

Lappeenrannan-Lahden teknillinen yliopisto LUT

School of Business and Management

Kauppatiede

Vertaisryhmämentorointi - mentorien kokemuksia opetuslalla

Maj-Lis Fedorov 2019

1. Tarkastaja: Professori Aino Kianto
2. Tarkastaja: Tutkijatohtori Terhi Tuominen

TIIVISTELMÄ

Otsikko: Vertaisryhmämentorointi - mentorien kokemuksia opetuslalla
Hakusanat: vertaisryhmämentorointi, vertaisryhmämentori, mentorin kokemukset
Pro gradu -tutkielma: 75 numeroitua sivua, 4 taulukkoa, 1 liite
Tekijä: Maj-Lis Fedorov
Vuosi: 2019
Lappeenrannan-Lahden teknillinen yliopisto LUT
School of Business and Management
Kauppatiede
Tarkastajat: Professori Aino Kianto ja tutkijatohtori Terhi Tuominen

Tutkielman tavoitteena on tutkia vertaisryhmää vetävien mentorien kokemuksia opetuslalla mentorin näkökulmasta. Mentorien kokemuksia peilataan vertaisryhmämentorointia käsittelevään Heirdsfield et al. (2008) teoriaan. Tutkielman kontekstina on opetusala Suomessa. Työelämään siirtyminen opintojen päättyessä on haasteellista. Erityisen haasteellista sen on todettu olevan opettajilla. Opettajan ammatissa valmistumisen jälkeen siirrytään täyteen pedagogiseen ja juridiseen vastuuseen ja opettajat kokevat ammatin alkuvaiheen yksinäiseksi. Suomessa ei ole valtakunnallisesti yhtenäistä perehdytys- tai mentorointiohjelmaa käytössä opettajille. Mentoroinnin ja erityisesti vertaisryhmämentoroinnin on todettu olevan hyödyllinen apu vastavalmistuneille opettajille. Tutkimus on laadullinen ja tutkimusmenetelmänä käytetään Heirdsfield et al. (2008) tutkimuksen pohjalta saatuja teemoja, joita käytetään tutkimuksen tulosten teemoittelussa ja analyysissa. Tutkimusaineisto koostuu kymmenestä vertaisryhmämentorin teemahaastattelusta, jotka tehtiin vuonna 2017 maaliskuussa opetustoimen eri tehtävissä oleville ammattilaisille. Vertaisryhmämentoroinnin hyötyjä mentorille ovat auttamisen halu, ammattitaidon ja asiantuntijuuden kehittyminen ja ylläpitäminen, oppiminen itsestä ja toisilta, tiedon jakaminen ja mentorin empaattisuus. Vertaisryhmämentoroinnin haasteita mentorille ovat oma epävarmuus, ryhmän tasapuolinen ohjaaminen ja mentoroitavan hankala asenne, kuten passiivisuus, negatiivisuus ja matala motivaatio. Mentorit kuvailevat omaa roolia vertaismentoroinnissa sanoilla: ryhmän vetäjä, vertainen, dialogisuuteen ohjaava, mahdollistaja ja fasilitaattori.

ABSTRACT

Title: Peer Group Mentoring - mentor's experiences in the field of education

Keywords: Peer Group Mentoring (PGM), Peer Group Mentor, Mentor's experiences

Master's Theses: 75 pages, 4 tables, 1 attachment

Author: Maj-Lis Fedorov

Year: 2019

Lappeenranta-Lahti University of Technology LUT

School of Business and Management

Degree programme in Business Administration

Examiners: Professor Aino Kianto and Postdoctoral Researcher Terhi Tuominen

The objective of the thesis is to examine peer group mentor's experiences in the context of the education field in Finland. Mentor's experiences are reflected through Heirdsfield et al. (2008) peer group mentoring theory. According to research, it is challenging to start working right after graduation; it is acknowledged that it especially concerns teachers. The teacher is taking full pedagogical responsibility and legal liability once starting to work as a teacher. Newly graduated teachers feel lonely in the early stages of their career. There is no nationwide standardized orientation or mentoring program for teachers in Finland. Mentoring, and peer group mentoring in particular, has been found to be a useful aid to newly graduated teachers. This is a qualitative study and research method used was themes based on Heirdsfield et al. (2008) research and using them for analyzing the results. Research material consists of ten peer group mentor theme interviews. The interviews were conducted in March 2017 for professionals in different teaching positions. Benefits of the peer group mentoring in mentor's aspect are desire to help, development and maintenance of skills and expertise, learning from self and others, sharing information and mentor's empathy. Peer group mentors encounter challenges when they feel insecure, try to guide the peer group symmetrically and the challenging attitude of the mentee, which can be negative, passive or low motivation. Mentor's described their role in peer group mentoring as group leader, peer, instructor who uses the dialogical methods, enabler and facilitator.

ALKUSANAT

Tänä päivänä voin viimein sanoa, että olen saavuttanut sen mitä olen ajatuksissani näinä kuluneina vuosina kantanut. Valmistun kauppatieteiden maisteriksi!

Haluan kiittää tutkielmani ohjaajaa Aino Kiantoa ohjeista ja avusta työni viimeisessä rutistuksessa. Yhtä lailla haluan kiittää Lappeenrannan teknillisen yliopiston opintotoimiston ystävällistä ja avuliasta henkilökuntaa. Opiskeluvuodet Lappeenrannassa ovat antaneet minulle tutkinnon lisäksi myös elämän pituiset ystävät. Puputyöt aka Lappisladyt, jatkakaamme seikkailuja yhdessä!

Erityiskiitoksen haluan antaa mahtavalle äidilleni, joka on tukenut minua opintojeni etenemisessä. Haluan kiittää myös rakasta puolisoani Andreita keskustelukumppanina toimimisesta ja tsemppauksesta. Iso kiitos kuuluu myös työyhteisölleni, joka on tukenut minua omalta osaltaan tavoitteeni saavuttamisessa.

Espoossa 5.12.2019

Maj-Lis Fedorov

SISÄLLYSLUETTELO

JOHDANTO	6
1.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset	7
1.2 Teoreettinen viitekehys ja rajaukset.....	8
1.3 Tutkimusmenetelmät- ja aineisto	8
1.4 Tutkielman rakenne	9
2 MENTOROINTI	10
2.1 Mentorointisuhde	11
2.1.1 Empaattisuus mentorointisuhteessa	14
2.2 Mentorin kokemukset.....	14
2.2.1 Mentorointisuhteessa koettuja hyötyjä	15
2.2.2 Mentorointisuhteessa koettuja haasteita	18
2.3 Mentorin roolit.....	21
3 VERTAISRYHMÄMENTOROINTI	22
3.1 Vertaismentorointi.....	24
3.2 Historiallinen tausta	26
3.3 Teoreettinen tausta.....	27
3.4 Vertaisryhmämentorointi toimintamallin kehitys Suomessa	28
3.5 Dialogisuus ja vertaisuus mentoroinnissa	29
4 VERTAISRYHMÄMENTOROINTI OPETUSALALLA	29
4.1 Kontekstina opetusala Suomessa	31
4.1.1 Opetusalan työolobarometri 2017	33
4.1.2 TALIS -tutkimus	34
5 TUTKIMUSMETODOLOGIA	35
5.1 Tutkimus- ja aineistonkeruumenetelmät	36
5.2 Aineiston kuvailu ja tutkimuksen kulku.....	38
6 TUTKIMUSTULOKSET JA EMPIIRINEN ANALYYSI	40
6.1 Mentorin oma lähestymistapa.....	41
6.1.1 Mentoriksi hakeutuminen	41
6.1.2 Mentorin näkökulma vertaisryhmämentorointiin	42
6.1.3 Mentorin rooli	44
6.2 Valmistautuminen	48
6.2.1 Vertaisryhmämentorointitapaaminen ja sen suunnittelu.....	48
6.3 Mentorin kokemat hyödyt.....	51
6.4 Mentorin kokemat haasteet	60
7 JOHTOPÄÄTÖKSET	64
7.1 Jatkotutkimusaiheet.....	67
8 YHTEENVETO	68
9 LÄHDELUETTELO	69
10 LIITTEET	75

JOHDANTO

Mentoroinnin on todettu edesauttavan osaamisen kehittämistä sekä ammatillista kehittymistä työelämässä. Mentoroinnin käyttö hiljaisen tiedon hyödyntämisessä on tunnustettu alun perin Japanissa ja 1970-luvulla mentorointi on saapunut Suomeen. Mentorointi on pystynyt aikojen saatossa vastaamaan ja muuntautumaan hyvin työelämän haasteisiin ja oppimisen tarpeisiin. (Kupias ja Salo 2014, s. 14) Mentoroinnin käsite on ajan myötä muuttunut, eikä sillä ole enää yhtä ainoaa merkitystä, vaan sitä voidaan tulkita eri tavoin. Mentorointiin liitetään yhä enemmän yhteistoiminnallisuutta, vuorovaikutteisuutta ja kollegiaalisuutta. (Heikkinen et. al. 2010, s. 21)

Suomessa opettajat ovat korkeasti koulutettuja, opettajan ammatti on arvostettu ja työ on itsenäistä (Geeraerts et al. 2015, s. 363). Kuitenkin työelämään siirtyminen on opettajilla todettu olevan opintojen päättyessä haasteellista, sillä valmistumisen jälkeen opettaja siirtyy heti täyteen pedagogiseen sekä juridiseen vastuuseen. (Heikkinen et al. 2010, s. 14) Tähän vaikuttaa osaltaan se, että Suomessa ei ole virallista perehdytys- tai mentorointiohjelmaa vastavalmistuneille opettajille, vaan perehdytys on järjestetty koulukohtaisesti, mikä johtaa eroavaisuuksiin perehdytyksen toteutuksessa (Heikkinen et al. 2000, s. 37).

Mentorointia on Suomessa kehitetty tukemaan vastavalmistuneiden opettajien uran alkuvaiheeseen avuksi sekä opettajien täydennyskoulutuksen kehittämisen tueksi. Parimentoroinnista on siirrytty ryhmämuotoiseen mentorointiin, jota kutsutaan vertaisryhmämentoroinniksi, lyhyesti vermeksi. (Heikkinen et al. 2000, s. 41-43) Vertaisryhmämentoroinnin on todettu olevan hyödyllistä niin vastavalmistuneille opettajille kuin jo urallaan edenneille opettajille (Geeraerts et al. 2015, s. 371-373). Vertaisryhmämentorointi voi auttaa akateemiseen ympäristöön mukautumisessa. (Fyn 2013, s. 332). Opettajat ovat todenneet mentorointiryhmä tapaamisten tarjoavan heille mahdollisuuden kertoa kokemuksistaan ja ongelmistaan

luottamuksellisessa ilmapiirissä ilman pelkoa, että heidän kertomilla asioilla on vaikutusta työhön koulu yhteisössä (Heikkilä et al. 2000, 39).

Aikaisempien tutkimusten perusteella voidaan sanoa, että mentoroinnista oppivat sekä mentoroitava että mentori. Mentoroinnin hyötyjä mentoroitaville kuvataan useissa tutkimuksissa, mutta mentorien kokemat hyödyt ja kokemukset ovat jääneet vähemmälle painopisteelle (mm. Allen et al. 1997, s. 70; Eby et al. 2004, s. 255; Skaniakos et al. 2014, s. 76).

1.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on lisätä tietämystä mentorien kokemuksista vertaisryhmämentoroinnissa ja sitä, miten mentorit kuvailevat kokemuksiaan. Vertaisryhmämentoroinnin on todettu olevan tärkeä tekijä opettajan ammatissa kehittämisessä ja on tärkeää tietää, miten mentorit kokevat mentorointitilanteet, jotta he saavat tukea ja työkaluja toimintaansa. Tutkielmassa vastataan päätutkimuskysymykseen:

1. Millaisia kokemuksia mentoreilla on vertaisryhmämentoroinnista opetus-
alalla?

Jatkotutkimuskysymysten avulla pyritään selvittämään tarkemmin mentorien kokemusten laatua sekä mentorin kokemusta omasta roolista:

2. Miten mentorit kuvaavat kokemiaan hyötyjä ja haasteita vertaisryhmämentoroinnista?
3. Miten mentorit kuvaavat omaa rooliaan vertaisryhmämentorina?

1.2 Teoreettinen viitekehys ja rajaukset

Alasuutarin (2001, s. 83) mukaan teoreettinen viitekehys määrää sen, minkälainen aineisto kannattaa kerätä ja minkälaista tapaa sen analyysissä käyttää.

Mentorointi on aiheena laaja ja tutkielma on rajattu koskemaan mentoroinnin muodoista vertaisryhmämentorointia ja tarkemmin siihen liittyviä mentorien kokemuksia. Huomionarvoista on, että Skaniakos et al. (2014, s. 75) mukaan vertaisryhmämentorointia koskevat käytännöt eivät perustu mihinkään tiettyyn teoreettiseen viitekehukseen tai ryhmämentorointi malliin. Budgen (200, s. 80) mukaan vertaismentorointia koskevat tutkimukset perustuvat mentorointia koskeviin teoreettisiin ja laadullisiin tuloksiin. Näin ollen, tutkielman teoreettinen osuus perustuu mentorointia koskevaan tieteellisiin artikkeleihin.

Tutkimuksen konteksti ja kerätty tutkimusaineisto rajautuvat maantieteellisesti suomalaiseen opetusalaan. Tutkimusaineisto koostui alussa 11 haastattelusta. Tutkielman edetessä ja tutkimusongelman kirkastuessa tutkimusaineisto rajattiin koskemaan vain vertaisryhmämentoreina toimineita, jolloin yksi haastattelu rajattiin tutkimusaineiston ulkopuolelle. Koska tarkoituksena on tutkia mentoreiden omia kokemuksia, ei ole tarkoituksenmukaista sisällyttää tutkimusaineistoon haastattelua, jossa haastateltava ei ole toiminut vertaisryhmän mentorina. Tutkimusaineiston ulkopuolelle rajattu haastateltu on toiminut vertaisryhmämentoreiden kouluttajana.

1.3 Tutkimusmenetelmät- ja aineisto

Tutkielma sisältää teoreettiseen kirjallisuuteen perustuvan teoriaosion ja empiirisen eli tutkimusosion. Tutkielman teoriaosuudessa määritellään tutkimuksen keskeiset

käsitteet mentorointia koskevien teorioiden pohjalta. Tutkielma on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus ja menetelmänä käytetään Heirdfield et al. (2008) tutkimuksen tuloksena saatuja teemoja, joiden avulla tutkimuksen tulokset esitetään ja analysoidaan. Tutkielman aineisto koostuu maaliskuussa 2017 tehdystä kymmenestä opetuslalla toimivan ammattilaisen haastattelusta. Haastatelluista kahdeksan on opettajia, yksi päiväkodin johtaja ja yksi työnohjaaja. Haastatelluista kahdeksan toimii vertaisryhmän mentorina ja kaksi on toiminut aikaisemmin vertaisryhmän mentorina. Haastattelut ovat pulistrukturoituja teemahaastatteluja. Haastattelusta saatu aineisto on analysoitu teemoittelun avulla. Haastattelut koettiin sopivaksi tavata kerätä tutkimusaineisto, sillä haluttiin saada selville, mitä mentoreilla oli mielessä (Eskola ja Suoranta 1998, s. 8) ja perehtyä mentoreiden omakohtaisiin kokemuksiin. Haastattelut litteroitiin sanatarkasti. Tällä tavoin yritettiin tallentaa tietoa myös vastausten taustalla vaikuttavista tekijöistä, kuten haastateltavien puheen sävystä ja ymmärtää saatuja vastauksia paremmin.

Tutkija uskoo, että vertaisryhmää vetävät mentorit ovat motivoituneita ja haluavat osallistua vertaisryhmämentorointiin. Uskomus perustuu siihen, että mentorit toimivat vapaaehtoisesti ja usein ilman palkkiota. Tarkempia ajatuksia mentoreiden kokemuksista vertaisryhmämentoroinnista ei tutkijalla ole tutkimuksen alussa ollut. Eskolan ja Suorannan (2005, s. 17) mukaan on hyödyllistä pyrkiä tunnistamaan tutkimuksen kohteeseen liittyvät omat uskomuksensa ja arvostuksensa, sillä objektiivisuus syntyy oman subjektiivisuutensa tunnistamisesta; objektiivisuudella tarkoitetaan sitä, että tutkija ei sekoita omia arvostuksiaan, uskomuksiaan tai asenteitaan tutkimuksen kohteeseen.

1.4 Tutkielman rakenne

Tutkielman ensimmäinen luku alkaa johdannolla, jonka jälkeen seuraavat tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset sekä teoreettinen viitekehys ja rajaukset. Tämän jälkeen tutkimusmenetelmät- ja aineisto.

Tutkimuksen toisessa ja kolmannessa pääluvussa määritellään teorian pohjalta tutkimuksen keskeisimmät käsitteet. Hirsjärvi et al. (2005, s. 142) mukaan tärkeimmät tutkimuksessa käytettävät käsitteet on selkeästi määriteltävä. Määritelmät rajaavat ja täsmentävät käsitteen, antavat sille merkityksen ja luovat normin käsitteen käytölle sekä sitovat yhteen käsitteen ja sen nimityksen (Hirsjärvi et al. 2005, s. 143).

Neljännessä pääluvussa vertaisryhmämentorointi kytketään opetusalan kontekstiin ja esitetään opetusalan tilannetta Suomessa erityisesti työhyvinvoinnin kannalta.

Tutkimuksen viides pääluku on tutkimusmetodologia ja se sisältää tutkimusmenetelmien lisäksi kuvauksen siitä, miten tutkimuksen aineisto kerättiin. Viidennen luvun päätteeksi kuvaillaan aineisto ja tutkimuksen kulku.

Kuudennessa pääluvussa esitellään tutkimustulokset sekä empiirinen analyysi. Seitsemännessä ja kahdeksannessa luvussa esitetään tutkimuksen johtopäätökset sekä jatkotutkimusaiheet. Tutkielman päättää lyhyt yhteenveto tutkimuksesta.

2 MENTOROINTI

Klassisen määritelmän mukaan mentorointi on toimintaa, jossa kokenut mentori ohjaa nuorempaa tai kokemattomampaa työntekijää (aktoria), mentorointi perustuu mentorin ja aktorin luottamukselliseen vuorovaikutussuhteeseen (Kupias ja Salo 2014, s. 11-12). Mentorointia voidaan Lewisin ja Olshanskyn (2016, s. 385) mukaan kuvata usealla eri tavalla; henkilöllä voi olla useampi mentori, joka kukin edustaa eri näkökantaa. Mentorointi on alasta riippumatta tärkeä menetelmä tukemaan aloittelijoiden kehittymistä menestyväksi asiantuntijaksi (Lewis ja Olshansky 2016, s. 385). Mentoroinnin tunnistetaan olevan käyttökelpoinen menetelmä aloittaville

akateemisen alan henkilöille saavuttaa menestystä alalla. Vaikka mentoroinnin on todettu olevan hyödyllistä, on vielä erimielisyyttä siitä, mikä mentoroinnin muoto on tehokkain ja mikä on parhain tapa toteuttaa sitä. (Lewis ja Olshansky 2016, s. 385)

Mentorointi on prosessi, jossa mentori ja mentoroitava työskentelevät yhdessä tunnistaakseen mentoroitavassa piileviä kykyjä sekä ominaisuuksia kehittääkseen niitä. Mentorointi on ensisijaisesti kehittävä vuorovaikutussuhde. Menetelmänä se on sarja prosesseja, jotka edesauttavat vuorovaikutussuhteen syntymistä, sen toimintaa ja tukemista. Mentoroinnilla tarkoitetaan myös toimintaa, jolla on selkeä tavoite ja joka noudattaa tiettyjä periaatteita. (Juusela et al. 2000, s. 14-15)

“Mentoroinnin tarkoitus on luoda mahdollisuus oivalluksille, ei jakaa tietoa.” (Juusela et al. 2000, s. 19). Yrityksissä on paljon hiljaista tietoa, jonka jakamisesta on tullut yrityksen menestystekijä. Hiljaista tietoa jaetaan menestyksekkäästi henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa ja mentorointi on tähän sopiva menetelmä. (Juusela et al. 2000, s. 10)

2.1 Mentorintisuhde

Kramin (1983, 623) mukaan mentorintisuhde muodostuu sekä yksilön tarpeiden pohjalta, että siihen vaikuttavista organisaatiossa vallitsevista olosuhteista. Mentorintisuhde voi parantaa urakehitystä ja kummankin mentorintisuhteen osapuolen psykososiaalista kehittymistä (Kram 1983, s. 613). Mentorintisuhde voidaan Kramin (1983, s. 614) mukaan jakaa neljään vaiheeseen: lähentymis- (initiation), kehittymis- (cultivation), irtautumis- (separation) ja uudelleenmäärittelyvaiheeseen (redefinition). Kramin esittämä mentorintisuhde sijoittuu organisaatiokontekstiin, jossa mentori on kokenut vanhempi johtaja ja mentoroitava on nuorempi vasta työssään aloittanut johtaja.

