

ORGANISAATORAJAT YLITTÄVÄ URATAITOMENTOROINTI  
– TARKASTELUSSA SUOMEN EKONOMILIITON MENTOROINTIOHJELMA

Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden laitos  
Kasvatustiede  
Pro gradu -tutkielma  
Huhtikuu 2008  
Elina Mattila

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden laitos

MATTILA, ELINA: Organisaatorajat ylittävä urataitomentorointi – tarkastelussa Suomen Ekonomiliiton mentorointiohjelma

Pro gradu -tutkielma, 87 s.

Kasvatustiede

Huhtikuu 2008

---

## TIIVISTELMÄ

Mentorointia on tähän mennessä tutkittu lähinnä painottaen työnantajaorganisaatioiden näkökulmaa. Tällöin on raportoitu työhön liittyvien kompetenssien kasvusta, sitouttamisesta ja organisaatiokulttuuriin sosiaalistumisesta. 2000-luvun työelämä on kuitenkin alati muuttuvaa ja harva pysyy enää yhdessä työpaikassa koko ikäänsä – tämä voi riippua hänen omasta tahdostaan, mutta yhtä hyvin esimerkiksi organisaation toimintojen keskittämisestä tai supistamisesta. Ammatillisten yhdistysten tarjoama urataitomentorointi (*career-related skill development*) on merkittävä tapa tukea jäseniään yksilöllisesti haasteellisissa työoloissa. Pro gradu -tutkimukseni esittää humanin näkemyksen koventuneeseen työelämään. Tarkastelen mentorointia yksilön kannalta instrumenttina, jolla suunnitella ja ohjata uraa.

Tämän pro gradu -tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla ja tarjota kehitysideoita Suomen Ekonomiliiton (SEFE) järjestämään mentorointiohjelmaan. SEFEn mentorointiohjelmaa voi kutsua urataitomentoroinniksi, sillä SEFEn organisoiman mentoroinnin keskipisteenä ovat jäseniensä yksilöllisten kompetenssien vahvistaminen ja tietoinen urasuunnittelu. Ammatillinen kehittyminen esimiehenä on ollut vuosittain toistuva painopiste SEFEn mentorointiohjelmissa, ja siten toimeksiantajan pyynnöstä tutkimus on rajattu koskemaan esimiehiä ja johtajia.

Mentorointiprosessissa kokeneempi henkilö eli mentori ohjaa, tukee ja neuvoo noviisia eli aktoria luottamuksellisessa suhteessa. Mentoroinnissa paneudutaan työhön liittyvien kompetenssien kartoittamiseen ja kehittämiseen. Mentoroinnilla on tieteellisesti todistettuja vaikutuksia siihen osallistuviin osapuoliin. Siinä tuetaan aktorin psykososiaalisia tarpeita, uraan liittyvää osaamista, ja lisäksi aktori voi saada roolimallin. Mentorille mentorointiprosessi antaa mm. mahdollisuuden välittää omaa osaamista eteenpäin ja saada arvostusta, oppia uusia tietoja aktorilta ja luoda uusia ihmisuhteita. On kuitenkin huomioitava, että mentorointisuhteet eivät ole aina ristiriidattomia.

Mentorointi on tavoitteellisen urakehityksen väline, joka sisältää systematiikkaa ja erilaisia prosesseja. Mentorointiprosessissa oppiminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ja se on sidottu urakontekstiin eli työsidonnaisiin odotuksiin, kokemuksiin ja tilanteisiin. Mentoroinnissa tapahtuva oppiminen määritellään sosiokonstruktivistiseksi oppimisprosessiksi, jossa onnistuminen edellyttää mentorointiparilta itseohjautuvuutta, autonomisuutta ja reflektiokykyä.

Tämän kvalitatiivisen tutkimuksen metodologinen perusta on fenomenografinen. Siinä yksilöiden tietoisuus ja käsitykset nähdään ainutlaatuisina, ja tutkimuksen kohteita ovat kokemuksista muodostuneiden käsitysten yksilölliset variaatiot. Tutkimus tarkastelee SEFEn mentorointiprosessia yksilöiden (vrt. organisaatio tai yhteiskunta) lähtökohdasta, eikä tuloksia ole tarkoitus yleistää. Tutkimusaineistona on kymmenen puolistrukturoitua teemahaastattelua ja yhdeksän vastausta yhden sivun mittaiseen, avoimia kysymyksiä sisältäneeseen kysymyskaavakkeeseen. Analysoin aineiston kvalitatiiviseen tutkimukseen kehitetyn Atlas.ti-analyysiohjelman avulla fenomenografisten periaatteiden mukaisesti. Toimintatutkimuksen piirteitä tutkimukseen tuo TRPP-mallia soveltava synteesi teoriasta ja empiriasta.

Tämän tutkimuksen päätulokset rakentuvat kuvauskategorioiksi, jotka ilmentävät haastateltujen henkilöiden käsityksiä 1) SEFEn mentorointiohjelman eduista verrattuna muihin ammatillisen kehittymisen tapoihin 2) mentorointiprosessista, 3) mentoroinnin organisoineesta SEFEstä ja 4) mentorointiohjelman vaikutuksista ammatilliseen kehittymiseen esimiehenä. Neljän pääkategorian alle muodostui 15 alakategoriaa ja niihin yhteensä 243 tarkkaa ja havainnollistavaa käsittekuvausta.

Tutkimus osoittaa, että SEFEn mentorointiohjelmaan osallistuneet kokevat saaneensa menetelmästä huomattavaa hyötyä verrattuna muihin ammatillisen kehittymisen keinoihin. Haastatellut henkilöt kuvailevat mentorointiprosessiaan sille asetettujen tavoitteiden, tuloksien, kehittävien ideoiden ja prosessia tukevien toimenpiteiden kautta. Ilmenee, että SEFEn rooli nähdään ennen kaikkea mentorointiprosessin mahdollistajana ja tukijana. Haastatellut henkilöt esittävät myös kehittämis ehdotuksia mentorointiohjelman kokijan perspektiivistä. Ammatillinen kehittyminen esimiehenä ilmenee tavoitteiden, mentorointiparien käyttämien menetelmien, tuloksien ja kehitysehdotusten kautta: suurin osa mentorointiprosessiin osallistuneista raportoi kokeneensa ammatillista kehittymistä esimiehenä, mm. uratavoitteet esimiehenä selkiintyivät, esimiesrooli, johtamistaidot sekä vuorovaikutus vahvistuivat ja itsetuntemus ja -varmuus kasvoivat. Yksi aktoreista totesi positiivisten seurausten lisäksi myös kokevansa entistä enemmän epävarmuutta esimiestyössään, koska mentorointiprosessi lisäsi tietoa ideaalisista esimiestaidoista.

Avainsanat: mentorointi, urataitomentorointi, TRPP-malli, sosiokonstruktivistinen oppiminen, fenomenografia

1. Johdanto.....	1
I TEORIA.....	5
2. Mentorointi.....	5
2.1 Määritelmä.....	5
2.1.1 Tausta – mytologia ja historia.....	8
2.1.2 Mentoroinnin historia yritysmaailmassa.....	8
2.1.3 Informaali ja formaali mentorointi.....	9
2.1.4 Organisaatorajat ylittävä mentorointi.....	11
2.1.5 Urataitomentorointi.....	12
2.2 Mentorointisuhde.....	14
2.2.1 Mentori.....	15
2.2.2 Aktori.....	16
2.2.3 Mentoroinnin haasteet.....	17
2.2.4 Vertais- ja ryhmämentorointi.....	19
2.3 Mentorointi ja elinikäinen oppiminen.....	20
2.3.1 Sosiokonstruktivismi.....	22
2.3.2 Yksilön oppiminen.....	23
2.3.3 Reflektio.....	25
2.4 Ammatillinen kehittyminen mentoroinnin avulla.....	26
2.4.1 Johtaminen ja esimiestyö.....	27
2.4.2 Esimiehenä kehittyminen.....	28
2.5 Aikaisempia tutkimuksia mentoroinnista.....	28
3. Tutkimuksen toteutus.....	30
3.1 SEFEn mentorointiohjelma ja tutkimustehtävä.....	30
3.2 Tutkimuksen kohde.....	31
3.3 Aineiston kerääminen.....	33
3.4 Metodologia.....	34
3.5 Analyysi.....	36
II EMPIIRINEN ANALYYSI, haastateltujen henkilöiden näkökulma.....	39
4. Tutkimustulokset.....	39
4.1 Mentorointiprosessi.....	44
4.2 SEFEn rooli.....	49
4.3 Ammatillinen kehittyminen esimiestyössä.....	52
III SYNTEESI, tutkijan näkökulma.....	59
5. Kehitysehdotuksia mentorointiparien ammatillisen kehittymisen tukemiseen TRPP-mallin valossa.....	59
5.1 SEFEn mentorointiprosessi.....	59
5.1.1 Visio, missio ja strategia.....	60
5.1.2 Mentorointiparien löytäminen ja ohjaaminen mentorointiprosessissa.....	61
5.2 Esimiehenä kehittyminen.....	63
5.2.1 Tunneällyn kehittäminen.....	63
5.2.2 Ryhmämentorointi osana prosessia: välietappeja ja verkostoitumista.....	65
6. Tutkimuksen arviointi.....	66
6.1 Luotettavuus.....	67
6.2 Kriittikki.....	69
6.3 Jatkotutkimus.....	71
7. Johtopäätökset.....	71
Lähteet.....	75
Liitteet.....	79

# 1. Johdanto

Globaalin talouden myötä organisaatiot muuttuvat ennustamattomalla tavalla. Organisaatioita joudutaan järjestelemään uudelleen ja ydinstrategioita muutetaan. Yritykset tehostavat toimintaansa uudelleen järjestelemällä toimintoja, eli lopettamalla tai sijoittamalla niitä sekä kotimaan sisällä että ulkomaille ja ulkomailta maasta toiseen. (Eby 1997, 125; Hall & Moss 1998.) Työntekijöille, yksilöille tästä seuraa 1) työpaikkojen vähenemistä 2) operationaalisten toimintojen joustamista kysynnän mukaan 3) ulkoistamista (Järvinen & Poikela 2001, 283). Ulkoistamisen riski tai vastuualueiden muutokset voivat koskea jokaista työntekijää, myös tutkimukseni kohteena olevia esimiehiä ja johtajia.

Toisaalta yritysten menestymisen turvaamisessa korostuu entisestään työntekijöiden monipuolinen osaaminen ja oppiminen. Järvisen ja Poikelan (2000, 316) mukaan johdon tärkein tehtävä onkin luoda edellytykset ympäristölle, joka tukisi työryhmien toimintaa, innovatiivisuutta ja uuden tietämyksen syntymistä. Mutta entä yritykset, joiden työntekijöiden työtehtävät ovat automaatiotekniikalla korvattavia, tai yritykset, joilla ei ole resursseja työntekijöiden kompetenssien jatkuvaan kehittämiseen? Onko resurssien puitteissa ylipäänsä mahdollista kouluttaa tai luoda erityistä työssä oppimisen kontekstia, jossa jokainen esimies pystyisi lisäämään osaamistaan? On myös toisaalta mahdollista, että yritysten sisällä suunnataan laadukas koulutus ja merkittävimmät projektit vain tietyille, potentiaalisille avaintyöntekijöille. Näin käytetään valtaa ja eriarvoistetaan yksilöitä. Yksilöiden koulutuksella ja kehittämisellä suoritetaan valikointia (Antikainen ym. 2006, 139). Mutta mikäli työnantajaorganisaatio ei tarjoa mentorointia, mentorointiprosessiin on mahdollista päästä joko informaalien mentorointisuhteen kautta, etsimällä itse itselleen sopivan mentorin, esikuvan työelämäänsä, tai sitten tukeutumalla johonkin mentorointia järjestävään organisaatioon.

Erlaiset rajoittavat tekijät voivat vaikuttaa mentoroinnin käyttöönottoon. Mentorointi ei ole itsestään selvä mahdollisuus kaikille henkilöille, jotka haluaisivat edistyä esimiestehtävissä. Esimerkiksi yksityisyrittäjät tai pienissä organisaatioissa työskentelevät eivät löydä mentoria helposti. Yksi mahdollisuus edistää uraa on kääntyä ammatilliseen kehittämiseen panostaviin ryhmiin tai järjestöihin, kuten ammattiyhdistyksiin. Ammattiyhdistys palvelee jäseniä, jotka työnsä puolesta jakavat samanlaisia tavoitteita, arvoja, kiinnostuksen kohteita, normeja, traditioita ja muita yksilöön vaikuttavia ammatillisia tekijöitä. Ammattiyhdistyksen puitteissa tapahtuvalla kokoontumisella on synergisoiva vaikutus kollektiiviseen käytökseen ja se voi myös vahvistaa yksilöiden identiteettiä. Varsinkin työpaikkojen noviiseille osallistuminen ammatillisten yhdistysten mentorointitoimintaan tarjoaa mahdollisuuden esittää "tyhmiä" kysymyksiä, jotka voisivat saattaa tuoda kysyjän

työpaikallaan epäpätevään valoon. Ammattiyhdistyksen tukeuduttaessa voidaan varjella noviisin *kasvoja*<sup>1</sup>, silloin myös rasietaan vähemmän sosiaalisia suhteita kollegoihin ja esimiehiin oman työpaikan sisällä. (Dansky 1996, 5–9.)

Mentorointi on siis yksi tapa kehittää ja tukea yksilöä työelämän pyörteissä. Eby (1997) esittelee artikkelissaan *“Alternative Forms of Mentoring in Changing Organizational Environments: A Conceptual Extension of the Mentoring Literature”* mentoroinnin kaksi eri tasoa. Hänen mukaansa mentoroinnin lähtökohta on erilainen riippuen siitä, tähdätäänkö mentoroinnilla parantamaan tietystä organisaatiossa vaadittavia *työtaitoja* (job-related skill development) vai yksilön henkilökohtaisia *urataitoja* (career-related skill development). Kun koko uran luominen yhdessä ja samassa organisaatiossa on entistä harvinaisempaa, yksilöiden työskentely eri yrityksissä lisääntyy. Tällöin kokemukset, jotka kasvattavat ja laajentavat siirrettävien taitojen repertuaaria, tulevat huomattavan tärkeiksi. (Eby 1997, 127; vrt. Ruohotie & Honka 2003, 59–60.) Ero työtaitoja ja urataitoja kehittävien mentorointiohjelmien ero on perustavanlaatuisen (Kram & Hall 1996). Esitänkin, että edellä mainittu erottelu huomioitaisiin kaikessa mentorointikeskustelussa (esim. vrt. Ruohotie 1998, 118–120).

Viskari lainaa Niiniluotoa (2002, 48) tieteellisen kirjoittamisen oppaassaan ja toteaa, että kirjoittaja joutuu harkitsemaan uusien termien käyttöönottoa (stipulaatio) havaitessaan ilmiöitä, joille ei ole olemassa valmiita nimiä. Stipulaatioon voidaan turvautua myös silloin kun pyritään selkeyttämään käsiteltävää tietoa. Suomenkielisessä mentorointikäsitteistössä ei käsittääkseni ole toistaiseksi esitelty ja määritelty termejä *“job-related skill development”* ja *“career-related skill development”*. Ehdotankin organisaatiosidonnaiselle, työtehtäväkontekstia korostavalle mentoroinnille ilmiötä selventävää ja havainnollistavaa suomenkielistä nimikettä *“työtaitomentorointi”* ja yksilökeskeiselle, urakontekstia korostavalle mentoroinnille nimikettä *“urataitomentorointi”*.

Johtamistyö on muuttunut haasteellisemmaksi ja samalla yksinäisemmäksi. Siksi erityisesti esimiespaikalla olevat ovat alkaneet käyttää henkilökohtaisia mentoreita hyödykseen. Henkilökohtainen mentorointi täydentää johtamisen kursseja ja seminaareja sekä tekemällä oppimista. (Lillia 2000, 12.) Suomen Ekonomiliiton (SEFE tai myöhemmin Ekonomiliitto) mentorointiohjelman tarkoituksena on palvella jokaista liittoon kuuluvaa, ekonomikoulutuksen omaavaa henkilöä ja tukea heidän urataitoihinsa liittyvää kehitystä. Organisaatorajat ylittävä, yksilökeskeinen mentorointi mahdollistaa yksilöille uusien taitojen ja tietojen omaksumisen sekä

---

<sup>1</sup> Sosiologi Erving Goffmanin (1922–1982) teoria kasvojen säilyttämisestä. Oman roolin eheyttä, esimerkiksi pätevän työntekijän imagoa, ei haluta päästää särkymään vaan itsestä pyritään antamaan ihanteellinen kuva toisille. Toisaalta kunnioitetaan vuorovaikutuksessa olevan kumppanin kasvoja, jotta vuorovaikutus toimisi ristiriidattomana. (Antikainen ym. 2006, 30–31.)

henkisen kasvamisen. Kuten eräs haastateltavistani kuvaili SEFEn mentorointiohjelmaa: *”Mun mielestä, mikä tässä mentoroinnissa oli hyvää (oli se), että sai tasan sen verran, kun mitä halusit.”* Aktori E.

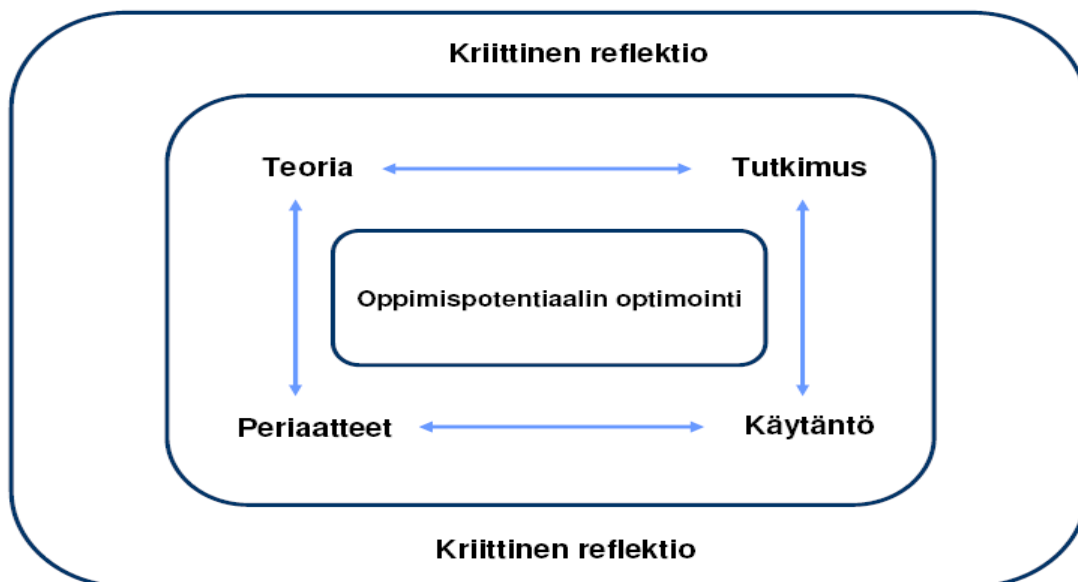
Rajaan pro gradu -tutkimukseni koskemaan yksilöiden urataitoja edistävää, organisaatorajat ylittävää, formaalia mentorointia. Paneudun erityisesti johtamisen ja esimiestyön perspektiiviin. Tutkimukseni on kvalitatiivinen ja käytän analyysimetodina fenomenografiaa. Aineistolähtöinen analyysi on teorian rakentamista empiirisistä tutkimustuloksista, jolloin aineisto kuitenkin rajataan analysoinnin mielekkyyden säilyttämiseksi (Eskola & Suoranta 2005, 19). Annan yksilöllisille kokemuksille tilaa ja tulosten analyysivaiheessa tarkastelen, miten ne ovat yhteydessä teoriaan tai teorioihin. En rajaa tutkimusta tiettyihin johtamisen tai esimieskompetenssien teorioihin vaan pyrin määrittelemään ja esittelemään yleisesti mentorointia. Empiirisessä osassa paneudun SEFEn mentorointiprosessiin siihen osallistuneiden henkilöiden haastattelujen avulla. Tarkoituksena on selvittää haastateltujen käsityksiä mentoroinnin eduista verrattuna muuhun ammatilliseen kehittymiseen (esim. koulutus) ja esitellä, miten he kuvasivat ko. mentorointiohjelmaa. Tutkimuksessa tarkastellaan, miten SEFEn mentorointiohjelma vaikutti aktoreiden sekä mentoreiden ammatilliseen kehittymiseen esimiehenä. En pyri todistamaan havaintojeni yleistettävyyttä vaan keskityn tutkimaan ainutlaatuisia ilmiöitä yksilöiden kannalta (vrt. työorganisaatio tai yhteiskunta).

Tutkimukseni päätavoitteena on kerätä taustatietoa sekä esitellä SEFElle kehittämideoita kohti entistä toimivampaa, hyödyllisempää ja opettavaisempaa mentorointiohjelmaa. Mutta miten mentorointiohjelman avulla pystytään tukemaan parhaiten aktorien ja mentoreiden työelämää ja kehittymistä esimiestyössä? Tarkoituksena on auttaa yksilöitä etenemään urapolullaan, sekä löytämään kapasiteettinsa niin, että he voivat löytää voimavaransa ja valjastaa ne käyttöönsä niin, että elämässä eteneminen mahdollistuu mielekkäällä tavalla. Pyrin kehittämään mentorointiohjelmaa Silvermanin & Casazzan (2000, 58) TRPP-mallin mukaisesti (kuvio 1). Siten tutkimuksessani on myös toimintatutkimuksen piirteitä. TRPP-malli tarjoaa dynaamisen suunnittelukehyksen, jossa teoreettinen tieto valjastetaan palvelemaan opetuksen kehittämistä. Kyseisen mallin mukaisesti tutkimuksessa 1) sidotaan yhteen oppimisprosessia koskevaa informaatiota 2) integroidaan saatavaa tietoa oppimisesta 3) reflektoidaan kriittisesti teoriaa ja tutkimusta sekä 4) konstruoidaan tietoa käytännön ratkaisuihin.

Joten:

- Luvussa 2 ja 3 esitellään mentoroinnin teoria sekä siinä tapahtuva oppimisprosessi ja SEFEn mentorointiohjelma (*vaihe 2*).
- Luvussa 4 sidotaan yhteen tutkimustuloksena esitetyt haastateltujen käsitykset mentoroinnista (*vaihe 1*).
- Luvussa 5 konstruoidaan tietoa käytännön ratkaisuihin luomalla synteesi teoriasta ja empiriasta sekä esitetään mentorointiohjelmaan kehitysehdotuksia (*vaihe 4*).
- Luvussa 6 reflektoidaan kriittisesti teoriaa ja tutkimusta (*vaihe 3*).

Luvussa 7 kiteytetään johtopäätökset.



Kuvio 1. TRPP-malli (Silverman & Casazza 2000, 58).

Ruhotien ja Hongan (2003) mukaan TRPP-mallin mukaiset teorian, tutkimuksen, periaatteiden ja käytännön komponentit toimivat yhdessä ja niitä sitoo kriittinen reflektio. Silvermanin ja Casazzan malli siis integroi erilaisia teoreettisia perspektiivejä. Kyseistä mallia voi hyväksikäyttää mistä tahansa näistä neljästä eri suunnasta. Sen avulla voidaan luoda uusia menetelmällisiä ratkaisuja, yhdistää eri tutkimusten antia ja rakentaa lopulta toimintaperiaate, joka perustuu hankittuun tietoon ja ohjaa uuden menetelmän soveltamista. (Ruhotie & Honka 2003, 11.)



# I TEORIA

## 2. Mentorointi

Tässä luvussa tarkastelen mentoroinnin määritelmää sekä mentoroinnin eroja verrattuna muihin ammatillisen kehittymisen menetelmiin. Kuvailen mentoroinnissa tapahtuvaa vuorovaikutussuhdetta ja siihen liittyvää oppimisprosessia. Esittelen myös, kuinka mentorointia voi käyttää ammatilliseen kehittymiseen esimiestyössä sekä johtamiskykyjen vahvistamiseen. Lopuksi esittelen aiempia tutkimuksia.

Johtajien ja asiantuntijoiden kehittyminen tapahtuu monella eri tavalla ja menetelmällä. Työssä suoriutumiseen vaikuttavat monet eri tekijät, kuten esimerkiksi kasvatus (mm. arvot ja asenteet), koulutus (mm. menetelmät, järjestelmät) ja toimintakyky (henkinen, fyysinen ja sosiaalinen aspekti). Suuri osa tiedoista ja taidoista, joita tarvitaan työn suorittamiseen, opitaan kuitenkin käytännössä eli työnteon yhteydessä. Työnkierrätys, uusien tilanteiden ratkaisu ongelma-perustaisesti ja suunnitellut siirrot sekä ylennykset ovat työssä oppimista. Esimiehen kanssa käytävät tulos- ja kehityskeskustelut, joissa arvioidaan suoriutumista ja kehitystarpeiden määrittelyä, luovat perustaa urasuunnittelulle ja tähtäävät tulevaisuuteen. Tällöin voidaan kartoittaa esimerkiksi koulutuksen tarvetta, täydennyskoulutusta tai valmennusta, jotka myös liittyvät työssä suoriutumisen taitoihin. Ratkaisuina voivat tulla kyseeseen esimerkiksi ulkoinen tai sisäinen koulutus, jatkokoulutus ja uudelleen koulutus. Myös käytännön kokemuksista oppiminen, kuten ryhmätyöskentely, projektit ym. kokemukset vauhdittavat työhön liittyvää oppimista. Eräs kokemuksesta oppimisen muoto on juuri mentorointi, jonka määrittelen seuraavassa alaluvussa. On kuitenkin huomioitava, että ammatillinen kehittyminen mentoroinnin kautta vaatii tiedostettua tavoitteellisuutta. (Nakari ym. 2003, 7–12.)

### 2.1 Määritelmä

Mentoroinnin käsite ei ole Suomessa vakiintunut. Ongelmana on ihmisiä kehittämään pyrkivien tahojen, kuten työnhajaajien, valmentajien ja itse mentorointia harjoittavien, erilaiset ja vaihtelevat kuvaukset mentoroinnista. Mentoroinnin kuvauksissa ei ole päästy vielä kollektiiviseen ja tarkkaan yhteisymmärrykseen mentoroinnin sisällöstä, toteutustavasta ja tarkoituksesta. Usein käy jopa niin, että mentorointiin viitataan virheellisesti puhuttaessa lähitermeistä, kuten tuutorointi, opintojen ohjaus, konsultointi ja työnhjaus. (Leskelä 2006, 165.) Toisaalta myös kansainvälisessä tieteellisessä debatissa on todettu mentorointitutkimuksen keskittyvän mieluummin mentoroinnin tuloksiin ja korrelaatioiden testaamiseen kuin mentoroinnin ydinkäsitteiden analyysiin ja teorian määrittelyyn. On huomattava, että mentorointikäsitteen merkitys myös vaihtelee eri

maiden ja kulttuurien kesken. Esimerkiksi yhdysvaltalaisessa ja eurooppalaisessa mentoroinnissa on omat painotuseronsa. (Bozeman & Feeney 2007, 719–720; Leskelä 2007, 156; Lillia 2000, 16). Pyrin tutkimuksessani esittelemään ytimekkään kokonaiskuvan mentoroinnista perustuen viimeisimpään tieteelliseen tutkimukseen. Yritän tuoda näkyviksi myös erot muihin ihmisten kehittämisen menetelmiin.

Bozeman ja Feeney (2007, 731) ovat havainneet mentorointikäsitteen riittämättömän määrittelyn ja tulleet mentorointikäsitteen analyysissä ja kritiikissä seuraavaan päätelmään:

*”Mentorointiprosessissa välitetään informaalisti työhön, uraan tai ammatilliseen kehittymiseen liittyvää tietoa, sosiaalista pääomaa ja psykologista tukea. Ajallisesti rajattu mentorointi tapahtuu epävirallisena kommunikointina yleensä kasvokkain. Osapuolina ovat henkilö, jolla on enemmän tietoa, viisautta tai kokemusta (mentori), ja henkilö, jolla mielletään olevan vähemmän näitä (aktori tai suojatti).”<sup>2</sup>*

Työhön liittyvien tietojen ja taitojen kartuttamiseen tarkoitettu mentorointi on erotettavissa muodollisesta koulutuksesta ja työhön sosiaalistumisesta. Kirjallisuustutkimuksessaan Bozeman ja Feeney nimeävät mentorointiprosessille viisi tyypillistä piirrettä (kuvio 1): osallistujat muodostavat parin tai useita pareja; mentorointisuhde perustuu kahden erilaista tietoa omaavan henkilön tiedon jakamiseen; molemmat osapuolet tiedostavat ja tunnustavat olevansa mentorointisuhteessa; tarpeet määritellään ja niitä pyritään toteuttamaan vapaaehtoisesti; mentorointisuhde on relevantti työn kannalta, mutta tarkastelee työtä omakohtaisten kiinnostusten pohjalta. (Bozeman & Feeney 2007, 735.)

Työelämään liitettynä mentoroinnilla on tarkasti määritelty tehtävänsä. Mentoroinnin tavoitteena on aktorin työuran hallinnan edistäminen ja tukeminen sekä urakehityksen nopeuttaminen (Nakari ym. 2003, 6). Toisaalta olennaisessa osassa on ennen kaikkea henkilökohtainen yksilöllinen prosessi, jossa mentori ja aktori työskentelevät yhdessä havaitakseen aktorin piilevät kyvyt ja kasvupotentiaalin sekä toimivat tukeakseen niiden kehitystä (Lillia 2000,15).

---

<sup>2</sup> “Mentoring: a process for the informal transmission of knowledge, social capital, and psychosocial support perceived by the recipient as relevant to work, career, or professional development; mentoring entails informal communication, usually face-to-face and during a sustained period of time, between a person who is perceived to have greater relevant knowledge, wisdom, or experience (the mentor) and a person who is perceived to have less (the protégé).” (Bozeman & Feeney 2007, 731.)

<b>Kolme erilaista prosessia luoda ja välittää työhön liittyvää tietoa</b>			
	<b>Muodollinen koulutus</b>	<b>Sosialisaatio</b>	<b>Mentorointi</b>
<b>Osallistujamäärä</b>	Määrittelemätön	Riippuvainen ryhmän koosta	Pareja tai useita yksiköitä (set of dyads)
<b>Suhteen perusta</b>	Auktoriteettipohjainen	Informaali, tyypillisesti sisältää erilaisia tietoja tai kokemuksia	Informaali, vaatii osallistuvilta toisistaan eroavaa (unequal) tietoa
<b>Tiedostaminen (recognition)</b>	Tunnistaminen ja tiedostaminen välttämätöntä	Ei vaadi tiedostamista	Vaatii kummankin (molempien osapuolien) tiedostavan mentorointisuhteen, jotta roolit toimivat
<b>Tarpeet, joihin vastataan</b>	Monitahoiset, mutta aina liittyen organisaation tai auktoriteetin asettamat	Monitahoiset, mutta palvelee ryhmän tarpeita	Monitahoiset, mutta täytyy palvella kahden vapaaehtoisen osallistujan tarpeita
<b>Tiedollinen taso</b>	Sisältää tietoja, joiden oletetaan olevan työssä tarpeellisia liittyen organisaation tehtäviin/tavoitteisiin tai formaaleihin työvaatimuksiin	Voi edesauttaa (serve) tai olla edesauttamatta työhön liittyviä asioita, tieto lisääntyy tai voimistaa ryhmän normeja	Työhön liittyvää relevanttia tietoa perustuen osallistuvien yksilöiden etua ajaviin (self-interested) kiinnostuksen kohteisiin

Kuvio 2. Mentoroinnin erot suhteessa formaaliin koulutukseen ja sosialisaatioon työhön liittyvän tiedon lisääjänä (Feeney & Bozeman 2007, 735).

Kram (1983) määritteli ensimmäisenä mentoroinnin funktiot, jotka pätevät tutkimuksessa edelleen (esim. Dansky 1996, Leskelä 2005, Bozeman & Feeney 2007) 1) uraan liittyvään ts. instrumentaaliseen eli välineelliseen hyötyyn sekä 2) psykososiaaliseen tukeen. Ammatillinen, uraa edistävä instrumentaalinen tuki voi olla sponsorointia, valmentamista, näkyvyyden lisäämistä alalla, suojelua ja/tai haastavien työtehtävien antamista. Psykososiaalinen funktio vahvistaa aktorin henkilökohtaisia kompetensseja tarjoamalla roolimallin, vahvistamista (confirmation), neuvontaa, ystävyyttä ja ammatillisen identiteetin vahvistamista. Ne voivat vaikuttaa rakentavasti aktorin asenteisiin, arvoihin ja käyttäytymiseen. (Kram 1983, 117; Ruohotie 1998, 119; Eby 1997, 126.) Scandura (1992) erittelee omassa tutkimuksessaan urahjautuvuuden ja sosiaalisen pääoman ohella *erilliseksi, kolmanneksi funktioksi* mentorin antaman roolimallin. Sosiaalinen pääoma ilmenee uusien verkostojen ja ihmissuhteiden luomisena (Lillia 2000, 11).

Urakehitykseen tähtäävä mentorointi mahdollistaa yksilöllistä uranhallintaa: itsetutkiskelua, työn tarkkailua, tavoitteiden ja strategioiden pohdintaa ja oman suorituksen arviointia (Ruohotie 2002, 212). Toisaalta mentorointiin liittyy syvempi, yksilöllinen aspekti. Mentoroinnin avulla yksilö voi tarkastella omaa

henkilökohtaista suhdettaan työelämään ja tulla tietoisemmaksi siitä. Hän oppii samalla pitämään työelämän pyönteissä huolta itsestään ja jaksamisestaan kokonaisuutena, ei ainoastaan työminästä (Lillia 2000, 13).

### **2.1.1 Tausta – mytologia ja historia**

Juuselan ym. (2000, 5) mukaan mentorointi kehittämisen ja kehittämisen menetelmänä on vanhimpia tapoja oppia maailmassa, sitä on tapahtunut tietoisesti tai tiedostamatta sosiaalisessa kanssakäymisessä. Mentoroinnin tarunhoitoiset juuret juontavat niinkin kauas kuin antiikin Kreikan mytologiaan. Tarinan mukaan Troijan kuninkaan Odysseuksen lähtiessä sotimaan, perilliselle, prinssi Telemakhokselle, järjestettiin neuvonantaja nimeltään Mentor. Mentorin tehtäviin kuului auttaa nuorta prinssiä ohjaten, opettaen ja kasvattaen. (mm. Shea 1994, 43; Nakari 2003, 5.) Lillia (2000, 14) tulkitsee tarinan kuvaavan kreikkalaisten käsitystä vuorovaikutuksen, taitojen, tietojen ja arvojen siirtymisen ihmiseltä toiselle olevan ihmiskunnan säilymisen peruseriaate.

