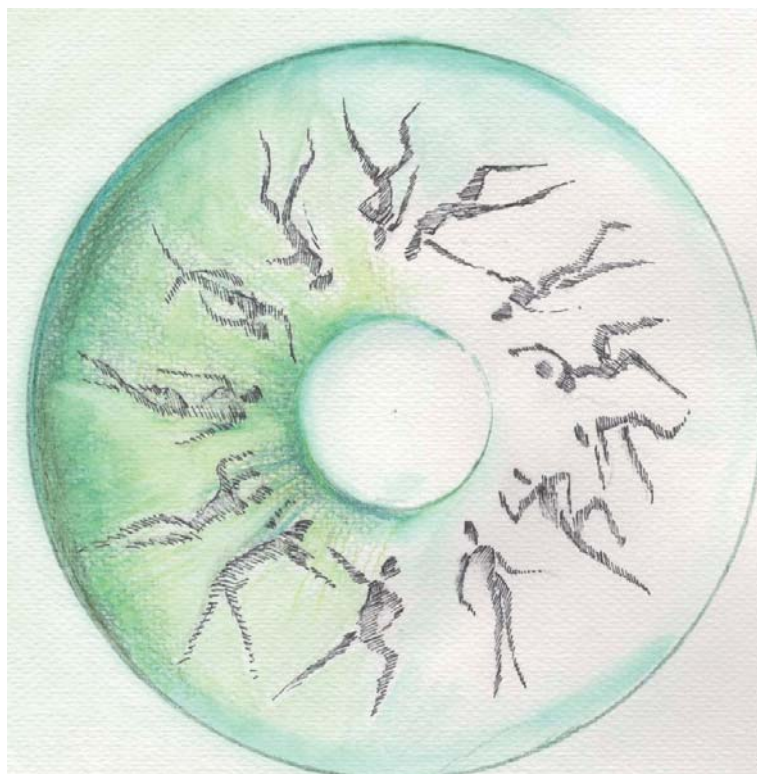


Merja Karjalainen

Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla



Merja Karjalainen

Ammattilaisten käsityksiä
mentoroinnista työpaikalla

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa S212
toukokuun 28. päivänä 2010 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2010

Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH 388

Merja Karjalainen

Ammattilaisten käsityksiä
mentoroinnista työpaikalla



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2010

Editor

Timo Saloviita, Marjatta Lairio

Department of Teacher Education, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

URN:ISBN:978-951-39-3866-6
ISBN 978-951-39-3866-6 (PDF)

ISBN 978-951-39-3862-8 (nid.)
ISSN 0075-4625

Copyright © 2010, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2010

ABSTRACT

Karjalainen, Merja

Professionals' conceptions of mentoring at work

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2010, 175 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research,
ISSN 0075-4625; 388)

ISBN 978-951-39-3866-6 (PDF), 978-951-39-3862-8 (nid.)

Summary

Diss.

The purpose of the study was to describe 1) the meanings professionals' give to mentoring and 2) the relationships between the different conceptions of mentoring. The professionals represent health sector, civic activities and youth work, cultural management and sign language interpreting. The research data includes web-based discussions, group discussions, learning diaries and essays. In the analysis a phenomenographical approach was utilized. The six categories of descriptions of were found:

- 1) Mentoring as a objective-oriented and needs-based relationship
- 2) Mentoring as a relational relationship
- 3) Mentors content know-how and interpersonal know-how as a base for the mentoring relationship
- 4) Mentoring strengths the community
- 5) The organization creates operational preconditions
- 6) Relationships and networks supporting career development

Based on the professionals' concepts on mentoring, a framework with connected inner and outer circles was created. The inner circle consists of the views which describe the mentoring relationship and the activities of mentoring participants. Outer circle included factors in the contextual system which have meaning in the mentoring relationship and participants actions. In the research material, professionals described the mentoring relationship as reciprocal learning, which represent an alternative approach. Professionals saw mentoring as a natural support and guidance activity at work, which improves career development for all employees. Based on the results, the element of learning must be added to the concept of mentoring. The special characteristic of learning during mentoring is that both mentee and mentor learn. Organizations have key position and role in implementing mentoring.

Keywords: mentoring, mentoring at work, career development, lifelong learning, lifelong guidance, phenomenography

Author's address Merja Karjalainen
Open University of the University of Jyväskylä
P.O. Box 35, 40014 University of Jyväskylä
merja.karjalainen@jyu.fi

Supervisors Professor Marjatta Lairio
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä

Dr. Sauli Puukari
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä

Reviewers Professor Anna Raija Nummenmaa
Department of Teacher Education
University of Tampere

Professor Hannu Soini
Department of Educational Sciences and
Teacher Education
University of Oulu

Opponent Anna Raija Nummenmaa
Department of Teacher Education
University of Tampere

ESIPUHE

Ohjausalan väitöskirjan tekeminen on ollut erityisen mielenkiintoista. Olen tutkinut ohjauksen ilmiötä, mentorointia. Samanaikaisesti olen itse ollut osallisena ohjausprosessissa. Omakohtaisesti olen kokenut ohjauksen roolin ja merkityksen väitöskirjatyön etenemiselle ja tutkimusprosessin jäsentämiselle. Haluan kiittää kaikkia rinnalla kulkeneita ja prosessia tukeneita henkilöitä.

Työni ohjaajina ovat olleet professori Marjatta Lairio ja lehtori Sauli Puukari. Heille lämmin kiitos saamastani tuesta, rohkaisusta ja ohjauksesta usean vuoden ajan. Tämän väitöskirjan valmistumiseen vaikutti ratkaisevasti mahdollisuus työskennellä puoli vuotta tutkijana Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen ohjausalan koulutus- ja tutkimusyksikössä. Lisäksi Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan myöntämä kolmen kuukauden apuraha oli tärkeä työn loppuun kirjoittamisessa. Kiitän lämpimästi näistä Jyväskylän yliopiston järjestämistä mahdollisuuksista tehdä tutkimusta.

Väitöskirjani alku juontaa juurensa vuoteen 2002, jolloin Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa käynnistimme ensimmäisiä mentorointikoulutuksia. Mentorointikoulutuksiin osallistuneet eri alojen ammattilaiset ovat mahdollistaneet väitöskirjani tekemisen. Kiitos ajatuksistanne ja mahdollisuudesta käyttää laatimianne aineistoja tutkimuksessani. Koulutusyhteistyöstä kiitän Suomen Psykogeriatrisen Yhdistyksen Palkeet-projektia ja Humanistista ammattikorkeakoulua. Keskeisinä voimahahmoina yhteistyössä ovat vuosien varrella olleet Pirjo Juhela, Leo Kontio ja Pirkko Mikkonen. Pirjo Juhelalle ja Pirkko Mikkoselle erityiskiitos palautteesta käsikirjoitukseeni.

Kiitos Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston johtaja Satu Helinille saamastani rohkaisusta. Myönnetyt virkavapaudet ovat mahdollistaneet työskentelyn tutkimuksen tekemisen parissa sekä Koulutuksen tutkimuslaitoksella että opettajankoulutuslaitoksella.

Työni esitarkastajia professori Anne Raija Nummenmaata ja professori Hannu Soinia haluan kiittää ansiokkaasta sekä rakentavasta ja ohjaavasta palautteesta, jonka pohjalta sain työstettyä ja viimeisteltyä käsikirjoituksen.

Työni ensimmäisen version käsikirjoitusta ovat lukeneet ja siitä tarkkanäköisiä huomioita antaneet Kaija Collin, Päivikki Jääskelä, Raimo Vuorinen sekä Helena Kasurinen, joista heille kaikille lämmin kiitos. Kiitän Seija Nykästä ystävydestä, tuesta ja kahvipöytäkeskusteluista. Leena Valkoselle kiitos fenomenografista tutkimusotetta koskevan materiaalin lainaamisesta. Hanne Allonen on taituruudella laatinut raportin kuviot. Kiitos Anna Tahvanaiselle kielenhuollosta ja Eija Pylkkäselle käännöksistä.

Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto on tarjonnut minulle mahdollisuuden oppia ja kehittyä jo monen vuoden ajan. Kollegat ovat aina olleet tukemassa ja kannustamassa työssä. Ystävät ja sukulaiset ovat olleet osana arkea ja osoittaneet monia tärkeitä asioita ihmisen elämästä ja välittämisestä.

Vanhemmilleni Eeva ja Kauko Heikkiselle kiitos valmiiksi poimituista mustikoista ja sekä oman maan juureksista ja yrteistä, joka ovat helpottaneet perheen ruokahuoltoa tiiviin kirjoittamisvaiheen aikana.

Omistan väitöskirjani perheelleni - puolisololleni Reimalle ja pojilleni Jerelle ja Jannelle.

Vaajakoskella helmikuussa 2010

Merja Karjalainen

KUVIOT

KUVIO 1	Aikuisten ohjausverkosto	22
KUVIO 2	Mentoroinnin toimintamallit	37
KUVIO 3	Tutkijan, tutkittavien ja tutkittavan ilmiön väliset suhteet fenomenografisessa tutkimuksessa	64
KUVIO 4	Mentorointikäsitusten rakenneulottuvuus	110

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Mentoroinnille asetetut tavoitteet	34
TAULUKKO 2	Mentoroinnin toteuttamisen ympäristöt	38
TAULUKKO 3	Formaalin ja informaalin mentoroinnin piirteitä	41
TAULUKKO 4	Tutkimuksen kohderyhmät ja tutkittavien määrä ryhmittäin	58
TAULUKKO 5	Tutkimusaineistot ryhmittäin	59
TAULUKKO 6	Tutkimusaineistojen sivumäärät	62
TAULUKKO 7	Merkitysyksiköiden määrät aineistoittain	67
TAULUKKO 8	Merkitysyksiköiden määrät kussakin kuvauskategoriassa	71
TAULUKKO 9	Kuvauskategoriat ja kuhunkin kuvauskategoriaan sisältyvät alakategoriat	75
TAULUKKO 10	Mentorointi tavoitteellisena ja tarvelähtöisenä toimintana -kuvauskategorian alakategorioiden aineistositaatit	76
TAULUKKO 11	Aineistossa esitetyt mentoroinnin tavoitteet ja aineis- tositaatit	79
TAULUKKO 12	Mentorointi vastavuoroisena suhteena -kuvauskategorian alakategorioiden aineistositaatit	82
TAULUKKO 13	Sisältö- ja ihmissuhdeosaaminen mentorin toiminnan perustana -kuvauskategorian alakategorioiden aineistositaatit	89
TAULUKKO 14	Mentorointi yhteisön vahvistajana -kuvauskategorian alakategorioiden aineistositaatit	95
TAULUKKO 15	Organisaatio mentoroinnin toimintaedellytysten luojana -kuvauskategorian alakategorioiden aineistositaatit	99
TAULUKKO 16	Ihmissuhteet ja verkostot urakehityksen tukena -kuvauskategorian alakategorioiden aineistositaatit	104
TAULUKKO 17	Aktorin, mentorin ja organisaation johdon vastuut ja tehtävät mentoroinnissa	127

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	9
2	ELINIKÄISEN OPPIMISEN OHJAUS TYÖELÄMÄSSÄ.....	12
2.1	Elinikäinen oppiminen työssä.....	13
2.2	Työurissa tapahtuneet muutokset.....	14
2.3	Elinikäisen oppimisen ohjauksen erilaisia työmuotoja.....	16
2.4	Aikuisten elinikäisen oppimisen ohjauksen ympäristöt.....	21
2.5	Työpaikka ohjausympäristönä	25
2.5.1	Elinikäisen oppimisen ohjauksen käytänteet työpaikoilla.....	25
2.5.2	Työntekijöiden ohjauksen ja tuen tarpeet.....	28
3	MENTOROINNIN ERILAISIA ULOTTUVUUKSIA	30
3.1	Mentoroinnin käsitteestä	31
3.2	Mentoroinnin tavoitteet ja tehtävät.....	33
3.3	Mentoroinnin toteuttamisen ympäristöt.....	38
3.4	Mentorointi informaalina tai formaalina suhteena.....	40
3.5	Mentorointisuhde mentorointiparin tai verkoston työskentelynä....	43
3.6	Mentorointi vanhan säilyttämisenä tai uuden luomisena.....	45
3.7	Perinteinen tai vaihtoehtoinen mentorointi.....	46
3.8	Mentorointiskeema odotusten ja toiminnan ohjaajana	47
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT.....	50
4.1	Tutkimuksen lähtökohdat ja tutkimustehtävät.....	50
4.2	Käsitykset fenomenografisen tutkimuksen kohteena	52
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	57
5.1	Tutkimuksen kohderyhmä.....	57
5.2	Tutkimusaineistot	58
5.3	Aineiston analyysin eteneminen	62
5.3.1	Tutkijan teoreettinen perehtyneisyys ja ennakko-oletusten tiedostaminen.....	63
5.3.2	Merkitysyksiköiden etsiminen	66
5.3.3	Merkityksellisten ilmaisujen ryhmittely	68
5.3.4	Alakategorioiden rakentaminen teemoista	70
5.3.5	Kuvauskategoriat tutkimustuloksena	71
5.4	Analyysin ja tulkinnan uskottavuus.....	72

6	AMMATTILAISTEN KÄSITYKSIÄ MENTOROINNISTA.....	74
6.1	Mentorointi tavoitteellisena ja tarvelähtöisenä toimintana.....	76
6.2	Mentorointi vastavuoroisena suhteena.....	82
6.3	Sisältö- ja ihmissuhdeosaaminen mentorin toiminnan perustana	89
6.4	Mentorointi yhteisön vahvistajan.....	94
6.5	Organisaatio mentoroinnin toimintaedellytysten luojana.....	99
6.6	Ihmissuhteet ja verkostot urakehityksen tukena.....	104
7	MENTOROINTIKÄSITYSTEN RAKENNEULOTTUVUUS.....	109
7.1	Mentorointi relationaalisena suhteena.....	111
7.2	Mentorin osaamis- ja taitovaatimukset.....	115
7.3	Mentorointi systeemisenä ilmiönä.....	118
8	YHTEENVETO JA POHDINTA.....	122
8.1	Mentorointia koskevien käsitysten sisällöt.....	122
8.2	Mentorointia koskevien käsitysten rakenne.....	126
8.3	Jatkotutkimusaiheet.....	130
9	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI.....	132
	SUMMARY.....	140
	LÄHTEET.....	147
	LIITTEET.....	172
	LIITE 1 Taustatiedot koulutusten toteuttamisesta.....	172
	LIITE 2 Teemaryhmien otsikot ja merkitysyksiköiden määrät.....	174

1 JOHDANTO

”Mitä mentorointi on?

Minulle ”mentorointi” terminä on ollut aina tärkeä. Tuntuu merkitykselliseltä toimia toisen ammatillisen kasvun ja kehityksen tukena. Olen toiminut mentorijana, ja vaikka en koe, että minulla olisi ollut koskaan selkeää mentoria, olen kokenut saaneeni eri ihmisiltä lukemattomia kertoja urani aikana sellaista tukea, jota kutsuisin mentoroinniksi. Keitä he ovat olleet? Muutamia esimiehiäni, työkavereitani, erityisesti muiden alojen edustajia, mieheni, joka on kollegani, ja joitain ystäviäni. Ehkä tarvitsisi mainita erityisesti siskoni, apuhoitaja, hänen kanssaan en ole niinkään saanut mentorointitukea keskustellen, vaan olen oppinut ”hoitamisen” ”careing:in” hiljaista tietoa vierestä seuraamisen avulla – sitä miten huomataan potevan ihmisen (potilaan) tarpeet ja voidaan helpottaa hänen oloaan. Veljeltäni olen saanut tukea visuaaliseen hahmottamiseen, asioiden esittämiseen ja suoranaista opetusta vaikean interaktiivisen metodin käyttämiseen. Mieheltäni saan jatkuvaa tukea ja ohjausta tietokoneen käytössä. Olen urallani tarvinnut erilaista tukea, eli tarpeeni ovat olleet moninaisia ja niihin olen tarvinnut aina sellaisen ihmisen tukea, joka on juuri tästä asiasta omannut tietoa – eksplisiittistä, mutta myös implisiittistä, hiljaista tietoa. Hänen ei ole tarvinnut olla erityinen ekspertti, mutta on omannut kokemusta, substanssia juuri siltä alueelta mitä olen tarvinnut. Minulla on kokemusta myös opettamisesta, työnohjauksesta ja konsultoinnista. Kaikissa olen ollut saajana ja kaikkia näitä olen myös itse tehnyt. Kaikki nämä liittyvät tietenkin kasvuun ja kehittämiseen. Minusta ne eroavat toisistaan kuin erilaiset pinnat hiotussa prismassa, heijastaen eri tavoin valoa”.

Yllä on teksti, jonka mentoroinnista kiinnostunut ja sitä omalla toimialallaan edistänyt henkilö kirjoitti jäsentääkseen ajatuksiaan mentoroinnista. Tekstistä ilmenee, että ihmissuhteet ovat olennainen osa ihmisen elämää ja yksilön kehitykseen vaikuttavat suhteet muiden ihmisten kanssa. Yhtäältä itse voi olla avustamassa toisen henkilön oppimista ja kasvua. Toisaalta itse saa tukea muilta ihmisiltä. Tukijat etsitään usein lähipiiristä. Työpaikalla merkityksellisiä, oppimista tukevia henkilöitä ovat kollegat ja esimiehet. Lähipiiriin kuuluvat myös perheenjäsenet, ystävät ja sukulaiset. Yksilön oppimisen tarve määrittää sitä, keneltä hän kulloinkin pyytää tukea ja apua.

Mentorointi on yksi työpaikoilla käytettävä ohjauksen ja tuen muoto (Ford 2004; Watts, Guichard, Plant & Rodriguez 1994), jonka tavoitteena on tukea sekä ammatillista ja urakehitystä että tarjota psykososiaalista ja emotionaalista tukea mentorointiin osallistuvalla työntekijällä (Kram 1983). Perinteisesti työ-

paikoilla mentorointisuhde rakentuu kahden työntekijän välille. Toinen toimii mentorina ja on yleensä kokeneempi, tuntee työpaikan pidemmältä ajalta tai hänellä on vahva asiantuntijuus. Suhteen toisena osapuolena on vähemmän kokenut aktori. Perinteisen mentoroinnin ohella käytetään vaihtoehtoisia toteuttamismuotoja (Mullen 2005), kuten ryhmä-, vertais- ja e-mentorointia. Nämä vaihtoehtoiset tavat haastavat perinteistä mentorointia. Perinteinen käsitys mentoroinnista, jossa mentori välittää tietonsa aktorille, on saanut rinnalleen näkemyksen, jossa korostuu osapuolten jaettu oppiminen ja yhteinen asioiden tarkastelu (Ragins & Verbos 2007; Fletcher & Ragins 2007).

Mentorointi ei voi olla itsetarkoituksellista, vaan se kytkeytyy aina yksilön, organisaation ja koko yhteisön tarpeisiin. Mentorointia tarvitaan työpaikoilla, koska työssä tapahtuu oppimista, yksilöllä on suurempi vastuu urakehityksestään ja työssä tapahtuu enemmän siirtymiä. Vaikka yksilöllä on yhä suurempi vastuu urastaan ja kehityksestään, hänen ei kuitenkaan tarvitse selviytyä uusista tilanteista yksin. Työpaikan ihmissuhteilla on suuri merkitys oppimiselle ja kehitykselle. Yksilöllä on omassa toimintaympäristössään monia henkilöitä ja erilaisia verkostoja, joilta on mahdollista saada tukea ja ohjausta. Työpaikoilla yksilöiden ohjausverkostoon voivat kuulua muun muassa mentorit ja valmentajat (coach), esimiehet, HR-henkilöstö ja kollegat.

Mentoroinnin ilmiötä on tutkittu jo pitkään. Erityisesti viime vuosina mentoroinnista julkaistujen tutkimusten määrä on ollut huomattava (Baugh & Sullivan 2005; Ehrich, Hansford & Tennent 2004). Vaikka tehdyt tutkimukset ovat tarkentaneet ymmärrystä mentoroinnista, on tutkijoiden kesken edelleenkin monia käsityksiä mentoroinnin olennaisista piirteistä sekä mentoroinnin määrittelmästä (Gibson 2004b; Mertz 2004). Työpaikoilla toteutettavan mentoroinnin tutkijat ovat korostaneet tarvetta mentoroinnin uudelle määrittelylle (Ragins & Kram 2007; Mullen 2005, 71) ja järjestämistapojen uudistamiselle (Molloy 2005). Yksisuuntainen ja hierarkkinen mentorointi ei pysty vastaamaan yksilöiden eikä työelämän tarpeisiin (Fletcher & Ragins 2007, 374). Tutkijat ovat pyrkinet uudistamaan mentoroinnin ilmiön määrittelyä, mutta kohtaavatko tutkijoiden määrittelyt ja käytännön toimijoiden, työelämässä työskentelevien ammattilaisten näkemykset ja ymmärrys mentoroinnista toisensa? Miten työelämän toimijat ymmärtävät ja käsittävät mentoroinnin, ja missä määrin käsityksiin sisältyy vaihtoehtoisen määrittelyn piirteitä? Tämän vuoksi on tarpeen tutkia ihmisten erilaisia tapoja kokea, havaita, ymmärtää, käsitteellistää ja käsitellä (Marton 1990, 144; Marton 1988, 178–179) työpaikoilla toteutettavaa tukea ja ohjausta sekä erityisesti mentorointia.

Tutkittavaa ilmiötä, mentorointia, lähestytään tässä tutkimuksessa työelämässä toimivien ammattilaisten mentoroinnista muodostamien käsitysten avulla. Ammatillisilla ei tarkoiteta mentoroinnin ammatillaisia vaan henkilöitä, joilla on alaltaan pitkä työkokemus ja toimintakentän tuntemus. Mentorointi määrittyy tässä tutkimuksessa yhdeksi ohjauksen toimintamuodoksi. Työpaikoilla toteutettavan mentoroinnin tutkiminen on tarpeen, koska kansainvälisistä ohjauksen arviointitutkimuksista on todettu, että aikuisten urakehityksen ohjauksessa on suuria puutteita ja erityisesti työssä oleville aikuisille on tarjolla vain vähän ohjausta (OECD 2004a; Sultana 2004; Watts & Sultana 2004). Ohjaus

on tarpeen, jotta yksilöt pystyvät toimimaan nykyisessä, nopeasti muuttuvassa työympäristössä, kehittämään itseään ja omia taitojaan sekä suunnittelemaan tulevia urapolkujaan. Työ on luonteva paikka toteuttaa työssä olevien aikuisten ohjausta (Plant 2008).

Aikaisemmissa mentorointitutkimuksissa on painotettu aktoreiden kokemuksia ja mentoroinnin merkitystä aktoreiden kehitykseen. Mentoreiden näkemyksiä ja kokemuksia on tutkittu vähemmän, ja tutkijat ovat todenneet, että mentoreiden näkökulmaa täytyy vahvistaa mentoroinnin tutkimuksessa (Hall, Draper, Smith & Bullough 2008; Hansman 2002a). Tutkimuksessani puheenvuoron saavat mentorointikoulutukseen osallistuneet eri toimialojen ammattilaiset.

Tarkastelen mentorointi-ilmiötä terveystyö-, viittomakieli-, kulttuurituotanto- sekä järjestö- ja nuorisotyöalan ammattilaisten mentoroinnista muodostamien käsitysten avulla. Tutkimuksessani tarkastelen, 1) millaisia käsityksiä ammattilaisilla on mentoroinnista sekä 2) mitkä ovat ammattilaisten mentorointia koskevien käsitysten väliset suhteet. Tavoitteena on ymmärtää näiden käsitysten pohjalta mentoroinnin ilmiötä. Tutkimusaineistona hyödynnetään neljän mentorointikoulutuksen aikana kertyneitä dokumentteja. Tutkimuksessani käytän fenomenografista tutkimusotetta.

Luvuissa 2 ja 3 esitän tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen. Luvussa 2 tarkastelen mentorointia yhtenä elinikäisen oppimisen ohjauksen ja kehityksen tuen muotona sekä työpaikkaa ohjausympäristönä. Perustelen mentoroinnin merkitystä tämän päivän työelämässä elinikäisellä oppimisella ja työurissa tapahtuneilla muutoksilla. Tarkastelen mentorointia eri näkökulmista ja osoitan mentoroinnin määrittelyn kompleksisuuden luvussa 3. Näkökulmien esittely ilmentää myös sitä, millaista mentorointia tämän päivän työelämässä tarvitaan. Luku 4 sisältää tutkimuksen metodologisen tarkastelun. Esittelen siinä tutkimukseni lähtökohdat, tavoitteen ja tutkimuskysymykset sekä fenomenografisen tutkimusotteen. Tutkimuksen empiirinen toteutus kuvataan luvussa 5. Siinä kerron aineistonhankinnan, tutkimuksen kohderyhmän sekä aineiston analyysin etenemisen. Luvussa 6 kuvaan mentorointia koskevien käsitysten merkitysulottuvuudet sekä tutkimuksen tuloksena muodostetut kuusi kuvauskategoriaa. Vertailen ja suhteutan tässä tutkimuksessa saatuja tuloksia aikaisempiin tutkimustuloksiin. Luvussa 7 esittelen kuvauskategorioiden rakenneulottuvuudet, joita tarkastelen relationaalisen skeeman, mentorin osaamis- ja taitovaatimusten sekä systeemisen ajattelun näkökulmista. Luvussa 8 teen yhteenvedon mentorointia koskevien käsitysten sisällöistä ja rakenteesta sekä pohdin tässä tutkimuksessa saatujen tulosten merkitystä. Tämä luku sisältää myös mahdollisten jatkotutkimusaiheiden esittelyn. Viimeisessä pääluvussa (luku 9) arvioin tehtyä tutkimusta.

2 ELINIKÄISEN OPPIMISEN OHJAUS TYÖELÄMÄSSÄ

Työelämässä on tapahtunut paljon muutoksia, jotka heijastuvat työntekijöihin. Työpaikoilla työntekijän pitäisi hankkia uusia tietoja, taitoja ja osaamista, hallita työurassaan tapahtuvia muutoksia sekä pystyä erilaisiin joustaviin siirtymiin. Nämä muutokset haastavat työntekijöitä elinikäiseen oppimiseen sekä henkilökohtaiseen ja ammatilliseen kehitykseen, jotka ovat keskeisesti kytköksissä toimintaympäristössä tapahtuneisiin muutoksiin. Nopeasti muuttuvassa työelämässä tarvitaan aikaisempaa enemmän erilaisia ohjauksellisia interventioita tukemaan työntekijöiden kehitystä, työuria, työssä oppimista ja työssä jaksamista. Työpaikoilla toteutettava mentorointi on yksi tällainen tukimuoto.

Ohjaussuhde on ihmisen eri elämänsä vaiheisiin sijoittuva elinikäistä oppimista sekä henkilökohtaista ja ammatillista kehittymistä tukeva ja mahdollistava prosessi. Elinikäisen oppimisen tuki ja ohjaus sisältävät erilaisia toimintoja (esimerkiksi tiedotus, neuvonta ja mentorointi), joita aikuisten on mahdollista saada laajasta ohjausverkostosta (esimerkiksi työpaikka, aikuisoppilaitokset, työ- ja elinkeinohallinnon palvelut, ammattijärjestöt). Ohjauksen toteuttamisella on keskeistä yksilöllähtöisyys ja mahdollisuuksien luominen, jotka ovat tärkeitä myös mentoroinnissa. Mentoroinnin tehtäväksi työpaikoilla perinteisesti määritellään urakehityksellisen ja psykososiaalisen tuen tarjoaminen työntekijälle mentorin ja aktorin välisessä suhteessa (Kram 1983). Mentorointisuhteessa tapahtuu myös oppimista, sillä mentori auttaa aktoria oppimaan muun muassa työssä tarvittavia taitoja ja organisaation toimintatapoja. Työpaikalla kannattaa tukea työntekijöiden oppimista ja kehitystä, koska siitä hyötyvät yksilön lisäksi myös organisaatio. Työpaikoilla on käytettävissä paljon erilaisia oppimisen ja kehityksen tukemisen ja ohjauksen keinoja. Mentoroinnin ohella työpaikoilla hyödynnetään muun muassa työnohjausta, valmennusta ja kehityskeskustelua. Työntekijöiden tuen ja ohjauksen sisällöt vaihtelevat ja niitä tarkastellaan eri henkilöiden kanssa.

2.1 Elinikäinen oppiminen työssä

Työmarkkinoilla ja -paikoilla tapahtuneet muutokset vaikuttavat työntekijöiden tilanteeseen työssä. Muutokset työpaikoilla edellyttävät yksilöiltä uusien tietojen, taitojen ja osaamisen hankkimista, jotta he kykenevät toimimaan tehokkaasti nopeasti muuttuvassa ja yhteistyöhön perustuvassa ympäristössä (Peper, van Doorne-Huiskes, van Doorne-Huiskes & den Dulk 2005; Arnold & Jackson 1997). Tämän päivän työelämässä kaikenikäiset, erilaisissa työtehtävissä työskentelevät ja eri uravaiheissa olevat työntekijät huomaavat usein olevansa noviiseja. Heidän pitää oppia uusi työ sekä hankkia uusia taitoja. Monilla työpaikoilla pitää osata myös työskennellä erilaisten ihmisten kanssa moninaisissa verkostoissa. Muuttuneessa työkontekstissa aikuisten täytyy elannon ansaitsemisen sijaan oppia elantonsa (McMahon & Patton 2002; Kram 1996.) Työntekijöiden taidot vanhenevat nopeasti, mikä synnyttää tarpeen elinikäiselle oppimiselle. Joustavien ja aikuisten elämäntilanteeseen soveltuvien elinikäisen oppimisen mahdollisuuksien pitäisi olla kaikkien saatavilla (van Esbroeck 2002, 55). Suomessa opetusministeriö (2009) on valmistellut aikuiskoulutuksen kokonaisuudistusta, jonka tavoitteena on ollut muun muassa kannustaa työikäisiä kehittämään ja ylläpitämään osaamistaan jatkuvasti. Työryhmän ehdotuksilla parannetaan koko työikäisen aikuisväestön mahdollisuuksia hankkia osaamistaan parantavaa koulutusta työuran eri vaiheissa ja erityisesti työelämän muutostilanteissa. Formaalin koulutuksen rinnalle on nostettu myös nonformaali oppiminen virallisen huomion kohteeksi (Colley, Hodkinson & Malcolm 2006, 56). Elinikäinen oppiminen kattaa kaikki elämänvaiheet ja oppimisen ympäristöt. Oppimista tapahtuu kouluissa ja oppilaitoksissa, työpaikoilla, toimimalla järjestöissä ja ryhmissä, perheen piirissä ja vapaa-ajalla.

Euroopassa elinikäinen oppiminen nähdään keinona edistää yhteiskunnan ja työelämän kehittämistä sekä yksilön hyvinvointia (European Commission 1995), se on osa eurooppalaista työllisyysstrategiaa (European Commission 2000; European Commission 2009) ja sen lähtökohtien tulisi ohjata koulutusjärjestelmien kehittämistä (Council of the European Union 2009). Elinikäisen oppimisen käsite sisältää sekä sivistyksen ja tasa-arvoajattelun että taloudellisen kilpailun näkemykset (Schuetze & Casey 2006, 282; Onnismaa 2007, 71). Näkemys sivistyksestä ja tasa-arvosta korostaa koulutuksen tarjoamia tasa-arvoisia mahdollisuuksia, koulutuksen merkitystä itsensä toteuttamisen keinona sekä pyrkimystä poistaa oppimisen esteet. Toisaalta elinikäinen oppiminen voidaan kytkeä työhön ja työssä kehittymiseen taloudellisen kilpailukyvyn edistämiseksi. Tällöin nähdään, että jokainen työntekijä on itse vastuussa omasta oppimisestaan. Hänen tulee hankkia ja päivittää omia tietojaan, taitojaan ja koulutustaitoitaan vahvistaakseen omaa työllistymistään ja uramahdollisuuksiaan. Elinikäinen oppiminen ei merkitse pelkästään taloudellisten hyötyjen varmistamista, vaan jatkuva tietojen, taitojen ja osaamisen päivittäminen voi vahvistaa työntekijän työtyytyväisyyttä. Kun hallitsee työnsä ja on mahdollisuus oppia uusia asioita, kokee onnistumisia ja on aktiivinen osa työyhteisöä myös työuran loppuvaiheessa.

Työelämässä elinikäinen oppiminen tarkoittaa sitä, että omia tietoja, taitoja ja osaamista pitäisi päivittää jatkuvasti joustavien prosessien avulla. Joustava elinikäinen oppiminen ei toteudu vain koulutuksessa, vaan monimuotoisesti työssä (mm. Gruber & Palonen 2007; Collin 2005; Poikela 2005; Fuller & Unwin 2005). Työntekijän metakognitiiviset taidot eli oppimaan oppimisen taito sekä taito hallita omaa uraa ovat tämän päivän työntekijälle yksi olennainen taitoalue (Hirsh & Jackson 2004). Jatkuvien muutosten keskellä eläminen merkitsee sitä, että yksilöiden pitäisi ottaa vastuu koko työuran kestävästä itsensä kehittämisestä, elinikäisen oppimisen mahdollisuuksien löytämisestä ja toimintaympäristössä olevien resurssien hyödyntämisestä. Elinikäinen oppiminen edellyttää toimivaa ja joustavaa ohjauspalvelu- ja koulutusjärjestelmää, joka pystyy vastaamaan yksilöllisiin kehittymisen ja oppimisen tarpeisiin. Koska työ on yhä tärkeämpi oppimisen ympäristö, tarvitaan myös työpaikoilla toimivia yksilön tukemisen muotoja.

Työssä yksilön kehityksen tukeminen liittyy usein sellaisten tietojen, taitojen ja osaamisen hankkimiseen, joita tarvitaan tietyssä kontekstissa, työtehtävissä tai työpaikalla. Toisinaan työntekijät tarvitsevat kohdennettua tietoa, joka vahvistaa heidän osaamistaan työpaikallaan. Kohdennettua, kontekstisidonnaista tietoa on henkilöillä, jotka ovat itse työskennelleet kyseisessä toimintaympäristössä. Tällaisen tiedon välittämisessä mentorit ovat ensisijainen resurssi työpaikoilla.

2.2 Työurissa tapahtuneet muutokset

Työmarkkinoiden ja -paikkojen muutokset ovat vaikuttaneet myös yksilöiden työuriin (Peper ym. 2005). Työn jatkuminen on epävarmaa, joten ihmiset siirtyvät paljon työtehtävästä ja -paikasta toiseen, koulutuksesta työhön ja työstä koulutukseen (Schmid 2008; Van Vianen, De Pater & Preenen 2008, 283). Kun siirtymät lisääntyvät, työurat ovat aikaisempaa pirstaleisempia. Perinteisesti ura ymmärretään yksilön etenemisenä organisaation hierarkiassa ylemmälle tasolle, mikä oli mahdollista vain pienelle rajatulle ryhmälle, ja se on edellyttänyt sitoutumista yhteen organisaatioon. Onnistuneen uran mittarina on pidetty asemaa organisaatiossa ja palkkauksen tasoa. (Hall 2004, 4.) Collin ja Watts (1996) käyttävät edellä kuvatusta urasta käsitettä objektiivinen ura. Sen vastakohta on subjektiivinen ura, joka sisältää ainakin kolme näkökulmaa. Ensinnäkin yksilöt vastaavat yhä enemmän itse omasta urastaan ja urakehityksestään eikä uralla edetä hierarkkisesti. Toiseksi yksilöiden omat merkitykset työlle ja uralle ohjaavat urakehitystä (Baruch 2004, 13). Kolmanneksi subjektiiviselle uralle on tyypillistä, että yksilöt sitoutuvat organisaation sijaan mieluummin omaan ammattialaan. Lisäksi kehittyminen työssä, työstä saatava tyydytys, harastukset tai perhe-elämä ovat yksilöille yhä merkittävämpiä seikkoja uraa arvioitaessa (Kuusipalo 2008).

Ruohotie (2005, 203) määrittelee uran osaamisen kasvuna, joka ilmenee taitojen, asiantuntemuksen lisääntymisenä ja vuorovaikutusverkoston kehitty-

misenä. Tällöin ura on tiedon luomisen prosessi, johon yksilö osallistuu. Osallistumisessa omaksutaan taitoja, asiantuntemusta ja vuorovaikutusverkostoja. Onnismaa (2004; 2007) tarjoaa perinteisen ja uusliberalistisen urakäsityksen rinnalle näkemyksen, jossa työ ja oppiminen nähdään osana yksilön elämän kokonaisuutta. Yksilö ei toimi ja elä tyhjiössä, vaan hän on osa laajempaa sosiaalista yhteisöä. Työ ja opiskelu ovat osa yksilön hyvinvointia ja kehitystä. Työ on panos muille sekä laajemmalle yhteisölle. Ohjauksen tehtävä on tukea toimintakykyä, joka on yksilön ja yhteisön välistä vuorovaikutusta eikä vain yksilön kilpailukyvyä vahvistamista.

Työurat sisältävät nykyisessä työelämässä moninaisia siirtymiä, jolloin uravalinta ei voi olla pysyvä, vaan se muuntuu ja määrittyy uudelleen. Työmarkkinoiden globalisaatio ja jatkuvat muutokset ovat johtaneet niin sanottuun joustavaan uramalliin, johon sisältyy muutoksia ja vaihtoehtoisia siirtymiä. Elämänkulussa on viisi kriittistä siirtymää: siirtyminen koulutuksesta työelämään, työstä toiseen, työllisyyden ja työttömyyden väliset siirtymät, siirtymät kotitaloustyön ja tuottavan työn välillä ja siirtymä työstä eläkkeelle. Näihin siirtymiin sisältyy taloudellisia tai inhimillisiä riskejä. Siirtymiin liittyviä riskejä voidaan vähentää toimivilla ohjauspalveluilla sekä syrjäytymistä estävillä tai lieventävillä ratkaisuilla. (Schmid 2008; Spangar, Arnkill & Vuorinen 2008.) Yksilöille täytyy taata mahdollisuus riittävään perus- ja ammattikoulutukseen, koska ne ovat keskeiset aktiivisen turvan elementit elämänkulussa. Lisäksi yksilöillä on oltava riittävät sosiaaliset taidot sekä taito hallita ja suunnata oppimista (ts. metakognitiiviset taidot). Työelämässä olevilla aikuisilla täytyy olla mahdollista päivittää osaamistaan joustavin keinoin (Räsänen & Schmid 2008). Työpaikka voi auttaa työntekijää siirtymien toteuttamisessa. Mentorointi on tässä erittäin toimiva keino, koska siinä voidaan ottaa huomioon yksilön tarpeet.

Muuttuneessa toimintaympäristössä työntekijän ja työnantajan välinen psykologinen sopimus on muuttunut (Sullivan 1999, 458). Tälle uudelle sopimukselle on annettu nimityksiä kuten monimuotoinen ura (Hall & Mirvis 1996; Hall 2004), rajaton ura (Arthur 1994) tai kaleidoskooppinen ura (Sullivan & Mainiero 2008). Tällöin työnantajan ja työntekijän pitkäaikainen turvallisuudelle ja vastavuoroiselle lojaalisuudelle perustunut sopimus on korvautunut lyhytaikaisella ja puhtaammin taloudelliseen vaihtoon perustuvalla sopimuksella. Uudet sopimukset perustuvat pysyvälle epävarmuudelle, muutokselle ja oppimiselle (Richardson 2009; Hall 1996), ja työntekijät ovat itse pitkälti vastuussa omasta urastaan ja työllistymisestään (McMahon & Patton 2002; Van Vianen ym. 2008). Kyse on eräänlaisesta yksilöllisestä varautumisesta, oman elämän vakuutuksesta (Julkunen 2003, 68). Yksilön taito vastata urakehityksestään korostuu. Uuden ura-ajattelun ongelmana saattaa olla se, että yksilön vastuu korostuu liian paljon ja organisaatiolle kuuluva vastuu pienenee kohtuuttomasti. Yksilön vastuun korostaminen omasta urakehityksestään saatetaan tulkita siten, että työntekijät ovat yksin oman urakehityksensä ja sen suunnittelun kanssa. Urakumppanuus ja -tuki työpaikalla ovat mahdollisia ja jopa toivottavia (Hirsh 2003, 8; Clarke 2008, 24). Työpaikan ihmissuhteilla ja tuella on suuri merkitys työntekijän urakehitykselle. Yksilöt ovatkin äärimmäisen riippuvaisia toisistaan,

ja he oppivat ja kehittyvät työssään olemalla yhteydessä muihin ihmisiin (Kram 1996, 139; Arthur 2003).

Aikaisemmin organisaatioilla oli erityisesti johdolle ja erityisasiantuntijoille valmiit urakehitysmallit ja tukijärjestelmät, jotka tukivat yksilön hierarkkista etenemistä organisaatiossa. Nykyisin tällaisia valmiita urapolkuja ei enää ole, vaan jokaisen yksilön ura muotoutuu sekä henkilökohtaisten intressien ja toiveiden että toimintaympäristön luomien mahdollisuuksien mukaisesti. Tuki- ja ohjausmuodot eivät tällöin voi olla ennakkoon rakennettuja tai määriteltyjä, vaan kunkin yksilön tarpeisiin pitäisi voida vastata joustavasti. Tarvitaan tuki- ja ohjaustoimijoiden verkosto, jota voidaan hyödyntää yksilöiden tarpeiden mukaisesti.

2.3 Elinikäisen oppimisen ohjauksen erilaisia työmuotoja

Elinikäisen oppimisen tarve ja työurissa tapahtuneet muutokset ovat tuottaneet tarpeen eri elämäntien vaiheisiin sijoittuvalle tuelle ja yksilön kehitystä mahdollistaville prosesseille. Ohjaus on ilmiönä monikerroksinen, mikä haastaa ohjauksen käsitteen ja toimintojen määrittelyä (Vuorinen 2006, 26; Nummenmaa 2004, 113). Ohjauksesta ei ole yhtä kattavaa määritelmää eikä ohjauksen ammatillisilla ole yhtä selvää ammattikuvaa (Lairio & Puukari 2001, 9). Tässä yhteydessä totean vain lyhyesti, että ohjausta voidaan luonnehtia auttamisen menettelmäksi, jossa hyödynnetään ohjauksellisia menettelytapoja ja työvälineitä ohjaajan ja ohjattavan yhteistyössä (Peavy 2004, 29). Englannin kielellä ohjauksesta käytetään erilaisia termejä, kuten guidance, counselling, tutoring, supervising, mentoring. Termien erilaisella käytöllä viitataan ohjauksen toimintaympäristöön tai termin teoreettiseen kytkökseen (Vuorinen 1996). Ohjauksesta voidaan siis puhua myös mentorointi-termillä. Tässä tutkimuksessa ohjausta ja mentorointia ei pidetä toistensa synonyymeinä, vaan tulkitsen ohjauksen pääkäsitteeksi, jonka yksi alakäsite on mentorointi. Mentorointi on siis yksi ohjauksen ilmenemismuoto, jolla on vahva ohjauksen käsitteen tausta, mutta sillä on myös oma erityinen luonteensa.

Ohjauksen ja myös mentoroinnin toteuttamisessa on kaksi keskeistä periaatetta: yksilölähtöisyys ja mahdollisuuksien luominen (Cedefop 2005). Yksilölähtöisyys tarkoittaa sitä, että ohjausta toteutetaan yksilön tarpeista käsin ja ohjauksesta vastaavien henkilöiden tulee kunnioittaa yksilön toiveita ja päätöksiä. Tosin ohjaaja voi myös virittää ohjattavan ajattelua ja päätöksentekoa sellaisilla näkökulmilla, joita ohjattava ei ole aikaisemmin tullut ajatelleeksi. Ohjausprosessissa otetaan huomioon ohjattavan yksilön henkilökohtainen, sosiaalinen, kulttuurinen ja taloudellinen tilanne, joka vaikuttaa ohjattavan tekemiin päätöksiin. Ohjaus on olemassa yksilöä varten, ja yksilön tarpeet ja kysymykset käynnistävät ohjauksen: yksilöllä on oikeus määritellä tarvitseeko hän ohjausta vai ei. Ohjauksen yksilölähtöisyys on myös tärkeä mentoroinnin piirre. Työntekijät määrittävät itse mentorointitarpeensa sekä tavoitteet mentorointisuhteelle.

Toisena keskeisenä periaatteena on mahdollisuuksien luominen. Tämä merkitsee sitä, että tuki ja ohjaus rohkaisevat yksilöitä ottamaan vastuuta omasta kehittämisestään, voimavaraistavat (empowerment) heitä ja tukevat heidän osallisuuttaan, jolloin ohjattavat ratkaisevat aktiivisesti pulmiaan (Peavy 1999; Amundson 2005a, 10). Ohjaaja pyrkii keskustelussa vahvistamaan ohjattavan toimintakykyä ja välttää valmiiden ratkaisumallien tarjoamista. Ohjattavan tavoitteet ja tulokset ovat työskentelyn lähtökohtina, sillä ohjattava on oman elämänsä asiantuntija. Työpaikoilla toteutettavassa mentoroinnissa työnantajan rooli mahdollisuuksien luomisessa on ensisijaisen tärkeää. Ilman työnantajan hyväksyntää formaali mentorointi ei voi toteutua, koska se edellyttää muun muassa ajan varaamista mentoroinnille työaikana. Mentoroinnin saavutettavuutta voidaan parantaa nimeämällä mentorointi yhdeksi henkilöstön kehittämisen menetelmäksi, varaamalla sille riittävät resurssit ja järjestämällä mentorointitoimintaan valmentavaa henkilöstökoulutusta.

Elinikäiseen oppimiseen liittyvä ohjaus. Ohjauksen yhtenä keskeisenä tehtävänä on tukea elinikäisestä oppimista monissa toimintaympäristöissä. Elinikäiseen oppimiseen liittyvällä ohjauksella tarkoitetaan ”erilaisia toimia, joiden avulla kaikenikäiset kansalaiset voivat määrittellä valmiutensa, taitonsa ja kiinnostuksensa missä tahansa elämänvaiheessa, tehdä koulutukseen ja ammattiin liittyviä päätöksiä sekä hallita yksilöllistä kehityskaartaan oppimisessa, työssä ja muussa sellaisessa toiminnassa, jossa valmiuksia ja taitoja opitaan ja/tai käytetään.” (Euroopan unionin neuvosto 2004). Tämä määritelmä on syntynyt laajojen (Sweet 2004, 100), kansainvälisten uraohjauksen arviointien pohjalta (OECD 2004a; Sultana 2004; Watts & Sultana 2004).

Seuraavaksi tarkastelen tarkemmin elinikäisen oppimiseen liittyvää ohjauksen määritelmää ja kytken sen Plant’n (2008, 269) esittämään elämänpituisen (life-long), elämänlaajuisen (life-wide) ja elämänsyvyisen (life-deep) ohjauksen käsitteisiin. Kytken tarkasteluun myös mentoroinnin näkökulmia.

Yksilöllisen kehityskaaren kysymykset koskevat kaikenikäisiä ihmisiä, joten tarvitaan *elämänpituisia ohjausta*, joka kattaa koko elämänkaaren ja kaikki sen eri vaiheet (Ford & Clayton 2007). Elämänpituisuus merkitsee sitä, että myös työssä olevilla aikuisilla on tarve hallita omaa kehityskaartaan ja oppia uusia valmiuksia ja taitoja. Elämänpituisuus ei kuitenkaan tarkoita sitä, että yksilöllä olisi jatkuvasti tarvetta ohjaukselle ja tuelle, vaan tarve ohjaukselle aktivoituu eri tavoin elämänkaaren eri vaiheissa. Elämänpituisuus ei myöskään tarkoita sitä, että yksilöllä olisi elämänpituisen ohjaussuhde jonkun henkilön kanssa, vaan kuhunkin kehitykselliseen tarpeeseen saadaan tukea ja ohjausta eri tahoilta. Esimerkiksi aikuisten ohjausverkosto (kuvio 1) rakentuu eri toimijoista, joiden palveluja yksilöt hakevat kulloiseenkin tarpeeseen. Yksilö voi hyödyntää myös mentorointia elämänkaaren ja urakehityksen eri vaiheissa. Mentorointia on sovellettu niin lasten ja nuorten syrjäytymisen ehkäisyssä kuin eri alojen ammattilaisten ja jopa johtamis- ja esimiestehtävissä työskentelevien tukimuotona. Tarkastelen mentoroinnin toteuttamisen erilaisia konteksteja tarkemmin luvussa 3.2. Kirjallisuudessa esiintyy jopa elinikäisen mentoroinnin käsite (Mullen & Kealy 1999). Elinikäinen mentorointi tarkoittaa sitä, että yksilön jatkuvasti etsii ja luo ihmissuhteita, jotka tukevat hänen kehittymistä. Sekä elin-

ikäisen ohjauksen että elinikäisen mentoroinnin käsitteeseen sisältyy ajatus, että yksilö kehittyy ja oppii harvoin ilman sosiaalista ympäristöä ja sen tukea (Kahn 2007).

Elämänlaajuisuus merkitsee sitä, että yksilöt määrittelevät, tekevät päätöksiä ja hallitsevat kehityskaartaan ohjauksen avulla, joten ohjauksen pitäisi kattaa sisällöllisesti monta aluetta. Määrittelemisen, päätösten tekeminen ja kehityskaaren hallitseminen haastaa yksilöä tarkastelemaan henkilökohtaisia, ammatillisia, koulutuksellisia tai urakehityksellisiä sisältöjä. DOTS-mallin mukaan (Law & Watts 1977, Law'n 1996 mukaan) ohjauksen tulisi edistää ohjattavan itsetuntemusta ja tietoisuutta toimintaympäristön tarjoamista mahdollisuuksista sekä tukea ohjattavaa päätöksenteon oppimisessa ja elämänmuutosten kohtaamisessa. Ohjauksessa voidaan erotella myös psykososiaalinen tuki, opiskelun ja opintojen ohjaus sekä ura- ja elämänsuunnittelun ohjaus (Numminen, Heino, Joronen-Vallin, Karlsson, Lerkkanen, Virtanen & Pirttiniemi 2005; Kasurinen 2004). Myös mentoroinnista voidaan erotella useita eri sisältöalueita, jotka kattavat elinikäiseen oppimiseen liittyvän ohjauksen sisältöjä. Mentorointi voi kohdistua 1) ura- ja ammatillisen kehityksen tukemiseen tai 2) psykososiaaliseen ja emotionaaliseen tukeen (Kram 1983, 608). Uratuen tarkoituksena on parantaa uralla etenemistä. Psykososiaalinen tuki vahvistaa tunnetta omasta osaamisesta, selkeyttää identiteettiä sekä selkeyttää omaa roolia työyhteisössä. Elämänlaajuinen ohjaus kattaa siis sisällöllisesti kaikki nämä alueet. Työpaikalla työntekijöiden oppimisen ja kehityksen tukitarpeet liittyvät usein henkilökohtaisten kehittymisen kysymysten ratkaisemiseen, tiedon hankkimiseen organisaatiosta ja uramahdollisuuksista siellä, suunnitelmien muodostamiseen, päätösten tekemiseen ja siirtymien varmistamiseen sekä työssä tarvittavien taitojen kehittämiseen, joita tarkastelen tarkemmin luvussa 2.5.2

Yksilöt tarvitsevat eri elämänkulun vaiheisiin sijoittuvia elinikäistä oppimista ja urakehitystä tukevia erilaisia toimia (Watts, Guichard, Plant & Rodriguez 1994; Ford 2001). Kun ohjausta toteutetaan *elämänsyvyiden* lähtökohdasta kattaa se yksilön tarpeet ajankohtaisesta tiedosta, taitojen kehittamisestä, itsereflektion sekä itseluottamuksen ja -arvostuksen vahvistamisesta. Elämänsyvyisen ohjauksen erilaisia toimia ovat muun muassa tiedottaminen, neuvonta, ohjaus ja mentorointi.

Yksilö saattaa tarvita ajankohtaista tietoa esimerkiksi opiskelu- ja työmahdollisuuksista. Tällaiseen tarpeeseen voidaan vastata *tiedottamisella*, joka on ajankohtaisen tiedon välittämistä ja jakamista yksilöille. Tiedottamisessa korostuu tiedon oikeellisuus ja riittävyys. Lisäksi tarve tiedon saamiselle on usein lyhytkestoinen, ja tietoa voidaan etsiä useista eri lähteistä. Yksilöllä voi olla rajattuja kysymyksiä, joihin voidaan etsiä vastauksia *neuvonnalla*. Neuvonnalla autetaan yksilöä tulkitsemaan tietoa ja valitsemaan itselleen sopivimmat vaihtoehdot. Neuvonta on luonteeltaan usein vuorovaikutteisempaa kuin tiedottaminen, ja siinä korostuu neuvojen asiantuntevuus ja ymmärrettävyys. (Onnismaa 2007, 25.)

Yksilöt voivat haluta löytää, selkeyttää, arvioida ja ymmärtää omia tarpeitaan sekä tutkia erilaisia vaihtoehtoja ja niiden mahdollista toteutusta. Näihin tarpeisiin voidaan vastata *ohjauksella*. Ohjauksessa ohjaaja työskentelee yksilön

kanssa ja auttaa löytämään ongelmiinsa omat ratkaisut. Parhaimmillaan ohjausprosessi tuottaa yksilölle taitoa itsereflektioon sekä vahvistaa hänen itseluottamustaan ja -arvostustaan. Kaikki ohjaukselliset interventiot perustuvat ohjaajan ja ohjattavan väliseen vuorovaikutukseen (Savickas, Nota, Rossier, Dauwalder, Duarte, Guichard, Soresi, Van Esbroeck & van Vianen 2009; Amundson 2005b). Ohjauskeskustelu on yleensä monivaiheinen ja rakenteeltaan löyhä prosessi. Keskustelun kulkuun vaikuttavat ohjattavan tekemät aloitteet ja toisaalta ohjaajan käyttämä lähestymistapa. Ohjaus on usein pitkäkestoinen prosessi, jossa tarvitaan useita yhteisiä kokoontumisia asian tarkasteluun ja ratkaisun etsimiseen. Amundson (2005a) ja Peavy (1999) korostavat luovien, ratkaisukeskeisten ohjauksen tapojen käyttämistä ohjaustilanteissa.

Ohjaukselle auttamissuhteena on tyypillistä, että se on tavoitteellista (Nummenmaa 2003). Ohjaussuhteen tavoitteena voi olla ratkaista jokapäiväisen elämän konkreettisia ongelmia tai toimia yleisenä elämänsuunnittelun välineenä (Peavy 1999; Savickas ym. 2009; Hansen 2009). Ojasen (2001, 7) mukaan ohjauksen tavoitteena on tukea yksilön kokonaispersoonallisuuden kasvua eli ohjauksen tehtävänä ei ole opettaa mitä ohjaaja osaa, vaan tukea ohjattavaa omaehtoiseen kasvuun. Mikäli ohjaus nähdään ohjattuna osallistumisena, synnyttää se osapuolten kesken oppimiskumppanuutta (Nummenmaa & Lautamatti 2004, 93). Ohjattu osallistuminen mahdollistaa sekä ohjaajan että ohjattavan oppimisen. Tällöin ohjaaja luo tilanteen rakenteen ja auttaa ohjattavaa ongelmaratkaisussa. Ohjattavalta tämä edellyttää sitä, että hän osallistuu aktiivisesti prosessiin tuomalla kysymyksensä yhteiseen työskentelyyn ja pohtimalla aktiivisesti erilaisia ratkaisumahdollisuuksia.

Mentorointi on myös yksi elinikäiseen oppimiseen liittyvä ohjaustoimi. Mentoroinnissa yksilöille tai ryhmille tarjotaan sopivaa asiakaskeskeistä tukea, jolla autetaan yksilöitä ylittämään henkilökohtaisia esteitä ja ottamaan omat voimavaransa käyttöön (Ford 2004). Psykososiaalinen tuki vahvistaa tunnetta omasta osaamisesta, selkeyttää identiteettiä sekä selkeyttää omaa roolia työyhteisössä. Tällöin on kyse erityisesti psykososiaalisesta tuesta, joka on yksi mentoroinnin olennainen tavoite. Tämän lisäksi mentorointi tukee urakehitystä, sillä sen avulla työntekijät saavat apua sekä valmiuksien että taitojen hankkimiseen ja käyttämiseen työpaikalla. (Kram 1996). Mentoroinnissa käytetään sopivia, aktorin tarpeisiin parhaiten vastaavia mentoreita, jotka voivat tulla mentoroitavalle tutusta organisaatiosta tai sen ulkopuolelta.

Mentorointi saattaa sisältää erilaisia toimia prosessin eri vaiheissa. Mentori voi jakaa ja välittää aktorille tietoa esimerkiksi organisaatiosta ja sen toimintatavoista. Hän voi neuvoa aktoria esittämällä vastauksia rajattuihin kysymyksiin. Mentoroinnissa usein myös tuetaan aktoria vaihtoehtoisten toimintatapojen jäsentämisessä ja omien ratkaisujen löytämisessä. Joskus mentori voi jopa opettaa aktorille hänen työssään tarvitsemiaan taitoja.

Monet mentorointitutkijat ovat todenneet, että mentoroinnista on vaikeaa antaa yhtä kattavaa määritelmää (mm. Merriam 1983, 162; Jacobi 1991, 505; Le Cornu 2005, 355; O'Brien & Christie 2005, 191; Hall ym. 2008, 343). Epäselvyys mentoroinnin määrittelyssä on johtanut siihen, että termiä mentorointi käytetään kuvaamaan moninaista tapaa, jolla ihmiset vaikuttavat toistensa kehityk-

seen (Garvey & Alred 2003, 4). Mentorointi merkitsee eri asioita eri ihmisille, ja on epärealistista yrittää löytää oikeaa mentoroinnin määritelmää (Gibson 2004b, 266–267). Erityisesti työpaikoilla mentorointia toteutetaan vaihtelevin tavoin, sillä mentorointi vastaa yksilöllisten tarpeiden lisäksi myös yhteisöllisiin tarpeisiin.

Elinikäisen oppimisen ohjauksesta hyötyvät yksilöt, työnantajat sekä yhteiskunta. Työntekijöiden elinikäisen oppimisen ohjaus sekä kehityksen tukeminen työpaikalla hyödyttävät työntekijää, työpaikkaa ja jopa koko yhteiskuntaa (Watts, Guichard, Plant & Rodriguez 1994; OECD 2004a; Sultana 2004; Hirsh & Jackson 2004; Cedefop 2005). Tukeminen merkitsee sitä, että työntekijät pystyvät vahvistamaan ja laajentamaan työssään tarvitsemiaan tietoja, taitoja ja osaamista sekä hallitsemaan ja suunnittelemaan oppimistaan, urapolkujaan ja siirtymiään. Työpaikalla tarjottava urakehityksen tuki antaa työntekijöille mahdollisuuden tarkastella henkilökohtaisen kehittymisen kysymyksiään, laajentaa tietämystään organisaatiosta ja omista uramahdollisuuksistaan organisaatiossa. Mentoroinnin avulla työntekijät pääsevät nopeammin sisälle organisaatioon, sen kulttuurin ja toimintatapoihin, heidän verkostonsa laajenevat ja he saavat mentorilta palautetta työstään (Jylhä 2005).

Työpaikoilla toteutettava työntekijöiden kehityksen tukeminen merkitsee työnantajan näkökulmasta sitä, että kaikkien työntekijöiden osaamista ja osaamispotentiaaleja kehitetään aktiivisesti. Näin varmistetaan, että työpaikalla on käytettävissä sellaista osaamista, jota tarvitaan erityisesti muutostilanteessa. Työntekijöiden kehityksestä huolehtiminen luo yhteisöön myönteistä ilmapiiriä, sillä työntekijät sitoutuvat todennäköisemmin sellaiseen organisaatioon, joka on kiinnostunut kehittämään työntekijöiden osaamista. Luvussa 2.5 tarkastelen tarkemmin työntekijöiden elinikäisen oppimisen ja kehityksen tukemisen kysymyksiä työpaikan näkökulmasta.

Koska työntekijöiden siirtymät myös organisaatioiden sisällä lisääntyvät, pitäisi huolehtia työssä tarvittavan osaamisen ja verkostojen jakamisesta työntekijöiden kesken. Jakamiseen voidaan soveltaa mentorointia. Mentoroinnilla voidaan edistää yksilön lisäksi ryhmän tai organisaation oppimista ja muutosta (Allen 2003, 136), ja mentorointi voi olla yksi keino muuttaa organisaatioiden kulttuuria ja luoda uusia ammatillisia toimintatapoja (Hargreaves ja Fullan 2000, 54). Organisaation näkökulmasta mentorit varmistavat tiedon välittämisen työntekijöitä toiselle, avustavat osaavan henkilökunnan kehittämisessä, tarjoavat mekanismin organisaation oppimiselle ja ovat avainresurssi tiedon jatkuvuuden varmistamisessa (Allen, Lentz & Day 2006). Jylhän (2005) mukaan mentoroinnin hyöty organisaatiolle on myös se, että mentoreina toimivat kokeneet työntekijät motivoituvat paremmin työhönsä ja heidän työssäolonsa jatkuu mentoroinnin vuoksi pidempään. Mentorointi parantaa organisaation toimintakykyä muutostilanteissa, ja se vähentää työntekijöiden vaihtuvuutta.

Yksittäisten työntekijöiden ja työnantajien lisäksi urakehityksestä huolehtiminen edistää myös ohjauksen yhteiskunnallisia tavoitteita. Ohjauksen tavoitteena on edistää elinikäistä oppimista, työmarkkinoiden tehokkuutta ja taloudellista kehitystä. Se on keino kehittää yhteisöjä, joissa kansalaiset aktiivisesti osallistuvat sosiaaliseen, demokraattiseen ja kestäväan kehitykseen. Lisäksi oh-

jauksella edistetään sosiaalista osallisuutta, tasa-arvoa, aktiivista kansalaisuutta ja sukupuolista tasa-arvoa. (Cedefop 2005, 11.)

2.4 Aikuisten elinikäisen oppimisen ohjauksen ympäristöt

Elämänpituisen ohjaus (Plant 2008, 269) sisältää ajatuksen, että yksilöllisen kehityskaaren kysymykset koskevat kaikenikäisiä ihmisiä. Myös aikuisilla on tarve hallita omaa kehityskaartaan ja oppia uusia valmiuksia ja taitoja. Tarve ohjaukselle ja tuelle aktivoituu ajoittain elämänkaaren ja työuran eri vaiheissa, ja sisällöltään erilaista tukea haetaan eri toimijoilta. Esimerkiksi tietoja koulutus- ja työmahdollisuuksista aikuinen saa todennäköisemmin työ- ja elinkeinohallinnon palveluista. Neuvoja uudelleensijoittumisen mahdollisuuksista irtisanomisen yhteydessä saa ohjauspalveluja tarjoavilta yksityisiltä yrityksiltä. Työpaikalla työhön liittyvien taitojen vahvistamiseen saa tukea mentorilta ja työorganisaatiossa toimimiseen lähiesimieheltä.

Elinikäisen oppimisen ohjauksen ja yksilöllisen kehityksen tukemisen palvelut rakentuvat eri toimijoiden verkostomaisena yhteistyönä, sillä mikään yksittäinen toimija ei pysty vastaamaan kaikkiin elinikäisen oppimisen ohjauksen ja kehityksen tuen tarpeisiin (Nykänen, Karjalainen, Vuorinen, & Pöyliö 2007a; Nykänen, Karjalainen, Vuorinen, & Pöyliö 2007b). Ohjauspalveluja Suomessa tuottaa pääasiassa kaksi julkisin varoin ylläpidettyä sektoria: koulut ja oppilaitokset sekä työ- ja elinkeinohallinto. Näiden rinnalla ohjausta toteuttavat monet muut tahot, kuten työpajat, järjestöt, vankilat, puolustusvoimat ja seurakunnat (Karjalainen 2006, 169; Vuorinen 2006, 25; Pekkala 2004). Kuviossa 1 on koottu työssä olevien aikuisten ohjausverkoston keskeisimmät toimijat sekä esitetty esimerkkejä niiden toiminnoista.



KUVIO 1 Aikuisten ohjausverkosto

Aikuisten ohjausverkostoon kuuluu monia toimijoita, kuten aikuisoppilaitokset, työ- ja elinkeinohallinto, ohjauspalveluja tarjoavat yritykset, ammattijärjestöt, työpaikka sekä informaali toimijat. Lisäksi aikuisella on käytettävissään omaehtoiseen työskentelyyn tarkoitettuja materiaaleja, joita muun muassa työ- ja elinkeinohallinto on tuottanut verkkosivuilleen.

Aikuisoppilaitokset

Aikuiskoulutusta järjestetään kaikilla koulutusjärjestelmän tasoilla muokattuna aikuisten tarpeisiin. Opetusta annetaan muun muassa aikuislukioissa, ammatillisissa oppilaitoksissa ja ammatillisissa aikuiskoulutuskeskuksissa, valtakunnallisissa ja ammatillisissa erikoisoppilaitoksissa sekä ammattikorkeakouluissa, yliopistoissa ja vapaan sivistystyön oppilaitoksissa. Kaikilla opintojen järjestäjillä on tarve tiedottaa oppilaitoksen opintotarjonnasta mahdollisille opiskelijoille. Näiden eri oppilaitosten toimintaa ja ohjausta säätelevät lait ja asetukset sekä opetussuunnitelmat. Aikuisopiskelijoille laaditaan henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat, joissa myös otetaan huomioon aikaisemmat opinnot ja työkoke-

mus. Osassa oppilaitoksia on päätoiminen opiskelijoiden ohjauksesta vastaava henkilöstö, osassa ohjauksesta vastaavat useat henkilöt. Oppilaitoksissa voi myös olla erilaisia opiskelija- ja opettajatuutoroinnin sekä mentoroinnin käytänteitä.

Työ- ja elinkeinohallinto

Työ- ja elinkeinotoimistot (TE-toimistot) palvelevat kaikkia työnhakijoita: työssä olevia, työttömiä ja työelämään tulossa olevia. Palvelut voidaan jakaa oma-toimisesti käytettäviin verkkopalveluihin ja räätälöityihin henkilökohtaisiin palveluihin, joita saa TE-toimistoista ja niiden työnhakukeskuksista sekä työvoiman palvelukeskuksista. Palveluja tarjotaan myös työnantajille. Työvoimakoulutuksen tavoitteena on antaa koulutusta, joka parantaa edellytyksiä sijoitua työhön. Työvoimakoulutus on työ- ja elinkeinohallinnon rahoittamaa koulutusta, joka on opiskelijoille maksutonta. TE-toimiston ammatinvalinta- ja urasuunnittelupalvelut auttavat löytämään ratkaisuja ammatinvalintaan sekä työhön tai koulutukseen liittyvissä kysymyksissä. TE-toimiston koulutus- ja ammattitietopalvelusta saa monin tavoin tietoa koulutusmahdollisuuksista, opintojen rahoituksesta sekä aloista ja ammateista. Ammatillisen kuntoutuksen palvelut auttavat, kun vamma tai sairaus heikentää työ- ja toimintakykyä. Kuntoutussuunnittelun palvelut sisältävät henkilökohtaista neuvontaa ja ohjausta.

Ohjauspalveluja tarjoavat yritykset

Uraohjauspalveluja tarjoavat yritykset keskittyvät työnvälitykseen, kykyjen etsimiseen, irtisanottujen työntekijöiden uudelleensijoittamisen ohjaukseen ja johtajien uraohjaukseen. Yritysten ulkopuolelta ostetut tukipalvelut (esimerkiksi uravalmennus tai tuki irtisanomisten yhteydessä) kohdennetaan enimmäkseen erityisosaajille. (Cedefop 2008a; Cedefop 2008b; Hirsh 2003.)

Ammattijärjestöt

Ammattijärjestöt ovat aktiivisesti tarjonneet uratietoa ja ohjauspalveluja työssä oleville aikuisille ja erityisesti niille, jotka vaihtavat työtehtäviä työmarkkinoiden muutosten vuoksi. Kansainvälisen vertailun mukaan Suomessa ammattijärjestöt ovat kunnostautuneet tarjoamalla jäsenilleen uratietoa ja -ohjausta ja tukemaan urakehitystä muuttuvilla työmarkkinoilla. Ammattijärjestöissä toimii vapaaehtoistyöntekijöitä, jotka tarjoavat erilaisia palveluja järjestön jäsenille työaikana. Palvelut sisältävät vertaisohjausta, tukea urakehitykseen tarjoamalla tietoa koulutusmahdollisuuksista ja neuvottelemalla mahdollisuuksista osallistua koulutukseen. (Plant 2008; Plant & Turner 2005.)

Työpaikka

Tarkastelen luvussa 2.5.1 tarkemmin työpaikalla käytettäviä tuki- ja ohjausmuotoja. Määrittelen siinä yhteydessä kuviossa 1 esitetyt työpaikan ohjauksen ja tuen muodot. Yritysten tuki- ja ohjauskäytäntöjä selvittäneissä tutkimuksissa on ilmennyt, että yrityksillä on niukasti hyviä käytänteitä ja toimintamalleja työntekijöiden oppimisen ja kehityksen tueksi (Cedefop 2008a; Cedefop 2008b; Hirsh 2003). Vain harvat yritykset tarjoavat kaikille työntekijöilleen urakehityk-

sen palveluja. Palveluja tarjotaan eniten suurissa yrityksissä ja kohdennetuille ryhmille. Joissakin yrityksissä tarjotaan urakehityksen tukea koko henkilöstölle, mutta tuki on kaksipuolista, jolloin johto ja erityisasiantuntijat saavat uratukea muita ryhmiä enemmän. Näiden tutkimusten mukaan erityisryhmien (mm. ikääntyvä työväestö; äitiys- ja hoitovapaalta työhön palaavat naiset; etniset vähemmistöt; henkilöt, joilla on toimintarajoituksia) tuen tarpeisiin ei juuri vastata. Yrityksen sisäisillä ohjauspalveluilla rohkaistaan työntekijöiden kehitystä yrityksen sisällä, sillä uramahdollisuuksiin yrityksen ulkopuolella kiinnitetään vain vähän huomiota. Ohjauksesta vastaa ohjaukseen erikoistunut henkilöstö. Yleisesti ohjauksen tavoitteena on tukea koulutukseen hakeutumista eikä siinä tarkastella laajempia urakehityksen kysymyksiä. Työntekijät saavat uralleen varmimmin tukea ja ohjausta lähiesimiehiltään.

Informaalit toimijat

Työntekijät saavat toiseksi eniten uratukea ja -ohjausta informaaleilta toimijoilta (aikaisemmat esimiehet, kollegat, informaalit mentorit, ystävät ja perheenjäsenet). Informaalit prosessit ovat tärkeä osa tuki- ja ohjausverkostoa, siksi työpaikoilla on haasteena saada informaali kehityksen tuki tehokkaammaksi. (Cedefop 2008a; Cedefop 2008b; Hirsh 2003.)

Ohjauksesta vastaavat henkilöt

Kouluissa ja oppilaitoksissa sekä työ- ja elinkeinohallinnossa ohjauksesta vastaa enimmäkseen ohjaukseen erikoistunut henkilöstö, jolla on ohjausalan koulutus (Hiebert 2009; Tallqvist 2002). Oppilaan- ja opinto-ohjaajien sekä ammatinvalinnanpsykologien kelpoisuusvaatimukset on määritelty lainsäädännössä (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998; Asetus työvoimatoimistosta 567/1997). Ammatillinen ja muodollinen ohjaus vastaa kuitenkin vain osittain yksilöiden ohjaustarpeisiin (Sultana 2004; Julkunen 2003, 67–68). Ohjaustyö on jo laajentunut perinteisen ohjauskoulutuksen saaneiden ammattilaisohjaajien ohella eri sidosryhmiin (OECD 2004a; Vuorinen 2003, 183). Uusia, ohjausasiantuntijuutta vaativia konteksteja ovat muun muassa yritykset, järjestöt ja yhdistykset (Lairio & Nissilä 2003, 26). Työelämässä ohjauksesta vastaavat muun muassa esimiehet, henkilöstökouluttajat, mentorit, perehdyttäjät ja työpaikkakouluttajat. Osa hoitaa tehtävää oman toimensa ohella ja osa on erikoistunut ohjaukseen. Näiden lisäksi yksilöt hyödyntävät myös informaaleja tuki- ja ohjausverkostojaan (kollegat, perheenjäsenet, ystävät). Mentori voi sisältyä aikuisen ohjausverkostoon joko informaalina tai formaalina työpaikan toimijana. Työpaikalla mentori voi tulla joko organisaation sisältä tai sen ulkopuolelta. Tulevaisuuden haasteena ohjauksen palvelujärjestelyn toimivuudelle on, kuinka informaalit toimijat työskentelevät vahvan ammattilaisten verkoston rinnalla (Aisenson, Bezanson, Frank & Reardon 2002, 45). Erityisesti mentorointi on luonteeltaan matalan kynnyksen auttamissuhde, mikä tarkoittaa sitä, että periaatteessa jokainen voi ilman erityistä kouluttautumista toimia toiselle mentorina ja tukea hänen kehitystään (Gibb 2003, 39). Amundson (2005b) toteaa, että suurin kritiikki mentorointia ja valmennusta kohtaan on kohdistunut ammatillisten ja eettisten standardien puutteeseen.

Seuraavaksi tarkastelen työpaikoilla toteutettavaa ohjausta sekä sen sisältöjä, jotka samalla ovat myös mentoroinnin sisältöjä.

2.5 Työpaikka ohjausympäristönä

2.5.1 Elinikäisen oppimisen ohjauksen käytänteet työpaikoilla

Työpaikat ovat yksi ohjauksen toteuttamisen ympäristö, ja työnantajilla on yhtä tärkeämpi vastuu työntekijöiden elinikäisen oppimisen ja erityisesti urakehityksen tukemisessa (Cedefop 2008b; Kidd, Hirsh & Jackson 2004; Plant 2008; Van Vianen ym. 2008; Herr ja Cramer 1984, 313). Ohjauksen ja tuen tarjoaminen työpaikoilla on proaktiivista toimintaa, jolla varmistetaan ennakkoon työntekijöiden mahdollisuus saada ohjausta ja tukea oppimiseensa ja kehitykseensä sekä tuodaan tuki siihen ympäristöön, jossa työssä olevat aikuiset viettävät paljon aikaa – työpaikalla. Proaktiivisen toiminnan vastakohtana on sellainen tuen toimintamalli, jossa kehityksen tukea tarjotaan silloin, kun yksilöllä on ongelma, joka täytyy ratkaista (esimerkiksi tuki ja ohjaus irtisanomisten yhteydessä tai työnohjaus uupumustilanteessa). (Hirsh & Jackson 2004; Anderson 2005). Vanhalakka-Ruoho (2004; 2005) käyttää käsitettä työelämäohjaus, joka ilmenee muun muassa mentorointina, työnohjauksena, kollegiaalisena yhteistyönä ja vertaistukena. Näillä kaikilla toimilla tuetaan yksilöiden ja yhteisöjen toimijuutta, toimintakykyisyyttä ja osallisuutta työn, suhteiden ja perustehtävän konteksteissa. Toimijuuden, toimintakykyisyyden ja osallisuuden vahvistaminen lisää sekä yksilön että koko yhteisön hyvinvointia, joka heijastuu myös työpaikan perustehtävän parempana saavuttamisena.

Hirsh (2003) sekä Hirsh ja Jackson (2004, 11–12) ovat löytäneet tutkimuksissaan neljä erilaista työntekijöiden oppimisen ja kehityksen tukimallia. Ensimmäkin työpaikalla voi olla ns. *tukematon omasta kehityksestä vastaaminen*, jolloin työntekijät eivät saa työpaikalla tarvitsemaansa tukea oppimiseensa ja kehitykseensä. Toiseksi on löydettävissä *tuettu omasta kehitystä vastaaminen*, joka on tutkimusten mukaan yleisin työpaikoilla käytössä oleva tukimalli. Tässä mallissa työntekijä vastaa ensisijaisesti omasta oppimisestaan ja kehityksestään, mutta työnantaja ja erityisesti lähiesimiehet antavat työntekijälle hänen tarvitsemiaan tietoja ja neuvoja. Työntekijä kuitenkin itse vastaa päätösten tekemisestä ja kehityskaarensa hallinnasta. Yksilön oppimista ja kehitystä työpaikka voi tukea tarjoamalla työntekijälle haastavia ja kehitystä edistäviä työtehtäviä, antaa palautetta työstä sekä rakentaa sellaista kulttuuria, jossa on mahdollisuus jopa epäonnistua ja oppia kokemuksista (Van Vianen ym. 2008). Kolmanneksi *työpaikan tarjoama urakehityksen tukimalli* on käytössä suurissa yrityksissä johdolle ja erityisasiantuntijoille. Tällöin yrityksellä on suuri vastuu ja rooli oppimisen ja kehityksen suunnittelussa ja toimeenpanossa. Tavoitteena on varmistaa osaavan henkilöstön saatavuus yrityksen keskeisiin tehtäviin. Yrityksen tuki on räätälöity yksittäisille henkilöille, se vaatii paljon taloudellisia resursseja sekä aikaa. Neljänneksi työpaikoilla on mahdollisuus tukea työntekijöiden oppimista ja ke-

hitystä niin sanotun *urakumppanuusmallin* mukaisesti, jota nykyisin kuitenkin vielä toteutetaan vain harvoilla työpaikoilla. Tällöin työntekijä ja organisaatio ottavat yhdessä vastuun työntekijän oppimisesta ja kehityksestä, ja yhdessä neuvotellaan sellaiset tavoitteet, jotka sopivat molempien tarpeisiin.

Työpaikkojen oppimisen ja kehityksen tukimuodot vaihtelevat organisaatioissa. Kuviossa 1 työpaikoilla käytettäviksi työntekijöiden tukimuodoiksi on mainittu mentoroinnin lisäksi perehdytys tai työnopastus, työnohjaus, valmennus, työssäoppimisen ohjaus, kehityskeskustelut ja niiden pohjalta kehittymis- ja urasuunnitelmien laatiminen. Tarkastelen kutakin tukimuotoa seuraavaksi tarkemmin.

Luvussa 2.3 mentorointi määriteltiin asiakaskeskeiseksi psykososiaalisesti tueksi, joka auttaa yksilöä ylittämään henkilökohtaisia esteitä ja realisoimaan potentiaaliaan. Työpaikoilla toteutettavassa mentoroinnissa asiakaskeskeinen tuki on yhtä tärkeää, eli mentorointi on henkilökohtainen kehittymismenetelmä. Henkisen kasvun ja omien voimavarojen käytön ohella työpaikoilla toteutettavassa mentoroinnissa korostuu urakehityksen tukemisen tehtävä. Työpaikoilla mentorointi on työntekijöiden välistä vuorovaikutusta, jossa mentorina toimiva työntekijä välittää hankkimaansa tietoa, taitoa ja kokemusta toiselle työntekijälle. Mentoroinnissa pääpaino on ensisijaisesti taitotiedon välittämisessä asiantiedon sijaan. Mentori on ohjaaja, ja hän auttaa ohjattavaansa oppimaan taitoja ja organisaation toimintatapoja. (Jylhä 2005.) Vanhemmille työntekijöille mentorointi tarjoaa mahdollisuuden jakaa hiljaista tietoa, kuten Päivikki Lahtinen (2009) toteaa väitöskirjatutkimuksessaan. Monissa organisaatioissa on tarve kehittää mentorointijärjestelmä, jotta ikääntyvät työntekijät voisivat perehdyttää nuorempia työntekijöitä ja välittää osaamistaan työyhteisölle ennen eläkkeelle jäämistä. Näin varmistetaan osaamisen pysyminen työyhteisössä. Tarkastelen mentorointia yksityiskohtaisemmin luvussa 3.

Työnopastus tai perehdyttäminen merkitsee sitä, että työntekijä perehdytetään ammattiin ja tehtävään. Työturvallisuuslaki (2002) edellyttää, että työnantaja huolehtii uuden työntekijän perehdyttämisestä. Perehdyttäminen on toimenpiteitä, joilla edistetään uuden työntekijän työn hallintaa ja sopeutumista työhön ja työyhteisöön. Sen pitäisi koskea kaikkia rekrytoituja henkilöitä, myös kesätyöntekijöitä, harjoittelijoita, pitkältä virkavapaalta palaavia sekä uusiin tehtäviin siirrettyjä henkilöitä. Tarkoituksena on, että perehdyttämisen avulla työntekijä tutustuu kokonaisvaltaisesti työympäristöön ja työoloihin sekä oman työyhteisönsä tavoitteisiin, toimintaan ja tapoihin. Perehdyttämisen jälkeen työntekijöitä tukevat työssä esimiehet sekä epävirallinen verkosto (esimerkiksi kollegat). Mentorointi soveltuu perehdyttämisen jälkeen tukimuodoksi. Perehdyttämisessä korostuu asiantiedon välittäminen, kun mentoroinnissa keskitytään taitotiedon tarkasteluun.

Työnohjaus on ammatillisen kasvun ja kehityksen väline. Se on keskusteluun perustuvaa kokemuksellista oppimista ja uuden oivaltamista. Se on työnohjaajan ohjaamaa tavoitteellista ja luottamuksellista yksilö- tai pienryhmätöimintää, jossa käsitellään muun muassa työhön, työyhteisöön, työtilanteisiin ja erilaisiin toimintatapoihin liittyviä kokemuksia, kysymyksiä ja tunteita. Työnohjaus tarjoaa mahdollisuuden käydä läpi vaikeita työtilanteita ja purkaa mieltä

askarruttavia asioita. Työnohjauksessa tarkastelun kohteena on itse työ sekä ihminen työntekijänä ja työyhteisön jäsenenä. (Romana & Leimala 2005; Siivola 2003.) Työnohjaajana voi toimia työnohjaajakoulutuksen saanut henkilö, kun taas työpaikalla mentorina voi toimia periaatteessa kuka tahansa työntekijä. Työnohjaajan taito hallita ja ohjata yhteistä prosessia korostuu, eikä työnohjaajan tarvitse välttämättä tuntea työntekijän työtä sisällöllisesti. Vastaavasti mentorin taitotieto, substanssiosaaminen, korostuu.

Valmennuksessa (coaching) ja mentoroinnissa on paljon yhteisiä piirteitä, sillä niissä molemmissa keskitytään henkilökohtaiseen, ammatilliseen ja uraan liittyvään kehitykseen. Valmennus on kestoltaan yleensä lyhyempää kuin mentorointi. Valmennuksessa keskitytään kehittämään taitoja ja parantamaan suoritustasoa, kun mentorointi liittyy tavallisemmin uravalintoihin, siirtymien hallintaan, ammatillisen verkoston laajentamiseen ja organisaatioon integroitumiseen. (Connor & Pokora 2007; Cunningham, Dawes & Bennett 2004.) Myös valmennuksessa on monia toteuttamisen tapoja. Työpaikoilla valmennuksesta voivat vastata esimies tai organisaation ulkopuolinen valmentaja. Valmennuksen tavoitteena on auttaa työntekijää saavuttamaan omia tavoitteitaan sekä auttamaan itseään. (Hellbom 2005.)

Työssäoppimisen ohjausta toteuttavat työpaikkaohjaajat. He ovat työntekijöitä, jotka oman työnsä ohella osallistuvat työpaikoilla ammatillisten oppilaitosten opiskelijoiden (työssäoppijan) ohjaukseen työssäoppimisjakson aikana ja jotka ovat mukana toteuttamassa ja arvioimassa ammatillisen peruskoulutuksen näyttöjä. Työelämässä toimivan ammattilaisen odotetaan opettavan nuorille keskeisiä ammatin tietoja, taitoja ja asenteita. Kokenut, oman alansa osaava työntekijä, joka on kiinnostunut tukemaan nuorten ammatillista kasvua, menestyy työpaikkaohjaajana (Opetushallitus 2004). Ohjauksessa pitää ottaa huomioon opetussuunnitelmassa määritellyt tavoitteet työssäoppimisjaksolle. Mentorilla ei ole opetussuunnitelmaa, jonka määrittäisi hänen toimintaansa. Mentoroinnin toimintaa ohjaavat vahvasti aktorin tarpeet, koska mentorointi on asiakaskeinen tukimuoto.

Kehityskeskustelut ovat esimiehen ja työntekijän välinen keskustelun muoto, joka on ennakkoon sovittu ja suunniteltu. Kehityskeskusteluilla on päämäärä ja systematiikka sekä niitä käydään säännöllisesti, noin vuoden välein. Keskustelu sisältää edellisen vuoden arvioinnin, uusista tavoitteista sopimisen sekä *kehittymis- ja urasuunnitelman laatimisen* tulevaisuutta varten. Lisäksi käsitellään työoloja, työilmapiiriä ja muita työssä jaksamiseen liittyviä teemoja. (Lankinen, Miettinen & Sipola 2004.) Esimiesten merkitys urakehityksen tukena on olennainen. Esimieheltä saatu tuki on työntekijöille tärkeää erityisesti tilanteessa, jossa hän rakentaa työyhteisöön liittyviä merkityksiä sekä työn tavoitteita. Esimiesten kanssa tehty toiminnan arviointi kehityskeskusteluissa sisältää usein kannustusta, uraohjausta ja kumppanuutta. (Kuittinen 2008, 115.) Kehityskeskustelu käydään siis esimiehen kanssa, kun taas mentorointi toteutuu vahvan substanssiosaamisen omaavan työntekijän kanssa. Mentoroinnissa voidaan käsitellä konkreettisia työhön liittyviä asioita. Sitä vastoin kehityskeskustelussa työtä tarkastellaan yleisesti. Esimiehen kanssa työntekijällä on mahdollisuus pohtia uramahdollisuuksia organisaatiossa. Mentori taas avustaa työntekijää

vahvistamaan taitotietojaan, jotka voivat edistää hänen urakehitystään organisaatiossa.

