



Kähkönen Tarja, Soininen Silja

Varhaiskasvatuksen henkilöstön näkemyksiä mentoroinnin vaikutuksesta arjen pedagogiikan
laatuun - kehittämissuhteita varhaiskasvatustiimien mentorointiin

Pro gradu – tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA

Varhaiskasvatuksen maisteriohjelma

2024

Oulun Yliopisto

Kasvattustieteiden ja psykologian tiedekunta

Varhaiskasvatuksen henkilöstön näkemyksiä mentoroinnin vaikutuksesta arjen pedagogiikan laatuun - kehittämisehdotuksia varhaiskasvatustiimien mentorointiin (Tarja Kähkönen, Silja Soininen)

Pro gradu -tutkielma, 82 sivua, 1 liitesivu

Helmikuu 2024

Varhaiskasvatus on kokenut Suomessa monia suuria muutoksia viimeisen kymmenen vuoden aikana. Näitä uudistuksia ovat mm. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden muuttuminen määrääviksi asiakirjoiksi paikallistasolla vuonna 2017. Lisäksi vuonna 1975 laadittu päivähoidlaki sai uudistuneen, tämänhetkisen, muotonsa muuttuen varhaiskasvatuslaiksi vuonna 2018. Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) määritettyjen linjausten toteutumisen turvaamista seurataan arvioinnin keinoin, jota samainen laki velvoittaa kaikkien varhaiskasvatusta järjestävien sekä tuottavien tehtäväksi. Tätä kautta erittäin tärkeään osaan varhaiskasvatuksen kentällä on nousut varhaiskasvatuksen laadukkuus valtakunnallisella, paikallisella sekä yksikkötasolla.

Varhaiskasvatuksen henkilöstölle asetuvat osaamisvaatimukset ovat laajentuneet ja syventyneet varhaiskasvatuksen kansallisen tason linjausten myötä, joten osaamisen vahvistamista tarvitaan. Suuret muutokset varhaiskasvatuksessa ovat saaneet aikaiseksi tarpeen täydennyskoulutukselle jo varhaiskasvatuksessa toimiville ammattilaisille.

Kyseessä oleva Pro gradu- tutkimus käsittelee mentorointia, jota toteutettiin eräässä Pohjois-Suomalaisessa kaupungissa hankkeena varhaiskasvatustiimeille elokuusta 2022 alkaen vuoden 2023 loppuun. Varhaiskasvatustiimien mentorointia ei ole vielä paljoa tutkittu. Selvitimme, millainen vaikutus mentorin toiminnalla oli varhaiskasvatusryhmän pedagogiikan laatuun. Tutkimus tehtiin laadullisena tutkimuksena, käyttäen apuna sisällönanalyysia. Tutkimustuloksiksi nousivat laadun prosessitekijöitä mukaillen pedagoginen suunnittelu, arviointi ja kehittäminen, pedagoginen toiminta ja oppimisympäristöt sekä vuorovaikutus. Lisäksi tutkimus selvitti kehittämisehdotuksia tämän tyyppiselle varhaiskasvatustiimin mentoroinnille. Kehittämisehdotuksissa esille nousi mentoritoiminnan pysyvyys, mentoreita toivottiin lisää varhaiskasvatuskentälle, mentoroinnin laatu sekä mentoritoiminnan kohdentaminen muutamaan asiaan kerrallaan.

Avainsanat: Varhaiskasvatuksen laatu, varhaiskasvatuksen kehittäminen, pedagogiikka, mentorointi, mentoroinnilla kehittäminen

Sisältö

| | |
|---|-----------|
| Johdanto | 4 |
| 2 Varhaiskasvatuksen laatu | 6 |
| 2.1 Varhaiskasvatuksen laadun määrittely | 6 |
| 2.2 Laatuun vaikuttaa ensisijaisesti johtajuus ja toimintakulttuuri | 7 |
| 2.3 Tiimin toiminnan vaikutus laatuun varhaiskasvatuksessa | 10 |
| 2.4 Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen laatima varhaiskasvatuksen laadunarvioinnin malli | 12 |
| 2.4.1 Laadun lähtökohtana pedagoginen suunnittelu, dokumentointi, arviointi ja kehittäminen | 15 |
| 2.4.2 Varhaiskasvatuksen pedagoginen toiminta ja oppimisympäristöt laatuun vaikuttavina tekijöinä | 19 |
| 2.4.3 Päiväkodin varhaiskasvatusryhmän keskinäinen vuorovaikutus laadun takaajana | 21 |
| 3 Mentoroinnilla kehitetään laatua | 23 |
| 3.1 Mentoroinnin määritelmä | 23 |
| 3.1.2 Mentoroinnin keskeiset tekijät | 25 |
| 3.1.3 Mentoroinnin muodot | 26 |
| 3.1.4 Mentorointisopimus ja mentoroinnin eettisyys | 28 |
| 3.2 Mentoroinnilla kehitetään ammatillista osaamista | 29 |
| 3.2.1 Oppimiskäsityksiä mentoroinnin taustalla | 30 |
| 3.2.2 Organisaation toimintakulttuuri kehittyä mentoroinnilla | 32 |
| 4 Tutkimuksen toteutus | 35 |
| 4.1 Tämän tutkimuksen kohteena oleva mentorointi | 35 |
| 4.2 Tutkimusmenetelmä ja tutkimuskysymykset | 36 |
| 4.3 Aineiston keruu ja osallistujat | 38 |
| 4.4 Aineiston analyysi | 40 |
| 5 Tutkimustulokset | 46 |
| 5.1 Mentorin toiminnan vaikutus varhaiskasvatusryhmän pedagogiikan laatuun | 46 |
| 5.1.1 Mentorin vaikutus pedagogiseen suunnitteluun, arviointiin sekä kehittämiseen | 46 |
| 5.1.2 Mentorin vaikutus pedagogiseen toimintaan ja oppimisympäristöön | 50 |
| 5.1.3 Mentorin vaikutus ammatillisuuden kehittymiseen ja vuorovaikutukseen | 53 |
| 5.2 Mentoroinnin kehittäminen | 57 |
| 6 Pohdinta | 62 |
| 6.1 Eettisyys ja luotettavuus | 67 |
| Lähteet | 73 |

Johdanto

Varhaiskasvatus on ollut viime vuosina suurien muutoksien kourissa. Muutokset koskevat mm. varhaiskasvatuksen lakimuutoksia (540/2018) sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2022) muuttumista määrääväksi asiakirjaksi paikallistasolla vuonna 2017. Näistä uudistuksista voisi nostaa esille Varhaiskasvatuslaissa (540/2018, 24§) olevan vaatimuksen varhaiskasvatuksen arvioinnista, jota varhaiskasvatuksen järjestäjän ja tuottajan tulee tehdä. Arvioinnin tarkoituksena on Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) määritettyjen linjausten toteutumisen turvaaminen. Tämän ansioista mm. laadukkuus on noussut tärkeäksi ajateltaessa varhaiskasvatuksen pedagogista toimintaa.

Edellä mainitut uudistukset haastavat varhaiskasvattajia jo pelkästään varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden käytäntöön saattamisella. Käytämme tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen työntekijöistä nimitystä varhaiskasvattaja, sillä se mielestämme kuvaa parhaiten kaikkia varhaiskasvatusyksikön työntekijöitä. Tutkimustieto muuttuu ja lisääntyy nykypäivänä, huimaa vauhtia lapsuudesta, lapsen kehityksestä sekä varhaiskasvatuksen pedagogiikasta luoden painetta varhaiskasvattajien täydennyskoulutukseen.

Edellä mainitut asiat saavat aikaiseksi sen, että osaamisen kehittämiseen tarvittaisiin varhaiskasvatuksessa nopeita välineitä ja ratkaisuja. Tarvitaan täydennyskoulutusta jo varhaiskasvatuksessa toimiville ammattilaisille. Lisäksi itse varhaiskasvatuskoulutuksen täytyisi kehittyä kaikilla tasoillaan, kuten yliopistossa varhaiskasvatuksen opettajan, ammattikorkeakoulussa varhaiskasvatuksen sosionomin sekä myös varhaiskasvatuksen lastenhoitajan ammatillisen koulutuksen. Varhaiskasvatuksen henkilöstölle asetuvat osaamisvaatimukset ovat laajentuneet ja tarkentuneet varhaiskasvatuksen kansallisen tason linjausten myötä, joten osaamisen vahvistamista tarvitaan. (Karila, Kosonen & Järvenkallas, 2017, s. 85). Tutkimuksemme kontekstista varhaiskasvatustiimeistä on tullut moniammatillinen kasvattajayhteisö, jonka tulee luoda yhteiset ja johdonmukaiset pelisäännöt toiminnalleen (Ranta & Uusiautti, 2022). Varhaiskasvatuksessa kasvatus, opetus sekä hoito nivoutuvat yhteen päivittäisissä toiminnoissa (OPH, 2022).

Kiinnostuksemme tämän tutkimuksen tekemiseen heräsi 2023 keväällä toisen meistä tutkimuksen tekijöistä työskennellessä varhaiskasvatustiimien hankementorina eräässä Pohjois-suomalaisessa kaupungissa. Kiinnostuimme varhaiskasvatustiimin mentoroinnista, sillä se on aivan uudenlainen mentoroinnin menetelmä. Varhaiskasvatuksen tiimin mentoroinnista emme löytäneet tutkimuksia, tosin varhaiskasvatuksen tiimityöstä löytyy tutkimuksia. Toinen lähtökohta aiheesta kiinnostumiselle oli Ahosen (2015) väitöskirjassa esille noussut seikka. Hänen väitös-

kirjaansa haastattelemat varhaiskasvatuksen opettajat kokivat, ettei yksittäinen tunti varhaiserityisopettajan kanssa tuonut arjen haastaviin kasvatustilanteisiin riittävästi työkaluja. Työhön tarvittiin lisää tukea.

Varhaiskasvatuksessa toimitaan lähes poikkeuksetta tiimeissä, pedagogiikan ollessa läsnä kaikessa toiminnassa. Järvinen (2021) korostaakin pedagogisen vastuun merkitsevän vastuuta koko tiimin oppimisesta, kuten myös toiminnan jatkuvasta arvioinnista ja kehittämisestä. Tiimityö haastaa sen tekijöitä jo pelkästään moniammatillisuuden suhteen sekä taustalla vaikuttavien erilaisten arvojen vuoksi. Lapsiryhmässä toimiminen ei ole koskaan haasteetonta.

Tutkimusaineistomme on hankkeen keväällä 2023 toteuttama palautekyselyn aineisto. Palautekysely tehtiin mentorointiin osallistuneille varhaiskasvattajille, joka käsittää päiväkodinjohtajat, varhaiskasvatuksen erityisopettajat, varhaiskasvatuksen opettajat, varhaiskasvatuksen lastenhoitajat ja varhaiserityiskasvatuksen lastenhoitajat. Palautekyselyyn saimme peräti 32 vastausta, jota voidaan pitää todella hyvänä määränä tutkimustamme ajatellen. Aineistoa tuli riittävästi.

Ensimmäinen tutkimuskysymys, johon lähdimme tutkimuksella etsimään vastausta, oli millaista tukea mentori toi varhaiskasvatusryhmän pedagogiseen arkeen. Tutkimuksen edetessä pääsimme paremmin kiinni aiheeseen, joten lopulta saimme rajattua kaksi tutkimuskysymystä, joita olivat:

1. “Millainen vaikutus mentorin toiminnalla oli varhaiskasvatusryhmän pedagogiikan laatuun?”
2. “Miten varhaiskasvatustiimin mentorointia voidaan kehittää?”

Mentorointi on ikivanha kehittämisen muoto ja tapa siirtää tietoa kokeneemmalta henkilöltä kokemattomammalle. Myös mentorointi on kehittynyt vuosien saatossa ja eri aloille etsitään toimivia mentorointimalleja. Varhaiskasvatuksessa tarvitaan tänä päivänä tukea varhaiskasvatustiimien toimintaan, koska lakiuudistusten myötä ollaan siirtymässä uudella tavalla laatua tavoittelevaan toimintakulttuuriin. Tarkastelemme voisiko mentorointi olla toimiva malli ja muoto varhaiskasvatustiimien kehittämistyössä.

2 Varhaiskasvatuksen laatu

Kerromme tässä luvussa varhaiskasvatuksen laadun määrittelystä sekä laatuun vahvasti vaikuttavista tekijöistä toimintakulttuurista sekä johtajuudesta. Luvun lopuksi kerromme Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen (jatkossa Karvi) laatimasta laadunarvioinnin mallista, josta nostamme esille laadun prosessitekijät. Käytimme tutkimuksessamme laadun prosessitekijöitä hyödyksemme tehdessämme aineistolle sisällönanalyysejä.

2.1 Varhaiskasvatuksen laadun määrittely

Laatu ja laadun käsite on noussut viimevuosina todella vahvasti esille varhaiskasvatuksessa. Keskustelua laadusta on käyty niin mielipidepalstoilla kuin lehtien otsikoissa, liittyen mm. henkilöstövajeeseen. Laatua painotetaan kaikissa varhaiskasvatusta koskevissa laeissa sekä asiakirjoissa (mm. Varhaiskasvatuslaki 540/2018, Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta 753/2018) kuten myös varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (OPH, 2022).

Suomalaisen varhaiskasvatuksen laadun keskeisimmät vaatimukset ja tavoitteet nousevat esille varhaiskasvatusta ohjaavan lainsäädännön (mm. varhaiskasvatuslaki 540/2018) ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2022) lisäksi kansallisesta ja kansainvälisestä asiantuntija- ja tutkimustiedosta. Nämä kaikki edellä mainitut, kehittämistä ohjaavat poliittiset, lainsäädäntöön sekä tutkimustietoon perustuvat tiedot ovat erilaisia kuitenkin täydentäen toisiaan (Vlasov ym., 2018, s. 14).

Vlasov ja kumppanit pitivät varhaiskasvatuksen laadun yksiselitteistä määrittelyä haasteellisenä (Vlasov ym., 2018, s. 15). Soukaisen (2016) mielestä laadun määrittely on haasteellista johtuen ihmisten erilaisista arvonäkemyksistä sekä mielipiteistä liittyen laatuun. Laatu on aina sidoksissa ympäröivään yhteiskuntaan, kulttuuriin sekä niiden tuottamiin merkityksiin. Toisaalta Alila (2013) nosti väitöskirjassaan esiin laadun olevan suuressa määrin katsojan silmissä,

sillä se muodostuu sen määrittelijöiden sekä kohderyhmien näkemyksistä. Tässä voitaisiin ajatella kohderyhmien olevan varhaiskasvatuksen lapsia, huoltajia, varhaiskasvattajia, tutkijoita sekä poliitikkoja. Lisäksi Alilan (2013) mukaan laatu luodaan jokaisen yhteiskunnan arvojen mukaan. Laatu on siksi suhteellinen käsite (Alila, 2013, s. 39, 42). Yleisesti ottaen Vlasov ja kumppanit määrittivät laadun olevan vaatimusten mukaisuutta (Vlasov ym., 2018, s. 15).

Varhaiskasvatuslaki (540/2018) haastaa tavoitteineen varhaiskasvatuksen henkilöstöä, sillä pelkästään lakien tavoitteiden ymmärtäminen ja saattaminen käytäntöön on haastavaa. Varhaiskasvatusta koskeva Euroopan unionin yhteistyö päättyi 2011 Eurooppa-neuvoston päätelmiin. Niissä todetaan mm. varhaiskasvatuspalveluiden laatua voitavan parantaa tukemalla varhaiskasvattajien ammattitaitoa painottaen heidän osaamistansa, pätevyytensä ja työolojensa kehittämistä sekä yleistä arvostusta ammattia kohtaan (Karila 2016, s. 23–24).

Karilan (2016) mukaan suomalainen varhaiskasvatus toteutuu vaihtelevissa toimintaympäristöissä. Hän tuo esiin, että varhaiskasvatuksen jatkuvan laadun varmistamiseen on keskityttävä mm. varhaiskasvatuksen henkilöstön osaamisen informaalin oppimisen tunnistamisen ja tunnustamisen kehittämisellä (Karila, 2016). Informaalioppiminen on arkielämän oppimista mm. työssä. Parrilan sekä Fonsénin (2016) mukaan varhaiskasvatus ei kehity pelkästään ulkopuolisten ohjeiden sekä määräysten suuntaamina. Huomion arvoista on myös, että päiväkodin johtaja ei yksin pysty vaikuttamaan henkilöstön oppimiseen sekä pedagogiikan kehittämiseen, vaan Parrilan ja Fonsénin (2016) mukaan vastuuta tulee jakaa esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajille.

2.2 Laatuun vaikuttaa ensisijaisesti johtajuus ja toimintakulttuuri

Helenius ja Lummelahti (2018) tuovat esiin ajatuksen, kuinka astuessa sisään päiväkotiin saa ensivaikutelman millainen toimintakulttuuri siellä vallitsee (Helenius & Lummelahti, 2018, s. 16). Toimintakulttuuri vaikuttaa suoraan varhaiskasvatuksen laatuun, samalla kehystäen varhaiskasvatuksen laatua sekä kehittämistä (Hujala, Heikka & Halttunen, 2020; Kangas, Lastikka & Karlsson 2021, s. 168). Toimintakulttuurin kehittäminen nousee tärkeään osaan, koska sillä

on Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaan varhaiskasvatuksen toteuttamisen ja tavoitteiden saavuttamisen kannalta suuri merkitys (Opetushallitus [OPH] 2022, s. 30).

Ahonen ja Roos (2019) nostavat esiin johtamisen vaikuttavan toimintakulttuuriin, kuten se vaikuttaa muutoinkin varhaiskasvatuksen laatuun ja kehittämiseen (Ahonen & Roos, 2019, s. 60). Päiväkodin johtajalta odotetaan Rannan (2023) mukaan monipuolisten taitojen lisäksi kykyä kehittää varhaiskasvatuksen laatua (Ranta, 2023, s. 40). Ranta ja Uusautti (2022) korostavat johtajan merkitystä tiimityön puitteiden luomisessa ja Sandbergin (2023) mukaan ammattimainen positiivinen johtajuus vaikuttaa laadukkaaseen työyhteisön toimintaan. (Sandberg, 2023, s. 23).

Toimintakulttuuri muovautuu yhteisön vuorovaikutuksessa ollen Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2022) mukaan historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutunut tapa toimia (OPH, 2022, s. 29). Heleniuksen ja Lummelahden (2018) mielestä toimintakulttuuriin vaikuttavat vuosien saatossa hioutuneet tavat toimia (Helenius & Lumelahti, 2018, s. 17). Vlasov ym. (2018) mukaan varhaiskasvatuksen yksikössä vallitseva yhteinen toimintakulttuuri vaikuttaa henkilöstön sekä lasten kokemuksiin erilaisissa oppimisympäristöissä (Vlasov ym., 2018).



Kuvio 1. **Toimintakulttuurin rakentuminen (OPH, 2022)**

Yllä olevan kuvio ilmentää kaiken sen, mikä toimintakulttuurin rakentumiseen vaikuttaa johtamisen lisäksi. Kuvio on tehty Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2022) mukaan. Jokaiselle varhaiskasvatyksikölle muovautuu Ahosen (2017) mukaan omanlaisensa toimintakulttuuri vuorovaikutuksessa esihenkilöiden, varhaiskasvattajien, lasten sekä huoltajien kanssa (Ahonen, 2017, s. 61). Puhuttaessa toimintakulttuurin kehittämisestä Ahonen (2017) nostaa esille, että se voi tapahtua erilaisia asioita painottaen kuitenkin unohtamatta lapsia, huoltajia sekä monialaista yhteistyöverkostoa. Lisäksi koko työyhteisön sitouttaminen yleisiin tavoitteisiin edistää arvoperustan sekä oppimiskäsityksen toteuttamista (OPH, 2022, s. 30).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (OPH, 2022) tähtää toimintakulttuurin yhtenäistämiseen. Maantieteellisistä eroista huolimatta toiminta päiväkodeissa on jokseenkin samanlaista (Ahonen, 2017, s. 60). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaan tiedostetut, tiedostamattomat sekä tahattomat tekijät muovaavat toimintakulttuuria (OPH, 2022, s. 29).

Toimintakulttuuri muuttuu kaiken aikaa, varhaiskasvattajien täydennyskoulutuksen tai varhaiskasvatustiimin muuttumisen myötä. Lisäksi lapsiryhmän koostumus sekä varhaiskasvatuksen rakenteelliset muutokset muovaavat toimintakulttuuria (Ahonen, 2017, s. 61). Varhaiskasvatustilain (540/2018) vaikuttaa toimintakulttuurin pysyvyyteen asettaen tavoitteeksi jatkuvan pedagogisen kehittämisen. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjaa jatkuvaan toimintakulttuurin kehittämiseen ja arviointiin. (Ahonen, 2017, s. 61).

Haittaavia tekijöitä ei toimintakulttuurissa itse välttämättä tunnista, joten koko yhteisön tulisi pysähtyä ajoittain arvioimaan omaa toimintaansa. Ulkopuolinen interventio, kuten kehittämissyö saattaa toisinaan olla tarpeellista. (Helenius & Lumelahti, 2018, s. 17). Järvinen ja Mikkola (2015) korostavat toimintakulttuurin luomisen, muuttamisen ja kehittämisen tapahtuvan vuorovaikutuksen avulla. Heidän mukaansa arvioitaessa toimintakulttuuria lähtökohtana on positiivisen palautteen sekä korjaavan palautteen antaminen ja vastaanottaminen. Sopimuksista luistamiseen sekä epäammattillisen käytökseen tulisi jokaisen varhaiskasvatustiimin jäsenen puuttua (Järvinen & Mikkola, 2015, s. 60).

2.3 Tiimin toiminnan vaikutus laatuun varhaiskasvatuksessa

Puhuttaessa päiväkodin yhteydessä tiimistä, Ahonen (2023) viittaa sillä yksittäisen lapsiryhmän toiminnasta vastuussa olevaan moniammatilliseen varhaiskasvatustiimiin. Ranta ja Uusautti (2022) tuovat esille, kuinka suomalaisissa päiväkodeissa lähes aina toimitaan tiimeissä.

Ahonen (2023) muistuttaa, kuinka jokaisen ammatilliset osaamiset, vahvuudet ja vastuualueet haastavat varhaiskasvattajat sovittamaan ne yhteen (Ahonen, 2023, 16). Ahonen ja Roos (2019) korostavat eri osapuolten välisten vastuiden selkiyttämisen ja jakamisen edesauttavan yhteistyön onnistumista. Toimintaa voidaan eriyttää tiedettäessä vahvuudet sekä mielenkiinnon kohteet (Ahonen & Roos, 2019, s.113, 128).

Seppänen (2022) korosti tiimin jäsenen ymmärrystä siitä, miten hänen käytöksensä vaikuttaa koko tiimin toimintaan (Seppänen, 2022, s. 87). Toimiva tiimityö sekä työyhteisön toimivuus

vaikuttavat Rannan (2023) mukaan lasten oppimiseen ja hyvinvointiin olennaisesti sekä lisäksi varhaiskasvatuksen laatuun. Vastuu varhaiskasvatustiimin toimivuudesta on jokaisen tiimiläisen harteilla. Lisäksi toisen työntekijän kohtaaminen, hyvä vuorovaikutus sekä toisen työn arvostaminen ovat tärkeitä (Ranta, 2021, s. 37). Tulisi muistaa tiimin sisäisen vuorovaikutuksen olevan lapsiryhmän todellinen kasvuympäristö. Tiimin toimivuutta edistäviä menetelmiä tulee toteuttaa systemaattisesti osana arvioinnin ja kehittämisen kokonaisuutta (Ahonen & Roos, 2019, s. 111).

Osalla henkilöstöä on Sanbergin (2023) mukaan laaja ja osalla hyvin suppea koulutus, mutta jokainen täydentää toisiaan yhdessä oppien uutta sekä luoden uusia näkökulmia (Sandberg, 2023, s. 24). Ahonen (2023) pitää tärkeänä tiimityöhön panostamista myös muutoin, kuin tiimisopimuksen laatimisella (Ahonen, 2023, s. 10, 11).

Talvio ja Klemola (2017) pitävät tärkeänä ryhmän yhteistä näkemystä ryhmän toiminnan alusta alkaen siitä, mitä varten ryhmä on olemassa. Moni asia vaatii alussa sopimista. (Talvio & Klemola, 2017, s. 67). Ryhmän toiminnalliset rakenteet sekä sisällöt, jotka on etukäteen sovittu, auttavat toimimaan paremmin arjen vaihtuvissa tilanteissa (Pihlaja, 2019, s. 79).

