



Vaasan yliopisto  
UNIVERSITY OF VAASA

Seppo Penttilä

## **Mentori opintiellä**

Mentorin motiivit muutoksessa kaksisuuntaisessa mentorointiprosessissa

Johtamisen akateeminen yksikkö  
Pro gradu -tutkielma  
Liiketoiminnan kehittämisen  
maisteriohjelma

Vaasa 2022

---

**VAASAN YLIOPISTO****Johtamisen akateeminen yksikkö**

<b>Tekijä:</b>	Seppo Penttilä		
<b>Tutkielman nimi:</b>	Mentori opintiellä: Mentorin motiivit muutoksessa kaksisuuntaisessa mentorointiprosessissa		
<b>Tutkinto:</b>	Kauppateiden maisteri		
<b>Oppiaine:</b>	Liiketoiminnan kehittämisen maisteriohjelma		
<b>Työn ohjaaja:</b>	Jenni Kantola		
<b>Valmistumisvuosi:</b>	2022	<b>Sivumäärä:</b>	100

---

**TIIVISTELMÄ:**

Jatkuvan oppimisen tavoitteena on työvoiman osaamistason ylläpitäminen yhteiskunnassa nopean teknologisen kehityksen edellyttämällä tasolla. Tämä edellyttää työelämän ja koulutuksen välillä nykyistä tiiviimpää yhteistyötä. Mentorointi voidaan nähdä keinona ylläpitää jatkuvan oppimisen edellyttämää osaamistasoa ja kehittää siihen osallistuvien osapuolten asiantuntijuutta sekä vahvistaa yhteiskunnallista toimijuutta. Ymmärtämällä paremmin mentorointiprosessin moniulotteista luonnetta ja mentorin motiiveihin ja tarpeisiin perustuvaa roolia, voidaan mentorointikonseptia kehittää edelleen vastaamaan paremmin yhteiskunnan vaateisiin jatkuvan oppimisen kontekstissa. Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella mentorin toiminnan taustalla vaikuttavia motiiveja ja psykologisia perustarpeita, niiden keskinäisiä suhteita ja mahdollisia uudelleenmäärittelyjä mentorointiprosessin aikana

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys perustuu itseohjautuvuusteoriaan ja mentorointikirjallisuuteen. Itseohjautuvuusteorian ytimessä on yksilön autonominen sisäisen kasvun tarve, joka voidaan nähdä myös mentoroinnin keskeisenä elementtinä, sillä mentorointi nähdään perinteisesti mentoroitavan kasvua ja kehitystä tukevana prosessina. Tutkimus on rajattu mentorointisuhteessa mentorin näkökulmaan. Tämän laadullisen tutkimuksen haastatteluaineisto kerättiin kahden yliopiston, kolmessa mentorointiohjelmassa toimineilta mentoreita. Aineisto analysoitiin teorialähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimuksessa havaittiin, että mentoreiden motiiveissa toimia mentoreina oli selkeästi tunnistettavissa neljän psykologisen perustarpeen keskeinen rooli. Tutkimuksessa tunnistettiin psykologisten perustarpeiden osalta, yksilöllisen tarveprofiilin avulla, kolme toimintalogiikaltaan selkeästi erilaista mentortyyppiä, jotka nimettiin kehittäjämentoriksi, vaikuttajamentoriksi ja tukijamentoriksi. Lisäksi tutkimus nosti esiin psykologisten perustarpeiden kaksisuuntaisen luonteen ja hyväntekemisen tarpeen keskeisen roolin. Mentoritavalta saatu palaute ja mentoroinnin kaksisuuntainen luonne mahdollistavat myös mentorin oman kasvun, kehityksen sekä asiantuntijuuden vahvistumisen mentorointiprosessissa.

Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää nykyisten mentorointiohjelmien kehittämisessä. Lisäksi mentorin oman kehittymisen näkökulma mentorointiprosessissa avaa uusia näköaloja kehittää työelämän ja koulutuksen välistä yhteistoimintaa. Mentoroinnin tutkimusasetelmaa voisi laajentaa myös tarkastelemaan mentorointiprosessia kokonaisuutena, työelämän ja koulutuksen yhteistoimintaverkoston näkökulmasta katsottuna; vuorovaikutteisena, koko verkostoa hyödyntävänä tiedonsiirtoprosessina.

---

**AVAINSANAT:** mentorointi, mentori, motivaatio, motiivi, itseohjautuvuus

## Sisällys

1	Johdanto	6
1.1	Aikaisempi tutkimus	10
1.2	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	12
1.3	Keskeiset käsitteet	13
1.4	Tutkimuksen rakenne	14
2	Mentorointi	16
2.1	Mentorointi prosessina	20
2.2	Mentorointi kasvun ja kehittymisen välineenä	21
2.3	Mentorointi vuorovaikutussuhteena	22
2.4	Mentorointiprosessi asiantuntijuuden kehittymisen mahdollistajana	25
2.4.1	Toimijuuden vahvistuminen mentorointiprosessissa	25
2.4.2	Kasvua ja kehitystä tukeva ympäristö ja työelämätaidot	27
2.5	Kritiikkiä mentorointia kohtaan	29
2.6	Yhteenveto	30
3	Motivaatio	31
3.1	Motiivit ja tarpeet	31
3.2	Sisäinen ja ulkoinen motivaatio	32
3.3	Itseohjautuvuusteorian psykologiset perustarpeet	34
3.3.1	Autonomian tarve	35
3.3.2	Kompetenssin tarve	36
3.3.3	Yhteisöllisyyden tarve	37
3.3.4	Hyväntekemisen tarve	37
3.4	Prososiaalinen käyttäytyminen	38
3.5	Itsesäätely ja sisäistetty motivaatio	40
3.6	Kritiikkiä itseohjautuvuusteoriaa kohtaan	42
3.7	Tutkimuksen viitekehys	44
4	Metodologia	46
4.1	Metodologiset menetelmät ja tutkimusprosessin kulku	46

4.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	49
5	Analyysi	53
5.1	Psykologiset perustarpeet	53
5.1.1	Autonomian tarve	53
5.1.2	Kompetenssin tarve	55
5.1.3	Yhteisöllisyyden tarve	59
5.1.4	Hyväntekemisen tarve	61
5.1.5	Yhteenveto	63
5.2	Mentorityypit	67
5.2.1	Kehittäjämentori	68
5.2.2	Vaikuttajamentori	70
5.2.3	Tukijamentori	71
5.3	Analyysin yhteenveto	72
6	Johtopäätökset	74
6.1	Tutkimuksen keskeiset tulokset	74
6.2	Pohdinta	77
6.3	Jatkotutkimusaiheet	80
	Lähteet	82
	Liitteet	98
	Liite 1. Yhteydenottopyyntö haastattelututkimukseen	98
	Liite 2. Haastattelukysymykset	99
	Liite 3. Haastattelutaulukko	100

**Kuviot**

<b>Kuvio 1</b> Ulkoisen tavoitteen sisäistäminen	41
<b>Kuvio 2</b> Tutkimuksen viitekehys	44

**Taulukot**

<b>Taulukko 1</b> Psykologisten perustarpeiden keskeiset ulottuvuudet.	65
<b>Taulukko 2</b> Menturityypit ja psykologisten perustarpeiden painotus toiminnassa.	68
<b>Taulukko 3</b> Haastattelutaulukko	100

## 1 Johdanto

*”Kutsumuksesi on siellä, missä intohimosi kohtaa maailman tarpeet” (Aristoteles).*

Jatkuvan- ja elinikäisen oppimisen vaatimus (OECD, 2020; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021a; Silvennoinen & Kinnari, 2019) toimii taustavaikuttimena arkielämän ilmiöissä, esimerkiksi yhteiskuntatasolla yleisenä tuottavuus- ja tehokkuusvaatimuksena (esim. Porter & Kramer, 2011; vrt. Blomberg, 2019, s. 145), joka kohdistuu myös koulutusorganisaatioihin (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021a; 2021b, s. 1; 2021c, s.3–4; Salminen ja muut 2021, s. 17, 127). Työelämässä tämä vaatimus puolestaan nähdään työntekijöihin kohdistuvana innovatiivisuuden ja itseohjautuvuuden vaatimuksena (Collinin & Lemmetty, 2019, s. 332; Seeck, 2012, s. 248) sekä paineena virtaviivaistaa koulutuksen ja työelämän välisiä yhteistoimintamuotoja (Opetus- ja kulttuuriministeriö (2021b, s. 1). Työntekijän ammatillisen toimijuuden vahvistaminen ja asiantuntijuuden jatkuva päivittäminen ovat työelämän arkipäivässä korostuneesti esillä, muun muassa uusien teknologioiden käyttöönoton sekä yhteistoiminnallisten ja moniammatillisten verkostojen roolien vahvistumisen myötä (Eteläpelto ja muut, 2014b, s. 202).

Kansalaisille näkyvät tavoitteet kumpuavat tyypillisesti yhteiskunnan asettamista velvoitteista, jotka vaikuttavat voimakkaasti ohjaavina taustatekijöinä esimerkiksi työvoima- ja koulutuspolitiikassa (vrt. Opetushallitus, 2019, s. 6). Muun muassa kestävän kehityksen murros ja nopea digitalisaation kehitys (esim. Valtioneuvoston kanslia, 2020, s. 40) asettavat painavia velvoitteita yhteiskunnalle, mutta luovat myös aivan uusia mahdollisuuksia tehostaa esimerkiksi koulutuksen ja työelämän rajapinnoilla tapahtuvaa tiedonvaihtoa ja jatkuvan oppimisen edistämistä. Jatkuvan oppimisen myötä, opinnoissa ja työelämässä vaadittava monipuolinen asiantuntijuus kehittyy ja pysyy ajan vaatimusten mukaisena. Tämän seurauksena yksilön yhteiskunnallinen toimijuus vahvistuu, yhä enenevässä määrin verkottuvassa ekosysteemissä (vrt. Eteläpelto ja muut, 2014a; 2014b).

Asiantuntijuuden kehittämistä voidaan lähestyä työelämässä johtamisen näkökulmasta (esim. Nikula, 2019, s. 289), kun taas koulutuksessa asiantuntijuuden vahvistamisessa

näkökulma on puhtaasti pedagoginen (Tynjälä ja muut, 2016). Mikäli kiinteä yhteistoiminta ja tehokas tiedonvaihto halutaan nähdä yhtenä työelämän ja koulutuksen kehittämisen painopisteenä, tulisi keskusteluun liittää keskeisinä ulottuvuuksina näiden toimialojen vastavuoroisuus ja yhteiskehittäminen (ks. esim. Ristikangas, 2019, s. 199), valmentava johtamisote (Viitala, 2019, s. 173) ja oppimista tehokkaasti tukeva ympäristö. Kyse on tällöin pedagogisin esimieskeinoin toteutettavasta tavoitteellisesta asiantuntijuuden vahvistamisesta (Viitala, 2019, s. 171; Collin & Lemmety 2019, s. 339). Tällöin esimiestoiminnassa ovat mukana sisäisestä motivaatiosta kumpuavat, itseohjautuvan toiminnan kannalta välttämättömät ulottuvuudet – autonomian, kompetenssin ja yhteisöllisyyden tarpeiden huomioiminen työelämässä (vrt. Deci & Ryan, 2000a, 2000b; Gagne & Deci, 2005, s. 337) – ja pyrkimys rakentaa sellaiset olosuhteet, että näiden tarpeiden tyydyttyminen olisi mahdollista. Sisäisen motivoitumisen kautta ihmisen on mahdollista kokea tehtävänsä mielekkääksi ja merkitykselliseksi. Sisäisesti motivoituneelle itseohjautuvalle ihmiselle toiminta on voimaannuttavaa, ja tekeminen on itsessään palkitsevaa, tavoitteellista ja tulevaisuusorientoitunutta (Martela ja muut, 2021b, s. 22).

Korkeakoulujen mentorointiohjelmat ovat yleistyneet viimeisten vuosien aikana voimakkaasti, niin kansainvälisesti (esim. Law ja muut, 2020, s. 22) kuin kotimaassa (Pennanen ja muut, 2016, s. 27), mikä on selkeä signaali siitä, että koulutuksen ja työelämän välistä kuilua on pyritty myös mentoroinnin keinoin kuroma umpeen. Mentorointikonseptissa on lähtökohtaisesti paljon piilevää potentiaalia yhdistää työelämää ja koulutusta (esim. Leppisaari, 2020, s. 22), ja onkin aiheellista esittää kysymys, onko tätä potentiaalia tunnistettu, tutkittu ja hyödynnetty siinä laajuudessa, kuin olisi mahdollista ja tarpeen? Julkisessa keskustelussa teemaa ollaan nostamassa kuitenkin yhä enenevässä määrin esiin, ja esimerkiksi valtion työelämäpalvelujen johtava asiantuntija Tuija Hytönen (2021) peräänkuuluttaa työelämän oppimiskulttuurin uudistamista oppimismentoroinnin keinoin. Sen avulla voidaan löytää erilaiset oppimisen paikat arjen työssä – tunnistaa oppimisen tiloja ja näin edistää jatkuvaa oppimista, henkilöstön muutoskyvykkyyttä ja verkostoyhteistyötä. Myös korkeakouluopiskelijat kaipaavat opintojensa aikana työelä-

mäyhteyksiä ja konkreettisia yhteistyömuotoja yritysten kanssa nykyistä tarjontaa huomattavasti enemmän (Ström, 2021, s. 5). Korkeakouluissa opetus on tyypillisesti teoriapainotteista, koska käytännön yhteistyötä yritysten kanssa on ollut tarjolla suhteellisen vähän, ja opintojen aikainen kosketuspinta työelämän kanssa on jäänyt suhteellisen vaatimattomaksi.

Mentorointi on monipuolinen ja usealle eri toiminnan tasolle soveltuva kehittämisen menetelmä. Mentoroinnilla voidaan tukea yksilöitä erilaisissa aktiviteeteissä ohjaamalla ja valmentamalla mentoroitavaa entistä parempiin suorituksiin (Meng ja muut, 2020, s. 553). Mentorina on mahdollista toimia muun muassa työelämässä työpaikoilla (Wang ja muut, 2018) tai pelkästään koulutusorganisaation sisällä, kuten esimerkiksi yliopistossa oppilaiden mentorina tai opetus- ja tutkimushenkilöstön parissa vertaismentorina (Hernandez ja muut, 2017; Fayram & Boswood, 2018). Mentoroinnin kautta on myös mahdollisuus tukea mentoroitavan siirtymää opinnoista työelämään osallistumalla yliopistojen tarjoamiin mentorointiohjelmiin vapaaehtoisena mentorina (esim. Turun yliopisto, 2021; Vaasan yliopisto, 2021; Dollinger ja muut, 2019, s. 375). Mentoroinnilla pyritään vastaamaan mentoroitavan lukuisiin tarpeisiin, jotka liittyvät esimerkiksi konkreettisiin työelämän ilmiöihin, kuten ammatilliseen ohjaukseen ja erilaisten suhdeverkostojen luomisen ja niiden laajentamisen tarpeisiin (vrt. Kram, 1983). Toisaalta mentoroitavalla on tarve saada opintojensa loppupuolella psykososiaalista tukea ammatti-identiteetin vahvistumiseen liittyen sekä ohjausta ja henkistä tukea matkalla kohden ennen kokematonta ja ehkä hieman pelottavaakin vakituista työelämää. Uuden ja tuntemattoman tilanteen äärellä korostuu tyypillisesti turvallisuuden ja tilanteen hallittavuuden tunteen merkitys ja siten myös tarve tuntea itsensä kykeneväksi selvitä vastaantulevista haasteista (vrt. Ryan & Deci, 2020, s. 7).

Mentorointikonsepti voidaan ymmärtää laajemmin tarkasteltuna mentoriparin kehittämisen mahdollistavana yhteiskehittämisen foorumina (vrt. Leskelä, 2005, s. 189–190). Ristikangas (2019, s. 15, 20) painottaa, että mentorointisuhteessa molemmat osapuolet ovat aktiivisia, kyseenalaistavat luottamuksellisessa ilmapiirissä totuttuja ajattelu- ja toimintamalleja ja näin vastavuoroisesti kehittävät toisiaan. Mentoroinnin keskeinen ajatus



perustuu luottamukselliseen ja turvalliseen suhteeseen (Bouquillon, 2005, s. 240; Garvey, 2007, s. 1), joka muodostaa dialogisen oppimisen tilan (ks. Leppisaari, 2020, s. 32). Tällainen tila voi olla sekä fyysinen että virtuaalinen. Virtuaalisuus mahdollistaa sen, että nämä vuorovaikutteiset foorumit ovat ajasta ja paikasta vapaita, globaaleja ja universaaleja yhteistoimintaverkostoja (Kaihovaara ja muut, 2017, s. 26).

Halu auttaa muita savuttamaan tavoitteensa, näyttäytyy usein ensimmäisenä taustamotiivina, kun keskustellaan, mikä saa ihmisen tekemään asioita, esimerkiksi vapaaehtoisuudessa. Raaputettaessa pintaa hieman syvemmältä, myös tarve kokea itsensä kyvykkääksi ja tarve toimia yhdessä muiden kanssa, löytyy tyypillisesti toimintaa käynnistävästä ja ylläpitävästä motiiveista, kun on kyse mielekkästä ja mukaansa tempaavasta toiminnasta – olipa se sitten vapaa-aikana, koulutuksen puitteissa tai työelämässä (vrt. Deci & Ryan, 2000b). Yhtenä vapaaehtoistyön muotona työelämässä vaikuttavilla asiantuntijoilla voi olla koulutuksen kentällä opiskelijoiden mentorointi. Korkeakoulumentoreina toimivat pääasiallisesti yliopistoista valmistuneet entiset oppilaat, työelämässä eri toimialoilla ja asemissa vaikuttavat alumnit (esim. Vaasan yliopisto, 2021). Mentoroinnin kautta alumneille tarjoutuu oivallinen mahdollisuus pitää yhteyttä omaan yliopistoonsa ja löytää sen kautta itselle tärkeää ja merkityksellistä sisältöä elämään (vrt. Martela & Rieki, 2018, s. 1157; Martela ja muut 2017, s. 1263). Mentorointiohjelmat ovatkin tyypillisesti valmiita tarjoamaan mentoriksi harkitseville uusia näkökulmia omaan ammatilliseen kehittymiseen ja asiantuntijuuden vahvistamiseen (Vaasan yliopisto 2021).

Kun ymmärrämme nykyistä paremmin niitä motivaatiotekijöitä, jotka saavat työelämän asiantuntijan ryhtymään mentoriksi, sekä itse mentorointiprosessia monitasoisena motiivi- ja tarvelähtöisenä ilmiönä kokonaisuudessaan, voidaan mentorointiohjelmiä nykyisestäään edelleen kehittää vastaamaan paremmin jatkuvan oppimisen vaateeseen mentoritavan osalta, mutta myös mentorin oman kasvun ja kehityksen näkökulmasta. Seuraavassa luvussa luodaan yleinen katsaus aikaisempaan mentorointitutkimukseen.

## 1.1 Aikaisempi tutkimus

Aikaisempi kansainvälinen runsaslukuinen mentorointitutkimus osoittaa, että mento-  
rintia on kokonaisuudessaan tutkittu kohtuullisen paljon viimeisten vuosikymmenten  
aikana (esim. Baugh, 2021; Garvey, 2007; Haggard, 2011). Aikaisemmat tutkimukset kes-  
kittyvät pääsääntöisesti mentoroitavan kasvuun ja kehitykseen, joissa mentorin kehitty-  
minen on tyypillisesti sivuttu maininnalla mentorikin hyötyvän mentorointisuhteessa.  
Näin ollen mentorin saamien hyötyjen tarkastelu on pääsääntöisesti jäänyt pinnalliseksi  
ja irralliseksi, ilman vahvempaa teoreettista linkkiä aiempaan tutkimukseen (Beltman &  
Schaeben, 2012, s. 33; Haggard, 2011, s. 298). Janssen (2015a, s. 140) tuo tutkimukses-  
saan esille, että mentoroinnin on todettu olevan hyödyllinen sekä yksilö- että organisaa-  
tiotasolla. Mentoroitavat ovat hyötäneet mentoroinnista muun muassa nopeamman  
urakehityksen muodossa, ja lisäksi heidän on havaittu olevan tyytyväisempiä työssään  
kuin niiden, jotka eivät ole osallistuneet mentorointiohjelmiin. Mentoreina toimivien on  
myös havaittu hyötyvän mentoroinnista muun muassa omassa työelämäkontekstissa,  
sillä mentoriparin osapuolten on todettu olevan innovatiivisempia, tyytyväisempiä ja si-  
toutuneempia työhönsä kuin niiden, jotka eivät ole toimineen mentorointisuhteessa  
(Janssen, 2015a, s. 140).

Mentorin tarpeista kiinnostunutta tutkimusta on tehty suhteellisen vähän kansainväli-  
sesti. Myös mentoriparin molemminpuolisen oppimisen ja kehittymisen sekä tiedonsiir-  
ron näkökulma on jäänyt tehdyissä tutkimuksissa pääsääntöisesti sivurooliin, vaikkakin  
valmentaminen ja roolioppiminen ovat mentoroinnin määritelmässä keskeisiä teemoja  
(Haggard ja muut, 2011, s. 299). Aikaisemmissa mentorointia käsittelevissä tutkimuk-  
sissa on käytetty suhteellisen vähän Decin ja Ryanin (2000b) itseohjautuvuusteoriaa vii-  
tekehysenä mentorin motivaatioperustaa tutkittaessa (Haggard, 2011, s.298; Janssen  
ja muut 2014, s. 267; Janssen, 2015a, s.19; Wang ja muut, 2018, s. 1755). Siitäkin huoli-  
matta tutkimus itseohjautuvuuden näkökulmasta on ollut vähäistä, vaikka Larsson ja  
muut (2016, s. 17, ks. myös Malota, 2017, s. 119) korostavat, että mentoriksi ryhtyvän  
päättöksenteon taustalla vaikuttaa vahvasti itseohjautuvuusteorian kolme psykologisista  
perustarvetta; autonomian, kompetenssin ja yhteisöllisyyden tarpeet. Malota (2017, s.

119) korostaa, että sisäisellä motivaatiolla on keskeinen merkitys halukkuuteen mento-roida, eivätkä esimerkiksi ulkoiset palkkiot vaikuta merkittävästi mentorin päätökseen ryhtyä mentoriksi.

Mentorointia on kuitenkin tutkittu työelämässä itseohjautuvuusteorian avulla (esim. Janssen ja muut, 2013; 2014; 2015b; Wang ja muut, 2018), mutta pääosin nämäkin tutkimukset painottavat mentoroitavan roolia, mentorointisuhteen laatua ja suhteen heijastevaikutuksia mentoriparin omiin verkostoihin. Itseohjautuvuusteorian on todettu olevan yleispätevä ja universaali viitekehys motivaation tutkimiselle esimerkiksi organisaatiokäyttäytymisen saralla (Gagne & Deci, 2005, s. 193, 331, 354). Sen avulla on myös selvitelty koulutuksen yhteydessä opettajien sekä oppilaiden motivaatioperustaa (Ryan & Deci, 2020, s. 7), joten se voidaan nähdä myös pätevänä teoreettisena lähtökohtana mentorin motivaatioperustan tutkimiselle työelämän ja koulutuksen kontekstissa, erityisesti kun tavoitteena on selvittää vapaaehtoisuuden pohjalta toimivan mentorin merkityksenantoja omalle toiminnalleen.

Myös kotimaista mentorointitutkimusta on julkaistu viime aikoina. Ne tarkastelevat mentorointia muun muassa yliopiston ja työelämän välisenä tiedonvälitys- ja yhteistyömuotona ja kohdistavat sen lisäksi, myös jonkin verran mielenkiintoa mentorin oman kyvykkyyden kehittymiseen itse mentorointiprosessin aikana (esim. Tuomikoski ja muut, 2020, s. 234; Vauterin ja Virkki-Hatakka, 2021, s. 255). Lisäksi Hagqvist ja muut (2020, s. 5) ovat tutkineet mentorin motivaatioperustaa ja toteavat, että mentorin empatiakyky on osaltaan vaikuttamassa myönteisesti mentorin oman ammatillisen kehittymisen taustalla.

Vaikka mentorointikonseptia on tutkittu menneinä vuosikymmeninä kohtuullisen runsaasti, jättää se kuitenkin tilaa edelleen tutkimukselle, joka keskittyisi enemmän itse mentorin ammatillisen kasvun ja kehittymisen näkökulmaan. Tulevaisuuden tutkimuksen voisi olettaa olevan kiinnostunut yhä enenevässä määrin myös mentorin roolista itsensä kehittäjänä, oppijan roolin taustalla olevista keskeisistä motiiveista ja tarpeista

mentorin oman kasvun ja kehityksen kannalta, toisin sanoen tavoitteellisesta mentorin oman asiantuntijuuden vahvistamisesta jatkuvan oppimisen kontekstissa.

## 1.2 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa vapaaehtoisuuden pohjalle perustuvaa mentorointiprosessia (Kram, 1983) tarkastellaan motiivien ja tarpeiden kautta (Maslow, 1943; 1969; Koltko-Rivera, 2006), Ryan ja Decin (2000b; ks. myös Martela & Ryan, 2016b; Martela ja muut, 2017) itseohjautuvuusteorian avulla. Itseohjautuvuusteorian ytimessä on yksilön sisäisen kasvun idea, joka voidaan nähdä myös mentoroinnin keskeisenä elementtinä, sillä mentoointi määritellään Kramin (esim. 1983, s. 611) tutkimuksissa mentoriparin kasvun ja kehityksen mahdollistavana yhteisenä kasvu- ja kehitysprosessina.

Tämän tutkimuksen kohteena ovat Vaasan ja Turun yliopistojen kolmessa työelämälähtöisessä mentorointiohjelmassa toimineet mentorit (n=10). Henkilöt toimivat mentoreina aikuistutkinto-opiskelijoille Kokkolan yliopistokeskuksella järjestettävässä Vaasan yliopiston liiketoiminnan kehittämisen maisteriohjelmassa (Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 2021), Vaasa yliopiston Vaasan kampuksella kaikkien alojen maisteriopikelejoille suunnatussa ohjelmassa (Vaasan yliopisto, 2021) sekä Turun yliopiston monitieteellisessä mentorointiohjelmassa (Turun yliopisto, 2021).

Tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella mentorin toiminnan taustalla vaikuttavia motiiveja ja psykologisia perustarpeita, niiden keskinäisiä suhteita ja mahdollisia uudelleenmäärittelyjä mentorointiprosessin aikana. Tutkimuksella pyritään löytämään vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Mikä työelämän asiantuntijaa motivoi lähtemään mentorointiohjelmaan ja toimimaan mentorina?
2. Miten psykologiset perustarpeet ilmenevät mentorin kerronnassa?

3. Minkälaisia toimintamalleja mentorin psykologisten tarpeiden perusteella on tunnistettavissa mentorointiprosessin yhteydessä?

Ymmärtämällä syvällisemmin mentorin psykologisten tarpeiden ja toiminnan taustamotiiveja ja niissä tapahtuvia ilmiöitä, voidaan mentorointikonseptia kehittää tulevaisuudessa niin, että se tukisi nykyistä enemmän myös mentorin kasvua ja kehitystä. Mentorin asiantuntijuuden ja toimijuuden vahvistumisen myötä työelämän ja koulutuksen välistä tiedonvaihtoa ja mentorin asemaa koulutuksen työelämäyhteyksien kehittämisessä, jatkuvan oppimisen kontekstissa, voitaisiin hyödyntää nykyistä tavoitteellisemmin ja tuloksellisemmin.

### 1.3 Keskeiset käsitteet

**Mentorointi** ymmärretään tässä tutkimuksessa prosessinomaisena ja intensiivisenä vaihtosuhteena, jossa tuotetaan kokemuksellista oppimista ja joka toimii korkeakouluopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen ja psykososiaalisen tuen vuorovaikutteisena välineenä (Adler & Stinger, 2016; Bell & Bell, 2016, Renn ja muut, 2014, s. 423; Scerri ja muut, 2020, s.147).

**Mentori** nähdään tässä tutkimuksessa työelämässä ammatillisen kokemuksensa hankkineena korkeakoulutettuna mentorointisuhteen vapaaehtoisena osapuolena, joka toimii yliopisto-opiskelijoille ammatillisen kehittymisen tukena sekä koulutuksen ja työelämän yhteistyöverkoston linkkinä muodollisessa mentorointiohjelmassa (Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 2021; Vaasan yliopisto, 2021).

**Motiivi** tarkoittaa liikuttajaa, vaikutinta ja syytä tietyn asian tekemiseen. Motivaatio lähtee liikkeelle syntyy, kun ihmisen lukuisat motiivit, toisin sanoen halut ja tarpeet, aktivoituvat tekemiseksi (Encyclopedia Britannica, 2022; Ilgen & Kleinin, 1988).

**Motivaatio** aikaansaa toimintaa, jolla on tietty suunta, intensiteetti ja kesto. Motiivit heijastelevat ihmisen arvomaailmaa ja vaikuttavat ihmisen havaitseman ympäristön sekä tapahtumien tulkintaan. Sen lisäksi motivaatio on keskeinen vaikuttava tekijä kognitiivisen toiminnan, tunteiden ja käyttäytymisen osalta (Ilgen & Klein, 1988; Reiss, 2004, s. 179, 185).

**Itseohjautuvuusteoria** perustuu ajatukseen, jonka mukaan ihminen on aktiivinen, itseään ja omia päämääriään toteuttava toimija. Itseohjautuvuusteoria korostaa, että ihminen motivoituu luontaisesti sisäisistä psykologisista perustarpeista käsin, mikäli ympäristö mahdollistaa tarpeiden toteutumisen. Itseohjautuvuusteorian mukaan nämä kolme psykologista perustarvetta ovat *autonomian, kompetenssin sekä yhteisöllisyyden tarpeet* (Deci & Ryan, 2000b). Lisäksi tässä tutkimuksessa itseohjautuvuusteorian psykologisiin tarpeisiin nähdään kuuluvan neljäntenä tarpeena Martelan ja Ryanin (2016b) ja Martelan ja muiden (2017) itseohjautuvuusteoriaan ehdottama *hyväntekemisen tarve*. Itseohjautuvuusteoria korostaa, että näiden tarpeiden tyydyttyminen on merkittävässä roolissa ihmisen luontaisen kehittymisen ja hyvinvoinnin kannalta. Mikäli psykologiset perustarpeet eivät pääse tyydyttymään, johtaa se lähtökohtaisesti psykologisen kasvun ja kehityksen hidastumiseen ja henkisen hyvinvoinnin heikentymiseen.