Kramin (1983, s. 614) mukaan mentorointisuhteen lähentymisvaihe kestää kuudesta kahteentoista kuukauteen mentorointisuhteen alkamisesta. Mentorointisuhde koetaan vahvasti positiivisena. Mentoroitava ihailee ja kunnioittaa kokeneen mentorin taitavuutta sekä kykyä tukea ja ohjata mentoroitavaa. Mentori nähdään positiivisuuden ilmentymänä ja henkilönä, joka tukee mentoroitavan ponnistusta toimia tehokkaasti organisaatioympäristössä. Ajan myötä mentoroitava kokee, että hänestä välitetään, häntä tuetaan ja kunnioitetaan arvostamansa henkilön toimesta. Mentori kokee, että mentoroitava on potentiaalinen ja kyvykäs kehittymään ja jonka kanssa on miellyttävä tehdä töitä. Useimmissa mentorointisuhteissa löytyy molemminpuolinen tasapaino, jossa mentoroitava odottaa mentorilta tukea sekä ohjausta ja mentori antaa mentoroitavalle kehittymismahdollisuuksia. (Kram 1983, 614-615)

Mentorointisuhteen toista vaihetta kutsutaan kehitysvaiheeksi ja se kestää Kramin (1983, s. 616) mukaan kahdesta viiteen vuoteen. Lähentymisvaiheen aikana heränneitä positiivisia odotuksia testataan tässä vaiheessa jatkuvasti todellisuuteen. Tässä vaiheessa mentorointisuhteen todellinen arvo realisoituu suhteen osapuolille ja mentorointisuhteelle ominaiset ura- ja psykologiset toiminnot ovat huipussaan. Mentori kokee huomattavaa tyydytystä tiedostaessaan, että hänellä on ollut positiivinen vaikutus nuoren henkilön kehitykseen. Ura- ja psykologisten toimintojen vaikutukset yksilöihin ovat monimutkaisia ja näiden vaikutusten myötä yksilöt muuttuvat. Jotkut muuttuvat ilmeisellä ja jotkut hienovaraisella tavalla. Mentoroitavasta tulee itsevarmempi ja mentori kokee voimaantuneensa. Lähentymisvaiheessa mentorointisuhteen rajat selkeytyvät ja lähentymisvaiheen epävarmat tekijät eivät ole enää ajankohtaisia. Tässä vaiheessa jotkut huomaavat pettymyksen aiheita mentorointisuhteessa, ja jotkut taas kokevat mentorointisuhteen olevan arvokkaampi mitä osasivat ennakoida. Mentorointisuhde on läheinen ja henkilökohtaisesti merkityksellinen. (Kram 1983, 616-617)

Mentorointisuhteen irtautumisvaihe tapahtuu Kramin (1983, s. 617-618) mukaan rakenteellisesti ja psykologisesti. Kun rakenteellinen irtautuminen tapahtuu oikeaan aikaan, saa se aikaan emotionaalisen irtautumisen, jonka myötä mentoroitava kykenee kokeilemaan taitoaan toimia tehokkaasti ilman läheistä ohjausta ja tukea. Jos irtautuminen tapahtuu liian aikaisin, eikä mentoroitava koe olevansa siihen emotionaalisesti valmis, kokee mentoroitava tilanteessa huomattavaa ahdistusta. Irtautumisen vaihe on mukautumisen aikaa, sillä ura- ja psykologiset toiminnot eivät voi enää jatkua samalla tavalla. Ajan myötä jotkut toiminnot lakkaavat ja jotkut muuttuvat, mikä lopulta johtaa mentorointisuhteen uudelleenmäärittelyyn. Irtautumisvaihe on tärkeä mentorointisuhteen kehitykselle. Se antaa mentoroitavalle mahdollisuuden näyttää kykyjään toimiessaan itsenäisesti ilman mentorin tukea. Samalla mentori ja ympäröivä työyhteisö näkee, että mentori on onnistunut auttamaan uuden johtaja lahjakkuuden kehittymistä. Irtautumisvaihe loppuu, kun kummatkin osapuolet tunnistavat, että mentorointisuhde ei ole aikaisemmissa muodoissaan enää tarpeellinen ja on muuttunut aikaisemmasta. (Kram 1983, 617-620)

Mentorointisuhteen uudelleenmäärittelyvaiheessa suhde muuttuu Kramin (1983, s. 620) mukaan enemmänkin ystävyysuhteeksi. Ensimmäistä kahta vaihetta kuvaava innostus korvaantuu kiitollisuudella ja ymmärryksellä siitä, miten mentorointisuhde on vaikuttanut mentoroitavan oppimiseen ja uralla etenemiseen. Mentori kokee ylpeyttä, että mentoroitava on siirtynyt urallaan vastuullisempiin tehtäviin ja että hän on pystynyt siirtämään eteenpäin mentoroitavalle tärkeitä arvoja, tietoa ja taitoa. Kun mentorointisuhteen osapuolet saavuttavat vertaisen aseman ja kunnes suhde sopeutuu uuteen tilanteeseen, kokevat osapuolet epävarmuutta ja ristiriitaisia tunteita toisiaan kohtaan. Tämä voi vaikuttaa mentoroitavan tahtoon nähdä mentori edelleen kaikkietävänä henkilönä ja mentorin pelkoon siitä, että mentoroitava ”ylittää” hänet jollain tavalla. Tässä vaiheessa mentorointisuhdetta kumpikin osapuoli on muuttunut ja he kohtaavat toisensa vertaisina. (Kram 1983, 620-621)

2.1.1 Empaattisuus mentorointisuhteessa

Jollain mentorin luonteenpiirteillä on suurempi vaikutus onnistuneeseen mentorointiin (Heirdsfield et al. 2008, s. 119). Empatialla on tärkeä rooli mentorointisuhteen onnistumisen kannalta. Empatia ehkäisee mentorointisuhteen muuttumista myrkylliseksi. Kun mentorit rakentavat tietoa empaattisesti, kasvaa aktoreiden itseluottamus, joka mahdollistaa paremman selviytymistaidon. (Washington ja Cox 2016, s. 332) Empatian läsnäololla ihmisuhteessa, on olennainen merkitys suhteen luotettavuudelle ja aitoudelle. Vaikka toinen ihminen ei ikinä voi ymmärtää, mitä tai miten toinen tuntee tai kokee, voi hän empaattisella lähestymisellä ymmärtää paremmin toisen ihmisen tunteita. (Lewis ja Olshansky 2016, s. 391) Kuuntelemalla avoimin mielin toista ihmistä ja asettamalla itsensä toisen asemaan, voidaan henkilöä kannustaa ilmaisemaan tunteensa. Kun mentori on empaattinen uutta tulijaa kohtaan mentorointisuhteessa, tuntee tulokas ilmapiirin turvalliseksi ja mukavaksi ja hänen on helpompi kertoa vaikeista ja monimutkaisista tunteistaan. Tämän seurauksena tulokas ja mentori pystyvät yhdessä luomaan rakentavia ja menestyksekkäitä polkuja mentoroitavalle. Yhteyden tunne on terveen ja toimivan mentorointisuhteen keskeinen tekijä. (Lewis ja Olshansky 2016, s. 391)

2.2 Mentorin kokemukset

Vertaismentorien kokemuksista voidaan erottaa Holtin ja Lopezin (2014, s. 422) mukaan tietynlaisia teemoja. Palkitsevin tekijä on mentorin tunne siitä, että hän pystyy antamaan apua sekä se, että aktori menestyy opinnoissa. Myös läheisen mentorointisuhteen luominen mentoroitavien kanssa koetaan positiiviseksi tekijäksi. Aktorien parantunut ajanhallinta, kehittynyt kirjoittaminen sekä parempi itsetuntemus ovat tärkeitä asioita ja hyviä kokemuksia, joita mentorit kokevat palkitsevana kokemuksena itselleen. Tutkimuksen mukaan mentorit kokevat haasteelliseksi aktorien puutteelliset organisointitaidot, taidon luoda tasapaino akateemisten vaatimusten, ajanhallinnan sekä vapaa-ajan välille. Merkittäväksi haasteeksi aktorien kesken koettiin motivaation puute. Tämä ilmenee aktorien

heikkona osallistumisena luennoille, haluttomuutena vastata mentorin lähettämiin sähköpostiviesteihin tai heikkona osallistumisena sovittuihin tapaamisiin. (Holt ja Lopez 2014, s. 422-424)

Heirdsfield et al. (2008, s. 115, 119) mukaan vertaisryhmämentoreiden kokemuk-
sista voidaan erottaa neljä erilaista pääteemaa. Valmistautuminen (preparation)
tarkoittaa mentorikoulutuksen tärkeyttä ja koulutuksen positiivisia vaikutuksia muun
muassa mentoreiden ymmärrykseen omista oppimistaidoista. Lähestymistapa
(personal approach) tarkoittaa tutkimusten mukaan, että tietyt mentorien
ominaisuudet johtavat menestyksekkääseen mentorointiin. Mee-Leen ja Bushin
(2003, s. 268) mukaan tärkeimmät mentorin ominaisuudet ovat myötätuntoisuus ja
ymmärtäväisyys sekä tavoitettavissa oleminen ja hyvä kommunikointikyky.
Mentoroinnin hyödyillä (benefits of mentoring) todetaan olevan kaksisuuntaiset
vaikutukset ja ne vaikuttavat kummankin, sekä mentoreiden että mentoroitavien,
henkilökohtaiseen sekä kognitiiviseen kasvuun. Mentoroinnin haasteiksi (frustrations
of mentoring) todetaan muun muassa mentorin huoli siitä, että hän ei pysty luomaan
yhteyttä mentoroitavan kanssa tai yhteydenpito epäonnistuu, jolloin mentori epäröi
omaa rooliaan ja keskittyminen häiriintyy. Mentorit kokevat, että mentorointiin meni
enemmän aikaa kuin he olivat alun perin ajatelleet. Skaniakos et al. (2014, s. 83)
mukaan mentorit kokevat vertaismentoroinnin positiiviseksi ja monipuoliseksi
toiminnaksi ja suurimmalla osalla mentoreista on taito toimia ryhmässä.
Mentoroinnin hyödyistä ja haasteista kerrotaan enemmän seuraavissa kappaleissa.

2.2.1 Mentorointisuhteessa koettuja hyötyjä

Useissa tutkimuksissa on todettu, että mentoroinnin kautta voi kokenutkin työntekijä
saada uusia näkökulmia työhönsä. Kramin (1983, s. 613) mukaan mentorisuhte voi
parantaa kummankin osapuolen ura- ja psykologista kehittymistä. Myös
ryhmämuotoisessa mentoroinnissa mentorit kokevat hyötyvänsä paljon itse
ryhmissä käydyistä keskusteluista ja esitetyistä mielipiteistä (Heikkinen et al. 2010,

s. 21-22). Heirdsfield et al. (2008, s. 117) mukaan mentorit kokevat kasvavansa henkilökohtaisesti ja ammatillisesti mentorointisuhteen aikana. Mentorointi on vastavuoroista ja toimii kumpaankin suuntaan. Mentorointiprosessin myötä voi kehittyä ystävyysuhteita. (Heirdsfield et al. 2008, s. 117) Nämä seikat tukevat sitä, että mentoroinnista on hyötyä sekä mentorille että aktorille.

Kramin (1983, s. 616) mukaan mentorisuhteen kehittyessä, kun mentori näkee aktorin kehittyvän, kokee hän sisäistä tyydytystä ja tuntee, että hän on vaikuttanut mentoroitavan kehittymiseen positiivisesti. Mentorisuhteen kehittyessä ja sen rajojen selkeytyessä, alkavat osapuolet nähdä suhteen todellisen arvon. Myös Heirdsfield et al. (2008, s. 117) mukaan mentorit kokevat mentoroinnin olevan palkitsevaa, kun aktorit osoittavat kiitollisuutta mentoreille saamastaan tuesta. Mentorit kokevat tyydytystä ja mielihyvää, kun he näkevät aktorien itseluottamuksen ja innostuksen kasvavan mentorointisuhteen myötä.

Menestyksekkäs mentorin ja aktorin yhteistyö koostuu Colvinin ja Ashmanin (2010, s. 131) mukaan ystävällisestä toiminnasta, halukkuudesta luovuttaa vaikutusvaltaa, halukkuudesta ottaa vastuuta sekä käyttää valtaa. Heirdsfield et al. (2008, s. 117) mukaan mentorointisuhteen kehittyessä mentorit huomaavat positiivisia sosiaalisia asioita, jotka ovat syntyneet mentorointiprosessin myötä. Mentorointi synnyttää uusia sosiaalisia ulottuvuuksia, joita ei synny ilman mentorointia. Heirdsfield et al. (2008, s. 119) toteaa, että mentoreilla voi parhaimmillaan olla mentorointiprosessin jälkeen korkeampi itsetunto ja itseluottamus sekä itsenäisiä lähestymistapoja oppimiseen, lisäksi mentori voi kehittää itse tavan, joka edistää sopivaa tasapainoa ohjauksen ja itseohjautumisen välillä mentorointiryhmissä.

Mentoroinnin kolme tärkeintä hyötyä mentorien mielestä ovat Colvinin ja Ashmanin (2010, s. 127) mukaan mahdollisuus tukea, auttaa ja innostaa mentoroitavaa. Myös osallistuminen yhdessä mentorointiohjelmaan ja ystävyysuhteiden luominen

koetaan hyödylliseksi. Mentorit arvostavat mahdollisuutta peilata konsepteja omaan elämäänsä, joka puolestaan auttaa heitä kehittymään paremmiksi oppijoiksi. (Colvin ja Ashman 2010, s. 127-128)

Mentorointiprosessin alussa mentorit tuntevat innostuneisuutta mahdollisuudesta päästä mentoroimaan sekä siitä, että he voivat helpottaa aktoreiden opiskelujen alkuaikaa. Mentorit kokevat, että heidän oma kokemus ja tausta ovat suureksi avuksi aktoreille, jotka rakentavat omia taitojaan. Mentorit odottavat, että he voivat oppia mentorointiprosessissa aktoreiltaan. Mentorit hyötyvät mentorointikoulutuksesta, joka voi sisältää esimerkiksi ohjausta tai johdatusta mentorointiin. Tämänkaltaisesta harjoituksesta mentori saa hyvää perustaa valmistautuessaan omaan mentorisuuteen. Mentorit kokevat, että he voivat jakaa positiivisia kokemuksiaan aktoreiden kanssa, kun ymmärtävät ensin itse tunteisiin liittyvien elementtien vaikutuksen oppimiseen. Mentorointikoulutuksen myötä mentorit tavallisesti ymmärtävät, että heidän rooliinsa mentoreina vaatii täydentäviä taitoja, erityisesti ihmissuhdetaitoja sekä ryhmän jäsenistä huolehtimiseen liittyviä taitoja. Mentorit ovat sitoutuneita omaan rooliinsa mentoreina ja näkevät sen tärkeänä ja palkitsevana. (Heirdsfield et al. 2008, s. 115)

Vertaismentorointi ohjelmilla on huomattu lukuisia positiivisia vaikutuksia niin mentoreissa kuin aktoreissa. Tärkeimmiksi tekijöiksi on mentoreille muodostuneet Budgen (2006, s. 75) mukaan ihmissuhde- ja viestintätaitojen kehittyminen ja paraneminen. Mentorit ja aktorit kokevat myös muiden ominaisuuksien kehittymistä kuten esimerkiksi kärsivällisyyden ja myötätunnon paranemista. (Budge 2006, s. 75)

Smithin ja Nadelsonin (2016, s. 61) mukaan mentorina toimiminen hyödyttää opettajia itseään. Tutkimuksen mukaan mentorointiohjelmassa mukana olleilla opettajilla oli selkeä vaikutus omaan työhönsä, sekä käsitys siitä, mitä ja miten opettaa. Vahvimmin mentoroinnin kokivat hyödylliseksi ala-asteen opettajat.

Yläasteen sekä lukion opettajat kokivat tässä tutkimuksessa mentoroinnin hieman vähemmän hyödylliseksi kuin ala-asteen opettajat (Smith ja Nadelson 2016, s. 67). Smithin mukaan mentorina toimimisella, jopa vain lyhyen ajanjakson ajan, on positiivinen vaikutus opettajan havainnointiin, reflektioon ja ajatuksiin opettamisesta. Smithin mukaan mentorointiprosessiin osallistuminen mahdollistaa opettajille epäsuoran, mutta vahvan ammatillisen kehittymisen. (Smith ja Nadelson 2016, s. 69)

2.2.2 Mentorointisuhteessa koettuja haasteita

Mentoroitavat kertovat mentorisuhteessa olevan haasteita tietyissä tilanteissa. Vertaismentorin voidaan kokea häiritsevän eli mentorin koetaan olevan liian aktiivinen omassa mentorin roolissaan. Mentoroitavat kokevat haasteeksi liiallisen riippuvuussuhteen mentorista ja myös mentorit voivat kokea samaa mentoroitavasta. Mentoroitavat ovat huolissaan myös siitä, että mentorit eivät pysty olemaan sovitussa roolissa, esimerkiksi eivät tule paikalle sovittuna aikana. Mentoroitavat mainitsevat riskiksi mentorointisuhteessa ihmissuhteet; joidenkin ihmisten on vaikea tulla kuorestaan, olla avoimia ja ottaa apua vastaan. Huolimatta yllä kuvatuista mentoroitavien riskeistä ja haasteista yleisin mielipide on, että mentoroitavilla ei ole riskejä. (Colvin ja Ashman 2010, s. 129-130)

Colvinin ja Asmanin (2010, s. 130) mukaan mentorointisuhteessa ilmenee erilaisia vastustuksen muotoja; mentoroinnin koetaan vievän liikaa aikaa ja mentorien koetaan olevan liian tungettelevia. Selkeää vastustusta mentorit ovat kokeneet esimerkiksi tilanteessa, jossa he yrittävät toimia roolissaan, mutta kokevat vastustusta mentoroitavien puolelta. Tämän tyyppisiä tilanteita ovat esimerkiksi, kun aktorit eivät tee heille annettuja tehtäviä, aktorit eivät halua kertoa mentorille asioistaan tai aktorit eivät halua ottaa vastaan apua. Mentoroinnin edut tunnistetaan kuitenkin paljon helpommin kuin mentorointiin liittyvät haasteet ja riskit. (Colvin ja Ashman 2010, s. 130)

Mentorointisuhteissa koetaan olevan monia haasteita Colvin ja Ashman (2010, s. 129) toteavat. Ajankäyttö voidaan kokea haasteelliseksi, sillä tasapainoilu tiettyjen vaatimusten ja halun tehdä parhaansa välillä on vaikeaa, etenkin kun elämässä on paljon erilaisia velvoitteita. Tämä voi johtaa pahimmillaan ahdistuneisuuteen. Heirdsfield et al. (2008, s. 118) on päätenyt tutkimuksessa samaan: mentorointiin kuluu enemmän aikaa, mitä siihen on suunniteltu. Myös Cutright ja Evans (2016, s. 202) toteavat ajan puutteen olevan mentorointisuhteissa haaste. Mentorit mainitsevat myös oman roolinsa olevan herkkä, sillä he laittavat itsensä haavoittuaiseen asemaan ja ottavat riskin, että mentoroitavat saattavat hylätä heidän tarjoaman avun. Mentorit kiintyvät emotionaalisesti mentoroitaviin ja mentoriprosessin päätteeksi suhteen lopettaminen on haastavaa. Useat mentorit sanovat, että riskejä ja haasteita on mentorien ja mentoroitavien vuorovaikutuksessa. Mentoroitavat saattavat käydä liian riippuvaisiksi mentoroitavaa kohtaan tai päinvastoin, eivät hyväksy mentorin apua. Mentorit ovat tukena, mutta eivät tee asioita mentoroitavien puolesta. (Colvin ja Ashman, 2010, s. 129-130)

Colvin ja Asman (2010, s. 131) toteavat mentorin aikaisempien kokemusten vaikuttavan mentorointisuhteessa koettuihin haasteisiin. Kokeneemmat mentorit kertovat suurimmaksi haasteeksi muodostuvan ajanhallinnan, vähemmän kokeneet puolestaan oppilaiden liiallisen riippuvuuden.

