



Vaitiniemi Oona

Varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksia vertaisryhmämentoroinnin merkityksestä  
työhyvinvoinnille

Pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA

Varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelma

2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksia vertaisryhmämentoroinnin merkityksestä työhyvinvoinnille (Oona Vaitiniemi)

Pro gradu -tutkielma, 63 sivua, 2 liitesivua

toukokuu 2023

---

Vertaisryhmämentorointi on menetelmä, jonka on aiemmissa tutkimuksissa todettu tukevan eri ammattiryhmistä tulevien opettajien ammatillista osaamista ja työhyvinvointia. Vertaisryhmämentoroinnissa kokeneet osaajat ja uransa alkuvaiheessa olevat opettajat jakavat kokemuksiaan ja ammatillista osaamistaan keskustelun sekä toiminnallisten menetelmien avulla. Erityisesti toisilta opettajilta saatu vertaistuki on koettu merkittäväksi työssä jaksamisen ja työhyvinvoinnin kannalta. Varhaiskasvatuksen opettajien työhyvinvointiin vaikuttavat muun muassa stressi, lapsiryhmä sekä käytössä olevat resurssit ja yleisesti varhaiskasvatuksen opettajien työhyvinvointiin liittyvissä tutkimuksissa varhaiskasvatuksen opettajat ovat kertoneet työnsä olevan kuormittavaa. Aiempien tutkimusten perusteella vertaisryhmämentoroinnin lisääminen varhaiskasvatuksen kentälle tarkoittaisi varhaiskasvatuksen laadun paranemista, sillä laadukkaan varhaiskasvatuksen tärkein voimavara on hyvinvoiva henkilöstö.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia merkityksiä varhaiskasvatuksen opettajat kertovat vertaisryhmämentoroinnilla olevan työhyvinvoinnille. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä avataan vertaisryhmämentoroinnin moninaista käsitettä, historiaa sekä vertaisryhmämentorointitapaamisten kulkua. Lisäksi teoreettisessa viitekehyksessä avataan työhyvinvoinnin käsitettä, työhyvinvointia varhaiskasvatuksessa sekä varhaiskasvatuksen opettajien työhyvinvoinnin ja vertaisryhmämentoroinnin tutkittuja yhteyksiä. Tutkimus on toteutettu laadullisena kerronnallisena tutkimuksena. Tutkimuksen aineisto koostuu varhaiskasvatuksen opettajilta Webropolin avulla kerätyistä kirjoitelmista, joita on analysoitu temaattisen analyysimenetelmän avulla. Kirjoituspyynnöt jaettiin varhaiskasvatuksen opettajille, joilla tiedettiin olevan kokemusta vertaisryhmämentoroinnista.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että vertaisryhmämentorointi tukee varhaiskasvatuksen opettajien kertomusten perusteella työhyvinvointia usealla eri tavalla. Toisilta opettajilta saadun vertaistuen kerrottiin tukevan työssä jaksamista ja sitä kautta myös työhyvinvointia. Ryhmässä kertomisen merkitys korostui varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksissa luotettavan ja turvallisen ilmapiirin kautta, sillä varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat voivansa pohtia esimerkiksi omaan tiimiin liittyviä haastaviakin asioita vertaisryhmämentoroinnin avulla. Vertaisryhmämentoroinnin kerrottiin tukevan myös ammatti-identiteettiä sekä työn kehittymistä ja sitä kautta myös itsevarmuuden ja itseluottamuksen kerrottiin lisääntyneen. Lisäksi työyhteisön suhtautumisen kehittämis- ja hanketyöhön kerrottiin vaikuttavan työhyvinvointiin.

Avainsanat: kerronnallinen tutkimus, työhyvinvointi, varhaiskasvatuksen opettaja, vertaisryhmämentorointi

# Sisältö

<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>4</b>
<b>2 VERTAISRYHMÄMENTOROINTI.....</b>	<b>6</b>
2.1    VERTAISRYHMÄMENTOROINNIN HISTORIA.....	15
2.2    VERTAISRYHMÄMENTOROINNINTOIMINNAN PERIAATTEET JA TAPAAMISTEN KULKU.....	17
<b>3 TYÖHYVINVOINTI.....</b>	<b>21</b>
3.1    TYÖHYVINVOINTI VARHAISKASVATUKSESSA .....	24
3.2    VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJIEN TYÖHYVINVOINNIN JA VERTAISRYHMÄMENTOROINNIN YHTEYKSIÄ.....	25
<b>4    TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....</b>	<b>29</b>
4.1    TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYS.....	29
4.2    KERRONNALLINEN TUTKIMUS.....	29
4.3    TUTKIMUKSEN AINEISTO.....	31
4.4    TEMAATTINEN ANALYYSI.....	35
<b>5    TUTKIMUKSEN TULOKSET .....</b>	<b>40</b>
5.1    VERTAISTUEN MERKITYS .....	41
5.2    RYHMÄSSÄ KERTOMISEN MERKITYS.....	42
5.3    AMMATTI-IDENTITEETIN JA TYÖN KEHITTÄMISEN MERKITYS .....	43
5.4    TYÖYHTEISÖN SUHTAUTUMISEN MERKITYS.....	45
<b>6    TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS .....</b>	<b>46</b>
<b>7    JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....</b>	<b>50</b>
<b>LÄHTEET.....</b>	<b>53</b>

# 1 Johdanto

Tässä pro gradussa on tavoitteena selvittää, millaisia merkityksiä varhaiskasvatuksen opettajat kertovat vertaisryhmämentoroinnilla olevan työhyvinvoinnille. Heikkisen (2012, s. 11), Pennasen, Markkasen ja Heikkisen (2019, s. 4) ja Geeraertsin ym. (2014, s. 16) mukaan vertaisryhmämentorointi on osaamisen kehittämisen menetelmä, joka tukee ammatillista osaamista ja työhyvinvointia. Siinä jokainen osallistuja jakaa kokemustaan sekä osaamistaan pienryhmissä (Heikkinen, 2012, s. 11). Perinteinen ajatus mentoroinnista on se, että kokenut työntekijä ohjaa nuorempaa ja kokemattomaa työntekijää työssään (Heikkinen, Markkanen & Pennanen, 2019, s. 13), mutta vertaisryhmämentoroinnin pohjalla oleva ajatus eroaa hieman perinteisestä mentoroinnista, sillä vertaisryhmämentoroinnissa kokenut työntekijä voi oppia vähemmän kokeneelta (Heikkinen ym., 2019, s. 13; Geeraerts ym., 2014, s. 15). Vaikka vertaisryhmämentorointia ohjaa yleensä mentori, jolla on kokemusta työstä, mentori ei silti siirrä suoraan kokemusta sekä tietoa kokemattomille ja nuoremmille, vaan hänen tehtävänänsä on tukea oppimisprosessia, jossa jokainen voi oppia toiselta jotain (Heikkinen ym., 2019, s. 13).

Minua on tutkijana kiinnostanut varhaiskasvatuksen työhyvinvointi ja siihen vaikuttavat tekijät koko opiskeluajan, sillä aihe näkyy olevan jatkuvasti ajankohtainen (ks. esim. Savela, 2023; Komi, 2019). Esimerkiksi varhaiskasvatuksen laatu ja arvostus ovat aiheita, jotka ovat paljon esillä mediassa. Jo vuonna 2016 Nislin kertoi, ettei varhaiskasvatus saa Suomessa ansaitsemaansa kunnioitusta ja arvostusta, eivätkä yhteiskunnan varhaiskasvatukseen kohdistetut säästötoimenpiteet edesauta asiaa. Nämä toimenpiteet eivät ole Nislinin mukaan pedagogisesti harkittuja, sillä seuraukset voivat olla ennakoimattomia ja vaikuttavat suoraan varhaiskasvatuksen opettajien työhyvinvointiin. Hän nosti jo tällöin esiin kysymyksen varhaiskasvatuksen henkilöstön työssä jaksamisesta (Nislin, 2016, s. 218).

Ranta (2019) kertoo OAJ:n artikkelissa opettajien työhyvinvoinnin vaikuttavan useaan eri osa-alueeseen työssä, sillä työhyvinvointi koostuu useasta eri osa-alueesta ja siihen vaikuttavat useat eri tekijät (Ommismaa, Tahkokallio, Lipponen & Merivirta, 2016, s. 8; Manka ym., 2012, s. 13; Ristioja & Tamminen, 2011, s. 5). Nislinin (2016, s. 219) mukaan opettajien työssä jaksamista on tutkittu runsaasti, sillä se on yksi tutkituimmista ammattiryhmistä työhyvinvointitutkimuksissa, mutta varhaiskasvatus on silti jäänyt näissä tutkimuksissa taka-alalle. Penttinen, Pakarinen ja Lerikkanen (2022) nostavat artikkelissaan esille tutkimuksia varhaiskasvatuksen opettajien työhyvinvointiin liittyen. Heidän tarkastelemiensa tutkimusten

mukaan varhaiskasvatuksen opettajien työhyvinvointiin vaikuttavat muun muassa stressi, työuupumus sekä työtyytyväisyys (Penttinen ym., 2022, s. 101). Tutkimuksen alkutaipaleella pääsin vierailemaan vertaisryhmämentoorintitapaamiseen, johon osallistui varhaiskasvatuksen opettajia. Sain kertoa omasta tutkimusaiheestani ja samalla kartoittaa mahdollisten tutkimukseen osallistujien tilannetta. Jo siellä käytyjen keskustelujen pohjalta ymmärsin, että vertaisryhmämentoorinti koettiin hyödylliseksi työssä jaksamisen, työhyvinvoinnin ja ammatillisen identiteetin kehittymisen kannalta. Varsinkin työuransa alussa olevat varhaiskasvatuksen opettajat toivat ilmi vertaisryhmämentoorinnin tärkeyden oman ammatillisen kehittymisensä kannalta.

Varhaiskasvatuksen kentällä tehtävä työ koetaan kuormittavana (Ristioja & Tamminen, 2011, s. 4; Penttinen ym., 2022, s. 101) ja useiden tutkimusten (Heikkinen ym., 2012, s. 27–40) mukaan vertaisryhmämentoorinti nähdään menetelmänä, joka täytyisi vakiinnuttaa esimerkiksi osaksi opettajien induktiovaihetta. Kantosen, Onnismaan, Reunamon ja Tahkokallion (2020, s. 271) ovat samaa mieltä siitä, että varsinkin uran alkuvaiheessa opettajan ammatti-identiteetin kehittymiseen vaikuttavat työyhteisön tuki ja ilmapiiri. Heidän mukaansa opettajille suunnatut mentoorintiohjelmat uran alkuvaiheessa antavat vasta valmistuneille varhaiskasvatuksen opettajille kaipaamaansa tukea. He lisäävät, että olisi tärkeää vahvistaa entisiä sekä luoda uusia mentoorintiohjelmiä, jolloin halukkailla olisi mahdollista päästä osallistumaan vertaisryhmämentoorintiin. Lyhykäinen (2019) puhuu vertaisryhmämentoorinnin puolesta ja kokee, että vertaisryhmämentoorinnin avulla opettajankoulutuksen ja työelämän välistä kuilua voitaisiin paikata.

Lyhykäinen (2019) lisää, ettei vertaisryhmämentoorinti ole Suomessa halutulla tasolla ja Michelssonin ja Hartikaisen (2020) mukaan vertaisryhmämentoorinnin toiminnan tukemiseksi toivotaan erilaisia hankkeita. Hankkeiden avulla voitaisiin lisätä resursseja, jonka kautta myös vertaisryhmämentoorintiin olisi resursseja (Michelsson & Hartikainen, 2020). Lyhykäisen (2019) mukaan Suomi on kuitenkin kaukana vertaisryhmämentoorinnin vakiinnuttamisessa toimintaan. Pennasen ym. (2019) mukaan vertaisryhmämentoorinnin vakiinnuttamista vaikeuttaa riittävän ajan löytyminen ja sitä kautta myös ryhmään sitoutuminen vaikeutuu. He pitävät tärkeänä myös vertaisryhmämentoorinnin sisällyttämistä työaikaan sekä rahoitusmallien löytämistä, jotta vertaisryhmämentoorintitoiminta voitaisiin vakiinnuttaa (Pennanen ym., 2019, s. 4).

## 2 Vertaisryhmämentorointi

Kuten jo johdannossa hieman avasin, ”verme on osaamisen kehittämisen menetelmä, jossa kokeneet osaajat ja nuoret työntekijät jakavat kokemuksiaan ja osaamistaan pienryhmissä” (Heikkinen, 2012, s. 11). Heikkinen (2012, s. 11–12) tiivistää edellisen sitaatin mukaisesti vertaisryhmämentoroinnin tärkeimmän tehtävän ja tavoitteen. Hänen mukaansa vertaisryhmämentoroinnin tavoitteena on tutkia sanantonta tietoa ja osaamista työpaikoilla, koska joskus on vaikea pukea sanoiksi sitä, mistä asioista esimerkiksi oma ammatillinen osaaminen koostuu. Mäki (2015, s. 39) lisää vertaisryhmämentoroinnin tarkoittavan tiedon yhteistä rakentamista ja ajatusten vaihtoa, jossa tavoitteena on kaikkien oppiminen.

Heikkinen, Jokinen, Tynjälä ja Välijärvi (2008, s. 207), Huizing (2012, s. 28) sekä Enrich, Tennent ja Hansford (2002, s. 4) nostavat mentorointikeskusteluun mentoroinnin käsitteen monitulkintaisuuden. Myös Heikkinen, Tynjälä ja Jokinen (2012, s. 46–47) nostavat esiin vertaisryhmämentoroinnin ja mentoroinnin käsitteellistä muutosta sekä niiden eroja. Heidän mukaansa mentoroinnin käsite on ajan kuluessa muuttunut useaan eri suuntaan ja myös Mäki (2015, s. 39) kertoo mentoroinnin käsitteen saavan erilaisia tulkintoja eri yhteyksissä.

Vertaisryhmämentoroinnista puhutaan useassa eri lähteessä eri tavoin, tarkoittaen kuitenkin lopulta samaa. Huizing (2012, s. 28) kertoo artikkelissaan puhuvan yleisesti ryhmämentoroinnista tarkoittaessaan vertaisryhmämentorointia, ryhmämentorointia tai mentorointia. Mäki (2015, s. 40) puhuu väitöskirjassaan aluksi pelkästään mentoroinnista, liittäen sen kuitenkin vuorovaikutukselliseen vertaisryhmätoimintaan ja kertoo lopulta vertaismentorointiryhmästä sekä vertaisryhmämentoroinnista. Kaunisto, Uitto, Estola ja Syrjälä (2009, s. 454) puhuvat artikkelissaan ohjatusta vertaisryhmästä, jonka tavoitteena on tarjota opettajille mahdollisuuksia puhua työnsä aiheuttamista ristiriitaisista tunteista ja haavoittuvuuden kokemuksista sekä sitä kautta tukea opettajien työssä jaksamista. Kupias ja Salo (2014, s. 28) puhuvat vertaismentoroinnista. Heikkinen, Tynjälä ja Jokinen (2012, s. 73) puhuvat vertaismentorointiryhmistä. Estola, Kaunisto, Filppula, Syrjälä sekä Uitto (2007) kertovat kirjassaan KerToi-menetelmästä, joka on antanut suomalaiselle vertaisryhmämentoroinnille juurensa, tarkoittaen kuitenkin hieman eri asiaa. Avaan tätä menetelmää tässä luvussa hieman myöhemmin. Heikkinen (2012, s. 11) taas lyhentää vertaisryhmämentoroinnin vermeksi, mutta tässä tutkimuksessa puhutaan vertaisryhmämentoroinnista.

Heikkinen ja kumppanit (2012, s. 46–47), Kupias ja Salo (2014, s. 11), Penanen, Bristol, Wilkinson ja Heikkinen (2016, s. 6) sekä Penanen (2023, s. 19) kertovat mentoroinnin tarkoittavan klassisen määritelmän mukaan ammatillista ohjaussuhdetta, jossa kokenut mentori ohjaa kokemattomampaa työntekijää kehittämään omaa työtään. Usein tämä on myös hyvin yleinen käsitys mentoroinnista (Heikkinen ym., 2012, s. 46–47). Heikkinen ja kumppanit (2012) sekä Mäki (2015, s. 39) ovat kuitenkin sitä mieltä, että nykyään mentorointiin yhdistetään yhä useammin vuorovaikutteisuus, kollegiaalisuus sekä yhteistoiminnallisuus. Heikkisen ym. (2012, s. 47) mukaan tämä näkökulma haastaa klassista määritelmää, sillä nykyisen määritelmän mukaan mentoroitava voi olla myös kokenut työntekijä. He lisäävät, että myös mentori voi oppia ryhmissä keskustelluista aiheista ja mielipiteistä. Jokisen ym. (2012, s. 43) mukaan Suomessa kehitettyä mentorointimallia alettiin kutsua vertaisryhmämentoroinniksi vuosina 2009–2010, jolloin käsitteen pohjalla käytettiin kansainvälistä käsitteistöä (*engl. peer group mentoring*).

Heikkisen ja Tynjälän (2012) mukaan oppimista tapahtuu koulutuksen lisäksi paljon erilaisissa elämäntilanteissa ja oppiminen jatkuu koko elämän ajan. He puhuvat käsitteistä elämänlaajuinen oppiminen sekä elinikäinen oppiminen. Näistä käsitteistä puhuttaessa oppiminen jaetaan formaaliin, nonformaaliin ja informaaliin oppimiseen (Heikkinen & Tynjälä, 2012, s. 20). Heikkisen ja Tynjälän (2012) mukaan formaali oppiminen tapahtuu esimerkiksi kouluissa ja yliopistoissa, eli sellaisissa paikoissa, jotka on suunniteltu oppimista varten. Nonformaalia oppimista tapahtuu heidän mukaansa taas ”muissa kuin oppimiseen tarkoitetuissa instituutioissa” (Heikkinen & Tynjälä, 2012, s. 20). Näitä paikkoja voivat olla heidän mukaansa esimerkiksi työpaikat, joissa oppiminen tapahtuu pääasiassa työtä tekemällä. Heikkisen ja Tynjälän mukaan kolmas oppimisen tapa on informaalia oppimista, joka tarkoittaa kaikkea arkielämässä tapahtuvaa tiedostamatonta ja tahatonta oppimista. Nykyään ihmiset oppivat paljon tahattomasti esimerkiksi sosiaalisesta mediasta, mutta tätä ei aina tiedosteta oppimiseksi (Heikkinen & Tynjälä, 2012, s. 20).

Heikkisen ym. (2019, s. 13) mukaan vertaisryhmämentorointi yhdistää ammatillisen kehittymisen tukemiseksi formaalia ja informaalia oppimista. Nämä edellä kuvatut oppimisen tavat integroituneina toisiinsa ovat Heikkisen ja Tynjälän (2012, s. 24) mukaan vertaisryhmämentoroinnin pohja ja perusidea. Heidän mukaansa vertaisryhmämentoroinnissa opitaan työssä tarvittavia tietoja ja taitoja omien käsitysten pohjalta keskustelun avulla. Ymmärrys opettajan työn haasteellisista tilanteista auttaa toimimaan uusissa samantapaisissa

tilanteissa. Oppiminen tapahtuu käytännön työn ja reflektiivisten keskustelujen vuorovaikutuksessa (Heikkinen & Tynjälä, 2012, s. 25).

Heikkisen ym. (2012) mukaan vertaisryhmämentorointi perustuu pitkälti perinteiseen käsitykseen mentoroinnista, vaikka vertaisryhmämentorointi eroaakin käsitettä määriteltäessä mentoroinnista huomattavasti. Heikkisen ja kollegoiden mukaan näiden kahden käsitteen merkittävin ero on käsitys tiedosta ja oppimisesta, sillä verme perustuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Mentoroinnissa keskitytään heidän mukaansa pelkästään hiljaisen tiedon siirtämiseen, kun taas vertaisryhmämentoroinnissa kyse on yhteisestä tiedon rakentamisesta. Vertaisryhmämentorointi perustuu Heikkisen ym. mukaan oletukseen siitä, ettei tietoa voi suoraan siirtää ihmiseltä toiselle. Tämä tarkoittaa sitä, että jokainen ihminen ymmärtää asiat eri tavoin ja rakentaa uutta tietoa aina aikaisemman tiedon ja käsitysten varaan (Heikkinen ym., 2012, s. 78–79).

Heikkisen ym. (2012, s. 48) ja Pennasen (2023, s. 30) mukaan vertaisryhmämentoroinnin periaatteet ja käytännöt pohjautuvat kuuteen eri periaatteeseen, jotka ohjaavat muun muassa vertaisryhmämentoroinnin rakenteita, käytänteitä ja tapoja. Jotta pystytään ymmärtämään vertaisryhmämentoroinnin taustalla olevia periaatteita sekä tämän tutkimuksen tutkimuskysymystä sekä aineistoa, avaan seuraavaksi nämä kuusi periaatetta määrittelemällä ne sekä avaamalla niitä erilaisten esimerkkien avulla.

## Dialogisuus

Heikkisen ja kumppaneiden (2012) mukaan vertaisryhmämentoroinnissa keskustelut rakentuvat jokaisen osallistujan aikaisempiin käsityksiin, kokemuksiin ja ajattelutapoihin pohjautuen. Dialogissa ihmiset kohtaavat tasavertaisessa ja kunnioittavassa suhteessa (Heikkinen ym., 2012, s. 48–51). Dialogi on ajatusten vaihtamista ihmisten välillä, jossa kukaan keskustelun osapuolista ei niin sanotusti omista tietoa tai ole tiedon alkuperäinen lähde (Heikkinen ym., 2012, s. 49–50). Tulkinta tiedosta rakentuu keskustelussa, minkä ominaispiirteitä ovat juonellisuus, yhdessä kertominen sekä kuuntelu (Mäki, 2015, s. 42; Heikkinen ym., 2012, s. 49). Dialogisuudessa on kyse eri näkökulmien ja horisonttien kohtaamisesta, jossa kumpaakaan ei voida määritellä toista paremmaksi tai oikeammaksi (Heikkinen ym., 2012, s. 50–51). Heikkisen ym. (2012, s. 52) mukaan vertaisryhmämentorointi perustuu dialogiselle tulkinnalle tiedosta ja oppimisesta. Vertaisryhmämentoroinnissa syntyvä kerronnallinen tieto on siis kaikkien siihen osallistuvien ihmisten yhteistuotos (Mäki, 2015, s. 42).



