

# **Tiedonmuodostus mentorointisuhteessa**

Terhi Lavikka

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2018

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Lavikka, Terhi. 2018. Tiedonmuodostus mentorointisuhteessa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 69 sivua.**

Tutkimukseni tarkastelee tiedonmuodostusta mentorointisuhteessa systemaattisen kirjallisuuskatsauksen avulla, jossa hyödynnettiin mentorointia ja tiedonmuodostusta koskevia teorioita. Aineistona tutkimuksessa oli 16 mentoroinnin ja tiedon/tietämyksen yhdistävää tiedelehtiartikkelia, jotka on julkaistu vuosina 2005-2018. Aineisto analysoitiin laadullista sisällönanalyysiä käyttäen.

Tutkimuksen päätuloksena huomattiin hyvän ympäristön ja luottamuksen olevan edellytys tiedon luomiselle. Huonolaatuinen vuorovaikutus ja puutteet luottamuksessa estävät tiedon siirtymisen ja muodostamisen. Mentoroinnissa koko prosessi (mahdollisuus, yhteistyö) laadullisine tekijöineen mahdollistavat kollektiivisen oppimisen, jossa tietoa rakennetaan yhdessä reflektoinnin ja dialogisen vuorovaikutuksen kautta. Erittäin hiljainen tieto pystytään jakamaan vain olemalla fyysisesti yhdessä samassa ympäristössä. Mentorin ja aktorin kognitiivinen samankaltaisuus ja sitoutuminen organisaatioon tehostavat tiedon luomista, joka organisaation tasolla saa aikaan positiivisen tiedonmuodostuksen kierteen. Suhteen laadulliset tekijät mahdollistavat kollektiivisen prosessoinnin, minkä seurauksena syntynyt tieto siirtyy osaksi osapuolten ammatillista käytäntöä ja organisaation oppimista. Tutkimuksen lopputuloksena esitetään dialoginen tiedonmuodostuksen spiraali, jonka keskiössä mentorin ja aktorin vuorovaikutus kaksisuuntaisessa kommunikaatio- ja oppimiskanavassa mahdollistaa kollektiivisen tiedonmuodostuksen. Tiedon luomisen, säilyttämisen ja siirtämisen osalta organisaatiossa mentorointi osoittautui hyväksi käytännöksi, joka voitaneen yleistää monissa organisaatioissa.

Asiasanat: mentorointi, tiedonmuodostus, mentorointisuhde, tieto, mentori, aktori, systemaattinen kirjallisuuskatsaus, laadullinen sisällönanalyysi

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>1</b> | <b>JOHDANTO</b> .....  | <b>4</b>  |
| <b>2</b> | <b>MENTOROINTI</b> .....   | <b>6</b>  |
|          | 2.1 Mentoroinnin määritelmä .....  | 6         |
|          | 2.2 Oppiminen ja tiedonmuodostus mentorointisuhteessa.....   | 12        |
| <b>3</b> | <b>TIEDONMUODOSTUS</b> .....   | <b>14</b> |
|          | 3.1 Tieto ja tietämys.....   | 14        |
|          | 3.2 Tiedon muodostumisen mallit .....  | 16        |
| <b>4</b> | <b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ</b> .....   | <b>23</b> |
| <b>5</b> | <b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....   | <b>24</b> |
|          | 5.1 Systemaattinen kirjallisuuskatsaus menetelmänä .....   | 24        |
|          | 5.2 Aineiston keruu ja sisäänottokriteerit .....   | 25        |
|          | 5.3 Aineiston analyysi.....  | 27        |
|          | 5.4 Tutkimusaineiston kuvaus.....  | 28        |
| <b>6</b> | <b>TULOKSET</b> .....  | <b>40</b> |
|          | 6.1 Vuorovaikutus tiedonrakennuksen perustana .....  | 40        |
|          | 6.2 Vuorovaikutussuhteen laatu .....   | 44        |
|          | 6.3 Aktorin ja mentorin rooli tiedonmuodostuksessa.....  | 47        |
|          | 6.4 Organisaation tiedonmuodostus.....   | 50        |
| <b>7</b> | <b>POHDINTA</b> .....  | <b>55</b> |
|          | 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....   | 55        |
|          | 7.2 Tutkimuksen arviointi, luotettavuus, tutkimuseettinen tarkastelu ja<br>jatkotutkimusaiheet ..... | 61        |
|          | <b>LÄHTEET</b> .....   | <b>64</b> |

# 1 JOHDANTO

Uuden tiedon määrä on alati kasvava ja tiedon muodostumisen mekanismit ovat kiehtoneet ihmisiä kautta historian. Jatkuvasti muuttuvassa maailmassa tieto ja tietämyksen hallinta ovat valtaa. Tietoa ja tietämystä voidaan varastoida tehokkaasti uusien teknologioiden avulla mutta miten uuden tiedon muodostamisen mekanismit toimivat erityisesti, kun olemme kulttuurisesti luottaneet kokeneempien neuvoihin. Yksilöinä haluamme oppia enemmän, nopeammin ja tehokkaammin sekä monipuolisemmin, joten etsimme erilaisia keinoja sen vahvistamiseksi.

Kokemuksista oppii mutta virheiden tekemisellä on hintansa. Voisiko sen jättää maksamatta tai merkittävästi pienentää vahinkoa mentoroinnilla, jotta jokaisen ei tarvitsisi oppia kovan kautta vaan kokeneemmalta saataisiin arvokasta tietoa? Ihmiset erityisesti länsimaissa ikääntyvät ja nuoremmat ikäluokat ovat pienempiä, joten huolena on, miten senioreille kertynyt kumulatiivinen osaaminen saadaan seuraavien sukupolvien käyttöön tehokkaasti. Mentorointimenetelmien kehittyessä organisaatiot hakevat tehokkuutta myös tiedon siirtämiseen niukan talouden aikana. Organisaatioissa pyritään keräämään yksilöiden tietämystä ja luodaan suurempaa kokonaisuutta seuraavalle tietämyksen tasolle. Tässä haasteena on erityisesti hiljaisen tiedon esille saaminen ja siirtäminen, oppiminen kokeneemmilta.

Ohjauksella mentorointi on yksi ajankohtainen ilmiö. Mentorointi tunnustetaan yleisesti tehokkaaksi oppimisen ja tiedonsiirtämisen mekanismiksi erityisesti, kun kyse on hiljaisen tiedon hallinnasta tai mallioppimisesta. Mentorointi tapahtuu aina sosiaalisessa vuorovaikutuksessa mentorin ja mentoroitavan eli aktorin välillä. Mentorointi on merkittävä oppimisen väline ja keino säilyttää ja lisätä tietoa organisaatiossa. Mentorointisuhteessa molemmilla osapuolilla on mahdollisuus oppia ja kehittyä vaikka pääasiallisena tavoitteena on aktorin ammatillinen kasvu ja kehittyminen. Mentorointi edistää ammatillisen kasvun ja varmuuden lisääntymisen kautta työhyvinvointia ja mahdollistaa elinikäinen oppimisen ja organisaation oppimisen. Mentorointi on osapuolille mielekäs ja tehokas menetelmä uuden oppimiseen.

Tämän tutkimuksen tarkoitus on tarkastella tiedonmuodostusta mento-  
rointisuhteessa systemaattisen kirjallisuuskatsauksen avulla. Menetelmän avulla  
kootaan yhteen jo olemassa olevaa tietoa. Tutkimusaineisto koostuu yhteensä 16  
artikkelista, joissa on tutkittu mentorointia ja tietoa/tiedonmuodostusta. Lu-  
vussa kaksi ja kolme tarkastelen mentoroinnin ja tiedon/tietämyksen käsitteitä  
ja sisältöä ja luon teoreettisen viitekehysten tutkimukselleni. Luvussa neljä esit-  
telen tutkimuskysymykset. Seuraavaksi luvussa viisi käyn läpi tutkimuksen ku-  
lun; esittelen tutkimus- ja aineistonkeruumenetelmät, tutkimusaineiston ja sen  
analyysin. Kuudennessa luvussa esitän tutkimukseni johtopäätökset. Tämän li-  
säksi luvussa seitsemän arvioin tutkimuksen luotettavuutta ja pohdin jatkotutki-  
mushaasteita.

## 2 MENTOROINTI

### 2.1 Mentoroinnin määritelmä

Mentorointi on menetelmä, jossa tietoa ja kokemusta siirretään kokeneemmalta kokemattomammalle. Mentorointi on ohjauksen muoto, jossa pyritään ammatillisen kehittymisen ja kasvun lisäksi kehittymään myös psykososiaalisesti ja emotionaalisesti (Kram 1983). Mentorointisuhteet ovat auttamissuhteita, joissa mentori antaa apua ja tukea aktorille pyrkimyksenä saavuttaa jotain (Jacobi 1991). Mentoroinnissa osaavampi ja kokeneempi mentori antaa vapaaehtoisesti oman osaamisensa mentoroitavan eli aktorin käyttöön ja tämä mahdollistaa asiantuntijuuden ja hiljaisen tiedon siirtämisen (Karjalainen, Heikkinen, Huttunen ja Saarnivaara 2006). Mentorointi on hyvin henkilökohtainen prosessi ja se mukautuu toimijoiden persoonien, tilanteen, kontekstin ja tarpeen mukaan hyvin erilaiseksi. Mentoroinnin perinteinen muoto on ”kahden kauppa”: mentorin ja aktorin välinen vuorovaikutussuhde. Karjalaisen ym. (2006) mukaan kyseessä on ammatillinen ohjaussuhde, jossa henkilöt, joilla on erilaista kokemusta ja osaamista, ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja tavoitteena on toisen osapuolen auttaminen ja opastaminen työhön liittyvissä kysymyksissä.

Eby, Rhodes ja Allen (2010, 10) määrittivät aiempien tutkimusten perusteella mentorointisuhteen olevan 1) yksilöiden välinen ainutlaatuinen suhde, 2) oppimiskumppanuus, 3) prosessi, jossa mentori tarjoaa aktorille tukea, 4) vastavuoroinen mutta epäsymmetrinen ja 5) dynaaminen. Mentorointisuhde muuttuu ajan myötä ja mentoroinnin vaikutus kasvaa ajan kuluessa. Epäsymmetrisyys tarkoittaa sitä, että vaikka mentorointisuhde on vastavuoroinen ja mentori voi hyötyä suhteesta, pääasiallisena tarkoituksena on aktorin kasvu ja kehittyminen. Mentori mahdollistaa kasvun ja kehittymisen antamalla aktorille tukea.

Mentorointi vastavuoroisena suhteena tarkoittaa molempien osapuolten oppimista ja aktiivisuutta, dialogia. Vastavuoroisuus edellyttää henkilöiden välistä suoraa sosiaalista vuorovaikutusta, joten sen vuoksi tutkimuksissa esiin

nousseet kaukaiset roolimallit tai esimerkiksi kirjan nimeäminen mentoriksi (Jacobi 1991) eivät täytä tässä tutkimuksessa olevaa mentoroinnin määritelmää. Yhteinen sitoutuminen, kysymysten pohdinta ja ongelmanratkaisu on tärkeää (Karjalainen 2010). Dialogi ylläpitää mentorin ja aktorin suhdetta ja yhteyttä heidän välillään, mikä johtaa muutokseen ja oppimiseen (Connor ja Pokora 2007, 6). Mentorintisuhte on myös tasavertainen. Mentori ei ole suhteessa pelkästään antavana osapuolena vaan dialogisessa vuorovaikutussuhteessa mahdollistuu myös mentorin oppiminen ja hyötyminen. Ideaalitulanteessa mentorit nauttivat suhteestaan aktoriin ja kokevat ylpeyttä siitä, että osaaminen ja aikaisempi kokemus ovat jakamisen arvoista ja toiselle kullannarvoista. Suhteessa molemmilla on halu jakaa näkemyksiään, kuunnella, ymmärtää ja olla avoimena uusille ideoille (Connor ja Pokora 2007, 6). Mentorointi mahdollistaa molempien osapuolten ammatillisen ja psykososiaalisen kehittymisen (Kram 1983).

Mentorointiin liittyy hierarkkisia ja autoritaarisia piirteitä, mikä on ristiriidassa tasavertaisuuden tavoitteen kanssa (Karjalainen ym. 2006). Symmetrian ja epäsymmetrian välinen tasapainottelu kuitenkin kuuluu kaikin puolin onnistuneeseen mentorointiin. Karjalainen ym. (2006) lähestyvät mentorointia dialogisuuden näkökulmasta pohtien, onko tasavertainen dialogi mentorintisuhteessa mahdollista tarkastelemalla sen eksistentiaalista, episteemistä ja juridiseettistä tasoa. Eksistentiaalinen vertaisuus on mentoroinnin edellytys. Juridiseettisesti mentorintisuhte voi olla sekä symmetrinen että epäsymmetrinen riippuen siitä, millainen vastuu, oikeudet ja velvollisuudet osapuolilla on. Mentorintisuhteessa on vertaisuuden kaikkia tasoja olemassa kaiken aikaa. Saattaa olla niinkin, että vaikka mentori on tiedollisesti, taidollisesti ja kokemuksellisesti ylivertainen (epistemologinen asymmetria), voi aktori olla jollain muulla alueella tai vaikka jollakin tiedon tai taidon osa-alueella ylivertainen mentoriin nähden. Se, että episteemisellä tasolla mentori ei ole tasa-arvoinen aktorin kanssa, on nimenomaan aktorin edun mukaista mahdollistaen hänelle suurimman mahdollisen kasvun ja oppimisen. Mentoreilla tavallisesti on suurempi kokemus, vaikutukset tai saavutukset jollain alueella tai jossain organisaatiossa (Jacobi 1991).

Toimiva ja tasavertainen vuorovaikutus on onnistuneen mentoroinnin edellytys. Dialoginen tasavertaisuus tarkoittaa sitä, että molemmilla osapuolilla on oikeus ja velvollisuus osallistua keskusteluun ja tulla kuulluksi. Dialogi on yhdessä ajattelua, jolloin sekä mentori että aktori yhdessä tuottavat uutta näkemystä (Kupias ja Salo 2014, 163). Dialogi mahdollistaa molempien kehittymisen. Mentorointi vaatii osapuolilta suurta sitoutuneisuutta ja syvällistä vuorovaikutusta. Myös aktorilla on vastuu omista tavoitteistaan ja toiminnastaan mentorointisuhteessa. Leskelän (2005) tutkimuksessa tarkastelussa olivat aktorin aktiivisuus ja mentorointiparin vuorovaikutussuhde. Leskelä jaotteli aktorit neljään luokkaan sen perusteella, miten aktiivisesti, tavoitteellisesti ja itseohjautuvasti aktorit pyrkivät saamaan hyödyn itselleen mentoroinnista: 1. proaktiiviset, 2. interaktiiviset, 3. reaktiiviset ja 4. passiiviset aktorit. Itseohjautuvimmat eli proaktiiviset eivät kuitenkaan välttämättä hyödy mentoroinnista eniten, sillä he ovat myös erittäin hyviä refleктоimaan omaa toimintaansa ilman mentorointiakin ja näin ollen mentorointi ei välttämättä pysty heidän asettamiin korkeisiin vaatimuksiin vastaamaan.

Leskelän (2005) tutkimuksessa ilmenikin, ettei proaktiivisuus aina johtanut aktorin haluamiin hyviin tuloksiin ja merkittävimmin uudistavaa ammatillista kasvua tapahtui interaktiivisten aktoreiden kohdalla. Interaktiivinen aktori ei ole toiminut niin itseohjautuvasti ja määrätietoisesti mentoroinnin hyödyntämisessä kuin proaktiivinen aktori ja on antanut mentorin vaikuttaa mentoroinnin kulkuun proaktiivista aktoria enemmän. Interaktiiviset aktorit hyötyivät eniten siitä, että he saivat toisen henkilön avukseen oman toimintansa ja ajatustensa reflektointiin. Reaktiiviset aktorit toimivat usein mentorin aloitteesta ja hänen ehdotusten mukaisesti, eivätkä olleet oma-aloitteisia reflektoidessaan toimintaansa. Näin ollen mentorin reflektoinnin ohjaustaidoista riippui paljon se, miten reflektointi lähti liikkeelle ja millaista se oli laadultaan. Myös Karkoulia, Halawi ja McCarthy (2008) mainitsivat mentorin roolin olevan tärkeä auttaessaan aktoreita kehittämään heidän reflektointiprosessia.



Mentorointisuhteet voidaan jakaa muodollisiin ja epämuodollisiin (Eby ym. 2010, 12). Muodolliset suhteet syntyvät usein jonkun organisaation käynnistämänä ja epämuodolliset hyvin vapaamuotoisesti tilanteen ja tarpeen ohjaamina. Epämuodollisissa suhteissa käynnistäjänä voi joko aktori, mentori tai molemmat (Scandura ja Williams 2001). Epämuodollisissa suhteissa ei ole osallisena kolmatta osapuolta määrittämässä aikatauluja tai tavoitteita, joita pitäisi tietyn ajan kuluessa saavuttaa (Wanberg, Mammeyer-Mueller ja Marchese 2006). Muodolliset suhteet ovat usein osa organisaation henkilöstön kehittämistä ja näin ollen tavoitteet ja mentoroinnin kesto on määritelty etukäteen. Muodolliset suhteet jäävät Kramin (1983) mukaan usein pinnallisemmiksi kuin epämuodolliset. Molemmilla osapuolilla on parempi halu sitoutua suhteeseen, kun mukana ei ole mitään pakkoa, sillä sitoutumiseen ja henkilökemioiden toimivuuteen ei voida ketään määrätä. Scanduran ja Williamsin (2001) tutkimuksesta kävi ilmi, että aktorit saivat enemmän mentorointia epämuodollisissa mentorointisuhteissa verrattuna aktoreihin organisaation muodollisissa mentorointisuhteissa.

Kaiken kaikkiaan onnistunut mentorointisuhde on informaali monin eri tavoin. Paras mentorointikokonaisuus toimintatapoineen muotoutuukin lähes automaattisesti, jos aktorilla on ollut lähtökohtaisesti aito tarve ja halu kehittyä ja mentorilla idea mentoroinnista. Toisaalta Leskelän (2005) mukaan aktorilla ja mentorilla voi olla hyvinkin erilaiset näkemykset siitä, kuinka luonteva ja avoin mentorointisuhde on kyseessä; mentori voi kuvitella, että kaikki sujuu hyvin mutta aktori onkin tyytymätön.

Kram (1983) määrittäi mentoroinnin kaksi keskeistä perustehtävää, jotka ovat 1. ammatillinen ja 2. psykososiaalinen tuki. Ammatilliseen tukeen kuuluvat ammatillisissa asioissa auttaminen, sponsorointi, valmentaminen, suojeleminen, esille tuominen ja näkyvyys ja haastavat työtehtävät. Psykososiaalinen tuki käsittää hyväksymisen, vahvistamisen, ystävyyden, ohjauksen ja roolimallina toimimisen. Näiden mentorin tarjoamien toimintojen kautta aktori kasvattaa tietoisuuttaan omista kyvyistään, tehokkuuttaan ja itsearvostusta. Myöhemmin Scandura ja Williams (2001) lisäsivät mentorointiin ammatillisen tuen ja psykososiaalisen

tuen lisäksi kolmannen keskeisen funktion, roolimallin, jonka Kram (1983) oli sisällyttänyt osaksi psykososiaalista tehtävää. Mentori toimii roolimallina aktorille, jolloin aktori ottaa häneltä vaikutteita ja kunnioittaa ja ihailee häntä (Scandura ja Williams 2001).

Mentoroinnin positiiviset vaikutukset ovat selvästi tutkimuksissa olleet merkittävämpiä kuin negatiiviset. Toisaalta mentorointi ei kuitenkaan automaattisesti takaa ammatillista kehittymistä. Leskelän (2005) tutkimuksessa todetaan, että vaikka harvat aktorit tavoittelivat mentorointiprosessia aloittaessaan ammatillista kasvua, hyvin monet sitä kuitenkin saavuttivat. Tutkimuksessa todettiin aktoreiden käsitysten muuttuneen mentorointiprosessissa; aktoreilla oli kokonaisvaltaisempi käsitys omasta työstään ja työympäristöstään. Heidän suhtautumisensa muihin uudistui ja erityisesti esimiestehtävissä toimivien johtamistyyli muuttui ihmisläheisemmäksi. Aktorit oppivat paremmin ymmärtämään oman toimintansa, asenteensa ja käytöksensä seurauksia. Heidän valmiutensa jakaa osaamistaan muiden kanssa lisääntyi itsetunnon vahvistuessa ja uskalluksen lisääntyessä. Heillä oli myös paremmat valmiudet kuunnella ja olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Myös tunne työn ja muutoksen hallinnasta voimistui. Joillakin aktoreilla myös kyky ymmärtää erilaisuutta ja erilaisia toimintatapoja kehittyi. Myös Higginsin ja Kramin (2001) tutkimuksessa aktoreiden ammatillinen identiteetti ja käsitykset omista arvoista, vahvuuksista ja heikkouksista selkiintyivät. Käsitysten muuttuminen liittyy myös aktorin voimaantumiseen ja eheytymiseen. Leskelän (2005) tutkimuksessa voimaantuminen oli ammatillisen kasvun keskeinen tulos mentoroinnin lyhytkestoisuudesta ja niukasta sitoutuneisuudesta huolimatta. Voimaantuminen oli yksi merkittävistä vaikutuksista, joita mentorointi tuotti aktoreille.

