

Laura Laukkanen

**TOIMIALAJOHTAJIEN KÄSITYKSIÄ
MENTOROINNISTA JA SEN
TUKEMISESTA
VARHAISKASVATUKSESSA**

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2020

Tiivistelmä

Laura Laukkanen: Toimialajohtajien käsityksiä mentoroinnista ja sen tukemisesta varhaiskasvatuksessa
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatuksen ja yhteiskunnan tutkimuksen maisteriohjelma
Huhtikuu 2020

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää minkälaisia merkityksiä varhaiskasvatuksen toimialajohtajat antavat mentoroinnille ja minkälaisilla keinoilla mentorointitoimintaa voitaisiin tukea ja ylläpitää kunnissa. Tutkimus oli osa Opetus ja kulttuuriministeriön Opettajankoulutusfoorumin rahoittamaa kärkihanketta ”Mentorointia ja oppimiskumppanuutta varhaiskasvatuksessa”. Hankkeen tavoitteena oli muun muassa syventää ymmärrystä mentorointitoiminnan merkityksestä sekä tuottaa tietoa mentorointitoiminnan kehittämiseen varhaiskasvatuksessa. Hankkeen myötä pyrittiin kehittämään varhaiskasvatukseen sopivaa vertaismentorointimallia. Tässä tutkimuksessa aihetta lähestyttiin työnantajien ja ylimmän johdon näkökulmasta. Heidän näkemyksensä on tärkeä, sillä he luovat toiminnalle puitteet ja päättävät mentorointitoiminnan järjestämisestä koko kunnan varhaiskasvatuksen tasolla.

Tässä tutkimuksessa mentorointimallina oli hankkeen taustalla ollut vuorovaikutteisuuden ja vertaisuuteen perustuva vertaisryhmämentorointi. Se on todettu useissa tutkimuksissa toimivaksi mentorointimalliksi etenkin kasvatus- ja opetusalailla. Tutkimusten mukaan siitä on saatu tukea etenkin opettajan uran alkuvaiheeseen ja opettajien ammatilliseen kehitykseen.

Tutkimuksen aineistona oli hankkeen aikana kerätty aineisto, joka koostui kuuden kunnan varhaiskasvatuksen toimialajohtajien fokusryhmähaastatteluista. Aineisto analysoitiin teoriaohjiaan sisällönanalyysin keinoin teemoittelua apuna käyttäen.

Toimialajohtajat pitivät vertaisryhmämentorointia merkityksellisenä henkilöstön osaamisen kehittämisen muotona varhaiskasvatuksessa. Sen avulla voitiin tukea varhaiskasvatuksen opettajia ja päiväkodin johtajia työuran kaikissa vaiheissa. Vertaisryhmämentoroinnista saatiin apua esimerkiksi perehdytykseen, muutosten tukemiseen ja ammatilliseen kehitykseen. Mentoroinnin järjestämisessä nähtiin myös joitain haasteita ja kunnilta toivottiin tukea mentoroinnin jatkuvuuden varmistamiseksi. Haasteiksi osoittautuivat esimerkiksi toiminnan käytännön järjestelyt sekä mentoreiden koulutus hankkeen päätyttyä. Toimialajohtajat toivoivat kuntien ottavan vastuuta ensinnäkin mentorikoulutuksen järjestämisestä. Lisäksi he toivoivat, että kunta takaisi riittävän henkilöstöresurssin, ajan ja tilan mentorointiryhmien suunnittelulle ja toteutumiselle. Toimialajohtajat toivoivat, että vertaisryhmämentorointi saataisiin pysyväksi osaksi kuntien toimintakulttuuria.

Tämä tutkimus tukee aiempien tutkimusten samansuuntaisia myönteisiä tuloksia vertaisryhmämentoroinnin merkityksestä yhtenä ammatillisen kehittymisen menetelmänä. Tämä tutkimus voi rohkaista muitakin kuntia kokeilemaan vertaisryhmämentorointia sekä varhaiskasvatuksen opettajien että johtajien tukimuotona. Näiden tulosten myötä vertaisryhmämentorointia voidaan suosittelaa varhaiskasvatuksen henkilöstön osaamisen kehittämisen muodoksi läpi työuran.

Avainsanat: mentorointi, varhaiskasvatus, vertaisryhmämentorointi, toimialajohtaja

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	MENTOROINTI VARHAISKASVATUKSESSA	7
2.1	MENTOROINTI	7
2.1.1	<i>Mentoroinnin muodot</i>	9
2.1.2	<i>Mentoroinnin tavoitteet</i>	10
2.1.3	<i>Mentoroinnin lähikäsitteet</i>	11
2.2	VERTAISRYHMÄMENTOROINTI.....	14
2.2.1	<i>Mentorointi kasvatus- ja opetuslalla</i>	17
2.2.2	<i>Mentorointi varhaiskasvatuksen kontekstissa</i>	20
2.2.3	<i>Mentorointi työnantajan näkökulmasta</i>	22
3	TUTKIMUKSEN KULKU	24
3.1	TUTKIMUSTEHTÄVÄ.....	25
3.2	AINEISTO JA TUTKIMUSMENETELMÄT	25
4	MENTOROINTI TOIMIALAJOHTAJIEN HAASTATTELUISSA	31
4.1	MENTOROINNIN MERKITYKSIÄ VARHAISKASVATUKSESSA	31
4.1.1	<i>Mentoroinnin mahdollisuudet</i>	31
4.1.2	<i>Mentoroinnin haasteet</i>	37
4.1.3	<i>Yhteenvetoa mentoroinnin merkityksistä</i>	40
4.2	MENTOROINNIN TUKEMINEN JA JATKUVUUS KUNNISSA	41
5	POHDINTA	44
5.1	TUTKIMUKSEN KESKEISET TULOKSET	44
5.2	TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS	48
5.3	TUTKIMUKSEN ANTI JA JATKOTUTKIMUSIDEAT	51
6	LÄHTEET	53

TAULUKOT

TAULUKKO 1. MENTOROINNIN SUHDE LÄHIKÄSITTEISIIN.....	13
TAULUKKO 2. ANALYYSIN KULKU.....	29

1 JOHDANTO

Mentorointi on nostanut suosiotaan viime vuosikymmenien aikana ja nykyään sitä käytetään useilla aloilla yhtenä työntekijöiden tukimuotona ja osaamisen kehittämisen tapana. Kasvatus- ja opetuslalla mentoroinnista on saatu hyviä kokemuksia useissa eri tutkimuksissa ja etenkin koulun kontekstissa sitä on tutkittu jo paljon (ks. esim. Pennanen, Markkanen & Heikkinen 2019). Varhaiskasvatuksessa on myös saavutettu jo joitain lupaavia tuloksia mentoroinnista henkilöstön tukimuotona (ks. esim. Onnismaa, Tahkokallio, Lipponen & Merivirta 2016).

Mentoroinnilla tarkoitetaan klassisen määritelmän mukaan vuorovaikutussuhdetta, jossa kokeneempi työntekijä opastaa, neuvoo ja ohjaa kokemattomampaa työntekijää ja auttaa tätä kehittymään. Mentorointi on kuitenkin kehittynyt vuosien myötä yhä vuorovaikutteisemmaksi ja tässä tutkimuksessa keskitytään etenkin tasa-arvoiseen ja vuorovaikutteiseen vertaisryhmämentorointiin.

Mentorointitutkimus rajoittuu usein mentorien ja mentoroitavien, eli aktoreiden, tutkimukseen tai sijoittuu yleisesti työyhteisötasolle. Tässä tutkimuksessa aihetta lähestytään organisaatioiden, eli kuntien, ja varhaiskasvatuksen toimialajohtajien näkökulmasta. Toimialajohtajien näkemys mentoroinnista on merkittävä, sillä he ovat vaikuttamassa koko kunnan laajuisiin päätöksiin ja toimintamalleihin varhaiskasvatuksessa. He voivat osaltaan olla vaikuttamassa mentorointitoiminnan järjestämiseen kunnissa. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia merkityksiä varhaiskasvatuksen toimialajohtajat antavat mentoroinnille ja miten heidän näkemyksensä mukaan kunta voisi tukea mentoroinnin toteutusta ja jatkuvuutta päiväkodeissa.

Tämä tutkimus on osa Opetus- ja kulttuuriministeriön Opettajankoulutusfoorumin hanketta *Mentorointia ja oppimiskumppanuutta varhaiskasvatuksessa*. Hanke on yksi hallituksen kärkihankkeista ja se on toteutettu yhteistyössä Tam-

pereen yliopiston ja Tampereen seudun varhaiskasvatuksen kumppanuusverkoston kanssa. Hankkeen tarkoituksena on ollut kehittää vertaismentorointimalli, joka sopisi varhaiskasvatuksen ammattilaisten tukemiseen työuran eri vaiheissa. Hankkeessa tehtävän tutkimuksen myötä on tarkoitus tuottaa tietoa mentorointitoiminnan kehittämiseen, syventää ymmärrystä mentorointitoiminnan merkityksestä varhaiskasvatuksen opettajan ammatilliselle kehitykselle sekä käsitteellistää mentorointiprosessia ja sen toimintaperiaatteita. Hankkeen aikana järjestettiin vertaismentorointikoulutukset sekä varhaiskasvatuksen opettajamentoreille että päiväkodinjohtajamentoreille. Koulutuksen jälkeen mentorit käynnistivät omat vertaismentorointiryhmänsä päiväkodeissa. (Kupila, P. tiedonanto. 24.1.2020.)

Tämän tutkimuksen tutkimusaineistona on kuuden hankkeeseen osallistuneen kunnan varhaiskasvatuksen toimialajohtajien fokusryhmähaastattelut, jotka on kerätty hankkeen loppuvaiheessa. Haastatteluaineistoa on analysoitu teoria-ohjaavan sisällönanalyysin keinoin teemoittelua apuna käyttäen.

2 MENTOROINTI VARHAISKASVATUKSESSA

Tässä luvussa kuvaan tutkimuksen teoreettista viitekehystä. Kerron ensin mentoroinnin käsitteestä ja sen muokkautumisesta ajan myötä ja esittelen sitten mentoroinnin muotoja ja tavoitteita. Tämän jälkeen kerron ryhmämuotoisesta vertaismentoroinnista, jollaisena mentorointi näyttäytyy tässä tutkimuksessa. Kerron lopuksi vielä vähän mentoroinnista kasvatusta- ja opetusalailla ja etenkin varhaiskasvatuksessa sekä mitä mentorointi tarkoittaa työnantajan näkökulmasta.

2.1 *Mentorointi*

Mentorointi on yksi vanhimmista oppimisen ja opettamisen keinoista. Sen ydinajatuksena on, että kokeneempi työntekijä, mentori, neuvoo, opastaa tai ohjaa kokemattomampaa mentoroitavaa eli aktoria. Ammatin opettaminen mestarilta oppipojalle on siitä hyvä esimerkki. Siinä oppiminen tapahtui samaistumalla, seuraamalla, itse kokeillen ja vihjeitä saaden. (Kupias & Salo 2014, 11–13.)

Mentorointi on yleinen toimintamuoto useilla aloilla, kuten liiketalouden alalla, sosiaali- ja terveysalalla sekä kasvatusta- ja opetusalailla. Sitä käytetään eri organisaatioissa lukuisiin eri tarkoituksiin, kuten ammatillisen kehityksen tueksi, uusiin työtehtäviin perehdyttämiseen, työuralla etenemisen tai työssä oppimisen tueksi. Mullen (2012, 7) kuvaa mentorointia investointina nuorempaan sukupolveen. Suomessa mentoroinnin yleistymistä ja kehittymistä on lisännyt etenkin suurten ikäluokkien eläkeiän lähestyminen. Ihmisten mukana työpaikoilta saattaa kadota paljon niin kutsuttua hiljaista tietoa eli kokemuksen ja pitkän uran mukanaan tuomia tietoja ja taitoja, joita ei opita pelkästään kirjoista ja koulutuksesta. Mentorointi on nähty yhtenä keinona siirtää tätä hiljaista tietoa eteenpäin kokeneemmilta työntekijöiltä nuoremmille. (Leskelä 2006, 164.)

Mentoroinnin kohteena olevalle henkilölle on kirjallisuudessa annettu useita erilaisia termejä kuten noviisi, mentoroitava tai aktori. Tässä tutkimuksessa käytän termiä aktori, joka voidaan vapaasti suomentaa toimijaksi. Tämä termi korostaa aktorin osallistuvaa ja aktiivista roolia. Aktori sopii käsitteenä tutkimuksen kohteena olevaan vuorovaikutteiseen vertaisryhmämentoroinnin malliin parhaiten. (Kupias & Salo 2014.) Noviisi viittaa aloittelevaan työntekijään. Tämän tutkimuksen kontekstissa mentoroinnin kohteena voivat kuitenkin olla kokeneetkin työntekijät. Mentoroitava taas antaa mielikuvan passiivisesta tiedon vastaanottajasta ja sopii enemmän perinteiseen mentoroinnin määritelmään. (Juusela 2010, 8; Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2012.) Mentoroinnin toteuttajasta käytän termiä mentori.

Mentoroinnille ei voida antaa yhtä tiettyä määritelmää, sillä mentorointi on määritelty lukuisin eri tavoin erilaisissa konteksteissa. Useissa mentoroinnin määritelmässä korostuu ajatus kokeneesta ja vanhemmasta työntekijästä, mentorista, joka ohjaa ja opastaa nuorempaa työntekijää. Mentorointi kuvataan usein melko pitkäkestoiseksi vuorovaikutussuhteeksi, jossa mentori siirtää tietoa aktorille. (ks. esim. Kram 1985, 110; Clutterbuck & Lane 2004, 2–3.) Tämä perinteinen käsitys mentoroinnista on ajan myötä muokkaantunut ja sen ohella on alettu käyttää erilaisia vaihtoehtoisia mentorointimuotoja kuten ryhmä- ja vertaismentorointia. Perinteisen ajattelun rinnalle on noussut vuorovaikutteisempia, jaettua oppimista tukevia malleja. (Fletcher & Ragins 2007, 374; Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2010, 21–22.)

Kupias ja Salo (2014) kuvaavat mentorointikäsitteen muokkautumista kohti vuorovaikutteisempaa ja tasa-arvoisempaa mallia. Heidän mukaansa mentorointi on muokkautunut vastaamaan työelämän muuttuvia tarpeita neljän portaan kautta. Aluksi mentoroinnin nähtiin olevan vain tiedon siirtämistä kokeneemmalta kokemattomammalle työntekijälle ja aktori nähtiin enemmän passiivisena tiedonvastaanottajana. Vähitellen alettiin kuitenkin huomata, että oppimista tapahtui tehokkaammin, jos myös aktori oli aktiivinen toimija prosessissa. Pelkän tiedon siirtämisen sijaan aktori alkoi osallistua keskusteluun ja tekemisiin enemmän, sekä muodostaa niiden avulla oman käsityksensä oppimisestaan asioista. Kolmannessa vaiheessa aktorin rooli alkoi korostua entisestään ja mentori toimi enemmänkin oppimisprosessin ohjaajana. Prosessi eteni aktorin omien tavoitteiden ja tarpei-

den pohjalta. Neljännellä vaiheella kuvataan mentoroinnin tämän hetkistä suuntaa kohti vertaismentorointia ja tasa-arvoa mentorin ja aktorin välillä. Heidän mukaansa tässä mallissa kukaan ei ole ylivertainen osaaja, vaan osapuolet keskustelevat tasavertaisesti. Tavoitteena on aito tasavertainen dialogi. Usein mentorointia toteutetaan kuitenkin organisaation tavoitteet ja mentoreiden ja aktoreiden tarpeet huomioiden yhdistelemällä näitä vaiheita sopivassa suhteessa. (Kupias & Salo 2014, 14–18.)

Mentorointi on siis kehittynyt viime vuosikymmenten aikana pelkästä tiedon siirtämisestä ja kokemattomamman aktorin opettamisesta kohti kokonaisvaltaisempaa, vuorovaikutteista ja dynaamista kaikkia hyödyttävää mallia. Usein mukaan liitetään entistä enemmän yhteistoiminnallisia ja vuorovaikutuksellisia elementtejä ja kahden välinen hierarkkinen jako kokeneeseen ja kokemattomampaan työntekijään on jäänyt taka-alalle. (esim. Heikkinen, Jokinen, Tynjälä & Vähäjärvi 2008, 111; Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2010, 21–22; Karjalainen 2010, 32; Stowers & Barker 2010, 366; Jones & Brown 2011, 403; Steinmann 2017, 5; Pennanen ym. 2019.)

Mentoroinnin erilaisia tapoja ja tyylejä sovelletaan eri aloilla ja tilanteissa eri tavoin, esimerkiksi uusien työntekijöiden tai urakehityksen tukena. Tässä tutkimuksessa keskitytään mentorointiin kasvatus- ja koulutusalailla ja etenkin varhaiskasvatuksen opettajien ja johtajien tukena uran eri vaiheissa. Mentorointi nähdään tässä tutkimuksessa nimenomaan vuorovaikutuksellisena ja tasa-arvoisena vertaismentorointina, josta lisää luvussa 2.2.

2.1.1 Mentoroinnin muodot

Mentorointia voidaan jakaa informaaliin eli spontaaniin ja formaaliin eli organisoituun mentorointiin. Spontaaneja mentorointitilanteita syntyy arjessa jatkuvasti esimerkiksi työkavereiden välille. Tavallisesti tilanne syntyy, kun henkilö pyytää apua toiselta joko yksittäiseen tilanteeseen tai isompaan kokonaisuuteen. Spontaaniin mentoroinnin kesto voi vaihdella muutamasta hetkestä jopa useampaan vuoteen. Pituutta määrittävät esimerkiksi vuorovaikutussuhteen laatu tai mentoroinnin tarve. Spontaani mentorointi tapahtuu ilman organisaation tukea, eikä sille yleensä määritellä tietoisia tavoitteita. (Karjalainen 2010, 40–43; Kupias & Salo 2014, 20–21.)

