

OPETTAJIEN KOKEMUKSIA OPPIMISEN TUEN  
MENTOROINNISTA  
Minna Laaksonen

Erityispedagogiikan pro gradu- tutkielma

Syyslukukausi 2016

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>4</b>
<b>2 MENTOROINTI .....</b>	<b>6</b>
2.1 Mentorointi monimuotoisena ilmiönä.....	6
2.2 Mentorointi opettajan ammatillisen kasvun tukena muuttuvassa työelämässä .....	13
<b>3 TUTKIMUKSEN KONTEKSTI JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ .....</b>	<b>18</b>
<b>4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN JA METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT .....</b>	<b>21</b>
4.1 Kokemus tutkimuskohteena .....	21
4.2 Tutkimushenkilöt ja aineiston keruu .....	24
4.3 Fenomenologisen aineiston analyysi ja eteneminen.....	26
<b>5 TUTKIMUSTULOKSET .....</b>	<b>30</b>
5.1 Opettajien kokemukset oppimisen tuen mentoroinnista .....	30
5.2 Opettajien yleinen merkitysverkosto oppimisen tuen mentoroinnista.....	54
<b>6 POHDINTA .....</b>	<b>56</b>
6.1 Tutkimustulosten tarkastelua .....	56
6.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus .....	66
6.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimustarpeet.....	71
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>73</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>80</b>

## TIIVISTELMÄ

Laaksonen, Minna. 2016. OPETTAJIEN KOKEMUKSIA OPPIMISEN TUEN MENTOROINNISTA. Erityispedagogiikan pro gradu- tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 92 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata millaisia kokemuksia opettajilla on oppimisen tuen mentoroinnista. Oppimisen tuen mentorointi on erään Eteläsuomalaisen kunnan toimintamalli, jonka tarkoituksena on tukea yleisopetuksen opettajia kokeneiden erityisluokanopettajina toimineiden mentoreiden avustuksella. Mentoroinnin tavoitteena on opettajan tukemisen kautta tukea myös oppilaita.

Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen tutkimus, jossa käytettiin fenomenologista lähestymistapaa. Aineisto muodostui seitsemän opettajan keskustelunomaisesta avoimesta haastattelusta. Aineiston analyysissä mukailtiin Amadeo Giorgin ja Juha Perttulan fenomenologisen analyysin malleja.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että oppimisen tuen mentorointi koettiin tärkeänä opettajan ammatillisen kasvun tukena muuttuvassa työelämässä. Mentoroinnin tarve koettiin hyvin samanlaisena työkokemuksesta tai opettajan työroolista riippumatta. Myös kokeneet työntekijät tarvitsevat ammatillista tukea. Mentoroinnin tarve liittyi vahvasti opettajan kokemaan haastavaan työtilanteeseen, omien voimavarojen ehtymiseen tai uusien näkökulmien tarpeeseen. Kokemukset oppimisen tuen mentoroinnista olivat hyvin positiivisia. Oppimisen tuen mentorointi koettiin merkittäväksi tueksi omien käsitysten ja toimintamallien uudistumisessa, voimaantumisessa ja työssä jaksamisessa. Tulosten perusteella on nähtävissä mentoroinnin monimuotoiset mahdollisuudet tukea niin yksittäistä opettajaa ja oppilasta kuin koko koulun yhteisöä. Oppimisen tuen mentorointi ei ole pelkästään apu akuuttien tilanteiden ratkaisemiseen, vaan tulokset osoittivat, että toimintamallia voidaan käyttää myös ennaltaehkäisevänä tuen muotona.

Asiasanat: mentorointi, kokemukset, fenomenologia, ammatillinen kasvu

# 1 JOHDANTO

Opettajan työ ei ole pelkästään oppilasryhmän opettamista, vaan työhön liittyy laajemmin yhteiskunnallinen ja kulttuurinen konteksti. Opettajan työn kehittämispaineet ovat sidoksissa yhteiskunnallisiin muutosprosesseihin, koulun kulttuurisen aseman muutoksiin ja koulutyön pedagogiikkaan. Muuttuvassa ja yksilöllisyyttä korostavassa yhteiskunnassa korostuu itsensä kehittämisen tarve, mikä haastaa opettajat ammatilliseen kehittymiseen, työssä oppimiseen ja jakamiseen. Tämä modernisoituva yhteiskunnallinen kehitys vaatii opettajilta muutosten ja epävarmuuden hallintaa. (Kiviniemi 2000, 20, 30-34.) Perusopetuslaki- (2010) ja opetussuunnitelmauudistukset (2014) sekä oppilashuollon lainsäädäntö (2014) ovat vaikuttaneet niin ikään merkittävästi opettajan työhön (Perusopetuslaki 642/2010; Opetushallitus 2014). Koulu-uudistusten ja laajentuneen työnkuvan seurauksena opettajat kokevat riittämättömyyden tunteita ja stressiä työssään. Opettajien sairaudet, työuupumus ja siirtyminen muihin ammatteihin ovat lisääntyneet huolestuttavasti. (Rajakaltio 2011, 85 ; Syrjälä, Estola ja Uitto 2011, 32.; Dempsey, Arthur-Kelly & Carty 2009, 294.)

Tässä pro gradu-tutkielmassa tarkastellaan erään Etelä-Suomalaisen kaupungin mentorointimallia: oppimisen tuen mentorointia. Oppimisen tuen mentorointi on kohdistettu yleisopetuksen opettajille, joiden kautta uskotaan myös oppilaiden saavan tukea oppimiseen. Opettajiin kohdistuvia mentorointitutkimuksia on paljon, mutta suurin osa tutkimuksista kohdistuu opettajan ensimmäisenä työvuotena saamaan tukeen (Dempsey ym. 2009; Bullough, Young, Hall, Draper & Smith 2008; Jokinen 2006). Tässä tutkimuksessa oppimisen tuen mentorointi ei ole kohdistettu noviisiopettajille, vaan uran eri vaiheissa olevien opettajien tukemiseen. Tästä näkökulmasta tutkimuksia on Suomessa tehty niukasti tai ne liittyvät vertaismentorointiin (ks. Heikkinen 2012.) Myös opettajien mentorointikokemuksiin pohjautuvia tutkimuksia on vähän, vaikka mentorointi on

yksi merkittävimmistä tuen muodoista opettajien ammatillisen kehittymisen tukemisessa (Geeraerts, Tynjälä, Heikkinen, Markkanen, Pennanen & Gijbels 2015). Niinpä tässä tutkimuksessa keskitytään kouluorganisaatioissa tapahtuvaan mentorointiin. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajien kokemuksia oppimisen tuen mentorointiin liittyen. Oppimisen tuen mentorointimalli on yksi keino vastata kouluissa esiintyviin opettajien kohtaamiin haasteisiin.

Oppimisen tuen mentorointia on toteutettu viiden vuoden ajan. Toimintamallin avulla on tuettu yleisopetuksen opettajia koulutyön arjessa mentorien avulla, jotka kaikki ovat koulutukseltaan erityisopettajia. Tutkimus on toteutettu fenomenologisten tutkimusperiaatteiden mukaisesti. Fenomenologinen erityistiede tutkii yksilöiden kokemuksia, joiden avulla pyritään ymmärtämään tutkitavan ilmiön sen hetkistä merkityks maailmaa. (Laine 2010; Perttula & Latomaa 2009.) Tässä tutkimuksessa aineistoa on lähestytty aineistolähtöisesti, jolloin aineisto on ohjannut tutkimuksen teorian viitekehystä. Aineistolähtöisellä työotteella on pyritty tukemaan tutkijaa ymmärtämään ja kuvaamaan opettajien kokemusten todellisuus oppimisen tuen mentoroinnista. Tässä tutkimuksessa on pyritty välttämään teoretisointia tutkimuksen alkuvaiheessa, ettei se etäännytä tutkijaa välittömän kokemuksen tavoittelemisesta. (ks. Perttula 1995; Perttula 2011.)

Tämän pro gradu-tutkielman myötä oppimisen tuen mentoroinnin malli voisi saada jalansijaa myös muissa kunnissa ja tästä voisi tulla merkittävä tuen muoto myös valtakunnallisella tasolla. Tutkimuksen myötä voitaisiin saada toimintamallille enemmän näkyvyyttä ja pysyvää jalansijaa kouluorganisaatioissa.

## 2 MENTOROINTI

Tässä luvussa avataan ensin mentorointia käsitteenä ja sen taustalla vaikuttavaa sosiokonstruktiivista oppimiskäsitystä. Tämän jälkeen tarkastellaan mentoroinnin monimuotoisia toimintamalleja ja paneudutaan mentoroinnin mahdollisuuksiin opettajan ammatillisen kasvun tukena muuttuvan työelämän haasteissa.

### 2.1 Mentorointi monimuotoisena ilmiönä

Mentoroinnille ei ole yhtä yksiselitteistä määritelmää. Tämä johtuu siitä, että mentorointia on toteutettu vaihtelevilla kohderyhmillä ja erilaisissa toimintaympäristöissä, jolloin mentoroinnin määrittely painottuu eri tavoin. Kuitenkin mentoroinnin kaikille kohderyhmille yhteistä on, että mentoroinnilla pyritään tukemaan yksilöiden kehittymistä työssä tai elämässä ylipäätään. (Karjalainen 2010, 40.) Heikkinen ja Huttunen (2008, 203) kuvaavat mentorointia sosiaalipsykologiseksi ilmiöksi, jossa yhdistyvät sekä yksilöiden että yhteisöiden tieto.

Mentorointi on mentorin eli ohjaajan ja aktorin eli ohjattavan vuorovaikutuksellinen ohjaussuhde, joka muodostuu useimmiten samassa työyhteisössä työskentelevien jäsenten välille. Mentorina toimii usein kokenut oman alansa asiantuntija, joka toimii ohjaajana, auttajana, tukena sekä palautteenantajana tavallisesti kokemattomammalle työntekijälle persoonalliseen ja ammatilliseen kehittymiseen liittyvissä kysymyksissä. Usein mentori toimii vapaaehtoisesti tehtävässään, eikä hänellä ole siihen erityistä koulutusta, vaan hän ammentaa tietämyksensä elämäkokemuksensa kautta. (Leskelä 2008, 166-167; Karjalainen 2010, 31; Jokinen & Sarja 2006, 188; Bynum 2015, 70.)

Heikkisen ja Huttusen (2008, 204) mukaan perinteinen käsitys mentoroinnista on hyvin hierarkkinen, jossa mentori ja aktori eivät ole tasavertaisia toimijoita, vaan mentorin pitkä kokemus, tietotaito ja osaaminen luo autoritaarisen suhteen kokemattomampaan aktoriin nähden. Tähän näkemykseen pohjautuu myös eurooppalaisen mentori-käsitteen alkuperäinen kertomus, jossa Odysseus antoi poikansa Thelemakhoksen ystävänsä Mentor-nimisen miehen hoiviin, kun hän itse lähti Troijan sotaan. Mentorin tehtävänä oli auttaa ja ohjata Odysseuksen poikaa ja kasvattaa hänestä kuningas. (Heikkinen & Huttunen 2008, 204; ks. myös Heikkinen ym. 2008, 110; Ristikangas 2014, 24–25.) Perinteinen kasvokkainen mentorointi on nykyään vain yksi mentoroinnin muodoista. Ajan, kulttuurin ja maantieteellisten seurausten vaikutuksesta mentorointi on kehittynyt vastaamaan paremmin nykypäivän kiivaaseen elämänrytmiin. (Bynum 2015, 70).

Mentoroinnin käsitteessä heijastuu yleinen oppimiskäsitysten muuttuminen sosiokonstruktiiviseen suuntaan (Heikkinen & Huttunen 2008, 204–205). Kauppilan (2007, 48–49) mukaan sosiokonstruktiivinen oppimiskäsitys korostaa vuorovaikutusta, yhteisöllisyyttä ja sosiaalisia suhteita oppimisessa. Sosiokonstruktiivisen oppimisenäkömyksen mukaan oppiminen on laaja-alainen prosessi, johon kuuluu olennaisesti muun muassa itseohjautuvuus, reflektio, yhteistyö, sosialisointiprosessi, identiteetin kehitys sekä arvomaailma. (Kauppila 2007, 48–49.)

Kauppila (2007, 56) viittaa Kenneth J. Gergenin, joka (1997) korostaa kielen merkitystä tiedon ja todellisuuden rakentumisessa. Gergenin mukaan todellisuus rakentuu kielen kautta sosiaalisissa suhteissa: puheena, tekstinä ja keskusteluna. (Kauppila 2007, 56.) Kulttuurissamme vallitsevat tavat käyttää kieltä vaikuttavat kokemuksiimme ja havaintoihimme maailmasta. Yksilö ei rakenna tiedollisia käsityksiä muista riippumattomana yksilönä, vaan hänen käsitykset ovat aina sidoksissa häntä ympäröivään yhteisöön ja sen tapaan käyttää kieltä. (Puolimatka 2002, 68, 71.) Tiedon rakentumiseen vaikuttavat yksilön ymmärrys,

kognitiiviset taidot ja aikaisemmat tiedot. Ihmisen tietoisuus syntyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, missä kielellä on tärkeä merkitys ihmisen kasvussa ja kehityksessä. Vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa luo yhteisiä merkityksiä ja ymmärrystä, jonka kautta todellisuus rakentuu sosiaalisesti konstruktioksi. (Järvinen 2011, 59; Kauppila 2007, 49-50.)

Järvinen (2011, 59–60) kuvaa konstruktivistista oppimiskäsitystä kuvion 1 avulla. Kuviossa tulee esille konstruktivismiin olennainen luonne. Konstruktivismiin pääelementit ovat yksilö, ympäristö ja sosiaalinen vuorovaikutus. Yksilö rakentaa tietoa ja ymmärrystä kielen avulla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden yksilöiden kanssa. (Järvinen 2011, 59–60.)



KUVIO 1. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen pääelementit (Järvinen 2011, 60.)

Nykypäivänä mentoroinnissa korostuvat nämä sosiokonstruktivisen oppimiskäsityksen elementit: osapuolten vuorovaikutus, vastavuoroisuus, yhteisöllisyys sekä yhdessä oppiminen. Siinä tieto nähdään rakentuvan yhdessä tekemisen ja dialogin kautta. (Heikkinen & Huttunen 2008, 204-205; Tynjälä, Heikkinen, Jokinen 2013, 45.) Bynumin (2015, 70) mukaan mentorointia voi kuvata reflektiivisenä toimintana, joka vaatii osapuolilta sitoutumista, aikaa ja jatkuvaa dialogia. Mentoroinnille on tyypillistä, että suhteesta muodostuu tunnepohjainen



nen ammatillinen ystävyyssuhde, jossa mentori ja aktori ovat tasa-arvoisia toimijoita (Leskelä 2008, 168, 170). Dialogi on laajasti määriteltynä keskustelua, jossa ihmiset yhdessä rakentavat merkitystä, tarkoitusta tai ymmärrystä. Toisin sanoen dialogin käsite on lähellä sosiokonstruktivistista oppimiskäsitystä, jossa tieto rakentuu vuorovaikutuksessa ihmisten kesken. (Heikkinen & Huttunen 2008, 208.)

Mentorointi voidaan jakaa kahteen toimintamuotoon: muodolliseen ja epämuodolliseen mentorointiin. Muodollinen mentorointi on organisoitua, tavallisesti jonkun organisaation järjestämää ja hallinnoitua, jossa luodaan ensisijaisesti mentori-suojatti suhde kokeneen ja vähemmän kokeneen kollegan välille. Epämuodollisessa mentoroinnissa mentorointisuhteet syntyvät sattumanvaraisesti. Ne ovat strukturoimattomia, spontaaneja, itseohjautuvia eikä niitä organisoita organisaatioiden toimesta. Muodollinen ja epämuodollinen mentorointi eroavat toisistaan pääasiassa intensiteetin, sitoutumisen, päämäärän ja mentorointisuhteen rakenteena. Epämuodollinen mentorointi on näistä yleisempi toimintamuoto. (Bynum 2015, 70.)

Mentorointi on noussut kansainvälisesti vahvaan asemaan opettajien ammatillisen kasvun tukena. Mentorointitutkimuksia on paljon, mutta ne ovat kohdentuneet pääasiassa vastavalmistuneiden opettajien siirtymiseen työelämään ja heidän tuen tarpeeseen työuran alkuvaiheessa. (Bullogh ym. 2008; Karila & Kupila 2010; Schmidt 2008) Suomessa mentorointia on tutkittu 2000-luvun alkupuolelta lähtien. Mentorointimalli on lähtöisin Yhdysvalloista, mitä lähdettiin sovellettuna kokeilemaan Suomessa vastavalmistuneille opettajille 2000-luvun alussa. ( Tynjälä, Heikkinen & Jokinen 2013, 46; Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2010, 41.)

Heikkinen, Jokinen, Tynjälä ja Välijärvi (2008, 113-114) ovat tutkineet mentoroinnin muotoja tarkoituksenaan kehittää uudenlaisia mentoroinnin malleja. He ovat vertailleet kolmea mentorointimallia: vertaismentorointia, ryhmämento-

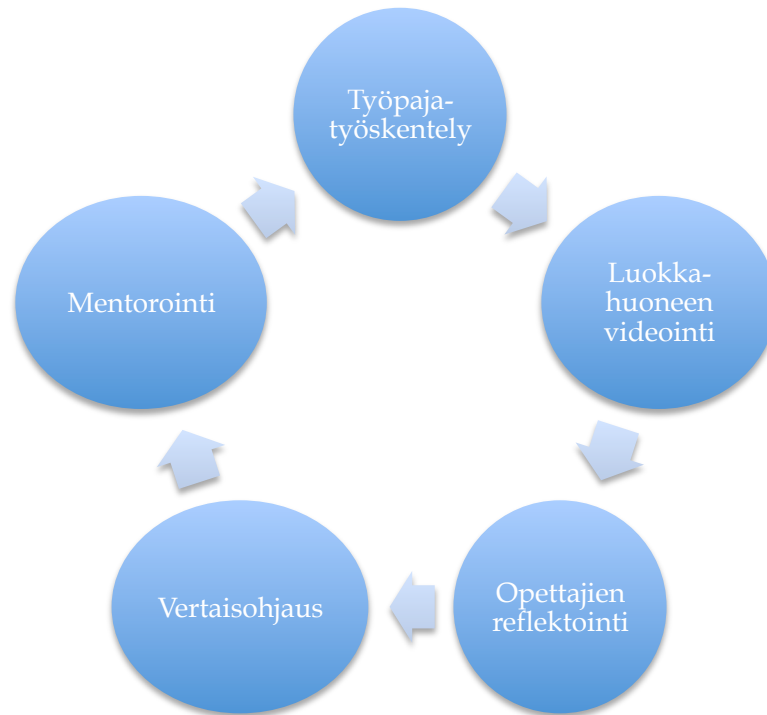
rointia ja parimentorointia. Vertaismentorointimallissa oli tavoitteena kehittää täydennyskoulutusmalli, josta voivat hyötyä uran eri vaiheissa olevat opettajat. Pari- ja ryhmämentorointimalleissa oli tavoitteena uusien opettajien tukeminen uransa alkuvaiheessa. (Heikkinen, Jokinen, Tynjälä & Välijärvi 2008, 113-114.) EunJin Bang (2013) niin ikään vertaili neljää mentorointimallia uusien opettajien tukemisessa. Kolmessa mentorointimallissa käytettiin tietotekniikkaa mentoroinnin osana. Neljännessä verrokkiryhmässä varsinaista mentorointia ei ollut, vaan uusien opettajien perehdytys perustui perinteiseen kouluuyhteisön tarjoamaan tukeen. Tulokset mentorointimallista riippumatta olivat positiiviset. Mentorointi antoi aloitteville opettajille ohjauksellista, sosiaalista ja emotionaalista tukea. (Bang 2013, 1-6.)

Heikkinen ym. (2010, 50, 115-117) löysivät mentorointimalleista yhtä lailla sekä positiivisia että myös kehitettäviä osa-alueita. Parimentoroinnin vahvuutena koettiin ammatillinen ja henkilökohtainen tuki, mutta toisaalta sen haasteena nähtiin se, että tuki tavoittaa vain pienen osan opettajista. Tähän voidaan lisätä vielä opettajien motivoinnin ongelmat, sillä toiminnan organisointi opettajien työajalle koettiin haastavana. Ryhmämentoroinnissa toiminnan lähtökohtana oli tukea uusien opettajien ammatillista kehittymistä uran alkuvaiheessa. Tässä toimintamallissa yksi mentori ohjaa useampaa opettajaa, joten sen koettiin tavoittavan hyvin lähes kaikki uudet opettajat. Lisäksi vertaismentoroinnissa mentorointiryhmät koostuivat sekä kokeneista, että kokemattomista opettajista, jolloin tuki ei kohdistunut pelkästään uran alkuvaiheessa oleviin opettajiin. Vertaisryhmissä jaettiin kokemuksia ja osaamista sekä keskusteltiin luottamuksellisesti työssä kohdatuista haasteista. Vertaismentoroinnin taustalla vaikuttaakin konstruktiiivinen oppimiskäsitys, jossa pyrkimyksenä on tiedon rakentuminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. (Heikkinen ym. 2010, 50, 115-117.)

Heikkisen ym. (2008, 117) mukaan Suomessa saatujen kokemusten perusteella näyttää siltä, että ryhmämuotoinen mentorointimalli on elinvoimaisin. Pari-

mentoroinnista saadut kokemukset ovat positiivisia, tosin toimintamuotona se on haavoittuvampi kuin ryhmämentorointimallit. Parimentoroinnissa haasteena on muodostaa toimivia pareja. Tärkeää mentoroinnissa on mallista riippumatta toimintaan kohdennettu oikeanlainen resurssointi (Heikkinen ym. 2008, 117.) Myös Dempsey, Arthur-Kelly ja Carty (2009) tuovat esiin, että mentorointimallista riippumatta opettajat ovat kokeneet tärkeimmiksi riittävän ajankäytön mahdollisuuden, yksilöllisen ja rakentavan kohtaamisen sekä toimivan yhteyden luomisen mentorin kanssa (Dempsey ym. 2009, 297-298).

Zan ja Donegan-Ritter (2014) esittelevät puolestaan monitahoisen CAMP-mallin (kuvio 2), jonka avulla tuettiin opettajien ammatillista kehittymistä. Malli koostuu työpajatyöskentelystä, opettajien videopohjaisesta reflektoinnista, vertaisohjauksesta sekä mentoroinnista. Zanin ja Donegan-Ritterin mukaan CAMP-mallin avulla pystytään parantamaan opettajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Malli tarjoaa kustannustehokkaan ja intensiivisen lähestymistavan luokkatilanteen laadun parantamiseen. (Zan & Donegan-Ritter 2014, 93-104.)



KUVIO 2. CAMP ammatillisen kehittymisen malli (Zan & Donegan-Ritter 2014, 96).

Uusien opettajien tukeminen on monissa maissa noussut voimakkaasti esille nuorten opettajien alan vaihdon vuoksi. Tämä sama ilmiö on yleistymässä myös Suomessa. (Heikkinen ym. 2008, 109.) Opettajuuteen kohdistuvat haasteet ovat kirvoittaneet kehittämään uusia välineitä opettajien ammatillisen identiteetin vahvistamiseen, työssä oppimiseen ja jaksamiseen. (Jokinen & Sarja 2006, 184.) Menetelmät opettajien tukemisessa ovat hyvin samanlaisia eri maissa: mentorointia, perehdytystä, työhöntulo-ohjausta, työpajoja, opintopiirejä ja kirjallista perehdytysmateriaalia. (Tynjälä ym. 2013, 46.) Dempsey ym. (2009, 297–298) lisäävät näihin vielä puhelimesta sekä verkossa tapahtuvan mentoroinnin, joka on viime vuosina yleistynyt. Tynjälä ym. (2013, 47) ovat viitanneet Myllyviitaan (2012), joka esittää, että myös Suomessa on saatu lupaavia kokemuksia muun muassa Facebookin käyttämisestä mentoroinnin alustana (Tynjälä, Heikkinen & Jokinen 2013, 47).

## 2.2 Mentorointi opettajan ammatillisen kasvun tukena muuttuvassa työelämässä

Julkusen (2007, 18, 39-40) mukaan työelämän muutokset ovat monitahoisia. Työelämässä vaatimukset kasvavat. Työntekijöiltä vaaditaan tehokkuutta, parempaa pohjakoulutusta, nopeaa uusien asioiden oppimista, monitaitoisuutta, kansainvälisyyttä, suurempaa vastuuta ja joustavuutta. Toisaalta kasvavien vaatimusten myötä työntekijät kokevat enemmän kiirettä, työpaineita ja henkistä kuormitusta. (Julkunen 2007, 18, 39-40.)

Peruskoulussa uudistukset ovat olleet voimakkaita 1990-luvulta lähtien. Suomi sitoutui vuonna 1994 Salamancan sopimukseen, jossa keskeisenä oli inklusion ja integraation edistäminen. Koulutusideologian tavoitteeksi tuli kaikille avoimen koulun kehittäminen. Tämän myötä suomalainen peruskoulu on kokenut voimakkaita muutoksia niin rakenteellisella kuin asenteellisella tasolla. (Hakala & Leivo 2015, 9-10.) Peruskoulu-uudistukset ovat vaikuttaneet merkittävästi opettajien työhön. Kiviniemi (2000, 179) toteaa, että opettajan työhön liittyy jatkuva uudistumisen ja kouluttautumisen paine. Opettajat kokevat työtahdin kiristyneen ja työssäjaksamisen heikentyneen. Koulun kehittämisessä eivät pelkät rakenteelliset muutokset riitä. Muutoksen on lähdettävä koulun toimintakulttuurista. (Seppälä- Pänkäläinen 2009, 204.) Samoin Hakala ja Leivo (2015, 18) korostavat, että koulukulttuurin edistämiseen tarvitaan sekä koulun johtajan, että opettajien sitoutumista.

Ruohotie (2000, 23) esittää, että *muuttuva työelämä* tarvitsee ihmisiä, joilla on motivaatio kehittää ammattitaitoaan. Myös David Guilen (2009, 774, 776) mukaan perinteinen käsitys koulutuksen tuomasta pysyvästä ammattiosaamisesta on muuttunut. Tieto- ja verkostoyhteiskunnassa koulutus on perusta, josta omaa ammattiosaamista lähdetään kehittämään. Työelämässä ammatillisen osaamisen kehittäminen jatkuu ja käytännöt vahvistuvat. (Guile 2009, 774, 776.) Nykyisin oppiminen nähdäänkin osana työelämää (Pohjonen 2005, 85 & Ruohotie 2000, 23).

Järvisen (1999, 259) mukaan opettajan ammatti on elinikäisen oppimisen prosessi, johon liittyy jatkuva ammatillisen osaamisen kehittäminen. Ruohotie (2000, 23) käyttää termiä monimuotoinen ura kuvaamaan jatkuvalla oppimiselle rakentuvaa ammatillista kasvua. Ruohotie tähdentää, että nykyiselle uranäkemykselle on ominaista osaamisen jatkuva laajeneminen ja monipuolistuminen sekä kanssakäyminen muiden ihmisten kanssa. (Ruohotie 2000, 23.) Garvey, Stokes & Megginson (2014, 111) yhtä lailla toteavat, että 2000-luvun kehityneessä maailmassa voidaan muutosta pitää ainoana pysyvänä olotilana.

Garveyn ym. (2014, 116) mukaan oppiminen on kontekstuaalista ja organisaatio kontekstina vaikuttaa työntekijöiden kykyihin ja ammatilliseen kehittymiseen. Myös Ruohotie (2000, 27, 59) on samoilla linjoilla Garveyn kanssa siitä, että työympäristöllä on keskeinen rooli ammatillisen kasvun tukemisessa. Tämän lisäksi hän korostaa osaamisen kehittämisessä yksilön omaa vastuuta. Järvinen (1999, 259) puolestaan näkee opettajan ammatillisessa kehittämisessä reflektiolla ja reflektiivisella ammattikäytäntännöllä tärkeän roolin. Ojanen (2000, 76-77, 80) määrittelee *reflektoinnin* syvällisenä ajattelutoimintana, jossa yksilö kyseenalaistaa omia uskomuksia ja ennako-oletuksia. Se on eräänlainen väline, jonka avulla yksilö voi ottaa etäisyyttä ja oppia lähestymään vaikeita tilanteita uudeltaisista näkökulmista. Ojanen 2000, 76-77, 80.)