Jacobi (1991) tunnisti aiempien kasvatustieteellisen, psykologisen ja johtamiskirjallisuuden perusteella 15 mentoroinnin määritelmän peruselementtiä. Tutkijat ovat määritelleet mentorointia mentorin toimintojen ja roolien perusteella. Mentoroinnin toiminnot ovat (Jacobi, 1991):

- Hyväksyntä / tuki / kannustus
- Neuvonta / ohjaus

- Byrokratian ohitus / pääsyn tarjoaminen resursseihin
- Haaste / mahdollisuus / "unelma" tehtävä
- Arvojen ja tavoitteiden selkeytys
- Valmennus
- Informaatio
- Suojeleminen
- Roolimallina toimiminen
- Sosiaalinen status / luottamuksen osoittaminen
- Sosialisatio "isäntä ja opas"
- Sponsorointi / neuvonanto
- Tiedonhankkimisen edistäminen
- Treenaus / ohjeistaminen
- Näkyvyys / esiintuonti

Mentorointi sisältää Jacobin (1991) mukaan jonkun tai joitain näistä 15 toiminnosta. Vaikka edellä listatut mentorointitoiminnot vaihtelevat suhteesta toiseen, niissä on aina mukana joku tai kaikki seuraavista komponenteista: emotionaalista ja psykologista tukemista, uran ja ammatillisen kehityksen tukemista ja roolimallina toimimista. Mentorointisuhteet ovat Jacobin (1991) mukaan aina henkilöiden välisiä vuorovaikutusta sisältäviä: tiedon vaihtamista muutenkin kuin dokumenttien muodossa.

Haggard, Dougherty ja Turban (2011) määrittivät mentoroinnin kolme keskeistä ominaisuutta, joiden perusteella mentorointisuhde voidaan erottaa työpaikalla muista vastaavista suhteista: 1. vastavuoroisuus, 2. kehittymishyödyt ja 3. säännöllinen ja johdonmukainen vuorovaikutus jonkin ajanjakson aikana. Vastavuoroisuus edellyttää osapuolten keskinäistä sosiaalista vuorovaikutusta ja vuorovaikutussuhde voi olla monenlainen sekä toteutukseltaan (formaali tai in-

formaali, vertaismentorointi, ryhmämentorointi) että vuorovaikutukseltaan: kasvokkain, virtuaalisesti, puhelimitse. Mentorointisuhteeseen liittyy aina myös hyötynä työhön tai uraan liittyvä kehittyminen. Mentoroinnin kesto, sitoutuminen suhteeseen ja intensiteetti vaihtelevat eri suhteissa mutta jokin säännöllisyys ja sitoutuminen on aina olemassa. Jacobin (1991) mukaan vastavuoroisuus tarkoittaa sitä, että molemmat hyötyvät suhteesta. Hyödyt voivat olla henkisiä tai aineellisia mutta erona asiakassuhteeseen on se, että hyöty ei ole maksu palvelusta.

## 2.2 Oppiminen ja tiedonmuodostus mentorointisuhteessa

Oppiminen voi olla mentorointisuhteessa sekä prosessi että sen lopputulos (Kram ja Ragins 2007, 670). Oppimista, kasvua ja kehittymistä tapahtuu monenlaisissa suhteissa (ja töissä) mutta mentorointisuhteita luonnetii ensisijaisena tarkoituksena uran kehitys ja kasvu (Ragins ja Kram 2007, 5). Mentorointi mahdollistaa aktorin kasvun ja oppimisen turvallisessa ja suojatussa suhteessa (McKimm, Jollie ja Hatter 2007). Suhteen laatu on olennainen tekijä onnistuneeseen lopputulokseen, sillä jos yhteyttä ei toimijoiden välille synny tai mentorointisuhte ei tunnu osapuolista mukavalta, oppimista ei tapahdu (McKimm ym. 2007). Ebyn ym. (2010, 10) mukaan oppimista voi tapahtua tehokkaiden suhteiden lisäksi myös niissä suhteissa, jotka eivät ole onnistuneet tai täyttäneet osapuolten odotuksia. Higginsin ja Kramin (2001) mukaan suhteissa, joissa osapuolten välillä on vahva side, tapahtuu enemmän oppimista kuin niissä, joissa side on heikko. Psykososiaalista tukea on tällöin tarjolla paljon, sillä kommunikaatio on intiimimpää ja tiheämpää.

Mentorointisuhteissa on useita erilaisia oppimisen tapoja ja -mahdollisuuksia ja erilaiset kehittymiseen tähtäävät suhteet mahdollistavat erilaisia oppimisprosesseja ja -tuloksia (Kram ja Ragins 2007, 670). Myös organisaatiolla ja kontekstilla on ratkaiseva merkitys oppimistuloksiin (Lankau ja Scandura 2008, 97). Lankau ja Scandura (2002) tutkivat aktorin henkilökohtaista oppimista mentoroinnin lopputuloksena. Oppimistuloksiin kuului taitojen kehittyminen, työhön

liittyvä oppiminen, identiteetin kasvu, sopeutumiskyky sekä ammatillinen ja organisaatioon liittyvä sosialisatio.

Vaikka keskeisimpänä oppimistuloksena ja hyötynä on työhön tai uraan liittyvä kehittyminen, hyödyt toki ovat laajempia kuin pelkkään työhön tai organisaatioon liittyvät tiedot ja taidot (Haggard ym. 2011). Niitä voi hyödyntää elämän eri osa-alueilla laajemminkin. Yksilössä tapahtuva kehittyminen ja oppiminen näkyvät hänen koko toimintaympäristössään: organisaatiossa, asiakassuhteissa ja yksityiselämässä (Karjalainen 2010). Myös mentori hyöttyy ja oppii. Yhteinen ja vastavuoroinen oppiminen ilmenivät esimerkiksi Allenin ja Ebyn (2003) tutkimuksen tuloksissa. Mentorit olivat oppineet paljon aktoreiltaan ja aktorit olivat antaneet mentoreille uusia näkökulmia moniin asioihin. Kyseessä on oppimiskumppanuus (Eby ym. 2010, 10). Oppimisasetelma ja oppiminen nähdään yleisesti mentoroinnin menetelmänä ja tuloksena mutta silti tarkalleen ottaen, mitä on opittu ja miten on opittu, ei olla tutkimuksissa keskitytty selvittämään (Lankau ja Scandura 2008, 98). Hyvin vähän on myös tutkittu sitä, millaista ja miten tietoa on siirretty mentorointisuhteissa (Haggard ym. 2011).

Vaikka tavoitteet vaihtelevat eri mentorointisuhteissa, lähes kaikissa mentorointisuhteissa on kyse tiedonhankinnasta (Eby ym. 2010, 10). Mentorointi on tiedon siirtämisen mekanismi (Swap, Leonard, Shields ja Abrams 2001). Työntekijät tarvitsevat sellaista kohdennettua kontekstisidonnaista tietoa, joka vahvistaa osaamista työyhteisössä ja tällaisen tiedon siirtämisessä mentorit ovat työpaikoilla ensisijainen resurssi (Karjalainen 2010). Kyseessä ei ole se, että mentori siirtäisi aktorille oikeaa tietoa ja näkemystä suoraan vaan tiedon siirtämisessä on kyse yhteisestä merkinnän ja tulkinnan rakentamisesta (Karjalainen ym. 2006). Suoran asiatiedon sijaan mentoroinnissa pääpaino on taitotiedon välittämisessä (Karjalainen 2010). Dialogissa tapahtuu tiedon rakentaminen ja -muodostus. Aktorin oma pohdinta ja asioiden työstäminen hänen omista lähtökohdistaan käsin on tiedon ja osaamisen siirtämisen peruslähtökohta (Kupias ja Salo 2014, 252). Mentoroinnin tehtävänä on Karjalaisen (2010) mukaan luoda uutta tietoa ja osaamista.

## 3 TIEDONMUODOSTUS

### 3.1 Tieto ja tietämys

Ensimmäinen tunnettu viittaus tiedosta löytyy Platon ajatuksista (*Theaitetos* 369 eaa), joiden mukaan tieto on hyvin perusteltu tosi käsitys. Samassa antiikin filosofisessa keskustelussa tieto on jaettu kahteen epistemologiseen osa-alueeseen eli rationalismiin ja empirismiin. Ensimmäisen mukaan puhdas ajattelu riittää, eikä aiempaa tietoa tarvitse osoittaa oikeaksi, kuten esimerkiksi matematiikassa. Jälkimmäinen taas pitää tiedon ainoana lähteenä empiriaa. Nonaka ja Takeuchi (1995, 50 ja 58) määrittelevät Platona mukaillen tiedon sen kolmen ulottuvuuden perusteella: 1. tieto on totta, 2. henkilö uskoo, että tieto on totta ja 3. uskomus on osoitettavissa oikeaksi.

Tieto ei ole yksiselitteistä eri henkilöiden osalta eri konteksteissa (von Krogh, Ichijo ja Nonaka 2000, 7). Tieto kontekstissa on dynaamista, suhteellista ja perustuu ihmisen toimintoihin mieluummin kuin absoluuttisiin totuuksiin tai koviin faktoihin. Boisotin (1998, 19-20) mukaan tietämys rakentuu informaatiosta, joka on suodatettu datasta. Datasta siten joko muodostuu tai ei muodostu informaatiota sen vastaanottajalle. Data on siten vain ns. raakadataa, kun taas tieto saa vastaanottajan toimimaan tiedon mukaisesti. Näiden välissä oleva informaatio on datan osajoukko, joka on päässyt läpi vastaanottajan kokemusperäisistä tai käsitteellisistä suodattimista. Data on siis havaittavissa oleva ero järjestelmän vaihtoehtoisten tilojen välillä. Informaatio on dataa, joka muuttaa vastaanottajan odotuksia tai kokemusperäistä valmiutta. Tieto on joukko odotuksia, joita vastaanottajalla on datan lähteen suhteen.

Fordin ja Chanin (2003) mukaan tieto on sopiva hallittu sekoitus, jossa kokemuksen, arvojen, konteksti-informaation ja asiantuntemuksen kautta pystytään luomaan viitekehys, joka arvioi ja liittää uuden kokemuksen ja informaation. Sen lähtökohta ja soveltaminen tapahtuu tietäjän mielessä. Edellinen määritelmä antaa viitteitä tiedon kahdelle ulottuvuudelle, jotka on esitetty useassa

tietämyksen hallinnan alaan liittyvässä kirjallisuudessa (esimerkiksi Hau, Kim ja Lee 2016). Nämä tiedon kaksi ulottuvuutta ovat hiljainen/piilevä tieto ja eksplisiittinen/täsmällinen/avoin tieto, jotka Polanyi (1966, 4) esitteli sanoen kuvaavasti: ”Voimme tietää enemmän, mitä voimme kertoa”. Eksplisiittinen tieto on sellaista, joka on puolueetonta tosiasiaa ja siten mahdollista esittää formaalisti yleisen kielen avulla (esim. oppikirja) ja on helposti siirrettävissä ja kommunikotavissa. Hiljainen tieto taas on määritelmänsä mukaisesti hiljaista ja piilevää ja tiedon omistajan selkäytimessä olevat asiat tekevät siitä vaikeasti siirrettävää ja hankalasti kommunikotavaa (Nonaka ja Takeuchi 1995, 59). Hiljainen tieto on vahvasti sidottu kontekstiin ja omistajansa toimiin kontekstissa eli sekä mieli että ruumis yhdessä. Hiljainen tieto on osa henkilöä taitotiedon, kokemuksen tai asiantuntemuksen muodossa. Hiljainen tieto voidaan edelleen jakaa Nonakan ja Konnon (1998) mukaan kahteen osaan, joista ensimmäinen on tekninen viitaten henkilökohtaisiin taitoihin (know-how) ja jälkimmäinen on kognitiivinen viitaten arvoihin, uskomuksiin ja malleihin.

Tiedon ulottuvuuksia voidaan tarkastella edellä mainittujen lisäksi useilla eri tavoilla, joita Winter (1987, 170) ja Davenport ja Prusak (2000, 70) esittelivät seuraavilla akseleilla: hiljainen - artikuloitavissa, ei-opetettavissa - opetettavissa, ei-artikuloitu - artikuloitu, käytettäessä näkymätön - havaittavissa, rikas - kaavamainen, monimutkainen - yksinkertainen sekä dokumentoimaton - dokumentoitu. Tarkkaa rajaa hiljaisen ja eksplisiittisen tietotyypin välillä on käytännössä vaikea tunnistaa, joten ne on asetettu samaan teoreettiseen tiedon luomisen malliin, joka on kuvattu luvussa 3.2 tarkemmin (Nonaka ja Takeuchi 1995, 62). Nonakan ja Takeuchin (1995, 8-9) mallin mukaan hiljainen tieto esiintyy kolmessa täysin erilaisessa muodossa: 1. asiat, joita ei sanota, koska jokainen ymmärtää ne ja ottaa ne itsestään selvyytenä, 2. asiat, joita ei sanota, koska kukaan ei täysin ymmärrä niitä ja 3. asiat, joita ei sanota, koska vaikka jotkut ihmiset ymmärtävät ne, he eivät voi ilmaista niitä kustannuksettomasti.

Vaikka ei ole olemassa selkeää rajaa eksplisiittisen ja hiljaisen tiedon välillä (Richtnér, Åhlström ja Goffin 2013) tiedetään, että mitä hiljaisempaa tieto on, sitä vaikeampi sitä on siirtää toiselle henkilölle (Hau ym. 2016). Erityisesti sellainen

tieto, joka on erittäin hiljaista, pystytään jakamaan vain olemalla fyysisesti yhdessä samassa ympäristössä (Nonaka ja Konno 1998). Ontologisesta näkökulmasta kaikki tieto luodaan yksilöissä, joten mikään organisaatio itsessään tai muut vastaavat eivät voi sitä tehdä (Nonaka 1994). Tämän vuoksi tiedon luomista pitää pystyä tukemaan erilaisilla prosesseilla, kuten esimerkiksi mentoiminnalla, jotta uuden tiedon muodostuminen ja välittyminen yksilöiden välillä organisaatiossa on mahdollista.

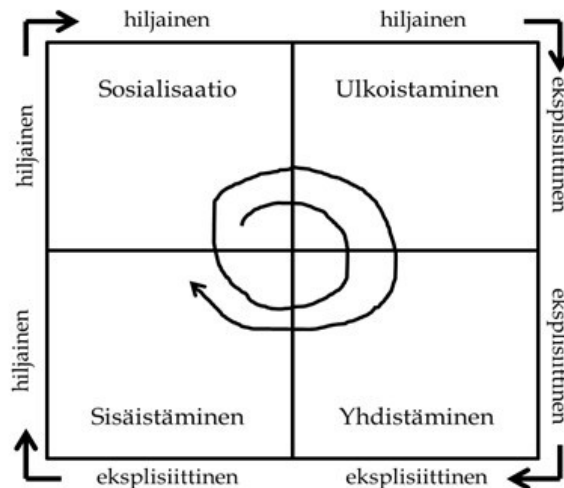
Tietoon läheisesti liittyy tietojohdaminen (knowledge management, KM), joka tieteenalana on yleistynyt 90-luvun loppupuolelta alkaen. Tietojohdamisella tarkoitetaan prosessia, jossa tunnistetaan, otetaan haltuun ja hyödynnetään organisaation kollektiivista tietämystä (von Krogh 1998). Tietojohdaminen käsitteenä on laaja ja eri tieteenaloja soveltava ja tässä tutkimuksessa perehdytään erityisesti tiedon luomisen ja muodostumisen osa-alueeseen erottaen tutkimuksen yleisemmästä organisaation kilpailukykyyn liittyvästä tutkimuksesta.

### **3.2 Tiedon muodostumisen mallit**

Tiedon muodostumisen viitekehyksen esittämiseksi on valittu kaksi toisiaan täydentävää mallia. Esiteltävät mallit ovat Nonakan (1994) tiedon luomisen malli (SECI) ja Boisotin (1998) tiedon luomisen ja mahdollistamisen malli (SLC). Ensimmäisen mallin kanssa käsitellään myös tiedon luomisen tila eli "Ba" (Nonaka ja Konno 1998).

Nonakan (1994) malli sisältää neljä tiedon luomisen vaihetta ja niiden muodostaman nelikentän päällä olevan tiedon kasvun spiraalin. Malli tunnetaan nimellä SECI (kuva 1), joka muodostuu nelikentän nimien alkukirjaimista eli Socialization - Externalization - Combination - Internationalization eli sosialisointi - ulkoistaminen - yhdistäminen - sisäistäminen.





Kuva 1. SECI-malli (Nonaka 1994)

Sosialisaatiossa jaetaan kokemuksia ja muodostetaan hiljaista tietoa yksilöiden välillä kisa-oppipoika tyyliä. Hiljaista tietoa vaihdetaan Nonakan ja Konnon (1998) mukaan yhteisten aktiviteettien kautta. Siinä ollaan yhdessä ja vietetään aikaa yhdessä eli eletään yhdessä. Fyysinen läheisyys korostuu, kun jaetaan omaa tietoa ja luodaan uutta. Ulkoistamisessa hiljainen tieto muutetaan eksplisiittiseksi käsitteitä ja malleja käyttäen, jotta tieto on muidenkin ymmärrettävissä. Yksilö sitoutuu osaksi ryhmää ja ylittää omat sisäiset ja ulkoiset rajansa. Käytännössä kaksi tekijää tukevat ulkoistamista; ensiksi hiljaisen tiedon artikulointia tukevat tekniikat, jotka auttavat ilmaisemaan ideoita (esim. metaforat, analogiat tai narratiivit) ja tukemaan dialogia ja toiseksi hiljaisen tiedon tulkitseminen asiakkaille tai asiantuntijoille valmiiksi ymmärrettävään muotoon käyttäen deduktiivis-induktiivista päättelyä tai abduktiota.

Yhdistämisen vaiheessa eksplisiittinen tieto muunnetaan monimutkaisemmiksi eksplisiittisen tiedon joukoiksi (Nonaka ja Konno 1998). Oleellista on kommunikaatio ja tiedon leviäminen. Käytännössä yhdistämisessä on kolme vaihetta: 1. kaapataan ja integroidaan uusi eksplisiittinen tieto (esim. julkinen data), 2. eksplisiittisen tiedon leviämistä tuetaan esityksillä ja kokouksilla ja 3. eksplisiittinen tieto editoidaan ja prosessoidaan hyödynnettävään muotoon. Uuden luodun tiedon sisäistämisessä eksplisiittinen tieto muunnetaan hiljaiseksi tiedoksi. Yksilö tunnistaa organisaation jäsenenä relevantin tiedon itsensä kannalta, jonka jälkeen

sekä harjoittelemalla että tekemällä oppimalla pääsee kiinni organisaation tiedon alueille. Sisäistäminen tapahtuu käytännössä toiminnan ja harjoittelun avulla sekä osallistumalla simulaatioihin ja kokeiluihin.

