

Eeva-Leena Onnismaa, Leena Tahkokallio, Lasse Lipponen & Jemina Merivirta

## **LASTENTARHANOPETTAJIEN RYHMÄMUOTOINEN VERTAISMENTOROINTI AMMATIN INDUKTIOVAIHEEN TUKENA**

Helsingin varhaiskasvatusviraston ja Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen mentorointihankkeen arviointiraportti



Eeva-Leena Onnismaa, Leena Tahkokallio, Lasse Lipponen & Jemina Merivirta

## **LASTENTARHANOPETTAJIEN RYHMÄMUOTOINEN**

## **VERTAISMENTOROINTI AMMATIN INDUKTIOVAIHEEN TUKENA**

Helsingin varhaiskasvatusviraston ja Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen mentorointihankkeen arviointiraportti

17.3.2016

## **LASTENTARHANOPETTAJIEN RYHMÄMUOTOINEN VERTAISMENTOROINTI AMMATIN INDUKTIOVAIHEEN TUKENA**

SISÄLLYS	2
TIIVISTELMÄ	4
ESIPUHE	5
1. JOHDANTO	6
2. LASTENTARHANOPETTAJAN AMMATTI, AMMATIN INDUKTIOVAIHE JA INDUKTIOVAIHEEN TUKEA	8
2.1. Lastentarhanopettajan ammatin ominaispiirteet ja työn kuormittavat tekijät	
2.2. Induktiovaihe - kriittinen jakso ammattiin kiinnittymisen kannalta	
2.3. Ryhmämuotoinen vertaismentorointi induktiovaiheen tukena	
3. LASTENTARHANOPETTAJAN TEHTÄVISSÄ TOIMIVIEN VERTAISMENTOROINTI HELSINGIN VARHAISKASVATUSVIRASTOSSA	17
3.1. Mentorointihankkeen käynnistäminen, tiedotus ja rekrytointi	
3.2. Mentorien koulutus ja koulutuksen arviointi	
3.3. Mentorointiryhmien muodostaminen ja toimintaperiaatteet	
3.4. Mentorointiryhmien kokoontumiset	
4. MENTOROINNIN MERKITYS MENTOROITAVIEN KOKEMANA	25
4.1. Mentoroinnin arviointi mentoroitavien näkökulmasta	
4.1.1. Arviointikyselyt ja vastanneiden taustatiedot	
4.1.2. Mentoroinnin tuloksellisuus mentoroitavien arvioimana	
4.2. Mentoroitavien kertomaa työstään ja itsestään	
4.2.1. Mentoroitavien työpaikat	
4.2.2. Mentoroitavien arvio koulutuksestaan ja osaamisestaan	
4.3. Merkityksellisiksi koetut asiat mentorointiryhmissä	
4.4. Mitä mentorointiryhmissä olisi pitänyt olla enemmän?	
4.5. Mentoroitavien sitoutuminen työhön ja urasuunnitelmat	

5. MENTOROINNIN MERKITYS MENTORIEN NÄKÖKULMASTA	37
5.1. Mentorin rooli ja ryhmädynamiikka	
5.2. Mentorit arvioivat mentorointia	
6. JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA POHDINTAA	41
LÄHTEET	

## TIIVISTELMÄ

Helsingin varhaiskasvatusviraston ja Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen yhteistyönä toteuttaman ryhmämuotoisen vertaismentoroinnin tavoitteena on tarjota ammatillista vertaistukea työuran induktiovaiheessa oleville lastentarhanopettajan tehtävissä toimiville ja edistää sitoutumista lastentarhanopettajan ammattiin. Toiminta käynnistyi keväällä 2014 mentorien koulutuksella, jonka suoritti 22 Helsingin kaupungin palveluksessa olevaa lastentarhanopettajan tehtävissä toimivaa henkilöä. Ensimmäiset mentorointiryhmät aloittivat syksyllä 2014. Uusiin ryhmiin on jatkuva haku ja niitä perustetaan tarpeen mukaan. Keväällä 2015 oli käynnissä 20 mentorointiryhmää ja niissä oli mukana yhteensä 98 osallistujaa. Arviointia varten kerättiin aineistoa sekä mentoroitavilta että mentoreilta ja hanketta on arvioitu molempien näkökulmasta.

Mentoroitaville tehtyjen kyselyjen perusteella mentorointiin osallistuneet arvioivat mentoroinnin itselleen erittäin merkitykselliseksi ammatillisen vertaistuen muodoksi. Mentoroinnin vaikuttavuutta mentoroitavien ammattiin sitoutumisen kannalta ei kuitenkaan voida luotettavasti arvioida näin lyhyellä aikavälillä ja nyt käytetyillä mittareilla, vaan siihen tarvitaan seurantatutkimusta pidemmällä aikavälillä.

Ryhmämuotoisessa vertaismentoroinnissa korostetaan tasavertaista dialogista suhdetta mentorien ja mentoroitavien välillä ja vertaismentorointi perustuu ajatukseen, että myös mentori oppii vuorovaikutuksessa ryhmänsä kanssa. Tämä todentuu myös aineistossa, johon arviointi perustuu. Mentorien maininnat oppimisesta sekä uusista ammatillisista oivalluksista ja näkökulmista yhdistettynä tarkentuneeseen kuvaan omaa työpaikkaa laajemmasta varhaiskasvatuskentästä viittaavat siihen, että prosessin myötä myös mentorien ammatti-identiteetti on syventynyt ja halu vaikuttaa varhaiskasvatukseen on vahvistunut. Näin ollen mentorina toimimisen voi tulkita vahvistaneen lastentarhanopettajan työn eettistä ulottuvuutta.

Arvioinnin tulokset ovat yhdensuuntaiset aikaisempien lastentarhanopettajan ammattia ja vertaismentorointia koskevien tutkimusten kanssa.

## ESIPUHE

Lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien ryhmämuotoisessa vertaismentorointihankkeessa on ollut mukana iso joukko ihmisiä, jotka ovat tehneet sen toteutumisen mahdolliseksi. Hanke käynnistyi Helsingin varhaiskasvatusviraston, Helsingin lastentarhanopettajat ry:n ja Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkijoiden välisten keskustelujen pohjalta. Yhteistyö varhaiskasvatusviraston ja yliopiston välillä on ollut sujuvaa ja virasto on mahdollistanut työelämän induktiovaiheen tukimuotojen kehittämisen toimialallaan. Varhaiskasvatusvirastossa yhteyshenkilönä on toiminut varhaiskasvatuksen asiantuntija, Allan Hasari. Lisäksi hankkeen koordinoinnissa on työskennellyt lastentarhanopettaja, KK, Jerkka Laakkonen, joka suoritti mentoroinnin käynnistämisvaiheessa varhaiskasvatuksen maisteriopintoihin kuuluvaa harjoittelujaksoaan varhaiskasvatusvirastossa ja tekee pro gradu -tutkielmaa hankkeesta. Lastentarhanopettaja, KK Jemina Merivirta tekee pro gradua Helsingin mentorointihankkeesta ja on osallistunut myös tämän arviointiraportin laadintaan.

Kiitämme lämpimästi Helsingin varhaiskasvatusvirastoa mentorikoulutuksen ja mentoroinnin käynnistämisestä ja hyvästä yhteistyöstä. Edelleen kiitämme kaikkia kehittämis- ja tutkimushankeeseen osallistuneita yksittäisiä henkilöitä. Ilman heidän osallistumistaan ja aktiivista panostaan olisi uusien toiminta- ja työtapojen kehittäminen mahdotonta.

Helsingissä varhaiskasvatuspäivänä 17.3.2016

Eeva-Leena Onnismaa, Leena Tahkokallio, Lasse Lipponen & Jemina Merivirta

## JOHDANTO

Lastentarhanopettajista on ollut 2000-luvulla pulaa erityisesti pääkaupunkiseudulla. Opettajapulan syyt ovat luonnollisesti yhteydessä ennen kaikkea siihen, kuinka paljon lastentarhanopettajia koulutetaan suhteessa tarpeeseen, mutta on syytä selvittää myös muita lastentarhanopettajien riittävyyteen liittyviä seikkoja. Arkikeskusteluissa on esitetty, etteivät lastentarhanopettajat välttämättä jäisi alalle, vaan suuntautuisivat muihin tehtäviin. Tutkimuksen valossa näyttäisi kuitenkin, että lastentarhanopettajakoulutuksen suorittaneet ovat varsin sitoutuneita ammattiinsa kunhan ensimmäiset kriittiset työvuodet, ns. ammatin induktiovaihe on sivuutettu. (Onnismaa, Tahkokallio, Lipponen & Reunamo, 2013.)

Induktiovaiheen merkityksellisyys opettajien ammattiin sitoutumisen kannalta saa tukea myös kansainvälisistä tutkimuksista (Geeraerts, Tynjälä, Heikkinen, Markkanen, Pennanen & Gijbels, 2015). Induktiovaiheessa kiinnittyminen ammattiin voi vielä horjua, mikäli vastavalmistunut opettaja joutuu yksinään pohtimaan työssä kohtaamiaan ongelmia. Koulutus antaa pohjan ammatissa toimimiselle, mutta hyväkään koulutus ei pysty tarjoamaan kaikkea sitä tietoa ja taitoa, mitä opettaja tarvitsee ammatissaan työuran eri vaiheissa. (Darling-Hammond & Youngs 2002; Heikkinen, Jokinen & Tynjälä, 2008). Näin ollen erilaiset tukimuodot ammatin induktiovaiheessa ovat välttämättömiä, mikäli halutaan edistää ammattiin sitoutumista ja vähentää sellaisia ”turhia” alanvaihtoja, jotka voivat aiheutua ensimmäisten työvuosien kokemuksista, joista opettaja on jätetty selviytymään yksin.

Ammatin induktiovaihe on kiinnostuksen kohteena myös Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksella vuonna 2012 käynnistetyssä tutkimushankkeessa *”Koulutuksesta valmistuminen ja työssä pysyminen lastentarhanopettajan työuralla”*, johon myös tässä raportissa tarkasteltava Helsingin mentorointihanke kytkeytyy. Hankkeen tutkijoina toimineet FT, yliopistonlehtori Eeva-Leena Onnismaa, FT, yliopistonlehtori Leena Tahkokallio ja professori Lasse Lipponen vastaavat myös mentorointihankkeen arvioinnista. Lisäksi tutkimushankkeessa on mukana varhaiskasvatuksen maisteriohjelman opiskelijoita, jotka ovat tehneet tai parhaillaan tekemässä pro gradu -tutkielmaansa hankkeen yhteydessä.

*”Koulutuksesta valmistuminen ja työssä pysyminen lastentarhanopettajan työuralla”* - tutkimushankkeen yleisenä tavoitteena on selvittää, millaiset tekijät ovat yhteydessä lastentarhanopettajien ammattiin kiinnittymiseen tai vauhdittavat alalta poistumista.

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa tehtiin kysely viiden kunnan alueella kaikille lastentarhanopettajan tehtävissä toimiville. Kyselyllä kartoitettiin lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien työolosuhteita, käsityksiä lastentarhanopettajan ammatista ja vastaajien kiinnostumista ammattiin.

Tutkimushankkeen toisessa vaiheessa on kerätty aineistoa opettajankoulutuslaitoksella valmistumisvaiheessa olevilta lastentarhanopettajaopiskelijoilta. Opiskelijoilta on kysytty muun muassa heidän arviotaan koulutuksesta sekä sitä, millaisin odotuksin he ovat siirtymässä koulutuksesta työelämään.

Hankkeen kolmannen vaiheen tavoitteena oli vastavalmistuneiden lastentarhanopettajien mentoritoiminnan käynnistäminen, kokeilu ja arviointi yhden kunnan alueella. Aikaisemmin viiden kunnan alueella tehdyn kyselyn perusteella voidaan päätellä, että lastentarhanopettajan työolosuhteilla on merkitystä työhön kiinnittymisen sekä siinä pysymisen kannalta ja että induktiovaiheen tuelle olisi tarvetta. (Onnismaa, Tahkokallio, Lipponen & Reunamo, 2013.) Myös lastentarhanopettajaopiskelijoilta kerätyn aineiston perusteella induktiovaiheen tuelle näyttää tämän aineiston perusteella olevan kysyntää. (Onnismaa, Tahkokallio, Lipponen & Reunamo, 2014.) Tässä raportissa tarkastellaan erityisesti tutkimushankkeen kolmatta vaihetta, ryhmämuotoista vertaismentorointia.

Tarve mentoroinnin käynnistämiseen oli noussut tutkimushankkeen kanssa samanaikaisesti Helsingin lastentarhanopettajat ry:n jäsenillässä käydyissä keskusteluissa. Helsingin lastentarhanopettajat ry:n, Helsingin varhaiskasvatusviraston ja yliopiston hankkeen tutkijoiden välisen yhteydenpidon pohjalta päätettiin ryhtyä suunnittelemaan Helsingille omaa lastentarhanopettajien vertaismentoroinnin mallia. Varhaiskasvatusvirastossa syksyllä 2013 järjestetyn tapaamisen pohjalta päästiin nopeasti suunnittelemaan mentorien koulutusta ja mentoroinnin käynnistämistä. Samalla sovittiin, että mentorikoulutuksesta ja ensimmäisestä mentorikaudesta kootaan tutkimusaineistoa opettajankoulutuslaitoksen tutkijoiden käyttöön. Tämä arviointiraportti perustuu aineistoon, joka on kerätty mentoreilta ja mentorointiryhmiin osallistuneilta vuosina 2014–2015. Mentorien koulutus käynnistyi keväällä 2014, ensimmäiset mentorointiryhmät aloittivat syksyllä 2014 ja uusia ryhmiä perustetaan jatkuvasti.

Ryhmämuotoinen vertaismentorointi on edennyt suunnitelmien mukaisesti mentorien koulutuksesta itse toimintaan. Alkuvuoteen 2016 mennessä mentorointi näyttää



vakiinnuttaneen paikkansa yhtenä varhaiskasvatusviraston toimintamuodoista, jolla edistetään lastentarhanopettajien työssä jaksamista, työhön sitoutumista ja siinä kehittymistä.

Raportin seuraavassa luvussa tarkastellaan aikaisempien tutkimusten valossa lastentarhanopettajan ammattia ja työn kuormittavia tekijöitä sekä työelämän induktiovaihetta ammattiin kiinnittymisen kriittisenä vaiheena. Induktiovaiheen tutkimuotojen esittelyssä keskitytään ryhmämuotoiseen vertaismentorointiin. Tämän jälkeen kuvataan mentorien koulutuksen ja mentoroinnin käynnistämisen ja toteutuksen vaiheet. Raportin loppuosassa esitellään eri vaiheissa koottujen tutkimusaineistojen analyysin tuloksia ja arvioidaan mentoroinnin vaikuttavuutta tulosten perusteella.

## 2. LASTENTARHANOPETTAJAN AMMATTI, AMMATIN INDUKTIOVAIHE JA INDUKTIOVAIHEEN TUKI

Työssä jaksamisessa ja työn kuormittavuudessa on kysymys kokonaisuudesta, johon vaikuttavat työntekijän omat ihanteet ja elämäntilanne sekä työyhteisö ja sen työkäytännöt. Opettajan työn kuormittavuutta lisääviä tekijöitä ovat jatkuva tiivis, tunnepitoinen vuorovaikutus, oman persoonan käyttäminen työskentelyssä sekä puute palautteesta. Lastentarhanopettajan työn kuormittavuutta lisää osaltaan myös se, että riittävän hyvää varhaiskasvatuksen tulosta on vaikea määritellä ja työn lopputulokset voivat näkyä vasta hyvin monien vuosien kuluttua. Yleisesti tutkimuksissa esille noussutta on se, että lapset ja heidän kehityksensä seuraaminen ja tällä tavoin saatu palaute ovat opettajan työn tärkeimpiä motivoivia tekijöitä. (Clement & Vandenberghe, 2000.)

### 2.1. Lastentarhanopettajan ammatin ominaispiirteet ja työn kuormittavat tekijät

Suomalainen opettajankoulutus on laadukasta ja opiskelijat valitaan suuresta joukosta alalle haluavista. Hyväkään koulutus ei voi valmentaa kaikkiin työssä vastaantuleviin tilanteisiin ja ongelmiin. Työuran alun kuormittavuutta lisää erityisesti se, että vastavalmistuneelta opettajalta odotetaan koulutuksessa opitun lisäksi työssään myös sellaista osaamista, jonka voi oppia vain työtä tekemällä. (Blomberg, 2008).

Kaikille opettajaryhmille yhteistä on se, että vastavalmistunut on jo ensimmäisessä työpaikassaan täydessä pedagogisessa ja juridisessa vastuussa. Ammatin haasteet ovat siis

työuran alussa varsin suuret, mutta vastuu ei tämän jälkeen yleensä juurikaan kasva, ellei opettaja siirry esimiestehtäviin. Myöskään ammatillinen status ja palkkaus eivät merkittävästi kohene työuran alun jälkeen, ellei henkilö siirry toisiin tehtäviin. (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen, 2010a, 14–15.) Aloittelevan opettajan suuri haaste onkin oppia tiedostamaan omat rajansa. Omien rajojen löytäminen tapahtuu vähitellen, kun käsitys siitä mikä on olennaista ja käsitys itsestä työntekijänä vahvistuvat (Förbom, 2003).

