

# Mitä mentorointi on?

## MENTOROINTI OHJAUSMUOTONA

Marja Pesonen

Kirkkohallitus

Mentorointi-termin juuret löytyvät antiikin Kreikan mytologiasta - Homeroksen eepoksesta Odysseia. Ithakan kuningas Odysseus jätti talonsa luotettavan ystävänsä Mentorin hoitoon sillä aikaa kun hän itse oli Troijan sodassa. Mentor seurasi erityisesti Odysseuksen pojan Telemakhoksen elämää ja oli mukana hänen matkoillaan. Itse asiassa Mentor oli yksi jumalatar Athenen monista hahmoista. Hän ottaa kertomuksen edetessä useita kertoja vanhan, viisaan miehen Mentorin hahmon ja äänen. Tämä muinainen taru yhdistää naiseuden ja miehisyyden Mentorin hahmossa. Myös mentorin perustehtävät näkyvät hänen toiminnassaan. Mentor kertoo Telemakhokselle olevansa hänen ystävänsä. Hän antaa nuorukaiselle neuvoja, ohjeita ja kehotuksia sekä rohkaisee, kannustaa ja vastaa kysymyksiin, jopa antautuu väittelyynkin hänen kanssaan. (Homeros 1973, 35; Homeros 1990, 22-23, 27, 30, 36.)

## Kokemuksen välittämistä ja vuorovaikutusta

Mentorointia voidaan tarkastella prosessina tai sitten tiettyyn tavoitteeseen tähtävänä tehtävänä. Todellinen, aito mentorointi on kuitenkin aina enemmän kuin tiettyjen toimenpiteiden suorittamista tai tietyn tehtävän toteutumista jonkun elämässä. (Head, Reiman & Thies-Sprinthal 1992, 12-19.) Mentorointikirjallisuudessa molemmat tarkastelukulmat ovat useimmiten mukana. Eri toimintaympäristöissä voi kuitenkin havaita erilaisia painotuksia. Yritysmentoroinnissa korostuu tavoite- ja tehtäväkeskeinen mentorointi, kun taas koulutustoimintaan sovelletussa mentoroinnissa prosessi sinänsä eri vaiheineen on merkittävä kasvun mahdollisuus ohjattavalle ja mentorille.

Nakari, Porenne, Mansukoski, Riikonen ja Huhtala (1998, 7, 10) määrittävät mentoroinnin yksilöiden kehitysmenetelmäksi, joka tähtää työuran pitkäjänteiseen ja laaja-alaiseen suuntaamiseen ja kehittämiseen. Siinä pyritään jakamaan ja jalostamaan käytännön kokemusten antamaa osaamista. Heidän yritysmentorointia käsittelevä kirjansa oli ensimmäisiä suomalaisia mentorointiteoksia. Sen määritelmät ja ohjeet näyttävät toimivan monen mentorointikoulutusohjelman tai -mallin taustalla. Heidän määrittelynsä heijastaa tehtäväkeskeistä mentorointiajattelua. Siinä tulevat myös esiin käytännön mentoroinnissa tällä hetkellä painottuvat kaksi asiaa: mentorointi keskittyy yksilöön sekä hänen osaamisensa kehittämiseen.

Mentoroinnin määrittely riippuu siitä kontekstista, jossa mentorointi toteutuu. Ratkaisevaa on ihmis- tai oppimiskäsitys, johon toiminta perustuu. Osassa määritelmiä korostetaan uuden työntekijän tai valmistuvan opiskelijan perehtymistä työpaikkaan tai työelämään kokeneen, asiantuntevan henkilön opastamana. Tällöin määritelmissä käytetään usein ilmaisuja antaa, siirtää tai välittää tietoa, kokemuksia, näkemyksiä ja osaamista uudelle työntekijälle. Alla olevat kolme määritelmää kuvaavat prosessin luonnetta, eivät sen suoranaista tehtävää ja sisältöä.

Mentorointi on kokemusten, näkemysten ja osaamisen siirtämistä ja välittymistä henkilöltä toiselle (Nakari ym. 1998, 7).

Mentorointi tarkoittaa sellaista ohjausta ja tukea, jota osaava, kokenut ja arvostettu senioriasemassa toimiva henkilö antaa kehityshaluiselle ja -kykyiselle nuoremmalle henkilölle (Nakari ym. 1998, 6).

Mentor on vanhempi ammattilainen ja luotettava neuvonantaja, jonka tehtävä on seurata, tukea,

rohkaista ja opastaa juuri työyhteisöön tullutta kollegaansa (Lehtinen & Jokinen 1996, 29).

Osassa määritelmiä heijastuu mentoroinnin vuorovaikutuksellisuus. Mentorointi ymmärretään vastavuoroiseksi keskustelusuhteeksi, jossa jaetaan kokemuksia ja näkemyksiä. Tällöin myös mentorin tavoitteena on oppia toiselta uusia tietoja ja taitoja. Silloin mentorointi määritellään kahden ihmisen välinen suhteeksi, jonka tarkoituksena on, että toinen auttaa toista oppimaan (Bell 1997, 22; Brooks Sikes 1997, 33; Jarvis 1997, 93). Suhde on vastavuoroinen, persoonallinen ja luottamuksellinen (Jarvis 1997, 93-94; Bell 1997, 11, 146-151).

Mentorointi on aina vuorovaikutusta ja parhaimmillaan se toimii kaksisuuntaisesti siten, että myös nuorempi polvi voi suotuisassa ja avoimessa työyhteisökulttuurissa antaa omat kehitysimpulssinsa ja -virikkeensä mentoreiden ja muiden seniorien uudistumiseen ja kehittymiseen (Nakari ym. 1998, 13).

Vuorovaikutussuhteen lisäksi mentorointi tarkoittaa toimintaa, jolla on tavoite ja joka noudattaa tiettyjä periaatteita. Spontaani mentorointikin voi toimia tavoitteellisesti, vaikkakin se on luonteeltaan tilannekohtaista. Pisimmälle tavoitteellinen mentorointi on viety strukturoiduissa mentoriohjelmissa. (Lillia 2000, 16-18.) Mentorointisuhde on ”tavoitteellinen kahdenkeskinen vuorovaikutussuhde, jota leimaa molemminpuolinen avoimuus, luottamus ja sitoutuneisuus” (Nakari ym. 1998, 6). Megginson ja Clutterbuck (1995, 13-14) määrittävät mentoroinnin sellaiseksi kahden ihmisen väliseksi suhteeksi, jossa toinen auttaa toista tekemään merkittäviä muutoksia työssään tai ajattelussaan. He korostavat, että mentorin tehtävä on siirtää huomio pois pikkuasioista ja yksityiskohdista laajempiin merkityssuhteisiin. Mentorointisuhhteessa ei edetä tiukan aikataulun mukaan tulostavoitteesta toiseen, vaan annetaan aikaa havaita laajempia näkökulmia.

Tavoitteellisuus, pitkäjänteisyys ja laajakatseisuus sekä suhteen persoonallisuus muokkaavat mentorointisuhdetta muista vuorovaikutussuhteista erottuvaksi. Hyvään mentorointisuhhteeseen kuuluvat paitsi tasapainoisuus, rohkeus, vuorovaikutuksen rehellisyys ja luottamuksellisuus myös mentorin antaman ohjauksen runsaus ja intohimoinen työote. Nämä piirteet toteutuessaan tuovat suhteeseen tasavertaisuutta, selkeyttä, vahvuutta, energiaa ja huimapäisyyttä. (Bell 1997, 43-45.) Kun mentoroinnin perusolemus halutaan kuvata sen syvällisimmässä mielessä, käytetään usein termiä minä/sinä –suhde (I/Thou –relationship). Sanaparin alkuperä on Buberin 50-luvulla luomassa filosofisessa teoriassa. (mm. Head ym. 1992, 17; Jarvis 1997, 93-94; Lindgren 2000, 14.)

