

Mentorina Turun osahankkeessa

**Merja Alhoke, Piia Laaksonen, Anu Lamminen, Tiina Sironen,
Johanna Viianen ja Marita Neitola**

Mentorointi työssä oppimisen tukena

Rinnalla-hankkeen perusajatuksena oli tuoda täydennyskoulutus työntekijöiden työpaikalle. Varhaiskasvatuksessa ei useinkaan ole mahdollista koko päiväkodin henkilöstön osallistua yhtä aikaa koulutuksiin. Tutkimusten mukaan pitkäkestoiset koulutukset, joissa tuetaan koulutettavien teoreettisen ja käytätiedon haltuunottoa mentoroinnein, konsultaatioin ja työnohjauksin, ovat tuloksellisempia työntekijöiden osaamisen kannalta kuin lyhyet koulutukset (ks. Neitola tässä teoksessa). Lasten sosiaalisemotionaalista oppimista ja kehitystä koskevan tiedon ja osaamisen kehittämisen kannalta koko henkilökunnan osallistuminen koulutuksiin on tärkeää. Se edistää koko yhteisön toimintakulttuurin kehittämistä.

Rinnalla-hankkeessa taide- ja kerrontalähtöisiä menetelmiä opiskeltiin, kehitettiin ja sovellettiin mentoriohjaajien tuella. Mentorointia on suositeltu varhaiskasvatuksen täydennyskoulutukseen ammatillisen kehittymisen tueksi muun muassa Varhaiskasvatuksen tieläkartassa (ks. Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017). Kupilan ja Karilan (2018) mukaan mentorointia voidaan pitää yhtenä työn kehittämis- ja ohjausmuotona. Mentoroinnilla on oma tehtävänsä erilaisten tuki- ja ohjausmuotojen kokonaisuudessa, ja mentoroinnin tavoitteet linkittyvät yksilöllisten tavoitteiden lisäksi työyhteisön ja organisaation tavoitteisiin.

Turun osahankkeen alussa lukuisien hakijoiden joukosta valittiin mentoriohjaajan tehtäviin viisi kokenutta varhaiskasvatuksen opettajaa, joista osa oli myös erityisopettajia ja maistereita. Heidät koulutettiin hankkeen sisältöihin ja menetelmiin kevään ja alkusyksyn 2019 aikana kaikkiaan kolmen viikon mittaisessa koulutuksessa. Mentoriohjaajat työskentelivät hankkeessa mukana olevissa päiväkodeissa Eurajoella, Raumalla, Laitilassa ja Porissa koko toimintakauden 2019–2020. Kullakin mentorilla oli omat päiväkodit, joiden mentoroinnista hän vastasi. Alustavan suunnitelman mukaan mentorien oli tarkoitus työskennellä ryhmissä 15 kertaa toimintakauden aikana. Tämä tavoite toteutui vaihtelevasti, koska koronaepidemia muutti toimintaa suuresti kevään aikana. Toteutukseen vaikuttivat myös tutkimusaineistojen

keruumenetelmät sekä päiväkotien toiminnasta aiheutuneet syyt. Alla olevassa taulukossa on kuvattu menetelmien toteuttaminen koko toimintakauden aikana.

Taulukko 1. Rinnalla-hankkeen taide- ja kerrontalähtöisten menetelmien toteutuksien määrät hankekaudella päiväkotiryhmissä

TARU	PRITNEY	SILKKITIE	DEEP TALK	OPPIMISEN-TARINAT
168	163	159	224	204

Mentorointia ja sen sisältöjä avattiin mentorien koulutuksessa. Mentoreiden näkemysten mukaan koulutusten mentorointia koskevissa osuuksissa mentoroinnin merkitys ja toteuttaminen kirkastuivat. Koulutuksessa annettiin konkreettisia ohjeita siihen, miten mentorointia toteutetaan ja miten kohdataan mahdollisia haasteellisia tilanteita. Siellä myös johdatettiin pohtimaan, millainen mentori itse haluaisi olla. (Ote mentorikyselystä.)

