

Yliopiston mentorointiohjelma oppimisympäristönä

Soili Keskinen & Anni Paalumäki

ABSTRACT

This article examines how a formal mentoring programme could enhance learning in a university context. The focus is on the experienced quality of the relationship between mentors and mentees, and the pedagogical solutions offered. We present findings from 18 semi-structured interviews conducted with mentors and mentees taking part in a mentoring programme organized jointly by The University of Turku and Turku School of Economics in 2005. The findings show that both parties recognized learning as an important outcome of their participation, although the mentees more frequently described their learning in the interviews, and in more diverse ways. The programme proved to provide sufficient support to all participants. We conclude by suggesting that learning opportunities should be targeted equally at mentors and mentees in order to ensure the meaningfulness and quality of the interaction.

Keywords: Mentoring, learning, universities, academic work

1. JOHDANTO

Mentorointi on tuttu ja paljon käytetty henkilöstön osaamisen kehittämismenetelmä liike-elämän organisaatioissa, mutta yliopistokontekstissa vielä verrattain vieras. Turun yliopisto toteutti yhdessä Turun kauppakorkeakoulun kanssa vuoden mittaisen mentorointiohjelman vuoden 2005 aikana. Ohjelman toimivuutta ja mentoroinnin koettua hyödyllisyyttä selvittääksemme kaikki mentorit ja aktorit haastateltiin. Aiemman tutkimuksemme (Keskinen & Paalumäki 2006) mukaan ohjelman mielekkyydestä kertonee se, että aktorit kokivat mentoreidensa olleen monissa erilaisissa rooleissa ja näin pystyneen auttamaan, tukemaan ja kannustamaan joustavasti roolista toiseen siirtyen. Aktorit tunnistivat mentoreidensa olleen ystävän, valmentajan ja ohjaajan rooleissa. Mentorit puolestaan kokivat olleensa ensisijaisesti valmentajina, mutta myös ohjaajina ja ystävinä yhteisessä vuorovaikutuksessa. Voitaisiin päätellä, että mentorsuhde toimii vaihtelevana ja oppimista edistävänä vuorovaikutusympäristönä, jos mentorin roolit voivat tarkoituksenmukaisella tavalla muuntua ja joustaa. Tämän artikkelin tavoitteena on analysoida samaa aiemmin koottua tutkimusaineistoa uudelleen, mutta tarkastellen sitä, millaisena oppimisen alustana mentorsuhde toimii sekä mentorin että aktorin kokemana. Artikkelin toisena tavoitteena on tarkastella mentoriohjelman pedagogisten ratkaisujen toimivuutta mentoreiden ja aktoreiden kokemana.

Mentorointia on tutkittu paljon, ja sitä on kuvattu erityisesti kansainvälisissä tieteellisissä julkaisuissa monista eri näkökulmista. Sen sijaan mentorointia oppimisympäristönä tai oppimiskokemuksia tuottavana on raportoitu yllättävän vähän, kuten Lancau ja Scandurakin (2002) toteavat. Hezlettin (2005) mukaan mentoroinnin tutkiminen oppimisena on vielä "lapsenkengissä". Hale (2000) on ottanut kantaa siihen, että mentorin ja aktorin oppimistylien yhteensopivuutta pitäisi tutkia, jotta saataisiin lisää tietoa oppimisen edellytyksistä mentoroinnissa. Heikkinen ja Huttunen (2008) lähtevät jo mentoroinnin määrittelyssään oppimisen välttämättömyydestä kuvatessaan vasta ilmestyneessä artikkelissaan mentoroinnin olevan "vastavuoroista ajatusten vaihtoa ja tiedon yhteistä rakentamista, jossa molemmat osapuolet oppivat". Law, Ireland ja Hussain (2007) rinnastavat mentoroinnin ja coachauksen. He kuvaavat kirjassaan molempien menetelmien vaikutuksen pohjautuvan oppimiseen. Tässä artikkelissa rajaudummekin analysimaan mentorointia juuri oppimisen mahdollisuuksien kautta.

Mentoroinnin toteuttamista yliopistohenkilökunnan keskuudessa, kuten tässä artikkelissa tehdään, on kuvattu vielä melko vähäisesti. Kansainvälisessä kirjallisuudessa erityisen paljon mentorointia on tutkittu liike-elämän kontekstissa. Akateemisia mentorointiohjelmia ovat kuvanneet mm. Devos (2005) Australiassa ja Kirchmeyer (2005) Yhdysvalloissa. Suomessa Tampereen yliopistossa on jo pitempään toteutettu mentorointia, selkeästi ohjeistettuna ja organisoituna (Salojärvi, Uusikartano ja Parkkonen 2003; Kaunisto-Laine, Murto & Korhonen 2007). Wager (2003) on kuvannut Helsingin yliopistossa toteutettua mentorointia. Oulun yliopistossa on käytetty mentorointia korkeakoulupedagogisen opetuksen osana (Lehtelä, Mantila & Yliherva 2008). Mentorointi on siis hyväksytty yliopistojen henkilöstönkehittämismenetelmiin kuuluvaksi, mutta systemaattisempaa tutkimusta mentoroinnin merkityksistä yliopistotyön tukena ei ole tehty.

