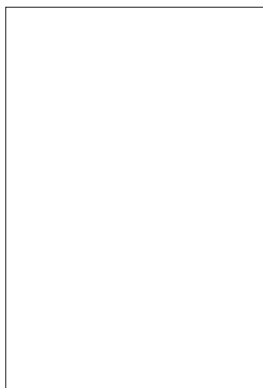


## Tarinoita mentoroinnista

# Akateemista toimijuutta ja oppimiskumppanuutta rakentamassa

VESA KORHONEN



Mentorointiohjelmat käynnistyivät Tampereen yliopistossa 1990- ja 2000 -lukujen taitteessa. Tavoitteet ovat liittyneet akateemisen työn ja uran erilaisiin esille nouseviin kysymyksiin. Ohjelmissa oli mahdollisuus hakea kumppania myös yliopiston ulkopuolelta. Tarinat mentoroinnista tuovat esille yliopistotyön hiljaista tietoa ja oppimista. Mentorointitarinat kertovat henkilökohtaisista oppimisprojekteista, jotka tähtäävät akateemiseen toimijuuden etsimiseen, löytämiseen, rakentamiseen tai vahvistamiseen akateemisen kulttuurin riskipaineissa.

Akateeminen työ sisältää haasteita ja jännitteitä mitkä yliopistolaisten on henkilökohtaisella tasolla ratkaistava heidän rakentaessaan uraansa tieteen parissa. Yksi kaikkein keskeisimmistä on tutkimuksen ylikorosteinen asema muuhun, kuten opetukseen (ja laajemmin yliopistopedagogiikkaan) nähden (ks. Korhonen 2007). Akateemiseen maailmaan on sisään rakentunut monia ammatillista kehittymistä ja sitoutumista ehkäiseviä tekijöitä. Määräaikaiset työsuhteet, henkilöstön nopea vaihtuvuus sekä monet urakehitykseen liittyvät epävarmuudet valitettavan usein vaikeuttavat pitkäjänteistä oman työuran ja ammatillisen identiteetin kehittämistä. Yliopisto-organisaatio ja akateeminen työkuultuuri käytäntöineen näyttävät tuottavan epävarmuutta, muutoksia, uusia arviointia ja kontrollointikäytänteitä ja vastaavia, kuin yhteistyötä ja asioiden yhteistä kehittämistä. (esim. Ylijoki 1998; 2005; James 2007; Korhonen 2007.) Tarpeet tukea yhteisöön liittyvää informaalia oppimista ja yhteisöllistä tiedon jakamista ovat ilmeiset. Korkeakoulutuksessa mentoroinnin soveltaminen kaikesta huolimatta on uutta ja se on etsimässä vielä muotoaan monissa yhteyksissä.

### Oppimiskumppanuuksia akateemisessa työkuultuurissa

Mentorointi on toimintaa, joka perustuu kahden ihmisen väliseen luottamukselliseen vuorovaikutukseen. Mentorointi on laajentunut ohjauksen muotona työelämässä meillä ja muualla eri aloilla, kuten esimerkiksi liike-elämässä (Hansford et. al 2002), terveys- ja hoitoalalla (Grossman 2009) ja opetuksen maailmassa (Wang & Odell 2002). Mentorointiohjelmien avulla on pyritty tehostamaan ammatillista oppimista, sosialisatiota ja urakehitystä. Korkeakoulutuksessa esimerkkejä löytyy muun muassa yliopistopedagogiikasta, jossa mentoroinnin avulla on edistetty opiskelijalähtöisiä työskentelymuotoja opetuksessa ja oppimisessa tai etsitty ratkaisuja opintojen ohjauksen tarpeisiin (ks. Terrion & Leonard 2007). Akateemisen henkilöstön kehittymisen tarpeisiin mentorointia on hyödynnetty akateemisen uran käynnistelyvaiheessa (Barkham 2005), yliopistohenkilöstössä erityisryhmille (Mullen & Forbes 2000; Ziegler & Reiff 2006) ja sukupuolisensitiivisen ohjauksen muotona kun on tuettu naisten asemaa akateemi-

sessä maailmassa (Wasburn 2007). Laajemmat koko henkilöstön kehittämiseen tähtäävät mentoointiohjelmat ovat kuitenkin vielä hakeneet paikkaansa.

Perinteinen tapa ymmärtää mentoointi on tarkoittanut kahdenkeskistä vuorovaikutusta kokeenemman kollegan, mentorin, ja nuoremman kollegan, aktorin, välillä (ks. Karjalainen ym. 2006; Nicholls 2006). Käsitukset ja tulkinnot mentooinnista ovat muuttumassa hierarkkisista suhteista kohti dialogista ja jaettua oppimiskumppanuutta, jossa oppimisen osapuolet ovat tasavertaisemmassa asemassa toisiinsa nähden (Wang ja Odell 2002; Nicholls 2006; Karjalainen ym. 2006; Heikkinen & Huttunen 2008). Molemmat osapuolet, mentori ja mentoroitava, voidaan nähdä osallistujina ja oppijoina tällaisessa kumppanuudessa. Vastaavankaltaisia oppimiskumppanuuksia voi löytää akateemisesta maailmasta myös spontaaneista opetus- tai tutkimusyhteistyön suhteista. Wang ja Odell (2002) luonnehtivat molempien – mentorin ja mentoroitavan – olevan oppijoita ja muutosagentteja tässä prosessissa. He eivät ole sitoutuneita vain omien käytäntöjensä kehittelyyn, vaan professionaaliseen toimintaan yleisesti. Mentorin ja mentoroitavan piirteisiin kuuluvat tällöin kriittisyys, tutkiva työtapo, itsearviointi, itsensä kehittäminen, avoimuus muutokselle, luovuus, oivalukset ja muut vastaavat luonnehdinnat. Oppimiskumppanuuden tulokset voivat olla hyvin monenlaisia, joten niitä on mahdotonta ennalta ennustaa, hallita tai mitata.

Akateemista maailmaa on pidetty monimuotoisena, tiede- ja oppialoitain akateemisiin heimoihin jakautuneena alakulttuurien verkostona (Ylijoki 1998; Becher & Trowler 2001; James 2007). Yliopiston erityisyys sosiaalisena maailmana perustuu sen luomiin perustoimintoihin; tieteelliseen tutkimukseen, tutkimukseen liittyvään korkeimpaan opetukseen sekä erilaisiin yhteiskunnallisiin palvelutehtäviin. Ylijoen (1998) mukaan nämä yhteiset tehtävänasettelut koskettelevat koko korkeakoululaitosta ja luovat myös tunnistettavissa olevaa yhtenäistä akateemista kulttuuria. Siten on myös tunnistettavissa tiettyjä yhteisiä, jaettuja arvoja, normeja ja käytänteitä eri akateemisilla oppi-, tutkimus- ja opetusaloilla sekä yliopistojen opetus- ja tutkimusyksiköissä. Boreham and Morgan (2004) ovat tarkastelleet erilaisia organisaatioita (ja organisaatioiden oppimista) sosiokulttuurisesta perspektiivistä. Osallistuminen ja toimijuus yhteisön kulttuurissa merkitsee ihmisten yhdessä ra-

kentamien sosiokulttuuristen käytänteiden omaksumista. Organisaatiokulttuuri värittää aina vahvasti ihmisten toimintaa, työskentelyä, oppimista ja osallistumista. Mentoointi voi parhaimmillaan kehittyä sellaiseksi oppimista välittäväksi toiminnoksi, joka ilmentää ja tuo pohdittavaksi laajempia kulttuurisia syväkanteita ja arvoja organisaatioissa (vrt. Schein 1992). Borehamin ja Morganin (2004) mukaan keskeiseltä näyttää se, kuinka yhteisten merkitysten luomisen tilat kehittyvät organisaatioissa, kuinka valtasuhteet tehdään näkyvämmiksi ja kuinka organisaatiot kehittelevät kulttuurisia työvälineitä oppimisen tueksi.

