



Mankila Saana ja Puolakka Tiina

Induktiovaiheessa olevien varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksia mentoroinnista ja työhyvinvoinnista

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA
Erityispedagogiikan maisteriohjelma
2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Induktiovaiheessa olevien varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksia mentoroinnista ja työhyvinvoinnista (Saana Mankila & Tiina Puolakka)

Pro gradu-tutkielma, 89 sivua, 3 liitesivua

Huhtikuu 2023

Induktiovaiheella tarkoitetaan tietynlaista välitilaa siirryttäessä opinnoista työelämään. Tässä tutkimuksessa induktiovaihe määritellään yhdestä vuodesta viiteen vuoteen kestäväksi. Induktiovaiheessa annetut tuen muodot, kuten mentorointi, ovat merkittävässä roolissa ammatti-identiteetin kehittymiselle. Mentoroinnin kaksi päätavoitetta ovat uran ja ammatillisen kehityksen tukeminen sekä psykososiaalisen ja emotionaalisen tuen tarjoaminen työntekijälle. Mentoroinnilla on merkittävä rooli työhyvinvoinnissa. Työhyvinvointi voidaan määritellä psykologiseksi kokemukseksi sekä aktiiviseksi toiminnaksi. Tässä tutkimuksessa sitä tarkastellaan fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten tekijöiden kautta.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli saada käsitys siitä, millaisena työuransa alkuvaiheessa olevat varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvaavat mentorointiansa ja työhyvinvointiansa. Tutkimme myös, koetaanko mentoroinnin ja työhyvinvoinnin välillä olevan yhteyttä, sekä eritellimme tekijöitä, joista varhaiskasvatuksen erityisopettajien työhyvinvointi koostuu.

Tutkimuksen lähestymistapa oli laadullinen, fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus. Tutkimusaineisto kerättiin helmikuussa 2023 haastattelemalla neljää induktiovaiheessa olevaa varhaiskasvatuksen erityisopettajaa. Aineisto analysoitiin tulkitsevan fenomenologisen analyysin eli IPA:n (interpretative phenomenological analysis) avulla.

Tämän tutkimuksen mukaan mentorointi on erittäin tärkeä tukimuoto induktiovaiheessa oleville varhaiskasvatuksen erityisopettajille. Mentorointia toteutettiin pareittain sekä ryhmissä. Mentorointimallina olivat perehdytysmentorointi ja vertaismentorointi. Työhyvinvointi koettiin tässä tutkimuksessa pääosin hyväksi. Eniten työhyvinvointia tukivat toimiva yhteistyö, vertais-tuki, mentorointi sekä työn joustavuus. Työhyvinvointia eniten kuormittivat haastavat vuoro-vaikutustilanteet. Tutkimuksessa mentorointi ja työhyvinvointi näyttäytyivät yhtenäisenä kokonaisuutena, joiden välinen suhde on vahvasti positiivinen. Mentorointi käsitteenä ilmeni tutkimuksessa monimuotoisena, jolle ei ollut yhtä selkeää määritelmää.

Avainsanat: mentorointi, työhyvinvointi, varhaiskasvatus, varhaiskasvatuksen erityisopettaja, induktiovaihe

University of Oulu

Faculty of Education and Psychology

Early childhood special education teachers' experiences about mentoring and well-being at work in the induction phase (Saana Mankila & Tiina Puolakka)

Master's thesis, 89 pages, 3 appendices

April 2023

Induction phase is a certain kind of intermediate state when transitioning from studies to working life. In this study the induction phase is defined to last from one to five years. The forms of support given in the induction phase, such as mentoring, play a significant role in the development of professional identity. The two main goals of mentoring are to support career and professional development and to provide psychosocial and emotional support to the employee. Mentoring plays a significant role in well-being at work. Well-being at work can be defined as a psychological experience and an active action. In this study we examine it through physical, psychological and social factors.

The aim of this study was to gain an understanding of how early childhood special education teachers describe their mentoring and well-being at work. We also investigated whether there is perceived to be a connection between mentoring and well-being at work, and detailed the factors that make up the well-being of early childhood special education teachers.

The research approach of this master's thesis was qualitative, phenomenological-hermeneutic research. The data was collected in February 2023 by interviewing four early childhood special education teachers in the induction phase. The data was analyzed using interpretative phenomenological analysis, also known as IPA.

According to the results of this study, mentoring is a very important form of support for early childhood special education teachers in the induction phase. Mentoring was carried out in pairs and in groups. The mentoring models were introductory mentoring and peer mentoring. Well-being at work was perceived to be mostly good in this study. The most important factors supporting the work well-being were functional cooperation, peer support, mentoring and job flexibility. Challenges in interaction situations weakened the well-being at work the most. In this study, mentoring and well-being at work appeared as a unified phenomenon. The relationship between these two is strongly positive. Mentoring as a concept appeared diverse, for which there was no single clear definition.

Keywords: mentoring, well-being at work, early childhood special education teacher, early childhood education, induction phase

Sisältö

1 Johdanto	6
2 Induktiovaihe	8
2.1 Induktiovaihe varhaiskasvatuksen erityisopettajan työssä	8
3 Mentorointi	12
3.1 Mentoroinnin eri mallit	15
3.1.1 Parimentorointi	16
3.1.2 Ryhmämentorointi	16
3.1.3 Perehdytysmentorointi.....	17
3.1.4 Vertaismentorointi	18
3.2 Mentorointi uran alussa olevan varhaiskasvatuksen erityisopettajan työssä	20
4 Työhyvinvointi	22
4.1 Työhyvinvoinnin eri tekijät	23
4.1.1 Fyysinen työhyvinvointi	24
4.1.2 Psyykkinen työhyvinvointi.....	25
4.1.3 Sosiaalinen työhyvinvointi.....	26
4.2 Työhyvinvointi varhaiskasvatuksen erityisopettajan työssä	27
5 Tutkimuksen tavoite	30
6 Tutkimuksen toteutus	31
6.1 Tutkimukseen osallistujat.....	31
6.2 Aineiston keruu	32
7 Tutkimuksen metodologia	35
7.1 Laadullinen tutkimus	35
7.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus	36
7.2.1 Kokemuksen käsite.....	39
7.3 Aineiston analyysi	40
7.4 Eettisyys ja luotettavuus	44
8 Tutkimustulokset	48
8.1 Käytännöt	50
8.1.1 Mentorointimalli.....	50
8.1.2 Perehdytys	55
8.1.3 Fyysinen ympäristö.....	57
8.2 Ammatti-identiteetti	60
8.2.1 Itsensä johtaminen	60
8.2.2 Tuki ja kannustus.....	61

8.2.3 Ammatillinen (epä)varmuus	63
8.3 Vuorovaikutus	65
8.3.1 Yhteenkuuluvuus	65
8.3.2 Yhteistyö	67
8.3.3 Vertaistuki.....	70
8.4 Mentoroinnin ja työhyvinvoinnin välinen suhde.....	71
9 Pohdinta ja johtopäätökset.....	73
Lähteet	80
Liitteet	90

1 Johdanto

Uransa alkuvaiheessa olevilla varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on yhtäläinen pedagoginen vastuu kuin pidempään alalla työskennelleillä varhaiskasvatuksen erityisopettajilla, ja siirtymää opinnoista työelämään voidaan pitää jyrkkänä (Jokinen ym., 2012). Tämän vuoksi opettajan uran alkuvaihetta, eli induktiovaihetta, pidetään erityisen herkkänä ajanjaksona, jonka tukeminen monipuolisin keinoin, kuten mentoroinnin avulla on erittäin oleellista työssä jaksamisen näkökulmasta (Onnismaa ym., 2017).

Työntekijöiden hyvinvointi ja ammattitaito ovat merkittävässä roolissa varhaiskasvatuksessa, sillä työ itsessään on kuormittavaa niin henkisesti kuin fyysisesti (Ristioja & Tamminen, 2011). Työssä kuormittuminen vaikuttaa opettajan tunteisiin ja käytökseen omassa työssään, jolla on negatiivinen vaikutus lasten kanssa muodostuvan vuorovaikutussuhteen laatuun (Penttinen ym., 2020). Työuran alkuvaiheessa kuormittuminen ja yksin asioiden pohtiminen voivat johtaa heikkoon työhön kiinnittymiseen sekä oman ammatinvalinnan kyseenalaistamiseen (Euroopan komissio, 2010).

Opettajien työolot ja pula pätevistä opettajista ovat vahvasti olleet viime vuosina esillä eri medioissa (Kröger, 2022; Kumpula, 2022; Löytömäki & Moilanen, 2022), jonka vuoksi olemme kiinnostuneita siitä, mitkä tekijät voisivat tukea varhaiskasvatuksen erityisopettajien työhyvinvointia. Myös omat havaintomme ja kokemuksemme opettajien työelämään siirtymisestä sekä työhyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä herättivät kiinnostuksemme syventyä tutkimaan tarkemmin varhaiskasvatuksen erityisopettajien mentorointia ja työhyvinvointiin liittyviä tekijöitä. Uran alkuvaiheessa olevien varhaiskasvatuksen erityisopettajien mentoroinnista ja työhyvinvoinnista tehtyä tutkimusta on Suomessa vielä vähän, sillä varhaiserityiskasvatus on Suomessa tieteellisen tutkimuksen alueena melko tuore (Pihlaja & Viitala, 2019, s. 27). Tutkimusta työuran alussa olevien varhaiskasvatuksen erityisopettajien mentoroinnista ja työhyvinvoinnista tarvitaan lisää, sillä työympäristöstä saatu tuki ja perehdytys uran alkuvaiheessa edistävät työhön sitoutumista (Euroopan komissio, 2010). Työhönsä sitoutuneet opettajat ovat sinnikkäitä myös haasteita kohdatessaan ja suhtautuvat työhönsä positiivisesti (Penttinen ym., 2020). Varhaiskasvatuksessa vallitsee myös pula pätevistä opettajista, joten tutkimusperustaisten menetelmien hyödyntäminen työhyvinvoinnin tukemiseen ja uralla pysymiseen ovat avainasemassa kriisin ratkaisemiseksi (esim. Leppälä ym., 2011, s.155; Räsänen ym., 2020).

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastelemme induktiovaiheessa olevien varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksia mentoroinnista ja työhyvinvoinnista. Tutkimuksemme teoreettista taustaa käsittelemme luvussa 2 *induktiovaihe*, luvussa 3 *mentorointi*, sekä luvussa 4 *työhyvinvointi*. Olemme perehtyneet induktiovaihetta, mentorointia ja työhyvinvointia koskevaan teoriatietoon kirjallisuuden ja tieteellisten tutkimusten kautta. Tutkimusta opettajien induktiovaiheesta on tehty Suomessa (mm. Jokinen ym., 2012; Onnismaa ym., 2017) sekä kansainvälisesti (mm. Euroopan komissio, 2010; Griffin ym., 2003). Juuri opettajille suunnatusta mentoroinnista on saatavilla runsaasti tutkimustietoa (mm. Geeraerts ym., 2014; Griffin, 2010; Jokinen & Sarja, 2006; Karila & Kupila, 2010; Onnismaa ym., 2016). Opettajien työhyvinvoinnista löytyy myös runsaasti tuoretta tutkimustietoa (mm. Ibrahim, ym. 2021; Kumpulainen ym., 2023; Kwon, 2020).

Jotta voisimme todella ymmärtää mentoroinnin ja työhyvinvoinnin kokemuksia varhaiskasvatuksen erityisopettajilla on pysähdyttävä heidän kerrontansa äärelle. Tämän vuoksi keräsimme tutkimusaineistomme haastattelemalla työuransa alkuvaiheessa olevia varhaiskasvatuksen erityisopettajia. Parhaimmillaan tästä tutkimuksesta saadut tulokset lisäävät ymmärrystä varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksista mentoroinnista induktiovaiheen tukimuotona ja tuovat näkyväksi jopa itsestään selvinä pidettyjä asioita, joiden merkitys yksilön työhyvinvoinnille on merkittävä.

Tässä pro gradu -tutkielmassa käytämme mentoroinnin ja työhyvinvoinnin teoreettisen viitekehksen pohjana sekä suomalaista että kansainvälistä tutkimusta, jota on tehty perusopetuksesta sekä varhaiskasvatuksesta. Vaikka perusopetus ja varhaiskasvatus toimialoina poikkeavatkin toisistaan, koemme perusopetuksen mentoroinnin ja työhyvinvoinnin tutkimuksen olevan sovellettavissa tutkielmassamme. Luvussa 5 esittelemme tutkimuksemme tavoitteen ja tutkimuskysymyksen. 6. luvussa kuvaamme tutkimuksemme toteutusta ja aineistonkeruuprosessiamme. Luvussa 7 kuvaamme tutkimuksemme metodologisia periaatteita sekä avaamme aineistomme analyysiprosessia, joka perustuu tulkitsevaan fenomenologiseen analyysiin eli IPA:aan. 8. luvussa erittelemme tutkimuksemme tulokset aineistosta nousseiden pääteemojen kautta. Lopuksi pohdimme tuloksiamme aiemmin tehtyjen tutkimusten valossa ja teemme yhteenvetoa tuloksista luvussa 9. Viimeisessä luvussa esittelemme myös jatkotutkimusideoita ja pohdimme tutkimuksemme laajempaa merkitystä.

2 Induktiovaihe

Induktiovaihe tarkoittaa tietynlaista välitilaa, kun opiskelija siirtyy työelämään (Jokinen ym., 2014). Induktiovaihe liittyy yleisesti kasvatusalaan (esim. Euroopan komissio, 2010; Onnismaa ym., 2017) ja sitä on tutkittu laajasti niin perusopetuksessa kuin varhaiskasvatuksessa (esim. Jokinen ym., 2012; Onnismaa ym., 2017; Onnismaa ym., 2016). Induktiovaiheesta puhutaan joissakin yhteyksissä myös perehdytysvaiheena (Jokinen ym., 2012).

Induktiovaiheen kestolle ei ole määritelty tarkkaa aikarajaa. Se voidaan käsittää esimerkiksi kymmenestä kuukaudesta kahteen vuoteen kestäväksi ja sen pituuden määrittelyssä on paljon maakohtaisia eroja (Euroopan komissio, 2010). Induktiovaihe käsittää Suomessa useimmiten ensimmäiset 3–5 vuotta työelämässä ja siinä vaiheessa opintojen aikana alkanut ammatti-identiteetin muodostuminen jatkaa kehittymistään (Onnismaa ym., 2016). Tutkimuksessamme käsitämme induktiovaiheen kestävä työuran alusta viiteen vuoteen (Onnismaa ym. 2017). Uran kehittymisen laatu tässä induktiovaiheessa riippuu paljon myös työyhteisössä annetusta tuesta (Euroopan komissio, 2010).

2.1 Induktiovaihe varhaiskasvatuksen erityisopettajan työssä

Tässä kappaleessa tarkastelemme ensin varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvaa ja kelpoisuusvaatimuksia. Tämän jälkeen syvennymme induktiovaiheeseen varhaiskasvatuksen erityisopettajan työssä muiden kasvatustieteellisten tutkimusten kautta, koska tutkimusta koskien vain varhaiskasvatuksen erityisopettajien induktiovaihetta on vähän. Käyttämässämme lähdekirjallisuudessa on tutkittu yleisesti opettajan ammattinimikkeellä työskenteleviä henkilöitä. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työtä ohjaavat Varhaiskasvatuslaki (540/2018) sekä Opetushallituksen määrittelemät Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus [OPH], 2022), jotka toimivat tämän luvun pohjana.

Varhaiskasvatuslain (540/2018) luvussa 6 / 30 § määritellään varhaiskasvatuksen erityisopettajan kelpoisuusvaatimukset. Lain mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajan on oltava varhaiskasvatuksen opettaja, joka on lisäksi suorittanut erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot, tai on kasvatustieteen maisteri varhaiserityiskasvatuksen koulutusohjelmasta. Varhaiskasvatuslain (2018) muutosten tultua voimaan vuonna 2018, muuttuivat myös varhaiskasvatuksessa työskentelevän henkilöstön ammattinimikkeet. Varhaiskasvatuslain

(540/2018) luvussa 14 / 75 § määrätään, että ennen kyseisen lain voimaan tuloa kelpoiset erityislastentarhanopettajat ovat lain voimaan tulon jälkeen kelpoisia työskentelemään myös varhaiskasvatuksen erityisopettajan ammattinimikkeellä.

Oleanderin ja Sikiön (2009) mukaan varhaiskasvatuksen erityisopettajat ovat varhaiskasvatuksen erityispedagogisia asiantuntijoita, joiden tehtävänä on suunnitella, kehittää ja organisoida kuntien varhaiserityiskasvatusta. He myös jatkavat, että varhaiskasvatuksen erityisopettajat toimivat varhaisten vuosien erityisen tuen asiantuntijoina ja auttavat työssään niin lapsia, perheitä kuin varhaiskasvatuksen muuta henkilöstöä. Suhonen ym. (2020) kuvaavat varhaiskasvatuksen erityisopettajan ensisijaisiksi tehtäviksi kasvatuksen, opetuksen, pedagogisen kuntoutuksen, sekä erityisen tuen kokonaisvaltaisen suunnittelun, toteuttamisen, arvioinnin ja kehittämisen. Lisäksi varhaiskasvatuksen erityisopettajan työhön kuuluu turvallisen kasvu- ja oppimisympäristön suunnittelu. Laki varhaiskasvatuslain muuttamisesta (1183/2021) sanoo luvussa 3a / 15d §, että varhaiskasvatuksen erityisopettaja osallistuu lapsen tuen tarpeen, tukitoimien sekä niiden toteuttamisen arviointiin tarpeen mukaan. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat voivat toimia konsultoivina, useassa päiväkodissa kiertävinä varhaiskasvatuksen erityisopettajina, tai he voivat työskennellä kiinteästi yhdessä lapsiryhmässä (Heiskanen ym., 2021).

Yhteistyö on olennainen osa varhaiskasvatuksen erityisopettajan työtä. Yhteistyötä tehdään monialaisesti ja moniammatillisesti useiden eri yhteistyötahojen kanssa. Monialainen yhteistyö tarkoittaa eri alojen välistä yhteistyötä, kun moniammatillisella yhteistyöllä taas tarkoitetaan saman toimialan sisäistä, eri ammattiryhmien välistä yhteistyötä (Isoherranen, 2012; Nummenmaa, 2004). Varhaiskasvatuksen erityisopettajalle tärkeitä yhteistyötahoja ovat esimerkiksi perheet, lastenneuvola, terveydenhuolto, erikoissairaanhoido, psykologit, sekä erilaiset terapeutit, kuten puhe- tai toimintaterapeutit (Heiskanen ym., 2021).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan jokaisella varhaiskasvatukseen osallistuvalla lapsella on oikeus saada tarvitsemaansa tukea välittömästi tuen tarpeen ilmettyä. (OPH, 2022, s. 60) Varhaiskasvatuslain (1183/2021) luvussa 3a / 15c § säädetään varhaiskasvatuksen erityisopettajan antamasta tuesta seuraavasti:

“Lapsella on hänen tuen tarpeensa sitä edellyttäessä oikeus saada varhaiskasvatuksen erityisopettajan antamaa konsultaatiota ja opetusta, sekä varhaiskasvatukseen osallistumisen edellyttämiä tulkitsemis- ja avustamispalveluja ja apuvälineitä.”

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan oikea-aikainen, lapselle yksilöllisesti suunniteltu ja kohdennettu tuki edistää lapsen kehitystä, hyvinvointia ja oppimista (OPH, 2022, s. 56). Tämä ehkäisee myös ongelmien kasvamista ja monimuotoistumista, sekä syrjäytymisriskiä. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet korostavat, että tuen järjestämisen lähtökohtana tulee toimia lapsen vahvuudet, sekä oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin tarpeet. Tuen suunnittelussa kuunnellaan lapsen mielipiteitä, huomioiden kuitenkin hänen ikänsä ja kehitystasonsa. Varhaiskasvatuksessa annettava tuki suunnitellaan vastaamaan lapsen yksilöllisiin tarpeisiin. Tuki rakentuu myös yhteisöllisistä ja oppimisympäristöihin liittyvistä ratkaisuista. Lasta kannustamalla ja antamalla mahdollisuuksia onnistumisen kokemuksiin tuetaan lapsen itsetunnon ja myönteisen minäkuvan kehittymistä (OPH, 2022, s. 56-59).

Induktiovaiheessa oleva opettaja työskentelee itsenäisesti, tutustuen työelämän realiteetteihin (Euroopan komissio, 2010). Opiskelujen jälkeen siirtymä työelämään on aina haastava, mutta opettajan ammatissa siirtymä on jyrkempi kuin sellaisissa ammateissa, joissa vastuut lisääntyvät vasta vähitellen (Jokinen ym., 2012). Jokinen ym. (2012) korostavat, että opettajalla on heti uransa alusta lähtien täysi juridinen ja pedagoginen vastuu, joten haasteet ovat suuria heti työuran alusta alkaen. Toisaalta nämä haasteet pysyvät usein samana eivätkä kasva työvuosien kuluessa, ellei opettaja siirry urallaan toisiin työtehtäviin, kuten esihenkilötehtäviin (Jokinen ym., 2012).

Ensimmäisiä työvuosia pidetään opettajan uran haavoittuvimpana vaiheena (Onnismaa ym., 2017). Kiinnittyminen ammattiin voi vaarantua, mikäli vasta uraansa aloittava opettaja joutuu yksin pohtimaan työssään kohtaamia haasteita. Tässä kohtaa erilaiset tukimuodot vahvistavat työssä pysymistä ja ammatti-identiteetin kehittymistä (Onnismaa ym., 2017). Euroopan komissio on linjannut vuonna 2010, että jokaiselle opettajalle tulisi taata tuki uran alkuvaiheessa sekä mahdollistaa mentorointi myös työuran eri vaiheissa. Tuella ja mentoroinnilla on suuri merkitys siihen, jatkaako työuransa alussa oleva opettaja alalla vai vaihtaako hän alaa (Euroopan komissio, 2010). Opettajan työssä pärjäämisen ja yhteiskunnan muutosten mukana pysymisen kannalta on tärkeää, että opettajia tuetaan työssä kehittymisessä niin induktiovaiheessa kuin myöhemminkin uralla (Jokinen ym., 2012).

Jokisen ym. (2012) mukaan induktiovaihetta opettajan työssä on kuvattu yksinäiseksi, sillä opettajan työtä on ohjannut individualistinen perinne, jossa opetusta tehdään itsenäisesti ja yksin. Tällainen toimintatapa uutena opettajana voi tuntua haastavalta (Jokinen ym., 2012). Opetuskulttuuri on edennyt kuitenkin kohti yhteisöllisempää toimintatapaa, esimerkiksi samanai-kaisopetuksen ja yhteisen suunnittelun kautta (Jokinen ym., 2012).

3 Mentorointi

Mentorointi on yksi vanhimpia kehittämisen keinoja, joka on ollut hyvä tapa välittää osaamista osapuolelta toiselle (Kupias & Salo, 2014, s. 19). Mentoroinnin juuret ulottuvatkin Antiikin Kreikkaan, jossa mentori on toiminut viisaana ja luotettavana oppaana (Ragings & Kram, 2007). Karjalainen (2010) tuo esiin väitöskirjassaan, että sanan alkuperä juontaa juurensa kreikkalaisesta mytologiasta, jossa Odysseus antoi poikansa jumalatar Athenen vastuulle lähtiessään Troijan sotaan. Athene piiloutui Mentori-nimisen miehen hahmoon, ohjaten ja kasvattaen poikaa, jotta hän voi toteuttaa synnyin lahjana saamaansa tehtävää (Karjalainen, 2010). Tämä mentoroinnin myyttinen alkuperä voi aiheuttaa myös rasisiteen, jolloin mentoroinnille asetetaan kohutuuttomia oletuksia (Karjalainen, 2010).

Perinteisesti mentorointi on määritelty vuorovaikutussuhteeksi kokeneemman mentorin ja kokemattoman suojatin välillä, jonka tavoitteena on auttaa ja kehittää suojatin uraa (Ragins & Kram, 2007). Työpaikoilla tapahtuvan mentoroinnin tehtäväksi määritellään useimmiten Kramin (1983) mukaan kaksi tavoitetta: uran ja ammatillisen kehityksen tukeminen, sekä psykososiaalisen ja emotionaalisen tuen tarjoaminen työntekijälle mentorin ja mentoroitavan välisessä suhteessa. Raginsin ja Kramin (2007) mukaan mentorointi eroaa muista vuorovaikutussuhteista niin, että se on aina kehityksellistä ja sijoittuu työympäristöön. Mentorointisuhteet voivat toteutua eri tavoin, mutta ydintavoite näissä kaikissa on aina ammatillinen kehitys ja kasvu (Ragins & Kram, 2007). Kansainvälisessä kirjallisuudessa käytetään mentoroitavasta useimmiten käsitettä aktori, mutta koska suomalaisessa yhteiskunnassa tavallisempi ilmaus on mentoroitava, niin jatkossa käytämme tutkimuksessamme tätä käsitettä (Karjalainen, 2010).

Mentoroinnin järjestämistä voidaan tarkastella suunnitellun, eli formaalin mentorointiohjelman kautta, sekä spontaanin, eli informaalin mentoroinnin kautta (Karjalainen, 2010; Ruohotie, 2000, s. 222). Mentorointi voi toteutua siis kahdella eri tavalla (Karjalainen, 2010). Suunniteltu, eli formaali mentorointi toteutetaan ennakkoon sovituisissa tapaamisissa ja on organisaation aloittamaa. Spontaani, eli informaali mentorointi tarkoittaa mentorointisuhteen syntymistä luonnostaan, kuin sattumalta sisältäen paljon ystävyydelle tyypillisiä piirteitä (Karjalainen, 2010; Leskelä, 2007). Kramin (1983) mukaan organisaation aloittamassa mentorointisuhteessa mentorointi jää usein pinnallisemmaksi kuin informaalisissa mentoroinnissa, koska henkilökehioiden toimivuuteen ei voida vaikuttaa. Spontaanille mentoroinnille on ominaista myös sen

pitkä ajallinen kesto (Karjalainen, 2010; Leskelä, 2007). Kuitenkin myös organisaation järjestämä virallinen mentorointijakso voi jatkua mentoroitavan ja mentorin keskenään sopimana huomattavasti pidempään (Leskelä, 2007).

Mentoroinnilla ei ole käsitteenä selkeitä rajoja, vaan se saatetaan edelleen liittää esimerkiksi perehdytyksen, ohjauksen, tutoroinnin ja työnohjauksen käsitteisiin (Jokinen & Sarja, 2006; Kupias & Salo, 2014, s. 19; Leskelä, 2007). Jokisen ja Sarjan (2006) mukaan mentorointi eroaa työnohjauksesta oleellisesti niin, että mentorilta ei vaadita siihen erityistä koulutusta, vaan mentorin työkokemus on keskiössä. Kupiaksen ja Salon (2014, s. 19) mukaan oleellista on myös erottaa mentorointi perehdytyksestä, johon tulisi olla omat erilliset käytäntönsä. Perehdytyksessä toinen osapuoli edustaa tyypillisesti organisaatiota ja ohjaussuhde rakentuu ennalta sovitujen käytänteiden pohjalle. Mentoroinnissa ei tavallisesti ole tällaista ohjaajan toimintaa rajoittavaa määrittelyä, vaan käsiteltävät asiat nousevat esiin mentoroitavan tarpeista (Leskelä, 2007). Perehdytyksessä valta-asema on selkeästi perehdyttäjällä, mutta mentoroinnissa mentorin vaikutusvalta mentoroitavaan nähden perustuu siihen, että mentoroitava hyväksyy toisen auktoriteetiksi (Leskelä, 2007). Mentoroinnissa valta-asetat voivat myös elää: jossain mentorointisuhteessa mentorilla on määräävämpi rooli ohjaajana, kun taas toisessa mentorointisuhteessa mentoroitavalla voi olla enemmän valtaa (Leskelä, 2007). Mentorointi voi olla tukemassa perehdytystä, mutta yksityiskohtaiseen perehdyttämisen käsitteeseen se ei sovi (Kupias & Salo, 2014, s. 19).

Kupias ja Salo (2014, s. 13) tuovat esiin mentoroinnin käsitettä määritellessään sen historiallisen kehityksen eri mentorointimallien kautta. He nimittävät näitä historiallisia kehityslinjoja eri sukupolvien malleina, mutta kyseessä on enemmän historiallinen mentoroinnin kehityksen kuvaus kuin mentorointimallien syvällisempi esittely. Mentoroinnin eri malleja käsittelemme tarkemmin kappaleessa 3.1.

Mentoroinnin perinteisestä toimintamallista Kupias ja Salo (2014, s. 15) käyttävät nimeä ensimmäisen sukupolven mentorointi. Tässä mallissa vanhempi, kokenut työntekijä eli mentori siirtää omaksumaansa tietoa kokemattomammalle yksilölle, eli mentoroitavalle, kahdenkeskissä keskusteluissa. Tällainen tiedonsiirtomentorointi korostaa heidän mukaansa mentorin aktiivisuutta, tehden mentoroitavasta passiivisen ja jättäen hänen osaamisensa ja näkökulmansa pois. Haasteena on myös, että mentoroinnissa käsiteltävät teemat kutistuvat vain niihin, jotka mentori näkee tärkeinä.

Siirryttäessä ensimmäisen sukupolven mentoroinnista toisen sukupolven mentorointiin, mentoroitavan rooli ja omat tavoitteet korostuvat (Kupias & Salo, 2014, s. 16). Myös Jokinen ja Sarja (2006) korostavat, että mentoroinnin logiikka pohjautuu sitoutumiseen sekä henkilöiden väliseen dialogiin ja yhteistyöhön. Tämän opastavan mentoroinnin ytimessä on käsitys siitä, että tietoa ja oppimista ei voi vain siirtää, vaan ymmärtääkseen ja oppiakseen, mentoroitavan on työstettävä niitä mielessään omista lähtökohdistaan (Kupias & Salo, 2014, s. 16). Myös myöhemmin esiteltävä Verme-malli pohjautuu tähän oppimiskäsitykseen (Heikkinen ym., 2012b).

Kupiasen ja Salon (2014, s. 17) mukaan kolmannen sukupolven toteutus mentoroinnista pohjautuu coachingin ja voimavarakeskeisyyden suosioon. Tässä mentorointimallissa mentori ei ensisijaisesti jaa omia kokemuksiaan, vaan enemmänkin kuuntelee ja tukee mentoroitavaa omassa työssään. He tuovat esiin, että mentori toimii oppimisen ohjaajana. Haasteena on, että toimintamallissa hukataan usein mentorin osaaminen, jolloin häviää koko mentoroinnin perusidea. Parhaimmillaan tässä mentorointimallissa voidaan kuitenkin saavuttaa mentoroitavalle oppiminen yli mentorin osaamisen (Kupias & Salo, 2014, s. 17).

