

TAMPEREEN YLIOPISTO

Kun mentormatkalle lähdin Mentorointi johtajan työn tukena varhaiskasvatuksessa

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
LIISA ROPONEN
Toukokuu 2015

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

LIISA ROPONEN: Kun mentormatkalle lähdin – Mentorointi johtajan työn tukena varhaiskasvatuksessa

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 64 sivua, 2 liitesivua

Toukokuu 2015

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää päiväkodin johtajien kokemuksia mentoroinnista ja sen vaikutusta johtajuuteen. Tutkimuksen tavoitteena oli tuoda esille mentoroinnin tukevia ja vahvistavia vaikutuksia päiväkodin johtajan työhön.

Tutkimuksen aineisto koostui kahden suurehkon kaupungin varhaiskasvatuksessa toimivista päiväkodin johtajista. Päiväkotien johtajat osallistuivat kaupungeissaan järjestettyyn mentorointihankkeeseen ja – koulutukseen. He olivat toimineet ja toimivat edelleen mentoreina kaupunkiansa päiväkodin johtajille, varajohtajille ja muulle henkilökunnalle.

Tutkimus on laadullinen tutkimus ja tutkimusmenetelmänä on käytetty narratiivista tutkimusotetta. Tutkimusaineisto kerättiin kirjoituspyyntönä, johon tutkittavat kirjoittivat kertomuksen omasta mentorointikokemuksestaan ja sen vaikutuksesta johtajuuteen. Tutkimusaineistoa täydennettiin vielä kerronnallisilla haastatteluilla. Lopullinen tutkimusaineisto koostuu neljästä kirjallisesta kertomuksesta, kahdesta kerronnallisesta haastattelusta ja kahdesta sähköpostivastauksesta.

Tutkimustuloksissa tuli esille se, että mentorointi koettiin areenana jossa päästiin puhumaan työstä ja sen kehittämistä. Tärkeänä asiana pidettiin sitä, että on aikaa pysähtyä pohtimaan omaa työtä työaikana. Keskustelut koettiin hedelmällisinä ja voimaannuttavina. Päiväkodin johtajat kokivat mentoroinnin vahvistavan johtajan ammatti-identiteettiä ja johtajuutta. Johtajan ammatti-identiteetin vahvistumiseen vaikuttivat kokemukset vuorovaikutuksen ja keskustelukulttuurin vahvistumisesta, vertaistuen saamisesta ja ammatillisesta kasvusta sekä voimaantumisen ja oman työn reflektoinnista. Johtajuutta vahvistivat mentoroinnissa saadut oppimisen kokemukset ja johtajan työtä tukeva suunnitelmallinen mentorointi. Mentorointia pidettiin hyvänä tukena osaamisen jakamisessa ja eri näkökulmien pohtimisessa. Mentoroinnissa syntyi voimaantumisen kokemuksia kun oli mahdollisuus jakaa erilaisia tunteita myönteisessä ilmapiirissä ja löytää myönteisiä ratkaisukeinoja asioille. Mentorointi oli myös paikka reflektioon, oman työn peilaamiseen kollegoiden kanssa. Mentorointiprosessi koettiin oppimisen ja kehittymisen paikkana, josta sai teoreettista tietopohjaa, konkreettisia esimerkkejä ja työskentelyvälineitä helposti käytäntöön sovellettavaksi. Päiväkodin johtajat pitivät mentorointia hyvänä johtamisen työvälineenä, kun se on suunnitelmallista ja siihen varataan aikaa ja resursseja.

Tutkimuksen tulokset antavat positiivisia merkityksiä mentoroinnille varhaiskasvatuksessa. Mentorointi ylläpitää jatkuvuutta ja uudistaa toimintatapoja, kun käytänteitä arvioidaan ja luodaan malleja kollegiaaliselle jakamiselle. Mentorointi tulee nähdä osana varhaiskasvatuksen strategiaa.

Tutkimuksia varhaiskasvatuksen mentoroinnista on tehty vähän ja pitkänajan hyödyistä ja vaikutuksista ei ole vielä tietoa olemassa.

Avainsanat: mentorointi, varhaiskasvatuksen johtajuus, narratiivinen tutkimus

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	4
2 MENTOROINTI.....	6
2.1 MENTOROINNIN HISTORIA.....	6
2.2 MENTOROINTI KASVATUS- JA OPETUSALALLA.....	7
2.3 TUTKITTUA TIETOA VERTAISRYHMÄMENTOROINNISTA SUOMESSA.....	9
2.4 MENTOROINNIN MÄÄRITTELY.....	10
2.5 OPPIMINEN MENTOROINTIPROSESSISSA.....	13
2.6 MENTOROINTIPROSESSI.....	14
2.6.1 <i>Mentorointisuhde</i>	14
2.6.2 <i>Mentorointiprosessin eteneminen</i>	15
2.6.3 <i>Mitä mentoroidaan</i>	18
2.7 VARHAISKASVATUKSEN JOHTAJUUS.....	18
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	22
4 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTTAMINEN.....	23
4.1 NARRATIIVINEN TUTKIMUS.....	23
4.2 SOSIOKONSTRUKTIVISTINEN VIITEKEHYS.....	25
4.3 TUTKIMUSAINEISTO.....	26
4.4 AINEISTON ANALYSOINTI.....	28
4.4.1 <i>Aineistolähtöinen sisällönanalyysi</i>	29
4.4.2 <i>Narratiivinen juonianalyysi</i>	33
4.5 TUTKIMUKSEN EETTISYYS.....	35
5 TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	38
5.1 JOHTAJAN AMMATTI-IDENTITEETIN VAHVISTUMINEN.....	38
5.2 MENTOROINTI JOHTAJUUDEN TUKENA.....	42
5.3 KUN MENTORMATKALLE LÄHDIN - KEHITYSKERTOMUS MENTOROINTIPROSESSISTA....	45
6 POHDINTA.....	48
6.1 TULOSTEN TARKASTELU JA JOHTOPÄÄTÖKSET.....	48
6.2 POHDINTA.....	54
6.3 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	56
LÄHTEET.....	59
LIIETTEET.....	65

1 JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa selvitettiin päiväkodin johtajien kokemuksia mentoroinnista ja sen vaikutusta johtajuuteen. Tutkimuksen tavoitteena oli tuoda esille mentoroinnin tukevia ja vahvistavia vaikutuksia päiväkodin johtajan työhön.

Lähtökohta aiheen tutkimiseen syntyi oman työni kautta. Olen työskennellyt yli 30 vuotta varhaiskasvatuksessa lastentarhanopettajana ja erityislastentarhanopettajana. Olen tavannut työssäni lukemattoman määrän eri-ikäisiä ja eri koulutuksen omaavia työntekijöitä. Viimeisten 16 vuoden aikana olen konsultoivan erityisopettajan roolissa tehnyt paljon yhteistyötä myös päiväkodin johtajien kanssa. Päiväkodin johtajan työ on muuttunut moninaisemmaksi vuosikymmenien kuluessa. Johtajuus jakautuu lastentarhanopettajan perustyöstä henkilöstön, hallinnon ja pedagogiikan johtamiseen. Varhaiskasvatuksen johtajuustutkimus on tuonut päiväkodin johtajan työhön jaetun johtajuuden ja pedagogisen johtajuuden käsitteet. Johtajuutta tarvitaan yhä enemmän kaikkien toimijoiden kanssa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2005) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) määrittelevät kasvatuksen ja oppimisen suuntaviivat. Ammattitaitoinen, työhönsä sitoutunut henkilökunta tarvitsee tuekseen hyvää johtamista.

Perehtyessäni mentorointia käsitteleviin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen huomasin, ettei mentoroinnista varhaiskasvatuksessa ole tehty kovin paljon tutkimusta. Useimmat mentorointia koskevat tutkimukset ja mentorointihankkeet olivat opetusalan eri kouluasteilta. Tutkimusaiheeni oli siis ajankohtainen. Toivon tutkimukseni myötä tiedon lisääntyvän mentoroinnista varhaiskasvatuksessa ja kannustavan sen käyttämiseen yhtenä kehittämisen työvälineenä.

Juusela (2010, 8) määrittelee mentoroinnin päämääräksi monipuolisen osaamisen, kokemuksen ja näkemyksen välittämisen. Mentorointia tarvitaan nopeasti muuttuvassa toimintaympäristössä, jossa yksilöiden työn tukeminen ja verkostoituminen ovat keskeisiä toimintatapoja. Mentoroinnin tavoitteena on välittää kokemuksia ja hiljaista tietoa, edistää työn tavoitteita ja luovuutta, lisätä erilaisuuden sietokykyä ja kykyä yhteistyöhön, tunnistaa ja huomioida omia ja toisten ihmisten tunteita, kehittää oppimista, auttaa ongelmatilanteissa, tukea asiantuntijatyötä ja auttaa ura- ja koulutusvalinnoissa sekä selkiyttää omaa elämää. Kupiaksen ja Salon (2014, 260 – 262) mukaan mentoroinnin lähtökohta on osaamisen ja kokemusten jakaminen, joka tapahtuu luottamuksellisessa vuorovaikutus- ja keskustelusuhteessa reflektoiden. Mentorointi ylläpitää jatkuvuutta ja uudistaa organisaation toimintatapoja. Tutkimuksen aineisto koostuu kahden suurehkon kaupungin varhaiskasvatuksessa toimivista päiväkodin johtajista. Päiväkotien johtajat osallistuivat

kaupungeissaan järjestettyyn mentorointihankkeeseen ja – koulutukseen. He ovat toimineet ja toimivat edelleen mentoreina kaupunkiansa päiväkodin johtajille, varajohtajille ja muulle henkilökunnalle.

Tutkimusmenetelmänä käytettiin narratiivista tutkimusotetta, johon aineisto kerättiin kirjoituspyyntönä. Tutkittavat kirjoittivat kertomuksen omasta mentorointikokemuksestaan ja sen vaikutuksesta johtajuuteen. Aineistoa täydennettiin vielä kerronnallisilla haastatteluilla. Lopullinen tutkimusaineisto koostuu neljästä kirjallisesta kertomuksesta, kahdesta kerronnallisesta haastattelusta ja kahdesta sähköpostivastauksesta. Ensimmäiseen tutkimuskysymyksen, *Miten mentorointi tukee johtajuutta varhaiskasvatuksessa*, etsin vastauksia aineiston sisällönanalyysin avulla. Toiseen tutkimuskysymyksen, *Millainen on mentorointiprosessin kehityskaari johtajien tulkitsemana*, kirjoitin aineiston kertomuksista yhden kehityskertomuksen, joka kuvaa mentorointiprosessin kehityskaarta.

2 MENTOROINTI

2.1 Mentoroinnin historia

Mentorointi-sanana (kreik. μέντορ) syntyjuuret johtavat Kreikkaan ja kreikkalaiseen mytologiaan. Tarinan mukaan Ithakan kuningas Odysseus antoi poikansa Thelemakhoksen jumalatar Athenen hoiviin lähtiessään itse Troijan sotaan. Athene kätkeytyi Odysseuksen vanhan ystävän Mentorin miehen hahmoon. Mentorin tehtävänä oli auttaa, ohjata ja kasvattaa nuorukaista siihen tehtävään, jonka hän oli saanut synnyinlahjakseen. Tarina kuvaa kreikkalaista uskoa siihen, että tällainen seniorin ja nuoren välinen suhde pohjautuu ihmiskunnan säilymisen perusperiaatteeseen. Ihminen oppii arvoja, tapoja ja taitoja suoraan sellaiselta henkilöltä, jota hän arvostaa ja katsoo ylöspäin. Mentor-sana yleistyi paljon myöhemmin merkitsemään luotettavaa neuvonantajaa, kasvattajaa, opettajaa, uskottua ja ystävää. Mentorin tehtävänä on ollut auttaa nuorta ihmistä löytämään itsessään piileviä kykyjä ja kasvamaan täyteen mittaansa. (Juusela, Lillia & Rinne 2000, 14.) Nykyään mentor-sanaa voi kuvailla synonyymeilla luotettu neuvonantaja, opettaja, ystävä ja viisas henkilö. (Klasen & Clutterbuck 2002, 5.) Keskiajalla käsityöläisten oppipoika – kisälli – perinteeseen kuului kisällimestareiden vastuulle opettaa oppipojalle sosiaalisia, uskonnollisia ja henkilökohtaisia taitoja varsinaisen ammattitaidon lisäksi. Myös roomalaisilla sotilailla oli sotakentillä ”mentoreita”, kokeneempia taistelijoita, jotka neuvoivat nuorempiaan sodankäynnissä. (Morton – Cooper & Palmer 2000, 37.) Nykyisen mentoroinnin juuret juontavat Japaniin, jossa on aina pidetty kunniaa ikää ja kokemusta. Japanissa huomattiin hiljaisen tiedon merkitys ja sen hyödyntäminen, josta mentorointi sai alkunsa. (Kupias & Salo 2014, 14.)

Varsinainen mentoroinnista kiinnostuminen alkoi Yhdysvalloissa 1960- 1970 – luvulla kun aikuisten elinikäiseen oppimiseen ja aikuiskasvatukseen alettiin kiinnittää huomiota ja tutkia sitä. Mentori kuvailtiin tavallisesti vanhemmaksi ja hyvin kokeneeksi henkilöksi, joka oli esimerkillinen malli nuoren ihmisen kehittymiselle ja oppimiselle. Mentoreita ryhdyttiin käyttämään liike-elämässä ja opetus- ja hoitoalalla. Ihminen alettiin nähdä elinikäisenä oppijana, joka itseohjautuvana oppii koko ajan uutta jo olemassa olevaan tietoon ja kokemukseen liittäen. Oppijana hän jakaa ja vaihtaa tietoa toisten kanssa, ajattelee kriittisesti ja ottaa vastuuta omasta oppimisestaan. Mentorointi nähtiin mahdollistajana ja kehittäjänä yksilötasolla sekä työympäristöä voimaannuttavana tekijänä. (Morton – Cooper & Palmer 2000, 37–39.)

Eurooppaan ja Suomeen mentorointi rantautui Yhdysvalloista. Yhdysvalloissa mentoroinnin hyödyt haluttiin tehokkaasti käyttöön yritys-elämässä ja urakehityksen tukemiseksi. Euroopassa

mentorointi nähtiin laaja-alaisempana yksilön kehityksen tukena. (Kupias & Salo 2014, 10.) Suomessa mentoroinnin tietoinen kehittäminen alkoi 1980–1990-luvulla Suomen Yhdyspankissa ja pankkifuusioiden jälkeen mm. MeritaNordbankenissa. Mentorointi aloitettiin tuolloin myös Suomen Postissa, tietotekniikkapalveluja tuottavassa TietoEnatorissa, Espoon kaupungin ikäjohtamisessa, Helsingin yliopiston henkilöstössä, Ilmatieteenlaitoksella, Yleisradiossa ja aikuiskoulutuskeskus Adulta Oy:ssä. (Juusela, Lillia & Rinne 2000, 58 – 123.)

2.2 Mentorointi kasvatus- ja opetusalailla

Suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja kouluissa ei ole säädeksiin perustuvaa perehdyttämävaihetta tai – järjestelmää vastavalmistuneille opettajille tai muille työntekijöille. Työpaikat voivat perehdyttää uudet työntekijät haluamallaan tavalla. Perehdyttäminen on hyvin usein työpaikan käytänteisiin opastamista. Perehdytysvaiheessa harvemmin pohditaan asioita, jotka luovat perustaa uuden opettajan ammatilliselle kasvulle ja ammatti-identiteetin kehittymiselle. (Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen & Tynjälä 2012, 37.)

Uusien opettajien työn tukemiseen on kiinnitetty huomiota Euroopan komission (2007) opettajankoulutuksen asiakirjassa ja suomalaisen opettajankoulutuksen kehittämisraportissa (OPM 2007b). Euroopan komission näkemyksen mukaan opettajien tulisi päästä työuran alussa tukeaan antavan ohjelman pariin. Suomessa nuorten opettajien tukeminen nähdään samansuuntaisena kuin Euroopassa. Tavoitteena on auttaa nuoria opettajia rakentamaan ammatillista identiteettiä, käsitystä hyvästä opettamisesta, tutustuttaa heidät koulu yhteisön toimintakulttuuriin ja varmistaa henkilökohtaista ja ammatillista hyvinvointia. (Kemmis, Heikkinen, Fransson, Aspfors & Edwards-Groves 2014, 162; Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen & Tynjälä 2012, 34.)

Useassa Euroopan maassa on kehitetty uusille opettajille perehdytys – eli induktio-ohjelmia. Esimerkiksi Saksassa on joissakin osavaltioissa kaikkien opettajien suoritettava induktio-ohjelma, jossa uudella opettajalla on supistettu opetusvelvollisuus ja he saavat tukea kokeneemmilta kollegoiltaan. Iso-Britanniassa opettajien opetusvelvollisuutta on vähennetty 10 prosenttia induktiovuonna. Induktiovuoteen kuuluu säännölliset tapaamiset tuutorin kanssa, yksilöllinen tukiohjelma ja monitorointi. Virossa aloitettiin vuosina 2004 - 2005 vuoden kestävä kansallinen induktio-ohjelma yleissivistävän koulutuksen uusille opettajille. Varhaiskasvattajat ja ammattikoulun opettajat tulivat ohjelman piiriin vuotta myöhemmin. Pohjoismaissa on ollut yleisin mentorointitapa klassinen parimentorointi Suomea lukuun ottamatta. (Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen & Tynjälä 2012, 35–36.)

Suomessa mentoroinnin lähtökohtana on ollut alusta asti tutkijoiden, opettajien ja opetusviranomaisten yhteistyö. Yksi luontevista yhteistyön muodoista koulutuksen järjestäjien ja opettajien kanssa on ollut toimintatutkimuksellinen ote mentoroinnin kehittämiseksi. Tarve opettajien täydennyskoulutuksen kehittämiseen ja erityisesti nuorten opettajien tukemiseen alettiin tiedostaa 1990 - luvulla. Koulutuksen tutkimuslaitoksella oli 1990 - luvun lopulla OPEPRO-hanke, jossa esille nousi induktiovaiheen ongelmat. Tästä syntyi vuonna 2003 Teacher – Lifelong Learning (TeLL) – tutkimushanke osana Suomen Akatemian Life as Learning – tutkimusohjelmaa. Hankkeessa kehitettiin mentorointia uusien opettajien tukimuodoksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön toimesta vuonna 2010 käynnistetyllä Osaava-ohjelmalla luodaan kehittymismyönteistä kulttuuria kouluihin ja oppilaitoksiin. Ohjelmaan kuuluu yhtenä osana vertaisryhmämentoroinnin järjestäminen uusille opettajille. Toiminnan ydin on tarjota uusille työuran alussa oleville opettajille vertaisryhmämentorointiryhmiä, joissa osallistujia tuetaan yhdistämään työelämässä karttuvaa tietoa teoreettiseen tietoon oman ammatin hallinnan ja työminän vahvistamiseksi. (<http://www.osaavaverme.fi/mika-verme/vermen-synty>; Osaava-ohjelman toimintakertomus 2013, 34; Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen & Tynjälä 2012, 41.)

Jyväskylän yliopiston Avoimessa yliopistossa kehitettiin 2000-luvun alussa koulutusohjelma mentoroinnin tukemiseksi yhdessä Humanistisen ammattikorkeakoulun kanssa. Lähtökohtana oli monitieteisyys ja monialaisuus. Koulutukseen osallistui useiden ammattialojen osaajia. Hankkeesta syntyi monitieteinen mentor-opintokokonaisuus, johon koottiin mentoroinnin kannalta keskeisiä teoreettisia pääomia useilta tieteenaloilta kuten filosofiasta, kasvatustieteestä, sosiologiasta ja viestinnän tutkimuksesta. Mentor-opintokokonaisuuden yksi tärkeimmistä teoreettisista lähtökohdista oli ammatillisen identiteetin tukeminen narratiivisen lähestymistavan avulla. Koulutuksen tutkimuslaitoksessa alettiin kehittämään mentorointia vuodesta 2006 alkaen yhdessä Jyväskylän ja ympäristökuntien kanssa ja mukana olivat myös Hämeenlinna, Kokkola, Oulu ja Tampere ympäristökuntineen. Kehittämisen toisina osapuolina olivat Työsuojelurahasto, Opetusministeriö, Opetushallitus ja koulutuksen järjestäjät. Osaava verme-verkostossa toimijoina ovat Koulutuksen tutkimuslaitos, opettajankoulutukset, ammatilliset opettajakorkeakoulut ja koulutuksen järjestäjinä kunnat ja koulutuskuntayhtymät. (Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen & Tynjälä 2012, 42; Martin & Pennanen 2013, 7.)

Suomessa on ollut myös perinteistä parimentorointia opetuslalla. Helsingin kaupungissa toteutettiin uusille opettajille suunnattu mentorointitoiminta 2000-luvun alussa. Mentori ja mentoroitava tapasivat toisiaan kahden kesken noin kerran kuukaudessa lukuvuoden ajan. Parimentorointi ei kuitenkaan osoittautunut hyvin toimivaksi. Ongelmana oli mentoreiden puute sekä työaika – ja rahoituskysymykset. Osaava verme – hankkeen myötä on pääkaupunkiseudulla

alettu järjestämään vertaisryhmämentorointia luokan- ja aineenopettajille. Osaava-vermen ansiosta vertaisryhmämentorointi on levinnyt laajasti ympäri Suomea. Osaava-ohjelman vuoden 2013 toimintakertomuksessa kerrotaan, että verme-ohjelmaan osallistui 262 mentoria ja 1752 aktoria, joista yli puolet oli perusopetuksen uusia opettajia. (Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen & Tynjälä 2012, 42 – 43; Halme 2012, 14–16; Osaava-ohjelman toimintakertomus 2013, 34–36.) Helsingin kaupunki on käynnistänyt vertaisryhmämentorointitoimintaa yhdessä Helsingin yliopiston kanssa myös nuorille uransa aloittaville lastentarhanopettajille. Mentoroinnin tavoitteena on tukea lastentarhanopettajia työelämään siirtymisessä ja työhön kiinnittymisessä. (Komi 2014, 19.)

2.3 Tutkittua tietoa vertaisryhmämentoroinnista Suomessa

Vertaisryhmämentorointi on kehittynyt useiden peräkkäisten toimintatutkimushankkeiden kautta vuodesta 2006 alkaen. Työsuojelurahaston rahoittamana on toteutettu useita tapaustutkimuksia, joiden avulla on mentorointimenetelmistä saatu tietoa eri näkökulmista. Vuosina 2008 – 2010 tehdyissä eri tutkimuksissa vertaisryhmämentoroinnin kokemuksia olivat mm. että se on hyvä tuki uusille opettajille, sillä kokemusten jakaminen ja yhteiset keskustelut tukevat ammatillista kehittymistä ja työssä jaksamista. Vertaisryhmämentoroinnin vahvuutena pidetään oppimisen vapaamuotoisuutta. Keskustelujen lisäksi voidaan käyttää muitakin työmuotoja esim. kertomuksia ja draamaa. Vertaismentorointiryhmiä voidaan muodostaa myös eri tavoin. Esille tuli, että osa opettajista korosti ryhmän homogeenisuutta, koska omaan ammattiryhmään identifioitumista pidettiin tärkeänä. Heterogeenisessä ryhmässä pidettiin hyvänä puolena sitä, että osallistujia oli eri ammatti – ja aineryhmistä ja mukana oli uusia sekä kokeneita opettajia, jotka rikastuttivat ryhmää uudella tiedolla ja toivat laajempia näkökulmia asioihin. Vertaisryhmämentoroinnin nähdään tukevan kehitystä yksilökeskeisestä koulukulttuurista kollegiaaliseen suuntaan. Eri asteiden osallistujat voivat keskustella toistensa työstä ja luoda kouluasteita ylittävää yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä. Tärkeänä pidettiin sitä, että mentori saa koulutusta ja tukea mentorin roolissa toimiessaan. Kokonaistyöaikajärjestelmässä työskenteleville ammattiopettajille ja koulunkäynninohjaajille osallistuminen verme-ryhmään oli luontevampaa kuin opettajilla, joiden palkkaus perustuu pidettyihin oppitunteihin. Kokonaistyöajan käyttöönotto opettajilla edistäisi vertaisryhmämentoroinnin toteutumista. (Aspfors, Hansen, Heikkinen, Jokinen, Markkanen, Teerikorpi & Tynjälä 2012, 271 - 279.)

Aspfors (2012, 87–89) on tutkinut uusien, työssä aloittaneiden peruskoulun opettajien vertaisryhmämentorointikokemuksia. Tässä tutkimuksessa nousivat esille pedagogisen tuen

saaminen, tasavertaisuus ja vastavuoroisuus, formaalin, informaalin ja nonformaalin oppimisen kokemukset, dialogi ja yhteistyö sekä joidenkin opettajien näkökulma myös siitä, että he eivät kokeneet tarvitsevansa mentorointia.