Mentoroinnin yksilöllisyys ja henkilökohtaisuus voivat muodostua ongelmiksi silloin, kun mentoroinnin tavoitteita ja hyötyjä ei voida kytkeä ohjattavan työyhteisön tavoitteisiin (Nakari ym. 1998, 11). Mentorointi onnistuu, jos mentoroinnin tavoitteet ja tehtävät on ilmaistu selkeästi ja jos mentori ja mentoroitava hyväksyvät ne. Tämä on tärkeää riippumatta siitä, kenen määrittelemiä tai asettamia tavoitteet ovat. Mentorointi onnistuu paremmin, jos sekä mentori että mentoroitava ovat perehtyneet mentorointiin ennen sen alkamista. Tämä auttaa asettamaan mentoroinnille realistisempia tavoitteita. (Megginson & Clutterbuck 1995, 62.)

Koska mentorointisuhde on läheinen, siihen kuuluu myös mahdollinen kiintyminen toinen toisiinsa. Se voi näkyä siten, että mentorin tai mentoroitavan voi olla vaikea lopettaa mentorointisuhdetta ja erota, vaikka alkuperäiset tavoitteet ovat toteutuneet. Koska mentorointisuhhteella on tavoitteet, sisältö ja muoto, se erottaa mentorointisuhteen muista läheisistä työhön tai opiskeluun liittyvistä suhteista. Silloin kun mentori ja mentoroitava ovat eri sukupuolta, on kiinnitettävä erityistä huomiota siihen, että mentorointisuhhteesta tiedotetaan työyhteisössä avoimesti, jotta suhteen luonteesta ei synny väärinkäsityksiä. (Lindgren 2000, 29; Megginson & Clutterbuck 1995, 16.)

Mentorointi voi epäonnistua, jos mentoroitavan on vaikea puhua mentorilleen tai jos mentori ei varaa siihen riittävästi aikaa (Arhén 1991, 79-84). Mentorointi voi epäonnistua myös silloin, jos ohjattava luottaa liikaa mentoriinsa. Tällöin suhde juuttuu paikalleen: se ei kasva ja muutu ajan kuluessa. Mentorin tulisi tukea ohjattavan itseluottamuksen kehittymistä ja päätöksenteon itsenäisyyttä sekä tarjota hänelle tilaisuuksia tutustua toisiin asiantuntijoihin, verkostoitua. (Head ym. 1992, 17.) Toisaalta mentori voi toimia niin, että edellyttää ohjattavan olevan hänestä riippuvainen. Tällöin suhde ei ole vuorovaikutuksellinen, vaan mentori on määräävässä asemassa. Jarvis (1997, 94) toteaa, että mentoroinnin sopivuutta aikuiskoulutukseen on epäilty tämänkaltaisten esimerkkien vuoksi.

## **Suhde tuutorointiin, työnohjaukseen ja konsultointiin**

Mentorointi, tuutorointi, työnohjaus ja konsultointi ovat kaikki ohjausmenetelmiä. Vuorinen (1996, 16-18) sekä Lehtinen ja Jokinen (1996, 26-31) toteavat, että ohjaus-termi käsitteenä on jäsentymätön ja että sitä käytetään ja tulkitaan kokemuspohjaisesti ja tilannekohtaisesti.

Vuorinen (1996,17) on koonnut yhteen koulutustoiminnassa käytettävän ohjauksen keskeisiä piirteitä:

- 1) Ohjauksen tulee olla ohjaajan ja asiakkaan välinen molemminpuolinen luottamuksellinen suhde.
- 2) Ohjauksen tulee luoda opiskelijalle vaihtoehtoja itsearviointiin ja sen tulee sisältää eriasteisia toimenpiteitä ohjaustilanteissa.
- 3) Toiminnan kohde ei ole opiskelija vaan se prosessi, jossa opiskelija oppii arvioimaan ja kehittämään omia vahvuusalueitaan suhteessa oman toimintaympäristön mahdollisuuksiin.
- 4) Tavoitteena on opiskeluaikaisten ja opiskelun jälkeisten muutostilanteiden itsenäinen kohtaaminen ja hallinta.
- 5) Ohjaajat voivat työkäytäntöjään arvioidessaan hyödyntää ohjaustilanteita ohjaustyönsä kehittämisessä.

Tuutorointia ja ohjausta käytetään nykyisin jopa synonyymeina. Tenhula ja Pudas (1994, 18) määrittelevät tuutoroinnin ohjaukseksi, jolla edistetään oppimista ja oppijan itsenäistä oppimisprosessin hallintaa sekä autetaan häntä saavuttamaan omia päämääriään ja integroitumaan opiskeluyhteisönsä. Tuutorointiin liitetään myös motivaation pysyvyyteen ja oppimisvaikeuksien ehkäisyyn liittyvää toimintaa. Vuorisen (1996, 18) mukaan tuutorointi on didaktisesti painottunutta toimintaa, joka kohdistuu ohjausta kapea-alaisemmin ensisijaisesti oppimisprosessin tukemiseen, jolloin itsetuntemus ja elämäntilanteen tarkastelu jäävät ohuemmaksi.

Koulutuksen yhteydessä mentorointi voi olla lähellä vertaistutorointia tai sparrausta. Vertaistutorointi (peer tutoring, cross-age tutoring) on tuutorointia, jossa ohjattavan kanssa samassa asemassa oleva henkilö opastaa kollegaansa (Tenhula & Pudas, 1994, 17). Vertaistutoroinnin etu on se, että ohjaaja ja ohjattava edustavat samaa kulttuuria ja puhuvat samaa kieltä. Koska he ovat vertaisia, he voivat päästä lähemmäksi toisiaan kuin eritasoisessa asemassa olevat. (Lehtinen & Jokinen 1996, 106.) Sparraus on vapaamuotoista, kokemuspohjaista, kollegiaalista näkemystenvaihtoa, jolla ei ole tiukkoja muodollisia tavoitteita. Sillä pyritään varmistamaan yksilön (tai ryhmän) osaamisen toimivuus. (Nakari ym. 1998, 10.) Kun mentoroitavat ovat vertaisia, mentorointia nimitetään kollegaohjaukseksi (peer mentoring) (Megginson &

Clutterbuck 1995, 14).

Mentorointisuhteessa korostuu mentorin laajempi perehtyneisyys ja asiantuntemus juuri siihen asiaan tai taitoon, joka kiinnostaa mentoroitavaa, vaikka he toimisivat tasaveroisena ja –arvoisena työparina. Tuutorointisuhde sen sijaan keskittyy oppimisprosessiin kokonaisuutena, jolloin tutorilta ei edellytetä spesifeihin asiasisältöihin tai taitoihin liittyvää asiantuntijuutta.