## Narratiivisuus

Heikkisen ym. (2012, s. 53) ja Mäen (2015, s. 43) mukaan vertaisryhmämentorointi perustuu ajatukseen, jossa identiteetti rakentuu jakamalla omakohtaisia elämästä kerrottuja kertomuksia muun muassa työstä ja elämästä toisten kanssa. Heikkisen ym. (2012, s. 54) mukaan ihminen rakentaa identiteettiään eri tavoin eri ilmaisujen kautta, esimerkiksi kertomalla itsestään tarinan, valitsemalla kuvakorteista itseään kuvaavan eläimen tai juoksemalla maratonin. Heidän mukaansa ihminen rakentaa identiteettiään itseilmaisun kautta, muiden ihmisten ja ympäröivän maailman kanssa kokoamalla näin kokonaiskäsityksen itsestään, elämästään ja maailmastaan (Heikkinen ym., 2012, s. 54). Mäen (2015, s. 43) mukaan omien kokemusten reflektointi mahdollistaa identiteetin muutoksen ja kehittymisen. Heikkisen ja kumppaneiden (2012) mukaan vertaisryhmämentoroinnissa sovelletaan kerronnallisia ja toiminnallisia menetelmiä, joiden avulla tuetaan osallistujien mahdollisuuksia ilmaista itseään autenttisesti. Autenttisuus tarkoittaa kykyä ilmaista itseään ja määritellä itsensä loukkaamatta toisen oikeutta tehdä niin. Esimerkiksi autenttinen opettajuus rakentuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa kertomusten sekä ilmaisujen kautta, jonka rakentumista vertaisryhmämentoroinnissa pyritään edistämään (Heikkinen ym., 2012, s. 54–55).

## Autonomisuus

Heikkisen ym. (2012) mukaan opettajia pidettiin 1900-luvulla valtion palvelijoina, jotka siirtävät tärkeitä kulttuurisia pääomia eteenpäin. Heikkisen ym. mukaan palvelijametafora on sittemmin korvattu uusliberalistisella metaforalla, jonka mukaan opettajat palvelevat tuotantoa sekä taloutta tuottaen uusia työntekijöitä, kuluttajia, yrittäjiä ja toimijoita. Näille eri metaforille on Heikkisen ja kumppaneiden mukaan yhteistä se, että opettajat palvelevat jotain ulkopuolista tahoja eli toimivat heteronomisesti. Vertaisryhmämentoroinnin taustalla on kuitenkin ajatus siitä, ettei opettaja ole minkään ideologian, poliittisen järjestelmän tai muun ulkopuolisen tason palveluksessa (Heikkinen ym., 2012, s. 57), vaan autonomisuus tarkoittaa sitä, että opettajat ymmärretään itsenäisiksi toimijoiksi sekä yksilönä, että ammattina (Heikkinen ym., 2012, s. 56; Pennanen, 2023, s. 31). Vertaisryhmämentoroinnissa kunnioitetaan opettajien ammatillista autonomiaa ja itseohjautuvuutta (Heikkinen ym., 2012, s. 56).

## Vertaisuus

Neljäs periaate on Heikkisen ja kumppaneiden (2012) mukaan vertaisuus. Tämä tarkoittaa sitä, että vertaisryhmämentoroinnissa jokainen ihminen kohdataan yhdenvertaisena, huomioiden kuitenkin vertaisuuden omat rajoitukset (Heikkinen ym., 2012, s. 59). Näitä rajoituksia ovat Heikkisen ym. mukaan muun muassa mentorin rooli, sillä hän vastaa vertaisryhmämentoroinnin toiminnasta. Kaikki vertaisryhmämentorointiin osallistuvat henkilöt eivät myöskään voi olla vertaisia omien kokemuksiansa ja tietojensa kanssa (Heikkinen ym., 2012, s. 59). Vertaisuus on monisyinen käsite ja ilmiö, joka voidaan Heikkisen ym. (2012, s. 59) mukaan erotella kolmeen eri tasoon, jotka ovat eksistentiaalinen, episteeminen ja juridinen taso. He nostavat esiin tärkeän huomion siitä, että ymmärtääkseen vertaisuutta, täytyy huomioida kaikki kolme tasoa, joten vertaisuuden ymmärtämiseksi avaan seuraavaksi nämä kolme tasoa sekä niiden merkitykset (Heikkinen ym., 2012, s. 63). Heikkisen ym. (2012) mukaan eksistentiaalisella tasolla tarkastellaan vertaisuutta ihmisenä olemisen merkityksenä. Heidän mukaansa episteemisellä tasolla tarkoitetaan vertaisuutta osaamisen ja tietämisen merkityksessä. Juridistisella tasolla tarkasteltuna vertaisuus ymmärretään vastuiden ja velvollisuuksien merkityksessä (Heikkinen ym., 2012, s. 59).

Heikkinen ym. (2012) ja Pennanen (2023, s. 32) kuvaavat, kuinka eksistentiaalisella tasolla ihmiset ymmärretään toistensa vertaisina. Tämä tarkoittaa Heikkisen ym. (2012, s. 60) sitä, että ihmiselämän arvo on jokaisen kohdalla yhtä arvokas, riippumatta saavutuksista tai sosiaalisen yhteisön arvostuksesta. Vertaisryhmämentoroinnin lähtökohtia tarkasteltaessa tämä tarkoittaa, että vertaisryhmämentorointiin osallistuvien ihmisten välillä vallitsee symmetrinen suhde (Heikkinen ym., 2012, s. 60; Pennanen, 2023, s. 32).

Episteemisellä tasolla ihmiset eivät ole lähtökohtaisesti vertaisia keskenään (Heikkinen ym., 2012, s. 60). Heikkisen ym. (2012, s. 60) ja Pennanen (2023, s. 32) mukaan episteemisellä tasolla on kyse asioiden tietämisestä tai osaamisesta, jolloin toisilla ihmisillä on enemmän tietoa jostain asiasta, kuin toisilla. Pennanen (2023, s. 32) mukaan vertaisryhmämentoroinnissa kokeneemmalla opettajalla on enemmän osaamista ammatillisesti, mutta Heikkisen ym. (2012, s. 60) mukaan kokemattomammalla ja nuoremmalla opettajalla voi olla enemmän osaamista vaikkapa tietotekniikasta ja sen käytöstä. On tärkeä ymmärtää, että nuorella työntekijällä voi olla sellaista kokemusta, joka tekee hänestä ylivertaisen kokeneempaan työntekijään verrattaessa (Heikkinen ym., 2012, s. 60–61). Tällöin Heikkisen (2012, s. 61) ja Pennanen (2023, s. 32) mukaan on kyse asymmetrisestä suhteesta, jolloin molemmilla osapuolilla (mentoroitava, mentori) on mahdollisuus oppia toisiltaan.

Juridistisella tasolla vertaisuutta tarkastellaan vastuuden, oikeuksien ja velvollisuuksien jakautumisen kautta (Heikkinen ym., 2012, s. 61; Pennanen, 2023, s. 32). Heikkisen ym. (2012) mukaan esimerkiksi opettajaopiskelijoiden opetusharjoitteluissa harjoittelija opettaa oppilaita täysin opettajan roolissa, mutta ohjaavalla opettajalla on kuitenkin juridinen vastuu oppilaista. Harjoittelija ja ohjaava opettaja eivät siis ole vertaisia vastuultaan, velvollisuuksiltaan tai oikeuksiltaan (Heikkinen ym., 2012, s. 62). Heikkisen ym. (2012, s. 62) ja Pennanen (2023, s. 32) mukaan vertaisryhmämentoroinnissa kaikki osallistujat ovat lähtökohtaisesti juridistisesti samalla tasolla, mutta poikkeuksena nousee esiin esimerkiksi mentori, sillä hänellä on oman roolinsa vuoksi tietyt vastuut ja velvollisuudet, mitä muilla ei ole.

### Konstruktivismi

Heikkisen ym. (2012) mukaan oppiminen mielletään nykyään tiedon rakentamiseksi, ei tiedon siirtämiseksi. Heidän mukaansa myös mentoroinnin käsitteet muuttuvat saman suuntaisiksi kuin käsitykset tiedosta ja oppimisesta. He kertovat, että tiedon rakentamisen lähtökohtana pidetään oppijan kokemuksia ja näkemyksiä, jolloin oppiminen ymmärretään näiden omien kokemusten ja käsityksien muuntumisena. Mentorointi on mahdollisuus oppia, oli sitten mentori tai mentoroitava (Heikkinen ym., 2012, s. 64–66). Heikkisen ym. (2012) mukaan konstruktivistisesta näkökulmasta mentorointi on tiedon yhteistä rakentamista sekä ajatustenvaihtoa. Mentoroinnissa käytäntö ja teoria yhdistyvät, jolloin esimerkiksi opettajan on entistä helpompi työskennellä ja ohjata omaa toimintaansa (Heikkinen ym., 2012, s. 67). Mäki (2015, s. 42) lisää, että vertaisryhmämentoroinnissa korostuu ajatus siitä, että oppiminen on yhteisen tiedon rakentamista.

Heikkisen ja kumppaneiden (2012) mukaan mentoroinnista on tunnistettu kolme eri näkökulmaa, joiden mukaan mentorointitoimintaa toteutetaan. Nämä kolme näkökulmaa ovat humanistinen, paikallisuutta ja yhteisöä korostava sekä kriittisen konstruktivismiin näkökulmat (Heikkinen ym., 2012, s. 64). Nämä kaksi ensimmäistä käsitystä perustuvat siihen, että mentorointia pidetään säilyttävänä ja konservatiivisena toimintana, kun taas kolmannessa näkökulmassa korostuu muun muassa käytänteiden uudistus mentoroinnin avulla (Heikkinen ym., 2012, s. 64). Humanistinen sekä paikallisuutta ja yhteisöä korostava näkökulma ovat Heikkisen ym. (2012) mukaan pohjana perinteisen mentoroinnin rakentumiselle. Näissä näkökulmissa painotetaan tiedon siirtämistä oppimisessa ja korostetaan humanismia sekä paikallista opetuskulttuuria (Heikkinen ym. 2012, s. 65).

Heikkinen ja kumppanit (2012) kertovat kriittisen konstruktivismin näkökulman haastavan perinteistä käsitystä mentoroinnista. Heidän mukaansa tämä näkökulma perustuu kahteen teoreettiseen ajattelutapaan, joista toinen on kriittinen teoria ja toinen perustuu konstruktivismin perusoletukseen tiedon rakentamisesta. Kriittisen teorian tarkoituksena on kyseenalaistaa jo olemassa olevaa tietoa ja tämän pohjalta rakentaa entistä tietoisempaa käsitystä sosiaalisista rakenteista, jotka ymmärretään vallan tuottamiksi (Heikkinen ym., 2012, s. 65). Konstruktivismin perusoletuksen mukaan tietoa rakennetaan aktiivisesti jo olemassa olevan tiedon ja kokemusten pohjalta (Heikkinen ym., 2012, s. 66; Pennanen ym., 2016, s. 7). Käytännössä tämä tarkoittaa Heikkisen ja kumppaneiden (2012, s. 66) mukaan sitä, että uusia opettajia rohkaistaan muuttamaan tapaa toimia opettajana sekä kyselemään ja haastamaan jo olemassa olevia opetuskäytäntöjä.

Vertaisryhmämentoroinnissa lähtökohtana on kriittisen konstruktivismin näkökulma, jossa uuden tiedon luomisen vaiheessa yhdistyvät myös humanistinen ja paikallisuutta sekä yhteisöä korostavat näkökulmat (Heikkinen ym., 2012, s. 66–67). Mäen (2015, s. 42) mukaan vertaisryhmämentoroinnissa luodaan uutta tietoa yhdessä konstruktivististen oppimiskäsitysten mukaisesti, jolloin tieto ei suoraan siirry kokeneelta kokemattomalle. Heikkisen ym. (2012, s. 66) mukaan vertaisryhmämentoroinnissa kohtaavat eri-ikäiset ja erilaiset kokemustaustat omaavat opettajat, jolloin he voivat hyötyä toistensa tieto- sekä kokemuspohjasta. Heikkisen ym. (2012, s. 67) mukaan vertaisryhmämentoroinnissa oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa, joka tukee kaikkien osapuolten kasvua (humanistinen) ja samalla opitaan uutta esimerkiksi työpaikan toimintakulttuurista (paikallisuutta ja yhteisöä korostava). Tämän kaiken tarkoituksena on tarkastella esimerkiksi juuri mainitsemani työpaikan toimintakulttuuria ja sen käytäntöjä kriittisesti, samalla niitä mahdollisesti uudistaen (Heikkinen ym., 2012, s. 67; Pennanen, 2023, s. 22). Näin ollen vertaisryhmämentoroinnissa voidaan hyödyntää konstruktivistisesta näkökulmasta näitä mentoroinnin teoreettisia malleja (Heikkinen ym., 2012, s. 67).

### Integratiivinen pedagogiikka

Heikkisen ym. (2012, s. 68) mukaan nämä edellä mainitut periaatteet ovat kaikki perustana integratiiviselle pedagogiikalle, joka on vertaisryhmämentoroinnin taustalla oleva oppimis- ja opettamiskäsitys. Tässä integratiivisen pedagogiikan mallissa on Heikkisen ym. (2012, s. 68–69) ja Pennanen (2023, s. 30) mukaan neljä peruselementtiä, jotka ovat teoreettinen ja käsitteellinen tieto, käytännöllinen ja kokemuksellinen tieto, itsesäätelytieto sekä

sosiokulttuurinen tieto. Näitä peruselementtejä kutsutaan asiantuntijuuden elementeiksi, sillä näiden elementtien varaan asiantuntijuus rakentuu (Heikkinen ym., 2012, s. 68–69; Pennanen, 2023, s. 30). Mäen (2015, s. 41) mukaan integratiivisessa pedagogikassa pyritään siis yhdistämään kokemuksellinen tieto teoreettiseen tietoon ja itsesäätelytietoon.

Ensimmäinen asiantuntijuuden elementti, eli teoreettinen tieto on Heikkisen ja kollegoiden (2012) mukaan muodollista eli formaalia tietoa, joka on ilmaistavissa selkeästi esimerkiksi tekstien, kuvioden ja keskustelujen avulla. Heidän mukaansa syvälliseen asiantuntijuuteen tarvitaan kuitenkin myös toista asiantuntijuuden elementtiä, eli käytännöllistä ja kokemuksellista tietoa, jota ihmiset voivat oppia pelkästään käytännön kokemuksen kautta. Käytännöllistä tietoa on kuvattu myös intuitiiviseksi tiedoksi, sillä tällaista tietoa syntyy Heikkisen ja kumppaneiden mukaan pelkästään kokemuksen kautta. Kokemuksellinen tieto voi jäädä usein hiljaiseksi ja informaaliksi tiedoksi, jolloin tietoa ei välttämättä voida ilmaista sanoilla (Heikkinen ym., 2012, s. 68–69).

Kolmas asiantuntijuuden elementti on itsesäätelytieto, joka sisältää metakognitiiviset ja reflektiiviset tiedot ja taidot (Heikkinen ym., 2012, s. 70). Heikkinen ym. (2012, s. 70) ja Mäki (2015, s. 41) kertovat asiantuntijuudelle olevan ominaista oman toiminnan ohjaaminen, joka tarkoittaa, että omaa toimintaa arvioidaan reflektiivisesti, ollaan tietoisia omista vahvuuksista sekä heikkouksista ja kehitetään osaamista.

Neljäs asiantuntijuuden elementti, sosiokulttuurinen tieto, on rakentunut ajan kuluessa esimerkiksi sosiaaliin ja kulttuuriin käytänteisiin sekä toimintatapoihin (Heikkinen ym., 2012, s. 70). Esimerkiksi työpaikoilla on Heikkisen ja kumppaneiden (2012) mukaan erilaisia kirjoittamattomia sääntöjä, joiden olemassaolo tiedostetaan vasta, kun esimerkiksi uusi työntekijä poikkeaa näistä toimitavoista. Tällaiseen tietoon voi päästä käsiksi pelkästään osallistumalla yhteisöjen toimintaan (Heikkinen ym., 2012, s. 70).

Nämä edellä mainitut neljä tiedon muotoa integroituvat toisiinsa asiantuntijuuden muodostuessa (Heikkinen ym., 2012, s. 70). Kun asiantuntija pohtii käytännön ongelmaan ratkaisua, hänen ei tarvitse miettiä ratkaisunsa perustamista johonkin tiettyyn teoriaan, sillä hänen teoreettinen tietonsa on yhdistynyt käytännön kokemukseen niin vahvasti, että ratkaisu syntyy helposti (Heikkinen ym., 2012, s. 70). Heikkisen ym. (2012) mukaan integratiivisen pedagogikan ydin on se, että luodaan sellaisia oppimistilanteita ja -ympäristöjä, joissa asiantuntijuus voi rakentua näitä neljää eri tiedon muotoa voidaan yhdistäen.

Mitä tämä kaikki tarkoittaa vertaisryhmämentoroinnin näkökulmasta? Mäki (2015, s. 42) kertoo integratiivisen pedagogiikan tukevan ammatillisen identiteetin kerrontaa vertaisryhmämentoroinnissa. Vertaisryhmämentorointiin osallistuvat voivat keskustelun ohessa kysellä kysymyksiä ja kommentoida, joka auttaa jokaista reflektoimaan omia kokemuksiaan eri näkökulmista ja saamaan kokemusta sosiokulttuurisesta tiedosta muualla kuin omalla työpaikallaan (Pennanen, 2023, s. 31). Heikkisen ym. (2012, s. 74) mukaan olennaista vertaisryhmämentoroinnissa on, että reflektoidessaan omia kokemuksiaan osallistuja voi samalla hyödyntää kokemuksesta tietoa ja sen lisäksi teoreettisia käsitteitä ja malleja. Näin tehdessä asiantuntijuuden elementit integroituvat toisiinsa ja asiantuntijuus vahvistuu (Heikkinen ym., 2012, s. 74).

Vertaisryhmämentorointia ovat Suomessa tutkineet muun muassa edellä mainitut Heikkinen, Jokinen, Markkanen ja Tynjälä (2012) teoksessaan *Osaaminen jakoon – vertaisryhmämentorointi opetuslalla*. Lisäksi muun muassa Kaunisto (2014), Mäki (2015) ja Pennanen (2023) ovat tehneet vertaisryhmämentorointiin liittyen väitöskirjat. Näissä kaikissa edellä mainituissa teoksissa vertaisryhmämentorointi nähdään työhyvinvointia sekä opettajan ammatti-identiteettiä tukevana tekijänä.

Huizing (2012, s. 38–44) mainitsee useita vertaisryhmämentorointitutkimuksia (mm. Glass & Walter, 2000; Jackson-Bowers, Henderson & O’Connell, 2001; Ritchie & Genoni, 2002; Haynes, 2005), joiden tulokset puhuvat puolestaan. Esimerkiksi Glassin ja Walterin (2000) toteuttamassa tutkimuksessa tuloksista käy ilmi, että vertaisryhmämentoroinnilla on merkitystä ihmisen henkilökohtaiselle ja ammatilliselle kasvulle. Erityisesti vertaisryhmämentoroinnissa muilta saatu tuki tuotti osallistujille muun muassa ryhmään kuulumisen tunteen ja he saivat vertaismentorointiryhmästä vahvistusta omille tunteilleen (Huizing, 2012, s. 40). Myös Jackson-Bowersin, Hendersonin ja O’Connelin (2001) tutkimuksen tulokset näyttävät, että vertaisryhmämentorointi on usealle ihmiselle turvallinen paikka jakaa arkojakin aiheita omasta työstään ja ihmiset saavat siellä toisiltaan tukea (Huizing, 2012, s. 40–41).

Vertaisryhmämentorointia on tutkittu ja toteutettu useilla eri aloilla ja esimerkiksi Hafsteinsdóttir, Zwaag ja Schuurmans (2017, s. 33) sekä Pololi ja Evans (2015, s. 192) ovat toteuttaneet tutkimuksia hoitotyön näkökulmasta. Myös näissä tutkimuksissa vertaisryhmämentoroinnilla on nähty olevan positiivista vaikutusta muun muassa työhyvinvointiin ja ammatilliseen kehittymiseen.

## 2.1 Vertaisryhmämentoroinnin historia

Pennasen ym. (2019) mukaan vertaisryhmämentorointi on kehittynyt pikkuhiljaa. 1990–2000-luvuilla vertaisryhmämentorointia on kehitetty useiden eri tutkimus- ja kehittämishankkeiden avulla (Pennanen ym., 2019, s. 13; Jokinen ym., 2012, s. 41; Mäki, 2015, s. 39; Pennanen, 2023, s. 13) ja Jokisen ym. mukaan vertaisryhmämentorointi on kehittynyt Suomessa tämänhetkiseen muotoonsa 2000-luvun aikana. Vertaisryhmämentoroinnin juuret ovat Mäen (2015) mukaan oululaisen Opettajanelämää-tutkijaryhmän kehittämässä KerToi-menetyksessä, joka kehitettiin 2000-luvun alussa Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Estolan, Kauniston, Keski-Filppulan, Syrjälän ja Uiton (2007) mukaan KerToi-menetyksen taustalla oli Opettajanelämää-tutkimusryhmän työ, jossa tarkasteltiin opettajien työtä ja elämää kerronnallisesta näkökulmasta noin kymmenen vuoden ajan, keräämällä opettajien kirjoittamia sekä kertomia tarinoita. Tämä sytytti kipinän kerrontaan pohjautuvan menetelmän kehittämiseen opettajille, KerToi-menetykselle, joka muodostui *Kerronta opettajien työssä jaksamisen ja uusiutumisen tukena*-hankkeen pohjalta (Estola ym., 2007, s. 36–37).

Lisäksi vertaisryhmämentoroinnin toimintamallin muotoutumiseen ovat vaikuttaneet muun muassa eurooppalaiset ja kansalliset kehittämissasiakirjat ja -ohjelmat sekä kansainvälinen tutkimusyhteistyö ja vuorovaikutus tutkijoiden sekä opettajankouluttajien välillä (Jokinen ym., 2012, s. 41; Mäki, 2015, s. 41; Pennanen ym., 2019, s. 13). Jokisen ym. (2012) mukaan vertaisryhmämentoroinnin kehittämisen taustalla on ollut ajatus siitä, että ammatillinen identiteetti rakentuu kertomusten kautta. Suomessa vertaisryhmämentoroinnin kehittämisen taustalla on ollut ajatus vastavalmistuneiden opettajien tukemisesta (Pennanen, 2023, s. 13).

