

**Mentorointi - Kehittävä vuorovaikutussuhde  
työssä oppimisen tukena**

**Hoitotyöntekijöiden käsityksiä kirurgian leikkausosaston mentorointipilotista**

Tampereen Yliopisto  
Kasvatustieteiden laitos  
Hanna Murotie  
Huhtikuu 2008

## TIIVISTELMÄ

Tampereen Yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

HANNA MUROTIE

Mentorointi – Kehittävä vuorovaikutussuhde työssä oppimisen tukena Hoitotyöntekijöiden käsityksiä kirurgian leikkausosaston mentorointipilotista

Pro gradu-tutkielma sivua 72 sivua, 5 liitesivua

Kasvatustiede

Huhtikuu 2008

---

Tutkielmassa perehdytään mentorointiin henkilöstön kehittämisen ja työssä oppimisen menetelmänä hoitotyön kontekstissa. Tutkimuksen kohteena oli kirurgian leikkausosaston mentorointipilotti, johon osallistui kahdeksan sairaanhoitajaa. Tutkimuksen kohteena olivat hoitajien käsitykset mentorointimallista sekä mentorointiin liittyvistä oppimiskokemuksista. Lisäksi tutkittiin kokemukseen perustuvan tiedon jakamisen mahdollisuuksia mentoroinnin avulla. Tutkimusaineisto koostui mentorointipäiväkirjoista ja kahdesta ryhmähaastattelusta, jotka analysointiin fenomenografisesti. Tutkimuksen teoreettisessa osuudessa jäsennellään mentoroinnin erilaisia ulottuvuuksia kuvaamalla sen keskeisiä sisältöjä. Tässä tutkimuksessa mentorointi määritellään kahdenkeskeiseksi, kehittäväksi vuorovaikutussuhteeksi kokemattoman ja kokeneen työntekijän välillä. Työssä oppimista tarkastellaan informaalina, kontekstisidonnaisena ja sosiaaliseen toimintaan kytkeytyvänä reflektiivisenä prosessina. Tutkimuksen mukaan mentorointi koettiin mielekkäänä kehittämismenetelmänä. Se on tarjonnut työntekijöille mahdollisuuden sekä oman kehittymisen ja oppimisen että koko työyhteisön toiminnan tietoisempaan tarkasteluun. Mentorointi on edistänyt työntekijöiden reflektoivaa työtoimintaa, jota pidetään ammatillisen kasvun yhtenä merkittävänä tekijänä. Mentorointi näyttäytyy hoitotyöntekijöiden käsityksissä kehittäväksi ja tukea antavana vuorovaikutussuhteena, joka edistää työssä oppimisen mahdollisuuksia osana jokapäiväisen työn prosesseja. Se tarjoaa mahdollisuuden kokemuksen ja osaamisen jakamiseen työntekijöiden kesken, joka todentuu luottamukseen perustuvassa vuorovaikutteisessa suhteessa.

Asiasanat: Mentorointi, informaali työssä oppiminen, reflektio, kehittävä vuorovaikutus, fenomenografia

JOHDANTO .....	6
1 MENTOROINTI OSANA HENKILÖSTÖN OSAAMISEN KEHITTÄMISTÄ .....	9
1.1 MENTOROINNIN TAUSTOJA .....	11
1.2 MITÄ MENTOROINNILLA TARKOITETAAN? .....	13
1.3 MENTOROINNIN MALLEJA .....	14
1.4 KUMPPANIT MENTOROINNISSA – AKTORIN JA MENTORIN ROOLIT .....	17
1.5 MENTOROINNIN HYVÄT KÄYTÄNNÖT JA SUDENKUOPAT .....	23
1.6 MENTOROINTI SOSIAALI- JA TERVEYDENHUOLLON SEKTORILLA.....	25
2 MENTOROINTI TYÖSSÄ OPPIMISEN TUkena .....	28
2.1 TIETO JA OPPIMINEN.....	28
2.2 TYÖSSÄ OPPIMISEN INFORMAALI, KONTEKSTISIDONNAINEN JA SOSIAALINEN ULOTTUVUUS	29
2.3 MENTOROINTI – OPPIMISTA JA ASiantuntijuuden KEHITTÄMISTÄ LÄHIKEHITYKSEN VYÖHYKKEELLÄ.....	33
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS JA METODOLOGISET RATKAISUT.....	36
3.1 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	37
3.2 TUTKIMUSMENETELMÄLLISET RATKAISUT.....	39
3.3 AINEISTON HANKINTA JA ANALYYSI.....	42
4 TUTKIMUSTULOKSET .....	48
4.1 KÄSITYKSIÄ MENTOROINTIKOKEILUSTA KIRURGIAN LEIKKAUSOSASTON KONTEKSTISSA - ”MENTOROINTIIN TULISI JOKAISEN SAADA OSALLISTUA”.....	48
4.2 MENTOROINTIPILOTIN TOTEUTUS – PEREHDYTYSTÄ JA MOLEMMINPUOLISTA SITOUTUMISTA .. .....	51
4.4 MENTOROINTI INFORMAALIN TYÖSSÄ OPPIMISEN JA REFLEKTOINNIN VÄLINEENÄ.....	58
4.5 MENTOROINTI KEHITTÄVÄNÄ JA TUKEA ANTAVANA VUOROVAIKUTUSSUHTEENA ”LUOTTAMUSTA JA SPARRAUSTA” .....	62
5 TUTKIMUSTULOSTEN YHTEENVETO JA POHDINTA.....	69
LÄHTEET.....	73
LIITTEET .....	81

## KUVIO- JA TAULUKKOLUETTELO

Kuvio 1. Mentoroinnin dimensiot ja mentorin roolit

Kuvio 2. Mentorin roolien tarkastelunäkökulmat

Kuvio 3. Tutkimusasetelma

Kuvio 4. Mentoroinnin dimensiot ja mentorin roolit tässä tutkimuksessa

Kuvio 5. Tutkimustulosten yhteenveto

Taulukko 1. Aktori vuorovaikutussuhteessa

Taulukko 2. Mentorin roolit kolmella tasolla

Taulukko 3. Mentorointiin liittyvät haasteet

Taulukko 4. Mentorointipilotin aikataulu

Taulukko 5. Kategoriat

## LIITTEET

Liite 1. Mentorointisopimus pohja

Liite 2. Mentorointipäiväkirjan ohjeistus

Liite 3. Aktoreiden haastattelurunko

Liite 4. Mentoreiden haastattelurunko

## Johdanto

Kasvava kiinnostus työssä oppimista ja osaamisen kehittämistä kohtaan kumpuaa yhteiskunnan murroksesta ja työelämän muutoksesta. Muutos on aina siirtymistä jostakin entisestä uuteen ja erilaiseen. Työelämää ja organisaatioita koskevia muutoksia ovat aiheuttaneet muun muassa informaatioteknologian nopea kehitys, globaalin maailmantalouden muutos sekä myös väestön demografiset ja sosiaaliset muutokset. Nämä muutokset vaikuttavat niin yhteiskunta-, organisaatio-, kuin yksilötasolla. Muutokset eivät ole selvärajaisia, vaan jatkuvasti ajassa tapahtuvia vaatimuksia toimia toisin. Muutos on yksi malli loputtomista muunnoksista työprosesseissa ja sosiaalisissa käytännöissä. (Casey 1999, 23) Muutokseen liittyy aina uusia oppimisen, osaamisen ja tiedon johtamisen haasteita. Työpaikkoja tarkastellaan oppimisympäristöinä ja ihmisten osaamista ja oppimisen tukemista erilaisin koulutus- ja kehittämishankkein pidetään organisaatioissa kestäväenä investointina. Työelämää ravistelee myös työmarkkinoiden rakennemuutos. Elinkeinoelämän keskusliiton (2007) mukaan työvoiman kysynnän ja tarjonnan muutokset ovat seuraavien 10–15 vuoden aikana suuremmat kuin vuosikymmeniin Suomen historiassa. Jo vuodesta 2004 lähtien työelämästä on siirtynyt pois enemmän työntekijöitä kuin työmarkkinoille on tullut uusia työntekijöitä. Vuosina 2010–2025 työkäisten (15–64-vuotiaiden) määrä vähenee noin 270 000 hengellä. Rakennemuutos edellyttää organisaatioilta ja sen työntekijöiltä huolellista valmistautumista tulevaisuuteen. Kun suuri määrä työvoimaa poistuu kerralla, keskeinen kysymys on, kuinka käytännön kautta hankittu osaaminen organisaatioissa voidaan turvata. (Collin 2007, 123–126; Hytönen 2002, 114–115; Ojala ja Ahonen 2003, 32; Tikkamäki 2007, 223.)

Yhteiskunnan ja työelämän rakenteiden muuttuessa organisaatioiden henkilöstön osaamispääoman tehokas hyödyntäminen, kehittäminen ja johtaminen edellyttävät organisaatioilta ja työntekijöiltä toimenpiteitä sekä uusien toimintamallien luomista. Oppimisilmion tarkasteleminen työn kontekstissa ja työssä oppimista edistävien käytäntöjen kehittäminen nousevat merkitykselliseen asemaan organisaatioiden tulevaisuutta suunniteltaessa. Mentorointi voi toimia yhtenä mielekkäänä kehittämisen menetelmänä. Se on osoittautunut muun muassa tehokkaaksi keinoksi kokemuseräisen osaamisen ja -tiedon jakamiseen kokeneemmilta työntekijöiltä kokemattomammille. Tutkimusten mukaan (Block & Korow 2005, 134–139; Leskelä 2005, 242) mentoroinnilla

voidaan parhaimmillaan edistää yksilön ammatillista kasvua, osaamisen ja tiedon jakamista sekä yleistä työhyvinvointia organisaatioissa. (Juusela 2006, 2-14 Leskelä 2007, 155; Poikela 2005, 9-16; Stähle & Grönroos 1999, 10.)

Olen toteuttanut pro gradu tutkimuksen hoitotyön kontekstissa Pirkanmaalaisen sairaalan leikkaus- ja anestesiatoiminnan vastuualueeseen kuuluvalla kirurgian leikkausosastolla. Valitsin pilotin tutkimuskohteekseni, sillä sekä mentorointi että henkilöstön kehittäminen ovat itseäni kiinnostavia aiheita. Osastolla mentorointi on otettu käyttöön pilottikokeiluna henkilöstön osaamisen kehittämisen uutena menetelmänä ja johtamisen apuvälineenä. Työ osastolla on vaativaa ja usein kiireistä. Työntekijältä vaaditaan paineensietokykyä, monipuolista osaamista ja joustavuutta. Laaja hoitotoimenpiteiden kirjo ja kolmivuorotyö edellyttävät hoitajilta muun muassa valmiutta toimia myös toisen tiimin vastuualueeseen kuuluvissa leikkauksissa. Työ haastaa sairaanhoitajat jatkuvaan, aktiiviseen koulutukseen ammattitaidon säilymiseksi ja kehittämiseksi. Henkilöstön työssä jaksamiseen ja yleiseen työhyvinvointiin on tärkeää kiinnittää erityistä huomiota. Naisvaltaisessa työyhteisössä henkilöstön vaihtuvuus on yleistä muun muassa äitiyslomien ja hoitovapaiden vuoksi. Uusien työntekijöiden sosiaalistaminen organisaatioon ja sen käytäntöihin on jokapäiväinen haaste. Mentorointipilotin tavoitteena on pyrkiä edistämään työssä oppimista jakamalla kokemusperäistä tietoa ja hyviä käytäntöjä kokeneilta työntekijöiltä uusille työntekijöille. Mentoroinnilla pyritään myös vaikuttamaan koko työyhteisön hyvinvointiin. Tavoitteena on uransa alussa olevan työntekijän työn hallinnan, työhön sitoutumisen ja työtyytyväisyyden edistäminen sekä mentorien itsetunnon, työmotivaation ja työtyytyväisyyden lisääminen.

Tutkimuksessa tarkastelen mentorointimenetelmästä syntyneitä käsityksiä ja mahdollisia hyötyjä hoitotyöntekijöiden näkökulmasta. Lisäksi tutkin mentorointia työssä oppimisen ja ammatillisen kasvun näkökulmasta. Tutkimuksessa olen kiinnostunut hyvien käytäntöjen, kokemukseen perustuvan tiedon ja asiantuntemuksen jakamisesta mahdollisuuksista mentoroinnin avulla. Tutkimus on toteutettu fenomenografisena laadullisena tutkimuksena. Tutkimusaineisto muodostui mentorointipäiväkirjoista ja ryhmähaastatteluin kerätystä aineistosta.

Tutkimus voi antaa tarpeellista tietoa mentorointimenetelmästä sekä sen mahdollista hyödyistä hoitotyöntekijöiden näkökulmasta. Mitä mentoroinnin avulla mahdollisesti

voidaan oppia ja millaisia ammatillisen kehittymisen tarpeita sen avulla voidaan tukea? Kuinka se tulisi organisoida, jotta osasto ja sen työntekijät hyötyisivät mentoroinnista parhaalla mahdollisella tavalla?

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia käsityksiä hoitotyöntekijöillä on mentoroinnista ja mentorointiin osallistumisesta?

1.1 Millaisena kehittämismenetelmä koetaan yleensä kirurgian leikkausosaston kontekstissa?

2. Käsitykset toteutuksen järjestelyistä?

2.1 Mikä oli hyvää/parannettavaa pilotin toteutuksessa?

2.2 Mitä olisi hyvä tehdä toisin? Miten?

2.3 Mitkä asiat edistivät mentoroinnin onnistumista?

3. Oppimiskokemukset ja kokemukseen perustuvan tiedon ja asiantuntijuuden jakaminen?

3.1. Millaisia oppimiskokemuksia mentorointiin liittyy? Mitä opittiin jos opittiin?

Tutkimus koostuu useammasta kokonaisuudesta. Ensimmäinen luku johdattaa lukijan mentoroinnin teoreettiseen taustaan ja käsitteen tarkasteluun. Käsittelen mentoroinnista saatuja hyötyjä, hyviä käytäntöjä ja sudenkuoppia. Toisessa luvussa tarkastelen mentorointia työssä oppimisen näkökulmasta. Ensimmäinen ja toinen luku valottavat esiyymmärrystäni tutkittavasta aihepiiristä. Kolmannessa luvussa esittelen tutkimuksen toimintaympäristön ja toteutuksen sekä tutkimusongelmat ja metodologiset ratkaisut. Neljännessä luvussa esittelen tutkimustulokset ja viides luku päättää tutkimuksen yhteenvetoon ja pohdintaan.

# 1 Mentorointi osana henkilöstön osaamisen kehittämistä

Mentorointi liittyy läheisesti työssä oppimisen, henkilöstön osaamisen kehittämisen sekä ammatillisen kasvun ja kehittymisen teemoihin. Oppiminen, osaaminen ja asiantuntijuus ovat kasvatustieteellisen tutkimuksen keskiössä. Myös taloudellishallinnollisilla tieteenaloilla on kiinnostusta niin mentorointiin kuin osaamisen kehittämiseen. Näissä näkökulmissa kuitenkin korostuvat enemmän organisaatioiden näkökulmat kuin henkilökohtaiset oppimiskokemukset ja kehittymisen mahdollisuudet. Myös sosiologisen tutkimuksen kohteena ovat työelämässä tapahtuvat rakenteelliset muutokset ja niiden vaikutus työelämään, yksilöön ja koko yhteiskuntaan.

Henkilöstön kehittäminen on moninainen ja haasteellinen käsite, joka muuttuu organisaatiokulttuurin, kontekstin sekä käytännön tilanteiden mukaan. Henkilöstön osaamisen kehittäminen asiantuntijatyönä ja organisaation toimi-alueena on saanut monia tulkintoja. Käsitteen moninaisuutta lisää se, että käsitettä on tarkasteltu useiden eri tieteenalojen, esimerkiksi aikuiskasvatuksen, liikkeenjohdon, psykologian ja taloustieteiden näkökulmista. Moniselitteisyyden syitä voi löytää myös henkilöstön kehittämisen lyhyestä historiasta organisaatioiden johtamisessa. Tieteenalasta riippumatta henkilöstön osaamisen kehittämistä ja sen johtamista pidetään tärkeänä, sillä ihmisten tietotaito on organisaatioiden peruspääomaa, jota ei voida korvata millään muulla. Hytösen (2002) henkilöstön kehittämistyön asiantuntijuuden rakentumisesta kirjoitettu väitöskirja osoittaa, että henkilöstön kehittämistyö koostuu monitieteisestä yhteistyöstä, jossa aikuiskasvatuksella on oma merkittävä roolinsa. (Hytönen 2002, 114-115, 123; Stähle & Grönroos 1999, 73.) Hytösen (mt.114) ja Nadlerin ja Nadlerin (1989,10) mukaan juuri oppimisen ja muutoksen prosessien ymmärtäminen ja niiden tukeminen muodostavat henkilöstön osaamisen kehittämisen asiantuntijuuden ytimen. Oppiminen ja muutos ovat vuorovaikutteisesti sidoksissa toisiinsa. Muutos tekee nykyisen osaamisen riittämättömäksi ja haastaa uuden osaamisen hankkimiseen. Oppimisprosessit ovat monitasoisia, jatkuvia ja usein vaikeasti hallittavissa. Hytösen tutkimuksessa englantilaiset ja suomalaiset henkilöstönkehittäjät määrittelivät itsensä organisaation muutosagenteiksi. Heidän työnsä keskeiset painopistealueet liittyvät yksilöiden ja organisaation kehitystarpeiden ja ongelmien tunnistamiseen, kehitysprosessien tukemiseen ja analysointiin sekä vuorovaikutussuhteiden ohjaamiseen. Haasteelliseksi oppimisen ja sen suunnittelun tekee



se, että osaamisen tarpeet liittyvät yhä useammin ennakoimattomiin ja jatkuviin muutosvirtoihin, jolloin perinteisillä oppimisen menetelmillä ei voida välttämättä vastata uusiutuviin tarpeisiin. Henkilöstön osaamisen kehittäminen voidaan määritellä toiminnaksi, jolla pyritään ylläpitämään ja kehittämään organisaation toiminnan kannalta tarvittavaa osaamista. Tarkoituksena on myös pyrkiä tunnistamaan työssä oppimisen mahdollisuuksia sekä suunnitella, toteuttaa ja arvioida työtä kontekstissaan. (Collin 2007, 192-195; Boud 2005, 196-197; Hytönen 2002, 15-17, 121; Nadler ja Nadler 1989, 10; Viitala 2005, 29.) Aikuiskasvattajan näkökulmasta on tärkeää tunnistaa työssä oppimiseen liittyvää problematiikkaa. Järvensivu ja Koski (2008, 32) korostavat, että on ymmärrettävä työpaikkojen organisatoriset rakenteet, työprosessi ja tehtävät sekä yleiset työelämän rakenteet ja muutossuunnat.

Henkilöstön osaamisen kehittäminen on toimintaa, jonka avulla organisaation kehittymistä ohjataan toivottuun suuntaan ja toisaalta samalla pyritään vaikuttamaan yksittäisen työntekijän henkilökohtaisiin työhön liittyviin tavoitteisiin. Aikuiskasvatuksen näkökulmasta korostuvat yksilölliset kehittymisnäkökulmat. Nämä näkökulmat asettuvat organisaatioiden tehokkuutta korostavia näkökulmia vastaan. Henkilöstön kehittämiseen liittyy myös kriittisiä kysymyksiä. Inhimillisen pääoman käsite on yksi aikamme vallitsevista henkilöstön osaamisen kehittämisen näkökulmista. Henkilöstön osaaminen nähdään tärkeänä pääomana, jossa osaaminen ja oppiminen nähdään arvokkaina vain niin kauan kuin ne tehostavat tuottavuutta. Aikuiskasvatuksen näkemys on kriittisempi ja se kyseenalaistaa tämän usein ainoastaan tehokkuutta palvelevan työssä oppimisen piilo-opetussuunnitelman. Henkilöstöltä odotetaan usein entistä suurempaa sitoutumista ja itsensä kehittämistä organisaation tarpeita ajatellen. Tämä rajoittaa näkemystä oppimisesta ja kehittymisestä. Työssä oppimisen yksi keskeinen kysymys on tunnistaa, millaista oppiminen on ja mitä sillä kulloinkin tavoitellaan. Organisaatioiden kehittymisaskleet syntyvät aina lopulta yksilötason oppimisprosessien varassa. (Garrick 1999, 217; Nadler ja Nadler 1989, 5-6; Viitala 2005, 30.)

Henkilöstön kehittämistyö sisältää ennakoimattomia ja inhimilliseen toimintaan liittyviä haasteita, jossa yksilön ja organisaation oppimistarpeiden huomiointi saa aikaan ristiriitoja. Organisaation tavoitteena on mahdollisimman hyvä tuottavuus, kun yksilö puolestaan pyrkii sopeuttamaan työn omiin tarpeisiinsa ja elämäkokonaisuuteensa. Haastavimpana henkilöstön kehittämistyössä voidaan pitää yksittäisen työntekijän, työyhteisön sekä

organisaation tarpeiden yhteensovittamista. Ideaalina lopputuloksena on tilanne, jossa sekä yksilön että organisaation tavoitteet onnistutaan yhdistämään siten, että siitä hyötyisivät molemmat tasavertaisesti. Koko työyhteisön hyvinvointi, menestys ja kilpailukyky muodostuvat lopulta sen kaikkien jäsenten hyvinvoinnista. Mentorointi voi toimia yhtenä osaamisen kehittämisen menetelmänä. Siinä korostuu mahdollisuus tukea samalla sekä yksilön oppimista ja kehittymistä että organisaation tavoitteita. Mentoroinnilla pystytään vastaamaan nopeasti uusiutuviin osaamisen tarpeisiin. Sitä pidetään inhimillisenä ja ihmisläheisenä kehittämismenetelmänä, jossa korostuu yhteistyö, vuorovaikutus ja kokemuksen jakaminen. On kuitenkin muistettava, että kehittävät vuorovaikutussuhteet edellyttävät osallistujilta muun muassa sitoutumista, positiivista riippuvuutta ja vastavuoroisuutta. Tätä ei voida pitää itsestäänselvyytenä. Mentoroinnin onnistuminen riippuu paljon toiminnan organisoinnista sekä ihmisten tavasta toimia yhdessä. (Collin 2007, 192-195; Hytönen 2002, 114-115; Juusela 2006, 4-5; Ojala & Ahonen 2003, 19-24, 49; Ruohotie 2002, 218-219; Tikkamäki 2007, 226.)

Ensimmäisessä luvussa tarkastelen mentorointia keskeisen sisällön kuvaamisen kautta. Samalla pohdin mentoroinnin olemusta, sekä myös sitä, mitä se ei ole. Luvussa kuvataan erilaisista kokeiluista saatuja kokemuksia ja vaikutuksia sekä teorian että empirian valossa. Lopuksi esitän, kuinka määrittelen mentoroinnin tässä tutkimuksessa.

### **1.1 Mentoroinnin taustoja**

Mentorointi on oppimisen ja kehittymisen menetelmänä vanha ja sitä on hyödynnetty niin tiedostamattomasti kuin tietoisestikin ihmisten toimiessa yhteistuumin. Sosiaalisen kanssakäymisen välityksellä vanhemmat ja kokeneemmat ovat jakaneet tietoja, taitoja, asenteita ja osaamista kokemattommille. Kisällit ovat jäljitelleet mestareitaan ja työn tekeminen on opittu kokeneemman kanssa tiiviissä vuorovaikutussuhteessa ja yhteistyössä. (Clutterbuck 2004, 10-11; Juusela ym. 2000; 4-5.)

Työssä oppimisessa on edelleen kysymys samasta asiasta: taitojen, tietojen ja käytäntöjen oppimisesta. Ne opitaan sosiaalistumalla työyhteisön käytäntöihin. Informaalinen oppimisajattelun myötä näihin prosesseihin on alettu kiinnittää huomiota ja ihmisten välinen luonnollinen arkipäiväinen oppiminen on valjastettu hyötykäyttöön. Informaali oppiminen on juuri arkipäiväisistä kokemuksista oppimista, joka tapahtuu organisoitujen ja

institutionaalisten toimintojen ulkopuolella. Palaan työssä oppimisen kysymyksiin tarkemmin kappaleessa kaksi. (Garrick 5-6, 18, 1998; Poikela 2005, 9-14.)

Työelämässä järjestelmällistä mentorointia pidettiin aluksi vain asiantuntijoiden ja johtavassa asemassa olevien etuoikeutena ja nimenomaan esimiesten osaamisen kehittämisen välineenä. Nykyisin menetelmä on levinnyt laajasti koko työyhteisön kehittämisen tukemisen menetelmäksi. Mentorointi koki USA:ssa 1970-80 luvuilla suuren nousun, kun yritykset havaitsivat, että kehityskelpoiset johtajat ja asiantuntijat hyötyivät heitä kokeneempien kollegoiden käytäntöjen seuraamisesta (Clutterbuck 2004, 10-11.) Suomessa mentorointi on noussut kiinnostuksen keskiöön vasta viimeisten vuosien aikana. Tähän on Juuselan (2006, 1) mukaan vaikuttanut se, että pohjoismaissa on tarkat säädökset perehdyttämisestä ja työterveyshuollosta sekä hyvät käytännöt kehityskeskusteluista ja johtamisen ja jaksamisen tukemisesta. Vaikka mentorointi kehittämisen ja kehittymisen muotona on selvästi lisääntymässä ja siitä ollaan kiinnostuneita, on sitä koskevaa tutkimusta Leskelän mentorointia ja ammatillista kasvua käsittelevän väitöskirjatutkimuksen mukaan Suomessa ja muissa pohjoismaissa tehty varsin vähän (2005, 164). Toisaalta mentorointi on Suomessakin ehtinyt melko lyhyessä ajassa vakiinnuttaa asemaansa eri organisaatioiden ohjelmissa ja esimerkkejä onnistuneista piloteista sekä pysyvistä mentorointi - ohjelmista on olemassa runsaasti. (Juusela ym. 2000, 5; Juusela 2006, 3; Leskelä 2006, 164; Suomen Kuntaliitto 2000, 4-5.)

Heikkilä ja Utriainen (2004, 13-18.) esittelevät Vancen hoitotyöhön ja mentorointiin liittyvä tutkimuksen, joka on julkaistu vuonna 1982. Tutkimuksen kohteena oli 71 johtavassa asemassa olevaa sairaanhoitajaa ja tulokset olivat positiivisia. Ulkomailla mentorointia on hyödynnetty jo vuosia sekä hoitotyön opiskelijoiden että sairaanhoitajien osaamisen kehittämisen tukena. Mentoroinnilla on nähty olevan positiivisia vaikutuksia niin hoitotyön johtamisosaamiseen kuin aloittelevien sairaanhoitajien sosiaalistamisprosessiin ja ammatilliseen kehittymiseen. Muita menetelmän etuja ovat olleet muun muassa hoitotyöntekijöiden voimaantumisen osallistumisen ja kompetenssin lisääntymisen kautta. Kokemus oman työn hallinnasta vaikuttaa positiivisesti työssä jaksamiseen ja yleiseen työilmapiiriin. (Nedd, Galindo-Ciocon & Belgrave 2006; 20-23.)

## 1.2 Mitä mentoroinnilla tarkoitetaan?

Mentorointi käsitteen käyttö eroaa huomattavasti eri kulttuurien ja maiden välillä toisistaan. Clutterbuck ja Lane (2004, 16-17) muistuttavat, että kulttuurinen konteksti on otettava huomioon mentoroinnista keskusteltaessa. He erottavat kaksi mentoroinnin suuntausta, joita ovat pohjoisamerikkalainen ja eurooppalainen suuntaus. Pohjoisamerikkalainen suuntaus korostaa enemmän urakehitystä ja sen ohjausta kuin henkilökohtaista kehittymistä. Usein mentori on aktoria korkeammassa asemassa. Eurooppalaisessa suuntauksessa mentori on yleensä kokeneempi, mutta ei välttämättä korkeammassa asemassa aktoriin nähden. Mentoroinnin lähtökohtana on enemmänkin tukea ammatillista kasvua vertaislähtökohdista. Yleisesti hyväksytyä yhtenäistä määritelmää mentoroinnille ei ole olemassa. Toisaalta siihen yhdistetään usein lähikäsitteitä, jotka lähemmän tarkastelun tuloksena osoittautuvat lähtökohdiltaan ja tavoitteiltaan erilaisiksi toiminnaksi kuin mentorointi. Näitä ovat muun muassa työnohjaus, coaching, tutorointi, ja perehdyttäminen. (Juusela 2006, 5; Leskelä 2000, 21-22; Leskelä 2007, 155-164; Leskelä 2006, 165; Ruohotie 2002, 222.) Näyttäisi siltä, että mentorointi käsitettä käytetään kuvaamaan monia erilaisia kahdenkeskeisiä vuorovaikutussuhteita. Tämän vuoksi mentorointi käsitteen hahmottaminen ja erottautuminen lähikäsitteistä edellyttää Leskelän (2005, 22) mukaan mentorointiin osallistuvien *roolien, tehtävän, ohjauksen sisällön, vuorovaikutussuhteen luonteen ja tapahtuman keston* tarkempaa kuvausta. (Juusela 2006, 5; Leskelä 2005, 21-22; Leskelä 2007, 155-164.) Käsitteen moniselitteisyyden vuoksi seuraavaksi tarkastellaan mentoroinnista tehtyjä määritelmiä. Lisäksi selvitän, kuinka määrittelen mentoroinnin tässä tutkimuksessa.

