

MENTOROINTI OPPIMISPROSESSINA

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden laitos
Pro Gradu –tutkielma
Kasvatustiede
Toukokuu 2004
Marjo Matikainen

TIIVISTELMÄ

Tutkimus tarkastelee mentorointia oppimisprosessina. Aineistona on kahdeksan mentorin ja aktorin käsitykset ja kokemukset siitä, mitä ja miten he oppivat mentorointiprosessin aikana. Haastateltavat osallistuivat Tampereen yliopiston henkilöstönkehittämisyksikön (HEKO:n) järjestämään mentorointiohjelmaan. Mentorit ovat asiantuntijoita yliopiston eri laitoksilta ja aktorit yksityiseltä sekä julkiselta sektorilta.

Tutkimuksen teoriakehyksessä tuodaan esille mentoroinnin erityispiirteitä ja yhtäläisyyksiä suhteessa muihin henkilöstön kehittämisen muotoihin. Mentorointi on vapaaehtoisuuteen, luottamukseen ja avoimuuteen perustuva kahdenkeskinen vuorovaikutussuhde, jossa työelämässä mukana olevat yksilöt jakavat ja vaihtavat kokemuksia sekä hiljaista tietoa keskenään. Mentoroinnilla on ura- ja psykososiaalisia tehtäviä, jotka edesauttavat yksilöiden työssä oppimista ja heidän kokonaisvaltaista kasvua ja kehittymistään.

Tutkimuksessa tarkastellaan millainen oppimisteoria kuvaa parhaiten mentorointiprosessia. Teoriataustassa tarkastellaan konstruktivistisen, kokemuksellisen ja uudistavan oppimisen teorioita sekä reflektiivistä oppimista. Reflektio voi kohdistua toiminnan sisältöön, prosessiin tai taustalla vaikuttaviin tietorakenteisiin, oletuksiin, arvoihin ja uskomuksiin. Reflektion avulla yksilö voi oppia ja käsitteellistää uusia asioita ja kokemuksia. Mentorin ja aktorin välinen dialogi voi toimia reflektion aktivoijana.

Tutkimuksessa tarkastellaan myös sitä, millaisia rooleja ja millaista ohjausta haastateltavat kokevat mentoroinnissa olevan. Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen ja siinä käytetään tutkimusmetodina puolistrukturoitua teemahaastattelua. Haastattelujen avulla tuodaan esiin mentorien ja aktorien antamia merkityksiä ja kokemuksia.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että mentorointiprosessissa oppiminen perustuu kokemukseen ja reflektointiin. Oppimista pidetään osittain tiedostamattomana eikä oppimista tukevaa arviointia juurikaan käytetä. Mentorointia organisoivat tahot voisivat kiinnittää huomiota myös oppimisen ohjaamiseen.

Mentorointi on tulosten valossa erittäin antoisaksi ja miellyttäväksi koettu prosessi, jossa molemmat osapuolet oppivat toisiltaan. Mentorien ja aktorien oppimisessa on paljon yhtäläisyyksiä, mutta myös joitakin eroavaisuuksia. Aktorit oppivat refleктоimaan kokemuksiaan ja mentorit oppivat omasta asiantuntijuudestaan. Mentorointia voi tutkimuksen perusteella kuvata asiantuntijuuteen, kysymyksillä ohjaamiseen, valmentamiseen ja kuuntelemiseen perustuvana ystävyuden kaltaisena ihmissuhteena.

Avainsanat: *mentorointi, aktori, mentori, työssä oppiminen, konstruktivistinen oppiminen, kokemuksellinen oppiminen, uudistava oppiminen, reflektio, ohjaaminen*

SISÄLLYSLUETTELO

1 JOHDANTO	2
2 MENTOROINTI	4
2.1 Mentoroinnin käsite ja taustaa.....	4
2.2 Mentoroinnin vertailua muihin henkilöstön kehittämismuotoihin....	6
2.3 Mentoroinnin muodot.....	9
2.4 Mentoroinnin tehtävät.....	11
2.5 Mentorointi vuorovaikutusprosessina.....	12
2.6 Mentorointi ja oppimisen ohjaaminen.....	14
3 OPPIMINEN JA MENTOROINTI	18
3.1 Mentorointi ammatillisen kasvun ja kehityksen ylläpitäjänä.....	18
3.2 Tieto ja oppiminen.....	20
3.3 Konstruktivistinen oppiminen.....	22
3.4 Kokemuksellinen oppiminen.....	24
3.5 Reflektio ja uudistava oppiminen.....	28
3.6 Yhteenveto	32
4 TUTKIMUSONGELMAT	34
5 TUTKIMUKSEN TOIMINTAYMPÄRISTÖ JA TOTEUTUS	36
5.1 Yliopiston mentorointiohjelma.....	36
5.2 Tutkimusmetodin valinta.....	37
5.3 Tutkimusaineiston keruu teemahaastattelulla.....	39
5.4 Tutkimusaineiston analyysi.....	41
6 TULOKSET	42
6.1 Mitä ja miten mentoroinnissa opittiin?.....	42
6.1.1. Ajatteluprosessien ja reflektointitaitojen kehittäminen.....	42
6.1.2 Ammatillinen kehittyminen.....	44
6.1.3 Henkilökohtainen kasvu ja kehittyminen	45

6.1.4 Tietoa tapaamisten aiheista ja toisen työkontekstista	47
6.1.5 Oppimisen tarkastelua prosessina.....	48
6.2 Ohjauksen mentoriset työkalut.....	49
6.2.1 Kysymyksillä ja tiedolla ohjaaminen.....	49
6.2.2 Roolit mentoroinnissa.....	51
6.3 Taustaorganisaatioiden vaikutukset mentorointiin.....	53
6.4 Yhteenveto tuloksista.....	55
7 POHDINTA.....	59
7.1 Tutkimuksen luotettavuus.....	59
7.2 Kehittämisehdotuksia.....	60
LÄHTEET.....	63
LIITE	

1 JOHDANTO

Muuttuva työelämä tarvitsee ihmisiä, joilla on kyky, halu ja tahto oppia jatkuvasti. Työssä tarvittavat valmiudet uudistuvat nykyisin nopeammin kuin ennen. Ihmisiltä odotetaan kykyä seurata oman alansa kehitystä ja taitoa hankkia uusinta tietoa. Ihmiset, jotka ovat sitoutuneet jatkuvaan oppimiseen, ovat koko ajan avoimia uudelle informaatiolle ja pyrkivät ajoissa ennakoiden välttämään osaamisaukkoja (Ruohotie 1993; 2000, 9, 205). Jatkuvaan oppimiseen sitoutumisella tarkoitetaan sitä, että oppiminen on tarkoituksellista, suunniteltua ja itseohjattua. Itsensä kehittäminen voi tapahtua monin eri tavoin, kuten itsenäisesti opiskelemalla tai mentoroinnin avulla.

Työtehtävien muutokset merkitsevät muutoksia työtä tekevien kvalifikaatiovalmiuksissa. Jatkuva itsensä kehittäminen ja työssä oppiminen nousevat tärkeiksi asioiksi, koska formaalin koulutuksen kautta opittu tieto muuttuu nopeasti samalla kun tiedon määrä kasvaa. Vahervan (1999) mukaan formaali ja informaali oppiminen muodostavat toisiinsa täydentävän jatkumon. Muodollinen koulutus kehittää tiettyjä perusvalmiuksia ja pitkällä aikavälillä ennakoitavia uusia kvalifikaatiovaatimuksia sekä sosiaalista muun muassa perehdyttämiskoulutuksen kautta uudet työntekijät työyhteisöön. Informaalin oppimisen keskeinen tehtävä taas on ylläpitää ja uusintaa jokapäiväisessä työssä tarvittavaa osaamista ja pitkällä aikavälillä kumuloida kokemukset hiljaiseksi tiedoksi. Hiljaisella tiedolla tarkoitetaan ihmisten arvoihin ja uskomuksiin kätkeytyvää tietoa, jota on vaikea muuttaa muodolliseen muotoon ja viestiä toisille (Nonaka ym. 2001, 14).

Mentorointi on informaaliin oppimiseen ja vuorovaikutukseen perustuva henkilöstön kehittämisen muoto, joka sopii erityisesti yksilöille, jotka ovat olleet jo jonkin aikaa mukana työelämässä. Parhaimmillaan mentorointisuhde on dialogiin ja avoimeen vuorovaikutukseen perustuva luottamuksellinen suhde, jossa molemmat osapuolet oppivat ja refleктоivat jaettuja kokemuksia, tietoa ja osaamista. Mentorointi mahdollistaa hiljaisen tiedon jakamisen yksilöiden välillä. Yksilöiden oppimisesta hyötyy myös yksilön työorganisaatio hyvän työmotivaation, innostuksen ja uusien näkemysten kautta.

Nykyään työuran kannalta ratkaisevaa saattaa olla se, kuinka hyvin yksilö itse tunnistaa omat persoonallisuuden piirteensä, arvonsa, oppimiseen liittyvät asenteensa sekä taiton-

sa toimia työyhteisöissä. Olennaista on myös se, kuinka hän pystyy tätä tietoa hyödyntämään muuttuvissa työympäristöissä ja tehtävissä (Ruohotie 2000, 206.) Järvinen ym. (2000, 95) toteavat, että jos oppimisessa otetaan huomioon yksilöiden aikaisemmat tietorakenteet sekä hyödynnetään sosiaalista vuorovaikutusta ja yhteistoimintaa, voidaan työssä oppimiselle asetetut tavoitteet saavuttaa mahdollisimman hyvin. Mentoroinnin tavoitteena on vuorovaikutuksen ja reflektoinnin kautta lisätä yksilöiden oppimista.

Suurten ikäluokkien siirtyessä eläkkeelle on olemassa vaara että näiden ihmisten mukana poistuu yrityksistä ja organisaatioista ratkaisevan tärkeää tietoa, taitoa ja kokemusta. Työntekijän kannalta mentorina toimiminen voi olla avain viimeisten työvuosien motivaation ylläpitämiseen. (Tunkkari 2002, 51). Mentorointiin osallistuminen useammassa työuran eri kohdissa voi puolestaan tukea ammatillista kehittymistä ja tuoda uutta näkökulmaa sekä innostusta työhön. Ammatillinen kehittyminen on kokonaisvaltainen, elinikäiseen oppimiseen kytkeytyvä kasvuprosessi, jossa yksilön omaa työtä koskevat taidot, asiantuntemus ja osaaminen kehittyvät (Lampinen 1998, 21).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää millainen oppimisprosessi mentorointi on. Esittelen tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä oppimisteorioita, joiden avulla voidaan tarkastella mentorointiprosessissa tapahtuvaa oppimista. Keskeisiä mentorointiprosessia kuvaavia oppimisteorioita ovat konstruktivistinen, kokemuksellinen ja uudistava oppiminen. Reflektiolla on merkittävä rooli oppimisessa.

Tutkimukseni konteksti liittyy Tampereen yliopiston henkilöstönkehittämisyksikön järjestämään mentorointiohjelmaan, jossa mentorit ovat Tampereen yliopiston asiantuntijoita ja aktorit henkilöitä yrityssectorilta sekä julkiselta sektorilta. Tarkastelen tutkimuksessa sitä, miten ohjaaminen ilmenee mentoroinnissa: onko mentorointisuhde tasa-
puolinen, ovatko roolit samanlaiset mentorilla ja aktorilla vai toimivatko mentorit prosessissa oppimisen ohjaajina. Kiinnostavan näkökulman tutkimukseen tuo mentorien ja aktorien taustaorganisaatioiden vaikutukset mentorointiin. Keskeisiksi tutkimuksessani nousevat mentorien ja aktorien omakohtaiset oppimiskokemukset ja käsitykset oppimisesta mentorointiprosessissa. Tutkimusmenetelmänä käytän teemahaastattelua.

2 MENTOROINTI

Tarkastelen tässä kappaleessa aluksi mentoroinnin keskeisiä käsitteitä ja taustaa. Tämän jälkeen kuvailen mentoroinnin luonnetta vertailemalla sitä muihin henkilöstön kehittämisen muotoihin kuten konsultaatioon, työnopetukseen ja perehdytykseen, kehitys- ja tuloskeskusteluihin, psykoterapiaan, tutorointiin, valmentamiseen sekä työnohjaukseen. Kolmannessa alaluvussa kerron erilaisista mentoroinnin muodoista, jotka voidaan jaotella muun muassa informaalisiin ja formaalisiin mentorointiohjelmiin. Neljännessä alaluvussa tarkastelen mentoroinnin tehtäviä pääasiassa Kramin (1983) luokittelun mukaan. Lopuksi kuvailen mentorointia vuorovaikutus- ja ohjaussuhteena sekä prosessina. Esittelen myös aiempia tutkimuksia, jotka herättivät oman kiinnostukseni aihetta kohtaan.

2.1 Mentoroinnin käsite ja taustaa

Mentorointi -käsitteen juuret pohjautuvat klassiseen kreikkalaiseen mytologiaan. Homerosen kirjoittamassa Odysseuksen tarinassa Odysseuksen kerrotaan jättäneen poikansa Telemakhoksen Mentor-nimisen palvelijan kasvatettavaksi, kun hän itse lähti valloitusretkilleen. Mentorista tuli useaksi vuodeksi pojalle isähahmo, suojelija ja opettaja. Hän toimi opastajana, auttoi välttämään vaaroja ja antoi neuvoja ongelmatilanteissa. (Aittola 1995, 19.) Mentor tarkoittaa alun perin vanhempaa ja viisaampaa henkilöä, joka vastaa nuoremman suojattinsa tai ohjattavansa fyysisestä, älyllisestä, henkisestä ja sosiaalisesta kasvatuksesta toimimalla hänen ohjaajanaan.

Tutkimuskirjallisuudessa esiintyvä laaja, aikuisen kasvun ja kehityksen ohjaamista kuvaava englannin kielinen mentor -käsite ei kuitenkaan ole yksiselitteinen ja suoraan sovellettavissa, sillä siitä ei ole olemassa yleisesti hyväksyttävää perusmääritelmää. Tutkijat määrittelevätkin sen usein oman tutkimusalueensa tai tilanteen mukaan. Websterin sanakirjassa (1994) mentor määritellään viisaaksi, uskolliseksi neuvoksi. Työelämää käsittelevissä tutkimuksissa mentorilla eli ohjaajalla saatetaan tarkoittaa aivan muuta kuin mihin sillä viitataan klassisessa merkityksessä (Aittola 1995, 17-18, 39).

Mentoroinnin käsitteen määrittäminen on lähtökohta sen toteuttamiselle. Englannin kielessä on useita käsitteitä, jotka kuvaavat mentoria. Cross (1999,5) esittää mentorin vastineina esim. termit neuvonantaja, opas, uskottu ystävä, opettajatuturi, isähahmo tai kriittinen ystävä. Termit eivät ole synonyymejä toisilleen, mutta antavat käsityksen mentorin moniulotteisesta tehtävästä. Scheinin (1978) mukaan merkittävässä mentori-suhteissa mentori täyttää useita seuraavista rooleista. Hän voi olla ohjattavalleen opettaja, valmentaja, hyvä roolimalli, kykyjen kehittäjä, ovien avaaja, suojelija, sponsori sekä menestyvä johtaja. Näihin Gehrke ja Kay (1984) lisäävät uskotun ystävän roolin.

Mentorin vastaparista, ohjattavasta tai suojatista käytetään usein englannin kielistä protege-sanaa, joka perustuu latinan kieliseen protegere-sanaan, mikä tarkoittaa suojaamista, suojelemista, varjelemista (Noller 1982). Nykyisin englannin kielessä käytetään yhä useammin ohjattavasta myös mentee-sanaa (Aittola, 1995, 18). Suomenkielessä vakiintuneeksi sanaksi ohjattavasta on muodostunut aktori, mitä nimitystä käytän myös tässä tutkimuksessa.

Mentorointia alettiin käyttää järjestelmällisenä henkilöstön kehittämisen muotona yrityselämässä 1970-luvulla Yhdysvalloissa. Myös Englanti, Japani ja Ruotsi ovat olleet mentoroinnin edelläkävijöitä. (Juusela ym. 2000, 5.) Mentoroinnin avulla haluttiin kehittää johtajien ura- ja palkkakehitystä ja työtyytyväisyyttä sekä nopeuttaa nuorten johtajien uralla etenemistä. Myöhemmin mentorointia alettiin hyödyntää naisten ja erityisryhmien uralla kehittymisessä. (Kaye & Jacobson 1996, Tunkkari 2002, 47.)

Suomessa mentorointi yleistyi 1990-luvulla. Sitä aiemmin mentorointia oli järjestetty enimmäkseen suurissa yrityksissä. Tunnettuja mentorointihankkeita on esimerkiksi Merita Pankissa ja sen edeltäjissä toteutettu mentorointi (Säntti 1997) ja Espoon kaupungin seniorimentorointi (Bergman 1998, Juusela 2000).

Nykyisin mentorointi on saanut monia muotoja. Siitä on tullut suosittua kaikilla työelämän sektoreilla, myös yliopistoissa ja korkeakouluissa. Yliopistojen opiskelijoille suunnattujen mentorointiohjelmien avulla halutaan luoda siteitä jo opiskeluvaiheessa opiskelijan ja työelämän välille. Myös yliopistojen henkilökunnan mentorointiohjelmiä on toteutettu esimerkiksi Tampereen yliopistossa vuodesta 2001 lähtien. Näistä ensimmäisessä hankkeessa mentoreina toimi henkilöitä yritys- ja julkiselta sektorilta ja aktorit

olivat yliopiston henkilökuntaa. Tässä tutkimuksessa tarkastelemassani mentorointiohjelmassa asetelma on päinvastainen: mentorit ovat yliopistolta ja aktorit yliopiston ulkopuolelta.

2.2 Mentoroinnin vertailua muihin henkilöstön kehittämismuotoihin

Mentorointi on hyvä erottaa muista henkilöstön ja yksilön kehittämismenetelmien lähi-käsitteistä (Nakari ym. 1996, 8-9). Henkilöstön kehittämisellä tarkoitetaan sellaisia organisaation hallinnollisia toimenpiteitä, joilla pyritään saamaan aikaan työtoiminnan kannalta tärkeää oppimista ja itsensä kehittämistä. Koulutuksen ohella henkilöstön kehittämisen muotoja ovat esimerkiksi konsultaatio, työnopetus, perehdyttäminen, kehitys- ja tuloskeskustelut, psykoterapia, tutorointi, valmentaminen, työnohjaus ja mentorointi. Henkilöstön kehittyminen on jatkuva tapahtuma, jota pyritään tukemaan ja nopeuttamaan suunnitelmallisilla kehittämistoimenpiteillä (Ruohotie 1993).

Henkilöstön kehittämisen eri menetelmät soveltuvat eri tilanteisiin ja oppimistarpeisiin. Siksi niitä voidaan käyttää rinnakkain keskenään. Kun tavoitteena on edistää oppimista ja hiljaisen tiedon jakamista, on olemassa monenlaisia mahdollisuuksia ja kehittymisen tapoja. (Parkkonen 2002, 7.) Sanaton tai hiljainen tieto (tacit knowledge) on tietoa, joka sisältyy kokemuksiin. Nonakan (1994) mukaan hiljaisena tietona voidaan pitää kaikkea sellaista kokemuksen avulla syntyvää henkilökohtaista tietoa, jota on vaikea välittää ja viestiä. Se on henkilökohtaista, ei-käsitteellisessä muodossa olevaa tietoa, joka on juurtunut syvästi toimintaan ja on tiukasti kiinni sitoutumisen asteessa. (Järvinen ym. 2000 72; Ruohotie 2000, 256.)

Hiljainen tieto voi olla yksilön osaamiseen liittyvää tietämystä, mutta yhtä lailla se voi ilmetä yksilöiden välisissä vuorovaikutuksen tai yhteistoiminnan muodoissa. Mentorointi perustuu hiljaisen tiedon jakamiseen ja vaihtamiseen yksilöiden välillä. Työssä osaamisen ja koko organisaation osaamisen kannalta on keskeistä se, miten työnsä ja ammattinsa hallitsevien osaajien hiljainen tieto kyetään jakamaan ja ottamaan yhteiseen käyttöön. (Järvinen ym. 2000, 73.) Esittelen seuraavaksi tarkemmin edellä mainittuja henkilöstön kehittämisen muotoja ja teen samalla vertailua mentoroinnin ja niiden välillä.

Konsultaatio on tietyn ongelman selvään ratkaisemiseen pyrkivää, ongelmalähtöistä neuvontaa. Mentorointiin verrattuna konsultaatio on usein lyhytkestoisempi prosessi. Konsultaation toteuttaja on yleensä saman tai eri alan asiantuntija kuin konsultaationeuvoja saava. Konsultti toimii asiantuntijana ja sikäli suhde ei ole tasapuolinen toisin kuin mentoroinnissa, jossa molemmilla osapuolilla on toisilleen annettavaa. Toisin kuin konsultaatiossa mentoroinnissa ei anneta ohjeita, vaan mentori ohjaa aktoria tavoitteen suuntaan, ja prosessissa tavoitellaan aktorin omaa oivaltamista. Toisaalta prosessikonsultointi on konsultoinnin yksi muoto, jolla on sikäli yhtäläisyyksiä mentoroinnin kanssa, että siinä konsultti voi nimenomaan ohjata asiakasta oivaltamaan asioita itse, eikä pyri antamaan selviä ohjeita. Konsultointi on rahanvaihtoon perustuva palvelu, kun taas mentorointia toteutetaan pyyteettömästi.

Työnopetus ja perehdyttäminen nivoutuvat yhteen tavoitteensa, uuden työtavan, työn tai työpaikan toiminnan oppimisena. Työnopetus on yleensä lyhytaikaista, asiantuntijavaltaista toimintaa. Perehdyttämisen toteuttamiseen nimetään yleensä tietty henkilö. Uudella työntekijällä on oikeus saada työnopetusta ja perehdyttämistä ja myös velvollisuus käydä asiat läpi. Työnopetuksen ja perehdytyksen toteuttaja voi olla työtoveri, asiantuntija tai esimies. Mentorointi perustuu vapaaehtoisuuteen eikä velvollisuuteen. Mentoroinnin toisena osapuolena ei voi olla esimies tai työtoveri jonka kanssa ollaan välittömässä yhteydessä työssä. Osapuolet voivat kuitenkin olla samasta organisaatiosta. Työnopetuksen ja perehdyttämisen tavoitteista eroten mentoroinnilla tavoitellaan laajempaa, kokonaisvaltaisempaa yksilön kehittämistä pitkäkestoisena toimintana.

