

VAASAN YLIOPISTO
KAUPPATIETEELLINEN TIEDEKUNTA
JOHTAMISEN YKSIKKÖ

Tiina Yli-Hynnälä

MENTOROINTI – MAHDOLLISUUS OPISKELIJALLE

Johtamisen
pro gradu -tutkielma

Henkilöstöjohtamisen
koulutusohjelma

VAASA 2013

SISÄLLYSLUETTELO	Sivu
1. JOHDANTO	9
1.1 Tutkimuksen tausta ja tutkimusongelmat	10
1.2 Tutkimuksen rakenne	12
2. MENTOROINNIN PERUSTEET	13
2.1 Mentorointi yhtenä kehitysmenetelmänä	13
2.2 Mentoroinnin määritelmiä	15
2.2.1 Mentori ja aktori	16
2.2.2 Lähestymistavat	17
2.3 Mentoroinnin tehtävät	19
2.4 Mentoroinnin muodot	20
2.5 Mentorointisuhde ja sen vaiheet	22
2.6 Mentorointi ja oppiminen	24
2.6.1 Kokemusoppiminen	25
3. AIKAISEMMAT KOKEMUKSET MENTOROINNISTA	28
3.1 Negatiiviset kokemukset mentoroinnista	28
3.1.1 Mentoroinnin haasteet	29
3.1.2 Negatiiviset kokemukset opiskelijamentoroinnista	31
3.2 Mentoroinnin hyödyt työelämässä	33
3.2.1 Mentoroinnin hyödyt aktorille	34
3.2.2 Mentoroinnin hyödyt mentorille, organisaatiolle ja yhteiskunnalle	35
3.2.3 Mentoroinnin positiiviset tulokset työelämässä	36
3.3 Kokemuksia opiskelijamentoroinnista	37
3.4 Mentoroinnin mahdollisuudet opiskelijalle teorian mukaan	39
4. MENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	42
4.1 Sosiaalinen konstruktionismi tieteenfilosofiana	42
4.2 Menetelmien valinta	43
4.3 Mentorointiprojekti	45
4.5 Aineiston analysointi	47



	Sivu
5. EMPIIRISEN TUTKIMUKSEN TULOKSET	49
5.1 Taustatietoa: mentoroinnin muodot ja mentorointisuhde	49
5.2 Odotukset ja tavoitteet tutkimuksen mukaan	50
5.3 Mentoroinnin haasteet ja negatiiviset kokemukset tutkimuksen mukaan	52
5.4 Mentoroinnin hyödyt tutkimuksen mukaan	55
5.4.1 Itsetuntemuksen ja -varmuuden kasvaminen	58
5.4.2 Tiedon saaminen ja vaihtaminen	59
5.4.3 Hyväksyntä ja tukeminen	61
5.4.4 Työnhaussa valmentaminen	62
5.4.5 Ajanhallinnan parantuminen	63
5.4.6 Verkostoituminen	64
5.4.7 Ajatusmaailman avartuminen	64
5.5 Mentoroinnin mahdollisuudet opiskelijalle tutkimuksen perusteella	65
6. LOPPUPÄÄTELMÄT	69
LIITTEET	
LIITE 1. Haastatteluteemat ja -kysymykset.	78
LIITE 2. Haastatellut.	79



KUVIOLUETTELO**Sivu**

Kuvio 1. Erilaisia henkilöstön kehittämisen muotoja.	14
Kuvio 2. Mentorointisuhteen vaiheet.	24
Kuvio 3. Kokemusoppimisen vaiheet Kolbinin mukaan (1984).	26
Kuvio 4. Kokemuksista oppimisen prosessi.	27
Kuvio 5. Mentoroinnin haasteet.	30
Kuvio 6. Mentoroinnin negatiiviset kokemukset aktorille.	33

TAULUKKOLUETTELO**Sivu**

Taulukko 1. Mentoroinnin määritelmiä.	16
Taulukko 2. Mentoroinnin tehtävät (Kram 1983).	20
Taulukko 3. Mentoroinnin positiiviset objektiiviset ja subjektiiviset tulokset.	36
Taulukko 4. Mentoroinnin mahdollisuudet opiskelijalle.	41
Taulukko 5. Tutkimushenkilöiden odotukset ja tavoitteet mentoroinnissa.	52
Taulukko 6. Haasteet opiskelijamentoroinnissa tutkimuksen mukaan.	55
Taulukko 7. Hyödyt opiskelijamentoroinnissa tutkimuksen mukaan.	56
Taulukko 8. Tutkimuksen mukaiset hyödyt aktorille ryhmiteltyinä.	57
Taulukko 9. Mentoroinnin mahdollisuudet opiskelijalle tutkimuksen perusteella.	68



VAASAN YLIOPISTO**Kauppätieteellinen tiedekunta**

Tekijä:	Tiina Yli-Hynnä
Tutkielman nimi:	Mentorointi – Mahdollisuus opiskelijalle
Ohjaaja:	Tiina Brandt
Tutkinto:	Kauppätieteiden maisteri
Yksikkö:	Johtaminen ja organisaatiot
Koulutusohjelma:	Henkilöstöjohtaminen
Aloitusvuosi:	2007
Valmistumisvuosi:	2013

Sivumäärä: 79

TIIVISTELMÄ

Mentoroinnista on tullut yhä suosittu henkilöiden kehittämismenetelmä ja sitä on myös alettu käyttää korkeakouluissa ja muissa oppilaitoksissa. Opiskelijamentoroinnissa aktorina toimii yleensä opiskelija ja mentorina valmistunut, jo työelämässä oleva henkilö. Se on usein organisaation rajat ylittävää yksilön mentorointia. Tämän tutkielman tarkoituksena on lisätä ymmärrystä opiskelijamentoroinnista. Pääongelmana on selvittää kokemusten kautta, millaisia mahdollisuuksia opiskelija voi mentoroinnista saada.

Aikaisempien tutkimusten ja teorian perusteella rakennetaan teoreettinen viitekehys mentoroinnista ja sen mahdollisuuksista opiskelijalle luvuissa kaksi ja kolme. Luvussa neljä kerrotaan, miten empiirinen tutkimus toteutettiin laadullisin menetelmin käyttäen aineistonkeruutekniikkana puolistrukturoituja haastatteluja. Haastatellut aktorit ja mentorit osallistuivat lukuvuonna 2011–2012 Warrantti ry:n ja Vaasan Ekonomien järjestämään mentorointiprojektiin yhteistyössä Suomen Ekonomiliiton kanssa. Varsinaisia tutkimuksen tuloksia tarkastellaan luvussa viisi, jolloin niitä verrataan myös teoreettiseen viitekehukseen.

Tutkimuksen mukaan mentorointi tarjoaa paljon erilaisia mahdollisuuksia opiskelijalle. Mentoroinnin psykososiaalisiin tehtäviin liittyvät mahdollisuudet koskien itsetuntemuksen ja itsevarmuuden parantumista, ajattelun avartumista sekä hyväksyntää ja tukemista. Mahdollisuudet liittyen mentoroinnin uratehtäviä ovat tutkimuksen mukaan puolestaan verkostoituminen, tiedon saaminen ja vaihtaminen sekä valmennus työnhaussa. Mahdollisuuksia opiskelijalle selvittäessä nousi esille myös haasteita, jotka liittyivät sitoutumiseen, tavoitteiden asettamiseen, mentorointisuhteeseen ja mentorin ja aktorin käyttäytymiseen. Tutkimusten tulokset olivat melko samoja teoreettiseen viitekehukseen verrattuna, vaikka haastatellut antoivat niille osin erilaisia painotuksia. Yllättäen kuitenkin ajanhallinta korostui aineistosta.

AVAINSANAT: Opiskelijamentorointi, mentorointi, mentorointikokemukset, mentoroinnin mahdollisuudet, aktori



1. JOHDANTO

Korkeakouluopiskelijan menestyminen on kiinni jatkuvasta oppimisesta. Opiskelijan arkipäiviin kuuluvat luentoihin osallistuminen, harjoitustehtävien tekeminen ja tentteihin valmistautuminen. Hän joutuu päivittäin arvioimaan, hyödyntämään ja kasvattamaan osaamistansa, mikä on kehittymisen kannalta erittäin tärkeää. Opiskelulla voidaan lisätä teoreettisia tietoja, mutta välillä opiskelijan voi olla vaikea hahmottaa, miten teoria toteutuu käytännössä. Pelkällä opiskelulla on myös haasteellista saada tietoa työelämästä ja sen pelisäännöistä puhumattakaan hiljaisesta tiedosta. Lisäksi korkeakouluopinnot harvoin tähtäävät itsetuntemuksen parantumiseen, vaikka opiskelija saattaisi kokea sen hyödyllisenä. Kun opiskelijan valmistuminen lähestyy, työnhaku tulee ajankohtaiseksi. Tällöin opiskelija voi olla innokas päästessään näyttämään omat kyvyt työelämässä, mutta toisaalta hän voi olla epävarma omasta työllistymisestä ja työnhakuprosessista.

Nämä ovat muun muassa syitä siihen, miksi perinteisesti työelämästä tuttua mentorointia on alettu käyttää oppilaitoksissa ja korkeakouluissa. Mentorointia hyödynnetään esimerkiksi Aalto-yliopistossa ja Turun yliopistossa. Opiskelijamentoroinnissa mentoroitavana eli aktorina toimii yleensä opiskelija ja mentorina valmistunut, jo työelämässä oleva henkilö, jolla on samanlainen koulutus kuin aktorilla. Näin opiskelija saa ainutlaatuisen tilaisuuden kuulla häntä kiinnostavista asioista oman alansa asiantuntijalta. Samalla mentori saa opiskelijalta esimerkiksi tuoreita ajatuksia. Opiskelija voi vaikuttaa itse siihen, mihin asioihin mentoroinnissa keskitytään. Mentorointi onkin hyvin yksilöllinen ja aktorin tarpeet huomioiva menetelmä, joka tukee yksilön kehittymistä. Mentorointi menetelmänä voidaan nähdä täydentävän perinteistä opiskelua, sillä mentoroinnin avulla voidaan keskittyä niiden osa-alueiden kehittämiseen, jotka muuten jäisivät vähemmälle huomiolle opinnoissa.

Mentorointi on työelämässä suosittu henkilöstön kehittämismenetelmä, jota käytetään usein johdon ja asiantuntijoiden kehittämiseen. Monet yritykset, kuten ABB, IBM ja General Motors hyödyntävät henkilöstön kehittämisessä tarkasti organisoituja mentorointiohjelmaa. Mentorointi on kuitenkin vanha menetelmä. Sen nimi pohjautuu Kreikan mytologiaan, jossa Mentor toimi Odysseuksen pojan Telemakhoksen kasvattajana, opettajana ja neuvojana. Mentorointia on historiassa käytetty esimerkiksi taide- ja käsityöläisammateissa kisällin ammattitaidon hankkimiseen, johon mentorointi soveltuu edelleen. Kokeneemmalta esikuvulta oppimista on hyödynnetty myös hallitsijoiden ja poliittisten vallankäyttäjien kasvattamisessa ja opettamisessa, jotta

traditiot ja osaaminen siirtyisivät sukupolvelta toiselle. Nykyisen kaltaista mentorointia alettiin käyttää Japanissa 1950-luvulla, jonka jälkeen 1970-luvulla siitä kiinnostuttiin Yhdysvalloissa. Kun tutkimukset osoittivat, että mentorointi tukee ura- ja palkkakehityksen nopeutumista sekä työtyytyväisyyden kasvua, menetelmä levisi nopeasti eri puolelle maailmaa. Suomessa mentorointia on alettu käyttää 80-luvun lopulta saakka. (Nakari, Porenne, Mansukoski & Huhtala 2007: 6.)

1.1 Tutkimuksen tausta ja tutkimusongelmat

Carden (1990) on jaotellut mentorointitutkimuksen sen mukaan, mikä taustalla oleva sosiaalinen järjestelmä sekä siihen liittyvät konteksti ja tavoite ovat. Hänen mukaansa taustalla oleva maailma voi olla kolmenlainen: Organisatorisessa mentorointitutkimuksessa mentorointia käytetään apuna organisaatiossa urakehityksessä ja yrityselämään sopeutumisessa, kun taas akateemisessa keskeistä on hyödyntää mentorointia korkeakoulutuksessa. Ammatillisessa mentoroinnissa sen sijaan on ideana tukea etenemistä omassa ammatissa. Tässä tutkielmassa keskitytään tarkastelemaan opiskelijan näkökulmasta mentorointia, joten akateeminen mentorointitutkimus painottuu. Toisaalta koska opiskelijat ovat opintojen loppuvaiheessa, on ajankohtaista myös työhön siirtyminen ja ammatillinen kasvaminen. Siksi tutkielmassa voidaan nähdä myös piirteitä muista mentorointitutkimuksen suuntauksista, vaikka tässä tutkimuksessa keskitytäänkin organisaatorajat ylittävään yksilön mentorointiin.

Kuten aikaisemmin todettiin, mentoroinnista on tullut suosittu menetelmä, jota hyödynnetään monessa eri kontekstissa. Siksi mentorointia onkin tutkittu monesta eri näkökulmasta. Esimerkiksi Tharenou (2005) tarkasteli mentoroinnin tärkeyttä naisille, Eby, McManus, Simon ja Russel (2000) tutkivat mentoroinnin epäonnistumista ja Bozeman ja Feeney (2007) antoivat kritiikkiä mentoroinnin tutkimukselle. Kirjallisuuden perusteella voidaan havaita, että mentorointia näytettäisiin usein käytettävän yhden organisaation sisällä. Aikaisemmat, mentorointia käsittelevät tutkimukset ovat lähes pääsääntöisesti tehty yhdessä organisaatiossa, yleensä yrityksessä, tapahtuvassa mentoroinnista. Käytännössä kuitenkin mentori ja aktori voivat tulla eri organisaatiosta, joten on tarvetta tutkia tällaista organisaatorajat ylittävää mentorointia ja muussakin kuin yritysten kontekstissa. Monissa suomalaisissa korkeakouluissa on järjestetty mentorointiprojekteja, mutta niitä on tutkittu suhteellisen vähän. Olemassa olevissa opiskelijamentorointi- tutkimuksissa näkökulmaa ei ole

rajattu pelkästään opiskelijan kokemuksiin, vaan on pyritty tarkastelemaan myös mentorin ja jopa järjestäjien ajatuksia prosessista. Näin on mahdollista saada hyvä kokonaiskatsaus ilmiöstä, mutta toisaalta silloin ei ehkä ole mahdollista keskittyä tarpeeksi syvällisesti aktorin näkökulmaan. Opiskelijan näkökulman tutkiminen on hyödyllistä myös siksi, että mentorointia tarkastellaan usein vain johtoon ja asiantuntijoihin liittyvänä menetelmänä. Todellisuudessa mentorointi soveltuu käytettäväksi myös muihin ryhmiin, kuten käytännössä ja kirjallisuudessa on osoitettu.

Tämän pro gradu- tutkielman tarkoituksena on lisätä ymmärrystä opiskelijamentoroinnista. Tutkielman pääongelmana onkin selvittää, millaisia kokemuksia opiskelijamentoroinnista on saatu aktorien mahdollisuuksina niin aikaisemmassa tutkimuksessa kuin tässä tutkimuksessa. Pääpaino työssä on juuri näissä aktorin positiivisissa kokemuksissa. Toisaalta voidaan ajatella, että koettuihin mahdollisuuksiin saattavat hyötyjen lisäksi liittyä haasteet ja negatiiviset kokemukset. Siksi tutkielmassa tarkastellaan lyhyesti myös niitä. Tutkimuksen alaongelmat voidaan siis muotoilla seuraavasti: **1. Millaisia positiivisia kokemuksia ja hyötyjä opiskelija voi mentoroinnista saada? 2. Millaisia negatiivisia kokemuksia ja haasteita voi opiskelijamentoroinnissa olla? 3. Millaisia mahdollisuuksia opiskelija voi aktorina toimiessaan saada mentoroinnista?** Aluksi hyötyjä ja haasteita tutkitaan aikaisempien tutkimusten ja kirjallisuuden kautta kokonaiskäsityksen saamiseksi, minkä pohjalta muodostetaan teoreettinen viitekehys opiskelijamentoroinnin mahdollisuuksista. Tämän jälkeen viitekehystä verrataan tässä tutkielmassa tehtävään tutkimukseen. Näin on mahdollista saada ymmärrystä siitä, miten käytännössä mentoroinnin mahdollisuudet ja haasteet konkretisoituvat tutkimusaineistossa ja eroavatko ne aikaisempiin tutkimuksiin.

Pro gradu-tutkielman tutkimuksessa käytetään laadullisia menetelmiä, koska niiden on todettu soveltuvan hyvin kokemusten tarkasteluun. Taustalla vaikuttaa sosiaalinen konstruktionismi tieteenfilosofiana. Sen mukaan tutkittavasta ilmiöstä on vaikeaa saada objektiivista tietoa, koska kokemukset ovat sosiaalisesti rakentuneita. Tutkimuksessa keskitytään selvittämään puolistrukturoidun temahaastattelun avulla, miten opiskelijamentorointiin osallistuneet ihmiset kokevat mentoroinnin vaikuttaneen heihin ja millaisia hyötyjä ja toisaalta haasteita he kohtasivat mentoroinnin aikana. Koska tutkielmassa tarkastellaan erityisesti opiskelijan näkökulmaa aktorina, voitiin haastateltaviksi valita enemmän aktoreita kuin mentoreita. Haastatellut henkilöt osallistuivat Vaasan yliopiston kauppatieteiden opiskelijoiden ainejärjestön Warrantti ry:n ja Vaasan Ekonomit ry:n yhdessä järjestämään mentorointiprojektiin, joka toteutettiin lukuvuonna 2011–2012.

1.2 Tutkimuksen rakenne

Tämä tutkimus koostuu kuudesta eri luvusta, jotka voidaan karkeasti jaotella seuraavasti. Johdannossa kerrotaan tutkimuksen tausta ja tutkimusongelmat. Aikaisempaan tutkimukseen perustuva teoriaosuus koostuu luvuista 2. ja 3. Mentoroinnin perusteissa luvussa 2. käsitellään mentoroinnin määritelmiä, sen muotoja, vaiheita ja tehtäviä. Lisäksi tarkastellaan, miten mentorointi liittyy muihin kehitysmenetelmiin. Mentorointia käsitellään myös oppimisprosessina. Kolmannessa luvussa keskitytään mentoroinnin haasteisiin ja hyötyihin. Aluksi tarkastellaan mentoroinnista saatuja negatiivisia kokemuksia ja haasteita niin työelämään liittyvässä mentoroinnissa kuin opiskelijamentoroinnissa, jonka jälkeen siirrytään käsittelemään positiivisia kokemuksia. Kappaleen 3. loppuun on laadittu teorian ja aikaisempien tutkimusten pohjalta teoreettinen viitekehys mentoroinnin mahdollisuuksista. Empiriaosuus koostuu luvuista 4. ja 5. Luku 4. kertoo, miten ja millä menetelmillä tutkimus toteutettiin. Se antaa tietoa keruu- ja analysointitavan lisäksi myös mentorointiprojektista, johon tutkimushenkilöt osallistuivat. Luvussa 5. keskitytään tutkimuksen tuloksiin, joita verrataan teoriaan johtopäätöksissä luvussa 6. Johtopäätöksissä vastataan myös tutkimusongelmiin. Tutkielman lopussa on lähdeluettelo sekä liitteet. Liite 1. esittelee haastattelukysymykset ja liitteestä 2. voi nähdä haastateltujen henkilöiden taustatiedot.

2. MENTOROINNIN PERUSTEET

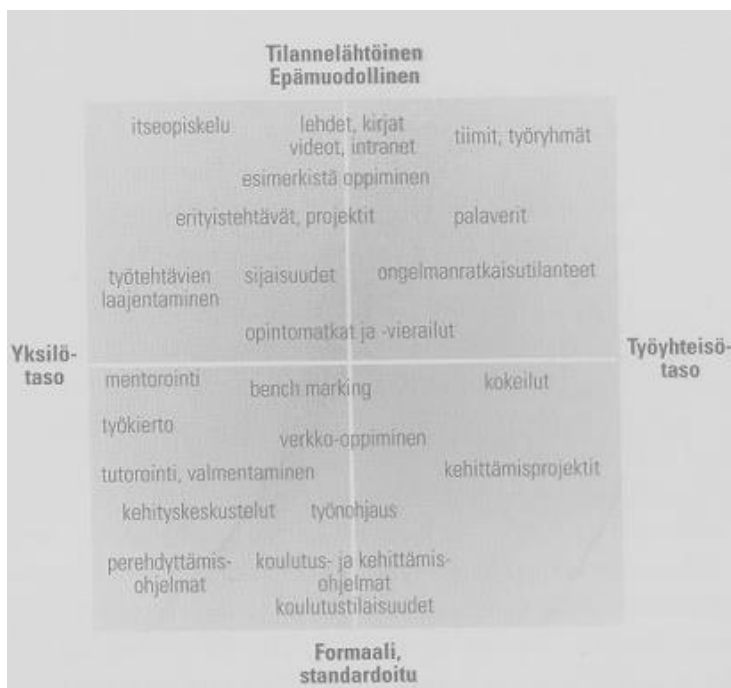
Tässä kappaleessa keskitytään mentoroinnin teoriaan ja siitä tehtyihin aikaisempiin tutkimuksiin. Tavoitteena on ymmärtää mentorointia ja saada kattava kuva siitä, mitä se on. Aluksi tarkastellaan mentorointia yhtenä kehitysmenetelmänä ja sen eroavaisuutta muihin menetelmiin, esimerkiksi valmentamiseen. Tämän jälkeen tutustutaan mentoroinnin määritelmiin, lähestymistapoihin ja niiden eroavaisuuksiin. Mentorointia käsiteltäessä on syytä myös perehtyä sen tehtäviin ja tavoitteisiin. Tämän lisäksi alakappaleissa keskitytään mentoroinnin eri muotoihin ja vaiheisiin unohtamatta mentorointisuhdetta. Lopuksi tarkastellaan myös sitä, miten mentorointi ja oppiminen liittyvät toisiinsa.

2.1 Mentorointi yhtenä kehitysmenetelmänä

Mentorointi on yksi kehitysmenetelmistä, missä luottamuksellinen vuorovaikutussuhde mentorin kanssa auttaa yksilöä kasvamaan, parantamaan oppimista ja kehittymistä, sekä saamaan tukea kehittymiseen (D'Abate 2010: 144). Viitala (2005: 261) on tehnyt kattavan kuvion henkilöstön kehittämisen muodoista, joka on nähtävissä sivulla 14 kuvio 1:nä. Kuviossa henkilöstön kehittämisen muodot määräytyvät sen mukaan, minkälainen suhde menetelmillä on yksilötasolla ja työyhteisön tasolla, sekä ovatko ne enemmän epämuodollisia vai formaaleja. Näitä henkilöstön kehittämismuotoja ovat muun muassa työnkierto, sijaisuuksien hoito ja moniosaaminen, erityistehtävät, työn muotoilu, projektiosallistuminen ja kehittämishankkeisiin osallistuminen, tutorointi, kehityskeskustelut, työnohjaus, sekä toiminnassa oppiminen. Kuvioista nähdään, miten nämä muut kehitysmenetelmät sijoittuvat mentorointiin nähden. Mentorointi on kuvan perusteella lähellä yksilötasoa, ja se voi olla tilannelähtöistä tai standardoitua. Jatkossa luvussa 2.4 mentoroinnin muotoja tarkastellaan tarkemmin.

Mentorointia lähellä ovat kuviossa työnkierto sekä tutorointi ja valmentaminen. Tutor tarkoittaa oppimisen ohjaajaa, jonka puoleen opiskelija tai työntekijä voi kääntyä koulutusohjelmissa. Tutor voi olla neuvoja ja perehdyttäjää. Työnkierrossa henkilö siirtyy määritellyksi ajaksi erilaisiin toimintoihin ja yksiköihin tekemään töitä ja oppimaan uutta. Valmentaminen tai coachaus on neuvontaa yksilöltä yksilölle. Sen tarkoitus on antaa palautetta suorituksen tehostamiseksi, jolloin yksilön taidot ja osaaminen parantuvat ja koko organisaation kehitys nopeutuu. (Viitala 2005: 261–281.)

Usein mentorointi yhdistetään kiinteästi valmentamiseen ja niitä saatetaan virheellisesti pitää synonyymeina. Mentoroinnilla ja coachauksella onkin läheinen yhteys ja esimerkiksi Pask ja Joy (2007: 246) painottavat valmennuksen tärkeyttä osana mentorointiprosessia. Myös Hellbomin (2005: 88) mukaan coachaus soveltuu erittäin hyvin osaksi muita kehittämismenetelmiä. On tärkeä kuitenkin selventää, että mentorointi ei yleensä rakennu vain yhden kehittämismenetelmän varaan, vaan mentorointi voi sisältää monipuolisesti eri menetelmiä. Mentoroinnissa voidaan siis hyödyntää samanaikaisesti useita eri kehittämisen muotoja esimerkiksi valmentamista ja tutorointia. (Juusela ym. 2000: 19–20.) Näin mentorointi voidaan nähdä kokonaisvaltaisena yläkäsitteenä paitsi valmentamiselle myös muille mentoroinnissa hyödynnettäville kehittämisen muodoille.



Kuvio 1. Erilaisia henkilöstön kehittämisen muotoja (Viitala 2005: 261).