Jokisen ym. (2012) mukaan 2000-luvun alussa Jyväskylässä toteutettiin Avoimen yliopiston ja Humanistisen ammattikorkeakoulun kanssa yhteistyössä koulutusohjelma, jonka tavoitteena oli tukea mentorointia. Heidän mukaansa tuloksena syntyi mentor-opintokokonaisuus, jonka yksi tärkein teoreettinen lähtökohta oli ammatillisen identiteetin tukeminen narratiivisen lähestymistavan avulla. Kertomisen avulla ihmiset käsittelevät esimerkiksi sellaista tietoa, joka ilmenee hiljaisena tietona työpaikalla. (Jokinen ym., 2012, s. 42).

Pennasen (2023) mukaan Kokkolassa aloitettiin vastavalmistuneille opettajille mentorointikokeilu aluksi mentori-mentoritava-asetelmalla, mutta resurssien ja rahan vuoksi mentorointia aloitettiin järjestämään ryhmille. Tämän kokeilun myötä huomattiin, että uudet vastavalmistuneet opettajat oppivat parhaiten ryhmässä, saaden toisiltaan vertaistukea (Pennanen, 2023, s. 14). Heikkisen (2012, s. 12) ja Mäen (2015, s. 40) mukaan

vertaisryhmämentorointia ja sen toimintamallia alettiin kehittämään johdonmukaisesti Kokkolan vertaisryhmämentorointikokeilun jälkeen toimintatutkimushankkeissa vuodesta 2006 vuoteen 2010. Heikkisen (2012, s. 12) mukaan hankkeissa oli mukana useita eri kuntia ympäri Suomen ja niitä rahoittivat Työsuojelurahasto, Opetushallitus sekä opetus- ja kulttuuriministeriö. Myöhemmin vermen toimintamallia on kehitetty, sovellettu ja laajennettu valtakunnallisesti muun muassa opetus- ja kulttuuriministeriön Osaava Verme-verkostossa vuosina 2010–2017 (Heikkinen, 2012, s. 12; Heikkinen ym., 2019, s. 13; Jokinen ym., 2012, s. 43; Mäki, 2015, s. 40). Osaava Verme-verkoston tavoitteena oli vahvistaa opetusalan henkilöstön ammatillista osaamista sekä lisätä työhyvinvointia (Jokinen ym., 2012, s. 43).

Vuosina 2017–2019 toteutettiin Verme2-hanke, joka on jatkanut mentoroinnin kehittämistä valtakunnallisessa Osaava Verme-verkostossa (Heikkinen ym., 2019, s. 3; Pennanen, 2023, s. 15). Verkostoon kuuluivat kaikki Suomen opettajankoulutusta antavat yliopistot ja ammatilliset opettajakorkeakoulut (Heikkinen, 2012, s. 12; Heikkinen, ym. 2019, s. 13). Verkostoa ylläpiti Koulutuksen tutkimuslaitos (Heikkinen ym., 2019, s. 3; Jokinen ym., 2012, s. 43). Tämän verkoston avulla Suomessa koulutettiin 138 uutta mentoria ja järjestettiin koulutuksia jo koulutetuille mentoreille, jotta verkoston työ jatkuisi ja mentorointia kehitettäisiin (Pennanen, 2023, s. 15; Pennanen ym., 2019, s. 3). Heikkinen ym. (2019) kuvaavat hyvin vertaisryhmämentoroinnin historiaa ja syntyä erilaisten hankkeiden sekä verkostojen avulla kuviossa 1.

Kuvio 1. Vertaisryhmämentoroinnin historia (Heikkinen ym., 2019, s. 15).





Heikkisen ja kumppaneiden (2019, s. 12) mukaan vertaisryhmämentorointi on kehitetty opettajankoulutukseen, alun perin ammatin induktiovaiheeseen. Onnismaan ym. (2017, s. 190) mukaan ammatin induktiovaiheesta puhuttaessa tarkoitetaan 3–5 ensimmäistä työvuotta. Suomessa alettiin tiedostamaan induktiovaiheen ongelmia sekä nuorten opettajien tarvitsemaa tukea 1990-luvulla, jolloin OPEPRO-hanke toteutettiin (Jokinen ym., 2012, s. 41). Tämän hankkeen pohjalta mentorointia alettiin kehittämään uusien opettajien tukimuodoksi (Jokinen ym., 2012, s. 41). Onnismaan ym. (2017, s. 190) mukaan mentorointia tulisikin kehittää osana induktiovaihetta. Myös Heikkisen ym. mukaan (2019, s. 83) opettajankoulutuksen ja työelämän välillä on kuilu, jota on mahdollista pienentää vertaisryhmämentorointitoiminnalla esimerkiksi koulutuksen loppuvaiheessa. Lopulta kuitenkin ymmärrettiin, että vertaisryhmämentoroinnista hyötyvät kaikki, myös kokeneemmat opettajat (Heikkinen ym., 2019, s. 12).

## **2.2 Vertaisryhmämentoroinnin toiminnan periaatteet ja tapaamisten kulku**

Heikkisen ym. (2012, s. 73) mukaan vertaisryhmämentorointiin voidaan kokoontua esimerkiksi 6–8 kertaa lukuvuodessa 1,5–2 tuntia kerralla. Estolan ym. (2007, s. 42) mukaan KerToimenetelmää osana ollut Into-ryhmä kokoontui jopa 16 kertaa puolentoista vuoden aikana. Heidän mukaansa sopiva osallistujamäärä ryhmälle on 5–12 henkilöä. Aspforsin ym. (2012) mukaan vertaisryhmämentorointiin voidaan muodostaa ryhmät eri tavoin. Heidän mukaansa suurin osa vertaisryhmämentorointiin osallistuvista opettajista on kuitenkin kokenut tärkeäksi sen, että ryhmät muodostetaan opettajien ammattiryhmät huomioiden, sillä keskustelujen on pelätty jäävän pinnallisiksi työnkuvien erilaisuuksien takia. He kuitenkin korostavat, että eri ammattiryhmistä kootut ryhmät voivat myös tarjota uutta tietoa ja näkökulmaa. Jokaisen opettajan työ sisältää kuitenkin paljon samankaltaisuuksia riippumatta opettajaryhmästä (Aspfors ym., 2012, s. 275).

Estolan ym. (2007) mukaan ryhmät määrittelevät ennen toiminnan alkua itse toimintatavan, keston sekä tavoitteen. Tarkoituksena on, että ryhmällä olisi jokin yhdistävä tekijä, kuten esimerkiksi tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajia yhdisti sama ammatti ja työnkuva (Estola ym., 2007, s. 42). Vertaisryhmämentorointiin osallistuvat henkilöt voivat valita yhdessä jonkin yhteisen teeman vertaisryhmämentorointikaudelle tai ryhmät voivat käsitellä jokaisella kerralla eri teemoja kiinnostuksen ja mielenkiinnonkohteiden mukaan (Heikkinen ym., 2012, s. 73; Estola, Heikkinen & Syrjä, 2014, s. 164). Estolan, Ahon, Kauniston, Moilasen ja Tervosen

(2012, s. 111) ja Estolan, Heikkisen ja Syrjälän (2014, s. 164) mukaan vertaisryhmämentoroinnissa on tarkoituksena jakaa omiin kokemuksiin pohjautuvia kertomuksia niistä keskustellen ja reflektoiden. Kauniston, Uiton, Estolan ja Syrjälän (2009) mukaan ryhmässä kertominen mahdollistaa jakamisen, samaistumisen ja kohtaamisen. Se voi heidän mukaansa myös auttaa muistamaan omia kokemuksia samankaltaisista tilanteista ja auttaa siten löytämään uusia näkökulmia menneeseen, nykyhetkeen tai tulevaan. Kaunisto ym. kertovat, että ryhmä voi toimia yksilölle ikään kuin peilinä, josta muiden kokemukset heijastuvat. He lisäävät, että usein toisten kertomukset omista kokemuksistaan vaikuttavat siihen, mitä haluaa itse kertoa. Tällainen ryhmä mahdollistaa jokaiselle osallistujalle muun muassa omien kokemusten jakamisen ja muiden tilanteeseen samaistumisen (Kaunisto ym., 2009, s. 456). Ensimmäisillä tapaamiskerroilla saatetaan kertoa samantapaisista kokemuksista, kun taas myöhemmin nousee esiin halu korostaa oma yksilöllisyyttä ja erilaisia kokemuksia (Kaunisto ym., 2009, s. 456).

Ryhmän koosta, osallistujista tai tavoitteestaan riippumatta, jokaiseen vertaisryhmämentoroitijoukkoon on sovellettavissa yhteiset ryhmän toiminnan periaatteet (Estola ym., 2012, s. 111). Heikkisen ym. (2012, s. 73), Onnismaan ym. (2016, s. 20) sekä Estolan ym. (2012, s. 111) mukaan jokaisen vertaisryhmämentorointiin osallistuvan tulee ensimmäisenä luoda ryhmälle toimintasopimus ja säännöt. Myös Pennanen (2023, s. 49) kertoo, että vertaisryhmämentorointiin osallistuvat pitävät tärkeänä yhteisistä säännöistä, ajankäytöstä sekä tapaamisten teemoista sopimista. Heikkisen ym. (2012) mukaan vertaisryhmämentoroinnin toimintasopimuksessa tulee käsitellä luottamuksen ja keskustelun eettisyyden periaatteita. Luottamus tarkoittaa Heikkisen ym. mukaan sitä, että kaikki mitä ryhmässä puhutaan, jää sinne. He jatkavat eettisen keskustelun tarkoittavan sitä, ettei tarkoitus ole puhua kenestäkään tarkoituksella pahaa tai juoruta. On tärkeää sopia yhteisistä säännöistä ja jokaisen vertaisryhmämentorointiin osallistujan tulee tietää, että ryhmässä tulisi muun muassa välttää puhumasta nimillä, ettei kukaan joudu leimatuksi (Heikkinen ym., 2012, s. 73). Estolan ym. (2012, s. 111) mukaan säännöt toimivat ikään kuin ryhmän rajoina, jotka luovat turvallisen kehyksen muun muassa kokemusten jakamiselle.

Estola ym. (2012, s. 111) mainitsevat kuusi eri sääntöä tai raamia, minkä ympärille vertaisryhmämentoroititapaamiset rakennetaan. Avaan nämä raamit seuraavaksi, sillä on tärkeä avata niitä tutkimukseni kannalta, jotta voidaan ymmärtää vertaisryhmämentoroititapaamisten alkuvaihetta ja tapaamisten kulkua. Kupiaksen ja Salon (2014, s. 29) mukaan avoin keskustelu on tärkeää, jolloin kaikki ryhmän jäsenet ovat tietoisia

säännöistä ja kaikki ovat yhdessä vastuussa niiden toteutumisesta. Estolan ym. (2012) mukaan ensimmäisenä sääntönä on tärkeä ymmärtää, että vertaisryhmämentorointi ei ole paikka, missä tulee suorittaa, kilpailla tai nostaa itseään jalustalle. Vertaisryhmämentorointitapaamiset tulisi järjestää siten, että kiireen tuntua ei pääsisi syntymään, jolloin myös suorittaminen vähentyy automaattisesti (Estola ym., 2012, s. 111). Toisena sääntönä voidaan pitää luottamuksellisuutta, sillä ryhmässä puhutuista kokemuksista ja asioista ei keskustella ryhmän ulkopuolella (Estola ym., 2012, s. 111; Kupias & Salo, 2014, s. 31). Kolmantena Estola ja kumppanit nostavat vapaaehtoisen osallistumisen ja sitoutumisen tärkeyden. Heidän mukaansa vertaisryhmämentorointiin hakeudutaan silloin, kun sille koetaan olevan tarvetta. Tällöin myös sitoutuminen nousee merkittävään rooliin, sillä jonkun ryhmäläisen poissaolo vaikuttaa heti ryhmän toimintaan (Estola ym., 2012, s. 112; Kupias & Salo, 2014, s. 29). Estola ja kumppanit (2012) nostavat vertaisryhmämentorointitapaamisten neljänneksi säännöksi dialogisuuden. Jokaisella ryhmään kuuluvalla on mahdollisuus tulla kuulluksi ja saada tilaa, sillä aitoon dialogiin ei voi pakottaa ketään (Estola ym., 2012, s. 112). Dialogisuus onkin yksi vertaisryhmämentoroinnin taustalla olevista periaatteista, joita avasin tässä tutkimuksessa jo aiemmin. Heikkinen ym. (2012, s. 48) mainitseekin, että se on yksi vertaisryhmämentoroinnin peruslähtökohta, jonka avulla vertaisryhmämentoroinnissa tieto ja osaaminen rakentuvat.

Estolan ym. (2012, s. 112–113) mukaan toiminnalliset menetelmät toimivat vertaisryhmämentorointitoiminnan viidentenä sääntönä. Niitä tulisi heidän mukaansa hyödyntää tavoitteellisesti, esimerkiksi hyödyntämällä esineitä tunteiden tiedostamisen tukena. Heikkisen ja kumppaneiden (2012, s. 74) mukaan vertaisryhmämentoroinnissa sovelletaan kerronnallisia sekä toiminnallisia menetelmiä, joiden tarkoituksena on Estolan ym. (2012, s. 112) mukaan herättää kokemuksia, syventää keskustelua sekä auttaa kokemusten jakamisessa ja peilaamisessa. Viimeiseksi säännöksi Estola ym. (2012) nostavat työhön liittyviin kysymyksiin keskittymisen. Heidän mukaansa on tärkeää, että sovitaan esimerkiksi ryhmän kesken keskusteltavan niistä asioista, joihin voi itse työssään vaikuttaa. Näin voidaan ennaltaehkäistä valittamisen kulttuurin syntymistä ja oman elämän asioista puhumista (Estola ym., 2012, s. 113).

Estola ym. (2012, s. 111) muistuttavat myös ryhmän mentorin roolin olevan vertaisryhmämentoroinnissa on merkittävä. Myös Pennasen (2023, s. 49) mukaan ohjaajan roolia vertaisryhmämentoroinnissa pidetään tärkeänä. Ohjaajan tehtävänä on luoda turvallinen ja luottamuksellinen ilmapiiri ryhmään, jolloin kokemuksia uskalletaan ja voidaan jakaa (Estola ym., 2012, s. 111; Aspors ym. 2012, s. 276). Ohjaajan eli mentorin tehtävänä on pitää huolta

aikataulutuksesta, ohjata keskusteluita, ehdottaa teemoja sekä herättää keskustelua erilaisten toiminnallisten ja kerronnallisten tehtävien avulla (Heikkinen ym., 2012, s. 73; Pennanen, 2023, s. 49).

Näiden yllä avattujen raamien pohjalta on hyvä lähteä muodostamaan vertaisryhmämentoroititapaamisten kulkua. Tärkeää on Pennanen (2023, s. 49) sekä Estolan ym. (2012, s. 113) mukaan se, että vertaisryhmämentoroititapaamiset järjestetään viihtyisässä paikassa, sillä osallistujien tulee tuntea itsensä tervetulleeksi. Estolan ym. (2012, s. 114) mukaan tapaamisen alussa jokaiselta osallistujalta on hyvä kysyä päivän tunnelmat ja kuulumiset. Tämä edesauttaa tunnelmaan virittäytymistä ja he lisäävätkin, että huumorin ja hyvän tunnelman mukaan virittäytynyt ryhmä kykenee erilaiseen keskusteluun ja toimintaan, kuin esimerkiksi valittamiseen keskittynyt ryhmä. Lisäksi mentorin tehtävänä on muistuttaa vielä kertaalleen tapaamisen teemasta (Estola ym., 2012, s. 114).

Vertaisryhmämentoroititapaamisissa tärkein varsinainen työskentelyvaihe on yhdessä keskusteleminen päivän aiheesta (Estola ym., 2012, s. 114). Mentorin tehtävänä on varmistaa, että jokainen osallistuja tulee kuulluksi ja saa mahdollisuuden kertoa kokemuksistaan (Estola ym., 2012, s. 114). Estolan ym. (2012, s. 116) mukaan ennen tapaamisen lopetusta on tärkeää, että ryhmän jäsenet keskustelevat yhdessä ja reflektivat omaa toimintaansa. Reflektoinnin tarkoituksena on heidän mukaansa pohtia esimerkiksi mitä opittiin varsinaisessa työskentelyvaiheessa tai mitä voitaisiin viedä tältä kerralta mukana omaan työhön. Lopuksi on Estolan ym. mukaan myös tärkeä antaa aikaa sille, että osallistujat voivat kertoa esimerkiksi yhdellä tai kahdella lauseella siitä, millaisissa tunnelmissa on lähdössä ryhmästä. Tämän tarkoituksena on varmistaa, ettei kenenkään mieltä jää vaivaamaan mikään (Estola ym., 2012, s. 116).

### 3 Työhyvinvointi

Työhyvinvointi on monitasoinen käsite, sillä se tarkoittaa ihmisille eri asioita (Ojala & Ahonen, 2005, s. 28; Yrttiaho & Posio, 2021, luku 1; Vartiainen, 2017, luku 1; Mäkikangas & Hakanen, 2017, luku 4). Ojalan ja Ahosen (2005, s. 28), Vartiaisen (2017, luku 1) sekä Mankan, Tammin ja Vauhkosen (2012, s. 13) mukaan työhyvinvointi tarkoittaa yksilön hyvinvointia ja koko työyhteisön yhteistä hyvinvointia. Työhyvinvointi koostuu koko työyhteisön jäsenten yhteistyöstä (Ristioja & Tamminen, 2011, s. 5). Yrttiahon ja Posion (2021, luku 1) sekä Mäkikankaan ja Hakasen (2017, luku 4) mukaan työhyvinvoinnilla tarkoitetaan arkikielessä työssä viihtymistä ja jaksamista. Se on ennen kaikkea ihmisten ja työyhteisön kehittämistä sellaiseksi, että jokaisella on mahdollisuus kokea työn iloa ja onnistumisia (Ojala & Ahonen, 2005, s. 28; Manka, Hakala, Nuutinen & Harju, 2010, s. 7). Suutarisen (2010, s. 16) ja Mankan ym. (2010, s. 20) mukaan työhyvinvointia ohjaa useat eri lait, jotka kuvaavat erilaisia työn tekemiseen ja organisointiin liittyviä velvoitteita sekä vastuita.

Työhyvinvointi koostuu useasta eri osa-alueesta (Manka ym., 2012, s. 13; Ristioja & Tamminen, 2011, s. 5). Mäkikankaan ja Hakasen (2017, luku 4) mukaan työhyvinvointia on kuvattu perinteisesti työhön liittyvän stressin ja uupumuksen näkökulmista, mutta nykyään työhyvinvointiin liitetään myös myönteisiä työhön liittyviä tunteita, kuten työn imu. Heidän mukaansa on tärkeä muistaa, että työhyvinvointi koostuu kielteisestä ja myönteisestä työhyvinvoinnista. Niitä tulee tutkia erikseen, sillä näin voidaan saada kokonaisvaltainen kuva työntekijöiden hyvinvoinnista (Mäkikangas & Hakanen, 2017, luku 4). Seuraavaksi avaan työhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä, sillä ne kaikki tekijät voivat vaikuttaa työhyvinvointiin kielteisesti tai myönteisesti.

Mankan ym. (2012, s. 13) sekä Ristiojan ja Tamminsen (2011, s. 5) mukaan työhyvinvointiin vaikuttavat muun muassa johtaminen, työyhteisön ilmapiiri, työ sekä työntekijän oma tulkinta omasta työyhteisöstään. Ristiojan ja Tamminsen (2011) mukaan työhyvinvointia edistää esimerkiksi suunniteltu ja johdonmukainen johtaminen selkeässä ja toimivassa organisaatiossa. Johtamisen lisäksi myös työntekijä on vastuussa omalla panoksellaan siitä, millainen yhteishenki työpaikalla vallitsee ja millaista palautetta siellä annetaan (Ristioja & Tamminen, 2011, s. 5). Manka ym. (2010, s. 7) nostaa esiin myös työntekijän vaikutus- ja koulutusmahdollisuudet työpaikalla, työn tekemisen mielekkyyden sekä keskinäisen luottamuksen tärkeyden, jotka kaikki lisäävät työhyvinvointia. Ojalan ja Ahosen (2005) mukaan työhyvinvointiin liittyy myös motivaatio ja oma osaaminen. Ihmisen terveys vaikuttaa

merkittävästi oman osaamisen hyödyntämiseen (Ojala & Ahonen, 2005, s. 31). Näiden lisäksi työhyvinvointiin vaikuttaa Mankan ja kollegoiden (2012, s. 13) mukaan myös kotiolot, oma persoona sekä asiakassuhteet.

Suutarinen (2010, s. 24–29) nostaa esiin erilaisia työhyvinvoinnin malleja. Hän mainitsee Ojalan ja Ahosen (2005) Maslowin tarvehierarkian mukaisen mallin, Rauramon (2008) kehittämän Maslowin tarvehierarkiaan perustuvan työhyvinvoinnin tilaa kuvaavat työhyvinvoinnin portaat sekä Ilmarisen (2006) kehittämän työkykytalon mallin. Näissä kaikissa kolmessa työhyvinvoinnin mallissa on samanlaisia piirteitä, jotka havainnollistavat ja selittävät työhyvinvoinnin rakentumista. Avaan seuraavaksi työhyvinvointia Ojalan ja Ahosen (2005, s. 29) Maslowin tarvehierarkian mallin avulla, sillä se avaa mielestäni konkreettisesti työhyvinvoinnin käsitettä sekä siihen vaikuttavia tekijöitä. Maslowin tarvehierarkian mallia voidaan hyödyntää myös varhaiskasvatuksen opettajien työhyvinvointia käsiteltäessä ja lisäksi vertaisryhmämentoroinnissa voidaan edesauttaa näiden tarpeiden toteutumista.

Kuvio 2. Työhyvinvoinnin kuvaamista vertauskuvallisesti Maslowin tarvehierarkian avulla (Ojala & Ahonen, 2005, s. 29).



