



**TURUN  
YLIOPISTO**

## **Mentorointi noviisiopettajien ammatillisen toimijuuden tukikeinona**

Luokanopettajan tutkinto-ohjelma  
pro gradu -tutkielma

Anni Reiman

30.04.2024

Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu  
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Kasvatustiede

**Tekijä:** Anni Reiman

**Otsikko:** Mentorointi noviisiopettajien ammatillisen toimijuuden tukikeinona

**Ohjaaja:** KT Iina Männikkö

**Sivumäärä:** 63 sivua + liitteet 11 sivua

**Päivämäärä:** 30.04.2024

Tässä tutkimuksessa tutkitaan vastavalmistuneiden opettajien eli noviisiopettajien ammatillisen toimijuuden tukemista mentoroinnin avulla. Lisäksi tutkitaan millaisia muita ammatillisen toimijuuden tukikeinoja noviisiopettajat kaipaavat uransa alkuaikana eli induktiovaiheessa. Ammatillinen toimijuus koostuu opettajan oppimismotivaatiosta, minäpystyvyydestä oppimista kohtaan sekä oppimista edistävästä tarkoituksellisista teoista. Nämä yhdessä luovat pohjan opettajan jatkuvalla oppimiselle ja ammatilliselle kehittämiselle. Noviisiopettaja tarvitsee tukea, jotta hänen ammatillinen toimijuutensa pääsee kehittymään, ja yksi toimivaksi todettu tukimuoto on mentorointi.

Tutkimuksen aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella alkuvuoden 2024 aikana. Lomakkeella kerättiin sekä määrällistä, että laadullista aineistoa. Tutkimuksessa käytettiin mixed methods -menetelmää. Määrällisen aineiston avulla tutkittiin mentoroinnin ja ammatillisen toimijuuden yhteyttä eri ryhmillä sekä eri mentorointikäytäntöjen korrelaatiota ammatilliselle toimijuudelle. Laadullisella aineistolla tutkittiin mentoroinnin antamaa tukea ammatillisen toimijuuden kehittymiselle, käytettyjä mentorointikäytäntöjä sekä noviisiopettajien kaipaamia tukikeinoja teemoittelun keinoin.

Tutkimuksessa ei löydetty selkeää yhteyttä noviisiopettajien ammatillisen toimijuuden ja saadun mentoroinnin välillä. Myöskään erilaiset mentorointikäytännöt eivät selittäneet koettua ammatillista toimijuutta. Aineistosta nousi esille, että sovittu mentorointi ei ole aina toteutunut käytännössä ja lisäksi se ei kaikissa tapauksissa ole tarjonnut noviisiopettajille heidän kaipaamaansa tukea. Kuitenkin yhtenä tuloksena löydettiin, että noviisiopettajat kaipaavat erilaisia tukikeinoja ja tiedostavat, mitkä tukikeinot tukisivat parhaiten juuri heitä.

Näiden tutkimustulosten perusteella onkin tärkeää tarkastella jo olemassa olevia mentorointikäytäntöjä kriittisesti, jotta mentorointi resursseja käytetään parhaalla mahdollisella tavalla. On myös olennaista pohtia noviisiopettajan tukikeinot tapauskohtaisesti, jotta niillä kyetään tukemaan juuri kyseisen noviisiopettajan ammatillisen toimijuuden kehittymistä.

**Avainsanat:** noviisiopettaja, induktiovaihe, ammatillinen toimijuus, mentorointi

## **Sisällysluettelo**

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Noviisiopettajat</b>	<b>8</b>
2.1	Induktiovaiheen erityispiirteet ja haasteet	9
2.2	Noviisiopettajien tukeminen	14
<b>3</b>	<b>Opettajan ammatillinen toimijuus luokkahuoneessa</b>	<b>18</b>
<b>4</b>	<b>Mentorointi</b>	<b>23</b>
4.1	Opettajien mentorointi	25
4.2	Mentorointikäytännöt	26
<b>5</b>	<b>Tutkimusongelmat</b>	<b>28</b>
<b>6</b>	<b>Menetelmä</b>	<b>29</b>
6.1	Osallistujat	29
6.2	Tutkimuksen toteutus	31
6.3	Mittarit	32
6.3.1	Ammatillisen toimijuuden mittari (TPAC)	32
6.3.2	Mentorointi käytäntöjen mittari (MEPST)	33
6.4	Aineiston analyysi	34
6.4.1	Määrällisen aineiston analyysi	34
6.4.2	Laadullisen aineiston analyysi	37
6.5	Tutkimusetiikka	39
<b>7</b>	<b>Tulokset</b>	<b>40</b>
7.1	Noviisiopettajien saaman mentoroinnin ja ammatillisen toimijuuden yhteys	40
7.2	Erilaiset mentorointitavat tukemassa ammatillisen toimijuuden kehittymistä	43
7.3	Noviisiopettajien kaipaamat tukikeinot ammatillisen toimijuuden tukemiseen	46
<b>8</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>49</b>
8.1	Tulosten pohdinta	49
8.2	Tutkimuksen luotettavuus	52
8.3	Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimusehdotukset	53

<b>Lähteet</b>	<b>56</b>
<b>Liitteet</b>	<b>65</b>
<b>Liite 1. Kyselylomake</b>	<b>65</b>
<b>Liite 2. Tietosuojailmoitus</b>	<b>73</b>
<b>Liite 3. Kyselylomakkeen saateteksti</b>	<b>75</b>

# 1 Johdanto

Työuran alku tuo uusille opettajille eteen valtavasti asioita, joita pitäisi sisäistää lyhyessä ajassa. Luokanopettajien koulutuksessa on harjoiteltu tarkkojen tuntisuunnitelmien tekoa ja erilaisten opetustuokioiden pitoa, mutta opettajan työ on paljon muutakin. Vanhempien kanssa yhteydenpito, Wilman käyttö, oppimiskeskusteluiden pitäminen, pedagogiset asiakirjat, vahinkoilmoitukset, vanhempainillat, uuden koulun käytännöt, palkanlaskennan lomakkeet ovat vain muutamia asioita, joita pääsee harjoittelemaan tosissaan vasta työelämässä. Näiden uusien asioiden harjoittelun lomassa vastavalmistuneella luokanopettajalla on jo täysi juridinen vastuu oman luokkansa oppilaiden opettamisesta ja oppimisesta (Jokinen ym., 2014, s. 37). Kirjallisuudessa puhutaan jopa ”todellisuushokista”, joka lyö vasten luokanopettajan kasvoja ensimmäisten työvuosien aikana (Leino & Leino, 1997, s. 108; Leppälä ym., 2012, s. 143; Heikkinen ym., 2010, s. 15).

Tätä kuilua opiskeluiden ja työelämän välillä tulisikin helpottaa ja pienentää erinäisin tukikeinoin, jotta työelämään siirtyminen olisi mutkattomampaa ja vastavalmistunut luokanopettaja ei uupuisi kaiken uuden tiedon ja työtehtävien alle. Nämä ensimmäiset kokemukset työelämästä ovat kriittisiä koko työuran kannalta, sillä ne voivat joko rohkaista tai estää opettajan sitoutumista itse opettajan ammattiin (Heikonen, 2020, s. 26). On tutkittu, että Suomessa jopa 10–20 prosenttia valmistuvista luokanopettajista jättää opettajan ammatin ensimmäisen viiden vuoden aikana (Nissinen & Välijärvi, 2011). Tämän vuoksi opettajia tulisi tukea työuransa alussa niin, että he kokisivat olevansa kykeneväisiä suoriutumaan kaikista opettajantyön tehtävistä ilman vaaraa uupumisesta tai stressistä.

Tätä opinnoista työelämään siirtymisen ja ensimmäisten työvuosien ajanjaksoa kutsutaan induktiovaiheeksi (Jokinen ym., 2012, s. 28). Induktiovaiheessa opettaja kohtaa työn todellisuuden ja oppii mitä kaikkea opettajan työ pitää sisällään (Niemi & Siljander, 2013, s. 8). Tämä vaihe on myös äärimmäisen tärkeä opettajan ammatillisen kehittymisen kannalta, silloin rakennetaan omaa opettajaidentiteettiä ja kiinnitytään opettajan työhön (Jokinen, ym., 2012, s. 29). Induktiovaihe on tärkeä ajanjakso opettajan elinikäiselle oppimiselle sekä hänen ammatillisen toimijuuden kehittymiselleen (Heikonen, 2021, s. 12; Jokinen ym., 2012, s. 172; Lasky, 2005, s. 899). Opettajan ammatillisella toimijuudella tarkoitetaan hänen motivaatioitansa oppimiseen, uskomuksia omista oppimistaidoistaan sekä tavoitteellisia tekoja uuden oppimisen edistämiseksi (Soini ym., 2015, s. 641).

Ensimmäiset työvuodet voivat olla myös hyvin haasteellista aikaa ja tällöin opettaja tarvitsee tuekseen ohjausta ja tukea omalle ammatilliselle kehitykselleen (Niemi & Siljander, 2013, s. 8). Erilaisilla induktiovaiheen tukikeinoilla pyritään auttamaan uutta opettajaa rakentamaan omaa ammatillista identiteettiään sekä vahvistamaan hänen pysymistään opetuslalla (Niemi & Siljander, 2013, s. 9). Uran alkuvaiheen ammatillisen kehittymisen tukemisella ja sitä kautta sen onnistumisella on suuri merkitys siihen, miten opettajan ammatissa pysytään (Tynjälä ym., 2013, s. 38).

Yhdeksi keinoksi vastavalmistuneiden opettajien, eli noviisiopettajien, tukemiseen on joissain kouluissa otettu käyttöön mentorointi, jossa kokeneempi opettaja toimii mentorina yhdelle tai useammalle uudelle opettajalle heidän ensimmäisten työvuosiensa aikana. Mentorointi on yhteistyössä keskustellen tapahtuvaa toimintaa, jonka tavoitteena on edistää mentoroitavan henkilön ammatillista kasvua (Jokinen, ym., 2012, s. 38–39). Vaikka mentorointi on todettu hyväksi tukikeinoksi induktiovaiheen opettajille, niin sille ei kuitenkaan ole valtakunnallista määräystä tai ohjeistusta, vaan kunnat ja koulut halutessaan hyödyntävät mentoreita uusien opettajien apuna (Jokinen & Sarja, 2006, s. 186). Kuitenkin opetusministeriö on julkaisussaan (2007, s. 47) todennut, että jokaiselle opettajalle tulee taata oikeus induktiovaiheen koulutukseen, ja vielä yksityiskohtaisemmin juuri mentorointia tulee kehittää induktiovaiheen keskeisenä toimintamuotona uusien opettajien tukemisessa.

Induktiovaiheen koulutuksen todellisuus on kuitenkin hieman erilainen. Opettajien ammattijärjestö (OAJ) tuotti syksyllä 2019 kyselyn noviisiopettajilla ja noin 500 vastaajan ryhmästä suurin osa nosti esille sen, ettei perehdytys työuran alussa ole ollut riittävää, jos sitä on edes saanut. Kyselyn vastaajista jopa 60 prosentilla olisi ollut kiinnostusta mentorointiin, mutta sitä ei ollut heille tarjolla. Vastaajilta kysyttiin myös tärkeimpiä tekijöitä, joiden vuoksi he pysyvät alalla ja näistä yksi tärkein oli työyhteisön tuki. Selkeästi siis tarvetta ja halua kollegiaaliselle tuelle, mentoroinnille ja perehdytykselle on, mutta niiden toteuttaminen on jätetty yksittäisten toimijoiden vastuulle. (Opettaja, 2020.)

Myös kasvatustieteen tutkimuskentällä ovat havaittu kyseisen ongelma, että valitettavan monessa koulussa uusi opettaja jätetään yksin hoitamaan sitä kaikkea moninaisuutta, jota koulunarki pitää sisällään. Noviisiopettajat kokevat voimattomuutta, kun he pyrkivät yksin toimimaan lasten huoltajien kanssa, kohtaamaan aggressiivisia lapsia, ylläpitämään työrauhaa sekä erilaisten työyhteisön ongelmien edessä. Monissa kunnissa uusien opettajien

järjestelmälliseen tukemiseen induktiovaiheessa on jo kiinnitetty huomiota, mutta Suomessa ei ole olemassa järjestelmällistä uusien opettajien perehdyttämishjelmaa, johon kaikki työnantajat olisivat velvoitettuja. (Jyrhämä ym., 2016.)

Näiden lisäksi viimeaikaisessa uutisoinnissa on puhuttu paljon noviisiopettajien työssäjaksamisen haasteista, opettajien uupumisesta, työajan riittämättömyydestä sekä siitä, että opettajakoulutusta ja opettajan työtä ei nähdä enää niin haluttuna alana kuin ennen (Polo & Laakkonen, 2023; Kymäläinen, 2023; Gustaffson, 2022; Degerman, 2022; Tillaeus, 2022). Kaikkien näiden haasteiden keskellä on tärkeää, että opettajat saavat tarvitsemansa tuen. Erityisesti tukikeinoille on tarvetta uran kriittisimmässä kohdassa eli induktiovaiheessa (Heikonen, 2020, s. 26).

Tässä tutkimuksessa perehdytään noviisiopettajien ammatilliseen toimijuuteen, mentorointiin sekä muihin tukikeinoihin. Tutkimuksessa selvitetään, löytyykö ammatillisen toimijuuden ja saadun mentoroinnin väliltä yhteyttä. Samalla saadaan tietoa myös siitä, miten mentorointi on tukenut noviisiopettajien ammatillista kehittymistä ja kuinka yleinen ilmiö mentorointi on tämän tutkimusjoukon sisällä. Lisäksi tutkitaan, millaiset mentorointikäytännöt tukevat parhaiten noviisiopettajien ammatillisen toimijuuden kehittymistä ja kuinka onnistunutta toteutunut mentorointi on ollut. Lopuksi selvitetään vielä, millaisia tukikeinoja noviisiopettajat olisivat kaivanneet uransa alussa. Tutkimuksen tavoitteena on herättää ajatuksia, siitä kuinka herkkä vaihe induktiovaihe on opettajan työuralla ja kuinka noviisiopettajien ammatillista toimijuutta voitaisiin parhain mahdollisin keinoin tukea.

## 2 Noviisiopettajat

Tässä tutkimuksessa käytetään uransa alkuvaiheessa olevasta opettajasta nimitystä noviisiopettaja. Tämän lisäksi suomenkielisessä kirjallisuudessa käytetään myös käsitteitä uusi opettaja, aloitteleva opettaja ja nuori opettaja. Kansainvälisessä kirjallisuudessa noviisiopettajasta käytetään seuraavanlaisia nimityksiä: early career teacher, novice teacher, beginning teacher, new teacher ja newly qualified teacher. Tässä tutkimuksessa päädyttiin määrittelemään noviisiopettajiksi, ne opettajat, joiden valmistumisesta on kulunut enintään viisi vuotta. Kyseinen noviisiopettajan määrittely on laajasti käytössä kasvatustieteen tutkimuskentällä (esim. Heikonen, 2020; Onnismaa ym., 2017; Tynjälä & Heikkinen, 2011). Osassa tutkimuksia noviisiopettajuus on rajattu korkeintaan kolme vuotta opettajana toimineisiin (esim. Chaaban & Sawalhi, 2020; Hobson ym., 2009; Paula & Gräfinfelde, 2018; Petty ym., 2016).

Opettajan työura pitää sisällään erilaisia ammatillisen kehittymisen ajanjaksoja. Huberman (1992, s. 123) on jakanut urakehityksen näkökulmasta opettajan työuran seuraavanlaisiin vaiheisiin:

1. uralle hakeutuminen ja peruskoulutus
2. ensimmäiset työvuodet (työvuodet 1–3)
3. vakiintumisvaihe (työvuodet 4–6)
4. kokeilut ja uuden hakeminen (työvuodet 7–18)
5. seestyminen tai vanhoissa rutiineissa pysyttelemine (työvuodet 19–30)
6. irrottautuminen (työvuodet 31–40)

Tässä tutkimuksessa käytössä oleva noviisiopettajan määritelmä jakaantuu siis Hubermanin (1992, s. 123) vaiheiden mukaisesti ensimmäisten työvuosien ja vakiintumisen vaiheisiin. Tätä ajanjaksoa opettajan työuralla kutsutaan toisissa tutkimuksissa myös noviisivaiheeksi (Dreufus & Dreufus, 1986) tai ”hengissä pysymisen” -vaiheeksi (Leithwood, 1992). Tämä kausi on ihmisen elämässä usein myös muiden tärkeiden elämänratkaisujen aikaa. Monet etsivät elämänkumppania ja vakiintuvat, rakentavat taloudellista perustaa, ostavat oman asunnon ja tekevät ratkaisuja perheen perustamisesta. Kaikki tämä voikin yhdessä olla hyvin



raskas vaihe, kun samassa tulisi myös edistää omaa ammatillista kehittymistä. (Leino & Leino, 1997, s. 108.)

Ensimmäiset opetusvuodet muodostavatkin, yhdessä opiskeluvuosien kanssa, kriittisen vaiheen opettajan ammatillisen toimijuuden kehittymiselle. Ensimmäiset kokemukset opettamisesta voivat joko rohkaista tai estää opettajaa sitoutumasta omaan oppimiseensa (Heikonen, 2020, s. 26; Pitton, 2006, s. 2–3). Voidaankin todeta, että positiiviset ensikokemukset työelämästä ja vahva minäpystyvyys ovat tärkeitä tekijöitä tulevaisuuden työuran kannalta (Poom-Valickis, 2014, s. 764). Tällä uran alkuvaiheen ammatillisen kehittymisen onnistumisella on suuri merkitys siihen, miten opettajan ammatissa pysytään (Tynjälä ym., 2013, s. 38; Pitton, 2006, s. 2).

## **2.1 Induktiovaiheen erityispiirteet ja haasteet**

Induktiovaihetta voidaan ajatella tietynlaisena välitulana, jossa noviisiopettaja siirtyy opinnoista työelämään ja alkaa omaksumaan uutta ammatillista roolia sekä kehittämään omaa ammattitaitoaan (Jokinen ym., 2012, s. 171; Jokinen ym., 2014, s. 38). Se muodostaa jatkumon opiskeluiden aikana käynnistyneelle ammatti-identiteetin muodostumiselle ja opettajan ammattiin kiinnittymiselle (Onnismaa ym., 2017 s. 193). Opettajankoulutuksen pedagogiset opinnot ovat antaneet noviisiopettajille perusteet elinikäiselle oppimiselle ja oman ammattitaidon kehittämiseksi (Keurulainen ym., 2014, s. 36). Induktiovaiheella on merkittävä rooli siinä, millaiseksi noviisiopettajan suhde opetustyötä kohtaan muodostuu (Onnismaa ym., 2017, s. 204). Ensimmäisten opetusvuosien aikana noviisiopettajalle muodostuu käsitys siitä, millaiseksi opettajaksi hän haluaa tulla ja millaiseksi on mahdollista kehittyä (Onnismaa ym., 2017, s. 204). Induktiovaihe onkin tärkeä ajanjakso noviisiopettajien ammatilliselle kehitykselle sekä heidän elinikäiselle oppimiselleen. (Jokinen ym., 2012, s. 172). On tutkittu, että noviisiopettajien opetuksen laatu ottaa suuria kehitysaskeleita ensimmäisen työskentelyvuoden aikana, kun seuraavien vuosien aikana harppaukset ovat pienempiä (Rivkin ym., 2005, s. 33). Voidaankin todeta, että ensimmäiset vuodet opettajana kasvattavat eniten opettajan ammatillisia taitoja.

Induktiovaihe koetaan usein raskaana, mutta myös innostavana vaiheena. Tästä syystä noviisiopettajan tukeminen on ensiarvoisen tärkeää. Noviisiopettaja tarvitsee uransa alussa niin yksilöllistä, yhteisöllistä kuin ammatillistakin tukea, jotta hän pääsee täyteen potentiaaliinsa ja induktiovaiheesta tulee mahdollisimman onnistunut alku työuralle. (Niemi

& Siljander, 2013, s. 10.) Jos noviisiopettaja ei saa systemaattista induktiokoulutusta, niin se voi heikentää erityisesti hänen asiantuntijuutensa kehittymistä (Opetusministeriö, 2007, s. 47). Suomalainen opettajakoulutus sisältää paljon vahvuuksia, joiden pohjalta noviisiopettajilla on hyvät mahdollisuudet oman opettajuuden kehittämiseksi (Niemi & Siljander, 2013, s. 11). Ohjattu harjoittelu, ammatillisen kasvun tukeminen, korkeakoulutason koulutus, tutkimusperustaisuus sekä käytännön ja teorian yhdistelmä ovat muutamia eurooppalaisessa vertailussa löydettyjä suomalaisen opettajankoulutuksen vahvuuksia (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2022). Kuitenkin moni noviisiopettajista jakaa ajatuksen, että heidän koulutuksensa ei ole antanut heille riittävästi työelämässä tarvittavia ominaisuuksia ja taitotaitoja. Sen sijaan he kokevat oppineensa työnsä kannalta tärkeimmät taidot vasta työelämässä. (Tynjälä ym., 2006, s. 84.)

Opetusministeriö onkin vuonna 2007 linjannut (s. 46), että opettajankoulutusta tulisi uudistaa niin, että yliopiston opettajaopinnot, induktiovaiheen tuki ja täydennyskoulutukset muodostaisivat yhtenäisen kokonaisuuden, joka tukisi opettajan asiantuntijuuden jatkuvaa kehittymistä. Aiemman tutkimuksen mukaan noviisiopettajien ammatilliseen kehittymiseen tarvitaan tavoitteellista yhteistyötä noviisiopettajan, työnantajan ja opettajankoulutuksesta vastaavien toimijoiden välillä (Niemi & Siljander, 2013, s. 11). Induktiovaihe tulisikin nähdä selkeänä ammatillisen kehittymisen ajanjaksona opettajankoulutuksen ja työuran välillä. On tärkeää, että koko työyhteisö olisi mukana kantamassa vastuuta noviisiopettajan onnistuneesta induktiovaiheesta (Jokinen & Sarja, 2006, s. 197). Kuitenkin induktiovaiheen tuki on edelleen työnantajan intresseistä riippuvaa, sillä Suomessa ei ole virallista ohjeistusta noviisiopettajien tukemiseen (Jokinen ym., 2014, s. 38). OAJ on luonut tähän avuksi oman perehdytysmallinsa, jota työnantajat voivat käyttää apuna suunnitellessaan uuden opettajan perehdytystä (OAJ, 2023). Tämän lisäksi OAJ järjestää vuosittain useita Nope-koulutuksia, joissa uudet opettajat saavat tukea ja lisäkoulutusta uransa alkumetreillä (OAJ, 2023).

Aiemmissa tutkimuksissa on näyttöä siitä, että monet uransa alussa olevat opettajat kohtaavat haasteita, huolenaiheita ja jännitteitä, jotka liittyvät opettajaksi tulemiseen, ammattiin siirtymiseen ja oppimisen jatkamiseen luokkahuoneessa (Tynjälä & Heikkinen, 2011, s. 13). Näitä haasteita ovat esimerkiksi työllistyminen ja vakinaisen paikan löytäminen, osaamisen ja itseluottamuksen puute, stressin kokemukset, uuden työntekijän asema työpaikalla, työssäoppimisen haasteet sekä vaihtoehtoihin uramahdollisuuksiin liittyvät pohdinnat (Tynjälä ym., 2013, s. 37). Nämä erilaiset opettajantyöhön liittyvät haasteet kuormittavat

noviisiopettajia ja aiheuttavat siten stressiä sekä alhaista työtyytyväisyyttä (Leppälä ym., 2012, s. 143). Työn kuormittavuus voi tulla noviisiopettajalle yllätyksenä ja Suomessa onkin jo merkkejä nuorten opettajien väsymisestä (Niemi & Siljander, 2013, s. 12). Induktiovaiheen on kuvailtu olevan kriittinen vaihe myös opettajan ammattiin kiinnittymisen kannalta, sillä se määrää paljolti sitä pysyykö noviisiopettaja opettajan ammatissa vai vaihtaako hän aivan toiselle alalle (Onnismaa ym., 2017, s. 188).

