



# **MENTOROINNILLA TUKEA PEREHDYTTÄMISEEN Pirkanmaan ammattiopistossa**

**Helena Hautakangas**

**Kehittämishankeraportti  
Tammikuu 2009**



**JYVÄSKYLÄN  
AMMATTIKORKEAKOULU**  
*Ammatillinen opettajakorkeakoulu*

Tekijä(t)  HAUTAKANGAS, Helena	Julkaisun laji Kehittämishankeraportti	
	Sivumäärä 27	Julkaisun kieli Suomi
	Luottamuksellisuus <input type="checkbox"/> Salainen _____saakka	
Työn nimi Mentoroinnilla tukea perehdyttämiseen Pirkanmaan ammattiopistossa		
Koulutusohjelma Ammatillinen opettajakorkeakoulu		
Työn ohjaaja(t) LIETONEN, Raija		
Toimeksiantaja(t)		
Tiivistelmä <p>Kehittämishankkeen tavoitteena oli löytää käytännönläheinen ja toteutuskelpoinen mentorointimalli tukemaan uuden opettajan perehtymistä Pirkanmaan ammattiopistossa. Lisäksi tutkimuskohteena oli tarkastella voidaanko mentoroinnilla tukea perinteistä perehdyttämistä. Mentoroinnilla tarkoitetaan kahdenkeskistä vuorovaikutussuhdetta, jossa kummankin osapuolen (mentorin ja aktorin) käyttöteorioita, uskomuksia ja merkitysrakenteita tarkastellaan kriittisesti ja niitä pyritään kehittämään. Molemmat ovat prosessissa oppijoina ja kehittyvinä yksilöinä. Mentor on mentoritavaa vanhempi tai kokeneempi työntekijä, joka siirtää kokemustietoaan tälle. Aktor on nuorempi tai uusi työntekijä ja tiedon vastaanottaja, joka reflektoi omaa työtään oppimisensa kautta. Pirkanmaan ammattiopisto on osa Pirkanmaan koulutus konserni-kuntayhtymää eli Pirkoa. Pirkanmaan ammattiopisto vastaa nuorten ammatillisesta koulutuksesta. Kehittämishanke käynnistyi, koska ammattiopistossa oli samanaikaisesti käynnissä opetushallituksen rahoittama, vuonna 2007 alkanut sosiaali- ja terveysalan perustutkimuksen alueellisten oppimisympäristöjen Sotereppu-kehittämishanke. Sotereppu-hankeeseen liittyy paljon uusia oppimisympäristöjä. Tämä ja monet muut opettamisen uudet haasteet toivat tarpeen kehittää myös perehdyttämisen mallia, jossa hyödynnetään kokeneen opettajan ohjausta eli mentorointia uuden opettajan eli aktorin perehtymisen tukena. Käytännössä hankkeessa kokeiltiin mentorointia perinteisen perehdyttämisen tukena uusiin ja haastaviin oppimisympäristöihin sekä työtapoihin perehtymisessä. Hankkeessa käytettiin kasvotusten tapahtuvan ohjauksen lisäksi myös ohjausta verkossa ja virtuaalisesti. Tulokseksi kehittämishankkeesta saatiin kokemuksia siitä, että mentoroinnilla voidaan tukea perinteistä perehdyttämistä ja tuoda kollegiaalista tukea työssä jaksamiseen etenkin silloin, kun on kysymys uusista ja haastavista työtavoista tai käytänteistä opettamisessa. Tulevaisuudessa tulee tutkia mentorointia laaja-alaisesti, vertailevan tutkimuksen avulla sekä mentoroinnin resursointia tarkastellen. Avartavaa näkökulmaa mentorointiin voi tuoda myös tarkastelu mentorin näkökulmasta.</p>		
Avainsanat (asiasanat) Perehdyttämisen, mentorointi, organisaatiokulttuuri, johtaminen		
Muut tiedot		

Author(s)  HAUTAKANGAS, Helena	Type of Publication Development project report	
	Pages 27	Language Finnish
	Confidential <input type="checkbox"/> Until <input type="checkbox"/>	
Title  Supporting initiation with mentoring in Pirkanmaa Vocational College		
Degree Programme (Vocational Teacher Education/Student Counsellor Education/Special Needs Teacher Education) Vocational Teacher Education		
Tutor(s) LIETONEN, Raija		
Assigned by		
Abstract The purpose of the development project was to find a practical and realizable model of mentoring to support the initiation of a new teacher in Pirkanmaa Vocational College. One purpose was also to see, if mentoring can be used to support the traditional initiation. Mentoring means a bilateral interdependency, where both partners' (the mentor's and the actor's) theories of use, beliefs and significance structures are studied critically and are being developed. Both are learners and developing individuals in the process. A mentor is an older or more experienced employee, who transfers his experience and knowledge to the actor. The actor is a younger or new employee and the recipient of the knowledge, who reflects his own work through his learning. One reason this developing project was started is that there is at the same time Sotereppu-plan ongoing in the Vocational College. In the Plan a model of local realization is created for the Social and Welfare degree, in which the exploitation of genuine occupational environments is described with its advantages and demands. Models are created for collaboration with both local industry and trade and with different kinds of new educational establishments. These new educational establishments and many other new challenges in teaching demand to develop a model of initiation where you can have benefits from an older or more experienced employee, who transfers his experience and knowledge to the actor. In practice in this developing project mentoring was used to support traditional initiation when new educational establishments and ways to teach were used. In the development project mentoring was used not only just in face to face guiding but also in guiding in virtual reality. The result of the development project is good experiences of initiation which was supported by mentoring and also experiences of collegial support in all the difficult and challenging situations at work. In the future it would be useful to search mentoring from the mentor point of view and with the help of comparative research and also with some examination of resources of mentoring.		
Keywords Initiation, mentoring, culture of organization, leadership		
Miscellaneous		

# SISÄLTÖ

## **1 KEHITTÄMISHANKKEEN TAUSTA JA TAVOITTEET 1**

*1.1 PIRKANMAAN KOULUTUSKONSERNIKUNTAYHTYMÄ 2*

*1.2 ORGANISAATION PERUSTEHTÄVÄ, VISIO JA ARVOT 3*

## **2 TOIMINTATUTKIMUS 4**

## **3 TYÖELÄMÄN ASETTAMAT VAATIMUKSET PEREHTYMISELLE 7**

*3.1 TIETO ORGANISAATIOSSA 7*

*3.2 JOHTAMINEN ORGANISAATIOSSA 9*

*3.3 OPPIMINEN ORGANISAATIOSSA 12*

## **4 MENTOROINTI 14**

## **5 KEHITTÄMISHANKKEEN TOTEUTUS 17**

## **6 KEHITTÄMISHANKKEEN TULOKSET JA POHDINTA 20**

*LÄHTEET 25*

# 1 KEHITTÄMISHANKKEEN TAUSTA JA TAVOITTEET

Tässä kehittämishankkeessa tavoitteena on löytää käytännönläheinen ja toteutuskelpoinen malli opettajan perehdyttämiseen mentorointia apuna käyttäen Pirkanmaan ammattiopistossa (eli Pirkossa). Kehittämishanke liittyy osaltaan siihen, että ammattiopistossa on samanaikaisesti käynnissä Sotereppu-hanke. Tämä Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon alueellisten oppimisympäristöjen opetushallituksen rahoittama kehittämishanke on aloitettu vuonna 2007. Hankkeessa luodaan sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon paikallisen toteuttamisen malli, jossa kuvataan aitojen toimintaympäristöjen hyödyntämistä etuineen ja vaatimuksineen. Hankkeessa laaditaan lähihoitajaopiskelijan ohjauksen ja mentoroinnin malli yhteistyössä Lapin ammattiopiston kanssa. Lisäksi tarkoituksena on luoda malleja yhteistyölle sekä paikallisen työ- ja elinkeinoelämän kanssa että eri oppilaitosmuotojen välille. Sotereppu-hankkeeseen liittyy paljon uusia oppimisympäristöjä. Tämä ja monet muut opettamisen uudet haasteet toivat tarpeen kehittää myös perehdyttämisen mallia, jossa hyödynnetään kokeneemman opettajan ohjausta eli mentorointia ammattiopistoon tulevan uuden opettajan eli aktorin perehdyttämisen tukena. Tämä kehittämishanke toteutetaan toimintatutkimuksen metodologia tausta-ajatuksena. Tavoitteena onkin, että tulevaisuuden jatkotutkimushankkeissa toimintatutkimuksen avulla mentorointia tutkitaan ja kehitetään edelleen perehdyttämisen tukimuotona.

