

TUIJA MAINELA, SATU NÄTTI, SAILA SARANIEMI ja JAANA TÄHTINEN

# Opetusmentorointi kehittäisi kauppakorkeakouluja

## TIIVISTELMÄ

**K**auppatieteellisessä yliopistokoulutuksessa korostuu yhä enemmän opetuksen laatu. Lähestymme aihetta tutkimalla opetusmentorointia kauppakorkeakoulun opetustyötä tukevana käytänteenä ja ehdotamme tapoja soveltaa mentorointia uusien ja jo kokeneidenkin yliopisto-opettajien ammatilliseen kehittämiseen sekä opetuksen laadun parantamiseen ja varmentamiseen. Mielestämme opetusmentoroinnista tulisi muodostaa kiinteä osa kehittyvän asiantuntijaorganisaation johtamisjärjestelmää.

**Avainsanat:** Opetusmentorointi, opettajakoulutus, korkeakoulutus, liikkeenjohdon koulutus, yliopisto-opettaja

### Johdanto

Tiedekuntia, jotka menestyvät sekä opetuksessa että tutkimuksessa arvostetaan enemmän, ja useissa tutkimuksissa on myös osoitettu opetuksen tason ja tutkimusaktiivisuuden välinen positiivinen yhteys (ks. Stack, 2003; Baxter Mag-

dola, 1999; Lindgren & Nagelberg, 1998). Tästä huolimatta opetuksen arvostus on verrattain alhaista ja vaihtelee suuresti yliopistoyksiköstä toiseen (Pocklington & Tupper, 2002; van Fleet & Peterson, 2005, 506). Mielestämme laitoksilla pitäisi olla käytössään työkaluja opetuksen

**TUIJA MAINELA**, Professori

- e-mail: tuija.mainela@oulu.fi

**SATU NÄTTI**, Yliopistotutkija

- e-mail: satu.natti@oulu.fi

**SAILA SARANIEMI**, yliopistolehtori

- e-mail: saila.saraniemi@oulu.fi

**JAANA TÄHTINEN**, professori

- e-mail: jaana.tahtinen@oulu.fi

arvostuksen lisäämiseksi ja kehittämiseksi. Eräs tehokas työkalu edistää tietämyksen jakamista ja oppimista on opetusmentorointi.

Mentorointi on monipuolinen ammatillisen kehityksen tavoitteellinen työkalu. Ensinnäkin, se toimii paitsi ohjauksen ja opastuksen muotona, myös palautteenannon välineenä. Mentorointi on mentorin ja aktorin välistä jatkuvaa vuorovaikutusta, joka tukee sekä ammatillista että henkilökohtaista kehitystä. Toiseksi, mentorointi voi palvella urakehitykseen liittyviä tavoitteita (esim. Gibson, 2006; Scandura, 1992; Stone, 2004: 41–57) selkiyttäen aktorin tulevaisuudsuunnitelmia ja mahdollistaen hänen urakehitystään. Mentorointisuhte voi auttaa ajankäytön hallinnassa, tehtävien priorisoinnissa ja tehtäviin liittyvien tavoitteiden tarkentamisessa ja jopa rohkaista aktoria vaikeiden ja pelottavienkin tehtävien edessä (Ackerman and Gross, 2007). Mentoroinnissa läsnä oleva empatia antaa mentorillekin mahdollisuuden parantaa omaa jaksamistaan, koska empatia tutkitusti vähentää stressiä (Boyatzis, Smith and Blaize, 2006). Mentorointi kehittää myös koko organisaatiota, ja niitä kyvykkyksiä, joita tarvitaan strategisten tavoitteiden saavuttamiseen.

Perinteisen näkemyksen mukaisesti mentorointi on ohjaussuhde ammatillisesti kokeneen ohjaajan, eli mentorin, ja kokemattoman ohjattavan, eli aktorin, välillä (esim. Arnold, 2006)<sup>1</sup>. Mentorointi voi olla paljon muutakin; sen voi nähdä myös kahden tasa-arvoisen kollegan välisenä dynaamisena, luovana ja symmetrisenä

<sup>1</sup> Käsitteitä tuutori ja mentori käytetään alan kirjallisuudessa usein toistensa vastineina (esim. Harrison, Lawson ja Wortley 2005). Joskus käytetään termiä ”yliopistotuutori” viittaamaan opettajakoulutuslaitoksen kouluttajiin ja termiä ”mentori” opetusharjoittelulaitoksen opettajiin (esim. Lopez-Real & Kwan, 2005). Myös termejä aktori, mentoroitava, opetusharjoittelija, vastavalmistunut opettaja ja noviisi käytetään toistensa vastineina (esim. Harrison, Lawson ja Wortley 2005; Arnold 2006.)