## 1.4 Tutkimuksen rakenne

Tämä tutkimus sisältää kuusi päälukua. Ensimmäisessä luvussa lukija johdatellaan tutkimusaiheeseen ja aihe liitetään osaksi laajempaa yhteiskunnallista ilmiötä. Sen jälkeen luodaan tiivis katsaus aikaisempaan tutkimuskirjallisuuteen ja esitetään tutkimuksen tarkoitus ja tavoitteet. Toisessa ja kolmannessa luvussa muodostetaan kahden tiiviin mentorointia ja itseohjautuvuutta käsittelevän kirjallisuuskatsauksen avulla tutkimukselle teoreettinen viitekehys. Neljännessä luvussa kuvataan tutkimuksessa käytetty metodologia ja pohditaan tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta. Viidennessä luvussa kuvataan aineiston analyysi ja esitellään tutkimuksen tulokset. Tutkimuksen viimeisessä, kuu-

dennessa luvussa, käydään läpi tutkimuksen keskeiset tulokset, pohditaan saatujen tulosten suhdetta aikaisempaan tutkimukseen ja esitetään tutkimustulosten perusteella esiinnousseita jatkotutkimusaiheita työelämän asiantuntijuuden johtamisen näkökulmasta.

## 2 Mentorointi

Tässä luvussa kuvataan mentorointikäsitteen historiaa, sen moniulotteista luonnetta ja lukuisia mentoroinnille annettuja määritelmiä. Lisäksi tässä luvussa tarkastellaan mentoroinnin ja asiantuntijuuden välistä yhteyttä. Lopuksi esitelty mentorointikirjallisuus asemoidaan osaksi tutkimuksen viitekehystä.

Megginson ja Garvey (2004, s. 11–12) toteavat, että mentorointiin on kautta historian liitetty erottamattomasti ihmisen älyllisen ja henkisen kasvun ja kehityksen tavoittelu. Mentorointikonseptia voidaan jäljittää kirjallisuudessa lähes 3000 vuoden taakse historiaan, jolloin termi, mentorointi, tuli ensimmäisen kerran esille Homeroksen muinaisreikkalaisessa eepissä runoelmassa *Odysseia* (Salmenkivi, 2007). Homeroksen (n. 700 eKr.) kuvauksen mukaan sotaretkelle lähtevä Ithakan myyttinen kuningas Odysseus jätti poikansa Telemakhoksen luotettavan ystävänsä, kokeneen ja viisaan, Mentorin ohjaukseen. Runoilijan mukaan Mentorin ja Telemakhoksen mentorointisuhte kattoi yli kaksi vuosikymmentä, jonka aikana Telemakhoksesta varttui viisas ja neuvokas aikuinen. Alkuperäisen Homeroksen kuvauksen mukaan viisautta ja älyä edustava Mentor tuki Telemakhoksen kasvua- ja kehitystä auttamalla, opastamalla, neuvomalla ja rohkaisemalla suojattiaan. Mentorin alkuperäisen kuvauksen mukaiseen hahmoon on siten liittynyt vahvasti kokeneemman osapuolen viisautta ja elämäkatsomusta, jota jakamalla kokemattomammalle osapuolelle, suhteesta muodostuu vääjäämättä hierarkkinen opettaja-oppilas-asetelma. Myös Pennasen (2016, s. 29) havainnot tukevat ajatusta, että Homeroksen eepoksessa Mentorin hahmoon on sekoitettu vahvasti ylimaallisia kykyjä, jonka johdosta mentorin käsitettä tulkittaneen edelleenkin hieman ylikorostuneen kyvykkäänä mentorointisuhteen osapuolena.

Mentoroinnin käsite esiintyy Homeroksen (n. 700 eKr.), alkuperäisen kuvauksen jälkeen kirjallisuudessa pitkään tyypillisesti hierarkkisenä suhteena, jossa kokeneempi mentori toimii ohjaajana ja kokemattomampi mentoroitava oppilaana. Haggardin ja muiden (2011) mukaan mentoroinnin tutkimuksessa voidaan havaita sen kehityskaari mentorin



tiedollisesti hallitsevasta monologista, dialogia korostavaan tasa-arvoiseen mentorointisuhteeseen (Ristikangas ja muut, 2019, s. 199, 246). Nykytutkimuksen mielenkiinto kohdistuu puolestaan mentorointisuhteen moniäänisyyteen ja sen mahdollisuuden rikastuttaa verkostorakenteiden tiedonsiirtoa ja yhteisoppimista (esim. Christou ja muut, 2017, s. 1). Christou ja muut (2017) korostavat artikkelissaan, että verkstomentorointi nähdään perinteistä mentorisuhdetta huomattavasti tehokkaampana tiedonsiirto- ja oppimisvälineenä nykyisessä informaatiointensiivisessä toimintaympäristössä. Tutkijat toteavat, että verkstomentoroinnin etuina pidetään urakehityksen monipuolista tukemista, henkilökohtaisen tuottavuuden lisäämistä ja mentoroitavan hyvinvoinnin edistämistä. Verkstomaisen mentoroinnin katsotaan tarjoavan tehokkaamman ja laajemman tietoverkon osapuolten yhteiskäyttöön kuin perinteinen mentorointi. Lisäksi Christou ja muut (2017, s. 1) toteavat, että verkstomentorointi täydentää, mutta ei edelleenkään korvaa, perinteistä mentorointisuhteeseen perustuvaa mentorointimenetelmää.

Vaikka mentoroinnilla on pitkälle historiaan jäljitettävät perinteet, niin yhdysvaltalaisen professori Kathy Kramin (1983; 1985) tutkimuksia voidaan selkeästi pitää lähtölaukauksena mentoroinnin nykytutkimukselle. Kramin (1983, s. 608, 622), lähes neljä vuosikymmentä sitten, julkaisema määritelmä mentoroinnille psykososiaalisena ja ammatillisena tukena sekä prosessinomaisena oppimistapahtumana, on edelleen vankkana perustana mentorointikonseptin lähtökohdille ja sen lukuisille erilaisille määritelmille. Kramin (1985) lanseeraaman käsityksen mukaan mentorointi nähdään kaksiulotteisena kokonaisuutena, jossa tavoitteena on ensinnäkin tarjota mentoroitavan työelämäsiirtymään liittyvä konkreettinen tuki, ammatillinen ohjaus ja merkittävien työelämäverkostojen luonti. Toisen ulottuvuuden tavoitteena on tarjota mentoroitavalle psykososiaalinen tuki ammatti-identiteetin luomiseen, kehittämiseen ja vahvistamiseen. Liittyen mentoroinnin kaksijakoiseen luonteeseen, voidaan mentoroinnin sisällöstä edelleen johtaa määritelmiä, joiden avulla mentoroinnin kokonaiskuvaa voidaan monipuolistaa. Mentori voidaan nähdä kokeneena ammatillisena roolimallina (esim. Day & Allen, 2004; Wilbanks, 2013), jonka kautta mentori voi toimia tilanteenmukaisesti joko, henkisenä vierelläkulkijana

(Scandura & Williams, 2001), sponsoriyyppisesti ammatillisen suhdeverkoston tarjoajana (Haston & Russel, 2012; Adler & Stinger, 2016) tai ammattiin liittyvänä tavoitteellisenä uraohjaajana (Haggard ja muut, 2011). Garveyn (2007) kuvauksen mukaan mentorointi on kahdenvälinen oppimisen perustalle rakentuva luottamuksellinen prosessuaalinen suhde, joka edellyttää vahvaa henkistä molemminpuolista sitoutumista, jotta se voisi toimia Wilbanksin (2015) kuvailemalla tavalla, tehokkaana kasvua ja kehittymistä tukevana välineenä. Keskeisenä havaintona näistä määritelmistä voidaan korostaa mentorin moniulotteista roolia, joka sisältää määritelmien mukaisesti opettajan, ohjaajan, valmentajan ja henkisen tukijan ulottuvuudet.

Mentorointiperinne voidaan jakaa yhdysvaltalaiseen hierarkkiseen sponsorimalliin, jossa mentori edustaa voimakkaasti ohjaavaa osapuolta, kun taas eurooppalaisessa mallissa mentoriparin suhde on huomattavasti tasa-arvoisempi (esim. Connaughton, 2013, s. 175). Tässä tutkimuksessa mentorointi nähdään eurooppalaisen mentorointikäsitelmän kuvauksen mukaisesti tasa-arvoisena, ensisijaisesti mentoroitavan itsenäiseen kasvuun ja kehitykseen tähtäävänä toimintana, mutta myös itse mentorin kasvun ja kehittymisen mahdollistavana vuorovaikutteisena suhteena.

Nykyisin mentorointia kuvataan myös kotimaisessa tutkimuskirjallisuudessa kahden tasa-arvoisen henkilön dialogisena oppimisprosessina (Kesti ja muut, 2020, s. 174). Riskikangas ja muut (2019) toteavat, että työelämässä yhä enenevässä määrin yleistyvä valmentava mentorointi on tavoitteellista ja refleктоivaa dialogia (vrt. myös Mezirow, 2003, s. 59), missä molemmat osapuolet ovat vastavuoroisesti oppijan roolissa. Vastavuoroinen oppiminen kumpuaa osapuolten erilaisuudesta; sekä persoonallisuuspiirteiden että kokemusten ja erityisesti erilaisten ammatillisten toimialojen suhteen. Mentorille tarjoutuu dialogisen mentoroinnin kautta oivallinen tilaisuus oppimiseen, siinä missä mentoroitavallekin. Sen lisäksi, että vuorovaikutussuhteessa tapahtuu kahdensuuntaista oppimista, hyötyvät molempien osapuolten taustayhteisöt ja organisaatiot mentorointisuh-

teesta. Dialogisen mentoroinnin kautta yli organisaatorajojen tapahtuva jatkuva oppiminen mahdollistuu, muun muassa yksilöiden tiedonvaihdon kautta (Baugh, 2021, s. 6; Ristikangas ja muut, 2019, s. 199, 246).

Mentorointia on käytetty viimeiset vuosikymmenet menestyksellisesti muun muassa työelämässä, koulutuksessa ja erilaisten aktiviteettien ohjaamisessa sekä ennen kaikkea opiskelijoiden siirtymässä koulutuksesta työelämään (vrt. Ensher & Ehrhardt, 2020, s. 3). Kirjallisuudesta mentoroinnille löytyy lukuisia erilaisia määritelmiä. Näistä määritelmistä voidaan tunnistaa kolme usein toistuvaa tapaa kuvata mentorointia. Ensinnäkin mentorointi nähdään oppimisprosessina, joka ohjaa, tukee ja edistää mentoroitavan oppimista (Alder ja muut, 2018; Crisp ja muut, 2017; Renn ja muut, 2014). Tyypillisesti vuoden kestävä mentorointisuhde muodostuu monivaiheiseksi ja erilaisia vaiheita sisältäväksi ajanjaksoksi. Aluksi osapuolet tutustuvat toisiinsa ja sopivat yhteisiä pelisääntöjä sekä käytännön rutiineja. Mentorointiprosessi jakautuukin Kramin (1983, s. 622) mukaan kolmeen toisistaan erottuvaan vaiheeseen, jotka ovat aloitus-, selkiytymis- ja loppuvaihe. Toisaalta mentorointi voidaan nähdä myös instrumentaalisenä kehittämisen ja oppimisen välineenä, jolla rakennetaan ohjaava suhde ja tuotetaan kokemuksellista oppimista (Bell ja muut, 2016; Reid ja muut, 2020; Scerri ja muut, 2020 Sharma & Writer, 2015). Mentoroinnin instrumentaalisuus voidaan ymmärtää enemmän mentoroinnin pedagogista ulottuvuutta kuvaavaksi ja sen oppimismenetelmällistä luonnetta korostavaksi näkemykseksi. Lisäksi mentorointia kuvataan usein myös kokeneemman ja kokemattomamman osapuolen väliseksi ammatilliseksi vuorovaikutussuhteeksi, jossa fasilitoidaan mentoroitavan kehittymistä. Vuorovaikutteinen mentorisuhde tuottaa dialogin kautta uusia näkökulmia suhteen molemmille osapuolille (Alder ja muut., 2018; Seow ja muut, 2019; Wilbanks, 2013).

Toisaalta mentoroinnin moniulotteista määritelmää voidaan myös tarkastella ja käsitteellistää sitä kautta, mitä mentorointi ei ole. Tarkkarajaisempi kuvaus mentoroinnista on mahdollista saada vertailemalla sitä läheisesti samankaltaisiin oppimisen ja kehittämisen menetelmiin, kuten tutorointiin ja coachingiin (ks. D'Abate ja muut, 2003; D'Abate

& Eddy, 2008). Hewitt ja muut (2016, s.179) toteavat, että mentorointi on tyypillisesti pitkäkestoinen vuorovaikutussuhde, jonka tavoitteena on mentoroitavan ajattelukyvyyn ja identiteetin kehittäminen, kun taas tutoroinnin avulla pyritään opastamaan ja opettamaan spesifeissä toimintatavoissa ja käytänteissä lyhyellä aikavälillä. Coaching eroaa mentoroinnista Bradfordin ja muiden (2017, s. 136; ks. myös Hussey & Campell-Meier, 2021, s. 512, 519) mukaan siinä, että coaching on enemmän toiminnallista ja tavoiteorientoitunutta toimintaa, kun taas mentorointi painottuu itse mentorointisuhteessa tapahtuvaan syvälliseen ja monimuotoiseen oppimiseen. Ristikangas ja muut (2019) painottavat, että coachingissa pääpaino on kokonaan valmennettavassa, eikä valmentajan oppimiseen kohdisteta mitään odotuksia. Käytännössä coaching-valmentaja herättelee valmennettavan ajattelua ohjaavilla kysymyksillä, joiden tarkoitus on opettaa analysoimaan ja refleктоimaan omaa tilannetta. Tutoroinnin tavoitteena on siirtää tietoa ja varmistua, että siirtynyt tieto otetaan käytäntöön, kun taas coachingin perimmäinen tarkoitus on coachattavan ajattelun laadun kehittäminen. Mentorointisuhteessa sen sijaan kyseenalaistetaan totuttuja toimintamalleja ja tavoitteena on dialogin kautta molempien osapuolten kehittyminen (Ristikangas, 2019, s.20–21).

## **2.1 Mentorointi prosessina**

Bouquillon ja muut (2005) kuvaavat, että mentorointisuhde on dynaaminen ilmiö, joka kehittää mentoriparia prosessin edetessä vaiheittain. Mentorointi on tyypillisesti vuodesta kahteen vuoteen kestävä tiivis vuorovaikutteinen, usein yhteiseen sopimukseen perustuva ajanjakso kahden osapuolen välillä. Kramin (1983, s. 622) mukaan mentorointiprosessin aikana voidaan havaita kolme erilaista vaihetta. Nämä vaiheet ovat aloitusvaihe, selkiytymisvaihe ja loppuvaihe, joka sisältää mentorointiprosessin kokonaisarvioinnin ja lopputuloksen toteamisen. Vaiheet eivät ole selkeärajaisia ja saattavat esiintyä osin päällekkäisinäkin. Keskeistä on kuitenkin havaita, että prosessinomaisen kehittymisen kautta on mahdollista seurata mentoroinnin aikaista molemminpuolista kehittymistä alun hierarkkisesta asemasta, kollegiaaliseen ja tasa-arvoiseen kumppanuuteen. Prosessin loppupuolella molemmilla osapuolilla on tyypillisesti erilaiset ja muuttuneet asenteet

ja roolit mentoroinnin suhteen, kuin prosessin alkuvaiheessa. Kehitysprosessi, jonka muutos yli ajan mahdollistaa, edellyttää omien arvojen ja motiivien syvällistä tarkastelua ja niiden merkityssisältöjen mahdollista uudelleenmäärittelyä muutoksen eri vaiheissa ja erityisesti prosessin jälkeen (ks. Mezirow, 1994, 2003). Raginsin (2016, s. 235, 241) mukaan mentorointisuhteen luonnetta kuvaa sen suunnitelmallinen ja vaiheittainen eteneminen, mikä tuo oppimiseen asteittaisen ja prosessimaisen kehittymisen luonteen. Parhaimmillaan mentorointiprosessi voi kehittyä laadukkaaksi oppimiskokemukseksi. Mentorointiohjelman päätyttyä on suositeltavaa tehdä mentorointiprosessista analyysi, arvio sen onnistumisesta, ja antaa harkittu palaute mentoriparille oppimiskokemuksen reflektoinnin tueksi (vrt. Kannianen ja muut, 2017, s. 47). Oppimisen yhteydessä saadun palautteen pohjalta tehty itsereflektio on merkittävä vaihe uuden tiedon sisäistämässä ja sen hyödyntämisessä jatkossa (Virtanen & Tynjälä, 2018, s. 891).

Yliopistojen mentorointiohjelmat ovat kestoltaan vuodesta kahteen vuoteen, oppimiseen tähtääviä prosessiluonteisia mentorointijaksoja (esim. Turun yliopisto, 2021; Vaasan yliopisto, 2020), joissa mentoroitavan oppiminen ja kehittyminen nähdään keskiössä. Ohjelmien mentoreille suunnatussa rekrytointiesittelyissä mentorin oma oppiminen sivutetaan tyypillisesti yleisluontoisella maininnalla. Yliopistojen mentorointiohjelmat tarjoavat mentoriparille laadittuja ohjeita ja vinkkejä mentoroinnin etenemisestä oppaiden muodossa sekä yleisluonteista ohjeistusta aloitustapaamisissa. Ohjelmakauden aikana yliopistot järjestävät joitakin yhteisiä välitapaamisia mentoripareille ja koko mentoriprosessin yhteenvedävän lopputilaisuuden (esim. Vaasan yliopisto, 2021).

## **2.2 Mentorointi kasvun ja kehittymisen välineenä**

Mentorointi voidaan hahmottaa sen prosessinomaisuuden lisäksi myös välineellisenä ilmiönä, jonka kautta mentorointi nähdään lähtökohtaisesti mentoroitavaa tehokkaasti kehittävänä ja oppimista tukevana instrumenttina (Wilbanks, 2013, s. 93; Crisp & Alvarado-Young, 2018, s. 37). Mentoroinnin välineellisyyden avulla on mahdollista muodostaa pedagoginen suhde kokemuksellisen oppimisen mahdollistamiseksi (Bell & Bell, 2016,

s. 336; Sharma & Writer, 2015). Enshner ja Ehrhardt (2020, s. 14) korostavat, että mentorointi sitouttaa mentoroitavaa tavoitteelliseen oppimiseen ja kokonaisvaltaiseen itsensä kehittämiseen.

Perinteinen mentorointikäsite sai uuden sisällön vuosituhannen vaihteessa, kun Cotugna ja Vickery (1998, s. 1166) toimeenpanivat Yhdysvalloissa yliopistotutkimuksen, jossa opiskelijat mentoroivat opettajia uuden tietotekniikan saralla. Tämä kokeilu nimettiin heidän tutkimusraportissaan käänteismentoroinniksi. Murphy toteaa (2012, s. 550; ks. myös Chaudhuri & Ghos, 2012, s. 57), että käänteismentorointi on toimiva tapa kaventaa sukupolvien välistä kuilua ja sitouttaa jatkuvaan oppimiseen sekä molemminpuolisen sosiaalisen pääoman kasvattamiseen. Lisäksi käänteismentoroinnin hyötyinä organisaatiotasolla Murphy (2012, s. 558; ks. myös Gadomska-Lila, 2020, s. 1325) näkee rekrytoinnin tehostumisen, henkilöstön sitoutumisen, tasa-arvon ja suvaitsevaisuuden lisääntymisen, tietoteknisen osaamisen vahvistumisen, uusien trendien havaitsemisen, innovaatiokyvyn parantumisen sekä kokonaisvaltaisesti organisaation oppimisen tehostumisen. Käänteismentorointi osoittaa selkeästi mentoroinnin potentiaalin toimia myös tehokkaana kaksisuuntaisena oppimisen ja tiedonvaihdon välineenä, ja että mentorointikonseptissa on potentiaalia dialogin hyödyntämiseen nykyistä huomattavasti enemmän (esim. Geeraerts ja muut, 2018, s. 492), eri sukupolvien välisten asenteiden, käytänteiden ja tiedonvaihdon osalta (Geeraerts, 2018, s. 485, 488; Hertzman & Zhong, 2014, s. 696). Haggard (2011, s. 299) otaksui, että organisaatorakenteiden madaltuessa käänteismentoroinnin näkökulma tulee edelleenkin korostumaan ja kyseisen näkökulman tutkimusta tarvitaan enemmän, koska mentorin saamista hyödyistä mentorointisuhteessa tiedetään edelleen suhteellisen vähän.

### **2.3 Mentorointi vuorovaikutussuhteena**

Mentorointi on intensiivinen vaihtosuhte, joka muodostuu tyypillisesti kokeneemman mentorin ja kokemattomamman mentoroitavan välille ja joka tarjoaa ajatteluun uusia näkökulmia selviytyä alati muuttuvassa ja monimutkaisessa toimintaympäristössä (Adler

& Stinger, 2016; Seow, 2019, s. 62; Wilbanks, 2013). Leskelä (2005, s. 29, 192) näkee vastavuoroisen ja onnistuneen mentorointisuhteen edellytyksenä molemminpuolisen luottamuksen, kunnioituksen ja arvostuksen. Ammatillinen kasvu ja kehitys perustuu yksilön ja ympäristön turvalliseen vuorovaikutukseen (Leskelä, 2005, s. 187), mikä nähdään oleellisen tärkeänä tehokkaan oppimisen mahdollistavana elementtinä (esim. Tynjälä, 2016, s. 370). Mentorointisuhde voi saada alkunsa joko suunnitelman perusteella tai suunnittelemattomasti ja sen perusteella mentorointisuhde voi olla muodollinen tai epämuodollinen (Desimone ja muut, 2014, s. 88). Muodollinen mentorointisuhde on tyypillisesti tavoitteelliseen mentorointiohjelmaan perustuva ohjaussuhde, jonka järjestämisvastuu voi olla esimerkiksi oppilaitoksella, kuten yliopistolla. Epämuodollinen mentorointisuhde puolestaan saa tyypillisesti alkunsa, esimerkiksi työyhteisössä suunnittelemattomasti, usein mentoroitavan aloitteesta ja etenee spontaanisti ja tilanteenmukaisesti sisältäen haluttua tai pyydettyä ohjausta, vahvaa henkistä tukea tai muuta tarvittavaa apua. Decimon ja muut (2014, s. 105) havaitsivat, että epämuodollista ja muodollista mentorointia voi esiintyä saman mentoroitavan osalta yhtäaikaisesti eri mentorien toimesta ja eri henkilöiltä saatavan avun nähtiin täydentävän toisiaan. Janssen (2015a, s. 142) kuvailee muodollisen mentoroinnin perustuvan enemmän objektiiviseen näkemykseen, kun taas epämuodollinen mentorointi syntyy pääasiassa subjektiivisen arvion perusteella henkilökemioiden ja havaittujen tarpeiden pohjalta. On myös mahdollista, että epämuodollinen mentorointisuhde saattaa johtaa epätasa-arvoiseen kohteluun ja sisäpiirin suosimiseen työyhteisössä. Tässä tutkimuksessa keskitytään muodollisten mentorointisuhteiden analysointiin. Kaikki tähän tutkimukseen osallistuvat mentorit ovat valikoituneet haastateltaviksi yliopistojen virallisten mentorointiohjelmien kautta (Vaasan yliopisto 2021; Turun yliopisto 2021; Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 2021).

Ragins (2016, s. 232) korostaa, että perinteisen ajattelun mukaan mentorointisuhteesta muodostuu lähtökohtaisesti hierarkkinen opettajasuhde, jossa mentoriparin osapuolet voivat olla toisistaan henkisesti kovinkin etäällä toisistaan. Toisaalta suhteen laatua voidaan parantaa, mikäli perinteisestä hierarkkisesta roolituksesta kyetään poikkeamaan. Tämä edellyttää molemmilta osapuolilta hyviä vuorovaikutustaitoja sekä halua ja kykyä

irrottautua perinteisistä hierarkkisista rooleista. Tasa-arvoiset roolit mahdollistavat molemminpuolisen oppimisen, kasvun ja hedelmällisen tutkimusmatkan toistensa vahvuuksien molemminpuoliseen hyödyntämiseen.

Janssen (2015, s. 91) havaitsi väitöskirjatutkimuksessaan, että mentorin taustamotiivit määrittivät osaltaan sen, kuinka mentori orientoitui mentorointisuhteeseen. Jansen (2015, s. 91, ks. myös Janssen 2014, s. 273) jaotteli mentorit orientaation mukaisesti neljään eri luokkaan: yksilöorientoituneet, suhdeorientoituneet, organisaatio-orientoituneet sekä orientoitumattomat mentorit. Yksilöorientoituneilla mentoreilla, joilla oli ensisijaisesti itseen kohdistuva tarve hyötyä suhteesta, voitiin havaita sekä ulkoisesti että sisäisesti vaikuttavia motiiveja. Ulkoisesti motivoituneet mentorit mielsivät mentorointiprosessin lähinnä omiin työtehtäviin kuuluvana rutiinina, oman itsetunnon kohentajana, hyväntekemisen mahdollistavana kanavana, oman kehittymisen tukena sekä oman työtaakan jakamisen mahdollistavana keinona. Yksilöorientoitunut mentori, jonka toiminnan keskiössä on mentoroitava, halusi auttaa ja kehittää mentoroitavaa uuden oppimisessa, toimi sisäistetyn ulkoisen motivaation puitteissa (vrt. Deci & Ryan, 2000b, s. 237). Suhdeorientoitunut mentori halusi luoda ja ylläpitää positiivista ja hyvää suhdetta mentoroitavan kanssa. Mentorointisuhteeseen sitoutumisen lähtökohtana oli molemminpuolinen hyöty ja vahvana taustamotiivina havaittiin sisäinen tarve auttaa toista menestymään. Organisaatio-orientoitunut mentori puolestaan näki mentorointisuhteen hyödyntävän ensisijaisesti mentorin omaa ammatillista yhteisöä, omaa tiimiä ja omaa taustaorganisaatiota. Mentorointisuhde rakentui mentorin sisäiselle tarpeelle edistää yksilön lisäksi myös yhteisöä menestymään. Sen sijaan orientoitumattomat mentorit näkivät roolinsa tilanteenmukaisena reaktiivisena toimintana ja mentorointisuhteen pääosin omalla painollaan etenevänä prosessina (Janssen, 2014, s. 271).

Mentorointisuhteessa tapahtuva vuorovaikutus heijastuu myös luonnollisesti molempien osapuolten taustaverkostoihin (Janssen, 2015, s. 92; Vauterin & Virkki-Hatakka, 2021, s. 255). On tärkeää havaita, että lähtökohtaisesti mentorointisuhteen laatu määrittää myös verkostosuhteen laadun (Ragins, 2016, s. 242) ja siten sen, kuinka paljon,



mitä tietoa ja kuinka tehokkaasti uutta tietoa, toimintatapoja sekä toimintakulttuuria siir-  
tyy mentoriparin omiin verkostoihin. Koska mentorointisuhteessa tapahtuva vuorovai-  
kutusta heijastuu toimijoiden taustajoukkoihin, niin koulutuksen ja työelämän välistä vuo-  
rovaikutusta olisi asianmukaista tehostaa suunnitelmallisella mentorointikonseptilla.  
Mukaillen Petersin ja muiden (2016, s. 2515) tutkimustuloksia, voidaan todeta, että men-  
torointikonseptissa tulisi määritellä tarkasti molempien osapuolten oppimistarpeet, luo-  
tava tavoitteellinen suunnitelma niiden toteuttamiseksi ja mahdollistettava mentoroin-  
tiprosessin aikainen oppimisen tuki. Tämä loisi luonnollisesti hyvät edellytykset tehok-  
kaalle verkosto-oppimiselle, missä mentoriparin muodostavan suhteen siltaroolin mer-  
kitys olisi keskeinen (Peters ja muut, 2016, s. 2515; vrt. Söderman, 2014, s. 79; vrt. Burt,  
2004, s.354).

## **2.4 Mentorointiprosessi asiantuntijuuden kehittymisen mahdollistajana**

Mentorointi on prosessinomainen vuorovaikutussuhde sekä kehittämisen väline, jonka  
avulla prosessiin osallistuvien asiantuntijuus vahvistuu kokemuksellisen oppimisen  
kautta (vrt. Kram, 1983, s. 622 ; Darwin, 2015 s. 208). Asiantuntijuus voidaan ymmärtää  
tiedonluomisen näkökulmasta yhteisöllisenä ilmiönä, missä yksilön rooli nähdään vuoro-  
vaikutteisissa verkostoissa tiedon jakamisen ja vastaanottamisen osapuolena, mikä edes-  
auttaa uuden tiedon ja ideoiden syntymistä (Collin & Billet, 2010, s. 18–19). Asiantunti-  
juutta vielä laajempaan käsitteeseen voidaan pitää yksilön yhteiskunnallista toimijuutta,  
joka on yleistä kyvykkyyttä toimia osana laajempaa kokonaisuutta yhteiskunnan jäse-  
nenä.

