LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

”Samassa veneessä ollaan” – Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia vertaisryhmämentoroinnista

Kasvatustieteiden tiedekunta
Yleinen kasvatustiede
Pro gradu -tutkielma

Ella Iljana

Kevät 2026
Lapin yliopisto

LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Lapin yliopisto
Tiedekunta: Kasvatustieteiden tiedekunta
Työn nimi: ”Samassa veneessä ollaan” – Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia vertaisryhmämentoroinnista
Tekijä: Ella Iljana
Koulutusohjelma: Kasvatustieteen maisteriohjelma
Työn laji: Pro gradu -tutkielma
Sivumäärä, liitteiden lukumäärä: 61 sivua, 1 liite
Vuosi: 2026

Tiivistelmä:
Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia vertaisryhmämentorointiin osallistumisesta. Vertaisryhmämentoroinnilla tarkoitetaan ryhmän muodostamaa, saman ammatin edustajien kesken tapahtuvaa mentorointia. Vertaisryhmämentoroinnin tarkoituksena on tarjota opettajille säännöllisiä yhteisiä kokoontumisia, joissa voidaan käsitellä omaan professioon liittyviä erilaisia aihealueita.

Tämä laadullinen tutkimus toteutettiin fenomenologis-hermeneuttisella otteella. Tutkimukseen osallistui kuusi varhaiskasvatuksen opettajaa, joilla oli takanaan jo useita työvuosia. Aineisto kerättiin puolistrukturoiduin teemahaastatteluin. Aineiston analysointiin käytettiin tulkitsevaa fenomenologista analyysia.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että merkitykselliset kokemukset vertaisryhmänmentoroinnista muodostuivat kahdella tasolla. Vertaisryhmämentoroinnin ilmapiiri rakentui rentoutumisesta, luottamuksesta sekä yhteisesti päätetyistä keskusteluista. Nämä tekijät mahdollistivat varhaiskasvatuksen opettajille reflektointia sekä kollegiaalisesti muodostettua näkökulmien laajentumista ja konkretian keinojen jakamista.

Tämän suhteellisen pienellä aineistolla laaditun tutkimuksen tulosten perusteella ei voi tehdä laajoja yleistyksiä. Tulokset antavat kuitenkin näkökulmia siihen, millaiset tekijät vertaisryhmämentoroinnissa mahdollistavat ja rakentavat ammatillista kehittymistä.

Avainsanat: vertaisryhmämentorointi, varhaiskasvatuksen opettaja, ammatillinen kehittyminen, tulkitseva fenomenologinen analyysi

_X_ Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijän omia henkilötietoja

Sisällys

1 Johdanto 5

2 Varhaiskasvatuksen opettajan ammatillinen kehittyminen työssä 7

2.1 Varhaiskasvatuksen opettajan työ 7

2.2 Reflektio osana ammatillista kehittymistä 10

3 Mentorointi ja vertaisryhmämentorointi 13

3.1 Mentoroinnin muutos 13

3.2 Vertaisryhmämentoroinnin teoreettiset näkökulmat 15

3.3 Vertaisryhmämentoroinnin toimintaperiaatteet 17

4 Tutkimuksen toteuttaminen 19

4.1 Tutkimuskysymys 19

4.2 Laadullinen lähestymistapa 19

4.3 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote 20

4.4 Aineiston hankinta ja kuvaus 22

4.5 Tutkimuksen aineiston analyysimenetelmä 25

4.6 Luotettavuus ja eettisyys 31

5 Tulokset 34

5.1 Ammatillista kehittymistä tukeva ilmapiiri 34

5.1.1 Rauhoittuminen 34

5.1.2 Avoimuuden kokemukset 36

5.1.3 Yhdessä rakennetut keskustelut 39

5.2 Yhteiset kokemukset osana ammatillista kehittymistä 40

5.2.1 Reflektio ammatillisen kehittymisen tukena 40

5.2.2 Näkökulmat ammatillisen kehittymisen tukena 42

5.2.3 Konkretian keinot ammatillisessa kehittymisessä 43

6 Johtopäätökset 46

7 Pohdinta 48

Lähteet 52

Liitteet **61**

Liite 1. Haastattelurunko **61**

1 Johdanto

Varhaiskasvatukseen on kohdistunut erilaisia yhteiskunnallisia ja koulutuspoliittisia uudistuksia viimeisen vuosikymmenen aikana niin kansainvälisesti kuin kansallisella tasolla (Harju-Luukkainen ym., 2022; Olsson ym., 2025; Paasovaara-Pösö ym., 2026). Varhaiskasvatuksen perustehtävän painotukset ovat siirtyneet kohti pedagogiikkaa, erityisesti vuoden 2013 jälkeen, jolloin toimiala siirtyi opetus- ja kulttuuriministeriön toimivallan alle (Onnismaa, 2017). Muutokset lainsäädännössä sekä varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmissa ovat tuoneet yhä painotetumman pedagogisen vastuun, ja varhaiskasvatus on liitetty osaksi elinikäistä oppimista.

Uudistukset ovat osaltaan vaikuttaneet varhaiskasvatuksen opettajan työnkuvaan ja tuoneet uusia osaamisvaatimuksia. Varhaiskasvatuksen opettajan työssä painottuvat pedagoginen osaaminen sekä yhä enemmän myös johtamistaidot koskettaen työtiimien pedagogista johtajuutta. Pedagogisella johtamisella suunnataan toimintaa varhaiskasvatuksen tavoitteisiin, varhaiskasvatuksen suunnitelmatyöhön ja pedagogiseen kehittämiseen (Ahtiainen ym., 2021; Heikka ym., 2022). Arkityössä varhaiskasvatuksen opettaja vastaa lapsiryhmän tavoitteellisesta pedagogiikan suunnittelusta, toteutuksesta, arvioinnista ja kehittämisestä sekä tuntee lasten kehityksen oppimisen ja hyvinvoinnin tekijöitä sekä kasvun ja oppimisen tuen keskeisiä tekijöitä (Opetushallitus, jatkossa OPH, 2022; Opetus- ja kulttuuriministeriö, jatkossa OKM, 2021).

Moninainen työnkuva on luonut uusia vaatimuksia työn tehostamiselle resurssien pysyessä kuitenkin ennallaan (Sirvio ym., 2023). Riittämätön aika, käytettävissä olevat puutteelliset resurssit sekä vaikutuksiltaan vähäinen toiminnan kehittäminen voivat toimia myös ammatillisen kehittymisen esteenä tai lisätä työssä koettua stressiä (Kangas ym., 2022; Kennedy & Stevenson 2025; Laine 2015). Varhaiskasvatukselle asetetaan yhä enemmän odotuksia, jotka suuntautuvat myös opettajan toimintaan ja varhaiskasvatuksen toiminnan laatuun (Ranta ym., 2021). Tämän olen huomannut myös työskennellessäni varhaiskasvatuksen opettajana ja olenkin kiinnittänyt huomiota tekijöihin, jotka haastavat työtä ja luovat uusia osaamisvaatimuksia. Kansallisesti viime vuosina on käyty keskustelua sekä

tehty tutkimuksia varhaiskasvatuksen alan veto ja- pitovoimatekijöistä (Kangas ym., 2022; Onnismaa ym., 2017). Haasteiksi ovat muodostuneet kuormitustekijät, joiden taustalla on varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset alan heikosta arvostuksesta, palkkauksesta sekä työhyvinvointiin ja olosuhteisiin liittyvistä ongelmista. Haasteet ja muutokset ovat saaneet pohtimaan, millä tavoin varhaiskasvatuksen opettajuutta ja ammatillista kehittymistä voitaisiin tukea aikana, jolloin varhaiskasvatuksella tunnistetaan olevan yhteiskunnan palveluna yhä laajempi merkitys niin lapsen oikeuksien, kasvun, kehityksen ja elinikäisen oppimisen kuin yhteiskuntaan osallistumisen näkökulmasta (Kangas ym. 2022; OPH, 2022).

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastelen vertaisryhmämentorointia osana varhaiskasvatuksen opettajien ammatillista kehittymistä. Opettajien ammatillista tukemista on edelleen tärkeä kehittää sekä tutkia (Seljo, 2024 s. 13). Mentoroinnin sekä vertaisryhmämentoroinnin merkitystä ja mahdollisuuksia on tutkittu kasainvälisesti ja kansallisella tasolla kasvatus- ja opetusalan työelämän eri vaiheissa (Balduzzi & Lazzari, 2015; Cavanagh & King; 2020; Kupila & Karila, 2018). Vertaisryhmämentoroinnissa eri-ikäset ja erilaisia työkokemusvuosia kerryttäneet opettajat voivat jakaa osaamistaan ja ammatissaan esille tulleita haasteita. Vertaisryhmämentoroinnin perustana nähdään ajatus opettajankoulutuksesta elinikäisenä jatkumona ja sillä on pyritty tukemaan niin ammatillista oppimista sekä kehittymistä sekä opettajien työssäjaksamista (Heikkinen ym., 2010).

Tutkin varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia vertaisryhmämentorointiin osallistumisesta. Tämän fenomenologis-hermeneuttisella otteella toteuttamani laadullisen tutkimuksen aineiston olen kerännyt haastattelemalla kuutta varhaiskasvatuksen opettajaa, jotka ovat ohittaneet ammatin induktiovaiheen. Olen analysoinut aineiston tulkitsevan fenomenologisen analyysin keinoin (Smith ym. 2022). Tämä pro gradu -tutkielma tarjoaakin näkökulmia siihen, millaisia arkityön vaatimuksia ja muutoksia varhaiskasvatuksen opettajat ovat kohdanneet omassa työssään ja millaisia mahdollisuuksia vertaisryhmämentorointi on antanut ammatilliseen kehittymiseen.

2 Varhaiskasvatuksen opettajan ammatillinen kehittyminen työssä

Varhaiskasvatus on kohdannut muutoksia viimeisien vuosikymmenen aikana. Kansallisesti muutokset ovat koskeneet niin hallinnonalan vaihdosta, varhaiskasvatuslakia sekä varhaiskasvatuksen opetussuunnitelmia (Ukkonen-Mikkola & ym., 2020). Kansainvälisellä ja kansallisella tasolla tarkasteltuna muutokset ovat luoneet vaatimuksia pedagogisen osaamisen vahvistamisesta. Muutosten myötä varhaiskasvatuksen opettajien rooli sekä osaamisvaatimukset ovat moninaistuneet ja näiden muutosten voidaan nähdä luovan vaatimuksia myös varhaiskasvatuksen opettajien jatkuvaan oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen (Kangas & Harju-Luukkainen 2021; Nolan & Molla, 2018). Tutkimusten mukaan varhaiskasvatuksen opettajat kohtaavatkin velvoitteita kehittää ammatillista osaamistaan läpi työuran (Nolan & Molla 2018; Olsson ym., 2025; Paasovaara-Pösö ym., 2026).

Tässä luvussa tarkastelen ammatillista kehittymistä erityisesti varhaiskasvatuksen opettajuuden näkökulmasta, suomalaisen varhaiskasvatuksen kontekstissa. Ammatillisen kehittymisen voidaan ajatella kuuluvan myös osaksi jatkuvaa oppimista. Opetus- ja kulttuuriministeriö kuvaa, kuinka jatkuvalla oppimisella vastataan tarpeeseen kehittää ja uudistaa osaamista elämän ja työuran eri vaiheissa (OKM, 2019). Tutkimusten mukaan varhaiskasvatuksessa jatkuvan oppimisen ja ammatillisen kehittymisen nähdään vaikuttavan niin itse opettamiseen kuin varhaiskasvatuksen laatuun (Clarke ym., 2021; Vlasov ym., 2018).

2.1 Varhaiskasvatuksen opettajan työ

Opettajat Suomessa, varhaiskasvatuksen opettajat mukaan lukien, ovat korkeasti koulutettuja. Korkeakoulutus varhaiskasvatustyön tehtäviin voidaan saavuttaa kahden erilaisen opintopolun kautta. Varhaiskasvatuksen opettajan tehtävissä voidaan työskennellä joko yliopistossa suoritetun varhaiskasvatuksen opettajan tai ammattikorkeakoulussa suoritetun sosiaalialan koulutuksen (sosionomi AMK) kautta. (Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005). Sosionomi AMK -tutkinto ei kuitenkaan anna kelpoisuutta esiopetukseen (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986)

(Onnismaa ym., 2017). Vuodesta 2030 eteenpäin varhaiskasvatuslaki (540/2018) määrittää pedagogisten työtiimien muodostumista uudelleen. Tiimissä tulee olla kaksi korkeakoulutettua ammattilaista, joista vähintään toisella varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus (Paasovaara-Pösö ym., 2026).

Koulutus ei kuitenkaan tarjoa kaikkea sitä tietoa ja taitoa mitä opettajan ammatissa toimimiseen tarvitaan työuran eri vaiheissa, sillä muodollinen koulutus kykenee tuottamaan vain osan siitä ammattitaidosta ja osaamisesta, jota työelämä ja yhteiskunta edellyttävät (Onnismaa ym., 2017; Suvanto ym; 2021). Suomalainen varhaiskasvatus on muuttunut viime vuosikymmenen aikana. Tähän ovat vaikuttaneet hallinnonalan muutos vuonna 2013 sekä varhaiskasvatuslain uudistuminen vuonna 2018. Muutokset ovat tuoneet varhaiskasvatusta vahvasti osaksi suomalaista kasvatus- ja koulutusjärjestelmää (Karila ym., 2023).

Yhteiskunnalliset muutokset vaikuttavat myös varhaiskasvatuksen työhön sekä sen toimintaan instituutiona. Varhaiskasvatuksella on myönteisiä vaikutuksia perheiden tukemisessa, eriarvoisuuden ehkäisyssä sekä tasa-arvon edistämisessä. Varhaiskasvatuksen toimintaan ja pedagogisiin mahdollisuuksiin vaikuttavatkin kussakin ajassa ja paikassa sille asetetut tavoitteet (Ranta ym. 2021; OKM 2021). Nämä muutokset ovat vaikuttaneet myös varhaiskasvatuksen opettajan koulutukseen sekä arkityöhön.

Uusin varhaiskasvatuslaki (540/2018) tuli voimaan vuonna 2018 (OKM, 2026). Uudistusten myötä lainsäädäntö ajanmukaistui, selkeytyi ja tarkentui käsitteellisesti. Lain pohjalta kuntien toimintaa ohjaavat varhaiskasvatussuunnitelman perusteet, jotka korostavat lapsen oikeutta ja etuja. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa varhaiskasvatuksella tarkoitetaan suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka (OPH, 2022). Varhaiskasvatuksen opettajan työn painopisteiksi lukeutuvat lapsiryhmän pedagogiikan suunnittelu, toteutus, arviointi ja kehittäminen. Tämän lisäksi opettajan tulee tuntea lasten kehityksen, oppimisen ja hyvinvoinnin keskeiset tekijät sekä kasvun ja oppimisen tuen keskeiset kysymykset (OKM, 2021). Ukkonen-Mikkolan ym. (2020) tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat ymmärtävät oman asiantuntiuuden rakentuvan varhaiskasvatuksen lainsäädännön ja opetussuunnitelmien tuntemuksen, tiimin pedagogisen toiminnan johtamisen, pedagogisen puheen ylläpitämisen, lapsen tuen tarpeen havaitsemisen sekä moniammatillisen yhteistyön kautta.

Karilan ym. (2017) mukaan lainsäädännöllisten muutosten on nähty vahvistavan ja selkiyttävän varhaiskasvatuksen pedagogista tehtävää sekä asemoitumista osaksi koulutusjärjestelmää, mutta samalla tuoneet uusia vaatimuksia koskettaen pedagogista osaamista. Muutokset asettavat vaatimuksia myös ammatilliselle kehittymiselle. Paasovaara-Pösö ym. (2026) nostavat esiin sen, kuinka varhaiskasvatus on vahvistanut asemaansa osana elinikäistä oppimista ja kuinka monenlaiset muutokset näkyvät varhaiskasvatuksen opettajan roolissa sekä ammatilliset osaamisvaatimukset ovat moninaistuneet. Suvanto ym. (2021) toteavat, että varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisen kehittymisen keskiössä voidaan nähdä teoreettisesti perustellun asiantuntijuuden kehittäminen, jossa yhdistyvät pedagogiset teoreettiset ja käytännölliset toimintaperiaatteet sekä henkilökohtainen kasvatusfilosofia. Teorian ja käytännön vuoropuhelu luo jatkuvan oppimisen pohjaa opettajan työssä. Heidän mukaansa varhaiskasvatuksen opettajien asiantuntijuutta ja osaamisalueita, jossa jatkuva muutos ja kehittämiseen liittyvä osaaminen kattavat erilaisia osaamisen osa-alueita. Hujala ym. (2020) tuovat esiin, kuinka pedagogiikan perustelun taito ja teoreettisen asiantuntijuuden hyödyntäminen työssä näyttäytyvät tärkeänä osana opettajuutta.

Karilan ym. (2017) mukaan varhaiskasvatuksen opettajien työtehtäviin luetaan myös kasvattajatiimin pedagoginen johtaminen. Muutokset varhaiskasvatuksen opettajan roolissa ovat tuoneet vaatimuksia jatkuvaan oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen suhteessa niin lapsiryhmän pedagogiikasta vastaamiseen kuin myös pedagogisen johtamisen suhteen. Tutkimusten mukaan opettajan pedagogiseen johtajuuteen voidaan katsoa kuuluvan myös oman työtiiminsä oppimisen johtamista, vaikka sitä ei ole erikseen määritelty varhaiskasvatuksen opettajan osaamisprofiilissa (Heikka ym., 2022; Paasovaara-Pösö ym. 2026).

Varhaiskasvatuksen paikoitellen haastavassa ja moninaisessa tilanteessa voidaan nähdä tarpeellisena kehittää käytänteitä, joilla opettajan työssä viihtymistä ja asiantuntijuutta voidaan kehittää ja tukea. Opettajan työn tukemisen näkökulmasta jatkuvalla oppimisella ja ammatillisella kehittymisellä on keskeinen rooli (Clarke ym., 2021). Kupilan (2020) mukaan työelämän nopeat muutokset ja valmiudet oman osaamisen kehittämiseen ovat keskiössä työelämän muutoksissa, jossa kasvatus- ja opetusala voidaan nähdä jatkuvien muutosten kohteena. Kun tarkastellaan vuoden 2030 siirtymää, puolella varhaiskasvatuksen korkeakoulutetuista tulee olla pedagoginen opettajankoulutus (OKM, 2021). Tämän vuoksi voisi olla tarpeellista pohtia, miten alan veto- ja pitovoimaan voidaan vaikuttaa.

Kansainvälisissä tutkimuksissa on havaittu järjestelmän tasolla olevia kuitenkin haasteita, puutteita sekä tekijöitä, jotka vaikuttavat varhaiskasvatuksen henkilöstön työhyvinvointiin. Näinä tekijöinä tunnistetaan esimerkiksi, stressi, autonomian vähentyminen, ja riittämätön tuki (Nolan ym., 2025). Suomalaisessa tutkimuksessa on tunnistettu samankaltaisia viitteitä. Varhaiskasvatuksen arkityössä haasteeksi ovat muodostuneet työn kuormitustekijät, joita voidaan pitää psykososiaalisina liittyen esimerkiksi työn sisältöön ja järjestelyihin sekä työyhteisön sosiaaliseen toimivuuteen, kuin myös vaatimukset tehokkaan henkilöstöresurssien hyödyntämisestä yhdistettynä pedagogiseen työhön (Hjelt, 2023; Onnismaa, ym., 2017). Kennedyn ja Stevensonin (2025) mukaan ammatillisen kehittymisen esteenä voidaan nähdä riittämätön aika, käytettävissä olevien mahdollisuuksien hyödyntäminen ja vaikutuksiltaan vähäiseksi jäävä toiminta kehittämisen tukemiseksi. Myös yksittäisten opettajien on haastavaa hallita omaa ammatillista kehittymistä ja varhaiskasvatuksen johtajilla on haasteita muodostaa ammatilliseen kehittymiseen tähtäävää työyhteisöä (Olsson ym., 2025).