yhteistyösuhteena (esim. Rippon & Martin, 2003), jossa korostuu yhteinen oppimiskokemus ja keskinäinen dialogi. Keskeisiä elementtejä tällaisessa mentorointisuhteessa ovat luottamus, luottamuksellisuus ja kunnioitus (Fowle, 2000), tunteiden ilmaisu (Bullough & Draper, 2004a) sekä sitoutuminen ja joustavuus (Juusela, Lillia & Rinne, 2000).

Opetushenkilökunnan kehittämiseen tähtävää mentorointia yliopistotasolla ei ole tutkimuksessa tarkasteltu syvällisesti. Erittäin vähän on myöskään tutkittu mentorointisuhteen luonnetta, vuorovaikutusta ja oppimiskokemuksia opetusharjoittelijan ja hänen mentorinsa välisessä suhteessa (Hawkey, 1998; Bullough & Draper, 2004a). Omakohtaiset positiiviset kokemuksemme mentoroinnista<sup>2</sup> Oulun yliopiston ja Oulun seudun AMK:n ammatillisen opettajakorkeakoulun järjestämässä korkeakoulupedagogisessa koulutuksessa herättivät meissä halun sekä tutkia että edistää opetusmentorointia ekonomiopetuksessa. Tämä kirjoitus perustuu siis sekä omiin kokemuksiimme että tutkimustyöhön aiheesta. Seuraavaksi kuvaamme lyhyesti opetusmentoroinnin toteutusta.

## Opetusmentoroinnin toteutus Oulun yliopistossa

Opetusmentorointi liittyi kiinteänä osana aktoreiden opettajakoulutukseen. Mentorit pyydettiin samalta laitokselta, ja heidän tuli olla aukultoineita opettajia. Yhteistyö mentorin ja aktorin välillä alkoi aktorin laatimasta suunnitelmasta, joka sisälsi kuvauksen mentoroinnin aikana opetettavan kurssin tavoitteista, sisällöistä sekä opetus- ja arviointimenetelmistä. Mukaan sisällytettiin myös kehittämisideoita kurssille sekä ajatuksia oman opetusuran etenemisestä

<sup>2</sup> Kirjoittajista kaksi toimi mentorina ja kaksi aktorina.

yleensä. Suunnitelman tarkoituksena oli saada aktori analysoimaan omaa opettajuuttaan ja purkamaan ajatuksiaan oppimisesta ja oppijoista. Suunnitelma toimitettiin opettajakorkeakoulun tuutorille ja mentorille ennen harjoittelujakson alkua, jolloin molemmilla oli mahdollisuus kommentoida sitä. Käytännössä suunnitelma siis hyväksyttiin tuutorilla ja mentorilla.

Opetettavan kurssin aikana mentori seurasi aktorin opetusta (vähintään 6 h, yleensä 3 x 2 h jaksoissa). Jokaisen havainnoinnin jälkeen seurasi palautekeskustelu. Yksi mentorin tärkeimmistä tehtävistä oli tukea aktorin työtä ja oppimiskokemuksia antamalla tälle mahdollisuus reflektointiin ja vuorovaikutukselliseen pohdintaan. Mentorointi toimi näin ammatillisen kehittymisen foorumina. Mentoroinnin jälkeen aktori luovutti oman loppuraporttinsa mentorille ja tuutorille, minkä lisäksi mentori kirjoitti kehittävän arvioinnin aktorista sekä harjoittelijalle että tuutorille. Tutkimusaineistoksi sekä mentorit että aktorit kirjoittivat kokemuksiaan narratiiviseen muotoon prosessin aikana ja sen jälkeen.

Mentorointiprosessi kesti siis yhden opettettavan kurssin ajan, sen suunnittelusta sen päättymiseen. Koko lukuvuoden ajan mentorit saivat vertaistukea mentoriryhmästä, jossa koko yliopiston opetusmentorit saivat koulutusta. Seuraavaksi arvioimme opetusmentoroinnin meille antamia hyötyjä.

