

”Yliopistokampukselta työelämään” – vastavalmistuneen
varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden kehittyminen ja
ammattillisen tuen merkitys työelämän induktiovaiheessa

Iida Korpela
Pro gradu –tutkielma
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Rauma
Turun yliopisto
Kesäkuu 2020

TURUN YLIOPISTO

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Rauman yksikkö

Korpela Lida

”Yliopistokampukselta työelämään” – vastavalmistuneen varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden kehittyminen ja ammatillisen tuen merkitys työelämän induktiovaiheessa

Pro gradu -tutkielma, 64 s., 6 liitesivua.

Kasvatustiede

Kesäkuu 2020

Pro gradu tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, millainen on vastavalmistuneen varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden kehitysprosessi työelämän induktiovaiheessa sekä millaisia haasteita varhaiskasvatuksen opettajat kohtaavat aloittaessaan työelämässä. Tavoitteena oli myös tarkastella induktiovaiheen aikaisen ammatillisen tuen vaikutusta opettajan asiantuntijuuden kehittymiseen sekä erityisesti mentorointia ammatillisen tuen muotona.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena ja sen aineisto kerättiin haastattelemalla neljää työelämän induktiovaiheessa olevaa varhaiskasvatuksen opettajaa. Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina keväällä 2020 ja aineisto analysoitiin käyttäen teorialähtöistä sisällönanalyysia. Analyysin tukena käytettiin Järvisen (2005) esittämää opettajan ammatillisen kehityksen dynaamista prosessimallia.

Tutkimuksen tuloksissa on nähtävissä, että varhaiskasvatuksen opettajan työelämän alkuvaiheessa korostuvat erilaiset epävarmuustekijät ja epäilykset omaa osaamista kohtaan. Tarve ammatilliselle tuelle on induktiovaiheessa suuri, mutta sen saatavuudessa on vaihtelevuutta. Tutkimuksen mukaan virallisia ja yhtenäisiä ohjeita varhaiskasvatuksen opettajan induktiovaiheen tukemiseen ja työhön perehdytykseen ei ollut ja tuen saaminen oli työtiimin ja työyhteisön muiden opettajien varassa. Erityisesti esimiehiltä saatu tuki koettiin puutteelliseksi. Ne varhaiskasvatuksen opettajat, jotka kokivat saaneensa riittävästi ammatillista tukea, kokivat induktiovaiheen positiivisempänä ja kohdistivat vähemmän kritiikkiä esimerkiksi työskentelyolosuhteita kohtaan. Ammatillisen tuen saatavuus mahdollisti oman toiminnan dialogisen reflektoinnin ja rakensi varmuutta toteuttaa omaa opettajuutta ja rakensi näin ollen myös asiantuntijuutta. Merkityksellisimpänä ammatillisen tuen muotona esiin nousi lapsiryhmän tai työyhteisön toiselta varhaiskasvatuksen opettajalta saatu tuki. Tästä voidaan päätellä, että mentoroinnin parempi saatavuus voisi mahdollistaa sen, ettei ammatillisen tuen saaminen olisi riippuvaista pelkästään työparin tai -tiimin omaehtoisesta halukkuudesta sitä tarjota. Varhaiskasvatuksen työyhteisöissä olisikin syytä kiinnittää huomiota mentorointiin ammatillisen tuen muotona.

Avainsanat: varhaiskasvatuksen opettaja, asiantuntijuus, induktiovaihe, ammatillinen tuki, mentorointi

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	4
2 VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAN AMMATILLISUUS JA ASiantuntijuuden KEHITYMINEN	6
2.1 OPETTAJAN ASiantuntijuuden KEHITYSPROSESSI	6
2.1.1 <i>Reflektiokyky asiantuntijuuden rakentajana</i>	10
2.2 VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAKOULUTUS JA SIIRTYMÄ TYÖELÄMÄÄN	11
2.2.1 <i>Yliopistotasoinen varhaiskasvatuksen opettajakoulutus</i>	11
2.2.2 <i>Töissä varhaiskasvatuksessa- työn kuormittavuus- ja voimavaratekijät</i>	13
2.3 AMMATILLISEN TUEN MERKITYS	15
2.3.1 <i>Ammatillinen tuki induktiovaiheen aikana</i>	15
2.3.2 <i>Mentorointi ja asiantuntijuuden kehittyminen</i>	17
3 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT JA TOTEUTUS	21
3.1 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT	21
3.2 TUTKIMUKSEN STRATEGIA JA LÄHESTYMISTAPA	22
3.3 TUTKIMUKSEN KOHDE JA HAASTATTELUJEN TOTEUTUS.....	24
3.4 AINEISTON ANALYYSI	26
4 TUTKIMUSTULOKSET	30
4.1 VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJIEN TYÖELÄMÄN INDUKTIOVAIHEET	30
4.1.1 <i>VO1 -Haasteellisesta alusta onnistumisen kokemuksiin ja opettajan identiteetin vahvistumiseen</i> ...	30
4.1.2 <i>VO2 -Oman opettajuuden rakentaminen osaavan työparin rinnalla</i>	33
4.1.3 <i>VO3 -Kokemukset erilaisista ryhmistä ja työtiimeistä asiantuntijuuden rakentajina</i>	34
4.1.4 <i>VO4 -Opettajan identiteetin rakentaminen ilman opettajatyöparia</i>	37
4.2 TULOSTEN YHTEENVETO	40
4.2.1 <i>Millaiseksi varhaiskasvatuksen opettajat kuvailevat omaa asiantuntijuuden kehitymisprosessia työelämän induktiovaiheen aikana?</i>	40
4.2.2 <i>Millaisia haasteita varhaiskasvatuksen opettajat kohtaavat työelämän induktiovaiheessa?</i>	41
4.2.3 <i>Millaista ammatillista tukea vastavalmistuneet varhaiskasvatuksen opettajat kaipaavat?</i>	42
4.2.4 <i>Mitä varhaiskasvatuksen opettajat ajattelevat mentoroinnista ammatillisen tuen muotona?</i>	42
5 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	44
6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN JA EETTISYYDEN TARKASTELU	48
6.1 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI	48
6.2 TUTKIMUKSEN EETTISYYS.....	49
LÄHTEET	51
LIIKTEET	59
LIITE 1 HAASTATTELURUNKO	59
LIITE 2 ESIMERKKI LITTEROIDUSTA HAASTATTELUAINEISTOSTA	60
LIITE 3 AIKAJANAT	61

1 JOHDANTO

Pätevistä varhaiskasvatuksen opettajista on valtakunnallisesti Suomessa suuri pula ja asia nousee säännöllisesti esiin eri medioissa. Varhaiskasvatuksen opettajapulaa tarkasteltaessa, voidaan yhtenä haasteena nähdä alaa vaihtavat opettajat. Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksen (2017) mukaan alan vaihtoon liittyviä syitä ovat esimerkiksi palkkaus, työn fyysinen ja henkinen raskaus, varhaiskasvatuksen vähäinen arvostus ja työtehtävien epäselvyys (Eskelinen & Hjelt 2017, 43). Alalle sitoutumisen kannalta, on siirtymävaiheella koulutuksesta työelämään merkityksellinen rooli (Onnismaa, Tahkokallio, Reunamo & Lipponen 2017, 193).

Siirtymävaiheesta koulutuksesta työelämään ja uran ensimmäisistä vuosista voidaan käyttää käsitettä induktiovaihe (induction phase). Induktiovaiheella yleisesti ottaen tarkoitetaan prosessia, jonka aikana uusi opettaja aloittaa työyhteisön jäsenenä ja saavuttaa ymmärryksen niistä tiedoista ja taidoista, joita tarvitaan työssä menestymiseen (Langdon, Alexander, Farguhar, Tesar, Courtney & Palmer 2016, 150). Induktiovaihe voidaan nähdä myös sosialisatioprosessina, jonka aikana uusi opettaja kasvaa ja kiinnittyy sekä työyhteisönsä että ammattiyhteisönsä jäseneksi (Feiman-Nemser 2010, 16). Se millaiseksi induktiovaihe muodostuu, on työssä jatkamisen kannalta merkitsevää, sillä induktiovaiheen aikana tapahtuu joko työhön kiinnittyminen tai siitä pois ajautuminen (Onnismaa ym. 2017). Induktiovaiheen voidaan nähdä alkavan jo opettajaopintojen aikana ja se jatkuu opettajan ensimmäisten työvuosien ajan (Ingersoll & Strong 2011, 202). Induktiovaiheen kestoksi määritellään vaihdellen eri tutkimuksissa yhdestä viiteen vuotta.

Varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden ja ammatti-identiteetin kehittymisen näkökulmasta on ammatillisella tuella iso merkitys työelämän induktiovaiheen aikana. Asiantuntijuuden rakentuminen voidaan nähdä elinikäisenä prosessina eikä asiantuntijuuteen vaadittavaa tietämystä saavuteta pelkästään koulutuksen puitteissa, vaan kehittyminen vaatii myös käytännön työstä hankittua kokemusta (Eteläpelto 1997). Koska asiantuntijuus rakentuu vuorovaikutuksellisenä prosessina, on ammatillisella tuella tärkeä rooli sen kehittämisessä. Jotta varhaiskasvatuksen opettajan ammatillisen tuen tarpeisiin voidaan vastata, tarvitaan vaihtelevasti erilaisia ammatillisen tuen muotoja. Yksi kansainvälisesti paljon tutkittu ja käytetty ammatillisen tuen muoto on mentorointi, jolla on osoitettu olevan monia positiivisia vaikutuksia, erityisesti opettajan

työelämän alussa (Langdon ym. 2016). Mentorointi käsitteenä viittaa ammatilliseen ohjaussuhteeseen, jonka on perinteisesti nähty rakentuvan kokeneen mentorin ja kokemattomamman mentoroitavan välille. Perinteisen mentorointimallin lisäksi suosiotaan ovat nostaneet ryhmämuotoinen- ja vertaismentorointitoiminta. (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2008.)

Pro gradu -tutkielmani tavoitteena on selvittää, millainen on vastavalmistuneen varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden kehitysprosessi työelämän induktiovaiheen aikana, millaisia haasteita vastavalmistuneet varhaiskasvatuksen opettajat kohtaavat uransa alkuvaiheessa sekä millaista ammatillista tukea opettajat ovat saaneet tai toivovat saavansa. Ammatillista tukea tarkastelen kiinnittäen huomiota siihen, millainen merkitys tuen saatavuudella on opettajan asiantuntijuuden kehittymiseen sekä millaisia ajatuksia mentorointi ammatillisen tuen muotona varhaiskasvatuksen opettajissa herättää.

Kiinnostus aiheeseen on syntynyt oman työelämän induktiovaiheen kokemuksista ja teoreettista viitekehystä rakentaessani huomasin, että varhaiskasvatuksen opettajien ammatillisuutta ja asiantuntijuuden kehittymistä on tutkittu vähemmän kuin esimerkiksi luokanopettajien. Tästä johtuen hyödynnän pro gradu -tutkielmassani soveltaen myös koulukontekstissa toimivien opettajien induktiovaiheeseen, asiantuntijuuden kehittymiseen sekä ammatillisen tukeen liittyviä tutkimuksia. Asiantuntijuuden kehitysprosessi ja ammatillisen tuen tarve voidaan nähdä olevan kaikilla opettajilla lähes samankaltainen, riippumatta työskenteleekö varhaiskasvatuksessa vai peruskoulussa. Eroavaisuutensa koulukontekstissa toimiviin opettajiin tuo kuitenkin varhaiskasvatuksen työyhteisöjen moniammatillisuus, mikä saattaa näyttäytyä varhaiskasvatuksen opettajan näkökulmasta esimerkiksi vertaistuen puutteena. Vastauksia tutkimustehtäviini etsin haastatteleamalla uransa induktiovaiheessa olevia varhaiskasvatuksen opettajia

2 VARHAISKASVATUKSEN OPETTAJAN AMMATILLISUUS JA ASIANTUNTIJUUDEN KEHITTYMINEN

Tutkimukseni tarkastelee varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden kehittymistä ja mielenkiinnonkohteenani ovat erityisesti varhaiskasvatuksen opettajan siirtymävaihe yliopistokoulutuksesta työelämään sekä ammatillisen tuen rooli opettajan asiantuntijuuden kehitysprosessissa. Aikaisemmissa tutkimuksissa käytetään vaihtelevasti käsitteitä ”asiantuntijuuden kehittyminen” ja ”ammatillinen kehittyminen”, joista valitsin tutkielmassani käytettäväksi ”asiantuntijuuden kehittyminen” kuvaamaan opettajan ammatillisen osaamisen kehitystä. Tässä luvussa tarkastelen varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuutta ja sen kehitysprosessia, varhaiskasvatuksen opettajankoulutusta ja sitä millaisen pohjan yliopistokoulutus luo varhaiskasvatuksen opettajana toimimiselle sekä opettajan siirtymävaihetta työelämään. Luvun lopussa tarkastelen ammatillisen tuen merkitystä varhaiskasvatuksen opettajan työelämän induktiovaiheessa sekä mentorointia ammatillisen tuen muotona.

2.1 Opettajan asiantuntijuuden kehitysprosessi

Muuttuva ja kehittyvä maailma vaatii opettajuudelta ja opettajana toimimiselta jatkuvaa oppimista ja oman osaamisensa kehittämistä (Day 1999, 221). Opettaja ei koskaan voi todeta olevansa täysin valmis. Astuessaan työelämään varhaiskasvatuksen opettaja jatkaa jo opiskeluaikana alkanutta ammatillisen minäkuvan ja opettajan identiteetin muodostamista ja rakentaa käsitystään siitä millaiseksi opettajaksi haluaa ja toisaalta millaiseksi opettajaksi on mahdollista kasvaa (Onnismaa ym. 2017, 204). Induktiovaiheen aikana opettaja siis tarkastelee omaa opettajuuttaan ja etsii vastauksia kysymyksiin siitä, millaiset asiat hänen omassa opettajuudessaan ja ammatillisessa identiteetissään nousevat esiin.

Beijaardin, Meijerin ja Verloopin (2004) mukaan ammatillisen identiteetin muodostuminen voidaan nähdä koko elämän ajan kehittyvänä prosessina, jonka aikana yhteen nivoutuvat sekä opettajan henkilökohtaiset että ammatilliset tekijät. Ammatillisen identiteetin jatkuva uudelleenrakentaminen voidaan nähdä myös ihmisen henkilökohtaisena kasvuprosessina (Eteläpelto & Saarinen 2006, 160). Identiteetin

rakentuessa opettaja luo henkilökohtaista näkemystä omasta asiantuntijuudestaan (Karila & Kupila 2010,11). Opettajan identiteetti rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja se muovautuu niistä odotuksista ja käsityksistä, joita opettaja itse asettaa itselleen sekä niistä odotuksista, joita muut ihmiset opettajalle asettavat. (Beijaard ym. 2004, 108–119.) Identiteetillä voidaankin nähdä olevan kaksi ulottuvuutta persoonallinen ja kollektiivinen. (Beijaard ym. 2004; Karila & Kupila 2010). Karila ja Kupila (2010) kuvailevat miten identiteetin rakentumiseen vaikuttavat yksilön ja yhteisön vuorovaikutus sekä osallistuminen ja oppinen yhteisössä. Ammatillisen identiteetin rakentaminen ei välttämättä suju aina ilman ongelmia, vaan haasteita prosessin aikana voivat synnyttää esimerkiksi työyhteisön jäsenten erilaiset tulkinnat asioista. Toimiessaan hyvin, työyhteisön moniammatilliset kohtaamiset edesauttavat työntekijöiden asiantuntijuuden kehittymistä, mutta kärjistyessään tilanteet saattavat heikentää ammatillisen identiteetin rakentumista. (Karila & Kupila 2010, 3, 11.)

Kuten identiteetin ja ammatillisen minäkuvan rakentuminen, voidaan myös varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden kehittyminen nähdä elinikäisenä ja monitahoisena oppimisprosessina. Eteläpellon (1997) mukaan asiantuntijaksi ei opita pelkästään koulutuksen puitteissa, vaan kehittyminen vaatii myös käytännön työstä hankittua kokemusta. Yleisesti määriteltynä asiantuntijuudessa korostuu omaan alaan liittyvä tietämys. Asiantuntijatiedon voidaan nähdä rakentuvan kolmesta osa-alueesta, jotka ovat praktinen tietämys, formaali tieto sekä metakognitiivinen tieto. Asiantuntijan praktinen tietämys rakentuu erilaisista käytännön kokemuksista ja ongelmanratkaisutilanteista ja se on luonteeltaan monesti niin sanottua hiljaista tietoa. Formaalilla tiedolla taas viitataan perinteiseen oppikirjatietoon. Metakognitiivisen tiedon avulla asiantuntija suuntaa tarkkaavaisuuttaan ja säätelee omaa toimintaansa tehtävän suorittamisen kannalta tehokkaasti. (Eteläpelto 1997, 88, 91, 98–99.) Tynjälän (2005, 161) mukaan asiantuntijuuden rakentuminen on jatkuvaa itsereflektiota ja oppimista erilaisissa tilanteissa. Asiantuntijuus voidaan nähdä yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksellisenä prosessina ja näin ollen sen rakentumiseen vaikuttavat yksilön tietämyksen ja ominaisuuksien lisäksi myös toimintaympäristöön liittyvät asiat (Karila & Ropo 1997, 153, 156).

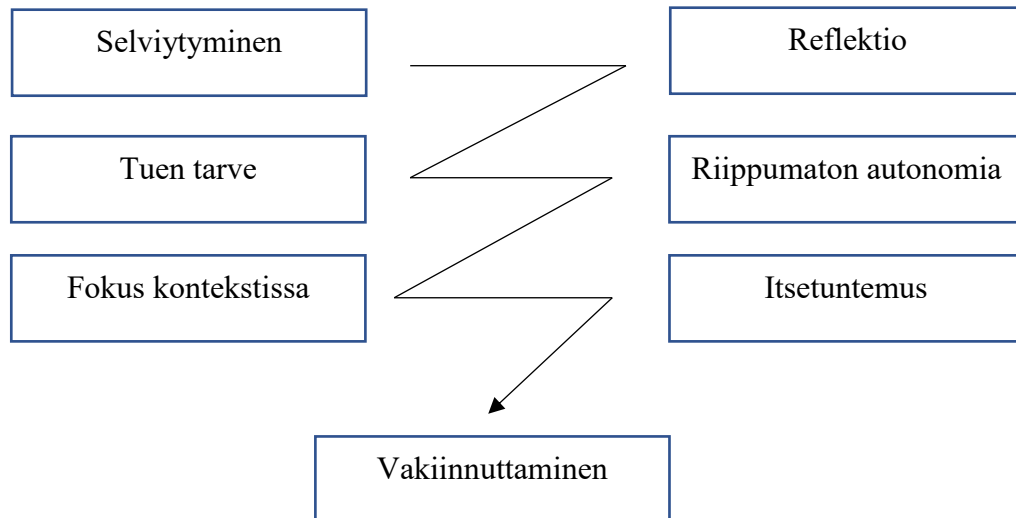
Asiantuntijuuden kehittyminen vaatii opettajalta sekä kognitiivista että emotionaalista sitoutumista sekä halukkuutta tarkastella ja kehittää omia näkemyksiään ja uskomuksiaan. (Avalos 2011, 10; Clark & Hollingsworth 2002.) Varhaiskasvatuksen

opettajan asiantuntijuuden kehittyminen on merkityksellistä muun muassa siksi, että sen on osoitettu vaikuttavan lasten oppimisen valmiuksiin varhaiskasvatuksessa (Schachter 2015, 1057). Myös Clarken ja Hollingsworthin (2002) esittämän opettajan asiantuntijuuden kehitystä kuvaavan mallin mukaan, muutos ja kehitys opettajan tietämyksessä ja uskomuksissa, synnyttää muutosta opettajan työskentelykäytännöissä, mikä johtaa lopulta myös muutoksiin lasten oppimistuloksissa.