Heirdsfieldin et al. (2008, s. 118) mukaan mentorien kokemuksista eniten turhautumista aiheuttavat yhteydenpidon vaikeus aktorien kanssa sekä yhteisestä tapaamisajasta sopiminen. Osa mentoreista kokee haasteelliseksi mentorointiryhmän ison koon (tutkimuksessa ryhmän koko oli 5 aktoria). Vertaisryhmämentoroinnin haasteeksi on koettu myös aktoreiden heikko sitoutuminen mentorointiprosessiin, joka ilmenee poissaoloina tapaamisista, viesteihin tai puheluihin ei vastata lukuisista mentorin yhteydenotoista huolimatta.

Haasteena voi Heirdsfield et al. (2008, s. 118) mukaan olla aktorin asenne. Aktori ei esimerkiksi hyväksy, että häntä kannustetaan. Mentorointiprosessin aikana voidaan menettää yhteys usein ainakin yhteen aktoriin. Prosessina aikaa kuluttava mentorointi ja aktoreiden sitoutumattomuus aiheuttaa osalle mentoreista epäilyksen omaa valmistautumista sekä kykyjä kohtaan toimia mentorina. Kuitenkin nämä haasteet tarjoavat mentorille mahdollisuuden oppia mentorointia organisatorisesta näkökulmasta ja lisäksi tarkastella omaa lähestymistapaa ajanhallintaan. (Heirdsfield et al. 2008, s. 118)

Uusille mentoreille tulee kertoa mentorointiprosessiin liittyvistä haasteista, kuten mentorointiin kuluva ajasta. Mentorien oma ajanhallinta pitää olla kunnossa ja heillä tulee olla ymmärrys ajallisesta sitoutumisesta mentorointiin. (Heirdsfield et al. 2008, s. 119-200)

Organisatoriset tekijät vaikuttavat Allen et al. (1997, s. 84) mukaan mentoreiden päätökseen aloittaa mentorointisuhde. Esille usein tulevat tekijät ovat aikataulu rajoitteet sekä organisaatorakenteelliset tekijät, jotka kummatkin vaikuttavat negatiivisesti mentoreiden päätökseen aloittaa mentorointisuhde. Mentorien mukaan kummassakin tekijässä taustalla olevat syyt ovat liiketoiminnan supistaminen sekä organisaatiossa tapahtuneet uudelleenjärjestelyt. Liiketoiminnan supistamisen seurauksena johtajien tehtävänkuva laajenee eikä aikaa ja energiaa jää mentoroinnille. Uudelleenjärjestelyyn liittyen mentorit empivät, pystyvätkö he aloittamaan mentorointisuhteen, kun varmuutta omasta työpaikasta ei ole. Myös madaltunut organisaatorakenne nähdään vaikuttavan mentorointisuhteiden aloittamisaktiivisuuteen, sillä tällöin on vähemmän henkilöitä, jotka voivat ryhtyä mentoriksi. (Allen et al. 1997, s. 84) Koska vertaismentoroinnin vaikutus on laaja, tulisi se hyväksyä korkeakouluissa keskeiseksi osaksi ohjauskäytäntöä. (Skaniakos et al. 2014, s. 84)

2.3 Mentorin roolit

Shapiro et al. (1978, s. 55) esittää mentorin roolin asettuvan jatkumolle (patron relationship), joka kuvastaa roolin (patron) merkittävyyttä ja arvostettavuutta. Jatkumon vastakkaisissa päissä ovat mentorit ja vertaiset (peer pal). Mentoreilla kuvataan olevan voimakkain ja vaikuttavin rooli. Jatkumon keskelle asettuvat sponsorit ja oppaat (guides), joista sponsoreilla on myös vahva rooli, mutta ei niin vahva kuin mentoreilla. Oppaat eivät kykene täyttämään hyväntekijän, suojelijan ja puolustajan roolia aktorilleen, mutta he tuntevat systeemin ja ovat korvaamattomia kyvyssään selittää asioita aktorille. Vertainen-käsite kuvaa vertaisten välistä suhdetta, jossa he auttavat toisiaan menestymään ja kehittymään. Vertaisen roolia ei voi Shapiro et al. (1978) mukaan verrata mentorin rooliin. Vertaisen määritelmä on ristiriidassa mentorin määritelmän kanssa, sillä määritelmän mukaan mentori on vanhempi ja arvovaltaisempi kuin mentoroitava ja vertainen on puolestaan mentoroitavan kanssa tasa-arvoinen. Kun vertaiset eivät voi olla toisilleen hierarkkisessa kokenut ja noviisi -asetelmassa, voivat he vastavuoroisuuden avulla tuottaa huomattavaa menestystä ryhmän jäsenten kesken. (Shapiro et al. 1978, s. 55-56)

Colvin ja Ashman (2010, s. 125) kuvaavat vertaismentorien rooleja korkeakoulu-kontekstissa seuraavasti. Vertaismentori on yhdistävä linkki (connecting link), joka auttaa muita oppilaita tuntemaan olonsa hyväksi kouluympäristössä, esittelee oppilaille mahdollisuuksia osallistua erilaisiin tapahtumiin ja tutustuttaa oppilaat koulun toimintoihin. Vertaismentorin rooli voi olla vertaisjohtaja (peer leader) viitaten heillä oleviin johtajuuden ominaisuuksiin sekä motivointi- ja ohjaustaitoihin. Kolmanneksi vertaismentorin rooli voi olla oppilaiden auttamista tunnistamaan vahvuuksiaan ja tapaa oppia (learning coach). Neljäntenä rooli voidaan nähdä oppilaiden edustajana (student advocate), joka toimii yhteyshenkilönä oppilaiden ja heidän opettajien välissä. Viidenneksi vertaismentorin rooli voidaan nähdä uskottuna ystäväenä (trusted friend), joka on empaattinen ja tukee oppilaita

henkilökohtaisissa tilanteissa. Rooleista kuvastuu miten opiskelijat, opettajat ja mentorit määrittelevät vertaismentorin roolin. (Colvin ja Ashman 2010, s. 125-127)

Heikkinen et al. (2010, s. 20) mukaan kokeneet opettajat kuvaavat mentori -sanasta mieleen tulevia assosiaatioita sanoilla: kuuntelija, uskon vahvistaja, avartaja, välittäjä (niin tiedon kuin ihmisistä välittäjä), tukihenkilö, nojatuoli (jossa voi ajatella rauhassa), ammatillinen olkapää, taskulamppu (auttaa pimeässä vaeltajaa, tosin siinäkin on rajalliset patterit).

Perinteinen mentorin rooli on olla luotettava neuvonantaja ja uskottu, joka sitoutuu tukemaan aktoria tämän ammatillisessa kehittämisessä. Rooli ei ole aina näin selkeä, vaan se muuttuu ihmisten tarpeiden ja tilanteen mukaan. (Kupias ja Salo 2014, s. 11-12)

Mentorin rooli vertaismentoroinnissa nähdään osana laajaa ja tärkeää kysymystä; kuinka organisoida ja kehittää koulutuksen ohjauskäytäntöjä? Keskustelu mentorin tehtävistä, voi selventää myös muiden ohjaustahojen roolia ja tehtäviä. (Skaniakos et al. 2014, s. 84)

3 VERTAISRYHMÄMENTOROINTI

Perinteisessä mentoroinnissa tärkeintä on Kupiaksen ja Salon (2014, s. 11-12) mukaan aktorin kehittyminen ja oppiminen. Vertaisryhmämentorointi eroaa perinteisestä mentoroinnista Krollin (2016, s. 48) mukaan ryhmämuotoisuudellaan sekä mentoroitavien rooleilla, jotka eivät ole hierarkkiset; kaikki osallistujat työroolistaan tai yhteiskunnallisesta asemasta huolimatta ovat keskenään yhtä tärkeitä ja kaikkien panostusta kunkin osallistujan kehitykseen arvostetaan.

Oppimisessa on siirrytty opettaja opettaa -keskeisestä mallista kollektiivisempiin oppimismuotoihin kuten vertaisoppimiseen. Oppimisen keskiöön on tullut vertaisten vaikutus, kun oppilaat oppivat toisiltaan aktiivisen osallistumisen kautta, jossa opettaja on fasilitaattorin roolissa. (Skaniakos ja Piirainen 2019, s. 20)

Krollin (2016, s. 51) mukaan vertaisryhmämentoroinnin keskeiset vaikutukset jäseniin ovat itsensä arvokkaaksi tunteminen sekä arvostetuksi tuleminen, laajentuneet verkostot, kohonnut itseluottamus, uralla eteneminen ja itsensä kokonaisvaltainen tunteminen.

Vertaisryhmämentorointi sisältää Skaniakosin ja Piiraisen (2019, s. 20) mukaan useita eri käsitteitä, kuten vertaiset (peers), vertaisoppiminen (peer learning), mentorointi ja tutorointi. Vertaisuuden ja samanlaisuuden tunne voi vahvistaa ryhmän sisäistä sosiaalista tukea. (Skaniakos ja Piirainen 2019, s. 20)

Vertaismentoroinnissa mentorointi on vertaisten yksilöiden luova, muuntuva sekä yhteistoiminnallinen suhde, joka perustuu kummankin osapuolen avoimuudelle sekä riskinottokyvylle. Tasavertaisuus edellyttää mentorin ja aktorin ammatillisten roolien ylittämistä ja mahdollistaa dialogin, jolloin asiantuntijuuden ja noviisisuuden raja hälvenee. Parhaimmillaan mentorointi voi olla kahden tai useamman ihmisen välistä vuorovaikutusta ja perustua vastavuoroiseen luottamukseen sekä vastapuolen osaamisen, taitojen ja tietojen arvostamiseen. (Heikkinen et al. 2010, s. 50)

Vertaisryhmämentorointi palvelee ryhmää, joka voi koostua eri ikäisistä, eri ammattitaustan ja eri elämäkokemuksen omaavista henkilöistä. Tällaisessa kokoonpanossa jokainen ryhmäläinen saa olla sekä mentorin että mentoroitavan roolissa. (Kroll 2016, s. 48).

Samanlaisuuden tunne voi vahvistaa sosiaalista tukea ryhmän sisällä. Ryhmässä tulee olla yhteinen tekijä edes yhteen asiaan tai ominaisuuteen liittyen kuten ikään, taustaan, kokemukseen, sosiaaliseen tai muuhun tilanteeseen. (Skaniakos et al. 2014, s. 76) Tämä voi tarkoittaa muun muassa ikää, taustaa tai ammatillista kokemusta. Samassa tilanteessa oleminen voi tarkoittaa esimerkiksi samaan tiedekuntaan kuuluvia henkilöitä, jotka kukin erikseen ryhmänjäsenenä edustavat eri pituisia opetustaustoja, eri ikäluokkia tai erilaisia kiinnostuksen kohteita. (Kroll 2016, s. 48)

Vertaisryhmämentorointi on Geeraerts et al. (2015) mukaan toimiva metodi tukemaan opettajan ammatillista kehittymistä. Mentoroitavat kokevat saavansa hyötyä tiedon ja taitojen kehittymisen saralla. Vertaisryhmämentoroinnilla todetaan olevan vaikutusta lisäksi työyhteisön kehitykseen, erityisesti ammattikoulu-kontekstissa. Vertaisryhmämentorointi koetaan tärkeäksi ammatissa kehittymisen tueksi koko opettajan uran aikana, jolloin siitä on hyötyä vastavalmistuneiden opettajien lisäksi myös muille opettajille, huolimatta siitä missä vaiheessa he ovat urallaan. (Geeraerts et al. 2015, s. 371-373)

Perinteinen mentorointi voi Fynin mukaan olla valmiin mielipiteen sisällyttämistä kulttuurin tai kontekstin omaksumiseen, kun vertaisryhmämentoroinnin kertomisen (narrative) avulla kulttuurin ja kontekstin alkuperäinen luonne ja historia voidaan välittää ilman mielipiteeseen vaikuttamista. (Fyn 2013, s. 331-332)

3.1 Vertaismentorointi

Yksi ensimmäisistä tutkimuksista, jonka voidaan sanoa tutkineen vertaismentorointia empiirisesti, on Grant-Vallonen ja Ensherin (2000) tekemä tutkimus vertaismentorin tuen merkittävydestä (Budge 2006, s. 80). Tutkimuksessa tutkitaan vertaismentoroinnin vaikutuksia oppilaan tyytyväisyyteen ja stressitasoon.

Tutkimuksen tulokset ovat olleet tärkeitä vertaismentorointi ohjelmien kehitykselle ja jalostukselle. (Grant-Vallone ja Ensher 2000, s. 640-641)

Krollin (2016, s. 56) mukaan ryhmämuotoinen mentorointi tarkoittaa kolmen tai useamman henkilön ryhmää, jota yhdistää sosiaalinen suhde ja joka kokoontuu tietyn jäseniä yhdistävän tarkoituksen takia yhteen jäsenten tukiessa toinen toisiaan kehittymään sekä henkilökohtaisesti että ammatillisesti.

Vertaismentorointi tarjoaa Kramin (1983, s. 623) mukaan hyvän vaihtoehdon perinteiselle mentorisuhteelle, sillä vertainen pystyy tarjoamaan tukea uraan sekä psykososiaalisten tekijöiden (pätevyys, identiteetin selkeys ja johtamisen tehokkuus) kehittymiseen, mahdollisuuden vastavuoroisuuteen sekä tasavertaisuuden tunteeseen ja käytännöllisistä syistä vertaisia on luonnollisesti enemmän tarjolla. Myös Fyn (2013, s. 332) nostaa esille vertais- ja ryhmämentoroinnin kustannustehokkuuden verrattuna parimentorointiin.

Vertaismentorointi ja ryhmämentorointi poikkeavat perinteisestä mentoroinnista ja tarjoavat hyödyllisen vaihtoehdon akateemiseen ympäristöön. Vertaismentorointi ja ryhmämentorointi pienentävät formaalin ja ei-formaalin mentoroinnin huonompia puolia ottaen huomioon kuitenkin kummankin mentoroinnin etuja. Esimerkiksi pienentämällä osallistumispainetta ja ne voivat toimia täydentävinä tekijöinä virallisen mentoroinnin ohella. (Fyn 2013, s. 332)

Vertaismentorointi tarjoaa mentoroitavalle psykososiaalista ja tiedollista tukea, ja mitä enemmän tukea mentoroitava saa, sitä tyytyväisempi mentoroitava on. Grant-Vallonen ja Ensherin (2000, s. 640-641) tutkimuksen mukaan vertaismentorin vahvempi tuki ei takaa matalampaa stressitasoa mentoroitavalle. Vertaismentorit antavat samalla tavalla psykososiaalista ja tiedollista tukea mentoroitavilleen kuin perinteiset mentorit, mutta vertaismentoreilla psykososiaalinen tuen on todettu

olevan vahvempaa. Perinteiset mentorit tukevat useammin uraa koskeissa asioissa ja vertaismentorit ovat keskittyneet tarjoamaan emotionaalista tukea.

Vertaismentorointikoulutus tukee henkilön vertaismentorointiin liittyviä kyvykkyyksiä antaen mahdollisuuden tutustua perus vertaismentorointitaitoihin, harjoitella taitoja ja motivaatiota mentorointiin. Koulutukseen osallistujat huomasivat omaksuneensa opitut taidot heti koulutuksen päätyttyä ja huomasivat niiden säilyvän muistissa hyvänä myös pari kuukautta vertaismentoroinnin jälkeen. Tämän pohjalta voidaan todeta, että vertaismentorointikoulutuksella on pitkäaikaisia vaikutuksia vertaismentoroinnin harjoitteluun ja koulutuksen seurauksena mentorit ovat tehokkaampia. Vertaismentoroinnilla voidaan saada Bryantin ja Terborgin (2008, s. 26) mukaan aikaan pitempiä tuloksia kuin perinteisillä koulutuksilla. Jos vertaismentoroinnin piiriin saadaan organisaation tieto ja oppiminen, on sillä mielenkiintoisia mahdollisuuksia organisaation oppimisessa ja kehityksessä. (Bryant ja Terborg 2008, s. 26)

3.2 Historiallinen tausta

Mentoroinnin käsite on peräisin Kreikan mytologiasta. Mytologian mukaan sotapäällikkö Odysseus pyysi ystäväänsä Mentoria huolehtimaan ja kasvattamaan poikaansa Telemakhoksesta lähtiessään Troijan sotaan. Mentor kasvatti ja opetti Telemakhosta niiden vuosien ajan, jotka Odysseus oli sodassa. (Homeros 2018) Tarussa tiivistyy ihmiskunnan säilymisen peruseriaate; ihminen oppii tapoja, arvoja ja taitoja henkilöltä, jota hän kunnioittaa ja arvostaa (Kupias ja Salo 2014, s. 13).

Vertaisryhmämentoroinnin historiaa on vaikea määrittää ajallisesti, sillä sitä on harrastettu jo muinaisina aikoina. Sillä on ollut tärkeä asema yksilöiden oppimisessa

ja kasvamisessa, organisaatioiden tuottavuudessa sekä myös kokonaisten yhteisöjen edistyksessä ja kehityksessä. (Kroll 2016, s. 44)

Yksi mielenkiintoinen näkemys vertaisryhmämentoroinnin historiasta on kertomus Benjamin Franklinin alullepanemasta The Leather Apron Club vertaismentorointiryhmästä. Ryhmä muodostui Franklinin ystäväpiiristä sekä kollegoista ja oli aikansa tärkeä tekijä Franklinin kotikaupungin Amerikassa sijaitsevan Philadelphian taloudellisen kehittymisen aikakautena. Ryhmän nimi perustuu ryhmään kuuluvien miesten käsityöläisyyden ammasteista, joissa he käyttivät nahkaista esiliinaa (leather apron). Ryhmäläisten yhteinen unelma oli asukkaita paremmin palveleva kaupunki ja ryhmän tarkoitus oli saavuttaa tuo tavoite. Kahdentoista miehen ryhmä kokoontui yhteen ja väitteli filosofisista aiheista sekä keskusteli ajankohtaisista aiheista. He muodostivat keskenään verkoston, joka tuki heidän työuraan. Ryhmä sai aikaan merkittäviä parannuksia kotikaupungissa. Ryhmän kokoontuminen oli järjestelmällistä ja se kokoontui sovittuna päivänä viikoittain. Tapaamisiin kuului rituaaleja, kuten ryhmään liittymisjuhllisuus. Keskusteluissa noudatettiin tiettyjä sääntöjä. Salaisuuksien utelu oli kiellettyä kuten myös juoruilu tai tahallinen vastaan väittäminen. Oli otettava toiset huomioon ja tuli osallistaa kaikkia keskusteluun. Nämä viikoittaiset tapaamiset loivat mahdollisuuden dialogille, joka tuki jäsenten henkilökohtaista kasvua, edistymistä uralla sekä hedelmällisiä henkilökohtaisia oppimismahdollisuuksia. Näiden tapaamisten suurimpia saavutuksia olivat aikanaan paperirahan käyttöönotto, järjestelmällinen katujen siivous, vapaapalokunnan järjestäytyminen sekä koulutusjärjestelmän suunnittelu, josta myöhemmin kehittyi Pennsylvanian yliopisto. (Kroll 2016, s. 44-46).