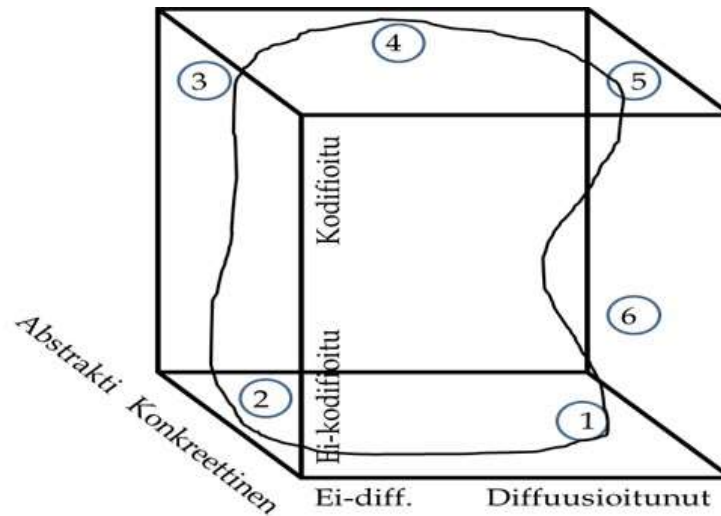
Nonaka ja Takeuchi (1995, 73-83) kuvaavat kuusi ehtoa organisaation tiedon luomisen tilaan. Ylimmän johdon asettamat tavoitteet, visiot ja stimulointi mahdollistavat uuden tiedon luomisen spiraalin. Lisäksi tarvitaan useiden informaatiokanavien käyttämistä yhteisen ymmärryksen luomiseksi. Kolmanneksi tarvitaan luovan kaaoksen aikaansaaminen eri keinoin, kuten asettamalla haasteita ja pakotteita johdon toimesta. Autonomia auttaa luovan kaaoksen jälkeen yksilöitä luomaan merkityksellistä tietoa organisaatiolle. Viidenneksi tarvitaan riittävä määrä sisäisiä vaihtoehtoja kohtaamaan ulkoiset tekijät. Keskijohto toimii kuudennessa ehdossa ratkaisevassa roolissa kommunikoimalla ylös ja alaspäin linkittäen lattiatason ideat osaksi organisaation visioita ja tavoitteita.

Nonakan ja Konnon (1998) esittelemä Ba on jatkoa SECI-mallille, jossa tuodaan tilaelementit mukaan. Ba on yhteinen tila, jossa tiedonmuodostus tapahtuu kanssakäymisen avulla. Se voi olla fyysinen (esim. toimisto), virtuaalinen (esim. s-posti tai verkkoalusta) tai mentaalinen (esim. jaetut kokemukset tai ideat) tila tai edellisten yhdistelmä. Huomattavaa on, että tieto on kontekstisidonnaista ja siten linkittyy ba:han, erotettuna informaatiosta, joka ei ole sidottu ba:han. Normaalisti kanssakäymisestä ba erottuu olemalla tiedon luomiseen erikoistunut tila, jossa tietoa jaetaan, luodaan ja käytetään. Ba:ssa yhdistyvät fyysinen, virtuaalinen ja mentaalinen tila.

Basho on laajennettu ba kattaen sen eri tasot, jossa yksilölle ba on tiimi ja tiimille ba on organisaatio (Nonaka ja Konno 1998). Organisaatiolle taas markkinaympäristö muodostaa ba:n. Ba mahdollistaa yksilön omien rajoittuneiden näkemysten tunnistamisen, joka edesauttaa synteesiä rationaalisuuden ja intuition välillä osallistaen yksilöitä ja auttaen ylittämään henkilökohtaisia rajoja kohti luovuutta. March (1991) on kuvaillut tätä tasapainoiluna etsinnän ja hyödyntämisen välillä. Aiemmin opittua tulee hyödyntää samalla, kun luodaan edellytyksiä uuden oppimiselle. Ba luo Nonakan ja Konnon (1998) mukaan ajan ja paikan

raamit, jossa tiedonmuodostus aktivoidaan. Tieto on aineetonta, rajatonta ja dynaamista, joten sen aktivoimiseksi tarvitaan tietoresurssien keskittämistä tiettyyn aikaan ja paikkaan. Ba toimii organisaation resurssien keskittämisen alustana, jossa tietopääoma ja intellektuaaliset kyvykkyydet kasataan tietyltä alueelta integroitavaksi.

Boisotin (1998, 59) malli on SLC (Social-Learning-Curve) eli sosiaalisen oppimisen käyrä, joka tuo Nonakan (1994) malliin uuden ulottuvuuden kolmannen akselin muodossa. Boisot sijoittaa teoriassaan erilaiset tietotyypit asemiin kolmiulotteisessa epistemologisessa tilassa (kuva 2), joka on nimetty informaatioavaruudeksi (IA). Boisot soveltaa pluralistista epistemologiaa ja rakentaa teorian eri tietotyyppien vuorovaikutuksesta SLC:ssä ja liikuttaessa informaatioavaruudessa. SLC:ssä on paljon yhteneväisyyksiä Nonakan malliin, mutta sen käsittelytapa ja lopputulokset ovat erilaiset. Molemmat mallit ovat epistemologisesti moniarvoisia mutta Boisot on tuonut kolmannen dimension Nonakan kaksiulotteisen malliin. Boisot käyttää eksplisiittinen-hiljainen -asteikon sijaan abstraktio-kodifiointi-diffuusio -asteikkoa mallissaan. Tämä kehys lisää vapausasteita ja tekee analyysistä mahdollisesti rikkaamman mutta myös vaikeamman käsitellä. Boisotin teoria tutkii näiden ulottuvuuksien välistä vuorovaikutusta samoin kuin organisaation tiedon siirtämisen seurauksia. Boisotin (1998, 13-14) tiedon siirron kaksi ulottuvuutta ovat 1. kuinka kauas tieto voidaan antaa (esimerkiksi polkupyöräily) ja 2. abstraktioaste. Artefakteihin upotetun tietämyksen on oltava konkreettisempi kuin asiakirjoissa tai ihmisten päissä. Konkreettinen tieto rajoittuu tiettyihin sovelluksiin ajassa ja paikassa, kun taas abstrakti tieto on yleisempi ja vähemmän rajoitettu sen soveltamisalaan.



Kuva 2. Sosiaalisen oppimisen käyrä IA:ssa (Boisot 1998, 59)

Informaatioavaruudessa on Boisotin ja Coxin (1999) mukaan kolme ulottuvuutta: kodifiointi, abstraktio ja diffuusio. Kodifiointia voidaan ajatella prosessiksi, jolla järjestellään systeemin sääntöjä ja lakeja eli annetaan ilmiöille muoto. Prosessin nopeus riippuu koulutuksesta ja kokemuksesta. Kodifiointi muodostaa valinnan kilpailevista käsitteellisistä vaihtoehdoista. Resurssien säästäminen edellyttää siirtymistä kodifioimattomasta päästä kohti kodifioitua, artikuloimattomasta artikuloituun ja monimutkaisesta yksinkertaiseen. Tämän seurauksena joustavuus vähenee ja kilpailevia vaihtoehtoja joudutaan hylkäämään. Kodifiointi helpottaa abstraktointia antamalla tietoluokille rajat, jolloin tieto on helpommin nähtävissä ja johdettavissa. Abstraktointi on prosessi, jossa yksinkertaistamalla erotetaan ilmiön taustalla oleva kompleksisuus. Siinä erotetaan struktuuri taustalla olevasta ilmiöstä. Käytännössä huomioidaan ja hyödynnetään attribuuttien lukumäärää yhdistämällä korreloivat ja hylkäämällä merkityksettömät. Abstraktointi edistää kodifiointia vähentämällä sellaisten tietoluokkien lukumäärää, joiden rajat on määriteltävä. Tietojen levittäminen eli diffuusio auttaa parantamaan tietojen saatavuutta niille, jotka haluavat käyttää niitä. Diffuusio ei mittaa tiedon hyväksymistä; tietoja voidaan levittää laajalti mutta ne voivat jäädä silti käyttämättä. Kodifiointi ja abstraktointi pienentävät kustannuksia mahdollistaen hyödynnettävän tiedon muuntamisen tietovarannoiksi.

Boisot (1998, 58-59) on esittänyt informaatioavaruudessa tiedolle neljä luokkaa, joissa uusi luotava tieto esiintyy abstraktoinnin, kodifioinnin ja diffuusion eri tasoilla:

1. henkilökohtainen tieto - hiljainen (ammattillinen kokemus tai ansioluettelo, jonka tietoa ei ole luokiteltu eikä levitetty laajalti)
2. omistusoikeuteen perustuva tieto - eksplisiittinen (patentit tms., joissa tieto on luokiteltua mutta levittämiseksi on asetettu esteitä tai sopimuksia)
3. julkinen tieto - eksplisiittinen (oppikirja tms., jossa tieto on luokiteltua ja levinnyttä)
4. talonpoikaisjärki - kulttuurinen (tieto, minkä kaikki tietävät ja jota ei ole luokiteltu mutta on laajasti levinnyttä)

Talonpoikaisjärjestä henkilökohtaiseen tieto muuntuu skannaamalla, kuten esimerkiksi akateemisessa yhteisössä heikoimmistakin julkaistuista hypoteeseista saadaan hiljaisia signaaleja henkilökohtaiseen käyttöön. Henkilökohtaisesta tiedosta omistusoikeuteen perustuvaa tietoa saadaan kodifioimalla ja abstraktoimalla esimerkiksi ongelmanratkaisun kautta ja sitten yleistämällä tietoa uusiin sovelluskohteisiin. Omistusoikeuteen perustuvasta tiedosta julkiseksi tiedoksi tieto muuntuu diffuusion kautta esimerkiksi jakamalla uudet ideat työpöydällä kollegoiden kanssa, jolloin tiedosta tulee eksplisiittistä. Julkisesta tiedosta talonpoikaisjärjeksi tieto muuttuu omaksumisen ja vaikutuksien kautta, esimerkiksi tekemällä oppiminen auttaa omaksumaan uusia kehitettyjä näkemyksiä, joiden vaikutukset tulevat sitten konkreettisten käytäntöjen kautta voimaan kuten toimintaohjeet. Edellisten neljän tiedon luokittelun kautta Boisot on kehittänyt oppimisen käyrän. Informaatioavaruudessa oleva sosiaalisen oppimisen käyrä (Boisot ja Cox 1999) on jaettu seuraavaan kuuteen vaiheeseen (kuva 2):

1. Skannaus -uhkien ja mahdollisuuksien tunnistaminen usein epä-määräisistä tiedoista, heikot signaalit
2. Ongelmanratkaisu antaa rakenteita ja johdonmukaisuutta oivalluksiin ja kodifioi ne

3. Abstraktio -uusien kodifioitujen näkemysten soveltaminen yleistyy laajemmin käsitteellistään ne
4. Diffuusio -uusien näkemysten jakaminen kohderyhmään
5. Absorbtiio eli tiedon imeytyminen -sovelletaan äskettäin kodifioituja näkemyksiä erilaisiin tilanteisiin "oppiminen tekemällä" tai " oppiminen käyttämällä"
6. Vaikuttaminen -abstraktin tiedon upottaminen konkreettisiin käytäntöihin.

Bijlsma-Frankema, Rosendaal ja Taminiu (2006) jaottelevat edellä mainitut kuusi vaihetta siten, että kolme ensimmäistä vaihetta kuvaavat tietoa arvon luomisessa ja kolme seuraavaa kuvaavat tietoa luodun arvon hyödyntämisessä. Hiljaisen tiedon vangitseminen organisaatiossa on äärimmäisen haastavaa, mutta silti sitä kannattaa tehdä (Davenport ja Prusakin 2000, 81). Davenport ja Prusak esittävät tarinan kerronnan yhtenä arvokkaimmista keinoista tiedon luomisen ja siirtämisen tueksi. Hyvä tarina on useimmiten paras tapa välittää merkityksellistä tietoa. Weickin (1995, 127) mukaan ihmiset ajattelevat narratiivisesti, eivätkä argumentatiivisesti tai paradigmaattisesti.

Tiedon arvo yksilölle on suhteellisen selkeä, mutta kun puhutaan sen merkityksestä organisaatiolle Boisot (1998, 70) toteaa, että yrityksen on tiedettävä, miten hyödyntää arvoa tietovarannoista, koska kilpailuetu ei automaattisesti johdu niiden hallussapidosta. Tiedon hyödyllisyydellä on kaksi ulottuvuutta: kuinka hyödyllinen tieto on tietyissä sovelluksissa ja kuinka monta eri potentiaalisesti hyödyllistä sovellusta löytyy. Boisot käyttää termodynamiikan lakeja arvon määrittämiseen, jolloin informaation maksimiarvo saavutetaan, kun sen levinneisyys on vähäistä, mutta sen kodifiointitaso ja abstraktio ovat maksimissaan.

## 4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tässä tutkimuksessa selvitän kirjallisuuskatsauksen avulla mentoroinnin ja tiedonmuodostuksen suhdetta. Mentoroinnin tiedetään yleisesti olevan tiedonmuodostamisen ja -jakamisen väline. Tutkimuksen avulla on tarkoitus selvittää, miten aihetta on tutkittu 2000-luvulla. Tutkielman tavoitteena on luoda ymmärrystä mentoroinnin ja tiedon muodostamisen välille. Tavoitteen ja teoriaan perehtymisen kautta on muodostettu seuraavat tutkimuskysymykset:

Miten tietoa muodostetaan mentorointisuhteissa?

Mitkä tekijät vaikuttavat tiedon muodostumiseen?

Vastaan tutkimuskysymyksiini keräämällä kansainvälisistä tutkimusartikkeleista koostuvan aineiston soveltamalla systemaattisen kirjallisuuskatsauksen menetelmää. Analysoin aineiston aineistolähtöisesti ja teen katsauksen yhteenvedon eli narratiivisen synteesin pyrkien kuvailemaan ja yhdistelemään löydettyä tutkimustietoa. Lisäksi esitän johtopäätöksiä tutkimustulosteni pohjalta, sekä arvioin tutkimusprosessin ja aineiston luotettavuutta ja yleistettävyyttä.

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kuvaan tutkimusprosessin kulun. Aloitan esittelemällä tutkimusmetodin. Seuraavaksi kuvaan koko aineistonkeruuprosessin, esittelen aineiston sisäänottokriteerit ja sen, miten tutkimusaineistoni on muodostunut. Lisäksi kuvaan tutkimusaineistoa ja kerron, kuinka olen analysoinut aineistoa.

### 5.1 Systemaattinen kirjallisuuskatsaus menetelmänä

Kirjallisuuskatsaus on systemaattinen tutkimusmenetelmä, joka perustuu prosessimaiseen tieteelliseen toimintaan (Stolt, Axelin ja Suhonen 2015, 7). Kirjallisuuskatsauksen avulla muodostetaan kokonaiskuva aikaisemmasta tutkimuksesta, joten se on tutkimus tutkimuksista (Whittemore 2005). Fink (2005, 3) määrittelee kirjallisuuskatsauksen olevan systemaattinen, täsmällinen ja toistettavissa oleva metodi valmiina jo olevan ja julkaistun tutkimusaineiston tunnistamiseen, arvioimiseen ja yhdistelemiseen. Kirjallisuuskatsaus on väline, joka helpottaa tietyn aiheen tutkimusten ja tiedon analysointia ja synteesiä (Aveyard 2014, 4). Metodien avulla saadaan luotua kokonaiskuva tutkimuksen kohteena olevasta aihealueesta. Kirjallisuuskatsausten avulla saavutetaan uusia näkökulmia, kun tarkastellaan kaikkia saman aihepiirin tutkimuksia yhtäaikaaisesti (Aveyard 2014, 6).

Kirjallisuuskatsaus seuraa tutkimusprosessin vaiheita. Kirjallisuuskatsauksen vaiheet ovat: 1. katsauksen tarkoituksen ja tutkimusongelman määrittäminen, 2. kirjallisuushaku ja aineiston valinta, 3. tutkimusten arviointi, 4. aineiston analyysi ja 5. tulosten raportointi (Niela-Vilèn ja Kauhanen 2015, 23). Tutkija noudattaa tiukkaa protokollaa varmistaakseen prosessin systemaattisuuden käyttämällä selkeitä ja tiukkoja menetelmiä tunnistaa, kriittisesti arvioida ja yhdistellä valittuja tutkimuksia vastatakseen ennalta määritettyyn kysymykseen (Aveyard 2014, 10).



Tutkimuskysymys määrittää koko kirjallisuuskatsauksen rakenteen. Hyvä tutkimuskysymys on merkityksellinen, yksiselitteinen ja kirjallisuuden perusteella vastattavissa (Aveyard 2014, 39). Lisäksi hyvä tutkimuskysymys- tai ongelma on aiheeseen nähden relevantti ja riittävän fokusoitunut muttei liian suppea (Niela-Vilén ja Kauhanen 2015, 24). Tutkimusongelma ohjaa kirjallisuushakua ja sen sisäänotto- ja poissulkukriteereitä. Kirjallisuuden systemaattinen hakuprosessi onkin katsauksen luotettavuuden kannalta tutkimuksen keskeisin vaihe, jonka aikana tehdyt virheet johtavat vääristyneisiin johtopäätöksiin (Whitemore 2005). Kirjallisuuden hakuprosessi ja koko tutkimus on oltava tutkimusraportin perusteella toistettavissa.

Lähdin tutkimuksen tekoon ilman ennakko-oletuksia, puhtaasta kiinnostuksesta aihetta kohtaan, enkä pyrkinyt etukäteen olettamaan mitään tuloksia. Pyrin säilyttämään objektiivisuuden, otin aineiston eli tutkimukset tuloksineen sellaisina kuin ne ovat. ”Tiede on objektiivista silloin, kun sen tulosten sisältö vastaa kohteen ominaisuuksia” (Niiniluoto 1994, 41).

## 5.2 Aineiston keruu ja sisäänottokriteerit

Suoritin aineiston haun yhdeksässä tietokannassa. Tavoitteena oli saada kasaan edustava aineisto mentoroinnin ja tiedonmuodostuksen alueelta. Hyväksymis- ja poissulkukriteerit muodostuivat tutkimuskysymysten pohjalta. Määrittelin tutkimukseni kannalta keskeiset käsitteet, joita käytin hakusanoina. Hakuterminä oli mentor\*, knowledge creation ja knowledge. Hakuterminä oli mentor\*, jotta abstraktista tavoittaa sekä mentoroinnin (mentoring) että mentorin (mentor). Aktoria (protégé tai mentee) en laittanut hakutermeihin, sillä tehdessäni koehakuja, huomasin, että uutta aineistoa ei tullut. Jos abstraktissa mainittiin aktori, siellä mainittiin myös mentorointi. Koehakujen avulla muokkasin hakulausekkeita sellaisiksi, että niiden avulla on mahdollista tavoittaa riittävä ja laadukas otos tutkimuksia.

Aineiston valintakriteerit olivat seuraavat: englanninkielinen, vertaisarvioitu tieteellinen e-artikkeli, josta oli koko teksti saatavilla. Tutkimusaineiston

koehakuja tehdessä varmistuin siitä, että aihetta on tutkittu. En tehnyt rajausta tutkimusten julkaisuvuosien suhteen, sillä tiesin tutustuttuani aiempiin tutkimuksiin, että aihetta on tutkittu vähän. Tavoitteena oli tavoittaa kaikki laadulliset vaatimukset täyttävät artikkelit, jotta tutkimuksen aineisto olisi edustava.

Hyväksymiskriteerit:

- Aineistotyyppi: E-artikkeli
- Vertaisarvioitu
- Kokoteksti saatavissa
- Kieli: englanti
- Julkaisuvuosi: kaikki

Poissulkukriteerit:

- Kokotekstiä ei saatavilla
- Maksulliset artikkelit
- Vertaisarvioimattomat
- Kirjallisuuskatsaukset, selonteot, kirjat
- Muun kuin englannin kieliset

Hakuehdot: (Abstrakti: mentor\* AND Kaikki osumat: "knowledge creation"  
AND Abstrakti: knowledge)

Haussa käyttämäni tietokannat:

- EBSCOhost Business Source Elite
- Elsevier ScienceDirect Journals Complete
- Emerald eJournals Premier
- Finelib SpringerLink Journals
- Google Scholar
- IEEE/IET Electronic Library (IEL)
- ProQuest Central (New)

- Taylor&Francis Social Science & Humanities with Science & Technology
- Wiley online Library

Näiden kahden näkökulman/teorian yhdistäminen tuotti hakutuloksia edellä mainituista tietokannoista yhteensä 87 kappaletta. Luin ensimmäisessä vaiheessa kaikkien näiden tutkimusten abstraktit ja valitsin jatkoon 45 kappaletta sillä perusteella, miten ne vastaisivat tutkimuskysymykseeni. Tutkimuksesta rajautui pois teoreettiset tutkimukset, kuten kirjallisuuskatsaukset ja erilaiset selonteot. Vaatimuksena oli, että tutkimuksen aineisto on empiirinen. Hakuehdoista huolimatta useiden tutkimusten kohdalla kävi ilmi, että toinen näkökulma puuttui kokonaan abstraktista ja myös koko tutkimuksesta. Nämä tutkimukset jäivät automaattisesti pois aineistosta.