### **2.4.1 Toimijuuden vahvistuminen mentorointiprosessissa**

Toimijuuden kautta ihmiset ovat vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Toimijuus  
mahdollistaa yhteisöllisten muutostarpeiden ja osaamisen vaateiden välittymisen yksi-  
lötasolle (Eteläpelto ja muut, 2014a, s. 24). Toimijuuden teema liittyy myös läheisesti

yksilön ja yhteisöjen toimintavalmiuteen ja kyvykkyyteen sekä vaikuttamiseen ja kannanottoihin, erityisesti muutostilanteissa. Eteläpelto ja muut (2014a, s. 21–22; 2014b, s. 202, 212) näkevät toimijuuden liittyvän läheisesti yksilön luovuuteen, kehittymiseen ja motivaatioon sekä oppimiseen. Toimijuutta voidaan kuvata jatkuvasti kehittyvänä kyvykkyytenä, omaan kokemushistoriaan pohjautuvana tulevaisuusorientaationa, joka edesauttaa yksilön oppimista, vahvistaa autonomista toimintaa, yksilön identiteettiä sekä tehostaa itsesäätelytaitoja. Mezirowin (1994; 2003) mukaan itsesäätelytaito on edellytyksenä käsitellä hallitusti uudentilanteissa vastaantulevia, jopa mieltä hämmentäviä asioita. Tutkija painottaa, että itsesäätelytaidon avulla ihminen kykenee selittämään ja sisäistämään uuden ilmiön ja liittämään sen osaksi vanhaa kokemusmaailmaa. Näin ollen se on keskeinen taito ja välttämätön tiedollinen edellytys ihmisen kehitykselle ja uuden oppimiselle. Toimijuuteen voidaan siis liittää keskeisenä elementtinä uuden oppiminen muutostilanteessa – olipa muutospaine sitten ulkoisista tai sisäisistä olosuhteista johtuvaa. Mezirow (2003, s. 58–59) määrittelee uuden oppimisen prosessiksi, jossa mielen sisäiset mallit ja merkitysperspektiivit muuttuvat kriittisen itsesäätelyn avulla. Mezirow (1994, s. 222) korostaa, että ihmisellä on syvälinen ja inhimillinen tarve ymmärtää omaa kokemustaan, varsinkin, mikäli se poikkeaa aiemmasta ymmärryksestä ja asioille aiemmin annetuista merkityksistä. Mikäli yksilö kykenee rakentavan itsesäätelyn avulla tulkitsemaan uutta kokemusta muuttuneessa tilanteessa ja antamaan sille uudenlaisen merkityksen (vrt. Deci & Ryan, 2000b; Gagne & Deci, 2005), omien ajattelu- ja toimintamallien muutoksen kautta, on pysyvää oppimista tapahtunut.

Mentorin negatiiviset kokemukset mentorointiprosessissa (Eby ja muut, 2008, s. 370), jossa mentorin ennako-odotukset eivät kaikilta osin kohtaakaan (Leskelä, 2005, s. 32) saattaa avata mentoriparin osapuolten erilaisuuden kautta mahdollisuuden uuden oppimiseen. Erilaisuus luo moniäänisen dialogin (vrt. Bakhtin, 1963), jonka sisältää jo itsessään kehittymispotentiaalia. Se mahdollistaa esimerkiksi oman ajattelun laajentamista, oman toiminnan kyseenalaistamista, mentoroitavan osaamisesta ja persoonallisuudesta oppimista, palautetaitojen kehittymistä ja yhteistyötaitojen vahvistumista (Ristikangas,

2019, s. 246). Mentorin itsesäätelytaidon avulla mentorointiprosessissa mahdollistuu myös mentorin asiantuntijuuden kehittyminen ja sen myötä toimijuuden vahvistuminen.

#### **2.4.2 Kasvua ja kehitystä tukeva ympäristö ja työelämätaidot**

Nykänen ja Tynjälä (2012, s. 27) tuovat artikkelissan esille, että integratiivisen pedagogiikan malli tarjoaa korkeakouluille analyttisen oppimisvälineen yksilöllisen asiantuntijuuden kehittämisen tueksi työelämän ja koulutuksen verkostorakenteeseen. Tynjälän ja muiden (2016; ks. myös Virtanen & Tynjälä, 2019) mukaan integratiivinen pedagoginen malli painottaa, että oppimisympäristö tulisi suunnitella siten, että asiantuntijuuden kaikki osa-alueet olisivat mukana oppimisprosessissa. Nämä osa-alueet ovat 1) teoreettinen tieto, 2) kokemuksellinen tieto, 3) itsesäätelytaidot sekä 4) sosiokulttuurinen tieto.

1. Teoreettisen tiedon riittävä hallinta mentoroinnin osalta edellyttää, että mentori ymmärtää toiminnan organisoimisen, perehdyttämisen ja valmentamisen merkityksen mentorointiin liittyvässä oppimisprosessissa. Lisäksi mentorilla tulisi olla tarvittavat teoreettiset tiedot mentoroinnin pedagogisista perusteista.
2. Kokemuksellinen tieto, joka tuodaan mentoroinnissa näkyväksi, on mentorin työuran varrella kertynyt työ- ja elämäkokemus, joka sisältää käytännön tietoja ja taitoja työssäoppimisesta, ohjaamisesta, valmentamisesta, perehdyttämisestä sekä tiettyyn toimialaan liittyvää erikoistietämystä. Työelämäkokemuksen tuoma pääoma luo hyvän perustan mentoroinnille ja toisaalta myös laajan tartuntapinnan uuden tiedon omaksumiselle.
3. Itsesäätelytaito on kykyä tunnistaa, arvioida ja reflektoida omaa toimintaa ja näin havaita omat vahvuudet, mutta myös kehittämistä vaativat osa-alueet. Mentorilla tulisi lähtökohtaisesti olla hyvät itsesäätelytaidot, jotta sekä mentoroitavan kehittäminen että oma kehittyminen mahdollistuisivat mentorointiprosessin aikana.

4. Sosiokulttuurisen, eli yhteisöllisen tiedon hyödyntäminen, on mentoroinnissa keskeisessä asemassa, sillä dialogisessa vuorovaikutussuhteessa tapahtuva kaksisuuntainen oppiminen on merkittävin mentorointiprosessin tarjoama oppimisen muoto.

Lisäksi Tynjälän ja muiden (2016) malli jakautuu kolmeen inhimillisen toiminnan tasoon, jotka ovat kognitiivinen-, sosiaalinen- ja tunnetaso. Ihmisen kognitiivisella tasolla tapahtuu yksilön tiedonkäsittelyprosessi, kuten kokonaisvaltainen ja asioita yhdistelevä ajattelu, muistitoiminnot sekä ongelmanratkaisu. Sosiaalisella tasolla puolestaan yksilön oppimiseen vaikuttaa sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö, kun taas tunnetasolla keskeisinä oppimiseen vaikuttavina elementteinä nähdään tunteet, asenteet, ajattelumallit ja lukuisat toimintaa ohjaavat motiivit. Nämä tasot vaikuttavat kokonaisvaltaisesti oppimisen taustalla, eikä niitä käytännössä voida erottaa toisistaan (Tynjälä ja muut, 2016, s. 370–371; ks. myös Martela ja muut, 2014, s.1025).

Vähäsantasen ja muiden (2019, s. 288) mukaan ammatillinen toimijuus on vaikuttamista ympäristöön ja vaikuttamisen ytimessä on tarve tulla nähdyksi ja kuulluksi yhteisössä. Ammatillinen toimijuus tukee asiantuntijuuden kehittymistä, työssäoppimista ja työn merkityksellisyyden tunteen vahvistumista. Negatiiviset tunteet ja asenteet kaventavat ajattelua, kun taas positiivisuus ja optimismi lisäävät merkityksellisyyden kokemusta. Merkityksellinen työ tehostaa yksilön työssäoppimista, lisää hyvinvointia ja luovuutta. Esimerkiksi valtiolla työelämäkoulutuksen yhteydessä integratiivista pedagogiikkaa sovelletaan myös mentorointiin, jonka tavoitteena on muun muassa henkilöstön osaamisen kehittäminen ja verkostoitumisen tukeminen (Kaikkonen 2021).

## 2.5 Kritiikkiä mentorointia kohtaan

Vaikka mentorointi nähdään yleisesti tehokkaana ja monipuolisena menetelmä, jolla voidaan tukea ja kehittää mentoroitavaa, niin sitä kohtaan on myös esitetty kritiikkiä. Aikaisemmassa tutkimuksessa on kiinnitetty huomiota muun muassa mentorointisuhteen toimimattomuuden aiheuttamiin pettymyksen tunteisiin, stressiin ja mentoroinnille asetettujen tavoitteiden saavuttamatta jäämiseen (Hu ja muut, 2021, s.40). Viimeaikaisessa tutkimuksessa on kiinnitetty huomiota erityisesti mentorin kokemuksiin negatiivisiin kokemuksiin sekä näiden kokemusten vaikutusta itse mentorin toimintakykyyn ja suoriutumiseen (esim. Hu ja muut, 2021, s. 51). Tutkimuksen mukaan mentoroitavan tyytymättömyydellä on vaikutusta mentorin itsetuntoon ja itsetunnon heikkenemiseen puolestaan heikentää mentorin luovuutta. Mikäli mentorin luovuus ei ole mentorointisuhteessa optimaalisesti hyödynnettävissä, valuu mentorointiin käytetty aika ja energia osittain hukkaan.

Tuman ja muiden (2021, s. 16) mukaan toimimattomat mentorointisuhteet ja negatiiviset mentorointikokemukset vaikuttavat vääjäämättömästi myös mentorointisuhteen ulkopuolelle monitahoisesti. Mentorointisuhteen toimimattomuus heijastuu suhteen ulkopuolelle aina ryhmätasolta organisaatiotasolle asti. Esimerkiksi negatiivinen ja alistainen mentorisuhde voi vaikuttaa ratkaisevasti mentoroitavan tulevaisuuden valintoihin, poissulkien epämiellyttäviksi koetut tapahtumat ja niihin tulkinnallisesti liitetyt mahdolliset kehityssuunnat ja organisatoriset uravalinnat. Baugh (2021, s. 18) korostaa, että toimimattomat ja negatiivisia seurauksia aiheuttavat mentorointisuhteet olisi hyvä tunnistaa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ohjelman alussa, jotta niihin voitaisiin reagoida tilanteen vaatimalla tavalla. Lisäksi tunnistamalla niitä syitä, jotka aiheuttavat tyypillisesti epätydyttävän ja toimimattoman mentorointisuhteen, voidaan jo mentoroinnin rekrytointivaiheessa vaikuttaa ennakoivasti ja ennaltaehkäisevästi vakavien ongelmien syntyyn myöhemmässä vaiheessa.

## 2.6 Yhteenveto

Mentorointitutkimuksen laajuuden ja tutkimuskentän pirstaloitumisen takia mentorointikonseptille on haasteellista luoda täsmällistä ja yleispätevää määritelmää, koska toiminta, joka liittyy mentorointiin on ensinnäkin kontekstisidonnaista, aikaan ja paikkaan liittyvää monimuotoista toimintaa. Mentoroinnin prosessinomaisuus tuo siihen tulevaisuussuuntautuneen elementin, joka määräytyy tapauskohtaisesti kunkin mentorointisuhteen ominaispiirteiden, suhteen laadun ja asetettujen tavoitteiden mukaisesti. *Tässä tutkimuksessa mentorointiprosessi ymmärretään asiantuntijuutta kehittävänä välineenä sekä prosessinomaisena, tavoitteellisena ja dialogisena vuorovaikutussuhteena.* Tässä luvussa esitelly mentorointikirjallisuus sekä mentorointiprosessiin kiinteästi liittyvät asiantuntijuuden ja toimijuuden ulottuvuudet muodostavat tutkimuksen viitekehyksen perusosan, jota täydennetään seuraavassa luvussa tutkimuksen kannalta keskeisillä motivaatio- ja tarveteorioilla.

### 3 Motivaatio

Tässä luvussa luodaan tiivis teoreettinen katsaus ihmisen toiminnan taustalla vaikuttavien motiivien ja tarpeiden merkityksestä mentorin itseohjautuvan toiminnan näkökulmasta. Lisäksi tarkastellaan itsesäätelyn tärkeää roolia sisäisen ja ulkoisen motivaation osalta sekä kuvataan prososiaalisen käyttäytymisen mallia. Lopuksi muodostetaan, edellisessä luvussa kuvatun mentorointia käsittelevän kirjallisuuden ja tässä luvussa esitetyn motivaatiokirjallisuuden kanssa synteesi, joka toimii tämän tutkimuksen viitekehystenä.

#### 3.1 Motiivit ja tarpeet

Motiivin latinankielinen kantasana, *motivus*, tarkoittaa liikuttajaa, vaikutinta, halua ja syytä tietyn asian tekemiseen, kun taas motivaation latinankielinen vastine *movere*, puolestaan tarkoittaa liikkumista (Encyclopedia Britannica, 2022). Ilgen ja Klein (1988) toteavat, että motivaatio lähtee liikkeelle syntyä, kun ihmisen lukuisat motiivit, toisin sanoen halut ja tarpeet aktivoituvat tekemiseksi. Motivaatio aikaansaa toimintaa, jolla on suunta, tietty intensiteetti ja kesto. Reissin (2004, s. 179, 185), lähes neljäkymmentä vuotta kestäneiden motivaatiotutkimusten perusteella voidaan todeta, että motiivit heijastelevat ihmisen sisäistä arvomaailmaa ja vaikuttavat ihmisen havaitseman ympäristön ja tapahutumien tulkintaan, kognitiiviseen toimintaan sekä vastavuoroisesti ympäristön kautta muodostettu tulkinta vaikuttaa tunteisiin ja käyttäytymiseen. Reissin tulkinnan mukaan ihmisen käyttäytymisen taustalla vaikuttaa lukuisa määrä erilaisia perusmotiiveja ja niiden yhdistelmiä. Laajojen motivaatiotutkimustensa tuloksen hän kiteyttää perusmotiivien muodostamaan kokonaisuuteen, joka sisältää 16 ihmisen käyttäytymistä ohjaavaa perusmotiivia. Nämä 16 elämän perusmotiivia ovat: valta, riippumattomuus, uteliaisuus, hyväksyntä, järjestys, säästäminen/keräily, kunnia, idealismi, sosiaaliset kontaktit, perhe, status, kosto/voittaminen, esteettisyys, syöminen, ruumiillinen aktiivisuus ja rauhallisuus/mielen rauha.

Ihmisen toiminnan liikkeellepanevia voimia on kuvattu motivaatiotutkimuksissa lukuisista näkökulmista käsin, muun muassa erilaisten tarveteorioiden ja -hierarkioiden avulla. Maslowin (1943, 1969; ks. myös Koltko-Rivera, 2006, s. 303) tutkimusten pohjalta kehitetty tarvehierakialuokittelu perustuu ajatukseen, että ihmisen motivoituminen etenisi pääosin hierarkkisesti. Aluksi ihmisen tulee varmistua riittävässä määrin elämän edellytysten perustarpeiden turvaamisesta, jonka jälkeen viriää yhteenkuuluvuuden ja sosiaalisuuden tarpeet. Tämä yhteisöllisyyttä korostava, perustavaa laatua oleva tarve, ilmenee tarpeena kuulua joukkoon ja saada muilta osakseen huomiota ja arvostusta. Tarvehierarkian huipulla ovat itsensä toteuttamisen ja itsensä ylittämisen tarpeet. Bridgman ja muut (2019, s. 81) toteavat, että Maslow ei itse, vastoin yleistä tulkintaa, esittänyt tarpeita hierarkkisessa järjestyksessä, eivätkä ne myöskään välttämättä käytännössä toteudu hierarkkisesti. Myös Martela (2021) haastaa yleistä käsitystä tarpeiden hierarkkisuudesta sillä, että tarpeiden hierarkialle ei ole löytynyt viidessäkymmenessä vuodessa juurikaan empiiristä tukea, ja että erilaiset tarpeet voivat aktivoitua myös samanaikaisesti alempien tarpeiden toteutuessa riittävästi. Seuraavaksi tarkastellaan lähemmin sisäistä ja ulkoista motivaatiota ja niiden keskinäistä suhdetta itseohjautuvan toiminnan kannalta.

### **3.2 Sisäinen ja ulkoinen motivaatio**

Ihmisellä on sisäinen tarve toimia ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa ja harmoniassa, ja kun tämä tarve tyydyttyy, tuntee yksilö itsenä tehokkaaksi ja kykeneväksi, toisin sanoen kompetentiksi (White, 1959, s. 329). Ulkoinen motivaatio toimintaan puolestaan syntyy, kun tekeminen ohjautuu ulkoapäin, ulkoisen kontrollin ja asetettujen tavoitteiden puitteissa (Deci & Ryan, 2000b, s. 236). Ryan ja Deci (2008) kuvailevat tutkimuksensa, että ulkoisesti motivoitunut ihminen toimii tyypillisesti reaktiivisesti, ja toimintaa ohjaa joko ulkoiset palkkiot tai jopa uhka rangaistuksesta, ellei toiminta ole vaatimusten mukaista. Ulkoisista tavoitteista käsin toimivan henkilön näkökulma on rajoittuneempi ja toiminta on enemmän energiaa kuluttavaa, kuin sisäisistä tarpeista käsin aktivoitunut toiminta. Martela ja Jarenko (2014, s. 14) esittävät, että ulkoinen pakko ohjaa ihmistä



kapea-alaisesti ja usein tavoitteena on suojata itseä myös toiminnan seurausten ei toivotuilta vaikutuksilta. Tällainen ei toivottu vaikutus voisi olla esimerkiksi tavoitteisiin nähden riittämätön suoritus, jonka johdosta tavoiteltu palkkio tai palkinto voi jäädä saamatta. Toisaalta voi olla tilanteita, joissa määräysten ja ohjeiden vastaisen toiminnan seuraamuksena voi olla jopa rangaistus. Sisäisesti motivoituneen henkilön toiminta on puolestaan tyypillisesti vapaaehtoisuuteen perustuvaa ja proaktiivista (Martela & Jarenko, 2014, s. 14). Mikäli ihmisellä on lisäksi mahdollisuus kokea itsenä kyvykkääksi toimiessaan yhdessä muiden kanssa, mahdollistaa se sisäisen innostumisen, laajentaa toiminnan näkökulmaa ja energisoi tekijäänsä (Deci & Ryan, 2008, s. 713). Sisäisen motivaation tilan saavuttanut ihminen hakeutuu kohden itseään kiinnostavia tehtäviä jopa niin, että ulkoiset palkkiot menettävät osittain merkityksensä tai niistä voi olla jopa haittaa (Deci ja muut, 1999, s. 659; Deci & Ryan, 2000a, s. 70; Deci & Ryan, 2000b, s. 223).

Sisäinen motivaatio syntyy, kun ihmiselle tarjoutuu mahdollisuus tyydyttää psykologiset perustarpeensa. Decin ja Ryanin (2000a, s. 262; 2000b, s. 228; 2020, s.1) mukaan ihmisen kolme psykologista perustarvetta ovat autonomian, kompetenssin ja yhteisöllisyyden tarpeet. Jotta ihminen voisi elää tasapainoista ja henkisesti tyydyttävää elämää, tulisi kaikkien edellä mainittujen psykologisten perustarpeiden tyydyttyä yhtäaikaaisesti josakin määrin. Martela ja Ryan (2016b, s.761), sekä Martela ja muut (2017, s. 1263), ovat esittäneet itseohjautuvuusteoriaan sisällytettäväksi vielä neljättäkin psykologista perustarvetta, hyväntekemistä. Sitä ei olla kuitenkaan kiistatta hyväksytty psykologisten perustarpeiden joukkoon, mutta se nähdään kuitenkin läheisesti liittyvän itseohjautuvuusteoriaan yhtenä merkittävänä perustarpeena (esim. Martela ja muut, 2017, s. 1279; Martela & Riekkö, 2018, s. 1157). Hyväntekemisen tarpeen täyttyminen lisää ihmisen psykologista hyvinvointia, mutta sen tyydyttymättä jääminen ei välttämättä aiheuta frustraation tunteita, kuten kolmen muun psykologisen perustarpeen kohdalla tapahtuu (Martela & Ryan, 2019, s.130). Käänteismentorointia tutkittaessa (Khattak ja muut, 2021, s. 248, 250) havaittiin, että nuoria, teknologiataitoja vanhemmille kollegoille opettavia mentoreita ohjasi pääsääntöisesti ulkoinen motivaatio, esimerkiksi ylennykset ja nopeampi urakehitys,

kun taas sisäinen motivaatio ja pelkkä oppimisen ilo ohjasi samanaikaisesti vanhempia mentoroitavia oppimaan lisää tietoteknisiä taitoja.

Decin ja Ryanin (1985) mukaan itseohjautuvuus on lähtökohtaisesti sisäsyntyistä toimintaa, mikä saa voimansa ihmisen perustarpeista käsin (vrt. Maslow, 1969; Reiss, 2004; Koltko-Rivera, 2006). Nämä tarpeet näkyvät arkielämässä muun muassa luontaisena haluna hakeutua muiden ihmisten kanssa vuorovaikutukseen, tarpeena kokea itsensä osavaksi ja pyrkimyksenä saada toimia vapaasti ja itsenäisesti, ilman liiallisia ulkoisia rajoituksia. Martela ja Jarenko (2014, s. 32) korostavatkin, että sisäinen motivaatio mahdollistaa itsenäisen, luovan, tehokkaan ja pitkäkestoisen toiminnan. Lisäksi sisäisesti motivoituneet henkilöt ovat tyytyväisiä ja he kokevat työssään vahvaa sitoutumista ja työn imua (esim. Hakanen, 2011, s. 105). Martela ja muut (2021, s. 4) korostavat tuoreessa kansallisessa itseohjautuvuuden ja työn imun tutkimuksessa, että sisäisesti motivoituneet ja voimakkaasti itseohjautuvat henkilöt kokevat työnsä myös merkityksellisemmäksi kuin ne, jotka motivoituvat pääasiassa ulkoisista seikoista. Seuraavassa alaluvussa esitellään yksityiskohtaisemmin itseohjautuvuusteorian taustalla vaikuttavia psykologisia perustarpeita.

### **3.3 Itseohjautuvuusteorian psykologiset perustarpeet**

Jotta ihminen voisi kokea elämän merkityksellisenä, näyttäisi siihen vaikuttavan neljän perustarpeen tyydyttyminen. Nämä tarpeet ovat autonomian, kompetenssin, yhteisöllisyyden ja hyväntekemisen tarpeet (ks. Deci & Ryan, 2000b; Martelan ja muut, 2017). Itseohjautuvuusteoria on sisäisen motivaation perustalle kehitetty metateoria, jossa yhdistyy kuusi aikaisempaa motivoitumista selittävää miniteoriaa, joiden näkemyksissä korostuu keskeisinä ulottuvuuksina ihmisen kasvu ja kehitys, vuorovaikutteisuus ympäristön kanssa, omaehtoisuus sekä psykologinen hyvinvointi (Deci & Ryan, 2004, s. 8; Ryan ja muut, 2021, s. 105).

Itseohjautuvuusteorian vahvuutena voidaan pitää sitä, että se on kyennyt empiirisesti osoittamaan teoreettisen mallinnuksen pohjalta, mitkä tekijät vaikuttavat ihmisen kasvuun, kehitykseen ja hyvinvointiin vahvistavasti ja toisaalta myös sen, miten näiden ulottuvuuksien poisjäänti vaikuttaa heikentävästi ihmisen psyykkiseen hyvinvointiin. Itseohjautuvuusteoria on lähtökohtaisesti selkeä ja toimivaksi osoittautunut teoreettinen malli, jonka pohjalta myös mentorin tarveperustaa ja motivaatiota voidaan tutkia mielekkäästi (esim. Janssen ja muut, 2020, s. 2738; Janssen 2015a, s. 134). Tämän tutkimuksen teoreettisena lähtökohtana mentorointikirjallisuuden lisäksi käytetään Decin ja Ryanin (2000b, s. 228) itseohjautuvuusteorian kolmea psykologista perustarvetta, lisättynä neljännellä, Martelan ja Ryanin (2016b, s. 761) kuvaamalla hyväntekemisen tarpeella. Seuraavissa alaluvuissa jokaista psykologista perustarvetta tarkastellaan erikseen yksityiskohtaisemmin.

### **3.3.1 Autonomian tarve**

Deci ja Ryan (2000b, 231) kuvaavat, että autonomian tarve ilmenee kokemuksena omaehtoisuuden tunteesta, joka syntyy, kun ihmisellä on mahdollisuus valita vapaasti toimintatavat tavoitteidensa saavuttamiseksi. Martela ja Jarenko (2014, s. 29) toteavat, että autonomian tarpeen tyydyttyessä yksilö nauttii itse tekemisestä ja niiden päämäärien edistämisestä, joita omaehtoinen tavoitteellinen työskentely ohjaa. Vapaan tahdon toteutuminen edellyttää kykyä tuottaa ja arvioida erilaisia toimintatapoja, kykyä tehdä tietoinen autonominen valinta havaittujen vaihtoehtojen pohjalta ja kykyä toimeenpanna valittu vaihtoehto (Sheldon & Martela, 2021, s. 271, 278). Autonomisesti toimivat henkilöt kykenevät lisäksi autonomisen itsesäätelyn avulla arvioimaan omaa toimintaansa ja aktiivisesti kehittämään muita ja itseään arvojensa ja tarpeidensa mukaisesti (Ryan ja muut, 2021, s. 105).

Toimintaa ohjaava ulkoinen pakko, epäonnistumisen pelko, kontrolliin perustuva valvonta, toiminnan tason ja laadun arviointi sekä tehtäville asetetut määräajat heikentävät merkittävästi autonomian kokemusta ja laskevat innostusta (Deci & Ryan, 2008, s. 710).

Myös rahallisen korvauksen on havaittu heikentävän sisäistä motivaatiota (Deci & Ryan, 2000b, s. 233–234). Toisaalta ulkoiset palkkiot voidaan suunnitella siten toteutettaviksi, että niiden negatiivinen vaikutus sisäiseen motivaation minimoituisi. Gagne ja Deci (2005, s.356) esittävät, että aineellisten palkkioiden tulisi olla selkeästi sidoksissa tavoitteiden saavuttamiseen, jonka avulla sisäinen motivaatio ja kompetenssin tunne voisivat saada tukea ja ulkoinen palkkio ikään kuin säätyy kohden sisäistä autonomista motivaatiota. Autonomian kokemusta tukee merkittävästi mahdollisuus omatoimisuuteen ja itseorganisoitumiseen (Deci & Ryan, 2000b, s 234).

### 3.3.2 Kompetenssin tarve

Lähtökohtaisesti kompetenssi, eli yksilön kyvykkyys tulee esille vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Vuorovaikutus sisältää omasta toiminnasta saadun, joko negatiivisen tai positiivisen palautteen (White, 1959, s. 329). Kompetenssin tunne on keskeinen sisäinen psykologinen tarve, joka energisoi ihmistä, mutta toisaalta lamaannuttaa, ellei tarvetta kyetä tyydyttämään pitkällä aikavälillä (Deci & Ryan, 2000b, s. 231). Kompetenssin tunne tarkoittaa kyvykkyuden kokemusta ja luottamusta siihen, että saa asioita aikaiseksi (Janssen, 2015a, s.41). Martela ja Jarenko (2014. s.43) tuovat esille, että ihmisellä on luontainen tarve uuden oppimiseen ja itsensä jatkuvaan kehittämiseen. Kokeakseen itsensä kompetentiksi eli kyvykkääksi tulee käsillä oleva tehtävä osata ja hallita hyvin, jotta tunne omasta pätevyydestä voisi olla sisäisesti palkitseva (Deci & Ryan, 2000b, s. 234).

Karasek ja Theorell (1990) toteavat, että motivaatiotaso on korkeimmillaan, kun tehtävä on sopivan haasteellinen ja omat kyvyt sekä taidot vastaavat optimaalisesti haastetasoa. Elämän merkityksellisyyttä vuosikymmenet tutkinut psykologian professori Mihaly Csikszentmihalyi (1975) toteaa, että ihmisen toimiessa sopivan haasteellisen tehtävän parissa, hän voi saavuttaa niin kutsutun flow-tilan, jossa hän on täysin keskittynyt käsillä olevaan asiaan, ajan ja paikan menettäessä osittain merkityksensä. Kompetenssin tunteen kokemusta heikentää negatiivinen tai huonosti annettu palaute, kun taas kyvykkyuden tun-

netta vahvistaa merkittävästi rehellinen, rakentava ja positiivinen palaute, toiminnanvapaus ja mahdollisuus itsensä haastamiseen (Martela & Jarenko, 2014, s. 30). Kompetenssin tarpeen täytyminen voidaan näin ollen nähdä ympäristön asettamien vaatimusten saavuttamisen kautta syntyvänä hallinnan tunteena ja jatkuvana pyrkimyksenä ylläpitää sitä.

### **3.3.3 Yhteisöllisyyden tarve**

Yhteisöllisyyden tarve ilmenee perustavanlaatuisena tarpeena olla yhteydessä toisten ihmisten kanssa; saada pitää huolta toisista ja olla vastavuoroisesti itse välittämisen kohteena (Deci & Ryan, 2000b, s. 231). Baumeister ja Leary (1995, s. 499) toteavat, että olemme perimältämme laumaeläimiä, ja yhteisöllisyys on evolutiivisessa mielessä hengissä säilymisen ja lajin jatkumisen kannalta merkittävässä roolissa. Lisäksi ryhmän tuki tuo turvaa ulkoisia uhkia vastaan. Janssen (2015a, s. 41) puolestaan näkee, että yhteisöllisyys on sitoutumista tyydyttävään ja rohkaisevaan suhteeseen. Yhteisöllisyyden psykologisen perustarpeen tyydyttyminen edellyttää mutkattomia vuorovaikutussuhteita ja myös kokemuksen siitä, että omilla toimillaan voi edistää toisten hyvinvointia (Martela & Jarenko, 2014, s. 30). Yhteisöllisyyden tuoma turvallisuuden tunne heikkenee, mikäli toimintaympäristö koetaan uhkaavana, tarvittava oman toiminnan tuki puuttuu tai ihminen kokee tulleen syrjäytetyksi joukosta ja jääneensä yksin. Sen sijaan yhteisöllisyyttä ja turvallisuuden tunnetta vahvistavat kokemus siitä, että ympärillä olevat ihmiset välttävät toisistaan ja yhteisössä vallitsee toiset huomioiva hyvä ilmapiiri (vrt. Martela & Jarenko, 2014, s. 31).