Perho ja Korhonen (2012) tarkastelivat tutkimuksessaan 30 vuoden ajan ammatissa toimineita lastentarhanopettajia. Tutkimuksessa tarkasteltiin työn motiivitekijöiden, vaatimusten ja voimavarojen yhteyttä väsymykseen, kyynistymiseen, itsetuntoon sekä työn imuun ja valintatyytyväisyyteen. Myös tämän tutkimuksen mukaan lapset ja heidän kehityksensä seuraaminen ovat opettajan työn tärkeimpiä motivoivia tekijöitä: niillä on suojaava merkitys väsymystä ja kyynistymistä vastaan. Näiden seikkojen yhteys ammatilliseen itsetuntoon, työn imuun ja valintatyytyväisyyteen oli tutkimuksessa erittäin vahva. Arvostusta työlleen lastentarhanopettajat kuitenkin kokivat saavansa melko vähän ja palkan alhaisuus koettiin tutkimuksessa erittäin kuormittavaksi.

Työn sisällöllisistä tekijöistä kaikkein kuormittavimmiksi Perhon ja Korhosen tutkimuksessa koettiin isot ja vaikeat lapsiryhmät sekä erityispalvelujen puute. Nämä lisäsivät väsymystä ja vähensivät työn imua. Tutkimuksen avoimissa vastauksissa todettiin esimerkiksi, että *“Työn vaatimukset kasvaneet, mutta resurssit eivät”* (Perho & Korhonen, 2012, 30). Myös oman ja lähimpien työtovereiden kasvatusnäkemysten eroavuudet olivat yhteydessä työssä väsymiseen. Tällä oli yhteys myös kyynistymiseen sekä itsetunnon, työn imun ja valintatyytyväisyyden heikkenemiseen. Opettajien kokemat vaikutusmahdollisuudet omassa työssään liittyivät vahvasti itsetuntoon ja työn imuun. Lasten kehitykseen vaikuttaminen määriteltiin tutkimuksessa ydinvaikuttamiseksi. Työyhteisön sosiaalinen kiinteys puolestaan liittyi vahvasti itsetuntoon ja työn imuun. Edelleen vastauksissa nostettiin esille perustehtävään liittymättömien tehtävien lisääntyminen, työtahdin kiihtyminen sekä työn pedagogisten edellytysten heikkeneminen henkilökunnan epäselvien toimenkuvien myötä.

Karila ja Kupila (2010) ovat saaneet samansuuntaisia tuloksia tutkimuksessaan päiväkotien työntekijöiden työidentiteettien muotoutumisesta. Kiire ja ulkoa tulevat muutokset työssä vaikeuttavat heidän mukaansa ammatillisten ihanteiden toteuttamista. Päiväkotien epäselvät työnjakokäytännöt kuormittavat lastentarhanopettajia; moniammatillisen tiimityön vaihtelevat

tulkinnat näyttäisivät heikentävän työssä jaksamista ja viihtymistä. Karilan ja Kupilan (2010) selvityksen mukaan jäsentymätöntä ammatti-identiteettiä esiintyi kaikissa ammattiryhmissä ja ammattilaissukupolvissa, mutta erityisen hankalana tämä näyttäytyi työuransa alussa olevilla. Työn jäsentymättömyys ilmeni esimerkiksi epäselvyytenä omasta työnkuvasta sekä epävarmuutena oman ammattiryhmän vastuista ja velvoitteista.

Kuten edellä viitatuista tutkimuksista voi päätellä, työolosuhteilla on keskeinen merkitys lastentarhanopettajien työssä jaksamisen ja työhön kiinnittymisen kannalta. Viiden kunnan alueella kaikille lastentarhanopettajan tehtävissä toimiville tehdyn kyselyn (n=490) perusteella (Onnismaa, Tahkokallio, Lipponen & Reunamo, 2013) huomattavin yksittäinen tekijä, joka näyttäisi työntävän lastentarhanopettajia haluamaan alan vaihtoa, on suunnitteluajan puute. Lastentarhanopettajan koulutuksen suorittaneiden vastaajien valmius jäädä ammattiinsa kasvoi 64,9 %:sta 81,4 %:iin, mikäli heillä oli työpaikallaan mahdollisuus työnsä suunnitteluun ja valmisteluun verrattuna opettajiin, joiden työpaikalla tätä mahdollisuutta ei ollut. Ero ryhmien välillä oli tilastollisesti merkitsevä. ( $X^2(1, 318) = 9,628, p = .002$ ). Myös sosiaalialan koulutuksen saaneilla valmius jäädä lisääntyi, mikäli suunnittelu-aikaa oli, mutta heillä ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä. ( $X^2(1, 154) = 2,252, p = .133$ ) (Onnismaa, Tahkokallio, Lipponen & Reunamo 2013). Työolosuhteisiin ei induktiovaiheen tutkimuodoilla voida vaikuttaa, mutta tieto työolosuhteiden merkityksestä on tärkeä, kun kunnissa pohditaan keinoja parantaa työmotivaatiota ja työhön kiinnittymistä.

Valppu-Vireniuksen (2013) saman kyselyn aineistolla toteutetussa pro gradu -tutkimuksessa selvitettiin viiden kunnan alueella lastentarhanopettajan tehtävissä työskentelevien (n = 490) työajan jakautumista erilaisiin tehtäviin. Vastaajia pyydettiin arvioimaan, paljonko he käyttävät keskimäärin aikaa päivässä, viikossa tai kuukaudessa erilaisiin tehtäviin. Toiminnan suunnitteluun ja valmisteluun vastaajat käyttivät keskimäärin 1 tunnin 22 minuuttia viikoittaisesta työajasta. Tämä on 3,6 % viikkotyöajasta, alle puolet KVTES:issa määritellystä lastentarhanopettajan suunnitteluajasta (8 %). Suunnitteluun ja valmisteluun käytettiin kyselyn mukaan vähemmän aikaa kuin siivous- ja puhtaanapitotehtäviin, joihin lastentarhanopettajilla kului viikoittain aikaa 1 tunti 48 minuuttia. Koulutustaustoittain tarkasteltuna lastentarhanopettajan koulutuksen saaneet käyttivät enemmän aikaa pedagogiseen toimintaan ja sen suunnitteluun ja valmisteluun kuin sosiaalialan koulutuksen saaneet. Erot ryhmien välillä olivat tilastollisesti merkitseviä.

## 2.2. Induktiovaihe - kriittinen jakso ammattiin kiinnittymisen kannalta

Euroopan Unionin laatima käsikirja (European Commission, 2010) esittää opettajan työn elinikäisenä prosessina, joka alkaa peruskoulutuksessa ja jatkuu koko työuran ajan. Käsikirja on laadittu päätöksentekijöiden ja virkamiesten käyttöön tukemaan hyvien käytäntöjen kehittämistä opetusosalalla. Opettajan työn kehitysprosessi nähdään kolmivaiheisena:

1. Peruskoulutuksen tehtävänä on varmistaa, että tulevalla opettajalla on riittävät ammatin perustiedot- ja taidot.
2. Työhöntulo- I. induktiovaiheessa opettaja ottaa ensimmäisiä itsenäisiä askeleitaan työssään.
3. Systemaattinen täydennyskoulutus on tarkoitettu opettajille, jotka ovat jo ylittäneet alkuvaiheen suurimmat haasteet.

Induktiovaiheesta puhuttaessa tarkoitetaan yleisimmin 3-5 ensimmäistä työvuotta koulutuksesta valmistumisen jälkeen. Ensimmäisiä vuosia pidetään työuran haavoittuvimpana vaiheena, jota voidaan kutsua vaikkapa ”hengissä säilymisen ja itsensä löytämisen vuosiksi”. (Bejaard, Mejer & Verloop, 2004). Induktiovaiheessa jatkuu myös opiskeluaikana käynnistynyt ammatti-identiteetin muodostuminen: varhaiskasvatuksen opiskelijasta tulee vähitellen varhaiskasvatuksen asiantuntija-ammattilainen.

Induktiovaihe on merkityksellinen myös myönteisen ammatti-identiteetin muodostumisen kannalta. Ammatti-identiteetin ymmärretään kehittyvän vuorovaikutuksessa – dialogissa – ympäristön kanssa ja se luodaan oman ajattelun ja toiminnan avulla. Induktiovaiheessa pohditaan esimerkiksi sitä, millainen on suhteeni työhön, muihin päiväkodin työntekijöihin sekä muihin kasvatus- ja opetusosalalla työskenteleviin. Yksilö tulkitsee, kuka hän on tässä toimintaympäristössä ja käy neuvotteluja ammattitaidostaan ja ammatillisesta arvostaan (ks. esim. Bejaard, Mejer & Verloop, 2004; Wenger, 1999) ja pohtii sitä, millaiseksi ammattilaiseksi haluaa tulla (Bejaard et al., 2004; Sfard & Prusak, 2005).

Ammatti-identiteetillä on siis sekä yhteisöllinen että yksilöllinen ulottuvuutensa. Wengerin (1999) mukaan oppiminen ja kehittyminen asiantuntijaksi edellyttävät yksilön asteittain syvenevää osallistumista käytäntöyhteisöjen (engl. communities of practice) toimintaan, jossa osallistumalla uusi tulokas kasvaa kohti täysivaltaista yhteisön jäsenyyttä. Täten ammatillinen identiteetti ja sen kehittyminen edellyttää, että myös yhteisön jäsenet tunnistavat ja

tunnustavat noviisin asiantuntijaksi ja oma alansa ammattilaiseksi. Ammatilliseen identiteettiin sisältyvät aina myös työhön liittyvät arvot ja eettinen ulottuvuus: mitä henkilö pitää tärkeänä ja mihin hän sitoutuu.

Opettajan ammatille Suomessa on ominaista, että siinä edellytetään kaikissa opettajaryhmissä korkea-asteen tutkintoa ja kelpoisuudet on säädetty asetuksilla. Suomessa lastentarhanopettajan tehtävissä toimivilta edellytetään joko lastentarhanopettajan tutkintoa tai soveltuvaa sosiaalialan tutkintoa. Kuusivuotiaiden esiopetuksessa opettajalta edellytetään joko lastentarhan- tai luokanopettajan koulutusta. Erilaisilla koulutustaustoilla ammatissa toimivien tuen tarpeet saattavatkin kohdistua jossain määrin erilaisiin asioihin. Myös päiväkotien toimintakulttuurit ovat erilaisia jopa saman kunnan alueella tai kunnan eri alueilla.

Ammattiin valmistumisen jälkeen suomalaisen opettajan työ on melko itsenäistä, standardisoimatonta ja siinä edellytetään luovuutta. Tämä pätee koulumaailmassa, mutta Suomessa erityisesti lastentarhanopettajan työssä, jossa ei ole käytössä lapselle asetettuja oppimistavoitteita tai muita ulkoisia mittareita. Edelleen, opettajan työ on asiantuntijan työtä, jossa työn tulokset näkyvät vasta pitkän ajan kuluessa: näin on varsinkin lastentarhanopettajan työssä, jonka tuloksellisuus lyhyellä tähtäyksellä on vaikeammin mitattavissa kuin koulumaailmassa, jossa oppilaiden tiedollisen ja taidollisen osaamisen arviointi toimii samalla yhtenä opettajan työn tuloksellisuuden mittarina. Suurin ero näiden opettajaryhmien välillä on siinä, että perusopetuksessa opettaja on yleensä yksin vastuussa luokastaan kun taas päiväkodissa työskennellään moniammatillisissa tiimeissä, joiden vastuuhenkilönä lastentarhanopettaja toimii. Useasta aikuisesta muodostuva tiimi voi olla lastentarhanopettajan työssä voimavara, mutta saattaa myös heikentää työn mielekkyyttä esimerkiksi epäselvien työnjakokäytäntöjen takia. (Karila & Kupila, 2010; Perho & Korhonen, 2012).

Lastentarhanopettajan ammatissa ja päiväkodin moniammatillisessa työyhteisössä tulokkaalta vaaditaan hyvää sosiaalista lukutaitoa, jotta hän löytää paikkansa ja sopeutuu päiväkotiyhteisöön ilman, että menettäisi liikaa omaa yksilöllisyyttään ja ammatti-identiteettiään. Tulokas etsii usein paikkaansa uudistajan ja sopeutujan roolien väliltä: toisaalta tekisi mieli osoittaa epäkohtia ja tehdä muutoksia, toisaalta voi ilmetä paineita vaieta, tottua ja sopeutua vallitsevaan toimintakulttuuriin. Kyse on myös kehittyvän asiantuntija-ammattilaisen toimijuudesta. Osallistuessaan toimintaan ihmiset eivät vain passiivisina reagoi asioihin tai toista rutiineja; erilaisten vaikeuksien ja haasteiden edessä he pyrkivät tarkoituksellisesti

muuttamaan sosiaalisia suhteitaan, käytäntöjään, ja fyysistä ympäristöään. Toimiessaan yhteisössä ihminen ei opi vain tietoja ja taitoja, toiminnan kautta muuttuu myös ymmärrys omasta minästä, siitä kuka on ja erityisesti kuka on suhteessa toisiin (Lipponen & Kumpulainen, 2011; Wenger, 1999). Induktiovaiheessa ammatti-identiteetin muodostaminen sekä asiantuntijuuden kehittyminen on usein haastavaa.

Tutkimusta opettajan ammatin induktiovaiheesta on tehty paljon koulumaailmassa. Tutkimusten perusteella koulumaailmassa toimivien opettajien kokemat alkuvuosien haasteet liittyvät usein oppilasryhmän hallintaan ja siinä koettuun epävarmuuteen (Blomberg, 2008). Franssonin & Gustafssonin (2008) mukaan induktiovaiheen tuen puuttuminen lisää uransa alussa olevien opettajien riskiä siirtyä pois ammatistaan. Ingersoll ja Strong (2011) puolestaan kävivät läpi 15 empiiristä tutkimusta 1980-luvun puolivälistä alkaen ja etsivät niistä löydöksiä erilaisten induktiovaiheen tukimuotojen vaikutuksista. Suurin osa tarkastelluista tutkimuksista sisältää tuloksia, joiden mukaan induktiovaiheen tukimuodoilla on myönteisiä vaikutuksia sekä opettajan ammattiin sitoutumiseen että siihen, miten hän suoriutuu työstään oppilaiden kanssa. Myönteisiä vaikutuksia oli havaittu myös tukea saaneiden opettajien oppilaiden näkökulmasta, ts. oppilaiden koulumenestyksessä.

Lastentarhanopettajan ammatin induktiovaiheen haasteista on toistaiseksi hyvin vähän tutkimusta. Tutkimusta aiheesta kaivataan, sillä lastentarhanopettajan työympäristö poikkeaa koulumaailmasta, esimerkiksi moniammatillisuutensa vuoksi. Vastavalmistuneen lastentarhanopettajan induktiovaiheen haasteena voikin olla esimerkiksi kollegiaalisen tuen puute. Kun ennen kokopäiväryhmässä työskenteli kaksi lastentarhanopettajaa, kollegiaalinen tuki löytyi läheltä. Monissa kunnissa on sittemmin siirrytty noudattamaan alinta asetuksen sallimaa henkilöstömitoitusta, jolloin lastentarhanopettajat ovat vähemmistönä henkilökunnassa. Nykytilanteessa vastavalmistunut lastentarhanopettaja saattaa olla jopa päiväkotinsa ainoa opettaja, jolloin kollegian antama ammatillinen tuki ei mahdollistu päivittäisessä työssä. Lastentarhanopettajan ammattiin kiinnittyminen voi jäädä heikoksi, ellei noviisiopettajalla ole kontaktia muihin saman koulutustaustan omaaviin ammattinsa edustajiin. Tutkimusten perusteella voidaan kuitenkin olettaa, että vaikka induktiovaiheen haasteet luokanopettajan ja lastentarhanopettajan työssä ovat jossain määrin erityyppisiä, on induktiovaiheen tuen tarve molemmissa ammateissa suuri.

### 2.3. Ryhmämuotoinen vertaismentorointi induktiovaiheen tukena

Opetusministeriön (2007) mukaan opettajankoulutus tulee uudistaa jatkumoksi, jossa peruskoulutus, ns. induktiovaiheen koulutus ja täydennyskoulutus muodostavat yhtenäisen ja opettajan asiantuntijuuden jatkuvaa kehittymistä tukevan kokonaisuuden. Samassa yhteydessä todetaan, että mentorointia tulee kehittää induktiovaiheen keskeisenä toimintamuotona. Vertaismentorointi tukee näiden tavoitteiden toteutumista, sillä sen lähtökohtana on opettajankoulutus elinikäisenä ja elämänlaajuisena oppimisena (Heikkinen et al., 2010a, 7) ja sen tavoitteena on työhönsä sitoutunut, työssään hyvin jaksava, itseään ja työyhteisöään jatkuvasti kehittävä ammattinsa edustaja. Helsingin varhaiskasvatusviraston ja Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen järjestämä mentorikoulutus on sovellus, jossa pyritään ottamaan huomioon lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien erityiset tuen tarpeet ammatti-identiteetin ja työhön sitoutumisen vahvistamisessa.