Mentorointia ovat käyttäneet kautta aikojen varsinkin käsityöläiset ja taiteilijat. Käsiyöläisperinteessä oppipojat ovat saaneet ammattitaitonsa mestarin opissa. Taiteilijoilla taas on olleet omat oppi-isänsä, joiden työtapoja toistaen ja tutkien he ovat kehittäneet omaa tyyliään ja taitojaan. Toisaalta myös historiassa tunnetaan hallitsijoita ja poliitikkoja, jotka ovat edenneet asemaansa tietyn henkilön suojissa. (Nakari ym. 2003, 6.) Kuuluisimpia mentorointisuhteita on mm. Sokrates – Platon, Haydn – Beethoven tai Freud – Jung. Länsimaisen filosofian isät näkivät kokemusten siirtämisen moraalisen velvollisuutena. Sokrateksen periaatteen mukaisesti tieto on arvokkain lahja, jonka yksilö voi saavuttaa, ja se tulisi valjastaa yhteiskunnan hyväksi. (Stone 2004, xi–xii.)

### **2.1.2 Mentoroinnin historia yrity maailmassa**

Yrity maailmassa mentorointi sai varsinaisesti jalansijaa Yhdysvalloissa 1970-luvulla. Tuolloin mentoroinnin käyttöön innostivat tutkimukset, joissa ilmeni, että varsinkin kehityskelpoiset johtajat saivat mentoroinnista etuja ura- ja palkkakehitykseen ja että mentorointi lisäsi työtyytyväisyyttä. Suomalaiset yritykset ja yhteisöt ovat käyttäneet mentorointia muutamia kymmeniä vuosia. Kuitenkin vasta viime aikoina johdon ja asiantuntijoiden kehittämiseen on panostettu systemaattisesti mentoroinnin avulla. (Nakari ym. 2003, 6.)

Pursiaisen (2001) pro gradu -tutkimuksessa viitataan Kehän (2000) teokseen, jonka mukaan Suomessa mentorointitoiminnan historia liittyy naisjohtajuuteen ja -yrittäjyyteen. Systemaattisesti organisoituna mentorointia käytettiin ensimmäisen kerran vuonna 1992, jolloin Sefek Oy ja Ekonomiset käynnistivät

ensimmäisiä mentorointiohjelmia johdon ja asiantuntijoiden kehitysmenetelmänä. Vuonna 1993 WOM Oy (entinen Kansainvälinen Naisjohtajuusinstituutti) alkoi panostaa naisjohtajien asemaan mentoroinnin avulla. (Pursiainen 2001, 17.)

Mentoroinnin suurempi suosio alkoi kuitenkin kasvaa vasta vuosituhaten vaihteessa. Juusela ym. (2000) kertovat syyksi, että Suomessa 1990-luvun lopulla alkaneen nousukauden ja teknologian korostuneen aseman myötä erilaisia yksilöllisiä kokemuksia ei osattu arvostaa. 2000-luvun alusta he ovat kuitenkin huomioineet muutoksen. Erilaista tietoa on alettu arvostaa riippumatta iästä, sukupuolesta tai persoonallisuudesta – ja osaamista on alettu johtaa. Tarve jatkuvaan oppimiseen ja kehittymiseen on monipuolistanut oppimisen keinoja, uusinta tietoa ja kokemusperäistä näkemystä on pyritty yhä tehokkaammin yhdistämään toisiinsa tai täydentämään toisiaan. (Juusela ym. 2000, 7.)

### **2.1.3 Informaali ja formaali mentorointi**

Lillia (2000) jaottelee mentoroinnin mallit luonnollisiin, tilannekohtaisiin, klassisiin, osittain strukturoituihin, ohjattuihin, epämuodollisiin, muodollisiin ja suunnitelmallisiin. Hän toteaa lisäksi, että luonnollisesta toimintatavasta voi tulla menetelmä, mikäli se on tavoitteellista. (Lillia 2000, 16.)

Useat lähteet mainitsevat (esim. Lillia 2000, Leskelä 2007) vuonna 1994 Shean esittelemät mentoroinnin eri muodot: situationaalinen, informaali ja formaali. Shea kuvaa situationaaliset mentoroinnit spontaaneiksi, lyhyiksi ja satunnaisiksi episodeiksi, jotka liittyvät kiinteästi tiettyyn työtehtävään. Informaaleiden mentorointisuhteiden hän sanoo syntyvän aktoreiden tarpeesta, niihin kokeneempi kollega tarjoaa vapaaehtoisesti apua ja ohjausta. Formaali mentorointisuhteet Shea luokittelee organisaatioiden ohjaamiksi, joihin liittyy ennalta määrättyjä tavoitteita, arviointi ja tietty kesto. (Shea 1994, 36–42.) Käsitteeni mukaan ko. Shean luokittelu ei kuitenkaan nykyisen mentorointikäsitteksen mukaan ole voimassa. Mm. Bozemanin ja Feeneyn (2007) artikkelin perusteella satunnainen, vain tilannekohtainen ”mentorointi”, ei täytä nykymentoroinnin määritelmää. Mentorointi nimittäin edellyttää, että kummankin osapuolen on tunnistettava suhde ja pyrittävä yhteiseen tavoitteeseen. (Bozeman & Feeney 2007, 173.) Satunnainen, henkilön tiedostamaton vaikutus toiseen ei ole mentorointia. Formaaleissa suhteissa sopimus on yleensä kirjallinen, informaaleissa mentorointisuhteissa suullinen (Stone 2004, xi).

Pursiaisen (2001, 19) pro gradu -tutkimuksen mukaan informaaliset mentorointisuhteet käynnistyvät ilman minkään organisaation vaikutusta: *"Informaalissa mentoroinnissa toteutetaan mentoroinnin perinteistä määritelmää, missä esimiehet eli yrityksen vanhempi tai kokeneempi henkilöstö ottaa nuorempia "siipiensä suojaan" avustaen, neuvoen ja tukien heitä"*. Informaaliin mentorointiin kuuluu monesti kontekstisidonnaisuus tiettyyn työpaikkaan. Sen sijaan formaalit ohjelmat tarjoavat monipuolisia resursseja mentorointiohjelmiin: ulkopuolisen ohjaajan tukea prosessissa, aktivoivia keskustelutilaisuuksia, erilaisia prosessiin liittyviä tehtäviä, seurantaa ja ohjelman kehittämistä (Lillia 2000, 18; Nakari ym. 2003, 14).

Onnistunut formaali ohjelma vaatii tarkasti määritellyn tavoitteen, jota organisoivan tahon on tuettava. Kokonaisuuden identifiointi antaa välineen, jolla on mahdollista luoda ohjelman taustalle tavoitetta tukeva kulttuuri. Vahva ja selkeä mentorointiohjelman struktuuri mahdollistaa positiivisen ja turvallisen valmiuden kommunikaation pohjaksi. Ohjelman läpivienti ja toteutuksen arvioiva tarkastelu mahdollistavat resurssien kohdistamisen prosessien oikeisiin kohtiin. Mentorointiparien muodostaminen on ohjelman organisoijan avaintehtävä. Suhde ei saa pohjautua pakottamiseen vaan onnistunut mentorointi vaatii aitoa luottamusta. Mentoroinnin vaikutukset aktoreihin ja mentoreihin selviävät asianomaisia analysoivasti haastattelemalla. Tällöin mahdollisesti ilmeneviin ongelmatilanteisiin tulee myös tarjota tukea. (Stone 2004, 147–157.)

Mentorointia järjestävällä taholla on merkittävä rooli mentorointijärjestelmän suunnittelemisessa ja ylläpitämisessä. Organisaattori mm.

- varmistaa oikea-aikaisen tiedottamisen
- laatii tukimateriaalin
- auttaa mentoreiden haussa
- pitää tarvittaessa mentorointipankkia
- organisoii tarvittavan valmennuksen
- seuraa parien työskentelyn etenemistä
- tukee mahdollisissa ongelmissa
- auttaa seurannan ja arvioinnin toteuttamisessa
- kehittää ohjelmaa (Lillia 2000, 44).

#### 2.1.4 Organisaatorajat ylittävä mentorointi

Kuten johdannossa jo mainitsin, lähtökohta mentoroinnille muuttuu riippuen siitä, pyritäänkö sen avulla palvelemaan organisaation työtehtäviin (job related) tai yksilön uraan (career related) liittyviä tarpeita (Eby 1997, 125; Leskelä 2005, 27). Organisaation sisäisiä mentorointisuhteita käytetään reaaliaikaisena oppimistekniikkana liike-elämän nopeasti muuttuviin tehtäviin. Tällöin mentoroinnin painopiste keskitetään parantamaan työntekijöiden työtehoa ja kohentaa työtehtäviin liittyviä taitoja, vahvistaa sitoutumista organisaatioon sekä ehkäisee työntekijöiden vaihtuvuutta. (Ruohotie 1998, 118–119.) Samalla helpotetaan työyhteisöön integroitumista, ylläpidetään vallitsevia arvoja sekä normeja ja toisaalta luodaan työkuultuuria (Ritchie & Genoni 1999, 218). Suomessa organisaation sisäisille, työtaitoihin panostaville mentorointiohjelmille on erityistä kysyntää suurten ikäpolvien jäädessä eläkkeelle – heidän saavuttamansa työtaidot ja -tiedot olisi hyvä saattaa organisaation nuoremmalle polvelle (Lillia 2000, 10).

Organisaatorajat ylittävä mentorointi kuvaa tilannetta, jossa mentori ja aktori eivät työskentele samassa organisaatiossa (Leskelä 2005, 41). Esimerkiksi ammatillisten yhdistysten järjestämä formaali mentorointi mahdollistaa yksilön urapolun suunnittelun yksilöllisistä tarpeista käsin, ja sen on erityisesti todettu tukevan esimiestaitojen kehittymistä. Tietyn ammattiryhmän edustajat voivat tavata ammatillisten yhdistysten puitteissa ja verkostoitua jakaen alalle tyypillisiä tavoitteita, arvoja ja intressejä. (Dansky 1996.) On mentoroinnin funktioita tukevaa, mikäli mentoroinnin tavoitteet linkittyvät järjestävän organisaation strategiaan (Stone 2004, x) olkoonkin kyseinen organisaatio yksityinen, julkinen tai yhdistyspohjainen.

Ekonomiiliiton lisäksi esimiestaitojen kehittymisen huomioivaa, organisaatorajat ylittävää mentorointia on käytetty Suomessa mm. Acafemica-projektin yhteydessä vuosina 1997–2000, jolloin kokeneet naisjohtajat tarjosivat tukeaan eri taustoista tuleville naisyrityksille (Pursiainen 2001, 30; Ylitalo 2000); Helsingin kauppakorkeakoulussa (HSE) on organisoitu alumnitoiminnan yhteydessä vuodesta 1999 lähtien mentorointia vapaaehtoisille HSE:n opiskelijoiden osallistuessa aktoreina ja alumnien toimiessa mentoreina (6.3.2008. [www.hse.fi/FI/alumni/coop/mentoring/](http://www.hse.fi/FI/alumni/coop/mentoring/)); Hämeen ammattikorkeakoulussa (HAMK) tuettiin vuosina 2002–2003 mentorointiohjelmalla aikuisopiskelijoiden ammatillista kehittymistä ja esimiestaitojen kohentumista (Leskelä 2005).

## 2.1.5 Urataitomentorointi

Eri ammatissa toimiville, mutta varsinkin korkeasti koulutetuille tietojen ja taitojen vanheneminen on uhka. Ilmiö ei ole työ- eikä ikäsidonainen. Tiedon monimutkaisuus ja voimakas lisääntyminen, kansainvälistyminen, teknologiset innovaatiot sekä taloudelliset, poliittiset ja sosiaaliset muutokset tekevät ammatillisen uusiutumisen välttämättömäksi. (Ruohotie 1995, 102–103; Ruohotie 2002, 49.) Koska organisaatiot eivät enää takaa elinikäistä työpaikkaa, alati muuttuvissa työtilanteissa turvallisuus työmarkkinakelpoisuudesta syntyy yksilön mahdollisuudesta kehittää itseään ja rakentaa osaamistaan (Lillia 2000, 11). Viitalan (2004, 145) toteaaakin, että yksilön ura on monesti muuttuva kokonaisuus aina ensimmäisestä työpaikasta eläkkeelle siirtymiseen asti.

Ura-sanana sisältö on muuttunut entisestä merkityksestään. Aiemmin ura luotiin monesti yhden organisaation sisällä ja urakehitys määriteltiin tehtävissä ylenemistä. Nykyään urakehitys muodostuu uudistavan ammatillisen kasvun ja osaamisen lisääntymisen kautta sekä toteutuu laajentuneena suhdeverkostona alalla ja urapätevyyden ylläpitämisenä. (Lillia 2000, 11; Leskelä 2005, 112.) Hall ja Moss kuvailevat subjektiivista elämänmittaista uranäkemyksiä joustavana prosessina monimuotoiseksi (protean career) – siihen sisältyy työpaikan-, organisaation-, ja ammatinvaihdoksia sekä koulutusjaksoja, sapattivapaita ja muuta kuin perinteistä palkallista työtä. Ura nähdään toisin sanoen syklinä, johon kuuluu niin taantumuksia kuin pysähdyksiäkin. (Hall & Moss 1998, 25.)

Yksilön urakehitykseen tähtäävissä organisaatorajat ylittävissä mentorointiohjelmassa yksilöt pystyvät kehittämään ammatillisia taitojaan ja kompetenssiaan työmarkkinoilla (vrt. kuvio 3). Mentoroinnilla saavutetut tiedot ja taidot sekä sosiaaliset suhteet lisäävät työntekijän arvoa omassa organisaatiossaan, mutta varmistavat myös toisaalta työntekijän markkinakelpoisuuden muissa (työntekijöistä kilpailevissa) organisaatioissa (Eby 1997, 126–127). Leskelän (2007, 169–170) mukaan organisaatioille siirtyä välillisiä hyötyjä: mm. työteho lisääntyy ja johtajakyvykkyys kasvaa. Mikäli urataitomentorointi vahvistaa aktoria (tai mentoria) vaihtamaan työpaikkaa, on todennäköistä, että tuo tuleva työnantajaorganisaatio saa tietoisien ja asiaa syvällisesti pohtineen, tähän toisenlaiseen uraan motivoituneen työntekijän.



## Työtaitomentorointi

## Urataitomentorointi

Selventää aktorin työvaatimuksia, -tehtäviä	Tarjoaa tehtäviä, jotka kehittävät uusien kompetenssien ja taitojen laajaa repertuaaria
Neuvoja, miten suoriutua työtehtävistä nopeammin ja tehokkaammin	Rohkaisee jatkuvaan oppimiseen ja poikkeuksellisiin (cross-disciplinary) kokemuksiin
Keskustelua työn eduista (strengths) ja mahdollisuuksista	Rohkaisee aktoria kehittämään monipuolista kontaktiverkkoa organisaation sisällä ja ulkona
Ehdotuksia ja strategian luomista, miten edetä organisaation sisällä	Rohkaisee aktoria pysymään tietoisena alallaan tapahtuvista muutoksista (trends) ja kehityksestä
Tukee tai sponsoroi aktorin pyrkimyksiä edetä organisaatiossa	Kertoo aktorille organisaation sisällä ja ulkona vaikuttavista realiteeteista (esim. turvattomampi työsuhde)
Tarjoaa neuvoja, kuinka toimia organisaation poliittisessa ilmapiirissä	Konsultoi urasuunnittelussa, joka vahvistaa aktorin organisaation sisäistä ja ulkoista markkina-arvoa
Tarjoaa tietoa uramahdollisuuksista organisaation sisällä	Neuvoo aktoria saavuttamaan tietoa organisaation sisäisistä ja ulkoisista työmahdollisuuksista
Tarjoaa haastavia työtehtäviä, jotka vahvistavat tiettyjä taitoja (specific technical skills)	Vahvistaa aktoria kehittämään organisaation sisäistä ja ulkoista mainetta (reputation)
Suojelee aktoria haitallisilta tilanteilta, joissa ura organisaation sisällä voisi kärsiä	Esittelee aktoria organisaation ulkopuolisille kontakteille
Lisää aktorin julkisuutta ja näkyvyyttä organisaation ylimmälle johdolle	Rohkaisee aktoria vaikuttamaan alallaan (to become involved in his or her profession)
Rohkaisee aktoria kokeilemaan uusia tapoja lähestyä organisaation työtehtäviä	Keskustelee aktorin kanssa vaihtoehtoisista uramahdollisuuksista
Jakaa työhön liittyvää tietoa tai (teknisiä) taitoja, joiden hallitseminen on olennaista organisaatiolle	Tiedottaa vireillä olevista muutoksista organisaatiossa, että aktori voi niihin valmistautua mahdollisesti jopa lähtemällä työpaikasta tarvittaessa
Keskustelee uramahdollisuuksista ja dilemmoista	

Kuvio 3. Vertailu työtaito- (job-related skill development) ja urataitomentoroinnin (career-related skill development) eroista perustuen vuosina 1988–1996 suoritettuihin tutkimuksiin (Eby 1997, 128).

Mentorointia voidaan kutsua vuorovaikutukseen perustuvaksi urakehitykseksi (relational approach to career). Oppiminen tapahtuu ihmissuhteen ja verkostojen kautta. Mentorointiparit ottavat huomioon yksilöiden kulloisenkin työtilanteen ja tiedostavat, että henkilökohtainen elämäntilanne vaikuttaa myös uraan. Suhdetta leimavat keskinäinen riippuvuus, molemminpuolisuus ja vastavuoroisuus. Ihmissuhdetaidot, kuten empatia, oman haavoittuvuuden toteaminen ja sen hallinta vaikuttavat, voiko suhteesta oppia. (Ruohotie 1998, 109; Ruohotie 2002, 218–222.)

## 2.2 Mentorointisuhde

Mentoroinnissa on siis kyse kokeneemman mentorin ja vähemmän kokeneen noviisin eli aktorin, avoimesta ja sitoutuneesta vuorovaikutuksesta, jota leimaa luottamuksellisuus ja kehittämiseen pyrkiminen. (Ruohotie 2002, 222). Mentoroinnissa ei nykykäsityksen mukaan ole kysymys vanhemman ja nuoremman suhteesta vaan nimenomaan erilaista tietoutta omaavien suhteesta – kummallakin osapuolella on omanlaista informaatiota jaettavana toisilleen (Stone 2004, x–xi; vrt. Bozeman & Feeney 2007, kuvio 2).

Mentorointia voidaan kuvailla vuorovaikutuksessa tapahtuvaksi tavoitteelliseksi toiminnaksi, jonka ympärille on rakennettu systematiikkaa ja sarja prosesseja. Mentori ja aktori työskentelevät yhdessä löytääkseen mentoroitavan piilevät kyvyt sekä kehittääkseen niitä. Sekä mentori että aktori investoivat aikaansa, tietämystään ja vaivannäköä paneutuakseen aktorin tarpeisiin. (Lillia 2000, 15–16.) Vaikka Kram (1983) onkin luetellut neljä eri mentorointisuhteen kehitysvaihetta (lähentymis-, kehittämis-, irtautumis- ja uudelleenmäärittelyvaihe), vuorovaikutussuhde mentoroinnissa ei muodosta tiettyä kaavaa vaan dialogi ja roolit muotoutuvat suhteen myötä. Tässä mielessä mentorointi eroaa opinto- ja työohjauksesta, valmennuksesta tai terapiasta, sillä ne noudattavat yleensä tiettyä rooli- ja tehtäväjakoa, ja niissä on myös ennalta määrättyä kehitettävää ja kehittyjää. (Leskelä 2006, 171.)

Mentorointisuhteessa käsiteltävät aiheet tulevat aktorin tarpeista. Aktorin tarvetta kunnioitetaan niin, että keskustelu etenee aktorin ehdoilla. Aktori haluaa jatkaa mentorointisuhdetta, kunhan hän kokee parinsa asiantuntijuuden ja näkemyksien hyödyttävän itseään. Luonnollinen intressi jatkaa vuorovaikutussuhdetta säilyy, kunhan mentori toimii aktorin parhaaksi eikä tuo omia intressejään suhteeseen. Mentorin toimintaan eivät saisi vaikuttaa omat, instituution, ammatin tai tehtävän intressit vaan hänen tulisi tarjoutua auttamaan aktoria tämän tarpeista lähtien. Mentorin ja aktorin välillä ei tule olla myöskään valta-asemaeroa, sillä saattaisi olla haitallista, jos mentori pystyisi käyttämään valtaa aktoriin. (Leskelä 2006, 168–169; Leskelä 2007, 160.) Epäsuotuisa ristiriita voi muodostua mentorointiparien ollessa esimerkiksi esimies-alainen tai opettaja-oppilas -asetelmissa.

Mentorin auktoriteettiasema perustuu aktorin arvostukseen, jonka mentori ansaitsee kokemuksensa, näkemyksensä ja asiantuntijuuden perusteella. Mentorointisuhteesta voi hyvinkin muodostua pitkäaikainen, sillä hyvin toimeen tullessaan virallisen mentorointiohjelman päätyttyä mentori ja aktori saattavat hyvinkin jatkaa mentorointia kahden kesken. Jopa 5–10 vuotta kestävä mentorointisuhde aikana osallistujien olosuhteet voivat muuttua tai työpaikat vaihtua, oleellista kuitenkin on molemminpuolinen tunne suhteen hyödyllisyydestä. Toisin kuin esimerkiksi terapeutin, työnohjaajan tai konsultin ohjaaja-ohjattava -suhteessa,

onnistuneen ja kiinteän mentorointisuhteen taustalla vaikuttaa henkilökohtainen sitoutuminen, jota voi verrata asialliseen ystävyyssuhteeseen. (Leskelä 2006, 168–171; Leskelä 2007, 163–164.)

Mentorointiprosessin osallistujista käytetyt nimitykset vaihtelevat. Esimerkiksi Juusela ym. (2000) esittelevät mentorointia käsittelevässä kirjassaan useita eri nimikkeitä mentorille (kummi, seniori, opastaja, sparraaja) ja aktorille (ohjattava, oppija ym.). He kritisoivat sanaa mentoritava sen passiivisen luonteen vuoksi. Toisaalta aktori antaa virheellisen kuvan, ikään kuin tämä olisi ainoa aktiivinen toimija mentorointiprosessissa. (Juusela ym. 2000, 8.) Kuten aiemmin olen jo tähdentänyt, mentorointiprosessissa on kyse molemminpuolisesta vuorovaikutuksesta ja oppimisesta. Tässä pro gradu -tutkimuksessa käytän mentorointiparista pääasiassa nimikkeitä mentori ja aktori, toisaalta satunnaisesti mainitsen myös sanan mentoritava, jolloin tarkoitan aktoria.

### **2.2.1 Mentori**

Lillia (2000,12) toteaa napakasti, ettei viisaus ole kertynyt vain ja ainoastaan päälliköiden päähän - hyödyllistä tietoa on olemassa niin toimistoissa kuin tehdassaleissakin! Toisin sanoen mentorilla ei oleteta olevan koulutusta ohjaukseen, eikä hän siten peri korvausta ajastaan. Mentorointi on mentorille työn ulkopuolinen harrastus, jossa hän käyttää hyväkseen elämäkokemustaan ja siirtää ennen kaikkea hiljaista tietoaan eli asiantuntemustaan eteenpäin aktorille. (Leskelä 2006, 166–167.) Asiantuntijuuden ja kokemuksen tuoma tieto onkin juuri mentorin valtti. Mentorointi eroaa monista lähialueisiin kuuluvista ihmisten kehittämisen toteutustavoista, kuten työohjauksesta ja konsultoinnista, juuri siinä, että mentoroinnissa ohjaajalla ei ole ammatillista ohjaustaustaa.

Mentorin tehtävä on kannustaa aktoria itsenäisyyteen. Hyvä mentori ei anna suoria ohjeita tai siirrä eteenpäin valmiiksi pureskeltua tietoa, koska tällöin mentoritavan riippuvaisuus mentorista kasvaisi. Tarkoitus on kohdata aktorin heikotkin puolet ja pysähtyä arvioimaan objektiivisesti erilaisten tilanteiden tarjoamia oppimismahdollisuuksia. Kritiikin antamisen sijaan mentori voi kehittää aktorin tietoisuutta kyselemällä ja esittämällä faktatietoja. Mentoroinnissa siis tulisi pyrkiä siihen, että aktori itse löytäisi vastaukset ongelmaan. (Lillia 2000, 29, 31.) Pursiainen (2001, 25) puolestaan pitää mentorin tärkeimpänä luonteenpiirteenä kykyä kiinnittää huomiota yksilön tarpeisiin. Käsitys eriaa mentoroinnin perinteisestä määritelmästä, jossa mentori vain siirtää osaamistaan ja periaatteitaan aktorille.

Hyvä mentori uskaltaa olla oma itsensä, jolloin hänen asemansa perustuu vahvaan asiantuntijuuteen eikä niinkään titteleillä saavutettuun arvovaltaan. Mentorille on ominaista, että hän on valmis jakamaan tietoaan ja osaamistaan. Koska ajatellaan, että suorat neuvot eivät auta aktoria kehittymään, mentorin kykeneväisyys avoimeen kommunikoivaan vuorovaikutukseen on oleellinen. Vilpittön halu auttaa aktoria oppimaan ja samalla nöyryys myös omasta ymmärryksen kehittymisestä vie keskustelua uusille tasoille. (Lillia 2000, 30–31.)

Kuten mainittu, mentorointi ei ole yksisuuntainen prosessi, jossa vain aktori on prosessin kohteena. Mentori pystyy viemään eteenpäin osaamistaan vasta silloin, kun hän on itse tiedostanut tietotaitonsa. Mentori joutuu pohtimaan ja arvioimaan uudelleen käsityksiään, kun hän keskustelussa tuo sekä omaan että aktorin tietoisuuteen hiljaista tietoaan (tacit knowledge) vastatakseen keskusteluun ja aktorin kysymyksiin. Mentorointiprosessin aikana mentori joutuu toisaalta tarkastelemaan omia saavutuksiaan ja ajatuksiaan, toisaalta kyseenalaistamaan näkökulmiaan sekä uudistamaan mielipiteitään ja harjaannuttamaan keskustelun avulla kommunikaatiotaitojaan. Erityisesti johtamistaitojen on todettu kehittyvän mentorointiprosessissa, koska mentori joutuu pohtimaan johtamistaan ja pyrkimään ohjaavasta ja käskevästä vaikuttamisesta valmentavaan ja kannustavaan suuntaan. (Lillia 2000, 33.)

On siis muistettava, että myös mentori hyötyy ja oppii mentorointiprosessista. Mentorin on julkaisujen perusteella raportoitu saavan mm. uuden ihmissuhteen – mahdollisuuden tutustua aktoriin ja tämän arvoihin sekä edustamaan organisaatioon. Hän saa syyn tarkastella omia tekemisiään ja uusia näkökulmia, vahvistaa vuorovaikutustaitojaan. Hän saattaa kokea myös henkilökohtaista mielihyvää sekä onnistumisen kokemuksia nähdessään toisen kehittyvän ja oppivan. Lisäksi hän voi kehittää johtamistaitojaan valmentavaan ja kannustavaan suuntaan. (mm. Eby & Lockwood 2005; Kram 1983; Lillia 2000, 33.)

## **2.2.2 Aktori**

Eurooppalaisen perinteen mukaan päävastuu mentoroinnin onnistumisesta on aktorilla. Aktorin on selvitettävä itselleen, mihin hän tarvitsee mentoria ja myös ilmaista odotuksensa mentorille. Aktori voi esimerkiksi kartoittaa tavoitteitaan, haasteitaan, ongelmiaan ja luovia ideoitaan, jotta kummallekin selviää suhteen lähtökohta ja voidaan hahmottaa tavoitteet. Mentoritava vaikuttaa mentorinsa valintaan, asettaa itse tavoitteensa kehittyä, vastaa keskustelujen hyödyntämisestä kohdallaan, tarjoaa toivottavasti vastavuoroista antia mentorille ja arvioi suhdetta. Mikäli mentorointiprosessi ei suju aktorin tavoitteiden mukaisesti, on aktorilla vastuu ongelmien käsittelemisestä ja mahdollisesti mentoroinnin lopettamisesta, koska kukaan muu kuin aktori itse ei voi vastata aktorin kehittymisestä ja oppimisprosessista. (Lillia 2000, 21–23.)

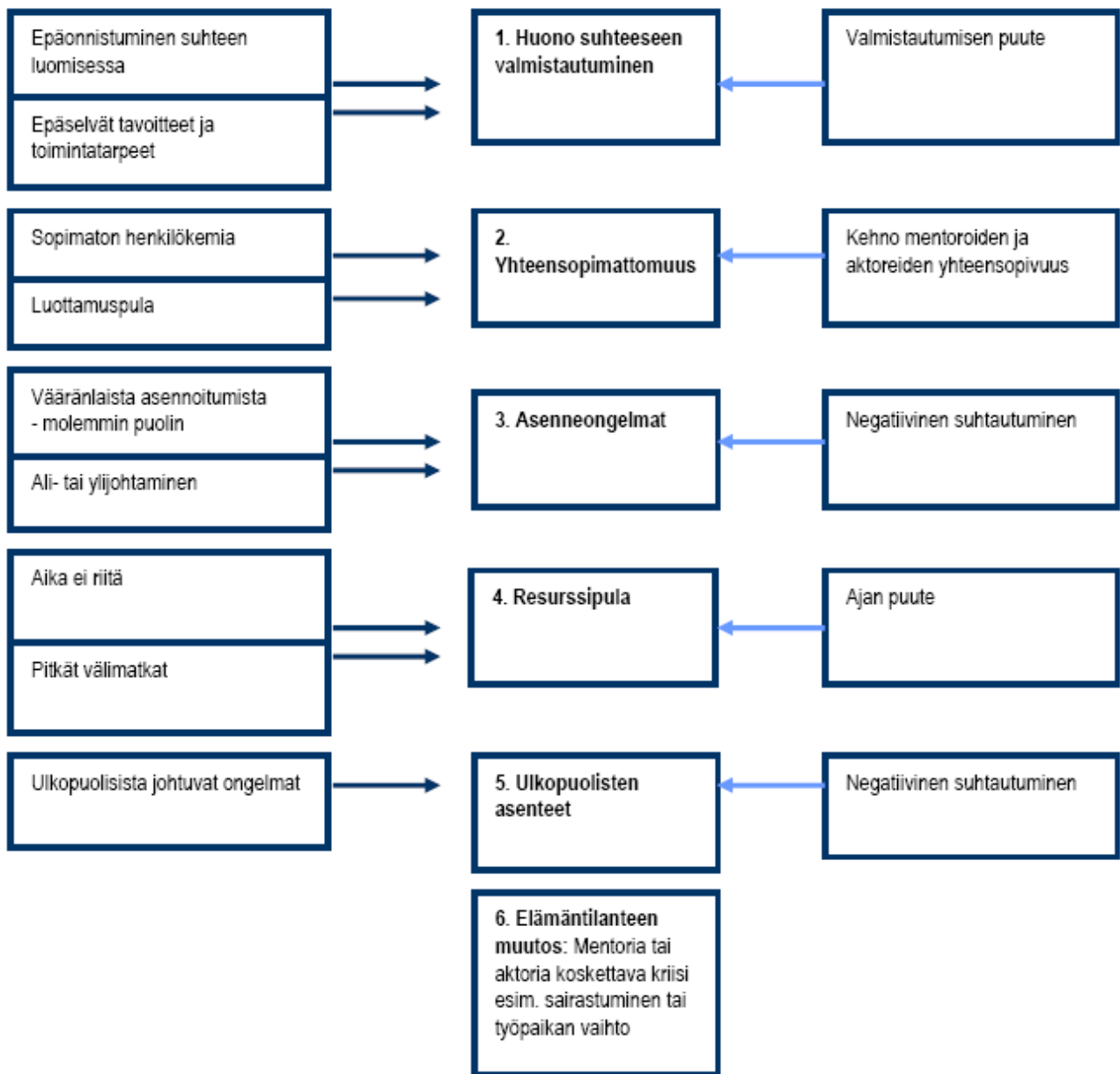
Leskelä luokittelee väitöstutkimuksensa (2005) perusteella aktorit neljään erilaiseen tyyppiin: proaktiiviseen, interaktiiviseen, reaktiiviseen ja passiiviseen. Voimakkaimmin merkittävää ammatillista kasvua kokivat interaktiiviset aktorit, joiden piirteiksi Leskelä luettelee aiheiden aktiivisen esiin nostamisen, mutta myös kykeneväisyyden reflektoida ja uudistaa käsityksiään mentorin ohjauksessa. Interaktiivinen aktori prosessoi mentorointitapaamisten välillä keskusteluissa esiin nousseita asioita ja ajatuksia. (Leskelä 2005; Leskelä 2006, 176–178.)

Aktiivisuuden lisäksi aktorin on selvitettävä itselleen oma asenteensa mentorointisuhteessa. Aktori voi pyrkiä tiedostaen itsensä selkeään ilmaisemiseen, valmistautua käsittelemään tunnetilojaan ja olemaan oma itsensä. Hyvä aktori ottaa mentorin huomioon. On hedelmällistä suhteelle, kun aktori huomioi vaikuttavansa mentoriin. Mentorin työskentelyä helpottaa avoin palaute prosessista jo sen aikana. Rakentava palaute mahdollistaa mentorointiprosessin pysymisen oikeassa suunnassa. (Lillia 2000, 24.)

Mentorointiin osallistuneilla aktoreilla on tieteellisten mentorointitutkimusten mukaan todettu ammatillista kehittymistä, jaksamista, suurempaa työtyytyväisyyttä, hyväksyntää (recognition), kriiseistä selviytymistä, stressin ja turhaantumisen vähentymistä, myönteisyyttä, voimaantumista, eheytymistä, urakehitystä, parantunutta uraliikkuvuutta ja uramahdollisuuksia, uratulevaisuuden jäsentymistä, parempaa tuottavuutta, voimistunutta professionalismia, suurempaa mahdollisuutta ylennyksiin, vahvistuneita organisointikykyjä sekä huomattavia esimiestaitoja verrattuna ei-mentoroiuihin kollegoihin (mm. Leskelä 2005; Leskelä 2007, 173; Fagenson 1989).

### **2.2.3 Mentoroinnin haasteet**

Eemeli Koljonen (2005) tarkasteli pro gradu -tutkimuksessaan mentoroinnin mahdollisia ongelmia (kuvio 4). Eri mentorointiteorioita yhdistämällä ja luokittelemalla uudelleen Koljonen kartoitti mallin mentorointisuhteissa ilmenevistä haasteista ja lisäsi oman tutkimuksensa perusteella kuudennen haasteen, jonka hän nimitti ”elämäntilanteen muutokseksi”.



Kuvio 4. Mentorointisuhteen haasteet (Koljonen 2005, 33, 110).

