

LAPPEENRANNAN TEKNILLINEN YLIOPISTO

Kauppätieteellinen tiedekunta

Tietojohtamisen ja informaatioverkostojen maisteriohjelma

Tarja Mykrä

**HILJAISEN TIEDON SIIRTÄMISEN PROSESSI MENTOROINNISSA –
NÄKÖKULMANA KOGNITIIVINEN OPPIPOIKAMALLI**

Työn ohjaaja/tarkastaja: Professori Markku Ikävalko

2. tarkastaja: Tutkijatohtori Miia Kosonen

Tiivistelmä

Tekijä:	Tarja Mykrä
Tutkielman nimi:	Hiljaisen tiedon siirtämisen prosessi mentoroinnissa – näkökulmana kognitiivinen oppipoikamalli
Tiedekunta:	Kauppatieteellinen tiedekunta
Maisteriohjelma:	Tietojohtaminen
Vuosi:	2013
Pro gradu –tutkielma:	Lappeenrannan teknillinen yliopisto 99 sivua, 8 kuvaa, 13 taulukkoa ja 3 liitettä
Tarkastajat:	Professori Markku Ikävalko Tutkijatohtori Miia Kosonen
Hakusanat:	Hiljainen tieto, hiljaisen tiedon siirtäminen, mento- rointi, kognitiivinen oppipoikamalli

Hiljainen tieto muodostaa organisaatioiden keskeisen kilpailutekijän, sillä sitä on vaikea kopioida. Hiljaista tietoa pyritään siirtämään erilaisia osaisemisen kehittämisen menetelmiä hyödyntäen. Tässä tutkielmassa tutkitaan, miten hiljaista tietoa siirretään mentoroinnissa. Mentorointiin liittyvissä tutkimuksissa ei ole tutkittu sitä vuorovaikutukseen perustuvaa prosessia, jonka aikana hiljaista tietoa siirretään mentorilta aktorille. Tämä tutkielma toi lisää tietoa tähän tutkimusaukkoon.

Tutkielman teoreettisessa osiossa esiteltiin kolme näkökulmaa, jotka muodostivat tutkielman viitekehyksen: hiljainen tieto ja sen siirtäminen, mento-
rointi sekä kognitiivinen oppipoikamalli. Tutkimusmenetelmänä käytettiin fenomenografista tapaustutkimusta. Tutkimuksen kohderyhmän muodostivat neljä mentori-aktori –paria, joita haastateltiin temahaastattelulla.

Empiiriset tulokset osoittivat, että hiljaisen tiedon siirtäminen mentoroinnissa tapahtui kognitiivisen oppipoikamallin vaiheita hyödyntäen. Kaikki kognitiivisen oppipoikamallin vaiheet esiintyivät mento-
rointiprosessissa. Siirrettävässä hiljaisessa tiedossa näyttäytyivät tiedon toiminnallinen, situationaalinen ja sosiaalinen luonne. Keskeisimmiksi hiljaisen tiedon siirtämisen menetelmiksi osoittautuivat mentorin läsnäolo, kuuntelu, kysymysten tekeminen ja aktorin oivalluttaminen. Tutkielman keskeisenä tuloksena ja toimenpide-ehdotuksena esitettiin hiljaisen tiedon siirtämisen malli mentoroinnissa, joka kehitettiin tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ja tutkimuksesta saatujen tulosten pohjalta.

Abstract

Author:	Tarja Mykrä
Title:	The process of transferring tacit knowledge in mentoring – in the view of cognitive apprenticeship model
Faculty:	LUT, School of Business
Masters program:	Master's Degree in Knowledge Management
Year:	2013
Master's Thesis:	Lappeenranta University of Technology 99 pages, 8 figures, 13 tables and 3 appendixes
Examiners:	Prof. Markku Ikävalko Senior Researcher Miia Kosonen
Keywords:	Tacit knowledge, transfer of tacit knowledge, mentoring, cognitive apprenticeship model

Tacit knowledge is a vital part of the competitive edge in organizations as it is difficult to reprocate. Organizations aim at transferring tacit knowledge by using different training and development methods. The objective of this study was to examine how tacit knowledge is transferred in mentoring from the mentor to the actor. Studies of this interactive process enabling the transfer of tacit knowledge process has not been previously published in academic literature. This study brought new information to this research gap.

In the theoretical part of this study the framework for analysis was based on three different points of view: tacit knowledge and transferring tacit knowledge, mentoring and cognitive apprenticeship model. Study method used here was phenomenographic study-case. Four mentor-actor –pairs were selected and interviewed.

The empirical findings indicated that the transfer of tacit knowledge happens in mentoring by using all the different phases of the cognitive apprenticeship model, even though the order of these phases may vary. The functional, situational and social aspects of knowledge are all present in tacit knowledge. The findings indicated that the main methods of transferring tacit knowledge are the presence, active listening and questions by the mentor, and the insights of the actor. The main implication of this study was a model for transferring tacit knowledge in mentoring, which was developed by combining the theoretical background and the empirical findings.

Alkusanat

Aikuisopiskelu työn ohessa on antoisaa ja innostavaa, mutta myös vaativaa. Opiskelu ja opintojen loppuun saattaminen nojaavat neljään peruspilariin, jotka ovat perhe, työnantaja, opetuksesta vastaava organisaatio sekä läheiset ystävät ja opiskelutoverit.

Olen kiitollinen siitä, että mieheni Juha ja poikani Matti ovat koko opiskeluni ajan suhtautuneet myönteisesti ja kannustavasti opiskeluuni. Työskentelin opintojeni aikana kahdessa organisaatiossa. Haluan kiittää molempia organisaatioita siitä, että ne mahdollistivat opiskeluni.

TIMO –ohjelman yhteyshenkilöillä Terho Lassilalla ja Hanne Muhosella on kyky edistää opiskelijan parasta, kiitos arvokkaasta työstä heille. Graduseminaarin vetäjä, professori Hanna-Kaisa Ellonen loi jämäkässä gradu-seminaarissa aikuisopiskelijaa tukevat puitteet tutkielman tekemiselle. Kiitos myös pro gradu –tutkielmani ohjaajalle, professori Markku Ikävalkolle, jolta sai ripeästi ohjausta aina, kun sitä tarvitsin.

Lappeenrannan matkoillani majoitusta vuorovedoin tarjonneet äitini Ritva ja ystäväni Merja ansaitsevat suuren halauksen. Kiitos kuuluu myös kaikille muille ystävilleni ja opiskelutovereilleni, jotka ovat väsymättä kuunnelleet opintojeni etenemistä. Nyt on muiden tarinoiden aika.

Helsingissä 13.3.2013

Tarja Mykrä

SISÄLLYSLUETTELO

1	JOHDANTO	8
1.1	Taustaa hiljaisen tiedon siirtämisestä.....	9
1.1.1	Mentorointi hiljaisen tiedon siirtämisessä.....	11
1.2	Tutkimuskysymykset ja tutkimusmenetelmät.....	14
1.3	Keskeiset käsitteet.....	18
1.4	Tutkimusraportin eteneminen.....	20
2	HILJAISEN TIEDON SIIRTÄMISEN PROSESSI	21
2.1	Hiljainen tieto.....	21
2.1.1	Hiljaisen tiedon siirtäminen.....	24
2.2	Oppimisen merkitys hiljaisen tiedon siirtämisessä.....	31
2.2.1	Oppimisenäkemykset.....	31
2.2.2	Kognitiivinen oppipoikamalli.....	34
2.3	Aikaisemmat tutkimukset.....	42
2.4	Tutkielman teoreettinen viitekehys.....	45
3	TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN OSA	46
3.1	Kohderyhmän valinta.....	46
3.2	Kohderyhmän kuvaus.....	48
3.3	Tutkimusaineiston hankinta.....	50
3.4	Tutkimusaineiston analysointi.....	52
4	TUTKIMUSTULOKSET	54
4.1	Hiljaisen tiedon käsite.....	54
4.2	Mallittaminen mentoroinnissa.....	57
4.3	Valmentaminen mentoroinnissa.....	60
4.4	Ohjaaminen ja tukeminen mentoroinnissa.....	64
4.5	Reflektointi ja ilmiöiden tutkimaan kannustaminen mentoroinnissa.	68
5	JOHTOPÄÄTÖKSET	73
5.1	Tutkimuskysymyksiin vastaaminen.....	73
5.2	Tutkielman arviointi.....	84
5.3	Suosituksien ja jatkotutkimusaiheet.....	87
6	YHTEENVETO	91
	LÄHDELUETTELO	93

LIITTEET

- Liite 1: Yhteenvetoa oppimisenäkemyksistä
- Liite 2: Haastateltaville lähetetty sähköpostiviesti
- Liite 3: Teemahaastattelurunko

KUVAT

- Kuva 1: Fenomenografisen tutkimuksen spiraali
- Kuva 2: SECI -malli
- Kuva 3: Kokemuksellisen oppimisen kehä
- Kuva 4: Kognitiivisen oppipoikamallin vaiheiden uudelleen jäsentäminen
- Kuva 5: Tutkielman teoreettinen viitekehys
- Kuva 6: Luottamuksen ja hiljaisen tiedon siirtymisen yhteys mentoroinnissa
- Kuva 7: Ohjauksen ja tuen määrän yhteys aktorin itseohjautuvuuteen
- Kuva 8: Hiljaisen tiedon siirtämisen malli mentoroinnissa

TAULUKOT

Taulukko 1: Yhtäläisyydet ja erot coachingin ja mentoroinnin välillä

Taulukko 2: Mentorointiprosessin vaiheet

Taulukko 3: Polanyin (1967) näkemys tiedosta

Taulukko 4: Nonakan (1994) näkemys tiedosta

Taulukko 5: Yhteenveto hiljaisen tiedon siirtämiseen vaikuttavista tekijöistä organisaatio- ja yksilötasolla

Taulukko 6: Mentorien taustatiedot

Taulukko 7: Aktorien taustatiedot

Taulukko 8: Mentorien ja aktorien käsitykset hiljaisesta tiedosta

Taulukko 9: Hiljaisen tiedon mallittaminen mentoroinnissa

Taulukko 10: Mentoroinnissa käytetyt valmentamisen menetelmät hiljaisen tiedon siirtämisessä

Taulukko 11: Ohjaaminen ja tukeminen hiljaisen tiedon siirtämisen prosessissa mentoroinnin aikana

Taulukko 12: Hiljaisen tiedon siirtämisen reflektointi mentoroinnissa

Taulukko 13: Ilmöiden ja ongelmien tutkimaan kannustaminen mentoroinnissa

1 JOHDANTO

Tässä pro gradu –tutkielmassa tutkitaan, miten hiljaista tietoa siirretään mentoroinnissa. Hiljainen tieto on yksilöllistä, kokemukseen perustuvaa tietoa, jota on vaikea kuvata sanallisesti ja jonka vuoksi sitä on myös vaikea siirtää muille. Mentorointi on osaamisen kehittämisen menetelmä, joka perustuu henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen ja soveltuu siksi erityisesti hiljaisen tiedon siirtämiseen kokeneemmalta henkilöltä kokemattomammalle.

Hiljaisen tiedon siirtämisen prosessia mentoroinnissa tarkastellaan tässä tutkielmassa kognitiivisen oppipoikamallin mallin näkökulmasta. Kognitiivinen oppipoikamalli on pedagoginen malli, jossa tarkoituksena on oppia asiantuntijoiden käyttämiä ajattelu- ja toimintamalleja. Malliin liittyvien eri vaiheiden tavoitteena on auttaa tekemään asiantuntijoiden hiljainen tieto ja kokemus näkyväksi, jolloin siitä voidaan oppia.

Kognitiivisen oppipoikamallin käyttöä on tutkittu erityisesti lasten ja nuorten opetuksessa, jossa tavoitteena on ollut oppia koulun opetussuunnitelman mukaisia asioita. Kognitiivisen oppipoikamallin hyödyntämistä ei ole kuitenkaan tutkittu työelämässä toimivien aikuisten parissa, jolloin oppimisen tavoitteet ovat henkilökohtaisia ja omista kehittymistarpeista nousevia.

Mentorointiin liittyvät tutkimukset ovat pääsääntöisesti keskittyneet mentorointiohjelmien ja niistä saatujen kokemusten ja hyötyjen tutkimiseen. Varsinaista mentorointiprosessia, sen aikana tapahtuvaa vuorovaikutusta ja hiljaisen tiedon siirtämiseen johtavaa prosessia ei ole juurikaan tutkittu. Tällä pro gradu –tutkielmalla pyritään tuomaan tietoa tähän havaittuun tutkimusaukkoon.

1.1 Taustaa hiljaisen tiedon siirtämisestä

Organisaatioiden menestys perustuu osaamiseen ja jatkuvaan toiminnan kehittämiseen. Kehittämistä tapahtuu osaamisen ja tiedon muodostamisen sekä niiden siirtämisen avulla. Organisaatioissa on kolmenlaista tietoa: näkyvää, hiljaista ja kulttuurista. Näkyvä tieto on kirjattua tietoa, joka on usein taltioitu tietojärjestelmiin. Hiljainen tieto on yksilöiden kokemuksiin ja asiantuntijuuteen perustuvaa tietoa, joka sijaitsee yksilöiden tiedollisissa rakenteissa. Kulttuurinen tieto ilmenee organisaation arvoina, uskomuksina ja oletuksina. (Choo 2004, 77-78.)

Uuden tiedon luominen organisaatiossa edellyttää sitä, että näkyvää, hiljaista ja kulttuurista tietoa siirretään, muunnetaan ja yhdistellään. Tuloksena on innovaatioita ja organisaation kyvykkyyksien ja osaamisen kehittymistä. (Choo 2004, 77-78.) Myös Argote & Ingram (2000, 150) näkevät tiedon muodostamisen ja tiedon siirtämisen yrityksen kilpailukyvyyn keskeisinä tekijöinä. Nonaka (1994, 15) esittää, että innovaatioiden levittämiseksi organisaatioissa tulisi keskittyä innovaatioiden tulosten sijaan tarkastelemaan sitä, miten innovaatiot mahdollistava tieto on luotu. Grantin (1996, 109) mukaan tieto on enemmän yksilöiden mielissä kuin organisaatioiden rakenteissa ja siksi organisaation tehtävänä on edistää ennemmin tiedon soveltamista kuin tiedon luomista. Toisaalta Rosendahl (2008, 6) korostaa sekä näkyvän että hiljaisen tiedon siirtämistä. Jos organisaatiossa ei siirretä tietoa, oppiminen jää vain yksilöiden tasolle. Organisaatio hyötyy yksilöiden oppimisesta vain silloin, kuin yksilöt hyödyntävät oppimaansa.

Organisaatioissa käytetään paljon resursseja osaamisen kehittämiseen, joka tapahtuu yksilöiden kyvykkyyttä kehittämällä. Haasteena osaamisen kehittämisessä on kuitenkin se, että kehittämisen tuloksia on vaikea tunnistaa ja määritellä. Osaamisen tuloksena syntyvää tietoa on myös helppo kopioida. Spender (2006, 241) esittää, että organisaatioiden tulisi kiinnittää huomiota siihen osaan tietoa, jota on vaikea kopioida ja joka muodostaa

siksi yksittäisen organisaation kilpailuedun. Tällä tiedolla tarkoitetaan hiljaisista tietoa.

Polanyi oli ensimmäinen tutkija, joka kutsui hiljaiseksi tiedoksi sitä osaa tiedosta, joka on vaikeasti sanallisesti tai kuvallisesti ilmaistavaa. Polanyi (1967, 4-5) lähestyy hiljaisen tiedon käsitettä siitä lähtökohdasta, että tiedämme enemmän kuin voimme kertoa. Polanyin esille nostama hiljaisen tiedon käsite oli aikanaan merkittävä myös siksi, että sen aikainen tieteellinen maailmankuva perustui vahvasti näkyviin tai mitattavissa oleviin asioihin. Nykyisin pidetään itsestäänselvyyttenä sitä, että myös ei-näkymätön ja vaikeasti mitattavissa oleva hiljainen tieto on merkityksellinen organisaatioiden ja yksilöiden toiminnassa.

Nonaka (1994, 2006, 2009) rakensi organisaation tiedon luomisen teoriaa Polanyin työn pohjalta. Teorian keskeinen ja yleisesti tunnettu ajatus tiedon luomisesta organisaatiossa kiteytyy SECI -malliin, joka kuvaa tiedon laajenemista ja muuttumista organisaatiossa neljän vaiheen kautta. Nonakan esittämällä organisaation tiedon luomisen teorialla on kaksi keskeistä tavoitetta: kuvata tieto siten, että sitä voidaan johtaa sekä täydentää tietoperusteista näkemystä organisaatiosta ja dynaamisista kyvykkyyksistä kuvaamalla sitä dynaamista prosessia, jossa tietoa luodaan organisaatiossa. (Nonaka & von Krogh, 2009, 636.)

Hiljaisen tiedon häviäminen organisaatiosta esimerkiksi eläkkeelle siirtymisten tai irtisanomisten vuoksi voi olla vahingollista organisaation toiminnalle. Myös ammattialaan liittyvän hiljaisen tiedon siirtämisellä voidaan edesauttaa uuden alalle tulevan henkilön osaamisen kehittymistä. Osaamisen kehittämisessä tulisi siis hyödyntää tapoja, joilla varmistetaan kokemukseen pohjautuvan tiedon säilyminen tai siirtyminen organisaatiossa tai yksilötasolla. Osaamisen kehittämisessä voidaan käyttää sekä muodollisia että epämuodollisia menetelmiä. Muodollisista menetelmistä tyypillisiä ovat erilaiset koulutus- ja valmennusohjelmat. Epämuodollisia menetelmiä ovat esimerkiksi työssä tapahtuva oppiminen, työkierto sekä

muiden opastus ja perehdyttäminen. Mentorointi on osaamisen kehittämisen menetelmä, jossa keskeinen tavoite on hiljaisen tiedon siirtäminen kokeneemmalta kokemattomammalle.

1.1.1 Mentorointi hiljaisen tiedon siirtämisessä

Antiikin jumaltaruissa (Homeros, 1924) kuvattu Mentor, uskollisuuden, oikeamielisyyden ja viisauden esikuva, oli nuoren Telemakhosin jumalallinen neuvonantaja. Sanalle mentori annetaan nykyisinkin hyvin samankaltainen merkitys. Mentoriksi kutsutaan yleisesti kokenutta henkilöä, neuvonantajaa tai luotettavaa ystävää. Aktori on mentoroitava henkilö, jonka kehittymistavoitteiden saavuttamista mentori ohjaa ja tukee. (Isotalo, 2010; Nakari, 1999.)

Mentorointia voidaan toteuttaa joko muodollisesti tai epämuodollisesti. Muodollisesti toteutettuun mentorointiin liittyy yleensä koulutusta, ohjausta ja tukea sekä mentorille että aktorille. Mentorointia voidaan toteuttaa organisaatiossa myös epämuodollisesti, jolloin mentoreita pyydetään tehtävään tai he hakeutuvat tehtävään oman kiinnostuksensa mukaisesti. (Isotalo 2010, 29-30.) Mentorointia on toteutettu Suomessa järjestelmällisesti noin 20 vuotta sekä yrityksissä että erityisesti joissakin ammatti- ja opiskelijajärjestöissä. Mentorointia on tehty myös naisjohtajien uran edistämiseksi.

Mentoroinnin käsite ei ole selkeä suhteessa sen lähimenetelmiin, joita ovat coaching, työnohjaus, konsultointi, valmennus, koulutus, opetus, sparraus, fasilitointi ja terapia. Ohjauksellisten menetelmien käsitteitä on niiden epätarkkuuden vuoksi pyritty tarkentamaan viime vuosien aikana. Virolainen (2010, 74-75) on kuvannut johdon coachingiin liittyvässä väitöstutkimuksessaan coachingin samankaltaisuuksia ja eroja suhteessa edellä mainittuihin ohjauksen menetelmiin. Virolainen toteaa, että raja mentoroinnin ja coachingin välillä ei ole aina täysin selkeä. Koska erityisesti coachingiin liittyvät menetelmät ovat tulleet yhä vahvemmin käyttöön myös mentoroin-

nissa, on coachingin ja mentoroinnin yhteiset ja erottavat tekijät kiteytetty taulukkoon 1.

Taulukko 1: Yhtäläisyydet ja erot coachingin ja mentoroinnin välillä (Viro-lainen, 2010, 74)

Coaching	Mentorointi
Yhteistä	
<ul style="list-style-type: none"> - tavoitteellisuus - kesto - toiminnan ylläpito 	
Erilaista	
<ul style="list-style-type: none"> - ratkaisujen tuottamisessa auttaminen - coach organisaation ulkopuolelta - ammatillinen suhde - nykyisen työsuorituksen kehittyminen ja organisaation kehittyminen 	<ul style="list-style-type: none"> - neuvot ja kokemusten kertominen - mentori voi olla samasta organisaatiosta - ystävyystasolle menevä suhde - uran kehittyminen

Myös Bozeman & Feeney (2007) kritisoivat mentoroinnin käsitteen epäselkeyttä. Heidän mielestään tämän käytännössä hyvin toimivan menetelmän ydinkäsitteisiin ja teoriaan on kiinnitetty liian vähän huomiota. Bozeman & Feeney (2007) tuovat esille, että vaikka mentorointia on tutkittu hyvin paljon, tutkimukset ovat olleet käytäntölähtöisiä eivätkä mentoroinnin teoriasta johdettuja. Kun tutkimusten kiinnostus on kohdistunut mentoroinnin tehokkuuden sekä siitä saatujen hyötyjen ja vaikutusten kuvaamiseen, itse mentoroinnin teoria on jäänyt kehittämättä.

Mentoroinnin käsitteen epäselkeyttä lisää se, että mentorointi on perinteisesti mielletty kahden henkilön, mentorin ja aktorin, välisenä vuorovaikutussuhteena eli parimentorointina. Mentorointiin on kuitenkin kehitetty monia uudenlaisia toimintatapoja ja virtuaalisia työvälineitä. Näiden uusien toimintatapojen ja välineiden mukaantulo mentorointiin ovat lisänneet käsitteen epäselkeyttä.

Isotalon (2010, 28-30) mukaan mentoroinnin toteutusmuotoja voivat ovat seuraavat:

1. Parimentorointi
2. Ryhmämentorointi
3. Vertaismentorointi
4. Käänteinen mentorointi
5. Verkkomentorointi/e-mentorointi/virtuaalimentorointi/telementorointi
6. Organisaatiomentorointi
7. Projektimentorointi
8. Informaali ja formaali mentorointi

Toteutustavaltaan mentorointi on ajallisesti pitkäkestoinen ja vaiheittain etenevä prosessi. Mentorointiprosessin vaiheet on esitetty taulukossa 2. Mentorointiprosessin valmisteluvaiheessa tarvitaan organisaation visio tavoiteltavasta päämäärästä ja päätös siitä, mihin mentorointia tarvitaan. Valmisteluvaihe etenee aktorien valinnan ja heidän kehittymistarpeidensa määrittämisen jälkeen mentorien valintaan. Mentoreilta ei vaadita erityistä vuorovaikutuksen ohjausosaamista tai muodollista pätevyyttä, toisin kun coachingia tekeviltä coacheilta tai työnohjausta toteuttavilta työnohjaajilta.

Mentoroinnin toteuttamisvaiheessa muodostetaan mentori-aktori -parit, ja heidät orientoidaan mentorointiprosessin aloittamiseen yleensä koulutuksen tai muun opastuksen avulla. Mentoroinnista laaditaan kirjallinen sopimus. Myös aktorin tavoitteet ja suunnitelma niiden saavuttamisesta tehdään kirjallisena. Mentorointitapaamiset muodostavat mentorointiprosessin ytimen, ja niiden aikana mentori ja aktori pyrkivät keskustelujen avulla saavuttamaan mentoroinnille asetetut tavoitteet vuorovaikutukseen perustuvissa mentorointitapaamisissa.

Mentorointiprosessin seurantavaiheessa arvioidaan, kuinka aktorin asettamat tavoitteet toteutuivat. Tavoitteiden toteutumisesta usein myös raportoidaan ja annetaan kehittämissuhteita organisaatiolle tai mentoroinnin

järjestävälle taholle mentoroinnin kehittämiseksi. Tämä tapahtuu usein mentorointiprosessin päättävän yhteisen koulutustapahtuman aikana. Mentoroinnin vaikuttavuutta voidaan tutkia viivästetyllä arvioinnilla esimerkiksi noin puoli vuotta mentorointiprosessin päättymisen jälkeen.

Tämä tutkielma kohdentuu hiljaisen tiedon siirtämisen prosessiin parimentoroinnissa ja taulukossa 2 esitettyyn mentorointiprosessin vaiheeseen 10, mentorin ja aktorin välisiin mentorointitapaamisiin.

Taulukko 2: Mentorointiprosessin vaiheet (mukaillen Nakari et al., 1999)

VALMISTELU	TOTEUTTAMINEN	SEURANTA
1. Organisaation kehittämistarpeiden toteaminen ja päätös mentoroinnin aloittamisesta	5. Mentori-aktori -parien muodostaminen	11. Mentorointitoiminnan arviointi
2. Aktorien valinta	6. Mentorin orientoituminen (mahdollinen koulutus)	12. Raportointi
3. Aktorien kehittämistarpeiden määrittäminen	7. Aktorin orientoituminen (mahdollinen koulutus)	13. Mentoroinnin kehittäminen
4. Mentoreiden valinta	8. Mentorisopimuksen laatiminen	14. Mentorointisopimuksen päättäminen
	9. Tavoitteiden asettaminen mentoroinnille	15. Vaikuttavuuden arviointi
	10. Mentorointitapaamiset	

1.2 Tutkimuskysymykset ja tutkimusmenetelmät

Tässä luvussa esitetään ensin tämän tutkielman päätutkimuskysymys ja alatutkimuskysymykset. Tämän jälkeen kuvataan tutkielman lähestymistapa ja perustellaan tutkielmassa käytettävät tutkimusmenetelmät.

Tämän tutkielman päätutkimuskysymys oli seuraava:

Miten hiljaista tietoa siirretään mentoroinnissa?

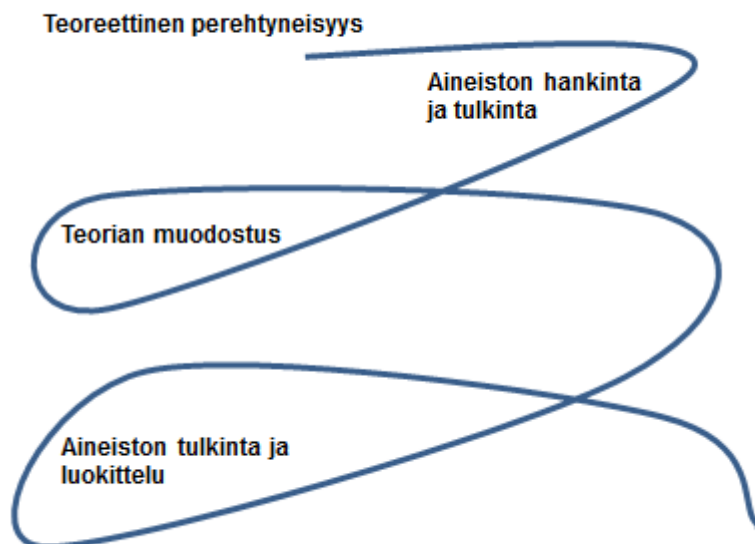
Päätutkimuskysymykseen haettiin vastausta seuraavien alatutkimuskysymysten avulla:

1. Mitä mentorit ja aktorit ymmärtävät hiljaisella tiedolla?
2. Miten hiljaista tietoa mallitetaan mentoroinnissa?
3. Millaisia valmentamisen menetelmiä mentoroinnissa käytetään hiljaisen tiedon siirtämisessä?
4. Miten mentorit ohjaavat ja tukevat aktoria hiljaisen tiedon siirtämisen prosessissa mentoroinnin aikana?
5. Miten mentoroinnissa reflektoidaan hiljaisen tiedon siirtämistä ja kannustetaan tutkimaan ilmiöitä ja ongelmia?