Mentoroinnin tarkoituksena oli tavoitteellinen lapsiryhmien sosiaalisemotionaalisten taitojen oppiminen ja vahvistaminen ja henkilöstön sosiaalisemotionaalista tietämystä ja osaamista koskevan ammattitaidon kasvattaminen. Kyse oli siten Karilan ja Kupilan (2010) kuvaamasta opetuksellisesta ja kasvatuksellisesta suhteesta sekä oppimissuhteesta. Mentorien tehtäväkuvauksen mukaan heidän työhönsä kuului yhteistyössä päiväkotien opetus- ja kasvatushenkilöstön kanssa suunnitella ja toteuttaa hankkeeseen valittuja taide- ja kerrontalähtöisiä menetelmiä (Deep Talk, Silkkitie, TARU, Learning Story ja Pritney) päiväkotien lapsiryhmissä lasten sosiaalisemotionaalisten taitojen kehittämiseksi. Tavoitteena oli myös edistää päiväkodin henkilöstön mahdollisuuksia ja kykyä toteuttaa menetelmiä jatkossa itsenäisesti omassa työssään. Mentorit toimivat yhteistyössä myös muiden tahojen (mm. kirjastot) sekä perheiden kanssa (mm. vanhempainillat). Mentori mallinsi taide- ja kerrontalähtöisiä menetelmiä, neuvoi ja opasti niiden pedagogista käyttöä ja havainnoi toteuttamista sekä oppimisprosesseja.

Mentorin rooli ja mentoroinnin aloittaminen

Mentorin tehtävä ja rooli nähtiin tässä hankkeessa henkilöstön rinnalla kulkijana, tuen antajana sekä oppimisen ja ammatillisen kasvun mahdollistajana (ks. Ambrosetti & Dekkers 2010; Kupias & Salo 2014). Mentoroinnin päätavoite oli yhdessä henkilöstön kanssa työskennellen edistää ja nostaa esiin henkilöstön jo olemassa olevia vahvuuksia. Kupias ja Salo (2014) korostavat mentorin työssä kuuntelevaa ja keskustelevaa sekä ratkaisukeskeistä työtettä. Vertaisen roolin ohella mentorien työssä oli myös asiantuntijakouluttajan, perehdyttäjän, fasilitaattorin, valmentajan ja työnohjaajan rooleja, sillä mentorit olivat nimenomaan taide- ja kerrontalähtöisiin menetelmiin koulutettuja. He perehdyttivät päiväkotien henkilöstöä uusiin työtapoihin, auttoivat aktoreita tunnistamaan ja saavuttamaan näiden omia tavoitteita ja tutkimaan työtään. He myös tukivat ryhmien työskentelyä kohti tavoitteita. Työ ulottui siten opastuksesta ohjaukseen vaihdellen näiden ääripäiden välillä. (Ks. Kupias & Salo 2014.)

Mentorointi on usein määritelty ohjaussuhteeksi, jossa kokeneempi ohjaaja auttaa ohjattavaansa kehittymään työssään. Nykyään mentorointia pidetään tasavertaisena ammatillisena vuorovaikutussuhteena, jossa kaikki oppivat. Mentoroinnilla tavoitellaan mentoroitavan osaamisen kehittymistä ja ammatillisen identiteetin vahvistumista. Mentorointi on oppimiskumppanuutta: ideointia, ajatustenvaihtoa ja tuottamista (ks. Kupila & Sirvio 2019). Mentoriopettajat olivat itsekin vasta vihkiytyneet hankkeen menetelmiin, joten uuden äärellä olivat tasavertaisesti kaikki. Päiväkotien henkilökunnalle suunnatun alkukyselyn mukaan mentorointia kohtaan oli suuria odotuksia. Henkilöstö piti tärkeänä oppia toteuttamaan taide- ja kerrontalähtöisiä menetelmiä omassa lapsiryhmässään (ka. 4,3). Työntekijät toivoivat mentoroinnin tukevan heidän oppimistaan ja osaamistaan, työryhmän oppimista (ka. 4,3) ja yhteistä osaamista (ka. 4,2). Lisäksi odotettiin päiväkodin pedagogisen toiminnan kehittämistä ja toimintakulttuurin edistymistä lasten sosiaalisemotionaalista oppimista paremmin huomioon ottavaksi ja päiväkodin näkemistä oppivana organisaationa (ka. 4,2).