Myös muut tutkimukset vahvistavat Koljosen (2005) esittämiä mentoroinnin mahdollisia ”pullonkauloja”. Epäonnistuneen mentorointiohjelman takana voi olla esimerkiksi parien yhteensopimattomuus. Yksilöllisiä eroja, kuten toisistaan poikkeavia oppimisorientaatioita, pidetään merkittävinä muuttujina (variable), jotka vaikuttavat etenkin johtajien avainkompetensseihin. Samankaltaisuus aktorin ja mentorin oppimistavoitteissa voimistaa mentorointiprosessin oppimista ja mahdollistaa mentorointifunktioiden (psykososiaalinen tuki, urataito-osaamisen vahvistuminen ja roolimallintaminen) välittymisen suhteessa. Mentorointiosapuolten erilaisuus sen sijaan heikentää mentorointifunktioista hyötymistä. (Godshalk & Sosik 2000; 2003.) Muita ongelmia saattavat aiheuttaa ajankäytön hankaluudet ja maantieteellinen etäisyys. Harvinaisemmissa

tapauksissa on raportoitu mentorin välinpitämättömyydestä, liian suurista odotuksista, huomattavista eroista (mm. persoonallisuuseroista) ja riittämättömyyden kokemisesta. (Pursiainen 2001; Eby & Lockwood 2005.)

Organisaatorajat ylittävässä mentoroinnissa on erityinen haaste. Organisoituissa mentorointiohjelmissa, joihin etsitään vapaaehtoisia aktoreita ja mentoreita, voi syntyä epäkiitollisia, toisilleen sopimattomia mentorointipareja. Jos vuorovaikutussuhde ei ole hedelmällinen tai aktori ei koe mentoria auktoriteetiksi, mentorointi voi menettää merkityksensä tai muuttua pakonomaiseksi. Aktorin itse valitessa mentorinsa hän automaattisesti valitsisi sellaisen henkilön, jonka kokee relevantiksi ja päteväksi ohjaajaksi (Leskelä 2007, 163.)

Mentoroinnissa syntyvät tunteet eivät ole vain ja ainoastaan positiivisia. Tutkimusten perusteella on raportoitu mentoroinnin saattavan herättää osallistujissa myös negatiivisia tunteita, kuten turhautumista, tyytymättömyyttä ja epätietoisuutta. Nämä negatiiviset seuraukset ovat kuitenkin jääneet huomattavasti vähäisemmiksi verrattuina mentoroinnin hyötyihin. (mm. Leskelä 2005, 243.)

#### **2.2.4 Vertais- ja ryhmämentorointi**

Vertais- ja ryhmämentorointi tarjoavat yksilömentoroinnille vaihtoehtoisia muotoja (Leskelä 2005, 40). Vertaismentorointi on yleensä organisaatioiden sisäistä, jolloin suhteessa olevat edustavat samaa tasoa aseman, työvelvollisuuksien ja palkan näkökulmasta. Vertaismentorointia voidaan järjestää, mikäli nähdään huomattavana hyötynä, että samanlaisessa tilanteessa olevat saavat tukea ja ideoita toisiltaan. (Ruohotie 1998, 120.) Tällöin mentorointi tukee enemmän Kramin (1983) mallin urafunktiota kuin psykologista, henkisen kasvun vahvistumista. Rajaan vertaismentoroinnin jatkossa pois tästä tutkimuksesta, koska sen perustana on organisaatioiden sisällä tapahtuva mentorointi (Kram & Isabella 1985; Ruohotie 1998, 120).

Sen sijaan, että määritellään mentorointi tiukasti pareittain tapahtuvaksi, joko yksilö- tai vertaismentoroinniksi, se voidaan määritellä myös ryhmämiöksi. Esimerkiksi ammattiyhdistys voi tarjota psykososiaalisia funktioita välittävää ryhmämentorointia yksilömentoroinnin sijaan, tai sen ohella. Mentoroinnin ominaispiirteet voivat tällöin ilmetä myös ryhmädynamiikan kautta. Sen vaikutukset yksilöön ilmenevät ryhmälle tyypillisten ominaisuuksien, sosiaalisten normien ja roolien, vahvistumisena ammatillisuutta tukevaan suuntaan. Huomioitavaa on, että vaikka ryhmämentoroinnin ohella tapahtuisikin yksilöiden välistä mentorointia "one-to-one", ryhmämentorointi vaikuttaa kaikkiin jäseniinsä kokonaisuutena: tapahtuu polarisaatiota,

yhdenmukaistumista, vuorovaikutuksen tulvaa (flows), sosiaalisten verkostojen muodostumista ja voimakasta vaikutusta myöhempiin yksilöllisiin tuloksiin uralla. (Dansky 1996, 5–8.)

Ryhmämentoroinnin eduksi voidaan erityisesti laskea sosiaalinen hyöty, verkostoituminen ja vuorovaikutustaitojen kohentuminen. Viitala (2004, 71) on todennut organisaatioiden sisäisten sekä ulkoisten yhteistyö- ja verkostosuhteiden olevan olennainen osa nimenomaan esimiesten ja johtajien työtä. Dansky (1996) viittaa Tuchyn, Tushmanin ja Fombrun (1979) tutkimukseen, jonka mukaan eri organisaatioissa vaikuttavien työntekijöiden välillä on kuvattu transaktioiden välittävän 1) hyödykkeitä ja palveluja 2) informaatiota ja ideoita 3) välittämistä (exchange of affect) 4) vaikuttamista (exchange of influence). Ammattiyhdistyksen puitteissa johtajan ammatti-identiteetti vahvistuu, sekä samalla voimistetaan sosiaalisia ja ammatillisia verkostoja, jotka mahdollistavat yksilöiden etenemisen urallaan. (Dansky 1996, 7, 16.) Mentoroinnin kontekstissa informaation ja ideoiden vaihto sekä vuorovaikutus ovat todella tärkeitä ja analogiassa mentoroinnin instrumentaalisten ja psykosiaalisten funktioiden kanssa.

Seuraavassa luvussa siirryn tarkastelemaan mentoroinnin oppimisprosessia laajassa elinikäisen oppimisen viitekehyksessä. Sen jälkeen tarkennan fokusta sosiokonstruktivisen oppimiskäsityksen kautta yksilön oppimisprosessiin ja lopuksi mentorointiprosessiin osallistuvien henkilöiden vaadittaviin oppimisominaisuuksiin. Luvussa 2.3 siis edetään suuremmista oppimista käsittelevistä käsitteellisistä kokonaisuuksista vuorovaikutuksessa tapahtuviin prosesseihin (mm. dialogi), minkä jälkeen tarkastelen onnistuneen mentorointiprosessin edellyttämiä yksilöllisiä oppimiskykyjä (esim. reflektointia).

## 2.3 Mentorointi ja elinikäinen oppiminen

Mentoroinnin suosio 2000-luvulla voidaan liittää aikuisille tyypillisten oppimistapojen tiedostamiseen ja hyödyntämiseen. Esimerkiksi perinteiset kouluttajavetoiset kurssit ja luennot, joissa asiantuntija siirtää tietoa passiiviselle yleisölle, koetaan turhauttavana. Tällöin käy helposti niin, että vain osalle luennossa on relevanttia tietoa. Mentorointi menetelmänä sen sijaan edistää vastuun ottamista omasta oppimisesta. Aikuiset oppivat parhaiten

- tekemällä ja oivaltamalla itse
- kun oppimiseen on henkilökohtainen tarve
- kun oppija voi edetä omassa tahdissa ja omalla tavallaan. (Juusela ym. 2000, 8.)



*”Yksi elinikäisen oppimisen visioista on, että työ ja muu elämä tulevat liittymään yhä kiinteämmin yhteen. Työtä ei enää voida tarkastella eikä siten myöskään tutkia muusta elämästä irrallisena. Perinteiset tieto- ja pätevyyskäsitteet muuttuvat, sekä luodaan uusia työkäytäntöjä ja tuottavuuden muotoja”,* kirjoittavat Järvinen ja Poikela (2000, 318). Mentorointi kuuluu elinikäisen oppijan metodivalikoimiin. Mentoroinnin avulla aikuisoppija voi saavuttaa uusia taitoja ja oppia hallitsemaan työelämäänsä niin, että se on sopivassa suhteessa resursseihin, kompetensseihin ja henkilökohtaiseen ajankäyttöön.

Mentorointiin pätee oppimisen kokonaismalli, johon kuuluu oppijan taustatekijät, oppimisprosessi ja oppimisen tulokset. Taustatekijänä vaikuttavat henkilökohtaiset tekijät (aikaisemmat tiedot ja taidot, kyvyt, älykyys, persoonallisuus ja kotitausta) sekä oppimisympäristö (mentorointiohjelma, ohjelman järjestävä organisaatio ja organisaattori, opetusmenetelmät ja arviointimenetelmät). Edellä mainitut taustatekijät ohjaavat oppimisprosessia, mutta vaikutukset eivät ole suoria vaan ne välittyvät oppijan havaintojen ja tulkintojen kautta. Oppimisen säätely toteutuu metakognitiivisten toimintojen (ts. oppimisprosessin tiedostamisen ja ohjaamisen) kautta. Oppimisen tulokset kertovat sen, mitä oppimisprosessista opittiin. Tuloksia voidaan mitata ja arvioida erilaisin kriteerein, joiden tiedostaminen auttaa suuntaamaan oppimista oleelliseen. Oppimisprosessin taustalla vaikuttaa kulttuuri, jossa oppija toimii ja elää. (Tynjälä 2000, 17–18.; vrt. Nakari ym. 2003, 12–13.) Myöhemmin tekstissä esittelen yksilön oppimisprosessin säätelyä kuvaavan mallin.

Modernin näkemyksen mukaan oppimista säätelee oppijan käsitys siitä, onko hän oppimisen subjekti, vai vaikuttavatko hänen oppimiseensa oman toiminnan ulkopuoliset tekijät (Ruohotie 1995, 8). Elinikäisen kasvatuksen mukaan ihminen nähdään läpi elämänsä aktiivisena tiedon etsijänä. Mentorointiprosessissa itseohjautuva ja autonominen oppija tähtää oppimiseen omalla, vastuullisella toiminnallaan. Tällöin oppija tekee itse oppimistaan ja kehittymistään koskevia ratkaisuja ja osallistuu oppimisprosessin suunnitteluun. Autonominen oppija ottaa itse vastuun tavoitteidensa määrittelystä, voi vaikuttaa materiaalin valintaan, oppimisstrategioihin ja -menetelmiin sekä oppimistuloksen evaluointiin. (Ruohotie 1995, 13; Ruohotie & Honka 2003, 36.)

Formaalin mentoroinnin ollessa kyseessä organisoija voi antaa ohjelmaan osallistujille harkinnanvaraisesti käytettäviä työkaluja mentorointiprosessin tueksi. Itseohjautuva mentorointipari ei kuitenkaan aseta organisoivan tahon harteille vastuuta oppimisestaan vaan mentorointiprosessi muotoutuu parin omien tavoitteiden ja valitsemien menetelmien mukaan. Itseohjautuvuuteen liittyvät sellaiset ominaisuudet kuin omatoimisuus, emotionaalinen itsenäisyys, solidaarisuus, kyky dialogiin, reflektiivisyys, sitoutuminen, sopeutuminen ja intentionaalisuus (Ahteenmäki-Pelkonen 1991).

Mentorointiin soveltuvat parhaiten oppimisteoriat, jotka korostavat transaktiota ja transformaatiota. Niissä oppiminen nähdään moniulotteisempana kuin pelkkänä tiedon siirtotapahtumana yksilöltä toiselle, keskeistä on tiedon prosessointi, soveltaminen ja reflektion merkitys. Oppija ja toimintaympäristö muuttuvat tällaisen oppimisen johdosta. (Matikainen 2004, 20.) Seuraavissa luvuissa kuvaan mentorointiprosessille tyypillistä oppimista. Ensinnä kuvailen mentoroinnissa tapahtuvaa oppimista sosiaalisen konstruktivismiin viitekehyksessä, johon liittyy olennaisesti vuorovaikutus ja transaktion käsite. Toiseksi esittelen mentorointiprosessin oppimista yksilön kannalta, jolloin tavoitteellisuus mahdollistaa transformatiivinen oppimisen ja kasvun. Kolmantena kirjoitan onnistuneelle mentoroinnille ominaisesta reflektointiprosessista.

### **2.3.1 Sosiokonstruktivismi**

Aikuiskasvatuksessa on siirrytty behavioristisesta (tiedon välittämistä) oppimisnäkökannasta kognitiivisen (tietorakenteiden muodostamista) kautta konstruktivismiin, jossa nähdään tiedon rakentuvan aktiivisesti kunkin yksilön lähtökohdista ainutlaatuisiksi. Kaikkia konstruktivismiin eri suuntauksia yhdistää perusoletus, että objektiivista, tietäjästä riippumatonta tietoa ei ole olemassa, vaan tieto rakentuu ja heijastuu yksilön tai sosiaalisten yhteisöjen kautta (Tynjälä 2000, 37). Kumpaakin mentoroinnin osapuolta kasvattava ja kehittävä mentorointi vaatii transaktiota: tieto kulkee kahteen suuntaan ja muokkaantuu vuorovaikutuksessa esittäjältään vastaanottajalle ja päinvastoin (Matikainen 2004, 20). Sosiokonstruktivismi korostaa ihmisen toiminnan ja kielen ts. vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin merkitystä, se on myös synonyymi käsitteelle ”sosiaalinen konstruktivismi” (Tynjälä 2000, 26–27).

Mentorointi toimii sosiokonstruktivismiin periaatteiden mukaan: oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ja tietoa rakennetaan yksilöiden ottaessa kantaa toistensa käsityksiin ja paneutuessa löytämään yhdessä ratkaisuja. Oppiminen käsitetään prosessina, jossa yksilö oman intentionsa kautta luo uusia merkityksiä sekä itsenäisesti että muiden kanssa. Pedagogisesta näkökulmasta konstruktivistinen painotus ilmenee siten, että ohjaajan tarjotessa oppijalle tietoa, oppija tulkitsee oppimaansa informaatiota omalla tavallaan, itselleen merkityksellisesti kognitiivisessa prosessissa. (Ruohotie & Honka 2003, 31.)

Sosiaalisen oppimisen teorian mukaan käyttäytymismalleja luodaan ottamalla mallia muista ihmisistä ja ympäristöstä. Mentoroinnin avulla säästyy aikaa, kun kaikkea ei tarvitse oppia itse kokeilemalla. Sosiaalisessa kontekstissa oppija ja konkreettinen toimintaympäristö otetaan huomioon. Ruohotie toteaa Banduran (1997) teorian pohjalta vuorovaikutuksen toimivan symbolisesti, eli siinä käydään läpi verbaalisesti tai mentaalisesti eri vaihtoehtoja ja joko hylätään tai toteutetaan ne. (Ruohotie 2002, 116.) Vuorovaikutuksessa luotu ymmärrys

asiasta vaikuttaa arkikäsitteisiin kehittävästi. Edellytys oppimiselle kuitenkin on, että spontaani käsitys ei jää irralliseksi tiedoksi vaan tulee työstetyksi. (Ahonen 1995, 118.) Näistä syistä mentoroinnissa tulisi edetä konkreettisten tilanteiden ja esimerkkien mukaan.

Mentoroinnissa oppiminen tapahtuu toki myös mentorointiparin valitsemien tehtävien avulla, mutta pääasiassa vuorovaikutuksessa dialogin kautta. Dialogi on monimutkaisten kysymysten pohdintaa ja toisen ajatusten syvällistä kuuntelua sekä omien näkemysten kyseenalaistamista. Dialogiin perustuva oppimisprosessi auttaa määrittämään esimerkiksi työelämään liittyviä ilmiöitä. Samalla kasvaa yhteinen ymmärrys vallitsevaan kulttuuriin ja todellisuuteen sekä luodaan kommunikaatiotapaa yhdessä. (Ruohotie 2002, 71, 119.) Onnistuneen mentorointiprosessin oppimista edistävässä dialogissa on samankaltaisuuksia Vygotskyn lähikehityksen alue -teorian piirteisiin (vrt. Tynjälä 2000, 49). Sekä dialogissa että lähikehityksen alueella oppija, eli tässä tapauksessa aktori, saavuttaa ohjaajan eli mentorin tukiessa uutta tietoa ja ymmärrystä, johon ei olisi yksin, ts. täysin itsenäisellä ongelmanratkaisulla pystynyt. Esimerkiksi mentorin haastavat kysymykset voivat toimia siten, että ne aktivoivat aktorin uudenlaisiin oivalluksiin.

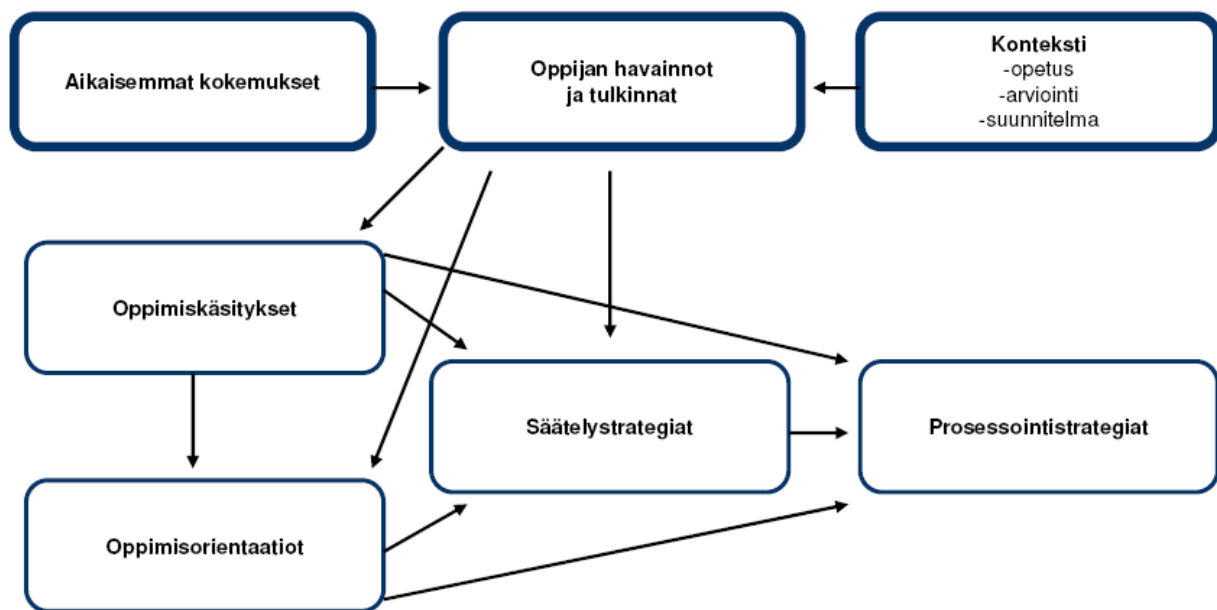
Mentorointiprosessille ominainen ammatillinen kasvu tapahtuu sosiaalisessa kontekstissa. Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa, että oppiminen tulisi sitoa yksilön henkilökohtaiseen tapaan tulkita käsitteitä ja hahmottaa maailmaa (Ruohotie 1998, 9). Sosiokonstruktivistisessa oppimisessä ei kuitenkaan nähdä oppimistilanteita ainoastaan individualistisessa valossa vaan näkemyksen mukaan painotetaan oppimisen kollektiivisuutta, taitoa edistää myös toisten, oppimisprosessissa vaikuttavien saavutuksia. Kanssakäyminen luo edellytyksen yksilöiden kasvulle ja ammatilliselle pätevytykselle. (Ruohotie 2002, 220.)

### **2.3.2 Yksilön oppiminen**

Mentoroinnin oppimisprosessissa harvoin tiedostetaan, *miten* opitaan. Sen sijaan huomio keskittyy kohteeseen, *mitä* oppii. Ruohotien ja Hongan (2003) mukaan oppimisen prosessi kuitenkin muokkaa oppijan maailmankuvaa. Oppiminen aiheuttaa muutoksia tietorakenteissa sekä yksilön metakognitiivissa taidoissa (eli tietoisuudessa omasta osaamisesta), motivaatiossa, uskomuksissa ja itsetunnossa. Oppiminen vaikuttaa yksilöön pitkävaikutteisesti ja monikerroksisesti. Ihminen, joka haluaa kehittyä ja päästä eteenpäin elämässään, ei muutu, jos hän vain myötäilee passiivisesti yhteiskunnassa ja työelämässä tapahtuvia muutoksia. Osaamisestaan kiinnostunut ihminen voi vaikuttaa tapahtumiin ympärillään ja muokata itse tulevaisuuttaan. (Ruohotie & Honka 2003, 9.)

Transformatiivinen eli uudistava oppiminen on prosessi, jossa yksilö tutkii, kyseenalaistaa ja tarkistaa aikaisempia käsityksiään kriittisen reflektion kautta (Mezirow 1997, 5). Tämä tarkoittaa, että mentoroinnissa tapahtuva uudistava oppiminen mahdollistaa uusien merkityksien luomisen asioille sekä parantaa kykyä käsitellä uutta tietoa ja kehittyä vaikuttamaan sekä itseensä ja tulevaisuuteensa että ympäristöön.

Taitava oppija pystyy ohjaamaan oppimisprosessia itsesäätelyn avulla, jolloin yksilöllä on kyky organisoida ja säädellä omaa oppimistaan (Ruohotie & Honka 2003, 68). Taito korostuu aikuisoppijalla ja erityisesti niinkin itsenäisessä oppimisprosessissa, kuten mentoroinnissa. Tynjälän (2000) mukaan oppimisprosessiin vaikuttavat kognitiiviset prosessointistrategiat (ajattelu- ja oppimisstrategiat), metakognitiivinen säätely (omien käsitysten ja oppimiskykyjen muokkaaminen tarkoitukseen sopivaksi), henkilökohtaiset oppimiskäsitykset (yksilöllinen ymmärrys siitä, mitä oppiminen on) ja oppimisorientaatiot (tavoitteet, motivaatiot, odotukset ja asenteet). Oppijan aikaisemmat tulkinnat oppimiskokemuksista ja -tilanteista sekä havainnot oppimisen kontekstista ja sen vaatimuksista vaikuttavat hänen oppimiskäsityksiinsä, orientaatioihinsa ja säätelystrategioihinsa. Prosessointistrategiat muokkaantuvat sen perusteella, minkälaisia säätelystrategioita oppija käyttää. Oppimiskäsitykset ja oppimisorientaatiot määräävät oppimisprosessin säätelyä. (Tynjälä 2000, 112–119; ks. kuvio 5).



Kuvio 5. Oppimisprosessin säätelyä kuvaava malli (Tynjälä 2000, 120).

Mentoroinnissa oppimisen orientaatiot ts. tavoitteet suuntaavat merkittäväällä tavalla yksilön huomion oppimisprosessin eri kohteisiin. Hall (1990) on muodostanut uralla kehittymiseen liittyen yksilöille tyypilliset oppimistavoitteiden ulottuvuudet (kuvio 6). Hänen teoriansa jakaa oppimistavoitteiden tulokset aikajänteen ja

oppimisen sisällön perusteella. Helpointa ja vaivattominta on tavoitella lyhyellä tähtäimellä työsuorituksen parantamista, haasteellisinta taas panostaa pitkän tähtäimen suunnitelmalla persoonallisuuden eli identiteetin kehittämiseen. Erilaiset oppimistavoitteet heijastuvat mentorointiin osallistuvien oppimisorientaatioissa.



Kuvio 6. Oppimistavoitteiden ulottuvuudet (Hall 1990).

### 2.3.3 Reflektio

Mentorointiprosessissa tapahtuva vuorovaikutus ei itsestään aiheuta muutosta. Kokemus oppimisesta ei niinkään ole itsearvoista vaan tärkeintä on yksilössä tapahtuva älyllinen kasvu, joka mahdollistuu ainoastaan reflektion kautta. Reflektio on kognitiivinen prosessi, jossa arvioidaan myös oman ajattelurakenteen taustalla vaikuttavia uskomuksia ja oletuksia. Reflektoinnin tavasta seuraa yksilön kyky arvioida omaa toimintaansa. Kokemuksista oppiminen mahdollistaa valmiuden muuttaa omia toimintatapoja ja suhtautumista asioihin. Reflektioivat yksilöt onnistuvat paremmin erilaisissa uraratkaisuissa ja sopeutuvat muuttuviin olosuhteisiin. (Ruohotie & Honka 2003, 9, 40.) Itsereflektiota tapahtuu, kun kokemuksia tarkastellaan käsitellen niiden merkityksiä yksilölle. Reflektiivisiä prosesseja ovat itsearviointi, onnistumisen tai epäonnistumisen pohdinta ja sopeutumista edistävät prosessit (Ruohotie 1998, 78–79).

Reflektio voidaan jakaa toiminnan aikaiseen (*reflection in action*) sekä toiminnan jälkeiseen reflektointiin (*reflection on action*). Toiminnan aikainen reflektio käynnistyy toimijan omista havainnoista ja siihen pystyy vaikuttamaan vain ja ainoastaan tekijä itse. Toiminnan jälkeinen reflektio taas aktivoituu myös ulkopuolisen ohjaajan palautteesta, jolloin oppimisen sosiaalinen aspekti korostuu. (Järvinen & Poikela 2000, 323.) Schön (1983) esittää, että varsinkin toiminnan aikainen reflektio tulisi huomioida professionaalisisessa kehitymisessä.

Esimerkiksi aiemmin toiminut ratkaisu ei sovellu kaikkiin tilanteisiin, jolloin täytyy luoda uusia ajattelun ja toiminnan malleja, eli tapahtuu ongelmalähtöistä oppimista (vrt. Tynjälä 2000, 164–165).

Ideaalista olisi, jos mentori pystyisi välittämään toiminnan aikaisen reflektion taitoa aktorille. Näin vähenisi aktorin riippuvuus mentorista ja hän pystyisi analysoimaan tilannetta sen syntyhetkellä. Varsinaisesti mentorointi on kuitenkin toiminnan jälkeistä reflektointia. Toimija hankkii tällöin palautetta, jolloin syntyy arvio suorituksen laadusta: *”Palaute on luonteeltaan välitöntä, kohteesta suoraan havaintojen ja kysymysten kautta hankittua tietoa”*, toteavat Järvinen & Poikela (2000, 323). Toiminnan jälkeinen reflektio määritellään tarkoitukselliseksi kokemuksiin paluuksi, missä kokemuksia arvioidaan uudelleen ja huomioidaan, mitä muita mahdollisuuksia olisi ollut toimia. Tavoitteeksi asetetaan toimia tulevaisuudessa toiminnan jälkeisen reflektoinnin arvioinnin ja päätösten mukaisesti. (Ruohotie & Honka 2003, 41.)

## 2.4 Ammatillinen kehittyminen mentoroinnin avulla

Leskelä määrittelee väitöskirjassaan ammatillisen kehittymisen olevan yläkäsite, joka muodostuu uudistavasta ammatillisesta kasvusta, urakehityksestä ja ammattitaidon lisääntymisestä. Ammatillinen kasvu voi toisaalta ilmentyä sekä lopputuloksena että prosessina. Mikäli ammatillisen kasvun todetaan tavoittelevan lopputulosta, sen tasoa voidaan arvioida tietyn kompetenssin kautta. (Leskelä 2005, 16–17, 61, 64.) Tietyn kompetenssin kehittyminen edellyttää yksilöltä pitkäjänteistä oppimista, laajaa kokemusta, aiheen syvää ymmärtämistä sekä automaattisia toimintarutiineja ja toiminnan kontrollia ja säätelyä. Ammatillinen kompetenssi on yksilön ominaisuus, jolloin taidoilla, kyvyillä ja tietämyksellä voidaan selittää kausaalisesti tietyn kriteerein suoriutumista työtehtävissä ja -tilanteissa. Kompetensseja hyödyntämällä työntekijä voi vastata ammattitaitovaatimukseen. (Ruohotie & Honka 2003, 18; Ruohotie 2004, 92.) Leskelän (2005, 64) mukaan *”kompetenssit voivat olla motiiveja, luonteenpiirteitä, minäkäsityksiä, asenteita ja arvoja”*.

Ammatillisen kasvun prosessi etenee vaiheittain. Eksploraatiovaiheessa yksilö alkaa pohtia työnsä ja ammattinsa perusteita, käsittelee omaa ammatillista identiteettiään ja puntaroi uransa tulevaisuutta. Eksploraatiota seuraa kokeilu, yksilö saa palautetta prosessista. Hän joko jää entiseen tai vaihtoehtoisesti ottaa uuden suunnan itselleen, jolloin valinta johtaa osaidentiteetin muutokseen. Vanhasta roolista on luovuttava ja uudet taidot, tiedot tai asenteet korvaavat vanhat käyttäytymismallit. Aluksi uusi tapa toimia saattaa tuottaa epävarmuutta. Mikäli muutos vakiintuu, yksilön luottamus itseensä kasvaa ja vaikuttaa näin itsearvostukseen. (Ruohotie 2002, 57.)

Työelämässä tarvittavia kompetensseja voidaan luokitella monen eri teorian valossa. Hyödyllisimpiä kehittymisen muotoja on siirrettävien (transferable) taitojen oppiminen. Tällöin opittu tai ei koske vain ja ainoastaan tiettyä työtehtävää vaan on sovellettavissa paitsi muihin töihin myös muille elämän alueille. (Ruohotie & Honka 2003, 59–60.)

## 2.4.1 Johtaminen ja esimiestyö

Työnteon johtamisella on vaikutusta useaan eri tahoon: yksittäisiin työntekijöihin, koko organisaatioon ja myös tulokseen palveltavan asiakkaan tai päämäärän kannalta. Henkilöstön avulla organisaatiot toteuttavat toimintaansa, ja se tekee henkilöstöstä organisaatioiden merkittävimmän resurssin (Kauhanen 2006, 16). Henkilöstö on ratkaiseva tekijä, jonka mukaansa tuoma osaaminen ja motivaatio kuin osaamisen puutteet ja työn huono laatu vaikuttavat siihen, saavutetaanko organisaatiossa asetetut tavoitteet (Viitala 2004, 10).

Esimiehen tehtävänkuvaan kuuluu auttaa organisaatioiden johtoa toteuttamaan yrityksen strategia ja tavoitteet. Esimiehen keskeisin tehtävä on ohjata, tukea ja kannustaa korkeatasoisiin suorituksiin, jotta organisaatio menestyy. Esimies pyrkii tähän tavoitteeseen toimimalla ryhmiensä tukihenkilönä ja suunnannäyttäjänä. (Viitala 2004, 68.) Työntekijöiden onnistunut kannustaminen vaadittuihin suorituksiin edellyttää esimieheltä sitouttamista, tavoiteorientoimista, tasa-arvoista johtamiskäytäntöä ja motivoimista. Tuloksia voidaan myös mitata ja arvioida suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. (Ruohotie 2002, 45–46.)

Organisaatioiden henkilöstövoimavarojen johtaminen toteutuu esimiesten kautta. Yleensä esimiehiä on yksi 10:tä–15:tä työntekijää kohden. Ideaalilanteessa henkilöstötoiminnoissa olevat ovat esimiesten konsultteja ja tukijoita. He kehittävät uusia periaatteita tai työmenetelmiä, joiden käytön ja onnistumisen ratkaisevat esimiehet. Esimiehien kautta myös johdon strategia ja tavoitteet joko realisoituvat toiminnaksi tai eivät. (Viitala 2007, 267–268.) Jos henkilöllä on yksikin alainen, joka raportoi hänelle, on henkilöllä esimiesvastuuta. Esimiesroolissa ovat tyypillisesti päälliköt, yksikön- ja tiiminvetäjät sekä työnjohtajat. Myös muiden nimikkeiden työtehtävät saattavat sisältää esimiestehtäviä. Esimiestyö on samalla työrooli että ammattitaitoalue. (Viitala 2007, 269.)

Esimiestä ohjaa työlaainsäädäntö sekä työnantajan periaatteet ja säännöt. Tässä mielessä esimiesasemassa oleva on aina työnantajan edustajana. (Hyppänen 2007, 9.) Siksi esimiehen asemaan kuuluu valta suhteessa työntekijöihin. Organisaatio asettaa vallan, vastuun, resurssit ja tehtävät esimiehen harteille. Auktoriteettiasemastaan käsin esimies teettää alaisillaan työtä palkkaa vastaan. (Järvinen 2005, 27.)

## 2.4.2 Esimiehenä kehittyminen

Esimiehen ihmiskäsitys heijastuu hänen tapansa suhtautua alaisiin. Ihmiskäsityksensä mukaan hän muodostaa käsityksen muun muassa siitä, kuinka paljon hän antaa toimintavapauksia alaisille sekä miten hän ohjaa ja antaa palautetta. (Viitala 2004, 69.) Siksi esimiehenä työskentelevän tulisi pohtia ja tulla tietoiseksi esimiestäidoistaan ja johtamiskäytäntöihin vaikuttavista puolistaan. Valta-asemassaan esimies vaikuttaa huomattavasti alaisiinsa. Mentorointiprosessi on oiva tilaisuus käsitellä omaa ihmiskäsitystä, arvoja ja käytäntöjä.

Tehokkain tie esimiehenä kehittymiseen saavutetaan silloin, kun tarve kumpuaa yksilöstä itsestään. Uusien näkökulmien ja asioiden omaksuminen helpottuu sitomalla oppiminen konkreettisiin ja akuutteihin tilanteisiin. (Viitala 2004, 102.) Esimiehenä kehittyminen edellyttää itsereflektiota, jolloin on tunnistettava omat toimintatapansa ja vaikuttimensa. Palaute työskentelytavoista on helppo ohittaa, mutta se tulisi käsitellä. Muutospäätöksen tekeminen ja kehittymistavoitteiden asettaminen suuntaa oppimaan uusia tapoja tehdä työtä. (Hyppänen 2007, 264.) *”Kehittymisen prosessi on parhaimmillaan ymmärryksen lisääntymistä, joka automaattisesti muuttaa olemisen ja tekemisen painopisteitä toimivampiin suuntiin”*, toteaa Arjanne (2006, 65). Työelämään liitettynä tällainen kehittymisen prosessi on ammatillista kasvua esimiehenä.

## 2.5 Aikaisempia tutkimuksia mentoroinnista

Mentorointiohjelmien käyttö ja niiden analysoiminen on lisääntynyt Suomessa huomattavasti. Koljosen mukaan (2005, 34) sen huomaa mentorointi-aiheisten tutkimusten teettämisestä. Ennen 2000-lukua mentorointia ei ollut paljoakaan tutkittu, nytemmin sekä pro gradu -töitä että muuta tutkimusta löytyy selvästi enemmän (esim. Wallenius 2001, Pursiainen 2001, Pesonen 2001, Matikainen 2004). Yleistä suomalaisille mentorointi-aiheisille pro gradu -tutkimuksille on, että ilmiötä kuvataan monipuolisesti, mutta varsinaisesti teorian kehittäminen tai uusien näkökulmien esiintuominen ohitetaan. (Koljonen 2005, 36–37.) Ulkomailla mentorointitutkimusta on paljon. Jo vuoteen 1997 mennessä mentoroinnista oli Allenin ja Johnstonin laskujen mukaan kansainvälisissä johtamis- ja kasvatustieteiden lehdissä julkaistu enemmän kuin 500 tieteellistä artikkelia (Bozeman & Feeney 2007, 720).

Muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta lähes kaikki opinnäytetasoinen kuten muukin sekä ulkomaalainen että kotimainen mentorointitutkimus keskittyy organisaatioiden sisäisiin ohjelmiin, etenkin aiheen ollessa



esimiestyö ja/tai johtaminen (esim. Kim 2007, Pursiainen 2001). Tämä luo lisäarvoa organisaatorajoja ylittävälle pro gradu -työlleni. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa yleistettävyyden sijaan voidaan puhua tutkimustulosten siirrettävyydestä (Tynjälä 1991, 390). Mahdollisuuksien mukaan muutkin tahot kuin Ekonomiliitto, esimerkiksi toiset ammattijärjestöt, voivat soveltuvin osin hyödyntää tämän tutkimustyön tuloksia. Tutkimukseni mukaan organisaatorajat ylittävä mentorointi voi huomioida erityisesti yksilön urakehittämistarpeet ja siirrettävien taitojen, kuten johtamiskykyjen, vahvistumisen urataitomentoroinnilla.

## **Mentorointitutkimus ja johtaminen**

Seuraavassa keskityn esittelemään mentorointitutkimusta nimenomaan ammatillisen kehittymisen ja esimiestyön sekä johtamisen näkökulmasta.

Suomessa mentorointitutkimusta pro gradu -tasolla teki yhtenä ensimmäisistä Helsingin kauppakorkeakoulun opiskelija Liisa Nakari (1995), jonka opinnäyte kuvaili HEKO:n ekonominaisten toteuttamaa mentorointitoimintaa vuosina 1992–1993. Annukka Pursiainen (2001) puolestaan etsi mentoroinnin piirteitä työnohjauksesta, jossa esimiesasemassa olevat ohjasivat työpaikan noviiseja. Jori Leskelä tutki vuonna 2005 julkaistussa väitöskirjassaan ammattikorkeakoulun kontekstissa tapahtunutta mentorointia yksilöllisten urataitojen lisääntymisen lähtökohdasta. Tutkimus oli organisaatorajat ylittävä, mentorointi ei keskittynyt opiskelutaitoihin (jolloin kyseessä olisi ollut tuutorointi) vaan aktorien urakehitykseen ja ammatilliseen kasvuun. Leskelän tutkimustuloksena oli, että mentorointi edisti useiden aikuisopiskelijoiden ammatillista kehittymistä ja kasvua laajasti. Ammatillisesta perspektiivistä käsitykset uudistuivat, tapahtui voimaantumista ja esimiehenä kehittymistä sekä urakehittyminen edistyi. (Leskelä 2005, 5; Leskelä 2006, 172–176.)

Myös ulkomaisten empiiristen tutkimusten kautta on todettu mentorointiprosessien edistävän johtamistaitojen kehittymistä (mm. Allen ym. 2004; Kim 2007, 188; Stead 2005). Johtamistaidolla ja mentorointiprosessilla on huomattavasti yhteisiä piirteitä, aktorit kehittyvät mentorin johtamiskäyttäytymistä tarkkailemalla (Godshalk & Sosik 2000). Molempien, aktoreiden ja mentoreiden, johtamiskyvyt itse asiassa kasvavat vuorovaikutuksessa. Mentorin johtamiskyky kasvaa hänen ohjatessaan aktoria hyväksi johtajaksi, ja samalla mentori myös reflektoi omaa toimintaansa ja käsitystä hyvästä johtamisesta ja esimiestyöstä. Aktori taas oppii johtamista vuorovaikutuksen sekä tarkkailun kautta, mutta myös mentorin kannustuksella, palautteella ja roolin mallintamisella on tärkeä osa aktorin oppimisprosessissa. (Kim 2007, 187.)

### 3. Tutkimuksen toteutus

Kuten edellä on mainittu, tämä pro gradu -tutkimus on toteutettu aineistolähtöisesti. Ennen empirian keräämistä olin kuitenkin tutustunut mentoroinnin teoriaan ymmärtääkseni haastateltuja ja tutkimuksen aihetta (vrt. Eskola & Suoranta 2005, 19). Tässä luvussa esittelen SEFEn mentorointiohjelmaa ja kuvailen sanallisesti tutkimustehtävän sekä määrittelen tutkimuksen kohteen ja aineiston keräämistavat. Olennainen osa tutkimusta oli metodologian valinta. Fenomenografiassa on metodologisia elementtejä, joiden avulla on mahdollista nostaa esiin relevantteja kysymyksiä liittyen oppimiseen ja ymmärtämiseen nimenomaan kasvatustieteellisessä viitekehyksessä (Marton & Booth 1997, 111). Fenomenografian käyttämiseen minua kannustivat myös muiden laadukkaiden tieteellisten tutkimusten esimerkit (esim. Koljonen 2005, Leskelä 2005).

#### 3.1 SEFEn mentorointiohjelma ja tutkimustehtävä

Tarve tähän pro gradu -tutkimukseen on syntynyt Ekonomiliiton mentorointiohjelman puitteissa. Ekonomiliitto on kauppatieteellisen yliopistotutkinnon suorittaneiden ja alan opiskelijoiden palveluorganisaatio ja etujärjestö. Sen perustehtävä on vahvistaa ekonomikunnan kilpailukykyä ja tukea yksittäisten ekonomien uratavoitteita (Uljas 2000, 175), joten mentoroinnin voidaan todeta olevan sidottu organisaation strategiaan (vrt. Stone 2004, x). Vuonna 1997 käynnistetty mentorointiohjelma on yksi muoto, jolla palvellaan liittoon kuuluvia jäseniä.

SEFEn mentorointiohjelma (havainnollistajina kuvio 7 ja liite 1) keskittyy aktorin tarpeisiin suunnitella ja ohjata omaa urakehitystään. Potentiaaliset aktorit ovat löytäneet hyvin SEFEn mentorointiohjelman, joten tulijoita seuraavaan alkavaan ohjelmaan ilmoittautuu yleensä enemmän kuin heitä voidaan mukaan ottaa. Koska mentorointiprosessin pääpaino on aktorin tarpeissa, ohjelmaan ilmoittautuvat siis ensin mentoroinnista kiinnostuneet aktorit ja sen jälkeen heille etsitään määriteltyihin tarpeisiin vastaava mentori. SEFE järjestää prosessin aloitus- ja päätöstilaisuuden sekä yhteisiä tapaamisia koulutuksen ja kokemuksenvaihdon puitteissa. SEFE on tarjonnut mentorointia tukevaksi materiaaliksi päivitetyn version Nakarin ym. vuonna 1999 julkaisemasta alkuperäisteoksesta ”Mentorointi. Johdon ja asiantuntijoiden kehitysmenetelmä”. Mentorointiohjelma on ollut käynnissä jo kymmenen vuotta (vuodesta 1998). Vuosittain ohjelmaan valitaan 15-25 mentorointiparia. Yksi aktoreiden tärkeimmistä kiinnostuksen kohteista on ollut esimiehenä kehittyminen. Tällöin aktorit ovat olleet esimiesuransa alkuvaiheessa ja/tai heidän tavoitteenaan on ollut kehittää johtamistaitoja.

SEFEn mentorointiohjelman aikataulukutus		
Valmisteluvaihe	1. kuukausi	Kutsu ohjattaville Ohjattavien tapaaminen - mitä mentorointi on ja hakemukset Mentoreiden hakeminen
	2. kuukausi	Mentoreiden tapaaminen - mitä mentorointi on Parit tapaavat ensimmäisen kerran
Toteutusvaihe	3. kuukausi	Mentoreiden koulutus – vuorovaikutustaidot
	4. kuukausi	Yhteistapaaminen
	9. kuukausi	Ohjattavien tapaaminen – urasuunnittelu
Seurantavaihe	11. kuukausi	Yhteistapaaminen - ohjelman arviointi

Kuvio 7. SEFEn mentorointiohjelman ohjeellinen aikataulukutus (Uljas 2000, 178).

Pro gradu -tutkimukseni tutkimustehtävänä on selvittää, miten mentorointiohjelman avulla pystytään tukemaan parhaiten aktorien ja mentoreiden urakehitystä sekä työelämää ja ammatillista kehittymistä esimiestyössä. Mentoroinnin tarkoituksena on auttaa yksilöitä niin, että he löytäisivät voimavaransa ja resurssinsa niin urapolullaan kuin elämässään, ja että heidän elämässä etenemisensä mahdollistuisi mielekkäimmällä tavalla. Sen vuoksi pyrin selvittämään mm. haastateltujen käsityksiä mentoroinnin eduista verrattuna muuhun ammatilliseen kehittymiseen (esim. koulutus) ja esittelemään, miten he kuvaavat ko. mentorointiohjelmää.

Tutkimuksessa tarkastellaan myös, miten SEFEn mentorointiohjelmassa toimittiin aktoreiden sekä mentoreiden ammatillista kehittymistä tukevasti ja millaisia lopputuloksia osallistuneet raportoivat. Kaikki edellä mainittu palvelee päätavoitettani, eli tavoitetta tukea SEFEä luomaan entistä toimivampi, hyödyllisempi ja opettavaisempi mentorointiohjelma. Pyrin tarjoamaan välineitä, joiden avulla SEFEn on mahdollista kehittää mentorointiohjelmaansa. Olen käyttänyt Silvermanin & Casazzan (2000, 58) toimintatutkimuksellista TPRR-mallia (kuvio 1) pyrkiessäni tähän tavoitteeseen.

### 3.2 Tutkimuksen kohde

Sain Ekonomiliitolta kahdenkymmenen mentorointiohjelmaan osallistuneen henkilön yhteystiedot. Heidät oli valittu sen perusteella, että aktoriosapuoli oli määritellyt mentoroinnin tavoitteeksi esimiehenä kehittymisen. Tavoitteena oli haastatella viisi aktoria ja viisi mentoria. Tavoitin valituista henkilöistä 80 prosenttia, joista haastattelin kymmenen ensimmäistä tutkimukseen suopeasti suhtautuvaa ja määritellyt haastattelukriteerit täyttävää. Yllättävää oli, että joidenkin tavoite oli kesken prosessia muuttunut niin radikaalisti, että esimiestyötä ei ollut lainkaan käsitelty mentorointiprosessissa. Ennalta määritellystä tavoitteesta poikkeaminen on

eräänlainen tutkimustulos, jonka olen ottanut huomioon tutkimustuloksissa, mutta näitä tavoitteita muuttaneita en haastatellut.

Yhteistä haastatelluille oli ekonomitausta ja kokemus esimiesasemasta. Haastateltujen henkilöiden ammattinimikkeitä oli mm. toimitusjohtaja, talous- ja hallintojohtaja, markkinointipäällikkö, konsultti ja yksityisyrittäjä. Esimiesaseman ollessa joukkoa rajaava tekijä aktorit olivat iältään vanhempia kuin mitä tyypillisesti SEFEn mentorointiohjelmaan osallistuvat ovat. Aktoreiden ikä oli haarukassa 32–45 vuotta, mentoreiden 45–55 vuotta. Aktorit olivat olleet esimiesasemassa 4–18 vuotta ja mentorit 7–25 vuotta. Kuusi haastatelluista oli naisia, neljä miehiä. Pyrin takaamaan tutkimuksen eettisyyden suojaamalla haastateltujen anonymiteettia (Eskola & Suoranta 2005, 56), sitaatteja esittäessäni viittaan yksinkertaisiin nimimerkkeihin, joiden avulla pystyy päättämään tutkimukselle oleellista tietoa, eli onko kyseessä mentori vai aktori sekä seuraamaan saman henkilön muita lausuntoja.

Haastatellut henkilöt olivat osallistuneet SEFEn mentorointiohjelmaan vuosien 2003–2007 aikana. Heillä saattoi kuitenkin olla kokemusta useista SEFESSä toteutetuista mentorointiprosesseista tai muusta mentorointitoiminnasta (kuvio 8). Vuosien 2003–2007 aikana SEFEllä on ollut kaksi eri henkilöä organisoimassa mentorointiprosessia. Organisoija on vaikuttanut ohjelman sisältöön, joten haastatellut ovat osallistuneet vivahteiltaan kahteen erilaiseen mentorointiprosessiin. SEFEn puolelta tässä ei nähty ongelmaa vaan prioriteettina pidettiin tavoitteen määrittelyä (esimiehenä kehittyminen). SEFEstä muistutettiin, että jokainen mentorointiprosessi muokkaantuu joka tapauksessa ainutlaatuisiksi, koska parit ”tekevät itse omanlaisensa ohjelman” päästäkseen tavoitteeseensa.

SEFEn ohjelmassa aktorina	SEFEn ohjelmassa mentorina	Muu aktori	Muu mentori
1			1
	3		
1			
1	2		
	6		joitain kertoja
	3		
1			
1			
	1	2	joitain kertoja
1			

Kuvio 8. SEFEn mentorointiohjelmaan osallistuneiden haastateltujen henkilöiden kokemukset mentoroinnista. ”Muu aktori” ja ”muu mentori” tarkoittaa osallistumista muihin, luvussa 2 esitetyt määrittelyt täyttäviin, informaaleihin tai formaaleihin mentorointiprosesseihin.

### 3.3 Aineiston kerääminen

Haastattelin ennalta määrätyn puolistrukturoidun teemahaastattelurungon (liite 2–3) avulla SEFEn mentorointiprosessiin osallistuneet viisi aktoria ja viisi mentoria yksittäin. Aktorien ja mentorien haastattelurungot sisälsivät samat teemat ja aihepiirit. Puolistrukturoidulle haastattelulle tyypillisesti haastateltavat saivat vastata kysymyksiin omin sanoin (vs. valmiit vastausvaihtoehdot), ja sallittavaa oli myös, että kysymysten muotoilu ja järjestys saattoi vaihdella haastattelun edetessä (Eskola & Suoranta 2005, 86; Ruusuvuori ja Tiittula 2005, 11). Haastateltuja mentorointipareja oli kolme (yhteensä kuusi henkilöä), neljä henkilöä edusti vain mentorointiparista toista parin ollessa estynyt osallistumaan haastatteluun. Tutkimuksessa fokuksena ei ollut muodostaa käsitystä erilaisten parien keskinäisestä toiminnasta vaan tutkia yksittäisiä mentori- tai aktorikokemuksia, joten tämä ehto haastateltavien valikoimisessa täytettiin.

Aineiston kerääminen alkoi esihaastattelulla (vrt. Alasuutari 1994, 249), jonka materiaali on osana tutkimusaineistoa. Esihaastattelun perusteella muokkasin kuitenkin vielä puolistrukturoitua teemahaastattelurunkoa laajemmaksi. Puolistrukturoidun teemahaastattelun lisäksi keräsin aineistoa muutamalla lyhyellä kirjallisella kysymyksellä, jotka toivoin palautettavan sähköpostitse ennen haastattelua (liite 4–5). Lyhyiden kirjallisten kysymysten toivoin aktivoivan haastateltavaa aiheeseen, herättävän muistoja ja aikaansaavan aiheen prosessointia jo ennen varsinaista haastattelua, samalla keräsin alustavaa tietoa. (Vrt. Ahonen 1995, 141–142.) Yksi aktoreista ei toistuvista pyynnöistä huolimatta palauttanut kirjallisia vastauksia, joten häneltä en saanut taustatietoa mm. iästä ja esimieskokemuksesta.

Haastattelut suoritin joulukuussa 2007 ja tammikuussa 2008. Haastattelut tapahtuivat Espoossa, Helsingissä, Tampereella ja Vantaalla. Yleensä haastattelu tapahtui joko aktorin/mentorin työpaikan kokoustiloissa tai haastateltavan työhuoneessa. Kolme haastattelua tehtiin ravintolassa/kahvilassa haastateltujen toiveiden mukaisesti. Nauhoitin ja tallensin kaikki haastattelut. Sen jälkeen litteroin aineiston.

Haastattelujen kesto vaihteli 26 minuutista 1,5 tuntiin. Haastattelumateriaalia kertyi 9 tuntia 19 minuuttia. Litteroitua tekstiä haastatteluista oli paperilla yhteensä 63 sivua, kirjallisia vastauksia oli yhdeksän sivua. Myöhemmin, huhtikuussa 2008 kysyin sähköpostitse vielä tarkentavaa tietoa haastatelluilta henkilöiltä sekä SEFEn että muihin mentorointiprosesseihin osallistumisesta (kuvio 8).

### 3.4 Metodologia

Oppimisen tuloksia arvioitaessa on erityisen olennaista selvittää, millaisia erilaisia tulkintoja aiheesta on omaksuttu, eli miten asia on ymmärretty, ei niinkään miten paljon on opittu (Ruohotie & Honka 2003, 8). Fenomenografian avulla tutkitaan empiirisesti eri-ikäisten käsityksiä kasvatustieteellisistä ilmiöistä. Tämä tutkimussuuntaus on kehittynyt käytännön tarpeesta tutkia ja tunnistaa laadullisesti erilaisia tapoja, miten ihmiset ymmärtävät, kokevat, käsitteellistävät ja havaitsevat erilaisia ilmiöitä. (Häkkinen 1996, 14; Niikko 2003, 7, 43.) Fenomenografian polttopiste on ajatusten sisällössä: kuvataan mitä ja kuinka ajatellaan, opitaan tai havaitaan jotakin (Marton & Booth 1997, 111). Niikon (2003, 7) mukaan kasvatustieteellisen tutkimuksen luonne on osittain muuttunut fenomenografian myötä: käyttäytymisen tutkimuksesta on siirrytty ajattelun tutkimukseen ja opetuksen tutkimuksesta on laajennettu skaalaa oppimisen tutkimukseen.

Huomioitavaa on, että fenomenografinen tutkimuksen kohde, käsitys, on eri asia kuin mielipide. Fenomenografiassa käsityksellä tarkoitetaan konstruktia, jonka mukaan yksilö jäsentää edelleen uutta asiaa koskevaa informaatiota. Yksilö rakentaa siten koko ajatusketjunsä tietyn luomansa käsityksen perustalle. (Ahonen 1995, 117.)

Fenomenografia sitoutuu humanistisen tutkimuksen traditioon. Sen avulla tutkitaan ja pyritään ymmärtämään ihmisyksilöä ja tämän kokemuksia todellisuudesta. Niikko (2003, 7) määrittelee fenomenografian kvalitatiiviseksi lähestymistavaksi tutkimukseen, johon liittyy ontologisia ja epistemologisia sitoumuksia, omanlaisensa analyysiprosessi ja metodologinen näkemys. Kvalitatiiviselle tutkimukselle ominaisella tavalla fenomenografiassa tutkimuskohteet ovat yksittäisiä, mutta luodut käsitykset sitoutuvat tiettyihin tapauksiin ja tilanteisiin (Varto 1992, 73). Koska periaatteena on, että jokainen yksilön aikaisempi kokemus sitoutuu uuteen ja ymmärrys todellisuudesta rakentuu koko elämän ajan kunkin tietoisuudessa ainutlaatuisiksi, fenomenografista tieteenfilosofista käsitystä voi kuvata dynaamiseksi ja hermeneuttiseksi, toisaalta konstruktivistiseksi. (Ahonen 1995, 114–117; Häkkinen 1996, 23.)

Fenomenografiassa ei eritellä subjektiivista ja objektiivista todellisuutta toisistaan. Sen mukaan on olemassa yksi maailma ja todellisuus, mutta jokainen kokee ja ymmärtää sen eri tavoin. Fenomenografisessa suuntauksessa ulkopuolinen tarkkailija perehtyy yksilön minään; hän tarkastelee todellisuudesta tuotettuja havaintoja, tunteita, mielikuvia ja ajattelua. Tietämisen ehdot ja rajat ilmenevät siinä mielessä, että fenomenografiassa tietämisen ajatellaan olevan sidottu subjektiin eli ajattelijaan. (Niikko 2003, 13–15.) Todellisuus saa merkityksensä yksilön kulttuuri- ja kontekstisidonnaisen tulkinnan kautta, mikä tekee mahdottomaksi tavoittaa ja observoida kaikille yhteistä todellisuutta (Häkkinen 1996, 24–25).

Fenomenografiassa ollaan enemmän kiinnostuneita ajattelun sisällöstä kuin ajattelun prosessista tai ajatteluun liittyvistä havainnoista. Fenomenografisen tutkimuksen taustalla on käsitys, jossa ihmiset nähdään erilaisten tapojen kantajina. Heidän käsityksiään, ymmärrystään ja kokemuksiaan pyritään kuvaamaan systemaattisesti ja uskollisesti. (Niikko 2003, 28–29.) Tieteellisten totuuksien sijaan fenomenografiassa tutkitaan arkiajattelua (Häkkinen 1996, 5).

Fenomenografian avulla pystytään identifioimaan, muodostamaan ja käsittelemään tutkimuskysymystä teoreettisella tasolla. Tämä tutkimusperinne on erikoistunut kysymyksiin, jotka ovat tärkeitä oppimisprosessien ymmärtämiselle *pedagogiselta kannalta*. (Marton & Booth 2000, 146–147.) Taustalla on pyrkimys saavuttaa tietoa siitä, miten yksilöt ymmärtävät tapahtumat, tilanteet ja ilmiöt. Käsitusten erilaisuuden tiedostamisen kautta fenomenografian tarkoituksena on opetuksen kehittäminen (Gröhn 1993). Fenomenografi vertailee oppijoiden käsityksiä ja samalla suhteuttaa erilaisia käsityksiä toisiinsa. Muiden inhimillisten käsitysten tutkimiseen erona siinä on kiinnostus yksilöiden käsitysten sisällöllisiin eroihin. (Ahonen 1995, 116–117.) Varsinkin oppimiseen liittyen fenomenografinen tutkimus pyrkii edistämään vuorovaikutusta selventämällä ja tuomalla esiin käsitysten erilaisuutta ja tasoja kuitenkin arvottamatta niitä suhteessa toisiinsa. (Ahonen 1995, 115–118.) Oivallista fenomenografisessa tutkimuksessa on pyrkimys edistää vuorovaikutusta selventämällä ja tuomalla esiin käsitysten erilaisuutta ja tasoja kuitenkin *arvottamatta niitä* suhteessa toisiinsa. Menetelmällä selviää käsitysten kirjo, mikä on perustavanlaatuisen edellytys, jotta pystytään tekemään didaktisia johtopäätöksiä.

### **Aineiston kerääminen fenomenografian mukaisesti**

Fenomenografian lähtökohtana on empiirinen aineisto, joko yleensä kerätään haastattelemalla (Gröhn 1993, 12). Aineistoa voi kerätä kuitenkin myös menetelmätriangulaation avulla. Silloin on mahdollista käyttää eri menetelmiä samassa tutkimuskohteessa ja yhdistellä toisiaan tukevia tutkimusstrategioita (Hirsjärvi & Hurme 2006, 39–40). Esimerkiksi projektiiviset kirjoitus- tai piirtämis- ym. tehtävät täydentävät haastattelujen kautta saatua aineistoa. Tehtävien etuna on, että tutkittava pääsee näin ilmaisemaan itseään ilman tutkijan läsnäoloa. Oleellista on projektiivisten tuotosten analysointi haastatteluilmausten yhteydessä, jolloin ne antavat käsityksen, olivatko ilmaistut käsitykset niin pysyviä, että ilmenevät kummallakin menetelmällä. (Ahonen 1995, 141–142; Eskola & Suoranta 2005, 214.) Kirjalliset kysymykset toimivat tässä pro gradu -tutkimuksessa menetelmätriangulaation tavoin. Haastateltavat saivat paneutua rauhasa muistelemaan mentorointiprosessiaan ytimekkäiden kysymysten kautta, prosessointi alkoi näin ollen noin viikkoa ennen

varsinaista haastattelua. Lähetin liitteenä samalla myös haastattelun teemahaastattelurungon, jotta he pääsivät valmistautumaan tuleviin kysymyksiin.

On todettu, että haastattelijan vaikutusta haastattelutilanteessa syntyvään tiedonmuodostusprosessiin ei voi ehkäistä. Haastattelun kummatkin osapuolet osallistuvat jollakin tapaa tiedon tuottamiseen. (Ruusuvoori ja Tiittula 2005, 12; Tynjälä 1991, 390–391.) Fenomenografinen haastattelu poikkeaa muista tutkimusmenetelmistä siinä, että haastattelijä poikkeuksellisesti nimenomaan pyrkii herättämään tutkittavalle uudenlaista tietoisuutta tutkittavasta ilmiöstä. Tutkijan tarkoitus on saattaa haastateltava tietoiseen tilaan, jossa haastateltava tulee tietoiseksi omasta tietoisuudestaan. (Hirsjärvi & Hurme 2006, 168–169.)

### 3.5 Analyysi

Tutkimuksellinen viitekehys koostuu tutkimuksessa käytettävästä menetelmästä, jonka perusteella asetetaan standardit tutkimustyölle (Varto 1992, 29). Kvalitatiiviseen tutkimukseen sisältyvät havainnot vaativat absoluuttista otetta, ilmiöt tutkimustuloksissa tulee selittää niin, etteivät ne ole ristiriidassa esitetyn teoreettis-metodologisen/filosofisen näkökulman kanssa. Analyysi toteutetaan havaintoja pelkistämällä ja yhdistämällä, jolloin niitä päästään tulkitsemaan. Merkitystulkintojen muokkaaminen käsitteelliseen muotoon mahdollistaa havaintojen sitomisen aikaisempaan tutkimukseen ja rajattuun teoreettiseen viitekehukseen. (Alasuutari 1994, 29–31, 37–39; Eskola & Suoranta 2005, 213.) Fenomenografiaa käytettäessä tutkittavien käsityksiä ei luokitella ennakkoon tai testata suhteessa valmiisiin teorioihin. Tällöin tutkija saattaisi ohittaa uudenlaista ja relevanttia informaatiota tutkittavasta kohteesta. (Ahonen 1995, 123.) Analyysivaiheessa tutkijalla on tietty perspektiivi materiaaliin, ja kaikkia haastatteluotteita tarkastellaankin tästä tietystä näkökulmasta (Hirsjärvi & Hurme 2006, 169). Johtopäätöksien tulee olla teoreettisesti yleisiä, ts. niiden tulee liittyä teoreettisiin, ennalta määrättyihin ongelmiin. Niiden tulee, ei ainoastaan kuvata yksilöiden käsityksiä vaan selittää niitä. (Ahonen 1995, 152.)

Niikon (2003, 46) mukaan fenomenografisessa analyysissä sovitetaan yhteen tietyt vaiheet: a) relevanttien ilmausten etsiminen suhteessa tutkimusongelmaan b) saatujen ilmausten analysointi mikrokontekstissa, jossa ne esiintyvät c) kontekstuaalinen ilmausten vertailu. Kvalitatiivisen tutkimuksen mukaan tulokset kuvaavat puhtaasti tutkittavien antamia merkityksiä kokemustodellisuudesta. Tutkimustuloksia ei pyritä idealisoimaan tai rationalisoimaan, jolloin laadulliset kokemukset menettäisivät sisältönsä. (Varto 1992, 14.) Fenomenografiselle tutkimukselle ominaista on käsitysten esittäminen tietyissä kuvauskategorioissa tai käsitystyyppien mukaan (Niikko 2003, 28).

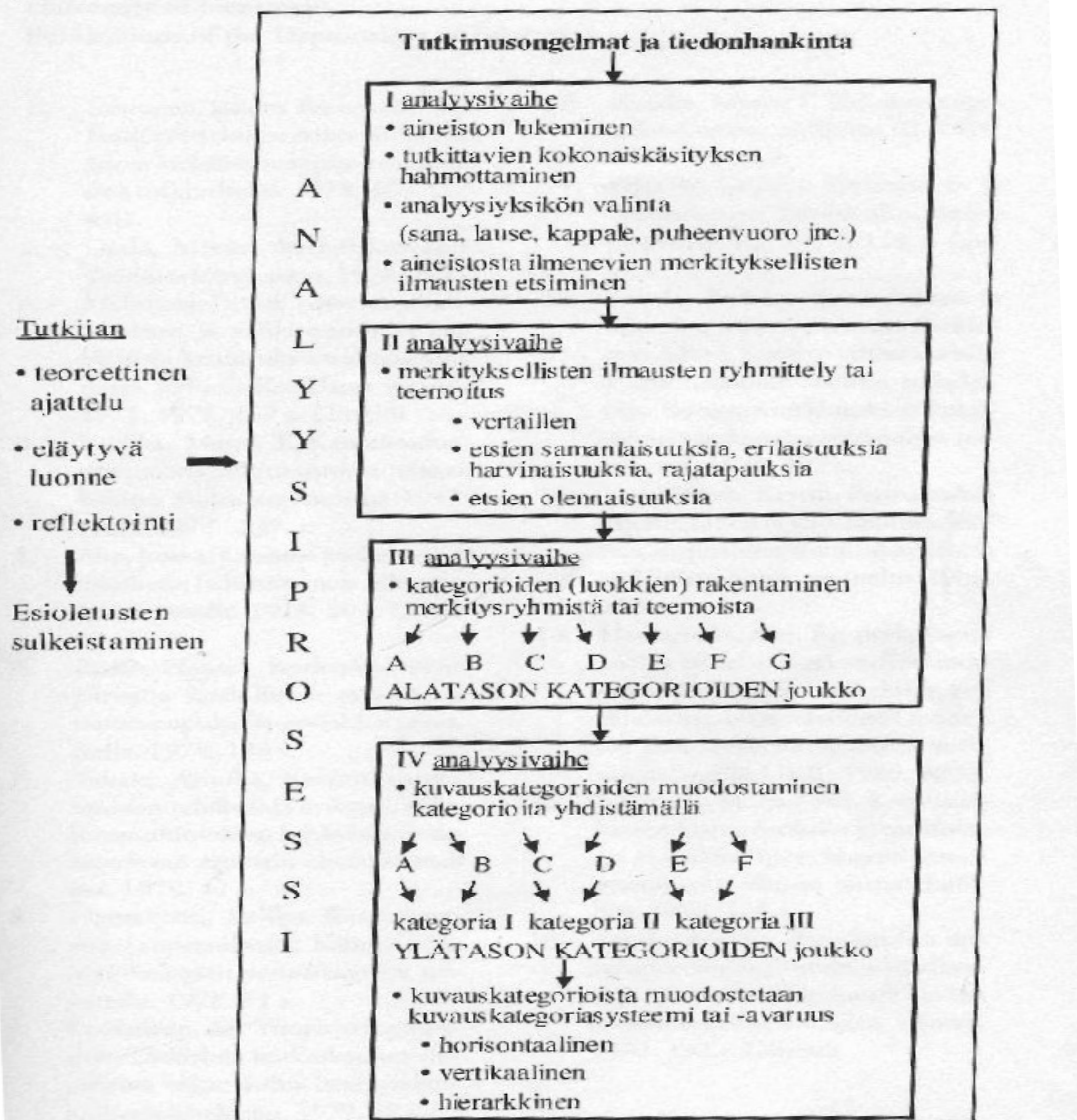


Yksilöiden ymmärrystä pyritään kuvaamaan käsitteellistämällä ajattelun sisältöä ja esittelemällä sen sisällöllisiä suhteita. Käsitteellistämällä rakennetaan mahdollisimman havainnollinen kuvauskategoriasysteemi, jolla pyritään tavoittamaan ilmiön, kuten mentoroinnin, kompleksisuus. Tuloksena on näin ollen tutkijan analyttinen päätelmä. Kategorioiden avulla ei kuitenkaan ole tarkoitus *selittää* ilmiötä vaan käsitteellistää ja löytää käsitysten eri variaatioita. (Ahonen 1995, 126–127; Häkkinen 1996, 14.)

Analyysimalli Niikon (2003, 33–39) mukaan (vrt. kuvio 9):

1. Perinpohjainen tutustuminen aineistoon, jonka jälkeen tutkija pyrkii löytämään analyysiyksiköitä (sana, lause, tekstin kappale, puheenvuoro tai koko haastattelu) keskittyen ilmauksiin ja merkityksiin - ei niitä tuottaneisiin tutkittaviin. Sisäisen horisontti kertoo ilmiön ominaispiirteet, ulkoinen horisontti (esireflektiivinen) kuvailee ymmärryksen ulkoista rajoitetta.
2. Etsiä, lajitella ja ryhmitellä merkityksellisiä ilmauksia ryhmiksi tai teemoiksi vertailemalla niitä toisiinsa; samanlaisuuksia ja erilaisuuksia, harvinaisuuksia ja rajatapauksia. Tällöin tutkija ottaa huomioon tutkimusongelmansa.
3. Merkitysyksiköistä muodostetaan kategorioita ja niitä verrataan suhteessa toisiinsa ja kokonaisuuteen. Syntyy alatasen kategorioiden joukko, jota havainnollistavat käsitteekuvaukset.
4. Yhdistetään ylemmän tason kuvauskategoriat kokonaisuudeksi, joten muodostetaan ylätasen kategorijoukko.
5. Kuvauskategorioista muodostuu kuvauskategoriasysteemi tai tulosavaruus (diagramminen representaatio esim. x- ja y-ulottuvuudet), joka voi olla horisontaalinen (samanarvoisia tärkeyden ja tason suhteen), vertikaalinen (keskinäisessä järjestyksessä, esim. yleisimmät) tai hierarkkinen (sisäisen logiikan tai rakenteen mukaan kehittyneemmät jäsentyneisyys, teoreettisuus, laaja-alaisuus).

**LIITE Fenomenografisen tutkimusaineiston analyysimalli ja sen toteuttaminen**



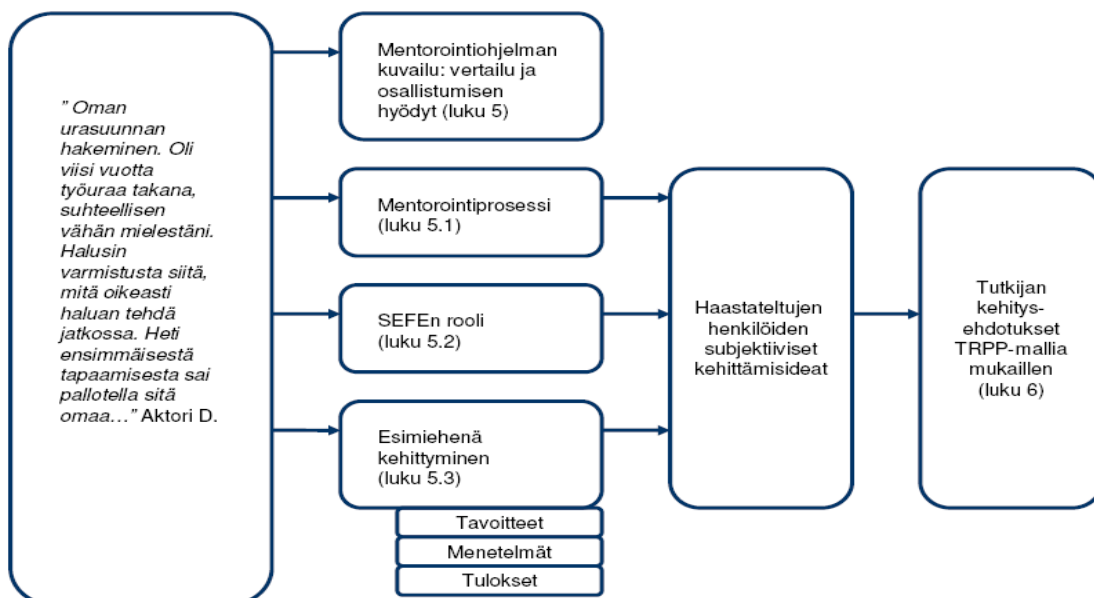
Kuvio 9. Fenomenografisen tutkimusaineiston analyysimalli ja sen toteuttaminen (Niikko 2003, liite).