2.2 Mentoroinnin määritelmiä

Kramia (1983; 1985) pidetään mentoroinnin oppiäitinä ja yhtenä ensimmäisistä mentoroinnin teorian laatijoista. Hänen mukaansa mentorointi tukee uralla, mutta myös henkilökohtaisessa kehityksessä. Rogers (1961) tutki kuitenkin jo aikaisemmin mentorointia ja liitti siihen henkilökohtaisen ja ammatillisen puolen. Shea (1995: 3) korostaa mentorointia etenkin kehittymis- ja kypsymismenetelmänä, johon osapuolten on käytettävä resursseja. Juusela, Lillia ja Rinne (2000: 14–15) puolestaan nostavat esiin vuorovaikutteisuutta mentorin ja aktorin välillä mentorointiprosesseissa. Clutterbuck (2001: 3–4) tuo mentorointiin oppimisen näkökulmaa. Bozeman ja Feeney (2007) pyrkivät määrittelyssään tarkentamaan mentoroinnin käsitettä kritisoidulla mentoroinnin teoreettisella pohjalla, sillä heidän mielestään lukuisista tutkimuksista huolimatta teoria ei ole kehittynyt tarpeeksi. Bozeman ja Feeney (2007) pitävät mentorointia prosessina, jonka tunnusmerkkeinä ovat epävirallisen tiedon sekä sosiaalisen pääoman siirtyminen ja psykososiaalinen tuki. Sivulla 16 olevasta taulukko 1:stä voidaan nähdä edellä mainittujen tutkijoiden tarkemmat määritelmät mentoroinnista.

Yhdistelemällä määritelmiä taulukosta 1 mentorointi voidaan kiteyttää seuraavasti: Mentorointi on tavoitteellinen ja pitkäaikainen prosessi, joka tähtää yksilön kehittymiseen niin uratehtävissä kuin psykososiaalisestikin. Siinä muodostuu vuorovaikutteinen suhde kokeneemman ja osaavamman yksilön, mentorin, ja kehityskelpoisen ja kokemattomamman yksilön, aktorin, välille. Mentori investoi omaa aikaansa ja tietämystään parantaakseen sekä kasvattaakseen aktorin osaamista, jotta hän saisi koko potentiaalinsa käyttöön ja että suoritukset parantuisivat. Psykososiaalisen tuen avulla aktori voi kasvaa ja kypsyä henkisesti ihmisenä. Mentoroinnille tyypillisiä piirteitä ovat jakaminen, oppiminen, tukeminen, auttaminen ja osallistuminen. Mentorointia tarkastellessa on olennaista myös tutkia mentorointiparia: mentoria ja aktoria, koska mentoroinnin voidaan nähdä rakentuvan heidän ainutlaatuisen suhteen ympärille. Seuraavaksi tarkastellaan mentorin ja aktorin käsitteitä.

Taulukko 1. Mentoroinnin määritelmiä.

Määrittely	Lähde
Mentorointi on työkalu ja joukko prosesseja, jotka tähtäävät auttamaan henkilöä tekemään parhaansa henkilökohtaisessa ja ammatillisessa kontekstissa ja tulemaan paremmaksi ihmiseksi.	Rogers (1961)
Mentorointi sisältää intensiivisen suhteen, jossa vanhempi tai kokenempi henkilö (mentori) tarjoaa nuoremmalle henkilölle (protégé) ohjausta ja neuvoja urakehityksessä ja on henkilökohtaisena tukena.	Kram (1983; 1985)
Mentorointi on kehitys-, huolehtimis-, jakamis- ja auttamissuhde, johon toinen henkilö investoi rahaa, tietotaitoa, ja vaikuttaa lisäämällä ja parantamalla toisen ihmisen kasvua, tietoja ja taitoja.	Shea (1995:3)
Mentorointi määritellään tavoitteelliseksi, kehittäväksi, osallistuvaksi ja auttavaksi vuorovaikutussuhteeksi, joka on sarja prosesseja, ja jossa toinen henkilö investoi aikaa ja tietämystä lisätäkseen toisen yksilön osaamista ja kasvua.	Juusela, Lillia ja Rinne (2000: 14–15)
Mentoroinnissa autetaan ja tuetaan ihmisiä onnistumaan oppimisessa, jotta heidän potentiaalinsa maksimoituisi, taidot kehittyisivät, suoritus parantuisi ja he tulisivat sellaiseksi, millaiseksi ovat halunneet.	Clutterbuck (2001: 3–4)
Mentorointi on kahden osapuolen välinen pitkäaikainen prosessi, jossa tapahtuu kasvotusten epävirallista viestintää, kun epävirallinen tieto ja sosiaalinen pääoma siirtyvät ja osapuolet saavat psykodynaamista tukea. Mentori on kokenempi, viisaampi ja osaavampi osapuoli.	Bozeman ja Feeney (2007)

2.2.1 Mentori ja aktori

Mentoroinnin tavoitteena on Nakarin ym. (2007: 6–7) mukaan kehittää kehityskelpoisen nuoren ammatillista osaamista sekä pätevyyttä ja vahvistaa hänen itsetuntoansa. Tämä

kehityskelpoinen yksilö on mentoroitava henkilö eli aktori. Kirjallisuudessa aktoria kutsutaan esimerkiksi menteeksi, ohjattavaksi, noviisiksi ja protégéksi. Tässä tutkielmassa mentoroitavaa kutsutaan aktoriksi, koska se korostaa kuvaa mentoroitavasta yksilönä ja toimijana, eikä vain tekemisen kohteena.

Mentorointi pyrkii myös siihen, että aktori pystyisi hallitsemaan paremmin työuransa ja kehittymään uralla nopeammin. Aktori on vastuussa oppimisestaan ja siitä, kuinka hän hyödyntää mentorisuhteen. Näin hän vaikuttaa mentoroinnin lopputulokseen ja sen onnistumiseen. Aktorilta edellytetään pitkäjänteisyyttä ja oikeaa asennetta: hän on motivoitunut, kunnianhimoinen urallaan ja etsii aktiivisesti uusia haasteita osaamisen kehittämiseksi. Aktorilla tulee olla tarvittavat valmiudet prosessiin myös organisaation kannalta, esimerkiksi ammattitaito ja persoonallisuus. Mentorointi lähtee aktorin tarpeista, mutta myös mentori voi puhua itselle tärkeistä asioista. (Nakarim ym. 2007: 6–7.)

Perinteisesti mentori on määritelty kokeneeksi ja osaavaksi henkilöksi, joka on sitoutunut tukemaan aktorin uraa ja sen etenemistä (Ragins 1997). Hän on valmis jakamaan kokemuksia ja näkemyksiä aktorin kanssa. Mentoria voidaan kuvailla aktorin opettajaksi, ohjaajaksi, ystäväksi, sparraajaksi ja valmentajaksi. (Nakarim ym. 2007: 6.) Mentorilla on taitoa kuunnella ja löytää ongelmia sekä saada aktori reagoimaan niihin (Lehtinen & Jokinen 1996: 29). Mentori voi olla roolimalli, joka antaa palautetta ja tukee nuoremman työntekijän urasuunnitelmia ja ihmissuhteita (Noe 1988). Levinson, Darrow, Klein, Levinson ja McKee (1978) korostavat tutkimuksessaan mentorin roolia oppimisen lisäksi myös aktorin itseluottamuksen ja työidentiteetin rakentumisessa. Heidän mukaan aktorin suhde mentorin voi olla yksi merkittävimmistä kokemuksista nuorelle aikuiselle. Seuraavaksi käsitellään mentorin ja aktorin roolia eri lähestymistapojen kautta.

2.2.2 Lähestymistavat

Mentoroinnista voidaan erottaa pohjoisamerikkalainen ja eurooppalainen lähestymistapa, joissa painotetaan eri asioita. Nimiensä mukaisesti eurooppalainen lähestymistapa on yleisempi Pohjoismaissa ja Euroopassa, kun taas Yhdysvalloissa pohjoisamerikkalainen lähestymistapa on ollut suosittu. North American Traditional - lähestymistapa (NAT) vaatii mentorilta korkeamman hierarkkisen aseman kuin mitä aktorilla on, koska se painottaa urakehitystä henkilökohtaisen kokonaiskehityksen sijasta. European Collegiate- lähestymistapa (EC) ei kuitenkaan vaadi mentorilta

korkeampaa asemaa hierarkiassa, kunhan mentori on muuten kokeneempi. (Clutterbuck 1985; Juusela ym. 2000: 16.)

Pohjoisamerikkalaisessa suuntauksessa mentorilla on vastuu prosessista sekä aktorin urasta ja kehityksestä, ja hän on mentoroitavan ohjaaja ja sponsori. Näin aktorin rooli on riippuvainen mentorista ja alistuva, vaikka aktori ei ole varsinaisesti mentorin alainen. Tällöin mentorointisuhteessa oppimista tapahtuu vain yhteen suuntaan: mentorilta mentoroitavalle. Eurooppalaisessa suuntauksessa mentorin tehtävä on auttaa aktoria kehittymään ajattelussa ja asioiden käsittelemisessä, jolloin tiedot ja taidot kasvat ja suoritukset paranevat. Mentori ei ole ohjaaja, ja vastuu prosessista on aktorilla. Yleensä oppimista tapahtuu molemmin puolin. (Clutterbuck 1985; Juusela ym. 2000: 16.)

Samassa organisaatiossa työskennellessä mentori saattaa olla joissakin tapauksissa aktorin esimies. Eurooppalaisen lähestymistavan mukaan tällaisia mentorointisuhteita kannattaisi välttää, koska ne voivat vaikuttaa negatiivisesti ja mentorointisuhde saattaa olla vaikea pitää avoimena (Mathisen 2009: 26; Clutterbuck 2001: 3). Esimies saattaa joutua ikävään tilanteeseen, kun toisaalta omalle organisaatiolle olisi hyväksi hankkia ja pitää kehityskelpoisia työntekijöitä, mutta toisaalta alaisen kehittymisen kannalta voisi olla parempi ohjata aktori uusiin tehtäviin toiseen organisaatioon (Juusela ym. 2000: 31). Myös pohjoisamerikkalaisen suuntauksen mukaan mentorointiparin olisi hyvä tulla ainakin eri linjaorganisaatiosta. Joissakin tutkimuksissa on kuitenkin havaittu, että tällaisissa esimies-alaismentorointisuhteissa ei ole merkittäviä eroja eikä sen enempää negatiivisia kokemuksia kuin eri linjaorganisaatiossa toimivien mentorointiparien välillä (Eby, McManus, Simon & Russell 2000.)

Bozeman ja Feeney (2007) toteavat, että mentorointi vaatii suoran keskusteluyhteyden kasvokkain, ja jos tällaista yhteyttä ei ole esimiehen ja alaisen välillä, ei esimies voi toimia alaisen mentorina. Bozemanin ja Feeneyn mukaan esimies ei voi olla pelkästään hierarkkisen aseman perusteella alaisensa mentori, vaan hänen pitää ansaita mentorin asema. Stonen (2004: 105) mukaan mentorointi, jossa osapuolet ovat esimies ja alainen, on yleistymässä työelämässä. Samaan aikaan myös mentorointi, jossa mentori ja aktori tulevat eri organisaatiosta on lisääntynyt. Myös tällainen mentorointi on herättänyt paljon keskustelua. Torpan (2012: 38–40) mukaan mentoroinnin osallistujille on hyödyksi, kun henkilöt tulevat eri yrityksistä, aloilta ja työpaikoilta. Asetelma laajentaa näkökulmaa ja ongelmat etenkin johtamisessa ovat työpaikoilla osoittautuneet yllättävän samantyyppisiksi.

2.3 Mentoroinnin tehtävät

Mentoroinnille voidaan antaa kaksi tehtäväkokonaisuutta mentoroinnin määrittelyjen perusteella. Kramin (1983) mukaan mentorointi sisältää intensiivisen suhteen, jossa mentori neuvoo ja auttaa kehittämään uraa sekä on aktorin henkilökohtainen tuki. Mentorointi tarjoaa siis 1. instrumentaalista ja uraan liittyvää tukea sekä 2. psykologista tukea. Kirjallisuudessa puhutaan usein näitä tehtäviä tarkoitettaessa mentoroinnin uratehtävistä ja psykososiaalisista tehtävistä. Niiden lisäksi Scandura (1992) erottaa roolimallina toimimisen erilliseksi tehtäväksi. Tässä tutkielmassa roolimallina toimiminen sisältyy kuitenkin psykososiaalisiin tehtäviin, koska se näyttää olevan yleisempi tapa mentoroinnin tutkimuksessa. Vaikka kirjallisuudessa usein liitetään mentoroinnin tehtävät suoraan mentorin tehtäviksi, on hyvä huomata, että yhtäläillä aktori voi tukea ja auttaa mentoria. Esimerkiksi mentoroinnin eurooppalainen lähestymistapa korostaa molemminpuolista vuorovaikutussuhdetta, jossa aktori on aktiivinen toimija (Clutterbuck 1985; Juusela ym. 2000: 16.). Sivulla 20 oleva taulukko 2 havainnollistaa, mitä eri tehtäväkokonaisuudet sisältävät.

Uratehtävissä mentori voi kannustaa ja tukea aktoria esimerkiksi uusien haasteiden ja kokemusten saamisessa, työpaikan vaihtamisessa, uusiin tehtäviin pätevoittämässä, huippuosaamisen rakentamisessa tai urasuunnitelman laatimisessa. Mentori voi esimerkiksi auttaa vakiinnuttamaan aktorin aseman organisaatiossa uraa parantavilla menetelmillä, joita ovat esimerkiksi sponsorointi, valmennus, haasteiden tai suojan tarjoaminen (Kram & Isabella 1985). Uratehtävien tarkoituksena on edistää uralla etenemistä. Kun mentorointiin yhdistetään psykososiaaliset tehtävät, siihen liittyvät kaikki ne asiat, jotka ovat sidoksissa identiteetinkehitykseen, itseluottamukseen, motivaatioon ja rooleihin. (Mathisen 2009: 25; Allen, Eby, Poteet, Lentz & Lima 2004.) Tällöin mentori voi auttaa eri roolien tunnistamisessa ja lisätä aktorin itsetuntemusta. Mentori on aktorin ystävä, joka tukee ja neuvoo sekä antaa hyväksyntää. Psykososiaalisten tehtävien tarkoituksena on lisätä aktorin pätevyyden tunnetta, selkiyttää identiteettiä ja parantaa tehokkuutta. (Kram 1983.)

Mentoroinnin tehtävät heijastuvat suoraan mentorin tehtäviin, joita ovat auttaminen ammatillisessa kehitymisessä ja kasvattajana toimiminen. Tällöin uratehtävät liittyvät ammatilliseen kehitykseen ja psykososiaaliset tehtävät kasvattajan rooliin. Jotta mentori pystyisi toteuttamaan näitä tehtäviä parhaalla mahdollisella tavalla, mentorin täytyy olla aktorin käytettävissä ja tavoitettavissa sekä kannustaa yhä vaikeampiin tehtäviin. Kasvattajan roolia mentori toteuttaa olemalla samaistumismalli, antamalla hyväksyntää

ja vahvistamalla onnistumisen tunnetta ja kulttuuria. Mentori on kriittinen kyseenalaistaja, joka toiminnallaan vahvistaa aktorin itsetuntoa ja lisää pätevyyttä. Mentorin tehtävä ei ole vastata suoraan kysymyksiin tai antaa ongelmiin valmiita ratkaisuja. Ongelmien ja päätöksiä käsittelyssä mentori on keskustelukumppani, joka avartaa näkemystä ja esittää aktorille kysymyksiä uusien ajatusten löytämiseksi. (Juusela ym. 2000: 21–24; Nakari ym. 2007: 14–15.)

Taulukko 2. Mentoroinnin tehtävät (Kram 1983).

Uratehtävät	Psykososiaaliset tehtävät
Edistävät uralla etenemistä	Lisäävät pätevyyden tunnetta, selkiyttävät identiteettiä ja parantavat tehokkuutta
Sponsorointi	Roolimalli
Näkyvyys	Hyväksyntä ja tukeminen
Valmentaminen	Neuvominen
Suojeleminen	Ystävyys
Haastavat tehtävät	

2.4 Mentoroinnin muodot

Mentorointi voi ilmetä monissa eri tilanteissa usealla eri tavalla, muodolla tai mallilla. Juusela ym. (2000: 16–17) mainitsee seuraavat mallit: luonnolliset, klassiset, ohjatut, epämuodolliset, tilannekohtaiset, osittain strukturoidut, suunnitelmalliset, muodolliset ja epämuodolliset mallit. Toisessa päässä on spontaani mentorointi ja toisessa tarkasti ohjatut ohjelmat. Mentoroinnin muotojen käyttämiseen vaikuttaa se, kuka niitä käyttää. Muodot muovautuvat käyttäjänsä mukaan. Yksi mentoroinnin oppisuunnista pitää parhaimpana luonnollista vuorovaikutusta, jolloin mentorointi on yleensä kehittämisohjelman työkaluna. Tällöin osallistujille annetaan edellytykset käyttää

mentorointia ja sen jälkeen annetaan mentoroinnin tapahtua itseksään osapuolten välillä. Näin mentoroinnista tulee tavoitteellinen ja luonnollinen osa vuorovaikutusta.

Shea (1994: 36–42) on jakanut mentoroinnin muodot kolmeen päätyyppiin, jotka ovat usein havaittavissa päällekkäin ja voivat kestää vain hetken tai jopa koko elämän. Nämä päätyypit voidaan havaita spontaaneissa tilanteissa, tavoitteellisessa vuorovaikutuksessa sekä strukturoidussa ohjelmassa. Ensimmäinen päätyypeistä on tilannesidonnainen mentorointi. Emme aina huomaa, kun sitä tapahtuu. Yleensä näissä tilanteissa joku henkilö auttaa toista jossakin asiassa esimerkiksi itsetunnon kohottamisessa tai heikkouden löytämisessä. Mentori huomaa aktorin tilanteen ja tarjoaa siihen apua, jolloin aktori ottaa avun vastaan. Osapuolet eivät sillä hetkellä ymmärrä tapahtuman merkitystä, mutta myöhemmin aktori on kiitollinen avusta.

Tavoitteellisissa vuorovaikutussuhteissa on havaittavissa vapaamuotoista mentorointia, joka on luultavasti yleisin mentorointitapa. Tämä muoto sisältää myös tilannementorointia, mutta erotuksena siihen vuorovaikutus on tavoitteellista: keskitytään tiettyyn aihealueeseen, asetetaan tavoitteet, arvioidaan ja annetaan palautetta. Tavoitteellinen vuorovaikutussuhde saattaa alkaa yhdestä kysymyksestä kumman tahansa mentoroinnin osapuolen aloitteesta. Mentori voi esimerkiksi kysyä, haluaako aktori apua jossakin asiassa. Strukturoitu ohjelma sen sijaan pohjautuu organisaation tavoitteisiin ja tarpeisiin. Mentorointiohjelma on osa suurempaa kehityssuunnitelmaa, ja se järjestetään keskitetysti. Tämä systemaattinen, arvioitu ja pitkäaikainen strukturoitu ohjelma sisältää muun muassa arviointijärjestelmän kehittämisen, materiaalien laadinnan ja mentorien ja aktorien valinnan. Joskus organisaatiot kehittävät yhdessä mentorointia, joka tapahtuu organisaatioiden välillä. Tällöin mentori ja aktori tulevat eri organisaatiosta. Halukkaista ja sopivista mentoreista muodostetaan mentoripankki, josta toisesta organisaatiosta aktoriksi haluava voi hakea itselleen mentoria. (Shea 1994: 36–42.)

Mentorointia voidaan toteuttaa myös muilla tavoilla kuin perinteisesti kahdenkeskisissä tapaamisissa, jolloin mentoroinnista voi tulla entistä joustavampaa. Ryhmämentoroinnissa yhdellä mentorilla on kerrallaan useampi aktori, jolloin on mahdollista saada laajempaa keskustelua. Tällöin tavoitteena ei useinkaan ole konkreettiset kehitystavoitteet yksilötasolla, vaan pyrkimyksenä ovat hyödylliset keskustelut. Ryhmäpaine voi rohkaista henkilöitä osallistumaan ja sitoutumaan enemmän. Toisaalta taas ryhmässä toimiminen voi haitata tiiviin mentorointisuhteen syntymistä ja hankaloittaa mentoroinnista hyötymistä. Ryhmämentoroinnin etu on kustannustehokkuus ja se

soveltuu hyvin henkilöille, jotka aloittavat uusissa tehtävissä ja haluavat tasapuolisesti tukea ja opastusta. (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2010: 41.)

E-mentorointi eli virtuaalimentorointi mahdollistaa mentoroinnin parin maantieteellisestä sijainnista riippumatta. E-mentorointi tapahtuu sähköpostin, videoneuvottelun ja muiden virtuaalisten työkalujen avulla. Ihanteellisinta kuitenkin olisi se, että mentorointipari voisi tavata kasvotusten ainakin kerran, vaikka mentorointi toteutettaisiin muuten virtuaalisesti. Jos tätä mahdollisuutta ei ole, voi olla haasteellista saada luottamuksellinen vuorovaikutussuhde mentorin ja aktorin välille. E-mentorointi sopii hyvin perinteisen mentoroinnin tueksi, jolloin osa mentoroinnista tapahtuu kasvokkain ja osa virtuaalisesti. E-mentorointia voidaan myös käyttää kansainvälisessä mentoroinnissa. (Isotalo 2010: 29.)

2.5 Mentorointisuhde ja sen vaiheet

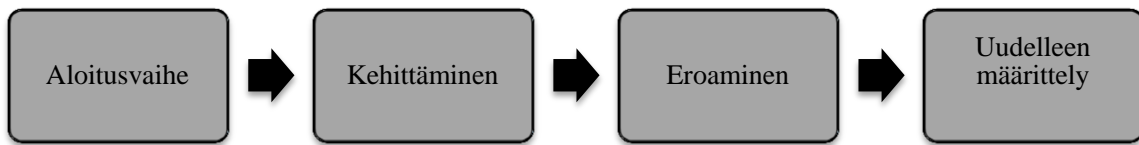
Mentorointi tapahtuu mentorin ja aktorin välisessä vuorovaikutuksessa. Hyvä mentorointisuhde perustuu neljälle eri periaatteelle, jotka ovat kahdenkeskisyyttä, sitoutuneisuus, aitous ja joustavuus (Juusela ym. 2000: 19). Niiden lisäksi Nielson ja Eisenbach (2001) korostavat seuraavien asioiden merkitystä mentoroinnissa: vastavuoroisuutta, läheisyyttä, nöyryyttä, yleistettävyyttä ja epävirallisuutta. Toimiva mentorointi vaatii molemminpuolisen luottamuksen, jolloin osapuolet pystyvät olemaan rehellisiä ja keskustelemaan vapautuneesti henkilökohtaisista asioista. Sitoutuneisuus ja vastavuoroisuus vaativat osapuolilta uhrauksia: aikaa ja osaamisen jakamista. Toisaalta kun mentori ja aktori ovat sitoutuneet, kehittyvät he molemmat mentorointiprosessin aikana. Organisaatio sitoo ihmiset rooleihin, mutta mentoroinnissa olisi hyvä unohtaa asema organisaatiossa ja toimia epävirallisesti. Kun on oma aito itsensä, kommunikaatio toimii paremmin ja mentorointisuhteesta tulee tasavertainen. Koska mentorointi on prosessi, tilanteet ja painopistealueet muuttuvat pitkin matkaa. Silloin joustavuus on tärkeää, jotta osapuolet ottaisivat muutokset huomioon ja reagoisivat niihin prosessin edetessä.

Mentorointisuhteelle on määritelty tiettyjä vaiheita, mutta jokainen mentorointisuhde on silti yksilöllinen ja erilainen. Joka vaihe on yhtä tärkeä kuin toinen eikä niitä saisi kiirehtiä. Nämä mentorointisuhteen vaiheet on esitetty kuviossa 2 sivulla 24. Ensimmäinen on aloitusvaihe, jolloin luottamus alkaa kehittyä osapuolten välille. Siinä

päätetään tavoitteet, selvennetään odotukset yhtenäiseksi ja tehdään järjestelyjä säännöllisen kontaktin ylläpitämiseksi. Aktori kunnioittaa ja ihailee mentoria ja kuvittelee, että mentori ei voi tehdä virheitä. Aktori tuntee, että mentori arvostaa ja välittää hänestä. Samaan aikaan mentori on mielissään päästäkseen työskentelemään aktorin kanssa ja uskoo opastamisen olevan helppoa. Todellisuudessa asiat saattavat kuitenkin olla toisin: aktori ei ehkä noudata neuvoja ja hän yrittää hyötyä mentorista saadakseen ylennyksen. Ensimmäinen vaihe saattaa kestää jopa vuoden, vaikka monet olettavat sen menevän nopeasti ohi. (Kram 1983; Stone 2004: 17–19.)

Toinen vaihe kestää parista kuukaudesta pariin vuoteen riippuen suhteen etenemisestä. Siinä osapuolet alkavat löytää suhteen todellisia hyötyjä ja toisaalta odotukset laitetaan koetukselle. Tässä vaiheessa aktorin käyttäytymisessä voidaan nähdä muutoksia ja mentori tarjoaa hänelle mahdollisuuksia, esimerkiksi näkyvyyttä. Se kuinka hyvin aktori osaa käyttää näitä mahdollisuuksia hyväksi, riippuu aktorin potentiaalista, mentorin tarjoamasta tiedosta ja kokemuksesta sekä aktorin halukkuudesta ottaa vastaan mentorin opastusta. Yleensä toisessa vaiheessa molemmat osapuolet saavat positiivisia tuloksia, mutta ongelmia voi silti ilmaantua esimerkiksi ulkopuolisten tekijöiden vuoksi tai mentorin kyvyttömyyden vuoksi. Ongelmia voidaan ehkäistä keskustelemalla mentorointisuhteen tilanteesta, ja siten varmistaa molempien osapuolten tyytyväisyys. Tarvittaessa voidaan korjata asioita tai sitten edessä on kolmas, eriytymisen vaihe. (Kram 1983; Stone 2004: 17–19.)

