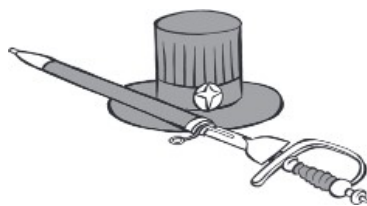


Matti Pennanen



## Vertaisryhmämentorointi uusien opettajien tukena

KM Matti Pennanen kasvatustieteen väitöskirja "Practice Architectures of Peer-Group Mentoring in New Teachers' Professional Development" tarkastettiin 14.1.2023 Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnassa. Vastaväittäjänä toimi professori Laura Hirsto Itä-Suomen yliopistosta ja kustoksena professori Hannu L. T. Heikkinen Koulutuksen tutkimuslaitoksesta (KTL).

### TUKI ON TÄRKEÄÄ OPETTAJAN URAN ALKUVAIHEESSA

*"Alkava opettaja ei ole erikoisen kadehdittavassa asemassa. Lieneeköhän muuta ammattia, jossa aloittelija yhdellä kertaa pannaan niin monien ja suurten vaikeuksien eteen." (Koskenniemi ym., 1959, 19)*

Näin 50-luvulla kuvattiin kokemusta opettajan työuran alkuvaiheesta. Se kiteyttää yhden opetusalan keskeisimmistä ja pitkäkestoisimmista haasteista: siirtymävaiheen opettajankoulutuksesta työelämään. Työuran alkuvaihe on nuorelle opettajalle monella tapaa merkityksellinen, ja siksi alkuvaiheessa annettu tuki on tärkeää (Tynjälä ym., 2013).

Keskeisimmät tuen muodot ovat perehdytys ja mentorointi. Perehdytyksellä tarkoitetaan työhön opastamista, jossa huolehditaan, että uusi työntekijä tulee tutuksi työpaikan käytänteiden kanssa ja pääsee osaksi työyhteisöä (Heikkinen ym., 2015). Suomessa perehdytyksen järjestäminen on työnantajan lakisääteinen velvoite, ja siihen on työpaikalla usein nimetty vastuuhenkilö. Perehdytykseen voi kuulua myös mentorointi, mutta sen järjestämi-

seen työnantajalla ei ole säädettyä veloitusta. Mentoroinnissa kokeneempi kollega tukee ja opastaa uutta työntekijää (Heikkinen ym., 2015).

Väitöstyöni aiheena on Suomessa kehitetty vertaisryhmämentoroinnin malli, verme, jolla uusia opettajia voidaan tukea. Vermessä opettajat kokoontuvat noin kerran kuussa keskustelemaan työhön liittyvistä asioista koulutetun vertaisryhmämentoroinnin ohjaamana. Tutkimuksessa tarkasteltiin vermen käytäntöjä ja niiden käytäntöarkkitehtuureja. Käytäntöarkkitehtuurien ytimenä on muodostaa käytäntöjä kielestä, toiminnasta ja sosiaalisista suhteista, joita mahdollistavat ja rajoittavat tietyt ennakkoehdot.

Tämä artikkelimuotoinen väitöstyö koostui neljästä osatutkimuksesta, joissa tätä teoriaa sovellettiin. Ensimmäisessä osatutkimuksessa tarkasteltiin opettajien käsityksiä verme-tapaamisten keskeisimmistä tekijöistä. Toisessa osatutkimuksessa selvitettiin opettajien käsityksiä ryhmäläisten ja mentoreiden hyveistä. Kolmas osatutkimus oli katsaus aiempaan tutkimukseen vertaisryhmämentoroinnista, ja neljäs osatutkimus tarkasteli väitöstyöhön liittyvää tutkimusprosessia. Osatutkimusten perusteella voidaan sanoa, että vertaisryhmämentorointi on helposti järjestettävissä. Tarvitaan kuitenkin opetusalan osapuolten yhteinen näkemys perehdyttämisestä, jotta uusien opettajien asemaa voidaan parantaa valtakunnallisesti.

