



Häll Heta & Törmänen Maria

SILTA YLI SYNKÄN VIRRAN

- Mentorointi varhaiskasvatuksen opettajan ammatti-identiteetin kehittymisen tukena ammatin induktiovaiheessa

Kandidaatin tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA

Varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelma

2025

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

SILTA YLI SYNKÄN VIRRAN – Mentorointi varhaiskasvatuksen opettajan ammatti-identiteetin kehittymisen tukena ammatin induktiovaiheessa (Heta Häll & Maria Törmänen)

Kandidaatin tutkielma, 36 sivua

Toukokuu 2025

Tässä tutkielmassa kuvataan mentoroinnin merkitystä uraansa aloittavan, eli ammatin induktiovaiheessa olevan, varhaiskasvatuksen opettajan ammatti-identiteetin kehittymisen tukena. Lisäksi tutkielmassa tarkastellaan millaisia ammatti-identiteettiä haastavia tilanteita vastavalmistunut varhaiskasvatuksen opettaja voi työssään kohdata ja miten mentorointi tukee opettajaa selviytymään näistä haasteista. Tutkielmassa etsitään vastausta kysymykseen: millainen merkitys mentoroinnilla on uraansa aloittavalle varhaiskasvatuksen opettajalle ammatti-identiteetin kehittymisen näkökulmasta.

Tutkielman kannalta keskeisinä käsitteinä ja tarkastelun lähtökohtina ovat varhaiskasvatus työympäristönä, ammatin induktiovaihe, varhaiskasvatuksen opettajan ammatti-identiteetti sekä mentorointi. Tutkielma toteutettiin kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Tutkimusaineistona analysoitiin 14 vertaisarvioitua tieteellistä artikkelia. Tutkimusaineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Analysointiprosessiin kuului aineistoon tutustuminen, pelkistäminen, teemoittelu ja tulkinta. Tutkimusprosessin huolellinen dokumentointi ja kuvaaminen lisäsi tutkielman eettisyyttä ja luotettavuutta.

Tutkielman tulokset osoittavat, että mentoroinnilla on moniulotteinen merkitys varhaiskasvatuksen opettajan ammatti-identiteetin kehittymisen tukena. Ammatti-identiteetin kehittymisen näkökulmasta mentoroinnilla on ammattikuntaan ja työyhteisöön sitouttava merkitys, työyhteisön kulttuuriin sopeuttava merkitys, itseluottamusta ja minäpystyvyyttä tukeva merkitys sekä opettajan roolia vahvistava merkitys.

Tutkimustulosten pohjalta voidaan esittää johtopäätös, jonka mukaan mentoroinnilla voidaan monipuolisesti tukea vastavalmistuneen varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisen osaamisen ja ammatti-identiteetin kehittymistä. Lisäksi kirjallisuuskatsauksen tulokset vahvistavat aiempaa käsitystä mentoroinnin merkityksellisyydestä vastavalmistuneen opettajan ammatillisen tuen muotona sekä mahdollisena varhaiskasvatusalaan sitouttavana tekijänä.

Avainsanat: ammatti-identiteetti, ammatin induktiovaihe, mentorointi, varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatus

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Tutkielman keskeiset käsitteet	6
2.1	Varhaiskasvatus työympäristönä.....	6
2.2	Ammatin induktiovaihe.....	7
2.3	Varhaiskasvatuksen opettajan ammatti-identiteetti.....	7
2.4	Mentorointi	9
3	Tutkimuksen toteutus	11
3.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymys.....	11
3.2	Kuvaileva kirjallisuuskatsaus metodina	12
3.3	Aineiston keruu ja analysointi.....	12
3.4	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	15
3.5	Ajatuksia yhdessä kirjoittamisesta ja tutkimisesta	17
4	Tulokset	19
4.1	Ammattikuntaan ja työyhteisöön sitouttava merkitys	19
4.2	Työyhteisön kulttuuriin sopeuttava merkitys.....	21
4.3	Minäpystyvyyttä ja itseluottamusta tukeva merkitys	23
4.4	Opettajan roolia vahvistava merkitys.....	24
5	Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset	27
6	Pohdinta	30
	Lähteet	32

1 Johdanto

Tämän tutkielman tarkoituksena on kuvata mentoroinnin merkitystä uraansa aloittavan, eli ammatin induktiovaiheessa olevan, varhaiskasvatuksen opettajan ammatti-identiteetin kehittymisen tukena. Lisäksi tutkielmassa tarkastellaan millaisia ammatti-identiteettiä haastavia tilanteita vastavalmistunut varhaiskasvatuksen opettaja voi työssään kohdata ja miten mentorointi tukee opettajaa selviytymään näistä haasteista.

Varhaiskasvatuksen henkilöstötilanne on haastava, sillä koulutetuista ammattilaisista on pulaa (Hjelt, 2023; Kangas ym., 2022; Sirviö ym., 2023). Kyseessä on sekä kansallisesti että kansainvälisesti tunnistettu ilmiö. Onnismaa ja kollegat (2017) toteavat, että ammatin induktiovaihetta, eli varhaiskasvatuksen opettajan työuran ensimmäisiä vuosia, pidetään työuran ja työhön sitoutumisen kannalta kriittisenä vaiheena. On selvää, että jokainen vastavalmistunut varhaiskasvatuksen opettaja on yksilö, ja kokemukset työuran alkuvaiheilla eivät ole kaikille samanlaisia. Tutkimuksissa on kuitenkin havaittu, että moni vastavalmistunut opettaja kokee uransa alkuvaiheessa eräänlaiseen realiteettishokin (esim. Correa, 2015; Mahmood, 2013). Tällä tarkoitetaan sitä, että varhaiskasvatuksen kentällä kohdatut realiteetit ovat ristiriidassa vastavalmistuneen työllensä asettamien odotusten ja koulutuksessa opitun kanssa. Onnismaan ja kollegoiden (2017) mukaan ammattiin kiinnittyminen voi horjua, mikäli vastavalmistunut kokee jäävänsä yksin pohtimaan työssä kohtaamiaan ongelmia. Myös koulukontekstissa on todettu, että työuran alkuvaihe voi tuntua raskaalta ja yksinäiseltä, mikäli vastavalmistuneen opettajan täytyy selviytyä tehtävistään ilman kokeneiden kollegoiden tukea (Onnismaa, 2010). Tätä ilmiötä on kansainvälisissä tutkimuksissa kuvattu esimerkiksi fraasilla ”sink or swim” (Doan, 2016), eli uppoa tai ui.

Epävarmuus alalle jäämisestä näkyy myös varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden suhtautumisessa tulevaan työuraansa. Esimerkiksi Kantosen ja kollegoiden (2020) tutkimukseen vastanneista opintojensa loppusuoralla olevista varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoista lähes kolmasosa oli epävarmoja jäämisestään alalle ja muutama prosentti vastaajista ilmaisi haluavansa alalta kokonaan pois. Myös Koivusalo ja Alasuutari (2024) havaitsivat, että noin kolmasosa heidän tutkimukseensa vastanneista kandidaatiksi valmistuneista opettajista harkitsee alan vaihtoa. Viimeaikaisissa tutkimuksissa on oltu kiinnostuneita muun muassa siitä, miten valmistuvia ja vastavalmistuneita opettajia saataisiin sitoutettua työelämään. Esimerkiksi Kantonen ja kollegat (2020) sekä Hanhikoski ja Sevón (2024) korostavat työyhteisön tarjoaman tuen osalta

mentoroinnin merkitystä työuraansa aloittaville opettajille. Myös Kupilan (2007) väitöskirjan tuloksista välittyy paitsi koulutuksen aikana saadun tuen, myös työyhteisön tarjoaman tuen merkitys opettajan ensimmäisinä työvuosina. Vertaismentorointia tutkineet Kupila ja Karila (2019) toteavat, että uransa alkuvaiheessa olevat opettajat hyötyvät vertaismentoroinnista. Koivusalo ja Alasuutari (2024) kuitenkin osoittavat, että moni varhaiskasvatuksen opettajaksi valmistunut kokee saavansa työssään liian vähän tukea ja mentorointia.

Havaintojemme perusteella mentoroinnista puhutaan jonkin verran varhaiskasvatuksen työkentällä sekä sosiaalisen median kanavissa. Mentorointi koetaan yhtenä tärkeänä työelämään ja opettajan työhön sitouttamisen muotona. Oma kiinnostuksemme aiheeseen on herännyt kandidaattiopintojemme loppusuoralla siirtyessämme työelämään sekä seurattessamme opiskelutovereidemme työuran alkuvaiheita onnistumisineen ja haasteineen. Tämä on saanut pohtimaan, voisiko mentorointi olla ratkaiseva tekijä vastavalmistuneen työhön sitouttamisessa ja ammatti-identiteetin vahvistamisessa. Tutkimusaiheemme on ajankohtainen paitsi varhaiskasvatuksen kentällä vallitsevan veto- ja pitovoiman ongelmien vuoksi, myös siksi, että esimerkiksi Hanhikoski ja Sevón (2024) toteavat, että ammatti-identiteettiä on tutkittu varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmasta varsin niukasti ainakin suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstissa.

2 Tutkielman keskeiset käsitteet

Tässä luvussa kuvaamme tutkielmamme teoreettisia lähtökohtia sekä keskeisiä käsitteitä. Tutkielmamme käsitteellisinä lähtökohtina ja tarkastelun kohteina on varhaiskasvatus työympäristönä, ammatin induktiovaihe, varhaiskasvatuksen opettajan ammatti-identiteetti ja mentorointi.

2.1 Varhaiskasvatus työympäristönä

Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) ja varhaiskasvatussuunnitelmassa (Opetushallitus [OPH], 2022) varhaiskasvatus määritellään pedagogisesti painottuneeksi kokonaisuudeksi, joka muodostuu kasvatuksen, opetuksen ja hoidon ulottuvuuksista. Suomessa varhaiskasvatusta järjestetään sekä kunnallisena että yksityisenä palveluna, ja sen toimintamuotoja ovat päiväkotitoiminta, avoin varhaiskasvatustoiminta sekä perhepäivähoito (Varhaiskasvatuslaki, 2018). Tässä tutkielmassa tarkastelemme varhaiskasvatusta ja varhaiskasvatuksen opettajan työtä päiväkodissa toteutettavan varhaiskasvatuksen näkökulmasta.

Hjelt (2023) toteaa, että vielä 1990-luvulla varhaiskasvatuksen, tai silloisen päivähoitojärjestelmän, tehtävä ja luonne oli vahvasti työvoima- ja sosiaalipoliittinen. Tutkimuksissa (esim. Kangas ym., 2022) on havaittu, että siirtyminen sosiaalihalinnon alaisuudesta opetushallintoon on tuottanut haasteita esimerkiksi varhaiskasvatusalan veto- ja pitovoiman näkökulmasta. Rannan ja kollegoiden (2021) mukaan varhaiskasvatusta on erityisesti viime vuosina alettu kehittää tavoitteelliseksi, lapsen kehitystä ja oppimista tukevaksi toiminnaksi. Nykymuotoisen varhaiskasvatuksen keskeisiin tehtäviin kuuluu tukea lapsen oppimisen edellytyksiä sekä edistää elinikäistä oppimista ja koulutuksellista tasa-arvoa (OPH, 2022).

Varhaiskasvatuksessa työtä tehdään moniammatillisena tiimityönä. Rannan ja kollegoiden (2021) mukaan päiväkodin lapsiryhmissä työskentelee varhaiskasvatuksen opettajia, varhaiskasvatuksen sosionomeja sekä varhaiskasvatuksen lastenhoitajia. Kullakin varhaiskasvatuksessa toimivalla ammattiryhmällä on oman koulutustaustan tuottamaa eriytyntä osaamista, joka varhaiskasvatuksen opettajan osalta tarkoittaa erityisesti varhaisen opettamisen ja pedagogiikan asiantuntijuutta (Ranta ym., 2021). Chydenius ja kollegat (2023) esittävät, että varhaiskasvatuksen tutkimuksen kasvatustieteellistyminen on vahvistanut pedagogiikan roolia varhaiskasvatuksessa ja tämän myötä myös opettajan rooli ja vastuu on vahvistunut ja selkiytynyt. Toisaalta opettajan roolia tiimin pedagogisena johtajana saattaa yhä haastaa moniammatillisuuden tulkinta ”kaikki tekevät kaikkea”-ajattelumallilla, kuten Ranta ja kollegat (2021) tuovat

esille. Tällä tarkoitetaan sitä, että esimerkiksi työtehtävät ja vastuut eivät tarkoituksenmukaisesti eriydy koulutuksen ja ammattinimikkeen mukaan vaan tehtävät jakautuvat esimerkiksi työvuorosidonnaisesti, kuten Karila ja Kupila (2010) tuovat ilmi. Sirviö ja kollegat (2023) toteavat, että esimerkiksi työnkuvan epäselvyydet vaikuttavat herkästi ammatinvaihtopäätökseen.