Kehitys- ja tuloskeskustelut liittyvät kiinteästi johtamiseen. Ne ovat etukäteen valmisteltuja, työn tavoitteita ja ydinkohtia selvitteleviä ja työn tuloksellisuuteen liittyviä työntekijän ja hänen lähijohtajansa keskenään käymiä keskusteluja. Mentorointiin verrattuna kehitys- ja tuloskeskusteluja pidetään harvoin, pääsääntöisesti kahdesta kolmeen kertaa vuodessa. Koska keskustelun toisena osapuolena on työntekijän esimies, voi se vaikuttaa keskustelun avoimuuteen. Samoin kuin mentoroinnissa keskustelut ovat luottamuksellisia. Keskustelujen sisältönä kehitys- ja tuloskeskusteluissa on työ ja ammatillinen kehittyminen, jossa työntekijä arvioi myös lähijohtajaltaan saamaansa tukea. Mentorointiin verrattuna keskusteluteemat ovat rajoittuneempia ja työhön fokuoituneita, kun taas mentorointi voi käsittää myös muita elämänalueita työn ohessa. Kehitys-

ja tuloskeskusteluihin osallistujan roolia leimaa mahdollisuus ja velvoite, kun taas mentorointiin osallistutaan vapaaehtoisesti.

Psykoterapian tavoitteena on lievittää psyykkisiä terveyshäiriöitä ja eheyttää persoonallisuutta sekä luoda yksilölle mahdollisuus kehittyä. Psykoterapiaan hakeudutaan vakavan ongelman vuoksi. Psykoterapiasuhteen luonne on sopimukseen perustuva, yleensä melko pitkäkestoinen ja syvällisesti yksilön persoonallisuuden keskittyvä ammatillinen asiakkaan ja terapeutin suhde. Mentoroinnilla voi olla uratehtävän lisäksi myös psykososiaalinen tehtävä: yksilö saa henkistä tukea ja ymmärrystä ja voi käydä läpi myös muihin elämänalueisiin kuin työhön liittyviä asioita. Mentorointi voi toimia esimerkiksi stressin tai työuupumuksen ehkäisijänä. Mentorointisuhde ei kuitenkaan ole millään muotoa terapiasuhte. Psykoterapian sisältö on hyvin monimuotoinen, yksilön koko olemassaoloon liittyvä prosessointi, jossa myös yksilön sosiaaliset suhteet painottuvat. Terapiasuhte on myös omaehtoinen ja vain kriisitilanteissa pakollinen.

Tutoroinnin ja mentoroinnin ero kohdistuu toimijoiden rooleihin. Mentoroinnissa on ainakin aiemmin suosittu sukupolven välistä ikäeroa, kun taas tutorina voi toimia vertainen. Tutorointi on lähinnä opiskeluympäristössä ohjausta ja neuvontaa, eikä tutorsuhde ole luottamuksellinen suhde.

Valmentaminen on tiiviimpää yhteistyötä kuin mentorointi. Sitä toteutetaan systemaattisesti tietyin aikavälein käytävin keskusteluin. Valmentamisessa kannustetaan suorituksen ja tulosten parantamiseen kun taas mentoroinnissa pääpaino on toiminnan ohjaamisessa haluttuun suuntaan.

Työnohjaus ja mentorointi perustuvat molemmat vapaaehtoisuuteen, kokemusperäiseen oppimiseen. Molempien työvälineenä on oma persoona sekä osapuolten välinen dialogi (Parkkonen 2002, 8). Työnohjauksen tavoitteena on yleisesti ammatillisten ja persoonallisten valmiuksien lisääminen, kun taas mentoroinnilla tavoitellaan laajempaa, kokonaisvaltaisempaa yksilön kehittämistä ja kasvua pitkäkestoisempaa toimintana (Paunonen-Ilmonen 2001). Molemmissa on mukana luottamuksellinen vuorovaikutus. Työnohjaus on työnantajan kustantama, säännöllisesti toteutettava osa työtä. Sen sisältö nousee aina ohjattavan työstä. Työnohjaus käsittää opetuksellisia, hoidollisia ja työsuojellisia tehtäviä. Osallistujan rooli työnohjauksessa on omaehtoinen, omasta oppimis-

taan vastuullinen ja aktiivinen. Samoin kuin mentoroinnissa sitoutuminen on ehdoton edellytys onnistumiselle.

Mentoroinnin lähtökohtana on osaamisen, kokemuksen ja hiljaisen tiedon välittäminen ihmiseltä toiselle (Parkkonen 2002, 1-2). Mentorointi pyrkii huomioimaan myös yksilön taito- ja tahtoulottuvuuden. (Tunkkari 2002, 48-49.) Mentorointi edistää ennen kaikkea vastuun ottamista omasta oppimisesta ja kehittymisestä tiedon ja osaamisen jakamisen sekä yhdessä oppimisen välityksellä (Juusela ym. 2000, 9-11). Mentorointi on joustava ja yksilöllinen tapa kehittyä, minkä vuoksi sen katsotaan soveltuvan hyvin erityisesti asiantuntijoiden kehittämiseen (Evers 2000).

Organisaation näkökulmasta henkilöstön ja yksilöiden oppimisen kautta lisääntyy myös koko organisaation oppiminen. Mentoroinnin avulla yksilöiden vuorovaikutus- ja johtamistaidot kehittyvät ja yksilöt pysyvät motivoituneina työssään. He voivat saada mentoroinnista voimia työssä jaksamiseen. Mentorointi vastaa elinikäisen oppimisen haasteeseen ja yksilöiden kokonaisvaltaiseen kasvuun ja kehittämiseen. (Juusela ym. 2000, 9-13.)

2.3 Mentoroinnin muodot

Mentorointi on kiinteä ja kehittävä, luottamukseen ja avoimuuteen perustuva vuorovaikutussuhde mentorin ja aktorin välillä. Mentorointi voi olla *informaalia*, ei-ohjattua, jolloin se saa alkunsa spontaanisti epävirallisesta suhteesta ja vuorovaikutuksesta (Nakari ym. 1996, 25). Ihmisillä voi olla elämänsä aikana useita mentoreita; esikuvia tai tukijoita, jotka ohjaavat ja toimivat peilinä vuorovaikutuksessa omille ajatuksille ja kokemuksille. Nämä epäviralliset mentorointisuhteet voivat liittyä minkä tahansa elämänalueen asioiden selvittämiseen ja käsittelemiseen. Levinson ym. (1978) ovat havainneet, että eri elämänalueilla menestyneillä miehillä on ollut roolimalli, mentori nuoruudessaan. Psykologian alan tutkimuksissa on kiinnitetty paljon huomiota siihen, mikä merkitys tällaisilla informaaleilla mentoreilla on ollut yksilön saavutuksiin akateemisessa elämässä ja työelämässä.

Muodolliset eli *formaalit* mentorointiohjelmat ovat jonkun yrityksen tai tahon organisoimia, systemaattisesti toteutettuja ja tavoitteellisia ohjelmia. Formaali mentorointiohjelmat voidaan edelleen jakaa sisäisiin ja ulkoisiin mentorointiohjelmiin. Sisäisissä ohjelmissa mentori ja aktori ovat samasta työorganisaatiosta mutta he eivät ole välittömässä työsuhteessa keskenään. Ulkoisissa mentorointiohjelmissa mentori ja aktori ovat eri organisaatioista. Muodollisissa ohjelmissa mentorointia järjestävä organisaatio etsii sopivat mentoriparit sekä huolehtii tiedottamisesta ja tukitoimista mentoroinnin aikana. (Lampinen 1998, 13-15.) Tutkimukseeni liittyvä Tampereen yliopiston henkilöstönkehittämisyksikön järjestämä mentorointiohjelma on luonteeltaan ulkoinen mentorointiohjelma, jossa mentorit ovat Tampereen yliopistosta ja aktorit yritys- ja julkiselta sektorilta.

Perinteisesti mentorointisuhde on käsitetty pitkähkönä, useita vuosia kestävästä intensiivisenä suhteena. Tällaista mentorointia on kutsuttu myös primaarimentoroinniksi. Viimeaikaiset työelämän muutokset ovat virittäneet enemmän sekundaarisia kehityssuhteita, jotka ovat lyhyempiä ja vähemmän intensiivisiä. Esimerkiksi Tampereen yliopiston mentorointiohjelma on vuoden kestävä prosessi, jona aikana pyritään saavuttamaan asetetut tavoitteet. Ihmisten on helpompaa sitoutua mentorointiin vuodeksi, kuin lupautua suhteeseen joka kestäisi useamman vuoden ajan. Usein virallisen mentorointiohjelman päätyttyä aktori ja mentori saattavat tavata edelleen toisiaan epävirallisemmissä merkeissä.

Primaari- ja sekundaarisuhteiden lisäksi on nousemassa esiin vaihtoehtoisia mentoroinnin muotoja, kuten ryhmä- ja vertaismentorointi tai internetin kautta mentorointi. Danskyn (1996) mielestä erilaiset ryhmät voisivat myös toimia mentoreina. Kaye ja Jacobson (1995) puolestaan ehdottavat mentorointimuodoksi prosessia, jossa seniorimentorilla olisi yhtä aikaa useampia aktoreita samasta organisaatiosta. Molemmat muodot saattavat toimia ja olla tarpeen tilanteissa, joissa työntekijällä ei ole pääsyä perinteiseen mentorointisuhteeseen. Ryhmämentorointi tuo aktorille sen edun, että hän voi mentorilta saamansa ohjauksen ja palautteen ohessa vaihtaa ideoita ryhmän kanssa.

Myös vertaismentorointi on lisääntymässä. Vertaisilla on monenlaista vuorovaikutusta keskenään sekä mahdollisuus seurata toistensa työtä ja antaa keskinäistä palautetta. Samanlainen tilanne ja tausta tekee vertaisista hyviä psykososiaalisen tuen lähteitä. Vertai-

silta saatu palaute on myös helppo hyväksyä. (Ruohotie 2000, 224.) Aktorilla voi olla samaan aikaan useampia vertaismentoreita, jotka kohdistuvat eri osa-alueisiin, kuten valmennukseen, tiedon jakamiseen, urastrategioihin tai sosiaalisen tuen antamiseen (Kram & Isabella 1985). Myös internetin kautta mentorointi on kasvattanut suosiotaan yhtenä mentoroinnin muotona. Tällaista mentorointia on kritisoitu siitä, etteivät mentori ja aktori tapaa kasvokkain ja sikäli vuorovaikutus poikkeaa muista mentoroinnin muodoista. Toisaalta internetin välityksellä tapahtuva mentorointi luo mahdollisuuden keskustella vaikeistakin asioista ilman kasvokontaktia. Samalla internet avaa mahdollisuuden solmia mentorisuhteita kansainvälisesti. Hyvän mentorin voi löytää vaikkapa eri maanosasta (Knouse 2001.)

2.4 Mentoroinnin tehtävät

Mentorointi liittyy yksilön urakehitykseen ja ammatilliseen kasvuun. Se sopii hyvin nopeasti reagoivaksi, reaaliaikaiseksi oppimisen muodoksi (Ruohotie 1998, 59). Kramin (1983) mukaan ohjaajalla eli mentorilla on kahdenlaisia tehtäviä mentorointiprosessissa: ura- ja psykososiaalisia tehtäviä.

Uratehtävät liittyvät mentorin asemaan, asiantuntemukseen ja vaikutusvalttaan. Mentori voi tuoda aktoria esille tai edistää hänen asemaansa esimerkiksi luomalla uusia kontakteja. Uratehtäviin kuuluvat myös tuen ja ohjauksen antaminen, esiintymismahdollisuuksien ja näyttötilanteiden järjestäminen sekä haasteellisten tehtävien antaminen. Uralla tässä yhteydessä ei tarkoiteta vain työtehtävään sijoittumista vaan myös uralla etene mistä pitkäjänteisenä kasvu- ja oppimisprosessina. Russell ja Adams (1997) toteavat, että mentoroinnin avulla aktori etenee nopeammin urakehityksessään. Mentorointi lisää samalla aktorin itseluottamusta ja uskoa omiin kykyihinsä.

Psykososiaaliset tehtävät edistävät ammatillisen identiteetin kehittymistä ja työssä oppimista. Mentori toimii aktorille mallina ja neuvonantajana sekä antaa tukea ja ohjausta. Kramin (1983) mukaan mentoroinnin psykososiaalisena tehtävänä on tuottaa aktorin toimintaan varmuutta omasta osaamisesta, mikä kehittää yksilön identiteettiä. Mentorointiprosessin aikana aktori sisäistää ne arvot, normit, asenteet ja toimintatavat, joita

tarvitaan kulloinkin kyseessä olevassa yritys- tai organisaatiokulttuurissa (Tunkkari 2002, 50).

Mentorointisuhteet voivat nykyisin olla kahden asiantuntijan ja työelämässä pidempään työkokemusta hankkineen yksilön välisiä suhteita, jolloin on huomattava että myös mentorit oppivat ja kehittyvät siinä missä aktoritkin. Tuen ja ohjauksen antaminen tai uusien verkostojen luominen voi olla molemminpuolista.

Olian ym. (1988) ovat luokitelleet mentorin instrumentaaliseksi tehtäväksi aktorin esille tuomisen ja maineen lisäämisen organisaatiossa, mikä vastaa Kramin uratehtäväluokkaa. Ohjaussuhteen sisäiset tehtävät puolestaan kuvaavat suhteen laadun, intensiteetin ja syvällisyyden kehittymistä. Tämä emotionaalisen tuen ja ystävyyden avulla välittynyt psykologinen hyöty vastaa Kramin psykososiaalisia tehtäviä. Kramin tehtäväjaottelua on käytetty lukuisissa ohjaajan tehtäviä käsittelevissä tutkimuksissa. Ohjaustutkimus työelämässä ei Noen (1988, 459) mukaan ole paljoakaan edistynyt Kramin tutkimuksista. Syy tähän on se, että ohjaajan tehtäviä ei ole kyetty operationalisoimaan aikaisemmista kvalitatiivisista tutkimuksista täsmällisemmiksi ohjaajatyyppeiden kvantitatiivisiksi mittareiksi.

2.5 Mentorointi vuorovaikutusprosessina

Mentoroinnin tarkoituksena on tukea henkisesti ja kokonaisvaltaisesti aktorin kehittymistä (Tunkkari 2002, 47). Vuorovaikutusprosessissa mentori tukee, ohjaa ja antaa palautetta aktorille hänen urasuunnitelmissaan ja henkilökohtaisessa kehittämisessään. Mentorointi ei ole varsinaista opettamista, vaan ohjaussuhde, jolle asetetaan tavoitteet ja jota arvioidaan. Mentoroinnissa korostuu se, että molemmat osapuolet hyötyvät ja oppivat mentorointisuhteesta eli vuorovaikutus on kaksisuuntaista ja tasapuolista.

Mentorointi perustuu molemminpuoliseen vapaaehtoisuuteen ja luottamukseen. Formaaleissa mentorointiohjelmissa organisoija varmistaa etukäteen mm. haastattelujen avulla, että mentorointipari sopii hyvin yhteen. Tällaisilla etukäteisjärjestelyillä voidaan varmistaa, että prosessi sujuu mahdollisimman hyvin. Osallistujien toiveet ja tavoitteet

mentoroinnin osalta otetaan huomioon. Organisoijalta vaaditaan psykologista silmää, kun arvioidaan etukäteen miten ihmisten henkilökiemiat toimivat keskenään.

Mentorointia kuvataan enimmäkseen prosessina, jossa ei ole eroteltavissa selviä vaiheita ajallisesti (Kram 1988). Zachary (2002, 29) on kuvannut mentorointiprosessia kuitenkin neljän vaiheen avulla, jotka ovat valmistelu, neuvottelemine, valtuuttaminen ja päättäminen. Vaiheet eivät ole kovin selvärajaisia eivätkä helposti erotettavissa toisistaan. Zacharyn tutkimuksen kontekstina on opettajien ja opiskelijoiden välinen mentorointi, mutta hänen jaotteluun voidaan käyttää kuvaamaan myös työelämässä olevien mentorointia.

Zacharyn (2002) mukaan ensimmäinen vaihe on valmisteleminen, jossa yksilöt pohtivat minkä takia haluavat mukaan mentorointiin, mikä on heidän motivaationsa asiaan sekä ovatko he valmiita sitoutumaan mentorointiin koko prosessin ajaksi. Aktori pohtii mitä asioita hän haluaa kehittää itsessään tai työssään ja mitä ovat ne asiat, joihin hän hakee uutta näkemystä tai kokemusta mentoroinnin avulla. Samoin mentori miettii miksi haluaa mukaan mentorointiin sekä millaisia odotuksia hänellä on mentoroinnilta. Valmisteluvaiheen lopussa syntyy päätös mahdollisesta mukaan lähtemisestä.

Toisessa vaiheessa laaditaan virallinen mentorisopimus parin kanssa tai päätetään muutoin yhteisistä tavoitteista sekä pohditaan käytännön asioita, kuten tapaamisten tiheyttä ja sisältöä. Vaiheen aikana tunnustellaan keskustelun avulla, lähteekö mentorointi hyvin käyntiin, syntyykö parin välille luottamus ja avoin vuorovaikutus ensimmäisten tapaamiskertojen jälkeen.

Kolmannessa vaiheessa vuorovaikutus ja oppimisprosessi syvenevät samalla kun opitaan tuntemaan toista enemmän. Jokainen mentorisuhde on ainutlaatuinen ja etenee yksilöiden toimintatapojen, persoonallisten ominaisuuksien sekä mieltymysten mukaan. Mentorin tehtävä on tässä vaiheessa toimia eräänlaisena ohjaajana: esittää oikeita kysymyksiä, luoda oppimista kannustava ilmapiiri sekä osallistua aktiivisesti keskusteluun. Oppimista tulisi myös arvioida jatkuvasti ja varmistaa, että mentorointi etenee aktorin tavoitteen mukaisesti.

Mentorointiprosessin lopulla yksilöt tuntevat toisensa paremmin. He voivat tehdä jonkinlaisen yhteenvedon mentorointiprosessista: mitä ovat oppineet ja miten alussa asetetut tavoitteet on saavutettu. Tähän kohtaan ajoittuu usein myös mentoroinnin organisoijan järjestämä tilaisuus, johon kokoonnutaan yhteen arvioimaan mentorien ja aktorien oppimista. (Zachary 2002, 29.)

Mentorointia voidaan kuvata informaalina oppimisen muotona, joka perustuu ohjaussuhteeseen eikä poissulje perinteisten oppimismuotojen käyttämistä. Aktorilta vaaditaan omaa halua saavuttaa päämäärä eli kehittää itseään toisen ohjauksen avulla oppimalla. Suhde on luottamuksellinen, ja sen myötä avautuu mahdollisuus saada informaatiota joka ei muutoin olisi käytettävissä. (Tunkkari 2002, 49.)

Mentoroinnista on hyötyä molemmille osapuolille. Kansainväliset tutkimukset korostavat sitä, että mentorina toimiva kokee saavansa hyötyä ja uutta vireyttä työhönsä. Mentorin kokema hyöty liittyy paitsi työtyytyväisyytekyijöihin, myös henkilökohtaiseen elämään ja sosiaaliseen kanssakäymiseen. Ellisin ja Granvillen (1999) tutkimuksissa mentorina toiminut kuvasi mentoroinnin lisänneen vuorovaikutusta ja verkostoitumista erilaisten ihmisten kanssa. Lisäksi mentori sai uusia näkemyksiä ja oivalluksia, jotka hyödyttivät työyhteisöä. Mentorina toimiminen antoi myös henkilökohtaista tyydytystä ja palkitsevuuden tunnetta itselle.

Burke ja McKeen (1989) kuvaavat mentorin saavan toiminnallaan itselleen statuksen joka lisää henkilökohtaista työtyytyväisyyttä, itseluottamusta ja motivaatiota. Virikkeellisyys on merkityksellistä, sillä se antaa mentorille mahdollisuuden pysyä alan kehityksessä mukana ja lisää työvireyttä. Lisäksi mentori kokee keskustelujen avartavan omia ajatuksiaan, mikä tukee uusien ideoiden sekä haasteiden syntymistä. Nuoremman sukupolven kulttuurin oppiminen saattaa virkistää vanhempaa sukupolvea.

2.6 Mentorointi ja oppimisen ohjaaminen

Brookfieldin (1986, 63) mielestä oppimisen ohjaajan tehtävänä on toimia resurssina oppimiselle eikä didaktisena opettajana, jolla on vastaukset kaikkiin kysymyksiin. Mentorille on eduksi tuntea aikuisen oppimisen lainalaisuuksia, jotta mentorisuhde olisi

oppimiskeskeinen. Oppimista edesauttaa myös se, että prosessille on asetettu selkeä tavoite. Tämä on tehty yleensä jo mentorointipareja haettaessa, sekä haastatteluissa että hakemuksissa. Molemmat osapuolet ovat pohtineet minkä takia ja mihin asioihin hakevat mentorointia. Lähtökohtana prosessin liikkeelle lähtemisessä ovat aktorin tarpeet, joiden ympärille mentorointia aletaan rakentamaan. Mentorin tai ohjaajan tehtävä on auttaa aktoria pohtimaan ja analysoimaan itse asioita eikä lähteä tarjoamaan valmiita ratkaisuvaihtoehtoja. Mentorointiprosessin vastavuoroisuuden ajatus perustuu siihen, ettei ole vain yhtä oppijaa, vaan mentorointi tarjoaa molemmille osapuolille oppimiskokemuksen.

Zacharyn (2002,29) mukaan tehokasta oppimista edistävät strategiat mentorointiprosessissa ovat samoja kuin opiskelijoiden oppimista ohjaavat strategiat. Kysymysten esittäminen voi joko avata oppimiseen johtavan keskustelun tai sulkea sen. Toistamalla eri sanoin mitä aktori on sanonut mentori voi varmistaa, että on ymmärtänyt mitä toinen sanoo sekä samalla laittaa aktorin itsensä pohtimaan asioita edelleen. Yhteenvedojen tekeminen edesauttaa oppimista. Kuuntelemisessa on tärkeää sekä ”kuunnella hiljaisuutta” että kuunnella reflektoiden. Myös jatkuvan palautteen antaminen voi auttaa oppimista.