## Positiointiteoria, moraalijärjestys ja mentoointitarinoiden hahmottaminen

Uudehko käsite toimijuuden tarkastelemiseksi vuorovaikutuksellisessa yhteydessä on positiointi. Positio kuvaa käsitteenä asemoitumista ja asemaa esimerkiksi ihmisten välisessä keskusteluvuorovaikutuksessa (Harré & van Langenhove 1999, 17). On tyypillistä, että osapuolet asemoivat itseänsä keskustelussa tietyllä tavoin. *Positio* ja *positiointiteoria* liittyvät Rom Harrén (1983; 1990; 1995) ajatteluun sosiaalisen toiminnan ja vuorovaikutuksen luonteesta. Harré ja van Langenhove (1999) ovat tarkastelleet ihmisen toimintaa keskusteluna, diskursseina, ja ovat pyrkineet analysoimaan yksilön positiointumista (asemoitumista) näissä diskursseissa. Positio on roolin käsitettä dynaamisempi ja sopii siten toimijuuden kuvaamiseen vaihtuvissa tilanteissa. Identiteetin, myös ammatillisen tai akateemisen identiteetin, muotoutumiselle ja kehittymiselle positiointin näkökulma avaa mahdollisuuden tarkastella identiteetin kehkeytymistä sosiaalisena identiteettiprojektina; esimerkiksi mentooinnin informaalisissa vuorovaikutusprosesseissa. Sosiaalinen identiteetti ja ihmisen halu luoda itselleen tietty toimijuus kontekstin haasteisiin vastatessa näyttää tässä tarkastelussa hyvin keskeiseltä (ks. Ropo & Gustafsson 2006). Haaste identiteetin uudelleenmuotoilusta liittyy usein ammatillisen uran kehityshaasteisiin tehtävien tai työympäristön vaihtuessa tai laajempien muutosten ja mullistuksien tapahtuessa oman toiminnan lähökohdissa (James 2007).

Jerome Bruner (1990; 1999) on painottanut sosiokulttuurista ja narratiivista näkökulmaa ihmisen ajattelun merkityksenantoprosessissa. Ihminen rakentaa ajattelunsa tarinoiksi ja merkityksiksi puheessaan. Tarinat kiinnittyvät myös ympäröivään

kulttuuriin. Kun kulttuuri on muutoksessa, muuttuvat myös sen puitteissa rakentuvat tarinat. Tarinat edelleen muokkaavat kulttuuria tietynlaiseksi. Toimijuuden sosiaalinen rakentuminen Rom Harrén (1983; 1990) ajattelussa on hahmotettavissa kahden peruskäsitteen, psykologisen avaruuden ja moraalisen järjestyksen, avulla. Keskeistä näissä ihmisen toimintaa ja diskursseja kuvaavissa avaruuksissa on yksityis-henkilökohtaisen ja julkis-kollektiivisen vuorovaikutus (ks. Ylijoki 1998). Tämä avaa näkymän siihen, miten akateemiset toimijuudet yliopistoyhteisössä hahmotuvat mentorointitarinoissa sosiaalisina identiteettiprojekteina. Se yhteisö johon toimija kiinnittyy, esimerkiksi akateeminen kulttuuri, kuuluu julkis-kollektiiviselle alueelle. Toimijuus rakentuu tämän julkis-kollektiivisen omaksumisena ja muuntumisena yksilöllisessä merkityksenannossa. Kollektiivisen kulttuurin sosiaalinen omaksuminen on sosiaalisen identiteettiprojektin kannalta välttämätöntä. Toisaalta yksilö myös yksilöllisellä tasolla muuntaa ja luo uutta ja yhdistelee asioita omalla ainutkertaisella tavallaan ja edelleen osallistumisensa kautta muuntelee yhteisön kulttuurista olemusta. Toimijoiden omien tarinoiden kautta on mahdollisuus päästä tähän prosessiin kiinni.

Toimijoiden positioita diskursiivisissa tilanteissa ja kiinnittymistä yhteisössä vallitsevaan moraalijärjestykseen voidaan tehdä näkyväksi *tarinallisuuden* avulla. Tarinat kietoutuvat paikallisiin tapahtumiin ja niiden koettuihin merkityksiin (Bruner 1990). Tapahtumien yksilöllinen tulkitseminen etenee toisiinsa kietoutuvien tarinoiden juonellisena kokonaisuutena, tarinalinjoina. Tarinalinjat auttavat hahmottamaan muun muassa yksilöiden positioita, yksilöiden ja yhteisön suhdetta ja paikantamaan yksilöllisiä merkityksiä ja tulkintoja diskursiivisista tilanteista. Osallistujien puheessa vuorovaikutuskokemuksista tulee tyypillisesti esille erilaisia tarinalinjoja, joiden puitteissa esiintyy erilaista positiointia. Positiot ja positioituminen liittyvät siten vahvasti tarinalinjoihin. Yhden tarinalinjan puitteissa positiot ovat asettuneet tietynlaisiksi ja positioitumiseen liittyy tietty juonikehitys kyseisessä tarinalinjassa. Erilaiset positiot ja positioinnin muodot ovat yhteydessä vuorovaikutusprosessin etenemiseen, tavoitteisiin ja osallistujien tulkintoihin. Tarinallisuudesta muodostui siten tärkeä avain mentorointikokemusten hahmottamiseen. Ylijoki (1998) kuvaa tarinallisuuden avulla yksilöllisen ja kollektiivisen suhdetta (kuvio 1), jossa näkökulmana on psykologisen

**Kuvio 1.** *Tarinallisuus psykologisessa avaruudessa ja julkis-kollektiivisessä moraalijärjestyksessä (mukaillen Harre 1983; 1990; Ylijoki 1998, 146)*

		<b>esitys</b>	
			julkinen
	julkistettu tarina		mallitarina ("julkiset" ja "kollektiiviset")
		<b>toteutus</b>	
yksilöllinen			kollektiivinen
	sisäinen (muunnettu, varioitu) tarina		omaksuttu tarina
			yksityinen

avaruuden ja julkis-kollektiivisellä tasolla rakentuneen moraalijärjestyksen toisiinsa kietoutuminen tarinoissa.

Ylijokea (1998) mukaillen tarinalinja muodostaa ajallisesti etenevät tapahtumien ketjun, jossa juoni kutoo tapahtumat yhteen. Julkis-kollektiivinen moraalijärjestys tulee esille tarinalinjojen muotoina, henkilöhahmoina ja yhteisölle tyypillisinä juonirakenteina. Tällä juonellisella kokonaisuudella on tietynlainen moraalinen ulottuvuutensa, joka välittää ja ylläpitää yhteisön traditioita ja arvoja. Voidaan sanoa, että paikallisen kulttuurin moraalijärjestys kiteytyy sen julkis-kollektiivisissä mallitarinoissa, joiden omaksumisen ja muuntamisen kautta yksilö rakentaa toimijuuttaan yhteisössä. Yksilö myös rakentaa omaa *sisäistä tarinaansa* yksilöllisesti muunnellen ja luoden uudelleen kulttuurisia mallitarinoita sekä reflektoiden omia kokemuksiaan (Ylijoki 1998; Hänninen 2002). Tarinalinjat mentorointitarinoissa kietoutuvat omiin sisäisiin tarinoihin ja muunneltuihin näkemyksiin yhteisön mallitarinoista. Voidaan sanoa, että ihminen on omaksunut sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kulttuurin välityksellä tietynlaiset valmiudet tulkita sekä oman mielen sisäisiä tapahtumia että ulkoisessa maailmassa tapahtuvia asioita. Kokonaisuutena tarinalinjat avaavat näkymiä sekä positioitumiseen mentorointiprosessissa että positioitumiseen mentoroinnin taustalla olevissa yksilöiden ja kontekstin välisissä suhteissa.