Erilaiset mentorointiohjelmat ovat esimerkki organisoidusta mentoroinnista. Mentorointiohjelmalle tyypillistä on etukäteen määritelty kesto sekä yhteiset tavoitteet. Ohjelmiin osallistuville mentoreille tarjotaan yleensä koulutus sekä tukea ja ohjausta mentorointiin. Mentoroinnista laaditaan sopimus ja molemmat osapuolet sitoutuvat noudattamaan sitä. (Kupias & Salo 2014, 21–22; Karjalainen 2010, 43.) Yhä useammin yritykset ja muut toimijat pyrkivät järjestämään mentorointia jatkuvana käytäntönä, mutta erilaiset ohjelmat ovat hyvä apu toimintaa käynnistettäessä. Monet mentorointiohjelmat pyrkivät myös siihen, että niiden myötä työpaikoille syntyisi positiivinen ilmapiiri, joka tukisi myös spontaanin mentoroinnin syntymistä arjessa. (Clutterbuck 2014, 17; Karjalainen 2010, 43.) Tässä tutkimuksessa on kyse juuri organisoidusta mentorointiohjelmasta, jonka myötä mentorointia pyritään tuomaan kuntien varhaiskasvatukseen.

Myös Juuselan (2010) mukaan onnistunut mentorointiprosessi alkaa hyvästä suunnitelmasta ja mentorointi nähdään organisoituna toimintana. Mentorointitapaamiset ovat prosessin tärkein osa ja niiden aikana määritellään mentoroinnin suuntaa aina tarpeen mukaan. Tavoitteena on luoda toimiva ja tehokas mentorointisuhde ja tukea toivottuja muutoksia prosessin edetessä. Prosessin jälkeen on tärkeää vielä seurata ja arvioida prosessin onnistumista työnantajan, aktorin ja mentorin näkökulmasta. (Juusela 2010, 10–13.)

2.1.2 Mentoroinnin tavoitteet

Mentoroinnille annetaan yleisesti kaksi perustehtävää. Mentoroinnin tulisi tarjota tukea ura- ja ammatilliseen kehitykseen sekä psykososiaaliseen hyvinvointiin. Näiden perustehtävien kautta pyritään vahvistamaan aktorin pystyvyyden tunnetta ja itseluottamusta sekä tukemaan ammatillista osaamista. (Kram 1983, 613–614.)

Mentoroinnin tavoite on siis tukea aktorin kehitystä eri osa-alueilla. Tarkoituksena ei kuitenkaan ole tarjota suoraan ratkaisua ja vastauksia kaikkiin aktoria askarruttaviin kysymyksiin vaan tarjota mahdollisuuksia oppia ja oivaltaa asioita itse. Tähän voidaan pyrkiä pohtivan keskustelun kautta. Mentori kannustaa aktoria pohtimaan asioita eri näkökulmista ja tukee aktorin itsenäistä ajattelua ja pää-

töksentekoa. Mentorin tulee auttaa mentoroitavaa näkemään erilaisia mahdollisuuksia, mutta vastuu tehdyistä päätöksistä on aktorilla. (Karila & Kupila 2010, 20.) Myös aktorin tulee olla aktiivinen mentoroinnin tavoitteita mietittäessä. Hyvä aktori tunnistaa omat mentorointitarpeensa ja huolehtii kehityksestään. (Higgins 2007, 208).

Mentorointia voidaan käyttää hyvin monenlaisiin tarkoituksiin ja yleensä sillä on useampia osin päällekkäisiä tavoitteita. Mentoroinnin tavoitteet liittyvät esimerkiksi ammatillisen identiteetin vahvistumiseen, urakehitykseen, ammattitaidon lisääntymiseen, työhyvinvointiin tai oman osaamisen tunnistamiseen ja jakamiseen. Lisäksi etenkin ryhmämuotoisessa vertaismentoroinnissa uuden tiedon rakentamisella yhteisten keskustelujen kautta on tärkeä rooli (ks. lisää luku 2.2).

Onnistunut mentorointi vaatii siis sekä mentorilta että aktorilta sitoutumista ja halua kehittyä. Clutterbuckin (2002, 74–75) mukaan hyvän mentorointisuhteen perustana on oppimisen halu sekä toista kunnioittava ja arvostava ammatillinen ystävyysuhde. Mentoroinnin tulee olla tavoitteellista ja sekä mentorin että aktorin tulee sitoutua tavoitteisiin. Mentorille voidaan asettaa kolme perusvaatimusta. Mentorin tulisi ensinnäkin olla sitoutunut ja motivoitunut sekä koulutettu mentorointitehtäviinsä. Toiseksi mentorin tulisi nähdä myös oma oppimisen mahdollisuutensa ja olla valmis oppimaan uutta aktorilta. Kolmantena mentorilla tulisi olla hyvät vuorovaikutus- ja kuuntelutaidot. (Clutterbuck 2002, 74–75.) Myös Kupila, Ukkonen-Mikkola ja Rantala (2017, 40–42) painottavat mentorin koulutuksen tärkeyttä. Koulutuksen myötä mentorit ymmärtävät mentoroinnin periaatteita ja toimintatapoja huomattavasti paremmin.

2.1.3 Mentoroinnin lähikäsitteet

Kuten aiemmin on todettu, mentoroinnin käsite on hyvin moniulotteinen ja saa eri yhteyksissä erilaisia tulkintoja. Toisinaan sitä käytetään myös ristiin sen lähikäsitteiden kanssa. Mentoroinnin lähikäsitteitä ovat esimerkiksi työnohjaus, tutorointi ja valmennus (coaching). Mentoroinnissa voidaan nähdä samoja piirteitä monen lähikäsitteen kanssa ja käsittelemkin tässä luvussa käsitteiden eroja ja yhtäläisyyksiä.

Työnohjauksessa on paljon yhteisiä piirteitä mentoroinnin kanssa, mutta niillä on myös selkeitä eroavaisuuksia. Työnohjaaja on usein saanut tehtävänsä

erillisen erityiskoulutuksen ja hän voi olla myös organisaation ulkopuolinen toimija. Mentorilta ei edellytetä koulutusta ja mahdollinen koulutus on usein melko suppea. Työnohjauksessa toiminnan tavoitteet ja käsiteltävät asiat liittyvät vahvasti organisaation määrittämiin tarpeisiin, kun taas mentoroinnissa tavoitteet lähtevät myös aktorin tarpeista. Työnohjaaja on usein myös organisaation ulkopuolinen toimija. (Leskelä 2005, 25.)

Tutoroinnilla tarkoitetaan usein oppilaitoksissa tapahtuvaa ohjausta, jossa ylemmän vuosikurssin opiskelija neuvoo alemman vuosikurssin opiskelijaa lähinnä koulutukseen liittyvissä asioissa ja aktorin rooliksi jää vain vastaanottaa annetut neuvot. Suurin ero mentorointiin on juuri vastavuoroisuuden puuttuminen ja rajoittuminen lähinnä opiskelujen käytännön järjestelyihin eikä niinkään työelämän tarpeisiin. (Heikkinen ym. 2012, 79.)

Mentorointi on liitetty läheisesti myös valmennuksen käsitteeseen ja etenkin amerikkalaisessa tutkimuksessa coaching termiä käytetään usein synonyymina mentoroinnin kanssa. Suurimpia eroja mentoroinnin ja valmennuksen (coaching) välillä on kuitenkin valmentajan rooli ja toiminnan tavoite. Valmennuksessa pyritään usein tarkasti kohti ennalta määritettyjä tavoitteita ja valmentaja neuvoo ja opastaa matkalla tavoitteisiin. Valmentaja voi myös olla työyhteisön ulkopuolinen taho ja vain tietyn rajatun alan asiantuntija. (Carlsson & Forssell 2017, 61–78; Fletcher 2012, 26–29.)

Mentoroinnissa voidaan nähdä osin samankaltaisia piirteitä kuin useimmissa lähikäsitteissä. Clutterbuck (1998, 12) on koostanut yhteenvedon mentoroinnin ja sen lähikäsitteiden eroavaisuuksista taulukkoon (taulukko 1). Taulukossa on käsitelty ohjausmuotojen ja -menetelmien eroja tiedonsiirron, oppimisen suunnan, toimijoiden valta-aseman, palautteen luonteen sekä vuorovaikutussuhteen voimakkuuden valossa. Suurimpia eroja lähikäsitteisiin löytyy esimerkiksi oppimisen suunnassa. Muissa käsitteissä oppiminen tapahtuu pääosin yksisuuntaisesti, mutta mentoroinnissa oppiminen nähdään vahvasti kahteen suuntaan toimivana.

TAULUKKO 1. Mentoroinnin suhde lähikäsitteisiin (mukaillen Clutterbuck 1998, 12.; Leskelä 2005, 28.)

	Roolit				
	Opettaja	Tutori	Valmentaja	Mentori	Neuvoja
Tiedon- siirron luonne	Informaatiota ja jonkin verran ymmärrystä, eksplisiittistä	Ymmärrystä, pääosin eksplisiittistä	Taitoa, jonkin verran ymmärrystä, pääosin eksplisiittistä	Viisautta, pääosin implisiittistä	Itsetietoisuut- ta, näkemystä, implisiittisen tekemistä eks- plisiittiseksi
Oppi- misen suunta	Opettajalta oppijalle	Pääosin tuto- rilta oppijalle, mutta joskus jonkin verran kaksi- suuntaisesti	Valmentajalta oppijalle	Kaksi- suuntaisesti	Pääosin yksi- suuntaisesti
Valta- aseman luonne	Korkea	Melko korkea	Melko matala	Matala	Matala (mutta mahdollisuus väärinkäyt- töön on suuri)
Palaut- teen luonne	Pesoonaton (ei kasvok- kain), arvosanat, kokonaan opettajan antamaa	Henkilö- kohtaista (kasvokkain), prosesseja koskevaa, pääosin tutorin antamaa	Henkilö- kohtaista (kasvokkain), suorituskykyä koskevaa, pääosin valmentajan antamaa	Henkilö- kohtaista (kasvokkain), oppijan tuottamaa	Välttää suo- raa palautetta, mutta kehoit- taa oppijaa tarkastele- maan omia kokemuksiaan
Vuoro- vaikutus- suhteen voimak- kuus	Yleensä matala	Matala tai melko matala	Melko matala, mutta voi kehittyä syväksi ystävyudeksi	Melko matalasta korkeaan	Hyvin vähäinen henkilö- kohtainen sitoutuminen

Mentorointiin voidaan siis liittää monia lähikäsitteitä ja edellä esitetyt eroavaisuu-
det ja yhtäläisyydet ovat yksittäisiä näkökulmia aiheeseen. Käsitteet ja määri-
telmät ovat ohjauksen kentällä jatkuvasti muutoksessa ja mukautuvat työelämän

erilaisiin tarpeisiin. Tämän takia käsitteet vaativat jatkuvaa uudelleentulkintaa ja tarkastelua uusissa konteksteissa. (Heikkinen ym. 2012, 85.)

2.2 *Vertaisryhmämentorointi*

Etenkin Suomessa opetusalaalla suosituksi mentoroinnin tavaksi on noussut vertaismentorointi, jossa mentorointi nähdään tasavertaisena dialogisena kohtaamisena. Siinä sekä mentori että mentoroitavat voivat oppia toisiltaan. Suurimpia eroja klassiseen mentorointiin onkin oppimiskäsitys. Tiedon siirtämisen sijaan vertaismentorointi pohjautuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan jokainen muodostaa uutta tietoa aikaisempien tietojensa valossa. (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2012, 46–48; Huizing 2012, 12; Kupias & Salo 2014, 30–31.)

Toisena merkittävänä erona mentorointiin voidaan nähdä vertaisryhmämentoroinnin toteutus ryhmämuotoisena. Vertaismentorointia voidaan järjestää myös perinteisenä parimentorointina, mutta useissa tutkimuksissa ryhmämuotoinen vertaisryhmämentorointi on todettu opetusalalle sopivammaksi mentoroinnin muodoksi. Ryhmämuotoisen mentoroinnin avulla on pyritty helpottamaan kustannuksia ja työajan käyttöä, kun mentori voi samanaikaisesti mentoroida useampia aktoreita. Ryhmämentoroinnin eduiksi on huomattu myös mahdollisuus entistä laajempaan sosiaaliseen oppimiseen. (Heikkinen ym. 2008; Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2010.) Myös tämän tutkimuksen kontekstina olevassa hankkeessa mentorointi on toteutettu ryhmämuotoisena vertaismentorointina.

Dialogi voidaan määritellä keskusteluksi, jossa rakennetaan merkityksiä tai tulkintaa. Vertaisryhmämentoroinnissa tieto rakentuu tasavertaisen dialogin avulla. Se eroaa perinteisestä keskustelusta siten, että se ei pyri mihinkään tiettyyn lopputulokseen tai päätöksen tekoon. Dialogin tavoitteena on käydä keskustelua, jossa osallistujat ajattelevat yhdessä. (Onnismaa 2011, 44.) Mentorointiryhmässä käytyjen keskustelujen myötä kaikkien on mahdollista oppia uutta. Keskusteluissa yhdistyvät usein kokemustieto ja koulutuksen mukanaan tuoma teoria. Näiden avulla voidaan luoda uutta tietoa tai oivalluksia ryhmän sisällä. (Heikkinen ym. 2012, 49–51.) Dialoginen keskustelu edellyttää yhteisen taustan ymmärrystä ja rakentamista. Toisaalta kuitenkin erilaiset mielipiteet ja uudet nä-

kökulmat ovat oppimisen edellytys, joten tärkeintä on ymmärtää, että ihmiset ajattelevat monista asioista hyvin eri tavoin. Erilaisten näkemysten tuominen omien näkemysten rinnalle voi tuoda uusia ideoita ja ajatuksia sekä tarkentaa tai muuttaa omaa näkemystä. (Arjava & Malinen 2013, 62.) Watling ja Gasper (2012) kuvaavat artikkelissaan mentorin roolia ja toimintatapoja dialogisessa mentoroinnissa. Mentori ei anna suoria vastauksia kysymyksiin vaan ohjaa ja auttaa aktoria asian pohdinnassa tilanteen mukaan.

Vertaisryhmämentoroinnin vahvuudeksi on sanottu hiljaisen tiedon näkyväksi tuominen. Ryhmän sisällä käyty luottamuksellinen keskustelu ja kerronta mahdollistaa asioiden syvällisemmän pohdiskelun ja reflektoinnin. Asioita käsitellään omien kokemusten ja käsitysten pohjalta ja keskustelu on hyvin vapaa-muotoista. Tavoitteena on, että osallistujat heräisivät pohtimaan monia tuttujakin asioita eri näkökulmista ja toisivat näitä näkökulmia esiin myös muiden pohdittavaksi. Keskustelujen myötä ryhmä rakentaa yhdessä uutta tietoa ja ryhmän jäsenten ymmärrys käsitellyistä asioista lisääntyy. (Heikkinen ym. 2010, 13–14, 31; Heikkinen & Huttunen 2008, 203.)

Edellä kuvattua oppimista voidaan kuvata *integratiivisen pedagogiikan* mallin avulla (Tynjälä 2010; Tynjälä, Heikkinen & Kiviniemi 2011). Malli perustuu ajatukseen, jonka mukaan asiantuntijuus rakentuu neljän tiedonelementin avulla. Elementit ovat teoreettinen ja käsitteellinen tieto, käytännöllinen ja kokemuksellinen tieto, itsesäätelytieto ja sosiokulttuurinen tieto.

Teoreettinen ja käsitteellinen tieto on formaalia eli muodollista tietoa, joka on opittu esimerkiksi koulutuksesta, oppikirjoista tai keskusteluista. Tietoa voi säilyttää tietoisena ajattelun ja käsitteellistämisen myötä. Asiantuntijuuden kehittyminen vaatii kuitenkin myös kokemusperäistä tietoa käytännöstä. Tällaista informaalia tietoa ei voida lukea kirjoista, vaan se opitaan käytännössä tekemisen kautta. Tällainen tieto jää usein hiljaiseksi eli intuitiiviseksi tiedoksi, joka on käsitteellisen tiedon vastakohta. Intuitio mielletään tässä yhteydessä kokemukseen perustuvaksi välittömäksi tietämiseksi, jossa tieto saavutetaan suoraan kokemuksen kautta. Se perustuu pohjimmiltaan enemmän arvaukseen ja aavistukseen kuin loogiseen ja analyyttiseen ajatustyöhön. (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2012, 68-71.) Esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajat oppivat koulutuksen aikana paljon formaalia tietoa, mutta kokemusperäinen käytännön tieto vahvistuu par-

haiten työtä tehdessä työharjoitteluissa ja myöhemmin työelämässä. Arjen vaihtuviin tilanteisiin ja erilaisten lasten kanssa toimimiseen ei voida antaa yleispätevää formaalia tietoa ja koulutusta. Lapset ja lapsiryhmät ovat erilaisia, joten parhaat toimintatavat yksittäisiin tilanteisiin löytyvät usein vain kokeilun myötä. (ks. Geeraerts ym. 2015). Näissä tilanteissa muiden työntekijöiden antamat vinkit ja ideat sekä heidän kanssaan käydyt keskustelut voivat olla hyödyllisiä.

Kolmas tiedonelementti on ihmisen itsesäätelytietoisuus. Asiantuntijuuden edellytyksenä voidaan pitää hyvää oman toiminnanohjausta, joka sisältää tietoisuuden omista vahvuuksista ja heikkouksista sekä oman osaamisen kehittämisestä. Asiantuntija oppii tiedostamaan syyt kaiken toimintansa taustalla ja sen kautta säätelemään omaa toimintaansa ja hankkimaan tarpeen mukaan lisää tietoa. (Heikkinen ym. 2012, 68–71.)

Asiantuntijuuden neljäs elementti on sosiokulttuurinen tieto. Sosiokulttuurinen tieto on työpaikalla ja työyhteisöissä vallitsevaa sosiaalisia ja kulttuurisia käytäntöjä, toimintatapoja ja kirjoittamattomia sääntöjä. Tällaisia toimintatapoja ei välttämättä edes tiedosteta, ennen kuin joku poikkeaa niistä. Sosiokulttuurista tietoa opitaankin vain osallistumalla yhteisön toimintaan. (Heikkinen ym. 2012, 68–71.)

Käytännössä nämä neljä asiantuntijuuden elementtiä ovat tiiviisti integroituneet toisiinsa. Asiantuntijan tulisi kyetä muuntamaan teoreettista tietoa tarpeen mukaan käytäntöön ja toisaalta pystyä käsitteellistämään kokemusperäistä tietoa. (Tynjälä 2010.) Teoriaa siis tulisi tarkastella käytännön valossa ja käytäntöä teorian valossa. Itsesäätelytaidot taas kehittyvät reflektion kautta, kun ihminen pohtii omaa toimintaansa kriittisesti. Integroidun pedagogiikan ydin onkin luoda oppimistilanteita ja -menetelmiä, joissa nämä kaikki tiedon elementit yhdistyvät. Vertaisryhmämentoroinnissa tämä toteutuu esimerkiksi keskusteluissa, joissa kokemuksia voidaan reflektoida yhdessä ryhmän kanssa teorian valossa, tai teoriaa käsitellä käytännön kannalta. Keskustelujen ja reflektion pohjalta voidaan rakentaa uutta yhteistä tietoa ja asiantuntijuutta. (Heikkinen ym. 2012, 68–71.)