Edellä mainitut lähikäsitteet ja mentorointi mielletään helposti yhdeksi ja samaksi toiminnaksi, sillä näille kaikille kehittämismenetelmille on ominaista muun muassa tiedon siirto ja jakaminen, oppiminen ja kehittäminen, osallistujien valta-aseman erot sekä vuorovaikutussuhde. Mentorointiin osallistuvat ovat mukana vapaaehtoisesti ja heille ei makseta siitä erillistä korvausta. Muissa kehittämismenetelmissä on mukana ammattilainen, joka saa työstään erillisen korvauksen ja on usein saanut myös erillisen ohjaajakoulutuksen. Mentoroinnissa tavoitteet ovat laajempia ja ne liittyvät laaja-alaisesti yksilön oppimiseen ja kehittymiseen. Mentorointi ei ole pelkästään kompetenssin ja ammatillisen suorituskyvyn lisäämistä tai sponsorointia uralla etenemistä tavoitellen *coachingin* tapaan. Sillä ei ole myöskään tarkoitus ratkaista työyhteisössä ja työnteossa

kohdattuja ongelmia koulutetun työnohjaajan kanssa, jolloin mentorointi ei ole *työnohjausta*. Perehdyttäminen puolestaan on lyhytaikaisempi toiminto, jonka tavoitteena on auttaa työntekijää toimimaan uudessa työympäristössään. Mentorointi on usein pidempikestoinen prosessi muihin menetelmiin verrattuna ja se voi kestää muutamista kuukausista vuosiin. Mentorointiin verrattuna muissa menetelmissä on selkeä työnjako, jossa kehittyjä kehittyä ja ohjaaja ohjaa tai valmentaa. Mentoroinnissa ohjaus ja kehittyminen on molempien vastuulla ja se tarjoaa molemmille osapuolille mahdollisuuden oppimiseen ja kehittymiseen. Mentorointi ei siis ole tiedon siirtoa sellaisenaan, vaan oppiminen perustuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja reflektioon, jossa molemmat osapuolet jakavat osaamista ja konstruoivat tietoa yhdessä. Mentorointi voi olla tunnelatautunut suhde, joka ei esimerkiksi työnohjauksessa ole suotavaa. (Juusela 2000, 19-20; Leskelä 2005, 25-26.)

### **1.3 Mentoroinnin malleja**

Mentorointia voidaan käyttää erilaisiin tarkoituksiin ja sille voidaan asettaa monenlaisia tavoitteita. Mentoroinnin järjestämisestä voivat vastata eri tahot ja se voi olla suunniteltua tai spontaania, ohjattua tai vapaamuotoista. Mentorointi voi ylittää myös organisaation rajat ja mentorointisuhde voi syntyä organisaation ulkopuolella vaikuttavan henkilön kanssa. Mentoroinnin erilaisia muotoja ovat Juuselan (2000,17) mukaan muun muassa luonnolliset, tilannekohtaiset, osittain strukturoidut, ohjatut, formaalit ja informaalit mentoroinnin muodot.

- Informaalit mentoroinnin muodot ovat luonnollisia ja strukturoimattomia, josta esimerkkinä tilannekohtainen mentorointi. Se on neuvonantoa, joka on usein huomaamatonta ja spontaania.
- Formaaleille mentoroinnin muodoille on puolestaan tyypillistä tavoitteellisuus, ennalta määritelty strukturi sekä aikataulu.
- Ryhmämentoroinnissa prosessiin osallistuu useampia aktoreita ja mentoreita.
- Vertaismentoroinnissa kohtaavat samanlaisen taustan ja kokemuksen omaavat henkilöt, jotka vuorollaan toimivat toisilleen vertaisena mentorina.
- Uusin mentoroinnin muoto on tietoverkoissa tapahtuvana virtuaali- eli e-mentorointi. Virtuaali mentorointi rikkoo usein organisaation rajat ja siihen voi

osallistua useita henkilöitä. (Bally 2007, 143-144; Juusela ym. 2000, 17; Juusela 2006, 8; Leskelä 2005, 40; Saarinen, Vainio & Varis 2007.)

Ruohotien (2002, 222-223) mukaan mentorointi voi olla epävirallinen spontaanisti syntyvä suhde kahden työntekijän välillä tai virallinen organisaation taholta organisoitu suhde. Mentoroinnin päämäärä voi olla välineellinen, esimerkiksi uraportailla eteneminen ja tätä kautta vallan ja palkan tavoittelu. Erityisesti pohjois-amerikkalaisessa liiketalouteen liittyvässä mentorointiperinteessä puhutaankin sponsoroinnista, jossa uralla eteneminen on mentoroinnin keskeinen tavoite. Toisaalta mentoroinnin toisessa ääripäässä korostuvat henkistä kasvua edistävät tavoitteet, kuten esimerkiksi ajattelun kehittyminen ja ymmärryksen lisääntyminen. Mentoroinnissa voivat korostua ensisijaisesti joko organisaation tai yksilön tavoitteet tai molemmat. Mentorointia voidaan tarkastella myös roolien ja tehtävien kautta. (Clutterbuck ja Lane 2004, 16-17,43; Juusela 2000, 14-18.)

Yleisessä suomalaisessa verkkosanastossa VESA:ssa (2007) mentorointi määritellään näin: "(mentorointi) Tarkoittaa arvostetun ja kokeneen asiantuntijan tietojen ja kokemusten siirtämistä nuoremmalle, uransa alkuvaiheessa olevalle henkilölle." Tämä määritelmä on yksinkertaisuudessaan selkeä, jossa korostuu mentoroinnin roolijako kokeneeseen mentoriin ja kokemattomampaan aktoriin. Mentorointi yhdistetään työelämään sekä kokemuksen siirtämiseen. VESA:n määritelmä ei kuitenkaan kerro vielä mitään vuorovaikutussuhteen laadusta tai kehittymisen ja kasvun mahdollisuuksista. Myös tiedon siirron näkökulma korostuu tässä määritelmässä, ikään kuin tieto ja kokemus olisi siirrettävissä sellaisenaan henkilöltä toiselle.

Ruohotie (2002, 222-225) määrittelee mentoroinnin kiinteäksi ja kehittäväksi vuorovaikutussuhteeksi kokeneemman seniorikollegan (mentori) ja vähemmän kokeneen juniorikollegan, suojatin välillä. Mentorin tehtävänä on antaa tukea, ohjausta ja palautetta koskien suojatin ammatillista kehittymistä tai persoonallista kehittymistä tai molempia. Samalla voidaan edistää suojattien liikkumista entistä vaativimpiin tehtäviin. Myös Clutterbuckin ja Lanen (2004, 9-15) mukaan mentorointi käsitteessä voivat painottua niin ura- että psykososiaaliset funktiot. He muistuttavat myös, että nykytutkimus korostaa entistä enemmän myös vanhempien työntekijöiden hyötyvän mentoroinnista nuorten tavoin työelämän alati muuttuvien ja uudelleen jäsenyviin käytäntöjen keskellä. Tällöin hierarkisuutta mentorointisuhteissa ei ole tarpeen korostaa. Hierarkinen mentorointi malli

on saanut osakseen kritiikkiä myös siitä, että se voi muistuttaa helposti opettaja-oppilassuhdetta, josta puuttuu molemminpuolinen vuorovaikutus. Hierarkisessa mentorointisuhteessa on vaarana, että mentori pyrkii ainoastaan siirtämään tietoja ja käytäntöjä tai kontrolloimaan aktorin tekemisiä kuuntelun, vertaistuen ja kehittämisen sijaan.

Leskelän (2006, 166-171) määritelmä kokoaa osittain yhteen edellä esitetyt määritelmät, jonka mukaan mentorointi on aina maksutonta ja vapaa-ehtoisuuteen perustuvaa. Mentori ei ole ohjauksen ammattilainen, vaan hän toimii pikemminkin vertaisena kuuntelijana ja tukijana Ruohotien määritelmän tapaan. Mentorointisuhde on usein pitkäkestoinen, jossa sitoutuminen henkilökohtaisellakin tasolla voi olla jopa ystävyysuhteen kaltainen. Luottamuksellinen suhde voi jatkua virallisen mentorointisuhteen jälkeen epävirallisena suhteena.

Hoitotyöhön liittyvissä tutkimuksissa mentorointi määritellään usein ammatillisuuden ja ammatillisen kehittymisen sekä niihin liittyvien tavoitteiden kautta. Mentorointi määritellään ohjatuksi toimenpiteeksi tai tukimenetelmäksi, jolla yksilön, usein aloittelevan tai erikoistuvan sairaanhoitajan sosiaalistumista uuteen työhön ja työtehtäviin pyritään edistämään kokeneemman henkilöstön avustuksella. (Greene ja Puetzer 2002, 67; Rosser, Rice ja Campbell 2004, 596-597.)

Tässä tutkimuksessa ymmärrän mentoroinnin kahdenkeskeisenä kasvokkain tapahtuvana kehittämistoimintana, jossa suhde perustuu luottamukseen. Mentoroinnin osapuolina toimii kokenut henkilö eli mentori ja kokemattomampi henkilö eli aktori. Toistensa avustuksella he voivat oppia ja kehittyä. Suhde on pitkäkestoinen ja se voi olla spontaani tai organisoitu suhde. Kolmantena osapuolena voi toimia mentorointia organisoiva taho. Mentoroinnille on määriteltä yhteiset toimintatavat ja rakenne. Mentoroinnista on tehty yhteinen sopimus mentorin ja aktorin kesken. Molemmat osapuolet voivat toimia niin ohjaajan kuin ohjattavan roolissa. Mentoroinnin tavoitteet ja mahdollisuudet liittyvät niin henkilökohtaiseen kuin ammatilliseenkin kehittymiseen. Tämä mentoroinnin malli viittaa Clutterbuckin ja Lanen (2004, 16-17) mentoroinnin eurooppalaiseen suuntauksen määritelmään, jossa merkittävämpää on osallistujien henkilökohtainen ja ammatillinen kehittyminen urakehityksen sijaan. Määritelmäni on myös lähellä Ruohotien (2002, 222-225) mallia, jossa on kysymys tasavertaisesta kehittävästä vuorovaikutussuhteesta.

#### **1.4 Kumppanit mentoroinnissa – aktorin ja mentorin roolit**

Mentorointisuhteen muodostavat kaksi osapuolta. Kumppaneiden tavoitteena on synnyttää kehittävä vuorovaikutussuhde. Ruohotien (1997, 57) mukaan kehittävä vuorovaikutussuhde edellyttää keskinäistä riippuvuutta ja sitoutumista, molemminpuolisuutta sekä vastavuoroisuutta. Koska roolit ovat keskeinen osa mentorointisuhdetta ja sen rakentumista, tarkastellaan rooleja lähemmin. Usein mentorointia koskevassa kirjallisuudessa ja tutkimuksessa korostetaan mentorin roolia ja tehtäviä sekä ihanteellisen mentorin ominaisuuksia. Juusela (2000, 21-22) kuvaa mentorin henkilöksi, joka on valmis investoimaan aikaansa ja tietämystään lisätäkseen toisen ihmisen kasvua, tietämystä ja taitoa. Aktorin rooli on kuitenkin vähintään yhtä keskeinen kuin mentorin, mikäli mentoroinnilla halutaan saavuttaa molempia osapuolia tyydyttävä, rakentava ja tavoitesuuntautunut kehittävä mentorointisuhte. Aktorilta edellytetään omaehtoista otetta ja motivaatiota sekä riittäviä valmiuksia kokemusten ja näkemysten vaihtamiseen häntä kokeneemman henkilön kanssa. (Andrews & Wallis 1999, 203-204; Clutterbuck 2004, 72, 78; Juusela 2000, 21-22.)

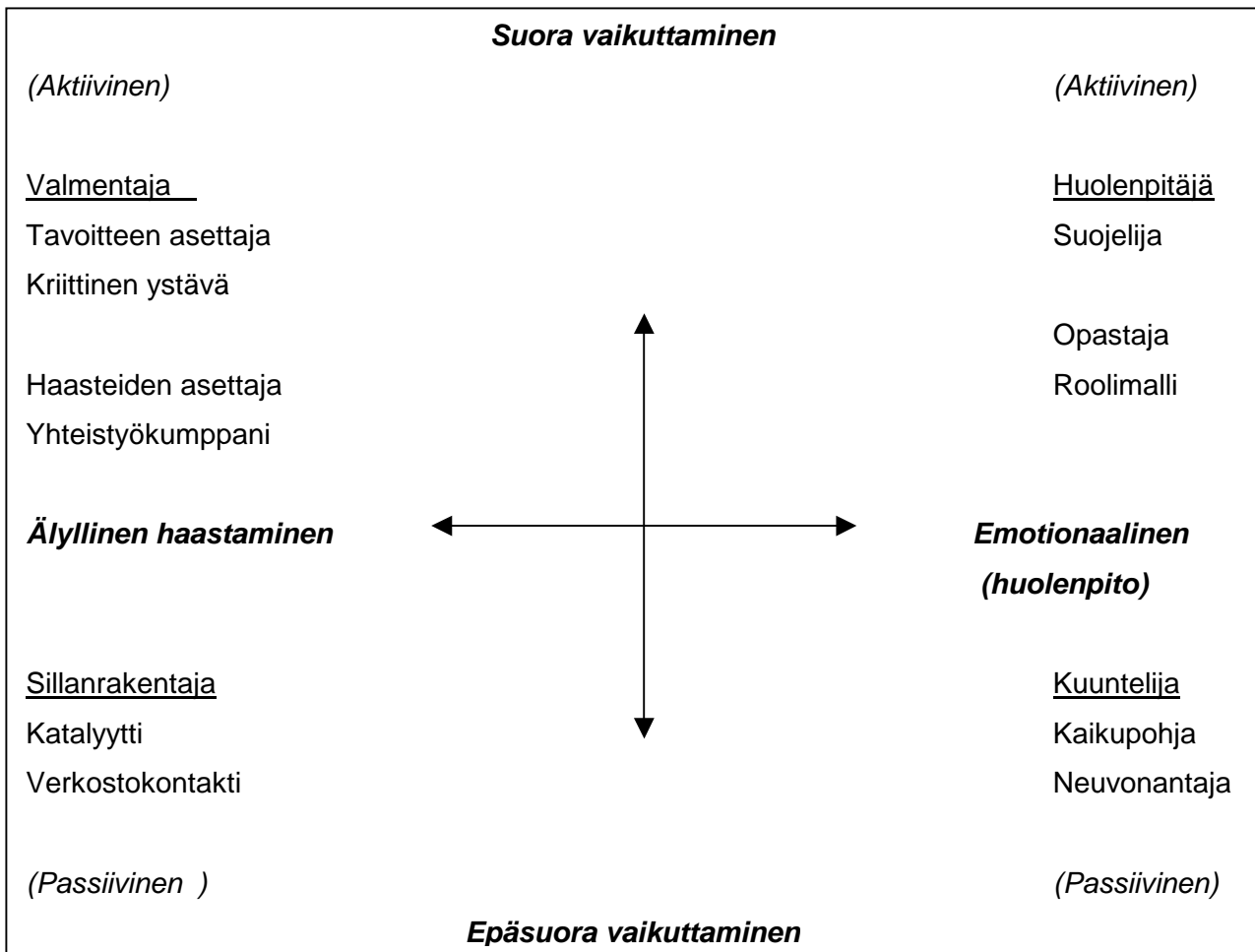
Aktorista käytetään mentorin tavoin kirjallisuudessa useita nimiä. Näitä ovat muun muassa suojatti ja protegee. Clutterbuck (1998, 99-100) erottaa aktoreiden toiminnassa neljä roolia. Aktori voi olla *valmennettava*, jolloin hän asettaa itse tavoitteet ja on sitoutunut saavuttamaan nämä tavoitteet. Valmennettavana aktori on valmis ottamaan vastaan kriittistäkin palautetta, jolloin hän on avoin uusille näkökulmille ja ideoille. Aktorin ollessa *avustaja*, hän antaa mentorin ohjata käsiteltävän aiheen valintaa. Mentori on hänelle roolimalli ja neuvonantaja. *Totuudenetsijällä* Clutterbuck tarkoittaa aktoria, joka etsii tukea ja on riippuvainen mentoristaan. Totuudenetsijä näyttää tunteensa ja osoittaa luottamustaan tuomalla esiin erilaisia keskustelunaiheita. *Itseohjautuva* aktori on puolestaan halukas tuomaan omat ajatukset avoimesti esille, valitsee itse käsiteltävät aiheet ja voi hyödyntää muitakin mentoreita. Hänen tavoitteenaan on myös luoda kontakteja mentorin avulla.

Mentorin nimityksiä ovat muun muassa englanninkieliset termit mentor, supervisor ja preceptor, jotka tulkitaan yleensä synonyymeiksi. Muita mentorista käytettäviä nimityksiä kirjallisuudessa ja tutkimuksissa ovat muun muassa mestari, kummi, viisas kokenut kollega tai luotettava ystävä. Useissa tutkimuksissa on käynyt ilmi, että mentorilta



odotetaan varsin paljon. Mentorin tyypillisiksi ominaisuuksiksi on mainittu muun muassa kuuntelutaito, vilpittömyys, luotettavuus, itseluottamus, riittävä ammatillinen kompetenssi ja kokemus. Myös hoitotyöhän liittyvissä mentorointitutkimuksissa nämä ominaisuudet liitetään hyvän mentorin ominaisuuksiin. Mentorilta odotetaan myös vilpitöntä halua edistää aktorinsa oppimista, jolloin mentori ei tavoittele omaa etuaan tai pyri pönkittämään omaa itsetuntoaan. Mentori on myös itse oppimassa. (Andrews & Wallis 1999, 204; Juusela 2000, 30)

Clutterbuck (1998, 10) puhuu mentorointisuhteesta, jossa hän jakaa mentorin vaikuttamistyylit neljään eri alueeseen: Suora ja epäsuora vaikuttaminen, jossa on mukana rationaalinen ja emotionaalinen ulottuvuus. Näiden dimensioiden avulla voitaneen helpommin hahmottaa mentorin erilaisia rooleja (Kuvio1.) Valmentajana mentori sijoittuu älyllisen ja suoran vaikuttamisen neljännekseen. Mentori toimii aktiivisesti asettamalla haasteita sekä olemalla aktorille kriittinen ystävä yhteistyökumppanin roolia unohtamatta. Valmentajana mentori ohjaa, antaa palautetta ja tekee aktiivisesti parannusehdotuksia. Suoran vaikuttamisen toisessa neljänneksessä korostuu mentorin roolin emotionaalinen ulottuvuus, jossa mentori on enemmänkin suojelija, opastaja ja roolimalli. Tässä ulottuvuudessa korostuu nähdäkseni mentorin empatiakyky, sosiaaliset taidot ja tilannetaju. Epäsuoran vaikuttamisen ja emotionaalisen huolenpidon neljänneksessä mentori on huolenpitäjä ja kummi, joka huolehtii aktorin sosiaalistumisesta organisaation ja opastaa aktoria käytännön asioissa. Huolenpitäjänä mentori tukee aktoria oppijalähtöisesti auttamalla tätä tunnistamaan oman kehittymiseen liittyviä kysymyksiä ja pelkoja. Viimeisessä neljänneksessä mentori on sillanrakentajan roolissa tarkoituksenaan edistää aktorin itseluottamusta ja itsenäistymistä. Verkostokontaktina mentori auttaa aktoria laajentamaan verkostoja ja löytämään uusia informaatiokanavia.



Kuvio 1. Mentoroinnin dimensiot ja mentorin roolit Clutterbuckia (1998, 88) mukailten

Clutterbuckin (1998; 88-89) mukaan näitä ulottuvuuksia voidaan tarkastella amerikkalaisesta urakehitysnäkökulmasta tai eurooppalaisesta ammatillisen kasvun näkökulmasta. Tällöin voidaan kysyä, ovatko nämä kaikki mentorin roolit vaihtoehtoisia keskenään. Tässä tutkimuksessa tukeudun mentoroinnin eurooppalaiseen ammatillisen kasvun suuntaukseen. Tarkastelen mentorointia näkökulmasta, jossa korostuu vuorovaikutteisuus aktorin ja mentorin välillä yksipuolisen suoran vaikuttamisen sijaan. Tämän vuoksi olen tutustunut myös Leskelän (2005) väitöskirjatutkimukseen, jossa hän on tarkastellut aktorin ja mentorin rooleja vuorovaikutussuhteen muotoutumisen kautta. Tämä on mielekästä, sillä roolit vaikuttavat mentorin ja aktorin väliseen suhteeseen ja siihen millainen vuorovaikutussuhteesta muodostuu.

Usein mentorilla nähdään olevan erilaisia rooleja, joiden välillä mentori liikkuu tilanteen ja aktorin tavoitteiden mukaan. Mentoria opastetaan välttämään liian voimakasta ohjausta ja kritiikkiä valmentajan roolissa. Tarkoitus on saada aktori pikemminkin itse oivaltamaan

asioita valmiiden ajatusmallien tarjoamisen sijaan. Mentori voi olla nähdäkseen kuitenkin sparraaja, joka luo uskoa aktoriin tätä kannustamalla. Mentorin odotetaan toimivan kuuntelijana ja kaikupohjana, jolloin mentori auttaa aktoria tiedostamaan ja arvioimaan omia toimintatapojaan. (Greene & Puetzer 2002, 68; Juusela 2000, 28.) Ojasen (2006, 28, 66.) mukaan asioiden pohtiminen, ihmetteleminen ja niistä keskusteleminen dialogissa voi auttaa molempia ymmärtämään ja oivaltamaan kokonaisuuksia ja asioiden välisiä yhteyksiä.

Aktorille Leskelä on löytänyt seuraavia rooleja (Taulukko 1): *Avoin ja rohkea keskustelija* sekä *varautunut keskustelija*. Tämä osoittaa että, aktoreiden avoimuudessa voi olla suuria eroja, jolloin mentorintisuhteesta voi tulla pinnallinen tai puolestaan syvälinen ja intensiivinen. Aktoreilla oli keskustelijoina myös hyvin erilaisia rooleja, joista esimerkkeinä *ohjaaja, johdattelija, myötäilijä ja seurailija*. Ohjaajat toimivat määrätietoisina dialogin rakentajina, jotka esittivät suoria kysymyksiä ja joihin myös odotettiin suoria vastauksia. He käyttivät mentoria määrätietoisesti hyväkseen saavuttaakseen omat tavoitteensa. Joissain tapauksissa palautteen vastaanottaminen oli aktorille hankalaa. Johdattelijat toimivat vuorovaikutteisesti ja toivat myös keskusteluun itseään kiinnostavia aiheita. He eivät myöskään johtaneet keskustelua, vaan antoivat mentorille tilaa ohjata keskustelua. Johdatteleva aktori koki mentorin tasavertaisena keskustelukumppanina tai auktoriteettina. Suurin osa Leskelän tutkimuksen aktoreista olivat niin sanottuja johdattelijoita. Myötäilijä-aktori oli aktiivinen keskustelija, joka ei kuitenkaan tuonut esiin aktiivisesti omia ajatuksia vaan odotti mentorin johdattelua ja kysymyksiä. Seurailija-aktori antoi mentorin ohjata keskustelua. Seurailijat osallistuivat keskusteluun, mutta eivät kertoneet avoimesti ajatuksistaan. Seurailija ei tuonut keskusteluun uusia näkökulmia ja mentorit kokivatkin passiiviset kuuntelijat osittain vaikeiksi. (Leskelä 2005, 201-209)

Aktorin avoimuus	Aktorin keskusteluroolit
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avoin ja rohkea</li> <li>• Varautunut</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ohjaaja</li> <li>• Johdattelija</li> <li>• Myötäilijä</li> <li>• Seurailija</li> </ul>

Taulukko 1. Aktori vuorovaikutussuhteessa

Mentorin rooleja Leskelä puolestaan tarkastelee kolmella tasolla, joita hän kuvaa yhteensä 15 käsitekuvauksen avulla (Taulukko 2). Ensimmäisen tason muodostaa *mentorin statusasema*, jonka aktori määrittelee. Mentori voi olla aktorille *auktoriteetti*, jolloin aktori arvostaa ja kunnioittaa mentorin persoonaa sen asiantuntemuksen sekä kokemuksen ansiosta. *Roolimallina* mentorilla oli paljon sellaista osaamista, jota aktorikin haluaa omaksua. Mentoreita pidettiin myös *asiantuntijoina*, joilla oli paljon laajaa osaamista ja näkemystä ja joilta saattoi kysyä neuvoja. Asiantuntija mentorit eivät pyrkineet tasavertaiseksi tai ystäväksi vaan he olivat rakentaneet itselleen asiantuntija-imagon.

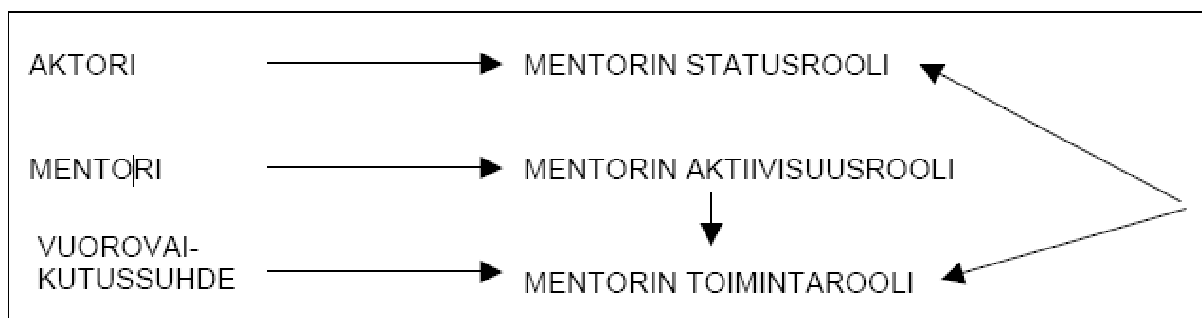
Toisella tasolla Leskelä tarkastelee mentoria *aktiivisuusroolien* kautta. Mentori voi olla *aloitteentekijä*, *herättelijä*, *peilaaja* tai *jutustelija*. Aloitteentekijälle on ominaista aktiivinen rooli keskustelunaiheiden valinnassa ja suuntaamisessa. Aloitteentekijä tuo esiin näkemyksiä ja ratkaisuehdotuksia. Herättelijä ei ole aloitteentekijän tapaan niin aktiivinen, vaan hän tuo aktorille uusia tarkastelunäkökulmia ja ideoita pohdiskeltavaksi. Peilaajamentori pyrkii avartamaan aktorin ajattelua tuomalla keskusteluihin omakohtaisia esimerkkejä. Jutustelija-mentori puolestaan toimii melko itseohjautuvasti tuomalla keskusteluun selkeän teeman ja konkreettisia käsiteltäviä asioita. Toisaalta jutustelija antaa aktorin viedä keskustelua eteenpäin.