Vastauksia esitettyihin tutkimuskysymyksiin haettiin lähestymistavalla, jota voidaan luonnehtia **fenomenografiseksi tapaustutkimukseksi**. Fenomenografialla tarkoitetaan ajattelussa ilmenevien maailmaa koskevien käsitysten laadullista tutkimusta. Yleisesti samaa ilmiötä koskevat käsitykset vaihtelevat henkilöstä toiseen. Käsitysten vaihteluun vaikuttaa ennemminkin kokemustausta kuin ikä. (Syrjälä et al., 1995, 114.) Koskinen et. al. (2005) mukaan laadullinen tutkimus tarjoaa keinoja kartoittaa tutkittavien käsityksiä tutkittavista ilmiöistä.

Fenomenografisen tutkimuksen eteneminen on esitetty kuvassa 1. Pääpiirteissään tutkimus etenee eri vaiheiden kautta seuraavasti:

1. Tutkija kiinnittää huomionsa asiaan tai käsitteeseen, josta näyttää esiintyvän hämmentävän erilaisia käsityksiä.
2. Tutkija perehtyy asiaan tai käsitteeseen teoreettisesti ja jäsentää alustavasti siihen liittyvät näkökohdat
3. Tutkija haastattelee henkilöitä, jotka ilmaisevat erilaisia käsityksiään asiasta
4. Tutkija luokittelee käsitykset niiden merkityksen perusteella. Selittääkseen käsitysten erilaisuuden hän kokoaa ne vielä ylemmän tason merkitysluokiksi. (Syrjälä et al., 1995, 115.)



Kuva 1: Fenomenografisen tutkimuksen spiraali (Giddens, 1988; Salner, 1989; Säljö, 1994 kirjassa Syrjälä et al., 1995, 125)

Tämä tutkielma eteni fenomenografisen spiraalin mukaisesti. Tutkija kiinnitti huomiota siihen, että hiljaisen tiedon käsitettä oli vaikea määritellä yksiselitteisesti. Samoin hiljaisen tiedon siirtämistä oli vaikea kuvata prosessina. Osaamisen kehittäminen tapahtuu näkyvän tiedon siirtämisen lisäksi myös hiljaista tietoa siirtämällä. Hiljaisen tiedon siirtämistä tapahtuu tiedostamatta ihmisten välillä, mutta erityisesti organisaatioissa ja ammattilaisten muodostamissa käytäntöyhteisöissä pyritään siihen, että hiljaista tietoa siirretään myös tietoisesti eteenpäin. Koska mentorointi on yksi osaamisen kehittämisen menetelmä, jossa pyritään tietoisesti siirtämään hiljaista tietoa kokeneemmalta kokemattomammalle, haluttiin tätä ilmiötä tutkia mentoroinnin kontekstissa.

Tutkija perehtyi ensin teoreettisesti sekä hiljaisen tiedon että hiljaisen tiedon siirtämisen käsitteisiin sekä niistä tehtyihin aikaisempiin tutkimuksiin. Samalla tavalla perehdyttiin myös kognitiiviseen oppipoikamalliin, joka ku-

vaa hiljaisen tiedon siirtämiseen liittyviä vaiheita. Tutkija perehtyi myös kognitiivisen oppipoikamallin takana oleviin oppimismäkömyksiin. Näiden teoreettisten lähtökohtien avulla muodostettiin puolistrukturoitu teema-haastattelurunko, jolla tutkimusaineisto kerättiin. Tutkimusaineiston keräämiseen teemahaastattelulla päädyttiin, sillä se on usein oikeastaan ainoa keino kerätä ihmisten asioille antamia merkityksiä ja tulkintoja. (Koskinen et al., 2005, 106.) Neljä mentori-aktori –paria haastateltiin teemahaastattelua käyttäen. Haastattelut tehtiin joulukuun 2012 – tammikuun 2013 välisenä aikana.

Tehdyt haastattelut purettiin kirjalliseen muotoon. Kirjallista tekstiä peilattiin tutkimuksen keskeisenä teoreettisena viitekehyksenä toimivaan kognitiiviseen oppipoikamalliin ja sen pohjalta raportoitii tutkimuksen keskeiset tulokset. Saatujen tulosten pohjalta vastattiin tutkimuskysymykseen ja tehtiin suosituksia käytännön toimijoille. Lisäksi teoreettisen viitekehyksen ja saatujen tutkimustulosten pohjalta laadittiin uusi malli, joka kuvaa hiljaisen tiedon siirtämistä mentoroinnissa kognitiivisen oppipoikamallin viitekehyyksessä.

Tätä tutkielmaa voidaan pitää myös **tapaustutkimuksena**. Syrjälän et. al. (1995, 10) mukaan sanaa tapaus voidaan käyttää puhuttaessa ihmisestä, ihmisjoukosta, yhteisöstä, laitoksesta, jostakin tapahtumasta tai laajemmasta ilmiöstä. Tapaustutkimusta voidaan käyttää sellaisessa tutkimuksessa, jossa on kyseessä käytännön ongelmien kokonaisvaltainen tarkastelu ja kuvaus ja jota ei voida tehdä irrallaan tietystä yksittäisestä tilanteesta tai tapahtumaketjusta.

Tässä tutkielmassa tapauksen muodostaa hiljaisen tiedon siirtämisen prosessi mentoroinnissa. Koska kiinnostuksen kohteena on nimenomaan prosessi, yksittäisen asian tarkastelu irrallaan kokonaisuudesta ei olisi tuonut riittävää kokonaiskuvaa niistä seikoista, jotka hiljaisen tiedon siirtämisen erityisesti prosessina liittyy.

1.3 Keskeiset käsitteet

Keskeiset käsitteet tässä tutkimuksessa olivat: hiljainen tieto, hiljaisen tiedon siirtäminen, mentorointi, kognitiivinen oppipoikamalli, mallittaminen, valmentaminen, ohjaaminen ja tukeminen sekä reflektointi ja tutkiminen. Seuraavassa kuvataan käsitteet lyhyesti.

Hiljainen tieto

Hiljainen tieto on yksilöllistä, kokemukseen perustuvaa tietoa, jota on vaikea kuvata sanallisesti ja siirtää muille. Hiljainen tieto sisältää sekä käsitteellisen että motorisen tiedon kohteena olevasta asiasta. Hiljainen tieto ilmenee toimintana, sitoutumisena ja osallistumisena jossain tietyssä tilanteessa. (Polanyi, 1967; Nonaka, 1994; von Krogh, 1998.)

Hiljaisen tiedon siirtäminen

Hiljaisen tiedon siirtäminen on usein sanatonta ja tiedostamatonta ja sen siirtäminen on hidasta. Hiljaisen tiedon siirtäminen tapahtuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa hiljaisen tiedon omaksuja muodostaa vähitellen oman käsityksensä hiljaisen tiedon siirtäjän osaamisesta. (Polanyi, 1967; Nonaka, 1994; Sveiby, 1996; Tsoukas, 2003.)

Mentorointi

Mentorointi on ohjausta ja tukea, jota osaava ja kokenut henkilö antaa kehityshaluiselle ja –kykyiselle ohjattavalle eli aktorille. Mentorointi on pitkäkestoinen vuorovaikutusprosessi, jossa mentori ja aktori toimivat aktorin asettamien tavoitteiden saavuttamiseksi. Mentorointiin liittyvät avoimuus, luottamus ja sitoutuneisuus. (Kram, 1983; Nakari, 1999; Juusela, 2000.)

Kognitiivinen oppipoikamalli

Kognitiivinen oppipoikamalli on pedagoginen malli, joka painottaa tiedon ja oppimisen toiminnallista, situationaalista ja sosiaalista luonnetta. Kognitiivisen oppipoikamallin tavoitteena on oppia asiantuntijoiden käyttämiä ajattelu- ja toimintatapoja asiantuntijoiden hiljaisen tiedon, osaamisen ja ko-

kemuksen näkyväksi tekemisen avulla. Kognitiivinen oppipoikamalli sisältää oppimisen eri vaiheita, joita ovat mallittaminen, valmentaminen, älykkään toiminnan tikapuiden rakentaminen (engl. scaffolding), artikuloiminen, reflektointi ja tutkiminen. (Collins et al., 1989, 1991; Pratt, 1998; Brown et al., 1989.)

Mallittaminen

Mallittamisessa asiantuntija esittää opittavan asian tai toiminnon ohjattavalle niin, että ohjattava saa siitä omakohtaisen kokemuksen ja pystyy esityksen avulla muodostamaan kokonaiskuvan asiasta tai toiminnosta eri vaiheineen. Esittäessään asiaa tai toimintoa asiantuntija kuvaa ääneen tekemistään ja siihen sisältyvää tietoa. (Collins et al., 1989; Collins et al., 1991.)

Valmentaminen

Valmentamisessa asiantuntija havainnoi ohjattavan toimintaa ja antaa hänelle palautetta ja vihjeitä tehtävän suorittamisen aikana. Asiantuntija voi myös mallittaa, ohjata ja tukea valmentamisen aikana. (Collins et al., 1991, 14.)

Ohjaaminen ja tukeminen

Asiantuntija ohjaa ja tukee ohjattavaa toiminnan aikana auttaakseen ohjattavaa tehtävän suorittamisessa. Ohjaus ja tuki voivat olla ehdotuksia tai suoranaista apua sellaisissa tehtävän suorittamisen vaiheissa, joita ohjattava ei vielä hallitse. Asiantuntija vähentää ohjausta ja tukea sitä mukaa, kun ohjattava oppii tehtävän suorittamisen. (Collins et al., 1991, 14.)

Reflektointi ja tutkiminen

Reflektoinnissa asiantuntija kannustaa ohjattavaa arvioimaan toimintaansa ja vertaamalla sitä asiantuntijan toimintaan, jotta hän tulisi tietoiseksi niistä asioista, joissa hänen tulee vielä kehittyä. Reflektoinnin apuna voidaan käyttää monia erilaisia menetelmiä. Tutkimisessa asiantuntija rohkaisee

ohjattavaa havaitsemaan ongelmia ja ratkaisemaan niitä itsenäisesti. (Collins et al., 1991, 14.)

1.4 Tutkimusraportin eteneminen

Tutkimusraportin luvussa 1 kuvataan tutkimuksen tausta, esitetään tutkimuskysymykset, käytetty tutkimusmenetelmä sekä tutkimuksen keskeiset käsitteet. Lisäksi luvussa tehdään tutkielman rajaus.

Luvussa 2 on kirjallisuuskatsaus tutkielman keskeisistä teemoista, joita ovat hiljainen tieto, hiljaisen tiedon siirtäminen, oppimiskäsitykset sekä kognitiivinen oppipoikamalli. Luvussa 2 kuvataan myös tutkielman teemaan liittyviä aiempia tutkimuksia tutkimustuloksineen ja esitetään tutkielman teoreettinen viitekehys.

Luvussa 3 kuvataan tutkielman empiirisen osan toteuttaminen ja tutkimusaineiston analysointi. Luvussa 4 esitetään saadut tutkimustulokset. Luvussa 5 vastataan tutkimuskysymyksiin ja pohditaan niiden merkitystä, arvioidaan tutkielman toteuttamista sekä esitellään tutkielman teoreettisen viitekehysten ja saatujen tutkimustulosten pohjalta luotu malli hiljaisen tiedon siirtämisestä mentoroinnissa. Luvun loppuun esitetään ehdotuksia jatkotutkimusaiheiksi. Luvussa 6 tehdään tutkielman yhteenveto ja pohditaan tutkielman yleistä merkitystä.

2 HILJAISEN TIEDON SIIRTÄMISEN PROSESSI

Tässä luvussa tarkennetaan ensin hiljaisen tiedon käsitettä ja kuvataan hiljaisen tiedon siirtämiseen liittyviä näkemyksiä. Seuraavaksi tarkastellaan mentorointiin keskeisesti liittyvää oppimista määrittelemällä viisi erilaista oppimisenäkemyksiä. Tämän jälkeen kuvataan näihin oppimisenäkemyksiin pohjautuva kognitiivinen oppipoikamalli vaiheineen. Luvun lopuksi tehdään katsaus tutkimuksiin, jotka liittyvät hiljaisen tiedon siirtämiseen, kognitiivisen oppipoikamallin käyttöön ja mentorointiin.

2.1 Hiljainen tieto

Polanyi (1967, 4, 9) toi ensimmäisenä tutkijana esille käsitteen hiljainen tieto. Hänen mukaansa inhimillisellä toiminnalla on kaksi ulottuvuutta. Ensimmäinen ulottuvuus on toimintaan tai tarkasteltavaan asiaan liittyvä kohdetieto, tieto itse ilmiöstä. Toinen ulottuvuus on tieto siitä, miten toiminnan tai tarkasteltavan kohteen kanssa tulisi toimia. Tätä tietoa Polanyi kutsui hiljaiseksi tiedoksi. Nämä kaksi tietoulottuvuutta, kohdetieto ja hiljainen tieto, täydentävät toisiaan siten. Hiljainen tieto vaikuttaa taustatietona, joka auttaa selviämään kustakin kohdetehtävästä.

Useissa toiminnoissa tarvitaan sekä kohdetietoa että hiljaista tietoa. Esimerkiksi autolla ajon opettelussa kokemuksen kautta kehoon muodostuvaa hiljaista tietoa ei voida korvata luennoimalla autolla ajamisesta (Polanyi 1967, 20). Polanyin (1967) mukaan kohdetieto ja hiljainen tieto ovat läsnä ajattelussamme koko ajan. Ajattelu ja tietäminen puolestaan ovat ihmisyyteen liittyvä kyky, jossa uutta ja ennakoimatonta tietoa yhdistetään jatkuvasti vanhaan, hyvin tunnettuun tietoon. Polanyin (1967) näkemys tiedosta on havainnollistettu taulukossa 3.

Taulukko 3: Polanyin (1967) näkemys tiedosta

Tieto	
Kohdetieto	Hiljainen tieto

Nonaka (1994) pohjasi näkemyksensä tiedosta Polanyin ajatuksille. Nonakan keskeinen lisäys Polanyin ajatteluun oli se, että hän tarkasteli tiedon luomisen merkitystä organisaation näkökulmasta. Nonaka (1994) esittää organisaation tiedon luomisen teoriassaan jaon, jossa tieto organisaatiossa on sekä näkyvää että näkymätöntä. Näkymätöntä tietoa kutsutaan hiljaiseksi tai piileväksi tiedoksi. Hiljainen tieto muodostaa keskeisen elementin Nonakan teoriassa. Hiljainen tieto sisältää sekä tiedollisen että teknisen elementin. Tiedollisella elementillä viitataan yksilön mentaaliin malleihin, jotka sisältävät mentaalisia karttoja, uskomuksia, paradigmoja ja näkökulmia. Tekninen elementti muodostuu konkreettisista taidoista, jotka liittyvät tiettyyn tilanteeseen, kuten edellä mainittu autolla ajo. (Nonaka, 1994, 16; Nonaka & von Krogh, 2009, 635.) Tämä on havainnollistettu taulukossa 4.

Taulukko 4: Nonakan (1994) näkemys tiedosta

Tieto		
Näkyvä tieto	Hiljainen tieto	
	Tiedollinen elementti	Tekninen elementti

Nonakan (1994) mukaan hiljainen tieto voi liittyä yksilöihin tai yhteisöihin. Yksilön tieto muodostuu yksilössä ja se on yksilön ominaisuus, kun taas yhteisöön liittyvä hiljainen tieto luodaan ryhmässä ja se on läsnä tässä tiettyssä yhteisössä. Tietoa luodaan, jaetaan, levitetään ja perustellaan sekä ihmisten välisissä sosiaalisissa tilanteissa että yksilöllisissä kognitiivisissa prosesseissa, kuten reflektoinnissa.

Nonaka & von Krogh (2009, 644) ovat edelleen kehittäneet Nonakan (1994) luomaa organisaation tiedon luomisen teoriaa tuomalla siihen heidän mielestään liian vähälle huomiolle jääneen sosiaalisen toiminnan näkökulman. Kun kokematon työntekijä on mukana tilanteissa, joissa on läsnä hänen oman ammattialansa kokeneita henkilöitä, hän tiedostamattaan omaksuu yhteisön käyttämiä sääntöjä ja toimintatapoja. Ne ovat pääsääntöisesti hiljaista tietoa. Samalla periaatteella toimivat käytäntöyhteisöt, joissa oppiminen on yhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi kasvamisen prosessi. Käytäntöyhteisöissä omaksutaan hiljaista tietoa ja opitaan toimimaan yhteisön normien mukaisesti. Käytäntöyhteisöissä tapahtuu myös yksilön identiteetin kehitystä ja sen uudelleen rakentumista. (Lave & Wenger, 1991.)

Grantin (1996, 120) mukaan suurimmat ongelmat organisaation tietoprosessissa liittyvätkin sosiaalisiin suhteisiin ja ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. Tiedon tuottaminen ja soveltaminen organisaatioissa kuitenkin korostuvat yhä enemmän, sillä organisaation kilpailukyvyn turvaavan tiedon tuottaminen ja soveltaminen tapahtuvat yksittäisten ihmisten toimesta. Ihmisten rooli organisaatioissa tulee olemaan yhä keskeisempi, sillä erityisesti hiljainen tieto sijaitsee yksilöiden mielissä eikä organisaation tietovarannoissa.

Hiljaisen tiedon tutkiminen on haastavaa. Polanyi (1967, 30) kuvaa, miten jotain toimintaa tutkimalla voimme saada ymmärryksen itse toiminnasta, mutta emme siitä hiljaisesta tiedosta, joka vaikuttaa toiminnassa. Tutkimuksen haasteena on myös se, kuinka selvitetään miten olemme oppineet toimintaan liittyvän hiljaisen tiedon. Kun hiljainen tieto tehdään näkyväksi kielen avulla, se voidaan ottaa tarkastelun ja reflektoinnin kohteeksi. Reflektointi mahdollistaa tiedon siirtämisen, arvioinnin ja sitä kautta tiedon lisääntymisen.

Tässä tutkielmassa näkymättömästä, piilevästä tai hiljaisesta tiedosta käytetään käsitettä hiljainen tieto.

2.1.1 Hiljaisen tiedon siirtäminen

Organisaatiossa tuotanto- ja palveluprosessin kaikkiin vaiheisiin liittyy tiedon luomista ja hankintaa, tiedon tallentamista, tiedon siirtämistä ja tiedon soveltamista. Tiedon siirtäminen tapahtuu joko suoraan - henkilöiden välisessä vuorovaikutuksessa - tai epäsuoraan, jonkin välineen avulla (Sveiby, 1996, 379). Näkyvää tietoa jaetaan organisaatioissa useimmiten viestinnän ja koulutuksen avulla (Argote & Ingram 2000, 160).

Hiljaisen tiedon jakaminen tapahtuu useimmiten sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja se voi tapahtua myös niin, että vastaanottaja ei osaa sanallisesti kuvata jaetun tiedon siirtymistä. Esimerkiksi organisaation toimintaan liittyvät säännöt ja rutiinit voivat siirtyä ihmiseltä toiselle ilman, että vastaanottaja osaa kuvata mikä ja millainen tieto on siirtynyt. Hiljaisen tiedon jakamisen vaikutusta voidaan mitata paremmin muutoksina toiminnassa kuin muutoksena tiedossa (Argote & Ingram 2000, 152, 157).

Hiljaisen tiedon siirtämisen vaikeus liittyy osittain siihen, että sitä on vaikea tallentaa organisaation tietovarastoihin. (Argote & Ingram 2000, 155; Grant 1996, 111; Rosendaal, 2008, 6.) Tietojohtamisessa vallalla oleva tietopohjainen näkemys organisaatiosta on lisäksi vahvistanut näkemystä siitä, että hiljaisen tiedon siirtämiseen liittyy sosiaalista vuorovaikutusta ja siksi tiedon siirtämiseen liittyvät kustannukset ovat korkeat (Grant, 1996). Hiljaisen tiedon jakamisen vaikeus liittyy myös siihen, että organisaatiot eivät usein tiedä mitä ne tietävät ja tavat, joilla tietoa yritetään paikallistaa ja saada esille, ovat kehittymättömiä (Alavi & Leidner 2001, 119).

Tiedon jakamista organisaatiossa tapahtuu, kun jonkin toisen yksikön kokemus vaikuttaa toiseen yksikköön. Tiedon jakamisen prosessi on samanlainen myös yksilöllisellä tasolla, jossa toisen henkilön kokemus vaikuttaa toiseen henkilöön. Argote & Ingramin (2000, 162) mukaan tiedon jakaminen tapahtuu helpommin sellaisten yksiköiden välillä, jotka ovat verkostoituneita toistensa kanssa, kuin toisistaan riippumattomien yksiköiden välillä.

Tiedon jakamista tapahtuu helpommin myös samantyyppisten, vaikkakin eri konteksteissa olevien tehtävien välillä. (Argote & Ingram 2000, 151).

Polanyi (1967) oli kiinnostunut hiljaisen tiedon siirtymisestä yksilöltä toiselle. Hän määritteli kolme tiedon siirtämisen mekanismia: jäljittelyn, tunnistamisen ja tekemällä oppimisen. Näissä tiedon siirtämisen mekanismeissa tiedot, säännöt ja esimerkit siirtyvät suoraan henkilöltä toiselle ja tiedon vastaanottaja rakentaa oman näkemyksensä tiedosta siirretyn tiedon pohjalta. Hiljaisen tiedon siirtämistä voidaan pitää perinteiden siirtämisenä, jossa yksilö muuntaa siirretyt tiedot, säännöt ja esimerkit omiksi sisäistetyiksi uskomuksikseen. Uskomuksista muodostuu vähitellen yksilön hiljainen tieto, joka on yhteistä sille ryhmälle, johon yksilö kuuluu. Tätä hiljaisen tiedon muodostumista tapahtuu organisaatioiden lisäksi ammattilaisten muodostamissa käytäntöyhteisöissä (Wenger, 1998).

Sveiby (1996, 382) esittää kritiikkiä siihen tapaan, jolla Polanyin (1967) mukaan hiljaista tietoa siirretään perinteiden kautta. Sveibyn mukaan Polanyin esittämä perinne pitää tietoja, sääntöjä ja esimerkkejä kirjoittamattomina sääntöinä. Hiljaisen tiedon siirtäjillä on valtaa suhteessa niihin, joille hiljaista tietoa siirretään eikä heillä ole mahdollisuutta esittää kysymyksiä opittavasta asiasta. Sveiby näkeekin, että perinteen siirtäminen sisältää alistavan elementin, jota ei pidetä nykyaikaisena toimintatapana organisaatioissa.

Nonakan (1994, 14; 2006, 1182) mukaan jokaisen organisaation, joka haluaa toimia vuorovaikutuksessa dynaamisesti muuttuvan ympäristön kanssa, tulisi tiedon käsittelyn ja hyödyntämisen lisäksi luoda itse uutta tietoa. Uuden tiedon luominen tapahtuu hiljaisen ja näkyvän tiedon vuorovaikutuksena, jossa tietoa luodaan vaiheittain. Nonaka & Takeuchin (1995) kehittämän SECI –mallin neljä tiedon luomisen vaihetta eivät ole yksiselitteisiä ja tarkkarajaisia, vaan toisistaan riippuvia ja toisiinsa linkittyviä.

SECI –mallin vaiheet on kuvattu kuvassa 2. Sosiaalistamisvaiheessa (1) hiljaista tietoa kerätään organisaatiosta ja sitä systematisoidaan. Systematisoitu hiljainen tieto siirretään vähitellen organisaatiossa työskenteleville. Ulkoistamisen vaiheessa (2) hiljaisesta tiedosta keskustellaan monissa erilaisissa ryhmissä. Keskustelujen tavoitteena on muuntaa hiljaista tietoa yleisesti ja yhteisesti ymmärrettävään muotoon. Yhdistämisen vaiheessa (3) uusi julkinen tieto integroidaan vanhaan tietoon. Syntynyt tieto muokataan dokumenteiksi ja tallennetaan tietojärjestelmiin. Sisäistämisen vaiheessa (4) aiemmissa vaiheissa syntyneitä julkista tietoa testataan toiminnan ja käytännön kautta. Vähitellen tieto sisäistetään niin, että käsitteet ja käytännöt sulautuvat toimintaan ja muuntuvat takaisin hiljaiseksi tiedoksi.



Kuva 2. SECI –malli (Nonaka & Takeuchi, 1995)

Nonaka & Takeuchin (1995) luomaa SECI -mallia kohtaan on esitetty kritiikkiä. Choon (2004) mukaan SECI –malli ei ole sellaisenaan riittävä, jos halutaan, että organisaatio pystyy luomaan tehokkaasti uutta tietämystä. Innovaatioilla ja yrityksellä ymmärtää ympäristöä ja siinä jatkuvasti tapahtuvia muutoksia on myös merkitystä uuden tiedon luomisessa ja hiljaisen tiedon siirtämisessä. Siksi ei voida keskittyä vain organisaation sisäisiin asioihin, vaan tarvitaan jatkuvaa vuorovaikutusta ympäristön kanssa. Choon (2004) mukaan tieto virtaa organisaatiossa ymmärtämisen yrityk-

sen, tiedon muodostamisen ja päätöksenteon välillä jatkuvasti siten, että yhden osa-alueen tieto vaikuttaa kaikkiin muihinkin osa-alueisiin.

Hiljainen tieto siirtyy käytännön toiminnassa, jossa vuorovaikutus kokemattomamman ja kokeneemman henkilön kanssa on olennaista. Käytännön toiminnassa on näkyvän tiedon lisäksi läsnä kokeneemman henkilön hiljasta tietoa, joka voi olla intuitiota, motorisia taitoja, aistihavaintoja tai kokemuksen kautta muotoutuneita toimintatapoja (Tsoukas, 2003; Hildreth & Kimble, 2002.) Hiljainen tieto voi liittyä myös käyttäytymismalleihin, menettelytapoihin, ongelmien tunnistamiseen ja ongelmanratkaisuun (Nonaka & von Krogh, 2009, 645).

Edellä on kuvattu uuden tiedon luomista ja siihen liittyvän hiljaisen tiedon siirtämiseen liittyviä tekijöitä organisaation tasolla. Seuraavaksi luodaan katsaus niihin yksilöihin liittyviin tekijöihin, joilla on myös merkitystä uuden tiedon luomisessa ja hiljaisen tiedon siirtämisessä.

von Krogh (1998, 136-137) tuo esille käsitteen ”care”, joka on merkityksellinen organisaation tietoprosessissa ja hiljaisen tiedon siirtämisessä. Suomeksi käsite voisi tarkoittaa huolenpitoa tai kiinnostusta toisen kehittymistä tai itseilmaisua kohtaan. Huolenpito on edellytys luottamukselle, empatialle sekä ymmärrykselle toisen henkilön tarpeista. von Krogh (1998, 133, 139) kuvaa huolenpidon tärkeyttä uuden tiedon luomisprosessissa, joka tapahtuu useiden eri vaiheiden kautta.

von Kroghin (1998) mukaan uuden tiedon luomisprosessi käynnistyy tiedon, kokemusten ja käytäntöjen jakamisella yksilöiden kesken. Sellaisissa organisaatioissa, joissa huolenpidon aste on matala, yksilöt pyrkivät mieluummin pitämään tiedon itsellään kuin jakamaan sen vapaaehtoisesti muiden kanssa. Organisaatioissa, joissa huolenpidon aste on korkea, tietoa jaetaan ja eri yksilöiden näkemyksistä ja uskomuksista keskustellaan avoimesti. Huolenpito mahdollistaa tunteiden ilmaisun keskusteluissa ja silti olemassa olevaa tietoa voidaan kyseenalaistaa ja sitä ollaan valmiita

muuttamaan. Tällaisissa keskusteluissa jaettu hiljainen tieto voi muodostaa perustan uuden palvelun tai tuotteen kehittämiseksi.

Myös Nonaka (1994, 17) kuvaa yksilötason tekijöiden merkitystä uuden tiedon luomisprosessissa ja tiedon siirtämisessä. Nonakan esittämät tekijät ovat tarkoituksellisuus, autonomia sekä vaihtelu ja luova kaaos. Näiden tekijöiden huomioiminen on Nonakan (1994) mukaan edellytyksenä sille, että tietospiraali voidaan SECI –mallin mukaisesti rakentaa organisaatioon.

Nonakan (1994, 17) mukaan **tarkoituksellisuus** kuvaa sitä, miten yksilöt näkevät ympäristönsä ja yrittävät ymmärtää sitä. Yksilöille on tärkeää muodostaa käsitys organisaation visiosta, strategiasta ja toiminta-ajatuksista. Tarkoituksellisuus näkyy mm. siinä, miten yksilöt suuntautuvat toimintaan ja pohtivat toiminnan tarkoituksellisuutta itselleen.