Mentorointia ja tuutorointia erottaa toisistaan myös ohjaussuhteen itsenäisyyden aste. Mentorointisuhteessa mentori ja ohjattava voivat hyvin itsenäisesti päättää tavoitteista ja siitä, mistä keskustellaan. Tuutoroinnissa lähdetään useimmiten liikkeelle koulutukselle asetetuista tavoitteista, jotka ohjaavat tuutorointisuhteen tavoitteiden asettamista ja keskusteluteemoja. (Lindgren 2000, 15.) Tavanomaista on myös se, yhdellä tutorilla on useampi tuutoroitava tai tuutorointiryhmä; mentorilla sen sijaan on kerrallaan vain yksi ohjaussuhde, mikä antaa suhteelle enemmän ainutkertaista ja persoonallista otetta.

Kolmas mentorointia ja tuutorointia erottava piirre on se, että tuutorointisuhde päättyy koulutuksen päätyttyä. Sen tavoitehan on tukea opiskeluprosessia. Mentorointisuhde sen sijaan usein jatkuu koulutuksen päätyttyäkin, koska mentorointi ei ole sidoksissa luotuihin rakenteisiin tai pysyviin toimintaympäristöihin. Sen ytimessä on kahden ihmisen välinen luottamuksellinen suhde, joka voi säilyä kontekstien vaihtuessa. (Jarvis 1997, 95.) Tämä löyhä sidonnaisuus oppimisen rakenteisiin on mentoroinnin merkittävä voimavara. Varsinkin aikuiskoulutuksessa tarvitaan ohjauksen muotoja, jotka voivat jatkua pitkäkestoisesti, vaikka ohjaussuhteen osapuolten toimintaympäristöt ja asemat vaihtuvat. Koulutuksessa opittujen oivallusten muuttaminen käytännöiksi on vuosia kestävä prosessi. Koulutuksen aikana tuutorointi on hyvä tuki uusien oivallusten ja taitojen oppimisessa. Mutta koulutuksen päätyttyä opitun soveltamiseen ja kehittämiseen tarvitaan edelleen ohjausta – ja ennen kaikkea tukea. Oma ja yhteisön muutosvastarinta muutoksen edessä voi pysäyttää opitun soveltamisen ellei ole olemassa taustatukea.

Kun mentorointia ja tuutorointia käytetään molempia yhtä aikaa oppijan ohjaamisen menetelminä, on tärkeää sopia työnjaosta. Työnjaon perusta on usein organisatorinen: esimerkiksi mentorit edustavat työelämäntuntemusta ja käytännön ammatillisuutta, kun taas tutorit ovat kouluttavan laitoksen työntekijöitä. Brooks ja Sikes (1997, 43-47) kuvaavat opettajankoulutuksessa sovellettua neljän ohjaajan mallia. Oppijalla on kaksi mentoria ja kaksi tutoria. Ammatillinen (professional) mentori (1) huolehtii työpaikalla tapahtuvan oppimisen koordinoinnista ja sen kehittamisestä. He vastaavat työpaikalla oppijoiden ammatillisen osaamisen arvioinnista ja perehdyttävät oppijat työpaikkaan ja laajemmin oman ammattialansa kysymyksiin. Ammatillinen tutor (2) toimii ammatillisen mentorin työparina korkeakoulussa. Hänen tehtävänsä on ohjata oppijaa perehtymään syvemmälle oman ammatillisuuden ja asiantuntijuuden kysymyksiin, tutkimuksiin ja vaihtoehtoihin malleihin. Asiantuntijuuden sisällön, oppiaineen (subject) mentori (3) ohjaa työpaikalla oppijaa hänen asiantuntijuuden alueeseensa liittyvissä kysymyksissä. Asiantuntijuuden sisällön (subject) tutor (4) keskittyy ohjauksessaan laajentamaan tieteenalan tai oppiaineen kysymyksiä teoreettisesti ja tutkimuksellisesti.

Neuvon antaminen (counselling) johonkin ongelmaan voi olla mentoroinnin yksi ulottuvuus, mutta sitä ei voi suoraan rinnastaa mentorointiin. Neuvonta lähtee liikkeelle asiakkaan tarpeista ja ongelmista, ja sen tavoitteena on asiakkaan tyytyväisyys. Toki näin on myös mentoroinnissa, mutta koska mentorointi liittyy ohjattavan osaamisen kehittämiseen usein osana organisaation sisäistä kehittämistä, osa mentoroinnille asetettavista tavoitteista määrittyy ohjattavan ulkopuolelta. Myös ohjattavan ammattialan yleinen kehitys asettaa osaamiselle uusia vaatimuksia ja kehittämistavoitteita. (Tomlinson 1995, 62-63.)

Mentorointi muistuttaa myös työnohjausta, jossa autetaan ohjattavaa itse löytämään omia voimavaroja ja ratkaisuja työtilanteisiin. Yksilö- tai ryhmätyönohjauksessa keskitytään ohjattavan persoonan, työryhmän tai tiimin sekä työn väliseen dialogiin. Mentoroinnissa painopiste on mentoroitavan osaamisen kehittämisessä.

Konsultoinnin ja mentoroinnin tavoitteet voivat olla samat eli autetaan rajatun ongelman ratkaisemisessa tai hankkeen toteuttamisessa. Konsultoinnin ja mentoroinnin ero on ohjaussuhteen muodossa. Konsultointi perustuu asiakassuhteeseen ja on maksullista. Mentorointisuhte perustuu arvostukseen ja luottamukseen ja on siten läheisempi. Mentoroinnin tavoitteet ulottuvat usein myös pelkkiä hanketavoitteita laajemmaksi: perimmäisenä tavoitteena on aina mentoroitavan laaja-alaisen osaamisen kehittäminen ja sen soveltaminen pitkäjärjenteisesti.

Verratessaan mentorointia muihin koulutuksellisiin ohjausmuotoihin Lindgren (2000, 44-45) tiivistää mentoroinnin ominaispiirteet seuraavasti. Mentorointi on itsenäinen, luottamuksellinen mentorin ja mentoroitavan yhteisen sopimuksen perustalle rakentuva ohjausmuoto, joka on luonteeltaan yksityistä ja henkilökohtaista ohjausta. Se pyrkii enemmän kuin muut ohjausmuodot tukemaan laaja-alaista persoonallisuuden kehittymistä ja kypsymistä. Mentorin tehtävää pidetään vapaaehtoisena kunniatehtävänä.

Mentorointi voi toimia ohjauksen menetelmänä sekä formaalissa, non- tai informaalissa oppimisessa. Mentorointi voidaan liittää osaksi virallisen koulutuksen rakennetta, tai se toteutuu spontaanisti ja epävirallisesti. Wiltshire (1998, 2-3) jakaa mentoroinnin klassiseen ja instrumentaaliseen malliin. Klassiselle mallille on tyypillistä, että se auttaa oppijaa hahmottamaan omia valinnanmahdollisuuksiaan. Tällöin mentorina voi toimia oikeastaan kuka vain, jopa oma lähiyhteisö. On tärkeää oivaltaa, että tärkeimmät mentorit voivat löytyä henkilön lähipiiristä (ystävät, sukulaiset, lapset) tai sitten kauempaa (luovat henkilöt, satunnaiset tuttavuudet). Instrumentaalinen mentorointi puolestaan auttaa toteuttamaan ja edistämään niitä valintoja, jotka henkilö on jo tehnyt. Formaaliin oppimiseen kytketty mentorointi on luonteeltaan instrumentaalista, koska se tukee jo asetettuja tavoitteita. Klassinen mentorointi soveltuu non- ja informaaliseen oppimiseen, koska niissä ei joko ole selkeitä tavoitteita tai sitten ne muodostuvat toiminnan myötä.