Kolmannella tasolla ovat mentorin *toimintaroolit*, joita ovat *puolestapuhuja*, *valmentaja*, *neuvoja*, *kasvattaja*, *kriittinen ajatusten testaaja*, *palautteen antaja* ja *kannustava kuuntelija*. Puolestapuhuja toimii nimensä mukaisesti aktorin puolesta myös mentoroinnin ulkopuolella joko oma-aloitteisesti tai aktorin pyynnöstä. Valmentaja ohjaa aktoria tietoisesti suoritusten parantamiseksi. Valmennusrooli liittyikin aktiivisesti uuden työn hakuun. Neuvojan rooli on yleinen ja neuvoja antaa konkreettisia neuvoja joko pyynnöstä tai pyytämättä, kuitenkin niin, että aktori tämän hyväksyy. Kasvattajana mentori pyrkii tietoisesti vaikuttamaan aktorin ajatteluun kokonaisvaltaisesti. Kriittinen ajatusten testaaja pyrkii korostetusti testaamaan aktorin ajatuksia, uskomuksia ja asenteita. Palautteenantajana mentori pyrkii ottamaan kantaa aktorin esittämiin näkemyksiin ja ehdotuksiin sekä arvioimaan niitä aktorin pyytäessä. Kannustava kuuntelija on hyvä kuuntelija ja empaattinen keskustelija, joka kannustaa, innostaa ja lohduttaa aktoria tarpeen mukaan. Kannustava kuuntelija toimi myös rohkaisijana. (Leskelä 2005, 209-225)

Mentorin statusrooli	Mentorin aktiivisuusrooli	Mentorin toimintarooli
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auktoriteetti</li> <li>• Roolimalli</li> <li>• Asiantuntija</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aloitteentekijä</li> <li>• Herättelijä</li> <li>• Peilaaja</li> <li>• Jutustelija</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Puolestapuhuja</li> <li>• Valmentaja</li> <li>• Neuvoja</li> <li>• Kasvattaja</li> <li>• Kriittinen ajatusten testaaja</li> <li>• Palautteenantaja</li> <li>• Kannustava kuuntelija</li> </ul>

Taulukko 2. Mentorin roolit kolmella tasolla Leskelän mukaan (2005)

Leskelä on tarkastellut sekä aktorin että mentorin rooleja. Roolit näyttäytyvät monipuolisina. Erilaisten roolien tunnistaminen auttaa ymmärtämään mentorointisuhteen erilaisia ulottuvuuksia. Tämän lisäksi Leskelä on tarkastellut mentorin ja aktorin rooleja vuorovaikutussuhteessa toisiinsa kolmen tason avulla (Kuvio 2). Ensimmäisen tason muodostaa aktorin näkökulma, jossa mentorin statusroolin määrää aktori. Toisella tasolla mentorin roolia lähestytään mentorin aloitteellisuuden näkökulmasta. Kolmannella tasolla tarkastellaan kuinka mentori toimii ja kuinka vuorovaikutussuhde rakentuu ja kuinka mentori ohjaa aktoria reflektioon.



Kuvio 2. Mentorin roolien tarkastelunäkökulmat

## **1.5 Mentoroinnin hyvät käytännöt ja sudenkuopat**

Valmista konseptia onnistuneen mentorointiprosessin toteuttamiselle ei ole olemassa. Mentoroinnin hyvistä käytännöistä ja epäonnistumisista on kuitenkin saatu kokemuksia kokeiluja ja pilotteja tutkimalla. Mentoroinnista tehdyissä arviointitutkimuksissa on havaittavissa samankaltaisuuksia. Mentorointia käsittelevässä kirjallisuudessa on annettu erilaisia ohjeita onnistuneen mentorointiprosessin suunnitteluun ja toteuttamiseen sekä epäonnistumisten välttämiseen. Garvey (2004, 162) on jakanut mentoroinnin epäonnistumisen syyt kolmeen eri ryhmään. Näitä ovat: käytännön järjestelyt, vuorovaikutussuhteeseen liittyvät ongelmat ja organisaation ongelmat. (Taulukko 3.)

Useiden tutkimusten (Garvey 2004, 162-172; Greene ja Puetzer 2002, 73; Juusela, Lillia, Rinne, 2000, 51; Viitala 2005, 366.) mukaan mentoroinnin onnistuminen edellyttää huolellista valmistautumista ja suunnittelua sekä johdon sitoutumista. Esimiehen rooli mentoroinnin käynnistäjänä ja sen markkinoijana on suuri. Tämä on henkilöstölle paitsi henkisesti tärkeää, myös muodollisesti, sillä mentoroinnista saattaa aiheutua kustannuksia esimerkiksi työajan menetysten muodossa. Mentorointi on järkevää hyväksyä osaksi henkilöstön osaamisen kehittämisen suunnitelmaa, jolloin sitä tarkastellaan yhtenä menetelmänä muiden joukossa. Mentorointimallia ei voida suoraan kopioida, vaan se on suunniteltava tavoitteineen organisaatiokohtaisesti. Prosessilla täytyy olla vastuhenkilö, joka suunnittelee, ohjaa ja arvioi prosessia. Mentoroinnin tavoitteet tulisi sijoittaa muihin henkilöstön osaamis- ja kehittämisstrategioihin, jotka tukevat koko organisaation strategioita ja (liike)toiminnallisia tavoitteita. Lisäksi on huomioitava vallitsevan organisaatiokulttuurin vaikutus. Avoimuuteen ja keskusteluun perustuva mentorointi ei sovi kaikkiin organisaatioihin.

Huolelliseen valmistautumiseen kuuluu osallistujien valmentaminen prosessiin. Epätietoisuus toiminnan tavoitteista ja osallistujien rooleista aiheuttaa tyytymättömyyttä ja turhautumista. Tämän vuoksi mentoroinnin aikataulusta tehdään usein suunnitelma ja osallistujille järjestetään perehdytystilaisuus. Perehdytystilaisuudessa käydään läpi mentorointimenetelmä ja sen periaatteet sekä toimintaan osallistuvien vastuut ja tavoitteet. Usein mentorointiparit tekevät kirjallisen mentorointisopimuksen, jossa sovitaan yhteiset pelisäännöt. Tämä selkeyttää molemmille osapuolille toisensa toiveita mentoroinnin suhteen. Lisäksi sopimukseen voidaan kirjata esimerkiksi asiat joista ei haluta keskustella,

kuinka mentorointia toteutetaan ja miten tapaamiset järjestetään. Tähän vaikuttavat mentoroinnille annetut aikaresurssit. Aika on osoittautunut kriittiseksi tekijäksi. Järjestävän tahon on taattava pareille riittävästi aikaa, jotta mentorointia ei koeta rasitteena. (Garvey 2004, 162; Barker 2006, 60; Juusela 2006, 12, 21.)

Koska mentorointi on luonteeltaan sosiaalista, liittyy ihmisten väliseen vuorovaikutukseen aina haasteita. Ihmisten väliseen toimintaan on suhtauduttava avoimesti ja sen vaatimalla arvostuksella. Myös vuorovaikutussuhteen rakentaminen voi vaatia aikaa. Mentorointiparien valintaan neuvotaan kiinnittämään erityistä huomiota. Valinnassa kannattaa huomioida yksilöiden osaaminen ja mentoroinnin tarve, joka voi ohjata mentorointiparien valintaa. Mentorointiin ei koskaan voida pakottaa, vaan toiminta perustuu aina vapaaehtoisuuteen. Juuselan (2006, 22) mukaan kannattaa varmistaa, ettei mentoroinnista tehdä avainhenkilöiden menetelmää. Tällöin on vaarana, että mentorointi leimataan eliitin kehittämismenetelmäksi. Vuorovaikutussuhteissa voidaan kohdata monenlaisia ongelmia, jotka johtuvat usein epäselvistä rooleista ja tavoitteiden epäselvyydestä. Parien sitoutumattomuus ja vääränlainen asenne toimintaa kohtaan voi aiheuttaa myös ongelmia. Mentorointi edellyttää molemmilta myönteistä suhtautumista oppimiseen ja kehittymiseen. Toisaalta mentorointiparit eivät välttämättä tule toimeen keskenään, jolloin mentorointia ei välttämättä kannata jatkaa. Mahdollisia epäselvyyksiä varten osallistujilla tulisi olla henkilö, jonka puoleen he voivat hankalissa tilanteissa kääntyä. (Barker 2006, 60)

Mentorointiin liittyy myös eettisiä kysymyksiä. Koska menetelmä perustuu avoimuuteen ja luottamukseen, on olemassa riski, että keskinäiset keskustelut eivät pysy salassa. Mentorointia voidaan käyttää myös väärin esimerkiksi muun organisaation luottamuksellisten asioiden jakamiseen. Molemminpuolisesta luottamuksesta ei voida muistuttaa koskaan liikaa. Mentorointi saattaa herättää myös kateutta niin positiivisessa kuin negatiivisessa mielessä. Mikäli mentoroinnista ei ole tiedotettu koko henkilöstöä, on väärinymmärrysten mahdollisuus toiminnan suhteen suuri. Toisaalta positiivinen kateus voi ilmetä halukkuutena osallistua toimintaan.

Käytännön ongelmat	Vuorovaikutussuhteen ongelmat	Organisationaaliset ongelmat
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aika</li> <li>• Sitoutumattomuus toimintaan</li> <li>• Heikko valmennus mentorointiprosessiin</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Epäselvyydet ja erilaiset oletukset toiminnan luonteesta</li> <li>• Luottamusongelmat</li> <li>• Huono henkilökemia</li> <li>• Mentorin ja aktorin taidot: kunnioitus, kärsivällisyys, avoimuus ja tietoisuus kehittymisen tarpeista puuttuu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tavoitteiden ja toiminnan epäselvyys suhteessa muuhun (liike)toimintaan</li> <li>• Johdon sitoutumattomuus toimintaan</li> </ul>

Taulukko 3. Mentorointiin liittyvät haasteet Garveyn 2004 ja Juuselan & al. 2000 mukaan

### **1.6 Mentorointi sosiaali- ja terveydenhuollon sektorilla**

Mentorointipilotteja ja ohjelmia on käynnistetty erilaisista lähtökohdista käsin. Usein mentorointiohjelmat ovat osa laajempia henkilöstönkehittämishankkeita. Mentoroinnin tavoitteina voivat osaamisen kehittämisen lisäksi olla muutoksen hallinta, työhyvinvoinnin ja motivaation lisääminen sekä uusien ideoiden esiin saaminen, mutta myös henkilöstön henkilökohtaisten elämäntilanteiden pohdinta. Työyhteisötasolla tavoitteet liittyvät usein organisaatiokulttuurin kehittämiseen, johtamiseen ja informaation kulun parantamiseen. Tässä alaluvussa tutustutaan erityisesti sosiaali- ja terveysalan mentorointihankkeisiin.

Suomessa sosiaali- ja terveydenhuollon sektorilla ollaan muuttuvan henkilöstötilanteen edessä. Eläköityminen ja henkilöstön vaihtuvuus on suurta kaikkialla sosiaali- ja terveysalan organisaatioissa. Myös hoitotyön vaativuus aiheuttaa ennenaikaista eläköitymistä ja työuupumusta. Terveysalalla mentorointia on hyödynnetty sekä uusien sairaanhoitajien soisalistamisen ja kehittymisen välineenä että kokemuseräisen tiedon jakamisen välineenä. Mentoroinnista on saatu paljon hyviä kokemuksia, mutta myös kriittisiä näkökulmia on esitetty. Nämä näkökulmat viittaavat mentoroinnin vähäiseen



tieteelliseen tutkimukseen ja käsitteelliseen moninaisuuteen. (Andrews & Wallis 1999, 204; Käyhkö, Åkerlund & Väistö 2003, 10; Morse 2006, 548.)

Mentoroinnilla on pyritty helpottamaan uusien sairaanhoitajien ammatillista socialisaatiota. Vastavalmistuneet sairaanhoitajat ovat kokeneet uuden työn ja sen mukana tuoman vastuun haasteellisena. Mentoroinnilla on tuettu ja ohjattu uusia sairaanhoitajia työssään. Mentorointisuhde on edistänyt uusien sairaanhoitajien ammatillista kasvua ja oppimista, jonka kautta luottamus itseen ja ammatilliseen kompetenssiin on lisääntynyt. Tietojen ja taitojen lisääntyessä uskallus ja itsevarmuus lisääntyvät. Mentoroinnilla on pyritty luomaan työyhteisöön kannustava ja tukeva työilmapiiri, jossa uransa alussa olevat sairaanhoitajat kokevat saavansa tarvittaessa tukea käytännön työhönsä. Kokemus oman työn hallinnasta edistää työssä viihtyvyyttä ja työhyvinvointia. Tämä vaikuttaa positiivisesti työhön sitoutumiseen. Mentorointia voisi kuvata siltana koulutusmaailman ja todellisen maailman kokemuksellisuuden kuilun välissä. (Barker 2006, 56; Block, Claffey, Korow, McCaffrey 2005, 134-139; Heikkilä ja Utriainen 2004; 13-18; Nedd, Galindo-Ciocon ja Belgrave 2006; 20-23; Ronsten, Andersson ja Gustafsson 2005; 312.)

Mentorointi toimii nuorten uransa alussa olevien sairaanhoitajien lisäksi työyhteisön kehittämismenetelmänä, josta hyötyvät myös mentorit. Mentoroinnilla on pyritty edistämään tiedon ja kokemukseen perustuvan osaamisen jakamista. Hyvät käytännöt ja tieto on pyritty jakamaan kaikkien käyttöön siten, että se säilyisi työyhteisössä eläköitymisenkin jälkeen. Mentorointi tarjoaa myös mahdollisuuden tunnustuksen antamiseen vanhemmille työntekijöille. He voivat tuntea, että heidän kokemustaan ja osaamistaan arvostetaan työnantajan taholta. Toisaalta myös kokeneet sairaanhoitajat voivat oppia uuden sukupolven kanssa uusia näkökulmia ja toimintatapoja. Mentorointi voi vaikuttaa myös positiivisesti koko työyhteisön ammatillisen osaamisen. Hoitotyö edellyttää jatkuvaa ammatillisen osaamisen sekä ammatti-identiteetin rakentamista. Tämä korostuu erityisesti uran alkuvaiheessa jatkuen läpi työuran niin kuin Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006, 26) osoittavat. Ammatillisella identiteetillä ymmärretään heidän mukaansa yksilön elämänhistoriaan perustuvaa käsitystä itsestä ammatillisena toimijana. Keskeisiä kysymyksiä ovat muun muassa millaiseksi työntekijä haluaa työssään ja ammatissaan tulla, mikä on hänelle tärkeää, mihin hän kokee kuuluvansa sekä mihin hän työssään ja ammatissaan sitoutuu. Ammatilliseen identiteettiin sisältyvät myös työtä koskevat arvot ja eettiset ulottuvuudet sekä tavoitteet ja uskomukset. Haho (2007, 246-247) on esittänyt

väitöskirjassaan, että ”hoitaminen on mahdotonta ilman sen eettistä olemusta”. Eettisten asioiden kohtaaminen on oleellinen osa hoitotyötä ja hoitotyöntekijän käsitys ihmisen olemassaolosta ja olemuksesta vaikuttaa koko hoitotyön lähtöasetelmaan ja siihen kuinka hoitaja työssään asiakkaitaan kohtaa. Myös mentoroinnilla on pyritty välittämään työyhteisössä vallitsevaa arvomaailmaa sekä tukemaan hoitotyöntekijöitä oman työhön kohdistuvan arvomaailman rakentamisessa. (Juusela 2006, 6,7; Ruohotie 1997, 55-56; Viitala 2005, 366-367.) Työelämässä työntekijän omat käsitykset itsestä työntekijänä suhteessa työhön ja ammattiin ovat korostuneet. Työntekijöiltä odotetaan oman osaamisen tunnistamista ja aktiivista toimijuutta. Monissa ammattiryhmissä kuten esimerkiksi opetus- tai hoitoalalla oma minuus ja tunteet ovat vahvasti työssä mukana. Tällöin työ edellyttää myös persoonallista kasvua. Mentoroinnilla on voitu tukea ammatillisen identiteetin tunnistamista, rakentumista ja sen suuntaamista kohti tulevaisuutta. Useissa mentorointipiloteissa osallistujat ovat kokeneet ammatillisen tietämyksen lisääntyneen. Tämä on tapahtunut muun muassa osallistumisen mahdollistumisen ja voimaantumisen kautta. Mentorointi on myös kehittänyt mentorointiparien reflektointitaitoja. Tämä voi edistää omien heikkouksien ja vahvuuksien tunnistamista suhteessa omaan työhön, joka puolestaan mahdollistaa oppimisen. (Viitala 2005, 367; Woodrow 1994, 816.) Tikkamäen (2007, 264) mukaan reflektiiviset taidot ovat olennainen osa hoitotyöntekijöiden sekä muiden ihmissuhdetyötä tekevien ammatillisuutta.

Myös terveydenhuollossa mentorointia on hyödynnetty johtamisosaamisen tukemiseen ja kehittämiseen sekä tulevaisuudenjohtajien kouluttamiseen. Heikkilän ja Utraisen (2004, 15-17) mukaan mentorointi on toiminut hoitotyönjohtajien henkilökohtaisena kuin ammatillisenakin tukena. He ovat kokeneet saaneensa tukea johtamiseen ja päätöksentekoon. Myös konkreettiset johtamistaidot niin asioiden (management) kuin ihmisten (leadership) johtamisessa kehittyivät mentorin avulla. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan perehdytä mentorointiin johtamisosaamisen näkökulmasta, sillä tutkimukseen osallistuvat hoitajat eivät toimi esimiesasemassa. Tutkimuksessa keskitytään mentorointiin ammatillisen kehittymisen ja oppimisen sekä sosiaalistumisen näkökulmasta.

## **2 Mentorointi työssä oppimisen tukena**

Työssä ja työyhteisössä oppimista voidaan lähestyä erilaisista teoreettisista näkökulmista. Näkökulmissa voivat korostua organisaation kehittäminen tai yksilölliset oppimisprosessit. Toisaalta painopiste voi olla työyhteisössä tai itse työtoiminnassa. Usein oppimisprosessi ja työtoiminta nähdään yhteenkietoutuvina, jolloin oppimisen konteksti toimii keskeisenä lähtökohtana. Koska oppimista ei voida ymmärtää ilman käsitystä tiedosta, luvussa luonnehditaan teoria, käytäntö- ja kokemustietoa Poikelan (2000, 72) tiedon tyyppien mukaan. Mentorointia tarkastelen informaalin työssä oppimisen, kokemuksellisen oppimisen ja sosiokulttuurisen oppimisen mallien valossa. Mallit eivät kilpaile keskenään, vaan pikemminkin täydentävät toisiaan ja kuvaavat oppimisen ilmiötä eri näkökulmista. Mentorointi menetelmänä voi tukea sellaisia oppimisen mahdollisuuksia ja elementtejä, jotka ovat tyypillisiä sekä aikuiselle oppijalle että informaalille oppimiselle työn kontekstissa yleensä. Keskeisiä käsitteitä tässä luvussa ovat kokemukseen perustuva tieto ja osaaminen, oppimisen kontekstuaalisuus ja situationaalisuus, sosiaalinen vuorovaikutus, jaettu asiantuntijuus sekä reflektio. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 67-69.)

### **2.1 Tieto ja oppiminen**

Tieto on totuttu usein arkisessa puheessa jakamaan teoria- ja käytäntötietoon. Kokemusta ja käytäntöä on pidetty samana asiana. Kokemus on kuitenkin pikemminkin teorian ja käytännön yhteensovittamista kuin vain käytännöllistä tekemistä. Tämä avaa Järvisen, Koiviston ja Poikelan (2000, 67) mukaan näkökulman hiljaiseen tietoon, jolla on kasvava merkitys yksilöiden ja ammatillisen osaamisen kehittämisessä. Työyhteisöissä on olennaista oppia havaitsemaan, tuottamaan ja hyödyntämään tietoa niin organisaatioiden sisäisessä kuin välisessäkin kehittämisessä. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 10) Mentorointi voi tarjota yhden mahdollisuuden tiedon ja osaamisen jakamiseen organisaation kesken.

Tieteen filosofiassa tietoa on yleensä lähestytty ”mitä”- tai ”miten”- tiedon erottelun avulla. ”Mitä”-tiedolla viitataan teoreettiseen propositionaalisista teorioista, väittämistä ja tosiasialauseista muodostuvaan tietoon. Tämä tieto voidaan osoittaa tieteellisesti paikkansapitäväksi. ”Miten”-tiedolla puolestaan viitataan proseduraaliseen tietoon, joka voi olla käytännönongelmiin liittyvää toimintaa ja tekemistä. ”Miten”-tieto ohjaa yksilön

ongelmanratkaisun strategioita ja se voidaan erotella käytännön toiminnan kohteeksi ja ajattelun prosessiksi. Tieto voi olla luonteeltaan objektiivista eli yksilöstä riippumatonta, hänen ulkopuolellaan olevaa tietoa. Se voi olla myös subjektiivista eli yksilön sisäistämää ja muodostamaa tietoa. Subjektiivisen tiedon avulla yksilö on yhteydessä ympäröivään todellisuuteen. Teoria ja käytäntö kuvaavat yksilön ulkopuolista maailmaa. Sisäistä maailmaa puolestaan kuvaa kokemus. Kokemustietoa syntyy, kun yksilö yhdistää omassa toiminnassaan teoriaa ja käytäntöä eli ajattelua ja toimintaa. Teoriatieto muuttuu yksilölle merkitykselliseksi vasta prosessoinnin kautta. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 71-72)

Työelämässä asiantuntijan osaaminen ja kokemukseen perustuva tietotaito kehittyvät pitkällisen harjaantumisen tuloksena. Tietotaito kehittyy kun yksilölle merkityksellinen teoria- ja käytäntötieto yhdistyvät kokemustietoon. Ammatillisen kokemuksen ja käytännön kautta hiljaisen kokemukseen perustuvan tiedon osuus kasvaa. Tätä voidaan kutsua osaamiseksi, joka on usein sanatonta ja piilevää ja jota voi olla hankalaa muuttaa näkyvään muotoon. Tämä on myös tyypillistä hoitotyön kontekstissa, jossa ammatillinen osaaminen koostuu monimutkaisesta hoitotieteellisen teoria- ja käytäntötiedon yhdistämisestä. (Berragan 2000, 210; Järvinen, Koivisto ja Poikela 2000, 72-73; Ruohotie 2002, 264)

## ***2.2 Työssä oppimisen informaali, kontekstisidonnainen ja sosiaalinen ulottuvuus***

Oppiminen nähdään yhä useammin koko elämänkaaren mittaisena ja kaikkia kansalaisia koskevana prosessina. Jatkuva oppiminen ja kehittyminen koskee yhä useampia työelämässä mukana olevia. Suomi on koulutusyhteiskunta, jossa on perinteisesti ollut vahva usko formaaliin koulutukseen. Formaalin eli muodollisen koulutuksen piiriin kuuluvat koulutusinstituutioiden tuottamat strukturoidut ja organisoidut koulutuksen muodot. Muodollinen koulutusajattelu on näkynyt myös perinteisessä henkilöstökoulutuksessa, jossa koulutus ja oppiminen on irrotettu työn arjesta. Informaali oppiminen puolestaan määritellään oppimiseksi, jota tapahtuu erilaisissa arkipäivän tilanteissa ja se ei ole systemaattisesti suunniteltua. Tarve uuden oppimiselle nousee kulloinkin eteen tulevista ongelmista, jotka edellyttävät välitöntä ratkaisua. Informaalissa oppimisessa on kyse oppijan oman toiminnan kontekstissa tapahtuvasta oppimisesta, jossa oppiminen perustuu juuri työntekijän ja toimintaympäristön vuorovaikutukseen. Yhteiskunnan nopeat muutokset edellyttävät yhä useammin nopeampaa oppimista ja reagoitua muutokseen kuin mitä

muodollinen koulutus voi tarjota. Lisäksi muodollinen koulutus on usein arkitoiminnasta irrallista, jolloin siirtovaikutus koulutuksesta työhön voi jäädä vähäiseksi. Todelliset työtilanteet edellyttävät kykyä toimia tilanteen vaatimukset huomioiden ja usein toisten työntekijöiden kanssa vuorovaikutuksessa. Muun muassa tämän vuoksi näkökulma työssä oppimiseen on muuttunut ja laajentunut. Perinteisen henkilöstökoulutuksen ohella on huomattu, että itse työ ja työyhteisö tarjoavat monia mahdollisuuksia työntekijän oppimiseen ja kehittymiseen. Työ- ja oppijakeskeinen ajattelutapa on saanut sijaa perinteisen teknisrationaalisen henkilöstökoulutuksen ohella. (Garrick 1998, 15; Kauppi 1996, 52-53; Marsick ja Watkins 1999, 12-13; Sallila ja Vaherva 1998, 7-10; Vaherva 1998; 158-159.)

### **Informaali näkökulma työssä oppimiseen**

Järvisen, Koiviston ja Poikelan (2000, 67.) mukaan oppiminen käsitetään entistä useammin työnä ja työ oppimisena. Informaali työssä oppiminen nähdään *kontekstisidonnaisena*. Kontekstisidonnaisuudella on viitattu monisuuntaiseen prosessiin, jolla tarkoitetaan oppijan omaa toimintaa ja kokemusta, mutta myös oppijan kokemusta muokkaavaa toimintaympäristöä, tilanteita ja taustoja. Konteksti muodostuu toimintatilanteessa vaikuttavista tekijöistä, ympäristön antamista merkityksistä sekä ajallisesta ulottuvuudesta, jotka luovat taustaa ja ennakoivat tulevaa. Riittävän kokemuksen omaava henkilö voi myös muokata kontekstia, jolloin oppiminen ja kehittyminen ovat monisuuntaisia prosesseja. Marsickin ja Watkinsin (2001, 25-26) mukaan informaali oppiminen ei kuitenkaan korvaa, vaan täydentää muodollisen koulutuksen avulla tapahtuvaa oppimista. Myös Vahervan (1999, 100) mukaan formaali ja informaali oppiminen muodostavat toisiaan täydentävän jatkumon. Muodollisella koulutuksella voidaan varmistaa muun muassa pidemmän aikavälin kvalifikaatiovalmiuksia. Informaalin oppimisen keskeisenä funktiona Vaherva (mt.,100) pitää puolestaan jokapäiväisen osaamisen ylläpitoa ja sen uusintamista. Pitkällä aikavälillä kokemus ja osaaminen voivat kumuloitua hiljaiseksi kokemukseen perustuvaksi tiedoksi. Marsickin ja Watkinsin (mt., 25) mukaansa informaali oppiminen voi olla suunniteltua tai suunnittelematonta. Se sisältää myös ennalta arvaamattoman satunnaisoppimisen. Oppiminen on usein tavoitteellista, mutta se ei ole välttämättä kovin strukturoitua. Esimerkkinä tällaisista oppimismenetelmistä he mainitsevat muun muassa juuri mentoroinnin. Oppiminen tapahtuu osana toimintaa kokemuksen kautta.

Oppiminen edellyttää työntekijältä kokemusten tiedostamista ja reflektointia. Refleктоimatonta työtoimintaa tuottaa lähinnä satunnaista oppimista. (Vaherva 1998, 158-162; Hager 1999, 65-66; Billet 1999, 151-152; Marsick ja Watkins 2001, 25-26.) Myös Lave ja Wengerin (1991, 29, 34-35) situationaalisen oppimismallin mukaan oppiminen on sidoksissa siihen sosiaaliseen ympäristöön, tilanteeseen ja aikaan, missä oppiminen tapahtuu ja missä oppimisen tulosta hyödynnetään. Tällöin työssä oppimisessa ja asiantuntijuuden kehittämisessä on kysymys *käytäntöyhteisön* toimintaan (communities of practice) ja kulttuuriin osallistumisesta. Käytäntöyhteisö muodostaa oppimisen rakenteelliset puitteet. Osallistuminen ei ole vain satunnaista osallistumista. Kysymys on aktiivisesta osallistumisesta sosiaalisiin yhteisöihin sekä myös identiteetin rakentamisesta suhteessa näihin yhteisöihin.

### **Sosiokulttuurinen oppimismalli**

Sosiokulttuurisen oppimismallin valossa tarkasteltuna mentoroinnissa korostuu mentorointiin osallistuvien aktiivinen rooli tietoa konstruoivina yksilöinä, eli mielensä tietorakenteiden rakentajina oppimisprosessissa. Vaikka oppiminen on yksilöllistä, johon vaikuttavat oppijan aiemmat kokemukset ja käsitykset, tapahtuu oppiminen ja tiedon rakentaminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kulttuurisessa ympäristössä. (Tynjälä 2000, 148-149) Mentoroinnissa osallistumisella, toimintaympäristöllä, reflektiolla ja sosiaalisella vuorovaikutuksella on suuri merkitys. Mentoroinnissa korostuvat toiminnan kontekstisidonnaisuus ja oppimisen situationaalisuus. Tarve uuden oppimiselle nousee informaalin oppimisen tapaan työntekijän omista arkipäiväisistä ongelmatilanteista. Mentoroinnin sosiaalisen luonteen vuoksi oppimisen perimmäinen lähtökohta ja tarkastelukulma on sosiaalinen. Oppimisessa ei ole tällöin kysymys tietojen saamisesta tai hankkimisesta, vaan osallistumisesta ja kokemuksen hankkimisesta kulttuurisessa ympäristössä yhteistyössä muiden kanssa. Kulttuurisella kontekstilla voidaan tässä tapauksessa ymmärtää työyhteisö ja -ympäristö käytäntöineen ja työvälineineen.