3.3 Teoreettinen tausta

Budgen (2006, s. 80) mukaan vertaismentoroinnista ei ole tehty kunnollista empiiristä tutkimusta, lukuun ottamatta Grant-Vallonen ja Ensherin (2000) tekemää tutkimusta. Vertaismentorointia tutkivat tutkimukset perustuvat mentorointia tutkiviin

teoreettisiin ja laadullisiin tuloksiin. Budgen (2006, s. 80-81) mukaan puuttuva tutkimus vertaismentoroinnista voi johtua siitä, että konseptina vertaismentorointi on melko uusi ja tutkimuksia siitä on vasta aloitettu. Toiseksi, vertaismentorointia ei pidetä perinteisenä mentorointina. Perinteisen määritelmän mukaan mentori on henkilö, joka on paljon kokeneempi ja vanhempi kuin mentoroitava. Tämä ei päde vertaismentoroinnin toimintamallissa. (Budge 2006, s. 80-81)

3.4 Vertaisryhmämentorointi toimintamallin kehitys Suomessa

Vertaisryhmämentoroinnin eli vermen toimintamallia on kehitetty Suomessa vuosina 2006-2010 erilaisissa toimintatutkimushankkeissa. Nämä hankkeet on rahoitettu Opetushallituksen, Työsuojelurahaston, opetus- ja kulttuuriministeriön avulla. Kehitystyössä on ollut rahoittajien lisäksi mukana useampia kuntia kuten Hämeenlinnan, Oulun, Tampereen, Kokkolan ja Jyväskylän seudulta olevat kunnat. Toiminta on laajentunut opetus- ja kulttuuriministeriön Osaava-ohjelman myötä valtakunnalliseksi. (Heikkinen et al. 2000, s. 12)

Vertaisryhmämentorointi mallia on jatkokehitetty sekä sovellettu edelleen Osaava Verme -verkostossa, johon kuuluvat kaikki opettajankoulutusta antavat yliopistot sekä ammatilliset opettajakorkeakoulut Suomessa. (Heikkinen et. al. 2012, s. 12) Kyseisen hankkeen tarkoituksena on edesauttaa etenkin uransa alkuvaiheen haasteissa painivia opettajia tarjoamalla heille vertaistukea (Osaava Verme) sekä ylläpitää harvemmin ammatilliseen koulutukseen osallistuvien henkilöiden osaamista ja uudistumiskykyä (Opetus ja kulttuuriministeriö). Hankkeen tavoitteena on edelleen aktivoida oppilaitoksia, kouluja ja vapaan sivistystyön organisaatiota kehittämään oman henkilöstönsä osaamista. Osaava verme -hankkeen myötä Suomeen on koulutettu noin 800 verme-mentoria, joilla on valmius ohjata verme-ryhmiä omissa kotikunnissaan ja oppilaitoksissaan (Osaava Verme)

3.5 Dialogisuus ja vertaisuus mentoroinnissa

Harisalon (2008, s. 307) mukaan dialogissa on kysymys ihmisistä, jotka kohtaavat toisensa suunnitellusti työnjaon yhteydessä ja suunnittelematta työnjaon ulkopuolella ja joille kohtaaminen avaa mahdollisuuden jakaa idean ja oivalluksen keskenään.

Dialogi vaikuttaa olennaisesti organisaation työnjakoon. Dialogi edustaa jotain vaikeasti tavoitettavissa olevaa, vaikutettavissa olevaa sekä syvempää kuin rakenne, säännöt ja käytännöt. Dialogi luo hengen organisaatioon ja pitää sen toiminnassa. Jos ihmiset jakavat ajatuksiaan työnjaon hallinnoimissa prosesseissa, päätyvät he kehittämään työtään ja oppimaan uusia asioita. Jos kukaan ei kyseenalaista asioita, muuttuvat ne rutiineiksi. Organisaation kehittämisen sitominen dialogiin on ensiarvoisen tärkeää. Dialogi tuottaa innovatiivisia ratkaisuja, sillä sen tavoitteena on murtaa ilmeisenä pidettyjä asioita, järjestellä syy- ja seuraussuhteita uudelleen sekä tunnistaa uusia mahdollisuuksia. (Harisalo 2008, s. 307-308)

Vertaisryhmässä dialogi ja sosiaalinen kanssakäyminen mahdollistavat oppimisen (Kroll 2016, s. 48). Dialogin avulla osallistujien syvimmat ajatukset ja oivallukset saadaan esille ja ne voidaan yhdistää toisiinsa uusien kokonaisuuksien tuottamiseksi. Tiukat aika- ja resurssirajoitteet vaikuttavat dialogin mahdollisuuteen. Tuottavuus- ja tehokkuusvaatimuksia noudattamalla, ihmiset hyödyntävät vanhoja kokemuksiaan sen sijaan, että yrittäisivät etsiä ongelmiinsa alkuperäisen ongelman selittäviä ratkaisuja. (Harisalo 2008, s. 307-308)

4 VERTAISRYHMÄMENTOROINTI OPETUSALALLA

Suomessa korkeakoulukontekstissa vertaisryhmämentorointia tarjoavat tutkimusyliopistot ja ammattikorkeakoulut, joissa opiskelijayhdistykset ovat keskeisiä vertaisryhmämentorointia järjestäviä tahoja. Vertaismentorit saavat joko palkkion tai opintopisteitä mentorina toimimisesta. Vertaismentoreille tarjotaan lyhyt mentorikoulutus, joka sisältää käytännön tietoa koulutusohjelmista ja oppilaitoksesta sekä ryhmänohjaus taidoista. Vertaismentoreille tarjottu ryhmänohjaukseen liittyvä koulutus on pienempimuotoista verrattuna muihin samalla koulutasolla toimiviin ohjaajiin ja kouluttajiin. Vertaisryhmämentorointi käytännöt eivät perustu mihinkään tiettyyn teoreettiseen viitekehykseen tai ryhmämentorointi malliin. (Skaniakos et al. 2014, s. 75)

Vertaismentorointi ryhmään kuulumisen kehittää sosiaalista kyvykkyyttä (Skaniakos ja Piirainen 2019, s. 29), jonka on keskeinen taito Tynjälä et al. (2016, s. 368) mukaan erityisesti opettajan ammatissa. Sosiaalinen kyvykkyys on opettajan ammatissa merkityksellinen tekijä, joka perustuu siihen, että opettajan ammatin ydin on ohjata oppimaan, mikä luetaan interaktiiviseksi sosiaaliseksi prosessiksi. Opettajan tulee kyetä seuraamaan luokkahuoneen dynamiikkaa ja luoda sosiaalisia tilanteita, jotka tukevat oppimisprosesseja sekä ylläpitää suhteita oppilaisiin ja heidän vanhempiin. Opettaja opettaa sosiaalisia taitoja oppilailleen. Opettajan työ on yhä enemmän monimuotoista yhteistyötä eri tahojen kanssa, jossa jaettu asiantuntijuus ja sosiaaliset taidot ovat välttämättömiä. Tynjälä et al. (2016, s. 368-369) toteaa, että opettajan työ perustuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja opettajan tulee omata kypsää sosiaalista kyvykkyyttä.

Opettajan työssä on tavallisten työmenetelmien hallinnan ohella tärkeää toimintaympäristöön liittyvä tietäminen, kontekstuaalinen sekä yhteistyöhön liittyvä osaaminen. Suuri osa tästä osaamisesta on hiljaista tietoa, jota ei ole helppoa pukea sanoiksi. Tämän sanattoman, sosiaalisen tiedon hallinta on tärkeä osa opettajan asiantuntijuutta. Vertaismentoroinnin keinoin, refleктоimalla ja keskustelun avulla hiljaista tietoa voidaan jakaa. (Heikkinen et al. 2010, s. 14)

4.1 Kontekstina opetusala Suomessa

Opetusala työllistää Suomessa yhteensä noin 100 000 opetusalan ammattilaista, joita ovat esimerkiksi luokanopettajat, aineenopettajat, rehtorit, lehtorit, erityisopettajat, lastentarhanopettajat, opetuksen ja koulutuksen asiantuntijat sekä tutkijat. Opettajien työpaikat sijaitsevat peruskouluissa, lukioissa, ammatillisissa oppilaitoksissa, vapaassa sivistystyössä kansalais- ja työväenopistoissa, aikuiskoulutusta tarjoavissa oppilaitoksissa, ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa sekä varhaiskasvatuksessa päiväkodeissa. Suurin työnantaja opetuslalla on kunta sekä kuntayhtymät, mutta opettajia työskentelee lisäksi yksityisellä opetuslalla ja valtiolla. Opetusalan merkitys yhteiskunnan hyvinvoinnin, menestyksen ja tulevaisuuden kannalta on merkittävä. Kasvatuksen ja opetuksen tehtävä on tarjota lapsille ja nuorille valmiuksia toimia muuttuvassa yhteiskunnassa sekä tukea heidän kasvuaan ihmisinä ja yhteiskunnan jäseninä. (Ammattinetti-Ammattialat)

Opetusalan hallinnointi on usean eri viranomaisen vastuulla. Opetusalaa koskevat lait säädetään eduskunnan päätöksen mukaisesti. Esimerkiksi perusopetuslaissa 21.8.1998/628 säädetään perusopetuksesta ja oppivelvollisuudesta. Laissa määritellään muun muassa koulutuksen järjestäjät sekä opetuksen sisältö. Perusopetuslain mukaan kunnalla on velvollisuus tarjota perusopetusta ja esiopetusta kaikille alueensa lapsille. Valtio voi lisäksi tarjota opetusta ja erikoisluvalla perusopetusta ja esiopetusta voi tarjota myös rekisteröity yhteisö tai säätiö. (Perusopetuslaki. 1, 2 ja 3 luku). Opetustoimen lainsäädännön lisäksi eduskunta päättää koulutuspolitiikan linjoista sekä rahoituksesta. (Opetushallitus)

Valtioneuvosto ja sen siihen kuuluva opetus- ja kulttuuriministeriö vastaavat koulutuspolitiikan suunnittelusta sekä toimeenpanosta. Opetus- ja koulutusministeriö määrittää koulutuspolitiikan linjaukset sekä strategisen suunnan, lisäksi se valvoo valtion budjettiin sidottua koulutustarjontaa ja valmisteleo koulutusta koskevan lainsäädännön sekä valtioneuvoston päätökset. Opetushallituksella on

keskeinen vastuu koulutuspolitiikan toimeenpanossa ja koulutuksen kehittämisessä.

Aluehallintovirasto tukee oppilaiden oikeusturvaa käsittelemällä valitukset, oppilasarviointien oikaisupyynnöt ja kantelut. Kunnat voivat valtuuttaa maakuntien liitot vastaamaan alueellisista kehittämis- ja suunnittelutehtävistä. Koulutuksen järjestäjät päättävät useista asioista itse ottaen huomioon lainsäädännössä heille asetetut tavoitteet. Perusopetuksen lisäksi kunnat sekä kuntayhtymät, rekisteröidyt yhteisöt ja säätiöt voivat järjestää lukiokoulutusta ja ammatillista koulutusta. Koulutuksen järjestäjien toimintaa ohjaavat lainsäädännössä asetetut tavoitteet sekä opetussuunnitelmat. Jokaisessa kunnassa on ainakin yksi kunnanvaltuuston valitsema koululautakunta tai vastaava toimielin. (Opetushallitus)

Erilaisten tutkimusten, kuten Työolobarometri 2017 ja TALIS 2018 -hanke (joista kerrotaan alla enemmän), mukaan Suomen opetusalan työntekijät kokevat yhä enemmän työperäistä stressiä, kokevat itsensä usein väsyneeksi ja etenkin uusilla opettajilla oppitunnista menee järjestyksen ylläpitämiseen ja hallinnollisiin tehtäviin hieman enemmän aikaa kuin aikaisempina vuosina.

Opetushallitus julkaisi vuoden 2016 lopulla julkaisun opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoista. Julkaisu perustui opetus- ja kulttuuriministeriön saman vuoden tammikuussa asettamaan hankkeeseen, jonka mukaan opettajien perus-, perehdyttämis- ja täydennyskoulutusta tulee uudistaa. Tarkoituksena on koota opettajan osaamisen keittäminen suunnitelmalliseksi kokonaisuudeksi uudistamalla opettajankoulutuksen rakenteita, toimintatapoja ja tavoitteita, jossa erilaisia yhteistyön ja vertaistuen malleja tullaan hyödyntämään. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016) Hanke on edistynyt, sillä aiheesta on tehty kuluvana vuonna (2019) eduskunnalle lakialoite. Lakialoitteen mukaan opetuslalle säädetään velvollisuus huolehtia opetusalan henkilöstön ammatillisesta

osaamisesta ja kehittämisestä. Perusteluina mainitaan uusien opettajien keho perehdytyksen laatu tai sen puuttuminen. Perusteluissa viitataan muun muassa TALIS 2018 -tutkimukseen. (Eduskunta 2019) Seuraavissa alakappaleissa perehdytään opetusalla tehtyihin työhyvinvointia tarkasteleviin tutkimuksiin.

4.1.1 Opetusalan työolobarometri 2017

Opetusalalla Suomessa, joka toinen vuosi Opetusalan ammattijärjestö (OAJ) toteuttaa työhyvinvointia sekä työoloja mittaavan tutkimuksen, Opetusalan työolobarometrin. Kyselyyn vastaajat ovat opettajia ja opetusalan johtotehtävissä toimivia henkilöitä.

Tutkimuksen mukaan 43% opettajista ja opetusalan esimiehistä kokee työstressiä melko tai erittäin usein. Määrä on noussut kaikissa ikäluokissa yli 10 prosenttiyksikköä verrattuna edellisiin tutkimuksiin, jotka tehtiin vuosina 2013 ja 2015. Tulos on selkeästi korkeampi kuin keskimäärin suomalaisessa työelämässä. Tutkimuksen mukaan itsensä melko tai erittäin usein poikkeuksellisen väsyneeksi koki 40% tutkimukseen osallistuneista. (OAJ työolobarometri 2017, s. 19)

Tutkimuksen mukaan kokoaikaisten opettajien ja opetusalan esimiesten keskimääräinen työaika ylittää palkansaajan normaalin työviikon työajan (37,9 tuntia). Tutkimuksen mukaan opettajien sekä alan esimiesten työmäärä on tutkimuksen kohteena olleiden kahden vuoden aikana kasvanut merkittävästi. Kuvaavaa on, että opettajista ja esimiehistä yli puolet tekevät töitä viikonloppuisin kumpanakin päivänä. Oppituntien ulkopuolista työtä opettajat tekevät tutkimuksen mukaan vajaa 20 tuntia viikossa. Yli puolet tutkimukseen vastanneista kokee, että töitä on liikaa melko tai erittäin usein. (OAJ työolobarometri 2017, s. 6, 8)

Tutkimuksesta ilmenee, että opettajat joutuvat yhä useammin epäasiallisen kohtelun ja kiusaamisen kohteeksi. Nämä kokemukset ovat lisääntyneet vuosi vuodelta; vastaajista hieman vajaa puolet on kokenut viimeisen 12 kuukauden aikana epäasiallista kohtelua tai kiusaamista. Vastauksissa ei havaittu eroavaisuuksia ikäryhmittäin tarkasteltuna. Verrattuna aikaisempiin OAJ:n tutkimuksen tuloksiin (2013 ja 2015), epäasiallinen kohtelu ja kiusaaminen on lisääntynyt. Vastaajien mukaan kiusaamista koetaan eniten oppilaiden ja opiskelijoiden puolelta, mutta työyhteisöjen sisällä tapahtuu myös epäasiallista kohtelua. (OAJ työolobarometri 2017, s. 12)

Opettajat ja opetusalan esimiehet kohtaavat työssään väkivaltaa tai väkivallan uhkaa. Eniten väkivaltaa koetaan varhaiskasvatuksessa sekä perusopetuksessa erityisopettajien, lastentarhanopettajien ja esiopettajien toimesta. Väkivallan aiheuttajina ovat yleensä lapset ja oppilaat. Huolimatta työpaikan antamista ohjeista ja menettelytavoista väkivaltatilanteissa toimimiseen, koulutusta väkivaltatilanteissa toimimiseen annetaan tutkimuksen mukaan vähän. Kolmasosa peruskoulussa, ammatillisessa oppilaitoksessa ja aikuiskoulutuksessa on saanut koulutusta väkivaltatilanteissa toimimiseen. Suurin osa vastaajista kokee, että koulutus auttaa hallitsemaan väkivaltatilanteita. (OAJ työolobarometri 2017, s. 16)

4.1.2 TALIS -tutkimus

TALIS 2018 (Teaching and Learning International Survey) -tutkimus on OECD:n johtama hanke, joka tutkii opettajien ja rehtoreiden työoloja ja sitä, miten he kokevat työympäristönsä. Suomessa tutkimuksen toteutti Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos, jossa tekijöinä ovat olleet Taajamo ja Puhakka. Tutkimusalueen laajuus on 48 maata ja aluetta. Suomessa tutkimukseen osallistui noin 2800 opettajaa ja 150 rehtoria.

Tutkimuksen mukaan Suomessa opettajien perehdytys ja mentorointi on vähäistä. Suomalaisista kouluista vain viidennes tarjoaa kaikille vasta-aloittaneille opettajille mentorointiohjelman. Tutkimuksessa mainitaan suomalaiseen opettajankoulutukseen hyvin sopiva vertaisryhmämentorointi malli. Vertaisryhmämentoroinnin kehitetään olevan sopivampi vaihtoehto suomalaiseen kouluympäristöön kuin perinteinen kahdenkeskinen mentorointimalli, sillä vertaisryhmässä vanhemmat kollegat voivat oppia uusilta vasta-alkajilta. Vertaisryhmämentorointi mahdollistaa käytäntöjen reflektoinnin ja uudistamisen, eikä ole vaaraa siitä, että vanhat käytännöt siirtyvät suoraan uusille opettajille. (TALIS 2018, s. 90-91)

Tutkimuksen mukaan vain 5% opettajista toimi koulun virallisiin järjestelyihin kuuluvassa mentorointitoiminnassa mentorina yhdelle tai useammalle opettajalle. (TALIS 2018 s. 73)

Suomessa on naapurimaihin verrattuna vähiten aikaa opetukseen. Opettajien mukaan Suomessa oppitunnista 80% menee opetukseen, 14% järjestyksen ylläpitoon ja 6% kuluu hallinnollisiin tehtäviin. Verrattuna vuoteen 2013 opetukseen kulunut aika on hieman pienentynyt ja järjestyksen ylläpitoon sekä hallinnollisiin tehtäviin kulunut aika on puolestaan hieman noussut. Koko tutkimuskantaan verrattuna Suomessa oppitunnista jää aikaa opettamiselle kaksi prosenttiyksikköä enemmän aikaa kuin muissa tutkimukseen osallistuneissa maissa. Opetukseen käytetyllä ajalla todettiin Taajamon ja Puhakan (2018, s. 28) mukaan olevan yhteys opettajan ikään ja kokemukseen. Melkein kaikki tutkimukseen osallistuneet yli viisi vuotta kokemusta omaavat opettajat kokivat pystyvänsä käyttämään enemmän aikaa opetukseen kuin uudet opettajat, joilla oli vähän kokemusta. (Taajamo ja Puhakka 2018, s. 27-28)

5 TUTKIMUSMETODOLOGIA

Tutkimusaineiston havaintojen ja -tulosten erottamiseen toisistaan tarvitaan selkeä tutkimusmetodi. Tutkimusmetodi muodostuu käytännöistä sekä toimenpiteistä, joiden avulla tutkija tuottaa havaintoja sekä niistä säännöistä, joiden mukaan havaintoja voidaan edelleen muokata ja tulkita, niin että niiden merkitystä johtolankoina voidaan arvioida. (Alasuutari 2001, s. 82) Tässä kappaleessa esitetään tutkimuksessa käytetyt tutkimus- sekä aineistonkeruumenetelmät, kuvaillaan tutkimuksessa käytetty tutkimusaineisto ja tehdään tutkimuksen toteutus läpinäkyväksi.

5.1 Tutkimus- ja aineistonkeruumenetelmät

Tutkimus on laadullinen ja tutkimustutkimusmenetelmänä käytetään mukailen Heirdsfield et al. (2008) tutkimuksen tuloksena saatuja teemoja, joiden avulla tutkimuksen tulokset esitetään ja analysoidaan. Lisäksi analyysissä käytetään muun muassa Krollin (2016), Skaniakos et al. (2014) sekä Skaniakosin ja Piiiraisen (2019) teoriaa. Tutkielman tutkimuskysymyksillä pyritään saamaan vastaus mentorin kokemuksiin vertaisryhmämentoroinnista ja kuvailemaan tarkemmin vertaisryhmämentoroinnin hyviä sekä haasteellisia tekijöitä. Toiminnan merkityksen ymmärtäminen on Hirsjärvi et al. (2005, s. 156) mukaan yksi kvalitatiivisten tutkimustyyppien ryhmittelytapa. Tähän perustuen tutkimuskysymyksiä lähdettiin ratkaisemaan laadullisella tutkimusmenetelmällä.