Mezirow (1991, 106-110) puolestaan erittelee reflektion sisällön reflektioon, prosessireflektioon ja perusteiden reflektioon. Sisällön reflektiolla hän tarkoittaa omien havaintojen, ajatusten, tunteiden ja toiminnan pohdintaa. Prosessireflektointiin kuuluvat sekä reflektio, että kriittinen arviointi käytetyistä strategioista. Perusteiden reflektioon kuuluu tietoisuus omista havainnoista, ajatuksista, tunteista ja toimista sekä niiden kriittinen arviointi. Miksi me ajattelemme tai toimimme kuten teemme. Mezirowin mukaan oppimista tapahtuu, vaikka varsinaista reflektiota ei olisikaan. Reflektion avulla voidaan kuitenkin saavuttaa

uudenlaisia mahdollisia muutoksia. Aikaisemmin opitun kriittinen pohdinta ja uudelleen arviointi ovat reflektion ydin. (Mezirow 1991, 106–110.)

Myös Ojanen (2000, 81) tähdentää, että reflektio on yksilön ammatillisen kasvun keskeinen elementti. Hän viittaa Boudiin ym. (1985), jotka korostavat oppimisessa reflektiota ja sen hyödyntämistä kokemuksellisena oppimisena. Näin ollen oppimisen elementteinä voidaan pitää reflektiota ja aktiivista kokeilemistä. Yksilön kokemusta seuraa järjestelmällinen reflektointi, joka tekee mahdolliseksi kokemuksesta oppimisen. (Ojanen 2000, 81.) Mezirow (2009, 17) kuvaa oppimisen prosessiksi, jossa tietyn kokemuksen merkitys tulkitaan uudelleen ja uusi tulkinta ohjaa edelleen myöhempää ymmärtämistä. Ojanen (2000, 81–82) korostaakin, että ammatillinen kehitys vaatii jatkuvaa ammattikäytännön eli käyttöteorian reflektointia ja sen vertaamista todellisuuteen. Reflektio ei ole pelkästään tapahtumien pohtimista tai analysointia, vaan sen avulla hallitaan tietoa, ymmärretään toimintaa ja rakennetaan uusia toimintamuotoja. Reflektiivisessä ohjauksessa yksilö tulee tietoiseksi omasta toiminnastaan, kykenee asettamaan omat oletuksensa kritiikin kohteiksi ja muotoilemaan uudelleen ongelmatilanteita. (Ojanen 2000, 81–82.)

Leskelä (2006, 92) on viitannut useisiin tutkijoihin, joiden mukaan itsereflektio ja kriittinen reflektio liittyvät olennaisesti voimaantumiseen. Reflektiivisen ohjauksen myötä yksilö voi kokea voimaantumisen tunnetta. Kupila (2007, 48) kuvaa voimaantumista prosessina, jossa yksilö saavuttaa tietoa omista ajattelu- ja toimintamalleista. Prosessin tuloksena yksilön itsetuntemus kehittyy ja hän voimaantuu. Leskelä (2006, 90) on määritellyt voimaantumista sisäisenä voimaantunteena, johon liittyy vahvasti vastuun ottaminen omasta kehityksestä sekä muutoksen hallinnasta. Voimaantuminen lähtee yksilöstä itsestään eikä sitä voi siirtää toiselle. Toinen henkilö voi kuitenkin tukea toisen henkilön voimaantumista tarjoamalla resursseja ja mahdollisuuksia kehittää omaa kontrollin tunnetta. (Leskelä 2006, 90.)

Opetussuunnitelmatyö, arviointikäytäntöjen kehittäminen ja erityisopetuksen integrointi ovat tehneet opettajan työstä yhä haasteellisemmän (Jokinen & Sarja 2006, 184). Työn tueksi tarvitaan keinoja, joilla voidaan edistää *ammattillisen osaamisen kehittymistä* ja työhyvinvointia (Pohjonen 2005, 85; Heikkinen ym. 2010, 17; Jokinen ja Sarja 2006, 184). Koulujen haasteena on etsiä uusia toimintamuotoja, jotka tarjoavat opettajille sekä keinoja että tukea opetus- ja kasvatustyöhön (Jyrkiäinen 2007, 16). Hämeenlinnan seutukunnassa alettiin 2000-luvun loppupuolella kehittämään opetustoimen verkostoituvaa toimintamallia Oppijan Tukea. Tässä toimintamallissa oppijalla tarkoitetaan opettajaa tai muuta koulun kontekstiin liittyvää aikuista. Aikuisten tuen kautta uskotaan myös oppilaiden hyötyvän. Huoli laajenevasta erityisopetuksen tarpeesta, heterogeenisistä oppilasryhmistä ja opettajien uupumisesta olivat taustalla virittämässä tätä toimintamallia eteenpäin. Oppijan Tuessa luodaan uudenlaista osaamista koulun ja yhteiskunnan muiden kasvatustyötä tekevien toimijoiden verkostossa sähköistä oppimisalustaa hyödyntäen. Toiminnan keskeisimpiä toimintamuotoja ovat pedagogiset tukihenkilöt sekä resurssikeskukset, jotka ovat sitoutuneet kehittämään työtään kouluissa ja jakamaan osaamistaan. Yhteistoiminnassa resurssikeskukset kehittävät toimintatapojaan vastatakseen erilaisiin oppimistarpeisiin, koulujen verkottumiseen ja opettajien ammatilliseen kehittymiseen. (Jyrkiäinen 2007, 17–18; Lehtonen 2006, 171–175.) Tynjälä ym. (2013, 48) tähdentää, että käytänteiden kehittämisessä on syytä ottaa huomioon suomalainen koulutusosaaminen ja erityislaatuisuus. Parhaat ratkaisut syntyvät monipuolisessa kansainvälisessä vuorovaikutuksessa kansallisten olosuhteiden ehdoilla.

Hakala ja Leivo (2015,19) tarkastelevat opettajien ammatillista kasvua inklusiivisen osaamisen vahvistamisen kannalta. Heidän mukaansa opettajat tarvitsevat kokemuksia autenttisissa oppimisympäristöissä ja kokemusten yhteisöllistä reflektointia. Helakorven, Mietolan ja Niemen (2014, 166) mukaan peruskouluissa ongelmana on yleisopetuksen ja erityisopetuksen vuorovaikutuksen puute. Samoin Hakala ja Leivo (2015, 19) ovat huolissaan opettajien vähäisestä yhteistyöstä. He näkevät yhteistoiminnalliset käytänteet ratkaisuin opettajien



ammattilliseen tukemiseen. Arjessa jaettujen kokemusten kautta kollegat voivat auttaa toinen toisiaan. Myös Bynum (2015, 70) tuo esille epämuodollisen vertaismentoroinnin merkityksen. Hänen mukaansa kollega voi antaa merkittävää persoonallista ja ammatillista tukea.

Uuden oppimiskäsityksen myötä kokemuksellinen oppiminen on noussut ammatillisen koulutuksen ja aikuisoppimisen välineeksi. Kokemuksiin pohjautuva työssäoppiminen on jatkuva prosessi. (Ojanen 2000, 62,95.) Kolbin (1984, 40–42) kokemuksellisen oppimisen malli koostuu neljästä vaiheesta: konkreettisesta kokemuksesta, reflektioivasta havainnoinnista, abstraktista käsitteellistämisestä sekä aktiivisesta kokeilusta. Oppimisprosessi kehittyy ja muotoutuu oppijan kokemusten, pohdiskelun, asioiden käsitteellistämisen ja aktiivisen käytäntöön soveltamisen kautta. Reflektion kautta oppija tulee tietoisemmaksi omista kokemuksistaan. Kokemusten reflektion myötä oppija muodostaa uusia käsitteitä, ratkaisuja ja toimintamalleja. Uusien kokemusten myötä oppimisprosessi jatkuu edelleen reflektoinnin avulla. (Kolbin 1984, 40–42.) Mentoroinnissa on nähtävissä nämä samat elementit kuin Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallissa.

Mentorointia pidetäänkin nykyisin työelämälähtöisenä koulutusmuotona. Muuttuva työelämä haastaa täydennyskoulutuksen kehittämiseen ja mentorointi on yksi ratkaisu siihen. (Heikkinen ym. 2008, 110.) Ruohotien (2000, 110) mukaan mentorointi vastaa hyvin muuttuvan työelämän tarpeisiin. Mentorointi on nopeasti reagoiva ja reaaliaikainen oppimisen muoto. Mentorointia pidetään monissa kansainvälisissä ratkaisuissa merkittävässä roolissa muun muassa uusien opettajien ammatillisen osaamisen tukemisessa ja alaan sitouttamisessa. (Bullogh, Young, Hall, Draper & Smith 2008, 1846.) Myös Suomessa mentorointi on yleistymässä eri aloilla (Leskelä 2008, 164 & Ristikangas 2014, 15).

Mentorointia koskevat tutkimukset osoittavat mentoroinnin lukuisat positiiviset vaikutukset muun muassa ammatilliseen ja henkilökohtaiseen kehittymiseen sekä sosiaalisiin taitoihin. Mentoroinnin on raportoitu lisäävän työtyyty-

väisyyttä, vahvistavan ammatillista identiteettiä ja itseluottamusta sekä ammatillista osaamista. ( Bynum 2015; Geeraerts ym. 2015) Osittain mentorointia koskevat tutkimukset ovat myös ristiriitaisia. Geeraertsin ym. (2015, 367–368) löydökset osoittavat, että mentoroinnilla voidaan tukea yhteistyötaitojen kehittymistä sekä lisätä yhteistyötä kollegoiden välillä. Lisäksi he näkevät mentoroinnissa potentiaalia kehittää koko työyhteisöä. (Geeraerts ym. 2015, 367–368.) Kuntaas Heikkinen ym. (2008, 117) kritisoivat mentoroinnin heikkoa vaikutusta koko työyhteisön kehittämisessä. Geeraertsin ym. (2015, 367–368) tutkimustulokset kuitenkin osoittavat, että mentoroinnilla on positiivisia vaikutuksia koko työyhteisön kehittämiseen. Mentoroinnin vaikutukset eivät rajoitu pelkästään osallistujiin, vaan laajempaan kouluyhteisöön ja pikemminkin tulevaisuudessa mentoroinnin asema koko työyhteisön kehittämisessä saattaa korostua entisestään.

### 3 TUTKIMUKSEN KONTEKSTI JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen kontekstina ollut toimintamalli: oppimisen tuen mentorointi ja tutkimustehtävä. Tämän tutkimuksen mentorointimalli on ainutlaatuinen, eikä siihen löydy tutkimuskirjallisuudesta riittävän samankaltaista toteutusmuotoa. Tästä syystä kuvaan oppimisen tuen mentorointimallin ja sen tavoitteet pääpiirteissään. Käytän termejä erityisen tuen mentorointi ja oppimisen tuen mentorointi rinnakkain viittaamaan erityisluokanopettajan antamaan mentorointiin luokanopettajille ja erityisopettajalle. Toimintamallin alkaessa toimintamallista käytettiin nimitystä erityisen tuen mentorointi. Myöhemmin kolmiportaisen tuen myötä nimitystä muutettiin oppimisen tuen mentoroinniksi, jottei toimintamallia yhdistettäisi pelkästään erityiseen tukeen.

Oppimisen tuen mentoroinnin toimintamallia alettiin kehitellä keväällä 2009 eräässä Etelä-Suomalaisessa kaupungissa. Varsinainen toiminta käynnistettiin

syksyllä 2009 kahden mentorin panoksella. Oppimisen tuen mentorit olivat molemmat erityisluokanopettajia, joilla oli useiden vuosien työkokemus alalta. Keskeisenä lähtökohtana oppimisen tuen mentoroinnissa oli, että opettajille kohdennetun tuen kautta voidaan tukea yleisopetuksen oppilaita. Tässä toimintamallissa mentoroinnilla tarkoitettiin ohjausta ja tukea, kokemusten, näkemysten ja osaamisen välittämistä opettajalta toiselle. Oppimisen tuen mentorointi sisälsi yksilö-, pari- ja ryhmätyöskentelyä, opetuksen seuranta, puhelinneuvontaa, vertaistukea ja koulutusta. Toiminta perustui vapaaehtoisuuteen. Mentorit siis antoivat tukea apua pyytävälle, kehityshaluiselle opettajalle ja työyhteisölle.

Mentoreilla oli käytettävissään toiminnan alkuvaiheessa seitsemän viikkotuntia ja toiminta rajattiin kaupungin keskustan ja eteläisen alueen kouluihin. Ensimmäisen toimintakauden aikana toimintamallista saatiin hyvää palautetta, jonka vaikutuksesta toimintamallia laajennettiin. Tutkimuksen aikana kaupungissa toimi neljä erityisen tuen mentoria, jotka tukivat opettajia kaikissa kaupungin kouluissa. Samalla mentoreiden resursseja lisättiin kahdeksaan viikkotuntiin jokaista mentoria kohden.

Eräs mentorina toiminut mentori kuvasi toimintamallin olevan hyvin persoonasidonnainen. Mentorin toimintaa ohjaavat mentorin omat vahvuudet sekä opettajien tarpeet. Tyypillinen mentorointi aloitetaan opettajan ja mentorin yhteisestä tapaamisesta, jossa opettaja kertoo tilanteestaan sekä toivomuksistaan. Yhdessä opettaja ja mentori asettavat toiminnalle tavoitteet ja päättävät mistä aloittavat. Usein toiminta lähtee liikkeelle yksittäisen taidon harjoittelemisesta oppilasryhmän kanssa, jota opettaja ohjaa. Tavoitteita ja työskentelyn toteutusta seurataan sovituissa tapaamisissa koko toimintaprosessin ajan. Oppimisen tuen mentoroinnin päällimmäisenä tavoitteena on saada opettajalle välineitä oppilasryhmän kanssa toimimiseen. Mentoroinnin kesto vaihteli muutamasta tunnista useamman lukuvuoden kestävään projektiin tilanteesta riippuen.

Toiminnan jatkumoa on puntaroitu vuosittain, koska mentorointi kysyy kunnilta rahaa toiminnan resurssointiin. Oppimisen tuen mentoroinnilla pyritään vastaamaan koulujen integroinnin haasteisiin ja tukemaan opettajia sekä oppilaita heidän arjessaan. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää opettajien kokemuksia oppimisen tuen mentorointiin liittyen.

Oppimisen tuen mentorointimallissa toimi tutkimuksen aikana neljä oppimisen tuen mentoria. Tämä tutkimus on rajattu koskettamaan yhden oppimisen tuen mentorin mentoroimaa seitsemää opettajaa.

Tutkimuksen tutkimustehtäväksi muotoutui:

millaisena opettajat kokevat oppimisen tuen mentoroinnin?

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN JA METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen toteuttaminen ja menetelmälliset valinnat. Aluksi tarkastellaan kokemuksen tutkimusta ja fenomenologista tutkimusotetta. Sitten esitellään tähän tutkimukseen osallistuneet henkilöt, aineiston hankinta sekä tutkimuksen analyysin vaiheet.

### 4.1 Kokemus tutkimuskohteena

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007, 157) mukaan laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Tässä tutkimuksessa tutkittavina ilmiöinä ovat opettajien kokemukset oppimisen tuen mentoroinnista. Tutkimuksessa halutaan kuvata opettajien kokemuksia mahdollisimman avoimin mielin, ilman ennakko-oletuksia tai määritelmiä. Tällaisen lähestymistavan Eskola ja Suoranta (2008,19) nimeävät aineistolähtöiseksi, joka yksinkertaisimmillaan tarkoittaa sitä, että teoria rakentuu empiirisestä aineistosta käsin. Tällainen lähestymistapa on perusteltua silloin, kun etsitään tietoa jonkin tietyn ilmiön olemuksesta.

Tässä fenomenologisessa tutkimuksessa kokemukset käsitetään yksilöiden kokemuksellisenä suhteena kulttuuriin, sosiaalisiin suhteisiin ja ympäristöön, jossa ja joiden kanssa hän elää. Yksilöiden kokemukset siis syntyvät vuorovaikutuksessa häntä ympäröivän todellisuuden kanssa. Ihmistä ei voi ymmärtää irrallisena ympäröivästä todellisuudesta. (Laine 2010, 29.) Perttula (2009, 116–117) puolestaan esittää, että kokemukset ovat ihmisen tajunnallinen tapa merkityksellistää niitä todellisuuksia, joihin hän on suhteessa. Elämäntilanne voidaan jakaa useisiin ulottuvuuksiin, yksittäisiin sisältöihin ja tekijöihin. Kokemuksia tutkittaessa on tärkeää pohtia, millaisista todellisuuksista elämäntilanteet muodostuvat. (Perttula 2009, 116–117.)

Tässä tutkimuksessa voidaan opettajien kokemukset nähdä opettajan suhteena oppilaisiin, kouluinstituutioon sekä oppimisen tuen mentorointiin ja mentoriin. Näitä suhteita tutkimalla voidaan saada selville kunkin opettajan kokemuksellinen luonne. (ks. Laine 2010, 29). Tämän tutkimuksen aineistona olivat opettajien avoimet haastattelut. Aineistoa lähestyttiin aineistolähtöisesti, jolloin aineisto ohjasi tutkimuksen teorian viitekehyksen muodostusta. Aineistolähtöisellä työotteella pyrittiin tuomaan esille opettajien kokemukset ja ilmaisuiden merkitykset mahdollisimman autenttisina. Perttula (1995, 9) sekä Laine (2010, 35) pitävät fenomenologisessa tutkimuksessa keskeisenä teoretisoinnin välttämistä, ettei se ole tutkijan esteenä välittömän kokemuksen ymmärtämisessä.

Laineen (2010, 29) mukaan kokemuksellisuus näyttäytyy ihmisen suhteena maailmaan intentionaalisenä. Tällä tarkoitetaan sitä, että kaikilla havainnoillamme, pyrkimyksillämme ja kiinnostuksen kohteillamme, mitä teemme maailmasta, on jonkinlaisia merkityksenantoja. Kokemukset siis muotoutuvat merkityksiantojen mukaan. Nämä merkitykset ovat fenomenologisen tutkimuksen ydin. Tässä tutkimuksessa mentorointi oli siihen osallistuneelle opettajalle kokemus, josta voitiin tehdä merkitysanalyysi. Analyysin kautta saatiin selville kokemuksen erilaiset merkitysrakenteet ja luonne. (Laine 2010, 29.) Perttula (2009, 123-130) erittelee kokemuksia laatukäsityksen kautta. Hän jaottelee kokemukset neljään kokemuslaatuun: tunteeseen, intuitioon, tietoon ja uskoon. Perttulan mukaan tunteva, intuitiivinen, tietävä ja uskova kokemuslaatu kuvaavat aiheeseen uppoutuneen henkilön ymmärtämisen tapaa. Nämä kokemuslaadut avasivat tässä tutkimuksessa tutkijan ymmärrystä siitä, millaisia toisistaan erottuvia kokemuksia yksilöillä on olemassa. (Perttula 2009, 123.)

Laineen (2010, 30-31) mukaan fenomenologiassa ihminen nähdään yhteisön osana, jolloin merkitykset, joiden pohjalta maailman näemme ja koemme, eivät ole meissä synnynnäisesti. Me kasvamme ja meitä kasvatetaan osaksi yhteisöä. Yhteisön jäsenenä meillä on yhteisiä piirteitä ja merkityksiä. Tämän vuoksi jo-

kaisen yksilön kokemuksen tutkiminen tuokin esille myös jotain yleistä. Tästä huolimatta ihmisissä ei ole kiinnostavaa pelkästään samanlaisuus ja tyypillisuus, vaan yksilöllinen erilaisuus. (Laine 2010, 30-31.) Myös Perttula (2005, 54) kuvaa fenomenologisen tutkimuksen olevan erityisen kiinnostunut yksilöllisistä merkityksistä ja toisten ihmisten kokemuksista.

Perttula ja Latomaa (2009) kuvaavatkin fenomenologista menetelmää rakastavana ja omistautuneena asennoitumisena tutkittavan todellisuuteen. Fenomenologisessa tutkimuksessa annetaan mahdollisuus tutkittavan todellisuuden ymmärtämiselle. Tällöin on tärkeää, ettei tutkija sekoita rakentamaansa elämäntilannettaan tutkittavien kokemuksiin elämäntilanteisiin. (Perttula & Latomaa 2009, 13, 135.) Laine (2010, 30-31) tuo esille, että tieteelliselle ajattelulle yksittäistapausten korostaminen on vierasta, sillä perinteisessä tutkimuksessa yksittäistapauksia yleistämällä pyritään löytämään yleisiä säännönmukaisuuksia (Laine 2010, 31). Tässä tutkimuksessa keskiössä olivat opettajien yksilölliset kokemukset oppimisen tuen mentoroinnista. Tutkimuksen tarkoituksena oli pikemminkin ymmärtää tutkittavan ilmiön sen hetkistä merkityks maailmaa kuin löytää universaaleja yleistyksiä.

Perttula (2009) sekä Latomaa ja Perttula (2009) korostavat, että fenomenologiasa tutkimuskohteen olemassaolon edellytyksenä on tutkija itse. Tutkimuksellinen ymmärrys voi syntyä vain tutkijan oman tajunnan myötä. Kokemusta tutkittaessa tutkijalle näyttäytyvä aihe on tutkittavien elävä kokemus ja heidän kuvauksensa tutkittavana olevasta ilmiöstä. Kokemuksen tutkimuksessa on tärkeää, että tutkija kokee itsensä samanlaisena kokevana olentona kuin tutkimansa henkilöt. Tutkijan omat kokemukset ohjaavat tutkimuksen kulkua, mikä ovat ymmärtämisen edellytys. (Perttula 2009, 137, 144-145; Latomaa & Perttula 2009, 14.) Fenomenologinen tutkimus on pohjimmiltaan hyvin subjektiivista, tutkijan tulkintaa tutkimuskohteesta. Fenomenologiseen metodiin kuuluukin olennaisena osana tutkijan luonnollisen asenteen sulkeistaminen. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkija tietoisesti tunnistaa tutkittavaan ilmiöön liittämäänsä

merkityssuhteita ja pyrkii tietoisesti siirtämään ne syrjään tutkimuksen ajaksi. Tässä fenomenologisessa tutkimuksessa oli tutkijan tehtävänä kokea uudelleen toisen henkilön kuvaama kokemus tutkimustilanteessa ja puntaroida, onko muodostunut kokemus noussut tutkimusaineistosta vai onko se tutkijan omaa tulkintaa tai rakentamaa kokemusta aiheesta.

Perttulan (2009) mukaan sulkeistaminen on edellytys sille, että tutkijan uudelleen koettu kokemus ja ymmärrys koskee sitä, mitä sen on tarkoituskin koskea. Vain sulkeistamisen kautta tutkija voi ilmentää tutkimuksen kohdetta. Jos tutkija ei ole varma onko kokemus hänen ilmentämä vai muodostunut aineiston pohjalta, hänen ei pidä kuvata sitä. Kuvauksen on oltava tutkittavien henkilöiden kokemuksien tarkkaa ymmärtämistä tutkijalle ilmenevien merkitysten asettamissa rajoissa. Tutkimuksen toisessa vaiheessa, jota Perttula kuvaa reduktion vaiheeksi, tutkijan tehtävänä on muuntelun avulla seuloa aineistosta ne merkityksiköt, joina tutkittavien kokemus ilmenee. Merkitysyhdistelmiä muunnellen tutkija seuloa kokemukset ja lopulta koko tutkittavan ilmiön välittämät merkitykset. Tässä tutkimuksessa pyrittiin kuvaamaan mahdollisimman tarkasti tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden kokemuksia sellaisina kuin ne ovat todellisuudessa olleet. Tällaisessa kuvaavassa ymmärtävässä tutkimuksessa tutkija on ensisijaisesti vastuussa ilmaisutavoistaan tutkimalleen ilmiölle ja tutkimushenkilöille. (Perttula 2009, 145-148.)

## 4.2 Tutkimushenkilöt ja aineiston keruu

Tämän tutkimuksen pääasiallinen aineisto koostui opettajien avoimista haastatteluista, jotka kerättiin maaliskuussa 2014. Haastatteluun osallistui yksi erityisluokanopettaja, joka toimi oppimisen tuen mentorina sekä seitsemän opettajaa, joista neljä toimi luokanopettajina, yksi laaja-alaisena erityisopettajana sekä kaksi luokanopettajina että rehtoreina. Haastatteluun osallistuneet opettajat olivat kaupungin eri kouluista. Haastateltavat opettajat olivat iältään 31-52-vuotiaita ja heillä oli kertynyt työkokemusta opetustehtävistä seitsemästä



lähes kolmeenkymmeneen vuoteen. Haastatteluiden sisältöä ei rajattu ennalta suunnitellun haastattelulomakkeen mukaisesti, vaan opettajilta toivottiin mahdollisimman avointa ja spontaania kuvausta heidän kokemuksistaan oppimisen tuen mentoroinnista. Tarkoituksena oli saada tutkittavat kuvaamaan kokemuksiaan niistä koulun arkeen ja mentorointiin liittyvistä tilanteista, jotka liittyivät tutkittavaan ilmiöön. Haastattelut vaihtelivat kestoltaan tunnista kahteen tuntiin ja haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 68 sivua litteroituna rivivälillä 1,5 ja fonttikoolla 12.

Suurin osa haastatteluista toteutettiin opettajien omilla kouluilla. Yksi haastatteluista järjestettiin siihen varatussa tilassa kirjaston tiloissa. Ensimmäinen haastatteluaineisto ei teknisistä syistä tallentunut sanelimeen. Tämä haastattelu uusittiin ja tämän jälkeen kaikki haastattelut tallennettiin kahdella sanelimella vastaavien epäonnisten tapahtumien varalta. Yksi haastatteluaineisto jouduttiin jättämään analyysivaiheen ulkopuolelle, jotta tutkimukseen osallistuneiden anonymiteetti voitiin turvata.

Mentorin haastattelut koostuivat kahdesta haastattelusta. Mentoria haastateltiin oppimisen tuen mentorointimallia koskien vuonna 2012. Tämän haastattelun tietoja hyödynnettiin oppimisen tuen mentorointimallin kuvaamiseen. Lisäksi mentoria haastateltiin hänen kokemuksistaan oppimisen tuen mentoroinnista. Tätä mentorin kokemuksiin pohjautuvaa haastatteluaineistoa ei ole varsinaisesti käytetty tutkimuksessa, mutta se on tukenut tutkijan ymmärrystä oppimisen tuen mentoroinnista.

Haastatteluiden lisäksi mentorointia on videoitu eräissä tutkimukseen osallistuneessa koulussa. Videotallenteen tarkoituksena oli niin ikään syventää tutkijan ymmärrystä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Videoinnissa keskityttiin seuraamaan millaista dialogia opettajien ja oppilaiden kesken käydään ja millaiseen kontekstiin opettajien kokemukset liittyvät käytännössä. Kuvaustilanteessa kuvattiin pelkästään mentorin toimintaa: mentorin tapaa ohjata dialo-

gia opettajan sekä oppilaiden kanssa. Kuvaustilanteesta informoitiin oppilaiden vanhempia ennen kuvausajankohtaa. Kuvaustilanne kesti 45 minuutin ajan.

### 4.3 Fenomenologisen aineiston analyysi ja eteneminen

Fenomenologiassa on useita kuvaamisen metodeja, joita voidaan soveltaa tutkittavan ilmiön mukaan. Giorgin (1997, 245) fenomenologinen analyysimalli koostuu viidestä vaiheesta: suullisen aineiston keruusta, aineiston lukemisesta, aineiston jakamisesta osiin, aineiston uudelleen organisoinnista ja sen esittämisestä tiedekielellä sekä ilmiön rakenteen kuvaamisesta. Perttula (1995, 94-95) puolestaan kuvaa fenomenologisen psykologian analyysimenetelmän kahtena päävaiheena, jotka molemmat sisältävät seitsemän osavaihetta. Ensimmäisessä päävaiheessa tuodaan esiin tutkittavan ilmiön yksityiskohtaiset merkitysverkostot ja toisessa päävaiheessa kuvataan tutkittavan ilmiön yleinen merkitysverkosto.

Tässä tutkimuksessa on mukailtu sekä Giorgin että Perttulan fenomenologisen aineiston analyysimalleja. Alla kuvataan tutkimuksen aineistoa koskevan analyysin etenemisen vaiheet. Analyysiprosessin kuvauksen tueksi on liitteeseen 5 koottu esimerkit analyysin etenemisestä.