2. OPPIMINEN MENTOROINNISSA

2.1 Mentoroinnissa oppimisen mahdollisuuksia

Niissä muutamissa harvoissa tutkimuksissa, joissa mentorointia on analysoitu oppimisen näkökulmas-

ta, on pystytty osoittamaan, että onnistuessaan mentorointi toimii sekä mentorin että aktorin ja hänen organisaationsa oppimista edistävänä. Lancau ja Scandura (2002) tutkivat sairaalaorganisaatiossa työntekijöiden kokemuksia mahdollisuuksistaan oppia työssään. Noin puolella tutkituista oli oma mentor. Mentoroinnin piirissä olleet työntekijät kokivat oppineensa huomattavasti enemmän työssään kuin ne, joilta puuttui mentorin tuki. Tutkimusasetelmasta johtuen ei kuitenkaan voida väittää, että juuri mentorointi aktivoisi oppimiseen. Tutkijat pohtivat, arvioidessaan tutkimuksensa rajoitteita, että erityisen oppimishaluiset ja -kykyiset ovat saattaneet hakeutua mentoroinnin piiriin. Kiinnostavalla tavalla Lancau ja Scandura (2002) analysoivat mentoroinnissa tapahtunutta oppimista, pohjautuen Banduran sosiaalisen oppimisen teoriaan. Tutkimus antoi vahvaa näyttöä siitä, että aktorit olivat ottaneet malleikseen, idoleikseen ja imitoinnin kohteikseen mentorinsa. Oppimista voitiin selittää mallioppimisen ja observoinnin kautta tapahtuneeksi.

Hezlett (2005) tarkastelee tutkimuksessaan mentoroinnissa oppimista kahdesta eri näkökulmasta. Oppiminen voi olla mentoroinnin yhtenä keskeisenä tavoitteena tai sitten välillisesti, oppiminen voi tehostaa mentoroinnin muita koettuja hyötyjä ja merkityksiä. Hezlett (2005) analysoi kysymystä siitä, mitä voivat olla mentoroinnissa oppimisen sisällöt. Hän jakaa oppimisen sisällöt kolmeen luokkaan: kognitiivisiin, affektiivisiin ja taitoperusteisiin. Mentoroinnin kognitiivisia oppimissisältöjä ovat vaikkapa tietämys organisaation toimintatavoista, kuvaileva tieto työtehtävistä ja tietoisuus tehtävien vaatimustasosta. Strategisten kysymysten jäsentäminen, työprosessien hahmottaminen ja metakognitiivinen ymmärrys oman oppimisen piirteistä ovat myös esimerkkejä kognitiivisista oppimisen sisällöistä. Affektiivinen oppiminen voi olla asenteiden, tunteiden, suhtautumisen ja motivaation alueilla tapahtuvaa muutosta. Kun mentor auttaa aktoria suhtautumaan työnsä tarjoamiin voimavaroihin entistä positiivisemmin, on kyse affektiivisestä oppimisesta. Taitopohjainen oppiminen voi olla konkreettisesti taitavuutta toimia uusien verkostojen kanssa, kommunikointitaitojen monipuolistamista tai vaikkapa uusien atk-ohjelmien hallintaa.

Toinen tapa, jolla Hezlett (2005) jakaa mentoroinnissa oppimisen sisällöt, on kaksijakoinen. Mentoroinnissa voi välittyä organisatorista tai teknistä tietoa. Organisatorinen tietämys on oman organi-

saation toimintakulttuurin ja käytänteiden entistä syvällisempää ymmärtämystä, arvojen, tavoitteiden, traditioiden ja toimintapolitiikan jäsentämistä. Teknisellä tietämisellä Hezlett (2005) tarkoittaa niitä moninaisia taitoja, joita työtehtävistä selviytyminen edellyttää, kuten esimerkiksi ajanhallintataittoa, kirjanpito-ohjelmien käyttötaitoja tai vaikkapa projektinhallintataittoa.

Hale (2000) tutki mentoroinnissa oppimisen edellytyksiä mentorin ja aktorin samanlaisuuden ja erilaisuuden näkökulmasta. Mentor-aktorpereja haastateltaessa parin koettu samanlaisuus lisäsi turvallisuuden tunnetta, mutta erilaisuus oppimisen mahdollisuuksia. Merkityksellisiksi osoittautuivat erilaiset oppimistyyli: joku saattaa oppia parhaiten turvallisen oppimisympäristön suojissa, kun sen sijaan toisenlaisen oppimistyylin omaava voi erityisesti stimuloitua mielipide-erilaisuuksien vallitessa.

Mutanen ja Lämsä (2006) raportoivat mentorohjelmaan osallistuneiden naisaktoreiden kokeneen mentoroinnin molemmille osapuolille oppimista tuottavana. Suhteen kaksisuuntaisuus ja mentorin joustavuus roolista toiseen siirtyvänä olivat merkityksellisiä, oppimista edistäviä ja mentoroinnin hyödyllisyyttä ylläpitäviä tekijöitä.

2.2 Mentorointi vuorovaikutuksena

Mentorointi tapahtuu aina vuorovaikutuksessa ja vuorovaikutuksen avulla. Ekspertin ja noviisin vuorovaikutteinen ja dialoginen yhteistyö tähtää ensisijaisesti noviisin ammatillisen kehittymisen ja uran edistämiseen. Eby ja Lockwood (2005) ovat mentorointia tutkiessaan päätyneet väittämään, että parhaimmillaan mentorointi on silloin, kun sekä mentor että aktor tuntevat oppivansa yhteisen vuorovaikutuksen kautta.

Mentorsuhde on kompleksi, moniulotteinen, ainutlaatuinen, yksilöllinen ja erilaisia oppimista edistäviä piirteitä sisältävä vuorovaikutussuhde (Allen & Eby 2003). Kompleksisuutta mentorsuhteeseen tuo mm. se, että tavoitteet, odotukset, työskentelytavat ja vuorovaikutustyyli voivat vaihdella mentorsuhteesta toiseen: mentorsuhde voi olla toimiva monella erilaisella tavalla toteutettuna. Mentoroinnin moniulotteisuus ilmenee mm. mentorin ja aktorin vaihtuvissa rooleissa: vuorovaikutussuhteen alussa saattaa korostua ohjaavuus, kun se myöhemmin muuntuu tasavertaisemmaksi työskentelyksi ja lopulta voi rakentua ystävyudeksi. Moniulotteisuutta mentorsuhteessa tuottaa myös

se, että aktorin odotukset voivat vaihdella konkreettisten uusien työmenetelmien oppimisen tarpeesta visioiden luomiseen tai ajankäytön hallinnan opettelusta oman ammatillisen identiteetin rakentamiseen. Mentorsuhde on aina ainutlaatuinen, sidoksissa tiettyyn aikaan, paikkaan ja organisaatiokulttuuriin. Mentorin ja aktorin persoonallisuuksien, oppimishistorioiden, työkokemusten ja heidän edustamiensa organisaatioiden luoma yksilöllinen ja ainutlaatuinen vuorovaikutus ei ole todennäköisesti missään tilanteessa toistettavissa uudelleen aivan samanlaisena.