Vaikka työpaikoilla on käytössä edellä mainittuja henkilöstön kehittämisen ja urasuunnittelun menetelmiä, urakehitystä tuetaan työpaikoilla harvoin virallisina ohjausinterventioina. Työntekijöiden tuki toteutuu esimerkiksi informaalina neuvontana ja tukena, koulutukseen hakeutumisena, työn suunnitteluna, työsuoritusten johtamisena, arviointina ja henkilökohtaisten kehityssuunnitelmien laatimisena (Hirsh 2008). Näiden lisäksi työssä olevat aikuiset voivat hyödyntää urakehityksen tukena itsearviointivälineitä ja itsenäisen työskentelyn materiaaleja (mm. Peavy 2001; Megginson & Pedler 1992; Pedler, Burgoyne & Boydell 1986; Schein 1987) sekä esimieheltään ja kollegoiltaan työstään saamaansa palautetta (Herr & Cramer 1984, 314; Ford 2001, 2; Cedefop 2008b, 35).

2.5.2 Työntekijöiden ohjauksen ja tuen tarpeet

Seuraavaksi tarkastelen elinikäisen oppimisen ohjauksen sekä kehityksen tukemisen tarpeita työpaikalla sekä sitä, keiden kanssa työntekijät näistä asioista keskustelevat. Tässä osiossa hyödynnän ensisijaisesti artikkeleita, joissa tarkastellaan työpaikalla toteutettujen urakeskustelujen sisältöjä ja keskusteluun osallistuneita henkilöitä (Hirsh, Jackson, & Kidd 2001; Kidd, Jackson & Hirsh 2003; Kidd, Hirsh & Jackson 2004). Työntekijät haluavat

1. tarkastella henkilökohtaisen kehittymisen kysymyksiä
2. hankkia tietoa organisaatiosta ja uramahdollisuuksista organisaatiossa
3. uudistaa työhön ja uraan liittyviä näkemyksiä
4. muodostaa suunnitelmia, tehdä päätöksiä ja varmistaa siirtymiä
5. kehittää työssä tarvittavia taitoja.

Kaiken ohjauksen ja tuen keskeisenä tehtävänä on lisätä työntekijän itseluottamusta ja -arvostusta (Law & Watts 1977, Law'n 1996 mukaan). Henkilökohtaisen kehittymisen kysymyksiä (kuten kuka olen, mitä haluan, mitkä ovat vahvuuteni ja heikkouteni) tarkastellaan työpaikalla läheisten kollegoiden ja lähiesimiesten kanssa. Käydyt keskustelut auttavat työntekijää refleктоimaan tavoitteitaan, osaamistaan ja kykyjään, selventämään motiivejaan, lisäämään itsetietoisuuttaan ja vahvistamaan identiteettiään (Arthur 2003, 3; Bezanson 2003, 2). Henkilökohtaisen kehittymisen kysymykset ovat eräänlainen ura-ankkuri (Schein 1987), joka on "henkilön minäkäsitystä siitä, mihin hän pyrkii, mitä hän haluaa ja millaisia arvoja hänellä on".

Työntekijät tarvitsevat tietoa organisaatiosta ja tulevista uramahdollisuuksistaan organisaatiossa. Näistä teemoista työntekijät keskustelevat työpaikan johtohenkilöiden kanssa (johtaja, yksikköpäälliköt, HR-johtaja). Heidän kanssaan käydyissä keskusteluissa työntekijät saavat yleiskuvan organisaatiosta, sen toimintaympäristöstä ja siinä olevista avaintrendeistä. Käytyjen keskustelujen pohjalta työntekijä muodostaa kuvan siitä, millaisia työtehtäviä hänelle saattaa organisaatiossa olla avautumassa. Työnantajalle keskustelut tarjoavat mahdolli-

suuden tehdä henkilöstösuunnittelua suhteessa organisaation tarpeisiin ja kehittämisen haasteisiin.

Osa työntekijöistä haluaa uudistaa ja raikastaa omaa näkemystään työstään ja urastaan. He haluavat pohtia erilaisia mahdollisuuksia suunnata urakehitystään ja löytää uusia työmahdollisuuksia. Tällöin yrityksen ulkopuoliset henkilöt, kuten mentorit, uraohjaajat ja -valmentajat, ovat parhaita henkilöitä käymään työntekijän kanssa tällaista keskustelua.

Työntekijät tarvitsevat tukea suunnitelmien muodostamiseen, päätösten tekemiseen ja siirtymien varmistamiseen. Työpaikoilla toteutettavan työtä koskevien keskustelujen tehtävänä on tukea työntekijöitä valintojen tekemisessä ja auttaa heitä hallitsemaan uraansa (OECD 2004a, 19; Sultana 2004). Keskustelujen myötä yksilöt oppivat tekemään työtään ja uraansa koskevia päätöksiä ja hallitsemaan siirtymiä. Siirtymät (esimerkiksi työnantajalta toiselle, projektista toiseen, työstä koulutukseen ja koulutuksesta takaisin työhön tai hoitovapaalta takaisin työhön) ovat osa työuria nykyisessä työelämässä (Schmid 2008). Työntekijät tarvitsevat tietoa ja kokemuksia siirtymistä. Näistä teemoista heidän on luontevaa keskustella esimerkiksi kollegoiden kanssa, joilla on vastaavia kokemuksia. Siirtymistä tarkastellaan usein myös esimiehen kanssa kehityskeskusteluissa.

Työntekijät haluavat keskustella työpaikalla myös taitojensa kehittämisestä. Näitä teemoja tarkastellaan esimiehen, HR-päällikön, koulutuksen asiantuntijoiden, valmentajan ja mentorin kanssa. Taitojen kehittäminen sisältää sekä urataitojen kehittämisen (Cedefop 2008a, 52–53; Bezanson 2005; Watts & Sultana 2004, 110) että työssä vaadittavien taitojen kehittämisen (Hirsh & Jackson 2004, 17; Kidd, Jackson & Hirsh 2003, 126). Työntekijät hankkivat työssä vaadittavia taitoja monin eri tavoin. Käytettävissä ovat ainakin henkilökohtaiset kehityssuunnitelmat, koulutus, verkostoissa toimiminen, komennukset ulkomaille sekä työnkierto.

Kidd ym. (2004) ovat tehneet Britanniassa tutkimuksen, jossa on selvitetty mentorin ja muiden urakehitystä tukevien tahojen merkitystä urakeskustelussa. Tulosten mukaan valtaosa urakeskusteluista käydään johtajan kanssa, joka ei ole esimies (26 % vastaajista). Vastaajista 14 % oli käynyt urakeskusteluja mentorin ja valmentajan kanssa. Sisällöltään erilaisia urakeskusteluja käydään eri henkilöiden kanssa. Mentorin suurin anti on siinä, että hän haastaa työntekijää ja tarjoaa hänelle neuvoja (Hirsh ym. 2001, 21). Puolet urakeskusteluista käydään informaaleissa tilanteissa. Mentorointi- ja valmennustilanteissa käytyjä keskusteluja oli 14 %. Yli puolet keskusteluista koski tulevaisuuden suuntia (65 %) ja omia toiveita (61 %). Työntekijät saavat enimmäkseen tukea informaaliilta verkostolta. Kidd ym. (2004) toteavat, että organisaatioissa kannattaa panostaa informaalin keskustelukulttuurin ja kehitysverkoston muodostamiseen. Vastaajat kuvasivat monia positiivisia urakeskustelujen vaikutuksia. Tutkimuksen mukaan työpaikalla kannattaa rohkaista ihmisiä hakemaan itselleen ja antamaan toisilleen uratukea. (Kidd ym. 2003).

3 MENTOROINNIN ERILAISIA ULOTTUVUUKSIA

Oppimisen, urakehityksen ja siirtymien ei tarvitse tapahtua yksin, vaan työpaikoilla on erilaisia ohjauksen käytäntöjä ja muotoja, joilla voidaan vastata yksilöllisiin tarpeisiin. Yhtenä työpaikoilla käytettävänä elinikäisen oppimisen ohjauksen ja kehityksen tuen muotona voi olla mentorointi. Mentoroinnin tavoitteena on tukea työntekijän urakehitystä sekä tarjota hänelle psykososiaalista tukea. Mentori on tavallisesti työpaikalla kokeneempi ja työpaikan sekä -tehtävät paremmin tunteva työntekijä.

Mentoroinnin tutkijat ovat todenneet, että perinteinen mentoroinnin määrittely ja mentoroinnin järjestämisen tavat eivät nykyisessä työelämässä enää riitä vaan ne tarvitsevat uudistamista (Wasburn 2007; Molloy 2005). Työympäristöt ovat muuttuneet niin monimuotoisiksi ja -mutkaisiksi, ettei yksi henkilö voi mitenkään hallita koko toimintaympäristöä, vaan tukea saadaan yleensä laajemmasta verkostosta (McClellan, Ivory & Dominguez 2008; Kiltz, Danzig & Szecsy 2004). Lisäksi joidenkin työntekijäryhmien, esimerkiksi etnisten vähemmistöjen, voi olla vaikea saada uratukea, joten mentoroinnin järjestämisessä täytyy löytää uusia toimintamuotoja. Uutta näkökulmaa mentorointiin tarvitaan myös siksi, ettei mentorin roolia nykyisin määritä enää pelkästään ikä tai senioriteetti, vaan myös kollegoiden toteuttama vertaismentorointi on luonteva tapa toteuttaa uratukea työpaikalla. (Johnson, Geroy & Griego 1999; Holbeche 1996.) Tämän päivän sosiaalinen ja sosiaalis-yhteiskunnallinen toimintaympäristö tarvitsee sellaisia ohjauksen muotoja, jotka rakentuvat yhdessä ohjaussuhteen osapuolten kesken, valmentavat työntekijöitä jatkuvasti muuttuvaan toimintaympäristöön ja epävarmaan tulevaisuuteen sekä ottavat huomioon yksilön ohjaustarpeet elämän- ja työuran eri vaiheissa. (Savickas ym. 2009; Ellyard 2006).

Aluksi tarkastelen luvussa 3.1 mentoroinnin käsitettä ja sen yleisiä piirteitä. Mentorointi on auttamis- ja oppimissuhde, joka muodostuu mentorin ja aktorin välille, ja mentori käyttää ohjausta suhteessa keinona tavoitteiden saavuttamiseksi. Seuraavissa alaluvuissa (3.2–3.7) syvennän mentoroinnin tarkastelua eri näkökulmista. Osa näkökulmista on sisällöllisesti toisilleen jopa vastakkaisia, mikä vaikeuttaa mentoroinnin yksiselitteistä määrittelyä. Voidaan kysyä, mil-

laisin taustaoletuksin toteutettua mentorointia tämän päivän työelämässä tarvitaan? Millaista mentoroinnin paradigmaa tarvitaan? Taustalla olevat oletukset mentoroinnin ilmiöstä vaikuttavat siihen, miten mentorointia toteutetaan. Luvussa 3.8 esittelen mentorointiskeema-käsitteen. Mentorointiskeemat ohjaavat yksilöiden odotuksia mentoroinnista ja toimintaa mentorointisuhteessa. Mentorointiskeema myös ohjaa mentorointisuhteen laadun ja vaikuttavuuden arviointia.

3.1 Mentoroinnin käsitteestä

Käsitteet mentorointi ja mentori määritellään tutkimuskirjallisuudessa monin tavoin (mm. Merriam 1983; Jacobi 1991; Dougherty & Dreher 2007; Hall ym 2008). Kirjallisuudesta ei myöskään löydy yleisesti hyväksyttyä kuvausta mentorin rooleista (Gibson 2004a, 174). Epäselvyys mentoroinnista on johtanut siihen, että termiä mentorointi käytetään kuvaamaan moninaista tapaa, jolla ihmiset vaikuttavat toistensa kehitykseen (Garvey & Alred 2003, 4). Podolny ja Baron (1997, 679) arvelevat mentoroinnin määrittelyn vaikeuden johtuvan siitä, että mentorointisuhte sisältää moninaisia siteitä, jotka ovat sisällöltään erilaisia. Mentorointi merkitsee ihmisille eri asioita ja on ehkä epärealistista yrittää löytää oikeaa mentoroinnin määritelmää. Mentorointia toteutetaan organisaatioissa vaihtelevin tavoin, ja sen pitäisi palvella aktoreita mahdollisimman hyvin, joten on todennäköistä ja suotavaakin, että mentorointi määritellään eri organisaatioissa eri tavoin (Gibson 2004b, 266–267).

Mentori on henkilö, joka tarjoaa neuvoa, tukea ja ohjausta aktorille. Suomenkielessä kirjallisuudessa käytetään aktorista myös termiä mentoroitava. Englanninkielessä käytetään termejä protégé ja mentee. Mentori-termi on peräisin Odysseuksen tarinasta ja sen alkuperäinen merkitys mentori-sanalle viittaa myyttiseen isähahmoon (Ehrich, Hansford & Tennet 2004, 519; Murray 2001, 7; Colley 2001, 182–186). Mentorointi-sanan alkujuurat ovat kreikkalaisessa mytologiassa. Ithakan kuningas Odysseus antoi poikansa Thelmakhoksen jumalatar Athenen hoiviin lähteissään itse Troijan sotaan. Athene kätkeytyi Odysseuksen vanhan ystävän Mentori-nimisen miehen hahmoon. Mentorin tehtävä oli auttaa ja ohjata nuorukaista ja kasvattaa hänet siihen tehtävään, jonka hän oli saanut synnyinlahjaksi. Mentoroinnin myyttisyys saattaa olla rasite (Gibb 1994; Saarnivaara 2008; Hansman 2002b), mikä saattaa estää joidenkin suostumista mentoriksi. Se saattaa johtaa myös siihen, että mentorointisuhteelle asetetaan epärealistisia tavoitteita.

Mentorointisuhte työpaikalla muodostuu usein työyhteisön jäsenten välille. Mentorina toimiminen on usein vapaaehtoinen ja ylimääräinen rooli tai tehtävä. Mentorointi ei työpaikoilla kuulu varsinaisesti mentorina toimivan työntekijän pääasiallisiin työtehtäviin ja vastuisiin (Van Emmerik, Baugh & Euwema 2005, 312). Mentori on yleensä kokeneempi, taidoiltaan taitavampi ja usein myös iältään vanhempi työntekijä, joka toimii ohjaajana, roolimallina ja opettajana tavallisesti nuoremmalle ja kokemattomalle työntekijälle (Stokes

2003; Johnson 2002; Roberts 2000). Yleensä mentori on sitoutunut organisaatioon ja sen kehittämiseen (Alred & Garvey 2000, 266), joten mentori on tärkeä resurssi organisaatioille (Allen, Lentz & Day 2006; Allen 2003). Mentoroinnin toimivuudelle on keskeisintä se, että neuvotellaan sellainen mentorointisuhde, joka tyydyttää molempia osapuolia.

Kontekstisidonnaisuus korostuu mentoroinnissa, koska työpaikka vaikuttaa siihen, mitä pitää osata ja millaista osaamista tarvitaan. Työympäristö asettaa yksittäiselle työntekijälle haasteita kehittyä. Lisäksi työ edellyttää kontekstisidonnaista tietoa. Kontekstisidonnaisuuden merkitystä on korostettu yleisemminkin ohjausalan julkaisuissa (Richardson 2009; Savickas ym. 2009; Richardson 2002; Patton & MacMahon 2006a), sillä ohjauksen pitäisi tukea yksilön toimintaa tietyssä toimintaympäristössä. Kidd (1996) toteaa, että mentoroinnin vahvuus työpaikoilla on tiettyyn kontekstiin sisältyvän tiedon hankkimisessa ja ihmissuhteiden luomisessa. Mentori tuntee toimintaympäristön syvällisesti, ja mentorin tehtävä on tukea toimintaa kyseisessä ympäristössä. Esimerkiksi formaalikoulutuksen avulla pystytään vain harvoin rakentamaan tiettyssä toimintaympäristössä tarvittavaa tietoa ja osaamista, kuten Tynjälä ja Collin (2000) toteavat. Kun tarvitaan kohdennettua tietoa ja osaamista, hyvä keino sen hankkimiseen on mentorointi, sillä se on hyvin substanssiorientoitunutta (Hellbom 2005, 92).

Mentorit toimivat mentorointiprosessin kuluessa erilaisissa rooleissa aktorin tarpeen mukaisesti. Mentorin rooleina on mainittu muun muassa opettaminen, ohjaaminen, neuvominen ja ystävänä toimiminen (Jacobi 1991), jotka edellyttävät mentorilta erilaista toimintaa ja osaamista (Lane 2004, 1). Mentorin rooli vaihtelee sen mukaan, kuinka direktiivistä toimintaa häneltä edellytetään sekä sen mukaan, tarvitseeko aktori emotionaalista vai kognitiivista tukea (Clutterbuck 2007, 637). Mentorointi kuvataan usein kehitystä edistäväksi suhteeksi, joka kytkeytyy ammatilliseen ja uraan liittyvään kehitykseen (Connor & Pokora 2007, 26; Ragins & Kram 2007, 5; Garvey & Alred 2003, 3). Yhdysvalloissa mentorointi määrittyy urakehityksen edistäjäksi, kun taas Euroopassa korostetaan mentoroinnin merkitystä laaja-alaisemmin yksilön kehityksen tukena (Clutterbuck & Ragins 2002; Megginson 2000).

Mentorointisuhdetta on kuvattu monin eri tavoin, ja sille on annettu seuraavia piirteitä: mentorointisuhde on ainut- ja erityislaatuinen (Johnson 2002, 89), se perustuu vapaaehtoisuuteen (Currier 2004, 2) ja sille on tyypillistä emotionaalinen sitoutuminen suhteeseen (Merriam 1983, 162). Mentorointisuhteen perustana on halu oppia toiselta ja muodostaa ammatillinen ystävyysuhde, jossa kunnioitetaan ja arvostetaan toista osapuolta. Molemmat ovat myös sitoutuneita tavoitteiden asettamiseen ja niihin pyrkimiseen. (Clutterbuck 2002a, 88.)

Oppiminen liittyy luontevana osana mentorointiin. Mentorointia on luonnehdittu oppimissuhteeksi (Alred & Garvey 2000; McCormack & West 2006; Borredon & Blake 2002) ja on sanottu, että mentorointi on perimmältään oppimista sosiaalisessa kontekstissa (Garvey & Alred 2000, 218). Mentorointisuhde toimii foorumina henkilökohtaiselle oppimiselle organisaatiossa (Lankau & Scandura 2007, 95; Hirsh & Jackson 2004, 18; Cedefop 2008a, 22–23). Mentorointisuhteessa ei kuitenkaan opi pelkästään aktori, vaan molemmat osapuolet

(Fletcher & Ragins 2007, 374; Ragins & Verbos 2007, 92; McClellan, Ivory & Domingues 2008, 354).

Mentoroinnin keskiössä on pikemminkin ihmisen kokonaisvaltainen kehitys kuin vain konkreettisten taitojen oppiminen ja kehittäminen. Mentoroinnin tavoite kokonaisvaltaisen kehityksen tukemisessa ilmenee siten, että aktorit itse rakentavat uusia merkityksiä työhönsä ja yksityiselämäänsä (Gold, Devins & Johnson 2003, 52). Mentorointi korostaa osallisuutta, sillä mentorointisuhteesen osallistuvien oma panos on tärkeää sen onnistumiseksi. Mentorointia ei voi määrittää ulkoapäin, vaan määrittelyn tekevät ne henkilöt, jotka ovat mentorointisuhteessa (Wilman, Magliaro, Niles & Niles 1992; Roberts 2000).

3.2 Mentoroinnin tavoitteet ja tehtävät

Mentoroinnin tavoitteita jäsenettäessä viitataan usein Kramin (1983, 613–614) esittämään jaotteluun mentoroinnin tehtävistä. Hän esittää kaksi mentoroinnin perustehtävää: 1) ura- ja ammatillisen kehityksen tuki ja 2) psykososiaalinen ja emotionaalinen tuki. Ura- ja ammatillisen kehityksen tukeminen sisältää useita rooleja, kuten sponsoroinnin, valmentamisen, suojelun, esittelyn toimintaympäristössä ja haastavien tehtävien antamisen. Kaikilla näillä muodoilla aktori tutustutetaan toimintaympäristöön ja valmennetaan uuteen tehtävään. Psykososiaalinen ja emotionaalinen tuki sisältää roolimallina toimimisen, hyväksymisen, ohjauksen ja ystävyyden. Näillä vahvistetaan aktorin osaamisen tunnetta ja itseluottamusta sekä avustetaan työtehtävissä toimimista.

Mentoroinnin pitäisi vastata aktorin tarpeisiin. Ragins ja Verbos (2007, 94) nimittävät mentorointia tarveperustaiseksi suhteeksi. Aktorin tarve määrittää mentorin roolia ja tehtäviä, ja tarpeiden muuttuessa muodostuu tarve tietyn tyyppiselle mentorin roolille (Mullen & Kealy 1999, 194). Tarveperustainen ajattelu korostaa aktorin aktiivista roolia kehittymistarpeiden määrittelyssä. Sen sijaan, että aktori löytää itselleen hyvän mentorin, pitäisikin kehittää itsestään hyvä aktori (Higgins, Chandler & Kram 2007). Tämän vuoksi aktorin pitäisi osata esittää mentorointitarpeensa. Hyvä aktori vastaa kehityksestään ja etsii itselleen sopivat resurssit. Työntekijä, joka huolehtii kehityksestään, etsii tietoja, apua ja palautetta sekä kehitystä tukevia suhteita, ei jää yksin kehitystarpeidensa kanssa. Kehityksellisillä suhteilla on merkitystä henkilökohtaiselle oppimiselle ja kehitykselle uran eri vaiheissa. (Higgins 2007, 208; Chandler & Kram 2005, 556).

Mentorointisuhteisiin vaikuttavat organisatoriset, interpersonaaliset ja yksilölliset tekijät (Ragins 1997). Organisaatio luo rakenteen ja kulttuurisen taustan mentoroinnille. Interpersonaaliset tekijät vaikuttavat siihen, miten suhde koetaan ja kuinka siinä toimitaan. Mentorointia säätelevät myös yksilölliset tekijät, kuten aktorin ja mentorin taidot, asenteet ja aikaisemmat kokemukset. Kaikki nämä tekijät ovat mukana mentoroinnin tarpeen määrittelyssä ja tavoitteiden asettamisessa. Clutterbuck (2002b, 61) korostaa, että pitää pystyä erottamaan organisaatiotason tavoitteet yksilöllisistä tavoitteista. Mentoroinnin hyö-

dyt jaotellaan usein aktorin, mentorin ja organisaation hyötyihin (Ehrich, Hansford & Tennett 2004; Hansford, Tennett & Ehrich 2002; Johnson 2002; Tabbron, Macaulay & Cook 1997).

Taulukoon 1 on koottu työpaikalla toteutetun mentoroinnin tavoitteita lähinnä yksilöiden näkökulmasta. Tavoitteiden asettaminen on systeminen kokonaisuus, jossa yksilön ja yhteisön tavoitteet ovat usein toisiinsa kietoutuneina.

TAULUKKO 1 Mentoroinnille asetetut tavoitteet

Mentoroinnille asetetut tavoitteet	Lähteet
Ajatusten, kokemusten ja tiedon (sekä hiljaisen että eksplisiittisen) vaihtaminen ja niistä oppiminen	Heirdsfield ym. 2008; Clutterbuck 2007; Young ym. 2004; Clutterbuck 2002b; Darwin 2000
Ammatillinen verkostoituminen, oppimisen verkostojen laajentaminen, yhteenkuuluvuuden tunteen vahvistaminen ja eristyneisyyden vähentäminen	Connor & Pokora 2007; McCormack & West 2006; Cobb ym. 2006; Gibson 2004a; Holbeche 1996
Ammatillisen identiteetin, omien arvojen sekä ammatillisten kehitystarpeiden selkeyttäminen	Lankau & Scadura 2007; McCormack & West 2006; Chandler & Kram 2005; Clutterbuck 2002b; Higgins & Kram 2001; Arnold & Johnson 1997
Emotionaalisen tuen saaminen, stressin hallinnassa avustaminen, kriisien ja ongelmien ratkaiseminen	Heirdsfield ym. 2008; Clutterbuck 2002b; Higgins & Kram 2001; Murray 2001; Hargreaves & Fullan 2000
Haastaminen ja itsensä ylittäminen	Smith 2007
Metakognitiivisten taitojen vahvistaminen, avun etsimisen ja verkostotaitojen vahvistaminen, aktorin voimauttaminen ja vahvistaminen oman kehityksen (self-development) suuntaamisesta	Heirdsfield ym. 2008; McCormack & West 2006; Clutterbuck 2002b; Johnson, Geroy & Griego 1999
Oman toimintaympäristön tuntemuksen vahvistaminen sekä tutustuminen toimintaympäristön pelisääntöihin ja toimintatapoihin	Connor & Pokora 2007; McCormack & West 2006; Cobb ym. 2006; Gibson 2004a; Clutterbuck 2002b; Murray 2001; Johnson, Geroy & Griego 1999
Organisaatioon sitoutumisen vahvistaminen	Higgins & Kram 2001
Palautteen saaminen työstä ja havaitusta toiminnasta	Hall ym. 2008; Murray 2001
Uusien yhteistyösuhteita ja tekemisen kulttuuria synnyttäminen	Shank 2005; Hargreaves & Fullan 2000; Mullen 2000
Taitojen hankkiminen tai vahvistaminen	Lankau & Scadura 2007; McCormack & West 2006; Chandler & Kram 2005; Currier 2004; Billett 2003; Clutterbuck 2002b; Murray 2001; Hargreaves & Fullan 2000; Johnson, Geroy & Griego 1999
Työkykyisyyden ylläpitäminen	Currier 2004

(jatkuu)

TAULUKKO 1 (jatkuu)

Työn ja perheen yhteensovittaminen	Currier 2004; Johnson, Geroy & Griego 1999
Työroolin ja vastuullisten tehtävien hallinnan vahvistaminen	McClellan ym. 2008; Kramler 2006; Chandler & Kram 2005; Kiltz ym. 2004; Williams, Matthews & Baugh 2004
Työtyytyväisyyden lisääminen	Ewing ym. 2008; Higgins & Kram 2001
Uralla etenemisen tukeminen	Wasburn 2007; Chandler & Kram 2005; Anderson 2005; Mertz 2004; Arnold & Johnson 1997
Urataivoitteiden saavuttaminen, vaihtoehtoisten urapolkujen miettiminen, tietoisuuden lisääminen vaihtoehtoista urapoluista	Connor & Pokora 2007; Currier 2004; Clutterbuck 2002b; Murray 2001
Uravaihdon ja -siirtymisen tukeminen	Heirdsfield ym. 2008; Connor & Pokora 2007; Chin-kin Lee & Feng 2007; Chandler & Kram 2005; Currier 2004
Työyhteisössä toimimisen taitojen vahvistaminen ja organisaatioon sosiaalistuminen	Ewing ym. 2008; Chin-kin Lee & Feng 2007; Lankau & Scadura 2007; Chandler & Kram 2005; Clutterbuck 2002b; Shank 2005; Gold ym. 2003

Taulukossa 1 esitetyt mentoroinnin tavoitteet menevät osittain päällekkäin, esimerkiksi "Taitojen hankkiminen tai vahvistaminen" sekä "Työyhteisössä toimimisen taitojen vahvistaminen ja organisaatioon sosiaalistuminen". Taitojen hankkiminen ja vahvistaminen on yleisempi tavoite hankkia työssä tarvittavia taitoja ja osaamista (esimerkiksi osata asettaa rajoja mielenterveyspotilaalle), kun taas työyhteisössä toimimisen taitojen vahvistaminen viittaa enemmän työyhteisössä toimimisen taitoihin (esimerkiksi tietää, keneen pitää ottaa yhteyttä potilaiden lääkitykseen liittyvissä asioissa). Jotkut tavoitteet ovat sisällöllisesti laajoja ja sisältävät useita eri näkökulmia esimerkiksi "Metakognitiivisten taitojen vahvistaminen, avun etsimisen ja verkostotaitojen vahvistaminen, aktorin voimauttaminen ja vahvistaminen oman kehityksen (self-development) suuntaamisesta". Jotkut tavoitteet ovat selvempiä, kuten esimerkiksi "Työtyytyväisyyden lisääminen".

Taulukon 1 mentoroinnin tavoitteita voidaan tarkastella mentoroinnin perinteisen jaottelun mukaisesti. Suurin osa taulukon tavoitteista sijoittuu ura- ja ammatillisen kehityksen tuen alueelle. Perinteisesti tällä tarkoitetaan sitä, että organisaatio varmentaa aktorin uralla etenemisen tutustuttamalla hänet toimintaympäristöön ja valmentamalla uuteen tehtävään. Taulukossa 1 esitetään myös sellaisia mentoroinnin tavoitteita, jotka ovat tyypillisiä nykyiselle työelämälle. Koska nykyisin työn jatkuminen ei aina ole varmaa ja työurissa tapahtuu paljon siirtyviä (Schmid 2008; Van Vianen ym. 2008, 283), on mentoroinnin tavoitteeksi asetettu työntekijän tietoisuuden lisääminen vaihtoehtoista urapoluista sekä tukeminen urasiirtymissä. Lisäksi nykyisin työntekijät haluavat ottaa huomioon perhe-elämän urasuunnitelmia tehdessään (Kuusipalo 2008), joten mentoroinnin tavoitteeksi on nostettu työn ja perheen yhteensovittamisen pohdinta men-

torointisuhteessa. Organisaatioon sitoutumisen vahvistaminen eräänä mentoroinnin tavoitteena voidaan myös nähdä nykyisen mentoroinnin tavoitteeksi, koska yksilöt sitoutuvat organisaation sijaan mieluummin omaan ammattialaan.

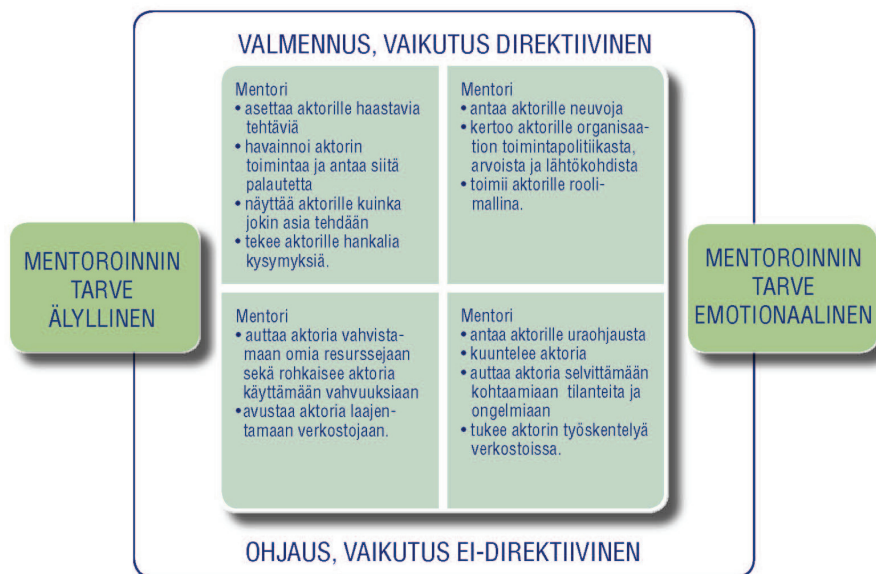
Mentoroinnin tavoitteena on myös psykososiaalisen ja emotionaalisen tuen tarjoaminen työntekijälle. Psykososiaalinen ja emotionaalinen tuki vahvistaa aktorin osaamisen tunnetta ja itseluottamusta sekä auttaa työtehtävissä toimimista. Taulukossa 1 ammatillisen identiteetin, omien arvojen sekä ammatillisten kehitystarpeiden selkeyttäminen, emotionaalisen tuen saaminen, meta-kognitiivisten taitojen vahvistaminen sekä ajatusten, kokemusten ja tiedon (sekä hiljaisen että eksplisiittisen) vaihtaminen ja niistä oppiminen ovat tulkittavissa psykososiaalisen ja emotionaalisen tuen osa-alueiksi.

Luvussa 2.5.2 tarkastelin työntekijöiden tuen ja ohjauksen tarpeita, joita ovat henkilökohtaisen kehittymisen kysymykset; tieto organisaatiosta ja uramahdollisuuksista organisaatiossa; työhön ja uraan liittyvien näkemysten uudistaminen; suunnitelmien muodostaminen, päätösten tekeminen ja siirtymien varmistaminen sekä työhön liittyvien taitojen kehittäminen. Nämä ovat kaikki yleisiä ohjauksen sisältöjä. Taulukossa 1 luetellaan erityisesti mentoroinnille tyypillisiä tavoitteita. Ohjauksen yleisissä sisällöissä ja mentoroinnin tavoitteissa on yhtenevyyksiä, mutta niiden välillä on myös eroavuuksia. Ohjauksen yleisenä sisältönä ovat henkilökohtaisen kehittymisen kysymykset. Mentoroinnin vastaavina tavoitteina ovat muun muassa ammatillisen identiteetin selkeyttäminen, omien ammatillisten kehitystarpeiden tiedostaminen, omien arvojen selkeyttäminen sekä aktorin voimauttaminen ja vahvistaminen oman kehityksen (self-development) suuntaamisesta. Ohjauksessa ja mentoroinnissa molemmissa korostetaan suunnitelmien muodostamisen, päätösten tekemisen ja siirtymien varmistamisen merkitystä.

Mentorointi sisältää ohjauksen yleisiä sisältöjä vahvemmin työyhteisöllisiä näkökulmia. Mentoroinnin tehtävänä on muun muassa yhteenkuuluvuuden lisääminen, eristyneisyyden vähentäminen, organisaatioon sosiaalistumisen tukeminen sekä uusien yhteistyösuhteiden ja tekemisen kulttuurin synnyttäminen. Nämä puuttuvat ohjauksen yleisistä sisällöistä. Ohjauksen yleiset sisällöt ovat mentoroinnin näkökulmasta tarkasteltuna yksilölähtöisiä, eikä niihin sisälly tietyssä toimintaympäristössä toimimiseen liittyviä näkökulmia. Mentoroinnin tehtävänä työpaikoilla on vahvistaa työntekijän toimintakykyä, joka rakentuu ensisijaisesti yksilön ja yhteisön välisessä vuorovaikutuksessa. Tällöin työ ja oppiminen nähdään osana yksilön elämän kokonaisuutta, ja näin ne ovat osa yksilön hyvinvointia ja kehitystä. Työ on panos muille ja laajemmalle yhteisölle. (Onnismaa 2004; 2007.)

Mentorointisuhteelle asetetut tavoitteet määrittävät rajat mentorin toiminnalle. Hänen pitäisi osata suhteuttaa toimintansa aktorin tarpeisiin, joten mentorit toimivat vaihtelevissa rooleissa (Hall ym. 2008; Allen 2007; Lucas 2001; Roberts 2000). Mentorin tulisi yhdistellä mentorointisuhteessa tarvittavia taitoja tilanteeseen sopivalla tavalla (Stokes 2003, 33). Nämä mentoroinnin erilaiset toteuttamisen tavat ilmenevät Clutterbuckin (2007, 637–640) mentoroinnin toimintamallissa, joka on esitetty kuviossa 2. Mentorin rooliin vaikuttavat kaksi tekijää: 1) aktorin tarve sekä 2) suhteessa tarvittava ohjaavuuden aste. Aktorin

tarpeet ovat joko emotionaalisia tai älyllisiä. Mentorointisuhteessa ohjaavuuden aste voi olla suuri, jolloin tarvitaan mentorilta direktiivistä toimintaa tai pieni, jolloin suhde on luonteeltaan ei-direktiivinen. Ohjaus on emotionaalista toimintaa, joka voimauttaa aktoria. Valmentamisessa tyypillisesti keskitytään älyllisiin sisältöihin ja pyritään vastaamaan uusiin haasteisiin. Kuvioon 2 on koottu nämä ulottuvuudet sekä esitetty esimerkkejä siitä, mitä erilainen mentorin rooli ja toiminta voisi konkreettisesti tarkoittaa.



KUVIO 2 Mentoroinnin toimintamallit (Clutterbuck 2007, 637–640)

Mentorin odotetaan toimivan mentorointisuhteessa monin eri tavoin (Chan 2008; Hall ym. 2008). Hänen muun muassa odotetaan olevan vastavuoroinen, hyvä kuuntelija, osoittavan kunnioitusta toista kohtaan, olevan helposti lähestyttävä, kysyvän avoimia kysymyksiä sekä antavan palautetta ja tukea aktorille. Mentorointisuhteen luonteesta riippumatta mentorin odotetaan ottavan partnerin roolin. Partneri työskentelee aktorin rinnalla, jotta hän voisi oppia ja kehittyä. Koska mentoroinnissa on tärkeää toiminnan kehityksellinen ja reflektiivinen luonne, mentorin rooli turvallisen ja luottamuksellisen ilmapiirin luomisessa on tärkeää. (Smith 2007, 278.) Mentorointia voisi luonnehtia tuntemattoman kohtaamisena: mentoroinnin tehtävänä on tukea kuljettaessa kohti tuntematonta tulevaisuutta ja kohdatessa epävarmuutta. Tulevaisuuden kohtaaminen on eräs ohjauksellisen toiminnan olennainen lähtökohta (Kasurinen 1999). Mentoroinnissa pitäisi Saarnivaaran (2008) mukaan päästä koskettamaan sisäistä halun maailmaa. Urakehityksen näkökulmasta tämä voisi tarkoittaa sitä, että tehdään omasta elämästä ja työurasta sen näköinen kuin itse haluaa eikä vain so-

peuduta ja suostuta sellaiseen tulevaisuuteen ja työhön, jota ulkopuolelta tarjotaan.

3.3 Mentoroinnin toteuttamisen ympäristöt

Mentorointia on toteutettu monissa toimintaympäristöissä, eri-ikäisille ja eri elämänvaiheissa oleville henkilöille (Currier 2003; Merriam 1983), kuten taulukosta 2 ilmenee. Vaikka tässä tutkimuksessa mentorointi ymmärretään työpai-koilla toteutettavana työntekijöiden urakehityksen ja emotionaalisen tuen muodoksi, käytetään sitä myös muissa toimintaympäristöissä. Taulukossa pyrin esittämään mentoroinnin laajan sovelluskentän, mutta en pyri siinä systemaattiseen kattavuuteen. Lähteinä olen käyttänyt tieteellisiä artikkeleita tai raportteja.

TAULUKKO 2 Mentoroinnin toteuttamisen ympäristöt

Toteuttamisen ympäristöt ja kohde-ryhmät	Lähteet
Lapset ja nuoret	
Lasten ja nuorten syrjäytymisen ehkäisy	Kafai, Desai, Pepler, Chiu & Moya 2008; Sperandio 2008; Ayalon 2007; Reid 2007; Schmidt, McVaugh & Jacobi 2007; Gibb 1994
Teini-ikäisten tyttöjen kasvu naisiksi	Packard, Walsh & Seidenberg 2004
Koulujen ja työelämän välisten suhteita tiivistäminen	Kasprisin, Single, Single, Ferrier & Muller 2008
Kansalaisten osallistaminen julkisten koulujen toiminnan laadun parantamiseen	Evans 1992
Opettajat	
Opettajan työn tukena osana opettajankoulutusta ja opettajien työpolun alkuvaihe	Hall, Draper, Smith & Bullough 2008; Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2008; Jokinen, Morberg, Poom-Valickis & Rohtma 2008; Chi-kin Lee & Feng 2007; Kilburg 2007; Jokinen 2006; Jokinen & Välijärvi 2006; Le Cornu 2005; O'Brien & Christie 2005; Gilles & Wilson 2004; Johnson 2003; Hobson 2002
Kokeneiden opettajien työn tukena	Van Emmerik 2008; Shank 2005; Hobson 2002
Yliopistot	
Opiskelijoiden tuessa ja ohjauksessa	Gurvich, Carson & Beale 2008; Heirdsfield, Walker, Walsh & Wilss 2008; Johnson 2008, Storrs, Putsche & Taylor 2008, Campbell & Campbell 2007; Leskelä 2005; Young, Alvermann, Kaste, Henderson & Many 2004; McGee 2001
Etnisten vähemmistöryhmiin kuuluvien yliopisto-opiskelijoiden tukimuotona	Davis 2008; Chan 2008

(jatkuu)

TAULUKKO 2 (jatkuu)

Yliopiston henkilön ammatillinen kehittymisen ja osaamisen lisääminen	Ewing, Freeman, Barrie, Bell, O'Connor, Waugh & Sykes 2008; Cobb, Fox, Many, Matthews, Mcgrail, Sachs, Taylor, Wallance & Wang 2006; McCormack & West 2006, Wasburn 2007; Gibson 2004a
Johtajat	
Koulujen ja oppilaitosten rehtorien työn tukeminen	McClellan, Ivory & Dominguez 2008; Smith 2007; Browne-Ferrigno & Muth 2006; Kramler 2006; Kiltz, Danzig & Szecsy 2004; Williams, Matthews & Baugh 2004
Terveysalan sektorin johtajien työn tukeminen	Scheck McAlearney 2005
Yrityksissä toimivien esimiesten ja johtajien työn tukena	Tunkkari-Eskelinen 2005; Jellbring Klang 2002
Syrjäytymisvaarassa olevat henkilöt	
Toimintarajoitteisten henkilöiden urakehityksen ja -suunnittelun tukeminen	Gray & Gray 2002
Etnisten vähemmistöryhmien urakehityksen ja -suunnittelun tukeminen	Mukhtar 2002
Rikoksenteekijöiden urakehityksen ja -suunnitelmien tukeminen	Gardiner 2002
Nuorten äitien urakehityksen ja -suunnitelmien tukeminen	Waller 2002
Työntekijät eri toimintaympäristöissä	
Naisten uralla etenemisen tuki yrityksissä ja yrittäjyydessä	Anderson 2005; Large 2002; Beutel 2002
Monikansallisen ja ison organisaation (Maailmanpankki) työntekijöiden tukeminen	Lopez 2002
Vapaaehtoistyön tukeminen	Cox 2005; Cox 2000
Yritysten työntekijöiden tukeminen	Gold, Devins & Johnson 2003; Tabbron, McCaulay & Cook 1997
Julkisen sektorin työntekijöiden tukeminen	Lyons & Oppler 2004; Gibb 2003
Tehtaan työntekijöiden tukeminen	Billett 2003
Terveystieteiden työntekijöiden tukeminen	Allen, Lentz & Day 2006; Woolnough, Davidson & Fielden 2006
Pankkialan työntekijöiden tukeminen	Gibb 2003
Farmasia-alan työntekijöiden tukeminen	Austin 2005

Taulukosta 2 ilmenee, että mentorointia on sovellettu moninaisissa ympäristöissä. Mentorointia voidaan soveltaa niin lasten ja nuorten syrjäytymisen ehkäisemisessä kuin johtajien työssä kehittymisen tukena. Aktorien ikä ei näin ole esteenä mentoroinnin järjestämiselle.

Mentorointia on sovellettu määrällisesti paljon opettajien työn tukemisessa. Tätä selittänee se, että opettajankoulutukseen sisältyy ohjattua harjoittelua, josta voidaan käyttää myös mentoroinnin termiä. Kouluissa ja oppilaitoksissa on kokemusta opettajiksi opiskelevien ohjaamisesta, joten on luontevaa jatkaa ohjaussuhdetta opettajien työpolun alkuvaiheessa. Muun muassa lääkäreiden ja sairaanhoitajien opiskelunaikainen harjoittelun ohjaus on myös tärkeä osa ammattiinoppimisprosessia, mutta näiden ammattiryhmien ohjaamisesta käytetään todennäköisesti muita termejä kuin mentorointia, koska tieteellisissä julkaisuissa ei ollut juuri esimerkkejä näiden ammattiryhmien mentoroinnista. Näiden kaikkien ammattiryhmien mentoroinnissa on korostunut tietystä toimintaympäristössä tarvittavan työn ja toimintaympäristön haltuunotto, jolloin mentorointisuhteessa tarkastellaan työssä tarvittavia taitoja ja organisaation toimintatapoja.

Yliopistoissa mentorointia on sovellettu sekä opiskelijoiden että yliopiston työntekijöiden tukemisessa. Näiden ryhmien mentorointisovelluksista on tehty runsaasti tieteellisiä julkaisuja. Koska tutkimuksen tekeminen on yliopistojen perustehtävä, on luontevaa tehdä tutkimusta ja julkaista tuloksia yliopistossa toteutetuista mentorointiohjelmista. Yliopistoissa toteutettavassa mentoroinnissa korostuu urakehityksen tukeminen. Yliopistot ovat luonteeltaan asiantuntijayhteisöjä, joissa urallaan pidemmälle edenneet tukevat uransa alkuvaiheessa olevia tutkijoita. Urasuunnitelmien muodostaminen, päätösten tekeminen ja siirtymien varmistaminen asiantuntijayhteisössä ovat usein yliopistoyhteisössä toteutettavan mentoroinnin sisältöjä.

Myös syrjäytymisvaarassa olevia henkilöitä on mentoroitu. Tällöin keskeisenä tehtävänä on ollut tarjota henkilökohtainen kehittymismenetelmä psykososiaaliseen tukemiseen. Näillä henkilöillä on henkilökohtaisia tai toimintaympäristössä olevia oppimisen ja kehityksen riskejä, jotka mentoroinnissa pyritään ylittämään. Ohjauksen sisällöistä henkilökohtaisen kehittymisen kysymykset sekä itseluottamuksen ja -arvostuksen lisääminen ovat ensisijaisen tärkeitä. Yksilöitä tuetaan ja kannustetaan ottamaan vastuuta omasta elämästään, ylittämään henkilökohtaisia esteitään ja löytämään omia voimavarojaan. Varsinaisen urakehityksen tukeminen on usein toissijaista.

Koska mentorointia on toteutettu taustoiltaan vaihteleville kohderyhmillä ja erilaisissa toimintaympäristöissä, mentoroinnin määrittely painottuu eri tavoin. Mentoroinnin toteuttamisen ympäristöistä huolimatta kaikille kohderyhmille yhteistä on, että pyritään tukemaan yksilöiden henkilökohtaista kehittymistä ja tukemaan heitä työ- tai elämänpolullaan.

3.4 Mentorointi informaalina tai formaalina suhteena

Mentorointi toteutuu kahdella tavalla: informaaleissa, luonnollisissa kehittävisissä ihmissuhteissa ja järjestetyissä, formaaleissa mentorointiohjelmissa. Mentorointiohjelmalla tarkoitetaan organisaation käynnistämää, koordinoimaa ja arvioimaa ohjelmaa henkilöstön kehittämiseksi ja yksilöiden ura- ja ammatillisen

kehittymisen tueksi. Formaaleja mentorointisuhteita on tutkittu enemmän (Roberts 2000, 156), koska informaalisuhteet ovat vähemmän näkyviä (Baugh & Fagenson-Eland 2007, 252) ja luonteeltaan yksityisempiä (Gold ym. 2003, 53).

Taulukkoon 3 olen koonnut formaalin ja informaalin mentoroinnin piirteitä.

TAULUKKO 3 Formaalin ja informaalin mentoroinnin piirteitä

	Formaali mentorointi	Informaali mentorointi
Käytetään myös seuraavia termejä	<ul style="list-style-type: none"> - suunniteltu mentorointi - fasilitoitu mentorointi - sekundäärinen kehityksellinen suhde 	<ul style="list-style-type: none"> - luonnollinen mentorointi - primäärimentorointi
Yleispiirre	<ul style="list-style-type: none"> - henkilöstön kehittämisen menetelmä - organisaatiolla keskeinen merkitys: suunnittelu ja koordinointi - suhde on luonteeltaan muodollinen 	<ul style="list-style-type: none"> - muodostuu luonnostaan ihmisten välille - mentoroinnista ei sovita erikseen - suhde on luonteeltaan spontaani
Intensiivisyys	<ul style="list-style-type: none"> - ei ole niin intensiivinen 	<ul style="list-style-type: none"> - intensiivinen, vaikuttava ja monipuolinen suhde - vaikuttaa aktorin koko elämään
Kesto	<ul style="list-style-type: none"> - lyhytkestoinen - noin yhden vuoden mittainen - keston määrittää mentorointiohjelman koordinaattori 	<ul style="list-style-type: none"> - pitkä ja intensiivinen suhde - kestää useita vuosia - kestää niin pitkään kuin molemmat osapuolet ovat siihen sitoutuneita
Mentorointiin valmentaminen	<ul style="list-style-type: none"> - järjestetään koulutus ja valmennus - mentorointiohjelman koordinaattori järjestää mentorointikoulutuksen - koulutuksen tavoitteena on jäsentyneen kuvan muodostaminen mentoroinnista, osapuolten roolista suhteessa ja mentorointiohjelman tavoitteista 	<ul style="list-style-type: none"> - ei järjestetä valmennusta - suhteessa toimitaan kokemusten pohjalta
Mentorointiparin muodostaminen	<ul style="list-style-type: none"> - mentorointiohjelman koordinaattori arvio mentorin ja aktorin yhteensopivuuden - koordinaattori muodostaa mentorointiparit - mentori ja aktori ilmoittavat halukkuutensa mentorointiin 	<ul style="list-style-type: none"> - mentorointiparit muodostuvat sattumalta - hyvällä onnella on merkitystä sopivan mentorin tai aktorin löytymiseen
Sopimuksen laatiminen	<ul style="list-style-type: none"> - laaditaan - sisältää tavoitteet ja etenemissuunnitelman 	<ul style="list-style-type: none"> - ei laadita

(jatkuu)

TAULUKKO 3 (jatkuu)

Tavoitteet	<ul style="list-style-type: none"> - asetetaan täsmälliset tavoitteet - riittävä yksimielisyys tarpeen - asetetaan aktorin kehittymisen suunnassa - myös organisaatio asettaa mentorointiohjelmalle tavoitteet 	<ul style="list-style-type: none"> - ei yleensä aseteta tietoisia tavoitteita - jos asetetaan, niiden asettamiseen osallistuvat tasavertaisesti sekä aktori että mentori
Mentorointisuhteen onnistumisen keskeiset tekijät	<ul style="list-style-type: none"> - mentorin ja aktorin yhteensopivuus - riittävän yhtenäinen käsitys rooleista mentorointisuhteessa 	<ul style="list-style-type: none"> - mentorin ja aktorin vuorovaikutuksen laatu - tarve mentorointisuhteelle
Mentorointisuhteen asema organisaatiossa	<ul style="list-style-type: none"> - tunnustetaan virallisesti organisaatiossa 	<ul style="list-style-type: none"> - ei tunnusteta, koska suhteesta ei ole tietoa
Johtaminen ja tuki	<ul style="list-style-type: none"> - johto luo toimintaedellytykset - varataan mentoroinnille rahoitus - suhdetta tuetaan eri keinoin 	<ul style="list-style-type: none"> - ei johdeta ulkopuolelta - organisaatio ei tue suhdetta
Rakenne	<ul style="list-style-type: none"> - kokoontumisten tiheyden, keston tai sisällön määrittää joko mentorointiohjelman koordinaattori tai mentorointipari 	<ul style="list-style-type: none"> - mentoroinnin toteuttamiselle ei ole muodollista rakennetta - ei ole rajoituksia kokoontumisten tiheyden, keston tai sisällön suhteen
Arviointi	<ul style="list-style-type: none"> - arvioidaan 	<ul style="list-style-type: none"> - ei arvioida

Taulukon koonnissa olen käyttänyt seuraavia lähteitä:

Baugh & Fagenson-Eland 2007; Ehrich ym. 2004; Ellinger 2002; Ewing ym. 2008; Friday & Friday 2002; Gehrke 1988; Gibb 2003; Gibson 2004b; Hardcastle 1988; Lucas 2001; Megginson 2000; Murray 2001; Ragins 1997; Ragins & Cotton 1999; Roberts 2000; Russel & Adams 1997; Tabbron ym. 1997; Wasburn 2007; Westanmo 2000

Formaali ja informaali mentorointi poikkeavat toisistaan. Kun puhutaan mentoroinnista, selkeyden vuoksi pitäisi aina ilmaista tarkastellaanko formaalisuhdetta vai informaalia suhdetta. Informaali mentorointi muodostuu luonnostaan ihmisten välille ilman, että mentoroinnista sovitaan. Informaali mentorointi sisältää paljon sellaisia piirteitä, joita usein tulkitaan sisältyväksi ystävyysyhteeseen. Informaali mentorointisuhde on pitkäkestoinen, intensiivinen, vaikuttava ja monipuolinen suhde, joka kestää monta vuotta, ja sillä on vaikutusta aktorin koko elämään. Mentori ja aktori eivät saa valmennusta mentorointisuhteeseen, vaan suhteen kehittymiseen vaikuttavat molempien osapuolten kokemukset. Suhteesta ei yleensä laadita sopimusta. Mentorointisuhde syntyy enimmäkseen satumalta eikä suhteelle yleensä aseteta tietoisia tavoitteita. Jos tavoitteet asetetaan, niiden määrittelyyn osallistuvat tasavertaisesti sekä aktori että mentori. Hyvällä onnella on merkitystä sopivan mentorin tai aktorin löytymiseen. Suhdetta ei tunnusteta organisaatiossa, koska siitä ei ole tietoa. Mentorointisuhdetta ei johdeta ulkoapäin eikä organisaatio tue sitä. Mentoroinnin toteuttamiselle ei ole muodollista rakennetta eikä sitä arvioida.

Formaali mentorointi on organisaation henkilöstön kehittämisen menetelmä, jonka organisaation edustajat suunnittelevat ja koordinoivat. Formaali mentorointisuhde kestää harvoin vuotta pidempään. Koulutuksen ja valmennuksen järjestäminen nähdään eräänä mentoroinnin onnistumisen edellytyksenä. Koulutuksen tavoitteena on muodostaa jäsentynyt kuva mentoroinnista, osapuolten vastuista ja mentorointiohjelman tavoitteista. Suhteeseen luodaan usein sopimus tavoitteinen ja etenemissuunnitelmien. Tavoitteiden asettamisella on suuri merkitys, ja tavoitteet pyritään asettamaan melko täsmällisesti. Työntekijät ilmoittavat halukkuutensa mentorointiin, ja organisaation edustaja tai ohjelman koordinaattori käynnistää mentorointisuhteen sekä tukee mentorointisuhdetta omalla toiminnallaan ja hankkii tarvittaessa suhteeseen ulkopuolisia resursseja. Toimintaan varataan riittävät resurssit (esimerkiksi aika) ja usein mentorointisuhde myös arvioidaan.

3.5 Mentorointisuhde mentorointiparin tai verkoston työskentelynä

Mentorointia toteutetaan usein kahden henkilön – eli dyadin – välisenä suhteena (muun muassa Kram 1983; Merriam 1983; Gehrke 1988; Hardcastle 1988; Jacobi 1991; Cox 2000; Roberts 2000). Kahdenkeskinen toteuttamisen tapa on saanut rinnalleen muita toteuttamistapoja, jotka haastavat perinteistä mentoroinnin määrittelyä (Gibson 2004b, 261–262). Tuki- ja ohjausverkosto on laajempi kuin vain yksi henkilö, jolloin siitä voi muodostua jopa moninainen tukiverkosto (O'Brien & Christie 2005; Packard, Walsh & Seidenberg 2004). Tieto- ja viestintäteknikka tarjoaa vaihtoehtoisia tapoja toteuttaa mentorointia, jolloin suhde ei perustukaan kasvokkaisille tapaamisille, vaan suhteessa voidaan hyödyntää teknologisia sovellutuksia.

Mentorointi kehitysverkoston toimintana. Kehitysverkostoa (developmental network) tutkineet esittävät, että yksilöt eivät saa mentorointia pelkästään mentorilta, vaan paljon laajemmasta sosiaalisten suhteiden verkostosta. Osa sosiaalisista suhteista on niin sanottuja kehityksellisiä suhteita (developmental relationships), jotka yhdessä muodostavat kehitysverkoston. Kehitysverkosto on ryhmä ihmisiä, jotka ovat kiinnostuneita aktorin kehityksestä ja antavat hänelle uraneuvoja ja -tukea eri vaiheissa. Yksilöt saavat mentorointitukea niistä sosiaalisista systeemeistä, joihin he kulloinkin kuuluvat (esimerkiksi koulu, työpaikka, lähiyhteisö), ja tukea voi antaa useampi ihminen yhtä aikaa. Vanhemmat, työtoverit, ystävät, perheenjäsenet ja yhteisön jäsenet ovat osa yksilön kehitysverkostoa. (Higgins, Chandler & Kram 2007; Higgins & Kram 2001.)

Elinikäinen mentorointi. Mentoroinnin käsitteeseen sisältyy ajatus siitä, että yksilöt voivat hyödyntää mentorointia elämänkaaren eri vaiheissa, jolloin voidaan puhua niin sanotusta elinikäisestä mentoroinnista (Mullen 1999, 187; Johnson, Geroy & Griengo 1999, 390). Elinikäinen mentorointi tarkoittaa sitä, että yksilön jatkuvasti etsii ja luo ihmissuhteita, jotka tukevat hänen kehittymistään (Mullen & Kealy 1999, 187). Se on proaktiivista toimintaa, jossa sitoudutaan

sekä toimimaan toisille mentorina että hakemaan itselleen mentorointia oman kehityksen tueksi. Elinikäisen mentoroinnin käsite korostaa ohjatun oppimisen ja ulkopuolisten resurssien merkitystä uusien taitojen ja tietojen kehittämisessä. Kehitys ja oppiminen tapahtuvat harvoin ilman sosiaalista ympäristöä ja sen tukea. Mentorointia tarvitaan joustavasti elämänkaaren eri vaiheissa useilta eri tahoilta, joten mentorin roolia ei varata vain yhdelle henkilölle. Mentoroinnista vastaa siis verkosto, johon kuuluu useita henkilöitä. (Mullen 2005, 75.)

Yhteismentorointi tai vertaismentorointi. Yhteismentorointi (co-mentoring) korostaa vastavuoroisuutta ja molemminpuolista oppimista. Yhteismentoroinnissa edistetään toisten oppimista työssä, annetaan palautetta ja kehitetään yhdessä. Yhteismentoroinnissa ei ole selvästi eroteltavissa mentorin ja aktorin roolia, vaan kollegat mentoroivat toinen toisiaan. (Kramler 2006; McCormick & West 2006; Shank 2005; Kiltz, Danzig & Szecsy 2004.) Yhteismentorointia voidaan toteuttaa niin sanotun strategisen kollaboraatio mallin mukaisesti, jossa on kaksi mentoria ja aktorin vertaisryhmä (Wasburn 2007). Tällaisessa työskentelyssä osallistujat saavat toisiltaan erilaisia näkökulmia ja neuvoja sekä sosiaalista tukea. Ryhmässä pystytään hyödyntämään useiden henkilöiden vahvuuksia. Ryhmämentoroinnissa ryhmän kaikki jäsenet ovat mentoreita ja aktoreita. Ryhmällä on mentorin roolissa oleva fasilitaattori, jonka tuo ryhmään omat kokemuksensa ja tietämyksensä, ohjaa ja tukee ryhmän jäseniä sekä varmistaa ryhmäprosessin toimivuuden. Ryhmämentorointi vahvistaa osallistujien uskallusta antaa tukea ja ohjausta omille kollegoilleen, toisin sanoen toimia toisille mentorina.

Vertaismentoroinnin peruslähtökohta on se, että työtoverit voivat oppia toisiltaan ja avustaa toisiaan ammatillisessa kehityksessä ja jopa urakehityksessä (Holbeche 1996). Vertaismentorointi sopii joillekin ryhmille paremmin kuin perinteinen mentorointimalli. Esimerkiksi oppilaitosjohdon vertaismentoroinnista on hyviä kokemuksia (Smith 2007). Vertaismentorointisuhde syntyy, kun kaksi tai useampaa henkilöä sopii kehityksellisestä suhteesta toistensa kanssa. Suhteen tavoitteena on tukea yksilö saavuttamaan oman työnsä tavoitteet. Suhteen täytyy olla vastavuoroinen, jotta se toimii. Tällaisen mentoroinnin onnistumisen edellytyksenä on mentorointiasenne, jossa arvostetaan omaa ja muiden oppimista. (Le Cornu 2005, 359.)

Telementorointi, e-mentorointi ja virtuaalimentorointi. Telementoroinnissa käytetään teknologisia sovelluksia (Guy 2002, 27). Tavallisesti vuorovaikutus mentorin ja aktorin välillä tapahtuu sähköpostitse, mutta voidaan käyttää hyödyksi myös muita teknologioita, kuten audio- tai videokonferenssejä sekä reaaliaikaisia tai ei-reaaliaikaisia keskustelualustoja. Telementoroinnin ohella käytetään termejä virtuaalimentorointi (Lavin Colky & Young 2006) tai e-mentorointi (Headlam-Wells, Gosland & Craig 2005). Virtuaalimentorointi tapahtuu sähköisiä keinoja hyödyntäen. Sen etuna ovat edullisuus, lisääntynyt mahdollisuus saada itselleen mentori sekä se, että mentorointia ei rajoita aika, paikka tai sijainti. Haittapuolina ovat kasvokkaisen keskustelun puute sekä vaikeus ymmärtää viestien sävyjä ja viesteihin liittyviä asenteita. E-mentorointi terminä korostaa sitä, että mentoroinnissa käytetään sähköpostiohjelmistoja ja webbiselaimia. Single ja Single (2005) toteavat, ettei e-mentorointi ole huokea vaih-

toehto kasvokkaiselle mentoroinnille. Vaihtoehtoiset mentoroinnin tavat laajentavat mentoroinnin toteuttamisen mahdollisuuksia ja eri organisaatioiden välisiä yhteistyötä.

3.6 Mentorointi vanhan säilyttämisenä tai uuden luomisena

Mentoroinnin tavoitteeksi voidaan määritellä vanhan tiedon ja osaamisen säilyttäminen tai uuden tiedon ja osaamisen luominen. Vanhan tiedon ja osaamisen säilyttäminen tarkoittaa sellaista mentoroinnin tehtävää, jolla aktori valmistellaan johonkin tiettyyn tehtävään ja sosiaalistetaan siihen. Uutta luova mentorointi pyrkii tukemaan aktorin kriittistä suhtautumista mentoroinnin kohteena olevaan tehtävään ja tukemaan roolin uudelleen määrittelyä. (McClellan ym. 2008.) Gibb (2003, 46) käyttää artikkelissaan vastinparia konservatiivinen ja liberaalinen käsitys mentoroinnista. Darwin (2000, 202–206) hahmottaa mentoroinnille kaksi toisilleen vastakkaista näkökulmaa: funktionalistinen ja radikaalilihumanistinen.

Konservatiivinen käsitys korostaa mentoroinnin tasapainon säilyttävää merkitystä. Sillä oikeutetaan ja toistetaan tiettyjä käyttäytymismalleja organisaatioissa. Mentori edustaa vanhaa valtaa, joka kontrolloi uuden sukupolven urakehitystä. Mentorointi määrittyy tällöin hierarkkiseksi ja ohjaavaksi suhteeksi. Mentori on suhteessa valtaa käyttävä osapuoli. Mentorointiprosessissa kokenut mentori siirtää noviisi aktorille oikeana pidetyn tiedon, jolla vahvistetaan olemassa olevia käytäntöjä. (Colley 2001, 180.) Konservatiivinen käsitys mentoroinnista rakentaa tradition ja pysyvyyden agendaa.

Liberaalinen käsitys korostaa mentoroinnin kehitystä edistävää merkitystä ja mentoroinnin moderneja tehtäviä. Mentoroinnista on hyötyä silloin, kun sillä pystytään avaamaan uusia uria ja vahvistamaan aktorin psykososiaalista kehitystä hänen tarvitsemallaan tavalla. Liberaalinen mentorointikäsite tuottaa humanismin, sosiaalisen muutoksen ja kehityksen agendan.

Darwin (2000) näkee, että mentoroinnin suurimmat ongelmat liittyvät valtaan ja tiedonmuodostusprosessiin. Funktionalistisen näkökulman mukaan mentoroinnin tehtävänä on edistää aktorin uraa perehdyttämällä hänet laajasti ja monipuolisesti hänen uuteen työtehtäväänsä. Mentori kannustaa aktoria ottamaan vastaan uuden tehtävän sekä kantamaan siihen sisältyvät vastuut. Mentori on usein organisaatioissa pitkään toiminut henkilö, jolla on paljon valtaa, ja hän pitää sen itsellään siihen saakka kunnes aktori on valmis ottamaan sen vastaan. Mentorointi pyrkii edistämään nopeaa uralla etenemistä ja menestymistä työtehtävässä. Mentori toimii aktorin tukena, avustaa pääsyä tärkeisiin tiedonlähteisiin, esittelee aktoria organisaatioissa eri henkilöille ja ryhmille, suojelee häntä ja antaa haastavia tehtäviä. Ajatellaan, että mentori avustaa uramenestykseen ja korkeampaan palkkaan. Tällaisia mentorointisuhteita on usein yritysten korkeimmalla johdolla. Mentorointi kierrättää valtaa työpaikalla. Tämän ajattelun mukaisesti aktorin kannattaa hankkia itselleen sellainen mentori, jolla on organisaatioissa paljon valtaa.

Radikaalihumanistinen näkökulma määrittää mentoroinnin prosessina, jossa sosiaalinen oikeudenmukaisuus asetetaan etusijalle. Valtasuhteita haastetaan, ja mentorin sekä aktorin subjektiivisuutta kunnioitetaan. Radikaalihumanistisen näkemys nojautuu oppivan organisaation ajatukseen. Organisaatiossa pitäisi olla sellainen ilmapiiri, joka rohkaisee riskien ottamiseen, dialogiin ja horisontaalisiin suhteisiin, joissa parhaimmillaan voidaan muodostaa uutta tietoa. Mentorointisuhteesta muodostuu näin oppimisen suhde, jonka tavoitteena on luoda jotakin uutta eikä vain siirtää vanhaa tietoa ja osaamista.

3.7 Perinteinen tai vaihtoehtoinen mentorointi

Tutkimuskirjallisuudesta on löydettävissä kaksi toisistaan poikkeavaa käsitystä mentoroinnista (Johnson 2008, 34; Jacobi 1991). Käytän tässä niistä termejä perinteinen mentorointi (traditional mentoring) ja vaihtoehtoinen mentorointi (alternative mentoring) (Mullen 2005, 71). Näiden molempien käsitysten mukaista toimintaa tarvitaan, eikä vaihtoehtoinen käsitys pyri syrjäyttämään perinteistä mentorointikäsitystä. Vaihtoehtoinen haastaa joitakin oletuksia, joita perinteiseen lähestymistapaan liittyy, ja laajentaa tutkimuksen näkökulmia (Fletcher & Ragins 2007, 374; Ragins & Verbos 2007, 98).

Perinteisesti mentoroinnin on katsottu tapahtuvan kahden henkilön kesken – juniorin ja seniorin (Merriam 1983), jotka työskentelevät samassa organisaatiossa. Mentoroinnin tavoitteena on juniorin eli aktorin henkilökohtaisen ja ammatillisen kehityksen tukeminen. Juniori on tavallisesti nuorempi ja kokemattomampi, ja seniori on vanhempi ja kokeneempi (Johnson, Geroy & Griego 1999, 385). Perinteinen mentorointisuhte on tavallisesti hierarkkinen ja statukseltaan epä tasa-arvoinen, sillä mentorilla on organisaatiossa usein enemmän valtaa. Kokeneempi, pätevämpi ja tietävämpi mentori välittää tietonsa aktorille, jonka tehtävä on olla suhteessa oppijan roolissa (Smith 2007, 278; Kramler 2005, 298; Molloy 2005, 536).

Vaihtoehtoisessa mentoroinnissa korostuvat jaettu oppiminen, yhteinen asioiden tarkastelu sekä tasa-arvo (Russell & Adams 1997). Tällainen näkemys mentoroinnista on perusteltua, koska sekä kokeneet että vasta-alkajat tuntevat samaa epävarmuutta esimerkiksi työpaikkojen jatkuvuudesta sekä ovat riippuvaisia muista ihmisistä taitojen ja osaamisen hankkimisessa (Jylhä 2005, 25). Vaihtoehtoisen mentoroinnin ajatukset näkyvät muun muassa vertaismentoroinnissa, kollaboratiivisessa mentoroinnin sovelluksissa ja elinikäisen oppimisen ajatuksissa, jotka kaikki sisältävät samantyyppisiä määrittämiä mentoroinnista. Vaihtoehtoinen näkemys rikkoo seniorilta juniorille -asetelmaa, ja kuvaa mentoroinnin enemmänkin molemminpuolisenä ja tasavertaisena (Kafai, Desai, Pepler, Chiu & Moya 2008, 193) sekä kollaboratiivisena ja kollegiaalisena suhteena (Le Cornu 2005, 356; Shank 2005, 74). Tällainen mentorointisuhte perustuu molemminpuoliseen tiedon jakamiseen ja tiedon rakentamiseen. Molemmat osapuolet – sekä kokematon aktori ja kokenut mentori – voivat oppia mentorointisuhteesta. Mentorointisuhte on siis oppimiskumppanuutta, joka perustuu

ohjatulle osallistumiselle (Nummenmaa & Lautamatti 2004, 93). Mentori luo tilanteen rakenteen ja auttaa aktoria ongelmaratkaisussa. Aktori osallistuu aktiivisesti prosessiin tuomalla kysymyksensä yhteiseen työskentelyyn ja pohtimalla erilaisia ratkaisumahdollisuuksia.

Yksi vaihtoehtoista mentorointia edustava näkökulma on niin sanottu relationaalinen mentorointi, jossa korostetaan molemminpuolista yhteenkuuluvuutta sekä empaattista ja valtauttavaa prosessia. Relationaalinen mentorointi kehittää sekä mentoria että aktoria (Heirdsfield, Walker, Walsh & Wilss 2008). Relationaaliseen mentorointisuhteeseen sisältyy molemminpuolista oppimista, tiedon vaihtoa sekä jaettua johtajuutta. Suhteen perustana on halu tarjota toiselle tukea ilman, että odottaa itse saavansa suhteesta itselleen vastalahjoja. Mentorin roolia ei määritä pelkästään senioriteetti (kokemus) tai kokemattomuus, vaan relationaalinen mentorointi perustuu asiantuntemuksen ja osaamisen vaihtoon toimijoiden kesken. (McClellan, Ivory & Dominguez 2008, 354.) Mentori ei vain siirrä osaamistaan toiselle, vaan sitä luodaan yhdessä ja se on luonteeltaan muuttuvaa. Sosiaalinen konteksti vaikuttaa relationaalisen tiedon sisältöön, joka rakentuu toisia kuuntelemalla ja toisilta oppimalla (Hollingsworth, Dybdahl, & Turner Minarik 1993; Young, Alvermann, Kaste, Henderson & Many 2004). Relationaalinen urakehityksen näkökulma korostaa työpaikan ihmissuhteiden merkitystä henkilökohtaiselle kasvuille. (Fletcher 1996; Kram 1996). Ihmissuhteet ja yhteisöllisyys ovat läsnä yksilöllisissä valinta- ja päätöstilanteissa, joten itsenäisyys ja yhteisöllisyys ovat toisiaan täydentäviä, eivät toisilleen vastakkaisia näkökulmia (Vanhalakka-Ruoho 2007, 10). Mentorointi on eräs työpaikan ankkuroiva ihmissuhde (Kahn 1996), koska siihen sisältyy emotionaalinen sitoutuminen, toisesta huolehtiminen ja tuen vastaanottaminen. Relationaalinen mentorointi tuottaa aktorille osaamispääomaa, jota hän voi hyödyntää tulevaisuudessa työpaikallaan. Kokemus vastavuoroisesta oppimissuhteesta mentorin kanssa auttaa aktoria tukemaan kollegoiden oppimista. (Walker 2006.)

3.8 Mentorointiskeema odotusten ja toiminnan ohjaajana

Edellä on kuvattu erilaisia näkökulmia mentoroinnista. Mentoroinnin määrittelyssä painottuvat vaihtelevat näkökulmat, jotka johtavat muodoltaan erilaiseen toimintaan. Nämä näkemykset mentoroinnista voidaan tulkita mentorointia koskeviksi skeemoiksi. Ragins ja Verbos (2007) käyttävät mentorointiskeeman käsitettä kuvaamaan yksilöiden kognitiivisia karttoja, jotka ohjaavat yksilöiden odotuksia mentoroinnista ja toimintaa mentorointisuhteessa. Ne myös ohjaavat mentorointisuhteen laadun ja vaikuttavuuden arviointia. Kognitiiviset kartat ovat siis yleistä tietoa, joka auttaa ihmisiä toimimaan sosiaalisessa ympäristössään.

Mentorointiskeema on yksi relationaalisen skeeman muoto. Relationaalisen skeeman teoreettisen mallin taustalla on sosiaalisen kognition teorioiden lähtökohtia (Pennington 2000; Fiske & Taylor 1991, 14). Sosiaalinen kognitio on tietoa muista, ja tutkimuksissa pyritään selvittämään, kuinka ihmiset mentaali-

sesti järjestävät ja esittävät tietoa itsestään ja muista yksilöistä. Aikaisempien kokemusten pohjalta yksilöt tallentavat muistiin organisoituneita tiedonrakenteita, sosiaalisia skeemoja, jotka auttavat yksilöitä toimimaan alati muuttuvissa sosiaalisissa tilanteissa. Skeemat ovat yleistyneitä tiedollisia rakenteita, jotka ohjaavat tiedon prosessointia. Yksilön aikaisemmat kokemukset vaikuttavat niihin. (Planalp 1985, 9.) Ne ovat yhteenvedoja sosiaalisesta maailmasta, ja ne tarjoavat keinon helposti ja nopeasti koodata ja kategorioida uutta tietoa. Täten sosiaalisia tilanteita ei tarvitse aloittaa tyhjästä. Ihmisillä on useita skeemoja, kuten skeema itsestä, skeema muista, rooliskeema, interpersonaalinen ja relationaalinen skeema (Hewes & Planalp 1982, 121). Skeemat ohjaavat yksilön uusien kokemusten tulkintaa ja auttavat yksilöitä toimimaan sosiaalisissa tilanteissa. Uudet kokemukset muuttavat niitä jatkuvasti (Planalp & Rivers 1995, 299).

Relationaalisen kognition teoria paneutuu interpersonaalisten skeemojen ja skriptien tarkasteluun. Perinteisesti skeemoja on tutkittu erillään toisistaan, mutta relationaalisten skeemojen tutkimuksessa sen sijaan tarkastellaan sosiaalisten suhteiden kytköksisyyttä (relatedness). Keskeisenä ajatuksena on siis, ettei ole erillisiä, toisistaan riippumattomia rooleja. Esimerkiksi mentoroinnissa mentorointisuhteen osapuolten – mentorin ja aktorin – roolit kytkeytyvät toisiinsa. (Baldwin 1992.) Relationaaliset skeemat eivät koske mitä tahansa ihmisuhteita, vaan niitä muodostetaan nimenomaan merkityksellisistä suhteista. (Wood 2000). Tällaisia merkityksellisiä suhteita ovat esimerkiksi pari-, ystävyys- ja mentorointisuhte.

Relationaalinen skeema sisältää interpersonaalisen skriptin, skeeman itsensä ja skeeman toisesta. Skeema itsestä tarkoittaa sitä, kuinka itse koetaan interpersonaalisessa tilanteessa. Vastaavasti skeema toisesta tarkoittaa, kuinka toinen koetaan vastaavassa tilanteessa. Mentorointiskeeman yhteydessä nämä tarkoittavat ajatuksia mentorin ja aktorin rooleista mentorointisuhteessa. (Baldwin & Dandeneau 2005, 55). Skripti on erityinen skeema, joka sisältää tietoa vuorovaikutuksen malleista, sosiaalisesta toiminnasta tai tapahtumista. Skriptit sisältävät roolimäärittäjäksi ihmisille, jotka osallistuvat vuorovaikutukseen. Niiden avulla tulkitaan sosiaalisia tilanteita ja muiden toimintaa. Skripteissä ilmenee vuorovaikutukseen liittyvät odotukset, ja niissä kuvataan tilanteeseen sopiva käyttäytyminen. (Baldwin 1997; Baldwin & Sinclair 1996.)

Luvussa 3 olen tarkastellut mentoroinnin moninaisia ilmenemismuotoja. Mentorointia voidaan siis toteuttaa eri kohderyhmille. Mentorointia on sovellettu lasten ja nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi sekä kouluissa että kolmannella sektorilla. Työssä oleville aikuisille mentorointia on hyödynnetty erityisesti ammatillisen kehittymisen ja urakehityksen tukemiseksi. Työpaikoilla mentorointia on toteutettu sekä työntekijöille että organisaatioiden johdolle. Monien käytännön sovelluskenttien vuoksi mentoroinnin tavoitteet ja tehtävät vaihtelevat suuresti. Lisäksi mentoroinnin toteuttamisen taustalla olevat näkemykset vaihtelevat: pyritäänkö välittämään olemassa olevaa tietoa, taitoa ja osaamista vai luomaan jotakin uutta; toteutetaanko mentorointia kahden kesken vai isommassa ryhmässä; varataanko mentorin rooli pelkästään osaavalle ja taitavalle seniorille vai voidaanko mentorointia toteuttaa kollegoiden kesken? Taustalla olevat oletukset mentoroinnista ilmiönä, yksilöiden odotukset mentoroin-

nista (mentorintiskeemat) sekä mentoroinnille asetetut yksilölliset ja yhteisölliset tavoitteet määrittävät mentoroinnin konkreettista toteutusta. Mentoroinnin moni-ilmeisyys on vaikuttamassa siihen, että mentoroinnin yksiselitteinen määrittely on haasteellista.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

4.1 Tutkimuksen lähtökohdat ja tutkimustehtävät

Mentoroinnin ilmiötä on tutkittu jo pitkään. Erityisesti viime vuosina mentoroinnista julkaistujen tutkimusten määrä on ollut huomattava (Baugh & Sullivan 2005; Ehrich, Hansford & Tennent 2004), ja tehdyt tutkimukset ovat tarkentaneet ymmärrystä mentoroinnista. Vaikka tutkimusta on määrällisesti paljon, on tutkijoiden kesken edelleenkin monia eri käsityksiä mentoroinnin olennaisista piirteistä sekä mentoroinnin määritelmästä (Gibson 2004b; Mertz 2004). Työpaikoilla toteutettavan mentoroinnin tutkijat ovat korostaneet tarvetta mentoroinnin uudelle määrittelylle (Ragins & Kram 2007; Mullen 2005, 71) ja järjestämistapojen uudistamiselle (Molloy 2005). Yksisuuntaisuutta ja hierarkkisuutta korostava näkemys mentoroinnista ei pysty vastaamaan yksilöiden eikä työelämän tarpeisiin (Fletcher & Ragins 2007, 374). Tutkijat ovat pyrkineet uudistamaan mentoroinnin määrittelyä, mutta kohtaavatko tutkijoiden määrittelyt ja käytännön toimijoiden, työelämässä työskentelevien ammattilaisten näkemykset ja ymmärrys mentoroinnista toisensa? Miten työelämän toimijat ymmärtävät ja käsittävät mentoroinnin, ja missä määrin käsityksiin sisältyy vaihtoehtoisen määrittelyn piirteitä? Koska mentoroinnista on edelleen monia käsityksiä ja määritelmiä, on tarpeen tutkia ihmisten erilaisia tapoja kokea, havaita, ymmärtää, käsitteellistää ja käsittää (Marton 1990, 144; Marton 1988, 178–179) työpaikoilla toteutettavaa tukea ja ohjausta sekä erityisesti mentorointia. Tutkittavaa ilmiötä, mentorointia, lähestytään tässä tutkimuksessa työelämässä toimivien ammattilaisten mentoroinnista muodostamien käsitysten avulla.

Mentoroinnista on tehty runsaasti arviointitutkimuksia, joissa on selvitetty mentoroinnin merkitystä aktorille, mentorille ja organisaatiolle (mm. Ragins & Verbos 2007; Hansford, Tennent & Ehrich 2002; Fagenson-Eland, Marks & Amendola 1997). Aikaisemmin on tutkittu opettajamentoreiden käsityksiä ammatillisesta kehittymisestään (Gilles & Wilson 2004) sekä roolistaan ja vastuistaan (Hall ym. 2008). Tutkimuksissa on selvitetty opettajaopiskelijoiden käsi-

tyksiä mentoroinnista osana opettajankoulutusta (Hobson 2002) ja yliopistopiskelijoiden käsityksiä ihannementorista (Rose 2005). Lisäksi tutkimuksissa on selvitetty teknologiayrityksissä toteutettujen mentorointiohjelmien vaikutuksia mentoreiden ja aktoreiden mentorointikäsitteisiin (Fagenson-Eland, Marks & Amendola 1997) sekä niiden yhtenevyyteen (Fagenson-Eland, Baugh & Lankau 2005). Missään näistä tutkimuksista ei ole kuitenkaan käytetty fenomenografista tutkimusotetta, jotta olisi pystytty osoittamaan mentoroinnin ilmiötä määrittävät termit, termien väliset suhteet sekä niiden vaihtelu.

Suomessa on tehty viime vuosien aikana jonkin verran työelämässä toteutetun mentoroinnin tutkimuksia (esimerkiksi Tunkkari-Eskelinen 2005; Jokinen & Välijärvi 2006), mutta terveystyö-, viittomakieli-, kulttuurituotanto- sekä järjestö- ja nuorisotyöalan ammattilaisia ei tutkittu aikaisemmin. Tässä tutkimuksessa kohderyhmä koostuu edellä mainittujen alojen ammattilaisista, joiden esittämi- en käsitysten avulla voidaan osoittaa erilaisia tapoja ymmärtää ja kokea mento- roinnin ilmiö (Marton & Booth 1997, 111). Viittomakielialalla (Lakner 2004; 2003) ja terveysalalla (Sarvimäki & Parviainen 2005) on toteutettu mentorointia, mutta näistä mentorointiohjelmista ei ole tehty tutkimusta.

Aikaisemmat tutkimukset ovat painottuneet aktoreiden kokemuksiin ja mentoroinnin vaikutuksiin heidän kehittymiselleen. Mentoreiden näkökulma on jäänyt vähemmäksi ja tutkijat ovat todenneet, että mentoreiden näkökulmaa täytyy vahvistaa (Hall ym. 2008; Hansman 2002a). Tutkimuksessani puheen- vuoron saivat mentorointikoulutukseen osallistuneet työelämässä toimivat ammattilaiset, jotka olivat kouluttautumassa mentoroinnin toteuttajiksi.

Tutkimuksessani tarkastelen mentorointia yhtenä ohjauksen muotona. Aikaisemmissa tutkimuksissa mentorointia ei ole juuri kytketty ohjauksen käsitteeseen. Laajan kirjallisuuskatsauksen mukaan (Hansford, Tennent & Ehrich 2002) mentorointia on tarkasteltu enimmäkseen taloustieteellisestä, filosofisesta, sosiologisesta ja psykologisesta näkökulmasta. Työpaikoilla toteutettavaa ohjausta on tutkittu Suomessa tähän mennessä melko vähän, ja suurin osa ohjaus- alan tutkimuksista kohdistuu ohjaukseen kouluissa (esimerkiksi Kupiainen 2009; Juutilainen 2003; Kasurinen 1999), oppilaitoksissa (esimerkiksi Annala 2007; Pasanen 2007; Lerkkanen 2002) tai työvoimahallinnossa (esimerkiksi Lahti 2004; 2001).

Tutkimuksessani käytän fenomenografista tutkimusotetta, jossa oletetaan, että ilmiön olemus on eri henkilöiden käsitys ilmiöstä (Marton 1988, 192; Uljens 1991). Fenomenografisessa tutkimuksessa pyritään selvittämään, miten kohde- ryhmä ymmärtää tutkittavan ilmiön ja millaista variaatiota tutkittavan ilmiön käsittämässä esiintyy. Mentoroinnin ilmiön kuvaamiseksi on löydettävä ja kuvattava yksilöiden laadullisesti erilaiset tavat ajatella tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä.

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia käsityksiä ammattilaisilla on mentoroinnista?
2. Mitkä ovat ammattilaisten mentorointia koskevien käsitysten väliset suhteet?

4.2 Käsitukset fenomenografisen tutkimuksen kohteena

Fenomenografinen tutkimusote soveltuu terveys-, viittomakieli-, kulttuurituo- tanto- sekä järjestö- ja nuorisotyöalan ammattilaisten mentorointia koskevien käsitysten tutkimukseen, koska sen kohteena ovat ihmisten erilaiset käsitykset tutkittavasta, arkipäivän ilmiöstä. Fenomenografisessa tutkimuksessa tarkastellaan ihmisten erilaisia tapoja kokea, havaita, ymmärtää, käsitteellistää ja käsitteää ympäröivää todellisuutta ja sen ilmiöitä (Marton 1988, 178; Marton 1990, 144).