### **3.3.4 Hyväntekemisen tarve**

Martela ja Ryan (2016b, s. 761; 2019, s. 131) ehdottavat, että kolmen psykologisen perustarpeen rinnalle tulisi nostaa hyväntekemisen tarve, sillä sen on nähty lukuisissa tutkimuksissa merkittävästi lisäävät ihmisen hyvinvointia, elinvoimaa ja suorituskyykyä sekä

tuovan merkityksen tunnetta elämään (Martela ja muut, 2021c, s. 12; Martela ja muut, 2017, s. 2). Hyväntekeminen ilmenee tyypillisesti yhteisöllisyyden kautta ja se sisältää tunteen siitä, että voi vaikuttaa positiivisesti toisen ihmisen elämään (Martela ja muut, 2021, s. 4; vrt. Pfattheicher ja muut, 2022, s. 126). Lähimmäisen auttaminen voidaan siten ymmärtää voimakkaana sisäisen motivoitumisen lähteenä (Martela & Jarenko, 2015, s. 31). Weinstein ja Ryan (2010, s. 238, 240) täsmentävät, että erityisesti vapaaehtoisuuteen perustuva auttaminen tuottaa enemmän mielihyvää ja hyvinvointia, sekä tekijälle että vastaanottajalle, kuin ulkoiseen kontrolliin tai velvollisuuteen perustuva avustaminen. Autonomian, kompetenssin ja yhteisöllisyyden tarpeiden voidaan nähdä Martelan ja Ryanin (2016a, s. 352, 356) mukaan, ikään kuin kätkeytyvät hyväntekemisen tarpeen taustalla vaikuttaviksi toiminnan motiiveiksi. Hyväntekemisen kohteena voi olla, niin yksilö kuin yhteisö tai jopa yhteiskunnallinenkin taso (vrt. Janssen, 2015, s. 91). Hyväntekemisen kohteelta saatu palaute on vastapuolen reaktio hyväntekijän toimintaan ja palautteen puuttuminen on todettu oleellisesti heikentävän hyväntekemisen kokemusta. Sen sijaan saadun palautteen kautta ihmisen on mahdollista tulkita hyväntekemisen vaikutuksia, avun laatua ja sitä, onko se kohdentunut oikein (vrt. Martela & Jarenko, s. 42–43). Palaute tuo mentorin oman toiminnan näkyväksi ja näin ollen hyväntekemisen kohde vastavuoroisesti auttaa hyväntekijää hahmottamaan toimintansa tarpeellisuutta, tasoa ja toiminnalle asetettujen tavoitteiden toteutumista. Hyväntekeminen ja hyväntahainen käyttäytyminen ovat prososiaalisuuden keskeisiä elementtejä. Prososiaalinen, kanssaihmiset vilpittömästi huomioiva käyttäytyminen, voidaan nähdä lisäävän yksilön hyvinvointia ja merkityksellisyyden kokemusta (Martela ja muut, 2017, s. 1263; Martela & Rieki, 2018, s. 3). Seuraavassa aluvuossa keskitytään tarkastelemaan prososiaalisuuden käsitettä yksityiskohtaisemmin.

### **3.4 Prososiaalinen käyttäytyminen**

Prososiaalinen käyttäytyminen on tarkoituksellista toimintaa, jolla on myönteisiä seurauksia toiminnan kohteena olevalle (Martela & Ryan, 2019, s. 116). Prososiaalinen käyt-

täytyminen parantaa hyväntekeemisen kohteena olevan psyykkistä tai fyysistä hyvinvointia ja toisin kuin altruismi, joka kumpuaa täysin epäitsekkäistä tarkoituspäristä, prososiaalinen toiminta voi sisältää ajatuksen vastavuoroisuudesta, kuten auttamisen tuomasta mielihyvästä, joka voidaan tulkita ikään kuin aineettomaksi ”palkaksi” tehdystä vapaaehtoisuuteen perustuvasta työstä (Pfattheicher ja muut, 2022, s. 125–126; Beltman & Schaeben, 2012, s. 37; Ryan ja muut, 2021 s. 103). Malota (2017, s. 123) korostaa, että prososiaalinen käyttäytyminen on selkeästi yhteydessä Maslowin tarveteorian (1943) sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tarpeeseen. Weinstein & Ryan, (2010) toteavat, että vapaaehtoisuuteen perustuva auttaminen, toisin sanoen prososiaalinen käyttäytyminen, parantaa avunantajan itsetuntoa, lisää elinvoimaa ja edistää psyykkistä hyvinvointia. Lisäksi Martelan ja Ryanin (2016a, s. 356) tutkimus osoittaa, että prososiaalinen käyttäytyminen tuo mielihyvää ja antaa energiaa, vaikka autettavan kohteen kanssa ei oltaisi edes fyysisesti tekemisissä. Pelkästään jo tieto siitä, että on kyennyt olemaan avuksi toiselle, tuottaa mielihyvää tekijälleen. Declerckin ja Boonen (2016, s. 66–67, 102–103) mukaan prososiaalinen käyttäytyminen aktivoi ihmisen aivoissa mielihyväjärjestelmän, joka palkitsee hyväntekeijän. Lisäksi luottamus vastapuoleen toimii prososiaalisen käyttäytymisen vahvistajana ja johtaa sosiaalisen toiminnan kautta palkitsevaan mielihyvän tunteeseen. Käytännössä prososiaalisuus voi ilmetä esimerkiksi vapaaehtoistyöhön, hyväntekeväisyyden ja hädänalaisten lähimmäisten auttamisen ja tukemisen muodossa. Prososiaalisen käyttäytymisen taustalla vaikuttavat vahvasti myös yksilön arvot, asenteet, normit sekä moraalikäsitys ja osaltaan myös henkilön empaattisuus ja hyväntahtoisuus.

Haggard ja muut (2011, s. 298) toteavat, että prososiaalisen käyttäytymisen katsotaan olevan lisäksi läheisesti sidoksissa myös henkilön rooli-identiteettiin. Esimerkiksi työelämän johtotehtävissä toimivat ja esimiesasemassa olevat ovat halukkaampia toimimaan mentoreina, kuin muissa ammattiasemissa työskentelevät. Martela ja Ryan (2016a, s. 356, 2016b, s. 750–751) havaitsivat, että prososiaalinen käytös linkittyy mielenkiintoisella tavalla itseohjautuvan käyttäytymisen taustalla vaikuttaviin kolmeen psykologiseen

perustarpeeseen, jotka ovat autonomian, kompetenssin ja yhteisöllisyyden tarpeet. Prososiaalinen käytös vahvistaa tunnetta omasta kyvykkyydestä, yhteenkuuluvuudesta muihin, omaehtoisuudesta ja lisää selkeästi henkistä hyvinvointia.

Tavoitteellinen toiminta voidaan nähdä joko omista tarkoituseristä kumpuavaksi tai ulkoisen osapuolen asettamien päämäärien huomioimisesta. Yhteistyö muiden kanssa edellyttää prososiaalisuuden kaltaista vastavuoroisuutta ja siten luonnollisesti myös muiden osapuolten huomioimista. Tällöin kyseessä on osittain ulkoisen kontrollin ohjaama ulkoisen motivaation pakote. Jotta ihmisten yhteistoiminta olisi ylipäättänsä mahdollista ja mielekästä, tarvitaan ulkoapäin tulevien tavoitteiden sisäistämistä yksilön itsesäätelyn avulla. Seuraavaksi luodaan katsaus itsesäätelyn ja sisäistetyn motivaation tärkeään rooliin itseohjautuvan toiminnan näkökulmasta.

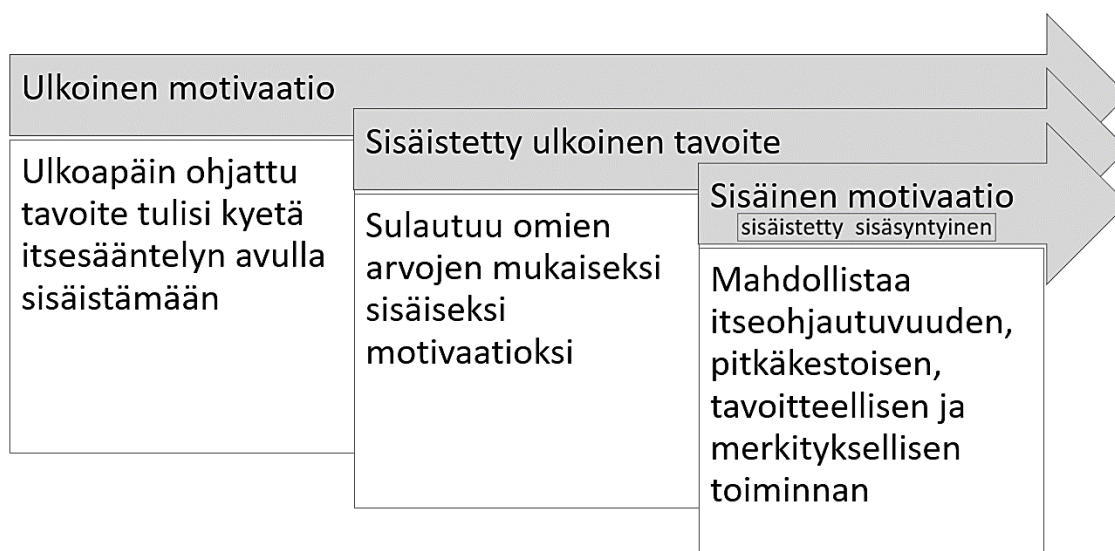
### **3.5 Itsesäätely ja sisäistetty motivaatio**

Parpei (2008, s. 31; 2018, s. 16) korostaa, että motivaation lisäksi ihminen tarvitsee itsesäätelyn taitoa, mikä mahdollistaa suunnitelmien toimeenpanon ja suunnitellun toiminnan ylläpitämisen pitkäkestoisesti. Tätä kykyä kutsutaan volitioksi, ja se on yksi merkittävimmistä ihmisen tavoitteellista toimintaa ohjaavista tekijöistä. Myös Decin ja Ryanin (2000b, s. 231) mukaan volitio on läheisesti kytköksissä ihmisen psykologisiin perustarpeisiin, erityisesti autonomian ja kompetenssin tarpeisiin. Parpei (2008; 2018) toteaa, että volitiota voidaan tietoisesti säädellä tavoitteiden saavuttamiseksi, ja sitä voidaan sen johdosta myös suunnitelmallisesti ja tarkoituksenmukaisesti kehittää. Volitiota voidaan siten sekä tukea ulkoapäin, mutta myös hallita sisäisesti itsesäätelyn avulla (vrt. Mezirow, 1994; 2003). Ihmisen Itsesäätelyn taito mahdollistaa näin ollen ulkoapäin ohjattujen tavoitteiden sisäistämisen (Martela & Jarenko, 2014, s. 14–15, 50; Gagne & Deci, 2005, s. 337). Ulkoisen motivaation sisäistämisen prosessi liittyy läheisesti ihmisen yhteisöllisyyden tarpeeseen ja yksilön haluun käyttäytyä yhdenmukaisesti ryhmän kanssa. Ihmisellä on perustavaa laatua oleva tarve kuulua joukkoon ja sen johdosta mukauttaa omaa



käyttäytymistään enemmistössä vallitsevan mielipiteen mukaisesti, jotta voisi sopeutua ympäristön vaateisiin (vrt. Deci & Ryan, 2000b, s. 235–236).

Ulkoisen kontrollin voimakkuudesta riippuen ulkoisen motivaation sisäistäminen voi vaihdella jatkumon, *ei motivaatiota – ulkoinen motivaatio – sisäistetty motivaatio – sisäsyntyinen motivaatio*, ääripäiden välillä. Sisäistetty ja sisäsyntyinen motivaatio ovat puolestaan sisäisen motivaation kaksi erilaista ilmenemismuotoa (Deci & Ryan, 2008a, s. 17; Gagne & Deci, 2005 s. 335). Tehokkain motivaation muoto mielekkääseen, pitkäkestoiseen ja tavoitteelliseen toimintaan on ulkoisen kontrollin vaikutuksesta – itsesäätelyn avulla – syntyvä sisäistetty motivaatio (ks. kuvio 1).



**Kuvio 1** Ulkoisen tavoitteen sisäistäminen (mukaillen Deci & Ryan, 2008a; 2008b; Ryan & Deci, 2020; Ryan ja muut, 2021).

Sisäistetty motivaatio ammentaa voimansa ja inspiraationsa osittain sisäsyntyisestä motivaatiosta, mutta ohjautuu toimintaan ulkoa saatujen tavoitteiden myötä pitkäkestoisesti ja päämäärätietoisesti (vrt. Deci & Ryan, 2008b, s. 183). Sisäistetty tavoite ja sen mukaiset tehtävät tuntuvat sisäistämisen jälkeen merkityksellisiltä, koska ne kumpuavat ikään kuin omista arvoista käsin ja ovat siten kytköksissä itselle tärkeisiin päämääriin (Martela & Jarenko 2014, s. 14, 50). Näin toiminta muuttuu itseohjautuvaksi ja ulkoisen kontrollin tunne vähenee ja tavoitteellinen toiminta on mielekästä ja palkitsevaa. Tällöin

myös asetettujen tavoitteiden saavuttaminen tuntuu palkitsevalta ja tukee omaehtoisuuden tunnetta, vahvistaa kyvykkyyden kokemusta ja tekee omasta toiminnasta merkityksellistä.

Janssen (2014, s. 270, 273) on havainnut tutkimuksissaan, että myös mentorin motivaatioperusta voi vaihdella mentorointiprosessissa ulkoisen ja sisäisen motivaation välillä. Mentorin motivaatioperustalla on selkeä yhteys siihen, miten mentorointipari suuntautuu yhteisten tavoitteiden suhteen mentorointiprosessissa. Ulkoisesti motivoitunut mentori korostaa mentoroinnin roolia mentoroitavan urakehityksen näkökulmasta, kun taas sisäisesti motivoitunut mentori puolestaan painottaa enemmän mentoroitavan psykososiaalista kasvua ja kehitystä mentoroinnin kokonaistavoitteiden osalta. Lisäksi Janssen (2014, s. 274) tuo esille, että osa mentoriksi ryhtyvistä tekee päätöksen osallistua mentorointiohjelmiin intuitiivisesti tunnepohjalta, kun taas aikaisemmat tutkimukset tukevat näkökulmaa, jossa mentori toimisi osallistumispäätöstä tehdessään pääasiassa loogisen päättelyn ja harkinnan jälkeen. Olipa päätös osallistua mentorointiohjelmaan sitten tunnepohjainen tai laskelmoituun harkintaan perustuva, niin se kumpuaa mitä ilmeisemmin vapaaehtoisuuden pohjalta.

Tässä luvussa esitetyt yksilölliset psykologiset perustarpeet määrittävät omalta osaltaan selkeästi suunnan sille, millaisena yksilö haluaa tulevaisuutensa näyttäytyvän. Työelämässä olevan asiantuntijan näkökulmasta katsottuna vapaa tahto on keskeinen ulottuvuus, kun keskustellaan vapaaehtoistyöhön osallistumisesta omalla ajalla, lähimmäisten auttamisesta ja halusta tehdä hyvää, jolla on positiivinen vaikutus ympäristöön (vrt. Sheldon & Martela, 2021, s. 274).

### **3.6 Kritiikkiä itseohjautuvuusteoriaa kohtaan**

Vaikka itseohjautuvuusteoriaa pidetään aikamme johtavana tieteellisenä motivaatioteorianana (esim. Martela & Jarenko, 2014, s. 12) ja lähtökohtaisesti sopivana tutkimuksellisenä viitekehyksenä useiden eri toimialojen kontekstissa (ks. Janssen, 2015b, s. 10), niin

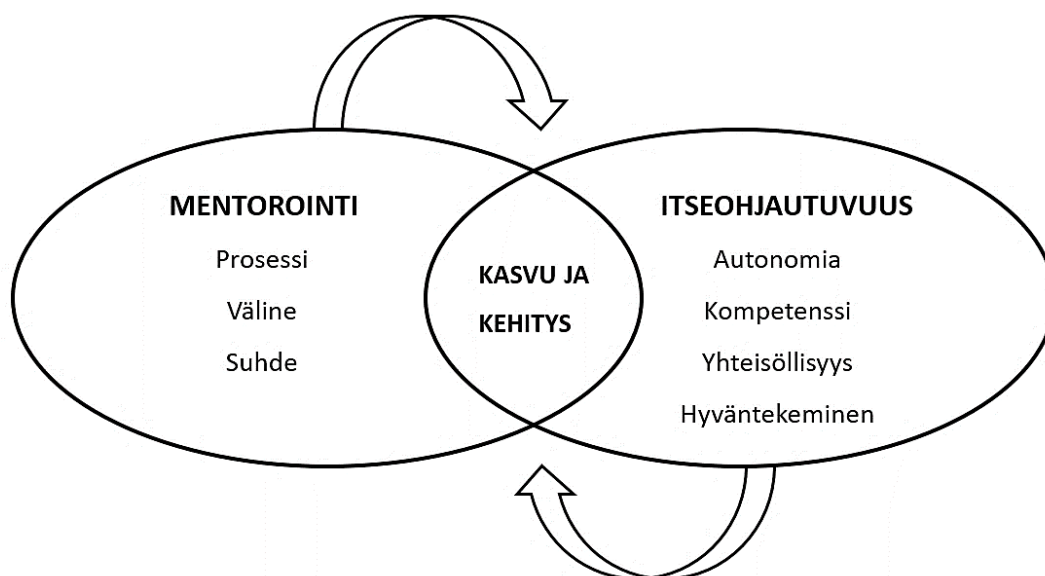
sitä kohtaan on myös esitetty kritiikkiä. Tutkijat ovat kiinnittäneet huomiota muun muassa sen liiallista länsimaista yksilön itsenäisyyttä korostavaa luonnetta kohtaan (Deci ja muut, 2017, s. 28) sekä liialliseksi korostetun yksilöllisen vapauden kautta mahdollisesti toiminnan tavoitteellisuuden heikkenemiseen. Kritiikki on selkeästi kohdistunut huoleen vapauden ja sen myötä yksilölle lankeavan vastuun väliseen tasapainoon. Itseohjautuvuusteorian luojat, Deci ja Ryan (1985) havaitsivat jo varhaisissa tutkimuksissaan, että yksilöllisinä toimijoina ihmisillä on erilaisia autonomisuuden tarpeen asteita. Toiselle ihmisille laaja toimintavapaus voi olla äärimmäisen motivoivaa ja inspiroivaa, kun taas toiset ihmiset saattavat kokea saman toimintavapauden äärimmäisen ahdistavana kokemuksena. Lemmetty ja Collin (2019, s. 280) näkevät puolestaan itseohjautuvuuden haasteena sen, että se ei olisi persoonallinen ominaisuus, joka siirtyisi automaattisesti tilanteesta toiseen. Lemmetty (2020, s. 85–86) korostaakin väitöskirjassaan, että itseohjautuvuus voi kääntyä myös kuormitustekijäksi, ellei organisaatiossa huolehdita riittävästä tuesta itseohjautuvan henkilön toiminnan varmistamiseksi. Itseohjautuvuus on aina sidoksissa toimintaympäristön sosiokulttuurisiin rakenteisiin, kuten ihmisten yhteistoimintaan, toimenkuviin ja erilaisiin työelämän ja yhteiskunnan rooleihin. Ympäristö mahdollistaa parhaassa tapauksessa itseohjautuvuuden kautta syntyvän tyytyväisyyden ja tuloksellisuuden, mutta voi myös rajoittaa ja kahlita sitä. Itseohjautuvalle henkilölle tulisikin lähtökohtaisesti taata ulkopuolinen tuki uudessa tilanteessa, tehtävässä ja toimintaympäristössä.

Itseohjautuvuusteoria on kritisoitu myös siitä, että se painottuu liiaksi positiivisen psykologian näkökulmaan, eikä näin ollen tunnista ihmisen käyttäytymisen ongelmakohtia tarpeeksi selkeästi kaikissa tapauksissa (esim. Martela & Jarenko, 2014, s. 20). Mikäli toiminnan haasteita ja ongelmakohtia ei tunnisteta ja paikanneta, niin niiden poistaminen ja toiminnan kehittäminen saattaa hankaloitua ja pahimmassa tapauksessa kokonaan estyä. Martelan (2022) arvion mukaan noin viidennes ihmisistä ei näyttäisi motivoituvan sisäisesti ja niin ollen toimivan itseohjautuvasti missään olosuhteissa. Pääosa ihmisistä kuitenkin motivoituu sisäisesti luonnostaan, mikäli ympäristö ja olosuhteet mahdollista-

vat sen. Noin viidesosan ihmisistä on todettu motivoituvan sisäisesti ja toimivan itseohjautuvasti erittäin matalalla kynnyksellä voimakkaasti suotuisten olosuhteiden vallitessa. Näitä herkästi itseohjautuvia ihmisiä Martela (2022) luonnehtii uusien toimintojen alullepanijoiksi, pioneereiksi ja yhteiskunnan edelläkävijöiksi.

### 3.7 Tutkimuksen viitekehys

Tässä tutkimuksessa, luvussa kaksi, esitelty mentorointikirjallisuus, yhdessä motivaatiokirjallisuuden kanssa, muodostavat tämän tutkimuksen teoreettisen viitekehysten (kuvio 2), johon tutkimusaineisto suhteutetaan.



**Kuvio 2** Tutkimuksen viitekehys (ks. Kram, 1983; Deci & Ryan, 2000b; Martela & Ryan, 20016b).

Itseohjautuvuusteorian ytimessä on yksilön sisäisen kasvun tarve, joka voidaan nähdä myös mentoroinnin keskeisenä elementtinä, sillä mentorointi määritellään perinteisesti mentoroitavan kasvun ja kehityksen tukemisen välineeksi (Deci & Ryan, 2000b; Kram, 1983; ks. myös Clutterbuck, 2007, s. 9). Näin ollen mentorointisuhteen voidaan katsoa luovan hyvät edellytykset kahden vapaaehtoisen toimijan kasvun, kehityksen ja asiantuntijuuden vahvistumiselle. Viitekehysten kautta on mahdollisuus hahmottaa

mentoroinnin määritelmistä nousevaa kolmea keskeistä ulottuvuutta, jotka ovat mentorointikonseptin prosessinomaisuus, välineellisyys ja vuorovaikutteiseen suhteeseen perustuva luonne. Itseohjautuvuusteoria puolestaan rakentuu neljän psykologisen perustarpeen varaan, jotka ovat autonomian, kompetenssin, yhteisöllisyyden ja hyväntekemisen tarpeet. Teoreettisen viitekehyksen avulla tutkimuksen aineisto voidaan liittää psykologisten perustarpeiden ja mentoroinnin ulottuvuuksien kanssa ja muodostaa synteetinomainen tulkinta näiden kolmen kokonaisuuden osalta. Seuraavassa luvussa kuvataan yksityiskohtaisesti tutkimuksessa käytetyt metodologiset menetelmät.

## 4 Metodologia

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksessa käytetyt metodologiset menetelmät, tutkimusprosessin pääpiirteinen kulku, tutkimusaineiston käsittely sekä arvioidaan tutkimuksen etikkaa ja luotettavuutta.

### 4.1 Metodologiset menetelmät ja tutkimusprosessin kulku

Laadullisella eli kvalitatiivisella tutkimuksella pyritään selvittämään ihmisten tulkintoja asioista sekä niille annettuja merkityksiä vuorovaikutussuhteissa muiden ihmisten ja yhteisöjen kanssa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 88). Tämä tutkimus on laadullisella tutkimusotteella toteutettava kvalitatiivinen tutkimus, koska tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa, tulkita ja ymmärtää mentorina toimivien omalle toiminnalleen antamia merkityksiä mentorointiprosessin yhteydessä. Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella mentorin toiminnan taustalla vaikuttavia motiiveja ja psykologisia perustarpeita, tarpeiden keskinäisiä suhteita sekä mahdollisia uudelleenmäärittelyjä mentorointiprosessin aikana. Tutkimuksella pyritään löytämään vastauksia seuraaviin kysymyksiin: Mikä työelämän asiantuntijaa motivoi lähtemään mentorointiohjelmaan ja toimimaan mentorina? Miten psykologiset perustarpeet ilmenevät mentorin kerronnassa? Minkälaisia toimintamalleja mentorin psykologisten tarpeiden perusteella on tunnistettavissa mentorointiprosessin yhteydessä?

Laadullisen tutkimuksen aineisto muodostuu tyypillisesti haastatteluista, kyselyistä ja erilaisista dokumenteista tai niiden yhdistelmästä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 83). Tämän tutkimuksen aineisto koostuu sekä haastatteluista että yliopistojen verkkosivujen mentorointia käsittelevästä informaatiosta. Tutkimuksen kokonaisaineisto muodostuu näin ollen haastattelujen ja olemassa olevien dokumenttien yhdistelmästä. Tutkimuksen aineistonkeruun päämenetelmäksi valikoitui haastattelututkimus, koska se on joustava dialogi, henkilökohtaiseen kontaktiin perustuva ja haastattelun edetessä tarvittaessa mukautettavissa haastateltavan vastausten perusteella (vrt. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.

85). Teemahaastattelulla toteutetun tutkimuksen avulla voidaan löytää ja kartoittaa ihmisten toiminnan taustalla vaikuttavia ilmiöitä, niiden perusteella tehtyjä tulkintoja ja näille tulkinnoille annettuja merkityksiä, jotka syntyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87–88). Tämän tutkimuksen haastattelut toteutettiin väljästi mentorointikirjallisuuteen ja motivaatioteorioihin tukeutuen, teemahaastatteluiden muodossa, missä vapaamuotoiselle kerronnalle suotiin runsaasti tilaa. Haastattelurunko laadittiin mukailemaan mentoroinnin prosessinomaisuutta (vrt. Kram, 1983, s. 622) ja siten kartoittamaan kokonaisvaltaisesti mentorin motivaatiotautaa koko mentorointiprosessin osalta. Kysymyspatteristo sisälsi kymmenen kysymystä, joista yhdeksän oli puoliavoimia tutkimuskysymyksiä. Viimeinen kysymys haastattelun lopussa oli avoin kysymys, jolla varmistettiin, että haastateltavat olivat saaneet kertoa kaiken haluamansa mentorointikokemuksestaan ja sille antamista merkityksistä (ks. liite 2). Viimeisen kysymyksen avulla aineistoa saatiinkin rikastettua merkittävästi.

Kyselytutkimukseen osallistui kymmenen henkilöä Vaasan ja Turun yliopiston kolmessa mentorointiohjelmassa toimivaa mentoria (n=10). Vaasan ja Turun mentorointiohjelmissä pääpaino on nuorten opiskelijoiden kehittymisen tukeminen työelämään siirtymisen yhteydessä, kun taas Kokkolan mentorointiohjelma keskittyy jo työelämässä olevien aikuisopiskelijoiden työelämäyhteyksien vahvistamiseen ja kehittämiseen sekä uudenlaisten yhteistyömuotojen löytämiseen (Vaasan yliopisto, 2021; Turun yliopisto, 2021; Yliopistokeskus Chydenius, 2021). Tutkimukseen osallistui viisi miestä ja viisi naista. Nuorin mentorina toimivista haastateltavista oli 27-vuotias ja vanhin 71-vuotias. Viisi haastateltavista olivat ensikertalaisia mentoroinnin saralla ja viisi heistä oli ollut mukana kahdessa tai useammassa mentorointiohjelmassa aikaisemmin. Kokeneimmalla mentorilla oli takanaan jo yli kolmekymmentä mentorointikertaa. Kaikilla haastateltavilla oli korkea koulutusta ja työuraa takana kahdesta vuodesta aina neljäänkymmeneen vuoteen saakka. Haastateltujen työtehtävät vaihtelivat yksityisyrityksistä julkisen puolen viranhaltijoihin. Kolme haastatelluista olivat jääneet jo eläkkeelle monikymmenvuotisen työuran jälkeen. Valtaosa mentoreista toimi organisaation keskijohdossa tai ylempinä toimihenkilöinä, ja kaikkien mentoreiden työtehtävät voitiin nähdä asiantuntijatyönä.

Kaikki haastattelut toteutettiin etäyhteyksin Teams-sovelluksella kevään ja syksyn aikana 2021. Haastattelut tallennettiin myöhempää litterointia varten. Haastattelujen tekeminen etäyhteyksin virtuaalisesti mahdollisti ajasta ja paikasta riippumattoman, joustavan toiminnan sekä mahdollisuuden tallentaa äänen lisäksi kuvaa, jolloin haastattelutilanne muistutti lähes fyysistä kohtaamista. Myös haastateltavilta saadun palautteen perusteella kuvayhteydellä toteutetut etähaastattelut toimivat hyvin ja mahdollistivat soveltuvin osin myös kehonkielen rikastuttavan vaikutuksen vuorovaikutteiseen haastattelutilanteeseen.

Sisällönanalyysi on monipuolinen perusanalyysimenetelmä, jota voidaan pitää sekä yksittäisenä metodina että väljänä teoreettisena kehyksenä ja se voidaan sujuvasti liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 103). Sisällönanalyysin avulla tutkimusaineistoa voidaan analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti selkeiden ja luotettavien johtopäätösten aikaansaamiseksi. Laadullisen litteroidun aineiston analyysi perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan, jossa aineisto ensin hajotetaan osiin, sen jälkeen käsitteellistetään ja lopuksi kootaan uudella tavalla loogiseksi kokonaisuudeksi tulkinnan mahdollistamiseksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122). Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä aineiston luokittelu perustuu teoriasta luotuun käsitejärjestelmään (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 127, 130).