Opettaminen ja mentorointi kohdistuvat molemmat oppimisen ohjaamiseen. Hyvät opettamistaidot eivät vielä sinällään takaa sitä, että olisi hyvä mentorina. Onnistumisen edellytyksenä on myös molempien osapuolten henkilökemioiden yhteensopivuus, sitoutuminen, avoimuus ja luottamuksellinen ilmapiiri, jotka luovat puitteet hyvälle vuorovaikutukselle. Aiemmat kokemukset opettamisesta tuottavat kuitenkin tietoa, jota voi hyödyntää mentoroinnissa ja päinvastoin (M.t., 27-37). Tutkimuksessani mentoreina toimivilla yliopiston työntekijöillä on kokemusta sekä opettamisesta että ohjaamisesta. Kysyinkin haastatteluissa mentoreilta mielipiteitä siitä, vaikuttaako heidän kokemuksensa opettamisesta ja ohjaamisesta jollakin tavalla heidän toimintaansa mentorina.

Aittola (1995) on tutkinut ohjaussuhteita, joihin myös mentorointi on usein rinnastettu teoreettisessa kirjallisuudessa. Parkkonen (2002, 1-2) korostaa, että mentoroinnilla on yhtymäkohtia ohjaukseen, mutta ettei mentoroinnissa ole kyse varsinaisesti ohjaaja-ohjattava -asetelmasta, vaan tasavertaisesta lähtökohdasta. Työelämän ohjaustutkimuksen kansainvälisenä kiinnostuksen kohteena on ollut selvittää, mitä ohjaajat tai mentorit

ovat merkinneet yksilön koulutus- ja työuralla. Suomessa tällaista tutkimusta ei ole toistaiseksi tehty. Ohjauksen merkitystä yksilön eri elämänvaiheissa voitaisiin tutkia parhaiten seurantatutkimusten ja biografisten syvähaastattelujen avulla. (Aittola 1995, 176.)

Työelämän ohjaustutkimuksissa on perinteisesti oltu enemmän kiinnostuneita ohjaussuhteiden laadusta kuin niiden suorista vaikutuksista. Tutkimuskohteeksi on usein valittu ohjaamisen vaikutukset uralla menestymiseen ja sen näkyviin tunnusmerkkeihin. Esimerkiksi Rochen (1979) tutkimuksen mukaan menestyneillä johtajilla oli ollut uransa aikana yksi tai useampia ohjaajia. Johtajat, jotka olivat saaneet ohjausta, olivat korkeammin koulutettuja, tyytyväisempiä työhönsä, ansaitsivat enemmän ja ohjasivat itse useammin muita kuin ne, jotka eivät olleet saaneet ohjausta.

Ohjauksen merkitystä erityisesti liike-elämässä ovat vahvistaneet lukuisat tutkimukset. Ohjausta saaneet ovat olleet tutkimusten mukaan tuotteliaampia, ansaitsevat parempaa palkkaa, nauttivat korkeampaa arvostusta ja ovat työhönsä tyytyväisempiä kuin ne joilla ei ole ollut ohjaajaa. Myös uralla eteneminen ja yleneminen ovat olleet nopeampia niillä, joilla on ollut ohjaajia. (Aittola 1995, 40). On kuitenkin huomattava, että ohjauksen ei ole todettu parantavan samalla tavoin kaikkien työntekijöiden uraa. Tähän tulokseen päätynyt Fagenson (1989) havaitsi, että ohjattaviksi valikoituneet osoittivat kehittymismahdollisuuksia ja ihmissuhteisiin suuntautuneisuutta. Heillä oli edellytyksiä ylläpitää ohjaussuhteita ja saada hyötyä niistä. Ohjauksen havaittiin myös edistäneen enemmän korkeammissa asemissa kuin matalissa viroissa toimivien uraa. (Aittola 1995, 40.)

Ohjaussuhteiden merkitystä on työelämässä pidetty tärkeänä. Muodollisia ohjaussuhteita on pyritty lisäämään työelämässä henkilöstön kehittämisen toimin, kuten mentoiminnin avulla. Virallisesti järjestetyt ohjaussuhteet eivät ole aina välttämättä olleet yhtä hyödyllisiä kuin epäviralliset suhteet. Olennaista on, että osapuolet sitoutuvat suhteeseen omasta aloitteestaan eikä ohjaussuhteeseen määrätä. Tähän pyritään myös muodollisissa mentorointiohjelmissa, joissa haetaan vapaaehtoisia mukaan.

Mentorin ja aktorin henkilökohtaiset ominaisuudet ja toimintatavat määrittelevät olennaisella tavalla ohjaussuhteen muodostumista. Olianin ym. (1988) tutkimuksessa ohjattavat pitivät ohjaajansa sosiaalisia taitoja ja kykyä tärkeinä sekä suhteen muodostumisen että ohjattavan uran edistämisen ja psykososiaalisten tarpeiden tyydyttämisen kannalta. Aittolan (1995, 45) mukaan tarvittaisiin vielä enemmän kokeellista tutkimustietoa siitä, mitkä käyttäytymistavat ja tehtävät vetävät ohjaajia ja ohjattavia yhteistyöhön. Muodollisten mentorointiohjelmien ja muiden työelämän ohjaussuhteiden tutkiminen edellyttäisi Noen (1988) ja Jacobin (1991) mielestä organisaation piirteiden, yksilöiden ura- ja työasenteiden sekä henkilöiden vuorovaikutuksen määrän ja laadun selvittämistä.

Mielenkiintoisena ilmiönä Aittola pitää sitä, että ohjaussuhteeseen osallistuvien näkemykset ohjaussuhteesta sekä itsestään ohjattavina ja ohjaajina eivät välttämättä vastaa toisiaan. Erityisen kiinnostavaa olisi tietää, miten hyvin ohjaaja-ohjattavaparien näkemykset ohjauksen eri alueiden merkityksestä vastaavat toisiaan. (Aittola 1995, 176.)

3 OPPIMINEN JA MENTOROINTI

Oppiminen ja mentorointi –kappale tutustuttaa lukijan aluksi mentorointiin elinikäisen oppimisen ja tiedon prosessoinnin näkökulmasta. Tarkastelen mentorointia oppimisteorioiden kautta, jotka olen valinnut sen perusteella, millaisiin tiedon käsityksiin ne pohjautuvat. Transaktioon ja transformaatioon perustuvat oppimisteoriat kuvaavat parhaiten mentorointiprosessia. Niissä tietoa ei käsitetä mekaanisena siirtymisenä yksilöltä toiselle, vaan keskeistä on tiedon prosessointi, soveltaminen ja reflektointi. Transformaatiossa tietoa ei vain omaksuta, vaan sillä on oppijaa ja hänen toimintaympäristöään muuntava merkitys. Kappaleen kolmannessa, neljännessä ja viidennessä alaluvussa esittelen tarkemmin konstruktivistisen, kokemuksellisen ja uudistavan oppimisen teorioita sekä reflektiota ja peilaan niitä samalla mentorointiin. Lopuksi teen yhteenvedon koko luvusta.

3.1 Mentorointi ammatillisen kasvun ja kehityksen ylläpitäjänä

Työorganisaation osaaminen perustuu pitkälti siihen, kuinka hyvin pinnanalainen tieto kyetään tavoittamaan ja hyödyntämään yhteisesti. Kyse on eksplisiittisen (näkyvän) ja implisiittisen (näkymättömän) tiedon välisestä muunteluprosessista, jossa yksilöt, ryhmät ja koko organisaatio voivat oppia. Mentorointia pidetään mielekkäänä toimintatapana omaksua työyhteisön ankkuroitua tietoa (rooleja, rutiineja, organisationaalaisia taitoja) sekä kulttuurista tietoa (arvoja ja ideologioita). (Järvinen ym. 2000, 73, 141.)

Ammatillisen tiedon prosessointia voidaan pitää kaksisuuntaisena. Ensinnäkin formaalissa koulutuksessa saatu käsitteellinen tieto upottautuu yksilöön ja muuntuu toiminnan kautta osaamiseksi. Tällöin muodostuu myös metakognitioita ja syntyy hiljaista tietoa. Oppiminen tapahtuu sisäistämällä tietoa ja toimimalla siitä saatujen mallien mukaan. Toisaalta yksilön oman osaamisen ja hiljaisen tiedon lisäksi on olemassa myös yhteistä osaamista ja siihen kätkeytyvää hiljaista tietoa. Yhteisen osaamisen ja hiljaisen tiedon käyttöönotto on haasteellisempaa. Hiljaisen tiedon muuntaminen havaittavaan muotoon ja jakaminen toisten kanssa on hankalampaa kuin käsitteellisen tiedon muuttaminen osaamiseksi. Reflektion merkitys on keskeinen juuri tässä hiljaisen tiedon

muuttamisessa ja jakamisessa havaittavaan muotoon sekä käsitteellisen tiedon muuttamisessa osaamiseksi. Reflektio toimii apuna tiedon muunteluprosessien muodostamisessa ja ohjaamisessa. (Ruohotie 2000, 77.) Mentorointi voi yhtenä henkilöstön kehittämisen muotona lisätä hiljaisen tiedon siirtymistä yksilöltä toiselle.

Ihannetapauksessa yksilön kehittyminen ja kasvuprosessi jatkuu koko työiän ajan. Oppimisen kannalta paras tilanne on, jos yksilö voi kokea että hänellä on työssään jatkuvasti mahdollisuuksia kehittyä. Käytäntö on kuitenkin osoittanut, että kasvuprosessi katkeaa usein jossakin työelämän vaiheessa. Tällöin työmotivaatio heikkenee, työ menettää merkitystä ja tehtävien hoito muuttuu rutiiniksi. (M.t, 50.) Tällaisissa työn tai uran rutinoitumisvaiheissa voi mentorointi avata työhön uusia näkökulmia, herättää tarpeen oppia uutta ja lisätä kompetenssia sekä mielenkiintoa omaa ammatillista kehittämistä kohtaan.

Mentorointia voidaan ajatella myös koko työelämän ajan jatkuvana oppimisprosessina, jolloin mentorointikokemuksia voi olla useampia eri vaiheissa työuraa. Näin mentorointi voi vastata aina ajankohtaisiin tarpeisiin, joita yksilöillä on uransa eri kohdissa. Mullen & Kealy (1999, 187) käyttävät käsitettä elinikäinen mentorointi, jolla he kuvaavat läpi elämän jatkuvaa prosessia, jossa yksilöllä voi olla useampia mentorointiin, oppimiseen ja opettamiseen liittyviä kokemuksia.

Elinikäisen oppimisen näkökulmasta oppijoilta odotetaan jatkuvaa aktiivista tietojen hakemista ja vastuullisuutta omasta oppimisestaan. Myös mentoroinnissa edellytetään aktorilta ja mentorilta itseohjautuvuutta sekä vastuuta prosessin etenemisestä. Itseohjautuva oppiminen korostaa merkityksellistä ja mielekästä oppimista (Ruohotie 2000, 160). Mentorointia voi kuvata juuri tällaiseksi, vapaaehtoiseksi ja motivoituneiden osallistujien väliseksi itseohjautuvaksi prosessiksi. Mentorin ja aktorin reflektiiviset, vuorovaikutukselliset sekä sosiaaliset taidot ovat keskeisiä prosessin sujumisessa.

3.2 Tieto ja oppiminen

Mentorointi on vuorovaikutuksellinen prosessi, jossa mentori ja aktori jakavat asioita sekä kokemuksia keskenään. Dialogisen keskustelun kautta yksilöt käsitteellistävät asioita sekä rakentavat omaa ymmärrystään ja tulkintojaan. He konstruoivat, rakentavat tietoa aiemman tietonsa varaan. Oppiminen on jatkuva prosessi, jossa mentori ja aktori ovat aktiivisia toimijoita. Oppimista tapahtuu koko ajan, myös varsinaisten tapaamisten välillä. Mentorointiprosessin aikana näkemykset voivat syventyä ja saada uusia merkityksiä. Kriittisen reflektointiprosessin kautta mentorilla ja aktorilla on mahdollisuus tulla tietoiseksi omia havaintojaan ohjaavista perusoletuksista ja uskomuksistaan sekä pystyä tämän tiedostamisen avulla muuttamaan tarvittaessa oletuksiaan ja toimintaansa. Mentorointiprosessi voi tällä tavoin johtaa myös ammatilliseen muuttumiseen uudistavan oppimisen kautta.

Oppimisen tarkastelu prosessina keskittyy siihen mitä tapahtuu oppimisen aikana. Mentorointiprosessin aikana tapahtuvaa oppimista voidaan tarkastella oppimisteorioiden näkökulmasta. Oppimisteoriat eroavat toisistaan siinä millaisia perusoletuksia niillä on tiedon luonteesta ja käyttötavasta. Perusoletus tiedon luonteesta voi olla joko transmissio, transaktio tai transformaatio. (Järvinen ym. 2000, 82-83.) Esimerkiksi behaviorismissa perusoletuksena on *transmissio*. Transmissiossa tiedonsiirtämistä pidetään yksisuuntaista ja mekaanisena tiedon siirtämisenä yksilöltä toiselle. Tämän ajattelutavan mukaan tieto annetaan ja vastaanotetaan pohtimatta oppimisen prosessia syvälisemmin. Tällainen tiedonkäsitely ei kuvaa mentoroinnin aikana tapahtuvaa tiedon käsittelevää, koska mentoroinnissa molemmat osapuolet käsittelevät ja välittävät tietoa. Mentoroinnissa ei ole kyse perinteisestä opettaja-oppilas-ajattelumallista.

Transaktiossa tieto kulkee sen sijaan kahteen suuntaan, esittäjältä vastaanottajalle ja päinvastoin. Tähän liittyy myös tiedon soveltamista ja tiedon käytön reflektointia. Transaktioon perustuvat oppimisteoriat sopivat hyvin kuvaamaan mentorointiprosessin aikana tapahtuvaa oppimista. Konstruktivistisen oppimisteorian mukaan tieto ei siirry, vaan yksilöt konstruoivat tietoa. He valikoivat ja tulkitsevat informaatiota, jäsentävät sitä aiemman tietonsa pohjalta ja siihen nivoutuneena sekä rakentavat kokemustensa välityksellä kuvaa maailmasta ja itsestään tämän osana (Rauste-Von Wright et al. 2003). Kokemuksellinen oppimisteoria pitää oppimista jatkuvana prosessina, joka perustuu

kokemukseen ja jossa luodaan tietoa. Oppiminen syntyy vuorovaikutuksessa yksilön ja ympäristön välillä. Kokemuksellisen oppimisen tunnetuin teoria on Kolbin oppimista selittävä malli.

*Transformaatio*ssa tietoa ei ainoastaan omaksuta ja sovelleta, vaan sillä on sekä oppijan persoonaa että toimintaympäristöä muuntava merkitys (Järvinen ym. 2000, 82-83). Uudistavan oppimisen teoria (transformatiivinen oppimisteoria) kuvaa sen kaltaista oppimista, jossa yksilö tulee kriittisen reflektion eli toiminnan tietoisesta tarkkailun avulla tietoiseksi omia havaintojaan ohjaavista perusoletuksista ja uskomuksistaan. Hän myös pystyy tarvittaessa tämän tiedostamisen kautta muuttamaan näitä oletuksiaan (Mezirow 1996, 97). Mentoroinnissa on mahdollista, että prosessi johtaa myös tämänkaltaiseen oppimiseen.

Transaktioon ja transformaatioon perustuviin oppimiskäsityksiin liittyy olennaisena tekijänä reflektio. Mezirowin mukaan reflektiolla tarkoitetaan omien uskomusten oikeutusten tutkimista ennen kaikkea oman toiminnan suuntaamiseksi ja ongelmanratkaisussa käytettävien strategioiden ja menettelytapojen uudelleen arvioimiseksi (M.t., 8). Jarvis (2001, 10) kuvaa oppimista interaktiivisena, kokemuksiin perustuvana toimintana. Hänen mukaansa oppiminen on prosessi, jossa yksilöt luovat ja muuttavat omia käsityksiä ja kokemuksiaan tiedoiksi, taidoiksi, asenteiksi, uskomuksiksi, arvoiksi ja tunteiksi. Reflektiivistä oppimista seuraa usein käyttäytymisen muutos: yksilöt käyttävät opittua hyödyksi uusissa tilanteissa.

Esittelen seuraavaksi lähemmin transaktioon ja transmissioon perustuvia oppimisteorioita, jotka kuvaavat parhaiten mentorointiprosessin oppimista: konstruktivistista, kokemuksellista ja uudistavaa oppimista. Näiden ohessa tarkastelen reflektion roolia oppimisessa. Oppimisteorioita ei ole syytä asettaa paremmuusjärjestykseen, vaan ne pikemminkin selittävät oppimisen ilmiöitä eri konteksteissa ja osittain täydentävät toisiaan.

3.3 Konstruktivistinen oppiminen

Konstruktivistinen oppimisteoria kuvaa oppimista luovana rakennustoimintana, konstruointina, jossa yksilöt tai yhteisöt rakentavat aktiivisesti omaa ymmärrystään ja tulkintojaan. Ihmistä kuvataan sosiaalisena olentona, jolla on tarve jakaa omaa ymmärrystään muiden kanssa ja ymmärtää toisia kielen, merkkien ja symbolien avulla. (Tynjälä 1999, 22.) Näiden välineiden kautta myös mentori ja aktori konstruoivat yhdessä merkityksiä ja jakavat niitä keskenään.

Uuden tiedon oppiminen tapahtuu aiemmin opitun tiedon ja kokemusten pohjalta. Olemassa olevaa tietoa voidaan käyttää monin tavoin uuden tiedon konstruointiseksi. Oppijan käsitykset tai skeemat ja hänen käyttämänsä strategiat ovat monisyisessä vuorovaikutuksessa keskenään. Oppiminen on oppijan oman toiminnan tulosta. (Rauste-von Wright ym. 2003, 163-164.) Oppija on aktiivisesti merkityksiä etsivä ja niitä rakentava toimija (Tynjälä 1999, 38).

Konstruktivistisen käsityksen mukaan oppimisessa on keskeistä se, miten ihmiset tulkitsevat kokemuksiaan ja antavat asioille merkityksiä. Merkitysten antaminen voi olla tietoisista tai tiedostamatonta. Merkitysten rakentaminen puolestaan edellyttää ymmärtämistä. Ymmärtäminen helpottaa tiedon mielekästä konstruointia. Yksilöt jäsentävät kokemuksiaan, etsivät johdonmukaisuuksia sekä tekevät kognitioihin ja havaintoihin perustuvia tulkintoja. Oppiminen on uuden tai uudistuneen merkityksen konstruointiprosessi. Uudet merkitykset ohjaavat yksilön tietoisuutta, tunteita ja toimintaa. Yksilöt valikoivat kokemuksia: he hyväksyvät ja integroivat sellaisia kokemuksia, jotka ovat miellyttäviä ja sopivat omaan viitekehykseen ja suhtautuvat varauksellisesti kokemuksiin jotka eivät sovi omaan viitekehykseen. Mezirow (1991, 33-36)

Opitun siirtäminen uusiin tilanteisiin riippuu tietojen ja taitojen organisoinnista. Uusissa tilanteissa tiedon siirtymistä edistää pyrkimys aktiivisesti etsiä yhteyksiä aiemmin opitun tiedon ja nykytilanteen välillä sekä selitysten ja perustelujen pohtiminen. Eksperseille ominainen kyky käyttää tietoa laajasti hyväksi perustuu pitkälti heidän omaksumiensa tietorakenteiden välisiin rikkaisiin kytkentöihin ja tiedonkäytön strategioihin. (Rauste-von Wright 2003, 170). Sosiaalisella vuorovaikutuksella on keskeinen rooli oppimisessa. Vuorovaikutuksessa on mahdollista reflektoida omia ajatuksia niin itsekseen

kuin vastavuoroisesti muiden kanssa. Mentorin ja aktorin käymät keskustelut liittyvät juuri tähän omien tietojen ja kokemusten prosessointiin, uusien merkitysten löytämiseen sekä uuden ja vanhan tiedon integroimiseen.

Konstruktivismi voidaan jakaa eri suuntauksiin sen mukaan painottavatko ne enemmän yksilöllistä vai sosiaalista tiedon konstruointia. *Yksilökonstruktivismi* keskittyy yksilöllisen tiedonmuodostuksen ja yksilön kognitiivisten rakenteiden tai mentaalisten mallien kuvaamiseen. *Sosiaalinen konstruktivismi* painottaa tiedon sosiaalista konstruointia sekä oppimisen sosiaalisia, vuorovaikutuksellisia ja yhteistoiminnallisia prosesseja. Käsitteksen mukaan todellisuutta ylläpidetään ja muunnetaan ihmisten välisten keskustelujen kautta. Tiedon rakentumista syntyy kun yksilöt osallistuvat yhteisiin ongelmiin ja tehtäviin sekä keskustelevat niistä. Keskeistä on ihmisten väliset suhteet ja kielen merkitys. Tiedon rakentumista tarkastellaan sosiaalisen yhteisön ja kulttuurin eikä yksilön tasolla. (Tynjälä 1999, 55-56.)

Kolmantena suuntauksena voidaan erottaa *kognitiivinen konstruktivismi*, joka käyttää teoriassaan Piaget'n luomia käsitteitä skeemasta, assimilaatiosta ja akkommodaatiosta. *Skeemalla* tarkoitetaan tietorakennetta, jonka avulla yksilö jäsentää ja tulkitsee havaintojaan. Skeemat muuttuvat kokemuksen myötä. Skeemat ovat sisäisiä malleja siitä mitä eri asiat sisältävät, miten ne toimivat ja miten tapahtumat etenevät. *Assimilaatiolla* (sulauttaminen) kuvataan kognitiivista prosessia, jossa uusi havainto, tieto tai kokemus liitetään olemassa olevaan skeemaan. *Akkommodaatio* (mukauttaminen) tapahtuu tilanteissa, joissa havainnot ja kokemukset eivät sovi olemassa oleviin skeemoihin. Yksilön tarvitsee mukauttaa ja muokata vanhoja skeemojaan, jolloin syntyy erilainen tiedonrakenne. Skeemojen uudelleen muotoutuminen on hyvin tärkeää oppimista, koska sitä kautta ajattelutapamme ja kuvamme maailmasta muuttuvat (M.t., 41-43.)