Tesch (1990) asemoi fenomenografian aineistolähtöiseksi, teoriaa luovaksi ja laadulliseksi tutkimusotteeksi. Fenomenografisen tutkimusotteen perustana pidetään Piaget'n lasten ajattelun kehitystä kuvaavaa teoriaa, hahmopsykologiaa ja fenomenologiaa (Niikko 2003). Piaget'n tutkimuksissa pyrittiin kuvaamaan lasten laadullisesti erilaisia tapoja hahmottaa ympäröivää maailmaa. Piaget kytki tiedon kehityksen ajattelun yleisiin kehitysvaiheisiin, kun taas fenomenografiassa keskitytään ajattelun ja tiedon kohteen sisältöön. Hahmopsykologisissa tutkimuksissa pyrittiin selvittämään, kuinka ihminen muodostaa vaikeasti hahmotettavasta tiedosta itselleen merkityksellisiä kokonaisuuksia aikaisempia kokemuksiaan, tietojaan ja kuvitelmiaan hyödyntäen. Hahmopsykologit korostivat ajattelun toiminnallisia piirteitä ajattelun rakenteen ja sisällön sijaan, mikä fenomenografiassa on keskeistä.

Niikon (2003) mukaan fenomenografia kiinnittyy käyttämiensä käsitteiden avulla ontologisesti ja epistemologisesti fenomenologiaan. Yhtäläisiä piirteitä näiden kahden suuntauksen välillä on muun muassa ilmiöiden rakenteita tutkiminen, ihmisen ja maailman välisen suhteen non-dualistisuus, kokemusten keskeinen merkitys käsitysten luomisessa ja ajattelun rakentumisessa sekä intentionaalisuus. Keskeisin ero fenomenologian ja fenomenografian välillä on se, että fenomenologiassa pyritään etsimään inhimillisen kokemuksen ydintä eli löytämään yksilöiden käsitysten ja kokemusten kautta ilmiö itsessään. Fenomenografiassa tutkitaan taasen käsitysten ja kokemusten laadullisia eroavuuksia. Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata maailmaa sellaisena kuin tietty ryhmä yksilöitä sen kokee. Monista yhtäläisistä piirteistä huolimatta Marton (1988) kuitenkin korostaa, että fenomenografia ei ole kehittynyt fenomenologisesta ajattelusta eikä filosofiasta. Fenomenologia on tieteenfilosofinen suuntaus, kun taas fenomenografia on metodinen tutkimussuuntaus ja lähestymistapa.

Käsitys nähdään fenomenografiassa yksilön ja ympäröivän maailman välisenä suhteena. Uljens (1996, 112) toteaa, että fenomenografiassa käsitys on tapa, jolla ollaan suhteessa maailmaan. Marton (1981) korostaa käsityksen ja kokemuksen yhteyttä. Fenomenografia on ajattelun kautta muodostuneiden käsitysten sisällön tutkimusta. Käsitys on sitä, miten ihminen ymmärtää ilmiön. Käsitukset rakentuvat aikaisempien tiedon ja kokemusten pohjalle.

Ilmiön tutkimuksessa voidaan erottaa kaksi näkökulmaa (Marton 1981): ensimmäisen (first-order perspective) ja toisen asteen (second-order perspective) perspektiivi. Ensimmäisen asteen perspektiivi sisältää suoria väitteitä tai kysy-

myksiä tutkimuskohteen olevasta ilmiöstä. Tällöin pyritään ymmärtämään ympäristön ilmiöitä eli todellisuutta sellaisena kuin se on. Tutkimuksen kohteena on todellisuus sinänsä. Sen sijaan toisen asteen perspektiivistä, jota fenomenografia edustaa, tarkastellaan ihmisten erilaisia käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Nämä käsitykset ovat fenomenografisen tutkimuksen kohteena. Toisen asteen näkökulma korostaa todellisuuden rakentumista sosiaalisesti ja konstruktivistisesti. Todellisuus muodostuu merkitystulkinnosta ja tutkintasäännöistä, jolloin maailma ei ilmene yksilölle sellaisenaan, vaan sen suhteen kautta, mikä yksilöllä on tähän maailmaan. Fenomenografiassa ajatellaan, että on olemassa yhteinen todellisuus, jonka kokeminen ja käsittäminen ovat yksilöllistä. Fenomenografisen tutkimus ei pyri löytämään lopullista totuutta maailmasta, vaan sen tarkoituksena on kuvata todellisuutta toisen asteen näkökulmasta sellaisena kuin tietty joukko ihmisiä sen käsittää. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.) Laadullisen tutkimuksen taustalla on usein relativismi, jonka mukaan todellisuuksia voi olla useita, ja että tutkimus tuottaa tietyn näkökulman ilmiöstä eikä objektiivista totuutta (Tynjälä 1991, 390).

Vaikka fenomenografisessa tutkimuksessa keskitytään yksilöiden tulkintoihin todellisuudesta, ihmistieteissä myös muunlainen tieto on mahdollista (Raatikainen 2004). Tutkittavien omaan näkökulmaan keskittymisen sijaan voidaan tutkia ulkoisesti havaittavaa käyttäytymistä (esimerkiksi mentoroinnin toteuttamisen havainnointi). Lisäksi ihmistieteissä tutkittavien näkökulmaan sitoutuminen vaihtelee. Pelkästään tutkittavien näkökulmaan rajoittuminen on tyypillistä jyrkälle ymmärtävälle ihmistieteelle, jota fenomenografisen tutkimusote edustaa. Jyrkän ymmärtävän ihmistieteen ongelmana on, että se jättää inhimillisen toiminnan tiedostamattomat syyt ja seuraukset tarkastelun ulkopuolelle. Tutkittavien näkökulmien korottaminen ainoaksi totuudeksi sekä se tosiasia, että ihmisten ja ihmisryhmien käsitykset voivat olla ristiriidassa keskenään, johtaa relativismiin, jossa erilaiset keskenään ristiriitaiset tulkinnat ovat yhtä tosia. Tällaisen ajattelun vahvuutena on sen tunnistaminen, että sosiaaliseen todellisuuteen päästää käsiksi vain tulkintojen kautta, ja että näillä tulkintoilla on vaikutuksia sosiaaliseen todellisuuteen (esimerkiksi Berger & Luckmann 1994).

Perinteiset ontologiset näkökulmat ovat muun muassa, mitä todellisuus on, onko todellisuus olemassa, riippuuko todellisuus ihmisistä vai onko se itsenäinen, tai kuinka monta todellisuutta on olemassa. Fenomenografisessa tutkimuksessa ei kuitenkaan olla kiinnostuneita todellisuudesta ja sen luonteesta sinänsä vaan siitä, mikä on todellisuuden ja ihmisen tietoisuuden välinen suhde (Uljens 1996, 112-114). Ontologiset lähtöoletukset ovat non-dualistisia. Fenomenografiassa ei tehdä todellisuutta koskevia väitteitä, vaan tarkoituksena on kuvata ihmisen käsityksiä todellisuuden ilmiöstä. Kun todellisuutta ei voida tutkia sellaisenaan, sitä voidaan lähestyä ihmisten kokemuksen ja ymmärryksen avulla. Fenomenografiassa keskeisenä ontologisena oletuksena on se, että yksilön käsitykset ilmiöistä ovat kontekstisidonnaisia, ja kokemukset sekä ajattelu muuttavat niitä (Åkerlind 2002). Huusko ja Paloniemi (2006, 164) esittävät, että fenomenografisen tutkimusotteen ontologiset sitoumukset asettuvat realismiin ja konstruktivismiin välimaastoon. Käsitykset muodostuvat tietoisuu-

dessa todellisuutta koskevien kokemusten kautta ja niissä ilmenevät sekä yksilölle ja yhteisölle ominaiset piirteet.

Epistemologiset perusolettamukset viittaavat siihen, millaisia tietoja koskevia oletuksia tutkimusotteeseen sisältyy: kuinka ymmärrys kehittyy ja muuttuu, kuinka ymmärrys syntyy, kuinka opimme ja kuinka saavuttaa uutta tietoa (Uljens 1996, 114)? Fenomenografisessa tutkimusotteessa ihmisten oppimisen ja tiedonmuodostuksen ajatellaan olevan holistinen ja non-dualistinen (Mårdsjö Olsson 2005). Tämä merkitsee sitä, että ihmisten ymmärrys heitä ympäröivästä maailmasta ei voi olla irrallaan siitä maailmasta, jossa he elävät. Objekti ja subjekti eivät ole toisistaan riippumattomia, vaan muodostavat kokonaisuuden, ja ne ovat suhteessa toisiinsa. Sandberg (1997) esittää, että ihmisten kokemus on ihmisen ja maailman välinen sisäinen suhde, joka heijastuu ihmisen ajatteluun, kognitioon. Ihmisen tietämys rakentuu intentionaalisesti yksilön todellisuutta koskevista käsityksistä. Fenomenografisessa tutkimusotteessa korostetaan ihmisen intentionaalisuutta. Ihminen on subjekti, joka itse pyrkii rakentamaan itselleen kuvaa maailmasta. Hänellä on intentio rakentaa häntä ympäröivästä maailmasta jäsennetty kuva, jotta hän pystyy suhteuttamaan kokemuksiaan toisiinsa ja tekemään toimintaansa koskevia päätöksiä. Ihminen on siis tietoinen olento, joka rakentaa itselleen käsityksiä ilmiöistä ja osaa kielellisesti ilmaista nämä tietoiset käsitykset (Ahonen 1994).

Fenomenografista tutkimusotetta on kehitetty 1970-luvulta saakka. Aikaisemmin fenomenografia nähtiin tutkimusmetodina, mutta viime vuosina sitä on kehitetty myös teoreettisena lähestymistapana. (Hella 2003; Marton & Pang 1999; Marton & Booth 1997). Alun perin fenomenografiassa oli pyrkimyksenä kuvata ihmisten käsityksiä eri ilmiöistä. Kyseessä on mikä-näkökulma, joka viittaa merkitysulottuvuuteen (referential aspect) (Uljens 1991). Mikä-näkökulma edustaa ajatustuotetta, ajatuksen sisältöä. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita selvittämään tutkittavien käsityksiä tietystä asiasta tai ilmiöstä. Tällöin kysytään, miten mentorointi ymmärretään. Tutkimuksessa halutaan tavoittaa yksilöiden käsitys tietystä aiheesta. Viime vuosina teoreettisemmassa fenomenografisessa tutkimussuuntauksessa on oltu kiinnostuneita oppimisen ja tietoisuuden perusteiden ymmärtämisestä, jolloin miten-näkökulma eli käsitysten rakenneulottuvuus (structural aspect) on ollut huomion kohteena (Booth 1997). Miten-näkökulma taas edustaa ajattelutoimintaa ja käsitysten rakennetta. Rakenneulottuvuutta selvitetään kysymyksellä, mitkä ovat mentoroinnista esitettyjen käsitysten väliset suhteet. Rakenneulottuvuuden jäsentämiseksi tarvitaan merkitysulottuvuudet, joten nämä kietoutuvat toisiinsa.

Tämän tutkimuksen kohteena olivat mentorointikoulutukseen osallistuneiden työelämässä toimivien ammattilaisten käsitykset mentoroinnista, joka on arkipäivän ilmiö työpaikoilla. Tutkimukseni tavoitteena on kuvata ammattilaisten laadullisesti erilaiset tavat ajatella mentoroinnista (merkitysulottuvuus) sekä hahmottaa näiden mentorointia koskevien käsitysten väliset suhteet (rakenneulottuvuus). Mentorointikäsitykset ovat kiinnostavia sinänsä, eikä koulutukseen osallistuneiden esittämiä käsityksiä arvioida tai arvioida niiden oikeellisuutta. En vertaile esitettyjä mentorointikäsityksiä mentorointikoulutuksessa esitettyihin näkemyksiin. Käsitykset mentoroinnista ovat muodostuneet aikai-

sempien kokemusten tai ajattelun tuloksena, mutta käsitysten alkuperää ei tässä yhteydessä pyritä selvittämään. (Marton 1988.) Oletettavaa on, että mentorointikäsitteet sisältävät luonnehdintoja mentorointisuhteesta, mentorista ja aktorista. Koska mentoroinnin toteuttamisen ympäristö on työpaikka, voidaan olettaa, että käsitteisiin sisältyy myös elementtejä toimintaympäristöstä.

Mentorointikäsitteillä ja -kokemuksilla sekä muilla ohjauskokemuksilla on yhteys toisiinsa (Marton 1990; Marton & Booth 1997). Kokemus on perusta, josta käsin käsitteitä luodaan ja ajattelua rakennetaan, ja kokemus heijastuu käsitteiden kautta. Kaikki mitä ihminen on kokenut aikaisemmin, on läsnä käsitteiden rakentumisen prosessissa. Mentorointikoulutukseen osallistuneilla ammattilaisilla oli kokemusta erilaisista työtehtävistä ja -paikoista, joissa oli ollut urakehitystä ja oppimista tukevia suhteita muun muassa esimiehiin ja kollegoihin. Todennäköisesti heillä oli kokemuksia tuen saamisesta ja antamisesta työpaikalla. Osa heistä oli myös itse toiminut uusien työntekijöiden perehdyttäjinä, opiskelijoiden ohjaajina ja kollegoiden tukijoina. Jotkut ammattilaisista toimivat työpaikallaan esimiestehtävissä, joten he vastasivat organisaatioidensa henkilöstövoimavarojen suunnittelusta ja osaamisen kehittamisestä. Työpaikoilla annettavan tuen lisäksi jokaisen elämänselityksessä oli erilaisia kehittäviä ihmisiä ja jopa informaalia mentorointia. Käsitteiden oletetaan olevan dynaamisia, sillä ne voivat muuttua ja esiintyä hetkellisesti (Marton 1995). Myös kokemukset koulutuksen aikana, muun muassa luennot, luettu kirjallisuus ja keskustelut opiskelutovereiden kanssa, vaikuttivat käsitteisiin.

Käsitteet ovat luonteeltaan relationaalisia, mikä tarkoittaa sitä, että ne kuvaavat ihmisten ja heitä ympäröivän maailman välistä suhdetta (Marton 1988, 179; Marton 1990, 144). Uljens (1996, 112) sanoo, että fenomenografiassa käsite on tapa, jolla ollaan suhteessa maailmaan. Käsite voidaan määrittellä sanoiksi puetuksi kokemukseksi (Valkonen 2006, 22). Tiedonmuodostus on aina holistinen ja dualistinen prosessi; toisin sanoen ihmisten ymmärrys heitä ympäröivästä maailmasta ei voi olla erillään siitä maailmasta, jossa he itse elävät. Objekti ja subjekti eivät ole toisistaan riippuvaisia, mutta ne muodostavat kokonaisuuden, ja objekti sekä subjekti ovat suhteessa toisiinsa. Mentoroinnin ymmärtämiseen vaikuttaa se maailma, jossa ihmiset elävät. Suomalaisten mentorointikäsitteet saattavat poiketa esimerkiksi amerikkalaisten tai englantilaisten käsitteistä. Työntekijöiden käsitteet saattavat poiketa tutkijoiden käsitteistä. Kun mentorointikoulutukseen osallistuneet ammattilaiset tekivät itselleen selkoa mentoroinnista, he konstruoivat sitä suhteessa aikaisempiin kokemuksiinsa ja suhteuttivat mentoroinnin toteuttamista oman työpaikan luomiin mahdollisuuksiin.

Fenomenografisessa tutkimuksessa pyritään selvittämään mahdollisimman paljon erilaisia tapoja kokea ilmiö (Uljens 1991, 82) Pääasiallinen mielenkiinto kohdistuu käsitteiden variaatioon sinänsä, ei variaation syihin ja lähtökohtiin (Marton & Booth 1997, 111). Tutkimusaineistoni tarjosi mahdollisuuden tarkastella neljällä eri toimialalla työskentelevien henkilöiden mentorointikäsitteitä. Toimintakentät synnyttävät variaatiota käsitteissä ja kokemuksissa. Gibson (2004b, 266) toteaa, että käsite mentoroinnista poikkeaa eri työpaikoilla, koska toimintaympäristöt ovat erilaisia ja luovat vaihtelevia mahdollisuuksia toteuttaa mentorointia. Myös mentorointiohjelmien rakentamiseen vaikuttavat

toimintaympäristön tarpeet. Asiantuntijoiden käsitykset ovat yhden hetken kuvaus. Suurin osa tämän tutkimuksen aineistosta kerättiin koulutusprosessin alkuvaiheessa.

Käsityksiä ei tulkita yksilöllisesti, vaan pyritään selvittämään tietyn joukon keskuudessa sosiaalisesti hyväksytyjä ja jaettuja merkityksiä (Marton 1995, 176–177). Tässä tutkimuksessa joukon muodostivat työelämässä, erilaisissa toimintaympäristöissä toimivat ammattilaiset. Näiden avainhenkilöiden käsitysten tutkiminen oli perusteltua myös, koska heidän käsityksensä vaikuttavat siihen, millaisin oletuksin ja periaattein mentorointia heidän työpaikoillaan toteutetaan. Fenomenografisen lähetystavan perusoletuksena on, että yksilöt eivät voi toimia suhteessa maailmaan eri tavoin kuin he sen käsittävät (Marton & Booth 1997).

Säljö (1996, 21) on todennut, että fenomenografisessa tutkimuksessa tutkittavat asetetaan joskus outoon asemaan tuottamaan näkemyksiään sellaisista teemoista, joista he eivät ole aikaisemmin puhuneet tai jotka eivät ole heille tuttuja. Tällöin tutkittavat eivät ole virittäytyneitä tutkittavan ilmiön tarkasteluun. Tutkijan käyttämät tutkimuskysymykset ovat saattaneet olla epäsopivia, tai tutkittavat eivät ole kokeneet tutkijan esittämiä kysymyksiä tärkeinä (Niikko 2003, 35). Tutkimuksessani tätä ongelmaa ei ilmene, koska koulutukseen osallistuvat ammattilaiset ovat virittäytyneitä ja valmiita pohtimaan mentorointia ilmoitaututtuaan vapaaehtoisesti mukaan mentorointikoulutukseen.

Uljens (1996, 127–128) korostaa käsitysten sosiaalista, kulttuurista ja historiallista luonnetta. Inhimillisen kokemuksen merkitystä on mahdollista määrittää vain suhteessa sen yhteyteen ja kontekstiin (sosiaalinen, kulttuurinen ja historiallinen). Tutkijan täytyy analyysissä ja tutkimustuloksia yleistäessään pitää mielessään sekä tutkittavien tausta että konteksti, jossa aineisto on kerätty. Jotta tutkittavien ilmaisujen kontekstisidonnainen luonne on tullut huomioiduksi, olen säilyttänyt tiedon siitä, mistä koulutusryhmästä eli minkä ala ammattilainen on kyseisen ilmaisun tuottanut.

Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan pääsy tutkittavien elämysmaailmaan saattaa olla joskus haasteellista. Tutkittavien maailmaan pääseminen vaatii tutkijaa jättämään omat esiolettamukset sivuun, jotta hän voisi aidosti kuulla, mitä tutkittavat sanovat ja kertovat. Tutkittavien merkitysten ymmärtäminen edellyttää tutkijalta empaattista asennetta. Lisäksi on huomioitava, että tutkittava ilmiö saattaa merkitä tutkittaville aivan muuta kuin tutkijalle. Tämän vuoksi tutkijan tulee jatkuvasti arvioida omia käsityksiään suhteessa tutkimusaineistoon (Niikko 2003, 35.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimuksen kohderyhmä

Tämän tutkimuksen aineistot keräsin neljästä mentorointikoulutuksesta. Liitteeseen 1 on koottu tiedot koulutuksen toteuttamiseen osallistuneista yhteistyötahoista, koulutuksen opetussuunnitelmasta ja etenemisestä sekä toteutusmaaleista.

Taulukossa 4 on yhteenveto tutkimuksen kohderyhmästä. Tutkimusaineistot ovat peräisin neljän eri koulutusryhmän dokumenteista. Kohderyhmään kuului 49 ammattilaista, jotka edustivat terveys-, viittomakieli-, kulttuurituotanto- sekä järjestö- ja nuorisotyöalaa. Käytän termiä ammattilaiset tutkimuksen kohderyhmästä. Ammattilaisilla ei tarkoiteta mentoroinnin ammattilaisia vaan he ovat henkilöitä, joilla on omalla alallaan pitkä työkokemus ja he tuntevat hyvin toimintakenttänsä. He ovat myös oman alansa vahvoja osaajia. Taulukon kolmessa ensimmäisessä ryhmässä oli vain yhden ammattialan edustajia kussakin koulutusryhmässä. Sitä vastoin viittomakieli-, kulttuurituotanto sekä järjestö- ja nuorisotyön ryhmässä oli kaikkien näiden kolmen eri alan ammattilaisia. Suurin osa (43 henkilöä) tutkittavista oli naisia. Järjestö- ja nuorisotyön sekä viittomakieli-, kulttuurituotanto sekä järjestö- ja nuorisotyön ryhmissä oli yhteensä 6 miestä. Terveysalan ammattilaisten ja järjestö- ja nuorisotyön ammattilaisten koulutusryhmiin osallistui suurempi määrä henkilöitä, mutta tähän tutkimukseen valikoitui mukaan vain ne, jotka osallistuivat tutkijan ohjaamaan pienryhmätyöskentelyyn koulutuksen aikana.

TAULUKKO 4 Tutkimuksen kohderyhmät ja tutkittavien määrä ryhmittäin

Kohderyhmät	Tutkittavien määrä ryhmittäin
Terveysala (vanhuspsykiatria)	13
Järjestö- ja nuorisotyö	8
Viittomakieliala	15
Viittomakieli-, kulttuurituotanto- sekä järjestö- ja nuorisotyö	13
Yhteensä	49

Terveysalan koulutukseen osallistuvat olivat pääasiassa sairaanhoitajia. Viittomakielialan ammattilaiset olivat joko viittomakielentulkkeja tai kouluttajia. Järjestö- ja nuorisotyön sekä kulttuurituotantoalan ammattilaisten koulutukseen osallistuneiden ammattinimikkeitä olivat muun muassa projektipäällikkö, toiminnanjohtaja, vastuunjohtaja, esimies, koulutuspäällikkö, alue-esimies, nuorisotyönohjaaja ja kulttuurisihteeri. Koulutustaustaltaan ja ammattialaltaan yhteisimmät kohderyhmät olivat terveys- sekä viittomakielialan kohderyhmät. Heterogeenisin tausta oli viittomakieli-, kulttuurituotanto- sekä järjestö- ja nuorisotyön kohderyhmässä.

Tässä tutkimuksessa puheenvuoro annettiin mentorointikoulutukseen osallistuneille eri organisaatioissa työskenteleville ammattilaisille, jotka olivat kiinnostuneita mentoroinnista ja halusivat soveltaa sitä omassa työssään. Joillakin koulutukseen osallistuvilla oli joko käynnissä tai käynnistymässä mentorointisuhde. Joidenkin koulutukseen osallistuneiden tavoitteena oli hyödyntää koulutuksen sisältöjä mentorointiohjelman käynnistämiseen omassa organisaatiossaan tai alueellaan. Koulutukseen osallistuvat olivat avainhenkilöitä mentoroinnin toteuttamisessa tai käynnistämässä.

Koska fenomenografisessa tutkimuksessa pyritään selvittämään mahdollisimman paljon erilaisia tapoja kokea ilmiö, päätin valita tutkimukseen mukaan sellaiset aineistot, joilla variaatio käsityksissä ja kokemuksissa saadaan esille. Tutkittavat edustavat eri ammattialoja ja ammattilaiset osallistuivat erilaisiin koulutusmalleihin.

5.2 Tutkimusaineistot

Fenomenografisissa tutkimuksissa käytetään usein aineiston keräämiseen yksilöhaastatteluja (Wallin, Karppi & Talvitie 2004; Rissanen 2003; Siltaoja & Takala 2003; Collin 2002; Poikalainen 2002). Koska yksilöt sinänsä eivät ole fenomenografisen tutkimuksen analyysiyksikkönä (Marton 1995), myös muiden kuin haastattelumenetelmien käyttäminen on mahdollista. Aineistoille on tyypillistä, että ne voidaan esittää kirjallisessa muodossa (Huusko & Paloniemi 2006, 163). Yksilöhaastattelujen lisäksi fenomenografisissa tutkimuksissa on käytetty muun muassa ryhmähaastatteluja (Vuorinen 2006; Paloniemi 2004), kirjoitelmia (Rois-

ko 2007; Valkonen 2006; Kyrö 2004; Piensoho 2001), kyselyjä (Huusko & Jokinen 2001) ja erilaisia aineistonhankinnan yhdistelmiä. Leskelä (2006) on käyttänyt haastatteluja, kirjallisia dokumentteja, suullisia lausuntoja ja Nikander (2003) koulutusprosessin aineistoja, kuten esseitä ja vastauksia avoimiin kysymyksiin.

Tämän tutkimuksen aineistot olivat kirjallisia dokumentteja ja koulutusprosessiaineistoja. Dokumenttiaineistojen käyttäminen on tyypillistä hermeneuttis-fenomenografiselle tutkimukselle, jossa aineistot eivät ole ensisijaisesti muodostuneet tutkimusta varten (Hasselgren & Beach 1997, 198).

Taulukossa 5 on kuvattuna neljän eri kohderyhmän aineistot, jotka valittiin mukaan tähän tutkimukseen. Aineistoja oli yhteensä seitsemän ja ne kerättiin vuosina 2003–2006.

TAULUKKO 5 Tutkimusaineistot ryhmittäin

Kohderyhmät	Aineistot
Terveysala (vanhuspsykiatria)	Verkkokeskustelu: mitä mentorointi on? Pienryhmäkeskustelujen äänitykset Päätöarviointi
Järjestö- ja nuorisotyö	Verkkokeskustelu: mitä mentorointi on? Oppimispäiväkirjat kolmelta osallistujalta, jotka toteuttivat mentorointia
Viittomakieliala	Verkkokeskustelu: mitä mentorointi on?
Viittomakieli-, kulttuurituotanto- sekä järjestö- ja nuorisotyöala	Verkkokeskustelu: mitä mentorointi on?

Tutkittavien ajattelusta kannattaa hankkia aineistoa eri menetelmillä tai hyödyntää erilaisia tiedonlähteitä (Ahonen 1994, 141). Tällöin puhutaan aineiston triangulaatiosta, joka tarkoittaa sitä, että tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan useasta näkökulmasta (Patton 1990, 187). Tämän tutkimuksen aineiston valinnalla pyrin siihen, että mentoroinnista muodostuisi mahdollisimman monipuolinen kuva eri aineistojen ja koulutusryhmien tuotosten avulla. Eri toimintaympäristöissä mentorointi näyttäytyy erilaisena.

Kaikkia koulutusprosessien aikana muodostuneita dokumenttiaineistoja en valinnut mukaan tutkimukseen, vaan valikoin sellaiset aineistot, joissa esiintyi mahdollisimman paljon erilaisia käsityksiä mentoroinnista. Koko aineistosta karsin pois sellaiset aineistot, joissa koulutukseen osallistuvat tarkastelivat jotakin yksittäistä näkökulmaa (esimerkiksi ohjauksen etiikka, dialogisuus). Kaikista ryhmistä valitsin tutkimukseen mukaan Mentorointi ammatillisen kasvun tukena -jakson verkkokeskustelut, koska niissä keskityttiin nimenomaan mentoroinnin ilmiön tarkasteluun ja ymmärtämiseen. Mentorointia toteuttaneista ryhmistä valitsin tutkimukseen myös muita aineistoja. Terveysalan ammattilaisten ryhmästä pienryhmäkeskustelut ja päätöarvioinnit sisällytin tutkimusaineistoksi. Pienryhmäkeskustelut otin mukaan, koska mentorointikokemukset olivat syventäneet osallistujien käsityksiä mentoroinnista. Päätöarviointeihin

terveysalan ammattilaiset olivat tiivistäneet ja koonneet ajatuksensa ja kokemuksensa mentoroinnista. Lisäksi järjestö- ja nuorisotyön ammattilaisten kohderyhmästä valitsin mukaan koulutuksen aikana mentorointia toteuttaneiden osallistujien mentorointipäiväkirjat, joita oli yhteensä kolme kappaletta.

Tutkimukseen valitsemani aineistot olivat luonteeltaan sellaisia, ettei niissä mitata koulutukseen osallistuneiden ammattilaisten mentorointia koskevien käsitysten oikeellisuutta. Koulutusprosessissa tehtävät auttoivat osallistujia luomaan ymmärrystä mentoroinnista ja pohtimaan sen soveltamista omassa työssä ja omalla työpaikalla. Tehtävät eivät siis edusta niin sanottua auktorisoitua tietoa (Marton 1981, 185), vaan ne edustavat koulutukseen osallistuneiden ammattilaisten omaa tulkintaa mentoroinnista.

Verkkokeskustelut. Verkkokeskustelua edelsi koulutuskokonaisuuden ensimmäinen lähitapaaminen, jossa koulutukseen osallistuvat ja kouluttajat tapasivat ensimmäisen kerran. Lähijaksoon sisältyi myös asiantuntijan johdantoluento mentoroinnista. Opiskelijat saivat välitehtäväksi tutustua Mentoroinnin monet kasvot -kirjaan (Juusela, Lillia & Rinne 2000). Lisäksi koulutukseen osallistujat pohtivat oman mentorointihankkeen toteuttamista. Verkkokeskustelujakso pidettiin noin viikon kuluttua lähitapaamisesta, ja sen kesto oli kaksi viikkoa. Tehtäväksianto verkkokeskustelulle oli hyvin väljä. Osallistujia pyydettiin vaihtamaan ajatuksia mentoroinnista lähipäivän annin, kirjallisuuden sekä omien kokemusten ja havaintojen pohjalta.

Verkkokeskustelu toimii parhaiten, kun osallistujat tuntevat toisensa ja syntyy aito tarve keskustella. Koulutukseen osallistuvat työskentelivät eri organisaatioissa ja eri paikkakunnilla, joten heillä ei olisi ollut muuta luontevaa tapaa tavata toisinaan ja keskustella mentoroinnista kuin keskustella verkon välityksellä. Verkkokeskustelu toteutettiin verkko-opiskeluympäristössä.

Verkkokeskusteluissa osallistujia pyydettiin pohtimaan omaa käsitystään mentoroinnista. Tutkija suuntaisi verkkokeskustelua tekemällä tarkentavia kysymyksiä (esimerkiksi "Voisitko konkretisoida esille nostamaasi asiaa, mitä tämä käytännössä tarkoittaa?" tai "Voisitko kertoa tarkemmin - en oikein saanut kiinni ajatuksestasi?") tai kommentoimalla osallistujien puheenvuoroja. Näillä pyrittiin siihen, että keskustelun fokus säilyi mentoroinnin ilmiön tarkastelussa koko verkkotyöskentelyjakson ajan. Osallistujia kannustettiin esittämään erilaisia näkökulmia.

Verkkokeskustelu oli luonteeltaan kohderyhmän itsensä synnyttämä prosessi. Verkkokeskustelu oli myös sosiaalinen oppimistilanne. Koulutukseen osallistuvien ammattilaisten puheenvuorot toimivat virikkeinä toisille osallistujille, ja näin he itse ohjasivat keskustelua eteenpäin. Tutkija ei siis yksin ohjannut keskustelua. Tällainen toteuttamistapa soveltuu hyvin aikuiskoulutukseen, sillä aikuiset osaavat itse ohjata keskustelun etenemistä esittämällä itselleen merkityksellisiä näkökulmia.

Verkkokeskustelulla oli tiettyjä rajoituksia aineistokeruutapana. Verkkokeskustelussa ilmaisumuotona oli kirjoitettu teksti, jolloin tekstin tuottamisen taito ja halu korostuu. Joillekin osallistujille verkko-opiskeluympäristöt olivat vieraampia, jolloin he osallistuivat muita varauksellisemmin keskusteluun.

Kahden viikon aikana nämäkin osallistujat oppivat toimimaan verkko-oppimisympäristössä.

Pienryhmäkeskustelut. Pienryhmäkeskusteluissa terveysalan ammattilaiset pohtivat kulloistakin mentoroinnin toteuttamisen vaihetta ja arvioivat mentorointikokemuksiaan. Kaikilla heillä oli noin vuoden mittainen mentorointisuhde oman työpaikan ulkopuolella toisen organisaation työntekijöiden kanssa. Pienryhmäkeskusteluissa muut osallistujat kommentoivat toistensa kokemuksia ja huomioita. He myös tukivat toistensa työtä mentoreina; pienryhmillä oli osallistujille myös työnohjauksellinen merkitys.

Äänikasetille tehtyjä äänityksiä oli yhteensä neljä, ja ne olivat seuraavista koulutusprosessien vaiheista:

- Äänitys 1: mentoroinnin alkuvaihe, jolloin ammattilaiset suunnittelivat mentoroinnin käynnistämistä (kesto 39 minuuttia).
- Äänitys 2: mentoroinnin keskivaihe, jolloin mentorointitapaamisia oli ollut muutamia kertoja (kesto 42 minuuttia).
- Äänitys 3: mentoroinnin loppuvaihe, jolloin mentorointia oli toteutettu jo useita kertoja (kesto 36 minuuttia).
- Äänitys 4: mentoroinnin päättövaihe, jolloin osa ammattilaisista oli päättynyt mentorointisuhteen ja mentoroinnista oli kerätty aktoreilta palautetta (kesto 48 minuuttia).

Äänitysten kesto oli yhteensä 2 tuntia 45 minuuttia.

Päätösarviointi. Päätösarvioinnit toteutettiin lomakekyselynä koulutuksen viimeisessä lähitapaamisessa. Jokainen koulutukseen osallistuva ammattilainen täytti lomakkeen itsenäisesti. Lomakkeen kysymykset olivat seuraavat:

1. Miten kuvaisit tai kiteyttäisit mentoroinnin perusidean? Mikä on mentoroinnin ydin?
2. Kuvaile mahdollisimman konkreettisesti, mitä mentorointi on antanut sinulle.
3. Kuvaile mahdollisimman konkreettisesti, mitä mentorointi on antanut aktorille.
4. Jos mentorointia jatketaan erikoissairaanhoidon ja palvelutalojen kesken, millaista evästystä sinulla olisi mentoroinnin organisoijille? Mihin heidän sinun kokemukseksi pohjalta pitäisi toiminnassa kiinnittää huomiota (resurssit, toiminnan organisointi, yhteistyö, arviointi)?
5. Millaisia ongelmia olet mentoroinnissa kohdannut? Miten ne voitaisiin ratkaista?

Päätösarvioinnit sisälsivät tiivistetyssä muodossa mentoreina toimineiden terveysalan ammattilaisten käsityksiä ja kokemuksia mentoroinnista.

Oppimispäiväkirjat. Järjestö- ja nuorisotyön ammattilaisilta sisällytin aineistoon mukaan mentorointia toteuttaneiden kolmen henkilön oppimispäiväkirjat. Oppimispäiväkirjoissa koulutukseen osallistuvat työstivät näkemystään, kokemuksiaan ja tietämystään mentoroinnista. Kaikkien koulutukseen osallistuneiden ammattilaisten oppimispäiväkirjoja ei otettu mukaan, koska ne olivat sisällöllisesti niukkoja.

TAULUKKO 6 Tutkimusaineistojen sivumäärät

Kohderyhmät	Aineisto	Aineistojen sivumäärät
Terveysala (vanhuspsykiatria)	Verkkokeskustelu: mitä mentorointi on?	8 sivua
	Pienryhmäkeskustelujen äänitykset	14 sivua
	Päätösarviointi	7 sivua
Järjestö- ja nuorisotyö	Verkkokeskustelu: mitä mentorointi on?	18 sivua
	Oppimispäiväkirjat	13 sivua
Viittomakieliala	Verkkokeskustelu: mitä mentorointi on?	20 sivua
Viittomakieli-, kulttuurituotanto- sekä järjestö- ja nuorisotyöala	Verkkokeskustelu: mitä mentorointi on?	19 sivua
		Yhteensä 99 sivua

Verkkokeskusteluaineistot ja oppimiskirjat olivat valmiiksi sähköisessä muodossa. Litteroin pienryhmäkeskustelujen ääninauhat, ja kirjoitin puhtaaksi päätösarvioinnit sähköiseen muotoon. Taulukkoon 6 on koottu eri tutkimusaineistojen sivumäärät ryhmittäin. Sivumäärältään laajimmat aineistot olivat viittomakielialan sekä viittomakieli-, kulttuurituotanto- sekä järjestö- ja nuorisotyöalan ammattilaisten verkkokeskustelut. Terveysalan ammattilaisten päätösarviointi on vastaavasti sivumäärältään pienin.

5.3 Aineiston analyysin eteneminen

Fenomenografisessa analyysissä etenin aineistolähtöisesti, eli en käyttänyt teoriaa luokittelurunkona. Aineisto toimi kategorisoinnin pohjana, ja varsinainen teorianmuodostus tapahtui tutkimusprosessin kuluessa. Fenomenografisen aineistoanalyysin vaiheet eivät edenneet suoraviivaisesti ensimmäisestä viimeiseen, vaan palasin edeltäviin vaiheisiin uudestaan ja kävin läpi useita kertoja tiivistämisprosessin (Marton 1988, 197–199). Analyysissä liikuin edestakaisin aineiston ja luokittelujärjestelmän välillä, ja loin analyysin aikana useita luokittelujärjestelmiä (Patton 1990, 403). Tällainen eteneminen on luonteenomaista laadulliselle analyysille (mm. Bryman & Burgess 1994, 217; Taylor & Bogdan 1998, 140). Aineistonanalyysissä noudatin pitkälti Uljensin (1991) esittämää fenomenografisen tutkimuksen teon mallia, joka koostuu neljästä analyysivaiheesta: 1) aineistosta ilmenevien merkityksellisten ilmaisujen etsiminen, 2) merkityksellisten ilmaisujen ryhmittely, 3) alakategorioiden rakentaminen teemoista ja 4) kuvauskategorioiden muodostaminen kategorioita yhdistelemällä.

Fenomenografisen tutkimuksen yleisenä ongelmana pidetään analyysin eri vaiheiden heikkoa kuvailua (Entwistle 1997; Bowden 1995): tutkimuksissa ei yleensä kuvata riittävän huolellisesti aineiston analyysiä eikä ratkaisuja, joilla

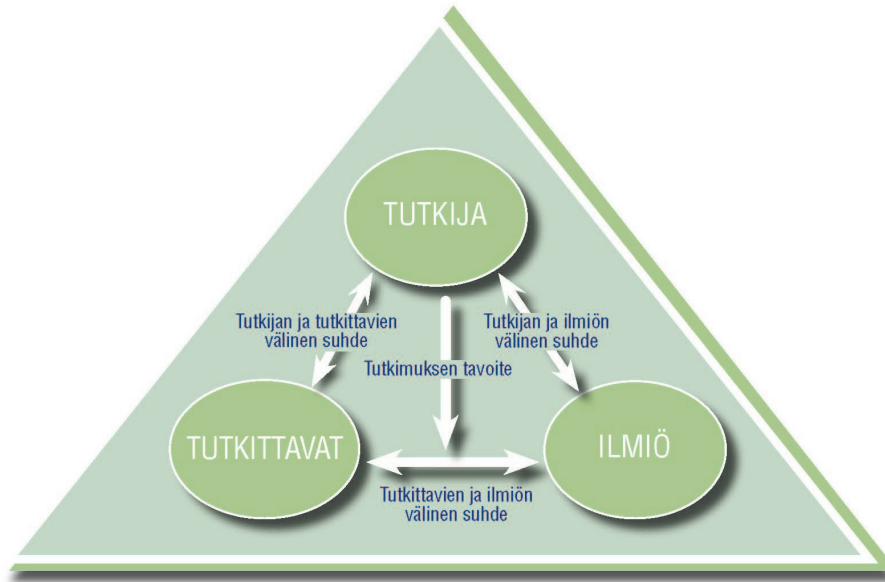
kategoriioihin on päädytty. Polku aineiston hankinnasta analyysin eri vaiheisiin ja siitä pääkategoriioihin täytyy pystyä lukemaan tutkimusraportista. Seuraavaksi pyrin kuvaamaan mahdollisimman läpinäkyvästi analyysin etenemisen. Tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi pyrin kussakin vaiheessa tarkistamaan ja kyseenalaistamaan toimintaani. Validointi on näin ollen jatkuvaa toimintaa ja se on läsnä kaikissa tutkimusprosessin eri vaiheissa (Kvale & Brinkman 2009).

5.3.1 Tutkijan teoreettinen perehtyneisyys ja ennako-oletusten tiedostaminen

Analyysin eteneminen aineistolähtöisesti ei tarkoita sitä, ettei tutkijan teoreettinen perehtyneisyys olisi olennainen asia tutkimusprosessissa. Teoreettinen perehtyneisyys antaa tutkijalle välineitä tutkimuksen suunnittelulle, toteuttamiselle ja analyysille (Huusko & Paloniemi 2006, 166; Paloniemi 2004, 49–51; Ahonen 1994). Tutkija tarvitsee esiymmärrystä tutkimuskohteesta. Lisäksi tutkijan on jäsennettävä tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä monipuolisesti aikaisemman tutkimuksen ja kirjallisuuden avulla. Ryhtyessäni selvittämään eri alojen ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla perehdyin kirjallisuuteen, sillä tarvitsin tietoa mentoroinnista sekä työntekijöiden oppimisen ja kehityksen ohjauksesta ja tukemisesta työpaikoilla. Teoreettinen perehtyminen auttoi minua tekemään tarkoituksenmukaisia kysymyksiä tutkimusaineistolle sekä erottelemaan tutkittavien mentorointia koskevien käsitysten sisältöjä toisistaan.

Tutkija on laadullisessa tutkimuksessa ensisijainen tutkimusinstrumentti (Patton 1990, 14), ja tämän vuoksi fenomenografisen tutkimuksen analyysissä korostetaan tutkijan omien lähtökohtien ja esioletusten tiedostamista (Uljens 1996). Ahosen (1994) mukaan hallittu subjektiivisuus on tutkimuksen luotettavuuden tausta. Hallittuun subjektiivisuuteen päästään sillä, että tutkija tiedostaa omat lähtökohtansa, tunnustaa niiden merkityksen aineistonhankinnassa ja päätelmien tekemisessä sekä käsittelee lähtökohtiaan ja ennako-oletuksiaan tietoisesti. Huusko ja Paloniemi tosin toteavat (2006, 166), että tutkijan on mahdollonta lähestyä aineistoa ilman ennako-oletuksia, koska tutkimusta ohjaa tutkijan itsensä asettama tiedonintressi.

Stomouli ja Haggard (2007) esittävät kuvion, jossa tarkastellaan tutkijan, tutkittavien ja tutkittavan ilmiön välistä suhdetta fenomenografisessa tutkimuksessa (kuvio 3). Tätä kuviota voidaan hyödyntää tutkijan ennako-oletusten jäsentämiseen ja tarkasteluun. Fenomenografinen tutkimus on kiinnostunut selvittämään tutkittavien ja tutkittavan ilmiön välistä suhdetta. Tarkastelu sisältää myös tutkijan suhteen tutkittaviin sekä tutkijan suhteen tutkittavaan ilmiöön. Itse lisäsin kuvioon tutkijan ja tutkimusprosessin välisen suhteen.



KUVIO 3 Tutkijan, tutkittavien ja tutkittavan ilmiön väliset suhteet fenomenografisessa tutkimuksessa (Stomouli & Haggard 2007)

Tutkijan ja tutkittavien välinen suhde. Fenomenografisessa tutkimuksessa on läsnä merkitysten intersubjektiivisuus. Tämä tarkoittaa sitä, että ilmaisun merkitys riippuu paitsi tutkittavan ilmaisusta myös ilmaisun tulkitsijasta eli tutkijasta. Tutkija ymmärtää tutkittavan ilmaisun merkityksen oman asiantuntemuksensa ja henkilökohtaisten käsitystensä ja kokemustensa pohjalta. Jotta tutkija saavuttaisi mahdollisimman hyvin tutkittavien ilmaisun, tarvitaan intersubjektiivista luottamusta. (Ahonen 1994, 124.) Ensisijainen lähtökohta luottamuksen syntymisessä on, että tutkija kuuntelee, mitä tutkittavalla on ilmiöstä sanottavana. Aineistonkeruussa edetään tutkittavan antamien johtolankojen ja vihjeiden perusteella, ei tutkijan intressien mukaisesti. Tutkittaville tehtävien kysymysten tai heille annettujen muiden tehtävien, joilla he voivat kuvata kokemuksiaan ja reflektoida niitä, pitää olla mahdollisimman avoimia ja väljiä. Vain näin voidaan painottaa tutkittavien maailmaa ja yrittää paljastaa heidän uskomuksiaan, arvojaan, mielikuviaan, tunteitaan, käsityksiään ja kokemuksiaan sekä ymmärrystään tutkittavasta ilmiöstä (Bowden 1995). Aineistonhankinnassa tutkittavia ei myöskään saa kuulustella, vaan heitä rohkaistaan refleктоimaan tutkimuksen kohteena olevan ilmiön eri ulottuvuuksia. Luottamuksellinen vuorovaikutussuhde ja yksilöllisen vapauden tunne on keskeistä.

Eri aineistonkeruutavoissa tutkittavilla oli mahdollisuus ilmaista omaa käsitystään mentoroinnista. Verkkokeskustelussa eri alojen ammattilaiset esittivät omia käsityksiään ja kokemuksiaan mentoroinnista sekä pohtivat sen soveltamista omassa työssään ja toimintaympäristössään. Verkkokeskustelut etenivät

tutkittavien puheenvuorojen pohjalta, ei tutkijan toiminnan kautta. Tutkijan tehtävänä oli kannustaa tutkittavia käsitystensä reflektointiin ja selventämiseen. Kussakin tutkittavien ryhmissä verkkokeskusteluprosessit rakentuivat yksilöllisiksi tutkittavien intressien ja vihjeiden mukaisesti. Tutkittaville annetut tehtävät olivat instruktioiltaan avoimia ja väljiä. Tutkittavia ei painostettu tietynlaisien käsitysten ilmaisemiseen, vaan he saivat ottaa mentorointiin henkilökohtaisen suhteen. Tutkittavat olivat pitkän linjan ammattilaisia, oman ammattialansa osaajia, jotka pystyivät refleктоimaan mentoroinnin merkitystä omalle työlleen ja työpaikalleen. Lisäksi koen, että tutkijan ja tutkittavien välillä on ollut luotamuksellinen suhde, jossa tutkittavat ovat voineet esittää mentorointia koskevia käsityksiään ja kokemuksiaan ei vain tutkijalle vaan myös muille osallistujille. Tutkittavien käsitykset mentoroinnista ovat saattaneet aluksi olla esireflektiivisiä, jolloin ajatukset ovat olleet epäselviä. Yhteisen prosessoinnin – esimerkiksi verkkokeskustelun – avulla ajatukset ovat muodostuneet tutkittaville selvemmiksi.

Päästäkseen sisälle tutkimusaineistoonsa tutkijan on käytettävä riittävästi aikaa tutkimuksen ympäristöön ja tutkittaviin henkilöihin tutustumiseen (Tynjälä 1991, 393). Koulutusprosessien kestojen aikana (puoli vuotta–1,5 vuotta) minulle syntyi myös eri toimialoja koskevaa kontekstuaalista tietoa, sillä olen keskustellut tutkittavien kanssa mentorointia koskevista asioista muutoinkin kuin aineistonkeruun yhteydessä. Heidän kanssaan käydyt keskustelut ovat laajentaneet omaa tulkintakehystäni sekä olen joutunut myös pohtimaan omia käsityksiäni ja ennakko-oletuksiani suhteessa tähän tietoon.

Tutkijan ja tutkittavan ilmiön välinen suhde. Fenomenografisessa tutkimusotteen perusolettamuksena on ihmisen intentionaalisuus, joka ilmenee myös tutkijan suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Ihminen on subjekti, joka itse pyrkii rakentamaan itselleen kuvaa maailmasta. Tiedonmuodostusta ohjaa ihmisen tarkoitus. Kuvauskategoriat muodostuvat tarkoituksellisesti tutkijan tulkinnan kautta. (Sandberg 1997.) Itselläni on ollut henkilökohtainen tiedonintressi oppia ymmärtämään mentoroinnin ilmiötä. Niikko (2003, 31) toteaaakin, että fenomenografista tutkimusotetta käyttävä tutkija on oppija, joka etsii ilmiön merkitystä ja rakennetta.

Tutkijan ennakko-oletukseni sisälsivät tietoa ja uskomuksia mentoroinnista, teoreettisia käsitteitä sekä tietoa mentorointia koskevista aikaisemmista tutkimustuloksista. Keskeisimmät mentorointia koskevat näkemykseni olen kirjoittanut auki tämän tutkimuksen luvuissa 2 ja 3. Ymmärrän mentoroinnin yhtenä ohjauksen ilmiönä. Lisäksi mentorointi on ilmiönä moninainen ja, sitä sovelletaan erilaisissa toimintaympäristöissä monin erilaisin tavoittein. Mentorointia voidaan toteuttaa vaihtelevin tavoin. Pitkäkestoisten koulutusprosessien myötä minulle myös rakentui käsitys siitä, että mentorointiprosessi voi olla merkityksellinen sekä mentorille että aktoreille.

Tutkijan ja tutkimusprosessin välinen suhde. Tutkijan ennakko-oletukset sisältävät muun muassa tulkinnat kerätystä tutkimusaineistosta (Niikko 2003, 35). Pehdyin eri koulutusryhmien koulutusprosessien aikana tuotettuihin materiaaleihin kokonaisuudessaan jo ennen tutkimuksen käynnistymistä. Itselläni oli aineistoon kaksi näkökulmaa: kouluttajan ja tutkijan näkökulmat. Lisäksi

tunsin koulutusaineistot kokonaisuudessaan. Tähän tutkimukseen valitsin mukaan vain osan koko aineistosta. Kouluttajana säästin kaikki koulutusprosesseista syntyneen materiaalin, ja otin myöhemmin yhteyttä koulutuskokonaisuuksiin osallistuneisiin ammattilaisiin pyytääkseni luvan käyttää heidän tuotamiaan materiaaleja tutkimusaineistona.

Fenomenografista tutkimusotetta käyttävänä tutkijana pyrin siihen, että analyysiä tehdään mahdollisimman aineistolähtöisesti. En siis käyttänyt teoriaa käsitysten luokitteluun eikä minun ollut tarkoitus testata teoriasta johdettuja oletuksia. Analyysissä pyrin säilyttämään aineiston sisältämän informaation ja uuden tiedon, jota avoimella käsittelyllä saisin aineistosta. Tutkimuksen perusväittämiä ei ole muotoiltu aikaisemman tutkimuksen ja teorioiden avulla, vaan ne rakentuvat oman aineiston tulkinnan pohjalta vuoropuhelussa aikaisemman tutkimuksen ja teorioiden kanssa. Tutkittavien merkityksiä tulkittaessa ja aineistoa luokitellessani oli haasteellista pystyä erottelemaan ilmaisujen vivahteita. Käytin siihen paljon aikaa, testasin erilaisia tapoja ja tein tulkintaa useassa vaiheessa. Tällainen prosessi toimii myös ennako-oletusten testaamisena ja esittämisenä.

5.3.2 Merkitysyksiköiden etsiminen

Analyysin alkuvaiheessa tutustuin aineistoon huolellisesti ja luin sen useaan kertaan läpi. Tässä vaiheessa etsin tekstistä tutkimuskysymysten kannalta merkityksellisiä ilmaisuja, jotka ilmaisevat koulutukseen osallistuneiden suhdetta tutkittavaan ilmiöön eli mentorointiin. Analyysin tarkoituksena oli esittää ilmiötä koskevat käsitykset ja ymmärrykset kielellisestä ilmaisusta riippumatta. (Marton 1988.) Ilmaisuista rakentuvat merkitysyksiköt olivat laajuudeltaan erilaisia. Merkitysyksikkö saattoi koostua sanasta, lauseesta, useasta virkkeestä tai pidemmästä tekstikokonaisuudesta. Lisäksi yksi lause saattoi sisältää useampia merkitysyksiköitä. Annoin kullekin merkitysyksikölle oman järjestysnumeron.

Esimerkki 1. Yksi virke sisältää kaksi merkitysyksikköä. Merkitysyksikössä 235 ilmenee käsitys siitä, että mentoroinnissa tavoitteet asettaa aktori. Merkitysyksikössä 236 taas korostui käsitys siitä, että aktorin asettamien tavoitteiden mukaisesti valitaan sopiva mentori.

Merkitysyksikkö 235. *Tavoitteet laatii aktor/mentoritava ja niiden valossa hän valitsee sopivan mentorin.*

Merkitysyksikkö 236. *Tavoitteet laatii aktor/mentoritava ja niiden valossa hän valitsee sopivan mentorin.*

Esimerkki 2. Koko sitaatti on yksi merkitysyksikkö. Koulutukseen osallistuva esitti näkemyksen, että mentoroinnissa voidaan käyttää luovasti erilaisia työkentelytapoja, jotka soveltuvat aktorille ja mentorille.

Merkitysyksikkö 268. *Täytyy vain löytää juuri ne tavat, jotka ko. aktorille ja mentorille parhaiten sopivat. Jos minä olisin mentor, olisi minusta hauska kokeilla seuraavaa: tehtäis aktorin kaa jotain mitä kumpikaan ei oo ennen kokeillut. Sit vois samalla katsoa,*

että miten se toinen oppii, mitä taktiikoita tms käyttää ja ottaa siitä itsekin opikseen tai huomata jotain, mitä voisi jollain tavalla petrata.

Esimerkki 3. Ilmaisuista huolimatta kyseessä oli sama asia. Molemmissa merkitysyksiköissä esitetään näkemys, että mentorointi on tasavertainen suhde.

Merkitysyksikkö 118. *Oikea suuntaus ettei sellainen liian suuri, kaikkitietävänä lähde liikkeelle. Ei ylhäältäpäin vaan just se tasavertaisena.*

Merkitysyksikkö 625. *Tämä vanhempi ja viisaampi juttu ei toimi. En edes koe itseäni vanhaksi saati viisaaksi, kun olen mentoroinnissa.*

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa valitsin ensimmäisen tutkimuskysymyksen (millaisia käsityksiä ammattilaisilla on mentoroinnista) kannalta kiinnostavat, merkitykselliset ilmaisut. Käsittelin aineistoja kokonaisuuksina enkä erotellut merkityksellisiä ilmaisuja yksittäisten tutkittavien mukaan. Säilytin kaikissa vaiheissa tiedon siitä, mistä aineistosta merkitysyksiköt olivat peräisin, jotta ilmaisujen kontekstisidonnaisuus säilyi. Etsin merkitysyksiköitä aineistoittain. Koska aineistonanalyysi ei etene suoraviivaisesti ensimmäisestä viimeiseen, palasin aineiston teemoittelun yhteydessä merkitysyksiköiden toimivuuteen ja jatkoin tiivistämisprosessia vaiheittain. Taulukossa 7 on esitetty eri aineistoissa olevat merkitysyksiköiden määrät.

TAULUKKO 7 Merkitysyksiköiden määrä aineistoittain

Kohderyhmät	Aineisto	Merkitysyksiköiden määrät eri aineistoissa
Terveysala (vanhuspsykiatria)	Verkkokeskustelu: mitä mentorointi on?	44
	Pienryhmäkeskustelujen äänitykset	121
	Päätösarviointi	179
Järjestö- ja nuorisotyö	Verkkokeskustelu: mitä mentorointi on?	89
	Oppimispäiväkirjat	48
Viittomakieliala	Verkkokeskustelu: mitä mentorointi on?	150
Viittomakieli-, kulttuurituntantanto- sekä järjestö- ja nuorisotyöala	Verkkokeskustelu: mitä mentorointi on?	122
		Yhteensä 753

Merkitysyksikköjä ensimmäisen vaiheen analyysissä tuli yhteensä 753. Merkitysyksiköiden määrästä ilmenee, että aineistossa esitettiin monipuolisesti erilaisia käsityksiä. Eniten merkitysyksikköjä erotettiin terveysalan ammattilaisten päätösarviointiaineistosta. Vähiten merkitysyksikköjä oli terveysalan ammattilaisten verkkokeskustelussa sekä järjestö- ja nuorisotyön ammattilaisten oppimispäiväkirja-aineistoissa. Oppimispäiväkirjojen merkitysyksiköiden vähäinen määrä johtui siitä, että niitä oli vain kolmelta henkilöltä.

Osa ilmaisuista oli ammattialoitain kontekstisidonnaisia. Esimerkiksi viittomakielialan ammattilaiset esittivät, että eräs hyvä tapa tehdä mentorointia on videoida tulkkaustilannetta ja analysoida niitä. Terveysalan ammattilaiset pitivät potilastapausten käsittelyä hyvänä mentoroinnin työskentelytapana. Muiden ammattialojen ammattilaiset eivät esittäneet vastaavia työskentelytapoja. Läpi koko aineiston esiintyi tiettyjä näkökulmia. Esimerkiksi mentoroinnin epäselvyys ja vaikeasti hahmotettavuus esiintyi kaikissa aineistoissa. Lisäksi kaikkien alojen ammattilaiset olivat sitä mieltä, ettei mentoroinnissa anneta valmiita malleja vaan mentori ja aktori pohtivat yhdessä erilaisia vaihtoehtoja, ja aktori löytää tämän keskustelun pohjalta omat ratkaisunsa.

Aineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa koin vaikeaksi hahmottaa merkitysyksikön laajuuden eli sen, kuinka laaja tai yksityiskohtainen merkitysyksikön tulisi olla. Muodostin merkitysyksiköt alkuvaiheessa melko yksityiskohtaisesti ja eritellysti. Tämä ratkaisu on saattanut johtaa siihen, että ajatukselliset kokonaisuudet on rikottu liian yksityiskohtaisiin ja pieniin merkitysyksiköihin.

Merkityksellisten ilmaisujen etsiminen on kriittinen vaihe, joka heijastuu analyysin seuraaviin vaiheisiin. Huolellisesti muodostetut merkitykselliset ilmaisut antavat pohjan onnistuneelle teemojen ja kategorioiden muodostamiselle. Merkityksellisellisten ilmaisujen muodostaminen riippuu ensinnäkin siitä, kuinka selvästi tutkittavat ovat näkemyksensä ja kokemuksensa ilmaisseet. Toiseksi ilmaisun merkitys riippuu paitsi tutkittavan ilmaisusta myös ilmaisun tulkitsijasta eli tutkijasta. Merkityksellisten ilmaisujen luotettavuus riippuu siitä, kuinka hyvin olen pystynyt ymmärtämään tutkittavien esittämiä merkityksiä. Merkityksellisten ilmaisujen laatu riippuu myös siitä, kuinka merkityksellisinä tutkittavat ovat kokeneet heille koulutuksessa annetut tehtävät ja kuinka syvästi he ovat paneutuneet asian pohdintaan.

5.3.3 Merkityksellisten ilmaisujen ryhmittely

Ensimmäisessä analyysivaiheessa erottelemani 753 merkityksellistä ilmaisua muodostivat perustan seuraavalle analyysivaiheelle. Merkitysten laadullinen erilaisuus oli kiinnostavampaa kuin ilmaisujen määrä tai edustavuus. Analyysin seuraavassa vaiheessa vertailin ja ryhmittelin merkityksellisiä ilmaisuja. Ryhmittelyä varten etsin ilmaisuista samankaltaisuuksia, erilaisuuksia, harvinaisuuksia ja rajatapauksia. Konkreettisesti tämä tarkoitti sitä, että järjestysnumeron eri aineistoista olevat ilmaisut eli merkitysyksiköt siirrettiin eri otsikoiden alle.

Analyysin tuloksena syntyivät kutakin teemaryhmää määrittävät kriteerit. Ryhmittelin merkityksellisiä ilmaisuja vaihtoehtoisilla tavoilla, mikä on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle, sillä analyysiprosessissa luodaan useita vaihtoehtoisia luokittelujärjestelmiä. Merkityksellisiä ilmaisuja oli siis mahdollista ryhmitellä useilla eri vaihtoehtoisilla tavoilla. Jossakin vaiheessa loin kriteerit, joilla muodostui luokittelujärjestelmän logiikka. (Patton 1990, 403.) Päädyin lopuksi 86 teemaryhmään. Kussakin teemaryhmässä merkitysyksiköiden määrä

vaihteli 1–48. Kirjoitin auki kunkin teemaryhmän kriteerit. Teemaryhmät otsikkoineen ja merkitysyksikkömäärineen ovat liitteenä 2.

Esimerkki:

Ryhmittelyn tulos

Teemaryhmä 25. Mentorointi tarvitsee johdon tuen (sisältää 10 merkitysyksikköä).

Ryhmän kuvaus:

Mentorointi tarvitsee toteutuakseen johdon hyväksynnän ja tuen. Johto luo mahdollisuudet mentoroinnille.

Esimerkki muutamasta merkitysyksiköstä, jotka sisältyvät ryhmään:

Tärkein edistäjä ja kannustaja on kuitenkin johto, jonka mentorointiasenne tulee olla hyväksyvä.

* Terveysala, verkkokeskustelu

Johdon myötämielisyys.

* Terveysala, päättöarviointi

Siksihän sillä tarvii olla työnantajan siunaus.

* Viittomakieliala, Verkkokeskustelu

Esittelyissä ovat olleet mukana johtoa tai lähiesimiehiä siksi että jutulle täytyy olla johdon tuki jotta se olisi hedelmällistä.

* Terveysala, verkkokeskustelu

Mentoroinnin hyödyt ovat selvät, sen järjestäminen ja toteutuminen sitten riippuu johdosta ja sen antamista mahdollisuuksista.

* Viittomakieli-, kulttuurituotanto- sekä järjestö- ja nuoriso, verkkokeskustelu

Teemaryhmien merkitysyksikköiden määrän vaihteluväli oli melko suuri (1–48 merkityksellistä ilmaisua kussakin teemaryhmässä). Eniten merkityksellisiä ilmaisuja oli teemaryhmässä, jossa jäsennettiin mentoroinnin ja muiden tuen ja ohjauksen muotojen (työnohjaus, perehdytys, tuutorointi, ystäväsuhdeet, johtaminen, valmentaminen, työharjoittelun ohjaus, esimiestyö, konsultointi, sparraus) välistä suhdetta. Toiseksi eniten aineistossa oli sellaisia ilmaisuja, joissa korostettiin mentoroinnin vahvistavan aktorin omaa uskallusta, rohkeutta ja omien ratkaisujen löytämistä. Aineistossa oli myös sellaisia merkityksellisiä ilmaisuja, jotka muodostivat sellaisenaan oman teemaryhmän. Nämä ilmaisut olivat yksittäisiä huomioita esimerkiksi mentoroinnin erilaisista työskentelyta-voista (ryhmämentorointi, vertaismentorointi sekä toisen työskentelyn seuraaminen). Nämä yksittäiset ilmaisut olisi voinut sijoittaa muihin teemaryhmiin,

mutta halusin pitää ne tässä vaiheessa vielä omanaan, koska en halunnut tiivistää aineistoa vielä tässä vaiheessa liikaa. Teemaryhmien toimivuuden kannalta on keskeistä, kuinka hyvin yksittäiset ilmaisut saa sijoitettua muodostettuihin teemaryhmiin. Osa merkityksellisistä ilmaisuista sijoittui teemaryhmään helposti, osa hankalammin. Mikäli en saanut ilmaisuja luontevasti sijoitettua teemaryhmiin, muodostin niistä oman teemaryhmän. Käytin ryhmittelyn tekemiseen paljon aikaa, testasin erilaisia tapoja ja tein tulkintaa useassa vaiheessa. Ryhmät rakentuivat oman aineiston tulkinnan pohjalta vuoropuhelussa aikaisemman tutkimuksen ja teorioiden kanssa.

5.3.4 Alakategorioiden rakentaminen teemoista

Analyysin kolmannessa vaiheessa keskityin kategorioiden ja kategoriarajojen määrittämiseen. Analyysin aikaisemmissa vaiheissa muodostamani merkityksyksiköt ja teemaryhmät muunsin kategorioiksi (Niikko 2003, 36). Ensin muodostin niin sanotut alakategoriat (Uljens 1991). Alakategorioiden tulee olla selvässä suhteessa toisiinsa. Jokainen alakategoria kuvaa erilaisen tavan kokea ilmiö eivätkä kategoriat saisi mennä päällekkäin toistensa kanssa. Analyysin aikana kategorioita saattaa joutua korjaamaan useasti ennen kuin kaikille ilmaisuille löytyy kategoria. Lisäksi kategorioiden pitäisi olla loogisessa suhteessa toisiinsa ja yhdessä muodostaa laajempi kategoriasysteemi.

Tässä analyysin vaiheessa kokeilin vaihtoehtoisia tapoja muodostaa kategorioita ja määritellä kategorioiden kriteerejä. Edellisessä vaiheessa muodostettuja teemaryhmiä luokittelin isommiksi kokonaisuuksiksi erilaisia kriteerejä käyttäen. Pyrin sisällyttämään kulloiseenkin kategorialuokitukseen mahdollisimman paljon teemaryhmiä. Mikäli teemaryhmät eivät luontevasti jäsenyneet käsillä olevaan kategorialuokitukseen, muutin luokitusta. Hahmottaakseni kunkin kategorian sisällä olevia ilmauksia sekä kategorioiden välisiä suhteita ja kategorioiden eroja laadin erilaisia käsitekarttoja ja piirsin kuvioita. Näiden piirrosten avulla pystyin tiivistämään ison määrän tietoa hahmotettavaksi kokonaisuudeksi. Piirrosten avulla myös pystyin konkreettisemmin näkemään kategorioiden väliset erot sekä kunkin kategorian erityisyyden. Tässä vaiheessa vertailin kuhunkin kategoriaan sisältyviä ilmaisuja sen saman kategorian sisällä oleviin ilmaisiin sekä suhteessa muiden kategorioiden ilmaisiin. Jossakin vaiheessa päätin, mihin alakategoriaan kunkin teemaryhmän sijoitan ja kirjasin päätöksen perustelun muistiin.

Sen lisäksi, että tässä vaiheessa liikuin edestakaisin alakategorioiden välillä, liikuin myös eri analyysivaiheiden välillä. Alakategorioita muodostaessani etenin kohti kuvauskategorioiden muodostamista ja tarkistin teemaryhmien pysyvyyttä ja paikkansa pitävyyttä.

Analyysin kolmannessa vaiheessa rakentui yhteensä 35 alakategoriaa. Alakategoriat kuvaan kuvauskategorioiden sisällä tulososuudessa (luku 6).

5.3.5 Kuvauskategoriat tutkimustuloksena

Neljännessä analyysivaiheessa muodostin kuvauskategoriat alakategorioita yhdistämällä, jolloin rakentuu ylätasoon kategorioiden joukko. Kategoriat muodostetaan teoreettista lähtökohdista käsin. Kuvauskategoriat ovat abstrakteja konstruktioita. Ne sisältävät käsitysten ominaispiirteet ja niiden empiirisen ankkuroinnin aineistoon. Kuvauskategoriat ovat tutkimuksen päätulos. (Niikko 2003; Marton 1981.) Kuvauskategorioista muodostetaan kuvauskategoriasysteemi tai -avaruus, joka on luonteeltaan joko horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen (Uljens 1991, 93–95). Tämän tutkimuksen kuvauskategoriasysteemi on horisontaalinen, sillä kuvauskategoriat ovat keskenään samanarvoisia ja tasaverlaisia. Mikään kuvauskategoria ei ole toistaan tärkeämpi ja erot kategorioiden välillä ovat sisällöllisiä. Pysin muodostamaan mahdollisimman vähäisen määrän kuvauskategorioita kuten Marton & Booth (1997, 125–126) suosittavat. Muodostin yhteensä kuusi kuvauskategoriaa. Kukin kuvauskategoria kuvaa jotakin ainutlaatuisia tavasta kokea mentorointi, joten erot kategorioiden välillä ovat sisällöllisiä.

TAULUKKO 8 Merkitysyksiköiden määrä kussakin kuvauskategoriassa

Kuvauskategoria	Merkitysyksiköiden määrä kussakin kuvauskategoriassa
1. Mentorointi tavoitteellisenä ja tarvelähtöisenä toimintana	164
2. Mentorointi vastavuoroisena suhteena	297
3. Sisältö- ja ihmissuhdeosaaminen mentorin toiminnan perustana	78
4. Mentorintisuhte yhteisön vahvistajana	59
5. Organisaatio mentoroinnin toimintaedellytysten luoja	49
6. Ihmissuhteet ja verkostot urakehityksen tukena	106
	753

Taulukossa 8 esitetään merkitysyksiköiden määrät kussakin kuvauskategoriassa. Kuvauskategorioihin sisältyi hyvin eri määrä merkitysyksiköitä. Kaikkein laajimpia kuvauskategorioita sisällöllisesti olivat mentorointisuhteen piirteitä kuvaavat kategoriat (kuvauskategoriat 1 ja 2). Vähiten merkitysyksiköitä sisältyi kuvauskategoriaan, johon oli sisällytetty mentoroinnin toimintaedellytyksiä tarkastelevat maininnat. Määrällisesti kuhunkin kuvauskategoriaan jakaantui riittävä merkitysyksiköitä, jotta ne voivat olla eri kuvauskategorioita

Kuvauskategoria 1, jossa sisällöllisesti painottui mentorointisuhteen tavoitteellisuus, olisi voitu sisällyttää kuvauskategoriaan 2, jossa esitettiin muita mentorointisuhteen piirteitä. Halusin kuitenkin erottaa tavoitteellisuuden omaksi kategoriakseen, koska siihen latautui myös muita ominaisuuksia (esimerkiksi aktori asettaa tavoitteet, mentori valitaan tavoitteiden suunnassa). Kuvauskategorioiden 1 ja 2 yhdistäminen olisi myös luonut yhden sisällöllisesti laajan kategorian.

Kuvauskategorioita muodostettaessa kävin läpi useita arviointiprosesseja, jonka aikana pyrin löytämään kullekin alakategorialle luontevan paikan kuvauskategorioissa. Kokeilin erilaisia ryhmittelyvaihtoehtoja. Jossakin vaiheessa vain päätin, mihin kuvauskategoriaan kunkin alakategorian sijoitan ja kirjasin päätöksen perustelun muistiin. Kuvauskategoriat olivat sisällöllisesti laajoja ja sisälsivät monia näkökulmia. Jo prosessin alkuvaiheessa ajattelin, että pyrkisin 5-7 kuvauskategoriaan, koska kuvauskategorioita ei saisi olla liikaa (Marton & Booth 1997). Päädyin kuuteen kuvauskategoriaan, mikä tuntui sopivalta määrältä, koska kukin kuvauskategoria ilmentää erilaisia tapoja ymmärtää mento-roinnin ilmiö. Kuvauskategoria 2 (Mentorointi vastavuoroisena suhteena) oli sisällöllisesti laajin, ja harkitsin sen jakamista osiin mutta säilytin kuvauskate-gorian kuitenkin yhtenä.

5.4 Analyysin ja tulkinnan uskottavuus

Aineiston analyysi on laadullisen tutkimuksen yksi kriittinen vaihe. Vaikka analyysin tekemiseen ei voida antaa selkeitä ohjeita tai valmiita malleja, ei se kuitenkaan voi olla sattumanvarasta, vaan analyysin etenemisen ja tulkintojen tekemisen tulee olla mahdollisimman läpinäkyvää (Kvale & Brinkman 2009, 248-249). Tutkijan tehtävänä on raportoida valitut menettelytavat ja -prosessit niin täydellisesti ja totuudenmukaisesti kuin mahdollista (Patton 1990, 372). Analyysin ja tulkinnan uskottavuuden keskeisin kysymys on, miten tutkija on päättänyt luokittelemaan ja kuvaamaan tutkittavien kokemuksia ja käsityksiä juuri sillä tavoin kuin hän on tehnyt.

Analyysin ja tulkinnan läpinäkyvyys on fenomenografisessa tutkimukses-sa tärkeää, koska tutkija on kiinnostunut ilmiön merkityksestä tutkittaville. Merkityksiä (sisältöä) analysoidaan ilmaisujen (sana, puheen, tekstin) kautta (Uljens 1991). Ilmaisuihin syntyy merkitys tulkinnan avulla. Tulkinnassa on län-nä kontekstisidonnaisuus sekä intersubjektiivisuus (Ahonen 1994, 124). Kon-tekstisidonnaisuus merkitsee sitä, että ilmaisuja tulee tarkastella asia- ja tilan-neyhteydessään. Tämän vuoksi olen säilyttänyt aineistossa tiedon siitä, miltä ammattialalta (terveysala, järjestö- ja nuorisoala, viittomakieliala) kukin ilmaisu on peräisin. Lisäksi aineistositaateissa on tieto siitä, mistä aineistotyypistä (verkkokeskustelu, pienryhmäkeskustelu, päättöarviointi, oppimispäiväkirja) se on.

Kontekstisidonnaisuuden lisäksi ilmaisut ovat intersubjektiivisia, eli ne ovat riippuvaisia ilmaisijasta (tutkittavasta) ja sen tulkitsijasta (tutkijasta). Tut-kija ymmärtää ilmaisun merkityksen oman asiantuntemuksensa ja henkilökoh-taisen mielensisältönsä avulla. Tutkijan vankka teoreettinen perehtyneisyys tutkittavaan ilmiöön, oman viitetaustan tiedostaminen sekä harjaantuminen il-maisujen vivahteiden erotteluun ovat keskeisiä keinoja tutkittavien tarkoittami-en merkitysten tavoittamiseen. Kuvasin luvussa 5.3 analyysin etenemistä mah-dollisimman tarkkaan, jotta lukija voi arvioida tulkinnan perusteita suhteessa aineistoon ja teoreettiseen viitekehukseen. Tutkimustuloksia esittelevässä lu-

vussa (luku 6) kuvaan kunkin kuvauskategorian ja siihen sisältyvät alakategoriat yksityiskohtaisesti. Kuvauskategorioiden kuvaamisen yhteydessä esitän aineistositaatteja, joihin olen tehnyt alleviivaukset. Alleviivauksilla osoitan ne kohdat, joihin päätelmäni perustuvat. Kutakin kuvauskategoriaa tarkastelen suhteessa aikaisempiin mentorointia ja ohjausta koskeviin tutkimuksiin. Lisäksi olen pyytänyt arviointia analyysin tuloksena syntyneistä kuvauskategorioista tutkimuksen kohdejoukkoa edustavilta henkilöiltä.

Tarkastelen analyysin luotettavuutta laajemmin luvussa 9 Tutkimuksen arviointi.

6 AMMATTILAISTEN KÄSITYKSIÄ MENTOROINNISTA

Luvussa 6 kuvaan kunkin kuvauskategorian sisällön sekä tarkastelen tässä tutkimuksessa saatuja tuloksia suhteessa aikaisempiin mentorointitutkimuksiin. Kuvauskategorioiden sisällöllinen kuvaaminen on vastaus ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: *millaisia käsityksiä ammattilaisilla on mentoroinnista?* Tutkittavien ajattelun sisällöt ovat fenomenografisen tutkimuksen merkitysulottuvuuksia (referential aspect) (Marton & Pang 1999).

Kuvauskategorioissa ilmenee terveys-, viittomakieli-, kulttuurituotanto- sekä järjestö- ja nuorisotyön ammattilaisten mentorointia koskevat termit, termien arkkitehtuuri (hierarkia, loogiset suhteet) ja niiden vaihtelut. Kuvauskategoriat ovat fenomenografisen tutkimuksen päätulos ja niille on neljä piirrettä (Marton 1988, 181; Marton 1990, 146):

1. Relationaalisuus kuvaa kokemusten subjekti-objekti-suhdetta: kuvauskategoriat ilmentävät ammattilaisten suhdetta mentorointiin.
2. Kokemuksellisuus: kuvauskategoriat perustuvat tutkittavien kokemuksiin.
3. Sisältöorientoituneisuus: kuvaavat mentoroinnin merkitystä ammattilaisille.
4. Laadullisuus ja kuvailevuus: mentorointia koskevat käsitykset tehdään näkyväksi kielen avulla tutkittavien kielellisesti tuottamissa koulutusaineistoissa.

Tutkimukseni kuvauskategoriasysteemi on horisontaalinen, eli kuvauskategoriat ovat keskenään samanarvoisia ja tasavertaisia. Erot niiden välillä ovat sisällöllisiä, eivätkä kuvauskategoriat ole rakenteeltaan tai sisällöltään toistaan kehittyneimpiä. Kuvaan ensin luvuissa 6.1–6.6 jokaisen empiirisen aineiston pohjalta rakennetun kuvauskategorian erikseen. Tutkimusaineiston analyysi paljasti suuren määrän teemoja mentoroinnista. Analyysin tuloksena muodostin kuusi kuvauskategoriaa, jotka kaikki sisälsivät 4–9 alakategoriaa. Mentorointikäsitteitä kuvaavat kuvauskategoriat ovat 1) mentorointi tavoitteellisena ja tarvelähtöisenä toimintana, 2) mentorointi vastavuoroisena suhteena, 3) sisältö- ja ihmissuhdeosaaminen mentorin toiminnan perustana, 4) mentorointi yhteisön vahvistajana, 5) organisaatio mentoroinnin toimintaedellytysten luojana ja 6) ihmissuhteet ja verkostot urakehityksen tukena. Tulokset olen tiivistänyt taulukkoon 9.

TAULUKKO 9 Kuvauskategoriat ja kuhunkin kuvaskategoriaan sisältyvät alakategoriat

Kuvauskategoria	Kuvauskategoriaan sisältyvät alakategoriat
Mentorointi tavoitteellisena ja tarvelähtöisenä toimintana	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tavoitteellisuus mentoroinnin yleispiirteenä 2. Aktori asettaa tavoitteet mentoroinnille ja mentorointisuhteelle 3. Myös mentori osallistuu tavoitteiden asettamiseen 4. Aktori valitsee mentorin tavoitteiden mukaan 5. Mentoroinnin moninaiset tavoitteet 6. Mentorin ja aktorin tavoitteiden riittävä yhtenevyys
Mentorointi vastavuoroisena suhteena	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mentorointi molemminpuolisena ja tasavertaisena suhteena 2. Mentoroinnilla vahvistetaan aktorin omien ratkaisujen löytämistä 3. Myös mentori oppii mentorointisuhteessa 4. Mentorointi prosessina 5. Mentorointi perustuu vapaaehtoisuuteen 6. Jokainen mentorointisuhte on ainutlaatuinen 7. Mentorointisuhte rakentuu luottamukselle 8. Mentorointisuhteesta tehdään sopimus ja siihen tulee sitoutua 9. Mentoroinnin moninaiset ja joustavat työskentelytavat
Sisältö- ja ihmissuhdeosaaminen mentorin toiminnan perustana	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aikaisemmat kokemukset ja osaaminen mentorin toiminnan perustana 2. Mentorit haluavat välittää osaamistaan ja tukea toisen kehitystä 3. Erilaisuus mentorin voimavarana 4. Mentorin itsetuntemus mentoroinnin lähtökohdana 5. Mentorin moninaiset taidot
Mentorointi yhteisön vahvistajana	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mentorointi organisaation sisäisen toiminnan vahvistajana 2. Mentorointi organisaatioiden välisen yhteistyön vahvistajana 3. Yksilön oppiminen yhteisön kehittämiseksi 4. Työstä yksityiselämään
Organisaatio mentoroinnin toimintaedellytysten luojana	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organisaation kulttuuri ja ilmapiiri 2. Johdon hyväksyntä ja tuki 3. Mentoroinnin hyötyjä organisaatiolle ei hahmoteta 4. Mentorin ja aktorin perehdyttäminen ja valmentaminen mentorointiin 5. Mentoroinnille realistinen tehtäväkenttä
Ihmissuhteet ja verkostot urakehityksen tukena	<ol style="list-style-type: none"> 1. Jatkuva oppiminen ja kehittyminen työssä 2. Yksilö kehittyi ihmissuhteissa 3. Kun tarpeet muuttuvat, ohjaaja muuttuu 4. Tuen ja ohjauksen eri muodot

Kunkin kuvauskategorian alkuun olen koostanut taulukon, jossa on muutamia kutakin alakategoriaa kuvaavia aineistositaatteja. Aineistositaateissa olen säilyttänyt tiedon, mistä aineistosta kukin sitaatti on peräisin. Lisäksi olen tehnyt sitaatteihin alleviivauksia, joilla osoitan ne kohdat, joihin tulkintani kohdistuvat. Sitaateissa olen käyttänyt seuraavia merkkejä:

- Merkki // kuvaa sitä, että sitaatista on otettu jotakin pois ja yhdistetty ajatuskokonaisuus
- Jos olen lisännyt sitaattiin ymmärtämistä helpottavia kohtia, esimerkiksi ”Ne (*tutkijan lisäys: aktorit*) halutaan tietää kaikki H:sta (*tutkijan lisäys: mentoreiden työpaikasta*)/”.

Käytän tekstissä vastedes pääasiassa termiä ammattilaiset kuvaamaan koko tutkimuksen kohderyhmää (terveys-, viittomakieli-, kulttuurituotanto- sekä järjestö- ja nuorisotyön ammattilaiset). Käytän joissakin kohdin myös termejä tutkittavat tai tutkimuksen kohderyhmä.

6.1 Mentorointi tavoitteellisena ja tarvelähtöisenä toimintana

Ammattilaisten käsitykset mentoroinnista tavoitteellisena ja tarvelähtöisenä toimintana ryhmittivät kuuteen alakategoriaan. Taulukkoon 10 on koottu muutamia kutakin alakategoriaa kuvaavia aineistositaatteja.

TAULUKKO 10 Mentorointi tavoitteellisena ja tarvelähtöisenä toimintana -kuvauskategorian alakategorioiden aineistositaatit

Alakategoriat	Alakategorian aineistositaatit
1. Tavoitteellisuus mento-roinnin yleis-piirteenä	Mentorointi on tiedostettua ja <u>tavoitteellista toimintaa</u> * Viittomakieliala, verkkokeskustelu Silti hölösuuna mun täytyy pitää mielessä, että mentorointi ei koskaan ole pelkkää jutustelua, vaan <u>vuorovaikutuksella on aina joku tarkoituksensa</u> . * Viittomakieliala, verkkokeskustelu
2. Aktori asettaa tavoitteet mento-roinnille ja mentorointisuh-teella	Siinä edetään <u>aktorin ehdoilla</u> * Järjestö- ja nuorisoala, verkkokeskustelu Koko mentorointi on kuitenkin <u>aktorilähtöistä</u> . Aktorin aloitteesta lähtevis-tä ajatuksista ja haluista lähdetään liikkeelle. * Viittomakieli-, kulttuurituotanto- sekä järjestö- ja nuorisoala, verkkokes-kustelu

(jatkuu)

TAULUKKO 10 (jatkuu)

3. Myös mentori osallistuu tavoitteiden asettamiseen	<p>Aktorini on kirjannut omat tavoitteensa, jotka tässä tapauksessa ovat aika tarkkarajaiset. Koska olen seurannut hänen työskentelyään lähes vuoden ajan, <u>näen mielestäni myös muita kehittymiskohteita</u>, joita aktori ei ole nimennyt tai halunnut nimetä.</p> <p>* Järjestö- ja nuorisoala, verkkokeskustelu</p> <p>Jos aktorin tavoitteet ovat kovin konkreettisia teknis-taidollisiin osiin liittyviä, pitääkö tämä hyväksyä lähtökohdaksi? Voiko <u>mentori siis herätellä aktorissa uusia tavoitteita</u>, jos niitä ei ole alussa edes paperille kirjoitettu? Voiko mentori ehdottaa?</p> <p>* Viittomakieli-, kulttuurituotanto- sekä järjestö- ja nuorisoala, verkkokeskustelu</p>
4. Aktori valitsee mentorin tavoitteiden mukaan	<p>Tavoitteet laatii aktor/mentoritava ja <u>niiden valossa hän valitsee sopivan mentorin</u>.</p> <p>* Viittomakieliala, verkkokeskustelu</p>
5. Mentoroinnin moninaiset tavoitteet (yksityiskohtaisemmin taulukossa 11)	<p>Heiltä itseltään tuli ihan selkeä tarve ja pyyntö, että ja vähän <u>eri demen-tioista tietoa</u>.</p> <p>* Terveysala, pienryhmäkeskustelujen äänitykset</p> <p>Ehkä me voisimme mentoreina olla niitä, joita vasten aktorit testaavat <u>ajatusrakennelmiaan, työskentelytapojaan, vanhaa ja uutta tietoaan</u></p> <p>* Järjestö- ja nuorisoala, verkkokeskustelu</p>
6. Mentorin ja aktorin tavoitteiden riittävä yhtenevyys	<p><u>Aktorit saattavat odottaa meiltä ihmeratkaisuja kysymyksiin</u>, joita olemme kohtalaisen vasta miettineet, mutta joihin meillä erikoissairaanhoidon työntekijöinä pitäisi olla vastaus. Huh. Aikamoinen haaste.</p> <p>* Terveysala, verkkokeskustelu</p>

Tavoitteellisuus mentoroinnin yleispiirteenä. Ammattilaiset määrittävät tavoitteellisuuden yhdeksi mentoroinnin keskeiseksi piirteeksi. Etukäteen asetetut tavoitteet erottavat formaalin mentoroinnin muista epämuodollisimmista tuen ja ohjauksen muodoista. Esimerkiksi ystävyydelle ei aseteta tavoitteita. Mikäli tavoitteita ei ole asetettu, on toiminta tiedostamatonta eikä se täytä formaalin mentoroinnin kriteerejä. Mentorointi voi näyttäytyä pelkkänä jutusteluna, mutta tavoitteiden asettaminen antaa toiminnalle perustan. Formaalin mentoroinnin piirteenä nähtiin juuri se, että toiminta on tavoitteellista ja tiedostettua. Ohjaukselliselle toiminnalle on tyypillistä tavoitteellisuus (Nummenmaa 2003), joka erottaa mentoroinnin muista informaaleista, kehitystä edistävästä suhteista (Tabbron ym. 1997, 8).