Aineiston kriittinen arviointi on tärkeä osa systemaattista kirjallisuuskatsausta. Arvioinnissa tarkastelin tutkimukseen valikoituneiden tutkimusten laatua, kuten saadun tiedon kattavuutta ja tulosten edustavuutta (Whittemore ja Knafel 2005). Arvioin, millaista tutkimusten tieto on oman tutkimusongelmani kannalta. Luin toisessa vaiheessa kaikki 45 valikoitunutta tutkimusta kokonaan läpi ja valitsin tutkimusaineistoon näistä tutkimuksista 16 kappaletta. Seulonnassa jokainen tutkimus käydään huolellisesti läpi noudattaen tutkimukselle asetettuja kriteerejä (Salmisen 2011, 11). Karsiutuneiden joukossa oli paljon sellaisia tutkimuksia, joilla ei ole tässä tutkimuksessa lisäarvoa tai tutkimuksella ei ollut kunnollisia tieteellisiä tuloksia. Mukaan valikoitui kaikki laadulliset kriteerit täyttävät edustavat tutkimukset, joilla on saatu tuloksia aiheesta.

### **5.3 Aineiston analyysi**

Systemaattisissa kirjallisuuskatsauksissa käytetään tavallisesti aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, minkä avulla kootaan, järjestetään ja tiivistetään tutkimusaineistoa. Sisällönanalyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa edetään kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 115).

Sisällönanalyysin avulla voidaan tarkastella asioiden ja ilmiöiden yhteyksiä ja merkityksiä systemaattisesti ja objektiivisesti (Kyngäs, Elo ja Pölkki 2011). Aineistoa analysoidaan ilman ennakko-oletuksia sellaisenaan, mitä aineisto on. Kyngäksen (1999) mukaan sisällönanalyysin avulla pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Aloitin lukemalla aineiston läpi kahteen kertaan ja tein samalla muistiinpanoja artikkelien sisällöistä. Tarkastelin aineistosta tietoon, tiedon siirtämiseen ja tiedon muodostumiseen liittyviä teemoja. Näin sain järjesteltyä ja luokiteltua aineistoa. Sisällönanalyysi on kirjallisuuskatsauksessa vain aineiston järjestämisen apuväline, eikä varsinaisen analyysin väline (Tuomi ja Sarajarvi 2018, 140). Kirjoittamieni muistiinpanojen pohjalta nousi esiin artikkeleille yhteisiä teemoja tiedosta ja tiedonmuodotuksesta mentorointisuhteissa. Luin tutkimukset vielä läpi ja jatkoin teemoittamista, jotta pystyin paremmin ymmärtämään asioiden yhteneväisyyksiä ja eroja. Ryhmittelin teemoja, vertailin ja muodostin kategorioita. Analyysi eteni iteratiivisena prosessina kohti kuvailevaa synteesiä.

#### **5.4 Tutkimusaineiston kuvaus**

Tutkimusaineisto koostuu yhteensä 16 artikkelista. Tutkimukset ovat johtamisen, kasvatustieteen, liiketalouden, taloustieteen ja yrittäjyyden aloilta. Artikkelit on julkaistu 14 eri tiedelehdessä vuosina 2005-2018. Aineisto on jakaantunut melko tasaisesti tämän ajanjakson ajalle. Tutkimukset on tehty 10 eri maassa. Kuusi tutkimusta on tehty USA:ssa ja kaksi Australiassa. Muut maat ovat Iso-Britannia, Kanada, Kreikka, Libanon, Portugali, Ranska, Taiwan ja Uusi Seelanti. Taulukossa 1 on esitetty artikkelien julkaisuvuodet ja määrät.

TAULUKKO 1. Aineiston julkaisuvuodet ja lukumäärä per vuosi

| Vuosi | Lukumäärä |
|-------|-----------|
| 2005  | 1         |
| 2007  | 1         |
| 2008  | 2         |
| 2009  | 1         |
| 2010  | 3         |
| 2011  | 2         |
| 2013  | 3         |
| 2015  | 2         |
| 2018  | 1         |
| Yht.  | 16        |

Aineiston tiedelehdet ovat *Academy of Entrepreneurship Journal*, *Asian Journal of Social Psychology*, *Computers & Education*, *Educational Considerations*, *Human Resource Development International*, *Industrial and Commercial Training*, *Journal of Business Economics and Management*, *Journal of Knowledge Management*, *Journal of Small Business and Enterprise Development*, *Journal of Workplace Learning*, *Mentoring & Tutoring*, *R&D Management*, *Teaching and Teacher Education* ja *The Learning Organization*. *Journal of Knowledge Management* -lehdessä on julkaistu 3 tutkimusta ja kaikissa muissa lehdissä yksi kussakin. Artikkelien tiedot kootusti (kirjoittaja(t), julkaisuvuosi, otsikko, tiedelehti ja maa) löytyvät taulukosta 2 tekijöiden mukaisessa aakkosjärjestyksessä.

## TAULUKKO 2. Aineiston esittely

| Kirjoittaja/t                                  | Vuosi | Otsikko   | Tiedelehti  | Maa       |
|--|-------|---|---|-----------|
| Augustine-Shaw, D. & Funk, E.                  | 2013  | The Influence of Mentoring on Developing Leaders: Participants Share Their Perspectives   | <i>Educational Considerations</i>                           | USA       |
| Borredon, L. & Ingham, M.                      | 2005  | Mentoring and organizational learning in research and development   | <i>R&amp;D Management</i>                                   | Ranska    |
| Curtis, M. B. & Taylor E. Z.                   | 2018  | Developmental mentoring, affective organizational commitment, and knowledge sharing in public accounting firms  | <i>Journal of Knowledge Management</i>                      | USA       |
| Emelo, R.                                      | 2011  | Group mentoring: rapid multiplication of learning   | <i>Industrial and Commercial Training</i>                   | USA       |
| Gururajan, V. & Fink, D.                       | 2010  | Attitudes towards knowledge transfer in an environment to perform   | <i>Journal of Knowledge Management</i>                      | Australia |
| Henriques, P. L. & Curado, C.                  | 2009  | Pushing the boundaries on mentoring: can mentoring be a knowledge tool?   | <i>Journal of Business Economics and Management</i>         | Portugali |
| Jones, J.                                      | 2013  | Factors influencing mentees' and mentors' learning throughout formal mentoring relationships  | <i>Human Resource Development International</i>             | UK        |
| Karkoulilian, S., Halawi, L. A. & McCarthy, R. | 2008  | Knowledge management formal and informal mentoring An empirical investigation in Lebanese banks   | <i>The Learning Organization</i>                            | Libanon   |
| Kyrgidou, L. P. & Petridou, E.                 | 2013  | Developing women entrepreneurs' knowledge, skills and attitudes through e-mentoring support   | <i>Journal of Small Business and Enterprise Development</i> | Kreikka   |
| Lin, C-W., Kao, M-L. & Chang, K.               | 2010  | Is more similar, better? Interacting effect of the cognitive-style congruency and tacitness of knowledge on knowledge transfer in mentor-protégé dyad | <i>Asian Journal of Social Psychology</i>                   | Taiwan    |

|   |      |  |  |               |
|---|------|--|--|---------------|
| McNichols, D.                                 | 2010 | Optimal knowledge transfer methods: a Generation X perspective                           | <i>Journal of Knowledge Management</i>     | USA           |
| Parker-Katz, M. & Bay, M.                     | 2008 | Conceptualizing mentor knowledge: Learning from the insiders                             | <i>Teaching and Teacher Education</i>      | USA           |
| Redmond, P.                                   | 2015 | Discipline specific online mentoring for secondary pre-service teachers                  | <i>Computers &amp; Education</i>           | Australia     |
| Smith, A. A.                                  | 2007 | Mentoring for experienced school principals: professional learning in a safe place       | <i>Mentoring &amp; Tutoring</i>            | Uusi Seelanti |
| St-Jean, E. & Tremblay, M.                    | 2011 | Opportunity recognition for novice entrepreneurs: the benefits of learning with a mentor | <i>Academy of Entrepreneurship Journal</i> | Kanada        |
| Weinberg, F. J., Mulki, J. P. & Lankau, M. J. | 2015 | The impact of effort-oriented epistemological beliefs on mentoring support               | <i>Journal of Workplace Learning</i>       | USA           |

Artikkelien aineistot koostuivat pääasiassa kyselylomakkeista ja haastattelusta. Tutkimuksissa oli tarkasteltu formaalia ja informaalia mentorointia, dyadi-muotoista mentorointia, ryhmämentorointia, vertaisryhmämentorointia sekä e-mentorointia. Tutkimuksissa, joissa mentorointi oli osa mentorointiohjelmaa, oli yhdistettynä useampia mentoroinnin muotoja, esimerkiksi dyadin lisäksi vertaisryhmämentorointia ja e-mentorointia. Tutkimuksissa oli tarkasteltu tietojohtamista, tiedon siirtoa, hiljaista ja eksplisiittistä tietoa, tietovarastoa, mentorin tietoa, tiedon luomista sekä tiedonmuodostus- ja oppimisprosessia. Seuraavana esittelen aineiston tekijöiden mukaisessa aakkosjärjestyksessä.

Augustine-Shaw ja Funk (2013) tutkivat mentorointiohjelman vaikutusta noviisien koulujohtajien ammatilliseen kehittymiseen kyselyllä Kansasin osavaltiossa Yhdysvalloissa. Tutkimuksen kohdejoukkona oli koulujohtajat, joiden uran alkuvaiheen valmiuksia pyrittiin mentoroinnilla kehittämään. Koulujohta-

jat sijaitsivat maantieteellisesti kaukana mentoreistaan. Mentorointi tapahtui kasvotusten, teknologisen kommunikaatiokanavan kautta ja puhelimitse, sekä henkilökohtaisesti että ryhmissä säännöllisissä tapaamisissa. Mentorointiohjelmaan osallistui 26 mentoroitavaa ja 9 mentoria lukuvuonna 2011-2012 sekä 22 mentoroitavaa ja 7 mentoria lukuvuonna 2012-2013. Vastaajien mukaan merkityksellisimpiä mentorointiohjelman kokemuksia ja toimia olivat johtamiskykyjen kehittyminen kokeneen mentorin kanssa, turvallinen ja luotettava ympäristö, mentorointi kasvotusten, reflektointikäytäntö ja verkostoituminen. Yleisesti mentorointiohjelma kehitti reagointikykyä jatkuviin muutoksiin ja paransi sitoutuneisuutta työhön.

Borredon ja Ingham (2005) tutkivat mentorointia, tiedon luomista ja organisaatio-oppimista tutkimus- ja kehitystoiminnan varhaisissa vaiheissa. Tieteellisen johtajan luonteenpiirteet luomisen kontekstissa ja dialogin vaikutus läpimurtoihin olivat tutkimuksen lähtökohtana, kun he yhdistivät mentoroinnin ja tiedon luomisen prosessin teorioita haastatteleamalla korkean teknologian yrityksen perustajaa, tutkimus- ja kehitysjohtajaa ja työntekijöitä suunnitteluosastolta sekä projektitiimistä vuosina 2002-2003. Mentorointisuhteen intensiteetin vaikutuksissa havaittiin eroja tiedon luomisen osalta. Tilaa ja prosessia refleктоiva mentorointityyli mahdollisti korkeamman tason oppimista tiimien juniorijäsenissä. Oikea ilmapiiri yhdistää sopivasti hiljaisuuden ja intensiteetin tiedon jakamisessa ja luomisessa. Tutkimus on hyvin toteutettu ja raportoitu yhdessä case-yrityksessä, joskin tulosten yleistäminen tutkimus- ja kehitysintensiivisten yritysten ulkopuolelle pitää tehdä harkiten.

Curtis ja Taylor (2018) tutkivat kehittävän mentoroinnin vaikutusta työntekijöiden suoraan ja epäsuoraan tiedon jakamiseen. Kyselyyn vastasi 135 ammatilaista julkisen taloushallinnon alalta. Tuloksena kategorisoitiin kolme kehittävän mentoroinnin haastetta, joista kaksi (omistautuminen ja joustavuuden osoittaminen sekä uratavoite ja riskiorientoituminen) lisäävät suoraan tiedon jakamista organisaatiossa. Kolmas haaste, mentorin standardeihin yltyminen, puolestaan vaikutti epäsuorasti tiedon jakamiseen organisaatioon sitoutumisen



kautta. Sosiaalisen vaihdon teoriaa soveltaen em. haasteet lisäävät vastavuoroisuutta aktori-mentori -suhteessa edesauttaen aktorin ja organisaation välistä suhdetta. Selkeänä rajoituksena tutkimuksessa on aineiston perustuminen yksinomaan aktorin näkemykseen tiedon siirrosta. Hiljaisen ja eksplisiittisen tiedon siirtymisessä ei havaittu eroja.

Emelo (2011) arvioi ryhmämentoroinnin vaikutusta yhteisölliseen oppimiseen, jossa kyselyn (73 vastaajaa) ja haastattelujen (ryhmänjohtajat ja -mentorointiohjelman järjestäjät) avulla selvitettiin henkilöiden tuottavuutta ja tehokkuutta sekä organisaation menestystä. Aktorit kehittyivät erityisesti yksilöiden välisen toiminnan tehokkuudessa, verkoston laajentamisessa ja johtamistaidoissa. Organisaation näkökulmasta vaikutuksia olivat toisenlaisten näkökulmien ymmärtäminen, parantunut suhde johtoon, toisten kehityksen auttaminen sekä rohkaisun tarjoaminen ja saaminen. Käytännössä tutkimus osoittaa elektronisen ryhmämentoroinnin ylivoimaa hyödynnettävän ja käytännöllisen tiedon oppimisessa verrattuna luokkahuoneessa tapahtuvaan kalliimpaan toimintaan. Vuorovaikutus vertaisten kanssa koettiin kollektiivisen oppimisen kannalta erityisen tärkeäksi ryhmämentoroinnissa. Osallistujien heterogeenisuus tuo merkittävää hyötyä ryhmän jäsenille. Tutkimuksen ryhmämentorointi toteutettiin eräällä kaupallisella ohjelmistolla neljässä organisaatiossa, joten sen luotettavuus ja myös toistettavuus vaatii laajemman tutkimusaineiston keräämistä.

Gururajan ja Fink (2010) tutkivat asenteiden vaikutusta tiedon siirtoon yliopiston henkilökunnalla (tutkijat ja opettajat). Käyttämällä laadullista kohderyhmämenetelmää (3 kertaa, 14 osallistujaa yhteensä) ja myöhemmin varmistavaa kvantitatiivista menetelmää (36 vastaajaa) tutkijat rajasivat alustavasta listastaan 24 asennetta kuvaavaa muuttujaa ryhmitellen ne neljään faktoriin, joista luottamus ja motivaatio ovat tiedon tarjoajalle tärkeimmät ja omaksumiskyky ja tiedon uudistaminen vastaanottajalle tärkeimmät. Tiettyä samaa kurssia pitkään opettanut on kumuloinut paljon hiljaista tietoa aiheesta, joten sen siirtäminen on haastavaa. Tulosten mukaan senioriakateemiset eivät saa mielestään riittävä

kompensaatiota mentoroinnista ja tiedon siirrosta ja siten motivaatio on vähäinen. Heillä on myös raskaasta opetusvastuusta johtuen haasteita tiedon siirtämisessä. Tutkittavien iällä ei ollut vaikutusta tiedon siirtoon. Sosiaalinen vuorovaikutus paransi tiedon siirtoa tieto- ja viestintäteknikkaa tehokkaammin. Tutkimus toteutettiin yhdessä yliopistossa, joten tulosten yleistettävyys tarvitsee suuremman ja monipuolisemman aineiston.

Henriques ja Curado (2009) tutkivat mentoreiden roolia ja merkitystä tietoon pääsyn mahdollistajina. Mentorin rooli jaettiin kahteen eri tiedon alueeseen: informaatiovarasto ja organisaatiomuisti. Kirjallisuudesta muodostetun mallin (mentorointi, tieto ja muutos) perusteella tehtyjen tutkimuskysymysten testaus tapahtui laadullisella menetelmällä viidessä organisaatiossa kolmella toimialalla. Aineistona oli pankki-, rakennus- ja julkisen sektorin 133 haastattelua (38 mentoria ja 95 aktoria), jotka tehtiin vuosina 2005 ja 2006 Portugalissa. Tuloksena mentorit toimii tietotyökaluna mahdollistaen pääsyn tietopohjaan, siten korostaen mentoroinnin tärkeyttä muutoksissa. Aktori pääsee nopeammin ja helpommin käsiksi tietoihin organisaatiomuutoksen aikana. Lisäksi mentorin roolit eroteltiin sen perusteella, toimiko hän tietovarastona vai organisaation muistina. Tutkimuksen tulokset voitaneen yleistää tietointensiivisille toimialoille.

Jones (2013) tutki mentorin ja aktorin (viisi dyadia) oppimiseen vaikuttavia tekijöitä formaalissa mentorointisuhteessa laadullisella case-menetelmällä yhdessä terveydenhoitoalan organisaatiossa. Aiemman kirjallisuuden perusteella kootut oppimiseen vaikuttavat tekijät (kokemusten ja informaation jakaminen, henkilökohtainen reflektointi, organisaation politiikasta puhuminen, havainnointi ja tuki) olivat vertailukohtana tutkimuksessa kerättyyn aineistoon. Tutkimuksen aineisto kerättiin pitkittäistutkimuksena ennen mentorointia, sen aikana ja lopuksi ja aineiston perusteella muodostettiin uusia kategorioita (kysely- ja kuuntelutaidot sekä osapuolten samanlaisuus ja erilaisuus). Mentorointisuhteen edetessä oppimiseen vaikuttavat painopisteet muuttuivat. Tutkimus antaa teoreettisia ja käytännöllisiä tuloksia mentorointiohjelman suunnitteluun ja tukemiseen. Formaalin mentoroinnin aloittamisessa on tärkeää tunnistaa osapuolten

odotukset, kouluttaa osapuolet ymmärtämään oppimisen osa-alueet, valita mentorit oikein ja varmistaa oppiminen molemmille henkilökohtaisen reflektoinnin kautta. Osapuolten odotukset oppimisen tavoiksi olivat kokemusten, näkemysten ja tarinoiden jakaminen, joiden lisäksi mentorin toimiminen roolimallina ja hänen antama rohkaisu, tuki ja palaute koettiin tärkeiksi. Tutkimus on raportoitu hyvin noudattaen tutkimusmenetelmän teoriaa ja esitellen tutkimusaineistoa laajasti, vaikka se on toteutettu pienellä aineistolla yhdessä organisaatiossa.

Karkouliau, Halawi ja McCarthy (2008) tutkivat, miten sekä formaali että informaali mentorointi vaikuttaa tietojohtamiseen Libanonin pankkisektorilla. Kyselyllä (499 vastaajaa 10 pankista) selvitettiin vastaajien kokemaa mentoroinnin vaikutusta tiedon jakamisen halukkuuteen organisaation sisällä. Hypoteesien testauksen kautta saatujen tulosten mukaan informaali mentorointi korreloi voimakkaasti siihen, että mitä halukkaammin työntekijät toimivat aktoreina sitä enemmän tietoa jaetaan, varastoidaan ja käytetään organisaatiossa. Tutkimuksen mukaan formaalilla mentoroinnilla ei ollut vastaavaa vaikutusta. Täten käytännössä organisaation johdon tulisi tukea voimakkaasti informaalia mentorointia keinona organisaation tiedon lisäämiselle ja varastoimiselle. Tutkimus on tehty yhdessä maassa ja yhdellä toimialalla, joskin alalta on useita organisaatioita ja maan koko huomioiden kattava määrä vastaajia.

Kyrgidou ja Petridou (2013) tutkivat kyselyllä (60 aktoria ja 30 mentoria) sähköisen mentoroinnin vaikutusta mentorin ja aktorin oppimiseen ja käyttäytymiseen. Kysely toteutettiin kolme kertaa (ennen, jälkeen ja 6 kuukauden kuluttua mentoroinnista) liittyen Kreikan maaseudun naisyrittäjien tietoon, osaamiseen ja asenteeseen. Aktoreiden osaaminen ja tiedot kehittyivät positiivisesti e-mentoroinnissa sekä heidän asenteensa innovaatioihin, epävarmuuden sietämiseen ja joustavuuteen parani. Aktorit saavuttivat tietoon ja osaamiseen liittyvien hyötyjen lisäksi pidemmällä aikavälillä potentiaalina ilmenevää oppimiskyvykkyyttä. Mentorit eivät saaneet merkittäviä tuloksia vaan pikemmin päinvastoin, kun heidän asenteensa joustavuuteen ja kiinnostus ihmisiin heikkeni. Tutkimuksen tuloksina saatiin uusia näkemyksiä ja keskusteltavaa sekä politiikan tekijöille että

yleisemmin naisyrittäjyydestä. Tutkimuksen kohteet asuivat maaseudulla, joten heille e-mentorointi on ainoa varteenotettava vaihtoehto osallistua kehittävään suhteeseen. Perinteistä mentorointia vertailukohtana ei tutkimuksessa ollut ja olisi kiinnostavaa tietää, miten e-mentorointikokemukset eroavat perinteisestä.