Mentoroinniksi kutsutussa työmuodossa on olemassa erilaisia suuntauksia ja koulukuntia (Huizing, 2012). Perinteisesti mentoroinnilla on käsitetty ”mestari-kisälli”-tyyppistä kahdenkeskistä ohjaussuhdetta, joka on yleisin tukimuoto erityisesti induktiovaiheessa. Perinteisessä mentoroinnissa oletuksena on, että mentori on taitavampi ja osaavampi ja ”siirtää” osaamisensa mentoroitavalle (Jokinen, Heikkinen & Morberg, 2012; Richter, Kunter, Lüdtke, Klusmann, Anders & Baumert, 2013; Wang, Odell & Schwille, 2008). Parimentorointia on sovellettu myös opettajien tukimuotona. Helsingin yliopiston ja Kalifornian Santa Cruzin New Teacher Centerin kanssa kehitetty uusien opettajien mentorointimalli rakentuu parimentoroinnin periaatteelle. (Niemi & Siljander, 2013.) Perinteisen mentoroinnin rinnalle on noussut prosessiin osallistuvien vertaisuutta korostava vertaismentorointi (peer mentoring), jossa korostetaan dialogisuutta ja kollegiaalisuutta (Huizing, 2012; Le Cornu, 2005). On myös muistettava, ettei mentorointi - pari- tai ryhmämuotoinen - ole induktiovaiheen ainoa mahdollinen tukimuoto. Esimerkiksi työnohjaus on perinteikäs työmuoto, jonka avulla voidaan esimerkiksi ratkoa työyhteisön ristiriitoja tai tukea henkilöstöä muutostilanteissa. Myös työnohjaus voi tapahtua yksilöohjauksena tai ryhmässä. Työnohjauksen funktio ja toimintaperiaatteet eroavat kuitenkin selkeästi mentoroinnista.

Mentorointi on käsitteenä laaja. Nolanin ja Morrissey'n (2012) kartoituksessa tarkasteltiin Australiassa toteutettuja pienten lasten opettajien mentorointimalleja. Tarkastelluissa malleissa mentorointi saattoi tarkoittaa peruskoulutuksessa olevan opiskelijan ohjaamista,

noviisiopettajan tai uudessa työpaikassa aloittavan kokeneemman opettajan mentorointia. Mentoroitavat saattoivat olla myös vanhassa työpaikassaan toimivia kokeneita opettajia, jolloin mentorointi sai enemmän täydennyskoulutuksen tai työnohjauksen piirteitä. Vertaismentorointi oli yksi työmuodoista, joita Nolanin ja Morrissey'n kartoituksessa esiteltiin.

Vertaismentoroinnista voidaan puhua, kun mentorilla ja mentoroitavilla on saman työn lisäksi sama koulutustausta, tietopohja ja orientaatio ammattiin. Helsingin mentorointimalli perustuu ryhmämuotoiseen työskentelytapaan. Ryhmämuotoisessa vertaismentoroinnissa ryhmä, joka on muodostettu sovitulla kriteereillä, käy keskustelua ryhmässä mentorin toimiessa koollekutsujana ja keskustelun jäsentäjänä. Olennaista on, että vertaisryhmämentorointi perustuu osallistujien ammatillisen autonomian ja itseohjautuvuuden kunnioitukselle. Mentorointidialogissa sekä mentorit että mentoroitavat osallistuvat tiedon sanallistamiseen omista lähtökohdistaan aikaisempien käsitystensä pohjalta. Heikkisen ja muiden (2008) mukaan mentorointi on *”tilaisuus auttaa uusia opettajia yhdistämään arkipäivän käytäntöön teorioita, joita nämä ovat oppineet opettajankoulutuksessa. (...) Mentorointi ei ole ainoastaan nuoren opettajan opettamaan oppimisen prosessi, vaan oppimisen mahdollisuus myös mentoreille.”* (Heikkinen et al., 2008, 112). Vertaismentorointi ei siis ole pelkästään uuden kollegan työhöntulon tukemista, vaan eri-ikäisten opettajien välistä ammatillista dialogia, jossa sekä uudet että kokeneet oppivat jotain uutta. Dialogissa mentorit ei ”siirrä” oikeaa näkemystä tai tietoa vaan merkityksiä ja tulkintoja rakennetaan yhdessä. (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2010a, 22.)

Mentorointia tukimuotona koulutuksesta työelämään siirtymisessä, ammattiin kiinnittymisessä, ja opettajien ammatillisessa kehittämisessä näyttäisi olevan käytetty paljon enemmän koulumaailmassa kuin varhaiskasvatuksessa. Sama koskee myös tutkimusta: tutkimusta mentoroinnista varhaiskasvatuksessa on melko vähän (ks. esim. Balduzzi & Lazzari, 2015; Hammond, Powell & Smith, 2015; Oberhuemer, 2015). Varhaiskasvatuksen mentorointikäytännöt vaihtelevat paljon maittain (Oberhuemer, 2015), ja esimerkiksi ryhmämuotoista mentorointia ei varhaiskasvatuksessa ole juurikaan kokeiltu eikä tutkittu. Nolanin ja Morrissey'n (2012) tutkimus lastentarhanopettajien erilaisista mentoroinniksi nimetyistä ammatillisen tuen ja ohjauksen muodoista Australiassa antaa viitteitä siitä, että hyvin toteutettu mentorointi vähentää opettajien alalta poistumista ja parantaa laatua lapsiryhmissä tehtävässä työssä. Nolanin ja Morrissey'n mukaan lastentarhanopettajan



ammattillinen kehittyminen on nähtävissä jatkumona, joka alkaa opiskeluvaiheessa, jatkuu induktiovaiheessa ja jossa opettaja itsekin voi jossain vaiheessa ryhtyä mentoriksi toisille.

Helsingin varhaiskasvatusviraston ja Helsingin yliopiston käynnistämä mentorointi perustuu tutkimustietoon ja kokemuksiin, joita on saatu ryhmämuotoisesta vertaismentoroinnista. Opettajien vertaisryhmämentorointia on Suomessa kehitetty ja suomalaiseen koulutusjärjestelmään räätälöity menetelmä uusien opettajien työn tukemiseksi. Verme-hankkeessa ryhmämentorointia on toteutettu yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen opettajien tukimuotona. Menetelmä on kehitetty vuosina 2008–2010 Työsuojelurahaston tuella ja sitä tuetaan ja kehitetään edelleen. Hankkeen taustalla on pitkäaikainen tutkimus- ja kehittämistyö kansainvälisissä mentoroinnin tutkimuksen verkostoissa. (Osaava Verme. <http://ktl.jyu.fi/ktl/osaavaverme>).

Heikkisen ja muiden (2010b, 179) mukaan vertaisryhmämentorointi on joustava ja yksinkertainen sosiaalinen innovaatio ja siitä saadut kokemukset ovat rohkaisevia. Tutkimusten mukaan vertaismentorointi tarjoaa uusille opettajille sekä työvälineitä että tukea ja myös mentorina toimiva kokeneet opettajat ovat hyötäneet mentoriryhmässä käydyistä keskusteluista. (Hiltula, Isosomppi, Jokinen & Oksakari, 2010; Harrison, Lawson, & Wortley, 2005.) Lastentarhanopettajat eivät kuitenkaan ole voineet olla mukana Verme:ssä johtuen varhaiskasvatuksen toimialan aiemmasta hallinnollisesta sijainnista sosiaali- ja terveysministeriön alaisuudessa ennen 2013 tapahtunutta siirtoa opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen. Helsingin varhaiskasvatusviraston ja Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen mentorointi perustuu Verme:n periaatteisiin ja tutkimuksen avulla hyväksi todettuihin käytäntöihin. Osallistujille tähdennettiin kuitenkin jo mentorien koulutusvaiheessa, ettei kysymys ole Verme-hankkeen osasta eikä hankkeesta näin ollen myöskään käytetä samaa lyhennettä.

### 3. LASTENTARHANOPETTAJAN TEHTÄVISSÄ TOIMIVIEN VERTAISMENTOROINTI HELSINGIN VARHAISKASVATUSVIRASTOSSA

#### 3.1. Mentorointihankkeen käynnistäminen, tiedotus ja rekrytointi

Syksyllä 2013 Helsingin varhaiskasvatusvirastossa järjestettiin palaveri, jossa viraston, Helsingin lastentarhanopettajat ry:n ja Helsingin yliopiston edustajien kesken pohdittiin mentorikoulutuksen ja mentoritoiminnan käynnistämistä vastavalmistuneille lastentarhanopettajille. Koulutuksen järjestämisestä sovittiin ja koulutusta suunnittelemaan ja toteuttamaan nimettiin opettajankoulutuslaitokselta FT, yliopistonlehtori Eeva-Leena Onnismaa ja FT, yliopistonlehtori Leena Tahkokallio. VTM, sosiaalipsykologi Leena Rasanen vastasi sittemmin koulutuksessa toiminnallisten ryhmämenetelmien osuudesta.

Varhaiskasvatusvirastossa hankkeen yhteyshenkilöksi nimettiin varhaiskasvatuksen asiantuntija, Allan Hasari. Lisäksi hankkeen koordinoinnissa työskenteli LTO, KK, Jerkka Laakkonen, joka suoritti varhaiskasvatusvirastossa varhaiskasvatuksen maisteriopintoihin kuuluvaa harjoittelujaksoa.

Varhaiskasvatusvirasto ryhtyi valmistelemaan mentoritoiminnan käynnistämistä ja esimiehille suunnattavaa tiedotusta. Helmikuussa 2014 järjestettiin Käenkujan koulutustiloissa esimiehille tiedotustilaisuus, jossa hankkeen tutkijat kertoivat ryhmämuotoisen vertaismentoroinnin toimintaperiaatteista. Varhaiskasvatusvirasto vastasi mentorikoulutukseen valittavien rekrytoinnista ja koulutukseen valittiin hakemusten perusteella 25 lastentarhanopettajan tehtävissä toimivaa Helsingin kaupungin palveluksessa olevaa henkilöä. Mentorien koulutus käynnistyi 1.4. ja kevään aikana koulutuksen yhden iltapäivän laajuisia lähitapaamisia oli yhteensä kolme. (Edellisen lisäksi 23.4. ja 13.5.) Marraskuussa 2014 oli neljäs koulutuksen lähijakso ja koulutuksen päätöstilaisuus ja tukitapaaminen järjestettiin maaliskuussa 2015. Koulutukseen kuului lähijaksojen lisäksi ennen koulutuksen alkua sekä tapaamisten välillä tehtäviä kirjallisia tehtäviä. Koulutuksesta annettiin osallistujille todistus ja kaikkiaan koulutuksen suoritti loppuun 22 henkilöä. Keskeyttämisten syyt olivat perusteltuja ja liittyivät tekijöihin, joita ei voinut ennakoida. Yksi koulutuksen loppuun suorittaneista siirtyi työskentelemään toiseen kuntaan, joten koulutusvaiheen jälkeen käytettävissä olevien mentorien kokonaisluku on 21.

Varhaiskasvatusvirasto vastasi mentorikoulutuksen tiedotuksesta ja koulutukseen rekrytoinnista. Koulutukseen valittavilta edellytettiin joko lastentarhanopettajan tutkintoa tai soveltuvaa sosiaalialan tutkintoa sekä työkokemusta lastentarhanopettajan tehtävissä. Lisäksi koulutukseen valittavilta edellytettiin aitoa kiinnostusta toimia nuoremman tai lyhyemmän aikaa lastentarhanopettajan työskennelleen kollegan tukena. Hakijan edellytettiin toimineen lastentarhanopettajan tehtävissä riittävän kauan, jotta hänelle on ehtinyt kertyä varmuutta ammatissa ja sen edellyttämässä tehtävissä. Mentoriksi aikovan tuli olla työyhteisössään positiivisella tavalla vahva ammattinsa edustaja, joka ei pelkää ottaa vastuuta. Edelleen hänen tuli olla ammattiinsa sitoutunut ja omata myönteinen käsitys lastentarhanopettajan ammatista. Mentoriksi pyrkivän tulee osata keskustella ja perustella asioita, mutta hänen on osattava myös kuunnella ja antaa tilaa. Häneltä odotetaan empaattisuutta ja hyviä vuorovaikutustaitoja ja sitä, että hän on pitänyt yllä ja kehittänyt ammattitaitoaan muun muassa täydennyskoulutuksen avulla. Edellä mainitut kriteerit ovat tunnistettavissa myös Nolanin ja Morrissey'n esittämästä "hyvän mentorin" määritelmästä. (Nolan & Morrissey 2012, 8–9.) Varhaiskasvatusvirasto edellytti lisäksi, että koulutukseen valittavat sitoutuvat koulutukseen ja mentorina toimimiseen tulevina vuosina.

Koulutukseen valittiin 25 osallistujaa, joista 21:llä oli lastentarhanopettajan tutkinto ja neljällä sosiaalialan koulutus. Koulutukseen valituilta saatiin lupa siihen, että koulutusvaiheessa ja ensimmäisen mentorointikauden aikana kerätään aineistoa tutkimuskäyttöön ja että myös koulutukseen kuuluvat kirjalliset tehtävät ovat tutkijoiden käytössä.

### 3.2. Mentorien koulutus ja koulutuksen arviointi

Mentorien koulutus muodostui keväällä 2014 kolmesta koulutusiltapäivästä sekä ennen koulutusta sekä lähijaksojen välillä annetuista kirjallisista tehtävistä. Syksyllä 2014 oli yksi koulutuksen lähijakso ja keväällä 2015 koulutuksen päätöstilaisuus ja todistusten jako.

Ennen ensimmäistä koulutusjaksoa osallistujia pyydettiin kirjoittamaan 1–3 sivun pohdintateksti otsikolla *"Matkani kohti nykyistä itseäni lastentarhanopettajan työssä"*. Ensimmäisellä koulutuskerralla käsiteltiin mentorikoulutuksen lähtökohtia ja ryhmämuotoisen vertaismentoroinnin periaatteita. Lisäksi työskenneltiin pienryhmissä ennakkotehtävän pohjalta. Välitehtävänä osallistujien tuli haastatella yhtä vastavalmistunutta lastentarhanopettajaa tai sosionomia.

Toisella koulutusjaksolla käsiteltiin ryhmädynamiikkaa ja ryhmän ohjaamista. Lisäksi pohdittiin tietoista läsnäoloa ja omaa tulevaa mentorin roolia sekä tehtiin toiminnallisia ryhmäharjoituksia. Välitehtävänä ennen seuraavaa koulutusjaksoa oli kirjalliseen materiaaliin tutustumista sekä mentoriryhmän toiminnan suunnittelun ideointia kirjallisesti.

Kolmannella koulutusjaksolla työskenneltiin välitehtävän ja kirjallisen materiaalin pohjalta. Tehtäväksi annettiin oman mentorointiryhmän toimintasuunnitelman laatiminen. Syksyllä 2014 ensimmäisten mentorointiryhmien käynnistyttyä järjestettiin koulutusiltapäivä, jossa työskenneltiin kevään tehtävän pohjalta sekä jaettiin kokemuksia ja ideoita.

Maaliskuussa 2015 järjestettiin koulutuksen päätöstilaisuus, jonka aiheena oli mentoriryhmien tilannekatsaus sekä mentoroinnin arviointi. Tilaisuudessa jaettiin todistukset 22:lle koulutuksen suorittaneelle. Päätöstilaisuuteen kuului myös osio, jossa mentorit voivat vaihtaa kokemuksia ryhmien käynnistymisestä kouluttajien ollessa mukana keskustelussa.

Keväällä 2014 kolmannen koulutusjakson jälkeen varhaiskasvatusvirasto keräsi palautteen koulutuksesta. Palautekysely tehtiin sähköisenä kyselynä, jossa oli viisi skaalattua ja neljä avointa kysymystä. Kyselyyn vastasi kaikkiaan 19 koulutukseen osallistunutta ( $n = 22$ ) eli 90,5 % koulutuksen osallistuneista ja sen loppuun saattaneista. Vastaajia pyydettiin arvioimaan

- 1) koulutuksen tavoitteiden toteutumista,
- 2) koulutuksen innostavuutta tai kykyä saada pohtimaan asioita uusista näkökulmista,
- 3) miten käyttökelpoisia välineitä koulutus kykeni antamaan mentorina toimimiseen sekä
- 4) koulutuksessa käytettyjen työtapojen tarkoituksenmukaisuutta.

Lisäksi vastaajat arvioivat

- 5) koulutuksen järjestelyjen ja organisoinnin onnistumista.

Kyseisiä asioita vastaaja arvioivat viisiportaisella asteikolla, jossa 5 osoitti parasta "arvosanaa" ja 1 heikointa.

Vastaajien arvioima koulutuksen tavoitteiden toteutumisen keskiarvo viisiportaisella asteikolla (1-5) oli 4,53. Tavoitteet täyttyivät näin ollen koulutukseen osallistuvien mielestä erittäin hyvin. Vastaajien mukaan koulutus sai heidät pohtimaan asioita uusista näkökulmista keskiarvon ollessa 4,84. Varsin hyvin toteutuneiksi osallistujat arvioivat myös koulutuksen antamat

mentorina toimimisen välineet keskiarvon ollessa 4,58. Samoin kurssin työskentelytavat saivat korkean arvioinnin 4,58. Koulutuksen organisointia ja järjestelyjä pidettiin koulutukseen osallistuneiden joukossa myös hyvin onnistuneina, keskiarvo 4,63.