Kolmannessa vaiheessa aktori voi osoittaa itsenäisyyttään tai riippuvuuttaan mentorista. Aktori kokee, että mentorilla ei ole enää juuri annettavaa. Mentorin huomio voi kohdistua muualle eikä hän ole yhtä paljon tarjoamassa apua. Osapuolet eivät aina halua myöntää, etteivät tarvitse toisiaan ja tapaamisten puheenaiheet saattavat kääntyä kuulumisten vaihtoon. Mentorointisuhteen päättäminen voi olla hyvin vaikeaa, mutta suunnittelemalla loppuminen yhdessä siitä voi tehdä helpompaa. Jos toinen kuitenkin haluaa lopettaa mentoroinnin, pitäisi se hyväksyä. Eroaminen voi olla tunteellisesti raskasta varsinkin, jos osapuolet kokevat sen ennenaikaisena. Mentorin ja aktorin olisi ymmärrettävä, että mentorointisuhte loppuu aikanaan. (Kram 1983; Stone 2004: 17–19). Kram (1983) määrittelee mentorointisuhteelle vielä neljännen vaiheen, uudelleenmäärittelyn. Se tapahtuu jonkin ajan päästä mentorointisuhteen päättymisen jälkeen, kun mentorointia ei enää tarvita ja tilanne on hyväksytty. Negatiiviset tunteet eroamista kohtaan ovat muuttuneet kiitollisuudeksi ja arvostukseksi. Suhde saa muita piirteitä kuin mentoroinnissa ja muuttuu ystävyudeksi.



Kuvio 2. Mentorointisuhteen vaiheet (Kram 1983; Stone 2004: 17–19).

2.6 Mentorointi ja oppiminen

Kuten aikaisemmin jo todettu, mentorointisuhteessa tapahtuu molemminpuolista oppimista. Oppimisprosessi on kuitenkin monimutkainen ja osin salattu. Siinä oppija vastaanottaa, hylkää ja tulkitsee ulkopuolelta tulevaa tietoa hänen omien ajatusmalliensa muodostaman suodattimen läpi. Juuri nämä ajatusmallit ja oppijan historia tekevät oppimisprosessista vaikeasti suoraviivaisesti hallittavan. Oppiminen on myös tilannesidonnaista ja monikerroksista. Oppimista tuettaessa saatetaan ohjata yksilöä arviointi-, tiedon prosessointi- ja kehittämistoimintaan sekä antamalla tälle tarvittavat resurssit ja puitteet. Mentorointia voidaan pitää yhtenä tällaisena tukemuotona. (Viitala 2005: 134–136.)

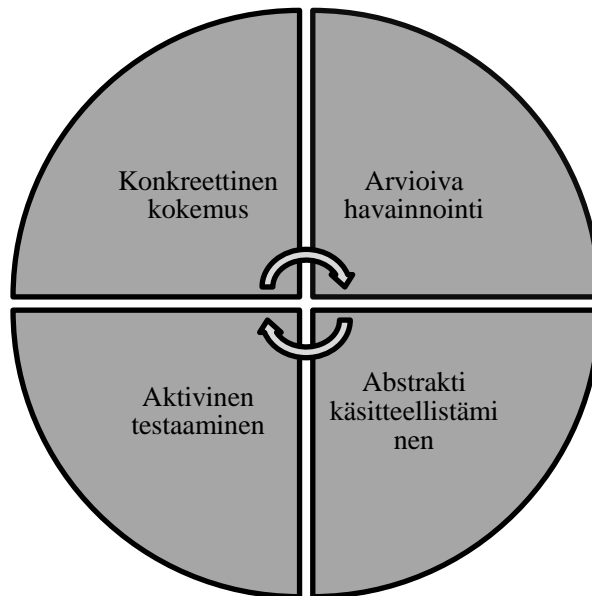
Oppimisesta on monia eri näkemyksiä, joista tällä hetkellä konstruktivisella näkemyksellä näyttäisi olevan laajin kannatus. Paskin ja Joy:n (2007: 220–230) mukaan mentoroinnissa tapahtuu oppimista muun muassa konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan. Siinä ihminen on tavoitteellinen ja aktiivinen toimija, joka on tietoinen oppimisestaan. Ihminen muodostaa ilmiöitä kuvaavia sisäisiä malleja ympäristöstä tehtyjen havaintojen avulla. Konstruktivistisessä näkemyksessä keskitytään tietorakenteiden rakentumiseen. (Viitala 2005: 134–136.) Tynjälä (1999: 37–39) painottaa konstruktivistisessä käsityksessä oppijan aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa oppija käyttää aikaisempia tietojaan ja kokemuksiaan tulkitessa havaintoja ja uutta tietoa. Oppiminen ei siis ole passiivista tiedon vastaanottamista, vaan oppija etsii aktiivisesti merkityksiä maailmasta ja rakentaa niistä kokonaisuuksia. Sosiokonstruktivismi on konstruktivismin suuntaus, joka korostaa oppimisen sosiaalisia, vuorovaikutteisia ja yhteistoiminnallisia prosesseja. Näkökulma painottaa, ettei oppija rakenna sisäistä maailmaansa sosiaalisessa tyhjiössä vaan syvällinen oppiminen

edellyttää sosiaalista vuorovaikutusta ja osallistumista yhteisön toimintaan (Sydänmaalakka 2000: 16).

Tieto on yksilön oppimisen ja kehityksen lähde. Opiskelija saa näkyvää tietoa (explicit knowledge) luennoilta, harjoituksista ja kirjoista. Näkyvä tieto on julkilausuttua sekä siirrettävissä ja arvioitavissa olevaa. Se ilmenee esimerkiksi kirjoitettuna sanoina, matemaattisina kaavoina, karttoina ja kuvina. Hiljaista tietoa (tacit knowledge) opiskelija ei yleensä saa näkyvän tiedon lähteistä. Hiljaista tietoa ei ole ilmaistu verbaalisin käsittein, mutta se vaikuttaa yksilössä jatkuvasti. Opiskelijalla on paljon tätä hiljaista tietoa, joka koostuu geneettisestä, ruumiillisesta, intuitiivisesta, kollektiivisesta, arkityyppisestä ja kokemusperäisestä tiedosta. Sen avulla opiskelija tietää, milloin näkyvä tieto on totta. Siksi ilman hiljaista tietoa ei näkyvällä tiedolla ole merkitystä. Yksilön hiljainen tieto siirtyy tekemisen, samaistumisen ja jäljittelyn kautta toiselta toiselle. (Viitala 2005: 126–132; Koivunen 2000: 14–31.) Hiljaista tietoa on mahdollista saada mentoroinnin avulla ja sitä pidetäänkin yhtenä merkittävimmistä mentoroinnin hyödyistä.

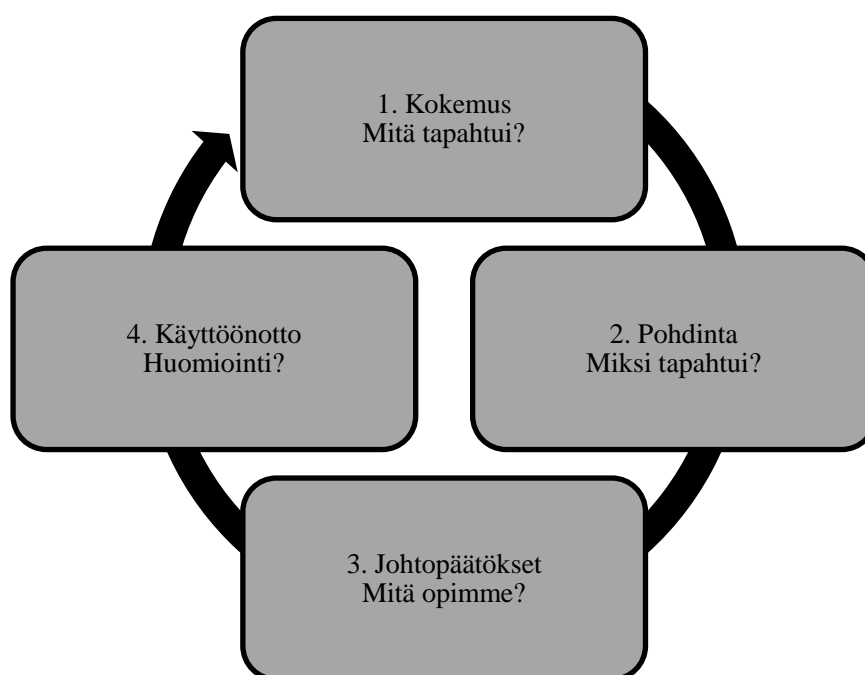
2.6.1 Kokemusoppiminen

Mentorointi on kokemuksista oppimista. Analyttisellä erittelyllä ja tietoisella toistamisella saadaan hyödynnettyä kokemukset parhaiten. Kokemukset sijoittuvat menneeseen, ja ne voivat vahvistaa huonoja toimintatapoja, jos kokemuksia ei ymmärretä tutkia oppimismielessä. Henkilö voi käsitellä kriittisesti kokemusten merkitystä ja arvoa reflektion eli itsearviointin avulla. Tällöin hän pystyy valikoimaan paremmin, mitä siirtää kokemuspiiristä uusiin tilanteisiin. Samalla henkilö voi huomata, jos kokemus rajoittaa häntä. Reflektion idea on verrata omaa suoritustaan sisäisiin standardeihin, jotka pohjautuvat esimerkiksi muiden suorituksiin tai omiin tavoitteisiin ja aikaisempiin tuloksiin. Kolb (1984) on luonut seuraavalla sivulla olevan kuvio 3 ympyrämallin kuvaamaan kokemukseen perustuvaa oppimista, joka painottaa oppimisen prosessia. (Viitala 2005: 145–149.)



Kuvio 3. Kokemusoppimisen vaiheet Kolbinin mukaan (1984).

Tätä oppimisprosessia selkeyttämään Valpola, Korppoo ja Honkonen (2012: 6) ovat luoneet mallin Kolbin teorian pohjalta, jota havainnollistaa kuvio 4 sivulla 27. Yksilö kokee toiminnassaan jotakin ensimmäisessä vaiheessa. Kuvitellaan esimerkiksi tilanne, jossa aktori on menettänyt malttinsa pienen asian takia. Tapahtuman jälkeen hän analysoi kokemaansa ja miettii, miksi hän suuttui. Seuraavaksi aktori muodostaa selittävän mallin tapahtuneesta. Hän huomaa, että oli väsynyt ja syönyt huonosti, jolloin reagoi tavallista vahvemmin. Aktori ymmärtää, että hän tarvitsee riittävästi unta ja että verensokeri ei saa laskea liikaa. Aktori voi alkaa pohtia, miten hän voi toteuttaa ja varmistaa, ettei hän enää menetä malttiaan. Hän voi esimerkiksi käsittää, että unen lisääminen ja aamupala voi olla hyödyksi. Tämän jälkeen aktori voi ottaa uuden toimintatavan käyttöön ja testata sen toimivuutta. Tällöin hän alkaa jatkossa soveltaa oppimaansa arjessa. Tässä prosessissa mentori voi olla aktorin apuna ja tukena. On kuitenkin hyvä huomata, että mentoroinnissa myös mentori oppii uutta eikä aktori ole ainoa oppija mentorintisuhteessa.



Kuvio 4. Kokemuksista oppimisen prosessi (Valpola ym. 2012: 6).

3. AIKAISEMMAT KOKEMUKSET MENTOROINNISTA

Tässä luvussa keskitytään aikaisemmissa tutkimuksissa havaittuihin mentorointikokemuksiin, joiden perusteella voidaan arvioida niin mentoroinnin hyötyjä ja mahdollisuuksia kuin haasteita ja epäonnistumiseen johtaneita seikkojakin. Ensimmäinen kappale tarkastelee mentoroinnin epäonnistumista, jossa tutustutaan negatiivisiin mentorointikokemuksiin ja etsitään tekijöitä, jotka voivat johtaa mentoroinnin toimimattomuuteen. Sen jälkeen käsitellään mentoroinnin positiivisia tuloksia ja mahdollisuuksia. Kappaleen loppuun on laadittu taulukko mentoroinnin mahdollisuuksista teoreettiseksi viitekehyykseksi, jota myöhemmin verrataan tässä tutkielmassa tehdyn tutkimuksen tuloksiin.

3.1 Negatiiviset kokemukset mentoroinnista

Vaikka monet tutkijat suhtautuvat positiivisesti mentorointiin, varoittavat he kuitenkin, että mentorointi voi epäonnistua. Esimerkiksi Ragins, Cotton ja Miller (2000) sekä Allen ym. (2004) toteavat, että mentorointi ei automaattisesti liity positiivisiin tuloksiin, koska tulokset riippuvat mentorointisuhteen laadusta. Tässä kontekstissa kirjallisuudessa puhutaan usein negatiivisesta mentoroinnista, kun tietyt tapahtumat mentorin ja aktorin välillä, mentorin piirteet vuorovaikutuksessa aktorin kanssa tai mentorin ominaisuudet rajoittavat kykyä tarjota tehokkaasti aktorille opastusta (Eby, McManus, Simon & Russell 2000). Kirjallisuutta tutkimalla voidaan havaita, että mentoroinnin hyötyjä on tutkittu selvästi enemmän kuin mentoroinnin toimimattomuutta. Monissa lähteissä viitataan, että epäonnistuessaan mentoroinnista voi olla seurauksena negatiivisia vaikutuksia. Näitä epäsuotuisia vaikutuksia ei kuitenkaan aina mainita tutkimuksessa, vaan saatetaan keskittyä pelkästään positiivisiin tuloksiin. Tässä kappaleessa keskitytään niihin asioihin, jotka voivat johtaa mentoroinnin epäonnistumiseen ja toimimattomuuteen. Sen jälkeen tarkastellaan negatiivisia mentorointikokemuksia.

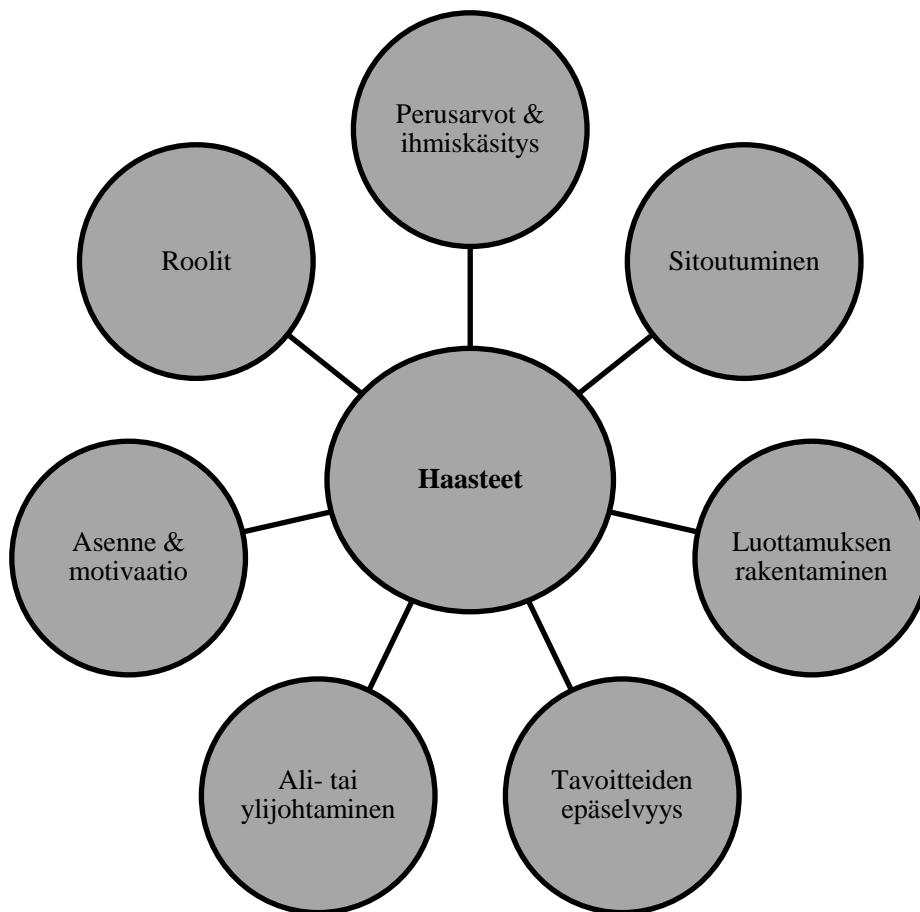
3.1.1 Mentoroinnin haasteet

Sudenkuopat tulisi tiedostaa mentorointiin osallistuessa. Jos sudenkuoppia ei pystytä välttämään, voivat ne johtaa negatiivisiin kokemuksiin tai jopa epäonnistumiseen. Organisaation tasolla on hyvä varmistaa, ettei mentorointiin lähdetä uutuuden viehätystä. Tällöin kyllästyminen voi olla riskinä eikä mentorointiin ehkä suhtauduta sen vaatimalla perusteellisuudella ja syvällisyydellä. Koko organisaation ja sen henkilöstön tulisi olla sitoutunut menetelmän käyttöön, jotta parhaat tulokset saavutettaisiin. Organisaatiossa olisi myös ymmärrettävä, että mentorointi vie resursseja sitoen työaikaa ja rahaa. Tiedotuksella ja ohjeistuksella voidaan vaikuttaa mentoroinnin onnistumiseen. (Nakari ym. 2007: 26–27.)

Kun mentorointi on aloitettu eikä se tunnu toimivan, osapuolet voivat todeta epätarkasti, etteivät henkilökemiat kohtaa. Syynä voi kuitenkin olla erilaiset perusarvot ja ihmiskäsitys, jotka vaikuttavat suhtautumiseen asioihin ja sitä kautta voivat aiheuttaa ristiriitoja. Vaikeuksia mentorointisuhteeseen voi tuoda myös luottamuksen menettäminen. Epäonnistumiseen suhteen luomisessa voi vaikuttaa pelko ja jännittäminen, jos esimerkiksi mentori työskentelee arvostetussa asemassa ja hänestä tulee liian suuri auktoriteetti. Kun toimintaperiaatteet ja tavoitteet ovat alusta asti molemmille selvät, mentoroinnin osapuolet keskittyvät olennaisiin asioihin ja tavoitteet täyttyvät todennäköisemmin. Ali- tai ylijohdaminen saattaa myös vaikuttaa epäonnistumiseen. Turhautuminen voi johtua seurannan puuttumisesta, jos ei sovita, mitä tehdään tai sitten ei tehdä niin kuin on sovittu. Joskus mentorointipari keskittyy liikaa ohjeisiin ja muotoseikkoihin sekä kontrolloi liikaa omaa toimintaa, jolloin liika byrokraattisuus heikentää joustavuutta ja tilanneherkkyyttä tai -tajuuta. Välillä taas mentorointiparia ei ole ohjeistettu tarpeeksi tai he lähtevät mukaan vastentahtoisesti. (Juusela ym. 2000: 34–39.)

Mentorointiparin tulee olla asennoitunut ja motivoitunut prosessia varten. Jos aktori on liian passiivinen, kertoo se hänen suhtautumisesta oppimiseen. Passiivisuus voi aiheutua myös siitä, jos mentori on vain innostaja ja motivoija. Jos aktori on muista riippuvainen ja luottaa sattumaan, ei hän saa kaikkia mentoroinnin hyötyjä. Liiallinen varovaisuus puolestaan ajaa aktorin varuilleen, eikä hän uskalla olla oma itsensä, vaan yrittää miellyttää mentoria. Miellyttämiseen voi johtaa myös mentorin ottama kaikkietäjän rooli. Jos mentorilla on hauskuuttajan rooli, se voi haitata oppimista. Kun mentoripari ei ole sitoutunut mentorointiin, heillä ei tunnu olevan aikaa mentoritapaamisiin, ja pitkää välimatkaa saatetaan käyttää verukkeena. Siksi on tärkeää, että tavoitteet ja haasteet

ovat kiinnostavia ja riittävän haastavia. Vaihtelua mentorointiin saa kekseliäisyydellä. Yleinen harhaluulo on, ettei mentorointi vie paljon resursseja. On hyvä olla oman elämäntilanteessa tasalla ja tuntea itsensä, jotta ei lähde mentorointiprosessiin, jos ei ole aikaa tai ei ole valmis kunnolla sitoutumaan siihen. (Juusela ym. 2000: 34–39.) Kuvio 5 esittää mentoroinnin haasteet.



Kuvio 5. Mentoroinnin haasteet (mukaillen Juusela ym. 2000: 34–39).

3.1.2 Negatiiviset kokemukset opiskelijamentoroinnista

Simon ja Eby (2003) ovat tutkineet negatiivisia kokemuksia opiskelijamentoroinnista. Simonin ja Ebyn (2003) tutkimukseen osallistui 73 yliopisto-opiskelijaa, joista 94 prosenttia oli toiminut aktorina ja 61 prosentilla oli ainakin yksi negatiivinen mentorointikokemus. Tutkimus toteutettiin kyselylomakkein tilastollisilla menetelmillä Yhdysvalloissa. Simon ja Eby (2003) jakavat kokemukset kuuteentoista eri seikkaan, jotka voivat johtaa toimimattomaan mentorointisuhteeseen. Vaikka negatiivisilla kokemuksilla saattaa olla ikäviä vaikutuksia mentoroinnissa, huomauttavat tutkijat, etteivät negatiiviset kokemukset aina ole vakavia eikä niillä ole välttämättä pitkäaikaisia vaikutuksia. Negatiiviset kokemukset laskevat kuitenkin luottamusta mentoroinnin osapuolten välillä. Se voi olla hyvin merkitsevää mentoroinnin onnistumisen kannalta, koska luottamus on yksi tärkeimmistä mentoroinnin pilareista ja koko mentorointiprosessi rakentuu molemminpuolisen luottamuksen varaan. Ongelmat heijastuvat mentorointisuhteeseen, jolloin tehokkuus voi laskea ja toiminta heikentyä.

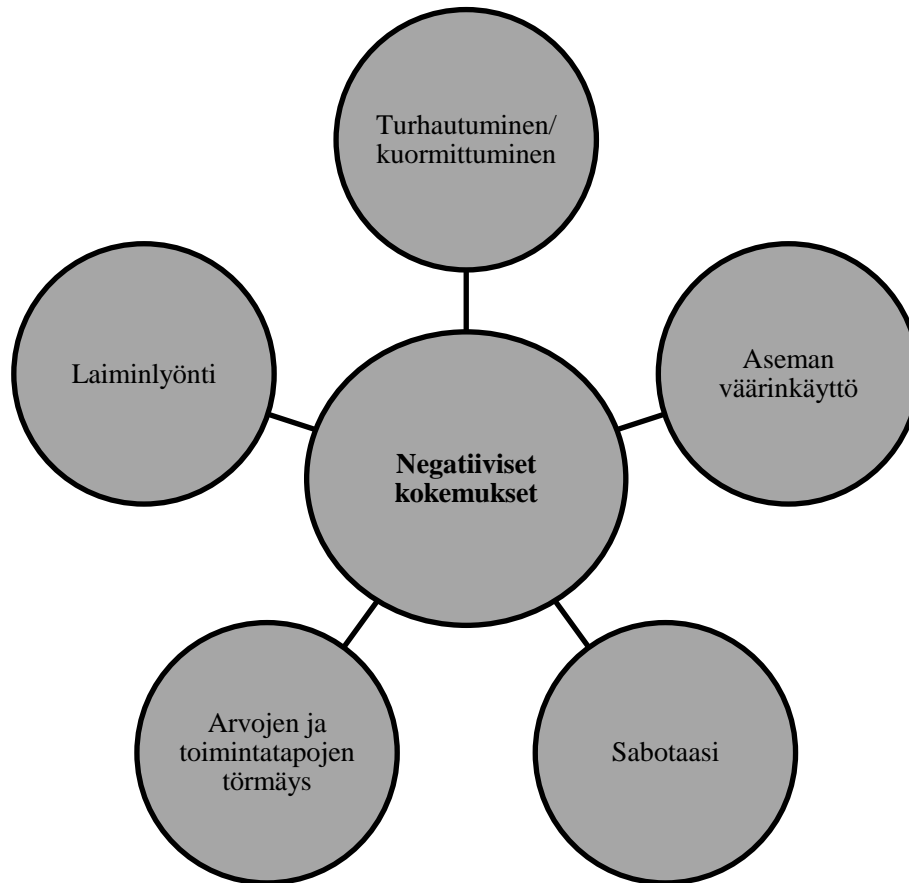
Simonin ja Ebyn (2003) tutkimus keskittyy erityisesti tarkastelemaan mentorin roolia ja käytöstä aktorin negatiivisten kokemusten aiheuttajana. Lienee kuitenkin syytä huomauttaa, että myös aktorilla itsellä on vaikutusta kokemukseensa ja myös mentoroinnin epäonnistumiseen yhtäläillä kuin mentorilla. Tämä voi merkitä sitä, että mentorointi voi siten epäonnistua aktoriin liittyvistä seikoista tai aktori voi olla myötävaikuttamassa omaan negatiiviseen kokemukseen. Kuvio 6 sivulla 33 tiivistää Simonin ja Ebyn (2003) havaitsemat aktorin negatiiviset kokemukset liittyen mentoriin ja mentorointiin.

Mentoroinnin negatiivisia kokemuksia tarkasteltaessa selvisi, että mentori voi jakaa liikaa tehtäviä aktorille. Tällöin aktori voi kuormittua liikaa. Toisaalta Simonin ja Ebyn (2003) tutkimuksessa selvisi, että mentori ei aina suostu antamaan tarpeeksi vastuuta tärkeistä tehtävistä aktorille. Tämä voi johtaa turhautumiseen vastuun puutteen vuoksi. Jos mentori korostaa toistuvasti omaa asemaan ja valtaa suhteessa aktoriin, voi olla kyseessä tyrannisoiva mentori. Joskus mentori saattaa käyttää asemaansa väärin ja ottaa kunnian aktorin saavutuksista, vaikka mentorilla ei olisi siihen oikeutta. Sabotaasissa mentori aiheuttaa tahallisesti haittaa aktorille vahingoittamalla hänen uramenestystä ja mainetta. Mentori voi toimia näin ilkeyttään tai sitten syy voi olla omien ongelmien peittely. Negatiivisia kokemuksia tutkittaessa selvisi myös, että mentori voi valehdella tai antaa väärää tietoa aktorilleen, ja näin sabotoida aktorinsa kehitystä tahallisesti.