Mentorit kuvaavat seuraavassa alkuvaiheen tuntojaan

Mentoroinnissa askarruttivat monet asiat sen havaitun tärkeyden ohella. Oma käytännön toiminta pohditutti: Miten käytännössä pääsee siihen, mitä ajattelee mentoroinnin olevan? Huomioon otettaviksi asioiksi mentoroinnin onnistumisen kannalta nostetaan suunnittelun ja kirjaamisen tärkeys, arvostava toiminta hankalissakin asioissa, kuunteleminen, läsnäolo, vahvuuksiin ja positiivisiin ilmiöihin keskittyminen, lapsen näkökulman esille tuominen, ohjaussuhteen eri osa-alueiden huomioon ottaminen ja vuorovaikutukseen keskittyminen. (Ote mentorikyselystä.)

Heiti alussa tajusimme, että olemme merkityksellisen äärellä. Alun koulutukset saivat aikaan sisäisen wau-tunnelman. Koimme olevamme etuoikeutettuja, kun saimme liittyä osaksi Rinnalla-hanketta. Alun koulutus ja perehdytys menetelmiin oli ensiluokkaista.

Alun jännitys vaihtui innokkaaksi tekemiseksi, ja Päivi Kupilan syksyn koulutus mentoroinnista toi meille ryhmien kohtaamisiin pohjaa ja kaivattuja työskentelytapoja. Armollisuutta tehtävään toi oivallus siitä, ettei mentorina tarvitse olla asiantuntija kaikessa. Voimme rauhassa hengitellä ryhmien kanssa samantahtisesti, ryhmäläisten rinnalla itsekin oppien ja oivaltaen. Mentorointimme hahmottui vuoden varrella yhdessä ajattelemiseksi, jossa pääosassa olivat sosiaalisemotionaaliset taidot. Mentoroinnissa vahvistettiin yhteisen kielen ja käsitteiden luomista (ne kuuluivat ilmapallot) näiden taitojen tarkastelun välineeksi.

Mentorointi perustuu aina luottamukselliseen vuorovaikutussuhteeseen. Kupias ja Salo (2014) kuvaavat hyvän ja kehittävän mentorointisuhteen rakentuvan aktorin kehittymishalusta, mentorin kokemuksen hyödyntämisestä, mentorin tavoitteellisuudesta ja odotusten yhteensovittumisesta, kummankin osapuolen rooleja koskevasta yhteisestä ymmärryksestä,

ulkoisten edellytysten toimivuudesta (mm. aika, tilat ym. puitteet), yhteisistä pelisäännöistä sekä prosessin sujuvasta ohjauksesta. On selvää, että mentoroinnin aloitus vaatii paljon suunnittelua ja valmistelua sekä toimintamallien luomista yhdessä tavoitteiden asettamisen kanssa.

Varhaiskasvatuksen toimintakulttuurissa ei ole entuudestaan olemassa selkeitä käytäntöjä mentoroinnille, eikä yhteinen keskustelukulttuuri ole kaikissa yhteisöissä arkipäivää eikä tuttu toimintamalli. Siitäkin huolimatta että mentoroinnista laadittiin yhteinen sopimus ja siitä oli sovittu jo hankesopimuksessa, mentoroinnin toteuttamista haittasi välillä ajan puute, aktoreiden kiire tai poissaolot tai epätietoisuus siitä, mitä mentoroinnilla saavutettaisiin. Samanlaisia ilmiöitä oli myös toisessa osahankkeessa (ks. Heikkilä tässä teoksessa). Molempien osapuolten sitoutuminen on mentoroinnin keskeinen edellytys.

Mentorointien käynnistys oli syksyn alussa se haastavin osuus. Siihen sisältyi myös aktorien puolelta alun ihmettelyä ja jopa pientä vastustusta. Tähän vaikutti muun muassa se, että työyhteisöt olivat keskenään hyvinkin eri tilanteissa. Joukossa oli uusia ryhmiä, jotka etsivät vielä yhteistä työtapaansa. Ryhmät olivat eri kehitysvaiheissa, ja se toi työhön mukaan kaikki väripaletin värit vertauskuvallisesti ilmaistuna. Koemme päiväkodin johtajien roolin olleen merkityksellinen ja keskeinen mentorointien sujuvuuden kannalta, ja olemme kokeneet heidät meille merkityksellisiksi työpareiksi