Viitala (1994, 11) toteaa, että spontaanisti syntyneet, epäviralliset mentorointisuhteet voivat olla kaikkein hedelmällisimpiä, koska niihin liittyy ”se jokin”, joka sitoo ohjauksen eri osa-alueita yhteen. Nämä spontaanit mentorointisuhteet syntyvät valikoiden, jolloin ohjausta saavat sellaiset henkilöt, jotka selviytyisivät hyvin ilman mentoriakin. Mentorointi ja menestys kytkeytyvät toisiinsa siten, että henkilöt, joilla on parhaat menestymisen mahdollisuudet vetävät puoleensa mentoreita, jotka puolestaan auttavat heitä varmemmin toteuttamaan mahdollisuuksiaan. Arhén (1991, 18) toteaa, että tutkimustulosten mukaan mentorit pyrkivät spontaanisti tukemaan sellaisia ohjattavia, jotka muistuttivat heitä itseään nuorena.

## **Roolit ja tehtävät**

Joidenkin mentoroinnin määrittelyjen taustalla on menneiltä ajoilta tuttu koulutuksen muoto, mestari-kisälli-oppipoika -malli. Mentoria kuvataan sanoilla kokenut, asiantuntija, arvostettu. Joissain yhteyksissä viitataan jopa ikään: mentorin tulee olla vanhempi kuin mentoroitava. Tällöin mentoroitavaan liitetään ajatus uraansa aloittavasta henkilöstä tai työpaikkaan tulevasta, perehdytystä tarvitsevasta uudesta työntekijästä. ”Oppipoika“-mentoroitavalle riittää, kun oppii sen, mitä mestari osaa ja on urallaan oppinut.

Organisaatioiden henkilöstökoulutuksessa tai ammatillisessa lisäkoulutuksessa mestari-kisälli -malli ei enää toimi. Koulutukseen osallistuvat voivat olla iältään vanhempia tai ammatillisesti yhtä asiantuntevia kuin mentorinsa. Mentorointi on tällöin lähempänä vertais- tai kollegaohjausta. Mentorin tehtävään on aiemmin liitetty myös ajatus ammatillisesta roolimallina toimimisesta. Mentoroitavan tavoitteena ei nykyisin ole se, että osaisi toimia mentorinsa tapaan, vaan se, että voisi kehittää omaa, persoonallista osaamistaan mahdollisimman pitkälle.

Koulutustoiminnassa mentoroinnilla on oma suunniteltu asemansa koulutuksen rakenteessa. Tällöin joko koulutuksen järjestäjä valitsee ohjattavien mentorit tai sitten ohjattavat etsivät itse mentorin. Toisaalta mentorointi voi toteutua epävirallisena, ilman erityistä rakennetta. Kummassakin tapauksessa mentorintisuhteen muodostuminen läheiseksi, arvostukseen ja luottamukseen perustuvaksi edellyttää persoonallisuuden "kemioiden" yhteensopivuutta ja etenkin mentorilta hyviä ihmissuhdetaitoja. (Brooks Sikes 1997, 32-33 Jarvis 1997, 93.).

Jos koulutuksen järjestäjä hankkii mentorit, tehtävä kuuluu yleensä mentorointiohjelman yhdyshenkilölle. Hän myös muodostaa sopivat mentorointiparit, valmentaa mentorit tehtäviinsä sekä seuraa mentorintisuhteiden kehittymistä ja niiden tuloksia. (Nakari ym. 1998, 16.) Kun yhdyshenkilö valitsee mentorit, varmistetaan se, että mentorit ovat riittävän korkeatasoisia ja laaja-alaisia asiantuntijoita. Jos mentoroitavat valitsevat itse mentorinsa, on mahdollista, että valinta tehdään liian subjektiivisin perustein tai mentoriksi valitaan henkilö, jonka tuntee ennestään tai jonka piirteitä arvostaa. Varsinkin organisaation sisäisissä mentorointimalleissa ei suositella, että mentoroitavat valitsevat itse mentorinsa. Kun mentori valitaan oman organisaation ulkopuolelta, mentoroitavan oma valinta onnistuu useammin. Tällöin mentoroitavaa tulee tukea, kun hän arvioi, täyttääkö mentori vaadittavat yleiset kriteerit ja hänen omat kriteerinsä. (Arhén 1991, 55-56.)

Kun mentorointia käsittelevässä kirjallisuudessa kuvataan mentorin toimintatapoja tai erilaisia tehtäviä, käytetään yleisesti termiä mentorin rooli. Termiä ei käytetä kuvaamaan sitä, että mentori tietoisesti valitsisi tai ottaisi käyttöönsä tietyn roolin, vaan erottamaan erilaisia mentoroinnin tehtäviä, tyylejä ja painotuksia. Monien mentorintisuhteiden lähtökohtana on luottamukseen perustuva vertaissuhde, siksi opettajan ja neuvonantajan roolit, ainakaan perinteisesti tulkittuna, eivät välttämättä näytä kuuluvan mentorille tällä hetkellä. Sen sijaan ystävän rooli on tullut merkittävämmäksi. Bell (1997, 25) toteaa, että mentorit ovat ystäviä siinä mielessä, että heidän tavoitteenaan on luoda turvallinen ympäristö ohjattavan kypsymiselle. Mentori ystävänä pyrkii kaikin tavoin edesauttamaan ohjattavan kasvua. Mentorin roolissa on myös piirteitä perheenjäsenen roolista: mentori hyväksyy ohjattavansa ehdoilta, myös silloin kun ohjattava epäonnistuu. Ystävän roolissa mentori kuuntelee, mutta toisaalta kyseenalaistaa, tuo esille vastakkaisia näkemyksiä ja kiistanalaisia oletuksia (Megginson & Clutterbuck 1995, 30). Toisaalta vaikka ystävän rooli on tärkeä, se on enemmänkin mentorintisuhteen lähtökohta kuin lopputulos (Edwards & Collison 1996, 8).

Mentorin oletetaan toimivan ohjattavan taustatukena eikä toivota hänen ryhtyvän tekemään asioita ohjattavan puolesta. Mentorin rooli eroaa neuvojan tai valmentajan roolista silloin, jos ymmärretään niiden keskittyvän vain ohjattavan suoritukseen ja työn tulokseen. Valmentaja "juoksee" vierellä ja antaa jatkuvasti taktisia neuvoja. Erityisesti koulutukseen liitettyssä mentoroinnissa ajatellaan mentorin tukevan laaja-alaisemmin ohjattavan oppimista, muutosta ja hänen näkökulmiensa laajentumista. Mentoroitavalla on tällöin vastuu omasta kasvustaan sekä mentoroinnin tavoitteiden ja suunnan määrittelystä. (Arhén 1991, 16; Megginson & Clutterbuck 1995, 29-30.) Toisaalta mentoroitava voi tarvita oppimisensa tueksi informaatiota ja neuvontaa, jolloin ne ovat osa mentorin tehtävää (Viitala 1994, 10).