Opettajan ensimmäiset viisi työvuotta ovat aikaa, jota leimaa epävarmuus ja tietynlainen stressi. Tämä johtuu useista oppimishaasteista ja vastuista, joiden kanssa on selviydyttävä ilman valmiita käytäntöjä tai vakiintuneita tapoja toimia opettajan tehtävissä. (Berliner, 1986, s. 6) Tämä problemaattinen opettajakoulutuksesta työelämään siirtymisen vaihe voi sisältää noviisiopettajan itsereflektion haasteita, selviämistästrategioiden käyttöönottoa sekä omien tavoitteiden asettamista entistä matalammalle (Järvinen, 2002, s. 261). Tynjälä ja Heikkinen (2011, s. 11; Tynjälä ym., 2013, s. 39) jakavat noviisiopettajien kokemat haasteet seuraaviin pääluokkiin: ”1) Työllistyminen koulutuksen jälkeen ja ensimmäisen työpaikan saaminen, 2) osaamisessa koetut puutteet ja itseluottamuksen puute, 3) stressin kokemukset, 4) uuden työntekijän asema työpaikalla, 5) työssä oppimisen haasteet ja 6) uravaihtoehtoihin liittyvät pohdinnat”.

Leppälä ja kollegat (2012, s. 149) taas jakoivat tutkimuksessaan noviisiopettajien kokemat haasteet koulumaailman haasteisiin ja ammatillisen osaamisen haasteisiin. Koulumaailman haasteisiin he listasivat koulun arjen haasteet, opetuksen suunnittelun haasteet, opettamisen haasteet sekä oppilaisiin ja kollegoihin liittyvät haasteet. Ammatillisen osaamisen haasteet jakautuivat kolmeen kategoriaan: kokemattomuus, tietotaidon ylläpitäminen ja opetustyön jaksaminen. Tutkimuksissa on nostettu noviisiopettajien kokemiksi haasteiksi myös luokanhallintaan, johtamiseen ja kurinpitoon liittyvät haasteet (Jokinen ym., 2012, s. 172). Noviisiopettajien suurimpana haasteena näyttäytyy aika ja sen hallinta, joka kietoutuu monen eri haasteen ympärille. Tähän taas suurena tekijänä on rutiinien puute, jonka vuoksi noviisiopettajien on vaikea hallita omaa ajankäyttöään (Leppälä ym., 2012, s. 151).

Noviisiopettajat kohtaavat samanlaisia haasteita kuin vastavalmistuneet muilta ammattialoilta. Näitä ovat esimerkiksi työttömyyden uhka, riittämättömyyden tunne, siihen liittyvä minäpystyvyyden heikkeneminen ja lisääntynyt stressi, houkutukset jättää opettajan ura, ongelmia työyhteisöön integroitumisessa sen täysimääräisenä osallistujana sekä oppimisen

tarve työssä. (Tynjälä & Heikkinen, 2011, s. 26) Seuraava kuvio 1 tiivistää kirjallisuudesta nousseet noviisiopettajien kokemat haasteet työuransa alussa kolmeen eri teemaan: koulumaailman haasteet, ammatillisen osaamisen haasteet sekä opettajan ammattiin liittyvät haasteet.

Koulumaailman haasteet	Ammatillisen osaamisen haasteet	Opettajan ammattiin liittyvät haasteet
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Koulun arjen haasteet</li> <li>• Opetuksen suunnittelu</li> <li>• Opettamisen haasteet</li> <li>• Oppilaisiin liittyvät haasteet</li> <li>• Uuden työntekijän asema ja työyhteisöön integroituminen</li> <li>• Luokanhallinnan ja kurinpidon haasteet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kokemattomuus</li> <li>• Osaamisen ja itseluottamuksen puute</li> <li>• Riittämättömyyden tunne</li> <li>• Tietotaidon ylläpitäminen ja työssä oppimisen haasteet</li> <li>• Minäpystyvyyden kyseenalaistaminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Epävarmuus työllistymisestä</li> <li>• Uravaihtoehtojen pohdinnat</li> <li>• Ajan hallinnan haasteet</li> <li>• Rutiinien puute</li> <li>• Stressin kokemukset</li> <li>• Työssäjaksaminen</li> </ul>

KUVIO 1. Noviisiopettajien kokemat haasteet työuran alussa

Hengissä selviäminen ja itsensä löytäminen ovat usein ensimmäisten työvuosien kantavat teemat. Tästä syystä ensimmäiset työvuodet voivatkin olla uudelle opettajalle hyvin raskaita ja mahdollisesti tämä voi johtaa myös uran vaihtumiseen. (Leino & Leino, 1997, s. 108.) Kirjallisuudessa puhutaan usein todellisuushokista, jonka uudet opettajat kokevat siirtyessään opinnoista työelämään (Leino & Leino, 1997, s. 108; Leppälä ym., 2012, s. 143; Heikkinen ym., 2010, s. 15). Todellisuushokki kertoo hyvin siitä, että vaikka Suomessa opettajat opiskelevat kasvatustieteen maistereiksi laadukkaissa yliopistoissa, niin silti opettajan työn ammatillinen pätevyys, tieto- ja taitoperusta sekä kasvatustieteiden filosofia hankitaan paljolti vasta käytännössä (Leino & Leino, 1997, s. 108). Esimerkiksi opetussuunnitelmaan, kouluyhteisöön ja oppilaisiin liittyy paljon erilaisia asioita, joita ei opita yliopistokoulutuksen aikana (Jokinen ym., 2014, s. 37). Yksi suuri stressinaihe noviisiopettajille on se, miten rakentaa tarvittava auktoriteetti ja millaisia ryhmänhallintakeinoja käyttää, jotta opetusryhmässä pysyy järjestys. Noviisiopettajat kohtaavat usein vasta työelämässä ensimmäistä kertaa koulun jokapäiväiset konfliktit sekä erilaisten haastavien tilanteiden ennakoimisen ja selvittämisen, sillä opetusharjoittelussa nämä asiat ovat ohjaavan opettajan

vastuulla. (Blomberg, 2008, s. 133.) Noviisiopettajien voi olla vaikeampi hoitaa erilaisia konfliktitilanteita, myös sen takia, että uran ja ammatillisen kehityksensä alkuvaiheessa opettajat keskittyvät paljon oman itsensä tarkkailuun, mikä on taas pois siitä ajasta, joka tulisi käyttää luokkahuoneen tapahtumien reflektointiin (Jokinen & Sarja, 2006, s. 189).

Onkin paradoksaalista, että noviisiopettajilta vaaditaan uran alussa tietoja ja kykyjä, joita he voivat oppia vain tekemällä opettajantyötä, johon heillä ei vielä ole kaikkea osaamista (Blomberg, 2008, s. 2; Jokinen & Sarja, 2006, s. 187). Opettajan työ on siitä erilainen moniin muihin ammatteihin verrattuna, että heti kun henkilö valmistuu luokanopettajaksi ja menee opettajan töihin, niin hänellä on täysi pedagoginen ja juridinen vastuu (Onnismaa ym., 2017, s. 193; Tynjälä & Heikkinen, 2011, s. 12). Oletetaan, että opettaja on valmis kohtaamaan heti kaikki haasteet oppilaiden ja huoltajien kanssa (Tynjälä & Heikkinen, 2011, s. 12; Jokinen ym., 2014, s. 37; Pitton, 2006, s. 2). Noviisiopettajat ovat toki päässeet harjoittelemaan opettajan työtä opintoihin sisältyvissä opetusharjoitteluisa, mutta opetusharjoitteluiden keskittyessä pääasiassa normaalikouluihin voivat ne olla hyvin erilaisia kokemuksia työelämään verrattuna (Heikkinen ym., 2014, s. 49). Opettajan työssä pärjäämisen sekä koulun ja yhteiskunnan jatkuvassa muutoksessa pysymisen kannalta on erittäin tärkeää, että niin noviisiopettajat kuin kokeneemmatkin opettajat kehittävät ammatillista osaamistaan jatkuvasti (Tynjälä ym., 2013, s. 38).

Sen lisäksi, että induktiovaihe sisältää opettajaksi oppimisen prosessin ja ammatillista kehittymistä niin se tuo mukanaan myös tutustumista uuteen kouluyhteisöön ja sen toimintakulttuuriin. Tällaisiin monimuotoisiin ympäristöihin tutustuminen samalla kun harjoitellaan olemaan täydessä vastuussa olevia opettajia, haastaa noviisiopettajia. (Jokinen ym., 2012, s. 169.) Tämän lisäksi noviisiopettajia kuormittaa myös rekrytointi ja siihen liittyvät epäselvyydet. Työuran alussa moni hyppii määräaikaudesta työsuhteesta toiseen ja työpaikan varmistuminen seuraavalle lukuvuodelle voi jäädä loppukevälle tai kesälomalle. Tämä taas lisää epävarmuuden kokemuksia, joita noviisiopettaja voi joutua sietämään useita kuukausia rekrytointien ollessa käynnissä. (Blomberg, 2008, s. 204.)

Induktiovaiheen on todettu olevan erityisen herkkä vaihe opettajan ammattiin kiinnittymisen kannalta (Onnismaa ym., 2017 s. 190). Onkin tutkittu, että Suomessa jopa 10–20 prosenttia valmistuvista luokanopettajista jättää opettajan ammatin ensimmäisen viiden vuoden aikana (Nissinen & Välijärvi, 2011). Noviisiopettajien uranvaihto aikomukset eivät tue ammatillisen

toimijuuden kehittymistä, vaan sen sijaan ne voivat korostaa ja tuoda esiin kokemuksia riittämättömistä taidoista opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa ja siten johtaa jopa opettajan ammatin jättämiseen (Heikonen, 2020, s. 27–28).

Opetusalan ammattijärjestön (OAJ) vuonna 2021 tekemän kyselyn mukaan jopa kuusi kymmenestä opettajasta harkitsee alanvaihtoa. Kyselyssä suurimpina syinä mainittiin opettajan työn kuormitus, liiallinen työmäärä ja riittämätön palkkataso. (Opetusalan ammattijärjestö [OAJ], 2022) Suurimpina tekijöinä noviisiopettajien päätöksiin opettajantyössä pysymiseen tai lähtemiseen vaikuttavat palkka, työolot, koettu hyvinvointi sekä koettu tyytyväisyys omaan työhön (Heikonen, 2020, s. 28). Vaikka noviisiopettajien vaihtuvuus ei ole Suomessa yhtä äärimmäistä kuin joissain muissa maissa, opettajan ammatista lähtemisen harkitseminen ei ole harvinaista, ja sen vaikutus noviisiopettajien ammatilliseen toimijuuteen ja koettuihin luokkahuonevuorovaikutuksiin on otettava huomioon (Heikonen, 2020, s. 28).

## 2.2 Noviisiopettajien tukeminen

Noviisiopettajien tukemisen tarve on yleinen haaste monissa Euroopan maissa (Euroopan komissio, 2010, s. 4). Euroopan yhteisöjen komission (2007, s. 12) mukaan kaikkien opettajien tulisi saada kunnon perehdytys kolmen ensimmäisen työvuotensa aikana sekä jäseneltyä ohjausta kokeneilta opettajilta koko ammattiuransa ajan. Noviisiopettajien ammatillista kehittymistä ja oman osaamisen arvioimista voidaan tukea esimerkiksi mentoroinnilla, työhöntulo-ohjauksella, työpajoilla, perehdytyskansioilla, kollegoiden oppituntien seuraamisella, harjoittelulla, vähennetyllä työmäärällä sekä antamalla aikaa reflektoida ja tehdä yhteistyötä kollegoiden kanssa (Keurulainen ym., 2014, s. 36; Tynjälä & Heikkinen, 2011, s. 23; Tynjälä ym., 2013, s. 44). Olisi tärkeää, että opettaja pääsisi heti työuraansa aloittaessa keskustelemaan avoimesti ja rauhassa omista opettajuusnäkemyksistään ja opettajan ammatin tärkeimmistä tavoitteista (Jokinen ym., 2014, s. 38).

Induktiovaiheen haasteet on tunnistettu kasvatustieteen tutkimuskentällä jo pidemmän aikaan. Vuosituhannen alussa Järvisen (2002, s. 270) tutkimuksessa löydettiin kaksi tärkeää työvälinettä induktiovaiheessa olevan noviisiopettajan ammatillisen kehityksen tukemiseen: henkilökohtainen mentori ja oman portfolion kasaamisen aloittaminen. Portfolion hyödyksi löydettiin sen antamat perspektiivit oman ammatillisen kehittymisen tarkasteluun. Tutkimuksessa todettiin, että yhdessä mentorointi ja portfolio työskentely auttavat

noviisiopettajaa arvioimaan kriittisesti omia ennakko-oletuksiaan, uskomuksiaan ja kuvitelmiaan (Järvinen, 2002, s. 270). Samalla noviisiopettaja harjoittaa kriittistä reflektointia ja oma näkemys opettajan työstä ja roolista muokkautuvat entisestään (Järvinen, 2002, s. 270). Mentorointi on tämän tutkimuksen kannalta keskeinen käsite ja siksi sitä käsitellään yhtenä noviisiopettajien tukikeinona myöhemmin omassa pääluvussa.

Induktiovaiheen tuen puuttuminen lisää todennäköisyyksiä sille, että noviisiopettaja hakeutuu opetusalan ulkopuolisiin tehtäviin (Opetusministeriö, 2007, s. 147). Opettajan ammattiin kiinnittyminen voi horjua, jos noviisiopettaja joutuu yksin pohtimaan ja ratkaisemaan työssään vastaan tulleita ongelmia (Onnismaa ym., 2017, s. 193). Useat tutkijat ovat korostaneet tarvetta tukea uransa alussa olevia opettajia heidän säilyttämisekseen alalla sekä heidän tietojen ja taitojen parantamiseksi (Pitton, 2006, s. 3). Tynjälä ja Heikkinen (2011, s. 27) toteavat, että opettajien oppiminen ja ammatillinen kehittyminen olisi nähtävä jatkuvana prosessina, jossa yhdistyvät muodollinen, epävirallinen ja arkioppiminen koko uran ajan ja joka tapahtuu annetuissa opetuskäytäntöjen arkkitehtuureissa, jotka on muodostettu tietyllä tavalla eri ympäristöissä. Myös Keurulainen ja kollegat (2014, s. 36) mainitsevat tutkimuksessaan, että työn tekeminen kehittää erilaisia taitoja ja kasvattaa noviisiopettajan osaamista.

Leppälän ja kumppaneiden tutkimuksessa (2012) selvitettiin noviisiopettajien toivomia tukimuotoja induktiovaiheessa. Nämä tukimuodot jaettiin toivottuun henkiseen ja sosiaaliseen tukeen sekä ammattitaidon kehittämiseen toivottuun tukeen. Noviisiopettajat toivoivat saavansa tukea työelämässä muun muassa työyhteisöltä tai mentoreilta ja lisäksi ehdotettiin myös työnkuvan helpotusta ensimmäisien työvuosien aikana. Ammattitaidon kehittämiseen toivottiin tiedollista tukea, tukea oman opettajuuden kehittämiseen sekä yliopistokoulutuksen kehittämistä paremmin työelämää vastaavaksi. (Leppälä ym., 2012, s. 151–153.) Nämä noviisiopettajien toivomat tukimuodot tarjoaisivat tukea ja apua moniin noviisiopettajien kohtaamiin haasteisiin, joita esiteltiin aiemmin kuviossa 1.

Vaikka noviisiopettajien tarve erilaisille tukimuodoille induktiovaiheessa on yleisesti tiedossa, niin silti Suomessa ei ole käytössä formaalia, valtakunnallista perehdytysjärjestelmää vaan noviisiopettajien tukeminen on hyvin sattumanvaraista (Jokinen ym., 2014, s. 38). Koulutuksen järjestäjät ja koulut huolehtivat itse uusien opettajien perehdyttämisestä ja tavat sen toteuttamiseen voivat olla hyvinkin vaihtelevia. Usein

perehdyttäminen on jopa laiminlyöty kokonaan (Jokinen & Sarja, 2006, s. 186). Suomalaisista opettajista noin 30 prosenttia on jäänyt kokonaan ilman perehdytystä (Jokinen ym., 2014, s. 38).

Yhteiskunnallisesta näkökulmasta katsottuna noviisiopettajien tukeminen opettajanuran herkimmissä kohdassa tulisi nähdä ennaltaehkäisevänä keinona ja tulevaisuuden investointina, jolla pystytään tukemaan noviisiopettajien ammatillista kehittymistä sekä opettajan työssä viihtymistä ja siinä pysymistä (Leppälä ym., 2012, s. 156; Opetusministeriö, 2007, s. 47). Opettajien jatkuva ammatillinen kehittyminen nähdään yhteiskunnan taholta välttämättömänä ja siksi sille tulisikin luoda hyvät mahdollisuudet jo heti työuran alusta asti (Jokinen & Sarja, 2006, s. 187). Opetusministeriö (2007, s. 47) on todennut julkaisussaan, että systemaattisen induktiokoulutuksen puuttuminen heikentää erityisesti nuorten opettajien ammatillista kehittymistä ja samalla vähentää myös mahdollisuuksia uuden opettajan ajantasaisen tiedon hyödyntämiseen kouluyhteisössä. Siksi jokaiselle noviisiopettajalle tulisikin taata mahdollisuus induktiovaiheen koulutukseen (Opetusministeriö, 2007, s. 47).

Noviisiopettaja tarvitsee laadukkaan perehdytyksen ja ohjauksen niin työhön kuin toimintaympäristön kulttuuriin, toimintatapoihin ja verkostoihin (Keurulainen ym., 2014, s. 36). Suomen kouluissa tapahtuvissa perehdytyksissä harvoin pohditaan syvällisemmin omaa opettajuutta ja siihen liittyviä asioita, jotka loisivat pohjaa noviisiopettajan ammatilliselle kasvulle ja oman opettajuuden kehittymiselle. Perehdytyksessä korostuukin usein enemmän työyhteisön toimintatapojen jakaminen ja työyhteisön jäseneksi sopeutuminen kuin noviisiopettajan ammatillisen kehittymisen tukeminen. (Jokinen ym., 2014, s. 38). Haasteena induktiovaiheen perehdytyksessä on se, ettei noviisiopettajaa ainoastaan sosiaalisteta yhteisön vanhoille toimintatavoille, vaan tulisi hyödyntää sitä kaikkea osaamista ja innokkuutta, mitä tuoreella opettajalla on tarjottavanaan työyhteisölleen (Jokinen & Sarja, 2006, s. 197).

Jotta noviisiopettajan jaksamista, onnistumista ja työn ilon säilyttämistä voidaan tukea, niin tulee hänelle luoda mahdollisuuksia omalle ammatilliselle kehittymiselle (Jokinen ym., 2014, s. 39). Noviisiopettaja tarvitsee induktiovaiheessa sellaisia uusia ajatuksellisia ja pedagogisia ratkaisuja, jotka auttavat häntä refleктоimaan omaa työympäristöään (Järvinen, 2002, s. 261). Omien kokemusten laaja pohtiminen ja reflektointi ovat edellytys opettajan oppimiselle (Keurulainen ym., 2014, s. 36). Tähän oman työnsä ja työympäristönsä reflektioon, noviisiopettaja tarvitsee tukea, jotta hän pystyy todella kyseenalaistamaan oletuksiaan,



uskomuksiaan ja mielikuviaan (Järvinen, 2002, s. 261). Kuitenkin usein perusteet tuen saamiselle jää noviisiopettajan oman aktiivisuuden ja yksittäisten kollegoiden avuliaisuuden varaan (Jokinen ym., 2014, s. 38).

Yksi käytetyimmistä tukikeinoista noviisiopettajien tukemiseen on mentorointi (Jokinen ym., 2012, s. 171). Myös Pitton (2006, s. 3) mainitsee tutkimuksessaan mentoroinnin avainmenetelmäksi uusien opettajien kokonaisvaltaiseen ammatilliseen tukemiseen. OAJ on myös vaatinut mentoroinnin vahvistamista suomalaisissa kouluyhteisöissä (Opettaja, 2020). Mentorointi onkin yleisesti hyväksytty opettajatulokkaiden ammatillisen kasvun ja ohjaamisen välineeksi sekä työhön liittyvän stressin hallitsemiseksi. Samalla on kuitenkin pelätty mentorointikäytäntöjen jäävän tehottomiksi ja puutteellisiksi. (Jokinen & Sarja, 2006, s. 187.) Onkin tärkeää, että mentorointitoimintaa käynnistettäessä hyödynnetään tutkittua tietoa ja pohjataan mentorointikäytännöt aina sille. Mentorointia noviisiopettajien tukikeinona on käytetty ja tutkittu kansainvälisesti paljon ja myös Suomesta löytyy jo tutkimuksin todennettua kokemustietoa (Opetusministeriö, 2007, s. 47). Yksi malli mentorointiin on Suomessa 2010-luvulla käynnistetty Osaava Verme -vertaismentorointihanke, joka toteuttaa vertaismentorointia opettajankoulutusyksiköiden avustuksella (ks. Verme). Mentoroinnin osalta on tärkeä ymmärtää, että se ei ole teknistä, kapea-alaista ja kiinteätavoitteista perehdyttämistä, vaan yksilöllistä jatkuvan ammatillisen kehittymisen tukemista, joka palvelee juuri kyseisen mentoroitavan tavoitteita (Leppälä ym., 2012, s. 155).

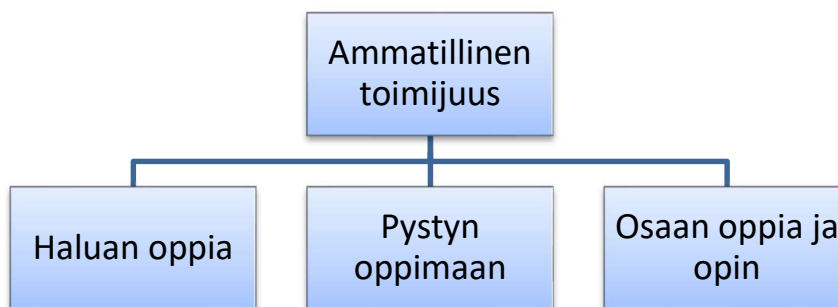
### 3 Opettajan ammatillinen toimijuus luokkahuoneessa

Opettajien oppiminen heidän työympäristössään on moniulotteinen ilmiö, jota ei voida selittää keskittymällä vain yhteen käyttäytymisen ominaisuuteen. Tähän tarpeeseen on esitetty ammatillisen toimijuuden käsite, joka toimii yhdistävänä käsitteenä opettajien oppimisen moniulotteisuuden ymmärtämiselle. (Pietarinen ym., 2016, s. 123.) Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa tästä puhutaan käsitteellä *professional agency* (ks. esim. Pietarinen ym., 2016; Toom ym., 2017). Ammatillinen toimijuus viittaa käsitykseen, että ammattilaisilla, kuten opettajilla, on valta toimia, vaikuttaa asioihin, tehdä päätöksiä ja valintoja sekä ottaa kantaa suhteessa työhönsä ja ammatilliseen identiteettiinsä (Vähäsantanen, 2015). Opettajan toimijuus on osa monimutkaista dynamiikkaa; se muokkaa ja samalla muokkautuu yhteiskunnan ja koulukulttuurien rakenteellisten ja kulttuuristen piirteiden vaikutuksesta (Lasky, 2005, s. 900).