Ojala ja Ahonen (2005) peilaavat fyysistä, psyykkistä, sosiaalista ja henkistä työhyvinvointia vertauskuvallisesti Maslowin tarvehierarkiaan. Heidän mukaansa tarvehierarkian periaatteena

on, että alimman tason tarpeet tulee olla tyydytettyinä, ennen kuin ylempien tasojen tarpeita voidaan täyttää. Alimmalla tasolla tarvehierarkiassa on heidän mukaansa fysiologiset perustarpeet (uni, ravinto, nesteytyminen) eli työhyvinvointiin verraten ihmisen terveys, fyysinen kunto sekä jaksaminen. Fyysinen hyvinvointi on työhyvinvoinnin perusta (Ojala & Ahonen, 2005, s. 29).

Toisella tasolla Ojalan ja Ahosen (2005) mukaan tarkoitetaan sitä, että työssä täytyy olla turvallista niin välineiden ja ympäristön, kuin henkisenkin turvallisuuden osalta. Työntekijän ei kuulu heidän mukaansa pelätä tai sietää kiusaamista, koska nämä asiat eivät kuulu turvalliseen työilmapiiriin. He lisäävät, että turvallisuuden tunnetta luo monelle myös se, että tietää työn jatkuvan. Psykkinen hyvinvointi on työhyvinvoinnin yksi osa-alue (Ojala & Ahonen, 2005, s. 29). Myös Mankan (2010) julkaisemassa Työrauhanjulistuksessa nostetaan toisista välittäminen ja sen osoittamisen tärkeys, sillä nämä asiat lisäävät yhteenkuuluvuuden sekä turvallisuuden tunnetta työpaikoilla.

Kolmannella tasolla Ojala ja Ahonen (2005) nostavat esiin halun kuulua muun muassa työyhteisöön. Sosiaalinen hyvinvointi tukee työhön sitoutumista sekä työssä jaksamista (Ojala & Ahonen, 2005, s. 30). Neljäs taso viittaa arvostukseen työelämässä, mikä perustuu Ojalan ja Ahosen (2005) mukaan omaan osaamiseen ja ammattitaitoon. Osaaminen on heidän mukaansa yksi peruste sille, miksi ihminen valitaan esimerkiksi hakemaansa työhön. Tällainen arvostus tuo heidän mukaansa turvallisuutta työelämään ja tukee sosiaalista hyvinvointia (Ojala & Ahonen, 2005, s. 30). Myös Mankan ym. (2010, s. 9) mukaan nämä edellä mainitut asiat ovat tärkeitä hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä. Korkeimpaan tasoon kuuluu Ojalan ja Ahosen (2005) mukaan muun muassa halu kehittää omaa toimintaansa, osaamistaan sekä itseään. Myös luovuus ja halu saavuttaa erilaisia päämääriä elämässä sisältyvät tähän tasoon (Ojala & Ahonen, 2005, s. 30).

Ojala ja Ahonen (2005) asettavat Maslowin tarvehierarkian portaiden päälle vielä yhden tason, mikä pitää sisällään ihmisen omat arvot, motiivit ja sisäinen energia. Heidän mukaansa nämä asiat ohjaavat ihmisen innostusta ja sitoutumista asioihin. Nämä asiat yhdistetään henkiseen hyvinvointiin (Ojala & Ahonen, 2005, s. 30). Ojalan ja Ahosen (2005) mukaan lopulta ihminen on itse vastuussa omasta hyvinvoinnistaan. Heidän mukaansa mitkään työnantajan toimet eivät vaikuta, jos ihminen ei itse pidä huolta itsestään. He lisäävät, että henkinen hyvinvointi on kaiken hyvinvoinnin perusta, sillä sen puuttumisen vaikutukset näkyvät merkittävimmin jokaisella hyvinvoinnin osa-alueella (Ojala & Ahonen, 2005, s. 30). Manka ja kollegat (2010,

s. 11) ovat samaa mieltä siitä, että henkinen hyvinvointi on työhyvinvoinnin kannalta tärkeää. Heidän mukaansa hyvinvoivat työntekijät ovat innostuneita, kokevat työnsä mielekkääksi ja haluavat kehittyä työssään. Nislinin (2016, s. 219) mukaan työntekijän työssään kokemat haasteet eivät ole välttämätön uhka työssä jaksamiselle, jos työntekijällä on riittävästi voimavaroja käytettävissään.

### **3.1 Työhyvinvointi varhaiskasvatuksessa**

Varhaiskasvatuksen opettajien työhyvinvointi koostuu kokonaisuudesta, johon vaikuttavat monet eri tekijät (Onnismaa ym., 2016, s. 8). Yrttiahon ja Posion (2021, luku 1) mukaan opettajien työhyvinvointiin vaikuttavat muun muassa opettajan oma terveydentila, työyhteisö ja opetukseen käytettävissä olevat resurssit. Perhon ja Korhosen (2012, s. 29) mukaan muun muassa resurssien puute ja säästötoimet vaikuttavat kielteisesti työtyytyväisyyteen ja siten myös työhyvinvointiin. Myös työkaverit, lapset ja lasten huoltajat vaikuttavat opettajan työhyvinvointiin, sillä opettajan ammatti on yksi merkittävimmistä ihmissuhdetöistä ja jatkuva tiivis vuorovaikutus lisää työn kuormittavuutta (Yrttiaho & Posio, 2021, luku 1; Nislin, 2016, s. 3; Onnismaa ym., 2016, s. 8; Perho & Korhonen, 2012, s. 29).

Perhon ja Korhosen (2012, s. 29) mukaan varhaiskasvatuksen opettajat kokevat, että esimerkiksi kasvanut tukea tarvitsevien lasten määrä aiheuttaa työhön liittyvää stressiä ja siten vaikuttaa kielteisesti työhyvinvointiin, sillä resursseja lasten tukemiseen ei ole riittävästi. Tästä huolimatta lapset koetaan kuitenkin yhtenä merkittävimpänä varhaiskasvatuksen opettajien työhön positiivisesti vaikuttavana tekijänä (Perho & Korhonen, 2012, s. 30). Kantosen ym. (2020, s. 285) mukaan näiden edellä mainittujen tekijöiden lisäksi, myös johtamisen merkitys työhyvinvointiin varhaiskasvatuksessa on suuri. Heidän tutkimuksensa mukaan varsinkin uransa alkuvaiheessa olevat varhaiskasvatuksen opettajat kaipaavat johtajalta pedagogista johtajuutta ja tukea.

Työ varhaiskasvatuksessa on usein kuormittavaa henkisesti ja fyysisesti (Ristioja & Tamminen, 2011, s. 4), sillä työ vaatii paljon ennakointia ja joustavaa päätöksentekoa (Nislin, 2016, s. 219; Perho & Korhonen, 2012, s. 29). Tästä huolimatta Yrttiahon ja Posion (2021, luku 1) ja Nislinin (2016, s. 220) mukaan opettajilla on mahdollisuus vaikuttaa oman työnsä sisältöön suhteellisen vapaasti ja tämä nähdäänkin yhtenä työhyvinvointiin positiivisesti vaikuttavana tekijänä. Perho ja Korhonen (2012, s. 30) lisäävät, että varhaiskasvatuksen opettajat pitävät myös työn vaihtelevuutta ja mahdollisuutta erilaisiin tehtäviin tärkeänä työhyvinvointia tukevana tekijänä.



Nislinin (2016, s. 220) mukaan varhaiskasvatuksen moniammatillinen työ mahdollistaa saada tukea omaan työhönsä esimerkiksi eri alojen ammattilaisilta. Myös Kantosen ym. (2020, s. 284) mukaan tiimityö nähdään varhaiskasvatuksessa yhtenä työtä helpottavana tekijänä. Perho ja Korhonen (2012, s. 30) lisäävät, että työhyvinvointia lisää onnistunut ja inspiroiva työtiimi sekä hyvä työilmapiiri. Salovaaran ja Honkasen (2013, s. 21) mukaan työhyvinvointia lisää myös arvostus työpaikalla. Heidän mukaansa on tärkeää, että opettajat kokevat oman ammattitaitoaan tarvittavan. Onnismaan ym. (2016, s. 40) mukaan varhaiskasvatuksen kentällä on hyvin moninaiset työyhteisöt ja työyhteisöllä onkin suuri vaikutus opettajan työhön perehdyttämiseen ja sitä kautta työssä jaksamiseen.

### **3.2 Varhaiskasvatuksen opettajien työhyvinvoinnin ja vertaisryhmämentoroinnin yhteyksiä**

Ristiojan ja Tammisen (2011, s. 4) mukaan varhaiskasvatuksen tärkein voimavara on osaava ja hyvinvoiva henkilöstö. Henkilöstön hyvinvointia voidaan varhaiskasvatuksessa tukea esimerkiksi vertaisryhmämentorointitoiminnan mahdollistamisella. Kupilan ja Karilan (2018, s. 3) mukaan varhaiskasvatuksen kentällä on tarvetta mentoroinnille, missä muodossa tahansa. Vertaisryhmämentoroinnin on todistettu olevan joustava tuki aloitteleville varhaiskasvatuksen opettajille, sillä se kehittää työhyvinvointia (Kupila & Karila, 2018, s. 3). Kupilan, Ukkonen-Mikkolan ja Rantalan (2017, s. 45) mukaan mentoroinnin lisääminen varhaiskasvatuksen kentälle tarkoittaisi myös varhaiskasvatuksen laadun paranemista. Vertaisryhmämentoroinnin on siis todistettu tukevan opettajien työhyvinvointia ja ammatillista kehittymistä (Pennanen, 2023, s. 49; Kupila & Karila, 2018, s. 10; Korhonen, Heikkinen, Kiviniemi & Tynjälä, 2017, s. 154). Myös Suutarinen (2010, s. 30) nostaa yhdeksi yksilön työhyvinvoinnin tukemiskeinoksi mentoroinnin. Kauniston ym. (2009, s. 454) ja Kauniston (2014, s. 30) mukaan ohjattu vertaisryhmä mahdollistaa työssä esiin nousseiden kuormittavuustekijöiden käsittelyn ja antaa siten voimavaroja työhyvinvoinnille.

Kaunisto ja kollegat (2009) kertovat artikkelissaan, kuinka perustivat ohjatun vertaisryhmän tukemaan opettajien työssä jaksamista. Kaunisto ym. huomasivat tutkiessaan opettajien elämäkertoja, että opettajat kaipaavat mahdollisuuksia puhua työstään, sillä tällainen vertaisryhmä voi muun muassa kannatella siihen osallistuvia opettajia jaksamaan paremmin (Kaunisto ym., 2009, s. 454–455). Puhun tutkimuksessani ohjatun vertaisryhmän sijasta vertaisryhmämentoroinnista, mutta sen merkitys työhyvinvointiin on samankaltainen. Lisäksi

tässä tutkimuksessa tarkastelen ammatti-identiteetin rakentumista ja siihen vaikuttavia tekijöitä vertaisryhmämentoroinnissa tapahtuvan kertomisen kautta, sillä Kupilan ja Karilan (2018, s. 3) mukaan ammatillinen identiteetti kehittyy epäsuorasti toisten ihmisten kautta ja vertaisryhmämentoroinnin on huomattu vahvistavan opettajien ammatti-identiteettiä (Pennanen, 2023, s. 49).

Kumpulun (2013, s. 20) mukaan ammatti-identiteetti tarkoittaa sitä, kuinka ihminen määrittää itsensä ammatillisessa roolissa ja Kukkosen, Tapanin, Iolan, Joensuun ja Ropon (2014, s. 31) mukaan opettajien ammatti-identiteetti perustuu käsitykseen itsestä ammatillisena toimijana. Kumpulun (2013, s. 20) mukaan ammatti-identiteetti vaatii muuttuakseen esimerkiksi työn muuttumista, eli toisin sanoen työn kehittymistä. Opettajien ammatti-identiteetti rakentuu Estolan ym. (2012, s. 123) mukaan läpi työuran. Vertaisryhmämentoroinnin perusajatukseksi on se, että identiteetti rakentuu jakamalla omaan elämään liittyviä kertomuksia toisten kanssa (Heikkinen ym., 2012, s. 53–54). Opettajat ovat kertoneet tietojen ja taitojen kehittyneen sekä ammatti-identiteetin vahvistuneen vertaisryhmämentoroititapaamisten aikana (Pennanen, 2023, s. 49). Kukkosen ym. (2014, s. 38) ja Estolan ym. (2012, s. 123) mukaan muiden samankaltaiset kokemukset ja tuki auttavat ymmärtämään opettajan ammatti-identiteetin muodostumista ja antavat samalla uusia näkökulmia omaan työhön. Kupilan (2007, s. 111) mukaan ryhmässä kertominen selkeyttää jokaisen omaa osaamista ja täten tekee sitä myös itselleen näkyvämmäksi. Estolan ym. (2012, s. 123) mukaan vertaisryhmämentorointi auttaa opettajia jäsentämään omaa ammatti-identiteettiään reflektoinnin avulla. Ammatti-identiteetin kehittymisen ohella opettajat ovat kertoneet myös työnsä kehittyvän vertaisryhmämentoroinnin avulla (geeraerts ym., 2014, s. 14).

Korhosen ym. (2017, s. 159) mukaan kokemusten jakaminen ja ääneen kertominen kehittää työhyvinvointia, sillä puhuminen usein myös tarjoaa helpotusta omaan pahaan oloon. Kuten mainitsin jo luvussa 2.3 Varhaiskasvatuksen opettajien vertaisryhmämentoroititoiminnan eteneminen, Eskolan ym. (2012) mukaan vertaisryhmämentoroinnissa on tärkeää sopia yhteisistä säännöistä ja siitä, ettei ryhmässä kerrottuja asioita keskustella ryhmän ulkopuolella. Näin mahdollistetaan luottamuksellisen ilmapiirin syntyminen ja jokainen osallistuja on tietoinen tästä (Eskola ym., 2012, s. 111). Kauniston ym. (2009, s. 456) mukaan ryhmässä kertominen herättää kysymyksiä luottamuksellisuudesta ja esimerkiksi siitä, mitä uskaltaa ryhmässä kertoa. Heidän mukaansa kertomiseen vaikuttaa muun muassa se, kuinka kertomukset vastaanotetaan ryhmässä ja pystyykö ryhmään luottamaan. Kupila (2007, s. 112) lisää, että luottamuksellinen ja turvallinen ilmapiiri vaikuttaa siihen, mitä ryhmässä kerrotaan.

Turvallisen ja luottamuksellisen ilmapiirin syntymistä edesauttaa myös vertaisryhmämentoorintitapaamisten selkeä rakenne ja ryhmään osallistuvien ryhmäytyminen (Kaunisto ym., 2009, s. 456).

Kauniston ym. (2009) mukaan vertaistuki, jota ryhmässä annetaan sekä saadaan, on yksi tärkeimmistä voimavaroista. Heidän mukaansa vertaistuki tarkoittaa kokemusten jakamista toisten ihmisten kanssa, joka perustuu samankaltaisten kokemusten kokeneiden ihmisten tukeen (Kaunisto ym., 2009, s. 456; Mäki, 2015, s. 40). Kupilan ja Karilan (2018, s. 7) mukaan varhaiskasvatuksen opettajat kaipaavat tukea sekä keskustelua toisilta opettajilta. Korhosen, Heikkisen, Kiviniemen ja Tynjälän (2017, s. 159) mukaan opettajat kokevat yhteisen keskustelun tärkeäksi, sillä se auttaa huomaamaan, että muutkin ajattelevat samoja asioita. Salovaaran ja Honkasen (2013) mukaan opettajien keskinäiset sosiaaliset suhteet ovat merkittäviä työhyvinvoinnin kannalta ja esimerkiksi yhteiset tauot työn keskellä koetaan tärkeiksi.

Kelchtermansin (2005, s. 996) mukaan opettajan työssä tunnetaan monenlaisia tunteita, jotka liittyvät esimerkiksi lapsiin, kollegoihin tai omaan ammattitaitoon. Korhosen ym. (2017, s. 159) tutkimuksen mukaan opettajat kokivat saavansa vertaisiltaan emotionaalista tukea keskustelemisen ja ajatusten jakamisen kautta. Ilman keskusteluja ja kokemusten jakamista, varhaiskasvatuksen opettajat voivat tuntea olevansa yksin pedagogisten ajatusten ja ideoiden kanssa (Kupila & Karila, 2018, s. 7; Kaunisto ym., 2009, s. 456). Kauniston (2014, s. 58) tutkimuksen mukaan opettajat kokivat, että he jäävät usein yksin käsittelemään haastavan tilanteen aiheuttamia tunteita, sillä heiltä puuttuu aikaa sekä uskallusta kertoa tunteistaan. Myös Kupila (2007, s. 112) lisää, että vertaisten kanssa ryhmässä keskusteleminen auttaa omien tunteiden käsittelyä sekä jäsentämistä.

Kupilan ja Karilan (2018, s. 6) sekä Kupilan (2007) toteuttaman tutkimuksen tulokset osoittavat, että varhaiskasvatuksen opettajat tuntevat epävarmuutta muun muassa siitä, kuinka pärjää työssään. Yksi keino lisätä varhaiskasvatuksen opettajien itseluottamusta, on vertaisryhmämentoorinti (Kupila & Karila, 2018, s. 8; Korhonen ym., 2017, s. 159). Perhon ja Korhosen (2012, s. 30) mukaan varhaiskasvatuksen opettajien itsevarmuuden ja -luottamuksen kasvaessa työhön liittyvä varmuus, rohkeus ja luovuus lisääntyvät. Kupilan (2007, s. 121) mukaan itseluottamus lisää itsensä ja osaamisensa arvostamista, jolloin uskalletaan myös vaikuttaa työssä, joka vaikuttaa työyhteisöön. Aspfors ym. (2012, s. 278) lisäävät, ettei

vertaisryhmämentoroinnilla nähdä kuitenkin olevan suoraa vaikutusta työyhteisöön, mutta ammatillinen kehitys heijastuu työhyvinvointiin ja sitä kautta epäsuorasti myös työyhteisöön.

## 4 Tutkimuksen toteutus

Tämä tutkimus on laadullinen tutkimus, jota lähestyn tarkemmin kerronnallisen tutkimusmenetelmän avulla, sillä tutkimuksessani pyritään selvittämään mitä varhaiskasvatuksen opettajat kertovat vertaisryhmämentoroinnista ja sen merkityksestä työhyvinvointiin. Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan siinä pyritään muun muassa ymmärtämään jotakin tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin tietystä ilmiöstä (Eskola & Suoranta, 1998, luku 1). Aaltion ja Puusan (2020, luku 5, kappale 11) mukaan laadullinen tutkimus tuottaa ymmärrystä lisäävää ja hyödyllistä tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Heidän mukaansa laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että se perustuu ihmisten kokemuksiin ja näkemyksiin sekä niiden tarkasteluun. Vilkan (2021, s. 118) ja Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2008, s. 157) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on tavoitteena kuvata elämän koettua todellisuutta. Näiden kuvausten oletetaan Vilkan mukaan sisältävän asioita, joita ihmiset pitävät itselleen merkityksellisinä ja tärkeinä elämässä (Vilka, 2021, s. 118). Hirsjärven ym. (2008, s. 157) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimusta pyritään tekemään mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Kiviniemen (2018, s. 73) mukaan laadullinen tutkimus on prosessi, sillä tutkimuksen edetessä aineistonkeruuta ja tutkimustehtävää koskevat ratkaisut ja näkökulmat voivat muuttua tutkimuksen edetessä.

### 4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymys

Tutkimuksen tavoitteena on tutkia varhaiskasvatuksen opettajien kertomia vertaisryhmämentoroinnin merkityksiä työhyvinvoinnille.

Tutkimuskysymykseni on:

1. Millaisia merkityksiä varhaiskasvatuksen opettajat kertovat vertaisryhmämentoroinnilla olevan työhyvinvoinnille?

### 4.2 Kerronnallinen tutkimus

Heikkisen mukaan (2018, s. 172) kerronnallisesta tutkimuksesta käytetään englannin kielessä nimeä *narrative research* sekä *narrative inquiry*. Kerronnallisen tutkimuksen käsitteen juuret ovat Heikkisen mukaan latinan kielessä, jossa *narratio* tarkoittaa kertomusta ja *narrare*

kertomista. Polkinghornen (1995, s. 5) mukaan käsite *narrative* on saanut laadullisen tutkimuksen kentällä monta eri merkitystä. Hän lisää näiden eri merkitysten aiheuttaneen laadullisen tutkimuksen kentällä monitulkintaisuutta, jolloin kerronnallisuuden käsitettä on käytetty täysin sen määritelmää ymmärtämättä (Polkinghorne, 1995, s. 5).

Suomen kielessä kerronnallisesta tutkimuksesta käytetään myös nimitystä narratiivisuus. Heikkisen mukaan narratiivisuudelle on kaksi eri käänkösvaihtoehtoa, jotka ovat kertomuksellisuus tai kerronnallisuus ja nykyään narratiivisuuden suomennokseksi on vakiintunut kerronnallisuus (Heikkinen, 2018, s. 170–172). Heikkinen (2018) lisää, ettei käsitteiden välillä vaikuta olevan suurta eroa, mutta lähemmin tarkasteltaessa huomataan pieni vivahde-ero. Kertomuksellisuudella viitataan Heikkisen mukaan suoraan kertomisen lopputulokseen eli kertomukseen, kun taas kerronnallisuus pitää sisällään koko kertomuksen prosessin alusta loppuun. Hän pitää näitä käsitteiden avauksia perusteena sille, miksi suosii kerronnallisuutta sopivimpana narratiivisuuden käänköksenä (Heikkinen, 2018, s. 172). Heikkisen (2018) mukaan on kaksi päänäkökulmaa, joiden kautta tutkimuksen ja kertomuksen suhdetta voidaan tarkastella. Tutkimuksen aineistona voidaan käyttää kertomuksia tai tutkimus voidaan ymmärtää maailmasta tuotetuksi kertomukseksi (Heikkinen, 2018, s. 172; Polkinghorne, 1995, s. 5).