Mentoroinnissa oppivat kaikki – Virtaava puro ja välillä vastavirtaan uimistakin

Kupias ja Salo (2014) kysyvät teoksessaan, ketä kehitetään ja miten, kun mentorointia ajatellaan kehittämisenä. Tässä hankkeessa kumpainenkin osapuoli, mentorit ja aktorit, olivat uuden äärellä. Mentoriopettajat eivät varsinaisesti olleet mentoroinnin asiantuntijoita; hekin siis kehittivät omaa osaamistaan. Osaamisen kehittämistä kuvataan Kupiakseen ja Salon mukaan (2014) viisiportaisena prosessina. Alimmalla askelmalla ovat noviisit, jotka usein tarvitsevat ulkoa tulevia sääntöjä ja toimintaohjeita työhön kiinni pääsemiseksi. Kun perustyö alkaa sujua, kyetään havaitsemaan myös erilaisia tilannetekijöitä, jolloin astutaan kehittyneen aloittelijan askelmalle. Pätevät ongelmanratkaisijat kykenevät työskentelemään itsenäisesti. He pystyvät asettamaan itse tavoitteita työlleen ja saavuttamaan myös tuloksia. Taitavat suorittajat pystyvät hahmottamaan työnsä kokonaisuuden ja kykenevät hyödyntämään omia kokemuksiaan. Heillä on myös tilannetajua, jolloin he pystyvät toimimaan eri tapauksissa tilannekohtaisesti. Asiantuntijataso saavutetaan silloin, kun työntekijä pystyy hyödyntämään omia kokemuksiaan maksimaalisesti. Asiantuntijat pystyvät sitoutumaan syvällisesti tehtäväänsä ja ovat työstään innostuneita. He refleктоivat työtään tehdessään jatkuvasti mitä, miksi ja miten he työskentelevät. Toimintaa voi kuvata automatisoituneeksi, jolloin päätökset syntyvät intuitiivisesti.

Saman ihmisen osaamisen tasot voivat Kupiaksen ja Salon (2014) mukaan vaihdella paljonkin. Mentoriopettajilla pitkä kokemus varhaiskasvatuksen opettajan työstä ja oman työn systemaattinen kehittäminen laajensi asiantuntijuutta ylimmille portaille. Vaikka he kuvaavat itseään vasta-alkajiksi, heillä oli selvästi jo alussa pätevien ongelmanratkaisijoiden ja taitavien suorittajien kykyjä, sillä työ oli alusta alkaen hyvin itsenäistä. Hankkeen johto työskenteli yliopistolla ja mentoriopettajat hankkeen päiväkodeissa. Mentorien työn tueksi heille järjestettiin säännöllinen työnohjaus sekä viikottaiset omat kokoukset, joissa sai jakaa ajatuksia, ideoita ja mahdollisia huolia. Omasta toiminnastaan tietoinen mentori, joka osaa kuvata työtään asiantuntijan tavoin, kykenee tuomaan esille omaa osaamistaan helpommin kuin mentori, joka ei ole tottunut refleктоimaan työtään (Kupias & Salo 2014). Mentorointi vaatii pohtimaan omaa toimintaa, jolloin siinä kehittyy itsekin; opettaessaan oppii.

Mentorintyökenttä on ollut meille kaikille uusi ja laaja. Kirjastoyhteistyö, hanketyö ja päiväkotityö on tehnyt työstämme monitasoista. Hankkeen aikana on luotu vahvasti uusia käytäntöjä ja toimintatapoja. Hankkeen johdon puolelta meihin päin on vallinnut syvä luottamus. Meitä on kuvattu matkan varrella ”sydänihmisiksi”, ”timanteiksi” ja ”rakkaaksi viisikoksi”. Olemme kokeneet, että työtämme arvostetaan ja meihin luotetaan. Tämä vuosi on ollut myös matka itsen, ja koemme, että matkaamme tunnetaitajiksi on vahvistettu. Omannäköisyyttäkin on vaalittu ja rohkaistu siihen toteutuksien yhteydessä. Olemme saaneet koko vuoden ajan säännöllisesti työnohjausta ja koemme, että se on ollut tarpeen.