Toinen edellytys on **autonomia**, joka voi toteutua yksilön, ryhmän tai organisaation tasoilla. Autonomia voi toteutua joko kaikilla tasoilla tai vain jollakin tai joillakin tasoilla. Yksilötasolla toteutuva autonomia mahdollistaa organisaatiolle joustavan mahdollisuuden tiedon luomiseen ja hankintaan, tiedon tallentamiseen, tiedon siirtämiseen ja tiedon soveltamiseen. Autonomia myös lisää yksilön motivaatiota omaksua tietoa. Organisaation rakenteilla, johtamisjärjestelmällä ja rooleilla on merkittävä vaikutus autonomian toteutumiseen.

Kolmas tiedon luomisprosessiin ja tiedon siirtämiseen liittyvä edellytys yksilötasolla on **vaihtelu ja luova kaaos**. Tällä tarkoitetaan jatkuvan tietotulvan vastaanottamisen ja tiedon merkityksellisyyden pohtimisen vuoroittaista vaihtelua. Usein jokin ympäristössä tapahtuva muutos tai luova kaaos pysäyttää yksilön pohtimaan omia rutiineja ja käytäntöjään, ja pohdinta saattaa synnyttää uudenlaisen tavan toimia.

Gupta & Govindarajan (2000) kuvaavat yksilöllisiä tekijöitä, jotka vaikuttavat tiedon jakamiseen organisaatiossa. Tiedon jakamiseen liittyvät seuraavat tekijät: tiedon lähteen arvostus, tiedon välittäjän halu ja motivaatio jakaa tietoa, tiedon jakamiseen liittyvien kanavien olemassaolo ja monipuolisuus, vastaanottajan halu ja motivaatio vastaanottaa tietoa sekä vastaanottajan kyky hyödyntää jaettua tietoa. Kyky hyödyntää jaettua tietoa on olennainen ja vaikeasti vaikutettavissa oleva asia, sillä tiedon vastaanottajan tulee käsitellä tieto kognitiivisesti, hänen on muodostettava siitä merkitys itselleen ja hyödynnettävä tietoa erilaisissa työtilanteissa.

Yhteenvetona hiljaisen tiedon siirtämisestä voidaan todeta, että koska tietoprosessi muodostuu useista, osittain päällekkäin menevistä eri vaiheista, hiljaisen tiedon siirtämisen tutkiminen itsenäisenä ilmiönä ei ole kovinkaan helppoa. Hiljaisen tiedon muuntaminen tai siirtäminen edellyttää aina vuorovaikutusta näkyvän tiedon kanssa. Näkyvä ja hiljainen tieto tulisi nähdä ennemminkin toisiaan täydentävinä kuin toisensa poissulkevinä elementteinä osana tietojohdamista. (Nonaka & von Krogh, 2009, 636, 640.)

Taulukossa 5 on yhteenveto edellä kuvatuista sekä organisaatio- että yksilötason tekijöistä, jotka vaikuttavat hiljaisen tiedon siirtämiseen. Taulukon tiedot on järjestetty aikajärjestykseen, jossa vanhimmat ajatukset tutkijoilta ovat ensimmäisinä. Taulukosta voi siten myös saada käsityksen hiljaisen tiedon siirtämiseen liittyvien näkemyksien kehittymisestä.

Hiljaisen tiedon muuntaminen, jakaminen ja siirtäminen ymmärretään tässä tutkimuksessa synonyymeinä ja niistä käytetään käsitettä hiljaisen tiedon siirtäminen.

Taulukko 5: Yhteenveto hiljaisen tiedon siirtämiseen vaikuttavista tekijöistä organisaatio- ja yksilötasolla

Hiljaisen tiedon siirtäminen	
Organisaatiotasolla vaikuttavat tekijät	Yksilötasolla vaikuttavat tekijät
<p>Polanyi (1967)</p> <ul style="list-style-type: none"> - jäljittely, tunnistaminen ja tekemällä oppiminen <p>Nonaka & Takeuchi (1995)</p> <ul style="list-style-type: none"> - SECI –mallin neljän tiedon luomisen vaiheen hyödyntäminen <p>Grant (1996)</p> <ul style="list-style-type: none"> - hiljaisen tiedon jakamisen korkeat kustannukset <p>Sveiby (1996)</p> <ul style="list-style-type: none"> - vaara, että hierarkiassa alemmalla tasolla oleva henkilö omaksuu siirretyn tiedon kritiikittä <p>Argote & Ingram (2000)</p> <ul style="list-style-type: none"> - vaikeus tallentaa hiljainen tieto organisaation tietovarastoihin - hiljaisen tiedon jakaminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa - hiljaisen tiedon jakamista tapahtuu helpommin verkostoituneiden yksiköiden tai samankaltaisten yksiköiden kesken - hiljaisen tiedon siirtämistä tapahtuu myös tiedostamatta <p>Alavi & Leidner (2001)</p> <ul style="list-style-type: none"> - organisaatiot eivät tiedä mitä ne tietävät - tavat hiljaisen tiedon paikallistamiseen organisaatiossa ovat kehittymättömiä <p>Choo (2004)</p> <ul style="list-style-type: none"> - organisaatio tarvitsee vuorovaikusta ympäristön kanssa pystyäkseen jatkuvasti luomaan uutta tietoa 	<p>Nonaka (1994)</p> <ul style="list-style-type: none"> - yksilön tarkoituksellisuuden ja autonomian kokemus sekä luova kaaos <p>von Krogh (1998)</p> <ul style="list-style-type: none"> - huolenpito ja kiinnostus toisen kehittymiselle, "care" - organisaatioissa joissa huolenpidon aste on korkea, tietoa jaetaan avoimesti <p>Gupta & Govindarajan (2000)</p> <ul style="list-style-type: none"> - tiedon lähteenä olevan henkilön arvostus sekä tiedon välittäjän halu ja motivaatio jakaa tietoa - tiedon vastaanottajan halu ja motivaatio ottaa vastaan tietoa ja hyödyntää sitä

2.2 Oppimisen merkitys hiljaisen tiedon siirtämisessä

Oppiminen on yksilön kehityksen perusta ja lähes kaikki toimintamme on oppimisen muokkaamaa. Oppiminen voidaan nähdä kokemuksista johtuvaksi toiminnan tai tietorakenteen muutokseksi, jossa olennaista on yksilön omaksuman tiedon lisääntyminen. Oppiminen ei aina näy ulkoisessa toiminnassa (Hakkarainen et al., 2004, 15; Tynjälä, 1999, 12).

Oppimisen merkitys organisaatioiden kilpailukyvyssä ja tietojohdamisessa on korostunut; se organisaatio, joka pystyy nopeimmin oppimaan, muuntumaan ja muuttamaan innovaatiot toiminnaksi, pitää menestyksen avaimia käsissään. (Nonaka & von Krogh, 2009, 647.) Mentorointi on osaamisen kehittämisen menetelmä, jonka avulla pyritään tietoisesti tehostamaan sitä oppimista, joka kohdistuu erityisesti vaikeasti ilmaistavissa olevaan sekä vaikeasti siirrettävissä ja varastoitavissa olevaan hiljaiseen tietoon ja sen hyödyntämiseen (Nakari, 1999). Siksi on perusteltua, että hiljaisen tiedon siirtämistä mentoroinnissa tutkitaan oppimisen näkökulmasta.

On olemassa erilaisia näkemyksiä siitä, miten yksilö oppii ja millaiset opetusmenetelmät ovat tarkoituksenmukaisia asetetun tavoitteen saavuttamiseksi. Seuraavassa luvussa esitellään keskeisimmät oppimisnäkemykset ja niiden yleisimmät piirteet. Yhteenveto näistä oppimisnäkemyksistä on liitteenä 1.

2.2.1 Oppimisnäkemykset

Perinteisesti psykologia on lähestynyt oppimista yksilökeskeisesti ja huomio on kiinnitetty yksilön mieleen ja tiedollisiin rakenteisiin. Tietoa on pidetty kuvauksena siitä mitä tiedetään. Tieto on paketoitu sopiviksi annoksiksi, jotka on siirretty tehokkaasti ja virheettömästi oppijalle (Hakkarainen et al., 2004; Tynjälä, 1999, 29). Tätä suuntausta edustaa perinteisimmillään **behavioristinen oppimisnäkemys**. Behavioristisen oppimisnäemyksen mukaan oppiminen on ulkoisesti säädeltävää käyttäytymisen

muuttumista, jossa asetetaan käyttäytymistavoitteet, edetään vaihe vaiheelta vahvistaen toivottua käyttäytymistä ja lopuksi arvioidaan tulokset. Keskeisimmät edustajat 1950 – ja 1960 –luvulla vallalla olleessa behavioristisessa oppimisenäkemyksessä ovat Pavlov, Skinner ja Bandura.

Humanistinen oppimisenäkemys ei hyväksy behavioristisen oppimisenäkemyksen perusajatusta siitä, että yksilöt toimivat ehdollistamisen periaatteiden mukaan. Humanistisen oppimisenäkemyksen perusta on humanistisessa psykologiassa, joka korostaa yksilön arvoa, vapautta ja ainutlaatuisuutta. Oppimisen katsotaan perustuvan yksilön omiin tavoitteisiin ja oppimishaluun. Humanistisessa oppimiskäsityksessä painotetaan vahvasti yksilön itseohjautuvuutta, jossa opettaja nähdään oppijan ohjaajana ja tukihenkilönä. Humanistiseen oppimiskäsitykseen liittyviä ajatuksia on sovellettu erityisesti aikuiskoulutuksessa. Humanistinen psykologia nousi esille 1960 – ja 1970 –luvulta alkaen ja sen johtohahmoja ovat Maslow ja Rogers. (Tynjälä, 1999; Hakkarainen et al., 2004; Järvinen et al., 2002.)

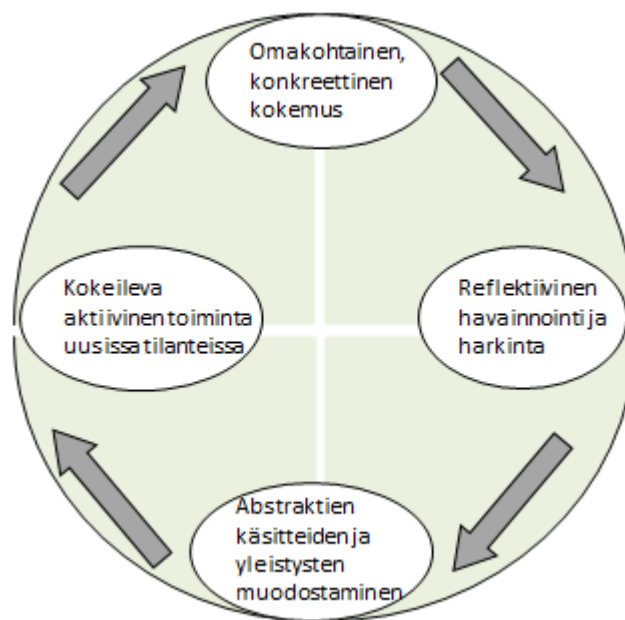
1980 –luvulla vallalle noussut **kognitiivinen oppimisenäkemys** korostaa oppimisen prosessinomaisuutta ja tiedon soveltamisen merkitystä kokonaisvaltaisessa oppimisessä. Huomiota kiinnitetään erityisesti oppimisen laadullisiin tekijöihin. Oppimista pidetään aktiivisena ja tavoitteellisena toimintana, jossa yksilö toimii itsenäisenä ajattelijana ja tiedon hakijana. Yksilö valikoi, tulkitsee ja konstruoi tietoa itse refleктоimalla omaa ajatteluaan ja toimintansa. Kun behavioristit eivät pidä psyykkisten ilmiöiden tutkimista mahdollisena, kognitiivisen oppimisenäkemyksen edustajat lähestyvät tutkittavaa ilmiötä skeemojen, yksilöiden mielissä olevien erilaisten kognitiivisten karttojen avulla. Kognitiivisen oppimisenäkemyksen keskeisiä edustajia ovat Neisser sekä Argyris & Schön. (Tynjälä, 1999; Hakkarainen et al., 2004; Järvinen et al., 2002.)

Konstruktivistinen oppimisenäkemys puolestaan korostaa sitä, että tieto luodaan eli konstruoidaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kognitiiviselle oppimisenäkemykselle pohjaavan, 1990 – luvulla vallalle nousseen

konstruktivistisen oppimisen näkemyksen mukaan oppiminen on yksilön aktiivista ja sosiaalista toimintaa. Yksilö rakentaa kuvaansa maailmasta tulkitsemalla havaintojaan ja uutta tietoa aikaisempien tietojensa, käsitystensä ja kokemustensa pohjalta. Konstruktivistisen oppimisen näkemyksen keskeisiä edustajia ovat Piaget, Knowles ja Mezirow. (Tynjälä, 1999.)

Kokemuksellisen oppimisen näkemyksen tunnetuin kehittäjä on Kolb (1984). Näkemys yksilöstä on lähellä humanistista oppimisen näkemystä. Kolb kuvaa kokemuksellisen oppimisen toistuvana kehänä, jossa kokemukset ja opittava asia etenevät tarkentuvana kehänä. Kehän vaiheet ovat:

- Omakohtainen, konkreettinen kokemus
- Reflektiivinen havainnointi ja harkinta
- Abstraktien käsitteiden ja yleistysten muodostaminen
- Kokeileva aktiivinen toiminta uusissa tilanteissa.



Kuva 3. Kokemuksellisen oppimisen kehä (Kolb 1984)

Kokemuksellisen oppimisen kehässä tapahtuu tiedon asteittaista syvenemistä, käsitteellistämistä ja tutkimista jatkuvasti. Yksilön omilla kokemuksilla ja elämyksillä on keskeinen rooli, sillä uutta tietoa testataan ja arvioidaan yksilön omien kokemusten kautta.

Edellä kuvattujen oppimismallien pohjalta on kehitetty useita pedagogisia malleja, joita hyödynnetään erilaisissa oppimisen tilanteissa erilaisten opiskelijaryhmien ja ohjattavien kanssa. Yksi näistä kehitetyistä malleista on kognitiivinen oppipoikamalli, jonka juuret ovat perinteisessä oppipoikajärjestelmässä. Oppipoikajärjestelmää on käytetty monien käsityöammattien koulutuksessa, jossa työssä tapahtuva oppiminen on ollut merkittävässä roolissa. Oppipoikajärjestelmän avulla on opittu Polanyin (1967) kuvaamaa kohdetietoa ja hiljaista tietoa, jotka molemmat ovat tärkeitä ammatin oppimisessa. Kognitiivisessa oppipoikamallissa kiinnostus kohdistuu erityisesti kognitiivisten taitojen oppimiseen, siihen kuinka asiantuntijoiden hiljaista tietoa voidaan siirtää ohjattaville. Seuraavassa luvussa esitellään kognitiivisen oppipoikamallin keskeiset periaatteet

2.2.2 Kognitiivinen oppipoikamalli

Kognitiivinen oppipoikamalli on pedagoginen malli, jossa tarkoituksena on oppia asiantuntijoiden käyttämiä ajattelu- ja toimintatapoja (Collins et al., 1989). Kognitiivisessa oppipoikamallissa ovat edustettuina kognitiivinen, konstruktivistinen ja kokemuksellinen oppiminen. Koska kokemuksellisen oppimismallin nähdään pohjautuvan mm. humanistiseen oppimismallin näkemykseen, myös humanistisen oppimismallin piirteitä voidaan nähdä kognitiivisessa oppipoikamallissa.

Keskeisenä ajatuksena kognitiivisessa oppipoikamallissa on asiantuntijoiden hiljaisen tiedon ja kokemuksen näkyväksi tekeminen. Mallissa painotetaan edellisessä luvussa kuvattujen oppimismallien mukaisesti oppimisen ja tiedon toiminnallista, situationaalista ja sosiaalista luonnetta (Collins et al., 1989; 1991; Pratt, 1998; Brown et al., 1989). Hiljaisen tiedon toiminnallisella luonteella tarkoitetaan sitä, että oppimiseen liittyy

konkreettista tekemistä, joka mahdollistaa hiljaisen tiedon siirtymisen. Hiljaisen tiedon situationaalinen luonne tarkoittaa hiljaisen tiedon kiinnittämistä erilaisiin tilanteisiin, joista keskustelemalla hiljaista tietoa voidaan tehdä näkyväksi ja näin mahdollistaa hiljaisen tiedon siirtyminen. Hiljaisen tiedon sosiaalinen luonne on ohjaajan ja ohjattavan välillä tapahtuvaa vuorovaikutusta, jota pidetään edellytyksenä hiljaisen tiedon siirtämiselle.

Kognitiivinen oppipoikamalli on soveltuva pedagoginen malli erityisesti siinä vaiheessa, kun opiskelun tuloksia hyödynnetään käytännön toiminnassa ja harjoitellaan asiantuntijoiden ajattelu- ja ongelmanratkaisutaitoja. Koulutus sinällään ei tuota alan asiantuntemusta, vaan asiantuntijaksi oppiminen tapahtuu osallistumalla asiantuntijayhteisön toimintaan. (Hakkarainen et al., 2004, 135; Tynjälä, 2000, 134.)

Kognitiivisessa oppipoikamallissa välitetään aloittelijalle sellaisia käytäntöjä, joita asiantuntijat soveltavat työssään. Olennaista on pyrkimys muuttaa piileviä tiedonkäsittelyprosesseja ja niihin sisältyvää hiljaista tietoa ulkoiseksi ja jäljiteltäviksi. Yksilöitä rohkaistaan ajattelemaan ja toimimaan kuten asiantuntija sekä osallistumaan asiantuntijoille tyypillisiin monimutkaisiin ongelmanratkaisuprosesseihin. Tiedonkäsittelyprosessiin liittyviä kognitiivisia ja metakognitiivisia prosesseja pidetään kognitiivisessa oppipoikamallissa olennaisempina kuin varsinaisia motorisia toimintaprosesseja. (Hakkarainen et al., 2004.)

Kognitiivinen oppipoikamalli sisältää eri vaiheita, joita voidaan pitää opetusmenetelminä tai pedagogisina strategioina ja joilla määritetään toiminnan lisäksi ohjaajan ja ohjattavan rooleja mallin eri vaiheissa. Eri tutkijat ovat luokitelleet näitä vaiheita eri tavalla (Collins et al., 1989, 1991; Enkenberg, 2001; Wilson & Cole, 1991; Stewart & Lagowski, 2003). Collins et al. (1989, 13-14), joita pidetään kognitiivisen oppipoikamallin luoja, ovat jäsentäneet kognitiivisen oppipoikamallin vaiheet seuraavasti:

1. Mallittaminen
2. Valmentaminen
3. Scaffolding, älykkään toiminnan tikapuiden rakentaminen
4. Artikuloiminen
5. Reflektointi
6. Tutkiminen.

Näistä vaiheista mallittaminen, valmentaminen ja scaffolding ovat kognitiivisen oppipoikamallin ydin. (Collins et al., 1991, 13.) Näiden vaiheiden tavoitteena on auttaa ohjattavaa saavuttamaan oppimisen kohteena olevat taidot sekä havainnoinnin että ohjatun harjoittelun avulla. Artikuloiminen ja reflektointi ovat vaiheita, joiden avulla autetaan yksilöä toisaalta artikuloimisen kautta tekemään näkyväksi havaitsemaansa ja toisaalta tulemaan tietoiseksi omista ongelmanratkaisustrategioistaan reflektoinnin avulla. Vaiheista viimeisen, tutkimisen, tavoitteena on kannustaa oppijaa itseohjautuvuuteen siten, että hän havainnoi itse mahdollisia ongelmia ja myös itse ratkaisee ongelmia asiantuntijan tavoin.

Tässä tutkielmassa kognitiivisen oppipoikamallin vaiheet jäsennetään neljään vaiheeseen seuraavasti:

1. Mallittaminen
2. Valmentaminen
3. Ohjaaminen ja tukeminen
4. Reflektointi ja tutkiminen.

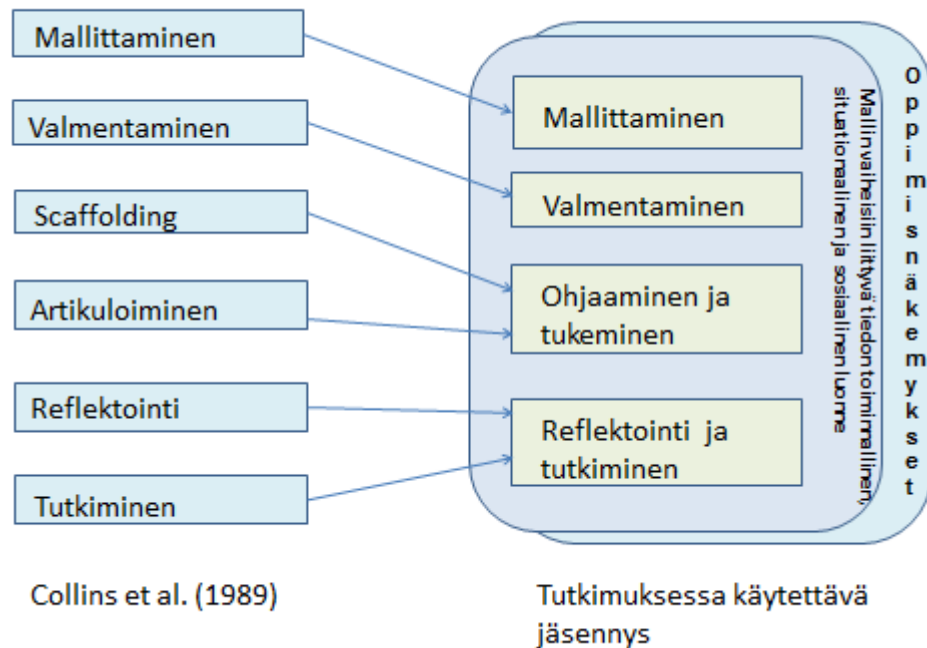
Tässä jäsennyksessä mallittaminen ja valmentaminen muodostavat vaiheet 1 ja 2 kuten Collins et al.:in (1989, 13-14) esittämässä vaiheistuksessa. Vaiheeseen 3 ”ohjaaminen ja tukeminen” –otsikon alle on yhdistetty Collins et al.:in (1989, 13-14) esittämät vaiheet scaffolding ja artikuloiminen. Edellä kuvatun mukaisesti scaffolding tarkoittaa älykkään toiminnan tikapuiden rakentamista, jonka aikana ohjaaja säätelee ohjattavalle antamansa tuen määrää tämän tarpeiden mukaan. Artikuloiminen sisältää erilaisia

ohjauksellisia menetelmiä, joiden tavoitteena on saada ohjattava kertomaan ajattelustaan, pohdinnoistaan ja ongelmanratkaisuprosessistaan. Scaffoldingissa ja artikuloinnissa on siis kyse ohjaamisesta ja tukemisesta, siksi ne on tässä tutkimuksessa yhdistetty uuden otsikon alle.

Vaiheen 4 ”reflektointi ja tutkiminen” –otsikon alle on yhdistetty Collins et al.:in (1989, 13-14) erillisinä vaiheina esittämät reflektointi ja tutkiminen. Reflektoinnissa ohjattava arvioi omaa toimintaansa ja siihen on luontevaa yhdistää tutkiminen, jolla tarkoitetaan sitä, että ohjaaja kannustusta ohjattavaa itsenäiseen ongelmien asetteluun ja ongelmanratkaisuun. Reflektointia voidaan pitää olennaisena osana ongelmanratkaisua.

Koska kognitiivisen oppipoikamallin taustalla olevat oppimisenäkemykset korostavat hiljaisen tiedon toiminnallista, situationaalista ja sosiaalista ulottuvuutta ja luonnetta, liitetään myös nämä ulottuvuudet kognitiivisen oppipoikamallin uudelleenjäsennykseen.

Tässä tutkielmassa käytettävä uudelleenjäsennyks kognitiivisesta oppipoikamallista, johon on liitetty hiljaisen tiedon toiminnallinen, situationaalinen ja toiminnallinen ulottuvuus, on esitetty kuvassa 4.



Kuva 4. Kognitiivisen oppipoikamallin vaiheiden uudelleen jäsentäminen

Tässä tutkielmassa käytettävä jäsenyys kognitiivisesta oppipoikamallista, kuten ei myöskään Collins et al. (1989) esittämä jäsenyys ole käytännön mentorointitilanteissa selkeä, tarkkarajainen ja prosessinomaisesti vaiheesta toiseen etenevä malli. Ohjaajan ja ohjattavan väliseen vuorovaikutustilanteeseen liittyvät tavat mallittaa, valmentaa, ohjata ja tukea sekä reflektoida ja tutkia tietoa, limittyvät toinen toisiinsa ja muotoutuvat ohjaajan persoonan ja ohjattavan tarpeiden mukaisesti - mahdollisesti myös eri järjestyksessä kuin malli esittää. Kuten Collins et al. (1991, 17) toteavat: ”Kognitiivinen oppipoikamalli ei ole malli, joka antaa ohjaajille valmiin paketin ohjeineen siitä, kuinka heidän tulisi toimia.”

Seuraavaksi kuvataan kognitiivisen oppipoikamallin vaiheet tässä tutkielmassa käytettävän jäsenyyksen mukaan.

Mallittaminen

Kaikissa kognitiiviseen oppipoikamalliin kuuluvissa vaiheissa painotetaan oppimisen ja tiedon toiminnallista, situationaalista ja sosiaalista luonnetta (Collins et al., 1989; 1991; Pratt, 1998; Brown et al., 1989). Mallittamisessa tämä toteutuu silloin, kun ohjattava seuraa ja havainnoi, kun ohjaaja esittää ratkaistavaan tehtävään liittyvät eri osavaiheet sekä selittää siinä tarvittavat henkiset ja fyysiset toiminnot (Collins et al., 1991, 2; Hakkarainen et al., 2004, 136). Koska kognitiivisessa oppipoikamallissa on kyse kognitiivisten toimintojen harjoittelusta, mallittaminen vaatii sitä, että ohjaaja kuvaa ääneen käyttämiään menetelmiä ja ratkaisuja, jotka muuten jäisivät näkymättömiksi (Tynjälä, 2000, 141).

Mallittamisen yksi keskeinen tavoite on se, että ohjattava pystyy ohjaajan esittämien osavaiheiden ja niihin liittyvien menetelmien ja ratkaisujen ääneen kuvaamisen avulla kytkemään todelliseen tilanteeseen mahdollisesti jo aiemmin, kuten koulutuksessa, opitut asiat (Collins et al., 1989). Ohjattavalla voi siis olla siis paljonkin Polanyiin (1986) kuvaamaa kohdetietoa toiminnasta, mutta hiljaisen tiedon puuttuessa hänellä ei ole kykyä toimia tilanteessa ammattilaisen tavoin.

Valmentaminen

Valmentamisen tarkoituksena on ohjattavan suorituksen ohjaaminen ja hyvien käytäntöjen esittäminen antamatta hänelle kuitenkaan valmiita ratkaisuja. Ohjattavalle annetaan uusia tehtäviä, joiden tekemistä ohjataan antamalla palautetta ja pyytämällä ohjattavaa refleктоimaan tekemäänsä (Hakkarainen, 2004, 136). Valmentamisen tavoitteena on se, että ohjattavan toimintamallit tulevat koko ajan lähemmäksi asiantuntijan toimintatapoja. (Tynjälä, 2000, 141; Collins et al., 1989.) Valmentamisessa toiminnallisuus, situationaalisuus ja sosiaalisuus näyttävät siten, että ohjattavan suorittaessa jotain tehtävää tai ratkaistessa jotain ongelmaa, asiantuntija auttaa häntä tehtävän suorittamisessa. (Collins et al., 2009, 14.)

Valmentamisessa käytetään siis useita kognitiivisessa oppipoikamallissa erikseen kuvattuja vaiheita, kuten ohjaamista ja tukea, reflektointia ja mahdollisesti myös mallitusta. Tämän vuoksi valmentaminen näyttäisi olevan kognitiivisessa oppipoikamallissa vaihe, jota on vaikea kuvata itsenäisenä. Valmentamisen vaiheessa on kuitenkin olennaista se, että ohjattava varmistaa ohjattavan osaamisen kehittymistä rohkaisemalla häntä konkreettisiin ja aitoihin tilanteisiin, joihin liittyy autenttista tekemistä.