Lin, Kao ja Chang (2010) tutkivat kognitiivisen tyylin yhteneväisyyden ja tiedon hiljaisuuden vaikutusta tiedon siirtoon mentori-aktori -suhteessa kyselyllä, johon vastasi 148 myynnin dyadia eri toimialoilta Taiwanista. Tuloksista kävi ilmi, että mitä yhtenevämpi kognitiivinen tyyli on, sitä tehokkaammin tieto siirtyy. Yhtenevä tyyli vaikuttaa erittäin positiivisesti silloin, kun siirrettävä tieto on hiljaista, moniselitteistä ja epäselvää. Tiedon ollessa organisoitua, systemaattista ja selvää ei tyylin yhteneväisyydellä ole niin merkittävää vaikutusta. Tutkimuksen uutuusarvona on empiirisen tiedon tuottaminen kognitiivisten tyylien vaikutuksesta tiedon siirtoon, jota organisaatiot voivat käytännössä soveltaa yhteen sovittamalla samanlaisen kognitiivisen tyylin omaavat parit mentorointisuhteessa.

McNichols (2010) tutki optimaalisia strategioita, prosesseja ja menetelmiä tiedon siirtämiseen suurilta ikäluokilta X-sukupolvelle (s. 1965-76) ilmailualalla (24 insinööriä) käyttäen anonyymiä Delphi-menetelmää asiantuntijapaneeleissa. Tiedonsiirron esteinä nähtiin työkuorma, luottamus ja tiukan budjetin aiheuttamat taloudelliset paineet, sillä tutkimuksen mukaan erityisesti hiljaisen tiedon siirto on rahaa ja aikaa vievää. Sosialisatio nousi esiin merkittävänä ratkaisuna Nonakan mallia mukaillen hiljaisen tiedon siirtämiseksi. Johdon näkyvä ja osallistuva tuki on tärkeää rakennettaessa tiedon jakamisen kulttuuria, johon kuuluvat avoin ja rehellinen kommunikaatio, kunnioittavat ja luottavat suhteet, tehokkaat mentorointisuhteet, dynaamiset tiimiympäristöt, hajautetut tiimit ja teknologinen infrastruktuuri. Tutkimuksen uutuusarvona on sukupolvinäkemyks, jonka avulla voidaan haastaa tiedon siirtoon liittyviä esteitä, luoda optimaalinen tila tiedon siirtoon sekä helpottaa sukupolvien välistä tiedon siirtoa vaikkakin lopuksi esitetään, että kuilu näiden kahden sukupolven välillä voi olla odotettua suurempi. Ilmailualalla vallitsee heimo-oppiminen, jossa hiljainen tieto karttuu

nuoremmille tekemällä asioita seniorin kanssa. Tehokas mentorointi vähentää turhan harjoittelun määrää ja alentaa kehitettävän tuotteen kustannuksia merkittävästi.

Parker-Katz ja Bay (2008) tutkivat Yhdysvalloissa toteutettavaan yliopisto-opettajien koulutusreformiin liittyen, miten mentorien tieto kehittyy työskennellessä noviisien opettajien kanssa, mistä elementeistä mentorien tieto muodostuu, mikä ohjaa mentorien toimintaa mentoroinnissa ja miten se vaikuttaa mentorien uuden tiedon muodostumiseen. Tutkimuskohteena olleet 17 mentoria olivat kokeneita opettajia, jotka tapasivat keskenään 6 kuukauden aikana pidetyissä keskusteluryhmissä. Keskustelutallenneaineiston ja havainnoinnin perusteella tutkimuksen kolme lopputulosta olivat: 1. mentorien keskittyminen siihen, kenestä tulisi tulla opettaja, 2. oppilaan oppiminen tulee olla keskeisessä asemassa opettamisen oppimisessa ja 3. opetuksen näkeminen yhteisvastuullisena toimintana. Mentorin tieto on tutkimuskohteena mielenkiintoinen ja tärkeä. Haasteena tutkimuksessa on käytetty menetelmä (vain mentorin näkökulma), jolla on vaikea varmistaa, onko keskusteluissa esiintyneet toimet viety käytäntöön kuvatun lailla.

Redmond (2015) tutki kyselyllä, haastattelulla ja verkkokeskustelutallenteiden avulla verkkomentorointiryhmiä (yhteensä 50 aktoria ja 10 mentoria) Australiassa, jossa maantieteellisesti hajallaan olevia opettajakandidaatteja mentoroitiin heidän opetuslallallaan tarjoten heille mahdollisuutta vuorovaikutteiseen ammatilliseen dialogiin. Mentorit olivat kokeneita lukion aineenopettajia. Tavoitteena oli selvittää, miten aktorit ja mentorit suhtautuvat verkkomentorointiin, minkä tyyppisiä kognitiivisia prosesseja opettajakandidaateilla ilmenee sekä mitä kommunikoinnin tapoja verkkomentoroinnissa on. Aktoreille tarjottiin mahdollisuus jakaa kokemuksia, saada palautetta ja oppia ja kehittää opetus-alansa erityistietoja, taitoja ja itseluottamusta verkossa. Redmond kuvaa verkkomentoroinnin mahdollistajia ja estäjiä sekä täytäntöönpanon vaikutuksia. Ryhmämentorointi, jossa on yksi mentor ja useita aktoreita, lisää tehokkuutta mutta samalla keskustelun syvyys ja laajuus voivat kärsiä. Luottamuksellisen suhteen

rakentamiseksi olisi hyvä ryhmän muodostamisvaiheessa tavata kasvokkain tai esimerkiksi Skypen välityksellä.

Smith (2007) tutki kokeneiden peruskoulun rehtoreiden johtamistaitojen ryhmämentorointia Uudessa Seelannissa haastatteleamalla kolmea henkilöä. Tutkimuksen tuloksena aineistosta nousi esiin kolme teemaa: 1. hyödyt liittyen vertaisryhmän statukseen, 2. ryhmässä opitun arvostaminen ja 3. koettu turvallisuus mentorointiympäristössä. Status vähensi stressiä ja eristäytyneisyyttä, ryhmäytymistä tukevat menetelmät nostivat koettua statusta sekä ulkopuoliset ryhmään kuulumattomat myös arvostivat ryhmää nostaten koettua statusta. Oppimisen osalta ideoiden, innovaatioiden ja resurssien jakaminen sekä neuvojen ja kommenttien kuuleminen koettiin tärkeiksi käytettyyn aikaan ja työn haastavuuteen suhteutettuna. Koetun turvallisuuden muodosti kuuluminen ryhmän sisäpiiriin, tasavertaisuus, luottamus ja prosessi. Tutkimuksen lopputuloksena saatiin teoreettinen malli ryhmämentorointiin kokeneille rehtoreille em. kolmeen alueeseen liittyen. Mallissa oikeutus, osallistuminen ja yhteisöllisyys yhdistyvät statukseen, oppimiseen ja turvallisuuteen. Tutkimus on aineiston osalta rajoittunut yhden kaupungin kolmeen vastaajaan, jonka perusteella malli on rakennettu. Malli on hyvin pelkistetty, joten sen yleistettävyys on siten hyvä.

St-Jean ja Tremblay (2011) tutkivat aloittelevien yrittäjien (yhteensä 360 kyselyyn vastaajaa Kanadasta, hypoteesien testaaminen lineaarisen regressiolla) mentorilta oppimisen hyötyjä liittyen mahdollisuuksien tunnistamiseen. Mitä enemmän yrittäjät oppivat mentoreilta sitä enemmän he luottivat kykyynsä tunnistaa uusia mahdollisuuksia. Yrittäjän ikä vaikutti negatiivisesti ja johtamiskokemus positiivisesti yrittäjän tietoisuuteen omasta mahdollisuuksien tunnistamisen kyvystä. Tutkimus osoittaa, että mentorointi on hyvä tapa tukea aloittelevaa yrittäjää ja hänen liiketoimintansa kehittämistä, koska yrittäjä voi välttää varmoja ja kalliita virheitä, joita mentorin hiljainen tieto pitää sisällään.

Weinberg, Mulki ja Lankau (2015) tutkivat mentorien käsitysten vaikutusta liittyen tieto- ja oppimisprosessin vaivannäköön sekä siihen, miten mentorin tuntema psykologinen turvallisuuden tunne vaikuttaa mentori-aktori -suhteeseen.

Aineistona heillä oli 570 vastaajaa Yhdysvalloista huolto- ja kunnossapitoalan organisaatiosta, jossa kisa-oppipoika -toiminta on yleisesti käytössä. Tulosten mukaan oppimisponnisteluihin uskovat mentorit tarjosivat todennäköisemmin psykologista tukea aktorille. Mentorin kokema psykologisesti turvallinen työympäristö moderoi sekä oppimisponnisteluun uskomista että ammatillista tuke- mista. Tulokset auttavat ymmärtämään ponnisteluun uskomisen ja mentoroin- nin suhdetta sekä kehittämään tietojohdamista ja mentorointia tukevaa ilmapiiriä työpaikalla.

## 6 TULOKSET

### 6.1 Vuorovaikutus tiedonrakennuksen perustana

Tiedonmuodostus mentorointisuhteessa tapahtuu kontaktissa toiseen ihmiseen, oli vuorovaikutus sitten kasvokkain tapahtuvaa tai virtuaalista. Jo tieto siitä, että aktoria varten on olemassa joku ihminen, mentori, johon hän on luonut suhteen ja voi luottaa, on voimaannuttavaa ja kehitysmahdollisuuksia avaavaa. Tiedonmuodostuksen kanava on auki ja tietoa on tällöin saatavilla aktoria varten. Tiedon jakaminen tapahtuu sosiaalisessa ympäristössä (Gururajan ja Fink 2010). Mentorit koettiin Henriquesin ja Curadon (2009) tutkimuksessa sekä tiedonlähteenä että tietoon pääsyn mahdollistajina. Emelon (2011) tutkimuksen vastaajista (n=73) 72 % arvioi vertaismentorointiryhmän jäsenet hyvänä tai erittäin hyvänä oppimisen ja tiedonlähteenä. Mentorin verkostojen kautta avautui mahdollisuus tiedon saamiseen ja mentorit myös ohjasivat aktoreita hakemaan tietoa verkostoissa (Henriques ja Curado 2009). Mentoreilta sai käytännön tietoa, kuinka toimia työssä ja myös sellaista tietoa, jota oli aktoreiden mukaan saatavilla vain mentoreilta.

Vaikka mentorointi usein nähdään erityisesti aktorin mahdollisuutena oppia, myös mentori oppii. Kyrgidoun ja Petridoun (2013) tutkimuksessa mentorien tieto- ja taitotaso oli lähtökohtaisesti korkea ja kasvua siinä tapahtui mentoroinnin aikana vain hieman. Vuorovaikutuksessa jaetut kokemukset lisäsivät mentorien tietoa ja heillä oli myös mahdollisuus saada erityistä tietoa koskien aktorin toimintaa yrittäjänä. Mentorit saivat tietoa kommunikaation seurauksena. Mentoreiden vuorovaikutustaidot kasvoivat, sillä heidän täytyi jakaa tietoa, rakentaa luottamusta ja hallita aktorin odotuksia. Ohjaamisen ja tukemisen taidot kehittyivät, sillä mentorin täytyi jatkuvasti kehitellä keinoja motivoida aktoreita ja osoittaa hyväksyntää ja sitoutumista. Myös mentoreiden itseluottamus



kasvoi, sillä heillä oli osuutensa aktoreiden kehittymiseen. Mentorit saivat henkilökohtaista tyydytystä seuratessaan ja osallistuessaan aktorin menestymiseen ja tämä vahvisti myös omaa osaamisen tunnetta.

Aktorin oppimiselle erittäin suuri vaikutus oli mentorilta saadulla positiivisella palautteella ja sillä, että mentorit olivat rohkaisevia ja antoivat tukea. Jonesin (2013) tutkimuksessa kaikki aktorit mainitsivat näiden tekijöiden olleen suuria tekijöitä heidän oppimisessaan, mentoroinnin vaikutuksessa ja ne auttoivat heitä pysymään positiivisina. Myös tutkimuksen mentoreille palaute oli tärkeää, sillä se vakuutti ja rohkaisi molempia osapuolia. Ryhmämentoroinnin seurauksena aktorit oppivat tarjoamaan ja vastaanottamaan rohkaisua ja kannustusta omassa työyhteisössään (Emelo 2011).

Jonesin (2013) tutkimuksessa mentorit huomioivat omien kyselytaitojen olevan avainasemassa, jotta he voivat auttaa aktoria ajattelemaan eri tavoin. Mentori auttaa kyseenalaistamaan oletuksia syvien dialogiorientoituneiden kysymysten avulla, kyselee paljon, auttaa ajattelemaan oman toimintansa ulkopuolelle ja auttaa aktoria myös refleктоimaan (Borredon ja Ingham 2005). Se, että mentorointi toimii reflektion mahdollistajana ja keinona nousi esiin useissa tutkimuksissa (Augustine-Shaw ja Funk 2013, Borredon ja Ingham 2005, Emelo 2011, Jones 2013 ja Smith 2007). Mentorin ja aktorin jaettu reflektio kuuluu mentorointiin olennaisena osana. Ammatillaiset työskentelevät usein yksin, eivätkä varaa aikaa ammatillisten käytäntöjensä reflektointiin, eivätkä palautteen keräämiseen muilta (Smith 2007). Näin ollen mentorointi tarjoaa mahdollisuuden reflektointiin. Mentoreiden mukaan heidän esittämänsä kysymykset rohkaisivat aktoria ajattelemaan ja refleктоimaan syvästi (Augustine-Shaw ja Funk 2013). Reflektio tuki aktoreiden oppimista rakentamalla heidän itseluottamusta (Jones 2013). Reflektiivisessä dialogissa aktorit saavuttivat itseluottamusta kehittämällä laajempaa tietoisuutta omien päätösten ja tekojen vaikutuksista (Augustine-Shaw ja Funk 2013). Redmondin (2015) tutkimuksessa mentorit nauttivat mahdollisuudesta refleктоida omaa kehittymistään. Mahdollisuus refleктоida vaikutti myös aktoreiden ammatilliseen käytäntöön (Augustine-Shaw ja Funk 2013).

Smithin (2007) tutkimuksen vertaismentorointiryhmän tapaamiset koettiin reflektiivisinä.

Oppimisprosessi muotoutuu mentorointiin osallistuvien persoonien mukaan sekä sisällöltään että toiminnoiltaan. Mentori, joka tiedostaa, että tiedonmuodostus ja oppiminen ovat vaivannäköä vaativia prosesseja, todennäköisesti sisäistää vastuun tarjota tiedonjakamisen oppitunteja aktorille (Weinberg ym. 2015). Tärkeää ei ole pelkästään se, mitä asioita (tietosisältö) käsitellään ja jaetaan vaan yhtä lailla myös se, millainen ”oppitunti” on. Eräs Jonesin (2013) tutkimuksen aktori olisi kaivannut lisää haasteita ja haastavuutta mentoriltaan mutta hänen mentorinsa oli enemmän tukea-antava kuin haastava. Haasteet nousivat esiin myös Borredonin ja Inghamin (2005) tutkimuksessa, jossa mentori onnistui luomaan ystävällisen mutta haastavan/haasteita tarjoavan ilmapiirin mentoroinnille. Tutkimuksen aktorit kokivat olevansa paineen alla ja stressaantuneita mutta samalla myös rentoja, motivoituneita ja stimuloituja. Haasteiden avulla he tunsivat saavuttavansa tietotaitoa enemmän. Myös Smithin (2007) tutkimuksen vertaismentorointiryhmän tapaamisissa positiivinen haastaminen turvallisessa ympäristössä koettiin hyvänä asiana. Mentorointiympäristön on oltava turvallinen mutta samalla myös tehokas (Emelo 2011). Emelon (2011) mukaan turvallisuus lisää tehokkuutta, sillä osallistujat ovat halukkaita olemaan vilpittömiä ja jakamaan avoimesti asioita toistensa kanssa rikkaassa ja rehellisessä dialogissa.

Curtis ja Taylor (2018) tutkivat mentorin tarjoamien kehityksellisten haasteiden yhteyttä tiedon jakamiseen ja organisaatioon sitoutumiseen. Sekä omistautuminen ja joustavuuden osoittaminen -haasteella että urakehitys ja riskiorientoituminen -haasteella on yhteys tiedon jakamiseen. Omistautuminen ja joustavuuden osoittaminen -haasteella kehitetään näitä käyttäytymismalleja; aktori kehittää omaa uraan omistautumista ja joustavuutta eli kykyä selviytyä vaikeuksista ja hyväksyä kritiikkiä olematta puolustuskannalla. Haasteet lisäävät myös tunnepitoista sitoutumista organisaatioon.

Jonesin (2013) tutkimuksessa selvitettiin ennen mentorointia, miten aktorit ajattelivat oppivansa. He odottivat mentorin jakavan kokemuksiaan ja henkilökohtaisia näkemyksiä ja jakavan omaa reflektiotaan ja kertovansa tarinoita. Kyseessä on toisen kokemasta ja jo muodostamasta tiedosta oppiminen, toisen maailmaan sisälle pääseminen. Tätä tietoa edelleen jalostetaan yhteisessä dialogissa, jotta siitä tulee aktorille hänen sillä hetkellä tarvitsemaansa tietovarantoa (Jones 2013). Hän prosessoi tätä tietoa sekä yhdessä mentorin kanssa että itsekseen. Dialogi on mentoroinnissa keskeisessä roolissa, oli kyseessä sitten dyadi tai ryhmämentorointi. Dialogi ei ole vain ideoiden ja ajatusten vaihtamista vaan sen avulla kyseenalaistetaan oletukset ja kehitetään uusia ratkaisuja (Borredon ja Ingham 2005).

Mentoreilla oli Jonesin (2013) tutkimuksessa hyvin samanlaisia ajatuksia etukäteen kuin tutkimuksen aktoreillakin siitä, kuinka he voisivat oppia mentorointisuhteessa. Mentorit ajattelivat oppivansa jakamalla kokemuksia, tarinoita ja henkilökohtaisia näkemyksiä, jakamalla näkökulmia reflektion avulla, olemalla rohkaisevia ja kannustavia, antamalla palautetta ja kehittämällä omia mentorointitaitoja. Mentori tarjoaa aktorin oppimiseen tukea, ja aktorin oppimisen tuloksena mentorikin oppii enemmän. Molemmat oppivat prosessissa ja se, millaiseksi prosessi muotoutuu ja millaista oppimista prosessi tarjoaa, riippuu täysin persoonista. Redmondin (2015) tutkimuksessa mentorit oppivat saamalla näkemyksiä toisten rooleihin ja jakamalla ideoita ja resursseja. He myös saivat verkostoitumismahdollisuuksia ja kokivat kehittyneensä ammatillisesti mentoroinnin seurauksena. Kollektiivinen oppiminen on tärkeää, oli sitten kyseessä ryhmämentorointi tai dyadi. Mentoroinnissa kaikkien osapuolten vuosien tiedot ja taidot ovat hyödynnettävissä samassa pöydässä (Emelo 2011). Eri sukupolvien välinen tiedonjakaminen nähtiin tärkeänä tekijänä useissa tutkimuksissa sekä mentoreiden että aktoreiden mielestä (Borredon ja Ingham 2005, Emelo 2011, Gururajan ja Fink 2010 ja McNichols 2010).

Tämän luvun tulokset on tiivistetty alla olevaan taulukkoon 3.