Vertaisuudella on tärkeä merkitys vertaisryhmämentoroinnissa. Omien kokemusten jakaminen vertaisten kanssa lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta. Vertaisilta on mahdollista saada sellaista tukea ja ymmärrystä, jota ei olisi mahdollista saada niiltä, joilla ei ole vastaavanlaisia kokemuksia. (Kaunisto, Estola & Niemistö 2010, 156.) Kaunisto (2014) tutki väitöstutkimuksessaan vertaisryhmää

kerronnan kontekstina. Tutkimuksen mukaan opettajat kokivat saaneensa ryhmästä tukea ja merkittäväksi nähtiin etenkin se, että asioista sai puhua luottamuksellisessa ympäristössä ja niihin sai vertaistukea. Opettajat kokivat, että vaikka ongelma ei keskustelun myötä täysin poistuisikaan, voi ryhmästä saada kuitenkin uusia näkökulmia asiaan. Onnistuneen ryhmäkeskustelun kannalta keskeisiä tekijöitä olivat ryhmän ilmapiiri, asenteet ja reflektiivisyys. (Kaunisto 2014, 60–64.)

Vertaisuuden ajatellaan mentoroinnissa tarkoittavan ihmisten välistä yhdenvertaisuutta. Vertaisuudesta voidaan erottaa kolme erillistä tasoa: eksistentiaalinen, episteeminen ja juridinen taso. Eksistentiaalisella vertaisuudella tarkoitetaan ihmisenä olemisen vertaisuutta. Se perustuu ajatukseen, että kaikki ihmiset ovat yhdenvertaisia. Eksistentiaalisella tasolla mentoroinnissa kaikkien välillä vallitsee tasavertainen suhde. Episteemisellä vertaisuudella tarkoitetaan vertaisuutta osaamisen ja tietämisen suhteen. Tällä tasolla täysin tasa-arvoinen suhde on käytännössä mahdoton saavuttaa. Lähtökohtaisesti ihmiset tietävät eri asioita eri verran sekä osaavat erilaisia taitoja. Kokeneempi mentori voi olla osaavampi kyseiseen ammattiin liittyen, mutta kokemattomammalla aktorilla voi olla muuta osaamista ja tietoa mentoria enemmän. Episteemisellä tasolla vertaisuus siis vaihtelee ryhmissä. (Heikkinen ym. 2010, 28–30.) Tämä vaihtelu on hyvä tiedostaa ja hyödyntää niin, että kaikilla on mahdollisuus oppia toisiltaan vertaismentorointiryhmissä. Juridisella tasolla vertaisuudella tarkoitetaan velvollisuuksien ja vastuiden kautta. Opetusalalla mentorit ja aktorit ovat yleensä samanlaisessa asemassa työpaikoillaan ja sitä kautta katsottuna vertaisia. Myös mentorointiryhmässä vertaisuus on hyvin lähellä, mutta mentorilla on kuitenkin viimeinen vastuu ja valta mentorointitapaamisten etenemisestä. Aktorit ovat usein keskenään myös juridisella tasolla vertaisia. (Heikkinen ym. 2010, 28–30.)

2.2.1 Mentorointi kasvatus- ja opetuslalla

Mentorointi on kasvatus- ja opetuslalla yleistynyt viime vuosikymmeninä etenkin uran alkuvaiheen tukimuotona (ks. esim. Huizing, 2012; Kane & Francis 2013, Onnismaa ym. 2016). Euroopan komission opettajankoulutuksen kehittämissasiakirjassa yhdeksi pääteemaksi on nostettu etenkin nuorten aloittelevien opettajien tuki. Asiakirjan mukaan kaikkien eurooppalaisten opettajien tulisi päästä uransa

alkuvaiheessa jonkin tukea antavan ohjelman piiriin. Asiakirjan mukaan mento-
rinti olisi tehokas tukimuoto tähän uran alku- eli induktiovaiheeseen. (Improving
the Quality of Teacher Education 2007, 12–14.)

Esimerkiksi naapurimaissamme Norjassa, Ruotsissa ja Virossa mentorointi
on jo osana induktiovaiheen tukea kaikille uusille opettajille. Viron mallissa vas-
tavalmistuneilla yleissivistävän- tai ammatillisen koulutuksen opettajilla sekä var-
haiskasvatuksen opettajilla on henkilökohtaiset mentorit sekä mahdollisuus jär-
jestettyihin ryhmätapaamisiin yliopistoilla. Yliopistot tarjoavat myös ilmaista neu-
vontaa uusille opettajille ensimmäisen opetusvuoden ajan. (Jokinen, Morberg,
Poom-Valickis & Rothma 2008.)

Norjassa taas yliopistojen tehtävänä on kouluttaa mentoreita ja kunnat orga-
nisoivat mentorointitoimintaa. Jo opiskeluvaiheessa opettajaopiskelijoille nime-
tään mentorit eri harjoittelukouluissa. Norjassa on käytössä myös ryhmämuo-
toista mentorointia kustannustehokkuuden ja laajemman sosiaalisen oppimisen
mahdollistamiseksi. Mentorointi mainitaan opettajien työehtosopimuksessa ja
aloittelevat opettajat saavat 6% vähennyksen opetustunteihinsa ensimmäisen
kahden vuoden ajan. Tämä aika käytetään mentorointiin. (Sundli 2007, 207;
Tynjälä, Heikkinen & Jokinen 2013, 45.)

Ruotsissa opettajien on vuodesta 2011 lähtien täytynyt valmistuttuaan työs-
kennellä vuoden ajan kokeneemman opettajan valvonnassa ja ohjauksessa.
Vasta tämän ensimmäisen perehdytysvuoden jälkeen opettaja saa virallisen kel-
poisuuden ja hänet rekisteröidään opettajarekisteriin. Ruotsin mallia on kritisoitu
liian valvonnan takia. On myös ajateltu, että mentori joutuu ikävään välikäteen
joutuessaan vaikuttamaan siihen, saako aloitteleva opettaja jatkaa ammatissa
koevuoden jälkeen. (Tynjälä ym. 2013, 43–45.)

Myös Suomessa tehdyt selvitykset ovat jo pitkään olleet samalla linjalla Eu-
roopan komission asiakirjan kanssa. Opetusministeriön selvitys
Opettajankoulutus 2020 (2007, 46–47) painottaa nuorten opettajien tukemista ja
tuen jatkumoa. Peruskoulutuksen ja täydennyskoulutuksen lisäksi opettajille tulisi
antaa myös induktiovaiheeseen tukea ja koulutusta. Selvityksessä todetaan, että
mentoroinnin tulisi olla induktiovaiheen keskeisin toimintamuoto ja sitä pitäisi ke-
hittää vastaamaan opettajien tarpeita. (Opetusministeriö 2007, 46–47.) Myös
2016 julkaistu Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja -julkaisu jatkaa

samalla linjalla ja esittää mentoroinnin vakiinnuttamista osaksi opettajankoulutusta (Opetusministeriö 2016, 21).

Suomessa ei ole vielä käytössä mitään valtakunnallista toimintatapaa tai mentorointimallia, mutta mentorointia on kehitetty useissa eri hankkeissa ja sitä toteutetaan jo monissa kunnissa läpi maan (ks. esim. Pennanen ym. 2019; Onnismaa ym. 2016; Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2010). Pennanen, Bristol, Wilkinson ja Heikkinen (2016) toteavatkin, että mentorointi täytyy räätälöidä sopivaksi jokaiseen kontekstiin ja kulttuuriin. Yhtä homogeenistä mallia voi harvoin täysin sellaisenaan siirtää esimerkiksi maasta toiseen tai eri toimialojen välillä. (Pennanen ym. 2016.)

Suomessa vertaisryhmämentorointia on kehitetty eri tarkoituksiin muun muassa laajoissa toimintatutkimushankkeissa. Verme-hankkeet ovat kehittäneet omaa vertaisryhmämentorointimallia kasvatus- ja opetuslalle. Alkuperäinen hanke toteutettiin vuosina 2008–2010 ja sen myötä kehiteltiin mentorointimuoto, joka tukisi opettajien elinikäistä oppimista jatkumona koulutuksesta työelämään. Vuosina 2010–2019 hanke jatkoi toimintaansa osana valtakunnallista Osaava-ohjelmaa, jonka tavoite oli kehittää opetusalan henkilöstön osaamista. Hankkeessa olivat mukana kaikki suomalaiset opettajakoulutusta tarjoavat yliopistot sekä ammatilliset opettajakorkeakoulut. Hankkeessa toteutettiin erilaisia tutkimuksia ja kokeiluja laajasti koulutus- ja opetuslalla (mm. yleissivistävä koulutus, ammatillinen koulutus, vapaa sivistystyö ja yliopistokoulutus). Hankkeen viimeisin vaihe, Verme2, päättyi vuonna 2019. Hankkeiden aikana on toteutettu lukuisia tutkimuksia erilaisissa oppilaitoksissa ja yleisesti voidaan todeta niiden merkittävimmiksi tuloksiksi, että menetelmä soveltuu erilaisille koulutus- ja kasvatusalan kentille sekä nuorisotyöhön (ks. esim. Heikkinen ym. 2010, Heikkinen ym. 2012, Tynjälä, Heikkinen & Jokinen 2013; Pennanen ym. 2019). Kaikilla mukana olleilla aloilla on saatu positiivisia kokemuksia vertaisryhmämentoroinnista. Haasteina vertaisryhmämentoroinnin toteutukselle mainitaan etenkin riittävä aikaresurssi ja sen myötä mentorointiin sitoutuminen sekä rahoitusmallin löytäminen koulutuksen järjestämiseksi ja mentorointiin osallistuvien työntekijöiden työajan kompensoimiseksi. (Tynjälä ym. 2013, 46; Pennanen ym. 2019; Tynjälä, Pennanen, Markkanen & Heikkinen 2019.) Varhaiskasvatus ei ole juurikaan ollut mukana Verme-hankkeissa, mutta hankkeista saatua tietoa voidaan soveltaa myös varhaiskasvatukseen, vaikka kehitelty malli ei sellaisenaan olisikaan siirrettävissä.

Karila ja Kupila (2010) sivuavat varhaiskasvatuksen työntekijöiden ammatti-identiteettejä koskevan tutkimushankkeensa raportissa myös mentorointia varhaiskasvatuksessa. Tutkimushankkeen yhtenä tavoitteena oli ”kehittää moniammatilliseen varhaiskasvatuksen toimintaympäristöön soveltuvia mentoroinnin muotoja”. Tutkimuksessa todettiin mentoroinnilla olleen iso merkitys etenkin työuraa aloitteleville. Tutkimuksessa todettiin myös, että varhaiskasvatuksen moniammatillinen tiimi tuo omat haasteensa toimivan mentorointimallin rakentamiselle, joten he ehdottavat kehitettäväksi myös ammattiryhmittäistä mentorointia sekä perehdyttämisen käytänteitä. (Karila & Kupila 2010, 20, 73–74.)

Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen ja Helsingin varhaiskasvatusviraston hanke ”Koulutuksesta valmistuminen ja työssä pysyminen lastentarhanopettajan uralla” keskittyi mentorointiin varhaiskasvatuksen kontekstissa. Hankkeen tavoite oli edistää lastentarhanopettajien sitoutumista ammattiin tarjoamalla työuraa aloitteleville opettajille ammatillista vertaistukea ryhmämuotoisen vertaismentoroinnin avulla. Hankkeen arviointitutkimuksissa tutkittiin sekä mentorien että mentoroitavien kokemuksia. Mentoroitavat kokivat mentoroinnin itselleen merkitykselliseksi tukimuodoksi, mutta mentoroinnin vaikuttavuutta ammattiin sitoutumisen kannalta voidaan luotettavasti arvioida vasta myöhemmin pidemmän aikavälin seurantatutkimuksilla. Mentorit kertoivat prosessin vahvistaneen heidän ammatti-identiteettiään sekä tuoneen uusia näkökulmia ja ammatillisia oivalluksia. Mentorina toimimisen tulkittiin myös laajentaneen opettajien näkemystä varhaiskasvatuksen kentästä ja vahvistaneen näin heidän työnsä eettistä ulottuvuutta. Hankkeen myötä mentorointi on vakiinnuttanut paikkaansa yhtenä opettajien tukimuotona Helsingin varhaiskasvatuksessa. (Onnismaa ym. 2016, 5–7.)

Tämä tutkimus on osa käynnissä olevaa *Mentorointia ja oppimiskumppanuutta varhaiskasvatuksessa* -hanketta (2017–2020), jonka esittelen tarkemmin luvussa 3. Hankkeen tarkoituksena kehitellä vertaismentorointimalli, joka sopisi varhaiskasvatuksen ammattilaisten tukemiseen työuran kaikissa vaiheissa

2.2.2 Mentorointi varhaiskasvatuksen kontekstissa

Kuten edellä on kuvattu, opetuslalla mentorointihankkeet ja mentoroinnin tutkimus painottuvat opettajan uran induktiovaiheeseen. Mentoroinnilla on havaittu

olevan myönteisiä vaikutuksia työhön kiinnittymisen kannalta. Varhaiskasvatuksen opettajan uran ensimmäistä 3–5 työvuotta pidetään ammattiin kiinnittymisen kannalta kriittisimpänä vaiheena. Tuona aikana tapahtuu yleensä joko ammattiin kiinnittyminen tai siitä pois ajautuminen. Ammattiin kiinnittyminen voi olla vaikeaa, jos opettaja jää induktiovaiheessa yksin vastaantulevien ongelmien kanssa. Tutkimuksissa on todettu, että induktiovaiheen tuki voi merkittävästi edistää työssä pysymistä ja ammatti-identiteetin muodostumista. (Karila & Kupila 2010, 73; Heikkinen ym. 2012, 40; Onnismaa, Tahkokallio, Reunamo & Lipponen 2017.)

Varhaiskasvatuksen suunnitelmissa ja lainsäädännössä on tapahtunut viime vuosina suuria muutoksia, joiden käytäntöön tuominen on vaatinut kunnilta ja työyhteisöiltä uudenlaisten toimintamallien käyttöönottoa. Uusi velvoittava Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 (2019) asiakirja on vaatinut varhaiskasvatuksen henkilöstöltä paljon perehtymistä ja toiminnan muokkaamista. Myös uusi varhaiskasvatustuki (540/2018) on tuonut mukanaan muutoksia esimerkiksi henkilöstön työnjakoon. Muutosten myötä varhaiskasvatuksen opettajien ja johtajien vastuu ja osaamisvaatimukset ovat kasvaneet ja niiden saavuttamiseksi tarvitaan täydennyskoulutusta. Täydennyskoulutusta tulisi suunnata myös mentorointiin, jotta kuntiin saataisiin osaavia mentoreita ja mentorointia voitaisiin hyödyntää ammatillisen kehityksen tukemiseen myös muutostilanteissa. (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 69, 108.)

Varhaiskasvatuksessa yhdeksi puheenaiheeksi on noussut myös kollegiaalisen tuen puute (Kupila 2007, Onnismaa ym. 2016). Kollegioilla tarkoitetaan tässä yhteydessä työntekijöitä, joilla on sama koulutustausta ja ammatti. Useissa ryhmissä työskentelee vain yksi varhaiskasvatuksen opettaja ja pienissä päiväkodeissa voi koko talossa olla vain yksi opettaja. Isommissa päiväkodeissa kollegiaalinen tuki voi mahdollistua osittain opettajien pedagogisissa kokouksissa. Kokousten tarkoitus on kuitenkin kehittää koko päiväkotien pedagogiikkaa ja yksittäisiin opettajien kohtaamiin ongelmiin on harvoin aikaa perehtyä kunnolla. Niissä on kuitenkin mahdollista saada edes vähän sitä kollegiaalista vertaistukea, jota monet opettajat kaipaavat. (Onnismaa ym. 2016.) Kollegiaalisen tuen tarve nousi esiin myös Kupilan ja Karilan (2010) tutkimuksessa, jossa vertaisryhmämentorointia ehdotettiin yhdeksi ratkaisuksi kollegiaalisen tuen lisäämiseksi.

2.2.3 Mentorointi työnantajan näkökulmasta

Mentoroinnista on useissa tutkimuksissa todettu olevan hyötyä sekä mentorille että aktorille (ks. esim. Leskelä 2005, Aspfors 2012, Heikkinen ym. 2012, Kaunisto 2014, Tynjälä ym. 2019). Organisaation tai työnantajan mentoroinnista saamat hyödyt syntyvät välillisesti työntekijöiden saamien hyötyjen myötä. Useissa tutkimuksissa on todettu mentoroinnin parantavan työntekijän sitoutumista työhön, tuovan ammatillista kehitystä tai lisäävän työhyvinvointia (ks. esim. Leskelä 2005, Aspfors 2012, Onnismaa ym. 2016). Joissakin tutkimuksissa on myös todettu, että hyvinvoiva työntekijä tekee työnsä usein tehokkaammin ja laadukkaammin (ks. esim. Leskelä 2005; 2007). Geeraerts ja muut (2015) toteavat tutkimuksessaan, että suurin osa vertaisryhmämentorointiin osallistuneista työntekijöistä kertoi sen tuoneen uusia ideoita koko työyhteisön kehittämiseen. Tätä tukee myös Nissilän ja Paason (2012) ajatus mentoroinnin avulla saavutettavasta kokonaisvaltaisesta oppimisesta, joka lähtee yksilön henkilökohtaisesta kehityksestä ja asteittain laajenee kohti kollegiaalista ja lopulta koko organisaation kattavaa kehittymistä. Työnantaja voi siis hyötyä mentoroinnista eri tavoin työntekijöiden hyödyn kautta.