Opettajan ammatillisen toimijuuden käsitteellä kuvataan opettajan taitavan ja aktiivisen oppimisen peruselementtejä (Soini ym., 2016, s. 59). Opettajan ammatillinen toimijuus on olennainen osa heidän ammattitaitoaan, joka sallii jatkuvan ammatillisen kehittymisen. Tämä tunne ammatillisesta toimijuudesta ei kuitenkaan ole pysyvä tai valmis piirre, joka saavutetaan opettajankoulutuksen alkuvaiheessa. Päinvastoin se on taito, joka muotoutuu jatkuvasti suhteessa nykyisiin ympäristöihin, muihin toimijoihin sekä aiempiin henkilökohtaisiin kokemuksiin. (Soini ym., 2015, s. 641.)

Tässä tutkimuksessa keskitytään noviisiopettajien ammatilliseen toimijuuteen luokkahuonekontekstissa, koska on osoitettu, että luokkahuone on keskeinen oppimisympäristö opettajille, mikä haastaa erityisesti noviisiopettajia heidän uransa alussa (Heikonen, 2020, s. 15; Soini ym., 2010, s. 747). Ammatillinen toimijuus luokkahuoneessa tarkoittaa oppimiseen kohdistuvan halun, pystyvyysuskomuksen ja osaamisen kokonaisuutta, joka mahdollistaa opettajan aktiivisen ja tavoitteellisen oppimisen (Heikonen, 2021, s. 11; Soini ym., 2015, s. 641). Ammatillinen toimijuus luokkahuoneessa edellyttää siis samanaikaisesti motivaatiota oppimiseen, uskomuksia omasta kyvystä oppia sekä tarkoituksellisia tekoja uuden oppimisen edistämiseksi ja hallitsemiseksi luokassa (Pietarinen ym., 2016, s. 123; Soini ym., 2015, s. 641). Nämä tekijät yhdessä luovat välttämättömän pohjan opettajan tavoitteelliselle ammatilliselle kehittymiselle (Soini ym., 2016, s. 59). Ytimekkäästi tiivistettynä ammatillinen toimijuus voidaan ilmaista kolmella ajatuksella

omasta oppimisesta: ”haluan oppia”, ”pystyn oppimaan” ja ”osaan oppia ja opin” (ks. kuvio 2).



KUVIO 2. Ammatillisen toimijuuden osa-alueet (mukaillen Heikonen, 2021)

Opettajien ammatillinen toimijuus luokkahuoneessa muodostuu oppimisen kautta, joka tapahtuu erilaisten opetusideoiden kokeilemisen ja niiden perusteellisen reflektoinnin myötä (Pietarinen ym., 2016, s. 116). Opettajien omat teot, ympäristön vaikutus sekä erilaiset vuorovaikutustilanteet muiden, kuten oppilaiden, kanssa kehittävät ja muuttavat jatkuvasti opettajan ammatillisen toimijuuden tunnetta luokkahuoneessa (E ym., 2022, s. 173).

Opettajan luokkahuonetoimijuuden kannalta on tärkeää, että hän myös reflektoi opetuskokemuksiaan sekä omaa oppimistaan (E ym., 2022, s. 183; Pietarinen ym., 2016, s. 115–116). Reflektoinnin kohteena voi olla esimerkiksi oma onnistuminen opetustilanteissa ja sen kautta pyrkimys oppia omasta opetuskäyttäytymisestä (Pietarinen ym., 2016, s. 115–116). On tutkittu, että positiiviset opetuskokemukset kasvattavat opettajien minäpystyvyyden tunnetta ja sitä myötä myös heidän ammatillista toimijuuttaan (Poom-Valickis, 2014, s. 764). Reflektoinnin lisäksi kehitykseen vaaditaan myös aktiivista aikomusta muokata omaa opetustaan oppilaiden palautteita ja aloitteita hyödyntäen ja käyttää sitä voimavarana omalle ammatilliselle kehitykselle (E ym., 2022, s. 183). On tutkittu, että opettajien minäpystyvyyden tunne kasvaa positiivisten opetuskokemusten kautta (Poom-Valickis, 2014, s. 764).

Ammatillinen toimijuus on keskeinen tekijä opettajien ammatilliseen kehittymiseen, ammatillisen identiteetin rakentamiseen ja opiskelijoiden oppimisen edistämiseen (E ym., 2022, s. 169). Ajatus siitä, että ammatillinen toimijuus on tärkeä osa ammatillisen identiteetin muodostamisessa, on linjassa konstruktivistisen oppimisen näkökulman kanssa, eli oppiminen nähdään tapahtuvan oppijan toiminnan kautta (Beijaard ym., 2004, s. 123). Opettajien ammatillinen toimijuus luokkahuoneessa kannustaa opettajia aktiivisesti ja taitavasti

edistämään oppimista sekä yksilöllisesti että yhdessä oppilaiden kanssa luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Samalla se tukee myös opettajien omaa hyvinvointia. (Pietarinen ym., 2013, s. 69.) Kun otetaan huomioon opettajien merkitys koulujen tärkeimpänä voimavarana, heidän hyvinvointinsa tukeminen ja ammatillisen kehityksen edistäminen ovat keskeisiä osatekijöitä pyrittäessä parantamaan opetuksen, oppimisen ja oppimistulosten tasoa. Opettajan tulee innostaa oppilaitaan jatkuvaan elinikäiseen oppimiseen. Tätä tavoitetta varten opettajan on näytettävä oma sitoutumisensa jatkuvaan oppimiseen ja ammatilliseen kasvuun. (Jokinen ym., 2012, s. 171.)

Opiskelu-aika ja ensimmäiset työvuodet ovat erittäin kriittinen vaihe opettajan ammatillisen toimijuuden kehittymiselle (Heikonen, 2021, s. 12). Varhaiset vaikutteet opettajan identiteettiin muokkaavat opettajan toimijuutta sekä heidän ammatillista haavoittuvuuttaan (Lasky, 2005, s. 899). On tutkittu, että opettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden kehittämiseen tulisi kiinnittää huomiota opintojen alussa. Tämä edellyttää kuitenkin opettajaopiskelijoiden näkemistä asiantuntijoina, joiden näkemyksiä ja ehdotuksia opetus-alalla tulisi kunnioittaa ja ottaa huomioon opintojen alkumetreiltä alkaen. (Soini ym., 2015, s. 652.) Opettajaopiskelijat törmäävät opinnoissaan vaihteleviin oppimisympäristöihin, jotka tarjoavat heille erilaisia mahdollisuuksia oppimiseen ja tämän takia onkin oleellista, että tulevat opettajat pääsevät oppimaan ammatillista toimijuutta luokkahuoneessa heti opintojen alusta asti (Heikonen, 2020, s. 16).

Opettajaopiskelijoiden ammatillisen toimijuuden tunnetta ei voida kuitenkaan vahvistaa pelkästään tarjoamalla luentoja, järjestämällä ylimääräisiä kursseja tai koulutusjaksoja tietyllä aihealueella. Sen sijaan sen tulisi olla sisällytettyä opettajankoulutukseen ja aktiivisesti edistettynä jo opintojen ensimmäisestä päivästä alkaen läpi koko koulutuksen. (Soini ym., 2015, s. 642.) Toiminnallisten opetusstrategioiden oppiminen opettajankoulutuksen ensimmäisten vuosien aikana on ratkaisevan tärkeää, kun edistetään noviisiopettajien mahdollisuuksia oppia ammatillista toimijuutta luokkahuoneessa, mukaan lukien aktiivisesti yhteistyöhön perustuvien oppimisympäristöjen rakentaminen yhdessä oppilaiden kanssa (Heikonen, 2020, s. 26). On kuitenkin tärkeä muistaa, että opettajien ammatillinen toimijuus on hyvin moniulotteinen ja jatkuvasti muuntautuva piirre eikä sen selittämiseen riitä ainoastaan ensimmäisten vuosien haasteet (E ym., 2022, s. 181).

E:n ja kollegoiden (2022, s. 169) tutkimuksen mukaan opettajien ammatillinen toimijuus luokkahuoneessa ei aina kasva kokemuksen karttuessa, joten erilaiset tukikeinot ovat tarpeen vahvistaakseen opettajien ammatillista toimijuutta pitkällä aikavälillä. Myös Beijaardin ja kollegoiden tutkimuksessa (2004, s. 123) mainitaan, että opettajien toimijuuden kehitys on riippuvainen heidän tavoittelemistaan tavoitteista sekä resursseista, joita heillä on apuna tavoitteidensa saavuttamiseen. Ammatillinen toimijuus kuvaa sitä opettajan älyllistä ja toiminnallista kapasiteettia, jolla hän luo valmiudet tarkoitukselliselle ja vastuulliselle oppimisen hallinnalle opettajan työn eri yhteyksissä (Toom ym., 2017, s. 126). Olisikin tärkeää tunnistaa opettajat, joilla on heikommat resurssit ja kapasiteetti oman ammatillisen toimijuuden kehittymiselle, ja auttaa heitä ymmärtämään paremmin oma kykynsä aktiiviseen oppimiseen heti uransa alkuvaiheesta asti. Koulut voisivat tarjota yhteistyökykyisen ja kannustavan ympäristön, jossa opettajat voivat oppia toisiltaan jokapäiväisessä pedagogisessa työssä ja sen myötä ne opettajat, joilla on heikompi ammatillisen toimijuuden tunne, saisivat tarvitsemansa tuen. (E ym., 2022, s. 183.)

Kollegoiden ja vertaisten tuki koetaan hyvin isoksi tekijäksi oman ammatillisen toimijuuden kehittymiselle niin opettajaopiskelijoiden kuin jo työssä olevien opettajien joukossa. Soinin ja kumppaneiden (2015, s. 652) tutkimuksessa löydettiin, että vertaissuhteiden kehittäminen tarjoaa opettajaopiskelijoille merkittävän resurssin oman ammatillisen toimijuuden vahvistamiselle. Vertaissuhteista saatiin selkeästi enemmän tukea ammatillisen toimijuuden kehittämiseen luokkahuoneessa kuin opettajankouluttajilta (Soini ym., 2015, s. 652). Samanlaisia tuloksia on saatu myös Eteläpellon ja kollegoiden (2015, s. 660) tutkimuksessa, jossa tiivis yhteistyö ja tuki muilta opettajilta vaikeissa arkipäivän tilanteissa, koettiin ratkaisevana tekijänä opettajien selviytymiselle käytännön kouluympäristössä.

Opettajan oppimismotivaatio, oppimisen itsearviointi ja oppimisstrategiat määrittävät, miten he hahmottavat jokapäiväisen luokkahuonevuorovaikutuksen haasteita, heidän kykyään kohdata pedagogisia tilanteita sopeutuvalla ja muuntautuvalla lähestymistavalla sekä tapoja, joilla he arvioivat panostustaan ja osaamistaan näissä tilanteissa (Heikonen, 2020, s. 15). Näissä eri tilanteissa opettajat joutuvat tekemään aktiivisesti erilaisia päätöksiä ja samalla arvioimaan päätöksiensä seurauksia, mikä osaltaan kehittää heidän ammatillista toimijuuttaan luokkahuoneessa. Tämän lisäksi aktiivinen osallistuminen opetusmenetelmien ja oppimisympäristön järjestämiseen, sopeuttamiseen sekä kokeilemiseen kehittävät opettajan ammatillisen toimijuuden tunnetta luokkahuoneympäristössä. (Heikonen ym., 2020, s. 115.)

Jotta opettaja pystyy oppimaan uusien ideoiden toteuttamisen sekä toimivien pedagogisten käytäntöjen kehittämisen kautta vaatii se häneltä motivaatiota oppimiseen, minäpystyvyys uskomuksia omaa oppimista kohtaan sekä konkreettisia toimia oppimisen helpottamiseksi ja hallitsemiseksi, eli ammatillista toimijuutta (Pietarinen ym., 2016, s. 123).

Ammatillinen toimijuus on yhdistävä käsite, joka sisältää opettajan kognitiiviset, motivaatiolliset ja asenteelliset voimavarat sekä taidot ja kyvyt oppimisen edistämiseen ja hallitsemiseen monissa ammatillisissa yhteyksissä, erityisesti luokkahuoneessa oppilaiden kanssa (Toom ym., 2017, s. 126). Sen lisäksi, että motivaatio, minäpystyvyys ja oppimisstrategiat määrittävät noviisiopettajien kykyjä aktiiviseen ja taitavaan oppimiseen, niin ne myös säätelevät heidän pyrkimyksiään hallita luokkahuonevuorovaikutusta erilaisten opetusstrategioiden avulla. Tämä taas voi osaltaan joko edistää tai estää sopivien luokkahuonetilanteiden muodostumisen, jotka mahdollistaisivat ammatillisen toimijuuden kehittymiseen. Samaan aikaan riittämättömyyden kokeminen opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa voi estää noviisiopettajien ammatillisen toimijuuden kehittymistä luokkahuoneessa. (Heikonen, 2020, s. 27.)

## 4 Mentorointi

Tässä luvussa perehdytään tarkemmin yhteen noviisiopettajien ammatillisen toimijuuden tukikeinoon eli mentorointiin. Mentorointi on prosessi, jossa kokeneempi ja taitavampi henkilö, eli mentor, tarjoaa ohjausta ja tukea vähemmän kokeneelle tai kokemattomammalle henkilölle, eli mentoroitavalle (Barrera ym., 2010, s. 62; Heikkinen ym., 2012, s. 77; Hobson ym., 2009, s. 207; Jokinen ym., 2012, s. 38–39). Mentoroinnin kaltaista toimintaa on toteutettu jo vuosituhansia erilaisissa muodoissa ja se on yksi vanhimpia osaamisen jakamisen keinoja. Oppipojan ja mestarin suhde on yksi klassinen esimerkki vanhasta mentoroinnin muodosta. (Heikkinen ym., 2012, s. 46; Kupias & Salo, 2014, s. 13.) Tavoitteena mentoroinnissa on tukea mentoroitavan ammatillista kehittymistä ja ammatillisen identiteetin rakentumista (Jokinen, ym., 2012, s. 38–39). Mentoroinnin pääperiaatteina on tavoitteellisuus, luottamuksellisuus, dialogisuus, vastavuoroisuus, reflektio sekä yhdessä oppiminen (Jokelainen, 2015, s. 100; Jokinen, ym., 2012, s. 39).

Mentorointi on ensisijaisesti suunniteltu tukemaan noviisin asiantuntemuksen kehittymistä ja helpottamaan hänen perehtymistään uuden ammattinsa kulttuuriin sekä konkreettiseen paikalliseen kontekstiin (Hobson, ym., 2009, s. 207). Mentoroinnin on todettu auttavan työhön sitoutumisessa ja siksi se olisi erittäin hyödyllinen tuki uraansa aloitteleville työntekijöille (Jokelainen, 2015, s. 99). Ennen mentorointi nähtiin enemmän vain tiedonsiirtona kokeneemmalta työntekijältä nuoremmalle kollegalle, mutta nykyään mentorointi kehittyy koko ajan kohti tasavertaisempaa mentorin ja mentoroitavan vuorovaikutusta sekä oppimiskumppanuutta (Jokelainen, 2015, s. 100). Kupias ja Salo (2015) esittelevät kirjassaan mentoroinnin kehittymistä neljän eri sukupolven mentorointimallin avulla. Seuraava kuvio 3 tiivistää nämä neljä eri mallia ja niiden ominaispiirteet.

1. sukupolven mentorointi	2. sukupolven mentorointi	3. sukupolven mentorointi	4. sukupolven mentorointi
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Mentorikeskeinen</li> <li>•Tiedon siirtämistä</li> <li>•Ei hyödynnä mentoroitavan osaamista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Mentoroitava aktorin rooliin</li> <li>•Mentoroitavan omat tavoitteet korostuvat</li> <li>•Opastavaa mentorointia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Mentori tukee mentoroitavan kehitystä</li> <li>•Valmentava ote</li> <li>•Mentori kuuntelee ja keskustelee</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Tasavertaista keskustelua</li> <li>•Kenenkään osaaminen ei ole ylivertaista</li> <li>•Vertaismentorointi</li> </ul>

KUVIO 3. Mentoroinnin neljä eri sukupolvea (mukaillen Kupias & Salo, 2015)

Perinteinen käsitys mentoroinnista perustuu ensimmäisen sukupolven mentoroinnille, jossa toiminta on hyvin mentorikeskeistä. Mentorointi on ollut pääasiassa yksisuuntaista tiedonsiirtämistä kokeneemalta henkilöltä nuoremmalle kollegalle eikä siinä oteta huomioon mentoroitavan osaamista tai mielipiteitä. Vaarana tällaisessa on se, että mentoroitava jää täysin passiiviseen rooliin ja hänelle siirretään vanhoja ja ei-toivottuja rutiineja. (Jokelainen, 2015, s. 99; Kupias & Salo, 2015, s. 15.) Tiedon karttuessa ja työelämän muuttuessa mentorointi on muuttunut mentoroitavan aktiivisempaa roolia kohti. Toisen sukupolven mentoroinnissa mentoroitava on nostettu aktorin eli toimijan rooliin (Jokelainen, 2015, s. 100). Ymmärrettiin, että oppimisen keskiössä on oppijan oma toiminta ja oppimista ohjaa hänen omat kiinnostuksen kohteensa ja tavoitteensa. Mentori on tässä opastavassa roolissa auttamassa mentoroitavaa ymmärtämään erilaisia asioita ja ilmiöitä. (Kupias & Salo, 2015, s. 16.)

Kolmannen sukupolven mentorointia voidaan kutsua valmentavaksi mentoroinniksi, sillä mentorin rooli on valmentajan tai coachin kaltainen. Siinä korostuu entisestään mentoroitavan omat tarpeet ja tavoitteet ja mentorin rooli on tukea mentoroitavan kehittymistä eikä niinkään jakaa omia näkemyksiään. (Heikkinen ym., 2012, s. 84; Jokelainen, 2015, s. 100; Kupias & Salo, 2015, s. 17.) Uusimpana näkökulmana esitetään neljännen sukupolven tasa-arvoista, vuorovaikutteista ja kehittävää mentorointia, joka perustuu ajatukseen oppimiskumppanuudesta ja uusien asioiden kehittämisestä (Jokelainen, 2015, s. 100). Tässä mentorointi tyyliä tukeudutaan usein vertaismentorointiin, jossa kenenkään osaaminen ei ole ylivertaista, vaan asioista keskustellaan tasavertaisesti yhdessä. Tällöin voidaan parhaimmillaan saavuttaa jotain uutta tai luoda täysin uusia innovaatioita, joita ei ilman yhteistä keskustelua saataisi aikaiseksi. (Heikkinen ym., 2012, s. 49–50; Kupias & Salo, 2015, s. 18.)

Yksilömentoroinnista on siis siirrytty ajan saatossa yhä enemmän ryhmämentoroinnin suuntaan ja nykyään myös vertaismentorointi on paljon hyödynnetty mentoroinnin tyyli. Suurin ero ensimmäisen ja neljännen sukupolven mentoroinnissa liittyy tietoon ja oppimiseen: neljännen sukupolven mentorointi perustuu selkeästi konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, kun taas ensimmäisen sukupolven mentorointi perustuu tiedon siirtämisen ajatukseen (Heikkinen ym., 2012, s. 79). Kaikissa tapauksissa mentoroinnin lähtökohtana on kuitenkin yksilön tai työyhteisön kehittymisen tarve (Jokelainen, 2015, s. 100). Mentoroitavan, mentorin tai organisaation tarpeet määrittelevät sen, mikä mentorointityyli on kuhunkin



tilanteeseen paras. Yllä mainituista neljästä eri mentoroinnin sukupolvesta vain ensimmäisen sukupolven mentorointi on sellaista, joka harvemmin enää toimii nykyajassa. Siinä mentoroitava on täysin passiivisen kuuntelijan roolissa, kun mentori jakaa hänelle tietoaan eikä tällaista toimintaa voida nykymääritelmän perusteella enää kutsua mentoroinniksi. Toisen, kolmannen ja neljännen sukupolven mentorointimallit ovat kaikki toteutuskelpoisia nykytyöelämässä. (Kupias & Salo, 2015, s. 18.)

Uuteen ammattiin vasta valmistuneet hyötyvät mentorista, jonka kanssa he voivat kehittää taitojaan, laajentaa ymmärrystään ja sopeutua paremmin ammattiinsa (Hargreaves & Fullan, 2000, s. 50). Hyvä mentorointisuhde voi edistää mentoroitavan oppimista, itsensä kehittämistä sekä ammatillista kasvua. Mentorit voivat tarjota arvokkaita neuvoja, jakaa omia kokemuksiaan, auttaa mentoroitavaa asettamaan tavoitteita sekä tarjota hänelle palautetta. (Jokelainen, 2015, s. 100)

#### **4.1 Opettajien mentorointi**

Tutkimukset osoittavat, että opettajat hyötyvät mahdollisuudesta jakaa opetuskokemuksiaan ja lähestymistapojaan muiden opettajien kanssa. Opettajien välinen keskustelu, erilaisten ideoiden kuuleminen sekä omien lähestymistapojen pohdinta ovat keskeisiä tekoja jatkuvan oppimisen ja taitojen käyttöönoton kannalta. (Pitton, 2006, s. 2.) Opettajien induktiovaiheen mentorointi voidaan määritellä prosessiksi, jossa noviisiopettajat tuodaan käytännön työyhteisöön, missä heille tarjotaan tarvittavat tiedot ja taidot työssään menestyäkseen (Langdon ym., 2016, s. 150). Mentorointi on siis tarkoituksellista toimintaa, jossa kokeneempi työntekijä pyrkii ohjaamaan ja tukemaan noviisiopettajan kehitystä (Pitton, 2006, s. 1).

Opetusministeriö on linjannut selvityksessään (2007, s. 47), että mentorointia tulee kehittää induktiovaiheen keskeisenä tukikeinona. Mentorin tarkoituksena ei ole arvioida mentoroitavaa eikä myöskään sopeuttaa häntä kouluyhteisössä jo vallitseviin traditioihin (Jokinen, ym., 2012, s. 38–39). Osaava mentori ohjaa noviisiopettajaa selviytymään läpi induktiovaiheesta ja on omalta osaltaan helpottamassa siirtymää opettajaopiskelijasta omaa luokkaansa opettavaksi opettajaksi. Mentoriopettajat ovat suuri mahdollisuus noviisiopettajien ammatilliselle kehittymiselle, sillä he voivat ohjata noviisiopettajia kasvamaan autonomisiksi omaa toimintaansa reflektioiviksi luokanopettajiksi. (Haas ym., 2022, s. 130.)

Kokeneemman opettajan tarjoama mentorointi mahdollistaa noviisiopettajan sujuvan siirtymän opetuslalle (Hobson ym., 2009, s. 207). Induktiovaiheen mentorointiohjelmilla on löydetty positiivisia vaikutuksia myös työssä pysymiseen, työssä menestymiseen sekä noviisiopettajien hyvinvointiin (Ingersoll & Strong, 2011, s. 201). On myös selvitetty, että noviisiopettajien saama mentorointi on edistänyt näiden opettajien pysyvyyttä ja vakautta. Mentorointia saaneet opettajat ovat olleet vähemmän taipuvaisia vaihtamaan töihin toiseen kouluun tai jättämään koko opetusalan. (Ingersoll & Strong, 2011, s. 225; Pitton, 2006, s. 2.)