Mentoroinnin toteutuminen päiväkotiryhmissä

Mentorointia raamitti toimintavuoden alussa yhdessä laadittu mentorointisopimus. Jokaisessa päiväkotiryhmässä prosessi käynnistyi yhteisellä aloituksella. Siinä pohdittiin mentoroinnille asetettavia tavoitteita – myös ammatillisen kehittymisen yksilöllisiä tavoitteita – ja toteuttamistapoja sekä laadittiin turvalliset pelisäännöt mentorointihetkille. Mentoroinnista on hyvä sopia kirjallisesti tai suullisesti. Kirjallisen dokumentin avulla on helppo tarkistaa mentoroinnin tavoitteita aina tarvittaessa. Aloitusvaiheessa on tärkeää keskustellen löytää yhteinen päätavoite sekä luoda mentoroinnin yhteiset säännöt, ja kullekin tapaamiskerralle on hyvä määritellä erikseen tavoite, johon pyritään. (Kupias & Salo 2014.) Hankkeen tavoitteet omalta osaltaan ohjasivat mentorointiakin, sillä tarkoituksena oli kehittää, kokeilla ja tutkia taide- ja kerrontalähtöisiä menetelmiä käytännön varhaiskasvatustyössä.

Monelle päiväkodin ryhmälle menetelmien oppiminen ja uusien työkalujen saaminen lasten sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehittämiseksi oli tärkeää. Alun lapsiin suuntautuvista tavoitteista siirryttiin prosessin edetessä tarkastelemaan enemmän omaa työtä: miten omaa pedagogista ja kasvatuksellista toimintaa voisi muuttaa siten, että lasten oppiminen mahdollistuisi paremmin. Dialogisuus tuottaa uutta yhteistä ajattelua ja uusia ratkaisuja, jolloin ei jäädä pelkästään ongelman tai huolen esille tuomisen tasolle, vaan kyetään vähitellen yhdessä tarkastelemaan myös mahdollisia vaihtoehtoja (Kupias & Salo 2014).

Mentorikoulutuksessa harjoittelimme professori emerita Soili Keskinen johdolla huolipuheesta tutkivan puheen kautta ongelmanratkaisupuheeseen siirtymistä ja koimme käytännön kautta, että huolipuheelle tulee jättää riittävästi aikaa, jotta sieltä voidaan nousta turvallisesti yhdessä kohti ratkaisuja (ks. lisää Vehviläinen 2014). Varsinkin alussa mentoroinneissa pääosassa olivat lasten tarpeet. Menetelmäkeskustelut rantautuivat mentorointeihin vasta myöhemmin. Nyt tässä kohtaa vuotta, keskellä etämentorointia, huomaamme kääntyneemme mentoreina yhä enemmän menetelmien pariin, niitä vahvistaen.

Aktoreissa on aina monenlaisia oppijoita ja oppimisen strategioita (ks. aiheesta lisää Kupias & Salo 2014). Mentoroitavilla voi korostua omien kokemusten ja tunteiden käsittelyn tarve tai tarve etsiä erilaisia jäsenyksiä ja malleja. Oppijoilla voi myös olla tarve saada aktiivisesti kokeilla ja soveltaa oppimaansa tai tarve pohtia ja harkita havainnoimaansa. Mentorin onkin huolehdittava siitä, että erilaiset tarpeet tulevat huomioon otetuiksi ja että mentoroinnissa on kaikkia mainittuja elementtejä. Lisäksi turvallisuus, luottamus ja kuulluksi tuleminen ovat etenkin omien tunteiden ja kokemusten tarkastelussa tarpeen. Tarvitaankin erilaisia mentorointityylejä (ks. Kupias & Salo 2014).

Mentorointihetket toteutuivat aina taide- ja kerrontalähtöisiä menetelmiä mallintavan toiminnan jälkeen, jolloin oli tilaa keskustelulle ja pohdinnalle siitä, mitä taide- ja kerrontalähtöiset menetelmät synnyttivät ja saivat lapsiryhmässä aikaan. Mallintamisen kautta pyrittiin siihen, että henkilökunta käyttäisi menetelmiä ja ymmärtäisi niiden merkityksen sosiaalisemotionaalisen oppimisen tukemisen näkökulmasta. Kupias ja Salo (2014) määrittelevät mentoroinnissa pinnallisimmaksi oppimistavaksi muiden matkimisen tai mentorin toiminnan toistamisen sellaisenaan. Kukaan ei kykene siirtämään tietoa kenenkään päähän, eikä sillä tavalla omaksuttu tieto muutu pysyväksi ymmärrykseksi.

Jokaiselle oppijalle syntyy omiin kokemuksiin ja aiemmin opittuun perustuen omia oivalluksia ja ajatuksia nähdystä ja koetusta. (Kupias & Salo 2014). Näiden asioiden tarkastelu itsekseen ja yhteisesti johtaa uusien näkökulmien avautumiseen ja syvällisempään ymmärrykseen. Yhteisessä mentoritapaamisessa oli mahdollisuus kertoa ajatuksistaan ja kuulla muiden ryhmäläisten näkemyksiä ja kokemuksia ja oppia niistä. Samalla sai palautetta toisilta, ja sai myös mahdollisuuden itse antaa palautetta.