## Yliopiston mentorointiohjelmat tutkimuskohteena

Mentorointiohjelmat Tampereen yliopistolla käynnistyivät 1990- ja 2000-lukujen taitteessa. Mentorointiohjelmien tavoitteet ovat liittyneet akateemisen työn ja uran erilaisiin esille nouseviin kysymyksiin. Ohjelman esittelyissä todetaan se, että mentoroinnin tarkoituksena on auttaa mentoroitavaa kehittymään muun muassa osaamisen, työsuoritusten ja elämänhallinnan alueilla. Tampereen yliopiston mentorointiohjelmissa on ollut yliopiston sisältä tulevien kumppaneiden lisäksi mahdollisuus hakea kumppania (mentori tai mentoroitava) myös yliopiston ulkopuolelta. Erityisesti ensimmäisillä mentorointiohjelmakierroksilla painopisteenä on ollut yliopiston ulkopuolisen mentorointiparin löytäminen yliopistolaiselle (ks. esim. Taulukko 1). Mentorointiohjelmat ovat Tampereen yliopistolla toimineet myös vahvasti yli yksikkö-, tiede- ja organisaatorajojen ja ne ovat ohjelman esittelyn mukaan tarjonneet mahdollisuuden tutustua erilaisiin ja erilaisen taustan omaaviin ihmisiin, organisaatioihin ja työkuulttuureihin. Henkilöstön kehittämisyksikkö on vastannut mentorointiohjelmien organisoinnista eri vuosina ja on muun muassa haastatellut mentori- ja aktorihdokkaat ennen kunkin ohjelmakierrosten alkamista. Näin on pyritty varmistamaan sopivien mentorointiparien löytäminen. Mentorointiohjelmat ovat pyörineet ilman mittavaa rahoitusta ja ovat perustuneet osallistujien vapaaehtoisuuteen.

Mentorointiprosessi on rakentunut mentorin ja mentoroitavan välisen vuorovaikutuksen perustalle. Prosessi on tavallisesti kestänyt yhden vuoden, jona aikana mentori ja mentoroitava ovat tavanneet kymmenkunta kertaa itse määrittelemänsä aikataulun perusteella. Mentoroinnin tavoitteet

ovat olleet osallistujien sovittavissa ja ne ovat liittyneet mentoroitavan työuran erilaisiin vaiheisiin ja ammatillisen kehittymisen haasteisiin. Mentorointiohjelma on käynnistynyt kaikkien mentoreiden ja mentoroitavien yhteisellä aloitustapaamisella, jossa osallistujille on alustavasti esitelty mentoroinnin periaatteita ja mahdollisuuksia. Jokainen mentorointipari on samalla saanut tavata toisensa ja sopia prosessin aloittamisesta. Jatkossa kahdenkeskisissä tapaamisissa mentori ja mentoroitava ovat voineet yhteisesti luoda tavoitteen- ja toimintatapansa ja ovat edenneet pitkäjänteisesti mutta samalla hyvin spontaanisti. Mentorointiohjelmaan on liittynyt myös mahdollisuus osallistua kaikille yhteisiin väli- ja päätöstapaamisiin.

Tutkimuskohteena ovat tässä tapauksessa Tampereen yliopiston mentorointiohjelmaan vuosina 2001–2004 osallistuneet yliopistolaiset. Heitä tavoitettiin haastattelun kohteeksi 15 henkilöä. He edustavat yhtä lukuun ottamatta Tampereen yliopiston henkilöstöä. Yksi haastateltava työskenteli Helsingin yliopistossa. Haastatelluista kahdeksa toimi professorin virassa tai yksikön esimiehenä, neljä päätoimisena opettajana tai lehtorina ja kolme tutkijana tai vastaavissa hallintopainotteisissa tehtävissä (suunnittelija, projektikoordinaattori tai vastaava). Haastatelluista 12 henkilöllä oli mentori- tai aktoripari yliopiston ulkopuolelta. Tyypillistä näille henkilöille oli se, että jos hän mentoreina kokemus- tai tiedetaustansa osalta oli tietyn alan osaamista edustava professori tai pitkään yliopistossa toiminut alan lehtori, niin aktoriksi oli valikoitunut vastaavalla alueella yksityisessä tai julkisessa organisaatiossa johtamis-, kehittämis- tai hallintotehtävissä toiminut henkilö. Vastaavasti yliopistolta aktoreina osallistuneet olivat saaneet mentoreikseen yksityisellä tai julkisella puolella

**Taulukko 1.** Mentorointiohjelmaan osallistuneiden määrät tutkimuksen kohteena olevina vuosina 2001–2004.

Ohjelman aloitusvuosi	Mentori yliopiston sisältä	Mentori yliopiston ulkopuolelta	Aktori yliopiston sisältä	Aktori yliopiston ulkopuolelta	Osallistujia yhteensä
2001	4	14	18	0	36
2002	15	0	0	15	30
2003	7	4	6	5	22
2004	5	3	6	2	16
yhteensä	31	21	30	22	104

toimivia johtamisen, kehittämisen tai ihmissuhde-työn asiantuntijoita. Niillä kolmella haastattelulla henkilöllä, joiden mentori- tai aktoripari valikoitui yliopiston sisältä, pari edusti eri tieteenalaa ja laitosta, mutta kokemuksensa tai tiedetaustansa osalta ehkä edusti tietyn toivotun alueen tuntemusta.

Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluiluina vuoden 2007 aikana. Teemat käsittelivät mentorointia toimintamuotona, mentorin roolia ja merkitystä, merkittäviä ohjauskokemuksia sekä mentorointia yliopistoyhteisössä. Mentorointiin liittyvää haastatteluaineistoa on analysoitu seuraavien tutkimuskysymysten avulla, jotka ovat tarkentuneet tutkimusprosessin aikana muotoon:

1) millaisia osallistujien positiot ovat mentoroinnissa ja millaisiksi tarinalinjat mentoroinnista muodostuvat?

2) millaisena kontekstina mentoroinnille akateeminen työkuultuuri tarinoiden perusteella on hahmotettavissa?

Molempia tutkimuskysymyksiä on aineiston perusteella tarkasteltu laajemmin, mutta tässä artikkelissa keskitytään painotetummin vastaamaan ensimmäiseen kysymykseen. Samalla on saatu kuvausta myös siitä, mihin kaikkeen (ja millä tavalla) mentorointia on hyödynnetty oppimisen ja urakehityksen lähteenä yliopistossa. Mentorointitarinoita lähdettiin tunnistamaan kahden erilaisen haastatteluaineiston analyysikierroksen kautta. Ensimmäisellä kierroksella siirryttiin puhtaasta sisällönanalyttisestä jäsentämisestä diskurssianalyttiseen lukutapaan, jossa on pyritty kiinnittämään huomiota haastateltavien selontekoihin mentorointiprosessista ja akateemisesta kulttuurista mentoroinnin taustalla (ks. Jokinen ym. 2006). Toinen analyysikierron oli puhtaasti narratiivinen ja tarinalinjoihin keskittyvä. Narratiivisen lukukierroksen avulla päästiin edellistä kierrosta syvemmin kiinni siihen, millaisia tarinalinjoja mentoroinnista rakennettiin haastattelupuheessa. Tarinalinjojen valintaan päädyttiin, koska tarinalinjojen avulla päästiin vuorovaikutuksessa esiintyviin positioihin ja positioinnin muotoihin paremmin kiinni. Tarinalinja tässä tapauksessa tarkoittaa tarinan, diskurssin rakenteessa olevaa vuorovaikutuksellisesti yhdenmukaista kokonaisuutta, jossa toimijoiden positiot ovat asettuneet mentorointisuhteessa tietynlaisiksi (ks. van Langehove & Harré 1999). Tarinalinjojen avulla mentorointisuhteeseen liittyvistä positioista on saatu ymmärrettäviä ja kontekstiin istuvia kuvauksia.