Nykyajan työelämää leimaa muutostahti, joka on tämän kehittämishankkeen yhtenä taustatekijänä. Pirkanmaan ammattiopisto on organisaationa varsin nuori, perustettu 2007 vuoden alussa. Itse siirryin tähän koulutusorganisaatioon voimakkaassa muutoksessa olevasta

terveydenhuollon organisaatiosta. Muuttaessani organisaatiosta toiseen siirryin samalla myös esimiesasemasta työntekijän rooliin ja kokonaan toiseen ammattiin eli terveydenhuollon esimiestehtävistä opettajan ammattiin ja vieläpä ryhmänohjaajan vastuulliseen rooliin. Tämä monitahoinen muutosprosessi, johon osallistuin, haastoi minua tutkimusmatkalle perehdytykseen ja sen kehittämiseen.

Tutkimuskysymykseksi ja tämän kehittämishankkeen tavoitteeksi nousee vastausten etsiminen siihen, kuinka muuttuvassa organisaatiossa tulisi työntekijää perehdyttää ja voidaanko perehdyttämisellä ja sitä tukevalla mentoroinnilla edesauttaa työntekijän ja työyhteisön hyvinvointia.

## **1.1 PIRKANMAAN KOULUTUSKONSERNIKUNTAYHTYMÄ**

Pirkanmaan ammattiopisto on osa Pirkanmaan koulutus konserni-kuntayhtymää. Pirkanmaalla toimineet Kangasalan ammattioppilaitos, Nokian ammattioppilaitos, Tampereen sosiaali- ja terveystieteiden opisto, Pirkanmaan Taitokeskus sekä Pohjois-Pirkanmaan koulutusinstituutti yhdistivät toimintansa Pirkanmaan koulutus konserni – kuntayhtymäksi vuoden 2007 alusta. Tämä koulutus konserni jakautuu Pirkanmaan ammattiopistoon, Pirkanmaan aikuisopistoon ja Pirkanmaan oppisopimuskeskukseen. Vuotuinen opiskelijamäärä on n.3 120. Koulutus konserni järjestää nuorten koulutuspalveluita, aikuiskoulutus- ja työelämäpalveluita sekä oppisopimuspalveluita Pirkanmaan alueella yli 500 henkilön voimin. Pirkanmaan ammattiopisto vastaa nuorten ammatillisesta koulutuksesta. Perustutkintoja ammattiopistossa on yli 25 ja ammattinimikkeitä 36. Nuorten lähihoitajakoulutusta toteutetaan kolmessa yksikössä: Tampereella Pyynikintien toimipisteessä, Virroilla ja Ikaalisissa.

## 1.2 ORGANISAATION PERUSTEHTÄVÄ, VISIO JA ARVOT

Pirkanmaan koulutus konsernikuntayhtymän perustehtävänä on vahvistaa nuorten ja aikuisten ammatillista osaamista, edistää osaltaan työllistymistä ja yrittäjyyttä työelämän tarpeita vastaavasti sekä osallistua aktiivisesti peruskuntien, seutukuntien ja maakunnan kehittämiseen yhdessä muiden toimijoiden kanssa. Tehtävänsä toteuttamiseksi kuntayhtymä ylläpitää koulutus- ja kehittämissyksiköitä. (Pirkon perustehtävä, visiot ja arvot.)

Visiona vuoteen 2013 on, että Pirko toimii uudistumiskykyisenä ja korkeatasoisena ammatillisena koulutusorganisaationa sekä on tunnettu ja arvostettu nuorten ja aikuisten kouluttaja. Lisäksi tavoitteena on, että Pirko on kansainvälinen ja yhteistyöhakuinen kumppani sekä toimii oman alueensa kehittäjänä. (Pirkon perustehtävä, visiot ja arvot.)

Koulutus konsernin toimintaa ohjaavia perusarvoja ovat asiakas keskeisyys, tuloksellisuus ja myönteisyys. Pirkon keskeisiä asiakkaita ovat Pirkanmaan maakunnan työelämä, opiskelijat ja muut koulutus palveluiden ostajat. Resurssien antajana on ympäröivä yhteiskunta.

**Asiakas keskeisyys** on Pirkon tärkein arvo. Asiakas keskeisyys tarkoittaa opiskelija- ja muiden asiakkaiden tarpeiden tunnistamista ja huomioon ottamista suunnittelussa, toteuttamisessa ja palveluiden kehittämisessä. Lisäksi se tarkoittaa yhteistoiminnallista toimintatapaa sekä palvelun laadun ja asiakkaiden tarpeiden täyttymistä. Asiakkaalle tämä on viime kädessä hänen omien tavoitteidensa saavuttamista: opiskelun mahdollistavia järjestelyjä (nuoret/aikuiset), osaamisen kehittymistä tai työllistymistä. Toisaalta asiakas keskeisyys voi näkyä työpaikkojen toiminnan kehittymisenä. Pirkon toiminnassa asiakas keskeisyys merkitsee myös pyrkimystä pitkäkestoisiin asiakassuhteisiin, asiakkaan kuulemista

ja muutosherkkyyttä sekä sidosryhmien aktiivista osallistamista oppilaitoksen toimintaan. Asiakaskeskeisyys näkyy myös sekä palvelujärjestelmän, pedagogisen toiminnan että työelämäyhteyksien kehittämisenä. (Pirkon perustehtävä, visiot ja arvot.)

**Tuloksellisuus** on koulutuskuntayhtymän olemassaolon edellytys. Se muodostuu kustannustehokkaasta ja taloudellisesta toiminnasta sekä riittävästä resursseista. Asiakkaalle se näkyy laadukkaina fyysisinä resursseina, ammattitaitoisina opettajina, joustavana toimintana ja toiminnan kehittämismahdollisuuksina. Tuloksellisuus merkitsee sisäiseen yrittäjyyteen kasvamista (kasvanutta vastuunottoa ja asioiden joustavaa hoitoa), oikeudenmukaisuutta (palkitsemista yrittämisen, tekemisen ja tulosten mukaan), positiivista tulosta operatiivisesta toiminnasta, riittävää kassaa ja omavaraisuutta sekä kiinteiden kulujen hallintaa. (Pirkon perustehtävä, visiot ja arvot)

**Myönteisyys** on toiminnan peruspiirre. Henkilöstön osaaminen ja työhyvinvointi ovat toiminnan perusta. Toiminnassa myönteisyys merkitsee suunnitelmallista osaamisen kehittämistä ja johtamista, oikeudenmukaista ja kannustavaa henkilöstön palkitsemista sekä henkilöstön hyvinvointia tukevaa työolojen ja työympäristön kehittämistä. Myönteisyys näkyy henkilöstön sitoutuneisuutena ja motivoituneisuutena sekä hyvänä työilmapiirinä, joka antaa opiskelijalle oppimisen iloa ja henkilöstölle työn iloa. (Pirkon perustehtävä, visiot ja arvot.)

## 2 TOIMINTATUTKIMUS

Uuden opettajan perehdyttäminen eli uuden opettajan induktiovaihe, kuten Välijärvi (2006, 25) asian ilmaisee, on erittäin kriittinen ajankohta opettajan työyhteisöön sosiaalistumisen kannalta. Syrjän ym. (1995, 34–35) mukaan toimintatutkimus voi olla luonteeltaan hankepainotteista,



jolloin kehittämiskohteena voi olla jokin organisaation, esimerkiksi koulun, käytännöistä. Näin ollen valitsin tähän kehittämishankkeeseen tausta-ajatukseksi juuri toimintatutkimuksen. Toimintatutkimusta ei voida kuitenkaan nähdä tässä kehittämishankkeessa varsinaisena tutkimusmenetelmänä, vaan pikemminkin suuntaa antavana lähestymistapana kehitettävään asiaan.

Varsinaisessa toimintatutkimuksessa tutkija on itse osallisena ja toimijana toteuttamassaan tutkimuksessa. Tässä hankkeessa olen osaltani perehtyjän roolissa mutta samalla myös mielenkiintoisella paikalla kehittämässä ja tarkastelemassa osin kriittisestikin omaa perehtymistäni ja perehdyttämisen prosessia kokonaisuutena.

Toimintatutkimuksessa pyritään ratkaisemaan erilaisia käytännön ongelmia, parantamaan sosiaalisia käytäntöjä ja ymmärtämään niitä entistä syvällisemmin. Siinä toiminta etenee suunnittelun, toiminnan havainnoinnin ja reflektion spiraalimaisena kehänä, jossa jokaista vaihetta toteutetaan sekä suhteistetaan toisiinsa systemaattisesti ja kriittisesti. (Heikkinen 2007, 196.) Tämän kehittämishankkeen tausta-ajatuksena oli myös edetä suunnittelun, havainnoinnin ja reflektoinnin kautta työelämän käytäntöjen kehittämiseen.