Mentorsuhteen ainutlaatuisuus, yksilöllisyys ja kompleksisuus tekevät mentoroinnin organisoimisen haasteelliseksi. Oppimisen mahdollisuuksien todennäköisyyttä on vaikea ennustaa ja oppimista edistävien tekijöiden luomista on vaikea täydellisesti ennakoita mentorointia toteutettaessa. Tästä syystä on mielekäästä analysoida jälkikäteen, millaisena mentor ja aktor vuorovaikutuksen kokivat oppimisen mahdollisuuksien tunnistamiseksi. Samalla tullaan arvioineeksi, minkälaiset mentorohjelman toteutuksen muodot koetaan toimivina ja minkälaista tukea ohjelmaan osallistuvat tarvitsevat voidakseen saada mentoroinnista oman työn kehittämisen tukea.

2.3 Mentorohjelman toteutuksen periaatteita

Allen ja Eby (2003) ovat analysoineet mentorvuorovaikutuksessa vaikuttavia, oppimista sääteleviä tekijöitä sekä laajan empiirisen aineiston että aiempien tutkimusten avulla. Mentorsuhteen formaali tai informaali lähtökohta on ensimmäinen näistä oppimista säätelevistä tekijöistä. Useissa tutkimuksissa on päädytty väittämään spontaanisti alkaneen, informaalin mentorsuhteen olevan oppimisen kannalta hedelmällisemmän. Päätelmä pohjautuu kokemuksiin siitä, että spontaanissa vuorovaikutukseen hakeutumisen tilanteessa olennainen mentor ja aktoria yhdistävä tekijä on yhteinen intressi yhteistyön aloittamiseksi: motiivien samansuuntaisuus ja vahvuus sitoo informaalisissa vuorovaikutussuhteessa parin yhteistyöhön. Formaalin, järjestetyn mentorsuhteen toimimiseksi suotuisalla tavalla on työskenneltävä aktiivisesti yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi ja hahmottumiseksi.

Toinen paljon tutkittu mentorsuhteen oppimisen laatuun vaikuttava seikka on osapuolten samanlaisuus tai erilaisuus (Allen & Eby 2003). Jotta mentorsuhteessa voisi tapahtua uuden oppimista

ja kehittymistä, se edellyttää molemminpuolista arvostusta, luottamusta, kunnioittamista ja kiinnostuneisuutta toisen työtilannetta ja etenemisen mahdollisuuksia kohtaan. Tällaisen ilmapiirin rakentamiseksi mentorsuhteeseen aiemmissa tutkimuksissa on todettu olevan hyödyksi riittävä samanlaisuus osapuolten välillä. Mm. samaa sukupuolta olevien kesken oli koettu mentorsuhteen olleen mielekkäämpi ja toimivampi kuin eri sukupuolta olevien kesken. Kuitenkin uutta luovien, innovatiivisten ajatusten ja päätelmien löytymiseksi tarvitaan vuorovaikutussuhteeseen myös riittävästi erilaisuutta, jota voi tuoda osapuolten esim. työhistorian erilaisuus, työkokemuksen erilaisuus, erilaiset organisatoriset lähtökohdat ja persoonallisuuksien toinen toistaan stimuloivien erilaisten piirteiden olemassaolo. Oppimisen mahdollisuuksien varmistamiseksi tarvitaan kuitenkin riittävän vahva yhteinen motivoituneisuus, selkeä käsitys yhteisestä hyödystä ja tavoitteista, jotta erilaisuuksista ei tulisi oppimista ehkäisevä elementti. Allen ja Eby (2003) päätyivätkin hypoteesiin, että riittävän samanlaisiksi toisensa kokevat mentor ja aktor tuntevat oppivansa enemmän kuin erilaiseksi toisensa kokevat mentor ja aktor.

Kolmas mentorsuhteessa oppimista säätelevä tekijä on vuorovaikutuksen kesto (Allen & Eby 2003). Mentorin ja aktorin sukupuolten samanlaisuus osoittautui erityisesti lyhytkestoisissa mentorsuhteissa merkitykselliseksi. Vastaavasti havaittu samanlaisuus esimerkiksi orientoitumisessa työn vaatavuuteen on erityisen välttämätön lyhytkestoisessa mentorsuhteessa oppimisen varmistamiseksi. Riittävä pitkäkestoisuus on joka tapauksessa oppimista edistävä tekijä.

Erityisen merkityksellistä mentorsuhteen oppimisen laadun kannalta on se, miten selkeät odotukset kummallakin osapuolella on ja miten hyvin mentorsuhteen aikana pystytään työskentelemään odotusten suuntaisesti (Allen & Eby 2003). Tämä kulminoituu siihen, miten mentortoiminta on organisoitu, millaista tukea mentor ja aktor vuorovaikutustaan varten saavat ja miten motivoivaksi vuorovaikutuksen kokevat.

3. TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

Tämän artikkelin tavoitteena on selvittää yliopistoympäristössä toteutetun mentorvuorovaikutuksen toimivuutta siitä näkökulmasta, millaisena oppimisen mahdollisuutena mentor ja aktor vuorovaiku-

tuksen kokevat ja miten organisoimalla voisi varmistaa parhaan mahdollisen oppimisen syntyvän.