#### *1. Aineiston lukeminen ja ennakkokäsitysten sulkeistaminen*

Aineiston ensimmäisessä vaiheessa nauhoitetut haastattelut litteroitiin sanatar-kasti kirjoitetuksi tekstiksi. Tämän jälkeen jokainen haastatteluaineisto luettiin omana kokonaisuutena. Aineistoa lukiessa pyrittiin poissulkemaan ennakkokäsitykset aiheesta ja muodostamaan jonkinlainen kokonaiskäsitelmä aineistosta. Perttulan (1995, 94, 120) analyysimallissa tutkijan tulee pyrkiä vapautumaan luonnollisesta asenteestaan, jotta hän voi tutustua ja kohdata aineiston avoimin mielin.

#### *2. Merkityksen sisältävien yksiköiden erottaminen*

Tutkimuksen toisessa analyysivaiheessa aineisto on jaettu osiin eli merkitysyksiköihin. Merkitysyksikkö terminä kuvaa tutkimukselle relevanttia tiettyä merkitystä. Käytännössä merkitysyksiköt muodostuvat tutkijan kautta. Litteroitua haastatteluaineistoa luettiin useaan kertaan ja aina kun merkitys vaihtui kohteen kuvauksessa, erotettiin se eri värisellä fontilla. Näin pystyttiin hahmottamaan aineistosta, missä kohtaa merkityksen sisältävä yksikkö loppui ja mistä seuraava alkoi. Näistä koostui sarja merkitysyksiköitä, jotka vielä tässä vaiheessa oli ilmaistu tutkittavan arkikielellä. Merkitysyksiköt rakentuivat tutkijan asenteen ja havainnointikyvyn kautta. Tutkijan tarkkaavaisuus oli keskeisessä asemassa tutkittavalle ilmiölle merkityksellisten yksiköiden erottelussa.

### *3. Merkitysyksiköiden muuttaminen tutkijan kielelle*

Kolmannessa analyysivaiheessa palattiin uudelleen edellisessä vaiheessa löydettyihin merkitysyksiköihin. Erotellut merkitysyksiköt luettiin useaan kertaan ja muutettiin yksinkertaisemmalle tutkijan kielelle. Tässä vaiheessa tutkijan haasteiksi muodostuivat aikaisemman tiedon, katsantokannan ja oman asenteen tiedostaminen, etteivät ne muuta merkitysyksiköiden sisältöä, vaikka merkitysyksiköiden ulkoasu muuttui tutkittavana olevan henkilön kielestä yksinkertaistetuiksi tutkijan muodostamiksi ilmauksiksi. Perttulan (1995, 94,126) mukaan tässä analyysivaiheessa korostuu tutkijan herkkyys ja keskittyminen, sillä tutkija joutuu refleктоimaan merkityksen sisältämien katkelmien ja tutkijan tekemän tiivistelmän osalta siten, että tutkija pystyy poimimaan ja ilmaisemaan tuottamissaan tiivistelmissä merkitysyksiköiden ydinmerkityksen.

### *4. Tutkimusaineiston organisointi sisältöalueisiin*

Neljännessä vaiheessa merkitysyksiköt koottiin ja kuvattiin tutkijan kielellä. Tutkimusaineiston osat organisoitiin uudelleen siten että, aineistosta muodostetut tiivistetyt merkitysyksiköt yhdistettiin niitä kuvaaviin sisältöalueisiin. Tässä analyysivaiheessa haastavaksi muodostui se, että osa merkitysyksiköistä liittyi useisiin sisältöalueisiin. Perttulan (1995, 135) mukailleen merkityksen sisältävät yksiköt on tässä tutkimuksessa yhdistetty useampaan sisältöalueeseen, koska

Perttulan mukaan tästä ei ole haittaa analyysin edetessä. Oleellista tässä analyysivaiheessa oli pohtia, mitkä merkityssisällöt ovat keskeisiä tutkittavalle ilmiölle ja mitkä eivät.

##### *5. Sisältöalueittain etenevä yksilökohtainen merkitysverkosto*

Viidennessä vaiheessa muodostettiin sisältöalueittain etenevä yksilökohtainen merkitysverkosto. Käytännössä tämä yksilökohtainen merkitysverkosto tarkoitti tutkijan rakentamaa kertomusta yhteen sisältöalueeseen liittyvistä merkityksistä. Tutkijan tehtävänä oli siis liittää merkityssuhteita ja niiden tihentymiä yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Sisältöalueet muodostuivat erilaisiksi niin sisällöllisesti kuin määrällisesti eri tutkimukseen osallistuneilla henkilöillä. Liitteessä 5 on nähtävissä esimerkkinä käytetyn Santerin sisältöalueet: tarve, tuki, mentoroinnin anti, vuorovaikutus ja kohtaaminen sekä kehittämissideat ja tulevaisuus.

##### *6. Yksilökohtaisten merkitysverkostojen tiivistäminen*

Kuudennessa analyysivaiheessa käytiin läpi keskeisimmät merkitysyksiköt eli sisältöalueittain etenevät yksilökohtaiset kertomukset tiivistettiin keskeisiin merkitysyksiköihin. Merkitysyksiköiden avulla muodostettiin rakenteet todellisille kokemuksille. Lukijaa helpottamaan rakennettiin merkitysyksiköistä kuviot, joista nopeasti silmäilemällä nousee esiin yksilökohtaiset sisältöalueet ja niihin liittyvät todelliset kokemukset. Kuten Giorgi (1997, 247-249) on korostanut rakenteissa ei ole olennaista vain niiden yksittäiset osat, vaan millaisia suhteita niiden välillä on. Kuitenkaan fenomenologisessa analyysissä ei ole merkittävää pelkästään kuvata ilmiön rakenne, vaan sen monet esiintymismuodot. Tavoitteena on yrittää muodostaa yksi rakenne kaikille kohteille, mutta aineistoa ei tule tähän pakottaa. Myös tässä tutkimuksessa kuvattiin niin monta rakennetta kuin nähtiin tarpeelliseksi koko tutkimusaineiston kannalta. Tämän vuoksi eri tutkimushenkilöiden merkitysyksiköistä muodostetut kuviot ovat erilaisia niin sisältöalueiden kuin niitä kuvaavien ominaispiirteiden suhteen.

### *7. Yleinen merkitysverkoston rakentaminen*

Analyysin viimeisessä vaiheessa muodostettiin opettajien kokemuksista yksi yleinen merkitysverkosto. Opettajien kokemuksissa oli paljon yhteneväisiä merkityksen antoja, joista yleinen merkitysverkosto koottiin. Yleisen merkitysverkoston luomisessa hyödynnettiin yksilökohtaisia merkitysrakenteita ja niistä muodostettuja kuvioita. Yleisen merkitysverkoston sisältöalueiksi muotoutuivat: tarve, opettajuus ja ammatillinen kehittyminen, työssä jaksaminen ja voimaantuminen, mentori ja vuorovaikutus sekä tulevaisuus. (ks. Kuvio 9) Yleisessä merkitysverkostossa ei kuvattu niitä eriäviä merkityksen antoja, joita opettajien yksilökohtaisissa kokemuksissa esiintyi.

## 5 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksen tulososiossa esitellään kunkin opettajan yksilölliset kokemukset omana kokonaisuutena. Jokaisen tutkimukseen osallistuneen opettajan merkitykselliset mentorointikokemukset kuvataan tiivistetysti yksilöllisen tarinan jälkeen. Kokemusten kuvauksessa hyödynnetään autenttisia otteita opettajien haastatteluista. Katkelmat on valittu siten, että ne kuvaavat mahdollisimman aidosti ja monipuolisesti kunkin sisältöalueen luonnetta. Ominaispiirrekäsitettä käytetään tässä tutkimuksessa kuvaamaan sisältöalueisiin liittyviä merkityksellisiä kokemuksia, jotka ovat tämän tutkimuksen ydin. Autenttisten tekstien myötä lukijalla on mahdollisuus tehdä omaa tulkintaa kokemuksista ja niiden avaamisesta. Haastatteluiden otteissa merkintä (...) kuvaa katkelmaa haastattelusta. Haastatteluaineistosta on asiayhteyden kannalta epäolennaisia osia jätetty pois. (-) -merkintä osoittaa, että haastattelusta on poistettu sanoja luettavuuden sujuvoittamiseksi tai anonymiteetin turvaamiseksi. Myös (sana/sanat sulkeissa)-merkinnällä on muutettu alkuperäisen aineiston tekstiä anonymiteetin turvaamiseksi. Haastatteluotteissa ja merkitysverkostokuvauksissa henkilöiden nimet on muutettu, ettei nimet ole yhdistettävissä tutkimuksessa mukana olleisiin henkilöihin.

### 5.1 Opettajien kokemukset oppimisen tuen mentoroinnista

Santeri

Santerilla oli haastava luokka, jossa oli useita integroituja erityisoppilaita. Samaan aikaan hän kuuli mentoroinnista ja oli heti kiinnostunut siitä. Santeri koki helpoksi ottaa yhteyttä mentoriin, koska koki tunnistavansa oman rajallisuutensa niin ihmisenä kuin opettajana. Santeri koki positiivisena mentorin suhtautumisen ja otteen työhön. Santerille oli jäänyt aikaisemmin positiiviset kokemukset mentoroinnista ja siksi hän oli valmis tarttumaan uuden luokan ja uusien haasteiden äärellä mentorin tukeen. Santerin mukaan opettajien keskuudessa elää oman pärjäämisen kulttuuri. Tämän vuoksi opettajien ei ole helppoa pyytää apua muilta. Santeri ei koe, että hän olisi epäonnistunut opettajana, koska on saanut apua mentorilta. Yhdessä mentorin kanssa hänen on ollut mahdollisuus pohtia asioita, reflektoida omaa työskentelyään ja kehittyä opettajana.

Santerin ja mentorin yhteistyö alkoi siitä, että he keskustelivat luokan tilanteesta ja siitä millaisia haasteita Santeri on kokenut ja kohdannut työssään. Mentori on ottanut vetovastuun

luokan vetämisestä, jolloin Santeri on saanut olla sivustaseuraajan roolissa. Tuntien jälkeen mentori ja opettaja ovat vielä vaihtaneet ajatuksia luokan mentoroinnista. Yhteiselle työskentelylle oli asetettu konkreettiset tavoitteet. Opettaja ja luokka keskittyivät asetettuihin tavoitteisiin kahdesta kolmeen viikkoon. Seuraavassa mentorointitapaamisessa he yhdessä arvioivat onko edistystä tapahtunut. Mentorin ohjauksen kautta Santeri koki oppineensa kiinnittämään huomiota sellaisiin asioihin, mitä mentori oli nostanut esiin. Myös oppilaat olivat nähneet mentorin nostamat asiat tärkeinä ja he olivat edistyneet niissä tavoitteissa, joita heille oli asetettu.

Santeri koki mentoroinnissa antoisimpana sen, että on saanut jakaa asioita jonkun kanssa. Santeri kertoo olevansa pohtiva opettaja ja siksi hän kokeekin että mentorin kanssa hänen on ollut helppo reflektoida omaa opettajuuttaan. Mentori on ollut tasavertainen kollega, vierellä kulkija, jolta hän on saanut henkistä tukea ja käytännön vinkkejä. Lisäksi hän on oppinut kiinnittämään huomiota erilaisiin luokan hallintaan liittyviin asioihin mentorin avustuksella. Mentori on mahdollistanut sen että, Santeri on pystynyt havainnoimaan luokkansa toimintaa sivustaseuraajan roolissa. Santeri on kokenut, että hänen oppilaan tuntemus on mentoroinnin myötä lisääntynyt. Santeri on kokenut tärkeänä, että mentori toimii myös itse opettajana. Näin mentori pystyy samaistumaan siihen arkeen ja niihin haasteisiin, joita opettaja elää luokkansa kanssa. Santeri koki saaneensa riittävästi tukea mentorilta näiden muutaman kerran aikana, mitä mentorointi on hänen kohdallaan kestänyt, mentorointi on tukenut hänen työssä jaksamistaan.

Santeri on kokenut oman ajattelunsa kehittymisen vaativan kirjoittamista tuekseen. Kirjoittaminen auttaisi häntä jäsentämään oppimiaan asioitaan paremmin. Santeri kuvasi itseään teoreettiseksi opettajaksi, joka edelleen haaveilee opinnoista. Santerin mukaan mentorointi on kaikesta huolimatta tukenut hänen ajattelun kehittymistä. Hän on mentoroinnin myötä oppinut pieniä eleitä ja toimia, joiden avulla on pystynyt parantamaan luokkansa työrauhaa ja jokaisen oppilaan tukemista. Santeri kokee olevansa useiden vuosien työkokemuksen jälkeenkin aika noviisi opettajana.

Mentorin kanssa ohjaus- ja vuorovaikutussuhde on toiminut Santerin mukaan erittäin hyvin. Santeri on kuvailee mentoriaan henkilöksi, jota on helppo lähestyä, joka kuuntelee, kuulee ja kunnioittaa opettajaa ja hänen tekemiään ratkaisuja. Mentori asetu opettajan yläpuolelle, vaan on aidosti läsnä ja tukee opettajaa ja hänen persoonallista tapaansa työskennellä opettajana. Mentorointi Santerin näkemyksen mukaan rakennetaan opettajan tekemien ratkaisujen päälle, eikä opettajan tällöin tarvitse hypätä johonkin vieraaksi kokemaansa toimintatapaan, vaan opettaja voi toimia omaksi kokemallaan tavalla mentorin tuella. Santerin mielestä tällöin apua on myös helpompi vastaanottaa, koskamentorointia ei tarvitse kokea uhkana omalle persoonalle. Santerin mielestä myös opettajan omalla sitoutumisella on tärkeä merkitys toiminnan onnistumiselle, sillä ilman opettajan omaa panosta ei mentoroinnista ole hyötyä. Opettajan on itse nähtävä mentorointi tärkeänä, jolloin se voi vaikuttaa työskentelyyn positiivisesti. Mentorilla on nöyrä ja kunnioittava asenne opettajaa ja opettajuutta kohtaan, jonka Santeri arvelee johduttavan juuri mentorin omasta kokemuksesta opettajana.

Santerin mielestä pitkän ajan vierellä kulkija auttaisi opettajia työssä jaksamisessa. Hän voisi työskennellä mentorin kanssa pidempäänkin, jos mentorilla olisi siihen resursseja. Santeri toivoisi, että mentori toimisi opettajan pitkäaikaisena kumppanina ja ammatillisen kasvun tukena. Santerin mielestä tällöin tapaamiskertoja voisi olla pari kertaa lukukaudessa, jolloin voisi pysähtyä arvioimaan omaa toimintaansa. Tällä hetkellä mentorilla on työaika rajallinen ja se asettaa reunaehdot työskentelylle. Santeri näkee erittäin tärkeänä mentoroinnin myös tulevaisuudessa, sillä opettajan työnkuva muuttuu koko ajan haastavammaksi ja ulkopuoliset paineet kasvavat. Opettaja tarvitsee juuri mentoroinnin kaltaista tukea, missä mentori kulkee opettajan rinnalla. Santeri kokee mentoroinnin loistava resurssina, missä opettaja saa konkreettista, positiivista ja kannustavaa palautetta. Santeri ei koe, että ylhäältä päin tuleva tuki toimisi opettajan tukemisessa. Santeri toivoisi myös, että opettajakulttuuria pystyttäisiin muuttamaan enemmän siihen suuntaan, että opettajat tukisivat toinen toisiaan. Hänen mielestä yhteisopettajuus kouluissa voisi toimia vastaavanlaisena tukena opettajille. Santerin kokemukset mentoroinnista ovat olleet pelkästään positiivisia ja hän toivoo, että näistä hyvistä käytänteistä pidettäisiin kiinni. Kuviossa 3. kuvataan Santerin merkitykselliset mentorointikokemukset tiivistetysti.



KUVIO 3. Santerin mentorointikokemuksiin liittyvät merkitykset

Santerin mukaan mentoroinnin tarve syntyy opettajatyön muuttumisesta ja ulkoisten paineiden kasvamisesta. Santeri tunnisti oman rajallisuutensa haastavan luokan kanssa ja otti yhteyttä mentoriiin. Santerille yhteydenottaminen oli helppoa.

(...) opettajan työnkuva muuttuu koko ajan niinku vaativammaks, et paineet tulee koko ajan ulkopuolelta enemmän ja jaa kyl siihen tarvitaan tukea, just tämmöstä kannustavaa, positiivista, konkreettista, semmosta ei ylhäältä päin tulevaa, vaa vaa semmosta vierellä kulkevaa tukee, et kyl sitä tarvitaan (...) Santeri

Mentoroinnissa Santeri koki antoisimpana asioiden jakamisen mentorin kanssa ja reflektiivisen työotteen. Mentorin kanssa hänen on ollut helppo reflektoida omaa opettajuuttaan.



(...) ehkä antosinta on ollu just se, että on saanu jotain juttuja mist saa kiinni ja kokeilee niit luokalle ja se toimii ja sitte myös se, et hän ohjaa näkemään joitain juttuja mihin vois ehkä kiinnittää huomiota ja ja se se reflektointi, ite mä pohdin paljon työtäni ja sitä mitä mä teen ja miten pitäis tehdä, ni sit aina ku on joku kenellä on aikaa pysähtyä hetkeks mun kanssa (...). Se on must ollu hienointa, että on saanu pohtii jonku kanssa. Santeri

Santeri on kokenut mentorinsa tasavertaisena kollegana, jolta hän on saanut käytännön vinkkejä ja henkistä tukea. Hän on arvostanut mentorinsa taitoa tukea opettajan omaa persoonallista työtapaa. Tämä on Santerin mukaan helpottanut mentoroinnin vastaanottamista, eikä sitä ole tarvinnut kokea uhkana.

(...) Kyllähän Anniina on luonteeltaan semmonen semmonen helposti lähestyttävä ja ja hän on ymmärtäny mun mielestä roolinsa ihan täydellisesti tähän hommaan, ei asetu yläpuolelle ja kunnioittaa sitä opettajan tekemiä ratkasuja ja ennemmin rakentaa sen päälle ku tois niinku uuden minkä päälle taas opettajan pitäis rakentaa oma tekemisensä (...) hän tulee tukemaan opettajaa eikä niin, että opettajan pitäis sit yhtäkkiä hypätä johonki ihan vieraaseen mukaan, koska eihän se niin toimi. Santeri

Santerin mukaan mentorointiin on sitouduttava ja koettava se itse tärkeänä, jotta se voi vaikuttaa positiivisesti. Tulevaisuudessa Santeri näkee yhä tärkeämmässä asemassa mentoroinnin, jossa mentori kulkee opettajan rinnalla. Santeri tuokin esille, että pitkäaikaisena kumppanina mentori tukee opettajan työssä jaksamista. Santeri peräänkuuluttaa myös opettajakulttuurin muuttamisen tärkeyttä yhteisopettajuuden suuntaan. Santerin mukaan opettajat voisivat enemmän tukea toinen toisiaan.

#### Katariina

Katariinalla oli levoton luokka ja paljon erityisoppilaita luokassaan siinä vaiheessa, kun hän päätti ottaa mentoriin yhteyttä. Siitä lähtien Katariina on tehnyt yhteistyötä mentorin kanssa. Yhteistyötä on tehty nyt neljä vuotta. Yhteydenotto mentoriin oli Katariinalle helppoa. Katariina oli uupumuksen partaalla ja pohtinut jo alan vaihtoa, koska ei kokenut omien voimavarojen riittävän opettajan työhön. Hän oli keskustellut aikomuksestaan ottaa yhteyttä mentoriin koulunsa rehtorin kanssa, joka oli tukenut Katariinan päätöstä. Heti alusta alkaen Katariina oli tuntenut saaneensa apua mentorilta. Katariina oli saanut aikaisemmin apua oppilashuoltoryhmältä yksittäisten oppilaiden kanssa, mutta mentorilta saamansa tuen hän koki kokonaisvaltaisemmaksi avuksi haastavassa luokkatilanteessa. Mentorin avulla huonokierre voitiin pysäyttää ja miettiä yhdessä niitä keinoja, miten luokan ilmapiiriin ja työskentelyolosuhteet saadaan paremmiksi.

Katariinan mukaan mentorointi alkoi aina siitä, että mentori kuunteli opettajan kertomat huolet. Tämän jälkeen he yhdessä miettivät mentorin kanssa mitä kyseessä olevassa tilanteessa tehdään, kirjasiivat toimenpiteet ylös ja tekivät työskentelystä kirjallisen sopimuksen. Samaa keskustelua käytiin myös oppilaiden kanssa, millaisia ajatuksia ja kokemuksia oppilailla oli käsiteltävänä olevasta tilanteesta ja millaisia ratkaisuja oppilaat näkisivät tilanteeseen olevan.

Oppilaiden kokemukset olivat olleet yhden suuntaiset opettajan kokemusten kanssa, mutta asiasta ei oltu ennen mentorin tuloa yhdessä koskaan keskusteltu. Katariina koki, että häneltä oli puuttunut keinot asioiden parantamiseksi. Hän koki oman uupumuksen syynä keinojen puuttumiseen. Ilman mentorin tukea Katariina koki, ettei olisi koskaan keksinyt itse tilanteesta ulospääsyä. Mentorin avulla Katariina sai sellaiset työkalut ja kasvatukseen, että tilanteesta on päästy eteenpäin. Yhdessä mentorin kanssa luokassa kirjattiin toimintasäännöt, joita luokassa harjoiteltiin. Katariina kokee mentorin kuin työnohjaajana, jolle hän voi purkaa sydäntään. Mentori on opettajan kaverina, jonka kanssa voi yhdessä olla huolissaan luokan tilanteesta. Katariina näkee tärkeänä sen että mentori on koulun ulkopuolinen henkilö, jolloin oppilaatkin kunnioittavat mentoria eri tavalla kuin omaa opettajaa. Katariina ei koe, että mentori olisi hänen reviiirillään oleva uhka, vaan hän on kokenut mentorin läsnäolon pelkästään positiivisena. Mentori toimii vertaistukena, joka luottaa siihen, että opettaja on tehnyt parhaansa. Mentorilta hän on saanut neuvoja miten kannattaisi toimia. Mentori ei ole ohjannut opettajaa sellaiseen suuntaan, mitä opettaja ei ole kokenut omakseen. Katariinan mukaan heillä ei ole mentorin kanssa ollut eriäviä mielipiteitä, ainoastaan erilaisia mielipiteitä, jotka hän on kokenut rikkautena. Mentorointi on ylittänyt Katariinan kaikki odotukset. Hänen mukaansa mentoroinnin avaintekijät ovat mentorin persoona ja ammattiosaaminen. Katariina hämmästelee, miten näin pienillä käyntimäärillä on niin suuri merkitys luokan tilanteeseen. Hänen mukaansa mentoroinnilla voi saada pysyviä muutoksia luokan tai yksittäisen oppilaan asioihin. Ainoana haasteena Katariina on kokenut ajankäytön, koska mentorilla on tiivisaikataulu, on yhteisten aikojen sovittaminen joskus haastavaa. Katariina toivoisi että mentoreita olisi joka koulussa. Katariinan kohdalla mentorointi on kohdistunut sekä luokkatyöskentelyyn että pienryhmätoimintaan ja hän on kokenut molemmat toimintamuodot erittäin hyvinä. Oppilaat ovat menneet harjoittelunsa taidoissaan eteenpäin. Myös pienryhmässä harjoittelun alla olleet taidot ovat siirtyneet luokkatyöskentelyyn. Koko luokka on ollut mukana tsemppaamassa toisiaan ja Katariina on saanut luokkansa oppilaista hyvää palautetta myös kollegoiltaan. Jotkut taidoista ovat Katariinan mukaan jääneet vielä saavuttamatta, mutta niihin heillä on tarkoitus sitten palata uudelleen heti syksyllä. Katariina näkee pitkäjänteisen mentoroinnin olevan tärkeää oppilaiden taitojen tukemisessa. Mentori pitää huolen toiminnan arvioinnista, hän kannustaa ja antaa palautetta niin oppilaille kuin opettajallekin. Katariina on kokenutkin tämän olevan mentoroinnin parhaita puolia.

Katariina on kokenut kasvaneensa ammatillisesti todella paljon mentoroinnin myötä. Hän on löytänyt uuden opetustavan itsestään ohjaavana opettajana. Katariina on kokenut saaneensa mentoriltaan uusia keinoja sekä taitoja, joita hän on voinut hyödyntää eri luokkien kanssa. Mentoroinnin myötä Katariina on oppinut oppilaslähtöisyyttä sekä arvioimaan omaa toimintaansa. Katariina kokee olevansa luova persoona, jolle on ollut haastavaa seurata oppilaiden edistymistä. Mentoroinnin myötä Katariina kokee oppineensa seurannan merkityksen ja tekee sitä nyt mielellään. He toimivat yhdessä oppilaiden kanssa, eikä Katariina opettajana sanele mitään, vaan asioita mietitään oppilaiden kanssa yhdessä. Katariina kokee, että opettajana hän on saanut itsevarmuutta ja itseluottamusta mentoroinnin myötä. Hän oli vajonnut sellaiseen tilaan, ettei häntä enää kiinnostanut koko työ ja hän oli valmis vaihtamaan alaa. Mentoroinnin myötä hän on uudelleen innostunut omasta työstään ja hänellä on suuri halu kehittää koulua eteenpäin. Hän kokee mentorin olevan suuressa roolissa omassa ammatillisessa kehityksessään. Mentori on kannatellut häntä ja hänen jaksamistaan vaikeiden aikojen yli.

Katariina kehuu mentoriaan alansa ammattilaiseksi, joka seisoo asiansa takana. Katariina pitää mentoria tiukkana ja täpökkänä mimminä, jolla on humoristinen taito innostaa sekä oppilaat että opettaja mukaan toimintaan. Katariinan mielestä se taito on osa mentorin persoona. Katariina on työskennellyt mentorin kanssa usean vuoden ajan ja hänellä on huikeat kokemukset mentoristaan. Katariina kuvaa hänen ja mentorin suhdetta reiluksi, ammatillisesti ja lämpimäksi. Hänen mielestä mentorin kanssa työskennellessä hänellä on hyvä olo ja mieli. Katariinan mielestä on kiva jakaa kokemuksia mentorin kanssa. Katariinan kokee että mentorointi ei ole pelkästään ensiapu vaikeaan tilanteeseen, vaan hän on voinut hyödyntää mentoriltaan oppimaan asioita myös kaikkien oppilaidensa kanssa.

Katariinan mielestä olisi hyvä jos mentori tulisi automaattisesti luokkiin esimerkiksi oppilaiden ollessa ensimmäisellä luokalla. Tällöin kaikki opettajat saisivat kokemuksen mentoroinnista. Katariinan mukaan tällä hetkellä mentorointi on hyvin paljon opettajan persoonasta

kiinni tehdäänkö mentorin kanssa yhteistyötä. Katariinan mielestä avun tarve ja mentoriin turvautuminen koetaan yleisesti epäonnistumisena. Syynä hän näkee opettajien itsenäisen työskentelemisen ja opettajajohtoisen historian. Nämä vaikuttavat edelleen siihen, ettei mentorin tarjoamaa apua oteta opettajapiireissä avoimin mielin vastaan. Katariinan mielestä on hassua, että opettajat valittavat ja kamppailevat vaikeiden tilanteiden kanssa, mutta eivät silti ole valmiita ottamaan apua vastaan. Katariina kokee itsensä päinvastoin edistyksellisenä, kehityksellisenä opettajana, koska hän on kyennyt turvautumaan mentorin apuun. Katariina koki vajonneensa suohon, josta hän ei nähnyt ulospääsyä. Mentori on ollut hänelle kuin työnohjaaja, joka on auttanut sekä hänen että oppilaiden jaksamista. Katariina onkin jakanut omia positiivisia kokemuksiaan omassa koulussaan ja rohkaissut muitakin opettajia tarttumaan mentorin tukeen.