2.2 Ammatin induktiovaihe

Tutkielmamme keskiössä on varhaiskasvatuksen opettajan työuran alku- eli induktiovaihe. Ammatin induktiovaiheella tarkoitetaan tavallisesti koulutuksesta valmistumista seuraavia 3–5 ensimmäistä työvuotta (Onnismaa ym., 2017). Karila ja Kupila (2010) esittävät, että varhaiskasvatusalalle tuloon liittyvät kokemukset sekä työuran alkuvaiheessa kehittyneet ajattelutavat ovat hyvin merkityksellisiä myös opettajan myöhempiä oppimiskokemuksia ajatellen. Välijärvi (2012) kuvailee uran alkuvaihetta herkkyyssvaiheeksi, jolloin opettaja kehittää osaamistaan. Tähän herkkyyssvaiheeseen liittyy avoimuus ja halukkuus uuden oppimiseen, käytänteiden muokkaamiseen sekä odotukset paitsi itsensä, myös työyhteisön uudistumisesta (Välijärvi, 2012). Työelämään siirtyminen valmistumisen jälkeen voidaan kuitenkin kokea hyvin haastavana, sillä opettajalla on heti uransa alkuvaiheessa täysi juridinen ja pedagoginen vastuu (Jokinen ym., 2012).

Kantosen ja kollegoiden (2020) mukaan induktiovaiheen tarkastelu on merkityksellistä, sillä työuran alkuvaihetta koskevat kysymykset vaikuttavat myös valmistumassa olevien opiskelijoiden ajatteluun. Esimerkiksi rooli tiimin johtajana voi tuntua haasteelliselta ammatin induktiovaiheessa. Ranta ja kollegat (2023) toteavat, että opettajakoulutusta tulisi kehittää siten, että koulutus tukisi entistä enemmän opiskelijan ammatillista kehittymistä myös tiimijohtajuuteen. Kantonen ja kollegat (2020) esittävät, että myös opintojen loppuvaihetta ja työharjoitteluja tulisi tarkastella osana ammatin induktiovaihetta. Tutkielmassamme päädyimme kuitenkin tarkastelemaan ammatin induktiovaihetta erityisesti jo valmistuneiden opettajien näkökulmasta.

2.3 Varhaiskasvatuksen opettajan ammatti-identiteetti

Aiemmissä tutkimuksissa ja kirjallisuudessa työn tai ammatin suhteesta identiteettiin on käytetty monia termejä, sillä kontekstista ja painotuksesta riippuen voidaan puhua esimerkiksi ammatti-, työ- tai professionaalista identiteetistä. Eteläpelto (2010) toteaa, että erityisesti englanninkielisessä kirjallisuudessa näiden termien välillä on helpompi tehdä erotteluja kuin suo-

men kielessä. Käytämme tutkielmassamme käsitteitä ammatti-identiteetti, ammatillinen identiteetti ja työhön liittyvä identiteetti kuitenkin toistensa synonyymeina ja puhumme ammatti-identiteetistä. Identiteetin ymmärrämme Hanhikosken ja Sevónin (2024) tapaan sosiaalisesti rakentuvana ja jatkuvasti muuttuvana prosessina. Myös Eteläpelto (2010) huomauttaa, että identiteettiä tulisi tarkastella lopputuloksen sijasta prosessina.

Ammatti- tai työidentiteetti kuvastaa Eteläpellon (2010) mukaan monitasoisesti yksilön ja työn välistä suhdetta. Ammatti-identiteetissä yhdistyvät yksilön edustaman ammattialan yhteiskunnalliset, sosiaaliset ja kulttuuriset käytännöt sekä yksilön itse työlleen antamat merkitykset, työhön liittyvät arvot ja eettiset sitoumukset (Eteläpelto, 2010). Hanhikoski ja Sevón (2024) toteavat, että varhaiskasvatuksen opettajan ammatillinen identiteetti rakentuu päivittäisen työn ja työhön liittyvien vaatimusten kontekstissa, ja siihen vaikuttavat paitsi työolosuhteet myös yhteiskunnassa vallitsevat arvot ja normit. Myös Karila ja Kupila (2010) kuvaavat varhaiskasvatuksen opettajan ammatti-identiteetin kehittyvän sosiaalisen ja kulttuurisen sekä subjektiivisen ja persoonallisen ulottuvuuden vuorovaikutuksessa.

Onnismaan ja kollegoiden (2017) mukaan varhaiskasvatuksen opettajan ammatti-identiteetin muodostuminen käynnistyy opiskeluaikana. Varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijoiden käsitys tulevasta ammatista muotoutuu sekä teoriaopintojen että harjoittelujaksojen myötä (Kantonen ym., 2020). Opintojen aikana alkanut ammatti-identiteetin muodostuminen ja ammattiin kiinnittyminen jatkuvat ammatin induktiovaiheessa (Onnismaa ym., 2017). Onnismaan ja kollegoiden (2017) mukaan ammatin induktiovaihe vaikuttaa merkittävästi siihen millainen suhde työhön muodostuu. Ammatti-identiteetti rakentuu yksilön oman historian muovaamana, mutta siihen liittyy myös työhön liittyvät odotukset (Eteläpelto, 2010). Cochranin mukaan ammatti-identiteettiin liittykin myös visiot siitä, miten ja millaiseksi ammattilaiseksi henkilö haluaa kasvaa (viitattu lähteessä Hanhikoski & Sevón, 2024). Erityisesti ensimmäiset työvuodet muovaavat varhaiskasvatuksen opettajan käsityksiä siitä, millaiseksi ammattilaiseksi hän haluaa kehittyä sekä siitä, millaiseksi hänen on mahdollista kehittyä (Onnismaa ym., 2017).

Karilan ja Kupilan (2010) mukaan ammatti-identiteetin kehittymistä voi haastaa se, että vastavalmistuneiden opettajien ajattelutavat ja ihanteet eivät välttämättä vastaa varhaiskasvatustyksiköissä vallitsevaa toimintakulttuuria. Opettajan ja toimintaympäristön välisellä vuorovaikutuksella on merkittävä vaikutus identiteetin kehittymisen näkökulmasta ja identiteettiä haastavia tilanteita voi syntyä, kun työhön kohdistuu paineita tai työntekijöiden tulkinnat työstä eivät

kohtaa (Karila & Kupila, 2010). Tahkokallion (2014) mukaan opettajan ammatti-identiteettiä tukee kokemus siitä, että opettaja kokee voivansa tehdä työnsä riittävän hyvin.

2.4 Mentorointi

Mentorointi on perinteisesti nähty asetelmana, jossa kokeneempi työntekijä, eli mentori, ohjaa kokemattomampaa kollegaa (Kupias & Salo, 2021). Tässä mentoroinnin perinteisessä tulkin-
nassa mentorointia luonnehditaan kahden yksilön väliseksi suhteeksi, jossa pätevämmällä ja kokeneemmalla yksilöllä on hoivaava, tarkoituksellinen, opettava ja tukea antava rooli vähemmän kokeneen yksilön osaamisen muokkaamisessa ja kehittämisessä (Wong & Waniganayake, 2013). Tästä näkökulmasta mentorointia voidaan tarkastella esimerkiksi Laven ja Wengerin (1991) käytännön yhteisön ja situationaalisen oppimisen teorian valossa. Lave ja Wenger (1991) puhuvat perifeerisen osallistumisen ajatuksesta, jonka mukaisesti noviisiopettaja oppii kokeneemmalta kollegalta ja oppimisen edetessä etenee kohti täysivaltaista käytäntöyhteisön jäsenyyttä. Varhaiskasvatuksen kontekstissa käytännön yhteisön voidaan tulkita tarkoittavan varhaiskasvatusyksikköä tai tarkemmin rajatusti sitä tiimiä, jossa opettaja työskentelee.

Mentorointia on yleisesti käytetty työpaikan haasteisiin vastaamiseen, kuten poistumisasteiden vähentämiseen, ammatillisen kehityksen tukemiseen, pedagogiikan ja käytännön tehostamiseen sekä urakehitysstrategiana (Wong & Waniganayake, 2013). Onnismaan (2010) mukaan mentorointi on myös opettajan työuran alkuvuosien tukemiseen käytetty ja tutkittu menetelmä, jota tulisikin kehittää työuran alkuvaiheen keskeisenä toimintamuotona. Mentoroinnilla voi olla myös vaikutusta ammatilliseen kasvuun ja tämä voi puolestaan vaikuttaa kasvattajan ammatilliseen identiteettiin (Wong & Waniganayake, 2013). Kupilan (2023) mukaan mentoroinnilla tarkoitetaan vastavuoroista ja tavoitteellista vuorovaikutussuhdetta ja -prosessia, jossa toinen oppii toiseltaan. Mentoroinnin tavoitteena on ammatillisen kehittymisen ja osaamisen tukeminen (Kupila, 2023).

Viime aikoina mentorointia on lähestytty erityisesti vertais- ja vertaisryhmämentoroinnin näkökulmasta. Vertaismentorointiryhmissä opettajilla on mahdollisuus oppia toistensa kanssa sekä rakentaa sellaista opettajaidentiteettiä, joka suuntautuu tulevaisuuteen (Mäki, 2015). Vertaisryhmämentoroinnissa lähtökohtana on ajatus siitä, että jokaisella on toisilleen annettavaa, ja ryhmissä on mukana kokeneempia sekä vähemmän kokemusta omaavia työelämässä olevia, jotka jakavat ryhmissä kokemuksiaan ja osaamistaan, joskus myös työssä ilmenneitä ongelmia sekä työn haasteita (Heikkinen ym., 2010). Kauniston ja kollegoiden (2009) tutkimuksessa tuli

esille vertaisryhmän tuki sekä uusien näkökulmien saaminen mentoroinnin kautta. Vertaisryhmän etu yksilöohjaukseen verrattuna on samaistuttavuus (Kaunisto ym., 2009).

Työuran alkuvaiheessa kiireettömät keskustelut työn päämääristä ja omista näkemyksistä voivat tukea tasapainoisen ammatti-identiteetin kehittymistä ja luovat pohjaa ammatilliselle kasvulle (Jokinen ym., 2012). Karilan ja Kupilan (2010) mukaan mentoroinnissa keskeistä on kuuntelu, keskustelu sekä valintojen ja vaihtoehtojen tarkastelu. Mentorin tehtävänä on tukea mentoroitavaa itsenäiseen ajatteluun, päätöksentekoon ja ongelmanratkaisuun sekä kysyä mentoroitavalta kysymyksiä, jotka auttavat oivaltamaan asioita itse ja arvioimaan esimerkiksi mentoroitavan työhistoriaa, työssäoppimisen tapoja ja valintoja (Karila & Kupila, 2010). Kaunisto (2014) osoittaa, että vertaisryhmään osallistuminen voi mahdollistaa opettajalle pysähtymisen, kuuntelemisen, kertomisen, jakamisen ja kohtaamisen kokemuksia. Vertaisryhmä voi osoittautua turvalliseksi paikaksi, jossa voidaan puhua sellaisistakin asioista, joista normaalisti vaietaan (Kaunisto, 2014). Mentorointi tukee myös kokemuksen myötä saavutetun hiljaisen tiedon siirtymistä, joka käsitetään kokemuksesta ja tiedosta koostuvaksi osaamiseksi (Karila & Kupila, 2010).

3 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa esittelemme tutkielmamme tavoitteen ja tutkimuskysymyksen. Sen jälkeen kuvaamme tutkielman metodologisia lähtökohtia ja tutkimusprosessimme etenemistä sekä aineiston keruun että aineiston analysoinnin osalta. Lisäksi tarkastelemme tutkielman eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä näkökulmia. Luvun lopussa tarkastelemme tutkimusprosessia yhteistutkijuuden näkökulmasta.

3.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymys

Tutkielmamme tavoitteena on kirjallisuuskatsauksen avulla kuvata mentoroinnin merkitystä uraansa aloittavan varhaiskasvatuksen opettajan ammatti-identiteetin kehittymisen tukena. Lisäksi tarkastelemme millaisia ammatti-identiteettiä haastavia tilanteita vastavalmistunut varhaiskasvatuksen opettaja voi työssään kohdata ja miten mentorointi tukee opettajaa selviytymään näistä haasteista.