Eskolan ja Suorannan (1998, luku 1) mukaan ihmisten maailma perustuu tarinoihin, niiden kertomiseen ja kuuntelemiseen. Näin ollen kerronnallisuutta pidetäänkin yhtenä ihmisille tyypillisenä tapana jäsentää maailmaa ja todellisuutta (Eskola & Suoranta, 1998, luku 1; Ropo & Huttunen, 2013, s. 9). Heikkisen (2018, s. 172) mukaan kerronnallinen tutkimus kohdistuu kertomuksiin ja kertomiseen tiedon välittäjänä ja rakentajana. Estolan, Kauniston, Keski-Filppulan, Syrjälän ja Uiton (2007, s. 28) mukaan kerronnallisessa tutkimuksessa on kyse ihmisten kokemuksista, sekä siitä, kuinka he kertoessaan rakentavat ja jäsentävät elämäänsä. Kerronnallinen tutkimus on oleellinen tapa tehdä tutkimusta silloin, kun halutaan ymmärtää ihmisten toimintaa (Heikkinen, 2018, s. 170).

Kerronnallisuus on Eskolan ja Suorannan (1998) sekä Heikkisen (2018, s. 176) mukaan ihmisenä olemista ja elämistä, eli ihmisen tapa hahmottaa todellisuutta ja itseään, samalla muodostaen tietoa ympäröivästä maailmastaan. Estolan ym. (2007, s. 27) mukaan ihmisten kertomusten avulla tutkija voi tavoittaa heidän kokemuksiaan, tietoaan sekä sitä, miten he asiasta kertovat. Valitsin tähän tutkimukseen kerronnallisen tutkimustavan, sillä halusin tutkijana tavoittaa varhaiskasvatuksen opettajien kertomaa tietoa ja kokemuksia

vertaisryhmämentoroinnin merkityksestä varhaiskasvatuksen opettajien työhyvinvoinnille. Tämä vaati minulta tutkijana sitä, että minun täytyi kuunnella juuri heitä, ketä tämä kysymys koskettaa eli varhaiskasvatuksen opettajia (Estola ym., 2007, s. 28).

Tutkimukseni aineisto koostuu varhaiskasvatuksen opettajilta kerätyistä kirjoitelmista. Eskolan ja Suorannan (1998, luku 1) mukaan kerronnallista lähestymistapaa voidaan hyödyntää tutkimuksellisenä resurssina muun muassa keräämällä tai kirjoittamalla tarinoita. Kirjoitelmien rakenne on usein kerronnallinen, ja ne ovat jokainen yleensä täysin erilaisia pituudeltaan, tyyliltään, kirjoitusasultaan sekä oikeakielisyydeltään (Pöysä, 2021). Päätin kerätä tutkimusaineistokseni kirjoitelmia, sillä halusin mahdollistaa jokaiselle tutkimukseen osallistujalle aikaa kertoa vertaisryhmämentoroinnista heille itselleen sopivassa tilanteessa. Aineiston keräämisen tavoitteena oli saada varhaiskasvatuksen opettajilta heidän omiin kokemuksiinsa pohjautuvaa tietoa vertaisryhmämentoroinnin merkityksestä työhyvinvoinnille.

Kerronnallinen tutkimustapa oli tutkimukseni aiheeseen peilaten olennainen tapa tehdä tutkimusta, sillä Kimin (2016, s. 18) mukaan opettajien kertomusten kautta saadaan parhaiten tietoa siitä, mitä monimutkainen opettajan työ pitää sisällään. Estolan, Heikkisen ja Syrjälän (2014, s. 168) mukaan kerronnallista tutkimusta tehdään suomalaisissa opettajatutkimuksissa koko ajan enemmän. Lisäksi esimerkiksi tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä nousee esiin KerToi-menetelmä, jonka pohjalta myös vertaisryhmämentorointi on kehitetty (Estola ym., 2007). Tämän menetelmän taustalla on ajatus kerronnallisuudesta, sillä lähtökohtana menetelmän toteuttamisessa ovat osallistujien kertomukset elämästä, jotka voivat olla puhuttuja, toiminnallisella tavalla tuotettuja tai kirjoitettuja kertomuksia (Estola ym., 2007, s. 38). Estolan ym. (2012) mukaan myös vertaisryhmämentorointitapaamisissa hyödynnetään kerronnallisia menetelmiä, joiden avulla voidaan tutkia muun muassa opettajien ammatti-identiteettiä. Lisäksi tähän tutkimusvalintaan vaikuttivat vertaisryhmämentoroinnin taustalla vaikuttavat periaatteet, joista yksi on narratiivisuus eli kerronnallisuus (Heikkinen ym., 2012, s. 53).

### **4.3 Tutkimuksen aineisto**

Eskolan ja Suorannan (1998, luku 1) mukaan laadullisen tutkimuksen aineisto voi koostua muun muassa haastatteluista, henkilökohtaisista päiväkirjoista tai muuta tarkoitusta varten tuotetusta kirjallisesta aineistosta. Tuomen ja Sarajärven (2018, luku 3.4) mukaan tutkimusaineiston kirjallinen materiaali voidaan jakaa yksityisiin dokumentteihin ja

joukkoviestinnän tuotoksiin. Näitä yksityisiä dokumentteja voivat Tuomen ja Sarajärven mukaan olla puheet, kirjeet, päiväkirjat tai jopa esseet. Pöysän (2021) mukaan yksityiset dokumentit voivat olla myös muun muassa kirjoitelmia. Kirjoitelmat voidaankin nähdä monenlaisina eri lähestymistapoina jokaisen henkilön omakohtaisiin elämäkokemuksiin (Pöysä, 2021).

Tässä tutkimuksessa keräsin tutkimuksen aineistoa pyytämällä varhaiskasvatuksen opettajilta kirjoitelmia, jotka sopivat Pöysän (2021) määritelmään kirjoituspyynnöistä ja vapaasta teemakirjoittamisesta. Pöysän (2021) mukaan kirjoitelmat ovat yksi laadullisen aineiston tuottamisen tapa. Hänen mukaansa kirjoitelmissa ihminen ulkoistaa omat ajatuksensa kirjoittamalla ja tarkastelee ajatuksiaan niin sanotusti ulkopuolisen silmin. Pöysä puhuu ”käsitteilytavaltaan vapaasta teemakirjoittamisesta”, jolloin kirjoitettu teksti on itseohjautuvaa, vapaasti yhdisteltyä ja teksti voi usein jopa poiketa annetusta aiheesta. Pöysän mukaan kirjoitelmista voidaan puhua myös kirjoituskutsuina ja -pyyntöinä, kuten tässä tutkimuksessa tehdään.

Keräsin kirjoitelmia tutkimuksen aineistoani varten vastaajien omiin kokemuksiin pohjautuen. Pöysän (2021) mukaan omista kokemuksista kertomista ei kuitenkaan ole juuri huomioitu tutkimusaineistojen tuottamisen tapana, vaikka kyseessä on kuitenkin esimerkiksi kyselytutkimuksista selvästi eroava laadullisen tutkimuksen aineistojen tuottamisen tapa. Hänen mukaansa Suomessa Apo (1995) on kutsunut tätä kirjoituskutsujen tuottamaa aineistoa teemakirjoittamiseksi. Pöysä lisää, että kirjoituskutsut mahdollistavat tutkijalle muun muassa oman aineiston keruun sellaisesta ajankohtaisesta aiheesta, mistä ei löydy esimerkiksi valmiita tutkimusaineistoja toisilta tutkijoilta.

Pöysä (2021) puhuu kirjoitelmien puolesta tutkimusaineiston käytössä, sillä hänen mukaansa kirjoittaminen antaa tutkimukseen vastaajalle enemmän toimijuutta oman vastauksensa suhteen. Hän nostaa esiin muun muassa tutkimukseen vastaajan mahdollisuudet kirjoitustilanteessa. Hänen mukaansa tällainen kirjoitustilanne mahdollistaa kirjoittajalle eri tavalla asioiden, tilanteiden ja kokemusten muistelua, verraten esimerkiksi haastatteluun. Tämä oli myös minun perusteluni kirjoitelmien keräämiselle. Halusin antaa varhaiskasvatuksen opettajille mahdollisuuden kirjoittaa lomakkeelle kaiken haluamansa. Tärkeää oli myös se, että lomakkeelle pystyi tallentamaan vastaukset ja halutessaan jatkaa kirjoitusta ennen kirjoitelman lähettämistä. Myös Pöysä (2021) pitää tärkeänä sitä, että vastaajalla on mahdollisuus tarkistaa



omaa tekstiään ja poistaa hänelle liian henkilökohtaisia asioita, jos ei halua niitä tutkimuksessa jakaa. Kirjoittaminen antaa tutkimukseen vastaamisen tällaisen mahdollisuuden (Pöysä, 2021).

Keräsin kirjoitelmat sähköisen Webropol-lomakkeen avulla, sillä muun muassa Vallin ja Perkkilän (2018, s. 117) mukaan sähköisiin kyselyihin vastataan nykyään entistä paremmin. Jaoin lomakkeen linkin sähköpostilla hankkeessa työskenteleville varhaiskasvatuksen opettajille, koska tiesin heidän olevan osa vertaisryhmämentorointia. Eskolan ja Suorannan (1998, luku 1) mukaan tällaisessa tilanteessa on kyse harkinnanvaraisesta otannasta, jolloin tutkija kohdistaa tutkimuksensa aineiston keruun sellaisiin ihmisiin, joilla on kokemusta tutkittavasta asiasta tai ilmiöstä. Myös Tuomi ja Sarajärvi (2018, luku 3.4) lisäävät, että laadullisen tutkimuksen aineiston keräämisessä on tärkeää, että tutkimukseen osallistuvat tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon ja olisi hyvä, että heillä on kokemusta asiasta.

Vallin ja Perkkilän (2018, s. 119) mukaan haluttua kohderyhmää voi lähestyä myös ennakolta, sillä se saattaa kasvattaa vastausprosenttia. Pöysän (2021) mukaan vastaamisen houkuttelevuutta voi lisätä esimerkiksi kertomalla aiheen ajankohtaisuudesta. Ennen aineiston keräämisen aloittamista, sain käydä vertaisryhmämentoroititapaamisessa kertomassa vertaisryhmämentorointiin osallistuville varhaiskasvatuksen opettajille lyhyesti tutkimukseni aiheesta sekä perustella aihevalintani tärkeyttä sekä ajankohtaisuutta. Lisäksi oli tärkeää saada jokaiselle tutkimukseen vastaajalle tieto siitä, että vastaaminen on täysin vapaaehtoista, jota Eskola ja Suorantakin (1998, luku 2) kirjassaan korostavat. Eskolan ja Suorannan (1998, luku 2) puhuvat myös sen puolesta, että jokaiselle tutkittavalle tulee antaa riittävästi tietoa tutkimuksesta, sen luonteesta sekä tavoitteesta. Vallin ja Perkkilän (2018, s. 119) mukaan on tärkeää myös motivoida vastaajia. Sen lisäksi, että kävin puhumassa tutkimuksestani vertaisryhmämentoroititapaamisessa, liitin kyselylomakkeeseen vielä kutsukirjeen (Liite 1), jotta jokainen osallistuja saisi varmasti riittävän informaation tutkimuksesta. Pöysä (2021) lisää, että on tärkeää tiedottaa tutkimukseen osallistujia siitä, millaisia kirjoitelmia tutkija haluaa saada, jotta saadaan haluttu aineisto kokoon ja voidaan vastata tutkimuskysymykseen.

Vallin ja Perkkilän (2018, s. 118) sekä Kuulan (2011, s. 174) mukaan sähköinen lomake auttaa tutkijaa aineiston keräämisessä. Itse sain koottua aineiston suoraan Exceliin ja sitä kautta Word- sekä PDF-tiedostoksi tietokoneelle. Aineistoa ei ole siis tarpeen erikseen syöttää tai litteroida, sen ollessa jo valmiiksi sähköisessä muodossa (Valli & Perkkilä, 2018, s. 118–119). Tavoitteenani oli tehdä Webropol-lomakkeesta helposti lähestyttävä ja ajatuksia herättävä.

Kuten edellä mainitsin, halusin antaa vastaajille mahdollisuuden palata lomakkeelle, jotta heillä olisi aikaa miettiä vastauksiaan. Tutkimukseen vastanneilla varhaiskasvatuksen opettajilla oli siis mahdollisuus tallentaa vastaukset ja jatkaa kirjoittamista myöhemmin.

Lomake koostui kutsukirjeestä (Liite 1) ja kirjoituspyynnöstä. Kirjoituspyyntö sisälsi kaksi kohtaa, jotka olivat avoimia ja sanamäärältään rajattomia. Nämä kaksi kohtaa kehottivat tutkimukseen osallistujia kertomaan omista kokemuksistaan vertaisryhmämentoroinnista ja sen vaikutuksista työhyvinvointiin. Vallin (2018, s. 114) mukaan avoimien kysymysten ja tässä tapauksessa avoimien kohtien avulla voidaan saada vastaajien mielipiteet kattavasti selville ja tämä oli tutkimukseni aineiston keruussa tavoitteena. Ensimmäisessä kohdassa pyysin vastaajia kertomaan kokemuksia vertaisryhmämentoroinnista. Toisessa kohdassa toivoin heidän kertovan, millaista merkitystä vertaisryhmämentoroinnilla on työhyvinvoinnille. Lomakkeelle vastaaminen oli täysin anonyymiä. Lisäksi liitin ensimmäiseen sähköpostiin tietosuojailmoituksen (Liite 2), jonka jokainen vastaaja pystyi halutessaan lukea.

Lisäsin lomakkeelle nämä edellä mainitut kaksi kohtaa tutkimuskysymyksiini peilaten, sillä niitä oli tutkimuksen aluksi kaksi. Näistä kahdesta kohdasta ensimmäisessä pyysin varhaiskasvatuksen opettajia kertomaan vertaisryhmämentoroinnista ja toisessa pyysin heitä kertomaan kokemuksiaan vertaisryhmämentoroinnin vaikutuksista työhyvinvointiin. Tutkimuskysymykseni olivat 1. Mitä varhaiskasvatuksen opettajat kertovat vertaisryhmämentoroinnista? ja 2. Millaista merkitystä vertaisryhmämentoroinnilla on varhaiskasvatuksen opettajien työhyvinvointiin? Aineistoa lukiessa huomasin, että ensimmäiseen kohtaan oli vastattu todella laajasti ja monipuolisesti, samalla puhuen jo työhyvinvointiin liittyvistä asioista. Toiseen kohtaan useampi osallistuja oli kirjannut, kuinka oli jo vastannut hieman tähän aiheeseen liittyen ensimmäisessä kohdassa. Huomasin, että varhaiskasvatuksen opettajien kirjoittaessa vertaisryhmämentoroinnista, he kirjoittivat samalla sen vaikutuksista työhyvinvointiin. Lopulta päätin valita yhden tutkimuskysymyksen, johon pystyin aineistoni avulla vastaamaan.

Päädyn lopulta laittamaan kolme sähköpostiviestiä hankkeen varhaiskasvatuksen opettajille, jotta sain mielestäni riittävän määrän vastauksia. Tämä tuli minulle tutkijana yllätyksenä, sillä oletin vastausprosentin olevan jo ensimmäisen sähköpostiviestin jälkeen suurempi. Lopulta sain kuusi vastausta, joiden pituus vaihteli noin puolesta sivusta kahteen sivuun. Tämä määrä oli riittävä, sillä kirjoitelmien sisältö ja laatu oli mielestäni sopiva tutkimuksen toteuttamiseen. Pöysän (2021) mukaan kirjoitelmien rakenne voi sisältää pieniä kertomuksia, jotka ovat

ominaisia keskustelulle. Lisäksi kirjoitelmasta voi hänen mukaansa löytyä laajempi kertomuksellinen kaari, joka saattaa kattaa koko vastauksen. Aineistoni kirjoitelmien sisältö vaihteli keskustelumaisesta kerronnasta kertomuksellisiin tarinoihin. Vilkan (2021, s. 150), Eskolan ja Suorannan (1998) ja Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen aineiston kokoa ei määritäkään aineiston määrä, vaan aineiston laatu. Eskola ja Suoranta (1998) lisäävät, että laadullisessa tutkimuksessa keskitytään yleensä pienempään määrään tapauksia, sillä tavoitteena on analysoida näitä mahdollisimman perusteellisesti. Heidän mukaansa aineiston koolla ei ole suoraa merkitystä tutkimuksen onnistumiseen. Aineiston tehtävänä on toimia tutkijan apuna rakentamassa teoreettisia näkökulmia ja ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta, 1998, luku 1).

#### **4.4 Temaattinen analyysi**

Tutkimukseni alkuvaiheessa aloitin analysoimaan aineistoani aineistolähtöisen sisällönanalyysimenetelmän avulla. Tämä analyysimenetelmä tuntui aluksi sopivalta tavalla analysoida keräämäni aineistoa, sillä se on yksi yleinen laadullisessa tutkimuksessa käytetty analysointikeino ja sen avulla aineistoa on mahdollista tutkia monipuolisesti (Aaltio & Puusa, 2020, luku 5, kappale 11). Aineiston analyysin edetessä huomasin, etten saa tällä tavoin aineistostani tutkimuskysymyksiini vastauksia. Päädyin lopulta temaattiseen analyysiin, sillä olin löytänyt jo sisällönanalyysiä aloittaessani aineistostani erilaisia teemoja. Temaattisen analyysin avulla pystyin lopulta vastaamaan tutkimuskysymykseeni. Tuomen ja Sarajärven (2018, luku 4.6) mukaan temaattinen analyysi voidaan ymmärtää samantapaisena analyysitapana kuin sisällönanalyysi ja näiden kahden analyysitavan väliset erot ovat jääneet keskustelussa pinnalliselle tasolle.

Kuten edellä mainitsin sisällönanalyysin ja temaattisen analyysin erojen jääneen pinnallisiksi, Tuomi ja Sarajärvi (2018) kertovat, että hämmennystä näiden kahden analyysitavan välillä aiheuttaa myös muun muassa monenlainen kielen käyttö ja termin *teema* monimerkityksellisyys. Monenlaisella kielen käytöllä he tarkoittavat sitä, että tutkimuksen aineiston analyysimuotona on sisällönanalyysi, mutta silti tutkija puhuu analyysivaiheessa teemoista ja myös tulokset esitellään teemoittain. Teema-käsite voi taas tarkoittaa muun muassa analyysiyksikköä, kategoriaa, luokkaa, astetta sekä prosessia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.6).

Tämän tutkimuksen aineisto koostui varhaiskasvatuksen opettajien kirjoitelmista, joista halusin saada tutkimuskysymykseeni vastauksia etsimällä aineistosta tutkimukseeni sopivia teemoja. Riessmanin (2008, s. 54) mukaan temaattinen analyysi sopii laajalle joukolle kerronnallisia tutkimusaineistoja ja kirjoitelmat ovat yksi niistä. Keskityin temaattisessa analyysissä siihen, mitä kerrotaan, eikä esimerkiksi siihen, kuinka kerrotaan (Riessman, 2008, s. 54). Tuomen ja Sarajärven (2018, luku 4.6) mukaan temaattinen analyysi voidaan tehdä aineisto- tai teorialähtöisesti eli induktiivisesti tai deduktiivisesti. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että aineistolähtöisessä analyysissä viitekehyksenä toimii aineisto ja teorialähtöisessä analyysissä ”jokin teoria, malli tai aiemmin tunnettu teoreettinen rakennelma”. Analysoin tämän tutkimuksen aineistoa aineistolähtöisesti. Aineistoni analyysin tehtävänä oli tiivistää, järjestää ja jäsentää aineistoa tavalla, jossa mitään olennaista ei jää pois (Eskola, 2018, s. 221).

Braunin ja Clarken (2022, s. 34) mukaan temaattisen analyysin tekemisessä on useita eri vaiheita, joita käyn seuraavaksi läpi oman aineistoni analysoinnin avulla. Aloitin aineistoni analysoinnin lukemalla keräämääni tutkimusaineistoa useaan kertaan (Braun & Clarke, 2022, 34). Ensimmäisellä ja toisella lukukerralla en vielä tehnyt muistiinpanoja, vaan perehdyin kirjoitelmiin kunnolla lukemalla ne läpi. Kolmannella lukukerralla tein samalla myös muistiinpanoja, sillä tavoitteenani oli löytää tutkimuksen kannalta merkityksellisiä, tärkeitä sekä kiinnostavia teemoja aineistosta (Braun & Clarke, 2022, s. 34). Riessman (2008, s. 64) lisää, että aineistosta voi myös tässä vaiheessa alleviivata tai ympyröidä tutkimuksen kannalta merkityksellisiä sanoja tai lauseita. Alleviivasin aineistostani samankaltaisia ja kiinnostavia teemoja eri väreihin, jotta teemojen hahmottaminen olisi jatkossa helpompaa.

Braunin ja Clarken (2022, s. 34) mukaan aineisto tulee järjestää ”koodeihin” eli jonkinlaisiin alustaviin teemoihin. Tuomi ja Sarajärvi (2018, luku 4.6) kutsuvat tätä koodeiksi muuttamisen vaihetta aineiston pelkistämiseksi. Tässä vaiheessa luin jälleen tutkimusaineistoani läpi (Riessman, 2008, s. 64) ja keräsin samalla taulukkoon tutkimuskysymyksen kannalta merkittäviä alkuperäisiä ilmauksia aineistosta. Alkuperäisen ilmauksen viereiseen sarakkeeseen kirjoitin alustavat teemat, jotka mielestäni sopivat edelleen alkuperäiseen aineistoon.

Taulukko 1. Esimerkki alustavista teemoista.