Yhteinen ymmärrys olisi Ahosen ja Roosin (2019) mukaan tärkeää, sillä jokaisella on erilaisia periaatteita taustalla. Merkityksellistä on tarkastella tiimiin tai koko työyhteisöön juurtuneita tapoja tavasta käsitellä hankalia asioita (Ahonen & Roos, 2019, s. 114). Pihlaja (2019) pitää varhaiskasvattajan toimintaa yksilöä kohtaan aina viestinä koko ryhmälle. Varhaiskasvattajan toiminta yksilöä kohtaan kertoo mitä hän ajattelee ryhmäläisestä. Vaarana on omien ikävien tunteuksien siirtäminen toisen kannettavaksi (Pihlaja, 2019, s. 91).

Toiminnan tulisi näyttäytyä johdonmukaisena Ahosen (2023) mukaan myös huoltajille (Ahonen, 2023, s. 290). Toimiakseen varhaiskasvatustiimi tarvitsee sitoutumista, työtä ja yhteistä aikaa sekä rakenteita sisällöille ja päämäärille (Ranta, 2021). Ahonen (2017) nostaa esiin yhteisen, käytännön tasolle puretun arvoperustan tarkastelun, sillä ne ohjaavat suuresti yksilön toimintaa. Hän korostaa miten ryhmän toimintakulttuuria ja pedagogisia käytänteitä sekä niiden suhdetta kasvuun, opetukseen ja hoitoon tulee työstää varhaiskasvatustiimissä yhdessä keskus-

tellen (Ahonen 2017, s. 19, 29–30). Säännölliset tiimipalaverit yhdessä sovittujen toimintaperiaatteiden kanssa ovat Rannan (2021) mukaan ehdottomat onnistuneelle tiimityölle (Ranta, 2021, s. 26).

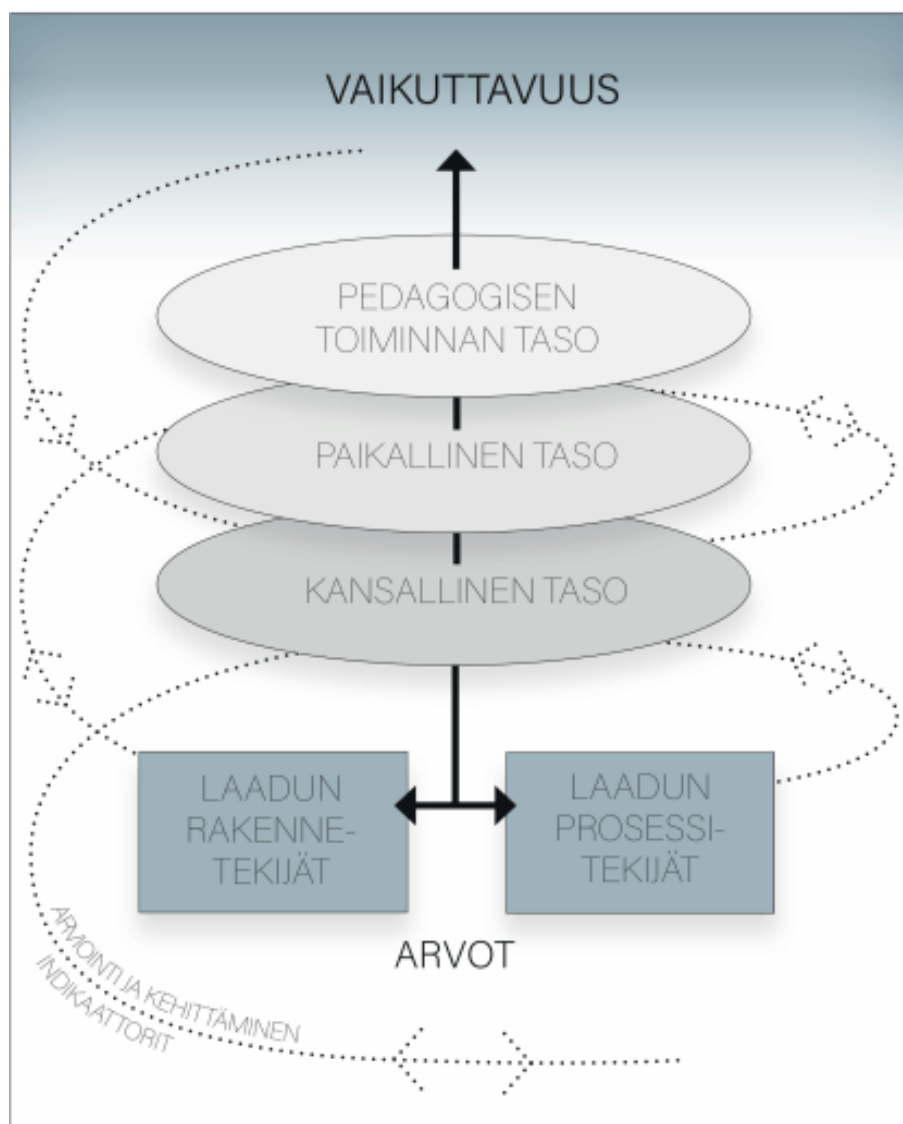
Vuorovaikutustaitojen kehittäminen saa Ahosen (2017) mielestä varhaiskasvattajien pedagogisen toiminnan muotoutumaan laadukkaammaksi. Tämän ansiosta suhde lapseen parantuu entisestään (Ahonen, 2017, s. 60). Aikuiset rakentavat Ahosen (2017) mukaan vuorovaikutuksen puhutun kielen varaan, mutta lapsi tulkitsee vuorovaikutustilanteen aina kokonaisuutena. Hän tuo esille nonverbaalin vuorovaikutuksen roolin korostuvan, mitä pienemmästä lapsesta on kyse (Ahonen, 2017, s. 59).

2.4 Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen laatima varhaiskasvatuksen laadunarviointin malli

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus eli Karvi on riippumaton arvioinnin asiantuntijaorganisaatio, joka toimii osana varhaiskasvatuksen ohjausjärjestelmää. Se toteuttaa ulkoiset arvioinnit, kehittää perusteita sekä menetelmiä arviointiin, tukien varhaiskasvatuksen järjestäjiä sekä yksityisiä palveluntuottajia asioissa, jotka koskevat laadunhallintaa. (Vlasov ym., 2018).

Karvi ylläpitää varhaiskasvatuksen laadunhallinta järjestelmää Valssia. Valssi on kansallinen laadunarviointijärjestelmä kunnallisen sekä yksityisen palveluntuottajan laadunhallinnan tueksi (Harkoma, Sarkkinen & Vlasov, 2023). Karvi on lisäksi määrittänyt varhaiskasvatuksen indikaattorit, jotka kuvaavat varhaiskasvatuksen ihannetilaa. (Reunamo 2021b). Kansallisen tason tavoitteet laadukkaalle varhaiskasvatukselle määräytyvät niiden kautta (Reunamo 2021b). Karvin jäsenilemiä varhaiskasvatuksen laadun tekijöitä kuvaavat indikaattorit tarjoavat varhaiskasvatuksen järjestäjille työkalun oman toiminnan tarkasteluun nimenomaan laadun näkökulmasta, mutta ne antavat myös tietoa laadun arvioinnista (Vlasov ym., 2018).

Hyödynnämme Karvin eli kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset (2018) mukaista laadun arvioinnin mallia keskittymällä tässä tutkimuksessa laadun prosessitekijöihin. Nämä indikaattorit asettavat laadukkaalle varhaiskasvatukselle kansallisen tason tavoitteet.



Kuvio 2. Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin ja kehittämisen malli (Vlasov ym., 2018, s.18)

Yllä oleva kuvio jäsentää varhaiskasvatuksen laadunarviointia sekä kehittämistä. Kuviossa vasemmalla reunassa olevat arviointi ja kehittäminen sekä indikaattorit vaikuttavat kaikilla tasoilla edestakaisin lähtien arvoista ja päätyen vaikuttavuuteen sekä toisinpäin, lähtien vaikuttavuudesta takaisin arvoihin. Kuviossa alimpana olevat arvot kertovat mitä varhaiskasvatuksessa tavoitellaan sekä miksi jotakin asiaa pidetään tärkeänä. Laadunmäärittely varhaiskasvatuksessa on sidoksissa arvoihin. (Karvi, 13:2019, s. 7).

Kuviossa arvojen yläpuolella varhaiskasvatuksen laatu jakautuu laadun rakennetekijöihin sekä laadun prosessitekijöihin. Laadun rakennetekijät liittyvät varhaiskasvatuksen järjestämiseen eli kuka vastaa toiminnasta, missä se toteutuu ja millaiset puitteet toiminnalle on järjestetty (Oksi, 2021). Rakennetekijöitä määrittävät sekä säätelevät esimerkiksi lait, asetukset sekä muut valtakunnalliset asiakirjat kuten varhaiskasvatussuunnitelma (Repo, ym., 2019). Lisäksi niitä ovat henkilöstön koulutus, työaikarakenteet, lapsiryhmien rakenne ja koko sekä tilat (Karvi tiivistelmä, 2019, s. 7). Rakenteisiin liittyviä tekijöitä voi näin ollen sanoa suhteellisen pysyviksi (Vlasov ym., 2018). Rakennetekijät luovat reunaehdot pedagogiselle toiminnalle eli laadun prosessitekijöille (Repo ym., 2019, s. 19).

Kuviossa esiintyvät laadun prosessitekijät ovat varhaispedagogiikan ydintoimintoja sekä yksikön pedagogista toimintakulttuuria kuvaavia tekijöitä (Vlasov ym., 2018; Reunamo, 2021c). Niillä on suora yhteys lapsen kokemukseen (Repo, ym., 2019). Lasten, varhaiskasvattajien sekä huoltajien väliset vuorovaikutussuhteet sekä pedagoginen toiminta lapsiryhmässä ovat prosessitekijöitä. Lisäksi niitä ovat pedagogiikan johtaminen, suunnittelu, toteuttaminen, arviointi ja kehittäminen sekä eri osapuolten osallisuuden kokemukset. Prosessitekijät kuvaavat siis sitä, miten varhaiskasvatukselle asetettuja tavoitteita ja sisältöjä käytännössä toteutetaan. Laadun prosessitekijät ovat käytännön toteutuksia (Vlasov, 2018; Reunamo, 2021b). Reunamo (2021b) nostaa esiin, kuinka rakennetekijöiden ollessa kunnossa syntyy laadukkaita pedagogisia prosesseja. Laatu niin kuin prosessitekijätkin ovat sidoksissa tiettyyn aikaan, paikkaan sekä kulttuuriseen todellisuuteen (Repo ym., 2019).

Kuviossa olevat laadun rakenne- sekä prosessitekijät todentuvat kansallisella, paikallisella sekä pedagogisen toiminnan tasolla (Kuviossa 2 ylimpänä). Tästä syntyy varhaiskasvatuksen vaikuttavuus. Laadun rakenne- ja prosessitekijät ovat dynaamisessa vuorovaikutuksessa keskenään (Vlasov ym., 2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) sekä varhaiskasvatuslaissa (540/2018) määritetään varhaiskasvatuksen toiminnan rakenne- ja prosessilaadun edellytykset (Oksi, 2021). Laadun prosessitekijät sekä rakennetekijät täydentävät toisiaan ja muodostavat yhdessä varhaiskasvatuksen laadun. (Karvi, 2019, s. 7) Keskitymme tässä tutkimuksessa pelkästään tutkimuksemme kautta esille nousseisiin laadun prosessitekijöihin ja seuraavissa luvuissa kerromme tutkimuksemme kannalta tärkeistä laadun prosessitekijöistä tarkemmin.

2.4.1 Laadun lähtökohtana pedagoginen suunnittelu, dokumentointi, arviointi ja kehittäminen

Ahonen ja Roos tuovat esiin, kuinka varhaiskasvatus on tavoitteellista toimintaa (Ahonen & Roos, 2019, s. 53). Varhaiskasvatuksen tavoitteet löytyvät määräävästä asiakirjasta varhaiskasvatussuunnitelman perusteista (OPH, 2022) sekä varhaiskasvatus laista (540/2018, 1 luku, 3§). Lähtökohdan laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamiselle muodostavat pedagoginen suunnittelu, dokumentointi, arviointi sekä kehittäminen (Vlasov ym., 2018).

Pedagogisen toiminnan rakentumista tukee suunnitelmallinen kasvatuksen, opetuksen sekä hoidon kokonaisuus. Sen ytimessä ovat lasten perustarpeiden huomioimisen lisäksi kehityksen, oppimisen sekä hyvinvoinnin tukeminen (Vlasov ym., 2018). Varhaiskasvattajat toimivat usein omasta viitekehyksestään käsin Koivusta ja Lehtistä (2015) lainataksemme. Toiminnan toteutuessa selviää heidän mukaansa kuinka läheistä sekä yhtenevää varhaiskasvattajien käsitys ja ymmärrys on ollut toiminnan suunnittelusta (Koivunen & Lehtinen, 2015, s. 65).

Pedagoginen dokumentointi on Varhaiskasvatussuunnitelman (OPH, 2022, s. 39) mukaan varhaiskasvatuksen suunnittelun, toteuttamisen, arvioinnin ja kehittämisen lähtökohta ja Reunanon (2021a) mukaan keskeinen työmenetelmä. Ahosta (2017) lainataksemme pedagogisen dokumentoinnin voi karkeasti määrittellä tallentamiseksi, vaikkapa leikkihetken tallentaminen (Ahonen, 2017, s. 140). Ymmärrys pedagogisesta toiminnasta ja sen laadusta tulee nimenomaan jatkuvien havaintojen, dokumenttien sekä niiden vuorovaikutuksellisten tulkintojen välityksellä (OPH, 2022, s. 39; Reunamo, 2021a).

Toimintaa täytyy dokumentoida pedagogiikan arvioinnin sekä kehittämisen vuoksi (Vlasov ym., 2018). Reunamon (2021a) mukaan pedagoginen dokumentointi tuottaa lasten elämästä tietoa: kehityksestä, kiinnostuksen kohteista, oppimisesta, ajattelusta ja myös itse lapsiryhmästä. Hänen mukaansa pedagoginen dokumentointi muuttaa kokemukset kehittyvän toiminnan rakennusaineeksi. Pedagoginen dokumentointi on siis jatkuva prosessi, jossa toiminnan suunnittelun, toteuttamisen, arvioimisen ja kehittämisen kautta muodostuu ymmärrys varhaiskasvatuksen toiminnasta (OPH, 2022, s. 37).

Varhaiskasvatuksen järjestäjän ja tuottajan tulee Varhaiskasvatuslain (540/2018, 24§) mukaan arvioida antamaansa varhaiskasvatusta. Lisäksi varhaiskasvatuksen järjestäjän tulee julkistaa keskeiset arviointitulokset. Tarkoituksena on selvittää varhaiskasvatusta ohjaavien varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden sekä sen pohjalta laadittujen paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien toteutumista päiväkodissa sekä lapsiryhmissä (Vlasov ym., 2018). Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) määritetään arvioinnin tarkoituksiksi varhaiskasvatuslain linjausten toteuttamisen turvaaminen. Varhaiskasvatuksen ulkoisia arviointeja toteuttaa jo aiemmin esille tullut Karvi eli Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Varhaiskasvatuksen toimintaa tulee arvioida ja kehittää varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2022) mukaan huomioiden eri tasot, joita ovat kansallinen taso, järjestäjä taso, yksikkötaso sekä yksilötaso (OPH, 2022, s. 70). Parrila ja Fonsén (2016) toteavat eri tasojen varhaiskasvatussuunnitelmiin kirjoitettujen sanojen jäävän pelkiksi sanoiksi ilman arviointia (Parrila & Fonsén, 2016).

Kehitettäessä varhaiskasvatusta laadukkaammaksi nousee arviointi Kupilan (2004) mukaan tärkeään osaan (Kupila, 2004). Varhaiskasvatuksen kehittäminen saa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2022, s. 70) mukaan tukea toiminnan arvioinnista. Perinteisesti arviointi liitetään lapsen kehityksen arviointiin ja lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaan (Aho, Hautakangas & Saari, 2021, s. 13). Koivusen ja Lehtisen (2015) mielestä tulee arviointi ymmärtää laajasti kaikkiin lapsen toimiin liittyen, ei pelkästään vain lapsen kehityksen arviointiin liittyen. Hujala, Fonsén ja Vlasov (2020) tuovat esiin, kuinka varhaiskasvatuksen laatua arvioitaessa täytyy toimintaa arvioida monipuolisesti (Hujala, Fonsén, Vlasov 2020, s. 321). Turja (2004)

piti laadunhallintaa monisyisenä prosessina. Lisäksi Ahonen ja Roos (2019) nostivat esiin näkökulman, jonka mukaan arviointi on erottamaton kumppani suunnitelmallisuudelle ja tavoitteellisuudelle (Ahonen & Roos, 2019).

Lapsen etu tulee esille ensisijaisesti arvioinnissa, kuten myös jo suunnittelussa sekä toteutuksessa varhaiskasvatuslain (540/2018,4§) mukaan. Turja (2004) pohtii, kuinka arvioinnin aluksi tarvitaan tietoa siitä, millaista varhaiskasvatus on tällä hetkellä (Turja, 2004). Varhaiskasvatuksen toiminta saadaan parhaiten kehittymään arvioinnin keinoin, kun sitä kautta löytyvät kehittämistarpeet, vahvuudet sekä tieto asioiden tämän hetken tilasta. Vaikka esimerkiksi ulkoisia arviointeja suoritetaan ei arviointitietoa tuoteta ulkopuolisia varten vaan omia kehittämistarpeita varten (Repo ym. 2019, s.7; OPH 2022, s.79). Kupilan (2004) mielestä arviointi tunnistaa muutosta vaativat ongelmat, näin ollen se johtaa aina jonnekin (Kupila, 2004, s. 115–116).

Reunamon (2021 b) mukaan arvioinnin tulisi kohdistua sekä tavoiteltaviin että kaotettuihin ilmiöihin. Turhan usein arviointi saa negatiivisen sävyn ja se liitetään arvosteluun silloin, kun arviointia laajennetaan muihin toimiin. Arvioinnin kohteena olevat asiat tulisi kuitenkin olla riittävän konkreettisia ja rajattuja, jotta arviointitietoa pystytään hyödyntämään (Aho, Hautakangas & Saari, 2021, s. 13–14). Varhaiskasvatuksen laatu määrittyy Ahosen ja Roosin (2019) mukaan arjen tapahtumissa, tuoden kuitenkin samalla tiedon tavoitteiden saavuttamisesta. Lähes samaa mieltä olivat Hujala, Fonsén sekä Vlasov (2020), jotka tuovat esiin, miten laadun arviointi tekee näkyväksi varhaiskasvatuksen tavoitteet sekä sen toteuttamisen (Hujala, Fonsén, Vlasov, 2020, s. 322).

Vlasov ja kumppanit (2018) kohdistaisivat pedagogiikan arvioimisen varhaiskasvattajien toimintaan sekä lapsen kokemaan varhaiskasvatuksen laatuun (Vlasov ym. 2018). Ahonen ja Roos (2019) nostavat varhaiskasvattajien toiminnan nousevan varhaiskasvatuksen arvioinnissa esille (Ahonen & Roos, 2019, s. 52). Varhaiskasvatuksen ammattilaisten merkitys lasten elämänlaadun säätelijöinä on keskeistä (OPH, 2022; Karila, 2016).

Pedagogisen toiminnan arvioinnissa lähdetään liikkeelle Ahosen ja Roosin (2019) mukaan varhaiskasvatuksen tavoitteista sekä lapsiryhmän tarpeista. Heidän mukaansa toiminnan keskeisen

ytimen selvittäminen ja arviointi todentaa varhaiskasvatuksessa olevan pedagogisen toiminnan. Ahosen ja Roosin (2019) mukaan arvioinnin avulla esille nousee lasten osallisuuden toteutumisen (Ahonen ja Roos 2019, s. 52).

Kupila (2004) ottaa yhdeksi kehittämistyön pyrkimykseksi työyhteisön toimivuuden parantamisen. Laadukas varhaiskasvatus on vaikuttavaa hänen mukaansa, edistäen lasten oppimista ja sosiaalisten taitojen kehittymistä. Vaikka arviointitietoa tarvitsee itse yhteisö, nostaa Kupila (2004) esille, kuinka kasvatustieteen asiantuntijuudessa oman työnkin arviointi on tärkeää (Kupila, 2004, s. 117–118). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2022) nousee henkilöstön itsearviointi tärkeään asemaan laadun ylläpitämisessä ja kehittämisessä. Toisaalta Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa arvioinnin kohteina voisi olla esim. oppimisympäristö tai ryhmässä vallitseva ilmapiiri (OPH 2022, s. 71).

Arvioinnissa ja kehittämisessä tulisi Ahosen ja Roosin (2019) mielestä keskittyä varhaiskasvatuksen henkilöstön ammatilliseen kasvuun pedagogisen toiminnan ohella. Heitä mukaillen kaikelle kehittämistyölle on edellytys laadukkaana pedagogiikan samalla tavoin ymmärtävä toimiva varhaiskasvatustiimi. Jokaisen varhaiskasvatustiimin jäsenen tulisi tunnistaa omat kehitystehävänsä sekä vahvuutensa (Ahonen & Roos, 2019, s. 69). Koivusen ja Lehtisen (2015) mukaan toiminnan suunnittelua ja toteuttamista, toimintaympäristöä, yhteistyötä huoltajien kanssa sekä tiimipalavereita tulee arvioida säännöllisesti. Arviointi onkin heidän mukaansa havainnoinnin jälkeen keskeinen toimintamuoto varhaiskasvatuksessa, sitä käytetään toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja kehittämiseen (Koivunen & Lehtinen, 2015, s. 69).

Ahosen ja Roosin (2019) mukaan toiminnan suunnittelu, toteuttaminen, arviointi ja sitä myötä kehittäminen muodostavat prosessin: tavoitteellisuus vaatii suunnitelmallisuuden taakseen, ja arviointi tavoitteet. Aiemmin laadittuja tavoitteita tarkennetaan sekä uusia tavoitteita muodostetaan saadun tiedon avulla. (Ahonen & Roos, 2019, s. 50, 57, 64–65.) Reunamo (2021b) nosti esiin arviointiprosessin olevan jatkuva prosessi, jossa säännöllisin väliajoin analysoidaan tietoa ja kehittämistarpeiden pohjalta asetellaan uusia tavoitteita.

2.4.2 Varhaiskasvatuksen pedagoginen toiminta ja oppimisympäristöt laatuun vaikuttavina tekijöinä

Varhaiskasvatuksessa keskeinen käsite on pedagogiikka. (Ahonen, 2017, s. 37). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH, 2022) mukaan pedagogiikka on monitieteiseen tietoon perustuvaa, ammatillisesti johdettua ja ammattihenkilöstön toteuttamaa toimintaa lasten hyvinvoinnin ja oppimisen toteuttamiseksi. Kasvatus- ja varhaiskasvatustieteelliseen tietoon perustuva pedagogiikka vaikuttaa varhaiskasvatuksessa suunnitelmallisuuteen sekä tavoitteellisuuteen (OPH, 2022, s. 22).

Pedagogiikka viittaa perinteisessä mielessä Kankaan, Lastikan sekä Karlssonin (2021) mukaan ymmärrykseen kasvatuksesta, tarkoittaen kaikkia varhaiskasvatuksen opettajan toimia, joita ovat uskomukset, toimintatavat, ajattelu, intuitio sekä vastuu (Kangas, Lastikka & Karlsson, 2021, s. 12). Nämä liittyvät lapsen kasvun, oppimisen ja kehityksen tukemiseen. Varhaiskasvatuksen opettajalla on pääasiallinen vastuu pedagogiikasta varhaiskasvatusryhmässä kuitenkin myös kaikkien työyhteisön jäsenten vastuulla. (Ahonen, 2017, s. 39; OPH, 2022).

Sandberg (2023) tuo esille laadukkaassa varhaiskasvatuksessa sekä esiopetuksessa pedagogiikan olevan arvoperusta (Sandberg, 2023, s. 18). Pedagogiikka on läsnä kaiken aikaa, tehden Ahosen (2017) mukaan varhaiskasvatuksen toiminnasta kokonaisvaltaista, heijastuen toimintakulttuuriin, oppimisympäristöön sekä lasten kanssa tehtävään vuorovaikutukselliseen toimintaan (Ahonen, 2017, s. 37,132).