Työnantajat tarjoavat työntekijöilleen erilaisia tukipalveluita, joista osa on lakisääteisiä ja osa harkinnanvaraisia. Onnismaa (2007, 98) toteaa, että erilainen työelämänohjaus tukee työntekijöiden ja työyhteisön toimijuutta, toimintakykyä ja osallisuutta työympäristössä. Hän mainitsee, että eri ohjausmuotoja voi olla jatkuvasti saatavilla, tai ne voivat olla käytössä vain esimerkiksi muutostilanteissa. Jatkuvasti käytössä olevia ohjausmuotoja ovat esimerkiksi työterveys ja kehityskeskustelut ja harkinnanvaraisesti käytössä voi olla esimerkiksi mentorointia, työnohjausta tai lisäkoulutusta.

Suomessa lähes kaikki koulut ja suurin osa päiväkodeista ovat kuntien ylläpitämiä, jolloin henkilöstön työnantaja on kunta. Kunta siis määrittelee viime kädessä käytössä olevat resurssit ja mahdolliset lisärahoitukset. Rajakaltio ja Syrjäläinen (2012) toteavat tutkimuksessaan, että kuntien rahoitus ja tuki on tärkeää, jotta mentorointi saataisiin osaksi kunnan pitkäaikaista koulutusstrategiaa. Muutamassa tutkimuksessa on myös tullut ilmi, että kunnan tuen puuttuminen on aiheuttanut ongelmia etenkin toiminnan rahoituksen suhteen (Heikkinen ym. 2019).

Tynjälä ja muut (2019) ovat tutkimuskatsauksessaan selvittäneet muun muassa vertaisryhmämentoroinnin edellytyksiä koulun kontekstissa. Vertaisryhmämentorointi vaatii toteutuakseen ainakin organisaation tuen, rahoitusta sekä tarvittavat aika- ja tilaresurssit. Tutkijat toteavat myös, että vertaisryhmämentorointi tulisi kytkeä osaksi kansallista koulutusjärjestelmää ja tunnustaa ammatillisen kehityksen malliksi tai kenties määrätä siitä jopa lailla. Tällöin kunnat eivät voisi leikata rahoitusta mentoroinnista heikossa taloustilanteessa, jolloin se voisi toteutua maanlaajuisesti. Vaikka tutkimus on toteutettu koulukontekstissa, uskon, että samat resurssivaatimukset helpottaisivat vertaisryhmämentoroinnin järjestämistä myös varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Fransson (2014) on vertaillut Suomen ja Ruotsin mentorointimalleja. Hän toteaa, että mallit lähestyvät mentoroinnin toteutusta eri suunnista. Suomessa mentorointia on opetuslalla kehitetty erilaisten pilottien kautta ja sitä on muokattu vastaamaan kohteena olevan ympäristön tarpeita. Ruotsissa taas on otettu käyttöön yksi koko maan kattava mentorointimalli ja liitetty se suoraan esimerkiksi osaksi uusien opettajien arviointia. Tynjälä ja muut (2019) ajattelevat, että Suomen mallin tulisi olla jotain näiden väliltä. Heidän mielestään vertaisryhmämentorointi tulisi liittää osaksi opettajien ammatillista lisäkoulutusta, mutta vertaismentorointia tulisi toteuttaa oppilaitosten tarpeet huomioiden. (Tynjälä ym. 2019; ks. myös Tynjälä ym. 2013.)

3 TUTKIMUKSEN KULKU

Tämä tutkimus on osa 2017–2020 toteutettavaa *Mentorointia ja oppimiskumppanuutta varhaiskasvatuksessa* -hanketta. Opetus- ja kulttuuriministeriön Opettajankoulutusfoorumin rahoittama hanke on toteutettu yhteistyössä Tampereen seudun varhaiskasvatuksen kumppanuusverkoston ja Tampereen yliopiston kanssa. Hanke on yksi hallituksen kärkihankkeista.

Hankkeen tarkoituksena on tutkia vertaismentorointia varhaiskasvatuksen johtajien ja opettajien tukimuotona etenkin uran alkuvaiheessa, mutta myös myöhemmissä työuran vaiheissa. Lisäksi hankkeeseen liitettyjen tutkimusten avulla halutaan syventää ymmärrystä mentorointitoiminnan merkityksestä varhaiskasvatuksen opettajien ja johtajien ammatilliselle kehitykselle sekä käsitteellistä mentorointiprosessia ja sen toimintaperiaatteita. Tarkoituksena on tuottaa uutta tietoa mentorointitoiminnan kehittämiseen varhaiskasvatuksessa ja tavoitteena olisi luoda ammatillisen kehityksen jatkumo peruskoulutuksesta työelämään.

Hankkeessa on mukana kuusi kuntaa Pirkanmaalta. Hankkeen aikana järjestettiin 10 opintopisteen laajuiset mentorikoulutukset varhaiskasvatuksen opettajille (n=38) ja johtajille (n=21). Opettajien koulutuksessa keskityttiin sekä opiskelijoiden työssäoppimisen mentorointiin että oman ammattiryhmän jäsenten mentorointiin läpi työuran. Johtajien koulutus antoi valmiudet toimia muiden päiväkodin johtajien mentorina. Koulutusten aikana koulutettavat mentorit käynnistivät omat vertaismentorointiryhmänsä oman ammattiryhmänsä työntekijöille.

Hanketta koordinoi hankkeen ohjausryhmä, johon kuuluu hankepääällikkö KT Päivi Kupila ja asiantuntijajäsen professori Kirsti Karila Tampereen yliopistolta sekä kunkin mukana olleen kuuden kunnan varhaiskasvatuspääalliköt tai muut pääallikkötason edustajat. Tässä tutkimuksessa heistä käytettiin yhtenäisyyden ja selkeyden vuoksi käsitettä toimialajohtaja.

3.1 Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa hankkeen mukaisen mentorointitoiminnan kehittämiseen ja ylläpitämiseen kunnissa. Tutkimuksen tarkoitus on selvittää, minkälainen käsitys varhaiskasvatuksen toimialajohtajilla on mentoroinnista ja minkälaisia merkityksiä he sille antavat. Toimialajohtajille ei ole suunnattu varsinaista mentorikoulutusta, mutta he ovat olleet mukana suunnittelemassa hankkeen toteutusta ohjausryhmässä sekä osallistuneet siihen eri tavoin kunnissa. Lisäksi tarkoituksena on selvittää, miten mentorointia ja sen jatkuvuutta voisi toimialajohtajien näkemyksen mukaan tukea heidän sekä työnantajan, eli tämän hankkeen kontekstissa kunnan, toimesta. Tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia merkityksiä toimialajohtajat antavat mentoroinnille?
2. Millaisia keinoja toimialajohtajat nimeävät mentorointitoiminnan ylläpitämiseksi ja tukemiseksi?

3.2 Aineisto ja tutkimusmenetelmät

Tämän tutkimuksen aineisto koostui hankkeessa mukana olleiden kuuden kunnan varhaiskasvatuksen toimialajohtajien haastatteluista. Haastatteluista oli yhteensä kolme, joista kaksi oli toteutettu kahden ja kolmen henkilön fokusryhmähaastatteluina ja yksi puhelinhaastatteluna. Alun perin haastattelut oli tarkoitus toteuttaa kahtena fokusryhmähaastatteluna, mutta yhden henkilön estyttyä, hänelle pidettiin erillinen puhelinhaastattelu samaa haastattelurunkoa apuna käyttäen.

Haastattelut toteutettiin hankkeen loppuvaiheessa, kun mentorointikoulutukset opettajille ja johtajille oli jo toteutettu ja mentorointitoiminta ollut käynnissä kunnissa jo yli puoli vuotta. Toimialajohtajille oli siis ehtinyt muodostua jo jonkinlainen kuva mentorointitoiminnasta käytännössä. Toimialajohtajat eivät saaneet hankkeen aikana koulutusta, mutta he olivat mukana hankkeen suunnittelusta ja

koordinoinnista vastaavassa ohjausryhmässä, joka kokoontui useamman kerran hankkeen aikana ja ennen sitä.

Fokusryhmähaastattelu on laadullisen tutkimukseen soveltuva menetelmä, jonka avulla on mahdollista tuottaa rikas aineisto. Fokusryhmähaastattelu voidaan nähdä ennemminkin haastattelijan ylläpitämänä keskusteluna kuin perinteisenä haastatteluna. (Traynor 2015, 44–45.) Fokusryhmähaastattelussa ryhmä on usein tutkijan perustellusti valitsema. Tässä tapauksessa on haluttu tietoa juuri hankkeessa mukana olevien kuntien toimialajohtajilta, joten valinta on vahvasti perusteltavissa. Jos ryhmä on homogeeninen ja jakaa yhteisen kokemuksen, ryhmän jäsenet ovat usein halukkaampia keskustelemaan mielipiteistään ryhmässä (Valtonen 2005, 229). Haastattelun aikana haastatteliija pyrkii saamaan ryhmän jäsenet keskustelemaan mahdollisimman paljon keskenään, mutta haastattelun pohjalla on myös ennalta suunniteltu haastattelurunko. Haastattelurungon avulla haastatteliija ylläpitää keskustelua ja tuo siihen uusia aiheita sekä varmistaa, että haastattelusta saadaan vastauksia haluttuihin kysymyksiin. Tavoitteena on, että ryhmä keskustelisi annetusta aiheesta tuoden esiin erilaisia näkökulmia. (Mäntyranta & Kaila 2008, 1509–1511.) Suurin ero tavalliseen ryhmähaastatteluun onkin haastattelun keskustelumainen luonne. Tavallisen haastattelumaisen kysymys – vastaus -muodon sijaan pyritään vapaaseen keskusteluun ja toivotaan, että ryhmänjäsenet keskustelevat annetuista aiheista dialogisesti. Fokusryhmähaastattelun myötä voidaan saada esiin tietoa myös ryhmän sisäisestä vuorovaikutuksesta seuraamalla ryhmän dynamiikkaa. (Traynor 2015; Mäntyranta & Kaila 2008, 1509–1511.) Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena oli kuitenkin vain tuotettu puhe, sillä haastatteluja ei oltu videoitu ja aineistoa käsiteltiin vain valmiiksi litteroituna tekstinä. Tutkimuskysymykset suuntasivat myös haastattelun sisältöön vuorovaikutuksen sijaan. Keskustelumainen ote sopi kuitenkin tähän tutkimukseen, koska sen avulla oli mahdollista tuottaa runsaasti aineistoa ja näkökulmia aiheeseen.

Nel, Romm ja Tlale (2015) pohtivat artikkelissaan fokusryhmähaastattelua myös oppimisen paikkana. He ovat selvittäneet, voivatko haastateltavat oppia uutta haastatteluiden aikana ja saaneet alustavasti positiivisia tuloksia aiheesta. Tässä tutkimuksessa keskenään samankaltaisessa tilanteessa olleet toimialajoh-

tajat saattoivat saada toisiltaan ideoita toiminnan järjestämiseen, joten haastattelusta voi olla myös pitkäkestoisempaa hyötyä mentoroinnin järjestämisen kannalta.

Sain haastatteluaineiston valmiiksi litteroituna ja anonymisoituna. Haastattelut olivat kestoiltaan 32–70 minuuttia ja litteroitua aineistoa kertyi yhteensä noin 48 sivua (fonttikoko 12, riviväli 1). Litteraateissa on kirjattu vain tuotettu puhe.

Lähdin analysoimaan aineistoa teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysia voidaan pitää yksittäisenä metodina tai sitä voidaan käyttää laajempaan teoreettiseen viitekehikseen. Sisällönanalyysin avulla pyritään luomaan ilmiöstä tiivis ja selkeä kokonaiskuva. (Kyngäs ym. 2011, 139.) Sen avulla voidaan järjestää aineisto johtopäätösten tekoa varten. Tuloksia esiteltäessä analyysi ja nousseet teemat täytyy yhdistää kontekstiinsa, jotta analyysiin saadaan syvyyttä. (Grönfors. 2011, 94.)

Sisällönanalyysi voidaan jakaa aineistolähtöiseen, teorialähtöiseen ja teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä pyritään luomaan uutta teoriaa aineistosta käsin. Se sopii tutkimusmenetelmäksi sellaisiin ilmiöihin, joita ei ole aiemmin juuri tutkittu. Aikaisempi tieto tai teoria ei vaikuta analyysin toteutukseen tai lopputulokseen. (Krippendorff 2013, 40–41.) Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä taas aiempi teoria ja käsitteet määrittelevät vahvasti analyysin etenemistä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 130–133.) Tässä tutkimuksessa käytän analyysimallina edellä kuvattujen mallien väliin sijoittuvaa teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Nimensä mukaisesti siihenkin liittyy teoreettisia kytkentöjä, mutta se ei pohjaudu suoraan ainoastaan teoriaan, vaan teoria sananmukaisesti ohjaa ja toimii apuna analyysia tehdessä. Pyrkimyksenä ei ole testata teoriaa vaan uuden ajattelun luominen. Analyysissä vaihtelee aineistolähtöisyys ja teoriasidonnaisuus ja päättelyn logiikka on usein abduktiivinen. (Krippendorff 2013, 41–42; Tuomi & Sarajärvi 2018, 133.) Sisällönanalyysi sopi tämän aineiston analyysitavaksi hyvin, koska saatavilla oli vain litteroitu aineisto. Voin siis analysoida vain sen, mitä tekstissä sanottiin. Lisäksi tarkoitukseni oli analysoida aineistoa yhtenä kokonaisuutena anonymisaation varmistamiseksi, joten en voinut vertailla eri haastateltavien mielipiteitä tai heidän keskinäisiä suhteitaan. Keskityin siis analyysissani vain tekstin sisältöön. Seuraavassa kuvaan analyysin kulkua tässä tutkimuksessa.

Aineiston saatuani luin sen ensin useamman kerran läpi saadakseni kokonaiskuvan aineistosta. Sen jälkeen lähdin poimimaan aineistosta sieltä nousevia usein toistuvia ajatuksia ja teemoittelemaan niitä. Teemoittelu sopii fokusryhmähaastatteluiden analyysitavaksi usein hyvin, koska tyypillisesti tällainen aineisto tuottaa jonkinlaisia teemoja tai luokkia ja tästäkin aineistosta pääteemat nousivat hyvin nopeasti esiin (Mäntyranta & Kaila 2008, 1110). Teemoittelussa käytin apuna tutkimuskysymyksiäni ja luin aineistoa myös kysymysten kannalta.

Aineistosta alkoi selvästi nousta ajatuksia erilaisista mentoroinnin eduista ja mahdollisuuksista, vastaan tulleista haasteista sekä ideoita siitä, miten toimintaa tulisi jatkossa viedä eteenpäin. Huomasin, että nousseet teemat vastasivat jo melko hyvin asettamiini tutkimuskysymyksiin, mutta luin aineistoa kuitenkin vielä muutaman kerran tutkimuskysymykset mielessäni. Pysin kysymään aineistoltani jatkuvasti tutkimuskysymyksiä ja löytämään niihin liittyviä vastauksia ja ajatuksia tekstistä. Tekstiä lukiessani sijoittelin lainauksia teemojen alle. Teemojen kokoaaminen yhteen sujui hyvin ATLAS.ti ohjelman koodaustyökalun avulla.

Analyysin seuraavassa vaiheessa keskityin jokaisen teeman alle kertyneisiin sitaatteihin tarkemmin. Muodostin niistä pelkistettyjä ilmauksia ja ryhmittelin niitä eri yläkäsitteiden alle. Ryhmittelin syntyneet yläkäsitteet pääteemojen alle. Näiden teemojen ja niihin liittyvien yläkäsitteiden perusteella rakensin analyysilukuni rungon ja kirjasin tulokset mahdollisimman loogisesti näkyviin. Oheinen taulukko (taulukko 2) havainnollistaa analyysini kulkua.

TAULUKKO 2. Analyysin kulku

Sitaatti	Pelkistetty ilmaus	Yläkäsite	Teema
"Kyllä se on ainakin ehdoton että on resurssia tehdä mentorointia. Se ei voi mennä niin että, sä teet siinä vaan, oman työn ohessa jotenkin sitä mentorointia, vaan siihen tarvitaan kyllä ihan aidosti aikapanostusta." T3	Mentorointi vaatii ylimääräistä resursointia.	Resurssit	Mentorointitoiminnan ylläpitäminen
"Just mitä sä siinä alussa sanoit että ne pitkään työtä tehneet kaipaa kanssa. Mä oon kans samaa mieltä et ne melkein kaipaa viel enemmän siinä kohtaa. Jotenkin että kun sä oot tehny sitä jollain tavalla ni, et jossain pääsis pohtiin oikeesti sitä omaa työtään ja niitä vähän niitä pohjamutia siitä." T2	Oman työn reflektointi muiden kanssa.	Ammatillisen kehityksen tukeminen	Mentoroinnin merkitykset
"Plus sitten tänä päivänä kun on tullu paljon muutoksia, pitkästä aikaa nopeella aikataululla, niin myös sitten pitkän työuran jo omaaville, opettajille niin se mentoroinnin tarve, niin se on kasvava." T6	Pitkään työssä olleet tarvitsevat tukea muutoksissa	Muutosten tukeminen	Mentoroinnin merkitykset

Vaikka käsittelen aineistoa yhtenä kokonaisuutena, lisäsin sitaattien perään satunnaisessa järjestyksessä numeroidut tunnisteet (T1–T6) eri toimialajohtajien vastauksille. Pyrin näin osoittamaan, että sitaatit edustavat kattavasti koko aineistoa ja jokaisen toimialajohtajan ääni kuuluu sitaateissa.

4 MENTOROINTI TOIMIALAJOHTAJIEN HAASTATTELUISSA

Tässä luvussa kuvaan tutkimuksesta saatuja keskeisiä tuloksia. Keskityn ensin ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni kertomalla, millaisia merkityksiä toimialajohtajat antoivat mentoroinnille. Tämän jälkeen pyrin vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseeni ja kerron, minkälaisia keinoja toimialajohtajat nimeävät mentoroinnin ylläpitämiseksi ja tukemiseksi. Käytän tässä osiossa lyhyempää yleisilmausta mentorointi, mutta tarkoitan sillä hankkeessa käytettyä ryhmämuotoista vertaismentorointia.

4.1 Mentoroinnin merkityksiä varhaiskasvatuksessa

Toimialajohtajien haastatteluista nousi esiin heidän mentoroinnille antamia erilaisia merkityksiä. Heidän ajatuksensa jakautuivat erilaisiin mentoroinnin tuomiin mahdollisuuksiin ja etuihin sekä toisaalta haasteisiin, joita oli jo kohdattu tai pidettiin mahdollisina. Lisäksi haastatteluissa nousi esiin toimialajohtajien näkemys siitä, miten mentorointi on otettu päiväkodeissa vastaan.