Uusi opettaja tarvitsee tukea, jotta ei joudu kohtaamaan työelämän vaikeuksia yksin. Mentoroinnin avulla voidaan rikkoa yksilökeskeistä toimintakulttuuria lisäämällä opettajien välistä yhteistyötä, jolloin opettajat pääsevät jakamaan kokemuksiaan, saamaan palautetta työstään ja

käymään ammatillista keskustelua työhön liittyvistä asioista (Heikkinen, Jokinen, Tynjälä & Välijärvi, 2008).

Perehdyttämisohjelmilla ja mentoroinnilla on havaittu olevan myönteisiä vaikutuksia muun muassa nuorten ja uusien opettajien motivaatioon, itseluottamukseen ja työssä viihtymiseen, oppilaiden oppimistuloksiin sekä hyvien oppimisympäristöjen kehittymiseen (Frederiksen, 2021). Suomessakin mentoroinnin merkitys on hyvin tiedostettu, josta osoituksena ovat useat kehittämishankkeet ja tutkimukset parin viime vuosikymmenen ajalta (esim. Heikkinen ym., 2008; Heikkinen ym., 2012; Niemi & Siljander, 2013).

## OPETTAJIEN OSALLISTUMINEN PEREHDYTTÄMISEEN JA MENTOROINTIIN

Opettajien perehdyttämisen ja mentoroinnin tarve on havaittu jo vuosikymmeniä sitten. Silti perehdyttämisen järjestäminen on opetuslalla edelleen heikolla tasolla. Esimerkiksi vuonna 2019 julkaistussa Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liiton selvityksessä todettiin opettajien perehdyttämisen olleen riittämätöntä ja kapealaista.

Samoin TALIS 2018 -tutkimuksessa (Taajamo & Puhakka, 2019) havaittiin, että enemmistö opettajista ei ole osallistunut perehdyttämistoimintaan lainkaan. Tukea uusille opettajille tarjottiin pääsääntöisesti epävirallisten perehdytysohjelmien kautta, ja noin 60 prosentissa kouluista oli virallinen perehdyttämisohjelma. Mentorointia oli vielä heikommin saatavilla. Rehtoreiden mukaan mentorointitoimintaa oli vain neljäsosassa suomalaisista kouluista, joka

on huomattavasti vähemmän kuin keskimäärin muissa TALIS-tutkimukseen osallistuneissa maissa (Taajamo & Puhakka, 2019). Kaksi kolmasosaa rehtoreista kuitenkin piti uusien opettajien tukemista hyvin tärkeänä (Taajamo & Puhakka, 2019). Oppilaitosjohto suhtautuu mentorointiin siis myönteisesti, mutta mistä suomalaisen opetusalan perehdyttämisen ja mentoroinnin vähäinen tarjonta ja osallistuminen johtuvat?

## MENTOROINNIN LÄHIKÄSITTEITÄ

Perehdytys ja mentorointi ovat käsitteinä lähellä toisiaan, koska ne liitetään työuran alkuvaiheeseen. Perehdytyksen ja mentoroinnin lisäksi opetuslalla on muitakin käsitteitä, joilla kuvataan opettajien vertaistuen ja vertaisoppimisen käytänteitä. Näitä Suomessa ovat muun muassa työnohjaus ja tutorointi. Työnohjausta on opetuslalla ollut 1980-luvulta lähtien, kun opettajien ammatillisen kasvun ja työhyvinvoinnin tukemiseksi käynnistettiin kokeiluluontoinen opettajien työnohjaajakoulutus (Ojanen, 1985). Työnohjauskella tuetaan nykyäänkin opettajia työssään, mutta näkökulma on siirtynyt ammatillisesta kasvusta työssä jaksamiseen (Onnismaa, 2010).