Sanberg (2023) korostaa pedagogiikan perustuvan ammattilaisten toteuttamaan laadukkaaseen toimintaan. Toiminta puolestaan on ammatillisesti johdettu toimintatapa, joka perustuu tutkittuun tietoon (Sandberg, 2020, s. 18). Pedagogiikan painottuminen varhaiskasvatuksessa edellyttää pedagogista asiantuntemusta varhaiskasvattajilta (Ahonen, 2017, s. 37). Pedagogisen toiminnan perusta on lapsuuden merkityksen ymmärtämisen lisäksi tietämys lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta (OPH, 2022, s. 19).

Pedagogiikka on vahvasti sidoksissa aikaan ja paikkaan, Ahosen ja Roosin (2019) mielestä sekä sitä ympäröivään kulttuuriin ja maailmaan. He tuovat esiin, kuinka omaa kasvatustajatteluun tulisi päivittää jatkuvasti. Myös ymmärryksemme lapsesta ja lapsuudesta sekä kasvatuksen päämäärästä heijastelee aikaa ja ympäröivää kulttuuria (Ahonen & Roos, 2019, s. 28).

Laadukkaan pedagogiikan sekä muun toiminnan on perustettava Varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin (OPH, 2022), sillä se on määrävä asiakirja varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatuksen ammattilaisilla on Karilan (2013) mukaan paljon valtaa päättää pedagogisista ratkaisuista arkea koskien, vaikka varhaiskasvatuksen toimintaa säädellään monin tavoin. Tällä tavoin synnytetään varhaislapsuuden pedagogisia ympäristöjä (Karila, 2013, s. 9). Sisällölliset suuntaukset sekä käsitys lapsesta oppijana vaikuttavat varhaiskasvatuksen prosessin laatuun. (Vlasov ym., 2018).

Helenius ja Lummelahti toteavat, että varhaiskasvatuksen struktuuri vaikuttaa varhaiskasvatuksen pedagogiseen laatuun. Varhaiskasvatuksessa vaikuttaa olennaisesti onnistumiseen se millaiseksi päivän kulku on suunniteltu (Helenius & Lummelahti, 2018, s. 143). Järvinen & Mikkola (2015) nostivat esiin, kuinka lapsen toiminta arjessa helpottuu ryhmän toiminnan organisoimisen myötä (Järvinen & Mikkola, 2015, s. 52). Selkeällä päiväohjelmalla on suuri merkitys kaikille lapsille varhaiskasvatuksessa, mutta varsinkin tukea tarvitsevalle lapselle (Ahonen, 2017, s. 196).

Varhaiskasvatuksen oppimisympäristön tulee olla kehittävä, oppimista edistävä, inklusiivinen, terveellinen, turvallinen sekä esteetön Varhaiskasvatustalain (540/2018) mukaan (Varhaiskasvatustalain 540/2018, 3§ 1 momentti 2 kohta ja 10§). Oppimisympäristöillä tarkoitetaan tiloja, paikkoja, yhteisöjä, käytäntöjä, välineitä ja tarvikkeita, jotka tukevat lasten kehitystä, oppimista ja vuorovaikutusta. Varhaiskasvatuksessa oppimisympäristön käsite sisältää muun muassa fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen ulottuvuuden (OPH, 2022).

Pyrittäessä laadukkuuteen Alijoki ja Pihlaja (2020) korostavat huomion kiinnittämistä oppimisympäristöön sekä menetelmiin. Pienryhmätoiminta on yksi menetelmä. Ahonen (2017) tuo esille varhaiskasvatustajien toiminnalla sekä ryhmäkoolla olevan merkitystä varhaiskasvatuksen laatuun.

2.4.3 Päiväkodin varhaiskasvatusryhmän keskinäinen vuorovaikutus laadun takaajana

Vlasov ja kumppanit (2018) toivat esille, kuinka varhaiskasvattajilla on merkittävä rooli kasvatustyössä. Heidän mukaansa lapsen kehitykselle merkittävän kontekstin luovat vertaisryhmä, vuorovaikutus lapsiryhmässä sekä lasten ja aikuisten väliset vuorovaikutussuhteet. Toimintakulttuurin ollessa rakentavaa sekä monipuolista on varhaiskasvattajien ja lasten välinen vuorovaikutus laadukkaampaa. (Vlasov ym., 2018, s. 59). Ahonen ja Roos (2019) nostavat esiin, kuinka laadukkaan varhaiskasvatuksen ytimessä on osallisuuden pedagogiikka eri toimintamuotoineen lapsiryhmässä (Ahonen & Roos, 2019, s. 70). Lapsen käyttäytymistä voidaan rakentavasti tukea vuorovaikutuksen keinoin (Vlasov ym., 2018).

Vlasov kumppaneineen (2018) toivat esille varhaiskasvattajien sensitiivisen kohtaamisen vuorovaikutuksessa lasten kanssa, jonka lisäksi tulee huomioida heidän emotionaaliset sekä kognitiiviset tarpeensa. Sensitiivisyydellä tarkoitetaan varhaiskasvattajan herkkyyttä tunnistaa lapsen tunnetiloja, eläytyvästi ymmärtäen lapselle merkityksellisiä tilanteita, asioita ja tunteita. Tällä tavoin muodostuvalla vuorovaikutuksen laadulla on myönteinen vaikutus lasten sosiaalisten sekä akateemisten taitojen kehitykseen sekä motivaatiotekijöihin. (Vlasov ym., 2018).

Slotin ym. (2016) mukaan varhaiskasvattajien monisyinen keskinäinen ammatillinen vuorovaikutus vaikuttaa varhaiskasvatusyksikössä tapahtuvaan pedagogiikan toteutumiseen. Vlasovin ja kumppaneiden (2018) näkemyksen mukaan henkilökunnan keskinäinen ammatillinen vuorovaikutus vaikuttaa, millaiseksi varhaiskasvatusyksikön pedagoginen toiminnan taso muodostuu. He tuovat esille, kuinka ammattilaisilla tulisi olla hyvät yhteistyötaidot toimintakulttuurin avoimen monialaisen yhteistyön tekemiseksi sekä toimivuuden takaamiseksi. Lisäksi hallintorakenteiden tulisi olla joustavia ja käytännön toimintaa tukevia (Vlasov ym. 2018).

Seppänen (2022) korostaa hyvän tiimijäsenen hallitsevan vuorovaikutustaidot. Tiimin jäsenten olisi ymmärrettävä sosiaalinen vastuunsa tiimissä, antaen yksilöllisyydelle tilaa (Seppänen, 2022, s. 88). Ranta (2021) pitää ratkaisevana, miten asian esittää, mutta myös toisen työntekijän kohtaamista. Tiimityö vaatii hänen mielestään samanlaista soveltamista, mukautumista sekä

joustamista kuten toiminta lapsiryhmän kanssa (Ranta, 2021, s. 33). Laadukkaan pedagogiikan edellytys Ahosen (2023) mukaan on systemaattinen arviointi ja kehittäminen varhaiskasvattajien osaamisen sekä tiimityön suhteen (Ahonen, 2023, s. 17).

Vlasov ja kumppanit (2018) nostavat esille koulutuksen kautta varhaiskasvattajien ammatillisen kehittymisen mahdollisuuden tarjoamisen (Vlasov ym., 2018). Seppänen (2022) kuvaa elämän mittaiseksi prosessiksi muuttuviin osaamistarpeisiin vastaamisen. Tämä tarkoittaa jatkuvan oppimisen mahdollisuutta. Hänen mukaansa ammattilaisille tarvitaan sekä osaamisen kehittämistä ja uudistamista läpi työuran sekä elämän (Seppänen, 2022, s. 30).

Varhaiskasvatuksen prosessin laatuun vaikuttaa lasten, huoltajien sekä varhaiskasvattajien välinen välitön, luottamuksellinen sekä tasavertainen vuorovaikutus (Karila, 2006). Fenech (2013) nostaa esille, kuinka varhaiskasvatuksen laatua voi omalta osaltaan parantaa huoltajien osallistuminen oman lapsensa varhaiskasvatukseen. Parhaimmillaan se toimii linkkinä kodin ja varhaiskasvatuksen välillä luoden uusia näkökulmia varhaiskasvatukseen.

3 Mentoroinnilla kehitetään laatua

Tässä luvussa kerromme mentoroinnin määritelmää sekä oppimiskäsityksiä mentoroinnin taustalla. Mentoroinnin suosio organisaatioiden, tiimien ja yksilöiden kehittämisen muotona on suuri, koska se on joustava ja muuntuu erilaisiin tarpeisiin. Mentorointi perustuu nykyään suurimmaksi osaksi reflektointiin, joka on oppimisen edellytys ja sen avulla kehitetään asiantuntijuutta. Asiantuntijuus tuo laatua työtehtäviin. Kehittämisen päämäärä mentoroinnissa voi olla työtapojen uudelleen organisointi, tehokkuuden tai työn laadun lisääminen.

Tässä luvussa kerromme myös mentorin ja aktorin roolista ja heiltä vaadittavista taidoista sekä mentoroinnin keskeisistä tekijöistä. Esittelemme yleisemmät mentoroinnin muodot ja ryhmän (tiimin) mentoroinnin, jota muotoa ei juurikaan ole tutkittu. Luvun lopussa tarkastelemme mentoroinnin eettisyyttä ja mentorointisopimusta.

3.1 Mentoroinnin määritelmä

Karjalainen (2010) piti mentoroinnin määritelmää haastavana, sen monenlaisten sisällöltään erilaisten mentorointisuhteiden muodostumisen vuoksi. Mentorointi nimikettä voidaan käyttää erilaisista tavoista, joilla pyritään vaikuttamaan toisen henkilön kehittymiseen. Mentoroinnin tulisi palvella Karjalaisen mukaan kehittyvää henkilöä eli aktoria mahdollisimman hyvin (Karjalainen, 2010, s. 31).

Heikkinen, Jokinen ja Tynjälä (2010) tuovat esille, kuinka mentorointi on kehittynyt yhteistoinnilliseen muotoon eli enemminkin vertaiskeskusteluksi. Ohjausmuotona mentoroinnin suosio on kasvanut ja se elää työelämän tarpeiden mukaan (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä, 2010, s. 21 – 23).

Mentorointi on monien yritysten sekä julkishallinnon henkilöstön kehitysmuoto Kupiaksen ja Salon (2014) mukaan (Kupias & Salo, 2014, s. 21). Juusela, Lillia ja Rinne (2000) toteavat, että mentorointi on menetelmä, jolla edistetään oppimista organisaation sisällä. Työntekijät voivat jakaa tietoa ja erityisesti hiljaista tietoa keskenään, oppia kokemuksesta sekä oppia yhdessä (Juusela, Lillia & Rinne, 2000 s. 9-10).

4.1.1 Mentoroinnin osapuolet mentori ja aktori sekä heiltä vaadittavat taidot

Mentori on aktorille tukea, ohjausta ja neuvoa tarjoava henkilö Karjalaisen (2010) mukaan. Aktorista käytetään myös nimitystä mentoroitava suomenkielisessä kirjallisuudessa.

Vertaisryhmämentoroinnissa mentorointiin osallistuvat henkilöt ovat tasaveroisessa suhteessa toisiinsa, joten Heikkinen ym. (2010) toteavat silloin olevan haasteellista käyttää termiä mentoroitava tai aktori (Heikkinen ym., 2010, s. 51). Vertaismentoroinnissa ei Karjalaisenkaan mielestä (2010) ole selkeää mentorin tai aktorin roolia (Karjalainen, 2010, s. 44).

Kanniainen ym. (2014) määrittelevät aktorin olevan aktiivinen kehittyjä ja nimensä mukaisesti aktiivisessa roolissa (Kanniainen ym, 2014, s. 11). Juusela ym. (2000) kritisoivat mentoroitava sanan antavan passiivisen kuvan aktiivisesti mentorointiprosessiin osallistuvasta henkilöstä (Juusela ym., 2000, s. 8). Tieteen termipankki määrittelee aktorin olevan aloitteellinen, toiminnallinen ja tilanteeseen vaikuttava osapuoli, siis toimija eli subjekti (Tieteentermipankki, 2017).

Aktorin tulisi ottaa vastuu oppimisestaan Kupiaksen ja Salon (2014) mukaan. Lisäksi he nostavat esiin, kuinka aktorin tulisi arvostaa mentoria, keskustella avoimesti sekä tuoda esille eri tilanteiden herättämiä tuntemuksia ja tietenkin olla oma itsensä (Kupias ja Salo, 2014, s. 124). Ristikangas, Clutterbuck ja Manner (2014) näkevät aktorin hyvinä ominaisuuksina rohkeutta ottaa esille olennaisia keskusteluteemoja, realistisen kunnianhimon ja selkeät odotukset, kyvyn suhtautua mentorointisuhteeseen kunnioituksella, huumorilla ja avoimuudella sekä kyky reflektoida (Ristikangas, Clutterbuck & Manner, 2014, s. 84). Karjalainen (2010) toi esille aktorin tehtävät, joita ovat mm. aktiivisuus itse ratkaista työhönsä ja uraansa liittyviä asioita. Lisäksi aktorin tulee ottaa omat voimavaransa käyttöönsä ja kehittää työtänsä (Karjalainen, 2010, s. 127).

Ristikangas ym. (2014) mainitsevat mentoreiden tärkeiksi ominaispiireiksi halun kehittää ja halun nähdä toisten kehittyvän, hyvän osaamisen sekä halun jakaa sitä eteenpäin. Mentorin tulee tiedostaa organisaation tavoitteet ja antaa aikaa mentoroinnille. Mentorin ominaisuuksiin

kuuluu myös halua oppia ja kehittyä, sen lisäksi mentori nauttii aktorin kunnioitusta (Ristikan-
gas ym., 2014, s. 80).

Karjalaisen (2010) näkemyksen mukaan mentorilta vaaditaan sisältöosaamista, ihmissuhde-
osaamista ja mentorointiprosessin osaamista. Merkityksellistä on, minkälainen käsitys mento-
rilla on mentoroinnista: kokeeko mentori olevansa tiedon ja osaamisen välittäjä vai tukeeko ja
auttaako hän aktoria löytämään oman sisäisen tietonsa ja ymmärryksensä sekä osaamisensa.
(Karjalainen, 2010, s. 1161-18). Kupiaksen ja Salon (2014) mukaan hyvä mentori on lisäksi
kärsivällinen, antaen tilaa aktorille (Kupias ja Salo, 2014, s. 128 - 130). Karjalaisen (2010)
tutkimuksessa tuli esille, että mentorointiprosessiin osallistujat pitivät merkityksellisenä men-
toreiden ja aktoreiden valmentamista mentorointiin sekä omiin rooleihinsa (Karjalainen, 2010,
s. 100).

3.1.2 Mentoroinnin keskeiset tekijät

Mentoroinnissa on Kanniaisen ym. mukaan kolme keskeistä tekijää sitoutuminen, tavoitteelli-
suus ja luottamuksellinen vuorovaikutus. Nämä ovat välttämättömiä tekijöitä onnistuneelle
mentoroinnille (Kanniainen ym. 2014, s 6).

Kanniainen ym. (2014) korostavat, että aktori sitoutuu omaan oppimisprosessiinsa, joka edel-
lyttää häneltä itsereflektointia. Mentorin tulee heidän mukaansa sitoutua yhteisiin toimintata-
puihin sekä omalta osaltaan reflektoida mentorointia (Kanniainen ym, 2014, s. 6). Sitoutuminen
tarkoittaa käytännössä sovitusta tapaamisajoista kiinni pitämistä (Kupias ja Salo, 2014, s. 149).

Juusela ym. (2000) tuovat esille mentoroinnin olevan tavoitteellista toimintaa ja mentoroinnin
tavoitteiden tulee olla samansuuntaisia organisaation tavoitteiden kanssa (Juusela ym., 2000, s.
15). Kanniaisen ym. (2014) mielestä aktorilla on päävastuu mentoroinnin tavoitteiden asetta-
misessa ja käsiteltävien aiheiden valinnassa (Kanniainen ym, 2014, s. 6).

Kupias ja Salo (2014) puhuvat luottamuspääomasta hyvän vuorovaikutuksen mahdollistajana.
Luottamuspääomaan kuuluu kyvykkyys, avoimuus, sanansa pitäminen ja aikomukset (Kupias

& Salo, 2014, s.11–12, 174–175). Asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi mentorin ja aktorin pitää voida luottaa toisiinsa (Karjalainen, 2010, s. 87).

3.1.3 Mentoroinnin muodot

Mentoroinnin muotona tässä tutkimuksessa tarkastellaan pienryhmämentorointia (tiimimentorointi). Kupias ja Salo (2014) toteavat mentoroinnin kehittyvän kaiken aikaa, saavuttaen erilaisia muotoja tarpeen mukaan (Kupias ja Salo, 2014, s. 31 – 32).

Yleensä mentorointia toteutetaan Karjalaisen (2010) mukaan kahden henkilön välisenä mentorointina, jota kutsutaan parimentoroinniksi. Aktorilla on tällöin henkilökohtainen mentori (Karjalainen, 2010, s. 43). Kupias ja Salo (2014) nostavat esille parimentoroinnilla saavutettavan luottamuksellisen vuorovaikutuksen aktorin ja mentorin välille (Kupias ja Salo, 2014, s. 26). Parimentoroinnissakin voi olla valmentava ote, jolloin dialogi on mahdollinen (Ristikangas ym., 2019)) Parimentoroinnin kaltaista ohjausta voi toteuttaa mm. varhaiskasvattajien opetus-harjoittelussa. Liinamaan tutkimuksessa (2014) tuli esille, että lastentarhanopettajakoulutuksen ohjatussa harjoittelussa opiskelijat olivat kokeneet vuorovaikutuksessa ohjaajansa kanssa dialogisen mentoroinnin merkityksellisenä. Liinamaa pohtiikin olisiko ohjatulle harjoittelulle parempi käsite ”ohjattu työssäoppiminen” (Liinamaa, 2014, s. 151 – 152).

Vertaismentoroinnin Karjalainen (2010) määritteli suhteeksi, jossa kaksi tai useampaa henkilöä sopii kehityksellisestä suhteesta keskenään. Vertaismentoroinnissa korostuu molemminpuolinen oppiminen, jossa tarkoituksena on edistää sekä aktorin että mentorin oppimista työssä yhdessä kehittyen (Karjalainen, 2010, s. 44). Kupias ja Salo (2014) muistuttavat, että vertaismentoroinnissa mentorointiin osallistuvien tulee olla tietoisia toistensa tietotaidosta ja tavoitteista.

Vertaismentoroinnin mahdollisuutena on aito dialogi, jolloin on mahdollista tuottaa uudenlaista ajattelua ja luovia ideoita (Kupias ja Salo, 2014, s. 30–31). Helsingissä toteutetussa lastentarhaopettajien induktiovaiheen vertaismentoroinnissa 2014 - 2015 kokeneemmat varhaiskasvatuksen opettajat toimivat mentoreina vasta aloittaneille varhaiskasvatuksen opettajille. Nuoret opettajat kokivat saaneensa ammatillista tukea työuran alkuvaiheessa ja prosessin myötä myös mentorien ammatti-identiteetti syventyi ja halu vaikuttaa varhaiskasvatukseen vahvistui. Tutkimusraportissa todetaankin, että vertaismentoroinnille tyypillinen tasavertainen, dialogisen kohtaaminen toteutui Helsingin mentorointihankkeessa (Onnismaa, Tahkokallio, Lipponen & Merivirta, 2016).

Kupias ja Salo (2014) määrittelevät pienryhmämentorointiin osallistuvan muutaman aktorin ja yhden mentorin. Jokaisella aktorilla on omat tavoitteet mentoroinnille ja mentorilla on vastuu kaikkien aktoreiden tasapuolisen ammatillisen kasvun tukemiseen. Pienryhmämentorointi on tehokas tapa pohdittaessa työhön liittyviä ongelmia, sillä keskusteluihin saadaan useampia näkökulmia kuten vertaismentoroinnissakin. Luottamuksen rakentuminen mentoriin saattaa olla haasteellista johtuen useammasta aktorista ryhmässä (Kupias ja Salo, 2014, s. 27–29). Karjalainen (2010) näkee positiivisena pienryhmämentoroinnissa mahdollisen kollegoiden ohjauksen ja tuen toisilleen (Karjalainen, 2010, s. 44). Ruotsissa tehdyssä tutkimuksessa 2019 tutkittiin mentorointia esikouluikäisten kasvattajien tiimin tukena. Tässä tutkimuksessa tuli esille, että mentorointi tiimin tukena keskittyy enemmän ammatilliseen toimintaan kuin mentorin ja mentoroitavan henkilökohtaiseen suhteeseen, mikä tarkoittaa myös sitä, että mentorointiprosessi edistää koko tiimin ammatillista kehittymistä ja parantaa ammatillisia suhteita kaikkien tiimiläisten välillä. Tutkimustuloksissa todettiin tiimin mentoroinnin keskittyvän sisällön kehittämiseen, opetustoimintaan ja pedagogiikkaan liittyvään tiimityöhön (Stähle, Edman & Ståbrandt, 2022).

3.1.4 Mentorintisopimus ja mentoroinnin eettisyys

Mentorintisopimus tehdään Kupiaksen ja Salon (2014) mukaan mentoroinnin alussa. Tämä tukee mentorointiprosessia sekä mentoroinnin tavoitteiden saavuttamista. Mentorintisopimukseen kirjattavia asioita ovat osapuolten nimet, odotukset ja tavoitteet mentoroinnille sekä mentoroinnin pelisäännöt. Lisäksi siihen voidaan kirjata ylös mentorointiin käytettävä aika. Mentorointitapaamisista tulee tehdä myös seurantaa, johon kirjataan aika, paikka, teema ja toteutuminen (Kupias ja Salo, 2014, s. 92 – 95). Ristikangas, Ristikangas ja Alatalo (2019) sekä Karjalainen (2010) pitävät merkityksellisinä mentorintisopimuksessa samoja teemoja kuin Kupias ja Salo.

Ristikangas ym. (2014) pitävät tärkeänä eettisiä ohjeita mentoroinnille. Näitä ovat mm., molempien osapuolien rehellisyys ja avoimuus itselleen sekä toisilleen. Mentorin tulisi myös kunnioittaa aktorin yksityisyyttä. Lisäksi mentorin on tiedostettava omat rajoitteensa ja toimittava niiden rajoissa. Mentori ja aktori ovat vastuussa mentorintisuhteen lopettamisesta saavutettuun tavoitteeseen (Ristikangas ym., 2014, s. 177). Kanniainen ym. (2014) tuovat esille, kuinka mentorointiprosessin alussa tulisi sopia millaisia asioita mentorintisuhteen ulkopuolelle ei saa jakaa (Kanniainen ym., 2014, s. 7). Juusela ym. (2000) toteavat yhteisten pelisääntöjen sopimisesta mentoroinnille. Näitä voivat olla keskustelujen avoimuus ja luottamuksellisuus. Mentorointiprosessille tulisi määritellä rajat ja sopia palautteen rehellisyydestä ja aitoudesta (Juusela ym. 2000, s. 36–37). Mentorointi perustuu vapaaehtoisuuteen Kupiaksen ja Salon (2014) mukaan ja motivoituneisuus tulee selvittää ennen mentorointiprosessia (Kupias ja Salo 2014, s. 148). Karjalainen (2010) nostaa esille ajatuksen huomion kiinnittämisestä mentoroinnin etiikkaan ja mentorointi osaamiseen laadun varmistamiseksi. Mentorina voi periaatteessa toimia kuka tahansa ilman ohjausalan koulutusta. (Karjalainen, 2010, s. 115).

Itsekriittisyys on Karjalaisen (2010) mielestä tärkeää mentorille, jottei välitä aktorille väärää toimintatapoja tai asenteita. Mentorin tulisi tunnistaa oman osaamisensa rajat ja huolehtia omasta osaamisestaan, sillä hänellä on vastuu välittämiensä asioiden ajankohtaisuudesta ja oikeellisuudesta (Karjalainen, 2010, s. 116).

