



**Harri Mantila & Anneli Yliherva**

harri.mantila@oulu.fi, anneli.yliherva@oulu.fi

## Kollegiaalinen ja tasavertainen mentori–aktori-suhde

*Oulun yliopistossa voi opiskella 25 opintopisteen yliopistopedagogiikan opinnot sekä 60 opintopisteen yliopiston opettajille suunnatut pedagogiset opinnot. Pedagogisia kursseja yliopistossa on järjestetty 1970-luvulta lähtien, ja 1990-luvulla perustettiin opetuksen kehittämissyksikkö, joka vastasi henkilökunnan pedagogisesta koulutuksesta. Syksyllä 2010 yliopistopedagoginen koulutus siirrettiin kasvatustieteelliseen tiedekuntaan (Kasvatustieteiden tiedekunta, 2013). Pedagogiseen koulutukseen kuuluu myös opetusharjoittelu, jossa harjoittelija eli aktori saa tuekseen mentorin, pedagogisen koulutuksen ja mentorikoulutuksen suorittaneen kollegan. Mentori seuraa aktorin opetusta ja keskustelee opetuksen aikana esiin nousseista ajatuksista. Tässä artikkelissa aktori Anneli Yliherva ja hänen mentorinsa Harri Mantila kertovat omasta mentori–aktori-kokemuksestaan.*

### Vastavuoroisuus ja tasavertaisuus

Mentori–aktori-suhteessamme oli erityistä se, että tunsimme toisemme pitkältä ajalta. Olimme opiskelleet lähes kolmekymmentä vuotta sitten samaa oppiainetta, suomen kieltä, Oulun yliopistossa. Myöhemmin olimme päätyneet töihin yliopistolle samaan laitokseen mutta eri oppiaineeseen. Kollegoinakin olimme olleet toistakymmentä vuotta siinä vaiheessa, kun kohtasimme mentorina ja aktorina korkeakouluopettajien pedagogisten opintojen koulutus-pilotissa (tarkemmin ks. Lehtelä, Mantila & Yliherva, 2008). Meillä oli siis pitkä yhteinen tausta, eikä voinut ajatella, että mentori olisi ollut opettajana kokeneempi kuin aktori. Hän vain oli sattunut hankkimaan pedagogisen koulutuksen pari vuotta aiemmin. Sekä aktori että mentori olivat molemmat opetusharjoittelun aikaan professorin virassa. Kyse oli siis enemmän psykososiaalisesta ammatti-identiteettiä vahvistavasta mentoroinnista kuin suoranaisestä uraa edistävästä mentoroinnista (ks. Leskelä, 2005, 24–25).

Tällaisessa tilanteessa mentorin ja aktorin suhde on erilainen kuin useimmissa muissa tapauksissa. Yleensä mentorointi määritellään nykyään siten, että kokeneempi työtoveri keskustelee nuoremman kollegan kanssa ja auttaa tätä työnsä kehittämisessä, kun taas muilla elämäntilanteilla ja eri kulttuureissa samalla termillä viitataan hyvin erityyppiseen toimintaan (esim. Leskelä, 2005, 21–24). Yliopistossa taas on paljon sellaisia pitkäjänteisiä toimineita opettajia, joiden pedagogiset taidot ovat käytännössä saattaneet hioutua hyvinkin toimiviksi ja joiden tieteellinen pätevyys tunnustetaan laajasti. Tällaisessa tilanteessa aktori saattaa

olla tieteellisesti meritoituneempikin kuin mentori, mikä luonnollisesti tuo omat jännitteensä opetusharjoittelun mentorointiin. Tämän vuoksi yliopistoon sovellettavassa pedagogisessa koulutuksessa pitää erityisesti ottaa huomioon toimijoiden mahdollinen tasavertaisuus ja vastavuoroisuus. Mentorin rooli on yliopistossa aivan omanlaisensa.

Oulun yliopiston mentoriohjelmiin osallistuvien opissa esitellään mentorin erilaisia rooleja. Näitä voivat olla kriittinen ystävä, kyseenalaistaja, yhteistyökumppani, roolimalli, opas, sillanrakentaja, käynnistäjä, kuuntelija tai sparraaja (Karhu, 2004, 9–11). Sellaisessa suhteessa, jossa kumpikin osapuoli on jo kokenut yliopisto-opettaja, parhaiten soveltuva rooli on kriittinen ystävä, joka toimii tavallisen ystävän tavoin avoimesti. Hän esittää mielipiteitään ja myös tiukkoja kysymyksiä. Omassa suhteessamme pyrimme noudattamaan tällaista toimintatapaa ja pidimme sitä onnistuneena. Kriittinen ystävä sai aktorin pohtimaan omia opetusmenetelmiään syvällisesti ilman tunnetta siitä, että häntä arvioidaan.