## II EMPIIRINEN ANALYYSI, haastateltujen henkilöiden näkökulma

### 4. Tutkimustulokset

Tässä luvussa nivon mahdollisimman havainnollistavaan muotoon tämän pro gradu -tutkimuksen empiirisen osuuden eli haastateltujen käsitykset mentoroinnista. Fenomenografian periaatteiden mukaisesti etsin haastatteluaineistosta haastateltujen *erilaisia* käsityksiä Ekonomiliiton mentorointiohjelmasta. Tarkoituksena oli saada mahdollisimman tarkka kuva kokemusten variaatioista mentorointiprosessista sen kokeneilta, jotta SEFEn mentorointiohjelmaa pystytään tulevaisuudessa kehittämään. Mentorointiprosessin tavoitteenahan on tukea ohjelmaan osallistuvia mahdollisimman hyvin urataitojen ja psykososiaalisten taitojen sekä esimiehenä kehittymisen kannalta.

Tutkimusanalyysin tekeminen eteni kuvion 10 esittämällä tavalla. Ensinnä määräsin analyysiyksiköksi käsityksen tutkittavasta, rajatusta ilmiöstä (esim. Mentorointiprosessi). Litteroidusta tekstimassasta identifioin ilmiöstä kaikki varioivat käsitykset (tavoitteet, tulokset, menetelmät). Sen jälkeen palasin tekstimassaan ja etsin tarvittaessa haastatteluissa ilmenneitä subjektiivisia kehittämissideoita kyseiseen ilmiöön (kehittämissideat), jonka jälkeen muodostin TRPP-mallia käyttäen synteessin teoriasta ja empiriasta (tutkijan kehittämissideat).



Kuvio 10. Tutkimusanalyysin eteneminen haastattelumateriaalista kehitysehdotuksiin.

Tutkimuksen analyysin pohjalta muodostin kuvauskategoriasysteemin. Se on tässä pro gradu -tutkimuksessa horisontaalinen, jolloin kaikki kuvatut käsitykset ovat samanarvoisia tärkeyden ja tason suhteen. Neljän pääkategorian alle muodostui 15 alakategoriaa ja niihin yhteensä 243 tarkkaa ja havainnollistavaa käsittekuvausta. On todettu, että kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus paranee, kun päätelmiä perustellaan aineistokatkelman, jolloin sitaatit eri tutkimushaastatteluista antavat lukijalle mahdollisuuden arvioida tutkijan tulkintoja (Eskola ja Suoranta 2005, 216–217). Selvennän tässä tutkimustyössä kategorioita esittämällä suoria lainauksia haastatteluista tukeakseni tutkimustulosten validiteettia eli osoitan haastateltujen vastanneen tutkimuskysymyksiin (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2006, 133). (Sitaattien tarkempi esittely alkaa sivulta 42.) Vaikka sitaatit on aseteltu yhden otsikon alle, ne kattavat mahdollisimman laajasti koko kuvailtavaa ilmiötä. Vaikka tietty käsitys ilmeneekin vain yhdessä autenttisesti sitaatissa, se kuitenkin kertoo loogisesti esimerkillään laajemmasta aineistosta (Eskola & Suoranta 2005, 182).

Ensimmäinen pääkuvauskategoria on mentorointiprosessin ominaispiirteitä kuvaileva, sen tarkoituksena on esitellä ilmiötä (kuvio 11). Kuvauskategoriasta selviää varioivia käsityksiä, miten mentorointiparit kokevat mentoroinnin edut verrattuna muihin ammatillisen kehittymisen keinoihin, joita ovat mm. tulos- ja kehityskeskustelut, työssä oppiminen ja koulutus (Nakari ym. 2003, 7). Haastatellut vertasivat SEFEn mentorointiohjelmaa myös mahdollisiin organisaatioiden ja työpaikkojen sisäisiin mentorointiohjelmiin.

Vertailussa ilmenevät tutkimustulokset ovat sopusoinnussa Lillian (2000, 19) esittämiin mentoroinnin ominaispiirteisiin:

1. Kahdenkeskeinen, luottamuksellinen suhde.
2. Korostaa sitoutuneisuutta, jolloin molemmilla on halu panostaa aikaansa ja jakaa osaamistaan – molemmat oppivat ja kehittyvät.
3. Aitous: rehellistä kommunikaatiota kahden tasavertaisen ihmisen kesken.
4. Joustavuus, prosessi muotoutuu tilanteiden ja muutosten mukaan.

Toisaalta tutkimusvastauksissa ei ilmene mentorointiteorian kanssa riiteleviä käsityksiä, eli Lillian (2000, 19–20) toteamia avustus- tai kehittämismenetelmiä, joita ei tule sekoittaa mentorointiin:

1. Sponsorointi, joka olisi taloudellisen tuen antamista.
2. Tuutorointi, joka ohjaa oppimista tietyn tutkinnon suorittamiseksi oppilaitoksessa.
3. Esimerkkinä toimiminen, jolloin tapahtuisi kritiikitöntä matkimista.
4. Opettaminen, jossa ”mestari” siirtäisi suoraan tietoa ”oppipojalle”.
5. Työnopastus, jonka avulla perehdytetään tulokas organisaatioon.
6. Työnohjaus, jossa autetaan yksipuolisesti yksilöä tai työyhteisöä ratkomaan ristiriitoja tai ongelmia.

Mentoroinnin edut verrattuna muihin ammatillisen kehittymisen tapoihin			
Sisältö	Osallistujien orientaatio	Vuorovaikutus	Ajankäyttö
<b>TYÖTAPA</b>	vapaaehtoisuus	kumpikin oppii	joustava yhteydenpito
aktiivinen ajatteluprosessi			akuutit tarpeet
löytää vastauksia itse	motivaatio	<b>HENKILÖ-KOHTAISUUS</b>	apua tapaamisten ulkopuolella
ei voi olla free-rider		tutustutaan	
laadun määrää itse	läsnäolo	asiallinen ystävyys	pitkäaikaista
kontekstisidonnainen	sitoutuminen (sekä haaste että hyöty)	parityöskentely	
		selkeät roolit	suhde voi jatkua ohjelman loputtua
<b>TIEDOLLE OMINAISTA</b>	rehellistä	tunneskaala mukana	saa suunnitella aikataulun
syvälistä tietoa	ei tarvetta miellyttää		
mentorin huomattava kokemus	ei manipulointia	<b>KOMMUNIKOINTI-TAPA</b>	haasteena, löytyykö yhteistä, laadukasta aikaa tarpeeksi
paneutuminen asiaan		haetaan yhteisymmärrystä	
täydentää esimiesvalmennusta	tulevaisuuden tapoja toimia	avointa	
		turvallista	
<b>MERKITYKSELLISTÄ</b>		luottamuksellista	
sisällön saa määrätä itse		kilpailutonta	
henkilökohtainen kasvu		kannustetaan erilaisiin näkökulmiin	
saa ulkopuolisen näkökulman			
joustavuus aiheissa			
ajankohtaisuus		haasteena hyvän parin löytäminen	

Kuvio 11. Mentoroinnin edut verrattuna muihin ammatillisen kehittymisen keinoihin.

Aikaisemmissa tutkimuksissa ei tietääkseni ole empiirisessä osiossa haastateltu mentorointiin osallistuneita mentoroinnin eduista verrattuna muihin ammatillisen kehittymisen tapoihin. Sen sijaan useissa tieteellisissä teksteissä näitä eroja on kuvailtu ja selvennetty (Bozeman & Feeney 2007; Leskelä 2006; Lillia 2000; Matikainen 2004). Pro gradu -tutkimukseni empiirisestä osuudesta saadaankin siksi arvokasta tietoa ja näkyväksi tulee mentorointiin osallistuneiden kokijoiden näkökulma.

Seuraavassa esittelen esimerkkikatkelmia tutkimusaineistosta (kuvio 11), jotka ilmentävät mentoroinnin etuja ja ominaispiirteitä verrattuna muihin ammatillisen kehittymisen tapoihin. Sitaateissa haastatellut kertovat kuvauskategorioissakin ilmenneistä prosessin sisällöllisistä eduista, omista tavoiteorientaatiostaan ja mentorointiprosessin aikaisesta vuorovaikutuksesta sekä mentoroinnille leimallisista ajankäytöllisistä seikoista.

## Sisältö

*"Henkilökohtaisuus on se suurin (ero muihin menetelmiin). Ja vuosi on riittävän pitkä aika, missä ehtii tapahtumaan. Siinä ehtii työstää asioitaan. Ja ehtii näkyä tulosta. Oikeesti pitää puhua, koska muuten on aika hiljaista. Pitää työstää omia juttujaan. Ei voi mitenkään olla free-rider. Täytyy olla tosiaan läsnä. Ei voi luistaa. Jos menee huonosti valmistautuneena, niin sitten olet heikoilla jäillä. Totta kai voi yrittää vakuuttaa, mutta kyllä se tulee ilmi, milloin kaveri menee aika pienellä bensalla. Mentoroinnissa joutuu olemaan tosissaan. Oikeesti valmistautua, se on henkilökohtaista. Pari ratkaisee, miten hyvää tai huonoa duunia siitä tulee."* Aktori D.

*"Älyttömän hyvä on se, että voi organisaation ulkopuolisen ihmisen kanssa puhua organisaation sisäisistä asioista. Koska jos saattaa olla organisaation sisällä haastava tilanne ja menee puhumaan organisaation sisällä jonkun kanssa, siihen tulee tekijöitä. Kenelle voi puhua, mitä voi puhua, voiko puhua avoimesti? Ne suhteet täytyy olla luottamuksellisia. Tulee heti valta-asemia ja muita. Kun mentori oli ulkopuolinen, saattoi itsekkin ottaa sellaisen ulkopuolisen näkökulman. Etäisyyttä siihen omaan työhön. Se oli tällaisessa mentoroinnissa ehdottomasti tärkein asia: olla eri organisaatioista."* Aktori A.

## Osallistujien orientaatio

*"Kaikki osallistajat ovat vapaaehtoisesti mukana, jolloin motivaatiota on olemassa molemmin puolin. ...Mentoroinnissa tavataan kerran kuussa, vaikkakin se pari tuntia, niin se on täysin intensiivistä, siinä ei ole ketään muuta. Käydään just niitä asioita, joita aktorilla on mielessä. Keskitytään sen yhden ihmisen mielessä liikkuviin juttuihin."* Mentori G.

*"Mentoroinnissa käsitellään asiat asioina. Mentori ei ole kehuja velkaa ja voi sanoa suoraan, mitä mieltä on. Siinä ei ole taustavaikuttimia. Tarvittaessa mentori voi ihan hyvin kyseenalaistaakin, miksi teet näin ja näin. Avoin ilmapiiri on kyllä hyvä."* Aktori E.

## Vuorovaikutus

*"Mentori on ilman muuta tavoitettavissa aktorille, jos tulee akuutti tilanne tai muuta. Usein ennen kuin lähetän sähköpostia saatan rimpauttaa. Se on helpompaa. Siihen läsnäoloon liittyy se, että tehdään heti selväksi se, että kaikki on luottamuksellista. Mitään tietoa ei karkaa. Kotonakaan ei tiedetä aktoreideni nimiä eikä heidän yrityksiä. Kotona tiedetään toki, että tällainen on meneillään, mutta se on meidän välinen asia. Musta se kuuluu asiaa, mentoroinnissa käsitellään asioita, jotka on henkilökohtaisiakin. ... (vaikka) mentorointiprosessin aikana hirveen vähän kuitenkin jutellaan henkilökohtaisia asioita. Kyllä se pysyy siinä työasiassa. Jos nyt jotain varsin erityisiä iloisia perhetapahtumia on, ne voivat tulla ihan siinä sivujuonteena esille." Mentori H.*

*"Tällaisessa tilanteessa, kun on itse nuori tekijä, saa itsetuntoa, kun joku sanoo, että kyllä sulla on hyvät ajatukset. Se on yllättävän tärkeä. On parempi, että se tulee ulkopuoliselta kuin omalta esimieheltä, koska oma esimies tietenkin sanoo niin alaiselleen, jotta saa tästä tehokkaan työntekijän. Ulkopuolinen ottaa vaan sut ihmisenä, eikä sillä ole mitään agendaa, että sen pitäisi saada sut toimimaan jollain lailla. Itsetunnon kannalta! Ja koin sen hirvittävän tärkeänä, että toinen ihminen antaa sen ajan. Koin sen mielettömän arvokkaaksi sen, että joku ihminen antaa pyyteetöntä aikaa." Aktori A.*

## Ajankäyttö

*"Muuta ei jäänyt (mentoroinnista käteen). Mentori jäi! Se oli tärkeä juttu. Yksi palaveri oli mentorin kotona. Siis todella henkilökohtasta. Ja häntä vieläkin kiinnostaa miten mulla menee ja hän kertoo, mitä parhaillaan tekee... Sä puhut työasioista, mutta olet koko persoonana mukana. Mentorin kanssa pystyi olemaan kahdessa eri roolissa omana persoonanaan aidosti ja niputtaa siihen se esimiesrooli." Aktori B.*

*"Ajankäyttöä ja sitoutumista. Siinä kyllä oli molemmilla parantamisen varaa... Olisin kaivannut syvällisempiä ja pidempiä keskusteluita." Aktori C.*

Edellä mainituista, tutkimushaastatteluista valikoimistani katkelmista ilmenee, että mentorointiin osallistuneet kokivat mm. mentorointiprosessissa vaadittavan läsnäolon ja osallistumisen vaativana, joka toisaalta kannusti, mutta myös "pakotti" panostamaan prosessiin täysillä. Yksi aktoreista totesi reflektoiden, että juuri sitoutumisessa olisi ollut hänen kohdallaan parantamisen varaa.

Mentorointisuhteissa ilmennyttä luottamuksellisuutta arvostettiin haastateltujen kesken yksimielisesti. Haastatellut totesivat, että tällainen avoin ihmissuhde on harvinainen työelämässä, johon muutoin saattaa liittyä valta-asemia ja kilpailua. Useat totesivatkin, että vaikka virallinen mentorointisuhde loppui ohjelman päätyttyä, ystävyys on jatkunut muodossa tai toisessa.

## 4.1 Mentorointiprosessi

Mentorointiprosessiin osallistumisesta seurasi kiistatta paljon hyötyjä mentorointipareille. Kuvauskategoriassa esitellään haastateltujen asettamat mentorointiprosessin yleiset tavoitteet, heidän kokemansa tulokset, esittämänsä kehitysideat ja näkemyksensä onnistunutta mentorointiprosessia tukevista toimenpiteistä (kuvio 12).

Haastateltujen kokemukset SEFEn mentorointiprosessista ovat samansuuntaisia Leskelän (2007, 172–176) luettelemiin väitöskirjatutkimukseensa perustuviin mentoroinnin vaikutuksiin:

1. Oman käsityksen laajentumista työstä, mm. ammatillista kehittymistä, urakehitystä.
2. Ammatti-identiteetin kehittymistä, mm. tasapainoa oman itsensä, työn ja ympäristön välillä, työssä jaksamista ja muutosten hallitsemista.
3. Tapahtuu voimaantumista, esim. usko omiin kykyihin vahvistui.
4. Oppimista mentoroinnista, esim. kokemus oppimisprosessista.
5. Yhdessä tapauksessa tyytymättömyyttä, muutamassa tapauksessa epätietoisuutta: tyytymättömyys mentorointiin, epätietoisuus uratulevaisuudesta.



Mentorointiprosessi			
Tavoitteet	Tulokset	Kehittämisideat	Tukevat toimenpiteet
<b>ITSENSÄ KEHITTÄMINEN</b>	<b>OPPIMINEN</b>	<b>MENETELMÄT</b>	<b>KOMMUNIKOINTI</b>
löytää vahvuuksia	soveltaa opittua muuhun elämään/eri työpaikkoihin	luovuus	hyvä tutustuminen, aloitus
ajattelun kehittämistä	mitä mentorointi on	mentorointipaikat	sitoutuminen
uusia näkökulmia, uutta tietoa	elämänfilosofiaa	menetelmät esim. tarinat	yhteinen ymmärrys, varmistaminen *2
henkilökohtainen kehityssuunnitelma	ihmisistä / arvoista aloista / organisaatioista	ekskursiot	heittäytyminen, rohkeus
testata omia käsityksiä	oppimisprosessista	jatkosuunnitelma esim. koulutus	läsnäolo
oppimisprosessi	hiljaista tietoa käytäntöön	prosessin ylläpito, tilinpäätös vuosittain	vastavuoroisuus
löytää työmotivaatio, mielekkävyys työhön	osaamisen arvostaminen (esim. tittelin sijaan)	tavoitteiden tiukka identifiointi, priorisointi	<b>MENTORIN ROOLI</b>
	muutosten- ja elämänhallintaa	mentorointipäiväkirja työvälineenä	olla turva
<b>VUOROVAIKUTUS</b>	<b>YLEISTÄ</b>	raportointi SEFElle	kuunnella enemmän, puhua vähemmän
tarve keskustella	ohjeita ja neuvoja	teknologia *1	olla tavoitettavissa
ulkopuolisen näkökulma	aktivoituminen SEFEn muihinkin tilaisuuksiin	skenaariot	<b>MENETELMÄ</b>
luoda kontakteja, tutustua	<b>URA</b>	itsetuntemuksen lisääminen	ajoitus
verkostoitua	osallistuminen meriittinä työelämässä	<b>UUSI NÄKÖKULMA</b>	aikataulu, suunnitelma
<b>LUODA TOISELLE HYÖTYÄ</b>	mentoroinnin ammattilaiseksi	ihmiskäsitys	etukäteisvalmistelu
sitoutuminen	uratulevaisuus, -suunnitelma	kansainvälisyys *1	varata aikaa
toisen kehittämistä	<b>TYÖTAITOJA</b>	arvot	intensiivisyys
reflektio	bisnesstrategian muutos	<b>HUOMIOIDA</b>	aktori tekee muistiinpanot/pöytäkirjan/koosteen
kannustamista, tukea, lohdutusta	käytännön taitoja (esim. mainosbriiffin tekeminen)	ei bisnesyhteistyötä samanaikaisesti mentorointipareilla	myös mentori tekee -> vertailu *2
opastaa virheiden välttämässä	<b>PSYKOSOSIAALINEN</b>		pitäytyminen työasioissa
tarjota näkökulmia, tietoa	ulkopuolisen näkökulma		tavoitteiden ja tiedon päivitys
<b>URATUKI</b>	tietoisuus omasta osaamisesta		kriittisyys
urasuunnitelma	muutamia, satunnaisia kontakteja		yhteiset pelisäännöt
suhde omaan esimieheen	vuorovaikutustaitoja		lopettaminen, jos ei toimi
asema	hyväksyntää, kiitollisuutta		aktiivinen prosessointi
erikoistuminen	itsensä kehittämisprosessi		
<b>SAADA TIETOA</b>	itsevarmuus, -tuntemus		
organisaatioista	luottamuksellinen, pitkä ihmissuhde		
ihmisistä			
arvoista			

Kuvio 12. Haastateltujen asettamat mentorointiprosessin yleiset tavoitteet, heidän kokemansa tulokset, esittämänsä kehitysideoita ja mentorointiprosessia tukevat toimenpiteet.

Haastateltujen kertomuksissa kuvaillaan harvoin, miten mentoroinnin oppimisprosessi etenee. Silti seuraavissa sitaateissa Aktori D. ja Mentori I. havainnollistavat olennaisesti omalla kohdallaan tapahtuneen muutoksen. Mentori F. puolestaan pukee sanoiksi mentoreille tyypillisen pyyteettömyyden ja tyytyväisyyden siitä, että on voinut auttaa aktoria. Samassa sitaatissa hän toteaa itsekin oppineensa.

## Tavoitteet

*”(Tärkeintä oli) olla mukana kehittämässä jonkun toisen ihmisen omia mahdollisuuksia päästä päämääräänsä. Olla toiselle tukena ja apuna oli hurjan palkitsevaa. Siinä oppii itsekkin kahdenvälisestä työskentelystä ja kuuntelemaan, tekemään havaintoja, analysoimaan. Ja että ei höpötä kaikkea vaan tähtää systemaattisempaan ja tavoitteellisempaan keskusteluun ja toimintamalliin. Kaiken kaikkiaan oppimismielessä lähdin prosessiin mukaan.”* Mentori F.

*”On aina ollut minulle ilo huomata, että voi auttaa ja mahdollistaa muita näkemään, se ei ihan ole kolmas silmä, mutta väriskaala, se mitä he näkevät ja hakevat. Vaikutan myös, että he oppivat refleктоimaan, mitä he ehkä eivät ole ikinä tehneet. Pohtia eri tavoin sitä omaa työtään ja sitä, mikä on tärkeää elämässä.”* Mentori I.

## Tulokset

*”Mentoroinnissa ammatillinen kehittyminen on sitä, että alkaa aavistamaa ja tietämään. Tulee tietoiseksi ja jossain määrin nopeutuu se näkemyksen kehittyminen, kun puhuu siitä asiasta. Mentoroinnissa käydään usein konkreettisia tarinoita ja kokemuksia läpi. Ei siinä merkityksessä, että kun minä olen tehnyt näin – tee sinäkin! Vaan tietyt asiat toimii siinä kontekstissa ja kulttuurissa. Mutta analogioita voi löytyä, mitä ohjattava kokee.”* Mentori I.

*Tutkija: ”Muuttiko mentorointi sinua ihmisenä?”*

*”Kuten siinä, että sain asioihin laajempaa kulmaa. Tietyllä tavalla opin ajattelemaan asioita muiden kautta. ... Kaikkea en tajunnut sillä hetkellä, koska näitä aina työstää sen oman vajaan tiedon varassa. Mut sitten, kun taas on mennyt vuosi ja on enemmän kokemusta, moni asia uppoo eri tavalla. Et tostahan oli kyse, mut en mä silloin tajunnut. Ja niin sen pitää ollakin, kasvu tapahtuu pala kerrallaan. Ei voi hypätä suoraan seuraavaan liigaan. Se on nöyryyttä ja kipua, mut se tapahtuu pienin askelin. Monta pientä askelta tuli mentoroinnissa, jotka taas siivitti seuraavaa vaihetta.”* Aktori D.

Henkinen kasvu on hidasta ja vaativaa (vrt. Hall 1990; Goleman, Boyatzis & McKee 2002), mutta mahdollista silloin kuin siihen tietoisesti pyrkii. Edempänä lainataan myös muita tuloksia mentoroinnista. Niistä käy mm. ilmi, että mentorointi mahdollistaa myös muille elämäalueille siirrettävien taitojen ja kykyjen kasvun (vrt. Ruohotie & Honka 2003, 59–60)

*”Tietenkin tässä on sellainenkin näkökulma, että kun omat lapset ovat (nyt tosin vielä opiskelemassa), mutta sitten myöhempään vaiheeseen. Antaa mallia, miten heitä voi neuvoa ja opastaa omassa uran suunnittelussa tai työelämän suunnittelussa. Tämä mentorointi oli sellainen testi siihen, kun omat lapset valmistuu. Mentorointi antaa välineitä kuuntelemiseen ja henkilön omien toiveiden analysointiin. Mun tehtävä oli vaan kaivaa niitä tietoja. Siinä mielessä hirveen hyvä ja opettava juttu.”* Mentori J.

*"Toki sitten tämä, että olen ryhtymässä yksityisyrittäjäksi. Uudessa tulevassa työssäni uskon, että olen mukana rakentamassa mentorijärjestelmiä ja -prosesseja yritysten omaan käyttöön. Olen antanut pari haastattelua siitä ja tukemassa viestiä, että mentorointi on mielenkiintoista ja antosaa."* Mentori I.

Hiljaisen tiedon tiedostamis- ja "ulkoistamisprosessi" oli esillä useiden henkilöiden haastatteluissa. Hiljainen tieto -termi on monille tuttu, koska tuo käsite on siirtynyt tiedemaailmasta myös kansantajuiseen arkikäyttöön. Nonakan ym. hiljaisen tiedon -teoria on osa SECI-prosessia (socialisation, externalisation, combination, internalisation), jonka peruserätyyteenä tiedon johtaminen (Knowledge Management). Ko. syklinen tiedonmuodostamismalli etenee hiljaisen, eli tiedostamattoman tiedon saattamisesta tiedostettuun muotoon ja eteenpäin työyhteisössä sekä lopuksi takaisin hiljaiseksi tiedoksi, jolloin prosessi voi alkaa uudelleen. Tässä tutkimuksessa kyseinen teoria on aiemmin ohitettu, koska se sitoutuu vahvasti organisaatioiden *sisäisiin* sosiaalistamisprosesseihin. (Nonaka ym. 2000.) Teoriaa voi kuitenkin tulkita myös yhteiskunnallisessa viitekehyksessä, jolloin voidaan ajatella, että esimerkiksi SEFEn mentorointiohjelman puitteissa välitetty hiljainen tieto siirtyy tiedostamisen kautta tietyn profession, eli esimiesten tai johtajien kesken. Ammatillisen yhdistyksen mentorointiohjelma voi siten palvella välittäen professiosidonnaista hiljaista tietoa ekonomilta toiselle. Seuraavissa sitaateissa mentorit kuvailevat ko. tiedonmuodostusprosessia.

*"Mentorin roolissa jäseni paljon asioita, kun niitä joutui itse selittämään. Asioita joutuu selittämään, kun toinen ei ehkä näe seurauksia samalla tavalla. Joutuu selittämään ja perustelevaan. Itsestään selviä asioita joutui puolustamaan, aktori kysyi useasti "miksi?". Aktori kysyi perusteluja ja omia mielipiteitä joutui puolustamaan. Joskus huomasi, että oli hätiköidystikin tehnyt yhteenvetoja syy-seuraus -suhteista. Yhdessä löydettiin vastauksia, että ei tämä asia seuraakaan tuota asiaa vaan toinen teko on tuloksen aiheuttaja. Oon monesti ollut sitä mieltä, että oppii parhaiten, kun opettaa. Se oli oppimistapa ja -tyyli."* Mentori G.

*"...voisin kannustaa mentoroinnin levittämiseen. Olen yhden yhtiön hallituksessa, jossa on samoja työntekijöitä ollut kolme- tai jopa neljäkin vuosikymmentä. Miten se hiljainen tieto saadaan varmistettua, että se säilyy ja kulkeutuu eteenpäin."* Mentori F.

Mentoroinnin myötä myös monet yksittäiset taidot, kyvyt ja kompetenssit koettiin kohentuneiksi ja niiden nähtiin lisäävän markkina-arvoa työelämässä. Toisaalta mentorointi koettiin rahassa mittaamattoman palkitsevana.

*Tutkija: "Koetko, että mentorointi voisi olla sellainen asia, jonka laittaisit vaikka CV:seen?"*

*"En ole kyllä miettinyt sitä, mutta joo. Mutta nyt, kun sanoit miksi ei. Se voisi ollakin. Varsinkin, jos sä olet itse mentori. Miksi ei voisi aktorin asemassakin? On halukas oppimaan, sehän näyttää sitä, että on aktiivinen ja haluaa tehdä asioita ja edistää itsensä kehittämistä. Voisin kuvitella laittavani, kyllä."* Aktori E.

*"Toki vuorovaikutuksesta aina jotakin oppii. Kun pitää silmät, ja korvat erityisesti, auki. Sellaisen tajuaminen, että on oikeasti läsnä tilanteessa. Helposti ollaan fyysisesti siinä, mutta ajatukset menee tuolla jo. Katsotaan kännykkää, kelloa ja mietitään ruokaostoksia. Sen opin, että kun me ne ajat siinä istuttiin, silloin keskityttiin*

nimenomaan niihin asioihin eikä siinä vilistellyt mitkään muut. Kun lopetettiin, kytkettiin normaali tilanne päälle. Sitä kautta oppi, kun kuuntelee.” Mentori F.

”Ensimmäinen suhde oli projekti. Kun se oli valmis, kasattiin se. Todettiin, että jos on asiaa, ollaan yhteyksissä. Ei kuitenkaan olla oltu. Keskimäinen, juuri tällä viikolla sain häneltä postia. Olen sparrannut häntä tällaisia muutosasioita tässä rinnalla vielä (virallisen mentorointiohjelman loputtua). Aktori on itse ottanut yhteyttä, että sopiiko. Sain hirveen kivan sähköpostin, jossa hän kiitteli kovasti. Semmoinen tunne tuli, että jos työllensä palkkaa hakee, niin semmoinen on todella arvokas eikä siitä verojakaan mene.” Mentori H.

## **Kehittämisedat**

Mentorointipari voi yhdessä vaikuttaa siihen, millaisessa oppimisympäristössä pari tapaa (Matikainen 2004, 33). Paikalla voi olla joko inspiroiva ja oppimista edistävä vaikutus, tai sen häiriötekijät voivat vesittää tapaamista. Pursiainen (2001, 49) puolestaan nostaa esiin teknologian mullistavan vaikutuksen. Tällöin paikan merkitys vähenee ja olennaiseksi seikaksi muodostuvat oikeanlaiset tekniset välineet.

”Meillä lähti silleen hyvin, että tunnettiin pikkuisen toisiamme ja muutaman kerran, kun oltiin tavattu, löytyi se luonteva tapa tehdä duunia. Käytiin pelaan golfia, yleensä tavattiin konttorilla, mut siinä **haettiin** muunlaisiakin työpaikkoja työskennellä. Että sitä luovuutta tulisi sitä kautta enemmän peliin. Kaavaa pitää rikkoa. Me tavattiin vuorotellen konttorillakin, mutta kyllä sitä kaavaa pitää rikkoa, ei tee niin kuin aina ennenkin.” Aktori D.

”Mentorointi on yhtenä osana hyvä, mutta se ei saa olla ainoa diplomi seinällä. Se on osa kaikkea muuta. Mentoroinnin lopussa mietittiin seuraavia koulutusohjelmia mm. MBA:ta. Missä vaiheessa siitä voisi hyötyä ja milloin se voisi olla kaikkein paras? Tän tyyppisiä hommia pitää aina miettiä, että mitäs mentoroinnin jälkeen.” Aktori D.

”Ja varsinkin, jos olisi joku kansainvälisyystavoite. En katsoisi ollenkaan huonona, että olisi joku muualta maailmasta tai miksei (muualta) Suomesta. Mutta kävisi esimerkiksi sitä keskustelua esimerkiksi englanniksi, jos on peruskielitaito. ...Jos ei päästä videoneuvotteluhuoneeseen, voidaan olla kameralla ja mesittää ja näkee sen toisen siinä koko ajan. Se on meidän päivittäistä työtä. Sen takia olen hirveen positiivinen kaikkea tällaista kohtaan. Aika ja paikka ei ole enää esteenä.” Aktori E.

## **Tukevat toimenpiteet**

Jos mentorointi on aktorille vain väline osoittaa kuuluvansa erityiseen valiojoukkoon, on mentorointiin käytetty aika resurssien hukkausta. Uhkana on, että jo ennestään itsevarma ihminen kasvaa muita vähätteleväksi, ja itseriittoiseksi esimieheksi. Nöyrä asenne mahdollistaa mentoroinnissa tapahtuvan oppimisprosessin, jota hyvä mentori tukee välttämällä liiallista neuvomista. (Lillia 2000, 29, 47.)

”Ja kyllä mä itse uskon siihen, että itse pitää antaa jotain takaisinkin. Pysin mentorille antamaan sitä myynnillistä kulmaa, koska mies ei ollut tehnyt päivääkään myyntihommaa. Se kuitenkin on a ja o. Kyllä mä pyrin pallotelemaan samalla hänelle: ”Totta, mutta myynnillisestä näkökulmasta asia ehkä voisi olla näinkin.” Kaikessa, varsinkin pitkässä, juoksussa täytyy kummankin hyötyä siitä yhteistyöstä. Mentorointiasetus on varmaan enemmän mulle päin ja kyllä se varmaan näin olikin. Olisko se 80-20 tai 70-30 se suhdeluku. Mutta

*kyllä mä yritin, että sain annettua takaisin omia ajatuksia ja tällaista. Musta on tärkeää, että suhde on vastavuoroista. Joskus voi ehkä pystyä antamaan vielä enemmän takaisin. Miten molempien työt ja asiat sitten meneekään. Uskon vastavuoroisuuteen ilman muuta, toimii kaikessa." Aktori D.*

*"Hänellä (mentorilla) oli sellainen keskusteleva, ehkä aavistuksen verran sellainen, että kun sanotaan, että mentori ei saisi puhua liikaa... Välillä tuntui, että hän puhui liian paljon. Pääsääntöisesti oli kyllä keskustelua mun asioista, mentori oli hirveen kannustava." Aktori A.*

*"Meillä tapaamiset oli "pyhiä". Ei me siirretty vissiin kuin kerran kymmenestä tai yhdeksästä tapaamisesta. Piti olla jokin tosi tärkeä juttu, että lähdettiin siirtämään näitä tapaamisia. Sitoutumisen pitää olla molemminpuolista. Ensinnäkin, että on aikaa ja toiseksi, että pidetään kiinni siitä, mitä sovitaan. Jos kymmenen kertaa tapaa pari-kolme tuntia, sitten läsnäoloa ja valmistelua. Täysillä tai sitten ei ollenkaan. Pelisäännöistä on pidettävä kiinni. Jos toinen osapuolista ei tule paikalla, tai on muuta piittaamattomuutta, pitää peli viheltää poikki." Aktori D.*

## **4.2 SEFEn rooli**

Formaalissa mentorointiohjelmassa organisaattorilla, eli ohjelman järjestäjällä, on tietyt tehtävät, kuten mentorointiparien löytäminen ja prosessin tukeminen. Seuraavassa kuvauskategoriassa SEFEn mentorointiprosessiin osallistuneet kuvaavat käsityksiään SEFEn roolista. Haastatellut toivat esiin neljätoista kehittämisideaa SEFEn rooliin mentoroinnissa, jotka myös olen koonnut kuvauskategoriaan. (kuvio 13.)