Ammatillinen kehittyminen nähdään oman ammatti-identiteetin ja asiantuntijuuden rakentumisen sekä kehittämisen kautta, jossa mukana ovat reflektio-osaaminen ja jatkuvan oppimisen taidot sekä omien vahvuuksien ja osaamisen tunnistaminen. Uudistukset asiakirjoissa ja opetuskäytänteissä näkyvät myös haasteina, jotka tuottavat vaatimuksen varhaiskasvatuksen opettajille itsensä aktiivisina kehittäjinä (Kangas & Harju-Luukkainen, 2021). Opettajan ammatillinen kehittyminen edellyttääkin oman osaamisen tunnistamista, jatkuvan oppimisen taitoja ja reflektio-osamamista sekä kykyä osallistua muutoksessa olevaan tiedon rakentamiseen ja hyödyntämiseen arkityön tilanteissa (OKM, 2021; Suvanto ym. 2021).

2.2 Reflektio osana ammatillista kehittymistä

Yleisellä tasolla reflektion käsitteellä tarkoitetaan oman toiminnan, kokemusten ja tietoisuuden arviointia sekä peilaamista ja se toimii keskeisenä osana tieteellistä ajattelua sekä oman toiminnan tarkastelua (Tieteen termipankki, 2026). Reflektio voidaan nähdä ammatillisen kasvun ja kehittymisen välineenä (Körkkö & Ketonen, 2023). Varhaiskasvatuksen kontekstissa varhaiskasvatuksen opettajan työroolit ja työn sisältö ovat kohdanneet muutoksia, joka asettaa myös vaatimuksia reflektoinnille omassa työssä (Pihlaja & Holst, 2013).

Varhaiskasvatuksen opettajan ammatillista kehittymistä ja reflektiota voidaan tarkastella Korthagenin (2004; 2014) sipulimallin avulla. Sipulimalli rakentuu kerroksittain, jossa ytimen muodostavat sisäiset motivaatiotekijät, kuten kutsumus ja syyt miksi haluaa toimia opettajana. Toisella tasolla on opettajan identiteetti sekä käsitykset itsestä oman profession asiantuntijana sekä muiden uskomukset. Nämä sipulin ensimmäiset kerrokset perustuvat reflektioon ja itseymmärrykseen. Uloimmat kerrokset muodostuvat osaamisen, toiminnan ja ympäristön tasoista. Reflektoinnin kannalta merkityksellisenä näyttäytyy ytimen tarkastelu, joka on rakentaa ymmärrystä omalle toiminnalle ja motivaatiolle. Korthagenin ja Vasaloksen (2005) määrittelyssä reflektion merkitys korostuu ammatillisen kehittymisen ja työn systemaattisen pohdinnan osana. Reflektion avulla opettajat voivat antaa syvempää ymmärrystä kokemuksilleen ja kehittää edelleen toimintaansa. Korthagenin (2017) mukaan reflektio, joka läpäisee kaikki kerrokset, tukee opettajan ammatillista kehittymistä ja sipulimalli edustaakin kokonaisvaltaista lähestymistapaa, jossa opettajan oppiminen on moniulotteista ja monitasoista.

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastelen reflektiota osana varhaiskasvatuksen opettajan ammatillista kehittymistä. Varhaiskasvatuksen koulutustenkehittämisfoorumin raportissa reflektio liitetään jatkuvaan kehittämiseen liittyvään osaamiseen (OKM, 2021). Opettajuutta yleisellä tasolla tarkasteltaessa reflektio-osaamiseen kohdistuu erilaisia tavoitteita erilaisina aikoina. Körkön ja Ketosen (2023) mukaan opettajan osaaminen on yhteydessä yhteiskunnallisiin, poliittisiin ja kulttuurisiin tekijöihin, jotka asettavat erilaisia vaatimuksia myös opettajien reflektioon. Könkään ym. (2023) mukaan refleksiivisyys varhaiskasvatuksen opettajan työssä mahdollistaa oman ajattelun ja toiminnan suhdetta varhaiskasvatuksen tavoitteisiin ja pedagogisiin ratkaisuihin ja tällä tavoin voi kehittää omaa ja työyhteisön osaamistaan.

Reflektio nähdään tavoitteellisena toimintana myös tulevaisuudessa. OECD:n Opetuksen ja taitojen tulevaisuus 2030 -raportissa nostetaan esille, kuinka reflektion avulla voidaan tarkastella tietoja, taitoja, arvoja ja asenteita (OECD, 2018). Myös opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisema Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021–2023 esittää varhaiskasvatuksen henkilöstön yhteiseksi osaamisalueeksi jatkuvaan ammatilliseen kehittymiseen liittyvän reflektio-osaamisen (OKM, 2021).

Köngäs ym. (2023) toteavat, kuinka itsereflektion rinnalle on esitetty sosiaalisen reflektion käsitettä, jonka avulla voidaan saavuttaa ymmärrystä myös muiden tuntemuksista sekä ajatuksista. Heidän mukaansa reflektioon liittyvä prosessi tulisikin nähdä laajemmin toisiinsa

yhdistyneinä yksilöllisenä ja sosiaalisena ulottuvuutena. Kansainvälissä kontekstissa Guerra ym. (2025) toteavat, kuinka varhaiskasvatuksen opettajien vastuu yhdistettynä rajallisiin mahdollisuuksiin pohtia pedagogista toimintaa muodostaa riskejä myös työhyvinvoinnin kannalta. Yhteisten foorumien muodostaminen ammatillista pohdintaa varten voitaisiin nähdä edistävän yhteistyötä ja tukevan osallistujien hyvinvointia. Suomalaista varhaiskasvatuksen työkenttää tarkasteltaessa Kankaan ym. (2022) mukaan tutkimuksissa on nähty yhteisöihin osallistumisen merkitys työhyvinvoinnin ja oppimisen näkökulmasta. He täsmentävät, kuinka varhaiskasvatuksen opettajan työssä yksilölliset ja yhteisölliset tekijät kietoutuvat vahvasti yhteen.

3 Mentorointi ja vertaisryhmämentorointi

Mentorointia ja mentoroinnin erilaisia muotoja on käytetty ammatillisen kehittymisen ja työelämään siirtymisen tukemisen tukena niin kasvatus- ja opetusalalla, kuin muillakin aloilla (Tynjälä ym., 2021). Suomessa vertaisryhmämentorointia on kehitetty 2010-luvulta. Keskeisenä ajatuksena on ollut uusien opettajien perehdyttämien sekä kokeneiden opettajien ammatillisen kehittymisen tukeminen (Pennanen, 2023). Vaikka kansainvälisesti ja kansallisesti mentoroinnin ja sen eri muotojen merkitys tunnistetaan, sen toteutuminen suomalaisessa koulujärjestelmässä ei ole säännönmukaista tai jokaisen opettajan saatavilla (Taajamo & Puhakka, 2019).

Yhteisöllisen oppimisen ja erilaisten oppimisyhteisöjen näkökulma on heijastunut myös erilaisiin mentoroinnin malleihin ja niiden kehittämiseen. Perinteisen ja kaksisuuntaisen mentoroinnin rinnalle on noussut ryhmämuotoisia mentoroinnin malleja, joista vertaisryhmämentorointia voidaan pitää yhtenä (Cavanagh & King, 2020; Tynjälä ym., 2021). Varhaiskasvatuksen kontekstissa vertaisryhmämentorointia on tutkittu muun muassa osana varhaiskasvatuksen opettajan uran induktiovaihetta, jossa mentoroinnin merkitys korostuu työelämään siirtymisen tukemisessa (Kupila & Karila, 2018). Varhaiskasvatuksen opettajien ammatillisen osaamisen tunnustamisen lisäksi tehokas mentorointi ja perehdytys ovat keinoja, joilla voidaan lisätä opettajien pysyvyyttä alalla. Koulutuspoliittiset näkemykset ohjaavat ammatillista kehittymistä jatkumona läpi työuran, joihin on haettu ratkaisua vertaisryhmänmentoroinnin mallista (Tynjälä ym., 2021).

Tässä luvussa avataan mentoroinnin muutosta sekä tarkastellaan vertaisryhmämentoroinnin keskeisiä teoreettisia näkökulmia.

3.1 Mentoroinnin muutos

Mentoroinnin käsitteeseen Heikkisen ym. (2012) mukaan on liittynyt mentorin auktoriteetti sekä yksisuuntainen vaikuttaminen. Mentorilla on voitu käsittää kokenutta, tiedoiltaan sekä työtaidoiltaan arvostettua henkilöä, joka ohjaa kokematonta työntekijää ja auttaa häntä oman

työnsä kehittämisessä. Tynjälä ym. (2021) toteavat kuinka perinteisenä menetelmänä mentorointia voidaan toteuttaa pareittain, jossa ajatuksena on kokeneen ammattilaisen välittämä tieto vähemmän kokeneelle kollegalle.

Mentoroinnin käsite onkin siirtynyt kohti tulkintoja, jossa siihen liitetään yhteistoiminnallisuutta, kollegiaalisuutta sekä vuorovaikutteisuutta (Heikkinen ym., 2010). Bozeman ja Feeney (2007) katsovat, että mentoroinnissa on elementtejä prosessista, jossa siirretään työhön liittyvää informaalia tietoa, sosiaalista pääomaa sekä annetaan psykososiaalista tukea. Yksisuuntaisen mentoroinnin rinnalle on noussut vähitellen yhteisöllisiä, ryhmäpohjaisia mentoroinnin malleja, joita voidaan kutsua ryhmämentoroinniksi, yhteistyömentoroinniksi, vertais- ja vertaisryhmämentoroinniksi (Tynjälä ym., 2021).

Estola ym. (2010) näkevät kuinka mentoroinnin muutosta on kuvattu siirtymänä konstruktivismin suuntaan. Oppiminen nähdään yhä selkeämmin yhteisenä tiedon rakentamisena, jossa jokainen yksilö rakentaa omaa tietoaan ja osaamistaan aikaisemman oppimansa ja kokemansa perustalle. Tynjälän ym. (2021) mukaan Euroopan tasolla Euroopan unioni on asettanut tavoitteeksi tarjota aloitteleville opettajille kolmenlaista tukea: ammatillista, sosiaalista ja henkilökohtaista. Menetelmänä mentorointi sisältääkin mahdollisuuksia tukea kaikkia näitä kolmea muotoa ja mentorointisuhteen tulisi pyrkiä ammatillisuuteen ja kollegiaalisuuteen hierarkkisuuden sijaan.

Suomalaista varhaiskasvatusta tarkasteltaessa ammatillisen kehittymisen kannalta osa varhaiskasvatuksen täydennyskoulutuksesta tulisi kohdentaa juuri mentorointikoulutukseen, jonka avulla voitaisiin tukea ammatillisten profiilien uudistumista (Karila, 2017). Mentoroinnin järjestäminen ja toteuttaminen kuuluu osaksi kuntien toimintaa ja osana henkilöstönsä perehdyttämistä ja ammatillisen kehittymisen tukemista. Suomalaisessa koulujärjestelmässä mentoroinnin toteutuminen on kuitenkin satunnaista, eikä sitä ole jokaisen opettajan saatavilla (Taajamo & Puhakka, 2019).

Tarkasteltaessa mentorointia opettajuuden näkökulmasta voidaan puhua myös elinikäisestä oppimisesta. Koulutuspoliittisesta näkökulmasta opettaja sitoutuu läpi uransa ulottuvaan ammatilliseen kasvuun. Muuttuva maailma ja toimintaympäristö asettavat haasteen ylläpitää ammattitaitoaan ja kohtaamaan muutoksia (Heikkinen, 2010).

3.2 Vertaisryhmämentoroinnin teoreettiset näkökulmat

Vertaisryhmämentorointia, jota kutsutaan myös lyhenteellä *verme,* voidaan pitää yhtenä lähestymistapana mentorointiin. Tynjälän ym. (2021) mukaan vertaisryhmämentoroinnin juuret ovat suomalaisessa toimintatutkimushankkeessa, joka toteutettiin vuosina 2007–2009. Vertaisryhmämentorointia on laajennettu vuodesta 2010 lähtien kansallisesti koulutussektorilla hankkeissa, joiden rahoitus on nojannut Suomen opetus- ja kulttuuriministeriöön. Vähitellen ammatillisen kehittymisen tuki on laajentunut perus- ja lukio-opetuksesta kohti varhaiskasvatusta sekä korkeakoulutusta (s. 209). Taajamo ja Puhakka (2019) avaavat, kuinka vertaisryhmämentoroinnin ympärille on kehittynyt Osaava-ohjelma (2010–2017), joka on kattanut opettajankoulutusta antavat yliopistot ja ammatilliset opettajakorkeakoulut, jotka tekevät yhteistyötä esimerkiksi lähiseutujensa kuntien kanssa. Osaava Verme -verkoston (2017–2019) avulla vertaisryhmämentorointia on kokeiltu myös varhaiskasvatuksen ammattilaisten parissa.

Vertaisryhmämentoroinnin voidaan katsoa perustuvan yhteiseen tiedon rakentamiseen, jossa tietoa pyritään tuomaan esiin keskustelun ja reflektoinnin avulla. Tietoa ei siis siirretä suoraan, vaan se muovautuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja jokainen osallistuja muodostaa omat käsityksensä. Vertaisryhmämentorointi on siis sosiaalisesti rakentunut ilmiö, jossa todellisuus muodostuu jokaiselle yksilölle omalla tavallaan. Tiedon rakentaminen ja oppiminen tapahtuu vertaisryhmämentoroinnissa sosiaalisessa kontekstissa, jonka voidaan nähdä pohjautuvan sosiokonstruktionismiin, dialogiin ja tiedon jakamiseen, eikä niinkään tiedon siirtämiseen kokeneemmalta työuraa aloittelevalle (Geeraerts ym., 2015; Heikkinen ym. 2010).

Wangin ja Odellin (2007) mukaan mentorointiohjelmissa voidaan tunnistaa kolme ulottuvuutta: humanistisen, paikallisuutta ja yhteisöä korostavan sekä kriittisen konstruktivismin näkökulman. Vertaisryhmämentorointia tarkasteltaessa Heikkisen ym. (2010) mukaan humanistista sekä paikallisuutta ja yhteisöä korostavat mentoroinnin muodot voidaan katsoa kuuluvan perinteisempiin mentoroinnin malleihin. Konstruktivistisesta näkökulmasta tarkasteltuna mentorointi voi olla vastavuoroista, tiedon yhteistä rakentamista, jossa osapuolet oppivat. Heikkinen ym. (2010) toteavat kuinka humanistisen ulottuvuuden voidaan nähdä toteutuvan kuuntelevassa ja kunnioittavassa vuorovaikutuksessa, jolla tuetaan yksilöiden kasvua. Paikallisuutta ja yhteisöä korostava näkökulma puolestaan mahdollistaa yhteisestä

kulttuurista ja toimintatavoista oppimisen. Kriittisen konstruktivismin avulla tietoa ja käytänteitä tarkastellaan kriittisesti ja uudistetaan niitä.

Teoreettisesti tarkasteltuna vertaisryhmämentoroinnilla on teoreettis-filosofinen perusta, jossa yhdistyvät dialogisuus, konstruktivistinen oppimisteoria, integratiivinen pedagogiikka, narratiivisuus sekä tunnustuksellinen dialektiikka (Pennanen ym., 2019). Dialogisuuden näkökulmasta tieto sanallistetaan aikaisempien kokemusten, käsitysten ja ajattelutapojen pohjalta. Ammatillinen osaaminen ja tieto rakentuvat kollegiaalisissa keskusteluissa, jossa rakennetaan uutta tietoa. Dialogisuudella on itseisarvonsa vertaisuuden rakentumisessa, jossa ihmiset kohtaavat toisensa tasavertaisessa ja kunnioittavassa suhteessa. Narratiivisuus perustuu opettajan identiteettiin ja sen rakentumiseen erilaisen kerronnallisuuden kautta esimerkiksi jakamalla kertomuksia työstä ja elämästä toisten kanssa. Integratiivinen pedagogiikka yhdistää nonformaalinen sekä informaalin oppimisen, jota tarvitaan syvällisen asiantuntijuuden muodostamiseen. Toisin sanoen opettajan koulutuksen kautta syntynyt tieto yhdistetään kokemuksen tuomaan osaamiseen (Heikkinen ym., 2012).

Vertaisryhmämentorointia on kehitetty tukemaan kaikkia opettajia uran eri vaiheissa ja toiminnan keskiössä on tietojen ja kokemusten jakaminen sekä toisilta oppiminen. Kokeneitten ja uusien opettajien kohtaaminen tarjoaa myös mahdollisuuden kollegiaaliseen oppimiseen käytäntöjen reflektoinnin ja uudistamisen suhteen ja kokeneille opettajille se voi toimia jatkuvan oppimisen ja kehittymisen foorumina (Pennanen, 2023; Taajamo & Puhakka 2019; Tynjälä ym., 2021). Vertaisryhmämentorointia varhaiskasvatuksessa voidaan määrittää samanlaisen ammatillisen aseman ja koulutustaustan omaavien ammattilaisten keskinäiseksi ohjaukseksi, jolle on ominaista osallistujien välinen yhteistä keskustelua sisältävä tasavertainen ja vastavuoroinen suhde (Kupila & Karila, 2018). Vaikka vertaisryhmämentorointia on pääasiassa tutkittu perus- ja toisen asteen opetuksen ja koulutuksen kontekstissa. Tulosten nähdään kuitenkin olevan linjassa myös varhaiskasvatusta koskevan vertaisryhmämentorointitutkimuksen kanssa (Tynjälä, 2021).

Vertaisryhmämentoroinnin teoreettiset näkökulmat muodostavat eroavaisuuksia muihin työn ja ammattitaidon tukemisen ja kehittämisen menetelmiin. Heikkinen ym. (2010) toteavat, kuinka vertaisryhmämentorointi poikkeaa esimerkiksi työnohjauksesta juuri teoreettisen viitekehyksen ja sitä kautta muodostuvan lähestymistavan osalta. Työnohjauksen taustalla vaikuttavat psykologiset tutkimusperinteet. Vertaisryhmämentorointi pohjautuu kasvatustieteeteen ja työssä oppimisen tutkimukseen ja sitä kautta tiedon sosiokonstruktivistiseen rakentumiseen

ryhmän kautta. Oppiminen voidaan ymmärtää erilaisten käsitysten kohtaamiseksi ja ennakkokäsitysten muovautumiseksi uuden informaation perusteella (s. 64).