## Tarinalinjat mentoroinnista ja mahdolliset mentorin ja aktorin positiot

Positioinnin (Harre & Van Langenhove 1999) näkökulma on auttanut tunnistamaan toimijuuden hahmottumista mentoroinnissa ja millaiseksi mentoroinnin tavoitteet ja muodot ovat tietyn tarinalinjan puitteissa rakentuneet. Akateemisessa yhteisössä ei ole mentoroinnille varsinaista mallitarinaa aiempien kokemusten pohjalta, sillä kyseessä on omaa paikkaansa ja asemaansa hakeva toimintamuoto akateemisen toimijan – oli hänen tehtäväkentänsä sitten mikä tahansa – uran tukemisessa. Haastateltavien kuvausten pohjalta tällainen tyypittely on rakennettavissa. Tässä ehkä korostuu toisaalta kuva mentoroinnista avoimena ja osallistujien vuorovaikutteisesti rakentamana prosessina ja toisaalta kuva mentorista kaikupohjana ja peilinä mentoroitavalle.

**Kaksi tarinalinjaa ja tarinalinjojen erot.** Tarinalinjoja mentoroinnille löytyi kuvausten perusteella kaksi, jotka erityisesti mentoreiden – joita enemmistö haastateltavistakin oli – puheesta oli löydettävissä. Kaksi tarinalinjaa saivat nimekseen ”mentorointi peilipinnan tarjoamisena” ja ”mentorointi keskustelevana oppimiskumppanuutena” (ks. kuvio 2), sillä *peilinä toimimisen* positio ja *kumppanuus* positio erottuivat kahtena erilaisena asemoitumisen muotona. Tarinalinjoja erottavana piirteenä tuli esille erilainen juonikehitys ja mentorin ja mentoroitavan asemoituminen tarinalinjoissa. ”Mentorointi peilipinnan tarjoamisena” näytti merkitsevän mentorin kannalta selkeämpää asemoitumista sellaiseen mentorin positioon, jossa hän voi tuoda esille erilaisia näkökulmia ja vaihtoehtoja mentoroitavan tilanteeseen ja toimia ikään kuin peilinä mentoroitavan esiin tuomille asioille ja kysymyksenasetteluille. Mutta lähinnä vain niissä kysymyksissä, mitä mentoroitava itse ottaa esille. Tärkeältä tässä tarinalinjassa näytti erityisesti se, että mentori ei tee tarjoumia ja aloitteita, vaan odottaa mentoroitavan tekevän aloitteen ja avauksen uusien asioiden käsittelylle. Mutta kun mentoroitavan avaus ja tarjouma tapahtuu, mentori tuo vuorovaikutukseen oman kokemuksensa ja asiantuntemuksensa parhaansa mukaan. Asiantuntemus ja kantaa ottavuus tulivat piirteinä esiin mentorin asemoitumisessa. Toisessa, ”mentorointi keskustelevana oppimiskumppanuutena”, tarinalinjassa korostuu prosessimaisuus, keskustelevuus ja vuorovaikutteisuus. Mentori ei rajaa asemoitu-

mistaan suhteessa mentoroitavaan kovin selkeästi mentoroitavan aloitteesta tapahtuvaan kokemusten vaihtoon, vaan hän kokee mentorointiprosessin näkemysten yhdessä rakentamisena ja tasa-vertaisempiana kumppanuusprojektina. Tarjouximia prosessin etenemiselle tekevät ehkä molemmat osapuolet, mutta mentorin asemoitumisessa tärkeää on tästä huolimatta mentoroitavan äänen kuuleminen, auttaminen ja tukeminen. Kuuntelevuus ja kollegana toimiminen tulivat tärkeinä piirteinä esiin mentorin asemoitumisissa tässä tarinalinjassa.

Tarinalinjoissa toisaalta oli myös yhteneviä piirteitä, sillä kummassakin tarinalinjassa tuli esille luottamuksen, avoimuuden, epämuodollisuuden, joustavuuden ja inspiroivuuden merkityksiä molemmille osapuolille tarjoutuvina asioina. Myös vapaaehtoisuus ja molemminpuolinen vuorovaikutus tulivat usein esille haastattelupuheessa, joten kovin selkeitä rajoja kahden eri tarinalinjan välille ei voida vetää.

*Peilipinnan tarjoamisen* tarinalinjassa mentorin toiminta rakentui tyypillisesti asioihin perehtyneisyyden näkökulmasta, jossa mentorin oma osaaminen ja ”kenttäkokemus” saattoivat näkyä tärkeinä tarinallisina elementteinä. Mentorointiprosessi rakentui kokemusten ja tiedon vaihdoksi, jossa aina jommallakummalla – mentorilla tai mentoroitavalla – on tietoa asiasta enemmän kuin toisella (kuvio 2). Mentorin asemoitumisessa tarinalinjassa erottui annettu tarjouma peilipintana ja kaikupohjana toimimisesta mentoroitavalle. Men-

tori ehkä perehtyneisyytensä ja kokemuksensa perusteella pystyy tarkastelemaan asioita useammista eri näkökulmista kuin mentoroitava. Peilinä ja kaikupohjana toimiminen perustui tähän mentorin tapaan toimia haastattelupuheiden perusteluis-

*Siinä mentoroinnissa on se nimenomaan se kokemustiedon ja sitten sen aktorin aktuaalisen kokemuksen ja sen konkreettisten tilanteitten, niiden yhdistäminen, niin siitä syntyy sitten jotakin. Et kyllähän se mentorin linja on tietysti, se että mentorilla on kokemusta, mentori pystyy ottamaan kantaa hyvin monenlaisiin asioihin ja näkemään niitä asioita eri näkökulmista kuin se aktori... eihän mentori voi mennä tyrkyttään, että tee näin ja tee äin, vaan nimenomaan ottaa kantaa ja esittää erilaisia näkökohtia, kyllähän se aktori sitten itse joutuu valitsemaan, että ottaako hän siitä mitään.* [haastateltava 3, mentori, mies]

Mentori ei ehkä tyrkytä näkemyksiään, mutta koettaa keskustelemalla saada mentoroitava huomaamaan omat ongelmansa, joihin mentori parhaansa mukaan koettaa esittää erilaisia näkökohtia. Mentorin toimintaan saatettiin myös liittää luottamuksen herättäminen ja tietynlainen arvovalta. Myös tiedon näkyvä tai hiljainen siirtäminen mentorointisuhteessa tuotiin esiin. Teorian ja käytännön välisen kuilun ylittäminen näkyi tässä tarinalinjassa usein ja korostetusti: kuinka esimerkiksi teoreettista tietoa välitettiin näiden suhteiden kaut-

### Mentorointi peilipinnan tarjoamisena

- kokemusten välittäminen ja vaihto (juonikehitys)
- peolinä, kaikupohjana toimiminen (mentorin asemoituminen)
- menotoitavan aloitteesta tarjoutuvat neuvot ja tuki (mentoroitavan asemoituminen)