Alkuperäinen ilmaus	Alustava teema
---------------------	----------------

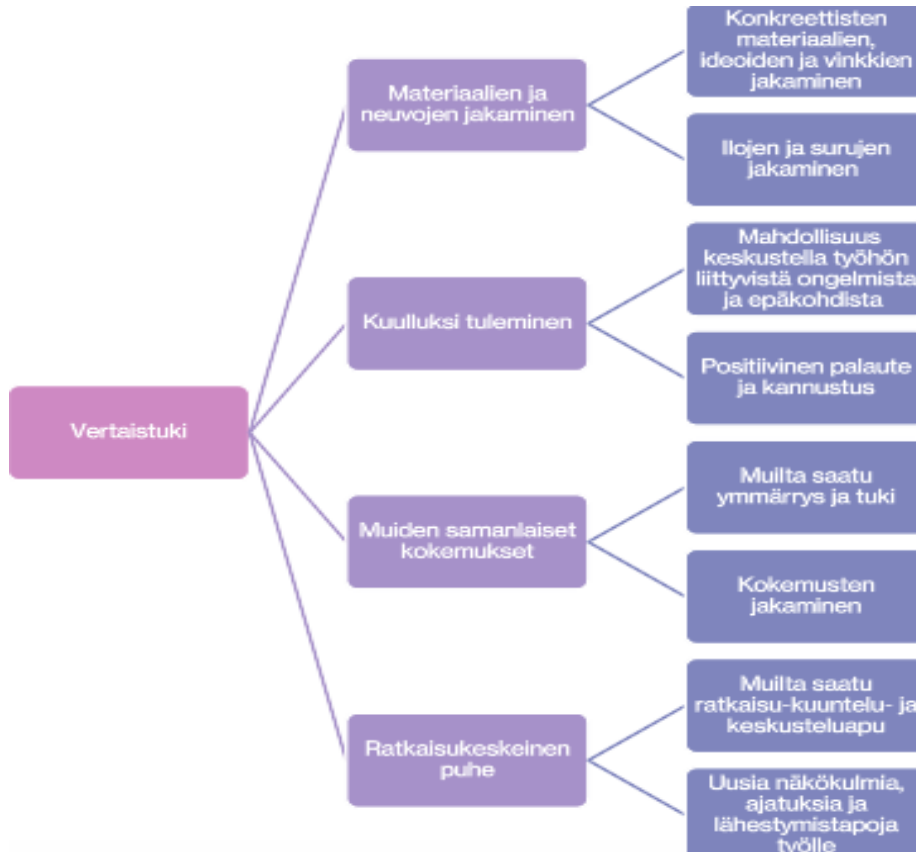
<p>”Vertaismentorointi on auttanut paljon huomaamattani käsittelemään näitä tunteita, joiden kanssa painin työni puolesta, on ollut palkitsevaa huomata, että muut painivat samanlaisten asioiden, ongelmien ja epävarmuuksien kanssa.”</p>	<p>Mahdollisuus keskustella työhön liittyvistä ongelmista ja epäkohdista</p>
<p>”Vermessä on ollut tunne, ettei ole olemassa tyhmiä kysymyksiä. On uskaltanut pohtia ääneen hassuja, arkoja, hämmentäviä asioita. On ollut huojentavaa huomata, että yleensä joku muukin on ajatellut samaa.”</p>	<p>Hassujen, arkojen ja hämmentävien asioiden ääneen pohtiminen</p>
<p>”Verme perehdyttää opettajan työnkuvaan. Verme on mielestäni elintärkeä uusille ja yksin ilman opettajaparia työskentelevälle opettajalle, sillä vermessä voidaan syventää työpaikalla tapahtuvaa perehdytystä.”</p>	<p>Työpaikalla tapahtuvan perehdyttämisen syventäminen</p>

Muodostettuani aineistosta alustavat teemat, siirryin analyysissä eteenpäin seuraavaan vaiheeseen. Näissä seuraavissa analyysin vaiheessa Braun ja Clarke (2022) ohjeistavat jatkamaan teemojen etsimistä aineistosta, niiden läpi käymistä sekä nimeämistä. Teemojen etsiminen on aktiivinen prosessi, jossa rakensin teemoja aineistoon ja tutkimuskysymyksiin sopivaksi, samalla niitä tarkastellen ja parannellen (Braun & Clarke, 2022, s. 35). Alustavien teemojen muodostumisen jälkeen palasin jälleen lukemaan alkuperäistä aineistoani, sillä alustavat teemat esimerkiksi Taulukossa 1 eivät muodostuneet heti. Pohdin useampaa erilaista alustavaa teemaa jokaisen alkuperäisen ilmauksen kohdalla. Tärkeänä ohjenuorana pidin sitä, että jokainen alustava teema vastaisi edelleen tutkimuskysymykseen (Braun & Clarke, 2022, s. 34).

Tarkoitukseni oli tunnistaa aineistosta analyysia ohjaavat johtoajatukset, joiden ympärille kokosin temaattisen ”kartan” (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.6). Kokosin itse tätä ”karttaa” erilliseen Word-tiedostoon, johon kokosin alustavia teemoja allekkain. Lukiessani tutkimuksen aineistoa useaan kertaan, huomasin, että kysyttäessä kokemuksia vertaisryhmämentoroinnista, varhaiskasvatuksen opettajat kirjoittivat automaattisesti myös työhyvinvoinnista. Tässä vaiheessa muokkasinkin myös tutkimuskysymykseni kahdesta yhdeksi, sillä tulokset vastasivat

kaikki yhteen kysymykseen. Tämän jälkeen myös aineiston analyysin tekeminen selkeytyi, sillä myös tutkimuskysymykseen vastaaminen selkiytyi.

Kuvio 3. Temaattinen kartta vertaistuesta.



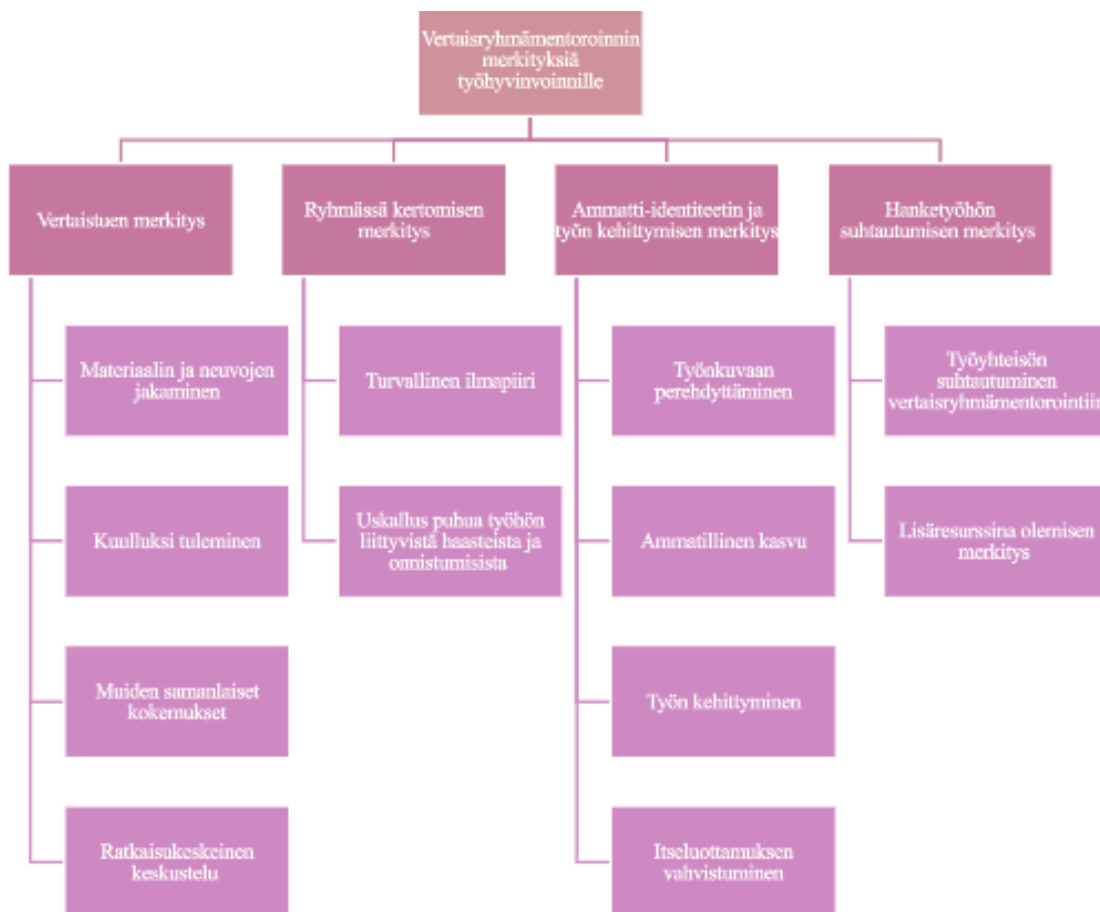
Lopuksi kokosin kuvioon 3 alustavat (oikea reuna), pelkistetyt teemat (keskellä) sekä lopulliset teemat (vasen reuna). Temaattisen ”kartan” pohjalta määrittelin tutkimukseni lopulliset teemat (Braun & Clarke, 2022, s. 35; Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.6). Braunin ja Clarken (2022) mukaan on tärkeää, että etsin teemojen avulla aineistosta tutkimuksen kannalta oleellimmat asiat. Osa näistä jo löydetystä teemoista saattaa Braunin ja Clarken mukaan liittyä toisiinsa ja siten yhdistyä yhdeksi teemaksi tai päinvastoin, yhdestä teemasta saattaakin löytyä kaksi uutta teemaa. Tällaiset muutokset ovat heidän mukaansa yleistä temaattisen analyysin edetessä (Braun & Clarke, 2022, s. 35). Analyysin loppuvaiheessa tarkistin, että teemat on erotettu toisistaan ja ne on rakennettu jonkin ydinkäsitteen ympärille (Braun & Clarke, 2022, s. 36). Kokosin tutkimuksen tulokset tutkimuskysymykseeni pohjautuen varhaiskasvatuksen opettajilta kerätyistä kirjoitelmista. Temaattisen aineistolähtöisen analyysin perusteella löysin neljä eri teemaa, jotka vastaavat tutkimuskysymykseeni siitä, millaisia merkityksiä varhaiskasvatuksen opettajat kertovat vertaisryhmämentoroinnilla olevan työhyvinvoinnille. Tämän tutkimuksen lopulliset teemat ovat vertaistuen merkitys, ryhmässä kertomisen merkitys,

ammatti-identiteetin ja työn kehittymisen merkitys sekä työyhteisön suhtautumisen merkitys. Näiden teemojen merkitystä työhyvinvoinnille avaan seuraavassa tulosluvussa tarkemmin.

## 5 Tutkimuksen tulokset

Tutkimukseni tavoitteena oli selvittää varhaiskasvatuksen opettajien kertomia vertaisryhmämentoroinnin merkityksiä työhyvinvoinnille. Käyn tässä luvussa tuloksia läpi varhaiskasvatuksen opettajien kirjoitelmista saatujen sitaattien muodossa sekä peilaan saatuja tuloksia kirjallisuuteen. Käydessäni tuloksia läpi, puhun varhaiskasvatuksen opettajista ja välillä pelkistä opettajista, tarkoittaen silti niitä opettajia, jotka työskentelevät varhaiskasvatuksessa. Olen nimennyt sitaattien kertojat nimillä *Opettaja 1–6*, sillä nämä numerot tulivat automaattisesti siirrettyäni kirjoitelmat Webropolista Wordiin.

Kuvio 4. Varhaiskasvatuksen opettajien kertomia merkityksiä työhyvinvoinnille.





## 5.1 Vertaistuen merkitys

Varhaiskasvatuksen opettajat kertovat seuraavissa sitaateissa, mitä kaikkea vertaisryhmämentorointi on antanut työlle ja työhyvinvoinnille. Esimerkiksi kuulluksi tulemista, toisilta saatua tukea sekä ymmärrystä pidettiin tärkeänä työssä jaksamisen näkökulmasta, kuten seuraavat sitaatit osoittavat.

*”Olen vertaismentorointiryhmässä saanut myös paljon konkreettista materiaalia ja välineitä työhöni, jonka etsimiseen olisi muuten kulunut paljon suunnittelu-aikaa ja aivotointia. Materiaalien, kokemusten, ongelmien, ratkaisujen ja tunteiden jakaminen on ollut monelta osin erittäin palkitsevaa ja lisännyt paljon työhyvinvointia ja auttanut jaksamaan hektisessä työssäni, jossa olisin muutoin varmasti palanut loppuun.” Opettaja 4.*

*”Vermet ovat tämän työn voimavara. Tietynlaista työhyvinvointia. Ilman vermejä olisi yksinäistä yrittää mieltä miten työtäni teen. Ilman vermejä kokisin olevani yksin tietynlaisten ongelmien kanssa mitä hanketyöntekijä kohtaa, mutta vermessä on muita samaa kokeneita.” Opettaja 1.*

Varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat vertaisryhmämentoroinnissa muilta saadun vertaistuen tärkeäksi osaksi työssä jaksamista sekä työhyvinvointia. Erilaisten materiaalien ja ideoiden sekä omien kokemusten, ongelmien ja ajatusten jakamista pidettiin palkitsevina ja henkistä kuormaa vähentävinä tekijöinä. Lisäksi vertaisryhmämentorointitapaamisten kerrottiin olevan varhaiskasvatuksen opettajan työn voimavara ja siten myös työhyvinvointiin vaikuttavana tekijä (ks. Kaunisto ym., 2009, s. 456). Kupilan ja Karilan (2018, s. 7) teettämä tutkimus tukee myös tämän tutkimuksen tuloksia, sillä myös heidän mukaansa varhaiskasvatuksen opettajat kaipaavat tukea ja keskusteluapua vertaisiltaan.

Lisäksi useassa vastauksessa korostui se, että varhaiskasvatuksen opettajista oli huojentavaa huomata, että muut kamppailivat samanlaisten haasteiden ja ongelmien kanssa. Heidän mukaansa vertaisryhmämentoroinnissa tulee tunne, ettei ole ajatustensa tai tunteidensa kanssa yksin (ks. Korhonen, Heikkinen, Kiviniemi & Tynjälä, 2017, s. 159; Kupila & Karila, 2018, s. 7; Kaunisto ym., 2009, s. 456). Vertaisryhmämentorointi siis auttoi tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien mukaan myös käsittelemään työn aiheuttamia erilaisia tunteita (ks. Kelchtermans, 2005, s. 996; Korhonen ym., 2017, s. 159). Tutkimuksen tulokset vahvistavat myös sen, että vertaisryhmämentorointi mahdollistaa varhaiskasvatuksen

opettajille paikan, jossa kertoa muun muassa työn aiheuttamista haastavista tunteista tai ongelmista sen sijaan, että jäisi näiden tunteiden kanssa yksin (ks. Kaunisto, 2014, s. 58).

Lisäksi vertaisryhmämentoroinnin koettiin lisäävän ymmärrystä siitä, että on työhyvinvoinnin kannalta tärkeää huolehtia myös itsestä, mikä näkyy seuraavasta sitaatista.

*”... verme on auttanut ymmärtämään myös, että tämä on loppujen lopuksi vain työtä ja että on tärkeää huolehtia itsestä.” Opettaja 2.*

Vertaisryhmämentoroinnissa käytyjen keskustelujen perusteella osa varhaiskasvatuksen opettajista kertoi ymmärtäneen, että oma terveys ja itsestä huolehtiminen vaikuttavat työhyvinvointiin (ks. Ojala & Ahonen, 2005, s. 30; Yrttiaho & Posio, 2021, luku 1). Kuten Maslowin tarvehierarkian mallissa kuvataan, työhyvinvoinnin perustana toimii ihmisen fyysinen hyvinvointi ja tärkeintä on perustarpeiden ylläpitäminen (Ojala & Ahonen, 2005, s. 29). Lisäksi tärkeää on myös henkinen hyvinvointi, joka vaikuttaa jokaiseen hyvinvoinnin osa-alueeseen ja sitä kautta kokonaisvaltaiseen työhyvinvointiin (Ojala & Ahonen, 2005, s. 29). Työhyvinvoinnin kannalta on siis merkittävää pitää huolta itsestään vapaa-ajalla (ks. Nislin, 2016, s. 219).

## **5.2 Ryhmässä kertomisen merkitys**

Seuraavat sitaatit osoittavat, että vertaisryhmämentorointitapaamisissa kerrottiin pystyvän pohtia ääneen muun muassa hassuja sekä arkojakin asioita, sillä ryhmä on turvallinen paikka puhua työnsä onnistumisista ja haasteista.

*”Vermessä on ollut tunne, ettei ole olemassa tyhmiä kysymyksiä. On uskaltanut pohtia ääneen hassuja, arkoja, hämmentäviä asioita.” Opettaja 2.*

*”Verme ryhmässä on saavutettu luottamuksen piiri ja se on turvallinen paikka puhua työstä ja sen onnistumisista sekä haasteista.” Opettaja 3.*

Varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat, että vertaisryhmämentorointiryhmät ovat turvallisia ja luottamuksellisia ryhmiä sekä korostivat ohjaajan roolin tärkeyttä (ks. Heikkinen ym., 2012, s. 73; Estola ym., 2012, s. 111; Kupias & Salo, 2014, s. 31; Aspfors ym., 2012, s. 276; Pennanen, 2023, s. 49; Kaunisto ym., 2009, s. 456). Lisäksi varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat, että vertaisryhmämentorointitapaamisissa on tullut tunne, ettei ole tyhmiä kysymyksiä ja ryhmässä uskalletaan puhua mistä vain työhön liittyvästä. Tähän liittyy vahvasti yksi Heikkisen ym. (2012,

s. 48–51) mainitsema vertaisryhmämentoroinnin periaate, dialogisuus. Jokainen vertaisryhmämentorointiin osallistuva opettaja kohdataan tasavertaisena ja toista kunnioittaen ja sitä kautta muodostaen turvallisen ilmapiirin kertoa omia ajatuksia ja kokemuksiaan (Heikkinen ym., 2012, s. 48–51; Kaunisto ym., 2009, s. 456). Tämä kertoo myös vertaisryhmämentoroinnin ohjaajalle sen, että ryhmä on luottamuksellinen ja turvallinen paikka kertoa asioita, joista ei välttämättä pysty työpaikalla puhumaan. Osa varhaiskasvatuksen opettajista kertoikin kokeneensa vertaisryhmämentoroinnin niin luottamukselliseksi ryhmäksi, että he kykenivät nostamaan pohdittavaksi esimerkiksi tiimiä koskevia haastavia asioita. Tällaisiin tiimiä koskeviin haastaviin asioihin voi olla työyhteisössä vaikea saada tukea ja ymmärrystä, sillä ei välttämättä tiedä kenelle näistä asioista voi puhua. Lisäksi ajan löytäminen keskustelulle voi olla varhaiskasvatuksen arjessa haastavaa. Vertaisryhmämentorointi mahdollistaa opettajille paikan, jossa kertoa näitä asioita ääneen. Lisäksi näissä tilanteissa haasteestaan kertonut opettaja saa tiimin ja työyhteisön ulkopuolelta uusia näkökulmia asian selvittämiseen ja kaikki vertaisryhmämentorointiin osallistujat voivat saada tukea samankaltaisten tilanteiden selvittämiseen (Kaunisto ym., 2009, s. 463).

### 5.3 Ammatti-identiteetin ja työn kehittymisen merkitys

Seuraavista sitaateista nähdään, että vertaisryhmämentoroinnin kerrottiin tukevan myös oman työn kehittämistä, sillä sieltä saatiin muilta varhaiskasvatuksen opettajilta vahvistusta ja tukea oman työnsä tekemiseen.

*”Varsinkin tätä työtä aloittaessa olisi ollut ihan hukassa ilman vermejä. Ei tiennyt millainen oma työkuva on ja mitä minulta hanketyöntekijänä odotetaan. Vermestä sai todella paljon tukea siihen, kun kuuli mitä muut ovat tehneet ja sai vahvistuksen myös siihen, ettei tarvitse kuitenkaan tehdä samaa kuin muut, vaan itse kehittää oma työkuva juuri ryhmälle sopivaksi. En kuitenkaan koskaan olisi osannut tehdä hanketyötä näin hyvin mitä mielestäni teen, mikäli vermejä ei olisi ollut.” Opettaja 1.*

*”Vertaismentorointi kokemusten perusteella erinomainen työkalu työn kehittämiseen. Olen saanut paljon uusia ideoita ja näkökulmia ja tietoa työn kehittämistä varten. On kiinnostavaa kuulla erilaisista ratkaisuista ja käytänteistä, mitä muissa päiväkodeissa on.” Opettaja 5.*

Tähän tutkimukseen osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat kokeneensa vertaisryhmämentoroinnissa jaettujen kokemusten, näkökulmien ja ideoiden kehittävän omaa työnkuvaa ja työtä kokonaisuudessaan (ks. Kukkonen, Tapani, Iloa, Joensuu & Ropo, 2014, s. 38; Geeraerts ym., 2014; Pennanen, 2023, s. 49; Estola ym., 2012, s. 123). Osa varhaiskasvatuksen opettajista kertoi, että vertaisryhmämentoroinnilla on ollut suuri merkitys työssä jaksamiseen sekä ammatilliseen kehittymiseen ja sen on koettu vahvistavan ammatti-identiteettiä (ks. Heikkinen ym., 2012, s. 53–54; Kumpula, 2013, s. 20).

Useassa kirjoitelmassa varhaiskasvatuksen opettajat pitivät vertaisryhmämentorointia erityisen tärkeänä vasta valmistuneille opettajille, sillä varsinkin työuran alussa koetaan heidän mukaansa epävarmuutta sekä riittämättömyyden tunteita. Vertaisryhmämentorointi koettiin paikaksi, jossa voidaan keskustella näistä tunteista rakentavasti ja ammatti-identiteettiä kehittäen (ks. Kupila & Karila, 2018, s. 10).

Seuraavat sitaattit avaavat varhaiskasvatuksen opettajien ammatillisen itsevarmuuden lisääntymistä vertaisryhmämentoroinnin kautta.

*”Olen kasvanut ammatillisesti paljon juuri vertaismentoroinnin kautta ja saanut itsevarmuutta, jota en ole aiemmin kokenut työssäni.” Opettaja 4.*

*”Olen kokenut, että tapaamiskerrat ovat vahvistaneet omaa itseluottamusta, itsevarmuutta sekä ammatillista osaamista. Niillä on ollut merkittävä vaikutus työmotivaatioon sekä laajasti omaan työhyvinvointiin ja työssä jaksamiseen.” Opettaja 6.*

Myös itseluottamuksen ja itsevarmuuden lisääntyminen mainittiin useassa kirjoitelmassa, sillä niiden koettiin vahvistuneen vertaisryhmämentorointitapaamisissa. Vertaisryhmämentoroinnin koettiin edesauttaneen ammatillista kasvua ja vahvistaneen ammatillista osaamista. Näillä asioilla oli merkitystä työmotivaatioon, työhyvinvointiin sekä työssä jaksamiseen. Kupilan ja Karilan (2018, s. 6) toteuttaman tutkimuksen tulokset osoittavat, että varhaiskasvatuksen opettajat tuntevat epävarmuutta muun muassa siitä, kuinka pärjää työssään. Yksi keino lisätä varhaiskasvatuksen opettajien itseluottamusta, on vertaisryhmämentorointi (Kupila & Karila, 2018, s. 8; Korhonen ym., 2017, s. 159).