Tämän tutkimuksen haastatteluaineistoa analysoitiin teorialähtöisellä sisällönanalyysillä, jotta mentorin toiminnan motiivit, tarpeet ja asioille annetut merkitykset saataisiin systemaattisesti näkyviin. Alkuperäiset haastattelut kuunneltiin tutkimusprosessin aikana kahteen kertaan ja haastattelut litteroitiin sanatarkasti. Sen jälkeen kertynyt aineistokokonaisuus sovitettiin analyysirungon luokitteluosioon värikoodaamalla, pelkistämällä ja pilkkomalla se osiin neljän pääkategorian – autonomia, kompetenssi, yhteisöllisyys ja hyväntekeminen (vrt. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123; Deci & Ryan, 2000b; Martela & Ryan, 2016b) – mukaisesti. Pääkategorioiden alle muodostettiin alakategorioita, joiden perusteella aineistoesimerkeistä kyettiin löytämään merkityskokonaisuuksia, yleistämään ja tekemään niistä tulkintoja (vrt. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 114–115).



Edellä kuvatun ensimmäisen analyysikierroksen perusteella kyettiin löytämään vastauksia ensimmäiseen tutkimuskysymyksen, *mitkä asiat motivoivat työelämän asiantuntijoita lähtemään mentorointiohjelman ja toimimaan mentorina*. Seuraavaksi aineistoa analysoitiin edelleen itseohjautuvuusteorian motivaatiokategorioiden teemojen avulla luokittelemalla aineisto neljään itseohjautuvuusteorian luokkaan, jotka ovat autonomia, kompetenssi, yhteisöllisyys ja hyväntekeminen. Tämän analyysikierroksen avulla kyettiin löytämään vastauksia toiseen tutkimuskysymykseen, *miten itseohjautuvuusteorian psykologiset perustarpeet ilmenevät mentoreiden kerronnassa*. Edellisten kahden analyysikierroksen perusteella ryhmiteltyjä perustarpeita ja motiiveja tarkasteltiin lopuksi etsimällä niistä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia, ja näin kyettiin vastaamaan kolmanteen tutkimuskysymykseen, *minkälaisia toimintamalleja mentoreiden psykologisten tarpeiden perusteella voidaan tunnistaa mentorointiprosessin yhteydessä*. Yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien jäsentelyn tuloksena aineistosta tunnistettiin kolme toimintalogiikaltaan erilaista mentorityyppiä. Mentorityypin ilmentämä toimintamalli käsitteellistettiin tässä tutkimuksessa termillä *yksilöllinen tarveprofiili*.

Tämä tutkimus alkoi keväällä 2021 mentoreiden haastattelukierroksella ja jatkui kesätauon jälkeen syksyllä. Aineistoa analysoitiin samanaikaisesti ja vastavuoroisesti teoriaosuuden kirjoittamisen yhteydessä talven 2021–2022 aikana. Tutkimusprosessi eteni syysyksittäin, koska pro gradu -tutkimuksen lisäksi maisteriohjelman muiden opintojen suorittaminen vaati oman panoksensa. Toisaalta tutkimusprosessin jaksottuminen mahdollisti useiden uusien oivallusten syntyminen väliaikoina ja todennäköisesti toi tutkimukseen lisäsyvyyttä. Tutkimus valmistui lopulliseen muotoonsa huhtikuussa 2022.

## 4.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuseettiset periaatteet ovat yleisesti hyväksytyjä ja niiden tunteminen ja noudattaminen on jokaisen yksittäisen tutkijan velvollisuus (Hirsjärvi, 2009, 23). Tutkimuksen eettinen kestävyys ja tutkimuksen luotettavuus tulisi olla kiinteästi toisiinsa kietoutuneita ulottuvuuksia, sillä ne määrittävät tutkimuksen lopullista laatu oleellisesti (Tuomi

& Sarajärvi, 2018, s. 149). Tutkimuksen laatua arvioitaessa, kiinnitetään huomio validiteettiin ja reabiliteettiin. Validiteetilla tarkoitetaan pätevyyttä ja reabiliteetilla mittauksen tarkkuutta eli osaltaan tutkimuksen luotettavuutta. Luotettavuus koostuu tutkimuksessa käytettyjen mittaustapojen yhtenäisyydestä ja pysyvyydestä. Luotettavuus edellyttää aineiston kokoamisessa ja analysoinnissa tarkkuutta, johdonmukaisuutta sekä läpi koko tutkimuksen elinkaaren noudatettavaa systemaattista logiikkaa kaikissa tutkimustoimissa. Näin ajateltuna koko tutkimusprosessi, tutkimuksen alkuideasta tutkimuksen julkaisuhetkeen, on nähtävä tutkittavaa ilmiötä mittaavaksi kokonaisuudeksi (Ronkainen ja muut 2014, s. 129–130, 132).

Käsillä olevaa tutkimusta tehdessä on koko tutkimusprosessin ajan pyritty toimimaan systemaattisesti, kurinalaisesti ja huolellisesti; noudatettu hyvää tieteellistä käytäntöä tutkimuksen suunnittelun, toteutustavan ja raportoinnin osalta, tieteelliselle tiedolle asetettujen kriteerien mukaisesti (vrt. Ronkainen, 2014, s. 152). Tutkimustoimintaa on ohjannut Vaasan yliopiston (2022) eettisten suositusten ohjeistus ja toiminta on ohjautunut ohjeistuksen viitoittamalla tavalla. Ohjeen mukaan tutkijan tulee muun muassa edistää kriittistä ajattelua, olla lojaali tutkijakollegoita kohtaan, kunnioittaa ihmisarvoa, eikä tutkimuksellaan loukata muiden oikeuksia sekä olla huolellinen ja rehellinen koko tutkimusprosessin elinkaaren ajan. Tutkimusaineiston keruun osalta on huomioitu erityisesti seuraavia asiakokonaisuuksia:

- ✓ Haastattelukysymysten teoriapohjainen ja loogisen rakenteen suunnittelu ja pyrkimys ”asiakasystävälliseen”, sujuvaan ja vaivattomaan haastattelutilanteeseen.
- ✓ Haastattelujen tallentamisessa ja litteroinnissa on noudatettu erityistä huolellisuutta ja tarkkuutta.
- ✓ Tutkimusprosessissa on huomioitu, että tutkittavia ihmisiä ei vahingoiteta, eikä heille aiheudu haittaa. Henkilötietoja on käsitelty vastuullisesti ja tutkimusraportissa henkilön tunnistamisen mahdollistavat tiedot on häivytetty.

- ✓ Koko tutkimusprosessin ajan opinnäytetyön ohjaajan kanssa on toimittu tiiviissä yhteistyössä sekä hyödynnetty hänen asiantuntemustaan akateemisten käytänteiden varmistamiseksi.

Tutkimuksen luotettavuutta saattaa mahdollisesti heikentää aineiston pieni otoskoko ja se, että ehkäpä vain aktiivisimmat ja mentoroinnin positiivisesti kokeneet mentorit aktivoituvat haastatteluihin. Tutkimukseen haastateltiin kymmentä, kolmessa eri mentorointiohjelmassa toimivaa mentoria. Haastateltavat valikoituivat tutkimukseen vapaaehtoisuuden perusteella. Kolmessa mentorointiohjelmassa toimi mentoreina lukuisia työelämäasiantuntijoita ja tähän tutkimukseen valikoitui, mitä ilmeisemmin luonnostaan aktiivisia ja ulospäin suuntautuneita henkilöitä. On oletettavaa, että ne mentorit, jotka eivät tutkimukseen syystä tai toisesta halunneet osallistua, olisivat voineet antaa hieman toisenlaisen näkökulman tutkittavaan aiheeseen. Toisaalta työelämän hektisyys ja krooninen kiire vaikuttavat myöskin osaltaan siihen, että haastattelupyynnöihin jätetään nykyisin helposti reagoimatta.

Tutkimuksen rajoituksena voidaan mainita se, että päällisin puolin positiiviseksi tulkittava seikka siitä, että psykologiset perustarpeet olivat yllättävän selkeästi löydettävissä mentoreiden tarinoista. Mikäli tämä olisi ollut tiedossa tutkimusta suunniteltaessa, niin haastattelukysymyksiä suunniteltaessa olisi voinut painottaa enemmän sellaisia kysymyksiä, jotka olisivat kohdistuneet selkeämmin kuvaamaan mentorin omaa kasvua ja kehittymistä prosessin aikana. Toisaalta tämä tutkimus pyrki kartoittamaankin suhteellisen yleisesti mentorin motivaatioperustaa ja huomioimaan myös kasvun ja kehityksen näkökulmaa vuorovaikutuksen ja siihen kytkeytyvien osa-alueiden suhteen.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa erilaisin tekniikoin, joista yksi on tutkimusprosessin julkisuus. Se voidaan toteuttaa esimerkiksi siten, että tutkijakollegat arvioivat tutkimusprosessia sen eri vaiheissa asiantuntijapaneelissa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 165). Tämän tutkimuksen luotettavuutta pyrittiin parantamaan asiantunti-

japaneelin avulla esittelemällä keskeneräisen tutkimuksen teoreettista viitekehystä, tutkimuksen tavoitteita ja alustavia tutkimustuloksia Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen päivillä tutkijoiden seminaaritapahtumassa marraskuussa 2021. Seminaarista saadun rohkaisevan ja rakentavan palautteen perusteella tutkimusta kyettiin suuntaamaan tarkkarajaisemmin kohti lopullista muotoaan. Sen lisäksi tutkimuksen alustavia tuloksia esiteltiin soveltuvin osin Keski-Pohjanmaan kesäyliopiston ikääntyvien yliopiston luentotilaisuudessa kevättalvella 2022. Tilaisuudessa käytiin vilkasta ja mielenkiintoista keskustelua tutkimuksen pohjalta. Keskustelun kautta ymmärrys psykologisten perustarpeiden yksilöllisestä roolista ihmisten jokapäiväisessä toiminnassa vahvistui, ja tämä oivallus johdatteli jatkossa aineiston analyysissä suuntaamaan voimakkaasti kohti tyypittelevää metodia, jonka seurauksena syntyi yksi tutkimuksen löydöksistä; mentorina toimivan yksilöllinen tarveprofiili.

Laadukkaan tutkimuksen yksi keskeisimpiä tunnusmerkkejä on tutkimuksessa käytetyn kirjallisuuden korkeatasoinen laatu (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 183). Käsillä olevassa tutkimuksessa on kiinnitetty erityistä huomiota tutkimuskirjallisuuden laatuun. Tutkimuksessa käytetyt lähteistö perustuu pääsääntöisesti alan tuoreimpaan kansainväliseen tutkimukseen ja alkuperäisiin vertaisarvioituihin tieteellisiin artikkeleihin. Lisäksi teoriapohjaa on rakennettu tieteenalan klassikkolähteillä, joiden perustalle uudemmat motivaatio- ja mentorointitutkimukset ovat rakentuneet ja päivittyvät edelleen. Lähteiden luotettavuutta varmentaa osaltaan akateemisten hakukoneiden ja tietokantojen käyttö (esim. Google Scholar, Academic Search Elite, Scopus ja ScienceDirect). Tutkimuksen kontekstin osalta käytetyt lähteet ovat merkittäviä kansainvälisiä ja kansallisia raportteja, jotka velvoittavat ja ohjaavat työelämän ja koulutuksen päätöksentekoa voimakkaasti. Seuraavassa luvussa esitellään tutkimuksen analyysin avulla saadut tulokset.

## 5 Analyysi

Tässä luvussa aineisto luokitellaan neljään pääluokkaan psykologisten perustarpeiden: autonomian, kompetenssin, yhteisöllisyyden ja hyväntekemisen (Deci & Ryan, 2000b; Martela & Ryan, 2016b) avulla ja kuvataan tarkemmin, mitä kustakin luokasta on aineistossa sanottu. Sen jälkeen analyysin ensivaiheen tulosten perusteella mentoreina toimineet henkilöt tyypitellään kolmeen eri mentorityyppiin psykologisten perustarpeiden yksilöllisten, toisistaan eroavien painotusten avulla (vrt. Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.105, 107, 127).

### 5.1 Psykologiset perustarpeet

Tässä alaluvussa tarkastellaan yksityiskohtaisesti neljän psykologisen perustarpeen ilmenemistä aineistossa.

#### 5.1.1 Autonomian tarve

Mentorointiohjelmiin osallistuvien mentoreiden puheenvuoroissa autonomian tarve ilmenee sekä vapautena oman ajankäytön suhteen yleisellä tasolla että toimintavapautena itse määritellä vapaa-ajalla tapahtuvan toiminnan kohde ja toiminnan päämäärät: *”Mä haluan antaa sitä omaa aikaani; mä voisin tehdä esimerkiksi vanhuspalvelussa jotakin, mutta tää on nyt ollut viime vuosina mun valinta hyväntekemiseen”* (M8).

Mentoreita motivoi ennen kaikkea vapaus päättää omasta ajankäytöstä yleisesti, kuten osallistumalla vapaaehtoistyöhön mentoroinnin muodossa omalla vapaa-ajallaan. Aineiston mukaan mentorointiin osallistuvat ovat tyypillisesti kiireisiä oman päivätyönsä puitteissa, mutta siitä huolimatta he haluavat käyttää työn ulkopuolista vapaa-aikansa itselle merkitykselliseen toimintaan sosiaalisten kontaktien puitteissa. Joillakin työelämän asiantuntijoilla oman vapaa-ajan aktiviteettien osalta mentoroinnin vaihtoehtona

oli myös muita vapaaehtoiseen toimintaan perustuvia mahdollisuuksia tarjolla, kuten nuorten tai vanhusten parissa työskenteleminen. Joissakin tapauksissa myös työnantajan ohjaava rooli näyttäytyi tärkeänä tekijänä osallistua vapaaehtoistyöhön, sillä joidenkin mentoreiden työnantaja mahdollistaa osittaisen työajan käytön myös yhteiskunnalliseen vapaaehtoistyöhön. Tällainen mahdollisuus koetaan merkityksellisenä asiana, sillä sen kautta on mahdollista osallistua yhteiskuntavastuun toteuttamiseen omalta osalta aktiivisena ja myös muidenkin edun huomioivana kansalaisena:

*[työnantaja] tarjoaa jokaiselle työntekijälle kaks päivää vuodessa mahdollisuuden tehdä vapaaehtoistyötä. Meillä on siis yhteiskuntavastuusta vastaava kokonainen osasto ja tehdään hirveesti yhteistyötä talousasioiden parissa. Itikki oon pitäny kaiken maailman opintotunteja ala-asteikäisille ja yläasteikäisille yrityskylää ja vaikka mitä, ja nekin oli sellaista, että tuntee, että tekee työtä jolla on merkitystä, kun sä pystyt auttamaan jotakin, vähä niinku nuorempaa. Niin se oli siellä taustalla, vaikkei se suoraan siihen mentorointiin liittynyt, mutta se kokemus siitä työn merkityksellisyydestä ja että ite voi antaa tässä muodossa (M3).*

Joillakin mentoreilla vapaaehtoisen toiminnan taustalla on ajatus pitää suhdetta yllä vanhaan oppilaitokseen ja sen avulla tyydyttää yhteenkuuluvuuden ja sosiaalisuuden tarpeita. Eräs mentori kuvasi syytä lähteä mukaan mentorointiohjelmaan siten, että *”tämä [mentorointi] on yksi tapa osallistua vapaaehtoistyöhön ja olla osana Vaasan yliopistoa edelleen ja joku linkki säilyy sinne”* (M2).

Mentoreita motivoi myös mentorointiohjelman mahdollistama suhteellisen laaja vapaus organisoida sen sisältöä kokonaisuudessaan omien mieltymysten mukaisesti toiminnan tavoitteiden, asiakokonaisuuksien painotusten, aikataulun sekä vaihtoehtoisten suoritustapojen ja pelisääntöjen suhteen. Eräs mentori totesi ytimekkäästi, että *”Jokainen mentori rakentaa vähän erinäköisen siitä mentorointiohjelmasta”* (M6) ja että, *”Ei ole mitään mallia tai muottia, vain hyvin löyhät raamit, ja se antaa tilaa sille autonomialle todella paljon”* (M6).

Yliopiston tarjoama mentorointiohjelman ohjeistus ja mentoriparin avuksi laadittu materiaali koettiin pääsääntöisesti käyttökelpoisena mahdollisuutena saada yhteistoiminta

uudessa mentorointisuhteessa käyntiin, mutta heti alun jälkeen valmiisiin materiaaleihin ei enää yleensä tukeuduttu. Ohjeistus koettiin jatkon kannalta jäykäksi ja kankeaksi, ja mentoriparit ohjautuivatkin hyvin nopeasti omatoimiseen, yhdessä sovittuun toimintamalliin mentoroinnin sisällön ja käytännön rutiinien osalta jatkossa.

Mentorointiprosessi muotoutuu näin ollen yksilölliseksi ja ainutlaatuiseksi kokonaisuudeksi tapauskohtaisesti sille asetettujen tavoitteiden, painotusten ja luonnollisesti käytettävissä olevan ajan osalta. Mentorointiprosessin sisältöön ja luonteeseen vaikuttaa myös valitut toteutustavat, yhdessä sovitut pelisäännöt sekä kokonaisuudessaan mentoroinnille suunniteltu kesto. Mentorointiohjelman kesto oli haastateltujen mentoreiden osalta vuoden mittaisesta ohjelmasta, aina kahden vuoden pituiseen kokonaisuuteen.

Mahdollisuus keskittyä omalla vapaa-ajallaan, ilman ulkoa päin tulevaa liiallista kontrollia tai ohjausta, itseä luontaisesti kiinnostaviin toimintoihin, tukee mentoriksi ryhtyvän autonomian tarpeen toteutumista merkittäväällä tavalla. Samalla autonomian tarpeen toteutuminen näyttäisi toimivan ikään kuin välittävänä motiivina myös kompetenssin, yhteisöllisyyden ja hyväntekemisen tarpeiden täyttymisen osalta. Seuraavassa alaluvussa tarkastellaan aineistossa esiintyneiden kompetenssin tarpeiden ilmenemismuotoja tarkemmin.

### **5.1.2 Kompetenssin tarve**

Kompetenssin tarpeen ulottuvuus ilmenee mentoreiden kerronnassa haluna jakaa oman elämäkokemuksen kerryttämään tietovarantoa edelleen mentoroitaville. Mentorin kokemus on rakentunut ensinnäkin mentorin työuran aikana kertyneestä asiantuntijudesta sekä toiseksi aikaisempien mentorointikertojen mukanaan tuomasta mentorointikokemuksesta. Mentorin ensisijaisena tavoitteena on kehittää mentoroitavaa, mutta toisaalta tavoitteena voidaan nähdä olevan myös mentorin itsensä kehittäminen, erityisesti mentorointiprosessin aikana havaittujen kehittymistarpeiden osalta. Kyvykkyyden tunne vahvistuu mentorointiprosessin aikana saadun palautteen perusteella omalla, vahvalla

osaamisalueella toimittaessa. Toisaalta haastavien tilanteiden myötä epävarmuuden ja epäilyksen tunne omasta osaamisesta luo edellytykset itsensä kehittämisen tarpeelle. Kehittämällä itseään saadun palautteen pohjalta, on mahdollista siirtyä koetulta epämu- kavuusalueelta jälleen tilanteen hallinnan tunteeseen ja sen kautta lisääntyneeseen ky- vykkyyden kokemukseen. Lisäksi kompetenssin kyseenalaistumisen johdosta saattaa mentorilla ilmetä painetta muuttaa omia aikaisempia käsityksiään, uskomuksiaan, asen- teitaan ja niiden pohjalta muodostuneita toimintamallejaan. Toisin sanoen, mentori mu- kauttaa omaa toimintaansa vastaamaan paremmin ympäristön luomia vaatimuksia vas- taaviksi. Alla olevassa esimerkissä, mentorilla oli lähtökohtaisena odotusarvona proses- sin alussa kehittää itseään, mutta hyvin nopeasti hän sisäisti uuden näkökulman pelkäs- tään antavana osapuolena:

*Olisi ollut kiva päivittää omaakin osaamista, kun tämmöinen jatkuva itsensä ke- hittäminen ja opiskelu on lähellä sydäntä. Se ei kyllä sitä sitten ollut, mutta ei se haittaa mitään, kokemus oli erinomainen. Toinen oli sellainen asia, että vois lähteä mukaan, että vois olla jotakin annettavaa, kun vähän on jo työuraa päässyt ker- tyyn ja auttaa jotakin uutta samalle polulle” (M3).*

Mentorin oman kehittymisen tarve ja uuden oppimisen määrä näyttäisi tulleen joillekin mentoreille hieman yllätyksenä mentorointiohjelman alkuvaiheessa, sillä eräs mentori joutui pohtimaan oman osaamisen riittävyyttä seuraavasti:

*Se alku oli raskain ja mietin, että mitenkähän tässä niin ku käy? Ensimmäinen ja toinen tapaaminen, silloin oli vähän sellainen olo, että ”huh huh”, että jaksako- han tässä ja mitäköhän tästä tulee. Mutta sen jälkeen on mennyt ihan hyvin [– –]. En odottanut, että niin paljon joutuu sitten jäsentämään omaakin ajattelua” (M7).*

Aineiston mukaan mentori kehittää mentoroitavaa yhdessä sovittujen tavoitteiden suun- taisesti, mutta myös tilanteenmukaisesti eri menetelmillä opettamalla, ohjaamalla, val- mentamalla ja antamalla tarvittavaa henkistä tukea. Näistä mentoroitavan kehittymistar- peista riippuen mentori toimii eri rooleissa jakaessaan tietoa ja auttaessaan mentoroita- vaa kasvamaan ja kehittymään. Mentori jakaa omaa kokemusperäistä tietoa joko konk-



reettisten teknisten taitojen tai tunnetaitojen muodossa. Myöhemmin tässä tutkimuksessa käytetään teknisten taitojen osalta ilmaisua ”kovat taidot” ja henkisten kykyjen osalta ”pehmeät taidot”.

Kovia taitoja ovat esimerkiksi opintojen etenemiseen ja työnhakuprosessiin liittyvät menetelmät, kuten erilaisten ohjelmistojen hallinta, ansioluetteloiden ja työhakulomakkeiden laatiminen ja vastaavat teknisiä ja konkreettisia taitoja vaativat toiminnat ja käden taidot. Lisäksi koviin taitoihin voidaan katsoa kuuluvaksi esimerkiksi lopputyön tekemiseen liittyvän teknisen tuen antaminen sekä työelämän verkostoitumiseen liittyvät asiat, kuten mentoroitavan tutustuttaminen mentorin omiin työelämä- ja ammattiverkostoihin, ikään kuin sponsorin roolissa. Joillakin mentoreilla tavoitteena ilmeni jopa mentoroitavan henkilöbrändääminen työmarkkinoille, soveltaen omaa ammatillista kokemusta mentorointikonseptiin:

*Ajatuksena oli se, että saadaan kirkastettua se opiskelijan ammatillinen positio tiukasti ja käytännössä myöskin se sanotettua hänelle, että hän osaa käytännössä toimia itsensä kanssa, milloin tahansa ja osaa kertoa, mistä on kysymys (M8).*

Pehmeitä taitoja sen sijaan ovat erilaiset mentoroitavan psykososiaalista kehitystä tukevat käytänteet, henkisiä valmiuksia ja voimavaroja lisäävät taidot, empatiakyky, tunteiden käsittely ja niiden säätely sekä omien tunteiden, arvojen ja asenteiden kriittinen tarkastelu. Mentori pyrkii läsnäolon kautta kuuntelemalla ja keskustelemalla tuomaan uusia näkökantoja ja antamaan henkistä tukea mentoroitavalle tulevaisuuden suunnitelmien ja henkilökohtaisten unelmien tavoittelussa: *”Mä aattelen, että mun tehtävänä on auttaa heitä tavoittelemaan heidän unelmiaan ” (M6).*

Mentorointiprosessin aikana myös mentorilla on mahdollisuus olla vastaanottavana osapuolena sekä kasvaa ja kehittyä itsekin. Kehittyminen voi sisältää uusien asioiden oppimista itse mentoroinnin suhteen tai uusien, mentoroinnissa opittujen asioiden siirtämistä oman ammatillisen toimijuuden vahvistamiseen. Lisäksi mentorointisuhde voi muodostua mentoria henkisesti palkitsevaksi syvälliseksi ystävyysuhteeksi. Tarve

omalle kehittymiselle kumpuaa tyypillisesti mentoroinnin aikana ilmaantuvien haastavien tilanteiden kautta. Kehitystarpeeseen voidaan pyrkiä hakemaan ratkaisua suhteen ulkopuolelta tai mentorointisuhteen sisältä, esimerkiksi käännteisten roolien kautta. Tällöin on kysymys niin sanotusta käännteismentoroinnista, jolloin kokemattomampi osapuoli ottaa väliaikaisesti mentorin roolin opastajana:

*[– –] että oppisi itsekin [mentoroitavalta] ja näkisi, miten he ajattelevat, tulevaisuuden työelämässä olevat asiantuntijat, maailmasta ja työelämästä. Oli sellaista ajattelua, mutta suoraan sanottuna sen ensimmäisen vuoden jälkeen ja aikana yllätti se, että miten paljon sitä sitten oppii itsekin ja saa erilaisia näkökulmia (M7).*

Aineiston perusteella voidaan havaita, että mentorillakin on mentorointiprosessin aikana mahdollisuus oppia ja omaksua, niin kovia kuin pehmeitä taitoja. Kovien taitojen osalta mentorilla voi olla mentorointisuhteessa mahdollisuus päivittää muun muassa tietotekniikkaan, sosiaaliseen mediaan ja opiskelutekniikoihin liittyviä asioita. Se lisäksi mentorille avautuu tilaisuus tutustua nuorten ajatusmaailmaan ja kuulla, mitä nuoret ajattelevat opiskelusta, yhteiskunnallisista asioista, ja minkälaisia odotuksia nuorilla on tulevaisuuden suhteen. Mentorointiprosessin aikana mentorilla on mahdollisuus omaksua myöskin uusia pehmeitä taitoja, kuten vahvistaa omaa empatiakykyään, parantaa henkisiä valmiuksiaan ja saada henkistä tukea esimerkiksi ystävyiden muodossa. Joillekin pelkästään oleminen nuorten kanssa tekemisissä, näyttäytyy voimaannuttavana ja palkitsevana kokemuksena:

*Siis aivan valtavasti antanut ja kyllä mä sen huomaan, että se antaa mulle ammatilliseen ympäristöön, että miten mä sit vaikka katson työkavereita ja pystyn vaikka lähiesimiehenä ja johtajana toimimaan. Tottakai se antaa siihen niin ku tukee. Itsehän en ole mikään henkilöstöjohtajatyypinen ihmisihminen, vaan enemmän tämmönen analyttinen asiaihminen. Niin just se, että se kyllä auttaa mua tavaltaan sellaiseen empaattisuuteen ja ylipäänsä sellaiseen ihmisten sisäisten maailmojen muistamiseen (M8).*

Mentorin ensisijaisena tarpeena on havaittavissa halu kehittää mentoroitavaa, mutta myös itsensä kehittämisen tarve voidaan nähdä olevan keskeisessä roolissa, kun tarkastellaan mentorin kompetenssin tarpeen ilmenemistä aineistossa. On merkillepantavaa,

että kompetenssin tarve näyttäytyy aineiston perusteella kaksisuuntaisena tarpeena. Mentorin pyrkimys kokea itsensä kyvykkääksi ja aikaansaavaksi, luo osaltaan tarpeen itsensä kehittämiseksi. Kehittyminen puolestaan lisää hallinnan tunnetta muuttuneessa tilanteessa ja tuo lisäksi osaltaan merkityksellisyyttä mentorin elämään. Seuraavassa alaluvussa tarkastellaan yhteisöllisyyden tarpeen ilmenemismuotoja aineistossa.

### 5.1.3 Yhteisöllisyyden tarve

Yhteisöllisyys ilmenee mentoreiden puheenvuoroissa tarpeena muodostaa vuorovaikutussuhteita toisiin ihmisiin. Aineiston perusteella voidaan havaita, että yhteisöllisyyden tarve ilmenee siten, että mentorit kokevat olevansa mentoroinnin kautta mukana yhteiskunnan, yhteisöjen, ryhmien ja yksilöiden toiminnassa ja näin tuntee olevansa osa suurempaa kokonaisuutta. Yhteisöllisyyden kokemus syntyy joidenkin mentoreiden osalta vahvemmin kahdenkeskisen, mentoriparin muodostaman tiiviin suhdeorientaation kautta, kun taas joillekin on sen lisäksi merkityksellistä vaikuttaa laajemmalla yhteisöorientoituneella suhderintamalla.

Mentoreiden yhteisöllisyyden tarve toteutuu käytännössä kahdenvälisinä keskusteluina. Tapaamiset ovat mentoroinnin keskeisiä foorumeita tulla nähdyksi ja kuulluksi. Mentorointitapaamiset näyttäytyvät epämuodollisina tilaisuuksina, jossa itse keskustelulle annetaan tärkeä itseisarvo. Mentorointitapaamisten yhteydessä korostuu läsnäolon merkitys, valppaana oleminen sekä henkisesti saatavilla olon tärkeys. Keskustelut etenevät näennäisen spontaanisti ja tilanteenmukaisesti sisältäen tarvittavaa ohjausta, henkistä tai muuta tukea. Toisaalta keskustelujen taustalla voidaan nähdä niitä ohjaavina tekijöinä mentoroinnille ennalta asetetut tavoitteet.