3.3 Vertaisryhmämentoroinnin toimintaperiaatteet

Vertaisryhmämentoroinnin keskeinen ydin muodostuu ryhmästä, joka kokoontuu säännöllisesti yhden lukuvuoden aikana noin 1,5–2 tuntia kerrallaan ja tyypillisesti ryhmän koko on noin 5–10 henkilöä. Luottamus ja keskustelun eettisyys ovat ryhmien kaksi pääperiaatetta, joita tulee käsitellä toimintasopimuksessa. Nämä periaatteet pohjaavat myös opettajan ammattieettisiin periaatteisiin sekä lakiin perustuvaan salassapitoon. Luottamuksella tarkoitetaan ryhmän sisäistä vaitioloa. Eettisyydellä puolestaan täsmennetään, ettei ryhmän ole tarkoitus olla foorumi, jossa käsitellään esimerkiksi muiden työyhteisössä olevien tai lasten yksityisiä asioita (Heikkinen ym., 2010; Pennanen ym., 2019).

Ryhmä koostuu sekä mentorista, että ryhmään osallistuvista mentoroitavista, joista voidaan käyttää perinteisissä mentoroinnin kuvauksissa nimitystä aktori tai noviisi. Ryhmää ohjaavalla mentorilla on oma roolinsa toimintaa vetävänä henkilönä ja ammatillisen oppimisprosessin tukijana (Heikkinen ym., 2012; Pennanen ym., 2019). Myös Cavanagh ja King (2020) kuvaavat vertaisryhmämentorointia foorumina jossa, ryhmän jäsenet muodostavat keskustelunaiheet ja ryhmän mentorin tehtävänä on tukea jäsenten ammatillista oppimista (s. 288). Tässä pro gradu -tutkielmassa painopiste ei ole ollut tutkia mentorin roolia suhteessa vertaisryhmämentorointiin, vaikka itse ryhmän mentorin tai ohjaaja rooli on välttämätön juuri ryhmän vetäjänä, keskustelun ja teemojen suuntaajana ja ajankäytöllisenä ohjaajana (Heikkinen, ym. 2010). Koska vertaisryhmämentorointiin osallistuvat rakentavat tietoa yhdessä ja ryhmämuotoisesti pidän perusteltuna käyttää Heikkisen ym. (2010) viitoittamaa määrittelyä ja käytän vertaisryhmämentoroinnin jäsenistä termejä osallistuja ja jäsen, enkä perinteiseen määrittelyyn nojaavia termejä, kuten aktori tai noviisi.

Vertaisryhmämentoroinnin turvallinen, tasa-arvoinen ja keskusteleva ilmapiiri mahdollistavat jäsentensä voimaantumista ja parhaimmillaan rakentavat uutta ammatillista tietoa sekä vahvistavat identiteettejä (Heikkinen ym., 2010). Kuten Kupila (2020) kirjoittaa, merkittävä oppimisen kehityksen voimavara on yhteisön toimintaan kuluminen ja osallistuminen.

Varhaiskasvatuksessa nähdään, että työyhteisö voi oppia toinen toisiltaan ja kollegan tuki, vuorovaikutus ja dialogi voivat parhaimmillaan vahvistaa omaa työidentiteettiä.

4 Tutkimuksen toteuttaminen

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastelen varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia vertaisryhmämentorointiin osallistumisen merkityksestä omassa arkityössä. Olen tämän tutkielman aiemmissa luvuissa taustoittanut niitä muutoksia, joita varhaiskasvatuksen opettajan työhön on kohdistunut viimeisen vuosikymmenen aikana ja millaisia vaatimuksia se on asettanut ammatilliselle kehittymiselle. Ammatillisen kehittymisen näkökulmasta vertaisryhmämentorointi nähdään foorumina, jossa opettajuutta voidaan tukea eri tavoin.

4.1 Tutkimuskysymys

Muodostin tutkimukseni pääkysymykseksi seuraavan kysymyksen: *Millaisia kokemuksia varhaiskasvatuksen opettajilla on vertaisryhmämentorointiin osallistumisesta ja sen merkityksestä omassa arkityössä?* Pääkysymykseen vastaamisessa käytin tarkentavina tutkimuskysymyksinä seuraavia alakysymyksiä:

1. Millaiset tekijät rakensivat ammatillista kehittymistä mahdollistavaa ilmapiiriä varhaiskasvatuksen opettajien kokemana?

2. Miten varhaiskasvatuksen opettajat hyödynsivät vertaisryhmämentoroinnin kollegiaalisessa vuorovaikutuksessa syntyneitä kokemuksia osana ammatillista kehittymistä?

4.2 Laadullinen lähestymistapa

Tutkimuksen perustavana lähtökohtana on tutkia kokemuksia, jolloin se paikantuu kvalitatiiviseksi eli laadulliseksi tutkimukseksi, joka rakentuu fenomenologis-hermeneuttisella otteella. Keskeinen ominaispiirre laadullisessa tutkimuksessa on, että se perustuu ihmisten subjektiivisten kokemusten ja näkemysten tarkasteluun (Denzin & Lincoln, 2018; Puusa &

Juuti 2020). Laadullinen tutkimus pyrkii päästä lähelle tutkittavia, jotta saadaan käsityksiä ja mahdollisuuksia ymmärtää tutkittavien tarkoituksia, huolia, ideoita, haluja ja rajoituksia.

Laadullinen tutkimus nivoutuu myös yhteiskunnallisiin kysymyksiin (Juhila, 2021). Erilaiset muutokset ovat heijastuneet varhaiskasvatuksen opettajan työhön viimeisen vuosikymmenen aikana ja varhaiskasvatus nähdään osana elinikäistä oppimista. Muutokset ovat tuoneet vaatimuksia varhaiskasvatuksen opettajan ammatilliseen kehittymiseen ja heijastuneet myös alan veto- ja pitovoimaan vaikuttaviin tekijöihin. Koska pedagogisella osaamisella nähdään olevan yhä vahvempi merkitys osana varhaiskasvatuksen toimintaa sekä laatua, on opettajien ammatilliseen osaamiseen, kehittymiseen ja työhyvinvointiin merkityksellistä kiinnittää huomiota.

Puusa ja Juuti (2020) kuvaavat kuinka laadullinen tutkimus etenee hermeneuttisella kehällä, jossa tutkija vähitellen lähestyy perusteltua tulkintaa. Ymmärtäminen on aina osa tulkintaa, jonka pohjalla on jo entuudestaan ymmärretty. Esiymmärryksellä viitataan tietoon, näkemyksiin tai kokemuksiin, joka saavutetaan omakohtaisesti tai toisen kautta, esimerkiksi tutkimuksen alkuvaiheen teoreettisen kirjallisuuden kautta. Oma esiymmärrys muodostuu varhaiskasvatuksen opettajan teoreettisesta osaamisesta, työn tuomasta kokemuksesta sekä tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen kirjallisuuden kautta.

Tökkärin mukaan (2018) tutkimuksen tekemisen kannalta on määriteltävä, mitä kokemuksella tarkoitetaan tutkimuksessa ja miten siitä saadaan tietoa. Tutkimuksessa kokemus määritellään yksilön kokemuksena omasta arkityöstään varhaiskasvatuksen opettajana sekä vertaisryhmämentorointiin osallistumisesta ja sen tuomasta merkityksestä. Tieto saavutetaan haastattelemalla tutkittavia. Nämä muodostavat tutkimuksen metodologiset valinnat, joita tarkastelen lähemmin seuraavissa alaluvuissa.

4.3 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote vaatii tutkijalta perusteiden pohtimista tutkimuksen eri vaiheissa. Kun tutkitaan kokemuksia, tutkitaan kokemusten merkityssisältöä ja sen rakennetta (Laine, 2018). Olen pyrkinyt luomaan ja avaamaan näitä käsitteitä siinä suhteessa, miten niiden ymmärrän rakentuvan osana tätä tutkimusta. Tuomi ja Sarajärvi (2018)

toteavat, kuinka hermeneuttisessa perinteessä korostetaan ontologian ja epistemologian merkitystä. Aaltion ja Puusan (2020) mukaan ontologiset ja epistemologiset kysymykset nivoutuvat suhteessa valittuun fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusotteeseen, jossa fenomenologisen tutkimussuuntauksen keskiössä ovat ihmisten omat kokemukset ja ihmisten asioille antamat merkitykset. Ontologia määrittää, mitä todellisuus on, ja epistemologinen sitoumus vaikuttaa siihen, millaista totuutta tavoitellaan. Kokemuksen tutkijana olen kiinnostunut kokemusten merkityksellisyydestä ja ainutlaatuisuudesta sekä siitä, millaista todellisuutta ne muodostavat tutkimuksen kannalta. Epistemologinen sitoumus osaltaan suuntaa tutkimusta siihen, miten tietoa saadaan.

Laineen (2018) mukaan fenomenologiassa kokemus itsessään on yksilöllinen, mutta yksilön kokemuksille antamat merkitykset ovat aina yhteisöllisesti muovautuneita. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus ei pyri löytämään yleistyksiä, vaan ymmärtämään joukon tai yksilön merkitysmaailmaa. Yksilön kokemus ei kuitenkaan sulje pois esimerkiksi yhteiskunnallista tai yhteisöllistä näkökulmaa. Tutkimuksessa keskeistä on tunnistaa kokemuksen tutkimiseen liittyvän motiivin ja tiedon itseisarvon tekijöitä. Jokinen (2021) avaa kokemusnäkökulmaa, jossa tutkittava avaa omaa elämäänsä ja kokemuksiaan ja tutkija haluaa löytää tien kokemuksiin. Tutkimusta tehdessä ei ole tarkoituksellista pohtia ovatko kokemukset tosia, vaan kiinnostus on kokemuksissa ja niiden subjektiivisissa merkityksissä.

Hermeneutiikalla on paikkansa tutkimuksessa tulkinnan vuoksi (Laine, 2018). Tutkin varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia, jossa keskiössä ovat yksilön kokemukset, jotka rakentuvat omasta tavasta ymmärtää ja jäsentää omaa arkityötään sekä kokemuksista vertaisryhmämentorointiin osallistumisesta. Jotta tutkimus ei päätyisi vain kokemusten kuvailemiseksi tulkinta kattaa erilaisten merkitysten muodostumisen. Laineen mukaan (2018) fenomenologisella että hermeneuttisella tutkimuksella on kaksitasoinen rakenne. Tätä ajatusta mukaillen oman tutkimuksen perustason muodostavat varhaiskasvatuksen opettajien koettu elämä tutkimuksen kontekstissa, jonka he sellaisenaan toivat esiin haastatteluissa. Toisella tasolla olen pyrkinyt analyysin avulla teemoittelemaan ja tulkitsemaan ensimmäisen tason merkityksiä suhteessa omaan tutkimukseen. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018) tiivistävät, fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen tavoitteena on tehdä näkyväksi jotain, mikä on jo koettu, mutta se ei ole saavuttanut vielä tietoisen ajattelun tasoa.

Kokemusta koskeva tieto voidaan nähdä muuntuvana, yksilöllisenä ja ainutlaatuisena. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa, joka keskittyy kokemusten tarkasteluun, on

haasteena tiedon saavutettavuus. Tieto koskee yksilöitä ja eikä tietoa voida yleistää. Tutkimuksen osalta kokoavia johtopäätöksiä voidaan kuitenkin saada aikaan silloin, kun esimerkiksi tutkimukseen osallistuvien elämäntilanteet ovat riittävät samankaltaisia, kuten esimerkiksi ammatti, joka muodostuu myös tämän tutkimuksen yhdeksi perustavaksi näkökulmaksi (Tökkäri, 2018). Tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen opettajat muodostivat monipuolisen joukon, jossa ammatti voidaan nähdä yhteisenä tekijänä, mutta se, miten yksilö kokee oman professionsa, on yksilöllinen ja ainutlaatuinen. Myös vertaisryhmämentorointiin osallistumisen kokemukset ovat yksilöllisiä yhteisesti jaetussa kontekstissa.

Kun tutkitaan kokemuksia, tutkijan position rakentumisessa ovat läsnä sekä tutkijan omat kokemukset että ennakko-oletukset, eikä niistä tule pyrkiä täysin vapautumaan. Nämä tekijät tulisikin tiedostaa ja niitä voidaan hyödyntää osana tutkimusprosessia (Tökkäri, 2018). Tässä tutkimuksessa tutkijan positiota tarkasteltaessa varhaiskasvatuksen työkenttä on oman koulutus- ja työtaustan vuoksi tuttu. Vertaisryhmämentorointi sen sijaan ei toimintatapana ole minulle entuudestaan tuttu, minkä vuoksi kokemukseen perustuvia ennakko-oletuksia ei sen suhteen minulla tutkijana ollut.

4.4 Aineiston hankinta ja kuvaus

Kokemuksia tutkittaessa on syytä pohtia millaisia kokemukset ovat luonteeltaan ja millaisilla tavoilla niitä voidaan tavoitella (Moilanen & Räihä, 2018). Tässä tutkimuksessa aineisto on kerätty laadulliselle tutkimukselle tyypillisellä tavalla, haastattelemalla, jonka tarkoituksena on saada mahdollisimman paljon tutkimuksen kannalta olennaista tietoa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Toteutin haastattelut puolistrukturoituna teemahaastatteluna, jossa edetään etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien kysymysten avulla. Tarkoituksena teemahaastattelussa on löytää merkityksellisiä vastauksia tutkimustehtävän mukaisesti, mutta samalla säilyttää väljyyttä esimerkiksi kysymysten järjestyksen sekä tarkentavien ja syventävien lisäkysymysten esittämisen suhteen (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Teemahaastattelu nojaa ajatukseen, jossa yksilön kokemuksia, uskomuksia ja ajatuksia voidaan tutkia teemahaastattelumenetelmällä, jolloin oletetaan, että tutkittavat ovat kokeneet tai läpikäyneet tietyn prosessin tai asian (Puusa, 2020). Haastattelu onkin

aineistonkeruumenetelmä, jossa näkökulmat ja ääni pääsevät esille. Tässä pro gradu -tutkielmassa edellytyksenä oli, että haastateltavat ovat osallistuneet vertaisryhmämentorointiin sekä toimivat varhaiskasvatuksen opettajan työssä, minkä pohjalta he pystyivät antamaan tämän tutkielman kannalta tarkoituksenmukaista tietoa.

Tutkimuseettisesti haastatteluun sisältyy ehdoton vapaaehtoisuus sekä oikeus saada tutkijan taholta kunnioitusta ja suojaa. Tutkimukseen osallistumiseen vaikuttavat erinäiset tekijät ja osallistujille täytyy olla informoituna niin tutkimuksen tavoitteisiin, menetelmiin ja aikaan sidonnaisia tietoja (Kuula, 2013). Lähetin sähköpostin välityksellä vertaisryhmämentorointia vetäneille mentoreille infokirjeen tutkimuksesta, jotka välittivät sen eteenpäin ryhmiin osallistuneille. Tutkimukseen pyydetyt lähestyivät minua sähköpostin tai puhelimen välityksellä ja ilmaisivat halukkuutensa osallistua haastatteluun. Haastateltaville lähetin erikseen tutkimusta koskevan tutkimustiedotteen, jossa kerroin muun muassa tutkimuksen tarkoituksen, tutkittavien oikeudet sekä tutkimuksen kulun ja aikataulun. Kuulan (2013) mukaan tutkimusta koskevan informaation on oltava selkeä, jotta voidaan välittää tietoa siitä mitä tutkitaan, miksi tutkitaan ja millaisia edellytyksiä tutkittavilla tulee olla.

Aineisto kokonaisuudessaan koostuu kuuden varhaiskasvatuksen opettajan puolistrukturoidusta teemahaastattelusta. Keräsin aineiston yhden kaupungin alueella työskentelevien varhaiskasvatuksen opettajien parissa helmi- ja maaliskuun aikana 2026. Toteutin haastattelut kasvotusten, sekä Microsoft Officen Teams-sovelluksen kautta etänä. Aineiston hankintaa varten hain tutkimusluvan kyseisen kaupungin varhaiskasvatuspalveluista. Pyysin vertaisryhmämentoreita välittämään haastattelukutsun eteenpäin vertaisryhmämentorointiin osallistuneille. Haastattelukutsujen vastaanottajien tarkkaa lukumäärää ei ole tiedossa. Haastattelukutsuun vastasi neljä osallistujaa. Tämän lisäksi sain kaksi osallistujaa omien kontaktieni kautta. Laadullisen tutkimuksen onnistumisen näkökulmasta Puusan ja Juutin (2020) mukaan tutkittavien lukumäärä ei ole olennainen tekijä tutkimuksen onnistumisessa, vaan onnistuneessa tutkimuksessa pyritään laatuun määrän sijasta.

Koska tutkimuksen tavoitteena oli tutkia varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia, edellytyksenä haastatteluun osallistumisessa oli työskentely vahaiskasvatuksen opettajana sekä osallistuminen vertaisryhmämentorointiin. Varhaiskasvatuksen opettajia työskentelee sekä yliopiston että ammattikorkeakoulun kautta saaduilla korkeakoulututkinnoilla, mutta tässä tutkimuksessa koulutustaustalla ei ollut merkitystä tutkimuksen aineiston analyysin osalta. Tässä suhteessa tutkimusaineisto muodostui harkinnan kautta, mikä on osa laadullista

tutkimusprosessia, jossa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, ja tieto kerätään niiltä, joilla tässä tapauksessa oli kokemusta tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Pyrkimyksenä on siis ollut kerätä tutkimukseen tarkoituksenmukainen ja sopiva joukko.

Tutkittaessa kokemuksia haastattelu mahdollistaa laajan keinon kohdata ja lähestyä toisen ihmisen kokemuksia. Laineen (2018) mukaan kokemusten tutkimiseen haastattelemalla on hyvä pyrkiä mahdollisimman avoimeen, luonnolliseen ja keskustelevaan tilanteeseen, jossa haastateltavalle pyritään antamaan tilaa. Kysymysten asettelussa tuleekin huomioida, että vastaukset antavat mahdollisimman kuvailevia kertomuksia. Pyrin huomioimaan tämän kysymysten asettelussa. Vastauksia haettiin avoimilla kysymyksillä ja muotoilin kysymykset verrattain laajaksi, jotta kokemuksellinen näkökulma saavutettaisiin. Lähetin kysymykset ennakkoon tutkittaville, jotta heillä on aikaa muistella ja pohtia omia kokemuksiaan ennen haastattelua. Myös Tuomi ja Sarajärvi (2018) nostavat esiin, kuinka haastattelussa on tärkeää saada mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta, jolloin on perustelua lähettää kysymykset haastateltaville etukäteen. Halusin myös painottaa haastateltaville, että tutkimuksessa ei etsitä oikeita vastauksia, vaan pyritään tavoittamaan mahdollisimman laajasti kokemuksia tutkimuksen kontekstissa.

Tutkimuksen osalta varhaiskasvatuksen opettajat muodostivat joukon, jossa heitä yhdistää varhaiskasvatuksen opettajan työ suomalaisen varhaiskasvatuksen työkentällä sekä ne kokemukset, joita he olivat saaneet osallistuessaan vertaisryhmämentorointiin. Jokaisen osallistujan kokemus omasta arkityöstä ja opettajuudesta ja vertaisryhmämentoroinnista oli kuitenkin yksilöllinen, ja siltä osin he muodostivat monipuolisen tutkimusjoukon. Työkokemusvuodet vaihtelivat muutamista vuosista useisiin vuosikymmeniin, ja he työskentelivät eri ikäryhmissä sekä eri varhaiskasvatusyksiköissä.