Aktori asettaa tavoitteet mentoroinnille ja mentorointisuhteelle. Tavoitteet mentoroinnille ja mentorointisuhteelle asettaa aktori, koska mentorointi on aktori-lähtöistä. Tutkittavien mukaan mentorointia rakennetaan aktorin aloitteen, ajatusten ja tarpeiden pohjalle. Koska mentoroinnissa edetään aktorin ehdoilla, mentorin tehtävänä on kuunnella aktoria ja antaa tukensa aktorin tarvitsemiin asioihin. Aktorin aikaisempi työkokemustausta ja vahvuudet on myös hyvä ottaa huomioon mentoroinnissa.

Tutkittavien näkemyksen mukaan mentorointia toteutetaan aktorin kehittymistä varten, joten aktorin pitäisi tunnistaa nykyinen osaamisensa sekä asettaa kehittymisen haaste tulevalle, tavoiteltavalle osaamiselle. Tätä korostetaan myös aikaisemmissa tutkimuksissa. Mentorointisuhde toimii vain, jos se perustuu aktorin tarpeille (Ragins & Verbos 2007, 94) ja aktori ottaa vastuun kehittymisestään (Higgins, Chandler & Kram 2007; Stokes 2003, 34). Myös Garvey ja Alred (2003, 4) korostavat aktorin aktiivisuutta ja esittävät aktorille osaamisvaatimuksia, joita ilman mentorointisuhde ei toimi: aktorin täytyy itse olla vastuussa oppimisestaan; hänellä pitää olla halua ja riittävästi aikaa rakentaa mentorointisuhde; hänen täytyy kyetä arvioimaan omaa toimintaa ja hänen pitää osata rakentaa ja ylläpitää luottamusta. Voidaan kuitenkin kysyä, pitääkö näiden taitojen olla aktorilla jo ennakkoon vai voiko niitä kehittää mentorointisuhteen aikana. Ohjauksellisen toiminnan tavoitteena on usein yksilön itsetietoisuuden lisääminen (Law & Watts 1977; Law'n 1996 mukaan). Tällöin ajatellaan, että ohjausprosessi lisää yksilön tietoisuutta henkilökohtaisista ominaisuuksistaan sekä vahvuuksistaan ja toiveistaan. Itsetietoisuuden lisääntyminen luo pohjaa tulevaisuuteen suuntautuvan kehityssuunnitelman laatimiselle. Parhaimmillaan mentorointisuhde vahvistaa työntekijän itsetietoisuutta sekä luo hänelle taitoja suunnata urakehitystään.

Ammattilaisten käsitykset mentoroinnista tavoitteellisena toimintana korostivat aktorin roolia ja vastuuta, mikä on yhtenevä uuden ura-ajattelun kanssa. Nykyisin yksilöt vastaavat itse urastaan ja urakehityksestään (Collin & Watts 1996; Baruch 2004, 13), johon he saavat tukea (Arthur 2003). Tutkimukseni kohderyhmän mentorointikäsitteissä korostuivat yksilön halu ja taito määritellä kehittymisen tavoitteet ja etsiä niihin sopivat resurssit. Käsitteissä ilmenivät siis urataidon yksilölliset ominaisuudet (Onnismaa 2004, 280). Yksilöllisten ominaisuuksien korostaminen tuottaa ainakin kolme kysymystä mentoroinnin näkökulmasta. Ensinnäkin yksilöllisten ominaisuuksien korostaminen olettaa, että yksilöllä on ikään kuin itsestään vaadittavat taidot eivätkä ne ole oppimisen kohteina mentorointisuhteessa. Usein yksilöt kuitenkin tarvitsevat tukea ja ohjausta urataitojen kehittämiseen. Toiseksi yksilöllisten ominaisuuksien korostaminen voi aiheuttaa sen, että kaikilla työntekijöillä ei ole tasavertaista mahdollisuutta hyödyntää mentorointia henkilökohtaisen ja ammatillisen kehityksensä tukena, jos heillä ei ole taitoja asettaa kehittymisen tavoitteita ja etsiä itselleen sopivaa mentoria. Kolmanneksi yksilöllisten ominaisuuksien painottaminen johtaa siihen, että urakehitys määrittyy yksilölliseksi saavutukseksi eikä yksilön ja hänen toimintaympäristönsä vuorovaikutukseksi. Yksilöllisen vastuun sijaan työpaikoilla tulisi olla mahdollisuus niin sanottuun urakumppanuuteen, jossa yksilö ja organisaatio ottavat tasavertaisesti vastuun työntekijöiden urakehityksestä (Hirsh & Jackson 2004, 11–12; Hirsh 2003).

Myös mentori osallistuu tavoitteiden asettamiseen. Vaikka mentoroinnin tavoitteet asettaa ensisijaisesti aktori, saattaa mentori pyrkiä vaikuttamaan aktorin tavoitteenasetteluun tarjoamalla aktorille erilaisia näkökulmia virikkeeksi. Mikäli mentori on alalla pidempään toiminut henkilö, hänellä saattaa olla käsitys siitä, mitä kokematon työntekijä tarvitsee kehittyäkseen työssään. Mikäli aktori asettaa mentoroinnille liian kapea-alaiset tavoitteet, mentori voi pyrkiä laa-

jentaa niitä. Mentorin tulee hienovaraisesti tukea tavoitteiden asettamista. Ammattilaiset aristelivat mentorin roolia tavoitteiden asettamisessa. Kysymys siitä, voiko mentori vaikuttaa aktorin tavoitteisiin tai ”ujuttaa sinne omaansa”, tuntui ristiriitaiselta, kun ammattilaiset pohtivat aktorilähtöisyyttä. Ammattilaiset korostivat sitä, että tavoitteiden asettamiseen pitää osallistua molempien osapuolien. Myös aikaisemmissa mentorointitutkimuksissa on havaittu, että onnistunut mentorointi edellyttää yhdessä jaettua näkemystä mentorointisuhteen tavoitteista (Clutterbuck 2002b, 58).

Aktori valitsee mentorin tavoitteiden mukaan. Ammattilaiset totesivat, että yleensä aktori valitsee itselleen mentorin asetettujen tavoitteiden mukaan. Lisäksi aktorin asettamat tavoitteet määrittävät mentorin roolin. Mentorin valintaan liittyy kuitenkin tietty riski. Aktorit valitsevat itselleen sopivan mentorin tarpeitaan ja tavoitteitaan vastaavasti, mutta sopivan mentorin löytäminen ei välttämättä ole yksinkertaista eikä valinnan sopivuudesta voi olla varma. Tutkittavat pohtivat, mistä mentoria pitäisi etsiä. Mitä tehdään, jos mentori ei suositu? Miten yhteensopivuus voidaan varmistaa? Pitääkö mentori tuntea ennakkoon?

Mentoroinnin moninaiset tavoitteet. Ammattilaiset esittivät mentoroinnille monia tavoitteita. Mentoroinnin tavoitteina mainittiin muun muassa tiedon jakaminen, taitojen vahvistaminen, työhön liittyvien tunteiden tarkastelu, nykyisen ajattelun ja toimintatapojen kriittinen arviointi sekä uusien ratkaisujen ja toimintamallien löytäminen. Ammattilaiset korostivat aktorin omien henkilökohtaisten tavoitteiden merkitystä mentoroinnille. Yksilölliset tarpeet ja tavoitteet säätelevät toimintaa. Formaali mentoroinnilla on kuitenkin aina myös organisaation asettamia tavoitteita. Lisäksi organisaation tavoitteet ja yksilön tavoitteet saattavat poiketa toisistaan. (Clutterbuck 2002b, 61.)

Taulukkoon 11 olen koonnut aineistossa esitetyt mentoroinnin tavoitteet sekä kutakin tavoitetta koskevia aineistositaatteja.

TAULUKKO 11 Aineistossa esitetyt mentoroinnin tavoitteet ja aineistositaatit

Mentoroinnin tavoitteet	Aineistositaatit
Tiedon ja hiljaisen tiedon jakaminen aktorille	Heiltä itseltään tuli ihan selkeä tarve ja pyyntö, että ja vähän eri dementioista tietoa. * Terveysala, pienryhmäkeskustelujen äänitykset
Aktoreiden taidon, osaamisen, ammattitaidon vahvistaminen	Että kun sitä <u>ammattitaitoa ei ole, ei tiedä miten suhtautua mielenterveyspotilaaseen oikealla tavalla</u> , vaan se saattaa se mielenterveyspotilas vallata koko palvelutalon ja juoksuttaa kaikkia. * Terveysala, pienryhmäkeskustelujen äänitykset

(jatkuu)

TAULUKKO 11 (jatkuu)

Aktoreiden työhön liittyvien asenteiden tarkastelu	Sitten kun ne on nuoria, niillä on myös <u>asennekysymyksiä</u> niitä vanhuksia kohtaan. * Terveysala, pienryhmäkeskustelujen äänitykset
Aktoreiden työhön liittyvien tunteiden tarkastelu	// että <u>sitä tunteenpurkamista</u> esimerkiksi, että kun on mita täynnä tätä myöten, niin saa puhua oman olonsa ulos sieltä. * Terveysala, pienryhmäkeskustelujen äänitykset
Aktorin ajattelutapojen testaaminen, vanhojen mallien kriittinen arviointi ja uusien mahdollisuuksien näkeminen	Mentoroinnin tavoitteena on kehittyminen ja siksi <u>vanhojen mallien unohtaminen ja ainakin hyvin kriittinen arviointi</u> on tärkeää, jotta kehitystä tapahtuu. * Järjestö- ja nuorisoala, verkkokeskustelu Mikä se juttu siellä on menossa. Missä maailmassa ne siellä elää // <u>Löytää jonkunlainen muunlainen lähestymistapa sille asialle</u> * Terveysala, pienryhmäkeskustelujen äänitykset
Aktorin verkostojen laajentaminen	Mentor on auttanut heitä <u>verkostoitumaan omalla alallaan ja auttanut pääsemään sisäpiireihin</u> . Myös meidän alalla tuollaisen tiedon jakamiselle voisi olla tarvetta. // <u>Meidänkin alalla on joitakin merkittäviä henkilöitä, asiantuntijoita tai yhteisöjä, joiden hahmottamisesta voisi olla apua jopa tulkkauksilanteissa</u> . Uuden tulokkaan voisi olla helpompi sulautua tulkkiyhteisöön ja hän tietäsi keneltä kannattaa mitäkin asiaa kysyä. * Viittomakieliala, verkkokeskustelu
Ammatissa tai alalla pysyminen	Tällöinhän yhteisenä tavoitteena on työssä kehittyminen niin, että <u>tässä ammatissa jatkaisi mahdollisimman pitkään</u> . * Viittomakieliala, verkkokeskustelu
Aktorin uupumisen ehkäisy ja työssä jaksaminen	Mentor-suhdetta ei voi käyttää uupumuksen hoitoon eikä terapiaan. Mutta jos em. Kysymyksiä saa miettiä mentorin kanssa omaa ammatillisuuttaan rakennettaessa // se olisi käsittääkseni mitä <u>parhaita uupumuksen ennaltaehkäisyä</u> . * Viittomakieliala, kulttuurituotanto- sekä järjestö- ja nuorisoala, verkkokeskustelu Henkilökunta haluaa apua siihen <u>omaan jaksamiseensa</u> * Terveysala, pienryhmäkeskustelujen äänitykset
Aktorin omaan työhön liittyvien konkreettisten uusien ratkaisujen ja toimintatapojen löytäminen	// ongelmakohtien läpikäyminen ja <u>uusien toimintatapojen ja ratkaisujen löytäminen</u> * Terveysala, päättöarviointi
Aktorin tukeminen realististen omalle työlle asetettavien tavoitteiden asettamisessa	<u>Tunnistaa siinä omassa työssä, että mä en saa tätä asukasta onnelliseksi, vaikka mä tekisin mitä tahansa</u> . Tunnistaa. * Terveysala, pienryhmäkeskustelujen äänitykset
Aktorin kokonaisvaltaisempi kasvun ja kehityksen tukeminen, asiantuntijuuden kehittyminen	Mentorointi ei ole vain työtehtävien opettamista, vaan <u>kokonaisvaltaista huolenpitoa</u> . Siinä mielessä mentorointi täyttää sille asetetut vaatimukset. Onhan työssäni tarkoitus juuri <u>käsitellä osallistujien elämänhallintaa</u> . Elämänhallinnan käsittely onkin mielenkiintoinen asia, jokainenhan on itse oman elämänsä ammattilainen ja päätöksentekijä ratkaisujen suhteen. * Järjestö- ja nuorisoala, oppimispäiväkirjat Mentori ja mentoritava ymmärtävät että kehittämisessä ja osaamisessa ei ole kyse vain konkreettisten taitojen hallinnasta vaan <u>yhteisestä ponnistuksesta kohti asiantuntijuutta</u> . * Viittomakieliala, verkkokeskustelu

(jatkuu)

TAULUKKO 11 (jatkuu)

Aktorin tukeminen koulutuksesta työelämään siirtymisessä	Mentorointi on ammattikorkeakoulun <u>opiskelijan työelämään siirtymisen tuki</u> * Viittomakieli-, kulttuurituotanto- sekä järjestö- ja nuori-soala, verkkokeskustelu
Yrityksen perustamisen tuki	Huolta kentällä on juuri tuottanut se, ettei ole taitoa eikä tietoa perustaa omaa toiminimeä. Muutamat rohkeat ovat sen jo täällä toteuttaneet, mutta paljon kaivataan tietoa yrityksen perustamisesta. Mielestäni tässä tilanteessa sopisi hienosti mentorin valitseminen joltain muulta yrittämisen alalta. <u>Tulkit saivat tukea toiminimen alkutaipaleella</u> ja saivat tärkeää tietoa kirjanpidosta, verotuksesta ja muusta yrittämiseen liittyvistä asioista. Pelkää te-keskuksessa käyminen tuskin tuottaa turvallista oloa uuden tilanteen edessä. Tässä jos missä olisi mentorointi paikallaan. * Viittomakieli-, kulttuurituotanto- sekä järjestö- ja nuori-soala, verkkokeskustelu
Aktorin oman työn arvostamisen ja osaamisen tunnistamisen lisääminen	// vahvistaa henkilökunnan <u>oman työn arvostamista</u> * Terveysala, päättöarviointi
Aktorin urasuunnittelun tukeminen	Yksi ja tärkeä osa tämän hetkistä työtäni on projektiin osallistuvien kanssa, heidän <u>elämänpolun suunnitelman teko</u> , jotta he työllistyisivät jatkossa avoimille työmarkkinoille// * Järjestö- ja nuori-soala, oppimispäiväkirja
Aktorin tukeminen työssään	// mentorointi on ammattitaidon <u>tukemista</u> * Terveysala, päättöarviointi

Kun verrataan tässä tutkimuksessa ammattilaisten ilmaisia mentoroinnin tavoitteita aikaisemmissa tutkimuksissa esitettyihin tavoitteisiin (taulukko 1), voidaan niiden kesken havaita paljon yhtenevyyttä. Tutkimuksen kohderyhmä mainitsi suurimman osan mentoroinnin yleisesti hyväksytyistä tavoitteista. Tutkittavat eivät kuitenkaan maininneet seuraavia tavoitteita: palautteen saaminen työstä ja havaitusta toiminnasta, uralla eteneminen, oman toimintaympäristön tuntemuksen vahvistaminen, metakognitiivisten taitojen vahvistaminen, työtyytyväisyyden lisääminen sekä haastaminen.

Mentorin ja aktorin tavoitteiden riittävä yhtenevyys. Tavoitteiden riittävää yhtenevyyttä pidettiin mentorointisuhteen onnistumisen ehtona. Mikäli mentorin ja aktorin tavoitteet ovat liian etäällä toisistaan, saattaa siitä muodostua hankauskohta mentorointisuhteelle, mikä saa aikaan turhautumista. Kaikkein ongelmallisimpana nähtiin tilanne, jossa aktori asettaa hyvin konkreettiset ja selvärajaiset tavoitteet mentoroinnille ja odottaa saavansa mentorilta selvät vastaukset omiin ongelmiinsa. Mentori saattaa kokea, että hänellä ei ole aktorille yksiselitteisiä vastauksia. Riittävän yhtenevien tavoitteiden asettamista vaikeuttaa se, että ei tiedetä, mitä mentorointi on ja mitä siltä on lupa odottaa. Tutkittavat esittivät, ettei mentoroinnille osata asettaa tavoitteita, jos ei tiedetä mitä mentorointi on. Mentorille ja mentoroinnille saatetaan jopa asettaa täysin epärealistiset tai liian suuret tavoitteet.

Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että mentorointisuhte onnistuu parhaiten silloin, kun molemmilla osapuolilla on selvä ja yksimielinen käsitys mentorin ja aktorin rooleista. Mentorointiin osallistujia olisi hyvä auttaa

selkeyttämään käsitystään mentoroinnista. (Bean, Readence, Barone & Sylvester 2004; Smith 2007.) Erityisesti aktorin odotukset mentorointisuhteesta ja käsitys mentorointiprosessista vaikuttavat mentoroinnin onnistumiseen. Mikäli aktori olettaa mentorin ratkaisevan hänen ongelmansa, hän saattaa pettyä, koska mentorit eivät yleensä halua antaa aktorille suoria vastauksia ja ohjeita. (Stokes 2003, 34.) Storrs, Putsche & Taylor (2008) toteavat tutkimuksessaan, että aktoreilla oli mentorointisuhteen alkuvaiheessa perinteisempi ja hierarkkisempi käsitys mentoroinnista. Aktorin ja mentorin onkin hyvä mentorointisuhteen aluksi keskustella suhteeseen kohdistetuista odotuksista ja oletuksista. Vain näin suhteelle saadaan asetettua realistiset ja molempia osapuolia tyydyttävät tavoitteet. Mitä yhtenäisempi käsitys mentoroinnista mentorilla ja aktorille on, sitä useammin he tapaavat (Fagenson-Eland, Baugh & Lankau 2005).

6.2 Mentorointi vastavuoroisena suhteena

Mentorointi vastavuoroisena suhteena -kuvauskategoria on sisällöllisesti laajin ja se sisältää monia käsityksiä mentoroinnista. Siinä korostuu mentoroinnin vastavuoroisuus, joka ilmenee molempien osapuolten oppimisena ja aktiivisena osallistumisena. Ammattilaisten käsitykset mentoroinnista vastavuoroisena suhteena ryhmittivät yhdeksään alakategoriaan. Taulukkoon 12 on koottu muutamia kutakin alakategoriaa kuvaavia aineistositaatteja.

TAULUKKO 12 Mentorointi vastavuoroisena suhteena -kuvauskategorian alakategorioiden aineistositaatit

Alakategoriat	Alakategorian aineistositaatit
1. Mentorointi molemminpuolisena ja tasa-vertaisena suhteena	Mutta olennaisinta on <u>yhdessä tapahtuva oppimisprosessi</u> , jossa puolin ja toisin kyseenalaistetaan asioita "turvallisessa ilmapiirissä". Tällöin onnistumisen ehto on <u>molemminpuolinen kyky kommunikoida aidosti</u> . * Järjestö- ja nuorisola, verkkokeskustelu // mentorointi on ennen kaikkea <u>tasavertaista pohdintaa</u> , jonka päätteeksi sekä aktori että mentori voivat todeta: <u>eipä tähän yksiselitteistä ratkaisua löydy</u> . * Terveysala, verkkokeskustelu
2. Mentoroinnilla vahvistetaan aktorin omien ratkaisujen löytämistä	Haluan nähdä <u>arkojen ihmisten lähtevän lentoon, uskaltautuvan uusiin haasteisiin ja kasvavan vastuuseen itselleenkin ihmetykseksi</u> . Haluan nähdä heidän <u>löytävän omia vahvuuksiaan ja lahjojaan ja rohkaistuvan niiden ottamisessa käyttöön</u> . * Järjestö- ja nuorisola, verkkokeskustelu Siinä mentoroinnin viisaus // ei kuka ole ketäkin viisaampi, vaan siinä, että annetaan ihmisille tilaisuus pohtia näitä kysymyksiä ja sitä kautta jokaiselle mahdollisuus <u>löytää oma viisautensa</u> . * Terveysala, verkkokeskustelu

(jatkuu)

TAULUKKO 12 (jatkuu)

3. Myös mentori oppii mento- rointisuhteessa	<p>Uskon, että työskennellessäni erilaisten ongelmien kanssa painiskelevien ihmisten kanssa, <u>opin heiltä paljon itsekin</u> // Uskon, että yksittäisten henkilöiden kanssa työskennellessä vasta konkretisoituu, <u>mitä voi olla yksittäisen pitkäaikaistyöttömän ongelmat</u>, tai esim. miten maahanmuuttajat kohtaavat näkymättömän muurin työmarkkinoiden suhteen.</p> <p>* Järjestö- ja nuorisola, verkkokeskustelu</p> <p>Minulla on ainakin paljon opeteltavaa siinä, että <u>todella kuuntelen mento- roitavan ajatuksia ja opettelen esittämään oikeita ja ajatuksia herättäviä ajatuksia.</u></p> <p>* Viittomakieliala, verkkokeskustelu</p> <p>// korostetaankin juuri mento- rointisuhteen merkitystä myös <u>mentorin kasvun ja kehityksen näkökulmasta</u>. Itseasiassa mento- rointisuhte voikin olla mentorille aikamoinen itsereflektion/- arvioinnin mahdollisuus. <u>Sitä joutuukin katsomaan itseään peilistä</u>. Edellä mainitsemiasi asioita ei vält- tämättä joudu miettimään, jolloin sitten ole joskin syytä "pakotettu".</p> <p>* Viittomakieliala, verkkokeskustelu</p>
4. Mentorointi prosessina	<p>// mentorointi edellyttää mielestäni avointa mieltä, epävarmuuden sietoa ja luottamusta <u>prosessin kantamiseen</u>.</p> <p>* Terveysala, verkkokeskustelu</p> <p>// mentoroitajakson jälkeen tulisi olla aikaa <u>sulatella</u> uusia näkökulmia, ideoita ja <u>kokeilla</u> niitä arkityössä. Jonkin ajan päästä on taas viisasta <u>ky- seenalaistaa tekemisiään ja aloittaa taasen uusi "uudistusprosessi"</u>.</p> <p>* Viittomakieli-, kulttuurituotanto- sekä järjestö- ja nuorisola, verkkokes- kustelu</p>
5. Mentorointi perustuu va- paaehtoisuu- teen	<p>Mentorointi on organisaation kehittämistä yksilön halun ja sitoutumisen avulla // <u>henkilökohtaisella halulla kehittyä</u></p> <p>* Viittomakieliala, verkkokeskustelu</p> <p>Se <u>ei</u> missään nimessä saa olla <u>pakkopullaa</u> kummallekaan.</p> <p>* Viittomakieliala, verkkokeskustelu</p>
6. Jokainen mentorointi- suhde on ainut- laatuinen	<p>Mentorina lähestyy vastapuolta <u>omana itsenään</u> tietoiheen ja taitoiheen tarkastellen asioita <u>omasta henkilöhistoriasta lähtöisin</u>. Vastaavasti aktori on malta osaltaan läsnä mentoroititilanteessa.</p> <p>* Terveysala, verkkokeskustelu</p> <p>// mentoroinnille ei voi antaa yksiselitteisiä raameja, vaikka niitä kuinka näin alkutaipaleella haluaisikin. <u>Mentoroitisuusuhde on aina luotava alusta – tietenkin!</u> Se mikä toimi toisen kassa ei onnistukaan seuraavan kanssa. Prosessi <u>alkaa aina alusta</u> uuden aktorin kanssa, on mietittävä toimintata- vat, tavoitteet jne. Ennakkoon on turha tehdä suuria suunnitelmia ennen kuin on tutustunut aktoriinsa.</p> <p>* Viittomakieliala, verkkokeskustelu</p>
7. Mentorointi- suhde rakentuu luottamukselle	<p>Mentori kyselee, herättää aktorissa ajatuksia ja sitä kautta tapahtuu kehi- tystä. <u>Tähän tarvitaan luottamusta</u>.</p> <p>* Viittomakieli-, kulttuurituotanto- sekä järjestö- ja nuorisola, verkkokes- kustelu</p> <p><u>Ensin pitää saada luottamus</u> ja sen jälkeen alkaa laajentaa ajatusmaail- maa//</p> <p>* Järjestö- ja nuorisola, oppimispäiväkirja</p>

(jatkuu)

TAULUKKO 12 (jatkuu)

8. Mentorointisuhteesta on hyvä tehdä sopimus ja siihen tulee sitoutua	<p>// <u>mentorointisopimus</u>, jossa kirjallisesti käydään alkavan mentorsuhde läpi, ehtoineen. Sinnehän olisi helppo lisätä ”vaatimuslista” tai pikemminkin tehtävät, jotka kummankin osapuolen tulisi muistaa</p> <p>* Viittomakieli-, kulttuurituotanto- sekä järjestö- ja nuorisoala, verkkokeskustelu</p> <p>Jos ja kun organisaatio antaa työaikaa mentorointia varten, siitä tulee heti ”virallista” toimintaa, jolta odotetaan säännöllisyyttä ja ehkä jonkinlaista raportointia. <u>Se vaatii aktorilta ja mentorilta sitoutumista.</u></p> <p>* <u>Järjestö- ja nuorisoala, oppimispäiväkirjat</u></p>
9. Mentoroinnin moninaiset ja joustavat työskentelytavat	<p>Mentorin suurin <u>hyve lienee mielikuvitus</u>. Oppimisen kun ei tarvitse kumminkaan puolin olla tylsää ja tapoja on tuhansia. Täytyy vain löytää juuri ne <u>tavat, jotka ko. aktorille ja mentorille parhaiten sopivat</u></p> <p>* Viittomakieliä, verkkokeskustelu</p> <p><u>Kysymysten, keskustelun ja kuuntelun</u> avulla yhteinen kultainen keskite mentoroitavan kanssa varmaan parhaiten löytyy.</p> <p>* Viittomakieliä, verkkokeskustelu</p>

Mentorointi molemminpuolisena ja tasavertaisena suhteena. Mentorointi on ammattilaisten mukaan molemminpuolinen ja tasavertainen oppimissuhde. Molemminpuolisuus tarkoittaa sitä, että mentoroinnissa suhteen molemmat osapuolet oppivat toisiltaan, joten mentorointi hyödyttää sekä mentoria että aktoria. Mentori tuo suhteeseen tietämystään ja osaamisensa. Myös aktori voi tarjota mentorille uusia ajatuksia ja näkemyksiä, joten mentorointisuhte tarjoaa myös mentorille oppimisen mahdollisuuden. Oppiminen edellyttää mentorin ja aktorin tasavertaista kunnioitusta, osallistumista ja kommunikointia, mikä tarkoittaa omien näkemysten ja kokemusten esittämistä ja jakamista. Mentorointisuhteessa voidaan jakaa tietoa, mutta kommunikaation ja pohdinnan tulee olla kaksisuuntaista. Mentorointisuhteessa on tutkittavien mielestä tärkeää havaita, ettei työssä kohdattaviin kysymyksiin ja mentoroinnissa tarkasteltaviin sisältöihin löydy aina yksiselitteisiä ratkaisuja. Kysymysten yhteinen pohdinta on valmiiden ratkaisujen antamisen sijaan tärkeämpää. Aiemmissa mentorointitutkimuksissa korostuu mentorointisuhteen molemminpuolisuus (Young ym. 2004), jossa mentorikin oppii (Chi-kin Lee & Feng 2007; Gilles & Wilson 2004; McGee 2001; Johnson 2003). Shore, Toyokawa ja Anderson (2008) kuitenkin kritisoivat sitä, että vastavuoroisuuden pitäisi kuulua automaattisesti kaikkiin mentorointisuhteisiin. He näkevät, että kontekstuaaliset tekijät määrittävät vastavuoroisuuden määrää ja luonnetta. On jopa epäeettistä vaatia kaikilta akto-reilta ainakaan heti vastuuta mentorointisuhteen onnistumisesta.

Mentoroinnilla vahvistetaan aktorin omien ratkaisujen löytämistä. Ammattilaisten näkemysten mukaan mentorointisuhteen keskeisenä lähtökohtana on, että ”saadaan ihmiset lähtemään lentoon”, kuten eräs tutkittava asian ilmaisi. Mentoroinnilla yksilöt löytävät vahvuutensa ja uskaltavat niiden käyttöön. Lisäksi aktoreiden pitäisi uskaltaa asettaa itselleen uusia haasteita ja kantaa vastuuta omasta kehittämisestään. Mentoroinnilla pyrittiin löytämään erilaisia vaihtoehtoja ja ratkaisuja, sillä yksiselitteisiä ratkaisuja tämän päivän työelä-

mässä ei ole. Työhön liittyviin tilanteisiin ratkaisut löytyvät usein aktorilta itseltään, ja aktorin tulisikin tehdä omat ratkaisunsa sekä löytää oma viisautensa. Tutkittavien mielestä mentorin ei pitäisi käskä eikä antaa valmiita vastauksia. Mentorointisuhteessa vastuu on myös aktorilla, joten hänen tehtävänä on tehdä oman ajattelunsa mukaisesti ja olla kriittinen mentorin esittämiä näkemyksiä kohtaan ja ”jalostaa mentoroinnissa saamaansa tietoa eteenpäin, niin että saadaan aikaan jotain ehkä vielä jalompaa”. Vaikka mentoroinnin yhtenä piirteenä on, että aktorit ottavat rohkeasti vastuun työstään, se ei välttämättä ole helppoa varsinkaan, kun aktorit ovat nuoria, oman urapolkunsa alkuvaiheessa, eikä heillä ole työkokemusta, josta ammentaa.

Tutkimani ammattilaisten käsitys mentoroinnista on yhtenevä nykyisen ohjauksen määritelmän kanssa. Sen mukaan ohjauksen tavoitteena on valtauttaa yksilöitä sekä rohkaista heitä ottamaan vastuu kehityksestään (Euroopan unionin neuvosto 2004). Ohjaus edistää ja vahvistaa yksilön omia voimavaroja, oman elämän hallintaa sekä kykyä tehdä omaan elämään, uraan ja ammattiin liittyviä ratkaisuja. Mentorointikäsitteissä painottui näkemys, jonka mukaan mentoroinnin tehtävänä on auttaa yksilöitä löytämään vahvuutensa. Lisäksi yksilöitä rohkaistaan ottamaan vastuu kehittymisestään. Ammattilaisten mukaan aktorit jalostavat osaamistaan ja tietoaan eteenpäin. Valmiita yksiselitteisiä ratkaisuja ei nykyisessä työelämässä pystytä antamaan. Ratkaisut saattavat olla myös hyvin kontekstisidonnaisia. Mentori, joka toimii omassa työssään eri kontekstissa kuin aktori, ei pysty tarjoamaan aktorille valmiita ratkaisuja. Vehviläisen (2001) mukaan aikuisohjaukselle oppilaitoskontekstissa on tyypillistä, että ohjaaja pidättää neuvoaan ja pyrkii rohkaisemaan aikuista pohtimaan itse ratkaisua ongelmaansa. Neuvoista pidättäytyminen on tutkimukseni aineiston perusteella tyypillistä myös työpaikalla toteutettavalle mentoroinnille.

Myös mentori oppii mentorointisuhteessa. Mentorointisuhteen molemminpuolisuus merkitsee sitä, että mentori oppii mentorointisuhteessa. Mentorointi on mentorille aito oppimisen mahdollisuus. Tutkimusaineistossa kuvattiin ainakin neljä eri oppimisen sisältöä mentorin näkökulmasta. Ensinnäkin mentori voi aktorin välityksellä tutustua toisenlaiseen toimintaympäristöön, johon hänellä ei muutoin välttämättä olisi mahdollisuutta päästä tai johon hän ei muutoin joutuisi tutustumaan. Toiseksi tutkittavat totesivat, että mentorointi tarjoaa mentorille ”mahdollisuuden oppia ohjaussuhteen vaikeudesta” sekä ”löytää mielekkään ja haastavan tavan työskennellä”. Mentorointi vahvistaa mentorin ohjaustaitoja ja luo varmuutta toimia ohjaustilanteissa. Kun toimii mentorina, oppii kuuntelemaan toista ja esittämään hänelle kehitystä edistäviä kysymyksiä. Kolmanneksi tutkittavien mielestä mentorointi tarjoaa mentorille mahdollisuuden oman ammattitaidon tiedostamiseen ja arvostamiseen. Kun toimii mentorina toiselle henkilölle, joutuu kriittisesti tarkastelemaan omaa osaamistaan. Mentori joutuu myös miettimään toiminta- ja työskentelytapojaan, mikä auttaa häntä jäsentämään ammattitaitoaan. Tällaiseen prosessiin mentorina toimiva henkilö ei välttämättä joutuisi ilman mentorointisuhdetta. Oman tietotaidon ja osaamisen arvostaminen saattaa syntyä myös osana mentorointiprosessia. Neljänneksi mentorointi antaa ”konkreettisia uusia, työkaluja omaan työhön.” Rohkeus ja vuorovaikutustaidot vahvistuvat mentorointia toteuttamalla. Mento-

rointi kehittää mentoria monella elämänalueella, ja mentorointikokemus luo heille erityisen osaamisalueen. Toimimalla mentorina työntekijä saa itselleen ”työmarkkinoille pelikortin”, jota kaikilla työyhteisöön kuuluvilla työntekijöillä ei välttämättä ole.

Terveys-, viittomakieli-, kulttuurituotanto- sekä järjestö- ja nuorisotyöalan ammattilaisten käsitysten mukaan mentorointisuhde on olemassa aktorin kehitystä ja oppimista varten, jotta hän voisi saada kaikki voimavaransa käyttöön ja kehittää työssään yhä parempia ratkaisuja. Samalla kun mentori tukee aktoria eteenpäin urallaan, hän saa myös paljon itselleen. Mentori tutustuu aktorin kautta toisenlaiseen työympäristöön, vahvistaa ohjaustaitojaan sekä saa uusia näkökulmia työhönsä ja osaamiseensa. Näin mentorointi on suhde, jossa molemmat osapuolet oppivat. Tutkimukseni mukaan molemmat antavat suhteeseen jotakin, ja samalla he itse saavat siitä itselleen jotakin. Aikaisemmissa mentorointitutkimuksissa on huomattu, että mentorointi antaa mentorille mahdollisuuden uudistua ja vahvistua ammatillisesti sekä tarjoaa hänelle uusia näkökulmia, joita hän voi hyödyntää muissakin yhteyksissä (Gilles & Wilson 2004, 104; Heirdsfield ym. 2008, 110). Mentorointi pakottaa mentorin näkemään omat sokeat pisteensä sekä miettimään oletuksia itsestään ja muista (Barrett 2002, 283). Lisäksi mentorin verkostot laajentuvat (Woolnough, Davidson & Fielden 2006, 191) ja mentorina toimiva henkilö joutuu ottamaan haltuun uuden ammatillisen roolin (Hall ym. 2008, 330; Kilburg 2007, 294).

Mentorointi prosessina. Tutkimusaineistosta ilmeni mentoroinnin prosessimaisuus. Se sisältää tavoitteiden määrittelyn, yhteisen työskentelyn asetettujen tavoitteiden mukaisesti, erilaisten asioiden kokeilua käytännössä sekä palautetta kokeilujen onnistuneisuudesta. Lisäksi prosessissa yhdessä keskustellut ja käsitellyt asiat nivoutuvat toisiinsa ja yksilön ajattelu menee eteenpäin. Aktorin vastuulla on esittää ne teemat, joita työstetään. Mentorin tulee sitoutua aktorin asettamiin sisältöihin. Aktori kokeilee ja soveltaa käytäntöön yhdessä keskusteltua ja opittua. Kun aktori kertoo mentorille, kuinka kokeilu ja soveltaminen onnistuivat, mentori saa palautetta omasta toiminnastaan. Yhdessä sovitaan toiminnan jatkamisesta entisellään tai suunnataan toimintaa uudella tavalla. Jotta tällaiseen prosessiin päästään, täytyy mentorointisuhteen olla riittävän pitkäkestoinen, sillä myös tutustumiseen ja keskusteltujen asioiden ”sulatteluun” menee tutkittavien mukaan usein paljon aikaa. Tässä on vahvasti taustalla ajatus oppimisesta kumuloituvana prosessina: kaikkea ei voi oppia yhdellä kertaa. Mentorointiprosessin kautta saadaan myös kokemusta mentoroinnista, joka saattaa olla molemmille osapuolille uusi työskentelytapa. Roberts (2000) nostaa mentoroinnin olennaiseksi piirteeksi juuri prosessinomaisuuden. Prosessi on tapahtuma muutoksia, joilla on suunta ja sisäinen järjestys. Yksi vaihe johtaa toiseen, ja prosessi on jatkuvaa.

Mentorointi perustuu vapaaehtoisuuteen. Mentoroinnille oli tyypillistä ammattilaisten näkemysten mukaan se, että mentorointisuhde perustuu vapaaehtoisuuteen ja henkilökohtaiseen haluun kehittyä. Mentoroinnin ei pitäisi olla ”pakkopullaa kummallekaan osapuolelle”. Ketään ei voida siis pakottaa mentorointisuhteeseen, vaikka ulkopuolinen huomaisikin tarpeen mentoroinnille.

Jokainen mentorointisuhde on ainutlaatuinen. Mentorointisuhteessa ovat läsnä sekä aktorin että mentorin aikaisemmat kokemukset ja osaaminen, ”oma henkilöhistoria”, ja tämän vuoksi jokainen mentorointisuhde on ainutlaatuinen. Tutkittavien mielestä molemmilla on tietoja, taitoja ja osaamista, joiden varaan suhde rakentuu. Mentoroinnissa on siis läsnä vahva subjektiivisuus. Mentorin olisi hyvä tietää ja tunnistaa aktorin aikaisempaa taustaa, koska uusi rakennetaan sen varaan. Mentorointisuhde rakennetaan joka kerta uudelleen, koska suhteen osapuolet – mentori ja aktori – vaihtuvat. Tämän vuoksi mentoroinnille on hyvin vaikea asettaa ennakkoon ja ulkopuolelta hyvän mentoroinnin kriteerejä. Suhteen laadukkuus riippuu siitä, mitä suhteen osapuolet siltä odottavat.

Mentorointisuhde rakentuu luottamukselle. Luottamuksellisuus ilmeni aineistossa yhtenä mentorointisuhteen ominaispiirteinä. Luottamuksellisuus voidaan nähdä jopa mentorointisuhteen ”yhtenä kulmakivenä”, kuten eräs tutkittava totesi. Suhteen osapuolten pitää voida luottaa siihen, että keskustellut asiat jäävät luottamuksellisiksi. Mentorointi nähtiin vapaana foorumina erilaisten ajatusten ja näkemysten esittämiseen. Aikaisemmissa tutkimuksissa luottamuksellisuuden on todettu olevan tärkeä piirre sosiaalisissa suhteissa, joissa vaihdetaan ajatuksia ja annetaan tukea (Johnson, Geroy & Griengo 1999, 388).

Mentorointisuhteesta tehdään sopimus ja siihen tulee sitoutua. Kun ammattilaiset tarkastelivat mentorointia, he katsoivat sitä nimenomaan formaalin mentoroinnin näkökulmasta. Muodolliselle, formaalille mentorointisuhteelle on tyyppillistä, että siinä sovitaan ennakkoon tiettyjä asioita ja siitä tehdään sopimus. Tutkittavat korostivat sopimuksen tekemisen tärkeyttä mentoroinnille. Tässä suhteessa muodollinen mentorointi eroaa tutkittavien mielestä epävirallisesta, informaalista mentoroinnista sekä muista kehitystä tukevista ihmissuhteista (esimerkiksi ystävyys, työtoveruus). Aikaisemmista tutkimuksista ilmenee, että mentoroinnista suositellaan tehtäväksi sopimus tavoitteineen ja etenemissuunnitelmineen (Ewing, Freeman, Barrie, Bell, O'Connor, Waugh & Sykes 2008; Smith 2007; Murray 2001), sillä sopimus säätelee ja monitoroi toiminnan edistymistä sekä luo rakenteen prosessille. Sopimuksen tärkein osa on keskustella osapuolten odotuksista ja sopia sellaiset järjestelyt, joissa suhteelle asetetut odotukset ja tavoitteet toteutuvat (Storrs ym. 2008).

Tutkimani ammattilaisten mukaan molemminpuolisuus on läsnä myös sopimuksen laatimisessa: molempien osapuolten täytyy olla sopimassa ja suostumassa mentorointisuhteeseen. Jotta sopimus mentoroinnista voidaan tehdä, molempien tulee sitoutua suhteeseen. Sitoutuminen saattaa muodostua mentoroinnin kompastuskiveksi, koska noin vuoden mittaiseen suhteeseen lupautuminen voi tuntua isolta vastuulta. Lisäksi suhteessa mahdollisesti muodostuvat ongelmat voivat pelottaa eikä siksi haluta sitoutua mentorointisuhteeseen. Jos yhteisymmärrykseen ei päästä, mentorointisuhde on mahdollista lopettaa.

Sopimuksessa sovitaan useista eri asioista: tavoitteet, käsiteltävät sisällöt, aikataulut, osallistujat ja kokoontumistila. Sopimuksen laatiminen toimii eräänlaisten ”pelisääntöjen luomisena”, jotta ”molemmat ovat tilanteeseen tyytyväisiä”, kuten tutkittavat totesivat. Käsiteltävistä sisällöistä sovittaessa keskeisenä kysymyksenä on se, voidaanko tarkastella esimerkiksi perhe- ja yksityiselämään liittyviä asioita. Tutkimusaineistossa ilmeni, etteivät mentorit välttämättä

halua tarkastella perheeseen liittyviä asioita, vaikka tutkimukseni kohderyhmän edustajat näkivät, että ihminen on kokonaisuus. Mikäli mentoroinnissa voidaan sivuta perhe-elämää, tämä vaikuttaa hyvinvointiin työssä.

Mentoroinnin moninaiset ja joustavat työskentelytavat. Ammattilaiset näkivät mentoroinnin toteuttamisen mahdollisuudet moninaisina. Mentoroinnin ei tarvitse olla perinteistä, vaan luovuus ja joustavat työskentelytavat ovat tärkeitä. Luovalla ja yllätyksellisellä työskentelyllä voidaan aktivoida ja innostaa uuden oppimiseen.

Ammattilaiset esittivät erilaisia tapoja toteuttaa mentorointia. Mentorointi nähtiin vuorovaikutussuhteena, johon kuuluu keskustelu ja kuuntelu. Tutkittavat mainitsivat yleisimmäksi mentoroinnin työskentelymuodoksi keskustelun, jota mentori ohjaa esittämällä aktorille kysymyksiä. Tutkittavat esittivät keskustelun ja kuuntelun ohella myös muita mahdollisia työskentelytapoja. Mainintoja saivat muun muassa yhdessä työskentely työtilanteessa, toisen työskentelyn seuraaminen, tilanteiden videointi ja niiden analysointi, asiakastapausten käsittely ja vierailukäynnit. Lisäksi esitettiin, että mentorointia voisi toteuttaa vertais-, ryhmä- ja e-mentorointina. Tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämisen mentoroinnissa ei katsottu korvaavan kasvokkaista keskustelua, vaan täydentävän sitä. Lisäksi tieto- ja viestintätekniikan käyttäminen voi olla ainoa mahdollisuus toteuttaa mentorointia, jos mentori ja aktori työskentelevät pitkän välimatkan päästä toisistaan. Yhtenä mentoroinnin toteutustapana nähtiin myös se, että aktori voi soittaa puhelimitse mentorille. Aktoria voi huojentaa tietoisuus siitä, että hänellä on joku henkilö, jolle hän voi soittaa ja jolta pyytää neuvoja.

Tutkittavat esittivät ammattialakohtaisesti toisistaan hieman poikkeavia mentoroinnin työskentelytapoja. Terveysalan ammattilaiset esittivät, että potilas- ja asiakastapausten käsittely mentorointi-istunnoissa on hyvä tapa toteuttaa mentorointia. Vastaavasti viittomakielialan ammattilaiset ajattelivat, että aktoreiden kannattaa videoida tulkkaustilanteita ja tuoda videonauhat mukaan mentorointi-istuntoihin. Istunnoissa voidaan sitten analysoida niitä ja keskustella tulkkaustilanteesta tehdyistä ratkaisuista. Muiden ammattialojen edustajat eivät kuvanneet vastaavia työskentelytapoja.

Tutkimuksen kohderyhmän esittämät mentoroinnin ominaispiirteet (muun muassa molemminpuolisuus, tasavertaisuus, prosessimaisuus) edellyttävät aktorin ja mentorin samansuuntaista toimintaa niiden toteuttamiseksi. Tältä osin ammattilaisten käsitys mentoroinnista ja mentorointisuhteesta on relationaalinen (Kram 1996; Fletcher 1996; Kahn 2007). Relationaalisille suhteille on tyypillistä keskinäinen riippuvuus, molemminpuolisuus ja vastavuoroisuus, jotka tukevat sekä yksilöllistä oppimista että yhteisten tavoitteiden saavuttamista mentorointisuhteessa (Ragins & Verbos 2007). Relationaalisessa suhteessa molemmat osapuolet olettavat kasvavansa ja hyötyvänsä suhteesta. Molemminpuolisuus edellyttää taitoja edistää toisen ja myös omaa kasvua ja kehitystä. Sekä mentorin että aktorin täytyy haluta oppia mentorointisuhteesta, mutta samanaikaisesti auttaa toista oppimaan uusia asioita. Relationaalinen ajattelu korostaa sitä, että yksilöiden oppiminen ja kehitys tapahtuu merkityksellisissä ihmissuhteissa.

6.3 Sisältö- ja ihmissuhdeosaaminen mentorin toiminnan perustana

Ammattilaisten käsitykset mentorin toiminnan perustasta ryhmittäytyivät viiteen alakategoriaan. Taulukkoon 13 on koottu muutamia kutakin alakategoriaa kuvaavia aineistositaatteja.

TAULUKKO 13 Sisältö- ja ihmissuhdeosaaminen mentorin toiminnan perustana -kuvauskategorian alakategorioiden aineistositaatit

Alakategoria	Alakategorian aineistositaatit
1. Aikaisemmat kokemukset ja osaaminen mentorin toiminnan perustana	<p>Vahvistui toiveeni siitä, että <u>mentorina minä riitän!</u> Mun ei siis tarvii ponnistella eikä pinnistellä ollakseni jotain erikoisen ihmeellistä. Mun kokemukset ja elämä yms tällaisenaan on <u>jakamisen arvoinen ja jollekin mahdollisesti avuksikin</u></p> <p>* Viittomakieliala, verkkokeskustelu</p> <p>// <u>Joskus voi mentorin olla vaikea pukea sanoiksi kaikkea osaamaansa ja taitamaansa, eikä välttämättä ole edes tietoinen siitä mitä kaikkea eri tulkkaustilanteissa tapahtuu.</u>// Tulkkaustilanteeseen liittyvät monenlaiset asiat ovat usein niitä joita ei kaikkia aina itsekään tiedosta. <u>Kuinka niitä voisi sitten toisellekaan kertoa.</u></p> <p>* Viittomakieliala, verkkokeskustelu</p>
2. Mentorit haluavat välittää osaamistaan ja tukea toisen kehitystä	<p>// halusin omalta osaltani vastata siihen, miksi mentorointi tuntuu tärkeältä ja mistä mentorin innostus syntyy: <u>itse koen syvää työn iloa ja haluan pohjimmiltani välittää juuri sitä.</u> Ilo syntyy mm. oivaltamisesta ja osaamisesta, työssä oppimisesta.</p> <p>* Järjestö- ja nuorisoala, verkkokeskustelu</p> <p>// ehkä tärkeintä on <u>ensin itse huomata saavansa iloa työstä.</u></p> <p>* Järjestö- ja nuorisoala, verkkokeskustelu</p> <p>Toivon, että // voin auttaa perusterveydenhuollon henkilökuntaa selviytymään oman työnsä arjessa entistä paremmin. Lisäksi laajempaan ja pitkäaikaisempaan tavoitteenani on <u>muokata asenteita ja ennakkokäsityksiä jotka usein vanhuspsykiatrisen potilaan kohdalla ovat melko negatiivisia.</u></p> <p>* Terveysala, päättöarviointi</p>
3. Erilaisuus mentorin voimavarana	<p>// mentorilta saisi ihan <u>uusia näkökulmia ja varmasti kyseenalaistavia kysymyksiä, joita saman alan ihmiset eivät edes älyä toisiltaan kysyä.</u></p> <p>* Viittomakieli-, kulttuurituotanto- sekä järjestö- ja nuorisoala, verkkokeskustelu</p> <p><u>Sekä sisältöosaaminen että ihmissosaaminen kuuluvat mentorin rooliin.</u> Työkokemuksen myötä jokaiselle väistämättä karttuu osaamista, josta riittää jaettavaa. Vaikka sinulla on sisältöosaamista kuinka paljon tahansa, mutta ihmissosaaminen puuttuu, hankitun substanssin välittäminen ei ole mahdollista. Kukaan ei ota sitä vastaan. Jos olet erakko ja ihmisiä väistävä tai jos katsot muita ylhäältä, et voi toimia mentorina. Tässä mielessä nämä asiat voi asettaa vastakkain. <u>Osaamista on monella, mutta ilman ihmissosaamista sen välittäminen ei onnistu.</u></p> <p>* Järjestö- ja nuorisoala, verkkokeskustelu</p>

(jatkuu)

TAULUKKO 13 (jatkuu)

4. Mentorin itsetuntemus mentoroinnin lähtökohtana	<p><u>Minun mielestä mentorin tulee tuntee itsensä hyvin (vahvuutensa, heikkoutensa yms.) jotta voisi toimia jollekin ohjaavana henkilönä.</u> Jos omat asiat eivät ole selviä, niin miten sitten voisi ohjata toista löytämään sisältään tarvittavat voimavarat ja taidot// Mentorina ei voi sanoa, että "älä tee niinkuin minä teen, vaan tee niinkuin minä sanon". Työssäni en voi valita aina tilanteita joissa olen hyvä. Joudun tietoisesti ottamaan töitä vastaan, joissa en ole esimerkillinen. Minä myönnän heikkouteni, haluan sen tuoda esille ja siitä keskusteltavan. Mentorinkin mokista oppii. Keskustelun kautta molemmat osapuolet.</p> <p>* Viittomakieliala, verkkokeskustelu</p>
5. Mentorin moninaiset taidot	<p>Onnistunut mentori on tietenkin substanssiosaaja, mutta enemmän arvostan henkilökohtaisia ihmissuhdetaitoja: <u>kykyä lähestyä ihmistä, kuunnella, arvostaa ja luoda turvallinen ilmapiiri.</u></p> <p>* Järjestö- ja nuorisola, verkkokeskustelu</p> <p>Siksi mentorin on oltava <u>kriittinen, mutta kuitenkin ystävällinen.</u> // mutta mentor on se kyseenalaistaja</p> <p>* Viittomakieli-, kulttuurituotanto- sekä järjestö- ja nuorisola, verkkokeskustelu</p> <p>Jotenkin aavistelen, että samakin henkilö voi toimia mentorina erilaisella otteella aktorista ja tavoitteista riippuen. <u>Mentorilta vaaditaan siis herkkää tilannetajua ja myös taitoa "lukea ihmisiä"</u></p> <p>* Järjestötyön ammattilaiset, oppimispäiväkirja</p>

Aikaisemmat kokemukset ja osaaminen mentorin toiminnan perustana. Ammattilaisten käsitysten mukaan mentori rakentaa mentoroinnin kokemustaan vaaraan. Mentorille on kertynyt kokemusta niin työssä kuin muussakin elämässä. Kokemuksista muodostuu tietoja, taitoja, hiljaista tietoa, osaamista ja verkostoja. Mentorin ainutlaatuinen tausta on se, jonka varassa hän mentorointia toteuttaa. Mentori on oman alansa substanssiosaaja, mutta hänen ei tarvitse olla huippuosaaja. Mentorointisuhteessa usein riittää, että mentori on aktoria "muutama askeleen edellä", kuten yksi tutkittava totesi. Tutkimani ammattilaisten käsityksistä ilmeni, että jokainen työntekijä on potentiaalinen mentori. Tällainen käsitys mentoroinnista edustaa perinteisen mentorointikäsitteen sijaan vaihtoehtoista näkemystä mentoroinnista, jossa suhteen tasavertaisuus on tärkeämpää (Mullen 2005). Mentorin rooli ei siis perustu pelkästään senioriteetille. Tutkimukseeni osallistuneiden mukaan mentori on ensisijaisesti oman alansa ammattilainen eikä hänen työnkuvaansa tavallisesti sisälly ohjausta. Mentorointi on näin päätoimen ohella tehtävää työtä (Leskelä 2006, 167; van Emmerik, Baugh & Euwema 2005). Mentoroinnin laadun näkökulmasta työpaikoilla on kuitenkin tarpeen kiinnittää huomiota siihen, ketkä mentorointia toteuttavat. Aikaisemmissa tutkimuksissa korostetaan, että mentorilla täytyy olla riittävä kokemustausta ja taidot ryhtyäksensä mentoriksi (Garvey & Alred 2003, 4; Williams ym. 2004).

Mentoroinnin tehtäväksi määritellään joskus kokemuksellisen tai niin sanotun hiljaisen tiedon välittäminen työyhteisössä (Lahtinen 2009). Ammattilais-

ten mielestä hiljaisen tiedon jakaminen nähtiin melko ongelmallisena asiana. Tutkittavat pohtivat sitä, miten välitetään ja tarkastellaan sellaista osaamista ja tietoa, jolle ei ole edes nimeä? Hiljaisen tiedon välittäminen ei kuitenkaan ole lainkaan yksiselitteistä, sillä se on henkilökohtaista ja kontekstisidonnaista (Polanyi 1966; Alsterdal 1998). Pitkäaikainen työkokemus on esimerkiksi harjaannuttanut työntekijän havainnointikykyä siten, että hän havaitsee signaaleja ja erottaa vivahteita toisen henkilön toiminnassa vaikeasti arvioitavissa tilanteissa. Tällaista havainnointikykyä voidaan harvoin opettaa.

Mentorit haluavat välittää osaamistaan ja tukea toisen kehitystä. Ammatillaiset pohtivat kysymystä siitä, miksi mentoriksi halutaan. Mikä motivoi mentoria? Tutkittavien mielestä mentoria motivoi innostuneisuus omaan työhön sekä halu välittää innostuneisuuttaan toisille. Motiivina saattaa olla myös halu tukea toisen oppimista ja kehittää omaa alaa.

Mentorin näkökulma mentorointitutkimuksissa on ollut aikaisemmin selvästi vähäisempää. Kun mentoreiden näkökulmaa tutkimuksissa on vahvistettu, on selvitetty myös mentoriksi ryhtymisen motiiveja (Allen 2007, 123). Van Emmerik, Baugh ja Euwema (2005) ovat todenneet, että mentorin omat uratoiveet ovat kytköksissä mentorointiin. Heidän mukaansa ne työntekijät, joiden tavoitteena on edistää omaa uraa, usein myös mentoroivat. Allenin (2003) tutkimuksen mukaan taipumus sosiaalisuuteen on yhteydessä mentorointialttiuteen. Mentoreiden motiivit määrittävät heidän toimintaansa mentorointitilanteissa. Mentoreiden motiivit voidaan jakaa itseen tai toiseen liittyviin syihin (self-focused reasons ja other-focused reasons) (Allen, Poteet & Burroughs 1997, 82). Jotkut mentorit haluavat lisätä henkilökohtaista oppimistaan sekä katsovat mielekkääksi muiden mentoroinnin. Jotkut mentorit taas haluavat auttaa muita työntekijöitä, jakaa osaamistaan sekä valmentaa osaavia työntekijöitä työpaikkaan. Tutkimani ammatillaiset korostivat mentorin halua välittää omaa innostuneisuuttaan toisille ja kehittää omaa alaa.

Erilaisuus mentorin voimavarana. Mentorin ja aktorin riittävä erilaisuus tarkoittaa sitä, ettei osapuolten ole hyvä olla liian tuttuja keskenään. Tutkittavat totesivat, että ystävien tai kavereiden kesken ei mielellään aloiteta mentorointisuhdetta. Jotta mentorointisuhteessa olisi riittävästi erilaisuutta, saattaisi jopa olla hyvä, että ”sukupuoli- ja ikäero voisi olla mentorsuhteelle hyväksi”, kuten eräs tutkittava toteaa.

Erilaisuus on tutkittavien mukaan nähtävä voimavarana eikä uhkana. Kun mentori tarkastelee asioita eri näkökulmasta, hän pystyy esittämään kyseenalaistavia kysymyksiä, joita toinen lähellä oleva henkilö ei osaisi kysyä. Tutkittavat olivat sitä mieltä, että ulkopuolinen, riittävän erilainen henkilö näkee myös selvemmin aktorin toimintaympäristössä olevia asioita. Eräs tutkittava toteaa, että ”jos on kovin samanlaiset työt ja taustat voi olla ettei toisesta saa tai osaa ottaa irti niin paljon kuin voisi: molemmat katsovat yhtä suppeasti”. Ammatillaiset pohtivat, pitääkö mentorin olla saman vai eri alan ihminen tai pitääkö hänen olla samasta vai eri organisaatiosta kuin aktori? Joskus on tarpeen olla saman alan henkilö. Joskus taas mentori ja aktori voivat työskennellä eri aloilla. Keskeistä on, ymmärtävätkö mentori ja aktori toisiaan, tiedetäänkö mistä puhutaan ja onko keskustelua helppoa käydä.

Tutkimani ammattilaiset kysyivät, tarvitseeko mentori enemmän sisältö- vai ihmisosaamista? Yleisenä lähtökohtana mentoroinnille nähtiin se, että mentorilla täytyy olla tietty määrä sisältöosaamista. Juuri tämän sisältöosaamisen vuoksi mentoria on usein pyydetty mentorointisuhteeseen. Sisältöosaamisen lisäksi mentorin tulee kyetä vuorovaikutukseen ja hänen pitää tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa. Sisältö- ja ihmisosaaminen eivät ole toisilleen poissulkevia, vaan ne ovat läsnä yhtä aikaa. Lisäksi mentorina toimivalla pitäisi olla riittävästi tietoa mentoroinnista ohjauksen muotona.

Ammattilaiset esittivät, että mentorin ikä ja kokemus vuosina eivät loppujen lopuksi ole kaikkein tärkein asia, kun mietitään, kuka on sopiva mentoriksi. Aktori saattaa haluta itselleen sellaisen mentorin, joka on ollut pitkään alalla. Vanhempi ja viisaampi -asetelma ei tutkittavien näkemyksen mukaan ole nyky-aikaa. Mentoriksi sopiva on sellainen henkilö, joka on halukas ja kykenevä tukemaan ja ohjaamaan toista ihmistä. Saattaa myös olla, että joskus pitkään alalla ollut henkilö ei pystykään refleктоimaan omaa toimintaansa ja työtään eikä hänestä ole toisen ihmisen ohjaajaksi työvuosista huolimatta. Vähemmän aikaa alalla ollut taas saattaa olla hyvin reflektiivinen suhteessa omaan työhönsä ja kykenee näkemään aktorin tarpeen herkemmin. Eräs tutkittava toteaa tämän seuraavasti: ”Toisaalta joku lyhyemmän työhistorian omaava mentor voi kuitenkin olla avoimempi ja herkempi näkemään aktorinsa tarpeet kuin pidemmän työhistorian omaava. Joskus aktor voi nimenomaan haluta ja tarvita mentoria, jolla pitkä työkokemus. Lisäksi on myös se näkökulma, että me ihmiset kasveetaan kukin omaa tahtiamme. Esimerkkinä tulee mieleen lyhyen työkokemuksen omaava tulkki, joka on kuitenkin näinä vuosinaan tehnyt paljon mielenterveys-tulkkauksia mieluummin mentoriksi aktorille joka kiinnostunut ko tulkkauksista kuin mikä vaan pitkään työskennellyt tulkki”.

Ammattilaisten mukaan mentorointisuhte tarvitsee onnistuakseen riittävää samanlaisuutta, mutta yhtä aikaa myös riittävää erilaisuutta. Clutterbuck (2002b, 73–74) esittää, että suurin oppimisen tila syntyy silloin, kun mentorin ja aktorin kokemukset ovat riittävän, mutta eivät liian erilaisia. Ammattilaisten käsitykset mentoroinnin samanlaisuudesta ja erilaisuudesta sisälsivät pohdintoja siitä, kannattaako aktorin ja mentorin olla samalta vai eri alalta sekä pitääkö aktorin ja mentorin olla samasta vai eri organisaatiosta? Mentorointi voi vaatia oman mukavuusvyöhykkeen kyseenalaistamista (Ragins 2002, 35–36). Tavallisesti ihmiset tuntevat olonsa mukavaksi sellaisten henkilöiden kanssa, jotka ovat riittävän samanlaisia kuin he itse. Jotta kehitystä tapahtuisi, pitää omia uskomuksia, oletuksia ja arvoja kyseenalaistaa, ja se tapahtuu todennäköisemmin henkilöiden kanssa, jotka ajattelevat asioista eri tavoin. Vähiten oppimista tapahtuu sellaisessa suhteessa, jossa osapuolilla on samantyyppisiä kokemuksia ja he ovat persoonaltaan samanlaisia.

Ammattilaiset tarkastelivat mentorin työkokemuksen pituuden merkitystä mentoroinnille. Käsitysten mukaan mentorin ikä ei ratkaise mentoriksi ryhtymistä, sillä myös nuorempi ja kokemattomampi työntekijä voi mainiosti toimia mentorina. Usein mentorointi, uudesta sukupolvesta huolehtiminen, nähdään aikuisen työuran loppuvaiheen tehtävänä (mm. Levinson 1978; Erikson 1980).

Työkokemuksen ja -uran pituuden sijaan työkokemuksen laadulla on mento-
roinnissa suurempi merkitys (Van Vianen ym. 2008).

Tutkittavien näkemyksen mukaan mentori tarvitsee sekä sisältöosaamista
että ihmissuhdeosaamista. Mentorin pitää hallita oma alansa, mutta hänen ei
tarvitse olla huippuammattilainen. Mentorointisuhteessa sisältöasiantuntijuus
ei riitä, koska vuorovaikutustaidoilla on myös tärkeä merkitys. Työntekijä, jolla
on vahvaa sisältöosaamista mutta joka ei kykene kohtamaan ihmisiä, kuunte-
lemaan heidän tarpeitaan, suhtautumaan kriittisesti omaan osaamiseen eikä
kykene tukemaan toisen henkilön kehittymistä, ei ole paras henkilö mentoriksi.

Mentorin itsetuntemus mentoroinnin lähtökohtana. Tutkimusaineiston mu-
kaan mentorin itsetuntemus on yksi mentorointisuhteen onnistumisen edellytys.
Mentorin pitää tuntea itsensä ja tunnistaa vahvuutensa ja heikkoutensa. Jos
mentori ei tunnista omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan, hänen on vaikea ohja-
ta toisen henkilön kehittymistä. Mentorin on hyvä selvittää itselleen muun mu-
assa ”koenko työssä liiaksi tuskaa oman riittämättömyyteni vuoksi vai olenko
tasapainossa oman työminäni kanssa. Millaisia vahvuuksia minulla on ja miten
olen ne saavuttanut, miten tulen toimeen heikkoukseni kanssa ja niitä kehitän”.
Myös mentorin osaamisen kehittämisen alueet voivat olla mentoroinnin kes-
kustelun sisältöä.

Mentorin moninaiset taidot. Ammattilaiset luettelivat useita taitoja, joita
mentorilla tulisi olla. Mentorilla pitäisi olla kykyä lähestyä ja arvostaa ihmisiä,
kuunnella, luoda turvallinen ilmapiiri ja olla ulospäin suuntautunut, empaattinen
ihmistuntija. Mentorin tulee olla rehellinen. Hänen tulisi kyetä pitämään
riittävä etäisyyttä aktoriin. Mentori ei ole työnvälittäjä, hän ei puutu henkilö-
kohtaisiin asioihin, hän ei anna ohjeita, ei moiti, ei pelasta virheistä eikä tyrkytä
omia elämänarvojaan. Mentorin pitäisi olla kriittinen, ystävällinen, innostava ja
motivoiva.

Tutkimani ammattilaiset esittivät monia hyvän mentorin piirteitä, kuten
kyky lähestyä ja arvostaa ihmisiä, kuunnella, luoda turvallinen ilmapiiri ja olla
ulospäin suuntautunut, empaattinen ihmistuntija. Käsityksissä korostuivat
mentorin vuorovaikutustaidot. Lisäksi ammattilaiset pohtivat sisältö- ja ihmis-
suhdeosaamisen merkitystä mentoroinnissa. Usein mentorin toivottavia piirtei-
tä rasittaa mentorin myyttinen hahmo, jolloin mentoriin kohdistuu kohtuutto-
mia odotuksia (Colley 2001, 192). Clutterbuck (2002b, 74–75) esittää mentorille
kolme perusvaatimusta. Ensinnäkin mentorin pitää olla kiinnostunut osallistu-
maan mentorointiin ja yhteisesti sovittujen tavoitteiden saavuttamiseen. Mentori-
n pitää sitoutua mentoroinnin ideaan ja lähtökohtiin sekä saada siihen tarkoi-
tuksenmukainen valmennus (Williams ym. 2004). Toiseksi hänen tulee olla
kiinnostunut omasta oppimisestaan ja odottaa oppivansa itsekin jotakin mento-
rointisuhteesta. Kolmanneksi mentorin pitäisi olla tehokas viestijä: hänellä tulee
olla kyky esittää ideoita, auttaa aktoria muodostamaan puolivalmiita ajatuksia
ja kuunnella aktiivisesti. Mentorilla on hyväksi kehittyneet vuorovaikutustaidot,
halu auttaa muita kehittymään sekä aikaa ja halua rakentaa mentorointisuhte.
Lisäksi kyky kuunnella, haastaa ja tukea sekä rakentaa ja ylläpitää luottamusta
kuuluvat mentorin taitoihin. (Garvey & Alred 2003, 4).

Mentorointiin sisältyy monia, keskenään ristiriitaisia odotuksia ja oletuksia (Johnson 2008). Clutterbuck (2007, 638–639) korostaa, että aktorin tarpeet ohjaavat mentorin toimintaa, jolloin mentorin pitäisi osata mukauttaa toimintansa kuhunkin tilanteeseen sopivalla tavalla. Joissakin tilanteissa mentorilta edellytetään direktiivistä toimintaa. Tällöin hän antaa aktorille neuvoja, näyttää kuinka jokin asia tehdään tai havainnoi aktorin toimintaa ja antaa siitä palautetta. Toisessa tilanteessa mentori voi olla vähemmän direktiivinen. Tällaisessa tilanteessa hän kuuntelee aktoria, auttaa aktoria selviämään kohtaamistaan tilanteista ja ongelmistaan tai tukee aktorin työskentelyä verkostoissa (katso kuvio 2 Mentoroinnin toimintamallit). Erilaisissa rooleissa toimiminen ja roolien jopa ristiriitainen luonne lienee tyypillistä ohjaustehtävissä. Myös esimerkiksi kehityskonsultti saattaa joutua toimimaan toteuttajana, käynnistäjänä tai tukijana, fasilitaattorina tai keskustelun virittäjänä, asiantuntijana, neuvonantajana tai johdon asiantuntijan roolissa. Konsultin roolit voivat olla keskenään myös ristiriitaisia. Konsultin roolin sisäinen ristiriita onkin yksi konsultointityötä luonnehtiva olennainen piirre (Ainamo, Kykyri, Puutio & Tienari 2008.) Tällainen ristiriitaisen roolien ristipaine sisältyy myös mentorointiin.

Ammattilaiset kuvasivat mentorin voimavaroja monin tavoin. Mentorin roolin ja tehtävän pohdinta on ollut ammattilaisille ajankohtainen teema. Monet toimivat mentoreina tai he olivat ryhtymässä mentoriksi. Tämän vuoksi ohjauksellisen otteen omaksuminen osaksi omaa työtä oli uusi haaste. Valtaosalla ammattilaisia ei ollut opettajan- tai ohjaajankoulutusta, joten koettiin tarpeelliseksi vahvistaa ohjaajan (mentorin) tietoja ja taitoja. Mentorin rooliin ja tehtävään orientoituminen ennakkoon on tarpeen myös siksi, että mentori tunnistaa mentorointiin sisältyvän valta-asetelman. Mentorointiin sisältyy tasavertaisuuden ajatus (Karjalainen, Heikkinen, Huttunen & Saarnivaara 2006), jonka toteutumisen mahdollisuuksia ja toteutumista ehkäiseviä rajoituksia eettisesti toimiva mentori pohtii. EMCC (The European Mentoring and Coaching Council) (2009) on laatinut mentoroinnin ja valmennuksen eettiset ohjeet, joissa muun muassa todetaan, että mentorin tulee tunnistaa omat rajansa ja kehittää taitojaan ja osaamistaan, jotta hän voi vastata aktorin tarpeisiin.

6.4 Mentorointi yhteisön vahvistajan

Mentorointisuhde on olemassa ensisijaisesti aktorin oppimista ja kehittymistä varten. Vaikka mentorointi nähdään aktorilähtöiseksi toiminnaksi, voidaan sillä ajatella olevan myös yhteisöllisiä siirtovaikutuksia. Yksilön oppiminen ja kehittyminen näkyvät hänen toimintaympäristössään. Kuvauskategoriassa irrottaudutaan mentorointiyadista (mentori–aktori-suhteesta), sen tavoitteista ja tavoitteiden saavuttamisesta ja laajennetaan näkökulmaa toimintaympäristöön. Ammattilaisten käsitykset mentoroinnin siirtovaikutuksista ovat ajatuksellisia konstruktioita, mahdollisuuksia. Mentoroinnin todellista vaikutusta yhteisön kehittymiseen ei tässä tutkimuksessa pyritä todentamaan.

Mentorointi yhteisön vahvistajana -kuvauskategoria sisältää neljä alakategoriaa. Taulukkoon 14 on koottu muutamia kutakin alakategoriaa kuvaavia aineistositaatteja.

TAULUKKO 14 Mentorointi yhteisön vahvistajana -kuvauskategorian alakategorioiden aineistositaatit

Alakategoriat	Alakategorian aineistositaatit
1. Mentorointi organisaation sisäisen toiminnan vahvistajana	<p>Hoitokäytäntöjen neuvottelu. Joissakin paikoissa se on outoa, että <u>yhdessä pysähdytään jonkun asukkaan asioiden äärelle</u>. Sellasta ei oo ollut. Ja se voi olla yksi tämmönen mentoroinnin tulos, että <u>opitaan yhdessä puhumaan ja kuuntelemaan asioista</u>. Jos siitä ei jäisi mitään muuta mieleen, mutta siitä jäisi tällainen tapa. Se on kova saavutus.</p> <p>* Terveysala, pienryhmäkeskustelujen äänitykset</p> <p><u>Mahdollisuus yhdessä pohtia asioita</u>. Uusia toimintatapoja esimerkiksi yhdenmukainen toiminta vaativien asukkaiden kanssa.</p> <p>* Terveysala, päättöarvointi</p>
2. Mentorointi organisaatioiden välisen yhteistyön vahvistajana	<p>Jos palvelutalolle tulee kasvot tutuksi, voi jatkossa <u>helpommin ottaa yhteyttä</u> pulmatilanteissa tarpeen mukaan, ennen kuin ongelmat kasvavat kovin suuriksi.</p> <p>* Terveysala, verkkokeskustelu</p> <p>Yksi tärkeä tavoite kuitenkin lienee tässä myös <u>tutuksi tuleminen ja yhteistyön lujittaminen kahden toimijan välillä</u>.</p> <p>* Terveysala, verkkokeskustelu</p>
3. Yksilön oppimisesta yhteisön kehittämiseksi	<p>Meillä on tavoitteena <u>yksilöiden kehittymisen kautta kehittää koko luottamusmiestoimintaa</u></p> <p>* Järjestö- ja nuorisoala, verkkokeskustelu</p> <p>// voidaan ajatella, että <u>mentorointi voi palvella myös yhteisöllisiä päämääriä ja tavoitteita</u>. // <u>Myös yhteisö voi hyötyä mentoroinnista, jos se vain haluaa</u>. Uskon, että tämä strukturoitu mentorointi voi parhaimmillaan yhteisössä nostaa koko sen osaamisen tasoa ja vapauttaa henkistä ilmapiiriä. Tällaisella kehityksellä voidaan taasen lisätä työyhteisön avoimuutta ja luovuutta.</p> <p>* Viittomakieli-, kulttuurituotanto- sekä järjestö- ja nuorisoala, verkkokeskustelu</p> <p>Toivon, että voisin tämän vuoden opiskelun aikana luoda systeemin, jonka avulla mentorointi, tiedon siirto, toisen kuuntelu, kunnioitus ja vuorovaikutuksellisuus lisääntyisivät järjestössäni. Tämän seuraukseni <u>ihmiset viihtyisivät työssään paremmin</u>.</p> <p>* Järjestö- ja nuorisoala, verkkokeskustelu</p>
4. Työstä yksityiselämään	<p>Kuitenkin rajaisin ns. auttamissuhteen vain työhön, sillä se välillisesti vaikuttaa perhesuhteisiin. <u>Kun ihmisellä on helpompaa olla töissä ohjaussuhteen olemassaolon vuoksi, niin on perheenkin kanssa helpompaa olla kun ei tarvitse työpaineita kotiin viedä</u>.</p> <p>* Viittomakieliala, verkkokeskustelu</p> <p>// mieltää käsitteiden ja toimintatapojen eroja, mutta ennen kaikkea löytää uusia toimintatapoja. <u>Sitä kautta löytyy työn iloa ja vielä tärkeämpää elämäniloa</u>.</p> <p>* Järjestö- ja nuorisoala, verkkokeskustelu</p>

Mentorointi organisaation sisäisen toiminnan vahvistajana. Terveysalan ammattilaisilla oli kokemuksia ryhmämentoroinnista. Näiden kokemusten pohjalta he näkivät, että mentoroinnilla pystytään rakentamaan aktoreiden työyhteisöön yhteisöllisempää ja keskustelempaa kulttuuria. Aktoreiden työpaikalla muodostui tapa "istua alas yhdessä työpäivän aikana ja keskustella asiakkaiden tilanteista", kuten eräs tutkittava totesi. Työntekijät yhdessä rakensivat työyhteisöön heille itselleen sopivia toimintamalleja, joita he yhdessä sitten sitoutuivat noudattamaan. Tämän prosessin myötä aktoreille syntyi usko omiin kykyihinsä ratkaista työyhteisössä olevia ongelmia kokeilemalla erilaisia vaihtoehtoja. Tämä vahvisti aktoreiden omaa toimijuutta. Ammattilaisten käsitysten mukaan työpaikan henkilöstön (aktoreiden) jaksaminen ja yhteisön pärjääminen vahvistuivat.

Mentorointi organisaatioiden välisen yhteistyön vahvistajana. Koska terveysalan ammattilaisilla oli kokemuksia ryhmämentoroinnista, joka toteutettiin kahden eri organisaation yhteistyönä, he ajattelivat, että mentoroinnilla oli mahdollista vahvistaa kahden eri organisaation yhteistyötä. Mentoroinnissa rakentui ihmisten välinen vuorovaikutussuhde, joka muotoutui myöhemmin näiden organisaatioiden työntekijöiden väliseksi yhteistyösuhteeksi. Tulemalla tutuksi yhteistyötä lujitettiin. Organisaatioiden työntekijöiden koettiin olevan helpompi toimia, kun toinen osapuoli tunnettiin. "Jos palvelutalolle tulee kasvot tutuksi, voi jatkossa helpommin ottaa yhteyttä pulmatilanteissa tarpeen mukaan, ennen kuin ongelmat kasvavat kovin suuriksi", kertoi eräs tutkittava. Yhteisen asiakkaan tilannetta pystyttiin miettimään ja pohtimaan ratkaisuja. Ongelmat pystyttiin ratkaisemaan lähiyhteisössä eikä asiakasta tarvinnut siirtää paikasta toiseen.

Yksilön oppiminen yhteisön kehittymiseksi. Ammattilaiset esittivät näkemyksiä yksilön ja yhteisön kehittymisen kytköksisyydestä. Kun yksilön kehittymisestä huolehditaan, on mahdollista, että yhteisössä tapahtuu muutosta tai kehitystä. Useat tutkittavat totesivat, että "tukemalla yksilöiden ammatillista ja henkilökohtaista kasvua voidaan kehittää koko yhteisön toimintaa". Tämä riippuu siitä, halutaanko mentoroinnissa syntyneitä ajatuksia hyödyntää yhteisössä. Yhteisö voi tarkoittaa yksittäistä työpaikkaa tai yhtä tiettyä alaa. Kun yksilöt vaihtavat sosiaalista pääomaa, nostavat osaamisen tasoa ja vapauttavat henkistä ilmapiiriä, hyödyttää se myös organisaatiota. Mentorointi määriteltiin eräässä sitaatissa, että se on "organisaation kehittämistä yksilön halun ja sitoutumisen avulla".

Yksilön oppiminen ei kehitä yhteisöä kuitenkaan automaattisesti. Kun aktori on oppinut mentorointisuhteessa, pitäisi hänen saada keskustella ja jakaa oppimaansa kollegoilleen, jolloin ne tulisivat yhteisön käyttöön. Tutkittavat totesivat, että mentoroinnilla on mahdollista luoda työyhteisöön toisen kuuntelemisen ja välittämisen kulttuuria, jolloin ihmiset viihtyvät paremmin työssään eivätkä vaihda työpaikkaa niin herkästi. Mentorointia toteutettaessa yksittäiset työntekijät pystyvät rakentamaan itselleen tukiverkoston, joka auttaa ja tukee työssä. Ammattilaiset olivat sitä mieltä, että kun ihmiset ovat vuorovaikutuksessa keskenään, keskustelevat ja vaihtavat ajatuksia sekä oppivat toisiltaan, yhteisön pääoma lisääntyy. Ihmissuhteet rikastuttavat omaa elämää ja työn te-

kemistä. ”Ajatusten vaihto toisten ihmisten kanssa rikastuttaa omaa elämää ja voimme oppia paljon toisilta ihmisiltä. Nykymaailmassa olisi tärkeää huomata, että toisille ihmisille avautuminen ja näin itseltään antaminen ei tee meitä köyhemmäksi vaan vuorovaikutuksessa saamme myös itse”, kuten eräs tutkittava totesi. Yhteistyötä tekemällä saadaan myös parempia tuloksia.

Kun työntekijät ovat saaneet tukea ja ohjausta, heillä on mahdollisuus saavuttaa paremmin oman työnsä tavoitteet. Ammattilaisten käsitysten mukaan mentorointi lisäsi työpaikan henkilöstön (aktoreiden) jaksamista ja yhteisöllisyyttä. Näin asiakkaat saivat parempaa ja laadukkaampaa palvelua, kun mentoroinnin avulla ”kehitetään palvelutalojen henkilöstön osaamista ja autetaan asukkaan selviytymistä avohoidossa”.

Eläköitymisen vuoksi työpaikoilta on vaarana hävitä osaamista. Rakentamalla mentorointisuhteita työpaikat varmistavat osaamisen säilymisen työyhteisössä, kuten seuraavasta sitaatista voidaan todeta: ”Suomalainen työelämä tarvitsee nyt enemmän kuin ennen mentoroinniksi kutsuttua kehittämistoimintaa työyhteisöihin. Oma päällimmäinen hankkeeni on tyypillinen työyhteisön sijoittuva mentorointihanke. Eläköitymisen kautta talossa tulee tapahtumaan henkilövaihdoksia tiuhaan lähivuosina”.

Työstä yksityiselämään. Vaikutusten ketju mentoroinnissa ulottuu yksilön työstä hänen yksityis- ja muuhun elämään. Hyvinvointi työssä näkyy hyvinvointina muilla elämänalueilla. Kun työntekijä saa työpaikallaan tukea esimerkiksi mentorilta, hänen ”ei tarvitse viedä työpaineita kotiin”. Lisäksi ratkaisemalla työhönsä liittyviä ongelmia ja luomalla uusia toimintamalleja, työntekijä saattaa ”löytää työn ilon ja vielä tärkeämpänä elämäniloa”.

Kokoava tarkastelu. Tarkastelen tämän kuvauskategorian kaikkia alakategorioita vielä yhteisesti, koska alakategoriat kytkeytyvät tiiviisti toisiinsa. Tutkitavien ammattilaisten mentorointikäsityksistä ilmeni, että yksilön oppiminen ja kehittyminen näkyvät hänen toimintaympäristössään. Mentoroinnin avulla voidaan rakentaa aktoreiden työyhteisöön yhteisöllisempää ja keskustelempaa kulttuuria. Lisäksi käsityksiin sisältyi ajatus siitä, että mentoroinnilla pysytettiin vahvistamaan kahden eri organisaation yhteistyötä. Yksilön kehitymisestä huolehtiminen voi johtaa yhteisön muuttumiseen ja kehitykseen. Aktorin on tarpeen keskustella ja jakaa työyhteisössään mentorointisuhteessa oppimiaan asioita. Mentoroinnilla on mahdollista luoda työyhteisöön toisen kuuntelun ja välittämisen kulttuuria, jolloin ihmiset viihtyvät paremmin työssään eivätkä vaihda niin herkästi työpaikasta toiseen. Mentoroinnin avulla yksittäiset työntekijät pystyvät rakentamaan itselleen tukiverkoston, joka auttaa ja tukee työssä. Ammattilaiset ajattelivat, että yhteisön pääoma lisääntyy, kun ihmiset ovat vuorovaikutuksessa keskenään, keskustelevat ja vaihtavat ajatuksia sekä oppivat toisiltaan. Ihmissuhteet rikastuttavat omaa elämää ja työn tekemistä. Tuen ja ohjauksen avulla työntekijät saavuttavat paremmin oman työnsä tavoitteet. Rakentamalla mentorointisuhteita työpaikat varmistavat, että osaaminen säilyy työyhteisössä. Vaikutusten ketju mentoroinnissa ulottuu yksilön työstä hänen yksityiselämänsä, perheeseen ja elämään ylipäättänsä. Hyvinvointi työssä näkyy hyvinvointina muilla elämänalueilla.

Fenomenografisen lähestymistavan mukaan myös kokemukset rakentavat käsityksiä. Se mitä on koettu, rakentaa käsityksiä. Osalla tähän tutkimukseen osallistuneilla ammattilaisilla oli kokemus ryhmämentoroinnista, jotka toteutettiin kahden eri organisaation välillä. Nämä kokemukset ilmenivät käsityksissä. Ryhmämentorointiin osallistuneet henkilöt esittivät mentoroinnin yhteisöllisiä vaikutuksia eri näkökulmista kuin muut tutkittavat. Mentorointikäsityksissä esitettiin erilaisia mentoroinnin mahdollisia systeemisiä vaikutusten ketjuja (systemic chain of influence) (Hawkins & Smith 2006). Tähän sisältyy ajatus siitä, että ohjaussuhteen toimijat ovat aina osa laajempaa vaikutusten kontekstia. Ohjaustilanteessa on varsinaisten osallistujien lisäksi kolmansia osapuolia esimerkiksi aktorin asiakkaita, kollegoita tai perheenjäseniä.

Ammattilaisten käsitykset vaikutusten ketjuista ovat oletuksia mentoroinnin mahdollisista vaikutuksista aktorin toimintaympäristöön. Nämä vaikutusten ketjut voivat olla todellisia tai oletettuja, sillä fenomenografisessa tutkimuksessa ei pyritä arvioimaan ihmisten esittämien käsitysten oikeellisuutta (Marton 1988, 180). Vaikutusten ketjut edustavat systeemistä ajattelua, jolloin mentoroinnista hyötyvät työntekijöiden (mentorin ja aktorin) lisäksi työyhteisö, asiakkaat ja jopa työntekijöiden perheet (Ehrich, Hansford & Tennett 2004; Hirsh & Jackson 2004; Cedefop 2005). Usein mentorointi nähdään tuottavan vain yksilön hyvää (aktorin tai mentorin), mutta tutkittavat ammattilaiset liittävät mentorointiin myös yhteisen hyvän näkökulman.