Tutorointi tuli opetuslalla laajasti käyttöön, kun vuonna 2016 käynnistettiin kansallinen tutoropettajatoiminta. Sipilän hallituksen Uusi peruskoulu -ohjelman tavoitteena oli saada jokaiseen peruskouluun tutoropettaja, ja neljän vuoden aikana Suomessa toimikin yli 2 000 tutor-opettajaa. Tutor-opettajalla tarkoitetaan sellaista opettajaa, joka tukee muita opettajia koulun arjessa (Pennanen ym., 2021). Näin määriteltynä ero tutoroinnin ja mentoroin-

nin välillä on olematon, mutta käytännössä eroja löytyy, ainakin Suomessa.

Mentorointi liitetään erityisesti aloitavien opettajien tukemiseen, ja opettajien ammatillista kehittymistä tarkastellaan kokonaisvaltaisesti. Tutoroinnilla tuetaan opettajia uravaiheesta riippumatta, ja siinä saatetaan keskittyä tarkasti rajattuun aiheeseen. Tutor-opettaja pystyi tukemaan opettajia oppituntien aikana tai järjestämään oppituntien ulkopuolista vertaisohjausta tai -koulutusta. Vertaisohjausta ja -koulutusta hyödynnetään opetuslalla siis monella tapaa, mutta käsitteiden erottaminen toisistaan voi olla hankalaa.

Mentoroinnin järjestämiseen vaikuttaa myös opettajien peruskoulutuksen rakenne. Suomalainen opettajankoulutus pohjautuu yliopistoissa suoritettavaan maisteritasoiseen koulutukseen, poikkeuksena varhaiskasvatuksen opettajat ja ammatillisen koulutuksen opettajat. Opettajankoulutus antaa perusvalmiudet opettajan ammatin harjoittamiseen, ja valmistunut opettaja saa saman oikeuden sekä muodollisen pätevyyden opettamiseen kuin kokeneempikin kollega. Opettajankoulutukseen kuuluvat opetusharjoittelut, joissa opettajaopiskelijoita ohjataan ja opastetaan opettajan työhön. Harjoittelussa saatavaa ohjausta ei kuitenkaan nimetä mentoroinniksi, koska ohjaus kuuluu osaksi koulutusta.

## MENTOROINNIN MÄÄRITTELY

Voisiko olla, ettemme tunnista mentorointia riittävällä tasolla? Mentoroinnin tunnistamiseksi pitäisi määritellä, mitä sillä tarkoitetaan. TALIS-tutkimuksessa mentorointi määritellään *koulun tukirakenteek-*

si, jossa kokeneemmat opettajat tukevat kokemattomampia opettajia<sup>1</sup>. Lähtökohdiana tässä määritelmässä on perinteinen käsitys mentoroinnista, mutta siihen liitetään vielä sanat *koulu* ja *tukirakenne*. Koulu-sana ohjaa tarkastelemaan koulukohtaista mentorointia, eikä määritelmä välttämättä huomioi koulujen yhteistyössä tekemää alueellista tai verkostossa tapahtuvaa mentorointia. Suomessa on kymmeniittäin opetusalan kehittämisverkostoja ja hankkeita, joiden puitteissa kokeneempien opettajien on mahdollista tukea kollegoitaan. Tällaiset mentorointikäytännöt voivat jäädä huomiotta, jos tarkastellaan vain koulukohtaista mentorointia.

Lisäksi tukirakenne-sana viittaa siihen, että mentorointi on jollakin tavalla kiinnitetty koulun toimintaan ja tehty näkyväksi, esimerkiksi mentorointiin on nimetty vastuuhenkilö, mentoroinnille on luotu ohjeistus tai säännöt ja siihen on osoitettu käytettävissä oleva aika. Mikäli rakennetta ei ole olemassa, voiko silti olla mentorointia? Tutkimuskirjallisuuden perusteella kyllä, ja sitä nimitetään epäviralliseksi mentoroinniksi (informal mentoring, esimerkiksi Desimone ym., 2014).