Tutkimukseen osallistuivat Turun yliopiston ja Turun kauppakorkeakoulun mentorohjelman osallistujat. Yhteensä 12 mentor-aktoriparia aloitti ohjelman tammikuussa 2005. Yksi pari keskeytti ulkomaille muuton vuoksi mentorohjelmaan osallistumisen. Henkilökunnalle suunnattu mentorohjelma toteutettiin ensimmäistä kertaa Turun yliopistossa ja Turun kauppakorkeakoulussa. Uuden henkilöstönkehittämismenetelmän markkinointi edellytti paljon informointia, houkuttelua ja asian esillä pitämistä eri yhteyksissä. Uutta oli myös ohjelman toteuttaminen kahden yliopiston yhteistyönä.

Mentorohjelma toteutettiin siten, että ensin etsittiin ohjelmaan halukkaat aktorit. Jokainen aktor oli ilmoittautuessaan kirjoittanut, millaisia odotuksia hänellä on mentorointia kohtaan. Osalla aktoreista oli jo valmiiksi mietittynä mentor, jolloin alkava vuorovaikutussuhde lähestyy informaalia mentorsuhdetta. Osalle aktoreista haettiin mentorit, jolloin suhde edustaa formaalia, järjestettyä mentorointia. Kaikki aktorit olivat yliopistojen työntekijöitä, mutta mentorit olivat joko yliopistoista tai niiden ulkopuolelta eri organisaatioista. Vajaa neljännes mentoreista toimi joko liike-elämän palveluksessa tai muissa koulutusorganisaatioissa. Mentoreiden valintaan kiinnitettiin paljon huomiota aktivoimalla aktoreita selkiyttämään odotuksiaan mentorin suhteen.

Ohjelma alkoi yhteisellä aloitusseminaarilla, jossa ulkopuolinen asiantuntija kuvasi mentortoiminnan piirteitä, vuorovaikutusta edistäviä seikkoja sekä tyypillistä mentorsuhteen kulkua. Aloitusseminaarissa pyrittiin kuvaamaan mentorointi mahdollisimman konkreettisesti, koska osallistujilla ei ollut aiempaa kokemusta vastaavasta toiminnasta.

Kaikille jaettiin mentorin ja aktorin työkirja (Keskinen 2005), jonka oli tarkoitus antaa vielä kirjalliseistikin kuvausta tyypillisen mentortoiminnan piirteistä. Kirja sisälsi myös suositeltavia mentorsuhteessa käsiteltäviä teemoja siltä varalta, että mentor-aktoriparien kesken ei riittävästi löydetä yhteisiä käsiteltäviä keskusteluteemoja. Työkirjaa oli mahdollista käyttää myös muistiinpanovälineenä.

Jokainen mentor-aktoripari työskenteli itse laatimansa aikataulun mukaan. Vuoden aikana mentor-aktoriparit kokoontuivat neljästä kahdeksaan kertaan itse valitsemassaan paikassa. Aloitusseminaarissa oli kehoitettu aktoreita pitämään huolta aina seuraavan tapaamisen sopimisesta. Aktoreiden myös oletettiin lähettävän ennen kutakin ta-

paamista mentorilleen tietoa siitä, mistä teemoista aktor haluaisi keskustella. Toki aloitusseminaarissa oli aktivoitu mentoreita hyödyntämään koko työhistoriansa aikaista kokemusta ja osaamista, joten mentoreilla oli mahdollisuus laajentaa ja syventää aktoreiden esille ottamia teemoja ja kysymyksenasetteluja mentoreiden ammatillisen kompetenssin pohjalta.

Ohjelman puolivälissä oli väliseminaari, jota varken kaikilta aktoreilta ja mentoreilta koottiin sähköpostikyselyllä tietoa siitä, millaisia kokemuksia mentorsuhteen aikana oli yhteisestä toiminnasta syntynyt. Väliseminaarissa käytiin kyselyn pohjalta yhteistä keskustelua mentoroinnin hyödyistä, mentorsuhteen jatkuvuuden turvaamisesta ja ohjelmaan liittyvistä toiveista.

Loppuseminaaari pidettiin vuoden päästä aloitusseminaarista. Loppuseminaarin tarkoituksena oli tehdä yhteisesti mentoroinnin arviointia, pohtia sen soveltuvuutta yliopistokontekstiin ja miettiä, miten voisi kehittää mentorohjelmaa.

Kaikki aktorit (N=11) ja yhtä lukuunottamatta mentorit (N=10) osallistuivat henkilökohtaiseen haastatteluun, joka toteutettiin vuoden mittaisen ohjelman loppupuolella. Teemahaastattelussa (N=18) käsiteltiin mentoreiden ja aktoreiden kokemuksia koko mentorprosessin ajalta, vuorovaikutuksen etenemistä, koettuja hyötyjä, vaikeuksia ja onnistumisen kokemuksia. Tässä artikkelissa rajataan aineistosta analysoitavaksi vain kaikki ne sisällöt, joissa kuvataan oppimista ja ohjelman toimivuutta.

Nauhoitetut ja litteroidut haastattelumateriaalit on analysoitu kvalitatiivisesti hakien aineistosta mahdollisimman yksityiskohtaisesti kaikki erilaiset oppimisen kokemukset ilmentävät ilmaukset samoin kuin kaikki kommentit, joissa otettiin kantaa ohjelman organisointiin. Kyse on aineistopohjaisesta analyysistä, jolla pyrittiin mahdollisimman hienojakoisesti löytämään kaikki erilaiset oppimisen kokemuksiin liittyvät ilmaukset. Suorilla haastattelunäytteillä (kursiivilla tekstissä) pyritään todentamaan analyysin luotettavuutta.