Kun oppijat tulkitsevat uutta tietoa kokemustensa ja olemassa olevien tietorakenteittensa pohjalta, he tekevät tähän tietoon monenlaisia muunnoksia, transformaatioita. Oppijat valikoivat tietoa ja pitävät toisia asioita olennaisempina kuin toisia sekä tekevät päätelmiä siitä, mitkä asiat kuuluvat yhteen. Tiedon konstruointiprosessi on siis muuntamis- eikä kopiointiprosessi. (M.t., 43.)

Konstruktivistinen käsitys on läheinen itseohjautuvuuden käsityksen kanssa. Molemmat korostavat aktiivisen kyselyn roolia, itsenäisyyttä ja yksilöllisyyden osuutta oppimistehtävissä. Yhteinen piirre konstruktivistisella käsityksellä ja muilla keskeisillä oppimisteorioilla on myös kokemuksen roolin korostaminen. Elämäkokemusta pidetään esimerkiksi andragogiikassa oppimisen ärsykkeenä ja sen resurssina. Samoin konstruktivismissa lähtökohtana on oppijan ja saadun kokemuksen vuorovaikutus. (Ruohotie 2000, 119.)

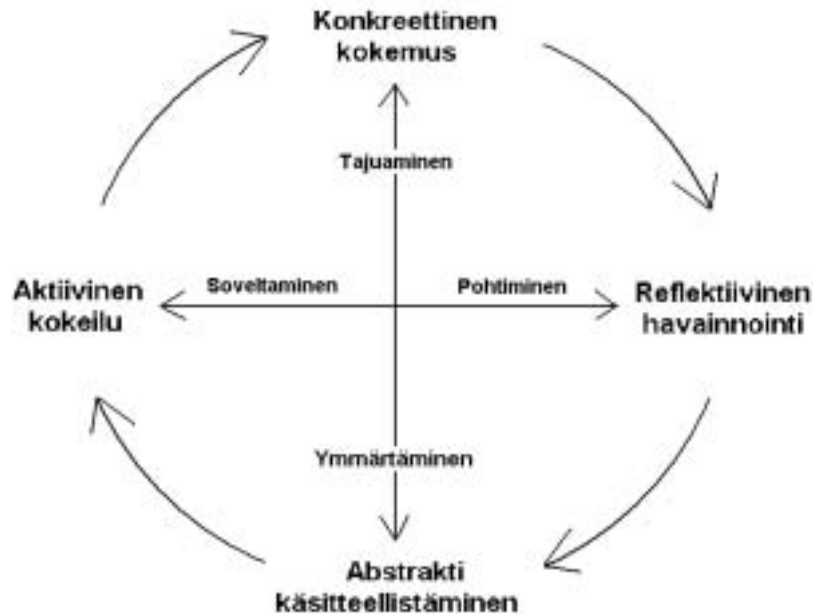
Jos tarkastelee oppimista pelkästään ulkoapäin, voi tuntua siltä, että oppiminen kohdistuu vain tiettyyn tehtävään tai taitoon. Oppiminen voi kuitenkin aiheuttaa muutoksia oppijan tiedollisten skeemojen lisäksi myös hänen metakognitiivisissa taidoissaan, motivaatiossaan ja itsetunnessaan. Oppiminen voi olla hyvin monikerroksista ja pitkävaikutteisista. (M.t., 120-123). Mentoroinnissa tapahtuva oppiminen voi ulottua myös yksilön metakognitiivisiin taitoihin, itsetuntoon ja motivaatioon. Mentoroinnin vaikutukset ovat usein monipuolisia liittyen ammatilliseen kasvuun ja yksilön kokonaisvaltaiseen kehittymiseen.

3.4 Kokemuksellinen oppiminen

Tunnetuin kokemuksellisen oppimisen teoria on Kolbin malli oppimisprosessista. Malli pohjautuu Deweyn, Lewinin ja Piaget'n oppimisteorioihin. Yhteistä näille kolmelle teorialle on se, että ne kaikki painottavat itseohjautuvuuden merkitystä koulutuksessa sekä pitävät yksilön kehittymistä ja kasvua elämän päämääränä. Kaikissa traditioissa kokemuksella on keskeinen rooli oppimisprosessissa. Kokemuksellinen oppiminen sisältää käsityksen elinikäisen oppimisen periaatteesta. Teoria tarjoaa viitekehyksen oppimiselle, jota tapahtuu kaikilla elämäalueilla, kuten koulutuksessa, työssä ja henkilökohtaisessa kehityksessä. (Kolb 1984, 3-4, 18.)

Kolbin mallissa (kso. kuvio 1) oppiminen kuvataan nelivaiheisena syklinä, jonka vaiheet ovat konkreettinen kokemus, reflektiivinen havainnointi, abstrakti käsitteellistäminen sekä aktiivinen kokeilu (M.t., 42). Oppiminen kytkeytyy oppijan sisäisen ja ulkoisen toiminnan eli pohdinnan ja refleктоivan havainnoinnin sekä soveltamisen ja aktiivisen kokeilun välisiin jännitteisiin.

Kuvio 1. Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli. (Kolb 1984, 42.)



Omakohtainen kokemus, sen pohtiminen ja käsitteellistäminen sekä aktiivinen soveltava toiminta muodostavat jatkuvan kehittyvän oppimisprosessin. Yksilö voi reflektiivian havainnoinnin kautta tulla tietoisemmaksi kokemuksestaan. Reflektion tavoitteena on kokemuksen tiedostava ymmärtäminen ja sen saattaminen käsitteelliseen muotoon. Käsitteellisessä muodossa olevat asiat voidaan edelleen jakaa myös muiden kanssa.

Kokemuksen käsitteellistämisen kautta yksilön tiedollinen motivaatio samalla kehittyy. Jos yksilöllä ei ole aiempaa kokemusta tai tietoa jostakin asiasta, oppimisprosessi voi lähteä liikkeelle suoraan tiedon käsitteellistämisestä, jota sitten testataan kokeilemalla. Soveltamisen ja kokeilemisen kautta syntyy uusi kokemus, jota voi reflektoida. (Kolb 1984.)

Oppimisprosessiin kytkeytyvät jännitteet ovat tiedollista motivaatiota ylläpitävä jännite, joka liittyy asioiden tajuamiseen ja ymmärtämiseen (konkreettisen kokemuksen käsitteellistäminen). Oppimistoimintaa ylläpitävä jännite liittyy kokemuksen soveltamiseen ja pohtimiseen (reflektiivinen havainnointi ja aktiivinen kokeileminen).

Kolbin (1984) mukaan kokemuksellinen oppiminen edellyttää avoimuutta ja halua sitoutua uusiin kokemuksiin sekä reflektiivisyyttä eli taitoa tarkastella kokemusta eri näkökulmista. Reflektointitaidot eivät ole kehittyneitä kaikilla ja siksi tätä tulisi tukea kehittämällä oppimaan oppimisen taitoja. Reflektoinnin avulla syntyy tietoa ja uusia merkityksiä. Mentoroinnissa mentori ja aktori lähtevät vapaaehtoisesti mukaan prosessiin ja ovat valmiita vuorovaikutukseen, jossa voivat vaihtaa kokemuksia ja käsityksiä, pohtia asioita yhdessä sekä syventää ymmärrystään. Kokemuksellisessa oppimisessa tarvitaan myös käsitteellistämisen taitoja, analyttistä ajattelua, jonka kautta havainnot muokataan käsitteiksi. Aktiivinen soveltaminen edellyttää lisäksi päätöksenteko- ja ongelmanratkaisutaitoja. Uusien käsitteiden tai ajatusten syntyminen ei riitä, vaan ne tulee voida hyödyntää myös käytännössä.

Mentorointiprosessiin sovellettuna Kolbin mallin mukaan esimerkiksi aktori reflektoi jotakin työhönsä liittyvää toimintatapaa tai ongelmaa. Keskustelut ja asioiden reflektointi mentorin kanssa voivat avata asiaan uusia näkökulmia ja tuottaa ymmärrystä. Mentori voi ohjata prosessia esittämällä kysymyksiä tai kyseenalaistamalla asioita, mikä laittaa aktorin pohtimaan asioita eri näkökulmista. Aktori voi analysoida asiaa muuttaen tietoa ja kokemuksia käsitteiksi tai ideoiksi. Analysointi voi tapahtua yksin tai yhdessä mentorin kanssa. Jotta aktori voi ratkaista ongelman tai muuttaa omaa toimintatapaansa, hänen tulee viedä myös käytäntöön uudet ideat tai käsitteet, joita prosessin aikana on syntynyt. Uusien ideoiden soveltaminen käytännössä voi johtaa joko idean vahvistamiseen tai hylkäämiseen. Mentorointiprosessi on vastavuoroinen oppimisprosessi, joten kyse ei ole ainoastaan aktorin, vaan molempien osapuolten oppimisesta. Mallia voi soveltaa samalla tavalla myös mentorin oppimiseen. Keskeistä prosessissa on ymmärtäminen ja soveltaminen, jotka muodostavat oppimisen jännitteen ja jatkuvuuden.

Kolbin mukaan ideaali oppiminen sisältää kaikki neljä mallin vaihetta. Toisaalta oppiminen ei aina etene selväpiirteisesti Kolbin mallin mukaisessa järjestyksessä. Mallia ei voi myöskään yleistää kaikkiin oppimisympäristöihin, sillä erilaiset tilanteet edellyttävät erilaisia oppimistyyliä. (Tennant 1988, 104.) Ihmisten oppimistyyliä vaihtelevat eri tilanteissa ja keskenään. Kolbin mallilla voidaan kuvata myös erilaisia yksilölle ominaisimpia oppimistyyliä, joista voidaan piirtää yksilön oppimista kuvaava oppimisprofiili Kolbin mallin akseleille. (Kolb 1984, 64-86.)

Kokemuksellinen oppiminen on kiinnostava näkökulma työssä oppimisen organisointiin kuten mentorointiin. Kaikkia oppimisen sisällöllisiä ja toiminnallisia tavoitteita ei voida asettaa etukäteen, sillä tilaa on jätettävä myös luovuudelle ja uutta tietoa tuottavalle yhteiselle toiminnalle. (Järvinen ym. 2000, 89.) Mentoroinnin organisointi luo raamit, joiden puitteissa prosessi etenee omaehtoisesti yksilöiden ehdoilla.

Kokemuksellisen oppimisteorian mukaan oppiminen on jatkuva prosessi. Omakohtainen kokemus on keskeinen osa oppimisprosessia, mutta kokemus sinänsä ei vielä takaa oppimista. Oppimisen keskeinen kohta ei ole lähtökohtaisessa kokemuksessa, vaan kokemuksessa, joka muodostuu oppimisprosessin tuloksena. Oppiminen syntyy vuorovaikutuksessa yksilön ja ympäristön välillä. (Kolb 1984, 26-36.) Myös mentoroinnissa omasta ja toisen kokemuksesta oppiminen sekä kokemusten jakaminen nousevat keskeisiksi.

Tiedon käsittelyyn liittyy erilaisia oppimisen prosesseja kuten kognitiiviset prosessit, jotka liittyvät tapaan jakaa merkityksiä. *Metakognitiivisilla tiedoilla* tarkoitetaan yksilön tietoja hänen omista kognitiivisista ja emotionaalisista prosesseistaan, esimerkiksi hänen kykyään arvioida, mitä hän ymmärtää ja osaa tai miten muut tulkitsevat hänen viestintäänsä. *Metakognitiiviset taidot* ovat puolestaan yksilön taitoja hyödyntää metakognitiivisia tietojaan. Tarkoituksenmukaisen oppimistoiminnan edellytyksenä on usein, että oppija pystyy arvioimaan, mitä jo osaa ja ei osaa, ymmärtää tai ei ymmärrä. Nämä myös ohjaavat oppijan toimintaa oppimisprosessin aikana.

Reflektiivinen ajattelu edellyttää, että yksilö on tietoinen omista ajatteluprosesseistaan. Itsereflektiivisen ajattelun kehittymisen kannalta on tärkeää, että yksilö ymmärtää sekä sen, mitä oppiminen sisältää että käsityksen itsestään oppijana. Itsereflektion aikana yksilö pohtii omia ajatteluprosessejaan, tekee tulkintoja sekä huomioi omia motiivejaan ja tavoitteitaan. (Rauste-von Wright et al. 2003, 66-68.) Reflektio edeltää metakognition muodostumista mutta toimii samalla välineenä metakognition muuntamiseksi havaitta-vaan muotoon. Metakognitiot ohjaavat yksilön toimintaa autonomisen tekemisen ja rutiinitoimintojen tasolla. (Ruohotie 2000, 77.)

Mentorointiprosessissa sekä mentorilla että aktorilla on ammatillista tietoutta. Ammatillinen tieto muodostuu Schönin (1983) mukaan osittain teoreettisen tiedon ja osittain käytännön kautta. Käytännön kautta muodostuva tieto syntyy refleктоimalla, pohtimalla ja havainnoimalla toimintaa joko toiminnan aikana tai toiminnan jälkeen. Toiminnan aikana muodostuva refleктоinti luo edellytykset jälkikäteen tapahtuvalle refleктоinnille.

3.5 Refleктоio ja uudistava oppiminen

Schönin (1983, 50) mukaan osa tiedosta syntyy käytännön kautta, refleктоimalla. Suuri osa esimerkiksi omaan työhön liittyvästä ammatillisesta tiedosta on hiljaista tietoa, joka ohjaa toimintaamme ja ajatteluamme. Yksilö voi tarkastella jotakin ilmiötä tai ratkaista ongelmia refleктоimalla asioiden taustalla olevia asioita ja merkityksiä sekä oman ajattelun taustalla olevia asioita. Refleктоinti kohdistuu sekä ajattelu- ja toimintaprosessien että tunteiden käsittelemiseen.

Mentoroinnissa refleктоinti on prosessi, jonka avulla mentori ja aktori voivat oppia tietoisesti kokemuksistaan. Yksilö voi refleктоida omaa kokemustaan, siihen liittyviä ajatteluprosessejaan sekä tunteitaan. Refleктоinti tuottaa uusia oivalluksia, joiden kautta ajattelu tai toiminta muuttuvat ja syntyy uuden oppimista. Refleктоinnin tarkoitus on valmistaa uudelle kokemukselle. Refleктоintia tarvitaan Bouldin, Keoghin & Walkerin (1985) mukaan sekä oppimisprosessin alussa asettamaan odotuksia kokemukselle, kokemuksen aikana asioiden ja tunteiden käsittelemiseen sekä kokemuksen päätyttyä jälkikäteen refleктоintiin. Refleктоinti liittyy kokemuksen prosessointiin ja arvointiin. Tietoinen työskenteleminen kokemuksen kanssa on tärkeää yksilöiden oppimisessa.

Tietoinen refleктоiminen mentorointiprosessissa ohjaa oppimista. Mentori ja aktori voivat ohjata prosessia luomalla refleктоintiin kannustavan ilmapiirin. Tähän liittyy esimerkiksi toisen kuunteleminen ja arvostaminen, tukeminen, kannustaminen, oman ja toisen tunteiden tunnistaminen, kysymysten esittäminen sekä heijastuspintana toimiminen. Refleктоiminen voi tapahtua yksin tai yhdessä toisen kanssa.

Mezirowin (1996) mukaan reflektointi voi kohdistua *toiminnan sisältöön, prosessiin tai taustalla vaikuttaviin tietorakenteisiin, oletuksiin, arvoihin ja uskomuksiin*. Sisällön reflektoinnilla hän tarkoittaa kokemuksen itsensä ajattelua. Prosessien reflektointi kohdistuu ongelmanratkaisujen strategiseen pohtimiseen ja ajatteluun, miten kokemusta tulee ajatella. Taustalla vaikuttavien tietorakenteiden reflektointi kohdistuu kokemukseen liittyvien juurtuneiden sosiaalisten rakenteiden, oletusten, uskomusten ja arvojen tarkasteluun. Siinä reflektointi on kriittistä ja syvälle menevää.

Mezirow (1996) on jakanut reflektoinnin kuuteen tasoon, jotka kuvaavat sitä, mihin alueisiin reflektointi voi kohdistua. *Affektiivisen reflektoinnin* kautta yksilö tulee tietoiseksi tunteista jotka liittyvät ajatteluun tai toimintaan. *Erotteleva reflektointi* liittyy yksilön ymmärrykseen siitä, miten hän tulkitsee esimerkiksi syitä ja seurauksia. *Arvoihin liittyvän reflektoinnin* kautta yksilö tulee tietoiseksi omista arvoistaan ja siihen liittyvästä ajattelusta. *Käsitteellinen reflektointi* lisää käsitteiden tiedostamista ja *psykkinen reflektointi* päätöksentekoon liittyvää tietoisuutta, kuten esimerkiksi sitä miten teemme päätelmiä rajoitetun tiedon varassa. Kuudes taso, *teoreettinen reflektointi* kuvaa syvällisintä reflektoinnin muotoa. Siinä yksilö tulee tietoiseksi kulttuurisista ja psykologisista syistä, jotka selittävät kokemuksia, ajattelua, käyttäytymistä ja toimintaa. Tällainen reflektointi voi johtaa myös merkitysperspektiivien muuttumiseen. Mezirowin jaottelu kuvaa aste asteelta syvenevää tietoisuutta, johon yksilö voi päästä reflektoinnin avulla.

Merkitysskeemat ovat Mezirowin mukaan uskomuksia, tunteita, asenteita ja arvojärjestelmiä. *Merkitysperspektiivit* ovat sen sijaan laajempia, yleistyneitä ja suuntaa antavia perusoletuksia ja olettamuskokonaisuuksia. Ne koostuvat korkeamman tasoisista kaaviosta, teorioista, väittämistä, uskomuksista, prototyypeistä, päämäärien tavoitteluista ja arvioinnista. (M.t., 18.) Merkitysskeemat liittyvät merkityksen sisältöön ja rakenteeseen kun taas merkitysperspektiivit niihin vaikuttaviin odotuksiin ja niitä ohjaaviin strategioihin (Poikela 1999, 242.) Oppiminen voi olla uskomusten tai asenteiden muuttumista (muutokset merkitysskeemoissa) tai kokonaisen merkitysperspektiivin muuttumista, mikä liittyy uudistavaan oppimiseen (Ruohotie 2000, 184).

Mezirowin (1996) mukaan uudistava oppiminen edellyttää kriittistä reflektiota mikä vastaa reflektion syvintä tasoa. Kriittinen reflektio on omien merkitysperspektiivien taustalla olevien ennakko-oletusten pätevyuden arviointia sekä näiden oletusten lähteiden ja seuraamusten tutkimista. Kriittinen reflektio johtaa merkitysperspektiivien uudelleen muokkaantumiseen sekä lisää eriytynyttä ja sisäistettyä ymmärrystä omasta kokemuksesta. Uudistava oppiminen tarkoittaa kriittisen reflektion kautta toteutuvaa oppimisprosessia, jonka tuloksena on merkitysperspektiivien muuttaminen niin, että yksilö voi luoda kattavamman, erottelukykyisemmän ja johdonmukaisemman käsityksen omasta kokemuksestaan. (M.t., 6-8.) Mentoroinnin merkitys on aiemmin keskittynyt tiedon siirtämiseen kokeneemalta noviisille, mutta nykyisin keskeisemmäksi on tullut itse prosessi, vuorovaikutus, jossa tietoa ja kokemusta vaihdetaan puolin ja toisin ja jossa on mukana piirteitä kriittisestä reflektoinnista (Zachary 2002, 28).

Itsereflektio ymmärretään tässä kontekstissa niin, että sen kautta oppija arvioi kriittisesti pyrkimystään tulkita jokin kokemus ja määrittää sen merkitys. Oppijan tulee tarkastella ja tulkita samalla omaa sisäistä toimintaansa, pyrkimyksiään sekä omia motiivejaan. (Rauste-von Wright ja von Wright 2003.) Reflektion ei tule kohdistua pelkästään toiminnon sisältöön tai prosessiin vaan myös taustalla vaikuttaviin tietorakenteisiin, oletuksiin, arvoihin ja uskomuksiin (Poikela 1999, 242).

Oppimisprosessi perustuu elämäkokemuksiin joita oppija tahtoo ymmärtää sekä halun löytää mielekkyyttä elämässä tapahtuviin asioihin. Kokemusrakenteisiin liittyvä ennakoimisen tapa ohjaa havaintoja ja häiritsee usein kokemusten tulkintaa. (Mezirow 1990.) Tämän tiedostaminen ja kriittinen reflektointi voivat johtaa uudistavaan oppimiseen ja toiminnan muuttamiseen.

Merkityksen antaminen tarkoittaa kokemuksen ymmärtämistä eli tietynlaisen tulkinnan laatimista siitä. Kun sitten myöhemmin tätä tulkintaa käytetään päätöksentekoon tai toimintaan, merkityksen antaminen muuttuu oppimiseksi. Oppiminen voidaan määrittellä prosessiksi, jossa tietyn kokemuksen merkitys tulkitaan uudelleen tai sen tulkintaa tarkistetaan siten, että syntynyt uusi tulkinta ohjaa myöhempää ymmärtämistä, arvottamista tai toimintaa. (M.t., 17.)

Uudistavaan oppimiseen liittyy keskeisenä osana ulkoistaminen, eli sisäistetyn tiedon soveltaminen käytännöllisten ongelmien ratkaisuun, uuden tietoperustan tuottaminen, toimintakäytäntöjen kehittäminen sekä niiden reunaehtojen uudelleen määrittäminen (Kauppi 1993, 83-88). Merkittävään uudistavaan oppimiseen liittyy kolme vaihetta: kriittinen omien oletusten reflektointi, keskustelu (diskurssi) kriittisen reflektion tuottaman näkemyksen validoimiseksi sekä toiminta (Mezirow 1997, 60). Reflektiivinen diskurssi ja sitä seuraavat oivallukset eivät vielä itsessään johda uudistavaan oppimiseen. Tarvitaan myös toimintaa. Oppijalla tulee olla tahto toimia uusien vakaumustensa mukaisesti.

Dialogin rooli on keskeinen. Sen kautta oppija pyrkii ymmärtämään ja oppimaan mikä toisten esittämässä ajatuksissa ja väitteissä on pätevää sekä yrittää saada omien väittämiensä pätevyyden toteennäytetyksi. (Mezirow 1996, 374-375.) Uudistavassa oppimisessa pyritään näkemään omien ennakkoluulojen taakse, olemaan avoimia ja objektiivisia. Vain vuorovaikutuksen ja diskurssin avulla voi olla mahdollista saavuttaa objektiivisiä käsityksiä, koska ihmiset ovat yksin subjektiivisuutensa ja ennakkoluulojensa vankeja (Ruohotie 2000, 188). Omien lähtökohtien reflektointi voi johtaa uudistavaan oppimiseen. (Mezirow 1996, 35.)