Mentoroinnissa voi olla myös tavoitteena mentoroinnin kummankin osapuolen työssäoppiminen (Jokinen & Sarja, 2006). Tämä neljännen sukupolven malli on hyvin dialoginen, jossa mentori ja mentoroitava ovat tasavertaisia eivätkä mentoroinnin roolit ole lukittuja (Fletcher & Ragings, 2007; Kupias & Salo, 2014, s. 18). Myös Kram (1983) korostaa, että mentoroinnista hyötyvät molemmat osapuolet.

Kuten yllä olevista kappaleista käy ilmi, mentoroinnin olemuksen käsittämistä haastaa mentoroinnin monitahoisuus (Leskelä, 2007). Mentoroinnin perinteinen käsite on kokenut muodonmuutoksen ajan saatossa (Heikkinen ym., 2012b; Karjalainen, 2010). Fletcher ja Ragings (2007) esittävät, että hierarkkinen ja yhdensuuntainen mentorointi ei vastaa enää nykyajan työelämän tarpeita eikä yksilön ammatillisia kehitystarpeita. Heidän mukaansa myös tutkimus erikentillä on kyseenalaistanut perinteistä mentoroinnin käsitettä. Mentorointiin liitetään yhä enemmän yhteistoiminnallisuutta, kollegiaalisuutta ja vuorovaikutuksellisuutta, joka haastaa alkuperäisen määrittelyn mentorin ylivertaisuudesta ja yksisuuntaisesta vaikuttamisesta (Fletcher & Ragings, 2007; Heikkinen ym., 2012b).

Mentoroinnin toteutus on myös laajentunut parimentoroinnista ryhmä-, vertais- ja etämentorointiin (Karjalainen, 2010). Mentoroinnista hyötyvät myös mentorit ja parhaimmillaan mentorointi toimii vastavuoroisesti molempiin suuntiin. Erityisesti vertaismentorointi perustuu tähän ideologiaan (Heikkinen ym., 2012b). Fletcher ja Ragings (2007) nimittävät vastavuoroista, dialogisempaa mentorointia relationaaliseksi mentoroinniksi. Mentorointia voidaan käyttää moneen eri tarkoitukseen ja sen järjestämisestä voi vastata moni eri taho (Leskelä, 2007). Lisäksi se voi edistää joko organisaation, yksilön tai näiden molempien tavoitteita ja sen suunnitelmallisuus voi vaihdella (Fletcher & Ragings, 2007; Leskelä, 2007).

3.1 Mentoroinnin eri mallit

Kupiaksen ja Salon (2014, s. 23-26) mukaan mentorointia voidaan toteuttaa joko mentori- tai aktorilähtöisesti. Aktorilähtöisessä mentoroinnissa oleellista on mentoroinnin kohteena olevan tarpeet ja kiinnostuksen kohteet. Mentorin tehtävänä on kuunnella, sekä jakaa omaa osaamistaan ja tukeaan. Mentorilähtöistä mentorointia toteutetaan esimerkiksi silloin, kun tietyn mentorin tiedot ja osaaminen halutaan jakaa organisaation käyttöön, esimerkiksi työntekijän eläköityessä. Heidän mukaansa mentorointia voidaan toteuttaa kahden kesken parityöskentelynä tai ryhmässä. Ryhmässä toteutettava mentorointi voi tapahtua pienryhmässä yhden tai useamman mentorin johdolla useammalle mentoroitaville (Leskelä, 2007).

Mentorointimallin valitseminen riippuu aina mentoroitavien, mentorien sekä organisaatioiden tilanteista ja tarpeista (Karjalainen, 2010; Leskelä, 2007). Tilannekohtaisesti mentorointiin voidaan siis valita joko opastavampi ote tai vuorovaikutuksellisempi ja vapaampi vertaismentorointi (Kupias & Salo, 2014, s. 75). Mentoroinnin haasteeksi voi muodostua, että mentori ei kuuntele mentoroitavaa, eikä huomioi mitä mentoroitavalla on tarjottavanaan mentorointisuhteeseen (Shaugnassy, 2013, s. 7). Onnistuakseen mentorointi vaatii, että sen tavoitteet ja odotukset ovat selvillä kaikilla siihen osallistuvilla (Karjalainen, 2010). Mentorointi voi aiheuttaa mentorille myös rasisitteita (Leskelä, 2007). Mentori voi kokea mentoroitavan olevan kiinni itsessään rasittavalla tavalla, mentorointi voi viedä paljon aikaa ja mikäli mentorointi ei tuota toivottua ja oletettua tulosta, mentori voi kokea epäonnistuneensa tehtävässään (Leskelä, 2007). Mikäli mentorointi päättyy jommankumman tai molempien osalta pettymykseen, voi siitä aiheutua negatiivisia tunteita ja turhautumista työympäristössä (Leskelä, 2007).

Kupiaksen ja Salon (2014, s. 44) mukaan yleisimpiä mentoroinnin malleja ovat seniori-juniorimalli, vertaismentorointi, perehdytysmentorointi, ongelmanratkaisumentorointi, ammatillisen kasvun mentorointi, hyvinvointimentorointi, uramentorointi ja hiljaisen tiedon mentorointi. He tarkentavat, että kaikkien mentorointimallien tavoitteena on edistää osaamista ja oppimista. Myös Leskelä (2007) ja Karjalainen (2010) esittelevät vastaavia mentorointimalleja. Tarkastelemme seuraavaksi tarkemmin parimentorointia, ryhmämentorointia, perehdytysmentorointia sekä vertaismentorointia, sillä nämä mentoroinnin mallit korostuvat kasvatusalan tutkimuksissa (esim. Heikkinen ym., 2008; Heikkinen ym., 2012a; Karila & Kupila, 2010; Onnismaa ym., 2016; Syrjälä & Estola, 2012).

3.1.1 Parimentorointi

Perinteisesti mentorointia on toteutettu niin, että yhdellä mentoroitavalla on oma mentorinsa (Kram, 1983). Kupiaksen ja Salon (2014, s. 26) mukaan parimentoroinnin etu on esimerkiksi se, että luottamuksellinen vuorovaikutussuhde on nopeammin ja helpommin saavutettavissa. Heidän näkemyksensä mukaan parimentoroinnin haasteena on sen kahdenkeskinen työskentelymalli, jolloin mentorointiin voidaan kasata liikaa odotuksia toisen vastuulle. Karjalainen (2010) esittää haasteeksi myös sen, että parimentoroinnissa tukiverkosto ei muodostu moninaiseksi. Kahdenkeskinen mentorointi on toisaalta helpommin toteutettavissa eri organisaatioissa, kun huomioon tarvitsee ottaa vain kahden ihmisen aikataulut (Kupias & Salo, 2014, s. 26).

3.1.2 Ryhmämentorointi

Kupiaksen ja Salon (2014, s. 26-28) mukaan ryhmämentorointi tapahtuu usein pienryhmässä, jossa yhdellä mentorilla on noin kolme mentoroitavaa. Leskelä (2007) esittää, että ryhmämentorointi on yksi mentoroinnin erikoismalleja, jossa mentorilla on useampi mentoroitava, mutta osallistujien tarkkaa määrää ei rajata. Mentorointia voidaan toteuttaa myös isommissa ryhmissä, jolloin mentoreita on myös useampia (Karjalainen, 2010; Leskelä, 2007).

Heikkisen ym. (2008) mukaan ryhmämuotoisessa mentoroinnissa etuna on, että useampi työntekijä pääsee hyötymään mentoroinnista ja mentoroitavat saavat myös vertaistukea toisistaan mentoroinnin aikana. Leskelä (2007) korostaa myös, että ryhmämuotoinen mentorointi voi olla avuksi ammatti-identiteetin ja itsearvostuksen vahvistumiselle sekä ammattialalle ominaisen

käyttäytymiskoodin omaksumiselle. Kupias ja Salo (2014, s. 29) esittävät, että parimentoroinnista poiketen ryhmämuotoisessa mentoroinnissa keskustelut voivat olla alkuun pinnallisia ja luottamuksen syntyminen ryhmässä vie enemmän aikaa. He myös toteavat, että ryhmämentoroinnissa mentorilla on myös haasteena sovittaa ja huomioida jokaisen mentoroitavan tavoitteet, lähtökohdat sekä aikataulut mentoroinnin onnistumiseksi.

3.1.3 Perehdytysmentorointi

Uudelle työntekijälle tai uutta työtä harjoittelevalle työntekijälle voidaan ohjata mentori perehdytysvaiheen tueksi (Ruohotie, 2000, s. 222). Kupiaksen ja Salon (2014, s. 35) mukaan perehdytysmentoroinnin keskiössä ovat mentoroitavan uusi työ ja työympäristö. Perehdytysmentoroinnissa oleellista on, että mentori on mentoroitavaa osaavampi työssään. He esittävät, että mentorointisuhteen edetessä luottamukselliseksi on mahdollista keskustella mentorin kanssa työstä myös henkilökohtaisella tasolla. He myös korostavat, että mikäli mentorointisuhte ei syvenny, perehdytysmentorointi onnistuu silti melko hyvin, sillä työstä ja työympäristöstä voidaan keskustella myös pinnallisemmalla ja yleisemmällä tasolla.

Kupiaksen ja Salon (2014, s. 36) mukaan perehdytysmentorointia voidaan toteuttaa ryhmässä tai kahden kesken parimentorointina. He tuovat esiin, että perehdytysmentorointi liitetään tyyppillisesti osaksi organisaation perehdytystä, toimien sille tietynlaisena jatkumona. Myös muut tutkimukset korostavat, että mentorointi toimii luonnollisena tukimuotona virallisen perehdytyksen jälkeen (esim. Karjalainen, 2010). Perehdytysmentorointi voi näin ollen olla suunniteltua, jolloin mentoroitavalle etsitään työn alkaessa mentori tai spontaania, jolloin mentoroitava etsii itsenäisesti itselleen sopivan mentorin työympäristöstään.

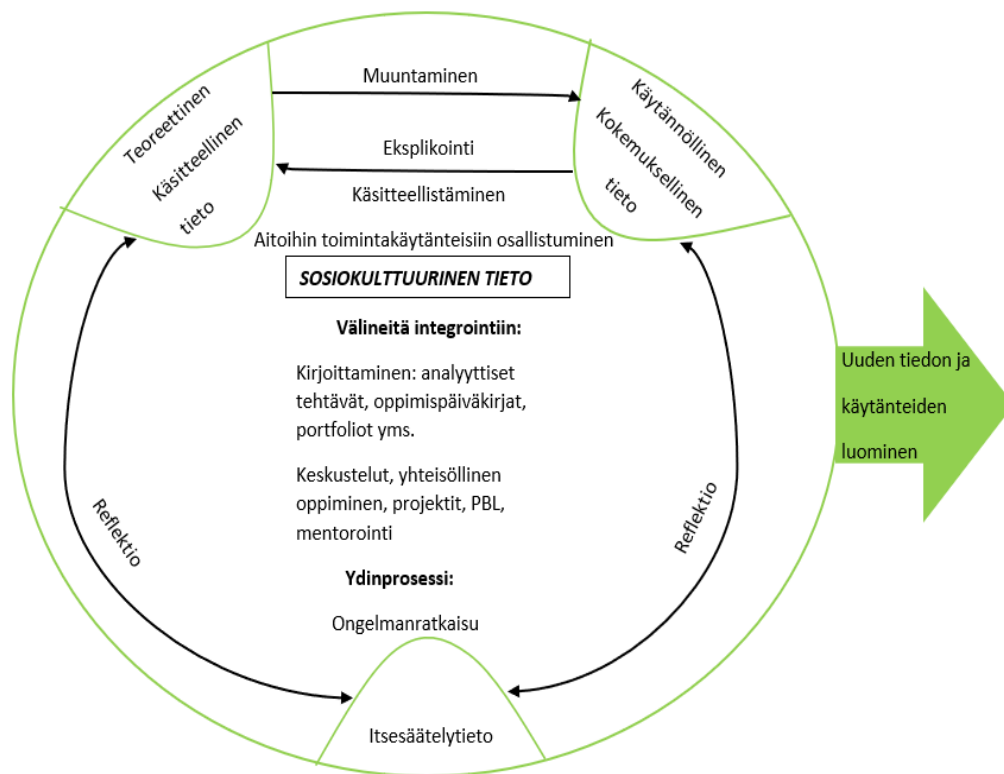
Oleellinen ero perehdytysmentoroinnilla ja perehdytyksellä on se, että perehdytysmentoroinnissa on kyseessä mentoroitavan henkilökohtainen opastaminen luottamuksellisessa vuorovaikutussuhteessa, kun taas perehdytyksessä tavoitteena on nopea oppiminen, jotta uusi työntekijä kykenee selviytymään työtehtävissään mahdollisimman varhain itsenäisesti ilman opastusta (Kupias & Salo, 2014, s. 62). Perehdytys on kirjattu työturvallisuuslakiin ja sen tulisi alkaa heti uuden työn alettua (Työturvallisuuslaki 738/2002 2:14§). Perehdytysmentorointia taas olisi optimaalisinta järjestää vasta siinä vaiheessa, kun uudella työntekijällä on jo muodostunut kuva työstään ja sen vaatimuksista (Kupias & Salo, 2014, s. 62).

3.1.4 Vertaismentorointi

Vertaismentorointia voidaan toteuttaa niin pareittain kuin ryhmässäkin (Karjalainen, 2010). Vertaismentoroinniksi käsitetään tilanne, jossa mentorilla ja mentoroitavalla on sama työnkuva sekä sama koulutustausta, taustatiedot ja orientaatio kyseiseen ammattiin (Onnismaa ym., 2016). Ruohotien (2000) mukaan vertaissuhde edistää urakehitystä ja toimii hyvänä psykososiaalisen tuen lähteenä, sillä kaikilla mentoroinnin osapuolilla on samanlainen tilanne työssään. Hän tuo myös ilmi, että vertaiselta saatu palaute on useimmiten myös helppo ottaa vastaan (Ruohotie, 2000, s. 224). Onnistuakseen vertaismentorointisuhteen täytyy olla vastavuoroinen ja asenne mentorointia kohtaan olla kaikkien oppimista arvostava (Karjalainen, 2010).

Vertaisryhmämentorointi nähdään vuorovaikutuksellisempänä kuin perinteinen mentorointimalli (Heikkinen ym., 2012a). Ryhmässä mentoroinnin kaikilla osapuolilla on annettavaa mentorointiin (Heikkinen ym., 2012a). Karjalaisen (2010) mukaan vertaisryhmämentoroinnissa kaikki ovat sekä mentoreita, että mentoroitavia, rooleja vaihdellen. Hän korostaa, että ryhmässä toimii kuitenkin aina fasilitaattori eli henkilö, joka huolehtii ryhmäprosessin toimivuudesta. Vertaisryhmämentoroinnista käytetään usein käsitettä Peer-group mentoring (Jokinen ym., 2012). Suomessa vertaisryhmämentoroinnista puhutaan Vermenä (Jokinen, ym., 2012; Onnismaa ym., 2016). Nykyiseen muotoonsa Verme on kehittynyt 2000-luvun aikana ja se pohjautuu useisiin kansallisiin kehittämissasiakirjoihin ja –ohjelmiin sekä opettajankouluttajien tutkimusyhteistyöhön (Jokinen, ym., 2012). Verme on räätälöity vastaamaan juuri suomalaisen koulutusjärjestelmän tarpeisiin (Onnismaa ym., 2016).

Vertaisryhmämentoroinnin lähtökohta on yhdenvertaisuus (Heikkinen ym., 2012b). Vertaisuuden käsitteellä on kuitenkin rajoituksensa, eikä se tarkoita, että kaikki ryhmän jäsenet olisivat tietojensa ja kokemuksensa suhteen yhdenvertaisia (Heikkinen ym., 2012b). Vermeä ohjaavat periaatteet ovat dialogisuus, narratiivisuus, autonomisuus ja konstruktivismi eli yhteinen tiedon rakentuminen (Heikkinen ym., 2012b). Heikkisen ym. (2012b) mukaan nämä periaatteet pohjautuvat integratiiviseen pedagogiikkaan, joka on oppimis- ja opettamiskäsitys. Tämä oppimiskäsitys tekee myös suurimman eron vertaisryhmämentoroinnin ja perinteisen mentorointimallin välille, joka pohjautuu tiedon siirtämiseen (Heikkinen ym., 2010).



Kuvio 1. Asiantuntijuuden elementit ja integratiivisen pedagogiikan malli (Heikkinen ym., 2012b, s. 69)

Integratiivinen pedagogiikka pohjautuu käsitykseen, että asiantuntijuus perustuu neljään peruselementtiin: teoreettiseen ja käsitteelliseen tietoon, käytännölliseen ja kokemukselliseen tietoon, itsesäätelytietoon sekä sosiokulttuuriseen tietoon (Heikkinen ym., 2012b). Tätä kehittämisen mallia (kuvio 1), jota yleisesti pidetään opettajankoulutuksen ideaalina, sovelletaan vertaisryhmämentoroinnissa (Heikkinen ym., 2012b). Virallista Vermeä ei kuitenkaan ole sovellettu vastaavalla mittakaavalla varhaiskasvatuksessa työskentelevien opettajien mentorointiin, sillä vuoteen 2013 saakka varhaiskasvatus oli sosiaali- ja terveysministeriön alaisuudessa, jonka jälkeen varhaiskasvatus siirtyi opetus- ja kulttuuriministeriölle (Onnismaa ym., 2016; Valtioneuvosto, 2012). Vuodesta 2015 eteenpäin myös varhaiskasvatuksen henkilöstö on voinut osallistua valtion rahoittamiin opetustoimen henkilöstökoulutuksiin kuten Vermeen (Hämäläinen ym., 2015).

3.2 Mentorointi uran alussa olevan varhaiskasvatuksen erityisopettajan työssä

Käsitlemme uran alussa annettavaa mentorointia yleisesti kasvatustieteellisten tutkimusten kautta, joiden aineisto kattaa opettajan, varhaiskasvatuksen opettajan tai erityisopettajan ammattinimikettä käyttävät henkilöt, koska pelkästään varhaiskasvatuksen erityisopettajille tarjotusta mentoroinnista ei ole tehty tutkimusta.

Mentorointi ei korvaa perehdyttämistä, mutta on kuitenkin keskeinen ilmiö induktiovaiheessa oleville opettajille (Jokinen & Sarja, 2006). Mentorointi ei sulje pois esimerkiksi työnohjauksen merkitystä ammatti-identiteetin kehittymisen kannalta (Onnismaa ym., 2016). Whiten & Masonin (2006) mukaan mentoroinnilla voidaan vastata erityisopettajan työn yleisimpiin kuormittavuustekijöihin, jotka vaikuttavat opetuksen tasoon sekä alalla pysymiseen. Useimmiten raportoituja erityisopettajan työn haasteita ovat puutteellinen ammatillinen tuki, haasteet huoltajien kanssa toimiessa ja oppilaiden käytöshäiriöt (Griffin ym., 2003; White & Mason, 2006). Erityisopettaja kohtaa toistuvasti epäselviä, toisistaan eroavia odotuksia työyhteisössään esimerkiksi esihenkilöiltä, kollegoilta ja perheiltä. Uran alussa näiden odotusten tasapainottaminen aiheuttaa stressiä omaan työhön (Griffin ym., 2003).

Mentorointi on käsitetty hyväksi ammatillisen kasvun ja ohjaamisen välineeksi uusille opettajille (Geeraerts ym., 2014; Griffin ym., 2003; Jokinen & Sarja, 2006; Karila & Kupila, 2010; Onnismaa ym., 2016). Opettajan ensimmäisten työvuosien aikana mentoroinnilla vaikuttaa olevan suotuisa merkitys reflektiivisten taitojen oppimisessa ja kehittämisessä, jotka auttavat opettajaa hänen kohdatessaan uusia ja ennakoimattomia ongelmia (Jokinen & Sarja, 2006). Estolan, Syrjälän ja Maunun (2012) tutkimuksessa vertaismentoroinnista uusille opettajille, nousi esiin, että tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat vertaismentoroinnin positiivisena ja työssä jaksamista tukevana asiana. Tässä tutkimuksessa pidettiin tärkeänä, että omassa työssä kohdatut haasteet voitiin jakaa muiden kanssa, jotka ovat olleet vastaavissa tilanteissa. Mentoroitavat raportoivat myös saaneensa tapaamisista ideoita ja uusia näkökulmia omaan työhönsä uutena opettajana (Estola ym., 2012). Vastaavia tuloksia ilmeni myös Karilan ja Kupilan (2010) tutkimuksessa mentoroinnista varhaiskasvatuksessa. Tässä tutkimuksessa korostettiin kollegiaalista vertaismentorointia jopa elinehtona työssä jaksamiselle sekä ammatillisuuden eteenpäin viemiselle (Karila & Kupila, 2010).

Griffinin (2010) tutkimusartikkelista kävi ilmi, että erityisopettajat arvostivat eniten mentoroinnista saamaansa emotionaalista tukea. Mentorointia pidettiin onnistuneena, mikäli se toistui säännöllisesti ja usein. Emotionaalisen tuen lisäksi uransa alussa olevat erityisopettajat arvostivat materiaalivinkkejä sekä yleisesti annettua tietoa työn käytäntöihin liittyen (Griffin, 2010). Jopa virallista mentorointitapaamista enemmän, mentoroitavat hyötyivät arjessa mentoriltaan saamastaan spontaanista tuesta. Tällöin mentoroitavan yksilöllisiin tarpeisiin ja haasteisiin pystyttiin vastaamaan paremmin ja spontaanisti heti tilanteiden ilmettyä (Griffin, 2010). Opettajan työssä tapahtuvassa mentoroinnissa tärkeää on, että uransa alussa olevan opettajan tarpeet huomioidaan ja näitä asioita käsitellään aktiivisesti mentoroinnissa (Dempsey ym., 2009).

Dempsey ym. (2009) mukaan oleellista opetuslalla tapahtuvassa mentoroinnissa ovat myös sen joustavuus, sekä positiivisen vuorovaikutussuhteen luominen mentoroitavan ja mentorin välille. Myös Syrjälä ja Estola (2010) korostavat tutkimuksessaan, että mentoroinnin onnistumisen edellytyksenä koettiin osapuolten välille syntyvä luottamus. Myös Griffin (2010) korostaa, että mentoroitavan ja mentorin persoonallisuuksien tulisi jollain tasolla sopia yhteen. Estola, Syrjälä ja Maunu (2012) esittävät tutkimuksensa perusteella, että mentorointiryhmän osallistujien tulisi olla sopivassa suhteessa samankaltainen ryhmä, sisältäen kuitenkin monimuotoisuutta, esimerkiksi työkokemuksen osalta. Monimuotoisuus tuo lisäarvoa mentorointiryhmälle. Karila ja Kupila (2010) tuovat tutkimuksessaan esiin mielenkiintoisen näkökulman, että myös moniammatillisuus voi toimia suurena voimavarana mentorointiryhmässä.

4 Työhyvinvointi

Työhyvinvoinnin käsitteelle on haastavaa antaa yhtä tiettyä määritelmää. Tarkkonen (2013, s. 27) kuvaa työhyvinvointia sekä henkilökohtaiseksi psykologiseksi kokemukseksi, että aktiiviseksi toiminnaksi. Psykologisella kokemuksella hän tarkoittaa tilannetta, jossa työntekijä kokee arvostusta, hallinnantunnetta, mielekkyyttä, iloa, terveyttä ja turvallisuuden tunnetta omassa työssään. Toiminnan tasolla Tarkkonen (2013, s. 27) näkee työhyvinvoinnin työntekijöiden työturvallisuudesta, jaksamisesta, työkyvystä sekä henkisestä hyvinvoinnista huolehtimiseksi. Sosiaali- ja Terveysministeriö (n.d) määrittelee työhyvinvoinnin kokonaisuudeksi, joka koostuu työstä ja sen mielekkyydestä, hyvinvoinnista, turvallisuudesta ja terveydestä. Sen mukaan työhyvinvointia parantavat myös esimerkiksi motivoiva ja hyvä johtamistyyli, työyhteisössä vallitseva hyvä ilmapiiri sekä ammattitaitoinen henkilöstö.

Työssä jaksamiseen ja työhyvinvointiin huomion kiinnittäminen ei ole tärkeää ainoastaan yksilön vaan myös yhteiskunnan kannalta. Mankan ja Mankan (2016, s. 7) mukaan työhyvinvoinnin laiminlyönnistä johtuvan tekemättömän työn hinnaksi on arvioitu Suomessa 24 miljardia euroa vuodessa. Arvioon sisältyy muun muassa ammattitaudit, sairauspoissaolot ja ennenaikainen eläköityminen. Työkyvyttömyyseläkkeiden aiheuttamat kokonaiskustannukset ovat noin 21 miljardia euroa vuodessa (Suutarinen, 2010). Kasvavan työhyvinvoinnin myötä myös tuottavuus ja työhön sitoutuminen paranee ja näin ollen sairauspoissaolojen määrä vähenee (Sosiaali- ja Terveysministeriö, n.d). Työhyvinvointia voidaan parantaa pienillä teoilla ilman suuria kustannuksia, esimerkiksi huolehtimalla toimivasta vuorovaikutuksesta ja viestinnästä työyhteisöissä, hyvistä kokouskäytännöistä ja työyhteisön moninaisuudesta (Suutarinen, 2010).

Työhyvinvointia on tutkittu paljon niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. Tutkimuksia ja kirjallisuutta työhyvinvoinnista löytyy laajasti ja monipuolisesti eri aloilta ja eri näkökulmista. Onnismaan (2010) mukaan opettajien työhyvinvointia on tutkittu enemmän kuin muiden ammattiryhmien. Kuitenkin varhaiskasvatuksen erityisopettajien työhyvinvointia on tutkittu vain vähän. Tämän vuoksi tässä luvussa käyttämämme lähdeaineisto sekä tutkimukset, joihin viittaamme ovat yleisesti opettajien työhyvinvointiin liittyviä. Tässä luvussa käsittelemme varhaiskasvatuksen erityisopettajien työhyvinvointia fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten tekijöiden kautta. Perustamme tämän jaon Maailman terveysjärjestön määritelmään terveydestä (World Health Organization [WHO], n.d).

4.1 Työhyvinvoinnin eri tekijät

Maailman terveysjärjestö määrittelee terveyden täydelliseksi fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tilaksi. Määritelmää on kuitenkin kritisoitu, sillä tällaista hyvinvoinnin tilaa on mahdotonta koskaan saavuttaa (Huttunen, 2020). Terveys muuttuu jatkuvasti ja siihen vaikuttavat sairauksien ja elinympäristön lisäksi vahvasti myös ihmisen omat kokemukset, arvot sekä asenteet. Jokainen ihminen määrittää kuitenkin lopulta itse oman terveytensä ja hyvinvointinsa (Huttunen, 2020; WHO, n.d). Esimerkiksi Virolainen (2012, s. 11) sekä Fadjukoff ym. (2022) ovat todenneet, että jokainen näistä kolmesta osa-alueesta vaikuttaa kuitenkin toisiin, jonka vuoksi niitä ei voi käsitellä täysin toisistaan irrallisina. Heidän mukaansa puutteet psyykkisessä työhyvinvoinnissa, kuten esimerkiksi liian stressaava työ, voi aiheuttaa ihmiselle fyysisiä oireita ja näin ollen aiheuttaa sairastumisen. Fyysinen sairastuminen voi taas heikentää ihmisen sosiaalista hyvinvointia (Fadjukoff ym., 2022; Virolainen, 2012, s.12).

Myös Salovaara ja Honkonen (2013, s. 19) sekä Manka (2011, s. 35) käyttävät työhyvinvoinnin käsitteen määrittelyssään samaa jaottelua fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin. Salovaara ja Honkonen (2013, s. 19) lisäävät määritelmään mukaan myös fyysisen työympäristön sekä työorganisaation pysyvyyden vaikutuksen. Mankan (2011, s. 35) mukaan työhyvinvointi koostuu edellä mainittujen tekijöiden lisäksi myös johdonmukaisesta ja oikeudenmukaisesta johtamisesta, mahdollisuudesta kehittää omaa osaamista, toimivasta organisaatorakenteesta sekä työyhteisön vuorovaikutuksellisuudesta. Hänen mukaansa työhyvinvoinnin kehittämisessä on tehtävä toimia koko työyhteisön toimivuuden parantamiseksi - pelkkä yksilötason terveyden edistäminen ei riitä. Ervasti ym. (2012) mukaan työssä jaksamista ja työhyvinvointia tukevat arjen käytännöt työpaikoilla ovat oleellinen osa työkyvyn ylläpitoa. Työhyvinvointia ylläpitävät ja työkyvyttömyyttä ehkäisevät esimerkiksi riittävä palautuminen työstä, terveelliset elintavat, hyvä fyysinen ergonomia työssä, toimiva psykososiaalinen työympäristö, työn joustomahdollisuudet, sairaspöissaolujen seurantakäytännöt sekä työuravalmennus (Ervasti ym., 2022).

Työhyvinvoinnista huolehtiminen on sekä työntekijän että työnantajan vastuu. (Manka, 2011, s.80; Sosiaali- ja Terveysministeriö, n.d; Ristioja & Tamminen, 2011). Työnantajan on vastattava turvallisesta työympäristöstä, hyvästä johtamistavasta ja työntekijöiden tasa-arvoisesta kohtelusta. Työntekijällä on kuitenkin myös vastuu oman ammattitaitonsa ja hyvinvointinsa sekä työpaikan myönteisen ilmapiirin ylläpitämisestä (Ristioja & Tamminen, 2011; Sosiaali- ja Terveysministeriö, n.d).

4.1.1 Fyysinen työhyvinvointi

Fyysiseen työhyvinvointiin kuuluvat esimerkiksi fyysiset työolosuhteet, ergonomia ja työn fyysinen kuormitus. Fyysisiin työolosuhteisiin vaikuttavat esimerkiksi melu, työpaikan siisteys, lämpötila sekä käytössä olevat työvälineet (Virolainen, 2012, s. 17). Fyysinen hyvinvointi koostuu ihmisen terveydestä ja kunnosta ja on osa kokonaisvaltaista hyvinvointia (Leskinen & Hult, 2010, s. 39). Fyysinen hyvinvointi, yhdessä psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin kanssa, vaikuttaa merkittävästi työntekijän työkykyyn, työstä palautumiseen ja yleiseen työhyvinvointiin (Rauramo, 2012; Työterveyslaitos, n.d).