Tutkimuksessa havaittiin lisäksi, että mentori voi yrittää sulkea aktorin pois tärkeistä tapaamisista ja pitää hänet pimennossa tärkeistä asioista. (Simon & Eby 2003.)

Tutkimuksen mukaan mentori voi laiminlyödä tehtäviään mentoroinnissa. Hän ei ole kiinnostunut aktorista tai ei anna hänelle tukea. Syy voi olla se, että mentori keskittyy liikaa omaan uraansa ja itseensä. Hän saattaa toimia mentorina vain hyötyäkseen itse siitä. Tutkimuksessa selvisi, ettei kaikilla mentoreilla ole aina tarpeeksi asiantuntemusta tai sosiaalisia kyvykkyyksiä, jotta he voisivat opastaa aktoria. Toisaalta on mahdollista, että mentoroinnin osapuolten arvot ovat niin erilaiset, että se aiheuttaa ongelmia mentorointisuhteessa. Myös toiminta- ja työskentelytavat voivat erota merkitsevästi. Jokaisella ihmisellä on oma yksilöllinen työskentelytapa. Toinen kokeilee ja kehittää uusia ideoita, kun taas toinen pysyy tutuissa toimintatavoissa. Näiden tapojen yhteensovittaminen saattaa muodostua vaikeudeksi, jos ne eroavat toisistaan rajusti eikä kumpikaan ole valmis tekemään kompromisseja. Ongelmia voi myös aiheuttaa mentorin rooli esikuvana ja ohjaajana, koska mentorin omat negatiiviset asenteet ja huonot toimintatavat voivat siirtyä aktorille. Mikäli mentori on tyytymätön työpaikkaansa, työhönsä tai hänen asenne on huono, on mentorilla vaikeuksia ohjata ja kannustaa aktoria positiivisesti. Mentorilla saattaa olla henkilökohtaisia ongelmia, jotka vaikuttavat hänen kykyynsä toimia mentorina. Myös seksuaalista ahdistelua on tapahtunut mentoroinnissa tutkimuksen mukaan. (Simon & Eby 2003.)

Toimimattomassa mentoroinnissa uratehtäviä ja psykososiaalisia tehtäviä ei pystytä toteuttamaan yhtä hyvin kuin toimivassa mentoroinnissa. Siten negatiiviset kokemukset heijastuvat tavoitteisiin ja tuloksiin, jotka saattavat kärsiä. Toimimattomasta tai epäonnistuneesta mentoroinnista on raportoitu työtyytyväisyyden laskua, halua vaihtaa työpaikkaa, heikentynyttä uramenestystä ja stressin lisääntymistä. Mentorin käyttäytyminen asiattomasti mentorointisuhteessa, voi johtua esimerkiksi hänen omista ongelmista tai kateudesta aktoria kohtaan. Simon ja Eby (2003) toteavat, että negatiivisia kokemuksia voi ehkäistä tiedottamisella ja mentorointiparien ohjauksella. Simon ja Eby (2003) ehdottavat, että organisaation käyttämissä mentorointiohjelmissa voitaisiin palkita hyvästä käytöksestä ja rangaista huonosta.



Kuvio 6. Mentoroinnin negatiiviset kokemukset aktorille (mukaillen ja tiivistäen Simon & Eby 2003).

3.2 Mentoroinnin hyödyt työelämässä

Kun mentorointi toimii hyvin ja sudenkuopat osataan välttää, saavat osapuolet siitä monenlaisia hyötyjä riippuen muun muassa heidän tavoitteista ja suhteen laadusta. Hyötyjä on tutkittu paljon ja ne ovat yksilöllisiä, kuten jokainen mentorointisuhde. Tässä alakappaleessa tarkastellaan näitä hyötyjä niin aktorin ja mentorin kuin organisaation ja yhteiskunnan osalta. Painotus hyötyjä tutkittaessa on kuitenkin aktorin näkökulmassa, koska aktorina toimii useimmiten opiskelija. Samalla tutustutaan tarkemmin siihen, mitä mentorointiprosessit sisältävät.

3.2.1 Mentoroinnin hyödyt aktorille

Mentorointikeskusteluissa puhutaan normaalia syvällisemmin ja laajemmin onnistumisen kokemusten kautta. Mentori myös rohkaisee ja kannustaa aktoria, jolloin aktorin itsevarmuus ja -tunto parantuvat (Allen ym. 2004; Kram 1983). Mentori voi auttaa käsittelemään pelkoja, ratkaisemaan ongelmia, arvioimaan ideoita ja tekemään päätöksiä kysymällä kysymyksiä, avartamalla näkökulmia ja esittämällä vaihtoehtoja. Mentori kuuntelee ja antaa kehittymistä edistämällä tavalla positiivista ja kriittistä palautetta. (Nakari ym. 2007: 28.) Koska keskusteluissa käsitellään myös aktorin kriisejä sekä niiden syitä ja seurauksia, ne saattavat kehittää aktorin kykyä tiedostaa ongelmia, löytää ratkaisuja ja siten välttää kriisejä. Tällöin mentorointi voi vähentää stressiä ja turhautumista (Leskelä 2005).

Aktori voi saada mentorista samaistumismallin ja esikuvan, jolloin mentorin kokemusmaailma siirtyy myös aktorin käyttöön. Tällöin aktori voi ilman matkimista tai kopiointia soveltaa omassa toiminnassaan oppimista. Luottamuksellisessa mentorointisuhteessa aktori saa sellaista hiljaista tietoa, jota hän ei muuten saisi. Mentori voi esitellä aktorille kontaktejaan, jolloin hänen verkosto laajenee. Mentoroinnin alussa voidaan laatia aktorille urasuunnitelma ja kehitystavoitteet, joiden toteutumisessa voi mentori sitten avustaa. Mentori pystyy siis vaikuttamaan urakehitykseen ja sen nopeutumiseen tukemalla aktorin tavoitteita ja suunnitelmia. (Nakari ym. 2007: 28.)

Mentoroinnin hyödyt näkyvät mentoroitavan käyttäytymisen ja toimintatapojen muutoksena. Muutosten ansiosta suoriutuminen, aikaansaannokset ja tulokset parantuvat (Tenenbaum, Crosby & Gliner 2001). Osaaminen kasvaa, kun aktori saa keinon sisäistää ja oppia alan ja kyseisen organisaation arvot, asenteet ja normit tavallista nopeammin. Kahdenkeskisissä keskusteluissa mentori välittää aktorille onnistumisen kulttuuria, kun aktori oppii käytännöt, jotka johtavat onnistuneeseen lopputulokseen eri tilanteissa. Keskusteluilla aktori ja mentori saavat väylän uuden oppimiselle ja osaamisen kehittämiseksi. (Nakari ym. 2007: 28.) Näin mentorointisuhteessa tapahtuu tiedon vaihtoa ja osaamisen hankintaa (Mullen 1994). Aktorin osaamisen kehittyessä ja suoritusten parantuessa, myös hänen palkkansa voi nousta ja hän voi päästä etenemään uralla keskimääräistä nopeammin (Scandura 1992; Kram 1983; Allen ym. 2004). Samalla aktorille voi tarjoutua uusia mahdollisuuksia uralla ja hän voi saada tunnustusta (Fagenson 1989). Tuloksena mentorointiprosessista voi siten olla uralla menestyminen (Allen ym. 2004).

3.2.2 Mentoroinnin hyödyt mentorille, organisaatiolle ja yhteiskunnalle

Kun mentori keskustelee aktorin kanssa, hänen ajatuksensa voivat uudistua ja hän saa uutta tietoa ja ideoita. Joskus tätä tietoa ei ole mahdollista saada muualta. Mentori saa keskusteluista virikkeitä itsensä kehittämiseen ja alansa kehityksen perässä pysymiseen, mitkä saattavat parantaa hänen motivaatiota. Samalla mentori parantaa omia valmiuksia ohjaamisessa ja coachauksessa. Kun mentori huomaa, että hänen ajatuksensa, kokemuksensa ja viisautensa hyödyttää aktoria, saa mentori siitä työhönsä iloa. Mentori voi saada arvostusta, koska pätevä aktoria osaa arvostaa mentorin panostusta prosessissa. Muut organisaation jäsenet voivat alkaa arvostaa mentoria, kun he näkevät, miten aktori on kehittynyt. Jos toimiminen mentorina vie paljon työaika ja mentoroinnin tulokset ovat poikkeuksellisen hyviä, voidaan mentorille maksaa palkkioita korvauksena. (Nakari ym. 2007: 28–29.)

Myös organisaatio hyötyy mentoroinnista monella tavalla. Mentorointiohjelman avulla saattaa olla mahdollista löytää lahjakkaat yksilöt ja kehittää heidän osaamistaan tavanomaista nopeammin ja tavoitteellisemmin. Nämä yksilöt voivat myös sosiaalistua organisaation kulttuuriin ja ilmapiiriin keskimääräistä nopeammin. (Chao, Walz, Gardner 1992; Kram 1983). Näin he ovat valmiita vaativiin tehtäviin tavallista nopeammin. Koska mentoriohjelma on panostamista henkilöstön kehittämiseen, se voi lisätä ihmisten sitoutumista ja vähentää vaihtuvuutta. Yleensä kaikki osapuolet, jotka ovat mukana mentorointiprojektissa, motivoituvat. He kokevat sekä kehittävänsä että kehittyvänsä. Mentoroinnin avulla voidaan luoda organisaatiolle yhteistä arvopohjaa ja yrityskulttuuria, jolloin toimintakyky muutoksissa paranee. Näyttöä on myös siitä, että mentorointi voi tukea johtajuuden ja johtajien laadun parantumista. Nopeutetun kehityksen vuoksi suorituskyky lisääntyy, ja siten se edistää organisaation tulosta. Kun mentoroinnin osapuolet kehittyvät, kehittää se väistämättä myös organisaatiota oppivaan ja uudistuvaan suuntaan. (Nakari ym. 2007: 28–29.)

Mentoroinnilla on myös hyötyjä koko yhteiskunnalle, koska se edistää jatkuvaa ja tasapainoista kehittymistä ja kehittämistä. Sen avulla voidaan siirtää hyviä perinteitä, arvoja ja toimintatapoja sekä toisaalta luoda uutta aikaisemmin hyväksi todettujen käytäntöjen pohjalta. Mentorointia käytetään välineenä myös yhteiskunnallisessa vaikuttamisessa esimerkiksi vähemmistöjen valmennuksessa. Mentorointi voi lähentää sukupolvia ja kehittää täten keskustelua eri ryhmien välillä. (Nakari ym. 2007: 29–30.)

3.2.3 Mentoroinnin positiiviset tulokset työelämässä

Taulukko 3 tiivistää eri tutkimusten myönteisiä tuloksia mentoroinnista. Dreherin ja Ashin mukaan (1990) tulokset voidaan jakaa objektiivisiin ja subjektiivisiin tuloksiin. Objektiivisiin uratuloksiin kuuluvat esimerkiksi ylennykset ja palkkataso. Subjektiivisiin uratuloksiin puolestaan kuuluvat esimerkiksi työ- ja uratyytyväisyys sekä sitoutuminen. Objektiiviset tulokset ovat konkreettisia, kun taas subjektiiviset tunnevaltaisia ja abstrakteja. Verkostojen laajenemisen voidaan ajatella kuuluvan myös subjektiivisiin tuloksiin, koska se lisää sisältää ystävyyttä ja vuorovaikutusta. Allenin ym. (2004) ja Scanduran (1992) tutkimukset osoittavat, että uraa tukeva mentorointi (esimerkiksi sponsorointi, näkyvyys ja coachaus) vaikuttaa positiivisemmin uramenestykseen ja etenemiseen, kun puolestaan psykososiaalinen mentorointi (esimerkiksi hyväksyntä, neuvonta ja ystävyys) lisää enemmän työtyytyväisyyttä. Allen (2004) havaitsi myös, että mentorointi näyttäisi kuitenkin enemmän aiheuttavan subjektiivisia tuloksia kuin objektiivisesti mitattavaa uramenestystä. Nämä tutkimukset painottuvat kuitenkin muuhun kuin opiskelijamentorointiin, jolloin tuloksia ei voida suoraan hyödyntää opiskelijamentorointia tarkastellessa.

Taulukko 3. Mentoroinnin positiiviset objektiiviset ja subjektiiviset tulokset.

Objektiiviset tulokset	Subjektiiviset tulokset
Palkankorotukset ja ylennykset (esim. Scandura 1992; Kram 1983; Allen ym. 2004)	Työ- ja uratyytyväisyys (Allen ym. 2004; Fagenson 1989)
Mahdollisuudet ja liikkuvuus uralla (Fagenson 1989; Kram 1983)	Itsevarmuuden ja itsetietoisuuden kasvaminen (Allen ym. 2004; Kram 1983)
Parantuneet työsuorituset (Tenenbaum, Crosby & Gliner 2001)	Sitoutuminen ja motivoituminen (Allen ym. 2004; Nakari ym. 2007)
Tunnustuksien ja palautteen saaminen (Fagenson 1989)	Sosialisaatio organisaation kulttuuriin ja ilmapiiriin (Chao, Walz, Gardner 1992; Kram 1983)
Verkostojen laajeneminen (Nakari ym. 2007: 28)	Stressin ja turhautumisen vähentyminen (Leskelä 2005)

3.3 Kokemuksia opiskelijamentoroinnista

Tässä kappaleessa käsitellään mentorointia aktorin näkökulmasta, koska opiskelija on usein mentoroitavan roolissa. Pyrkimyksenä on tarkastella opiskelijamentorointia syvällisemmin. Siinä apuna käytetään Schleen (2000) ja D'Abaten (2010) tutkimuksia, jotka käsittelevät kauppatieteiden opiskelijoiden mentorointia Yhdysvalloissa. Opiskelijoille suunnattujen mentorointiohjelmien tavoite on usein auttaa opiskelijaa siirtymään akateemisesta opiskelusta menestyneesti työelämään. Opiskelija oppii kokemuksista ja pääsee luokkahuoneen ulkopuolelle kehittämään interaktiivisesti taitoja, näkökumia, tietoa, ymmärrystä ja tajua siitä, millaista työelämä on käytännössä (D'Abate 2010).

Schleen (2000) tutkimuksessa hyödynnettiin sekä laadullisia että tilastollisia menetelmiä. Aluksi oltiin yhteydessä 154:än opiskelijamentoroinnin järjestäjään puhelimitse ja täytettiin kyselylomakkeet heidän vastausten pohjalta. Tutkimuksen toisessa osassa tehtiin 20 syvähaastattelua mentorointia järjestäneille henkilöille. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää senhetkinen tilanne mentoroinnin käyttämisessä kauppatieteiden ja liiketalouden alan kouluissa Yhdysvalloissa. Tutkimuksessa muunmuassa tarkasteltiin, miten mentorointiohjelmiä järjestetään ja kuinka tyytyväisiä osallistujat ovat. D'Abaten (2010) tekemään tutkimukseen osallistui 236 opintojensa loppuvaiheessa olevaa opiskelijaa sekä 495 jo aikaisemmin valmistunutta alumnia, jotka olivat olleet aktorina. Tutkimushenkilöiden pääaineena oli johtaminen ja liiketoiminta korkeakoulussa Koillis-Yhdysvalloissa. Tutkimus toteutettiin kyselylomakkeiden ja tilastollisten menetelmien avulla. D'Abate (2010) keskittyi selvittämään mentoroinnin hyötyjä opiskelijoille ja oli erityisesti kiinnostunut lyhyen aikavälin hyötyjen lisäksi siitä, miten hyödyt näkyvät opiskelijan valmistumien jälkeen kolmen tai viiden vuoden päästä mentoroinnin päättymisestä.

Schlee (2000) havaitsi tutkimuksessa, että opiskelijat ovat kiinnostuneita osallistumaan mentorointiprojekteihin. Toisaalta heillä ei aina ollut selviä tavoitteita, mikä vähensi tehokkuutta mentorointisuhteessa. Joskus opiskelijat eivät olleet valmiita sitoutumaan ja kantamaan vastuuta. Mentorit olettivat, että opiskelijat valmistautuisivat laatimalla kysymyksiä ja olisivat innokkaita oppimaan lisää opiskelemastaan alasta. Schlee (2000) ehdottaa, että mentorointiprojektien järjestäjät auttaisivat opiskelijoita pohtimaan omia tavoitteitansa ennen mentorointiin osallistumista. Tutkituissa mentorointiohjelmissa mentorit auttoivat aktoria tarjoamalla uraneuvontaa, tapaamisilla, avustamalla ansioluettelon laadinnassa sekä osallistumalla ammatillisiin tapahtumiin yhdessä.

Joissakin tapauksissa mentori vei aktorin työpaikalleen, jossa aktori sai havainnoida työtä ja haastatella mentoria. Mentorointiohjelma antoi opiskelijalle mahdollisuuden tutustua työelämään, laajentaa verkostoa ja parantaa työhaastattelutaitoja.

Schlee (2000) mainitsi mentoroinnin hyödyksi myös opiskelijoiden parempien valmiuksien siirtyä työelämään sekä ammatillisten tavoitteiden paremman asettamisen. Valtaosa osallistuneista opiskelijoista oli tyytyväisiä mentorointiin. Mentorointiohjelman järjestäjät kertoivat, että mentorointi motivoi ja auttoi joitakin opiskelijoita maksimoimaan potentiaalinsa. Negatiiviset kokemukset johtuivat pääosin ajan puutteesta ja parin erilaisista henkilökemioista. Opiskelijamentoroinnin hyvä puoli Schleen (2000) mukaan on se, että mentorointi voidaan räätälöidä täysin opiskelijan tarpeisiin. Harvat muut kehitysmenetelmät pystyvät yhtä suureen joustavuuteen.

D'Abaten (2010) tutkimuksessa havaittiin, että lyhyellä aikavälillä mentoroidut opiskelijat saivat enemmän psykososiaalista tukea kuin he, jotka eivät olleet osallistuneet mentorointiin. Psykososiaalisena tukena nousi esiin rohkaisu, neuvonta ja opastus tavoitteiden selventämisessä, sekä itsetunnon ja -luottamuksen kasvattaminen. Sen sijaan uraan liittyvissä asioissa, kuten urakehityksessä ja liiketoimintaosaamisessa, ei nähty merkittävää eroa opiskelijoiden välillä. Pidemmällä aikavälillä, kun aktori oli ollut 3-5 vuotta työelämässä, havaittiin, että opiskelijamentorointiin osallistuneet raportoivat saaneensa enemmän tukea uraan liittyvissä tehtävissä mentoroinnin ansiosta kuin vertailuryhmä. Aktorit kertoivat saaneensa apua urasuunnittelussa, uraneuvonnassa, uraan liittyvissä taidoissa (esimerkiksi työhaastattelutaidot), ja verkostoitumisessa. Tutkimuksessa havaittiin, että aktorit olivat saaneet myös enemmän liiketoimintaosaamista. He ymmärsivät liiketoimintaa laajemmin, tunsivat käytännöt, kulttuurin ja ihmiset. Toisaalta psykososiaalista tukea raportoitiin vain aavistuksen enemmän kuin heidän joukossa, jotka eivät osallistuneet mentorointiin. D'Abate (2010) toteaa loppupäätelmissä, että ennen kuin opiskelijat huomaavat mentoroinnin uraan liittyviä etuja, on mentoroinnista kulunut yleensä jo jonkin verran aikaa. D'Abaten (2010) mukaan opiskelijalla vie 3-5 vuotta työelämässä ennen kuin hän on täysin perillä urasta, työstä ja liike-elämästä. Vasta sitten hän pystyy täysin arvostamaan mentoroinnin hyötyjä urallaan.

3.4 Mentoroinnin mahdollisuudet opiskelijalle teorian mukaan

Tässä kappaleessa keskitytään pohtimaan mentoroinnin mahdollisuuksia opiskelijalle. Kappaleen lopussa sivulla 41 on taulukko 4, jonka laatimisessa on yhdistelty aikaisemmista kappaleista teorioita ja tutkimusten tuloksia. Taulukossa sivun vasemmalla puolella on Kramin (1983) määrittelemät mentoroinnin tehtävät, jotka on jaettu pienempiin kokonaisuuksiin. Oikealla puolella on lueteltu mahdollisuuksia, mitä kukin tehtävä tarjoaa. Taulukon idea on luoda teoreettinen viitekehys tutkimusongelmaan ja vetää yhteen tutkielman teorian sisältöä. Jatkossa sen sisältöä voidaan verrata empiriaosan tutkimukseen.

Psykososiaaliset tehtävät sisältävät neuvomisen, hyväksynnän ja tukemisen, ystävyuden ja roolimallin (Kram 1983). Yksi neuvomiseen kohdistuva suuri osa-alue on itsetuntemus, joka on erotettu laajuutensa vuoksi muista psykososiaalisista tehtävistä. Aikaisemmin käsitelty teoria ja tutkimukset osoittavat, että mentoroinnilla on mahdollista parantaa itsetuntemukseen läheisesti liittyviä osia, esimerkiksi itsevarmuutta ja -luottamusta (esimerkiksi D'Abaten 2010) Mentorointi voi auttaa opiskelijaa käsittelemään pelkoja, ratkaisemaan ongelmia, arvioimaan ideoita ja tekemään päätöksiä. Mentorin hyväksynnällä ja tuella aktori saa rohkaisua ja kannustusta sekä kokee itsensä tärkeäksi. Tämä voi auttaa myös itsetuntemuksen alueella. Aktorin motivaatio voi myös kasvaa, kun hän saa tukea mentorilta. Ystävyyttä tarkastellaan tässä kontekstissa vuorovaikutussuhteena. Aktori ja mentor saavat keskustelukumppanin toisistaan ja tulevat kuunnelluiksi. Samalla vuorovaikutustaidot paranevat ja palautetta saadaan suoraan. Mentor voi toimia opiskelijalle eräänlaisena esikuvana siitä, millaiseksi opiskelija haluaa tulla. Mentoriin on helppo samaistua, jolloin mentor voi olla myös samaistumismalli. (Nakari ym. 2007: 28.)

Uraan liittyvät tehtävät sen sijaan käsittelevät näkyvyyttä ja valmennusta (Kram 1983). Alun perin Kram listaa uratehtäviksi myös sponsoroinnin, suojelemisen ja haastavien tehtävien tarjoamisen. Tässä tutkielmassa käytetään eurooppalaista lähestymistapaa ja mentor ja aktori tulevat eri organisaatioista, jolloin on oleellisempaa keskittyä vain näkyvyyteen ja valmennukseen. Opiskelijan verkostot voivat laajentua ja kontaktit lisääntyä, mikäli mentor esittelee omia tuttaviansa aktorille (Schlee 2000; Nakari ym. 2007: 28). Opiskelija voi tutustua ihmisiin, jotka voivat olla avuksi myöhemmin työelämässä tai työtä haettaessa. Valmennus on jaettu kahteen osaan: tiedonhankintaan ja uravalmennukseen. Opiskelija saa mentoroinnissa kokemukseräistä tietoa työelämästä, jota hän ei muuten ehkä saisi ollenkaan. Hiljainen tieto pääsee näin

välittymään eteenpäin ja opiskelija voi hyödyntää sitä. Lisäksi keskustelujen avulla molemmat osapuolet saavat uutta tietoa. Mentorin kanssa voidaan laatia urasuunnitelma ja tavoitteet, joita lähdetään yhdessä saavuttamaan (Nakari ym. 2007: 28). Se voi kannustaa opiskelijaa määrätietoiseen ja tavoitteelliseen toimintaan myös jatkossa, mistä on hyötyä työelämässäkin. Opiskelija voi yhdessä mentorin kanssa harjoitella esimerkiksi työhaastattelutilannetta tai kirjoittaa ansioluettelo. Näin opiskelija saa valmennusta työnhakuun ja samalla neuvoja uraan ja työhön liittyvissä asioissa. (Schlee 2000; D'Abate 2010).

Mahdollisuuksia kartoittaessa voidaan todeta, että niistä seuraa joko suoraan tai välillisesti hyötyjä opiskelijan elämään. Opiskelija saa haluamaansa tietoa työelämästä mentoroinnin kautta, ja siten hänen epävarmuus laskee esimerkiksi työnsaamista koskien. Näin turhat paineet ja stressi voi vähentyä. Mentorointi parantaa tutkimusten mukaan opiskelijan valmiuksia siirtyä akateemisesta maailmasta liike-elämään. Pidemmällä aikavälillä mentorointi voi vaikuttaa positiivisesti ura- ja työtyytyväisyyteen, liiketoimintaosaamiseen, sekä palkkaan (esimerkiksi Allen ym. 2004). Ehkä kuitenkin kaikista tärkein mahdollisuus, mitä mentoroinnista voi saada, on opiskelijan toimintatapojen muutos. Uudet paremmat toimintatavat parantavat tehokkuutta ja suorituksia. (Nakari ym. 2007: 28.)

Taulukko 4. Mentoroinnin mahdollisuudet opiskelijalle (mukaiillen muun muassa Allen ym. 2004; D'Abate 2010; Kram (1983); Nakari ym. 2007: 28; Schlee 2000).