Vaikutusten ketjujen osoittamiseksi tarvitaan mentoroinnin arviointia, mutta ohjaustoiminnan vaikuttavuuden arviointi ja osoittaminen on yleisesti haasteellista (Hiebert 2006; Maguire 2004). Gibb (1994) erottaa mentoroinnin tulokset (outcomes) ja vaikutukset (effects) toistaan. Mentoroinnin tulokset kuvataan usein koskemaan tietoja, taitoja ja asenteita. Mentoroinnin uskottavuus riippuu siitä, kuinka saavutetaan niitä tuloksia, joita toiminnalle on asetettu. Toisaalta mentoroinnin luonteelle on tyypillistä, että se toimii hyvin henkilökohtaisesti, eli yksilöt hyödyntävät mentorointia eri tavoin. Mentoroinnin tuloksia on vaikea arvioida, mutta vielä vaikeampaa on vaikutusten arviointi, koska kehitykseen tai tavoitteiden saavuttamiseen vaikuttavat monet muutkin tekijät kuin vain mentorointi. Yksilö- ja yhteisötason vaikutusten osoittaminen on kuitenkin tärkeää, koska ohjauksellinen toiminta ja mentorointi ei voi olla itsetarkoituksellista vaan sen tulisi kytkeytyä tarpeisiin.

Vaikka mentorointi usein määrittyy ohjausprosessiksi mentorin ja aktorin välillä, mentoroinnilla vaikuttaa positiivisesti myös organisaation tavoitteisiin. Kun työpaikoilla toteutetaan formaalia mentorointia, korostuvat mentoroinnin kytkökset organisaatioon ja sen tavoitteisiin. Friday ja Friday (2002) esittävät, että työpaikalla järjestettävälle mentoroinnille löytyy useita perusteluja. Mentorointi auttaa organisaatiota saavuttamaan toiminnalle asetettuja tavoitteita ja sen avulla voidaan viestiä organisaation arvoja. Mentorointi voi olla eräs henkilöstön rekrytoinnin keino, ja se vahvistaa henkilöstön sitoutumista organisaatioon. Lisäksi mentoroinnin avulla voidaan lisätä henkilöstön välistä vuorovaikutusta ja parantaa tiedon kulkua. Aikaisempien tutkimusten mukaan mentoroinnilla on myös mahdollista lisätä eri organisaatioiden välistä yhteistyötä (Ewing ym. 2008). Organisaatioiden välinen mentorointi on perusteltua silloin, kun or-

ganisaatioilla on esimerkiksi yhteinen asiakas, jonka palveluketjussa mentorointiyhteistyötä tekevät organisaatiot ovat. Ammattialat ja organisaatorajat ylittävä yhteistyö on kuitenkin haasteellista (Nykänen ym. 2007b).

Mentorointi ei ole neutraali prosessi. Mentoroinnilla voi olla positiivisten vaikutusten lisäksi myös negatiivisia vaikutuksia, sillä se saattaa esimerkiksi aiheuttaa yhteisössä jännitteitä. Lisäksi mentorin tulee olla tietoinen toimintansa eettisestä perustasta, jotta negatiivisia vaikutuksia ei synny ainakaan tietoisesti. (Borredon & Blake 2002; Barnett 2008.) Mentoroinnin negatiivisia vaikutuksia ei tässä tutkimusaineistossa juurikaan esitetty.

6.5 Organisaatio mentoroinnin toimintaedellytysten luoja

Kun mentorointi määritellään työpaikoilla toteutettavana tuen ja ohjauksen muotona, jonka toteuttamiseksi organisaatiossa varataan resursseja, vaatii mentorointi onnistukseen muutakin kuin vain mentorin ja aktorin halun ja toiveen mentorointisuhteesta. Organisaatio mentoroinnin toimintaedellytysten luoja -kuvauskategoria sisältää viisi alakategoriaa. Taulukkoon 15 olen koonnut muutamia kutakin alakategoriaa kuvaavia aineistositaatteja.

TAULUKKO 15 Organisaatio mentoroinnin toimintaedellytysten luoja -kuvauskategorian alakategorioiden aineistositaatit

Alakategoriat	Alakategorian aineistositaatit
1. Organisaation kulttuuri ja ilmapiiri	<p>Voihan olla, että on myös ennakoasenteita mentorointia kohtaan. Onhan se vielä <u>melko vieras</u> (virallisena muotona) tällä alalla.</p> <p>* Viittomakieli-, kulttuurituotanto- sekä järjestö- ja nuorisoala, verkkokeskustelu</p> <p><u>Valitettavasti suomalainen työelämä sisältää antimentoroinnin piirteitä.</u> Työelämästä lähdetään väsyneinä ja katkerina sekä pahoin mielin. Työelämästä lähtö koetaan vapautumisena, jota se toki on. <u>Omaa osaamista ei haluta siirtää tai jättää seuraajille:</u> ottakoon itse selvää, niinhän minäkin aikoinaan tein! Tuo asenne on totaalisen väärä, mutta valitettavan yleinen. Tästäkin syystä mentorointi on tärkeää. // Syitä antimentorointi asenteeseen on varmaan molemmilla puolilla eli vanhoissa ja uusissa. Koko asia on kovin uusi menettelytapa suomalaisessa työelämässä, vaikkakin ikivanha idea.</p> <p>* Järjestö- ja nuorisoala, verkkokeskustelu</p>
2. Johdon hyväksyntä ja tuki	<p>Mentoroinnin hyödyt ovat selvät, sen järjestäminen ja <u>toteutuminen sitten riippuu johdosta ja sen antamista mahdollisuuksista.</u></p> <p>* Viittomakieli-, kulttuurituotanto- sekä järjestö- ja nuorisoala, verkkokeskustelu</p>

(jatkuu)

TAULUKKO 15 (jatkuu)

3. Mentoroinnin hyötyjä organisaatiolle ei hahmoteta	<p><u>Kunnolla jakaa etukäteen tietoa mistä on kyse. Ei ehkä selkeää kuvaa mitä se mentorointi oikein on, koska se on uusi asia. Tiedotusta on lisättävä.</u></p> <p>* Terveysala, päättöarviointi</p> <p>Valitettavasti vaan monessa työpaikassa on nykyään niin kiire, että kaikki tällainen ”ylimääräinen” karsitaan helposti pois, <u>eikä ymmärretä, että tällaisella tavalla voitaisiin työn tekoa helpottaa ja saada uusia ja parempia-kin ideoita ja työtapoja työelämään.</u></p> <p>* Viittomakieli-, kulttuurituotanto- sekä järjestö- ja nuorisoala, verkkokeskustelu</p>
4. Mentorin ja aktorin perehdyttäminen ja valmentaminen mentorointiin	<p><u>Hyvä koulutus on pohja kaikenlaiselle tavoitteelliselle toiminnalle.</u> Mentoriparille järjestetty yhteinen alkuinfo, jossa vielä voitaisiin kysellä ja selvittää mentorointia ja siihen liittyviä käytännön asioita.</p> <p>* Viittomakieli-, kulttuurituotanto- sekä järjestö- ja nuorisoala, verkkokeskustelu</p> <p>Mutta ehdottomasti <u>tukipaketteja pitää olla</u> jottei mentoroinnista tule mutu-tuntumalla tehtyä jutustelua. Minusta <u>mentorit ja aktorit tulisi valmentaa</u> erikseen mentorointiin.// Parempi keskustella <u>isommalla porukalla</u> kuin vain kaksistaan.</p> <p>* Viittomakieliala, verkkokeskustelu</p>
5. Mentoroinnille realistinen tehtäväkenttä	<p><u>Mentoroinnin tavoite ei ole, että sillä parannetaan kaikki mielisaira.</u></p> <p>* Terveysala, pienryhmäkeskustelujen äänitykset</p> <p>// että heillä on muutosvastarinta ja <u>eihän me voida siihen heidän muutosvastarintaan puuttuu.</u></p> <p>* Terveysala, pienryhmäkeskustelujen äänitykset</p>

Organisaation kulttuuri ja ilmapiiri. Työpaikan organisaatiokulttuurilla ja ilmapiirillä on merkitystä mentoroinnin onnistumiselle. Mentorointia toimintatapana ei välttämättä tunneta, ja sen vuoksi mentorointia kohtaan voi olla ennakkoluuloja. Työpaikoilla saattaa olla ilmapiiri, joka korostaa yksin selviämistä, ja työntekijät eivät hae tukea toisiltaan. Omaa osaamattomuutta saattaa olla vaikea tuoda ilmi. Lisäksi omaa osaamista ei välttämättä haluta välittää nuoremmille työntekijöille vaan ajatellaan, että heidän itsensä pitää ottaa asioista selvää, koska vanhemmatkaan työntekijät eivät ole uransa alkuvaiheessa saaneet tukea ja neuvoja. Aineistossa käytettiin termiä antimentorointi kuvaamaan muiden tuen ja ohjaamisen sekä oman osaamisen jakamisen osaamattomuutta ja haluttomuutta työpaikoilla. Mentoroinnin heikkoutena jotkut tutkittavat näkivät, että siinä saattaa välittyä vanhaa osaamista ja ajattelutapaa ”sellaista toimintaa, mikä yleisesti hyväksyttyä, mutta homeista”, joka voisi olla siirtymättä.

Ammattilaisten mukaan organisaation merkitys mentoroinnin toteuttamiselle on olennainen. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu, että mentoroinnin toteuttamisen tavat ja mallit vaihtelevat työpaikoittain (Tabbron, Macaulay & Cook 1997; Scandura, Tejada, Werther & Lankau 1996) ja organisatoriset tekijät ovat yhteydessä mentorointiin. Muun muassa organisaatiokulttuuri, organisatoriset normit, organisaatorakenne, johtamisjärjestelmä sekä palkitsemis- ja tunnustamisen käytänteet vaikuttavat mentorointiin. Lisäksi organisaation asettamat odotukset ja tuki mentoroinnille vaikuttavat mentorin ja aktorin

toimintaan. (Fletcher & Ragins 2007; Billett 2000; Allen ym. 1997; Ragins 1996; Gay 1994; Gregson 1994.)

Ammattilaisten käsitysten mukaan työpaikoilla saattaa olla sellainen kulttuuri, joka estää työntekijöitä jakamasta tietoa ja osaamista. Tietoa ja osaamista ei osata jakaa, ja työntekijät joutuvat ottamaan itse asioista selvää. Työpaikoilla saatetaan kuvitella, että hyvä työntekijä tietää ja osaa kaiken. Joillakin työpaikoilla ei ole luontevaa pyytää tukea ja apua, vaan yksilöllinen menestyminen on tärkeää. Tuen ja avun pyytäminen saatetaan tulkita heikkouden osoitukseksi. Peelin (2006, 15) mukaan organisaatiokulttuurilla on olennainen merkitys mentoroinnin hyödyntämisessä työntekijöiden työssä oppimisen ja kehityksen tukena. Organisaatiokulttuuri on usein luonteeltaan implisiittistä ja se tulee näkyville muun muassa siinä, miten ihmiset kohtelevat toisiaan työssä (Walton 1997b, 93). Mikäli organisaatiossa korostetaan yksilöllistä selviämistä ja työn tuloksia sekä kilpailua työntekijöiden kesken, ei työntekijöiden välisiä mentorointisuhteita synny luontevasti eivätkä työntekijät näin ollen opi toisiltaan ja tue, mentoroi toisiaan. Työpaikoilla toteutettavaa mentorointia voidaan edistää tunnustamalla sen merkitys ja palkitsemalla siitä. (Fletcher 1996, 119; Kram 1996, 141.) Tuen ja avun pyytäminen ja antaminen työpaikalla eivät aina ole itsestään selvää, vaan siihen saattaa liittyä monia odotuksia, näkemyksiä ja tunteita (Walton 1997a, 136). Kun työntekijälle tarjotaan mahdollisuutta mentorointiin, voivat tunnereaktiot olla moninaiset. Työntekijän reaktioina voi olla: huojentuneisuus (vihdoinkin saan jutella jonkun kanssa työhön liittyvistä asioista), huolestuneisuus (ovatko esimiehet sitä mieltä, etten osaa työtäni), epäily (luulevatko esimiehet, että tarvitsen apua) tai aktiivinen välttely (minä en ainakaan osallistu tällaiseen). Tutkimukseni aineiston mukaan kaikkea osaamista ja tietoa ei organisaatiossa välttämättä halutakaan säilyttää, vaan toivotaan sen korvautuvan uudella ja paremmalla osaamisella.

Johdon hyväksyntä ja tuki. Tutkimusaineistosta ilmeni, että johdon hyväksyntä formaalille mentoroinnille on yksi tärkeä onnistumisen edellytys, ja mentorointia tulee toteuttaa organisaation perustehtävän mukaisesti. Mentorointi ei saa irrottautua tai olla ristiriidassa organisaation tavoitteiden kanssa. Työssä toteutettavalle mentoroinnille on tyypillistä yksilön ja yhteisön tavoitteiden ja toimintojen kytkösisyys. Pedler, Burgoyne ja Boydell (1986) käyttävät termiä energiavirtamalli kuvaamaan yksilöllisen ja kollektiivisen vision ja toiminnan kytkösisyyttä oppivassa organisaatiossa. Yksilön ja organisaation vision ja toiminnan välillä on virtaa, ja ne ovat riippuvaisia toisistaan. Mentorointi voi edistää oppivan organisaation kehittymistä tukemalla organisatorisen tiedon jakamista sekä rohkaisemalla työntekijöitä kehittymään ammatillisesti ja henkilökohtaisesti (Dymock 1999, 316).

Johto edistää mentoroinnin ideaa ja toimintatapaa organisaatiossa ja se voi ”olla markkinoimassa mentorointia, että aktorit uskaltavat osallistua”, kuten sanoi eräs tutkittava. Lisäksi johto antaa toiminnalle resurssit, mikä käytännössä tarkoittaa ajan ja taloudellisten resurssien varaamista mentoroinnille. Jos resurssia ei varata, mentorointi ei onnistu. Kun johto on antanut hyväksynnän mentoroinnille, voidaan sen jälkeen sopia konkreettisista asioista. Esimerkiksi työntekijöiden työvuorolistat ja sijaisjärjestelyt täytyy sopia etukäteen, jotta

mentorointitilanteisiin osallistuminen on mahdollista. Mentoroinnin toteuttaminen ei saisi ammattilaisten näkemyksen mukaan vaikuttaa työn sujuvuuteen työpaikalla.

Laatikainen ja Paananen (2004, 19) toteavat, että formaalissa mentoroinnissa mentoroinnin aloittaminen kuuluu lähiesimiesten työtehtäviin. Scandura, Tejada, Werther & Lankau (1996) käyttävät käsitettä johdon tukema mentorointi kuvaamaan johdon merkitystä mentoroinnille. Jotta työpaikalla toteutettavasta mentoroinnista olisi organisaatiolle mahdollisimman suuri hyöty, johdon pitää tukea mentorointia. Mikäli johto ei tue mentorointia, se voidaan jättää huomioitta, mentoroinnin hyödyistä ei keskustella, mentorointipari jätetään yksin eikä heidän toimintaansa tueta. Johdon tehtävänä on laajentaa mentoroinnin soveltamista organisaatiossa sekä luoda sille otolliset olosuhteet. Johto lisää organisaatiossa tietoisuutta mentoroinnin hyödyistä. Mentoroinnin rakentaminen organisaatioon on kulttuurin muuttamista eikä vain mentorointiohjelman aloittamista, toteuttamista ja päättämistä. Mentorointi aloitetaan tekemällä toimintasuunnitelma, joka sisältää mentoroinnin valmennuksen suunnittelun ja toteuttamisen, palkitsemisjärjestelmien luomisen sekä palaute- ja arviointijärjestelmien rakentamisen. (van Emmerik 2008.)

Rakenteellisista tekijöistä erityisesti mentoroinnille varattavan ajan merkitys korostuu aikaisemmissa tutkimuksissa (Chi-kin Lee & Feng 2007, 26; Allen ym. 1997). Myös tutkimukseni kohderyhmä korosti ajan varaamisen tärkeyttä. Mentorointia ei voida toteuttaa, jos sille ei varata aikaa tai muut työtehtävät estävät mentorointiin osallistumisen.

Mentoroinnin hyötyjä organisaatiolle ei hahmoteta. Mentoroinnin nähtiin olevan edelleenkin melko tuntematon työmuoto työpaikoilla. Tutkittavat olivat sitä mieltä, että mentoroinnin toteuttaminen saatetaan nähdä vaivalloisena. Työntekijöillä ja johdolla saattaa jopa olla ennakkoluuloja mentorointia kohtaan, tai mentoroinnille asetetaan epärealistiset tavoitteet. Jotta mentorointi voisi olla organisaatioissa varteenotettava henkilöstön tuen ja ohjauksen muoto, täytyy tietää, mistä mentoroinnissa on kyse. Mentorointia saatetaan kiireeseen vedoten haluta karsia, mikäli sen merkitystä ei nähdä eikä mentoroinnin vaikutuksia ja hyötyä pystytä osoittamaan. Eräs tutkittava totesi ongelmaksi sen, että "vaikka minä olen mentoroinnin puolestapuhuja, niin kuinka saisin muut heräämään ajatuksen hyödyllisyyteen ja toimivuuteen, kun en voi konkreettisesti näyttää esimerkkiä". Aikaisemmissa tutkimuksissa korostetaan organisaation määrittelytarkoituksen ja tavoitteiden merkitystä laadukkaalle mentoroinnille (Tabbron ym. 1997; Anderson 2005). Organisaation näkökulmasta mentoroinnilla huolehditaan henkilöstön osaamisesta ja sen kehittämisestä. Tukemalla työntekijöiden urakehitystä esimerkiksi mentoroinnin avulla organisaatio varmistaa työssä tarvittavien tietojen, taitojen ja osaamisen hankkimisen. Taitojen ja tietojen hankkimisen lisäksi keskeistä on niiden jakaminen ja vaihtaminen organisaatioissa. (Hirsh & Jackson 2004; Laatikainen & Paananen 2004; Lankinen ym. 2004.)

Työntekijöillä on aktiivinen rooli mentoroinnin edistämisessä. Työntekijät voivat tehdä pienimuotoisia mentorointi kokeiluja työpaikallaan ja edistää näin mentoroinnin laajempaa toteuttamista organisaatiossa. Kokeilujen kautta kerät-

täisiin kokemuksiä, joista voitaisiin kertoa muille työntekijöille, ja täten saada mentoroinnin ideaa organisaatiossa levitettyä. Myös mentoripankin eli luettelon laatiminen mentoroinnista kiinnostuneista ja koulutuksen saaneista henkilöistä edistää mentorointia organisaatiossa.

Yhtenä ongelmana formaalin mentoroinnin toteuttamisessa ammattilaisten mielestä on, että organisaatio voi pyrkiä määrittämään mentorointia liian voimakkaasti. Tällöin mentoroinnista saattaakin muodostua jäykkä tuen ja ohjauksen muoto, joka ei palvele yksilön kehittymisen tarpeita. Formaali mentorointi voi myös muuttua pienen ryhmän etuoikeudeksi.

Tässä tutkimuksessa mentorointi nähtiin helposti käyttöön otettavaksi ja joustavaksi henkilöstön kehittämisen menetelmäksi, joka soveltuu kaikille työntekijöille, ei vain johdolle tai erityisasiantuntijoille. Riippunee mentoroinnin toteuttamisen tavasta, kuinka paljon resursseja se edellyttää. Smith (2007) toteaa, että ryhmämentorointi ei vaadi suuria resursseja, koska ryhmään osallistuvat vastaavat itse toiminnasta. Jos mentorointi määritellään johdon urakehityksen varmistamisena, joka toteutetaan yrityksen tarjoaman urakehityksen tukimallin mukaisesti, vaatii se paljon aikaa ja rahaa (Hirsh 2003).

Ammattilaisten näkemysten mukaan työpaikalla toteutettavan mentoroinnin etuja ei välttämättä tunnusteta, koska ei tiedetä, mitä mentorointi on tai miten sitä voitaisiin soveltaa. Mentoroinnille täytyy osoittaa organisaatiossa selvä tehtävä muiden henkilöstön kehittämisen menetelmien joukossa (Kehä, Mustonen & Wallenius 2000, 10–11). Koulutuksella on vahva asema osaamisen vahvistamisessa, tietojen ajantasaistamisessa ja taitojen uudistamisessa. Vahva koulutususkon ilmenee esimerkiksi työttömyyden hoidossa (Uudet Urat -rakennemuutostyöryhmä 2009). Jotta mentoroinnin vahvuudet tunnustettaisiin, pitäisi sen läpinäkyvyyttä lisätä (Cedefop 2005). Mentoroinnin läpinäkyvyyttä organisaatioissa voidaan lisätä vastaamalla seuraaviin kysymyksiin: millaista mentorointia tällä työpaikalla toteutetaan, mihin tarpeeseen mentorointi vastaa, mitkä ovat mentoroinnin pääasialliset tavoitteet, ketkä siihen osallistuvat, millainen mentorointiverkosto työpaikalla on ja kuinka se on rakennettu, kuinka mentorit ja aktorit valitaan toimintaan mukaan ja kuinka varmistetaan heidän mahdollisuus toteuttaa mentorointia laadukkaasti?

Mentorin ja aktorin perehdyttäminen ja valmentaminen mentorointiin. Ammatillaiset esittivät näkemyksen, jonka mukaan organisaatio voi edistää formaalia mentorointia organisaatiossa järjestämällä valmennusta ja perehdytystä mentorille ja aktorille. Valmennus ja perehdytys voivat olla muodoltaan joko koulutuksen järjestämistä tai erilaisen tukimateriaalin laatimista ja jakamista. Koska mentorointi on edelleen melko uusi työntekijöiden tuki- ja ohjausmuoto, pitää työnantajan varmistaa toiminnan laadukkuus valmentamalla eri osapuolet mentorointiin. Tämä tarkoittaa sitä, että ainakin mentorit tulisi valmentaa tehtävänsä, mutta nähtiin myös, että aktoreiden valmentaminen on aiheellista. Näin varmistetaan yhteinen ymmärrys siitä, mihin ollaan ryhtymässä. Mentoreille valmennus tarjoaa tuen mentorointiin. He huomaavat, etteivät ole yksin liikkeellä vaan on muitakin, joilta voi saada tukea mentorointitoimintaan. Useissa aikaisemmissa tutkimuksissa korostetaan valmennuksen merkitystä mentoroinnin onnistumiselle (Baugh & Fangenson-Eland 2007; Anderson 2005;

Williams, Matthews & Baugh 2004; Billett 2000; Garvey & Alred 2000; Tabbron ym. 1997; Holbeche 1996). Lisäksi mentoreiden ammatillisen kehittymisen tukeminen on myös tärkeää, jotta he välttyvät uupumukselta. (Barrett 2002).

Mentoroinnille realistinen tehtäväkenttä. Tutkittavien mukaan mentorointi ei ratkaise kaikkia yksittäisen työntekijän tai työyhteisön ongelmia. Mentorointi on vain yksi tuen ja ohjauksen muoto, jolle täytyy asettaa realistiset odotukset. Mentori ei ole tullut työyhteisöön lisäresurssiksi tekemään konkreettista työtä. Mentoroinnilla ei yksin saavuteta työn päättötavoitteita. Esimerkiksi terveysalan ammattilaiset totesivat, ettei mentoroinnilla paranneta kaikkia mielisairaita. Mentoroinnilla ei ratkaista työpaikan johtamisen ongelmia, joten johtaja ei voi vierittää tehtäviään tai vastuutaan mentorille. Mentoroinnilla ei saada aikaan mahdollisuuksia. Jos työntekijän työn tekemisen puitteet ovat mahdollittomat, ei mentoroinnilla saada tilannetta ratkaistua.

6.6 Ihmissuhteet ja verkostot urakehityksen tukena

Ammattilaisten käsitykset ihmissuhteiden ja verkostojen merkitykseen urakehityksen tukena ryhmittäytyivät neljään alakategoriaan. Taulukkoon 16 on koottu muutamia kutakin alakategoriaa kuvaavia aineistositaatteja.

TAULUKKO 16 Ihmissuhteet ja verkostot urakehityksen tukena -kuvauskategorian alakategorioiden aineistositaatit

Alakategoriat	Alakategorian aineistositaatit
1. Jatkuva oppiminen ja kehittyminen työssä	Mentorointi on hyvä johdatus <u>life long learning -tiellä</u> . Se, että haluat kehittää itseäsi, keskustella työstäsi ja kehittää sitä, suhtautua työhön tietyllä tavalla aina haasteellisena, se sitouttaa myös tekemään asian eteen jotain. <u>Jos haluaa menestyä ja selvitä tämän päivän työelämässä, on aivan pakko myös panostaa siihen.</u> * Viittomakieli-, kulttuurituotanto- sekä järjestö- ja nuorisoala, verkkokeskustelu
2. Yksilö kehittyi ihmissuhteissa	Toivoisin, että tämä ajatus elinikäisestä oppimisesta saataisiin läpi myös kaikilla kentillä. <u>Yksittäiset tulkit haluavat varmasti kehittää itseään, mutta yksin se ei tapahdu.</u> * Viittomakieli-, kulttuurituotanto- sekä järjestö- ja nuorisoala, verkkokeskustelu
3. Kun tarpeet muuttuvat, ohjaajat muuttuvat	Luulen, että <u>ihminen voisi hyödyntää tällaista mentorointia monia kertoja elämässään</u> . Riippuen juuri sen hetkisestä tarpeesta voisi valita sen mukaan itselleen mentorin. Olen tehnyt 7 vuotta työtä ja nyt alkaa tuntumaan siltä, että tarvitsisin jotain uutta näkökulmaa kehitykseeni. Voisin valita oman alan pitkänlinjan henkilön. Olen tehnyt jo pitkään töitä ja olen kylästänyt koko alaani. Toivon löytäväni itselleni jonkin uuden alan. Olisi hyvä saada jonkun ulkopuolisen ajatuksia herättämään ajatuksiani. Pidän työstäni paljon. Haluaisin kehittyä jollain tietyllä sektorilla. Valitsin juuri sen sektorin henkilön auttamaan itseäni eteenpäin. * Viittomakieli-, kulttuurituotanto- sekä järjestö- ja nuorisoala, verkkokeskustelu

(jatkuu)

TAULUKKO 16 (jatkuu)

4. Tuen ja ohjauksen eri muodot	<p>Monta kertaa <u>toimimme mentoreina tiedostamattamme</u>. Mentorointi ei ole aina ennalta sovittu prosessi (vai onko?) vaan tapa kannustaa, kuunnella, sparrata työtoveria tai samanlaista työtä tekevää. * Järjestö- ja nuorisola, verkkokeskustelu</p> <p>Haluan aina vaan ajatella, että tavallaan <u>tätä mentorointia on tehty jo aikaisemminkin</u>. Varsinkin täällä avopuolella se tulee jotenkin selkeämmin esille. Aina kun käy potilaiden luona palvelutalossa, samalla tulee kysytyä henkilökunnan kuulumisia, ja yleensä siinä mietitään ratkaisuja johonkin kysymyksen. Eikö se ole juuri sitä // ainakin pienemmässä muodossa? * Terveysala, verkkokeskustelu</p> <p>Tuntuu ainakin hassulta alkaa kutsua <u>parasta ystävää yhtäkkiä mentoriksi vain sen takia, että jotain mentoroinnin tunnuspiirteitä kyseisessä suhteessa ilmeneekin</u>. * Viittomakieliala, verkkokeskustelu</p> <p>// laajasti ajatellenkin ehkä mentoroinnin ja työnohjauksellisen otteen raja voi joskus häilyä. Työnohjaajaksi en mentorsuhteessa halua. Miten tilannetta osaisi luotsata niin, ettei se käänny työnohjaukselliseksi kummankaan osapuolen taholta? <u>Mentorointi on suhteessa työnohjaukseen</u> enemmän tulevaisuus- kuin ongelmaorientoitunut, enemmän tavoitteellisesti tiettyyn kehittymisalueeseen suuntautunut kuin meneillään olevien ongelmien ratkomiseen keskittynyt. Ongelmat eivät ole poissuljettu alue mentoroinnissa, muttei keskeinen. Mentorointi on paljon laaja-alaisempi kuin työnohjaus. * Järjestö- ja nuorisola, verkkokeskustelu</p>
---------------------------------	--

Jatkuva oppiminen ja kehittyminen työssä. Tähän kategoriaan kuuluvat kaikki sellaiset näkemykset, joissa tarkastellaan yksilön kehittymisen haasteita tänä päivänä ja ihmissuhteiden merkitystä kehityksen tukena. Ammatillaiset näkivät, että jatkuva oppiminen ja kehittyminen työssä ovat tarpeen. Ajatus elinikäisestä oppimisesta tunnustetaan työpaikoilla. Tämä jatkuvan oppimisen pakko saattaa tuntua joistakin ahdistavalta. Työ on oppimisen ympäristö, kuten työssä oppimisen tutkijat ovat todenneet (mm. Gruber & Palonen 2007; Collin 2005; Poikela 2005; Fuller & Unwin 2005). Työelämässä elinikäinen oppiminen tarkoittaa, että omia tietoja, taitoja ja osaamista pitäisi päivittää jatkuvasti joustavien prosessien avulla. Jatkuvien muutosten keskellä työskentely merkitsee sitä, että yksilöiden pitäisi ottaa vastuu koko työuran kestävästä itsensä kehittämisen, elinikäisen oppimisen mahdollisuuksien löytämisestä ja toimintaympäristössä olevien resurssien hyödyntämisestä.

Yksilö kehittyä ihmissuhteissa. Ammatillaiset esittivät näkemyksen, että työntekijän on vaikea kehittyä yksin. Hän tarvitsee muita ihmisiä tukemaan kehitystään. Joillakin aloilla, joilla toimitaan esimerkiksi freelance -pohjaisesti, puuttuu työyhteisö, joka voisi tukea kehittymistä työssä. Eräs viittomakielentulkki toteaa, että mentoroinnissa "hajallaan olevat työntekijät voisivat saada kiinnekohdan johonkin ehkä uuteen ihmiseen ja oppia jotakin uutta hänen kanssaan". Jos virallista mentorointia ajatellaan toteutettavan pelkästään työpaikoilla, tällöin kaikilla työntekijöillä ei ole mahdollisuutta saada mentorointia kehityksensä tueksi. Mentoroinnista puhuttaessa työyhteisö täytyy nähdä laa-

jemmin. Joillakin aloille työyhteisö merkitsee tietyllä maantieteellisellä alueella toimivia muita saman alan ammattilaisia.

Sosiaalisten suhteiden laatu työpaikalla on olennainen oppimista ja osaamisen kehittämistä tukeva tekijä organisaatioissa. Bauer, Rehr ja Harteis (2007, 23) toteavat, että työntekijöiden osaamista, ideoita ja kontribuutioita arvostetaan työpaikoilla hyvin vaihtelevasti. Joillakin työpaikoilla tarjotaan paljon apua vaikeissa ongelmanratkaisutilanteissa, kun taas joillakin työpaikoilla apua ei tarjota juuri lainkaan. Työpaikoilla on myös suuria eroja siinä, missä määrin muiden palautetta ja mielipiteitä arvostetaan. Lisäksi molemminpuolisessa luottamuksessa ja informaalin kontaktien laadussa on suuria työpaikkakohtaisia eroja. Kaikki edellä mainitut tekijät vaikuttavat yksilöiden oppimiseen ja osaamisen kehittämiseen työssä.

Relationaalinen näkökulma urakehitykseen korostaa ihmissuhteiden merkitystä työn tekemiselle ja työssä kehittymiselle. Näkökulman mukaan yksilöt voivat jokaisessa uravaiheessa oppia muilta sekä vaikuttaa muiden oppimiseen (Kram 1996; Fletcher 1996; Kahn 2007). Työntekijöiden ajatellaan olevan kytköksissä toisiinsa, ja tämä kytkeytyneisyys tukee työtehtävien tekemistä, työn tavoitteiden saavuttamista sekä yksilöllistä oppimista. Tutkimukseni kohdejoukon ammattilaiset arvioivat, että kehittyminen työssä on yksin vaikeaa.

Kun tarpeet muuttuvat, ohjaajat muuttuvat. Tutkittavat näkivät, että yksilöllä on sisällöllisesti erilaisia mentorointitarpeita, jotka vaihtelevat elämänkaaren ja työuran eri vaiheissa. Tarve määrittää ketä pyydetään mentoriksi. Mentoroinnissa on ammattilaisten mielestä mielenkiintoista, että henkilö voi samanaikaisesti toimia mentorina toiselle, ja hänellä itsellään voi olla käynnissä mentorointisuhde, jossa hän on itse aktorin roolissa. Eräs tutkittava toteaa asian seuraavasti: ”Minä tarvitsisin eniten mentoria juuri opetuspuolella, alkaa olla takkityhjä/osaanko/mitäs nyt -vaihe. Opiskelu- ja keikkatulkkina voisoin toimia itse mentorina// Mielenkiintoista//”. Kehitysverkostot ovat avain oppimiselle, kehitykselle ja menestyksekkäälle toiminnalle haastavissa työtehtävissä. Työpaikoilla työlle asetettujen tavoitteiden saavuttaminen edellyttää, että yksilöt hakevat tarvittavia tietoja ja taitoja useilta henkilöiltä sekä organisaation sisältä että sen ulkopuolelta. (Gruber, Palonen, Rehr & Lehtinen 2007; Chandler & Kram 2005.) Kehitysverkosto tarkoittaa työntekijän nimeämää verkostoa, joka koostuu useista ihmisistä – kehittäjistä (developer). Kehitysverkostoon kuuluvat henkilöt ovat kiinnostuneita työntekijän kehityksestä ja he edistävät työntekijän uraa tarjoamalla kehityksellistä apua. Kehitysverkosto on kokoelma kehitystä edistäviä suhteita, jotka edustavat useita sosiaalisia alueita. Verkosto sisältää työpaikan ihmissuhteiden lisäksi organisaation ulkopuoliset suhteet, kuten suhteet perheenjäseniin, ystäviin, aikaisempiin työkavereihin ja yhteisön jäseniin. (Dobrow & Higgins 2005; Molloy 2005; Higgins & Kram 2001.)

Tuen ja ohjauksen eri muodot. Terveys-, viittomakieli-, kulttuurituotanto- sekä järjestö- ja nuorisotyöalan ammattilaisten näkemysten mukaan työntekijöillä on toimintaympäristössään mentoroinnin lisäksi muita ohjauksellisia suhteita. Nämä suhteet ovat epämuodollisia. Epämuodollisia ohjaajia ovat muun muassa kollegat ja ystävät. Ystävät ja kollegat antavat toisilleen ja saavat toisiltaan tukea luontevasti, työn arjessa (Ragins & Dutton 2007; Gersick, Bartunek &

Dutton 2000). Mentorilta ja ystävältä saatu tuki on kuitenkin erilaista. Gibson (2004a, 183) on havainnut, että mentorit sitoutuvat vahvemmin aktorin kehitykseen ja pyrkivät toimimaan aktorin parhaaksi kaikin tavoin. Kollegat eivät sitoudu suhteeseen yhtä intensiivisesti.

Tuen ja ohjauksen saamisen lisäksi ammattilaiset tunnistivat toimineensa itse tiedostamattaan mentorina monta kertaa. Tutkittavat totesivat myös, että mentorointi on vanha toimintatapa, jota on toteutettu jo aiemmin. ”Mentorointiahan on harrastettu iät ja ajat!”, kuten eräs tutkittava totesi. Tutkimani ammattilaiset kokivat mentoroinnin käsitteen olevan epämääräinen ja sekava. Lisäksi se on vaikeasti hahmotettavaa, koska siitä löytyy paljon erilaisia näkemyksiä. Eräs tutkittava toteaa, että ”// luulin ymmärtäväni mitä mentorointi on mutta näiden viikkojen aikana asia on muuttunut kaikkea muuta kuin selkeäksi. Mielenkiintoinen asia tämä mentorointi, toisaalta selkeä ja hyväksi tavaksi havaittu mutta toisaalta hyvin hämäävä”. Koska mentorointi on osallistujille epäselvää, käytännössä ilmenee muun muassa epätietoisuutta mentorin roolista ja vastuista, jolloin mentorointitoiminnan tehokkuus kärsii (Hall ym. 2008, 343).

Tutkittavat ammattilaiset vertailivat mentorointia muihin psykososiaalisen tuen ja uraohjauksen muotoihin työpaikalla. Mentoroinnin koettiin olevan jotakin muuta kuin työnohjaus, työn opettaminen, tuutorointi, perinteinen työssäoppimisen ohjaaminen, perehdyttäminen, johtaminen, sparraus, valmennus tai ystävyys. Eri tuen ja ohjauksen muotojen välille oli vaikea löytää selkeitä, yksiselitteisiä eroja. Kun haetaan eroja ja yhtäläisyyksiä, joku puoli tulee näkyville ja joku sulkeutuu. Käsitteet ovat aina suhteessa toisiinsa. Mentorointi pitäisi kuitenkin pystyä erottamaan muista tuen ja ohjauksen muodoista. Mentorointi sekoitetaankin usein perehdyttämiseen ja työnohjaukseen (Väistö 2004, 9). Myöskään työnohjauksen käsite ja toteuttamisen mallit eivät ole yksiselitteisiä. Esimerkiksi Siivola (2003) jakaa työnohjauksen tiedolliseen ja ymmärrykselliseen työnohjaukseen, jotka poikkeavat toisistaan hyvin paljon. Mentorointi pitää erottaa konsultoinnista, kehityskeskusteluista ja työn ohjauksesta (Mynttinen, Saarikivi & Hämäläinen 2007).

Tutkittavien mielestä tuutorointi keskittyy suoritteisiin ja työn tekniseen puoleen, kun mentorointi on luonteeltaan syväluotaavaa keskustelua. Mentorointi on pitkäaikaista ja suunnitelmallista yhteistyötä, kun perinteinen työssäoppimisen ohjaaminen on lyhytkestoisempaa ja kytkeytyy oppilaitoksen asetamiin tavoitteisiin. Perehdyttäminen on lyhytkestoista, ja siinä keskitytään työhön liittyvien rutiinien hallintaan, kun mentorointi on pidempikestoista ja sisällöllisesti laaja-alaisempaa. Työnohjauksen ja mentoroinnin välinen ero oli ammattilaisten mielestä vaikea hahmottaa. Suurin ero on se, että työnohjaus aloitetaan tavallisesti ongelmanratkaisutilanteessa. Lisäksi työnohjauksessa tarkastellaan painottuneemmin työyhteisöön liittyviä asioita. Mentoroinnille on tyypillistä se, että se on tavoitteellista ja se suunnataan tiettyyn kehittämisalueeseen. Mentoroinnilla ajateltiin olevan annettavaa esimerkiksi johtamiselle. Ystävyys ja mentorointi eroavat toisistaan, sillä ystävydestä ei yleensä sovita erikseen eikä siitä tehdä sopimusta. Nämä ovat taas mentoroinnille tärkeitä piirteitä.

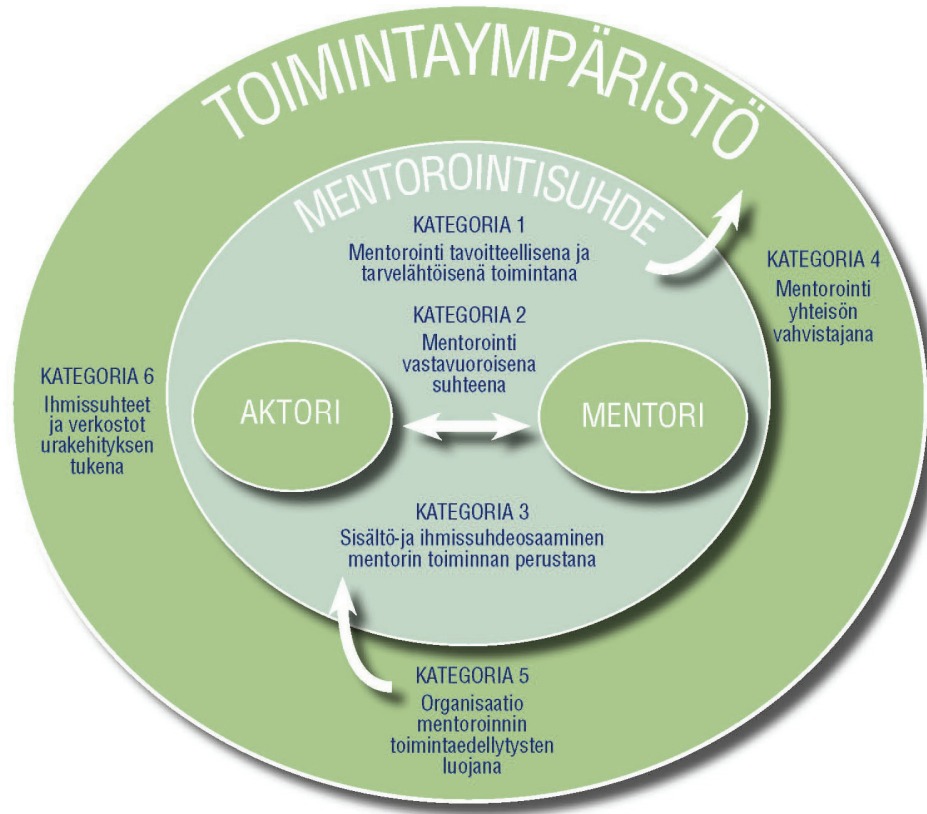
Vertailun avulla tutkimuksen kohdejoukko pyrki esittämään mentoroinnin ominaispiirteitä. Heidän tulkintansa mukaan mentorointi kohdistaa huomion työntekijän omiin tuen ja kehityksen tarpeisiin ja kysymyksiin. Tässä suhteessa mentoroinnin on kohdennetumpaa ja toimintaympäristön erityispiirteet huomioon ottavampaa kuin esimerkiksi koulutus (Eraut & Hirsh 2007, 78–79). Yleensä koulutuksessa tarkastellaan asioita melko yleisesti. Kouluoppimisen päämääränä ovat yleistieto ja yleiset taidot, kun taas työssä tarvitaan tilannesidonnaista tietoa ja osaamista (Tynjälä & Collin 2000). Mentorointisuhteen sisällöt saattavat olla sellaisia, joita ei koulutuksessa pystytä edes tarkastelemaan. Mentorointi voi tarkoittaa esimerkiksi mentorin hiljaisen tiedon välittämästä aktorille. Toisaalta hiljaisen tiedon välittäminen ei ole lainkaan yksiselitteistä, koska hiljainen tieto on henkilökohtaista ja kontekstisidonnaista (Polanyi 1966; Alsterdal 1998).

7 MENTOROINTIKÄSITYSTEN RAKENNEULOTTUVUUS

Luvussa 6 esittelin kunkin kuvauskategorian sisällöt sekä tarkastelin tutkimukseni tuloksia suhteessa aikaisempiin mentorointitutkimuksiin. Kuvauskategoriat kuvaavat yksilöiden mentorointia koskevien käsitysten sisältöä, joka edustaa *mikä-* tai *mitä-*näkökulmaa (Uljens 1991). Käsityksen sisältö on fenomenografisen tutkimuksen merkitysulottuvuus (referential aspect). Tässä luvussa esittelen kuvauskategorioiden rakenneulottuvuuden (structural aspect), joka vastaa toiseen tutkimuskysymykseen: *Mitkä ovat ammattilaisten mentorointia koskevien käsitysten väliset suhteet?* Koska käsitysten sisältöä ja rakennetta ei voida erottaa toisistaan, kietoutuvat merkitys- ja rakenneulottuvuus toisiinsa (Stamouli & Huggard 2007).

Rakenneulottuvuuden esittäminen liittyy fenomenografisen tutkimuksen uudempaan kehitysvaiheeseen, jossa rajatun kohteen ajattelun sisällön deskriptiivisestä kuvaamisesta on siirrytty teoreettisempaan suuntaan ajattelutoiminnan ja käsitysten rakenteelliseen kuvaamiseen. Rakenneulottuvuuden kuvaamisessa keskitytään *miten-* ja *millainen-*näkökulmien tarkasteluun (Uljens 1991). Rakenneulottuvuus sisältää kaksi näkökulmaa. Ensinnäkin voidaan tarkastella käsitysten ulkoista horisonttia: millaiseen laajempaan kontekstiin mentorointi liitetään, mikä mentorointia ympäröi, mihin mentorointi liittyy ja minkä osa mentorointi on? Toiseksi voidaan selvittää, millaiset näkökulmat painottuvat mentorointia koskevissa käsityksissä ja mitkä ovat näiden käsitysten väliset suhteet. Nämä ovat rakenneulottuvuuden sisäinen horisontti. (Marton & Pang 1999; Hella 2003.) Tässä tutkimuksessa mentorointia koskevien käsitysten sisäinen horisontti painottuu, sillä tarkastelen seuraavaksi kuvauskategorioiden sisällöllisiä painotuksia sekä niiden välisiä suhteita.

Tutkimukseni aineiston analyysin tuloksena rakentui kuusi kuvauskategoriaa, jotka on jäsennetty kuvioon 4. Ammattilaisten mentorointia koskevista käsityksistä muodostuu kuvio, jossa on sisä- ja ulkokehä. Sisäkehä muodostuu mentorointisuhdetta kuvaavista kuvauskategorioista ja ulkokehä toimintaympäristöstä. Sisäkehä ja ulkokehä eivät ole toisistaan irrallisia, vaan niiden välillä on kytkös.



KUVIO 4 Mentorointikäsitteiden rakennelottuvuus

Kuvauskategoriat 1, 2 ja 3 sijoittuvat kuvion 4 sisäkehälle. Sisäkehällä on mentorointiin osallistuvien yksilöiden toimintaa ja mentorointisuhdetta kuvaavia näkökulmia. Kuvauskategoria 1 (Mentorointi tavoitteellisena ja tarvelähtöisenä toimintana) ja kuvauskategoria 2 (Mentorointi vastavuoroisena suhteena) ilmentävät mentorointisuhteen ominaispiirteitä. Tutkimani ammattilaiset ajattelivat, että mentorointi on tavoitteellista toimintaa, jossa molemmat osapuolet oppivat. Heidän mielestään mentorointisuhteelle on tyypillistä myös tasavertaisuus, prosessimaisuus, luottamuksellisuus, vapaaehtoisuus, ainutlaatuisuus ja sopimuksellisuus. Nämä mentorointisuhteen piirteet edellyttävät mentorilta ja aktorilta relationaalista, toisiinsa kytkeytynyttä toimintaa. Tarkastelen tätä tarkemmin luvussa 7.1.

Kuvion 4 sisäkehälle asettuu myös mentoria ja hänen toimintaansa kuvaava kategoria 3 (Sisältö- ja ihmissuhdeosaaminen mentorin toiminnan perustana). Vaikka mentorointisuhde on tutkimukseni kohderyhmän mukaan tasavertainen ja molemminpuolista oppimista edistävä suhde, on mentorilla siitä huolimatta suurempi vastuu mentorointisuhteessa. Kuvauskategorian keskeisenä sisältönä on mentorin toiminnan perusta. Käsitteistä ilmenee, että mentori ei

ole ohjausalan koulutuksen hankkinut ammattilainen, vaan hän rakentaa mentorointia aikaisemmin hankkimansa osaamisen ja kokemuksen pohjalle. Terveys-, viittomakieli-, kulttuurituotanto- sekä järjestö- ja nuorisotyöalan ammattilaisten mukaan mentori on joustava toimija, joka osaa ammentaa osaamis- ja kokemusvarastostaan aktoria hyödyntäviä sisältöjä tai toimintamuotoja. Mentorin osaamis- ja taitovaatimuksia tarkastelen tarkemmin luvussa 7.2.

Kuvion 4 ulkokehä sisältää toimintaympäristössä olevia tekijöitä, joilla on mentorointisuhteelle sekä osapuolten toiminnalle merkitystä. Tutkittavien käsitysten mukaan mentoroinnilla on vaikutuksia toimintaympäristöön (kategoria 4 Mentorointi yhteisön vahvistajana). Yksilön oppiminen voi tuottaa yhteisönkin oppimista. Tutkimani ammattilaisten mukaan mentoroinnilla voidaan edistää organisaatioiden välistä yhteistyötä ja mentorointi voi auttaa rakentamaan työpaikalle yhteisöllisempää toimintakulttuuria. Lisäksi tutkimuksen kohderyhmä ajatteli, että toimintaympäristö vaikuttaa mentorointiin (kategoria 5 Organisaatio mentoroinnin toimintaedellytysten luojana). Mentorointia on helpompi toteuttaa sellaisissa organisaatioissa, joissa ajatuksia jaetaan ja toisia tuetaan. Tutkimusaineistosta ilmeni, että mentorointi tarvitsee johdon tuen, sillä johto varaa mentoroinnille tarvittavat resurssit sekä järjestää mentoroinnin aloittamiseen tarvittavan valmennuksen. Toimintaympäristössä on mentorin ja mentoroinnin ohella myös muita tuki- ja ohjausresursseja (kuvauskategoria 6 Ihmissuhteet ja verkostot urakehityksen tukena). Yksilön kehityksen tukena ovat myös muut henkilöt kuin mentorit, kuten kollegat ja informaali-verkosto. Tarkastelen mentorointia systeemisenä ilmiönä tarkemmin luvussa 7.3.

7.1 Mentorointi relationaalisenä suhteena

Ragins ja Verbos (2007) käyttävät mentorointiskeeman käsitettä kuvaamaan yksilöiden kognitiivisia karttoja, jotka ohjaavat yksilöiden odotuksia mentoroinnista ja toimintaa mentorointisuhteessa. Sovellan tässä luvussa mentorointiskeeman käsitettä tutkimustulosteni tarkasteluun. Tutkimukseni kohderyhmän ammattilaiset ensinnäkin esittivät käsityksiä mentorointisuhteen yleisistä ominaispiirteistä. Suhdetta kuvattiin esimerkiksi seuraavasti: ”mentorointi on tavoitteellista toimintaa”, ”mentoroinnissa molemmat osapuolet oppivat”. Toiseksi mentorointisuhdetta kuvaaviin käsityksiin sisältyi näkemyksiä mentoroinnin osapuolten – mentorin ja aktorin – tietynlaisesta vastavuoroisesta ja toisiinsa kytkeytyneestä toiminnasta (roolista, tehtävistä, vastuista), jotta suhteen ominaispiirteet toteutuvat. Tutkimuksen kohderyhmällä oli käsitys mentoroinnista relationaalisenä ilmiönä.

Mentorointia relationaalisenä ilmiönä voidaan tulkita relationaalisen skeeman näkökulmasta. Tutkimuksessani mentorointiskeema on yksi relationaalisen skeeman muoto. Relationaalisia skeemoja yksilöillä voi olla merkityksellisistä ihmissuhteista, kuten mentoroinnista, ystäväyydestä ja vanhemmuudesta. Relationaalisten skeemojen tutkimuksessa tarkastellaan sosiaalisten suhteiden kytköksisyyttä (relatedness). Keskeisenä ajatuksena on siis, ettei ole eril-

lisiä, toisistaan riippumattomia rooleja. (Baldwin 1992.) Esimerkiksi mentoroinnissa osapuolten roolit kytkeytyvät toisiinsa. Mentorointiskeema sisältää skeeman a) mentorista (skeema itsestä), b) aktorista (skeeman toisesta) ja c) mentorintisuhteesta (interpersonaalinen skripti). Nämä eri skeemat eivät ole toistaan riippumattomia, vaan niiden välillä on kytkös.

Skeema mentorista tarkoittaa näkemystä mentorin roolista mentorintisuhteessa. Vastaavasti aktoria koskeva skeema sisältää näkemyksiä aktorin roolista suhteessa. Interpersonaalinen skripti sisältää luonnehdintoja mentorintisuhteen ominaispiirteistä sekä yksilöiden toiminnasta mentorintisuhteessa. Skriptit sisältävät roolimäärityksiä ihmisille, jotka osallistuvat vuorovaikutukseen, ja niiden avulla tulkitaan sosiaalisia tilanteita ja muiden toimintaa niissä (Hewes & Planalp 1982, 121.) Lisäksi skripteissä ilmenee vuorovaikutukseen liittyvät odotukset sekä kuvataan tilanteeseen sopiva käyttäytyminen. (Baldwin 1997; Baldwin & Sinclair 1996.)

Tarkastelen seuraavaksi tarkemmin skeemoja, jotka koskevat mentorintisuhteen tavoitteellisuutta, vastavuoroista oppimista sekä sopimuksellisuutta ja prosessimaisuutta. Nämä kaikki mentorintisuhdetta kuvaavat piirteet sisältyvät kuvauskategorioihin 1 ja 2. Kuvaan ensin mentorintisuhdetta luonnehtivat ominaispiirteet (interpersonaaliset skriptit), minkä jälkeen esitän sekä aktorin että mentorin roolin kyseisen ominaispiirteet toteuttamiseksi.

Tavoitteellisuus

Mentorointia koskevaan skriptiin sisältyi odotus mentoroinnista tavoitteellisena toimintana. Mentorointi on tutkimani ammattilaisten mukaan tavoitteellista toimintaa, jolla voidaan vastata moniin kehityksellisiin tarpeisiin. Mentoroinnin tavoitteeksi voidaan asettaa tietojen, taitojen ja osaamisen lisääminen, mutta mentoroinnilla voidaan myös tukea yksilön psykososiaalista kehitystä. Tutkittavien mukaan tavoitteellisuus erottaa mentoroinnin muista kehitystä tukevista suhteista.

Tavoitteellisuuden toteutumiseksi aktorin odotetaan asettavan mentorintisuhteelle tavoitteet, koska se on olemassa hänen kehittymistään varten. Tutkimuksen kohderyhmän näkemyksen mukaan *skeema aktorista* sisältää ajatuksen aktiivisesta oman kehityksen tiedostavasta työntekijästä, joka pystyy tunnistamaan kehittymisen tarpeet. Aktorin taito asettaa tavoitteet kehitykselleen ja mentorintisuhteelle sekä taito etsiä itselleen sopiva mentori edellyttävät kehittyneitä metataitoja (Cedefop 2008a, 52) tai urataitoja (Bezanson 2003, 3; Sultana 2004; Onnismaa 2004, 280). Tutkimusaineistosta ilmeni, että metataidot tarkoittavat kahta asiaa. Ensinnäkin aktorin pitää tunnistaa kehityksensä tarpeet ja kyetä asettamaan tavoitteet mentorintisuhteelle. Toiseksi aktorin pitää kehittymisen tarpeiden jäsentämisen ja tavoitteiden asettamisen lisäksi kyetä tunnistamaan toimintaympäristössä olevat tuki- ja ohjausresurssit sekä olla tietoinen kehittymisen mahdollisuuksista. Aktorin kehittymisen tarve ja tavoite määrittävät sen, tarvitseeko hän esimerkiksi koulutusta, työnkiertoa, valmennusta vai mentorointia. Jos kehittämisen keinoksi valitaan mentorointi, pitää tietää, mistä mentoria voi etsiä, ja löytää tarpeeseen sopiva henkilö.

Tavoitteellisuuteen sisältyy myös *skeema mentorista*. Tämän näkemyksen mukaan mentorilla on ohjauksellinen vastuu mentorointisuhteessa, sillä hänen tulee auttaa aktoria hahmottamaan tavoiteltavaa osaamista ja tiedostamaan työympäristön asettamia haasteita työntekijälle. Mentorin avustava rooli on tärkeää myös siksi, että hän alan asiantuntijana, kokeneempana ja toimintaympäristön paremmin tuntevana henkilö kantaa vastuuta aktorin kehittymisestä tietyssä toimintaympäristössä (Garvey & Alred 2003; Williams, Matthews & Baugh 2004).

Sosiaalinen roolien kytkeytyneisyys ilmenee tavoitteellisuudessa siten, että tutkittavat korostivat mentorointisuhteen tavoitteiden koherenssia. Heidän mukaansa mentorointisuhde ei voi onnistua ilman riittävää yhteisymmärrystä suhteen luonteesta ja sille asetettavista tavoitteista. Mentorointisuhde onnistuu vain, jos osapuolet ovat yksimielisiä tavoitteista. Erityisesti aktorin odotukset mentorointisuhteelle ja käsitys mentorointiprosessista vaikuttavat mentoroinnin onnistumiseen. Mikäli aktori olettaa mentorin ratkaisevan hänen ongelmansa, hän turhautuu, jos mentori on vastahakoinen antamaan selkeitä ja yksiselitteisiä vastauksia. (Stokes 2003, 34.) Storrs, Putsche & Taylor (2008) toteavat tutkimuksessaan, että aktoreilla oli mentorointisuhteen alkuvaiheessa perinteisempi ja hierarkkisempi käsitys mentoroinnista. Tämän vuoksi aktorin ja mentorin on hyvä mentorointisuhteen aluksi keskustella suhteeseen kohdistetuista odotuksista ja oletuksista. Vain näin suhteelle saadaan asetettua realistiset ja molempia osapuolia tyydyttävät tavoitteet.

Vastavuoroinen oppiminen

Mentorointia koskevaan skriptiin sisältyi odotus mentoroinnista vastavuoroisena oppimissuhteena. Tutkimani ammattilaisten mukaan mentorointi on suhde, jossa molemmat osapuolet oppivat, ja suhde perustuu tasavertaisuudelle. Tutkittavien interpersonaalinen skripti mentoroinnista sisältää näkemyksen, jonka mukaan mentorille ja aktorille sopivaa käyttäytymistä mentorointisuhteessa on, että molemmat tuovat suhteeseen omia ajatuksiaan, näkemyksiään ja kokemuksiaan. Ottamisen ja antamisen välisen suhteen pitää olla tasapainossa, jotta mentoroinnissa syntyisi vastavuoroista oppimista. Käsitys mentorointisuhteesta edustaa relationaalista näkemystä, jonka mukaan mentorointisuhteessa molemmat osapuolet olettavat kasvavansa ja hyötyvänsä suhteesta. Molempipuolisuus edellyttää taitoja edistää toisen ja myös omaa kasvua ja kehitystä. Sekä mentorin että aktorin täytyy tuntea vastuuta ja halua sekä oppia että ”opettaa”. (Kram 1996; Fletcher 1996; Ragins & Verbos 2007).

Vastavuoroinen oppiminen *aktoria koskeva skeema* sisälsi näkemyksen siitä, että aktori ei voi olettaa mentorin ratkaisevan hänen työhönsä tai uraansa liittyviä asioita vaan hänen tulee ratkaista ne itse. Tutkittavien mukaan mentorointisuhde on olemassa aktorin kehitystä ja oppimista varten, jotta hän voisi saada kaikki voimavaransa käyttöön ja kehittää työssään yhä parempia ratkaisuja. Lisäksi aktorin tehtävänä on tuoda yhteiseen keskusteluun omat ajatuksensa ja näkemyksensä, jotta mentori voisi myös oppia aktorilta. Ammattilaisten käsitykset mentoroinnista viittaavat mentorointiin uuden tiedon luomisena (McClellan ym. 2008). Mentoroinnin tehtävänä on luoda uutta eikä vain siirtää van-

haa tietoa ja osaamista. Tämä ilmenee tutkimani ammattilaisten käsityksessä aktorin voimautumisena. Aktorilla on vastuu kehittymisestään, ja hänen tehtävänsä on olla kriittinen mentorin esittämiä ajatuksia kohtaan ja jalostaa niitä eteenpäin. Uutta luova mentorointi pyrkii tukemaan aktorin kriittistä ajattelua ja kannustamaan häntä omien ratkaisujen löytämiseen.

Vastaavasti *mentoria koskevaan skeemaan* sisältyi näkemys mentorin roolista, jossa mentori esittää ajatuksiaan ja kokemuksiaan aktorin ratkaisun tueksi. Mentori ei voi tarjota aktorille valmiita ratkaisumalleja, koska aktorin odotetaan ratkaisevan itse omat kysymyksensä. Tutkimusaineistossa kuvattiin laajasti ja monipuolisesti mentorin oppimista mentorointisuhteessa. Mentori muun muassa tutustuu aktorin kautta toisenlaiseen työympäristöön, vahvistaa ohjaustaitojaan sekä saa uusia näkökulmia työhönsä ja osaamiseensa.

Sopimuksellisuus ja prosessimaisuus

Mentorointia koskevaan *interpersonaaliseen skriptiin* sisältyi oletus siitä, että mentoroinnista luodaan yhdessä sopimus, joka rajaa yhteistä työskentelyä, mutta samanaikaisesti se on prosessi, johon saattaa sisältyä yllätyksiä. Sopiva käyttäytyminen sopimuksen näkökulmasta tarkoittaa tutkittavien näkemysten mukaan, että sopimuksen laatimiseen osallistuvat molemmat osapuolet. Osapuolet sopivat yhdessä käsiteltävät sisällöt ja yhteisen työskentelyn syvyyden (esimerkiksi käsitelläänkö työn rinnalla myös yksityiselämään liittyviä asioita). Skriptiin sisältyi ajatus myös siitä, että taustaorganisaatio luo mahdollisuuden sopimuksen laatimiselle esimerkiksi varaamalla ajallisia resursseja mentoroinnin toteuttamiselle.

Sopimuksellisuuden rinnalla mentoroinnille on tyypillistä prosessimaisuus. Tämä merkitsee sitä, että mentorointisuhteen tuloksena voi syntyä jotakin sellaista, mitä ei ole ennakkoon osannut odottaa. Sopimuksellisuuden ja prosessimaisuuden välillä tarvitaan tasapaino. Osasta asioista on tarpeen sopia, mutta toisaalta myös sattumalle ja yhteiselle oppimiselle pitää tarjota mahdollisuus. Prosessin näkökulmasta mentorin ja aktorin roolin kytkeytyneisyys ilmenee aineistossa siten, että tutkittavien mukaan mentorointi on prosessi, johon molemmat vapaaehtoisesti sitoutuvat. Prosessi rakentuu yhteisestä vastuusta ja tekemisestä. Se sisältää yhdessä laaditut tavoitteet suhteelle sekä yhteisen työskentelyn tavoitteiden suunnassa. Prosessiin sisältyy myös yhteinen palautteenanto, jonka pohjalta toimintaa jatketaan entisellään tai työskentelyä suunnataan uudella tavalla.

Skeema aktorista sisältää näkemyksiä aktorin roolista sopimuksellisuuden ja prosessimaisuuden toteuttamiseksi. Aktorin vastuulla on sopimuksen laatimisen yhteydessä esittää ne teemat, joita yhdessä työestetään. Hän myös kokeilee ja soveltaa käytäntöön mentorin kanssa keskustelemaan asioita. Lisäksi hänen vastuullaan on kertoa mentorille palautetta kokeilujen onnistuneisuudesta. Vastaavasti *skeema mentorista* sisältää ajatuksia mentorin roolista sopimuksellisuuden ja prosessimaisuuden toteuttamiseksi. Mentorin tulee sitoutua mentorointisuhteessa sovittuihin, aktorin laatimiin tavoitteisiin. Mentorin vastuulla on ottaa vastaan palaute aktorin kokeilusta sekä oppia niistä itsekin.

7.2 Mentorin osaamis- ja taitovaatimukset

Kuvion 4 sisäkehään sijoittuu kuvauskategoria 3, jossa painottuu mentorin osaaminen ja rooli mentorointisuhteessa. Mentorointisuhteeseen määrittyy tässä tutkimuksessa ohjaukselliseksi suhteeksi, joka on olemassa aktorin kehittymistä, oppimista ja tukemista varten. Mentori toimii suhteessa ohjaajan roolissa. Mentorilla on ohjaajan vastuu, vaikka tässä aineistossa korostettiin myös aktorin vastuuta suhteen onnistumisesta. Millaisia osaamis- ja taitovaatimuksia tutkimuksen mukaan mentorille voidaan asettaa? Koska mentorina voi periaatteessa toimia kuka tahansa eikä mentorina toimiakseen tarvitse ohjausalan koulutusta, pitäisi laadun varmistamiseksi kiinnittää huomiota mentoroinnin etiikkaan ja mentorointiosaamiseen. Ohjauksen eettisen perustan ja ohjaajien osaamisen määrittely ovat olleet keskeisiä ohjauksen laadunvarmentamisen keinoja (McCarthy 2004; Sultana 2004; OECD 2004b; Cedefop 2009). Ohjauksen sektorilla tehty jäsentämistyö voisi toimia myös mentoroinnin kehittämisen pohjana.

Ammattimaiselle uraohjaukselle sekä valmennukselle ja mentoroinnille on laadittu osaamislukitukset. IAEVG (2003) ja Cedefop (2009) ovat jäsentäneet ohjausammattilaisten kompetenssit ydin- ja erikoisosaamisen alueiksi. Ohjausammattilaisten ydinosoaminen koostuu tiedoista, suhtautumistavoista ja taidoista, joita edellytetään kaikilta ohjauksessa työskenteleviltä. EMCC (European Mentoring and Coaching Council) (2006) on laatinut mentorin kompetenssi-viitekehyksen, joka soveltuu parhaiten ammattimaiseen, mentorointipalveluja tarjoavien yritysten mentorointiin. Käytän tällaisesta mentoroinnista termiä ammattimentorointi.

Näiden kolmen osaamislukituksen vertailu osoittaa, että osaamisen määrittelyssä on paljon yhteisiä sisältöjä. Kaikissa luokituksissa olennainen osaamisalue on asiakkaiden tukeminen. Ohjauksessa otetaan aina huomioon asiakkaan tarpeet. Ohjattava itse ratkaisee omaan elämäänsä, koulutukseensa ja työhönsä liittyvät kysymykset. Ohjaava henkilö – on hän oppilaanohjaaja tai mentori – on prosessissa tukena ja taustalla. Lisäksi kaikissa luokituksissa ohjauksen keskeiseksi osaamisalueeksi määritellään taito suunnitella, toteuttaa ja arvioida ohjausprosesseja ohjattavien kanssa. Myös taito viestiä ja olla vuorovaikutuksessa korostuu. Ohjaajan ja mentorin on tunnistettava ja tiedostettava omat rajansa.

Osaamislukitusten vertailu ilmentää eroja ohjaus- ja mentorointiosaamisessa. Ohjausalan ammattilaisilla korostuu tiedon tuottamisen ja välittämisen rooli esimerkiksi koulutukseen hakeutumisessa. Vastaavasti mentorin ja valmentajan toiminnassa on tärkeä perehtyä asiakkaan (aktorin) toimintaympäristöön ja sitä ohjaaviin periaatteisiin sekä ymmärtää niiden vaikutus mentorointitoimintaan. Lisäksi sopimusten laatiminen sekä toiminnan arvioinnin ja raportoinnin merkitys korostuu mentoroinnissa ohjausta enemmän.

Mikään näistä osaamislukituksista ei suoraan sovellu työpaikoilla toteutettavan vertaismentoroinnin osaamisen määrittelyyn, sillä työpaikoilla mentorit ovat enemmänkin ammatillisen asiantuntemuksen osaajia kuin ohjauksen

ammattilaisia (Leskelä 2006, 167). Käytän tästä mentoroinnista vastedes termiä kollegamentorointi. Seuraavaksi teen ehdotuksen työpaikoilla toteutettavan kollegamentoroinnin osaamis- ja taitovaatimuksista tutkimusaineistoni pohjalta. Suhteutan ehdotuksiani EMCC:n laatimaan valmennuksen ja mentoroinnin kompetenssi viitekehykseen. Osaamis- ja taitovaatimusten esittäminen on vastausta mentorointia kohtaan esitettyyn kritiikkiin, joka on kohdistunut siihen, että mentoroinnille ei ole asetettu ammatillisia standardeja (Amundson 2005b). Olen jakanut mentorin osaamis- ja taitovaatimukset kolmeen osaan: sisältöosaaminen, vuorovaikutustaidot sekä mentorointiprosessin hallinta. Samantyyppinen jaottelu on esitetty Nummenmaan ja Soinin (2009) akateemista ohjausta tarkastelevassa artikkelissa. Heidän mukaan akateeminen ohjaus on luonteeltaan ammatillinen yhteistyösuhde, joka edellyttää ohjaajalta tieteellistä ja substanssiosaamista, vuorovaikutusosaamista ja ohjauksen osaamista.

Sisältöosaaminen. Työpaikalla toteutettavassa mentoroinnissa mentorin roolissa toimiva työntekijä on hyvin todennäköisesti oman ammattialansa osaa- ja tai asiantuntija. Mentorilla on ”sisältöosaamista”, kuten tutkimukseni ammatillaiset totesivat. Tämän sisältöosaamisen ei tarvitse olla välttämättä huipputaustaa. Todettiin myös, ettei sisältöosaaminen yksin riitä mentoriksi ryhtymiseen, vaan siihen tarvitaan myös muita osaamisalueita kuten ”ihmissuhdeosaamista”. Tutkimusaineiston luonteen vuoksi sisältöosaamista ei aineistossa kuvattu tarkemmin, vaan se mainittiin yleisesti. Tutkittavat totesivat, että mentori hallitsee työhönsä liittyviä asioita ja tuntee myös toimintaympäristön. Mentoriksi pyydetään henkilöä, jolla tiedetään olevan aktorin tarvitsemaa osaamista (Williams ym. 2004; Garvey & Alred 2003). Mentorin tehtävänä on jakaa omaa kokemustietoaan aktorille, joten mentorointi on substanssiorientoitunutta (Hellbom 2005, 92). Eettisesti toimiva mentori tunnistaa oman osaamisensa rajat eikä pyri vastaamaan sellaisiin tarpeisiin, joihin hänellä ei ole edellytyksiä vastata. Lisäksi eettisesti toimiva mentori huolehtii omasta osaamisestaan ja sen päivittämisestä, sillä mentorilla on vastuu aktorille välittämiensä asioiden ajankohtaisuudesta ja oikeellisuudesta. Mentorin pitää olla myös riittävän itsekriittinen, ettei hän välitä aktorille vanhoja toimintatapoja tai asenteita (IAEVG 1995; EMCC 2009).

Tutkimusaineistossani korostui EMCC:n luokittelua enemmän mentorin sisältöosaaminen. Työpaikan kollegamentoroinnissa korostuu mentorin sisältöjen ja toimintaympäristön osaaminen. Ammattimentoroinnissa sisältöosaaminen liittyy vahvemmin yksilöiden ammatillisen kehittymiseen ja organisaatioiden kehittämiseen. Ammattimentoreiden pitäisi kompetenssiluokituksen mukaan hallita oppimisen teorioita, terapeuttisia lähestymistapoja ja organisaatioiden kehittämisen teorioita. Koska ammattimentori tulee organisaation ulkopuolelta, hänen täytyy hankkia riittävästi tietoa aktorin toimintaympäristöstä. Tällainen tieto taas kollegamentorilla on luonnostaan, koska hän itsekkin toimii kyseisellä työpaikalla.

Vuorovaikutustaidot. Sisältöosaamisen lisäksi mentori tarvitsee ”ihmissuhdeosaamista”, kuten tutkittavat asian nimesivät. Tulkitsen ihmissuhdeosaamisen vuorovaikutustaidoiksi. Ihmissuhdeosaaminen tarkoittaa taitoa kohdata aktori, olla hänen kanssaan vuorovaikutuksessa sekä tulla toimeen erilaisen

ihmisen kanssa. Ihmissuhdeosaaminen sisältää taidon keskustella, kuunnella ja kysyä. Kyseessä on siis ohjauksesta vastaavan henkilön ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidot, jotka ovat olennaisia myös mentorille (Clutterbuck 2002b; Chan 2008; Hall ym. 2008). EMCC:n luokittelussa korostetaan ammattimentorin vuorovaikutustaitoja, jotka ovat osa mentorin henkilökohtaista osaamista. Vuorovaikutustaidot ovat lisäksi olennainen osa mentorointiprosessin hallintaa, jota tarkastelen seuraavaksi tarkemmin.

Mentorointiprosessin hallinta. Tutkittavat totesivat, että mentorilla pitää olla riittävästi tietoa myös mentoroinnista. Hänen tulee tunnistaa mentoroinnin mahdollisuudet sekä rajat. Mentoroinnilla ei voida ratkaista kaikkia yksilön kehitykseen ja oppimiseen liittyviä kysymyksiä, vaan sillä täytyy olla selvästi rajattu tehtäväalue. Ennen kollegamentoroinnin toteuttamista täytyy mentorin ja aktorin muodostaa jäsentynyt kuva mentoroinnista ja osapuolten roolista suhteessa. EMCC:n luokitus ei sisällä tällaista näkökulmaa lainkaan. Mentoroinnin idean kirkastamisen merkitystä kollegamentoroinnissa tekee ymmärrettäväksi se, että mentorointi on lisävastuu tai erillinen tehtävä työntekijän perustehtävän rinnalla.

Mentorina toimivan työntekijän mentorointiosaamista on se, että hän tukee aktoria kehitymis- ja mentorointitavoitteiden asettamisessa. Tavoitteiden asettaminen edellyttää tarpeen tunnistamista. Tämä on kriittinen kohta kaikessa ohjauksessa. Jos tarvetta ei tunnisteta, ohjauksesta muodostuu itsetarkoituksellista, mitä se ei saisi olla. Ohjauksen ja mentoroinnin pitää aina kohdistua yksilön tarpeisiin. Tarpeiden selvittämisessä työpaikoilla ensisijainen rooli on lähiesimiehillä, koska heidän kanssaan työntekijät käyvät kehityskeskustelut. Kehityskeskustelun pohjalta laaditaan kehitys- ja urasuunnitelma sekä sovitaan suunnitelman toteuttamisen keinot. Tässä tutkimusaineistossa tarpeen tunnistamista ei eritelty yksityiskohtaisemmin, vaan todettiin, että mentoroinnin tulee kohdistua aktorin tarpeisiin.

Mentorina toimivan työntekijän mentorointiosaamista on erilaisten, luovien ja tilanteeseen sopivien työskentelymuotojen valinta ja käyttäminen. Tutkittavat korostivat sitä, että mentoroinnin toteuttamisen muodot voivat olla moninaisia ja innostavia sekä mentorille että aktorille. Mentorointiosaamista on myös, että mentori hahmottaa mentoroinnin prosessina, jossa on eri vaiheita. Kussakin vaiheissa tarkastellaan sisällöltään erilaisia asioita. Mentorilta tämä edellyttää joustavaa, kuhunkin vaiheeseen sopivaa toimintaa. Aineistossa mentorointiprosessin vaiheita ei kuvattu tarkemmin, vaan todettiin mentorointisuhteelle olevan tyypillistä prosessimaisuus. Kram (1983) on kuvannut neljä vaihetta mentorointisuhteessa: aloitus-, toteuttamis-, irrottautumis- ja uudelleenmäärittelyvaihe.

Mentorointiosaamiseen liittyy myös taito jäsentää yhteinen työskentely. Tutkimukseni aineiston pohjalta tämä merkitsee sitä, että työpaikoilla toteutettavalle mentoroinnille kannattaa tehdä sopimus. Sopimus voi olla tarpeen tehdä jopa kirjallisena (Murray 2001). Siihen sovitaan työskentelyn aikataulu sekä mentoroinnin sisällöt. Tämä voidaan tulkita tarpeena rajata mentorointia. Selvä rajaus luo turvallisuutta suhteeseen. Mentorin ei tarvitse vastata kaikkiin mahdollisiin kehityksellisiin tarpeisiin. Sopimalla ennakkoon yhteisen työskentelyn

periaatteista ei synny epämurkavia tilanteita (Storrs ym. 2008). Tutkimani ammattilaiset eivät esimerkiksi kokeneet mielekkäänä tarkastella yksityiselämään liittyviä asioita mentoroinnissa. Sopimuksen tekeminen voidaan tulkita myös tarpeena hahmottaa mentorointiin käytettävä aika, sillä mentorointi on mentorille vain yksi vastuualue työpaikalla. Mentorointi ei voi viedä mentorin työajasta kohtuuttomia määriä.

Mentorina toimineet työntekijät ovat omalla työpaikallaan mentoroinnin asiantuntijoita. He edistävät mentoroinnin soveltamista organisaatiossa. Tässä tutkimusaineistossa todettiin, että työntekijät voivat omalla aktiivisella roolilla edistää mentorointia työpaikallaan. Tutkimuksen pohjalta voidaan tulkita, että mentoreina toimineiden työntekijöiden kannattaa toimia yhteistyössä esimerkiksi henkilöstön kehittäjien ja esimiesten kanssa, kun organisaatiossa päivitetään ja rakennetaan tarvittavaa osaamista. Mentorilla on vastuu oman mentoroinnin arvioinnista ja arviointitiedon välittämisestä johdolle, koska johto tarvitsee arviointitietoa päätöksentekoa varten (Drake 2009).

Ammattimentorin osaamisessa myös korostuu EMCC:n luokittelun mukaan tavoitteiden suuntainen työskentely, taito suunnitella ja ohjata prosessia, taito käyttää luovia ja tarkoituksenmukaisia työntelymuotoja sekä sopimuskäytäntöiden hallinta. Ammattimentoroinnissa korostuvat kollegamentorointia enemmän sopimuksen laatiminen johdon kanssa sekä toiminnasta raportointi johdolle.

Edellä on esitetty konkreettisia mentorin osaamis- ja taitovaatimuksia. Mentoroinnin taustalla on aina sisäinen teoria tai oma käyttöteoria, joka koostuu uskomuksista, olettamuksista ja kokemustiedosta (Ojanen 2001). Keskeisin kysymys on, millaisten mentorointikäsitteiden tai -paradigman varassa mentori toimii. Ajatteleeko mentorina toimiva työntekijä siirtävänsä osaamistaan aktorille, vai onko hän tukemassa aktorin omien ratkaisujen ja viisauden löytämistä? Mentorin pitäisi olla tietoinen sisäisestä teoriastaan, sillä reflektiivisen työkäytännön näkökulmasta käyttöteorian tiedostaminen on ensisijaisen tärkeää. Tämän tutkimuksen perusteella päätellä, että terveys-, viittomakieli-, kulttuurituotanto- sekä järjestö- ja nuorisotyöalojen ammattilaiset ajattelevat työpaikoilla toteutettavan mentoroinnin pohjautuvan relationaaliselle, vastavuoroiselle, yksilöiden voimavaroja vahvistavalle sekä mahdollisuuksia luovalle perustalle. Aktori ratkaisee itse omaan elämäänsä, koulutukseensa ja työhönsä liittyvät kysymykset. Ohjaava henkilö - mentori - on prosessissa tukena ja taustalla.

7.3 Mentorointi systemisenä ilmiönä

Kuvion 4 ulkokehä sisältää toimintaympäristössä olevia tekijöitä, joilla on merkitystä mentorointisuhteelle sekä osapuolten toiminnalle. Ensinnäkin tutkimieni ammattilaisten käsitysten mukaan mentorointi vaikuttaa toimintaympäristöön. Mentorointisuhte voi siis tuottaa toimintaympäristölle hyötyä, esimerkiksi oppimista. Nämä näkemykset sisältyvät kuvauskategoriaan 4 (Mentorointi yhteisön vahvistajana). Toiseksi tutkimukseni kohderyhmän mukaan toimin-

taympäristö tuottaa tai luo mentoroinnille onnistumisen edellytykset, sillä toimiva mentorointi tarvitsee johdon tuen. Johto varaa mentoroinnille tarvittavat resurssit sekä järjestää mentoroinnin aloittamiseen tarvittavan valmennuksen. Nämä näkemykset sisältyvät kuvauskategoriaan 5 (Organisaatio mentoroinnin toimintaedellytysten luojana).

Kuvion 4 sisä- ja ulkokehä kytkeytyvät toisiinsa. Tulkitsen sisä- ja ulkokehän välisen kytköksen edustavan tutkimukseni kohderyhmän käsityksissä näkemystä, jossa korostuu mentoroinnin systeeminen luonne. Systeemisyyttä merkitsee sitä, että työpaikalla toteutettavassa mentoroinnissa on läsnä yhtä aikaa eritasoisia, toisiinsa kytkeytyneitä ja toisistaan riippuvia ilmiöitä. Systeemiteoreettisen viitekehyksen mukaan urakehityksessä ja tukemisessa ovat läsnä yksilö, sosiaalinen ympäristö ja sosiaalis-yhteiskunnallinen ympäristö (McMahon & Patton 2006; Patton & McMahon 2006b). Terveys-, viittomakieli-, kulttuurituo- tanto- sekä järjestö- ja nuorisotyöalan ammattilaisten käsityksistä ilmenee, että organisaation merkitys ja rooli mentoroinnin toteuttamisessa on tärkeä. Mentoroinnin toteuttaminen työpaikoilla ei voi olla pelkästään yksilöiden aktiivisuuden varassa, vaan tarvitaan rakenteellisia tekijöitä ja johtamista, jotka tukevat mentoroinnin onnistumista. Tutkittavien mukaan mentoroinnin onnistumiseen vaikuttavat yksilöllisten ja interpersonaalisten tekijöiden lisäksi organisatoriset tekijät. Tutkimusaineiston pohjalta voidaan päätellä, että mentoroinnin toteuttamiseksi ja edelleen kehittämiseksi pitäisi mentorointia tarkastella systeemisellä kokonaisuutena. Mikäli työpaikoilla halutaan kehittää proaktiivisia työntekijöiden ura- ja ammatillisen kehityksen tukimuotoja osana henkilöstön kehittämistä, pitää urakehityksen tukea tarkastella laajempaan systeemisellä kokonaisuutena. Tämä merkitsee Hargreavesin ja Fullanin (2000) mukaan sitä, että mentoroinnin potentiaali jää käyttämättä, mikäli mentorointia ei kytketä organisaation toimintapolitiikkaan ja sen käytänteisiin.

Työpaikkojen tuen ja ohjauksen kehittämistä voidaan tarkastella mallin avulla, jota on tutkittu ja sovellettu oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämiseksi perus- ja toisen asteen koulutuksessa (Nykänen ym. 2007a). Mallin avulla voidaan tarkastella laajemmin työpaikkojen oppimisen ja kehityksen tukemisen käytänteitä ja niiden kehittämistä. Tämän mallin mukaan ohjaus systeemisellä toimintana jakaantuu ohjattavalle (aktorille, asiakkaalle, työntekijälle) näkymättömään taustasuunnitteluun ja ohjattavalle (aktorille, asiakkaalle, työntekijälle) näkyviin toimintoihin. Lisäksi systeemiseen kehikkoon sisältyy olennaisena osana analyysi ja arviointi. *Asiakkaalle näkymätön taustasuunnittelu* sisältää toimintapolitiittisen, kontekstuaalisen ja organisatorisen ulottuvuuden. *Ohjattavalle näkyvät toiminnot* sisältävät työnjaollisen, sisällöllisen, menetelmällisen ja ajallisen ulottuvuuden. (Nykänen ym. 2007a; Nykänen, Karjalainen & Pöyliö 2006; Vuorinen, Kasurinen & Sampson 2006; Kasurinen 2004.) Seuraavaksi tarkastelen kutakin ulottuvuutta tarkemmin työpaikan mentoroinnin näkökulmasta.

Toimintapolitiikalla tarkoitetaan toimintalinjauksien ja -edellytysten luomista, joka muodostuu ensinnäkin organisaation toimintaa ohjaavasta yleisestä lainsäädännöstä. Toiseksi linjaukset ilmenevät organisaation toimintapolitiikassa, johon sisältyvät esimerkiksi visio, toimintastrategia ja sen alastrategiat sekä arvot. Mentoroinnin laadukas järjestäminen työpaikalla edellyttää, että mento-

rointi kytketään osaksi toimintapolitiikkaa. Työpaikalle on tarpeen luoda mentorointistrategia, joka oikeuttaa mentorointiprosessien ja -ohjelman tarpeen ja käytön organisaatiossa. Tunnustamalla mentoroinnin rooli henkilöstön kehittämisessä ja työntekijöiden urakehityksen tukemisessa saadaan mentorointitoiminnalle riittävät resurssit. (Friday & Friday 2002.) Organisaation pitää määritellä työpaikalla toteutettavalle mentoroinnille tarkoitus ja tavoitteet (Billett 2003; Tabbron ym. 1997). Tämä voidaan tehdä esimerkiksi osana henkilöstön kehittämissuunnitelmaa. Tutkimusaineistossani ammattilaiset korostivat johdon merkitystä mentoroinnin edistämässä. Johdon tulee tietää, mistä mentoroinnissa on kyse, ja asettaa sille kohdennettuja tavoitteita organisaation ja sen toimintapolitiikan näkökulmasta. Mentorointisuhteen tavoitteiden asettaminen ei voi siis rajoittua pelkästään suhteen osapuolten toiveisiin ja tarpeisiin. Mentorointi ei voi olla tutkittavien ammattilaisten mielestä irrallaan organisaation perustehtävästä ja tavoitteista. Työssä toteutettavalle mentoroinnille on tyypillistä vahva yksilön ja yhteisön tavoitteiden ja toimintojen kytköisyys. Tutkimuksen kohderyhmän näkemysten mukaan on tärkeää, että organisaatio osallistuu myös sopimuksen tekemiseen. Esimerkiksi johto antaa mentoroinnille hyväksynnän, jolloin siihen varataan aikaa ja taloudellisia resursseja sekä sovietaan se työsuunnitelmaan.

Kontekstuaalisella ulottuvuudella organisaatioiden näkökulmasta tarkoitetaan muun muassa organisaation toimintaympäristöä ja sen muutoksia sekä sidosryhmiä, jotka vaikuttavat organisaation toimintaan ja sen kehittämiseen. Muutokset vaikuttavat organisaation henkilöstön osaamisen tarpeisiin ja edelleen kehittämiseen. Kontekstuaalinen ulottuvuus sisältää tietoisuuden työmarkkinatilanteesta ja kilpailun osaavasta henkilöstöstä. Tutkimuksen kohderyhmä korosti sitä, että toimintaympäristö asettaa haasteita ja tavoitteita työntekijän osaamiselle ja sen kehittämiseksi.