Aineiston analyysin osalta puolistrukturoitu teemahaastattelu on myös perusteltu valinta siltä osin, että tulkitsevassa fenomenologisessa analyysissa tavoitteena on saada monipuolisia, henkilökohtaisia ja yksityiskohtaisia kuvauksia tietystä kokemuksesta, tämän vuoksi puolistrukturoidun haastattelun voidaan ajatella tarjoavan tutkimuksen kannalta olennaisen tavan kerätä aineistoa ja siltä osin olevan myös tarkoituksenmukainen analyysin kannalta (Squires, 2023). Käytettäessä tulkitsevaa fenomenologista analyysia pyritään saavuttamaan syvempää ymmärrystä haastateltavien kokemuksesta, jolloin tyypillinen otanta voi olla esimerkiksi kuudesta kahdeksaan haastateltavaa (Squires, 2023) tai jopa vähemmän (Smith ym., 2022).

Pseudonymisoin aineiston tunnistekoodeilla H1-H6. Ennen aineiston keräämistä pohdin tarkkaan, kuinka tutkittavien tunnistettavuus saadaan riittävällä tavalla häivytettyä. Tutkimuseettisistä syistä jätin pois yksityiskohtaiset tunnisteet, kuten tarkat työkokemusvuodet, työhön liittyvät erityispiirteet sekä koulutustaustan pois aineistoa koskevissa lainauksissa. Tämän lisäksi muutin aineistolainausten murteelliset ilmaisut yleiskieliseen muotoon. Laadullinen tutkimus nojaa aineistoon, jolloin informaation saaminen edellyttää myös luottamuksellista suhdetta. Tutkimus on riippuvainen aineistosta ja aineiston hankintaan liittyy useita erilaisia huomioitavia seikkoja. Ruusuvuori ja Tiittula (2017) toteavat, kuinka tutkijan on pidettävä saamiaan tietoja luottamuksellisena ja huolehdittava tarkoin haastateltavien anonymiteetistä. Tutkimustiedotteessa annetun informaation lisäksi keskustelin haastateltavien kanssa erikseen anonymiteettiin liittyvistä asioista ennen haastattelua ja tarvittaessa haastattelun aikana, jotta pelko tunnistettavuudesta tai luottamuksen vaarantumisesta ei vaikuttaisi haastateltavien halukkuuteen kertoa omista kokemuksistaan.

Haastatteluista kaksi tein kasvotusten, minkä jälkeen litteroin haastattelutallenteet. Etänä tehdyissä neljässä haastattelussa käytin Microsoft Officen Teams-sovellusta ja luvan transkriptioon pyysin yliopistolta. Yhteensä litteroitua aineistoa kertyi 85 sivua (fontti Aptos, fonttikoko 12, riviväli 1,5). Litteroinnissa käytin apuna Word-sovelluksen sanelutoimintoa. Transkriptio ja Word-sovelluksen sanelutoiminto vaativat kuitenkin tarkistusta, jotta litterointi olisi mahdollisimman tarkkaa, eikä tekstiin jäisi virheellisiä sanoja tai epäselviä lauserakenteita. Aineistoa purettaessa tutkija joutuu tekemään erilaisia ratkaisuja ja pohtimaan aikaan ja tehokkuuteen liittyviä kysymyksiä sekä luettavuuden ja purkamisen tarkkuuteen nivoutuvia ratkaisuja (Ruusuvuori & Nikander, 2017). Tarkan litteroinnin jälkeen siistin tekstiä jättämällä pois täytesanat sekä toistot, jotta kieli olisi sujuvampaa lukea, mutta niin ettei itse asiasisältö, merkitys tai puhujan tyyli muutu liikaa. Tarkka litterointi ja aineiston siistiminen mahdollistivat myös syvempää aineistoon tutustumista aluksi ennen varsinaista analyysia.

4.5 Tutkimuksen aineiston analyysimenetelmä

Tutkimuksen aineiston analyysimenetelmänä käytin tulkitsevaa fenomenologista analyysia (*Interpretative phenomenological analysis,* IPA). Tulkitseva fenomenologinen analyysi (IPA) keskittyy kokemusten tulkintaan, jossa perustan muodostaa jokaisen tutkittavan yksilöllinen

perusteellinen analyysi, jonka jälkeen analyysi laajennetaan koskemaan koko aineistoa (Squires, 2023). Menetelmänä IPA hyödyntää tulkinnallisuutta vapaammin kuin esimerkiksi fenomenologinen kuvaileva tutkimus ja sen avulla voidaan tarkastella erilaisia kokemuslaatuja (Tökkäri, 2018). IPA:n tavoitteena on tutkia miten ihmiset merkityksellistävät henkilökohtaista ja sosiaalista maailmaa sekä luovat mielekkyyttä (Smith ym., 2022). Yksi oman tutkimukseni lähtökohtia on ollut tavoittaa niitä kokemuksia, joilla varhaiskasvatuksen opettajat merkityksellistävät omia kokemuksia osallistumisestaan vertaisryhmämentorointiin ja omaan arkityöhön. Koska olen kiinnostunut niin yksilötasolla tapahtuvista kokemuksista kuin yhteisesti muodostuvista kokemusmaailmoista, IPA oli analyysimenetelmänä perusteltu valinta. Tutkimusmenetelmänä IPA jakaantuu ensin tulkitsemaan ja käsittelemään perusteellisesti yksilöiden kokemusta, jonka jälkeen aineistoa käsitellään kokonaisuutena.

Menetelmänä tulkitseva fenomenologinen analyysi kulkee hermeneuttisella kehällä, jossa tiedon saavuttaminen vaatii jatkuvaa tulkinnallista prosessia. Laineen (2018) mukaan haastatteluaineiston kanssa voidaan käydä jatkuvaa dialogia, jossa aineiston ja ymmärryksen välillä tehdään kehämäistä liikettä. Tutkijana on tarkoitus syventää ja korjata omaa ymmärrystä läpi prosessin. Tässä tutkimuksessa analyysi rakentuu vaiheittain ensin yksilötasolla, jonka jälkeen aineistoa käsitellään kokonaisuutena. Tieto rakentuu prosessina, jossa tulkinnat ja tieto uusiutuvat. Yksityiskohtaiset tulkinnat vaikuttavat kokonaisuuden tulkintaan, jossa uudelleentulkitseminen tuottaa yhä laajenevaa ymmärrystä tutkittavasta asiasta (Smith, 2022).

Menetelmän valintaan on vaikuttanut myös oma koulutus- ja työkokemusta, joka on varhaiskasvatuksen opettajuudessa. Tökkärin (2018) mukaan IPA ei menetelmänä pyri sulkemaan ulos tutkijan ennakko-oletuksia tai omia kokemuksia, vaan pyrkimyksenä on hyödyntää niitä avoimesti analyysissä ja niitä voidaan käyttää refleksiivisesti, kun tutkitaan toisten kokemuksia. Tarkoituksena on kuitenkin muodostaa tulkinta haastateltavien kokemuksesta. Tutkimuksen kannalta huomioitavaa on, että minulla ei ole kokemusta vertaisryhmämentorointiin osallistumisesta työurani vaiheilta, joka mahdollistaa aineiston tarkastelun ilman omakohtaisia kokemuksia vertaisryhmämentoroinnista.

Suoritin aineistoin analyysia vaihe vaiheelta. IPA-menetelmässä aineiston analyysi voidaan jakaa kuuteen erilaiseen ja systemaattisesti etenevään vaiheeseen. Tökkäriä (2018) mukaillen aineiston analyysi koostuu seuraavista vaiheista: (1) aineistoon tutustuminen ja alustava kommentointi, (2) teemoittelu, (3) teemojen välisten yhteyksien etsiminen, (4) teemataulukoiden muodostaminen, (5) yhteisen teemataulukon muodostaminen ja (6)

kirjoittaminen. Vaiheet 1–4 suoritetaan jokaisen haastateltavan kohdalla erikseen. Vaiheissa 5–6 aineistoa käsitellään kokonaisuutena.

Analyysissa voidaan nähdä yhtymäkohtia kuvailevaan analyysiin. Yksi selkeä ero näiden analyysien välillä on kuitenkin käsitteiden käytössä. IPA-menetelmässä aineistoa ei jaeta merkityssuhteisiin, vaan teemoihin sekä teemataulukoihin ja se etenee suorasti jo analyysin alkuvaiheessa, kun aineistoa muunnetaan tutkimuskielelle ja kommentoidaan (Tökkäri, 2018).

Ensimmäisessä vaiheessa tulostin aineiston paperiseen muotoon. Suoritin litteroidun aineiston ensimmäiset luennat äänitallenteen kanssa, yksi haastateltava kerrallaan ja useita kertoja. Smith ym. (2022) mukaan hitaasti ja yksitellen etenevä analyysi mahdollistaa tarkan fokusoinnin jokaiselle haastateltavalle. Nauhoitin myös omia henkilökohtaisia ajatuksia aineistoon liittyen, jotta voisin palata niihin mahdollisesti myöhemmin, mutta myös siksi että voisin käsitellä henkilökohtaisesti nousevia asioita ja mielleyhtymiä. Refleksiivisyyden näkökulmasta halusin selkeästi erottaa omat henkilökotaiset pohdinnat aineistosta analyysivaiheessa. Smith ym., (2022) mukaan omat ajatukset voidaan huomioida tavalla tai toisella, jotta ne voidaan tiedostaa analyysin edetessä. Omien ajatusten tiedostaminen voi auttaa pysymään kiinni itse aineistossa, mutta myös haastateltavien kokemuksissa.

Tein tulostettuun aineistoon myös vapaasti alustavaa kommentointia papereiden vasempaan marginaaliin. IPA-analyysimenetelmä ei sisällä varsinaisesti suoria ohjeita tai sääntöjä sen suhteen, kuinka aineistoa kommentoidaan, vaan kommentointia suoritetaan vapaasti. Smith ym. (2022) mukaan pyrkimyksenä kuitenkin on laaja ja yksityiskohtainen aineiston kommentointi, jossa tarkoituksena on välttää pinnallista ja olettamukseen perustuvaa kommentointia. IPA-menetelmässä tutkijan on syytä kiinnittää yhtäläisesti huomiota niin luentaan ja kommentointiin kuin lopputuloksiin. Analyysi vaatii useita luentakertoja ja jokainen luentakerta on voi tuoda esiin uusia oivalluksia.

Analyysin toisessa vaiheessa aineistoa teemoitellaan. Tein teemoittelua tulostetun aineiston oikeaan marginaaliin haastattelu kerrallaan. Tässä vaiheessa nostin fokukseen tutkimuskysymyksen ja tämän kautta tein aineiston luentaa uudelleen muodostaen vähitellen teemoja, jotka nostavat analyysiä yleiselle tasolle samalla kuitenkin pitäen mielessä mikä on ollut jokaisen haastateltavan kokemuksessa tärkeää. Taulukko 1. havainnollistaa aineiston analyysin 1 ja 2 vaiheita, jossa keskellä on suoria aineistolainauksia yhdestä aineistosta. Vasemmassa marginaalissa on aineiston vapaata kommentointia ja oikea marginaali sisältää tutkimuskysymykseen pohjaavaa alustavaa teemojen muodostamista.

Tutkimuskysymyksen nostaminen keskiöön analyysin toisessa vaiheessa selkeytti analyysia alustavasti. Huomasin ensimmäisessä vaiheessa, että kommentointia ja alustavaa teemoittelua syntyi runsaasti läpi koko aineiston. Varhaiskasvatuksen opettajat käsittelivät laajasti ja kattavasti omaa arkityötään henkilökohtaisella ja yleisellä tasolla ja tutkimuskysymyksen avulla fokusoin analyysia. Pro gradu -tutkielmassa tutkimuskysymyksen muodostaa vertaisryhmämentorointiin osallistumisen kokemus ja sen merkitys omassa arkityössä, joten tutkimuskysymyksen fokusointi auttoi jäsentämään jokaisen haastateltavan kokemuksia ja tekemään alustavaa teemoittelua tutkimuskysymykseen nojaten.

Taulukko 1. Esimerkki ensimmäisen ja toisen vaiheen aineiston teemoittelusta

kommentit	Alkuperäinen aineisto	teemat
Arjen työrytmi ja hektisyys. Asiat tapahtuvat ja etenevät tietyssä rytmissä. **Haastateltavalle verme on tuonut kontrastia arkityöhön.**	*Jotenkin rauhoitettiin sillä tavalla, että kun yleensä olet aika hektisesti täällä, että on asioita, että nyt mennään syömään ”ding, ding, ding” ja päivä menee näin ja sitten kun sinulla on joku aika, että istut vaikka tuolla tietokoneen ääressä niin sekin on sellainen rajattu ja sinun pitää olla kauhean tehokas siinä, että saat jotakin aikaan sillä ajalla mikä sinulle on annettu… Niin se oli ihanaa, että sitten vain rauhoituttiin ja asetuttiin… Tuli semmoinen hengähdys siihen päivään…*	Rauhoittuminen Hektisyys ja arjen rytmisyys.
Annettu aika ja **oman työn hallinta vallitsevissa työolosuhteissa.** Tehokkuuden vaatimus arjessa. Vaatimus saada aikaan siinä ajassa mikä on annettu.		Määritelty päivärytmi. Vaatimukset ja tehokkuus. Omaan työhön vaikuttaminen.
Rauhoittuminen ja mahdollisuus rauhoittua vastapainona arjen rytmille ja hektisyydelle.		Rauhoittuminen ja pysähtyminen. Vaatimuksista vapaa.
Merkityksellisyys omassa kokemusmaailmassa.		Merkityksellisyys.

Kolmannessa vaiheessa listasin aineiston pohjalta teemoja yksitellen, aineisto kerrallaan. Hermeneuttisesta näkökulmasta tulkinnan taito nousee vaiheessa kolme keskiöön sen suhteen mitä haastateltavat ovat kokemusten valossa tuoneet esiin ja miten tutkijana tulkita, jopa tiivistää kokemusta. Smith ym. (2022) korostavat kokemusta analyysin kolmannessa vaiheessa, jossa analyysia koskevat huomiot liittyvät suoraan haastateltavien kokemuksiin ja samalla tuovat esiin hermeneuttisen kehän suhteessa analyysiin ja tutkimuksen prosessiin. Aineistoa tulkitaan suhteessa kokonaisuuteen ja kokonaisuutta suhteessa osaan. Itselle tämä merkitsi tutkijana pyrkimystä tiivistää jokaisen haastateltavan merkityksellisimmät kokemukset suhteessa tutkimuskysymykseen, mutta myös edelleen pitää jokaisen haastateltavan kokemukset erillisenä toisiinsa nähden.

Kolmannessa vaiheessa pyritään etsimään yhteyksiä teemojen välillä, jonka avulla voidaan muodostaa jokaisen haastateltavan kohdalla olevia lopullisia teemoja. Tässä vaiheessa huomasin, että yksitellen aineistojen käsitteleminen aiheutti hämmennystä ja epävarmuutta. Smithin ym. (2022) mukaan aineistoa käsitellään ja teemojen välisiä yhteyksiä etsitään yksitellen niin, että tutkijana täytyy luottaa aineiston tuottavan vielä yhtenäiset, tutkimuksen kannalta olennaiset tutkimustulokset. Analyysin pohjalla ovat edeltäneet vaiheet, jossa toisen vaiheen luenta ja teemoittelu tutkimuskysymykseen pohjaten antoivat suuntaa lopullisten

teemojen muodostamiselle, mutta ne lopullisesti selkiytyivät vasta neljännessä vaiheessa. Tässä vaiheessa haastateltavien teemat vaihtelivat 11–24 erilaisen henkilökohtaisen kokemusteeman välillä ja muodostivat tässä vaiheessa niin sanottuja alateemoja, joista vähitellen analyysin edetessä voitiin muodostaa yhä tiivistetympiä alateemoja.

Ainestoa analysoidessa omassa tutkimuksessa kolmas ja neljäs vaihe limittyivät hieman suhteessa toisiinsa. Neljännessä vaiheessa tein jokaiselle haastateltavalle oman teemataulukon, jossa teemoja jaetaan kokemuksellisiin teemoihin. Tämä vaihe oli aikaa vievää, koska halusin lukea aineistot uudestaan yksi kerrallaan, muodostaen jokaiselle oman teemataulukon. Smithin ym. (2022) mukaan huomio kiinnittyy tässä analyysin vaiheessa myös siihen, kuinka kokemukset nähdään suhteessa tutkimuskysymykseen. Osa teemoista voidaan jättää ulkopuolelle ja osaa voidaan arvioida uudelleen palaamalla aineiston luentaan.

Analyysin neljännessä vaiheessa tutkija kokoaa kokemukset yhteen ja luo teemat, jonka avulla voidaan tuoda esiin haastateltavien yksilölliset, merkitykselliset ja tärkeimmät näkökulmat (Smith ym., 2022). Tutkimuskysymykseen peilaten ja alustavan teemoittelun avulla tulostin paperiseen muotoon kokemuksellisuudeltaan merkitykselliset ja näkökulmiltaan tärkeimmät aineistolainaukset ja muodostin niiden avulla konkreettiset ja visuaaliset henkilökohtaiset teemataulukot. Tässä vaiheessa alateemat tiivistyivät entisestään ja halusin työskennellä niin, että aineistolainaukset levittäytyivät pöydälle silmieni eteen, jokainen haastateltava kerrallaan. Tutkijana täytyykin kyetä tekemään niitä tulkinnallisia valintoja, mikä haastateltavien kokemuksen valossa näyttäytyy merkityksellisenä ja näin ollen muodostuivat osaksi yhtenäistä teemataulukkoa tutkimuksen edetessä. Tässä vaiheessa alateemat olivat tiivistyneet.

Analyysin viides vaihe sisältää aineiston käsittelyn kokonaisuutena. Jokaisesta haastattelusta pystyi erottamaan ilmiöitä, jotka näyttäytyivät jokaisen haastateltavan kannalta merkityksellisinä. Yksittäiset kokemukset muodostavat laajemman koko tutkimusta koskettavan aineiston. Olin tulostanut vaiheessa neljä haastatteluiden yksilölliset aineistolainaukset, joiden avulla muodostin teemataulukon. Viidennessä vaiheessa tulostetut teemat levittäytyivät eteen yhtenäisenä aineistona, jossa yksilölliset kokemukset löysivät vähitellen paikkansa osana yhtenäistä teemataulukkoa. Hermeneuttinen prosessi saavutti nyt laajempien merkitysten ja yläteemojen muodostumisen. Analyysivaihe tuotti kaksi yläteemaa, jotka vastasivat tutkimuksen kahteen alakysymykseen. Kokemusten tulkinnallinen merkitys analyysin tuloksena jakautui kahteen, jossa varhaiskasvatuksen opettajien kokemusten merkityksellisyys avautui vertaisryhmämentoroinnista ammatillista kehittymistä

mahdollistavana ilmapiirinä sekä kollegiaalisessa vuorovaikutuksessa syntyneinä kokemuksina ammatillisen kehittymisen tukena. Näiden yläteemojen alle muodostui yhteensä kuusi alateemaa. Analyysin pohjalta syntyneet tulokset esittelen luvussa viisi.