Mentorin rooli eroaa myös sellaisesta perinteisestä opettajan roolista, jossa ohjattava nähdään opetuksen kohteena. Nykymentorin rooli on lähellä esimerkiksi kontekstuaalisen ja konstruktivistisen oppimiskäsitysten mukaista aikuisopettajan roolia, jossa vastuu oppimisen tavoitteista ja suunnasta on oppijalla. Opettajan tehtävänä on auttaa oppijaa kulkemaan tavoitteiden suunnassa sekä soveltamaan ja kehittämään oppimaansa erilaisissa toimintaympäristöissä. Lindgrenin (2000, 13) mukaan mentorin rooli on persoonallinen ja mentorointisuhde perustuu vastavuoroihin saavutuksiin, kun taas opettaja on useimmiten suuntautunut teoreettisesti ja vastaa tietoon perustuvasta opetuksesta. Mentoroinnissa pääpaino on ohjattavan kysymyksissä ja ongelmissa, jolloin mentorin tehtävänä on auttaa ja helpottaa reflektointia sekä avata ovia uusiin oppimistilanteisiin (Jarvis 1997, 93; Lindgren 2000,13).

Sampsonin ja Yeomansin (1994a, 63-75) mukaan mentorin roolia tulisi tarkastella yhtenä roolina, jolla on erilaisia ulottuvuuksia. He erottelevat mentorin roolin ulottuvuudet opettajakoulutuksen työpaikkaohjaajan näkökulmasta. He erottavat mentorin roolissa kolme ulottuvuutta: rakenteellinen, supportiivinen ja ammatillinen. Mentorin tehtävänä on helpottaa ohjattavan tuloa työyhteisöön tai auttaa soveltamaan oppimaansa. Tällöin mentori toimii suunnittelijana, organisaattorina, neuvottelijana ja perehdyttäjänä. Kun mentori toimii ystävänä, isäntänä tai emäntänä sekä ohjaajana, hän pyrkii antamaan tukea ja vähentämään oppimiseen liittyvää stressiä. Ammatillista kasvua ohjatessaan mentori toimii kasvattajana, arvioijana sekä valmentajana.

Head ym. (1992, 9-11, 15) ovat koonneet yhteen mentorin rooleja opettajakoulutuksen kannalta. Mentorilla on luotetun kollegan, kokemustiedon symboloijan (symbolizer of experience) ja sanoittajan, valmentajan, "ovenavaajan", sponsorin sekä suojelijan roolit. He mainitsevat myös kaksi muuta roolia: kehittäjän ja antropologin roolit. Kehittäjän roolissa mentori rohkaisee ja tukee ohjattavaa reflektoimaan kokemuksiaan ja kehittämään tutkivaa työtötta. Mentorin tehtävänä on jatkuvasti haastaa ohjattavaa vaativampiin tehtäviin. Antropologin roolissa mentori auttaa ohjattavaa hahmottamaan hänen toimintansa kontekstia.

Mentori voi ohjatessaan ottaa tietoisesti tai tiedostamattaan käyttöön erilaisia roolimalleja. Bell (1997, 39-42) kuvaa kärjistäen viittä tällaista roolia.

Velho tai guru. Suhde on mentorikeskeinen. Mentoroinnissa on keskeistä mentorin tainomaisen oppineisuuden ja osaamisen hyväksyminen.

Koomikko. Suhde on mentorikeskeinen. Keskeistä on yhdessä viihtyminen ja mentorin tarjoamasta hauskastä ilmapiiristä nauttiminen.

Motivoija. Suhde on mentorikeskeinen, vaikka näennäisesti oppija ja hänen jatkuva kannustamisensa on suhteessa keskeisintä. Ohjattavan lyhytaikainen innostuminen voi luoda vääränlaista turvallisuutta, joka saattaa jopa estää pitkäkestoisen motivaation syntyä.

Kersantti. Suhde on mentorikeskeinen ja etäinen. Mentori olettaa, että ohjattava on laiska eikä halua oppia.

Kumppani. Suhde on vastavuoroinen, jossa ohjattava on vastuussa oppimisestaan ja mentori hänen tukemisestaan.

Tomlinson (1995, 20) on hahmotellut mentorin tehtäviä opettajakoulutuksessa. Mentorin tehtävänä on auttaa ohjattavaa tulemaan tietoisiksi toiminnastaan ja auttaa toimintastrategioiden oppimisessa. Ohjattavaa tuetaan sitoutumaan ammatilliseen toimintaan sekä seuraamaan ja arvioimaan omaa

ammattillista kasvuaan sekä ammatillisen toimintansa seurauksia. Reflektoinnin avulla mentori auttaa häntä muuntamaan toimintastrategioitaan, tukee ohjattavan motivaatiota sekä hänen persoonallisia vahvuuksiaan.

Pätevä mentori on kiinnostunut ihmisistä ja oppimisesta, utelias, ihmissuhdetaitoinen ja osaa havainnoida ihmisten käyttäytymistä ja tehdä siitä johtopäätöksiä. Hänellä on laajasti syvällistä elämäkokemusta, joka heijastuu esimerkiksi siten, että hän ei koe itseään uhatuksi, jos ohjattava kehittyy pidemmälle kuin hän. Hänen vuorovaikutustaitonsa ovat hyvät: hän osaa kuunnella ja käsitellä vaikeitakin asioita. Hänen ammatillinen osaamisensa on ajantasaista, ja hänellä on johtamistaitoja. Häneen on helppo samastua, koska hän on arvostettu, toimii vastuullisesti ja kertoo avoimesti omista kokemuksistaan. Toisaalta hänellä on organisatorista valtaa ja paljon suhteita. (mm. Arhén 1991, 13, 54; Lillia 2000, 30; Lindgren 2000, 21; Nakari ym. 1998, 15.) Mentori tarvitsee aktiivisen kuuntelun, empatian, neuvottelun, ongelmanratkaisun, päätöksenteon, reflektion, rakentavan palautteen antamisen sekä verbaalin ja non-verbaalin viestinnän taitoja (Megginson & Clutterbuck 1995, 55-56).

Mentoriksi kehittämisessä voidaan erottaa kolme vaihetta: (1) tutustuminen erilaisiin mentorointitapoihin sekä prosesseihin, (2) toiminta mentorina eli kokemuksesta oppiminen, (3) ammatillinen kasvu eli mentoroinnin olemuksen, arvojen, asenteiden ja uskomusten tiedostaminen ja sisäistäminen (Sampson & Yeomans 1994b, 208-209). Mentorin taidoissa kehittyminen edellyttää uuden oppimista, koska hyvän ammattilaisen perustaidot eivät välttämättä riitä pätevänä mentorina toimimiseen (Edwards & Collison 1996, 9). Jotta mentorointi toteutuisi täysipainoisesti, mentorilla tulisi olla selvä käsitys omasta roolistaan, hänellä tulisi olla uskottavuutta ja oma status sekä riittävästi aikaresursseja mentorointitehtävänsä hoitamiseen ja ohjattavan tapaamisiin. Nämä edellyttävät, että mentorilla on oman organisaationsa luottamus ja että organisaatio hyväksyy hänen toimintansa mentorina. (Stephenson & Sampson 1994, 187-189.)

Mentorointisuhteessa ohjattavasta käytetään eri nimityksiä: oppipoika, oppilas, suojatti, noviisi, kandidaatti, aktori, mentoroitava (Arhén 1991, 16; Lindgren 2000, 22; Ylitalo 2000). Nimi kuvastaa ohjattavan oletettua roolia tai tehtävää. Nimitys aktori kuvaa selvimmin ohjattavan roolia vastuullisena, itsenäisenä toimijana. Tällä hetkellä myös ohjattava ja mentoroitava ovat käytettyjä nimiä. Niihin liittyy kuitenkin sivumerkitys kohteena olemisesta sekä passiivisuudesta. Toisaalta aktori-nimitystä vieroksutaan sanan vierasperäisyyden takia.