Ihmisen tärkeimmät tarpeet ovat fysiologisia, kuten esimerkiksi tarve hengittää, syödä, juoda ja nukkua. Vasta kun nämä perustarpeet on tyydytetty, vapautuu ihmisellä voimavaroja sosiaalisten tarpeiden tavoitteluun (Rauramo, 2012, s. 25). Fyysinen terveys voidaan siis nähdä työhyvinvoinnin kivijalkana, jonka päälle lähdetään rakentamaan muita työhyvinvoinnin osa-alueita (Rauramo, 2012, s. 25).

Liikunta, terveellinen ruokavalio, riittävä ja hyvälaatuinen uni sekä tupakoimattomuus parantavat tehokkaasti työikäisen väestön toimintakykyä ja terveyttä (Työterveyslaitos, n.d). Monipuolinen ja säännöllinen liikunta edistävät työ- ja toimintakykyä sekä fyysistä, henkistä ja sosiaalista hyvinvointia. Säännöllinen liikunta vähentää myös sairauspoissaolojen määrää (Rauramo, 2012, s. 27-28; Työterveyslaitos, n.d). Rauramon (2012, s. 32) mukaan väsymys ja unettomuus heikentävät ihmisen toiminta- ja työkykyä. Hän jatkaa, että unihäiriöt ovat usein työhön liittyviä ja johtuvat esimerkiksi poikkeavista työajoista tai psykologisista syistä, kuten stressistä tai ahdistuksesta. Unettomuus jopa kaksinkertaistaa riskin työtapaturmille. Tämän vuoksi työperäisiin unihäiriöihin olisikin tärkeää puuttua ajoissa (Rauramo, 2012, s. 32-34).

Ergonomia voidaan määritellä kokonaisvaltaiseksi työn ja toimintaympäristön kehittämiseksi. Hyvä työergonomia sujuvoittaa työprosesseja, parantaa työkäytäntöjä ja työympäristöä sekä lisää työn tuottavuutta ja työntekijöiden hyvinvointia (Työterveyslaitos, n.d). Launis ja Lehtelä (2011, s. 17-20) toteavat fyysisen ergonomian pitävän sisällään fyysisen työympäristön, työvälineiden, työpisteiden ja työmenetelmien suunnittelun. Heidän mukaansa huono työergonomia aiheuttaa monenlaisia ongelmia, kuten esimerkiksi tehottomuutta, virheitä, terveyshaittoja, tapaturmia ja onnettomuuksia. He toteavat myös, että ihmiselle sopivat ja asianmukaiset työskentelyolosuhteet sujuvoittavat työtä, jolloin työntekijä pystyy käyttämään omia taitojaan parhaalla mahdollisella tavalla. Ergonomian kehittämisellä voidaan vaikuttaa työntekijöiden turvallisuuteen, terveyteen ja hyvinvointiin.

4.1.2 Psyykkinen työhyvinvointi

Psyykkinen eli henkinen hyvinvointi voidaan tulkita iloksi, onnellisuudeksi ja tyytyväisyydeksi omaan elämään (Kauko-Valli & Koiranen, 2010). Kauko-Valli ja Koiranen (2010) kertovat yli 9000 yliopisto-opiskelijaa ympäri maailmaa kattaneesta tutkimuksesta, jonka mukaan opiskelijat pitävät onnellisuutta tärkeimpänä arvona elämässään. Tämän tutkimuksen mukaan onnellisuutta pidetään jopa tärkeämpänä arvona kuin terveyttä, rakkautta tai varallisuutta. Onnellisuus ja sen tavoittelu ovatkin yksiä tärkeimmistä asioista, jotka motivoivat ihmisten ajattelua ja toimintaa (Kauko-Valli & Koiranen, 2010). Salovaara ja Honkonen (2013, s. 132) liittävät työn ilon käsitteeseen innostuksen, motivaation ja onnistumisen kokemukset. Heidän mukaansa työniloa lisäävät työstä saatu palaute, kiitos ja kannustaminen. Koko työyhteisön kokiessa iloa työssään, lisää se jokaisen sen jäsenen jaksamista ja työhyvinvointia (Salovaara & Honkonen, 2013, s. 132). Kauko-Vallin ja Koirasen (2010) mukaan onnellisuudella on useita myönteisiä vaikutuksia työhön ja yleiseen toimintakykyyn. Heidän mukaansa onnelliset työntekijät ovat nopeita, tehokkaita ja luovia. He toteavat myös, että onnelliset työntekijät sietävät myös paremmin stressiä, palautuvat nopeasti ja sairastelevat muita vähemmän.

Salovaaran ja Honkosen (2013, s. 19) mukaan psyykkisellä hyvinvoinnilla tarkoitetaan itsetuntemusta, sujuvaa arkea, omia henkilökohtaisia tavoitteita ja päämääriä, omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamista sekä omia voimavaroja. Ibrahimin ym. (2021) mukaan psyykkiseen työhyvinvointiin vaikuttavat eniten työn vaatimukset, vaikutusmahdollisuudet omassa työssä ja sosiaalinen tuki. Suutarinen (2010) esittää psyykkisen hyvinvoinnin kannalta tärkeiksi tekijöiksi yksilön osaamisen, työn ja ammattitaidon arvostuksen. Virolainen (2012, s. 18) esittää psyykkisen työhyvinvoinnin sisältävän työn mielekkyyden, työilmapiirin, työn stressaavuuden sekä työpaineet.

Suutarisen (2010) mukaan työnantajat voivat vaikuttaa työntekijöiden psyykkiseen työhyvinvointiin esimerkiksi hyvällä perehdytyksellä uuteen työhön, mentoroinnilla, työnohjauksella, erilaisilla kannustinjärjestelmillä, kehityskeskusteluilla ja palautteen antamisella. Työntekijöitä innostava ja palkitseva, jokaisen työntekijän osaamista hyödyntävä ja muutosmyönteinen johtamistyyli parantaa työssä jaksamista (Suonsivu, 2014, s. 164).

Suonsivun (2014, s. 23) mukaan stressillä tarkoitetaan kiireen ja liiallisen tekemisen aiheuttamaa väsymystä ja rasisoireita. Liiallinen stressi voi ilmetä esimerkiksi hermostuneisuutena, ahdistuksena ja univaikeuksina (Suonsivu, 2014, s. 26). Hän myös korostaa, että stressi häiritsee

ihmisen ajattelua, toimintakykyä ja palautumista. Työstressi määritellään ristiriidaksi työn vaatimusten ja yksilön edellytysten välillä (Suonsivu, 2014 s. 26). Yksilön stressireaktiivisuudella eli alttiudella reagoida eri stressitekijöihin, on osoitettu olevan vaikutusta mielenterveyteen (Bale, 2006; Pruessner ym., 2017). Kaikki stressi ei kuitenkaan ole haitallista, sillä lyhytaikainen ja tilapäinen stressi auttaa yksilöä tekemään parhaansa (Mattila, 2022). Niin kutsuttu hyvä stressi virittää ihmisen toimimaan, terävöittää ajattelun ja aistit sekä mahdollistaa huippusuoritukset (Kauko-Valli & Koironen, 2010). Stressillä on todella merkittävä vaikutus työhyvinvointiin (Suonsivu, 2014, s. 23; Virolainen, 2012, s. 31). Virolaisen (2012, s. 31) mukaan työperäinen stressi on yksi suurimmista sairauspoissaolojen syistä. Hän esittää myös, että joidenkin arvioiden mukaan jopa noin 60 prosenttia sairauspoissaoloista ovat stressin aiheuttamia.

4.1.3 Sosiaalinen työhyvinvointi

Yhteenkuuluvuus muiden ihmisten kanssa on yksi ihmisen perustarpeista (Fadjukoff ym., 2022). Rauramo (2012, s. 104) määrittelee yhteisön alueellisesti rajatuksi yhteenkuuluvuuden ja vuorovaikutuksen muodostumaksi, jolla on jokin yhteinen päämäärä. Fadjukoffin ym. (2022) mukaan ihminen haluaa kokea olevansa merkityksellinen osa omaa yhteisöään, juuri sellaisena kuin on. He myös toteavat, että sosiaalinen hyvinvointi muovautuu ja rakentuu koko elämän ajan vuorovaikutuksessa eri ryhmien, yhteisöjen ja yhteiskunnan kanssa. He esittävät myös ihmisen sosiaalisen hyvinvoinnin olevan yksilötasolla usein melko pysyvää. Heidän mukaansa lapsuuden onnistunut psykososiaalinen kehitys mahdollistaa myöhemmin elämässä luottamuksen ja rakentavat ihmissuhteet, jotka tukevat hyvinvointia edelleen.

Myös Rauramo (2012, s. 104) toteaa, että sosiaalisuus on ihmiselle luontaista, ollen prosessi, joka alkaa jo syntymästä jatkuen läpi koko elämän. Hänen mukaansa yhteisöön ja ryhmään kuuluminen ja yhteenkuuluvuuden tunne ovat ihmiselle tärkeitä. Virolainen (2012, s. 24) määrittelee sosiaalisen työhyvinvoinnin mahdollisuudeksi sosiaaliseen kanssakäymiseen työyhteisössä. Hänen mukaansa lämminhenkinen sosiaalinen kanssakäyminen työpaikalla rakentaa positiivista työilmapiiriä. Myös Rauramo (2012, s. 105) kirjoittaa, että työyhteisö on oleellinen osa työmotivaatiota ja työhyvinvointia. Hänen mukaansa yhteistyökykyinen, avoin ja luottamuksellinen työyhteisö saavuttaa työssään parempia tuloksia. Hän korostaa myös sitä, että työyhteisön sosiaaliset suhteet eivät kuitenkaan riitä korvaamaan perinteisiä läheisiä ihmissuhteita.

Mankan (2011, s. 116) mukaan sosiaalinen hyvinvointi on yksilön ja työyhteisön voimavara, joka tehostaa tavoitteiden saavuttamista ja työntekijöiden terveyttä. Sosiaalinen työhyvinvointi ilmenee esimerkiksi kiinnittymisenä työyhteisöön sekä työyhteisön sisällä vallitsevana luottamuksellisuutena, kollegiaalisuutena ja sosiaalisuutena (Fadjukoff ym., 2022). Yhteisöllisyys ja yhteisön sisäinen vuorovaikutus parantavat sosiaalista hyvinvointia, luottamusta, vastavuoroisuutta ja verkostoitumista sekä auttavat torjumaan stressiä (Manka, 2011, s. 116). Salovaaran ja Honkosen (2013, s. 19) mukaan työn imu ja yksilön suhtautuminen ympärillään oleviin ihmisiin, kuten perheeseen, ystäviin, kollegoihin ja yhteistyöverkostoihin ovat osa sosiaalista hyvinvointia.

4.2 Työhyvinvointi varhaiskasvatuksen erityisopettajan työssä

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien työkenttänä toimii varhaiskasvatus. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet määrittelee varhaiskasvatuksen olevan suunnitelmallinen ja tavoitteellinen kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostama kokonaisuus, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka (OPH, 2022, s. 8). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan varhaiskasvatuksen tehtävänä on tukea pienen, alle kouluikäisen lapsen kehitystä, kasvua ja oppimista. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on myös tukea koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista inklusiivisten periaatteiden mukaisesti. Varhaiskasvatuksessa pyritään luomaan pohja elinikäiselle oppimiselle, sekä havaitsemaan lapsen varhaiset tuen tarpeet, helpottaen näin nivelvaihetta kouluun siirryttäessä (OPH, 2022, s. 19-20).

Varhaiskasvatuksella on myös tärkeä tehtävä huoltajien työssäkäynnin mahdollistajana sekä huoltajien tukijana kasvatustyössä (OPH, 2022, s. 14). Gkolia ym. (2014) toteavatkin opettajien olevan yksi tärkeimmistä ihmisryhmistä kansojen tulevaisuuden muokkaamisessa. Myös Salovaaran ja Honkosen (2013, s. 7) mukaan opettajat tekevät tärkeää työtä, jolla on kauaskantoiset vaikutukset lasten ja nuorten elämään.

Kasvatusala on jatkuvassa muutoksessa ja opettajat joutuvat usein kamppailemaan kiireen ja jaksamisen haasteiden kanssa (Kumpulainen ym., 2023; Salovaara & Honkonen, 2013, s. 247). Myös kuntatalous ja kasvatusalalle kohdistuvat leikkaukset vaikuttavat opettajien työhön ja arkeen (Salovaara & Honkonen, 2013, s. 7; Ylitapio-Mäntylä ym., 2012). Yleisesti opettajan työhyvinvointia kuormittavina tekijöinä pidetään oppilaiden aggressiivista käytöstä, työyhteisön ristiriitoja, huoltajien kanssa kohdattuja haasteita, kiirettä sekä suuria lapsiryhmiä (esim. De Stasio ym., 2017; Ervasti, 2012; Onnismaa ym., 2016; Ylitapio-Mäntylä ym., 2012). Ylitapio-

Mäntylä ym. (2012) ovat löytäneet opettajien työuupumukselle useita eri tekijöitä, joita ovat esimerkiksi kasvavat tehokkuusvaatimukset, jatkuvat muutokset työelämässä ja epävarmuus omasta työtilanteesta. Haavasojan ym. (2010) mukaan kasvatus- ja opetusalaalla kuormitusta aiheuttavat esimerkiksi suuret ja heterogeeniset ryhmät, erityistä tukea tarvitsevien lasten määrän lisääntyminen, sijaispula sekä työmäärän epätasainen jakautuminen. Ibrahimin ym. (2021) mukaan opettajien psyykkinen työhyvinvointi aiheuttaa nykyisin paljon huolta. Suonsivun (2014, s. 26) mukaan ainakin vuonna 2003 opetusala oli yksi henkisesti kuormittavimmista, ja kiireisimmistä aloista.

Ervastin (2012) mukaan erityisopettajat kokevat työssään keskimääräistä enemmän työhyvinvointia vaarantavia tekijöitä kuin yleisopetuksen opettajat. Hänen mukaansa erityisopettajiin kohdistuu myös enemmän työhyvinvointia kuormittavina tekijöinä henkistä ja fyysistä väkivaltaa. Hän toteaa myös, että erityisesti henkiselle väkivallalle altistuminen vaikuttaa negatiivisesti työhyvinvointiin, lisäten esimerkiksi opettajan psyykkistä kuormitusta.

Kwonin ym. (2020) mukaan varhaiskasvatuksen opettajat kokevat eroja fyysisessä ja psyykkisessä hyvinvoinnissa ja työoloissaan. Kyseisen tutkimuksen mukaan korkeammin koulutetuilla varhaiskasvatuksen opettajilla on paremmat resurssit työn tekemiseen. Heidän mukaansa varhaiskasvatuksen opettajien työhyvinvointia ja työoloja tulisi lähteä johdonmukaisesti parantamaan erilaisten ohjelmien ja käytänteiden kautta.

Työhyvinvoinnin näkökulmasta koulujen kehittämistarpeet liittyvät lähinnä työhyvinvoinnin johtamiseen, työn henkisen kuormituksen hallintaan sekä fyysisiin työoloihin (Onnismaa, 2010). Suomessa opettajat kokevat terveydentilansa ja työkykynsä keskimäärin paremmaksi kuin muilla toimialoilla (Hyvärinen, 2006; Perkiö-Mäkelä ym., 2006; Työterveyslaitos, 2022). Lisäksi opettajilla on keskimäärin vähemmän sairauspoissaoloja kuin muilla aloilla (Hyvärinen, 2006; Perkiö-Mäkelä ym., 2006.; Työterveyslaitos, 2022). Työterveyslaitoksen tekemän Kunta-10 –tutkimuksen mukaan erityisopettajat olivat vuonna 2021 sairauden vuoksi pois töistä keskimäärin 15,05 päivää. Luokanopettajilla vastaava luku oli 12,51 päivää vuodessa. Varhaiskasvatuksen opettajilla sairauspoissaoloja oli selvästi enemmän, 21,56 päivää vuodessa. Kaikkien kunta-alan ammattien sairauspoissaolojen keskiarvo oli 16,7 päivää vuodessa (Työterveyslaitos, 2022). Ervastin (2012) mukaan opettajien sairaspöissaolot ovat yhteydessä oppilaiden häiriökäyttäytymiseen sekä koulutytyymättömyyteen. Hän tuo esiin, että kouluissa, joissa ilmenee paljon oppilaiden häiriökäytöstä ja oppilaiden koulumotivaatio on keskimääräistä hei-

kompi, myös opettajien riskit sairaspöissaoloille kasvavat. Hänen mukaansa mukaan myös heikot opettajaresurssit altistavat opettajia sairaspöissaoloille. Opettajilla on vain vähän työtapa-turmista johtuvia sairaspöissaoloja (Onnismaa, 2010).

Suomessa opettajien vaihtuvuus on melko vähäistä ja muodollisesti päteviä opettajia on noin 90 prosenttia (Ervasti ym., 2013). Pääkaupunkiseudulla kuitenkin jopa joka kolmas, muualla Suomessa joka viides, erityisopettaja vaihtaa alaa muutaman vuoden kuluttua valmistumisensa jälkeen (Heikkinen, 2008). Ervastian ym. (2013) tutkimuksen mukaan erityisopettajat vaihtavat työpaikkaa enemmän kuin muut opettajat. Heidän mukaansa myös suuri oppilasmäärä yhtä opettajaa kohden ja erityisoppilaiden määrä suhteessa kokonaisoppilaiden määrään vaikuttavat myös opettajien päätökseen vaihtaa koulua. Räsäsen ym. (2020) mukaan opettajien alanvaihtoon vaikuttavat sekä henkilökohtaiset että yhteiskunnalliset tekijät. He käsittävät henkilökohtaisiksi tekijöiksi esimerkiksi työn aiheuttaman stressin, kriisit omassa elämässä tai turhautuneisuuden työhön. Yhteiskunnallisia tekijöitä alanvaihtoon ovat Räsäsen ym. (2020) mukaan esimerkiksi palkkaus sekä heikot ammatilliset kehitysmahdollisuudet.

Työhönsä tyytyväiset ja työssään hyvin viihtyvät opettajat luottavat omiin kykyihinsä ja osaamiseensa vaativissakin tilanteissa (Gkolia, ym., 2014). Hyvinvoivat opettajat ja hyvinvoiva työyhteisö vaikuttavat lapsiin ja heidän turvallisen ja yhteisöllisen koulukulttuurin rakentumiseen (Salovaara & Honkonen, 2013, s. 7; Veivo-Lampinen, 2009, s. 215). Salovaaran ja Honkosen (2013, s. 20) mukaan opettajien työhyvinvointia lisäävät hyvät työmenetelmät ja työolot, työtehtävien osaaminen ja niiden oikea mitoitus sekä työsuhteen pysyvyys. Heidän mukaansa työtyytyväisyyttä lisäävät myös kannustava ja johdonmukainen johtaminen, työyhteisön sisäinen luottamus ja tasa-arvoinen keskustelu sekä hyvät vaikuttamis- ja kouluttautumismahdollisuudet työssä. Myös opettajan tunne siitä, että hänen työtään, häntä itseään työntekijänä ja hänen ammattitaitoaan arvostetaan työpaikalla, lisää työhyvinvointia (Salovaara & Honkonen, 2013, s. 21). Salovaaran ja Honkosen (2012, s. 134) mukaan työn ilo on tärkeä osa työhyvinvointia. He myös lisäävät, että positiiviset tunteet työssä lisäävät voimavaroja ja edistävät terveyttä.

5 Tutkimuksen tavoite

Tutkimuksemme tavoitteena on kerätä tietoa mentoroinnista induktiovaiheessa eli työuransa alkutaipaleella olevilta varhaiskasvatuksen erityisopettajilta. Tavoitteena on saada käsitys siitä, millaisena mentorointia ja työhyvinvointia kuvataan. Tarkoituksena on myös tutkia, koetaanko mentoroinnin ja työhyvinvoinnin välillä olevan yhteyttä sekä eritellä tekijöitä, joista varhaiskasvatuksen erityisopettajien työhyvinvointi koostuu.

Tutkimuksemme tavoitteena on myös saada työuransa alkuvaiheessa olevien varhaiskasvatuksen erityisopettajien ääni ja kokemukset kuuluviin sekä tuoda esiin heille merkityksellisiä näkökulmia tutkittavasta aiheesta.

Tutkimuksemme tutkimuskysymys on:

Millaiseksi induktiovaiheessa olevat varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvaavat mentorointiansa ja työhyvinvointiansa?

6 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksemme on laadullinen, eli kvalitatiivinen tutkimus ja tutkimusotteemme on fenomenologis-hermeneuttinen. Analysoimme aineiston hyödyntäen tulkitsevaa fenomenologista analyysia (interpretative phenomenological analysis), josta käytämme jatkossa lyhennettä IPA (Smith ym., 2009, s. 1).

Fenomenologia on filosofinen lähestymistapa kokemuksen tutkimukseen (Smith ym., 2009, s. 10). Fenomenologian sisällä on useita eri suuntauksia, mutta näille kaikille on ominaista kokemuksen käsitteen ymmärtäminen ainutkertaisena, muuttuvana ja ympäristöön sulautuvana (Huhtinen & Tuominen, 2020). Kirjoitamme kokemuksen käsiteestä tarkemmin omana kappaleenaan luvussa 7.2.1, jossa tarkennamme, kuinka me käsitämme kokemuksen omassa tutkimuksessamme.

Hermeneutiikkaa hyödyntävä fenomenologinen tutkimus olettaa, että vaikka ihmisen puheella on yhteys hänen kokemusmaailmaansa, toisen kokemukset eivät kuitenkaan ole tajuttavissa suoraan, vaan edellyttävät aina tutkijan omaa tulkintaa (Smith ym., 2009, s. 28). Hermeneutiikka viittaa tekstien tulkintataitoon ja hermeneuttinen tutkimusprosessi on luonteeltaan kehämäistä, jossa tutkija lähestyy vähitellen perusteltua tulkintaa (Puusa & Juuti, 2020a).

6.1 Tutkimukseen osallistujat

Lähetimme tutkimuskutsun helmikuun 2023 alussa sähköpostitse erään pohjoissuomalaisen kaupungin varhaiskasvatuksen erityisopettajien esihenkilöille, jotka välittivät kutsun eteenpäin kaupungin varhaiskasvatuksen erityisopettajille. Tutkimuskutsu löytyy kokonaisuudessaan tutkimuksen lopusta liitteenä (liite 1). Tutkimuskutsussa kerroimme tutkimuksemme tavoitteista, käytännön toteutuksesta sekä tietosuojakäytännöistä.

Tutkimuskutsun liitteenä lähetimme kaupungin 5.1.2023 meille myöntämän tutkimusluvan ja Oulun yliopiston tietosuojailmoituksen opinnäytetyötutkimukseen osallistuvalle. Halukkaat tutkimukseen osallistujat allekirjoittivat suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta sekä tietosuojakäytäntöihin tutustumisesta, jonka he lähettivät tutkimuksen tekijöille sähköpostitse.

Kutsussa kerroimme etsivämme tutkimukseemme osallistujiksi varhaiskasvatuksen erityisopettajia, joiden valmistumisesta on kulunut enintään viisi vuotta, ja jotka ovat saaneet työurallaan mentorointia. Emme halunneet määritellä tutkimuskutsussa mentoroinnin käsitettä tarkemmin,

sillä olimme kiinnostuneita kuulemaan, miten varhaiskasvatuksen erityisopettajat itse käsittävät ja kokevat mentoroinnin omassa kokemusmaailmassaan.

Keräsimme tutkimusaineistomme haastattelemalla neljää varhaiskasvatuksen erityisopettajana työskentelevää henkilöä. Taustatietoina tutkimukseen osallistujilta kerättiin ikä, koulutustausta sekä työkokemus vuosina. Haastattelut toteutettiin helmikuun 2023 aikana Microsoft Teams -ohjelmalla.

Smithin ym. (2009, s. 51) mukaan fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus pureutuu syväälle yksilön kokemuksiin ja IPA-analyysia hyödyntävissä tutkimuksissa tutkimusotanta on usein pieni, riippuen aineiston laadusta ja rikkaudesta. He korostavat, että opinnäytetöissä, jotka tehdään IPA-analyysilla, voidaan optimaalisena osallistujamääränä pitää kolmesta kuuteen haastateltavaa. Oleellista aineistossa on laatu, ei määrä. Laadullinen tutkimus pyrkii pääsemään tutkimuksen tuloksiin sisään syvällisesti ja ymmärtämään miten ja miksi ihmiset havaitsevat ja tulkitsevat asioita (Juuti & Puusa, 2020). Tämän vuoksi tutkimukseen osallistuvien määrä on pienempi kuin määrällistä tutkimusta tehtäessä. Pienikin määrä haastateltavia voi saada aikaan arvokasta ja riittävää tietoa tieteelliseen tutkimukseen (Adler & Adler, 2012). Emme päättäneet osallistujien määrää etukäteen, vaan näitä ohjenuoria noudattaen ja haastattelujen sisältöjä tarkastellen totesimme kolmannen haastattelun jälkeen, että neljä haastattelua on riittävä määrä tuottamaan laadullisesti arvokasta tietoa mentoroinnista ja työhyvinvoinnista.

6.2 Aineiston keruu

Laadullisen tutkimuksen yleisimpiä aineistonkeruumenetelmiä ovat haastattelu, kysely, havainnointi sekä erilaisista dokumenteista koottu tieto (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 83; Vilka, 2021, s. 122). Keräsimme tutkimuksemme aineiston puolistrukturoidulla tutkimushaastattelulla. Puolistrukturoitu haastattelu sopi parhaiten myös valitsemaamme IPA-analyysiin, sillä se jättää tilaa keskustelulle ja näin ollen tutkittavien aidoille kokemuksille, joita he haluavat nostaa esiin (Smith ym., 2009, s. 4, 58).

Haastattelu voidaan käsittää keskusteluksi, jolla on etukäteen valittu tavoite (Puusa, 2020). IPA-analyysissa haastattelun tavoite on kannustaa keskusteluun tiettyjen ilmiöiden parissa, jolloin tutkimuskysymystä lähestytään myöhemmin analyysivaiheessa (Smith ym., 2009, s. 58). Puusan (2020) mukaan haastattelun metodologinen etu on se, että tutkimukseen voidaan valita haastateltavia, joilla on jo kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelu sopii hyvin valitsemamme ilmiön tutkimukseen, koska tavoitteenamme on kerätä kokemuksia mentoroinnista ja

työhyvinvoinnista. Haastattelua voidaan pitää ainoana keinona kerätä tietoa ihmisten asioille antamista merkityksistä (Koskinen ym., 2005, s. 106, 145).

Puolistrukturoitu haastattelu on vapaampi kuin strukturoitu haastattelu (Puusa, 2020). Puolistrukturoitu haastattelu sekoitetaan usein teemahaastatteluun, mutta ne ovat kuitenkin kaksi eri menetelmää (Puusa, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87). Puolistrukturoidussa haastattelussa tukenamme oli ennalta laadittu kysymysluettelo, mutta valmiita vastausvaihtoehtoja ei ollut määritelty. Kysymysten esittämisjärjestystä ei myöskään päätetty ennakoon. Tämä on hyvin tyypillistä IPA-analyysia hyödyntäville tutkimuksille (Smith ym., 2009, s. 60). Haastattelumme pohjana toimineet kysymykset löytyvät tutkimuksen lopusta liitteenä (liite 2).

Tämän aineistonkeruumenetelmän avulla on mahdollista jättää tilaa haastateltavien kerronnalle ja mahdollisille uusille näkökulmille, joita emme tutkijoina olisi osanneet etukäteen huomioida (Smith ym., 2009, s. 60). Emme esimerkiksi osanneet odottaa, että haastatteluissa nousisi vahvasti esiin yhteenkuuluvuuden teema, joten haastattelun aikana keskityimme antamaan aikaa haastateltavien kerronnalle sen sijaan, että olisimme keskittyneet ainoastaan ennalta laadittuun kysymyslistaan.

Haastatteluun, kuten kaikkiin muihinkin tutkimusmenetelmien käyttöön, liittyy aina myös haasteita. Haastattelun luotettavuuden ja onnistumisen arvioinnissa on kiinnitettävä huomiota reaktiivisuuskysymykseen ja tulkintavirheisiin. Reaktiivisuuskysymyksellä tarkoitetaan sitä, kuinka paljon tutkija vaikuttaa haastateltavan antamiin vastauksiin esimerkiksi johdattelemalla tai tietynlaisella kysymyksenasettelulla. Tulkintavirheitä voi syntyä, mikäli haastattelussa käytetään vaikeasti ymmärrettäviä käsitteitä tai kysymykset esitetään epäselvästi (Puusa, 2020). Vilkan (2021, s. 128) mukaan tutkimushaastattelussa tulisi välttää kysymyksiä, joihin haastateltava voi vastata suoraan joko *kyllä* tai *ei*. Kun halutaan ymmärtää ja saada tietoa tutkittavan käsityksistä ja kokemuksista, tulisi haastattelussa hyödyntää mahdollisimman avoimia kysymyksiä, joihin liittyvät esimerkiksi kysymyssanat *mitä*, *miten*, *millainen* ja *miksi* (Vilkka, 2021, s. 128).

Olemalla tietoisia haastattelun kompastuskivistä, pyrimme välttämään niitä. Kiinnitimme huomiota myös kysymysten käsitteisiin, jotta ne olisivat helposti ymmärrettävissä. Yksi haastattelun eduista on joustavuus: kysymykset voitiin esittää siinä järjestyksessä, kun itse katsoimme ne aiheelliseksi ja meillä oli myös mahdollisuus toistaa kysymys, oikaista väärinymmärryksiä, selventää ilmaisua ja käydä keskustelua ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 85). Kysymyksen toistamista teimme useassa haastattelussa ja aiemmista haastatteluista esiin nousseita ilmiöitä,

kuten fyysisen työympäristön vaikutusta työhyvinvointiin, osasimme kysyä myöhemmin haastateltavilta, keräten laajempaa käsitystä mentoroinnista ja työhyvinvoinnista.

Kaikki haastattelut toteutettiin etäyhteydellä vuoden 2023 helmikuussa. Haastattelut tallennettiin ja äänitettiin. Myöhemmin aineisto litterointiin sanatarkasti tekstimuotoon, jolloin tekstiaineistoa syntyi yhteensä 48 sivua. Litteroinnin yhteydessä aineisto pseudonymisoitiin eli osallistujien nimet vaihdettiin tunnuksiin: VEO1, VEO2, VEO3 ja VEO4. Alla olevasta taulukosta 1 käy ilmi haastateltavien ikä, työkokemus, koulutustausta, haastattelun kesto sekä litteroidun haastatteluaineiston sanamäärä.