Kauniston (2014, 61–63) tutkimuksessa tutkittiin opettajien vertaisryhmää kerronnallisena ympäristönä. Opettajien vertaisryhmä koettiin paikkana puhua ja jakaa kokemuksia luottamuksellisessa ilmapiirissä. Vertaisryhmässä lähti liikkeelle reflektiivinen muutosprosessi. Osallistujien mielestä reflektiivisen näkökulman lisäksi olennaisena koettiin ryhmän empaattinen tuki.

2.4 Mentoroinnin määrittely

Mentoroinnin käsite on kokenut muodonmuutoksen ajan kulussa. Perinteisen käsityksen mukaan mentori on kokenut, yleensä iäkkäämpi, sosiaalisesti ja työtaidoiltaan arvostettu henkilö, jossain mielessä jopa ylivertainen. Käsitteellistä muutosta on tapahtunut vastakkaiseen suuntaan sillä mentorointiin liitetään kollegiaalisuutta, vuorovaikutteisuutta ja yhteistoiminnallisuutta. Tällainen tulkinta haastaa perinteisen käsityksen mentorin auktoriteetista ja yksisuuntaisesta vaikuttamisesta. Mentoroinnissa ei ole saavana osapuolena vain nuori, kokematon työntekijä vaan kokenutkin työntekijä voi löytää uusia näkökulmia työhönsä. (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2012, 47–48.)

Juusela (2010, 4) määrittelee mentoroinnin (mentoring) olevan perinteisessä, klassisessa merkityksessä kahdenvälistä ohjausta, jossa mentori on kokenut, osaava, arvostettu henkilö. Hän on usein seniori, joka jakaa tietoaan ja kokemustaan kehityshaluiselle ja – kykyiselle nuoremmalle kollegalle. Aktori on oppija ja toimija, jolla on halukkuutta ottaa vastuuta omasta kehittymisestään ja kasvustaan. Aktori on aktiivinen ja valmis vastaanottamaan valmennusta, kysymyksiä ja palautetta. Murrayn (2001, xii - xiii) mukaan mentorointi on tietoista toimintaa, jossa kokeneempi henkilö ohjaa ja auttaa vähemmän kokenempää henkilöä kasvamaan ja kehittämään osaamistaan yhdessä asetettujen tavoitteiden mukaan. Tämä *seniori-juniorimalli* toimii parhaiten kun on kyse työhön liittyvistä yksityiskohdista ja käytänteistä. Mentori voi tässä tilanteessa toimia myös selkeästi perehdyttäjänä. Seniori-juniorimallissa kummallakin on selkeät roolit ja tehtävät. (Kupias & Salo 2014, 30.)

Vertaismentoroinnissa osallistujat eivät toimi selkeästi mentorin ja aktorin rooleissa vaan heidän roolinsa vaihtelevat saman tapaamisen tai eri tapaamisten aikana. Kummallakin tai kaikilla osallistujilla on osaamista, jota jaetaan muille ja samalla opitaan toisilta. Vertaismentoroinnin tärkeimpiä asioita ovat yhdessä tuotettu uudenlainen ajattelu ja syntyneet ideat. Vertaismentoroinnin

onnistumisen edellytyksenä on, että osallistujat ovat tietoisia toistensa osaamisesta ja tavoitteista. (Kupias & Salo 2014, 30 – 32.) *Vertaisryhmämentoroinnissa* (verme, peer group mentoring) ryhmässä on noin 4-10 henkilöä kokeneita ja vähemmän kokeneita työntekijöitä. Ryhmässä jaetaan kokemusta ja osaamista sekä joskus myös työhön liittyviä ongelmia ja haasteita. Vermementorointi perustuu ajatukseen yhteisen tiedon rakentamisesta, jossa keskustelun ja reflektoinnin avulla hiljaista tietoa pyritään tuomaan näkyväksi. (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2010, 49–50.)

Mentorointia tutkittaessa kokeneet mentorit ovat tuoneet esille miten he ovat oppineet paljon aktoreilta. Mentorit ovat saaneet näkökulmia nuorempien ajatuksista työelämästä ja yleensä elämästä ja heidän ajattelumaailmasta. *Käänteismentoroinnin* tavoitteena on kokeneen työntekijän oppiminen. Kokemattomampi henkilö toimii mentorina ja kokenut on aktori. Uusi työntekijä voi kertoa esim. ajatuksiaan tulevaisuudesta, uudesta työpaikasta ja sen toiminnasta kun hän katsoo työpaikkaa vielä ulkopuolisin silmin. Käänteismentorointi voi vahvistaa uuden työntekijän sitoutumista organisaatioon ja samalla se osoittaa hänelle, että omia näkemyksiä kannattaa tuoda esille. (Kupias & Salo 2014, 32–33.)

Mentoroinnin lähikäsitteitä ovat tuutorointi, työnohjaus ja valmennus. *Tuutoroinnissa* (tutoring) tutorina toimii jonkin asia- tai aihealueen asiantuntija, jonka tietämystä hyödynnetään. Esimerkiksi vanhempi opiskelija toimii opastajana ja ohjaajana uusille opiskelijoille. Mentoroinnin ja tuutoroinnin ero on kontekstissa. Useimmiten tuutorointia käytetään formaalin koulutuksen muodossa. Mentorointi on taas nonformaalin, työelämässä tapahtuvan koulutuksen ja ohjauksen muoto. (Grönfors 2010, 97; Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2012, 79–80.)

Työnohjaus on säännöllisesti toistuvana tapahtuva prosessi, joka on kiinteästi osana työntekijän työtä. Työnohjauksessa tarkastellaan työhön liittyviä tai vaikuttavia asioita, omaa työtä ja itseä työntekijänä. Tavoitteena on oman työn ja osaamisen kehittäminen ja työhyvinvointi. Työnohjaus toteutuu yksilö- tai ryhmätyönohjauksena ja se perustuu työn reflektointiin. Työnohjauksessa ohjaajalta edellytetään työnohjaajan erityispätevyyttä eikä häneltä edellytetä saman ammattialan osaamista kuin ohjattavalta. Työnohjauksen tavoite perustuu organisaation perustehtävän laadun hallintaan ja varmistukseen sekä ohjattavan urakehitykseen. (Paunonen – Ilmonen 2001, 29; Juusela 2010, 5.)

Valmennus (coaching) tähtää yksilön tai organisaation kokonaisvaltaiseen kehitykseen, tasapainoon, kasvuun ja ekologisuuteen parantamalla henkilön suorituskykyä ja toimintatapoja. Valmennus liitetään myös usein mentorointiin. Erityisesti opettajankoulutuksen yhteydessä valmennus-käsitettä on käytetty mentoroinnin synonyymina. Tässä yhteydessä mentorointia kuvataan valvonnan ja kontrollin mielikuvilla kun valmennus mielletään enemmän opiskelijan itsemääräämisoikeutta kunnioittavaksi tukemiseksi, jossa häntä tuetaan saavuttamaan itselle

asettamiaan päämääriä. Valmennuksessa on kyse keskittymisestä, tavoitteiden asettamisesta, esteiden, vahvuuksien ja mahdollisuuksien tunnistamisesta. Valmennuksen päämäärä on saada ihmisten kaikki voimavarat käyttöön. (Carlsson & Forssell 2012, 23; Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2012, 84 – 85.)

Mentoroinnin muita lähikäsitteitä ovat *asiantuntija-kouluttaja*, *perehdyttäjä* ja *fasilitaattori*. Asiantuntija – kouluttaja opastaa ryhmää omalla asiantuntemusalueellaan saavuttamaan koulutuksen tavoitteet. Perehdyttäjä opastaa ja ohjaa henkilöä uuden työtehtävän alkuun pääsemisessä uudessa työympäristössä. Fasilitoinnissa houkuttelee ajattelua ja ajatusprosesseja liikkeelle. Fasilitaattori tukee ryhmän työskentelyä tavoitteissa ottamatta kantaa itse sisältöön. (Kupias & Salo 2014, 19; Grönfors 2010, 96.)

Kupias ja Salo (2014, 15 - 18) kuvaavat *mentoroinnin* kehitystä *sukupolvien* kautta. Ensimmäisen sukupolven mentorointi kuvataan klassiseksi mentoroinniksi jossa mentori siirtää tietoa aktorille. Parhaimmillaan mentori siirtää kokemustietoa ja osaamistaan omasta alueestaan mutta pahimmillaan mentorin tieto ja kokemus voivat olla vanhentunutta, jopa haitallista tietoa. Mentorin valinnoista riippuen tiedonsiirtomentorointi voi asettaa aktorin passiiviseen rooliin, jolloin hänen osaamisensa ja näkökulmansa eivät tule esille. Ensimmäisen sukupolven mentorointi alkaa olla jo ohi suurelta osin. Toisen sukupolven mentorointia voidaan kutsua opastavaksi mentoroinniksi. Aktorin näkökulmia huomioidaan ja aktiivisuutta vahvistetaan mentorointiprosessissa. Mentorin kokemukset ja osaaminen saadaan paremmin käyttöön kohdatessa aktorin ajatuksia ja kokemuksia. Parhaimmillaan mentorin osaaminen ja kokemus tukevat aktorin tavoitteita, jolloin asioista keskustellaan ja aktori muodostaa oman käsityksensä käsitellyistä asioista. Kolmannen sukupolven mentorointia voi kutsua valmentavaksi tai coachaavaksi mentoroinniksi. Aktorin omat tarpeet ja tavoitteet korostuvat. Mentorin roolina on tukea aktorin kehitystä ja toimia oppimisprosessin ohjaajana. Mentori ei välttämättä kerro omista kokemuksistaan vaan kuuntelee aktoria ja keskustelun kautta auttaa aktoria ymmärtämään ja oivaltamaan asioita. Tätä mentorointitapaa voi soveltaa erityisesti tilanteissa, joissa ei ajatella tarvittavan yksittäisen, konkreettisen tiedon siirtämistä vaan mentorin kokemus ja viisaus tukevat aktorin voimaantumista. Neljännen sukupolven mentorointimallissa yhä useammin mentorointi järjestetään vertaismentorointina, jossa kaikki osallistujat ovat tasavertaisessa asemassa kuuntelemassa ja keskustelemassa yhdessä. Tasavertainen dialogi voi synnyttää jotain uutta, jota ei ennen keskustelua ollut. Parhaimmillaan tällainen mentorointi on innovatiivista, heikoimmillaan se ei hyödytä toimintaympäristöä, jossa tarvitaan perehdyttävää mentorointia ja kokeneemman henkilön osaamista. Kupias ja Salo (2014, 18) toteavatkin ajan ja työelämän vaatimusten muuttavan myös mentorointia. Aktoreiden ja mentoreiden omat tarpeet sekä organisaation vaatimukset säätelevät sitä

millaisia painotuksia mentorointi saa. Mentorointia voikin soveltaa monella tavalla nykyaikana. Hyvää mentorointia voi toteuttaa toisen, kolmannen ja neljännen sukupolven mentorointina tämän ajan työelämässä.

2.5 Oppiminen mentorointiprosessissa

Ihminen elää elämänsä erilaisissa ja jatkuvissa oppimisprosesseissa. Oppiminen on kokemuksen kautta tapahtuvaa muutosta yksilössä, joka tapahtuu yksilön sisäisen prosessoinnin, analyysin ja arvioinnin kautta. Oppimista tapahtuu koko ajan erilaisissa ympäristöissä ja se kuvastaa ajallemme tyypillistä konstruktivismia, jonka mukaan oppija rakentaa eli konstruoi tietoa omien aikaisempien käsitystensä, kokemustensa ja tietojensa perustalta. (Paunonen & Paunonen-Ilmonen 2001, 127; Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2010, 10–13.)

Oppimisella on monia muotoja. Formaali oppiminen on intentionaalista, tietoista ja tavoitteellista oppimista, joka toteutuu eri koulutusinstituutioissa kuten päiväkodeissa, kouluissa tai yliopistoissa. Formaali oppiminen oikeuttaa sertifiointiin eli antaa jatko-opinto-oikeuden tai muodollisen kelpoisuuden. Nonformaali oppiminen on myös intentionaalista mutta se toteutuu koulutusinstituutioiden ulkopuolella esim. työelämässä tai kolmannella sektorilla. Informaali oppiminen ei ole intentionaalista vaan se tapahtuu arkielämässä esimerkiksi lehtiä ja kirjoja lukemalla, tv:tä katsellessa, seuraamalla arkielämää, pohtimalla ja keskustelemalla muiden kanssa. (Heikkinen & Tynjälä 2012, 24.)

Työ on keskeinen osa ihmisen elämää ja siihen liittyy luonnollisesti oppiminen. Työssä oppimisessa voidaan painottaa vastuuta oppimisesta oppijalla itsellään. Hänen tärkeimpiä työvälineitä ovat ajattelu, kysymykset, tiedon kerääminen ja tulosten seuranta. Oppija valitsee itse, mikä kiinnostaa ja mitä haluaa oppia. Oppimisprosessi rakentuu oppijan ympärille yhteisössä, jossa yksilölle muodostuu työhön liittyvä identiteetti. Aikuisen oppimisen perustan muodostavat käsitys itsestä, kokemus, valmius oppia ja oppimismotivaatio sekä oppimiseen suuntautuminen ongelmien ratkaisemiseksi ja tiedon käytäntöön soveltamiseksi. Perustan lisäksi työssä oppimisen onnistumiseen ja tulosten saavuttamiseen vaikuttavat positiivinen asenne ja suhtautuminen, innostus, kiinnostus ja uteliaisuus, vuorovaikutus ja keskustelu, positiiviset tunnetilat, motivaatio sekä hyvät käytöstavat ja toisten huomioonottaminen. (Grönfors 2010, 17 – 30.)

Mentorointiprosessi on oppimisprosessi ja sen yhtenä tavoitteena on kehittää oppimiskykyä. Mentoroinnin päämääränä on monipuolisen osaamisen, kokemuksen ja näkemyksen välittäminen, jota tarvitaan nopeasti muuttuvissa toimintaympäristöissä. (Juusela 2010, 8.) Myös Klasen ja

Clutterbuck (2002, 170) mainitsevat oppimisen yhdeksi tekijäksi mentorointiprosessissa. Mentorin tulee auttaa aktoria tunnistamaan oppimisen ja kehittymisensä tarpeita. Mentoroinnin tavoitteena on tukea aktoria oppimisprosessissa itsenäiseksi ja innokkaaksi oppijaksi.

2.6 Mentorointiprosessi

2.6.1 Mentorointisuhde

Klasenin ja Clutterbuckin (2002, 151) mukaan mentorin ominaisuuksia ovat kärsivällisyys, itseluottamus ja rohkeus. Mentori on kiinnostunut toisen osapuolen tai osapuolten kehittymisestä. Hänellä on tietoa, taitoa ja kokemusta. Itsetuntemus ja tietoisuus omasta käyttäytymisestä auttavat ymmärtämään toisia. Vuorovaikutustaidot, huumorintaju ja joustavuus ovat hyvän mentorin rooliin liitettäviä ominaisuuksia. Mentori asettaa selkeitä tavoitteita toiminnalle ja osaa tarvittaessa mallintaa sekä käsitteellistää toimintaa liittyviä tilanteita ja asioita. Mentori on oman alansa kokenut osaja. Oikea suhtautumis- ja toimintatapa yleensä varmistavat hyvän mentoroinnin. Kupiaksen ja Salon (2014, 128 -130) mukaan hyvä mentori on oma itsensä. Hän ei pidä mustasukkaisesti kiinni omista tiedoistaan ja osaamisestaan. Hän haluaa oppia itsekin uutta. Hyvä mentori osaa astua sivuun ja kuunnella. Hän ymmärtää, ettei ole hyvä olla itse äänessä koko ajan. Hyvässä keskustelussa toteutuu tasapuolinen vuoropuhelu. Mentori on kärsivällinen, hän jaksaa käsitellä joskus tilanteen mukaan jotain asiaa perusteellisemmin aktorin tarpeiden mukaan, vaikka hän mentorina haluaisi jo edetä eteenpäin.

Mentorin roolina ei ole olla ainoastaan antavana osapuolena. Mentoroinnissa hänkin saa uusia ajatuksia ja näkökulmia, uusinta ammatillista tietoa ja paremman ymmärryksen omasta erityislaadustaan ja osaamisestaan. Mentorointi selkeyttää mentorin käsityksiä jatkonäkymistä ja auttaa häntä huomaamaan arvostuksensa muulta organisaatiolta. (Kupias & Salo 2014, 130–131.) Aktori on mentorilleen parhaimmillaan erilaisten kokemusten resurssi, jota mentori voi hyödyntää omassa oppimisessaan. Kokemuksesta oppiminen, älylliset haasteet ja mahdollisuus reflektointiin antavat erilaisia näkökulmia omaan työhön. Myös henkilökohtainen tyytyväisyys voi syntyä siitä, että saavuttaa mentoroinnille asetettuja tavoitteita. (Ristikangas, Clutterbuck & Manner 2014, 69–70.)

Kehittymishaluinen aktori on hyvän mentoroinnin perusedellytyksiä. Aktorilla tulee olla motivaatiota ja halua ottaa aktiivinen ja vastuullinen ote mentoroinnista ja omasta kehittymisestä. Hyvä aktori on oma itsensä, hän ottaa vastuuta oppimisestaan ja ratkaisuisistaan. Aktori ilmaisee arvostavansa mentoria mutta ei nosta tätä jalustalle. Hyvä aktori on kriittinen, osaa kyseenalaistaa ja

antaa palautetta. Hän tuo esille omia tietojaan ja ideoitaan. Aktori on avoin ja tuo esille eri tilanteissa heränneitä tunteuksiaan. (Kupias & Salo 2014, 122–126.) Positiivinen asenne mentorointiin ja yleensä kehittämiseen ovat olennaisia tekijöitä. Aktorin kyky luottaa ja olla avoin mentorin ideoille ja palautteelle tukevat mentoroinnin onnistumista. Myös aktorin oman elämän hallinta vaikuttaa myönteisesti mentoroinnin onnistumiseen. (Klasen & Clutterbuck 2002, 164.)

Kupiaksen ja Salon (2014, 121) mukaan hyvä mentorointisuhde on kehittävä suhde, jossa molemmilla tai kaikilla osapuolilla on halua oppia ja motivaatiota kehittyä. Mentorointisuhde on myös hyvä ihmissuhde, johon kuuluu vastavuoroisuus, luottamus ja keskinäinen arvostus. Hyvä ja kehittävä mentorointisuhde rakentuu aktorin kehittymishalusta, mentorin kokemuksen ja tiedon hyödyntämisestä, mentorin ja aktorin roolien yhteisestä ymmärryksestä, odotusten ja tavoitteiden yhteensovittamisesta ja selkeistä pelisäännöistä. Mentorointi tarvitsee myös sille varatun ajan, puitteet ja muut ulkoiset edellytykset onnistuakseen.

Klasen ja Clutterbuck (2002, 119) määrittelee mentorointisuhteeseen vaikuttaviksi tekijöiksi sisäiset ja ulkoiset tekijät. Näiden välille voidaan vielä määritellä eettisyyteen liittyvät tekijät. Mentorointisuhteeseen vaikuttavia sisäisiä tekijöitä ovat osallistujien sukupuoli, etnisyys ja persoonallisuus sekä mentorin henkilökohtainen tyyli ja aktorin tarpeet. Ulkoisia vaikuttavia tekijöitä ovat organisaation toimintakulttuuri ja tavoitteet sekä mentorointimalli. Lisäksi ulkoisina tekijöinä vaikuttavat kuinka usein tavataan ja miten välittömäksi mentorointisuhde kehittyy riippuen aktorin ja mentorin taustasta, asemasta ja mentorin tavasta ohjata. Eettisyyteen liittyviä tekijöitä ovat mm. miten mentoroinnissa käytyjä asioita ja kehittämisideoita viedään eteenpäin omassa työorganisaatiossa ja mitä ja miten voi kertoa työkavereille mentoroinnissa käsitellyistä asioista.

2.6.2 Mentorointiprosessin eteneminen

Mentorointia tapahtuu aina jonkinlaisessa muodossa kun kaksi henkilöä kohtaavat ja kokeneempi heistä on valmis auttamaan kokemattomampaa. Työelämässä mentorointia tapahtuu monissa eri yhteyksissä. Oma spontaani työelämämentori tai – aktori voi löytyä omasta organisaatiosta, naapuriyrityksestä, järjestömaailmasta tai myös ystävä- ja naapuripiiristä. Mentorointia käytetään yhä useammin systemaattisesti yhtenä henkilöstön ja organisaation kehittämismenetelmänä. Mentorointia suunnittelee, organisoii ja kehittää siihen perehtynyt asiantuntijaryhmä, jolla on valmiuksia, taitoja ja kokemusta mentoroinnista ja henkilöstön kehittämisestä. Organisaation kehittämistarpeiden pohjalta määritellään mentorointiohjelman tavoitteet, joita ovat esim.

esimiestyön ja organisaatiokulttuurin kehittäminen ja verkostoitumisen lisääminen talon sisällä sekä ulkopuolella. Mentorointiohjelmalle voidaan asettaa tavoitteeksi myös aidon vuorovaikutuksen ja oppimisen laadun parantaminen, dialogisuuden ja reflektiivisyyden lisääminen ja aktoreiden auttaminen kehittymään omassa työssään ja selviytymään haasteellisissa tilanteissa jolloin mentorointi auttaa aktoreita myös sitoutumaan organisaatioonsa ja ymmärtämään sen toimintaa. Mentoreiden hiljaisen tiedon jakaminen ja näkyväksi tekeminen, mentoreiden herättäminen oman osaamisensa arvostamiseen ja kehittämään vielä lisää itseään voivat olla tavoitteita, jotka auttavat heitä näkemään oman työuran mielekkäänä ja eheänä kokonaisuutena ja samalla ymmärtämään uuden sukupolven ajattelua. (Kupias & Salo 2014, 58–59, 68 – 69, 73.)

Klasenin ja Clutterbuckin (2002, 49–50) mukaan mentorointiohjelman tavoitteita voivat olla mm. johtamisen ja johtotason työskentelyn kehittäminen, organisaation eri tasojen osaamisen hyödyntäminen ja kehittäminen, uusien työntekijöiden rekrytointi ja perehdyttäminen, kansainvälinen ja eri kulttuureihin liittyvä johtaminen ja laadukkaan suunnittelun kehittäminen. Yhteen mentorointiohjelmiaan ei mahduteta kaikkia edellä mainittuja tavoitteita vaan organisaation on hyvä jo suunnitteluvaiheessa miettiä tärkeimpiä tavoitteitaan.

Aloitus. Mentorointi aloitetaan valmentamalla mentoreita ja informoimalla heitä mistä on kyse. Mentorointi käynnistetään yleensä pienen pilottiryhmän kanssa. Ryhmään kutsutaan osaaviksi ja arvostetuiksi koettuja, kokemusta omaavia henkilöitä, joilla on riittävät sosiaaliset taidot. Valintakriteerinä on myös kiinnostus ryhtyä toimimaan mentorina. Mentoroinnin tarve tulee lähteä kuitenkin aina aktorin tarpeista. Mentoroinnista kiinnostuneet henkilöt valitaan esimiesten ja organisaation käytänteiden perusteella mukaan. Usein mentorointi alkaa pilottina niin, että kootaan ryhmä mentoreita ja aktoreita aloittamaan mentorointi samaan aikaan. Ryhmälle järjestetään yleensä yhteinen aloitustapaaminen. Aloitustapaamisessa tuodaan esille kuinka tärkeää on mentorin ja aktorin tai mentoroitavan ryhmän kanssa käydä keskustelua tavoitteista, teemoista ja pelisäännöistä. Mentorointiohjelman kuluessa ryhmä voidaan kutsua koolle vaihtamaan kokemuksia ja hyviä käytänteitä, ja samalla olemaan tukena toisilleen. (Kupias & Salo 2014, 81–91; Lankinen, Miettinen & Sipola 2004, 99–100.)