4.1.1 Mentoroinnin mahdollisuudet

Toimialajohtajat näkivät mentoroinnissa paljon positiivisia asioita ja mahdollisuuksia. Haastatteluissa nousi esiin neljä erilaista teemaa, joihin mentoroinnin katsottiin mahdollisesti tuovan tukea. Ensinnäkin mentoroinnin ajateltiin olevan yksi tukimuoto aloitteleville opettajille, toiseksi se voisi toimia tukena myös muissa uran vaiheissa, etenkin muutostilanteissa, kolmanneksi mentorointi voisi mahdollistaa ammatillista kehittymistä sekä neljänneksi olla osana työelämän tukea lisäten esimerkiksi työhyvinvointia.

Uran alkuvaiheen tukena mentoroinnille nähtiin useita mahdollisuuksia uuden opettajan aloittaessa työssä. Haastateltavat ajattelivat, että mentoroinnista voisi olla apua jo rekrytoinnissa. Eräessä kunnassa koettiin, että mentorointi on työnantajan tarjoama etu, jolla houkutellaan uusia työntekijöitä kuntaan.

Mentoroinnista koettiin olevan apua myös perehdytysvaiheessa. Uuden opettajan tullessa työyhteisöön nähtiin tärkeäksi, että hän ymmärtää ja tietää työtehtävänsä. Toimialajohtajat pitivät tärkeänä myös työyhteisöissä vallitsevien kulttuuristen käytäntöjen ymmärtämistä ja ajattelivat mentoroinnin tuovan apua juuri tämänkaltaisiin asioihin. He totesivat mentoroinnin voivan auttaa työyhteisön uusia jäseniä tutustumaan ja sisäistämään työpaikan arvomaailmaa ja sisäistä kulttuuria. Heikkinen, Tynjälä & Jokinen (2012, 68–71) nimittävät tällaista tietoa sosiokulttuuriseksi tiedoksi, jonka he näkevät yhdeksi asiantuntijuuden elementiksi. Siihen liittyviä taitoja voidaan oppia vain osallistumalla yhteisön toimintaan.

Sosiokulttuuriseen ympäristöön perehdyttämisen lisäksi mentoroinnin ajateltiin tuovan apua uusien työntekijöiden työhön sitouttamiseen ja työssä pysymiseen. Toimialajohtajat ajattelivat, että aloittelevien opettajien tukeminen mentoroinnin avulla voisi vahvistaa alalle sitoutumista, mikä näkyy esimerkiksi seuraavista sitaateista.

”-rekrytointiinkin mut siis myös sit siihen ehkä pysyvyyteen sitouttamiseen ihan mainio asia. Ja jollain lailla varmaan sellanen, jotenkin ajattelisin että mentorointi on myös semmonen motivoiva tekijä ja ehkä siinä, toivon mukaan saa aktorit erilaisia oivalluksia. Ei tarvii yksin kaikkee pohtia ja miettii. No, se on sitä tukee.” T5

”saatas, ne valmistuvat varhaiskasvatuksen opettajat kandit niin jäämään tälle alalle. Et jotenki myös sen arjen, työn ja merkityksen korostaminen ja, sen imun löytäminen myös mentorien kautta ni se on tosi tärkeä, mun mielestä tänä päivänä.” T6

Aiempi tutkimus vertaisryhmämentoroinnista painottuu opettajien uran alkuvaiheen tukeen (ks. esim. Pennanen ym. 2019). Etenkin uran alkuvaiheen on todettu olevan erityisen merkittävä ammattiin sitoutumisen kannalta (Geeraerts ym. 2015). Ammattiin sitoutumista voi helpottaa, jos opettaja saa tukea työssä kohtaamiensa ongelmien pohtimiseen. Ammatillinen keskustelu ja opettajien tukeminen uran alussa voivat vähentää alanvaihtoja, kun kokemukset ensimmäisistä työvuosista ovat myönteisempiä, eikä opettajia ole jätetty selviytymään ongelmista yksin. (Onnismaa, Tahkokallio & Lipponen 2016, 6.)

Hiljaisen tiedon ja kulttuuristen käytänteiden lisäksi haastatteluissa nousi esiin uusien opettajien ja johtajien tuen tarve tavallisiin arjen käytänteisiin kuten vanhempien kohtaamiseen tai pedagogisten palaverien pitämiseen. Myös tiimi-johtajuus ja asiantuntijoiden johtaminen nousivat esiin haastavina asioina etenkin uran alkuvaiheessa. Toimialajohtajat näkivät, että koulutus ei opeta kaikkia käytännön tietoja ja taitoja, vaan aloitteleva työntekijä tarvitsee tukea myös niihin. Mentorointi voisi heidän mielestään toimia väylänä näiden asioiden läpikäymiseen ja oppimiseen. Samaa mieltä olivat myös Heikkinen, Jokinen ja Tynjälä (2012, 69). Heidän mukaansa koulutuksissa opitun formaalin tiedon lisäksi asiantuntijuuden kehittyminen vaatii myös kokemuseräistä käytännöntietoa.

Muutosten tukemisessa toimialajohtajat kiinnittivät uusien uraa aloittelevien opettajien ja johtajien tukemisen lisäksi paljon huomiota pitkään alalla olleiden työntekijöiden tukemiseen vaihtuvissa oloissa. Puheenaiheeksi nousivat pitkien vapaiden jälkeen töihin palaavat työntekijät ja alalla tapahtuneet muutokset ja niiden sisäistäminen. Pitkiltä vapailta palaavien työntekijöiden nähtiin tarvitsevan samankaltaista tukea kuin uraa aloittelevienkin opettajien. Joissakin kunnissa heille oli perustettu omia mentorointiryhmiä hankkeen myötä alkaneiden uusien opettajien ja johtajien ryhmien ohelle.

”Ja kyllä sekin että ku palaa pitkältä vaikka äitiyslomalta ja hoitovapaalta ja niin edelleen, ni kyllä heidän valitseminen tähän mentoriryhmään on ollut kans tärkeä juttu. Eli semmosia kokemuksia, et se perehdyttää omalta osaltaan siihen arvomaailmaan oikeestaan taas uudestaan.” T4

Pitkiltä vapailta paluun lisäksi toimialajohtajia puhututtivat pitkään samassa paikassa työskennelleet. Heidän nähtiin hyötyvän mentoroinnista etenkin muutostilanteissa, kun vanhaa pitkään toiminutta mallia on lähdettävä muuttamaan uudistusten myötä. Uusi Valtakunnallinen varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 (2019) toi mukanaan uudenlaisia työtapoja ja vaatimuksia. Se on nykyisin velvoittava asiakirja, ja on vaatinut uudenlaista perehtymistä kaikilta varhaiskasvatuksen työntekijöiltä. Uusien toimintatapojen sisäistäminen ei tapahdu hetkessä, vaan se vaatii työntekijöiltä oman työn pohtimista ja osittaista uudelleen järjestämistä. Varhaiskasvatuksen muutokset puhuttivat toimialajohtajia ja ne tulivat esiin kaikissa haastatteluissa.

”Mä ajattelen et nimenomaan nää pitkiltä vapailta palaavat, ni kyllä se on uudelleen otettava se vasu käteen ja luettava mitä nyt pitäisi ja miten tavoitteet nykyisin asetetaan ja jotenkin kaikkinsa se ajattelun muuttaminen on tärkeätä. Ja sehän ei tapahdu hetkessä eikä se tapahdu niin että sä luet vaikka viis kertaa sen vasun, vaan se et alkaa sisäistämään mitä kaikissa kohdissa nyt ajatellaan. Ja jotenkin sekin on, ei oo mikään lyhyt, se ei oo nopea tie. Että sen takia se kaipaa semmosta jatkuvaa vireilläoloa tietyl tavalla sitä mentorointia ja näissä ryhmissä olis hyvä olla sellastenkin ihmisten.” T4

”Varhaiskasvatuksessa kyllä nyt riittää tätä muutosta. Niin kyl ne on, mä luulen että sellasille henkilöille on ollu oikeen hyväkin. Ja sit joskus varmaan joissain elämäntilanteissa voi olla hyvä et vaik on ollu siellä töissäkin, ei nyt välttämättä oo ollu pitkään ehkä jotain pidempää poissaolookaan, mutta voi olla joskus ihan paikallaan sellanen. Et se mentoroinnin tuki, tai ehkä joku herättely johonkin asioihin, tai se että pääsee niist keskusteleen ni varmaa iha hyvä.” T5

Työuran varrella työ voi muuttua myös uudenlaisten työnkuvien myötä. Yksi kunta käytti mentorointia apuna uusien apulaisjohtajien uudistuneen työnkuvan sisäistämisessä. Johtajat toimivat tällöin apulaisjohtajien mentoreina. Useamassa kunnassa mentorointia ajateltiin keinona valmistella ja motivoida vara- ja apulaisjohtajia johtajan ammattiin tulevaisuudessa. Päiväkodin johtajien mentorointiryhmiin oli otettu mukaan myös vara- ja apulaisjohtajia.

Opettajien ja johtajien *ammattillisen kehityksen tukeminen* nähtiin uran alkuvaiheen tuen ja muutosten tukemisen lisäksi merkityksellisenä mentoroinnin tuen muotona. Toimialajohtajat kokivat mentoroinnin auttavan työntekijöitä esimerkiksi itsereflektoinnissa. He totesivat, että myös pitkään töitä tehneet kaipaavat tukea ja tilaisuuden oman työnsä pohtimiselle eli reflektoinnille. Mentorointiryhmissä käydyt keskustelut voivat herättää ajatuksia ja saada opettajat ja johtajat pohtimaan sellaisiakin asioita, jotka eivät heille itselleen muuten tulisi edes mieleen. Asioita tulee ajateltua monelta eri kannalta ja omaa ajatteluaan voi kyseenalais- taa ja laajentaa. Toimialajohtajat kuvasivat mentorointia uudenaikaisena ammatillisen keskustelun muotona. Siinä voidaan syventyä asioiden äärelle ja pohtia as- karruttavia asioita yhdessä kollegoiden kanssa. He totesivat tällaisen keskustelun olevan kaivattua varhaiskasvatuksen alalle. He korostivat mentorointia keskuste- lun ja pohdiskelun herättäjänä myös niiden kohdalla, jotka eivät välttämättä itse kiinnitä siihen itse aktiivisesti huomiota. Seuraava sitaatti kuvaa tätä:

”Mut että kyllä siinä, mä jotenki ajattelin että siinä, ku keskustelee ja kuuntelee vaikka ihan toisten pohdintaa ni, siin vaikka tää kysymys mistä puhutaan ni ei koskettaskaan mua, mut sit se voikin ruveta koskettaa, ja sit voikin ruveta miettiin et ai niin joo. Se tossa hyvässä dialogissa on kyllä semmonen erinomainen juttu että, sä pohdit, sä joudut pohtiin ku sä kuuntelet toisten juttua. Se on kyllä, tulee monta semmosta sivu-, ei tiennyt tullessaan et mä rupeenki tämmöst miettii ku lähteissään pohtii ja huomaa itnessään et no ehkä tässä on jotain tarkistettava.” T3

Vertaisryhmämentoroinnissa on nähty tärkeäksi juuri tämänkaltaiset oppimisen tilanteet. Omien kokemusten reflektointi yhdessä ryhmän kanssa voi tuottaa uutta tietoa ja auttaa rakentamaan yhteistä asiantuntijuutta. (Heikkinen ym. 2012.)

Mentorointi nähtiin haastatteluissa osana osaamisen kehittämistä ja oman osaamisen päivytystä. Toimialajohtajat totesivat sen olevan tiedonjakamisen keino. Alla olevassa sitaatissa korostuu etenkin johtajien näkökulmasta yhteistyön merkitys. Kaikki eivät voi tietää kaikkea, mutta on hyvä tietää vähintään se, keneltä voi tarvittaessa pyytää apua.

”Jotenkin aikaa sille keskustelulle, että se on ehkä sen että siihen varsinkin siihen alkuvaiheeseen että siinä on, että ei oo, et se liika kiire ja jotenkin, et on, ja jotenkin erilaisiakin ehkä, et just että kelle soittaa ni saattaa muotoutua. Et jostakin talousasiasta niin mä soitan tälle ja, tai keskustelen, että löytys sitä, just sitä semmosta luotettava tii-, että, tavallaan ehkä just se että sillä johtajalla tänä päivänä ni sen pitää olla tiimityöntekijä, enämpi mitä semmonen että on, et se arvo ei oo siinä että mä yksin teen ne kaikki ratkasut. Että täytyy pystyä, ottaan sitä tietoa muilta vastaan, et ei, kerta kaikkiaan sitä tietoa on niin paljon ja kaikkea et ei voi enää ehkä ajatella että yks ihminen vois sen kaiken kantaa.” T1

Yleisesti esiin nousi vahvasti laajan ammatillisen keskustelun tarve. Useista mentorointiryhmistä oli kantautunut toimialajohtajille viestiä, että tämänkaltaista keskustelua tarvitaan ja palaute on ollut positiivista. Vertaistuen ja kollegiaalisen tuen merkitys nousi esiin toimialajohtajien puheessa useissa eri yhteyksissä. He mainitsivat, että etenkin johtajilta, mutta osalta opettajistakin, puuttuu mahdollisuus kollegiaaliseen tukeen päivittäisessä työssä. Johtajien yhteisten palaverien mainittiin painottuvan lähinnä käytännön asioihin ja tiedotteisiin eikä ammatilliselle keskustelulle jäänyt ennen tilaa. Nyt sille on järjestetty kokonaan oma aikansa ja paikkansa ja se on koettu tärkeäksi. Alla oleva sitaatti kuvaa hyvin sitä, että vaikka työntekijät eivät ole vaihtuneet, keskustelun tarve on silti voimakas.

”Et se kuvastaa, siis sinne ei oo rekrytoitu suinkaan ketään tänä aikana. Mutta se että jotenkin päiväkodinjohtajat on nyt sanonu sitä et kuitenkin ollu hirvee tarve sille keskustelulle yhdessä, et mitä he on nyt sit niissä mentorointiryhmissä käyneet.” T5

Myös Kupila ja Karila (2010, 74) totesivat, että kollegiaalinen tuki ja oman ammattiryhmän kesken toteutettava mentorointi voisi olla tärkeä keino sekä uusien että kokeneiden työntekijöiden tueksi. Vertaisryhmämentoroinnin myötä tullut vertaistuki on todettu useissa tutkimuksissa merkittäväksi tuen muodoksi sekä mentoreille että mentoroitaville (ks. esim. Kaunisto 2014, Onnismaa ym. 2016, Pennanen ym. 2019).

Työtyytyväisyyden lisääntyminen nähtiin myös yhtenä mentoroinnin mukanaan tuomana etuna. Mentoroinnin ajateltiin vaikuttavan siihen positiivisesti. Keskustelu ja vertaistuki mainittiin osaksi työssäjaksamisen tukemista. Etenkin johtajien jaksamisesta oltiin huolissaan ja mentoroinnin ajateltiin vaikuttavan siihen positiivisesti juuri edellä mainittujen keskustelujen ja kollegiaalisen tuen kautta. Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös muissa tutkimuksissa ja esimerkiksi vertaistuen ja oman osaamisen kehittymisen on nähty lisäävän työtyytyväisyyttä (ks. esim. Hokkanen ym. 2019, 63; Pennanen ym. 2019, 85).

Haastatteluissa nousi esiin toimialajohtajien käsitys mentorointiin osallistuneiden ajatuksista. Osallistujien kerrottiin olevan toiminnasta pääosin innoissaan ja palaute on ollut positiivista. Toimialajohtajat kertoivat myös mentoreiden tuoneen esiin mentoroinnin hyödyllisyyttä, tärkeyttä sekä positiivisia vaikutuksia omaan työhön. Tämä näkyy esimerkiksi alla olevasta sitaatista.

”Ni mä luulen et tätä tyytyväisyyttä kyl, must oli niin hieno juttu. Ihan selkeesti myös mentoritki jotka on pitkään tehny kuitenkin melkeen kaikki opettajan työtä niin, sit siit löytää kuitenkin sellasta ehkä jotakin uutta potkuu jos kerran kokee ihan liekeissä olevansa.” T5

Ylipäättään mentoroinnin käyttömahdollisuuksia mainittiin lukuisia ja mentorointi koettiin toimivaksi monissa eri tilanteissa. Toimialajohtajat kiittelivätkin sen monipuolisuutta ja muuntautumista:

”Se on mun mielest justiin mentoroinnissa on siinä se hyvä puoli että siinä pystyy, tavallaan sitä teemotusta tekemään, ja valitseen niitä aktoreita erityyppisesti.” T1

4.1.2 Mentoroinnin haasteet

Mentorointia pidettiin lähtökohtaisesti hyvin positiivisena asiana ja sille nähtiin monenlaisia merkityksiä opettajien ja johtajien työssä. Toimialajohtajat mainitsivat kuitenkin myös joitain heitä mietityttäviä asioita tai heidän jo kohtaamiaan haasteita mentoroinnin järjestämisessä. Haasteet jakautuivat neljän teeman alle. Haasteina pidettiin ensinnäkin koulutuksen järjestämistä jatkossa, toiseksi käytännön järjestelyitä, kolmantena henkilöstömuutoksia ja neljäntenä mentoroinnin sisältöä.

Koulutuksen järjestämistä pohdittiin kaikissa haastatteluissa. Toimialajohtajat olivat tyytyväisiä yliopiston tarjoamaan mentorikoulutukseen, mutta puheeksi nousi uusien mentoreiden koulutuksen järjestäminen tulevaisuudessa. Haastatteluissa pohdittiin, kenen vastuulla koulutus on ja miten sitä voitaisiin jatkossa järjestää. Tähän oli mietitty jo joitain ratkaisuvaihtoehtoja ja keskusteltu mahdollisuuksista verkkokursseihin tai kuntien yhdessä organisoimaan lisäkoulutukseen. Mikään ei kuitenkaan ollut vielä varmistunut. Kunnissa oltiin huolissaan etenkin siitä, jos uusia mentorikoulutuksia ei saada järjestettyä ja mentorointi jää täysin hankkeen aikana koulutettujen mentoreiden harteille. Toimialajohtajat toivoivat myös lisäkoulutusta ja tukea jo koulutetuille mentoreille. Heidän kohdallaan koettiin tarpeelliseksi esimerkiksi kokemusten vaihtaminen muiden mentoreiden tai kouluttajien kanssa ja lisäkoulutus esimerkiksi mentoroinnin sisältöjen kehittämiseen. Toimialajohtajat olivat huolissaan myös mentoreiden jaksamisesta.