Yleisesti mentoroitavaa kuvaillaan kehittymiskykyiseksi ja tavoitetietoiseksi henkilöksi, joka on ollut työelämässä vähintään muutaman vuoden. Hänen toivotaan sitoutuvan mentorointisuhteeseen ja olemaan valmis ottamaan pitkäjänteisesti vastuun omasta kasvustaan ja kehittämisestään. Hänen tulisi olla avoin, valmis ottamaan vastaan rakentavaa palautetta ja kyseenalaistamaan asioita. Mentoroitavan olisi hyvä olla

aktiivinen erityisesti mentorointisuhteen alussa ja valmistautuessaan mentorointitapaamisiin. Erityisesti yritysmentoroinnissa korostuu toive siitä, että mentoroitava on osoittanut johtamistaitoja ja on kiinnostunut saamaan työssään enemmän vastuuta ja haasteita. (Arhén 1991, 57-58, 96; Lindgren 2000, 22-23, 311.)

## **Sovelluksia erilaisissa toimintaympäristöissä**

Mentoroinnin ideaa ovat toteuttaneet käsityöläiset ja taiteilijat oppipoika-kisälli-mestari –suhteissa. USA:ssa on käytetty mentorointia yrityksissä ja liikkeenjohdon koulutusohjelmissa 1970-luvulta lähtien. Mentorointi tuli suomalaisen koulutustoimintaan 1990-luvulla. Sitä on käytetty yritysten



sisäisessä kehittämisessä, opiskelijoiden opintojen alku- tai loppuvaiheessa, harjoittelujaksoilla, vapaaehtoistyöntekijöiden koulutuksessa sekä ammatillisessa lisäkoulutuksessa. Mentorointi liitetään yleensä projektityöskentelyyn tai sille asetetaan muutoin aikaraja.

Organisaatioiden sisäisessä kehittämisessä käytettävät mentorointimallit ovat joko sisäisiä tai ulkoisia eli mentorointi voi perustua joko organisaation oman henkilöstön tai ulkopuolisen asiantuntemuksen käyttöön (Arhén 1991, 13). Organisaatio hyödyntää henkilöstönsä asiantuntemusta, mutta tavoite voi olla kaksisuuntainenkin. Löfström ja Pitkänen (1999) tutkivat pienten ja keskisuurten yritysten ikääntyvän henkilöstön asemaa ja kehittämismahdollisuuksia. Tutkimustulostensa pohjalta he laativat neljä skenaariota, joista yhdessä ikääntyvät työntekijät toimivat mentoreina, kummeina. He toimivat roolimalleina, yrityksen ”muistina”, uusien työntekijöiden ammatillisen kasvun tukijoina, työnyhteisöön perehdyttäjinä ja opastajina työyhteisön jäsenyyteen. Mentorin tehtävänä on erityisesti yrityksen ns. hiljaisen tiedon välittäminen. (Löfström & Pitkänen 1999, 83-90.)

Tällaista skenaariota toteutetaan esimerkiksi Vaasan kaupungin mentorointiprojektissa, jonka tavoitteena on motivoida ikääntyviä työntekijöitä ja ylläpitää heidän työkykyään sekä saada heidän tieto- taitonsa organisaation käyttöön. Mestari-tehtävään siirtyvät jäävät osa-aikaeläkkeelle ja sitoutuvat määräaikaaisesti mm. mentorin tehtäviin. (Vaasan kaupungin mentorointiprojekti, 2000.) Jarvis (1997, 94) viittaa Dubelaarin (1996) kanssa tekemänsä tutkimukseen, jossa yrityksen luotettavat ”isä- ja äitihahmot”, mentorit, toimivat kokoaikaisesti yrityksen henkilöstön parissa. Mentorit tukivat yritysten tavoitetta hyödyntää eri ikäisten henkilöstön jäsenten kokemustietoa. Nämä yritykset pyrkivät myös varmistamaan sen, että henkilöstöön kuuluu eri-ikäisiä jäseniä.

Ammatti-Instituutti yhteistyökumppaneineen toteutti vuosina 96-97 Mentor- ja tutortoiminta työpaikkakoulutuksessa -projektin. Projekti haki sellaista oppivan organisaation mallia, joka tukee henkilöstön elinikäistä oppimista. Oppimistavoitteet suunniteltiin koko organisaation toimintaa ajatellen. Lisäksi koulutukseen osallistujille laadittiin henkilökohtainen opintosuunnitelma. Yritysten henkilöstöä koulutettiin projektin aikana mentoreiksi. Mentori ja tutor- kouluttaja toimivat hankkeessa työparina. (Ikonen 1997, 193-194; Markkula & Suurla 1997, 36, 56, 190-192.)

Organisaatioiden ja yritysten yksittäisten työntekijöiden omissa kehittämissuunnitelmissa voidaan käyttää mentorointia joko perustoimintamallina tai tukitoimenpiteenä. Yritysmenorointi kohdistui alkuvaiheissaan yritysten johdon kehittämishankkeisiin. Sen tavoitteena oli nopeuttaa nuorten johtajien ura- ja palkkakehitystä ja lisätä heidän työtyytyväisyyttään (Nakari ym. 1998, 6).

Arhén (1991, 44-45, 113) on verrannut yritysten sisäisiä ja ulkoisia mentorointimalleja. Sisäisen mentorointimallin etuja ovat tiedonkulun parantuminen, eri organisaatiotasojen välisen ymmärryksen lisääntyminen, kokemustiedon säilyminen työntekijäsukupolvien välillä sekä nuorten työntekijöiden uratietoisuuden ja motivaation lisääntyminen. Sisäisen mentorointimallin riskejä ovat mm. arvojen ja työkäytäntöjen kehityksen pysähtyminen: ”näin me olemme täällä aina tehneet” -ilmapiirin vahvistuminen voi toimia uudistusten esteenä. Mentorointisuhteessa voi olla vaikea keskustella arkaluontoisista asioista; ulkopuolinen mentori voi joissain asioissa toimia objektiivisemmin ja nähdä asiat laajemmasta näkökulmasta. Ongelmia voi aiheutua myös silloin, jos ohjattavan mentori toimii yritysjohton huipulla. Mentoroitava voi joutua vaikeaan tilanteeseen, jos hänen oman esimiehensä ja mentorinsa antamat toimintaohjeet ovat erisuuntaisia. Sisäisten, spontaanien mentorointisuhteiden päätyttyä voi tulla vaikeuksia, jos ei yhdessä ole sovittu osapuolten suhteesta toisiinsa. Kilpailu, arvostelu ja kritiikki voivat tässä tilanteessa loukata tavallista enemmän.

Kun mentori ja mentoroitava ovat eri organisaatioista, välimatka antaa etäisyyttä käsitellä vaikeitakin kysymyksiä. Lojaalisuus ei tukahduta avointa keskustelua, kuten voi käydä, jos osapuolet ovat saman organisaation palveluksessa. Ulkoisissa mentorointisuhteissa osapuolet eivät myöskään kilpaile samoista tehtävistä. Ulkoisessa mentorointimallissa tutustumiseen tulee varata enemmän aikaa, koska osapuolet eivät yleensä tunne toisiaan. Tapaamiset voivat myös helpommin kuin sisäisessä mentorointimallissa muuttua epäsäännöllisiksi ja harvemmiksi, jolloin tavoitteiden toteutuminen hidastuu. Ulkoisissa mentorointimalleissa voidaan käyttää yhteyshenkilöä, joka on samasta organisaatiosta kuin mentoroitava. Yhteyshenkilön tehtävänä on seurata mentorointisuhteen vaiheita ja arvioida tavoitteiden toteutumista sekä tarvittaessa toimia suhteen tukihenkilönä. (Arhén 1991, 46-47, 59-60.)