### **Opetusmentoroinnin hyödyt**

Mentoriparit tunsivat toisensa kollegoina jo ennestään ja olivat keskustelleet opettamisesta avoimesti jopa vuosien ajan ja tämä tietysti heijastui mentorointikeskustelujen ilmapiiriin. Keskustelujen aiheet eivät olleet uusia ja osa oppimisen ja opettamisen ontologisista oletuksista oli jo toisen osapuolen tiedossa mentoroinnin

alkaessa. Jos pari ei tunne toisiaan kovin hyvin entuudestaan, tarvitaan ensin keskustelu siitä, miten he käsittävät oppimisen ja opettamisen yliopistokontekstissa, ennen kuin mentorointi voi edetä molempia hyödyttäväksi.

Mentorisuhteen molemminpuolisuutta korosti mentorin pyyntö aktorille tulla seuraamaan opetusta ja antamaan siitä palautetta. Tämä osoitti aktorille, että mentorilla on myös oppimisorientaatio mentorointiin ja helpotti aktorin omaan opetustaitoon kohdistuvia paineita. Aktorin ei tarvitse olla täydellinen, jos mentoriakin pyytää palautetta kehittääkseen opetustaan!

Aktorit kokivat mentorointisuhteen monella tapaa palkitsevana. He saivat konkreettisia ehdotuksia ja neuvoja mentoreilta hankaliksi kokemissaan opetustilanteissa. Heillä oli lisäksi mahdollisuus heti kokeilla saatuja neuvoja käytäntöön opettamallaan kurssilla. Jo pelkkä mahdollisuus saada palautetta koettiin innostavana, koska ainakin suomalaisessa korkeakouluympäristössämme opetukseen liittyvän palautteen saaminen kollegoilta on erittäin harvinaista. Positiivinen ja kannustava palaute auttoi aktoreita myös näkemään itsensä entistä selvemmin opettamisen ammattilaisina. Kun aktori oivalsi olevansa hyvä, ainakin tietyissä opetustyön osaluissa, se asetti epävarmuuden omasta pätevydestä terveisiin mittasuhteisiin.

Aktorit kokivat mentorisuhteen olevan myös kanava henkisten paineiden purkamiselle. Tämä on toki mahdollista vain, jos mentori ja aktori ovat sitoutuneet suhteeseen ja suhde nojaa keskinäiseen luottamukseen. Luottamuksellisen suhteen luominen vie aikaa, elleivät henkilöt tunne toisiaan jo etukäteen.

Myös mentorit kokivat suhteen palkitsevana. Jo pohtiessaan, ottavatko mentorointitehtävän vastaan, mentorit arvioivat saavansa proses-

ista hyötyjä omaan henkilökohtaiseen kasvuun, ja tämä motivoi mukaantuloa. Mentorointisuhteen aikana mentorit oppivat ja kehittivät ammatillista osaamistaan refleктоimalla omaa opetustaan ja havainnoimalla aktorin onnistuneita opetusratkaisuja.

Vaikka mentorit eivät muita hyötyjä olleet osanneet odottaa, niitä syntyi yliopiston mentoriryhmän ansiosta. Mentoriryhmän tuki teki mentorointiprosessista sujuvampaa ja tarjosi mentoreille turvallisen foorumin myöntää omat epävarmuutensa ja saada tukea ja varmuutta mentorointiin. Mentoriryhmä oli myös paikka, jossa aidosti arvostettiin opetuksen kehitystyötä. Tämä nähtiin tärkeäksi, koska kaikki yliopistossa eivät samalla tavalla arvosta opetuksen ja oppimisen kehittämiseen uhrattua aikaa ja voimavaroja. Mentoriryhmän mielestä opetusmentoroinnista pitäisi tehdä vakiintunut ja organisaation tukema käytäntö. Seuraavaksi tuomme esille opetusmentoroinnin edellytyksiä tarkastelemalla niitä ongelmia, joita itse prosessissa tunnistimme.

## Opetusmentoroinnin haasteet

### *Organisaation tuen puute*

Vaikka tutkittava mentorointiohjelma oli osa virallista korkeakouluopettajien pedagogista koulutusta, se oli kuitenkin vain pilotti. Kaikki toiminnot ja ohjeet eivät aina olleet tarvittaessa saatavilla ja mentoreiden, tuutoreiden ja aktoreiden roolit jäivät osin epäselviksi. Tuutorin rooli prosessissa miellettiin myös hyvin pieneksi ja tähän reagoitiin pettymyksellä. Varsinkin mentorit olettivat ammattikorkeakoulu tuutorin täyttävän sen aukon, jonka yliopiston puutteellinen organisatorinen tuki jätti. Näin ei kuitenkaan tapahtunut, joten mentoriryhmän tapaamiset muodostuivat erittäin tärkeiksi.