Aikaisemmat tutkimukset opettajan asiantuntijuuden kehittymisestä ovat kohdistuneet muun muassa opettajan autonomisuuden ja työyhteisön kollegiaalisuuden merkityksiin ja näiden väliseen suhteeseen (Clement & Vandenberghe 2000, 82). Opettajan urakehitystä, jota voidaan tarkastella myös asiantuntijuuden kehityksen näkökulmasta, on tutkinut muun muassa Leithwood (1990). Leithwoodin mallin mukaan opettajan urakehitysprosessi etenee kuusivaiheisesti. Ensimmäisessä vaiheessa uusi opettaja kehittää selviytymistaitojaan eli esimerkiksi ryhmänhallintataitojaan sekä harjoittelee erehdysten ja onnistumisten myötä erilaisten opetusmenetelmien valintaa. Toisena vaiheena on pätevytyminen opettamisen perustaidoissa, jonka jälkeen kolmannessa vaiheessa opettajan joustavuus kehittyy. Neljäntenä vaiheena Leithwood esittää asiantuntijuuden saavuttamisen, jolloin opettajalla voidaan nähdä olevan hallussaan laaja variaatio erilaisia taitoja työskennellä ja opettaa. Asiantuntijuuden kehittymisen myötä viidentenä vaiheena nähdään kollegoiden ammatillisen kasvun tukemisen ja kuudentena vaiheena kasvatusta ja opetusta koskevaan päätöksentekoon osallistuminen. (Leithwood 1992, 89.)

Leithwoodin mallia mukailien sekä omiin tutkimuksiinsa perustuen Järvinen (2005) esittää oman kuvauksensa opettajan ammatillisen kehityksen dynaamisesta prosessimallista. Järvisen prosessimallissa korostuu kehityksen dynaamisuus, sillä Järvisen mukaan urakehitys ja sen eri vaiheet eivät ole sidoksissa työvuosien määrään ja opettaja voi olla eri vaiheissa asiantuntijuuden kehitystä jo aivan työvuosiensa alussa. Dynaamisesti rakentuva prosessimalli rakentuu kehitysteemojen ympärille, jotka ovat *induktiovaihe/uran aloittaminen*, *vakiinnuttaminen* (perustaitojen hallinta), *uudelleenarviointi* (itsereflektio), *yhteisöorientaatio* (osallistuminen päätöksentekoon, kollegioiden tukeminen), *integriteetti* (mentorina itsensä näkeminen) ja *vetäytyminen*. (Järvinen 2005, 264–266.) Kehitysteemoista tarkastelen seuraavaksi tarkemmin induktiovaihetta/uran aloittamista, jonka aikana uusi opettaja kamppailee kolmen dialektisen dimension kanssa (KUVIO 1): *Selviytyminen* ja tämän vastakohtana *Reflektio*,

Kollegiaalisen tuen ja mentoroinnin tarve ja tämän vastakohtana Riippumaton autonomia sekä Tilannekohtaisten tekijöiden korostuminen vastakohtanaan Itsearviointi ja lisääntynyt itsetuntemus. Induktiovaihe päättyy vakiinnuttamiseen, jolloin opettaja sitoutuu alalle ja jatkaa perustaitojen hallinnan kehittämistä. (Järvinen 2005, 263–267.)



KUVIO 1. Induktiovaiheen dialektiset dimensiot (Järvinen 2005)

Ensimmäinen opettajan ammatillisen kehityksen dialektinen dimensio selviytyminen/reflektio tarkastelee sitä, millainen kyky uudella opettajalla on toimia reflektiivisesti tai vastakohtaisesti tilanteista vain selviytyen. Selviytymiseen turvautuessaan opettaja minimoi uusien asioiden oppimisen ja omien tavoitteiden reflektoinnin. Toinen dialektinen dimensio kohdistuu opettajan autonomiaan tai vastakohtana tuen tarpeeseen. Miten itsenäisesti opettaja toimii tai miten suuri tarve opettajalla on kollegiaaliseen tukeen ja mentorointiin. Kolmas dialektinen dimensio tarkastelee opettajan kykyä itsearviointiin ja tämän myötä lisääntynyttä ammatillista itsetuntemusta. Tämän vastakohtana voidaan nähdä tilannekohtaisten tekijöiden korostumisen, jolloin opettaja reflektoi tilanteita erityisesti hänen oman toimintansa ulkopuolisia asioista korostaen. Itsearviointin ja itsetuntemuksen taustalla on ajatus omien tunteiden, ajatusten ja kehityksen syvällisestä analysoinnista, kun taas tilannekohtaisiin tekijöihin keskittyessä kritiikki kohdistuu esimerkiksi työskentelyedellytyksiä ja olosuhteita kohtaan. (Järvinen 2005, 263.)

Vaikka Järvisen (2005) esittämä opettajan ammatillisen kehityksen dynaaminen prosessimalli kuvaa koulukontekstissa työskentelevän opettajan asiantuntijuuden

kehittymisen prosessia, voidaan sitä tarkastella myös varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden kehityksen näkökulmasta. Dynaamisesti etenevässä prosessimallissa opettajan asiantuntijuus rakentuu kehkeytyvästi ja eri vaiheet vaihtelevat opettajan työuran aikana. Tarve esimerkiksi kollegiaaliselle tuelle voi vaihdella eri vaiheissa uraa. Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että vastavalmistuneen opettajan kohdalla tarve ammatilliselle tuelle on yleensä suurta (kts. esimerkiksi Ingersoll & Strong 2011). Ammatillisen tuen ja opettajan asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta Järvisen (2005) dialektiset dimensiot ovat mielenkiintoisia ottaa tarkasteluun. Miten tukea uuden varhaiskasvatuksen opettajan autonomisuutta sekä reflektiotaitojen kehittymistä kohti entistä syvällisempää omien ajatusten ja käytäntöjen tarkastelua tai miten tukea varhaiskasvatuksen opettajan induktiovaihetta siten, etteivät opettajan omat työilleen asettamat tavoitteet ja toiveet karsiudu työelämän mahdollisten haasteiden edessä.

2.1.1 Reflektiokyky asiantuntijuuden rakentajana

Kyky reflektoida on asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta merkittävässä roolissa koko opettajan uran ajan (Day 1999, 222). Asiantuntijuuden rakentumisessa reflektiossa korostuvat kriittinen analyysi omaa työtä ja työyhteisöä kohtaan (Karila & Ropo 1997, 152). Reflektiokyky rakentuu metakognitiivisista sekä analyttisistä taidoista ja näiden taitojen kehittämisen tulisi alkaa jo opettajankoulutuksessa (Järvinen 2005, 259). Karilan ja Kupilan (2010) mukaan varhaiskasvatuksen opettajan on tärkeä osata reflektoida sekä omaa että yhteisönsä toimintaa, sillä reflektoinnin avulla opettaja rakentaa itseymmärrystä ja ammatillista identiteettiään. Opettajan omien henkilökohtaisten ominaisuuksien lisäksi reflektio voi kohdistua muun muassa kasvatustoiminnan sisältöön ja lähtökohtiin tai varhaiskasvatuskentän taloudelliseen kontekstiin. (Karila & Kupila 2010, 14 viitaten Williams 2001.) Opettajan kyky reflektoiden tarkastella omaan opettajuuteensa liittyviä uskomuksia, on välttämätöntä asiantuntijuuden kehityksen näkökulmasta (van der Schaaf, Stokking & Verloop 2008, 1691).

Johnsin (2017, 4) mukaan reflektointi on aina kontekstisidonnaista ja siihen vaikuttavat sosiaaliset ja kulttuuriset normit ja uskomukset. Reflektoinnin taitoa voidaan tarkastella erilaisista näkökulmista ja yksi tällainen näkökulma on, miten siirtyä *reflektoinnista reflektiivisyyteen*. Reflektointi voidaan nähdä rakentuvan ajatuksesta, jossa reflektointikyky toimii ikään kuin työkaluna, jonka avulla esimerkiksi opettaja tarkastelee

omaa toimintaansa tietyssä tilanteessa. Reflektiivisyys taas viittaa syvällisempään kykyyn kriittisesti tarkastella itseään, omaa ja muiden toimintaa sekä erilaisia tilanteita ja olosuhteita. (Johns 2017, 6–7.) Siirtyäkseen yksittäisten tilanteiden reflektoinnista jatkuvaan ja syvälliseen reflektiivisyyteen, tarvitsee opettaja ammatillista tukea ja yhteistä dialogia esimerkiksi mentorin kanssa.

2.2 Varhaiskasvatuksen opettajakoulutus ja siirtymä työelämään

2.2.1 Yliopistotasoinen varhaiskasvatuksen opettajakoulutus

Suomessa työskentelee päiväkodeissa varhaiskasvatuksen opettaja nimikkeellä sekä yliopisto-, opisto että ammattikorkeakoulupohjaisenkin koulutuksen saaneita opettajia. Tutkimukseni kohderyhmänä ovat yliopistokoulutuksen suorittaneet varhaiskasvatuksen opettajat. Varhaiskasvatuksen opettajan (kasvatustieteen kandidaatti) tutkinto-ohjelma tähtää varhaiskasvatuksen asiantuntijuuteen ja tutkinto rakentuu muun muassa kasvatustieteen opintojen, varhaiskasvatuksen tehtäviin ja esiopetukseen ammatillisia valmiuksia antavien opintojen sekä käytännön harjoittelujen muodostamasta kokonaisuudesta. Koulutuksen laajuus on 180 opintopistettä ja se antaa pätevyyden toimia varhaiskasvatuksen opettajana sekä varhaiskasvatuksessa että esiopetuksessa. (Opintopolku.fi.) Yliopistotasoisessa varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksessa korostuvat kasvatustieteiden (varhaiskasvatus) tietämys sekä pedagoginen osaaminen. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisun (2013, 109–111) mukaan kasvatustieteen kandidaatin osaamisvahvuutena nähdään lapsen kehityksen ja oppimisen sekä varhaispedagogiikan osaaminen. Yliopistokoulutuksen tavoitteena on kouluttaa reflektiivisiä opettajia, jotka kykenevät kehittämään omaa osaamistaan sekä toteuttavat työtään tutkimukseen pohjautuvan tiedon varassa (Onnismaa, Tahkokallio & Kalliala 2015, 198).

Yhtenä varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksen haasteena voidaan nähdä teoria- ja käytännönopintojen yhdistäminen ja näiden välinen suhde (Onnismaa ym. 2015, 198). Miten koulutuksen avulla voidaan vastata mahdollisimman hyvin niihin haasteisiin, joita varhaiskasvatuksen opettajat muuttuvalla varhaiskasvatuksen kentällä kohtaavat. Akateemisen koulutuksen saaneella varhaiskasvatuksen opettajalla tulee olla käytännön taitojen lisäksi teoreettista eli formaalia tieto-taitoa, joka on abstraktimpaa ja tieteellisesti

todistettavissa olevaa ja jonka pohjalta opettaja suunnittelee ja toteuttaa pedagogista toimintaansa (Onnismaa ym. 2015, 198). Muun muassa Opettajankoulutus 2020 selvityksen (2007) mukaan opettajien odotetaan toimivan tutkijoina omassa työyhteisössään ja hyödyntävän työssään viimeisintä tutkimustietoa. Käytännön taidot taas linkittyvät tiiviisti tosielämän tilanteisiin sekä opettajan henkilökohtaisiin ajatuksiin ja kokemuksiin. Opettajankoulutuksen historiassa on pyritty löytämään sopivaa suhdetta yliopistolähtöisen ja kentällä tapahtuvan opiskelun määrälle ja keskustelua on ollut muun muassa siitä, pitäisikö käytännön harjoittelun olla keskiössä opettajankoulutuksessa. Käytännön harjoittelujaksojen aikana varhaiskasvatuksen opettajaopiskelijat kehittävät käytännön osaamistaan ja pääsevät harjoittelemaan opintojensa aikana oppimaansa. Toisena ulottuvuutena voidaan nähdä työelämään valmistautumisen ja siirtymävaiheen tukeminen. Käytännön opintojen voidaan nähdä tukevan opiskelijan asiantuntijuuden rakentumista ja tällöin tärkeässä roolissa on yhdessä käyty dialogi kentällä toimivan ohjaavan varhaiskasvatuksen opettajan sekä yliopiston ohjaavan lehtorin kanssa. (Onnismaa ym. 2015, 198–202.)

Vaikka varhaiskasvatuksen opettajien akateeminen koulutus on Suomessa vahvaa, on vähemmälle huomiolle jäänyt opettajien täydennyskoulutus. Täydennyskoulutuksen osalta erityisesti nuoren opettajan työhöntulovaiheeseen ja siirtymään yliopistosta työelämään tulee kiinnittää huomiota. (Heikkinen, Jokinen, Tynjälä & Välijärvi 2008, 205.) Opettajankoulutus voidaan nähdä jatkumona, jossa peruskoulutus, induktiovaiheen koulutus ja täydennyskoulutus muodostavat yhtenäisen ja opettajan asiantuntijuutta tukevan jatkumon (Onnismaa ym. 2017, 190). Täydennyskoulutuksen laatuun ja saatavuuteen on tärkeää kiinnittää huomiota, jotta tämän jatkumon syntyminen mahdollistuu. Opettajille tulisi tarjota tasavertaiset mahdollisuudet osallistua täydennyskoulutukseen ja tulisi kiinnittää huomiota siihen, että koulutus todella tukee yksilön asiantuntijuuden kehitystä, sillä riskinä on, että yksittäiset täydennyskoulutustapahtumat jäävät irrallisiksi kokemuksiksi eikä niissä opittuja asioita saada integroitua käytännön työhön (Knight, Tait & Yorke 2006, 321; Melasalmi 2018, 103).

2.2.2 Töissä varhaiskasvatuksessa- työn kuormittavuus- ja voimavaratekijät

Siirtymä koulutuksesta työelämään on varhaiskasvatuksen opettajalle haasteellinen vaihe, sillä työelämään astuessaan on vastavalmistuneella varhaiskasvatuksen opettajalla heti täysi pedagoginen ja juridinen vastuu (Bjerkholt & Hedegaard 2008, 45; Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012). Varhaiskasvatuksessa työtä tehdään yhdessä monialaisissa tiimeissä ja vastavalmistuneen varhaiskasvatuksen opettajan odotetaan astuvan rooliin, jossa hän toimii tiimensä pedagogisena johtajana. Lisähaastetta työn aloittamiseen tuo se tosiasia, ettei muita päteviä opettajia välttämättä ole työyhteisössä kovin montaa ja jossain tapauksissa vastavalmistunut varhaiskasvatuksen opettaja on työyhteisönsä ainoa opettajankoulutuksen saanut työntekijä (Onnismaa ym. 2015, 204). Vertaistuen saaminen tällaisessa tilanteessa voi olla vaikeaa ja opettaja ajautuu helposti tilanteeseen, jossa joutuu yksin miettimään eteen tulleita tilanteita. Fransson ja Gustafsson (2008, 14) kuvailevat miten induktiovaiheen vaativuutta lisää osaltaan se, että vastavalmistuneelta opettajalta saatetaan odottaa sellaista osaamista, jota oppii vain työtä tekemällä ja ilman kertynyttä työkokemusta voivat vaatimukset tuntua raskailta.

Varhaiskasvatuksen opettajana työskentelyn haasteita ja työhön motivoivia tekijöitä on tarkasteltu muun muassa työn kuormittavuus- ja voimavaratekijöiden sekä työn imun kautta. Yleisesti ottaen työn voimavaratekijät auttavat vähentämään työelämässä koettuja vaatimuksia ja ne tukevat työntekijän kasvua, oppimista ja kehittymistä työssä sekä auttavat saaavuttamaan työlle asetettuja tavoitteita. Työn kuormittavuustekijät taas viittavaat usein puutteellisiin voimavaratekijöihin, huonosti orgasinoituun työhön ja työympäristöön sekä riittämättömään ammatilliseen tukeen. (Hakanen 2009, 39.) Liiallisiksi koetut kuormittavuustekijät rasittavat työn tekemistä ja voivat lopulta johtaa työuupumukseen (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli 2001, 501; Hoigaard, Ginske & Sundsli 2012). Työn imu on yhteyksissä työhyvinvointia tukeviin voimavaratekijöihin ja sillä tarkoitetaan myönteistä motivaatio- ja tunnetilaa työtä kohtaan, jolloin työn tekemisessä korostuvat tarmokkuus ja omistautuminen työlle (Hoigaard ym. 2012, 349). Kokiessaan työn imua on työntekijä aloitteellinen ja uudistushaluinen sekä suoriutuu työtehtävistään hyvin. Työn imun syntymistä tuetaan kehittämällä työhön motivoivia tekijöitä sekä mahdollistamalla se, että työntekijä pääsee mahdollisimman paljon käyttämään omia vahvuuksiaan työssä. Tärkeää on, että työntekijä kokee olevansa arvostettu sekä pärjäävänsä työssään. (Hakanen 2009, 14–18.)

Useat aikaisemmat tutkimukset osoittavat varhaiskasvatuksen opettajan työn tärkeimpänä motivoivana tekijänä lapset ja heidän kehityksensä seuraamisen. Lapsilta ja vanhemmilta saatu myönteinen palaute sekä työyhteisön kiinteä ja tukea antava ilmapiiri nähdään usein työn voimavaratekijöinä (kts. muun muassa Perho & Korhonen, 2012.) Tahkokallio (2014, 210) taas esittää, että työn mielekkyyden kannalta on tärkeää, että opettajalle syntyy kokemus mahdollisuudesta keskittyä työnsä perustehtävään sekä se, että opettajalla on selkeä ammatillinen identiteetti ja tunne riittävästä osaamisesta työn tekemiseen.