Vilkan (2023) mukaan hyvän tutkimuskysymyksen lähtökohtana on tunnistaa tutkijaa itseään kiinnostava, mutta myös oman alan kannalta merkityksellinen aihe. Tutkielmamme lähtökohtana oli kiinnostus selvittää millä tavalla mentorointi tukee vastavalmistunutta varhaiskasvatuksen opettajaa erityisesti ammatti-identiteetin kehittymisen näkökulmasta. Lisäksi meitä kiinnosti selvittää, millainen merkitys mentoroinnilla on uraansa aloittavan opettajan työhyvinvoinnin ja työhön sitoutumisen kokemuksiin. Pidimme molempia näkökulmia tärkeinä tutkimamme ilmiön tarkastelussa. Huomasimme kuitenkin tutkimusprosessin edetessä, että tutkimuskysymykset olivat liian laajoja käsiteltäväksi kandidaatin tutkielman laajuus huomioiden, joten päädyimme rajaamaan tutkimusasetelman yhteen kysymykseen. Mielekkään tutkimusasetelman saavuttamisen edellytyksenä onkin riittävän selkeä ja tarkkarajainen tutkimuskysymys, kuten esimerkiksi Kangasniemi ja kollegat (2013) ja Kiviniemi (2018) tuovat esille.

Tämän tutkielman tutkimuskysymys on:

Millainen merkitys mentoroinnilla on uraansa aloittavalle varhaiskasvatuksen opettajalle ammatti-identiteetin kehittymisen näkökulmasta?

3.2 Kuvaileva kirjallisuuskatsaus metodina

Toteutimme tutkielman kuvailevana kirjallisuuskatsauksena, joka on yksi kvalitatiivisen, eli laadullisen, tutkimuksen menetelmistä. Metsämuurosen (2006) mukaan kvalitatiivisella tutkimuksella tarkoitetaan varsin laajaa joukkoa erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytäntöjä ja sen tutkimusprosessi perustuu vahvasti tutkijan omaan intuition, tulkintaan ja järkeilyyn. Puusa ja Juuti (2020) toteavat, että kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata, selittää, tulkita tai ymmärtää jotakin tiettyä ilmiötä.

Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on ilmiön ymmärtäminen ja kuvaaminen vakuuttavan ja johdonmukaisen argumentoinnin pohjalta (Vilkkä, 2023; Kangasniemi ym., 2013). Vilkkä (2023) kuvaa kirjallisuuskatsausta tutkimukseksi, jota tehdään jo olemassa olevan tiedon tunnistamiseksi, arvioimiseksi, tulkitsemiseksi sekä yhdistämiseksi. Sen tavoitteena on luoda synteesi, eli kokonaiskuva, ilmiötä koskevasta tutkimustiedosta, ilmiön keskeisistä käsitteistä sekä käsitteiden välisistä suhteista ja tehdä tämän pohjalta johtopäätöksiä ennalta asetettuun tutkimuskysymykseen (Vilkkä, 2023).

3.3 Aineiston keruu ja analysointi

Vilkan (2023) mukaan kirjallisuuskatsauksen hakuprosessin tulee olla jäsenelty, läpinäkyvä ja toistettavissa oleva. Tutkimusprosessin aikana kiinnitimme erityistä huomiota aineiston keruun kuvaamiseen ja dokumentointiin tutkielman luotettavuutta lisätäksemme. Aineistoa keräsimme kotimaisista (journal.fi, Oula-Finna) ja kansainvälisistä tietokannoista (Ebsco, ProQuest, Scopus). Kotimaisissa tietokannoissa käytimme asiasanoja *induktiovaihe*, *mentori*, *mentorointi*, *opettajaidentiteetti*, *työhön sitoutuminen*, *varhaiskasvatuksen opettaja ja varhaiskasvatus*. Kansainvälisissä tietokannoissa käytimme hakusanoina seuraavia asiasanoja ja niiden yhdistelmiä: *beginning teacher*, *early childhood education*, *early childhood education teacher*, *induction*, *mentor*, *mentoring*, *novice teacher*, *pre-school*, *pre-school teacher*, *teacher identity*. Asiasanoja katkaisimme asteriskimerkillä ja hyödynsimme Boolean OR ja AND-operaattoreita. Lisäksi etsimme aineistoa manuaalisesti aihepiiriä koskevien tutkimusten ja opinnäytetöiden lähdeluetteloista.

Vilkkä (2023) suosittelee määrittelemään sisäänotto- ja poissulkukriteerit aineiston valinnan tueksi. Alustaviksi sisäänottokriteereiksi tutkielmaan valittaville tutkimuksille asetimme suomen- tai englanninkielisyyden sekä ajankohtaisuuden (tutkimus julkaistu vuosien 2010–2025

välillä), sillä esimerkiksi Salminen (2011) painottaa tutkimusaineiston ajankohtaisuuden merkitystä. Myös Vilka (2023) huomauttaa, että tutkimusaineiston ajanjaksoa rajatessa kannattaa pohtia tutkittavaa ilmiötä sekä yhteiskunnallisia ja ammatillisia käytäntöjä koskevia muutoksia. Kirjallisuuskatsaukseen valittavien tutkimusten laadunarvioinnin on syytä olla kriittistä, mutta ei ylikriittistä, sillä heikompikin tutkimus voi tuottaa tärkeää tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Vilka, 2023). Tutkielman aineistoksi valitsimme tieteellisiä ja vertaisarvioituja artikkeleita, joiden julkaisutahojen JUFO-luokitukset sijoittuivat tasoille 1–3.

Kriteereitä tarkensimme tiedonhaun edetessä esimerkiksi tutkimuksen kohderyhmän näkökulmasta. Rajasimme pois tutkimukset, joissa mentorointia tarkasteltiin esimerkiksi erityisesti mentorin, opiskelijoiden, päiväkodin johtajien tai toisen- ja kolmannen asteen opettajien näkökulmasta. Alustavissa sisäänotto- ja poissulkukriteereissä määrittelimme, että tutkimuksen tulisi olla toteutettu varhaiskasvatuskontekstissa. Aineistoa etsiessämme päädyimme kuitenkin väljentämään sisäänottokriteereitä siten, että otimme mukaan myös muutamia opettajaidentiteettiä tai mentorointia koulukontekstissa käsitteleviä tutkimuksia. Näissä tutkimuksissa esitetyt tutkimustulokset olivat ainakin osittain sovellettavissa varhaiskasvatuksen kontekstiin, sillä sekä varhaiskasvatuksen että koulun opettajien kokemuksissa toistui samankaltaisia teemoja. Sisäänotto- ja poissulkukriteeristö täsmentyi edelleen prosessin edetessä koskemaan aineiston saavutettavuutta sekä ymmärrettävyyttä. Hylkäsimme muutamia potentiaalisia artikkeleita, jos ne olivat maksumuurin takana tai kieliassultaan niin monimutkaisia, että emme kokeneet ymmärtävämmek lukemaamme riittävällä tasolla. Kirjallisuuskatsauksen lopulliset sisäänotto- ja poissulkukriteerit esitämme taulukossa 1.

Taulukko 1. Sisäänotto- ja poissulkukriteerit

Sisäänottokriteerit	Poissulkukriteerit
Vertaisarvioitu tutkimus tai artikkeli	Ei vertaisarvioitu
JUFO-arvioinnin taso 1-3	JUFO-luokitus 0 tai ei saatavilla
Julkaistu vuosina 2010-2025	Julkaistu ennen vuotta 2010
Opettajan näkökulma	Muu näkökulma (esim. mentorit, opiskelijat, johtajat)
Suomen- tai englanninkielisyys	Kielen kompleksisuus luotettavuuden näkökulmasta
Varhaiskasvatus- ja peruskoulukonteksti	Toisen tai kolmannen asteen koulutuksen konteksti
Aineiston saavutettavuus	Aineisto ei saavutettavissa tai maksumuurin takana

Aineiston valikoiminen eteni siten, että tarkastelimme aineistoa ensin otsikkotasolla. Jos aineisto vaikutti otsikon perusteella relevantilta, luimme tiivistelmän ja merkitsimme tutkimuksen tiedot erilliseen taulukkoon myöhempää tarkastelua varten. Tässä vaiheessa julkaisuja valikoitui yhteensä 81 kappaletta. Seuraavaksi tarkastelimme näiden julkaisujen tutkimuskysymyksiä, tuloksia ja johtopäätöksiä. Tämän perusteella aineisto rajautui 26 julkaisuun, jotka luimme huolellisesti läpi. Lopulta kirjallisuuskatsauksemme valikoitui analysoitavaksi yhteensä 14 artikkelia. Ennakoajatuksemme oli, että manuaalinen haku olisi tuottanut runsaasti sopivia tuloksia, mutta lopulta aineistomme painottui selvästi tietokantahakujen tuloksiin.

Aineistonkeruun ja analysoinnin tukena käytimme muun muassa taulukointia ja muistiinpanoja, sillä niiden avulla aineistoa on helpompi käsitellä ja löytää yhteyksiä sekä eroja tutkimusaineistossa ilmenneiden käsitteiden välillä (Vilkka, 2023). Analysoimme tutkimusaineiston aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Sisällönanalyysin tavoitteena on muodostaa aineistosta tiivis ja selkeä yleiskuva (Puusa, 2020). Analyysiprosessi oli monivaiheinen ja siihen kuului Puusa (2020) mukaillen aineistoon tutustuminen, aineiston pelkistäminen, teemoittelu ja lopulta tulkinta. Analyysiprosessin eri vaiheissa tehtyjä valintoja tulee perustella tarkasti (Aaltio & Puusa, 2020). Aineiston analysoinnin tukena käytimme pelkistettyjen ilmaisujen koodaamista, kuten Puusa (2020) ehdottaa, sillä se toimi hyvänä pohjana aineiston teemoittelulle.

Analyysiprosessi eteni siten, että ensin luimme analysoitavat artikkelit ja kokosimme niistä tutkimuskysymyksen kannalta olennaiset lainaukset erilliseen tiedostoon. Tämän jälkeen teemoitimme lainaukset värikoodaamista hyödyntäen. Esimerkiksi vastavalmistuneen opettajan it-seluottamukseen ja minäpystyvyyteen liittyvät lainaukset koodasimme violetilla värillä, kollegiaalisuuteen liittyvät lainaukset keltaisella värillä ja niin edelleen. Osa alustavasti teemoitelluista lainauksista limittyi useampaan mahdolliseen alateemaan ja niiden sijoittelu tapahtui yhteisen keskustelun ja tulkintojen reflektoinnin myötä. Värikoodausta varten olimme nimenneet alateemat vain suuntaa-antavasti, joten koodauksen päätyttyä nimesimme ne selkeämmin. Tämän jälkeen järjestimme samankaltaiset ja samanlaisiin ilmiöihin liittyvät alateemat yhteen ja nimesimme niitä yleisesti kuvaavat pääteemat. Alateemoja muodostui yhteensä 22 ja pääteemoja 4. Taulukossa 2 esitämme teemoittelun myötä muodostamamme pää- ja alateemat.

Taulukko 2. Teemoittelu

Ammattikuntaan ja työyhteisöön sitoutuminen	Työyhteisön kulttuuriin sopeutuminen	Minäpystyvyyden ja itseluottamuksen tukeminen	Opettajan roolin vahvistuminen
Kollegiaalinen tuki	Toimintakulttuuri	Itseluottamus	Pedagoginen vastuu ja johtajuus
Integraatio työyhteisöön ja ammattikuntaan	Tiimityön haasteet	Minäpystyvyys	Opettajan roolin omaksuminen
Yhteenkuuluvuus	Näkemyserot	Opettajan autonomia ja toimijuus	Pedagoginen tieto ja käyttöteoria
Ammatillinen eristyneisyys ja yksinäisyys	Ulkoiset odotukset ja epäilykset	Työssäjaksaminen	Substanssiosaaminen
Työhön sitoutuminen		Resilienssi	Opettajan arvot
Vertaisoppiminen		Voimaantuminen	Reflektointi

Teemoittelun jälkeen etenimme varsinaiseen kirjoitusprosessiin. Tulosluvun alaotsikot nimesimme muodostettuja pääteemoja mukaillen. Tuomea ja Sarajärveä (2018) mukaillen sisälönanalyysin avulla järjestetty aineisto ei siis ole synonyymi tutkimustuloksille, vaan järjestetty aineisto mahdollistaa johtopäätösten teon ja tutkimuskysymykseen vastaamisen niiden pohjalta. Analysoinnin jälkeen tulokset tulee siis vielä tulkita ja selittää (Puusa, 2020).