### TAULUKKO 3. Vuorovaikutus tiedonrakennuksen perustana

|  |
|--|
| • Tiedon jakaminen tapahtuu sosiaalisessa ympäristössä.  |
| • Mentori toimii tiedonlähteenä ja tietoon pääsyn mahdollistajana.   |
| • Kommunikaation seurauksena molemmat osapuolet oppivat ja saavat tietoa.  |
| • Vuorovaikutuksessa jaetaan kokemuksia, tarinoita ja näkemyksiä.  |
| • Vuorovaikutuksen avulla päästään sisälle toisen maailmaan.   |
| • Dialogin avulla kyseenalaistetaan oletuksia ja kehitetään uusia ratkaisuja.  |
| • Mentorointi toimii reflektion mahdollistajana.   |
| • Mentorin positiivisella palautteella ja tuella on suuri merkitys aktorin oppimiselle.                                  |
| • Mentorin vuorovaikutus-, ohjaamis-, kysely- ja tukemisen taidot kehittyvät vuorovaikutuksessa.                         |
| • Mentorin tarjoamat haasteet ovat keskeisessä asemassa tietotaidon lisääntymisessä ja aktorin motivoituneisuudessa.     |
| • Kollektiiviseen oppimiseen sisältyy osapuolten vuosien tiedot ja taidot sekä eri sukupolvien välinen tiedon jakaminen. |

## 6.2 Vuorovaikutussuhteen laatu

Suhteen laadulliset tekijät ovat avainasemassa oppimisen mahdollistajina mentorointisuhteessa. Mentorit nähtiin ohjaajina ja ystävinä (Henriques ja Curado 2009). Tärkeää on, että mentori välittää aktorista. Hän kysyy kuulumisia myös muuten vaan (Henriques ja Curado 2009). Dyadin osapuolet kehittivät voimakkaan ihmissuhteen, johon kuului voimakas kuuluvuuden tunne (Curtis ja Taylor 2018). Myös vertaismentorointiryhmän jäsenet saivat kokea kuuluvuuden tunteen, mikä toimi tärkeänä oppimisen perustana (Smith 2007). McNicholsin (2010) mukaan suhteen laatu on olennainen tekijä tiedon lähettäjän ja vastaanottajan välillä. Hänen mukaansa kommunikaation tulee olla osapuolen välillä avointa, tehokasta ja kaksisuuntaista ja osapuolten välisen etäisyyden tulee olla läheinen vaikka teknologiaa olisi käytössä. Suhde tulee tuntea läheiseksi ja osapuolten välillä tulee olla keskinäinen luottamus, jotta tietoa voidaan siirtää. Pehmeämpi

viestintä, positiiviset keskinäiset tunteet ja toisesta pitäminen ovat perusta oppimiskanavalle mentorointisuhteessa (Lin ym. 2010). Suhteen emotionaaliset tekijät vaikuttavat yksilön käsitykseen tiedonjakamisen kustannuksista ja hyödyistä (Curtis ja Taylor 2018). Luottamuksen puute esimerkiksi on esteenä tiedon siirtämiselle (Gururajan ja Fink 2010). Luottamus mentorointisuhteessa nousi useissa tutkimuksissa keskeiseen asemaan (Augustine-Shaw ja Funk 2013, Gururajan ja Fink 2010, Henriques ja Curado 2009, Kyrgidou ja Petridou 2013, McNichols 2010 ja Smith 2007). Mentoriin voi luottaa työhön liittyvissä ongelmissa ja myös muissa asioissa (Henriques ja Curado 2009). Mentori on ulkopuolinen apu, johon voi luottaa ja mentori auttaa aktoria rakentamaan luottamusta myös omaan työhönsä (Augustine-Shaw ja Funk 2013). Kyrgidoun ja Petridoun (2013) tutkimuksen e-mentorointisuhteissa oli paljon luottamusta ja turvaa tarjolla ja nämä myös kasvoivat tutkimuksen kuluessa. Tutkimuksen aktoreilla oli tarvetta luottamukselle ja turvalle työympäristössä ja toimiessaan yrittäjinä.

Mentorin tehtävä on luoda konteksti korkeamman tason oppimiselle ja tiedonmuodostukselle (Borredon ja Ingham 2005). Tärkeää on kyky luoda ystävällinen ilmapiiri, joka suosii oppimista. Ryhmämentoroinnissa aktoreiden tulee voida esittää ideoita ja ajatuksia ilman pelkoa siitä, että muut hyötyvät virheistä ja epäonnistumisista. Tarkoituksena on jakaa ideoita, eikä näyttää omaa osaamistaan tai erinomaisuuttaan muille. Mentorin tehtävä on luoda ilmapiiri sellaiseksi, että aktorit pääsevät eroon haluttomuudestaan esittää ideoita (Borredon ja Ingham 2005). Ryhmän jäsenten tehtävä on tukea, esittää kritiikkiä ja testata uusia ideoita, jotta muilla on mahdollisuus oppia toisten kokemuksista (Smith 2007). Turvallisessa ympäristössä tämä on mahdollista. Kyrgidoun ja Petridoun (2013) mukaan psykososiaalista tukea on tarjolla enemmän e-mentorointisuhteessa, koska aktorit tuntevat olonsa vapaammiksi ja joustavammiksi ilmaistessaan mielipiteitä, tunteita, uskomuksia, ideoita, pelkoja ja huolenaiheita epäsuorasti mieluummin kuin kasvokkain keskustellen. E-kommunikaatio mahdollistaa heidän mukaansa rehellisemmän palautteen.

Tiedonjakamista tapahtuu, kun henkilöt tekevät yhteistyötä vapaaehtoisesti keskenään (Curtis ja Taylor 2018). Hiljaisen tiedon siirtäminen riippuu dyadin vuorovaikutuksesta ja kommunikaation laadusta heidän välillään (Lin ym. 2010). Keskinäinen ymmärrys lisää positiivista asennetta tiedon jakamiseen ja vahvistaa suhteen oppimiskanavaa, mitkä ovat tärkeitä tekijöitä onnistuneelle tiedon jakamiselle. Jonesin (2013) tutkimuksessa mentorin ja aktorin samanlaisuus työ- ja elämäkokemuksissa, taustoissa, perhe-elämässä, ajattelun ja työntekemisen tyyliä, asenteissa ja tavoissa olivat avaintekijöitä oppimisessa. Aktorit kokivat samanlaisen ajattelun tehneen mentoroinnista enemmän tukea antavaa. Varsinkin suhteen alkuvaiheessa samanlaisuus lisää turvallisuuden ja tuen tunnetta. Tutkimuksesta ilmeni lisäksi, että suhteen myöhemmässä vaiheessa tarvitaan myös erilaisuutta, jotta voi oppia erilaisista kokemuksista ja ajattelusta.

Jonesin (2013) tutkimuksessa selvisi, että aktoreiden oppiminen havainnollisella lisääntyi ajan kuluessa. Aktoreiden tulee ensin oppia tuntemaan mentorinsa ja tuntea olonsa mukavaksi ja varmistua mentorin uskottavuudesta ennen kuin ottavat mallia mentoriltaan. Myös oppiminen reflektoinnin kautta vaatii aktoreilta aikaa (Jones 2013). Tutkimuksen mentorit oppivat refleктоimalla jo suhteen alusta alkaen mutta aktorit sen sijaan havainnoivat mentorin toimintaa ja kehittivät ensin omat taitonsa ja valmiutensa reflektointiin, jotta voivat reflektoida myöhemmin. Myös kognitiivinen samanlaisuus parantaa vuorovaikutuksen laatua mentorointisuhteessa ja on kriittinen tekijä hiljaisen tiedon siirtämiselle (Lin ym. 2010). Lin ym. (2010) tutkivat kognitiivisen yhteneväisyyden positiivisia vaikutuksia mentorointiin. Kognitiivinen yhteneväisyys ei merkittävästi paranna eksplisiittisen tiedon siirtämistä mutta hiljaisen tiedon siirtymiselle kognitiivinen yhteneväisyys on kriittinen tekijä. Mentorointisuhteissa onkin tärkeää yhdistää kognitiiviselta tyyliltään yhtenevät mentori ja aktori, sillä mitä yhteneväisempi kognitiivinen tyyli mentorilla ja aktorilla on, sitä tehokkaammin tieto siirtyy heidän välillään (Lin ym. 2010).

Tämän luvun tulokset on tiivistetty alla olevaan taulukkoon 4.

#### TAULUKKO 4. Vuorovaikutussuhteen laatuun vaikuttavat tekijät

|   |
|---|
| • Välittäminen                                |
| • Kuuluvuuden tunne                           |
| • Luottamus                                   |
| • Läheinen etäisyys                           |
| • Vapaaehtoisuus                              |
| • Pehmeä viestintä                            |
| • Positiiviset keskinäiset tunteet            |
| • Turvallisuuden tunne                        |
| • Keskinäinen ymmärrys                        |
| • Samanlaisuus                                |
| • Kognitiivinen yhteneväisyys                 |
| • Ystävällinen ja oppimista suosiva ilmapiiri |

### 6.3 Aktorin ja mentorin rooli tiedonmuodostuksessa

Aktorilla on vastuu omasta oppimisesta ja roolistaan mentorointisuhteessa. Redmondin (2015) tutkimuksessa ilmeni, että aktorit saivat mitä halusivat, koska osasivat pyytää sitä. Augustine-Shaw:n ja Funkin (2013) tutkimuksen aktorit osasivat ajan kuluessa pyytää enemmän neuvoja, kunhan olivat ensin tottuneet mentorointiin. Aktoreilla tulee olla Curtisin ja Taylorin (2018) mukaan vahva motivaatio oppia. Lisäksi sillä on merkitystä, kuinka sitoutunut aktori on (Augustine-Shaw ja Funk 2013). Myös ryhmämentoroinnin säännöllisyyteen tulee osallistujien sitoutua, jotta kaikkien kollektiivinen oppiminen mahdollistuu (Smith 2007). Mentoroinnista tulee aktoreiden voida jotenkin kokea hyötyvänsä, jotta sitoutuminen on kestävä. Aktoreiden tulee uskoa mentoroinnin tuloksiin ja siihen, että heidän mentorointiin käyttämänsä aika on tuottavaa. Smithin (2007) tutkimuksessa mentorointiryhmän jäsenet sitoutuivat ajallisesti ja laadullisesti mentorointiin ja he kokivat käytetyn ajan olleen hyödyllistä. Mentoroinnin jälkeen aktorit eivät olleet väsyneitä vaan kokivat aina olevansa energisiä, oppineensa jotain, eivätkä hukanneet aikaansa.

Mentorit raportoivat Kyrgidoun ja Petridoun (2013) tutkimuksessa, että mentorointisuhdetta ohjasivat aktorin tarpeet ja heidän olemassa olevat taidot, tiedot ja kokemus. Myös Smithin (2007) tutkimuksessa mentorointi pohjautui aktoreiden omiin tarpeisiin. Borredonin ja Inghamin (2005) tutkimuksen mentorit aloittivat aina siitä, mitä aktori jo tietää ja auttoivat aktoria löytämään keinot siihen, miten hän voisi parantaa tietämystään. Mentorit eivät myöskään halunneet keskittyä ”opettamaan” tiettyjä tietoja ja kykyjä vaan keskeistä on se, kuinka aktori oppii tuntemaan itsensä ja kehittää ymmärrystä eri näkökulmiin, joiden läpi hän katsoo omaa toimintaansa (Parker-Katz ja Bay 2008). Tutkimuksen mentorit korostivat identiteetin muodostumista, kuka noviisista kehittyä ammatillisesti. Tärkeämpi kysymys onkin, mitä aktoreiden tulisi olla sen sijaan, että mitä heidän tulisi tietää. Myös ryhmämentorointi vaikutti jäsenen koko persoonaan, kun hän kehittyi ihmisenä mentoroinnin seurauksena (Smith 2007). Vaihdetujen tietojen sijaan tärkeää on persoonan kehittyminen, tietoisuus ja saavutettu tieto omasta itsestä. Keskeistä on myös aktorin kognitiivisten kykyjen parantaminen, jotta hänelle kehittyy paremmat mahdollisuudet mahdollisuuksien tunnistamiseen (St-Jean ja Tremblay 2011).

Mentoreiden kuuntelemisen taidot ovat ratkaisevia, jotta mentorit pystyvät havaitsemaan, mitä aktorit tarvitsevat niin, että mentoreiden tarjoama tuki olisi relevanttia aktoreille (Jones 2013). Augustine-Shaw:n ja Funkin (2013) tutkimuksen mentorit kokivat aktiivisten kysely- ja kuuntelutekniikoiden auttaneen heitä auttamaan aktoreita löytämään vastauksen omiin ongelmiinsa, jolloin aktorin kapasiteetti ja kasvu lisääntyivät. Tutkimuksen aktorit raportoivatkin mentoreiden olleen tehokkaita ja aktiivisia kuuntelijoita ja mentorointi oli heille kuin terapiaa, sillä he pystyivät kertoma tarinoitaan jollekin ulkopuoliselle, joka kuuntelee ja neuvo. Mentori myös havaitsee heti, jos aktori on epämukavuusalueella tai hukassa, hän ymmärtää kontekstit ja tilanteet hyvin ja on huumoritajuinen, tuntee aktoreiden taustat ja persoonallisuudet ja valitsee oikeat kanavat kommunikointiin (Borredon ja Ingham 2005).



Augustine-Shaw:n ja Funkin (2013) tutkimuksen mentorit raportoivat antavansa suuntaa ja ohjausta aktoreille silloin, kun aktori sitä tarvitsee. Mentori myös auttaa aktoria hankalien asioiden läpikäymisessä. Aktoreilla on mahdollisuus saada ideoita ja tietoa kokeneelta tukihenkilöltä, jolla on taipumus ja kyky auttaa heitä oppimaan. Näin aktoreiden oma kapasiteetti pärjätä omillaan kehittyy. Tutkimuksen aktorit kokivat mukavana sen, että he voivat oppia ryhmämentoroinnissa muiden kokemuksista ja virheistä ilman, että heidän täytyy oppia kovan kautta tekemällä itse omat virheensä.

Mentorit toimivat tutkimuksissa roolimallina, jota havainnoimalla aktorit oppivat. Eräs Jonesin (2013) tutkimuksen aktori kertoi ottaneensa vaikutteita mentorinsa aktiivisesta tyylistä ja näin hän oppi itsekin olemaan proaktiivisempi. Mitä enemmän aktorit oppivat mentorin avulla sitä enemmän he luottivat kykyihinsä tunnistaa uusia mahdollisuuksia yrittäjinä (St-Jean ja Tremblay 2011). Aloittelevat yrittäjät saivat mentoreilta uutta tietoa, mikä kompensoi heidän vähäistä kokemusta yrittäjinä. Tutkimuksessa mentorointi koettiin hyvänä tapana tukea aloittelevia yrittäjiä.

Tiedon vastaanottajalle tärkeimmiksi nousseet asenteet tiedonmuodostuksessa ovat tiedon omaksumiskyky ja tiedon uudistaminen (Gururajan ja Fink 2010). Omaksumiskyky on kyky käyttää uutta tietoa tai sen puute. Tiedon siirrettyä sen säilyttäminen on kiinni muistin kapasiteetista, jotta voidaan luoda uutta toimintaa, prosesseja ja tuotteita (Gururajan ja Fink 2010). Sosiaalinen vuorovaikutus lisää tiedon uudistamista. Myös tiedon vastaanottajan kunnioittava ja kiitollinen asenne on kriittinen tekijä tiedon siirtämisessä (McNichols 2010). McNicholsin (2010) mukaan johtajien tulee opettaa nuoremmat kunnioittavaan ja luottavaan suhteeseen vanhempien ammattilaisten kanssa.

Tämän luvun tulokset on tiivistetty alla olevaan taulukkoon 5.

TAULUKKO 5. Aktorin ja mentorin rooli tiedonmuodostuksessa

| Aktorin rooliin liittyvät tekijät   | Mentorin rooliin liittyvät tekijät  |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktiivisuus</li> </ul>                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Taipumus ja kyky auttaa oppimaan</li> </ul>              |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivaatio</li> </ul>                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oikea-aikainen ja relevantti tuki sekä ohjaus</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sitoutuneisuus</li> </ul>                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kuunteleminen</li> </ul>                                 |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarpeet</li> </ul>                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kysely- ja kuuntelutekniikat</li> </ul>                  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hyötyminen</li> </ul>                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktorin tarpeiden havaitseminen</li> </ul>               |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Havainnointi</li> </ul>                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Roolimallina toimiminen</li> </ul>                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kunnioittava ja kiitollinen asenne</li> </ul>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktorin ammatillisen identiteetin tukeminen</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiedon omaksumiskyky ja tiedon uudistaminen</li> </ul> |   |

## 6.4 Organisaation tiedonmuodostus

Tieto on kaikille organisaatioille valtavan tärkeää. Tieto on kriittinen resurssi organisaatiossa mutta organisaatioiden yksilöissä tieto on jakaantunut epätasaisesti, eikä yksilöiden tieto automaattisesti tai helposti muunnu organisaation tiedoksi (Curtis ja Taylor 2018). Mentorointi koettiin organisaation tiedon luomisen mahdollisuudeksi ja tehokkaaksi keinoksi siirtää hiljaista tietoa (McNichols 2010). Sekä formaali että informaali mentorointi mahdollistaa tiedonjakamisen kasvun yrityksissä (Curtis ja Taylor 2018). Mentorointi on tehokas väline henkisen pääoman luomiselle ja toiminnalle, joka edistää organisaation oppimista ja osaamisen levittämistä (Henriques ja Curado 2009). Ryhmämentorointi nähtiin Emelon (2011) tutkimuksessa nopeana tapana lisätä tietoa ja toivoa yrityksessä. Tutkimukseen osallistuneista 96 % pystyi heti hyödyntämään ryhmämentoroinnissa oppimaansa omassa työssään. Ryhmämentoroinnin seurauksena oli helppompi ymmärtää erilaisia näkökulmia ja edesauttaa toisten kehittymistä. Mentoroinnilla on merkittävä suhde tiedonjakamiseen yrityksissä (Curtis ja Taylor 2018). Mentorit auttavat aktoreita tiedon saamisessa erityisesti, kun tietoa ei ole

saatavilla tai yrityksen muutostilanteessa (Henriques ja Curado 2009). Ryhmämentorointi koettiin hyödyllisenä oppimismuotona organisaation muutostilanteessa, jolloin mentoroinnin tarjoama tuki, dialogi ja tiedon jakaminen auttavat pehmeämpään siirtymään muutosvaiheessa (Emelo 2011). Henriquesin ja Curadon (2009) tutkimuksessa mentorit olivat vastuussa uusien työntekijöiden sosiaalisuudesta ja tiedon lähteille pääsyn opettamisesta.

Myös mentorointiohjelmilla on saatu hyviä tuloksia organisaatioissa (Augustine-Shaw ja Funk 2013, Emelo 2011, Jones 2013 ja McNichols 2010). Mentorointiohjelmissa on yhdistettynä erilaisia mentoroinnin muotoja, kuten dyadi-, ryhmä- ja e-mentorointia, yhteisiä koulutuksia (esim. mentoreiden koulutus ennen mentoroinnin alkamista) ja tiimien tapaamisia. Tiimit, joissa on jäseninä eri sukupolvien ja eri tehtävien työntekijöitä nähtiin toimivana tapana tiedonsiirtämiseen ja uuden tiedon luomiseen (McNichols 2010). Tehokas mentorointiohjelma vaatii johdon tuen rahoituksen ja työn uudelleen jakamisen muodossa (McNichols 2010).

Tiedon jakamisen edellytys organisaatiossa on yksilön halukkuus jakaa toisten kanssa tietoa, jota ovat joko saaneet tai luoneet (Curtis ja Taylor 2018). Mitä halukkaammin aktorit Karkoulianin ym. (2008) tutkimuksessa harjoittivat mentorointia, sitä enemmän tietoa jaettiin, säilytettiin ja käytettiin organisaatiossa. Onnistunut tiedonsiirto ja säilyttäminen organisaatiossa riippuvat hyvistä suhteista eksperttien ja vähemmän kokeneiden välillä (Curtis ja Taylor 2018). Formaalisissa mentoroinnissa aiheen tulee olla relevantti ja oppimisen sen hetkinen tarve tulee olla johtajien arvioitavissa (Emelo 2011). Tällöin mentorointiin osallistuvat saavat tietoja ja taitoja, joita he tarvitsevat juuri sillä hetkellä. Saadessaan tämän uuden tiedon haltuunsa, he hyödyntävät sitä omassa työssään ja näin tuottavuus ja tehokkuus kasvavat (Emelo 2011). Formaalin mentoroinnin tavoitteiden mukaisesti vaaditaan tiedon siirtämistä mutta se ei kuitenkaan automaattisesti tarkoita sitä, että jaettu tieto olisi käyttökelpoista aktorille (Karkoulian ym. 2008). Jonesin (2013) tutkimuksessa ilmeni, ettei mentorilla ja aktorilla ollut sel-

keää käsitystä, mitä odottaa formaalilta mentoroinnilta. Tavoitteiden epäselvyyden vuoksi Jonesin (2013) tutkimuksessa korkeatasoisista keskusteluista ja organisaatiopolitiikasta oppiminen oli vähäistä. Formaalisissa mentoroinnissa tärkeää olisikin, että osapuolilla olisi selkeät käsitykset mentoroinnin sisällöstä ja tavoitteista. Organisaatioissa tietoa siirretään paljon myös informaalisti epävirallisissa sosiaalisissa tilanteissa (Gururajan ja Fink 2010). Karkoulainin ym. (2008) tutkimuksen tulokset osoittavat, että informaali mentorointi korreloi voimakkaasti tiedon siirtämisen ja säilyttämisen kanssa.