Epävirallisessa mentoroinnissa uusi opettaja saattaa kysyä neuvoa luotettavaksi kokemaltaan kollegalta, jota ei ole erikseen nimetty mentoriksi. Tällainen vuorovaikutussuhde saattaa muodostua sattumalta, jolloin sen tunnistaminen mentoroinniksi voi olla hankalaa. Sattuman varaan opettajien perehdyttämistä ei pidä kuitenkaan jättää, ja tästä syystä suomalaisen opetusalan perehdyttämisen ja mentoroinnin nykytilanteesta pitää olla

huolissaan. Perehdyttämiskoulutuksen tilaa on selvitetty Opettajankoulutusfoorumissa, joka on toiminut Suomessa vuodesta 2016 lähtien.

## MENTOROINTIA ESTÄVÄT JA EDISTÄVÄT TEKIJÄT

Opettajankoulutusfoorumissa kartoitettiin, mitkä asiat ehkäisevät ja edistävät perehdyttämiskoulutuksen uudistumista (Niemi ym., 2018). Ehkäiseviä tekijöitä olivat muun muassa rahoituksen ja ajan puute, sopimusten, velvoitteiden ja ohjeistusten puute sekä johtamisen, koulutuksen ja toimintamallien puute. Perehdyttämistä voisi edistää muun muassa rahoitusmallia ja lainsäädäntöä uudistamalla, koulujen ja opettajankouluttajien yhteistyötä kehittämällä sekä lisäämällä kannusteita opettajille. Kartoitus antoi yleiskatsauksen nykytilanteesta ja toi esiin myös kehittämisen ongelmakohtia niin perehdyttämisessä kuin mentoroinnissakin.

Tällä hetkellä työturvallisuuslain 14 § velvoittaa työnantajaa järjestämään työntekijälle riittävän perehdytyksen työtehtävään. Perehdytystä tulkitaan vahvemmin työturvallisuuden näkökulmasta, esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ohjeistukset perehdytyksestä liittyvät työturvallisuuteen, tietosuojaan ja salassapitoon. Mentoroinnista vastaavaa lainsäädäntöä ei ole olemassa. Toisaalta laki työnantajan ja henkilöstön välisestä yhteistoiminnasta velvoittaa kuntia laatimaan henkilöstö- ja koulutussuunnitelman, jossa yhtenä asiana tulee huomioida koko

<sup>1</sup>Alkuperäinen määritelmä: Mentoring is defined as a support structure in schools where more experienced teachers support less experienced teachers. (OECD, 2019)

henkilöstön ammatillisen osaamisen kehittäminen. Opetusalalla on selvästi tullut ilmi perehdytyksen ja mentoroinnin puute, joka vaikuttaa opettajien ammatilliseen osaamiseen.

Perehdyttämisen ja mentoroinnin voisi siis huomioida osana henkilöstö- ja koulutussuunnitelmaa, jolloin se olisi myös perusteltu lain näkökulmasta. Lainsäädäntöä on yritetty myös uudistaa, sillä vuonna 2019 kansanedustaja Paula Risikko teki ehdotuksen lakialoitteesta (LA 11/2019). Ehdotuksessa varhaiskasvatuksen, opetuksen ja koulutuksen järjestäjälle olisi säädetty velvollisuus huolehtia henkilöstön ammatillisen osaamisen kehittämisestä, perehdytys mukaan lukien. Lakiehdotus on kuitenkin edelleen käsittelyssä.

Lain lisäksi opettajien työtä määrittää työehtosopimus. Opetusalan työehtosopimuksesta ei löydy mainintaa perehdytyksestä, mutta se sisältää työaikaan liittyviä kirjauksia mentoroinnista ja tutoroinnista. Työehtosopimuksen soveltamisohjeissa mentorointi käsitetään uuden työntekijän perehdyttämiseksi ja tutoroinnilla tarkoitetaan muiden opettajien vertaistukea. Tässä yhteydessä siis mentorointi tarkoittaa selvästi perehdyttämistä. Nykyisessä opetusalan työehtosopimuksessa opettajien on mahdollista vaihtaa opetustyötä enintään 76 tuntia kehittämistyöhön, mentorointiin tai tutorointiin. Vaihdettavien tuntien enimmäismäärä nousi edellisestä työehtosopimuksesta huomattavasti, sillä aiemmin käytettävissä oli enintään 24 tuntia.