4. TULOKSET

4.1 Mentorin ja aktorin kokemat oppimisen mahdollisuudet

Haastattelussa kysyttiin sekä aktoreilta että mentoreilta, mitä he olivat saaneet yhteisestä työskentelystä tai mikä merkitys vuorovaikutussuhteella oli

ollut. Myös spontaanisti saattoivat aktorit tai mentorit tuoda haastattelussa esille, mitä he olivat kokeneet oppineensa tai miltä osin kehittyneensä tai hyötyneensä ohjelmasta. Näiden vastaussisältöjen pohjalta on ensin analysoitu, mitä oppimisen kokemuksia aktorit toivat esille ja sitten raportoidaan mentoreiden esille nostamat oppimisen mahdollisuudet. Litteroitua aineistoa on analysoitu siten, että kaikki mahdolliset erilaiset oppimisen sisällöt on pyritty löytämään ja sitten yksityiskohtaiset oppimisen kokemukset on luokitettu. Luokkien hahmottumista kuvataan haastattelunäytteillä.

Aktorit raportoivat oppineensa monia erilaisia asioita. Ensinnäkin muutamit toivat esille oppineensa *mentorinsa työstä uusia asioita*. Selvästi edellistä useampi aktor toi esille oppineensa *uutta omasta substanssialastaan*. He puhuivat hiljaisen tiedon siirtymisestä, oman ammattitaidon kehittymisestä ja siitä, että mentor toi yliopistotyöhön siirrettävissä olevia asioita esille. Sarah Hezlettin (2005) käsittein jäsennettyinä on kyse kognitiivisista oppimisen sisällöistä.

*“oppinut henkilöstöhallinnon asioita”
“strategista suunnittelua, bisnesajattelua”*

Kolmas aktoreiden esille ottama oppimisen sisältö liittyi kokemukseen *vahvistumisesta omassa roolissa ja tehtävissä*. Kyseessä oli oman ammatillisen identiteetin jäsentäminen ja omien työtehtävien selkiyttäminen. Erityisesti yliopisto-opettajan ja tutkijan tehtävät voivat sisältää monia erilaisia risti-riitaisiakin rooleja (Keskinen, S., Lepistö & Keskinen, E. 2005). Mahdollisuus keskustella kokeneeman kollegan kanssa oman työn ristipaineista voi tuottaa merkityksellisiä oppimiskokemuksia. Hezlettin (2005) käsittein ymmärrettynä uudenlainen suhtautuminen työn ristipaineisiin, uskon saaminen omaan selviytymiseen ja vapautumisen tunteen kokeminen ilmentävät affektiivisen oppimisen sisältöjä.

*“uskoa siihen, että minulla on oikeus pitää oma pääni”,
“semmoista uskonvahvistusta”,
“vapautuneempi olo”,
“voin olla oman näköiseni johtaja”,
“oma rooli jäseny”*

Neljäs aktoreiden tunnistama kehittymisen sisältöalue liittyi *voimavarojen säätelyyn*. Yliopistotyön kuormittavuudesta on useita tutkimuksia, mistä

syystä on ennakoitavissa, että intensiivisessä mentorkeskustelussa on mahdollista käsitellä työn paineita. Aktorit kokivat, että yhteisessä pohdinnassa löytyi keinoja säädellä voimavarojaan. Mutasen ja Lämsän (2006) haastattelemat aktorit toivat esille mentoroinnin toimineen urakehityksen edistämisen lisäksi ”Leelian lepotuolina”. Mentorointi mahdollisti työn herättämien tunteiden käsittelyn ja sen kautta omien voimavarojen rakentamisen. Voimavarojen säätelyn oppimisessa on kyse taidon oppimisesta, jonka Hezlett (2005) tunnistaa yhdeksi olennaiseksi mentoroinnin oppimissisällöksi. Taito säädellä voimavaroja voi tuottaa aktorille myös kokemuksen tunteiden hallinnasta, jolloin affektiivinen oppiminen ja taitojen oppiminen kietoutuvat yhteen.

*”tietää rajansa, ettei loppuun kuluta itseä”,
 ”hallitsen paremmin kaaoksen tunnetta”,
 ”olen nyt yrittänyt ja opetellutkin armollisuutta itseäni kohtaan”*

Viides aktoreille tärkeäksi ja merkitykselliseksi osoittautunut oppimisen mahdollisuus sisälsi oman työn jäsentämistä ja uudelleen hahmottamista. Oman työn uudelleen hahmottaminen sisältää mahdollisuuden kehittää omaa työskentelytapansa. Uusien vaihtoehtoisten toimintatapojen käsittely synnytti kokemuksen uuden oppimisesta ja tarkemmin sanottuna kokemuksen kognitiivisesta oppimisesta.

*”mentorointi peilausvuorovaikutusta”,
 ”vaihtoehtoisten näkökulmien ymmärtämistä”,
 ”rikastuttanut omaa oloa”,
 ”oli vähän näköalaton olo, nyt pystyin avaamaan ikkunoita vähän laajemmille vesille”*

Mentorit raportoivat selvästi aktoreita vähemmän oppineensa yhteisen vuorovaikutuksen aikana, mutta kuitenkin mentoreiden haastattelumateriaalista löytyi neljään eri oppimisen sisältöluokkaan sijoitettavia asioita. Muutamalle mentorille oli merkityksellistä saada omakohtainen kokemus mentorointiohjelman organisoinnista, jolloin on mahdollisuuksia toteuttaa omassa organisaatiossa vastaavaa. Tämä on esimerkki Hezlettin (2005) kuvaamasta teknisestä oppimissisällöstä.

Mentorit pitivät hyödyllisenä ja oppimisen arvoisena sitä, että tuli analysoidua omaa työtä. Kokeneellekin työntekijälle mahdollisuus reflektoida

omaa työtään ja työhistoriaansa tarjoaa mahdollisuuden oppia näkemään omaa työtään uudella tavalla. Joillekin mentoreille vuorovaikutussuhde tarjosi mahdollisuuden saada *uusia näkökulmia*, mikä edustaa kognitiivista oppimista.