Ohjaaminen ja tukeminen

Kognitiivisessa oppipoikamallissa pyritään parantamaan ohjattavan suoritusta ohjaamisen ja tukemisen avulla. Älykkään toiminnan tikapuiden rakentaminen (engl. scaffolding) on prosessi, jonka aikana ohjaaja säätelee ohjattavalle antamansa tuen määrää tämän tarpeiden mukaan. Ohjattava työskentelee lähikehityksen vyöhykkeellä, joka Vygotskin (1978) mukaan tarkoittaa sellaista toimintaa, jossa ihminen toimii oman suorituskäytönsä ääriarajalla. Lähikehityksen alueella tapahtuu hänen älykkään toimintansa kehitys, jota sosiaalinen yhteisö voi tukea. Tuen avulla yksilö pystyy toteuttamaan vaativampia tehtäviä kuin hänelle muutoin olisi mahdollista.

Lähikehityksen vyöhykkeellä ovat läsnä kaikki oppimisen ulottuvuudet: järki, tunteet ja toiminta. Lähikehityksen vyöhykkeellä tietojensa, taitojensa ja ymmärryksensä ääriarajoilla toimiva yksilö on hyvin haavoittuvainen ja siksi oppimisen kannalta on kriittistä se, miten hänen oppimista pystytään tukemaan ja kannustamaan. Latistava ja ahdistusta ruokkiva ilmapiiri voi vähentää yksilön oppimismahdollisuuksia. (Hakkarainen et al., 2004, 209.)

Ohjaaminen ja tukeminen tarkoittavat myös sitä, että tehtävä, joka tehdään yleensä näkymättömästi ja ilman että siihen liittyvää toimintaa kuvaataan, tehdään näkyväksi pyytämällä ohjattavaa artikuloimaan tekemäänsä (Collins et al., 1989). Tässä voidaan hyödyntää esimerkiksi kyselytekniikkaa tai mitä tahansa menetelmiä, joilla ohjattava saadaan kuvaamaan toimintaansa ja siihen liittyvää ajatteluaan. Kun ohjattava tekee ajatteluaan näkyväksi, ohjaajalla on mahdollisuus arvioida sitä, missä vaiheessa ohjat-

tavan oppiminen on ja millaisia tehtäviä sekä niihin liittyvää ohjaamista ja tukea hän tarvitsee seuraavaksi saavuttaakseen tavoitteensa.

Ohjaajan ja ohjattavan välinen luottamuksellinen suhde on edellytys hyvälle ohjaamiselle ja tukemiselle. Ohjaamisessa ja tukemisessä tulee myös huomioida edellä Nonakan (1994), von Kroghin (1998) sekä Gupta & Govindarajan (2000) esille nostamat yksilötasolla huomioitavat tekijät, joilla on merkitystä hiljaisen tiedon siirtämisessä.

Collins et al. (1989) kuvaavat ohjaamisen ja tuen vähentämistä termillä ”fading”. Ohjaaja vähentää ohjaamista ja tukemista sitä mukaa, kun ohjattava oppii tavoitteena olevia asioita, toimintatapoja ja ajattelumalleja. Ohjattavan itseohjautuvuus kasvaa vähitellen, ja erityisesti kognitiivisen oppipoikamallin ”reflektointi ja tutkiminen” –vaiheessa tavoitteena onkin se, että ohjattava toimii itseohjautuvasti.

Reflektointi ja tutkiminen

Hiljaisen tiedon omaksuminen tai asiantuntijaksi kehittyminen ei tapahdu nopeasti ja vaivattomasti, vaan siihen tarvitaan pohdiskelevaa, kriittistä ajattelua eli reflektointia. Syvimmat oivallukset syntyvät usein reflektoinnin tuloksena. Kokemuksellisen oppimisen oppimisenäkemyksestä edustava Kolb (1984) korostaa reflektiivisen havainnoinnin ja harkinnan merkitystä oppimisprosessissa. Kokemusten ja tilanteiden jälkikäteen tapahtuva reflektointi auttaa oppimaan sekä virheistä että onnistumisista ja auttaa käsitteellistämään asioita. Brookfieldin (1986) mukaan reflektoinnissa korostuu myös kriittinen kyseenalaistaminen, jossa ohjattava voi kyseenalaistaa monia asioita, kuten minäkuvaansa, käyttäytymistään, uskomuksiaan ja arvojaan.

Reflektointia, jossa ohjattavan toimintaa tarkastellaan uudestaan, voidaan tehdä monella tavalla. Ohjattava voi kuvata sanallisesti, miten hän suoritti tehtävän ja vertailla tehtävän suoritusta esim. ohjaajan tai jonkun muun asiantuntijan esittämään tapaan. Toiminnan reflektoinnissa voidaan hyö-

dyntää myös ääni- tai videonauhoitusta, mikä mahdollistaa toiminnan yksityiskohtaisen tarkastelun jälkikäteen. (Tynjälä, 2000, 142.) Mezirov et al. (1990) esittävät reflektoinnin menetelmänä rooliharjoituksen, oppimispäiväkirjan pitämisen ja elämäkerran kirjoittamisen.

Ohjattavan taitojen kasvamisen myötä ohjaajan ohjaaminen ja tuki vähenevät. Ohjattavaa kannustetaan tutkivaan toimintaan, joka on olennainen taito asiantuntijan työssä. Tutkimisessa ohjattava toisaalta muotoilee työhön liittyviä ongelmia itsenäisesti ja toisaalta myös ratkaisee ongelmia itsenäisesti. Tutkimiseen liittyy myös erilaisten lähteiden ja materiaalien hyödyntäminen ongelmaa ratkaistaessa. (Tynjälä, 2000, 141-142.)

2.3 Aikaisemmat tutkimukset

Tässä luvussa esitellään aikaisempia tutkimuksia, jotka liittyvät tämän tutkielman keskeisiin teemoihin. Ensin esitellään tutkimuksia, jotka liittyvät hiljaisen tiedon siirtämiseen. Seuraavaksi esitellään kognitiivisen oppipokamallin käyttöön liittyviä tutkimuksia ja lopuksi tutkimuksia, jotka liittyvät mentorointiin.

Nonaka (1994) tutki esittämänsä SECI –mallin hyödyntämistä **tiedon siirtämisessä** japanilaisissa yrityksissä. 105 johtajaa osallistui Survey –tutkimukseen, jonka 38 osion sisältämä kokonaisuus muodostettiin SECI –mallin neljän vaiheen pohjalta. Tutkimukseen osallistuvat johtajat arvioivat kuinka paljon he käyttivät aikaa mihinkin osion kokonaisuuteen omassa työssään. Tutkimustulosten mukaan kaikki neljä SECI –mallin vaihetta toteutuivat tiedon siirtämisessä, mutta ennako-oletusten vastaisesti dialogi ja metaforien käyttö ulkoistamisen vaiheessa olivat johtajille merkityksettömiä.

Becerra-Fernandez & Sabherwal (2001) tutkivat myös SECI –mallin vaihteita tiedon siirtämisessä Kennedyn Avaruuskeskuksessa. Tutkimukseen osallistui 159 henkilöä, joiden toimintaa tutkittiin sekä kyselylomakkeen

että haastattelujen avulla. Tutkimus osoitti, että tyytyväisyys SECI –mallin eri vaiheisiin tietojohtamisen menetelminä vaihteli tutkimukseen osallistuneiden joukossa.

Virta (2010) tutki väitöstutkimuksessaan hiljaisen tiedon jakamista organisaatiossa sukupolvien välillä. Keskeisenä kysymyksenä tutkimuksessa oli, onko jaettava tieto vanhan tiedon säilyttämistä vai tapahtuuko tiedon jakamisessa uuden tiedon luomista. Virran (2010) tutkimus osoitti, että hiljaisen tiedon jakaminen organisaatiossa sukupolvien välillä liittyy taitoihin, tieto-taitoon, erityisosaamiseen sekä sosiaaliseen kyvykkyyteen. Hiljaisen tiedon jakaminen liittyy myös mm. ydinosaamiseen, visioon, kokemukseen, mielipiteisiin, tuntemuksiin, ymmärrykseen ja henkiseen pääomaan.

Hakulinen (2010) tutki pro gradu –työssään hiljaista tietoa vallankäytön välineenä klassisen laulun mestari-kisälli-oppipoika –suhteessa. Tutkimuksen mukaan hiljaiseen tietoon liittyvä valta näyttäytyi ohjattavan riippuvuutena mestarin osaamisesta.

Kognitiivista oppipoikamallia on tutkittu erityisesti lasten ja nuorten opetuksessa. Bereiter & Scardamalia (1987) tutkivat sitä, kuinka oppilaat oppivat kirjoittamaan kirjoitelmia. Tutkimustulosten mukaan mihin tahansa kognitiivisen oppipoikamallin vaiheeseen liittyvä tuki tehosti oppimista. Kun opetuksessa hyödynnettiin kaikkia kognitiivisen oppipoikamallin vaiheita, oppilaat tuottivat erinomaisia kirjoitelmia ja erityisesti kirjoitusten ideointivaiheeseen liittyvät ideat kymmenkertaistuivat aiempaan verrattuna.

Chiu et al. (2002) tutkivat mentaalisten mallien muodostumista kemian opiskelussa siten, että oppilaat jaettiin koe- ja kontrolliryhmiin. Koeryhmää opetettiin kognitiivisen oppipoikamallin vaiheiden mukaisesti ja tulokset osoittivat, että ryhmä muodosti kemiaan liittyviä mentaalisia malleja ja niihin liittyvää ymmärrystä paremmin kuin kontrolliryhmä. Tulokset olivat samansuuntaisia myös Schoenfeldin (1985) lukiolaisten matematiikan oppimiseen liittyvässä tutkimuksessa sekä Barab & al.:in (2001) tutkimus-

sa, jossa tutkittiin tieteen perusasioiden oppimista 12 –vuotiaille järjestetyn kaksiviikkoisen leirin aikana.

Järvelä (1995) tutki opettajan ja 7 –luokkalaisten oppilaiden vuorovaikutusta oppimisympäristössä, jossa hyödynnettiin tieto- ja viestintäteknikkaa. Opetus toteutettiin kognitiivisen oppipoikamallin mukaisesti. Tutkimus osoitti sen, että opettajan ohjaus- ja tukitoimet epäonnistuvat, mikäli opettaja ja oppilas eivät alussa ymmärrä samalla tavalla tehtävää ja tilannetta, johon tehtävä liittyy. Onnistumisen kannalta on tärkeää, että oppilaiden aiempi osaaminen ja kokemus selvitetään tarkkaan tehtävän alussa.

Työelämä- ja organisaatiokontekstissa kognitiivisesta oppipoikamallista on niukasti tutkimuksia. Tutkimusten sijaan tutkijat ovat pohtineet kognitiivisen oppipoikamallin soveltuvuutta eri ammattialoille ja kehittäneet mallia tämän pohjalta. Backus et al.:in (2010) mukaan kognitiivinen oppipoikamalli soveltuu erittäin hyvin johtamisen kehittämiseen organisaatioissa. Heidän mukaansa kehittymistä nopeuttaa se, että yhteydenpitoa ohjaajan ja ohjattavan välillä edistetään sosiaalisen median ja virtuaalisten viestintävälineiden avulla.

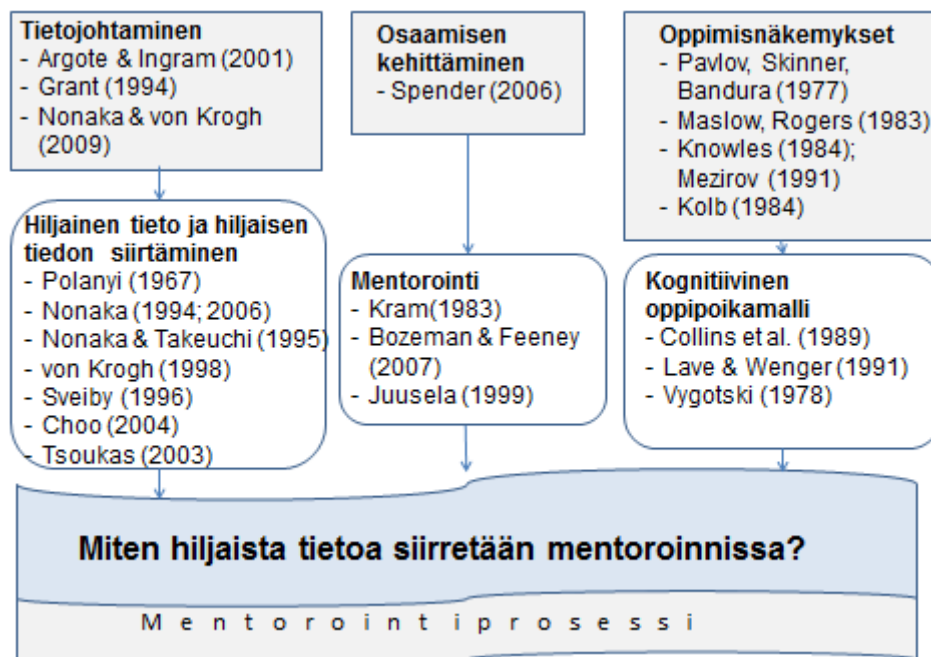
Nickle (2007) on esittänyt tehohoitoyksikön hoitajien valmentamisessa käytettävän mentorointimallin, joka noudattaa kognitiivisen oppipoikamallin vaiheita. Kognitiivista oppipoikamallia on kehitetty kuvaamalla mentorin ja aktorin rooleja kognitiivisessa oppipoikamallissa. Murray et al. (2003) perustelevat tutkimuksessaan, miksi kognitiivinen oppipoikamalli on erityisen soveltuva käytettäväksi kemian opiskelussa.

Mentoroinnista tehdyt tutkimukset Suomessa ovat pääsääntöisesti 2000 –luvulta. Tutkimukset ovat opinnäytetöitä. Tutkimuksissa on tarkasteltu järjestettyjen mentorointiohjelmien kokemuksia, hyötyjä ja tuloksia (Karjalainen 2010; Leskelä 2005; Palomäki 2011; Pesonen 2001; Tunkkari-Eskelinen 2005). Lisäksi mentorointia on tutkittu ammatillisen kehittymisen tukena (Kukkumäki 2010; Toiva 2009). Ahvenniemi (2002) ja Lampinen

(2003) ovat tutkineet, miten mentorointia on hyödynnetty organisaatioissa kehittämismenetelmänä. Mustapää (2004) on tutkinut hiljaisen tiedon siirtymisen mahdollisuuksia ja esteitä mentoroinnin avulla. Ikonen (2005) on tutkinut mentorointiverkostoja sosiaalisen pääoman lähteenä ja Lehtinen (2006) on tutkinut tuen merkitystä mentorointisuhteessa.

2.4 Tutkielman teoreettinen viitekehys

Tämän tutkielman teoreettinen viitekehys on esitetty kuvassa 5. Hiljaisen tiedon siirtämisen prosessia mentoroinnissa lähestytään kolmesta näkökulmasta. Ensimmäinen näkökulma on tietojohdamisessa keskeisessä roolissa oleva hiljainen tieto ja sen siirtäminen. Toinen näkökulma on sekä organisaatioille että yksilöille tärkeän kilpailukyvyn varmistava osaamisen kehittäminen, jossa osaamisen kehittämisen menetelmäksi on valittu hiljaisen tiedon siirtämiseen soveltuva menetelmä, mentorointi. Koska hiljaisen tiedon siirtämisen tavoitteena on hiljaisen tiedon oppiminen ja omaksuminen, on tähän tutkielmaan valittu kolmanneksi näkökulmaksi oppimisnäkökymykset ja niihin pohjautuva kognitiivinen oppipoikamalli.



Kuva 5: Tutkielman teoreettinen viitekehys

3 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN OSA

Tässä luvussa kuvataan ja perustellaan ensin tutkielman kohderyhmän valinta. Seuraavaksi esitellään kohderyhmän taustatiedot. Tämän jälkeen kuvataan tutkielmassa tutkimusmenetelmänä käytetyn puolistrukturoidun teemahaastattelun suunnittelu ja tutkimusaineiston hankinta. Luvun lopuksi kuvataan, miten tutkimusaineisto analysoitiin.

3.1 Kohderyhmän valinta

Kohderyhmäksi valikoitui neljä mentori-aktori –paria, jotka olivat juuri päättäneet tai päättämässä mentorointiprosessia. Tällä haluttiin varmistaa se, että haastateltavilla on riittävästi kokemusta mentorointitapaamisista ja että mahdollista hiljaisen tiedon siirtämistä on ehtinyt tapahtua mentorointiprosessin aikana.

Neljän mentori-aktori -parin haastatteluilla uskottiin saatavan riittävästi mentorointitapaamisia kuvaavaa tutkimusaineistoa. Haastateltaviksi valittiin yksittäisten mentoreiden ja aktorien sijasta mentori-aktori -pareja, koska tuntui perustellulta haastatella samassa prosessissa mukana olleita henkilöitä yksittäisten mentoreiden tai aktoreiden sijaan. Mentorointisuhteeseen liittyvä luottamuksellisuus pystyttiin myös näin säilyttämään, kun mentorointisuhteen molemmat osapuolet olivat halukkaita osallistumaan haastatteluun.

Mentori-aktori -parit valittiin edustamaan erilaisissa yhteyksissä tapahtuvaa mentorointia. Tavoitteena oli riittävän monipuolisen kuvan saaminen hiljaisen tiedon siirtämisen prosessista mentoroinnista. Yksi mentori-aktori –pari edusti samaa liikeyritystä ja yhden parin mentorointi liittyi aktorin käymään pitkäkestoiseen koulutukseen. Tämä pari ei työskennellyt samassa yrityksessä. Kaksi mentori-aktori –paria oli osallistunut oman edunvalvontajärjestönsä järjestämään mentorointiohjelmaan. He eivät myöskään työskennelleet samassa yrityksessä.

Mentori-aktori –parien valinnassa huomioitiin myös se, että sukupuolet tulevat edustettua kattavasti. Kahden mentori-aktori –parin kohdalla sekä mentori että aktori olivat naisia. Yhden parin kohdalla sekä mentori että aktori olivat miehiä. Neljännen mentori-aktori –parin mentori oli mies ja aktori oli nainen. Kohderyhmän valintoja tehtäessä mentoreiden ja aktoreiden ikää ei huomioitu.

Liiketoiminnan palveluksessa oleva mentori-aktori -pari saatiin mukaan tutkimukseen siten, että tutkija lähestyi aiemmin tuntemaansa yritystä ja sen yhteyshenkilöä sähköpostilla kesäkuussa 2012. Sähköpostissa kuvattiin tutkimuksen tarkoitus ja tiedusteltiin, olisiko kyseisestä yrityksestä mahdollisuus saada haastateltavaksi mentori-aktori –pari. Yhteyshenkilö lupasi tiedustella mahdollista mentori-aktori –paria ja syksyllä 2012 mahdollisuus haastatteluun vahvistettiin. Haastattelut sovittiin tehtäviksi yrityksen tiloissa 14.12.2012. Yrityksen sihteeri huolehti haastatteluihin liittyvistä käytännön järjestelyistä. Tutkija lähetti haastateltaville sähköpostia, jossa hän kertoi tutkimuksen tarkoituksesta ja haastattelun toteutuksesta.

Edunvalvontajärjestön järjestämään mentorointikoulutukseen osallistuneet mentori-aktori –parit saatiin tutkimukseen mukaan siten, että tutkija lähestyi edunvalvontajärjestön mentorointikoulutuksista vastaavaa henkilöä sähköpostilla kesäkuussa 2012. Lähestyminen tapahtui sen jälkeen, kun tutkijan ystävä oli ensin tiedustellut tuntemaltaan mentorointikoulutuksista vastaavalta henkilöltä, olisiko heillä kiinnostusta lähteä mukaan tutkimukseen. Mentorointikoulutuksesta vastaava henkilö vahvisti, että he ovat kiinnostuneita tutkimuksesta. Tutkija palasi asiaan sähköpostilla elokuussa 2012 ja lokakuussa 2012, jolloin haastattelujen tekemistä tarkennettiin ja sovittiin tapaaminen edunvalvontajärjestön yhteyshenkilön ja aiemmin mentorointikoulutuksista vastaavan henkilön kanssa.

Tutkija tapasi molemmat henkilöt 22.11.2012, jolloin tutkimuksesta keskusteltiin tarkemmin. Tämän keskustelun jälkeen mentorointikoulutuksista

vastaava henkilö otti yhteyttä kahteen mentori-aktori –pariin tiedustellakseen heidän halukkuuttaan osallistua tutkimukseen. Yhteyshenkilö lähetti kahden mentori-aktori –parin yhteystiedot tutkijalle, jonka jälkeen tutkija lähetti sähköpostiviestin haastateltaville (liite 2) ja sopi haastatteluajan jokaisen kanssa, joko sähköpostilla tai puhelimitse.

Neljäs mentori-aktori –pari, jossa mentorointi liittyi aktorin suorittamaan pitkäkestoiseen koulutukseen, saatiin mukaan tutkimukseen tutkijan henkilökohtaisen kontaktin kautta. Pitkään erityisesti naisjohtajien mentorointia tehnyt tutkijan ystävä selvitti mahdollisuutta saada tutkimukseen mukaan sellainen pari, jossa sekä mentori että aktori ovat naisia. Hänen kontaktiansa kautta tutkija sai mentorin ja aktorin yhteystiedot, jonka jälkeen tutkija sopi heidän kanssa haastatteluista puhelimitse.

Kaikille haastateltaville korostettiin sitä, että haastattelut ovat luottamuksellisia. Haastateltaville kerrottiin myös haastattelun kesto sekä se, että haastatteluun ei tarvitse valmistautua etukäteen.

3.2 Kohderyhmän kuvaus

Tutkimuksen kohderyhmän muodostivat neljä mentori-aktori –paria. He edustivat eri yrityksiä, toimialoja ja ammatteja. Mentorit ja aktorit asuivat etelä-Suomessa, yksi mentoreista asui ulkomailla. Mentoreista kaksi oli miehiä ja kaksi naisia. Aktoreista kolme oli naisia ja yksi mies. Mentoreista yksi oli alle 40 –vuotias, muut olivat yli 40 -vuotiaita. Aktoreista kolme edusti ikäryhmää 25 – 35 –vuotiaat ja yksi aktori oli yli 50 –vuotias.

Mentoreilla oli pitkä työkokemus, kolmella mentorilla oli työkokemusta yli 20 vuotta ja yhdellä mentorilla oli työkokemusta 12 vuotta. Aktoreiden työkokemus vaihteli paljon. Kahdella aktorilla oli 3 – 5 vuotta työkokemusta, kun taas kahdella muulla aktorilla oli työkokemusta 13 vuotta ja 35 vuotta.

Vain yhdellä mentoreista oli aiempaa kokemusta mentoroinnista. Aktoreilla oli pääsääntöisesti muutama vuosi työkokemusta siinä vaiheessa, kun mentorointi alkoi. Kaikissa mentori-aktori -pareissa mentorit olivat vanhempia kuin aktorit ja heillä oli myös aktoreita enemmän työkokemusta. Taulukossa 6 on yhteenveto mentorien taustatiedoista ja taulukossa 7 on yhteenveto aktorien taustatiedoista.

Taulukko 6: Mentorien taustatiedot

Haastateltavan koodi	Sukupuoli (mies/nainen)	Ikä vuosina	Työkokemus vuosina	Kokemus mentoroinnista	Osallistuminen mentorointikoulutukseen (kyllä/ei)
Mentori 1 (M1)	N	48	20	ei aiempaa kokemusta	Kyllä
Mentori 2 (M2)	M	52	30	ei aiempaa kokemusta	Kyllä
Mentori 3 (M3)	M	37	12	ei aiempaa kokemusta	Kyllä
Mentori 4 (M4)	N	64	44	yli 20 mentoroitavaa	Kyllä

Taulukko 7: Aktorien taustatiedot

Haastateltavan koodi	Sukupuoli (mies/nainen)	Ikä vuosina	Työkokemus yhteensä vuosina	Työkokemus alalta vuosina siinä vaiheessa, kun mentorointi alkoi
Aktori 1(A1)	N	31	13	7
Aktori 2 (A2)	M	29	3,5	2,5
Aktori 3 (A3)	N	33	4,5	4
Aktori 4 (A4)	N	51	35	33

3.3 Tutkimusaineiston hankinta

Teemahaastattelurunko (liite 3) muodostettiin tutkielman teoreettisen viitekehyksen pohjalta, ja sen keskeiset teemat olivat seuraavat:

- haastateltavien taustatiedot
- hiljainen tieto
- mallittaminen
- valmentaminen
- ohjaaminen ja tukeminen
- reflektointi ja tutkiminen

Teemahaastattelurunko laadittiin puolistrukturoituun muotoon, jolla tässä tarkoitetaan sitä, että haastattelun teemoihin laadittiin kysymyksiä, mutta haastatteluissa ei edetty järjestelmällisesti haastattelurungon mukaisesti. Olennaista haastatteluissa oli se, että teemoihin liittyvistä asioista keskusteltiin, keskustelujärjestyksellä ei ollut väliä.

Jokainen mentori ja aktori haastateltiin henkilökohtaisesti, tutkimusaineisto muodostui siis yhteensä kahdeksasta haastattelusta. Haastatteluajat sovit-

tiin jokaiselle haastateltavalle sopivaksi, haastateltavia pyydettiin ehdottamaan heille sopiva haastattelu-aika ja -paikka. Haastatteluja sovittaessa kerrottiin, että haastattelut nauhoitetaan niiden kirjalliseen muotoon kirjoittamista varten. Haastattelujen luottamuksellisuutta korostettiin sekä haastatteluja sovittaessa että jokaisen haastattelun alussa.

Haastattelut tehtiin 13.12.2012 – 15.1.2013 välisenä aikana. Haastattelu-paikkoina olivat työpaikat, kahvilat ja koti. Yksi haastatteluista tehtiin puhe-linhaastatteluna aikatauluongelmien vuoksi. Haastattelut nauhoitettiin digisanelimella. Nauhoitettujen haastattelujen kesto oli 30 – 45 minuuttia.

Haastatteluissa edettiin siten, että tutkija kuvasi haastattelun kulun ja siihen todennäköisesti kuluvan ajan. Edellisessä luvussa kuvatut kohderyhmän taustatiedot kirjattiin ensin erilliselle lomakkeelle, jonka jälkeen tutkija kertoi käynnistävänsä nauhurin. Tutkija kertoi myös, että kyseessä on vapaamuotoinen, keskustelunomainen haastattelu, jossa kaikki haastateltavan tuomat näkökulmat ovat tärkeitä. Tutkija myös esitti, että on erittäin hyvä asia, jos haastateltava on paljon äänessä ja käyttää pääosan puheenvuoroista.

Haastattelut aloitettiin seuraavalla kysymyksellä: *”Kerro, miten tyypillinen mentorointitapaamisesi eteni?”* Tutkija pyrki siihen, että haastateltavaa keskeytettiin mahdollisimman vähän haastattelun aikana ja kannustettiin häntä kertomaan mahdollisimman avoimesti ja laajasti mentorointitapaamisista. Teemahaastattelurunko toimi haastattelijalle tukipaperina, josta hän pystyi tarkistamaan, että kaikki tutkimukseen liittyvät teemat tulivat käsiteltyä haastatteluissa. Useimpien haastateltavien kohdalla kävi niin, että tutkijan hyvin pienillä lisäkysymyksillä kaikki tutkimuksen teemat tulivat käsitellyiksi haastateltavan kertoessa vapaasti mentorointitapaamiseen liittyvistä asioista.

Haastattelun päätteeksi haastateltavilta kysyttiin: *”Mitä vielä haluaisit tuoda esille, joka liittyy hiljaiseen tietoon, hiljaisen tiedon siirtämiseen tai yli-*

päättään mentorointiin?” Tällä kysymyksellä pyrittiin siihen, että haastateltava voisi vielä tuoda esille mitä tahansa hänelle tärkeitä asioita.