Organisaatioulottuvuus sisältää muun muassa organisaatiorakenteen, johtamisjärjestelmän ja konkreettisen henkilöstösuunnittelun toimintaperiaatteet. Johdon tehtävänä on huolehtia, että työntekijät on valmennettu mentorin ja aktorin rooliin, ja kerätä arviointitietoa mentoroinnin onnistumisesta ja vaikutuksista (Johnson 2002, 92-93). Henkilöstön kehittämisestä vastaavilla henkilöillä organisaatioissa pitäisi myös olla ymmärrystä urasuunnittelusta ja kehityksen tukemisesta, jotta ohjaus ja mentorointi voisi olla osa organisaation henkilöstön kehittämisen strategiaa. Tutkimieni ammattilaisten käsitysten mukaan mentorointi on edelleen melko tuntematon tuen ja ohjauksen muoto työpaikoilla. Työntekijöillä ja johdolla saattaa jopa olla ennakkoluuloja mentorointia kohtaan, tai mentoroinnille asetetaan epärealistiset tavoitteet. Tutkittavien mukaan johto edistää mentoroinnin idean ja toimintatavan levittämistä organisaatiossa. Johto antaa myös resurssit mentoroinnin toteuttamiselle. Mentoroinnin käynnistämisessä tärkeintä on organisaation johdon päätös ja tuki prosessille. Tämän tutkimuksen kohderyhmän mentorointia koskevissa käsityksissä korostui valmennuksen ja koulutuksen merkitys mentoroinnin onnistumiselle. Organisaation johdon täytyy huolehtia mentoreiden ja aktoreiden mentorointiin perehdyttämisestä. Tutkittavat esittivät myös mentorointia varten laaditun tukimateriaalin merkityksen laadukkaalle toiminnalle. Aikaisemmissa mentorointitutkimuksis-

sa on havaittu, että valmennuksen järjestämisen on todettu olevan olennainen tekijä mentoroinnin onnistumisen varmistamiseksi (Baugh & Fangenson-Eland 2007; Anderson 2005; Williams, Matthews & Baugh 2004; Billett 2000; Garvey & Alred 2000; Tabbron ym. 1997; Holbeche 1996). Tyypillistä näille organisaatioiden valmennusohjelmille on, että ne voidaan suunnitellaan kunkin organisaation ja mentorointiohjelman tarpeisiin.

Vastuunjako tarkoittaa, millä tavoin organisaation tarvitsemien henkisten voimavarojen suunnittelu ja kehittäminen toteutetaan organisaation tavoitteiden mukaisesti ja kuka siitä vastaa. Työorganisaatioissa henkilöstön osaamisen kehittämisestä vastaavat pääasiallisesti johto ja esimiehet. Resursseina ovat myös muun muassa organisaatioiden HR-henkilöstö, organisaatioiden ulkopuoliset ohjaajat (esimerkiksi ammatinvalinnanohjaajat, työnohjaajat) sekä erilaiset itsenäisesti hyödynnettävät materiaalit. Lisäksi on huomattu, että työssä olevat aikuisten saavat tukea ja ohjausta kollegoilta, ystäviltä ja perheenjäseniltä (Hirsh 2003; Hirsh, Jackson & Kidd 2001; Cedefop 2008b).

Ohjattavalle näkyvät toiminnot tarkoittavat tukea ja ohjausta, jota hän saa tarpeitaan vastaavasti työuransa eri vaiheissa eri tahoilta. Mentoroinnissa asiakkaalle näkyvät toiminnot konkretisoituvat mentorointitilanteena sekä mentorin ja aktorin välisenä vuorovaikutuksena. Mentorointiin osallistuvat tietyt henkilöt, mentoroinnilla on *sisältö*, se tapahtuu tietyssä *ajassa*, ja työskentelyssä käytetään erilaisia *työtapoja ja -menetelmiä*. Raporttini luvussa 7.1 olen tarkastellut mentoroinnin ohjattavalle näkyviä toimintoja, joten en käsittele niitä enää tässä yhteydessä.

8 YHTEENVETO JA POHDINTA

8.1 Mentorointia koskevien käsitysten sisällöt

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli selvittää, millaisia käsityksiä ammattilaisilla on mentoroinnista. Käsitusten sisällöt muodostavat merkitysulottuvuuden. Analyysin tuloksena muodostettiin kuusi kuvauskategoriaa, jotka ilmensivät ammattilaisten erilaisia tapoja kokea, havaita, ymmärtää, käsitteellistää ja käsittää mentoroinnin ilmiö. Tutkimusaineistosta oli löydettävissä rikas kuvaus mentoroinnista.

Ensimmäisessä kuvauskategoriassa korostui mentoroinnin tavoitteellisuus, joka on olennainen mentorointia määrittävä piirre. Tavoitteet tekevät mentoroinnista tietoista. Aktorin kehittymisen tarpeet määrittävät mentoroinnille asetettavia tavoitteita, ja aktorilla on tärkeä rooli mentoroinnin tavoitteiden asettamisessa. Myös mentori osallistuu tavoitteiden asettamiseen, sillä hänellä on yleensä aktoria enemmän tietoa toimintaympäristöstä ja sen asettamista osaamisvaatimuksista. Mentoroinnilla voidaan ammattilaisten mielestä vastata moniin yksilön kehittymisen tarpeisiin: jakaa tietoa ja kokemuksia, vahvistaa taitoja, löytää uusia näkökulmia ja ratkaisuja omaan työhön, lisätä työssä jaksamista sekä tukea yksilöä erilaisissa elämän siirtymävaiheissa.

Toisessa kuvauskategoriassa korostui mentoroinnin vastavuoroinen luonne, joka ilmenee molempien osapuolten oppimisena ja aktiivisena osallistumisena. Ammattilaisten käsityksen mukaan mentorointi on molemminpuolista oppimista: mentorointi on aktorin kehitystä varten, mutta mentorikin oppii. Se rakentuu tasavertaisuudelle, luottamuksellisuudelle ja vapaaehtoisuudelle. Mentoroinnista muodostuu ainutlaatuinen prosessi, jossa käytetään erilaisia yhdessä sovittuja työskentelytapoja.

Kolmas kuvauskategoria sisälsi mentorin osaamisen kuvauksia. Ammattilaisten käsitysten mukaan jokainen mentori rakentaa mentoroinnin kokemustaustansa varaan. Mentori on yleensä innostunut työstään, hän haluaa välittää innostuneisuuttaan aktorille ja haluaa olla kehittämässä omaa toimialaansa. Koska mentori valitaan aktorin kehittymistavoitteiden mukaan, määrittää ta-

voite sen, pitääkö mentorilla olla sisältö- vai ihmissuhdeosaamista, pitkä vai lyhyt työkokemus ja saman vai eri alan osaamista kuin aktorilla. Mentorointisuhde tarvitsee onnistuakseen riittävää erilaisuutta. Ennen mentoriksi ryhtymistä mentorin kannattaisi selventää kuvaa itsestään sekä vahvuuksistaan ja heikkouksistaan. Mentorin vuorovaikutustaidot – ”ihmissosaaminen”, kuten tutkitavat asian ilmaisivat – olivat tärkeitä.

Vaikka mentorointi nähdään aktorilähtöiseksi toiminnaksi, tutkittavat ajattelivat mentoroinnilla olevan myös yhteisöllisiä vaikutuksia. Neljäs kuvauskategoria korosti sitä, että yksilössä tapahtuva oppiminen ja kehittyminen näkyvät hänen toimintaympäristössään. Tähän kuvauskategoriaan sisältyvät sellaiset näkemykset, joissa puhutaan organisaation oppimisesta ja siitä, miten mentoroinnin tulos näkyy myös asiakkaiden elämässä ja asiakkaille tuotettujen palvelujen parempana laatuna. Vaikutusten ketju mentoroinnissa ulottuu yksilön työstä myös hänen yksityiselämäänsä. Kuvauskategoriassa irrottaudutaan mentorointiyadista (mentori–aktorisuhteesta), sen tavoitteista ja tavoitteiden saavuttamisesta ja laajennetaan näkökulmaa toimintaympäristöön.

Viiden kuvauskategoria korosti organisaation merkityksen mentoroinnin edellytysten luojana. Kun mentorointi määritellään työpaikoilla toteutettavana tuen ja ohjauksen muotona, jonka toteuttamiseksi organisaatiossa varataan resursseja, vaatii mentorointi onnistukseen muutakin kuin vain mentorin ja aktorin halun ja toiveen mentorointisuhteesta. Tutkittavat olivat sitä mieltä, että onnistumiseen ei riitä pelkästään mentorin ja aktorin aktiivisuus ja halu luoda mentorointisuhde. Mentoroinnin onnistuminen riippuu myös muista tekijöistä. Periaatteessa nämä muut tekijät ovat sellaisia, joihin aktori ja mentori eivät pysty suoranaisesti vaikuttamaan, vaan ne ovat esimerkiksi yhteisöön liittyviä asioita ja johdon päätöksiä.

Kuudes kuvaskategoria sisälsi näkemykset ihmissuhteiden ja verkostojen merkityksestä yksilön kehitykselle. Tutkimukseni kohderyhmän mukaan nykyisessä työelämässä työntekijöillä on elinikäisen oppimisen haaste, johon he tarvitsevat muiden tukea ja apua. Yksilöiden tarpeet tuelle muuttuvat työuran eri vaiheissa. Sen lisäksi, että yksilöt saavat tukea muilta, he myös itse voivat tukea muita. Työntekijöiden tukiresursseina mentoreiden lisäksi ovat muun muassa kollegat ja ystävät. Ammatillaiset tunnistivat, että työpaikoilla on mentoroinnin lisäksi muita tukimuotoja, kuten työnohjaus, perehdytys ja johtaminen, jotka helposti sekoittuvat ja kietoutuvat toisiinsa. Ihmiset toteuttavat mentorointia työnsä arjessa olemalla vuorovaikutuksessa keskenään. Kaiken kaikkiaan ammatillaiset kokivat mentoroinnin epämääräisenä ja hankalasti haltuun otettavana ilmiönä.

Terveys-, viittomakieli-, kulttuurituotanto- sekä järjestö- ja nuorisotyöalan ammatillisten mentorointia koskevat käsitykset olivat sisällöltään samankaltaisia aikaisempien tutkimusten kanssa. Tutkimukseni kohderyhmä sisällytti mentorointiin sellaisia piirteitä, joiden aikaisemmissa tutkimuksissa on myös todettu kuuluvan mentorointiin. Seuraavaksi tarkastelen tämän tutkimuksen tuloksia suhteessa teoriataustassa esitettyihin mentoroinnin erilaisiin ulottuvuuksiin (luku 3).

Tutkittavien mukaan mentoroinnin tavoitteiden variaatio on suuri. Mentoroinnille voidaan asettaa tavoitteeksi tietojen, taitojen ja osaamisen päivittäminen. Lisäksi mentoroinnin avulla voidaan tukea yksilön kokonaisvaltaista kehitystä. He korostivat myös sitä, että aktorin tarpeista lähtevien tavoitteiden asettaminen on mentorointisuhteen ehdoton edellytys. Mentorointikäsitteisiin sisältyivät hyvin vahvat asiakaslähtöisyyden ja mahdollisuuksien luomisen periaatteet, joka ovat ohjauksellisen toiminnan keskeisiä lähtökohtia (Amundson 2005a; Peavy 2004). Ohjauksellisessa suhteessa ohjaaja ei voi ratkaista ohjattavan ongelmia tai kysymyksiä, vaan ohjattavan täytyy löytää ratkaisut itse. Tämä vahvistaa ohjattavan toimijuutta. Tutkittavien mukaan mentori kulkee rinnalla ja tarjoaa omaa ammatillista osaamistaan toisen käyttöön. Tällainen näkemys mentoroinnista edustaa konstruktivistista ohjausajattelua, jossa korostuu yksilön oma aktiivisuus sekä ohjausprosessin rooli merkitysten rakentamisessa (Patton & McMahon 2006a; Lairio, Puukari & Nissilä 2001; Peavy 1999).

Mentoroinnin informaalinen ja formaalinen luonne ilmeni aineistossa. Tutkittavat totesivat, että ihmiset ovat yhteydessä toisiinsa, vaikuttavat toistensa kehitykseen ja tukevat toisiaan. Ihmisten välillä on siis luonnostaan kehitystä edistäviä suhteita (Higgins & Kram 2001; Chandler & Kram 2005; Dobrow & Higgins 2005). Yksilön kehitystä tuetaan työpaikoilla, mutta myös vapaa-aikana perheen ja ystävien parissa. Työpaikoilla toteutettava formaali mentorointi on tiedostettua ja tavoitteellista, mikä on tärkeää mentoroinnin vaikuttavuudelle. Kun työnantaja varaa resursseja ja tarjoaa mahdollisuuden mentorointiin osallistumiseen, pitäisi sillä olla myös siirtovaikutusta työhön ja työpaikalle. Aineiston perusteella näyttää siltä, että mentoroinnin toteuttamiseen suhtauduttiin melko vakavasti. Jos mentoroinnille työpäivinä varataan aikaa, pitää siitä myös olla hyötyä. Pelkkä yhteinen keskustelu ilman selvää tavoitetta ei motivoi työntekijöitä yhteiseen työskentelyyn.

Ammattilaisten käsitykset mentoroinnista viittasivat mentorointiin uuden tiedon luomisena (McClellan ym. 2008). Mentoroinnin tehtävänä on luoda uutta eikä vain siirtää vanhaa tietoa ja osaamista. Tämä ilmeni ammattilaisten käsityksessä aktorin ”siipien saamisesta”. Aktorilla on vastuu kehitymisestään ja hänen tehtävänä on olla kriittinen mentorin esittämiä ajatuksia kohtaan ja jaloittaa niitä eteenpäin. Uutta luova mentorointi pyrkii tukemaan aktorin kriittistä ajattelua ja kannustaa häntä löytämään omat ratkaisut. Näkemys mentoroinnista uuden tiedon luomisena korosti mentoroinnin kehitystä edistävää merkitystä, jolloin mentoroinnin tehtävänä ei ole vanhan vallan säilyttäminen. Uuden tiedon luominen kuuluu keskeisenä osana nykyiseen urakäsitykseen. Kun ura määritellään osaamisen kasvuna, joka ilmenee taitojen, asiantuntemuksen lisääntymisenä ja vuorovaikutusverkoston kehittymisenä, on ura tiedon luomisen prosessi (Ruohotie 2005, 203). Yksilön osallistuminen tiedon luomiseen on ensisijaisen tärkeää, sillä osallistumisessa omaksutaan taitoja, asiantuntemusta ja vuorovaikutusverkostoja.

Ammattilaisten käsityksissä korostui mentorointisuhteen hahmottaminen mentorointiparin välisenä vuorovaikutuksena. Mentorointisuhde nähtiin dyadin toimintana, joten tältä osin mentoroinnin toteuttamisessa korostui perinte-

nen käsitys mentoroinnista. Viitteitä vertaismentoroinnista ja e-mentoroinnista aineistossa esiintyi, mutta ei suuressa määrin.

Ammattilaiset kuvasivat aineistossa mentorointisuhdetta vastavuoroisena oppimissuhteena, joka edustaa vaihtoehtoista näkemystä. Relationaalinen näkemys mentoroinnista korostaa mentorointisuhteen vastavuoroisuutta: molemminpuolista oppimista, tiedon vaihtoa ja jaettua johtajuutta. (Ragins & Verbos 2007; Fletcher & Ragins 2007). Mentorin ikää ja senioriteettiä tutkittavat eivät pitäneet keskeisenä asiana, vaan he ajattelivat, että kokemukset ennen kaikkea ovat tärkeitä muille jaettavaksi, jos toinen niistä katsoo hyötyvänsä. Työkokemuksen määrä vuosina ei synnytä mentoria luonnostaan, vaan mentorilla pitää olla halua tukea toista. Tasavertaisuuden ajatus ilmeni ammattilaisten käsityksissä, sillä he esittivät, että kukaan ei ole toistaan viisaampi, vaan viisaus rakentuu ihmisten välisessä suhteessa.

Ammattilaisten mukaan mentorointi on luonteva työpaikoilla toteuttava tuen ja ohjauksen muoto, josta hyötyvät monet työntekijät. Mentorointia ei nähty pelkästään johdon ja erityisasiantuntijoiden urakehityksen muotona (Hirsh & Jackson 2004) tai vanhan vallan vahvistamisena (Gibb 2003; Darwin 2000). Tutkimusaineistosta kävi ilmi, että mentorointi miellettiin kaikille työntekijöille soveltuvaksi kehittämisen menetelmäksi. Tutkittavat ajattelivat, ettei mentoroinnin toteuttaminen vaadi valtavia resursseja, jolloin se voi olla kaikkien työntekijöiden saavutettavissa oleva urakehityksen tukimuoto. Lisäksi ammattilaisten käsityksissä korostui mentoroinnin merkitys subjektiivisen uran tukena (Collin & Watts 1996). Tämä merkitsee uraportailta etenemisen sijaan henkilökohtaisten merkitysten tarkastelua mentorointisuhteessa. Yksilöiden tyytyväisyys työhön sekä saavutusten, taitojen ja asenteiden arviointi ja tulkitseminen mainittiin aineistossa mentoroinnin sisällöiksi.

Mentorointia koskevien käsitysten pohjalta voidaan siis kysyä, millaista mentorointia nykyisessä työelämässä tarvitaan. Mentoroinnin paradigma sekä mentoroinnissa käytettävät menetelmät ja välineet muuttuvat yhteiskunnallisen muutoksen ja tarpeen mukana (Savickas ym. 2009). Voidaan todeta, että mentorointia on toteutettu ihmisyyhteisöissä aina. Vuosituhansien aikana mentorointia on hyödynnetty käsityöläisten, taiteilijoiden, hallitsijoiden ja poliittisen vallan perinteiden ja osaamisen välittämisessä seuraavalle sukupolvelle (Kehä ym. 2000, 4). Tämän päivän työelämä tarvitsee edelleenkin mentorointia, mutta sen muodot ja toteuttamisen tavat muuntuvat yhteisöjen ja yksilöiden tarpeiden mukaisesti. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että nykyisin ei ehkä ole enää valmiita totuuksia ja vastauksia, joita mentorointisuhteessa välitettäisiin, vaan henkilökohtaisen suhteen ottamisen sekä oman ymmärryksen rakentamisen ja toimijuuden vahvistamisen täytyy olla mentoroinnin tavoitteina.

Työpaikoilla kannattaisi rohkeasti kokeilla erilaisia mentoroinnin toteuttamisen tapoja, jolloin saataisiin kokemusta muustakin kuin vain mentorointiparin työskentelystä. Mentorointi on matalan kynnyksen auttamissuhde, jota voidaan hyödyntää työuransa eri vaiheissa oleville työntekijöille, eikä siihen tarvita isoja taloudellisia resursseja. Lisäksi mentorointia voidaan työpaikoilla hyödyntää erilaisiin tarkoituksiin. Se soveltuu menetelmäksi niin tietojen, taito-

jen ja osaamisen välittämiseen kuin aktorin omien voimavarojen käytön rohkaisuun.

Mentoroinnin kahdeksi perinteiseksi tavoitteeksi määritellään 1) ura- ja ammatillisen kehityksen tuki sekä 2) psykososiaalinen ja emotionaalinen tuki (Kram 1983, 613–614). Mentoroinnilla tuetaan yksilöiden omien voimavarojen käyttöä ja henkilökohtaisten esteiden ylittämistä (Ford 2004). Nämä kaikki mentoroinnin elementit ilmenivät myös tässä tutkimuksessa. Tulosteni perusteella mentoroinnin määritelmään on tarpeen liittää vahvasti myös oppimisen elementti. Mentorointisuhteessa tapahtuvalle oppimiselle on tyypillistä erityisesti se, että siinä oppivat sekä aktori että mentori.

8.2 Mentorointia koskevien käsitysten rakenne

Toisena tutkimuskysymyksenä oli selvittää, mitkä ovat ammattilaisten mentorointia koskevien käsitysten väliset suhteet. Käsitysten väliset suhteet muodostavat käsitysten rakenneulottuvuuden. Tässä tutkimuksessa rakenneulottuvuus keskittyy kuvauskategorioiden sisällöllisiin painotuksiin sekä kuvauskategorioiden välisiin suhteisiin.

Ammattilaisten mentorointia koskevista käsityksistä muodostettiin kuvio, jossa on toisiinsa kytkeytynyt sisä- ja ulkokehä. Käsitykset mentoroinnista ovat systeemisiä, eli niihin sisältyy eritasoisia, toisiinsa kytkeytyneitä ja toisistaan riippuvia ilmiöitä (McMahon & Patton 2006; Patton & McMahon 2006b; Ragins 1997).

Mentorointia koskevien käsitysten rakenteellisessa tarkastelussa sisäkehä muodostuu mentorointisuhdetta ja mentorointiin osallistuvien yksilöiden toimintaa kuvaavista näkemyksistä (kuvauskategoriat 1 ja 2). Sisäkehä sisälsi myös mentoria ja hänen toimintaansa kuvaava ajatuksia (kuvauskategoria 3). Ammattilaisten käsityksissä korostui ajatus siitä, että mentorointisuhteen ominaispiirteet (muun muassa tavoitteellisuus, vastavuoroisuus, prosessimaisuus, sopimuksellisuus) toteutuvat mentoroinnin osapuolten vastavuoroisessa ja toisiinsa kytkeytyneessä toiminnassa. Kumpikaan osapuoli ei voi yksin saada mentorointisuhdetta onnistumaan, vaan suhteeseen vaaditaan molempien osallistumista. Mentorin osuus tutkimusaineistossa korostui, koska tutkittavat olivat valmentautumassa mentorin tehtävään ja tämän vuoksi halusivat ymmärtää mentorin osuuden mentorointisuhteessa.

Ulkokehä sisälsi toimintaympäristössä olevia tekijöitä, joilla on mentorointisuhteelle sekä osapuolten toiminnalle merkitystä (kuvauskategoriat 4–6). Tutkittavien käsitysten mukaan mentoroinnilla on vaikutuksia toimintaympäristöön. Lisäksi tutkittavat ajattelivat, että toimintaympäristö luo mentoroinnille onnistumisen edellytykset. Toimintaympäristössä on mentorin ja mentoroinnin ohella myös muita tuki- ja ohjausresursseja. Yksilön kehityksen tukena ovat myös muut henkilöt kuin mentorit, kuten kollegat ja informaaliverkosto.

Tutkittavien ammattilaisten käsityksistä ilmenee, että organisaation merkitys ja rooli mentoroinnin toteuttamisessa on tärkeää. Mentorointi työpaikoilla ei

voi nojata pelkästään yksilöiden aktiivisuuden varaan, vaan tarvitaan rakenteellisia tekijöitä ja johtamista, jotka tukevat mentoroinnin onnistumista. Mikäli työpaikoilla halutaan kehittää proaktiivista työntekijöiden ura- ja ammatillisen kehityksen tukimuotoja osana henkilöstön kehittämistä, pitää urakehityksen tukea tarkastella laajempina systeemisenä kokonaisuutena. Jos mentorointia ei kytketä organisaation toimintapolitiikkaan ja sen käytänteisiin, sen potentiaali jää käyttämättä (Hargreavesin ja Fullanin 2000).

Mentorointi edellyttää mentorilta ja aktorilta vastavuoroista toimintaa suhteen onnistumiseksi. Mentorointisuhte työpaikalla ei kuitenkaan onnistu pelkästään mentorin ja aktorin toimin vaan myös organisaation täytyy sitoutua mentorointiin. Esitän tutkimustulosteni pohjalta aktorin ja mentorin sekä organisaation johdon tehtäviä ja vastuita mentoroinnin edistämiseksi. Eri osapuolten vastuu on koottu taulukkoon 17.

TAULUKKO 17 Aktorin, mentorin ja organisaation johdon vastuut ja tehtävät mentoroinnissa

Osapuolet	Vastuut ja tehtävät
Aktori	<ul style="list-style-type: none"> - tunnistaa kehittymisensä tarpeet ja asettaa tavoitteet mentorointisuhteelle - tunnistaa toimintaympäristössä olevat tuki- ja ohjausresurssit sekä on tietoinen kehittymisen mahdollisuuksista - esittää teemat, joita mentorointisuhteessa yhdessä työestetään - tuo yhteiseen keskusteluun omat ajatuksensa ja näkemyksensä - on itse aktiivisesti ratkaisemassa työhönsä tai uraansa liittyviä asioita - ottaa omat voimavaransa käyttöön ja kehittää työssään yhä parempia ratkaisuja - kokeilee ja soveltaa käytäntöön yhteisesti keskusteluja asioita - kertoo mentorille palautetta kokeilujen onnistuneisuudesta.
Mentori	<ul style="list-style-type: none"> - tukee aktoria kehittämis- ja mentorointitavoitteiden asettamisessa - auttaa aktoria hahmottamaan tavoiteltavaa osaamista ja tiedostamaan työympäristön asettamia haasteita työntekijälle - hallitsee ne sisällöt, jota varten hänet on pyydetty mentoriksi - suhtautuu kriittisesti omaan osaamiseensa ja tietämykseensä: välittää vain uutta, ajankohtaista tietoa ja päivittää jatkuvasti osaamistaan - esittää ajatuksiaan ja kokemuksiaan aktorin ratkaisujen tueksi - sitoutuu mentorointisuhteessa sovittuihin, aktorin laatimiin tavoitteisiin - ottaa vastaan palautetta aktorin käytännön kokeilusta sekä oppii niistä itsekin - kykenee kohtaamaan ja olemaan vuorovaikutuksessa aktorin kanssa ja tulee toimeen erilaisten ihmisten kanssa - osaa keskustella, kuunnella ja kysyä - osaa käyttää luovia ja tilanteeseen sopivia työskentelymuotoja - osaa jäsentää yhteisen työskentelyn: työskentelyn aikataulu sekä mentoroinnin sisällöt - selkeyttää oman näkemyksensä mentoroinnista - edistää omalla työpaikallaan mentorointia kokemustensa pohjalta.

(jatkuu)

TAULUKKO 17 (jatkuu)

Organisaation johto	<ul style="list-style-type: none"> - selvittää, mitä mentoroinnilla yleisesti tarkoitetaan, ja jäsentää, millaisia tarpeita organisaatiossa voisi olla mentoroinnille - asettaa mentoroinnille kohdennettuja tavoitteita suhteessa organisaation toimintapolitiikkaan ja perustehtävään sekä selvittää, millaisia oppimisen ja kehittymisen haasteita toimintaympäristön muutokset työntekijöille asettavat - edistää mentoroinnin idean ja toimintatavan levittämistä organisaatiossa - osallistuu mentorointisopimuksen tekemiseen: sovitaan työntekijöiden kanssa mentorointiin varattavasta ajasta ja huolehditaan työtehtävien sujuvuudesta mentorointi-istuntojen aikana - huolehtii mentoreiden, aktoreiden ja mentoroinnista vastaavien henkilöiden perehdyttämisestä ja valmennuksesta mentorointiin - huolehtii, että mentoroinnin tueksi on tuotettu materiaalia (myös pohja mentorointisopimuksen tekemiselle) - kokoaa mentorointiverkostoa.
---------------------	--

Taulukkoa 17 voidaan hyödyntää esimerkiksi mentorointiohjelmissa. Taulukossa esitetyt vastuita ja tehtäviä voidaan tarkastella ja pohtia valmennuksessa. Aktorin voi pohtia muun muassa, millaisia kehittymisen tarpeita hänellä on, ja miten hän aktiivisesti ratkaisee omaan työhönsä ja uraansa liittyviä asioita. Mentori voi jäsentää, mitä keskusteleminen, kuunteleminen ja kysyminen hänelle merkitsevät. Osapuolet voivat käyttää taulukkoa tarkistuslistana, jonka avulla he voivat arvioida omaa toimintaansa mentorointisuhteessa (esimerkiksi olenko muistanut kertoa mentorille työssä kokeilemistani uusista keinoista, jotka oivalsin keskusteltuani hänen kanssaan, olenko osannut käyttää luovia ja tilanteeseen sopivia työskentelymuotoja?). Myös esimiehet voivat hyödyntää taulukkoa omassa toiminnassaan.

Tutkittavat näkivät, että mentorointisuhde edellyttää aktorilta aktiivista ja vastuullista toimintaa. Näkemys on yhtenevä uuden ura-ajattelun kanssa, joka korostaa yksilön vastuuta urastaan ja urakehityksestään (Collin & Watts 1996; Baruch 2004, 13). Aktorilta aktiivisuus ja vastuullisuus edellyttävät kehittyneitä metakognitiivisia taitoja. Aktorilla pitäisi siis olla jo oman oppimisen ohjaamiseen ja kehityksen edistämiseen vaadittavat perustaidot. Usein yksilöt tarvitsevat tukea ja ohjausta urataitojen kehittämiseen. Yksilöllisten ominaisuuksien korostaminen voi johtaa siihen, että kaikilla työntekijöillä ei ole tasavertaista mahdollisuutta hyödyntää mentorointia henkilökohtaisen ja ammatillisen kehityksensä tukena, jos heillä ei ole taitoja asettaa kehittymisen tavoitteita ja etsiä itselleen sopivaa mentoria. Mikäli työntekijät tarvitsevat tukea metakognitiivisten taitojen kehittämiseen, voidaan kehityskeskusteluissa pohtia omaan kehitykseen liittyviä tarpeita, laatia kehityssuunnitelmat ja sopia keinot suunnitelmien toteuttamiseksi. Näin myös organisaatiossa käytettävät erilaiset työntekijöiden oppimisen ja kehityksen ohjauksen ja tuen muodot eivät ole toisistaan irrallisia keinoja, vaan muodostavat yhtenäisen kokonaisuuden.

Ammattilaisten mentorointia koskevissa käsityksissä oli runsaasti mentorin toimintaan liittyviä ajatuksia ja näkemyksiä. Työpaikoilla on henkilöitä, joilla on sekä halua että kykyä tukea toisten työntekijöiden oppimista ja kehitystä.

Terveys-, viittomakieli-, kulttuurituotanto- sekä järjestö- ja nuorisotyöalojen ammattilaiset ajattelivat työpaikoilla toteutettavan mentoroinnin pohjautuvan relationaaliselle, vastavuoroiselle, yksilöiden voimavaroja vahvistavalle sekä mahdollisuuksia luovalle perustalle. Nämä kaikki ovat myös ohjauksen keskeisiä periaatteita ja laatukriteerejä, joten mentoroinnin ammatillisten ja eettisten standardien puuttuminen (Amundson 2005b) ei ainakaan tämän tutkimusaineiston perusteella näyttäisi olevan suuri ongelma. Tutkittavien mukaan aktori ratkaisee itse omaan elämäänsä, koulutukseensa ja työhönsä liittyvät kysymykset. Ohjaava henkilö on prosessissa tukena ja taustalla, joten vahvan ohjausammattilaisten verkoston rinnalla (Aisenson, Bezanson, Frank & Reardon 2002, 45) mentorit voivat hyvin tukea työntekijöiden oppimista ja kehitystä.

Tutkimuksen kohderyhmän mentorointia koskevissa käsityksissä korostui valmennuksen ja koulutuksen merkitys onnistuneelle mentoroinnille. Myös monet aikaisemmat tutkimukset korostavat valmennuksen merkitystä mentoroinnin onnistumiselle (Baugh & Fangenson-Eland 2007; Anderson 2005; Williams, Matthews & Baugh 2004; Billett 2000; Garvey & Alred 2000; Tabbron ym. 1997; Holbeche 1996). Organisaatioiden mentoroinnin valmennukset suunnitellaan aina kunkin organisaation ja mentorointiohjelman tarpeisiin. Tutkittavien mukaan valmennuksen kohderyhmänä ovat sekä mentorointia toteuttavat henkilöt että henkilöstön kehittämistä ja mentorointiohjelmien käynnistämisestä vastaavat henkilöt. Ensinnäkin mentorointia toteuttavien työntekijöiden mentorointiosaaminen on keskeistä laadukkaana mentoroinnin toteuttamiseksi. Mentorina toimivat vastaavat omalta osaltaan mentorointisuhteen onnistumisesta. Tutkittavat korostivat mentorointia varten laaditun tukimateriaalin merkityksen laadukkaalle toiminnalle. Organisaatioiden kannattaisi koota mentorointia koskevaa materiaalia, jota voidaan käyttää mentoroinnissa. Mentoriksi lupautuneet henkilöt voivat tutustua joko ohjatusti tai itsenäisesti ohjauksen peruslähtökohtiin ja mentoroinnin erityispiirteisiin, mentorointiprosessiin, vuorovaihtukseen ja dialogiin mentorointisuhteessa sekä perehtyä mentoroinnin soveltuviin keinoihin ja menetelmiin. Toiseksi tutkittavien mielestä organisaatioiden johdolla ja lähiesimiehillä on keskeinen merkitys toimintaedellytysten luomisessa ja resurssien suuntaamisessa. Heidän tulee myös olla tietoisia mentoroinnista yhtenä henkilöstön kehittämisen keinona ja edistää sen tarkoituksenmukaista käyttöä organisaatiossa.

Ohjauksen kehittämismalliin (Nykänen ym. 2007a; Nykänen ym. 2006; Vuorinen ym. 2006; Kasurinen 2004) sisältyy analyysi ja arviointi, jonka merkitys toiminnan kehittämisessä on olennainen. Arvioinnin näkökulma ei ilmennyt tässä tutkimusaineistossa. Myös Vuorinen (2006) on havainnut arvioinnin näkökulman puuttuvan puhuttaessa ohjauksesta. Arvioinnin merkitys ohjaustoiminnan kehittämisessä on tärkeää, koska ohjaukselle on tyypillistä näkymättömyys (OECD 2003, 42). Kun ohjaus on piilossa ja tiedostamattomana, sillä ei ole virallista asemaa eikä sen vaikuttavuutta voida tarkastella. Ohjauksen tutkimuksessa on viime vuosina keskusteltu paljon siitä, että ohjauksen kehittämiseksi ja päätösten tekemisen pohjaksi tarvitaan tietoa ohjauksen vaikuttavuudesta (Sampson 2009; Hiebert 2006; Sultana 2004; Maguire 2004; Plant 2004). Toiminnan vaikuttavuuden osoittaminen on tarpeen myös mentoroinnissa ja

valmennuksessa. Mikäli työpaikoilla halutaan käyttää mentorointia yhtenä työntekijöiden työssä jaksamisen ja viihtymisen sekä osaamisen kehittämisen keinona, tarvitaan näyttöön perustuvaa arviointitietoa mentoroinnin vaikuttavuudesta ja merkityksestä yksilön kehitykseen. Johto tarvitsee arviointitietoa päätöksentekoa ja resurssien varaamista varten. Arvioinnin tulee kattaa mentorin, aktorin ja työpaikan näkökulmat. Mentorointiohjelmien arviointiin voidaan soveltaa esimerkiksi Kanadassa kehitettyä ohjauksen arviointimallia (Magnusson 2005), jossa arvioidaan ohjaukseen osoitetut panokset (inputs), ohjauksen prosessit (processes) ja ohjauksen tulokset (outputs). Ohjauksen ja mentoroinnin arvioinnissa on tärkeää, että arvioinnin kriteerien pitäisi löytyä sisältäpäin eikä ulkoa annettuna. Arvioinnin pitäisi olla myös olennainen osa käytännön toimintaa eikä irrallinen osa sitä (Drake 2009).

8.3 Jatkotutkimusaiheet

Kokonaisvaltainen mentorointiskeema sisältää kuusi osatekijää. Mentorilla on skeema mentorista, skeema aktorista ja skeema vuorovaikutuksesta eli interpersonaalinen skripti. Myös aktorilla on skeema mentorista, skeema aktorista ja skeema vuorovaikutuksesta. (Ragins & Verbos 2007, 103.) Tässä tutkimuksessa on selvitetty nimenomaan mentoreiden mentorointia koskevia käsityksiä, joissa korostuu mentorin rooli ja merkitys mentorointisuhteessa. Mentoreiksi koulutautuvat henkilöt tarkastelivat myös aktorin roolia mentorointisuhteessa, mutta melko yleisesti. Jotta saataisiin kattava kokonaisvaltainen jäsennys mentorointia koskevista käsityksistä, pitäisi myös selvittää mentorointisuhteen toisen osapuolen eli aktoreiden näkemykset mentoroinnista sekä mentorin ja aktorin roolia mentorointisuhteessa. Tutkittavat korostivat sitä, että mentorilla, aktorilla ja organisaation johdolla sekä esimiehillä pitäisi olla riittävän yhtenevä käsitys mentoroinnista, jotta mentorointi onnistuu, ja sillä on vaikuttavuutta sekä yksilölle että organisaatiolle. Tämän vuoksi pitäisi tutkia myös johdon ja lähiesimiesten mentorointikäsityksiä.

Tässä tutkimuksessa on kuvattu ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista. Ammattilaisten mentorointikäsitysten tutkiminen on perusteltua siksi, että heidän käsityksensä vaikuttavat siihen, millaisin oletuksin ja periaattein mentorointia heidän työpaikoillaan toteutetaan. Fenomenografisen lähetystavan perusoletuksena on, että yksilöt eivät voi toimia suhteessa maailmaan eri tavoin kuin he sen käsittävät (Marton & Booth 1997). Tämä tutkimus ei kuitenkaan pysty osoittamaan käsitysten (ajattelun) yhteyttä työpaikoilla toteutettuun mentorointiin. Käsitysten ja toiminnan välisen suhteen osoittaminen vaatisi erilaista, esimerkiksi etnografista tutkimusotetta. Tällaisella tutkimusotteella voitaisiin havainnoida käsitysten ja toiminnan välistä yhteyttä.

Tässä tutkimuksessa kuvattiin lyhyesti työpaikoilla käytettäviä oppimisen ja kehityksen tukimuotoja (mentorointi, perehdytys tai työnopastus, työnohjaus, valmennus, työssäoppimisen ohjaus, kehityskeskustelut ja niiden pohjalta kehittämis- ja urasuunnitelmien laatiminen). Tässä raportissa ei tehty syvällisem-

pää käsiteanalyysiä näistä keinoista. Mentorointia on aikaisemmissa tutkimuksissa tarkasteltu enimmäkseen taloustieteellisestä, filosofisesta, sosiologisesta ja psykologisesta näkökulmasta (Hansford, Tennent & Ehrich 2002). Tässä tutkimuksessa mentoroinnin ilmiö kytkettiin ohjauksen käsitteeseen, mikä nosti esille kysymyksen mentoroinnin ja muiden työpaikoilla käytettävien työntekijöiden ammatillisen, urakehityksen ja henkilökohtaisen kehittymisen tukimuotojen välisestä suhteesta. Tulevaisuudessa voisi olla tarpeen tarkastella esimerkiksi työnohjauksen, valmennuksen ja mentoroinnin yhteisiä sekä niitä erottavia piirteitä ohjauksen näkökulmasta.

Monissa mentorointia koskevissa tutkimusartikkeleissa tarkastellaan mentorointia etnisten vähemmistöjen ja monikulttuurisen toimintaympäristön näkökulmasta (muun muassa Cobb, Fox, Many, Matthews, McGrail, Tinker Sachs, Taylor, Wallace & Yan 2006; Mukhtar 2002; Davis 2008; Chan 2008). Tämän tutkimuksen aineistoissa monikulttuurinen näkökulma tai mentoroinnin merkitys monikulttuurisen työyhteisön rakentamisessa ja erilaisista kulttuureista tukevien työntekijöiden tukeminen ei tullut esille. Tämä kertonee siitä, että tutkimuksessa edustetuilla aloilla monikulttuurinen työyhteisö ei ole vielä ajankohtainen kysymys, vaikka Suomen työelämä on monikulttuuristumassa voimakkaasti. Maahanmuuttajanaiset ovat perustaneet yrityksiä, mutta he ovat tarvinneet paljon tukea koulutuksen ja valmennuksen avulla yritystoiminnan suunnittelu- ja käynnistämisvaiheisiin (TE-keskus 2009). Maahanmuuttajanaisten yritystoiminnan alkuvaiheita voisivat olla tukemassa myös mentorit. Naisyrittäjyyskeskus on järjestänyt mentorointia naisyrittäjille. Maahanmuuttajia työelämään integroitumisessa voidaan hyödyntää myös mentorointia, ja mentoroinnin hyviä käytänteistä tarvitaan tutkimusta.

9 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

Tässä luvussa arvioin tekemäni tutkimuksen yleistettävyyttä, eettisyyttä, validiteettia ja reliabiliteettia. Laadullisessa tutkimuksessa reliabiliteetista ja validiteetista käytetään usein laadulliseen tutkimukseen paremmin soveltuvia termejä kuten vastaavuus, siirrettävyys tai luotettavuus (Tynjälä 1991; Soininen 1995). Tässä raportissa käytän kuitenkin näitä termejä, koska hyödynnän arvioinnissa Åkerlindin (2002) artikkelia. Hän käyttää reliabiliteetin ja validiteetin termejä ja soveltaa niitä fenomenografiseen tutkimukseen.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa korostuu tutkijan henkilökohtaisten ennakoasenteiden (Johnson & Onwuegbuzie 2004; Hella 2003, 318) ja valittujen menettelytapojen vaikutus tutkimuskohteeseen ja tutkimustuloksiin (Sandberg 1997). Tämän vuoksi pyrin tässä luvussa arvioimaan niitä ratkaisuja, joita tein aineiston hankinnassa ja valinnassa, aineistonanalyysissä ja tulosten tulkinnassa.

Yleistettävyys. Laadullisessa tutkimuksessa tuotetaan sellaista tietoa, joka on harvoin yleistettävissä kohderyhmästä muihin ihmisiin tai ympäristöihin (Johnson & Onwuegbuzie 2004). Fenomenografisessa tutkimuksessa ei pyritä aineiston edustavuuteen, vaan aineiston pitäisi tuottaa mahdollisimman suuri variaatio ajatuksia, ymmärryksiä ja kokemuksia. Tämän vuoksi kohdejoukon erilaisuus on sen edustavuutta tärkeämpi. Åkerlindin (2002) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan pitää yleistämisen tavoitteen sijaan kuvata tutkimuksen kohdejoukkoa riittävän tarkasti, että lukija voi arvioida, millaista kohdejoukkoa tutkittavat edustavat.

Tutkimukseni kohderyhmä koostui terveydenhuollon ja humanististen alojen ammattilaisista. Koska käsitykset ovat kontekstuaalisesti ja sosiaalisesti muodostuneita, tutkimukseni tuloksia ei voitane yleistää kaikille aloille tai muihin ammattiryhmiin. Tämän tutkimuksen tulokset sisältävät kuitenkin melko yleisesti hyväksytyjä mentoroinnin luonnehdintoja ja ne tulevat esille myös useissa aikaisemmissa tutkimuksissa, joten on oletettavaa, että vastaavia käsityksiä mentoroinnista esiintyy myös muissa toimintaympäristöissä toimivilla ammattilaisilla, vaikka mentoroinnin toteuttamisen periaatteet ja tavat saattavat vaihdella.

Tutkimuksen etiikka. Tämän tutkimuksen aineisto koottiin alun perin koulutusta varten, ja siitä valittiin harkinnanvaraisesti osa tähän tutkimukseen. Lähetin kaikille tutkittaville vuonna 2007 sähköpostin, jossa kerroin tutkimusintressistäni, ja pyysin lupaa käyttää aineistoja tutkimuksessani. Kuvasin viestissä tutkimukseen sisällytettävät aineistot, alustavat tutkimuskysymykset sekä tutkimuksessa noudatettavat yleiset tutkimuseettiset periaatteet. Totesin, ettei kenenkään koulutukseen osallistuneen nimi tai työpaikka tule ilmi raportissa. Tämän vuoksi aineistossa esiintyneiden henkilöiden nimet sekä maininnat työpaikoista ja paikkakunnista poistettiin. Pienryhmäkeskustelutilanteissa pyysin osallistujilta lupaa keskustelujen äänittämiseen. He antoivat suostumuksen tilanteessa suullisesti. Kerroin myös koulutusyhteistyössä mukana olleille henkilöille tutkimusintressistäni. Heidän puolestaan oli mahdollista hyödyntää koulutusaineistoja tutkimuksessa.

Tutkimustulosten esittämisen yhteydessä säilytin aineistositaateissa tiedon käsityksen esittäneen henkilön ammattialasta. Tällä ratkaisulla halusin liittää sitaatit tiettyyn toimintaympäristöön. Varmistaessani tutkimustulosten validiteettia kaksi henkilöä, jotka edustivat tutkimuksen kohderyhmiä. Pyysin heiltä erityisesti palautetta siitä, voinko ilmaista aineistositaatin esittäneen henkilön ammattialan. Heidän mielestään koulutusryhmän ja ammattialan esittäminen aineistositaateissa oli mahdollista, eikä se ollut vastoin tutkimuseettisiä periaatteita.

Validiteetti. Tutkimuksen validiteetilla tarkoitetaan perinteisesti sitä, missä määrin tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä on ollut tarkoituskin tutkia, tai missä määrin tutkimustulokset kuvaavat tutkittavaa ilmiötä (Kvale & Brinkman 2009, 246). Maxwell (2010, 280) määrittelee validiteetin tutkijan kuvauksen, johdopäätösten, selitysten ja tulkintojen oikeellisuutena tai luotettavuutena. Tutkimuksen luotettavuutta arvioidessaan tutkijan täytyy testata selityksiään tutkittavasta ilmiöstä. Tällöin ilmiötä ymmärtämään pyrkivä tutkija antaa mahdollisuuden osoittaa väitteensä vääräksi. Keskeinen validiteettiin sisältyvä käsite on validiteetin uhka (validity threat): tapa, jolla saatat olla väärässä. Nämä uhat usein käsitteellistetään vaihtoehtoisina selityksinä. Kaksi keskeistä validiteettia uhkaavia tekijöitä ovat tutkijan ennakkoluulot sekä tutkijan vaikutus tutkittaviin.

Tynjälä (1991, 390) esittää, että perinteinen validiteetin määrittely laadullisessa tutkimuksessa on korvautunut vastaavuuden termeillä. Osoittaakseen tutkimustulostensa vastaavuuden tutkijan on osoitettava, että tutkimuksen tuottamat rekonstruktiot tutkittavien todellisuudesta vastaavat alkuperäisiä konstruktioita todellisuudesta. Koska fenomenografisessa tutkimuksessa ilmiötä lähestytään yksilöiden siitä muodostamien käsitysten avulla, on arvioitava kuinka hyvin tutkimustulokset vastaavat inhimillistä kokemusta ilmiöstä (Uljens 1996). Tämän tutkimuksen validiteettia arvioitaessa pitää siis tarkastella, missä määrin terveys-, järjestö- ja nuorisotyö-, viittomakieli- ja kulttuurituotantoaloja ammattilaisten käsityksistä muodostetut kuvauskategoriat vastaavat heidän kokemustaan mentoroinnista. Validiteetissa on neljä keskeistä näkökulmaa (Åkerlind 2002), joita tarkastelen seuraavaksi.

Ensinnäkin validiteettia arvioitaessa täytyy kohdistaa huomio tutkittavien valintaan sekä perustella sitä tutkimuksen tavoitteen mukaisesti. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kuvata ammattilaisten käsityksiä työpaikoilla toteutetavasta mentoroinnista. Tutkimuksen kohderyhmä koostui ammattilaisista, jotka eivät olleet mentoroinnin ammattilaisia vaan henkilöitä, joilla oli omalta alaltaan pitkä työkokemus ja he tunsivat hyvin toimintakenttäänsä. He olivat myös oman alansa vahvoja osaajia. Ammattilaiset edustivat terveystyö-, järjestö- ja nuorisotyö-, viittomakieli- ja kulttuurituotantoaloja. Kohderyhmään oli valikoitunut sellaisia henkilöitä, jotka olivat kiinnostuneita mentoroinnista ja heillä oli tutkittavaan ilmiöön eli mentorointiin kosketuspinta. He olivat toimineet työpaikoillaan kollegamentoreina, tai he olivat ryhtymässä mentoreiksi tai he olivat suunnittelemassa mentorointiohjelmaa omalle työpaikalleen.

Toiseksi arvioidaan tutkijan toimintaa aineistonhankinnassa sekä tutkijan taitoa säilyttää kunnioittava asenne tutkittavia kohtaan aineiston hankintatilanteissa. Itselläni ei ollut tiettyä oikeana pidettyä näkemystä mentoroinnista, vaan olin itsekkin oppimassa ja halusin ymmärtää, mistä mentoroinnissa on kyse ja miten sitä voitaisiin soveltaa eri toimialoilla ja työpaikoilla. Tutkittavia rohkaistiin ilmaisemaan verkkokeskusteluissa erilaisia näkemyksiä ja ajatuksia. Olin esimerkiksi kommentoinut verkkokeskustelua seuraavilla kommentteilla: ”Kerrotko lisää, mitä tällä tarkoitat?”; ”Voisitko konkretisoida, mitä tällä tarkoitat?”. Koulutukseen osallistuneet olivat omien alojensa ja toimintaympäristöjensä asiantuntijoita eikä heidän asiantuntijuutta kyseenalaistettu missään vaiheessa. Yksilöhaastattelut ovat luonteva fenomenografisen tutkimuksen aineistonhankinnantapa, koska siinä tutkittavia voidaan pyytää refleктоimaan ajatuksiaan ja kokemuksiaan tutkittavasta ilmiöstä (Francis 1993). Tutkimuksessani en hankkinut aineistoa yksilöhaastatteluin, mutta koulutusdokumentit olivat aineistoja, joissa tutkittavat refleктоivat ajatuksiaan ja kokemuksiaan mentoroinnista. Tämän aineiston vahvuutena oli se, että tutkittavat olivat halukkaita pohtimaan ja ymmärtämään mentoroinnin ilmiötä, koska he olivat vapaaehtoisesti ilmoittautuneet mukaan mentorointikoulutukseen.

Aineiston litterointi on kolmas validiteetin arvioinnin näkökulma. Verkkokeskusteluaineisto ja oppimispäiväkirjat olivat valmiiksi sähköisessä muodossa, joten niitä ei tarvinnut litteroida. Päättöarvioinnit kirjoitin lomakkeilta suoraan tekstinkäsittelyohjelmalla. Pienryhmäkeskustelujen äänitykset litteroin ääninauhoilta tekstiksi. Pieni osa ääninauhoista oli äänenlaadultaan heikkoa, koska pienryhmäkeskustelutilanteisiin osallistui useita henkilöitä ja opetustilat olivat suuria. Välillä tutkittavat puhuivat toistensa päälle eikä puhetta kuullut kunnolla, koska ääni kaikui tilassa. Olin ollut itse mukana pienryhmäkeskustelutilanteissa ja tehnyt itselleni muistiinpanoja keskusteluista, joten pystyin täydentämään epäselviä äänityksiä niillä.

Neljänneksi arvioidaan tarkoituksenmukaisten kysymysten käyttöä litteroidun aineiston tarkastelussa. Analyysivaiheessa luin aineistot useaan otteeseen ja valitsin niistä merkityksiköiksi ajatuksia, näkemyksiä ja kokemuksia, jotka koskivat mentorointia. Ensisijainen kysymys aineiston tarkastelussa oli, mikä on tutkittavan suhde mentoroinnin ilmiöön. Aineiston tarkastelu oli osittain melko kohdennettua, koska viestit verkkokeskustelussa eivät olleet pitkiä

ja laajoja. Kuhunkin yhteen viestiin sisältyi vain muutamia näkökulmia. Koulutuksen osallistujia on erityisesti pyydetty sitä, etteivät he sisällytä yhteen viestiin monia eri näkökulmia, vaan kukin näkökulma on oma viestinsä.

Aineiston validiteetti sisältää aineiston aitouden kriteerin (Ahonen 1994, 129–130). Aineiston aitous merkitsee sitä, että aineisto koskee tutkijan ja tutkitavan kannalta samaa asiaa. Tutkittavat ovat olleet kiinnostuneita mentoroinnista ja he ovat hakeutuneet mentorointikoulutukseen, joten voidaan olettaa heidän koulutusdokumenteissa esittämänsä kokemuksensa ja käsitykset mentoroinnista koskevat tutkittavaa ilmiötä. Toisaalta mentoroinnin tarkasteluun on saattanut nivoutua muita tuen ja ohjauksen muotoja työpaikalla (esimerkiksi työnohjaus, johtaminen). Mentoroinnin selkeärajainen tarkastelu on ollut haasteellista myös sen vuoksi, että mentorointi ilmiönä ja ammatillisena toimintana on moneen suuntaan määrittävä.

Maxwellin (2010) mukaan validiteetti on johtopäätösten ja niihin sisältyvien mahdollisten uhkien olemassaolon testaamista. Aineiston näkökulmasta on arvioitava aineistonkeruuprosessin riittävää kestoja sekä aineiston rikkautta. Koulutusprosessien kestojen aikana (puoli vuotta–1,5 vuotta) minulle syntyi myös eri toimialoja koskevaa kontekstuaalista tietoa, sillä olen keskustellut tutkittavien kanssa mentorointia koskevista asioista muutoinkin kuin aineistonkeruun yhteydessä. Heidän kanssaan käydyt keskustelut ovat laajentaneet omaa tulkintakehystäni sekä olen joutunut myös pohtimaan omia käsityksiäni ja ennako-oletuksiani suhteessa tähän tietoon.

Fenomenografisissa tutkimuksissa käytetään usein aineistonhankinnassa yksilöhaastattelua, jonka avulla on mahdollista saada moninainen ja syvälinen kuvaus yksilön käsityksistä ja kokemuksista. Myös muiden kuin haastattelumenetelmien käyttäminen on mahdollista. Tässä tutkimuksessa halusin kokeilla koulutusdokumenttien soveltuvuutta käsitysten tutkimiseen. Koulutusprosessien ohjaajana tiesin, että koulutusdokumentit sisälsivät yhdessä rikkaan kuvauksen mentoroinnista. Fenomenografisen tutkimuksen näkökulmasta tämä tutkimuksen aineiston ongelmana on sen hajanaisuus. Aineiston luonteen vuoksi ei voida tarkastella yksilöllisiä ajatuskokonaisuuksia. Tutkimusaineisto ei tarjoa syvällistä kuvausta kohderyhmään kuuluvien yksilöiden käsityksistä, koska aineistoa ei ole hankittu esimerkiksi yksilöhaastatteluin. Käsitysten tutkimiseksi haastattelussa käytetään avoimia kysymyksiä, jotka tarjoavat haastateltavalle mahdollisuuden valita ne kysymysten ulottuvuudet, joihin hän haluaa vastata ja kiinnittää huomiota. Avointen ja väljien kysymysten ajatellaan auttavan haastateltavaa pohtimaan ja jäsentämään tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä hänen omasta viitekehyksestään käsin. Haastattelutilanteessa tutkittava ottaa esille sellaisia näkökulmia, jotka ovat hänelle itselleen tärkeitä ja merkityksellisiä. (Bowden 1995, 149.) Mikäli haastateltavan antamat vastaukset ovat epäselviä tai haastattelija ei ymmärrä henkilön ilmiölle antamia merkityksiä, haastattelijan on mahdollista tehdä tarkentavia kysymyksiä. Aineiston hajanaisuudesta huolimatta mentorointikoulutusten dokumentit soveltuvat mentorointia koskevien käsitysten tutkimiseen. Tutkittavat ovat esittäneet mentorointia koskevia kokemuksiaan, havaintojaan, ymmärrystään ja käsityksiään, jolloin aineisto koskee tutkijan ja tutkittavien kannalta samaa asiaa.

Fenomenografisen tutkimuksen aineistonhankinnassa on olennaista kysymyksenasettelun avoimuus, jotta erilaiset käsitykset voivat tulla ilmi aineistosta (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Aikuiskoulutuksessa yleensä on tavoitteena ymmärryksen laajentaminen ja koulutuksen kohteena olevan sisällön jäsentäminen. Koulutuksessa esitettyjä tietoja ei pyritä toistamaan sellaisenaan, vaan nimenomaan tulkitsemaan ja ymmärtämään. Lisäksi aikuiset itse aktiivisesti loivat koulutusprosessia muun muassa esittämällä kysymyksiä, kommentoimalla muiden esittämiä ajatuksia sekä liittämällä koulutuksen sisältöjä omaan työhön ja aikaisempiin kokemuksiin. Toisen henkilön esittämät ajatukset ovat saattaneet myös avata mentoroinnista sellaisia näkökulmia, joita ei yksilöllisesti ensin ole havainnut.

Koska fenomenografisessa tutkimuksessa pyritään selvittämään mahdollisimman paljon erilaisia tapoja kokea ilmiö, tarvitaan riittävän laaja ja sisällöllisesti rikas aineisto variaation tuottamiseksi. Tämän tutkimuksen aineisto oli sisällöllisesti rikasta, koska sen tuottivat eri alojen ammattilaiset, jotka työskentelivät eri työpaikoilla erilaisissa työtehtävissä. Variaatiota aineistoon tuo myös se, että aineisto koostui erilaisista materiaaleista (verkkokeskustelut, pienryhmäkeskustelut, päättöarvioinnit ja oppimispäiväkirjat).

Tutkijan saattaa olla vaikea päästä tutkittavien maailmaan (Taylor & Bogdan 1998, 27) ja esittää tutkittaville kysymyksiä, joihin he haluavat vastata (Niikko 2003, 35). Tämän tutkimuksen kohderyhmä oli virittäytynyt ja halukas pohtimaan mentoroinnin ilmiötä, koska he vapaaehtoisesti osallistuivat mentorointikoulutukseen. Osallistujat halusivat selvittää itselleen, mitä mentorointi tarkoittaa ja miten sitä omassa työpaikassa voitaisiin soveltaa. Tutkittavilla oli pitkä työkokemus ja he tunsivat hyvin toimintakenttäänsä. He eivät kuitenkaan olleet mentoroinnin ammattilaisia. Suurimmalle osalle mentoroinnin käsite oli vieras, vaikka se oli informaalina toimintatapana tuttu. Mentoroinnin ilmiön käsitteellistäminen ja sanoiksi pukeminen saattoi olla tutkittaville haasteellista. Tutkimusaineistoa arvioitaessa on hyvä pitää mielessä, että käsityksiä, kokemuksia ja merkityksiä ei voi tutkia ilman kieltä (Tynjälä 1991, 396). Ovatko tutkittavat siis osanneet ilmaista kokemuksiaan ja merkityksiään verkko- ja pienryhmäkeskusteluissa riittävän selkeästi, jotta ne ovat tulleet ymmärretyksi? Koska aineistonhankinnassa ei käytetty esimerkiksi yksilöllistä haastattelua, ei tutkittavia ole systemaattisesti pyydetty tarkentamaan esittämiään näkemyksiä.

Kaikkien koulutusryhmien verkkokeskusteluaineisto kerättiin koulutusprosessin alkuvaiheessa. Aineistot edustavat sen hetkistä käsitystä mentoroinnista. Käsitykset saattoivat muuttua koulutusprosessin aikana. Toisaalta alkuvaiheen tulkinnat mentoroinnista edustivat enemmän ammattilaisten omia, autenttisia käsityksiä ilmiöstä. Koulutuksen lisäksi mentorointikokemukset saattoivat vaikuttaa käsityksiin. Osa ammattilaisista toteutti ryhmämentorointia ja osa yksilömentorointia.

Verkkokeskustelu saattoi työskentelymuotona rajoittaa tutkittavien ammattilaisten mahdollisuutta esittää näkemyksiään, koska viestintä rajoittui kirjoitettuun tekstiin. Kaikille osallistujille omien ajatusten esittäminen kirjoittamalla ei välttämättä ollut tavanomainen tapa. Vaikka teknologia tarjosi mahdollisuuden osallistua ja vaihtaa ajatuksia jopa toisella paikkakunnalla asuvien

kanssa, oli sillä myös rajoituksensa (Mann & Stewart 2000, 28). Verkkokeskusteluun osallistumista saattoivat rajoittaa haluttomuus osallistua verkkokeskusteluun, omien aikaresurssien vähäisyys tai pelko kirjoittaa ajatuksiaan tekstiksi muiden luettavaksi ja verkkoalustalle jaettavaksi.

Validiteettia voidaan vahvistaa kommunikatiivisen ja pragmaattisen validiteetin avulla (Kvale ja Brinkman 2009, 247–248). Koska laadullisessa tutkimuksessa aineistosta on mahdollista tehdä useampia tulkintoja, täytyy tutkijan pystyä perustelemaan sekä puolustamaan tekemään valintoja ja tulkintoja (Marton & Booth 1997; Kvale 1989; Salner 1989; Sandberg 1997). Pragmaattinen validiteetti tarkoittaa tutkimustulosten hyödyllisyyttä (Kvale 1989; Sandberg 1997) sekä kiinnostavuutta kohdeyleisölle (Uljen 1996). Varmistin kommunikatiivisen validiteetin kahdella tavalla. Ensinnäkin pyysin kahta henkilöä, jotka edustivat tutkimuksen kohdejoukkoa, lukemaan tutkimukseni käsikirjoituksen sekä antamaan palautetta tutkimustuloksista ja tekemistäni tulkinnoista. Tapasin heidät kummankin erikseen ja perustelin heille tekemiäni tulkintoja. Nämä kaksi henkilöä eivät kuuluneet tutkittavien joukkoon, mutta heillä oli kokonaisnäkemys koulutusprosessista sekä tietoa koulutukseen osallistuneista henkilöistä. He olivat myös perehtyneet mentorointiin sisällöllisesti. Toiseksi pyysin palautetta tekemistäni tulkinnoista kahdelta tutkijalta. He ovat käyttäneet tutkimuksissaan laadullisia tutkimusmenetelmiä sekä tutkineet aikuisten oppimista ja ohjausta. Kaikkien näiden neljän henkilön mukaan saamani tulokset ja tekemäni tulkinnat vaikuttivat heistä perustelluilta. Tutkimuksen kohderyhmää edustava henkilö korosti tarpeen merkitystä mentoroinnille, jota ilmeni tuloksista. Hänen mielestään mentorointia ei voida toteuttaa, jollei aktori, mentori ja organisaatio koe siitä tarpeelliseksi. Toinen tutkimuksen kohderyhmää edustava henkilö piti tutkimustuloksia mielenkiintoisina ja käytäntöön sovellettavina. Esimerkiksi mentoroinnin rakenneulottuvuutta jäsentävää kuviota voidaan hyödyntää mentorointiohjelman valmennuksen runkona. Tuloksissa oli myös joitakin näkökulmia, joita voitaisiin hyödyntää henkilöstön kehittämisohjelman päivittämisessä. Mentorointia voidaan soveltaa organisaation uusien työntekijöiden tukimuotona perehdyttämisen jälkeen. Tutkijat arvioivat, että aineistonanalyysi oli kuvattu yksityiskohtaisesti.

Reliabiliteetti. Reliabiliteetilla tarkoitetaan yleensä tutkimuksen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia (Kvale & Brinkman 2009, 245). Laadullisessa tutkimuksessa voidaan puhua tutkijan tulkitsevasta tietoisuudesta (Sandberg 1997, 209). Tutkijan täytyy olla tietoinen omista lähtökohdistaan ja teoreettisesta ymmärryksestään. Lisäksi hänen tulee olla tietoinen valittujen menettelytapojen vaikutuksista tutkimustuloksiin sekä raportoida niistä kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa. Tavallisesti laadullisessa tutkimuksessa tutkija vahvistaa tutkimuksensa reliabiliteettia kuvaamalla tulkintansa vaiheet lukijalle ja esittämällä vaiheita kuvaavia esimerkkejä.

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää, millaisia käsityksiä ammattilaisilla on mentoroinnista. Tutkimuskysymyksen asettamiselle oli myös tutkijan henkilökohtainen mielenkiinto. Halusin selvittää ja jäsentää eri alojen ammattilaisten käsitysten sisällöt ja sisältöjen väliset suhteet sekä etsiä mentoroinnista sen olennaisia piirteitä. Marton ja Booth (1997) sekä Niikko (2003, 40) ovat kuvan-

neet fenomenografista tutkimusta oppimisprosessiksi. Vuosina 2003–2006 suunnittelin ja toteutin useita mentorointikoulutuksia. Tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta kriittinen kysymys on, ovatko tutkimustulokset peräisin tutkimusaineistosta vai nousevatko ne omista aikaisemmista kokemuksistani ja ennakkokäsityksistäni? Kuvaan seuraavaksi niitä tapoja, joilla pyrin omaksumaan kriittisen asenteen tekemiini tulkintoihin.

Suhtautumiseni aineistoon kouluttajana ja tutkijana ovat selvästi kaksi eri asiaa. Kouluttajan roolissa aineistot olivat osa koulutusprosessia, ja kouluttajan toimintaa ohjasivat koulutuksen opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt. Opiskelijoiden tuottamat materiaalit ohjasivat koulutuksen seuraavia vaiheita. Tutkijan roolissa suhteeni aineistoihin oli eritellympi. Tutkimusprosessin aikana löysin aineistoista yksityiskohtaisen tarkastelun ja analyysin tuloksena uusia näkökulmia ja ulottuvuuksia, joita kouluttajana en ollut huomannut.

Tutkimusprosessin ajan pidin tutkimuspäiväkirjaa, johon kirjasin ensimmäisiä havaintoja aineistosta, loin alustavaa jaottelua merkitysyksiköistä sekä hahmottelin teemoittelua. Lisäksi piirsin erilaisia käsitekarttoja, joiden avulla muodostin ala- ja kuvauskategoriat. Kirjasin omia ajatuksia ja havaintoja, ja palasin huomioihini tutkimusprosessin eri vaiheissa ja tarkistin tekemiäni tulkin-
toja.

Aineiston analyysissä pyrin mahdollisimman läpinäkyvään raportointiin luvussa 5.3. Analyysin läpinäkyvyyttä edistin esittämällä aineistositaatteja, tekemällä aineistositaatteihin alleviivaukset osoittamaan keskeiset kohdat tulkin-
nalle sekä tarkastelemalla tässä tutkimuksessa saatuja kuvauskategorioita suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin.

Aineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa koin vaikeaksi hahmottaa merkitysyksikön laajuuden eli sen, kuinka laaja tai yksityiskohtainen merkitysyksikön tulisi olla. Muodostin merkitysyksiköt alkuvaiheessa melko yksityiskohtaisesti ja eritellysti. Ajattelin, että pystyisin yhdistämään merkitysyksiköt teemoja ja alakategorioita muodostettaessa. Kuvauskategorioita muodostettaessa kävin läpi useita arviointiprosesseja, jonka aikana pyrin löytämään kullekin alakategorialle luontevan paikan kuvauskategorioissa. Kokeilin erilaisia ryhmittelyvaihtoehtoja. Jossakin vaiheessa vain päätin, mihin kuvauskategoriaan kunkin alakategorian sijoitan ja kirjasin päätöksen perustelun muistiin. Kuvauskategoriat olivat sisällöllisesti laajoja ja sisälsivät monia näkökulmia. Jo prosessin alkuvaiheessa ajattelin, että pyrkisin 5–7 kuvauskategoriaan, koska kuvauskategorioita ei saisi olla liikaa (Marton & Booth 1997). Päädyin kuuteen kuvauskategoriaan, mikä tuntui sopivalta määrältä, koska kukin kuvauskategoria ilmentää erilaisia tapoja ymmärtää mentoroinnin ilmiö. Kuvauskategoria 2 (Mentorointi vastavuoroisena suhteenä) oli sisällöllisesti laajin, ja harkitsin sen jakamista osiin mutta säilytin kuvauskategorian yhtenä.

Tarkastelin aineistoa yhtenä kokonaisuutena, kun etsin siitä mentorointia koskevia merkitysyksiköitä. Analyysin olisin voinut toteuttaa myös eritellymmin. Olisin voinut etsiä esimerkiksi mentoria, aktoria, mentorointisuhdetta ja toimintaympäristöä kuvaavia käsityksiä yksityiskohtaisemmin. Tällainen analyysi olisi saattanut tuoda paremmin esille aktoria ja hänen toimintaansa koskevia käsityksiä. Valitsemallani analyysitavalla mentorin rooli ja tehtävät koros-

tuivat. Mentorin näkökulman monipuolinen esiintyminen aineistossa saattaa johtua siitä, että mentorointikoulutukseen osallistuvat olivat keskittyneitä nimenomaan mentorin toiminnan, vastuiden ja roolin tarkasteluun, koska se oli heille ajankohtainen teema. Ammatillaiset olivat aikeissa aloittaa mentoroinnin, tai he olivat suunnittelemassa mentorointiohjelmaa omalle työpaikalleen.

Mentorointi on ilmiönä ja ammatillisena toimintana moneen suuntaan määrittävä ja taipuva. Aikaisemmassa kirjallisuudessa mentoroinnista on erilaisia tulkintoja ja määrittäyksiä. Tässä tutkimuksessa halusin kokeilla koulutusdokumenttien soveltuvuutta käsitysten tutkimiseen, sillä koulutusprosessien ohjaajana tiesin, että koulutusdokumentit sisälsivät eri toimintakentiltä rikkaan ja moninaisen aineiston mentorointia koskevien käsitysten tutkimiseen. Tutkimus osoitti, että fenomenografista tutkimusotetta on mahdollista käyttää koulutusprosessissa muodostuneen laadullisen aineiston analysointiin. Analyysin tuloksena pystyin muodostamaan kokonaiskuvan mentoroinnista. 753 merkityksellistä ilmaisua tiivistyi kuuteen kuvauskategoriaan. Kuvauskategoriat ovat yhteenveto kokemusten ja käsitysten keskeisistä merkityksistä, ja ne ovat kokonaiskuva tutkittujen ammattilaisten käsityksistä. Tutkimuksessa olen etsinyt mentoroinnin ilmiön merkitystä ja rakennetta, joka osaltaan antaa näkökulmia mentoroinnin käsitteen teoreettiseen jäsentämiseen sekä mentorointikäytäntöjen kehittämiseen.

SUMMARY

Mentoring is one guidance activity at work (Ford 2004; Watts, Guichard, Plant & Rodriguez 1994). Traditionally mentoring has been defined as a relationship between an older, more experienced mentor and a younger, less experienced mentee for the purpose of developing and helping the mentee's career (Verbos & Kram 2007). New, alternative and expanded ideas of mentorship have emerged (Mullen 2005). Alternative mentoring defines mentoring as a mutually beneficial developmental relationship. Relational perspective in mentoring relationship refers to the mutually interdependent, empathic and empowering processes that create personal growth, development and enrichment for mentors and mentees (Ragins & Verbos 2007; Fletcher & Ragins 2007). Mentors are generally viewed as providing two types of functions to their mentees. First, mentors offer career functions. Career functions involve a range of behaviors that help mentees "learn the ropes" and prepare them for hierarchical advancement within their organizations. Second, mentors may provide psychosocial functions. Psychosocial functions build on trust, intimacy and interpersonal bonds in the relationship and include behaviors that enhance the mentee's professional and personal growth, identity, self-worth and self-efficacy. (Kram 1983.)

Mentoring can never be self-serving activity, it is always linked to the needs of individual, organization and community. Needs-based mentoring is needed at work, because learning continues at work, individual has greater responsibility of own career development, and there are more transitions at work. Even though individual's responsibility of career increases, s/he does not have to cope with the new situation alone. Relationships at work play a big role in learning and development. In the surrounding environment, individual has several people and variety of networks which provide guidance and support. At work, this support network can consist of, for example, mentors and coaches, superiors, HR personnel and colleagues.

The phenomenon of mentoring has been studied for a long time. Especially during the last few years, the number of studies has been extensive (Baugh & Sullivan 2005; Ehrich, Hansford & Tennent 2004). There has been absence of a widely accepted definition of mentoring among scholars and practitioners (Gibson 2004b). Mertz (2004) claims that definitions of mentoring come in all sizes, foci and levels. The absence of a shared definition of mentoring makes it difficult to talk with one another with any sense of certainty that we are talking about the same thing.

Scholars have tried to renew the definition of mentoring, but do the scholars' definitions on mentoring match the views and conceptions of those who are active practitioners and professionals at work. How do people at work understand and define mentoring, and to what extent are alternative definitions included in these views? Because the concept of mentoring has not been clearly specified by studies, it is necessary to examine how people experience, perceive, understand, conceptualize and understand (Marton 1990, 144; Marton 1988,

178–179) the support and guidance, specifically mentoring, provided at work. Phenomenography attempts to describe, analyze, interpret and understand how people conceive, experience, perceive and understand different aspects of the world.

The phenomenon of mentoring is approached from the viewpoint of active professionals at work. In this study mentoring is defined as one guidance activity. It is necessary to study mentoring at work, because international studies on guidance show that there are severe gaps in adult career guidance, and there's very little guidance available especially for those adults who are already working (OECD 2004a; Sultana 2004; Watts & Sultana 2004). Career guidance for adults is focused on the unemployed. Career guidance help working adults to sustain employability by regularly reviewing new opportunities for improving their skills. Guidance aims to enable people to manage and plan their learning and work pathways in accordance with their life goals, relating competences and interests to education, training and labour market opportunities. Guidance is needed to ensure that individuals can operate in the current, fast changing work environment, improve their skills and themselves, and can plan future career paths. Work environment is a natural place where guidance can be provided to working adults (Plant 2008)

Earlier studies on mentoring have emphasized mentees' experiences and role of mentoring in the mentees' development. The views and experiences of the mentors have been studied to a lesser extent, and the researchers have stated that the mentors' point of view must be enhanced in the studies about mentoring (Hall, Draper, Smith & Bullough 2008; Hansman 2002a). In my study focus is given to professionals from different fields who participated in the mentor training programs.

The phenomenon of mentoring is analyzed through health sector, civic activities and youth work, cultural management and sign language interpreting professionals' conceptions on mentoring. The purpose of the study was to describe 1) the meanings professionals' give to mentoring and 2) the relationships between the different conceptions of mentoring. The goal is to understand the phenomenon of mentoring based on these conceptions. Documents created during four mentoring training programs are used as research material. Phenomenographic research methodology is used in the study. The research interest is thus in people's conceptions. The aim of the research is to show the qualitative variation in which certain population understands something. Phenomenographers are thus not interested in why people think as they do. The researcher describes some aspect of reality as it is conceived by a certain group of people.

Methods and data

In this study, the phenomenon of mentoring is approached through the ideas of mentoring formed by actively working professionals. The research material is collected from documentation created by four different training groups. 49 health sector, civic activities and youth work, cultural management and sign

language interpreting professionals took part in a mentor training programs. The term professionals is used of the research group. By the selection of the term, I want to emphasize the fact that the research participants have long work history in their profession and have extensive know-how of their fields. Also, they are professionals in their own operating environment. The research material consists of written documents and training process material. Seven material sets were collected between years 2003–2006. The research data includes web-based discussions, group discussions, learning diaries and essays. In the analysis a phenomenographical approach was utilized. The analysis comprises the following four phases: decontextualization, transformation, characterization and categorization. (Uljensin 1991).

The professionals' conceptions of mentoring

1) The referential aspect

The first purpose of the study was to describe the meanings professionals' give to mentoring. The range of qualitatively different ways of understanding mentoring is captured in categories of description. The meaning of the mentoring is termed the referential aspect. The six categories of descriptions of were found:

1. Mentoring as a objective-oriented and needs-based relationship
2. Mentoring as a relational relationship
3. Mentors content know-how and interpersonal know-how as a base for the mentoring relationship
4. Mentoring strenghts the community
5. The organization creates operational preconditions for the mentoring relationship
6. Relationships and networks support career development

The first category of description emphasized objective-orientation, which is an essential feature which defines mentoring. Objectives make mentoring a conscious activity. Mentee's development needs define the planned objectives of the mentoring and the mentee has central role in specifying the objectives. Also the mentor participates in setting the objectives, because the mentor usually has more information about the work environment and its competence requirements than the mentee. According to the professionals, mentoring can fulfill many development needs of an individual: share information and experiences, enhance skills and find new perspective and solutions to own work, increase the well-being at work, and support the individual during different transition periods in life.

The second category of description emphasized the relational relationship of mentoring, which is expressed as mutual learning and active participation. Professionals understand mentoring as mutual learning: mentoring is meant for mentee's development, but also the mentor learns. It is built on equality,

confidentiality and volunteering. Mentoring grows into a unique process where mutually agreed working methods are used.

The third category of description consisted descriptions on mentor's know-how. According to the professionals' conceptions, mentors use their own experiences when creating the mentoring process. The mentor is usually enthusiastic about the work and wants to convey own enthusiasm to the mentee, and wants to develop his/her own field of operation. Because the mentor is chosen based on mentee's development needs, the objective defines whether the mentor needs to have content or interpersonal skills, long or short work history, similar or different know-how to the mentee. Successful mentoring needs differences between participants. Before becoming a mentor, the mentor should understand his own personality, strengths and weaknesses. Mentor's interpersonal skills – human knowledge, as professionals explained – were important.

Even though mentoring is seen as a mentee based activity, research participants felt that mentoring also has effects on the community. The fourth category of description emphasized that individual learning and development has effects on the surrounding environment. This category included conceptions, which discuss organizational learning and how the results of mentoring influence clients' life and improve the quality of the services offered to them. The chain of influence of mentoring spans from the individuals occupational area into the personal and family area. In this description category, dyadic approach to mentoring (mentor-mentee relationship) and its objectives and objective orientedness is abandoned and the perspective is broadened to include the contextual system.

The fifth category of description emphasized the role of organization in creating preconditions for the mentoring. When mentoring is defined as guidance and support provided at work and organizational resources are reserved for it, it takes more than just motivation from the mentor and mentee for the mentoring to succeed. The research group thought that successful mentoring needs more than just mentor's and mentee's activity and willingness to create a mentoring relationship. Successful mentoring depends on other elements. In principle, these other factors cannot be directly controlled by mentee and mentor, they are connected with community and management decisions.

The sixth category of description included conceptions on how positive relationships and developmental networks influence individual's development. According to the research group, workers face the challenge of lifelong learning at work and in these situations outside help and support is needed. Individuals' support needs change during different stages of their careers. Apart from receiving support they can also give support to others. Support resources can include, in addition to actual mentors, colleagues and friends. Professionals recognized that in addition to mentoring, other support forms exist at work, for example work supervision, induction and leadership, which are easily mixed and linked together. People carry out mentoring as part of work routines by

being in connection with one another. Overall, the professionals experienced mentoring as an unclearly defined activity which is difficult to handle.

2) The structural aspect

The second purpose of the study was to describe the relationships between the different conceptions of mentoring. Relationships between the aspects and elements that are in focus is termed the structural aspect. Structure reveals the elements that the phenomenon is related to and is a part of.

Based on the professionals' concepts on mentoring, a framework with connected inner and outer circles was created. Concepts of mentoring are systemic, which means that interdependent and connected phenomena of various levels are connected to them. (McMahon & Patton 2006; Patton & McMahon 2006b; Ragins 1997).

In the structural analysis of the mentoring concepts, the inner circle consists of the conceptions which describe the mentoring relationship and the activities of mentoring participants (categories 1 and 2). The inner circle also included conceptions about the mentor and his actions (category 3). The professionals' emphasized the conception that the characteristics of mentoring (for example goal-orientedness, reciprocity, process, agreement based cooperation) are actualized in the reciprocal and connected relationships of mentoring participants. One person alone cannot create a successful mentoring relationship, participation from both parties is needed. The role of the mentor was highlighted in the research material, because the participants were training for the mentor role and therefore were interested in understanding mentor's role in the mentoring relationship.

Outer circle included factors in the contextual system which have meaning in the mentoring relationship and participants actions (categories 4-6). According to the studied conceptions, mentoring has an effect on the contextual system. Also, the research participants thought that the environment creates the preconditions for successful mentoring. In addition to mentor and mentoring, other support and guidance resources exist in the contextual system. Support for individual's development is not given just by the mentor, but also colleagues and members of informal networks participate.

Conclusions

Health sector, sign language interpreters, cultural management, civic activities and youth work professionals conceptions were similar to those discovered in earlier studies. The research group included in mentoring the same aspects that have been identified as part of mentoring in the earlier studies.

According to research group there's great variation in the objectives of mentoring. They also emphasized mentoring relationship can only be based on objectives that are based on mentee's needs. The mentor stays by the mentee's side and offers professional know-how and competence. This conception on

mentoring represents constructivism, which stresses individuals' own activity and the role of guidance process when creating meanings.

The informal and formal nature of mentoring was presented in the material. Formal mentoring carried out at work is conscious and goal-oriented activity, which is important factor in the effectiveness of mentoring. When employer reserves resources and an opportunity for participating in mentoring, it should have effect to work content and environment. Based on research material it seems that carrying out mentoring was taken quite seriously. If work days are reserved for mentoring, it should benefit the participants. Plain discussions without a clear objective do not motivate employees to work together.

Professionals' conceptions about mentoring saw it as an activity which creates new information. Basic function of mentoring is to create something new and not just pass old information and know-how. Mentee must accept responsibility for own personal development and must be critical towards mentor's ideas and further develop them. Mentoring that creates something new aims at supporting mentee's critical thinking and finding new solutions. The conception of mentoring as creating new information emphasized the role that mentoring has in enabling development and progress, instead of supporting status quo. Creation of new information is in key role in current definition of career.

Professionals' conceptions emphasized the reciprocal relationship between mentoring participants. Mentoring relationship was seen as activity of dyad which conforms with the traditional idea of mentoring. References to peer mentoring and e-mentoring were made in the research material, but not to a great extent.

In the research material, professionals described the mentoring relationship as reciprocal learning, which represent an alternative approach. Relational conception of mentoring emphasizes the reciprocal and mutual nature of the relationship, mutual learning, information distribution and shared leadership (Ragins & Verbos 2007; Fletcher & Ragins 2007). Mentor's age and seniority was not seen as key issue, it was thought that sharing experiences is the most important thing, if they are seen useful by the other person. Long work experience as such does not create a mentor, mentor needs to be willing to support the other person. Equality was presented in the professionals' conceptions by stating that no one is smarter than others, wisdom is created in human relationships.

Professionals saw mentoring as a natural support and guidance activity at work, which improves career development for all employees. Mentoring was not seen as a career development method only for relatively small groups of senior or high potential employees (Hirsh & Jackson 2004) or as a way to confirm status quo (Gibb 2003; Darwin 2000). Research material showed that mentoring was seen as an appropriate way of development for all employees.

According to Kram (1983) mentoring has two important dimensions: career and psychosocial mentoring. Mentoring offers individuals and groups appropriate client-focused support to help them overcome personal barriers

and realize their potential. (Ford 2004). All these elements of mentoring were also found in this study. Based on my results, the element of learning must be added to the concept of mentoring. The special characteristic of learning during mentoring is that both mentee and mentor learn.

Conceptions of the health sector, sign language interpreters, cultural management, civic activities and youth work professionals show organization's key position and role in implementing mentoring. Mentoring at work cannot rely only on individuals' activity, also structural elements and leadership are needed to support the success of mentoring. If proactive career and professional development activities as part of personnel development are to be developed at work, career development must be considered as a wider systemic whole. Mentoring must be integrated with organizational policies and practices, otherwise its potential will not be utilized. (Hargreaves & Fullan 2000).

LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113-160.
- Ainamo, A., Kykyri, V.-L., Puutio, R. & Tienari, J. 2008. Liikkeenjohdon konsultti muutosta tekemässä. Teoksessa P. Kuusela & M. Kuittinen (toim.) Organisaatiot muutoksessa. Kuopio: UNIpress, 127-147.
- Aisenson, D., Bezanson, L., Frank, F. & Reardon, P. 2002. Building community capacity. Teoksessa B. Hiebert & W. Borgen (toim.) Technical and vocational education and training in the 21st century: new roles and challenges for guidance and counselling. Paris: UNESCO, 27-47.
- Allen, T. D. 2007. Mentoring relationships from the perspective of the mentor. Teoksessa B. R. Ragins & K. E. Kram (toim.) The handbook of mentoring at work. Theory, research and practice. Thousand Oaks, CA: Sage, 123-147.
- Allen, T. D. 2003. Mentoring others: a dispositional and motivational perspective. *Journal of Vocational Behavior* 62, 134-154.
- Allen, T. D., Lentz, E. & Day, R. 2006. Career success outcomes associated with mentoring others. A comparison of mentors and nonmentors. *Journal of Career Development* 32 (3), 272-285.
- Allen, T. D., Poteet, M. L. & Burroughs, S. M. 1997. The mentor's perspective: a qualitative inquiry and future research agenda. *Journal of Vocational Behavior* 51 (1), 70-89.
- Alred, G. & Garvey, B. 2000. Learning to produce knowledge - the contribution of mentoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 8 (3), 261-272.
- Alsterdal, L. 1998. Tietoa, taitoa, tuntemusta - kertomus julkisen alan työntekijöiden ammattitaidosta neljässä maassa. Kunta-alan ammattiliitto KTV ry. Tutkimusosaston julkaisuja 2.
- Amundson, N. 2005a. Aktiivinen ohjaus. Opas uraohjauksen ammattilaisille. Suom. P. Auvinen. Helsinki: Psykologien Kustannus.
- Amundson, N. 2005b. Challenges for career interventions in changing contexts. Paper presented at the International Association of Educational and Vocational Guidance. Portugal, Lisboa.
- Anderson, D. R. 2005. The importance of mentoring programs to women's career advancement in biotechnology. *Journal of Career Development* 32 (1), 60-73.
- Annala, J. 2007. Merkitysneuvotteluja hopsista ja sen ohjauksesta. Toimintatutkimus hopsin ja sen ohjauksen kehittämisestä korkea-asteen koulutuksessa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1225.
- Arnold, J. & Jackson C. 1997. The new career: issues and challenges. *British Journal of Guidance and Counselling* 25 (4), 427-433.