Varhaiskasvatuksen opettajan työ on vuorovaikutteista ja moniulotteista, ja tämän vuoksi myös mahdollisia kuormittavuustekijöitä näyttyy ammatissa melko paljon. Jokainen varhaiskasvatuksen opettaja kokee työssään kohtaamansa asiat eri tavoin, riippuen opettajan henkilökohtaisista ominaisuuksista ja luonteesta. Onnismaan ym. (2017) mukaan varhaiskasvatuksen opettajan työn kuormittavuustekijöiksi on liitetty muun muassa työn sisältöön ja järjestelyihin liittyvät tekijät, työyhteisön toimivuus ja työnjako sekä työn fyysiset ominaisuudet. Lisäksi se, että varhaiskasvatuksessa toimitaan yhdessä tiimeissä, tuo työhön omat haasteensa, erityisesti silloin, jos tiimin rooleissa on jäsentymättömyyttä. (Onnismaa ym. 2017, 192.) Varhaiskasvatuksen opettajan työhön liittyviä kuormittavia ja työhyvinvointia heikentäviä tekijöitä ovat tutkineet muun muassa Perho ja Korhonen (2012) omassa 30 vuoden pitkittäistutkimuksessaan. Heidän tutkimuksessaan varhaiskasvatuksen opettajan työn kuormittavuustekijöinä nousivat esiin työn määrä, hektisyys ja paine, lisääntynyt perustehtävien ulkopuolinen työ, palkan alhaisuus, alan vähäinen arvostus sekä isot ja vaikeat lapsiryhmät. Varhaiskasvatuksen opettajan työtä kuormittavia tekijöinä voivat olla myös yhteistyön tekeminen sekä vanhempien kanssa että työyhteisön sisällä ja mahdolliset kasvatusnäkemysten eroavuudet. (Perho & Korhonen 2012.) Karila ja Kupila (2010) ovat tutkineet varhaiskasvatuksen työyhteisöä ja sen toimijoiden välisiä suhteita sekä työidentiteettien muotoutumista. Myös heidän tutkimuksessaan käy ilmi, että varhaiskasvatuksen opettajan työn kuormittavuustekijät liittyvät usein työyhteisön epäselvään työnjakoon ja vastuisiin, kiireen kokemukseen, henkilöstön vähäisyyteen ja erilaisiin muutoksiin. (Karila & Kupila 2010.)

Aikaisemmat tutkimukset osoittavat varhaiskasvatuksen opettajan työssä esiintyvän sekä kuormittavuustekijöinä että voimavaratekijöinä samoja asioita, kuten esimerkiksi vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö. Voidaankin ajatella, että toimiessaan yhteistyö voi

olla työn voimavaratekijä, mutta yhteistyön ollessa heikkoa se muuttuu kuormittavaksi ja työhyvinvointia heikentäväksi tekijäksi. On hyvä huomioida, että työn vaativuudella on paikkansa myös työn imun syntymisessä. Haasteista selviytyminen tuottaa onnistumisen kokemuksia, mikä lisää motivaatiota ja luottamusta omiin kykyihin ja näin ollen rakentaa opettajan minäpystyvyyden tunnetta (Garvis & Pendergast 2011, 4; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy 2007, 945). Kuitenkin, jottei induktiovaiheessa olevan varhaiskasvatuksen opettajan työn mahdolliset kuormittavuustekijät ja vaatimukset kasvaisi liian raskaiksi, tarvitaan kollegiaalista tukea ja erilaisia ammatillisen tuen muotoja.

2.3 Ammatillisen tuen merkitys

Ammatillisen tuen tärkeys opettajan työuran induktiovaiheessa on laajalti tunnistettu, mutta tuki ei välttämättä silti toteudu siltä osin kuin tarve osoittaa, vaan opettaja jää yksin kohtaamaan uran alkuvaiheen haasteet (Fransson & Gustafsson 2008; Ingersoll & Strong 2011, 201). Erityisesti virallisissa linjauksissa ja suunnitelmissa on puutteita, esimerkiksi Suomessa virallisia lakisääteisiä induktiovaiheen tukimenetelmiä ei ole määritelty. Tästä johtuen induktiovaiheen käytänteissä on paljon vaihtelevuutta kuntien ja varhaiskasvatusyksiköiden välillä. (Bjerkholt & Hedegaard 2008, 53; Fransson & Gustafsson 2008, 168.) Työhön kiinnittymisen kannalta on tärkeää, että uusi varhaiskasvatuksen opettaja kokee työnsä merkitykselliseksi ja saa tukea jo opiskeluaikana käynnistyneen opettajan ammatti-identiteetin ja asiantuntijuuden kehittymiseen (Onnismaa ym. 2017). Tätä edesauttaa muun muassa tarkoituksenmukainen ja toimiva ammatillisen tuen struktuuri (Karila & Kupila 2010, 66).

2.3.1 Ammatillinen tuki induktiovaiheen aikana

Opettajan ammatissa induktiovaiheen merkitys ja ammatillisen tuen tärkeys nousee esiin ammatin luonteen vuoksi, sillä opettajankoulutuksen aikana on mahdotonta saavuttaa kaikkia niitä tietoja ja taitoja, joita työssä menestymiseen tarvitaan ja monet opettajuuteen vaadittavista taidoista karttavat ainoastaan työkokemuksen myötä. Työympäristön tulisikin olla sellainen, joka mahdollistaa ja tukee uuden opettajan asiantuntijuuden

kehittymistä. (Fransson & Gustafsson 2008, 14; Ingersoll & Strong 2011, 202.) Induktiovaihe voidaan nähdä sosialisatioprosessina eli prosessina, jonka aikana uusi opettaja kasvaa ja kiinnittyy työyhteisönsä jäseneksi (Feiman-Nemser 2010,16). Usein opettajat kokevat induktiovaiheen haasteelliseksi, sillä sen aikana opettajan tulee löytää oma paikkansa opettajana ja osoittaa muille, että kykenee suoriutumaan tehtävistään (Heikkinen ym. 2012, 9).

Induktiovaiheen onnistumista voidaan tarkastella esimerkiksi kiinnittäen huomiota siihen, miten ympäröivä työyhteisö ja sen ihmiset vaikuttavat uuden opettajan identiteettiin, käytänteisiin ja uran kehityskaareen. Induktiovaiheen tuella pyritään helpottamaan uuden opettajan alkua työelämässä ja toisaalta pitkällä tähtäimellä tuella on vaikutusta opettajan asiantuntijuuden rakentumiseen. (Feiman-Nemser 2010, 16.) Järvisen (2005) mukaan induktiovaiheen aikana saatu ammatillinen tuki on tärkeää, jottei vastavalmistuneen varhaiskasvatuksen opettajan itsereflektio katkea, opettaja ala madaltaa omia tavoitteitaan tai joudu turvautumaan erilaisten selviämistrategioiden rakentamiseen (Järvinen 2005, 261). Varhaiskasvatuksen opettajan työelämään siirtymisen tukeminen voidaan nähdä merkityksellisenä myös siitä näkökulmasta, että uuden opettajan mukanaan tuoma potentiaali saadaan hyödynnettyä mahdollisimman hyvin varhaiskasvatuksen kentällä. Vastavalmistuneen varhaiskasvatuksen opettajan akateeminen osaaminen ja uudenlaiset näkemykset voidaan nähdä isona voimavarana koko työyhteisön kannalta. (Bjerkhol & Hedegaard 2008, 50.)

Työyhteisön muut opettajat ovat tärkeässä roolissa tukiessaan uuden opettajan astumista työelämään (Harrison, Lawson & Wortley 2005, 420). Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että kollegoilta saatu tuki on keskeisessä roolissa uuden opettajan työtyytyväisyyden ja motivaation rakentumisessa ja, että ammatillisen tuen lisäksi myös emotionaalisen ja sosiaalisen tuen saaminen on tärkeää (Thomas, Tuytens, Moolenaar, Devos, Kelchtermans & Vanderlinde 2019, 178). Induktiovaiheen tuki voi olla intensiivisyydeltään vahvaa tai heikkoa. Vahva induktiovaiheen tuki kestää muutamista kuukausista pariin vuoteen ja tuen tavoitteena on systemaattisesti vahvistaa opettajan asiantuntijuuden kehitystä. Heikon intensiivisyyden tuki on kestoaltaan lyhytaikaista, esimerkiksi lyhyt perehdytys työhön ja/tai kokeneemman työkaverin antama tuki työnaloitukseen. (Bjerkholt & Hedegaard 2008, 47.)

Vahvan induktiovaiheen tuen näkökulmasta on tärkeää, että työyhteisössä on keskustelevalta ja kollegiaalinen kulttuuri, jossa voi pyytää ja saada tukea (Järvinen 2005,

272–274). Kollegiaalisen ja varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden kehittymistä tukevan työkuultuurin rakentumisesta vastaa osaltaan varhaiskasvatuksen esimies ja esimerkiksi päiväkodin johtajan tehtävänä on vastata varhaiskasvatussyksikön työympäristön ilmapiiristä sekä työhyvinvointia tukevista elementeistä. Työhyvinvoinnin voidaan nähdä rakentuvan hyvästä johtajuudesta, työnsisällöstä, työolosuhteista, työyhteisön ihmissuhteista, työntekijän osaamisesta sekä henkilökohtaisista elämäntavoista. Esimies voi osaltaan vaikuttaa kaikkiin näihin työhyvinvointia rakentaviin tekijöihin. (Juuti & Vuorela 2015.) Yksi keino, jolla esimies voi tukea varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden kehittymistä ovat kehityskeskustelut. Kehityskeskustelut tukevat sekä varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden kehitystä että opettajan ja esimiehen välisen suhteen rakentumista. Luottamuksellisen ja avoimuuteen perustuvan keskustelun avulla rakennetaan pohjaa työhön sitoutumiselle ja luodaan yhteisiä sopimuksia työhön liittyvistä tavoitteista. Kehityskeskustelut voivat selventää myös esimerkiksi työtehtäviin liittyviä epäselvyyksiä ja näin ollen tukea varhaiskasvatuksen opettajaa työelämän induktiovaiheessa. (Juuti & Vuorela 2015.)

Edellä mainittujen asioiden lisäksi induktiovaiheessa olevan varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta voidaan nähdä kaksi tärkeää työvälinettä, jotka ovat oman portfolion rakentaminen sekä henkilökohtainen mentori. Näiden työvälineiden avulla uusi opettaja pystyy kriittisesti refleктоimaan omia ennakkoletuksiaan ja toimintaansa ja rakentamaan näin omaa ammatillista identiteettiään. Portfoliotyöskentely tuo perspektiiviä oman ammatillisen kehityksen tarkasteluun ja antaa kosketuksen omiin tunteisiin ja uskomuksiin (van der Schaaf ym. 2008). Henkilökohtainen mentori on tärkeä asiantuntijuuden kehityksen kannalta sen vuoksi, että omien uskomusten ja ymmärryksen tiedostamiseksi tarvitaan dialogia sellaisen henkilön kanssa, joka ymmärtää käytäntöä ja kontekstia, jossa toimitaan. Henkilökohtainen mentori voi tukea opettajan asiantuntijuuden kehitystä muun muassa tuomalla keskusteluun vaihtoehtoisia tapoja ajatella ja toimia. (Tahkokallio 2014, 15.) Seuraavassa kappaleessa tarkastelen lähemmin mentorointia sekä sen lähikäsitteitä.

2.3.2 Mentorointi ja asiantuntijuuden kehittyminen

Mentorointi on nähty olevan lähes muoti-ilmiö monilla aloilla ja niin myös kasvatuksen ja opetuksen kentällä. Useat tutkimukset osoittavat mentoroinnilla olevan positiivisia vaikutuksia opettajan työelämän induktiovaiheessa (Langdon ym. 2015). Karilan ja

Kupilan (2010) tutkimuksen mukaan mentorointitarvetta nähdään ensisijaisesti työelämässä aloittavien opettajien kohdalla, mutta myös kokeneet opettajat ja esimerkiksi sijaiset tarvitsevat mentoroinnin kaltaista ammatillista tukea. Mentoroinnista keskustelu, käsitteen avaaminen ja sen ottaminen osaksi varhaiskasvatuksen työyhteisöä on tärkeää. (Karila & Kupila 2010, 66, 73.)

Mentorointi käsitteenä on monitulkintainen ja sitä on käytetty esimerkiksi opettajankoulutuksessa kuvaamaan opetusharjoittelun ohjausta. Mentoroinnilla on myös useita lähikäsitteitä kuten työnohjaus, perehdyttäminen ja tutorointi. Esimerkiksi työnohjauksessa ja mentoroinnissa voidaan nähdä monia samankaltaisia piirteitä, mutta ne myös eroavat toisistaan. Samankaltaisuutena voidaan nähdä se, että toiminta on aina tavoitteellista ja päämäärätietoista ja se perustuu vuorovaikutukselliseen dialogiin (Ruutu & Salmimies 2015, 28). Eroavaisuutena on kuitenkin se, että työnohjausta voi toteuttaa vain henkilö, jolla on työnohjaukseen vaadittava koulutus, kun taas mentorina toimimiseen ei vaadita erityistä koulutusta (Karila & Kupila 2010, 17). Työnohjaus on hyvä ammatillisen tuen menetelmä esimerkiksi silloin, jos työyhteisössä tai sen tiimeissä esiintyy ristiriitoja tai kun henkilöstö tarvitsee tukea muutostilanteisiin (Onnismaa ym. 2016, 14). Perehdyttämisellä puolestaan tarkoitetaan työaloiituksen aikaista vastaanottamista työyhteisöön ja siihen liittyvää alkuopastusta (Juuti & Vuorela 2015).

Perinteisen määritelmän mukaan mentorointi on ammatillinen ohjaussuhde, joka rakentuu tiedollisesti ja sosiaalisesti arvostetun mentorin ja kokemattomamman työntekijän välille. Nykyään kahden henkilön (mentori–mentoroitava) dialogin sijaan, mentoroinnissa korostuvat yhteistoiminnallisuus, kollegiaalisuus ja vuorovaikutteisuus. (Heikkinen ym. 2008, 207–208.) Työelämän induktiovaiheessa olevan varhaiskasvatuksen opettajan näkökulmasta mentoroinnin avulla voidaan käsitellä opettamiseen ja oppimiseen liittyviä aiheita ja sen avulla voidaan helpottaa opettajan siirtymää työelämään rohkaisemalla ja auttamalla opettajaa rakentamaan itselle sopivia tapoja toteuttaa opettajuutta (Jokinen, Morberg, Poom-Valickis & Rohtma 2008, 77). Mentorointi voidaan nähdä myös eräänlaisena kehityspolkuna, jonka aikana opettaja kehittyy mentoroitavasta lopulta asiantuntevaksi mentoriksi (Nolan & Morrissey 2015).

Kasvatus- ja opetusalan mentorointiohjelmissa voidaan nähdä kolme vallitsevaa näkökulmaa, jotka ovat *humanistinen, paikallisuutta ja yhteisöä korostava* sekä *kriittinen konstruktivismi* (Heikkinen ym. 2008, 208). *Humanistisessa näkökulmassa* mentorin ja mentoroitavan välillä on läheinen ja luottamuksellinen suhde, jossa korostuu mentorin

kyky kohdata uuden opettajan ammatilliset tuen tarpeet sekä kyky toimia rohkaisevasti, tuomitsemisen sijaan. Mentoroinnin tavoitteena on helpottaa uuden opettajan työelämään siirtymistä ja mentorin tehtävänä on olla sekä emotionaalisenä että psykologisenä tukena uudelle opettajalle. Hyvän mentorin avulla voidaan vahvistaa uuden opettajan itseluottamusta ja uskoa omiin kykyihinsä haastavassa induktiovaiheessa. (Heikkinen ym. 2008; Wang & Odell 2007, 475.) *Paikallisuutta ja yhteisöllisyyttä* korostavassa mentoroinnissa tavoitteena on tukea uuden opettajan sopeutumista yhteisössä vallitsevaan kulttuuriin ja sen normeihin (Wang & Odell 2007, 476). Heikkisen ym. (2008, 208) mukaan tällöin mentoroinnin tavoitteena on tukea uutta opettajaa tunnistamaan ja kehittämään erilaisissa tilanteissa vaadittavia työtapoja sekä autetaan opettajaa löytämään oma paikkansa työyhteisön jäsenenä. Lähestymistavassa korostuvat mentorin vahva kokemus ja tietämys opettajana työskentelystä, erityisesti kyseisessä työyhteisössä, ja niin sanotun hiljaisen tiedon siirtäminen uudelle opettajalle. (Heikkinen 2008; Wang & Odell 2007.) Kolmas vallitseva näkökulma, *kriittinen konstruktivismi*, rakentuu kahden teoreettisen ajattelutavan pohjalta; kriittinen teoria ja konstruktivismin perusolemus. Kriittisen teorian mukaan päämääränä on oppia dekonstruoimaan ja rekonstruoimaan olemassa olevaa tietoa. Toinen tausta-ajatus on konstruktivismi, jonka mukaan tieto rakentuu aktiivisesti aikaisempien tietojen ja kokemusten pohjalta. Kriittisen konstruktivismin näkökulmasta mentoroinnissa korostuu tavoite rohkaista uusia opettajia kriittisesti tarkastelemaan olemassa olevia käytänteitä, esittämään kysymyksiä ja rakentamaan uudenlaisia tapoja toimia opettajana. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna mentorit voidaan nähdä eräänlaisina muutosagentteina, jotka auttavat uusia opettajia löytämään uudenlaisia ajattelu- ja toimintatapoja. (Heikkinen ym. 2008, 209; Wang & Odell 2007, 477–478.)

Mentorointia voidaan toteuttaa ammatillisen tuen muotona eri tavoin. Se voi toteutua strukturoidusti erilaisten ennakkoon sovittujen mentorointiohjelmien ja tapaamisten kautta tai spontaanien ammatillisten keskustelujen myötä. Mentorointia ammatillisen tuen muotona voidaan toteuttaa työyhteisön sisällä tai siten, että opettajat eri työyhteisöistä kokoontuvat yhteen keskustelemaan. Joskus rehellisesti tuntemuksistaan puhuminen voi olla helpompaa, jos mentori tai mentorit tulevat oman työyhteisön ulkopuolelta. (Nolan & Morrissey 2015.) Perinteisen kahdenvälisen keskustelun lisäksi ryhmämuotoinen- ja vertaismentorointi ovat kasvattaneet suosiotaan. Parimentoroinnin eduksi voidaan kuitenkin nähdä luottamuksellisen ja läheisen suhteen rakentuminen

mentorin ja mentoroitavan välille. Esimerkiksi ryhmämentoroinnissa saattaa henkilökohtaisten asioiden esiin tuominen olla vaikeampaa, kuin parimentoroinnissa. (Heikkinen ym. 2008, 213.)