Ennen opettajien mentorointi nähtiin enemmän noviisiopettajien sopeuttamisella olemassa olevaan kulttuuriin ja opetuskäytäntöihin, mutta näkökulma on muuttunut konstruktivistisempaan suuntaan, jossa uusia opettajia kannustetaan esittämään kysymyksiä, haastamaan olemassa olevia opetuskäytäntöjä ja muuttamaan niitä (Wang & Odell, 2007, s. 477). Nykymallisessa mentoroinnissa mentorin tavoite ei ole luoda kopiota itsestään, vaan avoimen dialogin avulla auttaa mentoroitavaansa saamaan kaikki potentiaalinsa käyttöön ja siten kehittyä hyväksi opettajaksi (Pitton, 2006, s. 1). Konstruktivistisesta näkökulmasta mentorointi nähdään kaikkien osapuolien välisenä ajatustenvaihtona ja yhteisenä tiedon rakentamisena, missä kaikki osalliset voivat oppia jotain uutta (Heikkinen ym., 2012, s. 67). Tällaisessa opettajien välisessä keskustelussa oppiminen muokkautuu keskusteluiden avulla mekaanisesta lähestymistavasta juurtuneeksi, vaivattomaksi taidoksi (Pitton, 2006, s. 2).

Suomessa tämä konstruktivistinen käänne mentoroinnissa näkyy siirtymänä perinteisestä yksilömentoroinnista kohti ryhmä- ja vertaismentorointia (Heikkinen ym., 2012, s. 64–65). Verme on Suomessa kehitelty opettajien vertaismentorointimalli, jolla on pyritty kaventamaan opettajankoulutuksen ja työelämään siirtymisen välistä kuilua (Pennanen ym., 2019, s. 13). Vertaismentoroinnilla tarkoitetaan pienryhmätoimintaa, jossa kokeneet opettajat ja noviisiopettajat jakavat keskustellen kokemuksiaan ja osaamistaan. Tavoitteena vertaismentoroinnissa on työhyvinvoinnin ja työssä oppimisen tukeminen, käytännön tiedon jakaminen ja yhteisten ratkaisujen löytäminen. Kun kokemuksia opettajan työstä ja siihen liittyvistä käytännön asioista jaetaan avoimessa vuorovaikutuksessa, niin kaikki oppivat toisiltaan ja kasvavat yhdessä paremmiksi opettajiksi. (Heikkinen ym., 2012, s. 11.)

## **4.2 Mentorointikäytännöt**

Mentoroinnissa voidaan haastaa noviisiopettajaa tulkitsemaan ja rakentamaan uudelleen erilaisten tilanteiden merkityksiä opettamisessa. Yhdessä mentorin kanssa keskustellen ja

reflektoiden voidaan saavuttaa vaihtoehtoisia tulkintoja ja ratkaisuja erilaisiin päivittäisiin tilanteisiin. (Jokinen ym., 2012, s. 39.) Refleктоiva, systemaattinen ajattelu opetusta kohtaan auttaa noviisiopettajia kehittymään ongelmanratkaisijoiksi (Pitton, 2006, s. 2). Mentoroinnilla on positiivinen vaikutus noviisiopettajien reflektiivisten taitojen oppimiseen ja kehittymiseen (Jokinen ym., 2012, s. 38).

Mentorointi voi tapahtua organisaation sisällä tai sen ulkopuolella, eli esimerkiksi koulukontekstissa mentori voi olla kollega tai koulun ulkopuolinen mentori (Jokelainen, 2015, s. 100). Mentorointitapaamiset tarjoavat noviisiopettajille luottamuksellisen tilan, jossa kertoo omista kokemuksista ja kohtaamistaan ongelmista ilman pelkoa siitä, miten se vaikuttaa heidän asemaansa työyhteisön jäsenenä. Tapaamisissa noviisiopettajat saavat tukea ja vahvistusta omille toimintatavoilleen ja samalla oppivat analysoimaan ja tarkastelemaan kriittisesti omaa opetustaan. Mentoroinnin tapahtuessa mentorointiryhmissä voivat mentoroidtavat saada toisiltaan vertaistukea kohtaamiinsa haasteisiin ja niistä selviytymiseen. (Heikkinen ym., 2008, s. 118.)

Mentorointiryhmässä käsiteltävät asiat määräytyvät pääosin opettajien itse esille nostamista aiheista ja teemoista. Kokouksissa keskustellaan päivittäisistä haasteista, kuten vaikeista oppilaista, käyttäytymishäiriöistä, vuorovaikutuksesta vanhempien kanssa, työyhteisön ongelmista ja kollegoiden välisestä yhteistyöstä. Keskusteluissa nousee myös usein esille erilaiset koulujen käytännöt, jotka eivät ole tulleet ilmi uusille opettajille heidän perehdytyksensä aikana. (Jokinen ym., 2012, s. 39.) Erilaisten näkökulmien kuuleminen, refleктоiminen ja uudelleenarviointi ovat avain opettajien todelliseen ymmärtämiseen ja kehittymiseen (Pitton, 2006, s. 2).

Opettajan ammatillista kehittymistä tarkastellaan mentoroidavan vahvuuksien ja kehityskohteiden kautta. Esimerkiksi erityisopettajista koostuvassa mentorointiryhmässä korostuvat usein tiettyjen oppilastapausten ja niihin liittyvien toimenpiteiden keskustelut. Useimmiten mentorointikeskusteluissa puhe keskittyy sellaisiin teemoihin, joiden käsittely on koettu laiminlyödyksi opettajankoulutuksen aikana. Mentorointikeskusteluissa harvemmin puhutaan suoranaisista pedagogisista tai didaktisista ratkaisuista. (Jokinen ym., 2012, s. 39.)

## 5 Tutkimusongelmat

Tässä tutkimuksessa halutaan selvittää, löytyykö noviisiopettajien saaman mentoroinnin ja koetun ammatillisen toimijuuden väliltä yhteyttä. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on saada vastuksia siihen, millaiset mentorointikäytännöt tukevat parhaiten noviisiopettajien ammatillisen toimijuuden kehittymistä. Tutkimuksen kohteena on myös muutkin tukikeinot ja erityisesti noviisiopettajien näkemys siitä, millaiset tukikeinot olisivat auttaneet heitä induktiovaiheessa. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millainen yhteys on noviisiopettajien ammatillisen toimijuuden ja mentoroinnin välillä?
2. Minkälaiset mentorointitavat tukevat parhaiten ammatillisen toimijuuden kehittymistä?
3. Millaisia ammatillisen toimijuuden tukikeinoja noviisiopettajat kaipaavat induktiovaiheessa?

On todettu, että omien opetuskokemuksien ja oppimisen reflektointi edistää ammatillisen toimijuuden kehittymistä (E ym., 2022, s. 183; Pietarinen ym., 2016, s. 115–116). Samaan aikaan mentoroinnin tavoitteena on tukea mentoroitavan ammatillista kehittymistä esimerkiksi reflektion keinoin (Jokinen, ym., 2012, s. 38–39). Aiemman tutkimuksen perusteella voitaisiinkin olettaa, että saadulla mentoroinnilla on yhteys ammatilliseen toimijuuteen, siten että mentorointia saaneiden ammatillinen toimijuus on korkeampi kuin niillä, jotka eivät ole saaneet ollenkaan mentorointia.

Noviisiopettajien toivomia tukikeinoja on tutkittu aiemmin. Heidän toivomiaan tukikeinoja ovat muun muassa työnkuvan helpotus ensimmäisien työvuosien aikana, lisätuki työyhteisöltä tai mentoreilta, tukea oman opettajuuden kehittämiseen sekä yliopistokoulutuksen kehittämistä paremmin työelämää vastaavaksi. (Leppälä ym., 2012, s. 151–153) Aiemman tutkimuksen perusteella voidaan olettaa, että noviisiopettajat kaipaavat enemmän tukea työuransa alkutaipaleelle ja toivotut tukikeinot vaihtelevat vastaajakohtaisesti.

## 6 Menetelmä

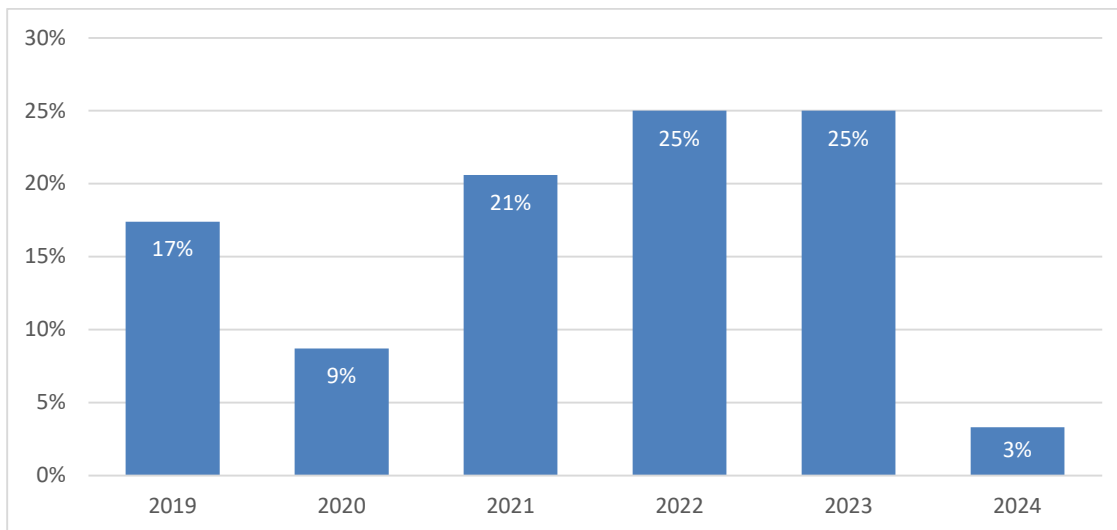
Tässä luvussa käsitellään tarkemmin tutkimuksen menetelmällisiä ratkaisuja.

Tutkimusmenetelmänä hyödynnettiin monimenetelmäistä tutkimusotetta eli mixed methods -menetelmää. Monimenetelmätutkimuksella tarkoitetaan tutkimustapaa, jossa sekoitetaan tai yhdistellään kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä, lähestymistapoja ja käsitteitä yhdessä tutkimuksessa. Tämä mahdollistaa tutkimuskysymysten laajemman tarkastelun ja sitä kautta tutkimuskysymyksiin voidaan saada vastauksia erilaisten lähestymistapojen kautta. (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, s. 17; Vilka & Mankki, 2024, s. 11.) Tässä tutkimuksessa monimenetelmällisyys toteutettiin yhdistävänä asetelmana, jossa määrällinen ja laadullinen aineisto kerättiin ja analysoitiin rinnakkain ja siltä pohjalta saatiin koko tutkimuksen tulokset (Vilka & Mankki, 2024, s. 45). Monimenetelmällisellä tutkimusotteella määrällisen aineiston tuloksia pystyttiin vahvistamaan laadullisesta aineistosta nousseilla teemoilla, joka osaltaan paransi tämän menetelmän arvoa (Fetters ym., 2013, s. 2135).

Ensimmäisessä alaluvussa kuvaillaan osallistujajoukkoa, alaluvussa 6.2 syvennytään tarkemmin tutkimuksen toteutukseen ja alaluvussa 6.3 esitellään käytössä olleet mittarit. Aineiston analyysiin perehdytään niin määrällisen kuin laadullisenkin aineiston osalta alaluvussa 6.4 ja viimeisessä 6.5 alaluvussa esitellään tutkimuseettiset ratkaisut, joita tässä tutkimuksessa on noudatettu.

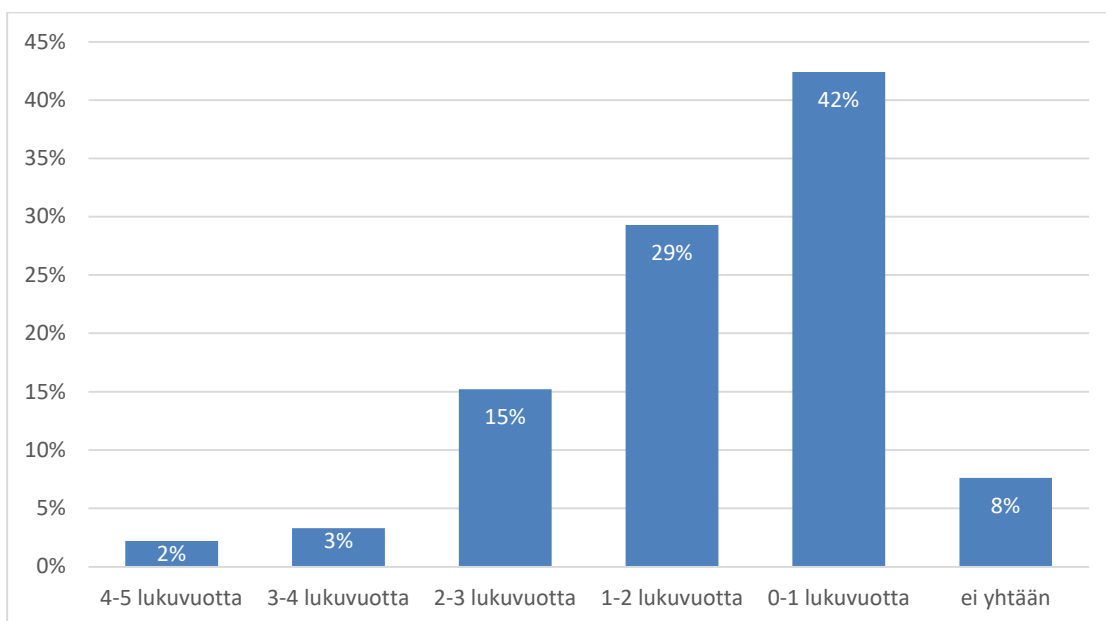
### 6.1 Osallistujat

Tutkimusjoukko muodostui sähköiseen kyselylomakkeeseen talvella 2024 vastanneista noviisiopettajista (n=92). Noviisiopettajilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa luokanopettajia, jotka ovat valmistuneet vuonna 2019 tai sen jälkeen. Seuraava kuvio esittelee vastaajien valmistumisvuosien jakaumaa.



KUVIO 4. Osallistujien valmistumisvuosi jakauma

Osallistujien valmistumisvuodet vaihtelivat vuosien 2019 ja 2024 välillä, niin ettei mikään vuosi ollut selkeästi ylliedustettuna, mutta vuonna 2024 valmistuneita oli vain 3 vastaajaa. Tässä on tärkeä ottaa huomioon, että kysely oli avoinna tammi-helmikuussa eli aivan vuoden 2024 alussa, joka varmasti vaikuttaa vuonna 2024 valmistuneiden vastaajien määrään. Valmistumisvuosien lisäksi taustamuuttujina olivat myös noviisiopettajien työkokemus ennen ja jälkeen valmistumisen. Kuvio 5 esittelee osallistujien opettajatyökokemusta valmistumisen jälkeen.



KUVIO 5. Osallistujien työskentelemät lukuvuodet valmistumisen jälkeen

Osallistujien hankkimassa työkokemuksessa valmistumisen jälkeen oli paljon eroavaisuuksia valmistumisvuosiin verraten. Selkeästi suurin joukko vastaajista (42 %, n=39) oli työskennellyt vasta korkeintaan yhden lukuvuoden verran opettajana. Yli kolme lukuvuotta opettajina toimineita oli vastaajista vain 5 % (n=5), vaikka yli kolme vuotta sitten valmistuneita oli 26 % (n=24) vastaajista. Ensimmäisten työvuosien aikakaudelle kasaantuu myös monia muita tärkeitä elämänratkaisuja, kuten esimerkiksi perheen perustaminen, joka osaltaan on varmasti vaikuttamassa hankitun työkokemuksen määrään suhteessa valmistumisvuoteen (Leino & Leino, 1997, s. 108).

Valmistumisen jälkeen hankitun opettajatyökokemuksen lisäksi 70 % (n=64) vastaajista oli hankkinut vastaavaa työkokemusta jo ennen valmistumista. Näistä 63 % (n=40) oli työskennellyt opettajana 6 kuukautta tai vähemmän ennen valmistumista, 19 % (n=12) oli työskennellyt 6–12 kuukautta, 14 % (n=9) oli työskennellyt 1–2 vuotta ja loput 4 % (n=3) oli työskennellyt 2–3 vuotta ennen opettajaksi valmistumista.

## 6.2 Tutkimuksen toteutus

Aineistonkeruutavaksi tässä tutkimuksessa valikoitui kyselytutkimus, koska se mahdollistaa laajan tutkimusaineiston keräämisen hyvinkin tehokkaasti ja lisäksi sen avulla saatiin kerättyä sekä määrällinen että laadullinen aineisto samalla kertaa (Hirsjärvi ym. 2009, s. 195).

Tutkimuksen aineisto kerättiin sähköisellä Webropol -lomakkeella (liite 1), jota esitettiin tutkimuksen perusjoukkoa vastaavalla otoksella (n=8) ennen tutkimuslomakkeen lähettämistä varsinaiselle tutkimuksen perusjoukolle (Vastamäki, 2010, s. 138–139). Esitestaajilta saatiin hyvää palautetta ja kyselylomaketta kommentoitiin selkeäksi sekä helposti ymmärrettäväksi. Tärkeää palautetta oli myös se, että lomake koettiin sopivan mittaiseksi, niin että vastaajan motivaatio kesti hyvin vastata koko kyselyyn (Valli, 2010, s. 105).

Esitestauksen jälkeen tutkimuslomake jaettiin Turun ja Helsingin yliopistojen alumnisähköpostilistoilla sekä muutamassa opetusalan Facebook -ryhmässä. Lomakkeen jakamisalustat valittiin sen perusteella, mistä tavoitettaisiin mahdollisimman suuri joukko noviisiopettajia, jotta saadaan tarpeeksi vastaajia tutkimuksen onnistumisen kannalta. Kyselylomakkeen jakovaiheessa otettiin yhteyttä Suomen jokaiseen yliopistoon, jossa on opettajankoulutusta, jotta kyselyä olisi saatu levitettyä kaikille alumneille. Vastauksia saatiin kuitenkin ainoastaan Turun ja Helsingin yliopiston alumnivastaavilta. Kyselylomakkeen jakokanavat eivät siis saavuttaneet kaikkia Suomen noviisiopettajia, mutta tämän tutkimuksen

resurssien puitteissa se tuskin olisi ollut mahdollista. Vastaajat ovat kaikki kyselyyn vapaaehtoisesti osallistuneita, joten siltä osin tutkimuksen otos edustaa hyvin koko noviisiopettajien populaatiota. Tulee kuitenkin nostaa esille myös se, että on mahdollista, että erityisesti mentoroinnista kiinnostuneet noviisiopettajat vastasivat kyselyyn, mikä saattaa osaltaan vaikuttaa tuloksiin.

Kyselylomake sisälsi kysymyksiä vastaajan taustatiedoista, Likert-asteikolliset mittarit ammatillisesta toimijuudesta ja mentoroinnista, kysymyksiä erilaisista induktiovaiheen tukikeinoista, kysymyksiä mentoroinnista sekä avoimia kysymyksiä koetuista haasteista ja saaduista apukeinoista. Avoimia kysymyksiä otettiin mukaan kyselylomakkeeseen, jotta mahdollistettiin vastaajien laajempaa pohdintaa tutkimuksen aihepiireistä ja siten heidän kokemuksiansa perusteellisempaa esittelyä (Valli, 2010, s. 126). Kyselylomake sekä tietosuojailmoitus löytyvät kokonaisuudessaan liitteenä tämän tutkimuksen lopusta (liite 1, liite 2).

### **6.3 Mittarit**

Tässä tutkimuksessa oli käytössä kaksi mittaria, joita on jo käytetty useissa eri vertaisarvioituissa kasvatustieteen tutkimuksissa (ks. esim. Haas ym., 2022; Pietarinen ym., 2016). Tutkimuksen luotettavuuden kannalta päädyttiin käyttämään valmiita tutkimustietoon pohjautuvia mittareita. Seuraavissa alaluvuissa 6.3.1 ja 6.3.2 esitellään tutkimuksessa käytössä olleet mittarit sekä avataan niiden käyttöä. Tämän lisäksi esitellään käännoistyön prosessia ja muutoksia, joita toiselle käytössä olleelle mittarille tehtiin.

#### **6.3.1 Ammatillisen toimijuuden mittari (TPAC)**

Noviisiopettajien ammatillisen toimijuuden mittaamisessa käytettiin Pyhällön, Pietarisen ja Soinin luomaa mittaria (2012), jonka käyttöön pyydettiin lupa kyseisiltä tutkijoilta. Käytössä oli Teacher's professional agency in the classroom -mittari (TPAC), jolla mitattiin ammatillista toimijuutta luokkahuoneessa (Pyhältö ym., 2012). Vastausvaihtoehdot annettiin 7-portaisella Likert-asteikkona, jossa 1=täysin eri mieltä ja 7=täysin samaa mieltä. Kyseistä mittaria on käytetty aiemmin useissa kasvatustieteen tutkimuksissa (esim. Pietarinen ym., 2016; Pyhältö ym., 2012; Pyhältö ym., 2014; Soini ym., 2016; Pyhältö ym., 2015). Ammatillisen toimijuuden käsite, jolle mittari rakentuu, on määritelty mittarin luojien toimesta samoin kuin tässä tutkimuksessa se määritellään.



Tutkimuksessa käytettiin mittaria sen alkuperäisessä muodossaan ja väittämien suomenkieliset käännökset saatiin suoraan mittarin luoneelta tutkimusryhmältä käännösvirheiden välttämiseksi. Summamuuttujien nimien kääntäminen englannista suomeen tehtiin itse. Ammatillista toimijuutta luokkahuoneessa mittaava mittari muodostui kymmenestä muuttujasta, jotka jakautuivat kahteen eri teemaan: yhteisöllinen ympäristö ja muuntautuvat käytännöt (eng. collaborative environment and transformative practice) sekä reflektio luokkahuoneessa (eng. reflection in the classroom) (Pietarinen ym., 2016, s. 129). Myös tämä muuttujien jakautuminen summamuuttujiin tehtiin aiempien tutkimuksien mallin mukaan, jotta mittaria käytettiin varmasti oikein. Tästä syystä ei ollut myöskään tarpeellista suorittaa muuttujille faktorianalyysiä, joka olisi näyttänyt millä muuttujilla on keskenään samankaltaista vaihtelua ja näin ollen muodostaisivat summamuuttujan (Nummenmaa, 2023, s. 397).

### 6.3.2 Mentorointi käytäntöjen mittari (MEPST)

Ammatillisen toimijuuden mittarien lisäksi tutkimuksessa oli käytössä myös Mentoring for Effective Primary Science Teaching -mittari (Hudson ym., 2005), jolla tutkittiin mentorointiin osallistuvien näkökulmaa heidän mentoriensa käytänteistä. Vastausvaihtoehdot annettiin 5-portaisella Likert-asteikkona, jossa 1=täysin eri mieltä ja 5=täysin samaa mieltä. Mittaria ei ole aiemmin käytetty suomenkielisessä tutkimuksessa, joten vastausvaihtoehdot jouduttiin kääntämään englannin kielestä suomeksi. Käännöstyö tehtiin yhteistyössä yhden englannin kielen opiskelijan sekä suomen kielen opiskelijan kanssa. Näin varmistui se, ettei käännöstyön aikana muuttujien merkitykset muutu ja että ne ovat suomeksikin helposti ja yksiselitteisesti ymmärrettävissä.