3.2 Mentoroinnilla kehitetään ammatillista osaamista

Mentoroinnilla kehitetään ammatillista osaamista, joka luo laatua organisaatioon, Juusela ym. (2000) tuovat esille mentoroinnin olevan ajankohtainen toimintatapa työelämän kehittämisessä kiivaalla vauhdilla muuttuvassa työelämässä. Muutosten nopeuden vuoksi ammatilliset koulutukset eivät välttämättä pysy työelämän tahdissa. Uudet lait ja asetukset tuovat omat muutoksensa työhön sekä teknologia kehittyä koko ajan tuoden työelämään uusia toimintatapoja ja välineitä. Koulu opettaa perusteet ja työelämä loput. Pitempään alalla toimineilla on paljon kokemusperäistä opittua tietoa ja taitoa, jonka jakaminen nuoremmille kollegoille on merkityksellistä. Karjalaisen (2010) näkemyksen mukaan mentorointi on helposti toteutettava ja joustava kehittämisen muoto koko henkilöstölle (Karjalainen, 2010, s. 103).

Mentoroinnissa aktori oppii myös toistamalla ja matkimalla mentoria (Kupias ja Salo 2014, s. 50–51). Tiedyt lainalaisuudet työelämässä säilyvät, vaikka uutta tietoa tulee lisää. Tällaisia taitoja voi oppia mallin avulla, keskustellen ja omaa tekemistään reflektoiden (Juusela ym., 2000 s. 9–13). Sumpkin ja Tuomi (2012) määrittävät osaamisen toiminnaksi, joka muodostuu tiedoista, taidoista ja kokemuksista. Koulutuksen myötä saamme tietoa, työtä tekemällä saamme kokemuksia ja taito kehittyy yrityksen, erehdyksen ja onnistumisen myötä. Tätä voidaan kutsua yksilön osaamiseksi (Sumpkin & Tuomi, 2012, s. 26 – 27).

Sydänmaalakka (2002) tuo esille organisaation ydinosaamisen kehittämisen tärkeyden. Työntekijän tulisi tiedostaa oman työtehtävänsä tarkoitus, tavoitteet ja mitä osaamista hän tarvitsee suoriutuakseen hyvin työtehtävistään. (Sydänmaalakka, 2002, s. 142–143). Kupiaksen ja Salon (2014) mukaan mukautamme uutta tietoa vanhaan tietoon. Mentorointi antaa mahdollisuuden analysoida sekä käydä keskustelua ajattelu- ja toimintamalleista. Tavoitteena on ajattelun kehittyminen ja sen myötä kehitämme myös omaa osaamistamme.

3.2.1 Oppimiskäsityksiä mentoroinnin taustalla

Juusela ym. (2000) toteavat, että nykyään tiedostetaan aikuisille tyypillinen tapa oppia. Aikuisille merkityksellistä oppimisessa on, kun voi tehdä ja oivaltaa itse. Lisäksi oppimiselle tulee olla selkeä henkilökohtainen tarve sekä omassa tahdissa omalla tavalla eteneminen. (Juusela ym., 2000, s. 7 – 8). Lillian mukaan mentoroinnissa korostuu oppimisen taidot, oppimisen tehostaminen, vastuun ottaminen omasta kehittämisestä, kokemuksesta oppiminen, yhdessä oppiminen ja osaaminen sekä tiedon jakaminen. Oppiva organisaatio edellyttää jatkuvaa itsestä ohjautuvaa kehittymistä ja muutosta (Juusela ym. 2000, s. 9.)

Kolbin malli on tunnetuimpia malleja kokemusperäisestä oppimisesta, joka käsittää neljä vaihetta ja ne ovat sidoksissa toisiinsa. Ensimmäiseksi vaiheeksi määritellään omakohtaiset kokemukset, jolloin oppiminen on tiedostamatonta, intuitiivista ja tunnepainotteista. Toisessa vaiheessa tehdään reflektointia, jolloin kokemuksellista tietoa analysoidaan ja se pyritään liittämään osaksi aikaisempia tietokokonaisuuksia. Kolmannessa vaiheessa tapahtuu ymmärtäminen ja käsitteellistäminen, uusi tietoisuus, jolloin teoreettisia käsitteitä muutetaan merkityksellisiksi subjektiivisten kokemusten avulla. Neljännessä vaiheessa toteutuu aktiivinen kokeilu, soveltamisvaihe, jolloin etsitään käytännönratkaisuja päämäärätietoisesti. (Hanhinen, 2010, s. 101 – 102).

Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli (1984)



Kuvio 3. **Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli (1984).**

Hanhinen (2010) tuo esille konstruktivisen oppimiskäsityksen, jonka mukaan ”oppiminen on prosessi, jossa oppija soveltaa aikaisempia kokemuksia ja tietoja sekä itse aktiivisesti rakentaa uusia tai uudistettuja tulkintoja. Se korostaa oppijaa aktiivisena oppimisen subjektina, joka rakentaa kohtaamansa uuden tiedon tai kokemuksen tulkitsemalla sen aikaisemmin omaksumiensä merkitysskeemojen mukaisesti. Ellei tätä tiedon muokkaamista tapahdu, tieto jää irralliseksi. Oppiminen on sidoksissa ajatteluprosesseihin, joiden avulla syntyy uusia tai korjattuja tulkintoja uudessa kontekstissa. Oppijan rooli on tällöin aktiivinen tiedon käsittelijä ja opettajan rooli on oppimisen tukija ja ohjaaja” (Hanhinen, 2010, s. 103 – 104).

Kauppila (2007) määrittelee sosiokonstruktivisen oppimiskäsityksen: ”sosiokonstruktivisessa oppimiskäsityksessä oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Oppiminen on

laaja-alainen prosessi, johon kuuluu itseohjautuvuus, sisäinen ja ulkoinen reflektio, symboliset interaktiot, yhteistyö, sosialisatioprosessi, identiteetin kehitys ja arvopäämäärien hahmottaminen” (Kauppila, 2007, s. 48). Hanhinen (2010) toteaa, että sosiokonstruktiivisessa oppimiskäsityksessä yksilöt toimivat yhdessä, pohtivat ja keskustelevat tehtävistä ja ongelmista etsien niihin ratkaisua. Tavoitteena on yhteinen ymmärrys, johon päästään sosiaalisen vuorovaikutuksen keinoin (Hanhinen, 2010, s. 104). Bergerin ja Lucmanin (1994) näkemyksen mukaan sosiokonstruktivismissa tieto ohjaa mahdollisimman hyvän yhteisöllisen elämän saavuttamista ja tieto jaetaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa muodostaen sen hetkisen todellisuuden. Olennaista on, että tiedosta pitää olla hyötyä käytännössä. Kauppilan (2007) mukaan sosiokonstruktiivisessa oppimiskäsityksessä itsereflektointi ja vuorovaikutuksessa tapahtuva reflektointi ovat merkityksellistä oppimisessa, jonka myötä opiskelija muodostaa oman sisäisen merkityksen tiedolle, lisäksi sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa muodostetaan jaettu yhteinen ymmärrys tiedosta (Kauppila, 2007, s. 51).

Tiimin oppimisessa on samankaltaisuutta kuin yksilön oppimisessa. Merkityksellistä on, että tiimin jäsenet kunnioittavat toisiaan, ovat avoimia ja heillä on keskenään luottamuksellinen ja turvallinen suhde. Tiimi muodostaa yhdessä tilannearvion, josta kaikki jäsenet kertovat oman näkemyksensä. Aktiivisella ja empaattisella kuuntelulla tiimin jäsenet oppivat ymmärtämään toisiaan sekä muodostavat yhteistä arvopohjaa toiminnalleen. Yhdessä tiimin jäsenet sopivat periaatteet, tavoitteet sekä toimintatavat ja käytäntöön viemisen, johon kaikki tiimin jäsenet sitoutuvat (Sydänmaalakka, 2002, s. 48 –52, Hanhinen, 2010, s. 112 – 113).

3.2.2 Organisaation toimintakulttuuri kehittyy mentoroinnilla

Kupias ja Salo (2014) nostavat esille mentorin ja aktorin keskinäisen reflektoinnin, jonka tavoitteena on dialogi. Mentori auttaa aktoria oivaltamaan ja oppimaan itse, hyödyntäen omaa tietoansa ja kokemusmaailmaansa. (Kupias ja Salo, 2014, s. 162 – 163). Ristikangas ym. (2014) esittelevät valmentavaa mentorointia ja korostavat, että valmentava mentorointi on yhteinen oppimisprosessi mentorin ja aktorin välillä. Mentorin tehtävänä on tukea aktorin omaehtoista

kehitystä (Ristikangas ym, 2014, s. 31–32). Karjalaisen (2010) mukaan mentoroinnilla uudistetaan organisaation toimintakulttuuria keskustelempaan suuntaan. Mentoroinnissa harjoitellaan kuuntelemista, erilaisten ideoiden esiin nostamista sekä mieltä askarruttavien asioiden pohdiskelua yhdessä (Karjalainen, 2010).

Reflektointi on tietoista, tutkistelevaa ajattelua ja kokemusten syvällistä pohdintaa sekä uuden ymmärryksen luomista. Mentoroinnin aikana aktorin on mahdollista opetella reflektointia turvallisuudessa luottamuksellisessa vuorovaikutussuhteessa mentorin kanssa (Kupias ja Salo, 2014, s. 160). Reflektoidessa omaa toimintaa opitaan ja kehitetään. Pekkari (2009) toteaa, että reflektoidessa käydään vuoropuhelua itsen, toisen ja ympäristön kanssa. Reflektoidessa vertaillaan opittua tietoa ja kokemuksellista tietoa, tällöin asiat hahmottuvat uudella tavalla. Ristikangas ym. (2019) toteavat, että reflektointi on ammatillisen kehittymisen väline, jonka tarkoitus on oman toiminnan tietoinen tutkiminen ja kehittäminen (Ristikangas ym., 2019, s. 165).

Kupias ja Salo (2014) tuovat esille, että reflektointia voi tehdä monella eri tasolla etsien vastauksia kysymyksiin mitä, miten ja miksi? Reflektoidessa mentorin kanssa aktori oppii itsestään ja toimintavoistaan. Aktori peilaa toimintaansa tavoitteisiinsa ja hänellä on mahdollista oppia uusia sekä luovia toimintamalleja (Kupias & Salo 2014, s. 160–162). Ristikangas ym. (2019) jakavat reflektoinnin mentoroinnissa neljään vaiheeseen: tilanteen tunnistaminen, kokemusten reflektointi, ajattelun laajentaminen ja käytäntöön sopeuttaminen sekä vieminen. Heidän mielestään on tärkeää, että mentori esittää kysymyksiä odottamatta oikeita vastauksia. Asioita ihmetellään rakentavasti yhdessä. Tällöin mentorin tulee huolehtia, että aktorilla on turvallinen olo, jolloin rehellinen reflektointi on mahdollista toteuttaa (Ristikangas ym., 2019, s. 166–168).

Karjalaisen mukaan panostamalla yksilön kehittymiseen kehitetään myös koko organisaatiota ja näin luodaan laatua koko organisaatioon (Karjalainen, 2010, s. 96–97). Kupias ja Salo (2014) puhuvat neljännen sukupolven mentoroinnista, joka uudistaa työpaikkojen toimintakulttuuria. Mentoroinnin malli avoimesta ja luottamuksellisesta keskustelusta olisi mahdollista tulla osaksi työpaikkojen arkea (Kupias & Salo, 2014, s. 254–255). Organisaatio kehittyy, kun yksilöt ja tiimit oppivat itsenäisesti pohtimaan ja ratkaisemaan ongelmia. Sydänmaalakka (2002) toteaa, että avoimessa organisaatiokulttuurissa dialogi on mahdollinen (Sydänmaalakka,

2002, s. 57). Organisaation rakenne, järjestelmät ja käytännöt vaikuttavat myös yksilöiden ja tiimien vuorovaikutuksen konteksteihin (Koski 2007, s. 45; Hanhinen, 2010, s. 113).

4 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa avaamme tutkimuksen toteutusta. Aluksi kerromme tämän tutkimuksen kohteena olevasta mentoroinnista, jonka jälkeen siirrymme tutkimusmenetelmään, tutkimuskysymyksiin sekä aineiston keruuseen ja analysointiin. Tutkimuksemme tavoitteena oli tarkastella, millainen vaikutus mentorin toiminnalla oli varhaiskasvattajien kokemana tiimin toimintaan ja varhaiskasvatusryhmään sekä miten varhaiskasvatustiimin mentorointia voitaisiin kehittää.

Tässä tutkimuksessa varhaiskasvattaja on yhteisnimitys kaikille varhaiskasvatusyksikössä työskenteleville henkilöille, joilla on varhaiskasvatukseen liittyvä koulutus ja osaaminen. Varhaiskasvattaja tarkoittaa päiväkodin johtajia, varhaiskasvatuksen erityisopettajia varhaiskasvatuksen opettajia, varhaiskasvatuksen lastenhoitajia sekä varhaiserityiskasvatuksen lastenhoitajia. Tutkimukseen osallistuneissa varhaiskasvatuksiimeissä työskenteli varhaiskasvatuksen opettajia, varhaiskasvatuksen lastenhoitajia ja varhaiserityiskasvatuksen lastenhoitajia. Tutkimukseen vastasivat lisäksi päiväkodin johtajat ja varhaiskasvatuksen erityisopettajat, jotka antavat konsultatiivista tukea ja osa-aikaista erityisopetusta varhaiskasvatusryhmissä. Emme ole eritelleet vastauksia ammattiryhmittäin.

Varhaiskasvatusryhmä tarkoittaa tässä yhteydessä päiväkodissa olevaa yksittäistä lapsiryhmää kasvattajineen, jossa mentorointi toteutettiin. Aktoreina oli varhaiskasvatustiimi.

4.1 Tämän tutkimuksen kohteena oleva mentorointi

Tämän tutkimuksen kohteena oleva mentorointi on toteutettu hankkeena eräässä pohjoissuomalaisessa kaupungissa. Hankkeen mentorointiin osallistuneille varhaiskasvattajille lähetetyt kyselyt on saatu tutkimuksemme käyttöön ja kyselyyn osallistuneet ovat olleet tietoisia siitä, että vastauksia käytetään tutkimuksessamme. Toinen meistä tutkimukseen osallistuneista on ollut hankementorina yhden toimintakauden ajan.

Hankkeessa mukana olleet mentorit kehittivät mentorointimallia, jota toteutettiin varhaiskasvatusryhmissä mentoroiden varhaiskasvatustiimejä. Mentoreilla ei ollut koulutusta mentorin

työnkuvaan, vaan he olivat kokeneita varhaiskasvatuksen ammattilaisia, jotka olivat perehtyneet uusimpaan paikalliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan (OPH, 2022). Osa mentoreista osallistui vertaismentorointiohjaajakoulukseseen hankkeen aikana. Mentorit kokoontuivat hankkeen koordinaattorin johdolla säännöllisin väliajoin, jolloin voitiin keskustella mentorointiin liittyvistä asioista ja jakaa kokemuksia vertaismentoroinnin tapaan.

Mentori tuli varhaiskasvatusryhmään alueellisen tuen palveluvastaavan, päiväkodin johtajan ja alueen varhaiskasvatuksen erityisopettajan pyynnöstä. Mentori kävi alustavan keskustelun varhaiskasvatusryhmän mentorointitarpeesta alueen varhaiskasvatuksen erityisopettajan kanssa. Hankkeen kuluessa päädyttiin kolmen viikon mentorointijaksoon sekä myöhemmin tehtävään mitä kuuluu käyntiin, jossa arvioitiin mm. mentoroinnin vaikutusta varhaiskasvatusryhmän toimintaan.

Mentori laati varhaiskasvatustiimin kanssa mentorointisopimuksen, johon kirjattiin lähtötilanne, muutostarve, jatkosuunnitelma sekä arviointi mentoroinnin tavoitteiden saavuttamisesta. Mentorit tekivät toiminnastaan mentorointikohteessa raportin, joka oli osa hankkeen raportointia.

4.2 Tutkimusmenetelmä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, jonka tarkoituksena on kuvata varhaiskasvattajien kokemuksia siitä, millainen vaikutus mentorin toiminnalla oli varhaiskasvatustiimin pedagogiikan kehittymiseen. Lisäksi selvitimme miten varhaiskasvatustiimin mentorointia voisi kehittää, koska hankkeessa kokeiltiin uudenlaista mentorointimallia.

Laadullinen tutkimus on Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan ymmärtämään pyrkivää tutkimusta, sillä sen avulla ilmiötä tai tutkimustuloksia voi ymmärtämisen lisäksi selittää (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 25). Juuti ja Puusa (2020) tuovat esille pyrkimyksen ymmärtää tutkittavaa ilmiötä tutkimuskohteena olevien henkilöiden näkökulmasta (Juuti & Puusa, 2020, s. 9). Vilkka (2021) puolestaan toteaa laadullisen tutkimuksen olevan ihmisen omia kokemuksia koetusta

todellisuudesta (Vilka, 2021, s. 94). Vastaavasti Metsämuuronen (2011) nostaa esille laadullisen tutkimuksen soveltuvan silloin, kun ollaan kiinnostuneita yksittäisen toimijan merkitysrakenteista liittyen tiettyyn tapahtumaan (Metsämuuronen, 2011, s. 220).

Tutkimustuloksien esittämisessä käytimme avoimista kysymyksistä sisällön analyysin avulla saamiemme tulosten selittämisen tukena kyselylomakkeessa olleiden strukturoitujen kysymysten tuloksia. Strukturoitujen kysymysten pylväsdiagrammit antavat tukea sisällönanalyysillä saamiimme tuloksiin. Kyselylomakkeessa arvioitiin strukturoiduissa kysymyksissä mentorin toimintaa numeroiden avulla. Avoimissa kyselylomakkeen kysymyksissä sai vapaasti kirjoittaa omia kuvauksia mentoroinnin vaikutuksista. Olimme kiinnostuneita tutkimukseen osallistuneiden ajatuksista, kokemuksista ja tunteista tutkittavaan ilmiöön liittyen konkreettisten esimerkkien kautta.

Vilka (2015) pitää ongelmana ainoastaan tutkijan omia käsityksiä tutkittavasta asiasta eli tutkijan ennakkokäsityksiä. Tutkimukseen osallistuja saattaa tunnistaa ennakkokäsitykset ja vastata sen mukaisesti (Vilka, 2015, s. 103). Tuomi ja Sarajärvi (2018) pohtivat kahdensuuntaisena kysymystä laadullisessa tutkimuksessa eli kuinka ymmärtää tiedonantajaa tai vastaavasti, kuinka tutkijan laatimaa tutkimusraporttia tulkitaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 56). Tärkeintä tavoitteiden asettamisessa ei ole Vilkan (2021) mukaan totuuden löytäminen niinkään vaan välittömän havainnoinnin ulkopuolella olevien tulkintojen muodostaminen. Hänen mukaansa tutkittavan kokemukset eivät välttämättä koskaan tule tyhjentävästi ymmärretyiksi (Vilka, 2021, s. 94, 96). Toisaalta on helppo yhtyä Kiviniemen (2015) ajatukseen pitää laadullista tutkimusprosessia eräänlaisena oppimisprosessina (Kiviniemi, 2015, s. 80).

Laadullisessa tutkimuksessa Kiviniemen (2015) toteamana ei ole kyse etukäteen hahmotetusta teorian testauksesta vaan se on vähitellen tapahtuva tutkittavan ilmiön käsitteellistäminen. Saatavan aineiston merkitys korostuu saatavan aineiston jäsentäjänä (Kiviniemi, 2015, s. 78).

Vaikeinta laadullisessa tutkimuksessa on aiheen rajaaminen sekä millaisen näkökulman ottaa tutkimukseen. Juutin ja Puusan (2020) mukaan yhdessä tutkimuksessa ei voi ratkaista kaikkia ongelmia, joka on tavoitteita asetettaessa muistettava. Heidän mukaansa hyvin rajatussa tutkimuksessa on kaksi tai kolme kysymystä (Juuti & Puusa, 2020, s.11).

Tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat

1. Millainen vaikutus mentorin toiminnalla oli varhaiskasvatusryhmän pedagogiikan laatuun?
2. Miten varhaiskasvatustiimin mentorointia voidaan kehittää?

4.3 Aineiston keruu ja osallistujat

Tutkimus toteutettiin nettikyselynä Microsoft Forms kyselylomakkeella huhtikuun 2023 aikana. Se lähetettiin hankeen toimesta jokaiselle hankkeessa mukana olleelle päiväkodin johtajalle. He lähettivät tutkimuskysymykset eteenpäin varhaiskasvatuksen erityisopettajille ja varhaiskasvattajille, joiden varhaiskasvatusryhmässä mentori oli työskennellyt. Tutkimuskysymykset on laadittu hankkeen toimesta, jossa yhtenä hankkeen toimintamuotona oli mentorointi varhaiskasvatusryhmässä. Kyselylomakkeen avulla tiedusteltiin arviota mentoroinnista sekä millainen vaikutus mentorilla oli yksittäisen lapsen osallisuuteen ja tuen toteutumiseen.

Rajasimme tutkimuksestamme pois mentorin vaikutuksen yksittäisen lapsen osallisuuteen sekä tuen toteutumiseen. Keskityimme tässä tutkimuksessa mentoroinnin pedagogisen tuen vaikuttavuuteen varhaiskasvatusryhmässä sekä varhaiskasvattajan ammatillisuuden kehittymiseen mentoroinnin avulla.

Vilka (2021) toteaa, että laadullisen tutkimuksen aineiston voi kerätä usealla tavalla (Vilka, 2021, s. 99). Esimerkiksi ryhmähaastattelu olisi ollut hyvä vaihtoehto. Puusan ja Juutin (2020) mukaan tutkimukseen osallistuvien ihmisten näkökulmien saavuttamiseksi pitäisi aineisto kerätä luonnollisissa oloissa esim. haastatteleamalla tai havainnoimalla. Tällä tavoin pääsisivät tutkimukseen osallistuvien ääni sekä näkökulmat hyvin esille (Puusa & Juuti, 2020, s. 83). Haastattelu on Puusan (2020) sanoin vuorovaikutteista, jossa osapuolet vaikuttavat aina toisiinsa (Puusa 2020, s. 99). Haastattelun huonoina puolina Puusa nostaa esille haastateltavien taipumuksen antaa vastauksia, jotka ovat yleisesti hyväksytyjä (Puusa, 2020, s.103).

Mietimme millaisia ennakkokäsityksiä olisi itse tuonut haastattelutilanteeseen mukanaan, koska toinen meistä tutkijoista oli toiminut hankementorina ja haastateltavien varhaiskasvattajien kanssa oli jo saattanut muodostua vuorovaikutussuhde. Puusan (2020) sekä Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan haastattelu olisi joustava menetelmä strukturoituun haastatteluun verrattuna, sillä samalla voisi haastateltavaa pyytää selittämään ja tarkentamaan asioita (Puusa, 2020, s. 101; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 63). Lisäksi Tuomi ja Sarajärvi (2018) tuovat esille mm. väärinkäsitysten välttämisen, sanamuotojen selittämisen ja kysymysjärjestyksen muuttamisen. Vastauslomakkeista nousi esille muutama asia, joihin olisimme kaivanneet tarkennuksia, mutta tutkimustuloksiin nämä eivät vaikuttaneet.

Kiviniemi (2015) totesi tutkijan omien intressien sekä tarkastelunäkökulmien vaikuttavan aineiston keräämiseen sekä kerääntyvän aineiston luonteeseen (Kiviniemi, 2015, s. 77). Tämä oli myös syy siihen, miksi päädyimme käyttämään hankkeen valmista kyselylomakemateriaalia emmekä esimerkiksi tehneet ryhmähaastattelua.

Laatu on tärkeää Puusan ja Juutin (2020) mukaan laadullisessa tutkimuksessa eli tutkittavien määrä ei ole ratkaiseva asia tutkimuksen onnistumiseksi. Heidän mukaansa tutkittavien määrä on kiinni tutkimuksen tarkoituksesta ja tavoitteista (Puusa & Juuti, 2020, s. 81). Vilka (2021) tuo esille aineiston sisällöllisen laajuuden olevan tärkeämpää kuin aineiston määrän kappaleina (Vilka, 2021, s. 104). Tutkimuksemme vastasi yhteensä 32 varhaiskasvatuksen ammattilaista, mitä voidaan pitää todella hyvänä määränä. Emme eritelleet ammattilaita tutkimukseen vastanneita anonymiteetin säilymistä vuoksi. Aineiston tiedonkeruumenetelmänä oli strukturoitua ja puolistrukturoitua lomakehaastattelu (LIITE 1).