### *Palautteen vastaanottamisen vaikeus*

Aktorien oli haasteellista vastaanottaa ja käsitellä omaa työtä koskevaa palautetta, vaikka he tunsivatkin mentorit jo entuudestaan ja olivat useasti keskustelleet opettamisesta. Nyt mentorit kuitenkin ensimmäistä kertaa seurasivat kurssitapaamisia/luentoja, ja kokemusta kuvattiin hermostuttavaksi. Erityisen hankaliksi pureskeltaviksi osoittautuivat kommentit aktoreiden tavasta opettaa. Vaikka mentorointisuhteen ilmapiiiri oli luottamuksellinen, prosessi itsessään oli raskas. Toisaalta voidaan kysyä, onko oppiminen milloinkaan helppoa? Joka tapauksessa, aktorin täytyy osata ottaa vastaan ja käsitellä palautetta, muuten kehittyminen ei ole mahdollista.

### *Pätevien mentoreiden puute*

Pilottia aloitettaessa vain kahdella laitoksen henkilökunnasta oli opettajapätevyys eli kelpoisuus toimia mentorina. Tästä syystä molemmille mentoreille annettiin kaksi aktoria. Onneksi aktoreiden käytännön harjoittelujaksot sijoituivat eri aikoihin ja päällekkäisyyksiltä vältyttiin. Näin mentorilla oli vain yksi aktiivinen mentorointisuhte kerrallaan menossa ja siten siihen pystyttiin myös panostamaan.

Pätevien mentoreiden puutteen lisäksi ongelmana oli valittujen mentoreiden epävarmuus oman osaamisensa riittämistä. He kyseenalaistivat pätevyytensä pohtimalla ”teenkö nyt oikein?”, erityisesti prosessin alussa, jolloin rooliodotukset olivat vielä epäselviä. Vaikka mentoriryhmä tarjosikin runsaasti tukea, eivät mentorit kuitenkaan saaneet intensiivistä koulutusta tehtäviinsä, kuten esimerkiksi palautteen antoon. Mentorit pohdiskelivatkin prosessin aikana kysymystä eri tavoista antaa rakentavaa ja aktoria hyödyttävää palautetta.

### Ajan puute

Viime vuosina yliopiston opetus- ja tutkimushenkilökunnan työmäärä ja sen mukana myös suoriutumispaineet ovat lisääntyneet. Uusi palkkausjärjestelmä on vain yksi selitys muutokselle "aikaa ajatella" -tyyppisestä työaikataulusta "nyt ei kerkiä syömään" -tyyppiseen ajankäyttöön. Ilmiö näkyi selvästi niin mentoreiden kuin aktoreidenkin narratiiveissa. Mentorointiin varattu aika haluttiin käyttää ensisijaisesti opetuksen seuraamiseen ja mentorointikeskusteluihin. Muiden työtehtävien vuoksi mentorit joutuivat jättämään väliin osan mentoriryhmän tapaamisista, vaikka niitä pidettiin hyödyllisinä.

Vaikka mentori tunsikin, ettei kyennyt panostamaan tarpeeksi aikaa mentorointiprosessiin, aktorille ei sitä kuvaa välittynyt. Aktori koki mentorin panostavan suhteeseen niin paljon aikaa ja voimavaroja, että aktorin oma ajankäyttö alkoi vaikuttaa epätydyttävältä. Yksilöt näyttivät siis asettavan korkeita vaatimuksia itselleen niin aktoreina kuin mentoreina, joka kertoo suhteeseen ja prosessiin sitoutumisesta.

### Opetusmentoroinnin tukeminen

Seuraavaksi pohdimme miten organisaatio voi tukea opetusmentorointia ja siten saavuttaa siitä koituvia hyötyjä niin henkilöstön kuin organisaationkin kehittämiseen.

#### Mentorointiin käytettävät resurssit ja organisaation tuki

Mentorointitapaamisiin tulee varata tarpeeksi aikaa, prosessille tulee asettaa tarpeeksi korkeat tavoitteet ja mentoreiden tulisi antaa selkeää palautetta aktoreille (Arnold, 2006). Kuinka mentorit sitten pystyvät tähän? Vaikkei mentoreiden toimintaa tapaamisten aikana ole juurikaan tutkittu Harrison, Lawson ja Wortley (2005) korostavat mentorikoulutusta. Koulutus auttaa mento-

reita arvioimaan aktorin suorituksia, tuettamaan sopivia interventioita ja antamaan suoraa ja rehellistä palautetta. Erityisen tärkeää on kyky muotoilla kysymyksiä, joilla saadaan esille oppimiseen ja opettamiseen liittyvät ontologiset oletukset. Carverin ja Katzin (2004) mukaan mentorit tulisi kouluttaa käyttökelpoisten ja selkeiden mentorointistrategioiden käyttöön. Näin ollen, mentorointi vaatii paitsi aikaa ja kiinnostusta mentoreilta, myös organisaation resursseja mentorien koulutukseen ja ohjaukseen.