Psykososiaaliset tehtävät	Mahdollisuudet
Neuvominen	
• Itsetuntemuksessa	Itsevarmuuden, -luottamuksen ja -tuntemuksen kasvaminen
• Muissa psykososiaalisissa	Ongelmien ratkaisu, ideoiden arvioiminen ja päätösten tekeminen
Hyväksyntä ja tukeminen	Rohkaisun ja kannustuksen saanti, motivointi
Ystävyys	Keskustelukumppani & kuuntelija, vuorovaikutustaidot, palaute
Roolimalli	Esikuvan saaminen & samaistumismalli
Uraan liittyvät tehtävät	
Näkyvyys	Verkostojen laajeneminen
Valmentaminen	
• Tiedonhankinnassa	Muiden kokemuksista oppiminen (hiljainen tieto) Uuden tiedon saaminen & työelämään tutustuminen
• Uralla	Urasuunnitelman ja -tavoitteiden laatiminen Neuvominen uraan ja työnhakuun liittyvissä asioissa (CV)

4. MENETELMÄT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa kerrotaan valituista tutkimusmenetelmistä ja tutkimuksen käytännön toteutuksesta, jotta saataisiin mahdollisimman realistinen käsitys siitä, miten tutkimus tehtiin. Aluksi tarkastellaan tutkimuksen taustalla olevaa tieteenfilosofiaa, minkä jälkeen käsitellään valittuja aineiston keräys- ja analyysimetodeja ja tekniikoita. Alakappaleessa kerrotaan myös tarkemmin mentorointiprojektista, johon haastatellut henkilöt osallistuivat.

4.1 Sosiaalinen konstruktionismi tieteenfilosofiana

Sosiaalisessa konstruktionismissa ajatellaan tiedon ja todellisuuden olevan sosiaalisia ilmiöitä, jotka muuttuvat, säilyvät ja välittyvät sosiaalisissa tilanteissa. Sosiaalinen maailma nähdään rakentuneen yksilöiden sosiaalisten käytäntöjen kautta, jolloin sitä ei voi pitää muuttumattomana eikä siihen liity deterministisesti ulkopuolelta tulevaa vaikutusta ihmisiin. Tieto ja merkitykset rakentuvat siis yhteisöllisesti eli sosiaalisesti jaetussa tilassa, jossa tietoa, ymmärrystä ja näkökulmia luodaan. Kognitiivisessa ja sisäisessä prosessissa yksilöt yhdistävät tietoa aikaisempien, olemassa olevien mallien kanssa ja muokkaavat ne sopimaan ympäristöön. Näin ihmiset luovat identiteettinsä ja koko inhimillisen maailman sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Esimerkiksi mentoroinnissa henkilö rakentaa tietoa aktiivisesti vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Sosiaaliseen konstruktionismiin yhdistetään varsin usein narratiivinen tutkimusote, koska kielellä on suuri rooli sosiaalisessa rakentumisessa. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan käytetä tällaista tutkimusotetta, mutta kieleen kiinnitetään silti huomiota. Esimerkiksi litterointi tehtiin sanatarkasti, jolloin välittyi haastateltavan tapa käyttää kieltä. Toisaalta sosiaalisen konstruktionismin mukaisesti voidaan ajatella, että mentorointiparit luovat itse oman merkityksensä mentoroinnille kulttuurisen ja historiallisen kontekstin vaikuttaessa kokemuksen rakentumiseen. Tällöin mentoroinnista ei voida saada kunnolla objektiivista tietoa. (Cohen, Duberley & Mallon 2002; Young & Collin 2003.)

Burr'n (1995) viitekehys esittelee neljä olettamusta sosiaalisesta konstruktionismista. Ensimmäisenä on olettamus tiedon kriittisyydestä. Burr (1995) esittää, että oikeana pidettyyn tietoon ja sitä kautta maailman ymmärtämiseen ei tulisi suhtautua itsestäänselvyyksinä. Opiskelijamentorointia on tutkittu yleisesti ottaen melko vähän,

jolloin kaikki aikaisemmat mentoroinnin tutkimukset ja teoriat eivät luultavasti aina huomioi opiskelijan näkökulmaa. Siksi olemassa olevaan tietoon mentoroinnista on jos sen vuoksi hyvä suhtautua terveeseen kriittisesti. Toiseksi Burr (1995) korostaa, että asioiden ymmärtämiseen vaikuttaa historia ja kulttuuri. Kolmas oletamus liittyy tähän, ja sen mukaan sosiaalisessa konstruktionismissa tietoa ylläpidetään sosiaalisissa, vuorovaikutteisissa prosesseissa. Ihmiset luovat todellisuudesta versioita sosiaalisten käytäntöjen kautta. Totuutena pidetyt merkitykset rakentuvat siis tässä prosessissa, eivät ulkopuolisella tarkkailulla. Viimeisen oletuksen mukaan sosiaalinen konstruktionismi tähtää tiedon ja toiminnan yhdistämiseen. Voidaan siis olettaa, että mentorointiprojektiin osallistuneiden tausta ja aikaisemmat kokemukset vaikuttavat mentorointiprosessiin. Kaikilla haastateltavilla on samanlainen koulutustausta: he ovat tai ovat olleet osa Vaasan yliopiston tai kauppatieteiden opiskelijoiden yhteisöä. Nämä yhteisöt muodostavat sosiaalisen kontekstin, jolla on tärkeä rooli kokemusten ja tiedon rakentamisessa. Mentorointikokemuksen sosiaaliseen rakentumiseen voi myös vaikuttaa järjestetty mentorointiohjelma ja siihen liittyvät asiat kuten infotilaisuuden sisältö ja alkutapaamisen materiaali. Nämä saattavat vaikuttaa yksilön käsitykseen siitä, miten mentoroinnin kuuluisi edetä ja mitä asioita pitäisi käsitellä.

4.2 Menetelmien valinta

Tutkimusmenetelmät ovat empiirisen tutkimuksen aineiston keräys- ja analyysimetoodeja tai tekniikoita. Ne voidaan jakaa laadullisiin eli kvalitatiivisiin sekä määrällisiin eli kvantitatiivisiin menetelmiin. Kvantitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on yleistävä ja määrällinen kuvaus ilmiöstä esimerkiksi tilastollisin menetelmin. Sen sijaan kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä korostaa ilmiöiden merkityksellistä luonnetta ja pyrkii lisäämään ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005: 126–157; Solatie 1997.) Mentorointia on tutkittu paljon määrällisillä menetelmillä (esimerkiksi Ragins & Scandura 1994), mutta Gibson (2004) on kritisoinut näitä tutkimuksia, koska hänen mukaansa tarkoituksena on ollut vain yksinkertaistaa mentorointi mitattavaksi positivistisesti. Gibson kannattaa mentoroinnin tutkimisessa kokonaisvaltaista lähestymistapaa, jossa sallitaan osallistujien kokemusten syvälinen tutkinta. Tutkimusongelma vaikuttaa hyvin paljon menetelmän valintaan. Tässä tutkimuksessa käytetään laadullisia menetelmiä, koska ne soveltuvat hyvin tutkimuskohteen, osallistujien kokemusten, tarkasteluun. Kokemuksiin keskittymisen kautta tarkastellaan aineiston todellisuutta näytänäkökulman mukaisesti.

Näytänäkökulmaan viittaa myös se, ettei tutkimuksessa kiinnitetä huomiota haastattelulausuntojen todenmukaisuuteen. Tutkimus keskittyy tarkastelemaan yhtä mentorointiprojektia, ja siitä saatuja kokemuksia opiskelijan näkökulmasta. Silloin näytteinä voidaan pitää osallistujien kokemuksia, joiden perusteella tehdään tulkintoja ja päätelmiä laajemmasta kokonaisuudesta kyseisessä projektissa eli mentoroinnin mahdollisuuksista opiskelijalle. (Koskinen, Alasuutari ja Peltonen 2005: 62–74.)

Tutkimusta tehdessä on oleellista miettiä, millä aineistoilla ja tekniikoilla on mahdollista saada eniten tutkimusongelmaan liittyvää tietoa kohteesta. Tarkoituksena on saada looginen ja johdonmukainen kokonaisuus, jossa tutkimusongelma ja aineiston analysointitekniikat tukevat toinen toisiaan. Tässä tutkimuksessa käytetään haastatteluja pääasiallisena aineiston keräystekniikkana. Hirsjärven ym. (2005) mukaan haastatteluissa korostuu haastateltavan henkilön subjektiivisuus, jolloin hänen yksilöllisistä kokemuksista voi saada mahdollisimman paljon tietoa. Valituissa teemahaastattelussa on sekä lomake- että avoimen haastattelun piirteitä. Teemat ja osa kysymyksistä olivat valmiiksi mietittyjä, mutta niitä esitettiin sellaisessa järjestyksessä, joka sopi kuhunkin haastattelunkulkuun. Jos haastateltava esimerkiksi koki jonkin tietyn asian tärkeäksi, oli mahdollista kysyä siitä tarkentavia kysymyksiä. Näin voitiin keskittyä yksilön kokemuksiin syvällisesti.

Lisäksi tutkimuksessa tutkija osallistui itse mentorointiprojektiin aktorina. Tällaisen täydellisen osallistumisen kautta oli mahdollista ymmärtää syvemmin mentorointia ja muiden kokemuksia. Jos olisi pelkästään kerätty kokemuksia haastatteluiden avulla, ei mentorointiprosessista olisi saatu yhtä kattavaa käsitystä. On myös mahdollista, että haastattelujen hyvä henki ja sujuvuus johtuivat osaksi siitä, että tutkijalla oli valmiiksi hyvä käsitys mentoroinnista myös käytännöstä ja täten haastateltavat kokivat haastattelutilanteen miellyttävämmäksi. Toisaalta tälle tiedonkeruutavalle on myös helppo antaa kritiikkiä. Hirsjärven (2005: 199–204) mukaan ongelmat ovat yleensä eettisiä, koska voi olla vaikeaa kertoa tutkittaville tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta etenkin, jos he eivät halua osallistua tutkimukseen. Tutkija voi joutua tilanteeseen, jossa hänen pitäisi käyttäytyä luonnollisesti ja avoimesti, mutta samalla hän on keräämässä tietoa tieteellistä tutkimusta varten. Koska mentorointi tapahtuu yleensä mentorin kanssa vuorovaikutussuhteessa keskustelujen kautta, ratkaisin ongelman keskustelemalla mentorini kanssa asiasta heti projektin alussa. Koska se ei osoittautunut ongelmaksi mentorille, jatkoimme mentorointia kuten kuka tahansa muukin pari. Koin, että pystyin sulavasti vaihtamaan roolia tutkijasta aktoriksi. Päätin olla oma itseni mentoroinnissa ja unohtaa tutkijan paineet. Tapaamisten jälkeen pyrin miettimään

havaintojani tutkimuksen kannalta. Tällainen täydellinen osallistuminen voi viedä objektiivisuutta tutkimukselta. Toisaalta jokaisen tutkimushenkilön kokemus on aina yksilöllinen ja subjektiivinen. Tässä tutkimuksessa taustalla on sosiaalinen konstruktionismi, jolloin tutkijan oletetaan olevan osa tutkittavaa ilmiötä. Siksi tutkijan osallistuminen oli perusteltua juuri tässä tutkimuksessa.

4.3 Mentorointiprojekti

Vaasan yliopiston kauppatieteilijöiden ainejärjestö (Warrantti ry) ja Vaasan Ekonomit ry (VasE) järjestivät mentorointiprojektin yhteistyössä Suomen ekonomiliiton (SEFEn) kanssa. SEFE on aikaisemmin järjestänyt lukuisia mentorointiohjelmiä eri puolella Suomea, mutta Warrantti ja sen opiskelijajäsenet eivät ole olleet osallisena opiskelijamentoroinnissa viime vuosina. Projekti alkoi huhtikuussa 2011 ja kesti vuoden 2012 maaliskuun loppuun. Projekti oli suunnattu opinnoissa loppuvaiheessa oleville Warrantin jäsenille ja työelämässä jo jonkin aikaa olleille VasE:n jäsenille. Huhtikuussa Vaasan yliopistolla järjestettiin opiskelijoille suunnattu tiedotustilaisuus tulevasta projektista, jonka tarkoituksena oli saada hakijoita mentorointiin. Mentoreita hankittiin SEFEn ja VasE:n sähköpostitiedotuksella ja koordinoijien henkilökohtaisia verkostoja hyödyntäen. Projektiin haettiin mukaan hakulomakkeella ja CV:llä, joita hyödynnettiin myös yhteensopivien parien löytämisessä. Hakijoille ilmoitettiin sopivasta parista sähköpostitse, jolloin henkilöstä annettiin nimettömänä taustatietoja. Tällöin oli mahdollista vielä vetäytyä projektista. (Töyli 2013.)

Kaikki hakijat pääsivät osallistumaan projektiin, vaikka mentoreita olikin vaikea löytää. Mentorointipareja oli yhteensä 12 kappaletta eli aktoreita ja mentoreita oli yhteensä 24 henkilöä. Kaikki osallistujat olivat suomalaistaustaisia ja vain kolme henkilöä oli miehiä. Varsinainen mentorointiosuus alkoi syyskuussa 2011 yhteisellä alkutapaamisella, jonka organisoivat järjestäjät. Siellä osallistujat saivat tietoa mentoroinnista, ehdotuksia keskustelujen teemoiksi ja materiaalia mentoroinnin tueksi. Sen jälkeen osallistujat aloittivat mentoroinnin ja aikaa heille siihen oli varattu maaliskuun puoleen väliin saakka, jolloin oli suunniteltu yhteistä lopputapaamista kaikkien osallistujien kesken. Tapaaminen kuitenkin peruuntui ja palaute kerättiin e-lomakkeella. (Töyli 2013.) Alun perin ajatuksena oli hyödyntää tätä aineistoa Pro gradussa, mutta koska kyselyyn vastasi vain 25 prosenttia osallistujista, se ei olisi ollut tarpeeksi edustava.

4.4 Teemahaastattelut

Tutkimuksessa pohditaan mentorointiin osallistuneiden kokemusten pohjalta, millaisia mahdollisuuksia opiskelija voi saada mentoroinnista. Tällöin voitiin valita haastateltavien joukkoon enemmän mentoroitavia opiskelijoita kuin mentoreina toimineita henkilöitä, jotta opiskelijoiden näkökulma painottuisi. Koska otannan on kuitenkin oltava edustava, ei mentoreita jätetty pois haastatteluista. Mentorointiprojektiin osallistuneiden yhteystietolistasta poimittiin satunnaisesti joukko mentoreita ja aktoreita, joille lähetettiin sähköpostitse haastattelupyynnöt. Lopulta haastateltavia oli kuusi, joista neljä oli aktoria (opiskelijoita) ja kaksi mentoria. Kaikki haastateltavat olivat naisia, koska projektiin osallistui vain kolme miestä. Haastatteluun oli mahdollista valita ihmisiä, joilla oli erilaisia kokemuksia. Erityisesti opiskelijoita valitessa pyrittiin valitsemaan henkilöitä, joilla oli erilainen tausta esimerkiksi ikä ja pääaine, koska se saattaa vaikuttaa kokemuksiin. Opiskelijat olivat opinnoissaan maisterivaiheessa yhtä aktoria lukuun ottamatta ja arvioitu valmistumisajankohta vaihteli kuukauden ja puolentoista vuoden välillä haastattelusta. Yksi haastateltava aktori työskenteli täysipäiväisesti omalla koulutusallallaan työssä, mutta muut kolme aktoria eivät työskennelleet haastatteluhetkellä kokoaikaisesti tai omalla koulutusallalla. Mentorit olivat Vaasan yliopiston alumneja ja heillä oli yli 10 vuotta työkokemusta. He toimivat ylempinä toimihenkilöinä yrityksissä.

Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluna maaliskuulla 2012, jolloin henkilö sai kertoa avoimesti ja ilman keskeytyksiä omasta kokemuksestaan. Haastattelut tehtiin mentorointiprojektin loppuvaiheessa, jotta osallistujilla oli vielä tuoreessa muistissa prosessi. Kaikki haastattelut pidettiin yhden viikon aikana, jotta parit olisivat mahdollisimman samassa vaiheessa mentoroinnissa. Haastattelut toteutettiin kasvokkain yhtä aktoria lukuun ottamatta, joka haastateltiin puhelimesta. Haastattelutilanteet pyrittiin pitämään mahdollisimman rauhallisina valitsemalla hiljainen tila haastattelu paikaksi. Haastattelut sujuivat hyvin avoimessa ilmapiirissä ja kestivät 30 minuutista 50 minuuttiin.

Haastattelukysymykset ryhmiteltiin viiteen eri kokonaisuuteen mentoroinnin mahdollisuudet teeman ympärille. Tavoitteena oli, että haastateltava itse innostuisi kertomaan mahdollisimman paljon kysyttävästä asiasta ja omasta kokemuksestaan. Koska näin ei kuitenkaan aina ollut, oli jokaisen pääkysymyksen alle listattu apukysymyksiä tai asioita, josta haluttiin lisätietoa tutkimusta varten. Haastattelu oli siis puolistrukturoitu teemahaastattelu. Kysymykset ovat nähtävissä liitteessä 1.

Ensimmäisessä pääkysymyksessä keskityttiin saamaan taustatietoa haastateltavan mentorointiprosessista esimerkiksi tapaamismäärästä ja henkilökemioista. Toisessa kokonaisuudessa pyrittiin selvittämään haastateltavan odotukset ja tavoitteet sekä niiden täytyminen. Samalla kysyttiin, minkä haastateltavat kokivat toimineen mentoroinnissa ja toisaalta taas, nousiko esille ongelmia. Tällöin voitiin herätellä haastateltavaa seuraaviin kysymyksiin. Kolmannessa pääkysymyksessä keskityttiin siihen, kokiko haastateltava mentoroinnin vaikuttaneen ajattelumalleihin tai toimintatapoihin, ja neljäs pääkysymys sen sijaan käsitteli mentoroinnin pidempiaikaisia vaikutuksia. Viimeisen, viidennen kokonaisuuden avulla pyrittiin selvittämään tarkemmin opiskelijamentoroinnin hyötyjä ja haasteita, jolloin tarkasteltiin haastateltavan positiivisia ja negatiivisia kokemuksia mentoroinnista. Kysymykset jaoteltiin siten, että kahdessa ensimmäisessä kokonaisuudessa pyrittiin saamaan taustatietoa ja toisaalta myös orientoimaan haastateltavaa seuraavia kysymyksiä varten. Loput kolme kokonaisuutta puolestaan käsitteli mentoroinnin mahdollisia vaikutuksia hyötyinä ja haasteina.

Tutkimuksen toteutuksella pyrittiin mahdollisimman hyvään luotettavuuteen. Haastattelut toteutettiin mahdollisimman samalla tavalla ja haastateltavat pidetään anonymeinä henkilöinä. Kysymykset olivat kaikille samat ja johdattelevia kysymyksiä pyrittiin välttämään. Monet haastateltavat olivat kiinnostuneita kuulemaan myös omiani kokemuksia projektista. Jotta tutkijan omat kokemukset eivät olisi vaikuttaneet haastateltavan vastauksiin, keskustelimme vasta itse haastattelun jälkeen niistä. Haastattelut litteroitiin sanatarkasti, jotta niistä välittyisi haastateltavan oma tulkinta mahdollisimman hyvin. Tutkielmaan onkin poimittu lainauksia tekstiä elävöittämään. Litteroitua tekstiä kertyi kirjoitusohjeiden mukaisesti noin 28 sivua, ja yhden haastattelun litterointitekstin pituus vaihteli kolmesta sivusta reiluun kuuteen sivuun.

4.5 Aineiston analysointi

Haastattelujen tutkimisessa käytettiin sisällön analyysia, joka on perusanalyysimenetelmä eli metodi. Sen soveltuvuus kokemusten analysointiin on hyvä, sillä siinä tekstiä tarkastellaan pohtien, mitä asioita ja merkityksiä johonkin ilmiöön liitetään. Menetelmän päämäärä, samoin kuin tutkielman tavoite, on rakentaa tutkittavasta asiasta jäsentynyt tulkinta. Tutkimus etenee osallistujien kokemusten käsitteellistämällä, jonka jälkeen kirjallisuudesta ja aikaisemmista tutkimuksista

laadittua viitekehystä testataan aineistoon. Koskisen ym. 2005 (231–233) ohjeiden mukaisesti aineiston analyysi aloitettiin tutustumalla huolellisesti kerättyyn aineistoon, ja samalla tehtiin muistiinpanoja. Alustavassa teemoittamisessa käytettiin apuna karttoja ja kuvioita, jotka auttoivat aineiston sulattelemisessa. Sen jälkeen keskeinen aineisto poimittiin erilleen eli koodattiin värein. Koodaamisessa pelkistettiin alkuperäisiä ilmauksia (redusointi) ja ryhmiteltiin samaa asiaa koskevat ilmaukset isommaksi asiakokonaisuudeksi (klusterointi). Myös sen jälkeen alaluokkia voitiin yhdistää ylä- ja pääluokiksi. Kiinnostavimmat teemat käytiin läpi kahdesti tai kolmesti, jotta niiden tärkeys varmistui tutkimusongelmalle. Valmistelevien vaiheiden jälkeen päästiin varsinaiseen analyysiin.

Koodaus tapahtui seuraavasti merkitsemällä, mistä asiasta aineiston katkelmassa puhutaan. Alla olevat esimerkit on poimittu haastatteluaineistosta. Aktori 2. kertomuksesta voidaan havaita, että hän ymmärtää kieltäytymisen olevan vaikeaa. Aktori 3. taas oivalsi, ettei hänen persoonallisuutensa sovellu tiettyihin tehtäviin eikä niitä siksi kannata hakea.

”Oon aikaisemminki tienny, etten osaa sanoa ei. Mutta ku joku toinen sanoo, niin tiedostaa oman tavan toimia.” (A.2)

”Et mä oon tienny aikaisemmin, et mä oon sellainen, mut mä en oo tajunnu sitä aikaisemmin, et mun ei kannata etsiä sellasta työpaikkaa.” (A.3)

Kun koodatut käsitteet on poimittu tekstistä, voidaan niitä ryhmitellä. Edellä olevien esimerkkien yläkäsitteeksi voidaan laittaa itsetuntemuksen parantumisen. Yleensä aineistosta on mahdollista löytää muita saman tason teemoja. Luokkien ryhmittelyä jatkettiin, kunnes ne yhdistyivät isompaan teemaan. Aineistossa esimerkiksi itsetunnon parantuminen voidaan sijoittaa mentoroinnin psykososiaalisten tehtävien alle viitekehysten perusteella. Lopulta luokat ja teemat värikoodattiin. Luokkia ja käsitteitä voidaan verrata kirjallisuuden ja aikaisempien tutkimusten avulla laadittuun alustavaan viitekehykseen, joka on esitelty alaluvussa 3.4 kuviona 4 sivulla 41. Tällöin viitekehys muotoutuu tutkimuksen tuloksia vastaavaksi, mutta teoria säilyy taustalla induktion mukaisesti. Viitekehys antaa vihjeitä tuloksista, mutta se ei saa vaikuttaa liikaa aineiston pohjalta tehtävään analyysiin. Oleellista on tarkkailla, miten juuri haastatellut henkilöt kokevat mentoroinnin mahdollisuudet opiskelijalle. Siksi empiriasta muodostetussa viitekehyksessä voi olla erilaisia korostuksia ja ryhmittelyä kuin teoriaan pohjautuvassa viitekehyksessä.

5. EMPIIRISEN TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä kappaleessa käsitellään tuloksia perustuen Warrantti ry:n ja Vaasan Ekonomien mentorointiprojektiin osallistuneiden kokemuksiin. Samalla vastataan seuraaviin tutkimusongelmiin: **1. Millaisia positiivisia kokemuksia ja hyötyjä opiskelija voi mentoroinnista saada? 2. Millaisia negatiivisia kokemuksia ja haasteita voi opiskelijamentoroinnissa olla? 3. Millaisia mahdollisuuksia opiskelija voi aktorina toimiessaan saada mentoroinnista?** Tutkimushenkilöt on nimetty seuraavasti: A.1, A.2, A.3, A.4 sekä M.1 ja M.2. Alkukirjain osoittaa, onko kyseessä aktori (A) vai mentori (M). Liitteessä 2 on nähtävissä haastateltujen henkilöiden taustat. Tulokset aloitellaan käsittelemällä mentorointiin osallistuneiden tutkimushenkilöiden odotuksia ja tavoitteita sekä mentorointisuhdetta. Tämän jälkeen käydään läpi vielä mentoroinnin haasteet, jotka nousivat tutkimuksessa esiin. Kappaleen pisin osio on tutkimuksessa havaitut mentoroinnin hyödyt. Viimeisenä luvussa tarkastellaan mentoroinnin mahdollisuuksia opiskelijalle aineistosta laaditun taulukon 9 avulla sivulla 68.

5.1 Taustatietoa: mentoroinnin muodot ja mentorointisuhde

Aluksi voidaan todeta, että Warrantin ja Vaasan Ekonomien järjestämästä opiskelijamentoroinnista voidaan havaita monia eri muotoja ja malleja. Opiskelijamentorointi on mahdollista nähdä väljästi strukturoituna ohjelmana: järjestäjät muodostivat parit ja pitivät alkutilaisuuden sekä arvioivat tuloksia. Tavoite oli kehittää sekä mentoreita että aktoreita heidän omien tarpeidensa mukaan. Mentorointi annettiin tapahtua hyvin luonnollisesti ja vapaasti alkutilaisuuden jälkeen, kun osallistujat olivat saaneet eväät menetelmän käyttöön. Toisaalta ideana oli, että tavoitteiden päättämisen jälkeen mentorointipari alkaa suunnitelmallisesti keskittyä valittuihin aihepiireihin. Vaikka alkutilaisuus oli muodollinen, olivat tapaamiset mentorin kanssa luultavasti epämuodollisia ja spontaania tilannekohtaista mentorointiakin saattoi olla havaittavissa.