3.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Vilkan (2023) mukaan kirjallisuuskatsauksen eettisten lähtökohtien tulee noudattaa hyvän tieteellisen käytännön periaatteita. Myös Aaltio ja Puusa (2020) korostavat, että kaikkea tutkimusta ohjaa pyrkimys totuudellisuuteen ja sen tulee ulottua koko tutkimusprosessiin. Tuomi ja Sarajärvi (2018) huomauttavat, että tutkijan omat eettiset näkökulmat vaikuttavat tutkijan tekemiin ratkaisuihin. Koska emme tuottaneet tutkimuksen kohteena olevaa aineistoa itse, meidän oli aineistoa analysoidessa huomioitava, että aiempien tutkimusten tuloksiin, eettisyyteen sekä luotettavuuteen vaikuttaa jo alkuperäistutkimuksissa tehdyt rajaukset, tulkinnat ja johtopäätökset. Vilka (2023) toteaa, että toisten tutkimuksia analysoidessa ei saa olla arvosteleva tai mustamaalaava, ja tutkimusten tulokset tulee esittää oikeassa valossa. Kirjallisuuskatsauksen eettiset kysymykset liittyvät myös tutkimusetiikan noudattamiseen tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa (Kangasniemi ym., 2013).

Kiviniemen (2018) mukaan tutkijan omat intressit ja näkökulmat vaikuttavat aineistonkeruuseen sekä tutkimukseen valitun aineiston luonteeseen. Tutkimusaiheemme valintaa ohjasi yhteinen kiinnostuksemme työhyvinvointia, työyhteisötaitoja sekä ammatin veto- ja pitovoimaa kohtaan. Positiomme tutkijoina vaikutti taustamme ja kokemukset esimerkiksi alanvaihdosta sekä uudelleen kouluttautumisesta. Aiempi työkokemus ja koulutus voivat laajentaa perspektiiviä, mutta tiedostimme niiden mahdollisen vaikutuksen ennako-oletuksiimme ja aineiston tulkintaan. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan esimerkiksi fenomenologis-hermeneuttisessa perinteessä tutkija kirjoittaa auki omat ennakkokäsityksensä ilmiöstä ja työskentelee aineiston parissa ennakkokäsityksensä tiedostaen. Myös positiomme ammatin induktiovaihetta ajatellen oli kahtiajakoinen, sillä toinen meistä on vasta-alkaja varhaiskasvatustyössä, ja toinen on työskennellyt erilaisissa varhaiskasvatuksen tehtävissä jo vuosien ajan. Toisaalta positio loppuvaiheen opettajaopiskelijoina ja ammatin induktiovaiheen kynnyksellä mahdollisti ilmiön tarkastelun tutkielman keskeisen kohderyhmän näkökulmasta.

Kirjallisuuskatsauksessa luotettavuuskysymykset liittyvät erityisesti tutkimuskysymyksen ja tutkimukseen valitun kirjallisuuden perusteluun, kuvailun argumentoinnin vakuuttavuuteen sekä prosessin johdonmukaisuuteen (Kangasniemi ym., 2013). Tutkimusten valitseminen kirjallisuuskatsaukseen tulee tapahtua jatkuvan arvioinnin periaatteella ja tätä arviointia tulee tutkimusraportissa esittää joko katsausmatriisina tai sanallisesti kuvaten tai molempia tapoja yhdistäen (Vilka, 2023). Artikkeleita lukiessamme kävimme keskustelua artikkeleiden relevanttisuudesta sekä tutkimuskontekstin vaikutuksesta sisällön soveltamiseen suomalaiseen varhaiskasvatuskontekstiin. Esimerkiksi eräässä kansainvälisessä tutkimuksessa mentorointiin liittyvät kokemukset vaikuttivat kietoutuvan tiukasti osaksi sellaista toimintaympäristön kulttuuria ja jännitteitä, jota me suomalaisina emme voi täysin tavoittaa, koska koulutusjärjestelmämme on rakentunut eri tavalla. Tämän kaltaisissa tilanteissa arvioimme yhdessä, onko luettu artikkeli sopiva tutkielmaamme vai ei. Tutkimusprosessin aikana ymmärsimme, että aineiston tulkintaan ja tämän myötä tutkielman luotettavuuteen on voinut vaikuttaa kielitaitomme, sillä kaikki analysoitavaksi valikoituneet artikkelit olivat englanninkielisiä.

Kuten eettisyyttä, on tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltava tutkimuksen kaikissa vaiheissa, sillä esimerkiksi Vilka (2023) toteaa, että tutkimusprosessia ja sen aikana tehtyjä valintoja tulee kuvata läpinäkyvästi ja tarkasti. Kiviniemen (2018) mukaan tutkimusraporttia voidaan pitää laadullisen tutkimuksen keskeisenä luotettavuuden osa-alueena ja heikosti toteutettu raportointi voi pilata muuten hyvin toteutetun tutkimuksen. Koimme tärkeäksi tutkimusprosessin

näkyväksi tekemisen ja panostimme sen kuvaamiseen juuri eettisyyden ja luotettavuuden näkökulmat huomioiden.

3.5 Ajatuksia yhdessä kirjoittamisesta ja tutkimisesta

Koska toteutimme tutkielman parityönä, on tärkeää lähestyä tutkielman toteutusta myös yhdessä tutkimisen ja yhteiskirjoittamisen näkökulmasta. Menetelmäkirjallisuudessa puhutaan tutkijatriangulaatiosta, jolla tarkoitetaan sitä, että tutkimusprosessiin osallistuu useampi tutkija (Eskola & Suoranta, 1998; Aaltio & Puusa, 2020). Yhteistutkijuus merkitsi meille erityisesti molempien vahvuuksien esiin nostamista ja yhteensovittamista mahdollisimman hyvän lopputuloksen aikaansaamiseksi. Tutkimusprosessin edetessä havaitsimme, että toisen kirjoittajan akateeminen lähestymistapa ja toisen kirjoittajan substanssiosaaminen täydensivät toisiaan. Koemme, että erilaiset tavat työskennellä kehittivät meitä molempia tutkijoina ja tekstin tuottajina oppiessamme toisiltamme jatkuvasti työn edetessä. Yhdessä kirjoittaminen voikin Jokisen ja Juhilan (2002) mukaan vahvistaa kirjoittaja- ja tutkijaidentiteettiä.

Tutkijatriangulaation menestyksekkäs toteutuminen edellyttää tutkijoiden välistä neuvottelua läpi tutkimusprosessin, kuten Eskola ja Suoranta (1998) osoittavat. Heidän mukaansa tutkijoiden tulee päästä yksimielisyyteen monenlaisista tutkimukseen liittyvistä ratkaisuksista aina aineiston keräämisestä ja analysoinnista tutkimusraportin laatimiseen saakka (Eskola & Suoranta, 1998). Meille oli tärkeää, että työskentelymme oli tasavertaista ja välillemme muodostui keskinäinen luottamus sekä avoimuus toisen esittämää vertaispalautetta, ajatuksia ja ideoita kohtaan. Yhteistutkijuus lisäsi myös tutkielmamme refleksiivisyyttä. Högbacka ja Aaltonen (2015) esittävät, että refleksiivisyys merkitsee tutkimuksellisen ajattelun ja käytäntöjen arvioimista läpi tutkimusprosessin. Tutkielmassamme tämä näkyi jatkuvana keskusteluna ja ratkaisujen pohtimisena.

Kirjoittamisprosessimme mukaili Jokisen ja Juhilan (2002) kuvausta yhdessä kirjoittamisesta: suunnittelimme, työstimme, arvioimme ja korjasimme tuottamaamme tekstiä yhdessä, jolloin lopputuloksena muodostui ehjä ja yhteisen näkemyksen mukainen teksti. Myös Storchin (2019) määritelmän mukaan yhteiskirjoittamiseen osallistuvien tulee osallistua kirjoittamisprosessiin kaikissa prosessin vaiheissa, jolloin vastuu tuotetusta tekstistä on jaettava. Jokisen ja Juhilan (2002) tavoin käsitämme kirjoittamisen ja kirjoittaessa luotujen merkitysten syntyvän sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Meidän molempien ajattelua ruokkivat yhteiset pohdinnat, joiden

kautta lähdimme etsimään uusia näkökulmia, joista lähestyä tutkimusaihetta. Tutkimuksen edetessä löysimme yhteisten keskustelujemme myötä useita kiinnostavia tutkimushaaroja, joita olimme halunneet lähteä tarkastelemaan syvemmin. Nämä tutkimushaarat johtivat inspiroiviin keskusteluihin jatkotutkimusaiheista, mutta muodostuivat toisaalta myös rasitteeksi ajankäytön näkökulmasta. Meidän täytyikin tutkimusprosessin aikana palata toistuvasti takaisin alkuperäisen tutkimuskysymyksen äärelle. Refleksiivinen tutkimusotteemme voidaan nähdä tutkimusta hidastavana tekijänä, kuten Högbacka ja Aaltonen (2015) tuovat esille, mutta se mahdollisti näkökulmien ja ratkaisujen perusteellisemmän puntaroinnin.

4 Tulokset

Tässä luvussa tarkastelemme tutkielman keskeisiä tuloksia. Tutkielmassa etsimme vastausta kysymykseen: millainen merkitys mentoroinnilla on uraansa aloittavalle varhaiskasvatuksen opettajalle ammatti-identiteetin kehittymisen näkökulmasta. Tunnistimme aineistosta neljä pääteemaa, joiden pohjalta muodostimme tutkielman tulokset.

4.1 Ammattikuntaan ja työyhteisöön sitouttava merkitys

Tutkimusaineisto osoittaa, että mentorointi tukee vastavalmistuneen opettajan sopeutumista ja sitoutumista niin työyhteisöön kuin laajemmin ammattikuntaan. Kupila ja Karila (2019), Nolan (2017) sekä Andrews ja kollegat (2024) tuovat esille, että mentorointi tukee opettajan sopeutumista varhaiskasvatusalalle ja vahvistaa vastavalmistuneen opettajan kokemusta ammattikuntaan kuulumisesta. Nolanin (2017) mukaan mentoroinnin myötä opettajat pystyvät rakentamaan vertaisverkostoa, johon he voivat tukeutua ja kokea olevansa osa laajempaa ammatillista yhteisöä, jolloin heidän ei tarvitse selviytyä itseksensä.

Useissa tutkimuksissa ilmeni, että vastavalmistuneet opettajat voivat kokea ammatillista eristyneisyyttä ja yksinäisyyttä. Tällä tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että vastavalmistunut opettaja saattaa olla työyhteisönsä ainoa opettajakoulutuksen omaava jäsen ja mentorointiin saatetaan hakeutua juuri tämän vuoksi (Nolan & Molla, 2018a). Myös Onnismaa ja kollegat (2015) tuovat esille, että vastavalmistunut opettaja voi jäädä vaille kollegiaalista tukea omassa työyhteisössään, mikäli hän on työyhteisönsä tai oman tiiminsä ainoa opettaja. Vastavalmistunut opettaja saattaa kokea hyötyvänsä vain toiselta opettajalta saadusta tuesta, erityisesti jos kyse on nimenomaan opettajan vastuualueelle kuuluvista tehtävistä (Nolan, 2017). Tämä voi ilmetä myös esimerkiksi tiimin johtamiseen liittyvissä haasteissa, joihin opettajan voi olla hankala saada tukea muun koulutuksen saaneilta tiimin jäseniltä (Kupila & Karila, 2019). Mentorointiin osallistuminen voi helpottaa eristyneisyyden ja yksinäisyyden kokemuksia kuten esimerkiksi Arviv Elyashiv ja kollegat (2024) sekä Nolan (2017) tuovat ilmi. Vertaisryhmään osallistuminen voi myös lieventää ammatillisesti eristyneen opettajan stressiä (Andrews ym., 2024).