Kysymysten teemoja olivat: suunnittelu, arviointi ja kehittäminen, varhaiskasvatusryhmän arjen struktuuri ja mentorin vaikutus oman ammatillisuuden kehittämiseen. Näihin kysymyksiin kyselylomakkeeseen vastanneet saivat arvioida mentorin toimintaa asteikolla 1–5. (1 = ei vaikutusta, 2 = jonkin verran vaikutusta, 3 = kohtalainen vaikutus, 4 = melko suuri vaikutus ja 5 = suuri vaikutus). Lisäksi avoimina kysymyksinä kommentteja edellisiin kysymyksiin liittyen sekä lopuksi kehitysehdotuksia mentorointiin liittyen. Kananen (2017) tuo esille strukturoidun

haastattelun muodostuvan strukturoiduista kysymyksistä, joilla on vastausvaihtoehto (Kananen, 2017, s. 93). Strukturoidussa haastattelussa tutkimuskysymykset tehdään etukäteen, jolloin muoto ja järjestys on vakioitu (Puusa, 2020, s. 105).

Avoimien kysymyksien avulla selvittelimme mentorin toiminnan vaikutusta varhaiskasvatusryhmässä varhaiskasvattajien kokemana sekä kehittämisehdotuksia, miten mentorointia voisi kehittää jatkossa. Avoimissa vastauksissa tutkimukseen osallistuneilla oli mahdollista kuvailla omin sanoin tuntemuksia ja ajatuksia kysymykseen liittyen.

4.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysimenetelmänä käytimme sisällönanalyysiä, jonka Tuomi ja Sarajärvi (2018) jakavat aineistolähtöiseen, teorialähtöiseen ja teoriaohjaavaan analyysiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 121). Käytimme tässä tutkimuksessa teorialähtöistä sisällönanalyysiä. Vilkan (2021) mukaan teorialähtöisen analyysin luokittelu perustuu aikaisempaan käsitejärjestelmään (Vilka, 2021, s. 139). Tutkimuksessamme käytämme luokittelun perusteena Karvin vuonna 2018 jäsentämiä laadun prosessitekijöitä, joista kerromme tutkimuksemme teoriaosassa. Tässä tutkimuksessa laadun prosessitekijöistä esille nousivat varhaiskasvatuksen pedagoginen toiminta ja oppimisympäristöt, pedagoginen suunnittelu, dokumentointi, arviointi ja kehittäminen sekä varhaiskasvatusryhmän vuorovaikutus. Laadun prosessitekijät ovat varhaiskasvatuksessa lapsen kokemukseen vaikuttavia ydintoimintoja siitä, miten opetussuunnitelma kääntyy pedagogiseksi toiminnaksi lapsiryhmässä.

Sisällönanalyysiä voi Bergin ja Lunen (2014) mielestä käyttää erimuotoisista ihmisten tuottamista viestinnöistä, kuten valokuvista. Gibbs (2018) pitää tekstiä yleisenä analyysissa käytettävänä muotona sen helpon käsiteltävyyden vuoksi (Gibbs, 2018). Tuomi ja Sarajärvi (2018) nostavat esille sisällönanalyysin olevan tekstianalyysia, jolla analysoidaan dokumentteja kuten puhetta, keskustelua tai mitä tahansa kirjalliseen muotoon saatettua materiaalia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.122). Berg ja Lune (2013) esittävät vastausten tutkimuskysymykseen löytyvän analyysin kautta koodatessa datan sisältöä sopivaan muotoon. (Berg & Lune, 2014, s. 336).

Tutkimusaineisto järjestyy Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysin keinoin tiiviiseen ja selkeään muotoon (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117).

Tutkimustulokset tulivat suoraan Microsoft Forms:iin tekstimuodossa, josta ne tallennettiin omaksi Word -tiedostoksi. Analysoimme tutkimusaineistostamme vain kysymyksien 6 ja 7 tekstimuodossa olevat vastaukset, sillä ne olivat puolistrukturoituja vastauksia. Tässä vaiheessa teimme aineistolle pseudonyymisoinnin eli tunnistetiedot poistettiin aineistosta. Nimet muutettiin numeroiksi ja Microsoft Forms:iin tulleet vastaukset muuttuivat tulojärjestysnumeroiksi. Pseudonyymissä henkilön tiedot ovat vielä tutkijan saatavilla, tietyllä tunnisteella (ENISA, 2018, s. 13). Näin ollen tietoihin voi tarvittaessa palata. Vastaajien nimillä tai ammateilla ei ole merkitystä analyysivaiheessa eikä tutkimustuloksissa. Emme jaotelleet tutkimuksen vastauksia ammateittain tutkimukseen osallistuneiden tunnistettavuuden vuoksi. Jokainen vastaaja sai numeron järjestyksessä 1,2,3 jne.

Tutkimuksemme tutkimusaineiston keräämisen jälkeen meillä oli tiedossa pääluokat, joiden mukaan aloimme jaottelemaan tutkimusaineistoa. Laadun prosessitekijöitä oli useita, joita yhdistelimme jo alkuvaiheessa. Rantala (2015) tuo esille ajatuksen, että tutkimuskysymyksen voisi antaa ratkaista mitä menetelmää tai lähestymistapaa käyttää (Rantala, 2015, s. 110). Tutkimuksemme tutkimuskysymyksiä ovat “Millainen vaikutus mentorin toiminnalla oli varhaiskasvatusryhmän pedagogiikan laatuun?” sekä “Miten varhaiskasvatustiimin mentorointia voi kehittää?” Puusa (2020) toteaa tutkijan esiyymmärryksen vaikutuksen ulottuvan myös aineiston analyysiin asti (Puusa, 2020, s. 140).

Tutkimusaineiston analysointi jatkuu Puusan (2020) mukaan kahdesta suunnasta aineiston hankinnan jälkeen: lukemalla tutkimusaineistoa ja lukemalla teorioita sekä muita samankaltaisia tutkimuksia (Puusa, 2020, s. 140). Valitettavasti tämänkaltaisesta hankkeeseen liittyvästä varhaiskasvatustiimin mentoroinnista ei vielä ollut tässä vaiheessa juurikaan tehty tutkimuksia, mutta muita mentorointiin liittyviä tutkimuksia löytyi runsaasti.

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa luimme aineistoa useaan kertaan läpi, saadaksemme selville millaista tietoa tutkimusvastauksista nousee esille. Tutkimusvastauksista etsimme laadun prosessitekijöitä kuten vuorovaikutus tai pedagogiikka. Tässä vaiheessa meillä oli vielä melko

väljät yläluokat olemassa. Tutkimuskysymykset ohjasivat meitä etsimään jo lukemisvaiheessa tiettyjä asioita, luokkia ja kategorioita, mutta erityisesti laadun prosessitekijät olivat väljästi yläluokkana. Luimme tutkimusaineistoa useampaan kertaan etsien samalla asioita, joita tutkimuksemme sisältää. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan perehdytään aineistoon sekä luetaan sisältöä (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 92). Rantalan (2015) mielestä laadullinen aineiston analyysi onkin käytännössä yhä uudelleen lukemista, vertailua ja tulkitsemista (Rantala, 2015, s. 110).

Lukiessamme useampaan kertaan läpi avoimia vastauksia aloitimme toisen vaiheen tutkimuksen teossa tekemällä ns. värikoodauksen alkuperäistekstille eli aloimme koodata eriväreillä tekstiä, joissa oli tutkimuksemme laadun prosessitekijöiden kannalta olennaisia asioita. Tässä vaiheessa tekstin pelkistäminen tapahtuu Vilkan (2021) mukaan karsimalla tutkimusaineistosta tutkimusongelman kannalta epäolennaiset informaatiot pois hävittämättä tärkeää informaatiota (Vilka, 2021, s. 132). Rantalan (2015) mukaan koodauksen avulla määrittyy ydinsisältö tiivistettynä. Etsimme ensin alkuperäisiä ilmauksia asioihin, joita tutkimuksemme käsittelee. Muutimme tekstin värin alkuperäisilmauksesta tietyille värikoodille, jotta voimme myöhemmin siirtää tutkimuksen kannalta merkityksellisen sanan tai lauseen allekkain erilliseen tiedostoon.

Tämän jälkeen siirsimme koodaamiamme alkuperäisilmauksia allekkain erilliseen word tiedostoon, jonka teimme lokero muotoon. Mietimme alkuperäisilmauksien yhteneväisyyksiä sekä eroavaisuuksia, niputtaen samaa asiaa tarkoittavat samaan lokeroon. Samalla pelkistimme ilmauksia eli samantyyppiset ilmaukset laitoimme samaan pelkistettyjen ilmauksien lokeroon. Tämä vaihe on Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan redusointia (2018).

Listasimme alkuperäisilmaukset ja sen jälkeen etsimme niistä pelkistetyn ilmauksen.

| Alkuperäisilmaus | Pelkistetty ilmaus |
|--|--|
| 8. -Mentoriopettaja valmisti hyvää kuvamateriaalia ryhmäämme ja antoi ammatillista palautetta, mikä toimii ryhmässämme ja mitä voisi kehittää. | Kuvamateriaalin valmistaminen Ammatillisen palautteen saaminen Palaute hyödyllistä |
| 9.Palautteen saaminen oli hyödyllistä. | |

| | |
|--|--|
| Itse koin myönteisenä sen, että mentori teki samoja kehittämisehdotuksia kuin minäkin olen vuosien aikana tehnyt | Samat kehittämisehdotukset kuin itsellä |
| 12. keskustelujen ja arjen jakaminen tärkeää. Oman toiminnan arviointi. | Keskustelujen ja arjen jakaminen Oman toiminnan arviointi |

Sen jälkeen aloitimme klusteroinin eli ryhmittelyn. Kanasen (2017) mukaan koodausvaihetta seuraa ryhmittelyvaihe, jossa tietyt koodit muodostavat oman ryhmänsä (Kananen, 2017, s. 132). Aineistosta etsitään Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan käsitteitä, jotka kuvaavat samankaltaisuuksia sekä eroavaisuuksia. Kaikki käsitteet, jotka kuvaavat samaa ilmiötä ryhmitellään ja yhdistetään eri luokiksi. Näistä luokista muodostuvat alaluokat. Alaluokka saa nimensä luokan sisältöä kuvaavasta käsitteestä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124) Kananen (2017) tuo esille luokitteluvaiheessa muodostuvan koodeista eli ilmaisuista omia ryhmiä (Kananen, 2017, s. 132).

| Pelkistetty ilmaus | Alaluokka |
|---|--|
| Kuvamateriaalin valmistus | Kuvien käyttö |
| Ammatillisen palautteen saaminen | Ammatillinen palaute |
| Samat kehittämisehdotukset kuin itsellä | Kehittämisehdotukset ryhmän toimintaan |
| Oman toiminnan arviointi | Oman ammatillisuuden kehittyminen |
| Keskustelujen ja arjen jakaminen | Arjen jakaminen |

Saldanan (2014) mielestä analyysi alkaa jo ennen tiedonhankkimista, pohdittaessa mm. tutkimuskysymyksiä. Lisäksi jokainen tutkija tekee oman tulkintansa tekstistä, jota on analysoimassa. Ihmiset luokittelevat asioita lukemattomilla eritavoilla. (Saldana, 2014, s. 584 –587). Tuomi ja Sarajärvi (2018) pitävät kriittisinä vaiheina tutkimuksessa tätä vaihetta sillä, tutkija

päittää tulkintansa mukaan millä periaatteella eri ilmaisut jaotellaan ja mikä kuuluu yhteen mikä erilleen. Analyysiä jatketaan yhdistelemällä samansisältöisiä alaluokkia toisiinsa muodostamalla yläluokkia (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tuomen ja Sarajärven mukaan (2018) klusterointi vaiheessa eli ryhmittelyssä luodaan pohja tutkimuksen perusrakenteelle. Samalla luodaan alustavia kuvauksia tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Heidän mukaansa vastaavasti yläluokkia yhdistelemällä saadaan pääluokkia (Tuomi & Sarajärvi 2018, s.114, 124). Saldanan (2014) mukaan samat koodit jakavat saman kategorian, mutta koodin ollessa riittävän ainutlaatuinen ansaitsee se oman ryhmän. Jokainen luokka nimetään ja joskus koodi voi olla sopiva nimi luokalle (Saldana 2014, s. 587).

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan analyysin edetessä tehdään abstrahointi ja muodostetaan teoreettiset käsitteet. Tässä vaiheessa erotetaan tutkimuksen kannalta oleellinen tieto, muodostaen valikoidusta tiedosta teoreettisia käsitteitä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125). Abstrahoinnin jälkeen luokkia yhdistellään vain siihen asti kuin se on aineiston sisällön näkökulmasta mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125)

| Alaluokka | Yläluokka | Pääluokka |
|---|---------------------|------------------|
| Ammatillinen palaute Oman ammatillisuuden kehittyminen Kehittämisehdotukset ryhmän toimintaan Pedagogiikan vahvistus Arjen jakaminen Keskustelut | Kollegiaalinen tuki | Vuorovaikutus |

| | | |
|--|-----------------|---------------|
| Avoin keskusteluyhteys Keskustelu apua haastavan tilanteen ja tiimin ilmapiirihaasteiden purkamiseen Avoin keskusteluyhteys tiimin sisällä | Tiimin toiminta | Vuorovaikutus |
|--|-----------------|---------------|

Tutkimustehtävään saadaan vastaus yhdistelemällä käsitteitä, joten sisällönanalyysi perustuu tulkintaan sekä päättelyyn. Absrahoinnin avulla tutkija rakentaa muodostamiensa käsitteiden avulla tutkimuskohteesta kuvauksen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s.127).

5 Tutkimustulokset

Tässä luvussa tuomme esille tutkimustulokset. Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme käsittelee, millainen vaikutus mentorin toiminnalla oli varhaiskasvatusryhmän pedagogiikan laatuun. Tähän kysymykseen saimme vastauksiksi analyysin avulla mentorin toiminnalla olleen vaikutusta pedagogiseen suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen, pedagogiseen toimintaan ja oppimisympäristöihin sekä ammatillisuuden kehittymiseen ja vuorovaikutukseen. Näillä kaikilla parannetaan varhaiskasvatuksessa pedagogiikan laatua.

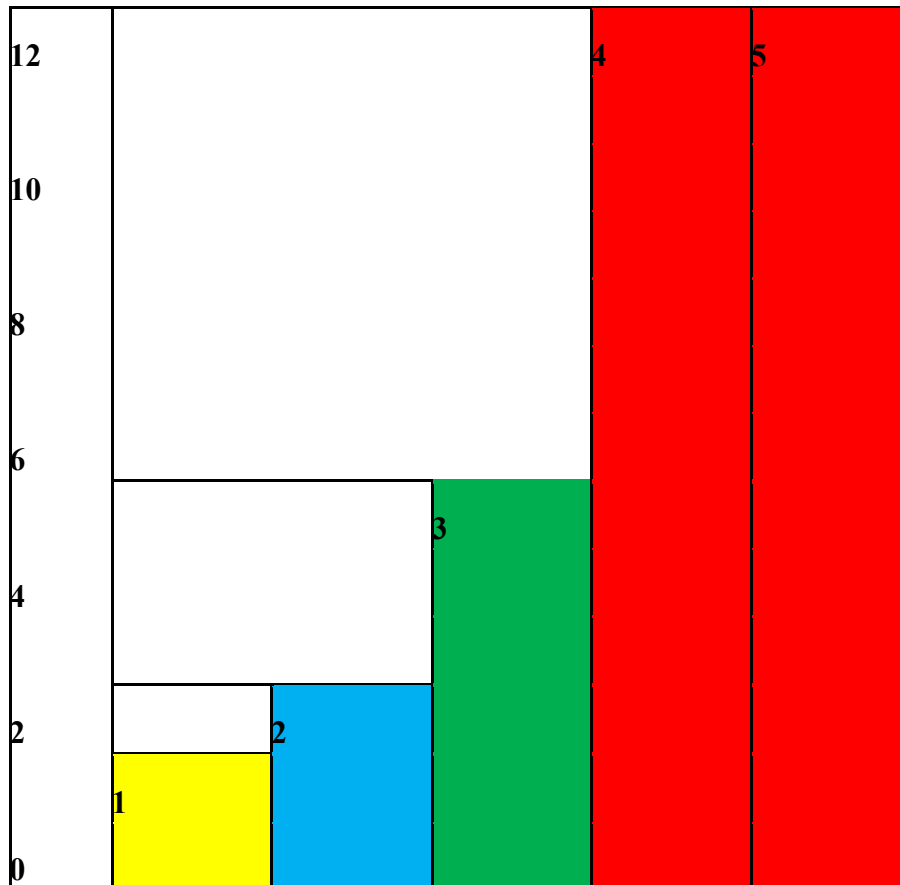
Toinen tutkimuskysymys käsittelee tässä tutkimuksessa esiintyneen varhaiskasvatustiimin mentoroinnin kehittämistä. Näistä tuloksiksi nousi mentoritoiminnan pysyvyys, määrä, laatu sekä kohdentaminen. Näistä kerromme luvun lopuksi tarkemmin.

5.1 Mentorin toiminnan vaikutus varhaiskasvatusryhmän pedagogiikan laatuun

5.1.1 Mentorin vaikutus pedagogiseen suunnitteluun, arviointiin sekä kehittämiseen

Kyselylomakkeeseen vastaajista suurin osa arvioi mentorin toiminnalla olleen pedagogiseen suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen melko suuri vaikutus. Keskimääräinen arvio vastaajien vastausten perusteella oli 4.0. Tulosta voidaan pitää hyvänä ja mentorin toiminnalla on ollut vaikutusta varhaiskasvatustiimin pedagogiikan suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen myös avoimen kysymyksen vastausten perusteella.

Taulukko 1. **Vaikutus varhaiskasvatustiimin toiminnan suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen. Keskimääräinen arvio 4.00.**



Mentorin tullessa varhaiskasvatusryhmään hän havainnoi varhaiskasvatustiimiläisten toimintaa. Tämän jälkeen mentori keskusteli havainnoistaan varhaiskasvatustiimin kanssa ja kertoi mikä hänen näkemyksensä mukaan toimi ryhmässä ja mitä voisi kehittää. Tämän pohjalta mentori teki varhaiskasvatustiimin kanssa mentorointisopimuksen kehitettävistä asioista. Arviointi

tehdään havainnoinnin perusteella ja joskus ulkopuolinen havainnoija, kuten mentori osaa sanoittaa kehitettäviä asioita paremmin kuin varhaiskasvatustiimissä työskentelevät, koska arjen kiireessä on vaikea havainnoida omaa toimintaansa.

“11. Ulkopuolisen silmä huomasi ryhmissä useita ihan perusarjen strukturoinnin asioita, joita en itse ollut huomannut puuttuneen...”

Tutkimusvastausten perusteella palautteen saamista pidettiin hyödyllisenä. Mentorin toiminta koettiin ammatillisena sekä rakentavana palautteena ja ymmärrettiin toiminnan merkitys varhaiskasvatustiimin pedagogisen toiminnan kehittämisenä.

“8. ... ja antoi ammatillista palautetta, mikä toimii ryhmässämme ja mitä voisi kehittää. Palautteen saaminen oli hyödyllistä.”

Mentorin antamaa palautetta varhaiskasvatustiimille voisi pitää arviona. Kupila (2004) tuo esille, kuinka varhaiskasvatuksen kehittämisessä arviointi on tärkeässä osassa. Aho, Hautakangas ja Saari (2021) nostavat esiin, kuinka pystyäkseen hyödyntämään arviointitietoa tulisi arviointi kohteen olla riittävän konkreettista sekä rajattua. Mentorin havainnoinnin avulla pyrittiin selvittämään riittävän konkreettinen sekä rajattu kehittämisen kohde. Varhaiskasvatustiimi hyödynsi mentorin palautteena tullutta arviointitietoa kehittämiseen sekä suunnitteluun. Arvioinnin kautta tapahtuu kehittyminen (Järvinen, 2021, s. 16).

“12. ... Oman toiminnan arviointi.”

Vain parissa kyselylomakkeen vastauksessa mentorin varhaiskasvatustiimin toiminnan havainnoiminen koettiin virheiden etsimiseksi. Reunamo (2021 b) nostaa esille, miten myös kaoottisia ilmiöitä pitäisi arvioida. Varhaiskasvatuksen toiminnasta saadaan laadukasta vain nostamalla esiin monenlaisia ilmiöitä. Varhaiskasvatusryhmän mentorointiin saattaa liittyä varhaiskasvatustajien erilaisia odotuksia. Mahdollisesti mentorin odotettiin olevan idearikas ammattilainen tuoden valmiita vinkkejä sekä korjausehdotuksia varhaiskasvatusryhmään, ilman varhaiskasvatustiimiläisten toiminnan havainnointia.

“15. Meidän mentori arvosteli meitä työntekijöitä, miten työskentelemme, jäi tunne että hän kyttäsi että mitä teemme väärin, vaikka mielestä tein oikein.”

“13. Koin mentorin työskentelyajan ryhmässämme kuormittavana. Odotimme ammattitaitoista ja idearikasta ihmistä antamaan vinkkejä työskentelyymme. Mentori seurasi tiiviisti työskentelyä ja etsimällä etsi virheitä...”

Kyselyvastauksista tuli esille, että mentorin toiminta toi suunnitteluun, arviointiin sekä kehittämiseen johdonmukaisuutta.

“23. Mentorin ryhmässä olo on vahvistanut ryhmän pedagogiikkaa ja tehnyt suunnittelusta, arvioinnista ja kehittämisestä systemaattisempaa. Koen, että mentori ylläpiti ryhmässä pedagogista keskustelua ja lisäsi uusientoimintamallien kokeilua. “

Varhaiskasvatuksen opettajalla on kunta-alan opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimuksen (OVTES 2022–2025) mukaan 13 % työajastaan suunnittelu, arviointi ja kehittäminen – aikaa (SAK). SAK aika tulee suunnitella työvuoroon. Varhaiskasvatuksen opettajan pitämän suunnitteluajan toteuttamiseen koettiin saadun mentorilta apua nimenomaan suunnitteluajan parempaan toteutumiseen. Varhaiskasvatuksen opettajan suunnittelu-aikaa voisi pitää merkittävänä resurssina ja työvälineenä. Suunnittelu-aikaakin tulee suunnitella, sillä varhaiskasvatuksen pedagogista laatua edesauttaa suunnitteluajan säännöllinen ja tehokas toteutuminen.

“29.. oman suunnitteluajan parempi toteutuminen”

Varhaiskasvatustiimeissä on monenlaista tietotaitoa ja osaamista. Varhaiskasvatuksen lastenhoitajalla saattaa olla esim. vahva liikunnallinen osaaminen, jota kannattaa hyödyntää toiminnan toteutuksessa. Haasteena on, että varhaiskasvatuksen lastenhoitajille ei ole tapana merkitä suunnittelu-aikaa työvuorolistoihin, vaan se joudutaan sopimaan tiimin sisäisiin järjestelyihin. Mentori antoi oivalluksia siitä, kuinka tiimin jäsenet voivat kaikki suunnitella sekä valmistella lapsiryhmän toimintoja, kuten liikuntaa tai kädentaitoja.

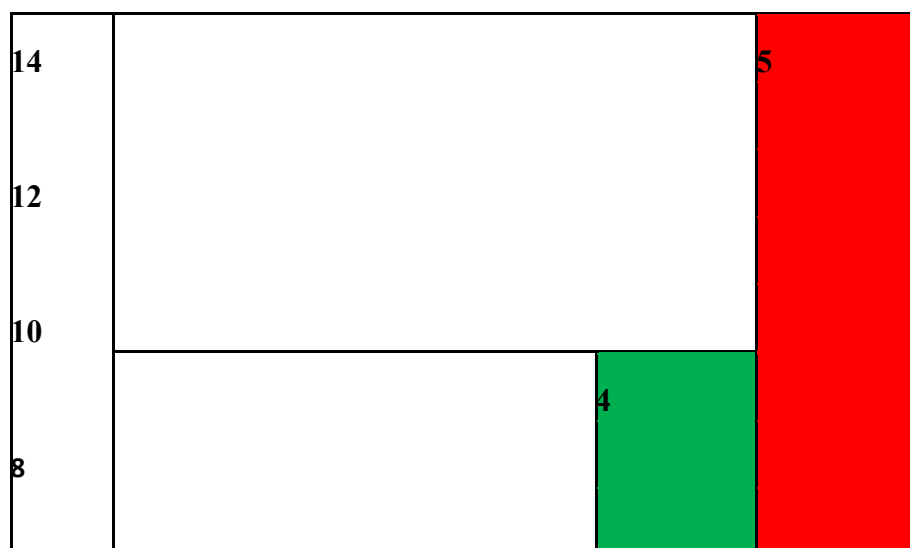
“24. Mentorikäynnillä mietittiin myös työnjakoa suunnittelussa; tiimin kaikki jäsenet voivat suunnitella ja valmistella lapsiryhmän toimintoja, kuten liikuntaa tai kädentaitoja.”