Toimintatutkimuksessa toiminnan käsitteellä ei Heikkisen (2007, 196–209) mukaan tarkoiteta mitä tahansa toimintaa, vaan ennen kaikkea toiminnan tulee olla *sosiaalista toimintaa*. Tarkoituksena on kehittää ihmisten yhteistoimintaa. Toimintatutkimus on nähty erityisen lupaavana keinona saada aikaan todellista ja uutta luovaa muutosta työyhteisöissä. (Syrjä ym.1995, 34–35.) Siten esimerkiksi mentoroinnin kehittäminen voi mahdollistua hyvin toimintatutkimuksen avulla. Erityisesti opetuksen ja koulutuksen kehittämisessä toimintatutkimus on nähty hyvänä apuvälineenä. Tutkija on toimintatutkimuksessa tyypillisesti mukana samassa yhteisössä, jota hän tutkii. Tutkija tekee tutkimustaan lähtökohtaisesti *itsestään ja meistä*; tutkija on väistämättä itse osallisena

tutkimassaan todellisuudessa. Tieto on olemassa ihmisen elämiskaailman ja henkilökohtaisen tulkitsevan kokemuksen kautta. (Heikkinen 2007, 196–209.) Tieto ei ole jossain ulkopuolisessa maailmassa tai todellisuudessa. Opettajan ammatillinen kasvu on monimutkainen ja pitkäkestoinen prosessi ja tämän tutkimiseen Syrjän ym.(1995, 36) mielestä sopiikin erityisen hyvin juuri toimintatutkimus. Siinä tärkeää on tutkimusprosessin yhteydessä tapahtuva reflektio ja toiminnan kriittinen arviointi.

Käytännössä toimintatutkimus etenee vaiheittain prosessinomaisesti tutkimukseen osallistujien keskustelun ja pohdinnan kautta *muutoksiin käytännössä*, joita sitten havainnoidaan ja arvioidaan ja jälleen muutetaan saatujen kokemusten perusteella. Näin tehdyn tutkimuksen tulisi olla joustavaa ja avointa, sosiaalisessa todellisuudessa ja vuorovaikutuksessa rakentuvaa prosessia, jonka perimmäisenä tarkoituksena on pyrkimys parantaa toiminnan laatua organisaatiossa. (ks. esim. Syrjä ym. 1994, 39.) Juutin ja Lindströmin (1995, 70–71) mukaan toimintatutkimuksen tulisi olla kommunikatiivista ja tietyllä tavalla dialogista keskustelua työyhteisön ja tutkijan välillä. Tämän dialogisuuden avulla on mahdollisuus luoda uudenlaista vallan, todellisuuden ja merkityksenkin rakentumista kielen ja kommunikaation kautta, kuten Juuti ja Lindström (1995, 70–71) kuvaavat. Juutin ja Lindströmin (1995, 70–71) mukaan toimintatutkimuksessa olennaista onkin tutkimukseen osallistuvien vuorovaikutus ja kommunikaatio. Tuohon vuorovaikutuksellisuuteen ja dialogiseen keskusteluun pyrittiin tässäkin kehittämishankkeessa, vaikkakaan varsinaista toimintatutkimusta ei tässä vaiheessa käynnistetty.

## 3 TYÖELÄMÄN ASETTAMAT VAATIMUKSET PEREHTYMISELLE

Tutkittaessa uuden työntekijän perehtymistä työelämään on tarkasteltava mitä erilaisia vaatimuksia perehtyminen asettaa työelämälle ja mitkä elementit on otettava huomioon aloitettaessa uuden työntekijän perehdytys. Ensinnäkin on tiedettävä minkälaista tietoa, jatkuvassa muutoksessa olevista organisaatioista, siirretään niihin tulevalle uudelle työntekijälle. Lisäksi perehtyminen liittyy jokaisen työpaikan omaan organisaatio- ja johtamiskulttuuriin ja kolmanneksi perehtyminen liittyy työpaikalla työskentelevien ihmisten oppimiskäsityksiin.

### 3.1 TIETO ORGANISAATIOSSA

Perehdyttäminen on osaltaan tiedon siirtämistä uudelle työntekijälle. Siirrettäessä tietoa, siirretään monenlaista tietoa. Tiedonkulku liittyy myös työhyvinvointiin. Jäykissä organisaatioissa tiedonkulku on myös jäykkää. Jäykässä organisaatiossa tieto voi olla paketoituna ikään kuin pieniin laatikoihin organisaation huipulle, kuten Marja-Liisa Manka (2006, 283) kuvaa ja se on käytettävissä vain organisaation huipulla olevien ihmisten aivoissa. Mankan (2006, 283) mukaan kaikkien työntekijöiden kykyä käsitellä tietoa on arvostettava ja kaikille on myös jaettava tietoa. Matalat organisaatiot ja avoin tiedonsiirto edesauttaa työntekijän oman arvostuksen tunnetta ja kokonaisvaltaista työhyvinvointia. Avoin tiedon jakaminen mahdollistuu hyvin mm. mentoroinnin avulla, Manka (2006, 178) muistuttaa.

Työssä oppimisessa on myös keskeistä työntekijän kyky yhdistellä tiedon eri lajeja. Tiedon eri lajeina Järvinen ym. (2002, 136–137) tuovat esille Blaclerin (1995) luokituksen. Tietoa on organisaatiossa viittä eri lajia: *käsitteellistettyä tietoa*, joka sisältää faktoja, informaatiota ja käsitteitä

sekä erilaisia toimintaperiaatteita. Se on luonteeltaan ”mitä-tietoa”. *Toiminnallistettu tieto* eli menettelytapatieto on toimintakäytäntöjen osaamiseen liittyvää ”kuinka-tietoa”. Se liittyy kasvokkain käytyihin keskusteluihin ja fyysiseen tuntumaan asioista. *Kulttuurinen tieto* viittaa tilanteisiin, joilla tuotetaan yhteisesti jaettua tietoa. Tämä tieto liittyy kieleen, tarinoihin ja sosiaalisiin tilanteisiin, joissa tietoa voidaan jakaa ja toisaalta tilanteisiin, jossa tietoa voidaan luoda ja kehittää edelleen. Tämän tiedon jakamisessa voidaan käyttää mitä moninaisimpia keskustelufoorumeita. *Ankkuroitu tieto* liittyy koneisiin ja laitteisiin tai systeemiin rutiineihin. Se voi olla kätkettynä erilaisiin rooleihin tai sosiokulttuuriin rakenteisiin. *Kooditettu tieto* on käsitteistä tietoa, joka on kirjattu tai kooditettu tiedostoihin, ohjekirjoihin ja oppaisiin tai esimerkiksi Internetin tiedostoihin.

Perehdyttämistä ajatellen on hyödyllistä tarkastella kuinka erilaiset toiminnot työssä soveltuvat erilaisen tiedon käsittelyyn ja oppimiseen. Fyysisiin resursseihin, esimerkiksi koneisiin tai vanhoihin tuotteisiin, liittyvää *ankkuroitua tietoa* voidaan oppia mm. kokeilemalla tai testaamalla sekä harjoittelemalla. Toisaalta tällaista tiedon prosessointia voidaan tukea myös kokeneemman työntekijän siirtämän *käsitteellistetyn* tai *toiminnallistetun* tiedon välityksellä. Erilaisia kertomuksia käytettäessä voidaan muuttaa esimerkiksi *ankkuroitua tietoa kulttuuriseksi tiedoksi* vaikkapa niin, että vanhemmat työntekijät kertovat tarinaa koneista ja niiden toimimisesta tai toimimattomuudesta sekä tilanteista ja tapahtumista, joihin toiminnot liittyivät.

Kertomusten ja kielen kautta siirtyy paljon *hiljaista tietoa*. (Järvinen ym. 2002, 138–142.) Koivunen (1997, 78–79) kuvaa hiljaista tietoa siten, että siihen sisältyy ”*kaikki se geneettinen, ruumiillinen, intuitiivinen, myyttinen, arkkityyppinen ja kokemuseräinen tieto, jota ihmisellä on, ja jota ei voida ilmaista verbaalisin käsittein*”. Hiljainen tieto voi myös auttaa ohittamaan tietotulvassa sellaista ylimääräistä ja turhaa, mihin ei kannata kiinnittää huomiota (Koivunen 1997, 78–79). Lisäksi hiljainen tieto on tietoa työyhteisön sosiaalisista, kirjoittamattomista käytänteistä ja

kykyä havaita monivivahteisia ja ei-sanallisia merkkejä ihmisten käyttäytymisessä (Nurminen 2004, 38). Hiljaisen tiedon siirtämiseen Mankan (2006, 131–132) mukaan vaikuttaa ihmisten yhteinen työhistoria ja keskinäinen tuttuus. Yhteinen työhistoria ja kokemustausta mahdollistavat paremmin hiljaisen tiedon siirtymisen. Työyhteisöjen jatkuva muutos ja lyhyet työsuhteet eivät edesauta hiljaisen tiedon siirtymistä työntekijältä toiselle. (Manka 2006, 131–132).