4.6 Luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen tekemiseen kuuluu luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu. Tutkimuseettisen neuvottelukunta on luonut hyvän tieteellisen käytännön ohjeet (TENK 2023). Hyvän tieteellisen käytännön (engl. *research integrity*) perusperiaatteina voidaan pitää luotettavuutta, rehellisyyttä, arvostusta ja vastuunkantoa. Tutkimusta tehtäessä menettelytavat koostuvat näistä perusperiaatteista ja ne kulkevat mukana läpi tieteellisen toiminnan aina tutkimuksen alusta loppuun.

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, joka on toteutettu fenomenologis-hermeneuttisella otteella. Käytännön tasolla tämä on tarkoittanut erilaisia valintoja sekä perusteluita tutkimuksen eri vaiheessa. Aaltion ja Puusan mukaan (2020) laadullisen tutkimuksen moninaisuus tekee myös luotettavuuden arvioinnista moniulotteisen. Tutkimuksen ontologiset kysymykset, mitä todellisuus on ja epistemologiset sitoumukset, kuinka saadaan tietoa vallitsevasta todellisuudesta, vaikuttavat myös siihen millaista totuutta tavoitellaan ja kuinka sitä voidaan arvioida. Lainetta (2018) mukaillen tutkimuksen metodologisten valintojen myötä olen myös hyväksynyt, ettei minulla ole tutkijana mahdollista esittää täysin kattavaa tai tarkkaa kuvausta fenomenologisesta tai hermeneuttisesta ulottuvuudesta, vaan se muotoutuu tutkimuksen ja sen eri tekijöiden seurauksena.

Tässä tutkimuksessa ontologiset ja epistemologiset kysymykset nivoutuvat fenomenologis-hermeneuttiseen otteeseen. Kokemuksen tutkijana olen kiinnostunut kokemusten ainutlaatuisuudesta sekä ymmärrän kokemuksen olevan merkityksellinen, yksilöllinen ja totuudellinen sellaisenaan. Kokemuksen tulkinta on osa hermeneuttista otetta, jossa tutkijana sitoudun oivaltamaan merkityksiä ja muodostamaan tutkimuksen kannalta olennaista tietoa. Laine (2018) tuo esiin fenomenologiassa olevan yksilön perspektiivin, joka ei kuitenkaan poissulje yhteisöllistä näkökulmaa. Yhteisöjen jäseninä meillä on omat tapamme olla ja kokea olemassa olevaa maailmaa. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna yksilön kokemus tuo esiin myös

jotain yleistä. Tutkimukseen osallistuneilla varhaiskasvatuksen opettajilla on oma ainutlaatuinen kokemusmaailmansa, mutta vertaisryhmämentorointiin osallistuessaan he ovat olleet osa myös yhteisöllisesti muodostunutta kokemusmaailmaa. Epistemologinen sitoumus, määrittyy myös tietyiltä osin ontologian ohjaamana (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Kokemuksen tutkimus ohjaa tekemään tietoisen valinnan sen suhteen, miten tietoa voidaan saavuttaa yksilöiden todellisuudesta. Tämän vuoksi tiedon keräämisen menetelmäksi valikoitui yksilöhaastattelut.

Aaltion ja Puusan (2022) mukaan objektiivisuutta voidaan lisätä tunnistamalla ja tuomalla esiin oma subjektiivisuus. Aineiston analyysin menetelmäksi valitsin tulkitsevan fenomenologisen analyysin (IPA), jossa tutkijan ei ole tarkoitus aktiivisesti poissulkea omia kokemuksiaan, vaan ne kulkevat osana tutkimusta. Analyysi eteni syväluotaavasti, jolloin kykenin syventymään jokaiseen tutkittavaan ja heidän kokemuksiinsa. Vaikka menetelmänä IPA ei sulje tutkijan omia taustoja, tutkimuksessa on pidettävä keskiössä tutkittavien kokemukset. Tämän vuoksi nauhoitin myös omia pohdintoja vapaita ajatuksia analyysin varrella, jotta tarvittaessa erottaisin omia kokemuksia suhteessa haastateltavien kokemuksiin. Analyysin eri vaiheissa olen pyrkinyt olemaan refleksiivinen sen suhteen, missä omat ennakkoluuloni tai kokemukseni voisivat vaikuttaa tulkinnalliseen prosessiin.

On kuitenkin todettava, että jokainen analyysi on tutkijan tulkinnan tulos. Toinen tutkija voisi tulkita aineistoa toisesta näkökulmasta ja analyysin lopputulos voisi näyttää erilaiselta. Tutkijan postiota tarkasteltaessa olen pyrkinyt tuomaan esiin oman koulutus- ja työtaustani varhaiskasvatuksen opettajana, jonka tiedostan osaltaan vaikuttavan tutkimukseen. Henkilökohtaisesti minulla ei ole ollut kokemusta vertaisryhmämentoroinnista oman työurani vaiheilta, joten ennakkokäsitykseni vertaisryhmämentoroinnista ovat olleet rajalliset.

Varhaiskasvatuksen opettajat työskentelivät yhden kaupungin organisaation alaisuudessa, jolloin tutkimus edellytti tutkimusluvan hankkimista. TENK (2023) ohjeistaa kuinka tieteelliseen toimintaan kuuluu huolehtia tarvittavista luvista, suostumuksista ja eettisestä ennakkoarvioinnista ennen tutkimusaineiston keruun aloittamista. Ennen tutkimusaineiston keräämistä, anoin luvan tutkimukselle organisaatiolta. Vapaaehtoisesti halukkuutensa ilmaisseita varhaiskasvatuksen opettajia informoitiin kirjeellä, joka sisälsi tutkimukseen liittyviä tietoja, jotka pohjaavat myös ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiin periaatteisiin. Tutkittavilla oli oikeus kieltäytyä tutkimuksesta missä tahansa vaiheessa, heillä oli oikeus saada

riittävästi tietoa tutkimuksen tarkoituksesta sekä menetelmistä ja tutkijalla oli velvollisuus huolehtia, ettei tutkittaville tai yhteisöille koidu vaaraa, riskejä tai haittoja (TENK, 2019).

Tukimusta varten kerätyn aineiston käsittelyssä ja säilyttämisessä huomioitiin TENKin (2023) ohjeistuksia, aineistojen omistus- ja käyttöoikeuksista, käsittelystä ja säilyttämisestä sekä toiminnasta voimassa olevan tietosuojalainsäädännön ja salassapidon suhteen. Näistä edellä mainituista tekijöistä tutkimukseen osallistuvia informoitiin tutkimustiedotteella sekä erillisellä tietosuojailmoituksella. Suojasin tutkimukseen kerätyn aineiston kahden vaiheen tunnistautumisista edellyttävään henkilökohtaiseen kansioon, johon muilla ei ole ollut pääsyä. Käytin haastatteluiden tallentamiseen Microsoft Teams-sovellusta. Paikan päällä tehdyt haastattelut tallensin puhelimen sanelutoiminnolla. Siirsin kaikki äänitallenteet suojattuun kansioon.

Tutkimuksen osalta tavoittelin kahdeksaa haastateltavaa, mutta valmiiksi rajatusta joukosta haastateltaviksi sain lopulta kuusi varhaiskasvatuksen opettajaa. Aineiston osalta oli kiinnitettävä erityistä huomiota tunnistettavuuteen ja pseudonymisointiin. Tutkimuksessa kerätyt tunnistetiedot rajasin koulutustaustaan ja työkokemusvuosiin, joista koulutustaustaa en käsitellyt osana tutkimusta ja työkokemusvuosia tarkastelin vain yleisellä tasolla. Käsittelin ja analysoin aineistoa myös tulostettuina aineistolainauksina, jolloin aineisto on ollut pseudonymisoidussa muodossa. Käytin tutkimukseen osallistuneiden kanssa aikaa tunnistettavuuden kysymyksiin ja niiden läpikäynti oli tärkeää niin luotettavuuden kuin eettisyyden näkökulmasta.

Olen perehtynyt Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan ohjeistukseen tekoälyn käytöstä opetuksessa ja tutkimuksessa (Lapin yliopisto, 2025). Tässä pro gradu -tutkielmassa en ole hyödyntänyt laajoihin kielimalleihin perustuvaa generatiivista tekoälyä tutkimuksen missään vaiheessa. Olen hyödyntänyt DeepL-käännössovellusta englanninkielisen tutkimuskirjallisuuden ymmärtämisen tukena.

Tutkijana olen pyrkinyt ottamaan huomioon erilaiset näkökulmat ja pohtinut sekä arvioinut valittujen metodien soveltuvuutta suhteessa omaan tutkimukseeni. Kuten Aaltio ja Puusa (2022) toteavat, tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua voidaan perustaa tutkittavan ilmiön ja valitun tutkimusmenetelmän vastaavuudelle.

5 Tulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tulokset. Luvussa tarkastelen aineiston analyysia suhteessa päätutkimuskysymykseen, jossa on ollut tarkoituksena tutkia varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia vertaisryhmämentorointiin osallistumisesta. Vaihe vaiheelta edenneen analyysin perusteella lopullisiksi teemoiksi muodostui kaksi yläteemaa, jotka voidaan jakaa kokemuksiin vertaisryhmämentoroinnista ammatillista kehittymistä mahdollistavana ilmapiirinä sekä kollegiaalisessa vuorovaikutuksessa syntyneisiin kokemuksiin osana ammatillista kehittymistä. Nämä kaksi yläteemaa vastaavat tutkimuksen kahteen alakysymykseen.

5.1 Ammatillista kehittymistä tukeva ilmapiiri

Tämä alaluku vastaa ensimmäiseen tutkimuksen alakysymykseen ja keskittyy niihin tekijöihin, jotka varhaiskasvatuksen opettajien kokemusten mukaan rakentavat ammatillista kehittymistä mahdollistavaa ilmapiiriä. Varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat kokemuksiaan vertaisryhmämentoroinnista, joista analyysin kautta oli erotettavissa kokemuksia, jotka mahdollistivat ja loivat pohjaa ammatilliselle kehittymiselle. Kokemukset ammatillista kehittymistä tukevasta ilmapiiristä voitiin analyysin perusteella jakaa kolmeen alateemaan; rauhoittuminen, avoimuus sekä yhdessä rakennettu dialogi. Aineistoesimerkeissä vastaajat on esitetty tehdyn pseudonymisoinnin mukaisesti (H1– H6).

5.1.1 Rauhoittuminen

Yhtenä merkittävänä kokemuksena vastaajat toivat esiin rauhoittumisen. Tämä alateema kuvaa niitä tekijöitä, joilla varhaiskasvatuksen opettajat jäsensivät kokemustaan niin käytännön tasolla, kuin sisäisenä kokemuksena osallistumisestaan vertaisryhmämentorointiin. Varhaiskasvatuksen opettajat toivat esiin kuinka vertaisryhmämentoroinnin toiminta oli järjestetty käytännön tasolla, kuinka usein se kokoontui ja mihin kohtaan päivästä se oli sijoitettu. Kokemukset vaihtelivat haastateltavien yksilökokemuksina sen suhteen, kuinka toimivina käytänteitä pidettiin tai olivatko ne sopineet sen hetkiseen työtilanteeseen, tai

minkälaisia kokemuksia osallistuminen tuotti esimerkiksi lapsiryhmän toiminnan näkökulmasta tai suhteessa omaan työtiimiin.

> *Pääsi niin kuin irtautuminaan sieltä arjesta oikeasti ja juomaan kahvia ja hengähtämään ja keskustelemaan niistä asioista, että minun mielestä se oli kyllä ihan hyvin järjestetty ja kyllä se huomioitiin työvuoroissa ja sillä lailla, että ei tullut siihen arkeen sellaista hirveää lovea, vaikka sieltä nyt yksi ihminen poistuikin, että hyvillä mielin pystyi lähtemään. (H6)*

> *Että vau nyt taas syystä mennä ja ihan luvan perästä saa olla siellä sen ajan ja kaikessa rauhassa. Se rauha myöskin, että kun se on niin, niin se tuntui kun sinä lähdit tästä äänimaailmasta ja sitten meni tuonne ja siellä oltiin, niin se oli jotenkin tosi voimauttavaa. (H1)*

> *Kyllä minä koen, että on järjestetty tila, aika ja paikka tällaiselle keskustelunvaihdolle ja niiden ajatusten puimiselle, jotka mietityttävät niin on niin kuin tarpeellinen ja ne keskustelut ja ajatusten vaihdot kuitenkin tuovat sellaista lisäarvoa siihen omaan työhön. (H3)*

Varhaiskasvatuksen opettajat toivat esiin kuinka vertaisryhmämentorointi toi mahdollisuuden päästä tilaan ja paikkaan, jossa voi rauhoittua. Kokemus rauhoittumisesta kuvattiin niillä tekijöillä, joilla se mahdollistettiin, esimerkiksi työvuorosuunnittelun tai vertaisryhmämentoroinnin käytänteiden kautta, mutta myös sisäisenä kokemuksena. Rauhoittuminen varhaiskasvatuksen opettajien kokemana oli pysähtymistä, joka nähtiin suhteessa omaan hektiseen arkityöhön konkreettisena taukona, hengähdyksenä, luvallisena ja järjestettynä toimintana. Vertaisryhmämentoroinnilla on suomalaisessa kasvatuksen ja opetuksen kentässä myös työhyvinvoinnin ja henkisen tuen rooli, jossa ”rentoutumisella” on paikkansa. Tämä oli nähtävissä myös haasteltavien kokemuksissa. Yhtenä vertaisryhmämentoroinnin keskeisenä periaatteena on joustava ja informaali toiminta, jossa rauhallisella siirtymällä vaikutetaan fokusointiin ryhmän tapaamiselle (Pennanen & ym., 2015; Pennanen 2023).

> *Saa vähän sellaisen pienen rauhallisen tauon siitä arkipäivästä sinne, että pääsee niin kuin rauhassa juttelemaan muiden kanssa ja miettimään sellaista mitä ei ehkä muutoin ole aikaa miettiä tai niin kuin keskustella jonkun kanssa. Sitä arjen jakamista. (H2)*

> *Kun sinä menet sinne niin se oli… Jotenkin rauhoitettiin sillä tavalla, kun sinä yleensä olet aika hektisesti ja täällä mennään, että on asioita, että nyt mennään syömään ding-ding-ding ja päivä menee näin… Ja sitten kun sinulla on jokin aika, että istut vaikka tuolla tietokoneen ääressä, niin sekin on sellainen rajattu ja sinun pitää olla kauhea tehokas, että sinä saat jotakin aikaan sillä ajalla mikä on annettu. Niin se oli sellainen ihana, että kun sinne mentiin… Ja sitten vain*

rauhoituttiin ja sillä tavalla niin kuin astetuttiin… Tuli sellainen hengähdys siihen päivään ja se oli aivan luksusta. (H1)

Aineiston perusteella vertaisryhmämentorointiin osallistumisessa rauhoittumisen kokemus ja sen merkitys kuvattiin varsin selkeänä. Kokemusta käsiteltiin suhteessa omaan arkityöhön, jonka kuvattiin sisältävän paljon vuorovaikutusta ja sitä kuvattiin hektiseksi eri tasoilla. Työ sisälsi oman varhaiskasvatuksen opettajan perustyön lisäksi kokemuksia siirtymistä työtehtävistä toiseen, palavereista, aikatauluista ja hoidettavista asioista, jotka usein olivat muualta tulevia vaatimuksia sekä henkilökohtaisia omalle työlle asetettuja vaatimuksia.

Kansallisesti ja kansainvälisesti tarkasteltuna tutkimusten mukaan varhaiskasvatuksen opettajat kohtaavat työssään puutteellista organisointia sekä haasteita käytettävissä olevan ajan ja vaatimusten kanssa (Hadley ym., 2025; Kangas ym., 2022; Ukkonen-Mikkola ym., 2020). Näkökulma nostaa keskiöön sellaisia arkityön ja profession kannalta ajankohtaisia haasteita, jotka paikantuvat varhaiskasvatuksen opettajan työtehtäviin suhteessa annettuihin resursseihin ja mahdollisuuksiin esimerkiksi pohtia ja reflektoida omaa työtä arjessa säännöllisesti. Rauhoittuminen nähtiin merkityksellisenä varhaiskasvatuksen opettajan oman itsen kannalta, yhteisten keskusteluiden muodostumisessa ja tärkeiden asioiden äärelle pysähtymisenä.

5.1.2 Avoimuuden kokemukset

Toiseksi alateemaksi muodostui avoimuus. Avoimuuden kuvailtiin rakentuvan suhteessa vertaisiin kollegoihin, joka mahdollisti rehellistä keskustelua. Vertaisryhmämentorointi nähtiin paikkana, jossa sai olla oma itsensä ja vapautuneena arkityön tason rooleista. Aineistossa oli henkilökohtaisia kokemuksia opettajan roolista omassa työyhteisössä, jossa opettajan täytyy toimia oman ammattinsa edustajana, mutta myös laajempia yhteiskunnallisia kokemuksia naisvaltaisen alan haasteista ja jännitteistä. Varhaiskasvatuksen opettajat eivät laajasti kuvanneet käytännön tasolla, miten avointa ilmapiiriä rakennettiin, vaan sen kuvaukset muodostuivat erilaisista kokemuksista suhteessa siihen mitä kukin piti merkittävänä. Avoimuus rakentui erilaisin tavoin, mutta sen merkitys koettiin osana ammattiin liittyvien haasteiden käsittelyä.

Kuvatessaan kokemuksia arkityöstään varhaiskasvatuksen opettajat toivat esiin osaltaan työhön liittyviä haasteita ja vaikeita ajatuksia. Nämä paikantuivat useammassa haastattelussa

esimerkiksi perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön, omaan rooliin tiimivastaavana sekä ammatin tuottamaan osaamiseen omassa työyhteisössä ja laajemmin yhteiskunnallisiin näkökulmiin. Vertaisryhmämentorointi nähtiin paikkana, jossa ammattiin liittyviä henkilökohtaisia haasteita ja vaikeita ajatuksia voitiin ottaa esille ilman, että oma ammatillisuus vaarantuisi tai sitä kyseenalaistettaisiin. Pennasen mukaan (2023) vertaisryhmämentoroinnin yhtenä perustavana tekijänä on kokemusten jakaminen, jossa ryhmä toimii dialogisen avun ja tuen antajana sekä vastaanottajana. Vertaisryhmämentorointi tapaamiset toimivat keskustelufoorumina, jossa opettajat uskalsivat olla omana itsenään ja tuoda esiin asioita ilman suorituspaineita. Työn haasteiden käsittelyä tapahtui suhteessa omasta roolista irtautumiseen. Vertaisryhmämentoroinnissa toteutui vahvasti kollegiaalisuus ja vertaistensa kanssa oleminen. Roolien riisuminen suhteessa esimerkiksi omaan työyhteisöön tai perheiden kanssa tehtävään yhteistyöhön ilmeni kokemusten kautta ja se koettiin merkityksellisenä.