Mentorointia kehitettäessä on tärkeä määritellä, mitkä ovat toiminnan tavoitteet ja toimintasäännöt ja ennen mentorointitoiminnan aloittamista on hyvä tarkastella mentoroinnin toimintafilosofiaa ja mentorin erilaisia tehtäväkuvia (Karila & Kupila 2010, 66). Mentorin tehtäviä voivat olla Jokisen ym. (2008, 78) mukaan muun muassa ammatillisten kokemusten jakaminen, reflektointi, dialogin käyminen, huolenpito, ohjaus, neuvonta ja ”valmentaminen” sekä mentoroitavan voimaannuttaminen. Mentorointikäytäntöjen suunnittelussa ja toteuttamisessa tulisi lähteä liikkeelle jokaisen varhaiskasvatuksen opettajan henkilökohtaisista tarpeista ja tavoitteista ja näiden perusteella valita millaisen roolin mentori ottaa, jotta opettajan asiantuntijuuden kehitystä voitaisiin tukea parhaalla mahdollisella tavalla. (Nolan & Morrissey 2015.)

Suomessa mentorointiin liittyen on varhaiskasvatuksen kentällä kehitetty erityisesti ryhmämuotoista vertaismentorointia ammatillisen tuen muotona. Vertaismentoroinnissa mentori ja mentoroitava työskentelevät saman työn parissa sekä jakavat samanlaisen koulutustaustan ja tietopohjan. Vertaismentoroinnin ajatus perustuu siihen, että sekä mentoroitava että mentori oppivat tasavertaisen dialogin myötä toinen toisiltaan (Onnismaa, Tahkokallio, Lipponen & Merivirta 2016, 16, 44). Vertaisryhmämentorointia toteutetaan ryhmissä, jotka koostuvat sekä aloittelevista opettajista että kokeneemmista opettajista ja he työskentelevät eri työyhteisöissä. Vertaismentorointiryhmän ihanteellinen koko on viidestä kymmeneen henkilöä. (Geeraerts, Tynjälä, Heikkinen, Markkanen, Pennanen & Gijbels 2015, 359). Vertaisryhmämentorointihankkeita on toteutettu Suomessa muun muassa Helsingin yliopiston ja Helsingin kaupungin yhteistyöhankkeena ja kokemukset ryhmämuotoisesta vertaismentoroinnista varhaiskasvatuksen opettajien induktiovaiheen tukena ovat olleet positiivisia (Onnismaa ym. 2016).

3 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT JA TOTEUTUS

3.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimustehtävät

Tutkimukseni tutkimustehtävänä on kuvata ja analysoida vastavalmistuneen varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden kehitysprosessia sekä sitä millaisia haasteita varhaiskasvatuksen opettajat kohtaavat siirtyessään yliopistokoulutuksesta työelämään. Kuten edellä on kuvattu, on opettajan työelämän induktiovaiheessa ammatillinen tuki tärkeässä roolissa muun muassa työhön kiinnittymisen, asiantuntijuuden kehittymisen sekä työssä jaksamisen kannalta. Haluankin tutkimuksessani selvittää, millaista ammatillista tukea varhaiskasvatuksen opettajille tarjotaan heidän siirtyessään työelämään ja kuinka paljon vaihtelua käytänteissä on eri työyhteisöissä. Koska aikaisempien tutkimuksien perusteella tiedetään mentoroinnin olevan tehokas keino tukea opettajien työuran aloitusta, on tutkimukseni yhtenä tavoitteena selvittää millaisia ajatuksia mentorointi haastateltavissa herättää, onko mentorointitukea ollut saatavilla ja miten varhaiskasvatuksen opettajat suhtautuvat esimerkiksi vertaisryhmämentorointiin ammatillisen tuen muotona.

Tutkimustehtävät ovat:

1. Millaiseksi varhaiskasvatuksen opettajat kuvailevat omaa asiantuntijuuden kehitysprosessia työelämän induktiovaiheen aikana?

2. Millaisia haasteita varhaiskasvatuksen opettajat kohtaavat työelämän induktiovaiheessa?

3. Millaista ammatillista tukea vastavalmistuneet varhaiskasvatuksen opettajat kaipaavat?

3.1. Mitä varhaiskasvatuksen opettajat ajattelevat mentoroinnista ammatillisen tuen muotona?

3.2 Tutkimuksen strategia ja lähestymistapa

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään tutkimaan kohdetta kokonaisvaltaisesti ja tutkimuksessa suositaan metodeja, joissa tutkittavien näkökulmat ja ääni pääsevät kuuluviin (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161). Laadullisen tutkimuksen vahvuutena on sen avoimuus ja näin ollen objektiivisuus, verrattuna esimerkiksi kvantitatiivisen tutkimuksen tiukasti standardoituihin menetelmiin, joilla tavoitellaan määrällisesti laajaa aineistoa (Flick, von Kardoff & Steinke 2004, 5). Eskolan ja Suorannan (2014, 18) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa voidaan keskittyä pieneen määrään tapauksia eikä tieteellisyyden kriteerinä ole aineiston määrä, vaan esimerkiksi analysoinnin perusteellisuus. Kiviniemen (2007) mukaan laadullinen aineisto ei sellaisenaan kuvaa todellisuutta, vaan todellisuus välittyy tutkijan tekemien tulkintojen välityksellä.

Kvalitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä, että se etenee prosessiluontoisesti ja aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät vähitellen tutkimusprosessin edetessä (Kiviniemi 2007, 70). Omassa tutkimuksessani näkökulmien ja tulkintojen kehittyminen näyttäytyi siten, että prosessin aikana tutkimukseni päätehtäväksi painottui opettajien asiantuntijuuden kehittyminen työelämän induktiovaiheessa, vaikka aluksi minulla oli ollut ajatus siitä, että päätehtävänä olisi kuvata ammatillisen tuen erilaisia muotoja ja työelämän induktiovaiheen haasteita. Haastattelujen toteutuksen jälkeen koin kuitenkin antoisammaksi tarkastella opettajien henkilökohtaisia kokemuksia ja kehitysprosesseja, sen sijaan, että olisin lähtenyt nostamaan vahvasti esiin työelämän kuormittavuustekijöitä tai esimerkiksi esimiesten roolia ammatillisen tuen mahdollistajina.

Koska tutkimukseni tavoitteena oli tarkastella työuransa alkuvaiheessa olevien varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia ja ajatuksia mahdollisimman syvällisesti, toteutin tutkimukseni tapaustutkimuksena. Tapaustutkimukselle on tyypillistä, että yksittäistä tapausta tai tilannetta tutkitaan yksityiskohtaisesti ja intensiivisesti. Tapaustutkimuksen tavoitteena on muodostaa analysoitavasta aineistosta kokonaisuus eli tapaus ja tutkimuksen kohteena voi olla yksilö, ryhmä tai yhteisö, jota tutkitaan yhteydessä sen hetkiseen ympäristöönsä. (Flick 2004, 147.) Flyvbjerg (2007, 402) esittää, että vaikka tapaustutkimusta kohtaan on esitetty kritiikkiä, on sen etuna ilmiön

syvällisen tarkastelun mahdollistuminen, mikä monesti jää puutteelliseksi tutkimuksissa, joissa otanta on laajempi. Tutkimukseni näkökulmasta tapaustutkimuksen luonne korostui erityisesti siinä, että keräsin tutkimukseni aineiston pienellä otoksella muutamalta varhaiskasvatuksen opettajalta. Otoksen ollessa suppea, tavoitteenani oli, yleistämisen sijaan, ymmärtää varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden kehitysprosessia sekä sitä, millaisia haasteita ja ammatillisen tuen tarpeita varhaiskasvatuksen opettajat kohtaavat uransa alkuvaiheessa.

Tutkimusaineistoani lähestyin fenomenologisella tutkimusotteella. Fenomenologisen tutkimuksen kohteena on ihmisen subjektiivinen kokemus, joka pyritään saamaan esiin mahdollisimman aidosti sellaisena kuin se on (Virtanen 2006, 167; Laine 2007, 29). Kokemus itsessään muotoutuu merkityksistä ja analyysin tuloksena syntyy selvitys kokemuksen erilaisista merkityksistä ja niiden luonteesta. Fenomenologinen lähestymistapa asettaa tutkijalla itselleen haasteita. Tutkimuksen aikana on oltava itsekriittinen ja refleктоiva, tulee tarkastella omia ennakkokäsityksiään ja tulkintojaan sekä niiden mahdollisia vaikutuksia tutkimukseen. (Laine 2007, 29, 34.) Omia ennakkokäsityksiäni ja niiden vaikutuksia tutkimuksen luotettavuuteen tarkastelen lähemmin luvussa 6.1. Käytettäessä haastattelua aineistonkeruumenetelmänä, on fenomenologisen tutkimuksen toteutuksen kannalta tärkeää, että haastattelutilanne on luonnollinen ja keskustelunomainen. Näin voidaan tukea sitä, että haastateltavan on mahdollisimman helppo tuoda esiin omia subjektiivisia kokemuksiaan. (Virtanen 2007, 170; Laine 2007, 37.)

Tuomen ja Sarajärven (2009, 34) mukaan fenomenologiseen tutkimukseen yhdistyy tulkinnan tarpeen ja ilmiöiden merkityksen ymmärtämisen myötä myös hermeneuttinen ulottuvuus. Tästä syystä tutkimukseni rakenne on muotoutunut Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen perinteen mukaan, jolloin tutkimuksen voidaan nähdä etenevän seitsenvaiheisesti ja sen vaiheet ovat osin päällekkäisiä (Laine 2007, 44). Ensimmäiseksi vaiheeksi Laine (2007, 44) määrittää tutkijan esiymmärryksen kriittisen reflektion, jota tulee suorittaa koko tutkimuksen ajan. Tuomen ja Sarajärven (2009, 35) mukaan esiymmärrys on tutkimuksessa aina läsnä, sillä ymmärryksen perustana on aina se, mitä aiheesta on ennestään jo ymmärretty. Oma esiymmärrykseni tutkimusaiheesta rakentui omien henkilökohtaisten kokemusten pohjalta varhaiskasvatuksen opettajan työelämän induktiovaiheesta. Toisena vaiheena on aineiston hankinta esimerkiksi

haastatteluun, omassa tutkimuksessani teemahaastattelujen avulla. Ennen aineiston analyysia, koko kerätty aineisto luetaan ja siitä pyritään hahmottamaan kokonaisuuksia. Vaiheessa neljä aineistosta nostetaan esiin tutkimuskysymysten kannalta olennainen ja viidentenä vaiheena voidaan nähdä varsinainen aineiston analyysi. Analyysin tavoitteena on jäsentää aineistosta kerätyt merkitykset merkityskokonaisuuksiksi, jotka kootaan yhteen kokonaiskuvaksi kuudennessa eli ”synteesi-vaiheessa”. Tutkimuksen viimeisessä vaiheessa tuloksia arvioidaan esimerkiksi suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin. Myös mahdolliset kehittämisideat ja jatkotutkimukset esitetään tässä vaiheessa. (Laine 2007, 44.)

3.3 Tutkimuksen kohde ja haastattelujen toteutus

Tutkimukseni kohteena olivat työuransa alkuvaiheessa olevat varhaiskasvatuksen opettajat, jotka olivat työskennelleet valmistumisensa jälkeen varhaiskasvatuksessa alle viisi vuotta. Valitsin haastateltavat tutkimukseen harkinnanvaraisesti ennakkotietojen perusteella, jolloin kyseessä oli ei-satunnainen perusjoukon otos. Harkinnanvaraisessa otannassa, jo ennen tutkimuksen aloittamista, määritellään ne tekijät, jotka tulee täyttyä esimerkiksi haastateltavien koulutustaustassa (Merkens 2004, 168). Ei-satunnaista otosta käytetään muun muassa silloin, kun halutaan tutkia tutkimuksen kannalta merkityksellisiä henkilöitä ja, jotka edustavat hyvin tutkijan tarpeita (Metsämuuronen 2006, 31; Soininen & Merisuo-Storm 2009, 121). Tutkimukseni kannalta ei olisi ollut järkevää lähteä sattumanvaraisesti poimimaan haastateltavia varhaiskasvatuksen opettajia. Merkityksellisen tutkimusaineiston saaminen oli mahdollista vain, kun haastateltavat omasivat tietynlaisen koulutus- ja työtaustan, eli olivat työuransa alkuvaiheessa ja työskennelleet varhaiskasvatuksessa alle viisi vuotta.

Aloitin haastateltavien tavoittamisen epävirallisesti sosiaalisen median välityksellä. Haastateltavien etsimistä auttoivat saamani ennakkotiedot mahdollisesti tutkimukseen soveltuvista henkilöistä. Ennakkotietoja sain varhaiskasvatuksen maisteriohjelman opiskelijoilta, jotka tunsivat aikaisempien opintojensa kautta, jo työelämään siirtyneitä uransa induktiovaiheessa olevia varhaiskasvatuksen opettajia. Lähetin haastattelupyynnöitä yhteensä kahdeksalle varhaiskasvatuksen opettajalle, joista lopulta neljä vastasi myöntävästi haastatteluun osallistumisesta. Alustavan suostumuksen yhteydessä haastateltavat antoivat minulle yhteystietonsa ja yhteydenpitoa jatkettiin

sähköpostitse tai puhelimitse. Koulutustaustaltaan kaikki haastateltavat olivat kasvatustieteen kandidaatteja ja varhaiskasvatuksen opettajia. Kaksi tutkimukseen osallistuvista varhaiskasvatuksen opettajista oli työskennellyt varhaiskasvatuksessa noin vuoden, yksi työskenteli toista toimintakauttaan ja yhdellä haastateltavalla työkokemusta oli takana noin neljä vuotta. Iältään haastateltavat olivat 23–27-vuotiaita. Yhdellä haastateltavista oli aikaisempaa ammatillista koulutusta eri alalta. Kaikki haastateltavat työskentelivät länsisuomalaisen kunnan varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Kaksi neljästä haastateltavasta oli työskennellyt uransa alkuvaiheen aikana myös integroidussa erityisryhmässä.

Tutkimukseni haastattelut toteutuivat teemahaastatteluina maaliskuu-toukokuussa 2020 siten, että kolme haastatteluista toteutettiin kasvotusten ja yksi käytännön syistä johtuen videohaastatteluna. Ennen haastatteluja pyysin haastateltavia pohtimaan ja kirjaamaan ylös tähänastista työuraansa, muun muassa onnistumisen kokemuksia ja haastavia tilanteita. Tämä toimi haastatteluteemoihin virittävänä tehtävänä. Itse haastattelutilanteet olivat rauhallisia ja minulle syntyi kokemus siitä, että haastateltavat mielellään ja avoimesti kertoivat kokemuksistaan ja työuransa alkuvaiheesta minulle. Haastattelujen rakenne muodostui siten, että etenin jokaisen haastateltavan kanssa samojen teemojen pohjalta, mutta tarkentavat kysymykset vaihtelivat. Osa haastatteluista eteni enemmän omalla painollaan, jolloin tarkentavien kysymysten tarve oli vähäisempi. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan teemahaastattelulle on tyypillistä, että haastattelussa edetään etukäteen valittujen keskeisten teemojen sekä tarkentavien kysymysten pohjalta. Vaatimus yhdenmukaisuudesta vaihtelee kuitenkin tutkimuksesta toiseen ja vaihteluväli voi olla avoimesta haastattelusta lähelle strukturoitua haastattelua. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75.)

Tutkimukseni haastatteluteemat rakentuivat teoreettisen viitekehyksen pohjalta. Haastatteluteemat olivat: ”*Työelämän aloitusvaihe (haasteet/motivoivat tekijät)*”, ”*Ajatukset omasta ammatillisesta kehittymisestä ja opettajan identiteetti*”, ”*Ammatillinen tuki*” ja viimeisenä teemana ”*Ajatukset mentoroinnista*”. Teemahaastattelun runko on Liitteessä 1. Haastattelujen lopussa kysyin haastateltavilta vielä millaisin ajatuksin he ovat tällä hetkellä, haluavatko jatkaa varhaiskasvatuksen opettajan työssä myös tulevaisuudessa sekä annoin mahdollisuuden kertoa tai täydentää mikäli haastattelun

aikana oli tullut mieleen jotain, mikä ei ollut vielä tullut esille. Haastattelujen kestot olivat 49, 46, 44 ja 27 minuuttia.

Ennen haastatteluja toteutin testihaastattelun työelämän induktiovaiheessa olevan varhaiskasvatuksen opettajan kanssa, joka ei erityisopettajakoulutuksensa vuoksi valikoitunut viralliseen haastatteluun. Testihaastattelun avulla pyrin selvittämään, miten suunnittelemani haastattelurunko toimii ja millaisia ohjaavia kysymyksiä teemojen ympärille tarvitaan. Testihaastattelussa kävi ilmi, että erityisesti ammatilliseen kasvuun liittyvä teema oli haastateltavalle melko vaikea ja ohjaavia kysymyksiä tuli pohtia uudelleen. Testihaastattelun avulla sain myös selville, miten paljon aikaa haastatteluun olisi hyvä varata, jotta haastateltavat saisivat rauhassa pohtia vastauksiaan eikä keskustelua tarvitsisi kiirehtiä.

3.4 Aineiston analyysi

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston analyysin tavoitteena on luoda aineistoon selkeyttä ja koota näin uutta tietoa tutkittavasta aiheesta (Eskola & Suoranta 2014, 138). Laadullisen tutkimusprosessin monitahoisuus ja analyysin tulkinnanvaraisuus luovat tutkijalle omat haasteensa, sillä toisin kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa, ei tutkimuksen seuraava vaihe ole aina niin selkeä (Eskola 2007, 159). Metsämuurosen (2006, 122) mukaan laadullisen aineiston analyysin tavoitteena on tehdä yksittäisten henkilöiden kertomuksista ja kokemuksista johtopäätöksiä, jotka voidaan siirtää yleiselle käsitteelliselle ja teoreettiselle tasolle. Aineiston keruu ja analyysi voivat tapahtua osin päällekkäin, mikä helpottaa usein laajan aineiston käsittelyä (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 11). Laadulliselle analyysille on tyypillistä, että myös aiempi teoreettinen tieto ja tutkimusaineisto ovat vuoropuhelussa keskenään. Teoreettinen viitekehys vaikuttaa tutkimusaineiston keräämiseen sekä sen analyysin ja toisaalta aineiston analyysi voi johtaa tutkimuksen teoreettisen viitekehysten uudelleen tarkasteluun ja muuttamiseen. (Schmidt 2004, 253.) Omassa tutkimuksessani tutkimusvaiheiden päällekkäisyys näyttäytyi esimerkiksi siinä, että aloitin haastatteluaineiston käsittelyn ja analyysin tekemisen jo ennen kuin olin toteuttanut kaikki teemahaastatteluista. Myös teoriaosuus ja tutkimustehtävät tarkentuivat prosessin edetessä ja vielä haastattelujen jälkeen.