MENTOROINNIN ORGANISOIJA SEFE		
<b>ROOLI</b>		<b>FASILITAATTORI</b>
moraalinen ja henkinen vastuu		parien löytäminen
henkilöityy nykyiseen organisaattoriin		yhdistävä tekijä ihmisten välillä, tutustuttaja
perusteellinen työ tuo uskottavuutta ohjelmalle		luennot
tukiverkko		tapaamiset, joissa kullakin mahdollisuus verkostoitua
ei kilpaile yksityisten palveluntarjoajien kanssa		virtuaalinen foorumi mentoroinnille
vähäinen rooli itse mentorointiprosessissa		kerää tietoa palautekyselyllä
tiedonlähde mentoroinnista		tekee taustakartoituksen
nopea reagointi kysymyksiin		
		<b>KEHITTÄMISIDEAT</b>
		nimetty tukihenkilö
		"jälkitapaaminen", siellä myös mahd. rekrytoida uusia mentoreita
		julkaista koostekirja
		organisoidumpaa verkostoitumista
		välitarkastus keskellä ohjelmaa
		parien valintaprosessi
		haastattelu
		karsinta
		huomioida persoonallisuus
		mentorivaihtoehtoja
		mentoripankki
		teemaryhmiä
		materiaalia esim. kirjalista
		tehtäviä
		ohjata "tiukemmin" tavoitteiden asetannassa
		sitouttaa tehokkaammin mentorointiprosessiin
		<b>HUOMIOIDA HAASTEENA</b>
		henkilöityy vahvasti nykyiseen organisaatioon, miten taata mentorointi-organisoinnin taidon säilyminen SEFEssä

Kuvio 13. Osallistujien käsitys SEFEstä mentorointiohjelman organisaattorina ja kehittämisisideat.

Kaikki haastatellut arvostivat SEFEä, ja erityisesti nykyistä organisaattoria, mentorointiohjelman järjestäjänä. Haastattelun aikana monia haastateltuja sai maanitella katsomaan mentorointiohjelmaa kriittisesti tai löytämään kehittämisideoita. Kannustin heitä kuitenkin tähän pohtivaan tarkasteluun, koska tavoitteenani oli suorittaa tutkimus toimeksiannon mukaisesti ja pystyä tarjoamaan parannusehdotuksia SEFElle, joita siis esittelen sekä luvussa 4 (haastateltujen henkilöiden näkökulma) että luvussa 5 (tutkijan näkökulma).

Seuraavista sitaateista ilmenee haastateltujen henkilöiden näkemyksiä SEFEn ansioista, mutta myös vastuusta. Osa toivoi mentorointiprosessin vahvempaa tukemista. Toisaalta muutama haastateltu totesi, että SEFEn aikoinaan tarjoama (nykyään lopetettu) virtuaalinen keskustelufoorumi ei palvellut mentorointiprosessia, koska mentorointiin kuuluu heidän käsityksen mukaan ihmisten välinen, inhimillinen kontakti ja tapaamiset. Kehittämisideoita esitettiin monipuolisesti mm. liittyen ohjelmaan pääsevien aktorien valikointiin ja persoonallisuuksien yhteensovittamiseen. Vuonna 2007 SEFEn käyttämät, esitetyt mentorointilomakkeet ottavat huomioon mm. mentorointiin osallistuvien persoonallisuuden, mutta haastateltujen mukaan tuota lomaketta voisi ilmeisesti entisestään parantaa tai muokata ytimekkäämmäksi (vrt. liite 6–7). Muutama haastatelluista mainitsi myös mentorointiprosessissa ilmenneistä pettymyksistä. (Vrt. luku 5.)

## Rooli

*”SEFE sinänsä on uskottava tausta, mutta [███] (nykyinen organisaattori) kyllä hoitaa asiat hyvin siellä. On yhteisiä tapaamisia, ulkopuolisia luennoitsijoita ynnä muuta. Mielenkiinto pidetään yllä ja on hyvät materiaalit. Jos ei tätä olisi, tämä voisi olla tällainen: menkää vuodeksi ja tehkää jotakin. Päinvastoin mentorointia viedään koko ajan eteenpäin, seurataan. ...Totta kai, ilman muuta, jos joku lähtee mentorointia järjestämään, on moraalinen ja henkinen vastuu. – Jos tulisi joku ongelma ja SEFEn puoleen kääntyy, niin vastuu tarkoittaa, että heillä on velvollisuus ottaa kantaa.”* Mentori H.

*Tutkija: ”Kuinka SEFE tuntui vaikuttavan mentorointiprosessiin (parien) matchauksen lisäksi?”*  
*”Se oli vähäistä. Että me saatiin työkalut, ne kirjat, miten te voitte edetä siinä prosessissa. Ja sitten oli muutama yhteinen tapaaminen, mutta ne oli vähän erityyppisiä. Toki sanottiin, että aina jos tulee jotain, voi ottaa yhteyttä. Ainakin meidän prosessi oli hyvin sellainen one-to-one –prosessi. Olin vain mentorini kanssa yhteyksissä. Elettiin se vuosi siinä prosessissa, oli aloitus ja lopetus, missä SEFE oli mukana. Ajattelin, että olisi ollut kiva pitää sellainen välikokoontuminen siellä SEFEn ohjauksella. Käydä vähän läpi fiiliksiä, että missä vaiheessa ollaan.”* Aktori E.

## Fasilitaattori

*”Kokemus mentoroinnista oli kyllä hyvä ja arvostan SEFEä, että ne järjesti sen. Osalla työpaikoistahan on omat tällaiset, mutta ei meillä eikä sitä voi järjestääkään.”* Aktori B.

*”Mä en sitten taas arvosta tällaisia sähköpostikeskusteluja, arvo tulee siitä, että ihmiset kohtaa ja siinä tulee se vuorovaikutus. Nettikeskusteluja voi käydä pilvin pimein muutenkin, mutta se ei koskaan korvaa henkilökohtaista kontaktia.”* Mentori F.

## Kehittämisideat

*”Minusta on hyvin arvokasta, että SEFE tarjoaa mentorointia jäsenilleen. SEFEn rooli on mahdollistajan rooli. Parien muodostus on erittäin tärkeää. Tiedän kuitenkin, että kaikilla ei ole niin positiivia kokemuksia kuin minulla, joten toivoisinkin, että parienmuodostuksessa olisi mahdollisuus haastatella. Jututtaa aktoria, joka hakee ohjelmaan. Kun tapaa ihmisen, voi huomata kuinka tosissaan tämä henkilö on, joka hakee mentoria. Tässä on pieni vaara, että mentorointi on tällainen muotiasia. On sellaisiakin ihmisiä liikkeellä, joilla ei ole niin vahva motivaatio.” Mentori I.*

*”Ajattelin myös, että ehkä mun tyyppistä mentoria ei niin kauheesti tarvita, kun ei löytynyt sopivaa aktoria. Mä en tiedä, miten he tekee sen mentorin valinnan nykyisin tai muuta. Kyllähän mä voisi olla jossain mentorikannassa ja JOS sellainen sopiva (aktori löytyy), niin SEFE voisi ottaa yhteyttä.” Mentori G.*

*”Toinen oli sellainen, mitä olisin enemmän kaivannut: persoonallisuuksien yhteensopivuus. Vaikka sitähan on kauheen vaikea organisoida tietää. Meillä kävi niin, että olen aika ulospäin suuntautunut, aktiivinen ja sosiaalinen henkilö. Toki tässä prosessissa pitääkin näin olla, että toinen puhuu ja toinen kuuntelee. Mentori oli mulle hieman liian pohdiskeleva luonne. Itse olen tällainen räväkkä persoona ja teen asioita näin. Välillä tuntui, etten saa tarpeeksi vastakaikua mentorilta. Vaikka asiat tietyllä tavalla tuli käsiteltyä, kyllähän siinä oppi tuntemaan toista, mutta persoonallisuuksina oltiin kuin yö ja päivä. Se on sellainen, mihin voisi pikkasen parannusta, et selvittää jotenkin millainen on henkilönä. Että kävisi paremmin.” Aktori E.*

*”SEFE voisi tehdä myös jälkihoitoa. Se olisi hauskaa. Olisi joku tilaisuus vuoden, kaksi sen ohjelman jälkeen. SEFElle voi olla haaste löytää näitä mentoreita niin siten voisi tuoda sitä uutta mentoripolvea samalla. Siellä sitten hillitön rekry päälle seuraavaan jaksoon mukaan.” Aktori D.*

Edellisessä luvussa toin esille haastateltujen henkilöiden käsityksiä SEFEn roolista mentorointiprosessin järjestäjänä. Organisointiin kuuluu tiettyjen mentorointiohjelmiin kuuluvien toimintojen fasilitointi (esim. Lillia 2000, 40–50). Haastateltujen käsitykset peilasivat kuitenkin nimenomaan SEFEn mentorointiohjelman kokeneiden vilpittömiä kehittämisideoita, joista he toivoivat SEFEn hyötyvän. Seuraavaksi tarkastelen haastateltujen käsityksiä siitä, miten mentorointiohjelma vaikutti heidän ammatillisen kehittymiseen esimiestyössä.

### 4.3 Ammatillinen kehittyminen esimiestyössä

Kohdensin toimeksiannon mukaisesti tutkimuksen fokusta ammatilliseen kehittymiseen esimiestyössä. Termillä esimiestyö tarkoitetaan myös johtamista, mutta en sitä erikseen joka vaiheessa tekstiä mainitse. Tässä kategoriassa kuvaan tarkasti haastateltujen käsitykset esimiehenä kehittymisen tavoitteista: menetelmät, joita he ovat käyttäneet esimiehenä kehittymiseen, saadut hyödyt esimiehenä kehittymiseen sekä parannusehdotukset, joiden avulla voidaan saavuttaa parempia tuloksia esimiehenä kehittämisessä (kuvio 14).



Ammatillinen kehittyminen esimiehenä			
Tavoitteet	Mentorointiparin menetelmät	Tulokset	Kehittämisasiat
<b>LÖYTÄÄ ESIMIESROOLI</b>  kiinnostaako esimiestyö  tukea esimiesroolin muutokseen  saavuttaa auktoriteetti  ymmärtää alaisia  tukea, esimiehenä yksinäinen  mahdollistaa alaisten työnteko	<b>TYÖHÖN LIITTYEN</b> oman työn havainnointi ennakointi, skenaariot menetelmän kokeilu -> analyysi tavoitteen asettaminen -> mittari siihen	<b>URA JOHTAJANA / ESIMIEHENÄ</b> uratulevaisuus, -tavoitteet selkiintyivät ihmiskeskeisemmäksi	<b>HENKINEN KASVU</b> itsevarmuutta mm. kritiikin sietäminen itsetuntemukseen panostaminen reflektio esimiehen / johtajan vastuun tiedostaminen arvojen identifiointi vuorovaikutus
	<b>KOMMUNIKOINTI</b> kyselyllä -> itseoivallus vahvistamalla palautte: positiivinen ja kehityspalautte kriittisyys tavoitteellinen aiheen raiaus motivointi	<b>ESIMIESROOLI</b> voimaantuminen ennakointi, tilanteiden hallinta alaisten näkökulma avautui analyttisyys, seuraukset ja svyt ihmiskeskeisemmäksi motivoituminen	<b>JOHTAMISEN PROSESSOINTI</b> mitä johtaminen/esimiestyö itselle tarkoittaa tiedon käsitteellistäminen aiheesta opettaminen, puhuminen, kirjoittaminen, mentoriksi analyysi: kokemukset, työkalut ym.
	<b>VÄLINEET</b> kotitehtävät ym. valmistautuminen teoriatiedon soveltaminen kirjallisuus aiheeseen palaaminen, prosessointi case-esimerkit kontaktien esittely työpaikkojen realistinen vertailu	<b>JOHTAMINEN</b> HR-johtaminen strateginen johtaminen muutosjohtaminen johtoryhmäyöskentely ydinasioiden määrittely toimintakäytännöt	<b>SEFE</b> ryhmämentorointi ts. teemaryhmä teemaillat ohjelmaan materiaalia esim. kirjallista sitoo E&E-koulutukseen tietoa ja tehtäviä paneeli rakentaa mentorointi esimiesnäkökulmasta
	<b>ITSETUNTEMUS</b> henkilökohtaisen elämän vaikutus arvojen ja käsitysten vaikutus oma asenne, esim. nöyryys, virheiden hyväksyminen oman tulevaisuuden kartoittaminen asenteen tiedostaminen ja sen vaikutukset	<b>PSYKOSOSIAALINEN</b> reflektio itseluottamus, itsetuntemus, itsetunto itsehillintä, toleranssi ihmissuhdetaidot epävarmuus	<b>OSALLISTUJA</b> ajoitus konteksti
	<b>VUOROVAIKUTUS ALAISILLE/TIIMILLE</b> antaa palautetta tiedotus(taidot) ajankohtaisuus lojallisuus rohkeus ottaa kantaa	<b>VOIMANTUMINEN</b> voimaantuminen	
	<b>TAIDOT, MENETELMÄT</b> prosessien kehittäminen henkilöstön kehittäminen johtaminen mm. HR-, strategia-, muutos- tehokkuus ja tuottavuus innovaatiot ajankäyttö kehityskeskustelut	<b>VOIMANTUMINEN</b> voimaantuminen	

Kuvio 14. Haastateltujen kokemukset ja käsitykset mentoroinnin ulottuvuuksista esimiehenä kehittämiseen.

Esimiestaitojen kehittymisen prosessin tutkimustuloksia voidaan verrata myös Viitalan (2004, 95) esittämien muutosprosessien johtamisen vaiheiden valossa – oman itsen muutosjohtaminen pätee myös mentorointiprosessiin ja mentorointiparien, pääasiassa aktorien, kehittymiseen. Haastateltavat esittävät seuraavissa lainauksissa samanlaisia menetelmiä mentorointiprosessin avittamiseksi. Tavoitteiden asettamisella, mentorointiparien menetelmillä, tuloksien analysoinnilla ja arvioinnilla saadaan aikaan esimiehenä kehittymistä.

Viitala (2004, 95) mukaan muutosprosessin vaiheet ovat:

1. Tietoisuus muutoksen tarpeellisuudesta.
2. Tilanteen analysoiminen.
3. Muutoshankkeen suunnittelu
4. Toimenpiteen toteuttaminen.
5. Toteutuneen arviointi.

## Tavoitteet

*"Sellaista me puhuttiin, että haluaako olla esimiesasemassa? Haluaako olla vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa ilman, että on esimies? Haluaako taloudelliset edut huippuunsa? Vai mitkä on ne ihan arvoperustaiset asiat, joita haluaa ja joihin olisi valmis sitoutumaan?"* Mentori J.

*"Johtoryhmyöskentely, strateginen johtaminen oli kirjattuja tavoitteita. Niitä seurattiin. Silloin siitä tuli totta myöskin. Paljon nopeammin kuin oltaisiin luultukaan siitä tuli totta (tavoitteesta uraa koskien). Sen pitää olla kirjattu, mustaa valkoisella. Kummankin pitää sitoutua siihen ja matkan varrella sitä pitää mitata, miten homma oikeesti etenee. Tavoitteeseen on aina palattava uudestaan. Ja pitää miettiä, onko tämä nyt totta, parantuiko tämä. Nämä asiat ei koskaan ole valmiita: Nyt kirjat kiinni ja tehdään johtamishommia seuraavat kymmenen vuotta. Asiat vaatii jatkuvaa haastamista. Teenkö oikeesti nyt niin kuin silloin kuvittelin?"* Aktori D.

*"Siitä ollaan keskusteltu, että minkälaisissa asetelmissa ja mihin pitää varautua. Esimiesroolissa täytyy kasvattaa ympärilleen se parkkinahka. Mulle joku viisaampi sanoi joskus, että yksi työsuhde-etu, jota ei koskaan saa ottaa työntekijöiltä pois, on esimiehen arvostelu. Se on kestettävä. Sä joku tiedät siitä tai et, se on ihan takuuvarmaa, että sitä on. Parkkinahkasuus on oltava."* Mentori H.

*"Mentori oli siinä mielessä tärkeä, että niin kauan kuin olen ollut tässä firmassa töissä eli 12 vuotta mulla ei ole ikinä ollut esimiestä tässä maassa. Ensimmäinen oli nainen, jolle saattoi joskus soittaa, mutta pitkään sen jälkeen on ollut itse Euroopan johtaja. Sellainen mies esimiehenä, jolle ei voi vaan nostaa luuria ja voi kysyä tilanteista, että mitäköhän tekisin. Niin kauan kuin myynti meni hyvin eikä meistä kuulunut sinne, oli kaikki mukamas hyvin. No news is good news. Alkoi olemaan omassa esimiesroolissa hukassa jossain vaiheessa. Että vaikka alaisilta saa palautetta, kyllä ylhäältäkin jotain kommenttia haluaa muutakin kuin jatka samaa rataa."* Aktori B.

Lainauksista selviää, että huolimatta faktasta, että muutamilla aktoreilla on monen vuoden takainen kokemus johtamistyöstä, he silti halusivat kyseenalaistaa rooliaan ja kehittyä sekä jakaa tuntojaan mentoriensa kanssa. Kuten Lillia (2000, 10–11) toteaa, turvallisuus työelämässä kumpuaa nykyään siitä, että yksilöt saavat kehittää itseään ja rakentaa osaamistaan, joka mahdollistaa selviämisen muuttuvissa työtilanteissa.

## **Mentorointiparin menetelmät**

Empirian mukaan mentorit työskentelivät monipuolisilla tavoilla kehittääkseen aktoreita. He suhtautuivat aktoriensa kehittämiseen tinkimättömästi ja kuten seuraavasta sitaatista selviää, eräs mentori kävi jopa aktorinsa työpaikalla tekemässä havaintoja hänen vuorovaikutustavoistaan ja johtamistavasta.

*”Meillä oli mentorin kanssa täällä työpaikalla tapaaminen. Mulla oli just ollut tiedotustilaisuus, kokoontuminen koko jengille. Mentori tuli saman tien sisään, kun ihmiset lampsi ulos. Käytiin läpi, mitä mä olin puhunut, miten se upposi.”* Aktori D.

*”Oivalsimme asioita yhdessä, jotka liittyivät hänen käytännön työhönsä ja ihmissuhteiden ymmärtämiseen. Harjoittelimme, miten voi havainnollistaa eri asioita. Inventointiin sitä hänen työtään, mistä se koostuu ja mikä on toistuvaa. Monilla on sellainen tunne, että töissä tapahtuu yllättäviä asioita. Hänellä oli kauan kokemusta ja kyselin hänen kokemuksiaan huomaten, että tietyt asiat toistuvat joka vuosi. Monia tilanteita siis voi ennakoita. Ja sillä tavalla hänen oma työnsä olikin hallittavissa, koska voi muuttaa asennetta siihen.”* Mentori I.

*”Ei otettu mitään tekijää annettuna vaan mietittiin, että mitä tolla koulutuksella ja kokemuksella voi tehdä muuta kuin samassa firmassa osastopäällikön tai muun tehtäviin.”* Mentori J.

*”Koko prosessista voi oppia sen, miten itse siihen suhtautuu. Se, mitä mä huomasin, että on hirveesti siitä aktorista kiinni ja näinhän sitä voi suoraan verrata muuhun maailmaan. Asiat ei itsestään liiku, sun täytyy ottaa se vastuu ja viedä asioita eteenpäin. Kun on avoin ja mieltää ja myöntää ne asiat, mitä tapahtuu ja mitä niistä keskustelelee toisen kanssa avartaa tosi paljon näkemystä.”* Aktori E.

Lainauksista selviää, että myös aktorit tekivät kovasti töitä kehittyäkseen ammatillisesti. Mitä rehellisempään ja avoimempaan reflektimisprosessiin ja vuorovaikutukseen he antautuivat, sitä merkittävimmistä mentorointituloksista raportoitiin.

## **Tulokset**

Hallin nelikenttään (kuvio 6) verrattuna voidaan todeta, että haastatellut mainitsivat työhön liittyvää oppimista: lyhyen tähtäimen työsuoritus parantui ja todettiin muutoksia tiedoissa, taidoissa tai kyvyissä; pitkän tähtäimen kehittymistä oli, kun työtilanteiden ennakoiminen parani ajatellen tulevaisuuden valmiuksia ja tavoitteita. Hall (1990) toteaa, että organisaatioiden sisällä kiinnitetään huomiota vähiten persoonallisuuden kehittymiseen. SEFEn organisaatorajat ylittävässä mentorointiohjelmassa sen sijaan on voitu erityisesti huomioida persoonallisuuden kehittymisen tukeminen. Tämän pro gradu -tutkimuksen perusteella voitiin todeta useassa

tapauksessa persoonallisuuden kehittymistä ja näkökulmien laajentumista. Voimakkaimmin persoonallisuuden kehittymistä tapahtui silloin, kun sitä tietoisesti tavoiteltiin, mutta myös muissakin tapauksissa. Osa haastatelluista henkilöistä koki asenteensa uraan ja elämään muuttuneen sekä identiteettinsä laajentuneen. Merkittäviä muutoksia koettiin myös vuorovaikutustaidoissa.

*Tutkija: "Miten mentorointi on vaikuttanut sinuun?"*

*"Jouduin tosissaan miettimään tuota kysymystä. Ensin ajattelin, että ei toki. Mutta huomaan, että olen ajatellut enemmän omia vahvuksiani sitä kautta, miten olen kokenut nämä mentorointitilanteet. Olen kokenut onnistuneeni niissä. Ne on vieneet ajatuksia eteenpäin siinä, miten omaa uraa voisi suunnata ehkä vähän eri raiteille kuin missä se on ollut. Henkilöstön kehittämisen ja liiketoiminnan kehittämisen yhdistelmä, johon on tullut sellainen kuva, että siinä voisi olla annettavaa. Vaikka en olekaan puhdasverinen henkilöstöihminen, varsinkin kun katsotaan perinteisessä mielessä. Kun olen alkanut katsomaan henkilöstöihmisiä, olen huomannut millaisia henkilöstöihmisten pitäisi olla. Minulla on laaja kokemus liiketoiminnan johtamisesta, on kasvanut ymmärrys siitä, mikä merkitys sillä on, että henkilöstöfunktiossa tietää siitä miksi työpaikassa ollaan, mistä tulos tulee ja toisaalta, mikä voimavara ihmisissä on ja sen oikea ohjaaminen. Korostuu nykyään voimakkaasti tuo esimiestyö ja sen oikea kehittäminen." Mentori F.*

*"Kommunikaatiotapa muuttui ytimekkäämmäksi ja varsinaiseksi johtamiseksi. Nämä oivallukset muuttivat käytäntöä." Aktori B.*

*"Enää ei katsota vain meidän (yrityksen) näkökulmasta vaan otan jonkun asiakkaan, kenelle me tuotetaan meidän palveluja mukaan kysymällä heidän mielipidettä asiasta. Ja sitten lähdetään katsomaan sitä asiaa kummaltakin suunnalta. Tällaisia toimintatapojen muutoksia on tullut mentoroinnin matkan varrella." Aktori E.*

*Tutkija: "Osaatko arvioida, että olisit itse muuttunut esimiehenä?"*

*"Kyllä mun kokemuksen mukaan. Näkisin asioita erilailta. Toleranssi, sietokyky on kasvanut. Ei ensimmäisenä sano, mitä aikaisemmin sano. Antaa joskus tilanteen mennä ohi ja kommentoi vasta sitten. Laskee vielä viiteen ennen kuin aukaisee suunsa. Ja miettii niitä syitä, eikä pelkästään katso niitä seurauksia. Vaikee sitä kuitenkaan sanoa, onko lopunkaiken muuttunut." Aktori C.*

*Tutkija: "Muuttuiko käsityksesi esimiestyöstä mentoroinnin aikana?"*

*"Varmaan jollakin tavalla osin. En osaa sanoa, että miten. Toiset asiat selkiintyi. Toiset asiat taas tuntuu kompleksimmalta. Käytännössä siinä vasta itse tietää, että miten toimii. Aina parannettavaa on. Kyllä varmaan muutoksia tuli. Toivottavasti omaan käytökseenkin on tullut. Vaikee nähdä itsestä aina kaikkee, miten on muuttunut." Aktori C.*

*"Aloitettiin juuri uutta yritystä ja mulla oli pitkä lista asioista, mitä pitää tehdä. Projektinhallintaa vastaava, aikatauluja ja muuta. Käytiin sitä listaa läpi ja mentori kysyi, olenko puhunut työporukan kanssa tästä. Sanoin, että en tietenkään, tää on luottamuksellinen, eihän tätä voi kertoa kenellekään. Tää on salainen. "Miten niin salainen?" "Joo, tässä on ihmisten nimiä, ei tätä voi julkistaa." "No, ootko miettinyt, että ihmiset tietää nää asiat. Näin paljon tulee epävarmuutta. Mitä se tarkoittaa: Siis menenkö duuniin vai ei? Ootko miettinyt, et se vois tuoda turvallisuutta. Näytät, että olet miettinyt näin montaa asiaa, työstät niitä." Ymmärsin, että se oli ihan hyvä pointti kyllä. Otin jengin kasaan ja käytiin se läpi. Millaisia asioita oli menossa firmassa. Tiettyjä detaljeja oli otettu kyllä pois. Mutta esitin, kuka henkilö vastaa asiasta ja milloin se on kunnossa. Se oli todella hyvä kerta. Tämä yksittäinen esimerkki on jäänyt mieleen. Se oli itselle opetus, että mieluummin jakaa sitä tietoa." Aktori D.*

Tuloksissa tuli ilmi joidenkin mentorointiin osallistuneiden aktoreiden muuttaneen johtamistyyliään transformatiiviseen eli uudistavan johtamisen suuntaan. Transformatiivisen johtamisen tavoitteena on innostaa työntekijöitä ponnistelemaan entistä tehokkaammin. Tällaisen johtamisen tunnuspiirteistä oli havaittavissa mm. työntekijöiden inspiroivaa motivoimista, intellektuaalisen virityksen luomista ja individualismin korostamista. Transformatiivisen johtajan piirre on esimerkiksi se, että hän hyväksyy työntekijöiden tunteet ja erilaiset toimintatavat. (Ruohotie & Honka 1999, 171–172.) Transformatiivisen johtamisen piirteet tulevat ilmi esimerkiksi seuraavissa lainauksissa:

*"Sillä oli kaikkia ideoita mulle, miten voisi esimerkiksi palkita ja motivoida henkilökuntaa. Hänellä oli virikkeitä mulle, voisit tehdä tällasta. Esimerkiksi, mitäs jos tekisit seinätaulun ja liimaat siihen tällaista. Hänellä oli luovia ideoita. Ne olivat hauskoja ja herättivät mut aina ajattelemaan. Hän toi konkreettisesti esille, mitä tapahtui ja suhde alaisiin sitten muuttui. Esimerkiksi tämä palkitseminen muuttui, tuli pehmeempi esimies."* Aktori B.

*"Aktorille erään kerran oli hankala hahmottaa, miksi ihmeessä joku toinen tekee näin. Hän oivalsi sitten siinä, että jokainen käyttäytyy siellä töissä oman logiikan mukaan oikein. Jos joku on suuttunut tai kokee tulleensa kohdelluksi epäoikeudenmukaisesti, niin hän ihan oikeasti ajattelee, että se on jollain lailla oikeutettua se hänen toiminta. Jokainen meistä pyrkii olemaan oman maailmansa ja arvojensa mukaan looginen."* Mentori I.

## **Kehittämisasiat**

*"Et olis ryhmä, foorumi, jossa jakaa niitä kokemuksia. Toisaalta taas tää E&E –kurssi siinä yhteydessä toimi sellaisena. En tiedä, josko niitä voisi linkittää jotenkin. Kurssissa oli eri palikoita. Nää luennothan oli vain yksi osa, sitten oli itseopiskelua ja tehtäviä. Voisko se olla jotenkin linkitetty siihen?"* Aktori C.

*"Parhaiten pääsisi vaikuttamaan ajoituksella. Eli missä tilanteessa aktori on, kun hän lähtee esimiestyöhön. Ja miten niitä mentoreita valitaan ja kuinka valintaprosessi toimii. Ja varsinaiseen esimiestyöhön HYVIN käytännönläheinen, konkreettinen lähestymistapa. Niitä asioita, mistä keskusteltiin, aktori meni seuraavana päivänä töihin ja alkoi suoraan toteuttamaan ja testaamaan sitä. Esimerkiksi kehityskeskusteluissa. Ei irrotettu sitä mentorointia päivittäistyöstä."* Mentori G.

*"Aina on hyvä miettiä, että miettisi, miten itseensä toivoisi suhtauduttavan. Se yksinkertaistaa tilannetta, miten itse toimii esimiehenä. Se ihminen, jonka esimies olet, ei hän ole sen kummallisempi toiveiltaan kuin mitä olet itse. Keskusteltiin, mitä odotuksia tällä aktorilla oli oman esimiehensä suuntaan."* Mentori F.

*"Olisi voinut myös olla otollista aikaa lukea esimiesoppaita, jos vaan joku olisi antanut vinkkiä."* Aktori B.

Tässä luvussa annoin puheenvuoron haastatelluille. Sitaatit kuvasivat mahdollisimman kattavasti kuvailtavaa ilmiötä, ainutlaatuisia kokemuksia. Tutkimuksen toteuttamisen hankaluus konkretisoitui osaltani juuri sitaatteja rajaavien päätösten tekemisessä. Tutkijan roolissa koin haastavana valita juuri tietyt lainaukset hyvin kattavasta ja monipuolisesta aineistosta. Sitaatteja valitessa tuntui kuin olisi vienyt toisilta, yhtä tärkeitä puheenvuoroilta äänen. Tutkimusprosessiin silti kuuluu, että tutkija tekee valinnat ja päätökset siitä, mitä

lainauksia nostaa aineistosta esille. Uskon kuitenkin, että kuvauskategorioiden kautta kaikki haastatteluissa ilmenneet, erilaiset käsitykset tulevat huomioiduiksi. Kuvauskategorioiden hyvä puoli on se, että niihin ei fenomenografian periaatteiden tarvitse eikä pidä tiivistää informaatiota vaan jokainen käsite raportoidaan. Tämä selittää, miksi tutkimukseen muodostui niinkin monta kuin 243 käsitekuvausta.

Tämän luvun lopuksi anna vielä puheenvuoron eräälle kiitolliselle aktorille:

*“Sen haluaisin sanoa kysymykseen, että onko asema esimiehenä työpaikalla tai alalla muuttunut. Sain hyvät eväät jatkaa työtäni. Oon tällä hetkellä tosi tyytyväinen omaan hommaan. Elikkä mä sain omaan hommaan lisää semmoista, että jaksoin jatkaa. Olin ajatellut, että olen kyllä oikealla alalla, mutta miksi en saa tästä mitään. Monta vuotta olen jaksanut mentorin ansiosta. Sen vuoksi tuntui, että tuli haasteita lisää. Jos mentorini ei olisi johtanut tätä (mentorointiprosessia), olisin voinut miettiä, että lähtiskö tästä (alalta) muihin hommiin. Olisin voinut miettiä jotakin ihan muuta. Mentorini sai kipinän ja sai aikaan sen, miksi olen täällä. Mentorini on vaikuttanut myös alaisteni elämään. Jos mentorini piipahtaa tässä työpaikalla voinkin sanoa, että tämä henkilö on vaikuttanut teidän työhön myös kovasti, työpaikalla viihtyvyyteen ja muuta.”* Aktori B.

Seuraavassa luvussa siirryn tutkijan näkökulmaan, synteisiin teoriasta ja empiriasta.

### III SYNTEESI, tutkijan näkökulma

#### 5. Kehitysehdotuksia mentorointiparien ammatillisen kehittymisen tukemiseen TRPP-mallin valossa

Tässä luvussa siirryn haastateltujen muodostamista käsityksistä tutkijan näkökulmaan, joka on synteesi teoriasta ja empiriasta. Tutkimustulokset on sidottu mentoroinnin teoriaan ja johtamisen teorioihin vasta purettuani empiirisen aineiston esitettävään muotoon. Näin ei mitään tutkimustuloksia supistettu vastaamaan tiettyä teoriaa, jolloin tutkimus olisi ollut teorialähtöinen (vrt. Ahonen 1995, 123), mutta toimeksiantoon kuului myös tarjota Ekonomiliitolle välineitä kehittää mentorointiohjelmaansa. Tämän vuoksi ryhdyin teorian ja empirian pohjalta luomaan synteesiä, jossa kaikki mentoroinnin teorian osa-alueet ja tutkimustulokset sekä muu aihetta tukeva tutkimus palvelisivat SEFEn mentorointiprosessia. Toimintatutkimuksellinen TRPP-malli on oiva väline, jolla voi sitoa yhteen sekä empiiristä että tieteellistä tietoa tutkijan soveltaviin kehitysehdotuksiin.

##### 5.1 SEFEn mentorointiprosessi

*”Toisaalta olisin ollut valmis siihen, että SEFEn puolelta olisi asetettu enemmän vaatimuksia. Enemmän formaattia, enemmän muodollista, enemmän raportointia. Se olisi voinut ryhdistää, vaikka tää meillä muutenkin kulki sitä omaa tahtiaan. Mutta se ei ainakaan olisi mua haitannut, jos olisi ollut pikkasen päällepäsmäystä.”* Mentori J.

...ja toisaalta

*Tutkija: ”Mitä aktori voi saada mentorointiprosessista?”*

*”Siihen voi itse täysin vaikuttaa. Saa niin paljon kuin mitä itse antaa. Se on molemminpuolinen prosessi.”*  
Aktori D.

Didaktisesta näkökulmasta yksilöiden käsityksiä voidaan kutsua eritasoisiksi tietorakenteiksi (Ahonen 1995, 152), mikä selittää yllä olevissa lausunnoissa ilmenevän erilaisuuden ja ristiriidan. Edellisiin lainauksiin viitaten sanoisin, että mentorointiprosessissa on erikseen tilanteita, joihin mentoroinnin järjestäjä pystyy vaikuttamaan ja tilanteita, joista vastuussa on mentorointipari tai pääasiassa aktori. Järjestäjän ydintehtäviin kuuluu mm. mentorointiparin yhteen saattaminen, prosessin tukeminen (tiedottaminen, tukimateriaalit) ja mahdollinen ongelmatilanteiden selvittely sekä mentorointiprosessin kehittäminen (Lillia 2000, 44). Kuten aiemmin on todettu, vastuu oppimisesta on mentorointiparilla itsellään. Oppimista edesauttaa, mikäli osallistujat ovat itseohjautuvia. Mikäli itseohjautuvuutta puuttuu, mentorointipari näkee ohjelman organisoijan auktoriteettina ja odottaa ulkoapäin saatavaa struktuuria, ohjeita sekä käskyjä (Ruohotie 1998, 27).