Ymmärtävään oppimiseen liittyy aina reflektointia (Kupias & Salo 2014). Syvälinen ymmärtäminen edellyttää aina myös omakohtaistamista. Mentoroinnissa käsiteltävät teemat peilautuvat omaan aiempaan toimintaan. Hankkeessa tämä tarkoitti uusien opittavien taide- ja kerrontalähtöisten menetelmien ja lähestymistapojen liittämistä varhaiskasvatuksen pedagogiikkaan omassa työssä. Mentorointi tarjosi aktoreille myös varhaiskasvatuksessa harvinaisen mahdollisuuden havainnoida oman ryhmän lapsia mentorin toimiessa opettajan tehtävässä. Tämä avasi näkymää lasten toimijuuteen ja lasten kokemusten merkityksiin.

Mentorointihetkien keskusteluyhteyttä rakennettiin monin eri tavoin: käytimme erilaisia tunne- ja taidekortteja, mieltelmä- ja runokortteja sekä runopohjia, tiimitoteemeja (Mieli), vahvuuskortteja (mm. Pesäpuun Dinokortit sekä Huomaa hyvä -materiaalin Vahvuusvariskortit). Hetket alkoivat kuulumisten kertomiskierroksella, jossa tunteen sanoittamisessa hyödynnettiin muun muassa mainittuja työkaluja. Mentoroinnin teemat vaihtelivat ryhmien tarpeiden ja käytettyjen menetelmien mukaan. Mentoroinneissa käsiteltiin lapsiryhmän haastavia tilanteita, jaettiin yhteisiä havaintoja ja iloittiin lasten onnistumisista. Lasten käyttäytymistä peilattiin Rinnalla-menetelmiin ja niiden mahdollisuuksiin saada paras esiin lapsista. Pienryhmätyöskentelystä sekä projektimaisesta työtavasta vaihdettiin ajatuksia ja vahvistettiin näitä toimintatapoja. Puhuttiin henkilöstön vahvuuksista, pienten pedagogiikasta ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2018 mukaisesta työskentelystä, mutta ennen kaikkea ilmapallojen sisällöistä (eli sosiaalisemotionaalisista tavoitteista ja sisällöistä) (ks. Rinnalla-ilmapallot <https://sites.utu.fi/rinnalla/>).

Korona muutti mentorointien luonnetta: olimme taas uuden edessä. Mentoroinneissa etäyhteyden avulla jaoimme vuoden aikana kertyneitä ”parhaita paloja” menetelmittäin diaesitysten lomassa. Etämentorointi vaati sekä mentoreilta että aktoreilta digiloikkaa. Korona kannusti päiväkotieja ottamaan toimijuuden omiin käsiin Rinnalla-menetelmien toteutuksessa. Mentorointien lomassa kehittelimme omaa Teams-alustaa, jonne kerättiin hankkeen aikana tuotettua tietoa henkilöstön helposti saataville

Yhdessä opitaan enemmän

Yhteisessä mentorointisuhteessa on mahdollisuus tutkia ammatillista osaamistaan ja tulkintojaan siitä. Vehviläisen (2014) mukaan hyvä ohjaus tukee subjektiivista toimijuutta. Kollektiivinen toimijuus ja sen vahvistaminen edellyttävät ohjauksessa luotujen ideoiden siirtymistä päivittäiseen toimintaan sekä esimiehen tukea siinä. Toimijuuden muutos ilmenee yksilöiden käsityksissä, toiminnan kohteessa tai uudella tavalla jäsenyvässä työn tavoitteessa. Se näkyy myös käsityksissä omista vahvuuksista ja innokkuudessa kokeilla toisenlaisia toimintatapoja.

Olemme oppineet valtavasti uutta, sekä menetelmistä että mentoroinnista. Menetelmiä on peilattu päiväkotiryhmän aikuisten kesken, ja ne ovat vahvistuneet kentällä, ja sosiaalisemotionaaliset tavoitteet ovat olleet pääosassa. Ilmapallot ovat olleet tässä hyvä tuki.