”niin ku se, just niitä uhkia että ku aattelee et se on vähän aina ryhmänsä näköinen varmasti se mentoriryhmä, niin että siinä jotenkin, pysyy se punanen lanka vielä viiden vuoden päästäkin, jos ei tässä välissä oo mitään jatkokoulutusta tai muuten semmosta” T2

”-- niin kans näkisin sen kyllä tärkeänä että on, et sekä että koulutetaan uusia, mutta myös tietyllä tavalla sitä nykyisten, heiän sitä ammatillisuutta ylläpidetään.” T1

”Sekin on tietysti varmaan uhka et jos ne ei saa mitään (koulutusta) ni kauanko ne jaksaa?” T4

Koulutuksen tärkeys on tullut ilmi myös muissa tutkimuksissa ja sen on nähty lisäävän mentoroinnin laatua. Koulutuksen myötä mentorit sisäistävät mentoroinnin periaatteita ja toimintatapoja. (Kupila, Ukkonen-Mikkola & Rantala 2017, 40–42.) Mentoreiden jatkokoulutuksesta ja tuesta löytyy kuitenkin vielä hyvin vähän

tietoa, mutta mentoreiden keskinäisen vertaistuen tarve on noussut esiin joissain tutkimuksissa (ks. esim. Visala-Vuorinen 2015). Ylipäätään koulutus ja sen järjestämisen resurssit ovat olleet haaste useissa mentorointitutkimuksissa (Pennanen ym. 2019).

Mentoroinnin järjestäminen ja resurssit koettiin kaikissa kunnissa haasteeksi. Varsinkin toimintaa käynnistettäessä käytännön järjestelyt tuottivat kunnissa vaikeuksia. Mentorointiryhmien kokoonpanojen pohdinta ja osallistujien valinta koettiin ryhmienmuodostamisvaiheessa haasteeksi. Haasteita aiheuttivat mentorien ja mentoroitavien henkilökohtaiset yhteydet, mentoroitavien puute ja työntekijöiden tietämättömyys mentoroinnista. Työntekijöiden keskuudessa mentoroinnin ajateltiin olevan jonkinlainen tukimuoto niille, jotka eivät hoida työtään tarpeeksi hyvin. Nämä ennakkoluulot karsivat vapaaehtoista osallistumista jonkin verran. Haasteet ryhmien muodostuksessa mainittiin yllätyksellisiksi. Clutterbuck (2002, 74–75) toteaa, että onnistuneen mentoroinnin kannalta on tärkeää, että myös aktorit ovat sitoutuneita ja motivoituneita toimintaan. Tämän vuoksi olisi tärkeää, että osallistuminen on vapaaehtoista. Kaikissa kunnissa saatiin kuitenkin toiminta käyntiin ja ryhmät muodostettua alun hankaluuksien jälkeen. Sitaatissa kuvataan yhden kunnan tilannetta, mutta samankaltaisia haasteita oli useissa kunnissa.

”No ensin me aateltiin n (kunta) esimerkiks niitä tulee niin hirveesti, että kaikki innostuu ja kaikki ilmottautuu, ja sitten ku niitä tahmeesti alko tulla ettei tullukaan sitä, et se ei tapahtunutkaan niinku me ajateltiin. Ni sitte tuli semmonen olo et eikö tää kellekään kelpaa tää juttu, ja sitten mainostettiin sitä, ruvettiin mainostaa sitä yhä enemmän että saatiin sitten ne. Ja kyllä siinä sitten alko tulla sitä kiinnostusta, mut aika hitaasti tuntu et ihmiset lämpi sille. Et kyl se selvästi on uus asia. Mitä se sitte tarkoittaa ja sitte just moni kysyny tätä että meneekö sinne semmoset et onko se semmosille tarkotettu jotka ei osaa mitään vai, tän tyyppisii kysymyksii tuli.” T4

Ryhmien kokoonpanojen lisäksi kokoontumisten ja ylipäätään koko mentoroinnin järjestämisen resurssit nähtiin mahdollisena haasteena etenkin jatkoa ajatellen. Ajan ja tilan löytäminen sekä työntekijöiden vapautuminen omista töistään tulivat vaihtelevasti esiin keskusteltaessa kokoontumisten mahdollisista esteistä. Osassa kunnista pelättiin toiminnan hiipumista aloituksen jälkeen. Resursseihin liitettiin myös mentoreiden ajankäyttö ja mahdolliset palkkiot. Kaikissa kunnissa oltiin samaa mieltä siitä, että mentoreiden kuuluisi saada jonkinlainen korvaus tekemästään työstä sekä aikaa mentoroinnin suunnitteluun ja toteuttamiseen.

Osassa kunnista mentoroinnille oli varattu selkeästi omaa työaikaa tai mentorille maksettiin erillinen korvaus mentoroinnin suunnittelusta ja järjestämisestä. Osassa kunnista tällainen oli vasta ajatuksen tasolla. Alla oleva sitaatti kuvaa mentorointiin tarvittavan ajan löytämisen haasteita.

”Siinä on monta, et just, et sen että ku sitten on monta työtehtävää niin, sitten että itekin että pitäis aina sitten pystyä keskittyyn siihen (mentorointiin) niin hyvin et jotenkin sais sen hyvin hoidettua ja mietittyä. Se on aina välillä sitten vähän haaste.” T1

Samankaltaisia haasteita kohdattiin paljon myös muiden hankkeiden eri osatutkimuksissa, joissa rahoitus tai aikaresurssit tuottivat usein hankaluuksia mentoroinnin järjestämiseen (Pennanen ym. 2019).

Kunnan koon ja sen myötä mentoreiden määrän ajateltiin myös voivan vaikuttaa mentoroinnin järjestämiseen ja toiminnan ylläpitämiseen. Jos mentoreita oli koulutettu vain muutama, ajateltiin, että toiminta voi hiipua nopeastikin. Yhdeksi haasteeksi mainittiinkin henkilöstön vaihtuvuus ja sen vaikutus varsinkin näihin tilanteisiin. Koulutetut mentorit voivat vaihtaa työpaikkaa tai jäädä pitkälle vapaalle ja ryhmät voivat hajota vaihtuvuuden myötä. Henkilöstömuutoksia oli tapahtunut myös toimialajohtajien keskuudessa kesken hankkeen ja se koettiin osittain haasteeksi. Osa myös mainitsi, että hankkeesta olisi hyvä tiedottaa koko johtoryhmälle sekä varmistaa mahdollisimman hyvin, että koko henkilöstöllä on tieto mentoroinnista ja sen toimintamalleista, jotta henkilöstön vaihtuvuus ei vaaranna koko toiminnan jatkumista.

”Ehkä meillä on ollu sitten haasteena se että, meillä on ollu aika, paljon täällä muutoksia ihan organisaation sisäisiä muutoksia, jotka sitten meil o ollu henkilöstömuutoksia johtajissa ja osittain myös näissä mentorointi, ohjausryhmän jäsenissä nii neki on vaihtunu useempaa otteeseen.” T6

Mentoroinnin sisältö nousi puheeksi kaikissa haastatteluissa. Osa toimialajohtajista piti mahdollisena, että mentorointikeskustelujen sisältö ei pysy laadukkaana tai asiallisena. Kunnissa oltiin huolissaan siitä, meneekö keskustelu liikaa sellaisiin asioihin, joita kuuluisi pohtia enemmän oman yksikön sisällä tai oman esimiehen kanssa. Pohdinnan kohteeksi nousi myös ajatus keskustelun sävystä ja aihealueista ja toive siitä, että mentorit osaavat ohjata keskustelua oikeaan suun-

taan. Toimialajohtajia tuntui huolestuttavan, että mentorointikeskustelut keskittyvät epäkohtien korostamiseen ja päiväkotien toimintakäytäntöjen vertailuun negatiivisessa mielessä.

”No tulee tosta mieleen et me mietittiin sitä että minkä tyyppisiä asioita, et tavallaan se että mikä tulee olemaan mentoreiden vaikeus. Mietittiin näitä juttuja, että toivotaanko heiltä vastauksia tai tän tyyppisiä, että toivotaanko että he sanovat että ei noin saa toimia ja toi on väärin, että kyllä se esimies nyt tekee hullusti siellä. Vai miten he suhtautuu, se suhtautuminen asioihin tavallaan, että pysytään niissä heidän aihealueissaan, ettei lähdetä sitten väärälle tielle, voi sanoo sillä tavalla.” T4

Keskusteluissa nousi esiin kuitenkin myös usko mentorien ammatillisuuteen ja siihen, että yllä kuvatun kaltaisia tilanteita tuskin tulee ainakaan laajalti esiin. Toisaalta taas käytännön asioista keskusteleminen nähtiin positiivisena asiana ja mahdollisuutena jakaa ideoita eri päiväkotien välillä. Mentoroinnin sisältöihin toivottiin apua koulutuksesta ja mentoreille annettavasta suunnitteluresurssista. Näiden avulla voitaisiin toimialajohtajien näkemyksen mukaan ehkäistä sisällön köyhtymistä ja ylläpitää mentorointitapaamisten ammatillisuutta.

4.1.3 Yhteenvetoa mentoroinnin merkityksistä

Mentorointi on koettu kunnissa myönteisenä asiana ja se nousee toimialajohtajien puheessa esiin tukimuotona monenlaisiin tilanteisiin. Toimialajohtajat pohtivat haastatteluissa myös jo kohdattuja tai mahdollisia tulevaisuuden haasteita, joita mentorointi voisi tuoda. Useimpien haasteiden kohdalla oli kuitenkin lähdetty hakemaan ratkaisuja ja asenne oli positiivinen. Toimialajohtajien näkemyksen mukaan myös mentorointiin osallistuneet opettajat ja johtajat olivat pääosin tyytyväisiä ja innostuneita.

”Meil on ihan selkeesti, jotenkin tän vuoden ja näitten koulutusten aikana koettu tää ihan todella tarpeelliseksi. Et varmaan helpottaa tavallaan se jatkossa tai jollain lailla vielä tullu tutummaks tää asia, ja täst on tullu pelkästään mun mielestä, ainakin mulle ihan pelkästään positiivista palautetta.” T5

Mentoroinnin merkityksiksi korostuvat sen monipuolisuus ja soveltuvuus erilaisiin tilanteisiin. Haastattelujen perusteella toimialajohtajat olivat tyytyväisiä hankkeen aikana tarjottuun koulutukseen ja mentorointiryhmät oli saatu käynnistettyä kunnissa. Toimialajohtajien näkemyksen mukaan myös mentorien ja aktoreiden

keskuudessa mentorointi oli koettu merkitykselliseksi ja toimivaksi tukimuodoksi varhaiskasvatuksessa.

4.2 *Mentoroinnin tukeminen ja jatkuvuus kunnissa*

Tutkimuksen toisen tutkimuskysymyksen tarkoitus oli selvittää, millaisia keinoja toimialajohtajat nimeävät sille, miten kunta voisi tukea mentorointitoiminnan jatkuvuutta. Kunta on tässä tutkimuksessa työnantajan roolissa. Tärkeimmiksi asioiksi toimialajohtajien näkökulmasta nousi käytännön järjestelyiden ja rakenteiden luominen sellaisiksi, että toiminta mahdollistuu. Myös resurssit ja tietoisuuden lisääminen läpi organisaation koettiin merkittäviksi tekijöiksi.

Rakenteet tulivat ilmi useissa puheenvuoroissa. Rakenteilla tarkoitettiin erilaisia toimintamalleja ja järjestelyjä sekä mentoroinnin vakiinnuttamista kunnan toimintamalliksi. Alla oleva sitaatti kuvaa toimialajohtajien näkemystä.

”Mä kans nään just nimenomaan et se pitää olla siel rakenteissa. Siel pitää olla mietittynä jo valmiiks, et se on yks osa meidän tätä osaamisen kehittämistä. Se on joka kerta, on ne sitten vaikka tietysässä kohtaa eri mentoriryhmät tai miten se menee, mut se resursointi. Ja sit mun mielestä myös se mentoreiden jonkinlainen palkitseminen, siis onks se joku palkan lisä, tai joku täntyyppinen. Mutta et jotenkin että heillekin tulee semmonen kokemus et he tekee tässä ekstrapaa ja he saa siitä jotain. Kyllä mä koen sen aika tärkeeks.” T3

Toimialajohtajat totesivat, että mentoroinnin mahdollistavien rakenteiden luominen on pitkälti heidän vastuullaan ja he voivat muokata niitä, joten niiden ei pitäisi olla este. Kaikki päätökset eivät ole kuitenkaan yksinomaan näiden kyseisten toimialajohtajien vastuulla, vaan kunnasta riippuen mukana voi olla useamman johtajan tiimi ja toimialajohtajien esimiehenä vielä esimerkiksi sivistystoimenjohtaja. Toimialajohtajat kokivat kuitenkin voivansa vaikuttaa rakenteisiin ja sitä kautta mentoroinnin ylläpitoon. Alla oleva sitaatti kuvaa tätä ajatusta vaikutusmahdollisuuksista.

”Rakenteet ei ikinä saa olla esteenä, vaan niitä pitää luoda sitä mukaa ja poistaa jos ei tarvita. Jotenki aattelen sillä tavalla, en mä muuta uhkaa siinä nää. Näähän on meidän tekemiä.” T4

Toimialajohtajat ajattelivat, että mentorointi tulisi vakiinnuttaa osaksi normaalia käytäntöä ja sitä pitäisi järjestää aktiivisesti kunnan toimesta. Mentoroinnista haluttiin tehdä suunnitelmallista. Järjestämistavoiksi ehdotettiin erilaisia säännöllisiä

tapaamiskertoja, kuten kuukausittaista tapaamista, tai mentorointikertojen aika-
tauluttamista jo hyvissä ajoin syksyllä. Ryhmien käynnistymisestä pitäisi tehdä
jokasyksyinen tapa. Johtajat voisivat syksyisin kokoontua sopimaan koko kunnan
yhteisistä käytännöistä mentorointia koskien. Mentoroinnista haluttaisiin tehdä
osa kunnan toimintakulttuuria. Toimialajohtajat mainitsivat, että olisi hyvä, jos
mentorointia olisi kunnan puolelta tarjolla kaikille ammattiryhmille. Näin saataisiin
kenties luotua vielä pysyvämmät rakenteet ja mentorointimyönteinen kulttuuri
kuntaan.

”Se pitää ottaa osaksi ihan sitä ohjelmaa, et aina käynnistyy syksyllä ryhmä
ja niihin tulee sitten ketä tulee. Se on osa sitä käytäntöä ja annetaan sille
resurssi ja se on ihan OK että mä lähden tästä päiväkodista siihen aktoriksi.
Se kulttuuri täytyy olla just se asenne myönteinen. Ja sillai se on helpommin,
jos joka ammattiryhmällä olis ni, sillon se, ihmiset ymmärtää et mihinkä se
menee.” T3

”Ja sit justinsa se että kaikki esimiesporukka, esimiehet, on ne sit minkä
tason esimiehiä tahansa et he on tietosia tästä mentoroinnista ja mitä se on.
Koska myös tähän tarvitaan kaiken kaikkiaan eri esimiestahojen tuki.” T5

Toimialajohtajat näkivät tärkeäksi, että mentoroinnista tiedotetaan laajalti sekä
ylempään johtoon että päiväkoteihin kaikille työntekijöille. Toiminnan jatkuvuuden
kannalta on tärkeää, että kaikki ovat tietoisia siitä, mitä mentorointitoiminta on ja
miten ja miksi sitä kunnassa järjestetään. Tällöin henkilöstömuutokset eivät vai-
kuta toiminnan hiipumiseen niin helposti.

Resurssit ja niiden varmistaminen nähtiin osaksi kunnan roolia mentorointitoi-
minnan ylläpitämisen kannalta. Toimialajohtajien mukaan kunnan tulisi turvata
riittävä henkilökuntaresurssi, jotta mentorit ja aktorit voivat poistua hetkeksi päi-
vähoitoryhmistä ja käyttää työaikaansa mentorointitapaamisiin osallistumiseen.
Toimialajohtajat ajattelivat, että mentoreiden motivaation ja jaksamisen ylläpitä-
miseksi olisi luotava jonkinlainen järjestelmä, jotta aika ja mahdollisuus mento-
roinnille taataan. Alla oleva sitaatissa painotetaan etenkin resurssien tarvetta.

”Kyllä se on ainakin ehdoton että on resurssia tehdä mentorointia. Se ei voi
mennä niin että, sä teet siinä vaan, oman työn ohessa jotenkin sitä
mentorointia, vaan siihen tarvitaan kyllä ihan aidosti aikapanostusta. Se on
kyllä se mun mielestä et tänä päivänä se työ on sellasta et ei siinä vaan voi
noin ekstrasti tehdä jotain näin haastavaa juttua. Se on mun mielestä se
hallinnon yks tärkeimpiä tehtäviä et se miettii siihen sen resurssin, et ihminen

voi irrottautua siihen mentorointi tehtävään, mikä se sitten milläkin. Mutta että kyllä se tämmöstä, ihmisresurssia kaipaa mun mielestä.” T3

Lisäksi toivottiin jonkinlaista tunnustusta mentoreille heidän tekemästään työstä. Eräässä kunnassa mentorit saivat jo rahallisen korvauksen mentoroinnista. Kahden muun kunnan toimialajohtajat hämmästelivät tätä ja aikoivat ottaa sen puheeksi omissa kunnissaan yhtenä tuen mahdollisuutena.

Jo aiemmin yhdeksi mentoroinnin jatkumisen haasteeksi todettu koulutus nähtiin myös kunnan vastuuksi. Mentoroinnin jatkumisen kannalta olisi toimialajohtajien mielestä tärkeää, että koulutuksesta tulisi säännöllistä. Kunnat voisivat sopia keskenään yhteistyöstä koulutuksen suhteen. Uusia mentoreita kouluttamalla voitaisiin laajentaa kuntien mentorointiverkostoa. Myös jo koulutettujen mentoreiden täydennyskoulutus ja tuki nähtiin tärkeäksi osaksi mentoroinnin ylläpitämistä.