- Arthur, M. B. 2003. New careers, new relationships: understanding and supporting the contemporary worker. CeGS Occasional Paper. Tulostettu 27.3.2009
http://www.derby.ac.uk/files/icegs_new_careers_new_relationships_2003.pdf
- Arthur, M. B. 1994. The boundarlyless career: a new perspective for organizational inquiry. *Journal of Organizational Behavior* 15, 295–306.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998. 986/14.12.1998. Asetus työvoimatoimistosta 1997. 567/19.6.1997.
- Austin, Z. 2005. Mentorship and mitigation of culture shock: foreign-trained pharmacists in Canada. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 13 (1), 133–149.
- Ayalon, A. 2007. A model for teacher mentoring of poor and minority children: a case study of urban Israeli school mentoring program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 15 (1), 5–23.
- Baldwin, M. W. 1997. Relational schemas as a source of if-then self-inference procedures. *Review of General Psychology* 1 (4), 326–335.
- Baldwin, M. W. 1992. Relational schemas and the processing of social information. *Psychological Bulletin* 112 (3), 461–484.
- Baldwin, M. W. & Dandeneau, S. D. 2005. Understanding and modifying the relational schemas underlying insecurity. Teoksessa M. W. Baldwin (toim.) *Interpersonal cognition*. New York: The Guilford Press, 33–61.
- Baldwin, M. W. & Sinclair, L. 1996. Self-esteem and “If...Then” contingencies of interpersonal acceptance. *Journal of Personality and Social Psychology* 71 (6), 1130–1141.
- Barnett, J. E. 2008. Mentoring boundaries and multiple relationships: opportunities and challenges. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 16 (1), 3–16.
- Barrett, R. 2002. Mentor supervision and development - exploration of lived experience. *Career Development International* 7 (5), 279–283.
- Baruch, Y. 2004. *Managing careers. Theory and practice*. Harlow: FT Prentice Hall.
- Bauer, J., Rehr, M. & Harteis, C. 2007. Measurement of learning culture: a motivational approach. Teoksessa H. Gruber & T. Palonen (toim.) *Learning in the workplace - new developments*. Finnish Educational Research Association. *Research in Educational Sciences* 32, 21–50.
- Baugh, G. S. & Fagenson-Eland, E. A. 2007. Formal mentoring programs. A “poor cousin” to informal relationships? Teoksessa B. R. Ragins & K. E. Kram (toim.) *The handbook of mentoring at work. Theory, research and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage, 249–267.
- Baugh, G. S. & Sullivan, S. E. 2005. Mentoring and career development. *Career Development International* 10 (6–7), 425–428.
- Bean, T. W., Readence, J. E., Barone, D. M. & Sylvester, T. 2004. An interpretive study of doctoral mentoring in literacy. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning* 12 (2), 371–381.

- Berger, P. & Luckmann, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. Suom. V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Beutel, M. 2002. Mentoring to help women set up a business – UK. Teoksessa D. Clutterbuck & B. R. Ragins (toim.) *Mentoring and diversity: an international perspective*. Oxford: Butterworth-Heinemann, 182-194.
- Bezanson, L. 2005. *Career development: a time for transformation*. CeGS Occasional Paper. Tulostettu 20.3.2009
http://www.derby.ac.uk/files/icegs_career_development_a_time_for_transformation_2004.pdf
- Bezanson, L. 2003. *Connecting career development and lifelong learning: a background paper on the contribution of career development to a productive learning and work force*. Document no. 4. Ottawa: Canadian career development foundation. Tulostettu 20.3.2009
www.crccanada.org/symposium
- Billett, S. 2003. Workplace mentors: demands and benefits. *Journal of Workplace Learning* 15 (3), 105-113.
- Billett, S. 2000. Guided learning at work. *Journal of Workplace Learning* 12 (7), 272-285.
- Booth, S. 1997. On phenomenography, learning and teaching. *Higher Education Research and Development* 16 (2), 135-158.
- Borredon, L. & Blake, A. 2002. Creating patterns of meaning: a collaborative approach to sensemaking. *Career Development International* 7 (5), 305-309.
- Bowden, J. 1995. Phenomenographic research. Some methodological issues. *Nordisk pedagogik* 15 (3), 144-155.
- Browne-Ferrigno, T. & Muth, R. 2006. Leadership mentoring and situated learning: catalysts for principals' readiness and lifelong mentoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 14 (3), 275-295.
- Bryman, A. & Burgess, R. G. 1994. Reflections on qualitative data analysis. Teoksessa A. Bryman & R. G. Burgess (toim.) *Analyzing qualitative data*. London: Routledge, 216-226.
- Campbell, T. A. & Campbell, D. E. 2007. Outcomes of mentoring at-risk college students: gender and ethnic matching effects. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 15 (2), 135-148.
- Cedefop 2009. *Professionalising career guidance. Practitioner competences and qualification routes in Europe*. Panorama series 164. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Cedefop. 2008a. *Career development at work. A review of career guidance to support people in employment*. Panorama series 151. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Tulostettu 19.1.2009
http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/504/5183_en.pdf

- Cedefop. 2008b. From policy to practice. A systemic change to lifelong guidance in Europe. Panorama series 149. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Tulostettu 19.1.2009 http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/505/5182_en.pdf
- Cedefop. 2005. Improving lifelong guidance policies and systems. Using common European reference tools. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Chan, A. W. 2008. Mentoring ethnic minority, pre-doctoral students: an analysis of key mentor practices. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 16 (3), 263-277.
- Chandler, D. E. & Kram, K. E. 2005. Applying an adult development perspective to developmental networks. *Career Development International* 10 (6-7), 548-566.
- Chi-kin Lee, J. & Feng, S. 2007. Mentoring support and the professional development of beginning teachers: a Chinese perspective. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 15 (3), 243-262.
- Clarke, M. 2008. Plodders, pragmatists, visionaries and opportunists: career patterns and employability. *Career Development International* 14 (1), 8-28.
- Clutterbuck, D. 2007. An international perspective on mentoring. Teoksessa B. R. Ragins & K. E. Kram (toim.) *The handbook of mentoring at work. Theory, research and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage, 633-654.
- Clutterbuck, D. 2002a. Building and sustaining the diversity-mentoring relationship. Teoksessa D. Clutterbuck & B. R. Ragins (toim.) *Mentoring and diversity: an international perspective*. Oxford: Butterworth-Heinemann, 87-113.
- Clutterbuck, D. 2002b. Establishing and sustaining a formal mentoring programme for working with diversified groups. Teoksessa D. Clutterbuck & B. R. Ragins (toim.) *Mentoring and diversity: an international perspective*. Oxford: Butterworth-Heinemann, 54-86.
- Clutterbuck, D. & Ragins, B. R. 2002. Preface: how to read this book. Teoksessa D. Clutterbuck & B. R. Ragins (toim.) *Mentoring and diversity: an international perspective*. Oxford: Butterworth-Heinemann, ix-xii.
- Cobb, M., Fox, D. L., Many, J. E., Matthews, M. W., McGrail, E., Tinker Sachs, G., Taylor, D. L., Wallace, F. C. & Yan W. 2006. Mentoring in literacy education: a commentary from graduate students, untenured professors, and tenured professors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 14 (4), 371-387.
- Colley, H. 2001. Righting rewritings of the myth of mentoring: a critical perspective on career guidance mentoring. *British Journal of Guidance and Counselling* 29 (2), 176-197.
- Colley, H., Hodkinson, P. & Malcolm, J. 2006. European policies on 'non-formal' learning. Teoksessa R. Edwards, J. Gallacher & S. Whittaker (toim.) *Learning outside the academy. International research perspectives on lifelong learning*. London: Routledge, 56-73.

- Collin, K. 2005. Experience and shared practice. Design engineers' learning at work. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 261.
- Collin, K. 2002. Development engineers' conceptions of learning at work. *Studies in Continuing Education* 24 (2), 133-152.
- Collin, A. & Watts, A. G. 1996. The death and transfiguration of career and career guidance. *British Journal of Guidance and Counselling* 24 (3), 385-398.
- Connor, M. & Pokora, J. 2007. Coaching and mentoring at work. Developing effective practice. Maidenhead: Open University Press.
- Council of the European Union. 2009. Council conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training ("ET 2020"). Tulostettu 21.9.2009
http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/107622.pdf
- Cox, E. 2000. The call to mentor. *Career Development International* 5 (4-5), 202-210.
- Cox, E. 2005. For better, for worse: the matching process in formal mentoring schemes. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 13 (3), 403-414.
- Cunningham, I., Dawes, G. & Bennett, B. 2004. The handbook of work based learning. Abingdon: Ashgate Publishing.
- Currier, C. 2004. Mentoring and professional development. Document no. 13. Canadian career development foundation. Tulostettu 21.2.2009
www.crcanada.org/symposium
- Currier, C. 2003. Mentoring and the world of work: a reference model. *The Canadian Journal of Career Development* 2 (1), 12-17.
- Darwin, A. 2000. Critical reflections on mentoring in work settings. *Adult Education Quarterly* 50 (3), 197-211.
- Davis, D. J. 2008. Mentorship and socialization of underrepresented minorities into the professoriate: examining varied influences. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 16 (3), 278-293.
- Dobrow, S. R. & Higgins, M. C. 2005. Developmental networks and professional identity: a longitudinal study. *Career Development International* 10 (6-7), 567-538.
- Dougherty, T. W. & Dreher, G. F. 2007. Mentoring and career outcomes. Teoksessa B. R. Ragins & K. E. Kram (toim.) *The handbook of mentoring at work. Theory, research and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage, 51-93.
- Drake, D. B. 2009. Evidence is a verb: a relational approach to knowledge and mastery in coaching. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring* 7 (1), 1-12.
- Dymock, D. 1999. Blind date: a case study of mentoring as workplace learning. *Journal of Workplace Learning: Employee Counselling Today* 11 (8), 312-317.
- Ehrlich, L. C., Hansford, B. & Tennent, L. 2004. Formal mentoring programs in education and other professions: a review of the literature. *Educational Administration Quarterly* 40 (4), 518-540.

- Ellinger, A. D. 2002. Mentoring in contexts: The workplace and educational institutions. Teoksessa C. A. Hansman (toim.) *Critical perspectives on mentoring: trends and issues*. Information series 388. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, 15–27.
- Ellyard, P. 2006. Preparing the next generation for 21st century success. Issues paper: Blackboard International. Melbourne 11 September 2006.
- EMCC. 2009. The EMCC Ethical Code. The European Mentoring and Coaching Council. Tulostettu 7.7.2009
<http://www.pbcoaching.com/about/ethics.php>
- EMCC. 2006. Competency Framework. The European Mentoring and Coaching Council Tulostettu 21.9.2009
http://www.emccouncil.org/fileadmin/documents/countries/eu/EMCC_EQA_Competency_Framework.pdf
- Entwistle, N. 1997. Introduction: phenomenography in higher education. *Higher Education Research and Development* 16 (2), 127–134.
- Eraut, M. & Hirsh, W. 2007. The significance of workplace learning for individuals, groups and organizations. Oxford & Cardiff universities SKOPE Publications. Tulostettu 20.3.2009
<http://www.skope.ox.ac.uk/WorkingPapers/Eraut-Hirshmonograph.pdf>
- Erikson, E. H. 1980. *Identity and the life cycle*. New York: Norton.
- Euroopan unionin neuvosto. 2004. Ehdotus: Neuvoston ja neuvostossa kokoontuvien jäsenvaltioiden hallitusten edustajien päätöslauselma politiikkojen, järjestelmien ja käytäntöjen tehostamisesta elinaikaisen ohjauksen alalla Euroopassa. 9286/04. EDUC 109.SOC 109 (OR. en)18. toukokuuta 2004.
- European Commission. 2009. *New skills for new jobs. Anticipating and matching labour market and skills needs*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Saatavilla
<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=568&langId=en&pubId=98&type=2&furtherPubs=yes>
- European Commission. 2000. *A memorandum on lifelong learning*. SEC(2000) 1832. 30.10.2000. Tulostettu 17.5.2008
<http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>
- European Commission. 1995. *Teaching and learning: towards the learning society*. COM (95) 590.
- Evans, T. W. 1992. *Mentors. Making a difference in our public schools*. Princeton, NJ: Peterson's Guides.
- Ewing, R., Freeman, M., Barrie, S., Bell, A., O'Connor, D., Waugh, F. & Sykes, C. 2008. Building community in academic settings: the importance of flexibility in a structured mentoring program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 16 (3), 294–310.
- Fagenson-Eland, E. A., Baugh, S. G. & Lankau, M. J. 2005. Seeing eye to eye. A dyadic investigation of the effect of relational demography on perceptions of mentoring activities. *Career Development International* 10 (6–7), 460–477.

- Fagenson-Eland, E. A., Marks, M. A. & Amendola, K. L. 1997. Perceptions of mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior* 51 (1), 29-42.
- Fiske, S. T. & Taylor, S. E. 1991. *Social cognition. 2. painos*. New York: McGraw-Hill.
- Fletcher, J. K. 1996. A relational approach to the protean worker. Teoksessa D. T. Hall (toim.) *The career is dead - long live the career. A relational approach to careers*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 105-131.
- Fletcher, J. K. & Ragins, B. R. 2007. Stone center relational cultural theory. Teoksessa B. R. Ragins & K. E. Kram (toim.) *The handbook of mentoring at work. Theory, research and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage, 373-399.
- Ford, G. 2004. Working towards all-age guidance partnership. Tulostettu 20.3.2009 <http://www.gla.ac.uk/tag/taen02.htm#i>
- Ford, G. 2001. Guidance for adults: harnessing partnership potential. Tulostettu 19.3.2009 http://www.crac.org.uk/crac_new/pdfs/guidance_for_adults.pdf
- Ford, G. & Clayton, P. 2007. Improving learning and career guidance for older people. Good practice guide for career guidance practitioners, policymakers, social partners and employers. Tulostettu 20.3.2009 http://www.gla.ac.uk/tag/tag_gpg.pdf
- Francis, H. 1993. Advancing phenomenography. *Questions of method. Nordisk Pedagogik* 13 (2), 68-75.
- Friday, E. & Friday, S. 2002. Formal mentoring: is there a strategic fit? *Management Decision* 40 (2), 152-157.
- Fuller, A. & Unwin, L. 2005. Older and wiser?: workplace learning from the perspective of experienced employees. *International Journal of Lifelong Education* 24 (1), 21-39.
- Gardiner, C. 2002. The probation service: a congruent mentoring network - UK. Teoksessa D. Clutterbuck & B. R. Ragins (toim.) *Mentoring and diversity: an international perspective*. Oxford: Butterworth-Heinemann, 227-236.
- Garvey, B. & Alred, G. 2003. An introduction to the symposium on mentoring: issues and prospects. *British Journal of Guidance and Counselling* 31 (1), 3-9.
- Garvey, B. & Alred, G. 2000. Developing mentors. *Career Development International* 5 (4-5), 216-222.
- Gay, B. 1994. What is mentoring? *Education and Training* 36 (5), 4-7.
- Gehrke, N. 1988. Toward a definition of mentoring. *Theory into Practice* 27 (3), 190-194.
- Gersick, C. J., Bartunek, L. M. & Dutton, J. E. 2000. Learning from academia: the importance of relationships in professional life. *Academy of Management Journal* 43 (6), 1028-1044.
- Gibb, S. 2003. What do we talk about when we talk about mentoring? Blooms and thorns. *British Journal of Guidance and Counselling* 31 (1), 39-49.
- Gibb, S. 1994. Evaluating mentoring. *Education and Training* 36 (5), 32-39.
- Gibson, S. K. 2004a. Being mentored: the experience of women faculty. *Journal of Career Development* 30 (3), 173-188.

- Gibson, S. K. 2004b. Mentoring in business and industry: the need for a phenomenological perspective. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 12 (2), 259-275.
- Gilles, C. & Wilson, J, 2004. Receiving as well as giving: mentors' perceptions of their professional development in one teacher induction program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 12 (1), 87-106.
- Gold, J., Devins, D. & Johnson, A. 2003. What is the value of mentoring in a small business? Using narrative evaluation to find out. *British Journal of Guidance and Counselling* 31 (1), 51-62.
- Gray, W. A. & Gray, M. M. 2002. Mentoring the many faces of diversity - UK. Teoksessa D. Clutterbuck & B. R. Ragins (toim.) *Mentoring and diversity: an international perspective*. Oxford: Butterworth-Heinemann, 237-240.
- Gregson, K. 1994. Mentoring. *Employee Counselling Today* 6 (4), 26-27.
- Gruber, H. & Palonen, T. 2007. Learning in the workplace - new developments in the relation between working and learning. Teoksessa H. Gruber & T. Palonen (toim.) *Learning in the workplace - new developments*. Finnish Educational Research Association. *Research in Educational Sciences* 32, 11-18.
- Gruber, H., Palonen, T., Rehr, M. & Lehtinen, E. 2007. Understanding the nature of expertise: individual knowledge, social resources and cultural context. Teoksessa H. Gruber & T. Palonen (toim.) *Learning in the workplace - new developments*. Finnish Educational Research Association. *Research in Educational Sciences* 32, 227-250.
- Gurvich, R., Carson, R. L. & Beale, A. 2008. Being a protege: an autoethnographic view of three teacher education doctoral programs. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 16 (3), 246-262.
- Guy, T. 2002. Telementoring: shaping mentoring relationships for the 21st century. Teoksessa C. A. Hansman (toim.) *Critical perspectives on mentoring: trends and issues*. Information series 388. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, 27-38.
- Hall, D. T. 2004. The protean career: a quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior* 65, 1-13.
- Hall, D. T. 1996. Implications: the new role of the career practitioner. Teoksessa D. T. Hall (toim.) *The career is dead - long live the career. A relational approach to careers*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 314-336.
- Hall, K. M., Draper, R. J., Smith, L. K. & Bullough, R. V. 2008. More than a place to teach: exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 16 (3), 328-345.
- Hall, D. T. & Mirvis, P. H. 1996. The new protean career: psychological success and the path with a heart. Teoksessa D. T. Hall (toim.) *The career is dead - long live the career. A relational approach to careers*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 15-45.
- Hansen, S. S. 2009. Integrative life planning. A presentation for the International Association for Educational and Vocational Guidance. International Conference June 3.-5.2009, University of Jyväskylä, Finland.

- Hansford, B., Tennent, L. & Ehrich, L. C. 2002. Business mentoring: help or hindrance? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 10 (2), 101-115.
- Hansman, C. A. 2002a. Facing toward: implications for practice and suggestions for future research. Teoksessa C. A. Hansman (toim.) *Critical perspectives on mentoring: trends and issues*. Information series 388. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, 49-52.
- Hansman, C. A. 2002b. Mentoring: from Athena to the 21st century. Teoksessa C. A. Hansman (toim.) *Critical perspectives on mentoring: trends and issues*. Information series 388. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, 1-4.
- Hardcastle, B. 1988. Spiritual connections: proteges' reflections on significant mentorship. *Theory into Practice* 27 (3), 201-208.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. 2000. Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice* 39 (1), 50-56.
- Hasselgren, B. & Beach, D. 1997. Phemonomenography - a "good-for-nothing brother" of phenomenology? Outline of an analysis. *Higher Education Research and Development* 16 (2), 191-202.
- Hawkins, P. & Smith, N. 2006. Coaching, mentoring and organizational consultancy. Supervision and development. Maidenhead: Open University Press.
- Headlam-Wells, J., Gosland, J. & Craig, J. 2005. "There's magic in the web": e-mentoring for women's career development. *Career Development International* 10 (6-7), 444-459.
- Heikkinen, H., Jokinen, H. & Tynjälä, P. 2008. Reconceptualising mentoring as a dialogue. Teoksessa G. Fransson & C. Gustafsson (toim.) *Newly qualified teachers in Northern Europe. Comparative perspectives on promoting professional development*. University of Gävle. Teacher education. Research publication 4, 107-124.
- Heirdsfield, A. M., Walker, S. & Walsh, K. & Wilss, L. 2008. Peer mentoring for first-year teacher education students: the mentors' experience. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 16 (2), 109-124.
- Hella, E. 2003. Fenomenografia uskonnonpedagogisessa tutkimuksessa. *Teologinen aikakauskirja* 108 (4), 310-322.
- Hellbom, K. 2005. Business coaching - tavoitteellinen henkilökohtainen ohjaus yritys-elämässä. Teoksessa S. Keskinen, L. Leimala & A. Romana (toim.) *Työnohjaus, sparraus ja coaching esimiestyössä*. Turun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus julkaisuja B: 20, 87-97.
- Herr, E. L. & Cramer, S. H. 1984. Career guidance and counseling through the life span. Systemic approaches. 2. painos. Boston, MA: Little, Brown.
- Hewes, D. E. & Planalp, S. 1982. There is nothing as useful as a good theory...: the influence of social knowledge on interpersonal communication. Teoksessa M. E. Roloff & C. R. Berger (toim.) *Social cognition and communication*. Beverly Hills, CA: Sage, 107-150.
- Hiebert, B. 2009. Raising the profile of career guidance: educational and vocational guidance practitioner. *International Journal of Educational and Vocational Guidance* 9, 3-14.

- Hiebert, B. 2006. Demonstrating value: addressing the leadership vacuum. *The Career Counsellor* 8, 2-7.
- Higgins, M. 2007. A contingency perspective on developmental networks. Teoksessa J. E. Dutton & B. R. Ragins (toim.) *Exploring positive relationships at work. Building a theoretical and research foundation.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 207-224.
- Higgins, M. C., Chandler, D. E. & Kram, K. E. 2007. Developmental initiation and developmental networks. Teoksessa B. R. Ragins & K. E. Kram (toim.) *The handbook of mentoring at work. Theory, research and practice.* Thousand Oaks, CA: Sage, 349-372 .
- Higgins, M. C. & Kram, K. E. 2001. Reconceptualizing mentoring at work: a developmental network perspective. *Academy of Management Review* 26 (2), 264-288.
- Hirsh, W. 2008. Career development in employing organisations. Esitelmä Ohjauksen Suomessa 2008 - asiantuntijaseminaari. 2.-3.10.2008. Matinlahti, Espoo.
- Hirsh, W. 2003. Career management - meeting the challenge? Teoksessa *Reflections. Trend and issues in career management. Experts' views on the 2003 managing employee careers survey findings.* London: CIPD.
- Hirsh, W. & Jackson, C. 2004. Corporate partners research programme. *Managing careers in large organizations.* London: The Work Foundation. Tulostettu 20.12.2008
http://www.theworkfoundation.com/assets/docs/publications/167_Managing_Careers.pdf
- Hirsh, W., Jackson, C. & Kidd, J. M. 2001. *Straight talking: effective career discussion at work.* NICEC project report. Cambridge: NICEC.
- Hobson, A. J. 2002. Students teachers' perceptions of school-based mentoring in initial teacher training. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 10 (1), 5-20.
- Holbeche, L. 1996. Peer mentoring: the challenges and opportunities. *Career Development International* 1 (7), 24-27.
- Hollingsworth, S., Dybdahl, M. & Turner Minarik, L. 1993. Special series on personal practical knowledge. *By chance and passion: the importance of relational knowing in learning to teach.* *Curriculum Inquiry* 23 (1), 5-35.
- Huusko, M. & Jokinen, S. 2001. "En minä, mutta pojat" Yliopisto-opiskeluun liittyvä epäeettinen toiminta sivistyksen ja tuloksellisuuden ristivedossa. Oulun yliopiston opetus- ja opiskelijapalveluiden julkaisuja sarja A 19.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteessä. *Kasvatus* 37 (2), 162-173.
- IAEVG. 1995. *Ethical standards.* International Association for Educational and Vocational Guidance. Luettu 21.9.2009
<http://www.iaevg.org/iaevg/nav.cfm?lang=2&menu=1&submenu=2>

- IAEVG. 2003. International competencies for educational and vocational guidance practitioners. International Association for Educational and Vocational Guidance. Luettu 21.9.2009
<http://www.iaevg.org/crc/files/CQS-Final%20Report-draft%208111.doc>
- Jacobi, M. 1991. Mentoring and undergraduate academic success: a literature review. *Review of Educational Research* 61 (4), 505-532.
- Jellbring Klang, C. 2002. A case study from SAS - Sweden. Teoksessa D. Clutterbuck & B. R. Ragins (toim.) *Mentoring and diversity: an international perspective*. Oxford: Butterworth-Heinemann, 203-209.
- Johnson, K. A. 2003. "Every experience is a moving force": identity and growth through mentoring. *Teaching and Teacher Education* 19, 787-800.
- Johnson, W. B. 2008. Are advocacy, mutuality, and evaluation incompatible mentoring functions? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 16 (1), 31-44.
- Johnson, W. B. 2002. The intentional mentor: strategies and guidelines for the practice of mentoring. *Professional Psychology: Research and Practice* 33 (1), 88-96.
- Johnson, S. K., Geroy, G. D. & Griego, O. V. 1999. The mentoring model theory: dimensions in mentoring protocols. *Career Development International* 4 (7), 384-391.
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. 2004. Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Educational Researcher* 33 (7), 14-26.
- Jokinen, H. 2006. Mentoroinnista tuki uudelle opettajalle ja kouluyhteisön kehittämiseen? Teoksessa K. Nyyssölä (toim.) *Tietoa, tutkimusta ja koulutuspolitiikkaa*. Helsinki: Opetushallitus, 24-32.
- Jokinen, H., Morberg, Å., Poom-Valickis, K. & Rohtma, V. 2008. Mentoring newly qualified teachers in Estonia, Finland and Sweden. Teoksessa G. Fransson & C. Gustafsson (toim.) *Newly qualified teachers in Northern Europe. Comparative perspectives on promoting professional development*. University of Gävle. Teacher education. Research publication 4, 76-106.
- Jokinen, H. & Välijärvi, J. 2006. Making mentoring a tool for supporting teachers' professional development. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (toim.) *Research-based teacher education in Finland - reflections by Finnish teacher educators*. Finnish educational research association. *Research in educational sciences* 25, 89-101.
- Julkunen, R. 2003. Työelämä ohjauksen ympäristönä. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) *Ohjauksen uudet orientaatiot*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 55-70.
- Juusela, T., Lillia, T. & Rinne, J. 2000. *Mentoroinnin monet kasvot*. Helsinki: Yrityskirjat Oy.
- Juutilainen, P.-K. 2003. Elämään vai sukupuoleen ohjausta. Tutkimus opinto-ohjauskeskustelun rakentumisesta prosessina. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 92.

- Jylhä, E. 2005. "Esimiestyön kehittäminen lähtee itsestä" - Esimiestyön kehittämisen menetelmiä. Teoksessa S. Keskinen, L. Leimala & A. Romana (toim.) Työnohjaus, sparraus ja coaching esimiestyössä. Turun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus julkaisuja B: 20, 13-31.
- Kafai, Y. B., Desai, S., Pepler, K. A., Chiu, G. M. & Moya, J. 2008. Mentoring partnerships in a community technology centre: A constructionist approach for fostering equitable service learning. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 16 (2), 191-204.
- Kahn, W. A. 2007. Meaningful connections: positive relationships and attachments at work. Teoksessa J. E. Dutton & B. R. Ragins (toim.) Exploring positive relationships at work. Building a theoretical and research foundation. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 189-206.
- Kahn, W. A. 1996. Secure base relationships at work. Teoksessa D. T. Hall (toim.) The career is dead - long live the career. A relational approach to careers. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 158-179.
- Karjalainen, M. 2006. Alueellinen yhteistyö. Teoksessa M. Karjalainen & H. Kasurinen (toim.) Ohjauksen toimintakulttuurin muutos alueellisessa yhteistyössä. Oppilaan- ja opinto-ohjauksen kehittämishankkeen raportti. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuselosteita 31.
- Karjalainen, M., Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Saarnivaara, M. 2006. Dialogia ja vertaisuus mentoroinnissa. *Aikuiskasvatus* 26 (2), 96-103.
- Kasprisin, C. A., Single, P. B., Single, R. M., Ferrier, J. L. & Muller, C. B. 2008. Improved mentor satisfaction: emphasizing protégé training for adult-age mentoring dyads. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 16 (2), 163-174.
- Kasurinen, H. 2004. Ohjauksen järjestäminen oppilaitoksessa. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään - opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki: Opetushallitus, 40-56.
- Kasurinen, H. 1999. Personal future orientation: plans, attitudes and control beliefs of adolescents living in Joensuu, Finland and Petrozavodsk, Russia in 1990s. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 53.
- Kehä, H., Mustonen, M. & Wallenius, M. 2000. Mentoroinnilla tukea tulevaisuuteen. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Kidd, J. M. 1996. Career planning within work organizations. Teoksessa A. G. Watts, B. Law, J. Killeen, J. M. Kidd & R. Hawthorn (toim.) Rethinking careers education and guidance. Theory, policy and practice. London: Routledge, 142-154.
- Kidd, J. M., Hirsh, W. & Jackson, C. 2004. Straight talking: the nature of effective career discussion at work. *Journal of Career Development* 30 (4), 231-245.
- Kidd, J. M., Jackson, C. & Hirsh, W. 2003. The outcome of effective career discussion at work. *Journal of Vocational Behaviour* 62, 119-133.
- Kilburg, G. M. 2007. Three mentoring team relationships and obstacles encountered: a school-based case study. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 15 (3), 293-308.

- Kiltz, G., Danzig, A. & Szecsy, E. 2004. Learner-centered leadership: a mentoring model for the professional development of school administrators. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 12 (2), 135-153.
- Kram, K. E. 1996. A relational approach to career development. Teoksessa D. T. Hall (toim.) *The career is dead - long live the career. A relational approach to careers*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 132-157.
- Kram, K. 1983. Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal* 26 (4), 608-625.
- Kramler, E. 2006. The aspiring superintendents' study group: investigating a mentoring network for school leaders. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 14 (3), 297-316.
- Kuittinen, M. 2008. Organisaatio identiteetin muokkaajana. Teoksessa P. Kuusela & M. Kuittinen (toim.) *Organisaatiot muutoksessa*. Kuopio: UNIPress, 107-123.
- Kupiainen, K. 2009. Käyttötieto opinto-ohjaajan ohjausajattelun muutoksen kuvaajana. *Acta Universitatis Tamperensis* 1438.
- Kuusipalo, J. T. 2008. Identities at work - narratives from a post-bureaucratic ICT organization. *Acta Universitatis Ouluensis. Oeconomica G* 35.
- Kvale, S. 1989. To validate is to question. Teoksessa S. Kvale (toim.) *Issues of validity in qualitative research*. Lund: Studentlitteratur, 73-92.
- Kvale, S. & Brinkman, S. 2009. *InterViews. Learning the craft of qualitative research interviewing*. 2. painos. Los Angeles: Sage.
- Kyrö, P. 2004. Naisyrittäjien toisenlainen todellisuus. *Aikuiskasvatus* 4, 295-308.
- Laatikainen, K. & Paananen, E. 2004. Mentorointi hoitotyön johtamisen näkökulmasta. "Yksilön oppimista tärkeämpää on oppia yhdessä. Teoksessa R. Väistö (toim.) *Mentorointi, ammatillisen kasvun ja työyhteisön kehittämismenetelmä sosiaali- ja terveysalalla*. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja C: Tiedotteita 20, 19-27.
- Lahti, R. 2004. Ammatinvalinnanohjaus ammatillisen identiteetin uudelleen jäsentämisenä. *Työpoliittinen tutkimus* 263. Helsinki: Työministeriö.
- Lahti, R. 2001. Ammatinvalintapsykologien vastauksia asiakkaiden tiedostamattomiin odotuksiin. *Transferenssi-ilmiöiden merkitys ohjauksen vuorovaikutuksen ja tulosten näkökulmasta*. *Työpoliittinen tutkimus* 227. Helsinki: Työministeriö.
- Lahtinen, P. 2009. Ikääntyvän opettajan ammatillista kasvua ja osaamista tukeva johtaminen ammattikorkeakoulussa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1432.
- Lairio, M. & Nissilä, P. 2003. Ohjausasiantuntijuutta eri kouluasteilla - opinto-ohjaajakoulutus 30 vuotta. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) *Ohjauksen uudet orientaatiot*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 13-30.
- Lairio, M. & Puukari, S. 2001. Ohjaus käsitteenä ja ammattina. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) *Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9-21.

- Lairio, M., Puukari, S. & Nissilä, P. 2001. Ohjauksen teoreettinen perusta. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 41–67.
- Lakner, K. 2004. Viittomakielialan osuuskunta Via: mentor-projekti. Videoluento 16.9.2004. Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto.
- Lakner, K. 2003. Mentorointi ammatillisen kehittymisen menetelmäksi Viittomakielialan Osuuskunta Viassa. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Viittomakielientulkin koulutusohjelma. Helsingin koulutusyksikkö. Opinnäyte.
- Lane, G. 2004. Key themes: a literature review. Teoksessa D. Clutterbuck (toim.) Situational mentor: an international review of competencies and capabilities in mentoring. Abingdon: Ashgate Publishing, 57–71.
- Lankau, M. J. & Scandura, T. A. 2007. Mentoring as a forum for personal learning in organizations. Teoksessa B. R. Ragins & K. E. Kram (toim.) The handbook of mentoring at work. Theory, research and practice. Thousand Oaks, CA: Sage, 95–121.
- Lankinen, P., Miettinen, A. & Sipola, V. 2004. Kehitä osaamista – hyödynnä kokemusta. Helsinki: Talentum.
- Large, W. 2002. Transco women's mentoring programme – UK. Teoksessa D. Clutterbuck & B. R. Ragins (toim.) Mentoring and diversity: an international perspective. Oxford: Butterworth-Heinemann, 245–248.
- Law, B. 1996. Careers work in schools. Teoksessa A. G. Watts, B. Law, J. Killeen, J. M. Kidd & R. Hawthorn (toim.) Rethinking careers education and guidance. Theory, policy and practice. London: Routledge, 95–111.
- Law, B. & Watts, A.G. 1977. Schools, careers and community. Church Information Office, London.
- Lavin Colky, D. & Young, W. H. 2006. Mentoring in the virtual organization: keys to building successful schools and businesses. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 14 (4), 433–447.
- Le Cornu, R. 2005. Peer mentoring: engaging pre-service teachers in mentoring one another. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 13 (3), 355–366.
- Lerkkanen, J. 2002. Koulutus- ja uravalinnan ongelmat. Koulutus- ja uravalinnan tavoitteen saavuttamista haittaavat ajatukset sekä niiden yhteys ammattikorkeakouluopintojen etenemiseen ja opiskelijoiden ohjaustarpeeseen. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 14.
- Leskelä, J. 2005. Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. *Acta Universitatis Tamperensis* 1090.
- Leskelä, J. 2006. Mentorointi ja ammatillinen kasvu. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja.* Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 164–190.
- Levinson, D. J. 1978. *Seasons of a man's life.* New York: Ballantine.

- Lopez, E. 2002. Building a mentoring culture: the World Bank experience. Teoksessa D. Clutterbuck & B. R. Ragins (toim.) *Mentoring and diversity: an international perspective*. Oxford: Butterworth-Heinemann, 271–283.
- Lucas, K. F. 2001. The social construction of mentoring roles. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 9 (1), 23–47.
- Lyons, B. D. & Oppler, E. S. 2004. The effects of structural attributes and demographic characteristics on protege satisfaction in mentoring programs. *Journal of Career Development* 30 (3), 215–229.
- Magnusson, K. 2005. Measuring career services impact: the state of practice in Canada. Research report. Research produced by the Canadian research working group of evidence-based practice in career development. Julkaisematon lähde.
- Maguire, M. 2004. Measuring the outcomes of career guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 4, 179–192.
- Mann, C. & Stewart, F. 2000. *Internet communication and qualitative research. A handbook for researching online*. London: Sage.
- Marton, F. 1995. *Cognosco ergo sum. Reflections on reflections*. *Nordisk Pedagogik* 15 (3), 165–180.
- Marton, F. 1990. Phenomenography: a research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. Sherman & R. Webb (toim.) *Qualitative research in education: focus and methods*. London: Framer Press, 141–161.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: exploring different conceptions of reality. Teoksessa D. Fetterman (toim.) *Qualitative approaches to evaluation in education. The silent scientific revolution*. New York: Praeger, 176–205.
- Marton, F. 1981. Phenomenography - describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177–200.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Marton, F. & Pang, M. F. 1999. Two facts of variation. Paper presented at 8th European Conference for Learning and Instruction August 24–28, Göteborg University, Sweden.
- Maxwell, J. A. 2010. Validity. How might you be wrong? Teoksessa W. Luttrell (toim.) *Qualitative educational research. Readings in reflexive methodology and transformative practice*. New York: Routledge, 279–287.
- McCarthy, J. 2004. The skills, training and qualifications of guidance workers. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 4, 159–178.
- McClellan, R., Ivory, G. & Domínguez, R. 2008. Distribution of influence, communication and relational mentoring in the US superintendency. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 16 (3), 346–358.
- McCormack, C. & West, D. 2006. Facilitated group mentoring develops key career competencies for university women: a case study. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 14 (4), 409–431.
- McGee, C. D. 2001. Calming fears and building confidence: a mentoring process that work. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 9 (3), 201–210.

- McMahon, M. & Patton, W. 2002. Building positive work habits and attitudes. Teoksessa B. Hiebert & W. Borgen (toim.) *Technical and vocational education and training in the 21st century: new roles and challenges for guidance and counselling*. Paris: UNESCO, 115-130.
- McMahon, M. & Patton, W. 2006. The system theory framework: a conceptual and practical map for career counselling. Teoksessa M. McMahon & W. Patton (toim.) *Career counselling. Constructivist approaches*. London: Routledge, 94-109.
- Megginson, D. 2000. Current issues in mentoring. *Career Development International* 5 (4-5), 256-260.
- Megginson, D. & Pedler, M. 1992. *Self-development: a facilitator's guide*. London: McGraw-Hill.
- Merriam, S. 1983. Mentors and proteges: a critical review of the literature. *Adult Education Quarterly* 33 (3), 161-173.
- Mertz, N. T. 2004. What's a mentor, anyway? *Educational Administration quarterly* 40 (4), 541-560.
- Molloy, J. C. 2005. Development networks: literature review and future research. *Career Development International* 10 (6-7), 536-547.
- Mukhtar, A. 2002. The Pakistani mentoring partnership, an excellence in cities learning mentor in Birmingham - UK. Teoksessa D. Clutterbuck & B. R. Ragins (toim.) *Mentoring and diversity: an international perspective*. Oxford: Butterworth-Heinemann, 241-244.
- Mullen, C. 2005. *Mentorship primer*. New York: Peter Lang.
- Mullen, C. A. 2000. Constructing co-mentoring partnerships: walkways we must travel. *Theory into Practice* 39 (1), 4-11.
- Mullen, C. A. 1999. Birth of a book: a narrative study of a synergistic co-mentoring process. Teoksessa C. A. Mullen & D. W. Lick (toim.) *New directions in mentoring: creating a culture of synergy*. London: Falmer Press, 48-78.
- 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.
- Murray, M. 2001. *Beyond the myths and magic of mentoring: how to facilitate an effective mentoring process*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mynttinen, S., Saarikivi, M. & Hämäläinen, E. 2007. *Mikkelin seudun yrityspalvelujen henkilökunnan sekä alueen yrittäjien näkemykset ja suhtautuminen mentorointiin*. Helsinki School of Economics. Mikkelin Business Campus. Publications N 72.
- Mårdsjö Olsson, A.-C. 2005. *Lärandets skiftande innebörder: uttryckta av förskollärare i vidareutbildning*. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg studies in educational sciences 225.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.
- Nikander, L. 2003. "Hyvää mieltä ja yhteistyötä". Johtajien ja esimiesten käsityksiä johtajuudesta ammattikorkeakoulussa. Tampereen yliopisto.

- Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Nummenmaa, A. R. 2004. Moniammatillisen ohjauskulttuurin kehittäminen. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Helsinki: Opetushallitus, 113–122.
- Nummenmaa, A. R. 2003. Harjoittelunohjauskeskustelu – metodisia huomioita. Teoksessa: E. Savolainen (verkkajulkaisun toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta. Suomen Harjoittelukoulujen Vuosikirja 1. Tulostettu 1.8.2009
<http://sokl.joensuu.fi/verkkajulkaisut/ohjaus/Nummenmaa.htm>
- Nummenmaa, A. R. & Soini, H. 2009. Akateeminen ohjaus tiedeyhteisössä. Kasvatus 40 (5), 432–442.
- Nummenmaa, A. R. & Lautamatti, L. 2004. Opiskelun työprosessien ohjaus korkea-asteella – metaforia ja merkityksenantoja. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet. Jyväskylä: PS-kustannus, 88–103.
- Numminen, U., Heino, J., Joronen-Vallin, K., Karlsson, R., Lerkkanen, J., Virtanen, R. & Pirttiniemi, J. 2005. Miten tuemme opiskelijaa oppilaitoksessamme? Helsinki: Opetushallitus.
- Nykänen, S., Karjalainen, M. & Pöyliö, L. 2006. Ohjauksen palvelujärjestelmän kehittäminen ammattiopintojen vaiheessa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 3, 10–19.
- Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R., & Pöyliö, L. 2007a. Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen. Teoksessa: H. Kasurinen & M. Launikari (toim.) Chances – Opinto-ohjauksen kehittäminen nuorten syrjäytymisen ehkäisemiseksi. Helsinki: Opetushallitus, 26–47.
- Nykänen, S., Karjalainen, M., Vuorinen, R., & Pöyliö, L. 2007b. Ohjauksen alueellisen verkoston kehittäminen – poikkihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuslauseita 34.
- O'Brien, J. & Christie, F. 2005. Characteristics of support for beginning teachers: evidence from the new teacher induction scheme in Scotland. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 13 (2), 189–203.
- OECD. 2003. Education policy analysis. Career guidance: new ways forward. Paris: OECD.
- OECD. 2004a. Career guidance and public policy. Bridging the gap. Paris: OECD.
- OECD. 2004b. Career guidance: a handbook for policy makers. Paris: OECD.
- Ojanen, S. 2001. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjasteorian kehittelyä. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Onnismaa, J. 2004. Vanha ja uusi ura. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet. Jyväskylä: PS-kustannus, 275–285.
- Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.
- Opetushallitus. 2004. Työpaikkaohjaajien koulutusohjelman perusteet. Moniste 2.

- Opetusministeriö. 2009. Ammatillisesti suuntautuneen aikuiskoulutuksen kokonaisuudistus. AKKU-työryhmän toimenpide-ehdotukset (toinen väliraportti). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 11.
- Packard, B. W.-L., Walsh, L. & Seidenberg, S. 2004. Will that be one mentor or two? A cross-sectional study of women's mentoring during college. *Mentoring & Tutoring* 12 (1), 71-85.
- Paloniemi, S. 2004. Ikä, kokemus ja osaaminen työelämässä. Työntekijöiden käsityksiä iän ja kokemuksen merkityksestä ammatillisessa osaamisessa ja sen kehittämässä. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 253.
- Pasanen, H. 2007. Ohjaava koulutus merkitysten kenttänä - identiteetin muutos ja moniulotteisuus ammatillisessa rehabilitaatiossa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 121.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. 2. painos. (1. painos 1980). Newbury Park, CA: Sage.
- Patton, W. & McMahon M. 2006a. *Career development and systems theory. Connecting theory and practice*. 2. painos. Rotterdam: Sense Publishers.
- Patton, W. & McMahon, M. 2006b. *Constructivism: what does it mean for career counselling?* Teoksessa M. McMahon & W. Patton (toim.) *Career counselling. Constructivist approaches*. London: Routledge, 3-15.
- Peavy, R. V. 2004. *Sosiodynaaminen näkökulma ja ohjauksen käytäntö*. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 16-47.
- Peavy, R. V. 2001. *Elämäni työkirja. Konstruktivististen ohjausperiaatteiden soveltaminen: tehtäviä ja harjoituksia*. Suom. P. Auvinen. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.
- Peavy, R. V. 1999. *Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön*. Suom. P. Auvinen. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.
- Pedler, M., Burgoyne, J. & Boydell, T. 1986. *A manager's guide to self-development*. 2. painos. London: McGraw-Hill.
- Peel, D. 2006. *An analysis of the impact of SME organizational culture on coaching and mentoring*. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring* 4 (1), 9-19.
- Pekkala, T. 2004. *Työ- ja yksilövalmennuksen perusteet - tiivistelmä 1. 2000-luvun työpajojen palvelut ja menetelmät sidosryhmien näkökulmasta. Valtakunnallinen työpajayhdistys ry*.
- Pennington, D. C. 2000. *Social cognition*. London: Routledge.
- Peper, B., van Doorne-Huiskes, J., van Doorne-Huiskes, A. & den Dulk, L. 2005. *Flexible working and organisational change: the integration of work and personal life*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
- Piensoho, T. 2001. *Äitiyden alkumetrit. Naisten raskaudelle ja synnytykselle antamat merkitykset ja oppimiskokemukset*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 176.

- Planalp, S. 1985. Relational schemata. A test of alternative forms of relational knowledge as guide to communication. *Human Communication Research* 12 (1), 3–29.
- Planalp, S. & Rivers, M. 1995. Changes in knowledge of personal relationships. Teoksessa G. Fletcher & J. Fitness (toim.) *Knowledge structures in close relationships. A social psychological approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 299–325.
- Plant, P. 2008. On the shop floor: guidance in the workplace. Teoksessa J. A. Athanasou & R. van Esbroeck (toim.) *International handbook of career guidance*. Dordrecht: Springer, 265–281.
- Plant, P. 2004. Quality in career guidance: issues and methods. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 4, 141–157.
- Plant, P. & Turner, B. 2005. Getting closer: workplace guidance for lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education* 24 (2), 123–135.
- Podolny, J. M. & Baron, J. N. 1997. Resources and relationships: social networks and mobility in the workplace. *American Sociological Review* 62 (5), 673–693.
- Polanyi, M. 1966. *The tacit dimension*. New York: Doubleday & Company.
- Poikalainen, J. 2002. Kasvatustietoisuuden ulottuvuuksia. Vanhempien käsityksiä kasvatuksesta ja vanhemmuudesta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 182.
- Poikela, E. 2005. Työssä oppimisen prosessimalli. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Osaaminen ja kokemus*. Tampere: Tampere University Press, 21–41.
- Raatikainen, P. 2004. *Ihmistieteet ja filosofia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Ragins, B. R. 2002. Understanding diversified mentoring relationships: definitions, challenges and strategies. Teoksessa D. Clutterbuck & B. R. Ragins (toim.) *Mentoring and diversity: an international perspective*. Oxford: Butterworth-Heinemann, 23–53.
- Ragins, B. R. 1997. Antecedents of diversified mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior* 51 (1), 90–109.
- 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 (4), 529–550.
- Ragins, B. R. & Dutton, J. E. 2007. Positive relationships at work: an introduction and invitation. Teoksessa J. E. Dutton & B. R. Ragins (toim.) *Exploring positive relationships at work. Building a theoretical and research foundation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 3–28.
- Ragins, B. R. & Kram, K. E. 2007. The roots and meaning of mentoring. Teoksessa B. R. Ragins & K. E. Kram (toim.) *The handbook of mentoring at work. Theory, research and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage, 3–15.
- Ragins, B. R. & Verbos, A. K. 2007. Positive relationships in action: relational mentoring and mentoring schemas in the workplace. Teoksessa J. E. Dutton & B. R. Ragins (toim.) *Exploring positive relationships at work. Building a theoretical and research foundation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 91–116.

- Reid, K. 2007. The views of learning mentors on the management of school attendance. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 15 (1), 39–55.
- Richardson, M. S. 2002. A metaperspective fo counseling practice: a response to the challenge of contextualism. *Journal of Vocational Behavior* 61, 407–423.
- Richardson, M. S. 2009. Another way to think about the work we do: counseling for work and relationship. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 9 (2), 75–84.
- Rissanen, R. 2003. Työelämälähtöinen opinnäytetyö oppimisen kontekstina: Fenomenografisia näkökulmia tradenomin opinnäytetyöhön. *Acta Universitatis Tamperensis* 970.
- Roberts, A. 2000. Mentoring revisited: a phenomenological reading of the literature. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 8 (2), 145–170.
- Roisko, H. 2007. Adult learners' learning in a university setting: a phenomenographic study. *Acta Universitatis Tamperensis* 1226.
- Romana, A. & Leimala, L. 2005. Yksilötyönohjaus, sparraus ja coaching esimiesten kokemuksina. Teoksessa S. Keskinen, L. Leimala & A. Romana (toim.) *Työnohjaus, sparraus ja coaching esimiestyössä*. Turun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskus julkaisuja B: 20, 71–86.
- Rose, G. L. 2005. Group differences in graduate students' concepts of the ideal mentor. *Research in Higher Education* 46 (1), 53–80.
- Ruohotie, P. 2005. Urakehitys ja kehittävä vuorovaikutus. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Osaaminen ja kokemus*. Tampere: Tampere University Press, 200–218.
- 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), 1–14.
- Räsänen, H. & Schmid, G. 2008. Siirtymätyömarkkinat ja joustoturva Suomen työmarkkinoiden näkökulmasta. *Työpoliittinen Aikakauskirja* 3, 5–60.
- Saarnivaara, M. 2008. Mentorointisuhde valokeilassa – hyvässä ja pahassa. Teoksessa P. Nummela, M. Friman, O. Lampinen & M. V. Volanen (toim.) *Ammattikorkeakoulut ja sivistys*. Opetusministeriön julkaisuja 34, 89–106.
- Salner, M. 1989. Validity in human science research. Teoksessa S. Kvale (toim.) *Issues of validity in qualitative research*. Lund: Studentlitteratur, 47–72.
- Sampson, J. P. 2009. Translating career theory to practice: the risk of unintentional social injustice. Keynote presentation. International Association of Educational and Vocational Guidance Conference. 3 June 2009. Jyväskylä, Finland.
- Sandberg, J. 1997. Are phenomenographic results reliable? *Higher Education Research and Development* 16 (2), 203–212.
- Sarvimäki, A. & Parviainen, T. 2005. Kokemuksia vanhuspsykiatrisen osaamisen kehittämisestä. Suomen psykogeriatrisen yhdistyksen Palkeet-projektin loppuarviointi. Helsinki: Ikäinstituutti, Kuntokallio-säätiö.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R. & van Vianen A. 2009. Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior* 75 (2), article in press.

- Scandura, T. A., Tejada, M. J., Werther, W. B. & Lankau, M. J. 1996. Perspectives on mentoring. *Leadership and Organization Development Journal* 17 (3), 50–56.
- Scheck McAlearney, A. 2005. Exploring mentoring and leadership development in health care organizations. Experience and opportunities. *Career Development International* 10 (6–7), 493–511.
- Schein, E. H. 1987. Ura-ankkurit. Suom. E. O. Salminen & A. Miettinen. Espoo: EOSAM.
- Schmid, G. 2008. Managing transitions: lifelong guidance in the European space. Presentaion to the conference "Towards a European model of lifelong guidance", workshop 3 "Equipping and supporting lifelong transitions". Lyon, France 17.-18.9.2008.
- Schmidt, M. E., McVaugh, B. & Jacobi, J. 2007. Is mentoring throughout the fourth and fifth grades associated with improved psychosocial functioning in children? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 15 (3), 263–276.
- Schuetze, H. G. & Casey, C. 2006. Models and meanings of lifelong learning: progress and barriers on the road to a learning society. *Compare* 36 (3), 279–287.
- Shank, M. J. 2005. Mentoring among high school teachers: a dynamic and reciprocal group process. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 13 (1), 73–82.
- Shore, W. J., Toyokawa, T. & Anderson, D. D. 2008. Context-specific effects on reciprocity in mentoring relationships: ethical implications. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 16 (1), 17–29.
- Siivola, M. 2003. Tiedon sanat, ymmärryksen kuvat. Ymmärryksellisen ryhmätyönohjauksen erityispiirteet. *Suomen lääkirilehti* 5 (58), 555–560.
- Siltaoja, M. & Takala, T. 2003. Yrityksen yhteiskuntavastuu ja maine – fenomenografinen tutkimus. Jyväskylän yliopisto taloustieteiden tiedekunta. Working papers 254.
- Single, P. B. & Single, R. M. 2005. E-mentoring for social equity: review of research to inform program development. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 13 (2), 301–320.
- Smith, A. A. 2007. Mentoring for experienced school principals: professional learning in a safe place. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 15 (3), 277–291.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 43.
- Spangar, T., Arnkil, R. & Vuorinen, R. 2008. Kohti ohjauksen kokonaisvoimavarojen yhteiskehittämistä. Ammatinvalinta- ja uraohjauksen kehittämishaasteiden strategisen perustan arviointitutkimus. Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja. Työ ja yrittäjyys 30.
- Sperandio, J. 2008. Alternative mentoring of street girls in Bangladesh: new identities and non-traditional opportunities. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 16 (2), 207–221.

- Stamouli, I & Huggard, M. 2007. Phenomenography as a tool for understanding our students. International Symposium for Engineering Education, Dublin City University, Ireland.
- Stokes, P. 2003. Exploring the relationship between mentoring and counselling. *British Journal of Guidance and Counselling* 31 (1), 25–38.
- Storrs, D., Putsche, L. & Taylor, A. 2008. Mentoring expectations and realities: an analysis of metaphorical thinking among female undergraduate protégés and their mentors in a university mentoring programme. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 16 (2), 175–187.
- Sullivan, S. E. 1999. The changing nature of careers: a review and research agenda. *Journal of Management* 25 (3), 457–484.
- Sullivan, S. E. & Mainiero, L. 2008. Using the kaleidoscope career model to understand the changing patterns of women's careers: designing HRD programs that attract and retain women. *Advances in Developing Human Resources* 10 (1), 32–49.
- Sultana, R. G. 2004. Guidance policies in the knowledge society. Trends, challenges and responses across Europe. A Cedefop synthesis report. Panorama series 85. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Sweet, R. 2004. Comparative studies of career guidance: some reflections. *International Journal of Educational and Vocational Guidance* 4, 99–103.
- Säljö, R. 1996. Minding action – conceiving of the world versus participating in cultural practices. Teoksessa: G. Dall'Alba & B. Hasselgren (toim.) *Reflections on phenomenography. Towards a methodology? Göteborg studies in educational sciences* 109, 19 – 34.
- Tabbron, A., Macaulay, S. & Cook, S. 1997. Making mentoring work. *Training for Quality* 5 (1), 6–9.
- Tallqvist, A. 2002. Työvoimatoimistojen ammatillisen kehittymisen palvelut ja niiden arviointi. Teoksessa R. Vuorinen & H. Kasurinen (toim.) *Ohjaus Suomessa 2002*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 113–122.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. 1989. *Introduction to qualitative research methods. A guidebook and resource*. 3. painos. New York: John Wiley & Sons.
- Tesch, R. 1990. *Qualitative research. Analysis types and software tools*. Basingstoke: The Falmer Press.
- TE-keskus. 2009. Luottavatko suomalaiset maahanmuuttajayrittäjään? Luettu 30.9.2009 <http://www.te-keskus.fi/Public/?nodeid=16408&area=7651>
- Tunkkari-Eskelinen, M. 2005. Mentored to feel free: exploring family business next generation members' experiences of non-family mentoring. *Jyväskylä Studies in Business and Economics* 44.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5–6), 387–398.
- Tynjälä, P. & Collin, K. 2000. Koulutuksen ja työelämän yhteistyö – pedagogisia näkökulmia. *Aikuiskasvatus* 4, 293–305.
- Työturvallisuuslaki 2002. 738/23.8.2002.

- Uljens, M. 1991. Phenomenography - a qualitative approach in educational research. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähetysmistapoja. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39, 80-107.
- Uljens, M. 1996. On the philosophical foundations of phenomenography. Teoksessa G. Dall'Alba & B. Hasselgren (toim.) Reflections on phenomenography. Towards a methodology? Göteborg studies in educational sciences 109, 103- 128.
- Uudet Urat -rakennemuutostyöryhmä. 2009. Jyväskylän seutua koskeva väliraportti 15.6.2009. Työ- ja elinkeinoministeriö. Luettu 24.6.2009 http://www.tem.fi/files/23524/raportti13_6_Final.pdf
- Walker, J. A. 2006. A reconceptualization of mentoring in counselor education: using a relational model to promote mutuality and embrace differences. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development* 45, 60-69.
- Valkonen, L. 2006. Millainen on hyvä äiti ja isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 286.
- Waller, M. 2002. Mentoring teen parents: fostering individual and community resilience - USA. Teoksessa D. Clutterbuck & B. R. Ragins (toim.) *Mentoring and diversity: an international perspective*. Oxford: Butterworth-Heinemann, 210-216.
- Wallin, M., Karppi, S.-L. & Talvitie, U. 2004. Vanhusten liikunnallisen kuntoutuksen suunnittelu ja toteutus kuntoutuslaitoksissa. *Ammattilaisten käsityksiä. KELA sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia* 78.
- Walton, M. 1997a. Counselling as a form of organizational change. Teoksessa M. Carroll & M. Walton (toim.) *Handbook of counselling in organizations*. London: Sage, 129-145.
- Walton, M. 1997b. Organization culture and its impact on counselling. Teoksessa M. Carroll & M. Walton (toim.) *Handbook of counselling in organizations*. London: Sage, 92-110.
- Van Emmerik, H. 2008. It is not only mentoring: The combined influences of individual-level and team-level support on job performance. *Career Development International* 13 (7), 575-593.
- Van Emmerik, H., Baugh, S. G. & Euwema, M. C. 2005. Who wants to be a mentor? An examination of attitudinal, instrumental and social motivational components. *Career Development International* 10 (4), 310-324.
- Van Esbroeck, R. 2002. Career guidance and counselling for lifelong learning in a global economy. Teoksessa B. Hiebert & W. Borgen (toim.) *Technical and vocational education and training in the 21st century: new roles and challenges for guidance and counselling*. Paris: UNESCO, 49-66.
- Van Vianen, A. E. M., De Pater, I. E. & Preenen, P. T. Y. 2008. Career management: taking control of the quality of work experiences. Teoksessa: J. A. Athanasou & R. van Esbroeck (toim.) *International handbook of career guidance*. Dordrecht: Springer, 283-301.

- Vanhalakka-Ruoho, M. 2007. Nuorten elämänkulun suunnittelun relationaalisia aspekteja. Teoksessa P.-K. Juutilainen (toim.) *Suhteita ja suunnanottoa. Näkökulmia nuorten ohjaukseen*. Joensuu: Joensuun yliopisto, 9–31.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2005. Työelämäohjaus toisin toimimisen mahdollistajana. Teoksessa M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) *Työelämäohjauksen mahdollisuuksia ja toimivia käytäntöjä*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 93, 24–49.
- Vanhalakka-Ruoho, M. 2004. Ohjaus ja oppimiskumppanuus työorganisaatiossa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 178–188.
- Wasburn, M. H. 2007. Mentoring women faculty: an instrumental case study of strategic collaboration. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 15 (1), 57–72.
- Watts, A. G., Guichard, J., Plant, P. & Rodriguez, M. L. 1994. *Educational and vocational guidance in the European Community*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Watts, A. G. & Sultana, R. G. 2004. Career guidance policies in 37 countries: contrasts and common themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 4, 105–122.
- Vehviläinen, S. 2001. Neuvon pidättäminen neuvottelupyynnön jälkeen – merkkejä ohjauksellisuudesta ja itseohjautuvuus -ihanteesta keskustelussa. *Aikuiskasvatus* 3, 204–214.
- Westanmo, I. 2000. Mentoring in an entrepreneurial settings – the mentor’s perspective. *Swedish school of economics and bussiness administration. Working papers* 415.
- Williams, E. J., Matthews, J. & Baugh, S. 2004. Developing a mentoring internship model for school leadership: using legitimate peripheral participation. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 12 (1), 53–70.
- Wilman, T., Magliaro, S. G., Niles, R. A. & Niles, J. A. 1992. Teacher mentoring: an analysis of roles, activities and conditions. *Journal of Teacher Education* 43 (3), 205–213.
- Wood, J. T. 2000. *Relational communication. Continuity and change in personal relationships*. 2. painos. Belmont, CA: Wadsworth.
- Woolnough, H. M., Davidson, M. J. & Fielden, S. L. 2006. The experiences of mentors on a career development and mentoring programme for female mental health nurses in the UK National Health Service. *Health Service Management Research* 19, 186–196.
- Vuorinen, R. 2006. Internet ohjauksessa vai ohjaus internetissä? Ohjaajien käsityksiä internetin merkityksestä työvälineenä. *Tutkimuksia* 19. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Vuorinen, R. 2003. Ohjauksen kehittämisen taustatekijöitä OECD:n jäsenmaissa. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) *Ohjauksen uudet orientaatiot*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 181–198.

- Vuorinen, R. 1996. Ohjaus arvioinnin kohteena ja osana oppilaitoksen itsearviointia. Teoksessa E. Merimaa, A. Räisänen & U. Sarema (toim.) *Opinto-ohjaus - ohjauskäytännöistä arviointeihin*. Helsinki: Opetushallitus, 7-63.
- Vuorinen, R., Kasurinen, H. & Sampson, J. P. 2006. Implementation strategies for guidance policy and practice in higher education. Teoksessa R. Vuorinen & S. Saukkonen (toim.) *Guidance services in higher education. Strategies, design and implementation*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 77-88.
- Väistö, R. 2004. Mentorointi yksilön ja työyhteisön kehittämisen mahdollistajana. Teoksessa R. Väistö (toim.) *Mentorointi, ammatillisen kasvun ja työyhteisön kehittämismenetelmä sosiaali- ja terveysalalla*. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja C: Tiedotteita 20, 7-18.
- Young, J. P., Alvermann, D., Kaste, J., Henderson, S. & Many, J. 2004. Being a friend and a mentor at the same time: a pooled case comparison. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 12 (1), 23-36.
- Åkerlind, G. 2002. Principles and practice in phenomenographic research. *Proceedings of the international symposium on Current Issues in Phenomenography*. November 2002. Canberra, Australia.

LIITTEET

LIITE 1 Taustatiedot koulutusten toteuttamisesta

Koulutusyhteistyö

Tämän tutkimuksen aineistot on kerätty osana mentorointikoulutuksia, jotka Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto järjesti vuosina 2003–2006 kahden eri organisaation kanssa yhteistyönä. Terveystieteiden koulutus toteutettiin yhdessä Suomen psykogeriatrisen yhdistyksen (SPGY) Palkeet-projektin kanssa (Sarvimäki & Parviainen 2005). Kolme muuta koulutusta toteutettiin yhdessä Humanistisen ammattikorkeakoulun kanssa. SFGY ja Humanistinen ammattikorkeakoulu olivat rekrytoineet koulutukseen osallistuvat omista yhteistyöverkostoistaan ja osallistujat olivat vapaaehtoisesti ilmoittautuneet mukaan koulutukseen.

Opetussuunnitelma

Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa toteutettiin 2003–2006 Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan hyväksymän opetussuunnitelman mukaisia mentorointiopintoja. Koulutukset olivat laajuudeltaan 5 tai 15 opintoviikkoa. Eri koulutusryhmille järjestettiin eri laajuisia opintoja. Monitieteisen mentorointikoulutuksen opetussuunnitelman (2002) mukaan mentoroinnilla tarkoitetaan työssä oppimisen ohjaamista, jossa kokeneempi työntekijä ohjaa opiskelijaa tai nuorempaa kollegaa työssä tarvittavaan ammattitaitoon ja itsensä kehittämiseen. Koulutuksen tarkoituksena on ollut kehittää valmiuksia toimia työssä oppimisen ohjaaja teoreettisen tiedon ja oman työn kehittämishankkeen avulla. Opintojen tavoitteena on ollut, että koulutukseen osallistuvat tarkastelevat työtään laajemmassa yhteiskunnallisessa ja sosiaalisessa kontekstissa. Opintojen sisällöt tukevat sekä mentorin yksilöllistä ammatillista kasvua että hänen valmiuksiaan toimia työoppimisen ohjaajana. Opintojen aikana pyrittiin luomaan pohja reflektiivisen ammattikäytännön ja dialogisen ohjaussuhteen omaksumiselle. Opinnoissa perehdyttiin myös oppimisen merkitykseen ja mentorointiin organisaatiotasolla sekä ohjauksen eettisiin kysymyksiin. Koulutuskokonaisuuden sisältöalueina olivat Mentorointi ammatillisen kasvun tukena, Dialogisuus, Oppimisen ohjaaminen, Ohjauksen etiikka ja Kehityshanke. Koulutuksen työskentelymuodot olivat lähijaksoon osallistuminen (asiantuntijoiden alustuksia ja pienryhmätyöskentelyt), kirjallisuuden opiskelu, työskentely verkko-opiskeluympäristössä, kehittämishankkeen laatiminen.

Koulutuksen eteneminen

Jokaisen kohderyhmän kanssa koulutus aloitettiin tarkastelemalla mentoroinnin käsitettä ja sen erilaisia sovelluksia. Aiheesta oli asiantuntijaluento. Osalle koulutusryhmiä järjestettiin asiantuntijaluentojen lisäksi lähipäivinä pienryhmätyöskentelyä, koska kohderyhmä koko oli suuri. Pienryhmillä oli omat ohjaajat. Tutkija toimi pienryhmien ohjaajana terveydenhuollon ja järjestötyön ammattilaisten koulutuksissa. Viittomakielentulkkien ja viittomakielitulkkien kouluttajien ja järjestötyön, kulttuurialan ja viittomakielen ammatilliset työskentelivät koko koulutuksen ajan koko ryhmänä, koska osallistujamäärän vuoksi ryhmää ei ollut tarkoituksenmukaista jakaa pienempiin ryhmiin. Koulutuspäivän jälkeen osallistujia pyydettiin osallistumaan verkko-opiskeluympäristössä käytävään verkkokeskusteluun, jossa yhteisesti pohdittiin ja tulkittiin mentoroinnin ilmiötä.

Muita sisältöteemoja tarkasteltiin seuraavilla lähijaksoilla. Jokaisesta jaksosta koulutukseen osallistuvat tuottivat jonkun kirjallisen tehtävän yksilö- tai ryhmätyönä.

Mentoroinnin kehittämishankkeen toteuttamiseksi oli kaksi vaihtoehtoa. Koulutukseen osallistuvat joko toteuttivat ja arvioivat mentorointisuhteen. Vaihtoehtoisesti he joko laativat mentorointisuunnitelman omalle työpaikalle tai työstivät materiaalin mentoroinnin tueksi.

Toteutusten yleisluonnehdinnat

Tutkimusaineisto on koottu neljästä kohderyhmästä. Alla olevassa taulukossa kuvataan koulutusryhmien koulutusmallit. Järjestötyön ammattilaisten koulutus oli laajuudeltaan 15 opintoviikkoa. Muiden ryhmien koulutus oli laajuudeltaan 5 opintoviikkoa. Kaikki terveydenhuollon ammattilaiset toteuttivat pari- ja ryhmämentorointia. Vastaavasti kaikki viittomakielentulkkit ja viittomakielitulkkien kouluttajat sekä järjestötyön, kulttuurialan ja viittomakielen ammattilaiset laativat mentorointisuunnitelman tai mentorointimateriaalia. Järjestötyön kohderyhmään osallistuvat saivat valita näiden kahden vaihtoehdon väliltä.

TAULUKKO. Koulutusmallien luonnehdinta

Kohderyhmät	Koulutusmallin luonnehdinta
Terveysala (vanhuspsykiatria)	Viiden opintoviikon laajuinen valmennusohjelman järjestettiin terveydenhuoltoalan vanhuspsykiatrian ammattilaisille. He toteuttivat mentorointia oman työpaikkansa ulkopuolisessa organisaatiossa (palvelutalot). Koulutus kesti 1,5 vuotta ja mentorointia toteutettiin 1 vuoden ajan. Mentorointi toteutettiin ns. parimentorointia (2 mentoria) / ryhmä. Mentorointiin osallistui pienryhmä (3-4 henkilöä) samasta työpaikasta.
Järjestö- ja nuorisotyö	Perusopintokokonaisuus (15 ov), johon osallistuivat järjestötyön ammattilaisia. He osallistuvat mentorointikoulutukseen yksin oman organisaationsa edustajina. Koulutukseen sisältyi 5 opintoviikon laajuinen kehittämishanke. Kehittämishanke oli joko mentoroinnin toteuttaminen tai mentorointisuunnitelman laatiminen. Mentorointia toteutettiin joko omalla työpaikalla tai toisessa organisaatiossa. Mentorointisuhde toteutettiin mentorointiparina (yksi mentori ja yksi aktori omalta työpaikalta, järjestöstä tai yhdistyksestä). Osa osallistujista laati omaan organisaatioonsa mentorointiohjelman/-suunnitelman. Suunnitelman laatimisen tavoitteena oli, että mentorointi otettaisiin käyttöön heidän omassa organisaatiossaan.
Viittomakieliala Viittomakieli-, kulttuuri- tuotanto- sekä järjestö- ja nuorisotyöala	Viiden opintoviikon laajuiset opinnot, joissa ensisijaisesti tutustuttiin mentoroinnin käsitteeseen ja mietittiin sen soveltamista omassa työssä sekä omalle työpaikalle tulevien ammattikorkeakouluopiskelijoiden ohjaukseen. Osa osallistujista laati mentoroinnin tukipaketin mentoroinnin käynnistämisen tueksi omassa organisaatiossa tai alueella ja osa laati materiaalia mentoroinnin toteuttamiseksi.

LIITE 2 Teemaryhmien otsikot ja merkitysyksiköiden määrät

- suluissa on merkityksellisten ilmaisujen määrä kussakin teemassa. Listassa merkitysyksiköt on esitetty suuruusjärjestyksessä.

1. Mentorointi suhteessa muihin tuen ja ohjauksen muotoihin (työnohjaus, perehdytys, tuutorointi, ystäväsuhteet, johtaminen, valmentaminen, työharjoittelun ohjaus, esimiestyö, konsultointi, sparraus) (48)
2. Mentorointi on aktorin oman uskalluksen, rohkeuden ja omien ratkaisujen löytämisen vahvistamista (42)
3. Mentoroinnin ilmiö on vieras eikä siitä ole aikaisempia kokemuksia (31)
4. Tavoitteellisuus ja aktorilähtöisyys mentoroinnin lähtökohtina (28)
5. Mentoroinnilla voidaan olla rakentamassa yhteisöllisempää ja keskustelevaa työyhteisöä (25)
6. Mentori oppii toisesta toimintaympäristöstä ja kulttuurista (22)
7. Mentoroinnissa käytetään keskustelua, kuuntelua, kyseenalaistamista ja kriittisyyttä (21)
8. Mentoroinnissa molemmat osapuolet antavat ja saavat (20)
9. Mentoroinnissa jaetaan tietoja ja hiljaista tietoa (20)
10. Mentoroinnissa tuetaan aktorin henkistä kasvua (17)
11. Mentorointia voi olla jo se, että tietää voivansa soittaa mentorille ongelmatilanteissa (15)
12. Epämuodollista mentorointia on tehty aikaisemmin ja se on ”ikivanha keksintö” (15)
13. Mentori saman alan ihminen vai eri alan ihminen? (14)
14. Minä riitän – mentori tekee ohjausta oman osaamisensa ja kokemuksensa varassa (14)
15. Mentoroinnin/ mentorointiohjelman käynnistäminen, perehdytys, valmennus (14)
16. Mentorikin oppii – oman ammattitaidon tiedostaminen ja arvostaminen (14)
17. Mentorointi on koko alan hyödyksi (13)
18. Mentoroinnin sisällöt, oikeat ja väärät keskusteluaiheet, työ- vai yksityisasiat? (13)
19. Mentorikin oppii – ohjaustaito (12)
20. Mentoroinnin tavoite – aktori saa vahvistusta omalle työlleen ja ratkaisuilleen, saa tukea sekä voi testata ajatuksiaan (”henkinen”) (12)
21. Onnistuneen mentoroinnin edellytykset – mentorointi on sekä mentorin että aktorin työsuunnitelmassa (12)
22. Luottamuksellisuus mentoroinnin perustana (11)
23. Mentori: vanhempi ja viisaampana vai riittääkö vähempi? (11)
24. Onnistuneen mentoroinnin edellytykset – sopimuksen ja suunnitelman laatiminen (11)
25. Mentorointi tarvitsee johdon tuen (10)
26. Mentori tavoitteiden asettamisen tukena (10)
27. Mentorin itsetuntemus tärkeää (10)
28. Mentori: substanssiosaaja vai ihmisosaaja? (9)
29. Onnistuneen mentoroinnin edellytykset – aika ja paikka (9)
30. Aktorin asettamat tavoitteet mentorille kohtuuttomia ja vääränlaisia (9)
31. Mentorin löytäminen ja valinta (9)
32. Mentoroinnin tavoite – aktorin/aktoreiden jaksamisen tukeminen, työssä (8)
33. Mentorin sitoutuminen ja epäonnistuneesta suhteesta irtipääseminen (8)
34. Mentorointisuhde on ainutlaatuinen ja siinä on aina oma prosessinsa (8)
35. Hiljaisen tiedon siirtäminen – helpommin sanottu kuin tehty (8)
36. Mentoroinnin tavoite – luodaan uusia toimintatapoja, ratkaisuja (”konkreettisempi”) (7)
37. Mentoroinnin tavoite – taitojen lisääminen (7)
38. Mentorikin oppii – rohkeus, itseluottamus, havainnointikyky, ihmistuntemus, erilaisuuden sieto (7)
39. Aktorin asettamat tavoitteet määrittävät mentorin valintaa (6)
40. Mentorikin oppii – uudet ajatukset näkökulmat ja konkreettiset uudet työkalut omaan työhön (6)

41. Työskentelytavat ovat rajattomat (6)
42. Työskentelytapa – asiakastapausten käsittely (6)
43. Aika, kiire (6)
44. Mentoroinnin tavoite – kokemusten jakaminen (6)
45. Onnistuneen mentoroinnin edellytykset – se on prosessi, jossa on samat henkilöt (6)
46. Mentorille asetetut monenlaiset ominaisuudet (6)
47. Työskentelytapa – yhdessä työskentely työtilanteessa (6)
48. Tunnistaa ettei kaikkiin tilanteisiin ole ratkaisua (6)
49. Mentorointi on prosessi. Se vaatii sulatteluaikaa ja keskustellun kokeilemista, jolloin mentori saa palautetta mentoroinnin onnistumisesta (5)
50. Mentoroinnin tavoite – verkostojen luominen (5)
51. Yhteisölliset tavoitteet mentoroinnissa (5)
52. Mentorointi kaikkien mahdollisuutena vai harvan etuoikeutena? (5)
53. Työskentelytapa - e-mentorointi (5)
54. Mentori voi turhautua (5)
55. Onnistuneen mentoroinnin edellytykset – keskittyminen (5)
56. Tasavertaisuus (4)
57. Ohjausta tehdään perustehtävän suunnassa (4)
58. Työskentelytapa – tilanteiden videointi ja niiden analyysi (4)
59. Mentoroinnin tavoite – ammattitaidon ja osaamisen jakaminen ja lisääminen (4)
60. Mentoroinnin tavoite – virheellisten käsitysten korjaaminen (4)
61. Mentoroinnin sovellus – ammattikorkeakoulun opiskelijoiden siirtymävaiheen ohjaus koulutuksesta työelämään (4)
62. Mentorointi ei ole vastus kaikkiin ongelmiin (4)
63. Aktorin vastuu – kysyä ja tehdä tahtonsa (4)
64. Mentorointi halpa tapa kehittää, helposti sovellettava ja käyttökelpoinen, soveltuu monelle eri alalle (4)
65. Mentoria tarvitaan eri elämänvaiheissa erilaisiin asioihin (4)
66. Työskentelytapa – vierailukäynnit (3)
67. Erilaisuus (3)
68. Subjektiiivisuus: mentoroinnissa täytyy huomioida aktorin lähtökohdat ja tausta (3)
69. Ulkopuolisuus (3)
70. Onnistuneen mentoroinnin edellytykset – välimatka (3)
71. Antimentorointi (3)
72. Mentoroinnin käynnistäminen ”matalan kynnyksen periaatteella” (2)
73. Mentorikin oppii – vaihtelu, työmarkkinoilla lisäansio (2)
74. Aktorin vastuulla on suodattaa keskustelua – asiat eivät siirry kritiikittömästi (2)
75. Mentoroinnin tavoite – asenteiden tarkastelu (2)
76. Mentoroinnin sovellus – ikääntyvät työntekijät (2)
77. Mentoroinnissa on hyvä pitää tietty etäisyys (2)
78. Mentori ei pelasta virheistä (2)
79. Mentorointi on joskus jopa ”vahvempaa” kuin koulutus (2)
80. Mentorointi on osa life-long learning -tietä ja ajankohtainen suomalaisessa työelämässä (2)
81. Organisoidun mentoroinnin säilyttäminen joustavana ja avoimena, ettei siitä tule kankeaa järjestelmää (1)
82. Mentoroinnin sovellus – yrityksen perustaminen (1)
83. Mentoroinnin sovellus – kahden eri organisaation ohjauksellinen yhteistyö, samat asiakkaat (1)
84. Työskentelytapa – toisen työskentelyn seuraaminen (1)
85. Työskentelytapa – vertaismentorointi (1)
86. Työskentelytapa – ryhmämentorointi (1)

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH

- 1 KYÖSTIÖ, O. K., Oppilaiden terveydentilan riippuvuus koulutyypistä. - Health status of pupils according to type of school. 78 p. Summary 6 p. 1962.
- 2 HEINONEN, VEIKKO, Differentiation of primary mental abilities. 136 p. 1963.
- 3 ELONEN, ANNA S., TAKALA, MARTTI & RUOPPILA ISTO, A study of intellectual functions in children by means of the KTK performance scales. 181 p. 1963.
- 4 JUURMAA, JYRKI, On the ability structure of the deaf. 114 p. 1963.
- 5 HEINONEN, VEIKKO, Lyhennetty faktori-analyysi. - A short method for factor analysis. 76 p. Summary 5 p. 1963.
- 6 PITKÄNEN, PENTTI, Fyysisen kunnon rakenne ja kehittyminen. - The structure and development of physical fitness. 163 p. Summary 10 p. 1964.
- 7 NURMI, VELI, Maamme seminaarien varsinaisen opettajakoulutuksen synty ja kehittyminen viime vuosisadalla I. - Die Entehung und Entwicklung der praktischen Lehrer-bildung unserer Lehrerseminare im vorigen Jahrhundert I. 270 p. Zusammenfassung 15 p. 1964.
- 8 NURMI, VELI, Maamme seminaarien varsinaisen opettajakoulutuksen synty ja kehittyminen viime vuosisadalla II. - Die Entstehung und Entwicklung der praktischen Lehrer-bildung unserer Lehrerseminare im vorigen Jahrhundert II. 123 p. Zusammenfassung 10 p. 1964.
- 9 NUMMENMAA, TAPIO, The language of the face. 66 p. 1964.
- 10 ISOSAARI, JUSSI, Bruno Boxström ja Sortavalan seminaarin kasvatustieteiden opetus 1882-1917. - Bruno Boxström und der Unterricht in den pädagogischen Fächern am Seminar von Sortavala 1882-1917. 167 p. Zusammenfassung II p. 1964.
- 11 NUMMENMAA, TAPIO & TAKALA, MARTTI, Parental behavior and sources of information in different social groups. 53 p. 1965.
- 12 WECKROTH, JOHAN, Studies in brain pathology and human performance I. - On the relationship between severity of brain injury and the level and structure of intellectual performance. 105 p. 1965.
- 13 PITKÄNEN, PENTTI, Ärsyke- ja reaktioanalyttisten faktorointitulosten vastaavuudesta. - On the congruence and coincidence between stimulus analytical and response analytical factor results. 223 p. Summary 14 p. 1967.
- 14 TENKKU, JUSSI, Are single moral rules absolute in Kant's ethics? 31 p. 1967.
- 15 RUOPPILA, ISTO, Nuorten ja varttuneiden opiskelijoiden väliset asenne-erot eräissä ylioppilaspohjaisissa oppilaitoksissa. - Attitude differences between young and advanced university and college students. 182 p. Summary 14 p. 1967.
- 16 KARVONEN, JUHANI, The structure, arousal and change of the attitudes of teacher education students. 118 p. 1967.
- 17 ELONEN, ANNA S., Performance scale patterns in various diagnostic groups. 53 p. 1968.
- 18 TUOMOLA, UUNO, Kansakouluntarkastajaan kohdistuvista rooliodotuksista. - On role-expectations applied to school inspectors. 173 p. Summary 8 p. 1968.
- 19 PITKÄNEN, LEA, A descriptive model of aggression and nonaggression with applications to childrens behaviour. 208 p. 1969.
- 20 KOSKIAHO, BRIITTA, Level of living and industrialisation. 102 p. 1970.
- 21 KUUSINEN, JORMA, The meaning of another person's personality. 28 p. 1970.
- 22 VIJANEN, ERKKI, Pohjakoulutustaso ja kansakoulunopettajan kehitysympäristöjen muodostuminen. - The level of basic education in relation to the formation of the development milieus of primary school teachers. 280 s. Summary 13 p. 1970.
- 23 HAGFORS, CARL, The galvanic skin response and its application to the group registration of psychophysiological processes. 128 p. 1970.
- 24 KARVONEN, JUHANI, The enrichment of vocabulary and the basic skills of verbal communication. 47 p. 1971.
- 25 SEPPO, SIMO, Abiturienttien asenteet uskonnon-opetukseen. - The attitudes of students toward religious education in secondary school. 137 p. Summary 5 p. 1971.
- 26 RENKO MANU, Opettajan tehokkuus oppilaiden koulusaavutusten ja persoonallisuuden kehittämiseksi. - Teacher's effectiveness in improving pupils' school achievements and developing their personality. 144 p. Summary 4 p. 1971.
- 27 VAHERVA, TAPIO, Koulutustulokset peruskoulun ala-asteella yhteisömuuttajien selittäminä. - Educational outcomes at the lower level of the comprehensive school in the light of ecological variables. 158 p. Summary 3 p. 1974.
- 28 OLKINUORA, ERKKI, Norm socialization. The formation of personal norms. 186 p. Tiivistelmä 4 p. 1974.
- 29 LIIKANEN, PIIRKKO, Increasing creativity through art education among pre-school children. 44 p. Tiivistelmä 4 p. 1975.
- 30 ELONEN, ANNA S., & GUYER, MELVIN, Comparison of qualitative characteristics of human figure drawings of Finnish children in various diagnostic categories. 46 p. Tiivistelmä 3 p. 1975.
- 31 KÄÄRIÄINEN, RISTO, Physical, intellectual, and personal characteristics of Down's syndrome. 114 p. Tiivistelmä 4 p. 1975.
- 32 MÄÄTTÄ, PAULA, Images of a young drug user. 112 p. Tiivistelmä 11 p. 1976.
- 33 ALANEN, PENTTI, Tieto ja demokratia. - Epistemology and democracy. 140 p. Summary 4 p. 1976.
- 34 NUPPONEN, RIITTA, Vahvistajaroolit aikuisten ja lapsen vuorovaikutuksessa. - The experimental roles of reinforcing agent in adult-child interaction. 209 p. Summary 11 p. 1977.