Tarkastelemissamme tutkimuksissa korostui mentoroinnin merkitys kollegiaalisen tuen muotona. Kupilan ja Karilan (2019) tutkimuksessa osoitettiin, että tiimityöhaasteet voivat saada vastavalmistuneen opettajan kaipaamaan kollegiaalista tukea ja etsimään sitä esimerkiksi mentoroinnin kautta. Nolan ja Molla (2018a) tuovat esille, että sekä mentorit että mentoroitavana

olleet opettajat kokivat kollegiaalisuuden olevan yksi keskeisimmistä elementeistä onnistuneessa mentoroinnissa. Onnismaa ja kollegat (2015) esittävät, että vastavalmistuneet opettajat hyötyvät kokeneiden kollegoiden tuesta siirtyessään työelämään. Myös tiimin ainoana opettajana ja tämän myötä tiimin pedagogisena johtajana toimiminen voi saada vastavalmistuneen kaipaamaan kollegiaalista tukea erityisesti saman koulutustaustan omaavilta (Kupila & Karila, 2019).

Vertaisryhmässä kollegiaalista tukea voidaan jakaa riippumatta siitä, missä vaiheessa uraansa vertaisryhmän jäsenet ovat – hieman pidempään alalla toiminut opettaja voi yhä samaistua vastavalmistuneen tilanteeseen, mutta toisaalta hän pystyy tuomaan keskusteluun myös laajempia näkökulmia (Recchia & Puig, 2019). Ammatillisen kehittymisen haasteita, mutta myös kehittymiseen liittyvää potentiaalia, on mahdollista reflektoida mentorin kanssa erityisesti silloin, kun mentorilla ja mentoroitavalla on samanlainen koulutustausta ja ammatillinen asema (Kupila & Karila, 2019). Myös Nolanin ja kollegoiden (2013) tutkimuksessa opettajat toivoivat tukea sellaisilta kokeneemmilta kollegoilta, jotka myös toimisivat kentällä opettajan tehtävissä. Hooper ja kollegat (2023) havaitsivat, että vastavalmistuneet opettajat kaipaavat ammatillisen kasvunsa tueksi mahdollisuuksia keskustella toisten opettajien kanssa. Vastavalmistuneille oli tärkeää saada tukea käytännön asioiden hoitamiseen, mutta heistä tuntui lisäksi merkityksellistä kuulla, että myös kokeneemmat kollegat saattoivat kohdata työssään samankaltaisia haasteita kuin vastavalmistunut itsekin (Hooper ym., 2023).

Nolanin (2017) mukaan vastavalmistuneet opettajat voivat kokea, että heillä on vertaisryhmässä mahdollisuus olla epävarmoja ja käsitellä yhdessä asioita muiden kanssa. Kokemustensa jakamisen kautta opettajat voivat huomata, etteivät ole ajatustensa kanssa yksin (Nolan, 2017). Myös Kupila ja Karila (2019) huomauttavat, että samankaltaiset kokemukset vastavalmistuneiden opettajien välillä tekevät vertaismentoroinnista merkityksellistä, mutta myös kokemukset kokeneemmilta kollegoilta ovat arvokkaita. Recchian ja Puigin (2019) mukaan vertaisryhmä tarjoaakin mahdollisuuden oman osaamisen tunnistamiselle ja jakamiselle.

Onnismaa ja kollegat (2015) tuovat esille, että useissa tutkimuksissa on havaittu, että tuki ja neuvonta induktiovaiheessa vaikuttavat myönteisesti työhön sitoutumiseen. Vertaisryhmistä saatu tuki mahdollistaa vastavalmistuneille opettajille keinoja sitoutua työyhteisöön (Recchia & Puig, 2019). Myös Nolan (2017) toteaa, että mentorointiin osallistuminen vaikuttaa myönteisesti vastavalmistuneiden opettajien sitoutumiseen varhaiskasvatusalalle. Esimerkiksi Arviv

Elyashivin ja kollegoiden (2024) tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat mentoroinnin tukeena heidän integroitumistaan työyhteisöön. Kollegiaalisen mentoroinnin avulla voidaan tukea aloittavan opettajan ammatillista identiteettiä ja työhön sitoutumista uran alkuvaiheessa (Onnismaa ym., 2015).

4.2 Työyhteisön kulttuuriin sopeuttava merkitys

Vastavalmistunut opettaja voi kohdata työyhteisön toimintakulttuuriin sopeutumiseen liittyviä haasteita siirtyessään työelämään. Työyhteisön toimintakulttuuriin sopeutuminen voi aiheuttaa suuria huolenaiheita vastavalmistuneelle opettajalle, sillä koulutuksessa ei voi oppia työpaikan kirjoittamattomia sääntöjä, normeja ja käytäntöjä (Mahmood, 2013). Vastavalmistuneilla saattaa myös olla haasteita saada omia ideoitaan hyväksytyksi tiimissä ja työyhteisössä (Doan, 2016). Myös Correa ja kollegat (2015) tuovat esille vastavalmistuneiden kokemuksia siitä, että heidän osaamistaan ei välttämättä tunnusteta työyhteisössä ja heidän mielipiteitänsä ei huomioida. Toisinaan haasteena voi olla opettajan kokema epävarmuus uusien ideoiden ehdottamiseen tiimissä, jolloin opettaja voi etsiä mentoroinnista vahvistusta omien ajatustensa perusteeseen (Nolan & Molla, 2018b).

Edellisessä luvussa kuvasimme vastavalmistuneiden opettajien kokemuksia ammatillisesta eristyneisyydestä. Kupila ja Karila (2019) osoittavat, että ammatillisen eristyneisyyden kokeminen voi nivoutua monenlaisiin tiimityöhön liittyviin haasteisiin, joita vastavalmistunut voi työssään kohdata. Onnismaan ja kollegoiden (2015) mukaan vastavalmistunut opettaja saattaa aloittaa uransa tiimin ainoana opettajana. Opettajan työnkuva tuo mukanaan tiimin pedagogisen johtajan roolin, kuten osoitimme kuvatessamme tutkielman keskeisiä käsitteitä. Onnismaa ja kollegat (2015) muistuttavat, että ilman valtaa pedagogisen johtajan rooli ei toteudu. Vastavalmistuneet opettajat voivat kohdata työyhteisössä vähättelevää suhtautumista osaamistaan kohtaan, jolloin heidän voi olla hankala toteuttaa tiimin pedagogista johtajuutta. Esimerkiksi Doan (2016) tuo esille, että jotkut vastavalmistuneet opettajat kokevat, että heihin suhtaudutaan kuin he eivät tietäisi mitään. Toisaalta Kupilan ja Karilan (2019) tutkimuksessa tuli esille, että vastavalmistuneelta saatetaan odottaa pedagogista johtajuutta ja itsenäistä vastuunottoa lapsiryhmän päivittäisen toiminnan hallinnasta.

Opintojen aikana opettajaopiskelijat rakentavat opettajaidentiteettiään ja ideaaleja itsestään opettajana. Esimerkiksi Mahmood (2013) toteaa, että vastavalmistuneilla opettajilla voi työuran alkuvaiheessa olla korkeita odotuksia ja tavoitteita työn suhteen. Useista tutkimuksista ilmeni,

että vastavalmistunut opettaja voi kokea haasteita tiimissä vallitsevien ristiriitaisten kasvatusta ja käytäntöjä koskevien näkemysten vuoksi (Correa ym., 2015; Kupila & Karila, 2019; Mahmood, 2013). Aloitteleva opettaja voi kokea riittämättömyyden tunnetta, jos hän kokee, ettei pysty täyttämään hänelle asetettuja velvollisuuksia (Mahmood, 2013). Tutkielmaan valittu aineisto osoittaa, että käytäntö ja teoria eivät useinkaan kohtaa vastavalmistuneiden opettajien siirtyessä työelämään. Mahmood (2013) kuvaa, että koulutuksessa omaksuttu opetusfilosofia, kuten lapsilähtöisyys tai leikin kautta oppiminen, ei välttämättä kohtaa työpaikkojen käytäntöjen kanssa. Ristiriidat opettajan omien ihanteiden ja työyhteisön käytänteiden välillä saattavat heikentää vastavalmistuneen työtä kohtaan kokemaa intoa ja haastaa vastavalmistuneen minäpystyvyyden kokemusta (Mahmood, 2013). Recchia ja Puig (2019) mainitsevat, että uran alkuvaiheessa olevat opettajat voivat esimerkiksi vertaismentorointiryhmässä jakaa kokemuksiaan ja saada tukea, jos työyhteisössä on siihen rajalliset mahdollisuudet.

Mahmoodin (2013) mukaan opettajankoulutuksessa kannustetaan opettajaopiskelijoita rakentamaan opetus- ja kasvatustilanteita, jotka pohjautuu sellaisiin oppimista ja opetusta ohjaaviin arvoihin ja näkemyksiin, joita opettaja työssään haluaa vaalia. Toimme aiemmin tässä luvussa esille vastavalmistuneiden opettajien kohtaamia tiimityön haasteita. Yksi näistä haasteista liittyy tiimin jäsenten välisiin arvoriistiriitoihin. Jos vastavalmistuneella opettajalla ei ole mahdollisuutta työskennellä omien arvojen mukaisesti, hän saattaa kokea tyytymättömyyttä ja pettymystä sekä hän voi alkaa epäillä niin kykyjään opettajana kuin sitoutumista varhaiskasvatustyöhön (Mahmood, 2013). Nolanin (2017) mukaan mentoroinnin myötä saavutettu itseluottamuksen vahvistuminen rohkaisee vastavalmistuneita työskentelemään omien arvojen ja kasvatustilanteidensa mukaisesti. Tämän lisäksi vastavalmistunut voi mentoroinnin avulla saada rohkeutta tarvittaessa kyseenalaistaa työtovereiden toimintatapoja (Nolan, 2017).

Nolanin (2017) tutkimuksessa tuli esille, että vastavalmistuneet opettajat pitivät tärkeänä sitä, ettei mentori ollut samassa työyhteisössä, sillä tällaisen etäisyyden koettiin mahdollistavan rehellisen keskustelun ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Toisaalta mentorin kanssa työskentely samassa työyhteisössä mahdollistaa tilanteisiin reagoimisen reaaliaikaisesti. Kupila ja Karila (2019) toteavatkin, että työparimuotoisessa mentoroinnissa erilaisia arjen tilanteita ja mahdollisia ongelmia voidaan käsitellä sitä mukaa kun niitä kohdataan. Toiselta opettajalta oppimisen ohella vastavalmistunut voi pitää tärkeänä sitä, että hän voi jakaa pedagogisen vastuun, toiminnan suunnittelun ja lapsiryhmän arjen toisen opettajan kanssa (Kupila & Karila, 2019).

4.3 Minäpystyvyyttä ja itseluottamusta tukeva merkitys

Vastavalmistuneen opettajan ammatti-identiteettiä voi haastaa omia kykyjä koskeva epävarmuus. Kupila ja Karila (2019) tuovat esille, että identiteetin kehittymiseen ensimmäisinä työvuosina liittyy paljon emotionaalisia tekijöitä ja vastavalmistuneet opettajat usein epäilevät omaa osaamistaan. Mahmoodin (2013) mukaan sopeutuessaan uuteen työhönsä vastavalmistuneet opettajat eivät välttämättä vielä osaa hallita työn tuomia vaatimuksia, jolloin he voivat kokea fyysistä ja emotionaalista uupumusta. Vastavalmistuneet opettajat toivovat saavansa tukea saavuttaakseen työ- ja yksityiselämän tasapainon (Nolan ym., 2013). Myös Kupilan ja Karilan (2019) tutkimuksessa ilmeni vastavalmistuneen esittämä tarve saavuttaa tasapaino työ- ja yksityiselämän välillä. Myös Recchia ja Puig (2019) tuovat esille vastavalmistuneiden opettajien ensimmäisenä työvuotena kokeman kuormittuneisuuden, jota tutkimukseen osallistunut opettaja kuvasi termillä ”shell-shock”, taisteluväsymys. Eräs Kupilan ja Karilan (2019) tutkimukseen osallistuneista kuvasi puolestaan mentorointia elintärkeänä edellytyksenä työssä selviytymiselle.

Recchian ja Puigin (2019) mukaan vastavalmistuneen opettajan itseluottamusta voi haastaa myös huoli esimerkiksi omista ryhmänhallintataidoista ja siitä, miten muut näkevät hänet työntekijänä. Myös näitä huolenaiheita voidaan käsitellä mentoroinnissa (Recchia & Puig, 2019). Arviv Elyashivin ja kollegoiden (2024) mukaan minäpystyvyyden kokemus vahvistaa vastavalmistuneen opettajan motivaatiota ja sopeutumista työhön. Nolan ja Molla (2018a) osoittavat, että mentorointiin osallistuneet kokivat saaneensa luottamusta omiin kykyihinsä. Myös Kupilan ja Karilan (2019) mukaan vertaismentoroinnin myötä opettaja voi saavuttaa itseluottamusta, mikä vahvistaa kykyä ottaa ammatillista vastuuta sekä mahdollistaa voimaantumisen kokemuksen.