Mahdollisuus vaihtaa opetustyötä toisten opettajien ohjaamiseen soveltuu parhaiten yhden opettajan työpanoksen huomioimiseen, mutta ratkaisematta on muiden mentorointiin tai tutorointiin osallis-

tuvien opettajien työajan kohdentaminen. Ongelmaa ei ole, mikäli opettajia tuetaan oppituntien aikana, kuten tutoropettajamallissa oli mahdollista. Jos tuki tapahtuu oppituntien ulkopuolella, niin nykyisessä työehtosopimuksessa vaihtoehtoina ovat vesopäivät ja opettajien ys-aika.

Vesopäivät ovat suunnittelu- ja koulutustyöpäiviä, joihin opettajilla on velvollisuus osallistua. Vesopäivät ovat kuuden tunnin mittaisia, ja niitä on lukuvuoden aikana kolme. Yksi näistä koulutuspäivistä voidaan jakaa kahteen tilaisuuteen, joiden yhteispituus on kuusi tuntia. Vesopäivien soveltaminen esimerkiksi kuukausittain toistuvaan tunnin tai kahden mittaisiin mentorointitapaamisiin ei ole mahdollista nykyisillä sopimusehdoilla, jolloin jäljelle jää opettajien ys-aika. Ys-aika tarkoittaa yhteissuunnittelutyöaika, joka sisältää suuren osan oppituntien ulkopuolelle jäävästä työstä. Siihen kuuluvat muun muassa yhteiset kokoukset, tiedottaminen ja viestintä, arviointikeskustelut, pedagogisten asiakirjojen laatiminen ja niin edelleen.

Mentorointia olisi mahdollista sisällyttää ys-aikaan, mutta ongelmaksi muodostuu jälleen käsitteen määrittely. Ys-aikaa ei ole tarkoitettu koulutukseen tai opinto-toimintaan, ja opetuslalla mentorointi on nähty yhdeksi täydennyskoulutuksen muodoksi. Jos mentorointi halutaan sisällyttää ys-aikaan, joko mentoroinnin määrittelyn tai sopimusten ehtojen pitäisi joustaa.

Keskeisimpänä haasteena on kuitenkin mentoroinnin rahoitus, kuten monissa muissakin opetusalan kysymyksissä. Monien kuntien taloudellinen tilanne on heikko, ja rahoitus kohdennetaan vain pakollisiin menoihin. Toisaalta on myös kuntia, joissa opettajat ovat voineet vaihtaa opetustuntejaan mentorointiin niin mentorina

kuin mentoroitavana. Yksi esimerkki tällaisesta kunnasta on Helsinki. Tilanteen kohentamiseksi on ehdotettu valtion rahoitusta, jolla mentorointia saataisiin toteutumaan valtakunnallisesti (OAJ, 2021). Tähän asti mentoroinnin edistäminen valtakunnallisella tasolla on pohjautunut määräaikaisiin tutkimus- ja kehittämishankkeisiin, joiden kautta toimintaa ei ole pystytty vakiinnuttamaan laajemmin kuntiin. Hyviä toimintamalleja on kuitenkin pystytty luomaan. Vertaisryhmämentorointi eli verme on ollut yksi näistä tutkimus- ja kehittämishankkeiden tuloksista.