Käytin tutkimukseni analyysitapana teorialähtöistä sisällönanalyysiä, jossa analyysin luokittelu perustuu aikaisempaan teoriaan tai käsitejärjestelmään. Teorialähtöinen sisällönanalyysi alkaa analyysirungon muodostamisella, jonka sisään muodostetaan aineistosta erilaisia luokituksia. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 113.) Käytin analyysirunkona Järvisen (2005) luomaa ammatillisen kehittymisen dynaamista prosessimallia ja siinä esiintyviä induktiovaiheen dialektisia dimensioita. Valitsin teorialähtöisen sisällönanalyysin ja valmiin käsitejärjestelmän analyysini tueksi, koska Järvisen (2005) prosessimallin ulottuvuudet kuvaavat mielestäni hyvin opettajan asiantuntijuuden rakentumista ja niitä teemoja, joiden ympärillä uusi opettaja induktiovaiheessa kamppailee. Prosessimalli vastasi myös hyvin tutkimustehtäviäni.

Ennen aineiston analyysia litteroin haastatteluaineiston sanatarkasti. Peräkylän (2007, 157) mukaan nauhoitetun aineiston puhtaaksi kirjoittaminen on tärkeä, mutta myös työläs osa tutkimuksen tekemistä. Aineisto voidaan litteroida täysin sanasta sanaan tai siitä voidaan valikoiden litteroida vain tietty osa (Peräkylä 2007, 157). Litteroin tutkimukseni koko haastatteluaineiston sanatarkasti ja aineistoa muodostui yhteensä 40 sivua. Esimerkki litteroidusta aineistosta löytyy Liitteestä 2. Aineiston analyysin aloitin lukemalla litteroidun aineiston useita kertoja. Ensimmäiset lukemiskerrat olivat lähinnä kokonaiskuvan hahmottamista ja vasta myöhemmin aloitin varsinaisen muistiinpanojen tekemisen ja aineiston käsittelyn. Tässä kohtaa hahmottelin aikajanatyypillisesti jokaisen haastateltavan työelämän alkuvaihetta, jonka myötä hahmotin kokonaiskuvaa hieman paremmin. Rakentamani aikajanamallit on esitetty Liitteessä 3.

Schmidtin (2004) mukaan aineiston analyysin alkuvaiheessa tulee kiinnittää huomiota, ei vain siihen mitä aineisto vastaa tutkimuksessa esitettyihin kysymyksiin, vaan myös siihen miten haastateltavat todellisuudessa ymmärtävät tutkimuksen aiheet, mitä ne heille merkitsevät ja millaisia uusia näkökulmia aiheeseen liittyen haastateltavat tuovat esiin. Analyysin alussa aineiston käsittelyn tarkoituksena ei ole löytää yhtäläisyyksiä haastateltavien kertomuksista, vaan tarkastella aineistoa haastateltava kerrallaan (Schmidt 2004, 253). Analyysini alkuvaiheessa pyrin siihen, etten tietoisesti etsi aineistosta vain vastauksia teemahaastatteluni kysymyksiin, vaan tarkastelen haastatteluaineistoa mahdollisimman paljon ilman ennako-oletuksia. Jo aineiston alleviivausvaiheessa, pidin kuitenkin silmällä Järvisen (2005) prosessimallin ulottuvuuksia.

Kokonaiskuvan hahmottamisen jälkeen alleviivasin litteroidusta aineistosta tutkimustehtävien kannalta olennaiset kohdat, jotka siirsin exel- taulukkolaskentaohjelmaan. Loin jokaiselle haastateltavalle oman Exel-tiedoston. Exel- taulukkolaskentaohjelman käyttö helpotti aineiston luokittelua sekä ilmiöiden esiintyvyyden toteamista. Siirrettyäni litteroidun aineiston Exeliin, tiivistin sitä vielä poistamalla aineistosta tutkimukseni kannalta epäoleennaisia lisähuomautuksia sekä yhdistin mielestäni samaa asiaa koskevia ilmauksia yhteen. Varsinaisen analyysin aloitin pelkistämällä aineistoa tekemällä omia tulkintojani haastateltavien ilmaisuista. Tämän jälkeen tarkastelin aineistoa teorialähtöisesti Järvisen (2005) dialektisten dimensioiden valossa (kts. sivu 8–9), joista muodostin aineiston luokittelua varten kuusi pääluokkaa (TAULUKKO 1).

TAULUKKO 1. Luokitteluperusteet ja esimerkit

Pääluokka (Dimensio)	Selite	Esimerkki aineistosta
Selviytyminen	Uusien asioiden oppimisen ja omien tavoitteiden reflektoinnin minimointi	”mulla ei ollut siinä mitenkään sellanen et mä lähdän tästä rohkeasti nyt uudistamaan tätä toimintaa, et kyllä se sit enemmän oli sitä et mentiin enemmän sillai ku nämä toiset opettajat sanoi” – VO3
Reflektiivisyys	Oman toimintansa tarkastelu, mahdollisuus muutokseen	”mut se on ihan totta et mä ajattelen aina, et jos mä huomaan et aha tää ei toiminut, niin mä tiedän ens kerralla et mä en tee tällee tai sit mä kokeilen useamman kerran, et alkaisko se sit toimia..” - VO1
Itsenäisyys	Opettajan autonomia	”Varmuus siihen tekemiseen ja sitä kautta tullut se et on helpompi tarttua tuumasta toimeen tai niinku antaa enemmän tilaa niille omille ajatuksille ja omille mielipiteille ja pistää ne toteen.” -VO4
Tuen tarve	Ammatillisen tuen ja mentoroinnin tarve	”mutta niin kyl mä oon mä sain siis siltä mun opettajatyöparilta sitten paljon niinku et hän on opettanut mua tähän työhön. Et tota en mä siis yksin olis osannut näit juttuja hoitaa.” -VO2
Olosuhteiden kritiikki	Kritiikki työskentelyedellytyksiä ja työolosuhteita kohtaan	”Se on liian kuormittavaa tällä hetkellä, lapsiryhmät on aivan liian isoja ja vanhempien vaatimukset alkaa olla aika erikoisia.. et olis se ehkä hyvä kartottaa, et kuinka loppu varhaiskasvatuksen henkilöstö oikeesti on.. ” - VO1
Itsetuntemus	Itsetuntemus (omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaminen, selkeät arvot ja toimintaperiaatteet)	”Oon nykyään paljon rohkeempi ja silleet, et sillon ei uskaltanut esim. korottaa ääntään lapsille.. et mä olin aika niinku ujo, mut nyt se tulee jotenkin itestään, et on vaan luonnollisesti omana itsenä nykyään siellä.” -VO2

Luokittelun jälkeen kvantifioin tulokset eli laskin luokitteluyksikköjen määrällisen esiintyvyyden aineistossa. Tuloksien määrällistämisen voidaan nähdä helpottavan aineiston myöhempää käsittelyä ja tuloksien esittämistä, kun yksittäisiä haastatteluja on helpompi vertailla (Schmidt 2004, 257). Luokittelin aineiston siten, että koko tutkimusaineistossani kuuden pääluokan alle ilmaisia muodostui yhteensä 85 kappaletta. Yksittäisten haastateltavien kohdalla vaihtelua näyttäytyi jonkin verran. Ajallisesti lyhimmässä haastattelussa pääluokkiin luokiteltuja ilmaisia esiintyi neljätoista kertaan, kun eniten luokituksia sisältävässä haastatteluaineistossa ilmaisia esiintyi yhteensä kaksikymmentäseitsemän kertaa. Kvantifioidut tulokset sekä frekvenssit esitän tarkemmin tutkielmani tulososiossa. Luokiteltuani aineiston pääluokkiin, muodostin pääluokkien alle vielä alaluokkia aineistolähtöisesti (TAULUKKO 2).

TAULUKKO 2. Aineistolähtöiset alaluokat

Pääluokka (Dimensio)	Aineistolähtöiset alaluokat
Selviytyminen	<ul style="list-style-type: none"> • Ennako-odotusten ja todellisuuden yhteentörmäys • Oma asema suhteessa muihin työyhteisön jäseniin • Työyhteisön kehittämishaluton ilmapiiri
Reflektiivisyys	<ul style="list-style-type: none"> • Oman osaamisen ja toiminnan tarkastelu • Tavoitteiden asettaminen • Oman ajattelun uudelleen rakentaminen
Itsenäisyys	<ul style="list-style-type: none"> • Työkokemuksen tuoma varmuus
Tuen tarve	<ul style="list-style-type: none"> • Tuki kollegoilta • Tuki esimieheltä • Täydennyskoulutus • Tarve ulkopuoliselle palautteelle
Olosuhteiden kritiikki	<ul style="list-style-type: none"> • Työn kuormittavuus • Arvostuksen puute • Perustehtävien ulkopuoliset työt • Työtiimin toimivuus • Kritiikki koulutusta kohtaan
Itsetuntemus	<ul style="list-style-type: none"> • Oman osaamisen tunnistaminen • Omien heikkouksien tunnistaminen • Selkeät arvot • Omien toimintatapojen löytäminen

Aineiston analyysin jälkeen tein löytämistäni tuloksista tulkintoja, jotka esitän tutkielmani seuraavassa luvussa. Käytän tuloksia esittäessä haastatelluista varhaiskasvatuksen opettajista tunnuksia VO1–VO4.

4 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä osiossa esitän tutkimustulokseni kahdessa osassa. Ensin tarkastelen varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden kehittymistä haastateltava kerrallaan, rakentaen eräänlaista henkilökuvaa haastateltavasta. Tällä toivon välittäväni aitoa kuvaa siitä, millainen haastattelemieni varhaiskasvatuksen opettajien työelämän induktiovaihe on ollut. Tämän jälkeen, ”Tulosten yhteenveto” -osiossa, tarkastelen tuloksia tiivistäen tutkimustehtävieni valossa.

4.1 Varhaiskasvatuksen opettajien työelämän induktiovaiheet

4.1.1 VO1 -Haasteellisesta alusta onnistumisen kokemuksiin ja opettajan identiteetin vahvistumiseen

VO1 työskenteli toista toimintakauttaan varhaiskasvatuksen opettajana ja oli töissä haastattelun aikaan 3–5-vuotiaiden lasten ryhmässä. Ennen tätä, ensimmäisenä työvuotenaan, hän oli työskennellyt integroidussa erityisryhmässä varhaiskasvatuksen opettajana. VO1 työsuhteet olivat olleet määräaikaisia. Taulukossa 3 on esitetty dialektisten dimensioiden osa-alueet ja niiden esiintyvyys sekä esiintyneet alaluokat VO1 kokemuksissa.

TAULUKKO 3. Dialektisten dimensioiden esiintyvyys VO1 kokemuksissa

Pääluokka (Dimensio)	Esiintyneet alaluokat	Esiintyvyys yht. 100% (23)
Selviytyminen	<ul style="list-style-type: none">• Työyhteisön kehittämishaluton ilmapiiri	4% (1)
Reflektiivisyys	<ul style="list-style-type: none">• Tavoitteiden asettaminen• Oman osaamisen ja toiminnan tarkastelu	17% (4)
Itsenäisyys	<ul style="list-style-type: none">• Työkokemuksen tuoma varmuus	9% (2)
Tuen tarve	<ul style="list-style-type: none">• Tuki esimieheltä• Tuki kollegoilta• Täydennyskoulutus• Tarve ulkopuoliselle palautteelle	26% (6)
Olosuhteiden kritiikki	<ul style="list-style-type: none">• Työn kuormittavuus• Arvostuksen puute• Työtiimin toimivuus• Kritiikki koulutusta kohtaan	26% (6)
Itsetuntemus	<ul style="list-style-type: none">• Oman osaamisen tunnustaminen• Omien toimintatapojen löytäminen	17% (4)

Dialektisten dimensioiden valossa VO1 työelämän induktiovaiheessa näyttäytyy erityisesti tuen tarve ja olosuhteiden kritiikki. Haasteellinen tilanne integroidussa erityisryhmässä, jossa erityisopettajan paikalla oleva työpari oli paljon poissa, kuormitti muuta työtiimiä ja aiheutti sen, että kokemus *ammattillisen tuen tarpeesta* ja *kritiikki työskentelyolosuhteita* kohtaan nousee haastateltavalla varhaiskasvatuksen opettajalla vahvasti esiin (TAULUKKO 3). VO1 kuvaa miten hän koki ensimmäisenä työvuotenaan tarvitsevansa työparin tukea ryhmän toiminnan rakentamiseen, mutta toisen opettajan motivaation puute ja poissaolot johtivat siihen, ettei opettaja saanut tarvitsemaansa tukea. Myös perehdytys ja johtajan antama tuki työhön oli ollut erittäin heikkoa. Perehdytyksen laatua VO1 kuvaa seuraavasti:

”Siis aivan surkee, et mä annoin kyllä kritiikkiä siitä silloin ku mä alotin, et mä en saanut periaatteessa minkäänlaista perehdytystä, et en siis niinku yhtään mihinkään.. Et oikeestaan se mun perehdytys oli sitä luokkaa, et täs on nää tilat ja me mennään tähän aikaan syömään ja tähän aikaan nukkumaan, et kaikki muu, mistä löytyy vasut, mihin ne pitää tallettaa. Siis ihan kaikki käytännön asiat.”

Tämän lisäksi työtiimin ilmapiiri, jossa oli paljon negatiivisia asenteita uusia ideoita kohtaan, johti siihen, että opettajan halukkuus kehittää toimintaa väheni. Tässä kohdin opettajan voi nähdä kamppailevan *selviytymisen* ja *reflektiivisyyden* dimensioiden välimaastossa. Työskentelyolosuhteiden kuormittavuus johti niin sanottuun ”henkiinjäämisteluun”. Tilanteen kuormittavuutta lisäsi se, että sijaiset vaihtuivat ryhmässä paljon, mikä osaltaan nousee aineistossa esiin olosuhteiden kritiikkinä. Sijaisten vaihtuminen kuormitti VO1 myös tiimensä pedagogisena johtajana. Tätä hän kuvailee seuraavasti:

”Siellä oli sijaistenkin kanssa sellasia tilanteita, et he saattoi töksäyttää joitain asioita, joista sit tietysti vanhemmat aivan siis suorastaan raivostu ja ku mä oon periaatteessa se, jonka pitäis kantaa vastuu siitä, et se on niinku sillee hyvin epäreilua, et sit kuitenkin ite ei oo saanut minkäänlaista valmennusta sellaseen tilanteeseen mihin joutuu ja sit joutuu periaatteessa kantamaan vastuun myös muiden tekemisistä.”

VO1 koki roolinsa ryhmän pedagogisena johtajana haastavaksi ja perehdytyksen puute sekä tiimin jäsenten roolien epäselvyys, johti lopulta olosuhteiden kritiikkiin. Miten perehdyttää sijaisia työhön, kun oma perehdytys on ollut puutteellista. VO1 viittaa haastattelussaan myös siihen, että yliopistosta saatu pohja ei ollut riittävä työn tekemiseen ja, että koulutuksessa olisi ollut hyvä käydä läpi enemmän opettajan vastuisiin ja käytännön asioihin liittyviä teemoja. Yliopisto-opintojen luomaa pohjaa VO1 kuvailee seuraavasti:

”Siis kyllähän harjoittelut oli ehkä ainoot, mitkä valmisti sua yhtään mitenkään... Et kyl noi kurssit oli välillä niin korkealentosii, et tuntuu ettei niillä ole sen arjen kannalta mitään merkitystä.. Et just siihen, mitä joutuu vasuja täyttämään, et ku se on niin tarkkaa miten niitä täytetään, niin sitä olis voitu käydä läpi ja sit näitä kaikkia muita täytettäviä papereita ja sit ehkä enemmän just mitä liittyy siihen vastuuseen et mikä on meille aika kova, ku me kannetaan periaatteessa muidenkin tekemisistä vastuu... Ja sit toisaalta oltais voitu käydä ihan jotain, mitä käydään tuolla lähihoitajakoulutuksessa, vaikka siis ensiapu pitäis olla musta pakollinen.”

Toisena työvuotenaan VO1 oli vaihtanut päiväkodin sisällä ryhmää ja uudessa ryhmässä työtiimi oli toimivampi. Kun työskentelyolosuhteet muuttuivat paremmiksi, oli myös omien toimintatapojen rakentaminen helpompaa ja oma rooli opettajana alkoi selkiytyä. Tähän osaltaan vaikutti myös se, että ensimmäisen työvuoden jälkeen kaikki asiat eivät enää olleet uusia ja varmuus omasta opettajuudesta oli kasvanut. VO1 kuvailee, miten hän reflektoi paljon omaa toimintaansa ja asettaa itselleen sekä omalle toiminnalleen tavoitteita. Hän myös kuvailee kehittyneensä reflektoinnissa. VO1 esimerkiksi nosti esiin, miten ensimmäisenä työvuotenaan kritiikki omaa toimintaa kohtaan oli voimakkaampaa ja asenne osaamista kohtaan negatiivisempaa. Toisena vuonna hän oli oppinut olemaan armollisempi itselleen ja oppinut tunnistamaan omia vahvuuksiaan. Hän myös tunnisti itsessään ja omissa taidoissaan sen, että tietyt asiat olivat kehittyneet ja alkoivat tulla ikään kuin ”selkärangasta”, mikä viittaa opettajan *itsenäisyyden* kehittymiseen. VO1 kuvaa, miten itsenäisyyden kehittyminen alkoi näyttäytyä myös ulospäin siten, että ryhmän muut työntekijät alkoivat tukeutua ja luottaa VO1 osaamiseen. Tätä hän kuvaa seuraavasti:

”Ehkä huomaa, et muutkin turvautuu siihen, et esimerkiksi tää meidän hoitaja yleensä, jos minä oon paikalla hänen kanssaan niin mä otan sen isomman ryhmän, et esimerkiksi kun tullaan ruokailusta, niin siinä on yleensä et muutama jää sinne ja toinen ottaa kaikki loput nii se on yleensä minä, joka otan sen, et hänkin kokee..”

Haastavasta työelämän alusta huolimatta, VO1 oli löytänyt omia tapoja toteuttaa opettajuuttaan ja kokemus omasta osaamisesta oli vahvistunut. Vaikka VO1 kohdistaa kritiikkiä olosuhteita kohtaan (esimerkiksi liian suuret ryhmäkoot, sijaisten vaihtuvuus) sekä peräänkuuluttaa parempaa palkkaa ja arvostusta varhaiskasvatuksen opettajien työtä kohtaan, koki hän työn antoisaksi eikä hänellä ollut suunnitelmissa, ainakaan tällä hetkellä, vaihtaa alaa.

4.1.2 VO2 -Oman opettajuuden rakentaminen osaavan työparin rinnalla

VO2 oli työelämässä ensimmäistä toimintakauttaan valmistumisensa jälkeen ja hän toimi kahdenkymmenen lapsen esiopetusryhmässä toisena opettajana. Hänen työsuhteensa oli määräaikainen. VO2 oli haastateltavista ainoa, jolla oli aikaisempaa ammatillista koulutusta toiselta alalta.