Avoimissa vastauksissaan mentoroitavat korostivat mentoroinnin ja mentorin roolin merkityksen ”avautumista” koulutuksessa. Vastaajat puhuvat esimerkiksi ”ajatteluttajan roolista” ja ”toteutuksen mahdollistajan roolista”. Vastaajat korostavat mentorin tehtävässä kuuntelemisen taitoa sekä avointen kysymysten merkitystä hyvän ja luottamuksellisen ilmapiirin syntymiseksi. Eräs vastaaja kiteyttää sen, mitä tämä koki oppineensa ja oivaltaneensa mentorikoulutuksessa seuraavasti:

*Mentorin tärkein ominaisuus on osata kuunnella (ei jakaa valmiita ohjeita/niksejä/toimintatapoja) ja ohjata mentoroitavat ajattelemaan ja pohtimaan asioita ja yhdessä löytää ratkaisut. Kysymyksenasettelulla on olennainen osuus vastauksen laatuun; lähestytäänkö asioita positiiviselta vai negatiiviselta kannalta (avoimet kysymykset).*

Koulutukseen osallistuneet mentorit tuovat avoimissa vastauksissa vahvasti esiin myös vertaisryhmäkeskustelujen merkityksen. He viittaavat sekä koulutuksen aikana tapahtuvan vertaistyöskentelyn merkityksellisyyteen että oivallukseen aloittavan opettajan näkökulmasta vertaisten kanssa käytyjen keskustelujen tärkeydestä.

Vastauksissa tuodaan esiin myös vaikutuksia omaan ammattikäytäntöön: ”*Menetelmiä mentorointiin, mutta myös omaan työhöni tiimin vetäjänä... Keskustelun merkitys asioista; avartaa myös pedagogista ajattelua ja näkökulmia asioihin.*”

### 3.3. Mentorointiryhmien muodostaminen ja toimintaperiaatteet

Mentorit laativat koulutuksen aikana alustavan toimintasuunnitelman omaa ryhmäänsä varten. Tehtävän ohjeistuksessa korostettiin, että mentorointisuunnitelma on ryhmän työskentelyperiaatteita ja pelisääntöjä kuvaava asiakirja. Itse ryhmän toiminnan ja keskustelunaiheiden on kuitenkin tarkoitus muotoutua ryhmän toiveiden ja tarpeiden mukaan: toimintasuunnitelma ainoastaan linjaa työskentelyn lähtökohdat ja toteutuksen periaatteet. Samalla suunnitelma toimii mentorin muistilistana kaikista niistä asioista, joita mentorointiin liittyy.

Suunnitelma oli eräänlainen koulutuksen lopputyö, jonka pohjalta oli mahdollista arvioida sitä, miten koulutukseen osallistuneet olivat ymmärtäneet ryhmämuotoisen vertaismentoroinnin periaatteet ja käytännöt. Suunnitelmassa tuli pohtia mm., mitä mentoroinnilla tässä yhteydessä tarkoitetaan sekä miten mentori välittää ”ryhmämuotoisen vertaismentoroinnin” idean mentoroitaville verrattuna perinteiseen parimentorointiin. Suunnitelmassa tuli tarkastella lisäksi, mitä luottamuksellisuudella tässä yhteydessä tarkoitetaan ja miten mentoroinnista viestitetään työpaikalla. Myös mentoroinnin odotettujen hyötyjen pohdinta sekä mentoroitavan että koko työyhteisön kannalta kuului tehtävään. Suunnitelmassa tuli pohtia myös käytännön järjestelyjä, kuten kokoontumispaikkaa ja ryhmän sisäistä tiedonkulkua. Lopuksi pyydettiin pohtimaan mentoriryhmän kokoontumisten päätösvaihetta: miten ryhmässä valmistaudutaan lopetukseen ja miten ryhmän toimintaa arvioidaan.

Edelleen muistutettiin, että ryhmän aloitusvaiheen (ensimmäiset 1–2 kokoontumiskertaa) jälkeen sekä ryhmäläisillä että ohjaajalla tulisi olla yhteinen ymmärrys siitä, miten ryhmässä toimitaan ja mitkä sen tehtävät ovat. Suunnitelman on tarkoitus kehittyä ja sitä voi ajan myötä myös muokata. Aiheita, joita suunnitelmassa tuli pohtia, oli käsitelty koulutuksen kuluessa sekä luennoilla että ryhmätöissä.

Ensimmäiset mentorointiryhmät käynnistyivät syys–lokakuussa 2014. Ryhmiä muodostettiin siten, että osa ryhmistä koostui (mentori mukaan lukien) pelkästään lastentarhanopettajakoulutuksen saaneista, osa (mentori mukaan lukien) sosiaalialan koulutuksen saaneista ja osassa mentoroitavat edustivat molempia koulutustaustoja. Syyskaudella ryhmiä oli 16. Kaikilla koulutuksesta valmistuneilla mentoreilla ei ollut syyskaudella vielä omaa ryhmää, seuraavat ryhmät muodostettiin alkuvuodesta 2015 ja ne aloittivat tuolloin kokoontumisensa. Keväällä 2015 ryhmiä oli käynnissä yhteensä 20 ja niissä oli yhteensä 98 osallistujaa.

Mentoriryhmien käynnistyttyä syksyllä 2014 toiminnasta ryhdyttiin keräämään aineistoa sekä mentoreilta että mentoroitavilta. Lisäksi varhaiskasvatuksen maisteriohjelman opiskelija videoi kahden mentoriryhmän syyskauden istunnot tutkimuskäyttöön. Kaikkia mentoreita pyydettiin lisäksi täyttämään mentoripäiväkirjaa jokaisen istunnon jälkeen. Päiväkirja oli yhden sivun laajuinen valmis pohja, jossa oli neljä kysymystä. Päiväkirjan voi täyttää koneella ja lähettää sähköpostitse tutkijoille tai sen voi täyttää käsin. Päiväkirjalomakkeella pyydettiin käsittelemään seuraavia teemoja:

1. Mistä aiheista ryhmissä puhuttiin?
2. Miten aiheet määräytyivät? (Oliko teema sovittu ennalta vai käsiteltiin asioita, jotka nousivat tapaamisen alussa?)
3. Millaisia ajatuksia ja tuntemuksia kokoontumiset herättivät mentoreissa?
4. Miten mentorit arvioivat omaa rooliaan? Millaisiin asioihin he halusivat kiinnittää huomiota seuraavissa tapaamisissa?

Mentoroitavista Helsingin kaupungin kyselyn mukaan 19 ( $n = 41$ ) ilmoitti ryhmänsä kokoontuneen 5-6 kertaa, 13 vastaavasti 7-8 kertaa, 3 ilmoitti kokoontumisia olleen 9-10. Kuusi osallistujaa mainitsi ryhmän kokoontumisia olleen 3-4 menneen lukuvuoden aikana. Tässä tulee muistaa, että jotkut ryhmä aloittivat työskentelyn vasta vuoden 2015 alkupuolella.

### 3.3. Mentorointiryhmien kokoontumiset

Mentorointiryhmät kokoontuivat noin kerran kuukaudessa, pois lukien lomakaudet. Ryhmien tapaamiset kestivät 1,5-2 tuntia ja ajankohtana oli iltapäivä. Mentorointiryhmät kokoontuivat pääosin aina samassa paikassa tai vaihtoehtoisesti vierailtiin vuorotellen ryhmän jäsenten päiväkodeissa. Mentorointitapaamisia varten oli varattu myös päiväkotien ulkopuolisia tiloja. Vaihtuvaa tapaamispaikkaa perusteltiin sillä, että näin ryhmäläiset olisivat tasa-arvoisia matkustusaikojen suhteen. Lisäksi kokoontumisten eri päiväkotien tiloissa nähtiin antavan virikkeitä ja ideoita ryhmän jäsenten työhön. Ensimmäisellä kokoontumiskerralla ryhmissä keskusteltiin vertaisryhmämentoroinnin periaatteista ja sovittiin yhteisistä pelisäännöistä. Asioita joista sovittiin, olivat mentoritapaamisten aikataulu ja paikka sekä keskustelunaiheet. Lisäksi ensimmäisellä tapaamisella aikataulut joko koko mentorointijakson ajalle tai vain meneillään olevaksi toimintakaudeksi. Mentorit kuvasivat ryhmätapaamisten ilmapiiriä luottamukselliseksi, positiiviseksi, toisia kannustavaksi ja tukevaksi, sekä me-henkeä luoviksi. Monissa mentorointiryhmissä viimeisellä kokoontumiskerralla arvioitiin toimintaa ja tarkasteltiin sitä mitä kaikkea kokoontumisissa oli tapahtunut ja mitä oli yhdessä ryhmänä koettu. Viimeisessä kokoontumisessa keskusteltiin myös tulevaisuuden haasteista sekä näkymistä. Osa mentoreista kertoi keränneensä tässä vaiheessa palautetta toiminnastaan, osa jo aiemmin. Mentorien päiväkirjoista voi lukea, että viimeistä kokoontumista leimaa haikeus, mutta hyvä olo. Yksi mentoreista kirjoittaa lyhyesti omista ajatuksistaan ja tuntemuksistaan viimeiseen päiväkirjamerkintäänsä:

*Jäi haikea, mutta hyvä mieli. Tunsin, että olin onnistunut luomaan vuodestamme ehjän kokonaisuuden - -*

Mentorien päiväkirjojen mukaan ryhmien ensimmäisten kokoontumisten aiheena oli tutustuminen ja ryhmähengen luominen. Mentori ja mentoroitavat kertoivat itsestään, työkokemuksestaan, omista vahvuuksistaan sekä aiheista, joista toivoivat mentorointitapaamisissa puhuttavan. Mentorien päiväkirjojen perusteella tyypillinen tapa aloittaa mentorintapaamiset oli yleisluontoinen keskustelu ja kuulumisten vaihto. Aloituksen jälkeen siirryttiin kokoontumisen varsinaiseen aiheeseen. Usein käsiteltävää aihetta tarkasteltiin usealta eri näkökulmalta ja mentoroitavat saivat kertoa oman talonsa tai tiiminsä tavoista toimia. Monet mentorit myös valmistelivat ryhmäläisiään seuraavaan kertaan, antamalla kokoontumisen lopussa ennakkotehtävän tai lähettämällä sen sähköpostitse ennen seuraavaa tapaamista. Ennakkotehtävän pohjalta yhteisen keskustelun koettiin lähtevän nopeammin käyntiin.

Mentoritapaamisten aiheet valikoitiin mentoroitavien toiveiden ja tarpeiden mukaan. Ryhmissä saatettiin myös laatia listoja aiheista, joista haluttiin keskustella. Joissakin ryhmissä oli ennalta päätetyt aiheet koko mentorointijakson tapaamisille, toisissa taas valittiin joka tapaamisessa seuraavan kerran aihe. Mentorien päiväkirjamerkinnöissä kiinnittää huomiota se, että monissa ryhmissä käsiteltiin paljolti samoja aiheita. Tällaisia aiheita olivat lastentarhanopettajan suunnittelu-aika, tiimivastaavana toimiminen ja tiimityö, työilmapiiri ja työssä jaksaminen, haastavat lapset, esimiehen rooli työyhteisössä, perehdytys ja työssä jaksaminen.

Kokoontumisissa jaettiin hyviä toimintatapoja ja pohdittiin mahdollisuuksia kehittää omaa työtä ja siihen liittyviä tapoja toimia. Eräät mentorit myös jakoivat mentoroitaville hyväksi toteamiaan materiaalivinkkejä ja monisteita. Case-työskentelyä käytti muutama mentori. Caset olivat joko mentoroitavien itsensä kokemia tilanteita, keksittyjä tai vaihtoehtoisesti mentorin esille tuomia. Esimerkki toisenlaisesta toiminnallisesta työskentelystä on ”tulevaisuuden näkymiä omasta työpaikasta” -harjoitus, jota yksi mentoreista kertoi käyttäneensä. Tässä mentoroitavat pohtivat omaa työtänsä viiden vuoden päähän ja sitä, minkä asioiden toivoisivat muuttuneen siihen mennessä. Samalla punnittiin omia vaikutusmahdollisuuksia työn suhteen.

Mentorit tuovat päiväkirjamerkinnöissään esille myös ryhmissä esiin nousseet akuutit aiheet ja näiden työstämisen. Eräs mentori oli varannut tällaisille aiheille aikaa jokaisen tapaamisen



alusta. Muutamissa merkinnöissä mentorit kertovat akuuttien asioiden olleen niin polttavia, että suunniteltu aihe sai kokonaan väistyä niiden tieltä.

*Ennalta sovittu teema siirrettiin yhteisellä päätöksellä tuonemmaksi, koska tunteet olivat pinnalla ja yksi mentoroitavista oli hajoamaisillaan. Asioiden purkaminen ja ryhmän myötätunto ja tuki helpottivat hänen oloaan. Toisaalta tiimityöskentely ja vuorovaikutuksen ongelmat ovat erittäin tärkeitä asioita, joista tulee varmasti puhuttua vielä lisääkin.*

Akuuteista keskustelunaiheista yleisimpiä olivat tulehtunut työilmapiiri ja tiimin toimimattomuus jonkun ryhmäläisen työpaikalla.

Useimmiten kokoontumisissa käsiteltävä aihe vaihtui kokoontumisesta toiseen. Joissakin tapauksissa saman aiheen käsittelyä kuitenkin jatkettiin vielä seuraavalla tapaamiskerralla. Näissä tapauksissa aihepiiri oli ollut laaja (esimerkiksi työilmapiiri ja sen haasteet sekä niihin puuttuminen) tai erityisen ajankohtainen ryhmän jäsenten keskuudessa. Mentorit kirjoittivatkin ryhmäläistensä innokkuudesta keskustella ajankohtaisista ja spontaaneista asioista sovitun aiheen sijaan. Eräs mentori kirjoittaa aiheesta seuraavasti:

*Tajusin, että on turha pitää itsepintaisesti kiinni etukäteen sovitusta aiheesta, jos spontaani keskustelu on hyödyllistä ja toimivaa.*

Mentorit kertoivat yllättyneensä siitä, miten suurta vaihtelua oli siinä, kuinka paljon tukea vastavalmistuneet lastentarhanopettajat saivat työpaikoiltaan, ja miten erilaisissa työoloissa he työskentelivät. Myös perehdytys työtehtäviin oli mentorointiin osallistuneiden työpaikoilla kirjavaa. Päiväkirjojen perusteella vertaistuella oli suuri merkitys kaikissa ryhmissä. Erityisen suureksi se koettiin akuuteissa tilanteissa sekä vaikeista asioista puhuttaessa. Eräs mentori kertoo iloiten siitä, kuinka mentorointi oli vaikuttanut myönteisesti mentoroitavan päätökseen jäädä alalle.

## 4. MENTOROINNIN MERKITYS MENTOROITAVIEN KOKEMANA

### 4.1. Mentoroinnin arviointi mentoroitavien näkökulmasta

#### 4.1.1. Arviointikyselyt ja vastanneiden taustatiedot

Mentorointiryhmiin osallistuneiden kokemuksia mentoroinnista kerättiin kahdella kyselyllä. Ensimmäinen näistä tehtiin touko-kesäkuussa 2015, jolloin Helsingin kaupungin varhaiskasvatusvirasto lähetti ryhmiin osallistuneille ( $n = 98$ ) kyselyn, joka toteutettiin sähköisellä lomakkeella. Helsingin yliopiston tutkimushankkeen *“Koulutuksesta valmistuminen ja työssä pysyminen lastentarhanopettajan työuralla”* tutkijat lähettivät oman kyselynsä hieman myöhemmin kesäkuussa ja vastaamismuistutuksen elo-syyskuussa. Varhaiskasvatusviraston kyselyyn vastasi yhteensä 41 (41,4 %) ja tutkijoiden tekemään 54 (55,1 %) henkilöä.

Varhaiskasvatusviraston kyselyssä kerättiin tietoa mentoroitavan osallistumisesta ryhmän kokoontumisiin, lisäksi vastaajia pyydettiin arvioimaan mentoroinnille asetettujen tavoitteiden toteutumista ja kokoontumisten merkitystä itselle, sekä arvioimaan mentorin toimintaa.

Yliopiston tutkijoiden kysely sisälsi monivalintakysymyksiä, skaalattuja väittämiä sekä avoimia kysymyksiä. Taustakysymyksillä selvitettiin muun muassa vastaajan ikää, koulutustaustaa ja työkokemusta. Lisäksi kerättiin tietoa työolosuhteista: lapsiryhmästä, jossa vastaajat työskentelivät sekä työpaikan henkilöstöstä ja työn organisointiin liittyvistä asioista. Vastaajilta kysyttiin lisäksi heidän kokemustaan työn kuormittavista tekijöistä sekä arvioita omasta koulutuksestaan ja osaamisestaan. Vastaajien kokemuksia mentoroinnista kysyttiin kahdella avoimella kysymyksellä, joissa heitä pyydettiin kertomaan, mikä oli ollut merkityksellistä mentoroinnissa ja millaisia asioita he olisivat kaivanneet lisää mentorointiin. Lisäksi kysyttiin yleisemmin vastaajien kokemuksia siitä, millaisilta tahoilta he olivat saaneet tukea työhönsä lastentarhanopettajana. Edelleen mentorointiin osallistuneilta tiedusteltiin heidän ammatillisia urasuunnitelmiaan.