Mezirowin teoria ja muut uudistavan oppimisen teoriat ovat herättäneet laajaa tieteellistä keskustelua. On hyvä huomata, että kokemus ei vielä riitä aiheuttamaan muutosta, vaan oppimisessa keskeistä on älyllinen kasvu, joka seuraa kokemuksen reflektointia. Oppiminen voidaan nähdä siis tehokkaan reflektoinnin tuloksena. Uudistava oppiminen ei tapahdu sattumalta kokemuseräisesti, vaan ohjatusti ja tietoisesti. Oppijan oppimista voidaan tukea ohjaamalla häntä tekemään havaintoja, toimimaan itseohjautuvasti, hyödyntämään palautetta, tiedostamaan omat kognitiiviset ja metakognitiiviset strategiansa sekä ratkaisemaan ongelmia itsenäisesti. (Brown ym. 1989.)

Mezirowin teorioita tiivistäen voidaan sanoa, että reflektiivinen oppiminen ei vielä muuta oppijaa, vaan hänen skeemansa muuttuvat oppimisen seurauksena. Uudistavassa oppimisessa sen sijaan tapahtuu syvällisempi muutos.

Schön (1983, 1987) on jaotellut reflektoinnin toiminnan aikana ja toiminnan jälkeen tapahtuvaksi reflektoinniksi. Hänen mukaansa toiminnan aikainen reflektointi luo pohjaa myös toiminnan jälkeiselle reflektoinnille. Toiminnan aikaisessa reflektoinnissa aktori tai mentori havainnoi omaa reflektiivistä toimintaansa. Reflektioijana on tässä aina toimija itse, ohjaaja voi vain seurata tilannetta ulkopuolisena. Reflektio voi johtaa kokeiluun. Näin syntyy uusia ajattelun ja toiminnan tapoja.

Toiminnan jälkeinen reflektio on paluuta kokemuksiin, kokemusten arviointia ja sen pohtimista, miten voisi toimia toisin sekä pyrkimystä muuttaa toimintaa. Toiminnan jälkeinen reflektio voi olla esimerkiksi mentorin kanssa jaettu kokemus, yhdessä käyty dialogi, jossa mentori esittää kysymyksiä ja ohjaa tekemään kriittisiä havaintoja kokemuksista. Toiminnan jälkeinen reflektio eroaa toiminnan aikaisesta reflektiosta siten, että toiminnan jälkeiseen reflektioon voi osallistua myös toinen osapuoli, kuten ohjaaja tai joku muu toimintaa seurannut henkilö.

Vielä kolmantena reflektion muotona voidaan erottaa toimintaa edeltävä reflektointi (McAlpine ym. 1999.) Siinä aktori valmistautuu toimintaan ja käy läpi mielessään etukäteen, miten tulee toimimaan. Hän pohtii myös, miten testaa oppimaansa käytännössä. Reflektointi liittyy kokemuksellisen oppimisen kehään, jossa ymmärtäminen ja kokemuksen tai toiminnan muuttaminen vuorottelevat.

3.6 Yhteenveto

Mentorointi on prosessi, jossa mentori ja aktori asettavat itse tavoitteen oppimiselle ja koko prosessille. Knowlesin (1977) andragogiikan mukaan aikuiset ovat oppijoina aktiivisia ja itseohjautuvampia kuin lapset. Heidän elämäkokemuksensa ja aiemmat tietonsa toimivat oppimisen lähteenä ja pohjana uusien asioiden omaksumiselle. Aikuisia ohjaa oppimisessa omat yksilölliset tavoitteet, sisäinen motivaatio sekä tarkoituksenmukaisuus, eli se että uutta tietoa voi soveltaa käytäntöön. Ongelmien ratkaisemiseen suuntautuvaa oppimista pidetään mielekkäänä. Aikuiset oppivat parhaiten, kun he saavat osallistua oppimistilanteen suunnittelemiseen, toteutukseen ja oman oppimisensa arviointiin. Oppimista tukee myös se, että ohjaaja tai mentori luo kannustavan ilmapiirin. Andragogiikan ajatuksia on kritisoitu useissa tutkimuksissa viittaamalla muun mu-

assa siihen, etteivät kaikki aikuiset ole oppijoina itseohjautuvia tai lapset passiivisia ja ohjattavia. Kuitenkin andragogiikka toimii viitekehyksenä, jota on hyödynnetty aikuis-koulutuksessa. (Tennant 1988, 9; Caffarella 2002, 29.)

Mentoripari voi yhdessä vaikuttaa siihen, millaisessa oppimisympäristössä tapaavat, millainen vuorovaikutussuhteesta muodostuu ja millaisia asioita käsitellään yhteisissä keskusteluissa. Oppimisessa kokemusten vaihtaminen ja jakaminen on keskeinen lähtökohta, johon koko mentorointi perustuu. Myös reflektiivisillä ja sosiaalisilla taidoilla on tärkeä osa. Ihmisten reflektointitaidot voivat vaihdella, jotkut tarvitsevat enemmän ohjausta ja tukea kuin toiset. Uudistava oppiminen edellyttää kriittistä reflektiota, jossa yksilön on nähtävä omien ennakkoluulojen ja totuttujen käytäntöjensä taakse. Opittua uutta tietoa tulee osata myös soveltaa käytännön toiminnassa. Reflektiolla ja itsearviointilla on tärkeä merkitys oppimisessa. Arviointi prosessin alussa, välillä sekä lopussa edesauttaa omaa oppimista. Mentoroinnin järjestäjät voivat tukea oppimista ja arviointia esimerkiksi ohjaamalla mentoreita ja aktoreita ymmärtämään oppimisprosessiin liittyviä näkökulmia. Näiden näkökulmien tiedostaminen voi auttaa prosessoimaan mentoroinnin aikana tapahtuvaa oppimista syvällisemmin.

4 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää millainen oppimisprosessi mentorointi on, millaista oppimista siinä esiintyy, miten oppimista tuotetaan sekä millainen oppimisteoria on mentoroinnin taustalla. Tutkijan kiinnostus liittyy myös siihen, millainen vuorovaikutusprosessi mentorointi on, esiintyykö mentoroinnissa jonkinlaista ohjaamista vai onko se tasapuolinen molemminpuolinen vuorovaikutussuhde, jossa mentorilla ja aktorilla on samankaltaiset roolit. Aiempiin teorioihin tutustuminen nostaa esiin dilemman, että toisaalta mentoroinnin juuret ovat ohjauksessa, mutta yhä enemmän tutkimuksissa on alettu painottaa myös mentorisuhteen tasapuolisuutta ja sitä, että molemmat osapuolet oppivat ja hyötyvät mentoroinnista. Samassa yhteydessä ohjauksen merkitystä on vähennetty tai jopa kyseenalaistettu. Mentorointia pidetään nykyisin enemmän kahden asiantuntijan suhteen kuin aiemmin. Onko mentorisuhteeseen perustuva suhde, oppimiseen perustuva suhde vai ko molempia?

Koska oppimisprosessi on tutkimuksen keskeisin tutkimuskohde, päädyn tarkastelemaan teoriataustassa oppimisteorioita, jotka liittyvät läheisimmin mentorointiin. Oppimisteorioita yhdistävä tekijä on reflektio ja kokemus, jotka molemmat liittyvät mentorointiin. Mentorointi on kokemusten vaihtamiseen ja jakamiseen perustuva reflektiota hyödyntävä prosessi. Mielenkiintoista on selvittää, missä määrin reflektiota käytetään mentoroinnissa.

Tutkijan kiinnostus liittyy myös siihen, millaista ohjausta mentorit ja aktorit kuvaavat mentoroinnissa esiintyvän. Mentorointiohjelman kontekstina on erilaisten taustaorganisaatioiden kohtaaminen. Mentorit ovat yliopistolta ja aktorit yrityksistä tai julkiselta sektorilta. Tätä kautta kiinnostavaksi seikaksi nousee myös se, miten taustaorganisaatiot vaikuttavat mentorisuhteessa. Näiden kysymysten pohjalta tutkimuksen kohteeksi nousevat seuraavat tutkimusongelmat:

Tutkimuksen pääongelma:

Millainen oppimisprosessi mentorointi on ja mitä siitä opitaan?

Tutkimuksen alaongelmat:

Millainen oppimisteoria on mentoroinnin taustalla?

Millaisia rooleja mentoroinnissa on?

Millaista ohjausta esiintyy mentoroinnissa?

Miten taustaorganisaatiot vaikuttavat mentorointiin?

5 TUTKIMUKSEN TOIMINTAYMPÄRISTÖ JA TOTEUTUS

Esittelen tässä kappaleessa aluksi tarkemmin tutkimuksen kontekstiin kuuluvaa Tampereen yliopiston mentorointiohjelmaa. Perustelen tämän jälkeen sitä, miksi päädyin käyttämään valitsemaani tutkimusmetodia tässä tutkimuksessa. Lopuksi kuvailen tutkimusaineiston keruuta ja analyysiä.

5.1 Yliopiston mentorointiohjelma

Tutkimuksen kohteena ovat Tampereen yliopiston henkilöstönkehittämisyksikön mentorointiohjelman mentorit ja aktorit. Kyseinen mentorointiohjelma toteutettiin vuonna 2002 ja sen päätöstilaisuus pidettiin tammikuussa 2003. Mentorointiohjelmassa oli mukana 15 mentoriparia, joista mentorit olivat yliopistolta, ja aktorit yliopiston ulkopuolelta yrityksistä ja julkiselta sektorilta. Mentorointiohjelmaa oli järjestetty tätä aiemmin yksi vuonna 2001, jossa asetelma oli päinvastainen: aktorit olivat yliopistolta ja mentorit yliopiston ulkopuolelta.

Tampereen yliopiston henkilöstönkehittämisyksikkö (HEKO) pyysi hankkeeseen mukaan mentoreita, jotka toimivat asiantuntijatehtävissä Tampereen yliopistossa useissa eri tiedekunnissa. Aktorien hankkiminen tapahtui yhteistyössä eri tahojen kanssa. Mentorit ja aktorit, jotka olivat hakeneet mukaan ohjelmaan kutsuttiin haastatteluihin. Tämän lisäksi he täyttivät kaavakkeen, jossa selvitettiin taustoja, minkä takia he halusivat mukaan ohjelmaan ja mitä odotuksia heillä oli. Syvähaastattelujen ja taustatietojen avulla HEKO muodosti mentoriparit, jossa huomioitiin molempien osapuolten toiveet ja odotukset mentorointia kohtaan sekä arvioitiin henkilökemioiden yhteensopivuutta.

Aktoreilla oli erilaisia tavoitteita ja odotuksia mentorisuhteelta, jotka vaihtelivat konkreettisesta tietyn ongelman ratkaisusta kokonaisvaltaiseen itsensä kehittämiseen tai odotuksiin henkilökohtaisemmasta suhteesta, jossa keskustelun aiheet liittyivät myös muihin elämänalueisiin työn ohessa. Nämä tavoitteet loivat erilaisia odotuksia mentoreille. Myös mentorien tavoitteet ja motiivit mentoriksi ryhtymiseen erosivat toisistaan. Erittäin tärkeää luottamuksellisen ja onnistuneen, molempia puolia tyydyttävän vuoro

vaikutussuhteen kannalta oli varmistaa etukäteen, että molempien osapuolten odotukset olivat samansuuntaisia. Mentoroinnin esivalinnan merkitys korostui siinä, että sen avulla yritettiin löytää mahdollisimman hyvin toisilleen sopivat aktori ja mentori. Tällä haluttiin varmistaa, että suhde säilyisi koko prosessin ajan.

Mentoreihin ja aktoreihin otettiin yhteyttä ja heille kerrottiin kuka ja miltä alalta heidän parinsa olisi. Tällä haluttiin varmistaa, että molemmat osapuolet pitivät parien valintaa sopivana ja olivat yhä sitoutuneita ohjelmaan ennen ensimmäistä tapaamista. Mentorointiohjelman alussa järjestettiin yhteinen tapaaminen, jossa HEKO perehdytti aktorit ja mentorit mentorointiohjelmaan. Tapaamisessa annettiin ohjeita mentorointiprosessia varten sekä jaettiin osallistujille mentorointisopimukset, jotka parit täyttivät keskenään.

Mentorointiohjelma kesti noin vuoden, jona aikana mentorit ja aktorit tapasivat toisiaan pareittain noin kerran kuukaudessa. HEKO toimi taustatukena osallistujille koko mentorointiprosessin ajan. Reilun vuoden kuluttua mentorointiohjelman aloituksesta pidettiin päätöstilaisuus, jossa mentorit ja aktorit kokoontuivat yhteen keskustelemaan kokemuksestaan. Tämän jälkeen virallinen osuus päättyi. Osa pareista jatkoi edelleen tapaamisia epävirallisemmissa merkeissä.

5.2 Tutkimusmetodin valinta

Haluan tutkimukseni avulla selvittää millaisiksi mentorointisuhteet muodostuvat, millaista vuorovaikutusta ja millaista oppimista mentoroinnissa ilmenee sekä mitä tapahtuu oppimisen aikana. Mentorointia kuvataan ohjaussuhteena, joten haluan selvittää miten ohjaaminen samaan aikaan tasavertaiseksi suhteeksi luonnehditussa mentoroinnissa ilmenee.

Fagensonin (1989) mukaan työelämän ohjaussuhteiden tarkempi tutkimus edellyttäisi vuorovaikutustilanteiden yksityiskohtaisempaa tutkimista muun muassa videonauhointusten ja nauhoitettujen keskustelujen avulla, minkä ohella tulisi kerätä myös muita kirjallisia ja suullisia viestejä, ja asiantuntija-arviointeja, jotka tuottaisivat sekä konkreettisia että subjektiivisia arviointeja ohjaussuhteen merkityksestä. Myös Noen (1988) ja Jacobin (1991) mielestä muodollisten työelämässä järjestettyjen ohjaussuhteiden tehok-

kuuden tutkiminen edellyttäisi sekä organisaation piirteiden että yksilöiden työ- ja urasenteiden ohella myös henkilöiden vuorovaikutuksen määrän ja laadun selvittämistä.

Olin alun perin suunnitellut toteuttavani tutkimuksen käyttämällä havainnointia, koska sen avulla olisin voinut tutkia tarkemmin vuorovaikutustilannetta ja sen laatua. Havainnoiva tarkkailu tai nauhoitetut keskustelut olisivat antaneet arvokasta tietoa vuorovaikutuksesta. Keskustelin asiasta HEKO:n kehittämispäällikön ja koulutussuunnittelijoiden sekä yhden hankkeessa mukana olleen mentorin kanssa. Havainnointiin ei tässä tutkimuksessa ollut kuitenkaan mahdollisuutta. Syyksi tähän kerrottiin, että mentorointisuhde perustuu kahdenkeskiseen luottamukseen ja avoimuuteen, mitä painotetaan koko ohjelman aikana. Keskustelujen tarkkailu tai niiden nauhoittaminen videolle eivät ehkä olisi luoneet aitoja vuorovaikutustilanteita ja toisaalta mentorit ja aktorit eivät olisi välttämättä antaneet tähän edes suostumustaan. Myös se, että kyseinen hanke oli jo päättymässä, vahvisti, että tässä tutkimuksessa oli käytettävä muita tutkimusmenetelmiä.

Valitsin tutkimusmetodiksi teemahaastattelun, jonka avulla selvitin mentorien ja aktorien näkemyksiä mentorointiprosessista, vuorovaikutuksesta ja oppimisesta. Mentorointitutkimuksissa käytetyin tutkimusmetodi onkin ollut haastattelu, jonka avulla on tutkittu aktorien tai mentorien käsityksiä ja kokemuksia mentoroinnista sekä sitä miten he arvioivat mentoroinnin vaikuttaneen heidän urakehitykseensä ja henkilökohtaiseen kasvuun. Mentoroinnista on tehty viime aikoina useita pro gradu -tutkielmia ja ulkomaisia tieteellisiä artikkeleita aiheesta löytyy runsaasti.

Rakensin tutkimuksessani haastattelurungon eli teemat tutkimusongelmien ympärille. Käytin teemojen rakentamisessa apuna aiempia mentoroinnista tehtyjä tutkimuksia, kuten Pesosen (2000) ja Parkkosen (2002) pro gradu -tutkielmia. Pesoselta sain vinkkejä ohjaus- ja rooliteemojen käsitteellistämiseen ja Parkkoselta haastattelun kokonaisrakenteeseen. Jäsensin teemat niin, että haastattelusta muodostuu keskustelun kannalta eri teemat huomioiva järkevä kokonaisuus.

5.3 Tutkimusaineiston keruu teemahaastattelulla

Toteutin tutkimukseni haastattelemalla neljää mentoria ja neljää aktoria. Valitsin tutkimukseeni mentorit ja aktorit yhdessä HEKO:n kehittämispäällikön ja koulutussuunnittelijoiden kanssa. Kriteereinä pidin mahdollisimman edustavaa otosta: haastateltavista kaikki mentorit ovat eri tiedekunnista ja aktorit eri työorganisaatioista. Aktoreista kolme on yrityksistä ja yksi julkiselta sektorilta. Kahdessa mentoriparissa on mies ja nainen, ja kahdessa kaksi naista. Pareista suurin osa on keskenään melko samanikäisiä. Haastateltavien joukossa on vain yksi pari, jossa mentori on huomattavasti aktoriaan vanhempi. Viimeisenä valintakriteerinä käytin sitä, etten valinnut kahta mentoria joiden kanssa olin käynyt keskusteluja jo aihetta miettiessäni, vaan kaikki haastateltavat olivat ennestään itselleni tuntemattomia. Parien valinta tapahtui yhteistyössä ja neuvotellen eikä ketään paria poissuljettu mahdollisena mukaan tulijana.

Otin yhteyttä haastateltaviini sähköpostitse toukokuussa 2003. Kerroin tekeväni tutkimusta yhteistyössä HEKO:n kehittämispäällikön kanssa, ja toivoin saavani haastattelut tehtyä kevään tai kesän aikana. Kaikki suostuivat haastateltaviksi. Sovin etukäteen haastatteluajoista ja pyysin haastateltavia varaamaan riittävästi aikaa haastatteluun. Tein suurimman osan haastatteluista kesän 2003 aikana, mutta kaksi haastattelua siirtyi loka-kuulle 2003 kesälomien ja haastateltavien kiireiden takia. Haastattelujen pituus vaihteli 30 minuutista 1,5 tuntiin. Keskimäärin haastattelut kestivät noin 55 minuuttia. Pyysin haastateltavia itse valitsemaan haastattelupaikan. Olin ehdottanut Tampereen yliopiston tiloja yhtenä mahdollisena vaihtoehtona. Kaksi haastattelua toteutettiin Tampereen yliopistolla siihen erikseen varatussa tilassa ja kaksi yliopistolla haastateltavien työhuoneissa. Loput neljä haastattelua tehtiin haastateltavien työpaikoilla. Olin valmistautunut haastatteluihin varmistamalla etukäteen nauhurin toimivuuden ja käymällä läpi teema-rungon. Haastattelupaikat olivat pääosin rauhallisia ja ainoastaan yhden kerran haastattelu keskeytyi hetkeksi haastateltavan kiireiden takia.

Haastattelut olivat luonteeltaan keskustelunomaisia ja etenivät teemoittain. Pyrin kiinnittämään huomiota omaan rooliini haastattelijana. Hirsjärvi ja Hurme (2001) toteavat, että haastattelijan tulee minimoida omaa osuuttaan haastattelussa ja välttää liiallisesti kommentoimasta asioita. Pohdin etukäteen myös sitä, kuinka haastattelijana voin vai-

kuttaa haastattelun sujumiseen aktiivisella, kiinnostuneella kuuntelemisella ja jättämällä riittävästi tilaa ja aikaa vastauksille.

Teemahaastattelu korostaa sitä, että ihminen nähdään tutkimustilanteessa merkityksiä luovana ja aktiivisena subjektina. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille samat, mutta ne voidaan esittää eri järjestyksessä ja eri sanamuodossa. Vastauksia ei ole sidottu valmiisiin vastausvaihtoehtoihin. Haastattelut etenevät tiettyjen keskeisten teemojen varassa, jotka olin etukäteen muodostanut (kso. liite 1). Teema-alueet edustavat teoreettisten pääkäsitteiden spesifioituja alakäsitteitä tai luokkia. Ne ovat yksityiskohtaisempia kuin ongelmat, iskusanamaisia luetteloita jotka toimivat muistilistana haastattelussa. Teemahaastattelu korostaa haastateltavien elämysmaailmaa ja heidän määritelmiään tilanteista. (Hirsjärvi ja Hurme 2001, 35-48.)

Haastattelijan tavoitteena on selvittää, miten haastateltavalla jonkin objektin tai asiantilan merkitykset rakentuvat. Samalla täytyy muistaa, että haastattelussa luodaan myös uusia ja yhteisiä merkityksiä. (M.t., 49.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään yleistyksen sijaan ymmärtämään jotain tapahtumaa syvällisemmin, saamaan tietoa jostakin ilmiöstä tai etsimään uusia teoreettisia näkökulmia tapahtumiin ja ilmiöihin. Teemahaastattelussa ei testata etukäteen asetettuja hypoteeseja, vaan pyritään tarkastelemaan ilmiön perusluonnetta ja ominaisuuksia sekä löytämään hypoteeseja.