Varsinaisen mentoroinnin aloitus alkaa tutustumisella. Alussa rakennetaan hyvä pohja mentorointisuhteelle. Ensimmäinen tapaaminen on tärkein osa prosessia ja mentorien kannattaa käyttää aikaa sen onnistumiseen. Alkutapaamisessa keskustellaan odotuksista ja tavoitteista, mentorin ja aktorin rooleista, ja yhteisistä pelisäännöistä sekä tapaamismuodoista miten muodollisia tai epämuodollisia tapaamisista halutaan. On hyvä keskustella myös vastuista miten toimitaan esimiehen, kollegoiden tai muiden sidosryhmäläisten kanssa mentorointiin liittyvissä asioissa. Tavoitteet ja pelisäännöt kirjataan mentorointisopimukseen. Samalla sopimukseen voidaan kirjata

tapaamiskertojen teemoja. Mentorointitapaamisia suositellaan kerran kolmessa tai neljässä viikossa 1,5 - 2 tuntia/kerta. Yleinen tapaamismäärä vaihtelee vuoden aikana 8 - 12 kertaa. (Klasen & Clutterbuck 2002, 171 – 172; Kupias & Salo 2014, 94, 155; Lankinen, Miettinen & Sipola 2004, 107; Ristikangas, Clutterbuck & Manner 2014, 179 -180; Juusela 2010, 12.)

Eteneminen. Ristikangas, Clutterbuck ja Manner (2014, 182) viittaavat Richard Halen (2000) tutkimukseen mentorointipareista, joka osoittaa hyvien suhteiden laadun riippuvan vahvasti osapuolten yhteisistä arvoista. Samalla todetaan, että mentorointikoulutuksen tulisi sisältää sellaisia työvälineitä ja taitoja, jotka liittyvät arvo- ja motivaatitasolle. Mentorointitapaaminen voi olla yksinomaan keskustelua mutta myös erilaisia toiminnallisia menetelmiä. Keskustelut eivät saa olla pelkkää rupattelua vaan suunniteltuja tapaamisia. Mentorointi voi olla myös vierailuja toisten työpaikoille tai muihin kiinnostaviin kohteisiin. Mentori voi antaa aktoreille erilaisia kotitehtäviä tapaamisten välille, pyytää tutustumaan kirjallisuuteen ja artikkeleihin sekä suositella kirjoittamaan oppimispäiväkirjaa. Yhdessä valitut teemat antavat selkärankaa mentoroinnille mutta akuuttien asioiden käsittelemiseenkin on hyvä antaa tilaa. Jokaisen tapaamiskerran lopussa on hyvä tehdä arviointia. Mentoroinnin tavoitteita ja toimintaa kannattaa tarkistaa prosessin aikana ja tehdä tarvittaessa muutoksia. Tapaamisen alussa vaihdetaan kuulumisia ja mitä on tapahtunut edellisen kerran jälkeen. Mahdollinen kotitehtävä käsitellään ja sovitaan tämän tapaamisen tavoitteet. Aloituksen jälkeen käsitellään aikaisemmin valittua teemaa tai tarvittaessa ajankohtaista, akuuttia asiaa. Lopuksi tehdään arviointia tapaamisesta käsitellyistä asioista, mitä jäi mieleen, mitä on oivaltanut ja oppinut ja mitä aktori tekee asian suhteen ennen seuraavaa tapaamista. (Juusela 2010, 12 -13; Kupias & Salo 2014, 94, 155–156.)

Lopetus. Mentorointi loppuu aikanaan. Lopetusajankohta sovitaan yleensä aloituksen yhteydessä. Sovittu ajanjakso mentorointiprosessille tuo ryhtiä prosessin toteutumiseen ja suuntaa käyttämään ajan tavoitteellisesti hyödyksi. Sovittu lopetusajankohta valmistaa kaikkia osapuolia suhteen päättymiseen jo hyvissä ajoin. Mentoroinnin päätteeksi arvioidaan prosessia ja omaa kehittymistä. Erillinen arviointi on vielä paikallaan vaikka oppimista on arvioitu prosessin aikana. Arvioinnin voi tehdä esimerkiksi kirjallisella kyselyllä aktoreille, mentoreille tai molemmille tai keskustelemalla aktorit yhdessä ja mentorit yhdessä. Arviointia voi käydä myös oppimispäiväkirjojen avulla. Mentoroinnin päätteeksi olisi hyvä keskustella miten prosessi on vastannut odotuksiin ja miten ei. Lisäksi olisi hyvä keskustella siitä, mitä osapuolet odottavat tulevalta jos suhde jatkuisi vielä epävirallisena. Kun yhteistyösuhde loppuu onnistuneesti, molemmat osapuolet pystyvät siirtymään luottavaisin mielin eteenpäin. Mentorointiprosessi päättyy yleensä yhdessä sovittuun juhlahetkeen. (Ristikangas, Clutterbuck & Manner 2014, 185 – 186; Juusela 2010, 13; Kupias & Salo 2014, 157.)

2.6.3 Mitä mentoroidaan

Mentoroinnin tavoitteet määritellään aina pari – tai ryhmäkohtaisesti. Yleensä organisaatio asettaa mentoroinnille jonkinlaiset raamit ja tavoitteet. Organisaatiotavoitteiden lisäksi tavoitteena on yleensä mentorin hiljaisen tiedon jakaminen ja mentorointiprosessin alussa yhdessä asetetut tavoitteet kuten perehdytys ja opastus sekä ammatillinen kasvu ja ohjaus. Mentorointi voi olla painotuksista riippuen perehdytysmentorointia, ongelmanratkaisumentorointia, ammatillisen kasvun mentorointia, työhyvinvointimentorointia, uramentorointia tai hiljaisen tiedon mentorointia. (Kupias & Salo 2014, 33- 34.)

Mentoroinnin malleja on monenlaisia: luonnollisia, tilannekohtaisia, klassisia, vertaisryhmiä, muodollisia, epämuodollisia, strukturoituja, ohjattuja tai suunnitelmallisia. Mentorointi on ennen kaikkea kehittyvä vuorovaikutussuhde mentorointiprosessissa. Mentoroinnille asetettuja päämääriä ovat monipuolinen osaamisen, kokemuksen ja näkemyksen välittäminen nopeasti muuttuvissa toimintaympäristöissä, joissa verkostoituminen ja yksilön työn tukeminen ovat keskeisiä toimintatapoja. (Juusela 2010, 7-8.)

Nicholls (2006, 160) on todennut Andersonin ja Shannonin (1995) mentorointimalliin viitaten mentoroinnin muodostavan mentorointisuhteen, jossa mentori on roolimalli, hoivaaja ja huolenpitäjä suhteessa aktoriin. Mentoroinnissa tapahtuu opettamista, tukemista, rohkaisemista, neuvomista ja auttamista. Klasen ja Clutterbuck (2002, 153–162) määrittelee mentoroinnin olevan aina empaattista kuuntelemista, kokemusten ja oppimisen jakamista, sisäisen reflektion kehittymistä, haasteisiin kutsuvaa ja ammatillista ystävyyttä. Mentorointi voi olla joskus myös valmentavaa ja tukea antavaa ongelmien ratkaisuisissa. Mentorointi ei ole koskaan kuria, tuloskeskeisiin tavoitteisiin tähtäävää toimintaa tai ulkopuolisen osapuolen arviointia ja valvontaa.

2.7 Varhaiskasvatuksen johtajuus

Varhaiskasvatus on pienten lasten elämänpiireissä tapahtuvaa kasvatuksellista vuorovaikutusta. Sen tavoitteena on edistää lasten tasapainoista kasvua, oppimista ja kehitystä. Yhteiskunnan järjestämä, tukema ja valvoma varhaiskasvatus koostuu suunnitelmallisesta ja tavoitteellisesta hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuudesta. Varhaiskasvatusta järjestetään varhaiskasvatuspalveluissa, joista keskeisimpiä ovat päiväkotitoiminta, perhepäivähoito ja erilainen avoin toiminta. Varhaiskasvatuspalveluita tuottavat kunnat, järjestöt, yksityiset palveluntuottajat ja seurakunnat. Varhaiskasvatuksen keskeinen voimavara on ammattitaitoinen henkilöstö. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11.)

Varhaiskasvatuksessa yhdistyvät monet roolit. Siinä toimivat ja kohtaavat ihmiset sijoittuvat lähtökohtaisesti erilaisiin asemiin. He edustavat erilaisia toimijoita ja toimijaryhmiä, joita ovat lapset, vanhemmat ja eri ammattiryhmiä edustavat työntekijät. Kutakin toimijaryhmää ja niiden välistä kanssakäymistä luonnehtivat vakiintuneet käyttäytymisen ja vuorovaikutuksen tavat, jotka luovat tilan ja mahdollisuuden tietynlaisille toiminnoille ja toimijoiden minuuksille. Varhaiskasvatuksen ohjauksessa ja säätelyssä keskeisen osan muodostavat sen johtaminen ja valvonta. (Alasuutari 2009, 57.)

Varhaiskasvatuksessa eletään muutosjohtajuuden aikaa, joka tarkoittaa johtajan työssä rakenteellisia ja sisällöllisiä muutoksia. Varhaiskasvatuksen rakenteellisia muutoksia edustaa jaettu organisaatio, jossa johdettavana voi olla useampia yksiköitä erilaisine palveluineen. Varhaiskasvatuksen sisällöllisenä haasteena on keskittyä varhaiskasvatukseen ja sen pedagogiseen johtamiseen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) tuodaan esille lapsen näkökulman ja osallisuuden huomioiminen toiminnoissa. Varhaiskasvatuksen johtajuus on laadukkaiden palvelujen tuottamista ja toimivan kasvatusyhteisön rakentamista. Laadun tuottaminen edellyttää asioiden jakamista, henkilöstön ja vanhempien voimaannuttamista ja muutoksen johtamista. Johtajuus on kaikkien varhaiskasvatuksessa toimivien ihmisten sitouttamista laadun ylläpitämiseen ja sen kehittämiseen. Laadukas varhaiskasvatus syntyy tiimityön tuloksena ja se on yksi johtajuuden ydinkysymyksiä. (Hujala, Heikka & Fonsen 2012, 336 – 339.)

Jaettu johtajuus painottaa systeemin eri osien välisen vuorovaikutuksen merkitystä edellytyksenä johtajuuden toteutumiselle. Ihmisten keskinäinen riippuvuus rakentaa toimintaa jaetussa johtajuudessa. Jaettu johtajuus ei ole pelkkiä työtehtävien jakamista vaan syvempää vuorovaikutusta organisaation johtajuuteen osallistuvien henkilöiden välillä. Jaetussa johtajuudessa on mietittävä uudelleen johtajan rooli, tehtävät ja velvollisuudet. Työntekijöiden rooli ei ole näkymätön vaan heitä tuleekin ”kutsua” keskustelemaan johtajuudesta. Johtajuus syntyy vuorovaikutuksessa lähellä niitä vuoropuheluja joissa rakennetaan arkea ja organisaatiota. Kun työntekijät ottavat vastuuta työssään, he ottavat osaa johtajuuden käytänteisiin ja rakentavat jaettua johtajuutta hyvillä alaistaidoillaan. (Heikka 2014, 32 -35; Hujala, Heikka & Fonsen 2012, 339; Halttunen 2013, 97 – 112.)

Jaettuun johtajuuteen liittyy pedagogisen johtajuuden käsite. Fonsen (2014, 35–36) määrittelee sen kasvatusyhteisön ilmiöksi, jossa pedagogiikka rakentuu osallisuuden ja vuorovaikutuksen kautta. Kasvuyhteisö tarkoittaa kaikkia osallisia; lapsia, vanhempia, henkilökuntaa ja muita yhteisiä toimijoita. Pedagoginen johtajuus jakaantuu pedagogiikan johtamiseen ja johtajan työhön liittyviin toimiin. Pedagoginen johtajuus rakentuu viidestä

osatekijästä, joita ovat arvot, kontekstuaalisuus, organisaatiokulttuuri, ammatillisuus ja substanssin hallinta. Kontekstissa mikrotason muodostavat varhaiskasvatuksen organisaation rakenne, ydintehtävän määrittely ja resurssit, makrotasolla vaikuttavat kansallisen tason ja hallituksen aikomukset ja ohjaus. Näistä tasoista muodostuu kontekstuaalinen johtajuuden malli. Työyhteisön jaettu johtajuus ja sen vuorovaikutussuhteet rakentavat organisaatiokulttuurin. Johtajan ammatillisuus syntyy johtamisen taidoista, työtehtävistä, johtajuuden rooleista ja tyyleistä sekä ajasta, joka käytetään johtamiseen. Substanssin hallintaan vaikuttavat pedagoginen osaaminen, johtamisen ja organisaation ydintehtävän kehittäminen, varhaiskasvatuksen teoreettinen ja praktinen tieto ja halu kehittää henkilöstöä ja pedagogisuutta. (Fonsen 2013, 186.)

Kontekstuaalisissa mallissa johtajuus rakentuu kiinteästi varhaiskasvatuksen arjen kontekstissa määrittäen johtamistyötä ja johtajuuskulttuuria. Johtajalla on subjektin asema suhteessa omaan toimintaympäristöönsä. Johtajuus rakentuu sosiaalisesti, dialogisessa vuorovaikutuksessa välittömässä toimintaympäristössä (mikrosysteemi), jonka muodostavat lapset ja vanhemmat, työyhteisö ja johtaja. Välittömien toimintaympäristöjen välinen yhteistyö (mesosysteemi) on ehto hyvinvoinnille. Välittömästä toimintaympäristöstä johtaminen laajenee välilliseen toimintaympäristöön (eksosysteemi), jossa johtaja ei ole itse aktiivinen toimija mutta hänen johtamistoiminnan onnistumiseen vaikuttaa se mitä lähiympäristössä tapahtuu. Näitä välillisiä lähiympäristöjä ovat mm. kunnan eri instituutioiden toiminta ja päätöksenteko. Myös vanhempien ja henkilöstön omat elämänpiirit ovat välillisesti vaikuttavia toimintaympäristöjä. Välittömiä ja välillisiä toimintaympäristöjä määrittävät yhteiskunnan laajimmat organisatoriset ja ideologiset rakenteet (makrosysteemi), joiden säätämät lait ja päätökset vaikuttavat välillisesti johtajuuden toteutumiseen. (Hujala 2013, 47–55; Hujala, Puroila, Parrila & Nivala 2007, 139–142; Akselin 2013, 20.)

Hujalan (2013) mukaan toimivassa johtajuudessa organisaation visio, missio eli perustehtävä, ydintoiminnat ja niiden johtaminen ovat toisistaan riippuvaisia. Johtajuuden perusta on perustehtävässä. Johtamistyön tehtävänä on huolehtia ydintoimintojen laadusta ja vastata varhaiskasvatuksen kehittämisestä vision mukaisesti. Johtaja vastaa yhdessä koko työyhteisön kanssa pedagogisten prosessien kehittämisestä. Johtajuuden haasteena on perustehtävän selkiyttäminen niin, että koko työyhteisölle on selkeä käsitys siitä miten työskennellään kohti visiota. Kontekstuaalisesti rakentuva johtajuus kehittää yhteisvastuullista varhaiskasvatusta ja sen laatua. (Hujala 2013, 47–48.)

Fonsenin (2014, 53 -54) mukaan perustehtävän määrittely on pohja varhaiskasvatuksen johtajuuden rakentumiselle. Siihen liittyy olennaisena osana keskustelu arvoista ja arvopohjan määrittäminen. Määritellyn perustehtävän päälle rakentuu varhaiskasvatussuunnitelmatyö.

Suunnitelmaan kuuluu pedagoginen visio, jota kohti toimintaa kehitetään. Varhaiskasvatussuunnitelmaan määritellyn strategian avulla pyritään kohti visiota. Henkilöstön sitoutuminen perustuu yhteiselle ymmärrykselle toiminnan perusteista ja päämääristä. Ihmisten ja toiminnan johtamisen toteutumiseksi on tärkeää, että perustehtävä, arvot ja varhaiskasvatussuunnitelmatyö ovat selkeästi määritelty. Johtajuuteen kuuluu myös pedagogisen keskustelun ylläpitäminen, joka tulee olla reflektiivistä ja jatkuvaa arviointia toiminnasta.

Johtaminen on sosiaalinen vuorovaikutusprosessi, jonka avulla motivoidaan ja vaikutetaan yksilöiden toimintaan, kannustetaan, jaetaan valtaa ja vastuuta, annetaan ja saadaan palautetta, tuodaan uusia ajatuksia esille ja opitaan virheistä. Keskeinen elementti johtamisessa on vuorovaikutteisuus. Vuorovaikutusjohtaminen voidaan nähdä ajattelutapana ja johtamisfilosofiana, jossa keskeisenä ajatuksena on työyhteisön kyky nähdä, kehittää ja hallita yhä monimutkaistuvampia vuorovaikutussuhteita jatkuvasti muuttuvassa ympäristössä. Vastavuoroisuuden kehittyminen johtajan, yksilöiden ja työyhteisön kannalta on tärkeää. Myönteisen yhteisöllisyyden ylläpito ja edistäminen korostavat yhteisiä tavoitteita, kaikkien asiantuntemuksen ja osaamisen arvostamista, osallisuuden edistämistä, avoimuutta, dialogista vuorovaikutusta ja tulevaisuuteen suuntautuneisuutta. (Paasivaara 2012, 79 – 81.)

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimuksessa tutkittiin päiväkodin johtajien kokemuksia mentoroinnista ja sen vaikutusta johtajuuteen.

Tutkimuskysymykset ovat:

- Miten mentorointi tukee johtajuutta varhaiskasvatuksessa?
- Millainen on mentorointiprosessin kehityskaari johtajien tulkitsemana?

Ajattelen mentorointia nykyisen ja tulevan ajan työvälineenä, joka voi vastata varhaiskasvatuksen moninaiseen ja muutoksessa elävään kenttään. Mentorointi on hiljaisen tiedon jakamista ja näkyväksi tekemistä. Se voi auttaa selviytymään eteen tulevilla haasteellisissa tilanteissa sekä opettaa kehittymään omassa työssä. Kupiaksen & Salon (2014, 68–69) mukaan mentorointi vahvistaa vuorovaikutustaitoja, yhdessä oppimista ja yhteistyötä eri-ikäisten ihmisten kanssa työyhteisössä. Mentorointi opettaa vuoropuhelua, dialogia ja reflektiivisyyttä. Se herättää oman osaamisen ja työuran näkemisen arvostamiseen. Mentorointi lisää työhyvinvointia, joka heijastuu työyhteisöön, lapsiin ja perheisiin, ja laajemmin ajatellen koko lähiympäristöön. Mentorointi on esimiestyön laadullisen kehittämisen työväline, joka vahvistaa johtajuutta.

Mentorointiprosessin ajattelen kehittyvän kehityskaarena, kertomuksena, jossa on alku, keskikohta ja loppu. Toiseen tutkimuskysymykseen etsin vastauksia tutkittavien kertomusten kehityskaaresta. Kertomusten avulla pyrin kuvaamaan mentorointiprosessin kehityskaarta rakentamalla kertomuksista kehityskertomuksen. Kauppilan (2007, 52) mukaan mentorointiprosessi on sosiokonstruktivistinen oppimisprosessi, jossa oppiminen on yksilöllinen ja yhteisöllinen rakentumisprosessi. Oppiminen on osallisuutta konstruktiviseen oppimiseen, jossa ihminen vuorovaikutuksessa sisäistää ja ulkoistaa oppimaansa.

4 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA JA TOTEUTTAMINEN

Tämä tutkimus on laadullinen, narratiivinen tutkimus ja tehdään sosiokonstruktivisessa viitekehyksessä. Laadullista tutkimusta voi luonnehtia prosessiksi, koska tutkimuksen etenemisen vaiheet eivät ole välttämättä jäsennettävissä etukäteen selkeisiin eri vaiheisiin. Tutkimustehtävää, aineistonkeruuta ja analyysia koskevat ratkaisut muotoutuvat vähitellen tutkimuksen edetessä. Tämän kaltaisen tutkimusotteen avoimuutta voi selittää sillä, että tutkijan tarkoituksena on tavoittaa tutkittavien näkemys tutkittavana olevasta ilmiöstä ja ymmärtää ihmisen toimintaa tietyssä ympäristössä. Tutkimuksen ominaispiirteenä korostuu tutkimuksen eri elementtien kuten tutkimustehtävän, teorianmuodostuksen, aineistonkeruun ja aineiston analyysin joustava kehittyminen tutkimuksen edetessä. Lähestymistapa edellyttää myös tutkijalta oman tietoisuutensa kehittymistä tutkimuksen kulussa ja valmiuden tutkimuksellisiin uudelleenlinjauksiin. (Kiviniemi 2010, 70.)

4.1 Narratiivinen tutkimus

Narratiivisuus tutkimuksessa viittaa lähestymistapaan, joka kohdistaa huomionsa kertomuksiin tiedon välittäjänä ja rakentajana. Narratiivisuus ei ole vain yksi näkökulma vaan monta näkökulmaa. Tulkitsemme maailmaa alati kehkeytyvänä kertomuksena, joka saa alkunsa ja liittyy aina uudelleen siihen kulttuuriseen kertomusvarantoon, tietoomme, joka jokaisella on. Ymmärrämme itsemme kertomusten kautta rakentaen identiteettiämme tarinoiden välityksellä, narratiivisesti. Näin tieto itsestä ja maailmasta muotoutuu kertomusten kautta. Narratiivisuus ei ole metodi eikä koulukunta vaan hajanainen muodostelma kertomuksiin liittyvää tutkimusta. Tutkimuksen ja kertomuksen välistä suhdetta voi tarkastella kahdesta näkökulmasta. Tutkimus käyttää usein materiaalina kertomuksia ja toisaalta tutkimus voidaan ymmärtää myös kertomuksen tuottamiseksi maailmasta. (Heikkinen 2002, 185–186; Heikkinen 2010, 143–145.)

Narratiivinen tutkimus on yleiskäsite, joka jaetaan kahteen osaan: narratiivien eli kertomusten tutkimukseen ja narratiiviseen tutkimukseen, jonka tavoitteena on tuottaa kertomus tai kertomuksia. Suomenkielessä käytetään ilmaisuja kertomuksellinen, kerronnallinen, kertomusten tai kertomuksen

tutkimus. Sisällöllisesti narratiivinen tutkimus liitetään elämäkerrallisten ja elämän historiallisten analyysien lisäksi usein ihmisten identiteetin kehitystä koskevaan tutkimukseen. (Ropo & Huttunen 2013, 10.)

Boldin (2012) mukaan kertomuksen avulla voi kuvailla, selittää, määritellä itseään ja identiteettiään auttaen samalla ymmärtämään itseään ja toisia ihmisiä. Henkilökohtainen kertomus ei ole kuitenkaan ainoa täsmällinen vastaus siihen mitä tapahtui vaan oma tulkinta asiasta. Kertomus on merkitykseltään monikerroksellinen, johon liittyy kertojan henkilökohtainen kokemusmaailma. Kertomus herättää erilaisia tunteita ja se auttaa luomaan uusia ajatuksia, ideoita, oivalluksia kokemuksista. Bold (2012, 17) on todennut psykologi Polkinghorneen (1988) viitaten, että tutkijalle narratiivi on tarina, jossa hän on yhtä kiinnostunut tarinan prosessista ja lopputulemasta. Kertomuksessa ei ole koskaan yhtä totuutta vaan monia todellisuuksia. Kertomuksesta löytyy aina sekä käytännöllisiä että teoreettisia elementtejä.

Aristoteles tutki jo aikoinaan kertomuksen olemusta ja miten se ilmenee kreikkalaisessa tragediassa. Näytelmäkirjailija luo tapahtumista, kokemuksista ja tunteista kuvauksia, joita näytellään. Traaginen kertomus pitää sisällään klassisen rakenteen kertomuksesta, jossa on alku, keskikohta ja loppu. Kertomuksessa tapahtuu monia asioita, myös odottamattomia, jotka herättävät yleisössä ajatuksia ja kysymyksiä. Aristoteles ymmärsi, että kertomukset ovat usein moraalisia tarinoita, jotka ovat enemmän ”peilejä” maailmasta kuin yksi täsmällinen vastaus tai totuus. (Riessman 2008, 4.)

Narratiivin merkitys laajimmillaan kuvaa kaikkea puhuttua ja kirjoitettua tuotosta ja kattavimmillaan se voi myös merkitä prosessia, produktiota, ilmiötä ja metodia. Narratiivin tapahtumille ovat luonteenomaisia sisäinen logiikka ja juoni sekä alku, keskikohta ja loppu. Juoni sitoo yhteen sarjan organisoituja tapahtumia. Kertomuksen merkityksellisyyttä kertojalle ja hänen yleisölle on korostettu narratiivin tapahtumasarjan kuvauksessa. Rantala (2014, 24) viittaa Hänniseen (2010), jonka mukaan tarinaa esitettäessä syntyy kertomus. Narratiivi on kaikkien tarinoiden organisoija ja muodostaja. Narratiivi rakentuu yksittäisten tapahtumien ja tarinan kokonaisuuden välillä, jossa toimintamme ja kokemuksemme hahmottuvat ajassa ja paikassa elämän menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden käsitteiden kautta. Kertomuksella on aina jokin media esim. puhe, kirjoitus tai kuva, joiden kautta tarina välitetään. Ihmiset antavat merkityksiä kokemuksilleen kertomusten kautta ja siinä on tärkeää kertomuksen esittämisen tapa ja järjestys. (Rantala 2014, 24 – 25.)