## VERTAISRYHMÄMENTOROINTI OPETUSALALLA

Mentoroinnin ensimmäiset vaiheet nähtiin Helsingissä, jossa 2000-luvun alkupuolella kokeiltiin opettajien parimentorointia. Parimentoroinnin vahvuudeksi koettiin ammatilliset ja henkilökohtaiset keskustelut luottamuksellisessa ilmapiirissä, mutta haasteeksi muodostuivat työajan korvaaminen ja mentorien rekrytoiminen (Heikkinen ym., 2008). Mentorina toimiville opettajille ei maksettu korvausta, eikä kokeneita opettajia saatu toimintaan riittävästi mukaan.

Näitä ongelmia ratkottiin ryhmämuotoisella mallilla, jota kokeiltiin uusien opettajien perehdyttämiseen Kokkolan kaupungissa vuonna 2003. Se osoittautui toimintamallina kustannustehokkaaksi ja joustavaksi. Muutama vuosi myöhemmin myös Jyväskylässä kokeiltiin ryhmämuotoista mentorointia, johon osallistui opettajia eri uravaiheista. Keskiössä olivat tietyn oppiaineen tai pedagogisen lähestymistavan teemat. Kaikkia kolmea mallia

pidettiin onnistuneina ja tarpeellisina opettajien ammatilliselle kehittymiselle, mutta ryhmämuotoinen mentorointi osoittautui helpommaksi järjestää kuin parimentorointi. Tästä muodostui lähtökohta vertaisryhmämentoroinnin kehittämiseksi.

Kehitystyö jatkui Koulutuksen tutkimuslaitoksen Verme-hankkeessa, joka sai Työsuojelurahaston rahoituksen vuosille 2008–2010. Hankkeen aikana vertaisryhmämentoroinnille muodostettiin selkeät toimintaperiaatteet, vankka teoriaperusta sekä jäsennetty koulutusohjelma ryhmiä ohjaaville mentoreille (Heikkinen ym., 2012). Käytännössä vermen perusajatuksena oli järjestää säännöllisiä kokoontumisia ryhmässä, jota ohjaa koulutettu verme-mentor. Ryhmässä sovitaan yhteiset säännöt jäsenten kesken ja keskustellaan luottamuksellisesti työhön liittyvistä asioista. Verme-ryhmiä alkoi olla jo useissa kaupungeissa, muun muassa Kokkolassa, Oulussa, Hämeenlinnassa ja Jyväskylässä.

Vuonna 2010 opetus- ja kulttuuriministeriö käynnisti Osaava-ohjelman, jonka tavoitteena oli opetusalan henkilöstön ammatillisen osaamisen vahvistaminen. Verme valittiin yhdeksi valtakunnalliseksi hankkeeksi, joka toimi Osaava verme-verkostona. Verkostossa olivat mukana opettajankoulutusta järjestävät yliopistot ja ammattikorkeakoulut sekä myös edustus muun muassa OAJ:sta ja SOOL:sta. Parin vuoden kuluessa verkosto oli kouluttanut jo noin 430 mentoria, joiden ryhmiin oli osallistunut yhteensä yli 2 000 opettajaa noin 120 paikkakunnalla (Tynjälä ym., 2013). Koulutuksen tutkimuslaitos vastasi verkoston koordinoinnista, yliopistot ja ammattikorkeakoulut alueellisesta mentorikoulutuksesta sekä kunnat ja ammatillisen koulutuksen järjestäjät

alueensa verme-toiminnan järjestämisestä (Pennanen ym., 2019). Osaava verme-verkostossa toteutui useita asioita, jotka tukivat toimivan mentoroinnin järjestämistä valtakunnallisesti.

Osaava verme -verkoston toiminta jatkui vuoteen 2017 asti, jolloin Osaava-ohjelman toimintakausi päättyi. Verkoston työ ei kuitenkaan päätynyt vaan sai jälleen jatkoa yhtenä Opettajankoulutuksen kehittämisohjelman hankkeista vuoteen 2020 asti. Verme2-verkostossa jatkettiin työtä Osaavan Vermen jäljiltä, mutta toimintaa myös laajennettiin uusille aloille. Vertaisryhmä-mentorointia sovellettiin 1) opettajaksi opiskeleville, 2) oppilaitosten esimiehille, 3) varhaiskasvatuksen, perusopetuksen ja nuorisotyön monialaisen yhteistyön tueksi, 4) vapaan sivistystyön opettajille, 5) monikulttuurisen kasvatuksen asiantuntijoille sekä 6) korkeakoulupedagogiikan tueksi (Pennanen, Markkanen & Heikkinen, 2021).