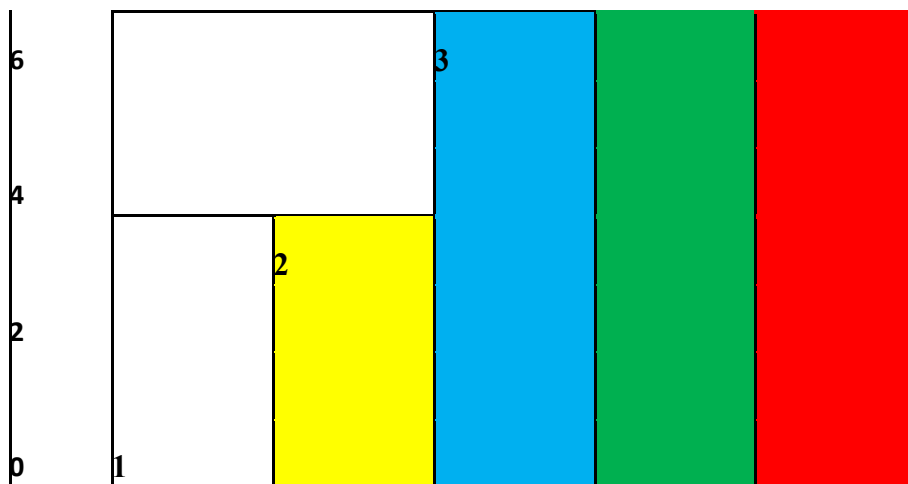
Yhteinen ymmärrys vaikuttaa pedagogiikan kehittymiseen ja Ahosen (2023) mukaan yhteinen ymmärrys syntyy avoimen sekä rakentavan keskustelun ansiosta. Sanbergin (2023) mielestä jokaisen lapsen laadukas hoito, kasvatusta sekä pedagogiikka rakentuu ammattilaisten yhteistyönä (Sandberg, 2023).

5.1.2 Mentorin vaikutus pedagogiseen toimintaan ja oppimisympäristöön

Kysymyslomakkeeseen vastanneet arvioivat yhtenä teemana mentorin toiminnan vaikutusta varhaiskasvatusryhmän arjen struktuuriin. Tutkimusvastauksista nousi vahvasti esille mentorin vaikutus varhaiskasvatusryhmän pedagogiseen toimintaan arjessa. Tähän kysymykseen keskimääräiseksi arvioksi tuli 4.06. Sitä voidaan pitää melko suurena vaikutuksena varhaiskasvatusryhmän pedagogiikan laatuun.

Taulukko 2. **Vaikutus varhaiskasvatusryhmän arjen struktuuriin. Keskimääräinen arvio 4.06.**





Mentorin avulla koettiin mentoroinnissa mukana olleiden varhaiskasvattajien saaneen apua varhaiskasvatuksen arjen toiminnassa tapahtuvaan pedagogiikkaan. Monessa vastauksessa pienryhmätoiminta oli tullut sujuvammaksi tai se oli otettu käyttöön. Vastauksista nousi lisäksi esille varhaiskasvatuksen tiiminjäsenten työnjaon selkiytyminen, joka oli jossakin ryhmässä auttanut arjen sujuvuutta. Kyselyvastausten perusteella mentorin myötä ryhmiin saatiin selkeä sekä jäsentynyt struktuuri. Jossakin ryhmässä koettiin arjen struktuurin olleen jo entisestään kunnossa, silti mentorin avulla siitä tuli entistäkin sujuvampaa. Vastauksissa puhuttiin myös kuvastruktuurista, joka helpottaa lapsia ja kuvien käyttö yleisesti ottaen lisääntyi mentoroinnin myötä.

Struktuuri vaikuttaa varhaiskasvatuksen laatuun suoraan. Vastauksissa nousi esille vuorokohtaisten tehtävien ja vastuualueiden selkiytyminen, mikä vaikuttaa päivän struktuuriin. Varhaiskasvatuksen struktuurilla on suuri merkitys sekä varhaiskasvattajille että lapsille varhaiskasvatuspäivän sujumiseksi soljuvana ja tuoden mukanaan hyvinvointia kaikille. Ahonen (2017) nostaa esille selkeän struktuurin eli päiväohjelman olevan tärkeässä osassa kaikille lapsille, eikä vain tukea tarvitseville lapsille (Ahonen, 2017, s. 196). Lapsen toiminta arjessa helpottuu arjen ollessa hyvin suunniteltu sekä organisoitu (Järvinen & Mikkola, 2015, s. 52).

“21. Ryhmän vuorokohtaisten tehtävien ja vastuualueiden selkeyttäminen...”

“6. Mentorin myötä ryhmän toimintaan saatiin selkeää struktuuria, kuvien käyttö lisääntyi, pienryhmätoiminta selkiytyi.”

Kuvatukeen koettiin mentorin avulla tulleen todella paljon apua ja tukea. Kuvien käyttö oli yleistynyt sekä vakiintunut ryhmissä toimintatavaksi. Kuvilla oli osaltaan merkitys myös strukturiin. Jossain vastauksissa nousi esimerkiksi kuvallinen päivän strukturi eli päiväjärjestys sekä sen merkitys ryhmän toiminnan sujuvuudelle. Kuvat lisäävät tilanteiden ennakoitavuutta joidenkin lasten kohdalla ja kuvista hyötyvät kaikki lapset Ahosen (2017) mukaan.

“30. Kuvien käyttö on lisääntynyt huomasti ja olen ymmärtänyt mikä merkitys niillä on kaikille lapsille ei pelkästään tuentarpeisille. Iltapäivän strukturiin on saatu selkeyttä.”

Varhaiskasvatuksessa siirtymiä on pitkin päivää. Siirtymillä tarkoitetaan tässä yhteydessä vaikkapa askartelu tuokion loppumista, seuraavaksi siirtymistä vessaan ja pukemaan ulkovaatteita. Päivän aikana siirrytään erilaisten tilojen välillä paikasta toiseen useaan kertaan. Mikäli näihin siirtymiin ei ole selkeää kaavaa, saattavat ne haastaa ryhmän toimintaa merkittävästi. Tällöin tilanteet saattavat tuntua lapsista sekä varhaiskasvattajista kaaokselta.

“29. Toiminnan sujuvuus, päivärytmi, ..., arjen päivärytmi, turvallisuus, kuvastrukturi, siirtymät paikasta toiseen “

Haastatteluvastausten perusteella varhaiskasvattajat olivat saaneet mentorilta apua pienryhmien toiminnan porrastamiseen. Ryhmien porrastamista käytetään usein apuna ns. kaaoksen välttämiseksi. Porrastaminen puolestaan tarkoittaa eri ryhmien tulevan vaikkapa ulkoilemaan eri aikoihin. Toimittaessa pienryhmissä korostuu toiminnan porrastamisen merkitys. Usein varhaiskasvatusryhmän toiminnan porrastaminen saattaa tuottaa hankaluutta, mutta mentorin avulla oli joku ryhmä saanut porrastuksen toimivaksi. Alijoki ja Pihlaja (2020) korostavat huomion kiinnittämistä mm. menetelmiin laadukkuuteen pyrittäessä. Ahonen (2017) puolestaan korostaa varhaiskasvattajien toiminnalla olevan merkitystä laadukkaassa varhaiskasvatuksessa.

“21. Ryhmän pienryhmien porrastus, vinkkejä ja ohjeita haastavia tilanteita varten itselleni oman ammattitaidon tueksi.”

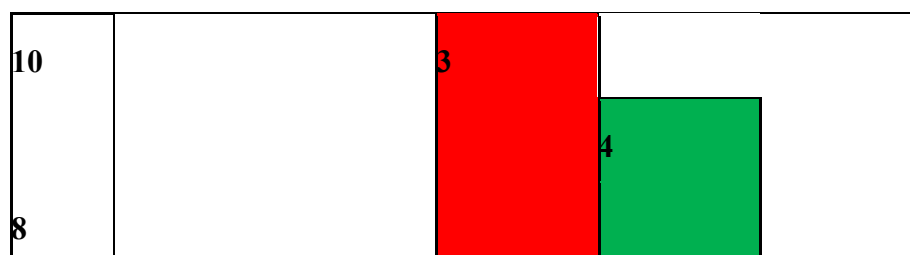
Varhaiskasvatusryhmissä oli saatu pienryhmätoiminta toimimaan, vakiintumaan sekä vahvistamaan mentorin avustuksella. Pienryhmäpedagogiikka oli useissa ryhmissä kehittynyt mentorin ryhmässä olon aikana mm. siirtymätilanteet onnistuivat pienryhmien avulla. Wasik (2008) korosti osaltaan lapsen yksilöllistä huomioimista pienryhmätoiminnassa eli laadukkuus tulee mukaan pienryhmätoiminnan myötä (Wasik, 2008, s. 516). Pienryhmätoiminnan laadukkuus Opaksen (2013) mukaan perustuu vuorovaikutuksen merkitykseen, jota myös Wasik korosti (Opas, 2013, s. 158; Wasik, 2008, s. 519). Vlasov kumppaneineen (2018) nostivat esille sensitiivisyyden lasten kohtaamisessa. Pienryhmätoiminnassa tämä toteutuu tuoden varhaiskasvatustoimintaan laadukkuutta.

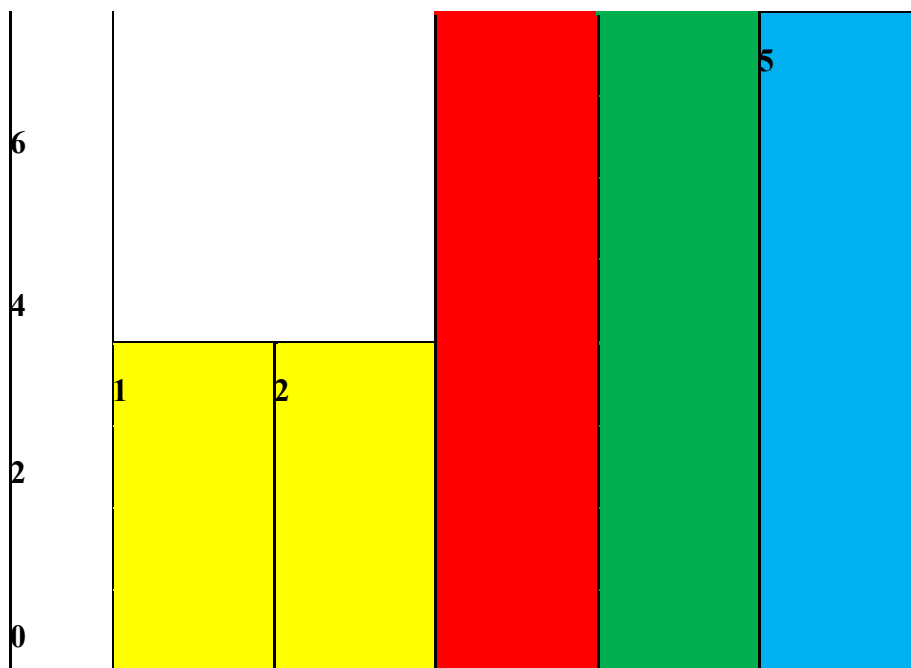
“10. Pienryhmätoiminta ja arjen struktuuri järjestyi mentorin käynnin ansiosta kuntoon”

5.1.3 Mentorin vaikutus ammatillisuuden kehittymiseen ja vuorovaikutukseen

Kyselylomakkeessa tutkimukseen osallistuneita varhaiskasvattajia pyydettiin arvioimaan mentorin vaikutusta oman ammatillisuuden kehittymiseen. Keskimääräiseksi arvioksi tähän kysymykseen tuli 3.44, joten mentorin toiminnalla oli kohtalainen vaikutus varhaiskasvattajan kokemaan ammatilliseen kehittymiseen.

Taulukko 3. **Ammatillisuuden kehittyminen. Keskimääräinen arvio 3.44.**





Kysymys ei vastaa suoraan vaikutuksesta pedagogisen laadun kehittymiseen, mutta ammatillisuuden kehittyessä voimme olettaa, että myös pedagoginen näkemys kehittyy. Kupiaksen ja Salon (2014) mukaan mukautamme uutta tietoa vanhaan tietoon. Mentorointi antaa mahdollisuuden analysoida sekä käydä keskustelua ajattelu- ja toimintamalleista. Ristikangas ym. (2019) toteavat, että reflektointi on ammatillisen kehittymisen väline, jonka tarkoitus on oman toiminnan tietoinen tutkiminen ja kehittäminen (Ristikangas, ym. 2019, s. 165). Ahonen (2023) nostaa esille itsetutkiskelun tarpeen merkityksellisenä osana ammatillista kasvua.

“25. Opettajan rinnalla kulkeva ja keskusteleva mentori auttoi opettajaa hahmottamaan omaa toimintaansa.”

Kyselyn vastauksista nousi esille, kuinka mentorin antaman palautteen myötä varhaiskasvatus tiimi mietti omia toimintatapojaan. Mentorin palaute varhaiskasvatustiimin toiminnasta ei ulottunut pelkästään yhteisiin toimintatapoihin vaan jokainen yksittäinen tiiminjäsen reflektoi myös omia toimintatapojaan. Varhaiskasvattajat joutuivat pohtimaan, miten selitän toimintaani pedagogiselta kannalta.

“14. Joutui miettimään omia toimintatapoja useampaankin kertaan.”

Palautteen antamista tulisikin harjoitella, varhaiskasvatustiimin tulisi yhdessä oppia antamaan palautetta sekä kertomaan havainnoistaan viikoittain pidettävissä tiimipalaverissa. Tämä on kehittämistä parhaimmillaan. Järvinen (2021) tuo esille, että säännölliset palautekeskustelut sekä arviointi tiimin kesken vahvistaa varhaiskasvattajien ammatillisuutta.

“25. Keskustelut ryhmän aikuisten välillä auttoivat tiimiläisiä antamaan selkeää ja rakentavaa palautetta toisilleen.”

Kyselylomakkeeseen vastanneet kuvasivat mentorin toiminnalla olleen positiivisia vaikutuksia ryhmän vuorovaikutukseen ja avoimempaan keskusteluyhteyteen sekä tiedottamiseen varhaiskasvattajien kesken. Mentorin koettiin olleen rohkea puuttumaan asioihin, mikä on erittäin tärkeää pyrittäessä parantamaan laatua varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatustiimin avointa keskusteluyhteyttä pidettiin myöskin erittäin tärkeänä. Varhaiskasvattajat luovat omalla keskinäisellä vuorovaikutuksellaan kasvatusilmapiirin, jossa lapset ovat päivittäin. Omalla vuorovaikutuksellaan varhaiskasvattajat antavat esimerkkiä lapsille muun muassa siitä miten he hyväksyvät erilaisuutta sekä kuinka he ottavat lasten mielipiteitä huomioon. Ahonen (2023) puhui kirjassaan vuorovaikutuksen olevan varhaiskasvatuksen sydän. Hänen mukaansa laadukkaana pedagogiikan perusta on laadukas vuorovaikutus (Ahonen 2023, s.112).

“2. Erinomainen vuorovaikutus ja rohkeaa puuttumista.”

“21. ... avoin keskusteluyhteys tiimin sisällä... yleisesti tiedottaminen asioista mitä tulee pedatiimissä, talon palaverissa jne.”

Ahonen (2023) korostaa jokaisen varhaiskasvatuksen tiimin jäsenen tekevän työtä omasta persoonasta käsin. Hänen mukaansa tästä seuraa uskomusten, arvojen ja toimintatapojen ajautuvan varhaiskasvatustiimissä väkisinkin toisinaan pisteeseen, jolloin olisi kyettävä keskustelemaan rakentavasti. Toki tiimissä voidaan ajautua myös toisenlaisiin konflikteihin. Ahosen (2023) mielestä rakentavan ja avoimen keskustelukulttuurin ansioista avautuisi mahdollisuus luoda selkeät työtä ohjaavat periaatteet. Hän oli huomannut, kuinka palautteen antaminen työkaverille

on erittäin vaikeaa, varsinkin kriittisen palautteen (Ahonen, 2023, s. 251–254). Avoimen keskustelukulttuurin luominen haastaa varhaiskasvatuksentiimejä, mutta vastausten perusteella sitä oli mahdollista kehittää mentorin toiminnan avulla.

*“5...Itse olen kokenut saavani paljon kollegiaalista tukea ... sekä keskustelua
apua haastavan tilanteen ja tiimin ilmapiirihaasteiden purkamiseen.”*

Varhaiskasvatustiimin avoin keskinäinen keskusteluyhteyden luominen on erittäin tärkeä asia. Varhaiskasvattajien keskinäisellä ammatillisella vuorovaikutuksella totesivat Slot kumppaneineen (2016) sekä Vlasov kumppaneineen (2018) olevan vaikutusta pedagogisen toiminnan tasoon. Varhaiskasvatustiimi tekee yhdessä pedagogista työtä, päättäen yhdessä monista asioista varhaiskasvatustiimin toimintaan liittyen sekä asettaa yhdessä tavoitteita lasten pedagogiselle kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle. Järvinen (2021) nosti esille, kuinka keskustelemalla ryhmän tarpeista ja tiimin työtavoista pedagogiikka ja ammatillisuus vahvistuvat.

“23. Koen mentoriopettajan toiminnan kehittäneen myös omaa ammatillisuuttani, sillä tuen toteuttamisesta ja arjen pedagogiikasta käytiin sekä mentorin että ryhmän kanssa paljon keskusteluja, joissa pääsi pohtimaan asioita useasta eri näkökulmasta. .. koen erittäin tärkeäksi mentoriopettajan työn ja yhteisen pohdinnan.”

Karjalaisen (2010) mukaan mentoroinnilla uudistetaan organisaation toimintakulttuuria keskustelempaan suuntaan. Mentoroinnilla harjoitellaan kuuntelemista, erilaisten ideoiden esiin nostamista sekä mieltä askarruttavien asioiden pohdiskelua yhdessä. Mentoroinnin avulla kehitetään ammatillista osaamista, joka tuo laatua organisaatioon. Karjalaisen mukaan panostamalla yksilön kehittämiseen kehitetään myös koko organisaatiota ja näin luodaan laatua koko organisaatioon (Karjalainen, 2010, s. 96 – 97). Kupias ja Salo (2014) puhuvat neljännen sukupolven mentoroinnista, joka uudistaa työpaikkojen toimintakulttuuria. Mentoroinnin malli avoimesta ja luottamuksellisesta keskustelusta olisi mahdollista tulla osaksi työpaikkojen arkea (Kupias & Salo, 2014, s. 254 – 255). Organisaatio kehittyy, kun yksilöt ja varhaiskasvatustiimit oppivat

itsenäisesti pohtimaan ja ratkaisemaan ongelmia. Sydänmaalakka (2002) toteaa, että avoimessa organisaatiokulttuurissa dialogi on mahdollinen (Sydänmaalakka, 2002, s. 57).

5.2 Mentoroinnin kehittäminen

Pyrimme selvittämään toisen tutkimuskysymyksen avulla, miten varhaiskasvatustiimin mento-
rointia voitaisiin kehittää. Haastatteluvastausten perusteella kehitettäviksi asioiksi esille nousi
mentoreiden määrä ja mentoritoiminnan pysyvyys. Lisäksi mentoroinnin laatu sekä kohdenta-
minen, joista olemme nostaneet esille muutaman kehittämiseen liittyvän kommentin. Suurin
osa sanallisista vastauksista oli positiivisia tai ei osattu mainita mitä voisi kehittää, sillä tämän
tyyppistä varhaiskasvatustiimin mentoroinnin tapaa pidettiin hyvänä. Varhaiskasvatusryh-
mässä tapahtuvassa mentoroinnissa varhaiskasvatustiimin jäsenet ovat aktoreita. Tämä on uusi
mentorointimuoto, joten kehittyäkseen tämä muoto tarvitsee arviointia. Mentoroinnin on mah-
dollista kehittyä tarpeen mukaan (Heikkinen, Jokinen ja Tynjälä, 2010). Alla taulukko mento-
roinnin kehittämiseen esille nousseista asioista.

Laatu

Pysyvyys

Kohdentaminen

Määrä

Mentoroinnin kehittäminen

Pysyvyys

Tämänkaltaista mentoritoimintaa, jossa mentori toimii varhaiskasvatusryhmässä mentoroiden varhaiskasvatustiimiä, pidettiin tärkeänä kehittämisen muotona. Tälle toiminnalle toivottiin jatkoa ja tämän tyyppisen mentoritoiminnan toivottiin tulevan pysyväksi toiminnaksi varhaiskasvatuksen alalle.

Varhaiskasvatustiimin koettiin hyötyvän mentorin avusta kehitettäessä varhaiskasvatuksen laatua ja mahdollisimman monen tiimin toivottiin pääsevän osalliseksi mentoroinnista. Mentorin työskennellessä päiväkodissa tuli esille, että mentorointia toivottiin päiväkodin muihinkin ryhmiin.

“4. Toivottavasti tämän tyyppisestä mentoritoiminnasta tulee pysyvää toimintaa varhaiskasvatuksessa”

“5. ...jos tällaista toimintaa voisi laajentaa vielä lisää, että mahdollisimman moni saisi tällaisen mahdollisuuden.”

“10. Toivottavasti mentori toiminta saa jatkoa!”

Määrä

Useissa vastauksissa tuli esille, että mentoreita toivottiin lisää varhaiskasvatuskentälle sekä parempaa saatavuutta. Pohjois-suomalaisen kaupungin alue, jossa tutkimus suoritettiin, on varsin laaja. Alueella toimi haastattelujen aikana yhteensä noin 10 varhaiskasvatuksen mentoria mukaan lukien hankkeessa työskentelevät mentorit. Jokaista mentorointipyynnöä ei voitu toteuttaa mentoreiden vähyyden sekä ajanpuutteen vuoksi. Hankkeessa toimineiden mentoreiden mentorointiaika vaihteli ja vakiintui vuoden aikana kolmeen viikkoon. Edellä mainituista syistä mentorit eivät ehtineet jokaiseen mentoripyynnön lähettäneeseen varhaiskasvatusryhmään.

“2. Parempi saatavuus, siis lisää mentoreita kentälle.”

“8. Koin hyödylliseksi ja mentoriopettajia saisi olla enemmänkin...”

Laatu

Laadulla tarkoitetaan mentoroinnin laatua varhaiskasvatusryhmässä. Olemme pyrkineet selittämään, miten varhaiskasvattajat kokivat mentorin toiminnan varhaiskasvatusryhmässä. Mentorin toiminta perustuu läsnäoloon ja hyvän vuorovaikutussuhteen rakentamiseen aktoreihin. Lisäksi mentorin ja aktorin välillä tulisi olla keskinäinen kunnioitus ja luottamus. Mentorilta ja myös aktorilta vaaditaan ominaisuuksia kuten kuuntelemisen taito, omien havaintojen tekeminen rehellisesti ja kyky pohtia objektiivisesti asioita. Nämä taidot ovat välttämättömiä onnistuneen mentorointikokemuksen saavuttamiseksi (Kupias & Salo, 2014). Joskus voi olla, että mentorin ja aktorin ns. kemiat eivät kohtaa tai aktorit eivät ole halukkaita kehittymään ja mentorin toiminta koetaan kuormittavana, silloin kannattaa pohtia mentoroinnin päättämistä. Mentoroinnin lähtökohta on aina aktorin kehittyminen (Karjalainen, 2010).

Vastauksissa nousi esille mentorin hyvä ja laadukas toiminta. Mentoroinnin toivottiin jatkuvan samalla tavalla tulevaisuudessa kuin miten sitä oli hankkeen aikana toteutettu.

“3. Jatkaa samaan malliin! Kiitos “

“24 Mentorointi on toiminut kokemukseni mukaan hyvin “

Mentori on yleensä pitkään ammatissa toiminut henkilö, jolla on työkokemusta sekä ymmärrystä työelämän haasteista. Tutkimusvastausten perusteella mentoreilla toivottiin olevan paljon työkokemusta ohjaamisen onnistumiseksi.

“18. Olisi hyvä, joskaikilla mentoreilla olisi runsaasti työkokemusta, jonka pohjalta myös muiden ohjaaminen voisi onnistua.”