Rantala (2014, 26 - 27) viittaa narratiivi käsitteen tarkastelussa Goodson & Gillin (2011) sosiaalisen interaktion ja Gergenin (1994) tarinan rakenteen näkökulmiin. Sosiaaliseen interaktioon liittyy kolme piirrettä, joita ovat 1. ajallisuus, kaikki narratiivit sisältävät peräkkäisiä tapahtumia, 2.

merkitys on henkilökohtainen merkitys ja 3. tärkeys ilmaistaan eletyistä kokemuksista sosiaalisessa kohtaamistilanteessa, sillä kaikki narratiivit kerrotaan yleisölle ja kuulijoiden suhde muotoilee myös osaltaan kertomusta. Tarinan rakenteen piirteisiin kuuluvat 1. kertomuksella pitää olla tulos ja seuraus, jolla on merkitystä, 2. valitut tapahtumat ovat relevantteja suhteessa lopputulokseen, 3. ajallinen järjestys muotoutuu tapahtumien edustavuuden tarpeen mukaan, 4. kertomuksen hahmoilla on johdonmukainen, pysyvä identiteetti, 5. juonenkäänteet ja lopputulos muodostavat kokonaisuuden ja 6. rajaviivan merkintälinjat viittaavat tarinan alkuun ja loppuun. Narratiivit antavat ihmisille mahdollisuuden sopeuttaa, muunnella ja muuttaa tarinoitaan ja muotoilla elettyjä kokemuksia uudelleen. Kaoottiset narratiivit voivat auttaa ihmistä kehittämään juonien ja aikarakenteen avulla ehyempiä elämän merkityksiä. Narratiivit muovaavat ihmisen identiteettiä, kun tarinan kuuntelija voi toimia peilinä ja keskustelijana dialogisessa suhteessa kertojaan.

4.2 Sosiokonstruktivistinen viitekehys

Narratiivisuus liitetään usein tietoteoreettisiin ja kulttuurisiin näkökulmiin, joita kutsutaan konstruktivismiksi tai postmodernismiksi. Postmoderni tiedonkäsitys hylkää objektiivisen todellisuuskäsityksen, ei ole olemassa yhtä totuutta. Konstruktivismi korostaa näkemystä, jonka mukaan ihmiset rakentavat – konstruoivat – tietonsa ja identiteettinsä kertomusten välityksellä. Ihminen rakentaa tietonsa aikaisemman tietonsa ja kokemustensa varaan. Tieto maailmasta ja ihmisen käsitys omasta itsestä on alati kehkeytyvä kertomus, joka rakentuu ja muuttuu muotoaan koko ajan. Ei ole olemassa vain yhtä kaikille yhteistä todellisuutta vaan eri ihmismielissä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa syntyviä useita konstruoivia todellisuuksia. Uudet kokemukset ja keskustelut muiden ihmisten kanssa muovaavat näkemyksiä asioista. (Heikkinen 2002, 17; Heikkinen 2010, 146–147.)

Kauppilan (2007, 39) mukaan konstruktivisessa oppimiskäsityksessä prosessi alkaa havainnoinnista, jossa valikoidaan, arvioidaan ja tulkitaan informaatiota omien odotusten, tavoitteiden ja aiemmin opitun perusteella. Tietoa prosessoidaan, jäsennetään ja muokataan jo aiemmin opitun tiedon pohjalta. Tieto ei ole passiivista vastaanottamista vaan ihmisen omaa tiedon rakentamista, konstruoimista aikaisemmin opittuun tietoon tai näkemykseen. Konstruktivisen peruskäsite on ymmärtäminen, joka liittyy hankittuun tai saatuun informaatioon oppimistilanteessa.

Sosiokonstruktivismissa korostetaan vuorovaikutusta ja sosiaalisia suhteita oppimisessa. Oppiminen rakennetaan, konstruoidaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Oppiminen tapahtuu tietyissä sosiokulttuurisissa konteksteissa laaja-alaisena oppimisprosessina, johon kuuluu mm.

itseohjautuvuus, sisäinen ja ulkoinen reflektio, symboliset interaktiot, yhteistyö, sosialisatioprosessi, identiteetin kehitys ja arvopäämäärien hahmottaminen. (Kauppila 2007, 48.)

Narratiivisuuden lähtökohtana on ajatus, että tarinat ja kertomukset ovat ihmiselle luonteenomainen ja sisäinen tapa jäsentää elämäänsä, kokemuksiaan ja itseään. Kertomukset ovat keinoja eheyttää elämää, tuottaa johdonmukaisuutta ja jatkuvuutta, vaikka ne sisältäisivätkin epäjohdonmukaisuuksia ja epäjatkuvuuksia. Kertomusten avulla voi pyrkiä rakentamaan minuuden ja persoonallisuuden yhtenäisyyttä. Kertomuksen kulttuurinen merkitys näkyy elämän ja kertomisen kiinteässä suhteessa. Sosiaalinen elämä on itsessään narratiivista. (Ukkonen 2006, 190 – 191; Laitinen & Uusitalo 2008, 110 - 112.)

4.3 Tutkimusaineisto

Narratiivisen tutkimuksen aineistona voi käyttää monenlaisia aineistoja. Aineiston kerääminen haastattelemalla tai kirjoituspyynnöllä on tyypillinen tapa kerätä narratiivista aineistoa. Tällaista aineistoa ovat myös päiväkirjat, elämäkerrat, muisteluaineistot, mediatekstit ja – haastattelut ym. dokumentit. Yksinkertaisimmillaan se on kerrontaan perustuvaa aineistoa, jolle ei ole asetettu vaatimuksia eheästä, juonellisesta kertomuksesta. Vaatimillaan aineistossa on kertomuksen tunnuspiirteitä, josta löytyy tarinan alku, loppu ja keskikohta. (Heikkinen 2002, 189 – 190; Hänninen 2010, 163 – 164; Ukkonen 2006, 191.)

Tutkimuksen aineisto koostuu kahden suurehkon kaupungin varhaiskasvatuksen päiväkodin johtajista. Päiväkotien johtajat osallistuiivat kaupungeissaan järjestettyyn mentorointihankkeeseen ja siihen liittyvään mentorointikoulutukseen. Johtajien mentorointitoiminta alkoi hankkeen aikana, jolloin he toimivat mentoreina kaupunkiansa päiväkodin johtajille, varajohtajille ja muulle henkilökunnalle. Mentorointihankkeen ja – koulutuksen päättymisen jälkeen johtajat ovat toimineet edelleen mentoreina. Tämän tutkimuksen aineisto koostuu johtajien mentorointikokemuksista hankkeen ja koulutuksen ajalta sekä sen jälkeen jatkuneesta mentorointitoiminnasta.

Tutkimuksen aineiston kerääminen aloitettiin lähettämällä kirjoituspyyntö 20 tutkittavalle. Kirjoituspyyntö välitettiin sähköpostilla kummankin kaupungin yhteyshenkilön kautta. Kirjoituspyynnön yhteydessä oli mukana saatekirje, jossa kerrottiin tutkijasta, tutkimusaiheesta ja tutkimusmenetelmästä. Kirjeessä kerrottiin myös tutkimuksen hyvän tieteellisen käytänteen mukaan toimimisesta ja tutkimuksessa esille tulevien asioiden käsittelemisestä luottamuksellisesti ja kunnioittavasti. Tutkittavien anonymiteetistä huolehditaan niin, etteivät kenenkään henkilöllisyys ja toimintaympäristö paljastu raportoinnissa. Tutkimukseen osallistuminen on ollut vapaaehtoista ja sen on voinut keskeyttää milloin tahansa tutkimuksen kuluessa.

Tutkittavia pyydettiin kirjoittamaan kertomus omasta mentorina toimimisesta ja mentorointiprosessista. Kirjoituspyynnön alussa pyysin taustatiedoiksi tutkittavia kertomaan kuinka monta vuotta he ovat työskennelleet varhaiskasvatuksessa, kuinka monta vuotta toimineet johtajina ja kuinka monta vuotta mentoreina. Kertomuksen kirjoittamisen tueksi laadin kysymyksiä, joiden avulla tutkittava pystyi etenemään oman kertomuksensa kirjoittamisessa. Kysymykset olivat tueksi ja jokaisen käytettävissä oman tarpeen mukaan. Ehdotin myös kirjoittamista esimerkiksi matkakertomuksen tai matkapäiväkirjan tapaan ja annoin kirjoituspyyntöön otsikon ”Kun mentormatkalle lähdin”. Määrittelin kirjoituspyynnön tarkasti otsikolla ja kysymyksillä, koska halusin vastauksia tutkimuskysymyksiin. Heikkisen (2002, 189 – 190) sekä Hännisen (2010, 163 – 165) mukaan kun kirjoituspyyntö esitetään jostakin määritellystä elämäkokemuksesta, aihe tulee kohdentaa ja muotoilla tarkasti, että kirjoituksia saadaan. Tarinan valinta ei ole yksinomaan kertojan, koska tutkija ohjaa valittavaa kertomusta toiveillaan ja tarkentavilla kysymyksillään mitä haluaa kuulla.

Kirjoituspyyntöihin oli vastausaikaa ensin kaksi viikkoa, joka osoittautui aivan liian lyhyeksi ajaksi. Vastausaika jatkui vielä 2,5 viikkoa eteenpäin, joten aikaa kertyi yhteensä yksi kuukausi kirjoittaa kertomus. Palautusajan loputtua olin saanut neljä kertomusta. Seuraavalla viikolla saapui vielä kahdelta tutkittavalta sähköpostia, joissa he kertoivat kokemuksia mentoroinnista. Koska jo tutkimuksen luotettavuuden kannalta on aineistoa hyvä olla riittävästi, niin seuraavaksi aineistoa täydennettiin haastatteluilla. Sovin yksilöhaastattelun kahden tutkittavan kanssa. Olin heihin yhteydessä ensin puhelimitse, jossa sovimme haastatteluajankohdan, paikan ja miten haastattelu toteutetaan. Kerroin puhelimesta, että haastattelen tutkittavaa kirjoituspyynnössä esitettyjen kysymysten pohjalta. Kerroin samalla, että haastattelu on kerronnallinen haastattelu, jossa tutkittava voi edetä kysymysten mukaan ja kertoa vapaasti mentorointikokemuksistaan.

Kerronnallisessa, narratiivisessa haastattelussa pyritään saamaan aineisto kertomuksina. Haastattelijalla on tilaa kertomiselle ja esittää sellaisia kysymyksiä joihin olettaa saavansa vastauksia kertomuksina. Kertomuksia hakevan kysymyksen avulla voidaan saada kokemuksellisia kertomuksia paremmin esille kuin yleisestä pohdinnasta. Kerronnallisuutta voi olla enemmän tai vähemmän, se voi olla ohutta tai tiheää riippuen missä määrin kirjoitus tai puhe välittää kokemuksellisuutta. Henkilökohtaisen kertomuksen olomuoto voi ilmetä lyhyenä, suullisen kertomuksen rakennetta noudattavana kertomuksena, joka kuvaa tietyn tapahtuman tai kokemuksen. Haastattelijan tehtävä on auttaa haastateltaviaan konstruoimaan kertomustaan. Kertomus tuotetaan kertomisen hetkellä. Haastattelu on aktiivinen vuorovaikutustilanne, jossa haastattelijalla on osoitettava kykyä kuunnella haastateltavaa ja lähteä tämän kertomuksen matkaan, esittää

kerronnallisia kysymyksiä ja niille järkeviä jatkokysymyksiä. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189 – 204.)

Haastattelut tehtiin sovittuna ajankohtana haastateltavan työpaikalla haastatteluun soveltuvassa, rauhallisessa työtilassa. Molempien haastattelujen alussa laitoin nauhurin heti päälle ja aluksi juttelin hetken aikaa tutkittavan kanssa yleistä opiskeluistani ja gradun tekemisestä. Tutkittavat olivat valmistautuneet haastatteluun kirjoituspyynnön kysymysten avulla ja pohtineet kysymyksiä etukäteen. Haastattelutilanteet lähtivät sujuvasti liikkeelle ja kirjoituspyynnön kysymysten avulla edettiin hyvin eteenpäin. Haastattelut kestivät keskimäärin 40 minuuttia. Haastattelut rakentuivat kysymysten avulla myös juonelliseksi kertomukseksi mentorointiprosessista, joten niitä on voitu käyttää aineistona molempiin tutkimuskysymyksiini. Lopullinen tutkimusaineisto koostuu neljästä kirjallisesta kertomuksesta, kahdesta kerronnallisesta haastattelusta ja kahdesta sähköpostivastauksesta. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen aineistona on käytetty kaikkia kolmella tavalla saatuja vastauksia. Toiseen tutkimuskysymykseen on käytetty aineistona kirjallisia kertomuksia ja kerronnallisia haastatteluja. Tutkittavat ovat työskennelleet varhaiskasvatuksessa keskimäärin 27 vuotta, josta he ovat toimineet johtajina keskimäärin 9 vuotta ja mentoreina 2 vuotta.

4.4 Aineiston analysointi

Narratiivisuudella voidaan myös viitata aineiston käsittelytapaan. Heikkinen (2010, 149 – 150) on todennut Polkinghorneen (1995) viitaten, että narratiivisuus aineiston käsittelytapana voidaan jakaa kahteen kategoriaan: narratiivien analyysiin (analysis of narratives) ja narratiiviseen analyysiin (narrative analysis). Narratiivien analyysissä kertomusten sisältöjä luokitellaan erillisiin luokkiin esimerkiksi tapaustyyppien, metaforien tai kategorioiden mukaan. Narratiivisessa analyysissä tuotetaan uusi kertomus aineiston kertomusten pohjalta. Narratiivinen analyysi ei kohdista huomioita aineiston luokitteluun vaan muodostaa aineiston pohjalta uuden kertomuksen, jossa pyritään tuomaan esille aineiston kannalta keskeisiä teemoja.

Vaikka aineisto ei varsinaisesti sisältäisi tutkittavien alku-keskikohta-loppu – tyyppisiä kertomuksia, niistä on mahdollista nostaa esiin tarinallisia tulkintoja ja tehdä narratiivista analyysia. Aineistosta etsitään kuvaavia ilmaisuja tutkimustehtävän kysymyksiin. Tutkittavan muodostamia omakohtaisia tapahtumisen ja kokemusten merkityksiä aiheesta voidaan tarkastella oppimisen ja ymmärtämisen prosessina. Tutkittavien kertomuksista etsitään narratiiveja, joita voidaan käsitellä aineistolähtöisen sisällönanalyysin prosessissa. (Yrjänäinen & Ropo 2013, 24; Hänninen 2010, 165.)

Tutkimuksessani käytän sekä narratiivien analyysiä että narratiivista analyysiä. Narratiivien analyysi tapahtuu aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä, jonka avulla pyrin löytämään vastauksia tutkimuskysymykseen *Miten mentorointi tukee johtajuutta varhaiskasvatuksessa*. Toiseen tutkimuskysymykseen, *Millainen on mentorointiprosessin kehityskaari johtajien tulkitsemana*, etsin vastauksia narratiivisen juonianalyysin avulla.

4.4.1 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Sisällönanalyysin tavoitteena on kuvata systemaattisesti tutkimusaineistoa. Metodi on sopiva kaikelle aineistolle mikä edellyttää tulkintaa. Aineiston sisältö voi olla kielellisesti tai visuaalisesti tai muulla tavoin tuotettua. Aineisto ei koskaan ole olemassa valmiina vastauksena erityistä tarkoitusta varten vaan se rakentuu tutkijan ja tutkittavien kanssa tutkimusprosessissa. Sisällönanalyysin metodi on systemaattinen ja joustava kolmella tapaa: kaikki olennainen ja merkityksellinen materiaali otetaan huomioon, analysointi tapahtuu peräkkäisinä vaiheina materiaalista riippumatta ja systemaattisessa, johdonmukaisessa aineistonkäsittelyssä aineistosta löytyy ja tiivistyy tutkimuksen kannalta olennaiset käsitteet ja vastaukset tutkimuskysymyksiin. (Schreier 2012, 2, 8 - 9.)

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin kolmivaiheissa prosessissa aineistoa 1) redusoidaan eli pelkistetään, 2) klusteroidaan eli ryhmitellään ja 3) abstrahoidaan eli käsitteellistetään. Redusoimalla auki kirjoitetusta aineistosta etsitään tutkimustehtävän kysymykseen vastaavia ja kuvaavia ilmaisuja. Aineiston klusteroinnissa etsitään samankaltaisuuksia ja/tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä ja ilmiöitä. Luokittelussa aineisto tiivistyy, yksittäiset tekijät sisällytetään yleisempiin käsitteisiin. Klusteroinnissa luodaan pohja kohteena olevan tutkimuksen perusrakenteelle ja alustavia kuvauksia tutkittavasta ilmiöstä. Klusterointi on osa abstrahointiprosessia, jossa käsitteellistetään tutkimuksen kannalta oleellista tietoa ja muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä yhdistellään käsitteitä ja näin saadaan vastaus tutkimustehtävään. Tuloksissa kuvataan luokittelujen pohjalta muodostetut käsitteet ja niiden sisällöt. Johtopäätösten tekemisessä tutkija pyrkii ymmärtämään mitä asiat merkitsevät tutkittaville. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108 – 113.)

Tutkimusaineistoni luokittelin Tuomen ja Sarajärven (2009, 109 - 113) mukaisen mallin mukaan. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen etsin vastauksia aineistosta sisällönanalyysin avulla. Aloitin tutkimusaineiston analysoinnin lukemalla ensin läpi kirjalliset kertomukset ja litteroidut

haastattelut. Seuraavaksi etsin ja alleviivasin värikynällä tekstissä esiintyviä lauseita, lauseen osia ja ajatuskokonaisuuksia, jotka kuvasivat ja antoivat merkityksiä mentorointikokemukselle. Samalla peilasin näitä ilmauksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni. Kirjoitin muistilapuille alleviivatut alkuperäisilmaukset, jotka ryhmittelin samantyyppisen merkityksen tai ajatuksen mukaan ryhmiksi. Esimerkkejä alkuperäisilmauksista:

”Ajattelin mentoroinnista olevan lisätyökaluja työhön.”

”...ajatusten herättelyä ja keskustelua.”

”Keskustelut kollegojen kanssa olivat voimaannuttavia ja kehittivät itsereflektiota edelleen.”

”Mentorointi on hyvä apu mm. vertaistuen saamiseksi, pedagogisen keskustelun lisäämiseksi ja työhyvinvoinnin säilyttämiseksi/lisäämiseksi.”

Seuraavaksi kirjoitin alkuperäisilmauksista pelkistettyjä ilmaisuja. Pelkistetyissä ilmauksissa tiivistyy tutkimuksen kannalta olennaiset ilmaukset. Seuraavana oli vuorossa klusterointi- eli ryhmittelyvaihe, jossa ryhmittelin samankaltaiset pelkistetyt ilmaukset alaluokkiin. Alaluokat nimesin sisältöä kuvaavalla ilmauksella. Taulukossa 1. on kuvattu aineiston ryhmittely pelkistetyistä ilmauksista alaluokkiin.

TAULUKKO 1. Aineiston ryhmittely pelkistetyistä ilmauksista alaluokkiin

PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA
Kuuntelemisen ja läsnäolon kokemukset	Vuorovaikutuksen vahvistuminen
Jaetut keskustelut Dialogit	Keskustelukulttuurin luominen
Tukea ajatuksille Erilaisia näkökulmia Pedagogiset keskustelut	Puhe työstä ja sen kehittamisestä eri näkökulmista
Vertaistapaaminen; vertaisilta saatu oppi ja tuki Erilaisten näkökulmien ja osaamisen jakaminen Näköalapaikka nähdä asioiden eri puolia	Vertaistuen saaminen ja jakaminen
Keskustelu erilaisista rooleista Ammatillista kasvua tukevat keskustelut	Ammatillisen kasvun tuki
Tunteiden jakaminen ilosta suruun Fyysisen ja psyykkisen olotilan keventyminen Myönteinen tuki ja ilmapiiri	Voimaantumisen kokemus
Keskustelua välineistä asioiden käsittelyssä Vahvistusta omille ajatuksille ja toiminnalle	Myönteisten ratkaisukeinojen löytyminen
Hyvä pysähdys normipäivään Tärkeä foorumi keskustelulle kiireisen työn keskellä	Mahdollisuus keskusteluun
Paikka peilata työtä kollegoiden kanssa; oppia ja jakaa kokemuksia Paikka peilata omia tunteita ja kokemuksia	Reflektio kollegoiden kanssa Itsereflektio
Oman itsen tiedostamiseen ja itsetuntemukseen liittyvät kokemukset	Itsetuntemuksen vahvistuminen
Mentorkoulutuksesta saadut tiedot ja välineet mentorointiin Mentorkoulutus oiva lisä täydennys- ja lisäkoulutukseen	Hyvät kokemukset ja palaute mentorkoulutuksesta
Myönteinen asenne oppimiseen ja kehittymiseen Uusien näkökulmien löytäminen johtajan työhön Tietojen päivittämisen ja ajan tasalla pysymisen näkökulma Itsetuntemuksen kehittämisprosessi	Oppimisen ja kehittymisen ulottuvuudet
Työ- ja toimintatapoja lisää työelämän muutoksiin Oiva johtamisen työväline Kaikkien ammattiryhmien työnkuvan kirkastuminen	Mentorointi johtamisen tukena
Tapausten käsittelemistä ja asioiden jakamista Hiljaisen tiedon hyödyntäminen	Kokemusten jakaminen ja hiljaisen tiedon näkyväksi tekeminen
Toimiminen yhteistyössä eri ihmisten kanssa Näkökulmien laajentaminen Verkostoissa vaikuttaminen	Verkostoissa toimiminen
Uusien työntekijöiden perehdyttäminen Luottohenkilön saaminen uudelle aloittavalle työntekijälle	Perehdyttäminen
Mentorointikäsitteen avaaminen ja sen tarkoitus Suunniteltu mentorointiohjelma Mentoroinnin tavoitteiden asettaminen ja pelisääntöjen sopiminen	Mentoroinnin tarkoitus, menetelmät ja tavoitteet

Ryhmittelyn jälkeen seurasi aineiston abstrahointi, jossa ryhmittelin alaluokkia samankaltaisiin ryhmiin yläluokiksi. Yläluokissa tiivistyi tutkimuksen kannalta olennaista tietoa ja valikoituja ilmauksia ja käsitteitä. Yläluokan käsitteistä muodostin kaksi pääluokkaa, joista muodostui päävastaukset ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Pääluokista muodostin vielä yhdistävän luokan, joka näiden kaikkien edellisten vaiheiden ja käsitteiden muodostuksen jälkeen kuvasi tutkimustehtävää. Taulukossa 2. on kuvattu aineiston abstrahointi alaluokista ylä- ja pääluokkiin ja taulukossa 3. pääluokista muodostettu yhdistävä luokka.

TAULUKKO 2. Aineiston abstrahointi alaluokista ylä- ja pääluokkiin

ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
Vuorovaikutuksen vahvistuminen Keskustelukulttuurin luominen Puhe työstä ja sen kehittämistä eri näkökulmista	Vuorovaikutuksen ja keskustelukulttuurin vahvistuminen	JOHTAJAN AMMATTI-IDENTITEETIN VAHVISTUMINEN
Vertaistuen saaminen ja jakaminen Ammatillinen kasvu	Vertaistuki ja ammatillisen kasvun vahvistuminen	
Voimaantumisen kokemus Myönteisten ratkaisukeinojen löytyminen Mahdollisuus keskusteluun	Voimaantuminen	
Reflektio kollegoiden kanssa Itsereflektio	Oman työn reflektointi	
Hyvät kokemukset ja palaute mentorointikoulutuksesta Oppimisen ja kehittymisen ulottuvuudet	Oppiminen	
Mentorointi johtamisen tukena Kokemusten jakaminen ja hiljaisen tiedon näkyväksi tekeminen Verkostoissa toimiminen Perehdyttäminen Mentoroinnin menetelmät ja tavoitteet, mentorointiohjelma	Mentorointi johtajan työn tukena Suunnitelmallinen mentorointi	MENTOROINTI JOHTAJUUDEN VAHVISTAJANA

TAULUKKO 3. Aineiston ylä- ja pääluokista muodostettu yhdistävä luokka

MENTOROINTI JOHTAJAN TYÖN TUKENA VARHAISKASVATUKSESSA

YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA	YHDISTÄVÄ LUOKKA
Vuorovaikutuksen ja keskustelukulttuurin vahvistaminen Vertaistuki ja ammatillisen kasvun vahvistaminen Voimaantuminen Oman työn reflektointi	Johtajan ammatti-identiteetin vahvistuminen	MENTOROINTI JOHTAJAN TYÖN TUKENA VARHAISKASVATUKSESSA
Oppiminen Mentorointi johtajan työn tukena Suunnitelmallinen mentorointi	Mentorointi johtajuuden vahvistajana	

4.4.2 Narratiivinen juonianalyysi

Kertomusten tarkastelua kokonaisuuksina voidaan analysoida esimerkiksi kertomuksen juonianalyysina. Juonianalyysi on yksi yleisimpiä tapoja tarkastella ja eritellä kertomusten juonta. Juonianalyysissa tarkastellaan kertomuksen lopputilannetta suhteessa alkutilanteeseen ja kertomuksen arvokkaaksi määrittelemään asiantilaan. Kertomuksessa tarkastellaan myös millaisten tapahtumien kautta ja henkilöhahmojen varassa kertomus etenee päätepisteeseen. Juonen kulussa on ylä- ja alamäkiä, onnen ja epäonnen sekä voittojen ja vastoinkäymisten vaihteluja. (Hänninen 2010, 169.)