Kokemukset uusilta aloilta olivat myönteisiä, ja verme osoittautui olevan toimiva ja joustava menetelmä, jota voidaan soveltaa opetusalan eri ammattilaisille. Sen kautta on mahdollista tukea käytännön osaamista ja työhyvinvointia, mutta toki haasteitakin tunnistettiin. Keskeisimpiä haasteina olivat ajankäyttö, opettajien sitoutumisen vaikeus, koulutukseen osallistumisen esteet, työajan korvaaminen sekä rahoitusmallin löytäminen (Pennanen ym., 2019). Verme2-hankkeen päätyttyä uutta rahoitusta verkoston toiminnalle ei löytynyt, jolloin myös verkoston toiminta lakkasi.

## MENTOROINNIN TULEVAISUUS?

Pitkän tutkimus- ja kehittämistyön tuloksena olemme saaneet kokemuksia toimivista mentorointikäytännöistä, mutta edelleen opetusosalta puuttuu kansallinen malli. Keskustelu perehdyttämisestä ja mentoroinnista opetusosalalla jatkuu, ainakin opetus- ja kulttuuriministeriön julkaiseman uuden Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2022–2026 puitteissa (OKM, 2022). Ohjelman tavoitteissa mainitaan selvästi opetus- ja kasvatustieteiden perehdyttämiskoulutuksen kehittäminen, johon myös korkeakoulut osallistuvat. Uudet opettajat tarvitsevat monipuolisia keinoja, joilla siirtymää koulutuksesta työelämään voidaan helpottaa. Lähtökohdaksi tulee muodostaa kansallinen näkemys ja sopimus siitä, miten opettajien perehdytys ja mentorointi Suomessa voidaan parhaalla mahdollisella tavalla järjestää.

Väitöstyöni yhtenä tarkoituksena on tukea tätä keskustelua tutkimuksen näkökulmasta. Vertaisryhmämentoroinnin ei ole tarkoitus olla ainoa vastaus opetusalan perehdytyksen ja mentoroinnin vajeeseen, mutta on tutkitusti yksi toimiva mentorointimalli. Vertaisryhmämentoroinnin käytännön toteuttaminen ei vaadi mittavia panostuksia, mutta se tarvitsee ohjausta, koordinaatiota ja selkeän rahoitusmallin. Toimiva mentorointi osana perehdyttämisestä on satsaus opettajien osaamisen kehittämiseen ja työhyvinvointiin, jolla varmistetaan, että opettajat jaksavat työssään ja myös jakavat osaamistaan toisilleen.