Vastavalmistuneilla opettajilla ei välttämättä ole luottamusta omiin taitoihinsa käsitellä esimerkiksi arkaluontoisia aiheita huoltajien kanssa, jos he jäävät ilman asianmukaista tukea esimerkiksi mentoroinnin tai muun ohjauksen muodossa (Nolan & Molla, 2018a). Myös Kupilan ja Karilan (2019) tutkimuksessa vastavalmistuneet ilmaisivat huolta siitä, kuinka yhteistyö huoltajien ja lasten kanssa tulee sujumaan. Recchia ja Puig (2019) tuovat esille, että vertaisryhmissä halutaan usein keskustella esimerkiksi yhteistyösuhteen luomisesta perheiden kanssa. Nolanin (2017) mukaan opettajan kokema epävarmuus ja sen aiheuttama stressi voi vaikuttaa vuorovaikutuksen laatuun lasten ja huoltajien kanssa, mutta mentoroinnin myötä opettajat voivat saada lisää itsevarmuutta sekä uusia lähestymistapoja huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön.

Andrews ja kollegat (2024) havaitsivat, että yhteisten keskustelujen myötä vertaisryhmässä mentoroitavat voimaantuivat ja inspiroituivat toistensa käytännöistä. Kupila ja Karila (2019) tuovat esille, että vertaismentoroinnin kautta mentoroitava voi kokea tulevana kuulluksi työssään mentorin antaman tuen ja arjesta nousevien keskusteluiden myötä. Nolan ja Molla (2018a) ovat havainneet, että mentoroinnin myötä vastavalmistuneet opettajat voivat saavuttaa myös joustavuutta ja resilienssiä. Vertaismentoroinnin myötä osallistuja voi kokea myös saavansa vahvistusta omille näkemyksilleen (Kupila & Karila, 2019). Correan ja kollegoiden (2015) mukaan vastavalmistuneet opettajat voivat olla huolissaan rajoittuneista toimijuuden mahdollisuuksista omassa työyhteisössään. Kupila ja Karila (2019) esittävät, että omaan osaamiseen liittyvä epävarmuus voi saada opettajan kyseenalaistamaan myös omaa identiteettiänsä sekä paikkaansa tiimissä. Mentorointi vahvistaa vastavalmistuneen käsitystä omista ammatillisista kyvyistä ja valmiuksista (Kupila & Karila, 2019). Nolan ja Molla (2018a) havaitsivat, että vastavalmistuneet opettajat arvostivat sitä, että mentorit osoittivat tunnustusta vastavalmistuneen itsenäisyyttä, toimijuutta ja valintoja kohtaan. Mentorointiin osallistuminen vahvistaa siis opettajan autonomian kokemusta (Andrews ym., 2024).

4.4 Opettajan roolia vahvistava merkitys

Vastavalmistuneet opettajat voivat tuntea epävarmuutta monenlaisissa varhaiskasvatuksen arkeen ja työn perustehtäviin liittyvissä asioissa, joka voi haastaa opettajan roolin omaksumista. Nolanin ja kollegoiden (2013) mukaan aloittavilla opettajilla ei välttämättä ole riittävästi itseluottamusta siirtyä opiskelijan roolista itsenäiseksi opettajaksi. Lisäksi uudet opettajat voivat kokea epävarmuutta sekä ahdistusta häneen kohdistuvien odotusten täyttämisestä (Nolan, 2017). Doanin (2016) mukaan vastavalmistuneet opettajat saattavat kokea, että he eivät saa riittävästi tukea teorian ja käytännön yhdistämiseen. Myös Nolanin ja Mollan (2018b) tutkimuksessa ilmeni, että vastavalmistuneet voivat kokea omat tietonsa ja taitonsa puutteelliseksi, jolloin mentorointiin halutaan osallistua siksi, että opettaja voi mentoroinnin kautta kehittää omia ammatillisia taitojaan. Heidän tutkimuksessaan havaittiin, että mentorointiin osallistuneet kehittivät pedagogista kompetenssiaan esimerkiksi ratkaisukeskeisiä ajatusmalleja omaksumalla (Nolan & Molla, 2018b). Recchian ja Puigin (2019) mukaan mentoroinnissa voidaan keskustella monista tunteita herättävistä aiheista, kuten opettajan rajallisesta mahdollisuudesta vaikuttaa lapsen henkilökohtaisiin haasteisiin. Myös Kupilan ja Karilan (2019) mukaan vertaismentorointi tarjoaa mahdollisuuden käsitellä kompleksisia pedagogisia aiheita.

Kupilan ja Karilan (2019) tutkimus tuo ilmi miten tärkeää vastavalmistuneen ammatillisen identiteetin vahvistamiseksi on se, että mentori on saman ammatin edustaja, jolloin tämän tarjoama tuki voi kohdistua suoraan ammatin vaatimaan erityisosaamiseen ja vastuualueeseen. Nolanin (2013) mukaan monet asiat, joihin vastavalmistunut kaipaa työssään tukea, liittyvät erityisesti opettajan vastuualueisiin kuuluviin työtehtäviin kuten kirjallisiin tehtäviin, perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön sekä johtamiseen. Doan (2016) tuo esille, että vastavalmistuneilta opettajilta odotetaan samojen työtehtävien hoitamista kuin kokeneemmilta kollegoilta, kuten päiväkodin avaamista ilman, että työntekijä vielä tuntee lapsia tai perheitä. Vastavalmistuneet voivat kaivata tukea myös ajankäytön ja kokonaisuuden hallintaan (Jamodien-Jardine ym., 2024; Nolan ym., 2013). Haasteita voi ilmetä myös lapsiryhmässä ja sen ulkopuolella suoritettavien työtehtävien yhteensovittamisessa (Kupila & Karila, 2019).

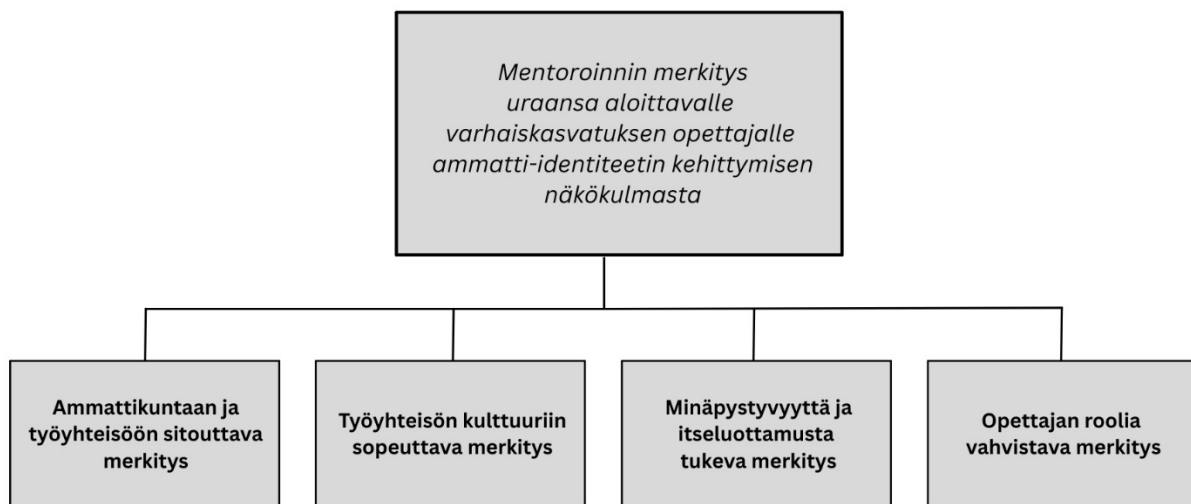
Jamodien-Jardine ja kollegat (2024) havaitsivat, että opettajalla voi olla haasteita myös esimerkiksi opetussuunnitelman toteuttamisessa. Vastavalmistuneet opettajat voivat kohdata haasteita lisäksi lasten erilaisiin tuen tarpeisiin vastaamisessa, ryhmänhallintataidoissa ja lapsiryhmän dynamiikkaan liittyvissä asioissa, joiden selvittämiseen he kokevat saavansa merkittävää apua mentoroinnista (Jamodien-Jardine ym., 2024). Myös Nolanin ja Mollan (2018b) mukaan mentorointiin osallistuminen vahvistaa opettajan taitoja niin opettamisen ja oppimisen arvioinnin kuin oppimisympäristöjen rakentamisen suhteen. Jamodien-Jardine ja kollegat (2024) huomauttavat, että aloittelevat opettajat tarvitsevat säännöllistä ohjausta, jotta he voivat kehittää omia opetustaitojaan. Nolan ja Molla (2018b) esittävät, että mentoreiden tulisi auttaa vastavalmistuneita opettajia haastamaan omia pedagogisia oletuksiaan. Vertaisryhmässä vastavalmistunut voi tutkia ja kehittää ammatillista rooliaan (Recchia & Puig, 2018). Nolanin (2017) mukaan mentorointiin osallistumalla vastavalmistunut opettaja voi saavuttaa syvällisemmän ymmärryksen työtehtävistään ja kehittää reflektointitaitojaan. Mentorointiin osallistuminen vahvistaa myös opettajan itseluottamusta pedagogisessa päätöksenteossa ja kyvyssä perustella tekemiään päätöksiä (Nolan, 2017). Kokeneemmalta kollegalta oppiminen voidaan nähdä hyvin merkityksellisenä ammatillisten taitojen oppimisen näkökulmasta (Kupila & Karila, 2019).

Nolanin (2017) mukaan mentori voi reflektoinnin myötä haastaa vastavalmistunutta kehittämään omaa kasvatustilfilosofiaansa. Myös Kupilan ja Karilan (2019) tutkimuksessa eräs opettaja kuvasi, että saatuaan työparikseen itseään kokeneemman opettajan, toimi tämä kokeneempi kollega hänelle roolimallina ja haastoi vastavalmistunutta pohtimaan laajemmin omaa toimintaansa. Nolanin ja Mollan (2018a) mukaan mentoroinnin aikana ammatillista oppimista saavutetaan pedagogisen tiedon karttumisen myötä. Uran alkuvaiheessa olevilla opettajilla voi olla

hankaluuksia soveltaa koulutuksen aikana saavutettua osaamista käytäntöön, jolloin mento-
rointi voi tukea näiden taitojen tai valmiuksien kehittymistä (Jamodien-Jardine, 2024). Nolan
ja Molla (2018a) esittävät, että kriittinen reflektointi on edellytys oletusten ja uskomusten esille
tuomisen ja muuttamisen näkökulmasta mentoroinnissa. Mentorointiin osallistuneet kokivat al-
kaneensa mentoroinnin myötä ajattelemaan syvemmin sekä tarkkailemaan ja kuuntelemaan
enemmän (Nolan & Molla, 2018a). Vastavalmistuneet opettajat kokivat, että mentorointiin
osallistuminen oli auttanut heitä refleктоimaan omaa työskentelyään syvemmällä tasolla, joka
johti itseluottamuksen kasvuun ja ammatillisen identiteetin kehittymiseen (Nolan, 2017).

5 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Tutkielmassa etsimme vastausta kysymykseen: millainen merkitys mentoroinnilla on uraansa aloittavalle varhaiskasvatuksen opettajalle ammatti-identiteetin kehittymisen näkökulmasta? Tutkimuskirjallisuuden pohjalta muodostamamme synteessin perusteella voimme todeta, että mentoroinnilla on seuraavanlaisia merkityksiä ammatti-identiteetin kehittymisen näkökulmasta: ammattikuntaan ja työyhteisöön sitouttava, työyhteisön kulttuuriin sopeuttava, minäpystyvyyttä ja itseluottamusta tukeva sekä opettajan roolia vahvistava merkitys. Nämä keskeiset tulokset on esitetty kuviossa 1.



Kuvio 1. Tulosten yhteenveto

Tutkielman tulokset osoittavat, että mentorointi tukee vastavalmistuneen opettajan sopeutumista ja sitoutumista niin työyhteisöön (Arviv Elyashiv ym., 2024; Recchia & Puig, 2019) kuin laajemmin ammattikuntaan (Kupila & Karila, 2019; Nolan, 2017; Andrews ym., 2024). Lisäksi mentorointi auttaa opettajaa rakentamaan ammatillista vertaisverkostoa (Nolan, 2017) ja helpottaa ammatillisen eristyneisyyden ja yksinäisyyden kokemuksia (Arviv Elyashiv ym., 2024; Nolan, 2017), joita opettaja voi kokea ollessaan esimerkiksi työyhteisönsä tai tiiminsä ainoa opettaja (Onnismaa ym., 2015).