Tämän pro gradu -tutkimuksen perustana esitetään, että mentori edustaa laajan kokemuksensa ansiosta pidemmälle kehittyntä tietorakennetta verrattuna aktoriin, mutta toisaalta tiedostetaan, että tietyillä osa-alueilla aktorilla saattaa olla pidemmälle kehittyntä tietoutta, esimerkiksi tietyistä alan osa-alueesta (vrt. Bozeman & Feeney 2007, 735). Mentorin ja aktorin tiedot ovat siis toisistaan eroavia. Mikäli mentorointiparin jäsenet haluavat vaikuttaa toistensa käsityksiin, heidän tulee ottaa huomioon toistensa taustalla vaikuttava lähtökohta ja käsitykset. Varsinkin oppimiseen liittyen fenomenografinen tutkimus pyrkii edistämään vuorovaikutusta selventämällä ja tuomalla esiin näiden käsitysten erilaisuutta arvottamatta kuitenkaan tasoja suhteessa toisiinsa (Ahonen 1995, 115–118). Menetelmällä selviää käsitysten kirjo, mikä on perustavanlaatuinen edellytys, jotta pystytään tekemään didaktisia johtopäätöksiä.

Mentoroinnin perusidean ollessa vastuun kantaminen omasta oppimisesta (Lillia 2000, 9), on huomioitava, että SEFEn ei ole mahdollisuutta vaikuttaa kaikkiin haastateltujen esittämiin toivomuksiin. Mutta sen sijaan tulevat mentorointiparit voivat inspiroitua tutkimuksessa esitetyistä kehittämis ehdotuksista. Tärkeää on tiedostaa omat vaikutusmahdollisuutensa prosessin muotoutumisessa. Toisaalta tutkimus ehdottaa, että SEFE voisi tukea mentorointipareja vahvemmin: kehittää informointia ja valmentaa mentorointiprosessiin. Tutkimuksen perusteella selviää, että tietoa prosessin vaatimasta itseohjautuvuudesta ja sen merkityksestä mentorointiprosessissa tulisi keskustella ja lisätä tietoutta siitä.

### 5.1.1 Visio, missio ja strategia

*”Toisaalta, kun tätä tietoa alkaa olla aika paljon, mentorointeja on vedetty jo useamman vuoden ajan, niin voisi olla sellainen kooste caseja. Miten joitakin asioita on käsitelty? Opas on väärä nimi. Sitten otetaan annettuna tekijänä, että näin tämä ongelma ratkaistaan. Kooste, esimerkiksi useimmin kysytyjä kysymyksiä. Useimmin törmättyjä ongelmia. Miten pääset patti tilanteesta, kun tuntuu, että tämä ei etene. Käytännön neuvoja. Kokemusperäisiä tarinoita, mitä on matkan varrella tullut.”* Mentori H.

Lillia (2000, 48) korostaa tukimateriaalin tärkeyttä ja kehottaa organisaatioita luomaan omat mentorointimateriaalinsa, joiden tulisi sisältää perustietopakettin lisäksi organisaatiokohtaisia tavoitteita ja toimintaperiaatteita. Eräs prosessin tukemisen ja siitä tiedottamisen muoto olisi kirjoittaa juuri SEFEn mentorointiprosessiin tarkoitettua materiaalia. Ekonomiliiton mentorointiohjelma on niin omaleimainen, että kaikki yleiset oppaat eivät päde tähän organisaatorajat ylittävään yksilökeskeiseen urataitomentorointiin.

Oivallista olisi myös kiteyttää kirjalliseen muotoon SEFEn mentorointiohjelman toimintamallien ja tavoitteiden ydin: visio, missio ja strategia. Siinä voisi ottaa kantaa kysymykseen kuten, onko mentorointia syytä tarjota



kaikille, vai voiko osallistujia karsia tai ohjata muihin ohjelmiin pätevin perustein? Seuraavassa kappaleessa käsittelen haasteita, joita ohjelmaan osallistuneet kohtasivat.

### 5.1.2 Mentorointiparien löytäminen ja ohjaaminen mentorointiprosessissa

SEFEn mentorointiohjelmaan tulee vuosittain enemmän pyrkijöitä, jopa niin paljon, että osa joutuu odottamaan ohjelmaan pääsyä yli vuoden. Toisaalta haastattelujen perusteella selviää, että ohjelmaan on osallistunut sellaisiakin, joilla ei ole ollut realistisia odotuksia. Omanlainen tutkimustulos oli sekin, että jotkut ennalta esimiehenä kehittymisen tavoitteeksi kirjanneet eivät olleet käsitelleet aihetta lainkaan. Osa haastatelluista ehdottaa, että mentorointiohjelman osallistujat pitäisi valikoida entistä tarkemmin – tällöin ei tuhlataisi aktorin tai mentorin aikaa.

*”Osoittautui aivan tuulihatuksi se kaveri, hänellä ei ollut yhtään mitään suuntaa. ...Minulle ei koskaan hahmottunut, että mitä hän oikeastaan hakee. Ja sitten yhtäkkiä hän halusikin vaihtaa työpaikkaa ja fokus muuttui täysin.”* Mentori G.

Olen luonut synteessin Koljosen (2005, 106–107) pro gradu -tutkimuksen sekä Ebyn ja Lockwoodin (2005) tieteellisessä artikkelissa esittämistä mentorointiohjelmien parannusehdotuksista, joihin he ovat päätyneet tutkimuksissaan.

1. Selkeämpää keskustelua ohjelman tavoitteista: Kaikkien osallistujien, mentorin, aktorin sekä organisaattorin tulisi määritellä ja kirjata tavoitteensa tiukasti sekä esitellä ne toisilleen
2. Tarkempi parien muodostamisprosessi: aktorin tarvetilan tarkka analyysi ja ennakkotutustuminen
3. Toimintasuunnitelmasta sopiminen: mikäli aktori on vastuussa keskustelusta, hän tarvitsee tuekseen tiukan agendan
4. Vahvempaa ohjelman tukemista

*”Huomasin itse, että olisi pitänyt vielä vähän tiivistää sitä tavoitteiden asettamista. Itselläni oli tavoitepaperissa aika monta kohta. Jos ajattelee, että tapaa noin kerran kuukaudessa, yhteensä meillä tuli tapaamisia seitsemän tai kahdeksan, ei siinä ihan hirveesti ehdi käymään asioita läpi.”...”Ettei vain olisi yksi sana, (kuten) esimiestyö, koska se oli niin iso alue vaan, että tulisi palautetta ja kysymyksiä: ”Mikä alue siellä?” ”...kun priorisoi, käydään rauhassa läpi tämä ensimmäisellä sijalla oleva. Ja ensi kerralla sitten tuo seuraava, jos jää aikaa. Ja jos ei ehditä, niin on käyty läpi ne tärkeimmät. Erinomainen idea olisi tehdä (tuo prioriteettijärjestys).”*  
Aktori E.

Tutkimusten mukaan mentorointiparien osapuolten persoonallisuuksien yhteensopivuus voimistaa mentorointiprosessin mahdollisuuksia tuottaa tyydytystä ja oppimista. Ideaalilanteessa organisaattori siis ottaa huomioon persoonallisuustekijöiden lisäksi myös aktorin ja mentorin oppimisorientaatiot. Oppimisorientaatioita tulisikin mitata ja määritellä mahdollisimman perusteellisesti ennen mentorointiprosessin alkua, jotta aktori pystyisi hyötymään mentoroinnin funktioista maksimaalisesti. (Godshalk & Sosik 2003, 433.) Tällaiseen viittaavat myös haastatellut Aktori E. ja mentori I. seuraavissa lainauksessa.

*”Toinen oli sellainen, mitä olisin enemmän kaivannut: persoonallisuuksien yhteensopivuus. Vaikka sitähan on kauheen vaikea organisoijan tietää.”* Aktori E.

*”Toivon todella, että voisi panostaa enemmän haastattelemiseen. Olen siinä käsityksessä, että tämä parien valinta perustuu pelkästään kirjalliseen tietoon ja toiveisiin. Jotta odotukset olisivat realistisia. Tämä kemia on tärkeää. Tulisi hahmottaa, millainen aktori on.”* Mentori I.

Jotta potentiaalisten mentorointiparien löytäminen olisi jatkossa helpompi prosessi, ehdotan seuraavien toimintojen harkitsemista SEFEn mentorointiprosessiin (vrt. Eby & Lockwood 2005; Koljonen 2005):

#### 1. Mentoripankin perustaminen

- mentoripankkiin voitaisiin kirjata ilman aktoria olevien, potentiaalisten mentorien tiedot sekä heidän tavoitteensa mahdolliseen mentorointiprosessiin; huom! tähän tulee pyytää suostumus ko. henkilöiltä
- mentoripankista voitaisiin tarjota mahdollisuuksien mukaan aktoreille eri mentorivaihtoehtoja

#### 2. Vaatimukset aktoreille ohjelmaan pyrittäessä:

- Perusteltu, avoin motivaatiokirje SEFElle, josta tulisi ilmetä, miksi hakija pyrkii ohjelmaan, mitä hän odottaa ohjelmalta ja miten hän aikoo mitata tavoitteen toteutumista käytännössä
- Tarkasti esitetty, prioriteettijärjestyksessä oleva lista aiheista, joita aktori haluaa käsitellä
- Esihaastattelu ennen ohjelmaan hyväksymistä

3. Ohjelmaan haluavat aktorit voitaisiin ohjata hakemaan seuraavassa haussa uudelleen tai ohjata esim. SEFEn järjestämään E&E-koulutukseen, mikäli motivaatiokirje, prioriteettilista ja/tai esihaastattelu eivät ole määritelty toivotusti, ohjelman perusteisiin sopiviksi. Esimerkiksi tavoitteeksi voisi asettaa ammatillisen kehittymisen tai esimiehenä kehittymisen.

Näiden esittämieni mentorointiparien yhdistämistä helpottavien menetelmien seurauksena tallentuisi SEFElle käyttökelpoista tietoa. Uudet toiminnot tukisivat samalla myös mentorointiprosessista oppimista. Haastatellut henkilöt totesivat, että tällä hetkellä SEFEn mentorointiohjelma henkilöityy nykyiseen ohjelman organisaattoriin. Haastatellut kyllä luottivat vahvasti organisaattorin ammattitaitoon ja tukeen mentorointiprosessissa. Olen kuitenkin sitä mieltä, että tallennettu tieto palvelisi SEFEä varautumaan sellaiseen tilanteeseen, jossa tietoa mentoroinnista haluttaisiin välittää Ekonomiliiton sisällä. Tällainen tilanne saattaa tulla kyseeseen esim. mentoroinnin organisointitiimin kasvaessa. Ohjelman vahvempi tukeminen voisi toteutua esim. ryhmämentoroinnin avulla (ks. luku 5.2.2).

Formaalissa mentorointiohjelmassa järjestävällä organisaatiolla tulee olla ohjat käsissä sekä tieto kunkin mentorointiparin edistymisestä. Jotta mentorointiprosessi onnistuu, oleellista olisi tukea ja järjestää tapaamisia, antaa jatkuva mahdollisuus ottaa yhteyttä ongelmatilanteissa ja seurata aktiivisesti parien työskentelyä. Tässä mielessä esitän eriävän mielipiteen Lillian (2000, 21) näkemykseen, jossa hän mainitsee vastuun toimimattoman mentorointisuhteen lopettamisesta olevan vain aktorilla. Kun formaalin ohjelman käynnistää organisaatio, samaisen organisaation tulisi myös olla tietynlaisessa vastuussa suhteen toimivuudesta. Myös mentorilla tulee olla foorumi, johon kääntyä, mikäli hän kokee, että mentorointisuhde ei ota toimiakseen. Tähän viittaa Eby vuonna 1997 ilmestyneessä tutkimusartikkelissaan kommentoidessaan formaaleja mentorointisuhteita. Hän listaa neljä asiaa, jotka tulisi esitellä orientoivan koulutuksen avulla mentorille: 1) yleistä tietoa siitä, kuinka mentori muodostaa ja ylläpitää mentorointisuhdetta 2) tarkastelua siitä, mitä mentori odottaa aktorilta ennen ja jälkeen mentoroinnin 3) välineitä, joilla identifioida aktorin mahdolliset vakavat stressiongelmat 4) yleiset pelisäännöt siitä, miten kontaktoida ohjelman järjestäjää tai tarvittaessa ammattiapua. (Eby 1997, 140.)

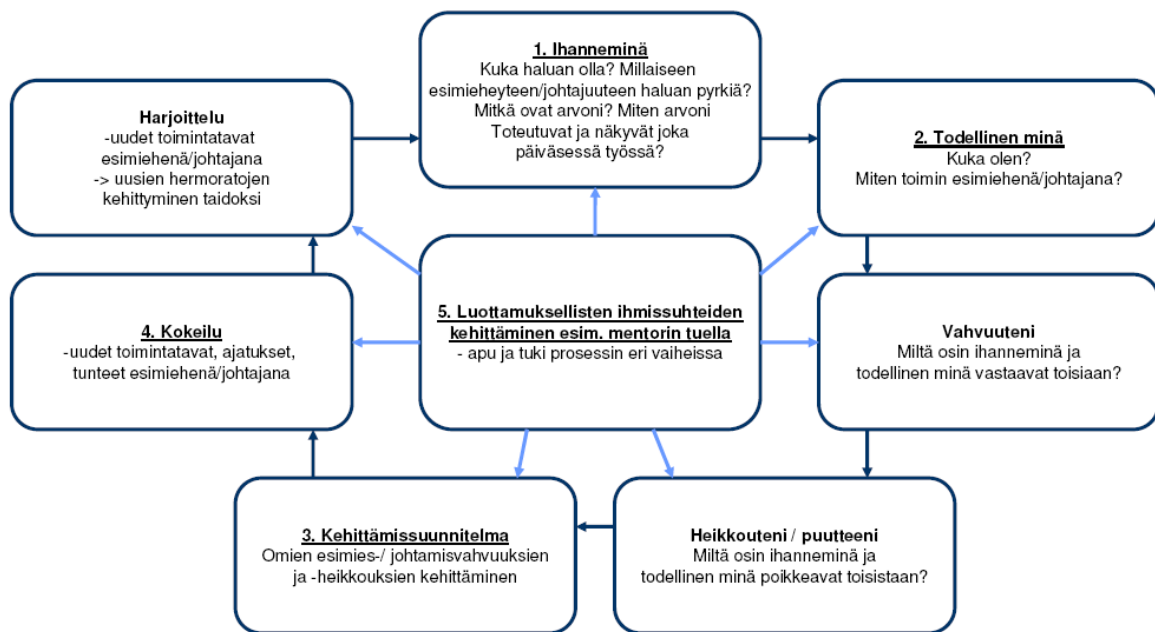
## 5.2 Esimiehenä kehittyminen

### 5.2.1 Tunneälyn kehittäminen

*"Olin luullut olevani ihmiskeskeinen ja avoin, mutta käytännössä en ollut kertonut ihmisille, mitä ollaan tekemässä. Uskomus mulla oli silloin se sama ja on edelleenkin, mutta nyt se toteutuu paremmin. Se oli se isoin henkilökohtainen oivallus. Ihmisen maailmankuva on vaan sellainen, että itsekin uskot johonkin asiaan. Kuten, että olen tällainen, vaikka käyttäytyminen saattaa olla ihan päinvastoin. Et sais nämä kaksi asiaa lähekkäin tai jopa päällekkäin, siinä tahtotilan pitäis olla."* Aktori D.

*"Olen paljon tehnyt töitä esimiesten kanssa ja tukenut heitä. On tullut selkeämmäksi, että esimiestyössä on kyse hyvin syvällisistä ihmisasioista."* Mentori I.

Tutkimustuloksieni mukaan mentorointiparit tarvitsevat humaaneja apuvälineitä arvioidakseen itseään sekä psykososiaalisen kehityksen tukemiseen – organisaatorajat ylittävä mentorointi voi pureutua erityisesti yksilöiden henkiseen kehittämiseen. Mm. Ruohotie ja Honka (2003) nostavat johtajien kohdalla esiin tunneällyn kehittymisen tarpeen. Richard Boyatzis on kolmen vuosikymmenen ajan tutkinut johtajuuden kehittymistä. Hänen teoreettinen mallinsa *Theory of Self-directed Learning* (kuvio 15) ottaa huomioon, millaiseksi johtaja haluaa muuttua, johon pyritään luomalla vahva mielikuva ihanneminästä (ideal self) ja tuntemalla oma todellinen minä (real self). Tämä itseoivaltamisen toistuva (recursive) prosessi, tunneällyn kehittyminen, vaatii viisi toimintaa, joita Boyatzis kuvailee hitaiksi ja vaativiksi ponnisteluiksi. Harjoittelun tuloksena kuitenkin nähdään, että uudet toimintatavat ja kyvyt tulevat osaksi johtajan todellista minää, joskin tämä itseohjauksellinen oppimisen sykli jatkuu elinikäisenä kasvu- ja sopeutumisprosessina. (Goleman, Boyatzis & McKee 2002, 109–112.) Prosessia sovellettaessa mentorointiin liittäisin siihen myös työskentelyn omien arvojen selvittämiseksi, sillä arvokäsitysten työstö sitoutuu ihanneminän prosessointiin luontevasti.



Kuvio 15. Boyatzisin itseohjatun oppimisen teoria (Goleman, Boyatzis & McKee 2002, 110) muokattuna tukemaan mentorointiprosessia.

*"Tämä on yksi oivallukseni: Että on hyvä ihmisjohtaja, niin mitä muuta sitä voi olla?! Jos on hyvä johtaja, TÄYTYY olla hyvä ihmisjohtaja. Ei voi muuten olla hyvä johtaja. Ihmisten kanssa kaikki työt joutuu tekemään. Täytyy ymmärtää sitä, mikä vastuu on niistä ihmisistä ja heidän tilanteestaan ja työyhteisöstä sekä sen kehittämisestä. Ei voi todellakaan jakaa asiajohtamista ja ihmisjohtamista erikseen."* Mentori F.

## 5.2.2 Ryhmämentorointi osana prosessia: välietappeja ja verkostoitumista

Useat haastatellut henkilöt (6/10) raportoivat välietappien olevan tärkeitä. Moni oli kokenut mentorointiprosessin alun intensiivisenä, mutta puolimatassa innostus oli laimennut. Tutkimustulosten mukaan viimeistään mentorointiohjelman puolivälissä olisikin hedelmällistä ja prosessia tukevaa koota osallistujat teemaryhmiin oppimaan ja inspiroitumaan toisistaan.

*"Molemmilla aktoreillani tuli tällainen herpaantuminen yhdessä vaiheessa. Täyty sitten herätellä, että hei, mitäs seuraavaksi. Totesivat, että hyvä, kun vähän potkit. Arkirutiinit vie mennessään, molempien kohdalla se tapahtui sitten kevätpuolella (eli mentorointiohjelman puolen välin jälkeen)." Mentori F.*

*"Loppu oli oikein hyvä, siellä oli yhteinen tapaaminen, jossa mentori ja aktori voi kertoa yhdessä siitä prosessista. Siinä sai sitten muiltakin vielä kommentteja ja tuli vähän tommonen, että ai, ton olisi voinut noinkin tehdä." Aktori E.*

Professionaalisilla ryhmillä saattaa olla tärkeä rooli jäsentensä uran kehittymisessä. Tutkimuksen mukaan ryhmän dynamiikan on todettu vaikuttavan mentoroinnin osina: tukevan emotionaalisia tarpeita (psykologisia ja mukaan kuuluvuuden tunnetta) ja toimintoja, jotka palvelevat instrumentaalisia tarpeita (verkostoitumista ja roolin mallintamista). Ammattiyhdistysten kulttuurin on todettu myös olevan erinomainen taho palvelemaan jäsenistönsä tarpeita. (Dansky 1996, 17.) Monet haastatelluista toivoivat myös entistä otollisempaa mahdollisuutta verkostoitumiseen. Ryhmätyöt antaisivat samanlaisessa tilanteessa oleville tehokkaan tavan vaihtaa kokemuksia ja tutustua.

*"Semmoinen positiivinen juttu, että näkee monen työstävän jotain esimiestyöskentelyä. Ottaisi siihen liittyen yhden alustuksen. Voisi auttaa montaa paria löytään uusia juttuja!" Aktori D.*

*"Yksi syy, miksi menin itse aikoinaan aktoriksi oli, että saisi luotua suhdeverkkoa. Mutta tämä mentorointi ei toimi siinä. Porukat on niin eri alalta ja eri firmoista, yksityiseltä ja julkiselta, kansainvälisiä ja suomalaisia... On sellaisia asiantuntijoita, jotka haluaa esimiestehtäviin ja sit kuin minä, joka on ollut ennen ensimmäistäkään mentorointia esimiehenä jo vuosikymmenen. Yhteisiä tilaisuuksia oli kans hirveen vähän. Ei keskusteltu, että kukas sä oot, mitäs sä teet. Sellaista olisin kaivannut lisää." Mentori G.*

Ryhmämentorointi ei kuitenkaan vahvista tiettyjen ammattikompetenssien kehittymistä (Dansky 1996, 17). Siksi kasvokkain tapahtuvaa "one-to-one" -työskentelyä ei tule missään nimessä unohtaa tai syrjäyttää. Sen sijaan pareittain tapahtuvaa mentorointityöskentelyä tulee vahvistaa niin, että teemaan sidotut ryhmätapaamiset voisivat tukea prosessia. Tälle on selvä tilaus, mikä tuli esille useissa haastateltujen puheenvuoroissa.

*"Teeman mukaan, kannattaa kysellä, mitkä niiden ihmisten tavoitteet mentoroinnille on, yhteisiä nimittäjiä. Miksei ottaisi, ei nyt heti alkuun, mutta jossain vaiheessa tuppaa taso laskemaan, ehkä siinä puolessa välissä, ottaa vierailevan tähden, joka mahdollisimman montaa tukisi prosessissa." Aktori D.*

*"Yksi asia, jota jäi miettimään: mentorointihan on kahdenkeskeinen asia, mutta jos ryhmästä olisi löytynyt samanlaisista tilanteista keskustelevia, samanlaisten ongelmien kanssa painivia pareja, olisi ollut äärettömän mielenkiintoista kokoontua pienellä ryhmällä. Eri asia on, että on massojen classroom-työskentelyä ja on pienten tiimien työskentelyä ja parityöskentelyä. Saman intressin tiimien työskentely oli voinut olla hyvä lisä tähän. Olisi pitänyt tietää, että missä nää parit menee." Mentori J.*

Kappaleessa 5 esittelin tutkijan näkökulmasta muodostetun synteessin, seuraavassa siirryn arvioimaan tutkimusta.

## 6. Tutkimuksen arviointi

Olen ymmärtänyt tässä pro gradu -tutkimuksessani haastateltavien puheen ja lausunnot SEFEn mentorointiohjelmasta rakentuvana, uusiutuvana ja muuttuvana sosiaalisena konstruktiona. Objektivismin sijaan käsitykset heijastavat relativistista ja sosiokonstruktivistista totuutta. (Vrt. Tynjälä 2000, 26.) Tutkittavilta kysyttiin parannusehdotuksia mentorointiohjelmaan ja tähän kysymykseen sainkin runsaasti vastauksia. On huomioitava, että luvussa 4 esiin tulleet käsitykset ovat muodostuneet haastateltujen henkilöiden subjektiivisista kokemuksista. Siksi pyrin luomaan synteessin empiriasta ja teoriasta tuomalla kehittämissuhteisiin mahdollisimman paljon tieteellistä tietoa. Synteesiä tuki Silvermanin ja Casazzan (2000) TRPP-malli.

Tämän tutkimustyön myötä olen omaksunut tietyn näkemyksen siitä, millainen on hyvä mentorointiohjelma. Perehtyneenä laajalti mentoroinnin teoriaan olen määritellyt, että onnistunut mentorointi sisältää mm. mentorointiparin itseohjautuvuutta, lisäksi se edellyttää reflektiokykyä sekä formaalin mentoroinnin ollessa kyseessä, voimakasta organisaattorin tukea. Pitäytyminen kyseisessä "ideaalisen mentoroinnin" viitekehyksessä on paikoin tuntunut hankalalta, koska puhtaasti muodollisia kriteerejä vastaavaa mentorointiprosessia tuskin on olemassa. Haastattelujen ja teorioiden pohjalta voin todeta, että oman käsitykseni mukaan tärkeintä mentoroinnin vaikuttavuudessa on avoin, inhimillinen kontakti ja *jatkuva pyrkimys* tiedostettuun muutos- ja kasvuprosessiin.

Pro gradu -tutkimuksessani otsikon valinta tuotti minulle päänvaivaa. Tein tietoisin valinnan päätyessäni nimeämään tutkimustyön *"Organisaatorajat ylittävä urataimentorointi – tarkastelussa Suomen Ekonomiliiton*

*mentorointiohjelma*” -otsikolla. Riski piilee siinä, että otsikossa käytetään tieteelliselle kentälle uutta suomenkielistä käsitettä. Käsite syntyi, kun suomensin englanninkielisen termin *career-related skill development* urataitomentoroinniksi. Otsikon valintaa puolsi ajatus siitä, että tämä otsikko kuvaa parhaiten tutkimukseni sisältöä ja antia (vrt. Viskari 2002, 48). Toisaalta sisältörikkaan otsikon myötä tutkimus erottuu useista muista mentorointia käsittelevistä tutkimuksista.

Vaikka tutkimustyöni oli toimeksianto, Ekonomiliitto ei pyrkinyt vaikuttamaan tutkimustuloksiin tai esittänyt odottavansa minulta tiettyjä johtopäätöksiä. Sain kuitenkin merkittävää tukea SEFEn henkilökunnalta. Keskustelimme tutkimuksen eri vaiheissa mm. organisaattorin, mentorointiin osallistuneiden ja tutkijan erilaisista positioista ja näkökulmista. Haastateltujen henkilöiden anonymiteetti on kuitenkin säilynyt, eikä SEFEssäkään tiedetä, keitä mentorointiin osallistuneita haastattelin.

Sisäisen ja ulkoisen validiteetin avulla olen tähdännyt laadukkaaseen pro gradu -tutkimukseen. Tutkimuksessa on käytetty fenomenografiaa analyysimenetelmänä, joka on oivallinen väline kasvatustieteellisen tutkimuksen tekemiseen teoreettis-metodologiselta taustaltaan. Käsitteelliset määritelmät tai menetelmälliset ratkaisut ovat perusteltuja ja olennaisia tutkimuksessa. Olen tutkimuksen edetessä ollut myös tietoinen, etteivät tehdyt tulkinnat tai johtopäätökset ole ristiriidassa mentoroinnin tai fenomenografian teoriaan. (Vrt. Eskola & Suoranta 2005, 213.) Seuraavaksi otan kantaa pro gradu -tutkimukseni luotettavuuteen, heikkouksiin ja mainitsen muutaman jatkotutkimusehdotuksen.

## 6.1 Luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa, kuten fenomenografiassakin, tutkittavat ilmiöt ovat elämismaailmassa sellaisessa muodossa, ettei niitä voi ymmärtää suoraan. Sen vuoksi tutkija pyrkii tulkitsemaan ja käsitteellistämään aineistoaan. (Varto 1992, 70.) Kvalitatiivisen tutkimuksen ydin on merkitystulkintojen tekeminen tutkimusaineistosta (Alasuutari 1994), joten oleellista on harkinnanvaraisen tutkimusaineiston kerääminen: tieteellisyyden kriteerinä on laatu ja käsitteellistämisen kattavuus (Eskola & Suoranta 2005, 18). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tuloksia ei pyritä yleistämään vaan tutkimuksen kohteena ovat ainutlaatuiset ilmiöt ja pyrkimys ymmärtää niitä (Tynjälä 1991, 390). Fenomenografiassa ei pyritä kausaaliseen selittämiseen, kuten ei muussakaan laadullisessa tutkimuksessa.

Fenomenografiassa luotettavuutta arvioidaan totuuden koherenssikriteerein. Saatujen tulosten luotettavuutta ei pyritä mittaamaan suhteessa absoluuttiseen totuuteen, vaan tutkijan tulee perustella ja arvioida kriittisesti

tehdyt ratkaisut. Tutkimuksessa siis tulee pyrkiä sisäiseen reliabiliteettiin, joka tarkoittaa tutkimuksessa ristiriidattomuutta. Joskus voidaan käyttää rinnakkaisarvioijaa, joka tutustuu raakamateriaaliin ja tarkistaa kategorioiden pitävyyttä. Tuloksia ei kuitenkaan mitata toistettavuudella, koska tulos nähdään tutkijan konstruktiona. (Niikko 2003, 39–40; Eskola & Suoranta 2005, 213.) Pyysin pro gradu -tutkimukseni uskottavuuden takaamiseksi kaikkia kymmentä haastateltua arvioimaan tutkimustuloksiani (vrt. Eskola & Suoranta 2005, 211) eli fenomenografian mukaisia kuvauskategorioita, jotka olin muodostanut heidän haastatteluissa esittämistään puheenvuoroista. Tavoitteena oli varmistaa, että tutkijana olin ymmärtänyt haastateltujen välittämään viestiä käsityksistään. Viisi kymmenestä (50 %) haastatellusta lähetti sähköpostitse palautetta kategorioista: kaksi heistä esitti tarkennusehdotuksia, joten näiden tarkentavien kommenttien perusteella tein vielä tarvittavia muutoksia kuvauskategorioihin, muut kolme sähköpostitse yhteyttä ottaneet ilmaisivat tyytyväisyytensä kategorioihin sellaisenaan. Loput viisi haastateltua (50 %) eivät kommentoineet kategorioita mitenkään, joten he hyväksyivät hiljaisesti tulokset sellaisinaan.

Tutkijana ei voi päästä sen elämismaailman ulkopuolelle, jota muiden kohdalla tutkii. Näin ollen tutkija muodostaa oman ymmärryksen tutkittavasta kohteesta, mikä vaikuttaa valintoihin tutkimuksen edetessä. (Varto 1992, 26). Fenomenografiassa myönnetään tutkimuksen intersubjektiivisuus, tutkija työstää keräämäänsä materiaalia vuorovaikutuksessa tutkimukseensa, jolloin tuloksena esitettävä kuvauskategoria muodostuu sekä tutkittavan ilmaisusta että tutkijan tulkinnasta. Tiedon keruu- ja analysointitapoja ei pyritä väkivaltaisesti erottamaan toisistaan vaan ymmärretään, että tutkija on teoreettisesti syvällä tutkimusprosessissa mukana. (Ahonen 1995, 124; Häkkinen 1996, 29; Niikko 2003, 40.) Laadullisen tutkimuksen perinteen mukaan Eskola ja Suoranta (2005, 17–19) lukevat tutkijan taidoksi ennalta ehkäisevän tarkastelun liittyen esioletuksiin ja arvostuksiin, jotta subjektiivisuus ei johdattelisi haastattelua – tätä kutsutaan laadullisessa tutkimuksessa hypoteesittomuudeksi. Mahdollisuus objektiivisuuteen syntyy subjektiivisuuden tiedostamisesta.

Tutkijana työstin tutkimuksen edetessä omia esioletuksiani ja pyrin sulkeistamaan oman näkemykseni tutkimuksen ulkopuolelle. Toisaalta pyrin tarkentavilla ja kyseenalaistavilla kysymyksillä herättämään haastateltavissa tietoisuutta omista käsityksistä, kuten fenomenografian käytäntöihin kuuluu. Atlas.ti-tietokoneohjelman käyttöä arvioisin tutkimusaineiston analyysia helpottavana tekijänä (vrt. Eskola & Suoranta 2005, 207), sillä ohjelman avulla perehdyin aineistoon ja jaottelin sitä huomattavasti sujuvammin kuin mitä manuaalisesti olisin voinut. Atlas.ti-ohjelma on kvalitatiivisen tutkimuksen aineiston käsittelyyn suunniteltu ohjelma, jonka käyttöliittymä ja toiminnot selkeyttivät analyysityötä. En suorittanut aineiston koodaamista ohjelmalla vaan Atlas.ti-ohjelma oli avustavassa osassa ja helpottamassa aineiston käsittelyä. Tutkijana tein aineistoa koskevat merkitystulkinnat, ei tietokoneohjelma.



Tämän pro gradu -tutkimuksen tulokset, jotka saatiin menetelmätriangulaatiolla (kirjoittamistehtävä ja puolistrukturoitu haastattelu) ovat samansuuntaisia kuin ne, joita esim. Leskelä (2005) esittää mentorointia koskevassa väitöskirjassaan. Tämän tutkimuksen mukaan SEFEn mentorointiohjelmaan osallistuneet kertoivat mentorointiin liittyvistä hyödyistä, jotka koettiin merkittäviksi. Kuitenkin joukossa oli yksi aktori (vrt. Leskelä 2005, 243), joka koki esimiestaitonsa ja -roolinsa kompleksisemmaksi kuin ennen mentorointia. Eri menetelmillä saadut toisiaan tukevat tutkimustulokset ja toisaalta vertaaminen muiden tutkimuksien tutkimustuloksiin indikoivat tulosten vahvistuvuudesta ja objektiivisuudesta, joilla voidaan mitata tutkimuksen luotettavuutta (Eskola & Suoranta 2005, 212–214).

Olen säilyttänyt pro gradu -tutkimuksessa käytetyn empiirisen aineiston eli haastateltujen sähköpostit sekä kirjalliset lomakevastaukset että nauhoitetut haastattelut. Materiaalia saa käyttää tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseen tai jatkotutkimukseen.

## 6.2 Kritiikki

Fenomenografian peruskäsityksiin kuuluu, että *ihmisen tietoisuus on suuntautunut jotakin muuta kuin itseä kohden* (Niikko 2003, 16). Esimerkiksi mentorointiprosessin aikana yksilö keskittyy tietoisesti opettelemaansa asiaan eikä siihen, millä tavoin hän oppii. Tämä asettaa fenomenografille haasteen. Kuinka esittää haastattelukysymykset niin, että ne paljastavat olennaisen ajatteluprosessista, mitä ja kuinka opimme? Ja onko tutkijan mahdollista saada selville haastateltavan *kaikki* eri käsitykset ilmiöstä, sillä tieto on kontekstuaalista. Sikäli fenomenografia voidaan nähdä hermeneuttisena päättelykehänä, koska luultavasti huomenna tiedetään ja ymmärretään enemmän kuin tänään. Siten joudun määrittelemään myös tutkimustulokseni sosiaalisesti konstruktiiviseksi, yhdeksi mahdolliseksi tulkinnaksi todellisuudesta. Mutta voiko tutkimus koskaan saavuttaa ehdottoman objektiivista näkemystä? Edellisessä luvussa totesin luotettavuuden olevan monitahoinen käsite, ja nyt seuraavaksi tarkastelen tutkimustuloksia ja käytettyä metodologiaa kriittisesti.