Katariina kokee mentorin toimivan kokonaisvaltaisena kasvattajana. Katariinan mielestä kouluissa ongelmana ei ole se, etteikö oppilaita saataisi lukemaan, vaan koulujen haasteena on oppilaiden sosiaaliset vaikeudet. Mentorin oppeja voi hyödyntää niin aikuiset kuin lapsetkin. Mentori on luennoinut heidän koulussaan myös koko henkilökunnalle muun muassa ohjaavasta opetuksesta. Katariina on kokenut mentorin tuoneen esille valtavasti hyviä esimerkkejä. Katariinan kokemuksen mukaan jokaiseen kouluun tarvittaisiin mentorin kaltainen kasvatusexpertti nykyisten resurssien lisäksi. Hän kokee mentorin äärettömän tärkeänä voimavarana koulun arjessa. Katariina on kuullut jonkun sanoneen, että hän on saanut mentorilta enemmän tukea kuin oppilashuollolta koskaan luokkansa tilanteeseen. Yhdellä mentorilla on valtava vaikutus arjen pyörimiseen. Mentori tulee opettajan luo siihen arkeen, mitä opettaja elää. Hän neuvoo ja tukee henkisesti, sellaista apua ei opettaja saa muualta. Mentori toimii osana työyhteisöä. Mentorointi on näkymätöntä työtä, eikä kaikki opettajat edelleenkään ole kuulleet siitä. Mentoroinnille tulisi saada näkyvyyttä valtakunnallisesti. Katariina kokee oppimisen tuen mentoroinnin loistavana tukena arjessa niin lapsille kuin opettajillekin. Kuviossa 4. kuvataan Katariinan merkitykselliset mentorointikokemukset tiivistetysti.



KUVIO 4. Katariinan mentorointikokemuksiin liittyvät merkitykset

Katariinan kohdalla mentoroinnin tarve nousi hänen henkilökohtaisesta uupuksesta sekä haastavasta työtilanteesta. Katariinalla oli haastava, levoton luokka ja hänen omat voimavaransa olivat hyvin rajalliset. Hän oli miettinyt jopa alanvaihtoa ennen mentorointia. Katariina koki yhteydenoton mentoriiin helpoksi. Heti yhteistyön alkuvaiheista lähtien hän koki saaneensa apua mentoriltaan. Katariinan mukaan mentorilta saatu tuki oli hyvin kokonaisvaltaista.

Mentori on kannatellut Katariinaa vaikeiden aikojen yli. Hän on saanut mentoilta henkistä tukea, kannustusta ja uusia kasvatustekniikoita.

(...) Mulla ei ollut niitä keinoja (...) multa puuttu joku viimeinen se kapula tai se keino siihen, että miten me päästäs ja ehkä se väsyminen ja se semmonen alko olla siinä, että ei ei ei jaksu, enkä ois keksinyt ikinä, et voin sanoa ihan sitte että, et mentori toi mulle hirveesti uusia työkaluja ja työvälineitä ja ideoita ja ajatuksia, että en mä yksin, en mä ois itse keksinyt niitä koskaan, et hänellä oli se ammattitaito tuoda mulle se, se tota se opetustapa tai tota kasvatustekniikat tai miksi sitä nyt sanotaankaan. Katariina

Katariina on kokenut mentorinsa kuin työhöhdäijänä, jolle hän on saanut purkaa sydäntään. Katariinan mukaan mentorointi ei ole ollut pelkästään ensiapua hänen vaikeaan tilanteeseensa, vaan hän on voinut hyödyntää oppimista asioita eri oppilaiden ja oppilasryhmien kanssa. Katariina kokee kasvaneensa ammatillisesti todella paljon mentoroinnin aikana. Hän on oppinut oppilaslähtöisyyttä sekä arvioimaan omaa toimintaansa. Mentoroinnin myötä Katariina on löytänyt uuden opetustavan ohjaavana opettajana ja toiminaan yhdessä oppilaiden kanssa. Katariina on uudelleen innostunut työstään ja hänen itseluottamuksensaakin on palautunut mentoroinnin myötä.

(...) mä oon kasvanu ihan hirvittävästi. Mä oon löytäny esim ihan uuden opetustavan ohj., siis mä oon aina ollut sellanen ohjaava tyyppi, mut mä en oo löytäny sitä itsestäni, nyt mä oon sellanen ohjaavaopettaja ja mä oon saanu nää keinot (...) mä oon oppinut aivan hirvittävästi, mä oon saanu itsevarmuutta, itseluottamusta, mähän osaan tän homman, ihan loistavasti, mä olin vaan niinku vajonnu sen se tilaan, että et mua ei kiinnosta ees noi oppilaat, eikä tää työ, eikä mikää enää täs koululaitoksessa, että goodbye, aivan olin niinku oven raossa, että lähenkö nykimään, mut en lähteny ja tässä oon nyt ja nyt oon ihan innostunut ja kehitän koulussa koko ajan kaikkee juttuu (...) Katariina

Katariina on kokenut mentoroinnin kokonaisvaltaisena tukena niin opettajalle kuin oppilaillekin. Katariinan mukaan mentorin opeista hyötyvät sekä opettaja että oppilaat. Yhteisissä keskusteluissa mentorin, opettajan ja oppilaiden kanssa on jaettu ajatuksia ja kokemuksia sekä pohdittu millaisia ratkaisuja oppilaat näkevät käsiteltävään tilanteeseen. Katariinan mukaan pitkäjänteinen mentoroitavuuskäytäntö on tärkeää oppilaiden taitojen tukemisessa. Mentori on huolehtinut toiminnan arvioinnista, antanut palautetta ja kannustanut niin oppilaita kuin opettajakin työskentelyn edetessä. Katariina on kokenut tämän yhtenä

mentoroinnin suolana. Hän on itsekin mentoroinnin myötä oppinut seurannan merkityksen.

Katariina on tehnyt mentorinsa kanssa yhteistyötä usean vuoden ajan. Katariina kokee mentoroinnin avaintekijöinä mentorinsa persoonan ja ammattitaidon. Katariina on kokenut, että yhdellä mentorilla on valtavan suuri vaikutus opettajan arjen tukemiseen.

(...) mutta sekin on vähän luokanopettajasta kiinni, että otatko sä sen mentorin luokkaasi vai etkö sä ota, (...) et haluanko mä et mun ammattia voiaa kattoo toisen kanssa vai haluanko mä vaan selviytyä yksin ja se on jotekin hu... et mä oon epäonnistunut et jos mä joudun ottaa ton mentorin, tää on niin kauheen rumasti sanottu, mut se on juuri näin. Ja mä en koe missään nimes et mä oon epäonnistunu et jos mä otan mentorin, vaan mä oon niinku edistyksellinen, kehityksellinen opettaja. Mä ymmärrän sen et joku muu voi tulla pelastaa mut siitä suosta johon mä oon vajonnu(...) must on jotenkin hassua et joku kamppailee omassa luokassa koko ajan aivan hurjana ja valittaa ja sitte mä sanon et otasitko mentorin (...), jos sulla on luokassa semmonen ongelma, et miks sä nariset siitä et sul on ongelma jos meil on tämmönen palvelu tässä tää henkilö, tää poppamummo tulee sinne ja pelastaa sun luokan(...), et mul on äärimmäisen hyvä kokemus siitä, et se auttaa mua aikuisena mun henkilökohtasta jaksamistani ihan vaikka hän ei oo niin, se on kuin mun työnohjaaja ja se auttaa mun lasten jaksamista sielä luokassa ja se tekee niitä molempia yhtä aikaa käymällä nelkytäviisminuuttii ehkä kahen kuukauden välein sielä, niin sä saat semmosen hyvinvoinnin itselles ja niille lapsille (...) Katariina

Katariina näkee mentoroinnin yhtenä haasteena opettajakulttuurin, jossa opettajat ovat kautta aikojen pärjänneet omillaan, omissa luokissaan ja avun pyytäminen on koettu epäonnistumisena. Katariina näkee asian kuitenkin päinvastaisesti. Avun pyytäminen mentorilta kertoo opettajan kehityshalukkuudesta ja ammatillisen kasvun tarpeesta.

(...) meil on jotkut sanonu et hän on saanu mentorilta enemmän tukea ku oppilashuollolta koskaan yhteensä tohon luokan tilanteeseen. Niin mieta mikä vaikutus semmosella yhdellä työntekijällä, joka käy sielä sillan tällön, mut hän tulee tänne luokkaan, hän tulee opettajan luo, (...) hän on niinku yks meidän oppilashuollon henkilöstöstä niinku tällä hetkellä täälä, joka auttaa meitä oikeasti sielä arjessa, tulee siihen tilanteeseen, tuntee ne oppilaat (...) se on ihan meidän tässä jo niinku mukana ja se on mun kanssa ja se on mun puolella, (...) ja että on niinku koko ajan mun tukena, niin onhan se aivan mieletöntä. Katariina

Katariina on ollut todella tyytyväinen saamaansa mentorointiin ja kokee, että mentoroinnin kaltaista apua ei muualta saa. Katariinan mukaan oppilashuolto-ryhmän tuki ei ole pystynyt tukemaan opettajaa siinä arjessa, jossa opettaja

elää. Mentorin myötä Katariina on kokenut saaneensa kaivatun tuen opettajan ja oppilaiden arkeen. Mentori on tukenut sekä opettajan että oppilaiden hyvinvointia ja jaksamista.

Mari

Marilla oli henkilökohtaisesti raskas vuosi silloin, kun huomasi opettajahuoneen ilmoitustaululla ilmoituksen mentoroinnista. Hän tarttui mielessään heti mentorointiin. Mari epäröi yhteydenottoa pitkään ja haki tukea päätökselleen myös työyhteisöstään ennen kuin rohkaistui ottamaan yhteyttä mentoriin. Mari mietti onko hän ensimmäinen koulussaan, joka ottaa yhteyttä mentoriin ja mitä muut hänestä ajattelevat? Hän ei pärjää itsenäisesti. Hänen luokkansa tilanne ei ulospäin näyttänyt haastavalta. Mari koki itse tyytymättömyyttä tilanteeseensa. Hän koki oppilaidensa motivaation ja innostuksen laskeneen ja tunsu syyllisyyttä siitä, onko hän aiheuttanut sen oppilaille. Mari koki, ettei hän saanut oppilaisiinsa otetta ja hän joutui usein korottamaan ääntään ennen kun sai asiansa perille. Hän halusi muutoksen tilanteeseensa ja muuttua muuksi kuin komentajaksi. Mentorointi sai Marin heti innostumaan, hän ihastui Mentorin kannustavaan otteeseen ja tapaan puhua oppimisesta. Mari kävi mentorinsa innostamana Bright start-koulutuksen kesäopintoina.

Marilla on huikean hyvät kokemukset mentoroinnista. Mentoroinnissa parasta hänen mukaansa on se, kun hän voi seurata luokkansa työskentelyä mentorin kanssa. Mari kokee mentorin vuoropuhelun kuuntelemisen opettavaisena. Mentorin toimintaa seuraamalla hän on huomannut, miten tärkeää oikeanlainen puhe on. On puhuttava oppilaiden kanssa yhteisillä käsitteillä ja tehtävä yhteisiä sopimuksia. Pikkuhiljaa oppilaidenkin oma ajattelu kehittyy ja kysely vähenee. Mari pitää nykyään tärkeänä oppimaan oppimisen taitoja ja sanoittamista, ne ovat hänen mukaansa unohdettu kouluissa. Hän kokee itsensä imuriksi, joka imee itseensä mentorilta oppimia asioita ja prosessoi niitä. Mari kokee saaneensa mentoroinnista paljon opettajana ja ammatillisesti. Kouluissa on yhä enemmän integroituja oppilaita, heillä ei ole erityisopettajan kokemusta eikä sellaista tietotaitoa, siksi hän kokee tärkeänä, että opettajilla on mahdollisuus saada apua omaan ammatilliseen kehittymiseen. Mentorointi on heidän koulussaan ollut pedagogista puhetta niin yksittäisten opettajien, kuin koko henkilökunnankin kanssa. Henkilökunta on sopinut yhteisistä linjauksista ja siitä, miten tärkeää on, että kaikki pitävät niistä kiinni. Hänen mielestään mentorointia voi hyödyntää moniin tarkoituksiin. Mari toivoisi että, mentoroinnissa olisi mahdollisimman paljon resursseja. Resurssit olisi pysyviä ja mahdollisesti kasvavia tulevaisuudessa entisestään. Hän keskustelee mielellään mentorin kanssa ja kokee että yhteiset keskustelut ovat olleet antoisia. Mentorilla ei ole valmista työkalupakkia, vaan ratkaisut syntyvät yhteisissä keskusteluissa. Mari on huomannut, että mentoroinnin myötä hän on muuttunut opettajana. Ainainen kiire ja säälä on hävinnyt ja tilalle on kasvanut päämäärätietoinen kasvattajuus ja rauha. Mentorointi on vapauttanut hänet negatiivisista tunteista oppilaita kohtaan ja opettanut kärsivällisyyttä. Nykyisin hän arvostaa sitä, että tehdään asioita tarkasti ja rauhassa. On tärkeämpää oppia toimintatapoja ja tukea oppilaiden oman ajattelun kehitystä kuin runsaasti asiasisältöjä. Hän on oppinut ohjauksellisen otteen opettamiseen ja toimii nykyään lasten tasolla heidän joukossaan eikä autoritaarisena komentajana heidän yläpuolellaan. Mari kokee suuren halun toteuttaa työtään eri tavalla kuin ennen. Silti hän tiedostaa, että vanhoihin toimintamuotoihin on helppo sortua tiukan paikan tullen, siksi hän kokeekin ammatillisen kehittymisen jatkuvana prosessina. Mentoroinnissa ainoana haasteena hän on kokenut mentorin kysynnän kasvun. Tässäkin Mari kuitenkin näkee myös positiivisen puolen, sillä näin hänelle on itselleen tullut enemmän vastuuta, koska mentori ei ole ennättänyt enää niin usein tueksi.

Mari kuvaa mentoriaan persoonaksi, joka on hauska, huumorintajuinen ja hänen iloisuus ja positiivisuus välittyy hänen persoonastaan. Hän on kannustava ja myötäelävä opettajaa kohtaan ja häntä on helppo lähestyä. Mentori on erittäin taitava vuorovaikutuksessaan, hän auttaa, mutta ei nöyristele. Hänellä on vahva ammatillinen osaaminen. Mari kokee heidän keskusteluiden olleen hienoja ja ammatillisia, mutta samalla myös hyvin henkilökohtaisia. Mentori on tuo-

nut esille myös omia henkilökohtaisia kokemuksiaan. Marin mukaan luottamus mentorin kanssa syntyi nopeasti ja henkilökohtaisista asioista puhuminen tuntui hyvältä. Aina hän ei itsekään osannut eritellä sitä, mikä ei toiminut, vaan asiat avautuivat vasta yhteisessä keskustelussa. Mari kokee mentorin persoonan, pitkän työkokemuksen erityisopettajana sekä hänen tietotaitonsa muun muassa oppimaan oppimisesta ja IE:stä olevan tärkeitä tekijöitä hänen ammatillisessa osaamisessaan. Mari on kokenut mentorin ystävänä, jonka kanssa puhutaan ammatillisesti. Hän kokee, että hedelmällinen yhteistyö vaan kantaa niin opettajaa kuin oppilaitakin eteenpäin. Mari on tehnyt mentorin kanssa pitkään yhteistyötä. Mentoroinnissa mentori tukee opettajaa itseä ottamaan tilanteen haltuun. Muutos on synnyttävä opettajassa, hänen ajattelussaan ja toiminnassaan. Mentoroinnissa Marin kokemuksen mukaan perimmäisenä tavoitteena on herättää opettajassa halu muuttaa toimintaansa, hakeutua koulutukseen ja löytää erilaisia keinoja. Mentori ei pysty kaikkea opettamaan, vaan opettajalla on vastuu luokan kokonaisuunnistumisesta.

Mari on huolestunut mentoroinnin asemasta tällä hetkellä. Mari on tuonut omia kokemuksiaan esille mentoroinnin tarkoituksesta ja merkityksestä yhteisissä alueellisissa keskustelufoorumeissa. Mari ymmärtää, että alueellista yhteistyötä on kehitettävä, mutta hän ei koe oikeana ratkaisuna sitä, että mentorointimalli alasajetaan ja tuki ohjataan tulevaisuudessa alueellisesti erityisopettajien kautta. Mari ei koe uuden toimintamallin tulevan suoraan opettajalle ja luokkaan. Juuri tällainen apu on opettajilta puuttunut ennen mentorointia. Marin mukaan koulutusta kyllä on, mutta kukaan ei tue opettajaa käytännössä hänen luokassaan ja näe sitä tilannetta mikä luokassa on. Mentoroinnista Mari kokee saaneensa sekä luokka- että henkilökohtaista apua. Marin mukaan mentoroinnissa on kyse ammatillisesta kehittämisestä ja hän toivoisi, että tästä hyvästä käytänteestä tarttuisi jotain myös tulevaisuuden toimintamalliin. Mari kokee, että mentorointi on avain opettajan ajattelun kehittämiseen. Hän on tehnyt mentorinsa kanssa pitkään yhteistyötä ja toivoisikin että mentori voisi olla pitkäaikainen kumppani opettajalle. Pitkä yhteistyö on mahdollistanut oman ammatillisen kehittymisen. Ammatillinen kehittyminen on jatkuva prosessi, joka jatkuu koko ajan. Mari kokee saaneensa mentoriltaan riittävästi ja tarpeeksi usein ärsykeitä, jotka ovat kehittäneet häntä opettajana. Tapaamisia hän suosittelisi olevan 2-4 viikon välein riippuen työskentelyn tavoitteista. Tällöin oppi ei pääse unohtumaan. Välillä toimintaa arvioidaan ja tehdään suunnitelmia mihin suuntaan työskentelyä jatketaan. Tämän Mari kokee juuri ammatillisena oppimisena ja kehittymisenä. Mari uskoo että, oppiminen on vastavuoroista, sillä yhteiset keskustelut kehittävät sekä hänen että mentorin ajattelua. Hän ei halua luopua mentoristaan ja siitä ihmis- ja ohjaussuhteesta, jonka he ovat mentorin kanssa muodostaneet vuosien varrella. Mari on kokenut mentoroinnin erittäin hyödyllisenä ja hyväksi tavaksi tukea opettajia luokan kanssa. Hän on pahoillaan siitä, ettei heiltä ole kysytty mitä mieltä he ovat mentoroinnista. Mari ei usko toimintamallin alasajon johtuvan siitä, että toiminta koettaisiin huonona, vaan näkee tarpeiden nousevan jostain muualta. Kuviossa 5. kuvataan Marin merkitykselliset mentorointikokemukset tiivistetysti.





KUVIO 5. Marin mentorointikokemuksiin liittyvät merkitykset

Marin mukaan kouluissa on yhä enemmän integroituja erityisoppilaita, joiden kohtaamisessa opettajat tarvitsevat apua. Marilla oli henkilökohtaisesti raskas vuosi ja hän koki tyytymättömyyttä työssään ennen mentorintisuhteen alkua. Lisäksi Mari koki syyllisyyden tunteita siitä, että hän on vaikuttanut oppi-

laidensa motivaation ja innostuksen heikkenemiseen. Hän halusi muuttua opettajana muuksi kuin komentajaksi. Yhteydenottaminen mentoriin ei Marille ollut helppoa. Hän mietti muiden suhtautumista, koska hänen tilanteensa ulospäin ei näyttänyt haastavalta. Mentori sai Marin kuitenkin heti innostumaan. Hän ihastui mentorinsa kannustavaan otteeseen ja tapaan puhua oppimisesta. Mari koki erityisen opettavaisena mentorin toiminnan seuraamisen. Mari kuvasi itseään imuriksi, joka imi mentoriltaan oppimiaan asioita ja prosessoii niitä.

(...) se oli enemmän juuri niinku suhteessa tähän omaan työyhteisöön sit sitä, että voinko mä nyt soittaa ja pyytää itelleni apua että mitä nää muut musta ajattelee et et mä en pärjää täälä niinku itekseen, niin tota se oli (...) Niin tai jos mä puhun et mul on vaikee ni joku sanoo et sullahan ei oo nyt vaikee, onhan sullahan on avustajaki siellä ja kaikkee semmosta että tota niinku se oli niinku se vaikeempi paikka (...) mä en ollu vaan niinku ite tyytyväinen, mä niinku mietin sitä että jotain täs täytyis tehdä että et noi kyl istuu hiljaa tai noi rupee kyl tekemään ku mä pyydän, mut että et semmonen oma-aloitteisuus puuttu niinku kokonaan siit, sieltä porukasta(...) minäkö tääl oon tehny, et siihen tuli vähän tälläsiä, että totaa, et se ei näyttäny siltä, että mä olisin pulassa, mut mä koin et, et tää vois olla jotenkin paljon enemmän ku mitä tää on (...) Mari

Mari on kokenut yhteiset keskustelut tärkeinä mentorinsa kanssa. Monet asiat hän on kokenut avautuvan vasta yhteisissä keskusteluissa. Mari on kokenut, että hän on muuttunut opettajana päämäärätietoiseksi, ohjaavaksi opettajaksi. Hän arvostaa nykyään enemmän ajattelutaitojen kehittymistä kuin runsaita asiasisältöjä. Marilla on syntynyt suuri halu toteuttaa työtään eri tavalla kuin aikaisemmin. Hän kuitenkin myöntää, että totuttuihin toimintamalleihin sortuu helposti tiukan tilanteen tullen.

(...) semmonen ohjauksellisuus on tullu sit niinku itelle enemmän ku se opettajuus, et mun ei tarvi koko ajan tärkeillä sielä edessä, vaan mä voin olla sielä niitten lasten joukossa ja auttaa niinku ihan konkreettisesti (...) et joku semmonen ajattelun tärkeys ja juuri se, että totaa miksi, että miksi jotain tehdään ni se on niinku tärkeä. Mari

Marin mielestä ammatillinen kehittyminen on jatkuva prosessi. Mari on tehnyt pitkään yhteistyötä mentorinsa kanssa. Pitkä yhteistyö on mahdollistanut hänen ammatillisen kehittymisen. Mari kokee, että hän on saanut mentoriltaan riittävästi ja tarpeeksi usein ärsykeitä, jotka ovat edesauttaneet hänen ammatillista kehittymistään. Mari tuo esille, että mentori tukee opettajaa itseä ottamaan tilanteensa haltuun. Muutoksen on kuitenkin synnyttävä opettajassa itsessään, tämän ajattelussa ja toiminnassa.

(...) sen muutoksen pitäis sit kuitenkin pikku hiljaa tapahtua sen oman opettajan(...) omassa ymmärryksessä ajattelussa ja sitte toiminnassa, mutta tota, mut et se menttori voi olla tosi hyvänä tukena, kun hän on vielä juuri niin niinkun persoonana sellai helposti lähestyttävä ja ja semmonen kannustava, nii ei tuu semmosta oloa et toi tulee tähä niinku vähä ohj..ohjaamaan mua, vaikka tuleeki, mut että niinku sanomaan mitä mun pitää tehdä tai miten mun pitää ajatella, niin tota et et kyllähän se perimmäinen tavote mun mielestä olis niinku se, että et sen opettajassa heräisi se oma halu muuttaa toimintaa ja sitte hakeutua esimerkiksi koulutukseen sillei, et et löytäis itse sit niitä keinoja myöski, et Anniinahan ei ihan kaikkea voi opettaa meille kaikille, vaan niinku tavallaan sitte syntyy se halu ja menee sitte ite sen tiedon lähteelle (...) Mari

Mari on huolissaan mentoroinnin asemasta tulevaisuudessa. Mari ei koe oikeana ratkaisuna sitä, että oppimisen tuen mentorointimalli alajajetaan ja tuki ohjataan alueellisesti erityisopettajien kautta. Mari ei koe, että tällainen toimintamalli tavoittaa opettajien tarpeet. Oppimisen tuen mentoroinnista Mari on kokenut saaneensa sekä luokka- että henkilökohtaista tukea. Tällainen tuki opettajilta on Marin mukaan aikaisemmin juuri puuttunut.

(...) vaikka se alkas kulkee suoraan mulle koulutuksen kautta, että joku järjestäisi minulle koulutusta että meneppä sinne, niin en mä saa sinne mun luokkaan mukaan, että se se on, se on ihan eri asia, että et se apu tulee luokkaan kun et se tulee mulle opettajana ja se on juuri se mikä mikä opettajilta on aina puuttunu, et kyl kyl koulutusta on ja yhteistyötä on täälä luokan ulkopuolella, mutta se että kuka tulis mun kanssa sinne luokkaan näkemään ja kokemaan tän tilanteen ni semmossia on tosi vähän (...) Mari

Mari tuo esille, että yhä enemmän yleisopetuksen luokissa on integroituja oppilaita ja opettajilta puuttuu tietotaito ja kokemus näiden oppilaiden kohtaamiseen.

(...) nyt meilläkin alkaa olla enemmän ja enemmän niitä integroituja oppilaita ja ei meillä oo oo erityisopettajan kokemusta, kun vaan laaja-alasella elikkä meillä luokanopettajilla ei oo semmosta tietoo taitoo ja kokemusta ni kyl se nyt olis niinku oikeen erityisen tärkeetä, että meillä olis sitte tota apua tähän omaan ammatilliseen kehittymiseen (...) Mari

Marin mukaan opettajat tarvitsevat ohjausta, joka tapahtuu heidän työpaikallaan. Opettajat tarvitsevat Marin mukaan tukea ammatilliseen kehittymiseen ja integroitujen oppilaiden kohtaamiseen.

Sanna

Sannalla on kokemusta kahdesta mentorointiprosessista. Ensimmäisestä kerrasta Sanna muisteli olevan neljä vuotta, jolloin heillä oli tapauksena eräs oppilas, jolla oli haasteita toiminnanohjauksessa, keskittymisessä sekä sosiaalisissa taidoissa. Pojan asioissa oli tehty yhteistyötä opettajan ja erityisopettajan voimin, mutta he kaipasivat vielä lisää näkökulmia tilanteeseen ja olivat ottaneet yhteyttä mentoriin. Toisessa tapauksessa mentoria lähestyttiin tilanteessa, jossa oli kyseessä myös yksittäisen oppilaan haasteet. Tällä oppilaalla oli haasteena tarkkaavuudensäätely isossa luokassa sekä kielelliset ongelmat. Sannan mukaan oli vaikea erottaa sitä, mikä asia johtuu ymmärtämisen vaikeudesta ja mikä tarkkaavuuden herpaantumisesta isossa ryhmässä. Molemmissa tapauksissa mentorointi lähti liikkeelle dynaamisen arvioinnin testistä mentorin toteuttamana. Toisella kerralla myös vanhemmat olivat mukana yhteistyössä. Sanna koki että hänen oli erittäin helppo ottaa yhteyttä mentoriin. Mentori on ihmisenä aivan upea ja häntä on helppo lähestyä. Mentorin kanssa opettaja kokee aina tulleen kuulluksi asiansa kanssa ja hän tarttuu niihin aina aikataulujensa puitteissa.

Sannan kokemukset mentoroinnista ovat olleet hyvin positiivisia. Hän kokee mentoroinnin tärkeänä voimavarana niin oppilaan kuin opettajankin jaksamiselle ja hyvinvoinnille. Koulujen haasteet kasvavat ja vaikka erityisopettaja toimiikin opettajan tukena, se ei aina riitä. Antoisimpana mentoroinnissa Sanna on kokenut asioiden jakamisen, että ollaan yhdessä saman asian äärellä, jaetaan ajatuksia ja ideoita. Hän haluaa erityisesti kiittää mentoriaan tämän ratkaisukeskeisestä otteesta ja siitä, ettei hän keskity pelkästään oppilaiden ongelmiin, vaan lähtee aina miettimään keinoja, miten niitä voitaisiin ratkoa. Hän kokee, että mentorin kanssa on ollut helppoa olla yhteisymmärryksessä ja miettiä erilaisia ratkaisuja haastaviin tilanteisiin. Mentoroinnin myötä Sanna on kokenut oman oppilastuntemuksensa lisääntyneen, hänellä on ollut mahdollisuus seurata oppilaan työskentelyä sivusta vieraan aikuisen kanssa. Sanna on kokenut yhteistyön mentorin kanssa antoisana. Hän on saanut mentoriltaan lisäideoita ja ratkaisumalleja omaan työhön. Mentorointi on vastannut Sannan odotuksiin ja siihen tarpeeseen mitä kentältä on noussut. Sanna kokee mentoroinnin yhtenä tukimuotona, jota koulu voi tarjota oppilaalle ja opettajille. Myös oppilaiden vanhemmat ovat Sannan kokemuksen mukaan ottaneet mentoroinnin positiivisesti vastaan ja olleet halukkaita yhteistyöhön. Mentoroinnissa ainoana lievänä haasteena Sanna on kokenut aikataulujen yhteensovittamisen, koska mentorin ja opettajien tunnit ovat rajallisia ja mitä useamman henkilön aikataulut on sovittava yhteen, sen haastavammaksi aikataulutus muodostuu.