Karjalaisen (2010) näkemyksen mukaan mentorilta vaaditaan sisältöosaamista, ihmissuhdeosaamista ja mentorointiprosessin osaamista. Merkityksellistä myös on, minkälainen käsitys mentorilla on mentoroinnista. Kokeeko mentori olevansa tiedon ja osaamisen välittäjä vai tukeeko ja auttaako hän aktoria löytämään oman sisäisen tietonsa ja ymmärryksensä sekä osaamisensa. (Karjalainen, 2010, s. 116 – 118).

Vastauksissa nousi esille aktorin ja mentorin keskustelujen kokemuksen merkityksellisyys, jolloin mentorin toiminnassa tuli esille pedagoginen osaaminen sekä vahva ammatillisuus.

“5. Oli ihanaa saada keskustella viisaan ja kokeneen ihmisen kanssa, jonka toiminnasta huokui syvä pedagoginen osaaminen ja vahva ammatillisuus...”

“

Vastauksissa toivottiin myös mentoreiden työ- ja toimintatapojen kehittämistä samankaltaisiksi, jolloin mentorointi olisi mahdollisimman tasalaatuista.

“1....Mentoriopettajan työ- ja toimintatapojen tarkastelua ->tasalaatuisuus”

Karjalainen (2010) nostaa esille ajatuksen huomion kiinnittämisestä mentoroinnin etiikkaan ja mentorointi osaamiseen laadun varmistamiseksi. Mentorina voi periaatteessa toimia kuka tahansa ilman ohjausalan koulutusta. (Karjalainen, 2010, s. 115).

Kohdentaminen

Kohdentamisella tässä tarkoitetaan kyselyn kautta esille nousseisiin seikkoihin, joita mento-roinnin avulla pyritään kehittämään. Mikäli varhaiskasvatusryhmässä on paljon kehitettäviä asioita, tulisi varhaiskasvatustiimin keskittyä mentorin kanssa vain muutamaaan tai yhteen kehitettävään asiaan. Mentorointi voidaan nähdä ns. täsmäkehittämisenä.

“9. Jos ryhmässä on paljon kehitettäviä asioita, voisi olla hyödyllistä, että mentori valitsee tiimin kanssa yhden asian, johon panostetaan...”

Kyselyyn vastaajat kokivat, että useat samanaikaiset muutospyrkimykset saattavat vaikuttaa negatiivisesti työssä jaksamiseen.

“9. ...Useat samanaikaiset muutospyrkimykset voivat lamauttaa ja aiheut-taariittämättömyyden tunnetta arjen paineissa.”

Kupiaksen ja Salon mukaan (2014) mentorointisopimus edesauttaa tavoitteiden saavuttamista. Kehittämisehdotuksena nousikin esiin mentoroinnin tavoitteenasettelun selkeyden merkitys.

“1. Tavoitteenasetteluun selkeyttä...”

Vastauksissa tuli esille myös jo olemassa olevien hyvien käytäntöjen vahvistaminen sekä varhaiskasvatustiimin vahvuudet. Mentorointi voi olla hyvän vahvistamista sekä varhaiskasva-tustiimin vahvuuksien esille tuomista, jolloin tuetaan työssä jaksamista.

“28. ... muistaen kunkin tiimin vahvuudet ja jo toimivat käytänteet.”

Laadun kehittämiseen liittyen vastauksista tuli esille tärkeä huomio, että pienetkin muutokset ovat merkityksellisiä. Karila (2016) tuo esiin, että varhaiskasvatuksen jatkuvan laadun varmis-tamiseen on keskityttävä mm. varhaiskasvatuksen henkilöstön osaamisen informaalin oppimi-sen tunnistamisen ja tunnustamisen kehittämisellä (Karila, 2016).

“28. ...Pienetkin muutokset tärkeitä...”

6 Pohdinta

Mentoroinnilla on selkeästi vaikuttavuutta varhaiskasvatusryhmän pedagogiikan laatuun. Tutkimustuloksissa tuli esille, että mentori on toiminnallaan auttanut varhaiskasvatustiimiä työstämään laadun prosessitekijöihin kuuluvia arviointia, suunnittelua ja kehittämistä sekä pedagogista toimintaa ja oppimisympäristöjä. Ruotsalaistutkimuksessa tiimin mentoroinnissa nousi myös esille, että mentorointi keskittyy tiimiin ja sisällön, opetuksen, toiminnan ja pedagogiikan kehittämiseen yhdessä tiimin kanssa (Stähle & Edman Stålbrandt, 2022).

Merkityksellistä on, että varhaiskasvatustiimi oppii arvioimaan varhaiskasvatusryhmän pedagogiikkaa ja kehittämään sitä. Varhaiskasvatustiimin tehtävä on arvioida ja kehittää sekä reflektoida omaa työtään, jota se voi tehdä viikoittaisessa tiimipalaverissa. Olisi hyvä, että tiimillä olisi mahdollista kokoontua tiimipalaverin lisäksi tiimin kehittämispalaverin puitteissa, mikäli varhaiskasvatustiimillä on paljon kehitettäviä kohteita, esim. toimintakauden alussa ja silloin, kun lapsiryhmään tai tiimiin tulee muutoksia. Tällöin voidaan keskustella ja sopia yhteiset pelisäännöt sekä toimintatavat, jotka tuovat laatua varhaiskasvatuksen arkeen.

Pedagogisen toiminnan kehittämisessä mentoroinnissa nousi esille erityisesti pienryhmäpedagogiikka. Pienryhmäpedagogiikka edesauttaa arjen sujuvuutta varhaiskasvatuksessa ja mahdollistaa hyvän, sensitiivisen vuorovaikutuksen lasten kanssa. Pienryhmäpedagogiikalla tuetaan myös lasten vertaissuhteita ja onnistuneita oppimisen kokemuksia, kun varhaiskasvattajalla on pienempi ryhmä ohjattavanaan. Varhaiskasvatussuunnitelman velvoittama lasten osallisuus toteutuu myös hyvin pienryhmissä. Nämä ovat tärkeitä elementtejä, kun tarkastellaan varhaiskasvatuksen laatua.

Mentorointi kehitti varhaiskasvatustiimin vuorovaikutusta, joka on varhaiskasvatuksen perusta. Lapset kasvavat, kehittyvät ja oppivat vuorovaikutussuhteessa varhaiskasvattajiin ja lapsiryhmään. Varhaiskasvatustiimin keskinäinen vuorovaikutus heijastuu lapsiin, miten turvallisenä he kokevat päiväkotipäivän, onko siellä tilaa lapsella kasvaa sekä kehittyä? (Seppänen 2022, Slot ym. 2016 ja Vlasov, ym. 2018).

Mentorin ja varhaiskasvattajien vuorovaikutus kehittää myös ammatillisuutta. Vuorovaikutuksessa tiimin jäsenet oppivat keskenään ratkaisemaan ongelmiaan, mikä edesauttaa myös organisaation kehittymistä. Tällöin organisaation toimintakulttuuri muuttuu mentoroinnin myötä keskustelevampaan suuntaan. Kehittyvän organisaation näkökulmasta organisaatioissa tavoitteena on dialogi, jolloin työyhteisössä käydään avointa keskustelua myös työntekijöiden ja esihenkilöiden välillä ja tavoitteena on hyvä sekä toimiva, ongelmia yhdessä ratkova työyhteisö (Karjalainen 2010, Kupias & Salo, 2014, Sydänmaalakka 2002).

Vastauksissa ei noussut esille nimenomaan huoltajien kanssa tehtävää vuorovaikutusta. Varhaiskasvatustiimin keskinäisen vuorovaikutuksen laadun voidaan olettaa vaikuttavan myös huoltajien kanssa tehtävään vuorovaikutuksen laatuun. Karilan (2006) mukaan varhaiskasvatuksen prosessin laatuun vaikuttaa lasten, huoltajien sekä varhaiskasvattajien välinen välitön, luottamuksellinen sekä tasavertainen vuorovaikutus (Karila, 2006).

Mentoroinnin kehittämiseen tuli vain muutama kehittämisajatus, koska mentorointi koettiin pääasiallisesti hyvänä ja tarpeellisena. Jokainen yksittäinenkin kommentti on toki tärkeä tutkimuksen kannalta ja tärkeä havainto mentoroinnin kehittämiseksi. Tutkimuksessa tuli esille, että mentoreita toivottiin varhaiskasvatukseen määrällisesti enemmän ja, että tämänkaltainen varhaiskasvatustiimin mentorointi olisi pysyvä mentorointimuoto.

Mentorointi aika muotoutui kolmeen viikkoon hankkeen aikana ja sen jälkeen oli mitä kuuluu käynti. Varhaiskasvatusryhmät muodostetaan elokuun alussa, joten varhaiskasvatustiimin mentorointi ajankohta saattaisi olla otollinen toimintakauden alussa, mikä tulikin esille yhdessä vastauksessa.

“4.Kyseessä oli uusi aloittava 3-vuotiaiden lasten ryhmä. Myös tiimi oli uusi. Heti kauden alussa mentorin työpanos ryhmän struktuurin rakentumisen kannalta oli merkittävä.”

Sen jälkeen mentori ikään kuin kulkisi varhaiskasvatustiimin mukana koko toimintakauden ajan mitä kuuluu käyntien merkeissä, jolloin mentori voisi havainnoida, arvioida ja käydä reflektoivaa pedagogista keskustelua, joka on parhaimmillaan dialogia, varhaiskasvatustiimin

kanssa pitkin toimintakautta. Tällöin mentorin ammatillinen tuki olisi koko toimintakauden ajan varhaiskasvatustiimin käytettävissä.

Merkityksellistä mentoroinnissa on, että aktoreilla on kehittymishalua. Tutkimuksen kohteena olleessa mentoroinnissa pyyntö mentorointiin tuli alueellisen tuen palveluvastaavalta, päiväkodin johtajalta ja varhaiskasvatuksen erityisopettajalta. Tutkimuksessa emme selvittäneet olivatko varhaiskasvatustiimiläiset halukkaita mentorointiprosessiin vai ohjattiinko heidät mentoroinnin piiriin. Carter & Francis (2001) toteavat, että mentorointi on tehokkaampaa, jos mentorointiprosessiin osallistujat voivat itse vaikuttaa osallistumiseensa sen sijaan, että heidät määrättäisiin osallistumaan mentorointiprosessiin (Carter & Francis, 2001). Aktoreilta ja mentorilta vaaditaan myös taitoja ja oikeanlaista asennetta (mentorointisuhteessa on mm. molemminpuolinen kunnioitus, avoin vuorovaikutus ja reflektointi), jotta mentorointi voi onnistua. Näiden asioiden sopiminen keskustellen tai mentorointisopimuksessa ennen mentorointia on merkityksellistä (Kupias & Salo, 2014).

Tutkimuksessa tuli esille, että kehittämiskohteita tulisi olla sellainen määrä, josta tiimillä olisi mahdollista suoriutua. Varhaiskasvatustiimin mentorointi voidaankin nähdä täsmä kehittämisenä, varhaiskasvatustiimillä tai varhaiskasvatusryhmällä on jokin haaste ja mentorin kanssa ongelmaa työstetään reflektoiden. Mentori voi tuoda omat näkemyksensä esille työskennellessään varhaiskasvatusryhmässä ja havainnoidessaan varhaiskasvattajia sekä heidän toimintaansa.

Tiimin mentorointi on haastavaa, koska siinä on useita aktoreita. Jokaisella aktorilla voi olla omanlaisensa kehittymistarve, joihin taustalla vaikuttavat arvot, käsitys lapsesta ja kasvatuksesta, koulutustausta sekä kokemus. Tiimin mentoroinnissa on merkityksellistä, että tiiminjäseneet sopivat yhdessä tavoitteen, joka koskee tiimin toimintaa varhaiskasvatusryhmässä. Tällöin tavoitteena ei ole kenenkään henkilökohtainen tavoite kehittyä, vaan koko varhaiskasvatustiimin tavoite kehittyä tiiminä. Varhaiskasvatustiimin kehittymisen vaikutuksen on tarkoitus näkyä lapsiryhmässä ja sen pedagogiikan laadussa. Yhteisiä tavoitteita ja toimintatapoja sovittaessa joudutaan tekemään kompromisseja, joihin jokaisen varhaiskasvatustiimiläisen tulisi kyetä

sitoutumaan. Varhaiskasvattajilta vaaditaan vahvaa ammatillisuutta yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi.

Varhaiskasvatuksessa tehdään työtä tiimeissä ja tiimityö koetaan usein haastavaksi. Varhaiskasvatustiimissä on erikoulutustaustalla, eripituisilla työurilla ja eri-ikäisiä ammattilaisia. Varhaiskasvatuksiimiläisillä voi olla myös keskenään erilainen käsitys ja ymmärrys pedagogiikasta. Mentori voi olla apuna luomassa tiimin kanssa yhteistä näkemystä varhaiskasvatukseen liittyvistä dilemmoista. Ranta ja Uusiautti (2021) tuovat esille, että toimivan tiimityön elementit ovat dialogisuus ja keskustelut tiimin jäsenten välillä, siten luodaan yhteistä arvopohjaa ja tavoitteita varhaiskasvatukselle (Ranta & Uusiautti, 2021).

Koko tutkimuksen ajan on pidettävä mielessä rajaaminen teoriassa sekä tutkimustuloksia auki kirjoittaessa. Saimme käyttöömmme hankkeen palautekyselyn vastaukset ja aluksi tarkastelimme koko aineistoa, sen vuoksi teoriaa kirjoittaessa tutkimuksen rajaaminen tuntui vaikealta, mutta pystyimme rajaamaan aihetta melko hyvin. Aloittelevina tutkijoina emme osanneet poimia aineistosta tutkimukseemme vain tiettyä tarkastelukulmaa vaan päädyimme pohtimaan mentoroinnin vaikuttavuutta pedagogiikan laatuun ja varhaiskasvatustiimin mentoroinnin kehittämistä, jotka seikat tulivat kyselylomakkeiden vastauksista esille. Teoriaosuus varhaiskasvatuksen laadun osalta muotoutui lopulliseen muotoonsa päätettyämme käyttää Karvin 2018 jäsentämiä laadun prosessitekijöitä tutkimuksen tuloksia jäsenellessämme. Lisäksi käsitelimme tutkimusaihetta varhaiskasvatuksen pedagogisen laadun parantamisena ja kehittämisenä mentoroinnin avulla. Pohdimme, kuinka laajasti tuomme esille mentorointia tässä tutkimuksessa, koska tutkimuksemme kohdistuu uuteen mentoroinnin muotoon, tiimin mentorointiin. Tutkimuksestamme tuli näin ollen melko laaja. Tutkimuksen kohteeksi olisi voinut ottaa pelkästään varhaiskasvatustiimin tarkastelun ja varhaiskasvatustiimin mentoroinnin, mutta tiimin mentoroinnista ei löytynyt riittävästi aikaisempaa tutkimusta.

Tutkimukselle asettamamme odotukset täyttyivät. Ennakko-oletuksemme oli, että varhaiskasvatustiimit hyötyvät ulkopuolisesta arvioijasta, joka osaa opastaa tiimiä kehittymään. Varhais-

kasvattajina tiedämme, että arki päiväkodissa on hektistä ja omalle tekemiselle saattaa ns. sokeutua tai kaipaata reflektointia ulkopuolisen ammattilaisen kanssa. Tärkeää on myös, että joku kulkee ns. vierellä, silloin kun kohdataan muutoksia.

Päiväkodin johtajilla on paljon hallinnollisia töitä, joka vie työaikaan pedagogiselta johtamiselta, vaikkakin pedagoginen johtamiseen käytettävä aika pitäisi olla päiväkodin johtajan työajassa suurimpana. Apulaisjohtajat ovat apuna päiväkodin johtajille helpottamassa työtaakkaa, mutta tänä päivänä sijaisjärjestelyt vievät paljon johtajien työaikaan. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien työaika menee uuden kolmiportaisen tuen myötä (joka on hyvä uudistus) tukea tarvitsevien lasten hallinnollisten tehtävien työstämiseen, jolloin erityisopetukselle tai varhaiskasvatustiimin pedagogiselle tuelle jää vähemmän aikaa.

Tiimin mentoroinnille on ilmeisesti tarvetta varhaiskasvatuksessa, koska varhaiskasvatuksessa on tapahtunut muutoksia mm. uusien paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien astuessa voimaan syksyllä 2022. Zoom:n luentoja katsomalla uudet paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat eivät jalkaudu arkeen, vaan oppimisteorioiden mukaan aikuiselle ominainen tapa oppia on kokemuksellinen oppiminen. Oppiminen myös tehostuu, kun joku mallintaa miten toimitaan. Mentori voi mallintaa varhaiskasvatustiimille mm. työskentelytapoja ja vuorovaikutusta. Konstruktiivinen ja sosiokonstruktiivinen oppimisteoria ovat mentoroinnin taustalla ja siihen liittyy reflektointi uusien toimintatapojen työstämisessä (Hanhinen 2010, Kauppila 2007). Mentorin kanssa on mahdollista reflektoida uutta opittavaa tietoa ja toimintatapoja siten, että ne muuttuvat osaamiseksi ja toteutuvat käytännössä varhaiskasvatuksen arjessa.

Minkälainen tiimin mentoroinnista muotoutuu, riippuu pitkälti mentoreiden koulutuksesta ja kuntien resursseista. Tiimin mentorointi vaatii lisää tutkimusta ja kehittämistyötä, jotta se palvelee parhaalla mahdollisella tavalla varhaiskasvatuksen laatua ja varhaiskasvattajia, jotka tekevät tärkeää ja vaativaa työtä pienten lasten parissa.

Jatkotutkimusaiheena voisikin olla mentoroinnin menetelmät varhaiskasvatustiimin tai varhaiskasvattajien mentoroinnissa. Tai minkälaiset menetelmät auttavat varhaiskasvatuksen tiimejä mentoroimaan itse itseään? Tiimeissä on mahdollista tehdä vertaismentorointia, jos siihen mahdollistuu aika ja paikka. Tiimipalaverien vuorovaikutuksesta ja käytänteistä tarvitaan lisää

tutkimusta ja toimintamallien ja –tapojen sekä rakenteiden kehittämistä, jotka jalkautetaan varhaiskasvatuksen arkeen (Ranta & Uusiautti, 2022). Tutkimuksen aiheena voisi olla myös työuraansa aloittelevien varhaiskasvatuksen opettajien tukeminen työuran alkuvuosina ja miten edistää alan pitovoimaa. Työuraansa aloittavalle varhaiskasvatuksen opettajalle soisi uran alkutaipaleelle mentorin, jonka kanssa voisi käydä turvallisessa ilmapiirissä keskusteluja käytännön työhön liittyen sekä oman ammatillisuuden vahvistamiseen. Saattaisipa uran alussa toimia mentoroinnin perinteinen mestari kisällä mallikin, jossa kokenut sensitiivinen opettaja näyttää käytännön kasvatus-, opetus ja hoitotilanteissa mallia nuorelle opettajalle. Tämä saattaisi osaltaan edistää myös alan pitovoimaa. Mentorointi vastaa työelämän tarpeisiin nopeasti ja joustavasti, joten sitä kannattaa rohkeasti kehittää myös varhaiskasvatuksessa.

6. 1 Eettisyys ja luotettavuus

Vilka (2021) määrittelee tutkimusetiikan yleisesti sovituuksi pelisäännöiksi, suhteessa kollegoihin, tutkimuskohteisiin ja esimerkiksi suureen yleisöön (Vilka, 2021, 37). Traianou (2014) toteaa tekstissään tutkimuksen etiikan koskevan laajassa merkityksessä koko tutkimuksen aikana kaikkia esiin tulevia tutkimuksen suorittamisen kannalta merkityksellisiä arvoja (Traianou, 2014, s. 73).

Vilkan (2021) sanoin voisi jatkaa tutkimusetiikan olevan läsnä tutkimusprosessissa aiheen valinnasta lähtien aina tutkimustulosten julkaisemiseen asti. Hän vielä painottaa tutkijan olevan vastuussa tekemästään tutkimuksesta. (Vilka, 2021, 37). Tuomi ja Sarajärvi (2018) tuovat esille tutkimuksen eettisyyden koskevan myös tutkimuksen laatua, mm. raportointi on tehtävä hyvin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 149).

Hyvään tieteellisen käytännön peruseriaatteita, jotka tutkimuseettinen lautakunta (TENK 2023) mainitsee julkaisussaan, ovat luotettavuus, rehellisyys, avoimuus ja vastuunkanto (TENK, 2023, s. 11). Aaltion ja Puusan (2020) mukaan luotettavuus on tutkimustulosten riippumattomuutta satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä. He pitävät tärkeänä perusteiden esittämistä, joiden mukaan tutkimuksen luotettavuus varmistuu (Aaltio & Puusa, 2020, s. 169).

Kananen (2015) nosti esille, ettei ilman paneutumista laadun valvontaan tai suunnitelmallisuuden voi saavuttaa luotettavuutta (Kananen, 2015, s. 173). Itse tutkimusraporttia voidaan pitää Kiviniemen (2015) mielestä keskeisenä luotettavuuden osa-alueena (Kiviniemi, 2015, s. 86). Vastaavasti Aaltio ja Puusa (2020) tuovat esille, että hyvään tutkimuskäytäntöön kuuluu omien valintojen arvioiva tarkastelu, tutkimusta ohjaavien sääntöjen tuntemus ja luotettavuuskriteerien omaksuminen (Aaltio & Puusa, 2020, s. 169).

Vilka (2021) piti hyvänä tapana sitä, että tutkijat kertovat tutkimustekstissä mikä on tutkimusryhmän jäsenten suhde tutkittavaan asiaan ja toimeksiantajiin (Vilka, 2021, s. 40). Tutkimusaiheemme varmistuessa mietimme omia ennakko-odotuksiamme ja arvojamme. Toinen meistä tutkimuksen tekijöistä työskenteli tässä hankkeessa, josta teimme tutkimusta. Toinen tutkimuksen tekijöistä työskentelee toisella paikkakunnalla varhaiskasvatuksen opettajana.

Varhaiskasvatuksessa tehtävä työ on kummallekin tutkimuksen tekijälle tuttua, sillä molemmilla on pitkä työura takanaan varhaiskasvatuksessa. Toisaalta kummallakin tutkimuksen tekijällä on kokemusta myös muilta aloilta, minkä vastaavasti katsomme eduksi nimenomaan erilaisten, laaja-alaisempien näkökulmien vuoksi. Olemme miettineet asian eettisiä puolia sekä millä tavalla nämä seikat tulevat vaikuttamaan läpi tutkimuksen.

Tutkimusta aloittaessa mietimme mihin tallennamme tutkimuksesta kerättyä aineistoa. Tutkimusaineisto, tässä tapauksessa kyselylomakkeen vastaukset, sisältävät usein salassa pidettävää tietoa mm. henkilötietoja. Säilytimme aineistoa omilla tietokoneillamme, sillä niihin ei ole kenelläkään muilla pääsyä kuin itsellämme. Tutkimusaineistot olivat näin täysin turvassa. Kuula - Lumen mukaan tutkimukseen osallistumiseen tarvitaan ensin varhaiskasvatus organisaation sekä sitten myöhemmin varhaiskasvatuksessa työskentelevien ihmisten suostumus osallistumisesta (Kuula-Lumi). Haimme tutkimukseemme luvan hakkeessa olevalta kaupungilta, jossa tutkimus suoritettiin. Tutkimukseen osallistuneet ovat antaneet suostumuksensa käyttää vastauksiaan tutkimustarkoitukseen vastatessaan kyselylomakkeeseen, joka lähetettiin hankkeen puitteissa.

Vilka (2021a) painottaa, että tutkittaville on kerrottava mitä henkilötietoja kerätään tutkimuksen aikana, mihin tarkoitukseen ja kuka henkilötietoja käsittelee (Vilka, 2021a, s. 11). Tietosuojan vuoksi hankkeen nimi, kuten myös paikkakunta, jossa kyselytutkimus tehtiin, on häivytetty tässä tutkimuksessa. Lisäksi käsittelemme kaikkia tutkimukseen vastaajia varhaiskasvattajina, vaikka ammatteina olivat päiväkodin johtaja, varhaiskasvatuksen erityisopettaja, varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen lastenhoitaja ja varhaiserityiskasvatuksen lastenhoitaja. Emme tiedäneet mistä päiväkodista tutkimukseen vastanneet olivat. Tämän tutkimuksen pyrimme tekemään niin ettei päiväkotia, jossa tutkimukseen osallistuva työskentelee, tule tutkimuksessa millään tavoin esille. Tällä tavoin tietosuojaa säilyy. Tutkimuksessa on koko prosessin ajan varjeltava ja kunnioitettava tutkittavia ja hankkeeseen osallistuneita tahoja.