Laadullinen tutkimus sopii Metsämuurosen (2008, s. 14) mukaan tutkimusmenetelmäksi erityisen hyvin seuraaviin tilanteisiin: kun ollaan kiinnostuneita tietyissä tapahtumissa mukana olleiden yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteista; kun ollaan kiinnostuneita tapahtumien yksityiskohtaisista rakenteista; kun halutaan saada tietoa tiettyihin tapauksiin liittyvistä syy-seuraussuhteista, joita ei voida kokeellisesti tutkia; kun halutaan tutkia luonnollisia tilanteita, joita ei voida tutkia kokeellisesti ja vaikuttavat tekijät ovat vaikeasti kontrolloitavissa. (Metsämuuronen

2008, s. 14). Eskolan ja Suorannan (2005, 15) mukaan laadullisella aineistolla tarkoitetaan aineistoa, joka on pelkistetyimmillään tekstimäisessä muodossa.

Jotta tutkimuskysymyksiin voitaisiin saada mahdollisimmat luotettavat ja tutkimusaineistoa kuvailevat vastaukset, valittiin aineistonkeruumenetelmäksi haastattelu, sillä Eskolan ja Suorannan (2005, s. 85) mukaan "haastattelun tavoite on selvittää se, mitä jollakulla on mielessään". Saman toteaa Hirsjärvi et. al. (2005, s. 174), kun halutaan saada selville, mitä ihmiset ajattelevat, tuntevat, kokevat tai uskovat, kannattaa käyttää tutkimusmenetelmänä haastatteluja, kyselylomakkeita tai asenneskaaloja. Metsämuuronen (2008, s. 14) puolestaan kuvaa haastattelua avointen kysymysten esittämisellä valituille yksilöille tai ryhmille.

Tutkimuksessa haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina ja tutkimusaineisto analysoitiin Heirdsfield et al. (2008) tutkimukseen pohjautuvien teemojen avulla. Eskolan ja Suorannan (2005, s. 178) mukaan teemoittelu on hyvä tutkimusaineiston analysointitapa jonkin käytännöllisen ongelman ratkaisemisessa, koska aineistosta voi vaivattomasti poimia käytännöllisen tutkimusongelman kannalta olennaista tietoa. Jossain tapauksessa vain haastateltavan puheen kuvailu riittää tutkimuskysymysten vastauksiksi ja haastattelurunkoa voidaan käyttää miltei sellaisenaan analyysin rakenteena (Eskola ja Suoranta 2005, s. 179).

Haastattelujen jälkeen nauhoitettu tutkimusaineisto litteroitiin sanatarkasti. Litterointi eli puhtaaksi kirjoittamista käytetään pääasiassa kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Sen avulla pyritään ymmärtämään kuinka tutkimukseen osallistuvat organisoivat kirjoituksensa tai puheensa. (Metsämuuronen 2008, s. 14)

5.2 Aineiston kuvailu ja tutkimuksen kulku

Kappaleessa on pyritty selostamaan tutkimuksen toteuttaminen mahdollisimman totuudenmukaisesti ja kaikki aineistoon kuvailuun sekä tutkimukseen kulkuun liittyvä oleellinen tieto on pyritty kirjoittamaan. Hirsjärvi et al. (2005, s. 217) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta eli reliaabeliutta parantaa tutkijan tarkka tutkimuksen toteuttamisen kuvaus.

Tutkimusaineisto koostuu kymmenestä vertaisryhmämentorin haastattelusta. Haastatelluista kahdeksan toimii vertaisryhmän mentorina ja kaksi on toiminut aikaisemmin vertaisryhmän mentorina. Haastatteluja tehtiin yhteensä 11 kappaletta, joista yksi rajattiin tutkimusaineiston ulkopuolelle. Tutkielman edetessä tutkimusaineisto rajattiin koskemaan vain vertaisryhmämentoreina toimineita ja koska haastateltava numero 11 on toiminut mentorien kouluttajana, mutta ei vertaisryhmän mentorina, jätettiin kyseinen haastattelu tutkimusaineistossa huomioimatta. Ammatiltaan haastateltavat toimivat opetustoimen eri tehtävissä: luokanopettajan, lehtorin, päiväkodin johtajan, tutkijaopettajan ja työnohjaajan toimissa. Haastateltavien keski-ikä on 51 vuotta ja he työskentelevät Etelä- sekä Länsi-Suomen alueella. Haastateltavista 9 on naisia ja 1 mies. Haastatelluista kuusi tehtiin kasvokkain, kolme tehtiin Skype-puhelun kautta ja yksi puhelimitse. Kasvokkain suoritettuja haastatteluja varten matkustettiin julkisella liikenteellä sekä yksityisautolla yhteensä 644 kilometriä.

Haastattelut tehtiin vuonna 2017 maaliskuun kahden ensimmäisen viikon aikana. Tutkimusaineistoa lähdettiin keräämään vuoden 2017 alussa etsimällä internetistä osumia hakusanalla vertaisryhmämentorointi. Tällä tavoin löydettiin Osaava Verme sekä Osaava Opelix hankkeiden verkkosivustot. Näiden verkkosivujen yhteystiedot-otsikon alta löydettiin ensimmäiset kontaktit, joihin otettiin yhteyttä. Nämä kontaktit antoivat uusia yhteystietoja sekä jakoivat haastattelupyyntöä eteenpäin omalle verkostolle.

Haastattelupyynnöt lähetettiin yhteensä 55 henkilölle, muun muassa pääkaupunkiseudun vertaisryhmämentorit -ryhmään kuuluville henkilöille. 55:stä haastattelupyynnöstä 11 vastasi haastattelupyyntöön myönteisesti ja heidän kanssa sovittiin haastattelusta. Haastattelut kestivät kukin keskimäärin 36 minuuttia. Lyhyin haastattelu kesti 21 minuuttia ja pisin haastattelu kesti 57 minuuttia. Haastatteluista kävi melko pian ilmi teemojen toistuvuus ja koettiin, että haastatteluja ei ollut tarpeen sopia enempää. Haastatteluiden tallentamisessa sekä käyttämisessä tutkimusaineistoon on otettu huomioon haastateltavien anonymiteetti. Haastateltujen nimiä tai muita tunnistetietoja ei esitetä tutkielmassa.

Haastattelut nauhoitettiin ja nauhoitteita kuuntelemalla tehtiin litterointi mahdollisimman pian haastatteluiden jälkeen. Litterointi vei aikaa seitsemän työpäivää (8 tuntia/päivä). Haastattelu nauhoitteiden laatu oli hyvä, mutta kuuntelemisen perusteella tehty kirjoitustyö koettiin haasteelliseksi sen yksitoikkoisuuden vuoksi. Joissain haastatteluissa taustamelu aiheutti epäselvyyttä joidenkin yksittäisten sanojen ymmärtämisessä, mutta kyseiset sanat eivät olleet olennaisia haastatellun vastauksen ymmärtämiselle ja ne kirjoitettiin niin kuin tutkija on ne kuullut. Puhe litteroitiin sanatarkasti puhekieltä noudattaen ja siihen sisällytettiin myös toistot, kesken jäävät tavut ja täytesanat (esimerkiksi tota, niinku). Haastateltujen suoriin lainauksiin on lisätty sulkuihin tarvittaessa jokin selventävä sana, joka esimerkiksi liittää lauseen puhuttuun kontekstiin. Suorista lainauksista on jätetty pois kesken jääviä tavuja tai täytesanoja ja kyseiset kohdat on merkitty tekstiin (...) -merkillä. Lisättyjä sanoja pyrittiin lisäämään mahdollisimman vähän, jotta suorat lainaukset pysyisivät mahdollisimman alkuperäisinä.

Tutkimusaineiston keräämiseen käytetty haastattelun runko pohjautuu mukautuen Heirdsfield et al. (2008, s. 115-119) tutkimukseen, jossa esille nousevat neljä pääteemaa muodostuvat mentoreiden vertaisryhmämentorointi prosessista saamiin kokemuksiin. Teemat ovat mentorien lähestymistapa, valmistautuminen, hyödyt ja haasteet. Haastattelurungosta poikettiin joissain määrin ja haastateltavilta saatettiin

kysyä tarkentavia kysymyksiä, sillä näin toimimalla tutkija ajatteli keskustelun pysyvän luontevana. Joitain kysymyksiä myös jätettiin kysymättä, jos haastateltava oli jo ehtinyt viitata kyseiseen asiaan aikaisemmin oma-aloitteisesti. Haastateltavat saivat haastattelukysymykset tutustumista varten sähköpostilla etukäteen, joten he pystyivät halutessaan valmistautumaan haastatteluun.

Tutkimuksen etenemisessä oli tutkijasta johtuva tauko ja tutkimuksen tekemistä jatkettiin lokakuussa 2019. Tällöin jatkettiin tutkielman teoriaosuuden kirjoittamista, koottiin ja analysoitiin tutkimustulokset ja vastattiin tutkimuskysymyksiin. Tutkielma saatiin valmiiksi joulukuussa 2019.

6 TUTKIMUSTULOKSET JA EMPIIRINEN ANALYYSI

Tässä kappaleessa esitetään tutkimuksen tulokset tutkimuskysymysten valossa: millaisia kokemuksia mentoreilla on vertaisryhmämentoroinnista opetusallalla, miten mentorit kuvaavat kokemiaan hyötyjä ja haasteita vertaisryhmämentoroinnista sekä miten mentorit kuvaavat omaa rooliaan vertaisryhmämentorina? Analyysin tueksi on liitetty suoria lainauksia haastateltavien vastauksista. Haastateltavia kutsutaan tässä osiossa järjestysluvun mukaan mentori 1, mentori 2 ja niin edelleen haastattelujärjestyksen mukaan. Tuloksia analysoidaan peilaamalla niitä teoriaan ja aikaisempaan tutkimuspohjaan. Kuten tutkielman teoriaosuudessa on kirjoitettu, ei vertaismentoreiden kokemuksista ei ole laajaa tutkimuspohjaa, ja tästä syystä tutkimuksen tuloksia verrataan pääasiassa mentoreiden kokemuksia sisältävään teoriaan. Tutkimustulokset esitellään teemoittain mukaillen Heirdsfield et al. (2008) tutkimusta.

Taulukko 1. Mentorin kokemukset teemoittain Heirdsfield et al. (2008) mukaan.

Oma lähestymistapa	mentorin hakeutuminen vertaisryhmän mentoriksi, mentorin näkemys vertaisryhmämentoroinnista ja kuvaus omasta roolista vertaisryhmän vetäjänä.
Valmistautuminen	mentorin vertaisryhmämentorointi tapaamisen suunnittelu ja järjestäminen
Hyödyt ja haasteet	mentorin kokemat hyödyt ja haasteet vertaisryhmämentoroinnissa

Kappaleen alussa esitetään mentorin kokemuksiin liittyen mentorin hakeutuminen vertaisryhmän mentoriksi sekä mentorien näkemys vertaisryhmämentoroinnista, jonka jälkeen mentorin kuvaus omasta roolistaan vertaisryhmän mentorina (oma lähestymistapa). Tämän jälkeen esitetään, kuinka mentorit suunnittelevat ja järjestävät vertaisryhmämentorointi tapaamiset ja mitkä tekijät vaikuttavat niihin (valmistautuminen). Kappaleen päättää mentorien kokemat hyödyt- ja haasteet (hyödyt ja haasteet).

6.1 Mentorin oma lähestymistapa

Valmistautuminen tarkoittaa mentorikoulutuksen tärkeyttä ja koulutuksen positiivisia vaikutuksia muun muassa mentoreiden ymmärrykseen omasta osaamisesta ja parantuneesta lähtökohdasta oppimiseen. (Heirdsfield et al. 2008, s. 115, 119)

6.1.1 Mentoriksi hakeutuminen

Tutkimuksen aluksi tarkasteltiin mentoreiden hakeutumista vertaisryhmämentoriksi. Mentorien polut vertaisryhmämentorointi koulutukseen ovat olleet pääosin samanlaiset muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Suurinta osaa mentoreista (60%) pyydettiin koulutukseen joko esimiehen tai toisen henkilön, esimerkiksi mentorointikoulutusta koordinoivan henkilön toimesta. Mentoreista 20 prosentille

tarjoutui tilaisuus osallistua koulutukseen ja loput 20 prosenttia hakeutuivat itse vertaisryhmämentori koulutukseen. Yhtä mentoria lukuun ottamatta kaikki muut olivat kiinnostuneita tai innostuneita koulutukseen osallistumisesta. Mentori 2 oli alussa hyvin epäileväinen ja harkitsi tarkkaan koulutukseen osallistumista. Vertaismentorointi koulutus koettiin tärkeäksi tueksi kaikkien mentorien mielestä.

...Mulla oli kauheesti ennakkoluuloja ja nehän (...) tietenkkin osoittautui vääriksi luuloiksi tätä koulutusta kohtaan ni nehän on kaikki tavallaan voittoja näille kouluttajille ja koko tälle järjestelmälle, et mä sen takiakin oo niin innoissaan puhumassa tästä vertaismentoroinnista koska mä luulen että monella muullakin on vähän niitä samoja ennakkoluuloja. (Mentori 2)

6.1.2 Mentorin näkökulma vertaisryhmämentorointiin

Haastateltavista jokainen oli hyvillään siitä, että vertaisryhmämentorointia tutkitaan ja että se herättää kiinnostusta. Aiheelle toivottiin näkyvyyttä ja haastateltavat halusivat omalla panoksellaan, myös kiireisten työtilanteiden keskellä osallistua tutkimukseen, koska kokivat, että kyseessä on oman mielipiteen lisäksi tärkeä asia myös yhteiskunnallisella tasolla.

Mentorin 1 mukaan perinteiseen mentorointiin verrattuna vertaisryhmämentoroinnissa on keskeistä symmetrinen osallistuminen, jossa kaikki osallistuvat yhtä paljon sekä vertaisuuden kokemus, jossa myös vähemmän työkokemusta omaavan mielipiteet ovat arvokkaita ja jota kuunnellaan yhtä paljon kuin muitakin. Kuulluksi ja nähdyksi tulemisen tarve täyttyy. Ihminen ottaa vertaisena eri tavalla vinkkejä vastaan kuin perinteisessä mentorisuhteessa. Perinteisessä kahdenvälisessä mentorisuhteessa mentorin rooli voi olla enemmän neuvovaa kuin vertaisryhmämentorin roolissa. Vertaisryhmämentorointi eroaa mentoroinnista selkeästi ryhmämuotoisuudellaan.

Vertaisryhmämentorointi nähdään mentorin 3 mukaan arvokkaana, sillä siinä kukaan ei nouse toisten yläpuolelle vaan kaikki asiat ovat jaettavissa.

Perinteisessä mentorisuhteessa mentorin 4 mukaan mentori on enemmän mestari, joka auttaa ja siirtää keinoja ja ratkaisuja aktorille. Vertaismentoroinnissa puolestaan ratkotaan ongelmia kaikki yhdessä keskustellen, ryhmänvetäjän ollessa kuitenkin kokeneempi kollega ja omaavan tietoa enemmän. Tarkoituksena on pyrkiä siihen, että ryhmä löytää sisällään ratkaisun ongelmaan. Fyn (2013, s. 331-332) mukaan perinteinen mentorointi voidaan nähdä valmiin mielipiteen siirtämisenä mentoroitavalle, kun vertaisryhmämentoroinnissa tältä vältytään tasavertaisen keskustelun ja kertomisen avulla.

Mentori on vertaismentoriryhmässä mukana tasaväkisenä mentori 6 painottaa ja vaikka ohjaamisen aspekti on mukana, niin vertaismentorin ei kuulu erottua ryhmästä ylentäen itseään, vaan hän on yksi muista. Verrattuna perinteiseen mentorin rooliin, vertaisryhmän mentorin on lupa kertoa omia tuntemuksia ja kokemuksia ja olla "ihmisenä" yhdessä muiden ryhmän jäsenten kanssa jakamassa. Vertaismentoroinnissa jaetaan kokemuksia, opettajuutta sekä ammatillista osaamista, ei niinkään käytännön asioita kuten mistä esimerkiksi sakset löytyvät.

Vertaismentoroinnissa ollaan tasavertaisia ja ryhmän vetäjä saa itselleen jotain verrattuna perinteiseen mentorointiin, jossa mentorin 8 mukaan kokeneempi alkaa herkästi ohjaamaan tilannetta.

Vertaisryhmämentoroinnissa ei mentorin asemalle haeta auktoriteettia toteaa mentori 9. Mentorin 10 mukaan ryhmä ottaa laajasti vastuun vastuunjaosta, jolloin vertaismentorin ei tarvitse tietää kaikkea tai olla asiantuntijan roolissa, sillä koko ryhmä pohtii yhdessä teemoja ja ottaa vastuun ryhmänä.

6.1.3 Mentorin rooli

Tulosten perusteella mentorin rooli koettiin yhtäältä positiiviseksi, mutta roolia kuvattiin myös negatiivisella tavalla. Tästä syystä roolit on jaoteltu taulukkoon 3. positiivisesti koettujen ja negatiiviseksi koettujen roolikuvauksien mukaisesti. Haastatteluissa yleisimmin esiin tulleet roolia kuvaavat sanat olivat ryhmän vetäjä, vertainen, dialogisuuteen ohjaava, mahdollistaja ja fasilitaattori. Roolit on merkitty taulukkoon niiden toistuvuus (vastausten lukumäärä) järjestyksessä, jossa toistuvuin vastaus on ylimpänä ja vastausten toistuvuus pienenee alemmaksi mentäessä.

Taulukko 2. Mentorin rooli

Positiiviseksi koettu rooli	<ul style="list-style-type: none">• ryhmän vetäjä (5 kpl)• vertainen (3 kpl)• dialogisuuteen ohjaava (2 kpl)• mahdollistaja (2 kpl)• ammatillisena esimerkkinä oleminen vasta-alkajalle• edesauttaja• valmistelija• muotoutuu yhdessä ryhmän kanssa• avoin• innokas• edesauttaja• mahdollistaja• on samalla aaltopituudella• on hyödyksi• keskustelun auttaja
Negatiiviseksi koettu rooli	<ul style="list-style-type: none">• fasilitaattori (2 kpl)• kontrolloiva, liikaa ohjaava (2)• ratkaisujen etsijä• esimies

Tulosten mukaan mentorit kuvailivat rooliaan monesti haasteiden kautta. He käyttivät sanontoja ”pyrin”, ”yritän” ja ”välillä annan periksi” kuvaillessaan omaa roolia vertaismentorina. Tämän voidaan tulkita niin, että mentorien on haastavaa pysyä haluamassaan roolissa.

...se on tosiaan vaihdellut paljon. Joskus oon tosissaan antanu periksi omasta visiosta, jos aatellaan niinku oma visio olis hyvin vahvasti se, että ryhmä toimis dialogisesti ja aina se ei onnistu. (Mentori 1)

Tulosten mukaan mentorit kuvailivat rooliaan useimmin ryhmän vetäjäksi. Ryhmän vetäjä pitää keskustelua raiteilla ja huolehtii, että ryhmä pysyy sovitussa teemassa, ja että ryhmäläiset eivät ajaudu esimerkiksi puhumaan ”kivoista asioista”, kuten lapsista ja lemmikeistä. Tähän mielipiteeseen poikkeavan lähestymistavan esitti mentori, joka koki, että hänen roolinsa ei ole vetää ryhmää, vaan vetäjän rooli kuuluu kaikille ryhmän jäsenille. Muiden mentorien vastauksissa onnistuminen otettiin herkästi omalle vastuulle.