> *Että toisaalta sitä kentän ääntäkin tarvitaan tai minulla on sellainen tunne, että tuota naisvaltaisella alalla on mietittävä välillä tarkoin, mitä sanoa ääneen ja tuolla vermeryhmässä sitähän ei tarvinnut. Siellä sai puhua ja kaikki puhuttiin ja… Jotenkin se oli, se oli niin kuin mahtavaa, mutta kyllä sitä omassa työyhteisössä ja töissä joutuu miettimään, mutta sitten se naisvaltainen ala ja koulutettu osaava nainen, niin saa miettiä todella paljon. (H4)*

> *Ei tarvinnut suodattaa, että siellä sai sanoa ihan reilusti tai minulla ainakin oli sellainen olo, että puhuttiin niin kuin reilusti vaikeistakin asioista tai sellaisista negatiivisista asioita ja ilmiöistä ja niistä mitä kukakin kokee hankalaksi. (H1)*

> *Meidänkin alan vaikeille, näille vaikeille ajatuksille. Ehkä, että mitä on ja mitä me ajatellaan. Että meidän pitäisi pystyä ajattelemaan aina tosi positiivisesti ja kunnioittavasti, mutta kun se ei ole ihan totta aina. (H4)*

> *Saat olla ihan jos on huono päivä niin saa olla huono päivä. Sen voi ihan suoraan siellä ilmaista, että saa olla niin kuin omana itsenään ja… Sanoa juuri ne asiat mitä ja miten ajattelee. (H2)*

Vertaisryhmämentoroinnissa vallinnut avoin ilmapiiri mahdollisti myös epävarmuuksien käsittelyä. Varhaiskasvatuksessa opettajat ovat työyhteisöjen ja työtiimien korkeakoulutettuja osaajia. Koulutus tuo mukanaan laajan pedagogisen vastuun, jonka voi nähdä koskettavan niin lapsiryhmän kuin tiiminkin toimintaa. Kuten Ukkonen-Mikkolan ym. (2020) tutkimuksessa tulee esiin, opettajat asemoivat itsensä vastuuseen tiimin pedagogisesta toiminnasta sekä lapsen

oppimisen, kasvun ja kehityksen edistäjinä. Vertaisryhmämentorointi mahdollisti kuitenkin avoimen ja luottamuksellisen keskustelun suhteessa kollegoihin ja sen suhteen, millaisia henkilökohtaisia epävarmuuksia arkityössä ajoittain esiintyi. Tutkimuksen tulokset tukevat osittain myös Karilan & Kupilan (2018) näkemyksiä vertaisryhmämentoroinnista keinona, jolla voidaan vaikuttaa ammatilliseen kasvuun, luottamuksen ja taitojen kehittymiseen sekä käsitellä ammatillisissa suhteissa esiintyviä ongelmia. Tynjälän ym. (2021) mukaan opettajien kokemana vertaisryhmämentorointi tarjoaa foorumin, jossa opettajat voivat jakaa kokemuksiaan luottamukselliseesti. Se voi olla avainasemassa hyvinvoinnin ja stressin hallinnan kannalta sekä tuoda uusia ideoita ja näkökulmia työhön.

> *Että voi nyt ihan rehellisesti sanoa, että tätä minä en kyllä nyt oikein osaa tai minä tähän kyllä tarvitsisin jotakin apua, että sitten joku sanoo, että hei minä olen tehnyt tällä tavalla. Että uskaltaa sanoa, että jotakin ei nyt osaa tai ei pysty, että tarvitsee siihen apua, että siellä vermeryhmässä kyllä sitten niin kuin ihan pystyi myöntämään, että ei ollut sellaista niin kuin kilpailua. (H6)*

> *Siinä ei ollut sellaista… Kukaan ei ollut niin kuin parempi missään, että kaikki se oli tosi. Se oli tosi niin kuin vertaista… Siitä puuttui se sellainen niin kuin ”meillä näin ja meillä näin” puhe kokonaan, mitä helposti on ja sitten välillä jopa ryhmien kesken, että niistäkin välillä yrittää päästä pois, että kuka tekee ja miten tekee työnsä ja minä en jotenkin pidä siitä puheesta, mutta sitä ei ollut siinä vermessä. (H4)*

Vertaisryhmämentoroinnin yhteisenä keskeisenä periaatteena on luoda tasa-arvoinen työskentelyilmapiiri, jossa osallistujat nähdään vertaisina suhteessa toisiinsa. Osallistujat jakavat osaamistaan ja kokemuksiaan, jossa ei pyritä ei pyritä tiedolliseen hierakkisuuteen tai paremmuuteen (Pennanen, 2023). Varhaiskasvatuksen opettajien kokemukset vertaisuudesta ja avoimuudesta loivat ilmapiiriä, jossa voitiin ottaa esiin haastavia ajatuksia sekä pyytää ja saada apua ammatillisiin kysymyksiin.

5.1.3 Yhdessä rakennetut keskustelut

Vertaisryhmämentoroinnin keskustelufoorumi rakentui aihealueille, jotka olivat yhteisesti päätettyjä ja näin ollen loivat merkityksellisyyttä. Osa haastateltavista toi esiin myös omia henkilökohtaisia painotuksia mihin asioihin he kaipasivat tukea vertaisryhmämentoroinnin aloittaessa toimintansa. Haastatteluissa varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat arkityössä olevan asioita, jossa vaikuttamisen mahdollisuudet olivat rajattuja tai arjen tilanteet ennalta määriteltyjä, kuten erilaiset palaverit, vähäinen ajan puutteesta johtuva ammatillinen keskustelu kollegoiden kanssa sekä ajoittain epämääräisenä näyttäytyvä arviointityö. Paasovaara-Pösö ym. (2026) toteavat, kuinka Suomessa varhaiskasvatuksen opettajien ammatillista oppimista haastavat yhteistyöhön perustuvan oppimisen ilmapiirin puute sekä käytännön ensisijaisuus esimerkiksi yhteisissä keskusteluissa.

Yhteisesti päätetyt keskusteluiden aiheet koettiin merkityksellisenä siinä suhteessa, että ne loivat vaikuttamisen mahdollisuuksia ja suuntasivat aiheita varhaiskasvatuksen opettajan työn kannalta merkityksellisiin aihealueisiin. Yhteisesti päätettyjen aiheiden, jotka linkittyvät omaan professioon, luovat merkityksellisyyttä ja vahvistavat opettajan autonomiaa. Opettajan autonomialla viittaan Pennasen (2023) tulkintaan, jossa autonomialla tarkoitetaan vuorovaikutusta ja yhteistä tahdonmuodostusta vertaisryhmämentoroinnin sosiaalisessa kontekstissa.

> *On kyllä arvokasta, että pääsee keskustelemaan tuollaisessa verme-ryhmässä niistä asioita ja plus sitten se, että mitä me siellä ryhmässä, niin ne nehän on tavallaan meistä lähteviä ne kysymykset mitä me siellä keskusteltiin. Siinä kyllä niin kuin pystyy vaikuttamaan siihen, että mistä keskustellaan. (H6)*

> *Siellä sai esittää juuri niitä, että itse valittiin ne tai, että se ryhmä valitsee ne aiheet mitä nostetaan, että ei ole mitään valmiita aiheita, vaan sai viedä ne asiat mistä haluaa puhua siellä toisten kanssa. (H1)*

> *Minusta otettiin nämä meidän aloitteet siinä huomioon ja toiveet. (H5)*

> *Ja just se, että onko sinulla siinä sellaista kollegaa vieressä, jonka kanssa te puhutte niin kuin samoista asioista, että siinä mielessä tuollainen verme-ryhmä, jossa on mietittynä ketä siihen osallistuu ja sitä kautta lähdetään niitä yhteisiä asioita pohtimaan. (H6)*

Varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat työssä olevan myös tekijöitä, joihin ei voinut pitkälti vaikuttaa, kuten arjessa tapahtuvien palavereiden tai kehittämistyön sisällöt tai omaan työhön

liittyvä ajankäytöllinen suunnittelu. Mahdollisuus vaikuttaa vertaisryhmämentorointiryhmän keskusteluihin ja sisältöihin tuotiinkin esiin useammassa haastattelussa ja se koettiin merkittävänä. Sama koulutustausta koettiin myös merkityksellisenä yhteisissä keskusteluissa ja sen nähtiin selkeyttävän yhteistä keskustelua. Cavanagh & King (2020) toteavat kuinka vertaisryhmämentorointi voidaan nähdä mahdollisuutena, jossa ammatillisia ja kokemuksellisia pohdintoja voidaan jakaa, mutta myös antaa mahdollisuuden ottaa vastuuta keskusteluista ja osallistua ryhmän organisointiin ja toimintaan.

Aineiston analyysin perusteella vertaisryhmämentoroinnissa muodostui ilmapiiri, joka loi mahdollisuuksia rauhoittumiselle, avoimuudelle sekä yhdessä päätetyille keskusteluille. Nämä osa-alueet olivat merkityksellisessä asemassa ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Kokemuksissa oli viitteitä vertaisryhmämentoroinnin keskeisiin toimintaperiaatteisiin, kuten rauhoittumiseen ja informaaliin kanssakäymiseen, tiedon yhteiseen muodostamiseen sekä vertaisuuden arvostamiseen. Nämä havainnot ovat suhteessa myös Hiltula ym. (2010) artikkeliin, jossa vertaisryhmämentoroinnin katsottiin mahdollistavan osallistujiensa voimaantumista, kun ryhmän ilmapiiri on turvallinen, tasa-arvoinen ja pitävän sisällään dialogista vuorovaikutusta.

5.2 Yhteiset kokemukset osana ammatillista kehittymistä

Toinen yläteema rakentuu vertaisryhmämentoroinnin kollegiaalisessa vuorovaikutuksessa syntyneistä kokemuksista osana ammatillista kehittymistä. Vertaisryhmämentoroinnin yhtenä keskeisenä pyrkimyksenä on tukea osallistujien ammatillista kehittymistä. Analyysin avulla voitiin muodostaa kolme alateemaa, jotka kuvaavat varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia osana ammatillista kehittymistä.

5.2.1 Reflektio ammatillisen kehittymisen tukena

Ensimmäinen alateema muodostui mahdollisuudesta reflektoida omaa opettajuutta. Reflektion kokemukset sisälsivät omien vahvuuksien näkemistä sekä identiteetin tukemista, joka nähtiin osana opettajuutta ammatin eri vaiheissa, ei pelkästään uran alussa. Tässä suhteessa

vertaisryhmämentorointi muodostui merkittäväksi paikaksi myös varhaiskasvatuksen opettajana jo pidempään toimineille. Vertaisryhmämentorointia ja mentorointia on tutkittu osana opettajien ammatin induktiovaihetta (Cavanagh & King, 2020; Nolan & ym., 2025). Moloneyn ja Popen (2025) tutkimuksen tulokset tukevat näkemystä, jonka mukaan mentorointi auttaa varhaiskasvatuksen opettajia yhdistämään teoriaa ja käytäntöä ja vahvistamaan samalla ammatillista identiteettiä riippumatta työkokemusvuosista. Vahvuuksien ja identiteetin tukeminen nähtiin myös osana työyhteisön kehittämistä, eikä pelkästään opettajan vastuuna.

> *Mietittiin aina monesti niitä omia vahvuuksia opettajana, että se oli tosi mukava, että tuli oikeasti käytyä sitä työtä pään sisällä, että mitkä on niitä omia vahvuuksia… Se on tosi tärkeä opettajana tiedostaa ne omat vahvuudet. (H5)*

> *Löytää niitä vahvuuksia, koska ne vahvuudet niitä mikä takia me tätä työtä lopulta tehdään, että ne ensimmäiset vuodet menevät siinä omassa hulinassa ja opettelussa, mutta sen jälkeen pitäisi alkaa miettimään, että hei miksi minä pysyn tällä alalla ja se pitäisi tunnistaa koko siinä työyhteisössä ja kyllähän nämä vermet kuitenkin auttaa niiden vahvuuksien näkemisessä. (H4)*

> *No kyllä minulle itselle tuli sellainen tunne, että niin kuin oikeassa suunnassa olen tässä omassa opettajuudessa, että mitkä on ne asiat mihin minä haluan kiinnittää huomiota. (H6)*

> *Että nämä ovat niitä opettajan kokemuksia ja niistä sai puhua ihan suoraan. Että kyllä se sillä tavalla se tuki kasvattaa sitä omaa identiteettiä, että saa puhua ääneen tosi paljon sitä miten itse kokee sitä työtä. (H4)*

Haastatteluissa varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat, kuinka arjessa yleisesti ei ollut tilaa keskusteluille, jossa omaa arkityötä ja professiota olisi voinut käydä läpi kollegiaalisesti. Hiltula ym. (2010) katsovatkin vertaisryhmämentoroinnin tarjoavan henkisiä ja sosiaalisia kollegiaalisen kohtaamisen paikkoja, jossa on tilaa keskustelulle ja reflektoinnille.

Haastatteluissa kuvatut pienet, kollegiaalisen keskustelut hetket varhaiskasvatuksen opettajien kesken tapahtuivat lyhyesti ja sattumanvaraisesti esimerkiksi työparin kassa lasten päivälevon aikana tai jos kollega tuli suunnitteluhuoneeseen yhtä aikaa. Tämä suuntaa ajatusta myös Pihlajan & Holstin (2013) tutkimukseen, jossa todetaan varhaiskasvatuksen työn kiireisyyden ja pirstaleisuuden vaikuttavan varhaiskasvatuksen opettajien mahdollisuuksiin saavuttaa reflektion syvempiä tasoja, jossa pohtia olosuhteiden tilaa, työn laatua ja laajemmin yhteiskunnallisia näkökulmia suhteessa omaan työhön. Myös Körkkö ja Ketonen (2023) esittävät, kuinka reflektio on eteenpäin suuntautuva prosessi, jossa opettajalla on mahdollisuus

pohtia omia ajatuksiaan, kokemuksiaan ja tunteitaan ja tämän avulla kehittää omaa toimintaansa.

Kortahagenin (2014) sipulimallin kautta tarkasteltuna vertaisryhmämentorointi mahdollisti niin sanotun sipulin ytimen tason tarkastelua, jossa varhaiskasvatuksen opettajat reflektoivat omia vahvuuksiaan ja pohtivat ammatillista identiteettiä. Tutkimuksen aineisto sisälsi myös varhaiskasvatuksen opettajien reflektointia suhteessa siihen mitä he pitivät omassa työssään merkityksellisenä ja palkitsevana, mutta kyseisiä kokemukset tuotiin esiin ammatin yleisen tason tarkasteluna, joten ne eivät olleet osana tutkimuksen analyysissa.

5.2.2 Näkökulmat ammatillisen kehittymisen tukena

Vertaisryhmämentoroinnin kautta saavutettujen yhteisten keskusteluiden kautta varhaiskasvatuksen opettajat kokivat merkityksellisenä näkökulmien laajentumisen. Kokemusten valossa tuotiin esiin ajatuksia erilaisista tavoista tehdä ja toteuttaa työtä saman kaupungin sisällä sekä jaettujen näkökulmien hyödyntäminen osana reflektointia. Pennasen (2023) mukaan erilaisten kokemusten ja toimintatapojen tuominen yhteiseen keskusteluun mahdollistaa pääsyn niin sanottuun sosiokulttuuriseen tietoon, joka ei kuulu osallistujien omaan työyhteisöön (s. 31). Varhaiskasvatuksen opettajat toivat esiin kokemuksia, joiden avulla myös saavutettiin ymmärrystä siitä millaisten asioiden edessä varhaiskasvatuksen opettajat omassa työssään ovat ja millaisia haasteita kohdataan. Vertaisryhmämentoroinnin voidaan nähdä vahvistavan osaamista, kun näkökulmat laajenevat suhteessa omaan työhön ja työyhteisöön (Hiltula ym., 2010). Vertaisryhmämentoroinnin keskeisenä periaatteena on keskustelun ja kommunikaation mahdollistama yhteisen tiedon ja ymmärryksen luominen, jossa kaikki osallistujat voivat oppia toisiltaan (Heikkinen & Tynjälä, 2012).

> *Ajatusten vaihdot kuitenkin tuo sellaista lisäarvoa siihen omaan työhön. Jos siellä ei mitään muuta ole niin kuulee sen, että ei ole yksin siinä veneessä, vaan että siellä on ihmisiä, jotka ajattelee kenties samalla tavalla ja samanlaisten haasteiden edessä ja vaikka niitä ratkaisuja ei välttämättä siinä aina löytyisikään, niin siellä kuitenkin jää sellaisia jyväsiä mieleen ja osaa ehkä eri näkökulmista nähdä niitä tilanteita. (H3)*

> *Helpottavaa kuulla, että me painitaan tavallaan joka yksikössä niiden samojen asioiden kanssa ja välillä meinaisi alkaa naurattamaankin, että ai okei, että no näköjään kaikilla*

varhaiskasvatuksen opettajilla ihan samanlaista tämä arki, että ihan sama mikä yksikkö ja mikä ikäryhmä, niin että ehkä semmoinen, että samassa veneessä ollaan. (H5)

Kyllähän näitä asioita käydään siellä omassa työyhteisössä läpi. Vähän samojakin, mutta sitten taas on se näkökulma, että eri taloista kenen kanssa siellä ollaan ja sitten kuulee vähän myös sitä, että miten muissa ryhmissä. (H2)

Kunhan löytää omat avaimet siinä omassa työssä ja sen tekemisessä pedagogiset perustelut. Se lähtökohtaisesti minulla varmaan on ollut aika vahva sellainen varmuus tehdä sitä työtä, että ehkä se suurin hyöty on kuitenkin se, että saa keskustella niistä asioista ja löytää niitä näkökulmia. (H3)

Koulukontekstissa vertaisryhmämentoroinnin on todettu vähentävän uusien opettajien yksinäisyyden tunnetta ja se on tarjonnut erilaisia yhteyksiä (Pennanen, 2023). Tämän tutkimuksen osalta varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksissa vertaisryhmämentoroinnin keskustelut toivat esiin näkökulmia, jossa ymmärrettiin varhaiskasvatuksen opettajan työssä olevan samoja yhteisiä kokemuksia, vaikka ympäristön tekijät vaihtelisivatkin. Tynjälä ym. (2021) tuovat esiin, kuinka vertaisryhmämentoroinnissa kokeneemmat opettajat arvostavat juuri mahdollisuutta näkökulmien laajentumiseen. Yhteisenä tekijänä eri työsukupolvia tarkasteltaessa on voimaantuminen, identiteetin vahvistuminen ja stressin vähentäminen.

5.2.3 Konkretian keinot ammatillisessa kehittymisessä

Varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat laajasti, millaisia työhön vaikuttavia konkreettisia asioita vertaisryhmämentorointi oli antanut. Varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat työssä ilmenevien konkreettisten haasteiden liittyvän esimerkiksi muutoksiin asiakirjoissa sekä lapsikohtaisiin suunnitelmiin. Huoltajien osallistaminen arkeen koettiin paikoitellen haastavana ja erityisesti kaivattiin myös toimivaksi koettuja helposti saatavilla olevia materiaaleja. Arjen pedagogiikan suunnittelu ja arviointi kuuluvat lapsiryhmän ulkopuolella suoritettaviin työtehtäviin. Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksissa epämääräisenä esiintyvä aika ja ulkopäin tulevat vaatimukset kuitenkin haastoivat esimerkiksi suunnittelu- ja arviointiaikaa.