5.4 Tutkimusaineiston analyysi

Kvalitatiivista aineistoa analysoidaan samaan aikaan aineiston keruun, tulkinnan ja narratiivisen raportoinnin kanssa. Analyysi alkaa usein jo haastattelutilanteessa. (Hirsjärvi ja Hurme 2001, 136, Mäkelä 1990.) Kirjoitin heti haastattelutilanteen jälkeen muistiin joitakin havaintoja. Litteroin haastattelut sanatarkasti heti jokaisen haastattelun jälkeen. Näin keskustelut olivat vielä tuoreessa muistissa, mikä helpotti myös litterointia. Käytän aineiston litteroinnissa ja tulosten esittelyssä seuraavia merkintöjä:

M1	mentori 1
M2	mentori 2
A1	aktori 1
A2	aktori 2 (jne.)
H	haastattelija
--	tauko puheessa
....	lainausten välissä muuta puhetta
X	nimi / organisaatio (anonymiteettisuoja)

Purettuani tekstiksi kaikki haastattelut luin ne läpi useampaan kertaan ja tein alleviivauksia, merkintöjä ja kysymyksiä. Luin aineistoa läpi yhä uudelleen, kunnes tunsin hahmottavani paremmin aineiston kokonaisuutena. Järjestelin aineistoa uudelleen siitä nousevien merkitysten perusteella. Keräsin merkitykset erilleen ja kokosin ne alustavien kategorioiden alle. Kävin läpi koko aineiston ja varmistin että kaikki merkitykset olivat ylhäällä. Tarkasteltuani edelleen uudelleen koottua aineistoani kategoriat alkoivat vähitellen jäsentyä. Kategoriat sisälsivät sellaisia aineistosta nousevia piirteitä, jotka olivat yhteisiä usealle haastateltavalle. Pysin löytämään yläkäsitteet, jotka kuvaisivat tietyn kategorian sisältöä. Osa kategorioista oli samoja kuin lähtökohtateemat, mutta esiin nousi myös muita teemoja. Tarkastelin aineistosta esiin nousevia asioita suhteessa toisiinsa. Kertasin myös mielessäni tutkimusongelmiani.

Pohdintavaiheessa käsittelin aineistoa suhteessa tutkimusongelmaan, teemoihin sekä teoreettiseen taustaan. Analysoin koko tutkimuksen toteuttamista sekä omaa suhdettani tutkittaviin ja aineistoon. Arvioin tutkimuksen validiutta ja reliabiliteettia, sekä mietin millaisia jatkotutkimustarpeita tutkimukseni tuo esiin.

6 TULOKSET

Esittelen tässä kappaleessa aluksi mitä mentoroinnissa opittiin. Sen jälkeen tarkastelen oppimisen prosessia, eli miten mentoroinnissa opittiin. Kolmantena käsittelen sitä min-kälaisia mentorisia työkaluja prosessissa käytettiin. Neljäntenä kuvaan taustaorganisaatioiden vaikutuksia mentorointiprosessiin. Lopuksi teen yhteenvedon tutkimustuloksista ennen pohdintaa.

6.1 Mitä ja miten mentoroinnissa opittiin?

6.1.1 Ajatteluprosessien ja reflektointitaitojen kehittäminen

Yksi keskeisistä mentoroinnin oppimiskokemuksista, joka nousee esiin sekä aktorien että mentorien haastatteluista, oli näkökulmien laajentaminen ja refleктоiminen. Mentorit oppivat tarkastelemaan asioita yrityselämän näkökulmasta. He kertoivat miettineensä sitä, kuinka yrityselämässä usein toimitaan monenlaisen paineen alla ja tehdään ratkaisuja puutteellisen tiedon varassa verrattuna yliopiston työskentelymalleihin.

Aktorit saivat asioiden tarkastelemiseen työkaluja yliopistomaailmasta. He pohtivat mentorointiprosessin aikana systemaattisemmin asioita ja selkeyttivät ajatteluaan. Mentorit kyseenalaistivat asioita ja esittivät hyviä kysymyksiä, jotka laittoivat aktorit pohtimaan ja refleктоimaan. Aktorit alkoivat myös itse esittää kysymyksiä eri näkökulmista ja tarkastella asioiden yhteyksiä laajempaan kokonaisuuteen.

”...kyllä mä ihan selkeesti sellasia asioita opin, tota niinkun tämmösiä niinkun yhteiskunnallisia asioita, että mitä niinkun juontuu mistäkin, että niinkun semmosta mitä mä en ollu tullu ajatelleeks koskaan että tota, mun mentori avas silmiä monelle semmoselle itsestänselvyyksille että niitä tulee, että tota et ehkä se on semmosta vähän niinkun semmosta kriittisempää ajattelua sitten tämmösiä itsestänselvyyskohdatessa..”(A2)

Aktorit kuvasivat, miten mentorit vahvistivat tai kirkastivat heidän omaa ajatteluaan. Mentorointi johdatti aktorit itsetutkiskeluun, analysoimaan tarkemmin omaa toimintaansa. Yrityselämän hektisyyttä sivuttiin usein haastatteluissa. Tapaamisia mentorien kanssa pidettiin kiireettöminä ja ne antoivat aktoreille tilaisuuden syventyä miettimään asioita, joita ei kiireisessä työelämässä muutoin olisi tullut miettineeksi.

”Mä voin heijastaa tähän omaan työhöni semmosta teoreettista analyytistä vähän syvälle luotaavaa, ei niin koko ajan kädestä suuhun, pitkäjänteisempää, bisneselämä on kauheen hektistä...samalla se niinkun anto mulle semmosta tervettä itsekritiikkiä et mäkin voin ottaa jonkun asian ja vähän enempi syventyä ja analysoida ja tehdä sinne semmosta, et voiko se olla näinkin ja voiko se olla näinkin, ettei aina mennä samaa kaavaa ja samaa rataa, et se oli mulle tosi tärkeätä, elikkä tässä suhteessa tää omien työskentelytapojen mittaaminen että anto tosi paljon uutta näkökulmaa.”
(A4)

Asioiden pohtimisesta, reflektoinnista ja kyseenalaistamisesta kehittyi jatkuva prosessi. Oppimista pidettiin osittain tiedostamattomana ja hiljaisen tiedon alueella olevana. Siksi sitä oli osaksi vaikeaa kuvata sanoin.

”Tää on nyt tämmöstä upeeta hiljasta tietoa josta paljon puhutaan, et kun mä tästä lähdän tai mentori lähtee omalta puoleltaan niin nää sitten menee meidän mukana hautaan (naurahdus), et millä osataan niinkun, ehkä me osataan alitajuntaisesti sitten hyödyntää sitä, että tota se tulee pienissä asioissa esiin mitä me tehdään ja ollaan, niinhän se täytyy ollakin ettei se meidän asenteissa ja tavassa toimia tai ajattelutavassa ja sen välillisesti sitä kautta meidän työyhteisö ja työtoverit ja työnantaja kaikki muut hyötyy, me ollaan sitten elpyneitä ja ollaan saatu uusia ideoita ja itsetuntookin toki, sähän kuulet positiivisia asioita toiselta.” (A4.)

6.1.2 Ammatillinen kehittyminen

Kaikki haastateltavat uskoivat voivansa hyödyntää mentoroinnista saatuja kokemuksia omassa työssään. Mentorit saivat ideoita ja näkökulmia opetukseen. Keskustelut aktorin kanssa syvensivät ymmärrystä siitä, miten teoria ja käytäntö kohtaavat: mitä yrityspuolella odotetaan ja vaaditaan sekä mihin yliopisto kouluttaa opiskelijoita.

Mentorointi tuotti konkreettisia uusia työmahdollisuuksia osalle mentoreista. Yksi mentoreista osallistui laajan esimieskoulutuksen valmisteluihin ja luennoimiseen aktorinsa kanssa. Tästä seurasi myös työtilaisuuksia tulevaisuudessakin. Mentori uskoi, että uutta kontaktia voisi hyödyntää myös jatkossa esimerkiksi oman alan tutkimukseen liittyen. Toista mentoria prosessi johdatti kehittämään omaa työtään konkreettisesti niin, että hän laati kirjallisen yhteenvedon omaan työhönsä liittyvistä asioista, joita hän käsittelee aktorin kanssa. Asiat olivat olleet aiemmin hänen alitajunnassaan, mutta tulivat nyt yhtenäisesti kootuiksi. Aktoreille mentorointi merkitsi reflektoinnin lisäämistä omaa työtään kohtaan.

”Muistan hyvin kun hän (mentori) sanoi että ei saa olla, ei kannata olla semmonen kiitoksen orja, että jos mua niinkun kiitetään tästä jutusta mitä mä oon järjestäny, niin tota, jos ollaan tyytyväisiä, ei se oikeestaan tarkoita paljoo, siis sillä lailla että kannattaa silti aina kauheen kriittisesti ajatella että ollaanko menty tavoitetta kohden, ollaanko niinkun, oonko mä tehny semmosta koulutusta mitä tää porukka ihan oikeesti tarvitsee ja vai semmosta mistä ne tykkää.” (A2.)

Omaa työtä tarkasteltiin myös pitkäjänteisemmin. Yhdelle aktoreista mentorointiprosessi sinällään oli merkittävä oppimiskokemus, koska hän oli alkamassa itse organisoimaan mentorointia. Omasta kokemuksesta sai tietoa ja tukea mentoroinnin suunnitteluun.

Muutosta tai kehittymistä, mitä mentoroinnissa syntyi, ei olisi huomannut ilman reflektointia ja oman työskentelyn arviointia. Asioiden kehittämistä ja arviointia haluttiin jatkaa ilman mentorin tukea samaan tapaan tulevaisuudessakin. Mentorointia kuvattiin prosessina, joka voi tukea ammatillisessa kehittämisessä eteenpäin.

”Siitä saa semmosta uutta niinkun elinvoimaa ja siitä saa niinkun just sen että tää on vähän niinkun elinikäiseen oppimiseen liittyvää asiaa toisaalta, että joku auttaa sut niinkun seuraavalle pykälälle, kehittyy jossain jutussa” (A1).

Mentoreille oman asiantuntijuuden pohtiminen ja tarkasteleminen nousivat ajankohtaisiksi mentorointiprosessin aikana. Mentorit pystyivät hyödyntämään omaa asiantuntijuuttaan ja tuomaan sen kautta teoreettisempaa näkökulmaa aktorien tärkeinä pitämiin asioihin. Mentorit mainitsivat oppineensa asioita omasta asiantuntijuudestaan ja itsestään. Kohtaamalla eri työympäristössä toimivan aktorin, mentorit kokivat saaneensa käytännön kehittämisen asiantuntijuutta ja kykyä tarkastella ongelmia laajemmissa perspektiiveissä. Myös omaa teoreettista osaamista tarkasteltiin yhteydessä käytännöllisempiin asioihin. Aktorit oppivat mentoreilta tieteellisemmän tavan tarkastella asioita.

6.1.3 Henkilökohtainen kasvu ja kehittyminen

Oppiminen liittyi laajasti myös itseen, elämään ja vuorovaikutussuhteeseen. Osa mentoripareista käsitteli tapaamisissaan henkilökohtaisempia aiheita, osa keskittyi työkontekstiin.

”... ja saa siitä semmosta tukea, että meillä voi olla samantyyppisiä ongelmia jotka askarruttaa, ja sitten taas samoja hyviä ilosiakin asioita ja siitä saa semmosta voimaa. Ja mun mielestä kyllä mentoroinnin yks osa- tai tämmönen mentorointi-aktorintisuhde on se että sä saat semmosta draivia tähän elämään, niin ja innostusta ja uutta niin henkisesti niin työhön kuin normaaliin arkielämäänkin.” (A4.)

Vuoden kestävää vuorovaikutussuhdetta pidettiin jo sinällään oppimiskokemuksena. Mentorointia kuvattiin mielekkäänä uutena kokemuksena liittyen prosessiin, teemaan sekä toiseen osapuoleen. Yksi mentoreista kuvasi prosessin aikana opittua seuraavasti:

”Mut se mitä opin se oli paljolti jossain täällä oman semmosen niinkun hiljaisen tiedon alueella, semmosen jota en voi päivittäin ehkä soveltaa suoraan enkä joissakin palaverissa tai konferenssien johtoryhmissä semmosenaan. Mut semmonen niinkun yleistietämys ja semmonen näppituntuma ikään kuin syvempi ymmärrys tämmösessä maailman ja elämän diversiteetissä sellasesta monimuotoisuudesta se – jotain semmosta, tää kuulostaa liian hienolta mut tätä se oli.” (M1.)

Aktorit kokivat saaneensa kannustusta mentoreilta ja nähneensä myönteisiä puolia itsessään, mikä vahvisti itsevarmuutta ja itsetuntoa. Tapaamisia pidettiin virkistävinä ja vuorovaikutusta välittömänä, luottamuksellisena, tasavertaisena ja hyvänä. Haastateltavat kuvasivat olevansa kuin samassa tilanteessa, samassa veneessä tai samalla aaltopituudella:

”No se alko olla sellasta vaan että oltiin niinkun samalla aallolla ja mä tiesin mentorin maailmasta ja ajatuksenjuoksusta ja mikä sitä niinkun kiinnostaa ja se samanlailla musta – semmonen että tietää kavereistaan tai tietää puolisostaan, niin alko vaan tulla sillain tutuksi ja alko tunteen toisen juttuja.” (A1.)

6.1.4 Tietoa tapaamisten aiheista ja toisen työkontekstista

Vuoden aikana tutustuttiin toisen työtehtäviin, työorganisaatioon ja sen rakenteeseen, työpaikan toimintatapoihin ja ongelmiin sekä työn arkeen. Aktorit ja mentorit vierailivat toistensa työpaikoilla ja keskustelivat luottamuksellisesti myös ongelmista, joita työssä oli kohdattu. Aktorit pitivät yliopistomaailmaan sisään pääsemistä ja mentorit aktorien sa työorganisaatioon tutustumista antoisana ja näkökulmia avartavana. Eri organisaatiotaustoja pidettiin hyvänä asetelmana mentorointiin.

”Me vaan todettiin että täähän ihan mahtava tilanne, että näinhän me voidaan kun me ollaan samantyyppistä elämänjaksoo eletty ja työelämää, mut aivan eri sektoreilla, hän on tehny tämmöstä yliopistotyötä ja mä oon ollu aina elinkeinoelämässä itte liike-elämässä.” (A4).

Aktorien asettamat tavoitteet toimivat lähtökohtana asioille, joista keskusteltiin yhteisissä tapaamisissa. Mentoriparit käsitelivät erilaisia teemoja, kuten johtamiskulttuureja, sukupolven vaihdokseen liittyviä laaja-alaisia kysymyksiä, viestintää ja kääntäjäkoulutuksen haasteita, englannin kielen asemaa, esimieskoulutuksen järjestämistä ja suunnittelua sekä työnohjauksen järjestämistä ja koordinointia. Tapaamisten sisältö rakentui keskeisen teeman ympärille. Osa pareista teki tarkan suunnitelman mitä asioita käsittelee jokaisella kerralla, mutta suurin osa päätti tapaamisten aiheista edellisellä kerralla. Tietynlaista kehittymistä prosessin aikana todettiin syntyneen sekä asioiden syventämisessä että vuorovaikutuksessa.

”Sulla on teoreettisempi ote siihen alkuun, sä oot kauheen innokas ja odottavainen ja vähän teoreettinen, kuitenkin sitten muokkaantuu ja ensin alkuun siinä katotaan tiukkana almanakkaa et millon sopii, ja miten tätä lähdetään viemään, kunnes se kaikki sitten karisi ja sillain kun odottais hyvän ystävättärensä tapaamista” (A4).

6.1.5 Oppimisen tarkastelua prosessina

Mentoroinnissa oppiminen on jatkuva prosessi, jota tapahtuu myös tapaamisten välillä. Tapaamiset toimivat etappeina, joita varten oli etukäteen mietitty tema tai aihe, jota haluttiin sillä kertaa käsitellä. Vaikka keskustelu oli molemminpuolista, mentorit usein kyseenalaistivat asioita ja ohjasivat aktoria ajattelemaan kriittisesti. Keskustelujen lähtökohtana oli usein jokin tietty asia, ongelma tai omaan työhön liittyvä kokemus, jota lähdettiin tarkastelemaan uudelleen, laajemmasta perspektiivistä.

Prosessia kuvattiin muun muassa pohtimisella, kyseenalaistamisella, tutkistelulla ja selkiyttämällä. Aktorit kuvasivat alkaneensa mittaamaan omia työtapojaan teoreettisemmin ja analyttisemmin. Myös mentorit arvioivat aktorien asioiden tarkastelutavan kehittyneen prosessin aikana. Mentori toi asiaan teoreettisen näkökulman ja aktori käytännön työkokemuksista nousevan problematiikan. Monen aktorin kohdalla prosessille asetetut tavoitteet liittyivät juuri teoreettisemmän näkökulman saamiseen omaan työhön. Molemmat osapuolet toivat keskusteluun oman kokemuksensa kautta omat merkityksensä ja käsityksensä.

”Yks tämmönen minkä mä huomasin niin esimerkiksi mun tietämykseni siitä X organisaatiosta ja niistä pulmista ja esimieskoulutuksesta...niin se jotenkin silleen rakentu vähitellen vaikka mä ensteks katoin organisaatio-kaavioita ja kaikkia listoja mitä on tehty että niin niin että kuinka oikeestaan se tiedon syveneminen tapahtuu silleen vähitellen - sen mä ainakin huomasin ihan konkreettisesti kun alkuun oli vähän että ehkä semmosiikin että tässä on niin paljon kaikenlaista – niinkun mä mietin sitä prosessia niin tietyt asiat kertaatu ja niitä tuli eri näkökulmista – sitä voisi varmaan sanoa sitten tiedon rakentumiseksi.” (M2.)

6.2 Ohjauksen mentoriset työkalut

6.2.1 Kysymyksillä ja tiedolla ohjaaminen

Mentorit ja aktorit kokivat mentoroinnissa esiintyvän ohjausta tietyssä mielessä, vaikkakin suhdetta kuvattiinkin tasaveroiseksi ja molemminpuoliseksi. Mentorit kokivat, että heidän kokemuksensa aiemmista ohjaussuhteista, kuten gradunohjauksesta tai opettamisesta, heijastuivat mentorointiin, mutta mentorointia ei pidetty samanlaisena ohjauksena kuin gradunohjausta tai työnohjausta. Ohjausta kuvattiin ajatusten selkiyttämisenä.

”Se on semmosta niinkun – ajatusten selkiyttämistä siis sen tyyppinen prosessi et kun häntä jokin pohditutti ...et mä tavallaan tiesin mistä puhutaan ..se oli ajatusten selkiyttämistä tältä pohjalta mitä itse oli kokenut ja kyselin ja tällä lailla.” (M1.)

Mentorit kokivat oman laajan kokemustaustansa hyödyllisenä mentorointiprosessissa. Sen avulla he osasivat esittää hyviä kysymyksiä ja lähestyä toisen tilannetta. Ohjausta kuvattiin useimmiten kysymyksillä ohjaamiseksi. Asioita tarkasteltiin eri perspektiiveistä ja myös ongelmakeskeisesti. Liikkeelle lähdettiin aktorin ongelmasta, sitä kartoitettiin ja katsottiin eri näkökulmista. Asioita käytiin läpi lähtökohdasta laajentaen. Yksi mentoreista kuvaa omaa toimintatapaansa seuraavasti:

”Et mä piirsin usein kaikenlaisia, aktori kerto jotain ongelmaa ja sitten mä vaan piirtelin kaikkia kaavakuvia että kattos nyt kuinka se on näin pitkällä aikavälillä, katos nyt kuinka se on näin kansainvälisessä perspektiivissä tai mitkä nää koulutuksen trendit nyt on” (M2).

Vuorovaikutuksessa otettiin aktiivisempi rooli aina sen mukaan puhuttiinko mentorin asiantuntijuusalueista vaiko aktorin työhön liittyvistä asioista. Roolit vaihtuivat tätä kautta molemmilla. Mentorit pitivät omaa kuuntelemisen taitoa tärkeänä. Aktorit pitivät mentorien laajaa kokemustaustaa hyödyllisenä. Mentoreilla oli heidän mielestään laaja tarkastelutapa asioihin.

”Mulla oli semmonen tuntemus, et se oli tehny nää samat jutut joskus ennen, niin se peilas varmaan omiin kokemuksiinsa, et toi on nyt tossa vaiheessa, nyt sille rupee tapahtuun tollasta, niin ja se niinkun tiesi että suunta on nyt tommonen.” (A1.)

Vuorovaikutusta kuvattiin keskustelun prosessiksi, missä ideoitiin puolin ja toisin. Vaikka mentorointia kuvattiin tasaveroiseksi ja osallistumista keskusteluun tasapuoliseksi, mentorit tiedostivat sen, että heillä on vastuu mentoroinnissa. Mentorit kokivat, että heidän vastuullaan oli asioiden eteenpäin vieminen. Mentori saattoi pyytää aktoria valmistelemaan seuraavaksi kerraksi joitakin asioita seuraavaksi kerraksi, joista sitten yhdessä keskusteltiin ja joita tarkasteltiin.

”Kyllä siinä aina otettiin tiettyjä tavoitteita ja päämääriä ja vähän niin kuin kotiläksyjä, ja niitten mukaan sitten oikeestaan mentiin eteenpäin.” (A3.)