Haastatellut mentorointiin osallistujat kertoivat tavanneensa mentoria/aktoria 2-6 kertaa noin parin tunnin ajan kerrallaan. A.3:lle tapaamisia kertyi vähän, koska hän koki, etteivät henkilökemiat kohdanneet mentorin kanssa ja osittain syynä olivat myös aikatauluhaasteet. A.1 tapasi mentoria vain 2 kertaa, koska he asuivat eri paikkakunnilla ja molemmat olivat kokopäivätyössä. Siksi he pitivät osan mentoroinnista puhelimen välityksellä ja tekivät mentorin vaihdon, jolloin A.1 sai tilaisuuden keskustella asioista

myös toisen aktorin mentorin kanssa. Osa mentoroinnista hoidettiin sähköpostilla, jolloin mentoroinnissa voidaan nähdä e-mentoroinnin piirteitä Isotalon (2010) mukaisesti. Vaikka A.2 tapasi mentoria kasvokkain vain muutaman kerran, korostaa hän, että on päässyt käsittelemään paljon asioita. Haastateltavista A.2 ja M.2 aikovat tavata toisiaan varsinaisen järjestetyn mentorointiprojektin jälkeen. Kertomusten perusteella haastateltavilla ei ollut mentoroinnissa tiukkaa etenemisjärjestystä asioita käsiteltäessä. Kaikkien haastateltujen henkilöiden kertomuksista voidaan huomata, että he ymmärsivät kuitenkin aktorin roolin mentoroinnin vetäjänä, mitä Nakari ym. (2007) korostaa. Tämä saattaa johtua alkutapaamisesta, jossa painotettiin aktorin vastuuta prosessissa. Haastateltavat kertoivat henkilökemioiden toimineen hyvin lukuun ottamatta A.3:sta. A.2 ja M.1 myöntävät kuitenkin aluksi miettineensä, onko heillä mitään yhteistä parinsa kanssa.

5.2 Odotukset ja tavoitteet tutkimuksen mukaan

Kukaan haastatelluista henkilöistä ei ollut aikaisemmin osallistunut mentorointiin, mikä saattoi vaikuttaa odotuksiin ja tavoitteisiin. Kummankin mentorin työpaikalla oli kuitenkin käytössä mentorointiohjelma, joten mentoreilla oli jonkin verran ennakkotietoa mentoroinnista. A.1 oli kuullut mentoroinnista kurssien luennoilla henkilöstön kehittämismenetelmänä. Hänellä ja A.2:llä ei ollut selkeää kuvaa mentoroinnista eikä siksi paljon odotuksia. A.4 oli etukäteen selvittänyt, mitä mentorointi on ja mitä prosessilta odottaa. Kaikki tutkimushenkilöt paitsi A.2 kertoivat osallistuneensa mentorointiprojektin aloitustilaisuuteen, jossa annettiin tietoa mentoroinnista ja kannustettiin miettimään omia tavoitteita.

Aktoreiden tavoitteet ja odotukset liittyivät työelämään siirtymiseen, kuten taulukko 5 sivulla 52 havainnollistaa. Kaikki aktorit lukuun ottamatta A.2:sta toivoivat apua työnhakuun ja siihen toivoi tukea myös M.1:n kertomuksen mukaan hänen aktorinsa. Suurin osa aktoreista halusi selvittää, miten ja minne kannattaisi hakea töihin. A.2 ja A.4 odottivat myös tietoa siitä, millaista työelämä on käytännössä. Myös haastateltujen mentoroiden mukaan heidän aktoriensa tavoitteina oli kuulla työelämästä käytännön kokemusten kautta. A.4 halusi tietää, millaista työelämä on ja millaisia mahdollisuuksia siellä voisi hänelle olla. A.2 puolestaan halusi erityisesti tietää, millaisia hänen alansa työ ja työtehtävät ovat. Tällöin hän voisi arvioida, sopiiko työ hänelle. Kolme aktoria mainitsi tavoitteekseen itsetuntemuksen kasvattamisen, mikä

ilmeni monella tavalla aktorien kertomuksista. Esimerkiksi A.1 toivoi mentoroinnista apua omien ammatillisten ja henkilökohtaisten kehitystarpeiden selvittämiseen ajatellen tulevaisuutta työelämässä. A.2 halusi oppia tiedostamaan omia tapoja toimia ja A.3 puolestaan pyrki saamaan parempaa käsitystä omasta ammatillisesta osaamisesta. Mentorien odotukset ja tavoitteet erosivat toisistaan. M.2 halusi auttaa ja sparrata opiskelijaa sekä tietää nykynuorten elämästä ja odotuksista työelämään. Sen sijaan M.1 halusi tuoreita ajatuksia ja vinkkejä mentoroinnin avulla.

Näiden odotusten ja tavoitteiden voidaan nähdä noudattavan Kramin (1983) jakoa mentoroinnin uratehtäviin ja psykososiaalisiin tehtäviin. Uraan liittyviin tehtäviin voidaan jakaa haastateltujen aktorien odotukset ja tavoitteet koskien työnhakua ja työelämä tietoutta, koska niiden voidaan katsoa edistävän uraa. Itsetuntemus puolestaan liittyy mentoroinnin psykososiaalisiin tehtäviin, joiden ajatellaan lisäävän pätevyyden tunnetta, selkiyttävän identiteettiä ja parantavan tehokkuutta.

Kaikki aktorit paitsi A.3 kertoivat odotusten ja tavoitteiden täyttyneen. A.4 koki prosessin jopa ylittäneen odotukset. A.1, A.2 ja A.4 lähtisivät uudestaan mentorointiin mukaan ja suosittelisivat sitä muille opiskelijoille. Myös mentorit mainitsivat aktoreidensa pitäneen mentorointiprojektia hyödyllisenä. M.2 koki mentoroinnin tavoitteiden täyttyvän, koska hänen aktorinsa oli tyytyväinen mentorointiin. M.2 innostuikin hyvän kokemuksen takia osallistumaan työpaikkansa mentorointiohjelmaan aktorina. M.1 kertoo mentoroinnin olleen mielenkiintoinen kokeilu, ja että kokemus auttoi häntä tunnistamaan haasteet mentoroinnissa. M.1 koki myös iloa siitä, että pystyi auttamaan aktoria. M.1 ei kuitenkaan lähtisi heti uudestaan mukaan mentorointiin, koska koki kuitenkin saaneensa mentoroinnista itse vähän. A.3 kertoo mentoroinnin epäonnistuneen, ja hänellä oli pettynyt olo haastatteluhetkellä. A.3:n odotukset eivät täyttyneet, mutta hän koki silti hyötynensä jonkin verran tapaamisista ja mentorin tarinoista. A.3 ei lähtisi varauksettomasti mukaan mentorointiin aktorina. Hän kuitenkin korostaa uskovansa, että mentoroinnista olisi ollut enemmän hyötyä haastatteluhetkellä, koska työelämään siirtyminen oli lähempänä silloin kuin mentorointiprosessin aikana. Myös A.4 nosti saman asian esille haastattelussa:

” Mulla se on nyt ollut se työelämään siirtyminen se tärkein juttu. Jos mulla opinnot olis ihan alkuvaiheessa, niin ei siitä [mentoroinnista!] olisi niin hyötyä – ”.

Taulukko 5. Tutkimushenkilöiden odotukset ja tavoitteet mentoroinnissa.

Tutkimushenkilö	Odotukset ja tavoitteet	Saavutettiin
A.1	Itsetuntemus ja työnhaku	Kyllä
A.2	Itsetuntemus ja työelämä tietous	Kyllä
A.3	Itsetuntemus ja työnhaku	Ei
A.4	Työnhaku ja työelämä tietous	Kyllä
M.1	Tuoreet ajatukset	Osittain
M.2	Tiedon saaminen ja auttaminen	Kyllä

5.3 Mentoroinnin haasteet ja negatiiviset kokemukset tutkimuksen mukaan

Vaikka haastateltujen kokemukset olivat pääsääntöisesti positiivisia, tunnistavat haastatellut silti haasteet mentoroinnissa. Taulukkoon 6 sivulla 55 on koottu haastattelussa esiin tulleet sudenkuopat ja negatiiviset kokemukset. Tummennetulla kirjaimilla on merkitty ne haasteet, jotka aineistossa toteutuivat. Tummentamattomat kohdat puolestaan mainittiin haastattelussa mahdollisina mentoroinnissa ilmenevinä sudenkuoppina.

Nakaran ym. (2007: 26–27) mukaan, jos haasteet osoittautuvat liian suuriksi eikä sudenkuoppia pystytä välttämään, voi se johtaa mentoroinnin epäonnistumiseen. Haastatelluista vain A.3 kokee mentorointinsa epäonnistuneen. Hän pitää syynä henkilökemioiden lisäksi mentorin erilaisia arvoja ja toimintatapoja. A.3 on mielestään itse syvällinen pohtija, kun taas hänen mentori on käytännön tekijä, jolle ulkoinen olemus on tärkeää. Juusela ym. (2000: 34–39) toteaaakin, että jos mentori ei tunnu toimivan, voidaan syynä pitää epätarkasti henkilökemioita. Yleensä taustalla on kuitenkin mentorointiparin erilaiset perusarvot ja ihmiskäsitys. Myös Simon ja Eby (2003) nostivat tämän esiin opiskelijamentorointia tutkiessa. He mainitsevat myös, että mentorin ja aktorin hyvin erilaiset toiminta- ja työskentelytavat voivat mahdollisesti vaikuttaa mentoroinnin negatiivisiin kokemuksiin. A.3 mielestä on mahdollista, että negatiivisen kokemuksen vuoksi aktori alkaa syyllistää itseään ja kokee olevansa huono, jolloin itsevarmuus voi laskea. M.2 pitää todennäköisenä sitä, että on vaikea myöntää

epäonnistumista mentoroinnissa ja että aktori kokee huonommuutta epäonnistumisesta. Teoriaosan lähdemateriaali ei kuitenkaan vahvista näitä A.3:n ja M.2:n ajatuksia, mikä saattaa johtua siitä, ettei mentoroinnin negatiivisia kokemuksia ole tutkittu yhtä laajasti kuin positiivisia.

”Mut sitten on varmaan se, et kenellä on rohkeus sanoa, että on epäonnistunut. Et se usein menee varmaa monta kertaa niin, että aktori kokee, et oon huono.”(M.2)

” – et tulee itselle syyllinen olo siitä ja et mä olin jotenki nyt huono, koska mä en osannu tehdä tätä ja mä en pärjänny mentoroinnissa. Et sitten vois hyvin ajatella, et itsetunto huononee.” (A.3)

A.3:n lisäksi A.2 ja A.4 uskovat henkilökemioiden vaikuttavan paljon mentorointiin. A.4:n ja M.2: mukaan ongelmia voi syntyä, jos toinen mentoroinnin osapuoli sulkeutuu. Tällöin voi olla vaikeaa keskustella avoimesti ja rehellisesti sekä kertoa omista tavoitteista. Näin voidaan havaita sulkeutumisen viittaavan luottamukseen, jota Juusela ym. (2000: 19) sekä Nielson ja Eisenbach (2001) pitävät yhtenä mentorointisuhteen periaatteena. M.2 kannustaakin opiskelijaa miettimään, haluaako oppia ja hyödyntää mentorin osaamista ja erityisesti onko valmis itse tuomaan omaa näkemystä esille. Tämän lisäksi A.4 ja A.2 kokevat ennakkoluulottomuuden hyödylliseksi mentoroinnissa:

” – no semmoinen avoimuus, et tosiaan meillä toimi henkilökemiat alusta lähtien. Et uskalsi esittää kaikkia tyhmiäkin kysymyksiä ja sille kertoo avoimesti, että mitä on tavoitteina. – Ja sitten sellainen ennakkoluulottomuus ylipäättään, että rohkeasti vaan menee, niin kyllä se siitä lähtee etenemään.” (A.4)

Juusela ym. (2000: 34–39) ja Schlee (2000) toteavat ajanpuutteen olevan yksi mentoroinnin haaste. Tämä korostui myös aineistossa, koska kaikki haastatellut kokivat haasteeksi tapaamisten sopimisen aikatauluongelmien vuoksi. Erityisen haasteellista tämä oli A.1:lle, jonka mentori asui eri paikkakunnalla. Juuselan ym. (2000: 34–39) mukaan ajanpuute voi johtua sitoutumattomuudesta mentorointiin. M.2 ja A.3 toteavatkin, että mentorointiin osallistuessa pitäisi olla varma omasta sitoutumisesta ja siitä, että on aikaa ja halua priorisoida mentorointi. Juusela ym. (2000: 34–39) toteaa, että juuri tämän vuoksi mentoroinnin tavoitteet pitäisi olla tarpeeksi kiinnostavia ja riittävän haastavia. A.1, A.2, M.1 ja M.2 pitävätkin tavoitteiden määrittelyä tärkeänä mentoroinnille. He korostavat, että sitä enemmän mentoroinnista saa hyötyjä, mitä selvempi tavoite on. A.1 huomauttaa, että jos ei ole tavoitteita, on vaikea hyötyä

mentoroinnista. Myös Schlee (2000) huomasi tutkimuksessaan tavoitteiden merkityksen. M.1 kertoo hyvin, mitä voi tapahtua, jos tavoitteet ovat epäselvät:

”Jos se tavoite ei ole kirkas, niin siinä sitten hyvin herkästi tulee esiin mentorin kiireet ja saattaa käydä niin, et keskustelut tulee hoidettua vasemmalla kädellä ja ehkä peruttua niitä tapaamisia.”

M.1 olisi toivonut, että aktorilla olisi ollut enemmän näkemystä siitä, mitä hän mentoroinnin avulla haluaa. Mentoroinnin ideana on lähteä aktorin tarpeista, jonka takia luultavasti kaikki muut haastatellut paitsi A.4 korostavat mentorin roolia kuuntelijana. Juuselan ym. (2000: 34–39) mukaan aktorin passiivisuus voi kertoa hänen asenteestaan oppimiseen tai sitten mentori on ainoastaan innostaja ja motivoija. Aktorin passiivisuuden takia M.1 koki kuitenkin vaikeaksi antaa aktorin viedä mentorointia eteenpäin ja olla tarjoamatta valmiita keskusteluaiheita. Myös M.2 koki haasteeksi sen, ettei puhu tai ohjaa liikaa, vaan kysymysten kautta oivalluttaa. Hänen mielestään mentorin tulee viedä kohti aktorin tavoitteita eikä puhua vain itselle tärkeistä asioista. M.2 lisäksi A.1, A.2 ja M.1 pitävätkin riskinä sitä, että mentori ohjaa liikaa aktoria. A.1 ja M.2 näkevät tämän erityisen huonona asiana varsinkin, mikäli aktori on kovin alistuva ja noudattaa sokeasti mentorin neuvoja. A.2 tiivistääkin mentoroinnin haasteet hyvin:

”Kaikki voi mennä pieleen. Jos henkilökemiat ei yhtään pelaa, mentori on liian määrällävä ja dominoiva tai just, ku tavoitteena on et kuunnellaan kisälliä, et mitä hän haluaa tehdä. Niin et jos se epäonnistuu, niin kaikki voi epäonnistua. Ei saavuteta tavoitteita, jos ei aseteta niitä oikein.”

Taulukko 6. Haasteet opiskelijamentoroinnissa tutkimuksen mukaan.

Haasteet ja negatiiviset kokemukset	Tutkimushenkilö
Sitoutuminen <ul style="list-style-type: none"> • Aikatauluongelmat • Välimatka 	A.3, M.2 Kaikki A.1
Mentorintisuhte <ul style="list-style-type: none"> • Henkilökemiat eivät toimi • Erilaiset toimintatavat ja arvot • Sulkeutuminen 	A.2, A.3 , A.4 A.3 A.4, M.2
Mentorin/aktorin käytös <ul style="list-style-type: none"> • Mentori ei kuuntele • Mentorin liika ohjaus • Alistuva aktori 	A.1, A.2, A.3, M.1 , M.2 A.1, A.2, M.1 , M.2 A.1, M.2
Tavoitteiden asettaminen	A.1, A.2, M.1 , M.2
Itsevarmuus laskee	A.3

5.4 Mentoroinnin hyödyt tutkimuksen mukaan

Tutkimuksessa havaittiin monia hyötyjä mentoroinnista, joista monet toistuvat teoriaosuudessa. Alla oleva taulukko 7 tiivistää tutkimuksessa löydetty hyödyt aktorille. Hyödyt kerättiin aktorien ja mentorien kertomuksista suoraan ja niitä analysoimalla. Hyödyiksi luettiin asiat, jotka haastatellut aktorit kokivat positiivisina tuloksina mentoroinnista oman kokemuksensa pohjalta. Sen lisäksi huomioitiin mentorien näkökulma selvittämällä, mihin asioihin he olivat tarjonneet aktorille apua ja miten he kokivat aktorin hyötyn mentoroinnista. Taulukosta 7 on mahdollista havaita, että samat positiiviseksi koetut asiat toistuivat melko monen haastatellun kokemuksissa ja näkemyksissä. Lähes kaikki haastatellut kuitenkin huomauttivat, että mentoroinnin hyödyt ovat pitkälti riippuvaisia mentoroinnille asetettuihin tavoitteisiin, kuten jo aikaisemmin on todettu haasteita käsiteltäessä. Esimerkiksi M.1 näkee mentoroinnissa paljon erilaisia mahdollisuuksia eikä rajaisi mitään pois, jos syntyy luottamuksellinen suhde aktorin ja mentorin välille.

Taulukko 7. Hyödyt opiskelijamentoroinnissa tutkimuksen mukaan.

Hyödyt aktorille	Tutkimushenkilö
Kehitystarpeiden selvittäminen (ammattilliset ja henkilökohtaiset)	A.1, A.2, A.4
Työnhaussa opastaminen (miten ja mihin)	A.1, A.2, A.3, A.4, M.1, M.2
CV:n ja työhakemusten kommentointi	A.1, A.2, A.3, A.4, M.1, M.2
Itselle sopivan työskentely-ympäristön tiedostaminen	A.1, A.3
Ajanhallinnan ja stressin käsittely	A.1, A.2, M.2
Tieto ammatillisista teemoista	A.1, A.3, M.1, M.2
Tieto työelämästä	A.1, A.2, A.4, M.1
Rohkaisun saaminen	A.1, A.2, A.3, A.4, M.2
Ajatusmaailman avartuminen	A.1, A.3, M.1, M.2
Asenteen muutos	A.1, A.4
Itsevarmuuden ja – luottamuksen kasvu	A.1, A.3
Verkostoituminen	A.1, A.2, A.3, A.4, M.1, M.2
Ajatusten selkeytyminen	A.2
Toiminta-tapojen tiedostaminen	A.1, A.2
Vahvuuksien ja heikkouksien selvittäminen	A.1, A.2, A.4, M.2
Itsetuntemuksen parantuminen	A.1, A.2, A.3, A.4, M.1, M.2
Priorisoinnin oppiminen	A.2, A.4
Päätöstenteon helpottuminen	A.2
Tavoitteiden selkiytyminen	A.2, A.4
Epävarmuuden lasku työnhaussa	A.4, M.1, M.2
Opiskelussa tukeminen	A.2, A.3, M.2
Uudet ajattelumallit	A.1, A.2, A.4
Uudet toimintatavat	A.2, A.4
Keskittymisen parantuminen	A.2, A.4

Taulukon 7 hyödyt on mahdollista ryhmitellä seitsemään eri luokkaan selkeämmän ja jäsentyneemmän käsityksen saamiseksi. Tätä jakoa havainnollistaa taulukko 8 seuraavalla sivulla. On kuitenkin hyvä huomata, että voidaan ajatella yhden hyödyn kuuluvan useampaan eri luokkaan. Esimerkiksi priorisoinnin oppimisen voidaan liittää

itsetuntemuksen ja -varmuuden kasvamiseen ja ajanhallinnan parantumiseen. Jatkossa tarkastellaan tarkemmin koettuja hyötyjä ja haastateltujen aktorien ja mentorien kokemuksia.

Taulukko 8. Tutkimuksen mukaiset hyödyt aktorille ryhmiteltyinä.

Hyödyt aktorille ryhmiteltyinä
Itsetuntemuksen ja -varmuuden kasvaminen <ul style="list-style-type: none"> • Kehitystarpeiden selvittäminen • Itselle sopivan työskentely-ympäristön tiedostaminen • Toiminta-tapojen tiedostaminen • Vahvuuksien ja heikkouksien selvittäminen • Priorisoinnin oppiminen
Tiedon saaminen ja vaihtaminen <ul style="list-style-type: none"> • Tieto työelämästä • Tieto ammatillisista teemoista
Hyväksyntä ja tukeminen <ul style="list-style-type: none"> • Opiskelussa tukeminen • Epävarmuuden lasku työnhaussa • Rohkaisun saaminen
Työnhaussa valmentaminen <ul style="list-style-type: none"> • Epävarmuuden lasku työnhaussa • CV:n ja työhakemusten kommentointi
Ajanhallinnan parantuminen <ul style="list-style-type: none"> • Priorisoinnin oppiminen
Verkostoituminen
Ajatusmaailman avartuminen <ul style="list-style-type: none"> • Asenteen muutos • Ajatusten selkeytyminen • Päätöstenteon helpottuminen • Tavoitteiden selkiytyminen • Uudet ajattelumallit ja toimintatavat • Keskittymisen parantuminen

5.4.1 Itsetuntemuksen ja -varmuuden kasvaminen

Muun muassa Kramin (1983) ja D'Abaten (2010) mukaan yksi mentoroinnin hyödyistä on itsetuntemuksen parantuminen. Siksi ei yllättänyt se, että tutkimuksessa kaikki haastatellut aktorit kokivat itsetuntemuksen kasvaneen ja M.1 uskoo, että myös hänen aktorinsa itsetuntemus parani mentoroinnin aikana. Kuten edellä mainittiin, itsetuntemuksen parantuminen toistui myös tavoitteissa ja odotuksissa. Itsetuntemusta käsitellessä hyödynnettiin erilaisia analyyseja haastateltujen mukaan. Lukuun ottamatta A.3:sta ja M.1:n aktoria kaikki aktorit olivat tehneet omasta itsestään SWOT-analyysin, kuten alkutapaamisessa ehdotettiin. Haastateltavat kertovat, että SWOT-analyysin kautta pyrittiin löytämään aktorin vahvuudet ja heikkoudet sekä mahdollisuudet ja uhat yhdessä mentorin kanssa keskustelemalla. A.1, A.2 ja M.1:sen sekä M.2:sen aktorit pääsivät myös hyödyntämään mentororeidensa työpaikalla käytettäviä henkilökohtaisia analyyseja, kuten Thomas-menetelmää.

Kaikki haastatellut aktorit paitsi A.3 ovat oppineet tiedostamaan mentoroinnin avulla paremmin omia kehityskohteita. Leskelän (2005) mukaan aktori pystyy tunnistamaan kehityskohteet paremmin, koska mentorin kanssa keskusteluissa käsitellään ongelmien ja kriisien syitä ja seurauksia. Esimerkiksi A.1 kertoo tunnistavansa nyt paremmin ammatilliseen osaamiseen ja persoonaan liittyvät kehitystarpeet sekä omat toimintamallit, joita haluaisi muuttaa. A.4 on puolestaan itsetutkistelun kautta pohtinut omia heikkouksiaan ja asioita, jossa hän voisi kehittyä. Sen sijaan A.2 kertoo löytäneensä omat kompastuskivet ja hän on miettinyt, miten niitä voisi käyttää vahvuuksina. A.2 myös uskoo, että heikkouksien tiedostamisella on vaikutuksia tulevaisuudessa:

” – – osaa sitten jatkossa pitkällä aikavälillä ottaa ne [kompastuskivet!] huomioon, kun tekee jotain päätöksiä tai jotain muuta.”

A.1 ja A.3 kertoivat mentoroinnin selkeyttäneen itselle sopivaa työskentely-ympäristöä ja organisaatiokulttuuria, minkä voidaan nähdä lisänsä heidän itsetuntemustaan. A.3:n mentori oli hyödyntänyt Myers–Briggs tyyppi-indikaattoria oman tehtävänkuvan rakentamisessa työpaikallaan ja oli hyvin innostunut indikaattorista. Tämän seurauksena A.3 oli tutustunut omaan MBTI-indikaattorin profiiliin. Hän oli oivaltanut itsetuntemuksen kasvamisen kautta etenkin, millaisiin työpaikkoihin hänen ei kannata hakeutua ja millaista organisaatiokulttuuria hän arvostaa eniten. A.1 puolestaan huomannut itsetuntemuksen kautta, millainen työympäristö sopisi hänelle parhaiten:

”Koska mä oon ehkä semmoinen, että sitte ku pääsee olemaan osa jotain semmoista tiimiä tai kokonaisuutta, missä on kokeneempia ihmisiä ja erilaisia ihmisiä, niin se on ehkä mulle kaikkein paras työskentely-ympäristö. Siinä mä pystyn eniten niinku saamaan muilta, mutta myös antamaan muille.”

A.2 ja A.4 kertoivat saaneen apua mentoroinnista itselle tärkeiden asioiden selvittämiseen. Erityisesti A.2 korosti, että hän osaa nyt keskittyä itselle tärkeisiin asioihin paremmin. Tällöin A.2 ja A.4 ovat itsetuntemuksen kautta oppineet priorisoimaan. A.1 ja A.3 kokivat itsevarmuuden ja -luottamuksen kasvaneen mentoroinnin avulla ja myös muun muassa Allen ym. (2004) ja Levinson ym. (1978) toteavat saman tutkimuksissaan. A.1:n ja A.3: mukaan vahvuuksia käsitellessä mentorin kanssa ne konkretisoituvat ja vahvuudet tulivat paremmin esille parantaneen itsevarmuutta.