- 35 TEIKARI, VEIKKO, Vigilanssi-ilmiön mittaamisesta ja selitysmahdollisuuksista. – On measuring and explanation of vigilance. 163 p. Summary 2 p. 1977.
- 36 VOLANEN, RISTO, On conditions of decision making. A study of the conceptual foundations of administration. – Päätöksenteon edellytyksistä. Tutkimus hallinnon käsitteellisistä perusteista. 171 p. Tiivistelmä 7 p. 1977.
- 37 LYYTINEN, PAULA, The acquisition of Finnish morphology in early childhood. – Suomen kielen morfologisten säännönmukaisuuksien omaksuminen varhaislapsuudessa. 143 p. Tiivistelmä 6 p. 1978.
- 38 HAKAMÄKI, SIMO, Maaseudulle muutto muutto liikkeen osana. – Migration on rural areas as one element of migration as a whole. 175 p. Summary 5 p. 1978.
- 39 MOBERG, SAKARI, Leimautuminen erityispedagogiikassa. Nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittyvät käsitykset ja niiden vaikutus hypoteettista oppilasta koskeviin havaintoihin. – Labelling in special education. 177 p. Summary 10 p. 1979.
- 40 AHVENAINEN, OSSI, Lukemis- ja kirjoittamishäiriöinen erityisopetuksessa. – The child with reading and writing disabilities in special education. 246 p. Summary 14 p. 1980.
- 41 HURME, HELENA, Life changes during childhood. – Lasten elämänmuutokset. 229 p. Tiivistelmä 3 p. 1981.
- 42 TUTKIMUS YHTEISKUNTAPOLITIIKAN VIITOITAJANA. Professori Leo Paukkuselle omistettu juhla kirja. 175 p. 1981.
- 43 HIRSJÄRVI, SIRKKA, Aspects of consciousness in child rearing. – Tietoisuuden ongelma kotikasvatuksessa. 259 p. 1981.
- 44 LASONEN, KARI, Siirtolaisoppilas Ruotsin kouluyhteisössä. Sosiometrinen tutkimus. – A socio-metric study of immigrant pupils in the Swedish comprehensive school. 269 p. Summary 7 p. 1981.
- 45 AJATUKSEN JA TOIMINNAN TIET. Matti Juntusen muistokirja. 274 p. 1982.
- 46 MÄKINEN, RAIMO, Teachers' work, wellbeing, and health. – Opettajan työ, hyvinvointi ja terveys. 232 p. Tiivistelmä 2 p. 1982.
- 47 KANKAINEN, MIKKO, Suomalaisen peruskoulun eriyttämisratkaisun yhteiskunnallisen taustan ja siirtymävaiheen toteutuksen arviointi. 257 p. Summary 11 p. 1982.
- 48 WALLS, GEORG, Health care and social welfare in, cooperation. 99 p. Tiivistelmä 9 p. 1982.
- 49 KOIVUKARI, MIRJAMI, Rote learning comprehension and participation by the learners in Zairian classrooms. – Mekaaninen oppiminen, ymmärtäminen ja oppilaiden osallistumisen opetukseen zairelaisissa koululuokissa. 286 p. Tiivistelmä 11 p. 1982.
- 50 KOPONEN, RITVA, An item analysis of tests in mathematics applying logistic test models. – Matematiikan kokeiden osioanalyysi logistisia testimalleja käyttäen. 187 p. Tiivistelmä 2 p. 1983.
- 51 PEKONEN, KYÖSTI, Byrokrania politiikan näkökulmasta. Poliitiikan ja byrokratian keskinäinen yhteys valtio- ja yhteiskuntaprosessin kehityksen valossa. – Bureaucracy from the viewpoint of politics. 253 p. 1983.
- 52 LYYTINEN, HEIKKI, Psychophysiology of anticipation and arousal. – Antisipaation ja viriämisen psykofysiologia. 190 p. Tiivistelmä 4 p. 1984.
- 53 KORAKIANGAS, MIKKO, Lastenneuvolan terveydenhoitajan arvioinnit viisivuotiaiden lasten psyykkisestä kehityksestä. – The psychological assessment of five-year-old children by public health centres. 227 p. Summary 14 p. 1984.
- 54 HUMAN ACTION AND PERSONALITY. Essays in honour of Martti Takala. 272 p. 1984.
- 55 MATILAINEN, JOUKO, Maanpuolustus ja eduskunta. Eduskuntaryhmien kannanotot ja koheesio maanpuolustuskysymyksissä Paasikiven-Kekkonen kaudella 1945-1978. – Defence and Parliament. 264 p. Summary 7 p. 1984.
- 56 PUOLUE, VALTIO JA EDUSTUKSELLINEN DEMOKRATIA. Pekka Nyholmille omistettu juhla kirja. – Party, state and representational democracy. 145 p. Summary 2 p. 1986.
- 57 SIISIÄINEN, MARTTI, Intressit, yhdistyslaitos ja poliittisen järjestelmän vakaisuus. – Interests, voluntary associations and the stability of the political system. 367 p. Summary 6 p. 1986.
- 58 MATTLAR, CARL-ERIK, Finnish Rorschach responses in cross-cultural context: A normative study. 166 p. Tiivistelmä 2 p. 1986.
- 59 ÄYSTÖ, SEIJA, Neuropsychological aspects of simultaneous and successive cognitive processes. – Rinnakkaisen ja peräkkäisen informaation prosessoinnin neuropsykologiasta. 205 p. Tiivistelmä 10 p. 1987.
- 60 LINDH, RAIMO, Suggestiiviset mielikuvamallit käyttäytymisen muokkaajina tarkkailuluokkalaisilla. – Suggestive covert modeling as a method with disturbed pupils. 194 p. Summary 8 p. 1987.
- 61 KORHONEN, TAPANI, Behavioral and neural short-latency and long-latency conditioned responses in the cat. – Välittömät ja viivästetyt hermostolliset ja käyttäytymisvasteet klassisen ehdollistamisen aikana kissalla. 198 p. Tiivistelmä 4 p. 1987.
- 62 PAHKINEN, TUULA, Psykoterapian vaikutus minäkäsitykseen. Psykoterapian käynnistämisen muutosprosessin vaikutus korkeakouluopiskelijoiden minäkäsitykseen. – Change in self-concept as a result of psychotherapy. 172 p. Summary 6 p. 1987.
- 63 KANGAS, ANITA, Keski-Suomen kulttuuri-toimintakokeilu tutkimuksena ja politiikkana. – The action research on cultural-activities in the Province of Central Finland. 301 p. Summary 8 p. 1988.
- 64 HURME, HELENA, Child, mother and grandmother. Intergenerational interaction in

- 65 RASKU-PUTTONEN, HELENA, Communication between parents and children in experimental situations. - Vanhempien ja lasten kommunikointi strukturoiduissa tilanteissa. 71 p. Tiivistelmä 5 p. 1988.
- 66 TOSKALA, ANTERO, Kahvikuppineurootikkojen ja paniikkiagorafobikkojen minäkuvat minäsystemin rakenteina ja kognitiivisen oppimis-terapian perustana. - The self-images of coffee cup neurotics and panic agoraphobics as structures of a selfsystem and a basis for learning therapy. 261 p. Summary 6 p. 1988.
- 67 HAKKARAINEN, LIISA, Kuurojen yläasteen oppilaiden kirjoitetun kielen hallinta. - Mastery of written language by deaf pupils at the upper level of Comprehensive school. 281 p. Summary 11 p. 1988.
- 68 NÄTTI, JOUKO, Työmarkkinoiden lohkoutuminen. Segmentaatioteoriat, Suomen työmarkkinat ja yritysten työvoimastrategiat. - Segmentation theories, Finnish labour markets and the use of labour in retail trade. 189 p. Summary 10 p. 1989.
- 69 AALTOLA, JUHANI, Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta Wittgensteinin myöhäisfilosofian ja pragmatismien valossa. - Meaning from the point of view of teaching and learning in the light of Wittgenstein's later philosophy and pragmatism. 249 p. Summary 6 p. 1989.
- 70 KINNUNEN, ULLA, Teacher stress over a school year. - Opettajan työstressi lukuvuoden aikana. 61 p. Tiivistelmä 3 p. 1989.
- 71 BREUER, HELMUT & RUOHO, KARI (Hrsg.), Pädagogisch-psychologische Prophylaxe bei 4-8-jährigen Kindern. - Pedagogis-psykologinen ennaltaehkäisy neljästä kahdeksaan vuoden iässä. 185 S. Tiivistelmä 1 S. 1989.
- 72 LUMMELAHTI, LEENA, Kuusivuotiaiden sopeutuminen päiväkotiin. Yksilöllistetty malliohjelma päiväkotiin heikosti sopeutuvien kuusivuotiaiden ohjauksessa sekä vanhempien kasvatuskäytännön yhteydet lapsen sopeutumiseen ja minäkäsitykseen. - The adjustment of six-year-old children to day-care-centres. 224 p. Summary 9 p. 1990.
- 73 SALOVIITA, TIMO, Adaptive behaviour of institutionalized mentally retarded persons. - Laitoksessa asuvien kehitysvammaisten adaptiivinen käyttäytyminen. 167 p. Tiivistelmä 4 p. 1990.
- 74 PALONEN, KARI et SUBRA, LEENA (Eds.), Jean-Paul Sartre - un philosophe du politique. - Jean-Paul Sartre - poliittisuuden filosofi. 107 p. Tiivistelmä 2 p. 1990.
- 75 SINIVUO, JUHANI, Kuormitus ja voimavarat upseerin uralla. - Work load and resources in the career of officers. 373 p. Summary 4 p. 1990.
- 76 PÖLKKI, PRJJO, Self-concept and social skills of school beginners. Summary and discussion. - Koulutulokkaiden minäkäsitys ja sosiaaliset taidot. 100 p. Tiivistelmä 6 p. 1990.
- 77 HUTTUNEN, JOUKO, Isän merkitys pojan sosiaaliselle sukupuolelle. - Father's impact on son's gender role identity. 246 p. Summary 9 p. 1990.
- 78 AHONEN, TIMO, Lasten motoriset koordinaatiohäiriöt. Kehitysneuro psykologinen seuranta-tutkimus. - Developmental coordination disorders in children. A developmental neuropsychological follow-up study. 188 p. Summary 9 p. 1990.
- 79 MURTO, KARI, Towards the well functioning community. The development of Anton Makarenko and Maxwell Jones' communities. - Kohti toimivaa yhteisöä. Anton Makarenkon ja Maxwell Jonesin yhteisöjen kehitys. 270 p. Tiivistelmä 5 p. Cp2`<, 5 c. 1991.
- 80 SEIKKULA, JAAKKO, Perheen ja sairaalan rajasynteesi potilaan sosiaalisessa verkostossa. - The family-hospital boundary system in the social network. 285 p. Summary 6 p. 1991.
- 81 ALANEN, ILKKA, Miten teoretisoida maa-talouden pientuotantoa. - On the conceptualization of petty production in agriculture. 360 p. Summary 9 p. 1991.
- 82 NIEMELÄ, EINO, Harjaantumisoppilas peruskoulun liikuntakasvatuksessa. - The trainable mentally retarded pupil in comprehensive school physical education. 210 p. Summary 7 p. 1991.
- 83 KARILA, IRMA, Lapsivuodeajan psyykkisten vaikeuksien ennakointi. Kognitiivinen malli. - Prediction of mental distress during puerperium. A cognitive model. 248 p. Summary 8 p. 1991.
- 84 HAAPASALO, JAANA, Psychopathy as a descriptive construct of personality among offenders. - Psykopatia rikoksentekijöiden persoonallisuutta kuvaavana konstruktiona. 73 p. Tiivistelmä 3 p. 1992.
- 85 ARNKIL, ERIK, Sosiaalityön rajasynteemit ja kehitysvyöhyke. - The systems of boundary and the developmental zone of social work. 65 p. Summary 4 p. 1992.
- 86 NIKKI, MAIJA-LIISA, Suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutus ja sen relevanssi. Osa II. - Foreign language education in the Finnish educational system and its relevance. Part 2. 204 p. Summary 5 p. 1992.
- 87 NIKKI, MAIJA-LIISA, The implementation of the Finnish national plan for foreign language teaching. - Valtakunnallisen kielenopetuksen yleissuunnitelman toimeenpano. 52 p. Yhteenveto 2 p. 1992.
- 88 VASKILAMPI, TUULA, Vaihtoehtoinen terveydenhuolto hyvinvointivaltion terveystarkkailuilla. - Alternative medicine on the health market of welfare state. 120 p. Summary 8 p. 1992.
- 89 LAAKSO, KIRSTI, Kouluvaikeuksien ennustaminen. Käyttäytymishäiriöt ja kielelliset vaikeudet peruskoulun alku- ja päättövaiheissa. -

- Prediction of difficulties in school. 145 p. Summary 4 p. 1992.
- 90 SUUTARINEN, SAKARI, Herbartilainen pedagoginen uudistus Suomen kansakoulussa vuosisadan alussa (1900-1935). - Die Herbart'sche pädagogische Reform in den finnischen Volksschulen zu Beginn dieses Jahrhunderts (1900-1935). 273 p. Zusammenfassung 5 S. 1992.
- 91 AITTOLA, TAPIO, Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. - Origins of the new student type. 162 p. Summary 4 p. 1992
- 92 KORHONEN, PEKKA, The origin of the idea of the Pacific free trade area. - Tyynenmeren vapaa-kauppa-alueen idean muotoutuminen. - Taiheiyo jiyuu boeeki chi-iki koosoo no seisei. 220 p. Yhteenveto 3 p. Yooyaku 2 p. 1992.
- 93 KERÄNEN, JYRKI, Avohoitoon ja sairaalahoitoon valikoituminen perhekeskeisessä psykiatrisessa hoitojärjestelmässä. - The choice between outpatient and inpatient treatment in a family centred psychiatric treatment system. 194 p. Summary 6 p. 1992.
- 94 WAHLSTRÖM, JARL, Merkitysten muodostuminen ja muuttuminen perheterapeuttisessa keskustelussa. Diskurssianalyttinen tutkimus. - Semantic change in family therapy. 195 p. Summary 5 p. 1992.
- 95 RAHEEM, KOLAWOLE, Problems of social security and development in a developing country. A study of the indigenous systems and the colonial influence on the conventional schemes in Nigeria. - Sosiaaliturvan ja kehityksen ongelmia kehitysmaassa. 272 p. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 96 LAINE, TIMO, Aistisuus, kehollisuus ja dialogisuus. Ludwig Feuerbachin filosofian lähtökohtia ja niiden kehitysnäkymiä 1900-luvun antropologisesti suuntautuneessa fenomenologiassa. - Sensuousness, bodilyness and dialogue. Basic principles in Ludwig Feuerbach's philosophy and their development in the anthropologically oriented phenomenology of the 1900's. 151 p. Zusammenfassung 5 S. 1993.
- 97 PENTTONEN, MARKKU, Classically conditioned lateralized head movements and bilaterally recorded cingulate cortex responses in cats. - Klassisesti ehdollistetut sivuttaiset päänliikkeet ja molemminpuoliset aivojen pihtipoimun vasteet kissalla. 74 p. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 98 KORO, JUKKA, Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys opetustuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. - Adults as managers of their own learning. Self-directiveness, its development and connection with the cognitive learning results of an experiment on distance education for the teaching of educational science. 238 p. Summary 7 p. 1993.
- 99 LAIHIALA-KANKAINEN, SIRKKA, Formaalin ja funktionaalinen traditio kielenopetuksessa. Kielenopetuksen oppihistoriallinen tausta antiikista valistukseen. - Formal and functional traditions in language teaching. The theory -historical background of language teaching from the classical period to the age of reason. 288 p. Summary 6 p. 1993.
- 100 MÄKINEN, TERTTU, Yksilön varhaiskehitys koulunkäynnin perustana. - Early development as a foundation for school achievement. 273 p. Summary 16 p. 1993.
- 101 KOTKAVIRTA, JUSSI, Practical philosophy and modernity. A study on the formation of Hegel's thought. - Käytännöllinen filosofia ja modernisuus. Tutkielma Hegelin ajattelun muotoutumisesta. 238 p. Zusammenfassung 3 S. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 102 EISENHARDT, PETER L., PALONEN, KARI, SUBRA, LEENA, ZIMMERMANN RAINER E. (Eds.), Modern concepts of existentialism. Essays on Sartrean problems in philosophy, political theory and aesthetics. 168 p. Tiivistelmä 2 p. 1993.
- 103 KERÄNEN, MARJA, Modern political science and gender. A debate between the deaf and the mute. - Moderni valtio-oppi ja nainen. Mykkien ja kuuvojen välinen keskustelu. 252 p. Tiivistelmä 4 p. 1993.
- 104 MATIKAINEN, TUULA, Työtaitojen kehittyminen erityisammattikouluvaiheen aikana. - Development of working skills in special vocational school. 205 p. Summary 4 p. 1994.
- 105 PIHLAJARINNE, MARJA-LEENA, Nuoren sairastuminen skitsofreeniseen häiriöön. Perheterapeuttinen tarkastelutapa. - The onset of schizophrenic disorder at young age. Family therapeutic study. 174 p. Summary 5 p. 1994.
- 106 KUUSINEN, KIRSTI-LIISA, Psykkinen itsesäätely itsehoidon perustana. Itsehoito I-tyypin diabetesta sairastavilla aikuisilla. - Self-care based on self-regulation. Self-care in adult type I diabetics. 260 p. Summary 17 p. 1994.
- 107 MENGISTU, LEGESSE GEBRESELLASSIE, Psychological classification of students with and without handicaps. A tests of Holland's theory in Ethiopia. 209 p. 1994.
- 108 LESKINEN, MARKKU (ED.), Family in focus. New perspectives on early childhood special education. 158 p. 1994.
- 109 LESKINEN, MARKKU, Parents' causal attributions and adjustment to their child's disability. - Vanhempien syytulkinnat ja sopeutuminen lapsensa vammaisuuteen. 104 p. Tiivistelmä 1 p. 1994.
- 110 MATTHIES, AILA-LEENA, Epävirallisen sektorin ja hyvinvointivaltion suhteiden modernisoituminen. - The informal sector and the welfare state. Contemporary relationships. 63 p. Summary 12 p. 1994.
- 111 AITTOLA, HELENA, Tutkimustyön ohjaus ja ohjaussuhteet tieteellisessä jatkokoulutuksessa. - Mentoring in postgraduate education. 285 p. Summary 5 p. 1995.
- 112 LINDÉN, MIRJA, Muuttuva syövän kuva ja kokeminen. Potilaiden ja ammattilaisten tulkintoja. - The changing image and experience

- of cancer. Accounts given by patients and professionals. 234 p. Summary 5 p. 1995.
- 113 VÄLIMAA, JUSSI, Higher education cultural approach. - Korkeakoulututkimuksen kulttuurinäkökulma. 94 p. Yhteenveto 5 p. 1995.
- 114 KAIPIO, KALEVI, Yhteisöllisyys kasvatuksessa. yhteisökasvatuksen teoreettinen analyysi ja käytäntöön soveltaminen. - The community as an educator. Theoretical analysis and practice of community education. 250 p. Summary 3 p. 1995.
- 115 HÄNNIKÄINEN, MARITTA, Nukesta vauvaksi ja lapsesta lääkäriksi. Roolileikkiin siirtymisen tarkastelua piagetilaisesta ja kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulmasta. 73 p. Summary 6 p. 1995.
- 116 IKONEN, OIVA. Adaptiivinen opetus. Oppimistutkimus harjaantumiskoulun opetussuunnitelma- ja seurantajärjestelmän kehittämisen tukena. - The adaptive teaching. 90 p. Summary 5 p. 1995.
- 117 SUUTAMA, TIMO. Coping with life events in old age. - Elämän muutos- ja ongelmatilanteiden käsittely iäkkäillä ihmisillä. 110 p. Yhteenveto 3 p. 1995.
- 118 DERSEH, TIBEBU BOGALE, Meanings Attached to Disability, Attitudes towards Disabled People, and Attitudes towards Integration. 150 p. 1995.
- 119 SAHLBERG, PASI, Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muu-tokseen yhden kehittämisprojektin valossa. - Who would help a teacher. A post-modern perspective on change in teaching in light of a school improvement project. 255 p. Summary 4 p. 1996.
- 120 UHINKI, AILO, Distress of unemployed job-seekers described by the Zulliger Test using the Comprehensive System. - Työttömien työntekijöiden ahdinko kuvattuna Comprehensive Systemin mukaisesti käytetyillä Zulligerin testillä. 61 p. Yhteenveto 3p. 1996.
- 121 ANTIKAINEN, RISTO, Clinical course, outcome and follow-up of inpatients with borderline level disorders. - Rajatilapotilaiden osastohoidon tuloksellisuus kolmen vuoden seurantatutkimuksessa Kys:n psykiatrian klinikassa. 102 p. Yhteenveto 4 p. 1996.
- 122 RUUSUVIRTA, TIMO, Brain responses to pitch changes in an acoustic environment in cats and rabbits. - Aivovasteet kuuloärsykemuutoksiin kissoilla ja kaneilla. 45 p. Yhteenveto 2 p. 1996.
- 123 VISTI, ANNALISA, Työyhteisön ja työn tuottavuuden kehitys organisaation transformaatiossa. - Development of the work community and changes in the productivity of work during an organizational transformation process. 201 p. Summary 12 p. 1996.
- 124 SALLINEN, MIKAEL, Event-related brain potentials to changes in the acoustic environment during sleep and sleepiness. - Aivojen herätevasteet muutoksiin kuuloärsykesarjassa unen ja uneliaisuuden aikana. 104 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 125 LAMMINMÄKI, TUUJA, Efficacy of a multi-faceted treatment for children with learning difficulties. - Oppimisvaikeuksien neurokognitiivisen ryhmäkuntoutuksen tuloksellisuus ja siihen vaikuttavia tekijöitä. 56 p. Yhteenveto 2 p. 1997.
- 126 LUTINEN, JAANA, Fragmentoituva kulttuuripolitiikka. Paikallisen kulttuuripolitiikan tulkintakehykset Ylä-Savossa. - Fragmenting-cultural policy. The interpretative frames of local cultural politics in Ylä-Savo. 178 p. Summary 9 p. 1997.
- 127 MARTTUNEN, MIIKA, Studying argumentation in higher education by electronic mail. - Argumentointia yliopisto-opinnoissa sähköpostilla. 60 p. (164 p.) Yhteenveto 3 p. 1997.
- 128 JAAKKOLA, HANNA, Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta. - Language knowledge and language ability. Teachers' conceptions of the role of grammar in foreign language learning and teaching. 227 p. Summary 7 p. 1997.
- 129 SUBRA, LEENA, A portrait of the political agent in Jean-Paul Sartre. Views on playing, acting, temporality and subjectivity. - Poliittisen toimijan muotokuva Jean-Paul Sartrella. Näkymiä pelaamiseen, toimintaan, ajallisuuteen ja subjektiivisuuteen. 248 p. Yhteenveto 2 p. 1997.
- 130 HAARAKANGAS, KAUKO, Hoitokokouksen äänet. Dialoginen analyysi perhekeskeisen psykiatrisen hoitoprosessin hoitokokous-keskusteluita työryhmän toiminnan näkökulmasta. - The voices in treatment meeting. A dialogical analysis of the treatment meeting conversations in family-centred psychiatric treatment process in regard to the team activity. 136 p. Summary 8 p. 1997.
- 131 MATINHEIKKI-KOKKO, KAIJA, Challenges of working in a cross-cultural environment. Principles and practice of refugee settlement in Finland. - Kulttuurienvälisen työn haasteet. Periaatteet ja käytäntö maahanmuuttajien hyvinvoinnin turvaamiseksi Suomessa. 130 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 132 KIVINIEMI, KARI, Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. - From the learning of teacherhood to the fabrications of practice. Adult students' experiences of teaching practice and its supervision in class teacher education. 267 p. Summary 8 p. 1997.
- 133 KANTOLA, JOUKO, Cygnaeuksen jäljillä käsityönopetuksesta teknologiseen kasvatukseen. - In the footsteps of Cygnaeus. From handicraft teaching to technological education. 211 p. Summary 7 p. 1997.
- 134 KAARTINEN, JUKKA, Nocturnal body movements

- and sleep quality. - Yölliset kehon liikkeet ja unen laatu. 85 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 135 MUSTONEN, ANU, Media violence and its audience. - Mediaväkivalta ja sen yleisö. 44 p. (131 p.). Yhteenveto 2 p. 1997.
- 136 PERTTULA, JUHA, The experienced life-fabrics of young men. - Nuorten miesten koettu elämänkudelman. 218 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 137 TIKKANEN, TARJA, Learning and education of older workers. Lifelong learning at the margin. - Ikääntyvän työväestön oppiminen ja koulutus. Elinikäisen oppimisen marginaalissa. 83 p. (154 p.). Yhteenveto 6 p. 1998.
- 138 LEINONEN, MARKKU, Johannes Gezelius vanhempi luonnonmukaisen pedagogiikan soveltajana. Comeniuslainen tulkinta. - Johannes Gezelius the elder as implementer of natural pedagogy. A Comenian interpretation. 237 p. Summary 7 p. 1998.
- 139 KALLIO, EEVA, Training of students' scientific reasoning skills. - Korkeakouluopiskelijoiden tieteellisen ajattelun kehittäminen. 90 p. Yhteenveto 1 p. 1998.
- 140 NIEMI-VÄKEVÄINEN, LEENA, Koulutusjaksot ja elämänpolitiikka. Koulutautuminen yksilöllistymisen ja yhteisöllisyyden risteysasemana. - Sequences of vocational education as life politics. Perspectives of individualization and communality. 210 p. Summary 6 p. 1998.
- 141 PARIKKA, MATTI, Teknologiaкомпетенssi. Teknologiakasvatuksen uudistamishaasteita peruskoulussa ja lukiossa. - Technological competence. Challenges of reforming technology education in the Finnish comprehensive and upper secondary school. 207 p. Summary 13 p. 1998.
- 142 TA OPETTAJAN APUNA - EDUCATIONAL TA FOR TEACHER. Professori Pirkko Liikaselle omistettu juhla-kirja. 207 p. Tiivistelmä - Abstract 14 p. 1998.
- 143 YLÖNEN, HILKKA, Taikahattu ja hopeakengät - sadun maailmaa. Lapsi päiväkodissa sadun kuulijana, näkijänä ja kokijana. - The world of the colden cap and silver shoes. How kinder garden children listen to, view, and experience fairy tales. 189 p. Summary 8 p. 1998.
- 144 MOILANEN, PENNITTI, Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan totuudellisuuden arviointi. - Interpreting reasons for teachers' action and the verifying the interpretations. 226 p. Summary 3p. 1998.
- 145 VAURIO, LEENA, Lexical inferencing in reading in english on the secondary level. - Sanapäätely englanninkielistä tekstiä luettaessa lukioasteella. 147 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 146 ETELÄPELTO, ANNELI, The development of expertise in information systems design. - Asiantuntijuuden kehittyminen tietojärjestelmien suunnittelussa. 132 p. (221p.). Yhteenveto 12 p. 1998.
- 147 PIIRHONEN, ANTTI, Redundancy as a criterion for multimodal user-interfaces. - Käsitteistö luo näkökulman käyttöliittymäanalyyysiin. 141 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 148 RÖNKÄ, ANNA, The accumulation of problems of social functioning: outer, inner, and behavioral strands. - Sosiaalinen selviytyminen lapsuudesta aikuisuuteen: ongelmien kasautumisen kolme väylää. 44 p. (129 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 149 NAUKKARINEN, AIMO, Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. - Balancing rigor and relevance. Developing problem-solving associated with students' challenging behavior in the light of a study of an upper comprehensive school. 296 p. Summary 5 p. 1999.
- 150 HOLMA, JUHA, The search for a narrative. Investigating acute psychosis and the need-adapted treatment model from the narrative viewpoint. - Narratiivinen lähestymistapa akuuttiin psykoosiin ja tarpeenmukaisen hoidon malliin. 52 p. (105 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 151 LEPPÄNEN, PAAVO H.T., Brain responses to changes in tone and speech stimuli in infants with and without a risk for familial dyslexia. - Aivovasteet ääni- ja puheärsykkeiden muutoksiin vauvoilla, joilla on riski suvussa esiintyvään dysleksiaan ja vauvoilla ilman tätä riskiä. 100 p. (197 p.) Yhteenveto 4 p. 1999.
- 152 SUOMALA, JYRKI, Students' problem solving in the LEGO/Logo learning environment. - Oppilaiden ongelmanratkaisu LEGO/Logo oppimisympäristössä. 146 p. Yhteenveto 3 p. 1999.
- 153 HUTTUNEN, RAUNO, Opettämisen filosofia ja kritiikki. - Philosophy, teaching, and critique. Towards a critical theory of the philosophy of education. 201 p. Summary 3p. 1999.
- 154 KAREKIVI, LEENA, Ehkä en kokeilisikaan, jos Tutkimus ylivieskalaisten nuorten tupakoinnista ja päihteidenkäytöstä ja niihin liittyvästä terveyskasvatuksesta vuosina 1989-1998. - Maybe I wouldn't even experiment if A study on youth smoking and use of intoxicants in Ylivieska and related health education in 1989-1998. 256 p. Summary 4 p. 1999.
- 155 LAAKSO, MARJA-LEENA, Prelinguistic skills and early interactional context as predictors of children's language development. - Esi-kielellinen kommunikaatio ja sen vuorovaikutuksellinen konteksti lapsen kielen kehityksen ennustajana. 127 p. Yhteenveto 2 p. 1999.
- 156 MAUNO, SAIJA, Job insecurity as a psycho-social job stressor in the context of the work-family interface. - Työn epävarmuus työn psykososiaalisena stressitekijänä työn ja perheen vuorovaikutuksen kontekstissa. 59 p. (147 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 157 MÄENSIVU KIRSTI, Opettaja määrittelijänä, oppilas määriteltävänä. Sanallisen oppilaan arvioinnin sisällön analyysi. - The teacher as a determiner - the pupil to be determined -

- content analysis of the written school reports. 215 p. Summary 5 p. 1999.
- 158 FELDT, TARU, Sense of coherence. Structure, stability and health promoting role in working life. - Koherenssin rakenne, pysyvyys ja terveyttä edistävä merkitys työelämässä. 60 p. (150 p.) Yhteenveto 5 p. 2000.
- 159 MÄNTY, TARJA, Ammatillisista erityisoppilaitok-
sista elämään. - Life after vocational special
education. 235 p. Summary 3 p. 2000.
- 160 SARJA, ANNELI, Dialogioppiminen pienryhmäs-
sä. Opettajaksi opiskelevien harjoitteluprosesi
terveydenhuollon opettajankoulutuksessa. -
Dialogic learning in a small group. The
process of student teachers' teaching practice
during health care education. 165 p. Summary
7 p. 2000.
- 161 JÄRVINEN, ANITTA, Taitajat iänikuiset. - Kotkan
ammattilukiosta valmiuksia elämään, työelä-
mään ja jatko-opintoihin. - Age-old
craftmasters -Kotka vocational senior
secondary school - giving skills for life, work
and further studies. 224 p. Summary 2 p. 2000.
- 162 KONTIO, MARJA-LIISA, Laitoksessa asuvan
kehitysvammaisen vanhuksen haastava
käyttäytyminen ja hoitajan käyttämiä vaiku-
tuskeinoja. - Challenging behaviour of
institutionalized mentally retarded elderly
people and measures taken by nurses to
control it. 175 p. Summary 3 p. 2000.
- 163 KILPELÄINEN, ARJA, Naiset paikkaansa etsimäs-
sä. Aikuiskoulutus naisen elämänsä
rakentajana. - Adult education as determinant
of woman's life-course. 155 p. Summary 6 p.
2000.
- 164 RIITESUO, ANNIKKI, A preterm child grows.
Focus on speech and language during the
first two years. - Keskonen kasvaa: puheen
ja kielen kehitys kahtena ensimmäisenä elin-
vuotena. 119 p. Tiivistelmä 2 p. 2000.
- 165 TAURIAINEN, LEENA, Kohti yhteistä laatua. -
Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatu-
käsitykset päiväkodin integroidussa erityis-
ryhmässä. - Towards common quality: staff's,
parents' and children's conceptions of quality
in an integration group at a daycare center.
256 p. Summary 6 p. 2000.
- 166 RAUDASKOSKI, LEENA, Ammattikorkeakoulun
toimintaperustaa etsimässä. Toimilupahake-
musten sisällönanalyttinen tarkastelu. - In
search for the founding principles of the
Finnishpolytechnic institutes. A content
analysis of the licence applications. 193 p.
Summary 4 p. 2000.
- 167 TAKKINEN, SANNA, Meaning in life and its
relation to functioning in old age. - Elämän
tarkoituksellisuus ja sen yhteydet toiminta-
kykyyn vanhuudessa. 51 p. (130 p.)
Yhteenveto 2 p. 2000.
- 168 LAUNONEN, LEEVI, Eettinen kasvatusajattelu
suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä
1860-luvulta 1990-luvulle. - Ethical thinking
in Finnish school's pedagogical texts from the
1860s to the 1990s. 366 p. Summary 3 p. 2000.
- 169 KUORELAHTI, MATTI, Sopeutumattomien luokka-
muotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. -
The educational outcomes of special classes
for emotionally/ behaviorally disordered
children and youth. 176 p. Summary 2p.
2000.
- 170 KURUNMÄKI, JUSSI, Representation, nation and
time. The political rhetoric of the 1866
parliamentary reform in Sweden. - Edustus,
kansakunta ja aika. Poliittinen retoriikka
Ruotsin vuoden 1866 valtiopäiväreformissa.
253 p. Tiivistelmä 4 p. 2000.
- 171 RASINEN, AKI, Developing technology
education. In search of curriculum elements
for Finnish general education schools. 158 p.
Yhteenveto 2 p. 2000.
- 172 SUNDHOLM, LARS, Itseohjautuvuus organisaatio-
muutoksessa. - Self-determination in
organisational change. 180 p. Summary 15 p.
2000.
- 173 AHONNISKKA-ASSA, JAANA, Analyzing change in
repeated neuropsychological assessment. 68
p. (124 p.) Yhteenveto 2 p. 2000.
- 174 HOFFRÉN, JARI, Demokraattinen eetos - rajoista
mahdollisuuksiin. - The democratic ethos.
From limits to possibilities? 217 p. Summary
2 p. 2000.
- 175 HEIKKINEN, HANNU L. T., Toimintatutkimus,
tarinat ja opettajaksi tuleminen taito.
Narratiivisen identiteettityön kehittäminen
opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen
avulla. - Action research, narratives and the
art of becoming a teacher. Developing
narrative identity work in teacher education
through action research. 237 p. Summary 4 p.
2001.
- 176 VUORENMAA, MARITTA, Ikkunoita arvioin-
nin tuolle puolen. Uusia avauksia suoma-
laiseen koulutusta koskevaan evaluaatio-
keskusteluun. - Views across assessment:
New openings into the evaluation
discussion on Finnish education. 266 p.
Summary 4 p. 2001.
- 177 LITMANEN, TAPIO, The struggle over risk. The
spatial, temporal, and cultural dimensions of
protest against nuclear technology. - Kamp-
pailu riskistä. Ydinteknologian vastaisen
protestin tilalliset, ajalliset ja kulttuuriset
ulottuvuudet. 72 p. (153 p.) Yhteenveto 9 p.
2001.
- 178 AUNOLA, KAISA, Children's and adolescents'
achievement strategies, school adjustment,
and family environment. - Lasten ja nuorten
suoritusstrategiat koulu- ja perheympäristöis-
sä. 51 p. (153 p.) Yhteenveto 2 p. 2001.
- 179 OKSANEN, ELINA, Arvioinnin kehittäminen
erityisopetuksessa. Diagnosoinnista oppimi-
sen ohjaukseen laadullisena tapaustutkimuk-
sena. - Developing assessment practices in
special education. From a static approach to

- dynamic approach applying qualitative case. 182 p. Summary 5 p. 2001.
- 180 VIITTALA, KAISU, "Kyllä se tommosellaki lapsella on kovempi urakka". Sikiöaikana alkoholille altistuneiden huostaanotettujen lasten elämäntilanne, riskiprosessit ja suojaavat prosessit. - "It's harder for that kind of child to get along". The life situation of the children exposed to alcohol in utero and taken care of by society, their risk and protective processes. 316 p. Summary 4 p. 2001.
- 181 HANSSON, LEENI, Networks matter. The role of informal social networks in the period of socioeconomic reforms of the 1990s in Estonia. - Verkostoilla on merkitystä: infor-maalisten sosiaalisten verkostojen asema Virossa 1990-luvun sosio-ekonomisten muutosten aikana. 194 p. Yhteenveto 3 p. 2001.
- 182 BÖÖK, MARJA LEENA, Vanhemmuus ja vanhemmuuden diskursit työttömyystilanteessa. - Parenthood and parenting discourses in a situation of unemployment. 157 p. Summary 5 p. 2001.
- 183 KOKKO, KATJA, Antecedents and consequences of long-term unemployment. - Pitkäaikaistyöttömyyden ennakoijia ja seurauksia. 53 p. (115 p.) Tiivistelmä 3 p. 2001.
- 184 KOKKONEN, MARJA, Emotion regulation and physical health in adulthood: A longitudinal, personality-oriented approach. - Aikuisiän tunteiden säätely ja fyysinen terveys: pitkittäistutkimuksellinen ja persoonallisuuskeskeinen lähestymistapa. 52 p. (137 p.) Tiivistelmä 3 p. 2001.
- 185 MÄNNIKKÖ, KAISA, Adult attachment styles: A Person-oriented approach. - Aikuisten kiintymystyyli. 142 p. Yhteenveto 5 p. 2001.
- 186 KATVALA, SATU, Missä äiti on? Äitejä ja äitiyden uskomuksia sukupolvien saatossa. - Where's mother? Mothers and maternal beliefs over generations. 126 p. Summary 3 p. 2001.
- 187 KIISKINEN, ANNA-LIISA, Ympäristöhallinto vastuullisen elämäntavan edistäjänä. - Environmental administration as promoter of responsible living. 229 p. Summary 8 p. 2001.
- 188 SIMOLA, AHTI, Työterveyshuolto-organisaation toiminta, sen henkilöstön henkinen hyvinvointi ja toiminnan tuloksellisuus. - Functioning of an occupational health service organization and its relationship to the mental well-being of its personnel, client satisfaction, and economic profitability. 192 p. Summary 12 p. 2001.
- 189 VESTERINEN, PIRKKO, Projektiopiskelu- ja oppiminen ammattikorkeakoulussa. - Project-based studying and learning in the polytechnic. 257 p. Summary 5 p. 2001.
- 190 KEMPPAINEN, JAANA, Kotikasvatus kolmessa sukupolvessa. - Childrearing in three generations. 183 p. Summary 3 p. 2001.
- 191 HÖHENTHAL-ANTIN LEONIE, Luvan ottaminen - lkäihmiset teatterin tekijöinä. - Taking permission- Elderly people as theatre makers. 183 p. Summary 5 p. 2001.
- 192 KAKKORI, LEENA, Heideggerin aukeama. Tutkimuksia totuudesta ja taiteesta Martin Heideggerin avaamassa horisontissa. - Heidegger's clearing. Studies on truth and art in the horizon opened by Martin Heidegger. 156 p. Summary 2 p. 2001.
- 193 NÄRHI, VESA, The use of clinical neuropsychological data in learning disability research. - Asiakastyön yhteydessä kerätyn neuropsykologisen aineiston käyttö oppimisvaikeustutkimuksessa. 103 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 194 SUOMI, ASTA, Ammattia etsimässä. Aikuisopiskelijat kertovat sosiaaliohjaajakoulutuksesta ja narratiivisen pätevyyden kehittymisestä. - Searching for professional identity. Adult students' narratives on the education of a social welfare supervisor and the development of narrative competence. 183 p. Summary 2 p. 2002.
- 195 PERKKILÄ, PÄIVI, Opettajien matematiikkauskomukset ja matematiikan oppikirjan merkitys alkuopetuksessa. 212 p. - Teacher's mathematics beliefs and meaning of mathematics textbooks in the first and the second grade in primary school. Summary 2 p. 2002.
- 196 VESTERINEN, MARJA-LIISA, Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa. - Promoting professional expertise by developing practical learning at the polytechnic. 261 p. Summary 5 p. 2002.
- 197 POHJANEN, JORMA, Mitä kello on? Kello modernissa yhteiskunnassa ja sen sosiologisessa teoriassa. - What's the time. Clock on modern society and in it's sociological theory. 226 p. Summary 3 p. 2002.
- 198 RANTALA, ANJA, Perhekeskeisyys - puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa. - Family-centeredness rhetoric or reality? Summary 3 p. 2002.
- 199 VALANNE, EIJA, "Meidän lapsi on arvokas" Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) kunnallisessa erityiskoulussa. - "Our child is precious" - The individual educational plan in the context of the special school. 219 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 200 HOLOPAINEN, LEENA, Development in reading and reading related skills; a follow-up study from pre-school to the fourth grade. 57 p. (138 p.) Yhteenveto 3 p. 2002.
- 201 HEIKKINEN, HANNU, Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus. - Drama worlds as learning areas - the serious playfulness as drama education. 164 p. Summary 5 p. 2002.
- 202 HYTÖNEN, TUJJA, Exploring the practice of human resource development as a field of professional expertise. - Henkilöstön

- kehittämistyön asiantuntijuuden rakentumisen. 137 p. (300 p.) Yhteenveto 10 p. 2002.
- 203 RIPATTI, MIKKO, Arvid Järnefeldt kasvatusajattelijana. 246 p. Summary 4 p. 2002.
- 204 VIRMASALO, ILKKA, Perhe, työttömyys ja lama. - Families, unemployment and the economic depression. 121 p. Summary 2 p. 2002.
- 205 WIKGREN, JAN, Diffuse and discrete associations in aversive classical conditioning. - Täsmälliset ja laaja-alaiset ehdollistumat klassisessa aversiivisessä ehdollistumisessa. 40 p. (81 p.) Yhteenveto 2 p. 2002.
- 206 JOKIVUORI, PERTTI, Sitoutuminen työorganisaatioon ja ammattijärjestöön. - Kilpailevia vai täydentäviä? - Commitment to organisation and trade union. Competing or complementary? 132 p. Summary 8 p. 2002.
- 207 GONZÁLEZ VEGA, NARCISO, Factors affecting simulator-training effectiveness. 162 p. Yhteenveto 1 p. 2002.
- 208 SALO, KARI, Teacher Stress as a Longitudinal Process - Opettajien stressiprosessi. 67 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 209 VAUHKONEN, JOUNI, A rhetoric of reduction. Bertrand de Jouvenel's pure theory of politics as persuasion. 156 p. Tiivistelmä 2 p. 2002.
- 210 KONTONIEMI, MARITA, "Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?" Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. - "When will you pull your socks up?" Teachers' experiences of underachievers. 218 p. Summary 3 p. 2003.
- 211 SAUKKONEN, SAKARI, Koulu ja yksilöllisyys; Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. - School and individuality: Tensions, challenges and possibilities. 125 p. Summary 3 p. 2003.
- 212 VILJAMAA, MARJA-LEENA, Neuvola tänään ja huomenna. Vanhemmuuden tukeminen, perhekeskeisyys ja vertaistuki. - Child and maternity welfare clinics today and tomorrow. Supporting parenthood, family-centered services and peer groups. 141 p. Summary 4 p. 2003.
- 213 REMES, LIISA, Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia. - Three discourses in entrepreneurial learning. 204 p. Summary 2 p. 2003.
- 214 KARJALA, KALLE, Neulanreiästä panoraamaksi. Ruotsin kulttuurikuvan ainekset eräissä keskikoulun ja B-ruotsin vuosina 1961-2002 painetuissa oppikirjoissa. - From pinhole to panorama - The culture of Sweden presented in some middle and comprehensive school textbooks printed between 1961 and 2002. 308 p. Summary 2 p. 2003.
- 215 LALLUKKA, KIRSI, Lapsuusikä ja ikä lapsuudessa. Tutkimus 6-12-vuotiaiden sosiokulttuurisesta ikätiedosta. - Childhood age and age in childhood. A study on the sociocultural knowledge of age. 234 p. Summary 2 p. 2003.
- 216 PUUKARI, SAULL, Video Programmes as Learning Tools. Teaching the Gas Laws and Behaviour of Gases in Finnish and Canadian Senior High Schools. 361 p. Yhteenveto 6 p. 2003.
- 217 LOISA, RAIJA-LEENA, The polysemous contemporary concept. The rhetoric of the cultural industry. - Monimerkityksinen nykykäsite. Kulttuuriteollisuuden retoriikka. 244 p. Yhteenveto 2 p. 2003.
- 218 HOLOPAINEN, ESKO, Kuullun ja luetun tekstin ymmärtämisstrategiat ja -vaikeudet peruskoulun kolmannella ja yhdeksännellä luokalla. - Strategies for listening and reading comprehension and problematic listening and reading comprehension of the text during the third and ninth grades of primary school. 135 p. Summary 3 p. 2003.
- 219 PENTTINEN, SEPPÖ, Lähtökohdat liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi. Nuoruuden kasvuympäristöt ja opettajankoulutus opettajuuden kehitystekijöinä. - Starting points for a primary school physical education teacher. The growth environment of adolescence and teacher education as developmental factors of teachership. 201 p. Summary 10 p. 2003.
- 220 IKÄHEIMO, HEIKKI, Tunnustus, subjektiviteetti ja inhimillinen elämänmuoto: Tutkimuksia Hegelistä ja persoonien välisistä tunnustus-suhteista. - Recognition, subjectivity and the human life form: studies on Hegel and interpersonal recognition. 191 p. Summary 3 p. 2003.
- 221 ASUNTA, TUULA, Knowledge of environmental issues. Where pupils acquire information and how it affects their attitudes, opinions, and laboratory behaviour - Ympäristöasioita koskeva tieto. Mistä oppilaat saavat informaatiota ja miten se vaikuttaa heidän asenteisiinsa, mielipiteisiinsä ja laboratoriokäyttäytymiseensä. 159 p. Yhteenveto 4 p. 2003.
- 222 KUJALA, ERKKI, Sodan pojat. Sodanaikaisten pikkupoikien lapsuuskokemuksia isyyden näkökulmasta - The sons of war. 229 p. Summary 2 p. 2003.
- 223 JUSSI KURUNMÄKI & KARI PALOINEN (Hg./eds.) Zeit, Geschichte und Politik. Time, history and politics. *Zum achtzigsten Geburtstag von Reinhart Koselleck*. 310 p. 2003.
- 224 LAITINEN, ARTO, Strong evaluation without sources. On Charles Taylor's philosophical anthropology and cultural moral realism. - Vahvoja arvostuksia ilman lähteitä. Charles Taylorin filosofisesta antropologiasta ja kulturalistisesta moraalirealismista. 358 p. Yhteenveto 4 p. 2003.
- 225 GUTTORM, TOMI K. Newborn brain responses measuring feature and change detection and predicting later language development in children with and without familial risk for dyslexia. - Vastasyntyneiden aivovasteet puheäänteiden ja niiden muutosten havaitsemisessa sekä myöhemmän kielen kehityksen ennustamisessa dysleksia-riskilapsilla. 81 p. (161 p.) Yhteenveto 3 p. 2003.

- 226 NAKARI, MAIJA-LIISA, Työilmapiiri, työntekijöiden hyvinvointi ja muutoksen mahdollisuus - Work climate, employees' well-being and the possibility of change. 255 p. Summary 3 p. 2003.
- 227 METSÄPELTO, RIITTA-LEENA, Individual differences in parenting: The five-factor model of personality as an explanatory framework - Lastenkasvatus ja sen yhteys vanhemman persoonallisuuden piirteisiin. 53 p. (119 p.) Tiivistelmä 3 p. 2003.
- 228 PULKKINEN, OILI, The labyrinth of politics - A conceptual approach to the modes of the political in the scottish enlightenment. 144 p. Yhteenveto 2 p. 2003.
- 229 JUUJARVI, PETRI, A three-level analysis of reactive aggression among children. - Lasten aggressiivisiin puolustusreaktioihin vaikuttavien tekijöiden kolmitasoinen analyysi. 39 p. (115 p.) Yhteenveto 2 p. 2003.
- 230 POIKONEN, PIIRJO-LIISA, "Opetussuunnitelma on sitä elämää". Päiväkoti-koulu yhteisö opetussuunnitelman kehittäjänä. - "The curriculum is part of our life". The day-care - primary school community as a curriculum developer. 154 p. Summary 3 p. 2003.
- 231 SOININEN, SUVI, From a 'Necessary Evil' to an art of contingency: Michael Oakeshott's conception of political activity in British postwar political thought. 174 p. Summary 2p. 2003.
- 232 ALARAUDANJOKI, ESA, Nepalese child labourers' life-contexts, cognitive skills and well-being. - Työssäkäyvien nepalilaislasten elämänkonteksti, kognitiiviset taidot ja hyvinvointi. 62 p. (131 p.) Yhteenveto 4 p. 2003.
- 233 LERKKANEN, MARJA-KRISTINA, Learning to read. Reciprocal processes and individual pathways. - Lukemaan oppiminen: vastavuoroiset prosessit ja yksilölliset oppimispolut. 70 p. (155 p.) Yhteenveto 5 p. 2003.
- 234 FRIMAN, MERVI, Ammatillisen asiantuntijan etiikka ammattikorkeakoulutuksessa. - The ethics of a professional expert in the context of polytechnics. 199 p. 2004.
- 235 MERONEN, AULI, Viittomakielen omaksumisen yksilölliset tekijät. - Individual differences in sign language abilities. 110 p. Summary 5 p. 2004.
- 236 TIILIKKALA, LIISA, Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. - From master to tutor. Change and continuity in Finnish vocational teacherhood. 281 p. Summary 3 p. 2004.
- 237 ARO, MIKKO, Learning to read: The effect of orthography. - Kirjoitusjärjestelmän vaikutus lukemaan oppimiseen. 44 p. (122 p.) Tiivistelmä 2 p. 2004.
- 238 LAAKSO, ERKKI, Draamakokemusten äärellä. Prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa. - Encountering drama experiences. The learning potential of process drama in the light of student teachers' experiences. 230 p. Summary 7 p. 2004.
- 239 PERÄLÄ-LITTUNEN, SATU, Cultural images of a good mother and a good father in three generations. - Kulttuuriset mielikuvat hyvästä äidistä ja hyvästä isästä kolmessa sukupolvessa. 234 p. Yhteenveto 7 p. 2004.
- 240 RINNE-KOISTINEN, EVA-MARITA, Perceptions of health: Water and sanitation problems in rural and urban communities in Nigeria. 129 p. (198 p.) Yhteenveto 3 p. 2004.
- 241 PALMROTH, AINO, Käännösten kautta kollektiiviin. Tuuliosuuskunnat toimijaverkkoina. - From translation to collective. Wind turbine cooperatives as actor networks. 177 p. Summary 7 p. 2004.
- 242 VIERIKKO, ELINA, Genetic and environmental effects on aggression. - Geneettiset ja ympäristötekijät aggressiivisuudessa. 46 p. (108 p.) Tiivistelmä 3 p. 2004.
- 243 NÄRHI, KATI, The eco-social approach in social work and the challenges to the expertise of social work. - Ekososiaalinen viitekehys ja haasteet sosiaalityön asiantuntijuudelle. 106 p. (236 p.) Yhteenveto 7 p. 2004.
- 244 URSIN, JANI, Characteristics of Finnish medical and engineering research group work. - Tutkimusryhmätyöskentelyn piirteet lääke- ja teknisissä tieteissä. 202 p. Yhteenveto 9 p. 2004.
- 245 TREUTHARDT, LEENA, Tulostehokkuuden yhteiskunnallisuus Jyväskylän yliopistossa. Tarkastelunäkökulmina muoti ja seurustelu. - The management by results a fashion and social interaction at the University of Jyväskylä. 228 p. Summary 3 p. 2004.
- 246 MATTHIES, JÜRGEN, Umweltpädagogik in der Postmoderne. Eine philosophische Studie über die Krise des Subjekts im umweltpädagogischen Diskurs. - Ympäristökasvatus postmodernissa. Filosofinen tutkimus subjektin kriisistä ympäristökasvatuksen diskurssissa. 400 p. Yhteenveto 7 p. 2004.
- 247 LAITILA, AARNO, Dimensions of expertise in family therapeutic process. - Asiantuntijuuden ulottuvuuksia perheterapeuttisessa prosessissa. 54 p. (106 p.) Yhteenveto 3 p. 2004.
- 248 LAAMANEN (ASTIKAINEN), PIIA, Pre-attentive detection of changes in serially presented stimuli in rabbits and humans. - Muutoksen esitietoinen havaitseminen sarjallisesti esitetyissä ärsykkeissä kaneilla ja ihmisillä. 35 p. (54 p.) Yhteenveto 3 p. 2004.
- 249 JUUSENAHO, RIITTA, Peruskoulun rehtoreiden johtamisen eroja. Sukupuolinen näkökulma. - Differences in comprehensive school leadership and management. A gender-based approach. 176p. Summary 3 p. 2004.

- 250 VAARAKALLIO, TUULA, "Rotten to the Core". Variations of French nationalist anti-system rhetoric. - "Systeemi on mätä". Ranskalaisien nationalistien järjestelmän vastainen retoriikka. 194 p. Yhteenveto 3 p. 2004.
- 251 KUUSINEN, PATRIK, Pitkäaikainen kipu ja depressio. Yhteyttä säätelevät tekijät. - Chronic pain and depression: psychosocial determinants regulating the relationship. 139 p. Summary 8 p. 2004.
- 252 HÄNNIKÄINEN-UUTELA, ANNA-LIISA, Uudelleen juurtuneet. Yhteisökasvatus vaikeasti päihderiippuvaisten narkomaanien kuntoutuksessa. - Rooted again. Community education in the rehabilitation of substance addicts. 286 p. Summary 3 p. 2004.
- 253 PALONIEMI, SUSANNA, Ikä, kokemus ja osaaminen työelämässä. Työntekijöiden käsityksiä iän ja kokemuksen merkityksestä ammatillisessa osaamisessa ja sen kehittämisessä. - Age, experience and competence in working life. Employees' conceptions of the the meaning and experience in professional competence and its development. 184 p. Summary 5 p. 2004.
- 254 RUIZ CEREZO, MONTSE, Anger and Optimal Performance in Karate. An Application of the IZOF Model. 55 p. (130 p.) Tiivistelmä 2 p. 2004.
- 255 LADONLAHTI, TARJA, Haasteita palvelujärjestelmälle. Kehitysvammaiseksi luokiteltu henkilö psykiatrisessa sairaalassa. - Challenges for the human service system. Living in a psychiatric hospital under the label of mental retardation. 176 p. Summary 3 p. 2004.
- 256 KOVANEN PÄIVI, Oppiminen ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa. - Learning and expertise in early childhood education. A pilot work in using VARSU with children with special needs. 175 p. Summary 2 p. 2004.
- 257 VILMI, VEIKKO, Turvallinen koulu. Suomalaisien näkemyksiä koulutuspalvelujen kansallisesta ja kunnallisesta priorisoinnista. - Secure education. Finnish views on the national and municipal priorities of Finland's education services. 134 p. Summary 5 p. 2005.
- 258 ANTTILA, TIMO, Reduced working hours. Reshaping the duration, timing and tempo of work. 168 p. Tiivistelmä 2 p. 2005.
- 259 UGASTE, AINO, The child's play world at home and the mother's role in the play. 207 p. Tiivistelmä 5 p. 2005.
- 260 KURRI, KATJA, The invisible moral order: Agency, accountability and responsibility in therapy talk. 38 p. (103 p.). Tiivistelmä 1 p. 2005.
- 261 COLLIN, KAIJA, Experience and shared practice - Design engineers' learning at work. - Suunnitteluinsinöörien työssä oppiminen - kokemuksellisuutta ja jaettuja käytäntöjä. 124 p. (211 p.). Yhteenveto 6 p. 2005.
- 262 KURKI, EIJA, Näkyvä ja näkymätön. Nainen Suomen helluntailiikkeen kentällä. - Visible and invisible. Women in the Finnish pentecostal movement. 180 p. Summary 2 p. 2005.
- 263 HEIMONEN, SIRKKALIISA, Työikäisenä Alzheimerin tautiin sairastuneiden ja heidän puolisoitensa kokemukset sairauden alkuvaiheessa. - Experiences of persons with early onset Alzheimer's disease and their spouses in the early stage of the disease. 138 p. Summary 3 p. 2005.
- 264 PIIRÖINEN, HANNU, Epävarmuus, muutos ja ammatilliset jännitteet. Suomalainen sosiaalityö 1990-luvulla sosiaalityöntekijöiden tulkinnoissa. - Uncertainty, change and professional tensions. The Finnish social work in the 1990s in the light of social workers' representations. 207 p. Summary 2 p. 2005.
- 265 MÄKINEN, JARMO, Säätio ja maakunta. Maakuntarahastojärjestelmän kentät ja verkostot. - Foundation and region: Fields and networks of the system of the regional funds. 235 p. Summary 3 p. 2005.
- 266 PETRELIUS, PÄIVI, Sukupuoli ja subjektiivinen sosiaalityössä. Tulkintoja naistyöntekijöiden muistoista. - Gender and subjectivity in social work - interpreting women workers' memories. 67 p. (175 p.) 2005.
- 267 HOKKANEN, TIINA, Äitinä ja isänä eron jälkeen. Yhteishuoltajavanhemmuus arjen kokemuksesta. - As a mother and a father after divorce. Joint custody parenthood as an everyday life experience. 201 p. Summary 8 p. 2005.
- 268 HANNU SIRKKILÄ, Elättäjyyttä vai erotiikkaa. Miten suomalaiset miehet legitimoivat parisuhteensa thaimaalaisen naisen kanssa? - Breadwinner or eroticism. How Finnish men legitimize their partnerships with Thai women. 252 p. Summary 4 p. 2005.
- 269 PENTTINEN, LEENA, Gradupuhetta tutkielmaseminaarissa. - Thesis discourse in an undergraduate research seminar. 176 p. Summary 8 p. 2005.
- 270 KARVONEN, PIIRKKO, Päiväkotilasten lukuleikit. Lukutaidon ja lukemistietoisuuden kehittyminen interventiotutkimuksessa- Reading Games for Children in Daycare Centers. The Development of Reading Ability and Reading Awareness in an Intervention Study . 179 p. Summary 3 p. 2005.
- 271 KOSONEN, PEKKA A., Sosiaalialan ja hoitotyön asiantuntijuuden kehitysehdot ja opiskelijavalinta. - Conditions of expertise development in nursing and and social care, and criteria for student selection. 276 p. Summary 3 p. 2005.

- 272 NIIRANEN-LINKAMA, PÄIVI, Sosiaalisen transformaatio sosiaalialan asiantuntijuu- den diskurssissa. - Transformation of the social in the discourse of social work expertise. 200 p. Summary 3 p. 2005.
- 273 KALLA, OUTI, Characteristics, course and outcome in first-episode psychosis. A cross-cultural comparison of Finnish and Spanish patient groups. - Ensiker- talaisten psykoosipotilaiden psyykkis- sosiaaliset ominaisuudet, sairaudenkulku ja ennuste. Suomalaisten ja espanjalaisten potilasryhmien vertailu. 75 p. (147 p.) Tiivistelmä 4 p. 2005.
- 274 LEHTOMÄKI, ELINA, Pois oppimisyhteiskun- nan marginaalista? Koulutuksen merkitys vuosina 1960-1990 opiskelleiden lapsuu- desta kuurojen ja huonokuuloisten aikuisten elämänculussa. - Out from the margins of the learning society? The meaning of education in the life course of adults who studied during the years 1960-1990 and were deaf or hard-of-hearing from childhood. 151 p. Summary 5 p. 2005.
- 275 KINNUNEN, MARJA-LIISA, Allostatic load in relation to psychosocial stressors and health. - Allostaattinen kuorma ja sen suhde psykososiaalisiin stressitekijöihin ja terveyteen. 59 p. (102 p.) Tiivistelmä 3 p. 2005.
- 276 UOTINEN, VIRPI, I'm as old as I feel. Subjective age in Finnish adults. - Olen sen ikäinen kuin tunnen olevani. Suomalaisten aikuis- ten subjektiivinen ikä. 64 p. (124 p.) Tiivistelmä 3 p. 2005.
- 277 SALOKOSKI, TARJA, Tietokonepelit ja niiden pelaaminen. - Electronic games: content and playing activity. 116 p. Summary 5 p. 2005.
- 278 HIIHNALA, KAUKO, Laskutehtävien suoritta- misesta käsitteiden ymmärtämiseen. Perus- koululaisen matemaattisen ajattelun kehittyminen aritmetiikasta algebraan siirryttäessä. - Transition from the performing of arithmetic tasks to the understanding of concepts. The development of pupils' mathematical thinking when shifting from arithmetic to algebra in comprehensive school. 169 p. Summary 3 p. 2005.
- 279 WALLIN, RISTO, Yhdistyneet kansakunnat organisaationa. Tutkimus käsitteellisestä muutoksesta maailmanjärjestön organi- soinnin periaatteissa - From the league to UN. The move to an organizational vocabulary of international relations. 172 p. Summary 2 p. 2005.
- 280 VALLEALA, ULLA MAIJA, Yhteinen ymmär- täminen koulutuksessa ja työssä. Kontekstin merkitys ymmärtämisessä opiskelijaryh- män ja työtiimin keskusteluissa. - Shared understanding in education and work. Context of understanding in student group and work team discussions. 236 p. Summary 7 p. 2006.
- 281 RASINEN, TUUJA, Näkökulmia vieraskieliseen perusopetukseen. Koulun kehittämishank- keesta koulun toimintakulttuuriksi. - Perspectives on content and language integrated learning. The impact of a development project on a school's activities. 204 . Summary 6 p. 2006.
- 282 VIHOLAINEN, HELENA, Suvussa esiintyvän lukemsvaikeusriskin yhteys motoriseen ja kielelliseen kehitykseen. Tallaako lapsi kielensä päälle? - Early motor and language development in children at risk for familial dyslexia. 50 p. (94 p.) Summary 2 p. 2006.
- 283 KIILLI, JOHANNA, Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistu- misesta. - Resources for children's participation. 226 p. Summary 3 p. 2006.
- 284 LEPPÄMÄKI, LAURA, Tekijänoikeuden oikeut- taminen. - The justification of copyright. 125 p. Summary 2 p. 2006.
- 285 SANAKSENAHO, SANNA, Eriarvoisuus ja luottamus 2000-luvun taitteen Suomessa. Bourdieulainen näkökulma. - Inequality and trust in Finland at the turn of the 21st century: Bourdieuan approach. 150 p. Summary 3 p. 2006.
- 286 VALKONEN, LEENA, Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. - What is a good father or good mother like? Fifth and sixth graders' conceptions of parenthood. 126 p. Summary 5 p. 2006.
- 287 MARTIKAINEN, LIISA, Suomalaisten nuorten aikuisten elämään tyytyväisyyden monet kasvot. - The many faces of life satisfaction among Finnish young adults. 141 p. Summary 3 p. 2006.
- 288 HAMARUS, PÄIVI, Koulukiusaaminen ilmiönä. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. - School bullying as a phenomenon. Some experiences of Finnish lower secondary school pupils. 265 p. Summary 6 p. 2006.
- 289 LEPPÄNEN, ULLA, Development of literacy in kindergarten and primary school. Tiivistelmä 2 p. 49 p. (145 p.) 2006.
- 290 KORVELA, PAUL-ERIK, The Machiavellian reformation. An essay in political theory. 171 p. Tiivistelmä 2 p. 2006.
- 291 METSOMÄKI, MARJO, "Suu on syömistä varten". Lasten ja aikuisten kohtaamisia ryhmäperhepäiväkodin ruokailutilanteissa. - Encounters between children and adults in group family day care dining situations. 251 p. Summary 3 p. 2006.
- 292 LATVALA, JUHA-MATTI, Digitaalisen kommuni- kaatiosovelluksen kehittäminen kodin ja koulun vuorovaikutuksen edistämiseksi. - Development of a digital communication system to facilitate interaction between home and school. 158 p. Summary 7 p. 2006.

- 293 PITKÄNEN, TUULI, Alcohol drinking behavior and its developmental antecedents. - Alkoholien juomiskäyttäytyminen ja sen ennustaminen. 103 p. (169 p.) Tiivistelmä 6 p. 2006.
- 294 LINNILÄ, MAIJA-LIISA, Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. - From school readiness to readiness of school - Exceptional school starting in the light of school attainment, official report and family experience. 321 p. Summary 3 p. 2006.
- 295 LEINONEN, ANU, Vanhusneuvoston funktioita jäljittämässä. Tutkimus maaseutumaisten kuntien vanhusneuvostoista. - Tracing functions of older people's councils. A study on older people's councils in rural municipalities. 245 p. Summary 3 p. 2006.
- 296 KAUPPINEN, MARKO, Canon vs. charisma. "Maoism" as an ideological construction. - Kaanon vs. karisma. "Maoismi" ideologisenä konstruktiona. 119 p. Yhteenveto 2 p. 2006.
- 297 VEHKAKOSKI, TANJA, Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä. - Stigmatized childhood? Constructing disability in professional talk and texts. 83 p. (185 p.) Summary 4 p. 2006.
- 298 LEPPÄÄHO, HENRY, Matemaattisen ongelman ratkaisutaidon opettaminen peruskoulussa. Ongelmanratkaisukurssin kehittäminen ja arviointi. - Teaching mathematical problem solving skill in the Finnish comprehensive school. Designing and assessment of a problem solving course. 343 p. Summary 4 p. 2007.
- 299 KUVAJA, KRISTIINA, Living the Urban Challenge. Sustainable development and social sustainability in two southern megacities. 130 p. (241 p.) Yhteenveto 4 p. 2007.
- 300 POHJOLA, PASI, Technical artefacts. An ontological investigation of technology. 150 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 301 KAUKUA, JARI, Avicenna on subjectivity. A philosophical study. 161 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 302 KUPILA, PÄIVI, "Minäkö asiantuntija?". Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. - "Me, an expert?" Constructing the meaning perspective and identity of an expert in the field of early childhood education. 190 p. Summary 4 p. 2007.
- 303 SILVENNOINEN, PIIA, Ikä, identiteetti ja ohjaava koulutus. Ikääntyvät pitkäaikaistyöttömät oppimisyhteiskunnan haasteena. - Age, identity and career counselling. The ageing, long-term unemployed as a challenge to learning society. 229 p. Summary 4 p. 2007.
- 304 REINIKAINEN, MARJO-RIITTA, Vammaisuuden sukupuolittuneet ja sortavat diskurssit: Yhteiskunnallis-diskursiivinen näkökulma vammaisuuteen. - Gendered and oppressive discourses of disability: Social-discursive perspective on disability. 81 p. (148 p.) Summary 4 p. 2007.
- 305 MÄÄTTÄ, JUKKA, Asepalvelus nuorten naisten ja miesten opinto- ja työuralla. - The impact of military service on the career and study paths of young women and men. 141 p. Summary 4 p. 2007.
- 306 PYYKKÖNEN, MIIKKA, Järjestäytyvät diasporat. Etnisyys, kansalaisuus, integraatio ja hallinta maahanmuuttajien yhdistystoiminnassa. - Organizing diasporas. Ethnicity, citizenship, integration, and government in immigrant associations. 140 p. (279 p.) Summary 2 p. 2007.
- 307 RASKU, MINNA, On the border of east and west. Greek geopolitical narratives. - Idän ja lännen rajalla. Narratiiveja kreikkalaisesta geopolitiikasta. 169 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 308 LAPIOLAHTI, RAIMO, Koulutuksen arviointi kunnallisen koulutuksen järjestäjän tehtävänä. Paikallisen arvioinnin toteutumisedellytysten arviointia erään kuntaorganisaation näkökulmasta. - The evaluation of schooling as a task of the communal maintainer of schooling - what are the presuppositions of the execution of evaluation in one specific communal organization. 190 p. Summary 7 p. 2007.
- 309 NATALE, KATJA, Parents' Causal Attributions Concerning Their Children's Academic Achievement. - Vanhempien lastensa koulumenestystä koskevat kausaaliattribuutit. 54 p. (154 p.) Yhteenveto 3 p. 2007.
- 310 VAHTERA, SIRPA, Optimistit opintiellä. Opinnoissaan menestyvien nuorten hyvinvointi lukiosta jatko-opintoihin. - The well-being of optimistic, well-performing high school students from high school to university. 111 p. Summary 2 p. 2007.
- 311 KOIVISTO, PÄIVI, "Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa". Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi. - "Individual attention in everyday situations". Developing the operational culture of a day-care centre to strengthen children's self-esteem. 202 p. Summary 4 p. 2007.
- 312 LAHIKAINEN, JOHANNA, "You look delicious" - Food, eating, and hunger in Margaret Atwood's novels. 277 p. Yhteenveto 2 p. 2007.
- 313 LINNAVUORI, HANNARIKKA, Lasten kokemuksia vuoroasumisesta. - Children's experiences of dual residence. 202 p. Summary 8 p. 2007.
- 314 PARVIAINEN, TIINA, Cortical correlates of language perception. Neuromagnetic studies in adults and children. - Kielen käsittely aivoissa. Neuromagneettisia tutkimuksia aikuisilla ja lapsilla. 128 p. (206 p.) Yhteenveto 5 p. 2007.

- 315 KARA, HANNELE, Ermutige mich Deutsch zu sprechen. Portfolio als evaluationsform von mündlichen leistung. - "Rohkaise minua puhumaan saksaa" - kielisalkku suullisen kielitaidon arviointivälineenä. 108 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 316 MÄKELÄ, AARNE, Mitä rehtorit todella tekevät. Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa. - What principals really do. An ethnographic case study on leadership and on principal's tasks in comprehensive school. 266 p. Summary 5 p. 2007.
- 317 PUOLAKANAHO, ANNE, Early prediction of reading - Phonological awareness and related language and cognitive skills in children with a familial risk for dyslexia. - Lukemistaitojen varhainen ennustaminen. Fonologinen tietoisuus, kielelliset ja kognitiiviset taidot lapsilla joiden suvussa esiintyy dysleksiaa. 61 p. (155 p.) Yhteenveto 3 p. 2007.
- 318 HOFFMAN, DAVID M., The career potential of migrant scholars in Finnish higher education. Emerging perspectives and dynamics. - Akateemisten siirtolaisten uramahdollisuudet suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä: dynamiikkaa ja uusia näkökulmia. 153 p. (282 p.) Yhteenveto 2 p. 2007.
- 319 FADJUKOFF, PÄIVI, Identity formation in adulthood. - Identiteetin muotoutuminen aikuisiässä. 71 p. (168 p.) Yhteenveto 5 p. 2007.
- 320 MÄKIKANGAS, ANNE, Personality, well-being and job resources: From negative paradigm towards positive psychology. - Persoonallisuus, hyvinvointi ja työn voimavarat: Kohti positiivista psykologiaa. 66 p. (148 p.) Yhteenveto 3 p. 2007.
- 321 JOKISAARI, MARKKU, Attainment and reflection: The role of social capital and regrets in developmental regulation. - Sosiaalisen pääoman ja toteutumattomien tavoitteiden merkitys kehityksen säätelyssä. 61 p. (102 p.) Yhteenveto 2 p. 2007.
- 322 HÄMÄLÄINEN, JARMO, Processing of sound rise time in children and adults with and without reading problems. - Äänten nousuaikojen prosessointi lapsilla ja aikuisilla, joilla on dysleksia ja lapsilla ja aikuisilla, joilla ei ole dysleksiaa. 48 p. (95 p.) Tiivistelmä 2 p. 2007.
- 323 KANERVIO, PEKKA, Crisis and renewal in one Finnish private school. - Kriisi ja uudistuminen yhdessä suomalaisessa yksityiskoulussa. 217 p. Tiivistelmä 2 p. 2007.
- 324 MÄÄTTÄ, SAMI, Achievement strategies in adolescence and young adulthood. - Nuorten ajattelu- ja toimintastrategia. 45 p. (120 p.) Tiivistelmä 3 p. 2007.
- 325 TORPPA MINNA, Pathways to reading acquisition: Effects of early skills, learning environment and familial risk for dyslexia. - Yksilöllisiä kehityspolkuja kohti lukemisen taitoa: Varhaisten taitojen, oppimisympäristön ja sukuriskin vaikutukset. 53 p. (135 p.) 2007.
- 326 KANKAINEN, TOMI, Yhdistykset, instituutiot ja luottamus. - Voluntary associations, institutions and trust. 158 p. Summary 7 p. 2007.
- 327 PIRNES, ESA, Merkityksellinen kulttuuri ja kulttuuripolitiikka. Laaja kulttuurin käsite kulttuuripolitiikan perusteluna. - Meaningful culture and cultural policy. A broad concept of culture as a basis for cultural policy. 294 p. Summary 2 p. 2008.
- 328 NIEMI, PETTERI, Mieli, maailma ja referenssi. John McDowellin mielenfilosofian ja semantiikan kriittinen tarkastelu ja ontologinen täydennys. - Mind, world and reference: A critical examination and ontological supplement of John McDowell's philosophy of mind and semantics. 283 p. Summary 4 p. 2008.
- 329 GRANBOM-HERRANEN, LIISA, Sananlaskut kasvatuspuheessa - perinnettä, kasvatusta, indoktrinaatiota? - Proverbs in pedagogical discourse - tradition, upbringing, indoctrination? 324 p. Summary 8 p. 2008.
- 330 KYKYRI, VIRPI-LIISA, Helping clients to help themselves. A discursive perspective to process consulting practices in multi-party settings. - Autetaan asiakasta auttamaan itse itseään. Diskursiivinen näkökulma prosessikonsultoinnin käytäntöihin ryhmätilanteissa. 75 p. (153 p.) Tiivistelmä 2 p. 2008.
- 331 KIURU, NOONA, The role of adolescents' peergroups in the school context. - Nuortentoveriryhmien rooli kouluympäristössä. 77 p. (192 p.) Tiivistelmä 3 p. 2008.
- 332 PARTANEN, TERHI, Interaction and therapeutic interventions in treatment groups for intimately violent men. 46 p. (104 p.) Yhteenveto 2 p. 2008.
- 333 RAITTILA, RAIJA, Retkellä. Lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen. - Making a visit. Encounters between children and an urban environment. 179 p. Summary 3 p. 2008.
- 334 SUME, HELENA, Perheen pyörteinen arki. Sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen matka kouluun. - Turbulent life of the family. Way to school of a child with cochlear implant. 208 p. Summary 6 p. 2008.
- 335 KOTIRANTA, TUUJA, Aktivoinnin paradoksit. - The paradoxes of activation. 217 p. Summary 3 p. 2008.
- 336 RUOPPILA, ISTO, HUUHTANEN, PEKKA, SEITSAMO, JORMA AND ILMARINEN, JUHANI, Age-related changes of the work ability construct and its relation to cognitive functioning in the older worker: A 16-year follow-up study. 97 p. 2008.
- 337 TIKKANEN, Pirjo, "Helpompaa ja haus Kempaa kuin luulin". Matematiikka suomalaisten ja unkarilaisten perusopetuksen neljäsluokkalaisten kokemana. - "Easier and more fun that

- I thought". Mathematics experienced by fourth-graders in Finnish and Hungarian comprehensive schools. 309 p. Summary 3 p. 2008.
- 338 KAUPPINEN, ILKKA, Tiedon omistaminen on valtaa – Globalisoituvan patenttijärjestelmän poliittinen moraalilaitos ja globaali kapitalismi. – *Owning* knowledge is power. Political moral economy of the globalizing patent system and global capitalism. 269 p. Summary 5 p. 2008.
- 339 KUJALA, MARIA, Muukalaisena omassa maassa. Miten kasvaa vuorovaikutuskonflikteissa? – A stranger in one's own land. How to grow in interaction conflicts? 174 p. Summary 7 p. 2008.
- 340 KOPONEN, TUIRE, Calculation and Language: Diagnostic and intervention studies. – Laskutaito ja kieli: Diagnostinen ja kuntoutustutkimus. 49 p. (120 p.) Tiivistelmä 2 p. 2008.
- 341 HAUTALA, PÄIVI-MARIA, Lupa tulla näkyväksi. Kuvataideterapeuttinen toiminta kouluissa. – Permission to be seen. Art therapeutic activities in schools. 202 p. 2008.
- 342 SIPARI, SALLA, Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa. – Habilitative everyday life to support the child. Construction of the collaboration of education and rehabilitation in experts discussions. 177 p. Summary 4 p. 2008.
- 343 LEHTONEN, PÄIVI HANNELE, Voimauttava video. Asiakslähtöisyyden, myönteisyyden ja videokuvan muodostama työorientaatio perhetyön menetelmänä. – Empowering video. A work orientation formed by client-focus, positivity and video image as a method for family work. 257 p. Summary 3 p. 2008.
- 344 RUOHOMÄKI, JYRKI, "Could Do Better". Academic Interventions in Northern Ireland Unionism. – "Could Do Better" Akateemiset interventiot Pohjois-Irlannin unionismiin. 238 p. Tiivistelmä 2 p. 2008.
- 345 SALMI, PAULA, Nimeäminen ja lukemisvaikeus. Kehityksen ja kuntoutuksen näkökulma. – Naming and dyslexia: Developmental and training perspectives. 169 p. Summary 2 p. 2008.
- 346 RANTANEN, JOHANNA, Work-family interface and psychological well-being: A personality and longitudinal perspective. – Työn ja perheen vuorovaikutuksen yhteys psyykkiseen hyvinvointiin sekä persoonallisuuteen pitkittäistutkimuksen näkökulmasta 86 p. (146 p.) Yhteenveto 6 p. 2008.
- 347 PIIPPO, JUKKA, Trust, Autonomy and Safety at Integrated Network- and Family-oriented mode for co-operation. A Qualitative Study. 70 p. (100 p.) Yhteenveto 2 p. 2008.
- 348 HÄTINEN, MARJA, Treating job burnout in employee rehabilitation: Changes in symptoms, antecedents, and consequences. – Työuupumuksen hoito työikäisten kuntoutuksessa: muutokset työuupumuksen oireissa, ennakoijissa ja seurauksissa. 85 p. (152 p.) Tiivistelmä 4 p. 2008.
- 349 PRICE, GAVIN, Numerical magnitude representation in developmental dyscalculia: Behavioural and brain imaging studies. 139 p. 2008.
- 350 RAUTIAINEN, MATTI, Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulu-kulttuuriin yhteisöllisyydestä. – Who does school belong to? Subject teacher students' conceptions of community in school culture. 180 p. Summary 4 p. 2008.
- 351 UOTINEN, SANNA, Vanhempien ja lasten toimijuuteen konduktiivisessa kasvatuksessa. – Into the agency of a parent and a child in conductive education. 192 p. Summary 3 p. 2008.
- 352 AHONEN, HELENA, Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti. – Leadership and leader identity as narrated by headmasters. 193 p. 2008.
- 353 MOISIO, OLLI-PEKKA, Essays on radical educational philosophy. 151 p. Tiivistelmä 3 p. 2009.
- 354 LINDQVIST, RAIIJA, Parisuhdeväkivallan kohtaaminen maaseudun sosiaalityössä. – Encountering partner violence with rural social work. 256 p. 2009.
- 355 TAMMELIN, MIA, Working time and family time. Experiences of the work and family interface among dual-earning couples in Finland. – Työaika ja perheen aika: kokemuksia työn ja perheen yhteensovittamisesta Suomessa. 159 p. Tiivistelmä 3 p. 2009.
- 356 RINNE, PÄIVI, Matkalla muutokseen. Sosiaalialan projektitoiminnan perustelut, tavoitteet ja toimintatavat Sosiaaliturva-lehden kirjoituksissa 1990-luvulla. – On the way to the change. 221 p. Summary 2 p. 2009.
- 357 VALTONEN, RIITTA, Kehityksen ja oppimisen ongelmien varhainen tunnistaminen Lene-arvioinnin avulla. Kehityksen ongelmien päällekkäisyys ja jatkuvuus 4–6-vuotiailla sekä ongelmien yhteys koulusuoriutumiseen. – Lene-assessment and early identification of developmental and learning problems. Co-occurrence and continuity of developmental problems from age 4 to age 6 and relation to school performance. 73 p. (107 p.) Summary 2 p. 2009.
- 358 SUHONEN, KATRI, Mitä hiljainen tieto on hengellisessä työssä? Kokemuksellinen näkökulma hiljaisen tiedon ilmenemiseen, siirrettävyyteen ja siirrettävyyden merkitykseen ikääntyneiden diakoniatyöntekijöiden ja pappien työssä. – What is tacit knowledge in spiritual work? An experiential approach to the manifestation, significance and distribution of tacit knowledge in the work of aged church deacons and ministers. 181 p. Summary 6 p. 2009.

- 359 JUMPPANEN, AAPO, United with the United States - George Bush's foreign policy towards Europe 1989-1993. 177 p. Yhteenvedo 3 p. 2009.
- 360 HUEMER, SINI, Training reading skills. Towards fluency. - Lukemistaitojen harjoittaminen. Tavoitteena sujuvuus. 85 p. (188 p.) Yhteenvedo 3 p. 2009.
- 361 ESKELINEN, TEPPO, Putting global poverty in context. A philosophical essay on power, justice and economy. 221 p. Yhteenvedo 1 p. 2009.
- 362 TAIPALE, SAKARI, Transformative technologies, spatial changes: Essays on mobile phones and the internet. 97 p. (184 p.) Yhteenvedo 3 p. 2009.
- 363 KORKALAINEN, PAULA, Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen. Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristöissä. - From a feeling of insufficiency to a new sense of expertise. Developing professional knowledge and skills in the operational environments for special needs childhood education and care. 303 p. Summary 4 p. 2009.
- 364 SEPPÄLÄ-PÄNKÄLÄINEN, TARJA, Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. - Confronting the Diversity of Learners in a Finnish Neighbourhood School. An Ethnographic Study of the Challenges and Opportunities of Adults Learning Together in a School community. 256 p. Summary 4 p. 2009.
- 365 SEVÓN, EIJA, Maternal Responsibility and Changing Relationality at the Beginning of Motherhood. - Äidin vastuu ja muuttuvat perhesuhteet äitiyden alussa. 117 p. (200 p.) Yhteenvedo 5 p. 2009.
- 366 HUTTUNEN-SCOTT, TIINA, Auditory duration discrimination in children with reading disorder, attention deficit or both. - Kuulonvarainen keston erottelu lapsilla, joilla on lukemisvaikeus, tarkkaavaisuuden ongelma tai molemmat. 68 p. (112 p.) Tiivistelmä 3 p. 2009.
- 367 NEUVONEN-RAUHALA, MARJA-LIISA, Työelämälähtöisyyden määrittäminen ja käyttäminen ammattikorkeakoulun jatkotutkintokokeilussa. - Defining and applying working-life orientation in the polytechnic postgraduate experiment. 163 p. Summary 7 p. 2009.
- 368 NYMAN, TARJA, Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. - The development of pedagogical thinking and professional expertise of newly qualified language teachers. 121 p. (201 p.) Summary 4 p. 2009.
- 369 PUUTIO, RISTO, Hidden agendas. Situational tasks, discursive strategies and institutional practices in process consultation. 83 p. (147 p.) Tiivistelmä 2 p. 2009.
- 370 TOIVANEN, JUHANA, Animal consciousness. Peter Olivi on cognitive functions of the sensitive soul. 369 p. Yhteenvedo 4 p. 2009.
- 371 NOKIA, MIRIAM, The role of the hippocampal theta activity in classical eyeblink conditioning in rabbits. - Hippokampuksen theta-aktiivisuuden rooli klassisessa silmäniskuehdollistamisessa kaneilla. 41 p. (80 p.) Yhteenvedo 2 p. 2009.
- 372 LÄHTEENMÄKI, VILI, Essays on early modern conceptions of consciousness: Descartes, Cudworth, and Locke. 160 p. 2009.
- 373 BJÖRK, KAJ, What explains development. Development strategy for low human development index countries. 212 p. Yhteenvedo 1 p. 2009.
- 374 PUUPPONEN, ANTTI, Maaseutuuyrittäjyys, verkostot ja paikallisuus. Tapaustutkimus pienimuotoisen elintarviketuotannon kestävyyydestä Keski-Suomessa. - Rural entrepreneurship, networks and locality. A case study of the sustainability of small-scale food production in Central Finland. 100 p. (191 p.) Summary 3 p. 2009.
- 375 HALTTUNEN, LEENA, Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa. - Day care work and leadership in a distributed organization. 181 p. Summary 4 p. 2009.
- 376 KAIDESOJA, TUUKKA, Studies on ontological and methodological foundations of critical realism in the social sciences. 65 p. (187 p.) Yhteenvedo 9 p. 2009.
- 377 SIPPOLA, MARKKU, A low road to investment and labour management? The labour process at Nordic subsidiaries in the Baltic States. 272 p. Tiivistelmä 2 p. 2009.
- 378 SANTALA, OLLI-PEKKA, Expertise in using the Rorschach comprehensive system in personality assessment. 150 p. Tiivistelmä 1 p. 2009.
- 379 HARJUNEN, HANNELE, Women and fat: Approaches to the social study of fatness. - Naiset ja lihavuus: näkökulmia lihavuuden yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen 87 p. (419 p.) Tiivistelmä 4 p. 2009.
- 380 KETTUNEN, LIISA, Kyllä vai ei. Peruskoulun sukupuolikasvatuksen oppimateriaalin kehittämistyö ja arviointi. - Yes or no? The development and evaluation of teaching material for sex education in the Finnish comprehensive school. 266 p. Summary 3 p. 2010.
- 381 FROM, KRISTINE, "Että sais olla lapsena toisten lasten joukossa". Substantiivinen teoria erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisesta osallistumisesta toimintaympäristöissään. - To be a child just as the others in the peer group. A substantive theory of activity-

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH

- based participation of the child with special educational needs. 174 p. Summary 4 p. 2010.
- 382 MYKKÄNEN, JOHANNA, Isäksi tulon tarinat, tunteet ja toimijuus. - Becoming a father – types of narrative, emotions and agency. 166 p. Summary 5 p. 2010.
- 383 RAASUMAA, VESA, Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. - Knowledge management functions of a principal in basic education. 349 p. Summary 5 p. 2010.
- 384 SISIÄINEN, LAURI, Foucault's voices: Toward the political genealogy of the auditory-sonorous. - Foucault'n äänet. Kohti auditoris-sonoorista poliittista genealogiaa. 207 p. Tiivistelmä 2 p. 2010.
- 385 PULLI, TUULA, Totta ja unta. Draama puhe- ja kehitysvammaisten ihmisten yhteisöllisenä kuntoutuksena ja kokemuksena. - The Real and the Illusory. Drama as a means of community-based rehabilitation and experience for persons with severe learning and speech disabilities. 281 p. Summary 7 p. 2010.
- 386 SISKONEN, TIINA, Kielelliset erityisvaikeudet ja lukemaan oppiminen. - Specific language impairments and learning to read. 205 p. Summary 3 p. 2010.
- 387 LYYRA, PESSI, Higher-order theories of consciousness: An appraisal and application. - Korkeamman kertaluvun tietoisuusteoria: arvio ja käyttöehdotus. 163 p. Yhteenvedo 5 p. 2010.
- 388 KARJALAINEN, MERJA, Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla. - Professionals' conceptions of mentoring at work. 175 p. Summary 7 p. 2010.