Vastavuoroisuuden periaatetta toteutimme niin, että aktori seurasi myös mentorin opetusta, eli käänsimme alkuasetelman pääläelle. Myös mentorin opetuksen jälkeen pidimme analyttisen keskustelutuokion aivan samoin kuin niissäkin tilanteissa, joissa mentori oli seurannut aktorin työskentelyä. Näin varmistimme sen, että myös mentori sai kokemuksesta mahdollisimman paljon irti oman työnsä kehittämiseen. Kuten mentorointia koskevassa kirjallisuudessa korostetaan, myös mentori voi olla oppiva osapuoli (Kram, 1985). Aktorille mentorin opetuksen seuraaminen tarjoaa uusia näkemyksiä ja mahdollisuuden vertailla pedagogiikkaa.

Omassa tapauksessamme sattui vielä niin, että mentori opetti kurssia, jonka hän ja aktori olivat yhdessä käyneet toisen opettajan johdolla kolmisenkymmentä vuotta aiemmin. Nyt sama kurssi toteutettiin aivan eri menetelmin, ja entiset opiskelijat saattoivat nyt toisaalta opettajana ja mentorina sekä toisaalta aktorina ja kuuntelijana analysoida tilannetta yhteisestä taustasta. Päästiin syvälliseen keskusteluun, jossa saatettiin pohtia paitsi opetuksen tapaa ja menetelmää myös sitä suurta opetuskulttuurin muutosta, joka yliopistossa oli tapahtunut. Keskeisiä kysymyksiä analyysissa olivat, miksi opettaja teki tilanteessa kuten teki. Niiden opettajien, jotka pystyvät selittämään oman toimintansa perusteita, voidaan sanoa toimivan vahvan perustan varassa (Ojanen, 1993). Mainitusta kurssista voidaan kokemuksen perusteella väittää, että yliopisto-opetus on muuttunut opettajakeskeisestä monologiluennoinnista oppijan roolia korostavaan vuorovaikutteiseen suuntaan. Yliopisto-opettajan tietoisuus oman toimintansa perusteista on varmasti kehittynyt ja muuttunut viimeisen 10–15 vuoden aikana.

Opetuksen vastavuoroinen seuraaminen saattaisi toimia yliopisto-opettajien mentoroinnissa yleisemminkin. Ainakin se varmistaa, ettei mentori tule vaatineeksi aktorilta mitään sellaista, mitä ei itsekään osaa. Opettajuuden voidaan nähdä muodostuvan pedagogisesta ajattelusta, toiminnasta ja niiden välisestä reflektiivisestä yhteydestä (Patrikainen, 1997). Parhaimmillaan tällainen reflektointi voi toimia kollegojen kesken, ja erityisesti mentorin ja aktorin keskustelut kehittävät molempien opettajuutta. Tärkeitä opettajuuden kulmakiviä ovat opettajan ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitys, ja näiden pohtimisen mentoroinnissa tulisi edistää opettajan professiota. Oman opettajuuden pohtimisen lisäksi opettajan professiossa on tärkeää huomioida ympäristö (Kansanen, 1993). Opettajana kehittyminen on luonnollisesti sekä aktorin että mentorin yhteinen päämäärä.

### Yliopisto-opetuksen erityispiirteet

Yliopistossa ja korkeakoulussa opettaminen poikkeaa muista oppilaitoksista siinä, että tavoitteena on aina opettaa opiskelijoita tieteelliseen ajatteluun, tiedon kriittiseen arviointiin ja lähteiden käyttöön. Tämän vuoksi eri opetustilanteet ovat erilaisia, ja on tärkeää, että mentori ja aktori käyvät läpi erilaisia opetustilanteita ja analysoivat niitä. Esimerkiksi luennoinnissa ja gradunohjauksessa käytetään tietysti aivan eri menetelmiä ja osaamista.

Omassa tapauksessamme mentori oli mukana seuraamassa aktorin luennointia, portfoliokurssin päätösseminaaria, tutkimusmenetelmiä käsittelevää seminaaria sekä gradunohjauspalaveria. Erityisesti tutkimuksen ohjaamista näyttää olevan välttämätöntä kehittää. Esimerkiksi gradunohjauksessa voi huomata, miten jokainen opiskelija on oma persoonansa, ja siksi ohjaamisen menetelmät pitäisi osata valita opiskelijan mukaan. Yliopistossa opettaminen voi tilanteen mukaan muistuttaa ohjaamista tai jopa terapiaa (Niinistö, 1995; Työlähti & Yliherva, 2008). Keskustelujemme tuloksena syntyikin lopulta gradunteki- jättyoppien luokittelu.