Kyselyyn vastanneista 32:lla oli yliopistollinen lastentarhanopettajan koulutus (joista kahdella oli sekä lastentarhanopettajan tutkinto että sosiaalialan koulutus) ja 22:lla sosiaalialan koulutus (sosionomi, amk). Mentorointiryhmiin osallistuneista 44 (44,9 %) oli koulutukseltaan lastentarhanopettajia ja 54 (55,1 %) sosionomeja. Kyselyyn vastanneista 59,26 % oli LTO-

tutkinnon suorittaneita ja 40,74 % sosiaali-alan tutkinnon suorittaneita. Näin ollen sosiaali-alan koulutetut olivat vastanneiden joukossa aliedustettuina verrattuna heidän lukumääräänsä mentorointiryhmissä.

Kyselyyn vastanneista 54:stä naisia oli 51, miehiä 2 ja 1 ei ilmoittanut sukupuoltaan.

Vastaajista 7 oli syntynyt vuosina 1964–80, vuosina 1981–87 syntyneitä oli 24, vuosina 1988–89 syntyneitä 14 ja vuosina 1990–95 syntyneitä 9.

Vastaajista suurin osa oli vastavalmistuneita: 35 (64,8 %) oli suorittanut lastentarhanopettajan kelpoisuuden antavan tutkinnon vuonna 2014, jolloin myös mentorointi käynnistettiin. Vuonna 2013 valmistuneita oli aineistossa 6, myös 2012 valmistuneita oli 6. Vuonna 2011 valmistuneita oli 4 ja vuonna 2009 tai aiemmin valmistuneita 3 henkilöä. Ammatin induktiovaiheeksi lasketaan 3-5 ensimmäistä työvuotta, joten valmistumisvuosien perusteella vastaajat, pois lukien 3 vastaajaa, joiden valmistumisesta on 5 vuotta tai enemmän, sijoittuvat tähän vaiheeseen. On kuitenkin muistettava, että induktiovaiheen lisäksi mentorointi soveltuu myös esimerkiksi pitkän työstä poissaolon jälkeiseen työhönpaluuvaiheeseen. Kyselyn avovastauksissa yksi vastaaja totesikin olevansa työvuosiltaan ”ylärajalta” induktiovaiheen mentorointia ajatellen, mutta koki silti erittäin hyödyllisenä jakaa ajatuksia muiden pedagogisen koulutuksen saaneiden kanssa, koska työpaikallaan hänellä ei ollut työtovereina muita lastentarhanopettajakoulutuksen omaavia.

Vastanneista 24 ilmoitti omaavansa lastentarhanopettajan tehtäviin kelpoisuuden antavan koulutuksen lisäksi jonkun muun ammatillisen tai korkeakoulututkinnon. Yhdellä vastaajalla oli varhaiskasvatuksen ja yhdellä yleisen kasvatustieteen maisterin tutkinto. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon (lähihoitaja) oli suorittanut 4 vastaajaa. Restonomin, tradenomin tai merkonomin ammattikorkeakoulututkinto oli 7 vastaajalla. Lisäksi yhdellä vastaajalla oli tanssinopettajan tutkinto ja yhdellä kulttuurintuottajan ammattikorkeakoulututkinto.

Vastaajista 40 oli työskennellyt myös muissa varhaiskasvatuksen tai päivähoiton tehtävissä kuin lastentarhanopettajana. Ilmoitetut työkokemukset vaihtelivat 4 kuukauden ja 7 vuoden välillä. Nämä henkilöt olivat toimineet lastenhoitajana, kerhohjohtajana, epäpätevänä lastentarhanopettajan sijaisena (ennen kelpoisuuden saamista) tai erityislastentarhanopettajana. Vastanneista 40:llä oli vakituinen työsuhte ja 30 toimi

ensimmäisessä tehtävässä tutkinnon suorittamisen jälkeen. Viidelletoista vastaajalle nykyinen työtehtävä oli toinen ja viidelle kolmas tai neljäs työpaikka.

#### 4.1.2. Mentoroinnin tuloksellisuus mentoroitavien arvioimana

Helsingin kaupungin tekemässä palautekyselyssä mentoriryhmään osallistuneilta ( $n = 41$ ) kysyttiin, miten hyvin odotukset mentoroinnin suhteet olivat toteutuneet. Vastanneista 21:en (51,2 %) mukaan odotukset olivat toteutuneen melko hyvin ja 18 (43,9 %) mukaan ne olivat toteutuneet erittäin hyvin. Yhden vastaajan mielestä odotukset olivat toteutuneet melko huonosti ja yhden mielestä erittäin huonosti.

Mentorin ohjaustyön onnistumisen arviot vaihtelivat viraston kyselyn mukaan erittäin hyvästä melko huonoon. Erittäin hyvän onnistumisen arvioin antoi 30 osallistujaa, melko hyvän 8 ja melko huonon 3. Avoimissa vastauksissa mentoroitavat toivat esiin hyvän ja kuuntelevan ilmapiirin syntyminen ja useat antoivat kiittävää palautetta mentorin kannustavuudesta ja kyvystä viedä keskustelua ryhmässä eteenpäin sekä kiinnittivät huomiota mentorin vahvan ammatti-identiteetin merkitykseen. Ryhmäläiset toivat esiin myös "pedagogisten neuvojen" merkityksen ja jotkut toivoivat, että mentori oli rohkeammin myös opastanut ja jakanut osaamistaan.

Pyydettyäessä arvioimaan sitä, missä määrin vastaajat ovat saaneet tukea työhönsä lastentarhanopettajana eri tahoilta, kolme tärkeintä tuen lähdettä olivat

- 1) päiväkodin ulkopuolella olevat muut lastentarhanopettajat tai sosionomit, esimerkiksi entiset opiskelutoverit ( $ka = 3,65$ ),
- 2) mentori ( $ka = 3,63$ ) ja
- 3) ja mentorointiryhmän muut jäsenet ( $ka = 3,61$ ).

Muiden lapsiryhmien lastentarhanopettajilta ja erityislastentarhanopettajilta saatu tuki ( $ka = 3,24$ ), oman ryhmän lastenhoitajalta ( $ka = 3,22$ ) ja päiväkodin johtajalta saatu tuki ( $ka = 3,20$ ) arvioitiin kaikki melko samanarvoisiksi eli vastaajat arvioivat saaneensa näiltä jonkin verran tukea.

Tarkasteltaessa lastentarhanopettajan koulutuksen ja sosionomikoulutuksen saaneiden vastauksia ilmeni ryhmien välillä merkitsevä ero. Lastentarhanopettajan koulutuksen saaneilla muilta lastentarhanopettajilta (esimerkiksi entisiltä opiskelutovereilta) saatu tuki näyttäisi

olevan merkitsevästi tärkeämmässä roolissa ( $ka = 4,00$ ,  $keskihajonta = ,95$ ) kuin sosionomikoulutuksen saaneilla ( $ka = 3,18$ ,  $keskihajonta = 1,30$ ,  $t = -2,51$ ,  $df = 52$ , ja  $p = ,015$ ). Sosionomikoulutuksen saaneilla taas mentorin ja mentorointiryhmän tarjoama tuki näyttäytyivät tässä aineistossa merkitsevästi tärkeämpänä ( $ka = 3,98$ ,  $keskihajonta = ,68$ ) verrattuna lastentarhanopettajakoulutuksen saaneisiin ( $ka = 3,39$ ,  $keskihajonta = ,94$ ,  $t = 2,63$ ,  $df = ,50$ ,  $p = ,011$ ). Molemmissa tapauksissa on kuitenkin kysymys kollegiaalisesta, saman ammattiryhmän sisäisestä, tuesta, jonka vastaajat kokivat tärkeäksi. Mentorointiryhmässä saatu tuki oli tärkeää kummallekin vastaajaryhmälle.

Ensimmäisessä työpaikassaan saamansa perehdytyksen mentoroitavat arvioivat vaatimattomaksi. Vastaajista vain 9 ( $n = 54$ ) totesi olevansa samaa mieltä tai täysin samaa mieltä vastatessaan väittämään "Ensimmäisessä (tutkinnon suorittamisen jälkeen) työpaikassani sain hyvän perehdytyksen LTO:n tehtäviin". Jonkin verran samaa mieltä oli 8 (14,8 %) vastaajaa ja täysin tai jonkin verran eri mieltä oli 37 (68,5 %) vastaajista.

## 4.2. Mentoroitavien kertomaa työstään ja itsestään

### 4.2.1. Mentoroitavien työpaikat

Vastaajista 20 työskenteli alle 3-vuotiaiden ryhmässä, 20 vastaajaa toimi 3-5-vuotiaiden ryhmässä ja 1 oli työssä 3-6-vuotiaiden ryhmässä. Esiopetusryhmässä työskenteli 4 vastaajaa, joista yksi toimi esiopetuksesta vastaavana opettajana. Sisarusryhmässä (0-6v) työskenteli 3 vastaajaa. Ryhmäkoot, joissa vastaajat työskentelivät, vaihtelivat 12 lapsen ryhmistä 30 lapsen ryhmiin.

Ryhmissä, joissa tutkimukseen osallistuneet työskentelivät, 42:ssa oli 1 opettaja, 11 vastaajaa ilmoitti ryhmässään olevan 2 opettajaa ja yhdessä ryhmässä oli opettajia 3 tai useampi. Lastenhoitajia oli 29 ryhmässä 2, 15:ssä ryhmässä 1, 10:ssä ryhmässä lastenhoitajia oli 3 tai enemmän. Vastaajista 51 (94,4 %) ilmoitti, että ryhmässä työskenteli 1 avustaja ja kolmessa ryhmässä oli 2 avustajaa. Neljässä ryhmässä työskenteli 1 erityislastentarhanopettaja. Kaksitoista opettajaa ilmoitti, ettei hänen ryhmässään ole yhtään todettuja tai epäiltyjä erityistuen tarpeessa olevia lapsia. Vastaajista 26 mainitsi tuen tarpeessa olevia lapsia olevan ryhmässä yksi, 9 vastaajaa totesi heitä olevan kolme ja 7 puolestaan 5 tai enemmän.

Mentoriryhmiin osallistuneita pyydettiin arvioimaan työnsä kuormittavia tekijöitä asteikolla 1–5, missä 1 tarkoitti, ei kuormita lainkaan, 2 kuormittaa vähän, 3 kuormittaa jonkin verran, 4 kuormittaa melko paljon ja 5 kuormittaa erittäin paljon. Eniten lastentarhanopettajan tehtäviä hoitavia kuormittaa tässä aineistossa työntekijöiden puuttuminen ( $ka = 3,83$ ). Toiseksi kuormittavimpana asiana mainittiin epäselvyydet ( $ka = 3,34$ ) lastentarhanopettajan suunnitteluajan järjestämisessä.

Jonkin verran kuormittavia tekijöitä vastaajien arvioimana olivat se, ettei opettaja pystynyt toteuttamaan pedagogisia ihanteitaan ( $ka = 3,06$ ), asioiden kirjaaminen ja muu paperityö ( $ka = 3,02$ ), henkilökunnan vaihtuvuus ( $ka = 2,93$ ), työyhteisöön liittyvät ongelmat ( $ka = 2,93$ ) sekä epäselvä työnjako lastentarhanopettajan ja lastenhoitajan välillä ( $ka = 2,61$ ).

**Taulukko 1.** Mentoroitavien arviot työtä kuormittavista tekijöistä

Arvioi asteikolla 1-5, missä määrin seuraavat tekijät ovat kuormittaneet sinua viimeksi kuluneen toimintakauden aikana	ka	keski-hajonta	N
Työntekijöiden puuttuminen (esim. sairastamiset)	3,83	1,16	54
Epäselvyydet LTO:n suunnitteluajan järjestämisessä	3,34	1,37	53
En pysty toteuttamaan pedagogisia ihanteitani	3,06	1,23	54
Asioiden kirjaaminen ja muu paperityö	3,02	1,12	54
Henkilökunnan vaihtuvuus	2,93	1,37	54
Työyhteisöön liittyvät ongelmat	2,93	1,10	54
Epäselvä työnjako LTO:n ja lastenhoitajan/hoitajien välillä	2,61	1,47	54
Kokoukset	2,48	1,04	54
Sijaisten hankkiminen ym. hallintotyö	2,35	1,31	54
Kehittämisehdotuksiini suhtaudutaan vastahakoisesti	2,39	1,27	54
Ongelmat yhteistyössä vanhempien kanssa	2,07	,96	53
Lasten vaihtuminen ryhmässä (osa-aikaiset lapset)	1,72	,94	54

Sen sijaan kokoukset eivät kuormita lainkaan tai kuormittavat vähän ( $ka = 2,48$ ) lastentarhanopettajien tehtävissä toimivia. Myöskään vasta alkavien lastentarhanopettajien kehittämisehdotuksiin ei suhtauduta kovin vastahakoisesti tai se kuormittaa opettajia vähän ( $ka = 2,39$ ). Sama koskee sijaisten hankkimista ja muuta hallintotyötä ( $ka = 2,35$ ). Vastaajien

mukaan myöskään ongelmat vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä tai lasten vaihtuminen ryhmässä eivät kuormita työssä. Tässä aineistossa sosiaalialan koulutuksen saaneita kokivat epäselvyydet lastentarhanopettajan suunnitteluajan järjestämisessä sekä työyhteisöön (koko talo) liittyvät ongelmat kuormittavampina kuin lastentarhanopettajan koulutuksen saaneet.

#### 4.2.2. Mentoroitavien arvio koulutuksestaan ja osaamisestaan

Lastentarhanopettajan työhön tarvittavaa osaamistaan vastaajat arvioivat väittämillä, joista tehtiin kaksi muuttujaa: pedagoginen osaaminen ja yhteistyöosaaminen. Pedagoginen osaaminen muodostettiin seitsemästä väittämästä (lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laadinta, erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjaaminen, tiimin pedagoginen johtaminen, lapsiryhmän hallinta, pedagogisen toiminnan suunnittelu varhaiskasvatuksen sisältöalueilla, pedagogisen toiminnan ohjaaminen lapsiryhmissä, taito- ja taidekasvatus). Pedagoginen osaaminen muuttujan cronbachin alfakertoimen oli ,920, mikä osoittaa, että edellä mainitut muuttujat mittaavat samaa asiaa.

Muuttujan keskiarvo oli aineistossa 3,48. Vastaajat arvioivat kaikkein vahvimaksi osaamisensa lapsiryhmän hallinnassa ( $ka = 4,02$ ) sekä lasten varhaiskasvatussuunnitelmien laadinnassa ( $ka = 3,68$ ). Pedagogisen toiminnan ohjaaminen lapsiryhmässä osaaminen koettiin niin ikään hyväksi ( $ka = 3,68$ ) samoin pedagogisen toiminnan suunnittelu varhaiskasvatuksen sisältöalueilla (3,60). Erityislasten ohjaamisessa vastaajat arvioivat osaamisensa kysytyistä alueista heikoimmaksi ( $ka = 2,81$ ). Lastentarhanopettajan koulutuksen saaneiden ja sosiaalialan koulutuksen omaavien välillä ei ollut merkitseviä eroja siinä, miten vastauksissa arvioitiin omaa osaamista.

**Taulukko 2.** Mentoroitavien arviot oman osaamisensa riittävyydestä viisiportaisella (1-5) asteikolla.

21. Arvioi asteikolla 1-5 osaamisesi riittävyyttä seuraavilla alueilla	ka	keski-hajonta	N
Lapsiryhmän hallinta	4,02	,89	53
Lasten varhaiskasvatussuunnitelman laadinta	3,68	,92	53
Pedagogisen toiminnan ohjaaminen lapsiryhmässä	3,68	,92	53

Pedagogisen toiminnan suunnittelu varhaiskasvatuksen sisältöalueilla	3,60	,93	53
Taito- ja taidekasvatus	3,38	,99	53
Tiimin pedagogisena johtajana toimiminen	3,21	,99	53
Erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjaaminen	2,81	,94	53

Yhteistyöosaamiseksi nimetty muuttuja muodostui hoidollisesta osaamisesta, yhteistyöstä vanhempien kanssa ja yhteistyöosaamisesta päiväkodin ulkopuolisten tahojen kanssa. Yhteistyömuuttujan cronbachin alfakerronin oli ,822. Yhteistyöosaamisen keskiarvo ( $ka = 3,65$ ). Lastentarhanopettajan koulutuksen saaneiden keskiarvo oli tällä muuttujalla 3,50 ja sosiaalialan koulutuksen saaneiden 3,87. Eri koulutustaustaisten ryhmien välinen ero ei ole kuitenkaan tilastollisesti merkitsevä.

Arvioidessaan koulutuksessa saamia valmiuksia viisiportaisella asteikolla (1= en saanut koulutuksessa riittäviä valmiuksia, 2= sain koulutuksessa jonkin verran valmiuksia, 3= sain koulutuksessa melko hyvät valmiudet, 4=sain koulutuksessa hyvät valmiudet, 5= sain koulutuksessa erittäin hyvät valmiudet) keskiarvoksi muodostui 3,17. Lastentarhanopettajan koulutuksen saaneiden keskiarvo oli 3,35 ja sosiaalialan koulutettujen 2,91. Eri koulutustaustaisten vastaajaryhmien välinen ero ei ole tilastollisesti merkitsevä.