Meggison ja Clutterbuck (1995, 14-17, 38) ovat verranneet amerikkalaista ja englantilaista mentorointiajattelua. He toteavat, että yritysmentoroinnin tutkimuksen ja sovellutusten kehittymisen painopiste on siirtynyt USA:sta Eurooppaan. Selkein mentorointimallien ero oli se, että amerikkalainen malli keskittyi urakehitykseen ja psykososiaaliseen tukeen, kun taas englantilainen malli korosti oppimista laaja-alaisemmin. Urakehityksen tukemisessa englantilainen malli antaa ohjattavalle mahdollisuuden pohtia ja tehdä uraansa koskevia valintoja; amerikkalaiseen malliin liittyy ajatus siitä, että mentoroitava voi saada etuja, joita työtoverit eivät saa. Meggisonin ja Clutterbuckin kokoama yhteenveto brittiläisen mentoroinnin peruspiirteistä tuntuu tutulta, kun sitä vertaa esim. suomalaista tilannetta kuvaaviin vastaaviin koosteisiin. Englantilaisen mentoroinnin tehtäviä olivat suorituskyvyn parantaminen, urakehityksen edistäminen, ohjaus ja neuvonta sekä tiedon jakaminen. Amerikkalaisessa mallissa mentoroitavalle tarjotaan sponsorointia ja toisaalta suojelua omalle urakehitykselle, mahdollisuutta olla esillä, näkyä ja luoda suhteita, valmennusta työsuorituksiin, haasteita, roolimalleja, ystävyyttä sekä hyväksyntää, ohjausta ja tukea persoonalliselle kasvulle.

Mentorointi on muutaman viimeisen vuoden aikana tullut osaksi suomalaista tiede-, taide- ja ammattikorkeakouluopiskelua. Korkeakoulujen ura- ja rekrytointipalvelut, yksittäiset laitokset tai opiskelijajärjestöt ovat kehittäneet mentorointia tukemaan valmistuvien opiskelijoiden urasuunnittelua ja rekrytoitumista työelämään sekä tukemaan jatko-opiskelua. Alkuvaiheen opiskelijoiden mentoroinnissa painopiste on opiskelumotivaation vakiinnuttamisessa ja oman urasuunnittelun aloittamisessa. Opiskeluun kuuluvaa mentorointia esitellään korkeakoulujen omilla tai opiskelijajärjestöjen Internet-kotisivuilla. Opiskeluun kuuluvan työharjoittelun työpaikkaohjaajaa voidaan kutsua mentoriksi tai työpaikkaohjaajalle annetaan tehtäviä, joita mentorikin tekee. (Helakorpi Olkinuora 1997, 125-126 Marjomaa, Vornanen Yli-Hallila 1996, 99-101 Työssä oppimisen opas 1999, 39-40.)

Saksassa oppisopimusjärjestelmään ja työssä oppimisen malliin liittyy mestarijärjestelmä. Siellä teollisuuden ja kaupan aloilla opiskelijan harjoittelua voi ohjata mestaritutkinnon suorittanut pätevä henkilö. Mestarit tekevät hallinto- ja opetustehtäviä sekä konsultointia. Mestarin tehtäviin kuuluu periaatteellisella tasolla myös moraalinen kasvatusta: esikuvana toimiminen. Mestarikoulutukseen voi hakeutua, kun on peruskoulutuksensa jälkeen toiminut muutaman vuoden työelämässä. Mestariintutkinto on arvostettu. Se vaikuttaa palkkaukseen ja työntekijän arvoasemaan. (Kivinen, Tulkki, Metsä-Tokila & Hyvönen 1998, 31-33.) Suomessa oppisopimuskoulutuksen laajentuessa sekä toisen asteen tutkintojen työssä oppimisjaksojen pidennyttyä työpaikkaohjaajia on alettu kouluttaa mentorin tehtäviin (Työssä oppimisen opas 1999).

Vapaaehtoistoiminnassa mentorointia on hyödynnetty esimerkiksi nuorten syrjäytymistä ehkäisevissä projekteissa. Setlementtiliikkeen koordinoimassa Grip – ote elämästä -projektissa 1998-99 mentorit olivat tähän tehtävään koulutettuja vapaaehtoisia aikuisia tai nuoria, jotka

sitoutuivat tukemaan nuorta projektin aikana. Mentorit jakoivat elämäkokemustaan ja osaamistaan nuoren käyttöön. Mentori ja nuori tapasivat vuoden ajan viikoittain. Mentori auttoi nuorta kykyjen kehittämisessä ja omien voimavarojen löytämisessä. Hän sai tehtävänsä koulutusta ja työnohjausta. Mentori edusti nuorelle lähiyhteisöä: hän oli saman asuinyhteisön jäsen kuin nuorikin. (Grip - projekti 2000.) Nuorten Akatemian ja Allianssi ry:n Spark –projektissa 1998-99 kansalaisjärjestöt järjestivät työttömille nuorille harjoittelupaikkoja omissa projekteissaan. Mentorit tukivat nuoria projektityössä sekä projektiin liittyneessä verkkomuotoisessa oppimisessa. (Spark- projekti 2000.) USA:ssa ja joissakin Euroopan maissa mentorointia on käytetty mm. mustien, syrjäytymisuhan alla olevien esimerkiksi nuorisorikollisten sekä naisten aseman parantamiseen tähtäävissä projekteissa. Mentoroinnilla on saavutettu niissä hyviä tuloksia. (mm. McLean 1995; Gardiner 1995.)

## **Mentorointi suuntautuu tulevaisuuteen**

Mentorointisuhdetta voi tiivistäen kuvata tavoitteelliseksi, kahden yksilön väliseksi pitkäkestoiseksi vuorovaikutussuhteeksi. Suhde on luonteeltaan tasavertainen, mutta mentorilta edellytetään asiantuntijuutta, kokemusta ja luotettavuutta. Mentorointi on vaiheittain etenevä prosessi, jossa mentorin tehtävänä on tukea mentoroitavan emotionaalista, sosiaalista ja kognitiivista kasvua ja kehitystä sekä ammatillista osaamista. Kuvioon 1 on koottu mentorointisuhteen osatekijöitä.

Jarvisin (1997, 95) mukaan mentorin tehtävänä on auttaa mentoroitavaa refleктоimaan omaan toimintaansa ja työkäytäntöään, oppimaan kokemuksistaan sekä kehittämään ammattikäytäntöään niin, että voivat toimia yhä parempina ammatillisina asiantuntijoina. Daloz (1996) nimeää tästä näkökulmasta mentorille kolme päätehtävää: tukeminen, haasteiden esittäminen ja rohkaisu tulevaisuuden visiointiin (Jarvis 1997, 95).