## 5.4 Työyhteisön suhtautumisen merkitys

Varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat työyhteisön suhtautumisen vaikuttavan työhyvinvointiin sekä vertaisryhmämentoorointitapaamisiin lapsiryhmästä lähtemiseen, kuten seuraavat sitaattit osoittavat.

*”Vertaisryhmämentoorointiin on mukava mennä, varsinkin kun olen ryhmässä lisäresurssina hankkeen kautta ja tiedän, että ryhmässä on riittävästi kasvattajia, vaikka vertaismentoorointiin menee aikaa.” Opettaja 5.*

Osa opettajista kertoi, että vertaisryhmämentoorointitapaamisiin oli mukava lähteä, sillä tiesi olevansa ryhmässä lisäresurssina, jolloin kasvattajia jäi riittävästi ryhmään. Opettajat kertoivat myös, että suhdeluvun säilyminen lapsiryhmässä on tärkeää, vaikka opettaja lähtisikin ryhmästä vertaisryhmämentoorointiin. Vertaisryhmämentooroinnin haluttiin tukevan ryhmän toimintaa, eikä kuormittavan sitä. Tähän vaikuttavat epäsuorasti varhaiskasvatuksen resurssit, joista tiedetään olevan pulaa (ks. Kupila ym., 2019, s. 71). Ryhmästä on helpompi lähteä silloin, kun tietää lapsiryhmään jäävän tarpeeksi kasvattajia.

Lisäksi seuraavasta sitaatista nähdään, että osa varhaiskasvatuksen opettajista kertoi hankkeessa tehtävään työhön suhtauduttavan jossain määrin negatiivisesti.

*”Joskus tuntuu, että hanketyötä ei oteta vastaan työpaikalla niin hyvin kuin toivoisi. Tällöin itse turhautuu tilanteeseen ja tulee voimatonkin olo. Vermessä saa voimia yrittää uudelleen ottaa asioita tiimin kanssa puheeksi ja myös vinkkejä siihen, kuinka se tehdään.” Opettaja 1.*

Tällaiset tilanteet saattavat haastaa varhaiskasvatuksen opettajien työyhteisössä toimimista ja olisikin tärkeää, että vertaisryhmämentoorointiin osallistuminen olisi jossain vaiheessa työuraa mahdollista jokaiselle varhaiskasvatuksessa työskentelevälle. Maslowin tarvehierarkiaan pohjautuvaan työhyvinvoinnin malliin peilaten, työhyvinvointiin vaikuttaa selvästi myös halu kuulua työyhteisöön (Ojala & Ahonen, 2005, s. 30). Jos hankkeessa työskentelyyn suhtautuminen on työyhteisössä negatiivisessa valossa, se vaikuttaa myös hankkeessa työskentelevän varhaiskasvatuksen opettajan työhyvinvointiin.

## 6 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tuomen ja Sarajärven (2018, luku 6) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen liittyy paljon erilaisia käsityksiä, sillä laadulliseen tutkimukseen kuuluu useita erilaisia tutkimusperinteitä ja siten myös erilaisia käsityksiä tutkimuksen luotettavuudesta. Heidän mukaansa on tärkeä ymmärtää, että laadullinen tutkimus ei tarkoita suoraan sitä, että tutkimus olisi laadukasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 6). Aaltion ja Puusan (2020, luku 5, kappale 11) mukaan tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan tutkimuksen kykyä tuottaa yleistettäviä tuloksia. Lisäksi on tärkeää esittää tutkimuksen luotettavuudelle perusteet (Aaltio & Puusa, 2020, luku 5, kappale 11). Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2023, s. 3) on laatinut mallin tutkijoille ja korkeakouluopiskelijoille hyvästä tieteellisestä käytännöstä Suomessa. Tämän mallin periaatteita ovat luotettavuus, rehellisyys, arvostus ja vastuunkanto. Näiden avulla huolehditaan siitä, tieteelliset tutkimukset ovat laadukkaita ja hyvän tieteellisen käytännön toteutuminen säilyy jokaisessa tieteellisen toiminnan elinkaaren vaiheessa (Tutkimuseettinen neuvotte lukunta, 2023, s. 3–12).

Metsämuuronen (2011) muistuttaa, että kaikki löydettävissä oleva tieto ei ole käyttökelpoista lähteeksi. Hänen mukaansa tietoa kannattaa etsiä muun muassa tieteellisistä artikkeleista, jolloin artikkelit on arvioitu kyseisen alan asiantuntijoiden kautta ennen julkaisua. Myös eri aikakauslehtisarjoja kannattaa lukea, sillä Metsämuurosen mukaan vain parhaimmat ja mielenkiintoisimmat artikkelit pääsevät julkaisuun asti. Peruslähdeaineistoa tieteellisissä teksteissä ovat artikkelit, joita Metsämuurosen mukaan kannattaa käyttää lähteenä (2011, s. 43). Käytin tässä tutkimuksessa lähteenä suomalaisia sekä kansainvälisiä tieteellisiä artikkeleita, joiden avulla olen perustellut muun muassa tutkimuksen teoreettista viitekehystä. Lisäksi valitsin uutta ja ajankohtaista lähdeaineistoa, jotta tieto on mahdollisimman paikkaansa pitävää edelleen.

Yksi merkittävä lähde tässä tutkimuksessa on ollut Heikkisen, Jokisen ja Markkasen (2012) teos *Osaaminen jakoon*. Muut vertaisryhmämentoroinnista kertovat teokset, kuten väitöskirjat ja artikkelit, ovat pohjautuneet usein juuri tähän Heikkisen ym. (2012) teokseen. Täten pidän sitä myös tutkimuksen kannalta luotettavana lähteenä. Lisäksi Estolan, Kauniston, Keski-Filppulan ja Uiton (2007) teos *Lupa puhua* kuvaa tarkemmin KerToi-menetelmää, jonka pohjalta vertaisryhmämentorointi on kehitetty Suomeen opettajien työhyvinvointia tukevaksi menetelmäksi. Metsämuuronen (2011) nostaa esiin aiempaan tutkimukseen tutustumisen tärkeyden. Aiemman kirjallisuuden avulla tutkija voi Metsämuurosen mukaan löytää

tutkimusten tuloksia, joihin voi verrata omaa tutkimustaan ja tutkimustuloksiaan. Näin ollen tutkija saa yleiskuvan siitä, mitä aiheesta on kirjoitettu ja tutkittu (Metsämuuronen, 2011, s. 39–42).

Metsämuuronen (2011, s. 45) nostaa luotettavaksi lähteeksi myös väitöskirjat, sillä ne arvioidaan ja tarkistetaan samantapaisesti, kuin tieteelliset artikkelit. Väitöskirjat olivat myös yksi osa tutkimukseni lähdeaineistoa, sillä esimerkiksi vertaisryhmämentorointiin liittyviä väitöskirjoja löytyi useampi. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2023, s. 14) mukaan aiempiin tutkimuksiin ja julkaisuihin tulee viitata asianmukaisella tavalla, kunnioittaen niiden tekijöitä. Tässä tutkimuksessa käytin lähteiden merkitsemiseen APA-6 ohjeistusta.

Keräsin tutkimusaineistoni kirjoitelmat sähköisesti Webropol-lomakkeen avulla. Kuula (2011, s. 174) nostaa esiin huomion siitä, että ilmeet, eleet ja äänenpainot jäävät pois näissä tilanteissa, joissa aineistoa kerätään sähköisesti. Hän kuitenkin mainitsee, että internetin välityksellä kerätty aineisto on tutkimuseettisesti ja tietosuojan kannalta selkeää, jos vastaajat saavat itse harkitusti päättää, mitä tietoja he antavat tutkimuksen käyttöön. Tässä tutkimuksessa kirjoitelmat kerättiin täysin anonymisti, jolloin mitään henkilötietoja ei kerätty ja näin ollen myös tietosuoja säilyi. Itse tutkijana koin lomakkeiden avulla kerätyt kirjoitelmat hyväksi tavaksi kerätä aineistoa, sillä anonymiteetti oli mahdollista säilyttää selkeästi ja jokainen kirjoitelma tallentui Webropolin ja sitä kautta sain tallennettua ne tietokoneelleni analysointivaihetta varten.

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan tutkijan täytyy miettiä mitä arkaluonteisia tietoja hän tutkimukseensa tutkittavista tarvitsee. He muistuttavat, että tutkijan kannattaa pohtia sitä, onko joku tällainen arkaluontoinen tiedon lisä tutkimukselle niin arvokas, että se oikeuttaa tutkijan puuttumaan toisen ihmisen yksityisyyteen (Eskola & Suoranta, 1998, luku 2). Tässä tutkimuksessa aineiston keräämisessä ei ole kerätty minkäänlaisia arkaluonteisia tai tunnistettavia tietoja. Tiesin valmiiksi, että jokaisella tutkimukseen osallistuneella varhaiskasvatuksen opettajalla oli kokemusta vertaisryhmämentoroinnista. Tämä tieto oli minulle tutkijana kaikista oleellisista tutkimuksen tulosten kannalta.

Puusan ja Juutin (2020, luku 2; luku 3) mukaan tutkijan on ymmärrettävä laadulliseen tutkimukseen liittyviä tulkinnan ja ymmärtämisen prosesseja. Heidän mukaansa tutkijan tulee pohtia omien näkemystensä vaikutusta havaintoihin sekä tiedostaa omat ennakkotiedot tutkittavista käsitteistä, sillä nämä voivat vaikuttaa muun muassa siihen, millaista aineistoa tutkija kerää. Laadullisen tutkimuksen aineiston keräämiseen vaikuttavat myös tutkimuksen

tavoitteet (Puusa & Juuti, 2020, luku 3). Tiedostin jo tutkimuksen alkuvaiheessa, että omat näkemykseni eivät saa liikaa vaikuttaa havaintoihini. Analysoin tutkimusaineistoa temaattisen analyysitavan avulla ja tässä vaiheessa jouduin tutkijana tekemään paljon erilaisia tutkimukseen vaikuttavia päätöksiä tutkimuskysymykseeni peilaten. Puusan ja Juutin (2020, luku 5) ja Kosken (2020, kappale 10) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuus tarkoittaa sitä, että tutkija pystyy vakuuttamaan lukijan jokaisessa tutkimusvaiheessa omasta ammattitaidostaan. Tämä tarkoittaa heidän mukaansa sitä, että tutkimusongelma ja tutkimus on ratkaistu oikeilla lähestymistavoilla ja menetelmillä. Temaattinen analyysi on yksi laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmä, joten koin sen tutkijana tähän tutkimukseen oikeaksi lähestymistavaksi (Aaltio & Puusa, 2020, luku 5, kappale 11). Lisäksi aineistona toimi varhaiskasvatuksen opettajien kertomukset, joten kerronnallinen tutkimus oli luonteva tapa tehdä tutkimusta (ks. Eskola & Suoranta, 1998, luku 1; Ropo & Huttunen, 2013, s. 9; Heikkinen, 2018, s. 172).

Aaltion ja Puusan (2020, luku 5, kappale 11) mukaan tutkimuksen raportin tehtävänä on saada lukija vakuuttuneeksi tulkintojen osuvuudesta tutkimustulosten uskottavuuden ohella. Kirjoitin tutkimukseni raporttia tulosteni pohjalta ja havainnollistin analyysin etenemistä erilaisilla taulukoilla ja temaattisella kartalla, jonka avulla tein lukijalle mahdollisimman näkyväksi koko analyysiprosessiani. Guntherin, Hasasen ja Juhilan (2021) mukaan tärkeintä aineiston analyysissä on, että lukija pystyy seuraamaan analyysin kulkua ja arvioimaan analyysin perustelua, uskottavuutta ja luotettavuutta.

Tutkimuksen eettisyydessä on Puusan ja Juutin (2020, luku 5) ja Kosken (2020, kappale 10) mukaan kysymys siitä, että tutkija noudattaa tutkimusprosessin ajan eettisiä periaatteita. Myös Aaltio ja Puusa (2020, luku 5, kappale 11) mainitsevat, että tutkimusetiikka on otettava huomioon kaikissa tutkimusprosessin vaiheissa. Eskola ja Suoranta (1998, luku 2) mainitsevat, että tutkimusprosessit vaativat tutkijalta useita eri päätöksiä, jolloin tutkijan etiikka joutuu koetukselle. Olenkin tutkimuksen edetessä pohtinut, olisiko minun täytynyt kysyä tutkimusaineistoon vastaavilta varhaiskasvatuksen opettajilta heidän koulutustaustaansa, sillä osalla saattaa olla eri koulutus. Lopulta tulin siihen tulokseen, ettei sillä olisi ollut suurta merkitystä tutkimuksen tuloksiin, sillä tutkimuksessa tutkittiin varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksia vertaisryhmämentoroinnin vaikutuksesta työhyvinvointiin. Tutkijana koin, että tutkimukseen osallistuneiden kertomukset eivät olisi juurikaan muuttuneet, oli osallistujan koulutustausta mikä tahansa.





## 7 Johtopäätökset ja pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia merkityksiä varhaiskasvatuksen opettajat kertovat vertaisryhmämentoroinnilla olevan työhyvinvoinnille. Metsämuurosen (2011, s. 38) mukaan tutkimuksen aihe kannattaa valita omien mielenkiinnonkohteiden joukosta, koska silloin myös tiedonhankinta on paljon mielenkiintoisempaa. Tämä on ollut myös oman tutkimusaiheeni valinnan lähtökohtana. Tutkimuksen analyysin pohjalta löysin varhaiskasvatuksen opettajien kirjoitelmista neljä eri teemaa ja merkitystä, joita ovat vertaistuen merkitys, ryhmässä kertomisen merkitys, ammatti-identiteetin ja työn kehittymisen merkitys sekä hanketyöhön suhtautumisen merkitys. Tutkimukseni tulosten perusteella on tärkeää nähdä vertaisryhmämentorointi merkittävänä osana varhaiskasvatuksen opettajien ammatti-identiteetin sekä työhyvinvoinnin tukemista. Tuloksien pohjalta voidaan siis päätellä, että vertaisryhmämentoroinnilla on suuri merkitys työhyvinvoinnille.

Tutkimuksen tuloksista yksi löytämistäni teemoista oli vertaistuen merkitys. Varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat, että toisilta saatu tuki ja ymmärrys tukevat työssä jaksamista. Muiden kohtaamat samankaltaiset ongelmat, haasteet ja kokemukset koettiin vertaistuellisina ja merkityksellisinä asioina. Lisäksi ajatusten jakamisen avulla työstä johtuvien tunteiden käsittely helpottui ja vertaisryhmämentoroinnin kerrottiin olevan tärkeä paikka, missä opettajat voivat yhdessä keskustella ja kertoa. Myös erilaisten materiaalien ja ideoiden jakamisen kerrottiin olevan tärkeä osa vertaisryhmämentorointia sekä työhyvinvointia.

Toisena teemana tulosten analyysin pohjalta ryhmässä kertomisen merkitys korostui varhaiskasvatuksen opettajien kirjoitelmissa luotettavuuden ja turvallisuuden käsitteiden kautta. He kertoivat, että vertaisryhmämentorointitapaamiset ovat turvallinen paikka pohtia muun muassa omaan tiimiin liittyviä haastaviakin asioita, eli sellaisia, mitä välttämättä ei yksin uskaltaisi työpaikalla ottaa puheeksi. Varhaiskasvatuksen opettajat kokivat saavansa vertaisryhmämentoroinnissa neuvoja siihen, kuinka tällaisia tiimiä haastavia asioita voidaan ottaa puheeksi.

Varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat, että vertaisryhmämentorointi kehittää, vahvistaa ja tukee ammatti-identiteettiä sekä työn kehittymistä, joka oli tutkimukseni tulosten kolmas teema. Ammatti-identiteetin ja työn kehittämisen merkitys nousi esiin useammasta vastauksesta ja varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat, että keskusteluissa esiin tulleet uudet näkökulmat ja

oman työn reflektointi tukivat myös työhyvinvointia. Lisäksi itsevarmuuden ja itseluottamuksen koettiin lisääntyneen vertaisryhmämentoroinnin kautta muun muassa muilta opettajilta saadun positiivisen palautteen ja kannustuksen avulla.

Työyhteisön suhtautumisen merkityksen kerrottiin vaikuttavan muun muassa siihen, millä mielin varhaiskasvatuksen opettajat lähtevät vertaisryhmämentorointitapaamisiin. Lisäksi he kertoivat, että joissakin työyhteisöissä suhtaudutaan hankkeessa työskentelyyn negatiivissävyyteisesti ja tämä vaikuttaa sitä kautta myös työhyvinvointiin. Varhaiskasvatuksen opettajat kuitenkin kertoivat, että vertaisryhmämentoroinnista sai voimaa ja neuvoja ottaa tiimissä ja työyhteisössä haastavia asioita puheeksi.

Avasin johdannossa mahdollisimman selkeästi tutkimusaiheeni ajankohtaisuutta sekä omaa kiinnostustani aihetta kohtaan. Lisäksi halusin lisätä vertaisryhmämentoroinnin näkyvyyttä varhaiskasvatuksen kentälle, pyytämällä kirjoitelmia kentällä työskenteleviltä varhaiskasvatuksen opettajilta. Koska tutkin varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksia vertaisryhmämentoroinnista, oli tärkeää kerätä tutkimusaineistoa sellaisilta henkilöiltä, joilla on kokemusta vertaisryhmämentoroinnista. Olisi mielenkiintoista tutkia myös muiden, kuin opettajien kokemuksia vertaisryhmämentoroinnista. Vertaisryhmämentorointia voitaisiin hyödyntää esimerkiksi koko työyhteisöön ja tätä kautta tutkimukseen vastaajien määrää voitaisiin laajentaa. Lisäksi tämän tutkimuksen jatkoksi voisin ajatella tutkivani esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksia jonkun tässä tutkimuksessa löydetyn merkityksen kautta. Esimerkiksi vertaisryhmämentoroinnissa saadun vertaistuen kerrottiin useassa kirjoitelmassa olleen yksi työhyvinvointia tukevista tekijöistä ja tätä vertaistuen merkitystä työhyvinvointiin olisi mielenkiintoista tutkia syvemmin. Lisäksi työyhteisön suhtautuminen oli mielenkiintoinen teema, johon voisi jatkotutkimuksessa haastatella työyhteisöä ja pohtia heidän näkökulmastaan vertaisryhmämentorointia.

Useiden aiempien tutkimustulosten (ks. Kupila & Karila, 2018; Kupila ym., 2017; Pennanen, 2023; Heikkinen ym., 2012; Tynjälä ym., 2021) mukaan vertaisryhmämentoroinnilla on merkitystä työhyvinvoinnille, ja sen osoittavat myös tämän tutkimuksen tulokset. Silti sen järjestämiseen ei ole yhteiskunnassa riittävästi aikaa ja resursseja (Pennanen ym., 2019). Erityisesti uransa alkuvaiheessa olevat varhaiskasvatuksen opettajat hyötyisivät tällaisesta paikasta, jossa olisi aikaa kertoa sekä keskustella ja reflektoida omaa työtään. Geeraertsin ym. (2014, s. 9) tekemän tutkimuksen mukaan suurin osa eri ammattiryhmien opettajista koki vertaisryhmämentoroinnin tärkeäksi aloitteleville opettajille, mutta pitivät silti

vertaisryhmämentorointia tärkeänä opettajan uran jokaisessa vaiheessa. Näin ollen olisi jo hieman kokeneemmat varhaiskasvatuksen opettajat voisivat saada uusia ideoita ja näkökulmia omaan työhönsä tällaisista vertaisryhmämentoroinneista.

Tämän tutkimuksen perusteella näkisin, että varhaiskasvatuksessa vertaisryhmämentoroinnista hyötyisivät kaikki ja olisi erittäin tärkeää, että vertaisryhmämentorointiin löytyisi yhteiskunnallisesti resurssit sekä aika sen järjestämiseen (Pennanen ym., 2019). Myös Kupila ym. (2019) tuovat artikkelissaan esiin päiväkodin ja varhaiskasvatuksen resurssit ja työvoimapulan. Tämä hankaloittaa vertaisryhmämentoroinnin järjestämistä ja toimintaan sitoutumista, koska henkilöstön on haastavaa lähteä ryhmästä (Kupila ym., 2019, s. 71). Tämän tutkimuksen varhaiskasvatuksen opettajat työskentelivät varhaiskasvatuksen kehittämis- ja hanketoiminnan kautta lapsiryhmässä lisäresurssina, jolloin vertaisryhmämentorointitoimintaan lähteminen oli helpompaa. Heikkinen ym. (2019, s. 4) mainitsevat kansallisen sopimuksen tekemistä mentoroinnin järjestämiseksi, jotta toimintaa voitaisiin vakiinnuttaa valtakunnallisesti. Olisikin merkittävää, jos vertaisryhmämentorointia voitaisiin toteuttaa esimerkiksi päiväkotitai aluekohtaisesti yhteiskunnassa. Näin ollen pysyväksi ratkaisuksi voitaisiin suunnitella myös esimerkiksi varhaiskasvatuksen resurssihenkilöitä, jotka voisivat olla paikkaamassa niitä opettajia tai muuta henkilökuntaa, jotka osallistuvat vertaisryhmämentorointiin.

Vertaisryhmämentorointia tulisi järjestää jo opettajankoulutuslaitoksissa, sillä aiemmat tutkimukset (Heikkinen ym., 2012; Pennanen ym., 2019) osoittavat, että opettajaopiskelijat saavat enemmän tietoa työstä ja työnkuvasta vertaisryhmämentorointitapaamisissa, kuin esimerkiksi harjoittelujaksoilla. Vastavalmistuneen varhaiskasvatuksen opettajan työn haasteet ovat heti uran alussa suuret, mutta eivät juurikaan kasva uran edetessä (Onnismaa ym., 2016, s. 9). Lisäksi Kantosen ym. (2020, s. 274) tutkimuksen mukaan suurin osa varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoista oli epävarmoja alalle jäämisestään. Juuri tässä työuran vaiheessa esimerkiksi epäselvyys omasta työnkuvasta ja vastuista ja velvollisuuksista häiritsevät ammatti-identiteetin kehittymistä (Onnismaa ym., 2017, s. 202) ja muilta vertaisryhmämentoroinnissa muilta opettajilta saatu tuki ja ymmärrys voisivat auttaa sitoutumaan ja jäämään alalle.

## Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A., & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus, luku 5, kappale 11.
- Aspfors, J., Hansen, S-E., Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., Markkanen, I. Teerikorpi, S. & Tynjälä, P. (2012). Tutkittua tietoa vermen vaiheilta. Teoksessa Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. (toim.) *Osaaminen jakoon*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 271–282.
- Braun, V. & Clarke V. (2022). *Thematic Analysis. A Practical Guide*. London: SAGE.
- Enrich, L., Tennent, L. & Hansford, B. (2002). A Review of Mentoring in Education: Some Lessons for Nursing. *Contemporary Nurse*. 12(3), 253–264. Saatavilla: [http://eprints.qut.edu.au/2257/1/2257\\_1.pdf](http://eprints.qut.edu.au/2257/1/2257_1.pdf)
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 209–231.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Estola, E., Aho, J., Kaunisto, S-L., Moilanen, A. & Tervonen, J. (2012). Kerronnalliset ja toiminnalliset menetelmät. Teoksessa Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. (toim.) *Osaaminen jakoon*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 109–124.
- Estola, E., Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. (2014). *Narrative Pedagogies for Peer Groups*. International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part A), 155–172.
- Estola, E., Kaunisto, S-L., Keski-Filppula, U., Syrjälä, L. & Uitto, M. (2007). *Lupa puhua. Kertomisen voima arjessa ja työssä*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Geeraerts, K. Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T., Markkanen, I., Pennanen, M., & Gijbels, D. (2014). *Peer-group mentoring as a tool for teacher development*. European Journal of Teacher Education, 38(3), 358–377.
- Gunther, K., Hasanen, K. & Juhila, K. (2021). Johdanto: analyysi ja tulkinta. Teoksessa Vuori, J. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavilla: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/analyysi-ja-tulkinta/>

- Hafsteinsdóttir, T. B., van der Zwaag, A. M., & Schuurmans, M. J. (2017). *Leadership mentoring in nursing research, career development and scholarly productivity: A systematic review*. *International Journal of Nursing Studies*, 75, 21–33.
- Heikkinen, H. L. T., (2018). Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 170–187.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. (2012). Tämä kirja. Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. (toim.) *Osaaminen jakoon*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 11–13.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., Tynjälä, P. & Välijärvi, J. (2008). *Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa*. *Kasvatus* 39(3), 205–217.
- Heikkinen, H. L. T., Markkanen I. & Pennanen, M. (2019). Johdanto: Verme2 testaa. Teoksessa Pennanen, M., Markkanen, I., & Heikkinen, H. L. T. (toim.) *VERME2 testaa: kokemuksia vertaisryhmämentoroinnin soveltamisesta*. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7799-3>
- Heikkinen, H. L. T. & Tynjälä, P. (2012). Työssä oppimisen monet muodot. Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. (toim.) *Osaaminen jakoon*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 17–25.
- Heikkinen, H. L. T., Tynjälä, P. & Jokinen, H. (2012). Vermen teoreettiset perusteet ja toimintaperiaatteet. Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. (toim.) *Osaaminen jakoon*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 45–85.
- Huizing, R. L. (2012). Mentoring Together: A Literature Review of Group Mentoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*. 20(1), 27-55. Saatavilla: <http://dx.doi.org/10.1080/13611267.2012.645599>
- Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S., Heikkinen, H. L. T. & Tynjälä, P. (2012). Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. (toim.) *Osaaminen jakoon*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 27–43.
- Kanttonen, E, Onnismaa, E-L, Reunamo, J & Tahkokallio, L. (2020). *Sitoutuneet, epävarmat ja poistujat varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien sitoutuneisuus työelämään opintojen loppuvaiheessa*. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 264–289.
- Kaunisto, S-L. (2014). “Täällä saa puhua sen, mitä kenties muualla ei”. Opettajien vertaisryhmä kerromallisena ympäristönä. [väitöskirja, Oulun yliopisto]. Saatavilla: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526206165.pdf>

- Kaunisto, S-L., Uitto, M., Estola, E. & Syrjälä, L. (2009). *Ohjattu vertaisryhmä haavoittuvuudesta kertomisen paikkana*. *Kasvatus* 40(5), 454–464.
- Kelchtermans, G. (2005). *Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy*. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 995-1006.
- Kim, J-H. (2016). *Understanding Narrative Inquiry*. The Crafting and Analysis of Stories as Research. London: SAGE.
- Komi, T. (2019). *Varhaiskasvatuksen laatu vaihtelee*. Varhaiskasvatuksen Opettajien Liitto. Lastentarha-lehti, 5. Saatavilla: <https://www.vol.fi/uutiset/varhaiskasvatuksen-laatu-vaihtelee/>
- Korhonen, H., Heikkinen, H. L. T., Kiviniemi, U. & Tynjälä, P. (2017). *Student teachers' experiences of participating in mixed peer mentoring groups of in-service and pre-service teachers in Finland*. *Teaching and Teacher Education*, 61, 153–163.
- Koski, L. (2020). Teksteistä teemoiksi. Dialoginen tematisointi. Teoksessa Puusa, A., & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus, luku 3, kappale 10.
- Kukkonen, H., Tapani, A., Iloa, H., Joensuu, M., & Ropo, E. (2014). *Opettajaidentiteetin rakentumisen ainekset ammatillisessa opettajankoulutuksessa*. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 16(2), 28–48.
- Kumpulainen, M. (2013). *Ammatti-identiteetin muovautuvuus ja työntekijöiden käyttämät selviytymisstrategiat vakuutuslalla*. *Työelämän tutkimus*, 11(1), 19–33.
- Kupias, P & Salo, M. (2014). *Mentorointi 4.0*. Helsinki: Talentum.
- Kupila, P. (2007). ”Minäkö asiantuntija?” *Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13330/9789513927899.pdf?sequence=1&isAllow=y>
- Kupila, P. & Karila, K. (2018). *Peer mentoring as a support for beginning preschool teachers*. *Professional Development in Education*, 1–12.
- Kupila, P., Seppälä, T., Ylitapio-Mäntylä, O., Rossi-Salow, O., Rivinen, S. & Norvapalo, K. (2019). Monikulttuurinen verme. Teoksessa Pennanen, M., Markkanen, I., & Heikkinen, H. L. T. (toim.) *VERME2 testaa: kokemuksia vertaisryhmämentoroinnin soveltamisesta*. Jyväskylän yliopisto, 68–73. Saatavilla: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7799-3>

- Kupila, P., Ukkonen-Mikkola, T. & Rantala, K. (2017). *Interpretations of Mentoring during Early Childhood Education Mentor Training*. Australian Journal of Teacher Education, 42(10), 36–49.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimuseetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.
- Lyhykäinen, P. (2019). *Vertaismentoroinnilla työhyvinvointia ja osaamista opettajille*. OAJ. Saatavilla: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/blogiartikkelit/OAJ-blogi/2019/vertaismentoroinnilla-tyohyvinvointia-ja-osaamista-opettajille/>
- Manka, M-L., Hakala, L., Nuutinen, S. & Harju, R. (2010). *Työn iloa ja imua – työhyvinvoinnin ratkaisuja pientyöpaikoille*. Tampereen yliopisto.
- Manka, M-L., Heikkilä-Tammi, K. & Vauhkonen, A. (2012). *Työhyvinvointi ja tuloksellisuus. Henkilöstön arvoa kuvaavat tunnushuvutjohtamisen tukena kunnissa*. Tampereen yliopisto.
- Michelsson, R. & Hartikainen, S. (2020). *Mitä kuuluu vertaisryhmämentoroinnille opettajien ja oppilaitosten arjessa?* JAMK. Saatavilla: <https://blogit.jamk.fi/aokkhankkeet/mita-kuuluu-vertaisryhmentoroinnille-opettajien-ja-oppilaitosten-arjessa>
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: tutkijalaitos*. (4. korjattu laitos.). International Methelp.
- Mäki, P. (2015). *Opettajana ja kehittäjänä. Vertaismentorointiryhmässä kehittäjäopettajan ammatillista identiteettiä kertomassa*. [väitöskirja, Oulun yliopisto]. Saatavilla: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526208176.pdf>
- Mäkikangas, A. & Hakanen, J. (2017). *Työstä hyvinvointia, mutta millaista?* Teoksessa Mäkikangas, A., Mauno, S. & Feldt, T. (toim.) *Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nislin, M. (2016). *Hermoja raastavaa vai palkitsevaa työtä päiväkodissa?* Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti, 53(3). Saatavilla: <https://journal.fi/sla/article/view/59161>
- Nislin, M. (2016). *Nerve-wracking or rewarding? A multidisciplinary approach to investigating work-related well-being, stress regulation and quality of pedagogical work among early childhood professionals*. Helsinki: Yliopistopaino Unigrafia.
- Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Lipponen, L. & Merivirta, J. (2016). *Lastentarhanopettajien ryhmämuotoinen vertaismentorointi ammatin induktiovaiheen tukena*. Helsingin varhaiskasvatusviraston ja Helsingin yliopiston opettajankoulutuksen mentorointihankkeen arviointiraportti. Helsingin kaupunki.
- Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Reunamo, J. & Lipponen, L. (2017). *Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työnkuvastaan, osaami-*



- sestaan ja työn kuormittavuudesta*. Journal of Early Childhood Education Research 6(2), 188–206.
- Otala, L. & Ahonen, G. (2005). *Työhyvinvointi tuloksetekijänä*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Pennanen, M. (2023). *Practice Architectures of Peer-Group Mentoring in New Teacher's Professional Development*. [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Saatavilla: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/84565>
- Pennanen, M., Bristol, L., Wilkinson, J. & Heikkinen, H. L. T. (2016). *What is "good" mentoring? Understanding mentoring practises of teacher induction through case studies of Finland and Australia*. Pedagogy, Culture and Society, 24(1), 27–53.
- Pennanen, M., Markkanen, I., & Heikkinen, H. L. T. (2019). *VERME2 testaa: kokemuksia vertaisryhmämentoroinnin soveltamisesta*. Jyväskylän yliopisto.
- Penttinen, V., Pakarinen, E. & Lerkkanen, M-K. (2022). *Ohjausvuorovaikutuksen laatu ja esiopettajien työhyvinvointi: kontekstitekijöiden ja työstä palautumisen merkitys*. Journal of Early Childhood Education Research 11(1), 97-122.
- Perho, H. & Korhonen, H. (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, 6.
- Polkinghorne, D., E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa Hatch, J. Amos & Wisniewski, R. (toim.) *Life History and Narrative*. Falmer Press, 5–23.
- Pololi, L. H., & Evans, A. T. (2015). *Group Peer Mentoring: An Answer to the Faculty Mentoring Problem? A Successful Program at a Large Academic Department of Medicine*. Journal of Continuing Education in the Health Professions, 35(3), 192–200.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Pöysä, J. (2021). Laadullisen tutkimuksen aineistot. Kirjoituskutsut. Teoksessa Vuori, J. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/>
- Ranta, S. (2019). Työhyvinvointi on avain varhaiskasvatukseen nousuun – satsaus maksaa itsensä takaisin. OAJ. Saatavilla: <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2019/tyohyvinvointi-on-avain-varhaiskasvatukseen-nousuun--satsaus-maksaa-itsensa-takaisin/>
- Ropo, E. & Huttunen, M. (2013). Johdanto. Teoksessa Ropo, E. & Huttunen, M. (toim.) *Puheenvuoroja narratiivisuudesta opetuksessa ja oppimisessa*. Tampere: Tampere University Press.

- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. London: SAGE Publications.
- Ristioja, J. & Tamminen, H. (2011). *Työturvallisuus ja työhyvinvointi päivähoidossa*. Työturvallisuuskeskus TTK.
- Savela, S. (2023). Joukko päiväkoteja keksi, miten sijaisrumba ratkeaa ja kaikilla on hyvä olla – apuun otettiin opiskelijat ja eläkeläiset. Yle.fi. Saatavilla: <https://yle.fi/a/74-20014247>
- Suutarinen, M. (2010). Työhyvinvoinnin organisointi. Teoksessa Suutarinen, M. & Vesterinen, P.-L. (toim.) *Työhyvinvoinnin johtaminen*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava. s. 11–44.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Helsinki.
- Tynjälä, P., Pennanen, M., Markkanen, I. & Heikkinen, H. L. T. (2021). Finnish model of peer-group mentoring: review of research. *Annals of The New York Academy of Sciences*, 1483(1), 208–223.
- Vilka, H. (2021). *Tutki ja kehitä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 92–116.
- Valli, R. & Perkkilä, P. (2018). Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 117–128.
- Vartiainen, M. (2017). Johdanto. Työpsykologian ja hyvinvointitutkimuksen kehitys Suomessa. Teoksessa Mäkikangas, A., Mauno, S. & Feldt, T. (toim.) *Tykkää työstä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Kirjayhtymä.
- Yrttiaho R. & Posio S. (2021). *Opettajan hyvinvointikirja. Positiivisen psykologian työkaluja työhyvinvoinnin tueksi*. Jyväskylä: PS-kustannus.

## Liite 1



### Vertaisryhmämentoroinnin vaikutus työhyvinvointiin

Hei!

Opiskelen Oulun yliopistossa varhaiskasvatuksen maisterivaiheessa. Tutkin pro gradu -tutkielmassani vertaisryhmämentorointiin liittyviä kokemuksia sekä millaista merkitystä vertaisryhmämentoroinnilla on työhyvinvointiin.

Tarkoitukseni on kerätä avoimia kirjoitelmia Webropol-kyselyn kautta. Lomakkeella on kaksi avointa kysymystä. Kysely on mahdollista tallentaa ja jatkaa vastaamista myöhemmin. Kyselyyn osallistuminen on vapaaehtoista ja kokoon kirjoitelmat anonyymeina. Käsitelen kirjoitelmia luottamuksellisesti. Jos käytän kirjoitelmaa tai sen osia sitaattina pro gradussa, poistan mahdolliset tunnistettavat tiedot sitaatista ja tuhoan tutkimusaineiston tutkimuksen valmistuttua. Vastaamalla kyselyyn, annat luvan käyttää kirjoitelmaa tutkimusaineistona.

Toivon, että kerrot vapaasti ja laajasti kokemuksistasi vertaisryhmämentoroinnista ja siitä, millaista merkitystä vertaisryhmämentoroinnilla on työhyvinvointiisi. Voit kertoa kokemuksistasi käytännön esimerkkien kautta. Voit myös kertoa muita asioita, jotka liittyvät mielestäsi vertaisryhmämentorointiin.

Jos kysymyksiä herää, minuun voi olla yhteydessä esimerkiksi sähköpostitse.

Olisin todella kiitollinen vastauksestasi, koska jokainen vastaus on tärkeä tutkimukseni kannalta.

Vastausaikaa on 15.12.2022 asti.

Ystävällisin terveisin,

Oona Vaitiniemi

[oona.vaitiniemi@student.oulu.fi](mailto:oona.vaitiniemi@student.oulu.fi)

## Liite 2



TIETOSUOJALMOITUS OPINNÄYTETYÖTUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE  
EU:N YLEINEN TIETOSUOJA-ASETUS 12-14 ART.

PÄIVÄYS: [21.11.2022]

### Tietoa opinnäytetyötutkimukseen osallistuvalle

Olet osallistumassa Oulun yliopiston opinnäytetyön tekijän (Oona Vaitiniemi) tekemään tutkimukseen. Tässä selosteessa kuvataan, miten henkilötietojasi käsitellään tutkimuksessa.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Sinuun ei kohdistu mitään negatiivista seuraamusta, jos et osallistu tutkimukseen tai jos keskeytät osallistumisesi tutkimukseen. Jos keskeytät osallistumisesi tutkimukseen, ennen keskeytystä kerättyä aineistoa voidaan kuitenkin käyttää tutkimuksessa. Tämän ilmoituksen kohdassa 13 kerrotaan tarkemmin, mitä oikeuksia sinulla on ja miten voit vaikuttaa tietojesi käsittelyyn.

#### 1. Tutkimuksen nimi ja kestoaika

Tutkimuksen nimi: Varhaiskasvatuksen opettajien kertomuksia vertaisryhmämentoroinnin merkityksestä työhyvinvoinnille

Tutkimuksen kestoaika (kuinka kauan henkilötietoja käsitellään): Siihen saakka, kunnes opinnäytetyö on hyväksytty.

#### 2. Rekisterinpitäjä

Rekisterinpitäjä: Oona Vaitiniemi  
Sähköpostiosoite: oona.vaitiniemi@student oulu.fi

#### 3. Kuvaus opinnäytetyöstä/tutkimushankkeesta ja henkilötietojen käsittelystä

Opinnäytetyön tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia vertaisryhmämentoroinnista sekä millä tavoin vertaisryhmämentorointi vaikuttaa varhaiskasvatuksen opettajien työhyvinvointiin. Aineisto kerätään anonyymien kirjoitelmien avulla. Henkilötietoja ei kerätä tutkimuksen aikana.

## **Tutkimuksen suorittajat**

Oona Vaitiniemi, opinnäytetyön tekijä

### **4. Henkilötietojen käsittelyn oikeusperuste**

Henkilötietoja käsitellään seuraavalla yleisen tietosuoja-asetuksen 6 artiklan 1 kohdan mukaisella perusteella:

- tutkittavan suostumus
- yleistä etua koskeva tieteellinen tai historiallinen tutkimus, tilastointi tai julkisen vallan käyttö
- rekisterinpitäjän tai kolmannen osapuolen oikeutettu etu

### **5. Arkaluonteiset henkilötiedot**

Tutkimuksessa ei käsitellä arkaluonteisia henkilötietoja.

### **6. Mitä henkilötietoja tutkimusaineisto sisältää**

Tutkimusaineisto koostuu kirjoitelmista, jotka on koottu Webropolissa. Kirjoitelmissa voi esiintyä esim. paikan/henkilöiden nimiä, jolloin nämä anonymisoidaan. Aineisto säilytetään ulkopuolisten ulottumattomissa Word-tiedostoina salasanan ja suojatun yhteyden takana Oulun yliopiston tarjoamalla palvelimella.

### **7. Mistä lähteistä ja millä tavalla henkilötietoja kerätään**

Webropolilla anonyymina kerätyt kirjoitelmat.

### **8. Henkilötietojen siirto tai luovuttaminen tutkimusryhmän ulkopuolelle**

Ei siirretä tai luovuteta.

### **9. Henkilötietojen siirto EU:n tai Euroopan talousalueen ulkopuolelle**

Ei siirretä.

### **10. Automatisoitu päätöksenteko**

Automaattisia päätöksiä ei tehdä.

### **11. Henkilötietojen suojauksen periaatteet**

Tiedot ovat salassa pidettäviä.

Manuaalisen aineiston suojaaminen:

Tietojärjestelmissä käsiteltävät tiedot:

käyttäjätunnus  salasana  käytön rekisteröinti  kulunvalvonta

muu, mikä: Tutkimusaineistoa säilytetään Oulun yliopiston tarjoamassa palvelimessa, toimii suojatun yhteyden kautta.

Suorien tunnistetietojen käsittely:

Henkilötiedot anonymisoidaan

Suorat tunnistetiedot poistetaan analysointivaiheessa

Aineisto analysoidaan suoraan tunnistetiedoin, koska (peruste suorien tunnistetietojen säilyttämiselle):

## 12. Henkilötietojen käsittely tutkimuksen päättymisen jälkeen

Henkilötietosi hävitetään

Henkilötietosi arkistoidaan:

ilman tunnistetietoja  tunnistetiedoin

## 13. Mitä oikeuksia sinulla on ja oikeuksista poikkeaminen?

Tietosuojalainsäädännön mukaisesti tutkittavalla on tiettyjä oikeuksia, joilla tutkittava voi varmistaa perusoikeuksiin kuuluvan yksityisyyden suojan toteutumisen. **Mikäli haluat käyttää tässä kohdassa 13 mainittua oikeuttaan, otathan yhteyttä kohdassa 1 mainittuun tutkimuksen yhteyshenkilöön**

Suostumuksen peruuttaminen (tietosuoja-asetuksen 7 artikla)

Sinulla on oikeus peruuttaa antamasi suostumus, mikäli henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Suostumuksen peruuttaminen ei vaikuta suostumuksen perusteella ennen sen peruuttamista suoritetun käsittelyn lainmukaisuuteen.

Oikeus pyytää pääsyä tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus pyytää tietoa siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi tutkimuksessa ja mitä henkilötietojasi tutkimuksessa käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöstä käsiteltävistä henkilötiedoista.

Oikeus pyytää tietojen oikaisemista (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

Oikeus pyytää tietojen poistamista tai käsittelyn rajoittamista, oikeus vastustaa käsittelyä pyytää tietojen siirtoa järjestelmästä toiseen (tietosuoja-asetuksen 17, 18, 20, 21 artiklat)  
Voit myös pyytää tutkimuksessa käytettyjen henkilötietojesi poistamista tai niiden käsittelyn rajoittamista sekä voit vastustaa käsittelyä tai pyytää tietojesi siirtämistä järjestelmästä toiseen.

### **Oikeuksista poikkeaminen**

Edellä tässä kohdassa **13 Mitä oikeuksia sinulla on ja oikeuksista poikkeaminen** mainitut oikeudet eivät ole ehdottomia eivätkä siten päde jokaisessa tapauksessa ja näistä oikeuksista saatetaan poiketa tietosuojaa koskevan lainsäädännön mukaisesti esim. silloin kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti.

## **14. Valitusoikeus**

Sinulla on lisäksi oikeus tehdä valitus tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli katsot, että henkilötietojesi käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä.

### **Tietosuojavaltuutetun toimisto**

Käyntiosoite: Ratapihantie 9, 6. krs, 00520 Helsinki

Postiosoite: PL 800, 00521 Helsinki

Vaihde: 029 56 66700

Faksi: 029 56 66735

Sähköposti: [tietosuoja@om.fi](mailto:tietosuoja@om.fi)