Mentorointisuhteessa vuorovaikutus ilmenee kaksisuuntaisena, tasapuolisuutta korostavana dialogina. Mentori tarjoaa keskusteluapua, mutta toisaalta myös ilmaiseen oman tarpeensa keskusteluille, kuvaamalla tapaamisia hyvähenkisiksi ja voimaannuttaviksi kokemuksiksi: *”Vapautunut keskustelu ja rupattelu on hedelmällistä ja sitä kautta pystyy*

*omiakin ajatuksia leipomaan uudestaan” (M5). Mentorointisuhde tyydyttää myös mentorin yhteenkuuluvuuden tarvetta, esimerkiksi antamalla mahdollisuuden työskennellä nuorten parissa, tukemalla heidän kasvua ja kehitystä ja samalla kokea itse muun muassa vanhemmuuteen liittyviä palkitsevia tunteita:*

*Mä tykkään tehdä nuorten kans töitä ja olla lasten ja nuorten kans tekemisissä. Mulla ei oo itelläni lapsia ja olisin niitä halunnut, mutta erinäisistä syistä en saanut ja mä oon sitten ratkaissut sen asian sitten sillä tavalla, että mä teen paljon tämmöstä (M6).*

Mentoroinnissa vuorovaikutuksen perusta rakentuu ensisijaisesti mentoriparin välisen suhteen kautta, mutta aineistosta on havaittavissa myöskin se, että joillekin mentoreille on merkityksellistä, että vuorovaikutus kohdistuu mentoroinnin teeman ympärillä myös muillekin vuorovaikutustasoille. Osa mentoreista korostaa yhteydenpidon tärkeää merkitystä myös alumniverkoston ja muihin mentoreihin. Toisille mentoreille puolestaan tällainen ryhmään kuuluminen ei näyttäytynyt merkityksellisenä, kun taas joillekin mentoreille yhteiset tilaisuudet olivat jopa hieman ahdistavia: *”Vieraimmat hetket oli ne, kun oltiin koko porukka [yhdessä] ja kuulla, miten muut on mentoroineet” (M1).*

Mentoreiden yhteisöllisyyden tarve näyttäytyy yhteisötasolla myös esimerkiksi kiinnostuksena tietää, miten nuoret ryhmänä ajatteleva, mistä he puhuvat ja mitkä ovat *”tämän hetken päivänpolttavat teemat”* ja *”kuulla, miten nuoret ajattelevat, koska siellä on ideoita monenlaisia” (M10).* Mentoreiden pyrkimyksenä näyttäisi olevan ylisukupolvisen ymmärryksen lisääminen myös mentoroinnin keinoin.

Mentorointisuhteen laatu näyttäytyi tärkeänä ulottuvuutena mentoreiden kommentissa. Laadukas mentorointisuhde nähtiin luottamuksellisena, rehellisenä, vilpittömänä, avoimena, tasavertaisena ja toista osapuolta arvostavana suhteena. Mentorointisuhde, johon on helppo sitoutua, on säännöllisin väliajoin kokoontuva, jossa vastapuolta voidaan pitää tasavertaisena kumppanina, kaverina ja ystävänä. Mentorit korostivat suhteen laadun tärkeää merkitystä kokonaisuuden kannalta katsoen: *”Jos mätsi ei toimi, niin se on ajan haaskausta ja jää väärä mielikuva mentoroinnin hyödyllisyydestä” (M3).* Kun

suhde on muodostunut luottamukselliseksi, on mahdollista pureutua vaikeisiin asioihin ja käsitellä niitä syvällisellä tasolla tuloksellisesti: *”Se rehellisyys tulee tässä mento- rointityössä esille sillä tavalla, että me ollaan toinen toisiamme kohtaan vilpittömiä ja avoimia ja puhutaan kipeistäkin asioista”* (M6). Suhteen laadun kokemiseen vaikuttaa merkittävästi myös se, onko mentorointitapaaminen fyysinen vai etäyhteyksin toteutettu tapaaminen. Pääsääntöisesti mentorit pitivät fyysistä tapaamista toivottavampana, kuin etäyhteyksin toteutettua mentorointitapaamista.

Yhteenvetona voidaan todeta, että yhteisöllisyyden tarpeen kautta on mahdollista rakentaa vuorovaikutteinen dialogi, jossa mentorointisuhde voi muodostaa psykologisesti turvallisen tilan vuorovaikutukselle, tiedonvaihdolle, kehittymiselle ja uuden oppimiselle. On keskeistä havaita, että yhteisöllisyyden tarve toteutuu aineiston perusteella parhaimmillaan kaksisuuntaisena, molempien osapuolten tarpeet huomioivana suhteena. Seuraavassa alaluvussa tarkastellaan hyvänteckemisen tarpeen ilmenemismuotoja kiinteästi linkittyneenä yhteisöllisyyden tarpeeseen.

#### **5.1.4 Hyvänteckemisen tarve**

Hyvänteckemisen tarve näyttöytyy aineiston perusteella auttamishaluna. Haastatteluissa halu auttamiseen mainittiin usein ensimmäisenä motiivina lähteä mukaan mentorointiohjelmaan. Mentorit kokevat palkitsevana sen, että kykenevät vaikuttamaan mentoroinnin puitteissa toimintaympäristöönsä positiivisesti: *”He [mentoroitavat] osoittavat luottamusta, kokevat oivalluksia ja jakavat niitä ja mä nään konkreettisesti, että he pääsevät eteenpäin ajatuksissa, teoissa ja tunteissa, niin se on sellainen iso juttu”* (M6).

Mentorit kuvaavat toimintansa yhteiskunnallisia, yhteisöllisiä ja yksilöön kohdistuvia vaikutuksia. Hyvänteckeminen nähdään kohdistuvan vapaaehtoistyön osalta yhteiskuntaan, osallistuminen mentorointiohjelmaan puolestaan koetaan yliopistolle suunnattuna auttamisena ja itse mentoroitavan auttaminen on luonnollisesti mentorointiohjelmassa kes-

keisin auttamisen kohde. Aineiston mukaan mentori auttaa mentoroitavaa menestymään, kasvamaan ja kehittymään sekä opiskeluun liittyvien teknisten taitojen että psykososiaalisen kehittymisen osalta. Mentorin tavoitteena on mentoroitavan kyvykkyyden lisääminen eri osa-alueilla. Mentori toimii auttaessaan mentoroitavaa eri roolien kautta. Nämä roolit ovat hieman toisistaan poikkeavat opettajan, ohjaajan, valmentaja ja henkisen kasvun tukijan roolit. Hyväntekeminen ilmenee mentoreiden kerronnassa kaksisuuntaisena tarpeena, jossa on odotus auttamisen vaikutusten kautta palautteen saamisesta myös itselleen. Mentoroitavalta saatava palaute tekee mentorin oman osaamisen ja kyvykkyyden toimia mentorina näkyväksi. Palautteen perusteella mentorit tunnistavat luonnollisesti omia vahvuuksiaan, mutta samanaikaisesti palautteen avulla on mahdollista saada näkyväksi omia kehittämisen kohteita, niin kovien kuin pehmeiden taitojen osalta. Saatu positiivinen palaute vahvistaa omaa kyvykkyyden kokemusta, mutta se ei välttämättä luo tarvetta omalle kehittymiselle:

*Se avaa myös silmiä itselle, kuinka paljon jo itsekin osaa ja ymmärtää erilaisista asioista. Sitähän tulee vähän niin ku sokeaksi omalle osaamiselle [––]. Siinä vähän vahingossa oppii itsestäänkin, että hetkinen, mähän oikeestaan tiedän tästä asiasta jotakin. Osaa ehkä arvostaa, sitä omaakin osaamistaan eri tavalla, kuin aiemmin (M3).*

Joillekin mentoreille oman kokemuksen jakaminen ja sen kautta saatu palaute toimii ikään kuin henkisenä palkkana tehdystä työstä. On mieltä ylentävää ja ehkä hieman itse-tuntoakin kohottavaa huomata ja saada kuulla, että omasta kokemuksesta on hyötyä toiselle: *”Onhan se tietenkin imartelevaa, että joku on sitä mieltä, että näistä mun kokemuksista on jotakin hyötyä ja mikä vois olla käytännöllistä jollekin nuoremmalle tieteenharjoittajalle” (M1).*

Sen sijaan mentoroitavilta saatu mentorin omaan toimintaan kohdistuva korjaava palaute luo kehittymisen tarpeen omien kykyjen osalta. Mentori voi havaita kehittymisen tarvetta niin kovien kuin pehmeiden taitojen osalta. Usein mentoroitava odottaa mento- rilta apua ja opastusta arkipäiväisten ja konkreettisten ongelmien ratkaisuun:

*Tuli pahoja kysymyksiä ja tietinki mä tiesin sen, mihinkä mä voin vastata ja mihin en. Ekana vuonna toisella mentoroitavalla oli odotuksia, että mä olisin antanut jonkin listan, että hae näihin sitten kun olet valmistunut, mutta eihän mulla ollut sellaista. Sitten mä vaan pystyin neuvomaan, että mistä vois kattoo ja miten eri ministeriön alla olevat organisaatiot rakentuu. Vähä niin ku avata sitä kenttää [–] sen tiesin itse, että tällaista en pysty tarjoamaan. Sitä kautta huomasi, että piti paljon selventää omia ajatuksiaanki ja yrittää tarjota parasta neuvoa, mitä vaan osaa antaa (M7).*

Saadun korjaavan palautteen kautta on mahdollista kehittyä myös pehmeiden taitojen osalta. Mentorointiprosessin aikana on mahdollista kehittyä muun muassa tunnetaitojen osalta. Esimerkiksi persoonaltaan älyä korostavan mentorin on mahdollisuus oppia lisää ihmissuhteissa tarvittavaa empatiakykyä mentoroivalta:

*Itsehän en ole mikään henkilöstöjohtajatyypinen ihmisihminen, vaan enemmän tämmönen analyttinen asiahminen. Niin just se, että se [mentorointi] kyllä auttaa mua tavallaan sellaiseen empaattisuuteen ja ylipäänsä sellaiseen ihmisten sisäisten maailmojen muistamiseen (M8).*

Hyväntekemisen tarpeen toteutumisen kautta saatu kokonaisvaltainen palaute toimii ikään kuin oman toiminnan peilinä, jonka avulla mentori voi nähdä oman toimintansa vaikutukset kokonaisuutena. Saadun palautteen voi nähdä palkkana auttamisen muodossa tehdystä pyyteettömästä työstä, mutta toisaalta palautteen kautta on mahdollista parantaa omaa toimintaa jatkossa, havaittujen kehittämistä edellyttävien osa-alueiden puitteissa.

### **5.1.5 Yhteenveto**

Aineiston mukaan itseohjautuvuusteorian psykologiset perustarpeet ovat selkeästi tunnistettavissa mentoreiden kuvailuissa ja toiminnassa mentorointiprosessin eri vaiheissa. Tarpeet muodostavat vuorovaikutuksellisen ja mentorikohtaisen yksilöllisen kokonaisuuden, jossa jokaisella yksittäisellä tarpeella on keskeinen merkitys, jotta muut tarpeet voisivat toteutua mentoria tyydyttävällä tavalla. Psykologiset perustarpeet näyttäisivät olevan kietoutuneina moniulotteisesti ja vuorovaikutteisesti keskenään. Onkin erittäin

haastavaa käsitellä niitä erillisinä tarpeina ilman, että huomioitaisiin rinnakkaisen tarpeen vaikutusta kokonaisuuteen ja mentorin tyyppilliseen tapaan toimia mentorointisuhteessa.

Autonomian tarve täyttyy, kun mentorilla on mahdollisuus vapaasti keskittyä vapaa-ajallaan, ilman ulkoa päin tulevaa kontrollia tai ohjausta, itseä luontaisesti kiinnostaviin ja palkitseviin asioihin. Autonomian toteutumisen kautta mahdollistuva omaehtoisuuden kokemus toimii puolestaan vahvana välittäjänä kyvykkyyden kokemukselle ja sitä kautta omalle kompetenssin tunteelle. Mentorin kompetenssin tunne vahvistuu, kun hän kokee itsensä kyvykkääksi ja päteväksi auttajaksi mentorointisuhteessa. Toisaalta sellaiset tilanteet mentorointiprosessin aikana, jotka haastavat mentorin omaa osaamista, luovat puolestaan mentorille tarpeen itsensä kehittämiseen. Näin syntynyt itsensä kehittämisen paine muodostaa mentorointisuhteeseen kaksisuuntaisen ulottuvuuden, joka osaltaan korostaa vuorovaikutteisen ja tasa-arvoisen suhteen tärkeää merkitystä. Tarve kokea itsensä jälleen päteväksi ja kompetentiksi edellyttää näin ollen mentorin itsensä asettamista oppijan rooliin.

Mentorin oma oppiminen onnistuu luontevasti ja turvallisesti luottamuksellisen ja avoimen mentorisuhteen kautta. Mentorointisuhde tyydyttää näin ollen syvällisesti myös mentorin yhteisöllisyyden tarvetta. Luottamuksellisen mentorointisuhteen kautta muodostuu vuorovaikutteinen dialogi, joka puolestaan muodostaa psykologisesti turvallisen tilan tiedonvaihdolle, kehittymiselle ja uuden oppimiselle. Mentorin yhteisöllisyyden tarve täyttyy ensisijaisesti mentorointisuhteen kautta, mutta toisaalta on nähtävissä, että sitä täydentää osaltaan myös suhde entiseen omaan yliopistoon ja sitä kautta alumninyhteisöön ja edelleen muihin mentoreihin. Hyväntekemisen tarve näyttäytyy aineistossa ensisijaisesti tarpeena auttaa opiskelijoita menestymään opinnoissaan, kehittymään ja kasvamaan henkisesti sekä siirtymään sujuvasti opinnoista työelämän pariin. On oleellista havaita, että hyväntekemisen tarpeen toteutumisen kautta mentorin saama kokonaisvaltainen palaute toimii ikään kuin peilinä, jonka kautta mentori voi hahmottaa oman toimintansa mentorointiprosessin aikana kokonaisuutena.



Vaikka psykologiset perustarpeet näyttäisivät kietoutuvan moniulotteisesti keskenään ja vaikuttavan yhtäaikaisesti suhteessa toisiinsa, voidaan aineiston perusteella hyvänteke-  
misen tarpeen keskeinen rooli havaita selkeästi. Vapaaehtoinen auttaminen näyttäytyy  
tutkimuksessa keskeisenä motivaattorina osallistua yliopiston mentorointiohjelmaan.  
Aineiston perusteella mentoreiden tarve auttaa yliopisto-opiskelijoita näyttäisi olevan  
hyväntekemisen tarpeen ilmentymä käytännössä. Vapaaehtoisuuteen perustuva autta-  
minen, toisin sanoen vapaaehtoinen hyväntekeminen, voidaan nähdä mentorin haluna  
vaikuttaa mentoroitavan elämään positiivisella tavalla, mikä hyödyntää tätä opinnoissa  
ja tuottaa näkyvää tulosta mentoroitavan kasvun ja kehittymisen osalta. Hyväntekemi-  
sen vaikutuksen kautta mentorin oma osaaminen ja kyvykkyys tulevat näkyväksi, mikä  
mahdollistaa puolestaan oman kompetenssin tason arvioimisen. Näin saadun palaut-  
teen kautta mentorin on mahdollista tunnistaa, niin omat vahvuutensa kuin myös eri-  
tyistä kehittymistä vaativat alueet ja muuttuneessa tilanteessa motiivi uuden oppimi-  
seen virittää puolestaan vahvan tarpeen itsensä kehittämiseksi.

Taulukkoon 1 on tiivistetty tutkimuksessa havaittujen psykologisten perustarpeiden kes-  
keiset ulottuvuudet.

**Taulukko 1** Psykologisten perustarpeiden keskeiset ulottuvuudet.

Motiivi/tarve	Määritelmä	Keskeinen ulottuvuus	Lainaus
<b>Autonomia</b>	Autonomian tunne ilme- nee kokemuksena oma- ehtoisuudesta, joka syn- tyy, kun ihmisellä on mahdollisuus valita va- paasti toimintatavat ta- voitteidensa saavutta- miseksi. Käytännössä tämä merkitsee mahdol- lisuutta vaikuttaa omaan toimintaan ja itse päät- tää esimerkiksi toimin- nan toteutustavat, aika- taulut ja muut käytän- nön asiat, ilman tiukkaa valvontaa ja kontrollia	<b>Toiminnanvapaus</b>  <b>Ajankäytön suhteen</b>  <b>Tekemisen kohteen suh- teen</b> ✓ tavoitteiden osalta ✓ organisoinnin osalta	<i>”Tämä [mentorointi] on yksi tapa osallis- tua vapaaehtoistyö- hön” (M2).</i>  <i>”Se on ihan kiva, että se on hyvin vapaa se mentorointiohjelma, se toimii just, niin ku mulle” (M8).</i>

<b>Kompetenssi</b>	Kompetenssin tunne tar-koittaa kyvykkyyden ko-kemusta ja luottamusta siihen, että saa asioita ai-kaiseksi. Kokeakseen its-sensä kompetentiksi eli kyvykkääksi tulee käsillä oleva tehtävä osata ja hallita hyvin, jotta tunne omasta pätevyydestä voisi olla sisäisesti tyy-dyttävä ja palkitseva. Ih-misellä on luontainen tarve uuden oppimiseen ja itsensä jatkuvaan ke-hittämiseen.	<b>Käänteisroolit</b>  <b>Kehittää mentoroitavan</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ kovia taitoja</li> <li>✓ pehmeitä taitoja</li> </ul> <b>Mentori kehittyy itse</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ kovissa taidoissa</li> <li>✓ pehmeissä taidoissa</li> </ul>	<i>"Päästy keskustele-maan kovista ja peh-meistä asioista" (M4).</i> <i>"Hyvä opettaa nuo-remmille, ettei tar-vitse toistaa omia vir-heitä, esimerkiksi jak-samisen suhteen tai sellasii asioita" (M1).</i>  <i>"Sen ensimmäisen vuoden jälkeen ja ai-kana yllätti se, että miten paljon sitä sit-ten oppii itsekin ja saa erilaisia näkökul-mia" (M7).</i>
<b>Yhteisöllisyys</b>	Yhteisöllisyyden tarve il-menee perustavanlaa-tuisena tarpeena olla yh-teydessä toisten ihmisten kanssa – saada pitää huolta toisista ja olla vastavuoroisesti itse vä-littämisen kohteena.	<b>Vuorovaikutustaso</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ suhdeorientoitunut</li> <li>✓ yhteisöorientoitunut</li> </ul> <b>Psykologisesti turvallinen tila</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ kehittää toista</li> <li>✓ kehittyä itse</li> </ul>	<i>"Saan keskustella jonkun samanhenki-sen ihmisen kanssa it-selle tärkeistä asi-oista työelämässä ja pystyn toivottavasti omia viisauksia anta-maan eteenpäin" (M2)</i>  <i>"Suhde on muodostu-nut tavattoman luot-tamukselliseksi" (M4)</i>
<b>Hyväntekemi-nen</b>	Hyväntekeminen ilme-nee yhteisöllisyyden kautta ja se sisältää tun-teen siitä, että voi vaikut-taa positiivisesti toisen ihmisen elämään. Hy-väntekeminen voi sisäl-tää ajatuksen vastavuo-roisuudesta, joka voi-daan tulkita ikään kuin aineettomaksi "palkaksi" tehdystä vapaaehtoisuu-teen perustuvasta autta-misesta. Hyväntekemi-sen kohteena voi olla yk-silö, yhteisö tai yhteis-kunnallinen taso.	<b>Vastavuoroisuus</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Auttaa mentoroitavaa</li> <li>✓ Saa palautetta toimin-nastaan</li> <li>✓ Mentorin oma kompe-tenssi tulee palaut-teen kautta näkyväksi</li> </ul>	<i>"Auttaminen on mun tärkein arvo ja mun elämän tarkoitus on tehdä maailmasta parempi paikka" (M6).</i>  <i>"Se avaa myös silmiä itselle, kuinka paljon jo itsekin osaa ja ym-märtää erilaisista asi-oista. Osaa ehkä ar-vostaa, sitä omaakin osaamistaan eri ta-valla, kuin aiemmin" (M3).</i>

Sen lisäksi, että hyväntekeminen näyttäytyy aineiston perusteella keskeisenä tarpeena, psykologiset perustarpeet muodostavat yhdessä jokaiselle mentorille ominaisen ja yksilöllisen tavan toimia. Tästä toimintamallista käytetään jatkossa tässä tutkimuksessa nimitystä *yksilöllinen tarveprofiili*. Havaitun tarveprofiilin mukaan mentorit on mahdollista tyypitellä toimintalogiikaltaan kolmeen toisistaan oleellisesti eroavaan mentorityyppiin. Seuraavassa alaluvussa näitä aineiston perusteella ilmeneviä, psykologisten perustarpeiden muodostamia mentorityyppejä, tarkastellaan yksityiskohtaisemmin.

## 5.2 Mentorityypit

Aineistoa tarkasteltiin analyysin ensivaiheessa mentoreiden psykologisten perustarpeiden ja motiivien – autonomian, kompetenssin, yhteisöllisyyden ja hyväntekeamisen – kautta. Analyysin perusteella perustarpeita ja motiiveja jäseneltiin ja sen tuloksena aineistosta tunnistettiin kolme toimintalogiikaltaan erilaista mentorityyppiä (ks. taulukko 2). Kaikkia kolmea mentorityyppiä yhdistää aineistossa kuvatun toiminnan osalta psykologisten perustarpeiden vahva ja yhtäaikainen olemassaolo. Autonomia ilmentää kokemusta omaehtoisuudesta, kompetenssi ilmenee kyvykkyyden tunteena, yhteisöllisyys puolestaan näyttäytyy sosiaalisuutena ja hyväntekeminen sisältää tunteen siitä, että voi vaikuttaa positiivisesti toisen ihmisen elämään auttamalla. Sen sijaan merkittäviä eroavaisuuksia eri tyyppien välillä on havaittavissa sen suhteen, kuinka dominoivia yksilöllisistä motiiveista ja perustarpeista johdetut piirteet olivat kullakin, ja miten ne painottuivat eri tarpeiden osalta. Nämä eroavaisuudet mahdollistavat mentoreiden tyypittelyn kolmeen mentorityyppiin. Aineiston mukaan tunnistetut kolme mentorityyppiä voidaan nimetä:

- 1) Kehittäjämentoriksi
- 2) Vaikuttajamentoriksi
- 3) Tukijamentoriksi

**Taulukko 2** Mentoryyppit ja psykologisten perustarpeiden painotus toiminnassa.

Mentoryyppi	Autonomia	Kompetenssi	Yhteisöllisyys	Hyväntekeminen
Kehittäjämentori	mentorilla	kovat taidot	suhdeorientoitunut	opettamalla
Vaikuttajamentori	molemmilla	kovat ja pehmeät	yhteisöorientoitunut	valmentamalla
Tukijamentori	mentoroitavalla	pehmeät taidot	suhdeorientoitunut	läsnäololla

Seuraavaksi jokaista aineiston perusteella muodostettua mentoryyppiä tarkastellaan erikseen yksityiskohtaisemmin psykologisten perustarpeiden; autonomian, kompetenssin, yhteisöllisyyden ja hyväntekeemisen ulottuvuuksien kautta.

### 5.2.1 Kehittäjämentori

Kehittäjämentorin toiminta on tavoitehakuista, määrätietoista ja dynaamista etenemistä korostavaa, kuten seuraava kommentti hyvin kuvaa:

*Mä hyvin tavoitehakuisesti pureudun ja kaivan sen ytimen sieltä esille ja ne vahvuudet todella tuodaan esille keskustellen. Se on mulle ihan selkeä motivaatio, tiukkakin side siihen aktoriin (M8).*

Kehittäjämentori on motivoitunut erityisesti kompetenssin tarpeen tyydyttymisen kautta. Kehittäjämentori keskittyy kehittämään pääsääntöisesti mentorintisuhteen osapuolia ja on siten yhteisöllisyyden näkökulmasta enemmän suhdeorientoitunut, kuin yhteisöorientoitunut. Toimiminen laajemman yhteisön hyväksi koetaan ennemminkin hidasteena, kuin oman toiminnan tavoitteena. Kehittäjämentori tukee ja kehittää mentoroitavaa ensisijaisesti kovien taitojen osalta ja hänen toiminnassaan korostuu enemmän mentoroitavan älyllisen puolen ulottuvuus ja sen kehittäminen. Kehittäjämentori valmentaa mentoroitavaa systemaattisesti opettamalla ja ohjaamalla kohti sovittuja päämääriä ja tavoitetilaa. Konkreettiset aikaansaannokset ja näkyvä edistyminen ovat toiminnan laadun mittareina:

*Sanoin heti ensimmäisessä tapaamisessa, että käytännössä me lähdetään tavoittelemaan sitä, että aloituspalkka ensi kevään valmistumisen jälkeen on tonni, puoli toista parempi tai kaksi, kuin se olisi ilman mentorointia. Hyvin konkreettisiakin tavoitteita voi tähän asettaa. Mä tykkään ravistella ihmistä ja esimerkiksi, kun sen sanoo nuorelle ääneen, niin silloin se lähtee miettimään, että hetkinen, että tässä on kuitenkin kysymys siitä, mikä on mun ammatillinen arvo, ja sitähan me tässä haetaan (M8).*

Määrätietoinen kehittäjätyyppi haluaa selkeän suunnan tavoitteelliselle mentorointiprosessille, eikä pidä siitä, että mentorointisuhde rakentuisi kovin spontaanin toiminnan pohjalta:

*Mä en halua nimenoman sellaista, että mennään kahvilaan ja sitten ei tiedetä, mitä tänään jutellaan [– –]. Mä hyvin tavoitehakuisesti pureudun ja kaivan sen ytimen sieltä esille ja ne vahvuudet todella tuodaan esille keskustellen [– –]. Mun tavoite täyttyy, jos mä onnistun hänen positionsa kuvaamaan ja hänen tulevaisuutta parantamaan, niin se on kaikki mulle” (M8).*

Määrätietoinen kehittäjämentori näkee mentoroinnin ensisijaisesti molemminpuolisen kehittymisen mahdollistavana foorumina ja kasvu- ja kehitysprosessina. Mentoroinnin prosessinomaisuutta korostava luonne tarjoaa kehittäjämentorille mielenkiintoisen ja haastavan toimintaympäristön, jossa on mahdollisuus tavoitteellisesti ja määrätietoisesti kehittää, sekä mentoroitavaa että myös toteuttaa itseään, valittujen päämäärien suhteen. Vaikka mentorointisuhde nähdään nykyisin lähtökohtaisesti varsin tasa-arvoisena suhteena, niin kehittäjämentorin määrätietoinen tavoitteellisuus saattaa kaventaa mentoroitavan autonomiaa ja liikkumatilaa merkittävästi mentorointiprosessin edetessä. Tavoitteiden toteutuminen palkitsee määrätietoista kehittäjämentoria henkisesti. Hänen henkinen hyvinvointinsa on linkittynyt keskeisiltä osin mitattavissa oleviin, konkreettisiin onnistumisen kokemuksiin sekä erityisesti siihen, että mentoroinnin kautta on mahdollisuus hyödyntää omaa osaamistaan optimaalisesti.

### 5.2.2 Vaikuttajamentori

Vaikuttajamentorin toimintaa luonnehtii sen kokonaisvaltaisuus. Toimintaa ohjaa selkeä tavoitteellisuus, mutta erityisesti sosiaalisten kontaktien rooli korostuu verrattaessa vaikuttajamentoria muihin mentoryypppeihin. Vaikuttajamentori kykenee toimimaan usealla suhdetasolla yhtäaikaisesti ja näin ollen yhteisöllisyyden tarve on esillä korostuneesti. Hän pystyy kehittämään mentoroitavaa monipuolisesti ja tukemaan tämän henkistä kasvua tilanteenmukaisesti sekä kovien että pehmeiden taitojen osalta. Vaikuttajamentori toimii, kuten kokonaisvaltainen valmentaja, joka pyrkii monipuolisesti kehittämään ja valmentamaan mentoroitavaa kohti tasapainoista yhteiskunnan jäsentä. Opettajan, ohjaajan, valmentajan ja henkisen tukijan roolit ovat tasapainoisessa suhteessa toisiinsa nähden mentorointiprosessin aikana vaikuttajamentorin toimintamalleissa. Vaikuttajamentorin toiminnassa äly ja tunne ovat tasapainoisesti vuorovaikutuksessa. Vaikuttajamentori jakaa mentorointiprosessin aikana mentorille kehittymisen osalta vastuuta ja autonomiaa laajasti:

*Mentoroitavan osaaminen ei ole sitä, että osaako hän toisen ja kolmannen derivaatan; sen osaaminen on paljon muuta. Sen osaaminen on sellasia kykyjä ongelmanratkaisuun tai kokonaisuuksien näkemiseen (M9).*

Vaikuttajamentori kokee mentoroitavan kehittymisen itseään voimaannuttavana seikkana, mutta kokee myös oman jatkuvan kehittymisen merkityksellisenä asiana mentorointiprosessin myötä. Sosiaalinen vaikuttajamentori näkee mentoroinnin ensisijaisesti monipuolisena vuorovaikuttamisen ja kehittämisen välineenä. Mentoroinnin välineellisyys mahdollistaa sosiaaliselle vaikuttajalle merkittävän foorumin toimia laajalla rintamalla vaikuttajana. Sosiaalinen vaikuttajamentori ei keskity pelkästään mentoroitavan kasvuun ja kehitykseen, vaan näkee mentoroinnin kautta mahdollisuuden operoida tavoitteellisesti useilla eri suhdetasoilla samanaikaisesti. Mentorointisuhteen lisäksi sosiaalinen vaikuttajamentori toimii määrätietoisesti verkostovaikuttajana, ja päämäärien toteutuminen laajalla rintamalla tuottaa hänelle vasta kokonaisvaltaisia onnistumisen kokemuksia.

### 5.2.3 Tukijamentori

Tukijamentorin toiminnassa korostuu empaattisuus ja läsnäolon merkitys. Tukijamentori kuvaa henkilöä, jolle mentorointisuhteen laatu on merkityksellinen. Erityisesti suhteen luottamuksellisuus korostuu empaattisen tukijamentorin kerronnassa yhteisöllisyyden tarpeen osalta. Hän pystyy tukemaan mentoroitavaa erityisesti pehmeiden taitojen osalta. Hänen toiminnassaan korostuu enemmän mentoroitavan tunnepuolen kehittyminen, kuin pelkästään älyllinen ulottuvuus. Empaattinen tukijamentori toimii, kuten henkinen valmentaja, joka pyrkii kehittämään ja valmentamaan valmennettavaansa kohti henkisesti vahvaa ihmistä. Yhteisöllisyys näyttäytyy empaattisen tukijamentorin roolissa ennen kaikkea suhdeorientoitumisena yhteisöorientoitumisen sijaan. Suhteen laajentaminen yhteisötasolle ei lähtökohtaisesti kiinnosta tukijamentoria – päinvastoin, se saattaa jopa ajatuksena ahdistaa: *”Vieraimmat hetket oli ne, kun oltiin koko porukka [yhdessä] ja kuulla, miten muut on mentoroineet”* (M1). Tukijamentori kokee, että luottamuksellinen ilmapiiri on helpompi saavuttaa kahdenkeskisessä suhteessa ja kuvaa ajatustaan siten, että *”Olen kokenut, että en ole isossa porukassa esille tuleva, mutta aina käynyt tällaisia kahdenvälisiä luottamuksellisia keskusteluja”* (M4).