Koulutukseen liitettyssä mentoroinnissa on kyse kasvun tukemisesta, “kasvamaan saattamisesta”. Ammatillisessa lisäkoulutuksessa mentoroinnilla voisi olla mahdollisuus tukea paitsi ammatillista, myös persoonallista kasvua. Kasvatus on aina olemukseltaan tulevaisuuteen suuntaavaa, mahdollistavaa toimintaa. Jos kasvatusta ja kasvua tarkastellaan pelkästään oppimisen ja sen tukemisen kautta, käytännön ohjaustyö saattaa kiinnittyä liikaa nykyhetkeen tai menneeseen, koska nämä liittyvät kiinteästi oppimisen muutosluonteeseen. Juuri tämän nykyhetkeen ja menneeseen liittyvän painotuksen vuoksi tuutorointi ja myös työnohjaus tarvitsevat niitä täydentävän ohjausmuodon. Mentorointi on näistä kolmesta perusolemukseltaan selkeimmin tulevaisuuteen kiinnittyvä.

## **LÄHTEET**

Arhén, G. 1991. Mentorskap. Viktig del i all chefsutveckling. Malmö: Liber Ekonomi.

Bell, C. R. 1997. Handbok i mentorskap. Hur hjälper du en annan människa att lära och utvecklas. Suom. P. Carlsson. Alkuperäisjulkaisu 1996. Malmö: Egmont Richter AB. Porvoo: WSOY.

Brooks, V. & Sikes, P. 1997. The good mentor guide. Initial teacher education in secondary schools. Buckingham: Open University Press.

Edwards, A. & Collison, J. 1996. Mentoring and developing practice in primary schools. Supporting student teacher learning in schools. Buckingham: Open University Press.

Gardiner, C. 1995. The 'beat' project for young offenders in Birmingham. Teoksessa D. Megginson & D. Clutterbuck Mentoring in action. A practical guide for managers. London: Kogan Page, 44-57.

Grip-projekti 1998-99. 2000. <http://www.setlementtiliitto.fi/Eupro.html>. 19.6.2000.

Head, F. A., Reiman, A. J. & Thies-Sprinthal, L. 1992. The Reality of mentoring: Complexity in its process and function. Teoksessa T. M. Bey & C. T. Holmes (toim.) Mentoring: Contemporary principles and issues. Reston, Virginia: Association of Teacher Educators, 5-24.

Helakorpi, S. & Olkinuora, A. 1997. Asiantuntijuutta oppimassa. Ammattikorkeakoulupedagogiikkaa. Porvoo: WSOY.

Homeros. 1973. Odysseia. Suom. P. Saarikoski. 2. painos. Helsinki: Otava.

Homeros. 1990. Odysseia. Suom. O. Manninen. 5. Painos. Juva: WSOY.

Ikonen, H. 1997. Mentor- ja tutortoiminta työpaikkakoulutuksessa. Teoksessa M. Markkula & R. Suurla Elinikäisen oppimisen hyvät käytännöt. Intohimo oppia. Elinikäisen oppimisen komitean mietinnön (1997: 14) liite. 2. korj. painos. Helsinki: Cosmoprint, 193-197.

Jarvis, P. 1997. Ethics and education for adults in a late modern society. Leichester: National Institute of Adult Continuing Education.

Kivinen, O., Tulkki, P., Metsä-Tokila, T. & Hyvönen, E. 1998. Työperäiseen koulutukseen. Neljän mallin vertailu ja Suomen malli. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskus (RUSE). Julkaisuja 1.

Lehtinen, E. & Jokinen, T. 1996. Tutor. Itsenäistyvän oppijan ohjaaja. Juva: Atena kustannus.

Lillia, T. 2000. Mentoroinnin teoriaa. Teoksessa T. Juusela, T. Lillia & J. Rinne Mentoroinnin monet kasvot. Käytännön esimerkkejä mentoroinnin soveltamisesta. Jyväskylä: Gummerus, 9-51.

Lindgren, U. 2000. En empirisk studie av mentorskap inom högre utbildning i Sverige. Innebörd, utforming och effekter. Pargas: Åbo akademis förlag.

Löfström, E. & Pitkänen, M. 1999. Kummina vai keinutuolissa. Ikääntyvät työntekijät pk-yrityksissä. AGENT-projektin loppuraportti. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 20.

Marjomaa, T., Vornanen, L. & Yli-Hallila, P. 1996. Moniammatillinen tutorointi menetelmänä ammatinhallinnan oppimisessa. Teoksessa E. Merimaa, A. Räisänen & U. Saresma (toim.) Opinto-ohjaus. Ohjauskäytännöistä arviointeihin. Helsinki: Opetushallitus, 93-101.

Markkula, M. & Suurla, R. 1997. Elinikäisen oppimisen hyvät käytännöt. Intohimo oppia. Elinikäisen oppimisen komitean mietinnön liite. 2. korj. painos. Helsinki: IACEE.

McLean, N. 1995. National mentoring consortium's scheme for black undergraduates. Teoksessa D. Megginson & D. Clutterbuck Mentoring in action. A practical guide for managers. London: Kogan Page, 58-62.

Megginson, D. & Clutterbuck, D. 1995. Mentoring in action. A practical guide for managers. London: Kogan Page.

Nakari, L., Porenne, P., Mansukoski, S., Riikonen, E. & Huhtala, T. 1998. Mentorointi. Johdon ja asiantuntijoiden kehitysmenetelmä. 2. painos. Forssa: Ekonomia Oy.

Pesonen, M. 2000. Mentorointi – tuki työssä kehittymiseen. Kristillinen kasvatus 2-3, 30-31.

Poikela, E. 1999. Kontekstuaalinen oppiminen. Oppimisen organisoituminen ja vaikuttava koulutus. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 675.

Sampson, J. & Yeomans, R. 1994a. Analyzing the work of mentors: The role. Teoksessa R. Yeomans & J. Sampson (toim.) Mentorship in the primary school. Lontoo: The Falmer Press, 62-75.

Sampson, J. & Yeomans, R. 1994b. Implications for primary school-based teacher education. Teoksessa R. Yeomans & J. Sampson (toim.) Mentorship in the primary school. Lontoo: The Falmer Press, 198-212.

Spark-projekti 1998-99. 2000. <http://spark.alli.fi/spark>. 19.7.2000.

Stephenson, J. & Sampson, J. 1994. Conditions for effective mentorship within the school. Teoksessa R. Yeomans & J. Sampson (toim.) Mentorship in the primary school. Lontoo: The Falmer Press, 174-189.

Tenhula, T. & Pudas, A. 1994. Tutorointi suomalaisessa korkeakouluopetuksessa – holhousta vai opiskelun tukemista? Oulun yliopiston opintotoimiston julkaisuja A:7.

Tomlinson, P. 1995. Understanding mentoring. Reflective strategies for school-based teacher preparation. Buckingham: Open University Press.

Työssä oppimisen opas opettajille ja kouluttajille. 1999. 2. korj. painos. Opetushallitus. Kehittyvä koulutus 7. <http://www.edu.fi/julkaisut/12.8.2000>.

Vaasan kaupungin mentorointiprojekti. 2000. <http://wwwmol.tietotyo.fi/esprojekti/4/2/990687.html>. 16.8.2000.

Viitala, T. 1994. Yliopisto-opettajat tutoreina. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 93.

Wiltshire, S. F. 1998. Athena's disguises. Mentors in everyday life. Louisville: WestminsterJohn Knox Press.

Vuorinen, R. 1996. Ohjaus arvioinnin kohteena ja osana oppilaitoksen itsearviointia. Teoksessa E. Merimaa, A. Räisänen & U. Saresma (toim.) Opinto-ohjaus. Ohjauskäytännöistä arviointeihin. Helsinki: Opetushallitus, 7-64.

Ylitalo, M. 2000. OUI- on and up by internet. AcaFemica. <http://www.acafemica.adulta.fi>. 20.8.2000.