...mä en koe sitä (roolia) sellaisena, että se onnistuminen olisi yksin minun harteilla vaan, että se on meidän ryhmän yhteinen juttu ja me ryhmänä yhdessä sitä viedään eteenpäin. (Mentori 3)

Ryhmän vetäjä voi luisua helposti roolissaan kontrolloivaan ja ohjailevaan suuntaan. Muutamalla mentorilla oli taustalla työnohjaajan ammatti, jonka lisäksi myös opettajat koettiin vahvoiksi persooniksi, jolloin liiallisen ohjaamisen rooliin ottaminen saattaa mentorista tuntua luontevalta. Tämä koettiin haasteelliseksi ja tästä roolista mentorit pyrkivät tietoisesti eroon. Saman haasteen ovat tutkimuksessaan todenneet Colvin ja Ashman (2010, s. 130), joiden mukaan voidaan kokea, että vertaismentori häiritsee liikaa, jos hän on liian aktiivinen omassa mentorin roolissaan.

...koitan koko ajan pidättäytyä siitä semmosesta niinku ohjaavasta roolista, et antaa tilaa sille keskustelulle (...) täytyy olla itse tarkempi, et mä en lähde niinku ohjaamaan mun omilla mielipiteillä niitten toisten mielipiteitä et toki mä sanon et tää on vaan mun mielipide, kun me jostain asiasta keskusteltiin, mut siinä niinkun helposti ottaa sen semmosen esimiesroolin et tätä tää tarkoittaa minusta. (Mentori 8)

Tulosten perusteella mentorit pyrkivät vertaisen rooliin. Rooliin pääsy ei ole aina helppoa ja siihen vaikuttaa moni asia. Esimerkiksi ryhmän heterogeisuus voi vaikuttaa siihen, että mentori ei pääse vertaisen tasolle muiden ryhmäläisten kanssa. Teorian mukaan samanlaisuuden tunne voi vahvistaa sosiaalista tukea ryhmän sisällä ja ryhmässä tulee olla yhteinen vallitseva tekijä edes yhteen asiaan tai ominaisuuteen liittyen kuten ikään, taustaan, kokemukseen, sosiaaliseen tai muuhun tilanteeseen. (Skaniakos et al. 2014, s. 76) Ammatit ovat erilaisia, jolloin myös mielessä olevat asiat ovat erilaisia. Joissain tilanteissa ryhmä antaa mentorille ohjaajan roolin, jolloin mentori usein ottaa annetun roolin vastaan. Joskus mentorin aikaisempi ammatti, esimerkiksi työhöjohtajan ammatti vaikuttaa mentoriin kykyyn heittäytyä itse vertaiseksi muiden ryhmäläisten rinnalle. Mentorin rooli muodostuu yleensä ryhmän mukaan, eikä ole aina samanlainen.

Jos ryhmä on heterogeeninen eikä mentorilla ja ryhmällä ole yhtään yhteistä ominaisuutta, jää vertaismentorin rooli usein fasilitaattorin tasolle ja mentori ei pääse vertaiseksi ryhmäläisten kanssa.

...tuntuu että tää ei oo munkaan ryhmä sillä lailla, et tässä ei oo niitä ihmisiä jotka ihan ymmärtää mun työtä, se ei sitouta niin. (Mentori 1)

...Mä järjestin tilat, mä hoidin kahvit, mä tota pidin aikataulusta kiinni ja ne naiset puhui. (...) he olivat siinä vertaisina (...) mutta mun rooli ei ollut

*vertaismentori vaan mä olin fasilitaattori. Vaikka virallisesti siitä puhuttiinkin.
(Mentori 5)*

*...parhaimmat verme-kokemuksethan mulla on sillä lailla, että et eri kouluilta
mut suunnilleen samalta asteelta (...) se on niinkun ihan todella
vertaistukea... (Mentori 2)*

Mentorit kokevat, että dialogisuuteen ohjaava mentorin rooli on merkittävä ryhmässä muodostuvan keskustelun kannalta. Haasteeksi mentorit kokevat puheliaat mentoroitavat, jotka ”ryöväävät muilta aikaa”. Toisaalta ryhmän keskustelu saattaa ajautua kevyisiin aiheisiin, jolloin oikeanlaista ammattiin liittyvää dialogia ei pääse syntymään eikä sitä kautta myöskään oppimista. Teoria tukee tätä havaintoa, sillä Krollin (2016, s. 48) tutkimuksen mukaan vertaisryhmässä dialogi ja sosiaalinen kanssakäyminen mahdollistavat oppimisen. Dialogin tärkeys keskustelun ohjaamisessa tulee esille haastatteluissa.

*...et olis dialoginen ja dialogisuus kannattelee, sitten nousee sieltä ryhmästä
ne oivallukset. Mut jos ei se oo dialoginen ni osa ihmisistä jättäytyy poijes,
joko henkisesti tai fyysisesti tai molempia ja tota ja toiset vies keskustelua ja
se ei oo sit se tarkoitus. (...) sitten se on kuin mikä tahansa
kahvipöytäkeskustelu, että sen mä oon niinku osallistujille sanonu, että ois
tarkoitus, että tää on niinku dialogisuutta ja muuta että sillä tavalla
keskusteluun tulee järkeä... (Mentori 1)*

Mentorit kuvailevat rooliaan ryhmässä mahdollistajana, joka mahdollistaa ryhmän tasapuolisen keskustelun ja vetää keskustelua dialogisesti eteenpäin. Mahdollistaja luo ryhmälle puitteet, joiden sisällä mentoroitavat tuntevat olonsa turvalliseksi ja kokevat voivansa jakaa työhön liittyviä hyötyjä kuin haasteitakin. Mahdollistaja

näyttää nuorille kollegoille, että ongelmista selvittää ja opettajan ura paranee aikaa myöten, kuten mentori 4 vastauksessaan toteaa:

*...edesauttaja, mahdollistaja, näyttää niitä vaihtoehtoja, näyttää tietä ja näyttää positiivista mallia, koska nuoret opettajat usein ensimmäisinä virkavuosinaan vaihtaa työtä, he eivät kestä, niin mä koen, että se on ollut ehkä se yks kaikkein tärkein asia myös, että voi näyttää, että tää on hyvä ura, tää vaan paranee, että jos kestää ne ensimmäiset vuodet, ne on aika rankat.
(Mentori 4)*

6.2 Valmistautuminen

Teemana mentorin valmistautuminen pitää sisällään mentorin henkisen ja käytännön valmistautumisen mentorointiin.

6.2.1 Vertaisryhmämentorointitapaaminen ja sen suunnittelu

Vertaismentorointi tapaamisia järjestetään yleensä lukuvuosittain, saman ryhmän kokoontuessa tavallisesti 5-6 kertaa. Käytännön toimenpiteinä mentorit pyrkivät olemaan hyvissä ajoin paikalla, valmistelevaan tilannetta esimerkiksi keittämällä kahvit tai teeveden valmiiksi ja ostamalla kahvileipää. Joissakin ryhmissä on yhdessä sovittu, että tarjoiluvastuu on kiertävä ryhmäläisten kesken ja joissakin myös niin, että ei ole tarjoiluja ollenkaan. Tämä riippuu aina siitä, mitä kulloinenkin ryhmä keskenään päättää. Mentori 1 asettelee tavallisesti tuolit dialogimalliin, että ne ovat keskustelun kannalta asetettu sopivasti, jotta keskustelu olisi helppoa. Valmistautuessaan ottamaan vastaan uuden ryhmän, mentori 1 kirjoittaa etukäteen itselleen muistiin, että ryhmässä muistetaan sopia aluksi pelisäännöt ja että hän muistaa kertoa mitä vertaisryhmämentorointi on. Lisäksi hän opettelee ryhmäläisten

nimet ja piirtää kartan missä kukin istuu. Mentorit pyrkivät valmistautumaan tapaamisiin olemalla henkisesti läsnä, niin että kiireet unohtuvat.

Mentorit suunnittelevat vertaisryhmämentorointi tapaamiset etukäteen ja hankkivat usein jokaista kertaa varten teemaan sopivaa alan kirjallisuutta, teoriaa, erilaisia lähteitä, kuvia, artikkeleita, Opettaja -lehden, harjoitteita tai dialogikortteja. Dialogikortit ovat niin sanottuja fiiliskortteja, joiden avulla voidaan kertoa esimerkiksi sen hetkisestä tunnelmasta opettajana. Vaikka yleensä tapaamisen teema on sovittu etukäteen, voidaan sitä muuttaa riippuen ryhmäläisten toiveista. Saattaa olla tilanteita, joissa yksi ryhmäläisistä haluaa akuutisti nostaa jonkin asian esille, jolloin mentori muuttaa tapaamisen teemaa tai ohjelmaa ryhmästä nousseen toiveen tai tarpeen perusteella. Mentorin 5 mukaan tapaamisen teeman voi päättää etukäteen, mutta kyllä ryhmä nostaa esille teemoja, jos mentori odottaa rauhassa. Mentori 3 kertoo teeman yleensä etukäteen ryhmäläisille, että myös he voivat valmistautua seuraavaa kertaa varten. Mentorin 3 ryhmässä tapaamisen aluksi taululle piirretään reppu, jota osallistujat tapaamisen aluksi täyttävät keskustelun aiheilla. Reppuun nostetaan esimerkiksi aiheita kuten kiire, jaksaminen, haastavat vanhemmat, eriyttäminen, monikulttuurisuus ja uudenlaiset perheet. Yhdessä suunnitellaan polku, mistä lähdetään liikkeelle. Aluksi valitaan tavallisesti helppo aihe, aloitetaan ikään kuin "säystä puhuminen" ja sen jälkeen edetään vaativampiin aiheisiin. Ryhmästä saa lähtiessään aina runon tai jonkinlaisen tekstinpätkän mukaan ja osallistujat laittavat ne esimerkiksi oman luokan seinälle ja vuoden jälkeen seinällä näkyy kuvainnollisesti koko kuljettu vertaismentorointi polku, mentori 3 kertoo. Mentorin 10 mukaan uusien ryhmäläisten kanssa voidaan vertaisryhmämentorointi tapaamisissa käydä läpi jokin alan kirja, tutkia opettajan työnkuvaa tai sitä, miten opettajan ammattiin on päädytty tai millainen opettaja kukin on omasta mielestään, millainen opettaja hän on työyhteisössä, millainen työyhteisö kullakin on tai missä kukin on tulevaisuudessa, esimerkiksi viiden vuoden päästä. Voidaan tutkia yhdessä, miten omaan työhön saisi mukaan projektisuutta. Vertaismentorointi tapaamisen aiheet voivat olla täten etukäteen suunniteltuja, tapaamisessa yhdessä

ryhmäläisten kesken päätetty tai aiheita voidaan kesken tapaamisen muuttaa, riippuen ryhmäläisten tarpeista.

Varsinkin uuden ryhmän aloittaessa suurin osa mentoreista pohtii kysymyksiä kuten, onko minusta tähän tai että saavatko osallistujat tapaamisista sen mitä pitääkin. Toisaalta mentorit pohtivat, että onko edes määritelty mitä vertaisryhmämentoroinnista pitäisi kokemuksena saada?

Mentorit kokevat käytännön valmistelut sitä helpommiksi mitä paremmin oppilaitoksen sijaintikunnassa on vertaismentorointi sisällytetty kunnan rakenteisiin eli vertaisryhmämentorointi on mahdollistettu ajallisesti ja taloudellisesti. Rahallinen korvaus ei ole Colvinin ja Ashmanin (2010, s. 128) mukaan mentorien mielestä mentoroinnissa tärkein tekijä. Tutkimustulosten mukaan rahallinen korvaus nähtiin tärkeänä ja etenkin sen vaikutus vertaisryhmämentorointi tapaamisten mahdollistajana. Kramin (1983, s. 622-623) mukaan organisaatiossa vallitsevat olosuhteet vaikuttavat mentoroinnin onnistumiseen. Heirdsfield et al. (2008, s. 115) painottaa valmistautumisen ja koulutuksen tärkeyttä vertaismentorointiprosessiin valmistautuessa.

Espoon kunnassa on hyvä tilanne, sillä lukuvuoden alussa uudet aloittavat opettajat jaetaan vertaismentorointi-ryhmiin ja tällä tavoin he pääsevät tutustumaan vertaisryhmämentorointiin heti työuransa alussa (Espoon kaupunki). Vertaisryhmämentorointia ei ole kuitenkaan tasavertaisesti saatavilla opettajille kaikissa kunnissa, vaan toiminta on hyvin monimuotoista riippuen kunnasta. Monissa kunnissa vertaisryhmämentorointia harjoitetaan vapaaehtoisvoimin.

Mentorointiprosessiin valmistava mentorointikoulutus on Heirdsfield et al. (2008, s. 115, 119) mukaan tärkeää, koska sillä on hyviä vaikutuksia muun muassa mentorien tietoisuuteen omasta oppimisen taidosta. Vertaisryhmämentoroinnin eduksi luetaan

myös mentorien innokkuus ja usko siihen, että heidän taustasta ja kokemuksista on hyötyä.

..mä oon hyvällä tavalla avoin (...) oon rehellinen asioille ja ilmiöille omasta mielestä ja uskallan nostaa kissoja pöydälle ja tykkään keskustelemisesta ja sitten musta välittyy varmaan semmonen innokkuus, joka monia ihmisiä sitten tota lähtee niinkun innostaan... (Mentori 2)

6.3 Mentorin kokemat hyödyt

Mentorien vastauksien pohjalta voidaan todeta, että vertaisryhmän mentorina toimiminen palkitsee mentoria monin eri tavoin ja vertaisryhmämentorointi koetaan positiivisena asiana. Samaan viittaa Skaniakos et al. (2014) tutkimus. Palkitsevuuden tunne tulee toisaalta ulkopuolisesta tekijästä: mahdollisuudesta auttaa mentoroitavaa ja toisaalta sisäisestä tekijästä: itselle saadusta hyödystä. Seuraavissa kappaleissa kerrotaan tarkemmin mentorin vertaisryhmämentoroinnissa kokemista hyödyistä ja haasteista.

Haastatteluissa mentorit kertoivat saavansa vertaisryhmän mentoroinnista lukuisia positiivisia kokemuksia. Niistä voitiin erottaa viisi tekijää, jotka melkein jokainen haastateltava nosti esille: auttamisen halu, oppiminen itsestä ja toisilta, ammattitaidon ja asiantuntijuuden kehittyminen ja ylläpitäminen, tiedon jakaminen ja mentorin empaattisuus. Tulosten mukaan yleisimmät vastaukset kuuluivat auttamisen halu -teemaan, jota tukee Colvinin ja Ashmanin (2010, s. 127) tutkimus, jossa mentorien mukaan mahdollisuus tukea, auttaa ja innostaa mentoroitavaa koetaan tärkeiksi hyödyiksi. Toiseksi yleisin vastaus oli oppiminen itsestä ja toisesta. Vastauksessa kiteytyy hyvin vertaisryhmämentoroinnin olemus, jossa kaikki osallistujat ovat yhtä tärkeitä ja kaikkien osallistujien panostusta arvostetaan (Kroll 2016, s. 48). Tutkimustulosta tukee myös Heikkinen et al. (2010, s. 21-22) tutkimus,

jossa mentoroinnin kautta voi kokenutkin työntekijä saada uusia työhön liittyviä näkökulmia ja mentorit kokevat oppivansa keskusteluista ja esitetyistä mielipiteistä.

Teorian mukaan vertaismentorin roolissa kolme parhainta puolta ovat mentorien mukaan mahdollisuus tukea, auttaa ja innostaa mentoroitavaa. (Colvin & Ashman 2010, s. 127)

Taulukossa 1. hyödyt on jaettu mentorin näkökulmasta hänen itsensä kokemiin hyötyihin sekä mentorin ja mentoroitavien yhteisesti saamiin hyötyihin. Jako ei ole absoluuttinen totuus, sillä jotkut kokemukset sopivat varsin hyvin myös toiseen kategoriaan riippuen miltä kannalta asiaa katsoo. Jako on tehty sillä perusteella, miten mentori on asian haastattelussa ilmaissut. Hyödyt on merkitty taulukkoon niiden toistuvuus (vastausten lukumäärä) järjestyksessä, jossa toistuvim vastaus on ylimpänä ja vastausten toistuvuus pienenee alemmaksi edetessä.

Taulukko 3. Mentorin kokemat hyödyt

Mentorin kokemat hyödyt	<ul style="list-style-type: none">• auttamisen halu (9 kpl)• ammattitaidon ja asiantuntijuuden kehittyminen ja ylläpitäminen (6 kpl)• ammatillisen kokemusmaailman laajeneminen (4 kpl)• palkitsevuuden tunne, kun mentoroitava oppii (3 kpl)• itseluottamuksen kasvu (3 kpl)• omien kiinnostuksen kohteiden selkeytyminen (2 kpl)• ihmisenä kasvu (2 kpl)• omat oivallukset (2 kpl)• puhdistumisen tunne (2 kpl)• voimaantumisen tunne (2 kpl)• oppiminen vasta-aloitteijoilta
-------------------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> • tunne yhteneväisyydestä mentorin ja mentoroitavien välillä • kiitollisuuden tunne • oman osaamisen arvostaminen • elämässä oleellisten asioiden kirkastuminen • kiitollisuus ryhmästä ja sen tuomasta mahdollisuudesta jakaa asioita • henkinen tuki • verkostoituminen • kasvanut ymmärrys opetusala • oman laaja-alaisen ymmärryksen lisääntyminen ihmisten käyttäytymisestä • mentoroitavalta saatu hyvä palaute • mentoroitavien innostuneisuus
<p>Mentorin kokemat hyödyt itselle ja mentoroitaville</p>	<ul style="list-style-type: none"> • oppiminen itsestä ja toisilta (7 kpl) • (tiedon) jakaminen (5 kpl) • mentorin empaattisuus (5 kpl) • vertaistuki (3 kpl) • positiivinen vaikutus työssäjaksamiseen (3 kpl) • voimaantumisen tunne (3 kpl) • työhyvinvoinnin lisääntyminen (2 kpl) • yhteisten kiinnostuksen kohteiden jakaminen (2 kpl) • ymmärrys, että muillekin on käynyt näin (2 kpl) • hiljaisen tiedon ja viisauden jakaminen • ammatillinen yhteneväisyyden tunne ja tuki • dialogisuuden kokemus • turvallinen tilanne puhua (luottamuksellisuus)

	<ul style="list-style-type: none">• oivalluksien, ideoiden saaminen• helpottuneisuus kun saa puhua
--	---

Mentorien itselleen kokemista hyödyistä mentorit pitivät tärkeimpinä auttamisen halua sekä ammattitaidon ja asiantuntijuuden kehittymistä ja ylläpitoa. Tulkintaa tukee Heirdsfield et al (2008, s. 117) tutkimus, jonka mukaan mentorit kokevat kasvavansa henkilökohtaisesti ja ammatillisesti mentorisuhteen aikana. Toisen auttaminen on mentoreille tutkimustulosten mukaan hyvin tärkeää. Mentorit tuntevat hyvää oloa, kun näkevät mentoroitavien olossa helpottuneisuutta ja uutta voimaa tapaamisen jälkeen. Mentorit ovat tyytyväisiä huomattessaan, että mentoroitavat oivaltavat asioita, samalla se laajentaa mentorin omaa näkemystä. Saman toteaa tutkimuksessaan Heirdsfield et al. (2017, s. 115), jonka mukaan mentorit uskovat oppivansa itse samalla, kun jakavat tietoa ryhmäläisten kesken, sillä he ovat sitoutuneita omaan rooliinsa ja näkevät sen palkitsevana. Mentorit huomaavat vertaisryhmä tapaamisissa, että heillä on ammattitaitoa ja osaamista ja kokevat, että voivat auttaa muita. Samalla itseluottamus kasvaa. Mentorit arvostavat yhteishyvää, että asiat olisivat hyvin ja mentoroitavilla olisi hyvä olla.