TAULUKKO 4. Dialektisten dimensioiden esiintyvyys VO2 kokemuksissa

Pääluokka (Dimensio)	Esiintyneet alaluokat	Esiintyvyys yht. 100% (14)
Reflektiivisyys	<ul style="list-style-type: none">• Oman osaamisen ja toiminnan tarkastelu	21% (3)
Itsenäisyys	<ul style="list-style-type: none">• Työkokemuksen tuoma varmuus	14% (2)
Tuen tarve	<ul style="list-style-type: none">• Tuki kollegoilta• Tuki esimieheltä	43% (6)
Olosuhteiden kritiikki	<ul style="list-style-type: none">• Työtiimin toimivuus	7% (1)
Itsetuntemus	<ul style="list-style-type: none">• Oman osaamisen tunnustaminen• Omien toimintatapojen löytäminen	14% (2)

Dialektisten dimensioiden valossa VO2 induktiovaiheen kokemuksissa nousee merkittävästi esiin *ammattillisen tuen tarve* (TAULUKKO 4). VO2 kuvailee olleensa alussa epävarma omasta osaamisestaan ja jännittäneensä työhön liittyviä asioita. VO2 nosti esiin, että yliopisto-opinnoissa olisi voitu painottaa enemmän esimerkiksi vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä ja opettajan kirjallisia töitä, jotka hän oli kokenut työelämänsä alussa haasteellisina. Omaa epävarmuuttaan VO2 kuvailee seuraavasti:

”Tuntui, että mä en tiennyt mistään mitään.. No siis mä osasin opettaa, sen mä muistan et mä sanoin sille johtajalle, et mä osaan siis opettaa, mutta ihan kaikki muu on mulle uutta. Et kaikki tämmönen leopsien teko ja havainnointi ja tällee, mitä meidän piti tehdä oppimiskartoituksia ja tämmösii niin ne oli mulle ihan niinku, et en ollu nähny koko hommaa. Et en tiennyt tämmösistä asioista ja sitten muutenkin kaikki mitä kuuluu kaikkiin töihin: lomajutut ja tämmöset et mitä niinku opettajalle kuuluu.”

Epävarmuudesta yli pääsemisessä suuressa roolissa olivat olleet työtiimin toimivuus ja erityisesti ryhmän toisen opettajan antama tuki. VO2 esimerkiksi kuvailee, miten hänen työparinsa oli mahdollistanut sen, että hän oli saanut työelämään niin sanotusti pehmeän alun ja oli saanut rakentaa omaa toimintaansa opettajana ilman suuria kuormittavia tekijöitä. VO2 kuvailee esimerkiksi opettajien työnjakoa ryhmässä seuraavasti:

”Sillon me jaettiin esim. leopsien teossa sillee, et kymmenen ja kymmenen ja se mun työpari anto mulle sellaset vähä helpommat tapaukset, ku hänellä on kokemusta ja hän on ollut monta kymmentä vuotta, niin se otti sit ne vaikeemmat tai ne jotka tarvii erityistä tukea.. Et sillee niinku helpotti mua.”

VO2 kuvailee suhteen työpariin olleen vastavuoroinen ja reflektiivinen. Työparin tuki ja työtiimin toimivuus vähensivät osaltaan myös opettajan *olosuhteisiin kohdistuvaa kritiikkiä*, jota ilmeni VO2 kokemuksissa huomattavasti vähemmän kuin muiden haastateltavien kohdalla. Myöskään *selviytyminen*-dimensioon viittavia kuvauksia ei VO2 haastattelussa esiintynyt. Mahdollisuus reflektiivisyyteen ja osaltaan myös kokemuksen myötä tullut varmuus oli rakentanut VO2 asiantuntijuutta ja toimintakauden kuluessa ammatillisen tuen tarve oli vähentynyt ja opettajan autonominen toiminta oli alkanut vahvistua. Alun epävarmuuden jälkeen VO2 kuvailee esimerkiksi löytäneensä uusia puolia itsestään ja rohkaistuneensa olemaan oma itsensä, mihin hän viittaa seuraavasti:

”Ainakin se ero on, et mä oon nykyään paljon rohkeempi ja, et sillon harjoitteluissa ei uskaltanut esimerkiksi korottaa ääntään lapsille, et mä olin aika niinku ujo, mut nyt se tulee jotenkin itsestään, et on vaan luonnollisesti omana itsenä nykyään siellä.”

VO2 työelämän alku oli ollut, epävarmuuden tunteista huolimatta, positiivinen ja hän koki saaneensa hyvin ammatillista tukea. Työtiimin tuen lisäksi, koki VO2 saaneensa tukea myös jollain tasolla päiväkodin johtajalta, kuten hän seuraavassa sitaatissa tuo esiin:

”Kyl mä sain häneltä (johtajalta) myös kannustusta omiin ajatuksiin, mitä ei taas, siis tällä mun työparilla on tietyistä asioista erilaiset arvot, niin sit mä sain johtajalta siihen tukea, et ei tarvi aina kuunnella mitä toinen sanoo.”

Vaikka VO2 koki saaneensa ammatillista tukea ja kuvaili monien taitojen kehittyneen ensimmäisen työvuoden aikana, kertoo hän miettineensä muita mahdollisuuksia ja pohti pysyvänsä alalla, mikäli ei keksi muuta mieluisampaa ammattia. VO2 kohdalla ammattiin sitoutuminen ei siis vielä ollut kovin vahvalla tasolla.

4.1.3 VO3 -Kokemukset erilaisista ryhmistä ja työtiimeistä asiantuntijuuden rakentajina

VO3 oli haastattelun aikaan ollut työelämässä noin neljä vuotta ja työskenteli tällä hetkellä integroidussa erityisryhmässä. Työkokemusta opettajalle oli ehtinyt karttua niin varhaiskasvatuksesta, esiopetuksesta kuin koulun puoleltakin. Työkokemuksensa puolesta VO3 on haastatelluista varhaiskasvatuksen opettajista selkeästi kokenein ja

ajallisesti työelämän induktiovaiheen loppupuolella. Työsuhteet olivat kaikki olleet VO3 uran aikana määräaikaista.

TAULUKKO 5. Dialektisten dimensioiden esiintyvyys VO3 kokemuksissa

Päälouokka (Dimensio)	Esiintyneet alaluokat	Esiintyvyys yht. 100% (27)
Selviytyminen	<ul style="list-style-type: none"> Oma asema suhteessa muihin työyhteisön jäseniin 	4% (1)
Reflektiivisyys	<ul style="list-style-type: none"> Oman osaamisen ja toiminnan tarkastelu Tavoitteiden asettaminen Oman ajattelun uudelleen rakentaminen 	30% (8)
Itsenäisyys	<ul style="list-style-type: none"> Työkokemuksen tuoma varmuus 	7% (2)
Tuen tarve	<ul style="list-style-type: none"> Tuki kollegoilta Tuki esimieheltä 	22% (6)
Olosuhteiden kritiikki	<ul style="list-style-type: none"> Työn kuormittavuus Arvostuksen puute Perustehtävien ulkopuoliset työt 	22% (6)
Itsetuntemus	<ul style="list-style-type: none"> Oman osaamisen tunnustaminen Omien heikkouksien tunnistaminen Selkeät arvot Omien toimintatapojen löytäminen 	15% (4)

Dialektisten dimensioiden esiintyvyyttä tarkastellessa voidaan havaita, että VO3 kokemuksissa *ammattillisen tuen tarve* nousee vähemmän esiin kuin muilla haastateltavilla. *Reflektiivisyys* ja *itsetuntemus* puolestaan nousevat kokemuksissa esiin melko usein (TAULUKKO 5). Nämä tulokset voivat viitata siihen, että työkokemuksen myötä ammattillisen tuen tarve on vähentynyt ja oman opettajuuden rakentamisessa ollaan pidemmällä kuin esimerkiksi ensimmäisen työvuoden aikana. Vaikka *olosuhteiden kritiikkiä* nousee VO3 haastattelussa esiin kohtalaisen usein, ei kritiikki juurikaan kohdistu työyhteisöön, vaan ylemmälle taholle. VO3 osoittaa kritiikkiä muun muassa varhaiskasvatuksen opettajien työtehtävien määrän lisääntymiseen ja palkan heikkouteen.

Kuten VO2, myös VO3 oli saanut aloittaa uransa varhaiskasvatuksen opettajana niin sanotusti ”pehmeällä laskulla”, sillä ensimmäisen työvuotensa VO3 oli toiminut kahdessa esiopetusryhmässä toisten opettajien työparina. Alkuaan työelämässä VO3 kuvaa seuraavasti:

”Aluksi oli et kaikki pitää oikeesti opetella, et ei tiedä mistään mitään.. Ja koska silloin oli aika nuori ja sit molemmat kokeneemmat opettajat oli huomattavasti kokeneempia ja varsinkin tää toinen oli, et kyllä mä koin et mä en oo se joka kantaa päävastuun, et olin enemmän apuopena. Et koen, et opintie on ollut työelämässä sillai helppo, et oon saanut tosi pehmeen laskun ja paljon mentorointia siltä omalta työparilta.”

VO3 kuvailee, kuinka oli alkuvaiheessa kokenut epävarmuuden tunteita omasta osaamisestaan ja kokenut hyväksi, että oli saanut toimia alussa kokeneiden opettajien työparina, joista varsinkin toinen oli toiminut mentorin kaltaisena henkilönä. Kokemuksen tunnetta pehmeästä aloituksesta oli luonut myös se, että työparit olivat mahdollistaneet VO3 toteuttaa toimintaa omiin vahvuuksiinsa nojaten. Työparin tuki ja työtiimin toimivuus nousevat ”pehmeän laskun” lisäksi tärkeään asemaan VO3 kokemuksissa myös sen vuoksi, että lapsiryhmät, joissa hän uransa alkuvaiheessa työskenteli, olivat haasteellisia. Lapsiryhmien haasteita hän kuvaa seuraavasti:

”Lapset oli todella impulsiivisia eikä mulla ollut yhtään harjottelua ollut erkkaryhmässä, päinvastoin, niin sit ehkä tota yhtäkkiä se et näkee et lapsi voi oikeesti ollakin niin aggressiivinen ja niitä kiinnipitotilanteita oli useita päivissä, niin se oli se mikä teki siitä sellasen pelottavan, mut siihenkin sit toisaalta tottui sitten ja niinku siinä ryhmässä ehkä ite oppi sen.. et ne rajat on sitä rakkautta.”

Kuvatessaan lapsiryhmien haasteellisuutta viittaa VO3 myös omien toimintatapojen ja arvojen rakentamiseen, mikä viittaa dialektisten dimensioiden näkökulmasta tarkasteltuna kasvaneeseen *itsetuntemukseen*. Itsetuntemuksen kannalta merkittävässä roolissa oli ollut myös vuosi koulun puolella, alkuopetuksessa luokanopettajan parina, jonka aikana VO3 kuvailee oppineensa ymmärtämään lapsen polkua varhaiskasvatuksesta kouluun ja niitä taitoja, joita lapsen tulisi osata kouluun siirtyessään.

Nykyisessä työyhteisössään VO3 oli aloittanut kolmantena työvuotenaan ja ensin osana tiimiä, jossa toinen varhaiskasvatuksen opettaja oli kokenut ja toiminut pitkään ryhmässä. Kyseisen toimintakauden jälkeen ryhmässä tapahtui kuitenkin henkilöstömuutoksia, jonka seurauksena VO3 astui, omin sanoin, päävastuuseen ryhmän toiminnasta. Tässä kohdin muutos vastuussa ei enää kuitenkaan pelottanut, koska oma opettajuus ja varmuus työn tekemiseen olivat kokemuksen ja muiden opettajien tuella vahvistuneet. Työkokemus ja ammatillinen tuki olivat siis tukeneet opettajan *itsenäisyyden* rakentumista, kuten seuraavassa sitaatissa käy ilmi:

”Se kun sai työskennellä sellaisen kokeneemman parina alkuun, niin sit kun vasta neljäntenä työvuonna sulle tuli se päävastuu, niin se ei pelottanut.. Jos mä olisin heti silloin ekana eskarivuonna joutunut ottamaan sen päävastuun, niin se olis ollut tosi paljon pelottavampaa.”

VO3 myös viittaa reflektiivisesti siihen, miten muutos vastuussa ja rooleissa oli tullut hänen oman asiantuntijuuden kehityksen kannalta otolliseen kohtaan:

”Et jos siinä ei olisi tullut sitä vastuunmuutosta, niin mä koen, et ehkä mun kehitys olis jotenkin eri lailla jäänyt junnaamaan paikalleen. Sit myös se, et on saanut erilaista kokemusta muutosten myötä, on ollut se paras koulu.”

Vaikka VO3 kuvailee työelämänsä alkua hänen luonteelleen sopivaksi ja sellaiseksi, että hän oli saanut rauhassa rakentaa omaa opettajuuttaan, nousee hänen kokemuksissaan esiin myös erilaiset haasteet. Isoimpana kuormittavana asiana VO3 tuo esiin riittämättömyyden tunteen, jota aiheuttaa varhaiskasvatuksen opettajien koko ajan lisääntyvät perustehtävien ulkopuoliset työt sekä opettajan omat tavoitteet ja vaatimukset. Riittämättömyyden tunnetta ja työn kuormittavuutta VO3 kuvailee seuraavasti:

”Se riittämättömyyden tunne on semmonen mikä uuvuttaa ja jotenkin se, ettei ite osaa jättää niitä työasioita sinne työpaikalle ja paljon tekee paperitöitä ja suunnittelua kotona... Jos miettii niin eihän niin kauan kun kiltit naiset tekee näitä töitä omalla ajalla kotona, vaikka se olis oma valinta, mut niin kauan kun tehdään kotona, niin ei meidän esimiehet myöskään ymmärrä, ettei me voida suoriutua niistä töistä annetussa ajassa ja aina voidaan edellyttää seuraavaltakin. Et tavallaan sitä muutosta ei tapahdu niin kauan, kun me joustetaan.”

Ajallisesti katsottuna VO3 oli haastattelun aikaan induktiovaiheen loppupuolella, jolloin opettajuudessa alkaa näyttäytyä vakiintuneita käytänteitä ja sitoutuminen työyhteisön ja ammattikunnan jäseneksi on mahdollisesti vahvistunut. VO3 kohdalla kuitenkin riittämättömyyden tunne ja työn henkinen kuormittavuus olivat johtaneet siihen, että opettaja oli alkanut pohtia omaa jaksamistaan työssä ja sitä, onko ala hänelle oikea. VO3 olikin hakeutumassa pois alalta.

4.1.4 VO4 -Opettajan identiteetin rakentaminen ilman opettajatyöparia

VO4 oli haastattelun aikaan työskennellyt varhaiskasvatuksessa hieman yli vuoden. Tällä hetkellä alle kolmivuotiaiden ryhmässä, jossa oli kolmetoista lasta. Varhaiskasvatuksen opettajana alle kolmivuotiaiden ryhmässä työskentely erotti VO4 muista haastateltavista siltä osin, että hänen työtiiminsä koostui hänen lisäksi kahdesta hoitajasta eikä toista opettajaa ryhmässä ollut.

TAULUKKO 6. Dialektisten dimensioiden esiintyvyys VO4 kokemuksissa

Pääluokka (Dimensio)	Esiintyneet alaluokat	Esiintyvyys yht. 100% (21)
Selviytyminen	<ul style="list-style-type: none"> • Ennakko-odotusten ja todellisuuden yhteentörmäys 	5% (1)
Reflektiivisyys	<ul style="list-style-type: none"> • Oman osaamisen ja toiminnan tarkastelu • Tavoitteiden asettaminen • Oman ajattelun uudelleen rakentaminen 	33% (7)
Itsenäisyys	<ul style="list-style-type: none"> • Työkokemuksen tuoma varmuus 	5% (1)
Tuen tarve	<ul style="list-style-type: none"> • Tuki kollegoilta • Tuki esimieheltä • Täydennyskoulutus • Tarve ulkopuoliselle palautteelle 	29% (6)
Olosuhteiden kritiikki	<ul style="list-style-type: none"> • Työn kuormittavuus 	19% (4)
Itsetuntemus	<ul style="list-style-type: none"> • Selkeät arvot • Oman osaamisen tunnustaminen 	10% (2)

Dialektisten dimensioiden esiintyvyyttä tarkasteltaessa (TAULUKKO 6) voidaan havaita, että VO4 kokemuksissa opettajan *reflektiivisyys* nousee esiin, useammin kuin muilla haastatteluun osallistuneilla opettajilla. Toisaalta myös kokemuksia *ammattillisen tuen tarpeesta* näyttäytyy kohtalaisen paljon, kun taas itsetuntemukseen viittaavia asioita näyttäytyy prosentuaalisesti haastateltavista vähiten. Kaikki nämä voivat kertoa siitä, että toisen opettajan puuttuminen ryhmästä oli synnyttänyt ammatillisen tuen tarvetta. Toisen opettajan puuttuessa, VO4 oli myös reflektoinut paljon omaa omaa toimintaansa sekä asettanut itselleen tavoitteita.

VO4 kuvailee kokeneensa työelämän alkuvaiheen haasteelliseksi, johtuen tietämättömyyden tunteesta ja opettajatyöparin tuoman ammatillisen tuen puuttumisesta. Opettaja kuvaa myös sitä, miten ensimmäisenä työvuotenaan kesken toimintakauden ryhmään astuminen oli tuonut omat haasteensa, kun lasten ja lasten vanhempien luottamus täytyi voittaa nopeasti. Alkuvaiheen muina haasteina VO4 nostaa esiin työn fyysisen kuormittavuuden ja sen, että on täytyntä totutella ajatukseen siitä, että alle kolmivuotiaiden ryhmässä perushoidon osuus on suuri. Tätä hän kuvaa seuraavasti:

”On ollut mulle vähä sellasta hakemista, nyt kun mulla ei oo mitään vertauskuvaa tai mitään peiliä missään, niin en just oikein silloin, ku alotti tiennyt et kuuluuks meidän tänään nyt askarrella ja huomenna maalata vai kuuluisko nyt poimia niiltä lapsilta niitä ideoita, vai mitä nyt kuuluus tehdä. Et siinä on kyllä ollu itellä vähä hakemista ja niinku sen asian hyväksymistä et mä olen nyt pienten kanssa ja pienet tarvii enempi sitä syyliä ja turvaa ja sitä perushoitoa, ku sitä et me oltais askartelemassa tai vaikka jumppaamassa tai musiikkihetkeä pitämässä.”