*”tullut analysoineeksi, joutunut miettimään”
 ”avartanut”*

Mentorohjelman mielekkyydestä kertonevat mentoreiden kokemukset siitä, miten vuorovaikutus on johtanut oivalluksiin ja kehittymiseen, *yleisesti ihmisenä olemisen* ja kasvamisen pohdintaan. Kii-reisille mentoreille aktorin kanssa keskusteleminen oli merkinnyt pysähtymisen mahdollisuutta, omien uravalintojen perustelujen uudelleen hahmottamista ja oman työhistoriansa kokonaisuuden jäsentämistä. Voisi kuvitella, että mahdollisuus oman työn, työminän ja työuran levolliseen tarkasteluun synnyttää tyydytyksen tunteen, syvällisen ymmärtämisen ja entistä hyväksyvemmän suhtautumisen omiin valintoihin. Parhaimmillaan tällainen kokemus edustaa affektiivisen oppimisen sisältöjä.

”ylellisyyttä, että voi pysähtyä keskustelemaan tällä lailla”

Selkeästi tuli esille, että mentorit eivät raportoineet oppineensa mitään konkreettista tai yksityiskohtaista uutta esimerkiksi työmenetelmistä, kuten aktorit raportoivat. Poikkeuksen teki ainoastaan mentoreiden hyödylliseksi kokema mentorohjelman organisointiin tutustumisen mahdollisuus, joka oli koettu oppimisen arvoiseksi. Sen sijaan mentoreiden tunnistama oppiminen oli sellaista abstraktilla tasolla olevaa kokonaisuusien uudelleen hahmottamista tai uuden näkökulman saamista tuttuihin asioihin, mihin Mutasen ja Lämsänkin (2006) tutkimuksessa mentoroinnista päädyttiin. Haitallisista oppimiskokemuksista haastateltavat eivät raportoineet, mikä olisikin edellyttänyt haastattelujen tekemistä selkeästi mentorsuhteiden päättymisen jälkeen. Vasta viiveellä saattaa olla mahdollista tunnistaa, välittyikö mentoroinnissa jotain sellaista, joka edellyttäisi poisoppimista.

4.2 Mentorohjelman organisointi oppimisen tukena

Haastattelumateriaalia analysoidiin myös tavoitteenä saada aktoreiden ja mentoreiden kokemuksia

ohjelman erilaisten pedagogisten ratkaisujen koetusta mielekkyydestä ja hyödyllisyydestä. Haastattelulta kysyttiin ohjelmaan kuuluneiden seminaarien mielekkyydestä, ohjelman kestosta, annetuista materiaaleista, saatavilla olevasta tuesta ja muista ohjelman organisointiin liittyvistä piirteistä.

Mentorointia kuvaava *kirjallinen materiaali* selkiytti mentoroinnin tavoitteita ja antoi keskustelua varten vihjeitä käsiteltäviksi teemoiksi. Huomatavan moni raportoi, että *aloitusseminaari* antoi suuntaviivat ja mielikuvan siitä, mitä mentorointi on. *Väliseminaarin* koettiin mahdollistaneen vertailun toisten aktoreiden ja mentoreiden kokemuksiin ja koettiin selkiyttäneen edelleen mentorointiin liittyviä odotuksia.

*”hyvä huomata, että niin monella tavalla saatoit toimia mentorina”,
”itsellekin (mentor) kirkastui että mentoroinnille voi olla monia tarpeita ja
sitä voi toteuttaa niin himusen monella tavalla”*

Aktoreiden etukäteen lähettämien keskusteluteemojen koettiin jäsentäneen yhteistä työskentelyä ja pitäneen työskentelyn tavoitteen suunnassa. Muutamien pariin osalta kesätauon jälkeen *työkansio* auttoi uudelleen juoneen pääsyä ja toimi vuorovaikutuksen alussakin keskusteluteemavihjeiden antajana, mutta kovin harva oli käyttänyt työkansiota muistiinpanojen tekemisen apuna. Sen sijaan muulla tavalla toteutettu *muistiinpanojen tekeminen* auttoi tavoitteissa pysymisessä.

”luotin siihen, että aktor tekee muistiinpanot”

Kaiken kaikkiaan haastatteluissa tuli kovin vähän esille mitään sellaista, että olisi toivottu ohjelman organisoinnin olleen erilaisen. Poikkeuksen teki se, että mentorointia koskevan kirjallisen materiaalin olisi toivottu olleen saatavilla myös englanninkielisenä. Yksikään pari ei myöskään käyttänyt sitä ulkopuolista tukea, joka oli varattu siltä varalta, että pariin keskinäisessä vuorovaikutuksessa olisi ilmennyt ongelmia.

5. POHDINTA

Sekä aktorit että mentorit tunsivat oppineensa yhteisen vuorovaikutuksen aikana, mutta aktorit enemmän, jos niin voidaan päätellä siitä, että aktorit luettelivat useammanlaisia oppimisen sisältö-

jä. Sosiaalisen vaihtoteorian mukaisesti pitäisi kiinnittää erityistä huomiota mentoreiden mahdollisuuksiin kokea toiminta palkitsevana, jotta heidän motivaationsa säilyi. Lancau ja Scandura (2002) kommentoivat, että on olemassa aivan riittämättömästi tutkimusta mentoroiden oppimismahdollisuuksista mentorsuhteissa. Sosiaalista vaihtoteoriaa on käytetty selittämään ja kuvaamaan mentorsuhteen säilymisen ja toimivuuden tilaa (esim. Olian, Carroll & Giannantonio 1993). Sosiaalisen vaihtoteorian mukaan vuorovaikutussuhde säilyy motivoivana, jos suhteen edellyttämät panostukset, voimavarat tai resurssit jäävät vähäisemmiksi kuin suhteesta saadut hyödyt, merkitykset tai tulokset. Vuorovaikutuksessa vaihdetaan monenlaisia asioita ja näiden vaihdettavien ilmiöiden panos-tuotos tasapaino on oleellinen suhteen jatkumiseksi. Jos mentor kokee käyttävänsä kiireistä aikaansa aktorin hyväksi ja samalla kokee voivansa saada itselleen uusia ajatuksia vaikkapa omaan työhönsä, mentor vaihtaa vuorovaikutuksessa aikaresurssia oppimishyötyyn. Jos mentorin kokemana oppiminen on merkityksellisempää kuin menetetty työaika, säilyy sosiaalisen vaihtoteorian mukaisesti vuorovaikutus houkuttelevana ja toimivana.