Erilaisissa kertomuksissa toistuu myös juonityyppejä, joissa hyvän saavuttaminen tai pahan voittaminen ei ole keskeisintä vaan päähenkilön itsensä muuttuminen. Voidaan puhua *kääntymystarinasta* tai *kehityskertomuksesta*, jossa päähenkilö kokee voimakkaan arvoja muuttavan elämyksen tai kasvaa askel askeleelta erilaisten haasteiden ja koettelemusten kautta. Usein tietyn erityiskysymyksen ympärille rakentuvat tarinat ja kertomukset muodostuvat juuri kyseiseen kontekstiin sopiviksi. (Hänninen 2010, 168; Bold 2012, 131.)

Toisen tutkimuskysymyksen tarkastelun aloitin lukemalla kertomukset ja litteroidut haastattelut läpi. Toisella lukemiskerralla merkitsin kertomusten marginaaliin yhdellä sanalla

substantiivein tunteiden ja ajatusten ilmauksia, joita mentorointiprosessissa oli syntynyt. Taulukossa 4. on kuvattu näitä tunteiden ja ajatusten ilmauksia.

TAULUKKO 4. Kertomuksen kehityskaaren rakentuminen mentorointiprosessissa - kokemuksia ja ajatuksia kuvailtuna substantiivein mentorimatkakertomuksen alusta, keskikohdasta ja lopusta.

MENTORMATKALLE LÄHTÖ (alku) Ilo, innostus, tyytyväisyys, halu, motivaatio, tiedonhalu, usko, uteliaisuus, kiinnostus, epäily, epäusko, houkuttelevuus
MATKAN TAPAHTUMIA (keskikohta) Tasavertaisuus, moninaisuus, positiivisuus, kuunteleminen, dialogi, reflektio, ilo, ahdistus, huumori, vertaistuki, ymmärrys, pedagoginen keskustelu, itsetuntemus, työkalut, ratkaisukeskeisyys, oppiminen, tiedon jakaminen, hiljainen tieto, oivallus
TERVEISIÄ MENTORMATKALTA (loppu) Tulevaisuuteen katsominen, voimaantuminen, työhyvinvointi, mentorointi tukena, reflektio, itsereflektio, itsetuntemus, vertaistuki, pedagoginen keskustelu, tyytyväisyys

Seuraavaksi alleviivasin värikynällä teksteistä lauseita ja lauseenosia, jotka kuvasivat kertomuksen edetessä ilmeneviä kokemuksia ja ajatuksia. Sitten ryhmittelin yksisanaiset tunteiden ja ajatusten ilmaisut sekä lauseet ja lauseenosat kokemusten ilmaisuista kategorioihin alku, keskikohta ja loppu. Käytin apuna muistilappuja ryhmittelyssä. Ensimmäisen kategorian (alku) nimesin *Mentormatkalle lähtö*, johon ryhmittelin ilmaisuja siitä, mitä ajatuksia ja tunteita mentormatkalle lähtö herätti.

Esimerkkejä mentormatkalle lähdöstä:

”Yllätyin iloisesti, että pääsin mukaan”

”Muutoksenhallintaan ajattelin mentoroinnista olevan apua”

”...minua täytyi suorastaan houkutella.”

Toisen kategorian (keskikohta) nimesin *Matkan tapahtumia*, johon ryhmittelin ilmaisuja, millaisia kokemuksia matkalla tapahtui ja mitä ajatuksia ja oivalluksia syntyi.

Esimerkkejä matkan tapahtumista:

”Omien kokemusten kertominen ja jakaminen, käytännön tilanteiden kuvaamisia.”

”Kuunteleminen on tärkeimpiä työkaluja.”

”Keskustelut kollegojen kanssa olivat voimaannuttavia ja kehittivät itsereflektiota.”

Kolmannessa kategoriassa (loppu) *Terveisiä mentormatkalta* ryhmittelin ilmaisuja ja kokemuksia, miksi matkalle kannatti lähteä sekä tulevaisuuteen suuntaavia ajatuksia ja perusteluja.

Esimerkkejä terveisiä mentormatkalta:

”...itsetuntemuksen kehittämisprosessi.”

”...voimaannuin itsekin mentoroinnista näin paljon...”

”...konkreettisia esimerkkejä ja välineitä käsitellä asioita.”

Näiden kategorioiden avulla aloin kirjoittamaan mentormatkan kulkua kehityskertomuksena. Kertomuksen avulla pyrin tuomaan esille tutkittavien kokemuksia, tunteita ja ajatuksia mentorointiprosessista, jossa yksilöt ovat yhdessä toisten kanssa vuorovaikutuksessa jakaneet omia kokemuksiaan, oppineet toisiltaan ja rakentaneet omia identiteettejään. Tutkittavien kertomuksista rakentamani kehityskertomus ei ole yksi totuus vaan se koostuu monista todellisuuksista, johon vaikuttaa myös tutkijan kietoutuminen osaksi tutkimusprosessia. Kertomuksista voi löytää erilaisia narratiivityyppejä. Matka-narratiivi kuvaa kertomusta mentormatkasta, jossa henkilö lähtee johonkin tiettyyn paikkaan tekemään jotakin ja sitten lähtee pois tai saapuu jonnekin. Tunteiden kaari – narratiivi kertoo mentorointiprosessin aikana koettuista tunteista. Yhdessä toimimisen ja vuorovaikutuksen–narratiivi kuvaa mentorointiprosessin aikana käytyjä dialogeja, vuorovaikutusta ja vertaistukea. Itsetuntemuksen kasvu – narratiivi kuvaa omaa kasvua ja voimaantumisen tunnetta prosessin aikana.

4.5 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen tulee olla ihmisarvoa ja ihmisen itsemääräämisoikeutta kunnioittavaa. Ihmisten tulee saada itse päättää haluavatko he osallistua tutkimukseen. Eettisen arvokkuuden perustana pidetään sitä, että tutkimus kunnioittaa ihmisten ominaislaatua ja antaa heille mahdollisuuden ilmaista itseään omalla äänellä. Tutkimuksen alussa on selvitettävä miten tutkittavien suostumus hankitaan, millaista tietoa heille annetaan ja mitä tutkimukseen osallistuminen edellyttää heiltä. Tutkijalta se edellyttää sitä, että tutkimussuunnitelma on hyvin tehty, valittu tutkimusasetelma on sopiva ja tutkimustulokset on raportoitu hyvin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 23 – 25; Tuomi & Sarajärvi 2009, 127.)

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt noudattamaan mahdollisimman hyvin tutkimuksen hyviä, eettisiä menettelytapoja. Aineiston kerääminen suoritettiin kirjoituspyynnöllä. Kirjoituspyyntöön oli liitetty saatekirje, jolla tutkittavia informoitiin tutkijasta ja tutkimuksen aiheesta. Tutkittaville kerrottiin, että aineistossa esiin tulevia asioita käsitellään luottamuksellisesti ja niitä käytetään vain tähän tutkimukseen. Tutkittavien anonymiteetistä huolehditaan tutkimuksen kuluessa ja raportoinnissa niin, ettei kenenkään henkilöllisyys, toimintaympäristö tai muut seikat tule

tunnistettaviksi. Tutkittavia informoitiin myös tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja mahdollisuudesta keskeyttää osallistuminen milloin tahansa.

Etiikka tarkastelee asioita moraalisesta näkökulmasta. Etiikka ja moraalit ovat erityisen konkreettisesti läsnä tilanteissa, joissa selviytymiseen ei ole olemassa yksiselitteisiä ratkaisuja. Jokainen valinta voi sisältää sekä myönteisiä että kielteisiä piirteitä riippuen näkökulmasta. Hyvien tieteellisten menettelytapojen noudattaminen takaa tutkimuksen luotettavuuden ja uskottavuuden. Tutkija on moraalinen toimija ja häntä koskee samat eettiset periaatteet, normit, arvot ja hyveet kuin muitakin ihmisiä yhteiskunnassa. (Kuula 2011, 21; Pietarinen 2002, 58.)

Syrjälä, Estola, Uitto ja Kaunisto (2006, 184) pitävät narratiivisen tutkimuksen lähtökohtana Nel Noddingsin (1984) välittämisen etiikkaa, jota voi kuvailla kahden henkilön välisenä kohtaamisena. Keskeistä on herkkä reagointi ja tilanteiden ainutlaatuisuuden tunnustaminen. Narratiivisessa tutkimuksessa liikutaan ihmisen elämän henkilökohtaisten ja usein arkojen kysymysten alueilla. Boldin (2012) mukaan narratiivisessa tutkimuksessa nousee esille ihmisten hyvin sensitiivisiä asioita, joita ei voi sivuuttaa. Ihmiset kertovat elämästään näkökulmia, joihin vaikuttavat myös muut ihmiset heidän lähipiirissään ja ympäristössään. Havainnot heistä ilmenevät kertomuksissa sekä positiivisina että negatiivisina.

Tutkimuksen metodi on antanut mahdollisuuden tutkittaville kertoa omia henkilökohtaisia kokemuksia mentoroinnista. Kertomuksissa esille tulleita asioita olen käsitellyt kunnioituksella ja luottamuksella ja tutkittavien anonymiteetistä huolehtien tehdessäni aineistosta analyysiä ja kirjoittaessani tutkimuksen raporttia. Olen pyrkinyt raportoimaan hyvän tieteellisen käytänteen mukaan kaikki tutkimuksessa esille nousseet asiat tuloksissa niin, että niitä voi myöhemmin hyödyntää mentoroinnissa varhaiskasvatuksessa.

Välittämisen etiikan näkökulmasta on tärkeää, että tutkija on tietoinen miten käyttää tutkijan valtaansa tutkittavien kertomuksiin. Tutkimus on tasapainottelua tutkijan ja tutkittavien intressien välillä, ja niillä on vaikutusta myös tutkittavien ja tutkijan välisiin suhteisiin. Narratiivinen tutkimus synnyttää monenlaisia tunteita tutkijassa ja tutkittavissa. Narratiivisessa tutkimuksessa omien kokemusten kertomisen mahdollisuus koetaan usein palkitsevaksi ja terapeuttiseksi. Tutkittavat saattavat kuitenkin yllättyä miten oman tarinan kertominen voi viedä mennessään ja saada paljastamaan asioita, joita eivät ole aikaisemmin kertoneet kenellekään. Oma kertomus on samalla kertaa arvokasta ja haavoittuvaa. Tutkijan esittämät tulkinnat vaativat hienotunteisuutta ja ei-vahingoittavaa käsittelyä raportoinnissa ettei kukaan tutkittavista ja heidän toimintaympäristönsä tule tunnistettavaksi, joka on välittävän suhtautumisen lähtökohta. (Syrjälä, Estola, Uitto & Kaunisto 2006, 187 – 192; Hänninen 2010, 174.)

Tutkija itse joutuu kasvotusten monien itseensä liittyvien kysymysten kanssa välittämisen moraalisen näkökulmasta. Oma elämämme heijastuu tutkimuskohteen valinnassa ja tekemämme tutkimus muuttaa meitä ihmisinä ja tapaamme suuntautua elämässä. Tutkimuksen viitekehyksen valintakin voidaan nähdä eettisenä valintana, jonka kautta tutkija valitsee tutkimukselleen tietyn käsitteistön ja tietyt tavoitteet. (Syrjälä, Estola, Uitto & Kaunisto 2006, 185 – 186.)

Eettisesti hyvä tutkimus vaatii tutkijaltaan ymmärrystä siitä, että tutkittavien hyvinvointi on tärkeämpää kuin itse tutkimus. Tutkija ei voi etukäteen tietää tarkasti millaiseksi tutkittavien tuottama kertomus muodostuu tutkittavasta ilmiöstä. Mikäli tutkimuksen lähtökohtia ja aineiston keruuta ei ole mietitty eettisestä näkökulmasta, tutkimukseen osallistuminen voi jopa vahvistaa outouden, erilaisuuden ja joukkoon kuulumattomuuden tunteita. Ajattelemattomuus ja piittaamattomuus voivat vahingoittaa tutkittavia ja aiheuttaa ilmiön ymmärtämisen kannalta merkittäviä negatiivisia seurauksia. (Syrjälä, Estola, Uitto & Kaunisto 2006, 194–195; Laitinen & Uusitalo 2008, 119.)

Tutkijana valintaani on ohjannut oma kiinnostus aiheeseen. Työskentelen varhaiskasvatuksessa kuten tutkittavat, joten se on voinut auttaa minua tutkijana ymmärtämään kontekstia. Toisaalta tuttu konteksti on voinut vaikuttaa tutkijan esiympäryksen ja ennakkoletusten takia myös estävästi ja joitain asioita on voinut jäädä huomaamatta tai ne on tulleet sivuutetuksi. Tutkijan tulkinnat ja raportointi vaikuttavat kaikkiin osapuoliin ja lukijoihin ja tutkimuksen arviointi jatkuu raportoinnin jälkeen tutkittavien ja muiden osapuolien näkökulmasta. Olen pohtinut tutkimuksen eettisiä kysymyksiä tutkimuksen kuluessa ja käynyt itsereflektiota tutkimuksen eri vaiheisiin liittyvistä seikoista. Esimerkiksi saadakseni riittävästi aineistoa mietin, että miten paljon voin ”painostaa” tutkittavia tuottamaan aineistoa, koska tutkimukseen osallistuminen on ollut vapaaehtoista.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimuksessa tutkittiin päiväkodin johtajien kokemuksia mentoroinnista ja sen vaikutuksesta johtajuuteen. Tutkimuksessa nousi esille kaksi ulottuvuutta, joiden koettiin tukevan johtajan työtä varhaiskasvatuksessa. Mentoroinnin koettiin vahvistavan johtajan ammatti-identiteettiä ja johtajuutta. Johtajan ammatti-identiteetin vahvistumiseen vaikuttivat kokemukset vuorovaikutuksen ja keskustelukulttuurin vahvistumisesta, vertaistuen saamisesta ja ammatillisesta kasvusta, voimaantumisen ja oman työn reflektoinnista. Johtajuutta vahvistivat mentoroinnissa saadut oppimisen kokemukset ja johtajan työtä tukeva suunnitelmallinen mentorointi.

5.1 Johtajan ammatti-identiteetin vahvistuminen

Mentorointi koettiin areenana, jossa päästiin puhumaan työstä ja sen kehittamisestä. Keskustelut koettiin hedelmällisinä ja voimaannuttavina. Aikaa pysähtyä pohtimaan omaa työtä työaikana pidettiin erittäin tärkeänä asiana. Mentorointiprosessin alussa tutkittavat kertoivat kokeneensa monenlaisia tunteita ja ajatuksia mentoroinnin hyödyistä ja vaikuttavuudesta. Tunteita ja ajatuksia kuvailtiin esim. sanoilla ilo, innostus, tyytyväisyys, uteliaisuus, halu, epäily, epäusko, kiinnostus ja houkuttelevuus.

”Lähdin mentorkoulutukseen siksi, että haluan oppia ja kehittyä koko ajan.”

”Odotukset eivät sinänsä hirveän korkealla olleet ...”

”Yllätyin siis iloisesti, kun pääsin mukaan.”

Tutustuminen ja luottamuksellisen ilmapiirin muodostuminen alkoivat tukea vuorovaikutuksen vahvistumista ja syventymistä. Tutkittavat kertoivat että, luottamuksellisessa ja myönteisessä ilmapiirissä oli turvallista jakaa tunteita ja kokemuksia. Läsnäolon kokemukset ja toisen kuunteleminen koettiin *vuorovaikutusta* vahvistavaksi tekijöiksi. Tutkittavien mielestä aktiivinen kuunteleminen on yksi tärkeimmistä työvälineistä myös esimiestyössä. Kuuntelemisen taitoa pidettiin tietoisena toimintana, jota voi harjoitella jatkuvasti. Mentoroinnissa opittiin myös sanoittamaan ajatuksia, olemaan välillä hiljaa ja tutkimaan omaa roolia useasta näkökulmasta.

”Luottamus mentoroinnissa pitää olla tosi vahva, se syvenee koko ajan prosessin myötä.”

”Kuuntelemisen taito on mielestäni tärkein ominaisuus”

”Esimiehenä oleminen sivuaa jo mukavasti mentorin roolia, kuunteleminen, ja erityisesti aktiivinen kuunteleminen ovat tärkeimpiä työkaluja”

Vuorovaikutuksessa jaetut keskustelut ja dialogit herättelivät ajatuksia ja synnyttivät keskustelukulttuuria omasta työstä ja sen kehittämisestä eri näkökulmista. Tutkittavat kertoivat keskustelujen synnyttäneen kokeilemisen arvoisia ratkaisuja. Mentorin roolissa toimiessa oli hyvä kuunnella herkillä korvalla mitä aktorit kertoivat omasta työstään, sillä se antoi myös mentorille uusia näkökulmia työhön. Tutkittavien mielestä puhe työstä ja sen kehittämisestä eri näkökulmista olivat keskustelujen ydintä, koska siinä sai tukea omille ajatuksille ja erilaisia näkökulmia pohdittavaksi. Mentorin näkökulmasta todettiin, että työntekijöillä on valmiudet kehittää dialogia, itsentuntemusta ja ammatillisuutta työssä. Tästä tutkittavat mainitsivat esimerkiksi pedagogiset keskustelut, joissa voi harjoitella asioiden ottamista puheeksi myönteisellä tavalla. Tutkittavien mielestä varhaiskasvatuksessa on monenlaisia käytänteitä ja niistä on hyvä käydä keskustelua. Eri ammattiryhmien mentorointitapaamisten todettiin luovan uudenlaista keskustelukulttuuria päiväkotiin ja siksi puhumiseen tarvitaan keskusteluareena, jossa voi puhua omasta työstä myönteisesti. Tutkittavien kokemukset keskusteluista koettiin syvällisinä, voimaannuttavina ja itsereflektiota kehittävinä. Tutkittavat kertoivat mentorin roolissa tarvittavan hyviä vuorovaikutustaitoja muun osaamisen lisäksi. Myös mentoreiden keskinäiset keskustelut nähtiin tärkeänä asiana prosessin aikana.

”Tarve keskustella työstä ja pedagogisista aiheista vaativat oman areenansa keskustelulle.”

”Tärkein työskentelytapa olivat kollegoiden kanssa käydyt dialogit.”

”Keskustelut kollegojen kanssa olivat voimaannuttavia ja kehittivät itsereflektiota edelleen.”

Vertaistuki ja oma ammatillinen kasvu koettiin mentoroinnissa myös tärkeäksi asiaksi. Tutkittavat pitivät mentorointia hyvänä tukena osaamisen jakamisessa ja eri näkökulmien pohtimisessa. Vertaistuki koettiin hyvänä myös huolien jakamisessa ja asioiden näkemisessä eri puolilta. Tutkittavat mainitsivat työelämän tuomat muutokset eräänä asiana, johon vertaistuesta oli apua. Vertaisilta saatu oppi ja apu olivat asioita, joita pystyi käyttämään hyödyksi myöhemmin omassa

työssään. Tutkittavat kuvailivat vertaistuen olevan omien kokemusten kertomista ja jakamista sekä käytännön tilanteiden kuvaamista. Vertaistuki oli myös ajatusten herättelyä ja keskustelua, erilaisten ja eritasoisten kokemusten kohtaamista, yhdessä oppimista ja toisten tukemista. Tutkittavat kertoivat saaneensa konkreettisia työvälaineitä ja apuja työkalupakkiinsa. Mentorointikoulutus koettiin hyvänä lähtökohtana mentorointitoimintaan sillä, kun tiedetään mentoroinnin tarkoitus, syntyy ymmärrys koko mentorointiin. Mentoroinnin koettiin vahvistavan omaa ammatillista kasvua keskusteluissa, joissa luottamuksellisessa vuoropuhelussa sai jakaa tunteita, osaamista ja saada tukea omalle työlle. Tutkittavat pitivät tärkeänä sitä, että oli paikka keskustella omasta työstä ja pedagogisista aiheista sekä erilaisista rooleista ja näkökulmista, joita työyhteisöissä esiintyy. Vertaistapaamisia pidettiin myös näköalapaikkana nähdä laajemmin kaupungin toimintaa ja lisätä ymmärrystä organisaation toiminnasta. Tutkittavat kertoivat verkostoitumisen tärkeydestä, sillä kollegiaalista tukea ja apua tarvitaan aina. Verkostoitumisesta nähtiin olevan hyötyä esim. kun pitkään työssä olleet henkilöt voivat antaa tukea jakamalla kokemuksia ja osaamista uransa alkuvaiheessa oleville. Voimaantumisen tunne koettiin liittyvän ammatilliseen kasvuun. Tutkimuksessa nousi esille se, että kun on olemassa paikka pohtia ja keskustella omasta työstä ja peilata sitä toisten työhön, niin kokee omien ajatusten vahvistumisen kautta voimaantumisen tunteen.

”Mentorointi on ollut paikka missä puhua työstä ja sen ilmiöistä sellaisilla sanoilla, että me kaikki olemme ymmärtäneet toisiamme.”

”Mentorointi on hyvä apu mm. vertaistuen saamiseksi, pedagogisen keskustelun lisäämiseksi ja työhyvinvoinnin säilyttämiseksi/lisäämiseksi.”

”Työelämän muutokset tuovat uusia vaatimuksia, joita on hyvä jakaa vertaisten kanssa joka ammattiryhmässä.”

”Mutta se että itse vahvistuu ja omat ajatukset vahvistuvat, täytyy olla sellainen oma aika, jossa voi peilata omia ajatuksiaan.”

Mentoroinnin koettiin kirkastaneen ammattiryhmien työnkuvia, erilaisia rooleja ja erilaista osaamista työyhteisöissä. Tutkittavien mielestä mentorin saaminen uudelle työntekijälle nähtiin tärkeäksi työn alkuvaiheessa, koska sen nähtiin vaikuttavan jopa hänen tulevaan työuraan ja ammatissa jatkamiseen. Tutkimuksessa nousi esille eri-ikäisten työntekijöiden osaamisen yhteensovittaminen. Mentorointi nähtiin mahdollisuudeksi, jonka avulla voidaan edistää kaikille yhteistä oppimista ja ammatillista kasvua.

”Mentorointi on kirkastanut kaikkien ammattiryhmien työnkuvaa ja siitä on keskusteltu monessa työyhteisössä.”

”Luottohenkilön (mentorin) saaminen uudelle työntekijälle voi jopa määrittää hänen tulevaa työuraansa, auttaa jatkamaan valitsemassaan ammatissa.”

Mentorointiprosessissa syntyi *voimaantumisen* kokemuksia. Tutkittavat kertoivat, että myönteisessä ilmapiirissa sai jakaa erilaisia tunteita ja ilmaista omia ajatuksiaan ja löytää myönteisiä ratkaisukeinoja yhdessä toisten kanssa. Tutkittavat kertoivat, että erilaiset tunteet liittyivät mm. omaan työhön ja työssä esiintyviin moninaisiin asioihin, eri rooleihin, omaan työssä jaksamiseen ja keskeneräisyyden sietämiseen. Mentorointi koettiin tärkeänä pysähdyksenä kiireiseen työpäivään. Voimaantumisen tunteita vahvistivat mahdollisuus keskusteluun ja kokemusten peilaamiseen toisten kanssa. Tutkittavat kokivat, että keskustelujen avulla he saivat välineitä asioiden käsittelemiseen omassa työssä. Vertaistuen saamisen ja kannustamisen koettiin myös lisäävän voimaantumisen tunteita. Tutkittavat kuvasivat mentorin roolissa toimiessaan saavansa mentoroinnista voimaa myös itselle. Mentorointiprosessin koettiin voimaannuttavan kaikkia osapuolia, joka tuntui ja näkyi ulospäin ihmisten fyysisessä ja psyykkisessä olemuksessa. Tutkittavat kertoivat mentoroinnissa käytettyjen osallistavien menetelmien edistävän voimaantumisen tunteita ja tukevan osallistujien tasavertaista mielipiteiden ja ajatusten kuulemista.