#### 4.3. Merkityksellisiksi koetut asiat mentorointiryhmissä avoimien vastausten perusteella

Mentoroitaville tehdyn kyselyn ( $n = 54$ ) avoimissa kysymyksissä mentoroitavia pyydettiin kertomaan asioista, jotka olivat olleet merkityksellisiä ryhmän toiminnassa. Edelleen vastaajia pyydettiin kertomaan, millaisia asioita he olisivat kaivanneet lisää tai mikä jäi heidän mielestään puuttumaan ryhmien toiminnasta.

Avoimien vastausten laadullisen analyysin pohjalta vastausten sisältö jaettiin kuuteen kategoriaan, jotka olivat: 1) Vertaistukea koskevat maininnat 2) Luottamuksellisuutta ja avoimuutta koskevat maininnat 3) Keskustelulle suotua aikaa ja tilaa koskevat maininnat 4) Ohjauksellista otetta ja ammattitaidon kehittämistä koskevat maininnat 5) Ammatillisen



itsetunnon ja ammatti-identiteetin vahvistumista koskevat maininnat 6) Mentorointihanketta koskevat yleiset kommentit.

Merkityksellisistä seikoista vastauksissa useimmin toistuva yksittäinen käsite oli vertaistuki, joka saatettiin esittää yhden sanan mittaisena toteamuksena tai avata asiaa pidemmällä kuvauksilla. Vertaistuen yhteydessä mainittiin esimerkiksi pedagoginen keskustelu saman ammattiryhmän kesken, haasteelliset tilanteet työssä sekä toisten ryhmäläisten tuki ja kuuntelu. Arvokkaana pidettiin myös sen huomaamista, että toisilla ryhmän jäsenillä oli samanlaisia epävarmuuden kokemuksia ja että toisetkin miettivät samantyyppisiä asioita. Niin ikään tärkeinä nähtiin myös mentorin kertomat esimerkit omasta työstään. Eräässä vastauksessa mainittiin, että kaikilla osallistujilla oli sosiaalialan koulutus, mikä oli luonut hyvän pohjan vertaistuelle.

Vertaistukeen kytkeytyi myös, toinen useimmissa vastauksissa toistuva merkitykselliseksi koettu seikka: mentorointiryhmän tarjoama aika ja tila keskustella asioista, joiden käsittely ei ollut työpaikalla samalla tavalla mahdollista. Ryhmän keskustelujen kiireettömyys mainittiin myös, mutta toisissa vastauksissa toivottiin lisää aikaa mentoroinnille.

Keskustelun avoimuus ja luottamuksellisuus mainittiin usein: asioiden jakaminen toisten opettajien kanssa tasavertaisina ilman kritisointia. Eräs vastaaja totesi, ettei ryhmässä kukaan tuomitse ja asioita pystyttiin puimaan yhdessä mentorin ja muiden ryhmäläisten kanssa. Mentorointiryhmä esitettiin useissa vastauksissa paikkana, jossa voi keskustella mieltä painavista asioista sekä, pohtia erilaisia toimintatapoja ja saada uusia näkemyksiä toimintaan. Osallistujat näkivät arvokkaana mahdollisuuden kuulla, miten muissa päiväkodeissa toimitaan. Mentorointiryhmä saatettiin kuvata myös paikkana, jossa sai "sanoa asiat ääneen". Mentorin varmuus ja lämpö, ryhmässä vallitseva luottamus ja kokoontumisen säännöllisyys tuotiin myös esille tärkeinä seikkoina. Yhdessä vastauksessa vastaaja harmitteli sitä, ettei ollut päässyt osallistumaan kaikkiin tapaamisiin, tästä huolimatta vastaaja oli kokenut ryhmän tärkeänä.

Eräässä vastauksessa todettiin, että ryhmässä pääsi pohtimaan myös sellaisia asioita, joita *"ei omalla työpaikalla välttämättä pysty ääneen ajattelemaan"*.

*Vertaismentoroinnissa pääsee keskustelemaan ja "purkamaan" ajatuksiaan samassa tilanteessa olevien uusien opettajien kanssa. Tuntuu hyvältä huomata, ettei ole asioidensa kanssa yksin.*

*Ryhmän vertaisuus, puhuimme samaa kieltä ja ymmärsimme toisiamme, hyvä pedagoginen keskustelu, oman toiminnan kriittinen tarkastelu.*

Kolmas kategoria, josta aineistossa esiintyi mainintoja, olivat pedagogisten vinkkien ja käytännön ohjauksen saamista koskevat toiveet. Toivoipa joku vastaajista mentoroinnilta myös "yksilöllistä ohjausta". Moni vastaaja totesi saaneensa ryhmäläisiltä ideoita ja kertoi pystyneensä jakamaan myös omia ajatuksiaan toisten opettajien kanssa. Kysyttäessä, mitä mentoroitavien mielestä olisi pitänyt olla enemmän ryhmän työskentelyssä, oli myös joitakin mainintoja käytännön toimintaohjeista esimerkkitalanteiden avulla esitettyinä: *"Enemmän esimerkkejä, että miten joissakin tilanteissa voisi toimia."*

Neljäs erottuva kategoria merkityksellisiksi koettuja seikkoja mentorointiryhmien toiminnassa liittyi ammatillisen iteluottamuksen ja ammatti-identiteetin vahvistumiseen. Vastaajat saattoivat esimerkiksi todeta oppineensa arvostamaan omaa ammattitaitoaan ja työtään aikaisempaa enemmän. Vastauksissa tuotiin esille myös työpaikkojen kyseenalaisia käytäntöjä, jotka askarruttivat mieltä. Näitä olivat esimerkiksi lastentarhanopettajalle kuuluvan suunnitteluajan heikko toteutuminen ja epäselvät työnjakokäytännöt lastenhoitajien kanssa. Vastaaja saattoi myös todeta havainneensa olevansa itse asiassa jo aika hyvä ja kokenut lastentarhanopettaja kohdattuaan ryhmässä itseään nuorempia kollegoja. Sosionomitaustainen vastaaja puolestaan totesi, että hän osaa työnsä ja että sosionomin tutkintoa voi myös arvostaa. Sosionomin roolia lastentarhanopettajan tehtävissä pohti eräs toinenkin vastaajista. Lastentarhanopettajan roolin selkiytyminen mentoroinnin myötä mainittiin niin ikään useissa vastauksissa. Eräs vastaaja lausui mielipiteenään, että mentorointiryhmien järjestäminen oli "loistava hanke". Tämä vastaaja oli kuitenkin itse huomannut parin tapaamiskerran jälkeen, että hänellä on niin laaja verkosto kollegoja ympärillään, ettei mentorointi ollut hänelle tarpeellista: hänen työpaikallaan oli useita samaan aikaan lastentarhanopettajakoulutuksessa opiskelleita opettajia, joiden kanssa ammatillisten keskustelujen käyminen oli mahdollista viikoittain.

Edellä kuvatut kyselyn tulokset ovat yhdensuuntaiset ennen mentorointiryhmien käynnistymistä ryhmiin valituille syksyllä 2014 tehdyn kyselyn tulosten kanssa. ( $n = 44$ ) Vertaistuen merkitys korostuu myös tässä kyselyssä, myös hyvien käytäntöjen jakaminen ja tuki ammatti-identiteetille nostetaan esille.

#### 4.4. Mitä mentorointiryhmissä olisi pitänyt olla enemmän?

Kysyttäessä, millaisia asioita mentoroitavat olisivat kaivanneet lisää tai mitä oli jäänyt puuttumaan mentoroinnista, vastauksia kertyi määrällisesti niukemmin kuin merkittäviä kokemuksia koskeneeseen kysymykseen. Moni kuittasi kysymyksen maininnalla "mitään ei puuttunut".

Mentorointiryhmästä puuttuva aines jaettiin vastausten perusteella viiteen kategoriaan, jotka olivat 1) Mentoroinnin liian lyhyttä kestoja koskevat maininnat 2) Maininnat, joissa toivottiin strukturoidumpaa työskentelyä ja mentorin tiukempaa otetta 3) Positiivisempaa otetta koskevat maininnat 4) Maininnat, joissa toivottiin enemmän ohjausta ja vinkkejä 5) Yleiset mentorointia koskevat kommentit

Useimmin vastauksissa esiintynyt toive liittyi aikaan. Moni vastaaja totesi keskusteluajan loppuneen kesken ja toivoi myös enemmän jatkuvuutta ryhmänsä toimintaan. *"Lisää aikaa ja jatkuvuutta mentorointiin. Alle vuodessa päästiin hyvin alkuun mutta vertaistukiryhmään olisi edelleen tarvetta."* Toive runsaammasta ajasta saattoi kytkeytyä ryhmiin, jotka olivat kokoontuneet harvakseltaan tai tilanteisiin, joissa mentoroitava ei ollut päässyt riittävän usein mukaan tapaamisiin. Erään vastaajan ryhmällä kokoontumiskertoja oli ollut vuoden aikana vain kolme ja itse hän kertoi päässeensä niistä kahteen paikalle. Vastauksissa toivottiin myös, että samat ryhmät voisivat jatkaa pidempään kuin yhden toimintakauden ajan. Itsekritiikkiäkin esitettiin: eräs vastaaja harmitteli, että hänen olisi pitänyt heti alussa ymmärtää tarkistaa työvuoronsa mentorointiryhmän kokoontumisten osalta ja varautua niihin näin paremmin: *"Minulla jäi monta mentorointia menemättä, koska aikataulut olisi pitänyt katsoa heti ensimmäisellä tapaamisella niin kuin eräs toinen LTO ryhmässä teki.(...)"*

Toinen erottuva kategoria muodostui vastauksista, joissa toivottiin mentorointiryhmältä ja mentorilta tiukempaa ja strukturoidumpaa otetta. Näitä vastauksia ei kuitenkaan ollut määrällisesti paljon. Vastaaja saattoi esimerkiksi toivoa tarkemmin ennakolta sovittuja keskustelunaiheita ja niihin liittyvää kirjallista materiaalia, johon olisi perehdytty ennen

seuraavaa kokoontumista. Myös mentorilta saatettiin toivoa *“astetta tiukempaa puheenjohtajan roolia”*. Erään vastauksen mukaan tapaamiset olivat toisinaan menneet *“velloivaksi jutusteluksi”*, vaikka niiden *“sisältö oli ollut aiheeltaan asiallista”*. Kritiikkiä ja toiveita kohdistettiin myös ryhmän tapaamisista tiedottamiseen: toiveena esitettiin tapaamisaikojen sopiminen vähintään puolen toimintakauden (syksy tai kevät) ajaksi kerrallaan. Yhdessä vastauksessa tuotiin esille kritiikkiä, joka kohdistui siihen, että ryhmässä keskustelut menivät *“liian negatiivissävytteisiksi, vaikka pidimmekin hyvää henkeä yllä.”* Vastaaajan mielestä oli turhauttavaa puhua ongelmista, koska mikään ei kuitenkaan muuttuisi:

*Masentaa kuulla että muuallakaan ei käytetä sijaisia, ryhmäkoot kasvavat ja henkilökunta vähenee, huono homma, ihmiset väsyvät.*

Vastauksissa esitettiin myös yleisinä kommentteja ja toiveita mentorointitoiminnan kehittämiseksi. Eräs vastaaja toivoi, että vertaisryhmiä pitäisi saada myös pidempään lastentarhanopettajana toimineille. Kyseinen vastaaja totesi olevansa työvuosiltaan *“ylärajalla”* induktiovaiheen mentorointia ajatellen, mutta koki silti hyödyllisenä jakaa ajatuksia muiden pedagogisen koulutuksen saaneiden kanssa, koska omalla työpaikallaan hänellä ei ollut työtovereina muita lastentarhanopettajakoulutuksen omaavia.

#### 4.5. Mentoroitavien sitoutuminen työhön ja urasuunnitelmat

Ensimmäisiin mentorointiryhmiin valituille tehtiin syksyllä 2014 kysely, jossa kartoitettiin näiden odotuksia mentoroinnille sekä sitoutuneisuutta lastentarhanopettajan ammattiin. Vastaaajista ( $n = 43$ ) 21 (48,8 %) ilmoitti olevansa *“vahvasti sitoutunut”*, 17 (39,5 %) ilmoitti olevansa *“sitoutunut”* ja 4 (9,3 %) *“melko sitoutunut”*. Yksi vastaaja valitsi vaihtoehdon *“en kovin sitoutunut”*, mutta yksikään vastaaja ei valinnut vaihtoehtoa *“en lainkaan sitoutunut.”* Ryhmiin valitut näyttäisivät siis jo valmiiksi olleen varsin sitoutuneita lastentarhanopettajan ammattiin.

Vastaukset olivat samansuuntaisia kesä-elokuussa 2015 mentorointihankkeen tutkijoiden tekemässä kyselyssä, jonka vastaajat ( $n = 54$ ) arvioivat omaa sitoutumistaan lastentarhanopettajan työhön ja ammattiin viisiportaisella asteikolla (1=en ole lainkaan sitoutunut, 2=en ole kovin sitoutunut, 3=olen melko sitoutunut ja 4=olen sitoutunut, 5=olen vahvasti sitoutunut). *“Vahvasti sitoutuneita”* oli tämän osallistujista 20 (35,7 %) ja *“sitoutuneita”* 21 (37,5 %), *“melko sitoutuneita”* 11 (19,6 %) ja *“ei kovin sitoutuneita”* 2 vastaajaa. Kukaan ei

valinnut vaihtoehtoa "en lainkaan sitoutunut". Sitoutuneita ja vahvasti sitoutuneita oli siis 73,2 % vastanneista ensimmäisen mentorointikauden päätyttyä.

Näistä luvuista ei voida suoraan tehdä johtopäätöksiä mentoroinnin tuloksellisuudesta sitoutuneisuuden edistäjänä, koska sitoutuneisuuden arviot pysyivät hyvin samanlaisina. Sitoutuneisuutta tapahtunutta muutosta kysyttiin varhaiskasvatusviraston touko-kesäkuussa tekemällä kyselyllä, johon vastasi 41 mentorointiryhmiin osallistunutta. Kyselyssä pyydettiin mentorointiin osallistuneita arvioimaan mentoroinnin vaikutusta lastentarhanopettajan ammattiin sitoutumiseen. Vastaajista 24 (58,5 %) arvioi mentoroinnin vahvistaneen sitoutumista, 16 (39 %) puolestaan arvioi sitoutuneisuuden pysyneen ennallaan ja yksi toteaa mentoroinnin heikentäneen sitoutumista LTO:n ammattiin. Mentoroitavien oman arvion mukaan muutosta siis kuitenkin oli jossain mielessä tapahtunut.

Sitoutumista ammattiin voidaan mitata myös kysymällä, miten kauan vastaajat suunnittelevat jatkavansa lastentarhanopettajan ammatissa. Tiedusteltaessa (yliopiston kysely) miten kauan henkilö aikoo työskennellä LTO:n tehtävissä 12 (21, 4 %) aikoi työskennellä lähes koko työuran, 6 (10,7 %) vähintään seuraavat 10 vuotta ja 13 (23,2, %) vähintään seuraavat viisi vuotta. Epävarmoja siitä, kuinka kauan aikovat jatkaa LTO:na oli 22 (39,3 %). Yksi vastaaja aikoi siirtyä pois LTO:n tehtävistä mahdollisimman pian.

Edelleen samassa kyselyssä tiedusteltaessa mahdollisia vaihtoehtoja lastentarhanopettajan ammatille vastaajista 13 ilmoitti olevansa kiinnostunut erityislastentarhanopettajan työstä ja 13 päiväkodin johtajan tai muista varhaiskasvatuksen hallinnon tehtävistä. Luokanopettajan ammattia harkitsi 5 vastaajaa ja 7 jotakin muuta tehtävää kasvatus- ja opetusalailla. Sosiaalialan tehtäviä harkitsi 6 vastaajaa ja 10 jotakin muuta ammattia tai toimialaa.

Syyksi mahdolliseen hakeutumiseen pois alalta moni toi esille palkan ja työn vaativuuden vastaamattomuuden. Lisäksi vastauksissa mainittiin kiire, suurenevat lapsiryhmät ja suunnitteluajan puute. "Kaikki tekevät kaikkea" -työkulttuuri tuotiin useissa vastauksissa esille negatiivisena seikkana. Vastaajat puhuivat myös riittämättömyyden tunteesta suhteessa lastentarhanopettajan tehtävän vaativuuteen.

Sekä varhaiskasvatusviraston että yliopiston tutkijoiden tekemän kyselyn avoimissa vastauksissa mentorointiin osallistuneet toivat voimakkaasti esiin mentoroinnin merkitystä työuraansa aloittavalle lastentarhanopettajalle ja toivomusta, että se jatkuisi tulevaisuudessa.