Tutkielman tulosten perusteella voidaan todeta, että mentoroinnilla on työyhteisön kulttuuriin sopeuttava merkitys, sillä opettaja voi saada mentoroinnista tukea kohdatessaan työyhteisön toimintakulttuuriin ja tiimityöhön liittyviä haasteita. Työyhteisöön sopeutuminen voi huolettaa vastavalmistunutta opettajaa, joka ei tunne työyhteisön kirjoittamattomia sääntöjä, normeja ja käytänteitä (Mahmood, 2013). Ammatti-identiteetin kehittymistä voi haastaa monet tiimityön

pulmat, kuten hankaluudet saada omia ideoita hyväksytyksi tiimissä (Doan, 2016), kokemus siitä, ettei vastavalmistuneen osaamista tunnisteta (Correa ym., 2015) ja opettajan voi olla hankala toteuttaa rooliaan tiimin pedagogisena johtajana (Doan, 2016; Onnismaa ym., 2015; Kupila & Karila, 2019). Ammatti-identiteettiä voi haastaa myös työhön liittyvät epärealistiset odotukset (Mahmood, 2013) sekä tiimissä vallitsevat ristiriitaiset näkemykset (Correa ym., 2015; Kupila & Karila, 2019; Mahmood, 2013). Tulokset ovat linjassa sen kanssa, miten Välijärvi (2012) kuvailee ammatin induktiovaihetta herkkyyksikautena, jolloin opettajan toimintaa kuvaava halukkuus uuden oppimiseen sekä odotukset itsensä ja työyhteisön uudistumisesta ja käytänteiden muokkaamisesta. Lisäksi tulokset ovat rinnastettavissa Karilan ja Kupilan (2010) havaintoon siitä, että opettajan ja toimintaympäristön välinen vuorovaikutus vaikuttaa merkittävästi opettajan ammatti-identiteettiin. Tuloksista ilmeni, että jos vastavalmistunut kokee, ettei hänellä ole mahdollisuutta työskennellä arvojensa mukaisesti, hän voi epäillä kykyjään opettajana ja sitoutumistaan varhaiskasvatustyöhön (Mahmood, 2013).

Tulokset osoittavat, että mentorointiin osallistuminen voi vahvistaa opettajan kykyä perustella omia ajatuksia (Nolan & Molla, 2018b), kykyä kyseenalaistaa työtovereiden toimintatapoja ja se voi rohkaista vastavalmistunutta työskentelemään omien arvojensa ja kasvatustilafilosofiansa mukaisesti (Nolan, 2017). Tämä vahvistaa opettajan ammatti-identiteettiä, sillä kuten Eteläpelto (2010) tuo esille, ammatti-identiteetissä kohtaavat ammattialan ja opettajan arvot ja sitoumukset. Tahkokallion (2014) mukaan ammatti-identiteetti vahvistuu, kun opettaja kokee voivansa toteuttaa työtään hyvin. Edellä esitetty voidaan tulkita siten, että opettajan kyetessä toteuttamaan työtään omien arvojensa mukaisesti, myös kokemus työn menestyksekkäästä hoitamisesta lisääntyy, jolloin mentorointi voidaan nähdä tärkeänä tekijänä ammatti-identiteetin vahvistamisessa myös tästä näkökulmasta. Tulokset osoittavat siis laajalti, että mentorointi tukee vastavalmistuneen itseluottamusta ja minäpystyvyyden kokemusta. Mentoroinnin myötä vastavalmistunut voi kasvattaa luottamusta omiin kykyihinsä (Nolan & Molla, 2018a), jolloin vahvistuu myös kyky ottaa ammatillista vastuuta ja kokea voimaantumista työssä (Kupila & Karila, 2019). Lisäksi mentorointi vahvistaa opettajan autonomian kokemusta (Andrews ym., 2024).

Tulokset osoittavat, että mentorointi voi vahvistaa opettajan kokemusta omasta roolistaan ja mentoroinnin kautta saavutettava hiljainen tieto (vrt. Karila & Kupila, 2010) lisää vastavalmistuneen substanssiosaamista, mutta toimii myös työkaluna toimintakulttuuriin sopeutumisessa. Vastavalmistuneet opettajat voivat tuntea epävarmuutta monissa varhaiskasvatuksen arkeen ja

työn perustehtäviin liittyvissä asioissa, ja tämä voi haastaa opettajan roolin omaksumista. Vastavalmistuneilla opettajilla ei välttämättä ole riittävästi itseluottamusta siirtyä opiskelijan roolista itsenäiseksi opettajaksi, ja he voivat kokea epävarmuutta heihin kohdistuvien odotusten täyttämisestä (Nolan ym., 2013; Nolan, 2017). Mentorointi mahdollistaa keskustelun ja kokemusten jakamisen esimerkiksi kompleksisista pedagogisista aiheista (Recchia & Puig, 2019; Kupila & Karila, 2019) ja lisäksi mentorointi auttaa opettajaa soveltamaan koulutuksessa saavutettua osaamista käytäntöön (Jamodien-Jardine ym., 2024). Mentorointi tarjoaa vastavalmistuneelle tilan, jossa opettaja voi saavuttaa syvällisemmän ymmärryksen työtehtävistään sekä kehittää reflektointitaitojaan (Nolan, 2017). Mentorointiin osallistumalla vastavalmistunut opettaja voi siis tutkia ja kehittää ammatillista rooliaan (Recchia & Puig, 2019)

Tutkielman tulokset osoittavat myös, että erilaisiin mentorointimuotoihin ei voi suhtautua yksiselitteisesti – osa opettajista kokee vertaisryhmämentoroinnin sopivana mentoroinnin muotona ja toiset kokevat hyötyvänsä perinteisestä mestari-kisälli-asetelmasta. Lisäksi mentorin saatetaan toivoa olevan työyhteisön ulkopuolinen henkilö (Nolan, 2017), jolloin hankalaksi koetuista aiheista keskusteleminen voidaan kokea helpommaksi, kuten esimerkiksi Kaunisto (2014) on aiemmin tuonut esille. Toisaalta vastavalmistunut voi arvostaa opettajatyöparimuotoista mentorointia, jolloin esimerkiksi pedagoginen vastuu on jaettua ja tilanteita voidaan käsitellä reaaliaikaisesti varhaiskasvatustyön arjessa (kts. Kupila & Karila, 2019). Voidaan siis todeta, että vastavalmistunut voi hyötyä sekä työyksikön sisäisestä että ulkoisesta mentoroinnista. Aineisto kuitenkin osoittaa, että vastavalmistuneet opettajat kokevat tärkeäksi, että mentorin on saman ammattikunnan edustaja. Tällöin mentorin varhaiskasvatustyöhön liittyvä substanssiosaaminen mahdollistaa erityisesti opettajan työnkuvaan ja kokemuksiin liittyvien asioiden käsittelemisen. Työyksikön sisällä toteutuvassa opettajatyöparimuotoisessa mentoroinnissa puolestaan ilmenee Laven ja Wengerin (1991) kuvaama situationaalisen oppimisen ja perifeerisen osallistumisen näkökulma, kun vastavalmistunut oppii kollegaltaan ja kykenee ammatillisen osaamisen sekä itseluottamuksen vahvistuessa toimimaan tehtävässään yhä itsenäisemmin.

Tutkimustulosten pohjalta voidaan esittää johtopäätös, jonka mukaan mentoroinnilla voidaan moniulotteisesti tukea vastavalmistuneen varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisen osaamisen ja ammatti-identiteetin kehittymistä. Lisäksi kirjallisuuskatsauksen tulokset vahvistavat aiempaa käsitystä mentoroinnin merkityksellisyydestä paitsi vastavalmistuneen opettajan ammatillisen tuen muotona, myös yhtenä varhaiskasvatusalaan sitouttavana tekijänä (kts. Onnismaa ym., 2017).

6 Pohdinta

Kandidaatin tutkielman aihetta pohtiessamme ajatuksemme suuntautuivat vahvasti työhyvinvoinnin sekä alan veto- ja pitovoiman teemoihin. Yhteisissä keskusteluissamme korostui vastavalmistuneen opettajan sitoutuminen ammattiin sekä kokemuksiin työn merkityksellisyydestä. Tutkielmamme osoittaa, että ensimmäinen työvuosi opettajana voi olla monelle rankka, koska ensimmäisen vuoden aikana opettajan tulee omaksua paitsi uusi rooli sekä ammattikunnan että työyhteisön jäsenenä, myös useita keskeisiä ydintehtäviä. Mikäli työyhteisössä ei ole mahdollisuutta pohtia uran alkuvaiheen iloja ja haasteita jonkun toisen kanssa, tai kysyä mieltä askarruttaviin kysymyksiin kokeneemman kollegan neuvoa tai mielipidettä, voi ajatustensa kanssa jäädä yksin ja kokea pahimmassa tapauksessa työssään kuormitusta tai jopa uupumusta.

Johdannossa toimme esille pohdintamme siitä, että voisiko mentorointi olla ratkaiseva tekijä vastavalmistuneen työhön sitouttamisessa ja ammatti-identiteetin vahvistamisessa. Tutkielman tulosten valossa ajattemme, että kyllä voisi, mutta kuten Nolan (2017) tuo esille, on avoimuus prosessille kuitenkin olennaista. Toisin sanottuna mentorointiin osallistumisen tulee perustua vapaaehtoisuuteen ja opettajan tulee olla sitoutunut prosessiin siitä hyötyäkseen. Onnismaan ja kollegoiden (2017) tavoin ajattemme, että mentorointi ei voi yksinään ratkaista varhaiskasvatuksen työolosuhteissa ilmeneviä ongelmia. Tutkielman tulokset puhuvat kuitenkin sen puolesta, että mentorointiin osallistumisella on monenlaisia myönteisiä vaikutuksia paitsi ammatti-identiteetin kehittymisen myös työhön sitoutumisen näkökulmasta. Lisäksi toimme tutkielmassa ilmi monia vastavalmistuneen opettajan työssä kohtaamia haasteita, joita näkyväksi tekemällä voidaan lisätä tietoisuutta aiheesta sekä kehittää työyhteisöjen toimintakulttuuria. Tutkielman tuloksia voidaan hyödyntää myös varhaiskasvatuspalveluiden järjestämisen ja johtamisen näkökulmasta esimerkiksi varhaiskasvatusyksikön tiimejä muodostaessa. Tutkielman tulokset osoittavat, että mentorointi on hyödyllistä paitsi yksilön, myös työyhteisön ja laajemmin varhaiskasvatusalan näkökulmasta.

Tutkielmamme vahvuutena pidämme yhdessä kirjoittamisen, keskustelemisen ja pohtimisen toimintamallia, joka toimi tutkielman teon kantavana voimana ja myös luotettavuutta lisäävänä tekijänä koko tutkimusprosessin ajan. Esimerkiksi Vilka (2023) tuo esille, että prosessin eri vaiheissa pysähtyminen ja tehtyjen ratkaisujen ja niiden seurauksien pohdinta voi tuoda esille kirjallisuuskatsauksen vahvuuksia ja puutteita. Yhteiset keskustelut tukivat aineiston rajaamista ja fokuksen palauttamista takaisin tutkimuskysymyksen ja tavoitteen äärelle. Eskola ja Suoranta (1998) huomauttavat, että kun tutkimuksen tekoon osallistuu kaksi tai useampi tutkija, tutkimus

voi tarjota laajempia näkökulmia käsiteltävään aiheeseen. Yhteiskirjoittamisen koimme antoisaksi työskentelymenetelmäksi ja mentorointi oli erityisen hedelmällinen aihe käsiteltäväksi yhdessä tutkimisen kautta.