### Mentorointi osaksi pysyvää toimintakulttuuria

Kokemuksemme on, että saimme sekä aktorina että mentorina runsaasti uusia ajatuksia opetuksen kehittämisestä. Aiemmin ei ole ollut mahdollisuutta keskustella niin avoimesti ja perinpohjaisesti opetuksesta kuin aktorin harjoittelun aikana. Yliopistossa opettaja tekee työtään usein varsin yksin ja saa palautetta omilta kursseiltaan lähinnä opiskelijoilta. Kollegan vertaispalaute on harvinaista. Nyt saatuja kokemuksia mentoroinnista tulisikin hyödyntää laajemmin. Mentorointi sopisi hyvin laadunvarmistusjärjestelmään osaksi jatkuvaa opetuksen laadun kehittämistä. Oulun yliopiston humanistisessa tiedekunnassa siirryttiin vuoden 2008 alusta lähtien laitoksettomaan hallintomalliin, jossa opetus ja tutkimus annettiin kahden varadekaanin hoidettavaksi. Opetuksesta vastaava varadekaani voisi tulevaisuudessa koordinoida myös opetuksen mentorointijärjestelmää. Tämä voisi tarkoittaa paitsi pedagogiseen koulutukseen osallistuvien opettajien mentorointia myös jatkuvaa vanhempien kollegojen vastuunottoa uusista.

Yliopiston opettajan profession muodostumiseen vaikuttavat yhteiskunnan säätämät asetukset, opetussuunnitelmat ja sisällöt sekä oma opettajuus. Ylintä opetusta antavassa organisaatiossa opettajien pätevydestä ei asetuksessa (A 309/1993, 3. luku) ole annettu tarkkaa määritelmää, vain maininta hyvästä opetustaidosta. Muis- sa koulutusorganisaatioissa opettajilla on selkeät ohjeet pedagogisesta pätevydestä (A 986/1998, 3. luku). Yliopistossa vain opetussuunnitelmien ja sisältöjen tavoitteet ovat ennalta määritellyjä, toteutuksessa vallitsee akateeminen vapaus. Tästä syystä mentorointia kannattaa edelleen kehittää paitsi pedagogisessa koulutuksessa myös osana organisaation pysyvää toimintakulttuuria ja laadunvalvontajärjestelmää.

Oman opettajuuden kehittäminen ilman vertaisarviointia on haasteellista. Aktorin näkökulmasta korkeakoulupedagogisen harjoittelun myötä selkeiksi yliopisto-opettajan pätevyiden kehittämistavoitteiksi nousivat 1) oman opettajantytön tiedostaminen ja kehittäminen, 2) mentoroinnin systematisointi oppiaineissa ja tiedekunnissa, 3) työyhteisön kehittyminen opetuksen ja tutkimuksen synergiassa sekä 4) korkeakoulupedagogisten opintojen saaminen osaksi yliopiston opetushenkilökunnan pätevoitymistä (Työlähti & Yliherva, 2008). Viimeksi mainittu onkin iloksemme toteutumassa.

*Kirjoittajat työskentelevät Oulun yliopiston humanistisessa tiedekunnassa. Harri Mantila toimii professorina suomen kielen oppiaineessa ja Anneli Yliherva yliopistonlehtorina logopedian oppiaineessa.*

### LÄHTEET

- A 309/1993. Asetus korkeakoulujen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista ja tehtävistä.  
 A 986/1998. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista.  
 Kansanen, P. (1993). Onko pedagoginen ajattelu tutkimusta. Teoksessa S. Ojanen (toim.), *Tutkiva opettaja* (s. 40–51). Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisusarja. Oppimateriaaleja 21.  
 Karhu, K. (toim.) (2004). *Mentorointi – opas Oulun yliopiston mentorohjelmiin osallistuville*. Oulun yliopisto, ohjaus- ja työelämäpalvelut.

- Kasvatustieteiden tiedekunta (2013). *Yliopistopedagogiikan historia ja nykytila Oulun yliopistossa*. Oulun yliopisto. Luettu 21.5.2013, <http://www oulu.fi/ktk/node/18122>
- Kram, K. (1985). *Mentoring at work: developmental relationships in organizational life*. Glenview: Foresman Scott.
- Lehtelä, P.-L., Mantila, H. & Yliherva A. (2008). Tuutori, mentori ja opetusharjoittelija kertovat: Korkeakouluopettajien pedagoginen koulutuspilotti Oulussa. *Peda-forum – yliopistopedagoginen tiedotuslehti*, 15 (1), 32–33.
- Leskelä, J. (2005). *Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena*. Acta Universitatis Tamperensis 1090.
- Niinistö, K. (1995). Teoria ja käytäntö aikuiskoulutuksessa. Teoksessa J. Aaltola & M. Suortamo (toim.), *Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita* (s. 240–251). Helsinki: WSOY.
- Ojanen, S. (1993). Tieteen ja tutkimuksen merkitys opettajan ammatillisessa kehityksessä. Teoksessa S. Ojanen (toim.), *Tutkiva opettaja* (s. 27–39). Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisusarja. Opetusmateriaaleja 21.
- Patrikainen, R. (1997). *Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Työlähti, N. & Yliherva, A. (2008). *Oppiminen tunnistamisen prosessina. Kokemuksia korkeakoulupedagogisesta opetusharjoittelusta*. Poster Oulun yliopiston tiedepäivillä 14.5.2008.