Taulukko 1.

Haastatteluaineisto

Haastateltava	Ikä	Työkokemus vuosina	Koulutustausta	Haastattelun kesto	Sanamäärä
VEO1	26	Alle 1 vuotta	Kasvatustieteen maisteri, erityispedagogiikka	16 minuuttia	1786 sanaa
VEO2	25	Alle 1 vuotta	Kasvatustieteen maisteri, erityispedagogiikka	33 minuuttia	5233 sanaa
VEO3	29	3,5 vuotta	Kasvatustieteen maisteri, erityispedagogiikka	41 minuuttia	5007 sanaa
VEO4	37	Alle 1 vuotta	Kasvatustieteen maisteri, erityispedagogiikka	37 minuuttia	3959 sanaa

7 Tutkimuksen metodologia

Tässä kappaleessa kuvailemme teoreettisesti ja perustelemme tutkimustamme ohjaavia metodologisia valintoja. Tämän laadullisen tutkimuksen tutkimusote on fenomenologis-hermeneuttinen. Koska olemme kiinnostuneita haastateltavien kokemuksista, kuvaamme myös, miten me ymmärrämme kokemuksen käsitteen tässä tutkimuksessa. Keräämämme haastatteluaineiston analysoimme tulkitsevan fenomenologisen analyysin, eli IPA:n, avulla. Kuvailemme myös tekemäämme aineiston analysoinnin prosessia. Lopuksi käsittelemme ja arvioimme tutkimuksemme eettisyyttä ja luotettavuutta. Hyvään tieteelliseen tutkimuskäytäntöön kuuluvat omien valintojen kriittinen tarkastelu, tutkimusta ohjaavien sääntöjen tuntemus, sekä luotettavuuskriteerien tunteminen (Aaltio & Puusa, 2020).

7.1 Laadullinen tutkimus

Laadulliselle tutkimukselle ei ole yhtä selkeää määritelmää, sillä sen tekemisen tavat ovat laajat ja moniulotteiset (Creswell, 2013, s. 42). Vilka (2021, s. 118) määrittelee laadullisen tutkimuksen ihmisten välisten ja sosiaalisten merkitysten tarkasteluksi. Hänen mukaansa laadullisen tutkimuksen tavoitteena on selvittää ihmisen omat kuvaukset koetusta todellisuudestaan. Juuti ja Puusa (2020) määrittelevät laadullisen tutkimuksen pyrkimykseksi ymmärtää tarkasteltavaa ilmiötä tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa olemme kiinnostuneita siitä, millaisena mentorointia kuvaillaan varhaiskasvatuksen erityisopettajien näkökulmasta ja koetaanko sen vaikuttavan jollain tavalla työhyvinvointiin. Juutin ja Puusan (2020) mukaan laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole löytää luotettavaa tietoa siitä, kuinka usein jokin ilmiö esiintyy, vaan siinä pyritään tuomaan esille erilaisia näkökulmia, joista aihetta voidaan tarkastella.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) sekä Vilka (2021) tuovat esiin teorian merkityksen laadullisessa tutkimuksessa ja toteavat sen olevan välttämätön osa laadullista tutkimusta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusinstrumentti on tutkija itse, joten teoriaan ja kirjallisuuteen perehtyminen edistää tutkijaa mahdollisimman herkästi havaitsemaan tutkimuksen kohteena olevaa aihetta ja siihen kytkeytyviä ilmiöitä (Juuti & Puusa, 2020). Vilkan (2021, s. 34) mukaan tieteellisessä tutkimuksessa uusi tieto tuotetaan aina teorian avulla. Hän painottaa myös sitä, että teoreettisen viitekehyksen tulee olla tutkimuksen kannalta perusteltu ja tarkoituksenmukainen, eikä perustua tutkijan omiin mielipiteisiin tai kiinnostuksen kohteisiin.

Oleellisin ero laadullisen ja määrällisen tutkimuksen teon tapojen välillä on Puusan ja Juutin (2020b) mukaan se, että määrällisessä tutkimuksessa oletetaan, että tutkittava kohde on teoriasta ja tutkijasta riippumaton. Määrällisessä tutkimuksessa tavoitteet ilmaistaan testattavien hypoteesien muodossa, kun taas laadullisessa tutkimuksessa tavoitteet ilmaistaan usein kuvailemalla (Puusa & Juuti, 2020b). Molemmat tutkimuksen teon tavat ovat teoreettisesti arvokkaita ja tarjoavat mahdollisuuden tulosten yleistämiseen (Adler & Adler, 2012).

7.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus

Tässä kappaleessa käsittelemme ensin yleisesti puhdasta fenomenologiaa ja hermeneutiikkaa, sillä tutkimusotteemme on yhdistelmä näitä. Ymmärtääkseen fenomenologis-hermeneuttista tutkimusta, täytyy ensin ymmärtää niitä irrallisina, sellaisinaan ilmenevinä, tieteenfilosofioina ja tutkimusotteina.

Fenomenologian lähtökohta tieteenfilosofiana sijoittuu ensimmäisen ja toisen maailmansodan ajanjaksoihin (Huhtinen & Tuominen, 2020). Huhtinen ja Tuominen (2020) korostavat, että fenomenologia syntyi kyseenalaistamaan luonnontieteellistä objektivisuutta. Heidän mukaansa fenomenologian käsite on johdettu kreikan sanoista *fainomenon* eli ilmenevä ilmiö ja *logos* eli järki, käsitteellisyys. Huhtinen ja Tuominen (2020) esittävät, että fenomenologia ymmärretään yleisesti tutkimuksena ilmiöiden olemuksista. Laajasti tarkastellen fenomenologiassa on ennen kaikkea kyse asenteesta filosofian tekemiseen (Himanka ym., 1995). Huhtinen ja Tuominen (2020) tarkentavat myös, että fenomenologiaa voidaan tarkastella myös filosofian alana tai suuntauksena, jonka tutkimusala keskittyy kokemukseen.

Huhtisen ja Tuomisen (2020) mukaan fenomenologiassa tarkastellaan tutkimuksen kohteena olevan henkilön kokemustodellisuutta, eli tavoitteena on ymmärtää ilmiö sellaisena, kuin se tutkimukseen osallistuvien elämismaailmassa ilmenee. Fenomenologiassa kuitenkin tiedostetaan myös tutkimuksen rajoitteet ja että tätä tavoitetta ei todellisuudessa voida koskaan täysin saavuttaa (Tökkäri, 2018). Huhtinen ja Tuominen (2020) esittävät, että tietäminen kehittyy vähitellen vastavuoroisessa suhteessa maailmaan, jolloin tieto ja ymmärrys koostuvat kokemukseksi. Fenomenologian lähtökohta on siis hermeneuttinen: se mitä kuulemme toisen sanovan, peilataan aina omiin kokemuksiimme vastaavasta ilmiöstä, jolloin syntyy uudelleentulkinna, jossa on jotakin uutta, mahdollista ja epätäydellistä alkuperäiseen ilmaukseen verrattuna (Huhtinen & Tuominen, 2020; Tökkäri, 2018). Huhtisen ja Tuomisen (2020) mukaan arkielä-

mässä tällainen tulkinta on usein automaattista eikä siihen kiinnitetä huomiota, ennen kuin syntyy ongelma ihmisten välisessä kommunikaatiossa. Näissä tilanteissa huomataan, miten yksinkertaisenkin lauseen tulkinta voi johtaa solmuun ja samoihin asioihin joudutaan palamaan uudelleen yhteisen ymmärryksen luomiseksi (Huhtinen & Tuominen, 2020).

Fenomenologian perustajana pidetään filosofi Edmund Husserlia (Huhtinen & Tuominen, 2020; Perttula, 1995, s. 6; Smith ym., 2009, s. 12). Fenomenologian liikkeelle sysäävänä voimana pidetään Husserlin yli tuhatsivuista teosta *Logische Untersuchungen* eli Loogisia tutkielmia, joka sai osakseen huomiota ja ihailua (Himanka ym., 1995).

Husserlin lause *“Zu den Sachen selbst”* korostaa, että tutkimuksessa pitäisi palata asioihin itseensä, jotta voidaan todella puhua kokemuksen tutkimuksesta (Perttula, 1995, s. 8; Smith ym., 2009, s. 12). Perttulan (1995) mukaan tästä on kehittynyt puhtaan fenomenologian perusteesi. Oleellista tämän ideologian saavuttamisessa on tietoisuus siitä, että mieltymyksemme järjestykseen voi johtaa siihen, että tutkimusta tehdessä kiinnitetään huomiota liikaa ennakko-oletuksiin sopiviin asioihin ja todellinen kokemus jää havaitsematta (Smith ym., 2009, s. 12-13). Tämän prosessin mahdollistamiseksi Husserl kehitti *fenomenologisen reduktion*. Tässä menetelmässä ihminen yrittää tietoisesti irtautua asenteistaan kohdaten ilmiön kuin ensimmäistä kertaa (Perttula, 1995, s. 10). Perttulan (1995) mukaan reduktion ensimmäinen vaihe on sulkeistaminen, jossa tutkija keskittyy kyseenalaistamaan oman tajuntansa keskeiset toimintaperiaatteet ja pääsee käsiksi ilmiön noemaan, eli mieleen ilman ennakkokäsityksiä. Reduktiossa toinen vaihe keskittyy kysymään refleктоivan mielikuvituksen avulla, mitä ilmiössä täytyy muuttaa, jotta se lakkaa olemasta sitä mitä se on. Perttula (1995) korostaa, että näin löydetään tekijät, jotka ovat ilmiössä oleellisia. Hän tuo esiin, että Husserlin käsitteitä käyttäen päästään käsiksi *eidokseen* eli ilmiön olemukseen (s. 10-11). Husserl kyseenalaisti vahvasti akateemista filosofiaa oppilaidensa kanssa (Himanka ym., 1995) ja korosti kokemuksen tutkimisessa myös kehollisuuden merkitystä (Kukkola, 2018).

Fenomenologia ei kuitenkaan nojautu vain yhden filosofin ajatuksiin kokemuksista, vaan tieteenhistoria tuntee monta fenomenologista filosofia (Huhtinen & Tuominen, 2020; Perttula, 2012, s. 319; Smith ym., 2009, s. 12-16). Fenomenologiaa voidaan näin ollen pitää monimuotoisena tieteenfilosofiana (Perttula, 2012, s. 319). Toinen fenomenologian suuri vaikuttaja oli Husserlin oppilas Martin Heidegger, joka tutki olemista ja sen suhdetta aikaan (Huhtinen & Tuominen, 2020). Himanka ym. (1995) arvelevat, että fenomenologian suosio ei olisi noussut vastaaviin mittoihin ilman Heideggerin vaikutusta.

Yhteistä Heideggerille ja Husserlille oli tapa tarkastella ihmisen suhdetta ympäröivään maailmaan intentionaalisenä (Laine, 2007). Laine (2007) määrittelee intentionaalisuuden niin, että ihmisen suhteessa maailmaan kaikki merkitsee ihmiselle jotakin. Hän jatkaa, että todellisuus ei ilmene neutraalina massana, vaan jokaisessa havainnossa esiintyy myös havaitsijan omat kiinnostuksen kohteet ja uskomukset. Von Herrmannin (1998) mukaan molemmille filosofeille yhteistä oli myös ajatus fenomenologiasta metodina: fenomenologia ei nimeä temaattista tutkimuksen kohdetta, vaan tarjoaa ainoastaan tutkimustavan. Mikä tahansa oppiala voi kuvailla itseään fenomenologiaksi, jos se haluaa ymmärtää itsensä metodisessa mielessä fenomenologisesti (Von Herrmann, 1998).

Heideggerille Husserlin ajatukset olivat ilmaistu liian teoreettisesti, joten hän kehitti omaa sanastoaan fenomenologiaan jopa runollisesti (Smith ym., 2009, s. 17). Heidegger ei hahmottanut Husserlin määritelmää reduktiolle samalla tavalla (Smith ym., 2009, s. 17; Von Herrmann, 1998). Heideggerille reduktiossa oli kyse siitä, että lähdetään liikkeelle olevasta, joka on ainoa teema, mutta se kääntyykin siitä pois ja takaisin kohti tämän olevan todellista olemista eli ilmenemisen tapaa (Von Herrmann, 1998). Heideggerin ajatuksia pidetään myös pohjana hermeneuttiselle tavalle tarkastella maailmaa (Puusa & Juuti, 2020a; Smith ym., 2009, s. 16).

Hermeneuttinen tutkimus keskittyy ihmisten välisen kommunikaation maailmaan (Laine, 2007) ja alun perin hermeneutiikka keskittyi tarjoamaan perustaa tekstien tulkinnalle (Smith ym., 2009, s. 21). Laineen (2007) mukaan hermeneutiikalla käsitetään yleisesti teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Kuten aiemmin mainitsimme, Heidegger oli tärkeä vaikuttaja hermeneuttisen filosofian syntyyn. Toinen vaikutusvaltaisimmista suuntauksen edustajista oli Hans-Georg Gadamer (Puusa & Juuti, 2020a; Smith ym., 2009, s. 22-26). Gadamer jatkoi Heideggerin hermeneuttisen filosofian kehittämistä (Backman, 2018).

Hermeneuttisessa filosofiassa oleellista on, että ymmärrys käsitetään aina tietynlaisena tulkintana ja sen pohjana toimii se, mitä on ymmärretty aiemmin (Puusa & Juuti, 2020a). Tätä aiempaa ymmärrystä Gadamer nimitti *esiymmärrykseksi*. Esiymmärrys tarkoittaa näkemyksiä ja tietoa, jotka tutkijalla ovat omakohtaisesti tai välillisesti esimerkiksi kirjallisuudesta saatuna tietona tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Puusa & Juuti, 2020a). Puusan ja Juutin (2020a) mukaan Hans-Georg Gadamerin ajatuksista tunnetuin on hermeneuttinen kehä. Gadamer toi esiin hermeneuttisen säännön, jossa kokonaisuus ymmärretään yksittäisestä ja yksittäinen kokonaisuudesta, jolloin asetelma on kehämäinen (Backman, 2018). Hermeneuttisen kehän tehtävä ei ole ainoastaan ymmärryksen selventäminen vaan myös sen korjaaminen (Puusa & Juuti,

2020a). Tästä kehämäisestä asetelmasta hyvänä esimerkkinä on tutkimuksemme tutkimuskysymys, joka on tarkentunut useaan kertaan tutkimuksen edetessä. Ensin kysymys oli “miten varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvaavat saamaansa mentorointia ja työhyvinvointiaan?”. “Miten” viittaa kuitenkin vahvasti esimerkiksi käsitteisiin ja myös elekieleen kerronnan yhteydessä, josta emme ole kiinnostuneita tässä tutkimuksessa. Pienen pohdinnan ja aineiston läpikäymisen jälkeen tutkimuskysymys tarkentui nykyiseen muotoonsa selkeyttäen tutkimuksemme tavoitetta.

Puusan ja Juutin (2020a) mukaan hermeneutiikka on laaja, useita suuntauksia sisältävä kokonaisuus. He korostavat, että vaikka ihmistieteissä metodologiaan liitetään usein hermeneutiikkaa, kaikki laadullinen tutkimus ei ole automaattisesti hermeneuttista. He myös tarkentavat, että hermeneuttista tiedon etenemisen logiikkaa, eli hermeneuttista kehää, voidaan kuitenkin hyödyntää kaikkeen laadulliseen tutkimukseen.

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus on yhdistelmä edellä kuvattuja tapoja tarkastella kokemuksen tutkimusta (Tökkäri, 2018). Molemmilla suuntauksilla on kaksitasoinen rakenne: ensimmäisen tason muodostaa tutkittavan koettu elämä kattaen esiymmärryksen ja toisella tasolla toteutuu itse tutkimus, joka tavoittelee ensimmäistä tasoa. Ensimmäisellä tasolla haastateltava kuvaa mahdollisimman luonnollisesti ja vilpittömästi omia kokemuksiaan ja niihin liittyvää ymmärrystä. Toisella tasolla tutkija keskittyy refleктоimaan, tematisoimaan ja käsitteellistämään haastateltavan ensimmäisen tason merkityksiä (Laine, 2007). Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa haastateltavan tarjoamat merkitykset eivät vain ilmene tutkijan tajunnalle vaan edellyttävät myös tulkintaa, jolloin tutkijan työhön vaikuttavat tiedostamatta tai tiedostaen omat ennakko-oletukset. Poiketen puhtaasta fenomenologiasta, tarkoitus ei ole täysin vapautua näistä ennakko-oletuksista, vaan tiedostaa ne ja hyödyntää niitä (Tökkäri, 2018).

7.2.1 Kokemuksen käsite

Koska tutkimuksemme keskittyy haastateltavien kokemuksiin, on perusteltua tarkastella laajemmin kokemuksen käsitettä fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusotteessa. Arjessa käytämme kokemuksen käsitettä vaivattomasti, vaikka todellisuudessa kokemuksen käsite on yksi hankalimmista ja monimerkityksisimmistä käsitteistä (Kukkola, 2018). Sekä fenomenologia että hermeneutiikka näkevät kokemukset alati muuttuvina ja ainutlaatuisina (Huhtinen & Tuominen, 2020; Laine, 2007; Tökkäri, 2018).

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusotteemme käsittää kokemuksen hyvin laajasti ihmisen kokemuksellisenä suhteena henkilökohtaiseen todellisuuteen eli siihen maailmaan, jossa hän elää (Laine, 2007). Kokemuksellisuus on ihmisen koko maailmasuhteen perusmuoto ja se muotoutuu merkitysten mukaan kokemuksiksi (Kukkola, 2018; Laine, 2007). Näiden merkitysten luominen on yksi laadullisen tutkimuksen tärkeimmistä tehtävistä (Huhtinen & Tuominen, 2020).

Fenomenologis-hermeneuttisen kokemuksen määritelmä pohjaa puhtaaseen fenomenologiseen tapaan tarkastella kokemusta, mutta lisäten siihen hermeneuttisen tulkinnan (Tökkäri, 2018). Ihmisen oleminen on “olemisymmärrystä”, eli mielekkään todellisuuden kohtaamista miellyttävänä ja sen jatkuvaa tulkitsevaa jäsentämistä ja ymmärtämistä (Backman, 2018). Tämä määritelmä rakentuu kuitenkin alati elävässä ja dynaamisessa ajallisessa kontekstissa, jolloin näkökulma todellisuuteen ei voi koskaan olla absoluuttinen (Backman, 2018). Hän myös korostaa, että kokemuksen määritelmä riippuu aina tilanteesta ja kontekstista ollen näin tulkinnanvarainen. Luonnontieteellisessä tarkastelussa kokemuksen tutkimuksen riskeinä pidetyt tekijät korostuvatkin siis fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa kokemuksen tutkimuksen ytimeksi (Backman, 2018).

Tässä fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa käsitämme kokemuksen yllä esitetyllä tavalla, alati muuttuvana, katkeamattomana ja ainutlaatuisena tulkintana. Haastateltavien esiin tuodut kokemukset ovat meidän tulkintaamme heidän kokemuksistaan juuri siinä kontekstissa ja ajassa, jossa haastattelut ovat toteutuneet.

7.3 Aineiston analyysi

Koska tutkimusotteemme on fenomenologis-hermeneuttinen, jossa tulkinta on keskiössä, valitsimme tutkimusaineistomme analyysimenetelmäksi tulkitsevan fenomenologisen analyysin (interpretative phenomenological analysis) eli IPA:n. Smithin ym. (2009, s. 1-3) mukaan tämä aineiston analyysimenetelmä pohjautuu fenomenologiaan, hermeneutiikkaan sekä idiografiaan eli tapauskohtaisuuteen. He tuovat esiin, että IPA on suhteellisen tuore analyysimenetelmä ja sitä on eniten hyödynnetty psykologian kentällä, mutta se on saavuttanut suosiotaan myös kasvatustieteissä.

IPA tähtää yksityiskohtaiseen tulkintaan siitä, miten tutkittavat kokevat ilmiön ja millaisia merkityksiä kyseiselle ilmiölle annetaan (Smith & Osborn, 2009, s. 25). Aineiston analyysissa on oleellista tutustua ensin huolellisesti jokaiseen tekstiaineistoon ja lukea se läpi useamman kerran. Useampi lukukertaa takaa sen, että tekstistä nousee esiin olennaiset asiat, sillä eri lukukerroilla tutkijan huomio voi kiinnittyä eri asioihin (Smith & Osborn, 2009, s. 40).

Tökkäri (2018) jakaa Smithiä ja Osbornia mukaillen IPA-analyysin kuuteen vaiheeseen:

1. Aineistoon tutustuminen ja kommentointi,
2. Teemoittelu
3. Teemojen välisten yhteyksien etsiminen
4. Teemataulukon muodostaminen
5. Yhteisen teemataulukon muodostus
6. Kirjoittaminen

Ensimmäiset neljä vaihetta suoritetaan jokaiselle haastattelulle erikseen, vaiheet viisi ja kuusi tehdään kokonaisuutena koko haastatteluaineistolle (Tökkäri, 2018). Tökkärin (2018) mukaan analyysin tavoitteena on rakentaa tulkinta haastateltujen kokemuksista, eikä pyrkiä vastaamaan tutkimuskysymykseen niin, että tavoitellaan haastateltavien kokemusten ennako-oletuksetonta oivaltamista. Tutkijan ennako-oletuksia tuleekin analyysissa käyttää apuna ja peilinä haastateltavien kokemuksille (Tökkäri, 2018).

Aloitimme aineiston analyysin kuuntelemalla ja litteroimalla haastattelut yhdessä. Sen jälkeen tutustuimme jokaiseen litteroituun haastatteluun yksin ja luimme ne useaan kertaan läpi. Luokiessamme jätimme tekstiin kommentteja ja korostimme tekstistä mielestämme tutkimuskysymyksen kannalta olennaiset asiat. Valitsimme yhteiset korostusvärit, jotta pystyimme helposti tarkastelemaan tekstistä, mihin asioihin kumpikin meistä oli kiinnittänyt huomioita. Tämän jälkeen keskustelimme yhdessä haastatteluista esiin nousseista asioista ja jättämistämme kommentteista. Yllätykseksemme huomasimme, että olimme pääosin korostaneet tekstistä samoja kohtia. Toinen meistä oli saattanut tarkastella ja tulkita lauseen kuitenkin eri tavalla kuin toinen. Yhteistutkijuus syventää tekstien tulkintaa, kun toisen huomio on voinut kiinnittyä eri asioihin (Aaltio & Puusa, 2020). Esimerkiksi eräs haastateltava kertoi, että toivoisi omaa työhuonetta, kun oma työpiste on nyt varastossa. Toinen meistä tulkitsi tämän työhuoneen puutteena. Toinen taas kiinnitti huomiota siihen, että myös varastosta puhutaan omana työhuoneena, jolloin kyse ei olisikaan varsinaisesti työhuoneen puuttumisesta, vaan siitä millainen tämä työtila on.

Seuraavaksi siirryimme jälleen ensimmäisen haastattelun pariin ja aloimme yhdessä teemoitella litteroitua tekstiä, jolloin syntyi lista erilaisia lauseita ja sanoja, jotka olimme kommentoineet tekstiin. Tämän jälkeen hahmottelimme samaa teemaa käsittelevät kommentit yhteen, jonka pohjalta loimme haastattelulle teemataulukon kuvion muodossa. Ensin pohdimme käsittelemme mekaanisesti pääteemoina mentorointia ja työhyvinvointia. Aloimme jo jaotella kommentteja tämän mukaan, kunnes palasimme kysymään itseltämme tutkijoina, mistä asioista haastateltavat todella kertoivat, kun keskustelimme mentoroinnista ja työhyvinvoinnista. Tämän kysymyksen avulla korjasimme omaa tulkintaamme vastaamaan haastateltavien todellisia kokemuksia ja huomasimme, että jako mentorointiin ja työhyvinvointiin ei ollut asianmukainen. Tutkimuksemme pääteemoiksi valikoituivat *ammatti-identiteetti*, *käytänteet* ja *vuorovaikutus*. Näiden teemojen alle kokosimme ja luokittelimme kommentoimiamme sanoja ja lauseita. Merkitsimme haastattelun kellonajan sanojen ja lauseiden viereen, jotta voimme tarvittaessa palata alkuperäiseen ilmaisuun ja tarkastella, että tulkintamme vastaa haastateltavan kertontaa (Smith ym., 2009, s. 45). Alla olevasta taulukosta 2 käy ilmi esimerkki haastatteluaineiston analysoinnista.

Taulukko 2.

Haastatteluaineiston analysointi

Litteroitu aineisto VEO2	Kommentit	Kommenttien ryhmitely	Teemataulukko
<p>0:20:53 VEO2 No semmoiset haastavat tilanteet, että jos on ollut vaikka joitakin haastavia tilanteita. Vaikka lapsiryhmässä ja sitten on tullut semmoinen olo, että niinku mä en tiedä yhtään mitä mä teen. Miks mä oon muka erityisopettajana, että tavallaan ehkä semmoisen niinku ammatilliseen, niinku itsetuntoon tai itseluottamukseen liittyvät asiat myös sitten, että koska ne jää sitten hirveän pitkäksi aikaa, saattaa jäädä osa pyörimään mieleen, niin sitten sen takia ne.</p> <p>0:21:28 VEO2 Ja sitten jos mulla on, nyt ei hirveästi ole ollut mitään semmoisia haastavia työyhteisössä niinku semmoisia tilanteita. Mutta jos semmoisia olisi, niin ne kyllä vaikuttaisi, että jos tuntuisi että ei toimi yhtään vaikka jonkun opettajan kanssa ajatukset yhteen tai hoitajan kanssa.</p>	<p>Haastavat tilanteet lapsiryhmässä heikentää työhyvinvointia</p> <p>Ammatillinen epävarmuus</p> <p>työn rajaaminen</p> <p>Ristiriidat työyhteisössä</p>	<p>Haastavat tilanteet lapsiryhmässä 20:53, Ristiriidat työyhteisössä 21:28</p> <p>Ammatillinen epävarmuus 21:01, Työn rajaaminen 21:19</p>	<p>Vuorovaikutus</p> <ul style="list-style-type: none"> - Haastavat tilanteet lapsiryhmässä 20:53 - Ristiriidat työyhteisössä 21:28 <p>Ammatillinen kehitys/identiteetti</p> <ul style="list-style-type: none"> - Epävarmuus 21:01 - Työn rajaaminen 21:19

Tämän prosessin jälkeen pidimme vähintään yhden päivän tauon ennen siirtymistä seuraavaan haastatteluaineistoon ja sen tulkitsemiseen, sillä IPA:ssa oleellista on aloittaa seuraavan aineiston tulkinta mahdollisimman puhtaalta pöydältä ja antaa tekstin puhua omista lähtökohdistaan riippumatta siitä, millaista tekstiä muut haastateltavat ovat tuottaneet (Smith, 2009, s. 45). Tämä oli myös osaltaan haastavaa, sillä tutkijoina keskustelumme saattoi lähteä tiedostamattamme myös siihen suuntaan, että yhdistelimme aineistoista saatuja havaintoja ja vertailimme niitä

keskenään. Yritimme kuitenkin kiinnittää paljon tietoista huomiota tähän ja korjata toisiamme, jos aloimme yhden aineiston kohdalla puhumaan ja pohtimaan myös toisia haastatteluja.

Kun olimme tehneet jokaiselle aineistolle vaiheet 1-4, tarkastelimme keräämäämme tutkimusaineistoa kokonaisuutena. Jokaisesta neljästä haastatteluaineistoista kokosimme yhden yhteisen teemataulukon, jonka yläkategoriat olivat samat, kuin jokaisen haastattelun yksilöllisessä teemataulukossa. Analyysitapamme olisi mahdollistanut myös, että yksilöllisissä teemataulukoissa olisi noussut esiin eri teemat. Koska kaikki haastateltavat kertoivat kuitenkin paljon samoista asioista, teemoista tuli yhtenäiset.

IPA-analyysissa korostetaan kirjoittamista ja tulkintaa osana analyysia (Tökkäri, 2018), mutta selkeyttääksemme lukijalle tutkimuksen etenemistä ja sopeuttaaksemme aineiston tyypilliseen pro gradu -tutkielman malliin analyysin viimeinen vaihe, eli kirjoittaminen tulee esille tutkimustulos kappaleessa. Kirjoittamisvaiheessa keskityimme tuomaan esiin myös omia ennakkoletuksiamme sekä käsityksiämme mentoroinnista ja työhyvinvoinnista.

7.4 Eettisyys ja luotettavuus

Tutkimusetiikka kulkee mukana tutkimuksen teon jokaisessa vaiheessa (Vilka, 2021, s. 41). Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta havainnollistetaan kolmen käsitteen avulla, jotka ovat uskottavuus, luotettavuus ja eettisyys (Puusa & Juuti, 2020c). Uskottavuus käsittää sen, missä määrin tutkimuksen yleisö hyväksyy tulokset todeksi ja luottavat, että aineisto on kerätty asianmukaisesti ja analyysi on suoritettu huolellisesti. Luotettavuus tarkoittaa sitä, että tutkija on valinnut ja käyttänyt perusteltuja lähestymistapoja toteuttaakseen tutkimuksen. Eettisyydellä tarkoitetaan sitä, että tutkija on sitoutunut noudattamaan eettisiä periaatteita tutkimuksen tekemisen jokaisessa vaiheessa (Puusa & Juuti, 2020c).

Smithin ym. (2009, s. 180-183) mukaan käyttämässämme aineiston analyysimenetelmässä, eli tulkitsevassa fenomenologisessa analyysissa (IPA), on määritelty neljä periaatetta, jotka mittaavat tutkimuksen laatua ja luotettavuutta. Nämä periaatteet ovat:

- 1) Sensitiivisyys tutkittavaa ilmiötä kohtaan
- 2) Tarkka sitoutuminen IPA:n periaatteisiin
- 3) Tutkimusprosessin läpinäkyvyys, eli kuinka hyvin tutkijat avaavat ja perustelevat tutkimuksessa tehtyjä valintoja ja hyödyntävät erilaisia taulukoita ja kuvioita näiden valintojen havainnollistamiseksi

- 4) Tutkimus vaikutus ja tärkeys, eli kertooko tutkimus lukijalle jotain tärkeää ja uutta, mielenkiintoista tietoa.