### **Reflektio**

Reflektiolla viitataan yleisemmin yksilön kognitiivisiin prosesseihin kuten muun muassa tiedostamiseen, analysoimiseen, kyseenalaistamiseen sekä vaihtoehtoisten ajattelu- ja toimintamallien etsimiseen. Se on keskeinen oppimiseen, opettamiseen ja ammatilliseen

kehittymiseen liittyvä käsite. Reflektion tavoitteena voi Levanderin (2003, 454) mukaan olla muun muassa uuden tiedon omakohtainen ymmärtäminen, merkitysten havaitseminen, kokemusten ja oman toiminnan käsitteellistäminen tai omien perusperiaatteiden ja käsitysten tarkistaminen. Kysymys on tällöin oppimisesta. Reflektio on tällöin oppimisen työkalu ja ajattelun väline. Psykologisissa näkökulmissa (Ojanen 2006, 73; Ruohotie 2005, 205) reflektio ymmärretään kokemusten syvällisenä pohdintana. Reflektion avulla määrittelemme mitä kokemuksessa oikeastaan tapahtuu, mitä se tarkoittaa ja kuinka siihen tulee reagoida. Prosessoinnin avulla voimme antaa kokemuksille merkityksiä sekä johtaa niistä toimintaa koskevia johtopäätöksiä. Aikuisten oppimisessa juuri kokemusta pidetään merkittävänä tekijänä oppimisen kannalta. Aikuisen aikaisemmat kokemukset muodostavat laajan tieto- ja kokemusvaraston. Tämä auttaa orientoitumaan erilaisiin toimintatilanteisiin ja selviytymään uusista tehtävistä. Jarvisin (1994, 149) mukaan oppiminen on aina kokemuksen muuntautumisosprosessi, joka on kytköksissä vallitsevaan sosiokulttuuriseen ympäristöön. Ruohotien (1997, 47) mukaan kokemus on oppimisen ja kehittymisen raaka-aine. Molemmat korostavat Marsickin ja Watkinsin (2001; 29) tapaan, että itse kokemus ei kuitenkaan riitä. Kokemukseen on liitettävä merkitys. Se, millaisen merkityksen kokemus saa, vaikuttaa oppimiseen

### ***Kokemuksellinen oppiminen***

Kolbin (1984, 12-13) kokemuksellisen oppimisen malli pohjautuu Deweyn, Lewinin ja Piagetin oppimisteorioihin. Yhteistä näille teorioille on, että ne painottavat oppijan itseohjautuvuutta. Näissä traditioissa kokemuksella on keskeinen rooli oppimisprosessissa. Kokemuksellisen oppimisen malli tarjoaa viitekehyksen oppimiselle, jota tapahtuu kaikilla elämän osa-alueilla. Kolb on havainnollistanut kokemukseen perustuvaa oppimista neljästä vaiheesta koostuvana syklisenä prosessina. Prosessin ensimmäinen vaihe muodostuu yleensä käytännön ongelmasta, jostakin omakohtaisesta kokemuksesta, johon ei löydy välitöntä ratkaisua. Toisessa vaiheessa kokemusta tutkitaan reflektoiden. Yksilö joutuu tutkimaan omia merkityssuhteitaan ja etsimään tietoa, jota hänellä ei vielä ole. Kokemuksen tutkimisessa on kysymys uusien ymmärryssuhteiden avautumisesta. Reflektoinnissa on Kolbin syklin mukaan kysymys myös ihmisen sisäisen toiminnan eli ajattelun, ja ulkoisen toiminnan eli tekemisen välisestä muuntelusta. Tavoitteena on muuttaa ymmärrys käsitteelliseen muotoon. Tällöin kokemus on mahdollista jakaa muiden kanssa. Kokemuksellisen oppimisen ydin ei ole niinkään

lähtökohtana oleva kokemus, vaan se kokemus, joka syntyy oppimisprosessin tuloksena. Omakohtainen kokemus, sen pohtiminen ja käsitteellistäminen sekä aktiivinen toiminta muodostavat jatkuvasti kehittyvän ja uusiutuvan oppimisprosessin syklin. (Järvinen, Koivisto, Poikela 2000, 88-90; Kolb 1984, 3-4, 40-43; Ojanen 2006, 107-109.)

### **2.3 Mentorointi – oppimista ja asiantuntijuuden kehittämistä lähikehityksen vyöhykkeellä**

Lev Vygotskin kulttuurihistoriallisen oppimismallin mukaan oppimisen lähtökohdat liittyvät sosiaalisen vuorovaikutukseen sekä kielen ja ajattelun väliseen yhteyteen. Vygotskin paljon lainattu ja edelleen kehitelty oppimista kuvaava käsite on *lähikehityksen vyöhyke* (Zone of Proximal Development). Lähikehityksen vyöhyke tarjoaa käyttökelpoisen viitekehityksen mentoroinnin ja työssä oppimisen tarkasteluun. Vygotsky tarkoittaa tällä vyöhykkeellä tiedollisen toiminnan aluetta tai tasoa, jolla oppija pystyy toimimaan pätevän ohjaajan tuen avulla, mutta ei itsenäisesti. Työelämässä lähikehityksen vyöhykkeen voisi nähdä alueena yksittäisen työntekijän ja vallitsevan toimintatavan, ja saavutettavissa olevan kehittyneemmän toimintatavan välillä. Yksilön lähikehityksen vyöhykkeet tulevat esiin, kun yksilö ikään kuin ylittää itsensä toimiessaan työtoverin tai ryhmän kanssa. Tällöin oppiminen on sosiaalisesti välittyntä. Yksilö sisäistää omaan ajatteluunsa sosiaalisen vuorovaikutuksen välittämää ja siinä syntyvää tietoa. Oppiminen nähdään osallistuvana toimintana. Vygotskyn mukaan opetuksen olisi suuntauduttava lähikehityksen vyöhykkeelle ja tätä vyöhykettä olisi pyrittävä laajentamaan. (Engeström 2004, 13, 119; Säljö 2001, 119-120; Tynjälä 2000, 48-49.)

Mentoroinnin erilaisia malleja tarkasteltaessa niissä korostuu sosiaalinen vuorovaikutus tietyssä toimintaympäristössä kokeneen mentorin ja kokemattomamman aktorin välillä. Vuorovaikutuksen välineenä on yhteinen kieli. Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeen viitekehityksestä tarkasteltuna mentorointi voi edistää oppimista ja osaamisen kehittymistä lähikehityksen vyöhykkeellä. Mentori voi toimia niin sanottujen rakennustelineiden rakentajana, jotka auttavat aktoria tavoittelemaan syvempää ymmärrystä ja tiedonrakentelua. Tämän tuloksena oppiminen voi avartaa työntekijän toiminnan piiriä ja mahdollisuuksia. Aloittelevien sairaanhoitajien sosialisointiprosessin ja mentorointiohjelman tutkimukset (Beecroft, Santner, Lacy, Kunzman & Dorey 2006, 736-



747; Evans 2001, 33-38.) osoittavat, että vastavalmistuneilla sairaanhoitajilla on teoreettiset valmiudet työhön. Heillä on käsitteellistä ja faktuaalista tietoa alan käsitteistä sekä teorioista. Nämä pitävät sisällään myös proseduraalisen tiedon alan erilaista työskentelymenetelmistä. Kokeneemmillä sairaanhoitajilla on käsitteellisen tiedon lisäksi myös strategista tietoa, joka ohjaa heidän ongelmanratkaisuprosesseja jokapäiväisessä työssä. Todellinen työn oppiminen ja ammatillisen pätevyyden kehittyminen tapahtuvat osallistumalla yhteiseen toimintaympäristöön kokeneempien hoitajien ohjauksessa, jossa sosiaalisella vuorovaikutuksessa ja reflektoinnilla on merkittävä osuus. Vastavalmistuneiden sairaanhoitajien toiveena oli saada opetella uutta ammattia ja roolia kokeneemman henkilön ohjauksessa, jolloin oppimisen ja asiantuntijuuden kehittymisen sekä ammatillisen sosialisointin voi nähdä tapahtuvan juuri lähikehityksen vyöhykkeellä. Oppimisen lähikehityksen vyöhykemallia on kritisoitu muun muassa siitä, että osaavamman tuki saattaa toimia päinvastoin aiheuttamalla riippuvuutta itsenäisen oppimisen sijaan. Tämä kannattanee huomioida myös mentoroinnissa. (Tynjälä 2000, 34-135, 138-139.) Engeström (2004, 13) kirjoittaa ekspansiivisesta oppimisesta, jolloin on kysymys annetun toimintalogiikan kyseenalaistamisesta ja sen radikaalista laajentamisesta. Tällöin oppiminen avartaa toiminnan piiriä ja mahdollisuuksia uudelle tasolle.

Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2002; 143, 77-87) kuvaavat asiantuntijuuden kehittymistä asteittain syvenevänä ongelmaratkaisuprosessina, joka vaatii työskentelyä tietojen ja taitojen ylärajoilla sekä oman tietämyksensä tietoista syventämistä. Asiantuntijuuden kehittymisen tunnusmerkkejä ovat muun muassa tietoinen pyrkimys uuden oppimiseen, vaikeampien ja haasteellisempien ongelmien etsimiseen sekä pyrkimys oman alansa ongelmien ja tiedon hahmottamiseen entistä syvemmällä tasolla. Heidän lähtökohtansa on kognitiivisessa psykologiassa. He puhuvat sosiaalisesti hajautetusta tai jaetusta kognitiosta, jonka mukaan ihmisen älyllistä toimintaa ei voida kuvata vain yksilöllisenä prosessina. Nykyisin omien tietojen ja taitojen ohella älykkään toiminnan rinnalla voimavarana toimivat verkostot ja ongelmanratkaisua tukevat ajattelun työvälineet. Näitä voivat olla muun muassa työyhteisön muut jäsenet, tietotekniikka tai vaikkapa kirjallisuus. Toiminta yhteistyössä muiden kanssa voi lisätä oleellisesti älyllistä suorituskäkyä. Heidän mukaansa asiantuntijuus kehittyy parhaiten eritasoisten asiantuntijoiden yhteistyössä. Tällaisen yhteistyön etuna on se, että ryhmä voi toteuttaa tehtävänsä ja samalla ohjata aloittelijoita. Lisäksi noviisien ja asiantuntijoiden laadullisesti

erilainen osaaminen ja tietämys auttavat havaitsemaan ja tunnistamaan mahdollisia virheitä. Ryhmässä omat ajatukset on pystyttävä perustelemaan. Tämä edellyttää ajatusten jatkuvaa organisoimista sekä niiden tietoisiksi muuntamista. Näyttäisi siltä, että asiantuntijuuden kehitystä tukee parhaiten yhteisö, joka asettaa yksilölle asteittain kasvavia vaatimuksia. Asteittain kasvavat vaatimukset edellyttävät myös tuen antamista noviiseille. Tästäkin näkökulmasta tarkasteltuna oppimista ja asiantuntijuuden kehittymistä voidaan pitää kulttuuriin kasvamisen prosessina. Mikäli ajatus oppimisen situationaalisuudesta ja kontekstisidonnaisuudesta hyväksytään, on asiantuntijuuden kehitys mahdollista vain osallistumalla aitoihin asiantuntijan käytäntöihin. (mt., 143-146, 151-152.)

Tikkamäki (2006, 331) on tutkinut väitöskirjassaan työprosesseihin kytkeytyvää työssä oppimista muun muassa hoitotyön kontekstissa. Tutkimuksen mukaan hoitotyö tarjosi monia oppimisen mahdollisuuksia. Työssä oppimista edistäviksi tekijöiksi osoittautuivat

- työhön ja kehittämistoimintaan osallistuminen ja osallistumisen mahdollistaminen
- osallistumis- ja oppimisprosesseihin sitoutuminen ja niiden tukeminen
- osallistumisen reflektointi ja reflektiivisiä prosesseja palvelevien käytäntöjen luominen.

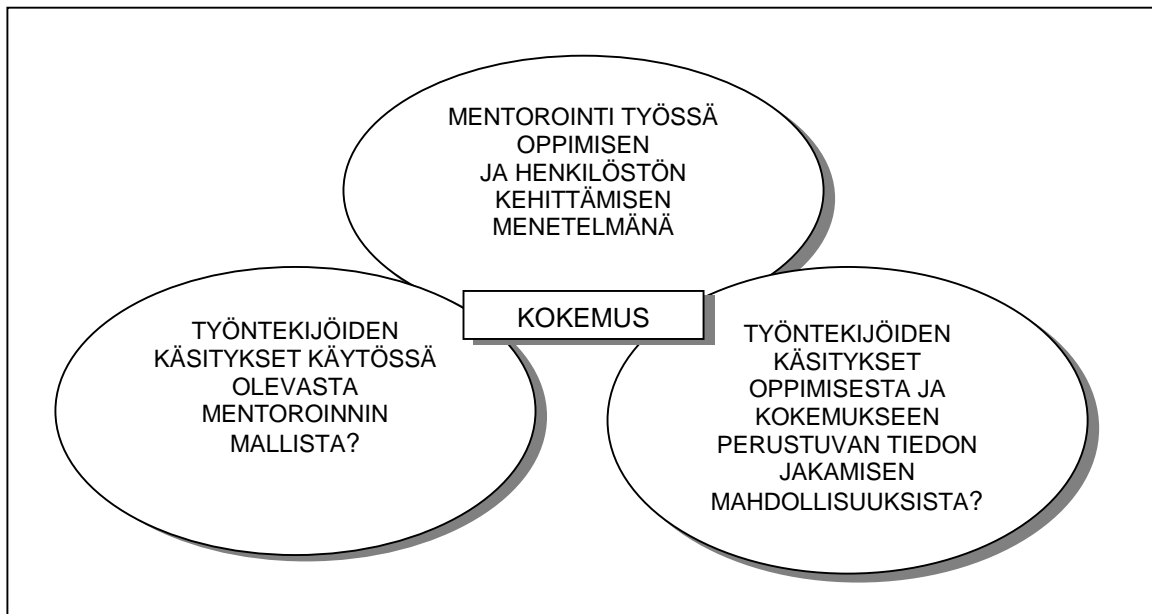
Mentorointi voi parhaimmillaan edistää tietoisesti yhteisöllistä tiedonrakentelua ja asiantuntijuuden jakamista. Mentoroinnilla voidaan luoda puitteet ja mahdollisuudet osallistumiselle sekä asteittain etenevälle asiantuntijuuden kehittymiselle ja oppimiselle. Mentorointiparit voivat toimia toistensa ajatusten peleinä. Tällöin mentorointi voi toimia Tikkamäen (mt.,331) kuvaamana reflektiivisiä prosesseja palvelevana käytäntönä, joka voi samalla edistää tietoisuutta oman oppimisen ja kehittymisen mahdollisuuksista. Toisaalta mentoroinnilla voidaan mahdollistaa myös kehittämistoimintaan osallistuminen. Tämä voi parantaa myös jatkossa osallistumisen mahdollisuuksia asiantuntemuksen kehittymisen myötä. Toisaalta on myös muistettava, että kaikki työntekijät eivät ole halukkaita tai kykeneviä itsenäiseen tai itseohjautuvaan työskentelyyn. Tikkamäen (mt.,331-332) tutkimuksen mukaan erilaisiin työtehtäviin sekä kehittämishankkeisiin osallistumisen mahdollistaminen ja organisaation tuki vaikuttavat yksilön osallistumishalukkuuteen ja sitoutumiseen. Osallistumishalukkuuden lisäksi työssä oppiminen edellyttää työntekijältä

itseohjautuvuutta ja reflektiivisiä taitoja. Myös organisaation rakenteet voivat estää tasa-arvoisen ja osallistavan kehittämistoiminnan toteutumisen. (Vaherva 1999, 100-101.)

### **3 Tutkimuksen toteutus ja metodologiset ratkaisut**

Seuraavassa kappaleessa esittelen tutkimuksen toteutuksen ja tutkimuskysymykset. Samalla käsittelen fenomenografista laadullista tutkimusotetta suhteessa tutkimuskysymyksiin ja -tehtävään. Esittelen myös käyttämäni tutkimusmenetelmät, aineistonkeruun tavat ja analyysimenetelmän.

Tutkimuksen teoreettisessa tarkastelussa olen pyrkinyt kuvamaan sekä mentoroinnin että työssä oppimisen ilmiöitä sekä niitä ulottuvuuksia, joilla ne liittyvät toisiinsa. Tutkimuksen teoreettisessa osuudessa on kysymys oppimisen ja kehittymisen tarkastelusta työyhteisössä, jossa mentorointia hyödynnetään henkilöstön osaamisen kehittämisen ja työssä oppimisen menetelmänä. Mentorointia tarkastellaan työssä oppimisen ja kehittymisen informaalin, kontekstisidonnaisen ja sosiaalisen ulottuvuuden näkökulmasta, jolloin työssä oppiminen kietoutuu osaksi työn prosesseja. Mentoroinnin eurooppalaisen suuntauksen keskeisempiä tavoitteita ovat ammatillinen kehittyminen, sosialisatio, osaamisen ja asiantuntijuuden jakaminen ja sekä reflektiivisen työkäytännön tukeminen vertaistuen lähtökohdista. Ammatillisen kasvun ja kehittymisen kautta tavoitellaan työntekijöiden osallistumisen mahdollisuuksien laajentamista ja työhön sitoutumista. Tavoitteena on myös työtyytyväisyyden lisääminen. Kuvio 3. tiivistää tämän tämän tutkimuksen tutkimusasetelman.



Kuvio 3. Tutkimusasetelma

### 3.1 Tutkimuksen toteutus

Tutkimus on toteutettu pirkanmaalaisen sairaalan leikkaus- ja anestesiatoiminnan vastuualueeseen kuuluvalla kirurgian leikkausosastolla. Olen ollut mukana mentorointipilotissa tutkijan, enkä osallistunut pilotin käytännön toteutuksen suunnitteluun.

Leikkausosasto, jossa pilotti toteutetaan, toimii ympäri vuorokauden. Puolet potilaista tulevat suunnitellusti leikkaukseen ja puolet tulevat päivystyksestä. Toimenpiteiden kesto vaihtelee puolesta tunnista vuorokauteen. Osastolla työskentelee noin viisikymmentä perioperatiivisen koulutuksen saanutta sairaanhoitajaa, jotka toimivat leikkauksissa instrumenttihoitajina tai valvovina hoitajina. Lisäksi osastolla työskentelee kahdeksan lääkintävahtimestaria, jotka kuuluvat hallinnollisesti samaan yksikköön. Lääkintävahtimestarit työskentelevät leikkaussaleissa osana leikkaustiimiä. Perioperatiivinen hoitotyö on leikkauspotilaan hoitoa ennen leikkausta, leikkauksen aikana ja leikkauksen jälkeen. Sairaanhoitajat on jaettu kahteen toiminnalliseen tiimiin: tules-tiimiin ja pehmyt-tiimiin. Kirurgian leikkausosastolla palvellaan monen erikoisalan potilaita. Tules-alueeseen kuuluvat ortopedia, käsikirurgia, plastiikkakirurgia sekä lasten skolioosileikkaukset. Pehmyttiimin vastuualueeseen kuuluvat puolestaan verisuonikirurgia, gastrokirurgia, urologia ja lasten leikkaukset. Osastolla tehdään kolmivuorotyötä. Tämän

vuoksi päivystysvuoroja tekevän hoitajan tulee osata tarvittaessa työskennellä myös toisen tiimin vastuualueeseen kuuluvissa leikkauksissa, sekä hätätilanteissa myös sydänpotilaiden toimenpiteiden alkuvaiheissa. Kirurgian leikkausosastolta välitetään sairaanhoitajia tarpeen vaatiessa myös lyhytkirurgiselle osastolle, naistentautien-, korva- nenä- ja suu sekä silmätautien leikkausosastoille. Kirurgian leikkausosastolla työskentelevän sairaanhoitajan työnkuvaan kuuluu leikkaussalityöskentelyn lisäksi paljon muita tehtäviä. Kirurgian leikkausosastolla työskentelevän perioperatiivisen sairaanhoitajan työhön perehtyminen vie aikaa. Kaikkien erikoisalojen hallinta siten, että sairaanhoitaja on valmis työskentelemään esimerkiksi yövuorossa oman tiiminsä edustajana, kestää noin kaksi vuotta. Työskenteleminen päivystysvuoroissa edellyttää työhön perehdytyksen tai ristiintyöskentelyn toisessa tiimissä. Kirurgian leikkausosastolla sairaanhoitajan työn kokonaisvaltainen hallinta vaatii koulutuksen lisäksi usean vuoden työkokemuksen.

Mentorointipilotin idea syntyi osaston kehittämistyöstä vastaavan osastonhoitajan esimieskoulutuksen lopputyöstä. Osastonhoitaja valitsi aiheekseen mentoroinnin. Hänen tavoitteenaan oli suunnitella ja toteuttaa mentorointipilotti omalla osastollaan. Pilotin avulla on tarkoitus selvittää, kuinka mentorointi kehittämismenetelmänä sopii osaston kontekstiin ja millaisia hyötyjä menetelmällä voidaan saavuttaa. Osastonhoitaja on suunnitellut mentoroinnin toteutuksen ja aikataulun (Taulukko 4). Tämä on vaatinut runsaasti suunnittelutyötä, sillä mentoroinnin vaatiman ajan sovittaminen osaston arkeen ja työvuorolistoille ei ole helppo tehtävä. Pilotti aloitettiin marraskuussa 2007 ja se päättyi lokakuussa 2008 osastonhoitajan tekemään loppuarviointiin. Osastonhoitaja tiedusteli avoimesti henkilöstöltä halukkuutta osallistumiseen ja mentori-aktoripareja muodostui lopulta neljä. Parien muodostuksesta käytiin keskustelua ja aktorit päätyivät valitsemaan mentorinsa henkilökohtaisesti kysymällä. Ainostaan yhden aktorin kohdalla osastonhoitaja valitsi parin. Työntekijä oli osastolla uusi ja hän oli halunnut osastonhoitajan tekevän valinnan puolestaan. Aktorit ovat aloittelevia sairaanhoitajia, joilla oli pilotin alkaessa työkokemusta yhdestä viiteen vuotta. Mentorit ovat puolestaan pitkän uran tehneitä kokeneita leikkaussalityöhön erikoistuneita perioperatiivisia sairaanhoitajia. Mentoreilla on alan työkokemusta 11, 17, 23 ja 24 vuotta.

Pilotin aikana osastonhoitaja järjestää yhteensä seitsemän yhteistä teematapaamista, joista kaksi on varattu väli-, ja loppuarviointia varten. Muissa tapaamisissa käsitellään

erilaisia mentorointiin liittyviä teemoja, esimerkiksi mentoroinnin aloittamiseen liittyviä asioita, tavoitteita, rooleja ja haasteita. Teematapaamiset kestivät tunnin kerrallaan. Osallistujille järjestettiin myös perehdytystilaisuus. He ovat saaneet luettavakseen mentorointiin liittyviä artikkeleita, jotka käsittelivät muun muassa aikaisempia sosiaali- ja terveysalan mentorointikokeiluja sekä mentoroinnin tavoitteita ja toteutusmalleja. Lisäksi tutustuttiin mentorin ja aktorin rooleja käsitteleviin artikkeleihin. Artikkeleiden tarkoituksena on syventää osallistujien tietoisuutta mentoroinnista ja sen tavoitteista. Pilotin aikana parit tapaavat toisiaan kahden viikon välein noin tunnin. Mentorointisopimuksen tehtävänä on selkiyttää parin tavoitteita ja sopia yhteisistä pelisäännöistä. Osastonhoitaja toimii mentoroinnin koordinaattorina ja yhdyshenkilönä. Olen tutkijana saanut olla alusta alkaen mukana seuraamassa pilotin käytännön toteutumista. Osallistuin myös teematapaamisiin. Teematapaamiset, keskustelut osastonhoitajan ja henkilöstön kanssa olivat antoisia. Ne avasivat tutkijan käsityksiä hoitotyön ja tutkimuksen toimintaympäristöstä.

<b><i>Mentorointipilotin aikataulu</i></b>
Aloitustapaaminen ja perehdytys 2.11.2007
Teematapaaminen 30.11.2007
Väliarviointitapaaminen 1.2.2008
Teematapaaminen 22.2.2008
Teematapaaminen 5.5.2008
Teematapaaminen 5.9.2008
Loppuarviointitapaaminen 3.10.2008

Taulukko 4 . Mentorointipilotin aikataulu

### **3.2 Tutkimusmenetelmälliset ratkaisut**

#### **Fenomenografinen tutkimusote**

Heikkinen, Huttunen, Niqlas ja Tynjälä (2005, 348) ovat esittäneet kartan kasvatustieteen maastosta sekä tieteenfilosofian ja metodologian suhteesta. Tällä kartalla fenomenografinen tutkimus paikantuu kartan kvalitatiivisen tutkimuksen maastoon. Kartalla liikuttaessa fenomenografian taustafilosofiaksi voidaan tunnistaa fenomenologia, jonka ontologisiin ja epistemologisiin lähtökohtiin fenomenografia on käyttämiensä käsitteiden kautta kiinnittynyt. Tiedon käsityksen kokoavana käsitteenä voidaan pitää konstruktivismia.

Tällöin todellisuuden ja tiedon tutkimuksessa on lähdettävä liikkeelle siitä, kuinka ihmiset todellisuuden ja tiedon vuorovaikutuksessa rakentavat. Todellisuutta tuotetaan kielen kautta merkityksistä neuvottelemalla. Sekä fenomenologiassa että fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita ilmiöiden rakenteiden paljastamisesta. Ilmiöt voidaan kokea eri tavoin, jolloin niistä syntyy myös erilaisia käsityksiä. Tutkimuksen kohteena on kokemus- ja elämismaailma ja siitä syntyneet käsitykset. Lähtökohtaisesti nähdään, että on olemassa yksi maailma ja todellisuus, joka voidaan kokea ja ymmärtää eri tavoin. Keskeistä on se, että maailmaa tulkitaan kokemuksen kautta. Ihmisellä on tapana selittää koettuja asioita itselleen. Ihminen muodostaa itselleen merkityksellisiä ajatusrakennelmia, joiden varassa hän toimii ja tekee ratkaisuja. Tämän vuoksi todellisuutta kannattaa tutkia ihmisten kokemuksista muodostuneiden käsitysten kautta, joita ihmiset voivat kielen keinoin ilmaista. Elämismaailmaa tarkastellaan ulkopuolisen tarkkailijan näkökulmasta, jolloin kuvaukset näistä käsityksistä eivät voi olla koskaan lopullisia. Fenomenologia on kuitenkin filosofinen suuntaus, jota fenomenografia ei ole. Fenomenografian alkuperä puolestaan yhdistyy käytäntöön ja pedagogiseen traditioon. (Niikko 2003, 12-16, 44.) Pedagogisesta traditiosta sekä myös fenomenografian nykyaikaisesta käytöstä ovat esimerkkinä lukuiset kasvatustieteelliset tutkimukset, joissa fenomenografisen tutkimuksen kohde liittyy oppimisen tai opettamisen ilmiöihin ja niiden kuvaamiseen. (kts. Marton 1982; Rissanen, 2003; Roisko 2007.)

Fenomenografian lähtökohtana on ajatus siitä, että ihmisillä on hyvinkin erilaisia ja toisistaan poikkeavia käsityksiä kulloinkin tutkittavasta asiasta. Fenomenografia on tutkimussuuntaus, jossa keskitytään käsitysten erojen tutkimiseen. Tutkimussuuntauksen pääasiallinen tavoite on jäsentää ihmisten käsityksiä arkitodellisuudesta sellaisenaan kuin tutkittavat ne ymmärtävät. Arkikokemuksen ymmärtäminen on tutkimukseni tiedon intressi. Fenomenografia on kiinnostunut siitä, kuinka jokin asia tai ilmiö ilmenee jollekin. (Häkkinen 1996, 6-8; Niikko 2003, 15-16, 44.) Tutkimuksessani olen kiinnostunut siitä, kuinka mentorointi ilmenee hoitotyöntekijöille hoitotyön kontekstissa. Tutkimustehtäväni on kuvata mentorointipilotista saatuja kokemuksia ja käsityksiä heidän näkökulmastaan. Kiinnostukseni kohteena on tutkia mentorointia ammatillisen kehittymisen ja työhön sosiaalistumisen menetelmänä. Tutkimuksessani pyrin kuvaamaan hyvien käytäntöjen, kokemukseen perustuvan tiedon ja asiantuntemuksen jakamisen mahdollisuuksia mentoroinnin avulla. *Mitä on tehty ja kuinka se on koettu?* Työntekijöiden arkikokemus ja näiden käsitysten esiintuominen on merkityksellistä työssä oppimisen ja osaamisen

kehittämisen näkökulmasta. Tämä voi laajentaa ymmärrystä mentoroinnista työssä oppimisen ja kehittymisen menetelmänä. Kuinka mentorointi voidaan järjestää ja mitä hyötyä siitä mahdollisesti on hoitotyöntekijöille.