Mentorilla ja Sannalla on molemmilla Ben Furmanin muksuoppikoulutus, jota he ovat käyttäneet mentoroinnin pohjalla. Molemmissa tapauksissa mentoroinnin tavoitteet ovat liittyneet yksittäisten oppilaiden haasteisiin. Tavoitteet ovat olleet pieniä ja yksinkertaisia, jotta niitä on oppilaan itsekkin helppo seurata ja arvioida. Oppilaalla on ollut viikko, jossa hänen edistymistään on seurattu päivittäin. Vihkoon on merkitty hymiö sen mukaan, miten tavoitteet on saavutettu. Palaute on tärkeää oppilaalle. Muksuopissa taidon edistyminen huomioidaan ja oppilasta odottaa viikon päätteeksi kiva yllätys, jos edistyminen on ollut suotuisaa. Myös perheet on sitoutettu toimintaan.

Sanna kokee oman ammatillisen kehittymisen liittyvän mentoroinnista saamiinsa positiivisiin kokemuksiin. Hän haluaisi rohkaista muitakin ottamaan rohkeasti yhteyttä mentoriin. Ei ole tarpeen jäädä itsekseen vatmomaan asioita. Sanna on kokenut mentoroinnin tärkeäksi tuen muodoksi. Sanna kokee saaneensa mentoroinnista uusia näkökulmia ja joustavia järjestelyitä. Hänen mielestään koskaan ei voi ammatillisesti olla valmis, vaan aina oppii uusia keinoja, miten tukea tai kohdata oppilaita. Koska tapaamiskerrat mentorin kanssa ovat rajoittuneet muutama kertaan, ei Sanna koe oman ajattelunsa varsinaisesti kehittyneen mentoroinnin myötä.

Ohjaussuhteen Sanna on kokenut tasa-arvoiseksi ja toisen ammattitaitoa kunnioittavaksi. Hän kokee, että mentorilla on vahva ammattiosaaminen, joka heijastuu hänestä yhteisissä keskusteluissa. Sanna on kokenut että luottamus toisen osaamiseen on molemmin puolista. Mentori arvostaa, tukee ja antaa uusia vinkkejä sekä ideoita. Mentori on taitava ihmissuhteissa ja hän osaa tuoda asiat esille siten, että niihin on helppo tarttua. Sannan kokemukset yhteistyöstä mentorin kanssa on pelkästään positiiviset.

Sanna ei koe, että mentoroinnin tarve tulisi pienentymään tulevaisuudessa. Yleisopetukseen on integroitu pitkään erityisen tuen ja tehostetun tuen oppilaita. Tämän lisäksi on kouluis-

sa vielä suuret luokkakoot. Nämä haastaa opettajia suunnittelemaan opetusta siten, että se kohdaisi kaikkien oppilaiden tarpeet. Sanna kokee mentoroinnin tärkeänä tukiverkkona opettajille. Jos omat voimavarat tai nykyiset tuen muodot eivät riitä, voi mentoroinnista saada avun. Sanna toivoisi, ettei mentoroinnin resurssit ainakaan pienene tulevaisuudessa, sillä tarvetta ja kysyntää varmasti on. Sanna näkee kouluissa erityisopettajat avainasemassa siinä, että he voivat suositella mentorointia opettajille ja olla yhdessä opettajan kanssa mukana mentoroinnissa. Kuviossa 6. kuvataan Sannan merkitykselliset mentorointikokemukset tiivistetysti.

Kokemukset mentoroinnista	
Tarve	<ul style="list-style-type: none"> <li>• koulujen haasteet kasvavat, yleisopetukseen integroitu pitkään tehostetun- ja erityisen tuen oppilaita</li> <li>• erityisopettajan tuki ei aina riittävä</li> <li>• uusien näkökulmien tarve</li> </ul>
Voimavara	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tuki sekä oppilaalle että opettajalle</li> <li>• kokenut tärkeänä tuen muotona</li> <li>• antoisinta asioiden jakaminen</li> </ul>
Ammatillisuuden kehittyminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• koskaan ei ammatillisesti valmis, aina oppii uusia keinoja, miten tukea tai kohdata oppilaita</li> <li>• kokenut positiivisena ratkaisukeskeisen työotteen</li> <li>• muksuoppi yhtenä mentoroinnin työvälineenä</li> </ul>
Vuorovaikutus ja kohtaaminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tasa-arvoisuuden kokeminen</li> <li>• luottamus molemminpuolista</li> <li>• mentorilla vahva ammatillinen osaaminen</li> <li>• mentori taitava vuorovaikutussuhteissa</li> </ul>
Tulevaisuus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mentoroinnin tarve ei pienene tulevaisuudessa, toivoo ettei mentoroinnin resurssit pienene</li> <li>• kokenut tärkeänä tukiverkkona opettajille</li> </ul>

KUVIO 6. Sannan mentorointikokemuksiin liittyvät merkitykset

Sannan mukaan kouluissa opettajien haasteet kasvavat tulevaisuudessa, koska yleisopetukseen on integroitu pitkään tehostetun- ja erityisen tuen oppilaita. Sannan kokemuksen mukaan erityisopettajan tuki ei ole aina riittävä. Mentorointi on tärkeä tukiverkko opettajille, jos omat voimavarat tai nykyiset tuen muodot eivät riittä. Sannan mentorointitarve syntyi uusien näkökulmien tarpeesta. Luokanopettaja ja erityisopettaja olivat tehneet asian tiimoilta yhteistyötä, mutta tästä huolimatta kaivattiin uusia näkökulmia asioiden ratkaisemiseksi. Sanna koki yhteydenoton mentoriin luontevana. Hänen mukaansa mentoria oli

helppo lähestyä ja mentorin kanssa saa aina tunteen siitä, että on tullut kuuluksi.

Sanna kokee mentoroinnin tärkeänä voimavarana sekä opettajalle että oppilaille. Sannalle tärkeintä mentoroinnissa on ollut asioiden jakaminen mentorin kanssa. Sanna on arvostanut mentorissaan ratkaisukeskeistä työtettä. Mentori lähestyi asioita aina siltä kannalta, millä keinoilla haastavia tilanteita voitaisiin ratkaista, eikä hän Sannan mukaan keskittynyt pelkästään oppilaiden ongelmiin.

Sanna on kokenut ohjaussuhteen mentorin kanssa tasa-arvoisena ja toisen ammattitaitoa kunnioittavana.

(...) meil on semmonen hyvin semmonen tota tasa-arvonen, kunnioittava, toisen semmosta tietotaitoo arvostava suhtautuminen ja suhde (...) mä ajattelen sitä et Anniinalla on vahva ammattitaito, vuosien kokemus tällä tään tyyppisest työstä ja se näkyy ja kuuluu kyllä kyllä sillä tavalla ko hänen kans keskustelee, että kyl mulla on tosi vahva luottamus siihen, että et et hänel on vahvat tiedot ja taidot siitä, mitä hän on tekemässä, mut sit se tulee myös toisinpäin... Sanna

Sannan mukaan mentori on taitava ihmissuhteissa ja osaa tuoda asiat esille niin, että niihin on toisen helppo tarttua. Sanna on kokenut mentoroinnista saaneensa uusia näkökulmia ja joustavia järjestelyjä. Hän kokee, että koskaan ei ole ammatillisesti valmis, vaan aina voi kehittyä työssään.

Oona

Mentorointia oli markkinoitu Oonan koulussa sähköpostitse ja esittein. Niissä tuotiin esille, että opettajalla on mahdollisuus saada koulutetun kollegan tukea työhönsä mentoroinnin muodossa, jos koki sellaiseen tarvetta. Oona seurasi ensin sivusta yhden kollegansa ja mentorin työskentelyä ja rohkaistui sitä kautta itsekin ottamaan yhteyttä mentoriin. Oona koki yhteydenoton luontevana, koska hän tunsikin mentorin jo ennestään. Oona kokee hyvänä, että asioiden ei tarvitse olla suuria, kun mentoriin ottaa yhteyttä. Hän on kokenut mentoroinnin miellyttävänä tapana hoitaa asioita. Oona toivoo, että opettajilla olisi enemmän tietoa mentoroinnista, jotta he voisivat olla alusta alkaen mukana yhteistyössä ja osaisivat ajoissa pyytää apua. Tämän vuoksi Oona kokee tärkeänä, että mentori kävisi esittelemässä mentorointitoimintaa henkilökohtaisesti jokaisella koululla.

Oonan kokemukset mentoroinnista ovat kertyneet yhden lukuvuoden ajalta ja ne ovat olleet erittäin positiivisia. Mentori on työskennellyt yksittäisten oppilaiden kanssa. Yhdessä tapauksessa työskentely on alkanut oppilaan omasta aloitteesta ja halusta. Mentorin kanssa työskenteleville oppilaille on asetettu omat tavoitteet, joita on seurattu ja arvioitu yhdessä oppilaan, mentorin ja oman luokanopettajan kanssa. Oppilaan saavutettua tavoitteensa on pidetty

koko luokan yhteinen juhlatunti, jossa on juhlittu oppilaan onnistumista tavoitteissaan. Juhlatunti on motivoinut koko luokkaa tukemaan yksittäisiä oppilaita. Oona on kokenut kotienkin olleen myönteisesti mukana tässä mentoroinnissa. He ovat ymmärtäneet, että mentorointi ei ole mikään tuomio oppilaalle. Keskustelut mentorin kanssa Oona on kokenut hyvinä. Jo pelkästään tieto siitä, että hänellä on tukea saatavilla, jos hän kokee siihen tarvetta ja omat voimavarat alkaa loppua, helpottaa. Oona kokee mentorinsa selkänöjäksi, johon voi turvautua tarvittaessa. Oona on kokenut mentoroinnin ihanaksi tavaksi toimia, he ovat käyttäneet muksuoppia työvälineenä. Antoisimmaksi Oona on kokenut mentoroinnissa sen, että hänelle on tullut tunne siitä, että aina on mahdollisuuksia ja keinoja ja joku, joka tukee opettajaa työskentelyssään. Oonan mielestä on hyvä, että mentori on ulkopuolinen henkilö. Hänen mukaansa lapsetkin kokevat ulkopuolisen henkilön erilaisena kuin oman opettajan ja työskentely voidaan aloittaa puhtaalta pöydältä. Oona kokee, että jokainen osapuoli on tärkeä mentoroinnin onnistumisessa, niin lapsi, opettaja kuin mentorikin. Opettajan on sitouduttava työskentelyyn, jotta hän pystyy antamaan palautetta oppilaalleen ja tukemaan hänen ponnisteluja tavoitteensa eteen. Myös mentorin kannustus ja tuki lapselle sekä opettajalle on tärkeää mentorointiprosessin onnistumisessa. Oona kokee saaneensa mentoroinnista vahvistusta sille, ettei kannata luovuttaa, vaan aina on keinoja ratkoa ongelmia. Mentorointi on vahvistanut hänen uskoa lapsiin, että heissä on potentiaalia. Mentorointi on tuonut myös vaihtelua hänen työhönsä sekä rikastuttanut sitä.

Oona on kokenut vuorovaikutuksen mentorinsa kanssa sielujen sympatiaksi ja hyvin luontevaksi. Hän on kokenut, että heillä on mentorin kanssa samanlainen näkemys asioista, joka on helpottanut yhteistä työskentelyä. Oona kertoo mentorinsa olevan hyvin huumorintajuinen, ammattitaitoinen ja selkeä, joka osaa perustella toimintaansa. Oonan mukaan mentoriin on helppo luottaa. Oona on ollut hyvin tyytyväinen mentoriin ja saamaansa mentorointiin.

Oonan koululla koko henkilökunta on saanut mentorointia. Käytännössä henkilökunnalle suunnattu mentorointi on ollut keskustelunomainen koulutusiltapäivä. Koulutuksessa on käyty mentorin kanssa läpi muun muassa sitä miten tunti alkaa, miten tunnin alku voidaan rauhoittaa tai miten se saadaan rauhalliseksi. Oona on kokenut saaneensa tästä yhteisestä keskustelusta vahvistusta omalle ammattitaidolleen sekä ihan konkreettisia vinkkejä käytäntöön. Työyhteisöissä Oonan mukaan pitäisi rohkeammin hyödyntää myös kollegoja omien ongelmien jakamisessa ja tehdä yhteistyötä heidän kanssaan. Oona kokee kollegojen kanssa tehtävässä yhteistyössä haasteena sen, miten opettajat uskaltavat pyytää tai tarjota apua, ettei siinä kyseenalaistettaisi kollegan ammattitaitoa. Mentorin kanssa tehdyssä yhteistyössä hän ei ole kokenut sellaista ongelmaa. Toiseksi Oona kokee, että mentorin ammattitaidon avulla ongelmiin pystytään tarttumaan nopeammin ja löytämään keinoja niiden ratkaisemiseksi. Oona arvostaa mentorinsa ammattitaitoa, hänen hyviä vuorovaikutustaitojaan sekä pitkää kokemusta ja erilaisia näkemyksiä asioista. Mentoroinnissa Oona on kokenut saaneensa apua nopeasti ennen kuin omat voimavarat ovat päässeet ehtymään.

Oona kokee mentoroinnin merkityksen vain kasvavan tulevaisuudessa inklusion ja integraation myötä. Hänen mukaansa opettajilla ei ole sellaisia erityispedagogisia valmiuksia, mitä nykyään tarvittaisiin opettajan työssä ja työtä on niin paljon ettei resurssit riitä kouluttautumiseen. Oona kokeekin, että opettajat tarvitsisivat lisää tukea haasteellisesti käyttäytyvien oppilaiden kohtaamiseen ja negatiivisen kierteen katkaisemiseen positiivisella otteella.

Oonan kokemuksen mukaan mentorointi toimisi myös ennaltaehkäisevänä toimintana, kun ajoissa osattaisiin tarttua erilaisiin haasteisiin. Oona on harmistunut kaupungin päätöksestä siirtää nykyiset mentorointikäytäntöresurssit alueelliseen erityisopetuksen koordinointiin ja hallinnolliseen toimintaan. Oona toivoisi että mentoroinnista puhuttaisiin enemmän ja sitä nostettaisiin esille. Oona haluaisi jatkaa mentorointityöskentelyä vielä jatkossakin. Oona on kokenut tärkeäksi sen, että mentorikin on luokanopettaja, jolloin hän ymmärtää opettajuuden haasteet paremmin. Kuviossa 7. kuvataan Oonan merkitykselliset mentorointikokemukset tiivistetysti.

Kokemukset mentoroinnista	
Tarve	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kokee mentoroinnin tarpeen kasvavan inklusion ja integraation myötä</li> <li>• opettajilta puuttuvat erityispedagogiset valmiudet</li> <li>• opettajat tarvitsevat lisää tukea haasteellisesti käyttäytyvien oppilaiden kohtaamiseen</li> <li>• kokenut tyytyväisyyttä, että tarpeen ei tarvitse olla suuri ennen avun pyytämistä</li> </ul>
Toiminta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• työskentely kohdistunut yksittäisiin oppilaisiin</li> <li>• kodit myönteisesti mukana</li> <li>• työvälineenä muksuoppi</li> </ul>
Vuorovaikutus ja kohtaaminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mentori ammattitaitoinen ja taitava vuorovaikutustaidoissaan</li> <li>• kokenut mentorin selkänोजना, johon voi turvautua tarvittaessa</li> <li>• pelkästään tieto, että tukea on saatavilla helpottaa</li> <li>• kokenut mentorin kanssa sielujen sympatiaa</li> <li>• jokainen osapuoli tärkeä</li> <li>• sitoutuminen tärkeää</li> <li>• vahva luottamus</li> </ul>
Mentoroinnin anti	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ammattitaidon vahvistuminen</li> <li>• uskon vahvistuminen lapsiin ja kasvatuskeinoihin</li> <li>• kannustus ja tuki</li> <li>• konkreettiset vinkit</li> <li>• työn rikastuminen</li> </ul>
Mentoroinnin monet mahdollisuudet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• koko henkilökunnan koulutus</li> <li>• vertaistuen hyödyntäminen työyhteisössä</li> </ul>
Tulevaisuus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mentorointi ennaltaehkäisevänä toimintana</li> <li>• harmissaan mentoroinnin resurssien siirrosta</li> <li>• toivoo, että mentoroinnista puhuttaisiin enemmän</li> <li>• haluaisi jatkaa mentorointityöskentelyä</li> </ul>

KUVIO 7. Oonan mentorointikokemuksiin liittyvät merkitykset

Oona seurasi ensin sivusta kollegansa esimerkkiä mentorointityöskentelystä ennen kuin itse otti yhteyttä mentoriin. Oona koki miellyttävänä, että asioiden ei tarvitse olla suuria, kun apua voi jo pyytää mentorilta. Oonan tapauksessa



mentorointi on kohdistunut yksittäisiin oppilaisiin. Koditkin ovat suhtautuneet myönteisesti mentorointiin.

(...) must täs on kiva, että että totaa sen asian ei tarvitse olla vielä hirvittävä peikko, et se voi olla vähän niinku häiritsevä asia (...) Oona

Oona on kokenut mentorinsa selkänöjäksi, johon voi turvautua tarvittaessa. Oona tuo esille, että pelkästään tieto saatavilla olevasta mentorin tuesta helpottaa. Oonan mielestä antoisinta mentoroinnissa on ollut se, että on joku joka tukee opettajaa. Mentoroinnissa hänelle on tullut tunne, että aina on mahdollisuuksia ja keinoja vaikuttaa. Mentorointi on tuonut vaihtelua Oonan työhön ja rikastuttanut sitä.

Oonan koululla koko henkilökunta on saanut mentorointia koulutusiltapäivän muodossa. Koulutus oli keskustelunomainen tilaisuus, jossa käytiin läpi opettajan arkeen liittyviä asioita, kuten miten rauhoittaa tunnin alun. Oona on kokenut saaneensa mentorin kanssa jaetuista yhteisistä keskusteluista vahvistusta omalle ammattitaidolleen sekä konkreettisia vinkkejä työhönsä. Oona arvostaa mentorinsa vahvaa ammattitaitoa, hyviä vuorovaikutustaitoja sekä pitkää työkokemusta. Oona on kokenut saaneensa apua nopeasti ennen kuin omat voimavarat ovat ehtyneet. Oona näkeekin, että mentorointi toimii myös ennaltaehkäisevänä tuen muotona.

(...) suurin osa meistä luokanopettajista on saanu kuitenkin vain peruskoulutuksen, et meillä ei ole erityisopettajan koulutusta ja meidän kaikkien harrastuksiin ei kuulu erityispedagogisen kirjallisuuden lukeminen. Elikkä sillon ei voi niinku olettaa, että kaikki vapaa-ajalla itseään kouluttaa. (...) Ja sitte ku sä saat haastavia lapsia, et jotenki niinku ajoissa saatais sit mentorointia. Koska se et siinä vaiheessa vielä kun sulla on toimiva suhde niitten lasten kanssa niin mitä tahansa hyvää voi tapahtua. Mut et sit ku se, ne välit on menny, ni ne sillan rakentaminen on paljon haastavampaa ku tullaan palo... tulipaloo sammuttamaan ku vois jo etukäteen miettiä että, et mitä keinoja tehdään ettei sitä tulipaloo koskaan syttyiskään. Oona

Oonan kokemuksen mukaan mentoroinnin merkitys tulee kasvamaan tulevaisuudessa integraation ja inklusion myötä. Oona tuo esille että, opettajilta puuttuvat erityispedagogiset valmiudet, mitä nykypäivänä opettajan työssä

tarvittaisiin. Tämän vuoksi Oona kokeekin, että opettajat tarvisisivat enemmän tukea haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kohtaamiseen.

(...) oon tosi harmistunut siitä et ( kaupunki) on nyt muuttamassa tätä systeemiä. Eli nää mentoroin..., (öhh) mentoreiden paikat on laitettu nyt uudelleen hakuun ja heistä tuleekin nyt koulutusjohtajan tämmösiä työpareja omalla alueellaan, jotka pyrkivät niinku ikäänkuin koordinoimaan (...) et jollakin tavalla omalla alueellaan pyrkivät niinku suunnittelemaan ja kehittämään tätä juttua. (...) mä oon kyl niinku todella harmissani et jos tää nyt sitten meneekin taas johonkin hallinnolliseen puuhasteluun. Vaikka nyt näin vähän ehkä rumasti ehkä sanonkin sen (...) mut et ei oo ainakaan mun korviini kantautunu yhtään vielä, että miten tää ruletti lähtee sitte niinku käytännössä pyörimään että minkälaista tukea edes on tän jälkeen mahdollista saada koululle vaan onks se vaan sitte siellä hallintoportaassa heidän puuhastelunsa. (...)Et liikaa byrokratiaa, tämmönen tunne mulle tuli ainakin. Oona

Oona on harmistunut kaupungin päätöksestä siirtää oppimisen tuen mentoroinnin resurssit alueelliseen erityisopetuksen koordinointiin ja hallinnolliseen toimintaan.

#### Venla

Mentori kävi esittelemässä Syksyllä Venlan koululla mentorointia. Samaan aikaan Venlalla oli levoton ja haastava luokka. Venlalla oli raskas syksy, vaikka hän sai apua myös koulukuraattorilta. Venla koki, että yhteydenotto mentoroiin oli henkilökohtaisen esittelyn jälkeen helppoa. Venla tunnustaa, että ilman mentorin esittelyä, kynnys yhteydenottoon olisi ollut suurempi, eikä hän olisi rohjennut ottaa yhteyttä mentoroiin. Varsinainen mentorointi aloitettiin keväällä mentorin kanssa. Mentorointiprosessi lähti käyntiin yhteisellä tapaamisella, jossa he keskustelivat yhdessä mentorin kanssa vallitsevasta tilanteesta luokassa. Tämän jälkeen aloitettiin varsinainen kenttätö. Mentori tapasi Venlan luokkaa 3-4 viikon välein yhteensä viisi kertaa. Mentori veti Venlan luokalle tunteja ja Venla sai itse seurata luokan työskentelyä sivusta. Mentorin tunnit olivat hyvin toiminnallisia ja niissä käytiin yhdessä oppilaiden kanssa läpi niitä opettajan haastavaksi kokemia tilanteita sekä asioita leikkien ja kuvien avulla.

Venla on kokenut mentoroinnin hyödyllisenä niin itsensä kuin oppilaidensakin kannalta. Mentoroinnille asetetut tavoitteet ovat olleet luokkatilanteen rauhoittamisessa, erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tuen ja opettajan keinojen lisäämisessä. Hänen mukaansa on ollut tärkeää käydä oppilaiden kanssa läpi sitä, mitä heiltä odotetaan oppilaana. Mentori on osannut tuoda asiat lapsen tasolle käsiteltäviksi. Mentori on avannut samalla myös Venlan silmiä huomamaan, että hän on pitänyt monia asioita itsestään selvinä, vaikka lapsille ne eivät sitä olleet. Venla on oppinut mentoroinnin myötä, että asioita pitää pienten oppilaiden kanssa käydä pienin askelin sekä avata ja selittää niitä yhä uudelleen. Pitkä työura on urauttanut omia ajatuksia ja Venla on kokenut, että mentorointi on ollut hyvä heräte vanhoista totutuista rutiineista nähdä asioita uudestaan uusilla silmillä. Venlan mukaan myös oppilaat ovat oppineet realistisemmin arvioimaan omaa toimintaansa ja ymmärtämään oman toiminnan vaikutuksia koko luokkaan mentorointityöskentelyn jälkeen. Venla on kokenut mentorinsa ammattilaiseksi, jonka toiminnasta on huomannut, että hänellä on vastaavista tilanteista omakohtaista kokemusta. Venla on kokenut tärkeänä keskustelut mentorinsa kanssa luokkatyöskentelyn jälkeen. Venla kaipaa juuri tällaista tukea opettajan arkeen; henkilöä, jonka kanssa voi keskustella yhdessä koetuista asioista. Venlan mukaan mentorointi toimii opettajan henkisenä tukena ja on joillekin lapsille toimiva tuen muoto. Venla ei kuitenkaan koe, että mentorointi on yksin vastaus nykypäivän haasteisiin koulussa. Hänen kokemuksensa mukaan mentoroinnin keinoin ei voida poistaa

lapsilla olevia ongelmia. Se on keino, jolla niitä voidaan hiukan helpottaa. Venlan mielestä mentorointi ei korvaa erityisopetusta ja erityisluokkien tarvetta. Venla tuo esille, että mentoroinnissa voi ohjattavana oleva opettaja kokea huonommuuden tunteita ja riittämättömyyttä. Opettajalla on henkinen haaste siinä, että osaa ottaa mentorin rinnalla kulkijaksi ja tukijaksi. Venla on kokenut tärkeänä sen, että mentorin on myös itse opettaja, jolloin hänen on ollut helpompi ottaa ohjausta vastaan. Mentorilla, joka toimii itse opettajana on Venlan mukaan realistinen kuva koulun arjesta ja siitä millaisia haasteita opettajilla on työssään. Venla on saanut mentorointiprosessista konkreettisia työkaluja opettajan arkeen, uusia vinkkejä sekä tukea haastavaan tilanteeseen. Venla on kokenut, että hän on oppinut tuntemaan omaa luokkaansa paremmin, kun on saanut seurata mentorin työskentelyä luokan kanssa ja olla itse sivustaseuraajana. Venla kaipaisikin, että opettajilla olisi enemmän mahdollisuuksia seurata toistensa tunteja ja nähdä erilaisia tapoja toteuttaa työtään. Venlan mukaan mentorointi olisi saanut jatkua pidempäänkin, jolloin oppilaiden kanssa olisi ollut mahdollista kerrata opittuja asioita myös seuraavana syksynä. Venla kokee, että hän voisi jatkossakin turvautua mentorin tukeen tarpeen vaatiessa.

Venla ei ole kokenut mentoroinnin vaikuttaneen merkittävästi omaan ammatilliseen kasvuun. Mentoroinnin myötä Venla on joutunut kyllä pohtimaan omaa opettajuuttaan. Keskustelut mentorin kanssa ovat olleet kehittäviä ja Mentorin on muistuttanut opettajuuden perusasioita: johdonmukaisuudesta ja selkeydestä, jotka ovat päässeet arjen kiireessä unohtumaan. Ajankasana mentorointi on kuitenkin ollut niin lyhyt, ettei Venla ole kokenut sen vuoksi merkittäviä muutoksia ammatillisuudessaan tapahtuneen.

Venla koki mentorinsa hyvin ammattitaitoiseksi ja ystävälliseksi. Heillä oli Venlan mukaan hyvä ammatillinen ohjaussuhde. Yhdessä toimiminen mentorin kanssa oli vaivatonta. Mentorin jakoi omaa tietotaitoa Venlan kanssa. Venla kokee, että mentorin persoona ja sujuva kommunikointi ovat tärkeässä roolissa mentorointityöskentelyä. Venla kuvaa mentoriaan eläväiseksi, luovaksi ja selkeäksi persoonaksi. Hän ja oppilaat pitivät mentoristaan paljon. Venlan mielestä mentoroinnissa haasteena on arjen kiire. Hän olisi toivonut enemmän aikaa yhteisille keskusteluille mentorin kanssa.

Venla kokee mentoroinnin mahdollisuutena ja toivoo, että mentorointia on saatavilla myös tulevaisuudessa. Venlan mukaan mentorointi on yksi hyvä lisäkeino tukea opettajan arkea, sillä opettajille on nykyisin vähän tukea tarjolla. Venlan mielestä mentoroinnin varjolla, ei kuitenkaan saa unohtaa muita tuen muotoja. Hänen mukaansa mentorointi ei korvaa erityisopetusta. Venlan kokemuksen mukaan mentorointi toimii joissakin tapauksissa, mutta ei kaikissa. Venla ei koe, että muutamalla mentorointikerralla pystytään puuttumaan suuriin monipolvisiin haasteisiin, vaan ne vaativat pidemmän työskentelyprosessin. Venlan mielestä opettajat tarvitsevat työntekijän tuen ja riittävät resurssit käytännön työhön. Nykyiset tuen muodot eivät vastaa siihen tarpeeseen, mitä koulutyössä vallitsee. Opettajat tarvitsevat nykyistä enemmän myös henkistä tukea työhönsä. Venla kokee tulevaisuuden opettajan työssä pelottavana. Venlan mukaan erityisluokkien alasajo näkyy arjessa. Luokkiin tulee yhä enemmän erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ja opettajilla on rajalliset keinot tukea haastavia oppilaita. Venlan mukaan erityisluokkia tarvitaan ja varsinkin pienet oppilaat hyötyvät luokkamuotoisesta erityisopetuksesta, jossa on oma opettaja ja oma pieni ryhmä. Isommat oppilaat pärjäävät laajalajaisen erityisopetuksen turvin paremmin isoissa ryhmissä, koska heillä on jo eri tavalla kykyä käsitellä asioita. Kuviossa 8. kuvataan Venlan merkitykselliset mentorointikokemukset tiivistysti.