Tutkimuksemme uskottavuutta ja luotettavuutta vahvistamme havainnollistamalla aineistonkeruuprosessin mahdollisimman selkeästi ja yksityiskohtaisesti. Tulosten tulkintaa selkeytämme lukijalle erilaisten kuvioiden ja taulukoiden avulla. Tulososiossa jätämme reilusti tilaa suorille lainauksille litteroidusta haastatteluaineistostamme, jotta lukija voi tarkastella tulkintamme asianmukaisuutta. Aineistonkeruu- ja analyysimenetelmämme perustuvat teoriaan ja tutkimuksesamme kiinnitämme huomiota niiden sopivuuteen. Kaikki tutkimukseemme liittyvät ratkaisut teemme perustellusti teorian avulla ja pyrimme tuomaan nämä perustelut selkeästi esiin tekstissämme. Vilka (2021, s. 38-39) painottaa kuitenkin, että pelkkä valitun tutkimusmetodin seuraaminen ei riitä, vaan tutkijan on osattava käyttää ja soveltaa niitä tutkimuksen kannalta olennaisella tavalla. Olemme tutustuneet lähdekirjallisuuden avulla syvällisesti sekä fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimukseen, että tulkitsevaan fenomenologiseen analyysiin, jotta pystymme käyttämään näitä tutkimusmetodeja tarkoituksenmukaisella tavalla tutkimuksesamme.

Kuten jo aiemmin on mainittu, teoreettinen viitekehys on välttämätön osa laadullista tutkimusta (Tuomi & Sarajärvi, 2018; Vilka, 2021, s. 34). Teoreettisessa viitekehyksessä esiintyvät käsitteet tulee selostaa ja määritellä lukijalle selkeästi ja täsmällisesti (Vilka, 2021, s. 37). Teoreettinen viitekehysemme induktiovaiheesta, varhaiskasvatuksen erityisopettajan työstä, mentoroinnista ja työhyvinvoinnista on toiminut työmme perustana ja kulkenut mukana läpi koko tutkimusprosessin. Hyödynnämme teoriaosuudessamme sekä kotimaista että kansainvälistä tutkimuskirjallisuutta. Pyrimme myös aina käyttämään mahdollisimman tuoretta tutkimustietoa. Tutkimustietoa varhaiskasvatuksen erityisopettajien mentoroinnista ja työhyvinvoinnista on vielä suhteellisen vähän. Tämän vuoksi olemme teoriaosuudessamme hyödyntäneet yleisesti opettajiin, sekä varhaiskasvatukseen liittyviä tutkimustuloksia ja lähdekirjallisuutta.

Fenomenologis-hermeneuttinen kokemuksen tutkimus tuottaa tietoa, joka perustuu yksilöihin eli yksittäistapauksiin. Näin ollen tutkimustietoa ei voida täysin yleistää. Voimme kuitenkin tehdä johtopäätöksiä, mikäli tutkimukseen osallistujien kontekstit ovat tarpeeksi samankaltaisia (Tökkäri, 2018). Tämän tutkimuksen osallistujista jokainen on koulutukseltaan varhaiskasvatuksen erityisopettaja, työskentelee varhaiskasvatuksen erityisopettajan ammattinimikkeellä, kaikkien osallistujien valmistumisesta on alle viisi vuotta, ja he ovat työuransa aikana saaneet

mentorointia. Nämä tekijät mahdollistavat tutkittavien riittävän samankaltaisuuden ja täten joh-
topäätösten tekemisen tässä tutkimuksessa.

Pro gradu –tutkielmassamme noudatamme ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettisiä periaat-
teita ja Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) laatimaa ohjeistusta hyvästä tieteellisestä
käytännöstä. Vilkan (2021, s. 41) mukaan hyvä tieteellinen käytäntö tarkoittaa sitä, että tutkijat
noudattavat tutkimuksen tekemisessä eettisesti kestäviä tiedonhankinta- ja tutkimusmenetel-
miä. Hänen mukaansa hyvä tieteellinen käytäntö edellyttää myös tutkijalta rehellisyyttä, huo-
lellisuutta ja tarkkuutta tutkimuksen teossa ja tutkimustulosten esittämisessä. Hyvään tieteelli-
seen käytäntöön kuuluu myös lähdeviitteiden huolellinen käyttäminen (Vilka, 2021, s. 45).

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019) toteaa, että tutkittaessa ihmisiä, on tärkeää saada tut-
kimukseen osallistuvien henkilöiden luottamus tieteeseen, sekä tutkijoihin. Tutkimuseettisen
neuvottelukunnan (2019) mukaan tutkimukseen osallistuminen perustuu aina vapaaehtoisuu-
teen ja tutkimukseen osallistuvalla henkilöllä on oikeus myös keskeyttää tutkimukseen osallis-
tuminen ilman erityistä syytä. Keskeyttäminen ei kuitenkaan estä siihen mennessä kerättyjen
tietojen käyttämistä tutkimuksessa. Tutkittavalla on myös oikeus saada tietoa tutkimuksen si-
sällöstä, käytännön toteutuksesta, sekä henkilötietojensa käsittelystä (Tutkimuseettinen neuvot-
telukunta, 2019). Annoimme nämä tiedot jokaiselle haastatteluun osallistuville henkilöille kir-
jallisesti, jonka lisäksi vastasimme heidän kysymyksiinsä tutkimukseen liittyen, sekä an-
noimme tarpeeksi aikaa osallistumispäätöksen tekemiseen.

Tutkimushaastatteluunne osallistuvilta henkilöiltä keräsimme taustatietoina iän, työkokemuk-
sen vuosina sekä koulutustaustan. Pyrimme varmistamaan haastateltavien yksityisyydensuojan
ja tunnistamattomuuden muutamalla tutkimukseemme osallistuvien haastateltavien nimet koo-
deiksi. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2019) mukaan täyttä tunnistamattomuutta ei kui-
tenkaan tule luvata, ellei se varmuudella ole toteutettavissa, sillä tutkimuskohteena olevan yh-
teisön tai organisaation toimintaa tuntevat henkilöt voivat kuitenkin tunnistaa haastateltavat ke-
rättyjen taustatietojen perusteella. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019.) Noudatamme tut-
kimuksen tekemisessä Oulun Yliopiston tietosuojakäytäntöä, emmekä tallentaneet mitään haas-
tatteluaineistoa omalle tietokoneelle tai muistitikulle, vaan luotettavaan ja tietoturvalliseen One
Drive –pilvipalveluun, joka on suojattu salasanalla. Salasana oli vain meidän tiedossamme.
Poistimme haastattelutallenteet heti litteroidun tekstiaineiston valmistuttua. Hävitämme kaiken
tutkimukseemme liittyvän tutkimusaineiston pilvipalvelusta heti kun pro gradu –tutkielmamme
on arvioitu.

Haastatteluja tehtäessä oli tärkeää huomioida omat ennako-oletuksemme ja ajatuksemme tutkittavaan aiheeseen liittyen. Varhaiskasvatuksen erityisopettajaopiskelijoina meillä luonnollisesti on omia ennakkokäsityksiämme ja kokemuksiamme alaan liittyen, jotka vaikuttavat tutkimuksen tekemiseen ja aineiston analyysiin. Kuten jo aiemmin todettua, Tökkärin (2018) mukaan fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa ei kuitenkaan ole tarpeen päästä näistä tutkijoiden ennakkokäsityksistä eroon, vaan päinvastoin tiedostaa ne ja hyödyntää niitä tutkimuksen teossa.

Haastattelukysymyksiä laadittaessa kiinnitimme erityistä huomiota siihen, että kysymykset eivät olleet johdattelevia, vaan pyrimme antamaan tilaa haastateltavien omille kokemuksille. Pyrimme pitämään kysymykset mahdollisimman avoimina kysymällä esimerkiksi:

“Millaista mentorointia olet saanut?” tai *“Millaiseksi koet oman työhyvinvointisi tällä hetkellä?”*

Tällaisella kysymyksen asettelulla vältimme suorat kyllä tai ei -vastaukset jättäen tilaa haastateltavien omalle kerronnalle ja omille kokemuksille.

Teimme ensimmäistä kertaa tutkimushaastatteluja, joten haastattelutekniikkamme kehittyi luonnollisesti haastattelujen edetessä vielä keskustelelevammaksi ja sensitiivisemmäksi. Osasimme myöhemmissä haastatteluissa paremmin tarttua haastateltavan kerrontaan kysyen tarkentavia lisäkysymyksiä ja jättäen tilaa avoimelle keskustelulle. Tämä näkyy myös haastattelujen kestossa, jossa ensimmäinen haastattelu on selkeästi muita lyhyempi. Ensimmäisistä haastatteluista nousi esiin myös asioita ja näkökulmia, kuten ulkopuolisuuden tunteet, etätyöskentely ja toimivat työtilat, joita emme olleet osanneet etukäteen ajatella osaksi tutkimustamme. Myöhemmissä haastattelussa osasimmekin tarttua paremmin näihin aiheisiin ja kysyä niihin liittyen tarkentavia kysymyksiä. Kokemattomuutemme tutkimushaastatteluiden ja yleisesti tutkimuksen tekemisessä ovat voineet vaikuttaa tutkimuksemme tulosten luotettavuuteen.

Tutkimuksemme luotettavuutta vahvistaa hyödyntämämme tutkijatriangulaatio, joka tarkoittaa sitä, että tutkimusprosessiin on osallistunut useampi tutkija (Aaltio & Puusa, 2020). Yhteistutkijuus on ollut meille luontevaa tutkimuksen teon jokaisessa vaiheessa. Yhteisten keskustelujen avulla olemme pystyneet syventämään aineistomme analyysia ja saamaan siihen erilaisia näkökulmia.

8 Tutkimustulokset

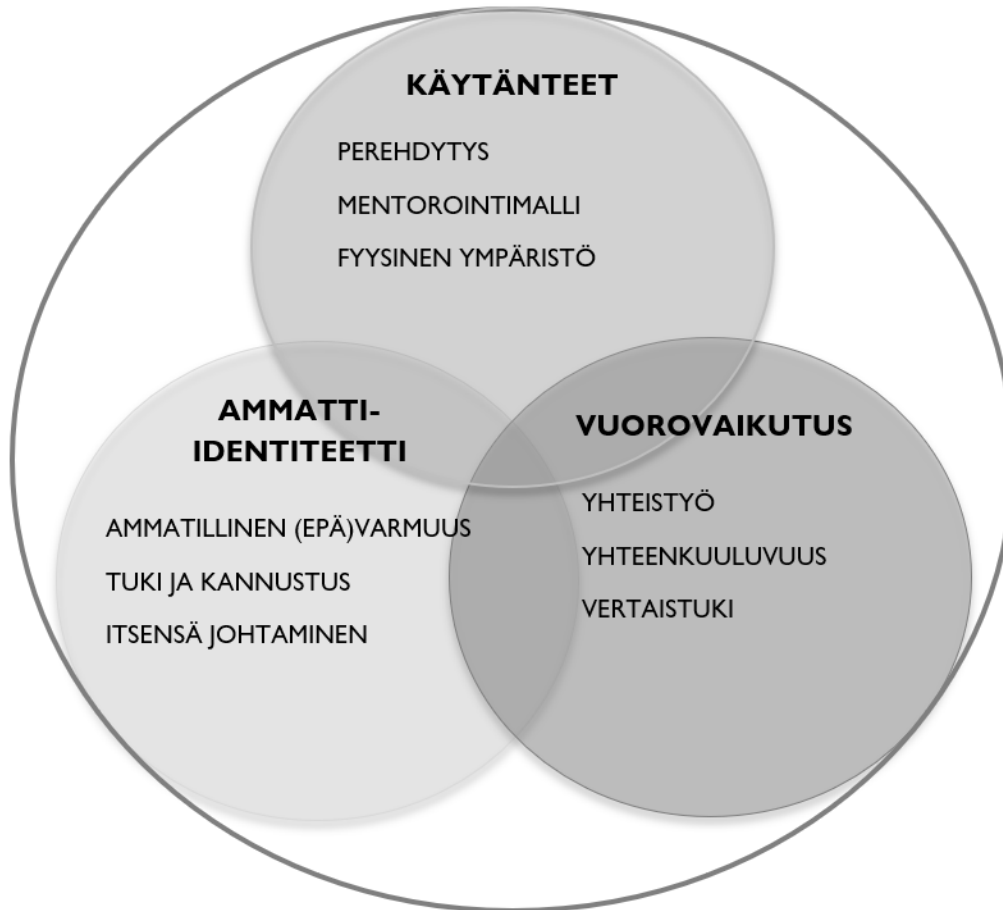
Tutkimustulokset esitämme IPA-analyysillä kootun kuvion avulla (kuvio 2). IPA-analyysin teoria ohjaa yhteisen teemataulukon muodostamiseen, mutta jättää kuitenkin tilaa tutkijan omille ratkaisuille (Tökkäri, 2018), joten taulukon sijaan pääteemoista on muodostettu havainnollistava kuvio. Kuviolla on tarkoitus korostaa teemojen yhtenäisyyttä. Mentorointia ja työhyvinvointia kuvataan aineistossamme usein samojen teemojen kautta, joten tulosten tarkastelun yhteydessä ei ole mielekäs erottaa näitä irrallisiksi kokonaisuuksiksi. Käsittelemme mentorointia sekä työhyvinvointia aina yhdessä tietyn teeman alla. Näin ilmiöistä saadaan monimuotoisempi käsitys sekä havaitaan mentoroinnin ja työhyvinvoinnin välisiä yhteyksiä paremmin. Mentoroinnin ja työhyvinvoinnin yhteyttä tarkennamme omassa alakategoriassaan. Haastatelluaineistostamme nousee esiin vahvasti kolme pääteemaa, joiden kautta kaikki haastateltavat kuvaavat kokemuksiaan mentoroinnista ja työhyvinvoinnista. Nämä kolme teemaa ovat:

- 1. Käytänteet**
- 2. Ammatti-identiteetti**
- 3. Vuorovaikutus**

Olemme jakaneet pääteemat vielä tarkemmiksi alakategorioiksi syventääksemme tulkin-
taamme. Käytänteiden teemassa nousevat vahvasti esiin perehdytys, mentorointimalli ja fyysinen työympäristö. Ammatti-identiteetin alakategoriat ovat ammatillinen (epä)varmuus, tuki ja kannustus sekä itsensä johtaminen. Kolmannen pääteeman, vuorovaikutuksen, alakategoriat ovat yhteistyö, yhteenkuuluvuus ja vertaistuki.

Kuvio 2.

Yhteiset pääteemat ja alakategoriat IPA-analyysia mukaillen.



Käsitlemme tuloksia näiden aikaisemmin mainittujen teemojen kautta. Tulokset esitetään niin, että alaotsikko toisensa jälkeen täydentää edellisiä, rakentaen syvällisempää tulkintaa mentoroinnista ja työhyvinvoinnista. Tuloksia tarkasteltaessa on huomioitava, että ne kattavat alleen vain mentoroitavien kokemukset, eikä esimerkiksi mentorin näkökulma tule tässä tutkimusaineistossa esiin.

Tulososiossa tulee kuuluviin myös tutkijoiden omat ennakko-oletukset ja esiymmärrys IPA-analyysille tyypillisellä tavalla (Tökkäri, 2018). Tulkitsevaan fenomenologiseen analyysiin liittyvä kirjallisuus antaa ristiriitaista tietoa tulosten esittämisen tavasta sen suhteen missä tutkimuksen vaiheessa omia tuloksia peilataan aiempiin tutkimuksiin esim. Smith ym., 2009; Tökkäri, 2018. Yleisesti IPA-analyysillä tutkimusta tehdessä tulososiossa ei tarkastella aiempia tutkimuksia, vaan oman aineiston annetaan ilmetä sellaisena kuin se on, vertailematta sitä muihin

tutkimuksiin (Smith ym., 2009, s. 112). Myös meidän tutkimuksemme noudattaa tätä linjaa ja käymme dialogista keskustelua omien tutkimustulosten sekä aiemmista tutkimuksista saatujen tulosten välillä myöhemmin pohdintaosiossa.

Tässä tutkimuksessa olemme kiinnostuneita haastateltavien omista kokemuksista ja ajatuksista. Tutkimuksen tuloksia kuvaa siis parhaiten haastateltavien kerronta heidän mentorointi- ja työhyvinvointikokemuksistaan, jonka vuoksi hyödynnämme tulososiossamme runsaasti suoria lainauksia litteroidusta haastatteluaineistosta. Näin mentorointia saaneiden varhaiskasvatuksen erityisopettajien ääni pääsee parhaiten kuuluviin ja kokemukset tulevat esiin niin kuin he itse ovat niistä kertoneet. Suoria lainauksia käyttäessämme olemme poistaneet tekstistä ylimääräisiä täytesanoja, jotka eivät kuitenkaan vaikuta sen sisältöön. Tulososiossa käytämme varhaiskasvatuksen erityisopettajista myös yleisesti käytössä olevaa lyhennettä veo.

8.1 Käytänteet

Tämä luku painottuu kuvaamaan varhaiskasvatuksen erityisopettajien saaman mentoroinnin käytännön toteutusta ja sisältöjä. Työn käytänteet vaikuttavat myös työhyvinvointiin. Mentoroinnin käytännön toteutuksessa ja sisällöissä ei tule haastatteluissa ilmi suuria eroavaisuuksia, vaan kokemukset ovat pääosin hyvin samansuuntaisia. Erot näyttäytyvät lähinnä siinä, mitä asioita haastateltavat korostavat ja mitkä asiat he kokevat juuri itselleen tärkeimmiksi. Kaikki haastateltavat kokevat mentoroinnin erittäin tarpeelliseksi ja tärkeäksi työuran alussa. Mentoroinnin kestoksi haastatteluissa kerrotaan ensimmäinen toimintakausi syksystä kesään. Käsitteinä mentorointi ja perehdytys menevät haastateltavilla usein aineistossa päällekkäin ja näiden selkeää eroa on toisinaan haastava huomata. Tulosten kannalta oleellista ei kuitenkaan ole mentoroinnin käsitteen erilaiset tulkinnat, vaan henkilökohtaiset kokemukset mentoroinnista, sellaisena kuin haastateltavat sen itse käsittävät.

8.1.1 Mentorointimalli

Mentorointi on kaikilla haastateltavista ollut organisaation aloittamaa. Osalle haasteltavista on esihenkilön toimesta nimetty oma kokeneempi mentori. Tämän lisäksi jokaiselle heistä on myös organisaation toimesta osoitettu vertaisryhmä. Näin ollen voisimme siis olettaa, että jokaisella olisi kokemus vertaisryhmämentoroinnista, mutta tämä olettamus ei kuitenkaan pidä paikkaansa. Vaikka VEO4:lle on organisaation toimesta osoitettu vertaisryhmä, hän kertoo heti haastattelun alussa, ettei hänellä ole kokemusta vertaisryhmämentoroinnista. Myöhemmin

haastattelun edetessä tulee kuitenkin ilmi, että vaikka VEO4 ei koe nykyistä organisaation aloittamaa vertaisryhmää mentorointina, se täyttää jollain tasolla vertaisryhmämentoroinnin periaatteet. Näin ollen hänellä ei ole tarvetta varsinaiselle vertaisryhmämentoroinnille. Kerronta on hyvin ristiriitaista ja haastaa tulkintaamme.

“Miten kun puhuit vähän siitä, että on ollut jossakin puhetta --, että on semmoista vertaisryhmääkin, mutta sulla ei ole siitä kokemusta niin, kun sä oot uuden työn aloittanut erityisopettajana niin ajatteletko sä, että onko se hyvä, että on se parimentorointi vai kaipaako siihen jotenkin semmoista ryhmää vielä?” (HAASTATTELIJA)

“No tällä hetkellä en, kun sit taas meillä on -- porukan kanssa semmoiset --, jossa me keskustellaan mitä nyt kelläkin on herännyt aiheita. -- Niin tavallaan siinä hetkessä pystyy sitten saamaan vähän semmoista vertaistuellista niiltä toisilta veoilta. -- Niin se ei ole ihan sama, mutta se mun mielestä toimii vähän samalla lailla periaatteessa osittain. Että on semmoisia hetkiä, jossa näkee niitä työkavereita muutenkin kuin semmoisen virallisen asialistan kautta. Niin semmoisia kuitenkin mahdollistuu tässä [työssä].” (VEO4)

Periaatteessa VEO4:llä on esiymmärryksemme mukaan kokemus vertaisryhmämentoroinnista, mutta hän kuitenkin kokee tämän nykyisen ryhmän olevan erilaista kuin vertaisryhmämentorointi. Näin ollen kokemusta vertaisryhmämentoroinnista ei olekaan. Kertooko ristiriitainen kerronta käsitteen haastavasta määrittelystä vai onko kyseessä organisaation sekavat käytänteet mentorointiin?

Yhdellä haastateltavista, VEO4:lla, on siis kokemus vain parimentoroinnista. Muilla haastateltavilla kokemukset ovat sekä parimentoroinnista, että ryhmämentoroinnista. Ryhmämentoroinnin ja parimentoroinnin sisällöt ovat hyvin samankaltaiset. Ryhmämuotoisessa mentoroinnissa painottuu esimerkiksi tapausesimerkkien käsittely nimettömästi, työyhteisöön liittyvien tilanteiden purkaminen, materiaalivinkkien jakaminen ja osa-aikaisen erityisopetuksen toteuttamisen pohdinta. Parimentoroinnissa käsitellään osittain samoja teemoja, mutta siinä painottuu enemmän käytännön asiat mentoroitavan työympäristössä.

“Siellä [vertaisryhmässä] voi sitten purkaa semmoisia, mitä ei välttämättä esimerkiksi täällä talossa tai näin, että kyllä sillä positiivinen vaikutus ehdottomasti on.” (VEO1)

Vertaisryhmällä koetaan olevan positiivinen vaikutus työhyvinvointiin ja ryhmässä on enemmän tilaa käsitellä omaan työyksikköön liittyviä hankaliakin asioita. Vertaisryhmätapaamiset eivät tapahdu omassa työympäristössä, joka voi madaltaa kynnyksiä käsitellä omassa työympäristössä esiintyviä ristiriitoja. Mentoroitavalle mahdollistuu tila omien kokemusten purkamiselle ilman pelkoa sen aiheuttamista seurauksista.

Vertaisryhmämentorointi koetaan jollain tasolla erityyppisenä kuin kahden kesken järjestetty parimentorointi. Kysyttäessä VEO1:ltä, onko hänellä kokemusta ryhmämentoroinnista, tulee ilmi, että mentoroinnista puhuttaessa hän ei ole osannut ajatella vertaisryhmätapaamisia mentorointina ollenkaan.

“Joo on! Joo totta. Enpä edes ajatellutkaan, elikkä on semmoisia, missä on sitten -- veot ja sitten joskus on ollut -- veot. Ne on sitten erityyppisiä.” (VEO1)

Kerronnasta käy ilmi, että vertaisryhmässä keskitytään enemmän mentoroitavien emotionaaliseen tukemiseen verrattuna kahdenkeskiseen perehdytysmentorointiin, jossa tavoitellaan esimerkiksi järjestelmien hallintaa. Vertaisryhmässä ilmapiiri on vapaampi ja keskustelelevampi, jolloin sitä ei välttämättä edes mielletä mentoroinniksi.

Meidän tutkimuksessamme parimentorointi nousee aineistossa keskiöön, poiketen ennakkoletuksestamme, että ryhmämuotoinen mentorointi olisi yleisempi mentorointimalli. Myös haastateltavista VEO2, joka ei ole saanut virallista parimentorointia kertoo kaipaavansa sitä. Hän toivoo, että olisi saanut nimetyn mentorin organisaation toimesta, jolloin mentorointi olisi hänen mielestään ollut toimivampaa.

Alla olevasta taulukosta (Taulukko 3.) käy vielä selkeämmin ilmi, millaisista mentorointimalleista haastateltavien kokemukset muodostuvat.

Taulukko 3.

Tutkimuksen mentorointimallit

HAASTATELTAVA	MENTOROINTIMALLIT			
	Pari-mento- rointi	Ryhmä-mento- rointi	Perehdytys- mentorointi	Vertais-mento- rointi
VEO1	X	X	X	X
VEO2	X	X	X	X
VEO3	X	X	X	X
VEO4	X		X	X

Yhdellä haastateltavalla on kokemus myös oma-aloitteisesta mentoroinnista. VEO2 kertoo, että hän on aloittanut parimentoroinnin itse olemalla yhteydessä kokeneempiin kollegoihin mentorointia tarvitessaan.

“Mä oon soitellut sitten noille kokeneemmille ja kysynyt niiltä tavallaan mentorointia, silleen vähän semmoista itsestä lähtevää mentorointia.” (VEO2)

“Tiedän, että voin soittaa, jos tulee jotain haastetta, mutta sitten jotenkin sinne on aina vähän semmoinen korkeampi kynnyks, että kehtaanko mä nyt soittaa, että kun ei tiedä, että mitä siellä on kesken.” (VEO2)

Yllä olevassa kerronnassa näkyy ristiriita siinä, että VEO2 kokee saavansa pyytää tukea kollegoilta puhelimitse, mutta tuo kuitenkin myös ilmi suoraan omalla kerronnallaan, että oma-aloitteinen mentorointi aiheuttaa hänelle kuormitusta ja pohdintaa siitä, häiritseekö hän kollegoja yhteydenotoillaan. Tähän viittaavat esimerkiksi sanavalinnat “korkeampi kynnyks” ja “kehtaanko mä”. Tulkintamme mukaan kehtaamisen sanaan liittyy tässä esimerkissä myös negatiivisia tunteita, kuten häpeää ja epävarmuutta.

Parimentorointi on ensin ollut tiivistä, suunniteltua ja tarkasti kalenteroitua, mutta mentorointien lisääntyneen työkokemuksen ja kasvaneen varmuuden myötä se on muuttunut spontaaniksi ja aktorilähtöisemmäksi, jolloin mentoroinnissa ottaa itse yhteyttä mentoriinsa kaivatessaan tukea ja apua työssään. Spontaani mentorointi nousee selkeästi kalenteroitua mentorointia merkityk-

sellisemmäksi, koska silloin mentoroitavat kokevat saavansa tarvittavan tiedon ja tuen heti tarvittaessa, jolloin omat työtehtävät etenevät, eivätkä turhaan pitkity. Mitä helpommin saatavilla mentorointi on, sitä riittävämmäksi ja onnistuneemmaksi mentoroitavat sen tässä tutkimuksessa kokevat.

Vertaismentorointiryhmätapaamiset on toteutettu aina kalenteroidusti, noin kerran kuukaudessa. Kerran kuukaudessa toteutettavat ryhmätapaamiset VEO2 kokee kuitenkin riittämättömiksi, sillä hänellä ei ole tukena nimettyä kokeneempaa mentoria.

“Kun se on kuitenkin kerran kuussa tuota siinä aika paljon saattaa kertyä niinku niitä asioita sitten, mäkin kirjaan aina ylös, että mitä kaikkea mä siellä haluan keskustella ja sitten voi tulla jotain semmoista äkillisempääkin sitten, että mistä joutuu sitten ihan erikseen soittelemaan ja semmoista, että siinä mielessä saisi olla useammin.” (VEO2)

Vertaisryhmätapaamisia tulisi järjestää tiheämmin, jolloin kyettäisiin paremmin vastaamaan mentoroitavien tuen tarpeeseen. Kaikkia kirjattuja asioita ei välttämättä ehditä käsitellä mentorointitapaamisen aikana, joka myös kuormittaa työssä jaksamista.

Kaikilla haastateltavilla on toteutunut perehdytysmentorointimallin lisäksi myös vertaismentorointimalli. Tämä käy ilmi haastateltavien kerronnasta, jossa oleellisena nähdään, että mentorilla on kokemusta varhaiskasvatuksen erityisopettajan työstä ja mentorin tuki perustuu mentoroitavan tarpeisiin.

“-- Mitä asioita siinä mentoroinnissa käydään, että enempi ne sitten on semmoisia myös sieltä, jota mentoroidaan, niin häneltäkin nousevaa, että minkälainen vaikka työkokemus on -- ja mitkä asiat on semmoisia mihin tarvitsee ja mitkä puhututtaa ja mistä on kysymyksiä.” (VEO3)

“Paljon semmoista hänen [mentorin] omaa, oman työkokemuksen kautta tullut semmoista valmista tietoa ja käytännön tietoa, mitä viime vuonna tehtiin tai miten edellisenä vuonna tehtiin” (VEO4)

Vertaismentorointia on toteutettu sekä pareittain, että ryhmissä. Vertaismentoroinnissa oleellista on, että kaikilla mentoroinnin osapuolilla on sama työnkuva ja mentorointi on dialogista (Leskelä, 2007, s. 155).

“--jos se [mentorointi] jotenkin niinku kivasti menee, niin tulee semmoinen niinku kahdensuuntainen asia, että vaikka itse uutena veona paljon saa tietoa niin sitten on mukava myöskin, että jossain kohdassa hoksaa, että hei mäkin niinku jotakin uutta tai jotakin pystyin sille mun mentorille antaa, että siitä tulee semmoinen merkityksellinen suhde” (VEO4)

“Se, että miten se minkälaiseksi se mentorointisuhde sitten menee, niin sekin riippuu susta itsestä, että miten sä asennoidut siihen.” (VEO4)

Koko aineistosta käy ilmi, että mentorointi voi toteutua samaan aikaan hyvin monella eri tavalla, eikä toinen mentorointimalli sulje pois muita, vaan mentorointi voi olla yhdistelmä useammasta eri mallista. Haastateltavien kerronnasta käy ilmi, että vuorovaikutuksellista mentorointia arvostetaan ja nähdään omalla asenteella olevan merkitys mentoroinnin onnistumiselle. Tärkeäksi koetaan, että myös itsellä on jotakin annettavaa mentorille.

Yksi haastateltavista kertoo, että virallisen vertaismentorointiryhmän lisäksi on syntynyt tarve matalamman kynnyksen vertaistuelle, jolloin on spontaanisti perustettu kollegoiden kesken vertaistuellinen ryhmä. Ennen ryhmän perustamista työasioista on kysely epävirallisilla kanavilla. Ryhmä poikkeaa organisaation järjestämästä vertaismentorointiryhmästä siten, että kaikki ryhmän jäsenet ovat uransa alussa olevia varhaiskasvatuksen erityisopettajia. Ryhmä toimii Teams-kanavan kautta. Haastateltava kokee tämän ryhmän helpoimmin lähestyttäväksi tukea tarvittaessa, vaikka tiedostaa myös, että tieto, jota ryhmässä jaetaan voi toisinaan olla myös virheellistä. Ryhmässä oleelliseksi hän kuvailee yhteisen pohdinnan ja vertaistuen samassa uran vaiheessa olevien varhaiskasvatuksen erityisopettajien kesken. Tämä esimerkki nostaa vahvasti esiin vertaistuen merkityksen uransa alkuvaiheessa olevilla varhaiskasvatuksen erityisopettajilla. Kysyttäessä kehitysideoita mentorointiin myös toinen haastateltava tuo esiin vastaavan ryhmän tarpeen.