Mitä tutumpia ihmiset ovat toisilleen, sen vähemmän erilaisilla tiedonsiirtotavoilla ja vuorovaikutuskanavilla on vaikutusta vuorovaikutuksen laatuun (Manka 2006, 131). Virtuaalisesti kommunikoitaessa tiedon siirtoon vaikuttavat kuitenkin ihmisten erilaiset vuorovaikutustyyli. Mankan (2006, 132) mukaan erityisesti passiivinen vuorovaikutustyyli on hankala virtuaalisesti kommunikoitaessa. Kasvotusten oltaessa passiivista ihmistä on helpompi kannustaa vuorovaikutukseen ilmein, keholiikkein tai elein. Virtuaalisesti tällainen kannustaminen on vaikeampaa ja paljon tietoa voi jäädä verkon ulkopuolelle. Tästä syystä Manka (2006, 132) ehdottaa, että virtuaaliseen vuorovaikutukseen ja tiedon siirtoon verkossa osallistuisi lähinnä rakentavaan vuorovaikutukseen kykeneviä ihmisiä. Jos tämä ei ole mahdollista, tulisi Mankan (2006,132) mukaan erityisesti virtuaalisessa tiedon siirrossa muistaa ihmisten vuorovaikutustyylien erilaisuus. Hänen mukaansa näille erilaisille tiedon siirron foorumeille voidaan tarvittaessa myös lisätä aktiivista vuorovaikutusta kannustavia elementtejä, kuten roolipelejä tai sanaleikkejä.

### **3.2 JOHTAMINEN ORGANISAATIOSSA**

Perinteisesti organisaatiot on käsitetty rationaalisiksi kokonaisuuksiksi, jotka pyrkivät tiettyyn päämäärään erilaisten toimijoiden yhteistyöllä. Rationaalisen käsityksen mukaan organisaatiot ovat toteuttamassa päämäärää, joka on jaoteltavissa mitattavissa oleviksi konkreettisiksi tavoitteiksi. Päämäärähakuinen, tietty tehokkuutta arvostava näkökulma

on heijastunut Juutin (2008, 14–15) mukaan pitkään myös johtamiseen ja sitä kautta johtamiskulttuuriin sekä käytäntöihin organisaatioiden arjessa. Toisaalta viime aikoina on tuotu entistä enemmän esille organisaatioissa vallitsevia kulttuurisia ja ”pinnan alla” olevia näkökulmia. On huomattu, että organisaatiot ovat pohjimmiltaan tietynlaisten uskomusten varaan rakentuneita ihmisyyhteisöjä, jotka väistämättä toiminnassaan tuottavat, uusintavat ja samalla etsivät yhteisiä merkitysrakenteita. Merkitysten etsimisessä ja tuottamisessa ne samalla käyttävät ja luovat uudelleen Juutin (2008, 14–15) mukaan kieltä, tarinoita ja rituaaleja. Ihmisten toimintaan vaikuttavat monet henkilökohtaiset ja uskomuksiin sekä perinteisiin liittyvät asiat (ks. myös Juuti & Lindström 1995, 146 ).

Edellä mainittu on aiheuttanut pohdintaa siitä, tulisiko organisaatioita johtaa enemmän rationaalisesti ja tehokkuuden suuntaisesti vai toisaalta kulttuurisen näkökulman mukaisesti työntekijöiden todellisuus ja historia sekä kulttuuri huomioon ottaen. Juuti (2008, 14–15) kuvaa organisaatioiden joustavuuden näkökulmaa ja tarvetta löytää välimuotoisia malleja organisaatioiden johtamiselle ja kehittämiselle. Hänen mukaansa organisaatioiden johtaminen on usein kompleksista (kompleksisuusnäkökulma) ja moniulotteista, eikä suinkaan valintaa kahden eri ääripään välillä. Juuti (2008, 14–15) esittää välimuotoisen mallin rationaalisen ja järjestystä painottavan sekä symbolisen uskomuksille perustuvan näkökulman väliin. Juutin (2008, 106–107) mukaan kompleksiset organisaatiot liittyvät improvisointiin ja tiettyyn organisaatioiden luovuuteen. Tällaiset organisaatiot perustuvat tietyltä osin ihmisten sitoutumiseen ja johtaminenkin on pitkälti ihmisten sitouttamista ja osallistamista oman työnsä kehittämiseen. Juuti (2008, 115) puhuu osallistavan muutoksen johtamisesta ja siitä että muutoksen johtamisessa tulisi olla keskiössä ne ihmiset, jotka työtään suorittavat. Esimies toimii tällöin innostavana keskustelun herättelijänä ja käyttää keskustelevan johtamisen menetelmiä. Esimies on organisaation kehittäjän roolissa, toimintatutkijana tai prosessikonsulttina – ei jäykkänä ylhäältä toimivana muutoksen johtajana.

Tällaisissa sitoutumista ja osallistamista korostavissa organisaatioissa taustalla vaikuttavan sosiaalisen konstruktivismin mukaan organisaatiot luovat itseään ja muokkautuvat ihmisten ja itsensä välisen vuorovaikutuksen kautta. Maailma on sosiaalisen konstruktivismin mukaan sosiaalisesti rakentunut, inhimilliselle vuorovaikutukselle perustuva tuotos. Elämme sosiaalisten suhteiden verkostoissa ja viime kädessä myös organisaatioiden hyvä toiminta ja myös *hyvinvointi* työssä perustuu siihen, kuinka sosiaalinen vuorovaikutus on niissä rakentunut, ja kuinka hyvin organisaation jäsenet ovat soisaalistuneet siihen kontekstiin, missä organisaatio kulloinkin toimii. (Juuti 2008, 107.) Sosiaalisen konstruktivismin ajatus on sovellettavissa myös perehdyttämiseen organisaatioissa. Lankisen ym. (2004, 117) mukaan mentorointi sopiikin hyvin yhdistäväksi tekijäksi organisaatioissa, joissa muutoin sosiaalinen vuorovaikutus voi olla vähäistä johtuen esimerkiksi siitä, että työntekijät työskentelevät pääasiassa yksin. Opettajan työ on usein tällaista yksin luokan kanssa toimimista. Täten kokeneen mentorin apu voi olla erittäin hyvä opettajan orientaatiossa työyhteisöön ja tulevaan työhönsä.

Jokisen ja Sarjan (2006, 187) mukaan uutena työntekijänä opettaja voi olla paradoksaalisessa tilanteessa alkaessaan uudessa työssä. Toisaalta opettajalta vaaditaan oma-aloitteisuutta ja itsenäisyyttä perinteisen opettajan yksintyöskentelyn ”mantran” mukaisesti, mutta toisaalta uutena työntekijänä opettaja on usein eksyksissä oppilaiden, opetussuunnitelmatyön sekä paikallisten toimintaperiaatteiden ja -menettelyjen keskellä. Uutena työntekijänä opettaja joutuu kohtaamaan voimakkaita paineita niin yhteiskunnan kuin työyhteisönkin taholta. Jokinen ja Sarja (2006, 187) kysyvätkin, joutuuko uusi opettaja liian korkeiden vaatimusten kohteeksi kasvatus- ja opetustyön autonomisuutta korostettaessa? Jokisen ja Sarjan (2006, 197) mukaan uuden opettajuuden tulisikin olla aiempaa enemmän kollegiaalista yhteistyötä, erilaisten käytänteiden jakamista ja toinen toisensa tukemista. Tämä tuo mahdollisuuden tukea myös uuden opettajan työssä jaksamista ja kokonaisvaltaista työhyvinvointia.

Voimakkaan yksilöllisen osaamisen myytin rikkomiseen tarvitaan myös koulun johtajuuden muutosta siten, että opettajien toimintakulttuuri muuttuu entistä dialogisemmaksi, yhteisöllisemmäksi ja opettajan *kollegiaalista asiantuntijuutta* tukevaksi. Perinteisen koulunjohtajuuden päämääränä on ollut, että pinnan alla olevia konsensusta rikkovia asioita ei tuoda kouluyhteisöissä esille. Tämä on luonut koulun työyhteisöihin vaikenemisen ja henkisen kuormittavuuden ilmapiirin. Kumpulaisen ym. (2006, 252) mukaan uuden, dialogisen toimintakulttuurin merkitys on suuri sekä opettajan henkisen kuormituksen vähentämisessä, työhyvinvoinnissa ja opettajan asiantuntijuuden kehittämisessä. Dialogisen toimintakulttuurin luomiseen tarvitaan kouluissa uutta luovaa ja uuteen uskaltavaa, vuorovaikutuksellista johtajuutta (ks. esim. Juuti 2008, 107). Ilman koulun johtajan vahvaa sitoutumista avoimuuteen ja osallistumista dialogisen työskentelykulttuurin luomiseen ei muutos kouluyhteisöissä yhteisöllisempään suuntaan ole mahdollinen.