Teoreettisessa osuudessa olen pyrkinyt hahmottamaan työssä oppimisen ja mentoroinnin ilmiöitä. Fenomenografiassa tutkittavien ilmiöiden sekä elämismaailman ymmärtäminen toimivat tutkimuksen lähtökohtana. Yksilöiden elämismaailma ei kuitenkaan ole tutkimuksen kohde, vaan yksilöiden käsitykset tästä elämismaailmasta uudelleen kontekstualisoituina aineistossa eli oppimispäiväkirjoissa, haastatteluissa ja lopulta tutkijan kirjoittamana tutkimustuloksina. Tutkijana haluan tuoda esille, että käsitykseni hoitotyöstä ja hoitotyön kontekstista rajoittuu teoreettisen tarkastelun lisäksi sairaalavierailuihin, keskusteluihin ja ryhmähaastatteluihin hoitotyöntekijöiden kanssa.

Fenomenografiassa intentionalisuudella viitataan siihen, että ihminen on aina tietoinen jostakin ja jollakin tavalla. Ihminen on siis suuntautunut aina jollakin tavalla jotakin kohtaan. Kokeminen on aina kokemusta jostakin. Tutkimuksessa kokemukset kuvataan siten, kuinka tietty joukko on ne kokenut. Tutkimustulokset ovat kuvausta kollektiivisella tasolla. Täydellistä ja pysyvää kuvausta todellisuudesta ei voida saavuttaa, koska ei ole olemassa yleistä ja yhteistä käsitystä todellisuudesta. Ihmiset tulkitsevat, käsittävät ja kuvailevat todellisuutta erilaisista lähtökohdista käsin. Lisäksi ihmisten käsitykset ovat dynaamisia ja kontekstisidonnaisia, jotka saavat merkityksen tietyssä ajassa ja paikassa. Paitsi tutkittavilla, myös tutkijalla on omat tavat kokea ja tulkita ympäröivää maailmaa sekä myös tutkimusaineistoa. Häkkinen (1996, 48) kysyy kuinka luotettavasti tutkimustuloksena muodostetut kategoriat lopulta kuvaavat tutkittavien ajatusmaailmaa? Vaikka tutkijana liitänkin tutkimustuloksina luomani käsityskategoriat empiriaan tutkimusaineiston avulla, ovat ne kuitenkin viime kädessä tutkijan muodostamia. Merkitykset ovat intersubjektiivisia. Tehtäväni ei ole arvottaa tutkittavien käsityksiä oikeiksi tai vääriksi, vaan muodostaa näistä käsityksistä erilaisia kategorioita ja pyrkiä tavoittamaan tutkittavieni laadullisesti erilaiset tavat kokea, käsittää, tulkita ja ymmärtää mentoroinnin ja työssä oppimisen ilmiöitä. Ilmiöiden kuvaus on tällöin epäsuoraa ja se tapahtuu niin kutsutusta toisen asteen näkökulmasta. Fenomenografian vahvuutena voidaan pitää oppijälhtöistä näkökulmaa, joka huomioi oppimisen ja oppimistulosten kulttuurisen kontekstin. Tämä on oman tutkimukseni kannalta merkityksellistä, koska käsittelen työssä oppimista ja kehittymistä kontekstisidonnaisena, informaalina ja sosiaaliseen toimintaan kytkeytyneenä. (Ahonen



1996, 123-124; Häkkinen 1996, 11-12, 32; Niikko 2003, 12, 49; Metsämuuronen 2003, 175; Rissanen 2006.)

## **Tutkimuskysymykset**

1. Millaisia käsityksiä hoitotyöntekijöillä on mentoroinnista ja mentorointiin osallistumisesta?

1.1 Millaisena kehittämismenetelmä koetaan yleensä Kirurgian leikkausosaston kontekstissa?

2. Käsitykset toteutuksen järjestelyistä? Saatiinko tarvittava ohjeistus ja riittävästi tietoa menetelmästä?

2.1 Mikä oli hyvää/parannettavaa pilotin toteutuksessa?

2.2 Mitä olisi hyvä tehdä toisin? Miten?

2.3 Mitkä asiat edistivät mentoroinnin onnistumista?

3. Oppimiskokemukset ja kokemukseen perustuvan tiedon ja asiantuntijuuden jakaminen?

3.1. Millaisia oppimiskokemuksia mentorointiin liittyy? Mitä opittiin jos opittiin?

### **3.3 Aineiston hankinta ja analyysi**

Laadulliselle tutkimukselle tekstit ovat tyypillistä aineistoa. Erilaisista teksteistä esimerkkinä ovat muun muassa haastattelut ja havainnoinnit tai tutkijasta riippumattomat päiväkirjat, elämäkerrat tai vaikkapa kirjeet. (Eskola ja Suoranta 2005, 15) Tämän tutkimuksen aineistona on käytetty ryhmähaastattelusta ja oppimispäiväkirjoista saatua tekstiaineistoa. Kirjoittaminen ja puhuminen eli ajatusmaailman kielellistäminen, on yksi laadullisen tutkimuksen kulmakivistä. Mikä merkitys kielellä on tämän tutkimuksen yhteydessä? Eskola ja Suoranta (2000, 140-141) selvittävät Potteria ja Wethrelliä (1987) mukailten, ettei kieli kuvaa todellisuutta neutraalisti. Kieli itsessään on sosiaalisen todellisuuden tuote, joka samanaikaisesti tuottaa ja uusintaa todellisuutta. Kieli ei kuvaa kohdettaan objektiivisesti, vaan se synnyttää käyttäjänsä näkemyksen mukaisen kuvan kohteestaan. Kieltä käytetään rakentamaan jokin versio todellisuudesta. Kieli ei ole pelkästään sidonnainen paikkaan ja aikaan. Se on sidonnainen myös sen käyttäjään, yksittäisiin tilanteisiin ja konteksteihin. Kieli on ajattelun ja sen ilmaisun väline (Ahonen,

1994, 121). Vaikka tutkimukseni kohteena ei ole kieli vaan käsitykset toiminnasta, tutkimuskohteeni näyttäytyy kielen keinoin, ja jota tutkijana kuvaan sen avulla. Näkökulma kieleen sosiaalisten todellisuuksien rakentajana on nähdäkseni merkittävä asia tekstiaineistoja tulkittaessa, sillä se vaikuttaa tutkimustulosten analyysin taustalla. Tutkimusaineistoni koostuu oppimispäiväkirjoista ja kahdesta ryhmähaastattelusta. Oppimispäiväkirjat ja ryhmähaastattelut ovat tutkimuskysymysten, tutkittavan ilmiön sekä valitun metodin kannalta mielekkäitä aineistonkeruuntapoja. Niiden avulla tutkittavat ovat saaneet itse kirjoittaa ja kertoa kokemuksista syntyneistä käsityksistä omin sanoin.

## **Oppimispäiväkirjat**

Tynjälän (2000, 179-180) mukaan oppimispäiväkirja on opiskelijan henkilökohtainen reflektiivisen ajattelun apuväline. Olennaista oppimispäiväkirjan kirjoittamisessa on sen prosessiluonteen ja reflektion korostuminen. Viskari (2002, 73,97) kirjoittaa, että jokainen ihminen on ainutlaatuisella tavalla suhteessa todellisuuteen erilaisten merkityssuhteiden kautta. Näiden merkityssuhteiden verkoston avulla ihminen voi kokea ja tulkita todellisuutta sekä itseään esimerkiksi juuri oppijana tai kirjoittajana. Merkityssuhteet eivät ole staattisia vaan ne jäsentyvät ja uusiutuvat, jolloin myös ihminen voidaan nähdä jatkuvasti oppivana ja kykenevänä muuttamaan omaa kokemusmaailmaansa. Oppimispäiväkirjassa opiskelijan tehtävänä on pohtia opittavia asioita ja merkityssuhteita sekä niille antamia merkityksiä omasta näkökulmastaan kriittisesti ja analyttisesti: Miten asian ymmärrän, mitä ajatuksia minussa on herännyt, mistä olen eri mieltä ja niin edelleen. Opiskelija voi kirjata oppimispäiväkirjaan myös emotionaalisia kokemuksia. Se voi siis sisältää yleistietoja, kokemuksia, käsityksiä ja tunteita.

Kirjoittaminen on tärkeä ajattelun apuväline, jonka avulla omia merkityssuhteita on mahdollista uudelleen jäsentää ja muokata. Kirjoittaminen on paitsi keino ilmaista ja tallentaa tietoja, ajatuksia ja tunteita, se voi toimia myös ajattelua ja oppimista edistävänä ja tuottavana toimintana. Kirjoittaminen on hyvä tapa kehittää ajattelua, sillä sen avulla ajatukset voidaan tehdä näkyviksi. Kirjoittaminen voi paljastaa kirjoittajalle hänen omien ajatustensa kehittämiskohteet, kuten esimerkiksi ajatusten epämääräisyydet. Se voi auttaa virheellisten käsitysten korjaamisessa. Toisaalta kirjoittaessa myös itse ajatteluprosessissa voi tapahtua kehittymistä. Kun opiskelija kirjoittaa opiskeltavista asioista oppimispäiväkirjaan omin sanoin, tarjoaa kirjoittaminen hänelle mahdollisuuden

prosessoida ja analysoida asioita syvällisemmin kuin esimerkiksi muistiinpanoja lukiessaan. Oppimispäiväkirjan kirjoittamisessa keskeisenä tavoitteena onkin juuri pyrkimys omin sanoin kirjoittamiseen. Henkilökohtaisen näkemyksen muodostaminen voi auttaa asioiden muistamisessa ja ymmärtämisessä. Kirjoittamalla ja refleктоimalla oppijalle tarjoutuu mahdollisuus ohjata ja ottaa vastuu omasta oppimisestaan. Kirjoittajalla on parhaimmillaan mahdollisuus oppia omasta oppimisestaan. Refleктоiva kirjoittaminen voi auttaa opiskelijaa tiedostamaan sekä metakognitiivisia että refleктоivisia prosesseja. Metakognitiota voidaan pitää reflektion yläkäsitteenä. Refleктоio toimii ikään kuin linkkinä tietojen ja itsesäätelyprosessin välillä. (Lindblom-Yläne ja Nevgi, 2003, 310.)

Reflektion tavoitteena voi Levanderin (2003, 454) mukaan olla muun muassa uuden tiedon omakohtainen ymmärtäminen, merkitysten havaitseminen, kokemusten ja oman toiminnan käsitteellistäminen tai omien peruseriaatteiden ja käsitysten tarkistaminen. Kysymys on tällöin oppimisesta. Refleктоio on tällöin oppimisen työkalu ja ajattelun väline. Tällainen ajattelu on linjassa konstruktivisen oppimisajattelun kanssa, johon tutkimukseni teoreettinen osuus perustuu. Siinä korostuu oppimisen prosessiluonne, tiedon sosiaalinen rakentaminen, itseohjautuvuus sekä kokemuksesta oppiminen. Refleктоiva toiminta on noussut esille työssä oppimisen ja asiantuntijuuden kehittämisen yhteydessä, josta omassa tutkimuksessani olen kiinnostunut. Refleктоiivista toimintatapaa pidetään ammatillisen kehittymisen tärkeimpänä välineenä. (Levander 452-454; Ojanen 2006, 73; Ruohotie 2005, 205.)

Perinteisempiin tutkimusmenetelmiin verrattuna, päiväkirja-aineistoa tutkimalla voidaan päästä lähelle todellista elämää ja arjen kokemusta ilman, että tutkittavat merkittävästi muuttavat kokemustaan. Toisaalta on otettava huomioon, että ihmiset eivät välttämättä kirjoita kaikkia kokemuksiaan. (Rönkä, Kinnunen ja Sallinen 2003, 239.) Omassa tutkimuksessani voin löytää oppimispäiväkirjojen tutkimuskäytölle useita opetuksellisia tavoitteita ja perusteluita. Oppimispäiväkirjat toimivat yhtenä osana mentorointiprojektia. Niiden avulla voidaan parhaimmillaan edistää itsetietoisuutta sekä arvioida kokemuksia, ideoita ja tuntemuksia. Lisäksi tietoisuus oppimisen mahdollisuuksista voi lisääntyä. Yksi tavoite on myös refleктоiivisten ja metakognitiivisten taitojen kehittäminen sekä refleктоiivisen ammattikäytännön edistäminen. Lisäksi oppimispäiväkirjoja on käytetty useiden mentorointihankkeiden yhteydessä tehostamaan mentorointitoimintaa ja oppimista, jossa

oman toiminnan reflektointi on keskeistä. (kts. Cox, 2005, 468-469; Suomen Kuntaliiton mentorointihanke 2000.)

Päiväkirjamenetelmän heikkoutena pidetään sitä, että se on tutkittavalle työläs ja sitova. Aika, tutkittavien motivointi ja ohjeistus ovat osoittautuneet kriittisiksi tekijöiksi oppimispäiväkirjan kirjoittamisen kannalta. Olen tutkimuksessani pyrkinyt huomioimaan, että oppimispäiväkirjan kirjoittaminen voi olla tutkittavalle haastava prosessi. Kirjoittaminen vaatii aikaa ja paneutumista. Tämän vuoksi tiedustelin tutkittaviltani etukäteen halukkuutta kirjoittaa oppimispäiväkirjaa mentorointipilotin yhteydessä. Koska vastaus oli myönteinen, on mentorointipilotin koordinaattorina toimiva osastonhoitaja on järjestänyt aikaa kirjoittamiselle työajan puitteissa. Perustelin päiväkirjan kirjoittamista tutkittaville mentorointia, oppimista ja kehittymistä tukevana menetelmänä. Laadin tutkittaville ohjeistuksen kirjoittamisprosessia varten (Liite 2.). On hyvä huomata, että ohjeistus ei välttämättä näyttäydy neutraalina ja se voi mahdollisesti ohjata tutkittavia kirjoittamaan tietyllä tavalla. Olen käyttänyt oppimispäiväkirjan sijaan nimitystä mentorointipäiväkirja. Tämä vaikuttaa mielestäni oppimispäiväkirjaa neutraalimmalta ja sen voi mahdollisesti kokea liittyvän tärkeänä osana pilottiin. Päiväkirjamenetelmää suositellaan käytettäväksi erityisesti tutkimuksissa, joissa tutkimukseen kohteena on ajallinen dynamiikka, tapahtumakulut tai prosessit. Lisäksi menetelmää pidetään käyttökelpoisempana, kun siihen yhdistetään myös muita perinteisempiä menetelmiä. (Rönkä, Kinnunen, Sallinen 2003, 239.) Päiväkirja-aineiston lisäksi tein kaksi ryhmähaastattelua. Mentorointipäiväkirjoja kirjoitettiin kahdeksan kappaletta ja sivuja niistä kertyi yhteensä 30.

## **Ryhmähaastattelut**

Tutkimukseni toinen aineisto koostuu kahdesta noin tunnin mittaisista puolistrukturoidusta ryhmähaastattelusta, jotka tein tammikuussa 2008. Toisessa ryhmässä haastateltavina olivat aktorit ja toisessa ryhmässä mentorit. Tutkittavat saivat tutustua haastattelukysymyksiin etukäteen. (Liitteet 3. ja 4.) Litteroin aineiston ja aineistoa kertyi 22 sivua. Ryhmähaastattelulla tarkoitetaan Eskolan ja Suorannan mukaan (2005, 94-98) haastattelutilannetta, johon osallistuu useita haastateltavia kerrallaan. Sekä aktoreiden että mentoreiden haastatteluihin osallistui molempiin neljä haastateltavaa. Ryhmät olivat sopivan kokoisia ja kaikki saivat hyvin mahdollisuuden vastata kysymyksiin. Ryhmähaastatteluiden tavoitteena oli paitsi hakea vastauksia tutkimuskysymyksiin myös

päästä kiinni tutkittavien maailmaan, ja siihen kuinka he mentoroinnista ja työssä oppimisesta keskustelevat. Vaikka ryhmähaastattelu oli puolistrukturoitu, muistutti haastattelutilanteet enemmän keskustelutilanteita, jossa keskustelu liikkui ennalta määriteltyjen teemojen ympärillä. Haastattelun teemat määrittyivät tutkimuskysymysten ohjaamina sekä teoreettisen tarkastelun pohjalta. Halusin keskittyä haastatteluissa hoitajien käsityksiin mentorointimallin toimivuudesta sekä mentorointiin mahdollisesti liittyvistä oppimisen ja kehittymisen kokemuksista. Keskustelut paljastivat osallistujien mielipiteiden eroja ja samankaltaisuuksia. Ryhmän läsnäolo herätti aitoa keskustelua ja mielipiteiden sekä kokemusten vaihtoa, jolloin tutkijalla ei ollut suurta osuutta haastattelun johdattelijana. Koska ryhmät olivat varsin homogeenisia, oli kaikilla mahdollisuus osallistua keskusteluun tasavertaisesti. Eskolan ja Suorannan (2005, 97) mukaan ryhmähaastattelun tavoitteena on usein juuri suhteellisen vapaamuotoinen, mutta kuitenkin asiassa pysyvä keskustelu. Ryhmähaastattelun litterointia ja aineiston tulkinnan onnistumista helpottaakseni sovimme ennen haastattelua, että puhumme vain yksi kerrallaan. Litterointi onnistui tämän vuoksi hyvin. Olen säilyttänyt kaikki puhekielen ilmaukset mukana tutkimusraportissa.

## **Aineiston analyysi**

Tutkimusaineistoni on sisältänyt ollut runsaasti tutkittavien henkilökohtaista pohdintaa ja omien kokemusten tunnustelua. Erityisesti päiväkirjojen lukeminen on edellyttänyt tutkijalta yritystä tulkita tutkittavien käsityksiä näkökulmasta, joka heille tutkimuksen aikana on syntynyt mentoroinnista ja sen merkityksestä suhteessa omaan työhön ja oppimiseen.

Fenomenografiseen aineiston analyysiin ei ole olemassa määrättyä menettelytapaa ja usein se noudattelee monin tavoin kvalitatiivisille menetelmille ominaisia piirteitä. Analyysi on ollut tämän tutkimuksen haasteellisin osuus. Tutkimuksessani teoria toimii tutkijan esiyymmärryksen lähtökohtana, jonka olen kuitenkin analyysivaiheessa pyrkinyt sulkeistamaan. Sulkeistamisen tavoitteena on tulkita ilmiö tutkittavien näkökulmasta. Tutkijana olen yrittänyt kuulla ja ymmärtää, mitä tutkittavat haluavat sanoa. Olen jatkuvasti pyrkinyt tiedostamaan ja tarkistamaan omia lähtökohtia ja ennako-oletuksiani. Aineiston luku ja merkityksellisten ilmausten etsiminen on jatkuva kehä, jossa on tarkoituksena löytää aineistosta olennaisia piirteitä. (Rissanen 2006.) Tämän vuoksi olen aloittanut tutkimuksen analyysivaiheen lukemalla aineistoa läpi useaan kertaan. Tutkittavien

käsityksiä on ollut toisinaan haasteellista tunnistaa moninaisten kielellisten ilmaisujen takaa.

Olen pyrkinyt rajaamaan aineistosta tutkittavan ilmiön ja tutkimuskysymysten kannalta relevantit näkökulmat. Tämän jälkeen olen yrittänyt tunnistaa erilaisia tapoja ymmärtää tutkimuksen kohteena olevaa mentorointia ja toisaalta liittää samankaltaisia näkemyksiä yhteen. Toisessa vaiheessa tutkimusongelmien ohjatessa etsin, lajittelin ja ryhmittelin merkitsevät ilmaukset alakategorioiksi. Niikon (2003, 30-37) mukaan aineistosta voidaan etsiä sekä samanlaisuutta että erilaisuutta, mutta myös harvinaisuuksia ja rajatapauksia. Ryhmittelyn jälkeen olen siirtynyt yksilöiden käsitysten suhteista niistä muodostuneiden kategorioiden suhteiden tarkasteluun. Ryhmittelyn tuloksena muodostuneiden kategorioiden rajat tulee Niikon (2003, 30-37) määrittellä siten, etteivät ne mene lomittain muiden kategorioiden kanssa ja niiden tulee olla selkeässä suhteessa ilmiöön. Muodostetuille merkityskategorioille olen pyrkinyt mahdollisuuksien mukaan luomaan abstraktimpia yläkategorioita, koska niiden avulla on mahdollista kuvata käsityksiä yleisemmältä tasolta. Nämä kuvauskategoriat ovat kuvausta abstraktilla tasolla, jotka sisältävät käsitysten ja kokemusten ominaispiirteet ja keskeiset merkitykset. (Ahonen 1994, 143 –146; Marton 1994.) Kuvauskategorioiden kautta pyrin tuomaan esiin erilaisia tapoja hahmottaa tutkittavaa ilmiötä, jotka ovat samalla tutkimukseni päätulokset. Kategoriat ovat horisontaalisia, jossa käsitykset ilmenevät samanarvoisina suhteessa toisiinsa.

## 4 Tutkimustulokset

Tutkimusraportti rakentuu tutkimustuloksina syntyneiden kategorioiden ympärille, jotka ovat syntyneet tutkimuskysymysten ohjaamina. Kattegoria 1 vastaa ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseen, jossa tutkittiin osallistujien käsityksiä käytössä olevasta mentorointimallista ja menetelmän toimivuudesta yleensä. Kategoriat kaksi ja kolme puolestaan kuvaavat niitä keskeisiä käsityksiä, jotka liittyvät mentorointiin kehittymisen ja työssä oppimisen menetelmänä. Niissä kuvataan oppimiskokemuksia, jotka ovat syntyneet mentoroinnin seurauksena. Kattegoria neljä kuvaa käsityksiä mentoroinnista vuorovaikutussuhteen näkökulmasta.

### Kategoria 1

#### **4.1 Käsityksiä mentorointikokeilusta kirurgian leikkausosaston kontekstissa - ”Mentorointiin tulisi jokaisen saada osallistua”**

Mentorointiin osallistuvalla henkilöstöllä oli pilotin alkaessa varsin vähän kokemusta tai ennakkotietoa mentoroinnista. Mentorointi otettiin vastaan jännityksellä, mutta odottavin mielin.

- *”No ehkä oli vähän alkuun et mitähän tässä nyt haetaan tältä mentoroinnilta ja mitähän sitä niiku pitäis tehdä oikein ja...mut sit me päätettiin et tää on meidän mentorointisuhde ja me haetaan siltä sitä mitä me niiku tarvitaan.” (A)*
- *”Se ensimmäinen tapaaminen oli vähän semmoinen, että hmmm, mutta sitten kun me saatiin sitä materiaalia ihan hirveesti ja kun luki, niin tiesi kyllä mistä oli kyse.” (M)*

Tämän tutkimuksen perusteella mentorointi on koettu mielekkäänä kehittämismenetelmänä useiden aiempien tutkimusten tapaan myös kirurgisen leikkausosaston kontekstissa. (Barker 2006, 56; Block, Claffey, Korow, McCaffrey 2005, 134-139; Heikkilä ja Utriainen 2004; 13-18; Nedd, Galindo-Ciocon ja Belgrave 2006; 20-23; Käyhkö, Åkerlund ja Väistö 2003, 10; Ronsten, Andersson ja Gustafsson 2005; 312.) Mentorointi on koettu tarpeellisena, josta ovat hyötäneet niin mentorit kuin aktoritkin. Mentoroinnilla on voitu vastata erityisesti aloittelevien hoitotyöntekijöiden erilaisiin

jokapäiväisestä työstä ja sen vaatimuksista nouseviin tarpeisiin. Se on tarjonnut myös uudenlaisen foorumin työtä, työyhteisöä sekä henkilökohtaisten työtä koskevien asioiden käsittelyyn, johon muuten ei olisi aikaa ja mahdollisuutta. Tikkamäki (2007, 263) kirjoittaa tutkimuksessaan ”sosiaalisen tuen yhteisöistä”. Nämä yhteisöt voivat hänen mukaansa luoda mahdollisuuksia kulttuurisen tietämisen rakentumiselle, jakamiselle ja siitä neuvottelemiselle. Mentorointisuhdetta voi verrata ”sosiaalisen tuen yhteisöön”, sillä mentorointi oli koettu mielekkäänä juuri sen vuoksi, että se mahdollistaa tarpeelliseksi koetun keskustelun kollegojen kanssa. Keskusteluun on työn kiireen keskellä harvoin aikaa sen tarpeellisuudesta huolimatta.

- *”Koska harvoin on aikaa tai tilaa, että keskustelee niinkun niistä työhön liittyvistä asioista, niin on hyvä, että tässä mentoroinnin aikana on voinut jutella sellaisia asioita, jotka on jäänyt mieleen tai joita on miettiny, ja sitten on joku jolle niistä voi puhua ja käydä niitä asioita läpi.” (A)*
- *”Oli kyllä kiva kun sai puhua jonkun kanssa työasioista, joka niistä ymmärtää. Harvoin sitä puhuu ja purkaa asioita mitä on jäänyt miettimään kenellekään. Nyt on ollut hyvä tilaisuus siihenkin.”(A)*

Henkilöstön kehittämistyö sisältää ennakoimattomia ja inhimilliseen toimintaan liittyviä haasteita, jossa yksilön ja organisaation oppimistarpeiden huomiointi saa aikaan ristiriitoja. Kehittämiprojekteihin liittyy aina myös kriittisiä kysymyksiä. Garrickin (1999, 217) mukaan henkilöstöltä odotetaan yhä suurempaa sitoutumista organisaation tarpeita ajatellen, joka rajoittaa näkemystä oppimisesta ja kehittymisestä. Mentorointi on toimintaa, joka perustuu inhimilliseen vuorovaikutukseen ja se on samalla lähellä työntekijöiden omaa arkista kokemusmaailmaa ja työprosesseja. Tätä on pidetty mentoroinnin vahvuutena. Mentorointi on inhimillistä myös siitä näkökulmasta, että se perustuu osallistujien vapaaehtoisuuteen. Mahdollinen oppinen ja kehittyminen tapahtuu jokaisen omista lähtökohdista ja tarpeista. Tämä ei usein ole työyhteisöissä mahdollista. Järvensivu ja Koski (2008, 25) liittävät työssä oppimiseen kamppailumetaforan, jolla he kuvaavat niin työntekijöiden välisiä kuin työnantajan ja työntekijän välisiä oppimiseen liittyviä intressiristiriitoja. Oppimisella voidaan tavoitella kunkin taholta erilaisia asioita, joka voi johtaa kamppailuasetelmaan. Mentoroinnissa puolestaan korostuu mahdollisuus tukea samalla sekä yksilön kehittymistä



että organisaation tavoitteita. Osallistujien päällimmäiset kokemukset mentorointiin osallistumisesta olivat varsin positiivisia.

- *"Minkälaista mentorointi on mielestäni ollu, niin mun mielestä se on ollu hirmu hyvä."* (A)
- *"Mun mielestä tää on hyvä kokemus ja eikä oo ollenkaan huono että me tätä sitten jatketaan."*(M)
- *"Tosi hyvä systeemi. Tämmöistä pitäisi joka ikisen saada kokea."*(M)
- *"Meil oli kans ihan sillain, että tuntu, että tarpeeseen tulee."* (M)
- *"Mä oon ainakin iloinen et mä lähin tähän mukaan."* (A)

Mentorointi sopii tutkittavien mielestä heidän työyhteisönsä kehittämismenetelmäksi. Mentorointi lähtee jokaisen omista tarpeista ja se auttaa uutta työntekijää helpommin sopeutumaan uuteen isoon organisaatioon, jossa uusia opeteltavia asioita tulee päivittäin vastaan.