3.4 Tutkimusaineiston analysointi

Tutkimusaineiston analysointi aloitettiin purkamalla nauhoitetut teema-haastattelut kirjalliseksi tekstiksi. Tekstiksi purettiin vain puhuttu puhe, ei taukoja, naurahduksia tai muita haastattelussa esiintyneitä ääniä. Tähän ratkaisuun päädyttiin, koska aineistoa tarkasteltaessa kiinnitetään huomiota vain siihen, mikä on teoreettisen viitekehyksen ja kulloisenkin kysymyksenasettelun kannalta olennaista (Alasuutari, 2011, 40). Koskinen et al., (2005, 319) esittää litteraatiolle viisi tarkkuustasoa, josta yksinkertaisin litteraatio pyrkii lähinnä tuottamaan tutkijalle ymmärryksen aineiston keskeisistä piirteistä. Korkeampaa litteraatiotasoa edustaa keskusteluanalyytinen litteraatio, jossa tutkitaan myös vuorovaikutusta. Tässä litteraatiossa käytetään erikoismerkkejä ja painotukset, hiljainen puhe ja nauruäänet merkitään näillä erikoismerkeillä. Tässä tutkielmassa pitäydettiin litteraation yksinkertaisella tasolla, ja Koskisen (2005, 319) mukaan tämä tarkkuustaso riittää useimpiin käytännöllisiin tutkimuksiin.

Tutkija perehtyi ensin kuhunkin haastatteluun kokonaisuutena ja luki ne läpi useamman kerran saadakseen kokonaiskuvan aineistosta. Samalla tutkija kirjasi muistiinpanoja ja havaintoja haastattelulitteraatioiden marginaaleihin. Koskisen et al. (2005, 231) mukaan tällainen menettely antaa aineistolle alustavan hahmon ja parantaa aineiston hallintaa.

Tämän vaiheen jälkeen seurasi analyttisempi vaihe, jossa haastatteluaineisto ryhmiteltiin tutkielman teoreettisen viitekehyksen pohjalta muodostettujen alatutkimuskysymysten mukaisesti. Käytännössä tämä tapahtui siten, että haastattelulitteraatioihin merkittiin erivärisillä yliviivauskynillä kunkin teeman esiintyminen haastattelussa. Tämän vaiheen tavoitteena oli luoda aineistolle fyysinen rakenne, joka tukee analyysia mahdollisimman hyvin (Koskinen et al., 2005, 232). Tämän jälkeen tutkija perehtyi kuhunkin

teemaan yksitellen lukien jälleen haastatteluaineiston läpi useamman kerran.

Haastatteluaineistoon perehtymisen tuloksena tutkijan mielessä kehkeytyi tulkinta kustakin teemasta. Koskisen (2005, 241) mukaan aineiston lukeminen ilman yksityiskohtaista menetelmää voi sinänsä tuottaa mielenkiintoisia ja perusteltuja tulkintoja, jos sen tekee systemaattisesti ja analyttisesti. Lukemalla haastatteluaineiston useampaan kertaan tutkija pyrki siihen, että aineiston tulkinta on mahdollisimman reliabeli. Reliabiliteetilla tarkoitetaan sitä pysyvyyden astetta, jolla tapaukset sijoitetaan samaan luokkaan eri havainnoitsijoiden toimesta eri aikoina. (Koskinen et al., 2005, 255.)

Keskeisiä tuloksia aineistosta nostettiin esille alatutkimuskysymyksittäin. Tulkitseminen edellyttää tutkijalta sekä teoreettisten lähtökohtien mielessä pitämistä ja samalla aineistossa olevien ilmaisujen lukemista niiden omia yhteyksiä vasten. (Syrjälä & et al., 1995, 144.) Kuhunkin alatutkimuskysymykseen liittyvästä teemasta nostettiin esiin haastateltujen sitaatteja, jotka tutkijan mielestä kuvasivat keskeisimpiä havaintoja aineistosta.

Lopuksi kunkin teeman keskeiset havainnot koottiin yhteenvetotaulukkoon. Yhteenvetotaulukossa havaintoaineisto kategorisoitiin hyödyntämällä kognitiivisen oppipoikamallin taustalla olevaa keskeistä ajatusta tiedon toiminnallisesta, situationaalisesta ja sosiaalisesta luonteesta. Syrjälä et al. (1995, 146) mukaan kategoriat selittävät tutkittavien ilmaisuista löydettyjä merkityksiä osoittamalla niiden teoreettiset yhteydet. Alasuutari (2011, 237) näkee saman asian siten, että raakahavainnot yhdistetään metahavainnoiksi, joiden avulla ilmiötä selitetään. Tällä ratkaisulla haastatteluaineistosta nousevat havainnot oli helppo palauttaa tutkielman teoreettiseen viitekehykseen.

4 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esitetään tutkielman keskeiset tulokset. Tulokset esitetään alatutkimuskysymyksittäin ja ne pohjautuvat teemahaastatteluista nouseviin vastauksiin. Koska kognitiivinen oppipoikamalli painottaa tiedon ja oppimisen toiminnallista, situationaalista ja sosiaalista luonnetta (Collins et al., 1989; Pratt, 1998; Brown et al., 1989), on kunkin alatutkimuskysymyksen tulokset kokoava yhteenvetotaulukko jäsennetty tämän mukaisesti.

4.1 Hiljaisen tiedon käsite

Alatutkimuskysymyksellä 1 haettiin vastausta seuraavaan kysymykseen: Mitä mentorit ja aktorit ymmärtävät hiljaisella tiedolla?

Vastauksissa esiintyi monenlaisia käsityksiä hiljaisesta tiedosta. Haastattelussa kysymys koettiin vaikeana ja haastateltavan oli usein vaikea alkaa vastata kysymykseen. Tässä tilanteessa oli tärkeää, että tutkija maltoi olla hiljaa ja odottaa haastateltavan vastausta, johdattelematta hänen ajatuksiin. Kun haastateltavat sitten alkoivat ääneen pohtia, mitä hiljaisella tiedolla tarkoitetaan, vastaukset olivat tyypillisesti hyvin pitkiä, pohdiskelevia tyyliin ”toisaalta... ja toisaalta...”. Yleisesti haastateltavat kuitenkin kokivat, että hiljainen tieto on moninaista ja sitä on vaikea määritellä.

”Se on niinku, miten sen nyt sanois, se on kokemuksia ja oppimista ja oivalluksia, jotka tulee pelkästään ei analyysin vaan kokemusten ja näkemysten kautta, jotka on vaikee niinku perustella ja edes keskustella. Ne vaan on, ne jalostuu ja niistä pitää puhuu, että siitä saa kuvan, mitä se oikein on. Se on tietynlainen niinku viisaus kuplassa ja josta voi olla hyöty muillekin. Se ei oo rationaalista tai analyttistä vaan se on kokemusten ja oppimisen sellanen myllerrys, joka on enemmän niinku emotionaalisen puolella ja siitä intuition vinkkelistä, jota on vaikee määritellä ja sanoo ja speksata, mutta joka tuo

kumminki sen raamin siihen ajatteluun ja voi sitten auttaa.”
(M2)

Yleisesti hiljaista tietoa kuvattiin siten, että se on aiempaan kokemukseen perustuvaa ja sellaista tietoa, jota ei voi oppia oppikirjoista lukemalla. Monet haastateltavat toivat esille, että heillä on omakohtaisia kokemuksia tämänlaisesta hiljaisesta tiedosta. Siihen liittyi myös se ajatus, että hiljainen tieto siirtyy nimenomaan kokeneemman henkilön välityksellä. Hiljaista tietoa pidettiin myös asenteena, jota voidaan oppia mentorin kokemuksista, hänen tavastaan toimia ja puhua, tai kysymyksistä, joita mentori esittää aktorille.

”No mulle se on tällasta niinku kokemuserästä niinku sellane kokemus, mikä kertyy vaan niinku sillä, et on ollu pitkään jollain alalla ja tehnyt sitä työtä. Just sellasta, mitä ei voi lukea niinku mistään oppikirjasta, sen oppii sen tiedon vaan tekemällä sitä työtä tai ehkä tällasen mentorin kautta, joka voi niinku kertoa niistä omista kokemuksista.” (A3)

”Ja kuitenkin oon mielestäni kiltti, niin tulee turhaa painetta ja stressiä, ni on ollu hyvä huomata tässä mentorissa että myös tässä uudessa esimieheessä, et voi ottaa vähän rennommin. Tietty semmone, että sattuuha sitä muillekkii, että sitte vaan opitaan ja jatketaan.” (A1)

Hiljaista tietoa pidettiin myös sellaisena tietona, joka on osittain mentorin ulottumattomissa. Mentori ei aina itse tiedosta tietävänsä joitakin asioita, joita taas aktori pitää merkityksellisinä. Näissä tilanteissa aktorin aktiivisuus oli tärkeää siksi, että hiljaisesta tiedosta päästiin keskustelemaan mentorin ja aktorin välillä. Tässä törmättiin erääseen hiljaisen tiedon siirtymiseen liittyvään pulmaan; jos mentori ei tiedosta tilanteeseen liittyvää hiljaista tietoa ja aktori ei osaa kysyä tilanteesta tarkentavia kysymyksiä, hiljainen tieto jää piiloon.

”Niissä tarinoissa, joita se [mentori] kertoo, ni miten se tekee ni mä oon sitte et hei hei... Et vaikka tämmöne esimerkki, että oli yrityskauppaneuvottelu ja ranskalainen yritys oli se joka möi ja hän oli sitte ostaja ja he sitte tapas Helsinki-Vantaan lentokentällä. Ja mä sitte kysyin et mitä te siellä tapasitte ni hän sitte avas miks se näin oli. Sehän oli vaan neuvottelutaktiikkaa ja kaikkee tällasta, se oli hänelle ihan luonnollinen, mut mulle se oli et mitäs tossa. Näitä tulee ihan jatkuvasti, totta kai tartun johonki sitte, et miks se näin on, ja se vaan menee niin ja näin kannattaa tehdä tai näin ei kannata tehdä.” (A2)

Mentorien ja aktorien haastatteluissa esiintyneet käsitykset hiljaisesta tiedosta on koottu taulukkoon 8.

Taulukko 8: Mentorien ja aktorien käsitykset hiljaisesta tiedosta

Mentorien ja aktorien käsitykset hiljaisesta tiedosta
<p>Tiedon toiminnallinen luonne</p> <ul style="list-style-type: none"> - kokemuksen kautta kertyvää tietoa - tapoja tehdä asioita - toimintatapoja ja käyttäytymistä, joita ei voi kirjata raportteihin ja dokumentteihin <p>Tiedon situationaalinen luonne</p> <ul style="list-style-type: none"> o asioiden tarkastelua eri näkökulmista o oivalluksia ja parhaiden käytäntöjen esille tuomista o kokemuksesta tietoa, jota ei voi oppia kirjoista o tarinoiden ja tapausten kertomista, joiden avulla hiljaista tietoa voi siirtyä o perspektiivin saamista asioista - mahdollinen haitta muutosprosesseissa ja uuden kehittämisessä <p>Tiedon sosiaalinen luonne</p> <ul style="list-style-type: none"> - ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa siirtyvää tietoa, joka liittyy arvoihin, asenteisiin, arvostuksiin ja kulttuuriin - intuition, emootioiden ja viisauden läsnäoloa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa - näkökulmia ulkopuoliselta ihmiseltä - kanssakäymistä ja vuorovaikutusta, joka on edellytys hiljaisen tiedon siirtymiselle

4.2 Mallittaminen mentoroinnissa

Alatutkimuskysymyksellä 2 haettiin vastausta seuraavaan kysymykseen: Miten hiljaista tietoa mallitetaan mentoroinnissa?

Mallittamisessa mentori kuvaa ääneen käyttämiään menetelmiä ja ratkaisuja, jotka muuten jäisivät näkymättömiksi. Mallittaminen liittyi esimerkiksi mentorin omien kokemusten kuvaamiseen tarinoiden kautta siten, että aktori sai käsityksen millaiseen ajatteluun mentorin tekemät ratkaisut liittyivät. Aktorit pitivät tarinoista ja jotkut olisivat kaivanneet niitä jopa lisää. Tarinoiden kertominen kuuluu nimenomaan mentorointiin, ja jos mentori oli omaksunut coachingiin liittyviä menetelmiä toimintaansa, tarinoiden määrä jäi vähäiseksi ja toiminta keskittyi enemmänkin aktorin oivalluttamiseen.

*”Mä kerron niinku stooreja niin kuin keissejä, mitä oon nähnyt eri tilanteita ja muita ja miten mä oon kokenu niitä ja miten mä oon toiminu ja missä on heikkoudet. Ja niinku tällasten stoorien kautta niinku välittyy aika nopeasti ja aika hyvin ne sellaset asiat, joihin ei muuten oikein voin niinku pistää sormiaan... Sieltä voi vetää vähän liittymäpintoja ja siitä sitten välittyy ehkä se kokemus ja toivottavasti tietynlainen viisaus, joka voisi olla, että ei niinku tarvitse tehdä kaikkea kantapään kautta.
(M2)*

Toisaalta mallittaminen liittyi sellaisiin asioihin, joista aktorilla oli jo Polanyin (1986) kuvamaa kohdetietoa oman koulutuksensa perusteella, mutta hiljainen tieto asiasta puuttui. Tämä oli tyypillinen tilanne aktoreille, joilla ei ollut vielä kovin pitkää työkokemusta. Tätä kuvaa seuraava esimerkki haastavasta esimies-alais –suhteesta.

”Hän oli vaihtanu työpaikkoja siinä ja hänel oli tämmöne haastava esimies-alais –tilanne itsellä menossa. Se oli semmone vähän jatkokertomuksen tyyppine, siinä oli eri vaiheita, sitä

peilattii omaan tilanteeseen, jossa oli ehkä vastaava tämmöne, eri tilanteesta johtuva, mutta tämmöne esimies-alais – hankaluus. Ni semmosta vertailua tosiaan, hän kerto et hänki on välillä miettiny mitä hän vois tehdä...” (A1)

Mallittamista, joka liittyi faktaan perustuviin asioihin, tapahtui mentoroinnissa jonkin verran. Näissä tilanteissa mentori antoi usein jonkin tehtävän, johon aktorin tuli valmistautua etukäteen. Sen jälkeen mentorointitapaamisessa mentori mallitti aktorille tehtävän ratkaisun, jonka jälkeen tehtävästä ja siihen liittyvistä ratkaisuista keskusteltiin. Esimerkkinä on tilanne, jonka mallittamiseen liittyi numeerisiin faktoihin liittyvää hiljaista tietoa.

”Me otettiin yks tällanen keissi, kun me käytiin läpi tällasta bisnesshommelia ja sitten mä huomasin, et hän ei niinku hänellä oli näkemyksiä jostain bisneksestä, mutta hän ei ollu oikein ymmärtäny, mistä hän puhuu. Mä sanoin, että seuraavan kokouksen aihe on, että valitset yhden yrityksen, tuot numerot mukaan kokoukseen ja mä käyn läpi sen. Mä luen ne numerot sulle ja sä kuuntelet ja mietit ja kattelet, miten mä käyn läpi kaikki numerot ja analysoin ne ja sitä, mitä siellä tapahtuu. Siinä me sitten käytiin läpi, että toimitusjohtajan pitäis saada potkut ja hän tekee vääriä asioita ja muuta tällasta ja hän ihmetteli siinä, et miten sä luvuista ton kattelet.” (M2)

Mallittamista liittyi myös henkilökohtaisiin asioihin, kuten perheeseen ja työssä jaksamiseen. Näissä keskusteluissa mentorin hiljainen tieto voi olla myös ohjaavaa ja tukevaa, ei vain mallittavaa. Monissa haastatteluissa nousi esille, että erityisesti tämän kaltaisen hiljaisen tiedon mallittaminen oli aktoreille merkittävää. Ohjaamista ja tukemista ei pidetty välttämättä riittävän tehokkaana keinona hiljaisen tiedon siirtämiseen, kun puhuttiin henkilökohtaisista omaan elämään liittyvistä valinnoista. Mentorin oma esimerkki ja mallittaminen tapahtumista teki tiedosta henkilökohtaisempaa ja vaikuttavampaa.

”Ollaan mentoroitavan kanssa eri sukupuolta, mutta mulla itsellä on kolme lasta ja aktori oli silloin raskaana. Eikä meillä kuitenkaan oo niin paljon ikäeroa. Keskusteltii siitä tilanteesta, tulevasta perheenisäyksestä ja muuttuvasta elämäntilanteesta, ni siinä mä ehkä pystyin tarjoamaan joitakii elämänviisauksia milt se sitten näyttää.” (M3)

Mentorit eivät aina itse tunnista hiljaista tietoaan ja sen merkitystä aktorille. Mallittamista kaivattiinkin joissakin tapauksissa lisää. Toisaalta mentorin tekemä mallittaminen saatettiin kokea huonona, jos mallitettava asia oli muuttunut ajan myötä merkittävästi. Silloin mentorin hiljaisesta tiedosta ei koettu olevan hyötyä.

”Se [mallittaminen] olis voinu olla just hyödyllistä varsinkin, koska tää oma mentori on ollu erilaisissa työtehtävissä ja se oli ehkä kans yks sellane asia, joka mua itseä niinku kiinnostaa. Kuitenki ollu nyt valmistumisesta lähtien niinku samassa tehtävässä ja ehkä halus nähdä vähän muutaki niin se just ois ainaki kyllä itseä kiinnostanu.” (A3)

”Tässä tää kokemus, kun ei voi olla kokemusta semmosesta samanlaisesta toiminnasta, et kukaan ei oo tehny semmosta kuin minä, ei hänkään. Että jos hän nyt kertoisi kovasti tuota omasta historiasta niin en mä tiedä lämmittäiskö se mua, että valikoiden” (A4)

Mentorien ja aktoreiden kuvaama mallittaminen mentoroinnissa on koottu taulukkoon 9.

Taulukko 9: Hiljaisen tiedon mallittaminen mentoroinnissa

Hiljaisen tiedon mallittaminen mentoroinnissa
<p>Tiedon toiminnallinen luonne</p> <ul style="list-style-type: none"> - mentori mallittaa mentorointitapaamisessa jonkin tilanteen, johon aktori on valmistautunut etukäteen
<p>Tiedon situationaalinen luonne</p> <ul style="list-style-type: none"> - mentori kuvasi sanallisesti tilanteita, jotka liittyivät <ul style="list-style-type: none"> o jonkin asian hoitamiseen o ihmisten kanssa toimimiseen o haasteellisiin tilanteisiin o uusissa tilanteissa toimimiseen o hyvin hoidetun tilanteen kuvaamiseen o työn ja perhe-elämän sovittamiseen liittyviin ratkaisuihin o omiin kokemuksiin aktoria kiinnostavista teemoista - aktori koki mentorin tekemän mallittamisen hyödyttömänä, jos asia oli ajan myötä muuttunut merkittävästi ja hiljainen tieto ei ollut enää merkityksellistä
<p>Tiedon sosiaalinen luonne</p> <ul style="list-style-type: none"> - mentori ja aktori keskustelivat mentorin kuvaamista kokemuksista - mentori toi erilaisia näkökulmia mallitettavaan asiaan

4.3 Valmentaminen mentoroinnissa

Alatutkimuskysymyksellä 3 haettiin vastausta seuraavaan kysymykseen: Millaisia valmentamisen menetelmiä mentoroinnissa käytetään hiljaisen tiedon siirtämisessä?

Valmentaminen näyttäytyi kysymysten tekemisenä, kyseenalaistamisena ja sparraamisena. Suoraviivaisen valmentamisen sijaan monet mentorit pyrkivät siihen, että aktorit itse oivaltavat käsiteltävään asiaan liittyvän ytimen. Siksi valmentaminen oli usein pidempi prosessi, joka jatkui useamman mentorointitapaamisen ajan. Tavoitteena ei aina ollutkaan asian ratkaiseminen yksittäisessä mentorointitapaamisessa.

”Mä yritin tehdä kysymyksiä hänelle et mä uskon että joissain tilanteissa hän varmaan jäi miettimään että niin voisko tätä asiaa ajatella sitte näinkin. Just tää mentorin rooli, se on se kuuntelu, mut se on myös kysymysten tekeminen, tietynlainen sparraaminen. Ja joiltain osin myös kyseenalaistaminen.” (M1)

”Me jätettiin jotain mietittävää seuraavalle kerralle ja se oli ihan hyvä, et pysty niinku vähän just miettimään sitä, mistä jutellaan.” (A3)

Valmentamisessa käytettiin erilaisia ennakkotehtäviä, joiden avulla aktori valmistautui mentorointitapaamiseen. Valmentamisen menetelmänä käytettiin myös sitä, että mentori kommentoi jotain aktorin tuotosta, joko itse mentorointitapaamisessa tai mentorointitapaamisten välissä. Valmentamisessa pyrittiin siis oppimisen prosessiin, jossa vaiheittain pyrittiin edistämään aktorin käsiteltävään aiheeseen liittyviä oivalluksia.

”Monessa noista oli oikeesti semmone tilanne, että olin etukäteen luku kirjallisuutta siihen liittyen, olin tehny omia muistutuksia. Muutamista aiheista tehtiin sellasia testejä, mitä nyt löytää tuolta googlettamalla helposti, mutta niistä nyt ei oikein irronnu mitään. Enemmän se oli sitä, että olin luku jotain asiaa ja listannu mimmoset asiat siinä aihealueessa kiinnostaa, tai mitkä vaivaa, tai mistä haluaisin kokemusta tai näkemystä. Sitten keskusteltiin niistä ongelmakohdista, tai niistä, jotka ehkä painaa mieltä –tyyppisesti.” (A1)

”Kun käsiteltii näitä sopimuksii, joita hän oli tekemässä, ni pystyin sillo kommentoimaa tai lisäämään sellasii asioita että otappa tämäki huomioon, koskien lähinnä tekijänoikeuksia ja tän tyyppisiä asioita joista joskus voi tulla riitaa. Varsinkin nyt kun tuota jos esimerkiks vetää jotain painettuu versioo nii jos toimeksiantaja käyttää verkossa ni mitä sitte.” (M4)

Valmentamista tapahtui aktorin sen hetkisten tarpeiden mukaisesti, vaikka taustalla oli suunnitelma ja tavoite joka muuten ohjasi mentorointia. Mentoroinnille asetettu tavoite siis pilkottiin pienempiin tavoitteisiin, joiden avulla kokonaistavoitteeseen pyrittiin. Aktorin muuttuvat tilanteet otettiin kuitenkin huomioon ja mentoroinnissa edettiin joustavasti.

”Hänellä aika paljo prioriteetit muuttu ja siinä hän varmaan tapaamisessa määritteli sen, että tää oli se aihe ja miten hän niinku suhtautui siihen aiheeseen ja asiaan ja sitten ruvettiin keskustelemaan ja mä annoin yleensä mun näkemykset ja kommentit ja kokemukset siitä aiheesta ja miten mä koin, että hänelle oli oleellista ja tärkeitä. Sitten näistä asioista keskusteltiin hyvin niinku normaalisti.” (M2)

Aktorit eivät kokeneet valmentamistilanteita perinteiseksi valmentamiseksi, jossa osaavampi opettaa osaamattomampaa. Suhde koettiin tasavertaisena ja valmentaminen koettiin ennemminkin keskusteluna. Tilanteeseen vaikutti todennäköisesti myös se, että mentori ja aktori olivat eri organisaatioista. Mentori ei siis aidosti nähnyt aktoria toimimassa omassa työympäristössään, jolloin valmentaminen olisi ollut mahdollista kytkeä todelliseen tilanteeseen.

”Ainakaan sellasta mielikuvaa tai fiilistä ei tullu, että mentori olis [valmentanu]. Kyllä oli hyvin kollegiaalinen suhde, että jos koutsaa niin koutsaa niin tyylikkäästi että ei niinku tunnu valmentamiselta tai miltään ohjaukselta vaan niinku hyvin tasavertaiselta keskustelulta.” (A4)

Yhteenveto mentoroinnissa käytetyistä valmentamisen menetelmistä on taulukossa 10.

Taulukko 10: Mentoroinnissa käytetyt valmentamisen menetelmät hiljaisen tiedon siirtämisessä

Mentoroinnissa käytetyt valmentamisen menetelmät hiljaisen tiedon siirtämisessä
<p>Tiedon toiminnallinen luonne</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mentori antoi aktorille <ul style="list-style-type: none"> o etukäteis- ja pohdintatehtäviä o tehtäviä perehtyä kirjallisuuteen o tehtäväksi tehdä erilaisia testejä - Aktorin tekemiä tuotoksia läpikäytiin ja kommentoitiin mentorointitapaamisessa - Mentori valmensi mentorointitapaamisissa aktoria kirjanpitoon, numeerisiin taitoihin ja viestintään liittyvissä asioissa <p>Tiedon situationaalinen luonne</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mentori oivallutti aktoria käsittelystä teemasta ja sen merkityksestä käytännössä - Mentori antoi aktorille ohjeita ja ehdotuksia johonkin tiettyyn tilanteeseen liittyen - Mentori kävi aktorin kanssa läpi tapauksia ja esimerkkejä, jotka liittyivät käsiteltävään teemaan <p>Tiedon sosiaalinen luonne</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mentori ja aktori keskustelivat tasavertaisesti valmennustilanteessa - Mentori esitti aktorille oivalluttavia kysymyksiä - Mentori antoi aktorille näkemyksiä, kommentteja ja ohjeita käsiteltävästä asiasta

4.4 Ohjaaminen ja tukeminen mentoroinnissa

Alatutkimuskysymyksellä 4 haettiin vastausta seuraavaan kysymykseen: Miten mentorit ohjaavat ja tukevat aktoria hiljaisen tiedon siirtämisen prosessissa mentoroinnin aikana?

Yksi keskeinen ohjaamisen ja tukemisen elementti mentoroinnissa oli se, että mentori ja aktori tutustuivat alussa toinen toisiinsa. Tutustumiseen käytettiin vähintään ensimmäinen tapaamiskerta, usein tutustumista jatkettiin seuraavissakin mentorointitapaamisissa. Luottamus rakentui vähitellen mentorin ja aktorin välille. Luottamuksen rakentumiselle oli tärkeää, että mentoroinnissa käsitellyistä asioista vallitsi molemminpuolinen vaitiolovelvollisuus.

”No ihan ensimmäisellä tapaamisella meillä oli vaan yks tavoite ja se oli ainoostaan se, että me tutustutaan toisiimme. Ja meillä synkkas siinä alkuun heti tosi hyvin et siis tutustutti toisiimme, kerrottii ittestämme työhistoriaa ja opiskeluhistoriaa ja sillä tavalla siinä sitten jaettiin molempien elämäkokemuksii. Ja siitä sitten aika luontasesti lähti sitte viriämään semmone keskustelun alku siitä, että minkälaisii toiveita ja tarpeita hänellä olis.” (M1)

”Me nähtiin kerran ennen ku oli tää viralline alotustilaisuus ja sitte siellä annettii yleistä ohjeistusta et mite se tehdää. Siellä oli että tehdään mentorointisopimus ja siihe liittyy sitte salassapitosopimus, me on ne tehty mut ei niihi sillai oo palattu. Musta se on alusta asti ollu kauheen luonnollista tai että kaikki asiat on luottamuksellisia ja se on ehkä syntyny siitä alusta asti, ollaan puhuttu asioista hyvin avoimesti. Se synty ihan itsestään, en tiedä onko se sitte henkilökemiaa, vaan se vaan rupes toimimaan. Ei oo koskaan ollu tällasta ongelmaa, ja kun aikaa on kulunu, että vaikka hän kertoo jostaki jutusta tar-

kaanki, niin olettaa että ne on juttuja jotka käsitellään vaan siinä.” (A2)

Ohjaamisessa ja tukemisessa korostui mentorin aktiivinen läsnäolo, huomion antaminen aktorille ja aktorin kuuntelu. Myös kysymyksiä ja kommentteja pidettiin tärkeinä ohjaamisen ja tukemisen muotoina mentoroinnin aikana. Haastatteluissa nousi kuitenkin esille, että ohjaamisen ja tukemisen menetelmien tulisi vaihdella eri mentori –aktori –parien kohdalla. Koska ihmiset ovat erilaisia, mentorin tulee kyetä vaihtelevaan myös etenemistä ja menetelmiä sen mukaan, millainen ohjaaminen ja tukeminen on aktorille hyödyllistä.