Mittari on luotu alun perin luonnontieteiden opetuksen mentoroinnin mittaamiseen (käytössä esim. Hudson ym., 2010), mutta sitä on kuitenkin käytetty myös yleisesti opetuksen mentoroinnin mittaamiseen (esim. Haas ym., 2022). Tästä syystä käännösvaiheessa jätettiin jokaisesta muuttujasta ”science” sana pois, jotta väittämät sopivat yleisesti kaikkeen opetukseen. Lisäksi mittarista jouduttiin poistamaan kaksi muuttujaa, sillä tutkijan arvion mukaan ne eivät sopineet Suomen koulukontekstiin. Nämä poistetut muuttujat käsittelivät opetuksen arviointia ja tietyn opetussuunnitelman terminologian käyttämistä opetuksessa. Tämän jälkeen mittariin jäi jäljelle 32 muuttujaa, jotka jakautuivat viiteen summamuuttujaa:

mentorin henkilökohtaiset ominaisuudet, järjestelmävaatimukset, pedagoginen osaaminen, mallintaminen ja palaute.

## 6.4 Aineiston analyysi

Analyysivaiheessa määrällinen aineisto siirrettiin SPSS-ohjelmistoon, jossa suoritettiin sen järjesteleminen ja analyysit. Kyselylomakkeen avoimien kysymysten vastauksista muodostuneet tekstimuotoiset vastaukset siirrettiin Wordiin, jossa suoritettiin niiden sisällönanalyysi teemoittelun keinoin. Seuraavat alaluvut esittelevät erikseen nämä määrällisen ja laadullisen aineiston analyysivaiheet.

### 6.4.1 Määrällisen aineiston analyysi

Analyysivaiheessa ammatillinen toimijuus luokahuoneessa mittarin muuttujat ryhmiteltiin mittarin luojien (Pyhältö ym., 2012) määrittämiin summamuuttujiin. Mentorointi mittarin muuttujille tehtiin täysin sama toimenpide Hudsonin (2005, s. 659) aiemmin määrittelemien summamuuttujien mukaisesti. Summamuuttujien luotettavuustarkastelu tehtiin tutkimalla niiden reliabiliteettia Cronbachin alfan avulla. Seuraava taulukko 1 esittelee ”ammatillinen toimijuus luokahuoneessa” -mittarin summamuuttujien saamat Cronbachin alfat sekä muut tarpeelliset tunnusluvut summamuuttujien normaalijakautuneisuuden tarkastelua varten.

TAULUKKO 1. Summamuuttujien tunnuslukuja

Summamuuttuja	osioiden lukumäärä	keskiarvo M	mediaani Md	keskihajonta Sd	vinous	huipukkuus	Cronbach alpha
Yhteisöllinen ympäristö ja muuntautuvat käytännöt	6,00	5,45	5,50	0,89	-0,80	1,66	0,88
Reflektio luokahuoneessa	4,00	6,22	6,50	0,75	-1,06	0,73	0,75

Mittarista muodostui kaksi summamuuttujaa ja molempien summamuuttujien Cronbachin alfa oli yli 0,7, jota pidetään luotettavuuden raja-arvona (Tähtinen ym. 2020, s. 86). Pystytään siis toteamaan, että muuttujat, joista summamuuttujat muodostettiin, ennustavat keskenään samansuuntaisia tuloksia. Summamuuttujien reliabiliteetti on siis hyvä ja jatkotutkimuksien tekeminen on siltä osin mielekästä (Nummenmaa, 2023, s. 356–357). Reliabiliteetti tarkastelun lisäksi suoritettiin aineiston normaalijakautuneisuuden testaus, sillä se on kriteeri parametristen testien tekemiselle (Nummenmaa, 2023, s. 154; Tähtinen ym. 2020, s. 105). Silmämääräisellä kuvaajien tarkastelulla vain ”yhteisöllinen ympäristö ja muuntautuvat käytännöt” summamuuttaja noudatteli normaalijakauman käyrää, kun ”reflektio

luokkahuoneessa” summamuuttujan käyrä oli vain nouseva. Kuvaajien tarkastelun lisäksi tulkittiin taulukossa 1 näkyviä keskilukuja sekä vinous- ja huipukkuuslukuja. Molempien summamuuttujien mediaani ja keskiarvo olivat lähellä toisiaan, mikä ennustaa normaalijakautunutta aineistoa (Tähtinen ym. 2020, s. 105). Vinous- ja huipukkuuslukujen tulisi normaalijakautuneessa aineistossa osua lukujen -1 ja +1 väliin, eikä näin käynyt tässä tapauksessa (Nummenmaa, 2023, s. 155; Tähtinen ym. 2020, s. 104). Näiden tarkasteluiden pohjalta päädyttiin siihen, että aineisto ei ole tarpeeksi normaalijakauman kaltainen, jotta voitaisiin käyttää parametrisiä testejä. Analyysivaiheessa päädyttiin siis käyttämään epäparametrisiä testejä. Seuraava taulukko 2 esittelee mentorointi mittarin osalta vastaavia tunnuslukuja.

TAULUKKO 2. Mentorointi mittarin summamuuttujien tunnuslukuja

Summamuuttuja	osioiden lukumäärä	keskiarvo M	mediaani Md	keskihajonta Sd	vinous	huipukkuus	Cronbach alpha
Mentorin henkilökohtaiset	6	3,52	3,83	1,15	-0,91	-0,14	0,92
Järjestelmävaatimukset	3	3,02	3,00	1,13	-0,16	-0,93	0,67
Pedagoginen osaaminen	11	2,70	2,64	1,10	0,07	-1,03	0,93
Mallintaminen	7	3,40	3,57	1,10	-0,54	-0,50	0,90
Palaute	5	1,80	1,40	0,95	1,17	0,37	0,85

Mentorointi mittarista muodostettiin viisi summamuuttujaa, joista ainoastaan ”järjestelmävaatimukset” summamuuttuja jäi luotettavuuden raja-arvon, 0,7 alle (Tähtinen ym. 2020, s. 86). Voidaan siis todeta, että tätä summamuuttujaa lukuun ottamatta mentorointi mittarin reliabiliteetti oli melko hyvä ja jatkoanalyysien tekeminen on mielekästä (Nummenmaa, 2023, s. 356–357). Reliabiliteetin lisäksi tarkasteltiin jokaisen summamuuttujan normaalijakautuneisuutta täysin samoin keinoin, kuin ylempänä tarkasteltiin ”ammattillinen toimijuus luokkahuoneessa” -mittarin summamuuttujien osalta. Silmämääräisellä kuvaajien tarkastelulla, yksikään summamuuttujista ei noudattanut normaalijakauman käyrää. Tämän lisäksi summamuuttujien ”pedagoginen osaaminen” ja ”palaute” vinous- ja huipukkuusluvut eivät olleet sallituissa rajoissa normaalijakauman kannalta. Nämä kaikki tulokset huomioon ottaen päädyttiin tämänkin mittarin osalta siihen, ettei aineisto ole kunnolla normaalijakauman kaltainen ja siksi analyysi vaiheessa käytetään epäparametrisiä testejä.

Tutkimuskysymyksen 1 analyysien tekemiseksi täytyi vastaajat luokitella ensin vertailtaviin ryhmiin. Kyselylomakkeen kysymyksiä ”Onko sinulla ollut nimettyä mentoria opettajatyöurasi aikana?” ja ”Jos sinulla ei ole ollut virallista mentoria, niin oletko saanut joltain kollegalta mentorointiin verrattavaa tukea?” avulla vastaajista koottiin kolme eri ryhmää. Näitä ryhmiä kutsutaan tästä eteenpäin mentorointiryhmiksi.

”Nimetty mentori” -ryhmä koostui niistä vastaajista, joilla oli ollut nimetty mentori jossain kohtaa induktiovaihetta. ”Kollegan tuki” -ryhmä koostettiin vastaajista, jotka olivat saaneet induktiovaiheen aikana mentoroinnin kaltaista tukea joltain kollegaltaan. Näiden lisäksi koostettiin vielä ”ei mentoria” -ryhmä niistä vastaajista, jotka eivät olleet saaneet mentorointia eivätkä mitään sen kaltaista tukea. Tähän ryhmään asemoitui vain 16 vastaajaa, joka on hieman liian vähän luotettavien analyysien tekemisen kannalta. Eri ryhmiä vertaillessa, tulisi jokaisessa ryhmässä olla yli 20 vastaajaa, jotta analyysien tekeminen on mielekästä (Tähtinen ym. 2020, s. 52). Analyysit suoritettiin kuitenkin näillä ryhmillä, mutta tuloksiin tulee tästä syystä suhtautua tietyllä varauksella. Seuraavat alaluvut esittelevät tutkimuksessa käytettyjä tilastollisia testejä tarkemmin.

#### *6.4.1.1 Kruskal-Wallis testin testi*

Tutkimuskysymyksessä 1 haluttiin selvittää ammatillisen toimijuuden ja saadun mentoroinnin yhteyttä. Oltiin siis kiinnostuneita siitä, miten saatu mentorointi vaikutti vastaajien kokemaan ammatilliseen toimijuuteen luokahuoneessa. Tällaisen yhteyden mittaamiseen käytetään varianssianalyysiä (Tähtinen ym., 2020, s. 140). Tutkimuksen aineisto ei kuitenkaan tarkasteltavissa osaryhmissä normaalijakautuneisuustarkastelun mukaan noudattanut normaalijakaumaa, joka olisi ehto varianssianalyysin käytölle. Tästä syystä analyysissä käytettiin vastaavaa epäparametrista Kruskal-Wallis testin testiä. Kyseinen testi sopi ammatillisen toimijuuden ja mentoroinnin yhteyden analysoimiseen hyvin, sillä sen avulla voidaan vertailla kahden tai useamman ryhmän välisiä eroja muuttujassa (Nummenmaa, 2023, s. 266; Tähtinen ym. 2020, s. 162).

Kruskal-Wallis testin testi järjestää yhdistetyn havaintoaineiston suuruusjärjestykseen ja antaa jokaiselle havainnolle järjestyslusun. Tämän jälkeen testi laskee järjestyslukujen summan kussakin tarkasteltavassa ryhmässä, tässä tutkimuksessa siis mentorointia saaneiden, mentoroinnin kaltaista tukea saaneiden ja niiden, jotka eivät olleet saaneet mitään mentorointia osalta (Nummenmaa, 2023, s. 267). Tämän jälkeen saatuja järjestyslukujen

summia voidaan vertailla keskenään ja selvittää missä ryhmässä mitattu asia eli koettu ammatillinen toimijuus luokkahuoneessa on suurinta. Kruskal-Wallis -testin yhteydessä on tärkeää tarkastella myös saatua p-arvoa, sillä mitä pienempi tilastollinen merkitsevyys, sitä todennäköisemmin ryhmien jakaumat ovat keskenään erilaisia (Nummenmaa, 2023, s. 266).

#### 6.4.1.2 Spearmanin järjestyskorrelaatiokerroin

Tutkimuskysymyksen 2 analyysissä haluttiin etsiä mentoroinnin ja ammatillisen toimijuuden riippuvuutta toisistaan eli korrelaatiota. Korrelaatiokertoimella ( $r$ ) pystytään mittaamaan kahden järjestysasteikollisen muuttujan välistä yhteyttä (Nummenmaa, 2023, s. 283; Tähtinen ym., 2020, s. 183). Korrelaatio sopi tähän tutkimuskysymykseen vastaamiseen, sillä se kertoi miten erilaista mentorointitukea saaneet, kokivat oman ammatillisen toimijuutensa (Tähtinen ym., 2020, s. 189). Tutkittava aineisto ei täyttänyt normaalijakautuneisuuden kriteereitä, joten korrelaation selvittämiseen päädyttiin käyttämään Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa, sillä järjestyskorrelaatiokertoimiin ei liity normaalijakaumaoletuksia toisin kuin esimerkiksi Pearsonin korrelaatiokertoimeen (Tähtinen ym., 2020, s. 189). Tuloksia tulkittaessa kiinnitettiin huomiota p-arvoon, joka kertoi, oliko kahden summamuuttujan välinen korrelaatio tilastollisesti merkitsevää. Tilastollisen merkitsevyyden raja-arvona pidettiin arvoa 0,05 (Nummenmaa, 2023, s. 290; Tähtinen ym., 2020, s. 40). Korrelaatiokertoimien tulkitsemiseen on olemassa erilaisia raja-arvoja lähteestä riippuen, mutta tässä tutkimuksessa summamuuttujien välisen riippuvuuden eli korrelaation voimakkuutta tulkittiin niin, että  $r \geq 0,7$  tulkittiin voimakkaaksi riippuvuudeksi;  $0,3 \leq r < 0,7$  tulkittiin kohtalaiseksi riippuvuudeksi ja  $r < 0,3$  tulkittiin heikoksi riippuvuudeksi (Nummenmaa, 2023, s. 290; Tähtinen ym., 2020, s. 186).

#### 6.4.2 Laadullisen aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä teemoittelun keinoin. Aineisto muodostui kyselylomakkeen kuuden avoimen kysymyksen tekstimuotoisista vastauksista. Aineistolähtöisellä analyysillä tarkoitetaan sitä, että analyysi etenee aineisto edellä ja tutkija ottaa käyttöön uusia teorioita matkan varrella ja yhdistelee niitä aineistosta nouseviin teemoihin (Eskola, 2015, s. 189). Aineistolähtöinen sisällönanalyysi sopi tämän tutkimuksen aineiston analysoimiseen, sillä sitä ei ohjaa mikään tietty teoria, vaan sisällöstä nousevia teemoja voidaan analysoida vaihtelevin tavoin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 103).

Koska aineisto oli kerätty kyselylomakkeen avointen kysymysten tekstimuotoisista vastauksista, niin se ei sisältänyt kovinkaan paljoa mitään epäolennaista tietoa tutkimuksen kannalta. Tästä syystä aineistolle ei tarvinnut tehdä redusointia eli alkuperäisdatan pelkistämistä vaan aineistoa lähdettiin suoraan teemoittelemaan tekstinkäsittelyohjelmassa yliviihten samalla värillä samaa ilmiötä kuvaavat ilmaisut (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 123). Näin aineistosta jäi yliviihtävien ulkopuolelle tutkimuksen kannalta epäolennaiset tiedot ja tutkimustehtäviä kuvaavat ilmaisut oli yliviihtetty jollain värillä. Tämän jälkeen kaikki samalla värillä yliviihtetyt alkuperäisilmaukset listattiin allekkain, jotta voitiin aloittaa aineiston klusterointi. Klusteroinnilla tarkoitetaan aineiston ryhmittelyä niin, että samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet ryhmitellään yhteen ja ne nimetään käsitteellä, joka kuvaa mahdollisimman hyvin kyseisen ryhmän sisältöä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Alaluokkien muodostamisen jälkeen jatkettiin vielä niiden ryhmittelyä yläluokkiin, jotta aineistoa saatiin ryhmiteltyä sellaisiin käsitteisiin, jotka kuvasivat tutkimustehtävien ilmiöitä ytimekkäämmin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125).

Analyysivaiheessa hyödynnettiin siis aluksi luokittelua, eli aineistosta nousseista ilmauksista muodostettiin niitä yhdistäviä luokkia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 105; Valli, 2015, s. 226). Tämän lisäksi analyysivaiheessa oli tavoitteena löytää tarkempia näkemyksiä, jotka kuvaavat näitä erilaisia vastauksissa usein esiintyviä teemoja (Juhila, 2021). Tästä syystä lopullinen analyysin muoto, joka valikoitui laadullisen aineiston analysoimiseen, oli teemoittelu (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 107). Teemoittelun lisäksi laadulliselle aineistolle suoritettiin myös aineiston kvantifiointi, eli laskettiin kuinka moni vastaaja mainitsi tiettyjä teemoja vastauksissaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 135). Näin saatiin tietoa siitä, kuinka moni vastaaja oli pohtinut samanlaisia teemoja vastauksissaan eli oliko vastaus vain yhden henkilön näkökulma vai suuremman joukon jakama kokemus.

Luotettavuuden kannalta on tärkeä huomioida, että koska laadullisen aineiston analyysi tehtiin aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä, niin muodostuneet ala- ja yläteemat ovat aineistokohtaisia. Esimerkit kuvaavat siis vain tämän aineiston aineistolähtöisistä analyyseistä muodostuvia teemoja, joille on löydettävissä vaihtoehtoisia malleja ja teorioita (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 127).

## 6.5 Tutkimusetiikka

Tässä luvussa tarkastellaan tämän tutkimuksen tutkimuseettisiä tekijöitä. Hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteet: luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto ovat olleet tätä tutkimusta ohjaavat periaatteet, joita on pyritty noudattamaan läpi tutkimusprosessin (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023, s. 12). Jotta tutkimus ja sen eri vaiheet sekä päätökset niiden taustalla olisivat läpinäkyviä ja luotettavia, on menetelmäluvussa pyritty kuvaamaan kaikki erilliset aineiston keräämiseen ja analysointiin liittyvät valinnat mahdollisimman yksityiskohtaisesti (Hirsjärvi ym. 2009, s. 261; Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023, s. 13). Myöskin tulososiossa on pyritty selkeyteen ja läpinäkyvyyteen tuloksia esitellessä. Kaikki tutkimuksen tulosten ja analyysien kannalta tärkeät luvut ja arvot on esitelty selkeästi taulukoilla, jotta määrällisen aineiston analyysi on läpinäkyvää.

Hyviä tieteellisiä menettelytapoja noudattaen kyselylomakkeen saatetekstissä ilmoitettiin vastaajalle, mihin hänen vastauksiaan käytetään ja kuinka kauan niitä säilytetään (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023, s. 13). Tämän lisäksi kyselylomakkeen mukana lähetettiin tietosuojailmoitus (liite 2), josta vastaaja pystyi varmistamaan esimerkiksi aineistonkeruun syyn ja henkilöt, joilla on pääsy aineistoon. Vastaaminen oli täysin vapaaehtoista sekä anonyymiä. Taustatieto kysymyksissä ei kysytty tarkkoja henkilötietoja kuten esimerkiksi sukupuolta, ikää tai koulua, jossa työskentelee, sillä ne eivät olleet oleellisia tutkimuksen tulosten kannalta. Kyselylomake oli auki tammikuun 2024 lopusta maaliskuun 2024 alkuun, joten vastaajilla oli hyvin aikaa vastata kyselyyn juuri heille sopivana aikana.

## 7 Tulokset

Tässä luvussa esitellään tutkimuskysymyksiin saadut tulokset. Ensimmäisessä alaluvussa selvitetään määrällisen ja lisäksi laadullisen aineiston avulla, löytyikö noviisiopettajien saaman mentoroinnin ja ammatillisen toimijuuden väliltä millaista yhteyttä. Tämän jälkeen alaluvussa 7.2 perehdytään siihen miten erilaiset mentorointitavat tukevat ammatillisen toimijuuden kehittymistä noviisiopettajilla. Tähän kysymykseen vastataan niin määrällisen kuin laadullisenkin aineiston avulla. Lopuksi alaluvussa 7.3 selvitetään millaisia tukikeinoja noviisiopettajat kaipaavat työuransa alkutaipaleella.

### 7.1 Noviisiopettajien saaman mentoroinnin ja ammatillisen toimijuuden yhteys

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä haluttiin selvittää, löytyykö noviisiopettajien saaman mentoroinnin ja heidän ammatillisen toimijuutensa väliltä yhteyttä. Analyysien tekemiseksi täytyi vastaajat luokitella ensin vertailtaviin ryhmiin. Luvussa 6.4.1 kuvailtiin tarkemmin, miten kyseiset ryhmät muodostettiin, mutta lopulta saatiin muodostettua kolme vertailtavaa mentorointiryhmää.

Tutkimuskysymyksessä haluttiin selvittää mentorointiryhmien keskiarvojen välisiä eroja heidän ammatillisessa toimijuudessaan luokkahuone ympäristössä, joten aineistolle suoritettiin Kruskal-Wallis-testi. Ammatillisen toimijuuden keskiarvot kasvoivat ”nimetty mentori” -ryhmästä kohti ”kollegan tuki” -ryhmää ja entisestään kohti ”ei mentoria” -ryhmää. Järjestyslukujen keskiarvoista ei ollut löydettävissä selkeää trendiä, summamuuttujassa ”yhteisöllinen ympäristö ja muuntautuvat käytännöt” korkein järjestyslukujen keskiarvo oli ryhmällä, joka ei ollut saanut mentorointia. Kun taas ”reflektio luokkahuoneessa” summamuuttujassa korkein järjestyslukujen keskiarvo oli niillä, jotka olivat saanut mentoroinnin kaltaista tukea kollegoiltaan. Vertailusta ei löytynyt tilastollista merkitsevyyttä, sillä p-arvot jäivät molempien summamuuttujien osalta yli tilastollisen merkitsevyyden raja-arvon, 0,05 (Tähtinen ym., 2020, s. 40). Taulukko 3 tarkastelee tarkemmin näiden summamuuttujien tilastollisia lukuja eri mentorointiryhmien välillä.



TAULUKKO 3. Ammatillinen toimijuus ja saatu mentorointi

Summamuuttujat	mentorointiryhmä	n	keskiarvo M	keskihajonta Sd	vinous	huipukkuus	järjestyslukujen keskiarvo	vapaus- asteet	p-arvo
Yhteisöllinen ympäristö ja muuntautuvat käytännöt	nimetty mentori	34	5,37	1,00	-1,38	3,07	45,18		
	kollegan tuki	41	5,41	0,74	0,17	-0,46	42,96		
	ei mentoria	16	5,73	0,98	-0,82	-0,5	55,53	2	0,263
Reflektio luokkahuoneessa	nimetty mentori	34	6,09	0,77	-0,50	-1,15	41,35		
	kollegan tuki	41	6,29	0,81	-1,55	2,3	50,07		
	ei mentoria	16	6,30	0,51	-0,07	-1,04	45,44	2	0,354

Summamuuttujassa ”yhteisöllinen ympäristö ja muuntautuvat käytännöt” ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa eri mentorointiryhmien välillä,  $X^2(2) = 2,671$ ,  $p = 0,263$ , siten että järjestyslukujen keskiarvo nimetty mentori ryhmällä oli 45,18 (mediaani = 5,42), kollegan tuki ryhmällä 42,96 (mediaani = 5,50) ja ei mentoria ryhmällä 55,53 (mediaani = 6,00). Myöskään summamuuttujassa ”reflektio luokkahuoneessa” ei löytynyt tilastollisesti merkitsevää eroa eri mentorointiryhmien välillä,  $X^2(2) = 2,079$ ,  $p = 0,354$ , siten että järjestyslukujen keskiarvo nimetty mentori ryhmällä oli 41,35 (mediaani = 6,38), kollegan tuki ryhmällä 50,07 (mediaani = 6,50) ja ei mentoria ryhmällä 45,44 (mediaani = 6,25).

Kyselylomakkeessa selvitettiin ammatillisen toimijuuden ja mentoroinnin välistä yhteyttä myös avoimella kysymyksellä. ”Miten koet mentoroinnin kehittäneen sinua opettajana?” -kysymykseen vastasi 57 noviisiopettajaa, jotka olivat saaneet joko mentorointia tai sen kaltaista tukea joltain kollegalta induktiovaiheen aikana. Seuraavassa taulukossa 4 tiivistetään kaikki vastauksissa mainitut asiat, joihin mentori oli vaikuttanut. N-sarakkeeseen on kirjattu näiden mainintojen lukumäärät vastauksissa. Alateemoja yhdisteltiin analyysivaiheessa suuremmiksi kokonaisuuksiksi, josta muodostui taulukossa näkyvät yläteemat. Yläteemojen perästä löytyvään n-sarakkeeseen laskettiin yhteen kaikki kyseiseen yläteemaan sisältyvien alateemojen maininnat. Monissa vastauksissa oli mainittu useampi kuin yksi asia, johon mentori oli toiminnallaan vaikuttanut, joten tästä syystä yhteenlasketut maininnat ovat paljon enemmän kuin vastaajien määrä.