Mentoroinnin onnistumisen edellytyksiä ovatkin mentoreiden arviointi- ja palautteenantotaitojen lisäksi *koko organisaation tuki*, johon kuuluu esimerkiksi korkeakoulun kulttuuri ja henkilökunnan kehittämisstrategiat ja -käytännöt yleensä. Niiden puuttuessa mentoroinnin konteksti ei ole riittävän kannustava, varsinkin jos pyritään rakentamaan pysyvää mentoroinnin mallia osana hallintojärjestelmää ja opetuksen laadunvarmistusta (Arnold, 2006). Konteksti on tärkeä, koska se tuo väistämättä mentorointisuhteeseen mukaan organisaatiolle tyypilliset arvot, asenteet ja kulttuuriset piirteet (Gibson, 2006). Yliopistokontekstissa tutkimus, opetus ja yhteiskunnallinen palvelutehtävä ovat kaikki tutkijoiden ja opetushenkilöstön työtä, mutta tästä huolimatta tutkimus on usein tärkein akateemisen menestyksen kriteeri. Nuoremmat tiedekunnan jäsenet sosiaalistetaan pian tähän tutkimuksen painottamiseen, ja siitä tulee osa yhteistä arvoa maailmaa. Tällöin opetuksen kehittäminen, kuten mentorointi, jää huomiotta, koska organisaatio ei sitoudu siihen, eikä ohjaa siihen riittävästi resursseja.

#### Mentorointikeskustelun sisältö ja mentoroinnin emotionaalinen puoli

Siirtyminen noviisista asiantuntijaksi vaatii vahvan työkokemuksen (esim. Harrison et al.,

2005), eikä käytännön kokemuksen hyödyntäminen olekaan mikään uusi asia virallisessa opettajakoulutuksessa (ks. esim. Dewey, 1938; Knowles, 1978; Orland-Barak, 2002). Oppiminen on tehokkainta silloin, kun se perustuu oppijan jokapäiväisiin pulmiin, mielenkiinnon kohteisiin ja ammatillisen kehityksen vaiheisiin (esim. Knowles, 1978; Burden, 1983; Elbaz Luwisch, 2001), ja kun se sallii näiden kokemusten jakamisen haastavissa ja syventävissä keskusteluissa kollegoiden kanssa (esim. Clark, 1995; Rust & Orland, 2001). Käytännön tieto on kuitenkin usein hiljaista ja rutiinimaista. Tehokkaiksi tiedon eksplisiittiseksi tekemisen välineiksi onkin ehdotettu esimerkiksi simuloitujen mieleenpalauttamishaastattelujen järjestämistä mentorointikeskustelujen yhteydessä sekä käsittekarttojen tekoa (Meijer et al., 2002).

Yllämainitun *tiedonsiirtämisen* yhteydessä, Hawkey (1998) alleviivaa *taustaoletusten tunnistamisen* tärkeyttä. Hänen mukaansa niin mentorilla kuin opetusharjoittelijallakin voi olla omia taustaoletuksia opettamisesta ja oppimisesta ja niiden perusluonteesta. Nämä oletukset ja niihin mahdollisesti sisältyvät ristiriidat voivat aiheuttaa emotionaalisia jännitteitä ja puolustusreaktioita mentorointiprosessin aikana. Siksi sekä mentorin että aktorin taustaoletuksien tunnistaminen, käsittely ja eksplisiittiseksi tekeminen on oleellista. Jotkut oletukset ja odotukset liittyvät mentorin ja aktorin rooleihin. Joskus nämä *roolit ovat epäselvät* (esim. Slick, 1997; Bullough & Draper, 2004b), mikä puolestaan saattaa pahentaa mahdollisesti olemassa olevia jännitteitä. Yhtenä syynä roolien epäselvyyteen voi olla tehokkaan kommunikaation puuttuminen osapuolten välillä (ks. esim. Beck & Kosnik, 2002).