Luottamus ja motivaatio nousivat esiin Gururajanin ja Finkin (2010) tutkimuksessa tärkeimpinä tiedon jakamiseen liittyvinä teemoina. Luottamus on organisaatiokulttuurin kriittinen tekijä tiedon siirtämisessä, sillä se voi olla sekä sen este että mahdollistaja. Myös tiedon vastaanottajan moraalinen sitoutuminen on tärkeää, sillä immateriaalioikeus voi olla vaarassa, kun tietoa jaetaan. Aktorilla tulee olla siirrettyä tietoa vastaanottaessaan moraaliset ja eettiset arvot, jotka riittävät tunnistamaan aikaisemmat oikeudet luovuttajan tietoon. Aktori ei voi hyödyntää tietoa omanaan. Yrityksissä uuden tiedon ja innovaatioiden kanssa ollaan tarkkana (Henriques ja Curado 2009). Innovatiiviset ratkaisut siirtyvät organisaatiossa ammatilliselta toiselle aktiivisen tiedon jakamisen kautta (Curtis ja Taylor 2018), jos luottamus osapuolten välillä on kunnossa (Gururajan ja Finkin 2010). Erilaisuus osapuolten välillä ei ole este tiedonjakamiselle. Erilaisuus dyadin arvoissa, kulttuurissa, työssä tai eri sukupolvien välillä ei ole este kommunikatiolle vaan innovaation kiihdyttäjä (Emelo 2011). Myös Jonesin (2013) tutkimuksesta kävi ilmi, että erilaisuus ja erilaiset ajattelutavat tekivät mentoroinnista kiinnostavampaa ja laajensi oppimismahdollisuutta. Sen sijaan yhteisen kielen puuttuminen on este tiedonsiirtämisessä (Gururajan ja Fink 2010).

Gururajanin ja Finkin (2010) ja Curtisin ja Taylorin (2018) tutkimuksissa motivaatio ei ollut este tiedon siirtämisessä. Akateemiset jakoivat tietoa mielellään (Gururajan ja Fink 2010). Ongelmaksi muodostui kuitenkin se, ettei senioreille tarjottu kompensatiota mentorointiin käyttämästään ajasta ja panoksesta (Gururajan ja Fink 2010). Nuorten akateemisten urakehitys olisi kuitenkin

tärkeää. McNicholsin (2010) tutkimuksen suuren ikäpolven mentorit kokivat ras-kaan työmäärän ja budjettivaikeuksien olevan esteinä hiljaisen tiedon siirtymiselle. Korkea työmäärä heikentää tehokasta osallistumista tiedonsiirtoon, oli kyseessä sitten tiedon siirtäjä tai vastaanottaja (Gururajan ja Fink 2010). Henkilökunnan jatkuvuus sekä organisaatiossa että globaalisti ammattilaisten kehittyminen olisi kuitenkin tärkeää. Senioreiden opetustaakan tai hallinnollisen vastuun vähentäminen nähtiin ratkaisuna siihen, että mentoroimalla saataisiin koulutettua uutta sukupolvea (Gururajan ja Fink 2010).

Ilmailualalla aktorit kokivat, että läheinen fyysinen etäisyys on vaatimus hiljaisen tiedon siirtymiselle, joten mentorin ja aktorin tulee sijaita toisiaan fyysisesti lähellä (McNichols 2010). Ala on sen tyyppinen, että tieto on hyvin spesifiä ja vaatii jaettaessa aistien laajempaa käyttöä ja yhdistämistä. Myös e-mentoroinnissa havaittiin, että sosiaalinen vuorovaikutus edisti tiedon uudistumista (Gururajan ja Fink 2010). Hiljaisen tiedon siirtyminen on monimutkaista ja vaatii läheisen etäisyyden ja siihen soveltuva väline e-mentoroinnissa on elektroninen keskustelufoorumi. Aktorit, joilla on suuri sitoutuminen organisaatioon jakavat halukkaammin sekä hiljaista että eksplisiittistä tietoa yrityksessä (Curtis ja Taylor 2018). Jonesin (2013) tutkimuksessa mentorit oppivat aktorien erilaisten kokemusten välityksellä asioita organisaatiosta (Jones 2013). Myös tehokkuus kasvaa organisaatiossa, sillä eri osapuolten ymmärrys lisääntyy ja samoin kunkin oma halu auttaa toista ymmärtämään erilaisia näkökulmia (Emelo 2011). Mentorointi on keino parantaa organisaation kulttuuria (Curtis ja Taylor 2018).

Maantieteelliset esteet ovat usein este mentoroinnin toteuttamiselle perinteisesti kasvokkain. E-mentorointi koettiin toimivaksi ja hyväksi tavaksi osallistua kehittävään suhteeseen kahdessa tutkimuksessa (Emelo 2011 ja Kyrgidou ja Petridou 2013). Naisyrittäjyyden tukemisessa Kreikan maaseudulla ainoa vaihtoehto mentorointiin osallistumiselle oli e-mentorointi (Kyrgidou ja Petridou 2013). Tulokset olivat kannustavia. Näin saatiin oppimiseen ja tiedonjakamiseen mahdollisuus maantieteellisestä esteistä huolimatta. Myös mentorointiohjelmien avulla on pyritty kaventamaan maantieteellisiä esteitä kehittämällä laajalle

maantieteelliselle alueelle mentorointiohjelma, joka yhdistää kaukana toisistaan työskentelevät saman alan ammattilaiset. Augustine-Shaw:n ja Funkin (2013) tutkimuksessa mentorointiohjelma oli hyvä mahdollisuus oppia koulunjohtamisen käytännöt ja haasteet ja saada apua ja tukea omaan ammatilliseen kehittymiseen.

Tämän luvun tulokset on tiivistetty alla olevaan taulukkoon 6.

#### TAULUKKO 6. Mentorointi organisaation tiedonmuodostuksessa

|   |
|---|
| • Mahdollistaa tiedon luomisen ja jakamisen organisaatiossa (erit. hiljainen tieto)                     |
| • Auttaa muutostilanteissa  |
| • Ryhmämentorointi nopeaa ja tehokasta  |
| • Organisaation oppiminen ja osaamisen levittäminen   |
| • Organisaatiokulttuurin parantaminen   |
| • Yksilöiden tieto ei automaattisesti tai helposti muunnu organisaation tiedoksi                        |
| • Tiedon jakamisen edellytyksenä yksilön halukkuus jakaa tietoaan sekä hyvät suhteet osapuolten välillä |
| • Osapuolten luottamus ja motivaatio  |
| • Relevantti aihe   |
| • Mentoroinnin tavoitteet   |
| • Moraalinen sitoutuminen jaettuun tietoon  |
| • Kompensaatio mentorina toimimisesta   |

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Koko mentorointiprosessi itsessään on tiedonmuodostusta. Tietoa rakennetaan ja sitä muodostuu vuorovaikutuksessa tietyn tarpeen määrittämänä. Tarve muotoutuu sekä aktorin että organisaation tavoitteista käsin. Vuorovaikutuksen laatu vaikuttaa hyvin paljon siihen, millaista ja miten tietoa ylipäänsä tarjoutuu prosessoitavaksi. Ei ole olemassa kontekstista, osapuolista ja heidän persoonistaan erillistä tai irrallista tietoa, jota siirretään tai muodostetaan. Huonolaatuinen vuorovaikutus ja puutteet luottamuksessa estävät tiedon siirtymisen ja muodostamisen.

Tutkimuksissa ilmeni vuorovaikutus ja sen laatu oppimista ja tiedonmuodostusta määrittelevinä tekijöinä. Kyse ei ole niinkään siitä, että tieto itsessään olisi keskeisessä asemassa (mitä tietoa siirretään/muodostetaan) vaan tiedonmuodostuksessa koko prosessi (mahdollisuus, yhteistyö) laadullisine tekijöineen mahdollistaa kollektiivisen oppimisen, jossa tietoa rakennetaan yhdessä reflektoinnin ja dialogisen vuorovaikutuksen kautta. Mentorointi on tiedonluomiseen erikoistunut tila. Laadulliset tekijät ratkaisevat sen, millaista tietoa muodostuu ja tarjoutuu kollektiiviseen prosessointiin. Edellytyksenä on hyvä ja laadukas kommunikaatio ja läheisyys osapuolten välillä. Lähtökohta on toimivassa yhteistyössä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Ilman tiettyjä laadullisia tekijöitä ei ole mahdollisuutta sellaiseen yhteistyöhön, jossa tiedonmuodostumista voisi tapahtua. Tutkimuksissa esiin nousseita laadullisia tekijöitä ovat vapaaehtoisuus, samanlaisuus (samaistumismahdollisuus ainakin suhteen alkuvaiheessa), luottamus, avoimuus, ystävällinen ilmapiiri, turvallisuus, huolenpito ja välittäminen. Heikkolaatuinen vuorovaikutus ei mahdollista dialogia, reflektiota, rehellistä palautetta ja uuden tiedon muodostumista. Erityisesti hiljaisen tiedon siirtyminen vaatii osapuolten välille läheisen etäisyyden sekä fyysisesti että henkisesti, sillä mitä hiljaisempaa tieto on, sitä vaikeampi sitä on siirtää toiselle henkilölle (Hau

ym. 2016). Erittäin hiljainen tieto pystytään jakamaan vain olemalla fyysisesti yhdessä samassa ympäristössä (Nonaka ja Konno 1998), kuten McNicholsin (2010) ilmailualalla tehdystä tutkimuksesta ilmeni. Myös kognitiivinen samanlaisuus parantaa vuorovaikutuksen laatua mentorointisuhteessa ja on kriittinen tekijä hiljaisen tiedon siirtämiselle (Lin ym. 2010). Linin ym. (2010) mukaan mentorointisuhteissa tärkeää on yhdistää kognitiiviselta tyyliltään yhtenevät mentori ja aktori, sillä mitä yhtenevämpi kognitiivinen tyyli mentorilla ja aktorilla on, sitä tehokkaammin tieto siirtyy heidän välillään.

Suhteen alkuvaiheessa tarvitaan riittävä määrä samanlaisuutta, sillä tavoitteena on läheinen suhde. Samanlaisuus lähentää, tarjoaa tuen ja turvallisuuden tunnetta ja nämä edistävät luottamusta, joka on oppimisen ja tiedonmuodostuksen perusta. Myöhemmin erilaisuus rikastuttaa oppimista ja kasvattaa oppimisen intensiteettiä (Jones 2013). Tavoitteena on Karjalaisen ym. (2006) mukaan optimitila samuuden ja toiseuden välillä eli riittävä määrä samuutta, jotta keskustelu onnistuu ja on mielekästä ja lisäksi riittävä määrä toiseutta, jotta toisen näkökulmilla on mahdollisuus rikastuttaa omia näkökulmia. Emelo (2011) näki erilaisuuden dyadin arvoissa, kulttuurissa, työssä tai eri sukupolvien välillä olevan innovaation kiihdyttäjää. Erilaisuus ja erilaiset ajattelutavat tekevät mentoroinnista kiinnostavampaa ja laajentavat oppimisen mahdollisuutta (Jones 2013). Episteeminen asymmetria on suotavaa, sillä toisen osapuolen tietojen, taitojen ja kokemusten erilaisuus mahdollistaa hyötymisen uusien tietojen ja taitojen kautta. Molempien osapuolten on jotenkin koettava hyötävänsä mentorointivuorovaikutuksesta. Laadukas vuorovaikutus itsessään voi olla hyötymistä ja sitä kautta tiedonmuodostus mahdollistuu. Mentoroinnissa keskeisintä on aktorin kehittyminen ja oppiminen. Kuitenkin prosessin aikana molemmat oppivat eli kyseessä on kollektiivinen oppiminen ja tiedonmuodostus.

Tietoa jaetaan tarinoiden, kokemusten, palautteen, esimerkkien, ideoiden ja näkemysten muodossa keskustelemalla. Yhteinen kieli (nonverbaali ja verbaali) mahdollistaa tiedon jakamisen ja muodostamisen. Yhteisen kielen puuttuminen on este tiedonsiirtämisessä (Gururajan ja Fink 2010). Mentoroinnin avulla luodaan ja rakennetaan yhteisesti uutta tietoa. Kyse on Karjalaisen (2010) mukaan



yhteisestä merkinnän ja tulkinnan rakentamisesta. Vaikka tietoa on paljon saatavilla internetissä, teknologia ei ole korvannut ihmisten tarvetta olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja oppia toiselta vuorovaikutuksessa (Gururajan ja Fink 2010). Piilevää tietoa ei myöskään voida siirtää ihmiseltä toiselle teknologisia kanavia myöten, sillä kokemuksellisen hiljaisen tiedon luontevin ilmenemismuoto on Ståhlen ja Grönroosin (1999, 91) mukaan puhe yhdistettynä tekemiseen.

Organisaation tiedonmuodostuksessa tavoitteena on luoda positiivinen tiedonmuodostuksen spiraali. Mentorointi mahdollistaa tiedon jakamiseen ja muodostumiseen erinomaisen kontekstin. Hiljaisena tietona on varastoitunut paljon kokemusta ja tietopääomaa, joka olisi hyvä saada organisaation käyttöön. Suurten ikäluokkien jäädessä eläkkeelle valtava tietomäärä valuu ulos organisaatioista, jos tietoa ei koeta johdon taholta tärkeäksi jättää organisaation käyttöön. Mentorointi on kollektiivista oppimista, jossa eri sukupolvien tiedot, taidot, kokemukset ja tarinat ovat prosessoitavina ja tieto välittyy sukupolvelta toiselle. Kollektiivisen prosessoinnin kautta muodostunut tieto siirtyy osapuolten ammatilliseen käytäntöön osaksi organisaation oppimista ja uudistumista. Mentorointi on Curtisin ja Taylorin (2018) mukaan keino parantaa organisaation kulttuuria. Jos dyadi-muotoiseen mentorointiin ei ole organisaatiossa resursseja, mahdollisuutena on ryhmämentorointi tai mentorointiohjelma, jossa on yhdistettynä erilaisia mentoroinnin muotoja. Ryhmämentorointi on organisaatiolle taloudellista, sillä mentoroinnissa on useita oppijoita paikalla samaan aikaan (Emelo 2011). Emelon (2011) tutkimuksesta saatiin kannustavia tuloksia tyytyväisyydestä ryhmämentorointiin. Vastaajista 90 % oli tyytyväisiä ryhmämentorointikokemukseen ja 94 % suosittelisi ryhmämentorointia muille.

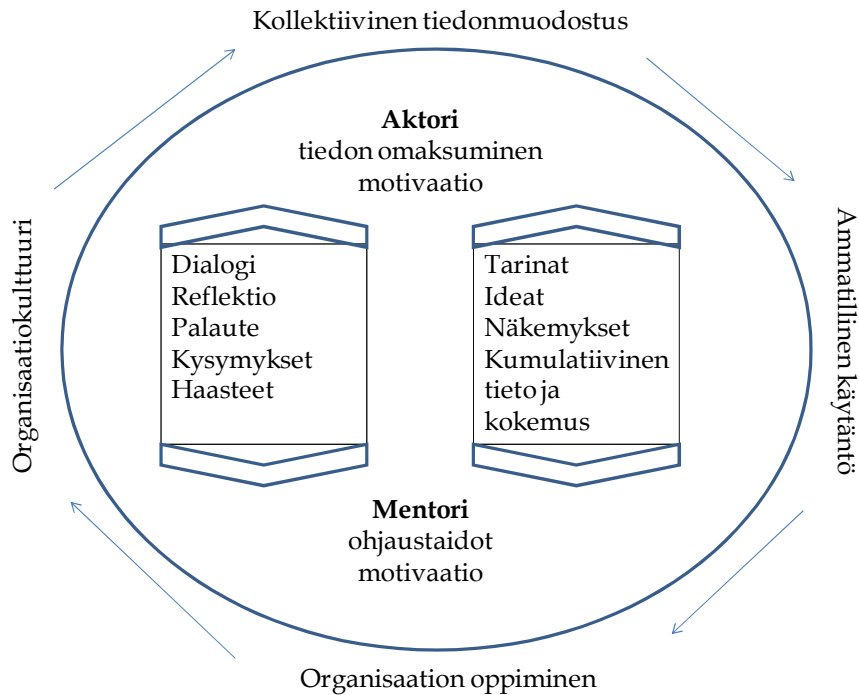
Tiedon jakaminen perustuu vapaaehtoisuuteen, kuten Karjalainen ym. (2006) totesivat mentori antaa vapaaehtoisesti oman osaamisensa toisen käyttöön. Luovutetun tiedon suhteen vapaaehtoisuus on aina tiedon luovuttajalla, oli kyse aktorista tai mentorista. Vapaaehtoisuuden puolesta puhuu myös se, että tietoa jaetaan organisaatioissa paljon myös informaalisti erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa (Gururajan ja Fink 2010). Karkoulainin ym. (2008) mukaan johdon pitäisikin vahvasti tukea informaalia mentorointia keinona organisaation tiedon

muodostamisessa ja säilyttämisessä. Erityisesti formaalit mentoroinnit on lanseerattava huolellisesti vapaaehtoisuus, tarpeellisuus ja motivaatio huomioiden. Aiheen on oltava relevantti ja aktorin hyödynnettävissä (Emelo 2011), jotta aktori motivoituu suhteeseen. Tutkimuksissa ilmeni henkilökemioiden ja toisesta pitämisen olevan edellytys onnistuneelle mentorointisuhteelle ja näin ollen formaaleissa mentorointisuhteissa tulisi antaa henkilöiden valita sopivat parit itselleen. Myös mentorin on oltava motivoitunut toimintaan. Mentoroinnilla saavutetaan hyvin vähän, jos mentorit eivät ole kiinnostuneita mentoroimaan, eivätkä he saa siitä mitään kompensatiota ja ovat vielä lahjattomia opettamaan (Swap ym. 2001). Mentorin on tarjottava mahdollisuus korkeatasoiseen oppimiseen. Useissa tutkimuksissa nousi esiin mentorin ohjaamistaidot ja ”opettamisen” laatu aktorin oppimista määrittelevinä tekijöinä. Mentorit, joilla on kehittyneemmät käsitykset tiedonmuodostuksen ja oppimisprosessien vaatimasta vaivannäöstä, tarjoavat parempaa ammatillista ja psykososiaalista tukea aktorille (Weinberg ym. 2015). Mentorin dialogitaidot, kyselytekniikka, palautteen antaminen, haasteiden tarjoaminen ja reflektion mallina/ohjaajana toimiminen nousivat tutkimuksissa esiin. Mentorointi on tiedonmuodostumisen oppitunti molemmille osapuolille.

Aktorit, joilla on suuri sitoutuminen organisaatioon, jakavat halukkaammin sekä eksplisiittistä että hiljaista tietoa ja mentorin tarjoamat kehitykselliset haasteet lisäävät aktorin tunnepitoista organisaatioon sitoutumista (Curtis ja Taylor 2018). Mentorointi on myös mentorille hyvä mahdollisuus saada aktorin kautta tietoa organisaation toiminnasta (Jones 2013). Kaksisuuntainen toimiva kommunikaatio- ja oppimiskanava on elintärkeä tiedonmuodostumiselle mentorointisuhteissa. Keskinäinen ymmärrys, pehmeämpi/sopiva viestintä, positiiviset keskinäiset tunteet ja toisesta pitäminen ovat perusta oppimiskanavalle (Lin ym. 2010). Vaikka aktorilla on vastuu omasta motivaatiostaan, tiedon omaksumiskyvystä (Gururajan ja Fink 2010) ja aktiivisuudesta, useat tutkimukset (Augustine-Shaw ja Funk 2013, Borredon ja Ingham 2005, Jones 2013, Kyrgidou ja Petridou 2013, Parker-Katz ja Bay 2008 ja St-Jean ja Tremblay 2011) puhuivat sen puolesta, että mentoroinnissa tuen ja sisältöjen oikea ajoitus on mentorin vastuulla. Sisällöt

ja tuen tarve nousevat aktorin tilanteesta käsin ja mentorilla on oltava kyky havaita ja osata kuunnella. Mentorin ohjaustaidoissa kuunteleminen nousi keskeiseen asemaan. Kuuntelemalla aktorin tiedon tarve nousee esiin ja mentori voi johtaa aktoria saavuttamaan, rakentamaan ja prosessoimaan uutta/puuttuvaa tietoa.