*Vertaismentorointeja on ehdottomasti jatkettava!!! Siitä saatu tuki omalle työlle ja siinä jaksamiselle on merkittävä! Mentoroinnin ansiosta olemme myös omassa työyhteisössä perustaneet pedagogisen vertaismentoroinnin jossa käymme tarkemmin läpi omia kokemuksiamme LTO:n työstä ja pohdimme työmme pedagogisia kysymyksiä yhdessä muutamien opettajien voimin. Nyt päättymässä olevia ryhmiäkin olisi tärkeä jatkaa, jotta hyvä syntynyt suhde voisi jatkua ja syventyä. Jokaiselle uudelle opettajalle tulisi sisällyttää ensimmäiseen työvuoteen pakollinen mentorointi. Aivan huikea voimavara työssä jaksamiseen. (Helsingin varhaiskasvatusviraston palautekysely mentorointiryhmiin osallistuneille 2015.)*

## 5. MENTOROINNIN MERKITYS MENTORIEN NÄKÖKULMASTA

### 5.1. Mentorin rooli ja ryhmädynamiikka

Mentorien päiväkirjamerkintöjen perusteella tapaamisten jatkuessa ryhmissä uskallettiin keskustella avoimesti vaikeistakin asioista. Mentorit kirjoittivat päiväkirjoissaan mentoroitavien aktiivisesta roolista sekä vertaistuen suuresta merkityksestä ryhmänsä jäsenille. He myös näkivät mentoroinnin antavan heille itselleen ja heidän omalle työlleen paljon. Tästä kertoo esimerkiksi se, että osa ryhmistä jatkoi tapaamisia vielä kerran tai kaksi aluksi sovittujen tapaamisten lisäksi.

Mentorit pohtivat päiväkirjoissa myös omaa rooliaan ryhmässä. He näkivät tärkeänä keskustelun ylläpitämisen ja rajaamisen, lisäksi nousivat esille näkökulmien laajentajan ja kysymysten esittäjän roolit. Erityisesti ensimmäisten tapaamisten aikana omaa ohjaustapaa pohdittiin päiväkirjoissa kriittisesti. Mentorit pohtivat osallisuuttaan ja aktiivisuuttaan keskusteluun ja kirjasivat päiväkirjoihin, miten aikovat toimia seuraavassa kokoontumisessa. Lisäksi mentorit pohtivat sitä, missä määrin heidän tehtävänsä kuuluisi valmiiden toimintatapojen tai vastausten antaminen. Päiväkirjoista nousi esille selkeästi se, että mentorit pitivät mentorin antamien valmiiden vastausten sijaan merkityksellisempinä keskustelun kautta

nousseita uusia toimintatapoja ja oivalluksia. Viimeisissä päiväkirjamerkinnöissään osa mentoreista kirjoitti keskustelun syntyneen lähes itsestään. Näin he ikään kuin tekivät itsensä tarpeettomaksi keskustelun ylläpitäjänä. Tässä erään mentorin mietteitä omasta roolistaan:

*Olin tapaamisen mahdollistaja ja koordinoija, koollekutsuja ja osittain osa itse ryhmää pysytellen kuitenkin hiukan enemmän kuuntelijan osassa. Ohjasin hiukan keskustelua kysymyksillä. Huolehdin, että kaikki osallistuivat keskusteluun ja saivat puheenvuoron. Seuraavalla kerralla yritän olla itse hiljempaa ja antaa muiden puhua enemmän. Yritän olla kertomatta omia kokemuksia, että toisille jäisi aikaa enemmän vaihtaa ajatuksia.*

Lisäksi mentorit kirjoittivat ryhmädynamiikkaan vaikuttavista tekijöistä. Dynamiikan nähtiin muuttuvan, mikäli ryhmässä oli mentoroitava, jolla oli hyvin vahvoja ja kärkkäitä mielipiteitä tai enemmän kokemusta lasten kanssa tehtävästä työstä kuin muilla ryhmäläisillä. Uuden mentoroitavan tullessa ryhmään tai usean ollessa poissa tapaamisesta nähtiin tämän vaikuttavan tapauskohtaisesti joko positiivisesti tai negatiivisesti ryhmädynamiikkaan. Useat mentorit kirjoittivat kokemuksistaan ryhmäläisten poissaoloista. Poissaolot aiheutuivat usein mentoroitavan omasta tai hänen lapsensa sairastumisesta tai työpaikan henkilöstövajauksesta. Joitakin mentoreita jännitti aluksi, kuinka tapaaminen sujuisi pienellä ryhmällä ainoastaan yhden tai kahden mentoroitavan ollessa paikalla. Jälkikäteen näiden kertojen nähtiin kuitenkin olleen onnistuneita ja voimauttavia. Mentorin rooli saattoi tuolloin olla enemmän keskustelun ylläpitäjä ja eteenpäin viejä verrattuna tilanteisiin, joissa ryhmän kaikki jäsenet olivat paikalla. Poissaolot vaikuttivat joissakin tapauksissa tapaamisella käsiteltävän aiheen vaihtumiseen. Eräs mentori kertoo siirtäneensä ryhmänsä yhteisellä päätöksellä sovittuun aiheeseen seuraavaan kertaan jolloin kaikki olisivat paikalla ja kyseisellä kerralla oli sen sijaan keskusteltu muista, paikalla olleiden toivomista aiheista.

## 5.2. Mentorit arvioivat mentorointia

Hankkeen tutkijat tekivät syksyllä 2015 kyselyn mentoreille, joilla oli ollut mentorointiryhmä kuluneen vuoden aikana. Kyselyn palautti 17 mentoria (85 %). Lomakkeen kysymykset koskivat mentorointitapaamisia, mentoroinnin antia itselle ja omalle työlle, ja lisäksi siinä pyydettiin arvioimaan, mitkä asiat olisivat olleet mentoroitaville merkityksellisiä asioita mentoroinnin aikana. Kyselyssä oli kolme avointa kysymystä, jotka liittyivät mentoreiden

omaan oppimiseen ja oivalluksiin sekä mentoroinnin vaikutukseen mentorien ammatilliseen osaamiseen ja työskentelyyn lastentarhanopettajana:

1. Mitä ajattelet oppineesi ja/tai oivaltaneesi mentoroinnin aikana?
2. Kuvaile itsellesi erityisen merkityksellinen oppimiskokemus mentoroinnin aikana?
3. Millaiseksi arvioit mentorina toimimisen vaikutukset ammatilliseen osaamiseesi ja työskentelyysi lastentarhanopettajana?

Kyselyn pohjalta mentorina toimimisen voidaan nähdä vaikuttaneen mentoreihin joko uuden oppimisen tai oivallusten kautta. Mentorien kertoman perusteella oivalluksia syntyi usein mentorointitapaamisten yhteydessä mentoroitavien kertoessa kokemuksistaan.

Mentoreista 9 (52,9 %) arvioi mentoroinnin vaikuttaneen heidän vuorovaikutus- ja keskustelutaitoihinsa. He totesivat esimerkiksi malttavansa kuunnella toisia aikaisempaa paremmin, eivätkä ole itse heti äänessä. Mentorit kertoivat niin ikään painottavansa aikaisempaa enemmän avointa dialogia ja sen kautta ratkaisun löytämistä valmiiden vastausten antamisen sijaan. Dialogin tärkeys mainittiin puhuttaessa sekä mentorin omasta työyhteisöstä että mentorointitapaamisista. Eräs mentori kertoi mentoroinnin vaikuttaneen kiireen ja riittämättömyyden tunteiden käsittelyyn. Vastaavasti moni mentori totesi oppineensa pysähtymisen ja rauhoittumisen tärkeyden. Mentoroinnin suurimmaksi anniksi mentorit arvioivat uusien työtapojen, menetelmien ja näkökulmien omaksumisen. Näitä olivat materiaalivinkit sekä uudet toimintatavat lastentarhanopettajan työn suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Nämä seikat mainitsi 11 mentoria vastanneista.

Edellisten lisäksi mentoreiden voidaan nähdä oppineen ja oivaltaneen asioita, joita he eivät ole aikaisemmin työuransa aikana havainneet tai ainakaan kiinnittäneet niihin sen enempää huomiota. Näin mentorina toimiminen avasi heille työkentän moninaisuutta ja loi uusia näkemyksiä. Näitä mainintoja oivalluksista oli hiukan enemmän kuin suoraan omaan oppimiseen ja tätä kautta toimintaan liittyviä. Mentoreilla on selvästi halu puuttua ja parantaa kentällä vallitsevia epäkohtia. Tämä kävi ilmi vastauksissa, joissa asian toteamisen lisäksi kerrotaan näkemyksiä keinoista parantaa tilannetta. Esimerkiksi, mentorit ovat mentoroinnin aikana havainneet perehdytyksen laadun ja määrän vaihtelun. He toteavat, ettei perehdytystä ja tukea voi olla vain työsuhteen alussa, vaan sitä tarvitaan pidemmän aikaa. Mentoroinnilla arvioitiin olevan suuri merkitys perehdytyksessä, vaikkakin päävastuu on vastavalmistuneen työyhteisössä. Eräs mentori pohtikin, voisiko mentorointi olla osana vastavalmistuneen



perehdytystä. Muut mentoreiden oivallukset liittyvät vertaistuen, keskustelun ja kokemusten vaihdon vähyyteen työpaikoilla sekä työolojen ja ilmapiirin vaihtelevuuteen.

Mentorit kertoivat olevansa yllättyneitä siitä, kuinka vähän vastavalmistuneet saavat kentällä vertaistukea ja kuinka paljon heidän kokemansa haasteet liittyvät työpaikan ihmissuhteisiin. Työyhteisöllä näyttää olevan keskeinen rooli perehdytyksen lisäksi työssä jaksamiseen ja työhön sitoutumiseen. Monet mentorit tekivät myös havainnoin, että uransa alussa olevat lastentarhanopettajat kohtaavat samat haasteet vuodesta toiseen. Lastentarhanopettajan ammatissa ja työyhteisöissä näyttäisi siis olevan jotakin tekijöitä, jotka ovat resistenttejä muutoksille.

Pyydettyäessä mentoreita kuvailemaan jokin itselleen erityisen merkityksellinen oppimiskokemus mentoroinnin aikana, moni nosti esille mentoroitavien kokemusten pohjalta avautuneita uusia näkökulmia ja oivalluksia. Mentoroitavien kertomukset mentoroinnin aikana ovat vaikuttaneet mentoreihin. He ovat olleet yllättyneitä, ilahuneita tai jopa hiukan kauhistuneita kentällä vallitsevasta tilanteesta ja mentoroitavien kokemuksista. Se, millainen vaikutus näiden kuulemisella mentoreiden omaan työskentelyyn on, ei juuri käy ilmi. Mentoroinnin avulla mentorit kokivat oppineensa uudenlaisia ryhmänohjaustaitoja. Lisäksi ryhmädynamiikka, sen syntyminen ja muutoksista selviytyminen olivat oppimiskokemuksina keskeisiä. Ne vastaajat, jotka mainitsevat ryhmänohjaustaidot tai oman roolinsa mentorina, olivat tyytyväisiä toimintaansa. Yksi vastaajista koki epäonnistuneensa mentorina, mutta vastaus saattaa ilmentää yhtä lailla mentorin itsekkäistä asennetta kuin varsinaista epäonnistumista, mutta tuntemus on joka tapauksessa mentorin itsensä ilmaisema.

Se, kuinka mentorit arvioivat mentorina toimimisen vaikuttaneen ammatilliseen osaamiseensa ja työskentelyynsä lastentarhanopettajana, on osittain yhteydessä heidän kokemuksiinsa oppimisesta mentoroinnin aikana. Eniten mainintoja oppimiseen ja oivalluksiin liittyen tuli uusista toimintatavoista ja -malleista sekä uusien näkökulmien omaksumisesta. Nämä ovat myös vaikuttaneet eniten mentorien työskentelyyn lastentarhanopettajina ja ammatilliseen osaamiseen. Vastanneista mentoreista 11 (64,7 %) mainitsee ne vastauksissaan. Lähes yhtä moni mentori arvioi mentorina toimimisen vaikuttaneen ammatti-identiteettiinsä; mentorit kertovat muun muassa palanneensa tapaamisten yhteydessä juurilleen ja pohtineensa omaa ammatillisuuttaan ja opettajuuttaan. Tämän lisäksi varmuus ja itseluottamus omassa työssä ja toiminnassa lisääntyivät: mentorit toteavat olevansa varmempia perustelemaan toimintaansa ja jakamaan osaamistaan muille. Yksi mentoreista kirjoittaa seuraavasti:

*Mentorina toimiminen vahvisti entisestään omaa ammatti-identiteettiäni; minä osaan, tiedän ja pystyn. Se herätti mieleen taas tapoja, joilla voi lähestyä ja ratkaista erilaisia ongelmia. Mentoriaika toi myös esille asioita, joita itse on aikoinaan joutuneet pohtimaan ja jotka ovat kenties jo unohtuneet. Ylipäättänsä työnkuva jäsenyi.*

Lisäksi mentorina toimimisen koetaan vaikuttaneen sosiaalisiin suhteisiin joko parantuneena taitona kohdata toisia tai ymmärtäväisyyden ja auttavaisuuden lisääntymisenä toisia kohtaan. Mentoroinnin arvioidaan auttaneen ymmärtämään paremmin vastavalmistuneita, heidän haasteitaan ja tarpeitaan uran alussa. Mentoroinnin voidaan nähdä olleen voimauttava kokemus mentoroitavien lisäksi itse mentorille. Mentorit kertovat jaksavansa työssään paremmin ja arvioivat myös työn ilon lisääntymisestä.

## 6. JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA POHDINTAA

Helsingin yliopiston vuonna 2012 käynnistämässä tutkimushankkeessa, "Koulutuksesta valmistuminen ja työssä pysyminen lastentarhanopettajan työuralla", tutkitaan muun muassa lastentarhanopettajien ammatin induktiovaihetta. Tässä raportissa tarkastellaan erityisesti tutkimushankkeen kolmatta vaihetta (2014–2015), ryhmämuotoista vertaismentorointia. Ryhmämuotoisessa vertaismentoroinnissa ryhmä, joka on muodostettu sovituille kriteereillä, käy keskustelua ryhmässä mentorin toimiessa koollekutsujana ja keskustelun jäsentäjänä. Vertaisryhmämentorointi perustuu osallistujien ammatillisen autonomian ja itseohjautuvuuden kunnioitukselle.

Mentoroinnin vaikuttavuutta voidaan tarkastella useasta eri näkökulmasta. Tässä raportissa on keskitytty sellaisiin näkökulmiin, joita voidaan peilata myös aikaisempaa tutkimusta ja ryhmämuotoisen vertaismentoroinnin teoreettisia oletuksia vasten. Helsingin mentorointihankkeen arvioinnin teoreettinen perusta muodostuu opettajan ammatin induktiovaiheen merkitystä sekä ryhmämuotoista vertaismentorointia induktiovaiheen tukimuotona koskevasta tutkimustiedosta.

Mentorointihankkeen yhtenä keskeisenä tavoitteena on lastentarhanopettajan tehtävissä ammatin induktiovaiheessa toimivien työhön ja ammattiin sitoutumisen tukeminen. Mentoroinnin vaikuttavuutta tulisi tämän mukaisesti tarkastella suhteessa siihen, onko

mentorointi vahvistanut sitoutumista. Ensimmäisen mentorointikauden päätteeksi tehtyjen kyselyjen vastaajista yli puolet vastasi mentoroinnin vahvistaneen heidän sitoutumistaan ammattiin. Jotta sitoutumisen vahvistumista voitaisiin tarkastella luotettavasti, pitäisi asiaa tutkia esimerkiksi selvittämällä vuoden tai kahden kuluttua mentoroinnin päättymisestä, ovatko osallistujat jääneet lastentarhanopettajan ammattiin ja miten he tällöin arvioisivat mentoroinnin ja ammattiin sitoutumisen välistä yhteyttä. Voidaan myös pohtia, olivatko mentorointiryhmiin hakeutuneet jo valmiiksi keskimääräistä sitoutuneempia.

Mentoroinnin vaikuttavuutta tulee luonnollisesti tarkastella myös sen perusteella, missä määrin mentoroitavat kokevat saaneensa siitä tukea työelämän alkuvaiheen haasteissa. Arvioinnissa käytettyjen kyselyjen mukaan kaikki mentorointiin osallistuneet arvioivat mentoroinnin itselleen erittäin merkitykselliseksi. Lastentarhanopettajan koulutuksen saaneille kuitenkin mentorointiakin merkityksellisempää näyttäisi olevan ylipäätään mahdollisuus keskustella muiden lastentarhanopettajien kanssa ja tätä kautta saatu ammatillinen tuki.

Lastentarhanopettajakoulutuksen suorittaneilla näyttäisi tämän aineiston valossa olevan mentoroinnin lisäksi ammatillisia tukiverkostoja (ns. luomuverkostoja), jotka ovat monilla muodostuneet jo opiskeluaikana. Sosionomien luomuverkostoista ei ollut mainintoja tämän arvioinnin aineistoissa.

Työpaikoilla kollegiaalinen tuki mahdollistuu esimerkiksi säännöllisissä opettajien kokouksissa, jotka ovatkin käytössä usealla Helsingin alueella. Opettajien kokousten tärkein tehtävä on päiväkotien pedagogiikan kehittäminen, mutta ne voivat myös osaltaan vähentää lastentarhanopettajien ammatillista eristäytyneisyyttä ("professionally isolated"), mihin myös Nolan ja Morrissey (2012) viittaavat. Opettajien kokouksia ei kuitenkaan voida lukea mentoroinniksi, vaan niissä keskitytään päiväkodin perustehtävän mukaisiin pedagogisiin teemoihin. Opettajien kokoukset voivat myös vahvistaa päiväkodin sisäistä ja alueellista yhteenkuuluvaisuutta ja tuoda yhteen eri koulutustaustaisia lastentarhanopettajan tehtävissä toimivia. Opettajien kokoukset voivat lisäksi tarjota noviisiopettajalle myös mahdollisuuden etsiä vastauksia ammatti-identiteetin muodostumisen kannalta olennaiseen kysymykseen, kuka minä olen ja erityisesti kuka minä olen suhteessa toisiin (Lipponen & Kumpulainen, 2011; Wenger, 1999). Edelleen arvioinnissa tulee kiinnittää huomiota siihen, millaisia asioita mentoroitavat pitivät merkityksellisinä kuvatessaan mentorointia. Myös se, mitä mentoroinnista kenties jäi puuttumaan, on tärkeä kysymys pohdittavaksi.