- *Joo sopii, kun ei täällä oikein muuten sitä aikaa saa ja perehdytys on jäänyt vähälle niin, se on sitten semmoista et kyselet sieltä ja täältä. (A)"*
- *"Se on niin henkilökohtaista, sitte kun sovitaan ne tavoitteet ja silloinhan se palvelee tässä työssä sitä aktoria. Niin kuin justiin tämmöseen...miljoona pikkuasiaa plus sitte kaikki tää muu tämmönen pyöritys tässä, koska tää on iso organisaatio uudelle ihmiselle tulla, niin mun mielestä just tällänen "vierihoito" on hyvä (naurahtaa) homma täällä uuden oppimiseen. (M)*
- *"Niin mun mielestä tää on ollu semmoista mikä istuu niiku tähän mun koulutuksen tarpeeseen kun mää haluan, että se on tätä työtä lähellä. Mun mielestä tää on niinku semmosta mikä on istunu mulle."* (M)
- *"Tän perehdytyksen jatkoksi voi aatella, että tää (mentorointi) on tosi hyvä juuri siksi kun tää (osasto) on niin laaja. Täällä ei koskaan kukaan voi sanoa, että osaan jo kaiken. Musta erinomaisesti sopii, en mää osaa sitä sen kummemmin perustella, mutta hirveen hyvä ja suositeltava."*(M)

## **4.2 Mentorointipilotin toteutus – Perehdytystä ja molemminpuolista sitoutumista**

Useiden tutkimusten (Garvey 2004, 162-172; Greene ja Puetzer 2002, 73; Juusela, Lillia, Rinne, 2000, 51; Viitala 2005, 366.) mukaan mentoroinnin onnistuminen edellyttää huolellista valmistautumista ja suunnittelua, johon organisaation johto on sitoutunut. Juuselan et. al. (mt., 51) mukaan mentoroinnin onnistuminen riippuu paljolti sen organisoinnista sekä siihen osallistuvien tavasta toimia yhdessä. Mentorointi vaatii heidän mukaansa sekä osallistujien että organisaation sitoutumista, jotta mentoroinnille asetetut tavoitteet voidaan saavuttaa. Myös Tikkamäen (2006, 331-332) tutkimuksen mukaan erilaisiin työtehtäviin sekä kehittämishankkeisiin osallistamisen mahdollistaminen sekä organisaation tuki vaikuttavat yksilön osallistumishalukkuuteen ja työhön sitoutumiseen. Mentorointimallia ei voida suoraan kopioida, vaan se on suunniteltava tavoitteineen organisaatiokohtaisesti. Mentoroinnin tavoitteet tulisi sitoa muihin henkilöstön osaamis- ja kehittämisstrategioihin, jotka tukevat koko organisaation strategioita ja tavoitteita. Esimiehen rooli mentoroinnin käynnistäjänä ja sen markkinoijana on suuri. Prosessilla täytyy olla vastuhenkilö, joka suunnittelee, ohjaa ja arvioi prosessia. Tässä mentorointipilotissa osastonhoitaja on ottanut kokonaisvaltaisen vastuun pilotin organisoimisesta. Tämä on henkilöstölle paitsi henkisesti tärkeää, myös muodollisesti, sillä mentorointi on aiheuttanut muutoksia työaikoihin ja työvuorolistoihin.

Mentorointiin osallistuvat kokivat, että he ovat saaneet riittävästi tietoa mentoroinnista ja sen toteutuksesta. Perehdyttäminen ja mentorointia koskevan materiaalin lukeminen toi varmuutta tulevaan. Alun hämmennyksen ja ensimmäisen paritapaamisen jälkeen tavoitteet selkiytyivät. Mentorointiin liittyvät turhautumisen ja tyytymättömyyden kokemukset ovat Garvey (2004, 162), Barkerin (2006, 60) ja Juuselan mukaan (2006, 12, 21) usein seurausta mentoroinnin huonosta organisoinnista tai liian vähäiseksi jääneestä perehdytyksestä. Tässä tutkimuksessa tällaisia kokemuksia ei ilmennyt. Perehdytys oli koettu riittävänä, joka antoi riittävät tiedot siitä, mistä mentoroinnissa on kysymys.

- *”Meille on ainakin annettu aikaa tähän, todella hyvin. Ja materiaalia tuli paljon, koska mää en ainakaan tienny mihin mää ryhdyn lupautuessani, niin kun sitä materiaalia luki, niin kyllä selkis, että mää oon ihan tyytyväinen.”(M)*

- *"Kun ekalla tapaamisella saatiin ne paperiniput, niin sitten syvensi sitä tietoo mut mää ensiksi luulin, et täällä on jotain hirveen hoitotieteellistä ja sellasta, et mää vähän pelästyinkin niinku et pitäskö tästä tulla jotenkin tosi hienoa teoreettista ja sellasta."*(A)

Myös aika osoittautui yhdeksi kriittiseksi tekijäksi mentoroinnin organisoimisessa ja sen onnistumisessa. Osallistujat olivat tyytyväisiä siihen, että mentoroinnille oli varattu riittävästi aikaa ja kaikki tapaamiset oltiin selkeästi merkitty työvuorolistoihin. Tästä kokeilu sai erityistä kiitosta.

- *"Ja ne on ihan selkeesti merkattu listoihin ne ajat ja sitten on ihan oikeesti tultu päästään salista ja sinne on ihan oikeesti päässy."* (M)
- *Eikä se muuten olis toiminu ellei niihin työvuoroihin olis laitettu oikein aikoja milloin saa tavata, koska ei se niiku muuten sillain onnistu.* (A)

Garvey (2004, 162) on jakanut mentoroinnin epäonnistumisen syyt kolmeen eri ryhmään. Näitä ovat: käytännön järjestelyt, vuorovaikutussuhteeseen liittyvät ongelmat ja organisationaaliset ongelmat. Tässä tutkimuksessa mentorointipilotin järjestelyihin liittyvä haaste voidaan nähdä organisationaalisenä. Kaikki mentorointiin osallistuvat kokivat yhteisten työ- ja salivuorojen puutteen pilotin heikkoutena. Salijärjestelyiden parempi organisointi olisi täydentänyt mentorointia ja sille asetettuja tavoitteita.

- *"Se et ollaan oltu mentorin kanssa tosi vähän saleissa, vaikka ollaan samana päivänä samassa vuorossa töissä...niin ja mitä on noitten muitten kuullu juttelevan, niin niillä on se sama ongelma ja siitä on käyty sanomassa ja siitä on sanottu salijärjestelyn tekijöille, et se on ykköstarkeysjärjestyksessä mut ei ne sit jostain syystä oo toteuttanu sitä."* (A)

Asiantuntijuuden kehittyminen ja oppiminen tapahtuu Laven ja Wengerin (1991, 29. 34-35) sekä Hakkaraisen, Longan ja Lipposen (2002, 151-152) mukaan osallistumalla aitoihin asiantuntijan käytäntöihin. Työtä tehdessä erilaiset osaamisen tarpeet voivat tulla paremmin esiin ja niihin voidaan etsiä ratkaisuja yhdessä. Yhteisten sali- ja työvuorojen avulla voidaan paremmin palvella mentoroinnin tavoitteita kokonaisuutena. Tämä mahdollistaa aktorin osallistumisen asiantuntijan käytäntöihin aidossa työn kontekstissa. Vaikka yhteisille kahdenkeskeisille istunnoille oli varattu riittävästi aikaa, korostuvat osallistujien mukaan hoitotyössä kuitenkin monet käytännön asiat, joita on mahdollisuus

opetella ainoastaan salityöskentelyn yhteydessä. Yhteiset salivuorot tarjoavat aktorille mahdollisuuden toimia oman lähikehityksen vyöhykkeen puitteissa, jossa he voivat harjoitella uusia työtehtäviä kokeneemman opastuksessa. Samalla voidaan seurata toisen työskentelyä ja antaa välitöntä palautetta. Työntekijöillä on mahdollisuus vaihtaa ja jakaa sekä teoreettista että käytännöllistä tietoa.

- *"Se (yhteiset alivuorot) on ihan ehdoton, koska siinä sää näät sitä käytännön työskentelyä, et sää sitä muuten tiedä."* (M)
- *"Jos ei olla samassa salissa, niin se jää sitten tosi vähäiseksi se semmonen palautteen saaminen ja muutenkin se toisen työn seuraaminen."* (A)
- *"Se palautteen antaminen onnistuis just paremmin jos olis niitä yhteisiä salipäiviä ja kyl mentori tuntee mun työskentelyä ja ollaan oltu paljon yhdessä mut on vaikeempi sit ruveta niissä istunnoissa et hmnn... tän asian nyt vois näin ja siinä salissa kun tulee joku asia, niin se on helpompi sanoa et tän vois tehdä näinkin."* (A)

### **Mentoroinnille asetut tavoitteet – ”perehtymistä ja uusien työkäytäntöjen oppimista”**

Mentorointiin lähdettiin mukaan useista eri syistä. Sen ajateltiin tarjoavan erilaisia mahdollisuuksia jokaiselle omien tarpeiden lähtökohdista. Aktorit pitivät omaa aktiivisuutta ja halua työn oppimiseen lähtökohtana mentorointiin osallistumiselle. Heidän käsityksensä mukaan mentorointi edellyttää osallistujilta näitä molempia. Tämä on tärkeää, sillä Tikkamäen (2006, 331-332) mukaan osallistumishalukkuuden lisäksi työssä oppiminen edellyttää työntekijöiltä itseohjautuvuutta ja reflektiivisiä taitoja. Myös Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2002, 77) korostavat asiantuntijuuden kehittämisessä työntekijän oman tietämyksen tietoista syventämistä ja aktiivista pyrkimystä alansa ongelmien ja tiedon hahmottamiseen syvemmällä tasolla.

- *"No kyllä mä näen sillain, että oon kuitenkin kiinnostunu oppimaan tän työn ja tää mentorointi on tosi hyvä juttu siihen."* (A)
- *"Et jos kiinnostaa, miks tehdään. Et eihän se sitten jos sää haluat vaan tehdä monotonisesti työt ja lähtee kotiin, niin ei sitä sitten kannata lähtee aktorikisi."* (A)

Tavoitteet määriteltiin yhteiseen mentorointisopimukseen, joka koettiin sekä aktoreiden että mentoreiden taholta hyvänä työvälineenä. Sopimus auttoi pareja jäsentämään ja tunnistamaan toistensa tarpeita ja tavoitteita.

- *"Kyllä se siinä ensimmäisellä kerralla selkiytyi mitä toinen odottaa, siis sekä että. Että minkälaisia odotuksia toisella on siitä. Et kyllä meillä tuli tavoitteet heti aikalailla selviksi."*(M)
- *"Se tuli ainakin sanottua ääneen se, mitä halutaan."*(M)

Mentoroinnin avulla on voitu tukea ja ohjata uusia työntekijöitä työssään, joka on vaikuttanut positiivisesti heidän itseluottamukseen ja kokemukseen työn hallinnasta. Tämän seurauksena myös työhön sitoutuminen ja yleinen viihtyvyys on lisääntynyt. Mentorointi voi vaikuttaa myös positiivisesti koko työyhteisön ammatillisen osaamisen. Hoitotyö edellyttää jatkuvaa ammatillisen osaamisen sekä ammatti-identiteetin rakentamista. Tämä korostuu erityisesti uran alkuvaiheessa jatkuen läpi työuran niin kuin Eteläpelto ja Vähäsantanen (2006, 26) osoittavat. Ammatillisella identiteetillä ymmärretään heidän mukaansa yksilön elämänsä historiaan perustuvaa käsitystä itsestä ammatillisena toimijana. Keskeisiä kysymyksiä ovat muun muassa millaiseksi työntekijä haluaa työssään ja ammatissaan tulla, mikä on hänelle tärkeää, mihin hän kokee kuuluvansa sekä mihin hän työssään ja ammatissaan sitoutuu. Ammatilliseen identiteettiin sisältyvät myös työtä koskevat arvot ja eettiset ulottuvuudet sekä tavoitteet ja uskomukset. Kaikilla aktoreilla oli suhteellisen lyhyt työhistoria kyseessä olevalta osastolta. Mentoroinnilla tavoiteltiin aktoreiden taholta muun muassa juuri työhön perehtymisen syventämistä, joka oli jäänyt kaikilla tavalla tai toisella puutteelliseksi. Mentorointi toimi mielekkäänä jatkona perehdytykselle. Tämä liittyy tärkeällä tavalla uusien työntekijöiden ammatillisen sosialisoinnin edistämiseen ja ammatillisen identiteetin rakentamisen tukemiseen. Kysymys on aktiivisesta osallistumisesta sosiaalisiin yhteisöihin sekä myös identiteetin rakentamisesta suhteessa näihin yhteisöihin.

- *"Mulla oli alussa 4-5 päivän perehdytys joten sen kannalta tää on ollu tosi hyvä ja määhä halusinkin halusinkin sitten tähän mukaan kun se alkuperehdytys oli niin mitätön...sitä jäi vähä semmonen ontto tunne ja vähän semmonen epävarmuus, niin tota lähin sitten mukaan. Mä oon tykänny hirveesti."* (A)

- *"Minkälaista mentorointi on mielestäni ollu, niin mun mielestä se on ollu hirmu hyvä varsinkin näin uutena työntekijänä kun ei oo vielä silleen tää instrumenttipuoli, ettei oon siitä kokemusta aiemmin, niin on tosi hyvin niiku syventäny sitä perehtymistä siihen."* (A)

Perehtymisen lisäksi mentoroinnin avulla tavoiteltiin työn syvempää ymmärrystä ja asiantuntijan kokemusta. Aktorit halusivat oppia uusia vaihtoehtoisia tapoja tehdä työtä. Aktorit kaipasivat perusteluita käytössä oleville työn käytännöille. Perusteluiden saaminen edistää aktoreiden työmotivaatiota ja tekee heidän työstään mielekkäämpää.

- *"Asetin tavoitteeksi myös saada "lihaa luiden päälle" eli saada syventävää tietotaitoa miksi joku asia tehdään niinkuin se tehdään."* (A)
- *" Ehkä sillain aika motivoivaa omalla tavallaan, et tota sillain jotenkin se antaa siitä työstä enemmän tai siis saa irti enemmän kun saa vähän perusteluita sille työllensä ja kun täälläkin on niin kauhee työtahti niin ei sitä silleen ehdi siinä työn ohessa miettimään, et miksi tehdään näin."* (A)
- *"Mentoroinnin loputtua haluaisin huomata olevani ammatillisesti itsevarmempi ja vähemmän itsekriittinen."* (A)

Mentoreiden tavoitteet puolestaan liittyivät oman työn rikastamiseen ja myöskin vilpittömään haluun auttaa nuorempia selviytymään työstään. Usein mentoroinnilla onkin pyritty juuri parantamaan kokeneempien työntekijöiden työssäviihtyvyyttä sekä osoittamaan heille, että heidän osaamistaan ja kokemustaan arvostetaan. Toisaalta mentorointi tarjoaa myös heille tilaisuuden uuden oppimiseen ja oman työn tietoisempaan tarkasteluun. (Juusela 2006, 6,7) Tämä näyttäisi olevan mentoreiden yksi keskeinen tavoite. Myös heillä oli mentoroinnin myötä mahdollisuus päivittää omaa osaamistaan sekä työskentelytapojaan. Mentorointi tarjoaa myös mentoreille mahdollisuuden yhteistyöhön ja asiantuntijuuden jakamiseen.

- *"Haluaisin verestää omia tietojani selvittäessäni niitä nuoremmalle ja tehdä tästä yhdessä mielenkiintoisempaa"* (M)
- *"Miettiä tarkemmin omia toimintatapoja"* (M)
- *"Ongelmanratkaisujen yhdessä pohtiminen"* (M)

- *"Oman työskentelyn päivittäminen, työmotivaation parantaminen ja uuden työntekijän perehdyttäminen kunnolla". (M)*
- *"Muutaman vuoden töissäolon jälkeen tulee aina sellaisia vaiheita, että sitä rupee katteleen eri silmin työtä ja siinä voi tarvita tätä tukea." (M)*
- *Sitten on tää oman ammattitaidon, että oppis arvostaan sitä, että sitä osaa enemmän kuin joku toinen." (M)*

Mentorit olivat kuitenkin lähteneet mukaan myös puhtaasta auttamisen halusta. Mentoreilla tuntui olevan vilpittöns halu edistää aktorinsa kehittymistä ja pärjäämistä osana työyhteisöä. He halusivat edistää myös aktorinsa itseluottamusta. Aktorin onnistuminen ja pärjääminen on paras kiitos mentorille.

- *"Ja sitten tuli vielä yks mieleen tästä, että kaikkein paras kiitos minkä tästä voi saada on se, että kun näkee, että toinen pärjää eli sellanen, että mää oikein odotan sitä, että tulee sellanen päivä, että se sanoo mulle että häippäse, että mää en sua tässä tarvi...sitten mää oon tyytyväinen." (M)*
- *"Mää ainakin toivon, että se sais sellaista itseluottamusta lisää." (M)*

### **Mentorointiparien valinta ja parien välinen luottamus**

Mentorointiparien valinta ja parien välinen luottamus ovat ajan ja sitoutumisen ohella merkittävimpiä mentoroinnin onnistumiseen vaikuttavista tekijöistä. Ilman luottamusta ei ole mentorointia. Toiminta, joka perustuu ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ei ole koskaan täysin ongelmaton. (Garvey, 2004, 162; Juusela 2006, 12.) Pilotin alkuperehdytyksessä korostettiin mentorointisuhteen merkitystä ja sitä, että siihen tulee suhtautua avoimesti ja sen vaatimalla arvostuksella. Osallistujat pitivät hyvänä sitä, että aktorit olivat itse saaneet valita mentorinsa.

- *"Ei voi valita sillain, että otetaan tästä kasasta ja tästä kasasta ja pannaan yhteen, vaan kyllä siinä pitää olla, että ei sitä luottamusta tule muuten ellei toinen saa valita ja varsinkin ehkä se menee niin päin, että sen aktorin pitää saada valita keneen se luottaa ja kenen työskentelytapoihin se luottaa." (M)*

- *Kyl mää pidän tärkeänä sitä, että sen saa itte valita, niinku sen parin. Se on kuitenkin mun mielestä niin henkilökohtainen, et sit jos se on joku sellanen, et kenen kanssa sää tuut juttuun, mut jotenkin tuntuu tyhmältä kysyä jotain, kun sit tällänen, jonka kans tulee muutenkin tosi hyvin juttuun, niin kehtaa kysyä ihan niinku tyhmiäkin... On se ollu mun mielestä positiivista. (A)*

Yhteisen mentorointisopimuksen kirjoittaminen antoi mahdollisuuden käsitellä tärkeitä luottamusta ja avoimuutta koskevia kysymyksiä konkreettisesti. Sopimuksen avulla käytiin läpi yhteiset mentorointisuhdetta koskevat pelisäännöt. Parit olivat selkeästi kirjanneet ylös asiat, joita voidaan käsitellä julkisesti ja toisaalta ne asiat, jotka halutaan pitää kahdenkeskeisinä. Mentorointisopimus auttoi luomaan niin sanotun ”hiljaisen sopimuksen”, jolloin molemmat tietävät avoimuuden rajat, joita ei haluta julkisesti ylittää. Osallistujat olivat hyvin sisäistäneet tärkeät mentorointiin liittyvät avoimuuden, luottamuksen ja molemminpuolisen kunnioituksen teemat, joiden avulla he voivat rakentaa hyvän ja vuorovaikutteisen suhteen toistensa välille.

- *”Me ollaan sovittu mistä asioista me puhutaan ulkopuolella ja mistä ei ja siitä on pidetty kiinni. Itse asiassa suurin osa asioista on semmoisia, joista voi ihan puhuakin ihan mentorointiin liittyen ja muutenkin, mutta sitten on ne tietyt asiat, joista ei puhuta.” (M)*
- *”Tosi hyvä luottamuksellinen suhde meillä on ollut alusta pitäen. Se oli meillä sellainen tavoite, että saadaan hyvä suhde vaikka meillä olikin jo hyvä pohja. Ja tehtiin tosiaan se sopimus, että mitä puhutaan ja missä puhutaan. Työasioista voi puhua, mutta sitten näitä muita henkilökohtaisia ja henkisiä asioita keskustellaan ja käsitellään vaan ihan private.” (M)*
- *”Me käytettiin aikaa siinä alussa siihen, että sovittiin puhutaan suoraan ja että ne on luottamuksellisia ja tämmöisiin niin kuin pelisääntöihin, et sekin niin kuin kehittää sitä suhdetta.” (A)*
- *”Sovittiin, että eihän sitä kädentaitoo voi opettaa tuolla salissa puhumatta toiselle, mutta et puhutaan varmaan sillain vähän hiljaisella sopimuksella, että tästä asiasta puhutaan sit kun ollaan kaksin, niin kuin jotain tapahtumia tulee salissa niin, et se sit vaan jää, et se keskustellaan sitten myöhemmin.” (M)*



## **Kategoria 2. Mentorointi informaalien työssä oppimisen tukena – kokemuksen ja asiantuntijuuden jakaminen**

### **4.4 Mentorointi informaalien työssä oppimisen ja reflektoinnin välineenä**

Työ itsessään voi tarjota monia mahdollisuuksia oppimiseen ja kehittymiseen. Informaalien oppimisajattelun mukaan ammattitaidon kehittämisen ja uuden oppimisen ajatellaan mahdollistuvan päivittäisessä työssä. Collinin (2006, 164) mukaan yksittäisen työntekijän kokemukset sekä sosiaalisen ja jaetun oppimisen prosessit ovat jatkuvasti läsnä työkäytännöissä. Tutkimus on osoittanut, että mentoroinnin avulla näitä prosesseja voidaan tehostaa ja niistä voidaan tulla tietoisemmiksi. Mentorointi sitoo oppimisen ja kehittymisen työntekijän oman työyhteisön prosesseihin sekä omaan kokemukseen. Vaikka mentorointipilotti on toteutettu strukturoituna, on oppimisen ja kehittymisen lähtökohtana osallistujien omat tarpeet. Vahervan (1999,100) mukaan informaalien oppimisen keskeinen funktio on jokapäiväisen osaamisen ylläpito ja sen uusintaminen. Tähän mentorointi tarjoaa oivan tilaisuuden. Mentorointiin liittyvät oppimiskokemukset tapahtuvat luonnollisissa arkipäivän tilanteissa ja oppiminen on luonteeltaan kontekstisidonnaista ja sosiaalista toimintaa. Oppimisessa ei ole tällöin kysymys tietojen saamisesta tai hankkimisesta, vaan osallistumisesta ja kokemuksen hankkimisesta omassa työyhteisössä yhteistyössä muiden kanssa. Marsickin ja Watkinsin (2001, 25-26) mukaan refleктоimaton työtoiminta tuottaa lähinnä satunnaista oppimista. Ihmisten tulisi testata uskomuksiaan, eikä toimia pelkkien olettamusten pohjalta. Mentorointi on auttanut työntekijöitä tietoisemmin tunnistamaan omia oppimisen tarpeita sekä toisaalta hyödyntämään toisten osaamista. Usein työn kiireessä oman työn pohtiminen ja toisen työn seuraaminen jää vähemmälle. Ainakaan kokemuksista ei ole aikaa keskustella. Osallistujien käsitykset viestivät siitä, että mentoroinnin avulla voidaan opetella tärkeitä arkipäiväisiä käytännön työtilanteisiin liittyviä asioita. Tämä luo hedelmällisen pohjan kokemukseen perustuvan tiedon jakamiselle.

- *”Me käytetään kyllä tätä mentorointia ihan tämmösiin arkipäivän asioihin ja tää antaa meille niin kun aikaa, mitä me ei muuten saatais tässä tämmösessä työn kiireessä. Nii – i, ei sitä (aikaa) saa mistään ja tuntuu, et me saadaan niinku rauhassa opetella. (A)”*

- *"Kyllä tää antaa paljon enemmän uudelle työntekijälle, et jos se on vaan jotain teoriaa ja luento kuuntelet tuolla, niin se menee toisesta korvasta sisään ja toisesta ulos. Mutta tässä niinku tavallaan oppii ite tän työnteon."*(A)

Mentorointi tarjoaa mahdollisuuden kokemuksen ja asiantuntijuuden jakamisen, joka todentuu sosiaalisen vuorovaikutuksessa. Tämä tapahtuu informaalin oppimisen tapaan luonnollisena osana päivittäistä työtä ja mentorointitapaamisia. Työelämässä asiantuntijan osaaminen ja kokemukseen perustuva tietotaito kehittyvät pitkällisen harjaantumisen tuloksena. Tietotaito kehittyy kun yksilölle merkityksellinen teoria- ja käytäntötieto yhdistyvät kokemustietoon. Mentoroinnin avulla teoria- ja käytäntötieto yhdistyvät luontaisella tavalla kokemukseen. Ammatillisen kokemuksen ja käytännön kautta hiljaisen kokemuksen perustuvan tiedon osuus kasvaa. Tämä on myös tyypillistä hoitotyön kontekstissa, jossa ammatillinen osaaminen koostuu monimutkaisesta hoitotieteellisen teoria- ja käytäntötiedon yhdistämisestä. Tästä voi parhaimmillaan syntyä osaamista, joka on usein sanatonta ja piilevää, ja jota voi olla hankalaa muuttaa näkyvään muotoon. Tietoa on tällöin mielekästä tarkastella dynaamisena, joka sijaitsee käytännöissä ja se ilmenee sosiaalisissa prosesseissa. (Berragan 2000, 210; Järvinen, Koivisto ja Poikela 2000, 72-73; Ruohotie 2002, 264)

- *"Ehkä sitä ei huomaakaan miten sitä itte oppii, jostakin hommasta sitten vaan selviytyy yht'äkkiä ja se ei tunnukaan niin vaikeelta miltä alussa näytti."* (A).
- *"Yhdessä työskennellessä jaoin omaa tietämystäni, keskustelimme aina ensin miksi ja miten, ennen kuin aktori päätti kokeilla/ottaa opiksi eli oli kyse käytännön asioista salityöskentelyssä".*(M)

### **Kategoria 3. Mentorointi reflektiivisenä käytäntönä**

Tikkamäen mukaan (2007, 225) kokemusten tiedostaminen, olettamusten aukipurkaminen ja toimintatapojen perustelu mahdollistuvat reflektiivisen toiminnan avulla. Reflektiivisten prosessien kytkeminen tiiviisti työkontekstissa toteutuviin toimintoihin on vielä suhteellisen uusi ajattelutapa. Työssä oppimisen ja kehittymisen kannalta keskeinen kysymys on se, millaisia reflektiivisiä prosesseja työ- ja organisaatiokonteksteihin luodaan. Tässä tutkimuksessa tutkittavat kuvaavat mentorointia menetelmäksi, joka on herättänyt heidät

ajattelemaan omaa arkista työtään uusista ja vaihtoehtoisista näkökulmista. Tämä tulee esiin sekä aktoreiden että mentoreiden käsityksissä. Käyhkön, Åkerlundin ja Väistön (2003, 12) tutkimuksen tapaan mentoroiniprosessi on käynnistänyt monenlaista ja monentasoista pohdintaa osallistujien keskuudessa. Mentorointi on tarjonnut hoitajille uudenlaisen välineen oman työn kokonaisvaltaisempaan tarkastelemiseen. Tämä on myös ollut tutkittavien merkittävin oppimiskokemus mentorointiin liittyen. Erityisesti aktoreilla on ollut mentoreiden avulla mahdollisuus laajentaa näkemystään työn kokonaisuudesta. Mentoroinnissa liikutaan aktoreiden lähikehityksen vyöhykkeellä. Mentorin avulla aktorit voivat rakentaa uusia merkityssuhteita, jolloin he pyrkivät tietoisesti tavoittelemaan syvempää ymmärrystä. Tämän tuloksena oppiminen avartaa aktoreiden työn toiminnan piiriä ja osallistumisen mahdollisuuksia. Engeström (2004, 13) kirjoittaa ekspansiivisesta oppimisesta, jossa on kysymys annetun toimintalogiikan kyseenalaistamisesta ja sen radikaalista laajentamisesta.

- *"Mulla on ollu niinku se, että mä oon aivan sata varma, että mä en olis tullu ajatelleeks asioita, et mitä niinku nyt on niinku oppinu mentoroinnin kautta. Et se, et mun kokemus on vielä niin pientä täällä ja kuitenkin joka päivä tulee jotain uutta, niin se oma ajattelu ei mee vielä niin pitkälle, et tulee seinä vastaan ja sit mentori on just avannu oven sinne, niinku et mä nään vähän pidemmälle sitä."* (A)

Aktorit eivät enää tyydy saamiinsa selityksiin, vaan he ovat uskaltaneet kyseenalaistaa vallitsevia toimintatapoja. Tämä auttaa heitä myös löytämään ja tunnistamaan itselleen sopivia työskentelytapoja.