8.1.2 Perehdytys

Mentorointia kuvatessaan haastateltavat tuovat esiin, että se perustuu suurilta osin perehdytykseen ja käytännön asioihin, kuten järjestelmien, lomakkeiden ja työtapojen läpi käymiseen. Kysessä on tällöin perehdytysmentorointimalli. Yksi haastateltavista, VEO3, tuo mentoroinnista kertoessaan esiin, miten tärkeää on, että työyksikköä vaihtaessa edellinen siellä työskennellyt

varhaiskasvatuksen erityisopettaja perehdyttää seuraajansa huolellisesti, jakaen hänelle esimerkiksi oleelliset tiedot lapsiryhmistä.

“Sen voisi kanssa muuten mainita vaikkei se nyt varsinaista sitä mentorointia, mutta mikä nyt ihan meidän työhön kuuluu, minkä oon kokenut tosi hyvänä, että meillä on sillee, että jos vaikka vaihtaa aluetta tai meillä päiväkoteja on jaettu uudestaan että joku toinen veo tulee johonkin päiväkotiin, missä itse ollut aiemmin, niin on käyty aika tarkkaan läpi aina aiemman veon kanssa -- keskusteltu, kun itse aloittaa uudessa, niin vähän tietää jo pohjaa, että minkälaisia lapsia ja miten siellä tiimit toimii --. Se on kanssa ollut musta tärkeää, että niitä saa käydä sen kanssa, joka on juuri siellä työpisteellä ollut itsekin töissä ja tuntee niitä lapsia.” (VEO3)

VEO3 myös korjaa, että tähän ei varsinaista mentorointia ole, mutta kokee tämän kuitenkin tärkeäksi asiaksi tuoda esiin haastattelussa. Kysyttäessä millaista mentorointia VEO2 on saanut, kertoo myös hän esihenkilön toteuttamasta perehdytyksestä: *“Nyt mä en tiedä onko se suoraanaisesti mentorointia, mutta siis oli se perehdytys elokuussa”*. Myös VEO4 kuvailee esihenkilöltä saamaansa perehdytystä mentoroinniksi. Tämä kerronnan moninaisuus kuvaa, miten yksilöllisesti mentorointi käsitteenä ymmärretään. Esihenkilön antama perehdytys painottuu kaupungin yleisiin ohjeistuksiin ja työsuhteeseen liittyviin käytännön asioihin, kuten työaikoihin ja henkilöstöjärjestelmiin. Esihenkilöt työskentelevät hyvin erilaisissa työtehtävissä kuin mentoreina toimivat, kentällä työskentelevät varhaiskasvatuksen erityisopettajat. Tämä voi osaltaan vaikuttaa siihen, että mentoroinnissa korostuu perehdytysmentoroinnin malli.

Kaikki haastateltavat, joilla on kokemus organisaation aloittamasta parimentoroinnista, kuvaavat, että mentorilta saatu perehdytysmentorointi on tarpeellista, ajankohtaista ja antaa oleellista tietoa työn käytännön järjestelyistä.

“Voikohan näin sanoo, siis tavallaan vaikka esimies tietenkin tietää tän meidän alan, niin sitten kuitenkin tässä työssä on ehkä paljon semmoisiakin, mitä ei välttämättä kuitenkaan tiedä tavallaan niin tarkasti, niin ehkä se mentori on siinä mielessä enemmän kartalla siitä arjesta kuitenkin.” (VEO4)

Vaikka kerronnassa ei puhuta esihenkilöstä negatiiviseen sävyyn, pohtii VEO4 silti, että uskaltaako hän näin todeta. Ääneen toteaminen, että mentorilla on jossakin asiassa enemmän tietoa kuin esihenkilöllä koetaan mahdollisesti epäsovinnana.

Mentoroinnista puhuttaessa osa haastateltavista kertoo yleisesti ottaen esihenkilöstä ja kerronnassa korostuu, miten mentorointi on vaikuttanut siihen, ettei esihenkilöön tarvitse olla yhteydessä.

“Olisi pitänyt esimerkiksi olla esihenkilöön aika paljon enemmän yhteydessä, että nyt ei ole tarvinnut silleen semmoisia niinku pienempiä käytännön asioita oikeastaan varmistaa ollenkaan. Ja tää tuli --puheeksi, että on silleen hänenkin näkökulmastaan ollut toimivaa, että uudet on sitten päässyt tällä tavalla.” (VEO1)

“Ei tarvi kaikkea myöskään esimieheltä kysyä, että on sitten se kollega, joka tietää.” (VEO3)

“Voi olla yhteydessä [esihenkilöön], mutta kun tietää sen hänen toimenkuvan, niin on hyvä, että siinä välissä on vielä joku, koska sitten mä saan sen tiedon nopeammin.” (VEO4)

Tulkintamme mukaan esihenkilöiden työ nähdään kiireisenä, eikä heitä haluta häiritä kysymyksillä omaan työhön liittyen. Yksi haastateltavista, VEO1, kertoo, että myös hänen esihenkilönsä on tuonut esiin mentoroinnin positiivisena vaikutuksena sen, että sen myötä heihin ollaan vähemmän yhteydessä. Kerronnasta välittyy kärjistetyksi tunnelma, että sitä parempi työntekijä olet, mitä vähemmän tarvitset esihenkilön tukea ja ohjausta uuteen työhösi.

8.1.3 Fyysinen ympäristö

Fyysisen työympäristön merkitys korostuu sekä mentoroinnin, että työhyvinvoinnin kokemuksissa. Kuten jo aiemmin käy ilmi, mentoroinnissa pidetään tärkeänä sen helppoa saatavuutta. Voimavarana koetaan esimerkiksi, jos mentori työskentelee tai on paljon samassa yksikössä kuin mentoroitava itse. Tällöin mentorilta saadaan tukea matalalla kynnyksellä ja spontaanisti. Haastateltavat eivät koe puhelimitse toteutettavaa mentorointia yhtä helpoksi tavaksi.

Työhyvinvoinnin kannalta haasteeksi muodostuu toimisto- ja työtilojen puute sekä niiden laatu, jolloin tietokoneella tehtäviä töitä joudutaan tekemään esimerkiksi päiväkodin varastossa tai lapsiryhmän keskellä.

“Mulla siis on hyvä mulle nimetty toimisto -- kun on itse ollut sellaisellakin alueella töissä ja tiedän kollegoita, joilla ei ole työhuonetta ollenkaan ja ne tilat on sen kannalta huonot, niin kyllähän se on haastavaa ja heikentää sitä työssä jakamistakin, jos aina joutuu olemaan siellä lapsiryhmän hälinässä.” (VEO3)

VEO3:n kerronnasta käy ilmi, että oma nimetty toimisto vahvistaa työhyvinvointia. VEO3:lla on kokemus myös siitä, millaista on työskennellä ilman toimistotilaa, jolloin hän osaa arvostaa nykyistä tilannetta. Jos nimettyjä työtiloja ei ole häiritsee se myös keskittymistä, sillä työskentely keskeytyy herkästi.

“Kyllä mä välillä kateellisena mietin niitä, kenellä on se oma työhuone ja oma työtila missä voi sitten olla ihan rauhassa.” (VEO2)

“Siis kun ei siivoja käy tässä mun työhuoneessa, kun tää on tällöinen varasto, niin mä oon sitten itse pari kertaa imaissut pahimmat pölyt tuosta ja sitten jos viemäri haisee niin mä valuttelen vettä ja vähän tällaista pientä viihtyvyyden lisäämistä.” (VEO2)

Vaikka VEO2:lla on työhuone, hän kokee, että hänellä ei ole omaa työhuonetta, sillä hänen työskentelypisteensä toimii ensisijaisesti päiväkodin varastona. Tällöin kokemus omasta työhuoneesta ei täyty, sillä se ei vastaa haastateltavan käsityksiä asianmukaisesta työhuoneesta.

“Mutta siis kyllä se vaikuttaisi [työhyvinvointiin] ehdottomasti mun mielestä, että jos mulla olisi oma työhuone semmoinen, että olisi omat kaapit ja kaikki tavarat voisi selkeästi viedä sinne ja pitää siellä ja sitten tietäisi just silleen, että jos vaikka on joku palaveri ja vaikka mä oon laittanut palaverilapun oveen niin sitten sieltä tullaan, oho mä huomannut tätä lappua ja siis tällaisia --, tää on ehkä vähän tälleen vaan, että on niinku tottunut.” (VEO2)

VEO2 kokee, että on ehtinyt tottua jo siihen tilanteeseen, että työympäristöstä ei löydy asianmukaisia tiloja työskentelyyn. Hän hyväksyy oman työympäristönsä puutteet, mutta tiedostaa sen heikentävän työhyvinvointiaan.

Osa haastateltavista kaipaa myös enemmän mahdollisuuksia etätöiden tekemiseen, tiedostaen kuitenkin varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvan olevan haastava etätöskentelyn kannalta, sillä työssä tulee painottua lapsiryhmätöskentelyä. Etätöskentely koettaisiin työhyvinvoinnin kannalta positiivisena asiana, mikäli sen käytännöt olisivat toimivat.

“Jos meinaa lähteä niinkun etätöihin, niin sitten sitä pitäisi aina pyytää esihenkilöltä lupa. Ainakin -- tuli sitä viestiä, että ei nyt helposti niitä lupia myönnellä edes. Täytyy vain tyytyä kohtaloon.” (VEO2)

“Ei meillä ole semmoista, mitään etätöylupaa, eikä semmoista voi veoille tehdä. --Olisi se minusta ihan hyvä, että voisi tehdä, vaikka silloin tällöin just niitä toimistohommia mitä voi tehdä, vaikka sen pelkän läppäriin kanssa --, niin kyllä niitä ihan mielellään tekisi kotona, kun on se oma rauha tehdä, että vaikka siellä on se oma toimisto ja siellä tekee ja saa oven kiinni, mutta on siellä silti aina jotakin keskeytyksiä, joku tulee ovelta kysymään, että on se ihan eri, erilainen keskittymisrauha” (VEO3)

Kaikki haastateltavat kuvaavat työhyvinvointia heikentävinä tekijöinä asioita, joihin ei voi itse varhaiskasvatuksen erityisopettajana vaikuttaa. Tämä käy ilmi myös aiemmista lainauksista koskien työtiloja. Asioina, joihin ei itse voi vaikuttaa VEO1 ja VEO4 mainitsevat esimerkkinä henkilöstön poissaolot. Tämä vaikeuttaa oman työn suunnittelua ja toteuttamista, sillä *“ei ehkä ehdi niitä alun perin suunniteltuja asioita tehdä silleen niinku oli ajatellut” (VEO4).*

VEO2 ja VEO3 haastatteluista käy ilmi, että varhaiskasvatuksen erityisopettajan työhön kuuluu työn kuormituksen vaihtelevuus toimintakauden aikana, sillä työtehtävät vaihtelevat ajanjakson mukaan.

“Se kiire ja semmoinen kuormitus, että mitä ainakin ne tietyt ajat vuodesta --, että melkein kaikki palaverit keskittyy johonkin muutaman viikon sisään ja minuuttiaikataululla saa olla menossa paikasta toiseen niin ne ehkä, semmoiset kaikista kiireisimmät ajat ja semmoinen milloin on niinku 100 asiaa tehtävänä ja täytyy tehdä ylitöitä että saisit asiat tehtyä ajallaan ja muuta, niin ehkä se mikä sitä työhyvinvointia siellä vähän vie, mutta toki se ei ole koko vuoden ympäri eikä jokapäiväistä, että kyllä se tasoittuu sitten jossain muussa kohti vuotta.”(VEO3)

“Se on vähän semmoista kausittaista, että sitten kun tulee aina välillä vähän enemmän tämmöisiä työtehtäviä, mitkä on muutakin kuin sitä ryhmässä oloa, niin silleen aaltoilee se [työhyvinvointi].” (VEO2)

Palaverit keskittyvät usein lyhyen aikavälin sisään lisäten työn kuormaa hetkellisesti. Haastateltavat tiedostavat työn kuormittavuuden kasaantumisen tietyille ajanjaksoille ja hyväksyvät asian, ymmärtäen sen kuuluvan osaksi varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuvaa. Myös työhyvinvointiin kiireen vaikutus tiedostetaan, mutta todetaan sen olevan kuitenkin kokonaiskuvassa vähäinen, sillä työn kuormittavuus tasoittuu muulloin toimintakauden aikana. Työn kiireellisiin aikoihin on sopeuduttu. VEO3:n lainauksessa näkyy oman vaikuttamisen rajallisuus ilmaisussa *“täytyy tehdä ylitöitä”*, joka viittaa siihen, että hän ei voi itse asialle mitään.

8.2 Ammatti-identiteetti

Tässä luvussa tuomme esiin aineistostamme esiin nousevia induktiovaiheessa olevien varhaiskasvatuksen erityisopettajien kehittyvään ammatti-identiteettiin liittyviä tekijöitä. Haastateltavat kertovat työhön liittyvistä epävarmuuden tunteista, itsensä johtamisesta sekä vertaistuen ja kannustuksen tarpeesta. Samankaltaiset kokemukset ja ajatukset työuran alun haasteista toistuvat haastateltavien kerronnassa.

Mentorointi koetaan tärkeänä osana oman ammatti-identiteetin muodostumista. Se toimii myös turvana omille ammatillisille päätöksille, esimerkiksi kun työssä ilmenee haastavia tilanteita tai pohdittaessa, miten lasta käytännössä tuetaan, kuinka yhteistyöverkostoja rakennetaan ja miten omaa työtä aikataulutetaan. Mentoria kaivataan käytännön asioiden varmistamiseen ja tärkeänä pidetään, että häneltä voidaan kysyä matalalla kynnyksellä ihan mitä tahansa työhön liittyviä asioita.

8.2.1 Itsensä johtaminen

Haastateltavat kokevat varhaiskasvatuksen erityisopettajan työn olevan itsenäistä ja joustavaa. Liukuva työaika ja mahdollisuus aikatauluttaa omaa työtä koetaan myös yleisesti työhyvinvointia lisäävänä tekijänä. Kuitenkin yksi haastateltavista kokee työn itsenäisyyden sekä itsensä johtamisen työhyvinvointia kuormittavana tekijänä, jonka tutkijoina koemme yllättävänä havaintona. Mentoroinnin kerrotaan olevan avuksi myös itsensä johtamisen taitojen ja oman työn aikatauluttamisen opettelussa.

“On niiltä kokeneemilta, pidempään jo töitä tehneiltä kuullut sitä, että miten itse kukin sitä omaa työtä tekee ja miten järjestää niitä asioita ja sitä työaikaa. -- Milloin olet ryhmässä ja milloin tekee kaikkia toimistoasioita ja muuta.” (VEO3)

“Ehkä myöskin aikataulutusta vähän siihen, niinku omalle työlle. -- Ohjausta siihen työn rakentamiseen.” (VEO4)

Ammatillisen kehityksen varhainen vaihe näkyy työhyvinvoinnin osalta siinä, että induktiovaiheessa olevan varhaiskasvatuksen erityisopettajan on tärkeää oppia rajaamaan työtään vain työajalle, jotta oma jaksaminen ei vaarannu.

“Koska ne [haastavat tilanteet] jää sitten hirveän pitkäksi aikaa, saattaa jäädä osa pyörimään mieleen.” (VEO2)

“No sen oon harjoitellut ja mikä kanssa lisää [työhyvinvointia], että ne työasiat teen työaikana, en niitä tuo kotiin enkä niitä pohdi kotona. Pidän aika tarkasti kiinni siitä, että siellä töissä hoidan ne työhön liittyvät asiat, että ne ei sitten työn ulkopuolella pääse mietityttämään tai vaivaamaan. Niin on semmoinen työn rajaaminen tärkeä osa sitä minkä koitan heti alussa nyt harjoitella. -- Jos työtä ei rajaa niin sitten se kuormittaisi paljon enemmän.” (VEO4)

Työssä kohdattujen haastavien tilanteiden pohtiminen vapaa-ajalla heikentää työhyvinvointia. Mentorointi helpottaa haastavien tilanteiden kohtaamista työssä, sillä mentorin kanssa käytyjen keskustelujen avulla ne eivät jää vaivaamaan työn ulkopuolella.

8.2.2 Tuki ja kannustus

Työhyvinvoinnin sekä ammatillisen kehityksen ja itsevarmuuden kannalta erittäin oleellisena asiana mainitaan sekä mentorilta, että vertaisryhmistä saatu tuki ja kannustus omalle toiminnalle.

“On saanut semmoista varmuutta, että kun monesti ne on silleen aika samansuuntaisia ollut ne omat ajatuksetkin siihen, -- niin on tavallaan vahvistanut semmoista omaa ammatillista identiteettiä ja semmoista varmuutta tuonut siihen.” (VEO2)

“Semmoinen turva itselle ja semmoinen tuki että on joku, samassa työtehtävässä oleva, joka tietää ja pystyy sitten auttamaan” (VEO1)

“Semmoista tsemppausta [kaipaa], tai just että oppii luottamaan niihin omiin arvioihin, että siksi tsemppaus ja semmoinen kannustaminen on hyvä.” (VEO4)

“Joitakin tilanteita saattanut käydä läpi mentorointitilanteessa ja sitten tavallaan se [ammattillinen epävarmuus] on kyllä helpottanut, koska sieltä sitten monesti tulee sitä palautetta, että ihan hyvin olet toiminut ja että luottaa vaan itseensä.” (VEO2)

“Tasoittaa sitä omaa rimaa tietyllä tavalla, että tämä on hyvä ja sä teet oikein ja se menee oikeeseen suuntaan. Ei ole semmoinen olo, että jää jotakin tekemättä tai tekee jotakin väärin tai on unohtanut. Sitten ei stressaa niin paljon se työ, kun tietää, että on oikea suunta.” (VEO4)

Kaikki haastateltavat kuvaavat, että mentorilta haetaan myös varmistusta ja hyväksyntää omille ammatillisille ratkaisuille. Mentoroitavat kaipaavat palautetta omasta toiminnastaan, jotta osaat ohjata ammatillista kehitystään oikeaan suuntaan.

Haastateltavien kerronnassa ei nouse juurikaan esiin, että mentoroinnissa käsiteltäisiin omaan ammatilliseen kehitykseen liittyviä teemoja tai työn herättämiä tunteita. Yksi haastateltavista kertoo, että mentorointitapaamisissa käydään jonkun verran ammatillista kehitystä koskevaa keskustelua, mutta pääpaino on kuitenkin muualla.

“Onko näissä mentoroinneissa käyty, että sä puhuit aika paljon just että on niinku käyty semmoisia käytännön asioita ja sitten just näitä keissejä, niin onko niissä just semmoista niin kun vaikka ammatillisesta kehityksestä tai pedagogista keskustelua. Tuntuuko, että sun mentoroinnissa on käyty tällöisiä?” (HAASTATTELIJA)

“No kyllä jonkun verran, vaikka jos nyt ehkä enempi niihin semmoisiin ohjeisiin ja käytännön asioihin ja semmoisiin painottui. Mutta kyllä niinku niissä on semmoisiakin pystynyt käymään ja kysymään.” (VEO3)

Mentoroinnin toisena päätavoitteena on kautta aikojen pidetty myös psykososiaalista ja emotionaalista tukea (Kram, 1983), joten on mielenkiintoista, että se ei tässä tutkimuksessa nouse vastaavalla tavalla esiin. “Pystynyt käymään ja kysymään” on mielenkiintoinen tapa kertoa ammatilliseen kehitykseen ja pedagogiikkaan liittyvistä keskusteluista. “Pystyä” sanan käytössä ja VEO3:n kerronnassa välittyy jonkinlainen kynnys keskusteluihin, joiden tavoite on ammatillisessa kasvussa. Myös muiden haastattelujen yhteydessä tämä näkymätön kynnys ilmenee.

“-- Toki me tavataan [kollegojen kanssa], mutta se on sitten nimenomaan semmoista asiapitoista --, niin ne on sitten ihan semmoisia työpalavereita missä käydään niinku ihan tämmöistä, niinku no niin semmoisia oikeita asioita.” (VEO1)

Mielenkiintoista on tapa tarkastella työpalavereita “oikeina asioina” verrattuna mentorointiin. VEO1:n kerronnassa välittyi erilainen suhtautuminen mentorointiin. Mentorointi on jotain muutakin kuin pelkkää “oikeaa asiaa”. Kerronnassa välittyi arvomaailma, jossa vertaisryhmätapaamisia ei pidetä mahdollisesti yhtä merkityksellisinä työn kannalta kuin palavereita. VEO1 vaikuttaa haastattelussaan kuitenkin itse arvostavansa vertaisryhmätapaamisia paljon ja kaipaa niitä myös lisää, joten kenen arvomaailmaa kerronta loppujen lopuksi välittää?

Osa haastateltavista kertoo työssään ilmenevistä riittämättömyyden tunteista ja saamastaan vertaistuesta siihen. Mentorilta saadun tuen avulla omaan työhön suhtaudutaan armollisemmin, joka tukee myös työhyvinvointia.

“Ne [riittämättömyyden tunteet] on ehkä enemmän semmoisia mitä itse olen sitten jutellut noitten muiden -- kanssa ketkä on aloittanut nyt veona, että kun tavallaan tuntuu, että ne pystyy paremmin samaistumaan siihen.” (VEO2)

“Kun hän [mentori] kertoi vaikka joistakin omista keisseistä tai jostakin, että voi vitsi mää unohdin jonkun lähettää tai jotakin, niin sitten tulee itsellekin semmoinen, okei että noni en mää, että muutkin tekee näitä. Muutkaan ei tiedä kaikkea tai unohtaa jotakin.” (VEO4)

Mentoroinnin merkitys uran alkuvaiheessa on ammatti-identiteetin näkökulmasta merkittävä. Se edistää työhyvinvointia ja auttaa näkemään omat unohdukset inhimillisinä. Kaikkeen ei tarvitse löytyä valmista ratkaisua ja kaikkea ei tarvitse osata edes useamman työvuoden jälkeen.

8.2.3 Ammatillinen (epä)varmuus

Ammatti-identiteettiin liittyvät kehityskohdat näkyvät joidenkin haastateltavien tavassa tarkastella itseään sekä oman toiminnan kyseenalaistamisena haastavissa tilanteissa. Osasta haastateluista käy ilmi haastateltavien vielä etsivän omaa rooliaan ja paikkaansa varhaiskasvatuksen erityisopettajana ja erityispedagogisena asiantuntijana. Erityisesti VEO2 kokee induktiovaiheen ammatillisen epävarmuuden työhyvinvointiaan heikentävänä tekijänä.

“Täällä on vähän niinku tälleen asiantuntija, tai siis täällä on asiantuntijan roolissa” (VEO2)

“On tullut semmoinen olo, että niinku mä en tiedä yhtään mitä mä teen. Miks mä oon muka erityisopettajana?” (VEO2).

“Myöskin semmoista niinku varmistusta omalle työlle, että no mää oon ajatellut, että näin pitäisi tehdä. Mutta onko tässä niinku mitään järkeä?” (VEO4)

Ainoastaan VEO3, jolla työkokemusta on yli kolme vuotta ei vastaavalla tavalla kyseenalaista omaa ammatillista osaamistaan.

“-- On jo tullut tässä vuosien aikana semmoinen varmuus tehdä sitä työtä ja että ei niinku joku uudenlainen tilanne tai erilainen haaste tai joku, ettei nyt ihan mene sormi suuhun, että mitäs nyt, vaan on jo sitä varmuutta ja vähän ohjenuoria itsellä päässä, että miten pitäisi tässä asiassa edetä.” (VEO3)

Ammatti-identiteetin keskeneräisyys tulee ilmi myös kerronnassa, jossa haastateltava kuvaa, että on joutunut pohtimaan uskaltaako hän vastavalmistuneena varhaiskasvatuksen erityisopettajana, ilman työkokemusta, ottaa vastaan koulutustaan vastaavaa työtä. Haastateltava kuvaa myös, että ennen työllistymistä hän on kokenut pelkoa tulevasta työnkuvastaan. Erityisesti päiväkotien työntekijöiden epäilevä suhtautuminen omiin, vastavalmistuneen varhaiskasvatuksen erityisopettajan, erityispedagogisiin neuvoihin on jännittänyt häntä.

“Ei ole tullut sellaista [negatiivista vastaanottoa päiväkodeissa], mitä mä siis pelkäsin silloin, kun mä hain veoksi,. Ku mä just mietin, että uskallanko mä hakea, että kun ei ole hirveästi työkokemusta. Sitten kun menee heti neuvomaan niin, että minkälainen se vastaanotto on. Mutta oon kyllä myös kokenut sen siis haastavaksi, että en mä kaikissa tilanteissa välttämättä ole silleen uskaltanut sanoa, että jos on vaikka jotain tällaista tilannetta mistä ite en niin ole ihan samaa mieltä, koska just vähän haluaa olla myös semmoinen mukava tyyppi.” (VEO2)

Haastatteluissa nousee vahvasti esiin oman ammatti-identiteetin kehittymisen olevan vielä varhaisessa vaiheessa. VEO3:lla ammatti-identiteetti vaikuttaa olevan varmemmalla pohjalla pidemmän työkokemuksen myötä. Induktiovaiheen keston määrittelimme viiteen vuoteen saakka, mutta onkin syytä pohtia antaako VEO3:n kerronta viitteitä lyhyemmästä induktiovaiheesta varhaiskasvatuksen erityisopettajan työssä. Haastattelut korostavat varhaiskasvatuksen

erityisopettajan ammatillisen kehityksen kannalta merkityksellisenä asiana vertaismentoroinnin, kollegojen kanssa jaetut kokemukset ja kohtaamiset, sekä heiltä saadun vertaistuen.

8.3 Vuorovaikutus

Tässä luvussa käsittelemme varhaiskasvatuksen erityisopettajan työn sosiaalisten suhteiden, yhteistyön ja yhteenkuuluvuuden tunteen merkityksiä työhyvinvoinnille, sekä miten mentoimintoi tukee vuorovaikutusta. Jokainen haastateltava tuo esiin näitä aiheita puhuttaessa mentoiminnin vaikutuksesta omaan työhön ja työhyvinvointiin.

8.3.1 Yhteenkuuluvuus

Haastateltavat kuvaavat varhaiskasvatuksen erityisopettajan työtä yksinäiseksi. Tämän vuoksi vuorovaikutuksen ja toimivan yhteistyön merkitys työhyvinvointia tukevana tekijöinä korostuu varhaiskasvatuksen erityisopettajan työssä. Haastateltavista myös VEO1, joka työskentelee kiinteästi yhdessä lapsiryhmässä, näkee konsultoivan veon työnkuvan yksinäisenä, vaikka hänellä ei olekaan henkilökohtaista kokemusta tällaisesta työstä.

“Jos olisin aloittanut ikään kuin tavallisena veona, silleen ihan yksin --.” (VEO1)

“No työyhteisö tietenkkin, että mulla on täällä se oma tiimi, niin se on tietenkkin. He ovat avoimia mun työpanokselle.” (VEO1)

VEO1 ei myöskään samalla tavalla kuin muut haastateltavat tuo kerronnassa esiin kokeneensa ulkopuolisuuden tai yksinäisyyden tunteita, vaan korostaa oman päiväkodin tiimin olevan hänelle merkityksellinen ja tukevan hänen työhyvinvointiaan. Muut uransa alussa olevat varhaiskasvatuksen erityisopettajat etsivät paikkaansa työyhteisöissä ja pohtivat mikä on heille se läheisin työyhteisö. Vaikka työtä tehdään suurimmaksi osaksi päiväkodeissa, siellä työskentelevien tiimien kanssa, kokee silti suurin osa haastateltavista, että muut veo-kollegat ovat heille läheisin työyhteisö, johon he kokevat vahvimmin kuuluvansa.

“Kun mennään kahvihuoneeseen ja siellä toiset puhuu enemmän henkilökohtaisiakin asioita. Niin ei siinä ihan semmoista roolia jotenkin saa, että ois niin tuttua, kun on niin paljon niitä ihmisiä, joiden kanssa tekee töitä ja tietenkin sekin, että kenen kanssa haluaa niitä [omia asioita] jakaa. Että, työyhteisönä sillain lähemmäksi näen just sen kollegoiden porukan vaikkei niin usein nähdä ja tehdä sinänsä yhdessä samassa paikassa työtä, mutta heidän kans on tiiviimpää se semmoinen yhteisöllisyys ja porukkaan kuuluminen.” (VEO3)

Päiväkodeissa työskentelevien ammattilaisten kanssa vuorovaikutussuhde jää ammatilliselle tasolle eikä heidän kanssaan välttämättä muodostu niin läheistä suhdetta, että koettaisiin luontevaksi jakaa myös oman henkilökohtaisen elämän asioita. VEO3 kuvaa yllä olevassa lainauksessa hyvin yhteenkuuluvuutta päiväkodin työyhteisöön. “Kun mennään kahvihuoneeseen” viittaa siihen, että vaikka hän menee sinne yhdessä työkaverin kanssa, kuullen työyhteisöön, ei syvällisempää, luottamuksellista vuorovaikutussuhdetta päiväkodin henkilökuntaan kuitenkaan muodostu. Tätä vahvistaa seuraava ilmaus “siellä toiset”, josta välittyy itsensä kokeminen erillisessä roolissa.

Yksinäisyyden ja ulkopuolisuuden tunteita kuvatessaan haastateltavien kerronta on voimakasta. Maslow’n tarvehierarkian mukaan ihmisen perustarpeiden ja turvallisuuden tarpeen jälkeen, yksi psykologisista tarpeista on rakkaus ja yhteisöön kuuluminen (engl. love and belongingness) (McLeod, 2018). Ennen tämän psykologisen tarpeen täyttymistä yksilö ei kykene etenemään tarvehierarkiassa saavuttaakseen oman täyden potentiaalinsa esimerkiksi työssään (McLeod, 2018).