Fenomenografian kritiikki kohdistuu kontekstisidonnaisuuteen. Kritiikin mukaan fenomenografisen metodin tulokset eli käsityskategoriat ovat valideja vain tutkittavassa populaatiossa, jossa implisiittiset käsitykset ilmenevät. Fenomenografia voi joutua myös kielellisten rajoitteiden vangiksi. On mahdollista, että haastateltavilla ei ole kielellisiä kykyjä tai välineitä reflektoida käsityksiään. (Häkkinen 1996, 25, 30.)

On mahdollista, että haastateltaville jäi jotain tietoa SEFEn mentorointiprosessista, joka ei tutkimuksen avulla selvinnyt. Aineiston kattavuutta (Eskola & Suoranta 2005, 215; Tuomi & Sarajärvi 2006, 75–76, 89) pyrin kuitenkin lisäämään kannustamalla haastateltuja konkreettisiin esimerkkeihin ja mentoroinnin seikkaperäisiin kuvauksiin sekä rohkaisemalla pohtimaan ko. käsitystä vielä uudesta näkökulmasta – nämä menetelmät voivat ymmärrystä mahdollisimman lähelle saturaatiota erilaisista mentorointiin liittyvistä käsityksistä.

Olen pyrkinyt raportoimaan mahdollisimman tarkasti tutkimukseni kulun ja eri vaiheet, jotta lukija pystyisi tekemään omat johtopäätöksensä tutkimuksen luotettavuudesta. Läpinäkyvyyttä olen pyrkinyt lisäämään tutkimuksen rehellisellä tarkastelulla ja osoittamalla siinä olleita ongelmakohtia. Vaikka fenomenografia on kehitetty nimenomaan kasvatustieteelliseksi tutkimusmenetelmäksi, se ei ole kaikenkattava puhdas teoria tai metodologia vaan metodologian piirteitä omaava analyysiväline, jonka validiteetti ja toimivuus ovat riippuvaisia saadusta aineistosta ja tutkijan pätevydestä käyttää sitä (Marton & Booth 1997, 111, 136).

Konstruktivismin tärkein viesti mentorointiprosessille on pyrkiä ymmärtämään aktorin tapoja ajatella ja ottaa tämän käyttämät käsitteet opetuksen lähtökohdaksi. Mentoroinnin lähtökohta on tällöin oppijan ymmärryksen taso ja konteksti, jossa oppiminen tapahtuu (Nummenmaa & Nummenmaa 2002, 66). Tähän oppijan ymmärtämiseen fenomenografia pyrkii.

Fenomenografian taustalla on pyrkimys saavuttaa tietoa siitä, miten yksilöt ymmärtävät tapahtumat, tilanteet ja ilmiöt. Käsitusten erilaisuuden tiedostamisen kautta fenomenografian tarkoituksena on *opetuksen kehittäminen* (Gröhn 1993) ts. tässä tapauksessa mentorointiohjelman parantaminen. Monissa fenomenografiasta kertovissa ja käyttämissäni teoksissa, kirjoissa sekä artikkeleissa, esitellään fenomenografisen tutkimuksen tekoa vain koulumaailmaa tarkastellen. Mielestäni voidaan kuitenkin ikään kuin katsoa mainitun perspektiivin yli. Fenomenografisen tutkimuksen menetelmät sopivat hyvin aikuiskasvatuksen tai muunkin humanistisen tutkimuksen tekoon, kunhan tutkimuksen laadukkuudesta huolehditaan. Fenomenografisella menetelmällä suoritettu mentorointitutkimus on oiva esimerkki nimenomaan aikuisten oppimisprosessien tutkimisesta.

Tässä pro gradu -tutkimuksessa aihe oli tarkasti rajattu Suomen Ekonomiliiton järjestämään formaaliin mentorointiohjelmaan. Tarkoituksena ei ole ollut tuloksien yleistettävyys muihin mentorointiohjelmiin tai *kaikkiin* SEFEn mentorointiohjelmaan osallistuneisiin. Sen sijaan tutkimuksella voi kartuttaa ymmärrystä siitä, millaisia käsityksiä ja kokemuksia mentorointipareilla on ollut ja viitoittaa tietä mahdolliseen jatkotutkimukseen.

### 6.3 Jatkotutkimus

Olisi ollut mielenkiintoista tutkia samaa Ekonomiliiton mentorointiprosessia jollain toisella kvalitatiivisella menetelmällä, esimerkiksi narratiivisella metodilla, tai kvantitatiivisesti. Kvantitatiivisen menetelmän käyttöä perustelisi se, että haastatteluissa ilmeni ns. epäonnistuneita, ennen aikojaan katkenneita mentorointisuhteita. Tarkka tilastollinen erittely mentorointiohjelman ”onnistumisprosentista” olisi mielenkiintoista selvittää suuremmalla otoksella.

Toisaalta mentorointi yleisesti vaatii lisätutkimusta ja analysointia. Kuten monesti todettu (mm. Leskelä 2007), mentorointikäsitteen vakiintuminen tieteellisessä ja kansantajuisessa debatissa vaatii vielä tarkennusta. Varsinkin Suomessa mentorointi on yksi hieno mahdollisuus jakaa eläköityvän ikäpolven tietotaitoa. Tieteellisten tekstien valossa voidaan todeta mentoroinnilla olevan antia ikäjohtamiseen (mm. Lillia 2000, 10). Kokeneemmat jakavat mielellään tietouttaan eteenpäin ja saavat näin arvoa omalle osaamiselleen. Kuitenkaan tiedossani ei ole Suomessa toteutettua perinpohjaista tutkimusta mentorointiprosessin vaikutuksista ikäjohtamisen välineenä.

## 7. Johtopäätökset

Kasvatus ja koulutus nähdään yhteiskunnallisina tehtävinä, joiden merkitys on kiistatta inhimillinen, sosiaalinen ja kulttuurinen. Niiden avulla luodaan edellytyksiä yhteiskuntamme taloudelliselle kasvulle ja modernisaatiokehitykselle. (Antikainen ym. 2006, 134.) Tapahtuipa mentorointi sitten informaalissa tai formaalissa oppimissuhteessa, se *kasvattaa* aikuisyksilöä ja saattaa vaikuttaa tämän tuottavuuteen ja siten välillisesti organisaatioon, jossa hän työskentelee. Kasvatustieteisiin kuuluu tietty humanistinen arvolutautuneisuus voimakkaammin kuin moniin muihin tieteenaloihin.

Aikakaudessamme korostuu yritystalouden valta ja tuloskeskeisyys. Arvot ovat monesti kovan kvartaalitalouden mukaiset. Vaikka Suomen taloudellinen vaurastuminen ja maailman huippua oleva kilpailukyky ovat tosiasioita, yhä enemmän raportoidaan yksilöiden oireilevan ”*markkinatalouden vaatimuksista*”, joita ovat mm. työtahdin kiristyminen ja pätkätyöt, psykoterapeutti Leena Klockarsia lainataan Helsingin Sanomissa (Turunen 2008, D2). Ehdotan urataitmentorointia yhdeksi yksilön kannalta elämänhallintaa helpottavaksi lääkkeeksi, joka ei sitoudu organisaatioiden tavoitteisiin vaan ottaa huomioon yksilön itseisarvon ja antaa aikaa pohtia uratulevaisuuden suuntaa vastavuoroisessa ihmissuhteessa.

Mentoroinnin kautta henkisesti kasvaneesta ja uratyytyväisyyden löytäneestä johtajasta tai esimiehestä voi hyötyä välillisesti kaikki hänen lähiympäristössään, yhtä lailla sekä työpaikka että perhe.

Mentoroinnilla on ehdottomasti oma paikkansa yksilöiden kehittymisen välineenä. Erityisesti asiantuntijoille ja johtajille mentoroinnilla on tilausta arvioida omaa uratulevaisuuttaan, tuoda mahdollisesti uusia resursseja käyttöön ja siten pärjätä kiristyvässä talousmaailmassa. On selvää, että mentoroinnin suosio kasvaa (mm. Pursiainen 2001). Pursiainen (2001, 45–46) toteaa mentoroinnin arvostuksen ja jalansijan yritysmaailmassa kumpuavan nimenomaan sen tuoman inhimillisen painotuksen kautta, humanisuutta korostavien piirteiden myötä. Sen avulla voidaan panostaa ihmisten henkiseen pääoman ja jaksamiseen.

Informaaliin mentorointisuhteeseen pääseminen voi olla sattuman kauppaa (Pursiainen 2001, 47). Danský (1996) esittää tutkimuksessaan, että ammatillisten yhdistysten tulisi toimia mentoroinnin mahdollistajina jäsenilleen. Hän todistaa ammatillisten yhdistyksien vaikuttavan yksilöiden urakehitykseen sekä osoittaa tutkimuksellaan käytännönläheistä parannusta johtamisen kehittämiseen. Danskýn faktorianalysissä todetaan ryhmämentoroinnin saavuttavan neljä komponenttia: psykososiaalista tukea, jäsenten aktivoimista toimintaan (inclusion), verkostoitumista ja roolimallintamista. Jäsenten aktivoiminen lisää myös taitojen vahvistumista. (Danský 1996.) Pro gradu -tutkimukseni mukaan ammatillinen yhdistys voi mentoroinnin kautta myös johtaa tietoa (Knowledge Management) tietyn profession sisällä. Tällaista tiedonmuodostusprosessia tukisi varsinkin ryhmämentorointi, jonka avulla hiljainen tieto siirtyisi yhteisessä kontekstissa ulkoistamisen, yhdistelyn ja sisäistämisen kautta ekonomien laajaan käyttöön. (Vrt. Nonaka ym. 2000.)

Haluan pro gradu -tutkimuksessani nostaa esiin mentorointikeskusteluun näkökulman, jonka mukaan mentorointi muotoutuu kahdeksi aivan erilaiseksi prosessiksi (vrt. Eby 1997). Työtaitoihin tai urataitoihin panostava mentorointi ovat kumpikin tärkeitä, mutta ne palvelevat eri funktioita. Organisaatioon sidoksissa oleva työtaitomentorointi on yksi vastaus ikäjohtamiseen ja hiljaisen tiedon säilymiseen organisaatiossa tai edistämässä tiettyjä työtaitoja. Urataitomentorointi sen sijaan painottuu yksilökeskeisiin tarpeisiin ohjata uraa ja oppia erilaisille aloille sovellettavia taitoja, kuten johtamista.

Ekonomiliiton järjestämää urataitopainotteista mentorointiohjelmaa arvostettiin yksimielisesti pro gradu -työn haastattelujen perusteella. Kymmenen kymmenestä totesi SEFEn mentorointiohjelman tarpeellisuuden ja näki sen ainutlaatuisena tapana kehittyä urallaan ja ammatillisesti. Haastateltujen esittäessä parannusehdotuksia kyse ei ollut siitä, että mentorointiohjelma ei olisi hyvä sellaisenaan kuin sitä toteutetaan, sen sijaan ohjelmaa voi aina kehittää paremmaksi! Siihen haastatelluilla olikin muutamia ideoita, joista toistuneet ja olennaisimmat pyrin esittelemään TRPP-malliin perustuen. Nyt heitän pallon takaisin SEFElle – ja toisaalta muillekin

ammattiyhdistyksille: SEFEn mentorointiohjelma on loistava esimerkki ja edistyksellinen palvelu jäsenilleen, tästä voi ottaa oppia!

Tulevaisuudessa mentoroinnin muodot eivät ole itsestään selvät. Saattaa olla, että teknologia tuo oman ulottuvuutensa mentorointisuhteisiin, vuorovaikutussuhteet saattavat hyvinkin muuttua monipuolisemmiksi ja joustavimmiksi. (Pursiainen 2001, 49.) Teknologia on yksi aspekti, jota ei tule unohtaa mentorointiohjelmien kehittämisessä. Jokainen mentorointiohjelma muodostuu kuitenkin ainutlaatuiseksi prosessiksi yleensä kahden tahon, mentorin ja aktorin välillä. Formaaliin mentorointiohjelmaan organisoija tarjoaa oman panoksensa – valmentavaa tietoa, välineitä ja tukiverkon. Kehittämistyötä ei tule unohtaa, uusia tapoja tukea mentorointiprosessia kannattaa kokeilla.

## **Loppusanat**

Tämän pro gradu -tutkimuksen toteuttaminen ei ollut helppo tehtävä. Kirjoittaminen on aina ollut allekirjoittaneelle tuskallista: aiheen epätoivoista valintaa, murhetta epätäydellisestä perehtymisestä (on mahdotonta lukea aivan kaikkea aiheeseen liittyvää ja toisaalta sisäistää aivan kaikkea sitä, mitä tulee lukeneeksi), pilkkujen viilaamista, sanajärjestyksen vaihtamista ja loputonta itsekritiikkiä. Ekonomiliitto tarjosi tutkimukselle kuitenkin hyvät puitteet: aikarajan, resursseja ja erittäin mielenkiintoisen aiheen, johon uppouduin ja johon uskon ammatillisen kehittymisen menetelmänä.

Oli huomattavaa, kuinka kehityin tutkijana pro gradu -tutkimusprosessin edetessä. Ajan kuluessa, kerta kerran jälkeen opin erilaisia tapoja viedä haastattelua eteenpäin, tiedustella tarkentavia kysymyksiä ja tarttua haastateltavan mielipiteisiin. Kokemukseni mukaan on uskallettava kirjoittaa se ensimmäinen epävarma rivi teoriaosuuteen ja mentävä ensimmäiseen haastatteluun sellaisenaan, harjoittelevana opinnäytetyön tekijänä. Teorian pystyy kirjoittamaan vain kappale kerrallaan eikä haastattelijanakaan voi kehittyä määräänsä enempiä ilman kokemusta ja ajan mukanaan tuomaa kypsymistä. On siis uskallettava yrittää. Tehdä harjoitteluhaastattelu, toinen kökkö haastattelu, kolmas tunnusteleva ja neljännessä voikin sitten huomata ajan lentävän ja analyttisen tutkijan alun olevan syntymässä. Ja huomioni mukaan ensimmäisen, toisen ja kolmannen haastattelun todellinen anti voi aueta tutkijalle vasta jälkeinpäin. Samat teemat ja kysymykset on kuitenkin käyty läpi jokaisessa haastattelussa! Marton ja Booth (1997, 135) toteavatkin, että fenomenografinen tutkimus on oppimisprosessi tutkijalle.

Haluan kiittää Ekonomiliittoa mielenkiintoisen ja haasteellisen toimeksiannon saamisesta. Sain pro gradu -tutkimusprojektin kautta tutustua pyyteettömiin, inspiroiviin ja elämänmyönteisiin ihmisiin – mentoreihin ja

aktoreihin, jotka todella olivat valmiita panemaan itsensä ja vanhat käytäntönsä likoon tuntemattoman ihmisen kanssa välittäen toinen toistensa oppimisesta ja panostamalla avarakatseisesti samalla omaan henkiseen kasvuunsa. Toisaalta tämän tutkimuksen tekeminen mahdollisti tutustumisen ”professoriin vailla vertaansa”, pro gradu -työn ohjaajaan, Juha Suorantaan. Hänelle kuuluu kiitos kannustamisesta ja asiantuntijuudesta sekä kasvattavista opeista, jotka eivät liity pelkästään tieteisiin vaan myös elämänhallintaan, iloon ja toisista välittämiseen. Kunniaininnon ja kiitoksen ansaitsee myös KTM, VTM Hanna Peltonen, joka tutkimuksen kriittisimmässä vaiheessa valoi toivoa ja rohkaisua edetä. Unohtamatta korvaamatonta ystävääni FM Kaisu Tupalaa, joka antoi pro gradu -työlleni kielenhuoltoa, sekä kotijoukkoja, joiden luo oli hyvä palata lepäämään graduprosessin pyörteistä.

Ennen kaikkea pro gradu -tutkimus on vaikuttanut tutkijaan eli minuun kasvattaen ja vahvistaen. Olen onnellinen, että olen saanut opiskella Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan yleisen kasvatustieteen koulutusohjelmassa. Olen saanut humanin ja yksilöitä arvostavan koulutuksen, jonka vuoksi tiedän, ettei milloinkaan ole liian myöhäistä oppia.

## Lähteet

- Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 113–160.
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1991. Objektista subjektiksi. Aikuisopiskelijan itseohjautuvuus etäopetuksen tavoitteena. Helsinki. Julkaisematon artikkeli.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Allen, T., Eby, L., Poteet, M., Lentz, E. & Lima, L. 2004. Career benefits associated with mentoring for protégé: a meta-analysis. *Journal of Applied Psychology* 89 (1), 127–136.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2006. Kasvatussosiologia. Helsinki: WSOY.
- Arjanne, T. 2006. Johtamisen viisaus. Teoksessa L. Sundvik (toim.) Toimiva työyhteisö – Esimiehen haasteet ja ratkaisut. Helsinki: Edita, 55–84.
- Bozeman, B. & Feeney, M. 2007. Toward a useful theory of mentoring. A conceptual analysis and critique. *Administration & Society* 39 (6), 719–739.
- Dansky, K. 1996. The effect of group mentoring on career outcomes. *Group & Organization Management* 21 (1), 5–21.
- Eby, L. 1997. Alternative forms of mentoring in changing organizational environments: A conceptual extension of the mentoring literature. *Journal of Vocational Behavior* 51 (1), 125–144.
- Eby, L. & Lockwood, A. 2005. Protégés' and mentors' reactions to participating in formal mentoring programs: A qualitative investigation. *Journal of Vocational Behavior* 67 (3), 441–458.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fagenson, E. 1989. The mentor advantage: perceived career/job experiences of proteges versus non-proteges. *Journal of Organizational Behaviour* (10), 309–320.
- Godshalk, V. & Sosik, J. 2000. Leadership styles, mentoring functions received, and job-related stress: a conceptual model and preliminary study. *Journal of Organizational Behavior* 21 (4), 365–390.
- Godshalk, V. & Sosik, J. 2003. Aiming for career success: The role of learning goal orientation in mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior* 63 (3), 417–437.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. 2002. Primal leadership. Realizing the power of emotional intelligence. Boston: Harvard Business School Press.
- Gröhn, T. 1993. Fenomenograafinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino, 1–32.

- Hall, D. 1990. Career development in organizations. Teoksessa D. Brown, L. Brooks & Associates (toim.) Career choice and development: Applying contemporary theories to practice. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Hall, D. & Moss, E. 1998. The new protean career contract: Helping organizations and employees adapt. *Organizational Dynamics* 26 (3), 22–37.
- Helsingin kauppakorkeakoulu. 6.3.2008. Mentorointi. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.fi). <<http://www.hse.fi/FI/alumni/coop/mentoring/>>. Luettu 18.3.2008.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2006. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hyppänen, R. 2007. Esimiesosaaminen: liiketoiminnan menestystekijä. Helsinki: Edita.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. Opetuksen käytänteitä ja perusteita 21 - kirjasarja.
- Juusela, T., Lillia, T. & Rinne, J. 2000. Mentoroinnin monet kasvot. Käytännön esimerkkejä mentoroinnin soveltamisesta. Jyväskylä: Yrityskirjat Oy, 5–8.
- Järvinen, A. & Poikela, E. 2000. Työssä oppiminen – reflektiivistä ja kontekstuaalista. *Aikuiskasvatus* (4), 316–324.
- Järvinen, P. 2005. Ammattina esimies. Helsinki: WSOYpro.
- Kauhanen, J. 2006. Henkilöstövoimavarojen johtaminen. Helsinki: WSOY.
- Kim, S. 2007. Learning goal orientation, formal mentoring, and leadership competence in HRD. *Journal of European Industrial Training* 31 (3), 181–194.
- Koljonen, E. 2005. Näkemyksiä mentoroinnista. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kram, K. 1983. Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal* 26 (4), 608–625.
- Kram, K. & Isabella, L. 1985. Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. *Academy of Management Journal* 28 (1), 110–132.
- Kram, K. & Hall, D. 1996. Mentoring in a context of diversity and turbulence. Teoksessa E. Kossek & S. Lobel (toim.), *Managing diversity: Human resource strategies for transforming the workplace*. Cambridge: Blackwell business, 108–136.
- Leskelä, J. 2005. Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Leskelä, J. 2006. Mentorointi ja ammatillinen kasvu. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Vantaa: Dark Oy, 164–190. *Aikuiskasvatuksen* 46. vuosikirja.



- Leskelä, J. 2007. Mentorointi ammatillisen kasvun edistäjänä. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttinä. Juva: PS-kustannus, 155–187.
- Lillia, T. 2000. Mentoroinnin teoriaa. Teoksessa T. Juusela, T. Lillia & J. Rinne (toim.) Mentoroinnin monet kasvot. Käytännön esimerkkejä mentoroinnin soveltamisesta. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 9–51.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and awareness. New Jersey: Lawrence Erlbaum associates.
- Matikainen, M. 2004. Mentorointi oppimisprosessina. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Mezirow, J. 1997. Transformative learning: Theory to practice. New Directions for Adult and Continuing Education (74), 5–12.
- Nakari, L. 1995. Tutkimus HEKO:n ekonomiaisten toteuttamasta mentorointitoiminnasta 1992-93. Helsingin kauppakorkeakoulu. Organisaatiot ja johtaminen. Pro gradu -tutkielma.
- Nakari, L., Porenne, P., Mansukoski S. & Huhtala, T. 2003. Mentorointi. Johdon ja asiantuntijoiden kehitysmenetelmä. Forssa: Ekonomia Oy. (Alkuperäisteos 1999.)
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 85.
- Nonaka, I., Toyama, R. & Konno, N. 2000. SECI, Ba and Leadership: a unified model of dynamic knowledge creation. Long Range Planning. 33 (1), 5–34.
- Nummenmaa, A. R. & Nummenmaa, T. 2002. Toisen asteen näkökulma. Teoksessa M-L Julkunen (toim.) Opetus oppiminen, vuorovaikutus. Vantaa: WSOY, 66–76.
- Pursiainen, A. 2001. Työpaikkakouluttaja mentorina. Henkilöstön kehittämistä vuorovaikutussuhteessa kaupan esimiesvalmennuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Ritchie, A. & Genoni, P. 1999. Mentoring in professional associations: continuing professional development for librarians. Health Libraries Review 16 (4), 216–225.
- Ruohotie, P. 1995. Ammatillinen kasvu työelämässä. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 8.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 1999. Palkitseva ja kannustava johtaminen. Helsinki: Edita.
- Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WSOY.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimusten avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. Saarijärvi: Hämeen ammattikorkeakoulu. Skills-julkaisu 2/2003.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

- Scandura, T. 1992. Mentorship and career mobility: An empirical investigation. *Journal of Organizational Behavior* 13 (2), 169–174.
- Schön, D. 1983. *The reflective practitioner. How professionals think in action.* New York: Basic Books.
- Shea, G. 1994. *Mentoring: helping employees reach their full potential.* New York: AMA.
- Silverman, S. & Casazza, M. 2000. *Learning & development: Making connections to enhance teaching.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers. Higher and Adult Education Series.
- Stead, V. 2005. Mentoring: a new model for leadership development? *International Journal of Training and Development* 9 (3), 170–184.
- Stone, F. *Mentoring advantage creating the next generation of leaders.* Chicago: Dearborn Trade Publishing.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2006. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* Helsinki: Tammi.
- Turunen, M. 2008. Stressinhallinta. Pitäisi revetä joka paikkaan. *Helsingin Sanomat* 31.3.2008. Elämä & Terveys, D2.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Teoksessa K. Kiviniemi, A. Laitinen, & T. Litmanen. *Suunnittelua, muutoksia, ajautumista. Lyhytkurssin suunnittelun ja toteutuksen ongelmat ammatillisessa aikuiskoulutuksessa.* Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A, 387–398.
- Tynjälä, P. 2000. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita.* Tampere: Tammi.
- Uljas, A. 2000. Omaa suuntaa yhdessä pohtien. Kokemuksia Suomen Ekonomiliiton mentorointitoiminnasta. Teoksessa T. Juusela, T. Lillia & J. Rinne (toim.) *Mentoroinnin monet kasvot. Käytännön esimerkkejä mentoroinnin soveltamisesta.* Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 175–182.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia.* Helsinki: Kirjayhtymä.
- Viitala, R. 2004. *Henkilöstöjohtaminen.* Helsinki: Edita.
- Viskari, S. 2002. *Tieteellisen kirjoittamisen perusteet. Opas kirjoittamiseen ja seminaarityöskentelyyn.* Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja B N:o 17.
- Ylitalo, M. 2000. AcaFemica-projektiin liittynyt mentorointiprosessi. Teoksessa T. Juusela, T. Lillia & J. Rinne (toim.) *Mentoroinnin monet kasvot. Käytännön esimerkkejä mentoroinnin soveltamisesta.* Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 114–123.

## Liitteet

Liite 1. SEFEn mentorointiohjelma vuonna 2007.



### SEFEN MENTOROINTIOHJELMA 2007

#### Aikataulu ja tilaisuudet:

- ohjelman kesto toukokuu 2007 – toukokuu 2008
- maaliskuu-toukokuu mentorointiparien valinta
- mentorit: aloitustilaisuus 3.5.2007
- aktorit: aloitustilaisuus 8.5.2007
- parityöskentelyä n. 1 krt/kk koko prosessin ajan
  - o aloitus viimeistään elo-syyskuussa 2007
- yhteistilaisuus aktoreille ja mentoreille 20.9.2007
  - o ulkopuolinen luennoitsija
  - o teema liittyy vuorovaikutukseen
- vapaamuotoisia aktoreiden ja mentoreiden yhteistilaisuuksia
  - o syksyn 2007 aikana 1 tilaisuus
  - o kevään 2008 aikana 1 tilaisuus
- yhteistilaisuus aktoreille ja mentoreille tammikuussa 2008
  - o ulkopuolinen luennoitsija
  - o teema ilmoitetaan myöhemmin
- mentoroinnin päätöstilaisuus toukokuussa 2008

#### Koordinointi ja tuki ohjelman aikana:

[REDACTED]  
[REDACTED] (organisaattorin yhteystiedot)

**KYSYMYKSET AKTORILLE, KUVAILE KONKREETTISIN ESIMERKEIN  
VASTAUKSIASI**

1. Mikä oli tärkeintä sinulle mentorointiprosessissa?
2. Mitä aktori voi mielestäsi saada mentorointiprosessista?
3. Miten ja miksi mentorointiprosessista voi mielestäsi oppia? Kuvaile tilannetta, jolloin oivalsit jotain uutta.
4. Miten SEFE vaikutti mentorointiprosessiin? Millainen SEFEn rooli oli?
5. Löysitkö mentoroinnin kautta uusia kontakteja tai foorumeja (johtamis)alalla, miten?
6. Millaisena koet mentoroinnin verrattuna muihin esimiehenä kehittymisen tapoihin esim. koulutus, työssä oppiminen...?
7. Mitä ammatillinen kehittyminen on mielestäsi?
8. Muuttuivatko suunnitelmasi tai tavoitteesi esimiehenä mentoroinnin myötä, miten?
9. Miten mentorointiprosessi muutti työtäsi esimiehenä? *(Esim. Työmenetelmät, työpaikka, toimenkuva, vastuualue, palkka, suhde alaisiin yms.)*
10. Muutuitko itse esimiehenä mentoroinnin aikana tai jälkeen, miten? *(Esim. Epävarmempi, luovempi, innovatiivisempi jne.)*
11. Millaista on hyvä esimiestyö? Miten käsityksesi esimiestyöstä mentoroinnin muuttui aikana?
12. Miten *mentori* toimi tukeakseen esimiehenä kehittymistäsi? *(Esim. Palaute, roolimallin saaminen, henkinen tuki, vahvisti / heikensi, itsearvostus, itsetuntemus tai itsetunto)*
13. Miten mentorointia voisi kehittää niin, että se tukisi paremmin esimiehenä kehittymistä?
14. Muita kommentteja mentoroinnista?

### Liite 3. Haastattelurunko mentorille.

#### KYSYMYKSET MENTORILLE, KUVAILE KONKREETTISIN ESIMERKEIN VASTAUKSIASI

1. Mikä oli tärkeintä sinulle mentorointiprosessissa?
2. Mitä mentori voi saada mentorointiprosessista?
3. Miten mentori voi oppia mentorointiprosessista? Kuvaile tilannetta, jolloin oivalsit jotain uutta.
4. Miten SEFE vaikutti mentorointiprosessiin? Millainen SEFEn rooli oli?
5. Löysitkö mentoroinnin kautta uusia kontakteja tai foorumeja (johtamis)alalla, miten?
6. Millaisena koet mentoroinnin verrattuna muihin esimiehenä kehittymisen tapoihin esim. koulutus, työssä oppiminen...?
7. Mitä ammatillinen kehittyminen on mielestäsi?
8. Muuttuivatko omat suunnitelmasi tai tavoitteesi esimiehenä mentoroinnin myötä, miten?
9. Miten mentorointiprosessi muutti työtäsi esimiehenä? (Esim. Aika, työmenetelmät, työpaikka, toimenkuva, vastuualue, palkka, suhde alaisiin tms.)
10. Muutuitko itse esimiehenä mentoroinnin aikana tai jälkeen, miten?  
(Esim. *Epävarammpi, luovempi, innovativisempi jne.*)
11. Millaista on hyvä esimiestyö? Miten käsityksesi esimiestyöstä mentoroinnin muuttui aikana?
12. Millainen oli aktorin rooli, kun keskustelitte esimiestyöstä?  
(Esim. *Palaute, roolimallin saaminen, henkinen tuki, vahvist / heikensi, itsearvostus, itsetuntemus tai itsetunto*)
13. Miten mentorointia voisi kehittää niin, että se tukisi paremmin esimiehenä kehittymistä?
14. Muita kommentteja mentoroinnista?

#### Liite 4. Kirjalliset kysymykset aktorille.

Hei! Olen saanut tiedoksi, että SEFE:n mentorointiprosessia aloittaessa yhtenä alkuperäisenä tavoitteenasi mentoroinnille oli keskustella esimiestyöstä ja mahdollisesti kehittyä esimiehenä. Sovimme haastattelujan jo, mutta malttaisiko vastata sähköpostitse muutama kysymykseen ennen tapaamistamme. Pyytäisin, että lähettäisit vastauksesi päivää tai paria ennen haastattelua osoitteeseen elina.s.mattila@uta.fi.

Lämpimästi kiittäen, Elina Mattila (kasvatustieteiden yo) gradun tekijä SEFE:n toimeksiannosta  
Ps. Vastausrivejä voi muokata tarpeen mukaan ☺.

IKÄSI?

---

ESIMIESKOKEMUS, MONTAKO VUOTTA? TITTELISI NYT, TYÖKUVASI?

---

---

MITÄ TAVOITTEITA SINULLA OLI LIITTYEN MENTOROINTIPROSESSIIN?

---

---

---

MIKSI HALUSIT KESKUSTELLA ESIMIESTYÖSTÄ MENTOROINTIPROSESSISSA? KUINKA USEIN KESKUSTELITTE ESIMIESTYÖSTÄ?

Ilmoita myös, jos ette keskustelleet esimiestyöstä – miksi?

---

---

---

MILLAISTA TEEMOISTA KESKUSTELITTE KOSKIEN ESIMIESTYÖTÄ?

---

---

---

ONKO OMA ASEMASI ESIMIEHENÄ (ALALLA TAI TYÖPAIKALLA) MUUTTUNUT MENTOROINNIN MYÖTÄ?

---

---

---

## Liite 5. Kirjalliset kysymykset mentorille.

Hei! Olen saanut tiedoksi, että SEFEn mentorointiprosessia aloittaessa yhtenä aktorisi alkuperäisenä oli keskustella esimiestyöstä ja mahdollisesti kehittyä esimiehenä. Sovimme haastattelujan jo, mutta malttaisitko vastata sähköpostitse muutama kysymykseen ennen tapaamistamme. Pyytäisin, että lähettäisit vastauksesi ennen haastattelua osoitteeseen elina.s.mattila@uta.fi.

Lämpimästi kiittäen, Elina Mattila (kasvatustieteiden yo) gradun tekijä SEFE:n toimeksiannosta  
Ps. Vastausrivejä voi muokata tarpeen mukaan ☺.

IKÄSI?

---

ESIMIESKOKEMUS, MONTAKO VUOTTA? TITTELISI NYT, TYÖKUVASI?

---

MITÄ TAVOITTEITA SINULLA OLI LIITTYEN MENTOROINTIPROSESSIIN?

---

---

---

MILLAISENA KOIT PYYNNÖN MENTOROIDA HENKILÖÄ, JOKA HALUSI NIMENOMAAN KESKITTYÄ ESIMIESTYÖHÖN? MITEN USEIN KESKUSTELITTE ESIMIESTYÖSTÄ MENTOROINNIN AIKANA?  
Ilmoita myös, jos ette keskustelleet esimiestyöstä – miksi?

---

---

---

MILLAISISTA TEEMOISTA KESKUSTELITTE KOSKIEN ESIMIESTYÖTÄ?

---

---

---

ONKO OMA ASEMASI ESIMIEHENÄ (ALALLA TAI TYÖPAIKALLA) MUUTTUNUT MENTOROINNIN MYÖTÄ?

---

---

---

---

**HAKEMUS AKTORIKSI  
SEFEN MENTOROINTIOHJELMA 2007**



Nimi	Syntymävuosi
Koulutus	Valmistumisvuosi
Kotiosoite	
Puhelin töihin	matkapuhelin
Sähköposti	
Työnantaja	vuodesta
Työosoite	

**Voit liittää hakemukseen cv:si!**

Nykyinen asema ja keskeisimmät vastualueet
Aikaisemmat työnantajat ja tehtävät (valmistumisen jälkeen)

Miksi haluan itselleni mentorin? Mitkä ovat tavoitteeni mentorointiprosessille?
---

→



**Minkälaisiin asioihin haluan paneutua mentorointiprosessin aikana?**

**Millaisen mentorin toivon saavani?**

**Luonteenpiirteeni**

**Millaista tukea uskon tarvitsevani mentorointiprosessin aikana SEFEltä?**

**Kiitos hakemuksestasi!**

**MENTORIKUVAUS  
SEFEN MENTOROINTIOHJELMA 2007**



Nimi	Syntymävuosi
Koulutus	Valmistumisvuosi
Kotiosoite	
Puhelin töihin	matkapuhelin
Sähköposti	
Työnantaja	vuodesta
Työosoite	

**Voit liittää kuvaukseen cv:si!**

<b>Nykyinen asema ja keskeisimmät vastualueet</b>
<b>Muu työhistoria lyhyesti</b>

<b>Mitä annettavaa minulla on mentorina/vahvuuteni mentorina</b>
--

→

<b>Erityisosaaminen</b>
-------------------------

<b>Luonteenpiirteeni</b>
--------------------------

<b>Muuta huomioitavaa</b>
---------------------------

<b>Millaista tukea uskon tarvitsevani mentorointiprosessin aikana SEFEltä?</b>
--

**Kiitos!**