” – – voi helpommin sit uskoa niihin hyviinkin puoliin, ku monesti sitä on sokee itsellensä – –.”(A.3)

5.4.2 Tiedon saaminen ja vaihtaminen

Haastatellut henkilöt kertoivat saaneensa ja vaihtaneensa tietoa mentoroinnin aikana. Etenkin aktorit kokivat saaneensa paljon uutta tietoa. Bozeman ja Feeney (2007) pitävätkin mentoroinnille tyypillisenä epävirallisen tiedon siirtymistä, ja Mullen (1994) korostaa mentorointisuhteessa tapahtuvaa tiedonvaihtoa ja osaamisen hankintaa. Haastattelujen perusteella voidaan todeta, että tietoa oli saatu ja vaihdettu työelämästä ja ammatillisista teemoista. Työelämä tietous käsitteenä viittaa tässä aineistossa siihen, millaista työskenteleminen on yleisesti toimialoilla ja organisaatioissa, jonne ekonomit voivat työllistyä. Tieto ammatillisista teemoista sen sijaan viittaa ammatilliseen osaamiseen ja siihen liittyviin asioihin käytännössä työelämässä. A.1 tiivistä hyvin aktorin näkökulman tiedon saamiseen ja vaihdantaan:

”Koska opiskelijoilla on just se, että luetaan kirjoja ja keskustellaan ehkä luennoilla asioista, tehdään jotai kirjallisia töitä. Mutta se, että mitä se sitten ihan oikeasti on työelämässä, niin siitäkin on hyvä saada jotain tietoa. Et ei se tietenkään, että mentori kertoo niistä asioista oo sama asia, ku opiskelija ite menee työelämään ja sen kautta näkee niitä asioita, mutta silti siitä on siis hyötyä.”

Tiedon saamista ja vaihtamista käsiteltäessä aineistossa korostui neuvominen ja opastaminen sekä toisaalta kokemuksista oppiminen. Nakari ym. (2007: 28)

mainitseekin, että aktori voi mentoroinnilla saada mentorin kokemuksiin perustuvaa hiljaista tietoa. M.1 kiteyttääkin tämän hyvin seuraavasti:

”No, ollaan luonteeltaan aika samanlaisia – – . Siinä mielessä mä pystyin aikalailla hänelle antamaan niinku ihan sellaisia käytännön vinkkejä ihan siitä, miten mulla on mennä työelämässä, miten mä oon mennä eteenpäin ja kertomaan sellaisia haastepaikkoja, mitä itse on sitten jälkeenpäin miettinyt, et ton olisin tehnyt toisin.”

Schleen (2000) opiskelijamentorointia käsittelevässä tutkimuksessa huomattiin, että mentori voi auttaa aktoria työelämään tutustumisessa. A.2:n yhtenä tavoitteena oli selvittää mentoroinnin avulla, millaista hänen opiskelemalla alalla on työskennellä. Siksi A.2:n mentori järjesti tapaamisen paikallisen teollisuusyrityksen henkilöstöjohtajan kanssa. Tällöin hän sai ainutlaatuisen tilaisuuden saada suoraan alan asiantuntijalta tietoa siitä, mitä työ pitää sisällään. A.2 pystyi näin arvioimaan, sopiiko työ hänelle. A.4 listaakin yhdeksi mentoroinnin mahdollisuudeksi sen, että jos mentori työskentelee aktoria kiinnostavissa tehtävissä, voi aktori saada tietoa siitä, mitä työ on käytännössä. M.1 kertoo, että hänen aktorillaan oli vanhanaikaisia käsityksiä työelämästä, jolloin M.1 oli korjannut käsityksiä esimerkkien kautta ja antanut lisää tietoa. M.1 mukaan hän olisi voinut tarjota myös konkreettista työelämään tutustumista työpaikallansa, mikäli aktori olisi sitä halunnut. A.1 kertoo keskustelleensa mentorin kanssa myös nuorten odotuksista työelämässä, jolloin hän koki pystyneensä jakamaan tietoa myös mentorille.

A.1:n haastattelusta käy ilmi, että hän on keskustellut mentorin kanssa monista eri ammatillisista teemoista ja vaihtanut niistä kokemuksia enemmän kuin kukaan muu haastateltavista. Tämä selittyy sillä, että aktori oli mentoroinnin aikana kokopäivätyössä henkilöstöhallinnon tehtävissä kuten hänen mentorinsakin. A.1 oli esimerkiksi vaihtanut kokemuksia työhyvinvoinnista ja kehityskeskusteluista. Hän oli sähköpostin välityksellä lähettänyt listan mentorille asioista, josta hän halusi enemmän tietoa ja erityisesti näkökulmaa siitä, miten ne mentorin yrityksessä hoidetaan. Tämä saattoi edistää A.1:n ammatillista kasvua, joka viittaa Kramin (1983) uratehtäviin. A.3 puolestaan koki saaneensa tietoa ammatillisista teemoista kirjallisuuden avulla, jonka hän sai mentorilta. M.1 kertoo keskustelleen aktorin kanssa esimiestyöstä ja johtamisesta, koska aktorin tavoitteena oli joku päivä olla esimiestehtävissä. Näin M.1:n aktori sai kuulla mentorin kokemuksia esimiestyöstä.

5.4.3 Hyväksyntä ja tukeminen

Kaikki haastatellut aktorit kertoivat saaneensa rohkaisua ja tukea mentoroinnilla, mitä pidetäänkin yleisesti yhtenä mentorin hyötynä (esimerkiksi Kram 1983; D'Abate 2010; Nakari ym. 2007: 28). Myös haastateltujen mentorien kertomuksista voi päätellä, että he tarjosivat aktoreilleen kannustusta. A.1 ja A.4 kokivat rohkaisevaksi sen, että mentori oli valmis vastaamaan myös ”tyhmiin kysymyksiin” ja suhtautui aktoriin tasavertaisena keskustelukumppanina, vaikka mentori toimikin esimiesasemassa. A.1 kertoikin, että hän pystyi kysymään mentorilta sellaisia asioita, joita ei ehkä keneltä tahansa uskaltaisi kysyä. Tämä viittaa mentorin antamaan hyväksyntään. Nakari ym. (2007: 28) tiivistääkin asian hyvin todetessaan, että mentorin hyväksynnällä ja tuella aktori saa rohkaisua ja kokee itsensä tärkeäksi.

A.1 ja A.3 kertovat, että mentorointi auttoi heitä rohkaistumaan omissa uratavoitteissa mentorin esikuvan kautta. Scandura (1992) erottaakin roolimallina toimimisen mentoroinnin erilliseksi kokonaisuudeksi ja Kram (1983) pitää sitä yhtenä psykososiaalisista tehtävistä. A.1 kertoo, että hänen mentori toimii asemassa, johon A.1 tähtää. A.1:n mukaan hän on aina ihaillut johtotehtävissä työskenteleviä henkilöitä. Kun A.1 sai tilaisuuden tutustua tällaiseen henkilöön, hän huomasi, että hekin ovat vain tavallisia ihmisiä. Näin A.1 ymmärsi, että hänelläkin on hyvät mahdollisuudet päästä tulevaisuudessa unelmatyöhönsä.

” – – niin sekin on tosi rohkasevaa, et tajuu, ettei sekään näitä oo osannu, et sekin on nää joskus oppinu. Et tavallaan on tajunnu sen, ettei kukaan osaa näitä asioita ennen osannu, ku aloittaa tekemään.” (A.3)

A.2 ja A.3 mainitsevat saaneensa mentoroinnilla tukea opiskeluun. A.2 sai mentorin työpaikan kautta mahdollisuuden tehdä pro gradu-tutkielman yritykselle. A.3 puolestaan oli saanut apua gradun aiheen valinnassa. M.2 kertoo tukeneen aktoria graduprosessissa. M.1 ja M.2 olivat pyrkineet tukemaan ja rohkaisemaan aktoreitaan myös työnhaussa. M.1 mainitsi, että hän kannusti aktoria arvostamaan omaa työkokemusta, johon aktori oli suhtautunut aikaisemmin liian vaatimattomasti. Lisäksi M.2 huomauttaa, että tukemisella voidaan vähentää aktorin epävarmuutta työnhaussa, minkä A.4:kin oli omakohtaisesti huomannut.

”Varmasti just sellasta sparrausta ja kannustusta tällä hetkellä pinnalla oleviin asioihin, koska mä voisin kuvitella, et on vähän epävarmuutta siitä, et nyt haen

sitä ensimmäistä työpaikkaa tai jos on alkuvaiheessa ja hakee kesätyöpaikkaa.”
(M.2)

5.4.4 Työhaussa valmentaminen

Opiskelijamentorointia koskevissa tutkimuksissa Schlee (2000) ja D’Abate (2010) huomasivat opiskelijan saavan apua työnhakuun. Myös tässä tutkimuksessa kaikki haastatellut henkilöt paitsi A.3 mainitsivat saaneen tai antaneen apua työhaussa. Itse asiassa työnhaku tuntui olevan hyvin monen aktorin tavoite ja kertomuksista voi päätellä, että työnhakua onkin käsitelty paljon. Esimerkiksi M.1:n mukaan hänen aktorinsa mentorointi koostui melkein pelkästään työnhakuun valmentamisesta. Työhaussa vaikuttaisi aineiston perusteella olevan kaksi asiaa, johon aktorit erityisesti toivoivat apua. Toinen asia on se, mihin kannattaisi hakea ja toinen miten hakeminen kannattaa tehdä. A.1 kiteyttää tämän seuraavasti:

” – ja että mitä asioita kannattaisi tuoda enemmän esille, ja minkä tyyppistä työpaikkaa kannattaisi hakee, mitä haluaisin hakea.”

Schlee (2000) ja D’Abate (2010) havaitsivat tutkimuksessa, että mentori neuvoi työhaussa muun muassa CV:iden teossa ja työhaastattelutaidoissa. Tämän tutkielman aineistossa kaikki haastatellut aktorit kertoivat lukuun ottamatta A.3:sta, että mentori oli kommentoinut heidän ansioluetteloja ja työhakemusta. Samalla myös mentorit kertoivat käyneensä läpi aktoriensa CV:t ja työhakemukset. Mentorit olivat auttaneet esimerkiksi asioiden ilmaisemisessa ja muussa sisällössä. Lisäksi A.2 kertoo, että hän sai myös apua hakemisen käytännön asioihin, kuten kannattaako yritykseen soittaa avoimesta työpaikasta. M.1 keskusteli puolestaan aktorin kanssa työhaastattelutilanteesta, ja hän lupasi toimia aktorin suosittelijana. M.2 kertoi tuoneensa aktorille näkökulmaa työnhakuun työnantajan kannalta rekrytointina.

A.1 ja A.4 halusivat neuvoja siihen, millaisiin tehtäviin he voisivat sijoittua ja minkälaisissa tehtävissä he voisivat menestyä. Molemmat aktorit miettivät myös itsetutkiskelun kautta, millaisista työpaikoista he ylipäättään ovat kiinnostuneita. A.4 oli lisäksi oivaltanut, että yksi mahdollinen väylä työelämään voi olla myös henkilöstövalitysyhtiön kautta. M.1 oli keskustellut aktorin kanssa myös siitä, millaisiin työtehtäviin aktorin kannattaa hakeutua. Näin voidaan tulkita, että mentoroinnilla oli saatu apua myös uratavoitteiden asettamiseen. Tämä tukee Schleen (2000), Nakarin ym. (2007: 28) ja D’Abaten (2010) havaintoa siitä, että opiskelijamentoroinnissa voidaan auttaa ammatillisten tavoitteiden asettamisessa ja

urasuunnittelussa. M.1 ja A.4 kokivat myös, että työnhaussa valmentaminen auttaa epävarmuuden vähenemiseen työnhaussa. Allen ym. (2004) on samaa mieltä. Heidän mukaan mentorin antamat neuvot ja informaatio laskee työsaamisessa koettua epävarmuutta, jolloin paineet ja stressi voi vähentyä.

”Et jopa puhuttiin siitä, et onko hän ajatuksissaan hakemassa itselleen sopivia tehtäviä ja onko rima aluksi liian korkealla. Et mä luulen, että hän oppi varmaan ehkä tietyllä tapaa nöyryyttä, että miten kannattaa, ku työelämään siirtyy, niin miten kannattaa näihin työnhakutilanteisiin suhtautua ja ehkä hän myös oppi arvostamaan kesätöiden merkitystä –.” (M.1)

5.4.5 Ajanhallinnan parantuminen

A.1, A.2 ja M.2 mainitsivat jutulleensa ajanhallinnasta mentoroinnin aikana. A.1 kertoi pohtineensa mentorin kanssa, miten kiirettä ja stressiä kannattaa käsitellä sekä mitkä tekijät työssä niitä aiheuttavat. Keskustelua oli myös käyty siitä, miten näihin tekijöihin voidaan vaikuttaa. A.1 oli puhunut mentorin kanssa myös työn ja vapaa-ajan rajasta sekä niiden suhteesta. A.2 nosti haastattelussa esiin vahvasti ajanhallinnan, koska hän koki sen haasteelliseksi. A.2 kertoo, että mentori auttoi ajanhallinnassa kyseenalaistamalla ja rohkaisemalla karsimaan kaiken ylimääräisen. A.2 kokee nyt, että ajanhallinta on parantunut ja että hän on oppinut priorisoimaan. Samalla hän pystyy keskittymään paremmin itselle tärkeisiin asioihin.

”Miettiny mentorin kanssa sitä, et onkos sitten valmis luopumaa jostai muusta. Et se on fakta, et jos on noin paljo kaikessa, niin palaa loppuu.” (A.2)

Teoriaosassa käsitellyissä aikaisemmissa tutkimuksissa ajanhallinnan parantumista ei kuitenkaan tunnistettu mentoroinnin hyödyksi. Yksi syy voi olla se, että sen ajatellaan sisältyvän esimerkiksi niin kiinteästi neuvontaan psykososiaalisissa tehtävissä, ettei ajanhallinnan parantumista ole eritelty erikseen. On myös mahdollista, että priorisoiminen liitetään itsetuntemukseen, koska siinä tunnistetaan itselle tärkeät asiat. Toisaalta voidaan myös ajatella, että tässä aineistossa saattoi olla poikkeuksellisen monta henkilöä, jotka kokivat ajanhallinnan ajankohtaiseksi. Tällöin heidän kokemukset saivat entistä enemmän painoarvoa. On kuitenkin hyvä huomata, että yhteiskunnassa arvostetaan entistä enemmän tehokkuutta ja esimerkiksi yrityksissä palkitseminenkin saattaa olla yhteydessä siihen. Nykyään myös yliopistossa on tarkat määräajat ja valmistumisajat. Siksi ei olisikaan yllättävää, että myös opiskelijat kokisivat paineita ajankäytössä.

5.4.6 Verkostoituminen

Kram (1983) määrittelee mentoroinnin yhdeksi uratehtäväksi näkyvyyden tarjoamisen, jolloin aktorin verkostot voivat laajentua. Verkostoituminen näyttäisikin olevan hyvin yleisesti pidetty mentoroinnin hyöty (esimerkiksi Schlee (2000) ja D'Abate (2010)). Haastatellut kertoivat, etteivät aikaisemmin ole tunteneet mentoriensa/aktoriensa. Vain A.1 oli aikaisemmin tavannut oman mentorin työhaastattelussa, kun mentori oli ollut haastattelijana. Sen lisäksi A.1 ja M.2:n aktori olivat tutustuneet toistensa mentoreihin, kun he olivat tehneet mentorin vaihdon. A.2 kertoi myös päässeensä tapaamaan paikallisen yrityksen henkilöstöjohtajaa ja keskustelemaan hänen kanssaan henkilöstöhallinnon asiantuntijoiden työstä. Tällöin voidaan nähdä haastateltujen henkilöiden verkostojen laajentuneen.

Näiden seikkojen vuoksi olikin mielenkiintoista, että vain A.3, A.4 ja M.2 mainitsivat haastattelussa verkostoitumisen yhdeksi aktorin mahdollisuudeksi tai hyödyksi mentoroinnissa. Esimerkiksi A.4 koki, että sai mentorilta käytännön vihjeitä ja neuvoja siitä, miten voi verkostoitua. Toisaalta verkostoituminen saattoi jäädä mainitsematta, koska mentorointiin liittyy niin läheisesti suhde mentorin kanssa, etteivät aktorit ehkä tulleet ajatelleeksi sitä verkostoitumisena. On myös mahdollista, etteivät aktorit osanneet arvostaa mentoria näkyvyyden tarjoajana.

5.4.7 Ajatusmaailman avartuminen

Clutterbuckin (1985) ja Juuselan ym. (2000: 16) mukaan mentori auttaa aktoria kehittymään ajattelussa ja asioiden käsittelyssä. Juusela ym. (2000: 21–25) ja Nakari ym. (2007: 14–15) pitävät mentoria keskustelukumppanina, joka avartaa näkemystä ja auttaa löytämään uusia ajatuksia. Tämän vuoksi ei ollut yllättävää, että haastattelut aktorit kertoivat lukuun ottamatta A.3:sta, että heidän ajattelu muuttui mentoroinnin seurauksena. A.3 koki kuitenkin, että hän sai asioihin uutta näkökulmaa. Uuden näkökulman löytäminen ja ajattelun herättäminen korostuvatkin haastateltujen kertomuksissa. Samalla myös mentorin rooli kyseenalaistajana nousi esille. Esimerkiksi A.2 mainitsi, että hänen oli pakko alkaa miettiä asioita laajemmin, kun mentori kyseenalaisti vanhat ajattelu- ja toimintamallit. Toisaalta taas A.1 huomasi, että keskustelut mentorin kanssa nousivat hänen mieleen arkisissa tilanteissa, vaikka hän ei tietoisesti niitä ajatellutkaan. M.1 ja M.2 antavatkin hyviä esimerkkejä ajatusmaailman avartumisesta:

”Ja kyllä jokainen keskustelu päättyikin siihen, että todettiin, että nyt tuli muutama semmonen äärimmäisen hyvä, mitä ei ollu hoksannu ehkä ajatella koskaan aikaisemmin.” (M.1)

”On tuonu ehkä siihen pöydälle ehkä uuden vaihtoehdon tai uuden suunnan, ja sit jos se ihminen rupeaa miettimään ja ehkä valitsee sen.” (M.2)

A.2 ja A.4 uskovat, että uuden ajattelumallin omaksuminen tulee auttamaan heitä tulevaisuudessa. A.2 ja A.4 kertovat, että he tietävät nyt paremmin, mitä haluavat ja osaavat keskittyä paremmin. A.2 lisäksi kokee, että mentoroinnin avulla ajatukset ja tavoitteet ovat selkeytyneet ja päätöksenteko helpottunut. Nakari ym. (2007: 28) listaakin mentoroinnin hyödyksi mentorin avun päätöksiä tehtäessä ja tavoitteiden asettamisen.

”Ja oon pohtinut sellaisiakin asioita, mitä en alun perin ajatellu, mitä kannattais miettiä. Kyllä se varmaan on auttanut silleen, että pystyy keskittymään paremmin ja silleen miettimään rehellisesti ja rauhallisesti, että mitä itse haluaa.” (A.4)

Molemmat aktorit A.1 ja A.4 kertovat asenteen muuttuneen työnhaussa mentoroinnin aikana, mikä näkyy uutena toimintatapana. A.1 mukaan aikaisemmin hän piti työhaastattelua kuulusteluna, jossa A.1:n tuli vakuuttaa haastattelija omalla täydellisyydellään. Nyt A.1 kuitenkin näkee haastattelun mahdollisuutena saada lisätietoa yrityksestä ja työpaikasta. A.1 myös korostaa, että vaikka hänet valittaisiin työhön, pitää hänen myös itse valita työpaikka. A.4 puolestaan kertoo suhtautuvansa nykyään paljon syvällisemmin työnhakuun, kun hän nyt tietää siitä enemmän kuin aikaisemmin. Aiemmin A.4 ajatteli, että työnhaku on vain hakemusten lähettämistä, mutta nykyään hän näkee prosessin laajemmin. Tenenbaumin ym. (2001) mukaan mentoroinnin hyödyt voidaan havaita juuri aktorin käyttäytymisen ja toimintatapojen muutoksena, jolloin nämä muutokset parantavat aktorin suoriutumista ja aikaansaannoksia.

5.5 Mentoroinnin mahdollisuudet opiskelijalle tutkimuksen perusteella

Edellä olevan aineiston käsittelyn perusteella voidaan nähdä, mitä mahdollisuuksia juuri tässä aineistossa mentorointi tarjosi opiskelijalle. Mahdollisuudet voidaan jakaa sen perusteella, mihin kategoriaan ne kuuluvat Kramin (1983) ryhmittelyn mukaan. Psykososiaaliset tehtävät lisäävät pätevyyden tunnetta, selkeyttävät identiteettiä ja

parantavat tehokkuutta. Uratehtävät puolestaan edistävät uralla etenemistä. Psykososiaalisiin tehtäviin liittyvinä voidaan nähdä tässä tutkimuksessa itsetuntemuksen ja -varmuuden parantumisen, ajattelun avartumisen sekä hyväksynnän ja tuen saamisen. Uratehtäviin liittyvinä voidaan puolestaan pitää verkostoitumista, tiedon saamista ja vaihdantaa sekä valmennusta työhaussa. Kappaleen lopussa sivulla 68 on taulukko 9, joka on laadittu samalla tavalla kuin teoreettinen viitekehys kappaleessa 3.4 sivulla 41. Näin saadaan oma taulukko tutkimuksen tuloksista vastauksena tutkimusongelmaan.

Empirian tutkimuksessa havaittiin, että mentoroinnin avulla on mahdollista lisätä opiskelijan itsetuntemusta ja -varmuutta. Tämä viittaa Kramin (1983) psykososiaalisissa tehtävissä neuvontaan. Koska tutkielman tutkimuksessa kuitenkin havaittiin, että itsetuntemuksen ja -varmuuden kasvattamiseen oli käytetty neuvonnan lisäksi myös esimerkiksi henkilökohtaisia analyysityökaluja, haluttiin se erottaa kokonaan omaksi teemaksi. Opiskelija voi mentoroinnin avulla siis tunnistaa omat vahvuudet ja kehitystarpeet sekä itselle tärkeät asiat, jonka kautta hän oppii tuntemaan ja arvostamaan itseään paremmin. Aikaisemmissa tutkimuksissa muun muassa Levinson ym. (1978) ja Allen ym. (2004) havaitsivat itseluottamuksen ja -varmuuden kasvamisen mentoroinnin avulla sekä Kram (1983) ja D'Abate (2010) itsetuntemuksen parantumisen.

Tutkimuksen mukaan opiskelija saa mentoroinnista mahdollisuuden avartaa ajatteluaan, jolloin ajattelu- ja toimintamallit voivat muuttua. Tämä liittyy teoreettisen viitekehysten kohtaan neuvominen muissa psykososiaalisissa tehtävissä. Empiriaosassa se haluttiin kuitenkin saada täsmällisemmäksi ja enemmän tutkimuksen tuloksia vastaavaksi, jolloin se erotettiin neuvomisesta ja nimettiin tarkemmin. Haastatteluissa nousi esille mentorin rooli ajattelunherättäjänä ja -kehittäjänä, jolloin mentori toisaalta auttoi löytämään uuden näkökulman ja toisaalta samalla kyseenalaisti aktorin näkemykset. Saman näkemyksen teoriaosassa esitti myös Clutterbuck (1985) ja Juusela ym. (2000). Kun uusi ajattelumalli oli omaksuttu, voivat myös tavoitteet ja ajatukset selkeytyä, kuten osa haastateltavista koki. Samalla päätöksenteko saattaa helpottua ja keskittyminen parantua, kuten myös Nakari ym. (2007) esitti. Kun uusi ajattelumalli on omaksuttu, voi se vaikuttaa käyttäytymiseen (Tenenbaum ym. 2001). Tässä tutkimuksessa esimerkiksi asenteen muututtua työnhakuun, se näkyi myös kertomusten mukaan toiminnassa. Vaikka ajanhallinnan parantumista ei teoriaosan lähteissä mainittu, korostui se aineistossa. Muutaman aktorin ajattelu muuttui, kun he tunnistivat heille merkitykselliset asiat. Tämän seurauksena he kokivat oppineensa priorisoimaan.

Tutkimuksen tulosten mukaan opiskelijat saivat hyväksyntää ja tukea mentorilta. Hyväksyntä ja tuki onkin hyvin yleisesti tunnistettu asia mentoroinnissa ja se on yksi Kramin (1983) määrittelemistä mentoroinnin tehtävistä. Tutkimuksen mukaan opiskelijan on mahdollista saada kannustusta opiskelussa ja uratavoitteissa ja epävarmuus voi laskea työnhaussa. Aineistossa haastatellut yhdistivät hyväksyntään ja tukeen myös mentorin roolimallina ja esikuvana, kun se Kramin (1983) mukaan on oma tehtävä ja Scanduran (1992) mielestä oma kokonaisuus. Osa opiskelijoista koki kuitenkin rohkaistuvansa mentorin esikuvan kautta uratavoitteissa.

Yksi Kramin (1983) uratehtävistä on näkyvyys, johon liittyy verkostojen laajeneminen. Myös tässä tutkimuksessa huomattiin opiskelijoiden verkostojen laajentuneen, vaikka kaikki haastatellut eivät itse sitä tiedostaneet. Samalla voidaan nähdä heidän ystävystyneen mentorinsa kanssa. Kram (1983) viittaa ystävyydellä psykososiaalisiin tehtäviin, koska mentorin ja aktorin suhde on hyvin merkityksellinen ja vuorovaikutteinen. Siksi ystävyys voitaisiin myös sijoittaa psykososiaalisten tehtävien alle, mutta koska ystävyydelle ei aineistossa annettu paljon painoarvoa (esimerkiksi kovin moni ei suunnitellut näkevänsä mentorointiparia projektin jälkeen), sijoitettiin se myös uratehtäviin.

Tutkimuksen mukaan opiskelijat voivat saada ja vaihtaa tietoa mentoroinnin avulla. Opiskelijat olivat olleet kiinnostuneita siitä, millaista työskenteleminen on yleisesti toimialoilla ja organisaatioissa, jonne he voisivat mahdollisesti työllistyä. Tällöin opiskelijat saivat tilaisuuden kuulla mentorilta, oman alansa asiantuntijalta, millaista työelämä on käytännössä. Haastattelujen pohjalta selvisi myös, että mentorin kanssa oli keskusteltu ammatillisen osaamiseen liittyvistä teemoista. Näin opiskelija voi saada ymmärrystä siitä, miten teoriat näkyvät käytännössä työelämässä ja mentorien työpaikoilla. Schlee (2000) mainitseekin, että mentoroinnin avulla opiskelija voi tutustua työelämään. Tiedon saamisessa ja vaihtamisessa korostui haastatteluissa toisaalta mentorin asiantuntijuus ja neuvonta, mutta myös mentorin kokemuksista oppiminen, joka saattaa viitata myös hiljaisen tiedon siirtymiseen. Kramin (1983) tehtävistä ei suoraan löydy tiedon saamista ja vaihtamista, mutta esimerkiksi Bozeman ja Feeney (2007) ja Mullen (1994) ovat tämän myöhemmin tutkimuksissaan havainneet. Teoreettisessa viitekehyksessä se on kuitenkin ryhmitelty valmentamisen alapuolelle, mutta empiriaosassa erotettu omaksi temaksi.