Pidin todella paljon siitä, kun oli opettajia erilaisista yksiköistä ja eri kokoisista ja saattoi olla vuoropäiväkodeista niin sitten kun jaettiin niitä arjen rakentumisen kokemuksia niin se on todella mielenkiintoista, että minkälaisia ratkaisuja on keksitty vaikka joihinkin siirtymiin tai vaikka ulkoilun pedagogiikkaan. (H5)

Kokemusten jakaminen ja sitten minä olen vähän sellainen, että minä napsin niitä tähtijuttuja jostakin kun keskustellaan, niin ahaa, että tuon minä voisin ottaa sinne meidän arkeen ja tuosta voisin napata tuon, mutta tuota en kyllä ota. (H6)

Se oli hyvä kerta kun oli aiheena sitten näiden vasujen kirjaaminen ja niillekin ohjeita ja miten muut niitä tekee. (H2)

Paljon tullut arkeen sellaista konkretiaa mitä saa, että itselle tuntuu, että kaipaakin jotakin valmista. Tavallaan, että no tässä on ja tämä on hyvä. Että vaikka sitä materiaalia on huimasti tarjolla vakaopettajille, mutta jotenkin se on hyvä kuulla että tämä on toiminut jollakin toisella ja sitten siihen on helpompi tarttua. (H5)

Tuli siellä vermeryhmässä puheeksi, että kaikki olivat niin kuin, että mitä tähän kohtaan täytetään mitäkin ja miten tämä lomake toimii, niin keskusteltiin siellä ryhmässä yhteisesti siitä. (H6)

Kokemustasot vaihtelivat haastateltavien kesken sen suhteen mihin arjen konkretiaa kaivattiin. Osalle varhaiskasvatuksen opettajista konkreettiset keinot näyttäytyivät haastatteluiden perusteella merkityksellisempänä ja toivat selkeitä ideoita ja keinoja lasten kanssa tehtävään arkityöhön eri tasoilla. Yhteisesti jaettujen ideoiden toimivuutta suhteessa omaan arkityöhön arvioitiin jo vertaisryhmämentoroinnin kokoontumisissa. Clarke ym. (2021) tuovat tutkimuksessaan esiin kuinka konkreettiset materiaalit ja teoreettiset esimerkit voivat tukea varhaiskasvatuksen opettajien ammatillista kehittymistä sekä herättää yhteistä keskustelua sekä reflektiota.

Haastatteluissa varhaiskasvatuksen opettajat kokivat työn olevan luovaa, vastuullista, pohjautuvan omiin vahvuuksiin ja itsenäiseen suunnitteluun suhteessa lapsiryhmään. Kuitenkin työssä oli kokemuksia siitä, kuinka toimintaa ohjaavat asiakirjat ovat laajoja ja niiden pohjalta työssä esiintyi epävarmuuksia ja riittämättömyyden tunteita ajoittain. Osa piti hyödyllisenä, että arjessa olisi ”kättä pidempää” materiaalia, jota hyödyntää enemmän. Yhteisesti jaetut materiaalit ja vinkit koettiin hyödyllisenä ja oman arkityön kannalta, koska niiden toimivuus perustui jo hyväksi koettuihin ja esimerkiksi lapsiryhmässä kokeiltuihin ratkaisuihin.

Cavanagh ja King (2020) toteavat tutkimuksessaan, kuinka ammattiin siirtyvät varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat juuri käytännön menetelmiä tärkeänä osana vertaisryhmämentoroinnin keskusteluita. Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelmassa 2021–2030 todetaan, kuinka varhaiskasvatustoiminnan laadun kehittämissuositukset ja normimuotoinen varhaiskasvatussuunnitelma näyttäytyvät myös

laajemman dokumentaation tarpeena ja lisäävät myös kielellisen työn hallintaa (OKM, 2021). Tämän tutkimuksen aineiston perusteella myös työelämässä olevat, induktiovaiheen ohittaneet opettajat, kokivat käytännön esimerkit, asiakirjatyön käsittelyn ja materiaalit hyödyllisenä osana vertaisryhmämentoroinnin toimintaa ja toivat esiin ammatillisen kehittymisen mahdollisuuksia.

6 Johtopäätökset

Tutkin pro gradu -tutkielmassani varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia vertaisryhmämentorointiin osallistumisesta. Tavoitteenani oli saada selville, millaiset tekijät rakentavat ammatillista kehittymistä mahdollistavaa ilmapiiriä varhaiskasvatuksen opettajien kokemana ja miten vertaisryhmämentoroinnin kollegiaalisessa vuorovaikutuksessa syntyneitä kokemuksia hyödynnetään osana ammatillista kehittymistä.

Tulokset osoittivat, että varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksissa vertaisryhmämentoroinnissa oli tekijöitä, jotka loivat ammatillista kehittymistä tukevaa ilmapiiriä, joilla on yhteneväisyyksiä myös Pennasen (2023) tutkimukseen, jossa keskeisiä ryhmän kokoontumisen kategorioita olivat esimerkiksi sosiaalinen ilmapiiri, rentoutuminen, aika ja yhteinen sopiminen. Machado ja Oliveira-Formosinho (2024) tuovat esiin, kuinka luottamus, kunnioitus, avoimuus ja tunne hyväksytyksi tulemisesta ovat olennaisia tekijöitä sitoutumiselle sekä motivaatiolle jaetuissa ammatillisen kehittymisen prosesseissa. Tässä tutkimuksessa kokemukset vertaisryhmämentoroinnista pääsääntöisesti tuotiin esiin myönteisessä valossa niin yksilön kuin kollegiaalisen tason näkökulmasta. Nämä tukevat tietyiltä osin jo tehtyjä tutkimuksia, joissa opettajat ovat kokeneet vertaisryhmämentoroinnin kokemusten tukevan hyvinvointia, ammatillista kehittymistä ja identiteetin kasvua (Tynjälä ym., 2021).

Opettajien kokemana arkityön keskusteluiden painotukset olivat eri tavoin käytäntöön sidottuja. Tulosten perusteella yhdessä rakennettu ja muodostettu keskustelu tuki juuri niiden asioiden käsittelyä joihin varhaiskasvatuksen opettajat kaipasivat aikaa ja tukea läpikäydä kollegiaalisesti omaan professiotaan. Tämä näkökulma suuntaa huomiota siihen missä määrin varhaiskasvatuksen opettajilla on mahdollisuuksia käydä kollegiaalista keskustelua omissa työyhteisöissä ja näin ollen kehittää omaa sekä jaettua osaamista.

Vertaisryhmämentoroinnin kollegiaalisessa vuorovaikutuksessa syntyneitä kokemuksia hyödynnettiin ammatillisen kehittymisen näkökulmasta laajentamaan näkemyksiä, miten erilaisin tavoin varhaiskasvatusta ja esiopetusta voidaan esimerkiksi kaupungin sisällä toteuttaa sekä työn käytännön tasolla. Käytännön tasolla kokemukset koskettivat, asiakirjatyötä sekä kirjaamista, jotka ovat varhaiskasvatuksen opettajien arkityön yksi vastuualueista sekä toimivia konkreettisia ideoita ja välineitä arkeen, joita hyödyntää omassa arkityössä. Geeraertsin ym.

(2015) mukaan tutkimukseen osallistuneiden perusopetuksen opettajat kokivat vertaisryhmämentoroinnin hyötyjen koskettavan juuri tietojen ja taitojen kehittymistä sekä ammatillisen identiteetin ja itseluottamuksen vahvistumista.

Kuten Nolan ja Molla (2018) toteavat, opettajien toimintaan kuuluu ajattelua ja toimintaa omien arvojen, ymmärryksen, uskomusten, vakaumusten ja sitoumusten pohjalta, suhteessa sosiaalisen ympäristön odotuksiin ja sääntöihin. Tulosten perusteella vertaisryhmämentorointi tarjosi mahdollisuuksia myös reflektioon erilaisilla tasoilla, jossa oli yhteneväisyyksiä Korthagenin (2014) opettajan reflektion sipulimalliin. Sipulimallin ytimessä olevaa, eli opettajan identiteettiä tukevaa reflektointia, tapahtui juuri omien vahvuuksien ja työn haasteiden sekä opettajuudessa esiintyvien vaikeidenkin ajatusten käsittelyn kautta. Sipulimallin uloimpia tasoja tarkasteltaessa opettajuutta reflektoitiin laajemmin suhteessa erilaisiin tapoihin toimia eri varhaiskasvatusyksiköissä ja laajemmin varhaiskasvatuksen toimintaan ja yhteiskunnallisiinkin kysymyksiin, jolloin uloimmat tasot muodostuivat jaetun osaamisen, toiminnan ja ympäristön tasoista. Reflektio oli omassa tutkimuksessa kontekstisidonnaista suhteessa vertaisryhmämentorointiin.

Tulokset toivat esiin myös vertaisryhmämentoroinnin mahdollistamien resurssien, eli ajan ja paikan, jota tarvitaan ammatillisen kehittymisen tukemiseksi. Vaatimuksiin vastaaminen ja kehittyminen omassa työssä voidaan nähdä myös kuormittavana tekijänä, mikäli resurssit puuttuvat. Ammatillinen kehittyminen vaatii niin yksilöllisen tason resursseja kuten aikaa, motivaatiota ja mahdollisuuksia tarkastella omaa oppimista sekä työyhteisön ja johtajuuden tarjoamia mahdollisuuksia kuten tukea, välineitä ja rakenteita (Järvensivu & Koski, 2012). Varhaiskasvatuksen opettajat toivat esiin kokemuksia, joissa vertaisryhmämentoroinnin merkityksellisyyttä pohdittiin juuri sen kautta, että heille oli mahdollistettu aika, paikka ja tila, jossa pohtia omaa professiotaan ja käydä kollegiaalista keskustelua. Omassa arkityössä ja työyhteisöissä käytäviä keskusteluita määrittivät muut tekijät sekä mahdollisuudet vaikuttaa esimerkiksi säännöllisiin keskusteluihin vertaisen kollegan kanssa olivat rajatut.

7 Pohdinta

Tämän pro gradu -tutkielman alkuvaiheessa jouduin pohtimaan, millaista kasvatuksen ja koulutuksen kontekstiin sijoittuvaa aihetta haluan tutkia ja miksi. Oma aikaisempi yliopistokoulutus sekä työkokemus ovat yhteydessä varhaiskasvatuksen opettajuuteen, ja tämän vuoksi minulle oli luonnollista tarkastella varhaiskasvatuksen opettajuuteen liittyvää aihepiiriä. Henkilökohtaiset seikat ohjasivat ja rajasivat aiheen valintaa, jotta kykenin pitämään yllä mielenkiintoa tutkielmaani kohtaan, mutta myös välttämään aiheita, joihin liittyen minulla voisi olla voimakkaita tai ohjaavia kokemuksia jo entuudestaan.

Kansallisella tasolla viime vuosina on tuotu esiin varhaiskasvatuksen alan veto ja pitovoimaan vaikuttavia tekijöitä. Varhaiskasvatuksella tunnistetaan olevan yhteiskunnan palveluna yhä laajempi merkitys niin lapsen oikeuksien, kasvun, kehityksen ja elinikäisen oppimisen kuin yhteiskuntaan osallistumisen näkökulmasta (Kangas ym. 2022; OPH, 2022). Näiden näkökulmien valossa myös pedagoginen osaaminen on korostunut. Nämä edellä mainitut asiat ovat muodostaneet mielenkiintoisen yhtälön, jossa pedagogisesti korkeakoulutettujen opettajien osaaminen tunnistetaan osana varhaiskasvatusta, mutta samalla kansallisella tasolla näyttää yhtäältä olevan haasteita saada riittävästi koulutettuja opettajia ja toisaalta osa harkitsee aktiivisesti alan vaihtoa. Esimerkiksi Sirvio ym. (2023) toteavat tutkimuksessaan, kuinka varhaiskasvatuksessa vallitseva opettajapula haastaa varhaiskasvatuksen toteuttamista sille asetettujen kansallisten tavoitteiden mukaisesti.

Kiinnostuin keinoista, joilla varhaiskasvatuksen opettajien työssä viihtymistä ja työhyvinvointia voitaisiin tukea. Lopulta aiheeksi muodostui tutkia varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia vertaisryhmämentorointiin osallistumisesta ja sen merkityksestä omassa arkityössä. Päätutkimuskysymyksen muotoutuminen ja kokemuksen tutkiminen toivat mukanaan erilaisia metodologisia valintoja ja perusteluita. Vertaisryhmämentoroinnin teoreettiset näkökulmat puolestaan suuntasivat tutkielmaa ammatillisen kehittymisen suuntaan, joten laajempi työhyvinvoinnin näkökulma rajautui lopulta pois. Selkeä työhyvinvoinnin näkökulma voisikin toimia myös jatkotutkimusaiheena. Teoreettinen viitekehys rakentui varhaiskasvatuksen opettajan profession, ammatillisen kehittymisen ja reflektion ympärille. Tässä suhteessa pro gradu -tutkielma rakensi henkilökohtaisella tasolla laajempaa ymmärrystä omasta professiosta ja sitä koskettavista yhteiskunnallisista ja koulutuspoliittisista näkökulmista ja näin ollen toimi myös henkilökohtaisena oppimisprosessina.

Päätutkimuskysymyksen avulla pyrin saamaan vertaisryhmämentorointiin osallistumisen kokemuksista. Alakysymysten avulla vastasin siihen, millaiset tekijät rakensivat ammatillista kehittymistä mahdollistavaa ilmapiiriä varhaiskasvatuksen opettajien kokemana ja miten vertaisryhmämentoroinnin kollegiaalisessa vuorovaikutuksessa syntyneitä kokemuksia hyödynnettiin osana ammatillista kehittymistä. Vertaisryhmämentorointia on tutkittu erityisesti ammattiin siirtymisen vaiheessa sekä uran alkuvaiheen kontekstissa. Tässä tutkielmassa mielenkiintoisen näkökulman muodostivat ammatin induktiovaiheen ohittaneet varhaiskasvatuksen opettajat, joilla oli myös vaihtelevat työkokemusvuodet takanaan. Tutkimuksen kannalta heidän kauttaan saavutettiin monipuolisia näkökulmia varhaiskasvatuksen opettajan arkityöstä yleisellä tasolla sekä kokemuksia vertaisryhmämentorointiin osallistumisesta.

Laadullisessa tutkimuksessa korostuu aineiston merkitys teoreettisen tarkastelun jäsentäjänä ja tutkimuskohteen vähitellen muodostuva selkeytyminen antaa viitteitä mihin teoreettisiin näkemyksiin voidaan vielä syventyä (Kiviniemi, 2018). Tässä pro gradu -tutkielmassa teoreettinen viitekehys käsitteellistyi ja tarkentui suhteessa analyysin tuloksiin ja toimi näin ollen luontevana vuorovaikutteisena prosessina läpi tutkielman vaiheiden. Olen pyrkinyt tekemään perusteltuja metodologisia valintoja, jotka ovat olleet linjassa tutkimuskysymykseen ja tutkimuksen prosessiin nähden. Valinnat eivät kuitenkaan ole syntyneet itsestään, vaan ovat perustuneet tutkimuksen metodologiaa käsittelevään teoriaan ja näin tukeneet myös omaa oppimisprosessia.

Läpi koko tutkimuksen olen myös tarkastellut omaa suhdettani tutkittavaan aiheeseen, vaikka tutkimukseni pääpaino on kuitenkin ollut tutkittavien kokemuksissa. Tutkimuksen tekijä tuo tutkimukseen mukanaan myös oman itsensä ja tämän vuoksi on mahdotonta muodostaa täysin neutraalia näkökulmaa tai objektiivisia valintoja. Fenomenologis-hermeneuttinen ote sekä analyysimenetelmä tukivat omaa tutkimustani siinä suhteessa, että tulkitseva fenomenologinen analyysi ei pyri aktiivisesti sulkemaan tutkijan omaa taustaa tai kokemuksia ulos, vaan hyödyntämään niitä osana tutkimusta. Tutkija pyrkii tuomaan esiin tietyn sosiaalisen todellisuuden näkemykset, jossa kiinnostuksena ovat yksilölliset merkityksenannot, joita tutkittavat ilmiöille antavat (Kiviemi, 2018). Tutkijana minua on kiinnostanut vertaisryhmämentoroinnin sosiaalisessa todellisuudessa rakentuneet kokemukset, joita varhaiskasvatuksen opettajat ovat tuoneet esiin haastatteluissa.

Tutkimus on syntynyt yhden kaupungin alueella työskentelevien kuuden varhaiskasvatuksen opettajan vertaisryhmämentorointiin osallistumisen kokemuksista. Laajempi kansallinen otanta tai suurempi tutkimusjoukko olisi voinut tuoda esiin erilaisia kokemuksia ja sen kautta toisenlaista tietoa. Haastatellut edustivat myös tutkimukseen tarkoituksella valikoitua joukkoa. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus ei pyri kuitenkaan löytämään yleistyksiä, vaan ymmärtämään yksilön tai joukon merkitysmaailmaa (Laine, 2015). Tässä tutkimuksessa käytetty aineiston analyysinmenetelmä ei ole myöskään riippuvainen suuresta määrästä tutkittavia. Tulkitsevan fenomenologisen analyysin keinoin syvennytään ymmärtämään kokemuksia, jolloin tutkimusjoukot ovat suhteellisen pieniä (Smith, 2022; Squires, 2023).

Tutkimuksen tulosten perusteella vertaisryhmämentoroinnin ilmapiiri sekä mahdollistettu aika, tila ja paikka kollegiaaliselle keskustelulle mahdollistivat ammatillista kehittymistä niin yksilön, kuin yhteisön tasolla. Varhaiskasvatuksen opettajan ammatillinen kehittyminen vaatiikin useita erilaisia tarkastelukulmia, jossa pelkkä yksilön vastuu tai hallinta omasta ammatillisesta kehittymisestä ei riitä, vaan vaatii tuekseen laajempia rakenteellisia menetelmiä ja ohjauksia (Olsson ym., 2025). Tarve opettajan työn tukemiseen ja ammatilliseen kehittymiseen korostuu erityisesti aikana, jolloin tapahtuu muutoksia sekä uudistuksia ja vaaditaan laajempaa osaamista (Tuominen-Soini & Sahlberg, 2007).

Varhaiskasvatuksen koulutuksen kehittämisraportti toteaa, kuinka asiantuntijuutta uudistavat koulutusprosessit edellyttävät esimerkiksi vertaistyöskentelyn strukturointia ja ohjattua uuden oppimisen prosessia. Mentorointikoulutus ja sen mahdollistama vertaisryhmämentoroinnin systemaattinen toteuttaminen voidaan nähdä toimintamallina henkilöstön ammatillisen kehittymisen tukemisessa (OKM, 2021). Tutkimuksen tulosten perusteella vertaisryhmämentorointi näyttäytyikin tilana, jossa vertaisryhmämentoroinnin ilmapiiri ja kollegiaalisesti jaetut kokemukset rakensivat mahdollisuuksia kehittää ja reflektoida omaa työtään eri tavoin ja tukivat ammatillista kehittymistä. Jatkotutkimuksen kannalta vertaisryhmämentorointia voitaisiin tarkastella myös laajemmalla tasolla, esimerkiksi ekologisen systeemiteorian kautta (Tynjälä ym., 2021).