Sitaatissa VO4 myös viittaa kokemukseensa siitä, että yliopisto-opinnot eivät olleet tarjonneet riittävää pohjaa työn tekemiseen ja oli siksi joutunut paljon pohtimaan miten rakentaa ryhmän toimintaa. Haasteista selviytymistä olivat edesauttaneet työtiimiltä saatu tuki ja oman toiminnan reflektointi. Reflektoinnin ja työkokemuksen myötä löytnyt ”punainen lanka” oli luonut myös varmuuden tunnetta työn tekemiseen, jota hän kuvailee seuraavasti:

”Varmuus siihen tekemiseen ja sitä kautta tullut se, et on helpompi tarttua tuumasta toimeen ja antaa enemmän tilaa niille omille ajatuksille ja omille mielipiteille ja pistää ne toteen. Ja ylipäänsä se varmuus siitä, et mä teen ihan oikein tätä työtä. Et totta kai aina tekee virheitä ja sit kuuluu tehdä sitä reflektointia ja miettii mitä vois tehdä toisella tavalla, mut kuitenkin se varmuus siitä, et kyl mulla nyt joku käsitys on mitä täällä pitäis tehdä, et joku punainen lanka on käsissä, et se on varmaan semmonen mitä silloin ihan alkuun ei niinku yhtään.”

Kun tarkastellaan dialektisten dimensioiden osa-alueiden esiintyvyyttä, jää VO4 kohdalla *itsetuntemusta* ja opettajan *itsenäisyyttä* kuvaavat kokemukset vähäisemmiksi kuin muilla haastateltavilla, oman toiminnan *reflektoinnista* huolimatta. Syyksi tähän voidaan, ainakin seuraavasta esimerkkisitaatista, nostaa dialogisen reflektoinnin puute. Reflektiotuen puuttuminen on aiheuttanut opettajalle epävarmuuden tunteita siitä, tekeekö työtä ”oikein”:

”Tavallaan yrityksen ja erehdyksen kautta sen on niinku, et miten kaivaa ja mitä kuuluu tehdä. Ja tavallaan se on varmaan ihan hyväkin, et on oikeestin oppinut ja niinku perehtynyt asiaan. Mut et kyl sekin on varmaan yks sellanen epävarmuuden luoja, ku mä en tosiaan tiedä tälläkään hetkellä et teenkö mä työtä oikein ja mä oon yrittänyt sitä selvittää, et on kaikkii näit pieniä epävarmuuden kohteita tai niinku kuuluuko tää asia tehdä näin tai olenko mä niinku riittävä, jos mä en askartele näitten lasten kaa tai jotain. Nii tällasii ajatuksii, et tavallaan toivois et olis sellanen ohjenuora tai olis se toinen opettaja sanoos siinä, jonka kanssa pallotella niitä ideoita. Mut ehkä se on vaan niin et ei ole yhtä oikeeta tapaa sit kuitenkaan.”

Vaikka toista opettajaa ei VO4 ryhmässä ollut, kertoi hän saaneensa tukea päiväkodin muiden ryhmien opettajilta. Päiväkodin johtajalta hän olisi kuitenkin toivonut enemmän tukea. Tähän hän viittaa seuraavasti:

”Kyl mulla on semmonen tunne, et kaipaisin lisää apuu ja tukee ja olisin varsinkin silloin vuos sitten kaivannut ku tähän tulin. Se on mulla ollut mietinnässä, et mun olis varmaan täytyntä sitä ite vaatii ensinnäkin, mä jotenkin jäin odottamaan, et millonkohan joku tulee mua neuvomaan tai perehdyttämään. Tällä mä viittaen ehkä vähän meidän johtajaan, et millon mä saisin jotain jostain.”

Ammattiin sitoutumista tarkasteltaessa, VO4 ei ollut vielä varma jatkostaan alalla, sillä hän koki työn erityisesti sosiaalisesti hyvin kuormittavana.

4.2 Tulosten yhteenveto

4.2.1 Millaiseksi varhaiskasvatuksen opettajat kuvailevat omaa asiantuntijuuden kehittämisen prosessia työelämän induktiovaiheen aikana?

Kaikkien haastattemieni varhaiskasvatuksen opettajien työelämän alkuvaihetta kuvasti epävarmuus omasta osaamisesta ja kokemus siitä, etteivät yliopisto-opinnot olleet tarjonneet riittävää pohjaa varhaiskasvatuksen opettajan käytännön työhön. Opettajat kertoivat, miten uran alkuvaiheessa kaikki oli uutta ja opeteltavia, erityisesti käytännön asioita, oli paljon. Aikaisempien tutkimusten mukaan (kts. esim. Ingersoll & Strong 2011) opettajan ammatti on luonteeltaan sellainen, ettei kaikkea tarvittavaa osaamista voida saavuttaa opettajankoulutuksen aikana. Haastattelemani opettajat kuvailivat, miten he kokivat yliopisto-opintojen jälkeen osaavansa opettaa ja tulivat hyvin toimeen lasten kanssa, mutta kaiken muun koettiin olevan uutta ja epävarmaa. Haastatteluista käy ilmi, miten opettajan työhön vaadittavaan formaaliin tietoon liittyen yliopisto oli tarjonnut hyvät eväät, kuten esimerkiksi ymmärrys lapsen kehityksestä. Praktinen tietämys sen sijaan oli selkeästi alkanut karttua vasta ensimmäisen vuoden aikana työelämässä. Haastateltavat esimerkiksi kuvailivat, miten tietyt käytännön asiat olivat alkaneet sujua kuin itsestään alun haasteiden jälkeen. Myös Heikkisen ym. (2012) mukaan opettajien kertomissa kokemuksissa näyttäytyy usein se, että monet työn kannalta merkityksellisistä taidoista opitaan koulutuksen ulkopuolella esimerkiksi juuri työelämässä.

Formaalin tiedon ja praktisen tietämyksen kehittymisen lisäksi varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksissa korostuu se, että ammatillisen tuen ja omien reflektiivisten käytänteiden myötä haastateltavat olivat alkaneet rakentaa omaa opettajuuttaan ja löytäneet itselle sopivia tapoja toimia. Esimerkiksi aivan työelämän alussa opettajana toimimisessa oli korostunut tuokiolähtöisyys, mutta käytännön työn myötä ymmärrys varhaiskasvatuksen arjesta ja ajatukset siitä, miten pedagogiikkaa toteutetaan kaikissa arjen tilanteissa, olivat alkaneet rakentua. Myös varmuus omaan tekemiseen oli kasvanut ja opettajat olivat alkaneet toimia autonomisemmin, vaikka tarvetta ammatilliselle tuelle vielä näyttäytyikin.

Kaikki haastateltavat osoittivat kertomuksissaan kykyä reflektoida ja asettaa tavoitteita omalle toiminnalleen. Haastateltavat myös kuvailivat miten taito tunnistaa omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan opettajana oli kehittynyt. Opettajat kuitenkin kokivat tarvetta myös dialogiselle reflektoinnille ja tähän liittyen ammatilliselle tuelle. Opettajat

nostivat esimerkiksi esiin toiveen ulkopuolisen antamalle palautteelle omasta työstä. He toivoivat rehellistä palautetta siitä, missä on onnistuttu ja missä on parantamisen varaa. Dialektisten dimensioiden (Järvinen 2005) valossa tämän voidaan nähdä näyttäytyvän siten, että induktiovaiheessa opettajan identiteetti ja itsetuntemus ovat vielä rakenteilla ja omien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistamiseen tarvitaan ulkopuolista tukea.

4.2.2 Millaisia haasteita varhaiskasvatuksen opettajat kohtaavat työelämän induktiovaiheessa?

Haastattelemani varhaiskasvatuksen opettajat olivat kohdanneet työelämän induktiovaiheen aikana erilaisia haasteita ja työtä kuormittavia tekijöitä. Suurimpana haasteena opettajien kertomuksissa nousee esiin kokemus siitä, että opittavaa on paljon eikä oma osaaminen ole vielä ihan riittävää työn tekemiseen. Myös Franssonin ja Gustafssonin (2008) mukaan opettajan ammatissa induktiovaiheen vaativuutta lisää se, että vastavalmistuneelta opettajalta saatetaan odottaa sellaista osaamista, jota oppii vain työtä tekemällä ja ilman kertynyttä työkokemusta voivat vaatimukset tuntua raskailta. Tutkimuksessani opettajien epävarmuus näyttäytyi esimerkiksi siinä, että lapsiryhmän pedagogisen johtajan rooliin astuminen ja sen mukana tuleva vastuu, koettiin haasteelliseksi ja myös pelottavaksi asiaksi.

Muina induktiovaiheen haasteina esiin nousivat ammatillisen tuen puute, työtiimin toimimattomuus, työyhteisön muutosvastarinta, haastavat kasvatustilanteet, kiireen tunne, vaihtuvat sijaiset, työn fyysinen ja henkinen kuormittavuus, vanhempien ja lasten luottamuksen voittaminen sekä kirjallisten töiden määrä. Kirjalliset työt koettiin haasteellisiksi erityisesti sen vuoksi, että yliopistosta saatu pohja niiden tekemiseen koettiin erittäin heikoksi. Myös vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö koettiin osittain haasteellisena. Nämä asiat nousevat esiin myös aikaisemmissa tutkimuksissa, kuten Perho ja Korhonen (2012) sekä Karila ja Kupila (2010).

Haastatteluaineistoista nousee esiin, että haasteet koetaan sitä kuormittavampina, mitä heikommin tukea niiden kohtaamiseen on saatavilla. Myös opettajan henkilökohtaisten ominaisuuksien voidaan nähdä vaikuttavan siihen, miten kuormittavaksi työn kokee, esimerkiksi millainen kyky opettajalla on irtautua työasioista vapaa-ajallaan ja miten kovia vaatimuksia opettaja asettaa omaa toimintaansa kohtaan. Haastatteluaineistosta käy

ilmi myös työn voimavaratekijöitä, kuten onnistumisen kokemukset ja lasten kanssa työskentely, jotka motivoivat ja antavat voimaa haastavissa tilanteissa.

4.2.3 Millaista ammatillista tukea vastavalmistuneet varhaiskasvatuksen opettajat kaipaavat?

Tutkimustuloksissani näyttäytyy vahvasti ammatillisen tuen tarve työelämän induktiovaiheessa. Haastateltavien kertomuksien mukaan virallisia ja yhtenäisiä käytänteitä ammatillisen tuen osalta ei ollut olemassa. Kaikki haastateltavat varhaiskasvatuksen opettajat kokivat, että ammatillista tukea olisi hyvä olla enemmän tarjolla. Erityisesti esimiehen suunnalta kaivattiin lisää tukea. Kollegiaalinen tuki nousee aineistossani esiin pääosin positiivisena asiana ja sellaisena, että tukea työtiimin muilta työntekijöiltä oli ollut saatavilla. Esimerkiksi perehdytys työhön koettiin olleen täysin ryhmän muiden työntekijöiden vastuulla. Myös aikaisemmat tutkimukset (kts. Harrison ym. 2005; Thomas ym. 2019) osoittavat, että kollegoilta saatu tuki on keskeisessä asemassa uuden opettajan työtyytyväisyyden ja motivaation kannalta.

Ammatilliseen tukeen liittyen varhaiskasvatuksen opettajat toivovat parempaa perehdytystä työhön sekä vahvempaa tukea esimieheltä. Samankaltaisia vastauksia käy ilmi myös OAJ:n (2019) nuorille jäsenilleen teettämässä kyselyssä. Varhaiskasvatuksen opettajat nostavat tutkimuksessani esiin toiveen säännöllisestä tilannekatsauksesta eli toiveen siitä, että joku varmistaisi miten uransa alussa oleva opettaja voi ja millaisia asioita hänellä on mielen päällä. Haastateltavat toivovat myös sitä, että joku antaisi palautetta tehdystä työstä ja, että työtä tukemassa olisi sellainen henkilö, jolta voisi kysyä ja varmistaa työssä askarruttavia asioita.

4.2.4 Mitä varhaiskasvatuksen opettajat ajattelevat mentoroinnista ammatillisen tuen muotona?

Tutkimukseni viimeisenä tutkimustehtävänä oli selvittää millaisia ajatuksia mentorointi vastavalmistuneissa varhaiskasvatuksen opettajissa herättää. Kysyttäessä mitä opettajat ymmärtävät sanalla mentorointi, kuvailivat haastateltavat mentoroinnin olevan ammatillista tukea, jossa kokeneelta opettajalta voisi kysyä neuvoa tai tehdä töitä yhdessä ja, jolle voisi luottamuksellisesti kertoa omista ajatuksistaan. Mentorointi yhdistettiin

myös tutorointiin ja siihen, että mentori toimisi henkilönä, joka valmistelee opettajaa työn tekemiseen.

Kukaan haastateltavista ei ollut osallistunut viralliseen mentorointiin, mutta kaksi haastateltavista (VO2 ja VO3) kokivat suhteen kokeneeseen työpariin olleen mentoroinnin kaltaista. Haastattelun yhteydessä kerroin haastateltaville mentoroinnin erilaisista muodoista ja kysyin haastateltavilta millainen mentorointi voisi tämän perusteella sopia heille itselleen. VO2 ja VO3 kertoivat, että heidän olisi helpompi saada tukea ja kertoa omista kokemuksistaan kahdenvälisen mentorointisuhteen kautta, kun taas VO1 ja VO4 kokivat, että ryhmämuotoinen mentorointi voisi tukea omaa opettajuutta. VO1 kuitenkin nosti esiin, että mahdollisessa mentorointiryhmässä olisi tärkeää, että toimintaa olisi ohjaamassa ulkopuolinen henkilö, jottei keskustelu ajautuisi valittamiseen tai juoruamiseen. Kaikki haastateltavat osoittivat kiinnostusta mentorointia kohtaan ja kokivat, että siitä voisi olla omaan työhön ja opettajana kehittymiseen. Mentorointi ammatillisen tuen muotona koettiin merkitykselliseksi siitä syystä, että sitä kautta varhaiskasvatuksen opettajat voisivat yhdessä toisen tai toisten opettajien kanssa keskustella omista kokemuksistaan sekä tavoistaan toimia.

5 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tutkimukseni päätehtävänä oli tarkastella varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden kehitysprosessia työelämän induktiovaiheen aikana sekä sitä millaisia haasteita varhaiskasvatuksen opettajat kohtaavat aloittaessaan työelämässä. Tehtävänä oli myös tarkastella, millainen merkitys ammatillisella tuella on varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden kehittymiseen ja työhyvinvointiin sekä millaisia ajatuksia mentorointi varhaiskasvatuksen opettajissa herättää. Toteutin tutkimukseni tapaustutkimuksena ja haastateltavien määrän ja aineiston koon vuoksi, tulokset eivät ole yleistettävissä. Olen kuitenkin pyrkinyt kuvaamaan aidosti haastattelemieni varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksia työelämän induktiovaiheesta ja näin ollen tutkimukseni tuo esille esimerkinomaisesti, millaisten asioiden edessä vastavalmistunut varhaiskasvatuksen opettaja on siirtyessään yliopistokoulutuksesta työelämään.

Tutkimustehtävieni kannalta koen, että valintani toteuttaa tutkimus laadullisena tapaustutkimuksena oli oikea. Tutkimusmenetelmäni avulla sain selville opettajien henkilökohtaisia kokemuksia ja teemahaastattelut mahdollistivat sen, että aineistosta nousi esille sellaisiakin asioita, joita ei olisi esimerkiksi strukturoidulla haastattelulla tullut esiin. Tutkimukseni tuloksia voidaan hyödyntää esimerkiksi pohdittaessa millaisiin asioihin kunnan varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa on syytä kiinnittää huomiota, jotta vastavalmistuneet varhaiskasvatuksen opettajat kokisivat työn mielekkääksi ja kiinnittyisivät ammattiin. Tutkimustuloksistani on myös löydettävissä yhteneväisyyksiä aikaisempiin tutkimuksiin.

Haastateltavien vähäisen määrän vuoksi tuloksien vertailu haastateltujen varhaiskasvatuksen opettajien välillä on vaikeaa ja olisi mielenkiintoista tutkia laajemmin, miten työvuosien määrä näyttäytyy varhaiskasvatuksen opettajien asiantuntijuuden ja identiteetin rakentumisessa. Nyt omassa tutkimuksessani esimerkiksi ainoastaan yksi haastateltavista oli induktiovaiheen loppupuolella. Tutkimuksestani on kuitenkin havaittavissa tekijöitä, jotka vahvistavat tietämystä siitä, että opettajan asiantuntijuus rakentuu vuorovaikutteisesti käytännön työkokemuksen myötä. Tästä esimerkkinä oman toiminnan ja osaamisen reflektointi, joka nousi monipuolisemmin esiin useamman vuoden työelämässä olleen haastateltavan kohdalla. Myös ammatillisen tuen tarpeen voi nähdä vähentyvän työvuosien myötä. Toisaalta kykyyn reflektoida ja

ammattillisen tuen tarpeeseen vaikuttavat myös opettajan omat luonteenpiirteet ja esimerkiksi se, miten rohkeasti opettaja luottaa omaan osaamiseensa.

Tutkimukseni tulokset osoittavat, että varhaiskasvatuksen opettajien induktiovaihetta työelämässä kuvastaa vahvasti oman roolinsa etsiminen opettajana. Opettajien kokemusten mukaan yliopisto-opinnot eivät olleet tarjonneet riittävää pohjaa käytännön työhön varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa ja esimerkiksi harjoittelujen osuus koulutuksesta olisi haastateltavien mukaan saanut olla suurempi. Opettajat kuitenkin totesivat ymmärtävänsä, että koulutuksen lyhyen keston vuoksi, on sen aikana mahdotonta saavuttaa kaikkea työssä tarvittavaa osaamista. Tämän perusteella voidaankin pohtia, tulisiko varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksen olla laajuudeltaan ylempään korkeakoulututkintoon johtava. Esimerkiksi Varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaan vuodesta 2030 alkaen päiväkodin johtajalta vaaditaan kasvatustieteen maisterin tutkinto ja useat kunnat ovat nostaneet tämän koulutusvaateeksi jo nyt. Pystytäänkö nykyisellä maisterikoulutuksen saaneiden määrällä vastaamaan tähän vaateeseen? Toisaalta voidaan pohtia millainen vaikutus pidempään kestäväällä koulutuksella ja esimerkiksi laajemmilla käytännön opinnoilla olisi varhaiskasvatuksen opettajien työelämän induktiovaiheen kokemuksiin ja epävarmuuden tunteeseen. Olisivatko opettajat varmempia omasta osaamisestaan varhaiskasvatuksen asiantuntijoina, jos koulutus kestäisi pidempään?

Tutkimukseni mukaan työelämän aloitusvaiheen haasteeksi koettiin erityisesti epävarmuus omista taidoista ja opettajan pedagoginen vastuu. Työkokemuksen puute ja heikko perehdytys työhön aiheutti sen, että vastuunottaminen ja lapsiryhmän pedagogisen johtajan rooliin astuminen koettiin osaltaan haasteelliseksi. Lisäksi työtä kuormittavina tekijöinä esiin nousivat muun muassa työtiimin toimimattomuus, ammatillisen tuen puute, kiireen tunne, vaihtuvat sijaiset, työn fyysinen ja henkinen kuormittavuus, haastavat kasvatustilanteet, vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö sekä kirjallisten töiden määrä. Haastateltavat nostavatkin esiin varhaiskasvatuksen resursseihin liittyviä tekijöitä ja sen, että päättäjien taholla olisi syytä kiinnittää enemmän huomiota varhaiskasvatuksen opettajien työn vaativuuteen ja palkkaukseen.