...ehkä se on tää tämmönen kultaisen säännön toteuttaminen käytännössä, että tee toiselle mitä toivoisit itselles tehtävän. (Mentori 6)

Se hyvä olo, mikä on yleensä se, että näkee niitä ressaantuneitakin ja kiukkusia vaikka millä mielellä tulevia kollegoita siihen huoneeseen saapumassa, mut jotenkin sit yleensä, kun pois lähdetään niin niitä saa sitten työntääkkin siitä ovesta ulos, ja jotenkin sit vähän semmonen rauha maassa yleensä sen puhinahetken jälkeen. (Mentori 10)

...ei pelkästään se, että mä ite saan vaan se, että mä huomaan sitten, jos on ryhmästä kysymys, että siellä syttyy myös näitä lampuja ja semmosta hyvää mieltä, että oot antanut mulle jotain sellasta mitä mä voin kokeilla sit siinä omassa työssäni, tai aa toi ratkaisumalli mitä mä en oo tullut ajatelleeksi, mutta kokeilempa. Nää oivallukset, semmonen kiitollisuus puolin ja toisin. (Mentori 5)

Vertaisryhmämentorointi vaikuttaa tutkimustulosten mukaan positiivisesti mentorien verkostojen kasvamiseen. Mentorointi synnyttää uusia sosiaalisia ulottuvuuksia, toteaa myös Heirdsfield et al. (2008, s. 117). Vertaisryhmämentoroinnin piiristä opettajat ovat saaneet kontakteja eri puolelta Suomea sekä ulkomailta ja he ovat pystyneet jakamaan omia oivalluksiaan ja ideoita myös oman koululaitoksen ulkopuolelle.

Kaikki mentorit mainitsivat mentoroitavilta saadun palautteen kokemakseen hyödyksi. Mentorit kokivat, että mentoroitavilta saatu hyvä palaute lisää heidän itseluottamusta ja uskoa itseensä mentorina. Hyvä palaute kannustaa ja antaa mentorille voimia jatkaa mentorointia. Sama käy ilmi Heirdsfield et al. (2008, s. 117) tutkimuksesta, jossa mentorit kokevat mentoroinnin palkitsevaksi, kun aktorit osoittavat kiitollisuutta mentorille.

...se palaute just mikä tulee, että ihanaa päästä puhumaan, et kun viimeks kun kysyttiin tai kysyin, että mitä he toivoo nii ku, että onko jotain mistä, mitä käsitellään niinku seuraavalla kerralla niin ihan sama kunhan me päästään vaan puhumaan. (Mentori 8)

Ammattitaidon kehittyminen ja ylläpito koetaan mentorien mielestä arvokkaaksi. Vertaismentorointitapaamisissa mentori kuulee mentoroitavien kertomana paljon alaa koskevia uusia näkökulmia, vinkkejä ja ajatuksia toisten henkilöiden

ajatusmaailmasta. Smith ja Nadelson (2016, s. 61) näkevät, että mentoreilla on selkeä vaikutus omaan työhön ja käsitys siitä, mitä ja miten opettaa. Ammatillinen ja ihmisenä kasvu sekä ymmärrys erilaisuutta kohtaan lisääntyvät. Mentorit kokevat oppivansa lisää ihmisten käyttäytymisestä, jonka koetaan lisäävän omaa ymmärrystä siitä, minkälaisien ongelmien kanssa muissa työyhteisöissä ja kouluasteilla painitaan. Nähdään, minkälaisia ongelmia eri asteiden opettajilla on verrattuna omaan ryhmään sekä hahmotetaan, että eri luokka-asteiden välillä voi olla myös samanlaisia ongelmia kuin omassa ryhmässä. Tietoisuus laajentaa opetusalan kokemusta ja samalla voidaan prosessoida omaa työtä yhdessä ryhmän kanssa. Mentorien mukaan, mitä enemmän tiedät asioita, sitä enemmän kiinnostut niistä. Samalla opitaan rajaamaan asioita, mitkä kiinnostavat eniten. Mentorit huomaavat, että oman asiantuntemuksen ylläpitoa alkaa tapahtua myös vapaa-ajalla, vapaaehtoisesti.

...kun joku avaa suunsa ja kertoo omista kokemuksistaan ja innostuksen aiheista tai kiinnostuksen kohteista ja se virittää sitä, että kyllä mäkin haluaisin tietää tosta asiasta vähän enemmän (...) semmonen, et mä ainakin haluan kasvattaa semmosta omaa asiantuntijuutta, että mut se tulee tästä, kun on tämmösessä toiminnassa mukana (...) pysyy se kiinnostus siihen työhönki aivan eri tavalla niinku yllä ja se lisää sitä jaksamista. (Mentori 2)

...saan itsekin paljon ammatillisesti, mä tuun ajatelleeksi ehkä erilaisia asioita, kun mitä mä normaalisti ajattelisin. Ni se on mun mielestä tärkein hyöty, et mä opin itse ja (...) se hyvä tunne minkä siitä saa, jos näkee että toinen huomaa jonkun asian, vaikka että huomaa että ei tarvi olla onneton, että se ei oookkaan hänen syytään... (Mentori 4)

Voimaantumisen ja puhdistumisen tunne ovat tutkimustulosten mukaan vahvasti läsnä mentorien ilmaisemissa hyvissä kokemuksissa. Perinteistä mentorointia

koskeva teoria ei tuonut esille voimaantumisen tai puhdistumisen kokemuksia, joten voimme olettaa, että näitä mentorien kokemuksia ei esiinny perinteisessä mentorointisuhteessa. Vertaisryhmämentoroinnin jälkeinen voimallinen ja puhdas tunne koettiin olevan huomattavan vahva.

...voimaannuin niin paljon, mä ikäänkuin puhdistuin, et nyt ne asiat on puhuttu ja jaettu ja tulee sellanen hyvä levollinen olo. (Mentori 3)

Se on semmonen käsittämätön juttu, et ku sen jokaisen verme-istunnon jälkeen on semmonen olo, niinkun sä olisit saanu henkisen suihkun, puhdistavan suihkun, se on semmonen helpottunut, sä oot niinkun, sulla on kevyempi olo ihan selkeesti... (Mentori 9)

Tutkimustulosten perusteella mentorit tuovat esille hyötyjä, jotka ovat molemminpuolisia. Mentorit kokevat oppivansa itsestään kuuntelemalla vertaisryhmän tapaamisissa muita. Oivallukset, kuten tuolla tavalla voi asian tehdä tai tuo kuulosti hyvältä, koetaan merkitykselliseksi. Mentorit kokevat oppivansa samalla ryhmäläisiltä kuullessaan heiltä uusia asioita ja näkökulmia. He pääsevät tutustumaan ryhmäläisten kautta toisten työympäristöön ja ajatusmaailmaan.

...tosi voimaannuttavaa kun kuuntelee muita näkee, että ne viihtyy, saa purettua omaa oloonsa. Sit tavallaan rakentaa omaakin hyvää oloa, kun näkee että siitä on hyötyä, mutta se ryhmä on meitä kaikkia varten eikä vaan oman hyvinvoinnin lisäämiseks. Se on varmaan se isoin asia itselle. Koin hyödyks koko ryhmälle, en vaan itelle. (Mentori 10)

...totta kai se antaa ajatuksia, ja sitten mun mielestä on hyvä pysähtyä (...) vähän syvemmin asioitten äärelle. (...) saa kuitenkin toisilta näkökantoja

asioihin ja sit ehkä jotenkin se semmonen et me kuitenkin painitaan aika lailla (...) kaikki samojen asioiden äärellä, et jotenkin ne asiat minkä ympärillä tehdään töitä ni on yhteisiä vaik välillä jossain kohtaa tuntuu et ei kellään muulla voi olla tällasta, mutta sit kun niistä asioista lähtee puhumaan ni sit huomaakin et ihan kaikilla on samantyyppisiä kokemuksia. (Mentori 8)

Ryhmässä syntyvä ryhmähenki ja toimiva dynamiikka, luovat ryhmän kesken hyvän luottamuksellisen ilmapiirin, jossa on turvallista jakaa myös henkilökohtaisia asioita. Mentorit kokevat onnistuessaan pystyvänsä luomaan mentoroitavalle rentoutuneen tunteen, hän tulee enemmän ”omaksi itsekseen” ja saa oivalluksia ja jaksamista jatkaa eteenpäin. Ryhmään tullaan innostuneena ja vapaaehtoisesti. Tulosten mukaan mentorin empaattisuus vaikuttaa ryhmähenkeen. Empaattisuudella todetaan teorian mukaan olevan merkittävä rooli mentorointisuhteen luotettavuudelle ja ryhmän turvalliselle ilmapiirille (Washington ja Cox 2016, s. 391). Millä tavalla mentori kuuntelee ja ottaa huomioon ryhmäläiset, koetaan vaikuttavan positiivisesti vertaisryhmämentorointi tilanteeseen ja luovan turvallista ilmapiiriä ryhmässä.

Hyvä henki, että oikeesti voidaan jutella neki asiat mitä ei vaikka opehuoneessa tai käytävillä tai muuten haluta ihan koko koulun kesken käydä läpi. Siinä on sitten mahdollisuus puhista ja puhkua niin että se sitten jää sitten, että on joku paikka, että saa sanoa ilman että heti juostaan kertomaan muille. (Mentori 10)

Kiitollisuus, että hyvänen aika mulla on tämmöisiä ihmisiä, joiden kanssa mä voin jakaa ujostelematta, arastelematta tai jos mulla on semmonen päivä niin mä voin puhua vähän vähemmän. (...) tässä saa puhua, mutta ei tarvitse puhua. (Mentori 3)

Tärkeänä tekijänä mentoreiden positiivissa kokemuksissa, jossa kaikki ryhmän osalliset oppivat, on tiedon jakaminen ryhmässä. Vertaisryhmämentorointi koetaan oivalliseksi tavaksi jakaa työtä, sen iloja ja suruja. Henkinen tuki ja jakaminen, sekä ymmärrys siitä, että toisillakin on samanlaista kuin itsellä. Oleminen samassa tilanteessa ja toinen ymmärtää sen. Viisauden ja hiljaisen tiedon jakaminen kollegoiden kesken, jotka tekevät samanlaista tai samantyyppistä työtä koetaan arvokkaaksi.

...se puhuminen on hyvä tapa purkaa omia paineita ja työn ongelmia ja sitä tunnetta. Ettei se ongelma välttämättä ratkea, mut se niinkun helpottaa et sä voit jakaa sen toisten kanssa ja sä saat sielt jotain semmosta vertais, vertaistukea jos nyt oli sitten mentori tai aktori niin niin tota, saattaa se rikastuttaa ammatillista elämää. (Mentori 9)

Tutkimustulosten mukaan mentorit uskovat vertaisryhmämentoroinnin vaikuttavan yhteiskunnallisesti. Tähän viitataan myös lakialoitteessa, jonka mukaan opetuslalle on tarkoituksena säätää laki velvollisuudesta järjestää opetusalan henkilöstölle ammatillista osaamista ja kehittämistä tarjoava koulutus (Eduskunta 2019). Mentorit uskovat, että vertaisryhmämentorointi vaikuttaa positiivisesti työssäjaksamiseen sekä hyvän yhteishengen kehittymiseen työpaikalla. Vertaisryhmämentoroinnin todetaan vaikuttavan sairauspoissaolojen vähenemiseen työhyvinvoinnin parantuessa ja tällä tavoin vaikuttavan positiivisesti myös työnantajaan.

...kaikki kaupungit ja kunnat eivät hyväksyneet, että täytyy olla pois töistä (...) tämän merkitystä ei nähdä kuinka valtavan edullista työhyvinvoinnin lisäystä tämä on. (...) työhyvinvointi on äärettömän tärkeitä ja se lisää sitä jaksamista ja koska meidän opettajien kautta menee suomalaisiin koteihin viestiä, (...) sitten niitten lasten voinnin kautta, sitten ne kodit voi hyvin, että tällä on iso sosiaalinen merkitys. (Mentori 3)

6.4 Mentorin kokemat haasteet

Tutkimustulosten mukaan mentorit kokivat haasteellisimmiksi asioiksi vertaisryhmämentorointitilanteissa oman epävarmuuden, mentoroitavan hankalan asenteen ja ryhmän tasapuolisen ohjaamisen.

Taulukossa 2. haasteet on jaettu mentorin näkökulmasta vertaisryhmämentorointitilanteissa hänen itsensä kokemiin haasteisiin sekä mentoroitavista johtuviin haasteisiin. Jako perustuu mentoreiden vastausten perusteella saatuihin tutkimustuloksiin. Haasteet on merkitty taulukkoon niiden toistuvuus (vastausten lukumäärä) järjestyksessä, jossa toistuvim vastaus on ylimpänä ja vastausten toistuvuus pienenee taulukkoa alemmaksi mennessä.

Taulukko 4. Mentorin kokemat haasteet

Mentorin kokemat haasteet	<ul style="list-style-type: none">• mentorin epävarmuus (6 kpl)• ryhmän tasapuolinen ohjaaminen (4 kpl)• ryhmän kokoaminen (2 kpl)• puutteellinen organisointi koulutoimen puolelta (kustannukset, aika) (2 kpl)• kontrolloiva ryhmän ohjaus• keskustelu ajautuu ”kivoihin aiheisiin”• keskustelun ajautuminen ratkaisukeskeiseksi• mentor ei saa otetta ryhmästä• itsensä alttiiksi asettaminen• ryhmä on heterogeeninen• yhteisen ajan järjestäminen ryhmälle
Mentoroitavista johtuvat haasteet mentorille	<ul style="list-style-type: none">• mentoroitavan asenne (passiivisuus, negatiivisuus, ei motivoitunut) (6 kpl)• mentoroitava on tarkkailija (2 kpl)• mentoroitava on ajanryöstäjä (2 kpl)• mentoroitavan aiheuttama negatiivinen ilmapiiri

- | | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none">• mentoroitavan epävarmuus |
|--|--|

Tutkimustulosten perusteella mentorit kokevat oman epävarmuuden ja mentoroitavan asenteen selvästi haasteellisimmiksi tekijöiksi vertaismentorointitapaamisessa kuin muut esille tulleet haasteet. Mentorin epävarmuus ilmeni muun muassa ajatuksina: *"onko minusta tähän"*, *"onko tää mun kokoontuminen ja tapaaminen nyt varmasti tarpeeks mielenkiintoinen kaikille"* ja *"oonkohan mä tehny silleen, et miten nää piti tehdä"*. Mentorit kokivat helpotusta, kun mentoroitavat halusivat jatkaa mentorin ryhmässä. Monet pohtivat, että saavatko mentoroitavat sen kokemuksen, mikä heidän tulisi vertaisryhmämentoroinnista saada:

...oonks mä nyt toiminut nyt sillä lailla niin sanotusti oikein, että kun se on vuoden osallistunut se ihminen, niin onko sillä se kokemus mikä oli tarkoitus tulla? (Mentori 6)

Mentorit kokivat itsensä alttiiksi laittamisen tuntuvaan haasteelliselta. Tapaamisen järjestäminen on mentorin vastuulla, jolloin hän laittaa itsensä likoon muiden edessä ja on altis muiden kommenteille. Mentorit pohtivat eri ryhmien olevan aina erilaisia, joten pelko siitä, että oma näkemys ja organisointityyli ei miellytä mentoroitavia oli läsnä erityisesti uuden ryhmän aloittaessa. Aikaisemmissa tutkimuksissa todetaan, että mentorien rooli on herkkä, sillä he laittavat itsensä haavoittuvaan asemaan ja ottavat riskin, että mentoroitavat saattavat hylätä heidän tarjoaman avun. (Colvin ja Ashman 2010, s. 129-130)

...sitten mietitään mitä muut ajattelevat, sitten tämmöinen, joka ryhtyy vetämään ryhmää mieltii, että mikä minä olen ihmisiä kutsumaan, minkälaisen kutsun teen. Ja sitten että tuleekohan sinne kukaan, jos ei tule mitä sitten? Mitä se tarkoittaa minulle? (...) asetetaan itsensä alttiiksi. (Mentori 3)

Mentoroitavan haasteellinen asenne tarkoittaa tutkimustulosten mukaan passiivisuusta, negatiivisuusta ja matalaa tai olematonta motivoituneisuutta. Mentoroitavan asenne vaikuttaa kuormittavasti niin mentorin ryhmänohjaukseen, kuin ryhmän yleiseen ilmapiiriin ja tätä kautta muiden ryhmäläisten tuntemuksiin. Myös Heirdsfield (2008, s. 118) mainitsee haasteeksi aktorin kehnon asenteen.

...jos siel on vähänkään tämmöstä niinku negatiivista ilmapiiriä ni sitä joutuu sit erilaisilla menetelmillä sitten kaitsemaan ja ne on raskaita sitten ne semmoset kokemukset. (Mentori 1)

Toisaalta, haasteista selviäminen tukee mentorin itseluottamusta ja saa onnistumisen tuntumaan vieläkin paremmalta kuten mentori 10 toteaa:

...ei mitenkään hyökkävällä tavalla vastustanu asiaa, mutta sellain pikkusen passiivisena seuraajana alkuun. (...) voiton tunne siinä kohassa et tää vuosi kyllä menee ihan helposti, jos toi juosten haluaa tulla minun luokkaan! Täysin pääs yllättämään se ihminen, vau se haluaa oikeesti tulla tänne. (...) ei siinä koskaan mitään sattunu, se oli vaan semmonen oma jännitys, siinä aisti toisen mielialan... (Mentori 10)

Vertaismentorikoulutuksen mukaan kenenkään ei ole pakko puhua tapaamisessa, jos ei halua. Tällaisissa tilanteissa mentorit saattavat kokea epävarmuutta siitä, miten tämänlainen henkilö tulisi huomioida, joka ikään kuin tarkkailee tapaamisessa muita ihmisiä, muttei jaa itse mitään.

...sen ryhmän sisäisissä ihmissuhteissa. (...) yks sano et hän tuli ihan kattoo, et miten mä vedän ryhmää, niin kun et olin ihan arvioitavana, et se oli rankkaa. (...) musta tuntui, että se oli koko ajan semmosta arvioivaa se

osallistuminen, mut se ei uskaltanut heittäytyä siihen mukaan (...) ni se on ollu semmonen haastava tilanne. (Mentori 1)

Ryhmän tasapuolinen ohjaaminen aiheutti tutkimustulosten mukaan haasteita mentoreille. Tilan ja ajan tasapuolinen antaminen ryhmäläisille oli tietyissä tilanteissa haastavaa. Huolehtiminen siitä, että kaikki tulevat kuulluksi ja keskustelu vie eteenpäin niin, että se ei ajaudu kaikesta ”kivasta puhumiseen”. Mentorit totesivat, että ryhmässä saattaa usein olla joku henkilö, joka on luonteeltaan puhelias ja ilman ryhmänohjauksellisia toimia, menee aika tämän henkilön yksinpuheluun.

...että kaikki sais tasan niinko, että ei se yks veis kaikkien aikaa, että niin kun et sit huomaa, että jos se ei oo sillä kerralla menny ihan tasan ni mä seuraavalla kerralla alotan vahvemmin, et mä niinkö saatan ottaa käyttöön sit työnohjaus juttuja, missä on joku harjote, et siinä on vaikka tiimalasi, et siinä on se aika et jokaiselle on annettu kaksi minuuttia. (Mentori 6)

Ryhmän kokoaminen koettiin tulosten mukaan oleelliseksi haasteeksi. Ryhmän organisointi koetaan helpommaksi, kun vertaisryhmämentorointi sisältyy kunnan opintosuunnitelmaan. Kunnissa, joissa näin ei ole, on vertaisryhmän kokoaminen mentorin omalla vastuulla. Tällöin mentorin vastuulla jää todennäköisesti myös taloudellinen puoli, sillä ryhmä tarvitsee kokoontuakseen sopivan tilan ja mahdolliset tarjoilujen hankinnat maksavat.