Kunnan rooli nähtiin siis melko suureksi mentoroinnin järjestämisen ja ylläpitämisen kannalta. Kaikki suuret linjaukset olisi toimialajohtajien mukaan hyvällä ylhäältäpäin. Resurssit ja käytännön järjestelyt sekä yleinen myönteisyys mentorointia kohtaan nousivat suurimmiksi ehdoiksi mentoroinnin ylläpitämisen kannalta. Mentorointia voisi tehdä tutuksi ylimpään johtoon asti, jotta sen toimintamalli ja henkilöstön kokemukset olisivat tiedossa, jolloin ne voitaisiin huomioida päätöksenteossa.

”Mut mä aattelin että, kun yhdessä puhutaan yhteistä totuutta ni, eikö se siinä, siinä tulee vähän semmonen, että ajatukset leviää. Ja sitte jos tämmöselle tehdään vahva jalansija tälle mentoroinnille ja ihmiset kokee sen hyväks ni, kyllähän se siel rakenteissa sit pysyy. Sit on aika vaikee sitte mennä sieltä varmaan ottaan poiskaan. Kyllä täytyy olla aikamoiset perusteet sitte, miks, tai jotain tulla tilalle jos se jotenkin poistuis sieltä. Aina tulee uusia asioita ja semmosiakin mutta että, jos sitä tuetaan vahvasti ja luodaan se kulttuuri ni, eihän se sitte sieltä varmaankaan ihan äkkiä häviä.” T3

Toimialajohtajat totesivat, että mentorointimyönteisen kulttuurin luominen läpi kunnan tukisi mentoroinnin ylläpitämisen kannalta tärkeitä rakenteita. Heidän näkemyksensä mukaan mentoroinnin jatkuvuus kunnissa turvataan parhaiten pysyvien mentoroinnin mahdollistavien rakenteiden avulla.

5 POHDINTA

Tässä luvussa pohdin tutkimuksen tuloksia aiemman tutkimuksen valossa. Käyn läpi tutkimuksen molemmat tutkimusongelmat ja niihin saamani vastaukset. Pohdin myös tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä sekä mietin tulosteni yleistettävyyttä. Lopuksi esittelen mahdollisia jatkotutkimusideoita.

5.1 Tutkimuksen keskeiset tulokset

Tämän tutkimuksen keskeiset tulokset osoittavat, että toimialajohtajat pitivät mentorointia ennen kaikkea positiivisena asiana ja antoivat sille monenlaisia merkityksiä eri osaamisen kehittämisen osa-alueilla. Tämä tukee useiden muiden tutkimusten tuloksia mentoroinnin merkityksellisyydestä toimivana osaamisen kehittämisen tapana kasvatus- ja opetusalailla (ks. esim. Pennanen ym. 2019, Tynjälä ym. 2019, Kupila & Karila 2018, Onnismaa ym. 2016).

Aiemmassa tutkimuksessa vertaisryhmämentoroinnin tutkimus kasvatusalalla on painottunut opettajien uran alkuvaiheeseen (ks. esim. Pennanen ym. 2019, Onnismaa ym. 2016). Tässä tutkimuksessa toimialajohtajat nostivat uran alkuvaiheen esiin yhtenä mentoroinnin mahdollisuutena, mutta he näkivät mentoroinnin toimivaksi tukimuodoksi myös työuran muissa vaiheissa. Toimialajohtajat ajattelivat, että vertaistuki ja oman osaamisen kehittäminen ovat tärkeitä läpi työuran ja pitkään työssä olleet tarvitsevat tukea etenkin suurten muutosten käyntäntöön panemiseen.

Suomalainen varhaiskasvatus on kokenut viime vuosina todella suuria muutoksia ja toimialajohtajat totesivat, että niiden käyntäntöönpano ei aina onnistu saumattomasti. Mentorointi voisi heidän mukaansa tuoda tukea uusien ajatus- ja toimintamallien sisäistämiseen keskustelun, pohdinnan ja itsereflektion kautta. Vertaisryhmämentoroinnin ajatuksena onkin herättää osallistujat pohtimaan tuttajakin asioita eri näkökulmista. Dialogisen keskustelun myötä voidaan yhdessä

rakentaa uutta tietoa ja lisätä ryhmän jäsenten ymmärrystä käsitellyistä asioista. (Heikkinen ym. 2010, 13–14; Heikkinen & Huttunen 2008, 203.)

Tällaista oppimista voidaan kuvata aiemmin esitellyn integratiivisen pedagogiikan mallin avulla (ks. luku 2.2). Tässä tutkimuksessa oli havaittavissa mentoroinnin merkitys mallin jokaisen neljän asiantuntijuuden elementin kehittymiselle. Koulutuksesta saatua formaalia tietoa pidettiin merkityksellisenä pohjana keskustelulle ja sen yhdistymistä käytännön tietoon ja kokemuksen mukanaan tuomaan tietoon pidettiin hyvin tärkeänä. Toimialajohtajien vastauksissa korostui sosiokulttuurisen tiedon merkitys työntekijälle. Sen ajateltiin lisääntyvän mentoroinnin myötä ja olevan merkittävä tekijä uusien työntekijöiden perehdytyksessä ja kiinnittymisessä työyhteisöön. Itsesäätelytaidon puolestaan kehittyi itsereflektion ja oman toiminnan pohdinnan myötä. Integratiivisen pedagogiikan ydin onkin luoda oppimistilanteita, joissa nämä kaikki tiedon elementit yhdistyvät (Heikkinen ym. 2012, 68-71). Toimialajohtajien näkemyksen mukaan tämä voisi toteutua vertaismentorointiryhmissä. Heidän näkemyksensä mukaan vertaisryhmämentoroinnin avulla voitaisiin kehittää kaikkia näitä asiantuntijuuden elementtejä kaikissa työuran vaiheissa. Lisäksi vertaismentoroinnilla voisi olla tärkeä merkitys tukimuotona erilaisissa muutoksissa.

Toimialajohtajat puhuivat haastatteluissa myös mentoroinnin mahdollisista haasteista. Suurimpina haasteina esiin nostettiin koulutuksen jatkuvuus ja toiminnan resurssit. Samat tekijät nousivat esiin myös kunnan antaman tuen keinoina ja edellytyksinä mentoroinnin jatkuvuudelle. Mentoroinnin jatkuvuuden kannalta pidettiin tärkeänä koko henkilöstön tietoisuuden lisäämistä mentoroinnista. Sen myötä kuntiin toivottiin syntyvän mentorointimyönteinen toimintakulttuuri.

Toimialajohtajat olivat tyytyväisiä hankkeen aikana järjestettyyn mentoringkoulutukseen. Heidän huolensa kohdistui kuitenkin koulutuksen jatkumoon. Toimialajohtajat pohtivat kuinka uusien mentoreiden koulutus kunnissa tulee jatkossa onnistumaan. Heidän puheistaan kävi ilmi, että koulutusta haluttaisiin jatkaa. Siihen oli mietitty jo jotain vaihtoehtoja, mutta mitään ei ollut vielä päätetty. Toimialajohtajat toivoivat esimerkiksi yliopiston järjestämiä verkkokursseja tai kuntien järjestämää yhteistyössä suunniteltua koulutusta.

Uusien mentoreiden kouluttamisen lisäksi esiin nousi jatkokoulutus ja tuki jo koulutetuille mentoreille. Toimialajohtajat olivat huolissaan mentoreiden jaks-

misesta sekä toiminnan pysymisestä laadukkaana ja esittivät ratkaisuksi jatkokoulutusta ja tukea jo koulutetuille mentoreille. Tämä mentoreiden jatkokoulutus ja jaksaminen on uusi näkökulma mentorointitutkimukseen, joten tutkimukseni lisää teoreettista tietoa ja ymmärrystä ilmiöstä.

Mentorien jatkokoulutusta ei ole juuri tutkittu. Mentoreiden keskinäinen vertaistuki mainitaan tärkeäksi joissain tutkimuksissa, mutta vertaistukea on käsitelty hyvin vähän. Useissa tutkimuksissa ja vertaisryhmämentoroinnin teoriassa korostetaan kuitenkin oppimisen vastavuoroisuutta: kokeneet mentorit ovat kertooneet oppineensa mentorointitilanteissa paljon myös itse (ks. esim. Leskelä 2005, Aspfors 2012, Heikkinen ym. 2012, Kaunisto 2014). Tämän myötä voisi ajatella, että kokeneiden työntekijöiden vertaismentorointikin olisi merkittävä ammatillisen kehityksen mahdollistaja.

Rajakaltio ja Syrjäläinen (2012) toteavat tutkimuksessaan, että kuntien rahoitus ja tuki ovat tärkeitä mentoroinnin ylläpitämisen kannalta. Heidän mukaansa mentorointi tulisi saada osaksi kuntien pitkäaikaista koulutusstrategiaa. Toimialajohtajien ajatukset tukevat suurelta osin tätä. He totesivat, että toiminnan jatkuminen vaatii panostusta kunnalta sekä koulutuksen että muiden resurssien osalta ja toivoivat toiminnan vakiintuvan kunnan käytännöksi. Liittäminen koulutusstrategiaan olisi siis todennäköisesti toivottua, vaikka toimialajohtajat eivät maininneetkaan sitä suoraan.

Koulutuksen lisäksi muut resurssit mainittiin merkittäviksi tekijöiksi toiminnan jatkumisen kannalta. Mentoroinnille tulisi taata aikaresurssia toiminnan järjestämisen lisäksi myös toiminnan suunnittelulle. Tynjälä ja muut (2019) ovat tutkimuskatsauksessaan selvittäneet vertaisryhmämentoroinnin edellytyksiä koulun kontekstissa. Heidän mukaansa vertaisryhmämentorointi vaatii toteutuakseen vähintään organisaation tuen, rahoitusta sekä tarvittavat aika- ja tilaresurssit. Tutkijat totesivat myös, että toiminnan jatkumisen varmistamiseksi vertaisryhmämentorointi olisi hyvä kytkeä osaksi kansallista koulutusjärjestelmää, tunnustaa ammatillisen kehityksen malliksi tai mahdollisesti määrätä siitä lailla. Laki estäisi kuntien rahoitusleikkaukset mentoroinnista heikossa taloustilanteessa sekä mahdollistaisi sen toteutumisen maanlaajuisesti. Vaikka tutkimus on toteutettu koulukontekstissa, on todennäköistä, että samat resurssivaatimukset helpottaisivat vertaisryhmämentoroinnin järjestämistä myös varhaiskasvatuksen kontekstissa.

Tämä tutkimus tukee kuitenkin vain kunnan rahoituksen ja tuen tärkeyttä toiminnan jatkumiselle, eikä ota kantaa valtion tason toimiin. Useissa muissakin tutkimuksissa on tullut ilmi, että kunnan tuen puuttuminen on aiheuttanut ongelmia etenkin toiminnan rahoituksesta puhuttaessa (Pennanen ym. 2019).

Toimialajohtajat mainitsivat yhdeksi mentoroinnin haasteeksi ja samalla toiminnan edellytykseksi tietoisuuden lisäämisen mentoroinnista. Työyhteisöissä tulisi olla tietoa mentoroinnista, jotta mentorointitapaamisiin lähteminen olisi ryhmästä helppoa eikä herättäisi ihmetystä työtovereiden kesken. Lisäksi kaikkien lähiesimiesten, toimialajohtajien ja kunnan ylempien toimihenkilöidenkin olisi hyvä tietää toiminnasta, jotta sen toimintaperiaatteet ja vaikutukset olisivat kaikkien tiedossa. Jos jokin asia on todettu työyhteisöissä toimivaksi, pitäisi myöskin ylimmässä johdossa olla tieto sen merkityksellisyydestä. Karjalainen (2010) toteaa, että organisaation johdolla on ratkaiseva merkitys mentoroinnin järjestämisen kannalta. Heidän tulee olla tietoisia mentoroinnista ja arviointitieto mentoroinnin vaikuttavuudesta ja merkittävydestä yhtenä työntekijöiden osaamisen kehittämisen muotona voi helpottaa päätöksentekoa ja resursointia. Toimialajohtajat toivoivat, että kuntiin saataisiin tietoisuuden lisäämisen kautta luotua mentorointimyönteinen kulttuuri ja mentorointi vakiinnuttaisi paikkansa yhtenä henkilöstön tukimuotona kunnissa.

Toimialajohtajien näkemyksen mukaan mentorointi on siis merkityksellinen tukimuoto varhaiskasvatuksen opettajien ja johtajien työuran kaikissa vaiheissa. Toimialajohtajat toivoivat mentoroinnin jatkuvan ja tulevan pysyväksi osaksi kuntien toimintaa. Sen toivottiin vakiinnuttavan paikkansa monipuolisena työntekijöiden osaamisen kehittämisen ja tuen muotona kuntien varhaiskasvatuksessa

Kuntien toivottiin tukevan mentorointia ja sen jatkuvuutta etenkin rahoituksen ja resurssien muodossa. Koulutuksen järjestäminen ja mahdollisuus käyttää työaika mentorointitapaamisiin koettiin tärkeimmiksi edellytyksiksi toiminnan jatkuvuudelle. Kuntiin haluttiin myös luoda mentorointimyönteistä toimintakulttuuria läpi koko henkilöstön.

5.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimusta tehdessäni olen huomionnut eettiset kysymykset tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Tutkimuksessani kiinnitin alusta asti huomiota esimerkiksi tutkimussuunnitelmaan, tutkimusasetelman valintaan ja tutkimuksen raportoinnin huolellisuuteen sen kaikissa vaiheissa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 148–149; Hyvärinen 2017, 32.) Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) ohjaa tutkijoita noudattamaan hyvän tieteellisen käytännön periaatteita. Eettinen, luotettava ja uskottava tieteellinen tutkimus on toteutettu noudattaen yleistä tarkkuutta ja huolellisuutta, eettisesti kestävien menetelmien käyttöä, rehellisyyttä sekä muiden työn kunnioittamista ja asiallisia lähdeviittauksia. (TENK 2012, 6–7.) Pysin noudattamaan näitä ohjeita mahdollisimman hyvin läpi tutkimukseni.

Tutkimusaineistoa kerätessä tulee aina huomioida se, että tutkimukseen osallistumisen tulee perustua vapaaehtoisuuteen. Tutkijan pitää myös kertoa osallistujille, että tutkimuksesta voi jättäytyä pois missä tahansa prosessin vaiheessa. (Hyvärinen 2017, 32.) Tässä tutkimuksessa tutkimuslupa oli haettu kunnilta ja informanteilta hankkeen toimesta ja tarkistin hankkeesta, että lupa kattaa myös pro gradu -tutkielmat, joiden aihe ei ollut vielä lupaa haettaessa selvillä. Sain aineiston valmiiksi kerättynä litteroituna kokonaisuutena. Osallistujille oli kerrottu, että heidän tuottamastaan aineistosta ollaan työstämässä pro gradu -tutkielmia ja heillä oli mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta. He olivat tietoisia siitä, että he voivat koska tahansa jättäytyä pois tutkimuksesta. Osallistujilla ei kuitenkaan ollut suoria yhteystietoja minulle, mutta he olisivat halutessaan voineet ottaa yhteyttä hankepäällikön kautta.

Aineistoa käsitellessäni kiinnitin erityistä huomiota luottamuksellisuuteen ja yksityisyyden suojaan (Kuula 2011, 201). Sain aineiston omalle muistitikulleni henkilökohtaisesti hankepäälliköltä. Aineiston luovutuksen yhteydessä tehtiin sopimus aineiston käytöstä, säilytyksestä ja hävittämisestä sekä allekirjoitettiin salassapitosopimus. Aineistoa säilytettiin turvallisesti salasanasuojauksen takana tiedostossa, johon on pääsy vain yhdellä henkilökohtaisella tietokoneella. Aineisto myös tuhotaan asianmukaisesti vuoden sisällä tutkimuksen valmistumisesta. Aineiston säilytyksen lisäksi olen kiinnittänyt erityistä huomiota myös tutkittavien yksityisyyden suojaan.

Saamani aineisto oli valmiiksi anonymisoitu ja edes minä tutkijana en tiennyt vastaajien työskentelykuntia saati henkilöllisyyksiä. Valmiiksi anonymisoitu tutkimusaineisto voi vaikuttaa positiivisesti tutkijan objektiivisuuteen ja tutkimuksen luotettavuuteen, sillä tutkijan mahdolliset ennako-oletukset ja -tiedot vähenevät sen myötä merkittävästi. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Minulla ei siis ollut minkäänlaisia ennakkotietoja tai asenteita ketään kohtaan ja aineisto analysoitiin vain litteroidun tekstin perusteella mahdollisimman objektiivisesti.

Anonymisaatiota vahvistaakseni käsittelin aineistoa yhtenä kokonaisuutena eikä yksittäisten henkilöiden vastauksia liitetty toisiinsa. Kyseessä oli melko pieni aineisto ja monissa kunnissa työskentelee vain yksi henkilö vastaavassa tehtävässä, joten kunnan mainitseminen tai useiden kommenttien yhteen liittämisen voinut johtaa tutkittavien henkilöllisyyden paljastumiseen. Tämän takia en voinut vertailla kuntien käytäntöjä tai henkilöiden vastauksia toisiinsa vaan nostin esiin yleisesti keskusteluissa esiin tulleita teemoja.

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston laajuudesta ei voida antaa suoria ohjeita vaan tärkeintä on, että aineisto antaa tarpeeksi kattavan kuvan tutkittavana olevasta ilmiöstä (ks. esim. Baker & Edwards 2017). Tämän tutkimuksen aineistona oli kuuden toimialajohtajan haastattelut, joten informantteja oli melko vähän. Toisaalta mukana olivat kaikkien hankkeeseen osallistuneiden kuntien toimialajohtajat ja fokusryhmähaastattelut tuottivat suhteellisen laajan aineiston tutkittavasta ilmiöstä. Metsämuuronen (2011, 220) toteaa, että laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita juuri yksittäisten toimijoiden kokemuksista ja heidän tiettyjen tapahtumien kontekstissa muodostamista merkitysrakenteista.

Koin kuitenkin valmiin aineiston käyttämisen osittain haasteelliseksi, koska en ole itse ollut keräämässä aineistoa tai tekemässä haastattelurunkoa. Tutkimukseni tutkimuskysymyksiäni on pohdittu yhteistyössä hankepäällikön kanssa sekä osin aineiston pohjalta. Haastattelurunko istuu tutkimukseni aiheeseen melko hyvin, mutta joitain tarkentavia kysymyksiä mentoroinnin merkityksiin ja käyttötapoihin liittyen olisi voinut lisätä vielä laajemman kuvan saamiseksi. Olisin itse kysynyt esimerkiksi muutaman tarkentavan kysymyksen mentoroinnin merkityksistä ja käyttötarkoituksista eri tilanteissa.