### Tarinalinjojen yhtenevää aluetta

### Mentorointi keskustelevana oppimiskumppanuutena

- avoin vuorovaikutus ja kumppanuus (juonikehitys)
- kuuntelu, keskusteleva kumppani (mentorin asemoituminen)
- näkemusten yhdessä rakentaminen (mentoroitavan asemoituminen)

**Kuvio 2.** Mentoroinnin kaksi tarinalinjaa haastateltavien puheessa

ta yliopiston ulkopuolelle ja vastaavasti yliopistolaiset saavat tarpeellisen kosketuspinnan käytäntöihin. Mentoroitavan toiminnalle määrittyi mentoreiden puheessa aloitteellisuus tapaamisten ja käsiteltävien kysymysten esiin nostamisessa. Vastaavasti mentoriin yhdistettiin tietynlainen odottava passiivisuus vuorovaikutukseen liittyvien aloitteiden teossa. Mielenkiintoinen piirre tässä tarinalinjassa on myös mentoreiden korostama ajan antaminen mentorointitapaamiselle, sillä mentoroitavan kiireet saattoivat häiritä tapaamisia tai ajan löytämistä niihin. Mentoroitavalla olisi oikeus olla tarvitseva, mutta tätä oikeutta ei osattu mentoreiden mukaan hyödyntää oikealla tavalla.

*Keskustelevan oppimiskumppanuuden* tarinalinjassa korostui mentorin toiminta kuuntelijana, auttajana ja tasavertaisempana kumppanina (kuvio 2). Eräs mentoreista luonnehti kumppanuutta mentoroinnissa ystävyys- ja tuttavuussuhteen kaltaiseksi. Suhdetaidot suhteessa mentoroitavaan tai yleisesti suhteissa yliopiston ulkopuolelle saattoivat siten korostua tähän mentorin aseoitumiseen liitetyissä kuvauksissa. Keskustelun ja vuorovaikutuksen myötä rakentuvaa mentorointiprosessia kuvattiin avoimeksi, luottamukselliseksi ja prosessin kuluessa muotoutuvaksi keskustelevaksi kumppanuusprojektiksi.

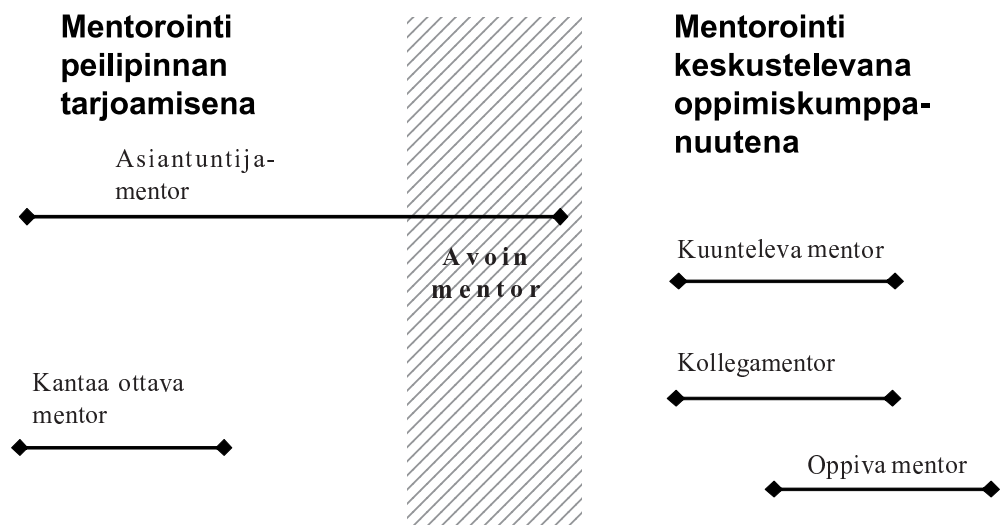
*Ehkä mä näin sen, ehkä enemmän tämmösenä partnerisuhteena, kuin tämmösenä ohjaussuhteena. Että siis semmosta ajatuksenvaihtoo ja pohdiskeluja ja totta kai siinä oli sitä matsausta, mitä etukäteen kerrottiin, että haetaan semmosta, sen tyyppistä, siis henkilöä, jonka*

*ongelmiin tai kysymyksenasetteluihin mulla vois olla jotakin annettavaa...mun mielestäni se on, se on hyvin semmonen, voi olla hyvin epämuodollinen...siihen syntyy semmonen luottamuksellinen suhde ja se kyky ja halu keskustella asioista ja nostaa esille.*

[haastateltava 11, mentori, nainen]

Henkilökohtaisuuden tason saavuttaminen saatiin nähdä tärkeänä päämääränä tässä kumppanuusprojektissa. Keskustelevan kumppanuuden tarinalinjassa saattoi tulla myös esille positoiden määrittymisen tietynlaiset ”rajapintaongelmat”, sillä eräs mentoreista totesi mentoroitavan odottaneen ehkä kouluttavampaa, neuvoja tarjoavampaa otetta, kuin mihin mentori pystyi tai hän halusi ottaa. Tämä mentoroitavan taholta tullut voimakas positiotarjouma johti siihen, että mentori koki vastaavasti oman positionsa epämuokavaksi. Hän olisi odottanut prosessin antavan jotakin molemmille osapuolille, mikä kumppanuustarinalinjassa vaikuttaa kuitenkin keskeiseltä juonelliselta kehiksellä. Kumppanuusprojekti onnistuakseen vaatii molemmilta osapuolilta, mentorilta ja mentoroitavalta, samansuuntaista näkemystä oppimiskumppanuuspositioidensa määrittelystä ja mentoroinnin rakentamisesta tasavertaisempaan keskustelevaan vuorovaikutukseen perustuvaksi.

**Erilaiset mentoripositiot tarinalinjoissa.** Edellä kuvatun kahden tarinalinjan sisällä haastattelupuheessa tuli esille myös erilaisia mentorintipositioita, jotka kuvaavat tarkemmin kunkin mentorin



**Kuvio 3.** Esille tulleet mentoripositiot kahden tarinalinjan puitteissa.

yksilöllistä asemoitumista suhteessa mentoroinnin tarinalinjoihin ja yksilöllistä merkityksenantoa suhteessa tarinalinjojen lähtökohtiin, tavoitteisiin ja vuorovaikutuksen rakentumiseen (Harré 1995). Peilipinnan tarjoamisen tarinalinjan puitteissa olivat tunnistettavissa asiantuntijamentorin ja kantaa ottavan mentorin positiot (kuvio 3).

*Asiantuntijamentor* oli selkeästi useimmin käytetty mentoripositio haastatteluiden perusteella. Mentorin omaksuma peilipintana toimiminen rakentui tällöin ajattelun aktioivoimisen, keskustelun, kyselyn, ohjaamisen, neuvojen antamisen ja vastaavien periaatteiden varaan. Asiantuntijamentorin positiossa usein tavoitteena on tukea mentoroitavaa ja auttaa häntä arkisten asioiden jäsentämisessä jollakin uudella tavalla ja tuoda ehkä työhön mukaan yleisempää perspektiiviä.

*Siis mä olin ajatellut niin, ja kyllä mä vieläkin ajattelen niin, että se on tämmösen kokoneeman jonkin alan asiantuntijan, et hän toimii tämmösenä ohjaajana ja tukijana jollekin, joka on enemmän siinä asiassa alottelija, että joka vois sitten hyötyä ammatillisen tai asiantuntijatieiden siirtämisestä tämmösen käytännön kautta.* [haastateltava 7, mentori, nainen]

*Kantaa ottavassa mentoripositiossa* puolestaan selkeästi korostui edellisten lisäksi mentorin oma kokemus, vahva näkemys ja toisin ajattelemisen ja tekemisen mahdollisuudet. Tämä saattoi liittyä erityisesti yliopisto-opetuksen aliarvostettuun asemaan ja traditioihin käytännöistä irrallisena kouluttamisen paikkana.