”No kyl hän aina hirveen kiinnostuneena kuunteli, koin että aina sain kunnan huomion... Et se oli sitä, et hän sen hetken ajastansa antoi minulle. Keskusteltiin, hän oli oikeesti kiinnostunu näistä mun asioista. Meil kyl synkkas oikein hyvin yhteen. Voin kuvitella, et jos meillä ei olis ollu niin hyvä se yhteistyö, ni se tuen saamine ei ois tuntunu niin suurelta. Eihän hänkään mitään poppaskonsteja tehny, se oli sitä kuuntelua, kyselyä, kommentointia, kokemusten kertomista. Sitähän se oli.” (A1)

”Se on tärkeätä, että malittaa edetä mentoroitavan tahtiin. Ihmiset on niinku erilaisia, jotkut vaatii enemmän aikaa ja kypsyttelyä, toiset toimii spontaanisti. Tärkeätä varmaan mentorille on itsetutkistelu, jos mentorin hommaan lähtee eikä tunne itseään eikä oo ees ollu pyrkimyksiä itsereflektioon. Kyllä se osittain sitä kautta lähtee. Sekin on tärkeä tässä mentoroinnissa ymmärtää, että on erityyppisiä mentoroitavia. Tärkeä ymmärtää, mikä on jokaiselle oikee keino.” (M3)

Ohjaamista ja tukemista tapahtui myös mentorointitapaamisten välillä. Sitä tapahtui usein sähköpostin välityksellä, joissain akuuteissa tilanteissa mentori ja aktori puhuivat myös puhelimesta. Vaikka aktori ei olisi ottanut yhteyttä mentoriin mentorointitapaamisten välillä, tunne siitä, että yhteydenotto oli mahdollista, koettiin hyväksi. Se oli eräänlaista näkymätöntä ohjaamista ja tukemista, jossa aktori ja hänen asiansa olivat läsnä mentorin ajatuksissa myös mentorointitapaamisten välillä.

”On sitte tietysti sähköpostillaki ja sitte tuota [tehty ohjausta]. Yhtä jouduin aika paljon auttamaan jossain vaiheessa, kun hänellä oli tällane toimitilaan liittyvä järjestely ja hän ei ollu koskaan aiemmin sellasta läpikäyny ni yhden kuukauden aikana useamminki näitä ratkaisuja. Mä oon sitte sanonu, että jos sulla on joku homma johon haluat kommentteja, niin paat sähköpostilla ja parin päivän sisällä yritän vastata.” (M4)

Yhteenveto ohjaamisesta ja tukemisesta mentoroinnin aikana on taulukossa 11.

Taulukko 11: Ohjaaminen ja tukeminen hiljaisen tiedon siirtämisen prosessissa mentoroinnin aikana

Ohjaaminen ja tukeminen hiljaisen tiedon siirtämisen prosessissa mentoroinnin aikana
<p>Tiedon toiminnallinen luonne</p> <p>Ennen mentorointitapaamista:</p> <ul style="list-style-type: none"> - mentori ja aktori olivat yhteydessä toisiinsa sähköpostilla <p>Mentorointitapaamisten aikana:</p> <ul style="list-style-type: none"> - mentori mahdollisti aktorin pääsyn tilaisuuksiin, joihin aktorilla ei muuten olisi mahdollista päästä - mentori mahdollisti sen, että aktori sai kontakteja mentorin omiin verkostoihin <p>Mentorointitapaamisten välillä:</p> <ul style="list-style-type: none"> - mentori tiedusteli aktorilta sovittujen tehtävien etenemisestä - aktorilla oli mahdollisuus saada nopea vastaus kysymykseen mentorilta <p>Tiedon situationaalinen luonne</p> <ul style="list-style-type: none"> - mentori ja aktori jakoivat elämäkokemuksia keskenään - mentori ja aktori jakoivat työhön liittyviä kokemuksiaan puolin ja toisin - mentori kommentoi aktorin työstään kertomia asioita <p>Tiedon sosiaalinen luonne</p> <p>Mentorointisuhteen alussa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - mentori ja aktori tutustuivat toisiinsa, joka oli pohjana luottamukselle - mentori toi aktorille esille sen, että hänen tavoitteensa on auttaa aktoria - aktorilla oli mahdollisuus kysyä mentori mentorointitapaamisten välillä <p>Mentorointisuhteen aikana:</p> <ul style="list-style-type: none"> - mentorin ja aktorin välille muodostui toimiva vuorovaikutussuhde - mentori ja aktori keskustelivat luottamuksellisesti ja avoimesti - mentori oli henkisesti läsnä aktorille ja toimi tilanteen vaatimalla tavalla <ul style="list-style-type: none"> o mentori antoi aikaansa ja huomiota aktorin asioille o aktorin mieltä painavaa asiaa käsiteltiin ja siihen palattiin riittävästi o mentori ymmärsi, että ihmiset ovat erilaisia ja heille sopivat erilaiset ohjaamisen ja tukemisen keinot o mentori tuki aktoria hänen omissa ratkaisuisaan ja hyväksyi, että aktori ratkaisee ongelman omalla tavallaan o mentori antoi aktorille positiivista palautetta hänen tekemisistään - mentori esitti oivalluttavia kysymyksiä aktorille - mentori kuunteli kiinnostuneena aktoria ja keskittyi hänen asioihinsa <ul style="list-style-type: none"> o mentori eteni aktorille sopivaan tahtiin

4.5 Reflektointi ja ilmiöiden tutkimaan kannustaminen mentoroinnissa

Alatutkimuskysymyksellä 5 haettiin vastausta seuraavaan kysymykseen: Miten mentoroinnissa reflektoidaan hiljaisen tiedon siirtämistä ja kannustetaan tutkimaan ilmiöitä?

Tuloksia raportoitaessa osoittautui, että Collins et al. (1989) esittämän kognitiivisen oppipoikamallin uudelleen jäsentäminen tässä tutkielmassa ei ollut onnistunut ratkaisu. Reflektointi ja tutkiminen osoittautuivat vastauksissa selkeästi kahdeksi erilliseksi teemaksi, Collinsin et al. (1989) alkupe räisen jäsennyksen mukaisesti. Siksi tämän tutkielman tulokset raportoidaan tässä luvussa Collins et al. (1989) esittämän jäsennyksen mukaisesti.

Asioiden **reflektointi** keskustelemalla auttoi kiteyttämään laajoja asioita, joita mentorointitapaamisten aikana oli käsitelty. Reflektoinnilla tarkoitetaan yleisesti asioiden äärelle pysähtymistä ja niiden pohtimista. Kun mentori ja aktori olivat yhdessä pysähtyneet keskustelemaan asioista riittävän monta kertaa, muodostuu niistä lopulta oivalluksia aktorille.

”Se oli hauska kun mulla oli himmeet swotit ja taulukot ja kaikki et tämmösii ja tämmösii ja tämmösii ja sit ihan siinä toukokuussa, kun oltiin istuttu eri aiheiden perusteella ni sit tuli semmone kun olin matkalla mentorin luokse, et: ”tätähän tää on.” Ja sit mä pistin ne kolme – neljä asiaa, et tos se nyt on se mun mentorointivuoden yhteenveto. Et kun näissä menestyy, niin on aika varmoilla vesillä. Et se ei oo rakettitiedettä. Se oli oma oivallus, mutta en mä tiedä onko hän ohjaillu mua siihen suuntaan niin tarkalleen, mut sit se jotenkin kiteyty sieltä jännästi. Et vaikka alkuun tuntu, et on irrallisii aiheita, ni jotenkin se siinä vuoden päättyessä solahti sillä lailla kokonaisuudeksi. ehkä se vaati semmosen pitkän murehtimis-/märehtimisprosessin.” (A1)

Kaikissa mentorointisuhteissa ei koettu, että käsiteltyjä asioita olisi reflektoitu jälkikäteen. Useasti asioihin kuitenkin palattiin lyhyesti seuraavassa mentorointitapaamisessa. Jotkut mentori-aktori –parit käyttivät reflektoinnin välineenä muistioita, joihin aktori kirjasi edellisen tapaamisen keskeiset asiat ennen seuraavaa mentorointitapaamista.

”Aika harvoin palattiin [asioihin] kyl me ehkä ne tsekattiin et miten se niinku, mikä oli se lopputulema ja miten hän teki sen, mutta sitten menttiin eteenpäin. Ei me sitten niinku analysoitu sitä sitten sen enempää, et se oli siinä, ja kun ratkaisut oli tehtyyn ei sitä sen jälkeen niinku enää ruvettu kattoo liian paljon, et sit menee niinku liian paljon psykoanalytiikkaan, et mun mielestä liian paljon. Kun ratkaisut on tehty ei kannata enää haikailla vaan sit se on tehty ja katotaan seuraavaan juttuun. Sitten mennään eteenpäin.” (M2)

”Sitten sitä palautetta mä oon kysyny [edellisestä mentorointitapaamisesta], että lähetä mulle sähköpostissa kun lähetät mistä haluat keskustella, niin lähetä edellisen keskustelun [muistio] mitä siitä jäi mieleen. (M4)

Reflektointia liittyi varsinkin mentorointisuhteen loppuun. Silloin palattiin mentorointiprosessin alussa asetettuihin tavoitteisiin ja arvioitiin niissä onnistumista. Tämä on toimintatapa, joka on yleensä rakennettu muodollisesti toteutettuihin mentorointiohjelmiin. Reflektoinnin keskeisenä tavoitteena on tehdä näkyväksi asetettujen tavoitteiden saavuttaminen ja auttaa aktoria tunnistamaan oman osaamisensa kehittyminen.

”Mä oon pyytäny sitten tämmösen mentorointiprojektin loppupuolella että aktori kirjais mitä hän on tästä saanu irti ja mikä hänestä on ollu parasta ja mitä kannattas ehkä kehittää.” (M4)

Yhteenveto hiljaisen tiedon reflektoinnista on esitetty taulukossa 12.

Taulukko 12: Hiljaisen tiedon siirtämisen reflektointi mentoroinnissa

Hiljaisen tiedon siirtämisen reflektointi mentoroinnissa
<p>Tiedon toiminnallinen luonne</p> <ul style="list-style-type: none"> - aktori laati lyhyen muistion mentorointitapaamisen keskeisistä asioista, ja muistiin kirjatuista asioista keskusteltiin seuraavassa mentorointitapaamisessa - aktoria pyydettiin palaamaan käsiteltyyn asiaan mentorointitapaamisten välillä ja kertomaan millaisia ratkaisuja hän on tehnyt, ja miten hän perustelee ratkaisujaan
<p>Tiedon situationaalinen luonne</p> <ul style="list-style-type: none"> - mentori palasi käsiteltyihin asioihin seuraavissa mentorointitapaamisissa ja asioista keskusteltiin edelleen käytännöstä saatujen kokemusten perusteella - aktori kiteytti mentorointiprosessin lopuksi laajan mentoroinnissa käsitellyn aineiston muutamaaan sanaan mentorointiprosessin aikana käytyjen keskustelujen tuloksena. Kiteytys auttoi jäsentämään omaa esimiestyötä.
<p>Tiedon sosiaalinen luonne</p> <ul style="list-style-type: none"> - aktori pohti mentorilta saamaansa palautetta ja siitä keskusteltiin yhdessä - mentori ja aktori arvioivat mentorointisuhteen aikana ja lopussa mentorointiprosessille asetettujen tavoitteiden saavuttamista - mentori jätti asioita aktorin mietittäväksi, ja asiaan palattiin myöhemmin

Ilmiöiden ja ongelmien tutkimaan kannustaminen kognitiivisessa oppipoikamallissa tarkoittaa sitä, että mentori rohkaisee aktoria havaitsemaan ongelmia ja ratkaisemaan niitä itsenäisesti (Collins et al., 1991, 14).

”Paljon oli asioita mentoroinnissa, et liian paljon, et ehkä se vuosi on siinä mielessä liian lyhyt, mut toisaalta onhan ne hänellä siellä takaraivossa ja miettii niitä asioita, et onhan se ihan hyvä näinkin. Ei niitä tarvitse ratkaista nyt niitä kaikkia asioita.” (M2)

Tutkimaan kannustamisen vaiheessa mentorin rooli siirtyy vähitellen takalalle. Aktorille jää vastuu omasta toiminnasta ja mentori tarjoa ohjausta ja tukea yhä vähemmän. Aktorin itseohjautuvuuden kehittyminen onkin yksi

keskeinen tavoite tutkimaan kannustamisen vaiheessa. Aktorin itseohjautuvuuden kehittymistä tapahtui erityisesti mentorointiprosessin loppuvaiheessa, mutta aktorin taustasta riippuen itseohjautuva toimintatapa oli mukana joillakin mentorointiprosessin alusta alkaen.

”Tää mentorointijakso oli mun mielestä aika onnistunu, koska siellä identifioitiin se keskeine pulma ja mentoroitava valitsi etenemisreitit tän asian hoitamiseen, mikä oli mun mielestä kiva ja se oli siinä mielessä succeé, että hän sai siitä prosessista, ainaki mulle jäi semmone käsitys että hän sai siitä prosessista irti. Hän kehitti jonkin haasteen ja löysi reitin sen kanssa. Se ei ollu reitti, johon mä yritin sitä ajaa, mutta se oli varmaan hänelle sopiva kompromissiratkaisu.” (M3)

Kun mentori kannusti aktoria tutkimiseen, siihen liittyi usein vahvasti ohjaamisen ja tukemisen elementti. Kuitenkin ohjaaminen ja tukeminen vähenivät vähitellen aktorin ottaessa yhä enemmän ja itsenäisesti vastuuta päätöksistään ja toiminnastaan. Mentori oli taustalla ja käytettävissä, mutta ei aktiivisesti pitänyt asiaa esillä.

”En mä antanu hänelle valmiita malleja vaan käytiin asiat läpi ja hän myöskin sitten, et varmaan mä tuin häntä sillä tavalla, et me ei niinku siitä keskusteltu eikä sitä setvitty sen jälkeen, vaan se oli hänen, hän näki niinku, niin hänen [päättös]. Myös ne ohjeet tuli että hänen piti tehdä se päätös, moni päätös voi olla oikee, mut se päätös pitää tulla häneltä... Et hänellä oli varmaan niinku vahvempi itsetunto niissä ratkaisuissaan sitten, kun ne oli kumminki pöyhitty pikkasen.” (M2)

Yhteenveto ilmiöiden ja ongelmien tutkimaan kannustamisesta on taulukossa 13.

Taulukko 13: Ilmiöiden ja ongelmien tutkimaan kannustaminen mentoroinnissa

Ilmiöiden ja ongelmien tutkimaan kannustaminen mentoroinnissa
<p>Tiedon toiminnallinen luonne</p> <ul style="list-style-type: none"> - aktori ratkaisee itsenäisesti eteen tulevia ongelmia <p>Tiedon situationaalinen luonne</p> <ul style="list-style-type: none"> - mentori kertoo aktorille uskovansa, että aktori pystyy toimimaan jatkossa eteen tulevissa tilanteissa osaavasti - aktori ratkaisee ongelmia itsenäisesti samankaltaisissa tilanteissa, joista mentori on kertonut kokemuksiaan <p>Tiedon sosiaalinen luonne</p> <ul style="list-style-type: none"> - aktori rohkaistuu tutkimiseen mentoroinnista saatavien ahaa –elämysten kautta - mentori rohkaisee aktoria, että hänen tekemänsä ratkaisu on oikea - mentori viestittää aktorille, että vastuu ratkaisuissa on aktorilla itsellään

Tässä luvussa on esitetty tutkielman keskeiset tulokset esitettyihin alatutkimuskysymyksiin. Alatutkimuskysymysten avulla haettiin vastausta päätutkimuskysymykseen, johon alatutkimuskysymysten tulokset siis kiteytyvät. Seuraavassa luvussa vastataan tutkielman tutkimuskysymyksiin.

5 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tässä luvussa vastataan ensin tutkielmassa asetettuihin alatutkimuskysymyksiin ja sen jälkeen päättökysymyksen. Kustakin tutkimuskysymyksestä saatuja tuloksia heijastetaan tutkielman teoriataustaan ja pohditaan, mitä saadut tulokset merkitsevät kyseisen tutkimuskysymyksen kohdalla. Seuraavaksi arvioidaan tutkielman toteuttamista, tutkimustuloksia ja tutkielman luotettavuutta. Lopuksi esitetään suositukset tutkielman tulosten pohjalta ja annetaan ehdotuksia mahdollisia jatkotutkimuksia varten.

5.1 Tutkimuskysymyksiin vastaaminen

Alatutkimuskysymys 1: Mitä mentorit ja aktorit ymmärtävät hiljaisella tiedolla?

Alatutkimuskysymyksellä haettiin vastausta siihen, mitä mentorit ja aktorit ymmärtävät hiljaisella tiedolla. Tutkimuskysymyksellä ei saatu eikä oletettakaan saatavan varsinaisesti tietoa tämän tutkielman keskeisestä teemasta, eli miten hiljaista tietoa siirretään mentoroinnissa. Hiljainen tieto muodostaa kuitenkin kognitiivisen oppipoikamallin ytimen, se on tietoa, jota mentoroinnissa pyritään siirtämään. Jotta hiljaisen tiedon siirtäminen mentoroinnissa olisi tietoista, tulisi sekä mentorien että aktorien ymmärtää minkälaisesta tiedosta on kyse. Siksi oli perusteltua tutkia kohderyhmän käsityksiä myös hiljaisesta tiedosta.

Mentorien ja aktorien mielestä hiljainen tieto kertyy kokemuksen kautta ja edustaa jatkuvuutta organisaatioissa. Hiljainen tieto on toimintatapoja jotka ovat usein kirjaamattomia sekä tapoja, joilla haetaan asioihin ratkaisuja ja ideoita. Nämä mentorien ja aktorien kuvaukset edustavat hiljaisen tiedon toiminnallista luonnetta.

Hiljaisen tiedon situationaalinen luonne liittyy mentorien ja aktorien mielestä siihen, että hiljainen tieto on parhaita käytäntöjä ja sellaista tietoa asioista, joita ei voi oppia kirjoista. Se on myös asioiden tarkastelua eri näkö-

kulmista, tiivistämistä ja oikeiden painopisteiden näyttämistä. Hiljaisen tiedon situationaalinen luonne on myös tarinoita ja tapauksia, joiden esille nostamisesta voi olla myös haittaa muutosprosesseissa tai uuden kehittämisessä.

Hiljaisen tiedon sosiaaliseen luonteeseen liittyy se, että se siirtyy ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Hiljainen tieto liittyy kulttuuriin, arvoihin, arvostukseen, asenteisiin, pohtimiseen ja asioiden kypsyttelyyn.

Tässä tutkielmassa tutkitut mentorien ja aktorien käsitykset hiljaisesta tiedosta tukevat siitä esitettyjä määritelmiä ja aiempia tutkimustuloksia. Mentorit ja aktorit osasivat määritellä hiljaista tietoa hyvin haastatteluissa. Haastatteluja sovittaessa heille kerrottiin, että haastatteluihin ei tarvitse valmistautua etukäteen. Heillä oli kuitenkin tiedossa se, että tutkielma liittyy hiljaisen tiedon siirtämiseen mentoroinnissa. Haastattelijalle tuli sellainen tunne, että ainakin osa haastateltavista oli pohtinut hiljaisen tiedon teemaa etukäteen. Jos näin tapahtui, se ei tehnyt esitettyjä käsityksiä hiljaisesta tiedosta sen huonommiksi kuin jos pohtimista ei ollut tapahtunut etukäteen.

Tutkiessaan tiedon jakamista organisaatiossa sukupolvien kesken Virta (2011, 122) sai hiljaisen tiedon käsitteestä samankaltaisia tuloksia kuin yllä mainitut mentoreiden ja aktoreiden ilmaisemat käsitykset. Virran tutkimuksen mukaan hiljainen tieto on: taitoa, tieto-taitoa, asiantuntemusta, taitavuutta, erityistaitoja, ydinosaamista, laaja-alaista osaamista, integraation tulosta, viisautta, mielipiteitä, kokemusta, tunnetta, älyllistä pääomaa sekä seniorin pään sisällä olevaa tietoa.

Haastateltujen näkemykset hiljaisesta tiedosta näyttäisivät liittyvän Polanyiin (1967) esittämiin näkemyksiin hiljaisesta tiedosta, jossa inhimillisellä toiminnalla todetaan olevan kaksi ulottuvuutta: kohdetieto ja hiljainen tieto. Kohdetiedolle on tyypillistä se, että tietoa itse ilmiöistä voidaan saada opiskelun tai kirjallisuuteen perehtymisen kautta. Hiljainen tieto puolestaan

on tietoa siitä, miten tarkasteltavan ilmiön kanssa tulisi toimia. Haastatte-
luissa nousi esille monia esimerkkejä, joissa aktoreilla oli ilmiöstä kohde-
tietoa, mutta hiljainen tieto puuttui. Näitä teemoja olivat esimiestyöhön liit-
tyvät asiat, haastavien vuorovaikutustilanteiden käsittely, laskentatoimen
lukuihin liittyvä tulkitseminen, markkinointi ja yrittäjäyys.

Nonaka (1994) sekä Nonaka & von Krogh (2009) ovat tarkastelleet hiljai-
sen tiedon käsitettä erityisesti organisaation näkökulmasta. Nonaka & Ta-
keuchin (1994) kehittämä SECI –malli kuvaa uuden tiedon luomista orga-
nisaatiossa hiljaisen ja näkyvän tiedon vuorovaikutuksena. Tässä tutkiel-
massa SECI –mallin vaiheittain tapahtuva uuden tiedon luominen ei näyt-
täytynyt, sillä kyseessä oli ennemminkin ihmisten mielissä olevan, organi-
saatiokontekstista riippumattoman hiljaisen tiedon siirtäminen, kuin tiettyyn
organisaatioon liittyvän hiljaisen tiedon siirtäminen.

Nonaka & von Krogh (2009) korostavat kehittämässään tiedon luomisen
teoriassa sosiaalisen toiminnan näkökulmaa, jossa kokematon työntekijä
omaksuu ammattialan käytäntöjä kokeneilta henkilöiltä. Lave & Wengerin
(1991) mukaan käytäntöyhteisöt toimivat samalla periaatteella, jossa vähi-
tellen kasvetaan yhteisön täysivaltaiseksi jäseneksi. Tämän tutkielman
kohderyhmän mentori-aktori -parit muodostivat eräänlaisen käytäntöyhtei-
sön, jossa omaksuttiin hiljaista tietoa ja opittiin toimimaan yhteisön, am-
mattialan tai viiteryhmän normien mukaisesti. Tällaisia käytäntöyhteisöjä
tässä tutkielmassa edustivat esimiehet, yrittäjät, palveluliiketoiminnassa
työskentelevät sekä tietyn ammattialan asiantuntijat.

Alatutkimuskysymys 2: Miten hiljaista tietoa mallitetaan mentoroin- nissa?

Hiljaista tietoa mallitettiin mentoroinnissa pääsääntöisesti siten, että men-
tori kertoi erilaisia esimerkkejä tilanteista, joissa hän oli ollut ja kuinka hän
oli niissä toiminut. Nämä hiljaisen tiedon situationaalista luonnetta kuvaav-
vat tilanteet liittyivät usein työhön, mutta myös perhe-elämään liittyviä tilan-

teita ja ratkaisuja mallitettiin. Hiljaisen tiedon mallittamista toiminnallisesti, kuten yrityksen numeeristen tietojen analysointia itse mentorointitapaamisessa, tapahtui huomattavasti vähemmän. Tiedon sosiaalinen luonne näyttäytyi mallittamisessa siten, että mentori ja aktori keskustelivat mentorin kuvaamista kokemuksista, jolloin mentori toi keskusteluissa myös erilaisia näkökulmia käsiteltävään asiaan.

Kuten Collins et al. (1991), Hakkarainen et al. (2004) sekä Tynjälä (2000) esittävät, on ilmiön ääneen kuvaaminen mallittamisen keskeinen menetelmä. Mentori kuvasi tai kertoi jonkin asian, jonka oppimisen tai omaksumisen aktori oli asettanut tavoitteekseen. Ääneen tapahtuva kuvaaminen mahdollisti sen, että aktori voi tapahtuman edetessä keskeyttää mentorin ja kysyä tarkemmin epäselvästä asiasta. Näin aktorilla oli mahdollisuus muodostaa kokonaiskuva käsiteltävästä asiasta. Asiaan tai ilmiöön yhdistyivät mallittamisen avulla Polanyiin (1967, 4, 9) kuvaamat kaksi tiedon ulottuvuutta, kohdetieto ja hiljainen tieto.

Mallittamisen tavoitteena on tehdä hiljainen tieto näkyväksi. Kaikkea hiljaista tietoa ei kuitenkaan pystytä tekemään näkyväksi. Hiljaista tietoa siirtyy myös siten, että aktori ei osaa sanallisesti kuvata jaetun tiedon siirtymistä (Argote & Ingram, 2000, 152, 157). Näissä tilanteissa myöskään mentori ei ole usein tietoinen hiljaisen tiedon siirtymisestä. Vaikuttaisi siltä, että mentoreiden hiljainen tieto tässä tapauksessa edustaa Nonaka & Takeuchin (1995) kehittämän SECI –mallin sisäistämisen vaihetta, jossa tieto on sisäistetty niin, että käsitteet ja käytännöt ovat sulautuneet toimintaan ja muuttuneet hiljaiseksi tiedoksi. Haasteena onkin se, miten mentorit tulevat tietoisiksi omasta hiljaisesta tiedostaan pystyäkseen mallittamaan sitä aktoreille. SECI –mallissa tähän esitetään ratkaisuna tiedon ulkoistamista, jossa hiljaisesta tiedosta keskustellaan. Keskustelujen tavoitteena on muuntaa hiljaista tietoa yleisesti ja yhteisesti ymmärrettävään muotoon, kuten mallittamisessa tapahtuu.

Hiljaisen tiedon mallittamiseen liittyy myös riskejä. Sveiby (1996, 382) on esittänyt kritiikkiä Polanyin (1967) kuvaamaan tapaan, jossa hiljaista tietoa siirretään perinteiden kautta. Tämä voisi tarkoittaa sellaista tilannetta, jossa mentori mallittaa organisaatiossa ilmenevää tai ammattialalla vallitsevaa kyseenalaista perinnettä aktorille. Tässä tutkielmassa nousi myös esille, että vanhentuneesta hiljaisesta tiedosta ei ole hyötyä aktorille. Uudessa liiketoiminnassa, josta kenelläkään ei ole kokemusta, hiljaisen tiedon mallittamiseen tulee suhtautua kriittisesti. Näiden riskien välttämiseksi mentori-aktori –parien valintaan ja mentoroinnin keskeisiin periaatteisiin tulee kiinnittää huomiota silloin, kun mentorointia käytetään hiljaisen tiedon siirtämisen menetelmänä.

Alatutkimuskysymys 3: Millaisia valmentamisen menetelmiä mentoroinnissa käytetään hiljaisen tiedon siirtämisessä?

Valmentamisessa oli vahvasti edustettuna hiljaisen tiedon toiminnallinen luonne. Aktorit tekivät etukäteis- ja pohdintatehtäviä, erilaisia testejä, perehtyivät kirjallisuuteen ja valmistelivat omia tuotoksiaan käsiteltäviksi mentorointitapaamisissa. Mentorin ja aktorin mentorointitapaamisissa läpi käymät, aktorin valmistelemat tehtävät, edustivat hiljaisen tiedon situationaalista luonnetta. Näissä tilanteissa mentori antoi aktorille ohjeita ja ehdotuksia sekä oivallutti aktoria käsitelystä teemasta ja sen merkityksestä käytännössä. Tiedon sosiaalinen luonne näyttäytyi valmentamisessa siten, että mentori ja aktori keskustelivat tasavertaisina toimijoina, toisaalta mentori teki aktorille kysymyksiä sekä antoi hänelle näkemyksiä ja kommentteja käsiteltävistä asioista.

Kognitiivisessa oppipoikamallissa valmentaminen on vaihe, jota on vaikea määritellä käsitteellisesti selkeästi. Valmentamiseen liittyy usein muita kognitiivisen oppipoikamallin vaiheita, erityisesti ohjaamista ja tukemista. Keskeisenä valmentamisessa pidetään sitä, että mentori havainnoi aktorin toimintaa ja antaa hänelle tukea valmentamisen aikana (Collins et al., 1991, 14). Valmentamisen keskeinen tavoite on se, että aktorin toimintata-

vat kehittyvät koko ajan kohti asiantuntijan toimintatapoja (Tynjälä, 2000, 141; Collins et al., 1989).