### **3.3 OPPIMINEN ORGANISAATIOSSA**

Käytännön arkitilanteissa tulevat esille omat käsityksemme ja arkikokemuksemme ihmisestä. Samoin organisaation perehdyttämiskäytännöissä tulevat esille organisaatiossa olevat käsitykset oppimisesta. Nämä oppimiskäsitykset voivat olla piileviä, ellei niitä suostuta avoimesti miettimään ja tarkastelemaan niin koko organisaation kuin yksittäisten ihmistenkin tasolla. Kiireellä tehdyissä organisaatiomuutoksissa voi korostua entisestään organisaatioissa valalla olevat vanhat ja automatisoituneet käsitykset oppimisesta. Uutta organisaatiota luotaessa oppimiskäsityksiin tai organisaation tapaan oppia ei usein ehditä perehtyä. Juhlapuheissa saatetaan korostaa organisaation arvoja, jotka kannustavat sitoutumiseen ja uuden oppimiseen sekä oppimisen kehittämiseen (vrt. esim. Pirkon arvot osaamisen johtamisesta ja työhyvinvoinnista), mutta arjen toimintatavoissa, esimerkiksi perehdyttämisessä, on vallalla kuitenkin varsin vanhat ja jäykät



perehdyttämisen mallit. Juhlapuheet ja arjen toimintatavat eivät välttämättä organisaatioissa kohtaa. (mm. Kjelin & Kuusisto 2003, 38–39.)

Oppimiskäsitykset heijastuvat yksittäisen ihmisen toimintaan perehdyttämistilanteissa. Kjelinin ja Kuusiston (2003, 40–41) mukaan perehdyttämistilanteet saattavat toistaa vanhaa kouluoppimisen mallia ja tämä malli on ikään kuin laajan sosiaalisen muistinkin hiljaisesti hyväksymää. Perehdytysmalli saattaa mukailta vanhaa behavioristista oppimiskäsitystä, jossa ulkoisilla ärsykkeillä pyritään yksilöiden toiminnan muuttamiseen ja tulosten mittaamiseen. Behavioristisesti orientoitunut perehdyttäminen on organisaation mallin ja työtapojen opettamista ja esittelyä melko tyylipuhtaasti, mutta ilman perehdyttäjän oman kokemuksen tai perehtyjän taustan sekä kokemuksen ottamista huomioon. Jos oppiminen nähdään behaviorismin tapaan kapeana tapahtumana, jossa ei ole sijaa yleistäville ja yhteisille pohdinnoille, on perehdyttämisen kehittäminen vaikeaa ja ihmisten väliset suhteet ovat enemmän kilpailua kuin yhteistoiminnallisuutta. Jos taas perehdyttäminen on konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaista, silloin Kjelinin ja Kuusiston (2003, 43–45) mukaan ihmissuhteiden merkitys on mahdollisuuksia täynnä ja yhteisöllinen oppiminen ja sen reflektointi on ensiarvoisen tärkeää myös perehdyttämisessä.

Oppiminen organisaatiossa merkitsee Hätösen (2007) mukaan mm. sitä, että työ nähdään oppimisympäristönä, jossa olennaista on oppia omista, asiakkaiden sekä muiden työntekijöiden kokemuksista. Tietotaito ei voi olla ainoastaan yksilön ominaisuus, vaan Hätösen (2007) kuvaamana tietoa tulee levittää ja jakaa kaikkialle organisaatioon. Hänen mukaansa oppiminen organisaatiossa merkitsee omien sekä organisaation toimintatapojen avointa kyseenalaistamista ja työn kehittämistä tämän tarkastelun kautta. Työ ei voi kehittyä, jos työhön perehdytetään ilman kyseenalaistamista ja oman työn sekä toimintatapojen tarkastelua. Työn kehittäminen on yhteistoimintaa ennen kaikkea muiden kanssa - ei yltiöpäistä yksilösuoritusten korostamista. (Hätönen 2007.) Myös Välijärven (2006, 24) mukaan koulua ja opettajan ammattilaisuutta tulee

kokonaisuutena kehittää yhteisöllisyyden kautta. Kriittiseksi vaiheeksi koulujen yhteisöllisyyden kehittymisessä Välijärvi (2006, 24–25) näkeekin kouluun tulevan uuden opettajan perehdyttämisen ja perehtymisen työyhteisöön.

## 4 MENTOROINTI

Mentorointi on kokeneen työntekijän osaamisen siirtämistä kokemattomalle ammatinharjoittajalle (Kjelin & Kuusisto 2003, 228). Mentorointi-käsitteen juuret ovat kreikkalaisessa tarustossa, jossa mentor oli saanut tehtäväkseen kasvattaa Odysseuksen nuorta poikaa. Ajateltiin, että poika oppii taitoja, tapoja ja arvoja suoraan henkilöltä, jota arvostaa. Mentor on siis vanhempi tai kokeneempi työntekijä, joka siirtää kokemustietoaan toiselle. Aktor (mentoritava tai ohjattava) on nuorempi tai uusi työntekijä ja tiedon vastaanottaja, joka reflektoi omaa työn tekemistään oppimisensa kautta. Mentoroinnilla tarkoitetaan kahdenkeskistä vuorovaikutussuhdetta, jossa kummankin osapuolen (mentorin ja aktorin) käyttöteorioita, uskomuksia ja merkitysrakenteita tarkastellaan kriittisesti ja toisaalta myös kehittävästi.

Molemmat ovat prosessissa oppijoina ja kehittyvinä yksilöinä. (mm. Nakari ym. 1998, 8-10.) Juuselan ym. (2000, 30–31) mukaan hyvä mentori on valmis jakamaan osaamistaan ja on itse kiinnostunut oppimisesta. Samalla kun hän opettaa muita, hän on valmis avoimeen keskusteluun ja uuden oppimiseen itsekin. Mentorin tulee olla myös taitava vuorovaikutuksessa: mentorointi on parhaimmillaan toista kunnioittavaa dialogia. Hyvän mentorin ominaisuuksiin kuuluu, että hän nauttii laajaa arvostusta esimerkiksi työyhteisössä, mutta on toisaalta valmis myös tarvittaessa astumaan sivuun. Toisin sanoen hän on niin hyvä, ettei hänen tarvitse olla aina keskiössä, ja hän osaa antaa tilaa myös

ohjattavansa omalle kehitykselle. Erittäin hyvä ominaisuus on myös mentorin aitous ihmisenä: mentorit ovat yksilöitä hyvine ja huonoine puolineen, mutta tärkeää on, että jokainen on aito oma itsensä. (Juusela ym. 2000, 31–32.)

Aitous on myös hyvän ohjattavan eli aktorin ominaisuus. Hänen on hyvä olla myös avoin uusille ideoille ja näkökulmille sekä valmis käsittelemään omia, joskus negatiivisiakin, tunnetilojaan. Valmius itsensä kehittämiseen rehellisesti haasteitakin kohdatessa auttaa ohjattavaa kasvamaan ammatissaan. Kyky toisen ihmisen arvostamiseen auttaa ohjattavaa luomaan vastavuoroisen ja kasvua mahdollistavan suhteen mentoriin. Mentorointi on siis kahden ihmisen välinen vuorovaikutussuhde, jossa molemmilla on kehittymisen ja uuden oppimisen mahdollisuudet. Toimivaa mentorointisuhdetta luonnehtii molemminpuolinen avoimuus, sitoutuminen sekä keskinäinen kunnioitus. (Kjelin & Kuusisto 2003, 228–229.)