Keskustelevan oppimiskumppanuuden tarinalinjassa puolestaan esiintyi kuuntelevan mentorin, kollegamentorin ja oppivan mentorin positioita (kuvio 3). Kukin kuvaa kumppanuuden rakentamisessa tarpeellisia, mutta hieman erilaisia, lähtökohtaolettamuksia asemoitumisessa vuorovaikutustilanteisiin. *Kuuntelevassa positiossa* mentor ei pyri tekemään aloitteita, vaan antaa riittävästi tilaa mentoroitavalle ja hänen aloitteilleen. Mentor on tilan antamisen lisäksi kuunteleva, tulkitseva ja ymmärtämiseen pyrkivä. Hyvät ihmissuhteet ja luottamuksellisuus korostuvat tässä positiossa.

*No se [mentorin rooli] on aika paljon tämmönen kuunteleva, mutta sitten siinä pitäis olla jotain semmosta, sanosko "suurta elämän ymmärtämistä", siis sillain, et sen henkilön, joka siellä firmassaan istuu pöytänsä ääressä, paljon lukittuna ja vastuussa kaikesta, että hä-*

*nellä sitten olisi tämmönen luotettava, eräänlainen sparraaja, sen on vähän huono sana tässä, mutta kumminkin siinä lähellä. Ja ... soitteli muulloinkin ... kyselin kuulumisia, kun tiesin, että hänellä oli jokin tietty vaihe taas tähtäimessä siinä bisneksessään. Että kyllä me näitten tapaamisten ohellakin kuulumme toisiamme.* [haastateltava 1, mentori, mies]

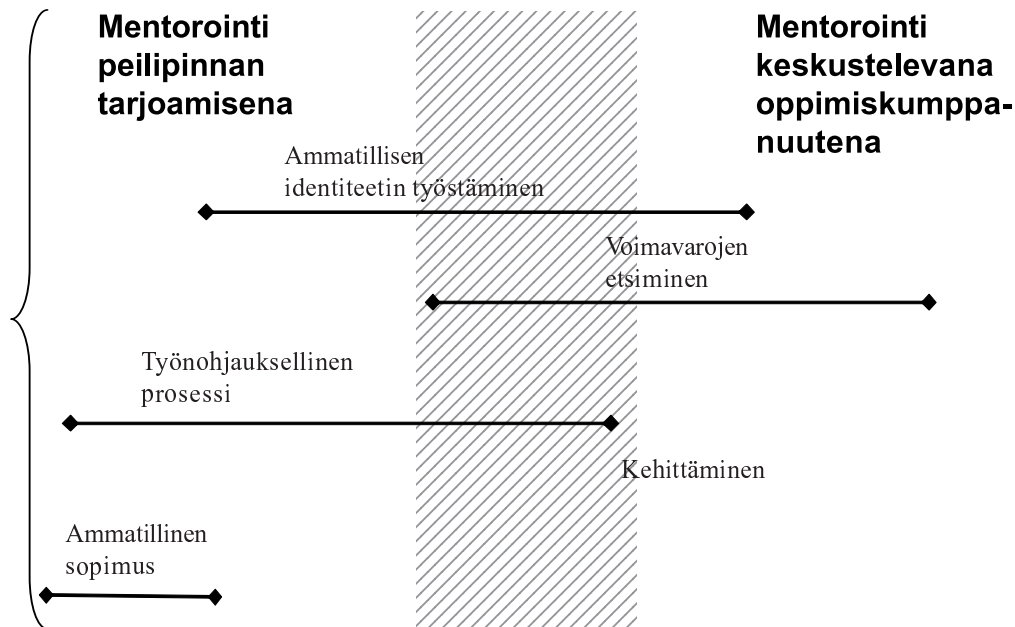
*Kollegamentor* on positiona hyvin samankaltainen edellisen kanssa, mutta haastattelupuheessa korostuu pohdiskelun, ajatustenvaihdon ja keskustelun lisäksi kumppanuus, partnerisuhde tyyppiset luonnehdinnat asemoitumisessa mentorointitilanteisiin. *Oppivan mentorin positio* kuvaa edellisten lisäksi mentorin lähtökohtaista kiinnostusta nähdä mentorointisuhde myös oppimismahdollisuutena mentorille, molemminpuolisena antamisen ja saamisen suhteena. Kahden tarinalinjan yhteiseen välimaastoon sijoittuvana positiona tuli lisäksi esille *avoimen mentorin positio*, joka merkitsi toisaalta molemmille tarinalinjoille yhteisen kaksisuuntaisen vuorovaikutuksen ja avoimen prosessin korostamista, mutta samalla mentorin avoimuutta antaa mentoroitavan määrittää suhteen rakentumisen suuntaa (ja tarinalinjaa). Avoimessa mentoripositiossa on siten mahdollisuuksia lähteä vuorovaikutuksessa etenemään sekä peilipintana toimimisen että keskustelevan kumppanuuden suuntiin.

**Viisi erilaista aktoripositiota.** Haastatelluista mentoroitavina oli ollut kuusi henkilöä ja heidän jokaisen kohdallaan tarinalinja mentoroinnista, huomioiden mentoroitavien oma positioituminen, oli hieman erilainen. Joten lopulta mentoroitavien haastattelukertomuksista erottautui viisi tarinalinjaa ja positioitumisen muotoa. Mentoroinnin merkitys (lähtökohta, tavoitteet jne.) mentoroitaville oli kussakin näissä tarinalinjassa haastattelupuheen perusteella hieman erilainen.

Mentoroinnin merkitys saattoi liittyä erilaisiin akateemisen uran vaiheisiin, käännteisiin, työn muutoksiin tai näiden pohjalta syntyviin laajempiin ammatillisen identiteetin haasteisiin. Esimerkiksi ensimmäisessä, *ammatillisen identiteetin työstämisen* tarinalinjassa tuli esille erityisesti oman opettajaidentiteetin työstäminen yliopistossa sen jälkeen, kun oli siirrytty yliopiston opetustehtäviin muualta yliopiston ulkopuolelta.

*No mulla oli siinä, kun tosiaan olin vasta tullut yliopistolle töihin ja mä olin tietysti, mä*





**Kuvio 4.** Mentoroitavien tarinalinjojen (ja positioiden) sijoittuminen kahteen mentoroinnin tarinalinjaan.

*olin opiskellut siinä samassa oppiaineessa, niin mulla oli selvästi semmonen jotenkin identiteetin haku käynnissä, että miten mä voin nyt yhtäkkiä nimittää itseäni opettajaksi...* [haastateltava 12, aktori, nainen]

Haastateltava piti mentorointia yleisempänä, identiteetin työstämiseen sopivampana ohjausmuotona verrattuna esimerkiksi työnohjaukseen. Mentoroitavan aseoitumisessa tuli esille muun muassa tyylliltään riittävän haastavan mentoripersonan löytäminen, joka pystyisi asettamaan riittäviä haasteita ja toimia tarvittaessa esikuvana mentoroitavan yliopistouran jatkon rakentamisen kannalta. Joten näiltä osin tämä tarinalinja liikkuu mentoreiden peilipinnan tarjoamisen tarinalinjassa. Toisaalta ammatillisen identiteetin työstämisen yhteydessä puheessa tuli esille myös vapaamuotoisuuden ja keskustelun toiveet, joten välillä liikuttiin myös keskustelevan oppimiskumppanuuden alueella. *Voimavarojen etsimisen tarinalinjassa* sen sijaan liikuttiin vahvemmin kumppanuuden alueella, sillä mentoroitavan oma uralla eteneminen, voimavarojen etsiminen, positiivisen tunnelatauksen löytäminen ja vaihtoehtojen miettiminen omaehtoisemmin olivat päähuolenaiheena. Mentorin positio tuli puheessa esille esimerkiksi vaihtoehtojen tarjoajana ja tavoitteiden selkiyttäjänä. Asioiden yhdessä ideointi, kannustaminen ja vuorovaikutteinen toistensa tukeminen koros-

tivat luovaa kumppanuutta.