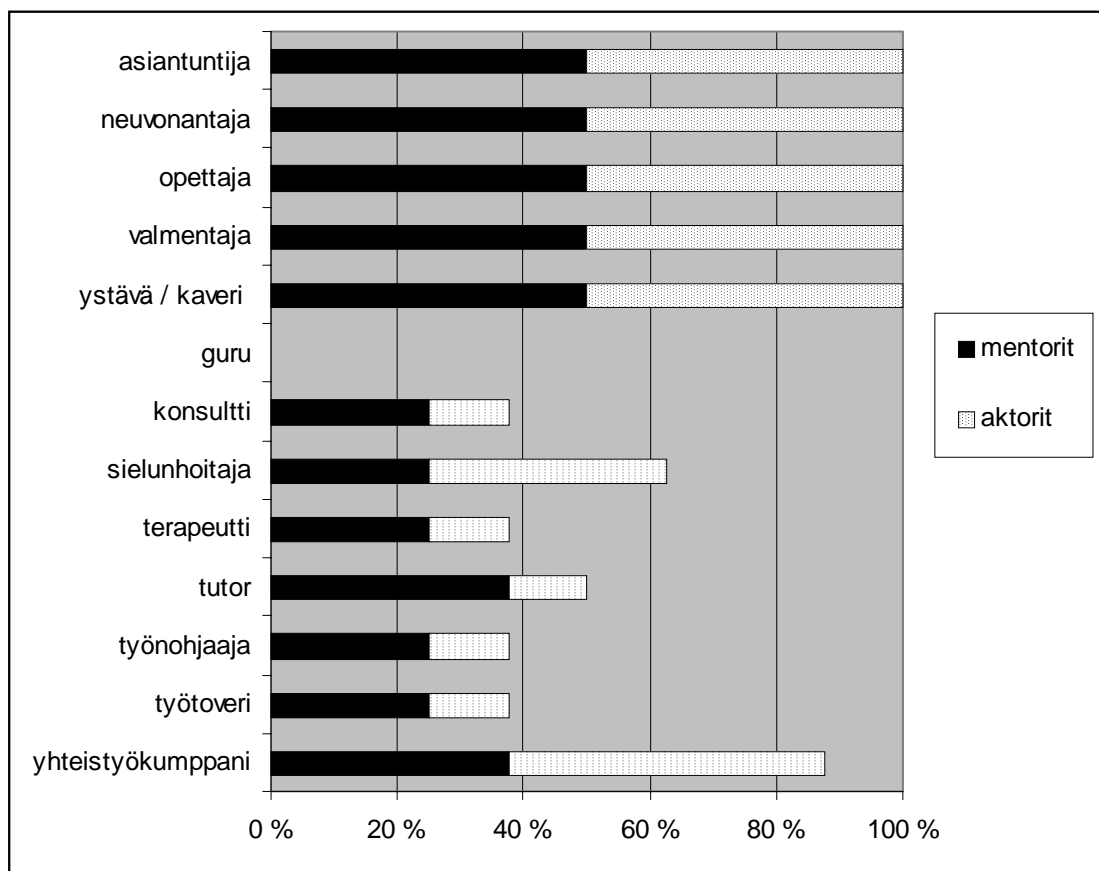
Yksi mentoreista kuvasi että hänen aktorillensa tilanne oli ainutkertainen, kun taas hän oli ollut mukana vastaavanlaisissa prosesseissa ilman virallista mentorinimitystä. Hänen roolinsa oli voimakkaasti asiantuntijarooli, koska hän tunsu teemaan liittyvät asiat paremmin. Mentori pohti sitä, kuinka paljon mentorin tulisi olla ohjaajan roolissa:

”Se meni ehkä liikaakin mun ohjaamana ... mut en mä tiedä must siinä ei ehkä oo mitään yhtä ainoaa ratkasua, et se on teemasta riippuvainen ja se on henkilöstä riippuvainen” (M3).

Aktorit kuvasivat mentorien ohjaamista kysymysten tekemisenä ja tiedolla ohjaamisena. Yhteiset keskustelut lähtivät aktorin tarpeesta, mutta ne liittyivät pikemminkin aktorin ajatusten avartamiseen eivätkä ohjeiden antamiseen. Mentorit eivät esimerkiksi kertooneet, mikä on oikein tai väärin tai millä tavalla jokin asia pitäisi tehdä. Mentorit eivät antaneet suoria neuvoja, vaan kannustivat pohtimaan ja opastivat eteenpäin.

6.2.2 Roolit mentoroinnissa

Mentorointisuhteen roolit kuvaavat vuorovaikutussuhteen luonnetta ja ohjauksen ilmenemistä mentoroinnissa. Mentoroinnissa esiintyy eniten piirteitä asiantuntijan, neuvonantajan, opettajan, valmentajan ja ystävän rooleista. (kso. kuvio 2). Asiantuntijuuden hyödyntäminen oli lähtökohta mentorointihankkeelle. Mentoroinnin kautta haluttiin avata yliopiston ovia ulkopuoliseen maailmaan ja vaihtaa kokemuksia erilaisten organisaatioiden kanssa.



Kuvio 2. Mentorien ja aktorien kuvaamat roolit mentoroinnissa.

Mentoreilla oli kokemusta sekä opettamisesta ja ohjaamisesta, mikä heijastui mentori-suhteeseen. Kyseessä ei ollut opettaja-oppilas-asetelma, vaan opettaminen heijastui henkilökohtaisina tapoina toimia. Mentorit eivät jakaneet neuvojaan tai antaneet valmiita ohjeita ja toimintatapoja.

Valmentaminen käsitettiin esimerkiksi konkreettisenä kannustamisena ja tukemisena suurten uusien haasteiden edessä. Suhteen luonnetta kuvaa se, että kaikki pitivät syntyneitä ihmissuhteita ystävyys- tai kaverisuhteena tai ainakin pohjana sellaiselle.

Mentorisuhteet olivat eri tyyppisiä, mikä osaltaan selittää roolien eroavaisuuksia. Kaksi mentoripareista käsitteli henkilökohtaisempia aiheita, minkä takia sielunhoitajan ja terapeutin roolit koettiin myös läheisiksi. Tällä ei kuitenkaan tarkoitettu terapiaa johonkin ongelmaan tai kriisiin, vaan lähinnä kannustavaa tukemista haasteiden edessä. Konsultin, työnohjaajan tai tutorin roolit kuvasivat hieman suhdetta. Gurun roolia pidettiin kaikkein vieraimpana. Toinen osapuoli miellettiin useammin yhteistyökumppaniksi kuin työtoveriksi. Tämä selittyy hyvin sillä, että mentorit ja aktorit olivat erilaisista työorganisaatioista.

Muita esille nousseita mentorin rooleja olivat senior advisor, kuuntelija ja puheenjohtaja. Aktorit täydensivät rooliluetteloa mestarin ja kisällin sekä esikuvan rooleilla. Mentorisuhdetta pidettiin kahden asiantuntijan suhteena, jossa kyseltiin ja kuunneltiin, ideoi-
tiin ja neuvottiin puolin ja toisin. Rooleja vaihdettiin joustavasti ja ne olivat tilanteissa eläviä. Vuorovaikutussuhdetta kuvattiin luottamuksellisena, aitona, tasavertaisena ystävyysuhteen tapaisena suhteena. Ihmisten kohtaamista ja vuorovaikutusta kuvattiin myös dialogisuutena:

”Mut se oli mielenkiintoista siis ihan eri alan ihmisen kans kuitenkin tehdä sitä ni – mut et semmonen niinkun sanoisko – niinkun nykyään Poikelan Esa sanoisi varmaan ihmisten kohtaaminen niin se oli helppoa” (M1).

”Se oli myöskin tällasta henkilökohtaista kohtaamista, et kyl siinä puhuttiin sitten kuitenkin niin sellasia tärkeitä omaan elämään liittyviä kysymyksiä että – että mun mielestä siitä voi puhua tällasena dialogisuutena jossa oli siis ihan oikeeta kohtaamista” (M2).

6.3 Taustaorganisaatioiden vaikutukset mentorointiin

Taustaorganisaatioiden vaikutuksia voidaan tarkastella monella tapaa. Ensimmäkin taustaorganisaatioiden mukana olo liittyi luottamukseen, kun puhuttiin omasta työstä ja toimintatavoista ja otettiin esille asioita omasta taustaorganisaatiosta. Parit pääsivät tutustumaan toistensa työympäristöihin. Luottamus oli edellytys avoimelle vuorovaikutussuhteelle. Asetelmaa, jossa mentorit olivat yliopistolta ja aktorit elinkeinoelämästä, pidettiin hyvänä. Haastateltavat arvioivat, että jos mentori tai aktori olisi ollut omasta organisaatiosta, näkökulmat olisivat voineet olla liian samanlaisia.

”Kyllä siinä se hyöty on että et kuitenkin se ajattelutapa on saman organisaation edustajilla jos on pitkään ollut, niin se on väistämättä se niinkun on samantapainen ja se kapenee, mutta et sitten kun tulee samoja asioita tarkastellaan ihan eri näkökulmasta, se laajenee.” (A2.)

Mentorit pitivät positiivisena että yliopisto on lähtenyt mukaan dynaamisesti rakentamaan mentori-aktori-järjestelmää, yliopiston jäsenten ja ulkopuolisten organisaatioiden välistä vuorovaikutusta. Taustaorganisaatioiden nähtiin tukevan mentorointia. Suhtautuminen yrityksissä oli positiivista ja kannustavaa, samoin yliopiston koettiin tukevan mentorointia. Toisaalta yliopisto sai mentoreilta myös kritiikkiä. Yliopistolta toivottiin että mentorointi voitaisiin sisällyttää työsuunnitelmaan. Ongelmana tällä hetkellä on se, että yliopistossa työskentelevien työaika on sidottu tiettyihin projekteihin, jotka pysyvät samana riippumatta työajalla tehdystä mentoroinnista – muun työn määrä ei vähene. Kiireisimmille mentoreille tämä voi olla myös este osallistumiselle. Uhkana mentoroinnille pidettiin yleisesti ajan puutetta. Toisaalta mentorointiin voisi olla enemmän aikaa iäkkäämmillä, esimerkiksi jo eläkkeellä olevilla professoreilla.

”Vaikeampaa saattaa olla sitten niinkun ajan löytäminen, yliopistolaisestikin luulen niin kaikki kokevat elämän niin kiireiseksi et sit on jotenkin hankala sitten ehkä irrottaa tämmöstä mutta mentorihan saakin olla tämmönen vähän varttunut jo joka suhtautuu hiukan rauhallisemmin jatkuvaan juoksemiseen” (M1).

Mentorointisuhteissa syntyi tärkeää keskustelua yliopiston tehtävistä ja miten ne kohtaisivat työelämään suuntaavien nuorten henkilöiden tarpeet; miten opiskelijoita voitaisiin ohjata opetuksessa niin että opittaisiin soveltamaan teoreettista tietoa käytäntöön. Tätä pidettiin eräänlaisena pilottityönä.

”...Ehkä nämä ajatukset on semmosii et ne jää mieleen ja sit ne putkahtaa uudestaan ja siin jossain toisessa tilanteessa ja rupee niitä soveltaan, et et kyl must kauheen hyödyllistä oli ainakin, mä voin tietysti puhua omasta näkökulmastani, se niinkun nähdä se käytännön, mitä käytännön tilanne on ja mimmosii tehtäviä siä tulee vastaan, koska yliopistossa on tietysti siinä mielessä etuoikeutettu, että tämmöses opetus- ja tutkimustilanteessa voi rajata monta asiaa ulkopuolelle ja keskittyy johonkin, ja niinhän on tietysti tarkoituskin” (M4).

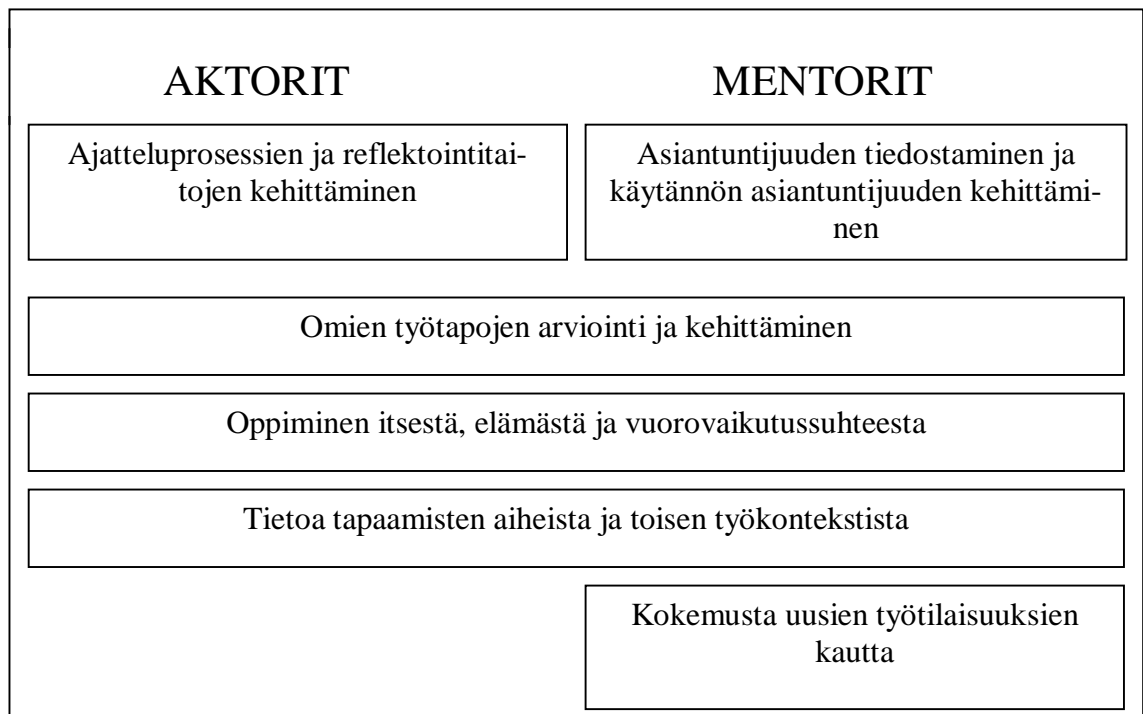
”Mä tunsin sen niinkun konkreettisesti hyvin paljon antavaksi, et sitä mielellään kuuntelee mitä työelämässä ja mitä jonkun yrityksen näkökulmasta mitä tarvitaan ja, ehkä myös sen semmosen niinkun yliopiston roolin, tämmösen laitoksen roolin hahmottaminen suhteessa siihen, kuinka lähtee työelämään ja mitä siellä odotetaan ja mihin työelämä koului ja mihin taas sitten yliopisto kouluttaa, et selkiyty se et me koulutetaan ihmisiä oppimiskykyisiksi, sopeutumiskykyisiksi.” (M4)

Yliopistolla työskentelevät mentorit pitivät tärkeinä elinkeinoelämän yhteyksiä. Mentorointia ajateltiin myös eräänlaisen yliopiston pr-toimintana. Mentorointi on yksi työelämäyhteys muiden joukossa, ja siitä voi olla hyötyä molemmille osapuolille ja yksilöiden kautta myös taustaorganisaatioille. Työelämäsuhteiden rakentaminen on pitkäjänteistä, mutta toisaalta hedelmällistä työtä.

6.4 Yhteenveto tuloksista

Aktorien ja mentorien oppiminen liittyi sekä ammatilliseen kehittämiseen että henkilökohtaiseen kasvuun ja kehittämiseen. (kso kuvio 3.) Mentorointiprosessilla oli osallistujille Kramin (1983) jaottelun mukaisia ura- ja psykososiaalisia tehtäviä, kuten tuen ja ohjauksen antaminen, asiantuntemuksen hyödyntäminen ja oman kehittymisen tukeminen.

Oppimisen painopiste liittyi aktoreilla ajatteluprosessien ja reflektointitaitojen tietoisempaan käyttämiseen sekä sitä kautta oman työn pitkäjänteisempään kehittämiseen. Mentoreilla oppiminen liittyi oman asiantuntijuuden tiedostamiseen ja käytännön asiantuntijuuden kehittämiseen. Yhteistä mentoreille ja aktoreille oli oppiminen itsestä, elämästä ja vuorovaikutussuhteesta. Samoin yhteisestä temasta tai toisen osapuolen työhön liittyvistä asioista opittiin paljon. Mentorit mainitsivat myös saaneensa uusia työtilaisuuksia aktorinsa kautta.



Kuvio 3. Aktorien ja mentorien oppiminen mentorointiprosessissa.

Mentoroinnin aikana käytettiin reflektointia. Tällä viitattiin useimmiten toiminnan jälkeiseen reflektointiin (Schön 1984). Omista asioista ja kokemuksista keskusteltiin yhdessä mentoriparin kanssa. Esimerkiksi omat työskentelytavat nostettiin reflektion kohteeksi ja niiden muuttamiseen etsittiin myös uusia keinoja. Erityisesti aktorit reflektoivat mentorien ohjauksessa omia kokemuksiaan ja toimintatapojaan. Koska haastattelut tehtiin vasta mentorointiohjelman päätyttyä, oli vaikea saada tarkkaa kuvaa siitä, miten paljon toiminnan aikaista reflektointia käytettiin prosessin aikana. Tämä olisi tullut paremmin esille vuorovaikutuksen havainnoinnin avulla.

Mielenkiintoinen tulos oli se, että vain aktorit mainitsivat oppineensa tarkastelemaan asioita kriittisemmin ja reflektoiden. Mentorit ovat ehkä tottuneet yliopistossa työskennellessään käyttämään kriittisempää asioiden tarkastelutapaa ja reflektoivaa otetta, koska tätä ei tuotu esille erillisenä oppimiskokemuksena. Mentorit toimivat kriittisen ajattelutavan ohjaajina ja kannustivat aktoreita tähän.

Reflektointia tapahtui sekä prosessin aikana että prosessin jälkeen. Haastattelut laitoivat tarkastelemaan mentorointikokemusta jälkikäteen ja miettimään mitä kokemuksesta oli saatu ja opittu. Oman oppimisen tiedostaminen vaikutti aluksi vaikealta monelle haastattelutilanteessa. Monet haastateltavista alkoivat muistella, mitä olivatkaan vastanneet yhteisessä mentorointitapaamisessa lomakkeeseen, jossa oli kysytty oppimisesta. Alun vaikeuden jälkeen asioita alkoi kuitenkin tulla esiin enemmän. Tämä kuvaa toisaalta sitä, kuinka osa asioista on tiedostamatonta oppimista ja kuinka toisaalta oppimista ei oltu analysoitu tai reflektoitu esimerkiksi parin kanssa. Osa opituista asioista on hiljaista tietoa.

Miten pitkäjänteistä opittujen asioiden hyödyntäminen käytännössä sitten on? Aktorit arvioivat, että tulevat käyttämään reflektiivisempää ja kriittisempää ajattelua jatkossakin. Omia työhön liittyviä toimintatapoja haluttiin kyseenalaistaa tai saada niihin uusia näkökulmia myös tulevaisuudessa. Mentorit tulivat mentorointikokemuksen kautta tietoisemmiksi omasta asiantuntijuudestaan. Teorian ja käytännön kohtaaminen avarsi myös heidän näkökulmiaan. Tähän liittyvää oppimista pidettiin hyödyllisenä liittyen sekä työn että muiden elämän alueiden kannalta.

Tuloksissa tuli vain vähäisissä määrin esille toiminnan ennalta refleктоiminen. Tästä yhtenä esimerkkinä oli yhden mentoriparin valmistautuminen koulutuksen toteuttamiseen ja organisointiin. Mentori valmensi ja ohjasi, kun aktori valmistautui toimintaan etukäteen refleктоimalla tilannetta. Toisaalta on todettava, että toiminnan aikainen ja toimintaan valmistava refleктоinti olisivatkin olleet helpommin tutkittavissa prosessin aikana eikä näin jälkikäteen haastatteleamalla. Tätä voisi tutkia esimerkiksi havainnoinnin, keskustelun analyysin tai oppimispäiväkirjojen avulla. Myös prosessin kulun kuvaaminen ja oppimisen rakentuminen prosessin kuluessa jäivät tässä tutkimuksessa varjoon. Koska tutkimuksessa ei ollut mahdollista käyttää havainnointia, sain mielestäni haastatteluaineiston avulla esiin sen mitä sen avulla oli mahdollista saada.

Tutkimustulokset tuovat esiin sen, että oppimista ei tietoisesti arvioitu prosessin aikana, vaan ainoastaan prosessin lopussa yhteisessä tapaamisessa sekä haastatteluissa. Oman oppimisen tiedostaminen ja prosessin arvioiminen voisivat toimia prosessia tukevinä ja ohjaavina asioina myös mentoroinnin aikana. Pysähtyminen prosessin aikana tarkastelemaan yhteisiä tavoitteita, miten ollaan edetty ja mihin halutaan jatkaa voisivat edesauttaa ja suunnata oppimista ja toimintaa.

Mentorointiprosessin oppimisen ja arvioinnin tueksi voisi kokeilla esimerkiksi oppimispäiväkirjojen kirjoittamista tai etukäteen sovittuja välitapaamisia, joissa osallistujat voisivat refleктоida siihenastisia kokemuksiaan ja prosessin toimivuutta. Toiminnan aikaisen refleктоinnin avulla voitaisiin muuttaa toimintaa haluttuun suuntaan. Jälkikäteisellä refleктоinnilla voidaan palata tarkastelemaan kokemuksia. Toimintaa ennakoiva refleктоinti auttaisi valmistautumaan tilanteeseen.

Oppimisprosessin sisällöllinen tarkastelu oli mielestäni hankalaa siksi, että teemahaastattelu ei antanut kovin tarkkaa tietoa vuorovaikutuksesta tai prosessin vaiheista. Olisi ollut kiinnostavaa seurata prosessia alku-, keski- ja loppuvaiheessa sekä kuulla osallistujien näkemyksiä eri vaiheissa. Toisaalta oppimisen jälkikäteinen arviointi haastatteluissa tuo esiin oppimisen kannalta sen, mitkä asiat nousivat keskeisimmiksi prosessissa. Opitut asiat ovat luonteeltaan sellaisia, että ne kypsyvät ajan kuluessa edelleen. Kaikkea opittua on vaikea pukea sanoiksi ja on vaikea erottaa mikä oppiminen oli juuri mentoroinnissa syntynyttä, mikä jossakin muussa yhteydessä.

Oppimisteorianäkökulmasta tarkasteluna mentoroinnissa on piirteitä kokemuksellisesta oppimisesta ja konstruktivistisesta oppimisesta. Mentorit ja aktorit tulkitsivat kokemuksiaan ja antoivat asioille merkityksiä. Tiedon rakentuminen ja konstruointi on toisaalta hyvin vaikeasti ilmaistava ja monikerroksinen asia, jota on vaikea itse tiedostaa. Kiinnostavaa olisi yksityiskohtaisemmin selvittää oppimisen rakentumista vaiheittain. Tämä edellyttäisi esimerkiksi yhden mentoriparin tapaamisten taltiointia ja keskustelunanalyysiä. Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen malliin mukauttamalla mentorit ja aktorit laajensivat kokemuksiaan vuorovaikutuksessa. Dialogi ja keskustelu toimivat molempien kokemusten jakamisen areenana, jossa kokemuksia tarkasteltiin ja käsitteellistettiin myös teoreettisemmasta näkökulmasta.

Tutkimuksen perusteella on vaikea sanoa, miten paljon syntyi esimerkiksi uuteen tietoon pohjautuvaa uudenlaista toimintaa ja muutoksia käyttäytymisessä. Opittujen asioiden vieminen käytäntöön ja toimintaan ovat kokemuksellisessa oppimisessä kuitenkin olennainen osa oppimisprosessia. Mentoroinnissa on mahdollisuus myös uudistavaan oppimiseen, jossa merkitysperspektiivit muuttuvat. Mentorointi voi johtaa vaikkapa uran vaihtamiseen. Tällaista uudistavaa oppimista on vaikea havaita tämän tutkimusaineiston perusteella.