TAULUKKO 4. Mentorointi opettajuuden kehittäjänä

Vastauksista löytyneet alateemat	n	Yläteema	n
Mentorointi ei ole kehittänyt mitenkään	11	Mentoroinnista ei hyötyä	11
Mentorointi on antanut konkreettisia ideoita ja vinkkejä opetukseen	15	Konkreettiset opit	29
Mentorointi on antanut uusia näkökulmia	8		
Mentori on opettanut sellaista, mikä OKL opinnoista jäi puuttumaan	6		
Mentorointi on vahvistanut itseluottamusta	6	Itseluottamuksen ja varmuuden tukeminen	16
Mentorointi on antanut varmuutta omaan opettajuuteen	10		
Mentori on opettanut armollisuutta itseään kohtaan	5	Työssäjaksaminen	11
Mentorointi on vähentänyt työn kuormitusta	3		
Mentorointi on edistänyt työssäjaksamista	3		
En olisi pärjännyt ilman mentorin tukea	8	Korvaamaton tuki	22
Mentori oli tärkeä tuki	14		

Yksitoista vastaajaa (15 % kyselyn mentorointia saaneista) mainitsi vastauksissaan, ettei koe mentoroinnin kehittäneen heitä mitenkään. Osassa vastauksissa ilmeni, että mentoroinnin esteenä oli käytännön toteutuksen haasteet kuten esimerkiksi aikataulut, jonka seuraava vastaaja toi esiin vastauksessaan: ”Koin, ettei siitä ollut juurikaan hyötyä, sillä emme mentorini kanssa tavanneet kouluarjessa juurikaan, koska meillä oli niin erilaiset aikataulut.” (Vastaaja 17)

Monissa vastauksissa esiintyi kuitenkin asioita, joihin mentorointi oli vaikuttanut positiivisesti. Käytännön konkreettiset opit koettiin asiana, jota mentorointi oli antanut noviisiopettajille. Mentorilta oli saatu tukea esimerkiksi haastaviin oppilastilanteisiin, huoltajien kanssa toimimiseen, jatkuvan arvioinnin toteuttamiseen sekä perspektiiviä erilaisiin itselle uusiin tilanteisiin. Vastauksista nousi esiin, että mentori oli jakanut uusia näkökulmia, antanut konkreettisia opetusvinkkejä ja opettanut sellaisia asioita, joita opettajaopintojen aikana ei oltu käsitelty. Näitä asioita olivat esimerkiksi arvioinnin toteuttaminen, opettajan kaikkien velvollisuuksien ja työtehtävien ymmärtäminen sekä erinäiset hallinnon asiat.

Mentoroinnilla koettiin olleen hyötyä myös oman itseluottamuksen tukemisessa, sekä varmuuden lisääntymisessä omaa opettajuutta kohtaan. Mentorin hyväksyntä ja tsemppaava asenne koettiin varmuutta lisäävänä ja monelle vastaajista oli tullut olo, että pärjää hyvin

opettajan työssä. Esimerkiksi vastaaja 7 ilmaisi mentoroinnin hyödyt näin: ”Se tuki oman toimijuuden rakentumista ja ammatillista itseluottamusta. Minullakin oli jotakin annettavaa työyhteisössä ja mentorille.”

Yhtenä teemana vastauksista nousi esille myös työssäjaksaminen. Mentori oli esimerkiksi opettanut armollisuutta omaa työskentelyä kohti ja vähentänyt noviisiopettajan työn kuormitusta, kun asioista oli saanut puhua yhdessä. Muutama vastaaja oli kokenut riittämättömyyden tunteita tai suoriutumispaineita, mutta mentori oli välittänyt mentoroitaville rentoa asennetta sekä ajatuksia siitä, että vähempikin riittää.

Moni vastaaja koki mentorin tuen korvaamattomaksi induktiovaiheessa. Osa vastaajista mainitsi, ettei olisi selviytynyt ensimmäisistä työvuosistaan ilman mentorin tarjoamaa apua, tämä tuli ilmi esimerkiksi seuraavasta vastauksesta: ”Koen, että ilman tätä kollegaa, en olisi enää open työssä. Apu ja tuki oli siis korvaamatonta.” (Vastaaja 21) Vastauksista ilmeni myös se, että mentorointia olisi saanut olla jopa enemmän, sillä siitä sai niin paljon tukea ja turvaa työuran alussa. Mentori koettiin useissa tapauksissa henkilönä, jolta oli helppo kysyä mitä vain ja se taas vähensi vastaajien epäröintiä ja stressiä, kun asioita ei tarvinnut aina selvittää itse.

## **7.2 Erilaiset mentorointitavat tukemassa ammatillisen toimijuuden kehittymistä**

Toisena tutkimuskysymyksenä haluttiin selvittää minkälaiset mentorointikäytännöt tukevat parhaiten noviisiopettajien ammatillisen toimijuuden kehittymistä. Tutkittiin siis sitä, että riippuvatko ammatillinen toimijuus luokkahuoneessa ja erilaiset käytössä olleet mentorointikäytännöt toisistaan. Tässä tutkimuskysymyksessä tutkimusjoukko (n=75) muodostui niistä vastaajista, jotka olivat saaneet virallista mentorointia tai sen kaltaista tukea joltain kollegalta. Tätä riippuvuutta selvittääkseen aineistosta etsittiin summamuuttujien väliset Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimet. Korrelaatiot mentorin käyttämien mentorointikäytäntöjen ja koetun ammatillisen toimijuuden välillä löytyvät seuraavasta taulukosta 5.

TAULUKKO 5. Ammatillisen toimijuuden ja mentoroinnin korrelaatiokertoimet

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Yhteisöllinen ympäristö ja muuntautuvat käytännöt		0,289*	0,132	0,164	0,153	0,154	0,074
2. Reflektio luokkahuoneessa			0,208	-0,019	0,04	0,195	-0,001
3. Mentorin henkilökohtaiset ominaisuudet				0,667**	0,828**	0,813**	0,493**
4. Järjestelmävaatimukset					0,771**	0,723**	0,690**
5. Pedagoginen osaaminen						0,831**	0,720**
6. Mallintaminen							0,574**
7. Palaute							

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$

Taulukossa 5 näkyvät summamuuttujat 1 ja 2 ovat ammatillisen toimijuuden osa-alueet luokkahuone kontekstissa ja summamuuttujat 3–7 eri mentorointikäytäntöjä. Ammatillisen toimijuuden ja mentoroinnin väliltä ei löytynyt tässä testissä tilastollisesti merkitseviä korrelaatioita, kun tilastollisen merkitsevyyden raja-arvona on 0,05 (Tähtinen ym., 2020, s. 40). Kaikki korrelaatiokertoimet ennustivat heikkoa korrelaatiota ammatillisen toimijuuden ja eri mentorointikäytäntöjen välillä (Nummenmaa, 2023, s. 290). Sen sijaan eri mentorointi käytäntöjen kesken löytyi tilastollisesti merkitsevää voimakasta tai kohtalaista korrelaatiota (Nummenmaa, 2023, s. 290). Esimerkiksi mentorin henkilökohtaisten ominaisuuksien ja järjestelmävaatimusten väliltä löytyi voimakasta tilastollisesti merkitsevää korrelaatiota (0,667). Näihin mentorointikäytäntöjen välisiin korrelaatioihin ei ole kuitenkaan tämän tutkimuskysymyksen kannalta tarpeellista syventyä tämän enempää.

Kyselylomakkeessa selvitettiin mentorin käyttämiä mentorointikeinoja myös avoimilla kysymyksillä, jotta saatiin parempi ymmärrys siitä millaista tukea mentorit oikeasti antavat. Vastajat, jotka olivat saaneet mentorointia, vastasivat kysymykseen ”Kerro lisää mentorointijärjestelystäsi. Millaista tukea sait/saat mentoriltasi?” ja vastajat, jotka olivat saaneet kollegalta mentorointiin verrattavissa olevaa tukea, vastasivat kysymykseen ”Millaista tukea sait tältä/näiltä kollegalta?”.

Seuraavissa taulukoissa 6 ja 7 tiivistetään kaikki mentorointikeinot, joita vastaajien vastauksista ilmeni. Taulukon n-sarakkeeseen on merkitty myös, kuinka monta kertaa kukin asia mainittiin vastauksissa. Taulukosta löytyy kaikki alateemat, joita vastauksissa mainittiin ja analyysivaiheessa nämä yhdisteltiin suuremmiksi kokonaisuuksiksi, jotka löytyvät taulukon yläteema sarakkeesta.

TAULUKKO 6. Mentorilta saatu tuki

Vastauksista löytyneet alateemat	n	Yläteemat
Koulun tilojen esittely	4	Tukea käytännön asioihin luokkahuoneen ulkopuolella
Koulun toimintatapojen ja käytäntöjen esittely	10	
Keskusteli kanssani arvioinnista	4	
Auttoi pedagogisten asiakirjojen kanssa	6	
Häneltä sai kysyä tarvittaessa apua	10	Matalan kynnyksen avun saanti
Keskustelutukea ja kuuntelua	8	Henkinen tuki
Tuki ammatillista kehittymistäni	4	
En saanut tukea mentorilta	9	Mentori ei tukenut mitenkään

Kyselyyn vastanneista 34:llä oli ollut työuransa alkutaipaleella virallinen mentori. Näistä yhdeksän vastasi, että mentorointi ei syystä tai toisesta onnistunut eli he eivät saaneet mentoriltaan minkäänlaista tukea. Yksi vastaaja ilmaisi asian esimerkiksi näin: ”Oli nimetty mentori, mutta en saanut apua, enkä tukea häneltä, koska hän oli itse liian kuormittunut.” (Vastaaja 29). Vastauksissa mainittiin erilaisia käytännön asioita, joissa mentori oli antanut tukea. Näitä olivat muun muassa arvioinnista keskusteleminen, koulun tilojen ja toimintatapojen esittely. Nämä asiat olivat kuitenkin opetuksen ja luokkahuone toiminnan ulkopuolisia, jonka takia yläteemaksi määriteltiin ”Tukea käytännön asioihin luokkahuoneen ulkopuolella”. Useissa vastauksissa mainittiin, että mentorilta oli helppo kysyä apua asiassa kuin asiassa ja siten häneltä sai matalalla kynnyksellä apua. Vastauksista ilmeni, että noviisiopettajat olivat saaneet mentoriltaan myös henkistä tukea esimerkiksi yhteisten keskusteluiden kautta. Muutaman noviisiopettajan mentori oli myös tukenut heidän ammatillista kehittymistään. Seuraava taulukko 7 tiivistää millaista tukea ne noviisiopettajat, jotka olivat saaneet kollegaltaan mentoroinnin kaltaista tukea, saivat kyseiseltä kollegaltaan.

TAULUKKO 7. Kollegalta saatu mentoroinnin kaltainen tuki

Vastauksista löytyneet alateemat	n	Yläteemat
Tukea tietoteknisissä ongelmissa	7	Tukea käytännön asioihin luokkahuoneen ulkopuolella
Apua yhteistyöhön huoltajien kanssa	5	
Koulun käytäntöjen esittely	13	
Sain kysyä milloin vain mitä vain	9	Matalan kynnyksen avun saanti
Keskustelutukea ja kuuntelua	9	Henkinen tuki
Vertaistukea	8	
Yhteistyötä	8	
Sparrausta, tsemppausta	6	
Armollisuus omaa työtä kohtaan	4	
Apua opetuksen suunnitteluun	9	
Opetusvinkkejä	15	Tukea opetuksen järjestämiseen ja oppilastilanteisiin
Tukea haastaviin oppilastilanteisiin	13	

Vastaajista 41 oli saanut mentoroinnin kaltaista tukea kollegaltaan. Vastauksista ilmeni, että tämä kollegoilta saatu tuki oli hyvin samankaltaista, kuin virallisilta mentoreilta saatu tuki. Vastaajat mainitsivat saaneensa tukea käytännön asioihin kuten tietoteknisiin ongelmiin, yhteistyöhön huoltajien kanssa sekä koulun käytäntöihin tutustuttamisessa. Vastauksissa mainittiin, että kyseiseltä kollegalta sai kysyä apua moniin eri asioihin ja siten hän oli helposti lähestyttävä matalan kynnyksen apu. Kollegalta saatiin myös henkistä tukea muun muassa keskusteluiden, vertaistuen, yhteistyön ja sparrauksen kautta. Vastauksissa ilmeni, että kollega oli myös opettanut armollisuutta omaa työtä kohtaan. Virallista mentorointia saaneiden vastauksiin verraten kollegoilta saatiin lisäksi tukea myös opetuksen järjestämiseen sekä erilaisten oppilastilanteiden käsittelyyn. Tämä tuki ilmeni esimerkiksi apuna opetuksen suunnittelussa, opetusvinkkeinä ja tukena haastavissa oppilastilanteissa. Vastaajan 14 kuvaus kollegaltaan saamasta tuesta tiivistää hyvin, miten kollegalta voikaan saada hyvin kokonaisvaltaista tukea omaan työhön sekä mitä kaikkia mahdollisuuksia noviisiopettajan tukemisessa onkaan:

Kollega auttoi käytännönasioissa töissä kuten wilmaviesteissä, tvt-asioissa, tuntisuunnitelmissa ja antoi vinkkejä, miten suunnitella opetusta lukuvuodelle ja kertoi miten itse toimii eri tilanteissa ja työtehtävissä. Kollega auttoi myös ratkomaan erilaisia haastavia tilanteita ja antoi vertaistukea. Kollega antoi myös mallin opettajana toimimiseen (esim. siinä mitkä asiat kuuluvat työnkuvaan tai milloin kannattaa vastata wilma-viesteihin yms). Hän antoi terveen kuvan työteosta ylipäänsä (työhyvinvointia ajatellen, mihin kaikkeen kannattaa uhrata omaa aikaa) tai konkreettisesti siinä, että töistä lähdetään ajoissa kotiin eikä suunnitteluun kannata käyttää liikaa aikaa. Hän vastasi tuhansiin kysymyksiini, joita minulle heräsi. Pystyin kysymään häneltä matalalla kynnyksellä asioita, joita en muilta viitsisi/kehtaisi kysyä. (Vastaaja 14)

### **7.3 Noviisiopettajien kaipaamat tukikeinot ammatillisen toimijuuden tukemiseen**

Noviisiopettajien kaipaamia tukikeinoja induktiovaiheessa selvitettiin kyselylomakkeen avoimella kysymyksellä. ”Millaista tukea olisit kaivannut tai millaisesta tuesta olisit hyötynyt urasi alussa?”. Vastauksissa kuvailtiin erilaisia tukikeinoja, joista noviisiopettajat olisivat hyötäneet sekä erilaisia työtehtäviä, joihin he olisivat tarvinneet lisätukea. Seuraava taulukko 8 esittelee vastauksista nousseita teemoja ja niiden perusteella luodut viisi yläteemaa.

Taulukon n-sarakkeeseen on kerätty kunkin teeman mainintojen lukumäärät vastaajien vastauksissa.

TAULUKKO 8. Noviisiopettajien kaipaamat tukikeinot

Vastauksista löytyneet alateemat	n	Yläteema
Koulutuksen kehittäminen, okl -opinnot vastaamaan paremmin työnkuva	4	Koulutuksen työelämä vastaavuus
Apu wilman käyttöön	6	Konkreettinen tuki käytännön asioihin
Tukea pedagogisten asiakirjojen täyttöö	6	
Tukea arvioinnin tekemiseen	4	
Haastavien oppilastilanteiden hoitamiseen lisätukea	11	Laadukas perehdytys
Parempi perehdyttäminen	13	
Koulun käytänteet/toimintatavat selvemmin tietoon	16	
Vahvempaa tukea esihenkilöiltä	10	Työyhteisön tuki
Mentorointia	13	
Yhteistyötä kokeneemman kollegan kanssa	8	
Työnohjausta	2	
Työyhteisön parempaa tukea	15	
Vertaistukea	4	
Yhteisopettajuutta	5	
On jo riittävä tuki	3	

Selkeästi eniten noviisiopettajat kaipasivat lisätukea koko työyhteisöltä. Lisätukea kaivattiin niin esihenkilöltä, kokeneemmalta kollegalta, vertaiselta kuin yhteisopettajuudenkin muodossa. Monissa vastauksissa mainittiin, että esihenkilöltä kaivattiin esimerkiksi jämäkämpää otetta vaikeiden oppilasasioiden kanssa, selkeämpää rajanvetoa haastavissa tilanteissa sekä parempaa kommunikaatiota. Myös mentorointi ja työnohjaus mainittiin tukikeinona, jota kaivattiin. Toiveissa oli esimerkiksi kuukausittaiset tapaamiset mentorin tai työnohjaajan kanssa sekä oma perehdyttäjä, jolta olisi saanut tiivistä tukea heti työuran alussa. Tämän yläteeman osalta tuli hyvinkin selkeästi esille, se että noviisiopettajat kaipaavat työuran alussa muiden kanssa tehtävää yhteistyötä eivätkä he halua vain pärjätä yksin, sillä se on kaiken muun uuden asian ohella hyvin kuormittavaa.

Vastauksista nousi esiin myös toiveita laadukkaammasta perehdyttämisestä, jotta noviisiopettaja olisi oikeasti tuttu koulun toimintatapojen ja käytänteiden kanssa.

Kyselylomakkeella kysyttiin erikseen, että kokivatko noviisiopettajat saaneensa kattavan ja riittävän perehdytyksen uudessa työpaikassaan ja siihenkin jopa 42 % vastaajista vastasi, että perehdytys oli ollut heikkoa. Vastauksien perusteella eri kouluissa on hyvinkin erilaisia käytäntöjä ja toimintatapoja, joihin noviisiopettajat toivoisivat kattavaa perehdytystä aina lukuvuoden alussa, jos he ovat uudessa koulussa.

Näiden lisäksi noviisiopettajat kaipasivat konkreettista lisätukea tiettyihin yksittäisiin työtehtäviin ja tilanteisiin, kuten pedagogisten asiakirjojen täyttöön, Wilman käyttöön, arvioinnin tekemiseen ja haastavien oppilastilanteiden hoitamiseen. Vatsauksista ilmeni, että osalla noviisiopettajista ei ollut esimerkiksi mitään osaamista lukuvuosi arvioinnin tekemiseen ja sitä tehdessä olisi kaivannut apua ja tukea kokeneemmalta henkilöltä. Osa vastaajista olisi kaivannut apua erilaisten haastavien ristiriitatilanteiden käsittelyssä ja lisätietoa siihen, millaisista teoista koulussa on tapana pitää kasvatuskeskustelu ja missä taas annetaan jälki-istuntoa.

Muutamissa vastauksissa nousi toiveeksi myös koulutuksen kehittäminen niin, että se vastaisi paremmin työelämän vaatimuksia. Tämä ei toki ole enää induktiovaiheen tukikeino, mutta tärkeä asia mainita, kun useampi vastaaja kuitenkin koki, että joitain asioita (esim. pedagogisten asiakirjojen täyttäminen) olisi ollut helppo käydä opettajaopintojenkin aikana. Mukaan mahtui myös kolme vastaajaa, jotka eivät kaivanneet mitään lisätukea induktiovaiheeseensa. Kaiken kaikkiaan suurimmasta osasta vastauksia nousi useampia eri teemoja, joihin kaivattiin lisätukea eli harvalla vastaajista oli vain yksi asia, johon olisi kaivannut tukea. Seuraava suora lainaus kuvastaa hyvin noviisiopettajien kokemia haasteita, joihin he olisivat kaivanneet tukea työuran alussa:

Mentoriopettaja olisi voinut olla aktiivisempi minun suuntaani. Olisin tarvinnut aikaa istua kahdestaan alas sen sijaan että ehdin kysyä nopeasti käytävällä jonkun kysymyksen. Myös johdon suunnasta tuleva perehdytys ja työhön liittyvien tehtävien perusteellinen selventäminen olisi ollut tarpeen. Nyt opettajien yhteisissä kokouksissa käytiin asiat nopeasti läpi periaatteella "sama juttu kuin aikaisemmin" tai "lukekaa drivesta". Myös haastaviin oppilas- ja huoltajatilanteisiin olisin kaivannut tukea johdosta. Erityisesti huoltajat kyseenalaistivat aluksi osaamistani, joka lisäsi kuormitusta. (Vastaaja 42)



## 8 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoitus oli tutkia noviisiopettajien ammatillisen toimijuuden tukemista induktiovaiheessa. Erityisesti oltiin kiinnostuneita selvittämään, millainen yhteys löytyy saadun mentoroinnin ja noviisiopettajan ammatillisen toimijuuden väliltä. Lisäksi haluttiin tutkia tarkemmin mentorointia ja selvitettiin millaiset mentorointikäytännöt ovat yhteydessä ammatillisen toimijuuden kehittymisen kanssa. Näiden lisäksi selvitettiin myös itse noviisiopettajien kaipaamia tukikeinoja.

Tutkimuksen tulokset on esitelty aiemmassa luvussa ja tässä pohdintaluvussa keskitytään käymään tuloksia läpi suhteessa aiempaan tutkimukseen. Lisäksi pohditaan tutkimuksen onnistumiseen ja luotettavuuteen vaikuttaneita tekijöitä. Lopuksi pohditaan tulosten hyödyntämismahdollisuuksia ja esitellään tutkimusprosessin aikana nousseita jatkotutkimusehdotuksia.

### 8.1 Tulosten pohdinta

Tutkimuksessa esitettiin lähdekirjallisuuden pohjalta hypoteesi, että mentorointia saaneiden noviisiopettajien ammatillinen toimijuus olisi korkeampi kuin niillä, jotka eivät ole saaneet ollenkaan mentorointia. Saadun mentoroinnin ja ammatillisen toimijuuden väliltä ei kuitenkaan löytynyt tilastollisesti merkitsevää eroa ja vaikka tilastollinen merkitsevyys olisi löytynyt, niin ammatillisen toimijuuden tunne luokkahuone kontekstissa olisi ollut matalampaa mentorointia saaneilla kuin niillä, jotka eivät olleet saaneet mentorin tukea. Myöskään laadullisen aineiston perusteella ei noussut viitteitä siitä, että mentorointi olisi edistänyt noviisiopettajien ammatillista toimijuutta luokkahuoneessa.

Yhteyttä selvitettiin myös tarkemmin, mittaamalla korrelaatiota mentorin käyttämien keinojen ja ammatillisen toimijuuden välillä. Minkään mentorointikäytännön ja ammatillisen toimijuuden väliltä ei löytynyt tilastollisesti merkitsevää korrelaatiota ja muuttujat korreloivat vain heikosti. Laadullisen aineiston perusteella ei myöskään löytynyt viitteitä siitä, että mentorien antama tuki olisi kehittänyt noviisiopettajien ammatillisen toimijuuden tunnetta. Tulosten analysoinnissa päädyttiin monesta suunnasta siihen, ettei nimetyllä mentorilla ole suoranaista hyötyä noviisiopettajan ammatillisen toimijuuden kehittymiselle. Mixed methods -tutkimusmenetelmä mahdollisti tämän, että sekä laadullisella että määrällisellä aineistolla saatiin samankaltaisia tutkimustuloksia. Tämän tutkimuksen perusteella ei voida siis ajatella,

että mentorointi olisi ratkaisu ammatillisen toimijuuden kehittymiselle. Pelkkä mentorin läsnäolo tai mentoriohjelman toimeenpaneminen ei takaa noviisiopettajan hyötymistä siitä, sillä vastauksissa saatiin monta esimerkkiä tapauksista, joissa mentorilta ei oltu saatu mitään hyötyä omaan ammatilliseen kehittymiseen.