Usean lähteen mukaan mentorointi sinänsä ei ole varsinainen perehdytysmenetelmä (mm. Kjelin & Kuusisto 2003, 228) ja Väistön (2004, 10) mukaan mentorointia ei voi aloittaa ennen kuin varsinainen perehdytys on tehty. Väistö (2004, 10) tuo esille, että lähikäsitteenä perehdytys eroaa mm. ajallisesti mentoroinnista: perehdytys on lyhytkestoisempaa ja perehdyttämisessä tutustutaan lähinnä työympäristöön. Toisaalta esimerkiksi Juusela ym.(2000, 9-13) ja Leskelä (2005) kuvaavat mentorointia vuorovaikutussuhteena, joka on sisällöltään laaja ja liittyy ennen kaikkea organisaation kehittämiseen. Mentoroinnilla on päämäärä ja tavoitteet, mutta toteutusmallit voivat olla hyvinkin yksilöllisiä. Mentorointi on perehtymisen tukimuotona erityisen hyvä silloin, kun perehdytetään asiantuntijaosaajia, kuten esimerkiksi opettajia. Mentorointi on nähtykin erinomaisena menettelytapana opettajan uuteen työyhteisöön orientoitumisessa ja hänen kasvamisessaan yhteisönsä täysivaltaiseksi jäseneksi. Leskelä (2005, 249-252) näkee, että mentorilla on mahdollisuus vaikuttaa aktorin työyhteisöön ja organisaatioon sitoutumiseen voimaantumisen (lisääntyneen henkisen voimantunteen)

kautta. Toiset aktorit sitoutuvat Leskelän (2005, 250) mukaan ”*uhmakkaan voimaantumisen*” ja toiset ”*positiivisen voimaantumisen*” kautta, kuten Leskelä (2005, 253) kuvaa. Näihin vaikuttavat useat mentorin ja aktorin henkilökohtaiset ominaisuudet ja esimerkiksi mentorin oma sitoutuminen organisaatioon, jossa hän työskentelee.

Asiantuntijaosaaminen on syvällistä ja hitaasti kehittyvää, syvää osaamista, jonka tukemiseen mentoroinnilla hyvät mahdollisuudet. Tämä siksi, että dialogiin perustuvassa mentoroinnissa aktori voi keskittyä nimenomaan omiin, subjektiivisesti valittuihin keskeisiin teemoihinsa ja täten luoda yhdessä mentorinsa kanssa uutta kokemuksellista oppimista. (Evers 2000, 98–99; Välijärvi 2006, 24–25.) Tynjälä (2006, 108–109) kuvaa opettajan asiantuntijuuden kehittämisessä yhtenä osa-alueena mahdollisuutta käsitellä ja käsitteellistääkin teoreettista ja käytännön tietoa. Kehittyvä opettaja tarvitsee tähän käsitteellistämiseen työkaluttuuria, jossa on *välittäviä välineitä* eli kuten Tynjälä (2006, 109) toteaa, hiljaisen ja teoreettisen tiedon sekä käytännöllisen ja kokemuksellisen tiedon siirtämiseen tarvittavia keinoja. Yhtenä tällaisena keinona voi olla mentorointi, jonka avulla tätä epämuodollista tai käytännöllistä tai ehkä nk. hiljaista tietoa voidaan siirtää (ks. myös Leskelä 2005, 250).

Opettajalla tulee olla mahdollisuus toimia yhteistyössä kollegoidensa kanssa ja oppia yhteisön tukemana ja yhteisössä. Mentoroinnin avulla on mahdollista tukea yksittäisen, uuden opettajan sosiaalistumista uuteen yhteisöön. Tämän lisäksi mentorointi voi mahdollistaa jopa kokonaisten uusien opettamisen kulttuurien rakentamisen kouluissa. (Välijärvi 2006, 25.)

## 5 KEHITTÄMISHANKKEEN TOTEUTUS

Kehittämishankkeen käytännön toteutus käynnistyi keväällä 2008. Aloitin uutena opettajan uudessa koulutusorganisaatiossa syksyllä 2008, mutta käytännön hanke aloitettiin jo toukokuussa 2008, jolloin tieto työsuhteestani Pirkanmaan koulutuskonsernissa vahvistui. Pirkanmaan ammattiopistossa organisaatiomallina on tiimiorganisaatio. Näin ollen tämän hankkeen osalta se tarkoitti, että alusta asti mentoroinnin ja ohjauksen kehittämisessä oli vaikuttamassa mentorini lisäksi koko tiimi ja sen työntekijät. Esimiehen eli tiimivastaavan rooli sovittiin alusta alkaen niin, ettei hän osallistu varsinaiseen mentorointiin, vaan pikemminkin hän mahdollistaa riittävät resurssit mentoroinnille ja sen kehittämiselle.

Kehittämishankkeen kanssa on samanaikaisesti myös käynnissä aiemmin esitelty Sotereppu-projekti, joka osaltaan on vaikuttanut siihen, että tämä hanke nähtiin tarpeellisena käynnistää. Mentorointimallia onkin erityisesti suositeltu juuri asiantuntijaorganisaatioiden perehdyttämisen tueksi ja toisaalta erityisesti haastavien sekä uusien projektien eteenpäin viemiseen. (Lankinen ym. 2004, 101; Juusela ym. 2000, 98–99.) Opettajan työ on muuttunut viime aikoina siten, että aiempaa enemmän opettajan työhön kuuluukin luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvien toimintojen taitamista. Tällainen perinteisen luokkahuoneopettajuuden muutos tarvitsee mentoroinnin kaltaista tukea perehtymiseen. (Jokinen & Sarja 2006, 196.) Sotereppu-projektissa tällaista luokkahuoneen ulkopuolista opetusta on juuri kokeiltu erityisesti Virroilla ja Ikaalisissa. Esimerkkinä tästä on verkossa tapahtuva opetus ja yhteistyö työelämän kanssa eli nk. uudet oppimisympäristöt, joita on otettu käyttöön. Myös tähän työhön itseäni oli tarkoitus perehdyttää.

En voinut vaikuttaa oman mentorini valintaan, vaan hänet osoitettiin minulle organisaatiosta ja omasta tiimistämme. Tapasimme ensimmäisen kerran alkukesällä 2008, jolloin tutustuimme tarkemmin sekä kartoitimme molempien ennako-odotuksiamme mentoroinnille. Laadimme myös

alustavaa aikataulua mentoroinnin kestosta. Alustavasti suunnittelimme mentoroinnin kestävän seuraavan vuoden. Samaan aikaan päätin myös tämän hankkeen käynnistämistä. Mentorini on työskennellyt opettajana jo useamman vuoden ajan, ja toisaalta hänellä on vastaava sairaanhoitajan peruskoulutus kuin itselläni. Hän on miltei ikäiseni ja perheellinen. Näin ollen perustaustamme olivat lähtökohtaisesti suhteellisen samanlaiset. Tämä oli varmasti yhtenä syynä siihen, että heti alkuun yhteistyömme käynnistyi melkoisen vaivattomasti. Kummallakin on taustalla ylempi korkeakoulututkinto, joten meillä molemmilla oli samansuuntainen esiymmärrys monista opetukseen liittyvistä asioista. Totesimme jo alkuvaiheessa, että varsinaista toimintatutkimusta en voi esimerkiksi ajan puutteen vuoksi käynnistää.

Heti alussa huomasin kuitenkin, että samoin kuin toimintatutkimuksessa, kehittämistyössäkin on suurelta osin tarve vuorovaikutuksellisuuteen. Kehittämistyöhön liittyy myös aina oma tulkinta kehitettävästä asiasta. Niin tässäkin tapauksessa, kun olen itse niin vahvasti mukana sekä kehittäjänä että toisaalta perehdyttämisen tosiasiallisena kohteena. Tästä syystä tämä kehittämishanke voi toimia myös pilottina tulevaisuudessa tehtävälle mentoroinnin ja perehdyttämisen kehittämiseksi.

Hanke lähti siis käyntiin mentoroinnin aikataulun suunnittelulla. Aikataulutus tehtiin tarkoituksellisesti alusta asti melko väljäksi, koska tiesimme, että työtahti on tiivis heti syksyllä. Allekirjoitimme molemmat mentorointisopimuksen. Kyseisessä sopimuksessa kartoitimme odotukset ja tavoitteet mentoroinnille, sovimme mentoroinnin käytännön toteutuksesta sekä loimme yhteistyölle pelisäännöt. Sovimme tuolloin myös prosessin arvioinnista. Mentorointisopimukseen liittyi arviointilomake jokaisen yksittäisen tapaamiskerran onnistumisesta. Lisäksi sovimme loppuarvioinnin pitämisestä. Ensimmäisenä yhteisenä mentoroinnin haasteena näimme alusta alkaen tiedonkulun, koska välimatkat eri yksiköiden välillä ovat pitkät eli varsinainen tiimimme toimii Tampereen yksikössä ja oma työpisteeni on Virroilla. Näin ollen päivittäinen tiimin jäsenten tapaaminen arjen työtilanteissa ei ollut

käytännössä mahdollista. Myös mentorini on pääasiassa opettajana Tampereella ja välimatkasta johtuen yhteisten tapaamisten sopimiseen piti heti alkuun kiinnittää erityistä huomiota. Toisaalta tapaamisten lisäksi ohjaus ja tuki mahdollistui jo heti alussa myös puhelimen ja sähköpostinkin kautta. Sovimme myös, että pyrimme tiedottamaan tiimiä prosessin etenemisestä viikoittain pidettävissä tiimikokouksissa. Mentorini kanssa sovimme keskinäiset tapaamisemme niihin päiviin, jolloin hänellä oli muutenkin opetusta etäpisteessä Virroilla.