Ryhmämuotoisessa vertaismentoroinnissa korostetaan tasavertaista ja dialogista suhdetta mentorien ja mentoroitavien välillä: vertaismentorointi perustuu ajatukseen, että myös mentori oppii ollessaan vuorovaikutuksessa ryhmänsä kanssa. Tämä todentuu myös aineistossa, johon arviointi perustuu. Mentorina toimiminen on mahdollistanut eläytymisen vastavalmistuneen opettajan kokemuksiin ja tuonut esiin varhaiskasvatuksen toteutuksen ja työyhteisöjen moninaisuuden. Mentorien maininnat oppimisesta sekä uusista ammatillisista oivalluksista ja näkökulmista yhdistettynä tarkentuneeseen kuvaan omaa työpaikkaa laajemmasta varhaiskasvatuksesta viittaavat siihen, että prosessin myötä myös mentorien ammatti-identiteetti on syventynyt ja halu vaikuttaa varhaiskasvatukseen on vahvistunut. Näin ollen mentorina toimimisen voi tulkita vahvistaneen lastentarhanopettajan työn eettistä ulottuvuutta.

Arvioinnin tulosten perusteella voidaan tehdä johtopäätöksiä mentoroinnin hyödyllisyydestä ja siitä, millä tavoin sitä tulisi kehittää tulevaisuudessa. On kuitenkin muistettava, että työuransa alussa olevat lastentarhanopettajat ratkaisevat ammatissa pysymisen tai pois lähtemisen ennen kaikkea päivittäisen työn mielekkyyden perusteella eikä hyväkään mentorointi voi ratkaista työolosuhteisiin liittyviä konkreettisia ongelmia. Pieni palkka mainittiin arvioinnissa käytetyssä aineistossa tekijänä, joka saa lastentarhanopettajat suunnittelemaan alanvaihtoa. Palkkauksen heikkous koettiin erittäin kuormittavana tekijänä myös Perhon ja Korhosen (2012) laajassa pitkittäistutkimuksessa, jossa selvitettiin lastentarhanopettajan työn motiivitekijöiden, vaatimusten ja voimavarojen yhteyttä väsymykseen, kynnistymiseen, itsetuntoon sekä työn imuun ja valintatyytyväisyyteen. Palkkauksen ohella mahdollisuus käyttää lastentarhanopettajille kunnallisessa virka- ja työehtosopimuksessa määriteltyä aikaa lapsiryhmätyön ulkopuolella työn suunnitteluun, valmisteluun ja arviointiin on keskeinen lastentarhanopettajien työssä jaksamiseen ja jatkamiseen vaikuttava tekijä. Viiden kunnan kaikille lastentarhanopettajan tehtävissä toimiville tehdyn kyselyn (Onnismaa, Tahkokallio, Lipponen & Reunamo, 2013) mukaan se on jopa tärkein yksittäinen selittävä tekijä kun tarkastellaan lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien alanvaihtohalukkuutta tai sitoutumista ammattiin. Suunnitteluajan puuttuminen nostettiin esille myös mentorointihankkeen arvioinnissa käytetyissä aineistoissa. Palkkaus ja työn tekemisen olosuhteet ovat seikkoja, joihin mentoroinnilla ei ole mahdollista vaikuttaa ja jotka eivät myöskään siihen kuulu.

Lastentarhanopettajan tehtävissä työskentelevillä on myös sellaisia urasuunnitelmia, jotka eivät varsinaisesti johda poistumiseen kokonaan kasvatus- ja opetus- tai sosiaalialalta.

Tällaisia suunnitelmia ovat muun muassa varhaiskasvatuksen erityisopettajan, päiväkodinjohtajan, luokanopettajan tai erilaiset sosiaalialan tehtävät, joita tuotiin esille myös arvioinnin aineistossa kysyttäessä mentoroitavien mahdollisia jatkosuunnitelmia. (Onnismaa, Tahkokallio, Lipponen & Reunamo, 2014.) Lastentarhanopettajan tehtäviin kelpoisuuden antavat koulutukset ovat hyvä pohja monille myöhemmille koulutuksille ja myös lastentarhanopettajan tehtävissä saavutettu työkokemus on arvokas pohja edellä mainittuihin tehtäviin. On myös muistettava, ettei kaikkiin edellä mainittuihin ammatteihin siirtymistä voida välttämättä edes pitää varsinaisena alanvaihtona. Mentorointi voi osaltaan tukea myös päätöstä alanvaihdosta tai jatko-opinnoista, mikä on yksilön kannalta tärkeä ratkaisu. Tällöin mentorointi on saattanut tarjota mahdollisuuden pohtia vertaisryhmässä kysymystä “olenko oikeassa ammatissa”, päätös on kuitenkin aina yksilön oma. Mentoroinnin voidaan nähdä täyttäneen tarkoituksensa, mikäli sen avulla voidaan helpottaa induktiovaiheen epävarmuutta ja ehkäistä niin sanottuja turhia alanvaihtoja, jotka johtuvat siitä, että nuori opettaja jää yksin selviytymään “hengissä säilymisen ja itsensä löytämisen vuosista” (Bejaard, Mejer & Verloop, 2004). Eräs mentori totesi tyytyväisenä päiväkirjassaan, miten yksi ryhmään osallistunut opettaja oli kokoontumisten myötä päässyt epävarmuutensa ylitse ja kertonut päättäneensä jäädä työhönsä.

Eräs lastentarhanopettajien ammatillisia tukimuotoja käsittelevä laaja selvitys on tehty Australiassa. Nolanin ja Morrissey'n (2012) laaja kartoitus esittelee Australian Victorian osavaltiossa käytössä olevia työmuotoja, joiden tavoitteena on tarjota tukea työuran alkuvaiheessa (new to the profession) tai vailla kollegiaalista tukea oleville (professionally isolated) lastentarhanopettajille. Kirjoittajat toteavat kartoituksensa pohjautuvan pääasiassa tietoon, joka on saatu hallinnollisilta toimijoilta tai mentoroinnin järjestäjiltä. Siitä puuttuu näin ollen sekä mentoroitavien että mentorien ääni. Edellä mainitusta poiketen Helsingin varhaiskasvatusviraston mentorointihankkeen arviointi pohjautuu kokonaan mentoroitavilta ja mentoreilta koottuun aineistoon. Helsingin hankkeen arvioinnin tulokset ovat sekä hallinnollisten toimijoiden ja poliittisten päättäjien että työntekijöiden itsensä käytössä tulevien ratkaisujen ja työtapojen kehittämisen pohjana.

Sekä varhaiskasvatusviraston että tutkijoiden tekemien kyselyjen perusteella mentoroitavat arvioivat mentorien onnistuneen tehtävässään hyvin ja ryhmästä saadun vertaistuen olleen tärkeää. Mentorit puolestaan kirjoittivat päiväkirjoissaan ja kyselyvastauksissaan mentoroitavien aktiivisesta roolista sekä vertaistuen suuresta merkityksestä ryhmässä. Näihin

tuloksiin perustuen voidaan todeta ryhmämuotoisen vertaismentoroinnin yhden keskeisen elementin, tasavertaisen, dialogisen kohtaamisen, toteutuneen Helsingin mentorointihankkeessa.

## Lähteet:

- Balduzzi, L. & Lazzari, A. (2015). Mentoring practices in workplace-based professional preparation: a critical analysis of policy developments in the Italian context. *Early Years*, 35, 124–138.
- Bejaard, D., Mejer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107–128.
- Blomberg, S. (2008). *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291. Helsinki: Yliopistopaino.
- Clement, M. & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81–100.
- Darling-Hammond, L. & Youngs, P. (2002). "Defining 'Highly Qualified Teachers': What Does Scientifically-based Research Actually Tell us?" *Educational Researcher*, 31 (9), 13–25.
- European Commission. (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. Staff Working Document SEC (2010) 538 final, Directorate-General for Education and Culture. Brussels.
- Fransson, G. & Gustafsson, C. (2008). *Newly Qualified Teachers in Northern Europe*. University of Gävle.
- Förbom, M. (2003). *Mentori*. Aloittelevan opettajan käsikirja. Vammala: Tammi.
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H., Markkanen, I., Pennanen, M. & Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38, 358–377.
- Hammond, S. & Powell, S. & Smith, K. (2015). Towards mentoring as feminist praxis in early childhood education and care in England. *Early Years*, 35, 139–153.

Harrison, J.K., Lawson, T. & Wortley, A. (2005). Mentoring the beginning teacher: developing professional autonomy through critical reflection on practice. *Reflective Practice*, (3)6, 419–441.

Heikkinen, H.L.T., Jokinen, H. & Tynjälä, P. (2008). Reconceptualising Mentoring as a Dialogue. Teoksessa G. Fransson and C. Gustafsson (toim.), *Newly Qualified Teachers in Northern Europe. Comparative Perspectives on Promoting Professional Development*, (ss. 107–124). Gävle: Gävle University Press.

Heikkinen, H., Jokinen, H., Tynjälä, P. & Välijärvi, J. 2008. Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa. *Kasvatus* 39 (3), 108–120.

Heikkinen, H.L.T., Tynjälä, P. & Jokinen, H. (2010a). Vertaisryhmämentorointi opetusalan tukena. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen, P. Tynjälä (toim.), *VERME. Vertaisryhmä työssä oppimisen tukena* (ss.7–60). Helsinki: Tammi.

Heikkinen, H.L.T., Tynjälä, P. & Jokinen, H. (2010b). Kohti yhteisöllistä oppimista. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen, P. Tynjälä (toim.), *VERME. Vertaisryhmä työssä oppimisen tukena* (ss.179–184). Helsinki: Tammi.

Hiltula, A., Isosomppi, L., Jokinen, H. & Oksakari, A. (2010). Mentoroinnin merkitys yksilölle ja yhteisöille. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen, P. Tynjälä (toim.), *VERME Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena* (ss. 84–98). Helsinki: Tammi.

Huizing, R.L. (2012). Mentoring together: A literature review of group mentoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in learning*, 20 (1), 27–55.

Ingersoll, R.M. & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research* (81), 201–233. Originally published online at: <http://rer.sagepub.com/content/81/2/201>.

Jokinen, H., Heikkinen, H. & Morberg, A. (2012). The Induction Phase as a Critical Transition for Newly Qualified Teachers. Teoksessa P. Tynjälä, M. L. Stenström, and M. Saarnivaara



(toim.), *Transitions and Transformations in Learning and Education* (ss. 169–185). Dordrecht: Springer Science+Business Media.

Karila, K & Kupila, P. (2010). *Varhaiskasvatuksen työidentiteetin muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa*. Työsuojelurahaston hanke. Loppuraportti. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Varhaiskasvatuksen yksikkö. Opetusministeriö.

Kunnallinen virka- ja työehtosopimus.

<http://www.kuntatyonantajat.fi/fi/sopimukset/kvtes/Sivut/default.aspx>. Viitattu 12.2.2016.

Le Cornu, R. (2005). Peer mentoring: engaging pre-service teachers in mentoring one another. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13, 355–366.

Lipponen, L., & Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27, 812–819.

Niemi, H. & Siljander, A-M. (2013). *Uuden opettajan mentorointi. Mentoroinnilla oppilaan ja opettajan hyvinvointiin*. Helsingin yliopisto. Koulutus- ja kehittämiskeskus Palmenia. Helsinki: Unigrafia.

Nolan, A. & Morrissey, A-M. (2012). *Mentoring for early childhood teachers. Research report 2012*. Department of Education and Early Childhood Development. Victoria University. Deakin university.

Oberhuemer, P. (2015). Seeking new cultures of cooperation: a cross-national analysis of workplace-based learning and mentoring practices in early years professional education/training, *Early Years*, 35, 115–123.

Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L. & Lipponen, L. (2013). *Vertaisryhmämentorointi lastentarhanopettajien ammattiin kiinnittymisen tukena*. Konferenssiesitelmä. Kasvatustieteen päivät. 21.– 22.11.2013. Jyväskylä.

Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Lipponen, L. & Reunamo, J. (2014). *Commitment to kindergarten teacher's job – students' viewpoints and induction training*. Konferenssiesitelmä. Us, them & me: universal, targeted or individual early childhood programmes. 24. EECERA-konferenssi 7.–10.9.2014. Kreetta, Kreikka.

Opetusministeriö (2007) *Opettajankoulutus 2010, OPM:n työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44*, 46–47.

Osaava Verme. <http://ktl.jyu.fi/ktl/osaavaverme>. Viitattu 12.2.2016

Perho, H. & Korhonen, M. (2012). *Ammatillinen suuntautuminen, persoonallisuuspiirteet sekä työn laatu työuupumuksen, työn imun ja valintatyytyväisyyden tekijöinä. Lastentarhanopettajien 30 vuoden seuranta*. Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology, No 6. University of Eastern Finland, Joensuu.

Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y. & Baumert, J. (2013). How Different Mentoring Approaches Affect Beginning Teachers' Development in the First Years of Practice. *Teaching and Teacher Education* 36, 166–177.

Sfard, A. & Prusak, A. (2005). Telling Identities: In Search of an Analytic Tool for Investigating Learning as a Culturally Shaped Activity. *Educational Researcher*, 34, 14–22.

Valppu-Virenius, H. (2013). *Lastentarhanopettajan työajan käyttö*. Pro gradu. Varhaiskasvatuksen maisteriohjelma. Helsingin yliopisto.

Varhaiskasvatuslaki 1973/36. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>. Viitattu 12.2.2016.

Wang, J., Odell, J. & Schwille, S. (2008). Effects of Teacher Induction on Beginning Teachers' Teaching: A Critical Review of the Literature. *Journal of Teacher Education* 59, 132–152.

Wenger, E. (1999). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Koulutuksesta valmistuminen ja työssä pysyminen lastentarhanopettajan työuralla  
tutkimushanke:

Onnismaa, E-L. & Tahkokallio, L. (2012). *Why Do Kindergarten Teachers Leave the Field – and What Would Make Them Stay?* Konferenssipaperi. Supporting New Teachers International Conference on Research for Induction of New Teachers 9.–11.5.2012 Tallinna, Viro.

Onnismaa, E-L & Tahkokallio, L. (2012). *Hylkiikö habitus kenttää vai kenttä habitusta? Koulutuksesta ammattiin siirtyminen ja työssä pysyminen lastentarhanopettajien työuralla.* Kasvatus, yhteiskunta ja kulttuuri XIV seminaari 26.3.2012. Helsinki.

Onnismaa, E-L, Tahkokallio, L. Lipponen, L. & Reunamo, J. (2012). *Erilaiset koulutukset – erilaiset identiteetit ja urasuunnitelmat LTO:n työssä.* Kasvatustieteen päivät 22.–23.11.2012. Helsinki.

Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Lipponen, L. & Reunamo, J. (2013). *The impact of educational background on the early attrition and job commitment among kindergarten teachers.* Konferenssiesitelmä. Values, culture and contexts. 23. EECERA-konferenssi 28.–31.8.2013. Tallinna, Viro.

Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L. & Lipponen, L. (2013). *Vertaisryhmämentorointi lastentarhanopettajien ammattiin kiinnittymisen tukena.* Konferenssiesitelmä. Kasvatustieteen päivät. 21.–22.11.2013. Jyväskylä.

Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Lipponen, L. & Reunamo, R. (2014). *Commitment to kindergarten teacher's job – students' viewpoints and induction training.* Konferenssiesitelmä. Us, them & me: universal, targeted or individual early childhood programmes. 24. EECERA-konferenssi 7.–10.9.2014. Hersonissos, Kreikka.

Tutkimushankkeessa tehdyt pro -gradu-tutkielmat:

Hiekkala, Anna-Riikka (2015). *Lastentarhanopettajien toiveita työnjaosta ja johtajan roolista työnjaon organisoijana*. Pro gradu. Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos.

Kantonen, Essi. (2014). *Yliopisto-opiskelijasta lastentarhanopettajaksi – miksi toiset haluavat työelämään ja toiset eivät?* Pro gradu. Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos.

Kuokkanen, Anna-Maija. (2013). *Lastentarhanopettajan ammatti-identiteetti*. Pro gradu. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos.

Manninen, Mari. (2014). *Pedagoginen johtajuus kateissa. Lastentarhanopettajien näkökulma moniammattillisen päiväkodin työnjakoon*. Pro gradu. Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos.

Valppu-Virenius, Heini. (2013). *Lastentarhanopettajan työajan käyttö*. Pro gradu. Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Opettajankoulutuslaitos.

Tekeillä olevat (2016) pro gradu -tutkielmat:

Heltimoinen, Tiina; Laakkonen, Jerkka; Merivirta, Jemina; Sarajärvi Julia