Aiempi tutkimus on näiden pohdintojen kanssa samoilla linjoilla. Barrera ja kollegat (2010, s. 72) ovat tutkimuksessaan määritelleet, että mentorointiohjelman tulee pohjautua selkeästi asetetuille tavoitteille ja lisäksi mentoreille määrättyjen tehtävien ja vastuiden tulee olla selkeästi ilmoitettuja. Tällaiset lähtökohdat ovat edellytys sille, että mentoroinnilla saadaan haluttuja tuloksia. Mentorointisysteemin tulee mahdollistaa mentorin läsnäolo ja tarkkailu mentoroitavan luokkahuoneessa, jotta mentori voi havainnoida ja siten antaa tärkeää palautetta mentoroitaville (Barrera ym., 2010, s. 72). Aika on todettu siis onnistuneen mentoroinnin haasteeksi myös aiemmassa tutkimuksessa. Samankaltaisia vastauksia nousi myös tämän tutkimuksen tutkimusjoukolta, kun moni vastaajista ilmaisi, ettei mentoroinnille ollut varattu työaika. Kaiken tämän perusteella voidaankin pohtia, että mentorointi yksin ei ole ratkaisu mihinkään vaan sen tyyli, sisältö ja tavoitteet ratkaisevat mentoroinnin onnistumisen.

Mentoroinnin epäonnistumisesta kertoo myös ne tulokset, että mentorointia saaneiden ammatillinen toimijuus oli matalampaa muihin verrattuna, toki ei tilastollisesti merkitsevästi, ja lisäksi mentorointia saaneista suurempi osa oli harkinnut alanvaihtoa. Näiden perusteella onkin syytä pohtia, onko mentorointi kovin onnistunutta. Aiemman tutkimuksen perusteella mentorointiohjelmat olisivat tehokas keino juuri edistämään noviisiopettajien alalla pysymistä (Barrera ym., 2010, s. 72). Kuten tutkimuksessa mainittiin aiemmin, niin Suomessa ei ole mentoroinnille vakiintuneita käytäntöjä. Tämä voi johtaa siihen, että käsitys mentoroinnista ja mentorin toiminnasta voi erota paljonkin tähän kyselyyn vastanneiden keskuudessa. Eroja voi löytyä myös työnantajien mentorointi käsityksistä, jolloin työpaikoilla voidaan kutsua hyvinkin vaihtelevia käytäntöjä mentoroinniksi. Nämä tekijät voivat olla syynä sille, että tämän tutkimuksen tulokset eivät olleet aiempien tutkimuksien ja hypoteesin mukaisia. Tutkimuksen laadullisesta aineistosta nousseet erilaiset mentorointikäytännöt vahvistavat tätä näkemystä, sillä mentoroinnin toteuttaminen on ollut hyvin erilaista vastaajien keskuudessa.

Tämän lisäksi laadullisesta tutkimusaineistosta nousi esille useita vastauksia siitä, ettei mentorointi ollut onnistunut ja ettei siitä oltu saatu mitään tukea noviisiopettajan työuran

aloittamiseen. Onkin huolestuttavaa, että kouluissa on luotu mentorointijärjestelyitä ja käytetty siihen resursseja, jotka näiden vastauksien perusteella menisivät täysin hukkaan. Jo olemassa olevia mentorointijärjestelyitä tulisikin arvioida kriittisesti ja pohtia miten mentoroinnista saadaan paras hyöty niin mentoroitavalle kuin mentorillekin (Barrera ym., 2010, s. 72). Sen sijaan vastauksien perusteella yhteisopettajuudesta, vuosiluokka tiimiltä sekä naapuriluokan opettajalta saatu tuki on ollut hyvinkin toimivaa ja arvokasta.

Viimeisenä tutkimuskysymyksenä selvitettiin millaisia tukikeinoja noviisiopettajat kaipaavat induktiovaiheessa. Kysymykselle asetettiin hypoteesi, että noviisiopettajat kaipaavat enemmän tukea työuransa alkutaipaleelle ja toivotut tukikeinot vaihtelevat vastaajakohtaisesti. Tähän kysymykseen löydettiin tutkimuksessa paljon erilaisia tukikeinoja, joita noviisiopettajat kaipasivat: laadukasta perehdytystä, työyhteisön tukea, konkreettista tukea käytännön asioihin sekä koulutuksen parempaa työelämä vastaavuutta. Noviisiopettajien toivomat tukikeinot olivat hyvin linjassa aiemmissä tutkimuksissa mainittujen tukikeinojen kanssa. Esimerkiksi Leppälän ja kollegoiden (2012, s. 151–153) tutkimuksessa noviisiopettajat toivoivat myös saavansa tukea työelämässä työyhteisöltä tai mentoreilta. Heidän tutkimuksessaan myös ammattitaidon kehittämiseen toivottiin tiedollista tukea, tukea oman opettajuuden kehittämiseen sekä yliopistokoulutuksen kehittämistä paremmin työelämää vastaavaksi (Leppälä ym., 2012, s. 151–153).

Tutkimusjoukon vastauksista selvisi, että noviisiopettajien osaaminen erilaisissa opetustilanteissa on hyvää eikä tukea kaivata itse opettamiseen. Noviisiopettajat kaipasivat tukea luokkahuoneen ja opettamisen ulkopuolisiin asioihin. Tämän perusteella voitaisiin ajatella, että Suomen opettajankoulutus toimii siinä hyvin, että valmistuneet opettajat osaavat toimia luokkahuoneessa ja opettaa. Noviisiopettajien kokemansa haasteet liittyvät selkeästi muihin tehtäviin kuin itse opettamiseen, joka kuitenkin on edelleen opettajan työn ydin.

Tutkimuksessa nousi esille myös se, että ammatillinen toimijuus luokkahuoneessa on koettu verrattain hyväksi, mutta silti noviisiopettajat eivät olleet tyytyväisiä samaansa perehdytykseen, mentorointiin tai muihin tukikeinoihin. Noviisiopettajat kokevat siis haasteita työnkuvassaan, mutta tämän tutkimuksen perusteella ne ovat muualla kuin luokkahuoneessa ja opettamisessa. Tuloksista voidaan tulkita, että koulut eivät siis hoida perehdytystä hyvin esimerkiksi koulukohtaisia käytäntöjä, toimintatapoja ja tietojärjestelmiä koskien.

Tutkimuksen lähdekirjallisuudessa nousi paljon viitteitä noviisiopettajien alanvaihto ajatuksista. Esimerkiksi Heikosen (2021, s. 13) tutkimuksessa noin kolmasosa noviisiopettajista oli harkinnut alanvaihtoa. Vastaavia tuloksia oli myös saatu jo vuosituhattoisen toisella puolella, kun Hubermanin (1992, s. 125) tutkimuksessa 40 % tutkimusjoukon opettajista totesi pohtineensa alanvaihtoa jossain vaiheessa uraansa. Tässä tutkimuksessa saatiin myös tietoa noviisiopettajien alanvaihto pohdinnoista. Kyselyyn vastanneista 53 % ilmoitti alanvaihdon käyneen mielessä oman työuransa aikana.

Tutkimuksen tavoitteena oli herätellä lukijaa siihen, kuinka tärkeää noviisiopettajien tukeminen on heidän uransa herkimässä vaiheessa. Tätä tehdessä saatiin tietää myös tutkimuksen otoksen avulla, millaista noviisiopettajien mentorointi on juuri nyt vuonna 2024. Tuloksien avulla saatiin myös tietoa erilaisista mentorointikäytännöistä ja siitä millaisena noviisiopettajat ovat ne kokeneet. Tutkimuksen tavoitteena oli myös osoittaa tarve mentoroinnin kehittämiseksi sekä Suomen valtakunnallisen noviisiopettajien mentorointiohjelman luomiselle. Vastauksista ilmeni, että noviisiopettajilla on paljonkin tarvetta erilaisille tukikeinoille. Tukikeinoja luodessa onkin tärkeää pitää itse noviisiopettaja keskiössä ja pohtia juuri hänen tukemiseensa parhaat keinot. Silloin tukikeinot ja esimerkiksi mentorointi voi tuottaa haluttua tulosta, kun ne ovat kohdennettuja juuri tietyn noviisiopettajan tarpeisiin.

## **8.2 Tutkimuksen luotettavuus**

Tässä luvussa pohditaan tutkimuksen luotettavuuteen ja yleistettävyyteen vaikuttavia seikkoja. Tutkimuksessa oli käytössä mixed methods -tutkimusmenetelmä, jonka avulla samoja asioita tutkittiin sekä kvantitatiivisin että kvalitatiivisin tutkimuskeinoin. Tämä osaltaan lisää tutkimuksen luotettavuutta, kun samankaltaisia tuloksia saatiin eri tutkimusmenetelmien avulla. Mixed methods -tutkimusmenetelmä mahdollisti myös tutkimuskysymysten syvällisemmän tutkinnan, kun analyysi ei jäänyt vain määrällisen tai laadullisen aineiston varaan.

Tutkimuksen luotettavuutta oli osaltaan vahvistamassa valmiit mittarit, joita oli jo käytetty useissa eri vertaisarvioituissa tieteellisissä tutkimuksissa (kts. esim. Haas, Hudson & Hudson, 2022; Pietarinen, Pyhältö & Soini, 2016). Tällöin voitiin luottaa siihen, että mittarit toimivat halutulla tavalla ja niiden avulla on tehty oikeanlaisia johtopäätöksiä. Tutkimuksessa käytössä ollut mentorointi mittari oli australialaisen tutkijan kehittänyt ja se perustui Australian

koulujärjestelmälle. Australian koulujärjestelmä eroaa Suomen koulujärjestelmästä esimerkiksi paljon tiukemmalla ja tarkemmalla opetussuunnitelmallaan. Suomen opetussuunnitelma on siihen verrattuna ympäripyöreämpi ja mahdollistaa opettajien autonomian. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää pitää mielessä, ettei kyseinen mittari ollut välttämättä paras mahdollinen mittari mittaamaan Suomen kouluissa annettua mentorointia. Tutkimusta tehdessä ei myöskään löytynyt suomalaisia tutkimuksia, joissa olisi käytetty kyseistä mittaria.

Toisaalta kun tutkimuksen aineisto kerättiin kyselylomakkeella, ei tutkijalla ollut mahdollisuutta kysyä vastaajilta täydentäviä kysymyksiä tai tarkennuksia heidän vastauksiinsa. Tämän osalta tuleekin pohtia, että oliko luotu kyselylomake paras mahdollinen aineistonkeruutapa ja saatiinko sillä vastattua tutkimuskysymyksiin kattavasti. Tutkimuksen laadullisen aineiston kerääminen olisi voitu tehdä myös haastattelujen kautta, jotta olisi saatu kattavampia vastauksia. Toisaalta kyselylomakkeen avulla vastauksia saatiin suuremmalta joukolta, mitä olisi haastatteluiden kautta saatu.

Tutkimuksen luotettavuus on pidetty mielessä läpi tutkimuksen erilaisissa valinnoissa. Tutkimus perustuu laajalle lähdekirjallisuudelle, tutkimusmenetelmien käyttö on perusteltu lähdekirjallisuuden avulla ja sekä määrällisen, että laadullisen aineiston analyysit perustuvat menetelmäkirjallisuudessa määritellyille analyysikäytännöille. Tämän lisäksi tutkimuksen luotettavuutta on pyritty tukemaan mahdollisimman tarkalla selvityksellä käytetyistä analyysimenetelmistä ja erinäisistä valinnoista tutkimusprosessin aikana.

Luotettavuuden kannalta on tärkeää nostaa esille tutkijan oma rooli tässä tutkimuksessa. Erityisesti laadullisen aineiston analyysi on ollut hyvinkin tutkijalähtöistä, eli analyysissä on mahdollisuus tutkijan virhearvioinneille tai väärinymmärryksille. Tästä syystä tulososiossa on pyritty esittämään tulosten vahvistamiseksi selkeät taulukot, joista näkee yläteemojen muodostumisen sekä yksittäisiä lainauksia vastaajien vastauksista.

### **8.3 Tulosten hyödyntäminen ja jatkotutkimusehdotukset**

Tämän tutkimuksen tekeminen herätti paljon ajatuksia mahdollisista jatkotutkimusaiheista. Tutkimuksen aikana kävi selville se, kuinka suuresti noviisiopettajien tukemiselle on tarvetta ja kuinka moninaisia tukikeinoja siihen onkaan olemassa. Tutkimusta noviisiopettajien tukemisesta voisikin jatkaa monesta näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa tukikeinoista

perehdyttiin erityisesti mentorointiin, jota olisikin mielekästä tutkia syvemmin. Sen avulla mahdollistettaisiin jo aiemmin toivottujen yhteisten, vakiintuneiden mentorointikäytäntöjen toimeenpaneminen Suomessa (Jokinen ym., 2014, s. 38). Tässä tutkimuksessa mentorin käyttämiä käytäntöjä ja antamaa tukea tutkittiin ainoastaan mentoroitavan kokemusten kautta. Jatkossa voisikin tutkia mentoripareja eli samalla kertaa sekä mentoroitavaa, että hänen mentoriaan. Mielenkiintoista olisi myös tutkia mikä on työpaikan tarve mentoroinnille, sillä mentoroinnin tavoitteet ja siihen asetetut resurssit eivät näy tässä tutkimuksessa.

Tutkimuskirjallisuudessa mainittiin muutama otteeseen, että opettajankoulutuksen tulisi luoda oppimisen jatkumo yhdessä induktiovaiheen koulutuksen ja opettajien täydennyskoulutusten kanssa (Onnismaa ym., 2017 s. 193). Tällainen jatkumo ei kuitenkaan toteudu tällä hetkellä kouluissa, koska Suomessa ei ole olemassa mitään määräästä induktiovaiheen koulutuksesta ja tuesta, vaan sen tarjoaminen on täysin työnantajasta riippuvaista. Olisikin mielenkiintoista tutkia erilaisia tekijöitä siihen, miten tätä oppimisen jatkumoa voitaisiin tukea nykytyöelämässä, jotta se toteutuisi paremmin.

Tutkimuskirjallisuudessa puhutaan paljon myös induktiovaiheesta ja opettajien tukemisesta induktiovaiheen aikana (ks. esim. Pitton, 2006; Tynjälä & Heikkinen, 2011), mutta ilman induktiovaiheen tukikeinoja induktiovaihe saattaa tarkoittaa ainoastaan kuljettua matkaa opettajankoulutuslaitokselta ensimmäiseen työpaikkaan. Ja sen matkan aikana tuoreen noviisiopettajan tulisi ottaa kantaakseen opettajan työn mukanaan tuoma täysi vastuu omien oppilaidensa oppimisesta sekä muista opettajan työn osa-alueista. Kun nämä olosuhteet siirrettäisiin muihin ammatteihin, kuten vaikka lääkärin työhön, niin olisi vaikea kuvitella, että noviiseja ei tuettaisi työuran alkutaipaleella. Jatkotutkimusaiheena olisikin mielenkiintoista vertailla miten opettajien saamat induktiovaiheen tukikeinot eroavat muiden alojen tukikeinoista.

Tutkimustuloksista nousi mielenkiintoinen opettajankoulutukseen liittyvä teema esiin. Noviisiopettajat kokivat, ettei opettajankoulutus vastannut työn vaatimuksia ja monia opettajan työtehtäviin liittyviä asioita ei ollut käsitelty opintojen aikana. Tämän lisäksi koulumaailma kehittyi ja muuttuu kovaa vauhtia ja silti opettajien tulisi pärjätä aiemmin opiskelemallaan viiden vuoden maisteritutkinnolla. Mielenkiintoinen tutkimusaihe olisikin opettajankoulutuksen rakenteen tutkiminen ja erityisesti siihen perehtyminen, miten se vastaa

opettajantyön nykutarpeita. Saavatko opettajat tarvitsemansa opin, työkalut ja ammatillisen osaamisen koulutuksestaan?

## Lähteet

- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *The American Psychologist*, 44(9), 1175–1184. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175>
- Barrera, A., Braley, R. T., & Slate, J. R. (2010). Beginning teacher success: an investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs. *Mentoring & Tutoring*, 18(1), 61–74. <https://doi.org/10.1080/13611260903448383>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), 5–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X015007007>
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa: aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Chaaban, Y., & Sawalhi, R. (2021). A Professional Agency Perspective on Novice Teachers' Development of a Teacher Leadership Stance. *Journal of School Leadership*, 31(6), 548–568. <https://doi.org/10.1177/1052684620980355>
- Degerman, R. (31.08.2022). Opettajan työssä opettaminen on nykyisin vain yksi osa työtä, todetaan oululaistutkimuksessa. *Yle*. Luettu: 15.3.2024. Luettavissa: <https://yle.fi/a/3-12602420>
- Dreufus, H. L. & Dreufus, S. E. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Basic Blackwell.
- E, L., Toom, A., Sullanmaa, J., Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2022) How does teachers' professional agency in the classroom change in the professional transition from early career teachers to more experienced ones? *Learning: Research and Practice*, 8(2), 169–190, DOI: 10.1080/23735082.2022.2076148
- Eskola, J. (2015) *Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta*. Teoksessa: Valli, R., & Aaltola, J. (2015). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (4. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Euroopan yhteisöjen komissio (2007). *Opettajankoulutuksen laadun parantaminen. Komission tiedonanto neuvostolle ja Euroopan parlamentille*. Brussels: European Commission.



- Euroopan komissio (2010). Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: A handbook for policymakers. European commission Staff working Document SEC (2010) 538 final. Brussels: Commission of the European Communities.
- Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). Achieving Integration in Mixed Methods Designs-Principles and Practices. *Health Services Research*, 48(6pt2), 2134–2156. <https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117>
- Gustafson, M. (11.9.2022). Kirjailija Tommi Kinnunen uupui opettajana, ja nyt on huoli opiskelijoista – ”Jos nuoret murskataan jo lukiossa, miten he jaksavat läpi elämän?”. Yle. Luettu: 15.3.2024. Luettavissa: <https://yle.fi/a/3-12610676>
- Haas, E., Hudson, P. & Hudson, S. (2022) Mentoring for effective teaching – An analysis of Austrian teachers’ school-based mentoring practices. *Journal of education and training studies*, 10(4), 130–139, doi:10.11114/jets.v10i4.5535
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2000.) Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice* 39 (1), 50–56.
- Heikkinen, H.L.T., Jokinen, H., Tynjälä, P. & Välijärvi, J. (2008.) Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa. *Kasvatus* 39(3). 108–120.
- Heikkinen, H.L.T., Jokinen, H. & Tynjälä, P. (2008) Reconceptualising Mentoring as a Dialogue. Teoksessa G. Fransson & C. Gustafsson (toim.) *Newly Qualified Teachers in Northern Europe: Comparative Perspectives on Promoting Professional Development*. Research Publications No. 4. Gävle: University of Gävle, Teacher Education, 107-124.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., & Tynjälä, P. (2012). *Peer-Group Mentoring for Teacher Development*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Heikkinen, H., Markkanen, I., Pennanen, M., & Tynjälä, P. (2014). Opettajankoulutuksesta työelämään. Teoksessa S. Mahlamäki-Kultanen, A. Lauriala, A. Karjalainen, A. Rautiainen, M. Rökköläinen, E. Helin, P. Pohjonen & K. Nyysölä (toim.), *Opettajankoulutuksen tilannekatsaus – Tilannekatsaus marraskuu 2014* (s. 45–54). Helsinki: Opetushallitus.
- Heikkinen H.L.T., Tynjälä, P. & Jokinen, H. (2010). Vertaisryhmämentorointi opetusalan tukena. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen & P Tynjälä (toim.) *VERME*. Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi. 7–60.

- Heikkinen H.L.T., Tynjälä, P. & Jokinen, H. (2010). Vermen teoreettiset perusteet ja toimintaperiaatteet. Teoksessa: H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen & P Tynjälä (toim.) VERME. Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi. 45–85.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. (2012). Osaaminen jakoon: vertaisryhmämentorointi opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikonen, L. (2020). Early-career teachers' professional agency in the classroom. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Heikonen, L. (2021). Uransa alkuvaiheessa olevien opettajien ammatillinen toimijuus luokkahuoneessa. e-Erika: Erityispedagogista tutkimusta ja koulutuksen arviointia. Vuosikerta. 2021, Nro 1, s.11–15. Luettavissa: <https://journals.helsinki.fi/e-erika/article/view/1587/1505>
- Heikonen, L., Pietarinen, J., Toom, A., Soini, T., & Pyhältö, K. (2020). The development of student teachers' sense of professional agency in the classroom during teacher education. *Learning* (Abingdon (England)), 6(2), 114–136. <https://doi.org/10.1080/23735082.2020.1725603>
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P., & Sinivuori, E. (2009). Tutki ja kirjoita (15. uud. p.). Helsinki: Tammi.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. (pp. 207-216). *Teaching and Teacher Education*, 25. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Huberman, M. 1992. Teacher development and instructional mastery. Teoksessa A. Hargreaves, & M.G. Fullan, (toim.) *Understanding teachers' development*. London: Teachers' College Press, 122–142.
- Hudson, P., Skamp, K., & Brooks, L. (2005). Development of an instrument: Mentoring for effective primary science teaching. *Science Education* (Salem, Mass.), 89(4), 657–674. <https://doi.org/10.1002/sce.20025>
- Hudson, P., Usak, M., & Gencer, A. (2010). Benchmarking Mentoring Practices: A Case Study in Turkey. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 6.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>

- Johnson, R. & Onwuegbuzie, Anthony. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational researcher*. 33. 14. 10.3102/0013189X033007014.
- Jokelainen, M. (2015). Mentorointi välineeksi osaamisen ja yhteistyön kehittämiseen organisaatioissa. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti*, 52(2).
- Jokinen, H., Heikkinen, H. L. T. & Morberg, Å. (2012) The Induction Phase as a Critical Transition for Newly Qualified Teachers. Teoksessa: Tynjälä, P., Saarnivaara, M., & Stenström, M.-L. (2012). *Transitions and Transformations in Learning and Education* (1. Aufl.). Dordrecht: Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-2312-2>
- Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S., Heikkinen, H. L. T. & Tynjälä, P. (2012). Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa H. L.T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) *Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla*. PS-kustannus.
- Jokinen, H., & Sarja, A. (2006) Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa: Nummenmaa, A. R., & Välijärvi, J. (2006) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Jokinen, H., Taajamo, M., & Välijärvi, J. (2014) Opettajien induktiovaiheen haasteet ja osaamisen kehittäminen. Teoksessa: Jokinen, H., Taajamo, M., & Välijärvi, J. (2014) *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa: huomisen haasteita*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Juhila, K. (2021) *Teemoittelu*. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Luettu: 28.3.2024. Luettavissa: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>
- Jyrhämä, R., Lahtero, T., & Juuti, K. (2016). Valitettavan monessa koulussa uusi opettaja jätetään yksin. *Helsingin sanomat*. Luettu: 12.1.2024. Luettavissa: <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000004885179.html>
- Järvinen, A. (2002). Opettajan ammatillinen kehittämisprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Porvoo: WSOY, 258–274.
- Keurulainen, H., Miettinen, M. & Weissmann, K. (2014). Ammatillinen opettaja liikkeessä – syitä ja seurauksia. Teoksessa: Jokinen, H., Taajamo, M., & Välijärvi, J. (2014).

- Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa: huomisen haasteita. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Kupias, P., & Salo, M. (2014). *Mentorointi 4.0*. Helsinki: Talentum Media.
- Kymäläinen, S. (16.01.2023). Opettajat löysivät koronan romahduttaman motivaationsa, mutta nyt alaa vaanii krooninen uusi uhka. Yle. Luettu: 15.3.2024. Luettavissa: <https://yle.fi/a/74-20012583>
- Langdon, F. J., Alexander, P. A., Farquhar, S., Tesar, M., Courtney, M. G. R., & Palmer, M. (2016). Induction and mentoring in early childhood educational organizations: Embracing the complexity of teacher learning in contexts. *Teaching and Teacher Education*, 57, 150–160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.016>
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899–916. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>
- Leithwood, K. A. (1992). The principal's role in teacher development. Teoksessa: Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. London: The Falmer Press, 86–103.
- Leino, A.-L., & Leino, J. (1997). *Opettaminen ammattina*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Leppälä, S., Väisänen, P., Havu-Nuutinen, S. & Sormunen, K. 2012. Noviiisiopettajien haasteet ja tuentarpeet induktiovaiheessa. Teoksessa Atjonen, P. (toim.) *Oppiminen ajassa – kasvatustulevaisuuteen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 143–157.
- Niemi, H., & Siljander, A. M. (2013). Uuden opettajan mentorointi: mentoroinnilla oppilaan ja opettajan hyvinvointiin. Helsinki: Helsingin yliopisto, koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia.
- Nissinen, K., & Välijärvi, J. (2011). Opettaja- ja opettajankoulutustarpeiden ennakoinnin tuloksia. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Nummenmaa, L. (2023). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Tammi.
- Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Reunamo, J. & Lipponen, L. (2017). Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2).
- Opettaja. (2020) Nuoret opet haluavat esimiehiltään lisää tukea. Luettu 25.01.2024. Luettavissa: <https://www.opettaja.fi/tyossa/nuoret-opet-haluavat-esimiehiltaan-lisaa-tukea/>

- Opetusalan ammattijärjestö, OAJ. (2019) Vertaismentoroinnilla työhyvinvointia ja osaamista opettajille. Luettu: 25.01.2024. Luettavissa:  
<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/blogiartikkelit/OAJ-blogi/2019/vertaismentoroinnilla-tyohyvinvointia-ja-osaamista-opettajille/>
- Opetusalan ammattijärjestö, OAJ. (2022) Luokanopettaja: Opettajien arvostuksen pitäisi näkyä ja tuntua myös arjessa. Luettu 20.10.2023. Luettavissa:  
<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2022/luokanopettaja-tehdaan-tulevaisuuksia/>
- Opetusalan ammattijärjestö, OAJ. (2023). NOPE-koulutukset nuorille opettajille. Luettu: 10.4.2024. Luettavissa: <https://www.oaj.fi/jasenyys/oaj-kouluttaa/nope/>
- Opetusalan ammattijärjestö, OAJ. (2023) Uuden työntekijän rekrytointi ja perehdytys. Luettu: 16.01.2024. Luettavissa: <https://www.oaj.fi/arjessa/johtotehtavissa-opetuslalla/uuden-tyontekijan-rekrytointi-ja-perehdytys/>
- Opetusministeriö. (2007). Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 44.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2022). Suomen opettajankoulutusjärjestelmä eurooppalaisessa vertailussa.
- Paula, L., & Gräfinfelde, A. (2018). The role of mentoring in professional socialization of novice teachers. *Problems of education in the 21st century*, 76(3), 364–379.  
<https://doi.org/10.33225/pec/18.76.364>
- Pennanen, M., Markkanen, I., & Heikkinen, H. (2019). Verme2 testaa: Kokemuksia vertaisryhmämentoroinnin soveltamisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Petty, T., Good, A., & Putman, S. M. (Eds) (2016). *Handbook of research on professional development for quality teaching and learning*. Hershey: IGI Global.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Salmela-Aro, K. (2013). Reducing teacher burnout: A socio-contextual approach. *Teaching and Teacher Education*, 35, 62-72.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., & Soini, T. (2016). Teacher's professional agency – a relational approach to teacher learning, *Learning: Research and Practice*, 2:2, 112-129, DOI: 10.1080/23735082.2016.1181196
- Pitton, D. E. (2006). *Mentoring Novice Teachers: Fostering a Dialogue Process* (2nd ed.). Thousand Oaks: Corwin Press.

- Polo, A., & Laakkonen, J. (2.3.2023). Opettaja Mari Moilanen otti loparit, koska ei ehtinyt tehdä työtään kunnolla – jos mitään ei tehdä, opetusala on seuraava hoitoala. Yle. Luettu: 15.4.2024. Luettavissa: <https://yle.fi/a/74-20020396>
- Poom-Valickis, Katrin. (2014). Novice Teachers' Professional Development During the Induction Year. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 112. 10.1016/j.sbspro.2014.01.1228.
- Pyhäلتö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. (2014). Comprehensive school teachers' professional agency in large-scale educational change. *Journal of Educational Change*. DOI 10.1007/s10833-013-9215-8.
- Pyhäلتö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. (2015) Teachers' professional agency and learning – from adaption to active modification in the teacher community, *Teachers and Teaching*, 21:7, 811-830, DOI: 10.1080/13540602.2014.995483
- Pyhäلتö, K., T. Soini, and J. Pietarinen. (2012). Do Comprehensive School Teachers Perceive Themselves as Active Professional Agents in School Reforms? *Journal of Educational Change* 13 (1): 95–116.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>
- Smith, T., & Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681–714.
- Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A., & Pyhäلتö, K. (2015) What contributes to first-year student teachers' sense of professional agency in the classroom? *Teachers and Teaching*. 21(6), 641-659, DOI: 10.1080/13540602.2015.1044326
- Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A., & Pyhäلتö, K. (2016). Haluanko, osaanko ja pystynkö oppimaan taitavasti yhdessä muiden kanssa? Opettajan ammatillisen toimijuuden kehittyminen. Teoksessa: H. Cantell, & A. Kallioniemi (Eds.), *Kansankynttilä keinulaudalla: Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* (pp. 53-75). PS-kustannus.
- Soini, T., Pyhäلتö, K., & Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: Reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching: theory and practice*. 16(6). 735-751.
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhäلتö, K. (2016). What if teachers learn in the classroom? *Teacher Development*, 20:3, 380–397

- Tillaeus, J. (2.8.2022). Kahden kuukauden kesäloma ei enää riitä opettajien palautumiseen – kun humalainen vaati lapselleen kiitettävää arvosanaa, Mari Laakso-Suutarille riitti. Yle. Luettu: 15.3.2024. Luettavissa: <https://yle.fi/a/3-12555673>
- Toom, A., Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2017). How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers' sense of professional agency in the professional community? *Teaching and Teacher Education*, 63, 126–136. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.013>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.)*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki. Luettavissa: [https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje\\_2023.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf)
- Tynjälä, P., & Heikkinen, H. L. T. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life: Theoretical perspectives and best practices. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11–33. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0175-6>
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T., & Jokinen, H. (2013). *Opettajankoulutuksesta opettajan työhön – uuden opettajan haasteita ja tukimuotoja*. Teoksessa: Hakala, J. T., & Kiviniemi, K. (2013). *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä: aikuispedagogiikan haasteiden äärellä*. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K., & Olkinuora, E. (2006). From university to working life: Graduates' workplace skills in practice. Teoksessa: P. Tynjälä, J. Välimaa, & G. Boulton-Lewis (Eds.), *Higher education and working life: Collaborations, confrontations and challenges* (s. 73–88). Amsterdam: Elsevier.
- Tähtinen, J., Laakkonen, E., Broberg, M., & Tähtinen, R. (2020). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita (2. uudistettu painos.)*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Valli, R. (2010) *Kyselylomaketutkimus*. Teoksessa: Aaltola, J., & Valli, R. (2010) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. virikkeitä aloittelevalle tutkijalle / I, Metodien valinta ja aineiston keruu (3. uud. ja täyd. p.)*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valli, R. (2015). *Numeroiden kautta kuvataan todellisuutta*. Teoksessa: Valli, R., & Aaltola, J. (2015). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle*

tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (4. uud. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.

Vastamäki, J. Kyselylomaketutkimus: tutkimusasetelman ja mittareiden valinta. Teoksessa: Aaltola, J., & Valli, R. (2010) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. virikkeitä aloittelevalle tutkijalle / I, Metodien valinta ja aineiston keruu (3. uud. ja täyd. p.). Jyväskylä: PS-kustannus.

Verme. (ei pvm.). Mikä verme? Luettu: 11.2.2024. Luettavissa:

<https://osaavaverme.wixsite.com/verme/mikae-verme>

Vilkka, H., & Mankki, V. (2024). Johdatus monimenetelmätutkimukseen. Jyväskylä: Santalahti.

Wang, J., & Odell, S. J. (2007). An alternative conception of mentor–novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 473–489. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.010>



## Liitteet

### Liite 1. Kyselylomake

Kiitos, kun osallistut tutkimukseeni!

Tällä kyselylomakkeella kerään tutkimusaineistoa pro gradu -tutkielmaani, jossa tutkin noviisiopettajien ammatillisen toimijuuden ja mentoroinnin yhteyttä.

Etsin kyselyyni luokanopettajia, jotka ovat valmistuneet vuonna 2019 tai sen jälkeen.

Eriyisen kiinnostunut olen vastauksistasi, jos olet saanut mentorointia tai sen kaltaista tukea ensimmäisinä opevuosinasi, mutta sen puute ei ole mikään este kyselyyn vastaamiselle.

Kyselyyn vastaaminen kestää noin 5–10 minuuttia. Kyselyssä on kysymyksiä viidellä sivulla, mutta riippuen vastauksistasi osa jatkokysymyksistä saatetaan piilottaa. Lue kysymykset huolellisesti ja vastaa kyselyyn rauhassa. Kaikki vastaukset käsitellään luottamuksellisesti ja anonymisti niin, ettei ketään voida tunnistaa vastausten perusteella. Aineistoa käytetään vain tutkimuskäyttöön.

Tutustuthan tietosuojailmoitukseen ennen kyselyyn vastaamista. Kopioi linkki ja avaa tiedosto selaimessa.

Tässä linkki tietosuojailmoitukseen:

[https://utufi-my.sharepoint.com/:w:/g/personal/ajreim\\_utu\\_fi/Eac1dV2P6u9AsaTJ8V9tWGkBgssGfahjiy0a47kJxVqDAA?e=ggmCj4](https://utufi-my.sharepoint.com/:w:/g/personal/ajreim_utu_fi/Eac1dV2P6u9AsaTJ8V9tWGkBgssGfahjiy0a47kJxVqDAA?e=ggmCj4)

Suuren suuret kiitokset jokaiselle vastaajalle jo etukäteen!

Tutkimusterveisin,

Anni Reiman

ajreim@utu.fi

Turun yliopisto

## Noviisiopettajien ammatillisen toimijuuden ja mentoroinnin yhteys

Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (\*)

1. Hyväksyn tietosuojailmoituksessa esitetyt asiat ja vastauksiani saa käyttää tutkimustarkoituksessa. \*

kyllä

en

### Taustatietoja

2. Minä vuonna olet valmistunut luokanopettajaksi? \*

2024

2023

2022

2021

2020

2019

3. Kuinka monta lukukautta olet toiminut opettajana valmistumisesi jälkeen? \*

4. Oletko työskennellyt opettajana jo ennen valmistumistasi? \*

kyllä

ei

5. Kuinka monta kuukautta sinulla oli työkokemusta opettajana ennen valmistumista? \*

6. Oletko harkinnut alanvaihtoa opettaja työurasi aikana? \*

kyllä

en

7. Koetko saaneesi riittävän perehdytyksen työhösi, kun olet aloittanut opettajana uudessa tehtävässä?  
Jos sinulla on useampia kokemuksia, vastaa keskiarvon mukaan.

1=en saanut ollenkaan perehdytystä, 5=kattava ja hyvä perehdytys \*

8. Kerro halutessasi lisää saamastasi perehdytyksestä ja mitä se sisälsi. Olitko tyytyväinen siihen vai mitä olisit toivonut siltä enemmän?

**Väittämiä ammatillisesta toimijuudesta opettajayhteisössä ja luokkahuoneessa.**

Kysymyksien 9 ja 10 mittarit ovat tutkimusryhmän Pyhältö, Pietarinen ja Soini luomat.

Pyhältö, K., T. Soini, and J. Pietarinen. (2012). Do Comprehensive School Teachers Perceive Themselves as Active Professional Agents in School Reforms? *Journal of Educational Change* 13 (1): 95–116.

Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. (2014). Comprehensive school teachers' professional agency in large-scale educational change. *Journal of Educational Change*. DOI 10.1007/s10833-013-9215-8.



**10. Väittämiä ammatillisesta toimijuudesta, valitse sopivin vaihtoehto.**

**1=täysin eri mieltä, 7=täysin samaa mieltä \***

	1	2	3	4	5	6	7
Olen kyennyt rakentamaan toimivat vuorovaikutussuhteet oppilaideni kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kykenen rakentamaan hyvän ilmapiirin yhdessä oppilaiden kanssa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osaan hyödyntää oppilailta saamaani palautetta suunnitellessani opetusta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kykenen muokkaamaan opetustani erilaisten oppilasryhmien mukaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pystyn löytämään opetusmenetelmiä, joilla saan haastavatkin oppilasryhmät mukaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kykenen löytämään tapoja tukea kaikkien oppilaiden oppimista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haluan oppia vielä paljon opettamisesta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Haluan ymmärtää paremmin nuorten tapaa ajatella ja toimia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pyrin säännönmukaisesti arvioimaan omaa onnistumistani opetustilanteissa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minusta voimme kaikki oppia opetustilanteessa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Oletko kokenut saaneesi riittävästi tukea työurasi alussa? 1=olisin tarvinnut enemmän tukea, 5=olen saanut riittävästi tukea \*

12. Mitkä tekijät ovat tukeneet ammatillista kehitymistäsi? Voit myös kertoa tietystä tilanteesta tai apukeinosta, joka on ollut merkittävä ammatilliselle kehityksellesi.

13. Millaista tukea olisit kaivannut tai millaisesta tuesta olisit hyötynyt urasi alussa?

### **Kysymyksiä mentoroinnista.**

Mentorilla tarkoitetaan tässä kokeneempaa opettajaa, joka tarjoaa tukea ja ohjausta sinulle. Mentorointisuhde voi olla muodollinen tai epämuodollinen ja sen tarkoituksena on auttaa uutta opettajaa kehittymään ammatillisesti.

14. Onko sinulla ollut nimettyä mentoria opettajatyöurasi aikana? \*

kyllä

ei

15. Kerro lisää mentorointijärjestelystäsi. Millaista tukea sait/saat mentoriltasi?

16. Jos sinulla ei ole ollut virallista mentoria, niin oletko saanut joltain kollegalta mentorointiin verrattavaa tukea? \*

kyllä

ei

17. Millaista tukea sait tältä/näiltä kollegalta?

18. Miten koet mentoroinnin kehittäneen sinua opettajana?

### **Tarkempaa pohdintaa mentorisi toiminnasta.**

Vastaa kysymyksiin omien kokemuksiesi perusteella. Jos sinulla ei ollut virallista mentoria, mutta olet saanut mentoroinnin kaltaista tukea joltain kollegalta, voit vastata kysymyksiin sen perusteella.

Jos vastasit aiemmin, ettet ole saanut mentoroinnin kaltaista tukea, paina "lähetä".

Kysymyksen 19 mittari perustuu Hudsonin "Mentoring Preservice Teachers of Primary Science" -mittarille.

Hudson, P., Skamp, K., & Brooks, L. (2005). Development of an instrument: Mentoring for effective primary science teaching. *Science Education* (Salem, Mass.), 89(4), 657–674.

<https://doi.org/10.1002/sce.20025>

19. Seuraavat lausunnot liittyvät mentorointikokemuksiisi opettajan työssä, valitse sopivin vaihtoehto. 1=täysin eri mieltä, 2=eri mieltä, 3=epävarma, 4=samaa mieltä, 5=täysin samaa mieltä

Mentorini... \*

	1	2	3	4	5
ohjasi minua reflektoimaan kehittymistäni eri opetuskäytännöissä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
keskusteli kanssani opettamisen tavoitteista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ohjasi minua tuntien suunnittelussa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
keskusteli kanssani koulun opetuskäytännöistä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
näytti minulle esimerkkiä opettamisesta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ohjasi minua luokanhallintakeinojen käytössä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
antoi selkeää ohjausta opetuksen suunnitteluun.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ohjasi minua toteuttamaan eri opetusstrategioita.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
osoitti innostusta opettamiseen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ohjasi minua oppituntieni aikatauluttamisessa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
esitteli minulle kunnan opetussuunnitelmaa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
näytti minulle esimerkkiä tehokkaasta luokanhallinnasta opettaessaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
havainnoi opetustani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kehitti opetusstrategioitani eteenpäin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1	2	3	4	5
keskusteli kanssani opetukseen tarvitsemistani tiedoista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
antoi suullista palautetta opetuksestani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
vaikutti siltä, että hänen oli helppo jutella kanssani opettamisesta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
keskusteli kanssani tehokkaasta opetuksesta ja sen kyseenalaistamisesta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
käytti konkreettisia opetusmateriaaleja opetuksessaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
antoi kirjallista palautetta opetuksestani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
oli tehokas opetuksessaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
iskosti minuun positiivisia asenteita opettamista kohtaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mentorillani oli hyvät välit oppilaisiin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mentorillani oli hyvin suunniteltuja aktiviteetteja oppilaille.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tarjosi minulle strategioita opetuksen haasteiden ratkaisemiseen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kommentoiti tuntisuunnitelmiani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sai minut tuntemaan itseni opettajana entistä varmemmaksi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
antoi minulle uusia näkökulmia opettamiseen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kuunteli minua, kun keskustelimme opetuskäytännöistä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
oli kannustava opettamistani kohtaan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
näytti minulle, miten arvioida oppilaiden oppimista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ilmaisi selkeästi, mitä minun pitäisi tehdä parantaakseni opetustani.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



## Liite 2. Tietosuojailmoitus

1. Rekisterin nimi	Noviisiopettajien ammatillisen toimijuuden ja mentoroinnin yhteys
2. Rekisterinpitäjä	Anni Reiman 20100 TURKU ajreim@utu.fi
3. Vastuuhenkilön yhteystiedot	Anni Reiman 20100 TURKU ajreim@utu.fi
4. Henkilötietojen käsittelyn tarkoitukset ja käsittelyn oikeusperuste	<p>Tutkimuksessa tutkitaan noviisiopettajien ammatillista toimijuutta sekä mentoroinnin yhteyttä siihen. Tutkimusaineisto kerätään Webropol-kyselylomakkeella, joka jaetaan noviisiopettajille sähköpostilistojen ja erilaisten Facebook -ryhmien kautta. Kyselyssä kerätään tietoja noviisiopettajien kokemuksista opettajayhteisössä ja luokkahuoneessa sekä ajatuksia mentoroinnista ja sen toimintatavoista.</p> <p>Henkilötietojen EU:n yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan mukaisena käsittelyperusteena on</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> käsittely on tarpeen tieteellistä tutkimusta varten (yleinen etu 6 art. 1 a-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> rekisteröity on antanut suostumuksensa henkilötietojen käsittelyyn (suostumus 6 art. 1 e-kohta)</p> <p><input type="checkbox"/> muu mikä _____</p>
5. Käsiteltävät henkilötietoryhmät	<p>Rekisteriin talletetaan rekisteröidystä seuraavia tietoja</p> <p>Webropol-tutkimuslomakkeella kerätään seuraavat henkilötiedot: valmistumisvuosi ja opettajatyökokemuksen määrä. Nämä tiedot toimivat tutkimuksen taustamuuttujina. Tämän lisäksi kerätään tietoa vastaajan kokemuksista ja käsityksistä koskien opettajan työtä ja mahdollista mentorointisuhdetta.</p>
6. >Henkilötietojen vastaanottajat ja vastaanottajaryhmät.	Tietoja ei siirretä tai luovuteta kenellekään muulle kuin rekisterinpitäjälle. Ainoastaan graduohjaajat lina Männikkö (iina.mannikko@utu.fi) ja Eero Laakkonen (eero.laakkonen@utu.fi) voivat tarkastella kerättyä aineistoa.

7. Tiedot tietojen siirrosta kolmansiin maihin	Henkilötietoja ei luovuteta EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle.
8. Henkilötietojen säilyttämisaika tai sen määrittämisen kriteerit	Kyselyyn vastaaminen tapahtuu anonymisti. Tietojen säilyttäminen tapahtuu tietoturvalain mukaisesti, enintään 5 vuotta tutkimuksen päätyttyä (31.05.2029) ja tämän jälkeen ne hävitetään tietoturvallisesti.
9. Rekisteröidyn oikeudet	<p>Rekisteröidyllä on oikeus peruuttaa suostumuksensa ilmoittamalla siitä rekisterinpitäjälle seuraavasti: Laittamalla sähköposti rekisterinpitäjälle ajreim@utu.fi</p> <p>Rekisteröidyllä on oikeus pyytää pääsy häntä itseään koskeviin henkilötietoihin sekä oikeus pyytää tietojensa oikaisemista tai poistamista taikka käsittelyn rajoittamista tai vastustaa niiden käsittelyä. Oikeutta henkilötietojen poistamiseen ei sovelleta tieteellisessä tutkimustarkoituksessa silloin, kun poisto-oikeus todennäköisesti estää käsittelyn tai vaikeuttaa sitä suuresti.</p> <p>Poisto-oikeuden toteuttamista arvioidaan tapauskohtaisesti.</p> <p>Rekisteröidyllä on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle.</p>
10. Tiedot siitä, mistä henkilötiedot on saatu	Henkilötiedot on saatu kyselylomakkeen vastaajilta, joille kyselylomake on jaettu yliopiston sähköpostilistojen, Facebook -ryhmien tai Whatsapp -ryhmien kautta.
11. Tiedot automaattisen päätöksenteon ml. profiloinnin olemassaolosta	Tietoja ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon tai profiloinnin tekemiseen.

### **Liite 3. Kyselylomakkeen saateteksti**

#### **Kysely noviisiopettajille!**

Heippa kaikki!

Opiskelen luokanopettajaksi Turun yliopistossa ja teen pro gradu -tutkielmaani **noviisiopettajien ammatillisen toimijuuden ja mentoroinnin yhteydestä.**

**Etsin kyselyyni luokanopettajia, jotka ovat valmistuneet vuonna 2019 tai sen jälkeen.**

Kysely on pääasiassa monivalintaa eikä vastaamisen mene kuin noin **5–10 minuuttia.**

Mukana on myös pari avointa kysymystä, joihin voit halutessasi vastata ja jakaa enemmän ajatuksiasi kyselyn teemoista.

Työuran alku ei ole aina kovin helppo vaihe opettajan työralla ja pyrinkin tutkimuksessani selvittämään millaiset mentorointi-, perehdytys- ja tukikeinot helpottaisivat tätä induktiovaihetta. Päättökysymyksenäni on selvittää millainen yhteys noviisiopettajien ammatillisella toimijuudella ja saadulla mentoroinnilla on.

**Linkki lomakkeeseen:** <https://link.webpolsurveys.com/S/A16CB8E997F48B50>

Suuren suuret kiitokset jokaiselle vastaajalle jo etukäteen ja tsemppiä kevätlukukauteen!

Terkuin,

Anni Reiman

ajreim@utu.fi