Isona haasteena mentoroinnille näin sen, että minulla ei ollut aiempaa kokemusta opettajan kokopäiväisestä työstä tai ryhmänohjauksesta vaikkakin esimiestyö oli minulle entuudestaan tuttua. Lisäksi Sotereppu-projektissa opettaminen osaltaan tapahtuu aivan uudelta pohjalta ja oppimisympäristössä mm. tietokoneella ja erilaisissa käytännön projekteissa työelämän kanssa niin vanhainkodissa kuin päivähoitossakin. Näiden projektien ohjauksessa ohjaajinani toimivat myös toiset tiimin jäsenet kuin oma mentorini. Näin ollen ohjaus ja tietty perehdyttäminen laajenivat koskemaan koko tiimiämme ja kaikkia sen jäseniä. Omalta osaltaan tämä ohjauksen laajeneminen koskemaan myös muita tiimimme jäseniä rikasti osaltaan omaa oppimistani erilaisissa toimintaympäristöissä.

Varsinainen mentorointi käynnistyi alkuperehdyttämisen jälkeen. Alkuperehdyttäminen oli tiimivastaavan ja tiimin muiden jäsenten vastuulla. Tuohon perehdyttämiseen on Pirkanmaan ammattiopistossa oma lomakkeensa, jossa käydään läpi perehdyttämisen eri osa-alueet. Perehdyttämislomakkeeseen perehdyttäjät ja perehtyjät kuittaavat oppimansa asiat. Samoin koko konsernissa järjestettiin alkuinformaatio uusille työntekijöille. Sovimme heti alkuun, että pidän prosessin aikana oppimispäiväkirjaa, johon jäseniäni kirjoittamasta 4P-tekniikan avulla (ks. esim. Juusela ym. 2000, 102). Oppimispäiväkirjassani pyrin kokoamaan asioita neljän eri otsikon alle (proposals, position, problems, possibilities). Sovimme myös, että myöhemmin syksyllä teemme SWOT-analyysin prosessin etenemisestä. Käytännössä sovimme syksyille neljä tapaamiskertaa, joista yhteen teimme etukäteen SWOT-analyysin

prosessin etenemisestä. Mentorointi toteutui tapaamisissa käymiemme keskustelujen kautta ja yhteisen suunnittelun siivittämänä. Välimatka haastoi myös käyttämään muita ohjauskanavia. Tiedonkulussa ja ajatustenvaihdossa oli mahdollisuus myös uuden oppimiseen: kokeilimme tiimimme kanssa kokouksia virtuaalisesti tietokoneen välityksellä. Perinteisemmin kommunikoimme myös sähköpostein ja tekstiviesteillä.

Tiimillemme mahdollistui osaksi mentoroinnin kehittämisprojektiin osallistuminen jokaviikkoisissa tiimipalavereissa. Itse en aina näihin välimatkan vuoksi voinut osallistua. Helpotusta tähän toi mahdollisuus virtuaaliseen kommunikointiin. Mentoroinnin kehittäminen ei siis rajoittunut pelkästään minun ja mentorin välisiin keskusteluihin, vaan koko tiimi osallistui mentoroinnin kehittämiseen. Itse näin tärkeänä, että koko lähityöyhteisö voi olla osallisena mentoroinnin kehittämisessä.

## **6 KEHITTÄMISHANKKEEN TULOKSET JA POHDINTA**

Tässä kehittämishankkeessa pyrittiin mm. luomaan mentorointimalli, jonka avulla perehdyttämistä on mahdollista syventää kokemuksellisempaan suuntaan. Uuden mallin luominen ei täysin onnistunut. Kysymykseen, että voidaanko perinteistä perehdyttämistä tukea mentoroinnilla, yksiselitteistä vastausta ei voida antaa.

Tulevaisuudessa tarvitaan enemmän vertailevaa tutkimusta perinteisen perehdyttämisen ja mentoroinnilla tuetun perehdyttämisen välillä. Viitteitä siihen suuntaan kuitenkin saatiin, että tukea perinteiseen perehdyttämiseen tarvitaan. Mentoroinnin avulla uusiin oppimisympäristöihin orientoituminen mahdollistui, ja uusi opettaja eli aktor sai kokemuksia yhteisöllisyydestä ja monipuolisesta vertaistuesta.



Jatkuvat muutokset organisaation toiminnassa ja opetuksen järjestelyissä synnyttivät hankkeessa monia kysymyksiä ja toivat käytännössä haastetta mentoroinnin toteuttamiselle. Aikataulut pettivät osittain ja suunnitteluun ja perusperehtymiseen jäi puutteita. Perusperehtymiselle oli liian vähän aikaa. Koko organisaation tasolla tapahtuva perehdyttäminen jäi liian pintapuoliseksi. Aktorina kokemukseni oli usein riittämättömyys kaiken uuden edessä. Uuden oppiminen oli kovin haastavaa ja oppimistilanteet olivat usein liian täynnä asiaa ja täten omaksuminen oli puutteellista.

Toisaalta juuri nämä haastavat tilanteet organisaatiossa sekä kehitettävät uudet oppimisympäristöt ja -projektit toivat esille mentoroinnin tarpeellisuuden. Virtuaalinen, tietokoneella tapahtuva kokouksiin osallistuminen oli uutta, samoin oppimisalustatyöskentely tietokoneella. Projektit työelämän kanssa sekä uudet haastavat työelämään liittyvät oppimisympäristöt muodostuivat kuitenkin osittaisiksi työvoitoiksi uudelle opettajalle. Jo uuteen työyhteisöön tulo oli riittävä haaste uudelle opettajalle, saati sitten uusien oppimisympäristöjen omaksuminen. Mentorointi ja koko tiimiltä saatu kollegiaalinen tuki auttoivat kuitenkin haasteiden käsittelyssä ja kannustivat uuteen orientoitumisessa.

Tavanomaisella ja perinteisellä perehdyttämisellä näihin uusiin oppimisympäristöihin orientoituminen olisi ollut erittäin haastavaa. Se olisi ollut lähes mahdotonta, koska uusiin ihmisiin ja työyhteisöön sekä uuteen työhön perehtymiseen meni aikaa. Nyt mentoroinnilla saatiin kannustavia kokemuksia uuden oppimisessa. Toisaalta mentorointi oli myös työparina toimimista ja uuden etsimistä sekä kokeilua yhdessä. Parhaimmillaan mentori ja aktori saivat vuorovaikutussuhteessa *oppimisen kokemuksia*. Vuorovaikutus voi onnistuessaan olla tiedon uudelleen konstruointia ja uusien käytänteidenkin luomista keskustelun ja vuorovaikutuksen avulla (vrt. Juuti & Lindström 1995, 70–71). Tästä sain kokemuksia mentoroinnin myötä. Samoin kokeillessamme tiimimme kanssa kokouksia tietokoneen välityksellä: sain onnistumisen elämyksiä niin itselleni kuin uskoisin – myös koko tiimille. Huomasin, että hätäiselle ja joskus jopa aggressiiviselle viestijäluonteelle sopii kokouksien

pitäminen virtuaalisesti. Virtuaalisuus karsii turhaakin kehonkieltä ja estää mm. päällekkäin puhumisen puheenvuorojen ollessa eri tavoin säädeltyjä, toisin kuin kasvokkain kokousta pidettäessä.

Aktorin ja mentorin suhde on haastava. Hyvästä suhteesta huolimatta työpaineissa mentoroinnin täysipainoinen toteuttaminen on vaikeaa. Usein mentorin ja aktorin keskustelun saattoi joku ulkopuolinen tekijä keskeyttää. Kännykkä piippasi tai työpuhelu otti aikaa yhteiseltä keskustelulta. Väsynyt mieli ja iltapäivä – aika ei ollut paras yhdistelmä mentorin ja aktorin välisille keskusteluille. Ehdottoman tärkeää onkin mentorointi tilanteiden rauhoittaminen muulta toiminnalta ja ajankohdan tarkempi arviointi. Erilaisten muutosten käsittelyyn meni yhteisissä tapaamisissa aikaa. Tämä osoitti etukäteissuunnittelun tärkeyden. Ennen tapaamisia kehitimme käytänteeksi koota aktorin oppimispäiväkirjasta pari kohtaa haasteista (problems) ja toisaalta pari ehdotusta (proposals) ja sitten käydä näitä asioita systemaattisesti läpi tapaamisissa. Muutaman kerran tämä auttoi jäntevöittämään muuten rönsyilevääkin keskustelua. Haasteet uudessa työssä vähensivät kuitenkin oppimispäiväkirjan täysimittaista hyödyntämistä.