Kokemukset mentoroinnista	
Tarve	<ul style="list-style-type: none"> <li>• raskas syksy: levoton, haastava luokka</li> <li>• erityisluokkien alasajo heijastuu arkeen</li> <li>• nykyiset tuen muodot riittämättömät</li> <li>• opettajat tarvitsevat nykyistä enemmän myös henkistä tukea</li> </ul>
Urautumisesta herääminen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• herättänyt totutuista rutiineista</li> <li>• palaaminen opettajuuden perusasioihin: johdonmukaisuuteen ja selkeyteen</li> </ul>
Mentorin ominaisuudet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ammattitaitoinen ja ystävällinen, josta huokuu omakohtaiset kokemukset</li> <li>• opettajan henkinen tuki</li> <li>• kokenut tärkeänä, että mentori on myös opettaja</li> <li>• kokenut mentorin persoonan ja hänen vuorovaikutustaidot tärkeässä roolissa mentoroinnissa</li> <li>• mentori on elävä, luova ja selkeä, josta sekä oppilaat että opettaja pitivät paljon</li> </ul>
Mentoroinnin anti	<ul style="list-style-type: none"> <li>• konkreettiset työkalut, uudet vinkit ja tuki haastavaan tilanteeseen</li> <li>• kokenut keskustelut mentorin kanssa tärkeinä: kaivannut juuri tällaista tukea arkeen</li> <li>• oppilastuntemus lisääntynyt</li> <li>• oman työn reflektointi</li> </ul>
Mentoroinnin haasteet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• arjen kiire, olisi toivonut enemmän aikaa yhteisille keskusteluille</li> <li>• ei yksistään riitä vastaamaan nykypäivän haasteisiin kouluissa</li> <li>• ei korvaa erityisopetusta ja erityisluokkien tarvetta</li> </ul>
Tulevaisuus	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hyvä lisäkeino opettajien arjen tukemiseen</li> <li>• toivoo mentoroinnin jatkuvan</li> <li>• tulevaisuus opettajan työssä pelottavan haastava</li> </ul>

KUVIO 8. Venlan mentorointikokemuksiin liittyvät merkitykset

Venlalla mentoroinnin tarve nousi raskaasta työtilanteesta. Venlalla oli levoton ja haastava luokka, jonka vuoksi hän oli tehnyt yhteistyötä koulukuraattorin kanssa. Venla koki yhteydenoton helppona mentorin henkilökohtaisen esittelyn

jälkeen, jonka hän oli pitänyt Venlan koululla. Venla toi esille, ettei hän olisi ilman mentorin esittelyä rohjennut ottaa yhteyttä mentoriin.

Venla on kokenut mentoroinnin hyödyllisenä niin itsensä kuin oppilaidensakin kannalta. Mentori on avannut Venlan silmät huomaamaan, että on pitänyt monia asioita itsestään selvinä. Venla on kokenut, että mentorointi on ollut hyvä heräte rikkomaan vanhoja totuttuja rutiineja. Venlan mielestä antoisinta mentoroinnissa on ollut keskustelut mentorin kanssa. Juuri tällaista tukea Venla on kaivannut opettajan arkeen.

(...) just seki oli kauheen kiva että, kun hän näki tän luokan ja miten se toimi, ni sitte et oli pieni hetki,(...) sen tutoroinnin tai mentoroinnin jälkeen jutella siitä. Et ehkä sitä ois vielä vähä enemmän tavallaan kaivannukki, et ois vielä voitu niinku puida yhdessä ja si tähän sitä kaipaa niinku täs työssä. Että tulis joku, joka näkis tän tilanteen. (...) Ja sitte mä sanon että kyllä sitä on niinku urautunut, kun on kaks skyt vuottakin tehny tätä työtä. Ni kyllä, varmaan on urautunut, hyvä heräte (...) mutta tuli myös semmosia, että en ois varmaan ite hoksannu, et ilman muuta siinä näky (...) et on ammattilainen ja sillee ja näitten asiointien kanssa toiminu. Venla

Ammatilliseen kehittymiseen Venla ei koe mentoroinnilla olleen juurikaan vaikutusta, koska mentorointi kesti vain yhden lukukauden ajan. Mentoroinnin myötä Venla on kuitenkin pohtinut omaa opettajuuttaan.

Venla on kokenut mentorinsa ystävälliseksi ja ammattitaitoiseksi, jolla on hyvät vuorovaikutustaidot. Venlan mukaan mentorin persoona ja sujuva kommunikointi ovat olleet tärkeässä roolissa mentorointiprosessissa. Sekä opettaja, että oppilaat pitivät mentoristaan paljon. Venlan mielestä mentoroinnin haasteena on arjen kiire. Hän olisi kaivannut enemmän aikaa yhteisille keskusteluille. Venlan mukaan mentoroinnilla voidaan tukea opettajan henkistä jaksamista. Lisäksi se on hyvä tuen muoto joillekin oppilaille. Venlan mielestä mentoroinnilla ei kuitenkaan tavoiteta kaikkia oppilaiden haasteita, eikä se korvaa erityisopetusta ja erityisluokkien tarvetta.

(...) tosi kiva ja mukava, että oli tämmönen mahdollisuus ja toivottavasti tietysti jatkuukin. Mut niinku sanottu, jos tätä käytetään niinku tavallaan sit semmosena, tää ei kuitenkaan niinku korvaa sitä erityisopetusta, mun mielestä. Että tää on niinku yks semmonen lisäkeino opettajalle, (-) niinku arjessa selviytymiseen. meillä aika vähän näitä tukia on, et sen puoleen tää on hirmu hyvä tuki oli kuitenkin. Tota, mut että se, että tota se on hieno

juttu, mut jos sitä käytetään semmosena, että meillä on nyt tätä erityisen tuen mentorointia tai erityis, niin sitte sen varjolla ei sais sitä muuta jättää pois. Koska nää on niinku sanottu keinoja ja joihinkin nää tepsii ja joihinkin ei, mut sit kuitenkin ne perusongelmat on ja pysyy. Jos on vaikka iso luokka ja monta tämmöstä haasteellista oppilasta ni, ei se tämmösellä muutamalla kerralla sitte kuitenkaan niinku tilanne hirveesti muutu. Se on pitempi prosessi ja siihen liittyy monta eri asiaa. Venla

Venla toivoo, että mentorointia olisi saatavilla myös tulevaisuudessa. Hänen mielestä se on hyvä lisätuki opettajan arkeen. Opettajat tarvitsevat nykyistä enemmän myös henkistä tukea.

(...) täällä valitettavasti on ja tulee kokoajan aina ekaluokalle semmosia lapsia, joitten paikka ei olis mun mielestä täällä normaaliopetuksessa. Meil ei niin paljon tukikeinoja sit kuitenkaan oo täällä ja varsinkaan nyt kun säästetään ni. Ni on semmosia lapsia, jotka vie hirvittävän suuren osan sen opettajan ajasta koulussa ja niitä on vaan niinku enenemässä määrin että, siinä mielessä se, nään ehkä vähän pelottavana sen tulevaisuuden. (...) mut kaikista eniten ehkä varmaan on tuo, tuo erityisluokkien alasajo se näkyy kyllä niinku, et ilman muuta pitäis olla erityisluokkia enemmän. Vaikka nii että ne ois sitte tänne integroitu, normaalikouluun, mutta niitä pitäis olla. Venla

Venla kokee opettajatyön tulevaisuuden pelottavana, sillä erityisluokkien alasajo heijastuu opettajatyön arkeen. Luokkiin tulee yhä enemmän erityistä tukea tarvitsevia oppilaita ja opettajilla on rajalliset keinot tukea heitä.

## 5.2 Opettajien yleinen merkitysverkosto oppimisen tuen mentoroinnista

Mentoroinnin tarve nousee raskaasta työtilanteesta, jossa opettajat elävät. Usein luokka koetaan haastavana, koska tehostetun- ja erityisentuen oppilaita on integroitu yleisopetuksen luokkiin. Opettajat kokevat omien voimavarojensa olevan rajalliset tai riittämättömät tilanteesta selviämiseen. Koulun tarjoama tuki kyseessä olevassa tilanteessa koetaan vähäiseksi tai riittämättömäksi.

Opettajat kuvaavat mentoriaan oman alansa asiantuntijaksi, jolla on humoristinen ote innostaa sekä oppilaat että opettajat mukaan yhteistyöhön. Mentorin taitavaa vuorovaikutusta pidetään tärkeässä roolissa mentoroinnin onnistumisessa. Mentori koetaan helposti lähestyttävänä, luotettavana, tasavertaisena kumppanina, jonka kanssa voi jakaa hyvin henkilökohtaisia asioita. Mentoroinnin myötä opettajat ovat oppineet refleктоimaan omaa työskentelyään. Heillä on halu kehittyä työssään. He kaipaavat uusia työkaluja ja näkökulmia vaikeasta tilanteesta eteenpäin pääsemiseksi.

Opettajat kokevat mentoroinnin tärkeänä voimavarana sekä oppilaalle, että opettajalle. Mentorointi on rikastuttanut heidän työtään. He ovat saaneet mentoroinnin myötä uusia kasvatuskeinoja ja työkaluja työhönsä. Opettajat kokevat, että suurin anti mentoroinnissa on ollut opettajan henkisen työkuorman jakaminen ja keskustelut mentorin kanssa. Opettajat kokevat työssä jaksamisensa parantuneen mentoroinnin myötä. Mentorointi on ollut heille kaivattu henkinen tuki, jota koulut eivät ole pystyneet tarjoamaan. Koulujen haasteet ovat kasvaneet, eikä koulun tarjoamaa tukea ole koettu riittävänä.

Mentoroinnin tulevaisuus huolestuttaa opettajia. Mentoroinnin tarve ei tulevaisuudessa vähene. Opettajat kokevat, että erityisluokkien vähentäminen heijastuu opettajien työhön. Yleisopetuksenluokissa on yhä enemmän haasteellisesti käyttäytyviä oppilaita lisääntyneen integraation myötä. Ulkoiset paineet opettajantyössä koetaan raskaina. Opettajat kaipaavat positiivista palautetta, kannustusta ja konkreettista tukea työhönsä. Mentorointi on koettu tärkeänä tukiverkkona kuluneina vuosina. Mentori pitkäaikaisena kumppanina on mahdollistanut monen opettajan ammatillisen kehittymisen. Opettajat ovat kokeneet, että mentorointi voi hyödyttää koko koulun toimintaa. Mentorointi nähdään myös ennaltaehkäisevänä toimintana, kun ajoissa pystytään puuttumaan vaikeisiin tilanteisiin. Kuviossa 9. kuvataan opettajien yleisen merkitysverkoston ominaispiirteet tiivistetysti.



KUVIO 9. Opettajien yleisen merkitysverkoston ominaispiirteet.

## 6 POHDINTA

Tässä luvussa tarkastelen opettajien yleistä merkitysverkostoa teoreettisen viitekehityksen pohjalta. Käsittelen tutkimuksen merkittävyyttä ja arvioin tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta fenomenologisena tutkimusprosessina. Lopuksi esitän johtopäätöksiä sekä tutkimuksen tuloksista nousseita jatkotutkimustarpeita.

### 6.1 Tutkimustulosten tarkastelua

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kuvata opettajien kokemuksia oppimisen tuen mentorointiin liittyen. Oppimisen tuen mentorointiin liittyvät kokemukset näyttäytyivät yksilöllisillä tavoilla, vaikkakin niissä oli nähtävissä myös samansuuntaisia piirteitä. Tutkimustuloksissa nousi vahvasti esiin viisi pääsisältöaluetta: mentoroinnin tarve, opettajuus ja ammatillinen kehittyminen, työssä jaksaminen ja voimaantuminen, mentori ja vuorovaikutus sekä mentoroinnin tulevaisuus. Tarkastelen tutkimuksen tuloksia näiden sisältöalueiden kautta.

#### *Mentoroinnin tarve*

Jokainen opettajista koki mentorointiprosessinsa erilaisena jo ensimmäisestä askeleesta lähtien. Mentoroinnin tarve näyttäytyi eri opettajilla samanlaisena opettajan työkokemusvuosista tai työtehtävästä riippumatta. Tutkimuksessa mukana oli viisi luokanopettajaa, rehtori, joka toimi myös luokanopettajana sekä erityisopettaja. Opettajilla oli työkokemusta seitsemästä yli kahteenkymmeneen vuoteen. Nykyiset mentorointitutkimukset kohdistuvat pääosin vasta valmistuneiden opettajien tukemiseen uran alkuvaiheissa. (Boullogh ym. 2008; Dempsey ym. 2009) Tämän tutkimuksen valossa voidaan kuitenkin todeta, että myös uralla pitkään työskennelleet opettajat kaipaavat tukea työssään. (ks. Geeraerts ym. 2015, 371-372) Mentorointi on aiemmin liitetty vahvasti kokeneen



ja noviisin työntekijän yhteistyöhön. Nykyään sekä kokeneet, että vasta-alkajat kokevat samaa epävarmuutta työssään. (ks. Kram 1996; Kiviniemi 2000 )

Opettajat kokivat työtilanteensa raskaana, omat voimavaransa riittämättöminä tai he kaipasivat uusia näkökulmia haastavaan tilanteeseensa. Useat heistä toivat esille opettajan työn luonteen muutoksen. Kiviniemen (2000, 86) tutkimuksessa on opettajilla samansuuntaisia kokemuksia. Opettajat kokevat työnsä muuttuneen vaativammaksi. He kokevat riittämättömyyden tunteita, suoritus-paineita sekä tarvetta jatkokoulutukseen ja uudistumiseen.

Tässä tutkimuksessa opettajat kokivat integraation ja inklusion myötä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrän lisääntyneen vuosien varrella. Tämä on tuonut uusia haasteita opettajan työhön. Moberg ja Savolainen (2015, 84) tukevat tämän tutkimuksen tuloksia, sillä heidän mukaansa näkyvin muutos erityisopetusympäristöissä on erityiskoulujen määrän voimakas vähentyminen. Erityiskoulujen määrä on vähentynyt 61 prosenttia vuodesta 1999 vuoteen 2013 mennessä. Tämän lisäksi erityistä tukea saavista oppilaista aiempaa enemmän opiskelee osittain tai kokonaan yleisopetuksen ryhmissä. (Moberg & Savolainen 2015, 84.)

Moberg ja Savolainen (2015, 85–86) näkevät integraation hitaasti etenevänä prosessina. Ensinnäkään lainsäädäntö ei velvoita kuntia fyysisen integraation toteuttamiseen ja toiseksi he näkevät kriittisten asenteiden vaikuttavan myönteiseen integraatiokehitykseen. Monien tutkimusten mukaan opettajat suhtautuvat hyvin varauksellisesti inklusion tavoitteluun. Opettajat ovat yksimielisiä siitä, ettei nykyisillä resursseilla pystytä vastaamaan kaikkien oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin. Tässäkin tutkimuksessa osa opettajista nosti esille, että heiltä puuttuu erityispedagoginen tietotaito haastavien oppilaiden kohtaamiseen. He kokivat koulun tarjoaman tuen riittämättömäksi tai vähäiseksi opettajatyön arjessa. Monet opettajista olivat halukkaita kehittymään opettajana ja valmiita muuttamaan toimintamallejaan, mutta he kokivat tarvitsevansa näihin tukea.

*Opettajuus ja ammatillinen kehittyminen*

Kokemukset oppimisen tuen mentoroinnista olivat pääosin positiivisia. Opettajat olivat kaivanneet juuri tällaista tukea työhönsä. Henkilöä, joka jakaa opettajan kokeman arjen: ymmärtää ja näkee saman tilanteen kuin opettaja itse. Opettajat kokivat mentorin kanssa jaetut keskustelut antoisimpana osana mentoroinnissa. Oman puheen kuuleminen nähtiin helpottavan ymmärtämään asioita. Kun opettaja purkaa kokemuksiaan mentorille, hän oppii tiedostamaan niitä uudella tasolla ja oppii löytämään uusia vaihtoehtoisia ratkaisumalleja (Onnismaa 2011, 47 & Ojanen 2009, 122). Ojanen (2009,105-119) pitää kokemusta oppimisen lähtökohtana, sillä oppiminen pohjautuu aina yksilön aiempaan kokemushistoriaan. Vaikka kokemus on keskeinen tekijä oppimisessa, ei oppimista tapahdu ilman reflektiota. Ojaseen mukaan kokemuksellisessa oppimisessä varsinainen oppiminen tapahtuu kokemuksen jälkeisessä dialogissa, jossa omia kokemuksia jaetaan toisen ihmisen kanssa. Ohjaustilanteessa tapahtuvassa kokemuksen prosessoinnissa on tärkeää kokemuksen kriittinen pohdinta. (Ojanen 2009, 105-109.)

Tutkimustuloksista ilmeni, että yhteisten keskustelujen ansiosta opettajat olivat alkaneet reflektoida omaa opettajuuttaan. Mentoroinnin myötä he olivat kokeneet ammattitaitonsa kehittyneen. Toiset olivat jopa kokeneet mentoroinnin käännekohtana omassa opettajuudessaan. Opettajat, jotka kokivat mentoroinnin myötä saaneensa uuden suunnan opettajuudessaan, olivat tehneet mentorin kanssa yhteistyötä usean vuoden ajan. Warburn, Washburn-Moses ja Davis (2012, 64) nostavat esiin, että mitä enemmän aikaa mentorointiin käytetään, sitä paremmat tulokset saavutetaan. Myös Ristikangas (2014, 17) puoltaa tätä väitettä. Ristikankaan mukaan mentorointisuhteen laatu korreloi suoraan mentoroitavan henkilön ammatilliseen kehittymiseen ja persoonalliseen kasvuun. Myös tämän tutkimuksen tuloksista on nähtävissä saman suuntaisia johtopäätöksiä. Opettajien kokemusten kirjo oppimisen tuen mentoroinnin vaikutuksista vaihteli suureksi koetusta tuesta vähäiseksi koettuun tukeen. Tuloksista oli nähtä-

vissä, että opettajat, jotka olivat saaneet mentorointia pidemmän ajanjakson, kokivat mentoroinnin hyödyt monitahoisina ja hyvin merkittävinä omassa opettajuudessaan. Opettajat, jotka olivat toimineet mentorin kanssa lyhyemmän periodin, kokivat mentoroinnin vaikutukset vähäisempinä: uusina käytännönvinkkeinä, ideoina tai ajattelutapoina. Kokemusten erilaisuuteen vaikuttavat varmasti yksilöiden persoonalliset erot, mutta myös se, että mentorointisuhteet ovat kestäneet hyvin eripituisen ajanjakson eri henkilöiden kanssa. Toiset mentoroitavista opettajista olivat tehneet mentorin kanssa yhteistyötä usean vuoden ajan, toiset olivat tavanneet mentoria viisi kertaa yhden kevään aikana. Tutkimustulosten mukaan näyttää siltä, että lyhyemmässä mentorointiperiodissa ei syvempää ammatillista kasvua ehdi tapahtua.

Mentorin toiminnan seuraaminen oli monen opettajan mielestä antoisaa ja opettavaista. Monet kokivatkin, että heidän oppilastuntemuksensa lisääntyi mentoroinnin aikana. Eräs opettajista toi esille, että erityisen antoisana hän piti mentorin dialogin kuuntelemista oppilaidensa kanssa. Dialogia seuraamalla tämä opettaja koki oppineensa uudenlaisen opetustavan ohjaavana opettajana. Myös Hakala ja Leivo (2015, 19) nostavat esiin, että opettajilla tulisi olla mahdollisuus seurata kollegoidensa työskentelyä, jakaa kokemuksia ja reflektoida niitä yhdessä. Näiden jaettujen kokemusten kautta kollegat voisivat auttaa toinen toisiaan. Hakala ja Leivo peräänkuuluttavatkin yhteistoiminnallisten käytänteiden tukemista kuten yhteisopettajuutta, avoimia oppimisympäristöjä sekä joustavia pedagogisia järjestelyjä. (Hakala & Leivo 2015, 19.) Geeraerts ym. (2015, 372) tekivät tutkimustuloksistaan huomion, että vertaisryhmämentoroinnissa mukana olleet ammatilliset opettajat, olivat toimineet myös omien kollegoidensa ammatillisen kasvun tukena. Tämänkin tutkimuksen tuloksissa on nähtävissä sama ilmiö. Oppimisen tuen mentoroinnilla voidaan välillisesti vaikuttaa useisiin henkilöihin ilman, että he itse olisivat mukana mentoroinnissa. Oppimisen tuen mentorointi tukee yhden opettajan kautta muun muassa useita oppilaita ja opetusryhmiä. Lisäksi osa opettajista toi esille, että kollegoiden esimerkki oli

rohkaissut heitä mukaan mentorointiin tai päinvastoin he olivat itse toimineet rohkaisevana osapuolena kollegalleen.

Järvisen (1999, 259) ja Kivininemen (2000, 179) mukaan opettajan ammatti on elinikäisen oppimisen prosessi, johon liittyy jatkuva ammatillisen osaamisen kehittäminen. Tutkimuksessa mukana olleet opettajat kokivatkin mentorilta saamansa tuen korvaamattomana apuna omassa urakehityksessään. Pitkäaikainen yhteistyö mentorin kanssa mahdollisti ammatillisen kasvun. Mentori tuki opettajia refleктоivassa työotteessa ja uusien suuntien löytymisessä. Monet opettajista kokivat mentorin antaman palautteen avanneen heidän ajatteluaan. Mentorin tuella he olivat löytäneet uuden opetustavan tai saaneet uusia käytännön vinkkejä, joiden avulla arki oli helpottunut.

Opettajat toivat esiin, että yhä enenevässä määrin he kohtaavat työssään haastavia oppilaita ja heiltä puuttuu koulutus erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaamiseen. Useiden tutkimusten mukaan opettajat, joilla on kokemusta erityisoppilaiden opettamisesta suhtautuvat myönteisemmin heterogeenisten oppilasryhmien opettamiseen kuin ne opettajat, joilla on vähän tai ei ollenkaan kokemusta erityisoppilaiden kohtaamisesta (Hakala & Leivo 2015, 18). Tässä tutkimuksessa opettajat kokivatkin mentorin tärkeänä tukena erityispedagogisissa kysymyksissä. Osa opettajista toi esille, että mentoroinnin myötä heidän asenteensa olivat muuttuneet oppilaita kohtaan myönteisemmiksi. He olivat oppineet mentoroinnin myötä positiivisen asennoitumisen oppilaita kohtaan ja huomanneet asenteidensa muuttumisen vaikuttaneen oppilaiden kanssa tehtävään yhteistyöhön positiivisesti.

#### *Työssä jaksaminen ja voimaantuminen*

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että oppimisen tuen mentori koettiin vertaistukena. Useat opettajat toivat esille, että he arvostivat sitä, että myös mentori toimi itse opettajana. Opettajien mukaan mentorilla oli realistinen kuva opettajuudesta ja sen haasteista, koska toimi itse opettajana. Mentorin läsnäoloa

ei tarvinnut kokea uhkana, vaan mentorista huokui aito välittäminen ja auttamisen tahto. Myös Bynumin (2015, 70) tutkimuksessa on samansuuntaisia viitteitä vertaismentoroinnin hyödyistä. Tässä tutkimuksessa mukana olleiden opettajien mukaan mentorin taito tukea opettajaa hänen opettajuuttaan kunnioittaen oli merkittävä osatekijä onnistuneessa mentoroinnissa. Mentorin tuki koettiin yksilöllisenä oman opettajuuden rakentamisessa. Opettajat korostivat sitoutumisen tärkeyttä mentoroinnin onnistumisessa. Lähinnä tuloksista nousi esiin mentoroitavien sitoutumisen tarve. Useat opettajat nostivat esille, että muutoksen on synnyttävä opettajassa itsessään, hänen ajattelussaan ja toiminnassaan. Mentorin tehtävänä vuorostaan nähtiin tuen antaminen opettajan henkilökohtaiselle muutosprosessille.

Monet opettajista kokivat mentoroinnin myötä jaksavan työssään paremmin kuin aikaisemmin. Keskustelut mentorin kanssa ja henkisen työkuorman jakaminen koettiin antoisimpana mentoroinnissa. Mentorointi lisäsi opettajien itsevarmuutta ja luottamusta työssään. Osa opettajista koki jopa uutta innostusta työtään kohtaan. Oppimisen tuen mentoroinnin myötä useat opettajat kokivat voimaantuneensa. Mentorin tuki voimaantumisen kokemuksessa koettiin merkittävänä. Mentorin positiivinen asenne mentoroitavaan ja hänen kykyihin loivat uskoa myös opettajalle itselleen. Pari opettajaa kertoivatkin, että ilman mentorin tukea heillä ei olisi ollut resursseja tarvittavaan muutokseen. (ks. Schmidt 2008, 644; Bynum 2015, 70) Pitkä työura oli urauttanut monen opettajan ajattelu- ja toimintamallit. Mentorin reflektiivinen ohjaus koettiin liittyvän olennaisesti voimaantumiseen. Mentoroinnin avulla he kokivat oppineensa näkemään asioita eri näkökulmista ja saaneensa uusia toimintamalleja.

Myös mentorilta saama palaute koettiin merkittävänä osana oppimisprosessia. Ojaseen (2000, 62–63) mukaan palaute auttaa tunnistamaan virheitä ja ponnistelemaan tavoitteiden eteen. Parhaimmillaan se lisää motivaatiota ja tukee asettamaan uusia korkeampia tavoitteita. Palautteen ansiosta myös itsetuntemus ja itsearviointi kehittyvät. (Ojanen 2000, 62–63.) Tutkimuksen tulokset osoittivat,

että opettajat kokivat seurannan merkityksen tärkeänä mentorointiprosessissa. Seuranta, arviointi ja palaute edesauttoivat opettajia fokuoimaan työskentelyään. Myös Schmidtin (2008, 644) tutkimustuloksista nousee esiin seurannan merkitys mentoroinnissa. Mentorilta saatu johdonmukainen palaute koettiin merkittävänä osatekijänä opettajan ammatillisessa kasvussa.

Opettajat toivat esille, että muutosten omaksuminen vie aikaa ja siihen tarvitaan tukea. Joidenkin opettajien kohdalla mentoroinnin kesto oli liian lyhyt ammatillisen kasvun kehitykselle. Tämän vuoksi mentori pitkäaikaisena yhteistyökumppanina koettiin tärkeänä. Vanhoihin toimintamalleihin palaaminen koettiin haasteena. Tässä mentorin pitkäaikainen tuki nähtiin merkittävässä roolissa ammatillisen kehittymisen tukena. Vuorovaikutussuhteen kehittymisen mentorin kanssa vaatii myös aikaa. Toisille luottamuksen syntyminen ja avoimen vuorovaikutussuhteen luominen kysyy enemmän aikaa. Mentoroinnin jatkuminen olisi todennäköisesti tukenut myös hitaasti kehittyneiden suhteiden syventymistä. Samansuuntaisiin johtopäätöksiin on päätyntä myös Leskelä (2006) omassa tutkimuksessaan.

#### *Mentori ja vuorovaikutus*

Mentoroinnissa korostuu nykyisin yhä enemmän vastavuoroinen kollegoiden välinen dialogi ja oppiminen. Dialoginen vuorovaikutus näyttää myös johtavan positiivisiin tuloksiin. (Howe 2006, 287.) Oppimisen tuen mentoroinnissa vuorovaikutus mentorin kanssa koettiin tällaisena sosiokonstruktiiviselle oppimisenäkemyksellekin tyypillisenä vastavuoroisena oppimisena ja kokemusten jakamisena niin ammatillisella kuin henkilökohtaisella tasolla. (ks. Kauppila 2007, 48) Onnismaa (2011, 45) kuvailee vuorovaikutuksellista ohjausta yhteisenä tutkimusmatkana, jonka lopputulosta tai päämäärää ei tiedä. Myös tässä tutkimuksessa eräs opettajista kuvasi mentorointia dialogina, jossa asiat avautuvat vasta yhteisen keskustelun aikana. (ks. Heikkinen ym. 2008, 112) Heikkinen ja Huttunen (2008, 205) korostavatkin, että mentorointi on tiedon yhteistä rakentamista mentoroitavan kanssa.