7 POHDINTA

7.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen reliabelius tarkoittaa sitä, että eri tutkijoista riippumatta tutkittaessa samaa asiaa päästään samaan lopputulokseen. Tutkimuksen validiudella tarkoitetaan sitä, koskeeko tutkimus sitä mitä sen on oletettu koskevan, eli käytetäänkö tutkimuksessa käsitteitä jotka heijastavat tutkituksi aiottua ilmiötä (Hirsjärvi 2001, 187).

Tutkimuksen teossa pyrin luotettavuuteen monin eri tavoin. Pyrin objektiivisuuteen tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Haastatteluteemat olivat kaikille haastateltaville samat, jotta kaikki saivat mahdollisuuden tuoda esiin jokaiseen teemaan liittyviä näkemyksiään. Haastateltavien valinnassa pyrin saamaan mahdollisimman edustavan otoksen ryhmästä. Haastattelutilanteet olivat luottamuksellisia ja avoimia, ja kaikki haastateltavat suhtautuivat haastatteluihin myönteisesti. Haastattelutilanteet oli järjestetty niin, että haastateltavat pystyivät keskittymään rauhassa haastatteluun ilman häiriötekijöitä. Pyrin keskustelutilanteessa välttämään tuomasta omia mielipiteitäni liikaa esille, ja kannustin haastateltavia kertomaan asioista rauhassa. Etenin haastattelutilanteen mukaisesti siten, että jos jokin vastaus jäi epäselväksi, tein jatkokysymyksen tai pyysin perusteluja. Haastateltavat pyysivät ottamaan yhteyttä haastattelun jälkeen, mikäli jokin kohta oli jäänyt epäselväksi.

Tutkimusaineiston analysoinnissa litteroin aineiston sanatarkasti. Luin aineiston läpi useamman kerran, kunnes aloin hahmottaa sen myös kokonaisuutena. Kirjoitin aineiston uudelleen jäsenellen sitä tutkimusteemojen mukaisesti. Pyrin tällä tavalla hahmottamaan miten paljon asioita tuli esille mistäkin temasta. Järjestin kategorioita sen perusteella, miten tietyt asiat luontevasti kuuluivat yhteen. Kategorioiden rakentaminen syntyi melko vaivattomasti, niin että samansisältöiset asiat asettuivat aina yhden kategorian alle. Esittelin tulokset kappaleessa aineistoa monipuolisesti myös lainauksia käyttäen. Lainausten perusteella lukija saa selvemman kuvan, miten olen päätenyt tiettyihin kategorioihin.

Tutkittavien määrä (kahdeksan haastattelua) muodostui aiempien tutkimusten ja kohderyhmän koon perusteella. Arvioin etukäteen kahdeksan haastateltavan tuottavan riittävän määrän aineistoa. Halusin tuoda tutkimuksessa näkyviin sekä mentorien että aktorien näkökulmat, koska tutkimuskonteksti oli mielenkiintoinen kahteen organisaatioon kuuluvien henkilöiden välinen mentorisuhde. Pidin molempien osapuolten haastatteluja tärkeinä myös siksi, että tarkastelin ohjauksen ilmenemistä mentoroinnissa. Tutkimuksessani tulee näkyviin se, että aktorien ja mentorien kokemukset oppimisesta olivat osittain erilaisia, vaikka niissä oli paljon myös yhtäläisyyksiä. Eri osapuolten antama kuva esimerkiksi mentoroinnissa esiintyvistä rooleista on hyvin samantapainen, mikä on myös osoitus haastateltavien rehellisyydestä. Tein yksilöhaastatteluja, koska ajattelin, että näin haastateltavilla olisi mahdollisuus tuoda esille myös asioita, joista he eivät olisi kertoneet oman parin läsnäollessa.

7.1 Kehittämisehdotuksia

Tutkimuksen kohderyhmänä olevat mentorit ja aktorit olivat eri organisaatioista. Tätä pidettiin erinomaisena asetelmana mentoroinnille. Asiantuntijaorganisaatiota edustaneet mentorit ja yksityistä sekä julkista sektoria edustaneet aktorit oppivat ja saivat uusia näkökulmia omaan työhönsä ja laajemminkin. Jos osapuolet ovat samasta organisaatiosta, voi olla vaikeaa tavoittaa samanlaista etäisyyttä asioihin ja tarkastelutavat voisivat olla liian samanlaisia. Mentoroinnissa on tärkeää, että osapuolet voivat keskustella avoimesti ja luottamuksellisesti, ilman esimies-alais-suhdetta tai vastaavaa asetelmaa. Suhteen tulee perustua tasapuolisuuteen ja toisen arvostukseen.

Oppiminen on mentoroinnissa kokemusten vaihtamiseen ja reflektointiin perustuva jatkuva prosessi. Osa oppimisesta on hiljaiseen tietoon liittyvää ja tiedostamatonta oppimista. Oppiminen edellyttää avoimuutta ja halua sitoutua uusiin kokemuksiin sekä reflektiivisyyttä, jonka avulla syntyy uusia merkityksiä. Reflektointitaitojen kehittäminen on tärkeää oman ammatillisen ja itsensä kehittämisen kannalta. Mentorointi edellyttää, että suhde on luottamuksellinen, avoin ja vapaaehtoinen, jotta syntyisi dialogista vuorovaikutusta. Mentorointiin ei voi pakottaa, vaan siihen tulee lähteä mukaan omasta halusta. Reflektoinnin taidot eivät ole kaikilla valmiina, siksi olisi tärkeää valmistaa mentorointiin osallistuvia antamalla heille ikään kuin eväitä tällaiseen prosessointiin.

Oppimisprosessia voisi seurata prosessin aikana esimerkiksi oppimispäiväkirjojen avulla. Koska arviointia ei tehty tietoisesti prosessin aikana, se jäi usein prosessin loppuun yhteiseen tapaamiseen. Toisaalta osa mentoripareista mietti prosessin aikana, ovatko ”oikealla tiellä” ja miten kuuluisi edetä. Prosessin puolivälissä voisi olla esim. organisoijan järjestämä yhteinen tapaaminen, jossa voitaisiin katsoa miten prosessi on edennyt ja miten halutaan jatkaa sekä analysoida yhdessä oppimisprosessia. Oppimispäiväkirjojen kirjoittamisen käyttöönotto edellyttäisi tukea organisointitaholta, jotta osallistujat motivoituisivat tehtävään. Toisaalta mentorointi on omaehtoista, vapaa-aikana toteutettua vuorovaikutusta ja voi olla, että osallistujat kokisivat kirjoittamisen työlääksi ja aikaa vieväksi.

Moni oppimiskokemuksista, kuten omaan työhön liittyvien asioiden tarkastelu kriittisesti ja reflektoidusti pidemmällä aikavälillä, jää ajan kuluessa nähtäväksi. Mentoroinnin vaikutukset ovat pitkäaikaisia ja hiljalleen esiin tulevia.

Mentorit ja aktorit osallistuivat avoimesti keskusteluun ja kunnioittivat toistensa mielipiteitä. Tiedonrakenteiden, skeemojen rakentumista tai asioiden syvällistä prosessointia oli vaikea tavoittaa haastatteluaineistosta ja prosessin jo päätyttyä. Tätä varten olisi pitänyt seurata koko prosessin etenemistä, keskusteluja ja pohdintoja, joiden perusteella olisi voinut analysoida miten skeemat muotoutuvat tai sulautuvat uusiin skeemoihin. Vaikka jotkut mentorointiin osallistuvat saattaisivat kokea havainnoinnin (tarkkailun videoinnin, nauhoituksen) aluksi häiritsevänä, toivottavasti jatkossa avautuu mahdollisuus tutkia mentorointia myös vuorovaikutustasolla. Näin saisi tarkempaa tietoa myös vuorovaikutusprosessista, sen laadusta ja määrästä.

Tutkimuksen tulokset noudattelevat roolien osalta aiempien tutkimusten piirteitä. Pesonen (2000) tutkimuksen mukaan mentoreita pidettiin useimmiten asiantuntijoina, yhteistyökumppaneina, ystävinä ja neuvonantajina. Vieraampia piirteitä olivat terapeutin, sielunhoitajan ja gurun roolit. Opettajan rooli oli jonkin verran mukana toiminnassa. Tässä tutkimuksessa nousee edellä mainittujen lisäksi opettajan rooli keskeisemmäksi, samoin valmentajan ja neuvonantajan rooleja pidettiin yleisinä. Myös Aittolan (1995) tutkimuksessa ohjaaja oli useimmin asiantuntija ja neuvonantaja. Hänen mukaansa nämä roolit liittyvät asiantuntijuuden tukemiseen. Kannustajan ja rohkaisijan roolit liittyvät psykososiaalisen ja emotionaalisen tuen antamiseen.

Mentorointia voidaan pitää ohjaus- ja oppimissuhteena, jossa molemmat osapuolet osallistuvat aktiivisesti vuorovaikutukseen. Ohjaus esiintyy tässä tutkimuksessa kysymyksillä ja tiedolla ohjaamisena sekä ongelmalähtöisenä tarkastelutapana. Ohjauksella pyrittiin aktorien oman oivaltamisen ja ajattelun aktivoimiseen eikä valmiiden vastausten antamiseen. Mentorointisuhde näyttäytyy tutkimuksessa ystävyyskaltaisena suhteena, jossa keskityttiin kannustamaan ja tukemaan toisia sekä opittiin ymmärtämään uusia näkökulmia.

Mentorointiprosessi on tutkimukseni valossa ollut erittäin positiivinen kokemus kaikille haastattelemilleni osallistujille. Parkkosen (2003) tutkimuksessa, joka käsitteli edellistä HEKO:n järjestämää mentorointiohjelmaa päädyttiin samaan tulokseen. Jäin pohtimaan, oliko prosessin aikana joitakin kehittämistä vaativia asioita vai oliko todella niin, että mentorointi oli kaiken kaikkiaan erinomaisesti onnistunut kokemus kaikille osallistujille. Ainakin prosessin päätyttyä näkemykset olivat erittäin positiivisia.

Työelämän muutoksiin viitaten vastaavilla muodollisilla mentorointiohjelmissa on suuri tilaus yliopistomaailmassa ja sen ulkopuolella. Mentorointi tuo uutta innostusta ja motivaatiota työhön sekä auttaa ihmisiä kehittämään omaa työtään ja itseään monin tavoin. Parhaimmillaan onnistuneesta mentorointikokemuksesta jää innostus, joka laittaa haikertumaan uudelleen mukaan mentoriprosessiin. Työuran aikana on monta tilaisuutta ja monta erilaista tarvetta mentoroinnille ja elinikäiselle oppimiselle.

LÄHTEET

Aittola, H. 1995. Tutkimustyön ohjaus ja ohjaussuhteet tieteellisessä jatkokoulutuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Bergman, M. 1998. Espoossa mentorointi on valttia. *Aikuiskoulutuksen Maailma* (4), 15.

Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. 1985. What is Reflection in Learning. Teoksessa D. Boud, R. Keogh & D. Walker. *Reflection: Turning experience into learning*. New York: Kogan Page, London / Nichols Publishing Company.

Brookfield, S. D. 1986. *Understanding and facilitating Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Brown, D., Collins, A. & Duguid, P. 1989. Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher* 18 (1), 32-42. Teoksessa P. Ruohotie. 2000. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Juva: WS Bookwell Oy.

Burke, R. J. & McKeen, C. A. 1989. Developing Formal Mentoring Programs in Organizations. *Business Quarterly* 53 (31), 76-79.

Caffarella, R. S. 2002. *Planning Programs for Adult Learners. A practical Guide for Educators, Trainers and Staff Developers*. United States: Jossey-Bass.

Cross. 1999, 5. Teoksessa J. Nieminen (toim.) 2002. *Verkot ja virtuaalistaminen oppimisen tukena*. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

Dansky, K. H. 1996. The effect of group mentoring on career outcomes. *Group and organization Management* (21), 5-17.

Ellis, S. W. & Granville, G. 1999. Intergenerational Solidary: bridging the gap through mentoring programmes. *Mentoring & Tutoring* 7 (3), 181-195.

Evers, A-M. 2000. Mentorointi Helsingin yliopistossa työssä kehittymisen ja urasuunnittelun välineenä. Teoksessa T. Juusela, T. Lillia & J. Rinne. (toim.) 2000. Mentoroinnin monet kasvot. Käytännön esimerkkejä mentoroinnin soveltamisesta. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 98-103.

Fagenson, E. A. 1989. The mentor advantage: perceived career / job experiences of proteges versus non-proteges. *Journal of Organizational Behavior* 10, 309-320.

Gehrke, N. J. & Kay, R. S. 1984. The socialization of beginning teachers through mentor-protege relationships. *Journal of Teacher Education* 35 (3), 21-24.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Jacobi, M. 1991. Mentoring and undergraduate academic success: a literature review. *Review of Educational Research* 61 (4), 505-532.

Jarvis, P. 2001. Learning in later life. An introduction for educators and carers. Great Britain: Clays Ltd, St Ives plc.

Juusela, T., Lillia, T. & Rinne, J. 2000. Mentoroinnin monet kasvot. Käytännön esimerkkejä mentoroinnin soveltamisesta. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Juva: WS Bookwell Oy.

Kauppi, A. 1993. Mistä nousee oppimisen mieli? – Kontekstuaalisen oppimiskäsityksen perusteita. Teoksessa A. Kajanto (toim.) Aikuisten oppimisen uudet muodot. Vapaan sivistystyön 34. vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus, 51-109.

Kaye, B. & Jacobson, B. 1995. Mentoring: A group guide. *Training and Development*, 22-27.

- Kaye, B. & Jacobson, B. 1996. Mentor oppivassa organisaatiossa. *Yritystalous* (6), 13-18.
- Knouse, S. B. 2001. Virtual mentors: mentoring on the internet. *Journal of employment counseling*. (38), 162-168.
- Knowles, M. S. 1977. *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. New York: Association Press.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning. Experience as The Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Kram, K. E. 1983. Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*. 1984. 26 (4), 608-625.
- Kram, K. E. 1988. Mentoring in the workplace. Teoksessa D. T. Hall (toim.) *Career development in organizations*. Jossey-Bass Publishers, 160-201.
- Kram, K. E. & Isabella, L. A. 1985. Mentoring alternatives: the role of peer relationships in career development. *Academy of Management Journal*. 28 (1), 110-132.
- Lampinen, S. 1998. *Mentorointi ammatillisen kehityksen tukena urakaaren eri vaiheissa*. Tampereen yliopisto. Aikuiskasvatuksen Pro gradu – tutkielma.
- Levinson, D. J., Darrow, C. N., Klein, E. B., Levinson, M. H. & McKee, B. 1978. *The Seasons of a man's life*. New York: Ballantine Books.
- McAlpine, L., Weston, C., Beauchamp, J., Wiseman, C. & Beauchamp, C. 1999. Building a metacognitive model of reflection. *Higher Education* (37), 105-131.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Mezirow, J. (toim.) 1996. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suomennos teoksesta: *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. Helsinki: Painotalo Miktor.

Mezirow, J. 1997. Transformative theory out of context. *Adult Education Quarterly* 48 (19), 60-62.

Mullen, C. A. & Kealy, W. A. 1999. *Lifelong Mentoring: The Creation of Learning Relationships*. Teoksessa C. A. Mullen & D. W. Lick (toim.) *New Directions in Mentoring. Creating a Culture of Synergy*. London: Falmer Press, 187-199.

Mäkelä, K. (toim.) 1990. *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Painokaari Oy.

Nakari, L., Porenne, P., Mansukoski, S., Riikonen, E. & Huhtala, T. 1996. *Mentorointi. Johdon ja asiantuntijoiden kehitysmenetelmä*. Ekonomia Oy.

Noe, R. 1988. An investigation of the determinant of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology* 41 (3), 457-479.

Noller, R. A. 1982. *Mentoring: a voiced scarf. An experience in creative problem solving*. New York: Bearly limited.

Nonaka, I. 1994. A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science* 5 (1), 14-37.

Nonaka, I., Konno, N. & Toyama, R. (toim.) 2001. *Knowledge Emergence. Social, Technical, and Evolutionary Dimensions of Knowledge Creation*. Oxford: Oxford University Press, 13-29.

Olian, J. D., Carroll, S. J., Giannantonio, C. M. & Feren, D. B. 1988. What do proteges look for in a mentor? Results of three experimental studies. *Journal of Vocational Behavior* (33), 15-37.

Parkkonen, I. 2002. Mentorointi osaamisen ja hiljaisen tiedon välittäjänä. Tutkimus Tampereen yliopiston henkilöstönkehittämisyksikön mentorointiohjelmasta. Oulun yliopisto. Kasvatuspsykologian Pro gradu –tutkielma.

Paunonen-Ilmonen, M. 2001. Työnohjaus toiminnan laadunhallinnan varmistaja. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy.

Pesonen, M. 2000. Mentorointi kehittämishankkeen ohjauksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen Pro gradu –tutkielma.

Poikela, E. 1999. Kontekstuaalinen oppiminen: Oppimisen organisoituminen ja vaikuttava koulutus. Acta Universitatis Tamperensis, Ser A, vol 675.

Rauste-von Wright, M-L., Von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Juva: WS Bookwell Oy.

Roche, G. R. 1979. Much ado about mentors. Harvard Business Review 57 (1), 14-28. Teoksessa H. Aittola. 1995. Tutkimustyön ohjaus ja ohjaussuhteet tieteellisessä jatkokoulutuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Ruohotie, P. 1993. Ammatillinen kasvu työelämässä. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.

Ruohotie, P. 1998. Kokemus on paras opettaja – jos vain otamme oppia siitä. Teoksessa A. Räisänen (toim.) Hallitaanko ammatti? Pätevyiden määrittelyä arvioinnin perustaksi. Arviointi (2), 47-71. Helsinki: Yliopistopaino.

Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WS Bookwell Oy.

Russell, J. E. A. & Adams, D. M. 1997. The changing nature of mentoring in organizations: An introduction to the special issue on mentoring in organizations. Journal of Vocational Behavior (51), 1-14.

Schein, E. H. 1978. Career dynamics: Matching individual and organizational needs. Reading, MA: Addison-Wesley.

Schön, D. A. 1983. The reflective practitioner. New York: Basic Books, Inc., Publishers.

Schön, D. A. 1987. Educating the Reflective Practitioner. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Säntti, R. 1997. Kokemuksia mentoroinnin aloittamisesta. Aikuiskasvatus (2), 128-131.

Tennant, M. 1988. Psychology and adult education. Great Britain: Routledge.

Tunkkari, M. 2002. Mentorointi oppimisen menetelmänä; verkottuminen tukevalaisten valttina. Teoksessa J. Nieminen (toim.) Verkot ja virtuaalistaminen oppimisen tukena. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Vaherva, T. 1999. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntemus. Porvoo: WSOY.

Webster's New Encyclopedic Dictionary. 1994. Germany: Könnemann.

Zachary, L. J. 2002. The role of Teacher as Mentor. New Directions for Adult and Continuing Education. (93) Wiley Periodicals, Inc, 27-37.

LIITE. Haastattelun teemat

Tutkijan taustatiedot:

Oma esittäytyminen

Haastattelun käyttötarkoitus

Luottamus ja anonyymius

Sinuttelu / Teitittely

Haastateltavan taustatiedot:

Nimi:

Ammatti/nimeke:

Olitteko mentorina/aktorina?

Aiemmat kokemukset mentoroinnista (mentorina/aktorina)?

Motiivit ja odotukset

Miksi/miten lähdit mukaan mentorointiin ja millaisia odotuksia oli mentoroinnista?

Millaisia odotuksia oli mentoriparistanne (miltä alalta, minkä tyyppinen, aihepiiri)

Mitä asioita halusit oppia? (tavoitteet)

Prosessi ja tapaamiset

Miten kuvailisit mentorointisuhdetanne (vuorovaikutus ja ilmapiiri)

Millainen mentoriparinne oli? Oliko teillä ikäeroa?

Miten mentorointi eteni prosessina?

Oliko siinä erotettavissa erilaisia vaiheita tapaamisten edetessä?

Millaisia teemoja käsittelette tapaamisissanne? Miten päätitte aiheet?

Valmistauduitteko tapaamisiin jotenkin? Miten?

Oppiminen (Miten ihmiset tulkitsevat kokemuksiaan)

Mitä olet oppinut mentoroinnissa? (millaisia asioita, mihin liittyviä?)

Miten opit? (esim. tarkkailemalla, itse oivaltaminen, aktiivinen kyseleminen)

Mitä hyötyä mentoroinnista on ollut ammatilliselle kehityksellesi?

Mitä ja miten mentoriparisi oppi?

Ohjaaminen

Oliko mentorointisuhteessa mielestäsi ohjaamista? Jos oli, miten se ilmeni?

Oliko taustalla jotain mihin tämä ohjaaminen perustui?

Taustaorganisaatioiden vaikutus mentorointiin

Vaikuttivatko taustaorganisaatiot mentorointiin? Miten?

Oliko teillä eroja esimerkiksi ajattelu- tai toimintatavoissa?

Miten erilaisina / samanlaisina pidät taustojanne / kokemuksianne?

Roolit ja mentorointisuhde

Miten kuvailisit mentorointisuhteenne vuorovaikutusta ja ilmapiiriä?

(ilmapiiri, vastavuoroisuus, luottamus, osallisuus ja aktiivisuus)

Miten keskustelu eteni? (ohjasiko jompikumpi keskustelua)

Millaiset roolit teillä oli? (aktiivisuus, vastavuoroisuus, osallisuus)

Miten helpoksi / vaikeaksi koit oman roolisi?

Missä määrin mentoroinnissa oli mukana piirteitä seuraavista rooleista:

opettaja, neuvonantaja, työnohjaaja, sielunhoitaja, tutor, konsultti, terapeutti, valmentaja, asiantuntija, ystävä, guru, työtoveri, yhteistyökumppani? Miten ne ilmenivät?

Mentorointisuhteen toimivuus/toimimattomuus

Mitä hyviä asioita mentorointisuhteessa oli?

Oliko jotakin huonoa / ongelmallista mentoroinnissa?

Mitkä tekijät vaikuttivat suhteen toimivuuteen / toimimattomuuteen?

Annoitteko palautetta toisillenne mentoroinnin aikana?

Mihin asioihin pitäisi mielestäsi kiinnittää huomiota, jotta mentorointi onnistuisi?

Lopuksi: Haluaisitko jatkossa toimia uudelleen mentorina/aktorina?