Uuden opettajan työyhteisöön ja opettajuuteen orientoituminen ei ole kaikilta osin helppoa. Kokemukseni mukaan mentoroinnin avulla oli mahdollista siirtää paljon sellaista epävirallista ja hiljaista tietoa, jota tarvitaan siirryttäessä uuteen rooliin opettajana ja ryhmänohjaajana. Sain monenlaista tietoa siitä kuinka toimia arjen opetustilanteissa sekä kokemukseen pohjautuvaa tietoa esimerkiksi pedagogisista ratkaisuista, joita kannattaa tai ei kannata kokeilla. Sain mentoriltani tietoa tasa-arvoisesti ja kollegiaalisesti. Hän jätti tilaa omalle oivallukselleni. Tämä rikasti ajattelua ja kannusti oman osaamisen kriittiseenkin arviointiin. Muuttuvassa organisaatiossa mentoroinnilla jaettiin tietoa siitä mitä oli ollut ennen ja mitä oli mahdollisesti nyt mm. erilaisten ratkaisujen taustalla. Mentoroinnin avulla tuli kokemuksia yhteisöllisyydestä ja opettajuuden jaetusta asiantuntijuudesta. Tärkeänä ammatillisen kasvun välineenä oli saamaani tieto sosiaalisista suhteista tai oppilaitoksen

kulttuurista ennen nykymuutoksia.

Mentoroinnin välittämät tiedot aktorille auttoivat sijoittamaan opettajuuden tietylle paikalle (position) muuttuvassa organisaatiossa ja löytämään opettajuuden sijainnin historiallisessakin kehityksessä. Tämä oman ammatillisen ”paikkakartan” luominen auttoi eittämättä tietyissä työn ongelmakohdissa. Samoin oman ammatillisuuden kehittyminen auttoi sijoittamaan opetuksessa ja työssä tulleet ongelmat sekä haasteet omaan mittaluokkaansa. Ilman mentoroinnin tuomia työkaluja, pelkällä perinteisellä perehdyttämällä, epäilen, että tuota paikkakarttaa ei olisi kyennyt luomaan. Opettajuuden vaiheittainen sisäistäminen mentoroinnin avulla edisti myös selkeästi työhyvinvointia. Vähäisenkin oppimispäiväkirjan kirjoittamisen avulla saattoi selkeyttää ja järjestää omia ajatuksia uuden oppimisessa ja työyhteisöön sekä opettajuuteen orientoitumisessa. Oppimispäiväkirjan pitäminen oli kehittämisprosessin työläin osuus, mutta se toi selkeästi suunnitelmallisuutta prosessiin ja auttoi luomaan syvempää orientaatiota opettajuuteen.

Pirkanmaan koulutus konsernissa perehdyttämisen tavoitteisiin kuuluu työntekijän kannalta mm. organisaation arvojen tunteminen ja niiden vertailu omiin arvoihin ja kokemustiedon saaminen työstä sekä sen tekemisestä. Tämän kehittämishankkeen tuloksena saatiin viitteitä siitä, että suunnitelmallisella mentoroinnilla on mahdollista tukea perinteisen perehdyttämisen tavoitteiden saavuttamista. Kokemustiedon siirtäminen on vaikeaa ilman suunnitelmallista mentorointia. Sen avulla mahdollistuu tiedon jakaminen ja tiedon omakohtainen, kriittinenkin reflektio. Mentorointi mahdollistaa niin mentorin kuin aktorinkin henkisen kasvun ja kehittymisen omassa työssään.

Tässä kehittämishankkeessa oli mahdollisuus tarkastella mentorointia vain yhdestä eli aktorin näkökulmasta. Suppeasta näkökulmasta johtuen jatkotutkimuksissa on syytä tarkastella mentorointia myös mentorin näkökulmasta. Näkökulman laajentaminen syventää tietämystä

mentoroinnin eri ulottuvuuksista. Jatkossa mentorointia tulee tutkia ja kehittää laaja-alaisesti ja systemaattisesti uusien opettajien perinteisen perehdyttämisen tukena. Lisäksi tutkimushaasteena on edelleen tarkentaa mentoroinnin asettamia vaatimuksia työn johtamiselle ja mentoroinnin resurssoinnille käytännössä. Ainakin tässä kehittämishankkeessa nousi selkeäksi haasteeksi mentoroinnin resurssointi. Hyvä mentorointi vaatii riittävät resurssit.

Systemaattisella mentoroinnilla ja sitä kehittämällä on mahdollista tukea työntekijän perehtymistä niin, että hän saavuttaa osallisuuden ja hallinnan tunteen organisaatiossa ja toisaalta saa tuntuman omiin sekä organisaation arvoihin. Väistön (2004, 15) mukaan mentoroinnilla voidaan lisätä työhyvinvointia ja motivoida työntekijöitä sekä osaamisen kehittämistä koko työyhteisössä. Muuttuvat organisaatiot tarvitsevat uusia malleja ja muutosta perehdyttämisen toteuttamiseen. Mentorointi voi toimia yhtenä hyvänä perehtymistä tukevana tekijänä nykyisissä ja tulevaisissa työyhteisöissä.

## LÄHTEET

Blacler, F. 1995. Knowledge, Knowledge Work and Organizations: An Overview and Interpretation. Viitattu 23.11.2008. <http://oss.sagepub.com/cgi/content/abstract/16>

Evers, A-M. 2000. Teoksessa T. Juusela, T. Lillia & R. Rinne 2000. Mentoroinnin monet kasvot. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Heikkinen, H.L.T. 2007. Toimintatutkimus - Toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Juva: PS- kustannus.

Hätönen, H. 2007. Oppiva organisaatio. Koulutusmateriaalia. Viitattu 15.11.2008. [http://info.stakes.fi/NR/rdonlyres/09B05A90-DA27-4CE5-A074-BAE48DEFEE73/0/Hatonen2\\_08102007.pdf](http://info.stakes.fi/NR/rdonlyres/09B05A90-DA27-4CE5-A074-BAE48DEFEE73/0/Hatonen2_08102007.pdf)

Jokinen, H. & Sarja, A. 2006. Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa A.R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Juusela, T., Lillia, T. & Rinne R. 2000. Mentoroinnin monet kasvot. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Juuti, P. & Lindström, K. 1995. Postmoderni ajattelu ja organisaation syvälinen muutos. Tutkimusraportti 4. Työterveyslaitos. Johtamistaidon opisto. Helsinki.

Juuti, P. 2008. Organisoitumisen paradoksit. Teoksessa P. Juuti (toim.) menestyksen tiet - vaellatko valtavyylää vai kuljetko omia polkujasi. Tampere: Esa Print Oy.

Juuti, P. 2008. Muutoksen johtamisen paradoksit. Teoksessa P. Juuti (toim.) menestyksen tiet - vaellatko valtavyylää vai kuljetko omia polkujasi. Tampere: Esa Print Oy.

Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2002. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Juva: WS Bookwell Oy.

Kjelin, E. & Kuusisto, P-C. 2003. Tulokkaasta tuloksen tekijäksi. Jyväskylä: Gummerus.

Koivunen, H. 1997. Hiljainen tieto. Keuruu: Otavan kirjapaino.

Kumpulainen, K., Puroila, M. & Vanhatalo M.2006. Dialogiseen toimintakulttuuriin kasvaminen: digitaalisen case-materiaalin mahdollisuudet opettajankoulutuksessa. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Lankinen, P., Miettinen A. & Sipola, V. 2004. Kehitä osaamista - hyödynnä kokemusta. Hämeenlinna: Karisto Oy.

Leskelä, J.2005. Mentorointi ammatillisen aikuisopiskelijan tukena. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Manka, M-L. 2006. Tiikerinloikka työniloon ja menestykseen. Hämeenlinna: Karisto Oy.

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

Nurminen, R. 2004. Hiljaisen tiedon lähteet ja luonne hoitotyössä. Teoksessa R. Väistö (toim.) Mentorointi, ammatillisen kasvun ja työyhteisön kehittämismenetelmä sosiaali- ja terveysalalla. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja C: Tiedotteita 20.

Pirkon perustehtävä, visio ja arvot 2008.

<https://webvpn.pirko.fi/+CSCOE+/portal.html> Viitattu 5.12.2008

Syrjä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: West Point Oy.

Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuultuurit. Teoksessa A R.

Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylä yliopistopaino.

Väistö, R. 2004. Mentorointi yksilön ja työyhteisön kehittämisen mahdollistajana.

Teoksessa R. Väistö (toim.) Mentorointi, ammatillisen kasvun ja työyhteisön kehittämismenetelmä sosiaali- ja terveysalalla. Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulun julkaisuja C: Tiedotteita 20.

Välijärvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Teoksessa A R.

Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylä yliopistopaino.