Useissa tutkimuksissa (ks. Boullogh 2008; Heikkinen ym. 2008; Schmidt 2008) on noussut esille, että mentoroinnissa keskeisessä asemassa on mentorin ja mentoroitavan suhde. Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että opettajat kokivat mentorinsa onnistuneen luomaan heidän kanssaan lämpimän, helposti lähestyttävän ja luottamusta herättävän suhteen. He ylistivät mentorinsa loistavia vuorovaikutustaitoja ja vahvaa ammattiosaamista. Opettajat kokivat nämä onnistuneen mentoroinnin avaintekijöiksi. Mentorin taito tukea opettajan omaa persoonallista työskentelytapaa koettiin niin ikään tärkeäksi mentoroinnissa. Myös muissa mentorointiin kohdistuvissa tutkimuksissa on noussut esille, että mentorin taito tukea opettajaa hänen persoonansa huomioon ottaen edesauttaa mentoroitavan itseluottamuksen kehittymistä (Schmidt, 2008). Onniskaan (2011,42) sekä Schmidtin (2008, 646) mukaan mentorin tärkein taito on kuunnella, havainnoida ja olla aidosti läsnä. Läsnäolollaan mentori voi ainoastaan saada kunnioituksen ja luottamuksen syntymään opettajan kanssa.

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että mentoroinnin haasteena koetaan yksilökeskeinen työskentelytapa ja opettajien oma suhtautuminen avun tarpeeseen. Opettajien mukaan avun tarve liitetään yleisesti epäonnistumiseen. Tutkimuksen tuloksista käykin ilmi, että monet opettajat kokivat myös itse vaikeana pyytää apua tilanteeseensa, koska he miettivät kollegoidensa suhtautumista. Yhä edelleen näyttää opettajien individualistinen työskentelytapa olevan voimissaan. Tämä vaikeuttaa opettajien kollegiaalista kuormituksen jakamista. (Jokinen & Sarja 2006, 197; Hakala ja Leivo 2015.)

#### *Mentoroinnin tulevaisuus*

Mentoroinnin kysyntä eri ammattialoilla on kasvanut viime vuosina. Myös opettajien keskuudessa mentorointia on pyritty edistämään (Heikkinen ja Hutunen 2008, 203). Opettajien kokemusten mukaan mentoroinnin tarve ei tulevaisuudessa tule pienentymään integraation ja erityisluokkien vähentämisen vuoksi. Opettajat kokivat, että opettajan työstä on tullut yhä haastavampaa ja

he kaipaavat konkreettista tukea työssään. Työn tueksi onkin kehitelty viime vuosina erilaisia keinoja, joilla voidaan edistää opettajien ammatillista identiteettiä, työssä oppimista ja työhyvinvointia (Pohjonen 2005, 85; Heikkinen ym. 2010, 17; Jokinen & Sarja 2006, 184).

Oppimisen tuen mentorointi on koettu ainutlaatuisena voimavarana opettajien kokemassa arjessa. Mentorin kanssa on saanut jakaa opettajan arkea. Mentorin tuki on koettu kokonaisvaltaisena ja konkreettisena apuna sekä työssä että henkilökohtaisella tasolla. Heikkinen ja kumppanit (2008, 117) esittävät, että mentoroinnin heikkoutena on koko työyhteisön kehittämisen edistäminen. Tämän tutkimuksen tuloksiin nojaten, voidaan kuitenkin todeta, että oppimisen tuen mentoroinnin hyödyt ovat ulottuneet ainakin joltain osin sekä yksilö, että yhteisötasolle. Mentorointi on parhaimmillaan tukenut koko koulun oppilaiden ja opettajien hyvinvointia. Myös Geeraerts ym. (2015, 367) tutkimustulokset osoittavat, että mentoroinnin vaikutukset eivät rajoitu pelkästään osallistujiin, vaan heijastuvat laajemmin koko kouluyhteisöön. He näkevät, että mentoroitavat voivat vertaisina olla tukemassa omien kollegoidensa ammatillista kehittymistä. Oppimisen tuen mentorointi koettiin toimivana myös ennaltaehkäisevästi. Mentoroinnin avulla pystyttiin nopeasti reagoimaan muutoksiin ja ehkäisemään tilanteita kärjistymästä.

Mentoroinnin tulevaisuuden haasteena on toimintamallin vakiinnuttaminen (Heikkinen ym. 2008, 117). Kuten tutkimustulokset osoittivat, oppimisen tuen mentoroinnin loppuminen huolestutti useimpia opettajia. Opettajat kokivat pettymystä siitä, ettei heitä kuultu asian tiimoilta ennen päätösten tekoa. Olisiko oppimisen tuen mentorointia voitu kehittää yhteistyössä opettajien kanssa sen sijaan, että resurssit kohdennettiin uudelleen? Viiden vuoden toimintakauden jälkeen, toiminnan vaikuttavuudesta olisi voitu saada kattavaa tutkimusta, jonka pohjalta toimintaa olisi voitu kehittää eteenpäin. Samoin Ristikangas (2014, 197) korostaa, että mentorointiohjelmissa tarvitaan seuranta- ja palautejärjes-



telmä, jonka pohjalta toimintaa voidaan kehittää. Tässä oppimisen tuen toimintamallissa tällaista seuranta- ja palautejärjestelmää ei ollut.

Monet opettajista toivat esille, että opettajilta puuttuu tuki arjesta. Koulutusta koettiin olevan, mutta konkreettista tukea kaivattiin. Usein käytännöstä nousevat ongelmat ovat hyvin monitahoisia. Tähän haasteeseen on havahduttu muuallakin Suomessa. Hämeenlinnan seutukunnassa opettajien kohtaamiin monitahoisiin ongelmiin on lähdetty etsimään ratkaisua moniammatillisten verkostojen kehittämisestä. (ks. Lehtonen 2006) Olisiko oppimisen tuen toimintamallissa pystytty myös paremmin hyödyntämään eri mentoreiden erityisosaamista? Joskus yksi mentori ei pysty tarjoamaan tarvittavaa tukea mentoroitavalleen tai he eivät pysty muodostamaan sellaista suhdetta, joka tukisi mentoroitavan opettajan kehittymistä (Bynum 2015, 71) Tällaisissa tilanteissa eri mentoreiden osaamisen hyödyntäminen vastaisi monipuolisemmin nykyisiin monimuotoisiin haasteisiin. Monissa mentorointiin kohdistuvissa tutkimuksissa (ks. Bang 2013; Zan & Donegan-Ritter 2014) on hyödynnetty kasvokkaisen mentoroinnin rinnalla verkkopohjaisia ohjelmia tai oppimisalustoja. Näiden käyttö vähentäisi mentoreiden liikkuvuuden tarvetta, vapauttaisi aikaa itse mentoroinnille ja mahdollistaisi ehkä myös seutukunnallista mentoroinnin kehittämistä.

Opettajan työn tulevaisuuden näkymät näyttäytyivät opettajien kokemuksissa erilaisina. Eräs opettajista oli huolissaan siitä, että erityisopetuksen ja -luokkien asema olisi uhattuna uusien tukimuotojen myötä. Osa opettajista koki nykyiset tuen muodot riittämättöminä ja oppimisen tuen mentoroinnin ainoana oikeana ratkaisuna vastata opettajatyön tulevaisuuden haasteisiin. Osa opettajista toi esille, että nykyiset resurssit vastaisivat paremmin opettajan työn uusiin haasteisiin, jos yhteisöllisyyttä lisättäisiin sekä asenne, että pedagogisten käytänteiden tasolla. Myös Jokinen ja Sarja (2006, 197) ovat samaa mieltä siitä, että nykyinen opettajuus kaipaa kollegiaalista yhteistyötä, käytänteiden jakamista ja toistensa tukemista. Kaikki opettajat olivat yksimielisiä siitä, että hyvistä käytänteistä kuten oppimisen tuen mentoroinnista olisi pidettävä kiinni. Mentoro-

rointi koettiin niin merkittävänä tukena, että kaikki tutkimuksessa mukana olleet opettajat olisivat valmiita tulevaisuudessakin jatkamaan mentorointia. Heidän mukaansa oppimisen tuen toimintamallille pitäisi saada enemmän näkyvyyttä ja kuuluvuutta myös kansallisella tasolla. Toimintamallin näkyvyys voisi tukea toiminnan pysyvyyttä ja kehittämistä.

Mentoroinnista on saatu hyviä tuloksia useissa tutkimuksissa muun muassa sairaanhoitajien ja nuorten opettajien tukemisessa. (ks. Mäkinen 2014, Dempsey ym. 2009; Bynum 2015.) Mentorointia toteutetaan eri tavoin, mutta yhteistä malleille on se, että ne lisäävät ammatillista osaamista, itsetunnon vahvistumista, työtyytyväisyyttä ja yhteistyötä opettajien välillä. Mentorointi mahdollistaa kokemusten jakamisen, palautteen saamisen ja dialogin. Mentorointi on koettu onnistuneena ja tarpeellisena opettajan ammatillisen kasvun tukena. (Heikkinen ym. 2008, 117-118; Bynum 2015, 70-71.) Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että oppimisen tuen mentoroinnilla on merkittävä asema opettajien ammatillisen kasvun tukena nyt ja tulevaisuudessa.

## 6.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Suomen Akatemian tutkimuseettisten ohjeiden (2008) mukaan hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu, että tutkija noudattaa rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimusta tehdessään. Tässä tutkimuksessa pyrittiin noudattamaan näitä hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluvia ohjeita tutkimuksen alusta saakka. Tutkimuksen tekemiseen pyydettiin kirjallinen lupa tutkimuksen kontekstiin liittyvältä kunnalta vuonna 2014. Oppimisen tuen mentorin kautta saatiin yhteystiedot mahdollisista tutkimushenkilöistä. Tutkimushenkilöiden yhteystiedoista valittiin satunnaisesti ne henkilöt, jotka pyydettiin mukaan tähän tutkimukseen. Jokaiselle tutkimukseen mukaan pyydetylle henkilölle lähetettiin esittelykirje sähköpostitse tutkimuksen tarkoituksesta, tavoitteista ja toteutuksesta. Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Tutkimuksen kohdejou-

kon anonymiteetin turvaamiseksi, muutettiin tutkimusaineistossa osallistujien nimet ja joitakin murre sanoja yleiskielen ilmauksiksi. Yksi haastatteluaineisto jouduttiin jättämään pois tutkimuksesta anonymiteetin suojaamiseksi. Tuomi ja Sarajärvi korostaakin, että (2009) ihmisoikeudet muodostavat ihmisiä koskevasa tutkimuksessa eettisen perustan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131).

Eskolan ja Suorannan (2008, 210) mukaan laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden tärkein kriteeri on tutkija itse. Perttula (1995, 102-104) tuo esille yhdeksän käsitettä, joita voidaan soveltaa nimenomaan fenomenologisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa. Nämä luotettavuuden kriteerit ovat tutkimusprosessin johdonmukaisuus, reflektoinnin ja tutkimusprosessin kuvaus, aineistolähtöisyys, kontekstisidonnaisuus, tavoiteltavan tiedon laatu, metodien yhdistäminen, tutkijayhteisö, tutkijan subjektiivisuus ja vastuullisuus. (Perttula 1995, 102-104.) Tässä tutkimuksessa tarkastellaan näiden käsitteiden avulla tämän tutkimuksen luotettavuutta.

Tässä tutkimuksessa pyrittiin kuvaamaan tutkimusprosessin kaikki vaiheet avoimesti ja seikkaperäisesti fenomenologisen lähestymistavan periaatteiden mukaisesti. Fenomenologisessa lähestymistavassa reflektoinnin ja arvioinnin merkitys korostuu. Tämä oli tutkimusprosessin haastavin osa. Tutkijan oli oltava jatkuvasti tietoinen omasta luontaisesta asenteesta tutkittavaa ilmiötä kohtaan, jotta oli mahdollista saada esiin tutkittavan ilmiön luonne sellaisena kuin tutkimukseen osallistuneet henkilöt olivat sen kokeneet. Tässä tutkimuksessa pyrittiin selkeyttämään tutkimuksen analyysin etenemistä esimerkkien sekä kuvioiden avulla. Perttula (1995, 102) kuvaa aineistolähtöisyyttä fenomenologisen tutkimuksen ytimeksi. Tämän vuoksi tämän tutkimuksen tutkimusprosessissa edettiin tutkimusaineiston ehdoilla. Ensiksi tutkija pyrki sulkeistamaan ilmiötä koskevat ennakkokäsitykset, jotta ne eivät vääristäisi tutkimuksen tuloksia. Toiseksi tutkimuksen teoriataustassa paneuduttiin ennen tutkimustulosten analyysia ja niiden kuvaamista ainoastaan tutkimuksen metodin kannalta relevantteihin asiasisältöihin: fenomenologiseen lähestymistapaan ja analyysiin.

Ilmiötä koskeva teoriatausta rakennettiin analyysivaiheen jälkeen tutkimustulosten pohjalta. Näillä tekijöillä pyrittiin tukemaan tutkija-asenteen sulkeistamista ja avointa suhtautumista tutkittavaa ilmiötä kohtaan.

Kontekstisidonnaisuuden arvioinnilla Perttula (1995, 102) tarkoittaa, sitä että tutkimustulokset ovat sidoksissa siihen todellisuuteen, mikä tutkimustilanteessa on olemassa. Lisäksi ihmisen merkityssuhteet ovat mielekkäästi tutkittavissa vain hänen koetun maailmansa kokonaisuudessa, jonka vuoksi tutkimusprosessissa yksilökohtaisuus säilytetään mahdollisimman pitkään. Aineistolähtöinen lähestymistapa tuki tämän tutkimuksen kontekstisidonnaisuutta, sillä ilmiöön liittyvät tieteelliset teoriat ja käsitteet eivät rajanneet tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä merkittävästi. Tutkimuksessa käytetyt aineistonkeruumenetelmät avoin haastattelu ja havainnointi eivät rajanneet ennalta tutkimusilmiötä. Tutkimukseen osallistuneet henkilöt saivat vapaasti kertoa omista kokemuksistaan oppimisen tuen mentoroinnista. Haastattelua oli tukemassa haastattelu-runko (liite 5), jossa viisi pääteemaa johdattivat keskustelun etenemistä. Haastattelukysymykset oli mietitty valmiiksi, mutta näitä kysymyksiä ei ole tässä tutkimuksessa orjallisesti noudatettu. Haastattelutilanteesta pyrittiin saamaan mahdollisimman luonteva ja keskustelu etenemään haastateltavan kerronnan mukaisesti. Osa haastateltavista oli kerronnaltaan vuolaita ja avoimia ja osa tarvitsi haastattelurungon lisäksi tukea tutkijan asettamista kysymyksistä. Tutkimusaineisto kokonaisuutena rakentui kielellisesti välitetyistä merkityksistä, jolloin vastavuoroisen ymmärtämisen merkitys korostui.

Koko tutkimusprosessin ajan pyrittiin kiinnittämään huomiota fenomenologiseen lähestymistapaan. Tutkimuksen analyysivaiheessa kiinnitettiin erityisesti huomiota siihen, että tutkijan omakohtaiset kokemukset ja tulkinta, mitkä ovat rakentuneet omakohtaisten maailmasuhteiden kautta, eivät vaikuttaisi tutkimushenkilöiden kuvattuihin kokemuksiin. Tutkimushenkilöiden kokemukset pyrittiin kuvaamaan mahdollisimman pitkälle yksilökohtaisesti ilman teoreettisia käsitteitä. Vasta analyysin viimeisessä vaiheessa yksilökohtaisesti koetuista

merkitysverkostoista koottiin opettajien yleinen merkitysverkosto oppimisen tuen mentoroinnista. Virtanen (2006, 202) kuvaa laadullisessa tutkimuksessa tavoiteltavan tiedon laatua essentiaalisena, käsitteellisenä ja persoonakohtaisena. Vaikka kaikki laatu ilmenee yksittäisissä ainutlaatuisissa kokemuksissa, pystymme havaitsemaan niissä samankaltaisuuksia. Samankaltaisuudet perustuvatkin ihmisen kykyyn ajatella yleiskäsitteiden kautta.

Fenomenologisen tutkimuksen kuudentena kriteerinä Perttula (1995, 103) esittää metodien mahdollista yhdistämistä. Tässä tutkimuksessa haastatteluaineiston lisäksi käytettiin havainnointia tukemassa tutkittavan ilmiön ymmärtämistä. Tutkimuksen luotettavuutta parantaakin tutkijan käyttöön tuotettu videotallenne oppimisen tuen mentoroinnista. Tallenne mahdollisti tutkijan myöhemmin palata uudelleen mentorointiin. Havainnointi syvensi tutkijan ymmärrystä oppimisen tuen mentoroinnista. Tässä tutkimuksessa luotettavuutta lisäävää tutkijayhteistyötä ei toteutettu sanan varsinaisessa merkityksessä (Perttula 1995, 103). Tutkijan tukena olivat prograduohjaajat koko tutkimusprosessin ajan.

Tutkijan subjektiivisuus ja vastuullisuus fenomenologisessa tutkimuksessa ovat keskeisessä roolissa. Luotettavuuden arvioinnin tärkein tekijä liittyy tutkijan kykyyn tavoittaa tutkittavan kokemus sellaisena, kuin se tutkimuksen kohteena olevalle henkilölle ilmenee. Tavoittaessa toisen ihmisen kokemusta on tiedostettava, ettei tutkija pysty absoluuttiseen ymmärrykseen toisen henkilön merkityssuhteista. Fenomenologisessa tutkimuksessa luotettavuuden arvioinnissa korostuu tutkijan kyky sulkeistaa omat ennakkokäsitykset, tiedot ja arvot. Fenomenologisen tutkimuksen luotettavuus perustuukin siihen, miten kurinalaisesti tutkija reflektoi näitä luonnollisia asenteitaan käsitellessään tutkimusaineiston merkityksen sisältäviä yksiköitä mielikuvatasolla. ( Perttula 1995, 105.) Tässä työvaiheessa reflektoinnin ja kriittisyyden merkitys oli erittäin tärkeää ja haastavaa. Tutkija pohti usein pystyykö hän kielellisesti välittämään tutkimuksen kohteena olevan henkilön kokemuksen sellaisena kuin hän on sen kokenut. Onko tutkija tulkinnut tutkimushenkilön kokemusta omien ennakoasenteiden

kautta vai pystyykö hän tuomaan esille sen kokemuksen, jonka tutkimuksessa mukana oleva henkilö on halunnut välittää. Kokemuksen kielellistämässä eri analyysivaiheissa tähän tuli palata uudelleen ja uudelleen. Vastaako mielikuvas- tasolla tehty muunnos sitä merkitystä, mikä kokemuksesta on ollut. Giorgi (2002, 8-9) kuvaa fenomenologiaa intuition filosofiaksi. Intuutiolla tarkoitetaan juuri läsnäoloa tietoisuudelle ja tutkimuksen kohteena olevalle kokemukselle. Tässä tutkimuksessa tutkijan tehtävänä oli luottaa omaan intuitioon ja arvioida omaa subjektiivista rooliaan koko analyysiprosessin ajan.

Tutkijan arvolähtökohdat ohjaavat tutkimaamme ilmiötä, sillä tutkijan arvot muovaavat sitä, miten me ymmärrämme tutkimaamme kohdetta. Laadullinen tutkimus ei voi täysin saavuttaa objektiivisuuden tilaa, sillä tutkija ja tutkijan tiedot kietoutuvat tiiviisti yhteen. (Hirsjärvi ym. 2007, 157.) Tässä tutkimukses- sa oli tavoitteena kuvata tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden kokemus- maailma. Laineen (2001) mukaan fenomenologinen tutkimus on onnistunut, jos se auttaa näkemään tutkittavana olevan ilmiön monipuolisemmin ja selkeäm- min. Tämän tutkimuksen tulokset kuvaavat opettajien kokemuksia oppimisen tuen mentoroinnista. Opettajien kokemuksia on käsitelty sekä yksilöllisesti että yleisellä tasolla. Pääpaino tässä fenomenologisessa tutkimuksessa on ollut opet- tajien yksilöllisten kokemusten kuvaamisessa, joiden esittämisen tukena on käytetty kuvioita selkeyttämään merkityksellisinä koettuja merkityksiä. Näiden yksilöllisten kokemusten kautta on esille noussut myös opettajien yleinen mer- kitysverkosto. Yleinen merkitysverkosto kuvaa opettajien kokemuksia yhteisinä koettuina merkityksinä. Tämän tutkimuksen tulokset kuvaavat tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä monitahoisesti.

### 6.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimustarpeet

Tutkimuksen tulokset antavat viitteitä siitä, että oppimisen tuen mentoroinnilla voidaan vastata moninaisiin opettajan arjessa kohtaamiin haasteisiin. Tämän mentorointimallin vahvuutena on tuen monitahoisuus. Myös Leskelä (2006, 252) näkee mentoroinnin vahvuutena sen tehokkaat moninaiset mahdollisuudet tukea yksilöä. Oppimisen tuen mentoroinnista hyötyvät opettaja, oppilas, oppilasryhmä sekä parhaimmissa tapauksissa koko koulun yhteisö: lapset ja aikuiset mukaan lukien. Tämän lisäksi oppimisen tuen mentoroinnilla pystytään vastaamaan nopeasti opettajilta nousevaan avun tarpeeseen. Välitön avun saaminen ehkäisee tilanteita kärjistyästä. Opettajien valmiuden lisääntyessä avun pyytämiseen, voisi tämä mentorointimalli toimia myös ennaltaehkäisevänä tuen muotona.

Tämän tutkimuksen tuloksista ilmenee, että oppimisen tuen mentoroinnin vaikutukset opettajan tukemiseen ovat positiiviset. Toimintamallin vaikuttavuutta voitaisiin tarkentaa laajentamalla tutkimuksen kohdejoukkoa. Tutkittaessa neljän mentorin mentorointia opettajia, saataisiin luotettavampi kuva oppimisen tuen mentoroinnin vaikuttavuudesta. Kuinka paljon mentorointiin ja siitä saatuihin kokemuksiin vaikuttavat mentorin persoona? Tässäkin tutkimuksessa on tuotu esiin, että mentorointi on hyvin persoonasidonnaista ja se muotoutuu eri persoonien välillä erilaiseksi. Tämän vuoksi olisikin tärkeää laajentaa tutkimusta eri mentoreiden mentorointivina oleviin opettajiin, millaisia kokemuksia heillä on oppimisen tuen mentoroinnista.

Tässä tutkimuksessa on kuvattu opettajien kokemuksia oppimisen tuen mentoroinnista. Tutkimustulosten pääpaino on ollut opettajanäkökulmassa, vaikkakin tulokset antavat viitteitä myös mentoroinnin positiivisista vaikutuksista muun muassa opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen parantumisesta ja oppilaiden taitojen karttumisesta. Tämän vuoksi olisikin tärkeää ottaa tutkimuksessa huomioon myös oppilaiden kokemukset mentoroinnista. Ovatko oppilaat

kokeneet oppimisen tuen mentoroinnin tukeneen heidän oppimistaitojaan ja oppimistaan?

Tämän tutkimuksen tulokset antoivat viitteitä siitä, että mentoroinnilla voidaan tukea myös koko koulun yhteisöä. Geeraerts ym. (2015) ovat päätyneet samantapaisiin tutkimustuloksiin. Näihin edellä mainittuihin tutkimustuloksiin nojaten olisi aihetta syytä tutkia perusteellisemmin. Kuinka paljon oppimisen tuen mentoroinnilla koetaan olevan hyötyä koko kouluyhteisön hyvinvoinnin tukemisessa? Miten oppimisen tuen mentorointia tulisi kehittää, että se vastaisi entistä paremmin myös koko kouluyhteisön hyvinvointiin ja kehittymiseen?



## LÄHTEET

- Bang, E. 2013. Hybrid-mentoring programs for beginning elementary science teachers. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Tecnology* 1 (1), 1-15.
- Bullough, R. V. Jr., Young, J. R., Hall, K. M., Draper, R. J. & Smith L. K. 2008. Cognitive complexity, the first year of teaching, and mentoring. *Teaching and Teacher Education* 24, 1846-1858.
- Bynum, Y. P. 2015. The power of informal mentoring. *Education* 136 (1), 69-73.
- Dempsey, I., Arthur-Kelly, M. & Carty, B. 2009. Mentoring early career special education teachers. *Australian Journal of Education* 53 (3), 294-305.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Garvey, B., Stokes, P. & Megginson, D. 2014. *Coaching and mentoring. Theory and practice*. London: Sage Publications Ltd.
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen H. L. T., Markkanen, I., Pennanen, M. & Gijbels, D. 2015. Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education* 38 (3), 358-377.
- Giorgi, A. 1997. A. 1997. The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological psychology* 28 (2), 235-260.
- Giorgi, A. 2002. Giorgi, A. 2002. The question of validity in qualitative research. *Journal of Phenomenological Psychology* 33 (1), 1-18.

- Guile, D. 2009. Conceptualising the transition from education to work as vocational practice: Lessons from the UK's creative and cultural sector. *British Educational Research Journal* 35 (5), 761-779.
- Graffam, B. 2003. Konstruktivism and understanding: implementing the teaching for understanding framework. *The Journal of Secondary Gifted Education* 15 (1), 13-22.
- Hakala, J. T. & Leivo, M. 2015. Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika* 9 (4), 8-23. Viitattu 12.10.2016 [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page\\_id=734](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=734)
- Heikkinen, H. & Huttunen, R. 2008. Hiljainen tieto, mentorointi ja vertaistuki. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto. Tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja*. Kansanvalitusseura, 203-218.
- Heikkinen, H., Tynjälä, P. & Jokinen, H. 2012. Verme teoreettiset perusteet ja toimintaperiaatteet. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) *Osaaminen jakoon! Vertaisryhmämentorointi opetus alalla*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 45-85.
- Heikkinen, H., Jokinen, H. & Tynjälä, P. 2010. Vertaisryhmämentorointi opetus alan tukena. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) *Verme - Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena*. Helsinki: Tammi, 7-60.
- Heikkinen, H., Jokinen, H., Tynjälä, P. & Välijärvi J. 2008. Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa. *Kasvatus* 3, 108-120.

- Helakorpi, J., Mietola, R. & Niemi A-M. 2014. Tasa-arvoisten mahdollisuuksien vuoksi erillään? Erityisluokkien oppilaat koulun sosiaalisissa ja institutionaalisissa järjestyksissä. Teoksessa: M. Gissler, M. Kekkonen, P. Känkänen, P. Muranen & M. Wrede-Jäntti (toim.) Nuoruus toisin sanoen. Nuorten elinolot- vuosikirja. Terveysten ja Hyvinvoinnin laitos. Tampere, 161–171.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2007) Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Jokinen, H. & Sarja, A. 2006. Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa A. M. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 183–198.
- Julkunen, R. 2007. Työ- talouden ja minän välissä. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Porvoo: WSOY, 18–48.
- Jyrkiäinen, A. 2007. Verkosto opettajien tukena. Tampere: Tampere University Press. Acta Universitatis Tamperensis 1280. Opettajankoululaitos.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo: WSOY, 258–274.
- Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karjalainen, M. 2010. Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 388.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuus-

den muutumisesta sekä opettajakoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Opetushallitus.

Kolb, D. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Kram, K. E. 1996. A relational approach to career development. Teoksessa D. T. Hall & Associates (toim.) *The career is dead - Long live the career.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 132–157.

Kupila, P. 2007. Minäkö asiantuntija? Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research.*

Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* Jyväskylä: PS-kustannus, 28–69.

Lehtonen, H. 2006. Oppijan tuki – seudullinen verkostoituva toimintamalli. Teoksessa A. M. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen.* Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 171–181.

Leskelä, J. 2005. *Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena.* Tampere: Tampere University Press. *Acta Universitatis Tamperensis* 1090. Kasvatustieteiden laitos.

Leskelä, J. 2008. Mentorointi ja ammatillinen kasvu. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja.* Kansanvalistusseura, 164–190.