*Työnohjauksellisen prosessin tarinalinjassa* korostuivat akateemisen työn kysymykset, jossa mentoroitava toi esille tarpeensa oman toimijuuden ja sen sisältämien roolien tietoisemmalle hahmotukselle akateemisessa yhteisössä. Tutkittavat itse selkeästi myös nimesivät prosessin työnohjaukselliseksi. Muun muassa käytännöllisiä neuvoja ja hyvien käytänteiden välittämistä arvostettiin.

*Tutkijan työ on kauhean yksinäistä työtä ja toisaalta mä oon tullut uudelle laitokselle ja vaihtanut osittain tieteen alla ympäristöä, niin mä ajattelin, et mun on hyvä miettiä, mitä se tarkoittaa, että toimii erilaisilla laitoksilla...* [haastateltava 9, aktori, nainen]

Mentorointiprosessi sisälsi kokemusten jakamista ja reflektointia, ja mentoroitava panotti paljon myös mentorin neuvojen ja esimerkin merkitystä, joten sikäli tämä tarinalinja liittyi selkeämmin mentorointi peilipinnan tarjoamisena päätarinalinjaan. *Kehittämisen tarinalinjassa* haastateltava toi puheessaan selkeästi esille kehittämispyrkimykset lähtökohtana. Esimerkiksi akateemisessa johtajuudessa nähtiin paljon yhtymäkohtia johtajuuteen yliopiston ulkopuolella.

*Mua kiinnosti ihan oman työn kehittämisen kannalta tämmönen tapa työskennellä, että helpostihan tulee mieleen kehittämistoimin-*

*noista, että ne joko tapahtuu jotenkin laitoksen sisällä yhteistyössä, taikka sitten se tapahtuu jotenkin koulutuksellisesti, mutta tässä mentoroinnissa mua viehätti tämmönen, ensinnäkin tämmösen ulkopuolisen tahon kanssa toimiminen yhdessä ... koska mä ajattelin silloin ja ajattelen nytkin, että ei johtaminen julkisyhteisössä ole niin kovin erilaista kuin muuallakaan, etä kiva peilata sitä ihan tämmösen tiukan yksityissektorin yritysjuuttuun... [haastateltava 14, aktori, nainen]*

Keskustelut ja luottamuksellinen kumppanuus, vaikkakin myös tiettyä kurinalaisuutta noudattaen, nousivat prosessin pääpiirteiksi. Joten kehittäminen kiinnittyi tarinana puolestaan enemmän oppimiskumppanuuden päätarinalinjaan. *Ammattilisen sopimuksen tarinalinjassa* tuli esille molemminpuolisen sitoutumisen korostukset. Sitoutumista silmällä pitäen laadittu kahdenkeskinen ohjaussopimus loi mentorointiprosessille myös strukturoidun toteutusmuodon. Mentoroitavan kannalta lähtökohdat liittyivät työn ja oman tehtäväkentän uudelleen rakentamiseen ja sanoittamiseen, kuten hän itse tilannettaan kuvasi. Mentorointiprosessissa korostui muun muassa mentorin turvallisuus, mutta toisaalta myös hänen uskalluksensa haastaa mentoroitavaa kyseenalaistamaan itseään.

## **Pohdinta – mitä voimme mentorointitarinoista oppia?**

Tarinat mentoroinnista tuovat esille yliopistotyön hiljaista tietoa ja oppimista (vrt. Heikkinen & Huttunen 2008). Teorian ja käytännön välisen kuilun ylittäminen suhteissa yliopiston ulkopuolelle ja kosketuspinnoina käytäntöihin tuli esille monin tavoin. Mentorointitarinat kertovat samalla henkilökohtaisista oppimisprojekteista, jotka tähtäävät akateemiseen toimijuuden etsimiseen, löytämiseen, rakentamiseen tai vahvistamiseen akateemisen kulttuurin ristipaineissa. Tarkastelussa olleiden mentorointiohjelmien avoin luonne toi esille mentoroinnin mahdollisuuden oppimiskumppanuutena, joka on parhaimmillaan molemminpuolista oppimista – myös mentorin. Tämä vastaa muuttuneita käsityksiä mentoroinnin ei-hierarkkisesta luonteesta (vrt. Wang & Odell 2002; Karjalainen ym. 2006; Heikkinen & Huttunen 2008) ja näin ajattelivat myös useimmat tutkittavista. Mentorointiin osallistuminen edellyttää heittäytymis-

tä itselle vieraan ja eri yksiköstä (jopa eri organisaatiosta) tulevan ihmisen kanssa käytävään dialogiin. Mentoroitavan näkökulmasta tämä toisaalta sisältää samanaikaisesti sekä suuren mahdollisuuden että heikkouden (vrt. Leskelä 2005). Haastateltavien tarinat mentoroinnista korostivat kuitenkin pääsääntöisesti onnistumisia ja positiivisia kokemuksia. Tähän lienee vaikuttanut mentorointiparien huolellinen valintaprosessi ja järjestävän tahon taustatyö ennen prosessin käynnistämistä. Lisäksi mentoroinnin kahden päätarinalinjan – peilipintana toimimisen ja keskustelevan oppimiskumppanuuden – yhteisellä tarinalinjan alueella korostuu prosessin avoimuuden, luottamuksellisuuden ja epämuodollisuuden merkitys. Vaikka kyseessä on organisoitu mentorointiohjelma, sen avoimuus, luottamuksellisuus ja yksikkö- ja organisaatorajoja ylittävä luonne ovat sellaisia periaatteita, joiden varaan on jatkossakin hyvä rakentaa.

Myös se on pohdinnan arvoinen kysymys, miksi mentorointi sai kuvatonlaisia tarinallisia muotoja yliopisto- tai laitostarjasta ylittävässä kontekstissa. Osallistujat, varsinkin mentoroitavat, tulivat mukaan hyvin henkilökohtaisten ura- tai kehitymistavoitteiden kanssa. Useiden haastateltavien puheessa tuli esille korostus akateemisen työn kilpailullisuuden ja yksilöllisen selviämiskamppailun piirteistä, johon on selkeästi kaivattu puolueetonta asiantuntijatukea ja pohdintaa. Akateemisen kulttuurin ”kollektiiviset” mallitarinat taustalla kuvastivat monia valta- ja statussuhteisiin ja akateemisiin arvostuksiin liittyviä negatiivisia tekijöitä. Yliopisto on työympäristönä vaativa ja vaikea ja vaatii monissa tapauksissa oman työn, ammattidentiteetin ja sosiaalisten suhteiden vaikutusten selkeämpää tunnistamista, toisin sanoen akateemisen toimijuuden selkeämpää omakohtaista määrittämistä. Akateemisen työn ja kulttuurin monet epävarmuustekijät heijastuivat mentorointiprosessiin ja sen tavoitteiden rakentamiseen. Taustalla oleviin akateemisen kulttuurin ”kollektiivisiin” mallitarinoin nähtiin liittyvän myös se, että liian helposti kuvitellaan että yliopistolla tiedetään asioita, vaikka kontaktit ulkopuolelle voivat olla hyvin vähäisiä. Muutamissa mentorointitarinoissa korostuikin se, että yliopiston kolmatta tehtävää pidetään heikosti toteutuneena tai yhteyksiä yliopiston ulkopuolelle hyvin rajoittuneina. Myös tutkimuksen ensisijaisuutta ja sen akateemista uraa määrittävää asemaa yliopistotyössä suhteessa muihin tehtäviin, kuten opetukseen ja ohjaukseen

nähdén, pohdittiin useammassa yhteydessä (vrt. Ylijoki 1998; Korhonen 2007). Muutoksen mahdollisuuksia omassa suhteessa tämäntyyppisiin yliopiston mallitarinoiniin oltiin selkeästi hakemassa tässä yliopiston tai laitosrajat ylittävässä mento-rintiohjelmassa.