“-- Onhan sitä veona vähän semmoinen voisiko sanoa yksinäinen susikin, vaikka tekee kaikkien kanssa töitä siellä.” (VEO3)

“Mun positio ei ole hirveän yleinen vielä niin että musta tuntuu, että mä oon vähän siellä jossakin kaikkien välissä.” (VEO4)

“Aina se veon rooli on vähän se, että ei siinä niin kun ihan täysin tasavertaisena semmoisena jäsenenä siinä ole kuin ne muut tiimien työntekijät.” (VEO3)

Tarvehierarkiaan peilaten haastateltavien kerronta yksinäisyydestä ja ulkopuolisuudesta on erittäin huolestuttavaa työssä jaksamisen ja ammatillisen kehityksen näkökulmasta. Ulkopuolisuuden tunnetta vahvistaa osalla haastateltavista työympäristön käytännöt, kuten avaimen, auto-paikan ja työhuoneen puuttuminen, jotka liittyvät vahvasti myös aiemmin käsiteltyyn fyysisen työympäristön teemaan.

“Vähän silleen ärsyttää, kun siellä on yksi semmoinen ovi mikä on lukossa -- niin sitten mä joutuisin hakemaan sieltä ulkoa tyyliin, että hei voiko joku tulla avaamaan sen oven. Semmoisia pikkujuttuja, että en mä tavallaan tarvitse sitä avainta, koska mä voin sitten joltain kysyä, mutta kyllä musta silti tuntuisi just ehkä enemmän, tulis myös semmoinen työyhteisön jäsen olo, että jos olisi se avain sinne ja voisi kulkea niinku miten haluaa --.” (VEO2)

Haastateltavat kokevat mentoroinnin edistävän myös sopeutumista uuteen työyhteisöön. Työyhteisöstä löytyy tällöin ainakin yksi ihminen keneen tukeutua.

“Että se jotenkin lisää semmoista yhteenkuuluvuutta ja semmoista niinku yhteisöön kuuluvuutta, että on niitä mentorointitapaamisia --.” (VEO2)

“Semmoinen hyvä puoli, että oli semmoinen tietty ihminen, johon ainakin voi olla yhteydessä. Varsinkin, kun ei alkuun tuntenut, vaikka muita veoja kovinkaan montaa ja paljon, oli ainakin se yksi ihminen.” (VEO3)

Mentorointi koetaan tutkimuksessa tärkeäksi keinoksi yhteenkuuluvuuden tunteen saavuttamisessa ja se on helpottanut ulkopuolisuuden ja yksinäisyyden tunteita.

8.3.2 Yhteistyö

Työhyvinvoinnin kannalta oleellisimmaksi tekijäksi kaikki haastateltavat kuvaavat yhteistyön. Yhteistyötä kuvattaessa sillä tarkoitettiin sekä monialaista että moniammatillista yhteistyötä. Monialaiseen yhteistyöhön sisältyy myös huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö. Toimiessaan yhteistyö tukee työhyvinvointia.

“Than niinku varmaan kaikilla vakan työntekijöillä niin silleen, että se sosiaalinen puoli ja sitten toisten kanssa tehtävä työ niin kyllä se, että se kuitenkin on sitä yhteistyötä ja että jos se on mahdollisimman hyvin toimivaa, niin se tukee myös sitä työhyvinvointia, jaksamista.” (VEO3)

“No kyllä ne on ne ihmiset kenen kanssa sitä työtä tekee, että saa sitten, tuota myöskin jaettua jossakin kohdassa sitä vastuuta --.” (VEO4)

“Sitten siis no työyhteisö vaikuttaa paljon, että minkälainen ilmapiiri on.” (VEO2)

Työyhteisön positiivinen ilmapiiri tukee työhyvinvointia. Työyhteisössä tärkeänä koetaan myös vastuunjakaminen. Haasteeksi työssä jaksamisen kannalta kuvataan ristiriidat vuorovai-
kutuksessa huoltajien ja muiden varhaiskasvatuksen ammattilaisten kanssa. VEO2 ja VEO3 kuvaavat ristiriitoja huoltajien kanssa tehtävässä yhteistyössä työssä jaksamista kuormittavaksi tekijäksi.

“Jos esimerkiksi huoltajien tai perheen kanssa on vähän hankalat välit tai ei olla samaa mieltä, vaikka niistä lapsen tuen asioista ja niitä joutuu vähän niinku vääntämään rautalangasta, että miten ne asiat, vaikka näkyy meillä päiväkodissa ja jos -- kotona ollaan eri mieltä, että ehkä ne on semmoisia haastavimpia, jos huoltajat on kovin vastaan.” (VEO3)

“No mulla on siis nää perheet keiden kaa mä oon tehnyt yhteistyötä niin on ollut kyllä helposti yhteistyössä olevia, että yhteistyökykyisiä. Mutta kokisin kyllä myös sen, että jos semmoinen yhteistyö heidän kanssaan olisi haastavaa, niin se vaikuttaisi kyllä myös [työhyvinvointiin].” (VEO2)

Kaikki haastateltavat tuovat esiin, että samoista asioista jatkuva ristiriitainen keskustelu työyhteisössä tai samoihin asioihin palaaminen kuormittaa omaa jaksamista ja työhyvinvointia. Haastateltavat kuvaavat myös kuormittavaksi, jos työntekijöillä on hyvin erilaiset tavat tehdä töitä ja niihin liittyvistä erimielisyyksistä joutuu jatkuvasti keskustelemaan.

“Jos jotenkin ei kommunikaatio toimita johonkin suuntaan niin varmaan sekin, että joko, että ei toimi siihen ryhmään tai päiväkodinjohtajaan tai johonkin, niin voisi aatella että sekin sitten kuormittaisi. Sitten jotenkin joutus selvittämään paljon tai palaamaan asioihin paljon.” (VEO4)

“Jos on vaikka hyvin erilaisia tapoja tehdä töitä, että on eri mieltä. Jos sitten niistä kovasti pitää keskustella. Semmoista nyt ei hirveästi ole ollut, mutta toki aina välillä.” (VEO1)

“Jos jonkun tiimin kanssa ei vaikka yhteistyö niin hyvin toimi, -- että onpa se vaikka kuvien käyttö tai joku pienryhmätoiminta tai joku mitä koittaa sinne ohjata, että näin tulisi toimia ja antaa siihen vinkkejä --, mutta se ei sillä tiimillä itsellään oikein lähde käyntiin ja eivät oikein ota, että no ei me tarvita -- ja ei oikein lähdetä sitä kokeilemaan, että ehkä semmoiset on niitä haastavia, jos joutuu usein samaa tuomaan. Toki se sitä meidän työtä on --, mutta jos joutuu jotenkin toistuvasti samojen haastavien asioiden ääreen palaamaan niin toki se semmoista kuormittavaa on.” (VEO3)

Omaan työnkuvaan tiedostetaan kuuluvan ratkaisujen tarjoaminen myös tilanteissa, jolloin näitä ratkaisuja ei vielä olla valmiita vastaanottamaan. Tällöin näihin samoihin asioihin joudutaan palaamaan useamman kerran, joka turhauttaa ja kuormittaa työhyvinvointia.

Myös mentoroinnin sisällöistä keskusteltaessa useat haastateltavat tuovat esiin yhteistyön teeman. Mentoroinnissa on käsitelty esimerkiksi moniammatillista ja monialaista yhteistyötä ja sen järjestämistä. Vastavalmistuneet varhaiskasvatuksen erityisopettajat pohtivat miten yhteistyötä käytännössä järjestetään esimerkiksi neuvolan, perheneuvonnan, sosiaalityön tai erilaisten terapeuttien kanssa.

“Musta tuntuu, että yliopistossa puhuttiin hirveän paljon moniammatillisesta yhteistyöstä, mutta sitten se, että miten sä ihan käytännössä sitä toteutat, niin se jäi mun mielestä aika ohueksi. -- Oikeastaan en muista, että olisi koskaan kerrottu, että minkälaista se yhteistyö on. Että, just sellaisia selkeitä toimintatapoja [kai-paa].” (VEO2)

“Millä tavalla sä toimit niissä yhteistyöverkostoissa tai miten sä luot ne.” (VEO4)

Yhteistyön järjestäminen on myös asia, johon VEO2 toivoo saavansa vieläkin enemmän tukea ja selkeitä ohjeistuksia. Opinnoista ei koeta saavan riittävästi tietoa aiheeseen liittyen.

Haastateltavista VEO1 ja VEO4 kokevat, että toimiva henkilökemia oman mentorin kanssa parantaa ja syventää mentoroinnista saatavia hyötyjä. VEO4 kokee mentorointisuhteen toimivuuden riippuvan myös paljon itsestä sekä omasta suhtautumisesta ja asennoitumisesta mentorointiin.

“Mulla on täällä se tämän talon veo kenen kanssa tehdään tosi paljon yhteistyötä ja tullaan hyvin toimeen.” (VEO1)

“Jotenkin meidän yhteistyö tai se mentorointisuhde on jotenkin alusta asti ollut semmoinen hirveän luonteva. -- Aika helppo on keskustella.” (VEO4)

“Se kuitenkin riippuu paljon susta itsestäkin, että miten sä itse siihen suhtaudut ja miten paljon sää sitä myöskin itse hyödynnät. Että sitä mentorointia saa, jos sä itse osaat myöskin pyytää. -- Sekin, että minkälaiseksi se mentorointisuhde sitten menee, niin sekin riippuu susta itsestä, että miten sä asennoidut siihen.” (VEO4)

Kerronnasta käy ilmi, että mentorin tulisi olla helposti lähestyttävä ja mentoroinnin molempien osapuolten persoonallisuuksien tulisi jollain tasolla sopia yhteen mentoroinnin onnistumiseksi.

8.3.3 Vertaistuki

Induktiovaiheessa olevat varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat suurta tarvetta vertaistuelliselle keskustelulle veo-kollegojen kanssa. Vertaismentorointi tukee haastavien tilanteiden purkamista, käytännön työn suunnittelua ja toteutusta sekä vahvistaa ammatillista kehitystä myönteiseen suuntaan.

“En haluaisi, että niitä [kohtaamisia] olisi kyllä vähempääkään, jotenkin siinä tulee semmoisia hetkiä, että näkee liveinä ja saa keskustella liveinä ja sitten pohtia ääneen. -- Sitä ainakaan ei saa vähentää, sitä lisää mieluummin.” (VEO4)

“Onhan nuo ihan tosi mahtavia missä näkee niinku muita samassa työtehtävässä työskenteleviä ja sitten että kokoontuu” (VEO1)

“Koko veo-porukka ja yhteisö on semmoinen, että pystyy kyllä soittamaan kenelle tahansa ja kysymään neuvoa muiltakin kuin siltä omalta mentorilta.” (VEO 3)

Useat haasteltavat tuovat esiin, että mentoroinnin tärkein anti heille on ollut vertaistuki, jonka koetaan myös vahvistavan työhyvinvointia huomattavasti. Vertaistuessa tärkeänä asiana pidetään kohtaamisia kasvotusten eikä sitä voi korvata etäyhteyksillä. Vertaistuesta ja vuorovaikutuksesta kerrottaessa esiin nousee asioiden purkamisen tarve.

“Ne keskustelut niitten toisten veojen kanssa, että sitten saapi purkaa jollekin vähän niitä juttuja, jos on joku mikä mietityttää.” (VEO4)

“Kun on vaikka tosi kuormittavaa tai joku haastava keissi, olipa se vanhempien tai lapsen tai työntekijöiden kanssa tai mitä vaan, mutta pystyy vähän purkamaan ja keskustelemaan muiden kanssa, niin kyllä se lisää sitä työhyvinvointia ja työssä jaksamista, että ei tarvi vaan yksi pyörittää niitä asioita.” (VEO3)

“Löytyy sieltä aina joitakin semmoisia ihmisiä, useampiakin yleensä, että kenen kanssa sitten pystyy vaihtamaan [ajatuksia] ja vähän purkaakin, ettei aina ole niin asiapitoista välttämättä. Semmoinen vaikuttaa hirveästi.” (VEO1)

“Semmoista keskustelua --, missä sitten pystyy niinku semmoista haastavimmista niinku tilanteista ja vähän semmoista purkamaan sitä kuormitusta tavallaan yhdessä myös siellä.” (VEO2)

“Oottaakin niitä hetkiä milloin päästään yhdessä palaveeraamaan ja istumaan pöydän ääreen. Ja joskus on sovittu myös ihan vaikka lounastapaamisia, että saa vähän rennommassa ympäristössä jutella sitten kollegoiden kanssa asioita, että on se siinä aika iso tuki ja turva, että saa jakaa niitä yhteisiä meidän roolin ja työn asioita ja kaikkia muuttuvia ohjeita ja muita vähän yhdessä ruotia.” (VEO3)

Kerronnassa ilmenee veo-kollegoiden välillä vallitseva luottamuksellinen ilmapiiri. Kollegoiden välisissä vertaistuellisissa keskusteluissa puretaan haastavia ja mieltä painavia tilanteita. Sanavalinnat *“purkaa”* ja *“ruotia”* viittaavat negatiivisten ja hankalien sisältöjen jakamiseen kollegoiden kesken. Haastatteluissa ei nouse lainkaan esiin, että samalla tavalla jaettaisiin positiivisia kokemuksia tai onnistumisia omasta työstä.

8.4 Mentoroinnin ja työhyvinvoinnin välinen suhde

Tässä luvussa käsittelemme työuran alussa saadun mentoroinnin vaikutusta haastateltavien kokemukseen omasta työhyvinvoinnistaan. Kuten aiemmin jo on tullut ilmi, kaikki haastateltavat kokevat työhyvinvointinsa pääsääntöisesti hyväksi ja mentoroinnista saadulla kollegiaalisella tuella nähdään siihen suuri merkitys.

Haastatellessamme keskityimme ensin mentorointiin liittyviin kysymyksiin ja lopuksi työhyvinvoinnin teemaan. Tutkimuksen alkuvaiheessa käsitimme tutkijoina ne toisistaan irrallisina teemoina.

“Miten mentorointi tai nämä tapaamiset on vaikuttanut sun työhön?” (Haastattelija)

“Niin siis jaksamiseen, että niin -- siihen, että miten työssä jaksaa. -- jos ei minäänlaista mentorointia olisi ja tälleen veona suoraan aloittaa niinku yliopiston penkiltä, niin olisi kyllä aika pulassa ollut tässä.” (VEO2)

Haastateltavat kuitenkin kertovat näistä ilmiöistä limittäin ja työhyvinvointi tulee esiin myös kysymyksissä, jotka koskevat mentorointia ja päinvastoin. Tästä hyvänä esimerkkinä yllä oleva lainaus VEO2 haastattelusta. Näin ollen käsityksemme teemojen irrallisuudesta kyseenalaistui haastatteluvaiheessa ja korjaantui.

Mentoroinnin suhde työhyvinvointiin koetaan haastateltavien näkökulmasta ainoastaan positiivisena, eikä haastatteluissa ilmene lainkaan, että mentoroinnilla olisi negatiivisia vaikutuksia työssä jaksamiseen ja viihtymiseen.

“Positiivisesti vaikuttanut ja lisännyt sitä työhyvinvointia ainakin, varsinkin se alkuvaihe. Että, ei ollut ihan pihalla kaikesta ja yksin niitten asioiden kanssa vaan se, että pystyy hakemaan sitä tukea myös siltä kollegalta ja keskustelemaan niistä asioista.” (VEO3)

“On se iso tuki ja turva, niin kyllä se varmaan työhyvinvointiinkin vaikuttaa joo niinku positiivisesti.” (VEO1)

“On siis kyllä vaikuttanut siihen jaksamiseen erittäin paljon se, että säännöllisesti nähdään.” (VEO2)

“On, varmaan on ressiä vähentänyt sillee.” (VEO4)

Induktiivivaiheessa olevat varhaiskasvatuksen erityisopettajat kokevat työssään monia kuormittavia tekijöitä ja tunteita, jotka vaikuttavat työhyvinvointiin. Haastateltavat kuvaavat mentorointia tukena ja turvana, joka vähentää työstressiä ja lisää työssä jaksamista.

9 Pohdinta ja johtopäätökset

Tässä luvussa teemme tutkimustuloksistamme yhteenvetoa ja tarkastelemme niiden yhteyttä aiempaan tutkimukseen. Tarkennamme myös tutkimuksemme merkitystä sekä esitämme mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

Tässä tutkimuksessa tutkimme induktiovaiheessa olevien varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksia mentoroinnista ja työhyvinvoinnista. Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää millaiseksi työuransa alussa olevat varhaiskasvatuksen erityisopettajat kuvaavat mentorointiansa ja työhyvinvointiansa. Tutkimuksella halusimme myös selvittää, koetaanko mentoroinnin ja työhyvinvoinnin välillä olevan yhteyttä. Kokoamalla saamamme tutkimustulokset mentoroinnin toteuttamisesta, sisällöistä ja hyödyistä sekä työhyvinvointia edistävästä tekijöistä ja haasteista esitämme yhteenvetona, sillä mentorointi ja työhyvinvointi näyttävät tässä tutkimuksessa yhtenäisenä ilmiönä eivätkä irrallisina toisistaan.

Haastateltavien kerronta mentoroinnista ja työhyvinvoinnista painottuu *käytänteisiin, vuorovaikutukseen* sekä oman *ammatti-identiteetin kehitykseen*. Käytänteissä korostuivat mentorointimalleina perehdytysmentorointi sekä vertaismentorointi toteutettuna niin pareittain kuin ryhmässä. Käytänteissä käsiteltiin myös perehdytystä, vaikka se ei suoranaisesti ole ollut mentorointia. Käytänteissä esiin nousi myös fyysisen työympäristön merkitys työhyvinvointiin. Vuorovaikutuksessa keskeisinä asioina koettiin vertaistuki, toimiva yhteistyö sekä yhteenkuuluvuus. Ammatti-identiteettiä käsiteltiin oman ammatillisen varmuuden ja epävarmuuden kautta, itsensä johtamisen näkökulmasta sekä mentorilta saadun kannustuksen kautta.

Tämän tutkimuksen mukaan mentorointimalleina toteutettiin perehdytysmentorointina ja vertaismentorointina, jossa pääpaino oli käytännön asioissa. Myös aiempien tutkimusten mukaan mentoroinnin sisällöt opettajilla painottuvat usein käytännön asioihin (esim. Barber ym., 2014; Dempsey ym., 2009; Griffin, 2010). Perehdytysmentoroinnin tarvetta korosti esihenkilöltä saadun perehdytyksen erilainen sisältö, jossa ei tule ilmi käytännön työn kannalta oleelliset asiat kuten yhteistyöverkostojen luominen, lomakkeiden täyttäminen, oman työn aikatauluttaminen ja osa-aikaisen erityisopetuksen järjestäminen. Esiymmärryksemme oli, että mentoroinnissa käsiteltäisiin laajasti esimerkiksi omaa pedagogista ajattelutapaa, oman opettajuuden kehittymistä ja työn herättämiä tunteita. Tutkimuksemme tulokset eivät kuitenkaan vastanneet tähän käsitykseen, vaan näiden asioiden merkitys haastateltavien saamassa mentoroinnissa jäi mielestämme yllättävän vähäiseksi.

Perehdytysmentorointia ja vertaismentorointia toteutettiin tässä tutkimuksessa parimentorointina sekä ryhmämentorointina. Parimentoroinnin, jossa kokeneempi varhaiskasvatuksen erityisopettaja mentoroii uransa alkuvaiheessa olevaa varhaiskasvatuksen erityisopettajaa, haastateltavat kokivat erittäin tärkeänä ja ainoastaan positiivisena tekijänä työssä jaksamiseen. Ryhmämentorointi koettiin myös tarpeellisenä tilana, joka mahdollisti laajemmin haastavien tilanteiden purkamisen ja yhteisöllisyyden rakentumisen. Myös muu lähdekirjallisuus korostaa vertaisryhmämentorointia nykyajan työelämän tarpeita paremmin vastaavaksi kuin perinteinen parimentorointi (Karjalainen, 2010; Salovaara & Honkonen, 2013). Meidän tutkimuksessamme tällaista ryhmämuotoisen mentoroinnin ylivoimaisuutta ei ilmennyt.

Tässä tutkimuksessa mentorointi oli kaikilla organisaation aloittamassa sekä yhdellä haastateltavista (VEO2) itse aloitettua mentorointia. Mentorointisuhde, jonka organisaatio aloittaa nimen tietyn mentorin mentoroitavalle, voi jäädä pinnallisemmaksi kuin spontaanisti syntynyt mentorointisuhde (Leskelä, 2007). Tämä voi olla yhtenä syynä sille, että mentoroinnissa käsitellyt asiat painottuivat enemmän käytännön asioihin kuin henkilökohtaisempaan ja luottamuksellisempaan arvokeskusteluun esimerkiksi pedagogiikasta, opettajuudesta ja työn herättämistä tunteista. Haastateltavat kuvasivat, että mentorointia toteutettiin sekä suunnitelmallisesti että spontaanisti erilaisissa arjen tilanteissa. Haastateltavat kokivat tärkeäksi, että mentorointia on saatavilla koko ajan ja matalalla kynnyksellä. Myös Griffin (2010) tuo omassa tutkimuksessaan esiin, että spontaania mentorointia pidetään tärkeämpänä mentoroitavien näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa kuvattiin, että mentorin työskennellessä samassa talossa, syntyy häneen läheisempi ja tutumpi suhde, eikä mentoroitava näin koe ”häiritsevää” mentoria kysymyksillään.

Käsitteet perehdytys ja mentorointi eivät selkeästi eronneet toisistaan tässä tutkimuksessa, vaan haastateltavat kuvasivat kiinteätavoitteista perehdytystä myös mentorointina. Mentoroinnin ei kuitenkaan tule olla kapea-alaista ja kiinteätavoitteista perehdytykseen tähtäämistä, vaan ammatillisen kehityksen ja opettajaksi kasvamisen tukemista (Leppälä ym., 2011, s. 155). Perehdytyksen ja mentoroinnin käsitteiden sekoittuminen toisiinsa kuvasi tutkimuksessa hyvin mentorointia monimuotoisena ilmiönä, jonka määrittely ei ole yksiselitteistä.

Fyysisen työympäristön puutteet, kuten asianmukaisten toimistotilojen puute ja toimimattomat etätyöskentelykäytännöt heikensivät tässä tutkimuksessa työhyvinvointia. Puutteelliset toimistotilat haastoivat keskittymistä omiin työtehtäviin. Haastateltavat kokivat fyysisen työympäris-

tön heikon laadun ja etätyökäytäntöjen olevan asioita, joihin he eivät kuitenkaan itse voi vaikuttaa. Myös McMullenin ym. (2020) sekä Perhon ja Korhosen (2012) tutkimusten mukaan työhyvinvointia vaarantavat heikot vaikutusmahdollisuudet omassa työssä.

Karila ja Kupila (2010) tuovat esiin tutkimuksessaan, että varhaiskasvatuksen ammattilaisille on muodostunut ajattelutapa, jossa työelämän moninaisuuteen on vain sopeuduttava. Tutkimuksemme tulokset ovat linjassa kyseisen tutkimuksen kanssa. VEO2 kuvaili puutteelliset toimitilat työhyvinvointia heikentävänä asiana, mutta kerronnassa ilmenee asian hyväksyminen osana työnkuvaa ja että tilanteeseen on totuttu. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat kertovat myös haastavina koetuista käytännöistä etätyöskentelyyn, joista VEO2 totesi, että “täytyy vain tyytyä kohtaloon”. Tässä esimerkiksi “kohtaloon tyytyminen” osoittaa vastaavaa sopeutumisen ajattelutapaa. Fyysisen työympäristön lisäksi muita työhyvinvointia kuormittavia tekijöitä tutkimuksessamme olivat kausittainen kiire, jolloin työskentely painottuu muualle kuin lapsiryhmään sekä yksinäisyys.

Tutkimuksessamme vertaistuki koettiin erittäin merkittäväksi mentoroinnin sekä työhyvinvoinnin näkökulmista. Tämän tutkimuksen mukaan vertaistuessa tärkeää oli kohtaamiset kollegojen ja mentorin kanssa, joita ei voida korvata etäyhteyksillä. Muita työhyvinvointia tukevia tekijöitä tutkimuksessamme olivat työn joustavuus sekä organisaation järjestämä mentorointi. Tätä tulosta tukevat myös aiemmat tutkimukset (esim. Barber ym., 2014; Karila & Kupila, 2010; Onnismaa ym., 2016; Perho & Korhonen, 2012).

Työhyvinvointia eniten kuormittava tekijä tutkimuksessamme oli vuorovaikutukseen liittyvät ristiriidat ja samoista asioista jatkuva negatiivissävytteinen keskustelu. Aiemmissa tutkimuksissa suureksi työhyvinvointia kuormittavaksi tekijäksi on kuvattu haastavat vuorovaikutustilanteet huoltajien kanssa sekä työyhteisössä (esim. Griffin ym., 2003; Onnismaa ym., 2016; White & Mason, 2006). Perhon ja Korhosen (2012) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksessa ilmenevät tiimityön haasteet vaikeuttavat yhteisen pedagogisen arvopohjan luomista ja aiheuttavat jännitteitä työilmapiiriin. Tiimissä vallitseva jännitteinen ilmapiiri on yhteydessä työntekijöiden väsymykseen, heikompaan ammatilliseen itsevarmuuteen ja työn imuun (Perho & Korhonen, 2012). Kumpulaisen ym. (2023) mukaan moniammatillisen yhteistyön kehittäminen varhaiskasvatuksessa parantaa työhyvinvointia.

Kaikki tutkittavat eivät tässä tutkimuksessa kokeneet huoltajien kanssa ilmenevien ristiriitojen olevan työtä suuresti kuormittava tekijä, vaan ainoastaan VEO2 ja VEO3 kuvasivat sen kuormittavuutta. VEO1 ja VEO4 työskentelivät kiinteästi yhdessä lapsiryhmässä, joten tämä työnkuvan erilaisuus voi omalta osaltaan selittää eroja työhyvinvointia heikentävissä tekijöissä. Työhyvinvointia kuormittavat tekijät koetaan yksilöllisesti ja eri henkilöillä eri tekijät vaikuttavat niihin (Pursio, 2010).

Mentorointi on yksi keskeisimmistä tukimuodoista induktiovaiheessa olevalle opettajalle (Leppälä ym., 2011, s. 155). Myös tämä tutkimus korosti mentoroinnin olevan tärkeä osa induktiovaiheessa olevan varhaiskasvatuksen erityisopettajan työhön sopeutumista. Mentorointi koettiin merkittävänä tekijänä, joka edisti yhteisöllisyyttä ja yhteenkuuluvuutta, muuten yksinäiseksi koetussa työssä. Tätä tulosta tukee myös aiempi tutkimus (esim. Karila & Kupila, 2010; Nolan ym., 2013), jonka mukaan mentorointi helpottaa yksinäisyyden ja eristyneisyyden tunteita varhaiskasvatuksen työntekijöillä.

Yhteenkuuluvuuden teema nousi aineistossa vahvasti esiin, emmekä tutkijoina osanneet odottaa siitä puhuttavan tässä mittakaavassa mentoroinnin yhteydessä. Tämä herättää pohtimaan myös jatkotutkimuksen tarpeellisuutta varhaiskasvatuksen erityisopettajien yhteenkuuluvuuden rakentumisesta. Varhaiskasvatuksen erityisopettajan työnkuva eroaa perusopetuksen laaja-alaisen erityisopettajan työnkuvasta, sillä perusopetuksessa erityisopettaja työskentelee useimmiten vain yhdessä oppilaitoksessa (Vitka, 2021, s. 102). Kiinteä työyhteisö tukee työssä jaksamista (Perho & Korhonen, 2012). Yhteenkuuluvuutta ja yhteisöllisyyttä tukevat käytännöt eivät ole siis täysin hyödynnettävissä sellaisenaan perusopetuksen erityisopettajilta varhaiskasvatuksen erityisopettajille.

Yhteenkuuluvuus on yksi ihmisen tärkeimmistä tarpeista (McLeod, 2018) ja sen jääminen vajaan vaikuttaa tämän tutkimuksen perusteella kuormittavan myös työssä jaksamista. Tämä ulkopuolisuuden tunne vaikuttaa pidempään jatkuessaan negatiivisesti työn imuun (Perho & Korhonen, 2012). Voimme siis todeta, että yhteenkuuluvuuden tukeminen mentoroinnin avulla edistää työhyvinvointia. Hyvä työhyvinvointi puolestaan vahvistaa alan pitovoimaa (McMullen ym., 2020). Kumpulaisen ym. (2023) tutkimuksen mukaan varhaiskasvatuksessa pidempään työskennelleet henkilöt ovat työhönsä sitoutuneempia ja kokevat vähemmän työuupumusta kuin uransa alkuvaiheessa olevat työntekijät. Yhteiskunnallisesti tarkasteltuna opettajan tukeminen induktiovaiheessa tulisi siis nähdä ennaltaehkäisevänä keinona ja investointina tulevaisuuteen (Leppälä ym., 2011, s.155).

Tutkimuksessamme ammatti-identiteetin kehitys näyttäytyi ammatillisen epävarmuuden tai varmuuden kautta. Mentoroinnin ja siitä saadun vertaistuen koettiin huomattavasti helpottavan omaa ammatillista epävarmuutta. Haastateltavat kuvailivat mentoroinnin avulla olevansa armollisempia itseään kohtaan, ettei kaikkea tarvitse heti osata ja havaitsivat, että myös pidempään uralla työskentelevät varhaiskasvatuksen erityisopettajat kaipaavat työssään toisten tukea ja neuvoja. Mentoroinnin avulla omaan työhön suhtauduttiin inhimillisemmin. Muissa aiemmissä tutkimuksissa uran alkuvaiheessa olevien varhaiskasvatuksen opettajien mentoroinnista tulee esiin myös ammatillinen epävarmuus, jota mentorointi helpottaa (esim. Nolan ym., 2013; Onnismaa ym., 2016).

Ammatillisen epävarmuuden tunteet eivät ilmenneet kaikilla haastateltavilla, sillä yhdellä haastateltavista (VEO3) työkokemusta oli kertynyt enemmän kuin muilla tutkimukseen osallistuneilla varhaiskasvatuksen erityisopettajilla. Kerronnassa ilmeni, että hänen ammatti-identiteetinsä kehitys oli jo pidemmällä eikä hän kokenut enää vastaavalla tavalla epävarmuutta omista ammatillisista päätöksistään. VEO3 ei myöskään enää kokenut yli kolmen vuoden työkokemuksen jälkeen olevansa työuransa alussa. Tämä eroavaisuus herättää pohtimaan induktiovaiheen pituuden yksilöllisyyttä. Kokemus induktiovaiheen kestosta näyttäytyy tutkimuksessamme yksilöllisenä, johon vaikuttavat aiemman työkokemuksen lisäksi myös henkilökohtaiset ominaisuudet kuten persoonallisuus. Varhaiskasvatuksen erityisopettajien määrää on kasvatettu viimeisen parin vuoden aikana (Pihlaja & Neitola, 2017), jolloin voidaan esittää, että uransa alkuvaiheessa olevien, vastavalmistuneiden varhaiskasvatuksen erityisopettajien määrä kentällä on kasvanut. Tämä voi selittää omalla tavallaan koetun induktiovaiheen keston lyhenemisen. Jos omaa ammattitaitoa verrataan ensimmäistä vuotta työtehtävässä toimivaan henkilöön, työvuosien määrän ei tarvitse olla niin suuri kokeakseen oman ammatillisen kehityksen olevan eri vaiheessa. VEO3 on saanut ensimmäisenä työvuotenaan mentorointia, joten voimme esittää tämän tutkimuksen valossa, että toimivan mentoroinnin avulla ammatillinen kehitys ja itsevarmuus etenevät nopeasti.