Bullough ja Draper (2004a) asettavat suuren arvon opettamaan oppimisen *emotionaali-*

*sille puolille* sekä mentorin roolille tässä suhteessa. Heidän mukaansa mentori nähdään usein eräänlaisena terapeutina tai vahvana emotionaalisenä tukijana, joka auttaa läpi vaikeiden aikojen ja haastavien opetuskokemusten. Lisäksi mentorit näyttävät olevan, paitsi merkittävä opetusideoiden ja -materiaalien lähde, myös eräänlainen ”valmentaja”, joka opettaa, kuinka tehdä tiettyjä tehtäviä ja antaa rakentavaa kritiikkiä. Rakentavan, mutta kriittisen palautteen antaminen on haasteellisinta. Palautteen käsittelemisessä tarvittavat taidot ovat epäilemättä oleellisia sekä mentorille että aktorille, ja tätä kysymystä onkin käsitelty useissa tutkimuksissa (esim. Rix & Gold, 2000; Rippon & Martin, 2003).

## Onnistunut opetusmentorointi on mahdollista

Tarkastelemme onnistunutta mentorointisuhdetta prosessina, jossa suhteen sisältö sekä emotionaalinen että tehtävätasolla edistää osanottajien ammatillista kehitystä ja siten kehittää koko organisaatiota. Havaintomme opetusmentoroinnin tuloksista korostavat kahta suhteeseen liittyvää mielenkiintoista kysymystä. Ensinnäkin, jo olemassa oleva työtoveruusuhde ja pitkäaikainen yhteistyökokemus näyttävät muodostavan hyvän pohjan avoimelle keskustelulle ja molemminpuoliselle hyödylliselle. Toiseksi, perinteisessä mentoroinnissa mentori on paitsi kokeneempi, myös aktoria vanhempi ja arvovaltaisempi. Korkeakouluympäristössä vaikuttaa kuitenkin siltä, että tasa-arvoisempi ja kollegiaalisempi suhde mahdollistaa paremman lopputuloksen, myös mentorille. Olemassa oleva työtoveruusuhde saattaa luontevasti johtaa tällaiseen opetusmentorointisuhteeseen, joka voi sitten muovautua Boyatzis, Smith ja Blaize (2006) määrittelemäksi myötätuntoiseksi valmentami-

seksi eli ”toisen intentionaalisen muutosprosessin auttamiseksi”. Myötätuntoiseen valmentamiseen kuuluu empatiaa, huolehtimista ja toisen tunteisiin reagointia.

Organisaation tuki ja sen tarjoamat resurssit vaikuttavat nekin mentorointisuhteeseen. Omassa opetusmentoroinnissamme olivat mentorit mukana vapaaehtoisesti. Vaikka he olivat sitoutuneita prosessiin ja valmiita panostamaan siihen aikaa ja voimavaroja, he olivat odottaneet enemmän tukea organisaatiolta. Opetusmentoroinnin käytänteitä vasta luotiin ja mentorointikäytänteiden ja tuen suhteen suomalainen yliopistomaailma eroaa jyrkästi kansainvälisistä yrityskäytänteistä. Boyatzis, Smith & Blaize (2006) arvioi, että yli puolet yrityksistä tarjoaa mentorointia ja ohjausta yritysjohdolle. Toivomme samaa tulevaisuutta opetusmentoroinnille!

Palautteen saamiseen ja antamiseen liittyvät kokemukset ovat mentorointisuhteissa merkittäviä (esim. Bullough & Draper, 2004a; Rippon & Martin, 2003; Harrison et al., 2005). Yliopisto-opettajina meillä on kaksi vahvaa roolia. Tutkijoina olemme tottuneet saamaan ja antamaan avointa ja rehellistä palautetta ja kovasanaista kritiikkiä. Tämä voisi muodostaa hyvän perustan myös avoimelle keskustelulle opetuskäytännöistä. Me saamme kuitenkin vain harvoin kollegapalautetta opetuksesta, ja palautteen vastaanottaminen tässä roolissa onkin ilmeisen arka aihe. Vaikka opettajan ja tutkijan roolit ovat yliopistossa läheisesti toisiinsa kietoutuneita, opetuksesta saatu palaute mielletään helpommin henkilöön kohdistuvaksi. Liekö niin, että yliopisto-opettajaidentiteettimme on aliehitetty suhteessa tutkijaidentiteettiimme, joten opetuksesta saatu kriittinen palaute haavoittaa meitä herkemmin. Toisaalta, mentorit tunnistivat myös tämän palaute-eron kun he pohtivat tapo-

ja antaa palautetta, niin että aktori kykenee sen hyödyntämään. Eräs mielenkiintoinen kysymys liittyy mentorin osoittamaan epävarmuuteen omasta pätevydestään toimia mentorina silloin, kun aktorilla on takanaan pidempi ura organisaation työntekijänä tai tutkijana, vaikka aktori onkin vailla opettajapätevyyttä. Tämän voi nähdä niin, että mentori tulkitsee tutkijapätevyyden silti ’ylittävän’ opettajapätevyyden, vaikka ollaankin opettajapätevyyttä vaativalla ’areenalla’. Näin hyvin olemme sisäistäneet tutkijapätevyyden ensisijaisuuden ylintä opetusta antavissa laitoksissa.