Tutkimuksen luotettavuutta ja laatua tarkasteltaessa aineiston keruun lisäksi aineiston analyysivaihe on hyvin keskeinen osio. Analyysissa olen pyrkinyt

tekemään mahdollisimman johdonmukaisia tulkintoja suoraan aineistosta. Tutkijan on tärkeää varmistua siitä, että tulkinta perustuu tarkasti aineistoon, eikä siihen sekoitu esimerkiksi aiempien tutkimusten tuloksia (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Minulla oli apuna tekemäni teemoittelut ja pelkistetyt ilmaukset, mutta päädyin jatkuvasti tarkistamaan litteroidusta aineistosta, mitä haastateltavat ovat todella sanoneet. Otin analyysiini mukaan paljon suoria lainauksia toimialajohtajien puheesta, selventääkseni tulkintojeni alkuperää. Lisäsin aineistokatkelmiin satunnaisesti numeroidut tunnisteet eri haastateltaville (T1–T6). Pyrin näin lisäämään tutkimukseni luotettavuutta ja osoittamaan, että aineistokatkelmat edustavat kattavasti kaikkien haastateltavien ääntä.

Analyysiini vaikutti se, että en ollut paikalla kuulemassa ja näkemässä haastattelun kulkua, eikä minulla ollut mahdollisuutta kysyä haastateltavilta tarvittaessa tarkentavia kysymyksiä. Epäselviä kohtia ei kuitenkaan juuri esiinny aineistossa ja päädyin tarkastelemaan haastatteluja yhtenä kokonaisuutena ja vain niitä asioita, joita haastateltavat kertovat. Haastattelun aihe on haastateltaville entuudestaan tuttu, joten voidaan olettaa, että heillä on käytetyistä käsitteistä melko samankaltainen kuva yhteisten suunnittelupalavereiden sekä saman alan ja ammatin kautta. Tässä tutkimuksessa en siis kiinnittänyt huomiota haastateltavien väliseen vuorovaikutukseen tai yksittäisten haastateltavien kaikkiin vastauksiin kokonaisuutena vaan pyrin hahmottamaan ilmiötä kokonaisvaltaisesti koko aineistosta.

Tässä tutkimuksessa täytyy huomioida rajoituksena konteksti. Toisaalta fokusryhmähaastattelu tuo keskustelunomaisesti hyvin esiin erilaisia näkökulmia, mutta toisaalta se voi myös rajoittaa joidenkin haastateltavien puhetta. Ryhmässä omia mielipiteitä verrataan helposti muihin ja jotain saatetaan jättää mainitsematta (Pietilä 2017, 126). Myös haastattelija saattaa vaikuttaa siihen, miten ja mitä tietoa haastateltavat tuottavat. Haastatteluiden kautta saatua tietoa voidaan ajatella tilannesidonnaisena ja se syntyy vuorovaikutuksessa haastattelutilanteessa. (Hyvärinen 2017, 12.) Tässä tapauksessa haastattelijoina oli kaksi eri yliopiston edustajaa hankkeesta. Eri haastattelija saattaa myös vaikuttaa haastattelun etenemiseen ja lopputulokseen (Hyvärinen 2017). Fokusryhmähaastattelussa haastattelijan rooli on pienempi kuin perinteisessä haastattelussa, joten se voi vähentää eri haastattelijoiden vaikutusta aineistoon (Rantajarvi & Kaila 2008). Hankkeessa on tarjottu yliopiston puolelta koulutusta ja tukea kunnille. Tämä on

saattanut nostaa haastateltavien kynnystä kertoa negatiivisia asioita haastatte-
luissa (ks. Tong, Sainsbury & Craig 2007, 351). Tämä ei välttämättä ole totta,
mutta on hyvä muistaa tutkimuksen tuloksia tarkasteltaessa.

5.3 Tutkimuksen anti ja jatkotutkimusideat

Laadullinen tutkimus ei pyri yleistettävyyteen, mutta sen myötä voidaan saada
ajatuksia tai toimintaideoita vastaavanlaisiin tilanteisiin. Kun yksittäistä ilmiötä kä-
sitellään perusteellisesti, voidaan selvittää mikä ilmiössä on merkittävää. Sen
myötä voidaan pohtia, voisiko sama toistua myös muissa samankaltaisissa ilmi-
öissä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tässä tutkimuksessa toimiala-
johtajat puhuivat mentoroinnin edellytyksistä hyvin yleisellä tasolla. He eivät pu-
huneet vain omista kokemuksistaan vaan näkemyksistään siitä, minkälaiset me-
netelmät voisivat toimia. Toimialajohtajat edustivat kuutta eri kooltaan vaihtele-
vaa kuntaa, joten voidaan ajatella, että heillä on yhdessä jo melko laaja näkemys
aiheeseen. Toimialajohtajien näkemys kuntien tuen tärkeydestä etenkin koulu-
tuksen järjestämisen ja resurssien kannalta voidaan nähdä neuvona muille vas-
taavan toiminnan järjestämistä suunnitteleville. Kunnat voivat tämän perusteella
saada etukäteistietoa siitä, millaisia resursseja ja tukea varhaiskasvatukseen täy-
tyy tarjota, jotta vertaismentorointitoimintaa voitaisiin järjestää ja ylläpitää.

Vertaisryhmämentorointi on Suomessa vielä melko uusi toimintatapa var-
haiskasvatuksen kontekstissa. Kouluissa ja muissa oppilaitoksissa sitä on toteu-
tettu jo pidempään ja sen käytöstä on saatu myönteisiä tuloksia. Varhaiskasva-
tuksessakin tulokset ovat tähänastisissa tutkimuksissa olleet positiivisia ja men-
torointi on koettu toimivaksi ja hyödylliseksi menetelmäksi. Myös tässä tutkimuk-
sessa mentorointi koettiin kaikissa kunnissa merkitykselliseksi ja toimivaksi osaa-
misen kehittämisen muodoksi ja osaksi henkilöstön tukea sekä varhaiskasvatuk-
sen opettajien että johtajien keskuudessa uran kaikissa vaiheissa. Tämä tukee
aiempien tutkimusten samansuuntaisia myönteisiä tuloksia mentoroinnin vaiku-
tuksista. Tämä voi rohkaista muitakin kuntia kokeilemaan vertaisryhmämento-
rintia sekä varhaiskasvatuksen opettajien että johtajien tukimuotona. Tässä tut-
kimuksessa nousi esiin myös vertaisryhmämentoroinnin mahdollisuudet muutos-
ten tukemisessa ja kokeneidenkin työntekijöiden ammatillisen tuen tarpeesta.

Näiden tulosten myötä voidaan suositella vertaisryhmämentorointia työtavaksi läpi työuran eikä vain uran alkuvaiheen tueksi.

Tämä tutkimus loi kuvaa varhaiskasvatuksen toimialajohtajien näkemyksestä mentorointiin ja sen tukemiseen. Jatkon kannalta olisi mielenkiintoista selvittää, miten johtajat tai opettajat kokevat kunnan antaman tuen merkityksen. Lisäksi olisi mielenkiintoista selvittää pitkäaikaisstudion avulla, miten mentorointi jatkuu ja kehittyy kunnissa, kun hanke päättyy, ja millaisia tukitoimia tähän saadaan.

Toimialajohtajat nostivat puheeksi myös mentoreiden jatkokoulutuksen ja tuen tarpeen. Olisi mielenkiintoista tutkia tätä mentoreiden näkökulmasta. Jatkokoulutuksissa voisi tarkastella, minkälaista tukea ja jatkokoulutusta mentorit kaipaisivat tai millaista tukea he ovat kenties jo saaneet. Samalla voitaisiin selvittää, miten tämä vaikuttaa mentoroinnin sisältöihin.

6 LÄHTEET

- Arjava, M. & Malinen, A. (2013). Dialoginen oppiminen aikuisopiskelijan näkökulmasta. Teoksessa: Hakala, J. & Kiviniemi, K. (toim.), Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä: aikuispedagogiikan haasteiden äärellä. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 59–72.
- Aspfors, J. 2012. Induction Practices: Experiences of Newly Qualified Teachers. PhD diss., Åbo Akademi University.
- Baker, S. & Edwards, R. 2017. How many qualitative interviews is enough? Expert voices and early career reflections on sampling and cases in qualitative research. Figshare.
- Carlsson, M. & Forssell, C. 2017. Esimies ja coaching: oivaltava coaching johtamisen työkaluna . 3., uudistettu laitos. Helsinki: Tietosanoma.
- Clutterbuck, D. 2002. Establishing and sustaining a formal mentoring programme for working with diversified groups. In D. Clutterbuck & B. R. Ragins (Eds.) Mentoring and diversity: an international perspective. Oxford: Butterworth-Heinemann, 54–86.
- Clutterbuck, D. & Lane, G. 2004. The Situational Mentoring. An international Review of Competences and Capabilities in Mentoring. Burlington: Gower Publishing Company.
- Clutterbuck, D. 2014.. Everyone Needs a Mentor. Chartered Institute of Personnel and Development.
- Cummins, L. 2004. The pot of gold at the end of the rainbow: Mentoring in early childhood education. *Childhood Education*, 80(5), 4–254.
- Fletcher, J. K. & Ragins, B. R. 2007. Stone center relational cultural theory. In B. R. Ragins & K. E. Kram (Eds.) *The handbook of mentoring at work. Theory, research and practice*. Thousand Oaks, Los Angeles: Sage, 373–399.

- Fletcher, S. 2012. Coaching: An overview. In Fletcher, S. & Mullen, C. 2012. The SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education. London: SAGE Publications Ltd.
- Fransson, G. 2014. A culture of trust or an ideology of distrust: a comparison of the impact of Finnish and Swedish educational cultures on mentoring approaches. *Uncovering the Hidden Cultural Dynamics in Mentoring: Uncovering the Complexities*. In F. Kochan, A. Kent & A. Green, (Eds.): 253–271. Charlotten, NC: Information Age Press.
- Geeraerts K, Tynjälä P, Heikkinen H. L., Markkanen I, Pennanen M, Gijbels D. Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*. 2015 Jul 3;38(3):358–77.
- Improving the Quality of teacher education. 2007. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Brysseli: Commission of the European Communities.
- Heikkinen, H. L. T., Tynjälä, P., & Kiviniemi, U. 2011. Integrative pedagogy in practicum. Meeting the second order paradox of teacher education. In M. Mattsson, T. V. Eilertsen, & D. Rorrison (Eds.), *A practicum turn in teacher education* (91–112). Rotterdam: Sense Publishers.
- Heikkinen, L.T., Tynjälä, P. & Jokinen, H. 2012. Verme teoreettiset perusteet ja toimintaperiaatteet. Teoksessa Heikkinen, L.T., Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. (toim.) *Osaaminen jakoon: Vertaisryhmämentorointi opetuslalla*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, L.T., Tynjälä, P. & Jokinen, H. 2010. Vertaisryhmämentorointi opetusalan tukena. Teoksessa Heikkinen, L. T. Jokinen, H. & Tynjälä, P. (toim.) *Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena*. Helsinki: Tammi.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., Tynjälä, P. & Välijärvi, J. 2008. Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 39 (3), 108–120
- Higgins, M. C. 2007. A contingency perspective on developmental networks. In Dutton, J. & Ragins, B. R. (Eds.) *Exploring positive relationships at work: Building a theoretical and research foundation*. 207–224. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Hobbs, M. K. & Stovall, R. 2015. Supporting Mentors of Preservice Early Childhood Education Teachers: A Literature Review. *Journal of Early Childhood Teacher Education* 36.2. 2015: 90–99
- Hokkanen S., Mäki-Hakola, H., Karhulahti, A., Simola, E. & Heikkinen, A. 2019. Vapaan sivistystyön verme. Teoksessa Pennanen, M., Markkanen, I., & Heikkinen, H. (toim.). 2019. Verme2 testaa: Kokemuksia vertaisryhmämentoroinnin soveltamisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Huizing, R. 2012. Mentoring Together: A literature Review of Group Mentoring., *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 20 (1): 27–55.
- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa: Hyvärinen, M., Nikander, P., & Ruusuvoori, J. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 11–45.
- Jokinen, H., Morberg, Å., Poom-Valickis, K. & Rothma, V. 2008. Mentoring Newly Qualified Teachers in Estonia, Finland, and Sweden. In Fransson, G. & Gustafsson, C. (Eds.) *Newly Qualified Teachers in Northern Europe – Comparative Perspectives on Promoting Professional Development*. Teacher education: Research publication 4. Gävle.
- Jones, R. & Brown, D. 2011. The Mentoring Relationship as a Complex Adaptive System: Finding a Model for Our Experience, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19:4, 401–418
- Juusela, T. 2010. Mentorointi työyhteisössä: ajetaanko tandemilla? Helsinki: Edita
- Kane, R. G. & Francis, A. 2013. Preparing teachers for professional learning: is there a future for teacher education in new teacher induction? *Teacher Development*, 17(3): 362–379.
- Kaunisto, S-L. 2014. "Täällä sai puhua sen, mitä kenties muualla ei" Opettajien vertaisryhmä kerronnallisena ympäristönä. Oulun yliopisto. *Acta Universitatis Ouluensis*.
- Karila, K. & Kupila, P. 2010. Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisessa. Tampere: Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos, varhaiskasvatuksen yksikkö.

- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. 2017. Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30.
- Karjalainen, M. 2010. Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 388. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Karjalainen, M., Heikkinen, H. T., Huttunen, R. & Saarnivaara, M. 2006. Dialogia ja vertaisuus mentoroinnissa. *Aikuiskasvatus* 2, 96–103.
- Kram, K. 1983. Phases of the mentor relationships. *Academy of Management Journal*. 26 (4), 608–625.
- Kram, K. 1985. *Mentoring at work. Developmental Relationships in Organisational Life*. University Press of America.
- Krippendorff, K. 2013. *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (3.ed.). Los Angeles: SAGE
- Kupias, P. & Salo, M. 2014. *Mentorointi 4.0*. Helsinki: Talentum.
- Kupila, P., Ukkonen-Mikkola, T., & Rantala, K. (2017). Interpretations of Mentoring during Early Childhood Education Mentor Training. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(10).
- Leskelä, J. 2005. Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. *Acta Universitatis Tamperensis* 1090
- Leskelä, J. 2007. Mentorointi ammatillisen kasvun edistäjänä. Teoksessa: Collin, K. & Paloniemi, S. (toim.) *Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 155–187.
- Mullen, C. 2012. Mentoring: An overview. In Fletcher, S. & Mullen, C. 2012 *The SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education*. London: SAGE Publications Ltd.
- Mäntyranta, T. & Kaila, M. 2008. Fokusryhmähaastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä lääketieteessä. *Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim*. 2008;124(13):1507–13.

- Nel, N.; Romm, N. & Tlale, L. 2015 Reflections on Focus Group Sessions Regarding Inclusive Education: Reconsidering Focus Group Research Possibilities. *The Australian Educational Researcher* 42.1:35–53.
- Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Reunamo, J. & Lipponen L. 2017. Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research*. Volume 6, Issue 2 2017, 188–206.
- Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Lipponen L. & Merivirta, J. 2016. Lastentarhanopettajien ryhmämuotoinen vertaismentorointi ammatin induktiovaiheen tukena. Helsingin varhaiskasvatusviraston ja Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen mentorointihankkeen arviointiraportti.
- Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö: Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.
- Opetusministeriö. 2007. Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44.
- Opetusministeriö. 2016. Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34.
- Pennanen, M., Bristol, L., Wilkinson, J., & Heikkinen, H. L. T. 2016. What is 'good' mentoring? Understanding mentoring practices of teacher induction through case studies of Finland and Australia. *Pedagogy, Culture and Society*, 24 (1), 27–53.
- Pennanen, M., Markkanen, I., & Heikkinen, H. (toim.). 2019. Verme2 testaa: Kokemuksia vertaisryhmämentoroinnin soveltamisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Pietilä, I. 2017. Ryhmäkeskustelu. Teoksessa: Hyvärinen, M., Nikander, P., & Ruusuvuori, J. (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 111–130.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
- Shea, G. 2002. Mentoring: How to develop successful mentor behaviors. California: Menlo Park, Crisp Publications, cop.

- Sias, P. 2009. Organizing relationships: Traditional and emerging perspectives on workplace relationships. Los Angeles: Sage.
- Steinmann, N. 2017. Crucial Mentoring Conversations: Guiding and Leading. Randburg: KR Publishing.
- Stowers, R. H. & Barker, R. T. 2010. The coaching and mentoring process: The obvious knowledge and skill set for organizational communication professors. *Journal of technical writing and communication* 40 (3), 363–371.
- Sundli, L. 2007. Mentoring – A new mantra for education. *Teaching and Teacher Education* 23, 201– 214.
- Tong, A., Sainsbury, P. & Craig, J. 2007. Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*; Volume 19, Number 6: pp. 349 –357. Advance Access Publication: 14 September 2007.
- Traynor, M. 2015. Focus group research. *Nursing Standard*. 29, 37, 44–48.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa Collin, K. Paloniemi, S., Rausku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. (toim.) *Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus*. Helsinki: WSOY. 79–95.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T., & Kiviniemi, U. 2011. Integratiivinen pedagogiikka opetusharjoittelussa opettajan autonomisuuden tukena. *Kasvatus*, 42 (4), 302–315.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H. M., & Jokinen, H. 2013. Opettajankoulutuksesta opettajan työhön: uuden opettajan haasteita ja tukimuotoja. Teoksessa: J. Hakala, & K. Kiviniemi (toim.), *Vuorovaikutuksen jännitteitä ja oppimisen säröjä : aikuispedagogiikan haasteiden äärellä (37–56)*. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Tynjälä, P., Pennanen, M., Markkanen, I. & Heikkinen, H. L. T. 2019. Finnish model of peer-group mentoring: review of research. *Annals of the New York Academy of Sciences*, Early online.
- Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut – millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 223–241.

Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Annettu Helsinki 13.7.2018. Saatavilla verkossa:
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018 2019. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2018:3a.

Visala-Vuorinen, E. 2015. Alun epävarmuudesta kohti vuorovaikutteisia mentorointikäytäntöjä: lastentarhanopettajan mentoriksi kasvamisen prosessi. Tampereen yliopisto.

Watling, P. & Gasper, M. 2012. Dialogical Mentoring and Coaching in Early Years Leadership. In Fletcher, S. & Mullen, C. 2012 The SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education. London: SAGE Publications Ltd.