...ryhmän muodostuminen ja varsinki kun sitä koulutoimi ei tue, tue millään tavalla eli silloin se on niin ei se voi jäädä yksin mentorin harteille se pitäis päivittäin olla niin et se koulutoimi mainostaa sitä ja hoitaa sen puolen sillä tavalla... (Mentori 9)

Tulosten perusteella haasteiksi koetaan myös kontrolloiva ryhmän ohjaaminen, johon mentorit kokevat sortuvansa:

...otan mentorina liikaa ohjia käsiin, lähden viemään sitä niille alueille mitkä mua itseäni viehättää tai kiehtoo, jotka voivat olla jotain ihan muuta mitä nämä, toinen osapuoli. Siinä on aina se vaara, et innostuu ja lähtee väärille poluille mutta sehän on semmonen oppimisen paikka itsellä. (Mentori 5)

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Mentorointi edesauttaa osaamisen kehittämistä ja ammatillista kehittymistä työelämässä. Mentoroinnin käsite on muuttunut ja siihen liitetään enemmän yhteistoiminnallisuutta, vuorovaikutteisuutta ja kollegiaalisuutta (Heikkinen et. al. 2010, s. 21) ja lisäksi sen todetaan olevan hyödyllistä vastavalmistuneille ja urallaan jo edenneille opettajille (Geeraerts et al. 2015, s. 371-373). Verrattuna perinteiseen mentorointiin, vertaisryhmämentoroinnin koetaan sopivan opetuslalle todella hyvin. Opetusalalla on Suomessa todettu olevan viime vuosina erilaisia haasteita. Opettajien työhyvinvointia ja työoloja tutkivien tutkimusten, kuten OAJ:n työolobarometri 2017 ja kansainvälinen TALIS 2018 -hanke, mukaan Suomessa opettajien perehdytys ja mentorointi on vähäistä, työntekijät kokevat yhä enemmän työperäistä stressiä ja etenkin uusilla opettajilla oppitunnista menee järjestyksen ylläpitämiseen ja hallinnollisiin tehtäviin enemmän aikaa kuin aikaisemmin. Opettajien ja erityisesti uusien opettajien kokemia haasteita on perusteltu muun muassa sillä, että Suomessa ei ole virallista perehdytys- tai mentorointiohjelmaa uusille opettajille (Heikkinen et al. 2000, s. 37).

Opettajankoulutukseen on tulossa odotettu uudistus, jonka mukaan opettajan peruskoulutus ja täydennyskoulutus tulevat muodostamaan yhtenäisen jatkumon, jossa opettajan osaamisen kehittymistä tullaan tukemaan myös opettajan

peruskoulutuksen jälkeen. Aiheesta on tehty lakialoite eduskunnalle kuluvana vuonna (Eduskunta 2019). Mielenkiintoista on seurata, sisällytetäänkö lakiin mainintaa vertaisryhmämentoroinnista.

Tämä tutkimus on laadullinen ja sen tavoitteena on vastata tutkielman johdannossa esitettyihin tutkimuskysymyksiin. Tutkimusmenetelmänä käytetään Heirdsfield et al. (2008) tutkimuksen pohjalta saatuja teemoja, joita käytetään tutkimuksen tulosten teemoittelussa ja analyysissä.

Tutkimuksen päätutkimuskysymyksenä esitettiin: *Millaisia kokemuksia mentoreilla on vertaisryhmämentoroinnista opetuslalla?* Yli puolet haastatelluista ryhtyi vertaisryhmän mentoriksi pyydettyään. Usein esimiehen toimesta. Moni ei ollut kuullut aikaisemmin vertaisryhmämentoroinnista, eikä tarkkaan tiennyt, mitä se tarkoittaa (tämä on tapahtunut noin 10 vuotta sitten). Melkein kaikki olivat innoissaan päästessään vertaismentorikoulutukseen. Vain yhdellä mentoreista oli epäilyksiä vertaisryhmämentorointia kohtaan, mutta epäilykset osoittautuivat turhiksi. Vertaismentorikoulutuksessa saadut opit koettiin tärkeäksi tueksi mentorille ja oppeja käytettiin vertaisryhmämentorointi tapaamissa. Vertaisryhmämentorointi korostaa ryhmän yhteistä tasavertaista toimintaa, jossa mentori on vertaisena mukana. Kaikki osallistuvat yhtä paljon jakaen työhön liittyviä kokemuksia ja ammatillista osaamista. Lopputuloksena on virkistynyt, ammatillisesti kehittyneempi ja ryhmän vetäjänä toimiva vertaisryhmän mentori.

Päätutkimuskysymystä tarkentamaan esitettiin kaksi alakysymystä, joista ensimmäinen on: *Miten mentorit kuvaavat kokemiaan hyötyjä ja haasteita vertaisryhmämentoroinnista?* Vertaisryhmämentoroinnin tärkeimmiksi koettuja hyötyjä mentorille ovat auttamisen halu, ammattitaidon ja asiantuntijuuden kehittyminen ja ylläpitäminen, oppiminen itsestä ja toisilta, tiedon jakaminen ja mentorin empaattisuus. Useimmin mainitut hyödyt kuuluivat mentorin haluun auttaa

mentoroitavia, mikä tukee Colvinin ja Asmanin (2010, s. 127) tutkimuksen tuloksia. Tutkimuksen tulokset myötäilivät aikaisempia tutkimuksia, paitsi yhden hyödyn osalta. Verrattaessa tutkimustuloksia perinteiseen mentorointia koskevaan teoriaan, huomattiin vertaisryhmämentorointia koskeva erityispiirre. Perinteistä mentorointia koskeva teoria ei tuo esille voimaantumisen tai puhdistumisen kokemuksia. Ne ovat kuitenkin vahvasti läsnä vertaisryhmämentoroinnissa. Voimme olettaa, että näitä mentorien kokemuksia ei esiinny tai ainakaan ne eivät ole merkittäväksi koettuja hyötyjä perinteisessä mentorointisuhteessa.

Vertaisryhmämentoroinnin haasteita mentorille luovat oma epävarmuus, mentoroitavan hankala asenne kuten passiivisuus, negatiivisuus ja matala motivaatio ja ryhmän tasapuolinen ohjaaminen. Oma epävarmuus ja mentoroitavan asenne olivat selvästi haasteellisimmat tekijät. Mentorien oma epävakaus ilmeni epävarmuutena omasta roolista ja tekemisestä. Mentorit epäroivät, onko heidän järjestämä kokoontuminen tarpeeksi mielenkiintoinen ja onko minusta tähän. Monet pohtivat myös, että saavatko mentoroitavat sen kokemuksen, mikä heidän tulisi vertaisryhmämentoroinnista saada. Teorian mukaan mentoroitavat joutuvat ottamaan riskin, että mentoroitavat saattavat hylätä heidän tarjoaman avun (Colvin ja Ashman 2010, s. 129-130).

Toisen alakysymyksenä esitettiin: *Miten mentorit kuvaavat omaa rooliaan vertaisryhmämentorina?* Mentorit kuvailivat omaa rooliaan yleisimmin termeillä ryhmän vetäjä (50% vastaajista), vertainen, dialogisuuteen ohjaava, mahdollistaja ja fasilitaattori. Lähes kaikki mentorit kuvasivat rooliaan haasteiden kautta, mainitsemalla ”pyrkivänsä” tai ”yrittävänsä” olla jonkin tyyppinen mentori. Vaikuttaa siltä, että mentorin on haastavaa pysyä haluamassaan roolissa. Mentorien mukaan vertaisryhmä tarvitsee vetäjän, joka pitää keskustelun tasapuolisena ja huolehtii, että ryhmä pysyy valitussa teemassa. Yksi mentoreista suhtautui asiaan eri tavalla, sillä hänen mielestä ryhmän vetäminen kuuluu kaikkien ryhmäläisten vastuulle. Haastattelujen mukaan ryhmän vetäjä voi luisua helposti roolissaan kontrolloivaan

suuntaan, jolloin ryhmä ei toimi enää tasapuolisesti. Colvin ja Ashman (2010, s. 130) toteavat mentorin olevan häiriöksi, jos hän on liian aktiivinen omassa roolissaan. Mentorin rooli vertaisryhmässä muotoutuukin usein ryhmän myötä ja ei ole usein sellainen, minkälaiseksi mentori sen kuvittelee.

Tutkielman tuloksia voidaan käyttää hyväksi kehitettäessä vertaisryhmämentoroinnin toimintatapaa työyhteisöissä. Vertaisryhmämentoroinnista on tutkimusten tulosten perusteella todellisia hyötyjä mentoreille ja mentoroitaville. Tätä tukevat myös muut aiheesta tehdyt tutkimukset. Vertaisryhmämentoreilla on keskeinen rooli opettajan ammattitaidon ja asiantuntijuuden kehittämisessä. Mentorien auttamisen halu tukee erityisesti uusia opettajia, mutta tiedon jakaminen hyödyttää myös kokeneita opettajia. Parhaimmillaan vertaisryhmämentorointi edistää työhyvinvointia, jolloin mentorin rooli on tärkeä jopa yhteiskunnallisella tasolla.

7.1 Jatkotutkimusaiheet

Haastattelujen perusteella opettajat, erityisesti vastavalmistuneet, kohtaavat työssä haasteita työssäjaksamisen suhteen. Opetusalan työolobarometri -kyselyn mukaan opettajat kokevat työstressiä selkeästi enemmän kuin keskimääräisesti muissa ammateissa Suomessa. Olisi hyödyllistä tutkia opettajien työssäjaksamista; eroaako opettajien työssäjaksaminen kuntien kesken, kun vertaisryhmämentorointi on kunnan rakenteissa ja tarjolla kaikille, sekä kun vertaisryhmämentorointia ei ole kunnassa tarjolla opettajille.

Tutkimuksessa haastatelluista vertaisryhmämentoreista vain yksi kymmenestä on mies ja loput ovat naisia. Sukupuoli-kysymystä olisi mielenkiintoista tutkia enemmän, Mentorin (9) mukaan miehet eivät samalla tavalla kerro murheista tai asioista. Mentori (3) ehdottaa, että miehille saattaisi sopia keskustelevan mallin sijasta paremmin liikuntatapa, saunailta tai shakkikerho. Sukupuolisuus

vertaisryhmämentoroinnissa olisi mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe erityisesti suomalaisessa opetusalan kontekstissa.

8 YHTEENVETO

Työelämään siirtyminen opintojen päättyessä on haasteellista. Erityisen haasteellista sen on todettu olevan opettajilla. Suomessa ei ole valtakunnallisesti yhtenäistä perehdytys- tai mentorointiohjelmaa käytössä opettajille, mutta tähän on odotettavissa muutos parempaan suuntaan, sillä aiheesta on tehty lakialoite. Mentoroinnin ja erityisesti vertaisryhmämentoroinnin on todettu olevan hyödyllinen apu vastavalmistuneille opettajille.

Tutkimus on laadullinen tutkimus ja tutkimusmenetelmänä käytetään Heirdsfield et al. (2008) tutkimuksen tuloksena saatuja teemoja, joiden mukaan tutkimuksen tulokset on teemoiteltu ja analysoitu. Tutkimusaineisto koostuu kymmenestä vertaisryhmämentorin teemahaastattelusta, jotka tehtiin opetustoimen eri tehtävissä oleville ammattilaisille.

Tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia mentoreilla on vertaisryhmämentoroinnista opetuslalla, miten mentorit kuvaavat kokemiaan hyötyjä ja haasteita vertaisryhmämentoroinnista sekä miten mentorit kuvaavat omaa rooliaan vertaisryhmämentorina. Tuloksien mukaan mentorien kokemat hyödyt ovat auttamisen halu, ammattitaidon ja asiantuntijuuden kehittyminen ja ylläpitäminen, oppiminen itsestä ja toisilta, tiedon jakaminen ja mentorin empaattisuus. Vertaisryhmämentoroinnin haasteita mentorille ovat oma epävarmuus, ryhmän tasapuolinen ohjaaminen ja mentoroitavan hankala asenne, kuten passiivisuus, negatiivisuus ja matala motivaatio. Mentorit kuvailevat omaa roolia vertaismentoroinnissa sanoilla: ryhmän vetäjä, vertainen, dialogisuuteen ohjaava, mahdollistaja ja fasilitaattori.

9 LÄHDELUETTELO

- Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Jyväskylä. Gummerus. s. 82.
- Allen, T. D., Poteet, M. L. & Bourroughs, S. M. 1997. The Mentor's Perspective: A Qualitative Inquiry and Future Research Agenda. *Journal of Vocational Behavior*. Vol 51. No. VB971596. s. 86.
- Ammattinetti-ammattialat. Viitattu 12.11.2019. Saatavilla http://www.ammattinetti.fi/ammattialat/detail/9/123_ammattiala
- Bryant, S.E. & Terborg, J.R. 2008. Impact of Peer Mentor Training on Creating and sharing Organizational Knowledge. *Journal of Managerial Issues* Vol. 1. s. 26.
- Budge, S. 2006. Peer Mentoring in Post-Secondary Education: Implications for Research and Practice. *Journal of College Reading and Learning*. Vol. 37, No. 1, s. 74-75.
- Colvin, J. W. & Ashman, M. 2010. Roles, Risks, and Benefits of Peer Mentoring Relationships in Higher Education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. Vol. 18, No. 2. s. 121-122, 125-128.
- Cutright, T. J. & Evans, E. 2016. Year-Long Peer Mentoring Activity to Enhance the Retention of Freshmen STEM Students in a NSF Scholarship Program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. Vol. 24, No. 3, s. 202.
- Eby, L. T. & McManus, S. E. 2004. The protege's role in negative mentoring experiences. *Journal of Vocational Behavior*. Vol. 65, s. 255.

Eddy, E., et al. 2005. The influence of a continuous learning environment on peer mentoring behaviors. *Journal Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. Vol. 17, No. 3, s. 386.

Eduskunta. Lakialoite LA11/2019 vp. Lakialoite laeiksi varhaiskasvatustilain 39§:n muuttamisesta eräksi siihen liittyviksi laeiksi. Viitattu 4.12.2019. Saatavilla https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/Lakialoite/Sivut/LA_11+2019.aspx

Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 7. painos. Jyväskylä. Gummerus. s. 15, 17, 85, 178-179

Espoon kaupunki. Viitattu 15.11.2019. Saatavilla [https://www.espoo.fi/fi-FI/Kasvatus_ ja_ opetus/Opettajille_ tarjotaan_ monipuolisesti_ mah\(169751\)](https://www.espoo.fi/fi-FI/Kasvatus_ ja_ opetus/Opettajille_ tarjotaan_ monipuolisesti_ mah(169751))

Finlex. Laki ammatillisesta koulutuksesta. Viitattu 6.11.2019. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>

Finlex. Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Viitattu 6.11.2019. Saatavilla <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=opetus#L1>

Fyn, A. F. 2013. Peer Group Mentoring Relationships and the Role of Narrative. *The Journal of Academic Librarianship*. Vol. 39, No.4, s. 331-332.

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*. Vol. 38, No. 3, s. 363, 371-373.

Harisalo, R. 2008. Organisaatioteoriat. Tampere: Tampereen Yliopisto - Juvenes Print Tampere. s. 307-308.

Heikkinen, H., Jokinen H., Tynjälä P. 2010. Verme Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Tammi. s. 12, 14, 15, 21, 50, 79.

Heikkinen, H., Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. 2000. Osaaminen jakoon Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. PS-kustannus. Jyväskylä. s. 12.

Heirdsfield, A. M., Walker, S., Walsh, K. & Wilss, L. 2008. Peer mentoring for first year teacher education students: the mentors' experience. Journal Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. Vol. 16, No 2. s. 115, 116, 119-200.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä. Gummerus. s. 142, 143, 156, 174, 217.

Holt, M. & Lopez, M. J. 2014. Characteristics and Correlates of Supportive Peer Mentoring: Mixed Methods Study. Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, Vol. 22, No 5, s. 422-424.

Homer. 2018. Kääntäjä Wilson, E. The Odyssey. W. W. Norton.

Kram, K. 1983. Phases of the Mentor Relationship. Academy of Management Journal. Vol. 26, No. 4. s. 613, 616, 623.

Kroll, J. 2016. What Is Meant By The Term Group Mentoring? Journal Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. Vol. 24. No.1. s. 44-46, 48, 51-52.

Kupias, P. & Salo, M. 2014. Mentorointi 4.0. Talentum Helsinki. 11-14.

Lassila, E. T., Jokikokko, K, Uitto, M. & Estola, E. 2017. The challenges to discussing emotionally loaded stories in Finnish teacher education. European Journal of Teacher Education. Vol. 40, No. 3, s. 382.

Leskelä, J. 2005. Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. Väitöskirja. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos.

Lewis, C. & Olshansky, E. 2016. Relational-cultural Theory as a Framework for Mentoring in Academia: Toward Diversity and Growth-fostering Collaborative Scholarly Relationships. *Journal of Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. Vol. 24, No. 5, s. 385, 391.

Länsikallio, R., Kinnunen, K., Ilves, V. Opetusalan työolobarometri 2017. OAJ:n julkaisusarja 5:2018. Viitattu 9.10.2019 ja 6.11.2019. Saatavilla <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2018/opetusalan-tyoolobarometri/>

Mee-Lee, L. & Bush, T. 2003. Student Mentoring in Higher Education: Hong Kong Baptist University. *Mentoring & Tutoring*. Vol. 11, No. 3, s. 268.

Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. *International Methelp*. Jyväskylä. Gummerus. s. 14.

Opetushallitus. Viitattu 6.11.2019. ja 12.11.2019. Saatavilla <https://www.oph.fi/fi/tietoa-meista/opetushallituksen-tehtavat>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 14.2.2017. Saatavilla http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/Opetustoimen_txydennyskoulutus_/index.html

Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 4.12.2019. Saatavilla <https://minedu.fi/julkaisu?pubid=URN:ISBN:978-952-263-426-9>

Osaava Verme. Viitattu 24.1.2017. Saatavilla <http://www.osaavaverme.fi/osaaminen-jakoon> Viitattu 17.11.2019. Saatavilla <http://osaavaverme.wixsite.com/verme/mikae-verme>

Shapiro, E. C., Haseltine, F. P. & Rowe, M. P. 1978. Moving Up: Role Models, Mentors, and the "Patron System". Sloan Management Review. Vol 19, No. 3, s. 55.

Skaniakos, T., Penttinen, L. & Lairio, M. 2014. Peer Group Mentoring Programmes in Finnish Higher Education – Mentors' Perspectives. Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. Vol. 22, No. 1, s. 75, 76.

Skaniakos, T. & Piirainen, A. 2019. The meaning of peer group mentoring in the university context. International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring. Vol. 17, No. 1, s. 20-21, 28-29.

Smith, J. & Nadelson, L. 2016. Learning for You and Learning for Me: Mentoring As Professional Development for Mentor Teachers. Journal of Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning. Vol. 24, No. 1, s. 61, 67, 69.

Taajamo, M. & Puhakka, E. 2018. Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2018. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2019:8. Viitattu 7.10.2019. Saatavilla <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/opetuksen-ja-oppimisen-kansainvalinen-tutkimus-talis-2018>

Tynjälä, P. 2007. Integratiivinen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M.V. Volanen (toim.) Taidon tieto. Helsinki. Edita.s.21.

Tynjälä, P., Virtanen, A., Klemola, U., Kostianen, E. & Rasku-Puttonen, H. 2016. Developing social competence and other generic skills in teacher education: applying the model of integrative pedagogy. Vol. 39, No. 3, s. 368-369.

Washington, R. & Cox, E. 2016. How an Evolution View of Workplace Mentoring Relationships Helps Avoid Negative Experiences: The Developmental Relationship

Mentoring Model in Action. *Journal of Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*.
Vol. 24, No. 4, s. 332.

10 LIITTEET

Liite 1: Haastattelurunko

Kysymyksien teemat: oma lähestymistapa, valmistautuminen, hyödyt sekä haasteet ovat peräisin Heirsfield et al (2008, s. 115) tutkimuksesta, jossa on tutkittu mentorien kokemuksia mentorointiprosessissa.

- Miten hakeuduit/ päädyit vertaismentoriksi?
- Kauan olet toiminut vertaismentorina?

Oma lähestymistapa

Miten kuvailisit perinteisen mentorointisuhteen ja vertaismentorointisuhteen eroja?

Mikä motivoi mentoria? Kuvaile omaa rooliasi vertaismentorina?

Ystävyys - mentorointisuhde?

Valmistautuminen

Miten valmistaudut vertaismentorointiprosessiin?

Hyödyt

Vertaismentoroinnin hyödyt mentorille? Onko jotain yllättäviä asioita tullut ilmi?

Onko joistain mentorin luonteenpiirteistä etua vertaismentoroinnin kannalta?

Miten mentorointia voisi kehittää?

Haasteet

Minkälaiset ovat yleisimmät haasteet, joita olet kokenut vertaismentorina?

Miten olet selvinnyt esiin tulleista ongelmista?

Sanotaan että virheistä oppii parhaiten; mikä on ollut sinulle sellainen haastava tilanne, josta koet oppineesi jotain?

Minkälainen on hyvä mentori?