Tässä tutkielmassa kohderyhmänä oli sellaisia mentori-aktori –pareja, jotka eivät yhtä paria lukuun ottamatta työskennelleet samassa organisaatiossa. Myös samassa organisaatiossa työskentelevä pari työskenteli organisaation eri osastoilla. Se johti siihen, että mentorit eivät päässeet havainnoimaan aktorien toimintaa aidoissa tilanteissa. Aktorien toimintaa voitiin havainnoida heidän tekemiensä kirjallisten ennakko- tai välitehtävien avulla tai keskustelemalla tilanteista, joista aktorit kertoivat mentorointitapaamisessa.

Hiljaisen tiedon siirtämisen näkökulmasta valmentamista voidaan kuitenkin pitää tärkeänä vaiheena mentoroinnissa. Olennaista on kiinnittää mentorointiprosessin alussa huomiota siihen, että sekä mentori että aktori ymmärtävät samalla tavalla mentoroinnille asetetun tavoitteen. Järvelän (1995) 7 –luokkalaisille tekemä tutkimus osoitti, että mikäli opettaja ja oppilaat eivät ymmärrä samalla tavalla tehtävää ja tilannetta, ohjaus- ja tukitoimet asian oppimiseksi epäonnistuvat.

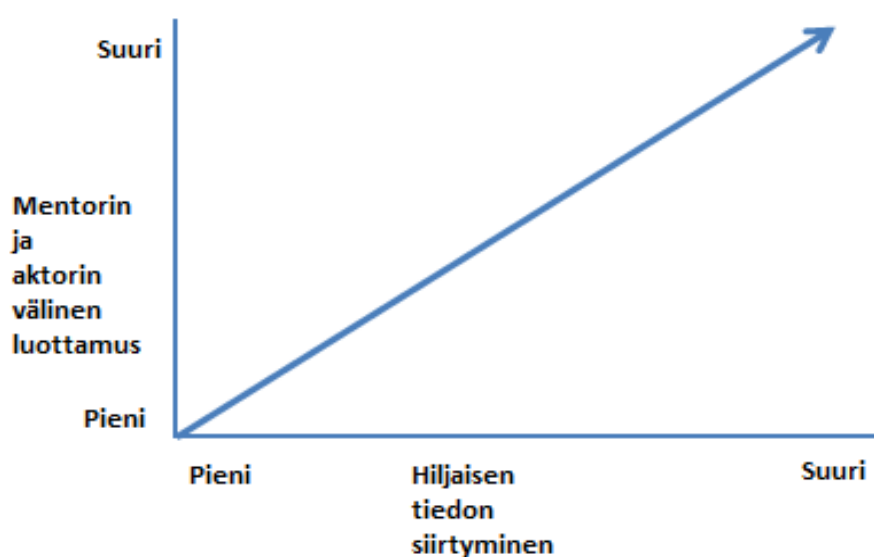
Alatutkimuskysymys 4: Miten mentorit ohjaavat ja tukevat aktoria hiljaisen tiedon siirtämisen prosessissa mentoroinnin aikana?

Ohjaamisessa ja tukemisessa korostui erityisesti hiljaisen tiedon sosiaalinen luonne, jossa mentorin ja aktorin välillä toimiva vuorovaikutus edisti hiljaisen tiedon siirtämistä. Mentorintisuhteen alussa oli tärkeää, että mentori ja aktori tutustuivat toisiinsa. Ohjaamista ja tukemista tapahtui luottamuksellisten ja avointen keskustelujen avulla. Mentorit korostivat, että heidän tehtävänsä on auttaa aktoria ja he käyttivät ohjaamisessa ja tukemisessa aktorille sopivia ohjaamisen ja tukemisen keinoja. Mentorit olivat henkisesti läsnä mentorointitapaamisissa, kuuntelivat, kyselivät ja antoivat palautetta aktoreille heidän toiminnastaan.

Tiedon toiminnallinen luonne ohjaamisessa ja tukemisessa liittyi siihen, että mentori ja aktori olivat yhteydessä toisiinsa mentorointitapaamisten välillä sähköpostilla tai puhelimitse. Aktoreilla oli mahdollisuus olla tarvittaessa yhteydessä mentoriin myös mentorointitapaamisten välillä. Mentorit myös auttoivat aktoreita verkottumaan omien verkostojensa kanssa. Hiljaisen tiedon situationaalinen luonne ohjaamisessa ja tukemisessa oli sitä, että mentori kommentoi aktorin työstään esille nostamia asioita ja että he jakoivat kokemuksiaan työssä kokemistaan tilanteista puolin ja toisin.

Mentorin ja aktorin välille syntyvällä luottamuksellisella suhteella oli suuri merkitys sille, että ohjaaminen ja tukeminen koettiin onnistuneeksi mentorointiprosessissa. Haastateltavat pitivät jopa mahdottomana sitä, että hiljaista tietoa voisi siirtyä ilman molemminpuolista luottamusta. von Kroghin (1998, 136-137) käsite ”care”, huolenpito tai kiinnostus toisen kehittymistä kohtaan, oli selkeästi läsnä mentori-aktoriparien työskentelyssä.

Kuvassa 6 havainnollistetaan luottamuksen ja hiljaisen tiedon siirtämisen välinen yhteyttä. Mitä vahvemiksi mentorin ja aktorin välinen luottamus rakentui, sitä enemmän koettiin hiljaista tietoa siirtyvän.



Kuva 6: Luottamuksen ja hiljaisen tiedon siirtymisen yhteys mentoroinnissa

von Krogh (1998) esittää, että sellaisissa organisaatioissa, joissa huolenpidon aste on matala, yksilöt pyrkivät mieluummin pitämään tiedon itsellään kuin jakamaan sen muiden kanssa. Vaikka tämän tutkielman mentori-aktori -parit eivät työskennelleet samassa organisaatiossa, voidaan ajatella, että yksi mentori-aktori -pari muodosti eräänlaisen ”organisaation”. Tässä ”organisaatiossa” vallinnut korkea huolenpidon aste mahdollisti sen, että tietoa jaettiin, omista näkemyksistä ja uskomuksista keskusteltiin ja tunteita voitiin ilmaista turvallisesti.

Myös Nonaka (1994, 17) painotti yksilötason tekijöiden merkitystä uuden tiedon luomisessa ja tiedon siirtämisessä. Nonakan esittämät yksilötekijät tarkoituksellisuus, autonomia sekä vaihtelu ja luova kaaos olivat selkeästi läsnä tutkimukseen osallistuvien mentorointiprosesseissa. Näiden yksilötekijöiden merkitystä ja ilmenemistä tiedon siirtämisessä käsiteltiin ohjauksen ja tukemisen menetelmillä, joista keskeisimmät olivat kuuntelu, mentorin henkinen läsnäolo ja kysymysten esittäminen.

Alatutkimuskysymys 5: Miten mentoroinnissa reflektoidaan hiljaisen tiedon siirtämistä ja kannustetaan tutkimaan ilmiöitä ja ongelmia?

Tiedon toiminnallinen luonne näyttäytyi reflektoinnissa siten, että aktori laati lyhyen muistion mentorointitapaamisen keskeisistä asioista, ja muistionsta keskusteltiin seuraavassa mentorointitapaamisessa. Joissain akuuteissa tilanteissa aktoria pyydettiin palaamaan mentorointitapaamisessa käsiteltyyn asiaan mentorointitapaamisten välillä ja kertomaan tekemistään ratkaisuista ja perustelemaan ne. Tämä edusti myös hiljaisen tiedon situationaalista luonnetta, jossa käsiteltyjä asioita peilattiin käytännön tilanteisiin ja niistä keskusteltiin. Reflektoinnissa hiljaisen tiedon sosiaalinen luonne toteutui keskusteluina, joissa aktori palasi tekemiinsä asioihin ja pohti niitä mentorin kanssa. Mentori saattoi myös jättää jonkin asian aktorin mietittäväksi, ja asiaan palattiin myöhemmissä mentorointitapaamisissa.

Reflektoinnissa mentori kannustaa aktoria arvioimaan toimintaansa ja mahdollistaa näin hiljaisen tiedon siirtymisen. (Collins et al., 1991, 14.) Se on menetelmä, jonka avulla hiljainen tieto tehdään näkyväksi kielen avulla. Reflektointia painotetaan kognitiivisen oppipoikamallin taustalla olevissa oppimisteorioissa. Kolbin (1984) kehittämässä kokemuksellisen oppimisen kehässä reflektiivinen havainnointi ja harkinta on oppimisprosessin vaihe, joka kytkee yhteen tarkasteltavaan ilmiöön liittyvät konkreettiset kokemukset ja abstraktit käsitteet. Reflektoinnin tuloksena aktori muodostaa opittavasta ilmiöstä aiempaa kehittyneemmän käsityksen, jonka toimivuutta hän voi aktiivisesti kokeilla uudessa tilanteessa.

Reflektointi on läsnä myös Nonakan (1994, 17) esittämässä, yksilötasolla vaikuttavissa tekijöissä, joita ilman SECI –mallin mukaista tietospiraalia ei voida rakentaa organisaatioon. Nonaka (1994) pitää tiedon luomisen ja siirtämisen edellytyksenä yksilötasolla koettua vaihtelua ja luovaa kaaosta. Usein jokin ympäristössä tapahtuva muutos tai kaaostilanne pysäyttää aktorin pohtimaan omia rutiineja ja käytäntöjä. Tämän reflektoinnin tuloksena syntyy usein uudenlainen tapa toimia.

Mentorin tehtävänä on tukea reflektointia, jonka tuloksena aktorin mielessä syntyy uusia oivalluksia. Näissä oivalluksissa yhdistyvät Polanyin (1967) kuvaama kohdetieto ja hiljainen tieto. Reflektointia tapahtui koko mentorointiprosessin ajan, mutta erityisesti prosessin päätteeksi tapahtuva reflektointi oli merkittävää. Mentorointiprosessin päätteeksi tapahtuva reflektointi auttoi aktoria tulemaan tietoisiksi erityisesti käytäntöyhteisöissä läsnä olevasta hiljaisesta tiedosta, joka liittyy yksilön identiteetin kehitykseen ja sen uudelleen rakentumiseen. (Lave & Wenger, 1991.)

Ilmiöiden ja ongelmien tutkimaan kannustamisessa korostui hiljaisen tiedon sosiaalinen luonne. Mentori rohkaisi aktoria ratkaisemaan itsenäisesti eteen tulevia ongelmia. Mentori viestitti aktorille, että hänen tekemänsä ratkaisu on oikea ja että vastuu asian ratkaisemiseksi on aktorilla. Hiljaisen tiedon situationaalinen puoli tuli esille tilanteissa, joissa aktorilla

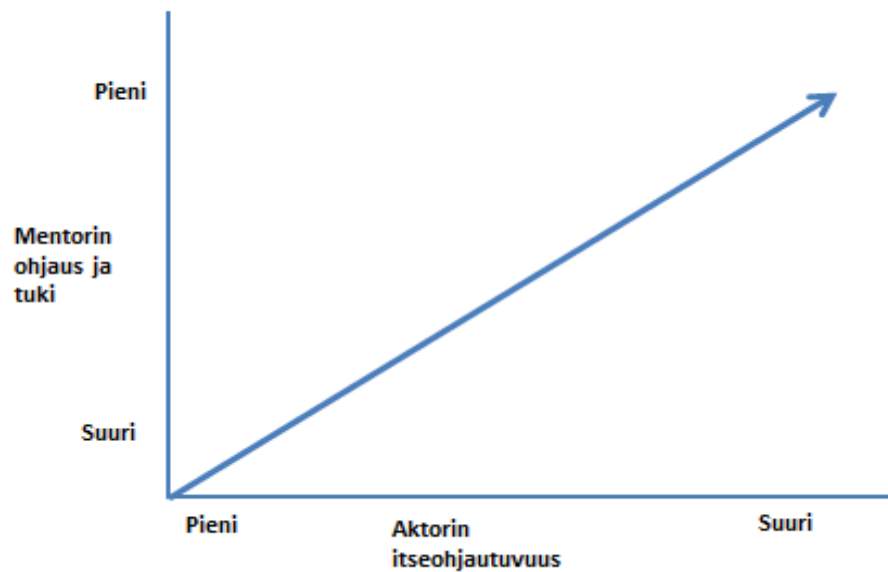
oli jo käsitys toiminnasta mentorin mallittamisen avulla kuvaamassa, samankaltaisessa tilanteessa. Hiljaisen tiedon toiminnallinen luonne ilmiöiden ja ongelmien tutkimaan kannustamisessa oli sitä, että aktori sekä havaitsi että ratkaisi itsenäisesti eteensä tulevia ongelmia.

Choo (2004) esitti kritiikkiä Nonaka & Takeuchin (1995) luomaa SECI –mallia kohtaan. Hänen mukaansa ei riitä, että hiljaista tietoa kerätään ja siirretään vain organisaation sisällä. Choon (2004) mukaan tarvitaan vuorovaikutusta ympäristön kanssa, koska on tärkeä ymmärtää ympäristöä ja siinä tapahtuvia muutoksia. Se mahdollistaa osaamisen kehittämisen uuden tiedon muodostamisen ja siirtämisen avulla. Tuloksena on innovaatioita, jotka ovat edellytyksenä organisaation kilpailukyvyille.

Samankaltainen tilanne voidaan kuvitella myös mentori-aktori –suhteeseen. Vain mentorin siirtämä hiljainen tieto ei ole riittävä, jotta aktori ymmärtää ympäristöä riittävästi. Tarvitaan vuorovaikutusta ympäristön kanssa, eli aktorin tulee tutkia ilmiöitä ja ongelmia myös itsenäisesti. Mentorin tehtävänä on kannustaa aktoria itsenäiseen tutkimiseen vähitellen.

Aktorin tutkimia asioita voidaan ensin reflektoida yhdessä, mutta vähitellen mentorin rooli ja hänen ohjauksensa vähenee. Samalla aktorin itseohjautuvuus lisääntyy. Tätä ilmiötä Collins et al. (1989) kuvaavat termillä ”fading”, jossa mentori vähentää ohjaamista ja tukemista sitä mukaa, kun aktori oppii tavoitteena olevia asioita, toimintatapoja ja -malleja. Kognitiivisessa oppipoikamallissa ilmiöiden tutkimaan kannustaminen –vaiheen lisäksi ”fading” liittyy olennaisesti myös ohjaaminen ja tuki –vaiheeseen.

Mentorin tuen ja ohjauksen väheneminen ja aktorin itsenäisen toiminnan lisääntyminen ilmiöiden ja ongelmien tutkimisessa on esitetty kuvassa 7. Ihannetilanteessa mentorin ohjauksen ja tuen vähenemisen myötä aktorin itseohjautuvuus kasvaa.



Kuva 7: Ohjauksen ja tuen määrän yhteys aktorin itseohjautuvuuteen

Päätutkimuskysymys: Miten hiljaista tietoa siirretään mentoroinnissa?

Hiljaisen tiedon siirtäminen mentoroinnissa tapahtui kognitiivisen oppipoikamallin vaiheiden avulla. Vaiheet olivat: mallittaminen, valmentaminen, ohjaaminen ja tukeminen sekä reflektointi ja ilmiöiden ja ongelmien tutki- maan kannustaminen. Kognitiivisen oppipoikamallin vaiheita käytettiin mentoroinnissa vaihtelevassa järjestyksessä ja vaihtelevasti painotettuina. Yhdessä mentorointitapaamisessa käytettiin yleisesti useampia kognitiivi- sen oppipoikamallin vaiheita, mutta joissain tilanteissa käytettiin vain jotain tai joitakin vaiheita. Siihen, mitä kognitiivisen oppipoikamallin vaiheita mentoroinnissa käytettiin, vaikuttivat erityisesti aktorin tausta ja kokemus, aktorin tavoitteet mentoroinnille sekä mentorin persoona.

Hiljaisella tiedolla ja oppimisella on toiminnallinen, situationaalinen ja sosi- aalinen luonne. Näiden esiintyminen mentoroinnissa ja kognitiivisen oppi- poikamallin eri vaiheissa edistivät hiljaisen tiedon siirtämistä. Hiljaisen tie- don toiminnallinen luonne tarkoitti mentorointiin liittyvää konkreettista te-

kemistä, joka mahdollisti hiljaisen tiedon siirtymisen mentorilta aktorille. Hiljaisen tiedon situationaalinen luonne tarkoitti hiljaisen tiedon kiinnittämistä käytännön toimintaan ja tilanteisiin, joista keskustelemalla hiljaista tietoa voitiin tehdä näkyväksi ja siirtää sitä mentorilta aktorille. Hiljaisen tiedon sosiaalinen luonne oli mentorin ja aktorin välillä tapahtuvaa vuorovaikutusta, joka oli edellytys hiljaisen tiedon siirtämiselle. Vuorovaikutukseen liittyivät keskeisesti mentorin henkinen läsnäolo, kuuntelu, kysymysten tekeminen aktorille, kommentit, ymmärrys aktorin tarpeista sekä aktorin oivalluttaminen.

5.2 Tutkielman arviointi

Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää, miten hiljaista tietoa siirretään mentoroinnissa. Aihe on ajankohtainen, sillä hiljainen tieto on organisaatioille merkittävä kilpailutekijä. Hiljaisen tiedon siirtämiseen liittyy olennaisesti oppiminen, jotta siirretty hiljainen tieto muuntautuu esimerkiksi uusiksi innovaatioiksi tai tulee muuten aktorin osaamisena käyttöön. Keskeisiin oppimisnäkömyksiin perustuva kognitiivinen oppipoikamalli oli siksi toimiva valinta jäsentämään hiljaisen tiedon siirtämisen ja siihen liittyvän oppimisen prosessia. Voidaan perustellusti todeta, että kognitiivisen oppipoikamallin käyttäminen jäsentämisen tukena toi uutta tietoa siitä, miten hiljaista tietoa siirtyy mentoroinnissa mallin eri vaiheissa.

Kognitiivisen oppipoikamallin vaiheiden yhdistäminen alkuperäisen mallin pohjalta uudelleen tässä tutkielmassa ei ollut kaikilta osin onnistunut ratkaisu. Alkuperäisen, Collins et al. (1989) esittämän mallin vaiheet ”reflektointi” ja ”tutkiminen” yhdistettiin tässä tutkimuksessa yhdeksi vaiheeksi. Haastatteluissa uudelleenjäsenitys oli toimiva, mutta tulosten analysointi- ja raportointivaiheessa yhdistetyt vaiheet palautettiin alkuperäisen jäsenityksen mukaisiksi. Tulosten raportointi yhden otsikon alla olisi ollut epätarkka ja väärällä tavalla asioita yhdistävä.

Tutkimuksessa mukana olleista neljästä mentori-aktori -pareista vain yksi edusti samaa yritystä. Tutkijan alkuperäisen suunnitelman mukaisesti pareista kaksi olisi edustanut samaa yritystä ja kaksi eri yrityksiä. Haastattelujen ajankohdan lähestyessä ilmeni vaikeuksia saada kahta sellaista mentori-aktori -paria, jotka olisivat edustaneet samaa yritystä. Siksi päädyttiin ratkaisuun, että neljästä parista kolme mentori-aktori -paria edustivat eri yrityksiä. Se saattoi vaikuttaa tutkimustuloksiin siten, että hiljaisen tiedon siirtämisessä korostuivat ennemminkin yksilö- kuin organisaatiotasolla huomioitavat tekijät. Toisen mentori-aktori -parin mukana olo samasta yrityksestä olisi voinut nostaa esille myös vahvemmin hiljaisen tiedon siirtämiseen liittyviä tekijöitä organisaatiotasolla.

Tutkielmassa käytettyyn tutkimusmenetelmään, teemahaastatteluun, liittyi rajoitteita. Haastateltavat muistelivat haastatteluissa jopa vuoden takaisia mentorointitapaamisia ja niissä tapahtuneita asioita. Voidaan esittää epäily, kuinka totuudenmukaisesti haastateltavat pystyivät palauttamaan mieleensä mentorointiprosessissa tapahtuneita asioita. Lisäksi on hyvä pohdita, näyttäytyivätkö asiat ennemminkin niin kuin niiden olisi haluttu olevan vai niin kuin ne todellisuudessa olivat? Tähän tutkimuksen luotettavuuteen keskeisesti liittyvään kysymykseen ei ole mahdollista saada yksiselitteistä vastausta. Tämän kaltaisen ilmiön tutkimisessa tapahtuneen muisteluun liittyvä teemahaastattelu lienee lähes ainoa tapa tutkia vastavuoroiseen, luottamukseen perustuvaa vuorovaikutussuhdetta ja siinä tapahtuneita asioita. Tutkijan läsnäolo tapaamisissa muuttaisi hyvin todennäköisesti mentorin ja aktorin välisen vuorovaikutussuhteen eikä millään muotoa lisääisi tutkimuksen luotettavuutta.

Haastattelutilanteet vaativat haastattelijalta joustavuutta, sillä haastattelut eivät voineet edetä tiukasti teemoissa pysytellen. Tavoitteena oli varmistaa, että koko tutkittava ilmiö tuli katettua. Tässä teemahaastattelurunko apukysymyksineen toimi hyvänä apuvälineenä. Toimivaksi ratkaisuksi haastatteluissa osoittautui se, että niissä lähdettiin liikkeelle avoimella kysymyksellä: ”Kerro, miten tyypillinen mentorointitapaamisesenne eteni?”. Sen

jälkeen haastattelussa edettiin haastateltavan esiin nostamien asioiden mukaisesti, joita voitiin täydentää teemahaastattelurungosta esille nostetuilla kysymyksillä. Lopuksi haastateltaville esitettiin kysymys: ”Mitä vielä haluaisit tuoda esille, joka liittyy hiljaiseen tietoon, hiljaisen tiedon siirtämiseen tai ylipäätään mentorointiin?” Tällä menetelmällä tutkija sai esille vielä sellaisen hiljaisen tiedon siirtämiseen liittyvän tiedon, joka oli haastateltaville tärkeää.

Teemahaastatteluissa on vaara, että tutkija itse osallistuu keskusteluun ja saattaa jopa johdatella haastateltavaa kohti haluamiaan vastauksia. Siksi on tärkeää, että tutkijan aktiivinen vaikutus aineistoon pyritään pitämään minimissään (Koskinen et al., 2005, 32). Tässä tutkielmassa teemahaastatteluissa pyrittiin välttämään tämä tilanne siten, että tutkija pitäytyi tiukasti haastattelukysymyksissä eikä tuonut missään vaiheessa esille omia mielipiteitään käsiteltävästä teemasta.

Kun haastattelun nauhoitus oli lopetettu, tutkija jatkoi haastateltavan kanssa yleistä keskustelua ja mielipiteitä vaihdettiin monista mentorointiin ja hiljaiseen tietoon liittyvistä asioista. Tällä ratkaisulla tutkija uskoi antaneensa haastatteluille täysin haastateltavan oman äänen. Haastattelujen jälkeen käytävillä keskusteluilla oli tutkijan mielestä myös merkittävä rooli osana tutkimusta. Ilman näitä keskusteluja haastattelut olisivat voineet jäädä kylmän ja kliinisen tuntuiseksi, vain tiedon keräämiseksi. Tutkijan ja haastateltavien väliset keskustelut haastattelujen jälkeen olivat mielenkiintoisia ja toivat haastattelijalle lisää taustatietoa mentoroinnista ja hiljaisen tiedon siirtämisestä.

Tutkimusaineiston analysoinnissa käytetty tiedon toiminnallinen, situationaalinen ja sosiaalinen luonne –jäsenitys oli toimiva ja selkeytti myös tutkimuskysymyksiin vastaamista. Jäsenitys perustui kognitiiviseen oppipokkamalliin ja sen takana oleviin oppimismäkemyksiin (Collins et al., 1989; 1991; Pratt et al., 1989). Käytettävä jäsenitys auttoi tutkijaa kokoamaan tutkittava ilmiö, hiljaisen tiedon siirtämisen mentoroinnissa, ylemmän tason

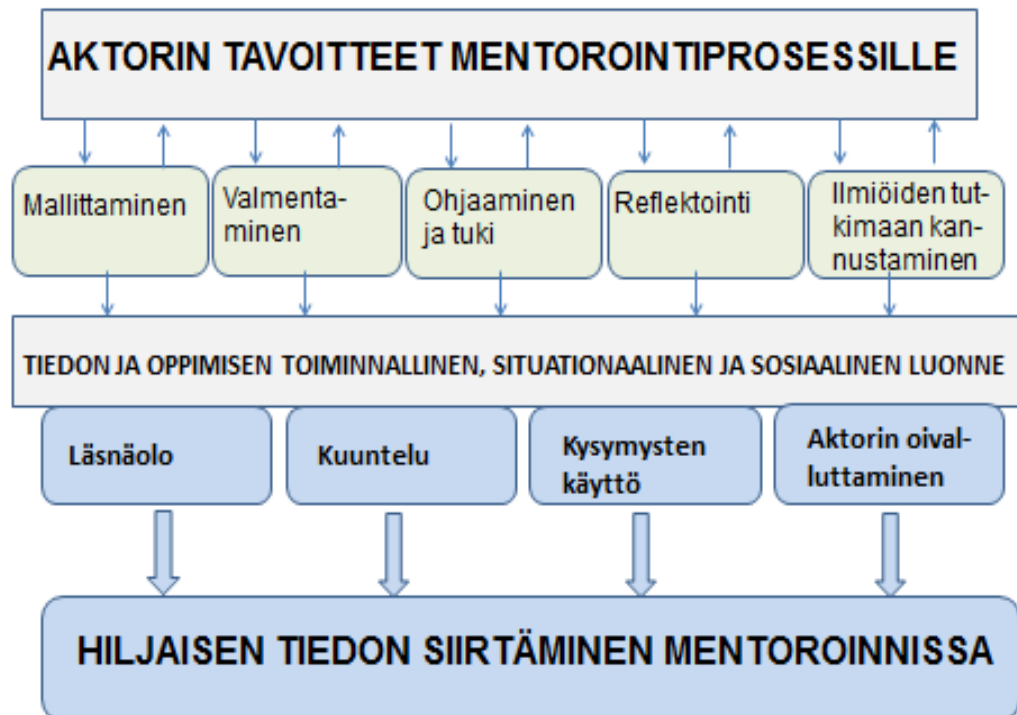
merkitysluokiksi (Syrjälä et al., 1995, 115). Jäsennys täydensi tutkimuksessa käytetyn fenomenografisen tutkimuksen spiraalin (Giddens, 1988; Salner, 1989; Säljö, 1994 kirjassa Syrjälä et al., 1995, 125).

5.3 Suositukset ja jatkotutkimusaiheet

Tämän tutkielman ensimmäisenä toimenpidesuosituksena esitetään, että mentorointia toteuttavat organisaatiot kuvaavat mentorointiprosessin alussa sekä mentoreille että aktoreille, millainen on hiljaisen tiedon siirtämisen prosessi. Tähän esitetään avuksi tutkielman tulosten pohjalta muodostettu malli, joka pohjautuu Collins et al. (1989) esittämään kognitiiviseen oppipoikamalliin.

Tässä mukailussa mallissa korostetaan tavoitteiden merkitystä mentoroinnissa. Tavoitteet asetetaan aktorin tarpeista lähtien, jonka jälkeen tavoitteiden saavuttamiseksi valitaan sopivat kognitiivisen oppipoikamallin vaiheet mentorointiprosessin eri vaiheissa. Tavoitteiden saavuttamista arvioidaan säännöllisesti prosessin aikana.

Kunkin kognitiivisen oppipoikamallin vaiheen aikana käytetään erilaisia menetelmiä, jotka voivat olla luonteeltaan toiminnallisia, situationaalisia tai sosiaalisia. Keskeisimmiksi menetelmiksi kaikissa kognitiivisen oppipoikamallin vaiheissa näyttäisivät nousevan mentorin läsnäolo, kuuntelu, kysymysten käyttö ja aktorin oivalluttaminen. Näiden menetelmien käytöstä tulee mentoreille tarjota valmennusta ennen mentorointiprosessin alkua. Tämän tutkielman pohjalta nouseva toimenpidesuositus hiljaisen tiedon siirtämiseksi mentoroinnissa on mallinnettu kuvassa 8.