Tukijamentori näkee mentoroinnin ensisijaisesti vuorovaikutteisena luottamuksellisena suhteena. Suhteen avoimuus ja luottamuksellisuus mahdollistaa psykologisesti turvallisen yhdessäolon tunteen syntymisen, jossa mentoriparille muodostuu molemminpuolisen kasvun ja kehityksen tila. Itsessään henkilökohtaiset keskustelut ja syvälinen dialogi ovat tukijamentorille palkitsevia ja tuottavat mentorille mielihyvää ja onnistumisen kokemuksia. Tukijamentori korostaa mentorointisuhteessa mentoroitavan autonomista ja itsenäistä roolia.

*Ajattelen sitä [mentorointia] laajan näkemyksen kautta. Minulla on tällainen humanistinen ihmiskäsitys ja että mentoroitavassa tapahtuisi kehittymistä, oli se sitten persoonassa tai ammatillisessa osassa, että henkilö pohdintojen kautta kehittyy, jalostuu, kasvaa ihmisenä. Tämä on se minun ajatukseni ja haaste. Mikäli näin ei tapahtuisi, niin turhautuisin mentorointiin. Sitä niin kuin väliaikoina pohdin, että kokisi, että jotakin on voinut niin kuin antaa”* (M4).

### 5.3 Analyysin yhteenveto

Analyysin mukaan työelämässä olevien asiantuntijoiden tarinoissa ilmeni lukuisia erilaisia tarpeita ja motiiveja lähteä mukaan yliopiston järjestämään mentorointiohjelmaan. Valtaosa näistä tunnistetuista tarpeista ja toiminnan motiiveista kyettiin liittämään psykologisten perustarpeiden muodostamaan viitekehykseen. Työelämän asiantuntijoita motivoi mentoroinnissa sen vapaaehtoisuus ja vapaamuotoisuus, opiskelijoiden auttamisen mahdollisuus sekä tilaisuus toimia oman yliopiston puitteissa yhdessä muiden mentoreiden ja opiskelijoiden kanssa ja jakaa niin haasteita kuin onnistumisen kokemuksia yhdessä muiden kanssa. Mentoreiden liikkeelle panevien voimien ja motivoivien tekijöiden joukosta on näin ollen selkeästi havaittavissa psykologisten perustarpeiden; autonomian, kompetenssin, yhteisöllisyyden ja hyväntekemisen tarpeiden täyttymisen tavoittelu merkittävänä toiminnan taustamotivaattoreina (vrt. Deci & Ryan, 2000b). Hyväntekemisen myötä mentoroitavalta saatu palaute tekee myös mentorin oman kompetenssin näkyväksi. Samanaikaisesti, kun mentori auttaa ja tukee mentoroitavaa erilaisten psykososiaalisten ja muiden taitojen kehittymisen osalta, on aineistosta havaittavissa myös mentorin omaan kehittymiseen ja uuden oppimiseen johtava tarve. Psykologisten perustarpeiden osalta keskeisenä yhdistävänä tekijänä on havaittavissa niiden kaksisuuntainen luonne.

Analyysin perusteella voidaan todeta, että mentorit toimivat psykologisten perustarpeiden perusteella käyttäytymistä ohjaavissa tyypillisissä rooleissa mentorointiprosessin aikana. Mentorin toimintaa ohjaa ensisijaisesti omien motiivien ja tarpeiden muodostama kokonaisuus, yksilöllinen tarveprofiili, mutta myös mentoroinnille asetetut yhteiset tavoitteet ja kulloinkin vallitsevat olosuhteet. Kehittäjämentorille mentoroitavan dynaaminen kehittäminen koko mentorointiprosessin ajan on keskeisessä asemassa itse toimintamallin ja tavoitteiden osalta, kun taas tukijamentorilla korostuu enemmän itsessään mentorointisuhteen merkitys sekä luottamuksellisen suhteen mahdollistama mentoroitavan henkisen kasvun ja kehityksen tukeminen. Lisäksi aineiston perusteella voidaan nähdä, että vaikuttajamentorille, kehittämisen ja tukemisen yhdistelmänä, mentoroinnista muodostuu kokonaisuudessaan monipuolinen vaikuttamisen väline. Mentoroinnin



välineellisyyden kautta mentorille avautuu mahdollisuus valmentaa mentoroitavaa laajalaisesti ja vaikuttaa omalla toiminnallaan usealla suhdetasolla samanaikaisesti.

Mikäli mentorin omien tarpeiden ja tavoitteiden sekä mentoroitavan tarpeiden ja tavoitteiden välillä saavutetaan mentorointiprosessin aikana tasapaino, muodostuu mentoroinnista molempia osapuolia huomioiva, vuorovaikutteinen, kasvulle ja kehitykselle suotuisa yhteiskehittämisen oppimisympäristö. Tällöin mentorointiprosessi tarjoaa molemmille osapuolille mahdollisuuden kokea mentorointiin uhrattu suhteellisen pitkä aikajakso merkityksellisenä –asiantuntijuutta, sekä älyllisiä että henkisiä taitoja – kehittävänä ja rikastuttavana oppimiskokemuksena.

## 6 Johtopäätökset

Jatkuvan oppimisen tavoitteena on työvoiman osaamistason ylläpito yhteiskunnassa nopean teknologisen kehityksen edellyttämällä tasolla. Tämä edellyttää työelämän ja koulutuksen välillä nykyistä tiiviimpää yhteistyötä. Mentorointi voidaan nähdä yhtenä keinona ylläpitää jatkuvan oppimisen edellyttämää osaamistasoa ja kehittää siihen osallistuvien osapuolten asiantuntijuutta sekä vahvistaa yhteiskunnallista toimijuutta. Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään erityisesti mentorin toiminnan taustalla vaikuttavia motiiveja ja tarpeita mentorointiprosessissa. Tämän laadullisen tutkimuksen aineisto kerättiin kahden yliopiston, kolmessa mentorointiohjelmassa toimineilta mentoreilta. Haastatteluaineisto analysoitiin teorialähtöisellä sisällönanalyysillä. Tässä luvussa käydään läpi tutkimuksen keskeiset tulokset ja pohditaan niiden tuomaa mahdollista lisäarvoa käytännön mentorointiprosessiin. Lisäksi tarkastellaan saatujen tulosten suhdetta aikaisempaan tutkimukseen ja esitetään tutkimustulosten perusteella esiinnoitettuja mahdollisia jatkotutkimusaiheita työelämän johtamisen näkökulmasta.

### 6.1 Tutkimuksen keskeiset tulokset

Tutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää, mikä saa työelämän asiantuntijan ryhtymään mentoriksi ja toimimaan mentorina. Tavoitetta selvitettiin tutkimalla mentorin toiminnan taustalla vaikuttavia motiiveja, psykologisia perustarpeita (ks. Deci & Ryan, 2000b; Martela & Ryan, 2016b), niiden keskinäisiä suhteita sekä niiden mahdollisia uudelleenmäärittelyjä mentorointiprosessin aikana. Ymmärtämällä syvällisemmin mentorin psykologisten perustarpeiden ja toiminnan taustamotiiveja ja niissä tapahtuvia ilmiöitä, olisi mentorointiprosessia mahdollisuus kehittää niin, että se tukisi nykyistä enemmän myös mentorin kasvua ja kehitystä. Mentorin oppijan roolin huomioiminen sekä asiantuntijuuden kasvuun tähtäävän suunnitelmallisen ja tavoitteellisen toiminnan myötä avautuisi myös, nykyistä huomattavasti laajemmat mahdollisuudet, edistää työelämän ja koulutuksen välistä tiedonvaihtoa ja näin tehostaa koulutuksen työelämäyhteyksiä aiempaa merkittävästi laajemmin myös mentoroinnin osalta.

Tässä tutkimuksessa havaittiin, että mentoreiden motiiveissa toimia mentorina, oli selkeästi tunnistettavissa neljän psykologisen perustarpeen keskeinen rooli. Autonomian tarve ilmeni tutkimuksessa kokemuksena omaehtoisuuden tunteesta, joka syntyy, kun ihmisellä on mahdollisuus, ilman tiukkaa ulkoista kontrollia, valita vapaasti toimintatavat tavoitteidensa saavuttamiseksi. Autonomian tarve näyttäytyi aineistossa mentoreiden osallistumisena vapaaehtoistoimintaan, tarpeena saada päättää itse omasta ajankäytöstä, tavoitteistaan ja organisoimalla, ilman tiukkaa ohjeistusta, mentorointiprosessia vapaasti yhdessä mentoroitavan kanssa.

Kompetenssin tunne tarkoittaa kyvykkyyden kokemusta ja luottamusta siihen, että osaa hoitaa hommansa. Kokeakseen itsensä kyvykkääksi tulee käsillä oleva tehtävä osata ja hallita tarpeeksi hyvin, jotta tunne omasta pätevyydestä voisi olla sisäisesti tyydyttävä ja palkitseva. Mikäli hallinnan tunne horjuu, syystä tai toisesta, herää ihmisellä luontainen tarve uuden oppimiseen ja itsensä kehittämiseen. Kompetenssin tarve ilmeni mentoreiden kerronnassa kaksisuuntaisena tarpeena; sekä mentoroitavan kehittämisen että mentorin itsensä kehittymisen tarpeena. Lisäksi kompetenssin tarpeen tyydyttyminen näyttyi käytännössä käännteisten roolien kautta, mahdollisuutena jakaa vastavuoroisesti tietämystään toisilleen, ikään kuin toimia vuorovedoin opettajan ja oppijan rooleissa.

Yhteisöllisyyden tarve ilmenee perustavanlaatuisena tarpeena olla vuorovaikutussuhteessa toisiin ihmisiin sekä saada pitää huolta toisista ja olla vastavuoroisesti itse välittämisen kohteena. Yhteisöllisyyden tarve näkyi aineiston osalta siten, että mentorit kokivat olevansa osana suurempaa kokonaisuutta osallistumalla yhteiskunnan, yhteisöjen, ryhmien ja yksilöiden toimintaan mentoroinnin kautta. Käytännössä yhteisöllisyys toteutui tapaamisina, etäyhteyksin ja puheluina, jotka sisälsivät kahdenvälisiä keskusteluja, yhteisiä ongelmanratkaisutilanteita ja intensiivistä vuorovaikutusta. Mentorointi näyttäytyi aineiston valossa erityisen luottamuksellisena kaksisuuntaisena dialogina.

Hyväntekeminen ilmenee yhteisöllisyyden kautta ja se sisältää tunteen siitä, että voi vaikuttaa positiivisesti toisen ihmisen elämään. Hyväntekeminen voi sisältää ajatuksen vastavuoroisuudesta, joka voidaan tulkita ikään kuin aineettomaksi ”palkaksi” tehdystä vapaaehtoisuuteen perustuvasta auttamisesta. Hyväntekeksen kohteena voi olla yksilö, yhteisö tai yhteiskunnallinenkin taso. Hyväntekeminen näyttäytyi aineistossa vahvana auttamishaluna, joka sisälsi ääneen lausumattoman odotuksen vastavuoroisuudesta. Mentorin oli oman toiminnan kautta mahdollista havaita mentoroitavan kehittyminen, mutta myös vastavuoroisesti saadun palautteen kautta kartoittaa omaa osaamista ja kyvykkyyttä.

Aineistosta tunnistettiin psykologisten perustarpeiden perusteella kolme toimintalogiikaltaan selkeästi erilaista mentorityyppiä. Havaitut kolme mentorityyppiä muodostavat mentoreille selkeästi toisistaan erottuvan tyyppillisen tavan toimia, yksilöllisen tarveprofiilin. Nämä yksilöllisen tarveprofiilin mukaiset tyypit nimettiin kehittäjämentoriksi, vaikuttajamentoriksi ja tukijamentoriksi. Kehittäjämentori korostaa kompetenssin tarpeen roolia. Oman ja mentoroitavan kyvykkyyden roolin merkitys on keskeinen ja kehittäjämentori näkee mentoroinnin pääasiassa prosessinomaisena, tavoitteellisena kehittämisen foorumina, joka toimii tavoitteellisen kasvun- ja kehityksen mahdollistajana. Vaikuttajamentori toimii korostaen yhteisöllisyyden ja laajan suhdeverkoston merkitystä. Vaikuttajamentorin toimintaa luonnehtii sen kokonaisvaltaisuus, niin tavoitteiden kuin keinojen suhteen, ja hän näkee mentoroinnin laaja-alaisena vaikuttamisen välineenä. Tukijamentori toimii myöskin korostaen yhteisöllisyyttä, mutta erityisen tärkeää hänelle on mentorisuhteen kahdenvälisyys ja luottamuksellisuus. Tukijamentori näkee mentoroinnin ensisijaisesti vuorovaikutteisena dialogisena suhteenä, joka muodostaa psykologisesti turvallisen tilan kasvulle ja kehitykselle.

Hyväntekeksen tarve korostui aineistossa jokaisen mentorityypin tarveprofiilissa ensisijaisena tarpeena. Se ilmeni auttamisen kautta pyrkimyksenä edistää mentoroitavaa menestymään opinnoissaan, kehittymään ja kasvamaan henkisesti sekä siirtymään suju-

vasti opinnoista työelämän pariin. Hyväntekemisen tarve toteutui opettamalla, valmentamalla tai pelkästään läsnäolon kautta, kyselemällä ja kuuntelemalla. Toisaalta hyväntekemisen tarpeen kautta mentorin saama palaute toimi ikään kuin peilinä, jonka avulla mentori pystyi hahmottamaan omaa toimintaansa, onnistumisiaan ja kyvykkyyttään mentorointiprosessissa. Psykologisiin tarpeisiin perustuva kaksisuuntaisuus ilmeni aiheiston valossa vuorovaikutuksellisenä ja vastavuoroisena toimintana. Kaksisuuntaisuus mahdollisti sekä mentoroitavan kehittämisen että mentorin itsensä kehittymisen, mentoroitavalta saadun palautteen ja vastavuoroisen oppimisen kautta.

Yhteenvetona tämän tutkimuksen keskeisten tulosten osalta voidaan todeta, että autonomian tarve suuntaa mentorin vapaaehtoisesti itseään kehittävään ympäristöön. Sen lisäksi autonomian tarve ilmeni selkeästi yhteenkietoutuvana motiivina myös kompetenssin, yhteisöllisyyden ja hyväntekemisen tarpeiden suhteen. Kompetenssin tarpeen tavoittelu ohjaa mentoria jakamaan omaa kokemuseräistä tietoa edelleen, mutta samanaikaisesti se mahdollistaa myös mentoroitavalta oppimisen käännteisten roolien kautta. Yhteisöllisyyden tarve puolestaan mahdollistaa, tasavertaisen ja luottamuksellisen dialogin avulla, yhdessäoppimisen. Hyväntekemisen kautta saatu palaute osoittaa mentorille omat kehittämisen ja potentiaaliset uuden oppimisen alueet. Yksilöllisten psykologisten perustarpeiden muodostama tarveprofiili, mentorin tyyppinen tapa toimia omalla mukavuus- ja osaamisalueella, määrittää myös merkittävästi mentorin omien vahvuuksien tunnistamista, joko vahvistaen tai heikentäen omaa kyvykkyyden kokemusta toiminnasta saadun palautteen kautta.

## **6.2 Pohdinta**

Tämän tutkimuksen tulokset tukevat vahvasti näkemystä, että mentorointiprosessi on varsin tehokas kasvun ja kehityksen väline (vrt. Kram, 1983), sekä sitä, että vapaaehtoisuuden pohjalta sisäisesti motivoitunut ihminen toimii tehokkaasti, määrätietoisesti ja jopa intohimoisesti kohden asettamia tavoitteita (vrt. Deci & Ryan, 2000b). Psykologisten perustarpeiden ohjaamana mentori toimii itselleen tyyppillisellä tavalla, omalla

mukavuusalueellaan, tässä tutkimuksessa kuvatun yksilöllisen tarveprofiilin kaltaisesti. Vähemmälle huomiolle mentorointitutkimuksen saralla on sen sijaan jäänyt tässä tutkimuksessa keskeisinä löydöksinä havaittu mentorointiprosessin kaksisuuntainen luonne ja vapaaehtoisen hyväntekemisen tarpeen merkittävä rooli oman kyvykkyyden näkyväksi tekemisen roolissa, mentorin toiminnan taustalla. Havaittu ilmiö tukee prososiaalisen käyttäytymisen teoriaa, jonka mukaan prososiaalinen toiminta sisältää ajatuksen, tai pelkääntään alitajuisen odotuksen vastavuoroisuudesta, kuten auttamisen tuomasta mielihyväästä (vrt. Martelan & Ryan, 2016b; ks. myös Declerck & Boone, 2016), joka voidaan tulkita ikään kuin aineettomaksi ”palkaksi” tehdystä vapaaehtoisuuteen perustuvasta työstä (esim. Ryan ja muut, 2021). Mikäli koulutukseen ja työelämän rajapinnoilla huomioitaisiin nykyistä enemmän mentoroinnin kaksisuuntainen kehittämis- ja tiedonsiirtopotentiaali jatkuvan oppimisen vaatimuksen osalta, niin mentorointikonsepti voisi olla osaltaan yhtenä oppimista edistävänä työkaluna ja monipuolisena verkostovaikuttamisen välineenä.

Mentorointiprosessin lopputulos ja mentorin oma kehittyminen ohjelman aikana muodostuu lukuisten tekijöiden yhteisvaikutuksesta. Luonnollisesti lopputulokseen vaikuttavat osaltaan vallitsevat olosuhteet, tilanne- ja ympäristötekijät sekä ennen kaikkea mentoriparin yhteensopivuus. Sen sijaan mentorointiprosessille asetetut tavoitteet määrittävät ratkaisevasti myös mentorin oman kehittymisen ohjelman aikana. Mentorin oman asiantuntijuuden kehittyminen mentorointiprosessin aikana on siten oleellisesti yhteydessä ohjelman alussa asetettuihin päämääriin ja kokonaistavoitteisiin. Mentorin oman asiantuntijuuden vahvistumisen kannalta on toisaalta ratkaisevaa, kuinka valmis mentori on riskeeraamaan oman psykologisen turvallisuuden tunteen ja siirtymään pois omalta mukavuusalueeltaan, kehittyäkseen ja oppiakseen uusia asiantuntijuutta tukevia taitoja käänteismentoroinnin tavoin (vrt. Murphy, 2012; Khattak ja muut, 2021).

### ***Mentorointiohjelmien ja yliopiston työelämäyhteyksien kehittäminen***

Tutkimusten tulosten perusteella yliopistojen mentorointiohjelmiin hakeutuvia ja valikoituvia mentoreita voitaisiin tarkastella analyttisesti tutkimuksessa esitellyn mentorin yksilöllisen tarveprofiilin avulla ja näin saada esille kyseiselle mentorille tyypillinen tapatoimia. Mentorin yksilöllisen tarveprofiilin tunnistaminen mahdollistaisi siten myös tunnistamaan mentorin kehittymistä vaativat alueet. Kun kehittämistä vaativat osa-alueet tunnistetaan, voidaan tarkkaan asetettujen tavoitteiden avulla kohdentaa mentorin toimintaa suunnitelmallisesti ja tavoitteellisesti oman asiantuntijuuden kehittämiseksi. Mentorointiprosessin onnistumisen kannalta olisi siten oleellista kiinnittää nykyistä enemmän huomiota mentoriohjelmien rekrytointiprosessiin, mentorille tarjottavaan ohjelman aikaiseen tukeen ja mentorin omaa kehittymistä tukevaan selkeään tavoitteiden asetteluun.

Mentorointiohjelmien rekrytointien yhteydessä tulisi huomio kiinnittää mentorin motivaatio- ja tarvepohjaan, sekä erityisesti mentoriparin yhteensopivuuteen molempien osapuolten tavoitteiden osalta. Rekrytointin onnistuminen edesauttaa luonnollisesti vahvaa molemminpuolista sitoutumista sekä tavoitteellista, hedelmällistä ja pitkäkestoisia yhteistoimintaa. Mentorointiprosessin aikana tulisi mentoriparille mahdollistaa matalan kynnyksen tuki mahdollisten haasteellisten ja mieltä askarruttavien tilanteiden osalta. Erityisesti mentorille osoitetun tuen osalta olisi pohdittava mentorointiohjelmasta vastaavien tahojen valmiuksia tarjota mentorille, tilanteen niin vaatiessa, konkreettista henkistä ja käytännön tukea, ikään kuin mentorin mentorointia. Mentorointiprosessin loppuvaiheessa olisi tärkeää, että mentoripari ohjataan selkeään ja systemaattisen palautejärjestelmän kautta analysoimaan mentorointiprosessia kokonaisuutena, mutta erityisesti asetettujen tavoitteiden saavuttamisen osalta.

Mentorin kehittymisen näkökulman tarkastelu mentorointiohjelmissa avaisi uusia näköaloja kehittää työelämän ja koulutuksen välistä yhteistoimintaa. Mentorointiprosessia

kehitetessä, erityisesti tavoitteellisuuden osalta, tulisi kuitenkin korostuneesti huomioida, että ulkoapäin ohjatut tavoitteet edustavat itseohjautuvuusteorian mukaan ulkoista kontrollia (ks. Deci & Ryan, 2000b, Gagne & Deci, 2005), ja ulkoisen kontrollin tunne heikentää omaehtoisuuden ja vapaaehtoisuuden kokemusta merkittävästi. Näin ollen tavoitteenasettelu tulisi nähdä edelleenkin lähtökohtaisesti mentoriparin kesken tapahtuvana yhteisen suunnan määrittelyprosessina.

Tämän tutkimuksen tulokset auttavat osaltaan hahmottamaan asiantuntijuuden kehittämistä jatkuvan oppimisen kontekstissa, niin työelämästä tulevan mentorin kuin koulutusorganisaatiota edustavan mentoroitavan muodostaman yhteistoimintasuhteen näkökulmasta. Lisäksi tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää hahmottamaan selkeämmin työelämässä johtamisen näkökulmasta, kuinka johtamisen ja esimiestyön tulisi tukea entistä vahvemmin työntekijän asiantuntijuuden kehittymistä, niin valmentavalla kuin uutta oppimista mahdollistavalla pedagogisella johtamisotteella (vrt. Collin ja Lemmety 2019; Viitala, 2019; Tynjälä ja muut, 2016). Kun pedagogisin esimieskeinoin toteutettava työntekijän asiantuntijuuden vahvistamisessa huomioidaan lisäksi sisäisen motivaation kannalta merkittävät ja itseohjautuvan toiminnan kannalta välttämättömät ulottuvuudet – autonomian, kompetenssin, yhteisöllisyyden ja hyväntekeemisentarpeet (vrt. Deci & Ryan, 2000a, 2000b; Martela & Ryan, 2016b) – voitaisiin johtamisella kokonaisuudessaan katsoa olevan vahva pyrkimys rakentaa työelämään sellaiset olosuhteet, joiden avulla kyetään vastaamaan tulevaisuuden digitaalisen muutoksen haasteisiin, jatkuvan oppimisen osalta, entistä vahvemmin.

### **6.3 Jatkotutkimusaiheet**

Tässä tutkimuksessa tarkasteltu mentorin motivaatio- ja tarveperusta näyttäytyi erittäin mielenkiintoisena, mutta varsin laajana ja monisäikeisenä ilmiönä, jota olisi mahdollisuus jatkossa tutkia useistakin näkökulmista käsin lisää. Tutkimuksen tulosten perusteella olisi mielenkiintoista jatkaa syväluotaavampaa ja toisaalta hieman laajemmalle



sektorille kohdistuvaa jatkotutkimusta, esimerkiksi johtamisen ja pedagogisten näkökulmien yhdistävän mentorointitutkimuksen työssäoppimisen kontekstissa. Kaksisuuntaisessa mentorointiprosessissa on selkeästi tartuntapintaa valmentavan johtamisen, jatkuvan työssä oppimisen ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittymisen osalta mielekkäälle jatkotutkimukselle. Ensinnäkin mentorointiprosessin tavoitteenasettelu mentorin näkökulmasta kaipaisi lisävalaistusta, jolloin myös työelämän ja mentorin omaan oppimiseen liittyvät tarpeet ja tavoitteet tulisivat entistä selkeämmin huomioitua nykyisissä yliopistojen mentorointiohjelmissa. Toisaalta mentoroinnin tutkimusasetelmaa voisi laajentaa tarkastelemaan mentorointiprosessia kokonaisuutena, työelämän ja koulutuksen yhteistoimintaverkoston näkökulmasta katsottuna; vuorovaikutteisena, koko verkostoa hyödyntävänä tiedonsiirtoprosessina.

## Lähteet

- Adler, R. & Stringer, C. (2016). Practitioner mentoring of undergraduate accounting students: helping prepare students to become accounting professionals. *Accounting and Finance*, 58, 939–963. <https://doi.org/10.1111/acfi.12249>
- Baugh, S. (2021). Mentoring Research Through the Years: A Brief Review. *Oxford Research Encyclopedia of Business and Management*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190224851.013.330>
- Bakhtin, M. (2000). Epic and Novel: Toward a Methodology for the Study of the Novel. Teoksessa D. Duff (toim.). *Modern Genre Theory*. (s.68–81) Longman Critical Reader.
- Bell, R. & Bell, H. (2016) Replicating the networking, mentoring and venture creation benefits of entrepreneurship centres on a shoestring: A studentcentred approach to entrepreneurship education and venture creation. *Industry and Higher Education*, 30(5), 334–343. <https://doi.org/10.1177%2F0950422216660921>
- Beltman, S. & Schaeben, M. (2012). Institution-wide peer mentoring: Benefits for mentors. *The International Journal of the First Year in Higher Education*. 3(2), 33-44. <https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v3i2.124>
- Bradford, S. K., Rutherford, B. N., & Friend, S. B. (2017). The impact of training, mentoring and coaching on personal learning in the sales environment. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 15(1), 133–151. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.645854493977325>
- Bridgman, T., Cummings, S. & Ballard, J. (2019). Who Built Maslow’s Pyramid? A History of the Creation of Management Studies’ Most Famous Symbol and Its Implications for Management Education. *Academy of Management Learning & Education*, 18(1), 81–98. <https://doi.org/10.5465/amle.2017.0351>
- Burt, R. (2004). Structural Holes and Good Ideas 1. *American Journal of Sociology*, 110(2), 349–399. Noudettu 16.4.2022 osoitteesta <https://www.jstor.org/stable/10.1086/421787>

- Chaudhuri, S. & Ghos, R. (2012). Reverse Mentoring: A Social Exchange Tool for Keeping the Boomers Engaged and Millennials Committed. *Human Resource Development Review*, 11(1), 55–76. <https://doi.org.proxy.uwasa.fi/10.1177/1534484311417562>
- Clutterbuck, D.A. (2007). *A longitudinal study of the effectiveness of developmental mentoring*. [väitöskirja, King's College, University of London]. Noudettu 3.9.2021 osoitteesta <https://coachingandmentoringinternational.org/wp-content/uploads/PhD-Thesis.pdf>
- Collin, K. & Billett, S. (2010). Luovuus ja oppiminen työssä. Teoksessa Collin, K., Paloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. (toim.) 2010. *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus* (s. 211–224). Helsinki: WSOYpro,
- Collin, K. & Lemmetty, S. (toim.) (2019). Siedätystä johtamisallergiaan! Vastuullinen johtajuus itseohjautuvuuden ja luovuuden tukena työelämässä. Edita.
- Connaughton, S (2013). David Clutterbuck, Mentoring and coaching. A Comentary. Teoksessa S. Jenkins, David Clutterbuck, *Mentoring and coaching; International Journal of Sports Science & Coaching.*, 8(1), 175–177. <https://doi.org/10.1260%2F1747-9541.8.1.139>
- Cotugna, N. & Vickery, C. E. (1998). Reverse mentoring: A twist to teaching technology. *Journal of the American Dietetic Association*, 98(10), 1166–1168. Noudettu 27.9.2021 osoitteesta <https://www.proquest.com/scholarly-journals/reverse-mentoring-twist-teaching-technology/docview/218389955/se-2?accountid=11774>
- Crisp, G., Baker, V. L., Griffin, K., Lunsford, G. L., & Pifer, M. J. (2017). *Mentoring undergraduate students. ASHE Higher Education Report Series*. John Wiley & Sons.
- Crisp, G., & Alvarado-Young, K. (2018). The Role of Mentoring in Leadership Development. *New Directions for Student Leadership*, 2018(158), 37–47. <https://doi.org/10.1002/yd.20286>
- Csikszentmihalyi, M. 1975. Beyond boredom and anxiety: Experiencing flow in work and play. Jossey-Bass.