Tutkimuksessa havaittiin, että opiskelija voi saada valmennusta työnhakuun. Aineiston mukaan aktorit halusivat apua työnhaussa etenkin siihen, miten hakea työpaikkaa ja

siihen minne kannattaisi hakea. Haastatellut opiskelijat kertovatkin mentorin kommentoineen heidän ansioluetteloja ja työhakemuksia sekä osa oli saanut apua työhaastatteluun. Samanlaisia tuloksia on saanut myös Schlee (2000) ja D'Abate (2010). Osa aktoreista oli itsetutkiskelulla ja keskustelemalla mentorin kanssa miettinyt, minkälaisista tehtävistä he ovat kiinnostuneita ja missä he voisivat menestyä. Tämä viittaa urasuunnitteluun ja ammatillisten tavoitteiden asettamiseen, mitkä myös Schlee (2000), Nakari ym. (2007: 28) ja D'Abate (2010) ovat tunnistaneeet. Osa haastatelluista myös koki, että mentorin apu vähensi epävarmuutta työnhakuprosessissa. Allen ym. (2004) on myös sitä mieltä, että epävarmuus voi vähentyä ja stressi laskea.

Taulukko 9. Mentoroinnin mahdollisuudet opiskelijalle tutkimuksen perusteella.

Psykososiaaliset tehtävät	Mahdollisuudet
Itsetuntemuksen ja -varmuuden parantuminen	Vahvuuksien ja kehitystarpeiden tiedostaminen Itselle tärkeiden asioiden tunnistaminen
Ajattelun avartuminen	Uudet ajattelu- ja toimintamallit Ajatusten ja tavoitteiden selkeytyminen Päätöstentoon helpottuminen ja keskittymisen parantuminen Ajanhallinnan parantuminen
Hyväksyntä ja tukeminen	Rohkaisu uratavoitteissa ja tuki opiskelussa Esikuva ja roolimalli Kannustaminen
Uraan liittyvät tehtävät	
Verkostoituminen	Verkostojen laajeneminen ja ystävyys
Tiedon saaminen ja vaihtaminen	Muiden kokemuksista oppiminen Tieto työelämästä ja ammatillisen osaamisen teemoista
Valmennus työnhaussa	Neuvominen uraan ja työnhakuun liittyvissä asioissa Epävarmuuden vähentäminen työnhaussa

6. LOPPUPÄÄTELMÄT

Mentorointia on perinteisesti käytetty yrityksissä johdon ja asiantuntijoiden kehittämismenetelmänä. Tällöin on tavoitteena kehittää aktorin ammatillista osaamista ja pätevyyttä sekä auttaa häntä sisäistämään yrityksen ja alan arvot ja toimintatavat, jolloin aktorin urakehitys voi nopeutua. Kun aktori kehittyy, voidaan samalla ajatella myös yrityksen kehittyvän ja sitä kautta parantavan koko yrityksen toimintaa. (Nakari ym. 2007: 28–29.) Mentorointia on kuitenkin alettu käyttää myös korkeakouluissa opiskelijan kehityksen tukemisessa. Tällöin opiskelijan mentorina toimii henkilö, jolla on samanlainen koulutustausta kuin aktorilla ja jolle on jo kertynyt alan työkokemusta. Opiskelijamentorointia on kuitenkin tutkittu suhteellisen vähän verrattuna työelämän mentorointiin. Siksi tämän pro gradu- tutkielman tarkoitus onkin lisätä ymmärrystä opiskelijamentoroinnista.

Kuten johdannossa mainittiin, tämän tutkimuksen tutkimusongelma on selvittää, millaisia kokemuksia opiskelijamentoroinnista on saatu aktorien mahdollisuuksina. Aluksi mentorointiin keskityttiin monipuolisen kirjallisuuden ja aikaisempien tutkimusten avulla, jotta tutkittavasta ilmiöstä olisi mahdollista saada teoreettinen kokonaiskäsitelmä. Kun mentoroinnin perusteet olivat tulleet tutuksi, tarkasteltiin mentoroinnin haasteita ja hyötyjä. Lopuksi mentoroinnin mahdollisuuksista laadittiin yhteenvedona teoreettinen viitekehys taulukkona 4 sivulla 41 kappaleessa 3.4. Luvussa neljä sen sijaan kerrottiin tutkimuksen tekemisestä ja siihen vaikuttavista taustoista. Tuloksia käsitellessä luvussa viisi ne pyrittiin samalla suhteuttamaan aikaisempiin tutkimuksiin ja laadittuun teoreettiseen viitekehykseen. Tutkimuksen tulokset tiivistettiin taulukkoon yhdeksän sivulla 68.

Tutkimuksessa havaittiin, että opiskelija voi saada mentoroinnista mahdollisuuksia kuuteen eri luokkaan liittyen, jotka noudattivat hyvin aikaisempia tutkimuksien tuloksia. Mahdollisuudet jaettiin Kramin (1983) psykososiaalisten ja uraan liittyvien tehtävien mukaan seuraavasti. Psykososiaalisiin tehtäviin liittyvänä voitiin jaotella itsetuntemuksen ja -itsevarmuuden parantuminen, ajattelun avartuminen sekä hyväksyntä ja tukeminen. Uratehtäviin sen sijaan kuuluvat verkostoituminen, tiedon saaminen ja vaihtaminen sekä valmennus työhaussa. Mielenkiintoista oli se, että vaikka suurin osa aikaisemmista tutkimuksista keskittyi tarkastelemaan yrityksissä tapahtuvaa mentorointia, siitä huolimatta olivat tämän tutkimuksen tulokset opiskelijamentoroinnista yllättävän samankaltaisia.

Opiskelijoiden vastauksissa näkyi, että he erityisesti toivoivat apua itsetuntemukseen ja työnhakuun. Haastatteluissa itsetuntemuksen ja -varmuuden koettiin kasvaneen omien heikkouksien ja vahvuuksien tunnistamisen kautta. Työhaussa valmentamisessa opiskelijat olivat saaneet konkreettista tukea työhakemuksen laadintaan ja työhaastattelutaitoihin, mikä viittaa uraneuvontaan. Samalla mentorin kanssa oli mahdollista pohtia ja asettaa omia uratavoitteita. Osasta vastauksista näkyi, että valmennuksella työhaussa oli mahdollista vähentää epävarmuutta työnhakuprosessista. Mutta miksi opiskelijoiden tavoitteet liittyivät juuri itsetuntemukseen parantamiseen ja työnhakuun? Pääsyyinä voidaan pitää sitä, että haastatellut aktorit olivat loppuvaiheessa opinnoissa. Tällöin työnhaku alkaa tulla ajankohtaiseksi, mutta samalla voi olla vaikeaa hahmottaa, minkälaiseen työpaikkaan oma osaaminen, vahvuudet ja toisaalta myös heikkoudet soveltuisivat. Näin itsetuntemuksen ja -varmuuden parantuminen sekä valmennus työhaussa saattaa auttaa opiskelijaa.

Lähes kaikki haastatellut opiskelijat kokivat heidän ajattelunsa avartuneen ja muuttuneen. Uuden ajatusmallin koettiin selkeyttäneen ajatuksia ja tavoitteita sekä toisaalta helpottaneen päätöksentekoa ja keskittymistä. Kuten kirjallisuudessa mainittiin, ajatusmallit saattavat vaikuttaa toimintamalleihin. Aineiston perusteella esimerkiksi asenteiden muuttuminen nähtiin uusina toimintatapoina työhaussa. Käyttäytymisen muuttuminen osan opiskelijoiden mukaan paransi ajanhallintaa priorisoinnin oppimisen kautta. Ajanhallinta nousikin yllättävän suureksi teemaksi haastatteluissa. Esimerkiksi teoriaosan tutkimuksissa ei ajanhallintaa ollut juuri mainittu mentoroinnin yhteydessä. Nykyään kuitenkin korostetaan tehokkuusajattelua laajasti yhteiskunnassa, jolloin myös opiskelijat saattavat kokea paineita ajankäytöstä. On myös mahdollista, että tutkimushenkilöiksi valikoitui poikkeuksellisen paljon opiskelijoita, jotka kokivat ajanhallinnan haasteelliseksi.

Tutkimuksen mukaan yksi mahdollisuus opiskelijalle mentoroinnissa on hyväksynnän ja tuen saaminen. Haastatellut opiskelijat kokivat erityisesti saaneensa rohkaisua ja tukea opiskeluun ja uratavoitteisiin. Osa opiskelijoista liitti hyväksyntään ja tukeen myös mentorin esikuvan ja roolimallin. Aikaisemmissa tutkimuksissa ja kirjallisuudessa roolimalli on usein nähty omana tehtävänä tai teemana. Tässä tutkimuksessa kuitenkin yhdistettiin mentorin roolimalli rohkaistumiseen omilla uratavoitteilla.

Tutkimuksen mukaan verkostoitumista ja ystävyyttä voidaan pitää mentoroinnin mahdollisuuksina opiskelijalle, vaikka vain osa haastatelluista henkilöistä tunnisti ne. Toisaalta aineiston perusteella näyttäisi siltä, että mentorointia oli toteutettu pääasiassa

kahdenkeskisillä keskusteluilla eikä esimerkiksi kukaan mentorointipari osallistunut yhdessä tilaisuuksiin, jossa mentori olisi voinut esitellä kontaktejaan. Muutama aktori oli kuitenkin hyötynyt mentorinsa verkostoista. Tutkimuksen perusteella voidaan myös sanoa, että opiskelija voi mentoroinnilla saada ja vaihtaa tietoa. Tällöin hän voi hahmottaa paremmin sitä, miten luennoilla esitetyt teoriat näkyvät käytännössä ja millaista työskentely ylipäätään on alalla ja yrityksissä, jotka opiskelijaa kiinnostavat. Näin mentori voi auttaa opiskelijaa tutustumaan työelämään ja samalla jakaa omia kokemuksia sekä mahdollisesti hiljaista tietoa opiskelijan kanssa.

Mahdollisuuksien ja hyötyjen lisäksi tutkimuksessa tunnistettiin haasteita, jotka saattavat vaikuttaa negatiivisiin kokemuksiin ja mentoroinnin epäonnistumiseen. Haasteet olivat melko samanlaisia kuin aikaisemmissa tutkimuksissa. Haasteet on hyvä tiedostaa, koska kun ne osataan välttää, voidaan epäonnistumiselta ja epämiellyttäviltä kokemuksilta välttyä. Haastateltujen kokemukset olivat lukuun ottamatta yhtä opiskelijaa kuitenkin positiivisia, ja he kertoivat tavoitteiden ja odotusten täyttyneen. Tämä yksi opiskelija koki mentoroinnin epäonnistuneen, koska hänellä oli mentorin kanssa erilaiset arvot ja toimintatavat eivätkä henkilökemiat toimineet. Hän kuitenkin pystyi tunnistamaan taustalla olevan haasteen eikä vain todennut epätarkasti henkilökemioiden olleen syy, vaikka Juuselan ym. (2000) mukaan usein ei tiedosteta syvällisemmin takana vaikuttavia seikkoja, kun mentorointi ei tunnu toimivan. Epäonnistumisen kokenut opiskelija uskoo, että negatiivinen kokemus voisi mahdollisesti laskea aktorin itseluottamusta. Teoriaosan tutkijat eivät kuitenkaan ole raportoineet tällaisia tuloksia.

Haasteita opiskelijamentoroinnissa aiheutti myös ajanpuute, joka yhdistettiin empiriassa ja teoriassa sitoutumiseen. Vastaajat korostivat haastatteluissa myös tavoitteiden määrittämistä ja aktorin aktiivista roolia. He ymmärsivät, että mentorointi lähtee aktorin tarpeista. Samalla osa haastatelluista uskoi, että tavoitteiden selkeys on yhteydessä siihen, mitä hyötyjä saadaan opiskelijamentoroinnista ja kuinka paljon. Teoriaosuudessa Simon ja Eby (2003) kertoivat, miten mentorin käytös voi vaikuttaa negatiivisiin kokemuksiin. Tässä tutkimuksessa mentorin käytöstä ei pidetty sen enempänä haasteena kuin muitakaan seikkoja. Haastattelussa kuitenkin todettiin, että mentorin tulee kuunnella eikä hän saa ohjata liikaa.

Laadullisen tutkimuksen tarkoitus ei ole löytää yleispäteviä syy- ja seuraussuhteita, joita voidaan yleistää ympäröivään maailmaan. Sosiaalisen konstruktionismin mukaan objektiivisen tiedon saaminen on vaikeaa, koska kokemukset ovat sosiaalisesti

rakentuneita (Burr 1995). Tällöin voidaan ajatella, että mentorointikokemukseen voivat vaikuttaa muun muassa aikaisemmat kokemukset, henkilön tausta ja sosiaalinen konteksti. Siksi tulee muistaa, että esitellyt mahdollisuudet edustavat tässä aineistossa kokemuksia ja tutkimuksen yleistämisessä tulee olla varovainen. Tutkimuksen tulokset olivat kuitenkin melko samansuuntaisia kuin aikaisemmat tutkimukset. Esimerkiksi jako Kramin (1983) ryhmittelemiin mentoroinnin tehtäviin näkyi selvästi. Siksi voidaan ajatella olevan todennäköistä saada empiriaosuuden tutkimuksen kaltaisia tuloksia jatkossakin mentoroinnista tietyn aineistoa koskevin rajoituksin. Mentorointia pidetään kuitenkin hyvin yksilöllisenä menetelmänä, koska siinä lähdetään usein aktorin henkilökohtaisten tarpeiden pohjalta. Kuten haastatteluissa mainittiin, mentoroinnille asetetut tavoitteet voivat ohjata hyvin paljon koettuja hyötyjä. Siksi tämä yksilöllisyys myös aktorien kokemissa opiskelijamentoroinnin mahdollisuuksissa saattaa vaikuttaa eroihin tutkimustuloksissa eri tutkimuksissa.

Koska opiskelijamentorointia on tutkittu melko vähän, jatkotutkimusaiheita on runsaasti. Tähän tutkimukseen liittyen olisi mielenkiintoista selvittää, nouseeko ajanhallinnan parantuminen esille myös muissa aineistoissa ja liitetäänkö roolimallina toimiminen rohkaisuun ja hyväksyntää samalla tavalla kuin tässä tutkimuksessa. Koska negatiivisia kokemuksia oli niin vähän, olisi hyödyllistä myös tutkia niitä tarkemmin opiskelijamentoroinnissa. Samalla voitaisiin kartoittaa, pystytäänkö löytämään seurauksia negatiivisille kokemuksille, mahdollisesti esimerkiksi opiskelijan itseluottamuksen laskemista. Tässä tutkielmassa tutkittiin opiskelijamentoroinnin mahdollisuuksia hyvin lyhyellä aikavälillä mentoroinnista. D'Abaten (2010) tutkimuksen mukaan hyödyt näkyvät paremmin kuitenkin vasta pidemmällä aikavälillä. Siksi olisi mielenkiintoista haastatella nyt uudestaan tutkimushenkilöitä ja selvittää, näkyvätkö mentoroinnin mahdollisuudet todella myös vielä muutaman vuoden kuluttua ja miten.

LÄHDELUETTELO

- Allen, T. D., Eby, L., Poteet, M., Lentz, E., & Lima, L. (2004). Career Benefits Associated with Mentoring for Protégés: a Meta-analysis. *Journal of Applied Psychology* 89:1, 127–136.
- Bozeman, B. & Feeney M. K. (2007). Toward a Useful Theory of Mentoring: a Conceptual Analysis and Critique. *Administration & Society* 39:6, 719–739.
- Burr, V. (1995). *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- Carden, A. (1990). Mentoring and Adult Career Development. The Evolution of a Theory. *The Counselling Psychologist* 18:2, 275–299.
- Chao, G., Walz, P. & Gardner, P. 1992. Formal And Informal Mentorships: a Comparison on Mentoring Functions And Contrast with Nonmentored Counterparts. *Personnel Psychology* 45:3, 619–636.
- Clutterbuck, D. (1985). *Everyone Needs a Mentor: Fostering Talent in Your Organization*. 1st edition. London: Chartered Institute of Personnel and Development.
- Clutterbuck, D. (2001). *Everyone needs a Mentor-coach*. London: Chartered Institute of Personnel and Development.
- Cohen, L., Duberley, J. & Mallon, M. (2002). Social Constructionism in the Study of Career: Accessing the Parts That Other Approaches Cannot Reach. *Journal of Vocational Behavior* 64:3, 407–422.
- D’Abate, C. (2010). Developmental Interactions for Business Students: Do They Make a Difference? *Journal of Leadership & Organizational Studies* 17:2, 143–155.
- Dreher, G. F., & Ash, R. A. (1990). A Comparative Study of Mentoring among Men And Women in Managerial, Professional, And Technical Positions. *Journal of Applied Psychology* 75, 539–546.

- Eby, L. T., McManus, S.E, Simon, S. A. & Russel, J. E. A. (2000). The Protégés Perspective of Regarding Negative Mentoring Experiences: The Development of a Taxonomy. *Journal of Vocational Behavior* 57:1, 1–21.
- Fagenson, E. 1989. The Mentor Advantage: Perceived Career/Job Experiences of Proteges versus Non-proteges. *Journal of Organizational Behavior* 10:4, 309–320.
- Gibson, S. (2004). Mentoring in Business And Industry: The Need for Phenomenological Perspective. *Mentoring and Tutoring*. 21:2, 259–275.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H. & Tynjälä, P (toim.). (2010). *Verme. Vertaisrymämentorointi työssä oppimisen tueksi*. Helsinki: Tammi.
- Hellbom, K. (2005). Business coaching – tavoitteellinen henkilökohtainen ohjaus yrityselämässä. Teoksessa Keskinen, Leimala & Romana (toim.) *Työnohjaus, sparraus ja coaching esimiestyössä*. Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2005). *Tutki ja kirjoita*. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Isotalo, M. (2010). *Mentorointiopas*. [online] Akavan Erityisalat ry. Helsinki: Libris Oy. [siteerattu 5.9.2013] Saatavana World Wide Webistä. <URL:http://www.tem.fi/files/30942/Mentorointiopas_Akavan_erityisalat.pdf
- Juusela, T., Lillia, T. & Rinne, J. (2000). *Mentoroinnin monet kasvot*. Helsinki: Yrityskirjat Oy.
- Koivunen, H. (2000). *Hiljainen tieto*. Keuruu: Otava.
- Kolb, D. (1984). *Experimental Learning. Experience as a Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Koskinen, I., Alasuutari, P., & Peltonen T. (2005). *Laadulliset menetelmät kauppatieteissä*. Tampere: Vastapaino.

- Kram, K. E. (1983). Phases of the Mentor Relationship. *Academy of Management Journal* 26:4, 608–625.
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at Work: Developmental Relationships in Organizational Life*. Glenview, IL: Scott, Foresman and Company.
- Kram, K. E., & Isabella, L. A. (1985). Mentoring alternatives: The Role of Peer Relationships in Career Development. *Academy of Management Journal* 28:1, 110–132.
- Lehtinen, E & Jokinen, T. (1996). *Tutor – itsenäistyvän oppijan ohjaaja*. Juva: WSOY.
- Leskelä, J. 2005. *Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteellisen tiedekunnan väitöskirja.
- Levinson, D. J., Dararrow, D., Klein, E., Levinson, M., & McKee, B. (1978). *Seasons of a Man's Life*. New York: Knopf.
- Mathisen, P. (2009). *Mentor – I Teori och Praktik*. Pozkal: Studentlitteratur.
- Mullen, E. (1994). Framing the Mentoring Relationship in an Information Exchange. *Human Resource Management Review* 4, 257–281.
- Nakari, L., Porenne, P., Mansukoski, S., & Huhtala, T. (2007). *Mentorointi: Johdon ja asiantuntijoiden kehitysmenetelmä*. Forssa: Ekonomia.
- Nielson, T. R. & Eisenbach, R. J. (2001). Mentoring in Academia - A Conversation with Lyman Porter. *Journal of Management Inquiry* 10:2, 183–189.
- Noe, R. A. (1988). An Investigation of the Determinants of Successful Assigned Mentoring Relationships. *Personnel Psychology* 41:3, 457-479.
- Pask, R. & Joy, R. (2007). *Mentoring-Coaching a Guide for Educational Professionals*. Glasgow: McGraw-Hill Education.
- Ragins, B. R. (1997). Diversified Mentoring Relationships in Organizations: A Power Perspective. *Academy of Management Review* 22:2, 482–521.

- Ragins, B. R., Cotton, J. L., & Miller, J. S. (2000). Marginal Mentoring: The Effects of Type of Mentor, Quality of Relationship, and Program Design on Work And Career Attitudes. *Academy of Management Journal* 43:6, 1177–1194.
- Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person*. London: Constable.
- Scandura, T. 1992. Mentorship And Career Mobility: An Empirical Investigation. *Journal of Organizational Behavior* 13:2, 169–174.
- Schlee R.P. (2000). Mentoring and The Professional Development Of Business Students. *Journal of Management Education* 24:3, 322–336.
- Shea, G. (1994). *Mentoring: Helping Employees Reach Their Full Potential*. New York: AMA.
- Simon, S.A. & Eby, L.T. (2003). A Typology of Negative Mentoring Experiences: A Multidimensional Scaling Study. *Human Relations* 59:9, 1083–1106.
- Solatie, J. (1997). *Tutki ja tiedä: kvalitatiivisen markkinointitutkimuksen käsikirja*. Helsinki: Mainostajien liitto.
- Stone, F. (2004). *The Mentoring Advantage. Creating the Next Generation of Leaders*. Chicago: Dearborn Trade Publishing.
- Sydänmaalakka, P. (2000). *Älykäs organisaatio. Tiedon, osaamisen ja suoritusten johtaminen*. Helsinki: Kauppakaari.
- Tharenou, P. (2005). Does Mentor Support Increase Women's Career Advancement More Than Men's? The Differential Effects of Career and Psychosocial Support. *Australian Journal of Management* 30:1, 326–341.
- Tenenbaum, H., Crosby, F. & Gliner, M. 2001. Mentoring Relationships in Graduate School. *Journal of Vocational Behavior* 59:3, 326–34.
- Torppa, T. (2012). *Vieras mentori avaa silmät*. Talouselämä. No. 2/2012. Helsinki: Talentum.

- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisessa. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tampere: Tammer -Paino oy.
- Töyli, K. (2013). Haastattelu Warrantti ry:n ja Vaasan Ekonomien mentorointiprojektista 20.2.2013.
- Valpola, A. Korppoo ja Honkonen (2012). *Evita-mentorointi. Opas yrityksille*. [online] Varma. [Siteerattu 5.2.2012] Saatavana World Wide Webistä: <URL: <https://www.varma.fi/fi/PdfDocuments/Anonymous/Julkaisut/tyohyvinvointi/EvitaMentorointiOpasYrityksille.pdf>
- Viitala, R. (2005). *Johda Osaamista! Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön*. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Young, R.A. & Collin, A. (2003). Introduction: Constructivism and Social Constructionism in the Career Field. *Journal of Vocational Behavior* 64, 373–288.

LIITE 1. Haastatteluteemat ja -kysymykset.

1. Kerro mentorointiprosessistasi.

- Miten mentorointi alkoi, sujui ja loppui?
- Suhteen laatu: tapaamismäärä ja -kesto, parin yhteensopivuus?
- Mitä teitte? (Esim. keskustelut, vierailut, kirjallisuus.)

2. Kerro mentorointikokemuksestasi.

- Mitkä olivat odotuksesi? Täyttyivätkö ne?
- Mitkä olivat tavoitteesi? Miten käsittelitte niitä ja toteutuivatko ne?
- Mistä muista teemoista keskustelitte?
- Mistä pidit mentoroinnissa? Mikä toimi hyvin?
- Mikä ei toiminut mentoroinnissa? Nousiko esiin ongelmia?

3. Mitä opit tai oivalsit mentoroinnin avulla? Onko jotain muuttunut toiminnassasi tai ajattelussasi?

4. Miten arvioit mentoroinnin vaikutusten näkyvän pidemmällä aikavälillä?

5. Positiiviset ja negatiiviset kokemukset.

- Mitä mahdollisuuksia mentorointi tarjosi sinulle?
- Minkälaisia negatiivisia kokemuksia mentoroinnista voi mielestäsi saada?
- Mitä hyötyjä opiskelija saa mentoroinnista?
- Mitä asioita mentoroinnissa pitää ottaa huomioon, että se onnistuisi mahdollisimman hyvin?

LIITE 2. Haastatellut.

Aktori 1. Opiskelija, pääaineena henkilöstöjohtaminen. Työskenteli haastattelu hetkellä kokopäiväisesti HR-traineena Cassidian Finland Oy:ssä. Valmistui kauppätieteiden maisteriksi 30.3.2012.

Aktori 2. Opiskelija, pääaineena henkilöstöjohtaminen. Arvioitu valmistumisaika kevät 2014.

Aktori 3. Opiskelija, pääaineena henkilöstöjohtaminen. Arvioitu valmistumisaika 18.12.2013.

Aktori 4. Opiskelija, pääaineena on laskentatoimi ja rahoitus. Arvioitu valmistumisaika 18.12.2013.

Mentori 1. Business Development Manager. Teliasonera.

Mentori 2. Director, Head of Quality Management. Anonyymi yritys.