### Kirjoittajatiedot

Matti Pennanen, KT, luokanopettaja, Muuratsalon päiväkotikoulu, Jyväskylä

## LÄHTEET

- Desimone, L. M., Hochberg, E. D., Porter, A. C., Polikoff, M. S., Schwartz, R., & Johnson, L. J. (2014). Formal and informal mentoring: complementary, compensatory, or consistent? *Journal of Teacher Education*, 65(2), 88–110.
- Frederiksen, L. L. (2021). Support for newly qualified teachers through teacher induction programs – a review of reviews. In K.-R. Olsen, E. M. Bjerkholt & H. L. T. Heikkinen (Eds.) *New Teachers in Nordic Countries – Ecologies of Mentoring and Induction*. Cappelen Damm Akademisk.
- Heikkinen, H. L. T., Aho, J. & Korhonen, H. (2015). Ope (ei) saa oppia. Opettajankoulutuksen jatkumon kehittäminen. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Heikkinen, H., Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. (2012). Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. PS-kustannus.
- Heikkinen, H., Jokinen, H. & Tynjälä, P. (2010). Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Tammi.
- Heikkinen, H. L., Jokinen, H., Tynjälä, P. & Välijärvi, J. (2008). Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa. *Kasvatus* 39(3), 205–217.
- Koskeniemi, M., Lahti, I. & Hollo, J. A. (1959). Opettämisen taito: Johdatusta oppi- ja ammatillisten koulujen opettajan työhön. Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Lakialoite 11/2019. Lakialoite laeiksi varhaiskasvatustalain 39 § muuttamiseksi ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi. [https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/Lakialoite/Sivut/LA\\_11+2019.aspx](https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/Lakialoite/Sivut/LA_11+2019.aspx)
- Niemi, H. & Siljander, A. M. (2013). Uuden opettajan mentorointi: Mentoroinnilla oppilaan ja opettajan hyvinvointiin. Helsingin yliopiston koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia. <http://www.helsinki.fi/palmenia/hankkeet/2013/mentorointi.pdf>
- Niemi, H., Erma, T., Lipponen, L., Pietilä, M., Rintala, R., Ruokamo, H., ... & Huhtanen, M. (2018). Maailman parhaiksi opettajiksi. Vuosina 2016–2018 toimineen Opettajankoulutusfoorumin arviointi. *Julkaisu* 27:2018. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- OAJ (2021). Suomi jättää uudet opettajat tuuliajolle – mentorointi kirjattava lakiin. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/nakemyksemme/2021/suomi-jattaa-uudet-opettajat-tuuliajolle--mentorointi-kirjattava-lakiin/>
- OECD (2019). A Teachers' guide to TALIS 2018. <https://www.oecd.org/education/talis/TALIS-Teachers-Guide-to-TALIS-2018-Vol-I-ENG.pdf>
- Ojanen, S. (1985). Opettajien työnohjaus kasvattajan tukena. Weilin+Göös.
- OKM (2022). Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2022–2026. Opetus ja kulttuuriministeriö. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164087/OpettajankoulutuksenKehittamisohjelma.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Onnismaa, J. (2010). Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Raportit ja selvitykset 2010:1. Opetushallitus.
- Pennanen, M., Bristol, L., Wilkinson, J., & Heikkinen, H. L. (2016). What is 'good' mentoring? Understanding mentoring practices of teacher induction through case studies of Finland and Australia. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(1), 27–53.
- Pennanen, M., Markkanen, I. & Heikkinen, H. L. T. (2019). Verme2 testaa: Kokemuksia vertaisryhmämentoroinnin soveltamisesta. Jyväskylän yliopisto.
- Pennanen, M., Taajamo, M., Risku, M., Rautopuro, J. & Häkkinen, P. (2021). Tutkimus perusopetuksen tutoropettajatoiminnasta ja sen vaikutuksista. Raportit ja selvitykset 2021:7. Opetushallitus.
- SOOL (2019). Selvitys opettajien perehdytyksestä. Suomen Opettajaksi Oiskelevien Liitto SOOL ry. [https://www.sool.fi/site/assets/files/3335/opettajien\\_perehdytys\\_selvitys\\_2019\\_alustavat\\_tulokset.pdf](https://www.sool.fi/site/assets/files/3335/opettajien_perehdytys_selvitys_2019_alustavat_tulokset.pdf)
- Taajamo, M. & Puhakka, E. (2019). Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2018. Perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 ensituloksia, osa 1. Raportit ja selvitykset 2019:8. Opetushallitus.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T. & Jokinen, H. (2013). Opettajankoulutuksesta opettajan työhön – uuden opettajan haasteita ja tukimuotoja. Teoksessa J. Hakala & K. Kiviniemi (toim.) *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä. Aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Luokanopettajien aikuiskoulutuksen 25-vuotisjuhlajulkaisu* (s. 37–56).