- Lillia, T. 2000. Mentoroinnin teoriaa. Teoksessa T. Juusela, T. Lillia & J. Rinne (toim.) Mentoroinnin monet kasvot. Helsinki: Yrityskirjat Oy, 9–51.
- Mezirow, J. 1996. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow, Et. Al. (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 17–37.
- Mezirow, J. 1991. Transformative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mentori. 17.4.2012. Henkilökohtainen tiedonanto.
- Mentori. 20.4.2012. Henkilökohtainen tiedonanto.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2015. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas (toim.) Erityispedagogiikan perusteet. Jyväskylä: PS-Kustannus, 68–90.
- Ojanen, S. 2009. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä. Helsinki: Palmenia.
- Onnismaa, J. 2011. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.
- Opetushallitus 2014. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki ja oppilashuolto. Viitattu 20.9.2016 [http://www.oph.fi/download/163540\\_Oppilashuolto\\_ja\\_kolmiportainen\\_tuki.pdf](http://www.oph.fi/download/163540_Oppilashuolto_ja_kolmiportainen_tuki.pdf).
- Opetushallitus 2014. Uudet opetussuunnitelmat pähkinänkuoressa. Viitattu 20.9.2016 [http://www.oph.fi/koulutus\\_ja\\_tutkinnot/perusopetus/](http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/)

opetussuunnitelma\_ja\_tuntijako/uudet\_opetussuunnitelmat\_pahkinankuoressa.

Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.

Perttula, J. 2009. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopiston kustannus, 115-162.

Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010. Viitattu 7.7.2016  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>

Pohjonen, P. 2005. Työssä oppiminen. Ammatillisen osaamisen perusta. Jyväskylä: PS-kustannus.

Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.

Ristikangas, V. 2014. Jokainen tarvitsee mentorin. Helsinki: Kauppakamari.

Ruohotie, P. 2000. Kehittävä vuorovaikutus ammatillisen kasvun perustana. Teoksessa J. Honka, P. Ruohotie, A. Suvanto & L. Mustonen (toim.) Ammattikasvatuksen haasteet 2000. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 23-30.

Ruohotie, P. 2000. Vuorovaikutteinen oppiminen. Teoksessa J. Honka, P. Ruohotie, A. Suvanto & L. Mustonen (toim.) Ammattikasvatuksen haasteet 2000. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 102-121.

- Syrjälä, L., Estola, E. & Uitto, M. 2011. Koulu-uudistukset ja muutos opettajien kertomuksissa. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 31-48.
- Tynjälä, P., Heikkinen H. & Jokinen H. 2013. Opettajan koulutuksesta opettajan työhön- uuden opettajan haasteita ja tukimuotoja. Teoksessa J. T. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 37-55.
- Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus, 151-211.
- Wasburn, M. H., Wasburn-Moses, L. & Davis, D. R. (2012) Mentoring special educators: the roles of national board certified teachers. *Remedial and Special Education* 33 (1), 59-66.
- Zan, B. & Donegan-Ritter, M. 2014. Reflecting, coaching and mentoring to enhance teacher-child interactions in head start classrooms. *Early Childhood Educational Journal* 42, 93-104.

## LIITTEET

Liite 1: Erityisen tuen mentorin haastattelu 17.4.2012

### METODIN HISTORIA

- 1 Mistä erityisen tuen mentorointi on saanut alkunsa? Miten menetelmä on kehitetty?
- 2 Kauanko mentorointia on toteutettu?
- 3 Onko toimintamalli käytössä muualla Suomessa?
- 4 Miten malli on kehittynyt vuosien varrella?

### (ERITYISEN TUEN) MENTOROINTI

- 5 Mitä toimintamalli käytännössä tarkoittaa? Mitä pitää sisällään?
- 6 Miten hyvin toimintamalli vastaa tarpeeseen? Millaiset syyt mielestäsi johtaa mentoroinnin tarpeeseen?
- 7 Millaisen henkilön koet soveltuvan tähän toimintamalliin?
- 8 Millaisia hyviä ja huonoja puolia mentoroinnilla on?
- 9 Millaisissa tilanteissa erityisesti mentoroinnista on hyötyä?

### KEHITYSTEHTÄVÄT

- 10 Millaisia kehitystehtäviä näet toimintamallilla tulevaisuudessa?

### MUUTA?



Liite 2: Saatekirje opettajille

Minna Laaksonen  
Yhteystiedot

**SAATE**

13.3.2014

**Arvoisa opettaja,**

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa pääaineenani erityispedagogiikka ja teen pro gradu- tutkielmaa aiheesta ”opettajien kokemuksia erityisen tuen mentoroinnista”. Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata opettajien kokemuksia erityisen tuen mentoroinnista ja saada toimintamallille näkyvyyttä tutkimuksen myötä.

Olen kiinnostunut siitä, miten **Sinä** olet kokenut erityisen tuen mentoroinnin.

Pyydän sinulta suostumusta osallistua tutkimustani koskevaan *yksilöhaastatteluun*. Haastattelu käsittelee sitä, millaisia omakohtaisia kokemuksia sinulla on erityisen tuen mentoroinnista.

Jokainen haastattelu käsitellään anonyymeinä.

Pyydän, että ilmoitat mahdollisesta osallistumisestasi tutkimukseen viimeistään **21.3.2014**. Annan mielelläni lisätietoja tutkimukseeni liittyen. Minut tavoittaa parhaiten sähköpostitse tai numerosta \_\_\_\_\_.

**Ystävällisin terveisin**

Minna Laaksonen

Liite 3: Tiedote oppilaille ja vanhemmille

ARVOISA KOTIVÄKI,

15.4.2014

Olen Minna Laaksonen erityispedagogiikan opiskelija Jyväskylän yliopistosta ja teen Pro gradu tutkielmaa erityisen tuen mentoroinnista. Haluan tiedottaa, että olen tulossa lapsenne luokkaan kuvaamaan mentorin toimintaa luokkatilanteessa tiistaina 29.4.2014. Tarkoituksena on siis kuvata **ainoastaan mentoria** ja kerätä tutkimusaineistoa hänen vuorovaikutuksestaan luokan ja opettajan kanssa.

Ystävällisin terveisin,

Minna Laaksonen

Liite 4: Haastattelurunko

### **HAASTATTELURUNKO 1:**

Haastattelu teemat haastateltavalle

- **TAUSTATIEDOT: ikä, koulutus, työkokemus**
- **HENKILÖKOHTAISET KOKEMUKSET MENTOROINNISTA**
- **AMMATILLINEN KEHITTYMINEN/KASVU**
- **MENTORI JA OHJAUSSUHDE**
- **TULEVAISUUDEN NÄKYMIÄ**

### **HAASTATTELURUNKO 2:**

Haastattelijan haastattelurunko

#### **TAUSTATIEDOT**

- Ikä
- Koulutustausta
- Työkokemus

#### **HENKILÖKOHTAISET KOKEMUKSET MENTOROINNISTA**

1. Kerro vapaamuotoisesti omista kokemuksistasi erityisen tuen mentoroinnista
2. Miten mentorintisuhte alkoi? Millaista oli ottaa yhteyttä mentoriin?
3. Mitä mentorointi on ollut käytännössä?
4. Millaiset asiat/ tekijät olet kokenut merkityksellisiksi mentoroinnissa?
5. Mikä on ollut antoisinta mentoroinnissa?
6. Millaisia haasteita olet kohdannut? (yhteistyö, aikataulut, näkökulmat/ eriävät mielipiteet jne.)
7. Mitä olet kokenut saaneesi erityisen tuen mentoroinnista?
8. Onko mentorointi vastannut odotuksiasi?
9. Olisitko toivonut jotain muuta, mitä?

#### **AMMATILLINEN KEHITTYMINEN**

10. Voitko kertoa omasta kasvutarinastasi mentoroinnin myötä?

11. Onko mentoroinnilla ollut vaikutusta ammatilliseen kasvuusi?
12. Miten koet mentoroinnin vaikuttaneen ammatilliseen kehittymiseesi ja tapaasi tehdä työtä?
13. Voitko kuvailla miten ajattelusi on kehittynyt mentoroinnin myötä?

#### **MENTORI JA OHJAUSSUHDE**

14. Kerro vapaamuotoisesti kokemuksiasi mentoristasi sekä vuorovaikutus- ja ohjaussuhteesta
15. Millaisia tavoitteita mentorointityöskentelyllä on ollut ja miten ne on mielestäsi toteutuneet?
16. Miten mielestäsi teidän ohjaus- ja vuorovaikutussuhde on toiminut?
17. Millaisessa roolissa näet mentorin (persoonan, ammatillinen osaaminen) ohjaussuhteessa?
18. Millainen rooli mentorilla on mielestäsi siinä, että mentorointi on tuottavaa?

#### **TULEVAISUUDEN NÄKYMIÄ**

19. Kerro millaisessa roolissa näet erityisen tuen mentoroinnin tulevaisuudessa?
20. Millaista tukea opettajat mielestäsi tarvitsevat käytännön työssä?

## Liite 5: Analyysin etenemisen esimerkit

### Esimerkki 1

Analyysin toinen vaihe: merkitysyksiköiden vaihtumisen merkitseminen. Merkitysyksiköt on eroteltu mustan ja punaisen fontin avulla. Esimerkinäytteen on merkitysyksiköiden vaihtumisen merkiksi lisätty /-merkki. Lisäksi sulkeisessa on nähtävissä merkitysyksiköiden juokseva järjestysnumero. Merkinät: T= tutkija ja H= haastateltava.

T: No sitte tästä mentoroinnista, niin sä voisit vapaamuotoisesti kertoa sun omista kokemuksista tästä mentoroinnista.

H: Joo, no mentori (huokaus) **mul oli tosi haastava luokka silloin ku sain kolmannen siin oli 31 oppilasta ja niistä sitte viistoista osoittautui erityisoppilaiksi ja sit otettiin paljon porukkaa sitte jo pienluokkaan erikseen ja silti siihen jäi vielä suhteellisen haastavaa porukkaa / (1. merkitysyksikkö)** ja sitte tää samaan aikaan tuli tällänen mentorointihomma ja sanottiin jos on kiinnostuneita niin voi ottaa yhteyttä ja mä olin kiinnostunu ja mentori tuli silloin mitähän täs nyt on viis vuotta varmaan sitte ku ensimmäisen kerra nähtiin ja / (2. merkitysyksikkö) **tota se oli kyllä hirveen hyvä ne oli tosi selkeitä, samanlaisii ku tos videoidus pätkässä mitä se kävi läpi siin luokan kanssa silloin ja jotenkin se tykkäsin hirveesti mentorin semmosesta niinku otteesta siihen luokkaan ja suhtautumisesta minuun ja jotenkin koko täst konseptista mikä täs oli täs mentoroinnissa ja ja ja mulle jäi siit kyl hirveen positiiviset kokemukset. / (3. merkitysyksikkö)**

### Esimerkki 2

Analyysin kolmasvaihe: merkityksen sisältävien yksiköiden muuntaminen tutkijan kielelle. Aineistossa haastattelumateriaali on kuvattu normaalilla fontilla ja tutkijan muodostama muunnos tutkijan kielelle isoilla kirjaimilla.

T: No sitte tästä mentoroinnista, niin sä voisit vapaamuotoisesti kertoa sun omista kokemuksista tästä mentoroinnista.

H: Joo, no mentori (huokaus) **mul oli tosi haastava luokka silloin ku sain kolmannen siin oli 31 oppilasta ja niistä sitte viistoista osoittautui erityisoppilaiksi ja sit otettiin paljon porukkaa sitte jo pienluokkaan erikseen ja silti siihen jäi vielä suhteellisen haastavaa porukkaa (SANTERILLA HAASTAVA LUOKKA, JOS-SA USEITA INTEGROITUJA ERITYISOPPILAITA)**

ja sitte tää samaan aikaan tuli tällänen mentorointihomma ja sanottiin jos on kiinnostuneita niin voi ottaa yhteyttä ja mä olin kiinnostunu ja Maarit tuli silloin mitähän täs nyt on viis vuotta varmaan sitte ku ensimmäisen kerra nähtiin ja (SAMAAN AIKAAN KUULI MENTOROINNISTA JA OLI HETI KIINNOS-

TUNUT OTTAMAAN YHTEYTTÄ) tota se oli kyllä hirveen hyvä ne oli tosi selkeitä, samanlaisii ku tos videoidus pätkässä mitä se kävi läpi siin luokan kanssa sillon ja jotenkin se tykkäsin hirveesti Maaritin semmosesta niinku otteesta siihen luokkaan ja suhtautumisesta minuun ja jotenkin koko täst konseptista mikä täs oli täs mentoroinnissa ja ja ja mulle jäi siit kyl hirveen positiiviset kokemukset. (SANTERI PITI MENTORIN OTTEESTA, SUHTAUTUMISESTA JA KOKO KONSEPTISTA JA HÄNELLE JÄÄNYT POSITIIVISET KOKEMUKSET MENTOROINNISTA)

Nyt ku tänne sitte tulin ja tost tuli nyt tommonen yks oppilaan vaihto sitte niin tota siin aikasemmalla luokalla oli ollu sitte opettaja yhteydes Maaritin kanssa ja he oli alottanu siinä sitte työtä mut sitte ku se äää siirtyny oppilas siirtyki mun luokkaan jonka takia tätä oli lähinnä tätä menttoria siihen sitte pyydetty niin sitte aateltiin että sit jaksettas täs mun luokalla sitte nyt pari kertaa niin sitte käviki ja tykkäsin edelleen edelleen otan avun vastaan jos sitä vaan tarjotaan ja se oli kyllä hyvä. (SANTERI JATKOI EDELLISEN OPETTAJAN ALOITTAMAA MENTOROINTIA YHDEN HAASTEELLISEN OPPILAAN VUOKSI JA HÄN ON KOKENUT EDELLEEN MENTOROINNIN HYVÄNÄ)

T: No millasta sun oli ottaa yhteyttä mentoriin?

H: Mulla on ollu helppo pyytää apua jotenkin mä tunnen oman rajallisuuteni aika selvästi että että mä huomaan mä en oo täydellinen, en ammatillisesti enkä ihmisenä ja sen takii jotenkin ehkä se avun vastaanottaminen ja pyytäminen o helpompaa ku monelle muulle (HÄNELLE ON HELPPOA OLLUT PYYTÄÄ APUA, TUNNISTAA OMAN RAJALLISUUTENSA)

että et kyl täs ammatissa monella mä huomaan et elää hirveen vahvana se semmonen oman pärjäämisen kulttuuri ja jotenkin semmonen äää.. tavallaan syyllisyyskin siinä et jos tuntuu ettei heti saa hommaa toimimaan että nyt vika on minussa ja sitte tota ei ehkä häpeenkää takii uskalleta pyytää apua.(SANTERI HUOMANNUT, ETTÄ OPETTAJAKULTTUURISSA ELÄÄ VAHVANA OMAN PÄRJÄÄMISEN ARVOSTUS, KOETAAN SYYLLISYYTTÄ JA HÄPEÄÄ, JOS EI PÄRJÄÄ ITSE, SIKSI EI USKALLETA PYYTÄÄ APUA)

Mä en enemminkään nähny sitä että ois niinku ongelma minussa vaan että näen enemminki niin että apuu oli tarjolla ja yhteisesti voitiin sitte pohtii asioita ja samalla sit ite myös kehityin ja kehityn ja opin sitten uusia asioita ja nään ehkä asioita vähä eri tavalla ku on joku kenen kans voi reflektoida sit sitä.(SANTERI EI KOE EPÄONNISTUNEENSA OPETTAJANA, VAAN NÄKEE ASIAN NIIN, ETTÄ APUA OLI TARJOLLA JA YHDESSÄ MENTORIN KANS-SA HÄN SAI POHTIA ASIOITA, REFLEKTOI TOIMINTAANSA, OPPI UUSIA ASIOITA JA KEHITTYI OPETTAJANA)

että et kyl täs ammatissa monella mä huomaan et elää hirveen vahvana se semmonen oman pärjäämisen kulttuuri ja jotenkin semmonen äää.. tavallaan syyllisyyskin siinä et jos tuntuu ettei heti saa hommaa toimimaan että nyt vika

on minussa ja sitte tota ei ehkä häpeenkää takii uskalleta pyytää apua.(SANTERI HUOMANNUT, ETTÄ OPETTAJAKULTTUURISSA ELÄÄ VAHVANA OMAN PÄRJÄÄMISEN ARVOSTUS, KOETAAN SYYLLISYYTTÄ JA HÄPEÄÄ, JOS EI PÄRJÄÄ ITSE, SIKSI EI USKALLETA PYYTÄÄ APUA)

Mä en ennemminkään nähny sitä että ois niinku ongelma minussa vaan että näen ennemminki niin että apuu oli tarjolla ja yhteisesti voitiin sitte pohtii asioita ja samalla sit ite myös kehityin ja kehityn ja opin sitten uusia asioita ja nään ehkä asioita vähä eri tavalla ku on joku kenen kans voi reflektoida sit sitä.(SANTERI EI KOE EPÄONNISTUNEENSA OPETTAJANA, VAAN NÄKEE ASIAN NIIN, ETTÄ APUA OLII TARJOLLA JA YHDESSÄ MENTORIN KANSSA HÄN SAI POHTIA ASIOITA, REFLEKTOI TOIMINTAANSA, OPPI UUSIA ASIOITA JA KEHITTYI OPETTAJANA)

### Esimerkki 3

Analyysin neljäsvaihe: Merkitysyksiköiden kokoaminen niitä kuvaaviin sisältöalueisiin.

Sisältöalue: TARVE

SANTERILLA HAASTAVA LUOKKA, JOSSA USEITA INTEGROITUJA ERI-TYISOPPILAITA/ SAMAAN AIKAAN KUULI MENTOROINNISTA JA OLII HETI KIINNOSTUNUT OTTAMAAN YHTEYTTÄ/ SANTERI PITI MENTORIN OTTEESTA, SUHTAUTUMISESTA JA KOKO KONSEPTISTA JA HÄNELLE JÄÄNYT POSITIIVISET KOKEMUKSET MENTOROINNISTA/ SANTERI JATKOI EDELLISEN OPETTAJAN ALOITTAMAA MENTOROINTIA YHDEN HAASTEELLISEN OPPILAAN VUOKSI JA HÄN ON KOKENUT EDELLEEN MENTOROINNIN HYVÄNÄ/ HÄNELLE ON HELPPOA OLLUT PYYTÄÄ APUA, TUNNISTAA OMAN RAJALLISUUTENSA/ SANTERI HUOMANNUT, ETTÄ OPETTAJAKULTTUURISSA ELÄÄ VAHVANA OMAN PÄRJÄÄMISEN ARVOSTUS, KOETAAN SYYLLISYYTTÄ JA HÄPEÄÄ, JOS EI PÄRJÄÄ ITSE, SIKSI EI USKALLETA PYYTÄÄ APUA/ SANTERI EI KOE EPÄONNISTUNEENSA OPETTAJANA, VAAN NÄKEE ASIAN NIIN, ETTÄ APUA OLII TARJOLLA JA YHDESSÄ MENTORIN KANSSA HÄN SAI POHTIA ASIOITA, REFLEKTOI TOIMINTAANSA, OPPI UUSIA ASIOITA JA KEHITTYI OPETTAJANA/ SANTERI HUOMANNUT, ETTÄ OPETTAJAKULTTUURISSA ELÄÄ VAHVANA OMAN PÄRJÄÄMISEN ARVOSTUS, KOETAAN SYYLLISYYTTÄ JA HÄPEÄÄ, JOS EI PÄRJÄÄ ITSE, SIKSI EI USKALLETA PYYTÄÄ APUA/ SANTERI EI KOE EPÄONNISTUNEENSA OPETTAJANA, VAAN NÄKEE ASIAN NIIN, ETTÄ APUA OLII TARJOLLA JA YHDESSÄ MENTORIN KANSSA HÄN SAI POHTIA ASIOITA, REFLEKTOI TOIMINTAANSA, OPPI UUSIA ASIOITA JA KEHITTYI OPETTAJANA

### Esimerkki 4

Analyysin viidesvaihe: sisältöalueittain etenevä yksilökohtaisen merkitysverkoston kokoaminen.

## TARVE

SANTERILLA HAASTAVA LUOKKA, JOSSA USEITA INTEGROITUJA ERYTYISOPPILAITA/ SAMAAN AIKAAN KUULI MENTOROINNISTA JA OLI HETI KIINNOSTUNUT OTTAMAAN YHTEYTTÄ/ SANTERI PITI MENTORIN OTTEESTA, SUHTAUTUMISESTA JA KOKO KONSEPTISTA JA HÄNELLE JÄÄNYT POSITIIVISET KOKEMUKSET MENTOROINNISTA/ SANTERI JATKOI EDELLISEN OPETTAJAN ALOITTAMA MENTOROINTIA YHDEN HAASTEELLISEN OPPILAAN VUOKSI JA HÄN ON KOKENUT EDELLEEN MENTOROINNIN HYVÄNÄ/ HÄNELLE ON HELPPOA OLLUT PYYTÄÄ APUA, TUNNISTAA OMAN RAJALLISUUTENSA/ SANTERI HUOMANNUT, ETTÄ OPETTAJAKULTTUURISSA ELÄÄ VAHVANA OMAN PÄRJÄÄMISEN ARVOSTUS, KOETAAN SYYLLISYYTTÄ JA HÄPEÄÄ, JOS EI PÄRJÄÄ ITSE, SIKSI EI USKALLETA PYYTÄÄ APUA/ SANTERI EI KOE EPÄONNISTUNEENSA OPETTAJANA, VAAN NÄKEE ASIAN NIIN, ETTÄ APUA OLI TARJOLLA JA YHDESSÄ MENTORIN KANSSA HÄN SAI POHTIA ASIOITA, REFLEKTOI TOIMINTAANSA, OPPI UUSIA ASIOITA JA KEHITTYI OPETTAJANA/ SANTERI HUOMANNUT, ETTÄ OPETTAJAKULTTUURISSA ELÄÄ VAHVANA OMAN PÄRJÄÄMISEN ARVOSTUS, KOETAAN SYYLLISYYTTÄ JA HÄPEÄÄ, JOS EI PÄRJÄÄ ITSE, SIKSI EI USKALLETA PYYTÄÄ APUA/ SANTERI EI KOE EPÄONNISTUNEENSA OPETTAJANA, VAAN NÄKEE ASIAN NIIN, ETTÄ APUA OLI TARJOLLA JA YHDESSÄ MENTORIN KANSSA HÄN SAI POHTIA ASIOITA, REFLEKTOI TOIMINTAANSA, OPPI UUSIA ASIOITA JA KEHITTYI OPETTAJANA

>> Santerilla oli haastava luokka, jossa oli useita integroitua erityisoppilaita. Samaan aikaan hän kuuli mentoroinnista ja oli heti kiinnostunut siitä. Santerin koki helpoksi ottaa yhteyttä mentoriin, koska kokee tunnistavansa oman rajallisuutensa niin ihmisenä kuin opettajana. Santeri koki positiivisena mentorin suhtautumisen ja otteen työhön sekä ylipäättään koko mentorointityöskentelyn konseptin. Santerille oli jäänyt positiiviset kokemukset mentoroinnista ja siksi hän oli valmis tarttumaan uuden luokan ja uusien haasteiden äärellä mentorin tukeen, jotka hänelle avautuivat yhden oppilassiirron myötä. Santeri on pannut merkille, että opettajien keskuudessa elää oman pärjäämisen kulttuuri. Tämän vuoksi opettajien ei ole helppoa pyytää apua muilta. Santeri ei kuitenkaan koe, että hän olisi epäonnistunut opettajana, koska on saanut mentorilta apua, vaan hän kokee että apua oli tarjolla, johon hän tarttui. Yhdessä mentorin kanssa on ollut mahdollisuus pohtia asioita, reflektoida omaa työskentelyään ja kehittyä opettajana.

## Esimerkki 5



Analyysin kuudesvaihe: yksityiskohtaisten kertomusten tiivistäminen keskeisiin merkitysyksiköihin ja kuvioiden muodostaminen

*Santeri*

*Santerilla oli haastava luokka, jossa oli useita integroituja erityisoppilaita. Samaan aikaan hän kuuli mentoroinnista ja oli heti kiinnostunut siitä. Santeri koki helpoksi ottaa yhteyttä mentoriin, koska koki tunnistavansa oman rajallisuutensa niin ihmisenä kuin opettajana. Santeri koki positiivisena mentorin suhtautumisen ja otteen työhön. Santerille oli jäänyt positiiviset kokemukset mentoroinnista ja siksi hän oli valmis tarttumaan uuden luokan ja uusien haasteiden äärellä mentorin tukeen. Santerin mukaan opettajien keskuudessa elää oman pärjäämisen kulttuuri. Tämän vuoksi opettajien ei ole helppoa pyytää apua muilta. Santeri ei koe, että hän olisi epäonnistunut opettajana, koska on saanut apua mentorilta. Yhdessä mentorin kanssa hänen on ollut mahdollisuus pohdita asioita, reflektoida omaa työskentelyään ja kehittyä opettajana.*

Tiistetyt keskeisimmät merkitysyksiköt: >>Haastava luokka, integroidut erityisen tuen oppilaat, oman rajallisuuden tunnistaminen ja tunnustaminen, halu kehittyä opettajana



KUVIO 3. Santerin mentorointikokemuksiin liittyvät merkitykset

#### Esimerkki 6

Analyysin seitsemäs vaihe: opettajien yleinen merkitysverkosto. Yksi sisältöalue muodostaa yhden kappaleen.

*Mentoroinnin tarve nousee raskaasta työtilanteesta, jossa opettajat elävät. Usein luokka koetaan haastavana, koska tehostetun- ja erityisestuen oppilaita on integroitu yleisopetuksen luokkiin. Opettajat kokevat omien voimavarojensa olevan rajalliset tai riittämättömät tilanteesta selviämiseen. Koulun tarjoama tuki kyseeessä olevassa tilanteessa koetaan vähäiseksi tai riittämättömäksi.*

*Opettajat kuvaavat mentoriaan oman alansa asiantuntijaksi, jolla on humoristinen ote innostaa sekä oppilaat että opettajat mukaan yhteistyöhön. Mentorin taitavaa vuorovaikutusta pidetään tärkeässä roolissa mentoroinnin onnistumisessa. Mentori koetaan helposti lähestyttävänä, luotettavana, tasavertaisena kumppanina, jonka kanssa voi jakaa hyvin henkilökohtaisiakin asioita. Mentoroinnin myötä opettajat ovat oppineet reflektoidaan omaa työskentelyään. Heillä on halu kehittyä työssään. He kaipaavat uusia työkaluja ja näkökulmia vaikeasta tilanteesta eteenpäin pääsemiseksi.*

*Opettajat kokevat mentoroinnin tärkeänä voimavarana sekä oppilaille, että opettajalle. Mentorointi on rikastuttanut heidän työtään. He ovat saaneet mentoroinnin myötä uusia kasvatustekniikoita ja työkaluja työhönsä. Opettajat kokevat, että suurin anti mentoroinnissa on ollut opettajan henkisen työkuorman jakaminen ja keskustelut mentorin kanssa. Opettajat kokevat työssä jaksamisensa parantuneen mentoroinnin myötä. Mentorointi on ollut heille kaivattu henkinen tuki, jota koulut eivät ole pystyneet tarjoamaan. Koulujen haasteet kasvavat, eikä koulun tarjoamaa tukea koeta riittävänä.*

*Mentoroinnin tulevaisuus huolestuttaa opettajia. Mentoroinnin tarve ei tulevaisuudessa vähene. Opettajat kokevat, että erityisluokkien vähentäminen heijastuu opettajien työhön. Yleisopetuksenluokissa on yhä enemmän haasteellisesti käyttäytyviä oppilaita lisääntyneen interaktion myötä. Ulkoiset paineet opettajantyössä koetaan raskaina. Opettajat kaipaavat positiivista palautetta, kannustusta ja konkreettista tukea työhönsä. Mentorointi on koettu tärkeänä tukiverkkona kuluneina vuosina. Mentori pitkäaikaisena kumppanina on mahdollistanut monen opettajan ammatillisen kehittymisen. Opettajat ovat kokeneet, että mentorointi voi hyödyttää koko koulun toimintaa. Mentorointi nähdään myös ennaltaehkäisevänä toimintana, kun ajoissa pystytään puuttumaan vaikeisiin tilanteisiin.*



KUVIO 9. Opettajien yleisen merkitysverkoston ominaispiirteet.