”Tunteet vaihtelivat ilosta suruun, voimaantumisen tunteesta huoleen.”

”Mentorointitapaamiset olivat hyvä pysähdys normipäivään.”

”Mentorointi antaa voimaa työntekijöille, sen avulla päästään myönteisellä tavalla kohtaamaan arjen työelämän kysymyksiä.”

Mentorointi koettiin paikkana *oman työn reflektioon*, jossa oli mahdollisuus peilata omaa työtä kollegoiden kanssa. Tutkittavat pitivät reflektointia tärkeänä oppimisen ja jakamisen ulottuvuutena. Mentorin roolissa pidettiin tärkeänä sitä, että pystyi toimimaan hyvänä peilinä aktorille auttaen häntä löytämään vastauksia ja ratkaisuja sisältään. Mentorien näkökulmasta oli myös tärkeää, että aktorit miettivät mitä halusivat ja miksi olivat lähteneet mukaan mentorointiin. Tutkittavien mielestä itsetuntemus on yksi edellytys hyvään esimiestyöhön. Tutkimuksessa reflektiota kuvattiin oman itsen tarkasteluksi, johon liittyi esim. omien roolien tunnistamista eri tilanteissa ja oman sisäisen puheen tiedostamista sekä kykyä vaimentaa sisäistä puhetta pystyäkseen kuuntelemaan toista. Mentorin roolissa pidettiin tärkeänä ymmärtää sitä lähtökohtaa mistä aktori puhuu ja pyrkiä katselemaan maailmaa aktorin silmin. Tutkittavat kokivat oman itsen tiedostamisen ja itsereflektoinnin vahvistuvan mentorointiprosessissa, koska siinä on opeteltava tuntemaan itseään ja

kuunneltava toista samalla peilaten omaansa toisen omaan. Tasavertainen keskustelu, kollegiaalinen tuki ja oman itsetuntemusprosessin kehittyminen nähtiin tukevan oman työn reflektointia.

”Peilasimme työtämme toisten urakoihin, arjen kokemuksia, käytännön viilauksia ja mustaa huumoria. Käytäntöön helposti sovellettavaa...”

”...se että itse vahvistuu ja omat ajatukset vahvistuvat, täytyy olla sellainen oma aika, jossa voi peilata omia ajatuksiaan.”

”Oma reflektio, kuka puhuu nyt? johtaja-minä, mentor-minä?”

”Kuljemme yhdessä hetken matkaa, minä mentorina toimien peilinä sinulle, jotta maailmasi kirkastuisi ja näkymäsi selkenisivät.”

5.2 Mentorointi johtajuuden tukena

Tutkittavat kuvasivat mentorointiprosessia *oppimisen* paikkana. Mentorkoulutusta pidettiin hyvänä kokemuksena ja oivana lisänä täydennys- ja lisäkoulutukseen. Koulutuksesta sai teoreettista tietopohjaa, konkreettisia esimerkkejä ja työskentelyvälineitä, kuinka asioita voi käsitellä aktorien kanssa mentoroinnissa. Koulutuksessa saatua tietoa ja taitoa pidettiin helposti käytäntöön sovellettavana. Tutkittavat totesivat koulutuksen toimineen hyvänä tukena mentorina toimimiseen ja antaneen myös uusia näkökulmia johtajan työhön ja oman roolin tutkimiseen. Tutkittavat kertoivat, että itsetuntemuksen kehitysprosessi lähti liikkeelle kun oli mahdollisuus peilata omaa työtä ja saada vertaistukea ja kannustusta omaan työhön. Tutkittavat toivat esille vertaistuen merkityksen kollegiaalisena tukena. Vertaisilta saatu tuki ja palaute koettiin myös oppimistilanteena. Vuorovaikutuksen merkitystä korostettiin, koska se opetti toisen aktiivista kuuntelemista ja huomioimista ja vuoropuhelusta syntyvää dialogia. Omien kokemusten peilaaminen kollegoiden kanssa koettiin sekä jakamisen että oppimisen ulottuvuutena. Tutkittavat kertoivat käsitelleensä mentoroinnissa mm. muutoksen johtamiseen, päätöksentekoon ja talouteen liittyviä kysymyksiä, strategisia ja pedagogisia asioita, henkilöstöjohtamiseen ja jaksamiseen liittyviä kysymyksiä sekä ammatilliseen kasvuun ja oman identiteetin rakentumiseen liittyviä asioita. Mentorointitapaamisissa käsiteltiin asioita konkreettisten tapausten kautta ja niiden avulla pohdittiin ratkaisukeinoja ja välineitä. Tutkittavat totesivat oivaltaneensa mm. että kokemuksista voi oppia, vertaistuki kannustaa eteenpäin ja asiat ovat moninaisia ja niitä voi tarkastella useasta näkökulmasta.

”Koulutuksesta sai teoreettista tietopohjaa, konkreettisia esimerkkejä ja välineitä kuinka käsitellä asioita yhdessä aktorin kanssa.”

”Pysyn ajanhermolla, päivitän tietojani keskustelemalla työntekijöiden ja kollegoiden kanssa sekä lukemalla ammattikirjallisuutta.”

”Caseja syntyy koko ajan, aina on tarvetta asioiden jakamiseen ja mentorointiin.”

”...työkalupakkiin materiaalia esim. toiminnalliset tehtävät, joita pystyi soveltamaan.”

”Päivähoidon käytänteitä on monenlaisia ja niistä on syytä keskustella mentorointiryhmissä.”

Tutkittavat pitivät mentorointia *johtajan työtä tukevana johtamisen työvälineenä*. Työelämän muutoksiin ja sen tuomiin haasteisiin saatiin lisää työ- ja toimintavälineitä. Mentoroinnissa käsiteltiin erilaisia tapauksia esim. henkilöstöjohtamiseen ja lasten ja vanhempien asioiden hoitamiseen liittyviä asioita, joissa kollegiaalinen tuki ja apu koettiin hyväksi tueksi. Mentoroinnin todettiin vahvistavan verkostoitumista kun toimittiin useiden ihmisten kanssa. Verkoston avulla pystyttiin hyödyntämään esim. kokeneen, pitkään työssä olleen henkilön osaamista tukena uran alkuvaiheessa olevalle. Mentoroinnin nähtiin kirkastavan kaikkien ammattiryhmien työnkuvia kun päästiin puhumaan eri rooleista ja osaamisesta työssä. Tutkittavilla oli kokemuksia siitä, kuinka esimiehen yhteistyö omien, eri ammattiryhmiä edustavien mentoreiden kanssa koettiin hyväksi johtamisen välineeksi. Hiljaisen tiedon siirtäminen ja mentoroinnin toimiminen osana perehdytystäkin nähtiin tärkeäksi asiaksi uusille työntekijöille. Mentorointitoiminnan esillä pitämiseen katsottiin tarvittavan esimiehen tukea. Tutkimuksessa tulivat esille aktorien tyytyväisyys positiiviseen tapaan toimia, jolloin ei synny kilpailutilanteita vaan yhdessä mietitään ja ratkaistaan asioita ja mentoreiden hyvät kokemukset ja palaute, jotka kannustivat jatkamaan eteenpäin. Mentoroinnin todettiin olevan hyvä apu tukemaan johtajan työtä kun esim. käydään pedagogista keskustelua, tarvitaan konkreettisia toimintatapoja työhön, tuetaan työntekijöiden itsetuntemusta ja identiteetin rakentumista, jaetaan osaamista ja lisätään ymmärrystä toisen työtä kohtaan sekä vahvistetaan työhyvinvointia.

”Kasvatusalalla vuorovaikutuksessa lasten, huoltajien, toisten työntekijöiden, monialaisen verkoston kanssa syntyy caseja koko ajan, aina on tarvetta asioiden jakamiseen ja mentorointiin.”

”Tärkeä näkökulma työssäni on omat lastentarhanopettaja- ja lastenhoitajamentorit, joiden kanssa teen esimiehenä paljon yhteistyötä”

”Mentoritoiminta vaatii esimiehen tukea ja asian esillä pitämistä”

”..että on ihmisiä, jotka ovat olleet jo pitkään työssä niin heidän antamansa tuki näille, jotka ovat uransa alussa ja niiden kokemusten jakaminen mitä on omalla työurallaan kokenut”

Mentorointi todettiin hyväksi käytänneeksi oikein *suunniteltuna*. Tutkittavien mielestä suunnitelmallinen mentorointi kuuluu osaksi strategiaa ja siihen on varattava riittävästi resursseja ja aikaa. Mentoroinnin tarkoituksesta, tavoitteista ja toiminnasta sekä vapaaehtoisuudesta kertominen henkilöstölle koettiin tärkeänä asiana. Mentorointikoulutus nähtiin välttämättömäksi jokaiselle mentoriksi alkavalle, koska koulutus antaa perustietoa ja valmiuksia toimia mentorina. Mentorointitoiminnan alkaessa pidettiin ensimmäisenä tärkeänä asiana mentorointisopimuksen tekemistä ja siinä yhdessä mietittyjen tavoitteiden ja toimintakäytänteiden kirjaamista ylös. Tutkittavat kokivat, että mentorointikoulutus ja mentorointitoiminta vahvistivat heidän omaa johtajan työtä. Tutkimuksessa tuli esille kokemuksia mentorin roolista ryhmämentoroinnissa ja yksilömentoroinnissa. Osa tutkittavista totesi pitävänsä enemmän yksilömentoroinnista, toiset ryhmämentoroinnista. Mentorointi nähtiin tulevaisuuden työvälineenä, joka tukee työssä osaamista, kehittymistä ja työhyvinvointia. Tutkimuksessa nousi esille työnohjauksen asema suhteessa mentorointiin. Mentorointi nähtiin joustavampana menetelmänä kuin työnohjaus. Mutta esille tuli myös että mentoroinnilla ei voi korvata työnohjausta. Tutkittavat tekivät arviota omasta mentorointiprosessista todeten, että mentoroinnin jatkuvuuden ja vahvistamisen kannalta mentoreiden keskinäisiä tapaamisia tulee olla säännöllisesti. Tapaamisissa tulisi käydä läpi mm. mentorkoulutuksen sisältöjä, jotta mentoroinnin käsitteet, toimintatavat ja menetelmät pysyvät mielessä ja saavat syvyyttä. Tutkimuksessa todettiin että, esimiesten nähtiin olevan ylläpitävässä roolissa mentoroinnin jatkuvuuden kannalta ja samalla tarvitsevansa siihen koko organisaation tuen.

”Mentorointi vaatii osittain auki puhumista sekä vireen ylläpitämistä, esimiesten toimiessa viritysmittarina.”

”Mentorointivalmennus on välttämätöntä, toi syvemmän ymmärryksen koko mentorointiin.”

”...suunniteltu mentorointi olisi osana strategiaa, resurssien järjestämistä ja ajan riittävyttä.”

”Uskon tähän asiaan, olen huolissani ihmisten jaksamisesta. Lasten näkökulma pitää huomata, lasten tähdenhän tätä työtä tehdään.”

5.3 Kun mentormatkalle lähdin – kehityskertomus mentorointiprosessista

Työnantajani oli järjestänyt mentorointimatkan työntekijöille. Esimieheni yllätti minut kysymällä, lähtisinkö tällaiselle matkalle?! *”yllätyin iloisesti, että pääsin mukaan!”* Innostuin ja iloitsin ajatuksesta. Mutta minulla heräsi muitakin tunteita ja ajatuksia. Mentormatkalle? Mitä se tulisi olemaan? Ainakin se olisi *”hyvä pysähdys normipäivään.”* Jäin pohtimaan matkan todellisia hyötyjä, sillä *”koulutuksen vaikuttavuus ja kestävyys ovat ikuisen pohdinnan kohteita...vähän pelkäsin mentorointikoulutuksen olevan...”* Epäilin myös sitä, mahtaisiko aikani vielä riittää mentorointiin sillä työtehtäviä ja tekemistä oli jo entuudestaan paljon. *”Minua täytyi suorastaan houkutella..”* ennen kuin suostuin. Halusin kuitenkin tietää enemmän. *”Muutoksen hallintaan ajattelin mentoroinnista olevan apua.”*

Aikaisempi kokemukseni mentoroinnista lopulta auttoi päätöksessä ja minulle oli ajatuksissani *”pikkuhiljaa vahvistunut mentoriksi alkaminen. Tykkään kehittää, ohjata opiskelijoita, koulutuksesta, pohdinnoista työntekijöiden kanssa ja kehittää asioita.”* Olin todennut jo aikaisemmin että *”Työnohjauksen tarve kentällä on olemassa mutta ehkäpä mentorointi on notkeampi menetelmä...?”* Matkalle lähtö lähestyi, oli aika pakata matkalaukku valmiiksi. Matkan alussa minua odotti vielä yllätys. Minulle oli varattu *”mastermentorin rooliin pääseminen ja se oli luottamuksen osoitus minulle!”*

Matka alkoi. Meitä oli sopivankokoinen, mukava ryhmä koossa. Pian olimme tutustuneet ja totesimme olevamme aika samanlaisten asioiden kanssa matkassa. Siinä olikin kokonainen kirjo tunteita, kokemuksia, oivalluksia ja oppimisia mukana. Minulla tunteet vaihtelivat välillä ilosta suruun, ahdistuksesta nauruun. Oivalsin, että tunteisiin liittyy *”keskeneräisyyden sietämistä...”* Minulle *”Haaste mentorointiprosessissa on se, että kuulee sisäisen puheensa. Kuunnella toista, asettua rinnalle.”* Mentorointiprosessissa opin kuuntelemaan aktiivisesti ja refleктоimaan sillä *”Reflektio on aina tärkeä oppimisen ja jakamisen ulottuvuus.”* Mutta *”Tärkein työskentelytapa olivat kollegoiden kanssa käydyt dialogit.”* Dialogit antoivat minulle ymmärrystä ja vertaistukea, ja vahvistivat mukavasti omaa itsetuntemusta. Minusta tuntui hienolta *”Omien kokemusten kertominen ja jakaminen, käytännön tilanteiden kuvaamisia. Mitä asioita on käynyt läpi, mitä tunteita se on herättänyt.”* Tämä oli *”Hyvä porukka.”* Ja se tuotti *”Hedelmälliset keskustelut.”* Näistä

kokemuksista sain omaan työhöni välineitä, sillä *"Itsetuntemus on edellytys esimiestyön hyvälle tekemiselle."* ja *"Vertaisilta saatu tuki, oppi ja palaute olivat mausteita, joita pystyy ripottelemaan sopivina annoksina omaan työhön."*

Matkalta myös *"...sai konkreettisia esimerkkejä ja välineitä käsitellä asioita."* ja *"...työkalupakkiin materiaalia esim. toiminnalliset tehtävät, joita pystyi soveltamaan."* Jokaisella oli myös esimerkkejä ja tilanteita työstä, sillä *"Caseja syntyy koko ajan, aina on tarvetta asioiden jakamiseen ja mentorointiin."* Näitä kokemuksia ja ideoita pakkasin matkalaukkuuni kotiin vietäväksi.

Matkan aikana *"...pyrimme huomioimaan sen, että kaikkien ääni tulee kuuluviin..."* ja niin minä *"Keskityin kuuntelemaan ja varmistamaan, että jokaisella oli mahdollisuus osallistua keskusteluun."* Minun kokemukseni meistä oli, että kohtelimme toisiamme tasavertaisesti, huomioimme moninaisuutta ja pidimme positiivista asennetta yllä. *"Ryhmä oppii kannattelemaan toistaan, yhdessä löydetään ratkaisuja. Ihmetellään asioita yhdessä, mentori ei ole yksin se viisauden sarvi."*

Minä opin ja oivalsin matkan aikana monia asioita, joita on hyvä jakaa kollegoiden kanssa. Esimerkiksi, että *"Päivähoidon käytänteitä on monenlaisia ja niistä on syytä keskustella mentorointiryhmissä."* ja *"työelämän muutokset tuovat uusia vaatimuksia, joita on hyvä jakaa vertaisten kanssa joka ammattiryhmässä."* Ja en todellakaan ole yksin ja ainoa sillä *"Viisaus ei ole yksin minun päässäni, vaikka joskus niin erehtyy luulemaan!"* Minusta on tärkeää *"Hiljaisen tiedon siirtäminen ja mentoroinnin toimiminen osana perehdytystä uusille työntekijöille."* Ja tämän asian aion pitää esillä omassa työssäni tulevaisuudessakin.

Aika kului nopeasti ja matka tuli päätökseen. Matkan päätteeksi oli mukava muistella kokemuksia ja tehdä arviota matkasta. Matkalla tutustuin ihmisiin, joiden kanssa koin *"...suuren tarpeen esim. heidän jaetuille keskusteluille ja oikealle kuuntelemiselle..."* Sain jakaa asioita ja kokea vertaistukea, sillä meille kaikille on yhteistä *"...työelämän muutokset ja vaatimukset...päivähoidon monenlaiset käytänteet."* Parasta oli mielestäni *"Moninaisuus! Elämä voi olla hyvää monella tavalla elettyä. Useita ratkaisutapoja voi olla."*

Minulle tämä matka oli myös *"Itsetuntemuksen kehittämisprosessi!"* Itsereflektio, reflektio ja *"Dialogin harjoittaminen!"* kuuluivat päivittäiseen toimimiseen, sillä toivon että *"...pystyn toimimaan niin hyvänä peilinä aktoreille, että he löytävät vastaukset sisältään."* Matkan aikana *"...voimaannuin itsekin mentoroinnista näin paljon..."* Olin todella tyytyväinen, että lähdin tälle matkalle. Tämä oli *"Tosi hyvä juttu. Se on entistä enemmän vahvistunut mulle. Sana mentorointi on sisäistynyt vielä enemmän mitä se on ollut. Toivoisi, että kaikki löytäisivät mahdollisuuden mentoroinnista ja saisi itse kehittyä omassa työssään ja pysähtyä ajattelemaan, ei vain suoriteta."*

Matkan jälkeen ajattelen mentoroinnista että *”Mentorointi on hyvä apu vertaistuen saamiseksi, pedagogisen keskustelun lisäämiseksi ja työhyvinvoinnin säilyttämiseksi/lisäämiseksi, ”* koska *”...mentorointi on nostettu tietoiselle tasolle.”* ja *”mentorointi pysyy hyvänä käytänteenä, kun se on oikein suunniteltu...”*. Toivon, että työntantajani muistaa, että *”Suunnitelmalliseen mentorointiin tarvitaan resursseja ja ajan riittävyyttä. ”Katsom tulevaisuuteen ja ”...olen onnellinen, että saatiin jatkoa mentorointiohjelmille.”*

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksessa tutkittiin päiväkodin johtajien kokemuksia mentoroinnista ja sen vaikutuksesta johtajuuteen. Tutkimuksessa selvitettiin miten mentorointi tukee johtajuutta varhaiskasvatuksessa ja millainen on mentorointiprosessin kehityskaari johtajien tulkitsemana. Tutkimuksen tavoitteena oli tuoda esille mentoroinnin tukevia ja vahvistavia vaikutuksia päiväkodin johtajan työhön. Mentorointi koettiin areenana, jossa päästiin puhumaan työstä ja sen kehittamisestä. Tutkimuksessa nousi esille kaksi ulottuvuutta, jotka koettiin päiväkodin johtajan työtä tukevaksi. Mentorointi koettiin johtajan ammatti-identiteettiä vahvistavaksi ja johtajuutta tukevaksi tekijäksi.

Johtajan ammatti-identiteetin vahvistumiseen vaikuttivat vuorovaikutuksen ja keskustelukulttuurin vahvistuminen, vertaistuki ja ammatillinen kasvu, voimaantuminen ja oman työn reflektointi. *Vuorovaikutusta* vahvistivat aktiivinen kuunteleminen, jaetut keskustelut ja dialogin syntyminen. Hyvässä vuorovaikutuksessa syntyi *keskustelukulttuuria*, jossa oli mahdollisuus keskustella omasta työstä eri näkökulmista. Tässä tutkimuksessa esille nousseita vuorovaikutusta vahvistavia tekijöitä tukevat myös Klasenin ja Clutterbuckin (2002, 9) käsitykset mitä kuuluu hyvään mentorointiin. Niitä ovat empaattinen kuunteleminen, kokemusten jakaminen ja niistä oppiminen, itsereflektion kehittäminen, tukena oleminen ja ammatillinen ystävyys sekä halu ottaa haaste. Tutkimuksessa aktiivinen kuunteleminen nähtiin yhtenä dialogin syntymiseen vaikuttavana tekijänä. Tätä dialogin syntymistä kuvaavat Kupias ja Salo (2014, 166 - 168) William Isaacin neljän dialogitaidon kautta, joita ovat kuuntelu, kunnioitus, suora puhe ja odotus. Sen mukaan todellinen kuuntelu on vaikeaa, koska se pakottaa vaimentamaan oman mielen sisäisen hälinän ja samalla tulemaan tietoisiksi omista pyrkimyksistä, mielenliikkeistä ja tarpeista. Hyvä kuuntelu syntyy ilman sisäistä vastarintaa. Kunnioitus on toisen rajojen huomioonottamista ja hyväksymistä, voi kunnioittaa ja olla eri mieltä. Suora puhe on puhetta omana itsenään ajatuksistaan ja näkökulmistaan sekä uskallusta tuoda esille keskeneräisiä ajatuksia. Odottaminen on viivyttelyä, kykyä siirtää varman mielipiteen muodostamista. Odottaminen on etäisyyden ottamista ja uuden näkökulman hakemista. Dialogisuus on mentoroinnissa yhdessä ajattelua ja uusien näkemysten tuottamista.

Mentorointi koettiin paikkana saada ja jakaa *vertaistukea*. Vertaisilta saatua oppia ja apua pystyi hyödyntämään omassa työssään. Mentoroinnissa sai vertaistuen lisäksi mahdollisuuden käydä pedagogista keskustelua. Mentoroinnin koettiin kirkastaneen eri ammattiryhmien työnkuvia sekä

erilaisia rooleja ja erilaista osaamista työyhteisöissä. Mentorin saaminen uudelle työntekijälle nähtiin tärkeänä työn alkuvaiheessa, koska sen nähtiin vaikuttavan jopa hänen tulevaan työuraan ja ammatissa jatkamiseen. Eri-ikäisten työntekijöiden osaamisen yhteensovittaminen nähtiin tavoitteeksi, joka voi olla kaikille yhteistä oppimista ja *ammattillista kasvua*. Kupiaksen ja Salon (2014, 254 – 255) näkemys vahvistaa tutkimuksessa esiin tullutta mentoroinnin vertaistuen merkitystä ja ammatillisen kasvun mahdollisuutta, sillä mentorointi muuttaa työtä koskevaa osaamista ja ymmärrystä. Ajattelutavan muutos voi olla jo se, että oivaltaa avoimesta, luottamuksellisesta keskustelusta olevan todella hyötyä itselle, toisille ja koko organisaatiolle. Vallitsevasta käytännöstä ja normeista poikkeava tapa keskustella voi olla välillä hyödyllistä. Se vaatii aluksi rohkeutta paljastaa tietonsa, tietämättömyytensä ja tekemisen tapansa toiselle mutta mentorointiprosessin edetessä se muodostuu yhä luontevammaksi. Asiantuntijuuteen liittyvä hiljainen tieto on sellaista osaamista, jota arjessa ei nähdä ja jota ei ole kovin helppo saada esiin. Mentorointi auttaa hyödyntämään hiljaista tietoa houkuttelemalla ja sanoittamalla tietoa esille ja sitä kautta jaettavaksi.