Kiviniemen (2018) mukaan aloittelevalle tutkijalle on tavallista innokkuus käsitellä kaikkia tutkimusprosessin aikana ilmenneitä mielenkiintoisia asioita, mikä voi johtaa vaikeuksiin rajata tutkimusta. Rajauksen tekeminen tuntui meistäkin hyvin haastavalta, sillä monia mielenkiintoisia polkuja löytyi yhteisten keskustelujen myötä. Tutkimusprosessin aikana asetimme kirjallisuuskatsaukseen valittavalle aineistolle varsin tarkasti rajatut sisäänotto- ja poissulkukriteerit (kts. luku 2.3). Tämä osoittautui toimivaksi ratkaisuksi tutkimusasetelman hallinnan ja laajuuden näkökulmasta. Kiviniemi (2018) huomauttaa, että tutkimusongelma- tai kysymys ei välttämättä ole täsmällinen vielä tutkimuksen alussa, vaan sitä voi täsmentää tutkimuksen edetessä. Myös Puusan ja Juutin (2020) mukaan laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että hermeneuttisen kehän ajatusta mukaillen tutkimusasetelma voi muuttua tutkimusprosessin edetessä ja tutkijan ymmärryksen lisääntyessä. Tämä oli realiteetti myös tässä tutkielmassa, sillä hioimme sekä tutkimusasetelmaa että tutkimuskysymystä ymmärtäessämme tutkimaanme ilmiötä paremmin.

Tutkielmassamme emme eritelleet erilaisten mentorointimuotojen vaikutusta mentorointisuhteisiin, mentoroinnin laatuun tai mentoroinnilla saavutettuihin tuloksiin. Mentorointisuhde ei aina ole virallinen. Epämuodollinen mentorointisuhde voi muotoutua myös jonkun kokeneen kollegan kanssa tai vertaistukea voidaan hakea tutuista opiskelijakavereista, kuten Kupilan ja Karilan (2019) tutkimuksesta ilmenee. Pro gradu-tutkielmassa voisi olla mielenkiintoista tutkia tarkemmin opettajatyöpari-mallia mentoroinnin muotona vastavalmistuneen opettajan näkökulmasta. Lisäksi havaitsimme, että kansainvälisissä tutkimuksissa vastavalmistuneiden opettajien ammatillisen eristyneisyyden kokemukset korostuivat myös maantieteellisen eristyneisyyden näkökulmasta. Tämä sai miettimään, millainen tilanne on kansallisella tasolla – onko varhaiskasvatustutkimuksen sijainnilla vaikutusta varhaiskasvatuksen opettajien ammatti-identiteetin kehittymiseen ja kokemukseen ammattikuntaan kuulumisesta? Entä onko mentorointia yhtäläisesti saatavilla kaikkialla maassa? Myös näitä kysymyksiä voisi olla kiinnostavaa tutkia jatkossa.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177–188). (2. p.). Gaudeamus.
- Andrews, R., Hadley, F., Waniganayake, M., Hay, I., Jones, C. & Liang, X. M. (2024). Sustaining the best and the brightest: Empowering new early childhood teachers through mentoring. *International journal of mentoring and coaching in education*. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2024-0013>
- Arviv Elyashiv, R., Carmel, R. & Rozenberg, K. (2024). New kindergarten teachers' (NKTs) transition into teaching in their induction year: Teachers' and mentors' perspectives. *Early child development and care*, 194(5–6), 708–721. <https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2231658>
- Chydenius, H., Onnismaa, E.-L., Kinos, J., Lahdenperä-Laine, J., Kuusisto, A. & Kangas, J. (2023). Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen varhaiskasvatuksen ja siihen sisältyvän esiopetuksen opetussuunnitelmissa vuosina 1972–2022. *Kasvatus & Aika*, 17(4), 23–44. <https://doi.org/10.33350/ka.129229>
- Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A. & Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and teacher education*, 48, 66–74. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.007>
- Doan, L. K. (2016). The Early Years: Beginning Early Childhood Educators' Induction Experiences and Needs in British Columbia. *Journal of childhood studies*, 41(2), 43–54. <https://doi.org/10.18357/jcs.v41i2.16098>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Eteläpelto, A. (2010). Työidentiteetti ja subjektiivisuus rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.), *Työ, identiteetti ja oppiminen* (s. 90–142). WSOYpro Oy.
- Hanhikoski, E. & Sevón, E. (2024). Early childhood education and care teachers' narratives of their professional identity. *Journal of Early Childhood Education Research*, 13(2), 55–77. <https://doi.org/10.58955/jecer.129076>
- Heikkinen, H.L.T., Tynjälä, P. & Jokinen, H. (2010). Vertaisryhmämentorointi opetusalan tukena. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.), *Verme – vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena* (s. 7–60). Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Hjelt, H. (2023). *Työnä varhaiskasvatus: Ammattilaisten puhetta suomalaisesta varhaiskasvatuksesta* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo Tampereen yliopiston julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-3137-5>
- Hooper, A., Potts, C. & Walton, M. (2023). Novice early childhood teachers' perceptions of their professional development experiences: An interpretive phenomenological approach. *Journal of early childhood teacher education*, 44(3), 310–329. <https://doi.org/10.1080/10901027.2022.2043495>
- Högbacka, R. & Aaltonen, S. (2015). Refleksiivisyyden ulottuvuudet. Teoksessa R. Högbacka & S. Aaltonen (toim.), *Umpikujasta oivallukseen* (s. 9–31). Tampere University Press.
- Jokinen, A. & Juhila, K. (2002). Yhdessä kirjoittaminen. Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.), *Tieteellinen kirjoittaminen* (s. 109–134). Vastapaino.
- Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S., Heikkinen, H. & Tynjälä, P. (2012). Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.), *Osaaminen jakoon: vertaisryhmämentorointi opetuslalla* (s. 27–42). PS-Kustannus.
- Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Sirviö, K., Hjelt, H. & Fonsén, E. (2022). ”Kun aika ja resurssit eivät riitä tekemään työtä niin hyvin kuin osaisi ja haluaisi sitä tehdä” – Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä työn haasteista ja mahdollisuuksista. *Kasvatus ja aika*, 16(2), 72–89. <https://doi.org/10.33350/ka.109089>
- Kangasniemi, M., Utriainen, K., Ahonen, S-M., Pietilä, A-M., Jääskeläinen, P. & Liikanen, E. (2013). Kuvaileva kirjallisuuskatsaus: eteneminen tutkimuskysymyksestä jäsenettyyn tietoon. *Hoitotiede*, 25(4), 291–301.
- Kanttonen, E., Onnismaa, E-L., Reunamo, J. & Tahkokallio, L. (2020). Sitoutuneet, epävarmat ja poistujat – varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien sitoutuneisuus työelämää opintojen loppuvaiheessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 264–289.
- Karila, K. & Kupila, P. (2010). *Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaissukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa*. Tampereen yliopisto, Opettajakoulutuslaitos. Varhaiskasvatuksen yksikkö.
- Kaunisto, S-L. (2014). ”Täällä sai puhua sen, mitä kenties muualla ei”: opettajien vertaisryhmä kerronnallisena ympäristönä [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. OuluREPO Oulun yliopiston julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:9789526206165>
- Kaunisto, S-L., Uitto, M., Estola, E. & Syrjälä, L. (2009). Ohjattu vertaisryhmä haavoittuvuudesta kertomisen paikkana. *Kasvatus*, 40(5), 454–464.

- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin, 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 73–87) (5., uud. p.). PS-kustannus.
- Koivusalo, E., & Alasuutari, M. (2024). *Varhaiskasvatuksen opettajaopintoihin ja varhaiskasvatusalaan sitoutuminen*. Jyväskylän yliopisto. <https://doi.org/10.17011/jyureports/2024/51>
- Kupias, P. & Salo, M. (2021). *Mentorointi 4.0*. Otavan Kirjapaino Oy.
- Kupila, P. (2007). "Minäkö asiantuntija" *Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX Jyväskylän yliopiston julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-2789-9>
- Kupila, P. (2023). Mentorointi tarjoaa mahdollisuuden kehittää osaamista yhdessä. Teoksessa M. Neitola, J-A. Aerila & M. Kauppinen (toim.), *Rinnalla – Taide, kerronta ja sosiaalisen motionaalinen oppiminen varhaiskasvatuksessa* (s. 180–187). Turun yliopisto; Rinnallahanke; Opetushallitus.
- 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>
- Jamodien-Jardine, M., Shaik, N. & Adendorff, S. (2024). To mentor and be mentored in Grade R. *Perspectives in education*, 42(2), 238–251. <https://doi.org/10.38140/pie.v42i2.7600>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning*. Cambridge University Press.
- Mahmood, S. (2013). "Reality Shock": New Early Childhood Education Teachers. *Journal of early childhood teacher education*, 34(2), 154–170. <https://doi.org/10.1080/10901027.2013.787477>
- Metsämuuronen, J. (2006). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Opiskelijalaitos* (3.uud.p). International Methelp.
- Mäki, P. (2015). *Opettajana ja kehittäjänä. Vertaismentorointiryhmässä kehittäjäopettajan ammatillista identiteettiä kertomassa* [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. OuluREPO Oulun yliopiston julkaisuarkisto.
- Nolan, A. (2017). Effective mentoring for the next generation of early childhood teachers in Victoria, Australia. *Mentoring & tutoring*, 25(3), 272–290. <https://doi.org/10.1080/13611267.2017.1364800>
- Nolan, A. & Molla, T. (2018a). Teacher professional learning as a social practice: An Australian case. *International studies in sociology of education*, 27(4), 352–374. <https://doi.org/10.1080/09620214.2017.1321968>

- Nolan, A. & Molla, T. (2018b). Teacher professional learning in Early Childhood education: Insights from a mentoring program. *Early years*, 38(3), 258–270. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1259212>
- Nolan, A., Morrissey, A. & Dumenden, I. (2013). Expectations of mentoring in a time of change: Views of new and professionally isolated early childhood teachers in Victoria, Australia. *Early years*, 33(2), 161–171. <https://doi.org/10.1080/09575146.2013.781137>
- Onnismaa, E., Tahkokallio, L., & Kalliala, M. (2015). From university to working life: An analysis of field-based studies in early childhood teacher education and recently graduated kindergarten teachers' transition to work. *Early years: an international journal*, 35(2), 197–210. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1011065>
- Onnismaa, E., Tahkokallio, L., Reunamo, J., & Lipponen, L. (2017). Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2), 188–206.
- Onnismaa, J. (2010). *Opettajien työhyvinvointi: Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009*. Raportit ja selvitykset 2010:1. Opetushallitus.
- Opetushallitus. (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. Määräykset ja ohjeet 2022:2a.
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145–156) (2. p.). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 25–40) (2. p.). Gaudeamus.
- Ranta, S., Kahila, S., Heiskanen, H. & Kumpulainen, K-R. (2023). Varhaiskasvatuksen opettajat tiimijohtajuutta toteuttamassa – taustatekijöiden vaikutus opettajien kokemuksiin tiimijohtajuudesta. *Journal of Early Childhood Education Research* 12(2), 201–228. <https://doi.org/10.58955/jecer.126745>
- Ranta, S., Sajaniemi, N., Eskelinen, M. & Lämsä, T. (2021). Päivähoidosta varhaiskasvatukseen – Pedagogisen toiminnan edellytykset suomalaisessa päivähoidossa ja varhaiskasvatuksessa. *Kasvatus & Aika*, 15(2), 60–72. <https://doi.org/10.33350/ka.103194>
- Recchia, S. L. & Puig, V. I. (2019). Early Childhood Teachers Finding Voice among Peers: A Reflection on Practice. *The New educator*, 15(1), 51–65. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2018.1433344>

- Sirviö, K., Ukkonen-Mikkola, T., Kangas, J., Hjelt, H., & Fonsén, E. (2023). “Äänestin jaloilani!” Ammatin vaihtaneiden varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmia työn ja toimintakulttuuriin muutokseen. *Työelämän tutkimus*, 21(1), 84–108. <https://doi.org/10.37455/tt.111478>
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? – Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan Yliopisto.
- Storch, N. (2019). Collaborative writing. *Language teaching*, 52(1), 40–59. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000320>
- Tahkokallio, L. (2014). *Lastentarhanopettajan ammatillinen kehittyminen havainnointiin perustuvan reflektion avulla*. Helsingin yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Varhaiskasvatuslaki (13.7.2018/540). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>
- Vilkka, H. (2023). *Kirjallisuuskatsaus metodina, opinnäytetyön osana ja tekstilajina*. Art House.
- Väljäärvi, J. (2012). Uusien opettajien tuki Euroopan unionissa. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.), *Osaaminen jakoon: vertaisryhmämentorointi opetuslalla* (s. 225–233). PS-Kustannus.
- Wong, D. & Waniganayake, M. (2013). Mentoring as a Leadership Development Strategy in Early Childhood Education. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim.), *Researching Leadership in Early Childhood Education* (s. 163–180). Tampere University Press.