Vuorovaikutustaidot vaikuttavat suuresti mentorointisuhteeseen ja sen laatuun, sillä ne määrittävät aika pitkälle suhteen ilmapiirin. Esimerkiksi kykenemättömyys antaa rakentavaa kritiikkiä ja toisaalta kykenemättömyys vastaanottaa ja hyödyntää kriittisiäkin havaintoja tekevät suhteesta hyödyttömän. Toisaalta myös mentorointisuhteen laatu vaikuttaa siinä käytäviin palautekeskusteluihin ja niissä tarvittaviin erityistaitoihin. Tuttuus näyttää vaikuttavan palautteen laatuun; mentori uskaltaa paremmin antaa palautetta ja aktori arvostaa sitä enemmän. Pitkäaikainen tasapainoinen työtoveruussuhde sallii suorankin palautteen antamisen ilman erityisiä palautteen antamis- ja saamisstrategioita. Vastaavasti etäinen suhde hyötynee tällaisten strategioiden harjoittelusta. Yliopisto-opettajien ammatillisen kehittymisen näkökulmasta kollegoiden tuki on erityisen merkityksellistä, koska sen pohjalle rakentuu kriittinen ajattelu (Brookfield 1987), joka puolestaan on akateemisen toiminnan kulmakivi.

Mentorointi voi siis mielestämme olla tehokas opetuksen laadun kehittämismenetelmä ja -väylä sekä aloitteleville opettajille että kokeneemmille. Molemmissa tilanteissa onnistunut opetusmentorointi lisää tiedon jakamista orga-

nisaatiossa. Opettajamentorointi voisi kehittää laitosten yksilökeskeistä kulttuuria yhteisöllisempään suuntaan ja siten poistaa yhden yliopisto-opetuksen kehittämisen suurimmista esteistä (ks. esim. Karjalainen, 2005). Osa mentoointijärjestelmää olisi myös yksittäisen opettajan ja tutkijan polku aktorista mentoriksi.

Nähdäksemme mentoroinnin tulisi olla prosessi, johon mentorit ja aktorit osallistuvat vapaaehtoisesti. Pakotettuina mentorilla ja aktorilla ei ole yhtä suurta intoa ja motiivia rakentaa avointa ja luottamuksellista mentoointisuhdetta. Vapaaehtoisille ja sitoutuneille osallistujille sen sijaan organisaation pitäisi taata riittävä tuki esimerkiksi sallimalla ja arvostamalla ajan ja resurssien käyttöä opetuksen kehittämiseen ja henkilökohtaiseen kasvuun. Vielä konkreettisempi tuen muoto olisi mentorien ja aktorien palkitseminen saavutuksista ja opettajuuden kehittämisestä. Tämän kaltainen ansioituminen voitaisiin myös ottaa huomioon henkilökohtaisen työsuorituksen arvioinnissa, samalla tavoin kuin tutkimusansiotkin. Opetuksen kehittämiseen käytetyt resurssit tulisi huomioida myös, kun arvioidaan työntekijöiden kelpoisuutta eri virkoihin. Viimeksi mainittu toimisi vahvana pontmina mentoointiin osallistumiselle. ■