Tässä artikkelissa raportoidussa mentorohjelmassa oli pääosin kyse formaalista mentorsuhteesta, koska kaikki osapuolet työskentelivät saman kokonaisajan puitteissa, osallistuivat seminaareihin ja tiesivät kuuluvansa järjestettyyn mentorohjelmaan. Toisaalta osa mentor-aktoreista oli lähtenyt liikkeelle täysin spontaanisti. Ohjelma sattui olemaan samanaikaisesti käytettävissä tai ohjelma tarjosi sen viimeisen vihjeen aloittaa ehkä jo muutenkin sovittu vuorovaikutus. Aiemman kirjallisuuden perusteella informaaliset mentorsuhteet on koettu vielä palkitsevammiksi kuin formaaliset (esim. Ragins & Cotton 1999). Tässä raportoiduista mentor-aktoreista jokaisessa koettiin toiminnan olleen hyödyllistä ainakin joltain osin. Muutamat mentorsuhteet olivat toimineet erityisen hyvin ja jopa jatkuivat virallisen ohjelman jälkeenkin. Vain yksi pari keskeytti, mutta siinäkin tapauksessa oli kyse ulkomaille muutosta. Muutaman pariin osalta vuorovaikutussuhde jäi lyhyeksi, neljän kerran tapaamiseksi. Tällaisissa tilanteissa oppimisen hyötyjen kokemisen saattaa olla vähäistä.

Mentorsuhteen aikainen oppiminen vaihteli sisällöltään: joku tunsii oppineensa käytännön taitoja, toinen työn kognitiivista jäsentämistä, kolmas tunteiden hallintaa, neljäs uusia vaihtoehtoja ja näkökulmia. Nämä oppimissisällöt saattoivat

myös vaihdella yhdessä suhteessa ajan mittaan siten, että ensin saatettiin oppia käytännön työtaitoja ja myöhemmin mentorsuhteen edetessä edettiin vaikkapa affektiivisen oppimisen sisältöihin. Mentorsuhteen monikerroksisuus tulee esille näissä monenlaisissa oppimisen mahdollisuuksissa. Samoin opittujen sisältöjen moninaisuus kertoo mentorvuorovaikutuksen ainutlaatuisuudesta ja yksilöllisyydestä. Hezlettin (2005) käsittein voidaan todeta sekä mentoreiden että aktoreiden tunnustaneen omasta oppimisestaan niin kognitiivisia, affektiivisiä kuin taidollis-teknisiäkin oppimisisältöjä. Sen sijaan on mielenkiintoista, että organisatorisen oppimisen elementtejä ei haastatteluisia juurikaan ilmennyt. Tämä selittyy sillä, että pääsääntöisesti aktor-mentorparit edustivat eri organisaatioita.

Kaiken kaikkiaan haastattelujen perusteella voidaan mentorohjelman todeta soveltuvan hyvin yliopiston toimintaympäristöön. Mentorointi edustaa edullista ja kevytrakenteista henkilöstön kehittämismenetelmää, jossa olennaisina rakenteina on syytä säilyttää yhteiset seminaarit ja kirjallinen ohjeistus. Vuoden kesto koettiin riittäväksi ja alle kymmenen tapaamiskerran olleen sopivan, rasittamatta liikaa kiireisiä mentoreita.

Olisiko perusteita luottaa siihen, että yliopistotyöympäristössä syntyisi spontaanisti mentor-aktorpereja? Ainakin Turun yliopistossa ja Turun kaupakorkeakoulussa tässä raportoitu mentorohjelma oli vasta ensimmäinen. Tampereen yliopistossa on jo pitempään toteutettu mentorointia, selkeästi ohjeistettuna ja organisoituna (Salojärvi, Usiskartano & Parkkonen 2003). Myös Helsingin yliopiston toteuttamasta mentoroinnista on raportoitu (Wäger 2003). Mentorohjelmat ovat suomalaisissa yliopistoissa vasta viimeisen kymmenen vuoden aikana toteutettuja. Voitaisiko päätellä, että ilman organisoitua mentorointia ei lähtisi käyntiin, koska sitä ei ole ennen näitä ohjelmia toteutettu, ainakaan siten, että siitä olisi tehty tutkimusta tai kirjallista raportointia. Onhan mentorointi yliopistojen ulkopuolella tunnettu henkilöstön kehittämismenetelmänä jo useita vuosikymmeniä. Ehkä tästä olisi pääteltävissä, että organisoitu mentorohjelma ainakin madaltaisi kynnystä aloittaa mentorointi yliopistotyön tukena. Toinen hyöty mentoroinnin formaalista organisoinnista olisi se, että selkiytettäisiin erilaisten intensiivisten henkilöstönkehittämismenetelmien, esim. työnohjauksen ja mentoroinnin, toisistaan erottamista (Keskinen, Leimala & Romana 2005). Tutkimustyön yhteydessä yliopistoissa on kautta vuosisatojen ollut mentorsuhteita,

kun professorit ovat ohjanneet väitöskirjantekijöitä. Näihin vuorovaikutussuhteisiin on parhaimmillaan saattanut sisältyä elämänhallintataitojen kehittämistä, urasuunnittelua ja stressin hallintaa tutkimustyön ohjaamisen lisäksi. Näitä vuorovaikutussuhteita ei välttämättä kuitenkaan ole nautimettu mentorsuhteiksi, koska ohjaajan rooli ei välttämättä perustu vapaaehtoisuuteen vaan virkavelvollisuuksiin. Mentorsuhteen motivoivuus rakentuu pääsääntöisesti omaehtoisen valinnan varaan, haluun tukea nuorempaa kollegaa ja saada siitä kokemus hyödyksi olemisesta ja mielekkästä, vastavuoroisesta yhteistyöstä.