Varhaiskasvatuksen opettajat toivat esiin haastatteluissa kriittistä pohdintaa sen suhteen, kuinka osa alalla ja arkityössä esiintyvistä haasteista ovat rakenteellisia ja yhteiskunnallisia ja näin ollen myös osittain oman vaikutusvallan ulottumattomissa. Varhaiskasvatuksen opettajat kuvasivat erilaisia kokemuksia työn hallinnan tasosta, jossa arjelle ominaista oli kiireen tuntu, työtehtävien päällekkäisyys ja ulkoa päin tulevat vaatimukset. Varhaiskasvatukseen on

kohdistunut paljon yhteiskunnallisia ja koulutuspoliittisia muutoksia, jotka ovat vaikuttaneet varhaiskasvatuksen opettajan työhön erilaisin tavoin. Tämän valossa voidaan pohtia, onko varhaiskasvatuksen opettajilla riittävästi aikaa ja mahdollisuuksia arvioida sekä kehittää työtään säännöllisesti kollegiaalisesti. Tuominen-Soini ja Sahlberg (2007) ovat tuoneet esiin kuinka tärkeää on, että opettajat pysyvät ammatillisesti ajan tasalla ja jaksavat työssään. Opettajien keskinäinen kollegiaalisuus tuo mahdollisuuksia myös ammatilliseen kehittymiseen ja työssä jaksamiseen.

Mentorointi ja sen eri muodot eivät ole vakiintuneet Suomessa. Niiden toteuttaminen on nojannut erillisiin rahoituksiin ja hankkeisiin. Tarkasteltaessa esimerkiksi koulun kontekstia enemmistö suomalaisista opettajista jää ilman alkuperehdytystä, ja vain noin viidennes suomalaiskouluista tarjoaa opettajilleen mentorointiohjelmaa (OECD, 2019). Vertaisryhmämentorointi ei varmasti yksinään ole ratkaisu esimerkiksi laajemman ammatilliseen kehittymisen tukemiseen tai työhyvinvoinnin lisäämiseen. Tuominen-Soini ja Sahlberg (2007) kiteyttävät, kuinka opettajille tulisi suoda mahdollisuus pysähtymiseen ja oman toiminnan pohtimiseen. Tämän tutkielman tekeminen vahvisti näkemystä siitä, millaiset tekijät vertaisryhmämentoroinnissa mahdollistivat ammatillista kehittymistä ja miksi tämän kaltaisia menetelmiä tarvitaan opettajien tukemisessa uran eri vaiheissa nyt ja tulevaisuudessa.

Lähteet

Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (Luku 11). Gaudeamus.

Ahtiainen, R., Fonsèn, E. & Kiuru, L. (2021). Finnish early childhood education and care leaders' perceptions of pedagogical leadership and assessment of the implementation of the National Core Curriculum in times of change. *Australasian Journal of Early Childhood* 46(2), 126–138. https://doi.org.10.1177/18369391211010971

Balduzzi, L. & Lazzari, A. (2015). Mentoring practices in workplace-based professional preparation: a critical analysis of policy developments in the Italian context. *Early Years. An International Research Journal 35*(2), 124–138. https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1022513

Bozeman, B. & Feeney, M. K. (2007). Toward a useful theory of mentoring A conceptual analysis and critique. *Administration & Society 39*(6), 719–739. https://doi.org10.1177/0095399707304119

Cavanagh, M. & King, A. (2020). Peer-group mentoring for primary pre-service teachers during professional experience, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 48*(3), 287–300. https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1633622

Clarke, L., McLaughlin, T., Aspden, K. & Riley, T. (2021). Supporting teachers' practice through professional learning and development: What's happening in New Zealand early childhood education? *Australasian Journal of Early Childhood 46*(1), 66–79. https://doi.org.10.1177/1836939120979063

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2018). Introduction. Thed discipline and practice of qualitative research. Teoksessa: N.K. Denzin & Y.S Lincoln (toim.), The Sage Handbook of Qualitative Research. (s. 1–26). Viides painos. Sage Publications Inc.

Estola, E., Syrjälä, L. & Maunu, T. (2010). Opettajan ensimmäiset työvuodet. Teoksessa: H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.), *Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena.* (s. 61–72). Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen H., Markkanen, I., Pennanen, M. & Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education, 38*(3), 358–377, https://doi.org.10.1080/02619768.2014.983068

Guerra, P., Cuadros, O. & Calderón, M. (2025). Professional well-being in professional learning communities of early childhood teachers. *European Early Childhood Education Research Journal, 33*(6), 950–964. https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2443648

Hadley, F., Andrews, R., Waniganayake, M., Hay, I., Jones, C. & Liang, M. (2025). Leadership capacity development in the Australian early childhood sector. Re-energising through mentoring. *Australasian Journal of Early Childhood, 50*(2) 146–159. https://doi.org.10.1177/18369391241295408

Harju-Luukkainen, H., Kangas, J., Garvis S. (2022). Introduction to Early Childhood Education System's Policies and Practices in Finland. Teoksessa: H. Harju-Luukkainen, J. Kangas & S. Garvis (toim.), *Finnish early childhood and care. A multi-theoretical perspective on research and practice.* https://doi.org/10.1007/978-3-030-95512-0

Heikka, J., Kahila, S. & Suhonen, K. (2022). Shadowing teachers as pedagogical leaders in early childhood education settingsin Finland. *Journal of Early Childhood Education Research 11*(2)*,* 151–173. https://journal.fi/jecer/article/view/119667/71137

Heikkinen, H. L. T., Tynjälä, P. & Jokinen H. (2010). Vertaisryhmämentorointi opetusalan tukena. Teoksessa: H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, P. Tynjälä (toim.), *Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena.* (s. 7–38). Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Heikkinen, H. L. T., & Tynjälä, P. (2012). Työssä oppimisen monet muodot. Teoksessa: H. L.T, Heikkinen, H. Jokinen, I, Markkanen & P. Tynjälä (toim.), *Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetusalalla.* (s. 17–25). PS-kustannus.

Heikkinen, H. L. T., Tynjälä, P., Jokinen, H. (2012). Vermen teoreettiset perusteet ja toimintaperiaatteet. Teoksessa: H. L.T, Heikkinen, Jokinen, I, Markkanen & P. Tynjälä (toim.), *Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetusalalla.* (s. 45–86). PS-kustannus.

Hiltula, A., Isosomppi, L., Jokinen, H. & Oksakari, A. (2010). Mentoroinnin merkitys yksilölle ja yhteisölle. Teoksessa: H. L. T. Heikkinen, H. & Jokinen, P. Tynjälä (toim.), *Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena.* (s. 84–90). Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Hjelt, H. (2023). Työnä varhaiskasvatus. *Ammattilaisten puhetta suomalaisesta varhaiskasvatuksesta.* Tampereen yliopiston väitöskirjat 895. https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/152047/978-952-03-3137-5.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Hujala, E., Fonsén E. & Vlasov, J. (2020) Varhaiskasvatuksen laadun arviointi ja pedagoginen kehittäminen. Teoksessa: E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja,* (s. 321–335). (5., uudistettu painos.) PS-kustannus.

Jokinen, A. (2021) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat. Teoksessa: *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/. (Viitattu 12.03.2026).

Juhila, K. (2021). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa: Teoksessa: *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/. (Viitattu 28.02.2026).

Järvensivu, A. & Koski, P. (2012). Combating learning. *The journal of workplace learning*. *24*(1), 5–18. https://doi.org.10.1108/13665621211191078

Kangas, J. & Harju-Luukkainen, H. (2021). What is the future of ECE teacher profession? Teacher's agency in Finland through the lenses of policy documents. *The Morning Watch: Educational and Social Analysis, 47*(1), 48–75. Saatavilla: https://journals.library.mun.ca/ojs/index.php/mwatch/article/view/2261

Kangas, J., Ukkonen-Mikkola T., Sirvio 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 työnhaasteista ja mahdollisuuksista. *Kasvatus & Aika 16*(2), 72–89. https://doi.org/10.33350/ka.109089

Karila, K. & Kupila, P. (2023). Multi-professional teamwork in Finnish early childhood education and care. *International Journal of Child Care and Education Policy, 17*(21), 1–20. https://doi.org/10.1186/s40723-023-00124-5

Karila, K., Kosonen, T., Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen.* Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017*:30.*https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/server/api/core/bitstreams/32345ca2-6b4b-48dd-850f-861c31c05766/content

Kennedy, A. & Howard Stevenson H. (2023). Beyond reproduction: the transformative potential of professional learning, *Professional Development in Education, 49*(4)*,* 581–585. https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2226971

Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: Valli, R., & Aaltola, J. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 73–87). (5., uudistettu ja täydennetty painos). PS-kustannus.

Kupila, P. & Karila K. (2018). 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

Kupila, P. (2020). Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa: E. Hujala & L. Turja (toim.), *Varhaiskasvatuksen käsikirja*, (s. 310–320). (5., uudistettu painos.) PS-kustannus.

Kuula, A. (2013). Tutkimusetiikka. *Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.

Kongäs, M., Ruohola, V. & Sintonen, S. (2023). Reflektiivisyys varhaiskasvatuksessa – Laajempaa ymmärrystä rakentamassa. *Kasvatus & Aika 17*(1), 171–183. https://doi.org/10.33350/ka.107684

Korthagen, F. (2014). Promoting core reflection in teacher education: Deepening professional growth. Teoksessa: L. Orland-Barak & C. Craig, (toim.), *International teacher education: Promising pedagogies, (part A)*. Emerald, 73–89. https://doi.org/10.1108/S1479-3687201422

Korthagen, F. & Vasalos, A. (2006). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice, 11*(1), 47–71. https://doi.org/10.1080/1354060042000337093

Körkkö, M. & Ketonen, L. (2023). Itsenäinen osaamisalue vai kaikkien taitojen äiti – Reflektiivisyyden merkitys opettajan osaamiselle. *Kasvatus & Aika 17*(1), 184–202. https://doi.org/10.33350/ka.116947

Laine, P. (2015). Oppimismahdollisuudet, osaaminen ja työhyvinvointi. *Aikuiskasvatus 35*(1), 30–46. https://doi.org/10.33336/aik.94120.

Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: Valli, R., & Aaltola, J. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*, (s. 29–50). (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-kustannus.

Lapin yliopisto. (2025). *Tekoälyn käyttö opetuksessa.* Viitattu 7.7. 2026. https://ulapland.fi/wp-content/uploads/sites/3/2025/09/Tekoalyohjeitus-KTK-2.9.2025.pdf

Machado, I. & Oliveira-Formosinho J. (2024). Professional development for praxis transformation in early childhood education and care: a systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal 32*(6), 930–965. https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2381134

Moilanen, P. & Räihä, P. (2018). Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa: Teoksessa: Valli, R., & Aaltola, J. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin,* (s. 51–72). (5., uudistettu ja täydennetty painos.). PS-kustannus.

Moloney, M. & Pope, J. (2025) Willing and unable or willing and able? Insights from an evaluation of a mentoring training programme for early childhood teachers in Ireland, *Education 3–13, 53*(6), 873–888, https://doi:10.1080/03004279.2023.2236118

Nolan, M. & Molla T. (2018) Teacher professional learning in Early Childhood education: insights from a mentoring program. *Early years An intenational research journal. 38.* 258–270. https://doi-org.ezproxy.ulapland.fi/10.1080/09575146.2016.1259212

Nolan, A., Ciuciu, J., Moore, D., Lanting, C. & Kinnear, K. (2025). Valuing the early childhood education workforce: fostering and sustaining professional growth through induction and mentoring. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 46*(4), 713–728. https://doi.org/10.1080/10901027.2025.2552190

OECD (2018). *The future of education and skills Education 2030*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf

OECD (2019). *TALIS 2018 Results* (Volume I). https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

Olsson, A.B., Olin Almqvist, A. & Kultti A. (2025). Facilitating professional development in early childhood education and care–Integrating theoretical concepts to develop practice. *Teaching and teach education,* (160), 1–9. https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105016

Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Reunamo, J. & Lipponen, L. (2017). Ammatin induktiovaiheessa olevien lasten tarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti Journal of Early Childhood Education Research, 6, Issue* (2)*,* 188–206. https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/4219d242-68e4-4d35-9c6a-fce2cb00433c/content

Opetushallitus (2022). *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet*. (Määräykset ja ohjeet 2022:2a). 3. muutettu painos. Opetushallitus

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2021). *Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021–2030.* Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:3. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/server/api/core/bitstreams/d1c7381a-3881-4475-9116-c4f469de7d97/content

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2026). *Uusi varhaiskasvatuslaki*. https://okm.fi/uusivarhaiskasvatuslaki

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2019). *Parlamentaarinen jatkuvan oppimisen uudistus***.** OKM033:00/2019

Paasovaara-Pösö, S. Harju-Luukkainen, H. & Maunula, M. (2026). Diskursiiviset jatkuvan oppimisen vastuut varhaiskasvatuksen opettajien puheessa. *Journal of Early Childhood Education Research, 15*(1), 198–223 https://doi.org/10.58955/jecer.164063

Pennanen, M. (2023). *Practice Architectures of Peer-Group Mentoring in New Teacher`s Professional Development.* Jyväskylän yliopisto. https://jyx.jyu.fi/jyx/Record/jyx_123456789_84565

Pennanen, M., Bristol, L., Wilkinson, J. & Heikkinen, H. L. T (2015). What is 'good' mentoring? Understanding mentoring practices of teacher induction through case studies of Finland and Australia. *Pedagogy, Culture & Society, 24*(1), *27–53.* https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1083045

Pennanen, M., Markkanen, I., & Heikkinen, H. L. T. (2019). *VERME2 testaa: Kokemuksia vertaisryhmämentoroinnin soveltamisesta*. Jyväskylän yliopisto. https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7799-3

Pihlaja, P. & Holst T. (2013) How reflective are teachers? A study of kindergarten teachers' and special teachers' levels of reflection in day care. *Scandinavian Journal of Educational Research, 57*(2), 182–198, http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2011.628691

Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät.* (Luku 6). Gaudeamus.

Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Organisaatiokulttuurinäkökulma esimerkkinä laadullisen tutkimuksen yleistymisestä. Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät.* (Luku 3) Gaudeamus.

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

Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa: M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja,* (s. 427–444). Kustannusosakeyhtiö Vastapaino.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2017). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa: M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja,* (s. 46–83). Kustannusosakeyhtiö Vastapaino.

Seljo, N. (2024). *Vahvuusmentorointi. Kehittämistutkimus opettajan vahvuusperustaisesta tukemisesta työuran induktiovaiheessa.* Lapin yliopisto.

https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/66172/978-952-337-440-9.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sirvio, K., Ukkonen-Mikkola, T., Kangas, J. Hjelt, H. & Fonsén, E. (2023) ”Äänestin jaloillani!” Ammatin vaihtaneiden varhaiskasvatuksen opettajien näkökulmia työn ja toimintakulttuuriin muutokseen. *Työelämän tutkimus Arbetslivforskning 21* (1), 84–108. https://journal.fi/tyoelamantutkimus/article/download/111478/77910/275632

Smith, J. Flowers, P. & Larkin, M. (2022). *Interpretative Phenomenological Analysis.* Toinen painos. Sage Publications Ltd.

Squires, V. (2023). Interpretativie phenomenological analysis. Teoksessa: K. Walker, S. Tunison & J.M Okoko (toim.), *Varieties of qualitative research methods. Selected contextual perspectives.* Springer texts in education. E-kirja. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04394-9

Suvanto M., Liinamaa, T. & Ukkonen-Mikkola, T. (2021) Varhaiskasvatuksen opettajan pedagoginen asiantuntijuus ja osaaminen. Teoksessa: E. Fonsén, M. Koivula, R. Korhonen & T. Ukkonen-Mikkola (toim.), *Varhaiskasvatuksen asiantuntijat – Yhteistyössä eteenpäin*. (s. 85–106). Suomen Varhaiskasvatus ry.

Taajamo, M. & Puhakka, E. (2019). *Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2018.* Opetushallitus. Raportit ja selvityksen 2019:8. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opetuksen_ja_oppimisen_kansainvalinen_tutkimus_talis_2018_2.pdf

Tieteen termipankki. (2026). Viitattu 5.4.2026. https://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:reflektio

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* Uudistettu laitos. Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tuominen-Soini, H. & Sahlberg, H. (2007). Ammatillisen kehityksen merkitysopettajien jaksamisessa. *Aikuiskasvatus 27* (1), 15–24. https://doi.org/10.33336/aik.93734

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakkoarviointi Suomessa.* Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019.

https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2019.pdf

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan HTK-ohje.* Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 2/2023. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf

Tynjälä, P., Pennanen, M., Markkanen, I. & Heikkinen, H. L. T. (2021). Finnish model of peer-group mentoring: review of research. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1483(1),* 208–223. https://doi.org/10.1111/nyas.14296

Tökkäri, T. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa: J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus IV. Kokemuksen käsite ja käyttö.* Lapland university press 2018. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-310-940-7

Ukkonen-Mikkola, T., Yliniemi, R. & Wallin, O. (2020) Varhaiskasvatuksen työ muuttuu – muuttuuko asiantuntijuus? *Työelämän tutkimus – Arbetslivsforskning 18 (4)*, 323–339. file:///C:/Users/OMISTAJA/Downloads/toimitussihteerittlehti,+artikkeli_Ukkonen_Yliniemi_Wallin.pdf

Varhaiskasvatuslaki (540/2018). https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/20180540

Vlasov J., Salminen, J., Repo, L., Karila K., Kinnunen, S., Virpi Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S., & Sulonen, H. (2018). *Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset.* Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_Perusteet-ja-suositukset_web.pdf

Wang, J. & Odell, S. (2007). An alternative conception of mentor–novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context. *Teaching and teacher education*, *23*(4), 473–489. https://doi.org.10.1016/j.tate.2006.12.010

Liitteet

Liite 1. Haastattelurunko

Teemahaastattelun kysymykset:

Varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia vertaismentorointiryhmiin osallistumisesta ja sen merkityksestä omassa arkityössä.

Mikä on koulutustaustasi:

Kuinka pitkä työkokemus sinulla on varhaiskasvatuksen opettajan työstä?

Miten päädyit osallistumaan vertaisryhmämentorointiin?

Yleisen tason kysymykset:

1. Millaiseksi koet oman arkityösi varhaiskasvatuksen opettajana?
2. Mitkä asiat koet työssäsi positiivisena ja palkitsevina?
3. Millaiset asiat koet haastavina?
4. Mihin asioihin koet erityisesti kaipaavasi tukea varhaiskasvatuksen opettajan työssä?

VERME-työskentelyyn liittyvät kysymykset:

5. Muistele omaa vertaisryhmämentorointiin osallistumista: Millaisia kokemuksia sinulla oli omasta arkityöstä? / Millaisena koit työpäiväsi? Mieti myös syitä kokemuksillesi. Mistä sait tarvittaessa tukea huoliisi? Kenen kanssa keskustelit työasioista ja kuinka säännöllisesti? Miten koit tämän riittävyyden?
6. Millaisia kokemuksia (ja ehkä tuntemuksia) sinulla on VERMEEN osallistumisesta?
    - Mikä oli kokemuksesi perusteella VERMEEN osallistumisessa parasta? Ja mikä teki siitä hankalaa/haastavaa?
    - Millaisia asioita ryhmässä käsiteltiin, kuinka usein ryhmä kokoontui ja miten toimiva aikataulutus oli, millainen ilmapiiri ryhmässä oli, millaisia asioita siellä käsiteltiin ja miten koit niiden käsittelyn merkityksellisyyden ja hyödyllisyyden omasta näkökulmasta
7. Mihin tai millaisiin asioihin koit VERMEN antavan tukea?
8. Miten toimivana tapana koit VERMEN käsitellä omaa varhaiskasvatuksen opettajuutta ja ammatillista kehittymistä?
9. Mitä jäit kaipaamaan VERME-työskentelyssä
10. Miten VERME työskentelyä voisi kehittää
11. Mitä haluaisit lisätä VERME-työskentelyyn liittyen?