Akateemisen työkuultuurin kannalta tarinat mentoroinnista herättävät monia kysymyksiä akateemisen työn varjopuolista. Olisiko akateemisen työn kilpailullisuuden ja individualistisuuden kulttuuria mahdollista muuttaa yhteisöllisemmäksi? Entä sekä opetuksen että yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen toissijainen asema suhteessa tutkimusta korostavien mallitarinoiden ja moraalijärjestyksen maailmassa? Onko akateemista uraa määrittäviä perusarvostuksia mahdollista muuttaa tasapainoisemmiksi. Syvään juurtuneiden toimintatapojen ja arvostusten muutokset ovat aina hitaita ja vaikeita (vrt. Schein 1992, 33–37) ja edellyttäisivät laajempia muutoksia yliopistoyhteisön sosiaalisissa rakenteissa. Tarinallisuus huomioiden on yksi mahdollisuus tuottaa vaihtoehtoisia ”julkisia” ja ”kollektiivisia” mallitarinoita akateemisesta yhteisöstä välittävänä *institutiona* (caring institution) (ks. Llop 2005). Yliopistot liian paljon toimivat ihmisten hyväntahtoisuuden ja vastuullisuuden varassa, samaan aikaan kun heitä kuitenkin odotetaan (ja vaaditaan) korkeaa sitoutumista ja tehokkuutta. Jos yliopisto toivoo voivansa luottaa yliopistolaisiin, heitä voitaisiin kannustaa osallistumiseen, dialogiin ja yhteisymmärryksen saavuttamiseen, eikä vain kohdella ”halpana” työvoimana, eikä edes pelkästään työvoimana, vaan yliopistoyhteisön jäsenenä. Tämän vaihtoehtoisen tarinan rakentamisessa oppimiskumppanuuteen perustuvalla mentoroinnilla, ja vastaavankaltaisilla henkilöstön kehittämisen muodoilla, on merkitystä.

## Lähteet

- Barkham, J. (2005). reflections and interpretations on life in academia: a mente speaks. *Mentoring and Tutoring, Partnershilp in Learning* 13 (3), 331–334.
- Becher, T. & Trowler, P.R. (2001) *Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. 2<sup>nd</sup> edition. Ballmoor: Society for Research into Higher Education.
- Boreham, N. & Morgan, C. (2004). A sociocultural analysis of organisational learning. *Oxford Review of Education*, 30 (3), 307–325.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1999). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grossman, S. (2009). Peering: The essence of collaborative mentoring in critical care. *Dimensions of Critical Care Nursing*, 28 (2), 72–75.
- Hansford, B., Tennent, L. & Ehrich, L.C. (2002). Business mentoring: help or hindrance? *Mentoring and Tutoring, Parnerhip in Learning*, 10 (2), 101–115.
- Harré, R. (1983). *Personal being. A theory for individual psychology*. Oxford: Basil Blackwell.
- Harré, R. (1990). Exploring the human Umwelt. Toksessa R. Bhaskar (toim.) *Harré and his critics. Essays in honour of Rom Harré with his commentary on them*. Oxford: Basil Blackell.
- Harré, R. (1995). Agentive Discourse. Teoksessa R. Harré & P. Stearns (toim.) *Discursive psychology in practice*. London: Sage Publications.
- Harré, R. & van Langehove, L. (toim.) (1999). *Positioning theory*. Oxford: Blackwell.
- Heikkinen, H.L.T. & Huttunen, R. (2008). Hiljainen tieto, mentorointi ja vertaistuki. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura/ Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 203–220.
- Hänninen, V. (2002). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Tampere: Tampere University Press.
- James, N. (2007). The learning trajectories of ’old-timers’: academic identities and communities of practice in higher education. In J. Hughes, N. Jewson & L. Unwin (Eds.) *Communities of Practice – critical perspectives*. London: Routledge, 131–143
- Jokinen, A. Juhila, K. & Suoninen, E. (2006). *Dis-kurssianalyysi liikkeessä*. Tampere: Vastapaino. 3. painos.
- Karjalainen, M., Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R. & Saarnivaara, M. (2006). Dialogia ja vertaisuus mentoroinnissa. *Aikuiskasvatus*, 26 (2), 96–103.
- Korhonen, V. (toim.) (2007). *Muuttuvat oppimis-*

- ympäristöt yliopistossa?* Tampere: Tampere University Press.
- Leskelä, J. (2005). *Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena*. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1090.
- Llop, J.F. (2005). The social commitment of the university in the twenty first century. Paper presented at in the First International Barcelona Conference on Higher Education 2005. Saatavilla: <http://web.guni2005.upc.es/media/000000000/0000000031.pdf> (Luettu 23.9.2008).
- Mullen, C. A. & Forbes, S. A. (2000). Untenured faculty: issues of transition, adjustment and mentorship. *Mentoring and Tutoring. Partnership in Learning*, 8(1), 31–46.
- Nicholls, G. (2006). Mentoring – the art of teaching and learning. In P.Jarvis (Ed.) *The Theory and Practice of Teaching*. 2nd Edition. London: Taylor & Francis Routledge.
- Ropo, E. & Gustafson, A-M. (2006). Elämäkerrallinen näkökulma ammatilliseen ja persoonalliseen identiteettiin. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura/ Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 50 – 76.
- Schein, E. (1992). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Terrion, J.L. & Leonard, D. (2007). A taxonomy of the characteristics of student peer mentors in higher education: findings from a literature review. *Mentoring and Tutoring. Partnership in Learning*, 15 (2), 149 – 164.
- van Langehove, L. & Harré, R. (1999). Introducing positioning theory. In R. Harré & L. van Langehove (toim.) *Positioning theory*. Oxford: Blackwell, 14 – 31.
- Wang, J. & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: a critical review. *Review of Education Research*, 72(3), 481–546.
- Wasburn, M.H. (2007). Mentoring women faculty: an instrumental case study of strategic collaboration. *Mentoring and Tutoring. Partnership in Learning*, 15(1), 57–72.
- Ylijoki, O-H. (1998). *Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisointi*. Tampere: Vastapaino.
- Ylijoki, O-H. (2005). Academic nostalgia: A narrative approach to academic work. *Human Relations*, 58 (5), 555 – 576.
- Ziegler & Reiff (2006). Adjunct mentoring, a vital responsibility in a changing educational climate: the Lesley University Adjunct Mentoring Program. *Mentoring and Tutoring. Partnership in Learning*, 14 (2), 247–269.

Artikkeli saapui toimitukseen 15.5.2009.  
Se hyväksyttiin julkaistavaksi toimituskunnan kokouksessa 30.11.2009.

*Oppivan elämäntavan ammattimedia*

**Sivistys**  
Syty Sivistykselle!

Kansanvalistusseura & Kansalaisopistojen liitto KoL

[www.sivistys.net](http://www.sivistys.net)