Kuten jo edellä kävi ilmi, mentori ohjaa aktorin oppimismahdollisuuksia. Sitä aktori oppii, mitä on tarjolla. Aktorit arvostivat myös sitä, että heillä oli mahdollisuus oppia muiden esimerkeistä ilman, että heidän täytyi itse ensin tehdä omat virheensä (Augustine-Shaw ja Funk 2013). Mentori, jolla on itseluottamusta kertoa epäonnistumisistaan ja kriiseistään on korvaamaton aktorille, voimavara aktorin tulevaisuudelle hänen kohdatessaan haasteita ja kehittyessään urallaan (Pomerey ja Steiker 2011). Kuvassa kolme esitetään tutkimuksen tuloksena dialoginen tiedonmuodostuksen spiraali, jonka keskiössä mentorin ja aktorin vuorovaikutus kaksisuuntaisessa kommunikaatio- ja oppimiskanavassa mahdollistaa kollektiivisen tiedonmuodostuksen. Prosessissa syntynyt tieto siirtyy osaksi molempien osapuolten ammatillista käytäntöä ja tämän seurauksena osaksi organisaation oppimista, uudistumista ja organisaatiokulttuuria. Toimiva dialogi edellyttää suhteelta laadullisia tekijöitä, joita on tarkasteltu tässä luvussa aiemmin.



Kuva 3. Dialoginen tiedonmuodostuksen spiraali mentorointisuhteessa

Mentorointia on edelleen tutkittu hyvin vähän siitä näkökulmasta, mitä tietoa tai miten tietoa on muodostunut. Mentoroinnin ja tiedonmuodostuksen alue on lukuisilta osin vielä tutkimatonta tai ainakin suurien ja laajojen empiiristen tutkimusten sekä syvällisten laadullisten analyysien osalta puutteellista. Toisaalta myös sen kartoittaminen kysymällä on haastavaa, sillä harva osaa vastata kysymykseen: "Mitä tai millaisia tietoja opit?" Kaikki tieto ei ole dataa tai informaatiota, jota on helppo luetella osaavansa. Itse asiassa mentoroinnin kautta saavutetaan sellaista tietoa ja taitoa, joka on hiljaista ja saa konkreettisemmän muodon usein vasta myöhemmin. Mentorointi on kokemus ja tämän kokemuksen kautta hyvin laaja-alaista oppimista ja tiedonmuodostusta ja tiedot ovat usein sellaisia, jotka sisäistetään osaksi omaa itseä ja toimintaa. Mentoroinnin avulla saavutetaan identiteettitietoa. Mentorointivuorovaikutuksessa opitaan intuitiivisia tietoja ja taitoja, kuten tunteita, vaistoja ja ominaisuuksia. Eksplisiittinen tieto muuttuu hiljaiseksi tekemällä oppimalla internalisaatiossa ja hiljainen tieto siirretään ihmiseltä toisella sosialisatiossa, jossa jaetaan kokemuksia ja sen kautta

luodaan hiljaista tietoa, kuten mentaaleja malleja ja teknisiä taitoja (Nonaka 1994).

## **7.2 Tutkimuksen arviointi, luotettavuus, tutkimuseettinen tarkastelu ja jatkotutkimusaiheet**

Tämä tutkimus on tehty olemassa olevan aineiston eli tutkimusartikkelien pohjalta kartoittaen mentoroinnin ja tiedonmuodostuksen alueella tehtyjä 2000-luvulla tehtyjä tutkimuksia. Näin ollen tämän tutkimuksen laatuun ja tuloksiin vaikuttaa myös aikaisempien tutkimusten laatu. Osassa tutkimuksia kartoitettiin mentorointia ja tiedonmuodostumista testaamalla hypoteeseja kyselyaineiston pohjalta, joten tutkittavien ääni ei tullut tutkimusten tuloksissa kuuluviin, eikä ilmiöön saatu selittävää vastausta. Joissain tutkimuksissa aineisto olisi laadullisesti riittänyt antamaan selittäviä vastauksia mutta tutkimusten tarkoitus oli hypoteesien testaaminen ja tutkimusten tulokset olivat menetelmän mukaisia. Esimerkiksi liiketaloustieteen alalla on paljon hypoteesien testaukseen keskittyviä tutkimuksia.

Tässä tutkimuksessa on pyritty systemaattisuuteen ja tutkimuksen teon eri vaiheet on kuvattu, jotta lukija pystyy arvioimaan toteutustapaa ja luotettavuutta. Tutkimus on kuvauksen perusteella toistettavissa. Oma tulkintani on vaikuttanut tutkimuksen tuloksiin, vaikka olen tietoisesti pyrkinyt objektiivisyyteen säilyttämällä aineiston äänen. Aineistoon on otettu systemaattisella arvioinnilla ja valinnalla kaikki asettamani laadulliset kriteerit täyttävät artikkelit, joita mentoroinnin ja tiedonmuodostuksen alueella on tehty opinnäytetyön laajuus ja resurssit huomioiden. Kirjallisuuden systemaattinen hakuprosessi onkin katsauksen luotettavuuden kannalta tutkimuksen keskeisin vaihe, jonka aikana tehdyt virheet johtavat vääristyneisiin johtopäätöksiin (Whittemore 2005). Aineisto koostuu englanninkielisistä artikkeleista, joten kielivalinta on voinut vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Kielivalinnalla kuitenkin tavoitettiin yhteensä viisi sellaista tutkimusta, jotka on tehty muissa kuin englanninkielisissä maissa. Lisäksi aineistossa on mukana vain artikkelit, joista oli koko teksti saatavilla ilmaiseksi.

Tutkimuksen eettisenä lähtökohtana on ollut noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa suunnittelusta raportointiin. Tutkimus on tehty noudattaen hyvää tieteellistä käytäntöä ja tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja, joihin kuuluu yleinen huolellisuus ja tarkkuus tutkimuksessa, rehellisyys, avoimuus ja vastuullisuus. Tutkimuksessa on viitattu asianmukaisella tavalla julkaisuihin tunnustaen niille kuuluvan arvon. ”Tieteellinen tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa ja sen tulokset uskottavia vain, jos tutkimus on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämällä tavalla” (TENK 2013, 6).

Tämä tutkimus yhdistää aiemmat tutkimukset niin, että muotoutuu eheä kokonaisuus ja tulokset siitä, missä tutkimuksessa ollaan tällä hetkellä menossa. Salminen (2011, 9) mainitsee, että systemaattinen kirjallisuuskatsaus voi paljastaa aikaisemmassa tutkimuksessa esiintyvät puutteet ja näin tuoda esiin uusia tutkimustarpeita. Edelleen mentoroinnin ja tiedonmuodostuksen suhteen olisi saatava selittäviä vastauksia. En tiedä, onko vastausta kysymykseen ”millaisia tietoja opit” saavutettavissakaan, sillä siirretty, prosessoitu ja muodostettu tieto on pääasiassa hiljaista, nonverbaalia ja ominaisuuksia, joiden kautta ammatillisuus vahvistuu, ja tietoa omasta itsestä. Hiljainen tieto on tutkimuskohteena haastava.

Jatkotutkimuksena olisi selvittää tiedonmuodostusta mentorointisuhteissa empiirisellä tutkimuksella, jossa aineistoa kerättäisiin haastatteleamalla mentoreita ja aktoreita avoimilla kysymyksillä tiedonmuodostukseen liittyen. Tutkimuksella selvitettäisiin konkreettisemmin ja syvällisesti, mitä ja miten tietoja on opittu. Hiljainen tieto paljastuu Vilkan (2006, 35) mukaan vuorovaikutuksessa ja se on tutkimuskohteessa löydettävä eläen, oppimalla ja kokemalla. Näin ollen mentorointiprosessin havainnointi dyadin haastattelun tukena voisi olla keino saada syvällisempää ymmärrystä tiedonmuodostuksesta mentorointisuhteessa.

Menetelmien osalta yhden organisaation syvälinen tapaustutkimus auttaisi ymmärtämään paremmin mitä tapahtuu mentorointisuhteessa perustuen haastatteluihin. Eksploratiivisessa tapaustutkimuksessa kenttätyötä ja tiedonkeruuta tehdään ennen tutkimuskysymysten ja hypoteesien määrittelyä. Tällöin tutkimukseen valitut tapaukset rakentavat teoriaa. Tuloksena oleva teoria on

usein uusi, testattava ja empiirisesti pätevä (Eisenhardt 1989). Tällöin valitut tapaukset eivät ole teoreettisia konstruktteja vaan ne ovat todellisia ja tutkija käyttää niitä muodostamaan teoriaa. Vasta kun tapaustutkimus on suoritettu, ne voivat tulla teoreettisiksi. Selittäviä tapaustutkimuksia käytetään osoittamaan kausaalisuhteita ilmiöihin, jotka ovat liian monimutkaisia kyselytutkimukselle tai muille vastaaville tutkimusstrategioille. Mentoroinnin osalta jokainen mentoointisuhde on uniikki, joten menetelmä voisi auttaa uuden teorian muodostamisessa.

## LÄHTEET

- Allen, T. D. & Eby, L. T. 2003. Relationship Effectiveness for Mentors: Factors Associated with Learning and Quality. *Journal of Management* 29 (4), 469-486.
- Allen, T. D. & Eby, L. T. (toim.). 2010. *The Blackwell Handbook of Mentoring: A Multiple Perspectives Approach*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Aveyard, H. 2014. *Doing a Literature Review in Health and Social Care: A Practical Guide*. Maidenhead, UK: McGraw-Hill Education.
- Augustine-Shaw, D. & Funk, E. 2013. The Influence of Mentoring on Developing Leaders: Participants Share Their Perspectives. *Educational Considerations* 41 (1), 19-26.
- Bijlsma-Frankema, K., Rosendaal, B. & Taminiau, Y. 2006. Acting on frictions: learning blocks and flows in knowledge intensive organizations. *Journal of European Industrial Training*. 30 (4), 291-309.
- Boisot, M. 1998. *Knowledge Assets. Secure competitive Advantage in the Information Economy*. New York: Oxford University Press.
- Boisot, M. & Cox, B. 1999. The I-Space: a framework for analyzing the evolution of social computing. *Technovation* 19, 525-536.
- Borredon, L. & Ingham, M. 2005. Mentoring and organisational learning in research and development. *R&D Management* 35 (5), 493-500.
- Connor, M. & Pokora, J. 2007. *Coaching and Mentoring at Work. Developing Effective Practice*. Maidenhead, UK: McGraw-Hill Education.
- Curtis, M. B. & Taylor E. Z. 2018. Developmental mentoring, affective organizational commitment, and knowledge sharing in public accounting firms. *Journal of Knowledge Management* 22 (1), 142-161.
- Davenport, T. H. & Prusak, L. 2000. *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Eisenhardt, K. M. 1989. Building theories from case study research. *Academy of Management Review* 14 (4), 532-550.
- Eby, L. T., Rhodes, J. E. & Allen, T. D. 2010. Definition and Evolution of Mentoring. Teoksessa T. D. Allen & L. T. Eby (toim.) *The Blackwell Handbook of Mentoring: A Multiple Perspectives Approach*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell, 7-17.



- Emelo, R. 2011. Group mentoring: rapid multiplication of learning. *Industrial and Commercial Training* 43 (3), 136-145.
- Fink, A. 2005. *Conducting Research Literature Reviews From the Internet to Paper*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Ford, D. P. & Chan, Y. E. 2003. Knowledge sharing in a multi-cultural setting: a case study. *Knowledge Management Research & Practice* 1 (1), 11-27.
- Gururajan, V. & Fink, T. 2010. Attitudes towards knowledge transfer in an environment to perform. *Journal of Knowledge Management* 14 (6), 828-840.
- Haggard, D. L., Dougherty D. B. & Turban J. E. 2011. Who Is a Mentor? A Review of Evolving Definitions and Implications for Research. *Journal of Management* 37 (1), 280-304.
- Hau, Y. S., Kim, B. & Lee, H. 2016. What drives employees to share their tacit knowledge in practice? *Knowledge Management Research & Practice* 14 (3), 295-308.
- Henriques, P. L. & Curado, C. 2008. Pushing the boundaries on mentoring: can mentoring be a knowledge tool? *Journal of Business Economics and Management* 10 (1), 85-97.
- Higgins, M. C. & Kram, K. E. 2001. Reconceptualizing Mentoring at Work: A Developmental Network Perspective. *Academy of Management Review* 26 (2), 264-288.
- Jacobi, M. 1991. Mentoring and Undergraduate Academic Success: A Literature Review. *Review of Educational Research* 61 (4), 505-532.
- Jones, J. 2013. Factors influencing mentees' and mentors' learning throughout formal mentoring relationships. *Human Resource Development International* 16 (4), 390-408.
- Karjalainen, M. 2010. Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 388.
- Karjalainen, M., Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Saarnivaara, M. 2006. Dialogia ja vertaisuus mentoroinnissa. *Aikuiskasvatus* 26 (2), 96-103.
- Karkoulian, S., Halawi, L. & McCarthy, R. V. 2008. Knowledge management formal and informal mentoring An empirical investigation in Lebanese banks. *The Learning Organization* 15 (5), 409-420.
- Kram, K. E. 1983. Phases of the Mentor Relationship. *Academy of Management Journal*. 26 (4), 608-625.

- Kram, K. E. & Ragins, B. R. 2007. The Landscape of Mentoring in the 21st Century. Teoksessa B. R. Ragins & K. E. Kram. (toim.) *The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research, and Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 659-687.
- Kupias, P. & Salo, M. 2014. *Mentorointi 4.0*. Helsinki: Talentum.
- Kyngäs, H. 1999. Sisällön analyysi. *Hoitotiede* 11 (1), 3-12.
- Kyngäs, H., Elo, S. & Pölkki, T. 2011. Sisällönanalyysi suomalaisessa hoitotieteellisessä tutkimuksessa. *Hoitotiede* 23 (2), 138-148.
- Kyrgidou, L. P. & Petridou, E. 2013. Developing women entrepreneurs' knowledge, skills and attitudes through e-mentoring support. *Journal of Small Business and Enterprise Development* 20 (3), 548-566.
- Lankau, M. J. & Scandura, T. A. 2002. An investigation of personal learning in mentoring relationships: Content, antecedents and consequences. *Academy of Management Journal*. 45 (4), 779-790.
- Lankau, M. J. & Scandura, T. A. 2008. Mentoring as a Forum for Personal Learning in Organizations. Teoksessa B. R. Ragins & K. E. Kram. (toim.) *The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research, and Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 95-122.
- Leskelä, J. 2005. *Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja.
- Lin, C-W., Kao, M-L. & Chang, K. 2010. Is more similar, better? Interacting effect of the cognitive-style congruency and tacitness of knowledge on knowledge transfer in. *Asian Journal of Social Psychology* 13, 286-292.
- March, J. 1991. Exploration and Exploitation in Organizational Learning. *Organization Science*. 2 (2), 71-87.
- McKimm, J., Jollie, C. & Hatter, M. 2007. *Mentoring: Theory and Practice*. [https://faculty.londondeanery.ac.uk/e-learning/feedback/files/Mentoring\\_Theory\\_and\\_Practice.pdf](https://faculty.londondeanery.ac.uk/e-learning/feedback/files/Mentoring_Theory_and_Practice.pdf). Luettu 12.3.2018.
- McNichols, D. 2010. Optimal knowledge transfer methods: a Generation X perspective. *Journal of Knowledge Management* 14 (1), 24-37.
- Niela-Vilèn, H. & Kauhanen, L. 2015. Kirjallisuuskatsauksen vaiheet. Teoksessa M. Stolt, A. Axelin & R. Suhonen. (toim.) *Kirjallisuuskatsaus hoitotieteessä*. Hoitotieteen laitoksen julkaisuja Tutkimuksia ja raportteja sarja A73. Turun yliopisto, 23-36.

- Niiniluoto, I. 1994. Tiede ja tieteenfilosofia. Teoksessa V. A. Niskanen. (toim.) Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä. Opiskelijan opas. Helsingin yliopisto Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. 38-47.
- Niskanen, V. A. (toim.). 1994. Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä. Opiskelijan opas. Helsingin yliopisto Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Nonaka, I. 1994. A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science* 1, 14-17.
- Nonaka, I. & Konno, N. 1998. The Concept of "Ba": Building a Foundation for Knowledge Creation. *California Management Review* 40 (3), 40-54.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Parker-Katz, M. & Bay, M. 2008. Conceptualizing mentor knowledge: Learning from the insiders. *Teaching and Teacher Education* 24, 1259-1269.
- Plato. 369 eaa. Theaitetos. [https://fi.wikipedia.org/wiki/Theaitetos\\_\(dialogi\)](https://fi.wikipedia.org/wiki/Theaitetos_(dialogi)). Luettu 28.3.2018.
- Polanyi, M. 1966. *The Tacit Dimension*. London, UK: Routledge & Kegan Paul.
- Pomerey, E. C. & Steiker, L. H. 2011. Paying it Forward: On Mentors and Mentoring. *Social Work* 56 (3), 197-199.
- Ragins & K. E. Kram. (toim.). 2007. *The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research, and Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ragins, B. R. & Kram, K. E. 2007. The Roots and Meaning of Mentoring. Teoksessa B. R. Ragins & K. E. Kram. (toim.) *The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research, and Practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 3-15.
- Redmond, P. 2015. Discipline specific online mentoring for secondary pre-service teachers. *Computers & Education* 90, 95-104.
- Richtnér, A., Åhlström, P. & Goffin, K. 2013. Squeezing R&D: A study of organizational slack and knowledge creation in NPD, using the SECI model. *Journal of Product Innovation Management* 31 (6), 1268-1290.
- Salminen, A. 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopisto. Vaasan yliopiston julkaisuja opetusjulkaisuja 62. Julkisjohtaminen 4.
- Scandura T. A. & Williams, E. A. 2001. An Investigation of the Moderating Effects of Gender on the Relationships between Mentorship Initiation and

- Protege Perceptions of Mentoring Functions. *Journal of Vocational Behavior* 59, 342–363.
- Singh, V., Bains, D. & Vinnicombe, S. 2002. Informal Mentoring as an Organisational Resource. *Longe Range Planning* 35, 389-405.
- Smith, A. A. 2007. Mentoring for experienced school principals: professional learning in a safe place. *Mentoring & Tutoring* 15 (3), 277-291.
- St-Jean, E. & Tremblay, M. 2011. Opportunity recognition for novice entrepreneurs: the benefits of learning with a mentor. *Academy of Entrepreneurship Journal* 17 (2), 37-48.
- Stolt, M., Axelin, A. & Suhonen, R. (toim.) 2015. Kirjallisuuskatsaus hoitotieteessä. Hoitotieteen laitoksen julkaisuja Tutkimuksia ja raportteja sarja A73. Turun yliopisto.
- Stähle, P. & Grönroos, M. 1999. Knowledge management -tietopääoma yrityksen kilpailutekijänä. Porvoo: WSOY.
- Swap, W., Leonard, D., Shields, M. & Abramsh, L. 2001. Using Mentoring and Storytelling to Transfer Knowledge in the Workplace. *Journal of Management Information Systems* 18 (1), 95-114.
- Teece, D. J. 1987. (toim.) *The competitive challenge*. Cambridge, MA: Ballinger.
- TENK. 2013. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käytäntö Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Vilkka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.
- von Krogh, G. 1998. Care in Knowledge Creation. *California Management Review*. 40 (3), 133-153.
- von Krogh, G., Ichijo, K. & Nonaka, I. 2000. *Enabling knowledge creation*. New York: Oxford University Press.
- Wanberg, C. R., Mammeyer-Mueller, J. & Marchese, M. 2006. Mentor and protégé predictors and outcomes of mentoring in a formal mentoring program. *Journal of Vocational Behavior* 69, 410-423.
- Weick, K. E. 1995. *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Weinberg, F. J., Mulki, J. P. & Lankau, M. J. 2015. The impact of effort-oriented epistemological beliefs on mentoring support. *Journal of Workplace Learning* 27 (5), 345-365.
- Whittemore, R. 2005. Combining Evidence in Nursing Research. *Methods and Implications*. *Nursing Research* 54 (1), 56-62.
- Whittemore, R. & Knafl, K. 2005. The integrative review: updated methodology. *Journal of Advanced Nursing* 52 (5), 546-553.
- Winter, S. G. 1987. Knowledge and competence as strategic assets. Teoksessa D. J. Teece. (toim.) *The competitive challenge*. Cambridge: Massachusetts Ballinger, 159-184.