## Lähteet

- ACKERMAN, D.S., & GROSS, B.L.** 2007. I can start that JME manuscript next week, can I? The task characteristics behind why faculty procrastinate. *Journal of Marketing Education*, 29(2): 97–110.
- ARNOLD, E.** 2006. Assessing the quality of mentoring: sinking or learning to swim? *ELT Journal*, 60: 117–124.
- BAXTER MAGDOLA, M.B.** 1999. *Creating contexts for learning and self-authorship: Constructive-developmental pedagogy*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- BECK, C., & KOSNIK, C.** 2002. Professors and the practicum: Involvement of university faculty in preservice practicum supervision. *Journal of Teacher Education*, 53: 6–19.
- BOYATZIS, R.E., SMITH, M.L., & BLAIZE, N.** 2006. Developing sustainable leaders through coaching and compassion. *Academy of Management Learning & Education*, 5: 8–24.
- BROOKFIELD, S.D.** 1987. *Developing critical thinkers: challenging adults to explore alternative ways of thinking and practice*. Buckingham: Open University Press.
- BULLOUGH JR, R.V., & DRAPER, R.J.** 2004a. Mentoring and the Emotions. *Journal of Education for Teaching*, 30: 271–288.
- BULLOUGH JR, R.V., & DRAPER, R.J.** 2004b. Making sense of a failed triad. Mentors, university supervisors, and positioning theory. *Journal of Teacher Education*, 55: 407–420.
- BURDEN, P.R.** 1983. Confidence in career choice: pre-service teachers interview experienced teachers. *Teacher Educator*, 18: 19–23.
- CARVER, C.L., & KATZ, D.S.** 2004. Teaching at the boundary of acceptable practice. What is a new teacher mentor to do? *Journal of Teacher Education*, 55: 449–462.
- CLARK, C.M.** 1995. *Thoughtful Teaching*. London: Cassell.
- DEWEY, J.** 1938. *Experience and education*. New York: MacMillan.
- ELBAZ LUWISCH, F.E.** 2001. Understanding what goes on in the heart and mind: learning about diversity and co-existence through storytelling. *Teaching and Teacher Education*. 17: 133–146.
- FOWLE, C.** 2000. Teacher training: a web of trust. *The Teacher Trainer*, 14: 6–8.
- GIBSON, S.K.** 2006. Mentoring of women faculty: The role of organizational politics and culture. *Innovative Higher Education*, 30(1): 63–79.
- HARRISON, J.K., LAWSON, T., & WORTLEY, A.** 2005. Mentoring the beginning teacher: developing professional autonomy through critical reflection on practice. *Reflective Practice*, 6: 419–441.
- HAWKEY, K.** 1998. Consultative supervision and mentor development: an initial exploration and case study. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 4: 331–348.
- JUUSELA, T., LILLIA, T. AND RINNE, J.** 2000. Mentoroinnin monet kasvot. Jyväskylä: Yrityskirjat Oy.
- KARJALAINEN, A.** 2005. Pedagoginen muutos yliopisto-organisaatiossa – Idealismia vaiiko realismia. Teoksessa: R. Jaku-Sihvonen (Ed.) *Uudenlaisia maistereita – Kasvatusalan koulutuksen kehittämislinjoja*: 43–54. Keuruu: Otava.
- KNOWLES, M.** 1978. *The adult learner: A neglected species*, 2nd ed., Houston, TX: Gulf.
- LINDGREN, J., & NAGELBERG, A.** 1998. *Are scholars better teachers?* Chicago-Kent Law Review, 73(3): 823.



## DISCUSSION

- LOPEZ-REAL, F. & KWAN, T.** 2005. Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 31: 15–24.
- MEIJER, P.C., ZANTING, A., & VERLOOP, N.** 2002. How can student teachers elicit experienced teachers' practical knowledge? Tools, suggestions and significance. *Journal of Teacher Education*, 53: 406–419.
- ORLAND-BARAK, L.** 2002. What's in a case? What mentors' cases reveal about the practice of mentoring. *Journal of Curriculum Studies*, 34: 451–468.
- RIPPON, J., & MARTIN, M.** 2003. Supporting induction: relationships count. *Mentoring and Tutoring*, 11: 212–225.
- RIX, M. & GOLD, J.** 2000. "With a little help from my academic friend": Mentoring change agents. *Mentoring and Tutoring*, 8: 47–62.
- RUST, F., & ORLAND, L.** 2001. Learning the discourse of teaching: conversation as professional development. Teoksessa C.M Clark (Ed.), *Talking shop: authentic conversation and teacher learning*: 82–117. New York: Teacher College Press.
- SCANDURA, T.A.** 1992. Mentorship and career mobility: An empirical investigation. Research Note. *Journal of Organizational Behavior*, 13: 169–174.
- STACK, S.** 2003. Research productivity and student evaluation of teaching in social science classes: A research note. *Research in Higher Education*, 44(5): 539–556.
- STONE, F.M.** 2004. *The Mentoring Advantage: Creating the next Generation of Leaders*. Chicago: Dearborn Trade Publishing.
- Van FLEET, D.D., & PETERSON, T.O.** 2005. Increasing the value of teaching in the academic marketplace: the creation of peer-review infrastructure for teaching. *Academy of Management Learning & Education*, 4(4): 506–514.