Monta asiaa olemme kokeneet ja tehneet monen mutkan kautta (juurikin niistä mutkista oppien). Mentorointi on ollut matka, prosessi, jossa emme

tulleet ehkä valmiiksi, mutta ajatuksia ihmisten ja tiimien kohtaamiseen on meillä valtavasti repussamme.

Meidän viiden mentorin kesken yhteistyön tekeminen ja yhteinen ääneen ajatteleminen on ollut merkityksellistä ja välttämätöntä. Motoksemme on muodostunut: ”Yhdessä olemme enemmän”. Olemme jakaneet tekemisiämme, ideoitamme ja osaamistamme, keskustelleet lastenkirjallisuudesta ja katsooneet yhdessä toistemme toteutuksia kentällä.

Nöyryys on kasvanut matkan varrella. Tällä hetkellä hyväksymme sen, etteivät asiat ehkä tule valmiiksi. Keskeneräisyyden sietäminen on taito tässä työssä.

Etämentoroinnin keskellä tätä kirjoittaessamme tunnemme myös yhteistä surua kesken jääneestä työstämme, sillä mentoroinnin ydin on kohtaamisessa. Jokin, mitä emme etäyhteyksien päästä enää samalla tavalla tavoita, jäi kesken.

Kupias ja Salo (2014) luonnehtivat hyvää mentorointisuhdetta ja sen elementtejä seuraavasti: Kumpikin on oma itsensä. Aktori ottaa vastuuta omasta oppimisestaan. Mentori ei mustasukkaisesti pidä kiinni omasta osaamisestaan ja tiedoistaan. Aktori arvostaa mentoria. Mentori haluaa itsekin oppia uutta. Aktori osaa kyseenalaistaa ja antaa palautetta. Mentori osaa astua myös sivuun. Aktori testaa omia ideoitaan. Mentori on kärsivällinen. Aktori on avoin ja tuo esiin myös tuntemuksiaan. Näin syntyy hyvä, vastavuoroinen mentorointisuhde, luottamus ja keskinäinen arvostus. Siihen liittyy myös rooleista, pelisäännöistä ja yhteisistä tavoitteista yhdessä sopiminen. Yhdessä päiväkotiryhmässä opittu tiivistyy hyvin näihin sanoihin:

Rinnalla-hankkeen sisältöalueet ja tavoitteet ovat olleet koko vuoden lapsiryhmässämme mukana eri tavoin: oma tunnelma ja rauha, ”nyt minä mietin”-sanonta tai ”kaikki sekin, mitä ei nyt ole sanottu, on tässä”. Näillä keinoin olemme oppineet syvemmin kuuntelemaan lasta.

Hyvän mentorointihetken resepti:

- Luo lämmin tunnelma, jonka voi varmistaa kahvikupilla.
- Etsi ennen aloitusta rauhallinen tila (sisäinenkin tunne rauhasta on tärkeä).
- Anna mentoroinnille sille varattu aika, anna itsellesi ja mentoroitaville lupa pysähtyä asioiden äärelle.
- Suunnittele hetki etukäteen.
- Lisää ilon kuplia ja naurun kiherrystä, nosta hyvä esille, laita se kiertämään.
- Mentoroinnissa on aina tilaa kaikille tunteille.

Lähteet

- Ambrosetti, A., & Dekkers, J. 2010. The interconnectedness of the roles of mentors and mentees in pre-service teacher education mentoring relationships. *Australian Journal of Teacher Education* 35(6), 42–55 Saatavissa <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.3> [Luettu 9.6.2020]
- Karila, K. & Kupila, P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa. Loppuraportti. Tampereen yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. Varhaiskasvatuksen yksikkö. Saatavissa osoitteesta http://www.tsr.fi/c/document_library/get_file?folderId=13109&name=DLFE-4301.pdf
- Kupila, P. & Karila, K. 2018. Peer mentoring as a support for beginning preschool teachers. *Professional Development in Education* 45(2), 205–216.
- Kupila, P. & Sirvio, K. 2019. Mentorointia ja oppimiskumppanuutta. Paper presentation 28.11.2019. Opettajankoulutusfoorumin seminaari: Tuloksia ja uusia toimintamalleja opettajankoulutukseen – mitä saimme yhdessä aikaan? Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. 2017. Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 30.
- Kupias, P & Salo, M. 2014. Mentorointi 4.0. Helsinki: Talentum.
- Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Tallinna: Gaudeamus.



Kuva: Piia Laaksonen