Itsensä johtaminen nähtiin tärkeänä osana varhaiskasvatuksen erityisopettajan työtä. Mentoroinnin avulla haastateltavat olivat saaneet tukea ja apua itsensä johtamisen taitojen kehittämiseen. Liukuva työaika ja mahdollisuus oman työn aikatauluttamiseen itsenäisesti koettiin tutkimuksessa yleisesti työhyvinvointia lisäävänä.

Haastateltavat kaipasivat työuransa alussa olevina varhaiskasvatuksen erityisopettajina kannustusta ja tsemppausta omassa työssään. Heidän kerronnassaan kävi ilmi tarve kollegoiden tai mentorin palautteelle tekemästään työstä. Positiivinen palaute ja tunne siitä, että tekee asioita oikealla tavalla, lisäsivät heidän itsevarmuuttansa omassa työssään.

Tällä hetkellä Suomessa vallitsee pula pätevistä erityisopettajista ja varhaiskasvatuksen kentällä on yleisesti heikko pitovoima. Jo vastavalmistuneet opettajat pohtivat alanvaihtoa parempien työolojen toivossa (Räsänen ym., 2020). Heilalan ym., (2021) tutkimuksen mukaan peräti 62 % varhaiskasvatuksen opettajista Suomessa harkitsee alan vaihtoa. Onkin syytä pohtia, kuinka suuri merkitys asianmukaisten työtilojen puutteella, työntekijöiden kokemalla kiireellä ja yksinäisyydellä sekä etätyöskentelyn käytännöillä on työssä jaksamisen ja työhön kiinnittymisen näkökulmista, jos varhaiskasvatuksen erityisopettajilla ei ole mahdollisuuksia näihin seikkoihin itse vaikuttaa.

Tutkimus toteutettiin IPA-analyysin mukaisesti pienellä otannalla, joten tutkimuksen tuloksia ei voida suoraan yleistää koskemaan kaikkia induktiovaiheessa olevia varhaiskasvatuksen erityisopettajia. On tärkeää muistaa, että tutkimustuloksemme heijastavat vain tutkimukseemme osallistuneiden varhaiskasvatuksen erityisopettajien omia kokemuksia ja arvomaailmaa. Tuloksemme tarjoavat kuitenkin hyödyllistä tietoa työuransa alkuvaiheessa olevien varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksista mentoroinnista ja työhyvinvoinnista. Tutkimuksemme tuloksia voidaan hyödyntää varhaiskasvatuksen erityisopettajien mentoroinnin kehittämisessä. Tämä tutkimus antaa myös merkityksellistä tietoa mentoroinnin sisällöistä ja toteutuksesta sekä työhyvinvoinnin eri tekijöistä. Tutkimuksemme tulos osoittaa myös mentoroinnin hyödyt työuransa alussa oleville varhaiskasvatuksen erityisopettajille, sekä sen miten loppujen lopuksi pienillä asioilla organisaatiot voivat parantaa varhaiskasvatuksen erityisopettajien työhyvinvointia.

Tutkimuksemme nostaa vahvasti esiin kaikilla haastateltavilla varhaiskasvatuksen erityisopettajien yhteenkuuluvuuden tarpeen ja yksinäisyyden tunteet, joita tulisi jatkossa tutkia lisää tarkemmin. Varhaiskasvatuksen erityisopettajille kohdennettua tutkimusta mentoroinnista ja työhyvinvoinnista tarvitaan lisää myös suuremmalla otannalla, jotta työn käytäntöjä, kuten mentoointia voidaan kehittää vastaamaan todellisia tarpeita.

Ennako-olettamuksemme oli, että mentoroinnin ja työhyvinvoinnin suhde on positiivinen ja voimakas. Tämä tutkimus vahvisti käsitystämme ja näiden ilmiöiden limittyminen toisiinsa kerronnassa korosti sitä, kuinka tiivis mentoroinnin ja työhyvinvoinnin välinen suhde on. Koska

tämän tutkimuksen näkökulma on vain mentoroitavien, olisi mielenkiintoista tutkia, kuinka mentorit kokevat mentoroinnin vaikutukset työhyvinvointiinsa. Tässä tutkimuksessa korostui mentoroinnin olevan puhtaasti vain positiivinen lisä työssä jaksamiseen ja ammatti-identiteetin kehitykseen, mutta tulos voisi mahdollisesti olla erilainen mentorien näkökulmasta.

Tutkimusotteemme oli fenomenologis-hermeneuttinen, jossa tulkinta ja kokemuksen ainutlaatuisuus painottuvat. Toteutimme haastattelut etäyhteydellä emmekä kasvotusten, jolloin voimme pohtia myös sitä, muodostuiko etänä haastattelutilanne riittävän sensitiiviseksi ja intiimiksi, jotta haastateltavat kokivat turvalliseksi jakaa kokemuksiaan. Tutkimuksen tuloksissa olisi mahdollisesti voinut painottua osittain eri teemat, mikäli olisimme haastatelleet tutkimukseen osallistujat kasvotusten. Tällöin olisimme kyenneet välittämään sensitiivisyyttä myös elektielellämme, joka etäyhteydellä oli haastavampaa.

Koemme hyötynemme varhaiskasvatuksen työkokemuksestamme tämän tutkimuksen tekemisessä. Pystyimme samaistumaan haastateltavien kerrontaan välittäen heille ymmärrystä ja arvostaen heidän kerrontaansa. Varhaiskasvatuksen erityisopettajat tekevät vaativaa ja tärkeää työtä, jossa he tukevat lapsia, perheitä sekä varhaiskasvatuksen ammattilaisia. On siis tärkeää huolehtia siitä, että joku tukee myös heitä.

Lähteet

- Adler, P. & Adler, P. (2012). *How many qualitative interviews is enough? Expert voices and early career reflections on sampling and cases in qualitative research*. National Centre for Research Methods. https://eprints.ncrm.ac.uk/id/eprint/2273/4/how_many_interviews.pdf
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino.
- Bale, T. L. (2006). Stress sensitivity and the development of affective disorders. *Hormones and Behavior*, 50(4), 529–533. <https://doi.org/10.1016/j.yhbeh.2006.06.033>
- Barber, H., Cohrssen, C., & Church, A. (2014). Meeting the Australian National Quality Standards: A Case Study of the Professional Learning Needs of Early Childhood Educators. *Australian Journal of Early Childhood*, 39(4), 21–27. <https://doi.org/10.1177/183693911403900404>
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. SAGE Publications cop.
- Dempsey, I., Arthur-Kelly, M., & Carty, B. (2009). Mentoring Early Career Special Education Teachers. *Australian Journal of Education*, 53(3), 294–305. <https://doi.org/10.1177/000494410905300307>
- De Stasio, S., Fiorilli, C., Benevene, P., Uusitalo-Malmivaara, L., & Chiacchio, C. D. (2017). Burnout in Special Needs Teachers at Kindergarten and Primary School: Investigating the Role of Personal Resources and Work Wellbeing. *Psychology in the Schools*, 54(5), 472–486. Portico. <https://doi.org/10.1002/pits.22013>
- Ervasti, J. (2012). *Pupil-related psychosocial factors, school setting, and teacher sick leave: A collaborative data study*. Suomen yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Ervasti, J., Kausto, J., Leino-Arjas, P., Turunen, J., Varje, P., & Väänänen, A. (2022). *Työkyvyn tuen vaikuttavuus Tutkimuskatsaus työkyvyn tukitoimien työkyky- ja kustannusvaikutuksista*. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/163779>
- Estola, E., Syrjäälä, L. & Maunu, T. (2012). The first years as a teacher. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.), *Peer-Group Mentoring for Teacher Development* (s. 43–51). Routledge.

- European Commission. 2010. *Developing Coherent and System-Wide Induction Programmes for Beginning Teachers: A Handbook for Policymakers*. Brussels: European Commission. European Commission Staff Working Document SEC (2010) 538 final.
- Fadjukoff, P., Kainulainen, S., Pirhonen, J., Saaranen, T., Valokivi, H., & Vauhkonen, A. (2022). Sosiaalinen hyvinvointi turvaa terveyttä. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti*, 59(3). <https://doi.org/10.23990/sa.111453>
- Fletcher, J K. & Raggings, B R. (2007). Stone Center Relational Cultural Theory: A window on Relational Mentoring. Teoksessa B. R. Ragins & K. E. Kram (toim.), *The handbook of mentoring at work theory, research, and practice* (s. 373-399). SAGE.
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T., Markkanen, I., Pennanen, M., & Gijbels, D. (2014). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 358–377. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.983068>
- Gkolia, A., Belias, D., & Koustelios, A. (2014). Teacher's job satisfaction and selfefficacy: A review. *European Scientific Journal*, 10(22).
- Griffin, C. C. (2010). A Summary of Research for Educational Leaders on the Induction of Beginning Special Educators. *Journal of Special Education Leadership*, 23(1).
- Griffin, C. C., Winn, J. A., Otis-Wilborn, A., & Kilgore, K. L. (2003). New teacher induction in special education. *COPSSE Document Number RS-5E*. Gainesville, FL: University of Florida, Center on Personnel Studies in Special Education. <http://copsse.education.ufl.edu/docs/RS-5/1/RS-5.pdf>
- Haavasoja, T., Hyvärinen, P., Kammonen, L., Pakarinen, T., Pitkänen, M., Tamminen, H. & Tarkkonen, J. (2010). *Työturvallisuus ja työhyvinvointi opetustyössä*. Työturvallisuuskeskus TTK, Kuntayhtymä ja Palveluryhmä.
- Himanka, J. (1995). Esipuhe. Teoksessa Husserl, E., Himanka, J., Hämäläinen, J., & Sivenius, H. (1995). *Fenomenologian idea: Viisi luentoa* (s. 9-21). Loki-kirjat.
- Heikkinen, H., Jokinen, H., Tynjälä, P. & Välijärvi, J. (2008). Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa. *Kasvatus* 39 (3), 205-217.
- Heikkinen, H., Jokinen, H. & Tynjälä, P. (2012a). Teacher education and development as life-long and lifewide learning. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.), *Peer-Group Mentoring for Teacher Development* (s. 3-30). Routledge.

- Heikkinen, H., Jokinen, H. & Tynjälä, P. (2012b). Vermen teoreettiset perusteet ja toimintaperiaatteet. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.), *Osaaminen jakoon: vertaisryhmämentorointi opetuslalla* (s. 45-86). PS-kustannus.
- Heikkinen, H., Tynjälä, P. & Jokinen, H. (2010). Verme-Vertaisryhmämentorointi. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.), *VERME: Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena* (s. 39-57). Tammi.
- Heilala, C., Kalland, M., Lundkvist, M., Forsius, M., Vincze, L., & Santavirta, N. (2021). Work Demands and Work Resources: Testing a Model of Factors Predicting Turnover Intentions in Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal* 50, 399–40. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01166-5>
- Heiskanen, N., Neitola, M., Syrjämäki, M., Viljamaa, E., Nevala, P., Siipola, M., Viitala, R. (2021). *Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa: Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:13. <http://hdl.handle.net/10138/328405>
- Hintsanen, M. (2014). Uhkaako melu lasten hyvinvointia ja oppimista? Teoksessa O. Ampuja & M. Peltomaa (toim.), *Huutoja hiljaisuuteen. Ihminen ääniympäristössä*. (s. 141-160). Gaudeamus.
- Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia, ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. (s. 296-307). Gaudeamus.
- Huttunen, J. (05.11.2020). *Mitä terveys on?* Duodecim Terveyskirjasto. <https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00903>
- Hämäläinen, K., Hämäläinen, K. & Kangasniemi, J. (2015). *Osaamisen kehittämisen poluille: Valtion rahoittaman opetustoimen henkilöstökoulutuksen haasteet ja tulevaisuus*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:10. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75120/okm10.pdf?sequence=1>
- Isoherranen, K. (2012). *Uhka vai mahdollisuus- Moniammatillista yhteistyötä kehittämässä*. (Helsingin yliopisto Sosiaalitieteiden laitos 2012, Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisuja 2012:18) [Väitöskirja Helsingin yliopisto]. HELDA Helsingin yliopiston julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-7664-0>

- Jokinen, H., Taajamo, M., & Välijärvi, J. (2014). Opettajien induktiovaiheen haasteet ja osaamisen kehittäminen. Teoksessa H. Jokinen, M. Taajamo & J. Välijärvi (toim.), *Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa–huomisen haasteita* (s. 37-44). Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S., Heikkinen H. & Tynjälä, P. (2012). Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.), *Osaaminen jakoon: vertaisryhmämentorointi opetuslalla* (s. 27-43). PS-kustannus.
- Jokinen, H. & Sarja, A. (2006). Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa A. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.), *Opettajan työ ja oppiminen* (s. 183-198). Jyväskylän yliopistopaino.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Johdanto: Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 9-19). Gaudeamus.
- Karila, K., & Kupila, P. (2010). *Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattilaiskypölvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa*. http://www.tsr.fi/c/document_library/get_file?folderId=13109&name=DLFE-4301.pdf
- Karjalainen, M. (2010). *Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikoilla*. (Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 388) [Väitöskirja Jyväskylän yliopisto]. JYX Jyväskylän yliopiston julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3866-6>
- Kauko-Valli, S. & Koironen, M. (2010). Työnilo ja henkinen hyvinvointi. Teoksessa M. Suutarinen & P. Vesterinen (toim.), *Työhyvinvoinnin johtaminen* (s.100-110). Otava.
- Koskinen, I., Alasuutari, P. & Peltonen, T. (2005). *Laadulliset menetelmät kauppatieteissä*. Vastapaino.
- Kram, K. E. (1983). Phases of the Mentor Relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608–625. <https://doi.org/10.5465/255910>
- Kröger, T. (20.09.2022). Jarkko Hakulisen 11-vuotias poika käy koulua kuulosuojaimet päässä - idea luokkauudistuksesta meni lukuisten lasten kohdalla pahasti pieleen. Yle Uutiset. <https://yle.fi/a/74-20000161>

- Kukkola, J. (2018). Kokemuksen tutkimuksen metatiede: kokemuksen käsitteen käytön ja kokemuksen ehtojen tutkimus. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI: kokemuksen käsite ja käyttö* (s.41-63). Lapland University Press.
- Kumpula, J. (03.05.2022). Varhaiskasvatusta riivaavat pula opettajista ja huono palkkaus: "meillä on valtava osaamisvaje päiväkodeissa." MTV-uutiset. <https://www.mtvuutiset.fi/artikkeli/varhaiskasvatusta-riivaavat-pula-opettajista-ja-huono-palkkaus-meilla-on-valtava-osaamisvaje-paivakodeissa/8417696#gs.vdgr5w>
- Kumpulainen, K.-R., Sajaniemi, N., Suhonen, E., & Pitkäniemi, H. (2023). Occupational well-being and teamwork in Finnish early childhood education. *Journal of Early Childhood Education Research*, 12(2), 71–97. <https://doi.org/10.58955/jecer.v12i2.119784>
- Kupias, P. & Salo, M. (2014). *Mentorointi 4.0*. Helsinki: Talentum.
- Kwon, K.-A., Ford, T. G., Salvatore, A. L., Randall, K., Jeon, L., Malek-Lasater, A., Ellis, N., Kile, M. S., Horm, D. M., Kim, S. G., & Han, M. (2020). Neglected Elements of a High-Quality Early Childhood Workforce: Whole Teacher Well-Being and Working Conditions. *Early Childhood Education Journal*, 50(1), 157–168. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01124-7>
- Laine, T. (2007). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 28-45). PS-kustannus.
- Laki varhaiskasvatustalain muuttamisesta (1183/2021)
- Launis, M. & Lehtelä, J. (2011). *Ergonomia*. Tammerprint Oy.
- Leppälä, S., Väisänen, P., Havu-Nuutinen, S. & Sormunen, K. (2011). Noviiisiopeettajien haasteet ja tuen tarpeet induktiovaiheessa. Teoksessa P. Atjonen (toim.), *Oppiminen ajassa-kasvatus tulevaisuuteen* (s. 143-157). Jyväskylän yliopistopaino.
- Leskinen, T. & Hult, H. (2010). *Kokonaisvaltainen hyvinvointi - Kristallisoit toimintasi. Saavuta tavoitteesi*. Tammi.
- Löytömäki, S. & Moilanen, K. (03.11.2022). Kaupungit syyttävät valtiota päivähoiton kriisistä pääkaupunkiseudulla. Helsingin Sanomat. <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000009177071.html>
- Manka, M. (2011). *Työn ilo*. WSOYpro Oy.

- Manka, M-L. & Manka, M. (2016). *Työhyvinvointi*. Talentum Pro.
- Mattila, A. S. (01.04.2022). *Stressi*. Duodecim Terveyskirjasto. <https://www.terveyskirjasto.fi/dlk00976>
- McLeod, S. (2018). *Maslow's Hierarchy of Needs*. Simply Psychology 1 (1-18). <https://canadacollege.edu/dreamers/docs/Maslows-Hierarchy-of-Needs.pdf>
- McMullen, M. B., Lee, M. S. C., McCormick, K. I., & Choi, J. (2020). Early Childhood Professional Well-Being as a Predictor of the Risk of Turnover in Child Care: A Matter of Quality. *Journal of Research in Childhood Education*, 34(3), 331–345. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1705446>
- Nolan, A., Morrissey, A.-M., & Dumenden, I. (2013). Expectations of mentoring in a time of change: views of new and professionally isolated early childhood teachers in Victoria, Australia. *Early Years*, 33(2), 161–171. <https://doi.org/10.1080/09575146.2013.781137>
- Nummenmaa, A.R. (2004). Moniammatillisen ohjauskulttuurin kehittäminen. Teoksessa H. Kasurinen (toim.), *Ohjausta opintoihin ja elämään - opintojen ohjaus oppilaitoksessa* (s. 113-122). Opetushallitus.
- Oleander, S. & Sikiö, T. (2009). Lukijalle. Teoksessa S. Oleander & T. Sikiö (toim.), *Varhaiskasvatuksen erityisopettajan asiantuntijuus*. Lastentarhanopettajaliitto. <https://docplayer.fi/17924686-Varhaiskasvatuksen-erityisopettajan-asiantuntijuus-lastentarhanopettajaliitto-2009.html>
- Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Lipponen, L. & Merivirta, J. (2016). *Lastentarhaopettajien ryhmämuotoinen vertaismentorointi ammatin induktiovaiheen tukena*. Helsingin varhaiskasvatusviraston ja Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen mentorointihankkeen arviointiraportti. <https://www.hel.fi/static/liitteet/vaka/Mentorointihankkeen%20arviointiraportti%202016.pdf>
- Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Reunamo, J., & Lipponen, L. (2017). Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2), 188-206.
- Onnismaa, J. (2010). *Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009*. Raportit ja selvitykset 2010:1. https://www.researchgate.net/publication/314259763_Opettajien_tyohyvinvointi_Opetushallitus

- Opetushallitus. (2022). Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet 2022. Määräykset ja ohjeet 2022:2a. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2022_1.pdf
- Penttinen, V., Pakarinen, E., von Suchodoletz, A., & Lerkkanen, M.-K. (2020). Relations between Kindergarten Teachers' Occupational Well-being and the Quality of Teacher-child Interactions. *Early Education and Development*, 31(7), 994–1010. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1785265>
- Perho, H. & Korhonen, M. (2012). *Ammatillinen suuntautuminen, persoonallisuuspiirteet sekä työn laatu työuupumuksen, työn imun ja valintatyytyväisyyden tekijöinä. Lastentarhanopettajien 30 vuoden seuranta*. Publications of the University of Eastern Finland Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology; No 6. https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/11986/urn_isbn_978-952-61-1013-4.pdf
- Perttula, J. (2012). Mikä tekee kokemuksen tutkimuksesta fenomenologista? -Fenomenologisen ajatteluni kehityspolkuja. Teoksessa L. Kiviniemi, K. Koivisto, T. Latomaa, M. Merilehto, P. Sandelin & T. Suorsa. (toim.), *Kokemuksen tutkimus III, teoria, käytäntö, tutkija* (s. 319-336). Juvenesprint.
- Perttula, J. (1995). *Kokemus psykologisena tutkimuskohteena, johdatus fenomenologiseen psykologiaan*. Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.
- Pihlaja, P. & Viitala, R. (2019). Muuttuva varhaiskasvatus. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala. (toim.). *Varhaiserityiskasvatus* (s. 17-49). PS-kustannus.
- Pihlaja, P., & Neitola, M. (2017). Varhaiserityiskasvatus muuttuvassa varhaiskasvatuksen kentässä. *Kasvatus & Aika*, 11(3), 70-91.
- Pruessner, M., Cullen, A. E., Aas, M., & Walker, E. F. (2017). The neural diathesis-stress model of schizophrenia revisited: An update on recent findings considering illness stage and neurobiological and methodological complexities. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 73, 191–218. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.12.013>
- Pursio, H. (2010). Strategisen työhyvinvoinnin johtamisen käytännön toimintamalli. Teoksessa M. Suutarinen & P. Vesterinen (toim.), *Työhyvinvoinnin johtaminen* (s. 56-66). Otava.

- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103-117). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020a). Organisaatiokulttuurinäkökulma esimerkkinä laadullisen tutkimuksen yleistymisestä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 61- 74). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020b) Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 75-97). Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020c). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 175). Gaudeamus.
- Ragings, B, R. & Kram, K, E. (2007). The roots and meaning of mentoring. Teoksessa B, R, Ragings & K, E, Kram (toim.), *The handbook of mentoring at work theory, research, and practice* (s. 3-14). SAGE.
- Ristioja, J. & Tamminen, H. (2011). *Työturvallisuus ja työhyvinvointi päivähoidossa*. (2. päivitetty painos). Työturvallisuuskeskus TTK, kuntaryhmä.
- Ruohotie, P. (2000). *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Porvoo: WSOY.
- Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Väisänen, P. (2020). Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions. *Social Psychology of Education*, 23(4), 837–859. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09567-x>
- Salovaara, R. & Honkonen, T. (2013). *Voi hyvin, opettaja!* PS-kustannus.
- Shaughnessy, M. F. (2013). *Mentoring: Practices, Potential Challenges and Benefits*. Nova Science Publishers, Inc.
- Sosiaali- ja Terveysministeriö. (julkaisuaika tuntematon). *Työhyvinvointi*. Haettu 27.3.2023 osoitteesta <https://stm.fi/tyohyvinvointi>
- Suhonen, E., Alijoki, A., Saha, M., Syrjämäki, M., Kesäläinen, J. & Sajaniemi, N. (2020). *Varhaiskasvatuksen erityisopettaja päiväkotiryhmissä: Erityistä tukea tarvitsevien lasten kehityksen ja oppimisen tukeminen inklusiivisessa varhaiskasvatuksessa*. Helsingin kaupunki, Helsinki. <http://hdl.handle.net/10138/314648>

- Suutarinen, M. (2010). Työhyvinvoinnin organisointi. Teoksessa M. Suutarinen & P. Vesterinen. (toim.), *Työhyvinvoinnin johtaminen* (s. 11-44). Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Syrjälä, L. & Estola, E. (2010). Mentoroinnin moninaisuus. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.), *VERME: Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena* (s. 145-155). Tammi.
- Taajaamo, M., Puhakka, E. & Välijärvi, J. (2014). *Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013: Yläkoulun ensituloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:15. Haettu osoitteesta: <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75219/okm15.pdf?sequence=1>
- Tarkkonen, J. (2013). *Toimielin ja henkilöstön hyvinvointi. Päätöksentekijän haasteita ja mahdollisuuksia*. Unipress.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019.
- Työterveyslaitos. (2022). *Sairauspoissaolot kunnissa (27.05.2022)*. <https://www.tyoelamatieto.fi/fi/dashboards/kunta10-sick-leave>
- Työterveyslaitos. (julkaisuaika tuntematon). *Elintavat ja työhyvinvointi*. Haettu 28.03.2023 osoitteesta <https://www.ttl.fi/teemat/tyohyvinvointi-ja-tyokyky/elintavat/elintavat-ja-tyohyvinvointi>
- Työturvallisuuslaki. (738/2002).
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen & I. A. Virtanen (toim.), *Kokemuksen tutkimus VI: Kokemuksen käsite ja käyttö* (s. 64–84). Lapland University Press.
- Valtioneuvosto. (2012). Varhaiskasvatusasiat siirtyvät opetus- ja kulttuuriministeriöön vuoden vaihtuessa (28.12.2012). <https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/varhaiskasvatusasiat-siirtyvat-opetus-ja-kulttuuriministerioon-vuoden-vaihtuessa>
- Varhaiskasvatuslaki. (540/2018).
- Veivo-Lampinen, L. (2009). Auttajan työhyvinvointi. Teoksessa A. Lämsä (toim.), *Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin*. (s. 215-222). PS-kustannus.

- Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä*. (5. päivitetty painos). PS-Kustannus.
- Virolainen, H. (2012). *Kokonaisvaltainen työhyvinvointi*. Books on Demand, cop. 2012.
- Von Herrmann, F-W. (1998). Fenomenologian käsite Heideggerilla ja Husserlilla. Teoksessa A. Haapala (toim.), *Heidegger, ristiriitojen filosofi* (s. 105-135). Yliopistopaino.
- White, M., & Mason, C. Y. (2006). Components of a Successful Mentoring Program for Beginning Special Education Teachers: Perspectives from New Teachers and Mentors. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 29(3), 191–201. <https://doi.org/10.1177/088840640602900305>
- World Health Organization [WHO]. (julkaisuaika tuntematon). Health and Well-Being. Haettu 01.04.2023 osoitteesta <https://www.who.int/data/gho/data/major-themes/health-and-well-being>
- Ylitapio-Mäntylä, O., Uusiautti, S., & Määttä, K. (2012). Critical viewpoint to early childhood education teachers' well-being at work. *Journal of Human Sciences*, 9(1), 458-483. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/2043/861>

Liitteet

Liite 1

Tiedote ja suostumus tutkimukseen osallistumisesta

Hyvä varhaiskasvatuksen erityisopettaja!

Teemme pro gradu-tutkielmaa Oulun yliopiston erityispedagogiikan maisteriohjelmassa ja etsimme tutkimukseemme **varhaiskasvatuksen erityisopettajia, joiden valmistumisesta on kulunut enintään viisi vuotta ja jotka ovat saaneet työurallaan mentorointia.**

Tutkimuksen tavoitteena on kerätä tietoa työuran alkutaipaleella olevilta varhaiskasvatuksen erityisopettajilta heidän saamastaan mentoroinnista. Tavoitteena on saada käsitys siitä, millaista mentorointia varhaiskasvatuksen erityisopettajille on tarjolla sekä tutkia mentoroinnin yhteyttä työhyvinvointiin.

Keräämme tutkimusaineiston haastatteluna etäyhteyksin helmikuussa 2023. Haastattelusta tehdään muistiinpanoja ja ne nauhoitetaan. Haastattelu kestää korkeintaan tunnin.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja noudatamme tutkimuksen tekemisessä Oulun yliopiston tietosuojakäytäntöä. Tutkimus on mahdollista keskeyttää haastateltavan toimesta koska tahansa, mutta keskeytystä ennen kerättyä aineistoa voidaan käyttää tutkielmassa. Haastateltavilta keräämme taustatietoina iän, työkokemuksen vuosina sekä koulutustaustan. Varmistamme osallistujien yksityisyydensuojan muuttamalla tutkimukseen osallistuvien haastateltavien nimet tunnukseseen, vastauksia käsitellään aineistossa määritetyllä tunnuksella. Tallennamme haastattelun yliopiston tietoturvalliseen palveluun ja hävitämme sen välittömästi kirjoitettuumme sen tekstimuotoon, tutkimuksessa käytettäväksi aineistoksi.

Vastaamme mielellämme tutkimukseemme liittyviin kysymyksiin. Mikäli haluat osallistua haastatteluun, lähetäthän suostumuksesi sähköpostitse Tiina Puolakalle tai Saana Mankilalle.

Ystävällisin terveisin,

Tiina Puolakka tiina.puolakka@student oulu.fi ja Saana Mankila saana.mankila@student oulu.fi

Tutkimusta ohjaa erityispedagogiikan yliopistonlehtori Elina Viljamaa elina.viljamaa@oulu.fi

Osallistun tutkimukseen

Päiväys

Liite 2

Haastattelukysymykset

Taustakysymykset:

Minkä ikäinen olet?

Kuinka kauan olet työskennellyt veona? (työkokemusvuosina)

Mikä on koulutuksesi?

Koska valmistuit koulutuksestasi?

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksia mentoroinnista:

1. Millaista mentorointia olet saanut?
 - Onko mentorointi ollut suunniteltua vai spontaania?
 - Onko mentorointi ollut ryhmä- vai parimentorointia?
 - Kauan mentorointitapaaminen kestää, jos se on suunniteltu?
2. Millaisia asioita mentoroinnissa käsitellään?
3. Koetko saamasi mentoroinnin olleen toimivaa?
 - Miksi? Miksi ei?
4. Miten mentorointi on vaikuttanut omaan työhösi?
 - a. Positiivinen? Negatiivinen?
5. Kuinka usein mentorointia on ollut?
 - Kuinka kauan mentorointi on jatkunut?
6. Koetko mentoroinnin olleen riittävää?
7. Millaista tukea kaipaisit uran alussa olevana erityisopettajana?
8. Miten kehittäisit nykyistä mentorointia?
9. Onko mentorointi mielestäsi vaikuttanut työhyvinvointiisi?
 - Miten?

Varhaiskasvatuksen erityisopettajien kokemuksia työhyvinvoinnista

10. Millaiseksi koet oman työhyvinvointisi tällä hetkellä?
11. Mitkä asiat vaikuttavat positiivisesti työhyvinvointiisi?
12. Mitkä asiat heikentävät työhyvinvointiasi?
13. Onko vielä jotakin mitä haluaisit kertoa, mentoroinnista tai työhyvinvoinnista?

Kiitos!