Mentoroinnissa syntyi *voimaantumisen* kokemuksia. Mahdollisuus jakaa erilaisia tunteita myönteisessä ilmapiirissä ja myönteisten ratkaisukeinojen löytyminen antoivat vahvistusta omille ajatuksille ja toiminnalle. Mentoroinnille varattu aika keskustella rauhassa omasta työstä ja saada tukea ja konkreettisia välineitä asioiden käsittelemiseen koettiin voimaannuttavana. Mentorointi koettiin tärkeänä pysähdyksenä normipäivään. On hyvä olla aika ja paikka, jossa voi rauhassa pysähtyä ajattelemaan ja puhumaan työstä eikä vain koko ajan suoriteta. Itsetuntemuksen vahvistaminen ja itsereflektion mahdollisuus nähtiin hyötyinä, kun mentorointiin oli varattu oma aika pohtia omia asioita työaikana. Näitä voimaantumisen kokemuksia kuvailee Siitonen (1999, 61) sisäiseksi voimantunteeksi, jossa vapautuu omia voimavaroja ja vastuullista luovuutta vapauttavaa tunnetta. Se heijastuu myönteisyytenä ja positiivisena latauksena, joka on yhteydessä hyväksyvään, luottamukselliseen ilmapiiriin ja arvostuksen kokemiseen. Voimaantumisen ajatusta tukevat myös Ristikangas, Clutterbuck ja Manner (2014, 32), jotka toteavat todellisen voimaantumisen tunteen syntyvän vaikuttavissa mentorisuhteissa, kun prosessissa tapahtuu yhteistä jakamista ja oppimista.

Mentorointi koettiin myös paikkana *oman työn reflektioon*, oman työn peilaamiseen kollegoiden kanssa. Reflektointia pidettiin tärkeänä oppimisen ja jakamisen ulottuvuutena. Mentorin roolissa pidettiin tärkeänä sitä, että pystyi toimimaan hyvänä peilinä aktorille ja auttamaan heitä löytämään vastauksia ja ratkaisuja sisältään. Mentorit pitivät tärkeänä sitä, että aktorit miettivät mitä halusivat ja miksi olivat lähteneet mukaan mentorointiin. Oman itsen tiedostaminen ja itsereflektointi vahvistuivat mentorointiprosessissa. Näitä ajatuksia itsereflektiosta ja oman itsen tiedostamisesta tukevat Ristikankaan, Clutterbuckin ja Mannerin (2014, 85) sekä Lankisen,

Miettisen ja Sipolan (2004, 186) käsitykset itsereflektion ja vuorovaikutustaitojen kehittymisen edellytyksistä. Niitä ovat tietoisuus omista asenteista, omista vaikuttimista, halua ottaa palautetta vastaan työyhteisön muilta jäseniltä ja myös antaa sitä toisille. Itsereflektiossa ihminen suhteuttaa omia käsityksiään ja toimintatapojaan muihin mahdollisiin tilanteisiin ja näkökulmiin. Tutkimuksessa todettiin tarve oman työn peilaamiselle. Tätä tukee Kupiaksen ja Salon (2014, 257, 260) näkemys työelämän suuresta reflektiivisen tilan tarpeesta, koska ihmiset etsivät itseään, identiteettiään ja merkitystä tekemisilleen. Avoimessa, luottamuksellisessa keskustelusuhteessa toinen osapuoli on peili, jonka kautta voi nähdä itsessään jotain sellaista, joka muuten jäisi piiloon.

Mentorointi koettiin *johtajuutta tukevana* toimintana, joka suunniteltuna prosessina antaa työvälineitä johtamistyöhön. Mentorointiprosessi koettiin *oppimisen ja kehittymisen* tilana. Mentorointikoulutus antoi teoreettista tietopohjaa, konkreettisia esimerkkejä ja työskentelyvälineitä, joita oli helppo soveltaa käytäntöön. Koulutus antoi uusia näkökulmia johtajan työhön ja itsetuntemuksen kehitysprosesseja lähti liikkeelle koulutuksen myötä. Mentorointitapaamisissa käsiteltiin tapauksia ja saatiin konkreettisia esimerkkejä ja työvälineitä omaan työhön. Osaamisen jakamisella oli tärkeä rooli. Samalla tapahtui oppimista myönteisellä asenteella kun oli mahdollisuus reflektoida toisen kanssa molempien kokemuksia ja oppia niistä. Tutkimuksessa esiin nousseita näkemyksiä oppimisesta tukevat Grönforsin (2010, 26 – 30) näkemykset oppimisen onnistumiseen vaikuttavista tekijöistä, joita ovat innostus, kiinnostus ja uteliaisuus. Myös tunnetilat, erityisesti positiiviset tunnetilat vaikuttavat innostuneisuuteen ja oppimisen motivaatioon. Sisäinen motivaatio on energiaa, joka saa ihmisen lisäämään taitojaan ja tietojaan. Omalla asenteella on merkitystä toiminnassa ja kanssakäymisessä toisten henkilöiden kanssa, koska vuorovaikutus ja keskustelu ovat keskeisiä oppimisessa. Keskustelu vaatii ajattelua ja rohkeutta asettua erilaisten näkökulmien yhteentörmäyksiinkin. Tutkimuksessa todettiin mentoroinnin antavan mm. konkreettisia välineitä omaan työhön ja mahdollisuuden vahvistaa osaamista, itsetuntemusta ja omaa ajattelua. Klasenin ja Clutterbuckin (2002, 35) ja Kupiaksen ja Salon (2014, 50–51) näkemykset vahvistavat tutkimuksen näkemystä mentorointiprosessista tietojen ja taitojen hankkimisen paikkana, jossa lisätään osaamista. Neuvojen ja vinkkien ohella on olennaista oman ajattelun selkiyttäminen ja kehittyminen. Mentorointi auttaa ihmistä ottamaan vastuuta omasta oppimisesta. Se kannustaa katsomaan oppimista jatkuvana prosessina, joka vahvistaa ammatillista kehittymistä.

Mentorointi koettiin hyväksi *johtamisen työvälineeksi*. Johtajan työn tueksi sai työ- ja toimintavälineitä työelämän hallintaan ja muutoksiin. Erilaisten tapausten ja asioiden jakamisessa sai kollegiaalista apua ja tukea. Mentorointi kirkasti kaikkien ammattiryhmien työnkuvia. Toiminta eri ihmisten kanssa vahvisti verkostoitumista. Hiljaisen tiedon siirtäminen ja mentorointi osana perehdytystä nähtiin tärkeänä asiana uusille työntekijöille. Mentorointi opetti katsomaan omaa

toimintaa eri tavalla ja toimimaan armollisemmin itseään kohtaan. Juusela (2006, 4 - 5, 8) tuo esille saman ajatuksen. Mentorointi liittyy aikuiselle tyypillisten oppimistapojen tiedostamiseen ja hyödyntämiseen ja päämääränä on monipuolinen osaamisen ja kokemuksen välittäminen. Niitä tarvitaan nopeasti muuttuvassa toimintaympäristössä, jossa yksilöiden työn tukeminen ja verkostoituminen ovat keskeisiä toimintatapoja.

Mentoroinnin tulisi olla suunnitelmallista toimintaa. Sen nähtiin kuuluvan osaksi strategiaa, jolloin siihen tulee huomioida resursseja ja aikaa. Mentorointikoulutus nähtiin välttämättömäksi, jotta mentorointi käsitteenä ja toimintana ymmärrettäisiin syvemmin. Suunnitelmallisen mentorointiprosessin käynnistyessä pidettiin tärkeänä mentorointisopimuksen tekemistä, johon kirjataan tavoitteet ja pelisäännöt. Mentorointi nähtiin tulevaisuuden työvälineenä, joka tukee työssä osaamista, kehittymistä ja työhyvinvointia. Tätä näkemystä vahvistaa myös Juusela (2006, 11), jonka mukaan suunnitelmallinen mentorointiohjelma luo tehokkaita mentorisuhteita, tukee toivottuja muutoksia asianosaisissa ja arvioi hyötyjä mentoreille, aktoreille ja organisaatiolle. Mitä selkeämpi käsitys johdolla, esimiehillä, henkilöstöhallinnolla, mentoreilla, aktoreilla ja työyhteisöllä on mentoroinnista ja mitä se vaatii, niin sitä paremmat onnistumisen mahdollisuudet sillä on. Tässä tutkimuksessa nousi esille mentoroinnin mahdollisuus tulevaisuuden työvälineenä kehittää organisaatiota. Tätä ajatusta vahvistavat Kupias ja Salo (2014, 68, 233), Klasen ja Clutterbuck (2002, 34–35) sekä Lankinen, Miettinen ja Sipola (2004, 94), jotka näkevät mentoroinnin yhtenä tavoitteena organisaation toiminnan kehittymisen ja vahvistumisen. Mentorointi voi tukea organisaatiossa yksilöllisiä sekä organisatorisia tavoitteita, lisätä työntekijöiden motivaatiota, tukea muutoksessa ja varmistaa henkilöstön pysyvyyttä työyhteisössä. Mentorointi auttaa usein tunnistamaan ihmisten osaamista ja hiljaisen tiedon esiin saamista. Monet organisaatiot ja yritykset ovat todenneet mentoroinnin erittäin hyödylliseksi keinoksi siirtää tietoja, taitoja ja kokemuksia nuorille henkilöille. Mentorointi on yksi henkilöstön kehittämisen vaihtoehto, jonka avulla voi varmistaa ja nopeuttaa vuosien aikana hankitun tiedon ja osaamisen siirtymistä kokeneilta työntekijöiltä nuorille.

Toisessa tutkimuskysymyksessä tarkasteltiin kertomusten kautta miten johtajat tulkitsivat mentorointiprosessin kehityskaarta. Kertomusten avulla haluttiin saada kuuluviin kertojan ääni. Kertomusten rakenne muodosti juonen, jossa oli selkeä alku, keskikohta ja loppu. Kertomukset olivat kehityskertomuksia, joissa kuvailtiin mentorointiprosessissa koettuja erilaisia kokemuksia, tunteita ja tapahtumia, ja joiden myötä päähenkilöt kokivat kasvavansa askel askeleelta erilaisten haasteiden ja kokemusten myötä. Kertomuksista löytyi erilaisia narratiivityyppejä. Matka-narratiivi kuvaa kertomusta mentormatkasta, jossa henkilö lähtee johonkin tiettyyn paikkaan tekemään jotakin ja sitten lähtee pois tai saapuu jonnekin. Tunteiden kaari – narratiivi kertoo mentorointiprosessin

aikana koettuista tunteista. Yhdessä toimimisen ja vuorovaikutuksen–narratiivi kuvaa mentorointiprosessin aikana käytyjä dialogeja, vuorovaikutusta ja vertaistukea. Itsetuntemuksen kasvu – narratiivissa tapahtuu omaa kasvua ja voimaantumista prosessin aikana.

Mentormatkalle lähtö kuvaa mentorointiprosessin alkua kertomuksessa. Mentormatkalle lähtö herätti erilaisia tunteita ja ajatuksia: iloa, innostusta, tyytyväisyyttä, odotuksia, epäilyä ja epäuskoa. Kupias ja Salo (2014, 89–95) sekä Juusela (2006, 11–12) mainitsevat mentorointiprosessin aloittamisen helpommaksi toteuttaa hyvin suunniteltuna ja pohjustettuna. Mentoroinnin kriittisin kohta on aloitus. Onnistunut mentorointiprosessi sisältää ohjelman valmistelun, mentoroinnin aloituksen, suunnan määrittämisen, ohjelman läpiviemisen ja seurannan sekä arvioinnin. Mentoroinnin aloituksessa tuki on tärkeää, sillä se kantaa pitkälle prosessin kuluessa.

Mentorointiprosessin aikana tapahtui monenlaisia asioita. Mentormatkalla koettiin erilaisia tunteita, kokemuksia, oivalluksia ja oppimista. Matkalla refleктоitiin, käytiin dialogeja ja kuunneltiin aktiivisesti. Matkalla saatiin vertaistukea, ymmärrystä ja vahvistusta itsetuntemukseen. Matkalla myös ratkaistiin tapauksia ja saatiin työvälineitä omaan työhön. Matkan kokemuksina nousivat esille tasavertaisuus, moninaisuus ja positiivinen asenne. Mentoroinnissa edettiin omien tarpeiden mukaan tavoitteisiin pyrkien ja noudattaen yhdessä sovittuja pelisääntöjä. Mentorointiprosessissa ammatillinen tieto ja ymmärrys kasvoivat ja käsitykset luottamuksellisen jakamisen merkityksestä muuttuivat ja vaikuttivat tapaan työskennellä työyhteisössä. Mentorointiprosessi koettiin myös voimaannuttavana. Tutkimuksen kokemuksia vahvistavat Kupiaksen ja Salon (2014, 157 – 158, 259) ja Ristikankaan, Clutterbuckin ja Mannerin (2014, 32) näkemykset voimaantumisen tunteen syntyisestä vaikuttavissa mentorisuhteissa kun prosessissa tapahtuu yhteistä jakamista ja oppimista. Tutkimuksessa mentorointitapaamiset koettiin prosessin tärkeimpänä osana. Tapaamisia toteutettiin monella tavalla mm. keskusteluin ja toiminnallisin tehtävin. Myös Kupias ja Salo (2014, 157 – 158) ja Lankinen, Miettinen ja Sipola (2004, 117) mainitsevat mentoritapaamisten toteuttamiseksi erilaisia tapoja kuten keskustelut, toiminnalliset tehtävät ja vierailut. Tapaamisille voi olla teemoja ja erilaisia konkreettisia välitehtäviä. Mentoroinnin aikana voidaan koota ideoita ja ehdotuksia muuhun henkilöstön kehittämiseen. Tässä tutkimuksessa mentorointiprosessin tuoma ammatillinen kasvu, itsetuntemuksen kehittyminen ja ymmärryksen syntyminen jakamisen merkityksestä ja yhdessä työskentelystä muuttivat tutkimukseen osallistujien ajattelua. Mentorointi koettiin positiivisena kokemuksena ja tyytyväisyytenä saada osallistua. Ristikangas, Clutterbuck ja Manner (2014, 69 – 70) ja Lankinen, Miettinen ja Sipola (2004, 118) vahvistavat näitä ajatuksia, sillä heidän näkemyksen mukaan mentorina toimivat henkilöt ovat yleensä tyytyväisiä ja sitoutuneita. Mentoroinnin hyötyjä mentorille ovat kokemuksesta oppiminen, mahdollisuus reflektioon, älylliset haasteet ja oman

tietämyksen kehittäminen, omien näkemysten ja johtamistyylin kyseenalaistaminen, henkilökohtainen tyytyväisyys ja maineen parantuminen. Mentoreille syntyy pitkän prosessin aikana hyödyllisiä kontakteja ja uusia verkostoja, joita voi käyttää myös oman alan ja työyhteisön ulkopuolella.

Mentorointiprosessi loppuu aikanaan. Tässä tutkimuksessa mentormatkan päätteeksi koottiin kokemuksia yhteen ja tehtiin arvioita prosessista. Matkalla tutustuttiin toisiin ihmisiin, luotiin luottamuksellisia suhteita ja kuunneltiin toisia. Matkalla sai vertaistukea ja mahdollisuuden käydä pedagogista keskustelua. Matkan antia olivat myös ajatukset ja oivallukset itsetuntemuksen, itsereflektion ja reflektion merkityksistä. Matkalla koettiin voimaantumista ja työhyvinvoinnin lisääntymistä. Tutkittavat kokivat matkan avaavan ymmärrystä mentoroinnin merkitykselle ja katseen suuntautuvan tulevaisuuteen, jossa mentoroinnista tulee osa omaa työtä ja organisaation toimintaa. Kupias ja Salo (2014, 156 - 157) ja Lankinen, Miettinen ja Sipola (2004, 108) kuvaavat mentorointiprosessin päättymistä samansuuntaisesti. Mentoroinnin lopetusajankohta sovitaan yleensä aloituksen yhteydessä. Mentoroinnin päättämiseen kuuluu oman kehittymisen ja prosessin arviointi. Arviointia kannattaa tehdä koko prosessin ajan ja mieluusti jokaisen tapaamiskerran jälkeen, koska silloin on helppo tarkistaa asetettuja tavoitteita ja ohjata prosessin suuntaa. Tavoitteiden ja kehittymisen toteutuminen arvioidaan kaikkien osapuolten näkökulmasta. Myös Klasen ja Clutterbuck (2002, 294) toteavat saman mentorointiohjelman arvioinnista. Sen tulee tarkastella mentorointiohjelman onnistumista ja tavoitteiden saavuttamista ja vaikuttavuutta positiivisesti organisaatioon. Hyvin tehty arviointi osoittaa mentoroinnin vaikuttavuuden. Arvioinnin avulla mentorointiohjelmaa voidaan muokata toivotulla tavalla ja vahvistaa sen onnistumista edelleen jatkossa. Juuselan (2006, 14) näkemys vahvistaa myös tutkimuksessa esille tulleita ajatuksia organisaation hyötymisestä mentoroinnista. Mentorointiohjelma rakennetaan organisaation tarpeiden mukaan ja se mitä organisaatio hakee mentoroinnista, on aina strateginen valinta. Mentorointiohjelma viestii organisaation halusta avoimeen keskusteluun. Mentoreiden ja aktoreiden välinen keskustelu on todettu heijastuvan laajemmin organisaatioon. Eri hierarkiatasojen, sukupolvien ja sukupuolten välinen vuorovaikutus lisääntyy. Informaation kulku paranee kun kasvaa halu jakaa tietoa muille ja halu kuunnella erilaisia ajatuksia ja löytää ratkaisuja yhdessä. Mentorointi kasvattaa organisaation osaamista.

Tässä tutkimuksessa nousi esille näkemyksiä mentoroinnista kuinka se muuttaa osallistujien käsityksiä ja uskomuksia omasta työstä ja osaamisesta. Mentorointi tuki myös uuden ajattelutavan oivaltamista siitä, että avoimesta ja luottamuksellisesta keskustelusta on todella hyötyä itselle, toiselle ja koko organisaatiolle. Mentorointikeskustelun avoimuus ja jakaminen koettiin muuttuvan vähitellen malliksi muillekin kollegiaalisille keskusteluille. Tutkittavat totesivat

mentorointiosaamisen olevan myös johtamisosaamista. Kupiaksen ja Salon (2014, 254 – 255) mukaan johtamisosaamista vahvistavat kyky johtaa itseään ja kyky reflektoida.

6.2 Pohdinta

Tutkimuksessa olen pyrkinyt ymmärtämään ja tuomaan esille yksilön ainutlaatuista näkökulmaa mentorointikokemuksista ja sen merkityksistä hänen elämäänsä. Tutkijana olen kiinnostunut siitä, miten yksilö jäsentää kokemuksiaan tässä prosessissa, ja millaista kertomuksen juonta hän niistä kertoo. Tutkimuksen tarkoituksena haluttiin saada tietoa päiväkodin johtajien kokemuksista mentoroinnista ja sen vaikutuksesta johtajuuteen. Kirjoituspyynnön esittäminen ja aineiston kerääminen kertomuksina tuntui sopivalta tähän tutkimukseen, koska kertomuksen kautta tulisi jokaisen omalla äänellä mentorointikokemukset kuuluviin. Kertomukset tuottivat tietoa mentoroinnin johtajuutta vahvistavista asioista ja samalla kertomuksista löytyi mentorointiprosessin kehityskaari. Tutkimustulokset vahvistavat mentoroinnin merkitystä ja sen vaikuttavuutta varhaiskasvatuksessa.

Tutkimuksen aineisto kerättiin kirjoituspyyntöinä. Kirjoituksia ei saapunut kovin paljon, vaikka palautusaikaakin jatkettiin. Aineiston riittävän määrän saaminen osoittautui aluksi haasteelliseksi. Kirjoituspyyntöjen jälkeen sain pari sähköpostia, jossa oli vastauksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Tämän jälkeen aineistoa täydennettiin vielä parilla haastattelulla. Mietin syitä kirjoitettujen kertomusten vähäiseen määrään. Kirjoittaminen on menetelmänä enemmän aikaa vievä kuin esimerkiksi haastattelu, koska aikaa täytyy varata ajatustensa jäsentämiseen ja niiden kirjoittamiseen ylös. Työelämän kiireisyys ja hektisyys olivat ehkä myös syitä, ettei kirjoittamiseen jäänyt aikaa työtehtävien välissä. Aineiston riittävyttä voi edelleen pohtia. Olisiko suuremmasta aineistosta löytynyt vielä jotain uutta tai yllätyksellistä? Aineiston riittävyttä kuitenkin tuki sen kylläntyminen, saturaatio, jota voi pitää yhtenä tekijänä tutkimuksen luottavuuden vahvistumisessa.

Tutkimustulokset antavat positiivisia merkityksiä mentoroinnille. Kriittisempi näkökulma tulee esille ajankäytöstä ja sen riittävydestä. Useampi tutkittava pohtii ajan riittävyttä mentorointiin kaiken muun työn ohella. Näkökulmaa täydentävät ajatukset ja toiveet, että mentoroinnista tulisi pysyvä käytänte, johon varataan resursseja ja siitä tulee osa strategiaa organisaation toiminnassa ja kehittämisessä. Mentoroinnin ylläpitämiseen tarvitaankin suunnitelma, mentorointiohjelmat ja tavoitteet, jotka määrittellään organisaation tarpeiden mukaan. Kupias ja Salo (2014, 250 – 259) toteavat, että koulutuksen ja teknologian kehittyessä, ihmiskuvan monipuolistuessa ja tottumusten ja arvojen muuttuessa entistä suurempi osa työstä muokkautuu

asiantuntijatyöksi, jossa on välttämätöntä laajempi ymmärrys ja kokonaisuuksien hahmottaminen. Asiantuntijuuden muuttuva luonne edellyttää kykyä yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen monen tahon kanssa. Mentorointi voi tuoda asiantuntijuuteen paljon sellaista, jota arjessa ei nähdä ja jota ei ole välttämättä helppo saada esille. Mentoroinnin perustan kestävyys nousee myös siitä, että on olemassa sopivia pysähtymis- ja reflektointipaikkoja. Mentorointi tarvitse onnistuakseen tilan ja ajan.

Mentoroinnin tutkimusta varhaiskasvatuksessa on tehty vähän. Mentorointi toimintanakin on monille vielä uusi asia. Tämän tutkimuksen tieto on varmasti vahvistavaa ja kannustavaa tietoa niille, jotka harkitsevat mentoroinnin aloittamista. Mentorointia on ollut enemmän koulumaailmassa. Sieltä on kokemuseräistä tutkimustietoa vertaisryhmämentoroinnista. Vertaisryhmämentorointi on kehittynyt useiden peräkkäisten toimintatutkimushankkeiden kautta vuodesta 2006 alkaen. Työsuojelurahaston rahoittamana on toteutettu useita tapaustutkimuksia, joiden avulla on mentorointimenetelmistä saatu tietoa eri näkökulmista. Vuosina 2008 – 2010 vertaisryhmämentoroinnin eri tutkimuksissa nousi esille kokemuksia vertaisryhmämentoroinnista, joita olivat Aspforsin, Hansenin, Heikkisen, Jokisen, Markkasen, Teerikorven ja Tynjälän (2012, 271 - 279) mukaan mm. tuki uusille opettajille, oppimisen vapaamuotoisuus, keskustelut ja kokemusten jakaminen, voimaantumisen kokemus, kollegiaalisen tuen lisääntyminen ja mentorien koulutus ja tuki toimiessa ryhmän vetäjänä.

Wong ja Waniganayake (2013, 171 - 175) toteavat, että varhaiskasvatuksessa tutkimus keskittyy mentorointiohjelmiin, joissa on tutkittu parhaita käytänteitä uusien opettajien kohdalla heidän siirtyessä työelämään. Pitkän ajan tutkimusta mentoroinnista varhaiskasvatuksessa ei ole, joten mentoroinnin hyödyistä ja vaikutuksista ei ole tietoa. Mentoroinnissa vaikuttavat myös sukupuoli, etninen tausta, kieli ja kulttuuri, ja se tulisi myös huomioida mentoroinnissa sekä sen tutkimuksessa. Wong ja Waniganayake (2013, 171 – 175) mainitsevat myös, että tutkimuksessa pitäisi tutkia myös miten mentoroinnin vaikutus näkyy oppimisympäristössä, laadukkaassa opetuksessa, työyhteisössä sekä sidosryhmien, lasten ja vanhempien näkökulmasta. Jatkotutkimushaasteita siis riittää käytännön ja tulevaisuuden mentorointitutkimuksessa varhaiskasvatuksessa. Oman tutkimuksen jatkona voisi ajatella jatkaa tutkimusaineiston kanssa edelleen tutkimalla pitemmällä aikavälillä mentoroinnin vaikuttavuutta jollakin edellä mainitulla alueella varhaiskasvatuksessa. Mielenkiintoisia aiheita tutkittavaksi olisivat mm. mentoroinnin vaikutus osallisuuden lisääntymiseen ja uudenlaisen reflektiivisen keskustelukulttuurin rakentumiseen päiväkotiyhteisössä.