- Darwin, A. 2015. Graduates giving back – a mentoring program for MBA students. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4(3), 200–212. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2015-0009>
- D'Abate, C., P., Eddy, E.R. & Tannebaum, S. I. (2003). What's in a Name? A Literature-Based Approach to Understanding Mentoring, Coaching and Other Constructs That Describe Developmental Interactions. *Human Resource Development Review*, 2(4), <https://doi.org/10.1177%2F1534484303255033>
- D'Abate, C., P. & Eddy, E., R. (2008) Mentoring as a learning tool: enhancing the effectiveness of an undergraduate business mentoring program, *Mentoring & Tutoring. Partnership in Learning*, 16(4), 363–378, <https://doi.org/10.1080/13611260802433692>
- Day, R. & Allen, T. D. (2004). The relationship between career motivation and self-efficacy with protege career success. *Journal of Vocational Behavior*, 64(1), 72–91. [http://dx.doi.org/10.1016/S0001-8791\(03\)00036-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0001-8791(03)00036-8)
- Deci, E.L., Koestner, R. and Ryan, R.M. (1999). A metaanalytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627–668, <https://doi.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Deci, E.L., Olafsen, A. & Ryan, R. M. (2017). Self-Determination Theory in Work Organizations: The State of a Science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 19–43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000b). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2004). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008a). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14–23. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0708-5591.49.1.14>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008b). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/a0012801>
- Declerck, C. & Boone, C. (2016). *Neuroeconomics of prosocial behavior. The compassionate egoist*. Elsevier.
- Desimone, L. M., Hochberg, E. D., Porter, A. C., Polikoff, M. S., Schwartz, R. & Johnson, L.J. (2014). Formal and Informal Mentoring: Complementary, Compensatory, or Consistent? *Journal of Teacher Education*, 65(2), 88–110. <https://doi.org/10.1177%2F0022487113511643>
- Eby, L. T., Durley, J. R., Evans, S. C., & Ragins, B. R. (2008). Mentors' perceptions of negative mentoring experiences: Scale development and nomological validation. *Journal of Applied Psychology*, 93(2), 358–373. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.93.2.358>
- Encyclopedia Britannica (2022). Hakusanalla: "Motivation". <https://www.britannica.com/topic/motivation>
- Ensher, E., & Ehrhardt, K. (2020). Antecedents and Outcomes of Callings for University Students: An Examination of Mentoring and Insight Experiences. *Journal of Career Development*, 1–18. <https://doi.org/10.1177%2F0894845320941103>
- Eteläpelto, A, Hökkä, P., Paloniemi, S & Vähäsantanen, K. (2014a). Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: hankkeen tausta ja lähtökohdat. Teoksessa P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S, Herranen, M. Manninen & A. Eteläpelto, A. (toim.) 2014. *Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: luovia voimavaroja työhön*, (s. 17–31). Jyväskylän yliopisto.

- Eteläpelto, A, Vähäsantanen, K., Hökkä, P & Paloniemi, S. (2014b). Miten käsitteellistä ammattillista toimijuutta työssä? *Aikuiskasvatus*, 3, 202–214. Noudettu 23.9.2021 osoitteesta <https://journal.fi/aikuiskasvatus/article/view/94100/52778>
- Fayram, J. & Boswood, N. (2018). Investigating the benefits of online peer mentoring for student confidence and motivation. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(4), 312–328 <https://doi.org/10.1108/IJMCE-10-2017-0065>
- Gadomska-Lila, K. (2020). Effectiveness of reverse mentoring in creating intergenerational relationships. *Journal of organizational change management*, 33(7), 1313–1328. <https://doi.org/10.1108/JOCM-10-2019-0326>
- Garvey, B, (2007). *The Developments in Mentoring Reseach*. The Mentoring and Coaching Research Unit. Sheffield Hallam University. Noudettu 24.9.2021 osoitteesta <https://scottishmentoringnetwork.co.uk/assets/downloads/resources/Developments-in-Mentoring-Research.pdf>
- Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Geeraerts, K. & Tynjälä, P. & Heikkinen, H. (2018). Intergenerational learning of teachers: what and how do teachers learn from older and younger colleagues? *European journal of teacher education*, 41(4), 479–495. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448781>
- Hagqvist, P. Oikarainen, A., Tuomikoski, A.-M., Juntunen, J., Mikkonen, K. (2020). Clinical mentors' experiences of their intercultural communication competence in mentoring culturally and linguistically diverse nursing students. *Nurse Education Today*, 87(104348), 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104348>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.
- Hu, Z., Li, J., & Kwan, H. K. (2021). The effects of negative mentoring experiences on mentor creativity: The roles of mentor ego depletion and traditionality. *Human Resource Management*, 61(1), 39–54. <https://doi.org/10.1002/hrm.22076>

- Hussey, L. & Campell-Meier, J. (2021). Are you mentoring or coaching? Definitions matter. *Journal of Librarianship and Information Science*, 53(3), 510–521. <https://doi.org/10.1177%2F0961000620966651>
- Hakanen, J. (2018). *Työn imu*. Työterveyslaitos.
- Hakanen, J., Ropponen, A., Schaufeli, W. B. & De Witte, H. (2019). Who is Engaged at Work? A Large-Scale Study in 30 European Countries. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 61(5), 373–381. <https://doi.org/10.1097/JOM.0000000000001528>
- Hertzman, J. & Zhong, Y. (2014). A model of hospitality students' attitude toward and willingness to work with older adults. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 28(4), 681–699 <https://doi.org/10.1108/IJCHM-09-2014-0428>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2015). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.
- Hewitt, K. K., Irby, B. J., Boswell, J. & Lynch, J. (2016). Axes of Difference and Areas of Inquiry in Mentoring and Tutoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(3), 179–185, <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1232677>
- Homer (n. 700 eKr.). Homer – Greek poet. *Encyclopædia Britannica*. Noudettu 21.10.2021 osoitteesta <https://www.britannica.com/biography/Homer-Greek-poet>
- Hytönen, T. (2021, 12. tammikuuta 2021). Oppimismentorointi. *Valtiolla.fi*. Noudettu 16.4.2022 osoitteesta <https://www.valtiolla.fi/matka-oppimiskulttuurin-lah-teille/#:~:text=oppimiskulttuurin%20uudistamista>
- Illgen, D. & Klein, H. (1988). Individual Motivation and Performance: Cognitive Influences on Effort and Choice. In *Productivity in Organizations*. Jossey-Bass.
- Janssen, S., van Vuuren, M. & de Jong, M.D.T. (2013). Identifying support functions in developmental relationships: a self-determination perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 82, pp. 20–29. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.09.005>

- Janssen, S., van Vuuren, M. and de Jong, M.D.T. (2014). Motives to mentor: self-focused, protege-focused, relationship-focused, organization-focused, and unfocused motives. *Journal of Vocational Behavior*, 85(3), 266–275. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.08.002>
- Janssen, S. (2015a). *A self-determination theory perspective on mentoring relationships at work*. [väitöskirja, s, University of Twente]. Noudettu 11.11.2021 osoitteesta [https://ris.utwente.nl/ws/files/6051564/thesis\\_S\\_Janssen.pdf](https://ris.utwente.nl/ws/files/6051564/thesis_S_Janssen.pdf)
- Janssen, S., van Vuuren, M. and de Jong, M.D.T. (2015b). Informal Mentoring atWork: A Review and Suggestions for Future Research. *International Journal of Management Reviews*, 0(0), 1–20. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12069>
- Janssen, S., van Vuuren, M. and de Jong, M.D.T. (2021) Sensemaking in supervisor-doctoral student relationships: revealing schemas on the fulfillment of basic psychological needs. *Studies in Higher Education*, 46(12), 2738–2750. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1804850>
- Kaihovaara, A. Haila, K., Noro, K., Salminen, V., Härmälä, V., Halme., Mikkilä, K., Saarnivaara V\_P & Pekkala (2017). *Innovaatioekosysteemit elinkeinoelämän ja tutkimuksen yhteistyön vahvistajina*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 28/2017. Valtioneuvosto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-366-8>
- Kaikkonen, K. (2021, 16. kesäkuuta). Mentorointiohjelma rakentui toimivan verkoston varaan. Valtiolla.fi. Noudettu 25.10.2021 osoitteesta <https://www.valtiolla.fi/mentorointiohjelma-rakentui-toimivan-verkoston-varaan/>
- Kanniainen, M.-R., Nylynd, J. & Kupias, P. (2017). *Mentorin työkirja*. Helsingin yliopisto. Noudettu 5.11.2021. osoitteesta [https://blogs.helsinki.fi/mentorointi/files/2014/08/Mentoroinnin-tyokirja\\_A4.pdf](https://blogs.helsinki.fi/mentorointi/files/2014/08/Mentoroinnin-tyokirja_A4.pdf)
- Karasek, R. & Theorell, T. (1990). *Healthy Work: Stress, Productivity, and the Reconstruction of Working Life*. Basic Books.
- Kesti, E., Mäkäräinen, H. & Kaila, M. (2020). Mentoroinnista on moneksi. *Lääkärilehti*, 4(75), 174–175. Noudettu 28.9.2021 osoitteesta [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/319968/SLL42020\\_174.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/319968/SLL42020_174.pdf?sequence=1)



- Khattak, S. R., Rahman, S. U, Saleem, Z, Fayaz, M. & Iqbal, K. (2021). Reverse Mentoring: Improving Technological Skills of Older Peers: A Moderated Mediation Approach. *Multicultural Education*, 7(4), 248–260. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4718684>
- Kokkolan yliopistokeskus Chydenius (2021, 17 helmikuuta). Liike-elämän asiantuntijat jakavat osaamistaan mentoroinnin muodossa. Noudettu 31.8.2021 osoitteesta <https://www.chydenius.fi/fi/kauppatieteet/ajankohtaista/liike-elaman-asiantuntijat-jakavat-osaamistaan-mentoroinnin-muodossa>
- Koltko-Rivera, M. E. (2006). Rediscovering the later version of Maslow’s hierarchy of needs: Self-transcendence and opportunities for theory, research, and unification. *American Psychologist*, 10(4), 302–317. <https://doi.org/10.1037%2F1089-2680.10.4.302>
- Kram, K. E. (1983). Phases of the mentoring relationship. *The Academy of Management Journal*, 26(4), 608–625. <https://doi.org/10.2307/255910>
- Kram, K. E. (1985). Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life. Scott Foresman.
- Law, D. D., Hales, K. & Busenbark, D. (2020) Student Success: A Literature Review of Faculty to Student Mentoring. *Journal on Empowering Teaching Excellence*, 4(1). <https://doi.org/10.15142/38x2-n847>
- Nikula, J. (2019). Esimiehet valmentajina, ohjaajina ja tulkkeina asiantuntijaorganisaatioissa. Teoksessa K. Collin, & S. Lemmetty, S. (toim.), *Siedätystä johtamisallergiaan! Vastuullinen johtajuus itseohjautuvuuden ja luovuuden tukena työelämässä*, (s. 285–293). Edita.
- Lemmetty, S. (2020). *Self-directed workplace learning in technology-based work*. [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8196-9>
- Lemmetty, S. & Collin, K. (2019). Itseohjautuvuus työssä ja oppimisessa. Teoksessa K. Collin, & S. Lemmetty, S. (toim.), *Siedätystä johtamisallergiaan! Vastuullinen johtajuus itseohjautuvuuden ja luovuuden tukena työelämässä*, (s. 264–283). Edita.
- Leppisaari, I. (2020). Digimentorointi osana työelämäläheistä jatkuvan oppimisen ekosysteemiä. *Aikuiskasvatus*, 40(1), 22–35. <https://doi.org/10.33336/aik.91045>

- Leskelä, J. (2005). Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. T66666ampere University Press. [väitöskirja, Helsingin yliopisto] <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-6331-5>
- Martela, F. (2021, 18. marraskuuta) Lueto: *Keskipohtolaiset esihenkilöpäivät*. Keski-Pohjanmaan kesäyliopisto.
- Martela, F. (2022, 26. tammikuuta). Filosofian Akatemia, webinaari. *Ajattelun aamiainen: Näkykö itseohjautuvuus organisaation tuloksissa?* Noudettu 12.4.2022 osoitteesta <https://filosofianakatemia.fi/ajankohtaista/#:~:text=Tilaisuuden%20tee%20on%20itseohjautuvuuden%20ja%20ty%C3%B6n%20immun%20vaikutukset%20organisaatioille.%20Webinaarissa%20tarkastellaan%20itseohjautuvuuden%20hy%C3%B6tyj%C3%A4%20sek%C3%A4%20tieteellisesti%20tutkitun%20tiedon%20ett%C3%A4%20konkreettisten%20asiakasesimerkkien%20va- lossa>
- Martela, F. (2021b). Itseohjautuvuus ja työn imu Suomessa - Onko itseohjautuvuus työhyvinvoinnin vai pahoinvoinnin lähde? *Aalto University publication series*. 3/2021. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-64-0359-5>
- Martela, F., Gómez, M., Unanue, W., Araya, S., Bravo, B. & Espejo, A. (2021c) What makes work meaningful? Longitudinal evidence for the importance of autonomy and beneficence for meaningful work. *Journal of Vocational Behavior*, 131, 103631. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2021.103631>
- Martela, F. & Jarenko, K. (2014). Sisäinen motivaatio. Tulevaisuuden työssä tuottavuus ja innostus kohtaavat. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 3/2014. Noudettu 17.8.2021 osoitteesta [tuvj\\_3+2014.pdf](http://eduskunta.fi/tuvj_3+2014.pdf) (eduskunta.fi)
- Martela, F. & Rieki, T. (2018) Autonomy, Competence, Relatedness, and Beneficence: A Multicultural Comparison of the Four Pathways to Meaningful Work. *Frontiers of Psychology*, 9,1157. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01157>
- Martela, F., & Ryan, R. M. (2016a). Prosocial behavior increases well-being and vitality even without contact with the beneficiary: Causal and behavioral evidence. *Motivation and emotion*, 40(3), 351–357. <https://doi.org/10.1007/s11031-016-9552-z>

- Martela, F., & Ryan, R. M. (2016b). The benefits of benevolence: Basic psychological needs, beneficence, and the enhancement of well-being. *Journal of Personality*, 84(6), 750–764. doi:10.1111/jopy.12215.
- Martela, F. & Ryan, R. M. (2019). Distinguishing between basic psychological needs and basic wellnesenhancers: the case of beneficence as a candidate psychological need. *Motivation and Emotion*, 44, 116–133 <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09800-x>
- Martela, F., Ryan, R. M. & Steger, M. F. (2017). Meaningfulness as Satisfaction of Autonomy, Competence, Relatedness, and Beneficence: Comparing the Four Satisfactions and Positive Affect as Predictors of Meaning in Life. *Journal of Happiness Studies*, 19(5), 1261–1282. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9869-7>
- Martela, F., Bradshaw, E. L., & Ryan, R. M. (2019). Expanding the map of intrinsic and extrinsic aspirations using network analysis and multidimensional scaling: Examining four new aspirations. *Frontiers in Psychology*, 10, 2174. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02174>
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). Harper and Row.
- Maslow, A. H. (1969). Toward a humanistic biology. *American Psychologist*, 24(8), 724–735. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0027859>
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(13), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Meggison, D. & Garvey, B. (2004). Odysseus, Telemachus and Mentor: Stumbling into, searching for and signposting the road to desire. *The International Journal of Mentoring and Coaching*, 1(7), 11–23.
- Meng, L. K., Ismail, I. A., Krauss, S. E. & Arshad, M. M. (2020). Exploring positive youth development through mentoring and coaching in sports. *Journal of critical reviews*, 7(13). <http://dx.doi.org/10.31838/jcr.07.13.100>
- Mezirow J. (1994). Understanding Transformation Theory. *Adult Education Quarterly*, 44(4), 222–232. doi:10.1177/074171369404400403
- Mezirow J. (2003). Transformative Learning as Discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1):58–63. <https://doi.org/10.1177%2F1541344603252172>

- Murphy, W.M. (2012), Reverse mentoring at work: fostering cross-generational learning and developing millennial leaders”, *Human Resource Management*, 51(4), 549–574. <https://doi.org/10.1002/hrm.21489>
- OECD (2020). Getting skills Right. Continuous Learning in Working Life in Finland. <https://doi.org/10.1787/2ffcffe6-en>
- Opetushallitus (2019). *Osaaminen 2035*. raportit ja selvitykset 2019:3. Noudettu 16.11.2021 osoitteesta [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/osaaminen\\_2035.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/osaaminen_2035.pdf)
- Opetus- ja kulttuuri ministeriö, OKM, (2021a). *Jatkuva oppiminen*. Noudettu 31.8.2021 osoitteesta <https://minedu.fi/jatkuva-oppiminen>
- Opetus- ja kulttuuri ministeriö, OKM, (2021b). *Yliopistojen sopimukset*. Noudettu 23.9.2021 osoitteesta <https://minedu.fi/yliopistot-sopimukset>
- Opetus- ja kulttuuri ministeriö, OKM, (2021c). *Opetus- ja kulttuuriministeriön ja Vaasan yliopiston välinen sopimus vuosille 2021–2024*. Noudettu 23.9.2021 osoitteesta <https://minedu.fi/documents/1410845/3992598/Vaasan+yliopisto+sopimus+2021-2024.pdf/daed23f9-438f-dfa0-3753-fac10f9f9b3b/Vaasan+yliopisto+sopimus+2021-2024.pdf?version=1.2&t=1611841433456>
- Parppei, R. (2008). *Business Coaching itsesätelyn kehitysinventiona* [väitöskirja, Teknillinen korkeakoulu]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-22-9307-0>
- Parppei, R. (2018). Tee, toimi, saa aikaan! Kehitä ja johda toimeenpanoa. Alma Talent.
- Pennanen, M., Bristol, L., Wilkinson, J. & Heikkinen, H. L. T. (2016) What is ‘good’ mentoring? Understanding mentoring practices of teacher induction through case studies of Finland and Australia. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(1), 27–53, <https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1083045>
- Peters, L. D., Pressey & A. D. & Johnston, W. J. (2016). Contingent factors affecting network learning. *Journal of Business Research*, 69(7), 2507–2515. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2016.02.020>
- Pfattheicher, S., Asbjørn-Nielsen, Y. & Thielmann, I. (2022). Prosocial behavior and altruism: A review of concepts and definitions, *Current Opinion in Psychology*, 44, 124–129. <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2021.08.021>.

- Ragins, B. R. (2016). From the ordinary to the extraordinary: High-quality mentoring relationships at work. *Organizational Dynamics*, 45(3), 228–244. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2016.07.008>
- Reid, S., Muenzen, J. & Rezvanian, R. (2020). Value add: A finance case study on how to enhance student learning experience through student managed investment fund and engaged alumni network. *Journal of International Education in Business*, 13(1), 131–143. <https://doi.org/10.1108/JIEB-07-2019-0036>
- Reiss, S. (2004). Multifaceted nature of intrinsic motivation: The theory of 16 basic desires. *Review of General Psychology*, 8(3), 179–193. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.8.3.179>
- Renn, R.W., Steinbauer, R. & Huning, T.M. (2019). External career mentoring and mentor turnover intentions Role of mentor work engagement, satisfaction with protégé, and meeting frequency. *Evidence-based HRM: A Global Forum for Empirical Scholarship*, 7(3), 342–356. <https://doi.org/10.1108/EBHRM-02-2019-0012>
- Ristikangas, V., Ristikangas, M-R. & Alatalo M. (2019). *Valmentava mentorointi*. Helsingin seudun kauppakamari.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Paavilainen, E., & Lindblom-Ylänne, S. (2014). *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: WSOYpro.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). From Ego Depletion to Vitality: Theory and Findings Concerning the Facilitation of Energy Available to the Self. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(2), 702–717. <https://doi-org.proxy.uwasa.fi/10.1111/j.1751-9004.2008.00098.x>
- Ryan, R & Deci, E.L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, R. M., Deci, E. L., Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2021). Building a science of motivated persons: Self-determination theory’s empirical approach to human experience and the regulation of behavior. *Motivation Science*, 7(2), 97–110. <https://doi-org.proxy.uwasa.fi/10.1037/mot0000194>

- Salmenkivi, E. (2007). Kreikkalainen epiikka. Teoksessa S. Kivistö, H. K. Riikonen, E. Salmenkivi & R. Sarasti-Wilenius. *Kirjallisuus Antiikin maailmassa*, (s. 172–184). Teos.
- Salminen, V., Halme, K., Järvelin, A-M., Kettinen, J., Uusikylä, P., Lintinen, U., Stenvall, J., Vakkuri, J. & Johanson J-E. (2021). *Valtionhallinnon tulosohejausmallin arviointi*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2021:33. Valtioneuvosto.
- Scandura, T. A., & Williams, E. A. (2001). An investigation of the moderating effects of gender on the relationship between mentoring initiation and protégé perceptions of mentoring functions. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 342–363.
- Scerri, M., Presbury, R., & Goh, E. (2020). An application of the mentoring framework to investigate the effectiveness of mentoring programs between industry mentors and student mentees in hospitality. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 45, 143–151. <https://doi.org/10.1016/j.jhtm.2020.08.010>
- Sharma, R, & Writer, S. (2015). Cognitive behavioural approach in mentoring college students for personal effectiveness: *An empirical study*. *Scholedge international journal of multidisciplinary & allied studies*, 2(5), 36–42.
- Sheldon K. M. & Martela, F. (2021) A modest proposal: Free will is real. *The Journal of Positive Psychology*, Published online. <https://doi.org/10.1080/17439760.2021.2016901>
- Seeck, H. (2012). Johtamisopit Suomessa: taylorismista innovaatioteorioihin. Gaudeamus.
- Seow, P-S., Pan, G. & Koh, G. (2019). Examining an experiential learning approach to prepare students for the volatile, uncertain, complex and ambiguous (VUCA) work environment. *The International Journal of Management Education*, 17(1), 62–76. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2018.12.001>
- Silvennoinen, H. & Kinnari H. (2019). Elinikäisen oppimisen kulttuuri juurrutetaan, joka ainoaan kansalaisryhmään – havaintoja OECD:n vaikutuksista suomalaisessa aikuiskoulutuspolitiikassa. Teoksessa H. Nori, H. Laalo & R. Rinne (toim.) *Kohti oppimisyhteiskuntaa*. Noudettu 27.9.2021 osoitteesta

- pub.fi/bitstream/handle/10024/147809/Kohti%20oppimisyhteiskuntaa\_PDF.pdf?sequence=1&isAllowed=y389-423
- Ström, K. (2021). *Vastavalmistuneiden kauppätieteiden maisterien palaute 2020*. Suomen ekonomit ry. Noudettu 22.9.2021 osoitteesta <https://www.ekonomit.fi/wp-content/uploads/2021/10/Vastavalmistuneiden-kauppätieteiden-maisterien-palaute-2020.pdf>
- Söderman, A. (2014). *Verkostokyvykkyyden merkitys yritysjohdon menestysresepteissä*. [väitöskirja, Vaasan yliopisto]. Osuva. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-476-558-9>
- Tuma, T., Adams, J. D., Hultquist, B. C. & Dolan, E. L. (2021). The Dark Side of Development: A Systems Characterization of the Negative Mentoring Experiences of Doctoral Students. *CBE—Life Sciences Education*, 20 (2). <https://doi.org/10.1187/cbe.20-10-0231>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi
- Tuomikoski, A.-M., Ruotsalainen, H., Mikkonen, K., Miettunen, J., Juvonen, S, Sivonen, P. & Kääriäinen, M. (2020). How mentoring education affects nurse mentors' competence in mentoring students during clinical practice – A quasi-experimental study. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 34(1), 230–238. <https://doi.org/10.1111/scs.12728>
- Turun yliopisto (2021). *Mentorointi*. Noudettu 31.8.2021 osoitteesta <https://www.utu.fi/fi/yliopisto/alumnit/mentorointi>
- Tynjälä, P. (2010). Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikka. Teoksessa Collin, K., Pahloniemi, S., Rasku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. (toim.) 2010. *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. WSOYpro.
- Tynjälä, P., Virtanen, A., Klemola, U., Kostainen, E. & Rasku-Puttonen, H. (2016). Developing social competence and other generic skills in teacher education: applying the model of integrative pedagogy. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 368–387. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1171314>
- Vaasan yliopisto (2021). *Mentorointiohjelma. Kaipaako uusia, tuoreita ideoita ja näkemyksiä? Lähde mukaan mentorointiohjelmaan!* Noudettu 31.8.2021 osoitteesta <https://www.uwasa.fi/fi/mentorointi>

- Vaasan yliopisto (2022). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja tutkimusetiikka*. Noudettu 14.4.2022 osoitteesta <https://www.uwasa.fi/fi/tutkimus/hyva-tieteellinen-kaytanto-ja-tutkimusetiikka>
- Valtioneuvoston kanslia (2020). Valtioneuvoston selonteko kestävän kehityksen globaalisti toimintaohjelmasta. Agenda2030:sta Kohti hiilineutraalia hyvinvointiyhteiskuntaa. Valtioneuvoston kanslian julkaisuja 2020:7. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-942-4>
- Vauterin, J. J. & Virkki-Hatakka, T. (2021). Mentoring PhD students working in industry: Using hermeneutics as a critical approach to the experience. *Industry and Higher Education*, 35(3), 252–263. <https://doi.org/10.1177%2F0950422220959233>
- Viitala, R. (2019). Valmentava esimiestyö – vastuullinen keino itseohjautuvuuden ja luovuuden vahvistamiseen. Teoksessa Collin, K. & Lemmetty, S. (toim.) (2019). *Siedätystä johtamisallergiaan! Vastuullinen johtajuus itseohjautuvuuden ja luovuuden tukena työelämässä*. Edita.
- Virtanen, A., & Tynjälä, P. (2019). Factors explaining the learning of generic skills: a study of university students' experiences. *Teaching in Higher Education*, 24(7), 880–894. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1515195>
- Vähäsantanen, K., Räikkönen, E., Paloniemi, S., Hökkä, P., & Eteläpelto, A. (2019). A novel instrument to measure the multidimensional structure of professional agency. *Vocations and Learning*, 12(2), 267–295. <http://dx.doi.org/10.1007/s12186-018-9210-6>
- Weinstein, N. & Ryan, R. M. (2010). When Helping Helps: Autonomous Motivation for Prosocial Behavior and Its Influence on Well-Being for the Helper and Recipient. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(2), 222–244. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0016984>
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297–333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>



Wilbanks, J. E. (2013). Mentoring and Entrepreneurship: Examining the Potential for Entrepreneurship Education and for Aspiring New Entrepreneurs. *Journal of Small Business Strategy*, 23(1), 93–101. Noudettu 27.9.2021 osoitteesta <https://libjournals.mtsu.edu/index.php/jsbs/article/view/171>

## **Liitteet**

### **Liite 1. Yhteydenottopyyntö haastattelututkimukseen**

Hei mentorina toiminut,

Mentorointi on noussut suosituksi menetelmäksi niin organisaatioiden sisällä kuin korkeakoulujen työelämäyhteyksiä kehittämään. Mentorointiprosessiin ryhtyminen perustuu vapaaehtoisuuteen ja on hienoa, että mentoreiksi on löytynyt kokeneita asiantuntijoita eri aloilta tukemaan mentoroitavan kehittymistä.

Mentorointia on myös tutkittu hyvin runsaasti jo pari vuosikymmentä, mutta keskittyen paljolti siihen, miten mentoroitavat kokevat prosessin ja mitä he saavat siitä. Koska hyvän ja aktiivisen mentorin löytyminen on meistä keskeistä mentorointiprosessin onnistumisessa, me haluamme ymmärtää mentorin motivaatiota ryhtyä ja toimia mentorina.

Tutkimusta varten haastatellaan mentoreina toimineita. Haastatteluun kannattaa varata noin tunti aikaa. Ohessa aikatauluehdotuksia. Otathan yhteyttä, mikäli ehdotetuista ajankohdista ei löydy sopivaa.

[Doodle linkki]

Kiitos jos löydät aikaa haastattelulle vastataksesi kysymyksiin!

Seppo Penttilä  
Liiketoiminnan kehittämisen maisteriohjelma (LIKE)

## Liite 2. Haastattelukysymykset

### KYSYMYSPATTERISTO

#### Taustakysymykset

1. nimi
2. Ikä
3. koulutustausta
4. organisaatio
5. asema organisaatiossa
6. Työkokemus
7. Aikaisemmat kokemukset mentoroinnista
8. Osallistutko mentorointiohjelmaan Vaasassa/Kokkolassa?
9. Kuinka usein olette tavanneet mentorointiohjelman puitteissa?

#### Haastattelukysymykset (vapaamuotoinen kerronta)

1. Voitko kertoa, mikä sai sinut lähtemään mukaan mentorointiohjelmaan mentori-riksi?
2. Minkälaisia ajatuksia ja odotuksia sinulla ennen ohjelmaan lähtemistä mentoroinnista?
3. Minkälaista mentorointi oli kokemuksesi mukaan?
4. Mikä motivoi sinua toimimaan mentorina ohjelman ajan?
5. Pystytkö nostamaan esiin jotain yksittäistä tapahtumaa/sattumaa/hetkeä, joka vaikutti kannustavasti sinuun mentoroinnin aikana?
6. Pystytkö nostamaan esiin jotain yksittäistä tapahtumaa/sattumaa/hetkeä, joka heikensi motivaatiotasi?
7. Mitkä asiat koit haastavaksi mentoroinnissa?
8. Kun muistelet ajatuksiasi mentoroinnista ennen ohjelman käynnistymistä/ensimmäistä tapaamista, ja vertaat sitä tähän päivään, ovatko ajatuksesi muuttuneet?
9. Olisitko toivonut jonkun/joidenkin asioiden menevän toisin mentoroinnissa?
10. Onko sinulla mielessä vielä jotakin muuta asiaan liittyvää, mitä en osannut kysyä tai olisit halunnut kertoa mentorointikokemuksestasi?

### Liite 3. Haastattelutaulukko

Taulukko 3 Haastattelutaulukko

Haastateltava	Haastattelun Kesto (min)	Sukupuoli/ikä	Koulutus	Työkokemus (v)	Työtehtävä	Mentorointikokemus	Mentorointiohjelma
M1	43	Nainen / 35	HM	15	Virkamiestutkija	Ei	Vaasa
M2	37	Nainen / 27	KTM	2	Vanhempi yritysvastuukonsultti	Ei	Vaasa
M3	36	Nainen / 45	FM, KTM	22	Asiakasvastaava	Kyllä	Vaasa
M4	40	Mies / 65	KTM	40	Toimitusjohtaja, eläkkeellä	Kyllä	Kokkola
M5	34	Mies/ 60	FM	33	Tutkimusjohtaja, eläkkeellä	Ei	Kokkola
M6	44	Nainen / 58	FM	30	Viestintävalmentaja, tietokirjailija	Kyllä	Turku
M7	42	Mies / 44	FM	22	Kehityspäällikkö	Ei	Turku
M8	33	Nainen / 41	FM	20	Strategiajohtaja	Ei	Turku
M9	55	Mies / 71	FM	40	Kehitysjohtaja, eläkkeellä	Kyllä	Turku
M10	31	Mies / 68	KTM	40	Toimitusjohtaja, eläkkeellä	Kyllä	Kokkola