Kuva 8: Hiljaisen tiedon siirtämisen malli mentoroinnissa (mukaillen Collins et al., 1989)

Toisena toimenpidesuosituksena esitetään, että kun mentorointia käytetään osaamisen kehittämisen menetelmänä, tulisi siinä pysytellä mentoroinnin omimmilla alueilla ja välttää sen ulottamista liikaa muiden ohjaamisen menetelmien - erityisesti coachingin – alueelle. Menetelmillä on paljon yhtäläisyyksiä, mutta yksi keskeinen ero liittyy neuvomiseen ja tilanteiden ratkaisemiseen. Coachingissa pyritään auttamaan ohjattavaa tuottamaan itse tilanteessa tarvittava ratkaisu, kun taas mentoroinnissa mentori voi neuvoa aktoria sekä kertoa hänelle omia kokemuksia ja esimerkkejä. Tutkielman tulos vahvistaa, että hiljaista tietoa siirtyy erityisesti esimerkkien ja tarinoiden kertomisen avulla.

Lisäksi mentoroinnin toteuttaminen mentoroinnin periaatteiden mukaisesti lisää menetelmän käyttökelpoisuutta osaamisen kehittämisen menetelmänä. Mentoreilta ei vaadita muodollista pätevyyttä eikä heiltä odoteta ohjaamisen asiantuntijuutta. Heidän vahvuutensa on kokemuksen kautta ker-

tynyt hiljainen tieto, jota he ovat vapaaehtoisesti halukkaita siirtämään kokemattomammalle aktorille. Coaching perustuu koulutettujen, pääsääntöisesti organisaation ulkopuolisten coachien käyttöön, ja on siksi myös mentorointia kalliimpi osaamisen kehittämisen menetelmä.

Ehdotusta tukee von Kroghin (1998, 144) näkemys, jossa hän esittää mentorointiohjelmien järjestämisen organisaatioissa keinoksi, jolla mahdollistetaan uusien henkilöiden kasvu organisaatiossa. Lisäksi sillä mahdollistetaan, että uudet henkilöt saavat käyttöönsä koko kapasiteettinsa mahdollisimman pian. Tietoa pidetään vallan ja vaikuttamisen välineenä ja mentorointi mahdollistaa uusien henkilöiden pääsyn organisaatiossa olevan asiantuntijatiedon lähteille. Johto voi mahdollistaa tämän määrittelemällä jokaiselle henkilölle kaksi velvollisuutta: toinen on asiantuntijuuden hankkiminen ja toinen on velvollisuus auttaa muita hankkimaan asiantuntijuus.

Jatkotutkimusaiheiksi esitetään hiljaisen tiedon siirtämiseen liittyviä tutkimuksia sellaisessa yhteydessä, jossa hiljaisen tiedon siirtäjä ja se, jolle hiljaista tietoa siirretään, edustavat samaa organisaatiota. Näitä organisaatiota voisivat olla erilaisia käytäntöyhteisöjä edustavat vakuutusyhtiöt, lakiasiantuimistot, tutkimusyhteisöt, konsulttiyritykset tai muut asiantuntijayhteisöt. Näissä käytäntöyhteisöissä voisi tutkia kognitiivisen oppipoikamallin kokonaisvaltaista käyttöä siten, että hiljaisen tiedon siirtäjä voisi myös valmentamisen vaiheessa konkreettisesti havainnoida toimintaa ja antaa palautetta henkilölle, jolle hiljaista tietoa siirretään. Kyseessä voisi olla määräaikaiseksi sovittu mentorointisuhde tai kollegiaalisuuteen perustuva seniori –juniori –suhde.

Hiljainen tieto näyttäisi olevan teema, johon palataan jatkuvasti silloin, kun organisaatioissa haetaan ratkaisuja tiedon siirtämiseen liittyviin ongelmiin. Hiljainen tieto nousee esille myös muissa ongelmatilanteissa, joissa koetaan että olemassa oleva tieto ei riitä ongelmanratkaisuun. Olisiko mahdollista löytää toimivia käytäntöjä tai malleja siitä, miten hiljaista tietoa siirre-

tään? Voisiko autenttisten vuorovaikutustilanteiden analysointi auttaa tämän tiedon saamisessa? Voisiko tutkimusmenetelmänä käyttää ”varjostamista”, jossa tutkija seuraa kokeneemman ja kokemattomamman työntekijän työtä ja vuorovaikutusta saadakseen tietoa hiljaisen tiedon siirtämisestä ja sen keskeisimmistä menetelmistä? Näitä tilanteita mallittamalla voisi syntyä konkreettisia menetelmiä, joita voitaisiin hyödyntää hiljaisen tiedon siirtämiseen liittyvissä tilanteissa.

Tässä tutkielmassa hiljaisen tiedon siirtämistä tutkittiin parimentoroinnissa. Mentoroinnin toteutustapoja on kuitenkin monenlaisia. Lähiaikoina on noussut vahvasti esille vertaismentorointi, jossa tapahtuvaa hiljaisen tiedon siirtämistä voisi tutkia. Myös uusien tieto- ja viestintävälineiden kehittyminen tuo uusia mahdollisuuksia mentorointiin. Yhtenä varteenotettavana tutkimusaiheena voisi olla hiljaisen tiedon siirtämisen prosessi virtuaalimentoroinnissa.

6 YHTEENVETO

Tässä tutkielmassa tutkittiin hiljaisen tiedon siirtämisen prosessia mento-roinnissa. Näkökulmana oli kognitiivinen oppipoikamalli, jossa tavoitteena on oppia asiantuntijoiden käyttämiä ajattelu- ja toimintatapoja (Collins et al., 1989). Tutkielman tutkimustulokset vahvistivat, että kognitiivisen oppi-poikamallin vaiheiden käyttö mentoroinnissa edistää hiljaisen tiedon siir-tämistä. Hiljaisen tiedon siirtymistä edistää se, että useita kognitiivisen op-pipoikamallin vaiheita esiintyy mentorointiprosessissa. Vaiheiden järjes-tyksen ja käyttötiheyden merkitykseen ei saatu vastausta tässä tutkiel-massa, mutta myös niillä näyttäisi olevan vaikutusta hiljaisen tiedon siirtä-miseen.

Mentoroinnissa siirtyvä hiljainen tieto on luonteeltaan toiminnallista, situa-tionaalista ja sosiaalista. Ne ovat läsnä kaikissa kognitiivisen oppipoika-mallin vaiheissa, mutta niiden painotus vaihtelee. Keskeisimmät menetel-mät, joiden avulla hiljaista tietoa siirtyy mentoroinnissa kognitiivisen oppi-poikamallin kaikissa vaiheissa ovat mentorin henkinen läsnäolo, kuuntelu, kysymysten tekeminen ja aktorin oivalluttaminen.

Organisaatioissa on hiljaisen tiedon lisäksi näkyvää ja kulttuurista tietoa. Uutta tietoa luodaan näitä erilaisia tiedon lajeja siirtämällä, muuntamalla ja yhdistämällä. (Choo, 2004, 77-78.) Uusi tieto muuttuu innovaatioiksi, uu-siksi tuotteiksi ja uusiksi palveluiksi. Näihin uusiin tuotteisiin ja palveluihin liittyy sekä kohdetietoa ja hiljaista tietoa (Polanyi, 1967). Kohdetieto on haavoittuvaa, sillä se on näkyvää ja sitä voidaan kopioida helposti. Hiljai-nen tieto on puolestaan arvokasta, sillä sitä kilpailijoiden on vaikea kopioi-da.

Organisaatioissa onkin ymmärretty, että tämän vuoksi hiljainen tieto on organisaation keskeinen kilpailutekijä. Näyttäisi kuitenkin siltä, että riittä-västi ymmärrystä ei ole siitä, miten hiljainen tieto muodostuu ja miten sitä siirretään. Hiljaisen tiedon siirtäminen on aina hidasta ja kallista, sillä siinä tulee olla läsnä kolme tiedon ja oppimisen elementtiä: toiminnallisuus, si-

tuationaalisuus ja sosiaalisuus. Nämä kaikki toteutuvat mentoroinnissa, jota on kehittämisen menetelmänä osattu hyödyntää kautta aikojen.

” Odysseus viipyi pitkään Troijan sotaretkellään ja tilanne kotisaarella Ithakassa alkoi käydä sietämättömäksi: Odysseuksen kauniin vaimon, Penelopen, kosijat majailivat kuninkaan kodissa ja nauttivat röyhkeästi sen yltäkylläisestä täysihoidosta. Kosijat odottivat Odysseuksen kuolinuutista, jolloin he olisivat vapaat viemään Penelopen. Odysseuksen poika, Telemakhos, sai tilanteesta tarpeekseen ja kutsui koolle ithakalaisten kansankokouksen. Kokous paljasti sen yllättävän tosiasian, että ithakalaiset olivat lähinnä närkästyneitä Telemakhoksen avunpyynnöstä. Vain kaksi henkilöä osoitti tukeaan hänelle.

*Toinen näistä oli **Mentor**, Alkimoksen poika, jolle Odysseus oli lähtiessään uskonut poikansa ja kotinsa huolenpidon. Telemakhos oli murtunut mies ja meni meren äärelle rukoilemaan jumalatar Athenea. Tällöin Athene ilmestyi **Mentorin** hahmossa ja rohkaisi Telemakhosta lähtemään merten taa kuulemaan uutisia isänsä kohtalosta. Telemakhos päätti totella neuvoa ja huomasi muuttuneensa samalla poikasesta **vastuulliseksi ja toimeliaaksi** nuorukaiseksi. Seurannut seikkailu oli monivaiheinen, mutta lopulta Odysseuksen löydettyään he palasivat kaikki yhdessä takaisin Ithakaan ja tappoivat julkeat kosijat.”*

(Homeros, 1924; Castrén 2001, 18-19)

LÄHDELUETTELO

Kirjalliset lähteet

Ahvenniemi, S. 2002. Mentorointi ja sen kehittämismahdollisuudet S – ryhmässä. Lappeenrannan teknillinen yliopisto. Kauppatieteiden osasto. Pro gradu –tutkielma. Lappeenranta.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Osuuskunta Vastapaino. Tampere.

Alavi, M & Leidner, D.E. 2001. Review: Knowledge management and knowledge management systems: Conceptual foundations and research issues. *MIA Quaterly*, 25, 1, pp. 107-136.

Argote, L. & Ingram, P. 2000. Knowledge transfer: A Basis for Competitive Advantage in Firms, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. Vol. 82, No. 1, May, pp. 150-169.

Backus, C. & Keegan, K. & Gluck, C. & Gulick, L.M.V. 2010. Accelerating leadership development via immerse learning and cognitive apprenticeship. *International Journal of Training and Development* 14 (2), pp. 144-148.

Barab, S.A. & Hay, K.E. 2001. Doing science at the elbows of experts: Issues related to the science apprenticeship camp. *Journal of Research in Science Teaching* 38 (1), pp. 70–102.

Bereiter,, C. & Scardamali, M. 1987. *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bozeman, B. & Feeney, M.K. 2007. Toward a Useful Theory of Mentoring. A Conceptual Analysis and Critique. *Administration & Society*. Volume 39, Number 6, pp. 719-739.

Brown, J.S. & Collins, A. & Duguid, P. 1989. Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.

Brookfield, S. 1986. *Understanding and Facilitating Adult Learning*. Open University Press. Buckingham.

Castrén, Paavo 2001. Huipulla on aina tuullut. Teoksessa Castrén P. (toim.) *Viisas valta - johtamisen paradoksit*. Helsinki: WSOY.

Chiu, M-H. & Chou, C-C. & Liu, C-J. 2002. Dynamic processes of conceptual change: Analysis of constructing mental models of chemical equilibrium. *Journal of Research in Science Teaching*, 39 (8), pp. 688-712.

Choo, C.W. & Johnston, R. 2004. Innovation in the knowing organization: a case study of an e-commerce initiative. *Journal of Knowledge Management*, Vol. 8 Iss: 6 pp. 77-92.

Collins, A. & Brown, J.S. & Holum, A. 1991. Cognitive apprenticeship: making thinking visible. *American Educator*, 6–46.

Collins, A., Brown, J.S. & Newman, S.E. 1989. Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing and mathematics. Teoksessa Resnick, L.B. *Knowing, Learning and Instruction*. Erlbaum. New Jersey. Hillsdale.

Collins, A. & Brown, J.S. & Holum, A. 1991. Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers*, 15(3), 6 – 11, 38–46.

Enkenberg, J. 2001. Instructional design and emerging models in higher education. *Computers in Human Behavior*, 17, 495–506.

Grant, R. 1996. Toward a Knowledge-based Theory of the Firm. *Strategic Management Journal*, 17, pp. 109-122.

Gupta, A & Govindarajan, V. 2000. Knowledge flows within multinational corporations. *Strategic Management Journal*, 21, pp. 473-496.

Hakkarainen, K. & Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. WS Bookwell Oy. Porvoo.

Hakulinen, J. 2010. Mestari, kisälli, oppipoika – hiljainen tieto vallankäytön välineenä. Pro gradu –tutkielma. Taidehallinnon maisteriohjelma. Sibelius-Akatemia.

Hildreth, P.M. & Kimble, C. 2002. The duality of knowledge. *Information Research*. 8 (1).

Homeros 1924. *Odysséia*. Suom. Otto Manninen. (Alkuperäisteos 800-600 eaa.)

Ikonen, R. 2005. Mentorointiverkostot sosiaalisen pääoman lähteenä. Case: TiNA –projektin mentorointiverkosto. Lappeenrannan teknillinen yliopisto. Kauppatieteiden osasto. Pro gradu –tutkielma. Lappeenranta

Isotalo, M. Mentorointiopas. 2010. Akavan Erityisalat ry, Uudenmaan ELY-keskus, Euroopan Unioni – Euroopan sosiaalirahasto. Helsinki.

Juusela, T. & Lillia, T. & Rinne, J. 2000. Mentoroinnin monet kasvot. Yrityskirjat, Helsinki. Jyväskylä.

Järvelä, S. 1995. The cognitive apprenticeship model in a technologically rich learning environment: interpreting the learning interaction. *Learning and Instruction*. Vol. 5, pp. 237-259.

Järvinen, A. & Koivisto, T. & Poikela, E. 2002. *Oppiminen työssä ja työyhteisössä*. WSOY. Helsinki.

Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning: Experience as a source of learning and development*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Koskinen, I. & Alasuutari, P. & Peltonen, T. 2005. *Laadulliset menetelmät kauppatieteissä*. Vastapaino. Tampere.

Kram, K.E. 1983. Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), pp. 608-625.

Kukkumäki, K. 2010. Yrittäjämentorointi ammatillisen kehittymisen tukena. Tarkastelukohteena Akavan Erityisalojen mentorointiohjelma. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu –tutkielma. Tampere.

Lampinen, H. 2003. Mentorointi liiketoiminnan kehittämisen ja henkilökohtaisen kehittymisen välineenä. Case: Stora Enso Oyj Imatran tehtaet. Lappeenrannan teknillinen yliopisto. Kauppatieteiden osasto. Pro gradu –tutkielma. Lappeenranta.

Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. Cambridge.

Lehtinen, A. 2006. *The Power of Support: An Exploration of the mentoring relationship*. Lappeenrannan teknillinen yliopisto. Kauppatieteiden osasto. Pro gradu –tutkielma. Lappeenranta

Mezirov, J. et al. 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Painotalo Miktor. Helsinki.

Mustapää, S. 2004. Hiljaisen tiedon siirtyminen mahdollisuudet ja esteet mentoroinnin avulla. Lappeenrannan teknillinen yliopisto. Kauppatieteellinen osasto. Pro gradu –tutkielma. Lappeenranta.

Nakari, L. & Porenne, P. & Mansukoski, S. & Huhtala, T. 1999. Mentorointi. Johdon ja asiantuntijoiden kehitysmenetelmä. Ekonomia Oy. Painotalo Auranen. Forssa.

Nickle, P. 2007. Cognitive apprenticeship: Laying the groundwork for mentoring registered nurses in the intensive care unit. CACCN. 18(4), pp. 19-27.

Nonaka, I. 1994. A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, Vol. 5, No 1, pp. 14-37.

Nonaka, I., von Krogh, G. & Voelstel, S. 2006. Organizational Knowledge Creation Theory: Evolutionary Paths and Future Advances. *Organizational Studies*, Vol. 27, No. 8, pp. 1179-1208.

Nonaka, I. & von Krogh, G. 2009. Tacit Knowledge and Knowledge Conversion: Controversy and Advancement in Organizational Knowledge Creation Theory. *Organization Science*, Vol. 20, No. 3, pp. 635-652.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The knowledge-creating company*. New York. Oxford University Press.

Palomäki, J.-M. 2011. Mentorointiohjelmien anti – tunnetta ja tietämystä. Vaasan yliopisto. Kauppatieteellinen tiedekunta. Johtamisen laitos. Vaasa.

Polanyi, M. 1967. *The Tacit Dimension*. Routledge & Kegan Paul Ltd. London.

Pratt, D.D. 1998. *Five perspectives on teaching in adult and higher education*. Krieger Publishing Company. Malabar, FL.

Schoenfeld, A.H. 1983. *Problem solving in the Mathematics Curriculum: A Report, Recommendations and an Annotated Bibliography*. The Mathematical Association of America. MAAA Notes, No 1.

Spender, J-C. 2006. *Getting Value from Knowledge Management*. The TQM Magazine, Vol. 18, No. 3, pp. 238-254.

Sveiby, K-E. 1996. *Transfer of Knowledge and the Information Processing Professions*. European Management Journal, Vol. 14, No. 4, pp. 379-388.

Syrjälä, L. & Ahonen, S. & Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Kirjayhtymä Oy. Helsinki.

Tsoukas, H. 2003. *Do We Really Understand Tacit Knowledge?* In Easterby-Smith, M. & Lyles, M.A. (eds.): *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Blackwell Publishers. Malden.

Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tammer-Paino Oy. Tampere.

Virolainen, I. 2010. *Johdon coaching: Rajanvetoja, taustateorioita ja prosesseja*. Acta Universitatis Lappeenrantaensis. Väitöskirja. Lappeenranta teknillinen yliopisto.

Virta, M. 2011. Knowledge Sharing between Generations in an Organization – Retention of the Old or Building the New? Acta Universitatis Lappeenrantaensis 425.

Vygotski, L.S. 1978. Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wenger, E.C. 1998. Communities of practice – learning as a social system. The Systems Thinker. Vol 9., No. 5, pp. 1–5.

Wilson, B. & Cole, P. 1991. A review of cognitive teaching models. Educational Technology Research and Development, 39 (4), 47-64.

Sähköiset julkaisut

Saatavilla <http://www.oamk.fi/~laurik/Oppimiskokemus/html/vertailu.html>
[verkkodokumentti] [Viitattu 11.10.2012]

LIITTEET

LIITE 1: Yhteenvedoa oppimisenäkemyksistä.

Mukaillen

<http://www.oamk.fi/~laurik/Oppimisenakemys/html/vertailu.html> [luettu 25.10.2012]

Oppimisnäkemyks	Keskeiset edustajat	Keskeistä opetuksessa ja oppimisessä	Oppimisen tavoite	Oppimisen mittaaminen
Behavioristinen	Pavlov, Skinner, Bandura	Rationaalisuus Ärsyke-reaktio – oppiminen Käyttäytymisen muokkaus tavoitteena olevaa reaktiota vahvistamalla Muistaminen	Käyttäytymisen muutos Muistaminen	Ulkoisen käyttäytymisen muutos Muistaminen
Humanistinen	Rogers, Maslow	Oppimisen fasilitointi Yksilöllisyys Yhteisöllisyys Itseohjautuvuus Yksilön sisäisten resurssin hyödyntäminen toiminnan uudelleen ohjaamisessa	Kehittyminen Avoimuus erilaisille kokemuksille ja niistä oppimiselle	Kehittyminen Reflektio Oppimisilmapiiri
Kognitiivinen	Neisser, Argyris & Schön	Tiedon toiminnallisuus, aktiivisuus, situationaalisuus Mallintaminen, ohjaaminen Artikulaation, reflektion ja oman toiminnan tutkimisen tukeminen Jatkuvan toiminnan ja interaktion avulla kehittyvä osaaminen Yhteisöllisyys	Osaaminen Tiedon ja taidon integraatio	Ongelmatilanteen käsittely ja ratkaisu Kokonaisorientaation avulla työskentely
Konstruktivistinen	Piaget, Knowles, Mezirov	Sisältöpäin ohjautuvan oppimisen tukeminen Oppijan aktivoiminen tavoitteelliseen toimintaan Itsekonstruktio aikaisemman tiedon ja opitun kontekstissa Adaptiivinen kognitio Tiedon kumulatiivisuus	Merkitysten antaminen oppimistilanteille Uuden tiedon linkittäminen jokapäiväiseen elämään	Oppimistilanteissa reagoiminen Oppijan tiedonkäsittelyprosessi
Kokemuksellinen	Kolb, Boud	Oppijan kokemusten hyödyntämisen ohjaaminen Monipuolisten oppimisympäristöjen luominen Prosessi –luonteista, syklistä reflektiota kokemusten pohjalta Sosio-emotionaaliset prosessit	Toiminnan ja reflektion välinen suhde Ongelmanratkaisutapojen kehittyminen	Reflektio Itsearviointi Dialogi

LIITE 2: Haastateltaville lähetetty sähköpostiviesti

4.12.2012 lähetetty sähköpostiviesti

Hei ...!

Kiitos, että olet lupautunut haastateltavakseni mentorointiin ja hiljaisen tiedon siirtämistä käsittelevään graduuni. Opiskelen työn ohella tietojohdasta Lappeenrannan teknillisessä yliopistossa ja tavoitteenani on KTM – tutkinto.

Graduuni liittyvät haastattelut ovat luottamuksellisia ja kirjaan työhöni vain haastateltavien taustatiedot (ikä, sukupuoli, työkokemus jne.). Haastattelun kesto on noin tunti ja nauhoitan haastattelut analysointia varten. Haastatteluun ei tarvitse valmistautua.

Ehdotan alla olevia haastatteluajoja. Sovittelen näitä aikoja neljän henkilön haastatteluun, siksi pyydän sinua valitsemaan näistä ajoista pari sinulle parhaiten sopivaa aikaa (esim. ykkös- ja kakkosvaihtoehto). Jos mikään näistä ajoista ei sovi sinulle, ehdota sinulle sopiva aika. Ajalla 21.12. – 31.12. olen poissa Suomesta.

Haastattelupaikka voi olla mikä vaan rauhallinen, sinulle sopiva paikka. Mikäli haastattelua ei voi järjestää esim. työpaikallasi, uskon että haastattelun voisi järjestää esim. [REDACTED], tai mietitään tarvittaessa joku muu vaihtoehto.

Haastatteluajavaihtoehdot:

- tiistai 11.12. aamupäivä, iltapäivä ja ilta, **ehdota aika ja paikka**
- keskiviikko 12.12. iltapäivä, **ehdota aika ja paikka**
- torstai 13.12. aamupäivä, iltapäivä ja ilta, **ehdota aika ja paikka**
- keskiviikko 19.12. aamupäivä ja iltapäivä, **ehdota aika ja paikka**
- torstai 20.12. aamupäivä, **ehdota aika ja paikka**
- keskiviikko 2.1. aamupäivä, iltapäivä ja ilta, **ehdota aika ja paikka**
- perjantai 4.1. aamupäivä ja iltapäivä, **ehdota aika ja paikka**
- **Ehdota joku muu aika**

Ystävällisin terveisin

Tarja Mykrä

tarja.mykra@lut.fi

LIITE 3: Teemahaastattelurunko

Teema	Kysymys
Haastateltavan taustatiedot	Sukupuoli Ikä Työkokemus vuosina
Taustatiedot mentorointiprosessista	Kysymykset mentorille: Oletko toiminut aiemmin mentorina? Osallistuitko mentorointikoulutukseen? Kysymykset aktorille: Missä vaiheessa työuraa olit aktorina?
Aloituskysymykset: riippuen haastateltavan kertomasta, tehdään kysymyksiä mallittamisesta, valmentamisesta, ohjauksesta ja tuesta sekä reflektoinnista ja tutkimisesta siinä järjestyksessä, kun keskustelussa sivutaan niitä	Miten tyypillinen mentorointitapaaminen eteni? Mistä keskustelitte? Miten olitte sopineet tapaamisten teemoista etukäteen? Missä tapasitte? Miten usein tapasitte? Olitteko vuorovaikutuksessa toistenne kanssa muulloin kuin tapaamisissa? Miten, milloin, mistä asioista silloin keskusteltiin? Miten mentorointitapaamiset muuttuivat mentoroinnin edetessä? Kysymykset aktorille: Mikä mentorin toiminnassa auttoi erityisesti sinua? Kuvaa tarkemmin, anna esimerkkejä.
Teema 1: Käsitys hiljaisesta tiedosta	Tutkimuskysymys: Mitä mentorit ja aktorit ymmärtävät hiljaisella tiedolla? Mitä hiljainen tieto mielestäsi on? Miten hiljainen tieto mielestäsi ilmenee? Mitä se on tässä työssä? Anna esimerkkejä. Miten hiljainen tieto oli läsnä mentoroinnissa? Mitä hiljainen tieto sinusta ei ole? Mitä hiljaisen tiedon siirtämisen mentoroinnissa on mielestäsi ollut? Mihin se on liittynyt teidän mentorointiprosessissa? Anna esimerkkejä. Onko hiljaisen tiedon siirtämistä mielestäsi tapahtunut? Mistä sen voi päätellä? Mitä olisi voinut tehdä toisin hiljaisen tiedon siirtämisessä?
Teema 2: Hiljaisen tiedon mallintaminen mentoroinnissa	Tutkimuskysymys: Miten hiljaista tietoa mallitetaan mentoroinnissa? Miten olet tuonut esille omaa asiantuntemustasi niissä asioissa, joista olet keskustellut aktorin kanssa? Miten olet tuonut esille omia esimerkkejä, kokemuksia, tarinoita?

(jatkuu)

(liite 3 jatkoa)

Teema	Kysymys
Teema 3: Valmentaminen mento- roinnissa	Tutkimuskysymys: Millaisia valmentamisen menetelmiä mentoroinnissa käytetään hiljaisen tiedon siirtämisessä? Oletko valmentanut/opettanut aktoria joissakin asioissa?/Onko mentori valmentanut/opettanut sinua joissakin asioissa? Miten se on tapahtunut? Millaisiin asioihin/tilanteisiin valmentaminen/opettaminen on liittynyt? Anna esimerkkejä Miten valmentaminen/opettaminen on konkreettisesti tapahtunut? Anna esimerkkejä.
Teema 4: Tuki ja ohjaus mentoroinnissa	Tutkimuskysymys: Miten mentorit ohjaavat ja tukevat aktoria hiljaisen tiedon siirtämisen prosessissa mentoroinnin aikana? Miten koit tukevasi ja ohjaavasi aktoitavaa?/Miten aktori tuki ja ohjasi sinua? Millaisiin tilanteisiin ohjaus ja tuki liittyi? Anna esimerkkejä. Miten ohjaus ja tuki muuttui mentorointiprosessin aikana? Miten kuvaisit mentorointisuhteeseen liittyvää luottamusta? Miten se rakentui? Miten se näkyi mentorointiprosessissa?
Teema 5: Hiljaisen tiedon reflektointi ja tutkiminen mentoroinnissa	Tutkimuskysymys: Miten mentoroinnissa reflektoidaan hiljaisen tiedon siirtämistä ja kannustetaan tutkimaan? Miten työssä tehtyjä asioita pohdittiin mentorointitapaamisissa? Millaisia asioita mentoroinnissa pohdittiin? Anna esimerkkejä. Miten niitä pohdittiin? Millaisia johtopäätöksiä niistä tehtiin? Millainen rooli mentoroinnissa oli sillä, että aktoria kannustettiin itse hahmottamaan ongelmia ja tutkimaan niitä? Miten ongelmien hahmottamisen taito ja ongelmien tutkiminen/ratkaiseminen kehittyi mentoroinnin aikana? Anna esimerkkejä. Miten mentorointitapaamiset muuttuivat ajan myötä? Mieti ensimmäistä ja viimeistä tapaamista, miten ne erosivat toisistaan? Miten hiljainen tieto näyttäytyi mielestäsi reflektoinnissa ja tutkimisessä?