Traianoun (2014) mukaan tutkijat käyttävät erilaisia strategioita tunnistettavuuden minimoimiseksi (Traianou, 2014, s. 63). Vilka (2021) esitti tekstissään, ettei tutkittavien tai toimeksiantajan nimiä saa mainita tekstissä ilman asianomaisten lupaa (Vilka, 2021, s. 40). Jokaisen tutkimukseen osallistuneen tiedot pseudonymisoitiin. Tämä tarkoittaa, ettei henkilötietoja voi yhdistää tiettyyn henkilöön ilman tunnistetietoja (Enisa, 2018). Pseudonymisoinnin teimme, jotta voimme tarvittaessa tutkimuksen edetessä vielä tarkistella tarvittavia asiatietoja tutkimusessamme.

Traianoun (2014) sekä Kuula –Lumen tekstien mukaan osallistujille tulee antaa asianmukaista ja riittävästi tietoa tutkimuksesta, johon he osallistuvat (Traianoun 2014, s. 64; Kuula-Lumi). Tutkittavilla on heidän mukaansa vapaus saada suostua tai kieltäytyä tutkimuksesta. Vilka (2021) toteaa etteivät tutkimuksen tavoitteet saa koskaan ylittää ihmisen vapautteen liittyviä oikeuksia. Lisäksi kesken tutkimuksen voi vetäytyä pois niin halutessaan hänen mukaansa (Vilka, 2021, s. 45, 115). Tutkimukseen osallistuvilta varhaiskasvattajilta on kysytty lupa tähän tutkimukseen osallistumisesta ja heitä informoitiin, millaisesta tutkimuksesta on kysymys tutkimuslomakkeen mukana lähteneen saatekirjeen avulla.

Kyselylomake eroaa esimerkiksi varhaiskasvatusryhmässä havainnoimisesta sillä, että tutkittavilla oli mahdollisuus olla vastaamatta verkkokyselyyn, mikäli he eivät halunneet osallistua kyselytutkimukseen. Emme tiedä tarkkaa määrää, kuinka moni varhaiskasvattaja sai kyselylo-

makkeen sähköpostin kautta. Kyselylomakkeet lähetettiin hankkeessa mukana olleiden päiväkotien johtajille, jotka lähettivät ne eteenpäin varhaiskasvatuksen työntekijöille. Vastauksia tuli peräti 32.

Tutkimuksessa käytettävien lähteiden tulee olla luotettavia Tuomen ja Sarajärven mukaan (Tuomi ja Sarajärvi 2018, s. 149). Vilkan (2021a) mielestä artikkeleiden tulisi olla vertaisarvioituja sekä lähteissä tulee olla ajanmukaista tietoa. Verkkoaineiston käyttämisessä tulisi ottaa huomioon aineiston sijainti sekä tuottamistapa (Vilka 2021a, s.120). Käytimme tutkimusessamme mahdollisimman uusia julkaisuja varhaiskasvatuksesta ja mentoroinnista sekä tutkimuksista vertaisarvioituja julkaisuja. Pyrimme siihen, että kaikki julkaisut olisivat 2000-luvulta.

Vilka (2021) nostaa esille kuinka tarkat lähdeviitteet tekstissä ovat merkityksellisiä, sillä sekä omien että muiden tutkimusten esittäminen oikeassa valossa on tärkeää. Hänen mukaansa mitä tarkempaa ja huolellisempaa viittaaminen ja lähdeviittausten tekeminen on sitä paremmin tutkimus noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä (Vilka, 2021, s. 37,39).

Tutkijan objektiivisuus eli kyky erottaa tutkija tutkimuskohteesta oli Aaltion ja Puusan (2020) mielestä tärkeää. Tällöin ei heidän mukaansa oletukset sekä toimenpiteet vaikuta tutkimuskohteen ominaisuuksiin tai tutkimustuloksiin (Aaltio & Puusa, 2020, s. 178). Käytimme tutkimusaineiston analyysinä teorialähtöistä sisällönanalyysiä. Tutkimustulosten analyysivaiheessa olisi saattanut vahvasti nousta esille omat ennakko-odotukset, mikäli meillä ei olisi ollut valmista runkoa mihin peilata tutkimusvastauksia. Aineistosta tuoduilla esimerkkilainauksilla pyrimme selventämään tuloksia, joihin päädyimme.

Vilka (2021) painottaa tutkijan olevan aina tekemisissä tutkimusaineistojen keräämisessä sanojen ja niiden merkitysten kanssa. Sanat sisältävät aina tulkintaongelmien riskin. (Vilka, 2021, s. 101). Tutkimusraportti tulisi olla Aaltion ja Puusan (2020) sanoin vakuuttava kuvattujen tulkintojen osuvuudella, mutta myös tutkimustulosten uskottavuudella (Aaltio & Puusa, 2020, s. 170). Vilka (2021) totesi huomionarvoisesti tulevatko tutkittavan kokemukset koskaan tyhjentävästi ymmärretyiksi (Vilka, 2021, s. 94).

Meidän oma läsnäolomme ei ole vaikuttanut tutkimustuloksiin, kuten esimerkiksi ryhmähaastattelussa olisi voinut käydä. Ehkä vastaukset olisivat olleet silloin vielä enemmän mentorin toimintaa suosivia kuin kyselylomakkeen avulla saaduissa vastauksissa.

Pohdimme olisiko tutkimukseen osallistuneiden kanssa aluksi pitänyt määritellä mitä pedagogiikka tarkoittaa? Pedagogiikka on laaja käsite ja se voidaan ymmärtää monella eri tavalla. Nyt jokainen tutkimukseen osallistunut on määritellyt pedagogiikan oman näkemyksensä mukaan, joten tutkimuksessa tulee pedagogiikka esille tutkittavien kokemana. Onnismaa, Tahkokallio, Reunamo ja Lipponen (2017) tuovat esiin, että varhaiskasvatuksen opettajien arviot omasta työnkuvasta ja osaamisesta, voi vaihdella erilaisten koulutustaustojen vuoksi (Onnismaa ym., 2017).

Uskottavuus, luotettavuus sekä eettisyys kietoutuvat toisiinsa Puusan, Juutin sekä Aaltion (2020, s. 167) teoksen mukaan. Uskottavuus tulee esille siinä, kuinka kollegat, tutkimuksessa mukana olleet henkilöt sekä ulkopuoliset tutkimuksen lukijat hyväksyvät tutkimuksen tulokset tosiksi sekä luottavat tutkimuksen aineiston olevan asianmukaisesti kerätty sekä huolellisesti analysoidun. Lisäksi luotettavuus oli heidän mukaansa tutkijan ammattitaidon esiin tulemistä. Sen osoittavat vakuuttavat perustelut. (Puusa, Juuti & Aaltio, 2020, s. 167).

Lähteet

- Aaltio Iris , Puusa Anu Mitä Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus. Ekirja Haettu osoitteesta:
https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9917521433906252?sid=2928418014
- Aho, S., Hautakangas, P., Saari, K.(2021) Arvioinnin juurruttaminen osaksi varhaiskasvatuksen arkea Teoksessa Rintakorpi, K. Kehittävä arviointi ja oppiva yhteisö varhaiskasvatuksessa (13–17).Laurea Ammattikorkeakoulu 2021.Ekirja Haettu osoitteesta
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-799-626-6>
- Ahonen, L. (2017). Haastavat kasvatustilanteet: Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja. PS-kustannus.
- Ahonen, L. (2023). Tiimin voima varhaiskasvatuksessa. PS-kustannus.
- Ahonen, L. (2015). Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Tampere University Press. Ekirja Haettu osoitteesta
<https://oula.finna.fi/Record/oy.9914826553906252?sid=4093967501>
- Ahonen, L., Roos, P., & Mäkinen, R. (2019). Iloa ja oivalluksia!: Pedagogiikan arviointi ja kehittäminen varhaiskasvatuksessa (1. painos.). Kasvusto.
- Alijoki, A. Pihlaja, P. Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta Teoksessa Hujala, E., Turja, L., & Alijoki, A. (2020). Varhaiskasvatuksen käsikirja (268–280) (5., uudistettu painos.). PS-kustannus.
- Alila, K. (2013). Varhaiskasvatuksen laadun ohjaus ja ohjauksen laatu: Laatupuhe varhaiskasvatuksen valtionhallinnon ohjausasiakirjoissa 1972–2012. Tampere University Press. Ekirja Haettu osoitteesta
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9115-3>
- Berg, B. L., Lune, H. 2014 An Introduction to content analysis Teoksessa Berg, B. L., & Lune, H. (2014). Qualitative research methods for the social sciences (339) (Eighth edition, Pearson new international edition.).Harlow: Pearson Education.

<https://ebookcentral-proquest-com.pc124152.oulu.fi:9443/lib/oulu-ebooks/reader.action?docID=5137314&ppg=340>

Berg, B. L., Lune, H. 2014 Writing research papers: Sorting noodles on the soop Teoksessa Berg, B. L., & Lune, H. (2014). Qualitative research methods for the social sciences (354) (Eighth edition, Pearson new international edition.). Harlow: Pearson Education.

<https://ebookcentral-proquest-com.pc124152.oulu.fi:9443/lib/oulu-ebooks/reader.action?docID=5137314&ppg=340>

Carter, M., & Francis, R. (2001). Mentoring and Beginning Teachers' Workplace Learning. Asia-Pacific journal of teacher education, 29(3), 249–262. <https://doi.org/10.1080/13598660120091856>

European Union Agency for Network and Information Security (ENISA), (2018). Recommendations on shaping technology according to GDPR provisions. An overview on data pseudonymization. Haettu osoitteesta

<https://www.enisa.europa.eu/publications/recommendations-on-shaping-technology-according-to-gdpr-provisions>

Fenech, M. (2013). Quality early childhood education for my child or for all children?: Parents as activists for equitable, high-quality early childhood education in Australia. Australasian journal of early childhood, 38(4), (92–98).

<https://doi.org/10.1177/1359866013503800413>

Gibbs, G. (2018). Analyzing qualitative data (2nd edition.). SAGE Publications Ltd.

<https://methods-sagepub-com.pc124152.oulu.fi:9443/book/analyzing-qualitative-data-2e/>

Hanhinen, T. (2010). Työelämäosaaminen Kvalifikaatioiden luokitusjärjestelmän konstruointi. (Väitöskirja). Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print

Harkoma, Sarkkinen, Vlasov 2023 Valssi käsikirja Kansallinen koulutuskeskus karvi

Tietoa varhaiskasvatuksen laadunarviointijärjestelmästä Valssista ja sen hyödyntämisestä arvioinnissa. Haettu osoitteesta

https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/Valssin-kasikirja-final-7_2023.pdf

- Heikka, J., Hujala, E. & Turja, L. (2009). Arvioinnista opiksi: Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa: Printel.
- Heikkinen, H., Tynjälä, P. & Jokinen, H. (2010). Verme-Vertaisryhmämentorointi. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.), VERME: Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena . Helsinki: Tammi.
- Helenius, A., & Lummelahti, L. (2018). Varhaiskasvatus: Perusteita. BoD - Books on Demand.
- Hujala, E., Fonsen, E., Vlasov, J. 2020 Varhaiskasvatuksen laadun arviointi ja pedagoginen kehittäminen Teoksessa Hujala, E., Turja, L., & Alijoki, A. (2020). Varhaiskasvatuksen käsikirja (321–335). (5., uudistettu painos.). PS-kustannus.
- Hujala, E., Heikka, J., Halttunen, L. (2020) Johtajuus varhaiskasvatuksessa Teoksessa Hujala, E., Turja, L., & Alijoki, A. (2020). Varhaiskasvatuksen käsikirja (294–309).(5. uudistettu painos.). PS-kustannus.
- Juusela, T., Lillia, T. & Rinne, J. (2000). Mentoroinnin monet kasvot. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Juuti, P., Puusa, A. (2020) Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan teoksessa Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus. Ekirja haettu osoitteesta https://oulu.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9917521433906252?sid=4094058656
- Järvinen, K. (2021). Varhaiskasvatuksen tiimikirja: Työkirja toiminnan suunnitteluun ja arviointiin (2. uudistettu painos.). Pedatieto oy.
- Järvinen, K., Mikkola, P., & Nivalainen, V. (2015). Oletko sä meidän kaa?: Näkökulmia osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen varhaiskasvatuksessa (1. painos.). Pedatieto
- Kangas, J., Lastikka, A., & Karlsson, L. (2021). Voimauttava varhaiskasvatus (1. painos.). Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Kananen, J. (2017). Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kanniainen, M-R., Nylund, J. & Kupias, P. (2014). Mentoroinnin käsikirja. Helsinki; Helsingin yliopisto. Haettu 28.12.2023 osoitteesta: https://blogs.helsinki.fi/mentorointi/files/2014/08/Mentoroinnin-tyokirja_A4.pdf

- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. & Vlasov, J. (2019). Varhaiskasvatuksen laatuindikaattorit. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Karila, K. (2013). Ammattisukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä teoksessa Karila, K., & Lipponen, L. (2013). Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Vastapaino.
- Karila, K. (2016). Vaikuttava varhaiskasvatus Tilannekatsaus 2016 Raportit ja selvitykset 2016:6 Opetushallitus. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf
- Karila, K., Kosonen, T., & Järvenkallas, S. (2017). Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030: Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu 18.2.2024 osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf>
- Karjalainen, M. (2010). Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikoilla. (Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 388) [Väitöskirja Jyväskylän yliopisto]. JYX Jyväskylän yliopiston julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3866-6>
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. (2019). Varhaiskasvatuksen laatuindikaattorit. Tiivistelmä 13:2019, Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Kauppila, R. (2007). Ihmisen tapa oppia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina Teoksessa Valli, R., & Aaltola, J. (2015). Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (74–88).(4. uud. p.). PS-kustannus.
- Koivunen, P., & Lehtinen, T. (2016). Kasvu kiikarissa: Havainnoinnin käsikirja varhaiskasvat-
tajille. PS-kustannus.
- Kupias, P. & Salo, M. (2014). Mentorointi 4.0. Helsinki: Talentum.
- Kupila, P. (2004). Arviointi yhteisöllisenä toimintana Teoksessa Kupila, P. (2004). Arvioidaan yhdessä: Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. (4–29). Tammi.

- Kupila, P., & Karila, K. (2019). Peer mentoring as a support for beginning preschool teachers. *Professional development in education*, 45(2), 205–216. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1427130>
- Kuula – Lumi, A. Tutkimuslupa, suostumus, informointi ja tietosuoja, Teoksessa Jaana Vuori(toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/>>.
- Haettu osoitteesta <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusetiikka/tutkimuslupa-suostumus-informointi-ja-tietosuoja/>
- Juusela, T., Lillia, T. & Rinne, J. (2000). *Mentoroinnin monet kasvot*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Järvinen, K. & Mikkola, P. (2015). *Oletko sä meidän kaa? Näkökulmia osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen varhaiskasvatuksessa*. Helsinki: Pedatieto Oy.
- Liinamaa, T., (2014). Merkityksellisen ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen olemus lastentarhanopettajakoulutuksen ohjatussa harjoittelussa. Haettu osoitteesta https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44197/978-951-39-5807-7_vai-tos19092014.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Lipponen, L. & Merivirta, J. (2016). Lastentarhaopettajien ryhmämuotoinen vertaismentorointi ammatin induktiovaiheen tukena. Helsingin varhaiskasvatusviraston ja Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen mentorointihankkeen arviointiraportti. Haettu osoitteesta <https://www.hel.fi/static/liitteet/vaka/Mentorointihankkeen%20arviointiraportti%202016.pdf>
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. Yale University Press.
- Metsämuuronen, J. (2011). Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Tutkijalaitos (4. korjattu laitos.). Helsinki: International Methelp. Ekirja haettu osoitteesta https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9911300403906252?sid=2930908092
- Oksi, A. (2021). Kasvattajan sitoutuminen vuorovaikutukseen lapsen kanssa Teoksessa Rintakorpi, A. (Toim.) 2021 Kehittävä arviointi ja oppiva yhteisö. (42–44) Laurea Ammattikorkeakoulu

- Opas, M. (2013). Yhteisöllinen kasvattajatiimi Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.), Pienten piirissä. (141–160). Jyväskylä: PS-kustannus,
- Opetushallitus, julkaisija. (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022. Opetushallitus.
- Opetus- ja Kulttuuriministeriö. (2015). Varhaiskasvatuksen kehittämisen ja tutkimuksen painopistealueet Haettu osoitteesta
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75142/okm19.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Parrila, S. Fonsen, E. (2016). Arviointi menetelmien kehittäminen ja käyttöönotto Teoksessa Parrila, S., Fonsén, E., Heikka, J., & Soukainen, U. . Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus: Käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-kustannus. Ekirja Haettu osoitteesta
https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9915280893906252?sid=4093766381
- Pekkari, M. (2009). Tavoitteellinen ohjauskeskustelu. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy
- Pihlaja, P. (2019). Ryhmä erilaisten lasten kasvupaikkana Teoksessa Pihlaja, P., Viitala, R., Paakkolanvaara, J., & Hiltunen, J. Varhaiserityiskasvatus (2., päivitetty painos.) (79–93). PS-Kustannus.
- Puusa, A. Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus teoksessa Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus. Ekirja haettu osoitteesta:
https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9917521433906252?sid=2928418014
- Puusa, A., Aaltio, I. , Puusa, A. (2020). Mitä Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus. Ekirja haettu osoitteesta:
https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9917521433906252?sid=2928418014
- Puusa, A., Juuti, P. 2020 Mitä Laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus. Ekirja haettu osoitteesta :
https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9917521433906252?sid=2928418014

Puusa, A. Juuti, P. 202 Laadullisen tutkimuksen olemus Teoksessa Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus. Kirja haettu osoitteesta :

https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9917521433906252?sid=2928418014

Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet Teoksessa Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (toim.), Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus. Kirja haettu osoitteesta :

https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9917521433906252?sid=2928418014

Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analyysiin Teoksessa Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (toim.), Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus. Kirja haettu osoitteesta :

https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9917521433906252?sid=2928418014

Ranta, S., & Hjelt, H. (2023). Näin johdat varhaiskasvatuksen tiimiä. PS-kustannus.

Ranta, S. (2021). Kasvun juuret: Miten tuen lapsen oppimista ja hyvinvointia? Jyväskylä: PS-Kustannus.

Ranta, S., Uusautti, S. (2022). Toimiva tiimityö onnistuneen varhaiskasvatuksen perustana

[Vol 53 Nro 1 \(2022\): Kasvatus](#)

<https://journal.fi/kasvatus/article/view/113950/67821>

Rantala, I. (2015). Laadullisen aineiston analyysi tietokoneella Teoksessa Valli, R., & Aaltola, J. (2015). Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (4. uud. p.). (110). PS-kustannus.

Repo, L., Paananen, M., Eskelinen, Mattila, V., Lerkkanen, M., Gammelgård, L., . . . Hjelt, H. (2019). Varhaiskasvatuksen laatu arjessa: Varhaiskasvatussuunnitelmien toteutuminen päiväkodeissa ja perhepäivähoidossa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Reunamo, J. (2021a). Pedagoginen dokumentointi varhaiskasvatuksessa [video] KAARO-verkosto. (2024). Valoa varhaiskasvatuksen arviointiin. KAARO-verkosto. Haettu osoitteesta https://www.youtube.com/watch?v=2_q7YAA7FAA

Reunamo, J. (2021b). Varhaiskasvatuksen laadun indikaattorit [video] KAARO-verkosto. (2024). Valoa varhaiskasvatuksen arviointiin. KAARO-verkosto. Haettu osoitteesta

<https://www.youtube.com/watch?v=IHswmmiAMmc>

Ristikangas, V., Ristikangas, M.-J. & Alatalo, M. (2019). Valmentava mentorointi. Viro: Meedia Zone OÜ.

Ristikangas, V., Clutterbuck, D. & Manner, J. (2014). Jokainen tarvitsee mentorin. Viro: Meedia Zone OÜ.

Saldana, J. (2014). Coding and analysis strategies Teoksessa Leavy, P. The Oxford handbook of qualitative research. (s.587). New York: Oxford University Press. Haettu osoitteesta

https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9917621966106252?sid=2932237179

Sandberg, E. (2023). Pedagoginen tuki varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa (3., päivitetty painos.). PS-kustannus.

Seppänen, M. (2022). Näin selviät tiimin jäsenenä: Tunnetaidot työkaluna sosiaali- ja terveystalalla. PS-kustannus.

Slot, P., Cadima, J., Salminen, J., Pastori, G. & Lerkkanen, M.-K. (2016). Multiple case study in seven European countries regarding culture-sensitive classroom quality assessment. CARE: Curriculum & Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care, Utrecht University.

Suomen Perustuslaki 11.6.1999/ 731

Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>

Soukainen, U. (2016). Laatutyö ja kehittävän työotteen omaksuminen, kirjassa Parrila, S., Fonsén, E., Heikka, J., & Soukainen, U. (2016). Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus: Käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-kustannus. Ekirja Haettu osoitteesta

https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9915280893906252?sid=4093766381

Ståhle, Y., & Edman Stålbrandt, E. (2022). Exploring descriptions of mentoring as support in Swedish preschools. Journal of early childhood teacher education, 43(1), (54–68). Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1817814>

Sumpkin, T. ja Tuomi, L. (2012). Osaamisen ja työn johtaminen. Helsinki: Sanoma Pro Oy

Sydänmaalakka, P. (2002). Älykäs organisaatio - tiedon, osaamisen ja suorituksen johtaminen. Helsinki: Talentum.

Talvio, M., & Klemola, U. (2017). Toimiva vuorovaikutus. Jyväskylä: PS-kustannus

Tieteentermipankki. Haettu osoitteesta:

<https://tieteentermipankki.fi/wiki/Arkeologia:arkeologinen>

Traianou, A. (2014). The Centrality of ethics in qualitative research, Teoksessa Leavy, P. The Oxford handbook of qualitative research. New York: Oxford University Press.

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. Ekirja haettu osoitteesta:

https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9916394503906252?sid=2928544386

Turja, L. (2004). Lapset laadun määrittäjänä ja arvioijina Teoksessa P. Kupila. Arvioidaan yhdessä: Näkökulmia arviointiin varhaiskasvatuksessa. (9–29) Tammi.

Varhaiskasvatuslaki 13.07.2018/540

<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>

Vilkka, H. (2021a). Näin onnistut opinnäytetyössä: Ratkaisut tutkimuksen umpikujiin. Keuruu: PS-kustannus.

Vilkka, H. (2021). Tutki ja kehitä (5., päivitetty painos.). Jyväskylä PS-kustannus. Ekirja haettu osoitteesta

https://oula.finna.fi/Record/oy_electronic_oy.9917670172406252?sid=2928380445

Vlasov, J.; Salminen, J.; Repo, L.; Karila, K. Kinnunen, S.; Mattila, V.; Nukarinen, T. Parrila, S. & Sulonen, H. (2018) Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 24:2018. Haettu soitteesta https://karvi.fi/app/uploads/2018/10/KARVI_vaka_laadun-arvioinnin-perusteet-jasuositukset.pdf.

Wasik, B. (2008). When Fewer Is More: Small Groups in Early Childhood Classrooms. Early childhood education journal, 35(6), 515–521. Haettu osoitteesta <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0245-4>

Liite 1 / Appendix 1

Hankkeen arviointilomake

1. Mikä on työtehtäväsi?
2. Arvioi millainen vaikutus hankkeen mentorin toiminnalla on ollut tiimin pedagogiikan suunnitteluun, arviointiin ja kehittämiseen? 1- ei vaikutusta- 5- suuri vaikutus.
3. Arvioi millainen vaikutus hankkeen mentorin toiminnalla on ollut arjen struktuuriin varhaiskasvatusryhmässä? 1- ei vaikutusta- 5- suuri vaikutus.
4. Arvioi millainen vaikutus hankkeen mentorin toiminnalla on ollut yksittäisen lapsen osallisuuteen ja tuen toteutumiseen? 1- ei vaikutusta- 5- suuri vaikutus.
5. Arvioi millainen vaikutus hankkeen mentorin toiminnalla on ollut oman ammatillisuutesi kehittymiseen? 1- ei vaikutusta- 5- suuri vaikutus.
6. Kerro konkreettisia esimerkkejä yllä mainittuihin kysymyksiin liittyen.
7. Millaisia kehittämisideoita haluaisit tuoda esille hankkeen mentorin toiminnan jatkoa ajatellen.