Organisoidussa mentorohjelmassa erityiseksi haasteeksi nousee se, miten vahvasti luotetaan mentorparien itseohjautuvuuteen ja miten paljon tarvitaan ohjeistamista. Turussa toteutetussa mentorohjelmassa erityisen tärkeinä koettiin yhteiset seminaarit ja aktorin vuorovaikutussuhteelle asetettujen odotusten esille ottamisen aktivointi. Kukaan ei kommentoinut, että ohjelmaa varten luotu työkirja olisi ollut haitaksi, joskin sen käyttämisen aste vaihteli huomattavasti parista toiseen. Riittävän väljyyden jättäminen sille, miten parit työskentelevät, on välttämätöntä, jotta hyödynnettäisiin spontaanien mentor-aktorparien positiivisia lähtökohtia. Samalla kuitenkin riittävien suuntaviivojen, aikaraamien ja toiminnan tavoitteiden selkiyttäminen on tärkeää, jotta mentorin ja aktorin välinen vuorovaikutus koettaisiin kummankin osapuolen kannalta hyödylliseksi ja oppimista edistäväksi.

LÄHTEET

- Allen, T. & Eby, L. 2003. Relationship Effectiveness for Mentors: Factors Associated with Learning and Quality. *Journal of Management* 29(2003), 469–486.
- Eby, L. & Lockwood, A. 2005. Proteges' and mentors' reactions to participating in formal mentoring programs: A qualitative investigation. *Journal of Vocational Behavior* 67(2005), 441–458.
- Devos, A. 2005. *Mentoring, women and the construction of academic identities*. University of technology, Sidney.
- Hale, R. 2000. The match or mis-match? The dynamics of mentoring as a route to personal and organisational learning. *Career Development International* 5 (2000), 223–234.
- Heikkinen, H. & Huttunen, R. 2008. Hiljainen tieto, mentorointi ja vertaistuki. Artikkeliteoksessa Toom, A., Onnismaa, J. & Kajanto, A. (toim.) *Hiljainen tieto. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja*. Gummeruksen Kirjapaino Oy, s. 203–220.

- Hezlett, S. 2005. Proteges' Learning in Mentoring Relationships: A Review of the Literature and an Exploratory Case Study. *Advances in Developing Human Resources*, 7(2005) 505–525.
- Kaunisto-Laine, S., Murto, H. & Korhonen, V. 2007. Mentoroinnilla yliopisto-opettajien osaamista kehittämässä. Teoksessa Korhonen, V. (toim.) *Muuttuvat oppimisympäristöt yliopistossa?* Tampere University Press, s. 157–180.
- Keskinen, S. 2005. *Mentorin ja aktorin työkiiriä*. Mentorointiohjelma 2005–2006. Turun yliopisto. Rehtorinviraston julkaisusarja 1.
- Keskinen, S., Leimala, L. ja Romana, A. (toim.) 2005. Työnohjaus, sparraus ja coaching esimiestyössä. *Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisu* ja B:20.
- Keskinen, S., Lepistö, O. & Keskinen, E. 2005. Yliopisto-opettajien identiteetit. Teoksessa Aittola, H. & Ylijoki O. (toim.) *Tulosohjattua autonomiaa. Akateemisen työn muuttuvat käytännöt*. Gaudeamus, Tammer-Paino, Tampere, 67–83.
- Keskinen, S. & Paalumäki, A. 2006. Mentorin roolit yliopistotyössä. Esitelmä Psykologia 2006 kongressissa Tampereella 23. – 25.8.2006.
- Kirchmeyer, C. 2005. The effects of mentoring on academic careers over time: Testing performance and political perspectives. *Human Relations* 58(2005) s. 637–660.
- Lançau, M. & Scandura, T. 2002. An investigation of personal learning in mentoring relationships: content, antecedents and consequences. *Academy of Management Journal* 45(2002), 779–790.
- Law, H., Ireland, S. & Hussain, Z. 2007. *The Psychology of Coaching, Mentoring and Learning*. John Wiley & Sons, England.
- Lehtelä, P., Mantila, H. & Yliherva, A. 2008. Tuutori, mentori ja opetusharjoittelija kertovat: Korkeakoulu-opettajien pedagoginen koulutuspilotti Oulussa. *Peda-Forum* 1(2008), 30–33.
- Mutanen, S. & Lämsä, A. 2006. Mentoroinnin merkitykset naisten urakehitykselle. *Hallinnon tutkimus* 4(2006), 19–32.
- Olian, J.D., Carroll, S. J. & Giannantonio, C. M. 1993. Mentor reactions to protégés: An experiment with managers. *Journal of Vocational Behavior* 43(1993), 266–278.
- Ragins, B.R. & Cotton, J.L. 1999. Mentor functions and outcomes: A comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology* 84(1999), 529–550.
- Salojärvi, P., Uusikartano, K. & Parkkonen, J. 2003. *SeniorMentorointi 2002–2003. Loppuraportti*. Tampereen yliopisto. Henkilöstö- ja lakiasiainosasto. Henkilöstönkehittämissyksikkö.
- Wager, M. 2003. Työnohjaus ja mentorointi opettajan, työyhteisön ja yliopiston kehittäjänä. Teoksessa Lindholm-Yläne, S. & Nevgi, A. (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. WSOY. Vantaa, 428–451.