Mitä enemmän mentorointia tulee olemaan ja tutkimuksia tehdään, sitä useampia näkökulmia voidaan muodostaa ja katsoa asioita myös kriittisestä näkökulmasta. Mentoroinnin rinnalla on ja

tulee varmasti edelleen syntymään uusia toimintatapoja työyhteisön ohjauskäytänteisiin. Kupias ja Salo (2014, 257 - 258) mainitsevat, että työelämässään ihmiset etsivät itseään, identiteettiään ja merkitystä tekemisilleen, reflektiivisen tilan tarve on suuri. Oman ja organisaation henkisen pääoman kasvattaminen voi olla tulevaisuudessa itsestäänselvyys. Organisaation oman osaamisen ja potentiaalisen tehokkuuden käyttäminen erilaisten ohjauskäytäntöjen ja tuen antamisen muodoissa näyttäisi olevan vahvistumassa. Tämä näkyy yritysten sisäisten valmentajien, valmentajaesimiesten ja mentorointiohjelmien suosiossa.

Varhaiskasvatuksessa mentorointi tulee nähdä osana strategiaa. Mentorointi ylläpitää jatkuvuutta ja uudistaa toimintatapoja. Mentoroinnin avulla organisaation henkinen pääoma voi säilyä kokeneiden osaajien lähtiessä. Samalla se myös uudistaa toimintatapoja, kun käytänteitä arvioidaan ja luodaan malleja kollegiaaliselle jakamiselle. Mentoroinnin myötä avoimuuden ja jakamisen merkityksen ymmärtävien ihmisten määrä kasvaa. Kupias ja Salo (2014, 261) toteavatkin näiden ihmisten vähitellen muuttavan vallitsevia käsityksiä työyhteisöissä siitä, minkälainen toiminta on kehittävää ja hyödyllistä. Näistä ihmisistä tulee muutosagentteja, jotka muuttavat koko kulttuuria.

6.3 Tutkimuksen luotettavuus

Laadukas tutkimus perustuu luotettaviin tuloksiin, jotka ovat riippumattomia satunnaisista ja epäoleellisista tekijöistä. Hyvään ja luotettavaan tutkimuskäytänteeseen kuuluu esittää ne perusteet, joiden mukaan tutkimusta voidaan pitää luotettavana. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6-7; Aaltio & Puusa 2011, 153.) Reliabiliteetin ja validiteetin käsitteet ovat syntyneet kvantitatiivisen tutkimuksen piirissä eikä käsitteitä voi suoraan käyttää kvalitatiivisen tutkimuksen arvioinnissa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on olennaista luotettavuuden arvioiminen, joka koskee koko tutkimusprosessia. Hyvän laadullisen tutkimuksen luotettavuus on täsmällisesti kuvattua tietoa tutkimuksessa. Tutkimus on kuvattu ja kirjoitettu johdonmukaisesti, se kertoo tutkimuksen kohteesta, tarkoituksesta, tutkimuskäytänteistä, aineistonkeräyksestä ja analyysistä. Laadullisen tutkimuksen keskeinen tutkimusväline on itse tutkija ja samalla hän on myös pääasiallinen luotettavuuden kriteeri. (Golafshani 2003, 601 – 602; Eskola & Suoranta 1998, 211 – 213.) Tässä tutkimuksessa olen kuvailut tutkimusprosessia ja sen etenemistä mahdollisimman tarkasti, jotta lukija voi saada kokonaiskäsityksen tutkimuksen eri vaiheista. Tutkimuksen teoriataustan ja metodologian olen pyrkinyt kirjoittamaan selkeästi ja johdonmukaisesti, jotta lukijalle muodostuu käsitys siitä millaisista tietoteoreettisista lähtökohdista tätä tutkimusta on tehty. Aineiston kerääminen ja analysointi on kerrottu vaihe vaiheelta. Analyysia on havainnollistettu aineiston

kertomuksista poimituilla esimerkkilauseilla tai ajatuskokonaisuuksilla. Aineiston sisällönanalyysin eteneminen on kuvattu vaihe vaiheelta ja havainnollistettu taulukoiden avulla. Tutkimustulosten raportoinnissa on myös käytetty useita kertomuksista valittuja lauseita tai ajatuskokonaisuuksia vahvistamaan tutkimuksen luotettavuutta.

Laadullisen tutkimuksen perustana ovat tutkijan ratkaisut, totuuden tavoittelun luonne ja tutkijan vakuutus vilpittömästä tiedonhankinnasta ja tehdyistä tulkinnoista. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata mahdollisimman hyvin tutkittavien käsityksiä ja heidän kokemusmaailmaansa. Tutkijan tulee ymmärtää tekemänsä valinnat ja tulkintansa, jotka vaikuttavat tutkimuksen eri vaiheissa. Tutkijan tulee tehdä oma päättelypolkunsä läpinäkyväksi tuloksia analysoitaessa ja tulkittaessa. Tutkijan ja tutkimuskohteen keskinäinen vuorovaikutus tulee tiedostaa, ja tutkijan oma subjektiivisuus ja reflektiivisuus on tuotava näkyväksi osana tutkimusta. Tutkijan yhteys tutkimuskontekstiin voi olla eduksi silloin kun konteksti ja ”organisaation kieli” ovat tuttuja. Omakohtainen tieto vaikuttaa tutkijan esiymmärrykseen siten, että tutkijalla on ennakkokäsityksiä asiasta. Tutkijan on hyvä tuoda esille ihmiskäsityksensä, koska se vaikuttaa myös tutkimuksen lähestymistapaan ja käytettäviin metodeihin. (Aaltio & Puusa 2011, 154 – 155, 159 - 160; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 232.) Narratiivisen tutkimuksen tulkinta perustuu narratiivien ympärille. Narratiivisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on otettava huomioon tutkimusmenetelmän henkilökohtaiseen, subjektiiviseen kokemukseen perustuva näkökulma. Haastattelutilanteiden kuvaamisessa tulee huomioida haastattelijan ja haastateltavan välinen vuorovaikutus. Tutkittavien taustatietoja on hyvä kuvailla koska niillä voi olla jopa huomattava merkitys kertomuksen sisältöihin ja kontekstiin. (Aaltio & Puusa 2011, 162–163.) Tämän tutkimuksen konteksti oli minulle tuttu, koska olen työskennellyt yli kolmevuosikymmentä varhaiskasvatuksessa. Tutusta kontekstista ja kielestä on voinut olla hyötyä tutkimuksessa ja tulosten tulkinnassa, sillä se on voinut auttaa minua ymmärtämään tutkittavien esille tuomia asioita ja tekemään niistä tulkintoja. On myös mahdollista, että jossain tilanteessa tuttu konteksti ja kieli ovat voineet estää huomaamasta joitain asioita, jotka olisivat voineet olla tutkimuksen kannalta merkityksellisiä. Oma näkemykseni ihmisestä kulttuurisena ja vuorovaikutussuhteissa toimivana, yhteisöä rakentavana olentona on vaikuttanut tutkimuksen kysymysten asetteluun ja vastausten tulkintaan. Olen halunnut tuoda esille tässä tutkimuksessa ihmisten välisen vuorovaikutuksen ja osallisuuden merkityksellisyyttä osaamisen ja hyvinvoinnin rakentamisessa varhaiskasvatustyössä.

Narratiivisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa voidaan painottaa tutkittavien tai haastateltavien ääntä tutkimuksessa. Kertomukset toimivat tiedon välittäjinä ja tuottajina. Aina on olemassa yleisö tai lukija, jolle kertomus kohdistuu. Kertomukset antavat merkityksiä tutkittavalle ilmiölle. Heikkinen (2010, 154) viittaa Jerome Brunerin ideaan tarinoiden totuudesta

verisimilitudena, todentuntuna. Todentuntu on tunne sellaisesta, joka puhuttelee kertomuksen kuulijaa tai lukijaa sen kautta, mitä hän on itse kokenut elämässään. Narratiivisen kertomuksen todentuntu avautuu kertomuksen kautta kokonaisvaltaisena tunnekokemuksena. Kertomus antaa mahdollisuuden ymmärtää maailmaa eri tavoin. Kertomukset ovat tietämistä, ei vain pelkkää informaatiota ja toistoa. Uskottavuudesta tulee tärkeä kriteeri. Kertomuksen tuottamisen tilanne, haastattelu tai kirjoittaminen, on tarkasteltava kokonaisuutena. Haastateltavan tai kirjoittajan tietäntyyppiset ominaisuudet voivat auttaa tietäntyyppistä kerrontaa. Näiden asioiden huomioiminen edistää tulkintojen tekemistä narratiivisesta aineistosta ja samalla lisää tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksesta voi löytyä yhteisiä piirteitä siinä määrin, että tutkimus voi toimia yhtenä askeleena kohti yleistä. (Aaltio & Puusa 2011, 163.) Tässä tutkimuksessa on kuvattu mentorointiprosessin kehityskaarta kehityskertomuksena. Kehityskertomus on rakennettu tutkittavien kertomuksista lainaten niistä useita lauseita ja ajatuskokonaisuuksia kertomuksen sisällön ja juonen rakentamiseksi. Kehityskertomuksen voi kokea todentuntuaisena kertomuksena. Sen tarkoituksena on välittää lukijalle tunteita, kokemuksia, tietoa ja merkityksiä mentorointiprosessin eri vaiheista.

Luotettavuutta voidaan lisätä triangulaation avulla, jolloin tutkijan menetelmänä on yhdistää erilaisten metodien, tutkijoiden, tiedonlähteiden tai teorioiden kautta saatua tietoa. Metodologisessa triangulaatiossa voidaan tutkimukseen kerätä tietoa eri metodein samasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 143 – 145; Golafshani 2003, 604.) Tässä tutkimuksessa aineistoa lähdettiin keräämään kirjoituspyyntönä. Kertomuksia ja sähköpostivastauksia tuli pieni määrä, joten aineistoa täydennettiin haastatteluilla. Tutkimuksen luotettavuutta voi vahvistaa riittävällä määrällä aineistoa. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 182) mukaan kvalitatiivisessa aineistossa on vaikea määritellä aineiston riittävää määrää. Aineiston riittävyteen, kylläisyyteen viitataan saturaatio-käsitteellä, jolloin aineistossa esiintyvät asiat alkavat kertautua. Saturaatiota pidetään kvalitatiiviseen tutkimukseen kuuluvana ilmiönä, joka on osoittautunut käytännössä koetuksi keinoksi määritellä kerättävän aineiston määrää. Tutkimalla tapauksia kyllin tarkasti saadaan näkyviin se, mikä on ilmiössä merkittävää ja mikä toistuu usein yleisemmällä tasolla sitä tarkasteltaessa. Tämän tutkimuksen aineistossa alkoi ilmetä samankaltaisuutta ja samanlaisia ilmauksia, jolloin saattoi ajatella sen alkavan kylläntyä. Tässä kohtaa voi miettiä, olisiko toinen aineistonkeruumenetelmä tuottanut enemmän aineistoa, josta olisi mahdollisesti löytynyt vielä uusia näkökulmia tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksen luotettavuuden arviointi jatkuu tutkittavien ja muiden lukijoiden taholta tutkimuksen valmistuttua. Tämän tutkimuksen tuloksia tukevat alussa esitetty teoriatausta ja aiemmat tutkimukset, joiden perusteella voi osaltaan arvioida tämän tutkimuksen luotettavuutta.

LÄHTEET

Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Hansaprint: JTO, 153–166.

Akselin, M-L. 2013. Varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen rakentuminen ja menestymisen ennakoiminen johtamistyön tarinoiden valossa. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tampensis 1807.

Alasuutari, M. 2009. Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 54–69.

Aspfors, J. 2012. Induction Practices: Experiences of Newly Qualified Teachers. Åbo Akademi University. Doctoral Dissertation. [http://doria32-
kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/85054/aspfors_jessica.pdf](http://doria32-
kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/85054/aspfors_jessica.pdf) Viitattu 23.4.2015.

Aspfors, J. Hansen, S-V. Heikkinen, H.L.T., Jokinen, H. Markkanen, I., Teerikorpi, S. & Tynjälä, P. 2012. Tutkittua tietoa vermen vaiheilta. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) Osaaminen jakoon – Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 271–282.

Bold, C. 2012. Using Narrative in Research. London: SAGE.

Carlsson, M. & Forssell, C. 2012. Esimies ja coaching. Oivaltava coaching johtamisen työkaluna. 2. uudistettu painos. Tallinna: Tietosanoma.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Viitattu 18.4.2015.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Fonsen, E. 2013. Dimensions of Pedagogical Leadership in Early Childhood Education and Care. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (eds) Researchig Leadership in Early Childhood Education. Tampere: Tampere University Press, 181 – 191.

Fonsen, E. 2014. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Tampereen yliopisto. Väitöskirja. <http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-9397-3.pdf> Viitattu 6.12.2014.

- Golafshani, N. 2003. Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 8 (4), 597 – 606. <http://peoplelearn.homestead.com/medhome/qualitative/reliab.validity.pdf>. Viitattu 1.4.2015.
- Grönfors, T. 2010. Työssä oppiminen – avain tuottavuuteen. Vantaa: Helsingin seudun kauppakamari.
- Halme, A. 2012. Vertaisryhmä tukee opettajaa. *Tempus* 5, 14–16. http://ktl.jyu.fi/img/portal/17938/Tempus_VermeUUSI.pdf?cs=1350473186 Viitattu 22.4.2015.
- Halttunen, L. 2013. Determination of Leadership in a Day Care Organisation. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (eds) *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Tampere: Tampere University Press, 97 – 112.
- Heikka, J. 2014. Distributed Pedagogical Leadership in Early Childhood Education. Tampereen yliopisto. Väitöskirja. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9381-2> Viitattu 20.4.2015.
- Heikkinen, L.T. 2002. Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa H. L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa, kirjoituksia opettajuudesta*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 184–197.
- Heikkinen, H. L.T. 2002. Whatever is Narrative Research? Teoksessa R. Huttunen, H.L.T. Heikkinen & L. Syrjälä (eds.) *Narrative Research, Voices of Teachers and Philosophers*. Jyväskylä: SoPhi Jyväskylän yliopisto, 13–28.
- Heikkinen, H.L.T. 2010. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3.painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 143–159.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H. & Tynjälä, P. 2010. Verme vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi.
- Heikkinen, H.L.T. & Tynjälä, P. 2012. Työssä oppimisen monet muodot. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) *Osaaminen jakoon – Vertaisryhmämentorointi opetusallalla*. Jyväskylä: PS-kustannus, 17–25.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15.painos. Helsinki: Tammi.

- Hujala, E. 2013. Contextually Defined Leadership. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (eds) Researching Leadership in Early Childhood Education. Tampere: Tampere University Press, 47–60.
- Hujala, E., Heikka, J. & Fonsen, E. 2012. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta johtamisen työkaluna. Teoksessa A. Anttonen et al.(toim.) Julkisen ja yksityisen rajalla: julkisen palvelun muutos. Tampere: Tampere University Press, 335 – 357. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201406091689> Viitattu 20.4.2015.
- Hujala, E., Puroila A-M., Parrila, S & Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Hyvinkää: Edufin.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 189 – 222.
- Hänninen, V. 2010. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3.painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 160–178.
- Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S., Heikkinen, H.L.T. & Tynjälä, P. 2012. Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) Osaaminen jakoon – Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–43.
- Jokinen, H., Tynjälä, P. & Heikkinen H. L. T. 2012. Vermen teoreettiset perusteet ja toimintaperiaatteet. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) Osaaminen jakoon – Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 45–85.
- Juusela, T. 2006. Ajetaanko tandemilla? Mentorointi työyhteisössämme. Työturvallisuuskeskus TTK. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Juusela, T. 2010. Mentorointi työyhteisössä. Ajetaanko tandemilla? 2. painos. Työturvallisuuskeskus TTK, Helsinki: Edita Prima Oy.
- Juusela, T., Lillia, T. & Rinne, J. 2000. Mentoroinnin monet kasvot. Jyväskylä: Gummerus.
- Kaunisto, S-L. 2014. ”Täällä sai puhua sen, mitä kenties muualla ei”: opettajien vertaisryhmä kerronnallisena ympäristönä. Oulun yliopisto. Väitöskirja. <http://herkules.oulu.fi/isbn9789526206165/isbn9789526206165.pdf> Viitattu 23.4.2015.

- Kauppila, R.A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kemmis, S., Heikkinen, H.L.T., Fransson, G., Aspfors, J. & Edwards – Groves, C. 2014. Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education* 43, 154 – 164. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X14000778> Viitattu 22.4.2015.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Klasen, N. & Clutterbuck, D. 2002. *Implementing Mentoring Schemes. A Practical Guide to Successful Programs*. Oxford: Butterworth-Heinemann, Elsevier Ltd.
- Komi, T. 2014. Erilaisuutta arvostavaa tasa-arvoa. *Lastentarha -lehti* 77 (5), 19.
- Kupias, P. & Salo, M. 2014. *Mentorointi 4.0*. Helsinki: Talentum.
- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka, aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Laitinen, M. & Uusitalo, T. 2008. Narratiivinen lähetystapa traumaattisten elämäkokemusten tutkimisessa. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K.E. Nurmi (toim.) *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 106 – 150.
- Lankinen, P., Miettinen, A. & Sipola, V. 2014. *Kehitä osaamista – hyödynnä kokemusta*. Helsinki: Talentum.
- Martin, A. & Pennanen, M. 2013. Virtaa verместä. Vertaisryhmämentorointi uuden opettajan tukena. *Soolibooli* 1, 6-8. http://sool-fi-bin.directo.fi/@Bin/c469ada01f5d1489cd95a09f7ed4b7aa/1429712358/application/pdf/388953/soolibooli_1-2013-web.pdf Viitattu 22.4.2015.
- Morton-Cooper, A. & Palmer, A. 2000. *Mentoring, Preceptorship and Clinical Supervision. A Guide to Professional Support Roles in Clinical Practice*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Murray, M. 2001. *Beyond the Myths and Magic of Mentoring. How to Facilitate an Effective Mentoring Process*. New and Revised Edition. San Francisco: Jossey-Bass 14.
- Nicholls, G. 2006. *Mentoring. The art of teaching and learning*. Teoksessa P. Jarvis (Eds) *The Theory and Practice of Teaching*. London and New York: Routledge, 2nd edition, 157-168.

Osaava-ohjelma. Toimintakertomus 2013. Opetus- ja kulttuuriministeriö ja aluehallintovirastot. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/liitt eet/Osaava_Toimintakertomus2013_final.pdf Viitattu 22.4.2015.

Osaava Verme. Vertaisryhmämentorointi osaamisen ja työhyvinvoinnin tueksi. <http://www.osaavaverme.fi/mika-verme/vermen-synty> Viitattu 22.4.2015.

Paasivaara, L. 2012. Yksilöistä työyhteisöksi. Teoksessa J. Perttula & A. Syväjärvi (toim.) Johtamisen psykologia, Ihmisten johtaminen muuttuvassa työelämässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 55 – 89.

Paunonen – Ilmonen, M. 2001. Työnohjaus toiminnan laadunhallinnan varmistaja. Helsinki: WSOY.

Paunonen, U. & Paunonen-Ilmonen, M. 2001. Oppiminen ja ammattipersonan tukeminen. Teoksessa M. Paunonen-Ilmonen. Työnohjaus toiminnan laadunhallinnan varmistaja. Helsinki: WSOY, 127 – 150.

Pietarinen, J. 2002. Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Tampere: Tammer-Paino, 58 – 69.

Rantala, K. 2014. Narratiivisuus musiikkikasvatuksessa. Tapaustutkimus musiikkileikkikoulupedagogiikasta. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1913.

Ristikangas, V., Clutterbuck, D. & Manner, J. 2014. Jokainen tarvitsee mentorin. Meedia Zone OU, Viro: Kauppakamari.

Riessman, C. 2008. Narrative Methods for the Human Sciences. Usa: Sage Publication.

Ropo, E. & Huttunen, M. 2013. Johdanto. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa. Tampere: Tampere University Press, 9-16.

Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulun yliopisto. Väitöskirja. <http://herkules.oulu.fi/isbn951425340X/isbn951425340X.pdf>. Viitattu 16.4.2015.

Schreier, M. 2012. Qualitative Content Analysis in Practice. London: SAGE.

Syrjälä, E., Estola, E., Uitto, M. & Kaunisto S-L. 2006. Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 181 – 202.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen Suomessa. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. <http://www.tenk.fi/fi/ohjeet-ja-julkaisut> Viitattu 31.3.2015.

Ukkonen, T. 2006. Yhteistyö, vuorovaikutus ja narratiivisuus muistitietotutkimuksessa. Teoksessa O. Fingerroos, R. Haanpää, A. Heimo & U-M. Peltonen (toim.) Muistitietotutkimus, Metodologisia kysymyksiä. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 175 – 198.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2005. Stakes. Oppaita 56.

Wong, D. & Waniganayake, M. 2013. Mentoring as a Leadership Development Strategy in Early Childhood Education. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (eds) Researching Leadership in Early Childhood Education. Tampere: Tampere University Press, 163 – 179.

Yrjänäinen, S. & Ropo, E. 2013. Narratiivisesta opetuksesta narratiiviseen oppimiseen. Teoksessa E. Ropo & M. Huttunen (toim.) Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa. Tampere: Tampere University Press, 17–46.

Liite 1

Kirjoituspyyntö Pro gradu-tutkielmaani

Hyvät tutkimukseen osallistujat

Olen opiskelija Liisa Roponen Tampereen yliopiston kasvatustieteen yksiköstä. Teen pro gradu – tutkielman aiheesta miten mentorointi tukee ja vahvistaa johtajuutta. Aineisto koostuu Jyväskylän ja Tampereen kaupunkien mentorointikoulutukseen osallistuneille. Tutkimusaineistoni kerään kirjoituksina, jossa tutkittavat kirjoittavat kertomuksen omista kokemuksistaan mentorina toimimisestaan ja mentoroinnista.

Tutkimukseni aineistoa kohdellaan kunnioittavasti noudattaen tieteellisen kirjoittamisen eettisiä sääntöjä. Kirjoituksessa esiin tulevia asioita käsitelen luottamuksella tutkimuksen kuluessa ja raportoinnissa. Jokaisen tutkimukseen osallistuvan henkilöllisyys ja toimintaympäristö tulevat säilyttämään anonymiteettinsä. Keräämääni aineistoa käytetään vain tähän tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja sen voi keskeyttää tutkimuksen kuluessa.

Pro gradu – ohjaajanani toimii KT, yliopistonlehtori Päivi Kupila Tampereen yliopisto.

Lisätietoja tutkimuksesta voi kysyä allekirjoittaneelta.

Ystävällisesti

Liisa Roponen

sähköposti: Roponen.Liisa.H@student.uta.fi

puhelin: 045 XXXXXXXX

Liite 2

Kirjoita kertomus omasta mentorina toimimisesta ja mentorointiprosessista

Kerro ensin taustatiedoksi kuinka monta vuotta olet

- työskennellyt varhaiskasvatuksessa?
- toiminut johtajana?
- toiminut mentorina?

Voit kirjoittaa kertomuksen esimerkiksi matkakertomuksena/matkapäiväkirjana tyyliin ” *KUN MENTORIMATKALLE LÄHDIN*”

Tässä kysymyksiä, joita voit käyttää tukena kirjoituksessasi.

- Mikä oli alkusysäys lähteä mentor-koulutukseen ja alkaa toimia mentorina?
- Mitä odotuksia sinulla oli mentor-koulutuksesta ja mentorina toimimisesta?
- Miten valmistauduit mentorina toimimiseen ja mentorointiin?
- Miten työskentelit mentoroinninprosessin aikana? Oliko mukana joitain erityisiä työskentelymenetelmiä?
- Millaista vuorovaikutus ja vuoropuhelu olivat mentorointiprosessissa?
- Millaisia tunteita ilmaistiin mentorointiprosessin aikana?
- Mitä asioita käsiteltiin?
- Mitä omia kokemuksiasi jaoit mentoroinnissa?
- Mitä haasteita, ristiriitoja ja/tai ärsyttäviä asioita kohtasit mentorina toimimisen aikana?
- Mikä antoi tukea ja vahvistusta työhösi mentorina?
- Mitä asioita olet oivaltanut ja oppinut mentoritoiminnassa?
- Mitä ”hylättyjä teitä” jäi kulkematta, joihin voisi toisella kertaa palata?
- Mitä ajattelet nyt mentoroinnista?

Kirjoita kertomusta vähintään 2 sivua.

Kirjoita kertomuksesi Word-liitetiedostona tai perinteiseen tapaan kynällä paperille.

Lähetä kertomus **1.3.2015** mennessä sähköpostiosoitteeseen Roponen.Liisa.H@student.uta.fi

Paperiversio lähetetään osoitteeseen Liisa Roponen, xxxxx xxxxxxxx xxxxx