- *"Mä oon pitäny just hirveen tärkeenä, et mä oon ruvennu miettiin, kyseenalaistaan. Et mä oon tähän mennessä vaan tyytynyt siihen, että kun näin tehdään. Et mä oon pitäny sitä suurimpana oppimisena."* (A)

Reflektion tavoitteena voi Levanderin (2003, 454) mukaan olla muun muassa uuden tiedon omakohtainen ymmärtäminen, merkitysten havaitseminen, kokemusten ja oman toiminnan käsitteellistäminen tai omien peruseriaatteiden ja käsitysten tarkistaminen. Kysymys on tällöin oppimisesta. Reflektio on tällöin oppimisen työkalu ja ajattelun väline. Mentoroinnin avulla tapahtuvaa oppimista voidaan tarkastella Kolbin (Kolb 1984, 3-4, 40-43) kokemuksellisen oppimisen viitekehityksessä. Mentoroinnin avulla työntekijät ovat joutuneet

refleктоimaan ja käsitteellistämään omakohtaisia kokemuksiaan, joka on puolestaan synnyttänyt uusia kokemuksia ja toimintatapoja. Lisäksi erityisesti mentorit ovat joutuneet käsitteellistämään omia toimintatapojaan selvittäessään niitä aktoreille. Tämä on pakottanut heidät tarkastelemaan omaa työtään analyttisemmin. Käsitteellistämisen avulla he ovat voineet jakaa osaamistaan aktoreille. Toisaalta tämä ei ole mentoreille aina helppoa.

- *"Sitten kun kertoo jostain asiasta sille uudelle ihmiselle, niin tota sit se täytyy niinku itelleen selittää, ja sit se taas pitää selittää itelle että miks mää teen tällain, et miks ei sitä vois tehdä jollain muulla tavalla. Ja sitten on itellä vähän pakka sekasin ja se on tosi ärsyttävää olla sellanen epävarma ja niin kuin muistaa sen epävarmuuden kun oli itte uutena."*(M)

Oman työn ja työtapojen arvioiminen ei ole aina helppoa, mutta toisaalta se on auttanut myös mentoreita löytämään uusia toimintatapoja, joka on koettu oman työn kehittämisen kannalta mielekkäänä.

- *"Se on varmaan se tärkein kun joutuu sitä työtänsä palastelemaan ja miten sitä on tehty, niin voi tulla ihan uusi idea. Sieltä voi nousta joku toimintatapa, jota ei oo itte ollenkaan ajatellu. Varsinkin kun on kauan tehny tätä työtä, niin sitä rupee tekeen niin rutiinilla, että sieltä nouseekin ihan uusia toimintatapoja. Se on semmoinen tärkeä asia. "*(M)
- *"Se mikä itelle on tässä parasta, niin tavallaan pysähtyy miettiin mitä tekee, että tavallaan joutuu palotteleen sitä omaa työtänsä ja miettiin, että miks mää teen sen näin. Täytyy niinku perustella itelle miks. Muutenhan sitä vaan tekis. Sillain voi ehkä löytää uusia toimintatapoja ja niin päin pois...ja pystyy kehittään työtään. "*(M)

Aikuisen oppimisessa juuri kokemusta pidetään merkittävänä tekijänä oppimisen kannalta. Aikaisemmat kokemukset muodostavat tieto- ja kokemusvaraston. Jarvisin (1994, 47) ja Ruohotien (1997, 47) kokemus on oppimisen raaka-ainetta ja oppimisessa on kysymys kokemuksen muuntautumisosessista, joka on kytkösissä vallitsevaan sosiokulttuuriseen ympäristöön. Marsickin ja Watkinsin (2001, 29) tapaan he korostavat kuitenkin kokemukselle annettua merkitystä. Itse kokemus ei riitä. Se, millaisen merkityksen kokemus saa, vaikuttaa oppimiseen. Tämä on mentoroinnin kannalta oleellista. Mentorointi tarjoaa tilaisuuden kokemusten reflektointiin, jonka avulla kokemukset voivat saada merkityksiä ja toisaalta niistä voidaan myöskin johtaa uusia toimintaa koskevia

johtopäätöksiä. Mentorointi tarjoaa tilaisuuden uuden tiedon omakohtaiseen ymmärtämiseen sekä kokemusten ja oman toiminnan käsitteellistämiseen. Näin omaa osaamista voidaan jakaa työyhteisön jäsenten kesken. Reflektiivisen ammattikäytännön on todettu edistävän työssä oppimista ja kehittymistä ja sitä pidetään ammatillisen kehittymisen kannalta yhtenä tärkeimpänä välineenä (Levander 452-454; Ojanen 2006, 73; Ruohotie 2005, 205.)

#### **Kategoria 4. Mentorointi kehittävänä vuorovaikutussuhteena**

##### ***4.5 Mentorointi kehittävänä ja tukea antavana vuorovaikutussuhteena ”Luottamusta ja sparrausta”***

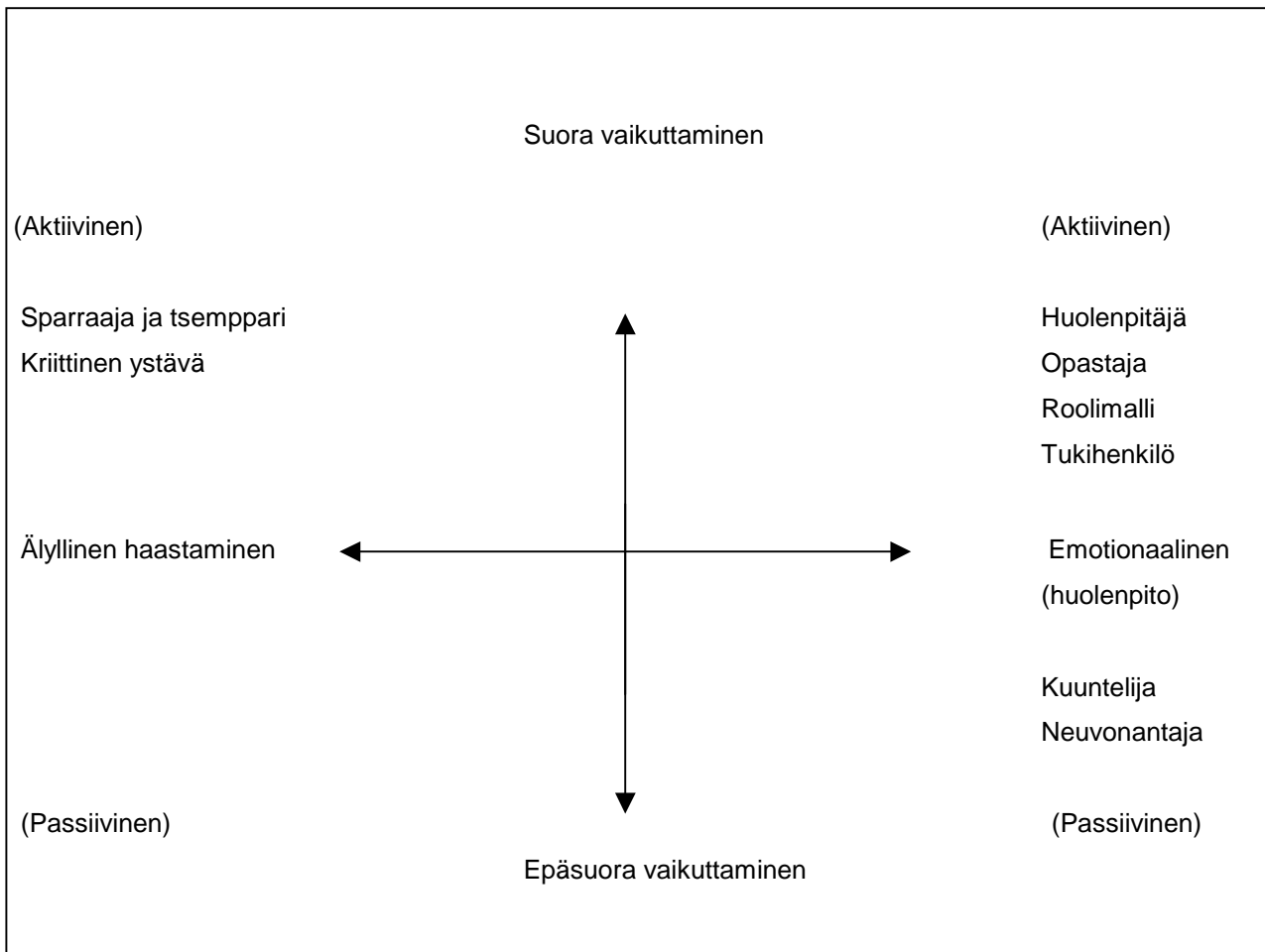
#### **Mentointisuhde ja roolit**

Organisointiin liittyvien kysymysten lisäksi mentoroinnin onnistumiseen vaikuttaa merkittävästi ihmisten tapa toimia yhdessä. Kehittävät vuorovaikutussuhteet edellyttävät osallistujilta muun muassa sitoutumista, positiivista riippuvuutta, molemminpuolisuutta ja vastavuoroisuutta. Oppiminen ja kehittyminen vaativat yksilöltä oma-aloitteisuutta ja omaa halua kehittyä, jota ei työyhteisössä voida pitää itsestäänselvyytenä. (Ojala & Ahonen 2003, 19-24, 49; Ruohotie 2002, 218-219; Tikkamäki 2007, 226.) Myös useiden nykypäivän oppimisteorioiden valossa oppija nähdään aktiivisena tietoa konstruoivana yksilönä, jonka toimintaan vaikuttavat niin sosiaalinen vuorovaikutus kuin reflektiiviset taidot. Kehittävää vuorovaikutussuhdetta ovat rakentamassa niin aktorit kuin mentoritkin, jolloin molempien rooli vaikuttaa merkittävästi mentorointisuhteeseen ja sen rakentamiseen. Aktorilta edellytetään omaehtoista otetta ja motivaatiota. Mentorilta puolestaan odotetaan vilpittömää halua edistää oman aktorinsa kehittymistä ja oppimista. Hän on valmis antamaan oman osaamisensa aktorinsa käyttöön. Mentori on myös itse oppimassa. (Andrews & Wallis 1999, 203-204; Clutterbuck 2004, 72, 78; Juusela 2000, 21-22.)

Tässä tutkimuksessa osallistajat pitivät mentorointisuhdetta yhtenä tärkeimmistä mentoroinnin onnistumiseen vaikuttavista tekijöistä. Clutterbuck (1998, 88-89) on tutkinut mentorin roolien ulottuvuuksia ja mentorilla voidaan nähdä olevan erilaisia rooleja tilanteen mukaan. Tässä tutkimuksessa mentorit voidaan sijoittaa emotionaalisen ulottuvuuden

neljänneksen, jossa korostuvat mentorin sosiaaliset taidot ja tilannetaju. (Kuvio 4.) He käsittävät oman roolinsa opastajana tai huolenpitäjänä. Heidän tehtävänsä on olla aktorinsa käytettävissä ja toiminnan lähtökohtana ovat aktorin tarpeet. Mentorit toivoivat myös voivansa edistää oman aktorinsa itseluottamusta sparraamalla heitä vaikeissa tilanteissa. Mentorit kävivät ryhmähaastattelussa seuraavan keskustelun, jossa he korostavat omaa rooliaan aktorin tukihenkilönä:

- *"Mä oon ainakin ihan alusta alkaen lähteny tän aktorin ehdoilla, että hän tuo esiin sen tarpeen mikä, hänellä on ja mää koitan siitä sitä sitten lähteä täyttämään. Et se on ollu kaiken a ja o."*(M)
- *"Meillä on ollu ihan sama juttu, että aktorin tarpeesta ja yrittäny antaa esille tulleisiin asioihin tukee, mitä sitten milloinkin on käsitelty. Että ei se oon ollu pelkäästään, että tempu ja miten se tehdään vaan, mitä hän kokenu tärkeeks ja mä oon ollu sellainen tukihenkikö."*(M)
- *"Meillä on ihan sama, että ei se oon pelkäästään sitä, että asiat, käydään tietyt asiat läpi, vaan myös sellaista ihan henkistä tsemppausta."* (M)



Kuvio 4. Mentoroinnin dimensiot ja mentorin roolit tässä tutkimuksessa

Aktoreiden rooleja voidaan tarkastella Leskelän tutkimuksessa (Leskelä 2005, 201-209) tunnistamien aktorien avoimuusroolin ja keskusteluroolien valossa. Tässä tutkimuksessa aktorit kuvasivat itseään aktiivisiksi, joka ilmeni heidän muun muassa heidän osallistumishalukkuudesta. He halusivat oppia ja kehittyä työssään. Aktorit olivat avoimia ja rohkeita keskustelijoita. He nostivat esiin kysymyksiä ja uskalsivat myös kyseenalaistaa vallitsevia käytäntöjä. Heitä voisi kuvata Leskelän tapaan sekä ohjaajina että johdattelijoina. Mentori oli heille auktoriteetti, jota ei lähdetty ohjaamaan. Tästä huolimatta aktorit hyödynsivät mentorinsa osaamista omien tarpeidensa lähtökohdista.

- *"Se, että kun itte halus tähän mukaan, niin ja sitten toisaalta mä pidän, et mä oon aika vaativa, et mä kysyn aina miks miks, niinku pieni lapsi. Se, et mä haluan niinkun tietää*

*selityksen jollekin, et mä en tyydy vaan, et se on tehty 30 vuotta näin, mä haluan tietää, et miksi? Onko siihen joku perustelu vai onko se vain tehty näin.” (A)*

Osallistujat halusivat vilpittömästi luoda mentorointisuhteen ja luottamukselliset välit, jotka voivat tarjota paljon enemmänkin kuin vain ”teoreettispohjaisen-suhteen” jossa ”temppujen oppiminen” näyttölee keskeistä roolia. Mentorointi voi tarjota teoreettisen tiedon ja käytännön osaamisen jakamisen lisäksi erittäin arvokkaan suhteen, joka parhaimmillaan edistää työntekijöiden hyvinvointia ja työssä viihtyvyyttä.

- *”Voin kyllä ehdottomasti suositella kaikille mentorointia, mutta ennen kaikkea, parin täytyy mielestäni tulla toimeen keskenään, jotta saadaan aikaiseksi hyvä ja toimiva suhde. Voihan se suhde tietysti olla pelkästään teoreettispohjainen, mutta silloin jotakin jää saamatta.” (A)*

### **Mentorointi tarjoaa tukea arkeen ja jaksamiseen – ”se on semmoista henkistä tsemppausta ja sparrausta”**

Mentoroinnilla on usein oppimisen ja ammatillisen kehittymisen lisäksi tavoiteltu parempaa työssävihtyvyyttä ja työilmapiiriä. Mentoroinnin avulla on voitu tukea aloittelevien sairaanhoitajien ammatillista osaamista, jonka kautta kompetenssi ja osallistumisen mahdollisuudet lisääntyvät. Tällä on merkittävä vaikutus siihen, kuinka työntekijät omassa työssään viihtyvät. Tietojen ja taitojen lisääntyessä uskallus ja itsevarmuus lisääntyvät. Mentoroinnilla on pyritty luomaan työyhteisöön kannustava ja tukeva työilmapiiri, jossa uransa alussa olevat sairaanhoitajat kokevat saavansa tarvittaessa tukea käytännön työhönsä. Kokemus oma työn hallinnasta edistää työssä viihtyvyyttä ja työhyvinvointia. Tämä vaikuttaa positiivisesti työhön sitoutumiseen. (Barker 2006, 56; Block, Claffey, Korow, McCaffrey 2005, 134-139; Heikkilä ja Utriainen 2004; 13-18; Nedd, Galindo-Ciocon ja Belgrave 2006; 20-23; Ronsten, Andersson ja Gustafsson 2005; 312.)

Erityisesti aktorit olivat kokeneet tärkeänä sen, että he saavat mentoroinnin kautta syvällisemmän perehdytyksen lisäksi henkilön, joka on heitä ja heidän tarpeitaan varten. Mentoroinnissa korostuu oppimisen sosiaalinen ulottuvuus, jossa voidaan yhdessä rakentaa uutta osaamista. Tämä on uusille hoitajille viesti siitä, että heidän kehittymistään ja sosiaalistumistaan halutaan tukea työyhteisön taholta. Aktorit ovat kokeneet tärkeänä ja hyödyllisenä sen, että heillä on oma ”luottohenkilö”, jonka puoleen he voivat kaikissa



tilanteissa kääntyä. Tämä oli aktoreille työssä viihtymisen ja myönteisen työilmapiirin kannalta merkittävä kokemus.

- *"Se lisää sitä työssä viihtyvyyttä ja ilmapiiriä, et on joku sua varten jolta voi kysyä ja jonka kanssa voit keskustella ja työtä oppia. Ei tässä ole mitään negatiivista."*(A)
- *"Olen saanut myös paljon tukea ja opastusta henkilökohtaisten asioideni suhteen. Mentorini on hyvin kannustanut ja rohkaissut, mikä tuntuu hyvältä, että joku välittää täällä työpaikallakin. Mielestäni tämä lisää samalla myös työssä viihtyvyyttä. Olemmekin olleet tyytyväisiä siihen, että tavoitteenamme ollut luottamuksellinen ja avoin suhde on toiminut."*(A)

Mentoreiden mukaan heidän työyhteisössään korostuu erityisesti henkisen tuen tarve. Ammatillisen kehittymisen ja osaamisen suhteen he olivat varmoja omien aktoreidensa kehittymisen mahdollisuuksista. Mentorit ajattelivat, että uuden työntekijän ammatillisen kasvun tukeminen ei rajoitu pelkästään taitojen opettamiseen, vaan kysymys on lopulta paljon merkittävämmästä asiasta. Heidän käsityksensä mukaansa hoitotyössä on loppujen lopuksi kysymys henkisestä jaksamisesta ja sen tukemisesta, josta mentorit kävivät ryhmähaastattelussa seuraavan keskustelun:

- *"Kyllähän ne temput oppii, se on lopun viimeks vaan sellaista hienosäätöä."* (M)
- *"Mää luulen, että se asenne ja se henkinen puoli kasvaa suuremmaks loppua kohden. Et ensin se varmaan näyttelee suurempaa osaa se temppujen oppiminen ja muistaminen ja siihen menee ensin se aika ja energia. Mutta kyllä sitte kun pitää muutenkin elää ja on se elämä siellä kotona, niin kyllä se henkinen puoli siinä korostuu."* (M)
- *"Kyllä se tsemppari sopis tähän hyvin... tai sparraaja. Et se kuvaa hirveen hyvin tätä (mentorin roolia), että se on se henkinen jaksaminen aika iso osa täällä ainakin meillä, jota joutuu koko ajan vähän pönkittää."*
- *On se meilläkin ihan salityöntekijöillä se henkinen puoli ja tsemppaaminen aika iso asia, ainakin meillä on se tullu, että se on aika iso asia, että jaksaa, kun tällä on kaikennäköistä stressitekijää."*(M)

Mentorit kokivat, että mentoroinnilla voidaan henkisen ”tsemppaamisen” lisäksi ehkäistä työuupumusta. Se tarjoaa mahdollisuuden asioiden käsittelemiseen sillä hetkellä kun siihen on eniten tarvetta. Hankalaksi koetut asiat voidaan käsitellä yhdessä ja niihin voidaan hakea yhdessä mielekkäitä ratkaisuja.

- *”Ei tuu kriistilanteita, jos päästään puhumaan niistä heti ja en mää tarkoita, että työnohjaus olis mitään kriisinhallintaa, ei missään tapauksessa, oppimisen paikkahan se on ja ihan hyvä juttu, mutta siis usein siihen hakeudutaan kun ei enää omat keinot riitä, ettei enää tiedä miten menetellä jossain tilanteessa. Mutta näistä tämmöisistä voi päästä kokonaan kun olis tällänen mentorointisysteemi. Siinä voi käydä yhdessä vaihtoehtoja läpi, miten olis voinu toimia”. (M)*

Taulukossa 5. esittelen tutkimustuloksina tuottamani kategoriat, joiden pohjalta on syntynyt tutkimuksen päätulokset.

#### **Kategoria 1. Mentorointi menetelmänä**

- Perehtymisen syventäminen
- Työn ”todellinen” oppiminen yhteistyössä muiden kanssa
- Työn rikastaminen
- Oman työn päivittäminen ajantasalle
- Halu edistää aloittelevien työntekijöiden pärjäämistä osana työyhteisöä
- Mielekäs kehittämismenetelmä
- Positiivinen kokemus
- Keskustelufoorumi työtä ja työyhteisöä koskeville asioille
- Hyvä jatko perehdytykselle
- Onnistunut parinvalinta tekee mentoroinnista onnistuneen
- Aika kriittisenä tekijänä

#### **Kategoria 2. Mentorointi työssä oppimisen tukena – kokemuksen ja asiantuntijuuden jakaminen**

- Arkipäiväisten asioiden opettelu yhdessä parin kanssa
- Työssä oppiminen osana työn arkea – luonnolliset tilanteet oppimistilanteet, jossa mentorointi mukana
- Uusi työntekijä hyötyy käytännön työskentelystä ja sen opettelusta enemmän kuin pelkästä muodollisesta koulutuksesta
- Kokemuksen ja asiantuntijuuden jakaminen

#### **Kategoria 3. Mentorointi reflektiivisenä käytäntönä**

- Työtapojen ja käytäntöjen kyseenalaistaminen ja uusien työtapojen löytäminen
- Oman työn ja työyhteisön toiminnan tietoisempi tarkastelu

#### **Kategoria 4. Mentorointi kehittäväenä vuorovaikutussuhteena**

- Mentorin rooli aktorin tukihenkilönä, jossa lähtökohtana aktorin tarpeet
- Mentori aktorin luottohenkilönä
- Henkisen tuen molemminpuolinen jakaminen

Taulukko 5. Kategoriat

## 5 Tutkimustulosten yhteenveto ja pohdinta

Tutkimusprosessi on ollut tiivis ja haasteellinen, mutta monella tavalla opettava kokemus. Tutkijana olen saanut tutustua itselleni vieraaseen hoitotyön kontekstiin. Tämä on kuitenkin myös tutkimuksen vahvuus, sillä minulla ei ole tutkijana ollut ennakkokäsityksiä tutkimuksen kohteena olevasta työyhteisöstä tai -ympäristöstä. Olen pyrkinyt välittämään tutkittavien käsityksiä ja näkemyksiä mentoroinnista heidän oman työnsä ja kehittymisensä näkökulmasta. Tutkimuksen aineistona olleet mentorointipäiväkirjat ja ryhmähaastattelut antoivat tähän hyvän mahdollisuuden. Aineiston analyysin haasteellisuudesta huolimatta oppimispäiväkirjat toimivat hyvin aineistonkeruun menetelmänä ryhmähaastatteluiden ohella. Koska tutkimuksen kohteena olivat käsitykset, oli mielekästä antaa tutkittavien itse kirjoittaa niistä omin sanoin. Antamani ohjeistus ohjasi tutkittavia kirjoittamaan tutkimuksen kannalta oleellisista aiheista. Lisäksi oppimispäiväkirjoista kävi ilmi, että niiden koettiin tukevan mentorointiprosessia kirjoittamisen työläydestä huolimatta. Kirjoittamisen avulla mentoroinnin yhteydessä heränneitä ajatuksia oli mahdollisuus työstää ja selventää. Ryhmähaastattelut olivat puolestaan melko vapaamuotoisia haastattelutilanteita, jossa keskustelu liikkui luontevasti haastattelun teemojen ympärillä. Sekä päiväkirjat että ryhmähaastattelut sopivat hyvin tutkimuksen aineistoksi, vaikka aineisto olisi voinut olla vielä hieman laajempi.

### Luotettavuus ja eettisyys

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arvioinnissa on kysymys koko tutkimusprosessin luotettavuudesta. Yhdeksi pääasialliseksi luotettavuuden kriteeriksi nousee tutkija itse. Kysymys on subjektiivisuudesta ja siitä, että tutkijana myönnän olevani osa koko tutkimusta. (Eskola ja Suoranta 1998, 210)

Ahosen (1996, 152) mukaan fenomenografisen tutkimuksen luottavuus perustuu aineiston ja johtopäätösten validiteettiin. Validiteetilla on kaksi ulottuvuutta. Aineiston ja johtopäätösten tulee vastata tutkittavien ajatuksia, jolloin luotettavuudessa on kysymys tutkimustulosten *aitoudesta*. Samalla tutkimustulosten tulee liittyä tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin, jossa on kysymys tutkimuksen *relevanssista*. Olen pyrkinyt raportissani välittämään lukijalle ennakkokäsitykseni tutkimuksen aihepiiristä sekä ontologisista ja

epistemologista lähtökohdista. Toiseksi tavoittelin sitä, että lukija saa mahdollisimman kattavan käsityksen tutkimuksen kulusta, tutkimusympäristöstä ja aineistonanalyysistä siten, että aineiston tai tulosten aitoutta ei tarvitse epäillä. Olen pyrkinyt kuvamaan ja perustelemaan tekemäni valinnat. Aineistoa tulkittaessa olen pitäytynyt esittelemään aineistoa siten, että siinä korostuvat tutkittavien käsitysten ja kokemusten ominaispiirteet mahdollisimman alkuperäisinä, jolloin myös ylitulkinnan mahdollisuus on pieni. Olen esittänyt kategoriat horisontaalisesti ja ne ovat samanarvoisia suhteessa toisiinsa. Osa käsityksistä nousi kuitenkin voimakkaammin esiin, joita olisi mielekästä tutkia tarkemmin. Myös aktoreiden ja mentoreiden käsitysten eroihin olisi ollut mielenkiintoista kiinnittää huomiota. Tämä ei kuitenkaan tämän tutkimuksen puitteissa ollut mahdollista, vaan ne olisivat uuden tutkimuksen aihe.

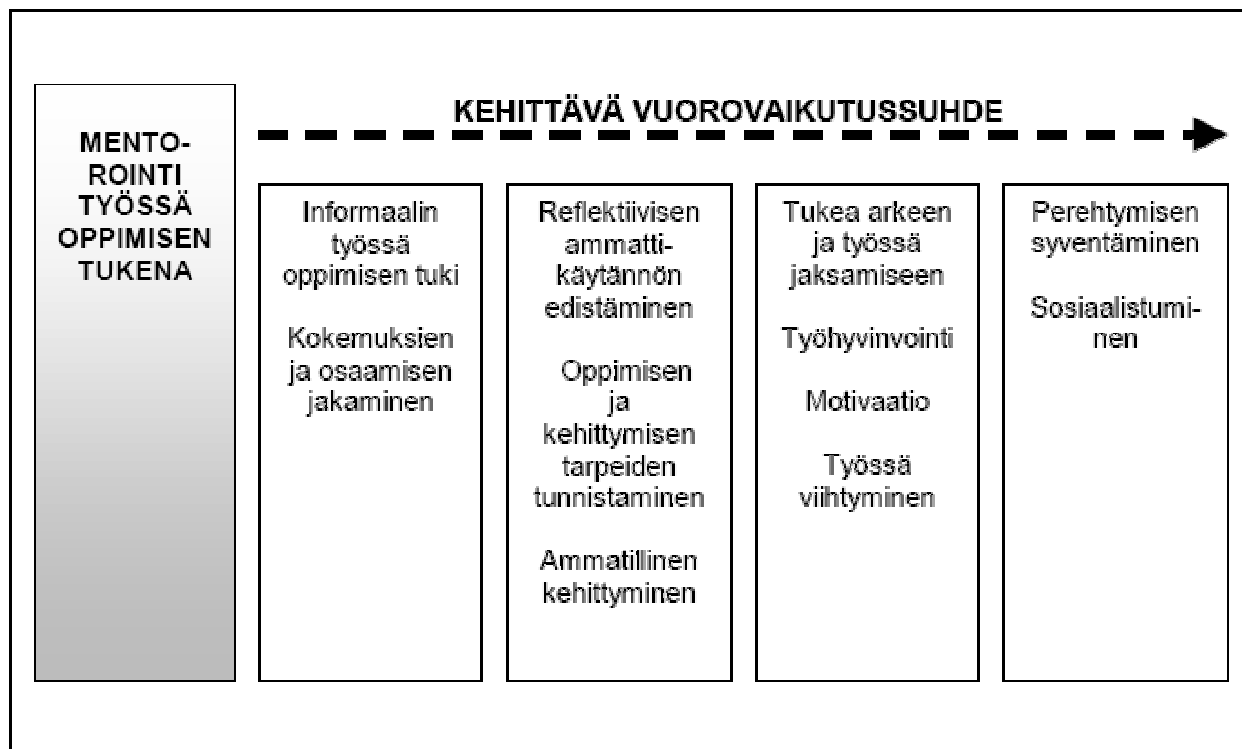
Yhtenä laadullisen aineiston luotettavuuteen vaikuttavaa tekijää kutsutaan aineiston kylläntymiseksi. (Eskola ja Suoranta 1998, 62-63) Tässä tutkimuksessa en voi sanoa saavuttavani niin sanottua saturaatiopistettä aineiston ollessa melko suppea, mutta toisaalta jo tässäkin aineistossa tutkittavien kokemukset toistuivat hyvin samankaltaisina. Aineiston vahvuus puolestaan perustuu siihen, että tutkittavilla on ollut mahdollisuus itse kirjoittaa ja käsitellä omia kokemuksiaan omista lähtökohdistaan. Tutkimustuloksina syntyneet kategoriat olen pyrkinyt esittämään yleisten teoreettisten lähtökohtien valossa, jolloin tuloksia on mielekkäämpää havainnoida suhteessa aiempaan tutkimukseen.

Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006) mukaan tutkimuseettiset ongelmat voidaan jakaa kahteen luokkaan. Ensimmäiseen luokkaan kuuluvat tutkimuksen tiedonhankintaan ja tutkittavien suojaan liittyvät kysymykset. Toiseen luokkaan kuuluvat tapaukset, joilla viitataan tutkijan vastuuseen tutkimustulosten sovelluksista. Tässä tutkimuksessa korostuu erityisesti tutkittavien suojaan liittyvät kysymykset. Henkilökohtaisten kokemusten tutkiminen ja niistä kirjoittaminen edellyttää yksityisyyden suojaan liittyvien asioiden huomioimista. Tämän vuoksi kaikki nimet ja tunnisteet on raportista häivytetty. Tutkittavista ei puhuta nimillä ja heidän mahdollisesta erityisestä työnkuvasta ei kirjoiteta. Raportissa puhun vain aktoreista (A) ja mentoreista (M). Varmistin myös, että tutkittavat ovat tietoisia siitä, että tutkimuksen kohteena oleva sairaanhoitopiiri ja osasto tulevat esiin raportista, joka voi mahdollistaa osallistujien tunnistamisen.

## Tutkimustulokset

Ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseeni sain hyvin selkeät ja yksiselitteiset vastaukset. Tutkittavien käsitykset mentoroinnista olivat kaikella tavalla positiivisia. Menetelmä on koettu mielekkäänä kehittämismenetelmänä kirurgian leikkausosaston kontekstissa. Se on tukenut aloittelevien hoitajien perehtymistä työympäristöön, -yhteisöön sekä toimintatapoihin. Lisäksi se mahdollistaa kehittymisen ja oppimisen lähellä arkisia työn prosesseja ja omia oppimisen tarpeita. Mentorointipilotin onnistumisen päätekijät olivat toimivat järjestelyt, riittävä perehdyttäminen ja onnistunut mentorointiparien valinta. Osallistujien mielestä mentorointi on ollut erinomainen kokemus, ”joka kaikkien pitäisi saada kokea”. Tyytyväisyydestä kertoo myös se, että kaikki osallistujat olisivat valmiita suosittelemaan mentorointia muille kollegoilleen, mikäli omaa halua ja innostumista kehittymiseen ja oppimiseen löytyy.

Kolmas tutkimuskysymykseni käsitteli mahdollisia mentorointiin liittyviä oppimiskokemuksia ja asiantuntijuuden sekä kokemukseen perustuvan tiedon jakamisen mahdollisuuksia sen avulla. Mentorointi on tarjonnut työntekijöille tilaisuuden sekä oman oppimisen ja kehittymisen että koko työyhteisön toiminnan tietoisempaan tarkasteluun. Se on edistänyt hoitajien reflektointia työtöimintää, jota pidetään yhtenä ammatillisen kasvun merkittävimmistä tekijöistä. Osallistujien käsityksissä mentorointi näyttäytyy kehittävänä ja tukea antavana vuorovaikutussuhteena, joka edistää työssä oppimisen mahdollisuuksia osana jokapäiväisen työn prosesseja. Oppimisen tarpeet nousevat työntekijöiden omista lähtökohdista ja kokemuksista, jolloin kehittyminen koettiin mielekkäänä. Se tarjoaa mahdollisuuden kokemusten ja osaamisen jakamiseen, joka todentuu luottamukseen perustuvassa sosiaalisessa vuorovaikutteisessa suhteessa. Tästä suhteesta hyötyvät niin aktorit kuin mentoritkin. Molemmat ovat voineet tarkastella omaa työtään uusista näkökulmista. Avoimuuteen ja luottamukseen perustuva mentorointisuhte on tukenut merkittäväällä tavalla aktorien sosiaalistumisprosessia ja tätä kautta työssä viihtymistä. Lisäksi kehittävä vuorovaikutussuhde on tarjonnut sekä aktoreille että mentoreille tukea työssä jaksamiseen. Parhaimmillaan mentorointi tarjoaa mahdollisuuden yhteistoiminnallisuuteen, jossa työtä koskevia ratkaisuja voidaan etsiä ja rakentaa yhdessä. Mentorointi rikastuttaa sekä aktorien että mentorien työtä. Olen tiivistänyt tutkimustulokset kuvioon 5.



Kuvio 5. Tutkimustulosten yhteenveto

Tämä tutkimus tarjoaa tietoa yhdestä henkilöstön kehittämismenetelmän mahdollisuudesta ja sen mielekkästä organisoimisesta. Mentoroinnilla voidaan rajoittaa henkilöstön osaamiskuilun syntymistä eläköitymisen kynnyksellä, kun kokemusten ja osaamisen jakamiselle tarjoutuu uudenlainen mahdollisuus. Tämän lisäksi mentorointi kannustaa työntekijöitä oman työnsä tietoiseen tarkasteluun ja sen kehittämiseen, joka edistää ammatillista kehittymistä ja työmotivaatiota. Mentoroinnilla voidaan edistää uusien työntekijöiden sosiaalistumisprosessia ja sitä voidaan hyödyntää kehittymishaluisten työntekijöiden kehittämismenetelmänä. Mentorointi voi toimia varteenotettavana henkilöstönkehittämismenetelmänä muiden menetelmien ohella myös jatkossa.

Jatkossa haluaisin tutkia suuremmalla tutkimusjoukolla tiedon ja osaamisen jakamisen todentumista sekä asiantuntijuuden kehittymistä mentoroinnin välityksellä. Onko mentorointi kestävä vastaus ajan muutokseen, sekä tiedon, kokemuksen ja viisauden kuljettamiseen? Lisääntyykö positiivinen ote työhön, kun jokaisella olisi jotakin annettavaa? Tässä tutkimuksessa työntekijöiden aktiivinen osallistuminen oman työnsä kehittämiseen osoittautui mielekkääksi. Kun osallistumisesta tehdään vapaaehtoista ja siinä korostetaan jokaisen omaa vastuuta kehittymisestä, voidaan työssä oppimista ja kehittymistä tukea mielekkäällä tavalla.

## Lähteet

- Ahonen, Sirkka 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki. Kirjayhtymä, 114 - 160.
- Andrews, Margaret, Wallis, Martha 1999. Mentorship in Nursing: a literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 1999, 29 (1), 201-207.
- Bally, Jill M.G. 2007. The Role of Nursing Leadership In Creating a Mentoring Culture In Acute Care Environments. *Nursing Economics* 2007, 25 (3), 143-149.
- Barker, E.R. 2006. Mentoring – A Complex relationship. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners* 18 (2006) 56-61.
- Beckett, David & Hager, Paul 2002. *Life, Work and Learning. Practice in postmodernity.* Lontoo. Routledge.
- Berragan, Liz 1998. Nursing practise draws upon several different ways of knowing. *Journal of Clinical Nursing*. 7, 209-217.
- Beecroft, Pauline C; Santner, Susan; Lacy, Mary Lee; Kuntzman, Lucy; Frederick, Dorey. 2006. New Graduate Nurses' Perceptions of Mentoring: Six year program evaluation. *Journal of Advanced Nursing* 2006, 55 (6), 736-747.
- Billet, Stephen 1999. Guided learning at work. Teoksessa: D. Boud & J. Garrick 1999. (Toim.) *Understanding Learning at Work.* Lontoo. Routledge ss.
- Boud, David 2005. Work and learning. Some challenges for practice. Teoksessa E. Poikela (toim.) 2005. *Osaaminen ja kokemus.* Tampere. Tampereen Yliopistopaino Oy, 181-218.



Block, Linda Marie, Claffey, Colleen, Korow, Marcia K, McCaffrey, Ruth 2005. The Value of Mentorship Within Nursing Organizations. Nursing Forum Volume 40 No. 4, October-December, 2005.

Cahill, H.A. 1996. A Qualitative analyses of student nurses' experience of mentorship. Journal of Advanced Nursing 24 (1996) 791-799.

Casey, C. 1999. The changing contexts of work. Teoksessa: D. Boud & J. Garrick 1999. (Toim.) Understanding Learning at Work. London: Routledge, 15-28.

Clutterbuck, David 1998. Learning Alliances. Tapping into Talent. The Cromwell Press. Wiltshire.

Clutterbuck, David ja Lane Gill 2004. The Situational Mentor. An International Review of Competences and Capabilities in Mentoring. MBG Books Ltd. Cornwall

Collin, Kaija 2006. Työssä oppiminen – Kokemuksellisuutta ja jaettuja käytäntöjä. Aikuiskasvatus 2006 (2), 162-164.

Collin, Kaija 2007. Työssä oppiminen. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä. Juva. PS-kustannus WS Bookwell, 123-154.

Cox, Elaine 2005. Adult learners learning from experience: using a reflective practice model to support work-based learning. Reflective Practice 2005, 6 (4). 459-472.

Elinkeinoelämän keskusliiton www-sivut Työvoimarakenteen muutos. Saatavilla www-muodossa [http://www.ek.fi/www/fi/tyoelama/tyovoima/Tyovoimarakenteen\\_muutos.php](http://www.ek.fi/www/fi/tyoelama/tyovoima/Tyovoimarakenteen_muutos.php)  
Luettu 1.10.2007

Engeström, Yrjö 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Vastapaino. Keuruu.

Eteläpelto, Anneli & Vähäsantanen, Katja 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa: A. Eteläpelto & J. Onnismaa 2006 (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Vantaa, 26-45.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 7.painos. Vastapaino. Jyväskylä.

Evans, K 2001. Expectations of Newly Qualified Nurses. Nursing Standard 15 (41), 33-38.

Garrick, John 1998. Informal learning in the workplace. Unmasking human resource management. Routledge. Lontoo.

Garrick, John 1999. The dominant discourses of learning at work. Teoksessa Understanding learning at work. Bodmin. MPG Books. 216-229.

Garvey, Bob 2004. When mentoring goes wrong... Teoksessa D. Clutterbuck & G. Lane 2004. The Situational Mentor. An International Review of Competences and Capabilities in Mentoring. MBG Books Ltd. Cornwall

Greene, T. Maurice & Puetzer, Mary 2002. The Value of Mentoring: A Strategic Approach to Retention and Recruitment. Journal of Nursing Care Quality 2002, 17 (1), 67-74.

Hager, Paul Finding a good theory of workplace learning. Teoksessa: D. Boud & J. Garrick, (toim.) Understanding learning at work. Routledge. Lontoo.

Haho, Annu 2007. Ammatillisen hoitamisen perusteet. Aikuiskasvatus 2007 nro 4.

Hakkarainen, Kai; Lonka, Kirsti & Lipponen, Lasse 2002. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. WSOY Helsinki.

Heikkilä, Helena & Utriainen, Kati 2004. Mentoroinnin merkitys hoitotyön johtamisosaamiselle. Ylihoitajalehti Vol. 32, 4, 13-18.

Heikkinen, L.T. Hannu; Huttunen, Rauno; Niglas, Katrin ja Tynjälä, Päivi 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. Kasvatus 36 (5 )2005, 340- 353.

Hytönen, Tuija 2002. Exploring the Practice of Human Resource Development as a Field of Professional Expertise. Jyväskylä. Jyväskylä University Printing House.

Häkkinen, Kirsti 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Jarvis, Peter 1994. Elinikäinen oppiminen ja kokemus. Teoksessa Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 39. vuosikirja. Saarijärvi. Gummerus kirjapaino Oy, 143-158.

Juusela, Tuulikki 2006. Ajetaanko tandemilla? Mentorointi työyhteisössämme. Helsinki. Edita Prima Oy.

Juusela, Tuulikki 2006. [Verkko-dokumentti] Mentorointi kuin tandemajelua. Työyhteisöviesti. Numero 3/2006. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) [www.tyoturva.fi/tyvi/2006/3/mentorointi](http://www.tyoturva.fi/tyvi/2006/3/mentorointi). Luettu 11.10.2007.

Juusela, Tuulikki & Lillia, Tuula & Rinne, Jari 2000. Mentoroinnin monet kasvot. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy.

Järvinen, Annikki, Koivisto, Tapio & Poikela, Esa 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Juva. WS Bookwell Oy.

Järvensivu, Anu ja Koski, Pasi 2008. Työssä oppimista ja oppimistyötä. Aikuiskasvatus 2008 (1) 25-34.

Kauppi, Antti 1996. Mistä nousee oppimisen mieli? Kontekstuaalisen oppimiskäsityksen perusteita. Teoksessa: Aikuisten oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista. Vapaan sivistystyön 34. vuosikirja. Saarijärvi. Gummerus Kirjapaino, 51-109.

Kolb, D. A. 1984. Experiential learning. Experience as the Source of Learning and Development. New Jersey: Prentice Hall, Inc.

Käyhkö, Auli, Åkerlund, Leena & Ritva Väistö 2003. Mentoroinnista apua sosiaali- ja terveysalan henkilöstön sukupolven vaihdokseen. *Sairaanhoitaja - Sjuksköterkan* 2003, (11) 10-12.

Lave, Jean & Wenger, Etienne 1991. *Situated learning. Legitimate peripheral participation.* Cambridge University Press.

Leskelä, Jori 2005 *Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena.* Tampere. Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Leskelä, Jori 2007 *Mentorointi ammatillisen kasvun edistäjänä.* Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.) *Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä.* Juva. PS-kustannus WS Bookwell , 155-187.

Levander, Lena 2003. *Reflektio yliopisto opettajan työssä.* Teoksessa S. Lindblom-Ylänne ja A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. 2.painos.* Porvoo WSOY. 452-467.

Lynn, Mary 2006. *Mentoring the Next Generation of Systems Researchers.* *Journal of Nursing Administration* 2006 36 (6), 288-291.

Marsick, Victoria, J. & Watkins, Karen, E. 1990. *Informal and Incidental learning in the workplace.* Lontoo. Routledge.

Marsick, Victoria, J. & Watkins, Karen, E. 2001. *Informal and Incidental Learning.* *New Directions for Adult and Continuing Education*, no.89. ss. 25-34.

Marton, Ference 1982. *Towards a Phenomenography. Experience and Conceptualisation.* Göteborg. Department of Education. University of Göteborg.

Marton, Ference 1994. *Phenomenography* [verkkodokumentti]. Ilmestynyt teoksessa T. Husén & T. N. Postlethwaite (toim.) *International encyclopedia of education.* Oxford: Pergamon, 4424 - 4429 [luettu 8.2 .2008]. Saatavilla [www.muodossa: http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/civil/main/1res.appr.html](http://www.muodossa:www.ped.gu.se/biorn/phgraph/civil/main/1res.appr.html)

Megginson, David; Clutterbuck, David; Garvey, Bob; Stokes Paul & Garrett-Harris, Ruth. Mentoring in Action. A Practical Guide for Managers. Lontoo. Kogan Page Limited.

Metsämuuronen, Jari 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2. Uudistettu painos. Jyväskylä. Gummerus kirjapaino Oy.

Nadler, Leonard & Nadler, Zeace 1989. Developing Human Recourses. San Fransisco. Jossey-Bass Inc.

Nedd, Nicole; Galindo-Ciocon, Daisy; Belgrave, Gaye 2006. Guided Growth Intervention. From Novice to Expert Trough a Mentoring Program. Journal of Nursing Care Quality. Vol.21 No.1 20-23.

Niikko, Anneli 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Ojanen, Sinikka 2006. Ohjauksesta oivallukseen. 4. uudistettu painos. Helsinki. Yliopistokustannus. Yliopistopaino.

Otala, Leenamajja & Ahonen, Guy 2003. Työhyvinvointi tuloksen tekijänä. Porvoo. WS Bookwell Oy.

Poikela, Esa (toim.) 2005. Osaaminen ja kokemus. Tampere. Tampereen Yliopistopaino Oy.

Rissanen, Riitta 2003. Työelämälähtöinen opinnäytetyö oppimisen kontekstina. Fenomenografisia näkökulmia tradenomin opinnäytetyöhön. Tampere. Yliopistopaino Juvenes Print.

Rissanen, Riitta 2006. [Verkko-dokumentti] Fenomenografia. Luku 5.1. Kokonaisuudesta Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkajulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. [http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5\\_1.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_1.html) Luettu 20.1.2008.

Roisko, Hilikka 2007. Adult Learners' Learning in a University Setting: A Phenomenographic Study. Tampere. University Press.

Rosser, Megan; Rice, Ann Marie; Campell, Heather 2004. Evaluation of a mentorship program for specialist practioners. Nurse Education Today. 24 (8) November 2004, 596-604.

Ronsten, Barbro; Anderson, Ewa; Gustafsson, Barbro 2005. Confirming Mentorship. Journal of Nursing Management, 2005, 13, 312-321.

Ruohotie, Pekka. 1997. Osaamisen kehittäminen organisaatiossa. Saarijärvi. Saarijärven Offset Oy.

Ruohotie, Pekka 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Porvoo. WSOY.

Ruohotie, Pekka 2005. Urakehitys ja kehittävä vuorovaikutus. Teoksessa E. Poikela (toim.) Osaaminen ja kokemus. Tampere. Juvenes Print, 200-218.

Rönkä, Anna; Kinnunen, Ulla ja Sallinen, Marjukka 2003. Päiväkirjamenetelmä perhepsykologisessa tutkimuksessa. Psykologia 2003, 34, 235 – 243.

Anita Saaranen-Kauppinen ja Anna Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus> (Luettu 20.2.2008.)

Saarinen, Jorma; Vainio, Leena & Varis, Tapio (Toim.) 2007. Verkossa opitaan. Tuloksia Digital Learning Lab –tutkimushankkeesta. Saarijärvi. Offset oy.

Sallila, Pekka & Vaherva, Tapio 1998. Muodollisesta koulutuksesta informaaliin oppimiseen. Teoksessa: Arkipäivän oppiminen. Aikuiskasvatuksen 39.vuosikirja. Saarijärvi. Gummerus, 7-14.

Stähle, Pirjo & Grönroos, Mauri 1999. Knowledge Management. Tietopääoma yrityksen kilpailutekijänä. Porvoo. WSOY.

Suomen Kuntaliitto 2000. Mentoroinnilla tukea tulevaisuuteen. Mentorointi henkilöstön kehittämisen menetelmänä. Helsinki. Inklus Communications Oy.

Säljö, Roger 2001. Oppimiskäytännöt. Sosiokulttuurinen näkökulma. Juva. Wsoy.

Tikkamäki, Kati 2006. Työn ja organisaation muutoksissa oppiminen. Etnografinen löytöretki työssä oppimiseen. Tampere. University Press.

Tikkamäki, Kati 2007. Työssä oppimisen ja työorganisaatioiden kehittämisen haasteita. *Aikuiskasvatus* 2007 (3), 223 – 227.

Tikkamäki, Kati 2007. Tunnetyössä oppiminen – tarkastelussa saattohoitajan työ. *Aikuiskasvatus* 2007 (4), 256-265.

Tynjälä, Päivi 2000. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere. Tammi. Tammer-Paino Oy.

Vaherva, Tapio 1998. Informaali ja satunnainen oppiminen työpaikalla. Teoksessa Sallila, Pekka ja Vaherva, Tapio (toim.) *Arkipäivän oppiminen* 1998. *Aikuiskasvatuksen* 39. vuosikirja. Gummerus Kirjapaino Oy, 156-177.

Vaherva, Tapio 1999. Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. Teoksessa A. Eteläpelto ja P. Tynjälä. *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Juva. WSOY, 83-101.

VESA- Verkko-sanasto. [Verkko-dokumentti] Saatavilla [www-muodossa http://vesa.lib.helsinki.fi/ysa/index.html](http://vesa.lib.helsinki.fi/ysa/index.html) Luettu 29.9.2007

Viitala, Riitta 2005. Johda osaamista! Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön. Keuruu. Otava.

Woodrow, Philip 1994. Mentorship: perceptions and pitfalls for nursing practice. *Journal of Advanced Nursing*, 1994,19, 812-818.

## Liitteet

Liite 1. Mentorointisopimus pohja

MENTOROINTISOPIMUS 2007-2008

Kirurgian leikkausosasto

Aktor \_\_\_\_\_

Mentor \_\_\_\_\_

Mentoroinnin kesto n. \_\_\_\_\_ kk, alkoi \_\_\_\_\_ loppui \_\_\_\_\_

Aktorin  
tavoitteet: \_\_\_\_\_

Mentorin  
tavoitteet: \_\_\_\_\_

Mihin mentoroinnissa erityisesti halutaan keskittyä:

---

---

Pelisäännöt: \_\_\_\_\_

Miten seurataan ja arvioidaan (teemameetingit, väliarviointi, loppuarvionti sovittuna).

Päiväys \_\_\_\_\_

Kopio sopimuksesta esimiehelle.



## **MENTOROINTIPÄIVÄKIRJA**

Mentorointipäiväkirjan on tarkoitus toimia mentorointiprosessinne tukena. Sen avulla voitte oman parinne kanssa *pohtia, seurata sekä arvioida* oman mentorointiprosessin ja –suhteenne edistymistä. Päiväkirjan tarkoitus on kannustaa teitä mentorointiprosessin pohdiskeluun ja sen arviointiin. Sen kirjoittaminen auttaneekin teitä myös ajatusten ja oppimiskokemusten jäsentämisessä. Spontaanissa keskustelussa oman ajattelun ristiriidat ja puutteet eivät välttämättä tule tiedostetuiksi. Omien tietojen ja käsitysten puutteet tulee huomanneeksi usein vasta kirjoittaessa, kun asioita joutuu miettimään perustellummin sekä muotoilemaan kirjallisesti.

Mentorointipäiväkirjaa kirjoittaessa saattaa syntyä myös uusia kysymyksiä ja keskustelunaiheita, joihin voitte yhteisissä istunnoissa palata tarkemmin. Olette kirjanneet mentorointisopimukseen tavoitteet, joiden saavuttamista voitte yhdessä pohtia päiväkirjaa kirjoittaessanne.

- Sekä mentorointi että päiväkirjan kirjoittaminen edellyttää molemmilta avoimuutta ja rehellisyyttä. Vain asioiden avoin tarkastelu voi avartaa kummankin osapuolen kokonaisnäkemystä mentorointiprosessista. *Rehellisyys, avoimuus ja luottamus* ovat olennainen osa mentorointia.
- Aloittakaa päiväkirjan kirjoittaminen heti ensimmäisen mentorointitapaamisen jälkeen. Jatkakaa kirjoittamista kaikkien mentorointitapaamisten jälkeen ja aina kun uusia ajatuksia tulee mieleen. Mentorointipäiväkirja on ehdottoman *luottamuksellinen* ja se toimii tutkimuksen aineistona. Päiväkirjat jäävät ainoastaan allekirjoittaneen luettavaksi.

**Mentorointipäiväkirjaan on hyvä kirjata jokaisella kirjoituskerralla:**

- päivämäärä
- mentorointiin käytetty aika
- käsitellyt teemat

**Lisäksi toivon, että jokainen kirjoittaa päiväkirjassa seuraavista teemoista:**

1 Kokemuksia mentoroinnista?

- Odotukset ja tavoitteet?
- Mikä oli hyvää/parannettavaa mentoroinnin toteutuksessa?
- Menetelmän ja oman mentorointiprosessin ja -suhteen arviointia

2 Oppimiskokemukset ja kokemukseen perustuvan tiedon ja osaamisen jakaminen?

- Millaisia oppimiskokemuksia mentorointiin liittyy?
- Millaisia asioita mentoroinnin avulla opittiin?
- Muut mentoroinnin hyödyt?

Palautus 15.2. 2008 mennessä sähköisesti osoitteella [hanna.murotie@uta.fi](mailto:hanna.murotie@uta.fi) tai vaihtoehtoisesti palautus osastonhoitajan huoneeseen. Mikäli teillä on kysymyksiä päiväkirjan kirjoittamiseen liittyen, älkää epäröikö ottaa yhteyttä!

Liite 3. Aktoreiden haastattelurunko

## **Haastattelurunko – Aktorit**

### **1. Kokemuksia mentoroinnista?**

Kuvaile, millaista mentorointi on mielestäsi ollut?

Mitä olette oman parinne kanssa tehneet?

Toteutuksen järjestelyt? Saatiinko tarvittava ohjeistus ja riittävästi tietoa menetelmästä?

Mitä olisi hyvä tehdä toisin? Miten?

Mitkä asiat ovat edistäneet mentoroinnin onnistumista?

### **2. Mentorintisuhte**

Millaiseksi kuvailisit mentorointitilanteita?

Millaiseksi kuvailisit omaa mentorintisuhdettasi?

Mitkä asiat mielestäsi vaikuttavat kehittävän vuorovaikutussuhteen rakentumiseen? Kuinka siihen voi mielestäsi vaikuttaa?

Millaisena aktorina itseäsi pidät?

Oletteko mielestäsi onnistuneet saavuttamaan sopimukseenne kirjaamia tavoitteita? Miksi /miksi ei?

### **3. Oppimiskokemukset ja oman asiantuntijuuden kehittyminen**

Millaisia oppimiskokemuksia mentorointiin liittyy?

Mitä mentorin avulla opitaan ja miten?

Koetko, että mentoroinnilla on mahdollista oppia erilaisia asioita kuin esimerkiksi muilla henkilöstökoulutuksen muodoilla?

Onko mentorointipäiväkirjan kirjoittaminen tukenut mentorointiprosessia? Miksi / Miksi ei?

Suosittelisitko mahdollisuuden tullen aktoriksi lähtemistä muille kollegoillesi? Miksi / miksi ei?

Sopiiko mentorointi mielestäsi työyhteisösi kehittämismenetelmäksi? Miksi / miksi ei?

## **Haastattelurunko – Mentorit**

### **1.Kokemuksia mentoroinnista?**

Millaiseksi menetelmäksi kuvailisit mentorointia? Mitä olette parinne kanssa tehneet? Toteutuksen järjestelyt? Saatiinko tarvittava ohjeistus ja riittävästi tietoa menetelmästä?

Mikä oli hyvää/huonoa toteutuksessa?

Mitkä asiat edistivät mentoroinnin onnistumista?

Mitä olisi hyvä tehdä toisin? Miten?

### **2. Mentorointisuhde**

Mitkä asiat mielestäsi vaikuttavat kehittävän vuorovaikutussuhteen rakentumiseen? Kuinka siihen voi mielestäsi vaikuttaa?

Millaisena mentorina pidät itseäsi?

Millaiseksi kuvailisit mentorointitilanteita?

Millaiseksi kuvailisit mentorointisuhdettasi?

Oletteko mielestäsi onnistuneet saavuttamaan sopimukseen kirjaamianne tavoitteita?

### **3.Oppimiskokemukset ja kokemukseen perustuvan tiedon sekä asiantuntijuuden jakaminen?**

Millaisia oppimiskokemuksia mentorointiin liittyy? Mitä olette oppineet?

Millaista tietoa olet mielestäsi onnistunut välittämään omalle aktorillesi?

Koetko, että mentoroinnilla on mahdollista oppia erilaisia asioita kuin esimerkiksi muilla henkilöstökoulutuksen muodoilla?

Onko mentorointipäiväkirjan kirjoittaminen tukenut mentorointiprosessia? Miksi / Miksi ei?

Suosittelisitko mahdollisuuden tullen mentoriksi lähtemistä muille kollegoillesi? Miksi / miksi et?

Sopiiko mentorointi mielestäsi työyhteisösi kehittämismenetelmäksi? Miksi / miksi ei?