Tutkimusaineistossani kokemukset ammatillisen tuen saatavuudesta ovat sekä positiivisia että negatiivisia. Kaikki haastateltavat nostivat esiin tarpeen kollegiaaliselle tuelle ja sitä oli ammatillisen tuen muodoista myös parhaiten saatavilla. Opettajat kokivat ainakin jossain kohtaa saaneensa tukea työhönsä työtiimiensä jäseniltä ja erityisesti

ryhmän tai päiväkodin toisilta opettajilta. Toisin kuin kollegiaalinen tuki, koettiin esimieheltä saatu tuki luonteeltaan heikoksi. Esimiehet olivat olleet joko huonosti tavoitettavissa tai heidän lähestymisensä itseä askarruttavissa asioissa oli ollut vaikeaa. Lisäksi tutkimusaineistossani nousee esiin työhön perehdyttämisen huono taso. Ammattiin sitoutumisen kannalta aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että tärkeässä roolissa ovat työnsä merkitykselliseksi kokeminen sekä ammatillisen tuen saaminen (kts. Onnismaa ym. 2017). Tutkimuksessani nousi esiin se, että vaikka VO3 oli kokenut saaneensa ammatillista tukea induktiovaiheen aikana, koki hän suurta riittämättömyyden tunnetta ja oli tästä syystä vaihtamassa alaa. Myös muut haastateltavat olivat epävarmoja jatkostaan varhaiskasvatuksen opettajana työn kuormittavuuden sekä alan vähäisen arvostuksen takia. Voidaankin pohtia, millainen vaikutus virallisilla ja yhtenäisillä käytänteillä, liittyen perehdytykseen ja ammatilliseen tukeen, olisi työn kuormittavuuden kokemisen kannalta. Voisiko esimerkiksi mentorointiin osallistuminen auttaa opettajia riittämättömyyden tunteen käsittelyssä?

Haastattelemani varhaiskasvatuksen opettajat olivat kiinnostuneita mentoroinnista ammatillisen tuen muotona ja tutkimustulosteni valossa sen saatavuuteen olisi tärkeää kiinnittää huomiota varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen työyhteisöissä. Myös jatkotutkimusaiheita tarkastellessani näyttäytyy mentorointi asiana, jota olisi syytä tutkia lisää varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta. Jatkotutkimuksena voitaisiin esimerkiksi tutkia, miten erilaiset mentoroinnin muodot näyttäytyvät opettajan asiantuntijuuden rakentajina ja myös sitä, miten eri muodot tukevat opettajuuden kehitystä eri vaiheissa uraa. Esimerkiksi VO4 mainitsee, että ensimmäisenä vuotenaan olisi ehdottomasti kallistunut kahdenvälisen mentoritoiminnan puoleen, mutta nyt toisena työvuotenaan koki hän, että ryhmämuotoinen toiminta voisi tukea omaa asiantuntijuuden kehitystä paremmin.

Jatkotutkimusaiheena olisi mielenkiintoista selvittää myös millainen vaikutus mentorointihankkeella olisi induktiovaiheessa olevan varhaiskasvatuksen opettajan työhyvinvoinnin sekä ammattiin sitoutumisen kannalta. Omassa tutkimuksessani esiin nousi se, että ne opettajat, joiden työparit olivat toimineet ikään kuin mentoreina, kokivat työelämän ensimmäisen vuoden positiivisena ja alun epävarmuuden jälkeen, olivat saaneet varmuutta työn tekemiseen. Kun taas VO4, jolta puuttui kokonaan opettajatyöpari, oli vielä epävarma omasta toiminnastaan opettajana ja toivoi kovasti ”peilaustukea” omaan työhönsä. Voitaisiko mentoroinnin paremmalla saatavuudella

vähentää varhaiskasvatuksen opettajien katoa toisille aloille tai toisaalta mahdollistaisiko mentorointi sen, että varhaiskasvatuksen opettajat saisivat helpommin varmistuksen siihen, onko ala heille oikea.

6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN JA EETTISYYDEN TARKASTELU

Toteutin tutkimukseni laadullisena tutkimuksena ja keräsin tutkimusaineistoni haastattelemalla neljää työelämän induktiovaiheessa olevaa varhaiskasvatuksen opettajaa. Tutkimusaineistoni analysoin teorialähtöisen sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti. Tässä kappaleessa tarkastelen tutkimustuloksieni luotettavuutta ja sitä, miten olen huomionnut tutkimuksen eettiset ulottuvuudet tutkimusprosessini aikana.

6.1 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Laadullista tutkimusta arvioitaessa tulee kiinnittää huomiota tutkimuksen objektiivisuuteen, reliabiliteettiin ja validiteettiin (Steinke 2004, 184). Objektiivisuutta tarkasteltaessa kiinnitetään huomiota siihen, miten hyvin tutkimuksessa on minimoitu tutkijan oma subjektiivinen vaikutus tutkimustuloksiin (Metsämuuronen 2006, 17). Reliabiliteetilla viitataan tutkimuksen luotettavuuteen ja tutkimuksen validiteettia arvioitaessa tarkastellaan sitä, miten hyvin tutkija hallitsee tieteelliseen otteen ja onko tutkimus pätevä eli kuinka perusteellisesti tutkimus on tehty sekä ovatko tehdyt tulkinnat ja tulokset oikeita (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 25).

Luotettavuuden tarkastelussa tulee kiinnittää huomiota tutkijan omaan tutkijaprofiiliin ja siihen millaisista lähtökohdista tutkimusta tekee, esimerkiksi millaiset ennakkokäsitykset minua ovat tutkijana, tiedostamattakin, tutkimusta tehdessä ohjanneet (Virtanen 2006, 198). Tutkimukseni aihe nousi omista henkilökohtaisista kokemuksista ja tunteista, joita oman työuran induktiovaiheen haasteet olivat minussa herättäneet. Tutkimuksen tekemiseen ovat siis osaltaan vaikuttaneet omat intressini löytää samankaltaisia kokemuksia muilta uransa alkuvaiheessa olevilta opettajilta. Riskinä tutkimuksen tekemisessä oli se, että millaiset tekijät minua ohjaavat esimerkiksi aineiston analyysivaiheessa. Koin teorialähtöisen sisällönanalyysin käytön tutkimusaineiston analyysissä hyväksi, koska teoriasta noussut käsitteistö ohjasi analyysin kulkua ja tutkimustulosten esittämistä, jolloin oman tutkijaprofiilini merkitys aineistosta nostamiini asioihin voidaan nähdä vähentyneen. Valmiin teoriapohjan käyttäminen lisäsi siis tutkimukseni objektiivisuutta, vaikka tutkijan oma subjektiiviteetti ei koskaan olekaan täysin poissuljettavissa tutkimuksesta (Virtanen 2006, 199). Tutkimuksen

objektiivisuuden olen huomionut tutkimusprosessin aikana siten, että haastattelutilanteessa pyrin minimoimaan oman roolini ja vaikutukset haastateltaviin ja tutkimustuloksia esittäessä olen pyrkinyt esittämään tulokset mahdollisimman neutraalisti ja tasapuolisesti.

Tutkimuksen luotettavuutta olen pyrkinyt vahvistamaan kuvaamalla oman tutkimusprosessini ja analyysin vaiheet mahdollisimman selkeästi ja rehellisesti, jolloin tutkimuksen toistettavuus on myös helpompaa (Flick 2009, 387). Tutkimukseni luotettavuutta haastaa se, että olen tehnyt tutkimuksen yksin, sillä usean eri tutkijan toteuttamassa tutkimuksessa luotettavuus on aina korkeammalla tasolla, kun tuloksiin ei vaikuta vain yksittäisen tutkijan näkemykset aineistosta (Virtanen 2006, 203). Tutkimukseni tuloksia tarkastellessa onkin otettava huomioon se, että tulokset ovat minun omia tulkintojani haastateltavien kokemuksista, jolloin ne ovat myös tulkinnanvaraisia. Vaikka aineiston luokittelussa ja analyysissä hyödynsin valmista teoriapohjaa, ovat tulokset johtopäätöksiä tekemistäni tulkinnoista ja toisen lukijan silmissä haastateltavien kertomukset voivat olla erilaisia ja näin ollen tulokset näyttäytyä eri valossa.

6.2 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelun lisäksi, on oleellista tarkastella myös tutkimuksen eettisiä ulottuvuuksia, sillä hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu aina, että tutkimuksen toteutus on eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa (Kuula 2011). Gallagherin (2009) mukaan tutkimus on eettisesti sitä kestävämpää mitä systemaattisemmin tiedeyhteisön toimintatapoja ja eettisiä ohjeistuksia on noudatettu ja eettiset kysymykset on hyvä pitää mielessä koko tutkimusprosessin ajan. Eettisiä kysymyksiä pohdittaessa on hyvä miettiä muun muassa sitä onko tutkimuksen aihe sellainen, että se saattaa nostaa esiin arkoja aiheita haastateltavissa. (Gallagher 2009.) Tutkimuksen eettisyyttä tulisi tarkastella tutkimusmenetelmän ja -kohteen valinnan, tiedon luotettavuuden sekä aineiston käsittelyn ja säilyttämisen lähtökohdista (Kuula 2011, 11).

Tutkimukseni eettisyyttä olen tarkastellut koko tutkimusprosessin ajan. Erityisesti olen tarkastellut eettisiä kysymyksiä tutkimukseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien anonymiteetin säilyttämisen kohdalla, sillä tutkimukseni oli luonteeltaan sellainen, että osallistuneet varhaiskasvatuksen opettajat kertoivat haastatteluissa

avoimesti henkilökohtaisista kokemuksistaan ja minun tehtäväni tutkijana oli varmistaa, että toimin tutkimustuloksia julkaistaessa eettisesti hyvien tieteellisten käytänteiden mukaisesti. Kuulan ja Tiitisen (2010, 452) mukaan anonymisoinnin lähtökohtana on se, että litteroidusta aineistosta poistetaan kaikki tunnistetiedot. Tutkimuksessani tämä tarkoitti sitä, että poistin aineistosta kaikki sellaiset viittaukset, joista käy ilmi haastateltavan varhaiskasvatuksen opettajan nimi, työpaikka tai kotikaupunki.

Ennen tutkimuksen aloittamista keräsin tutkimusluvut sekä kunnalta että haastateltavilta itseltään. Tässä yhteydessä toin rehellisesti ilmi tutkimusaiheeni, tutkimuksen tavoitteet ja tietosuojakäytänteisiin liittyvät asiat. Toin myös ilmi sen, että haastateltavan on mahdollista vetäytyä pois tutkimuksesta missä tahansa vaiheessa, niin halutessaan. Tällä kaikella varmistin haastateltavien tietoista suostumusta tutkimukseen, joka voidaan nähdä yhtenä tutkimuksen eettisten kysymysten standardina (Hopf 2004, 335; Ryen 2007, 219). Itse haastattelutilanteessa haastateltavat allekirjoittivat virallisen tietosuojailmoituksen, josta käy ilmi mitä yhteystietoja kerään haastateltavilta ja miten säilytän tietoja sekä kerättyä aineistoa. Tietosuojailmoituksesta käy ilmi, että tutkimusaineistoa käytetään ainoastaan tässä tutkimuksessa ja aineisto hävitetään heti tutkimuksen valmistuttua. Kerroin myös vielä haastattelutilanteessa anonymiteetin säilyttämisestä tutkimustuloksia julkaistaessa. Kun olin litteroinut haastatteluaineiston, lähetin sen haastateltaville luettavaksi ja kerroin mahdollisuudesta halutessaan muuttaa kertomusta.

Tutkielmaani kirjoittaessani huomioin eettiset ulottuvuudet viittamaalla oikeoppisesti käyttämäni lähdeaineistoon ja tulososuutta kirjoittaessani kiinnitin huomiota siihen, että anonymiteetti varmasti säilyy eivätkä opettajat ole tunnistettavissa kertomuksistaan. Halusin myös kiinnittää huomiota siihen, että kerron tulokset rehellisesti, mutta siten etteivät haastateltavat joudu niissä huonoon valoon. Tämä siitä syystä, että haastatteluissa nousi esiin myös arkaluontoisia asioita esimerkiksi työyhteisöihin liittyen.

Koin tutkimusprosessin aikana eettisten kysymysten tarkastelun osaltaan haasteelliseksi, erityisesti juuri anonymiteetin säilyttämisen kannalta. Pohdin paljon prosessin aikana sitä, kuinka paljon voin tuoda asioita ilmi opettajien uran alkuvaiheesta, jotta he eivät ole tietojen perusteella tunnistettavissa. Tästä syystä en esimerkiksi tuo ilmi kuntaa, jossa haastateltavat työskentelevät, vaan totean kaikkien opettajien olevan töissä länsisuomalaisen kunnan varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa.

LÄHTEET

- Avalos, B. 2011. Teacher Professional development in Teaching and Teacher Education Over Ten Years. *Teaching and Teacher Education* 27, 10–20.
- Beijaard, D., Meijer, P.C. & Verloop, N. 2004. Reconsidering Research on Teachers' Professional Identity. *Teaching and Teacher Education* 20, 107–128.
- Bjerkholt, E. & Hedegaard, E. 2008. Systems Promoting New Teachers' Professional Development. Teoksessa G. Fransson & C. Gustafsson (Toim.) *Newly Qualified Teachers in Northern Europe –Comparative Perspectives on Promoting Professional Development*. *Teacher education: Research publication* 4, 45–76.
- Clark, D. & Hollingsworth, H. 2002. Elaborating a Model of Teacher Professional Growth. *Teaching and Teacher Education* 18, 947–967.
- Clement, M. & Vandenberghe, R. 2000. Teachers' Professional Development: a Solitary or Collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education* 16, 81–101.
- Day, C. 1999. Professional Development and Reflective Practice: Purposes, Processes and Partnerships. *Pedagogy, Culture & Society* 7 (2), 221–233.
- Demerouti, E., Nachreiner, F., Bakker, A.B. & Schaufeli, W.B. 2001. The Job Demands-Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology* 86 (3), 499–512.
- Eskelinen, M. & Hjelt, H. 2017. Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys 2017. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:39
- Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (Toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 159–183.

- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. 1997. Asiantuntijuuden muuttuvat määritykset. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (Toim.) Muuttuva asiantuntijuus. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 86–101.
- Eteläpelto, A. & Saarinen, J. 2006. Developing Subjective Identities Through Collective Participation. Teoksessa S. Billett, T. Fenwick & M. Somerville (Toim.) Work, Subjectivity and Learning. Understanding Learning through Working Life. Technical and Vocational Education and Training Series 6. Springer, 157–175.
- Feiman-Nemser, S. 2010. Multiple Meanings of New Teacher Induction. Teoksessa J. Wang, S.J. Odell & R.T. Clift (Toim.) Past, Present and Future Research on Teacher Induction. An Anthology for Researchers, Policy Makers and Practitioners, 15–30.
- Flick, U. 2009. An Introduction to Qualitative Research. Fourth Edition. SAGE Publications.
- Flick, U., von Kardoff, E. & Steinke, I. 2004. What is Qualitative Research? An Introduction to the Field. Teoksessa U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Toim.) A Companion to Qualitative Research. SAGE Publications, 3–12.
- Flick, U. 2004. Design and Process in Qualitative Research. Teoksessa U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Toim.) A Companion to Qualitative Research. SAGE Publications, 146–152.
- Flyvbjerg, B. 2007. Five Misunderstanding about Case-Study Research. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J.F. Gubrium & D. Silverman (Toim.) Qualitative Research Practice. SAGE Publications Ltd, 390–404.
- Fransson, G. & Gustafsson, C. 2008. Becoming a Teacher –an Introduction to the Theme and the Book. Teoksessa G. Fransson & C. Gustafsson (Toim.) Newly Qualified Teachers in Northern Europe –Comparative Perspectives on Promoting Professional Development. Teacher education: Research publication 4, 11–26.
- Fransson, G. & Gustafsson, C. 2008. Summary, Future perspectives and Conclusions. Teoksessa G. Fransson & C. Gustafsson (Toim.) Newly Qualified Teachers

- in Northern Europe –Comparative Perspectives on Promoting Professional Development. *Teacher education: Research publication* 4, 167–192.
- Garvis, S. & Pendergast, D. 2011. An Investigation of Early Childhood Teacher Self-Efficacy Beliefs in the Teaching of Arts Education. *International Journal of Education & the Arts* 12 (9).
- Gallagher, M. 2009. Ethics. Teoksessa E. Tisdall, J. M. Davis & M. Gallagher. 2009. *Researching with Children and Young People: Research Design, Methods and Analysis*. London: SAGE Publications, 11– 64.
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L.T., Markkanen, I., Pennanen, M. & Gijbels, D. 2015. Peer-Group Mentoring as a Tool for Teacher Development. *European Journal of Teacher Education* 38 (3), 358–377.
- Hakanen, J. 2009. Työn imua, tuottavuutta ja kukoistavia työpaikkoja? Kohti laadukasta työelämää. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Harrison, J.K., Lawson, T. & Wortley, A. 2005. Mentoring the Beginning Teacher: Developing Professional Autonomy Through Critical Reflection on Practice. *Reflective Practice* 6 (3), 419–441.
- Heikkinen, H. L.T., Jokinen, H. Tynjälä, P. & Välijärvi, J. 2008. Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa. *Kasvatus* 3, 205–213.
- Heikkinen, H.L.T., Jokinen, H. & Tynjälä, P. 2012 *Teacher Education and development as a lifewide learning*. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, H. Jokinen & P.Tynjälä (Toim.) *Peer-group mentoring for teacher development*. Routledge.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. 15.–17. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hoigaard, R., Giske, R. & Sundsli, K. 2012. Newly Qualified Teachers' Work Engagement and Teacher Efficacy Influences on Job Satisfaction, Burnout, and the Intention to Quit. *European Journal of Teacher Education* 35 (3), 347–357
- Hopf, C. 2004. *Research Ethics and Qualitative Research*. Teoksessa U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Toim.) *A Companion to Qualitative Research*. SAGE Publications, 334–339.

- Johns, C. 2017. Imagining Reflective Practices. Teoksessa C. Johns (Toim.) *Becoming a Reflective Practitioner*. Wiley Blackwell, 1–18.
- Jokinen, H., Morberg, Å., Poom-Valickis, K. & Rohtma, V. Mentoring of Newly Qualified Teachers in Estonia, Finland, and Sweden. Teoksessa G. Fransson & C. Gustafsson (Toim.) *Newly Qualified Teachers in Northern Europe –Comparative Perspectives on Promoting Professional Development*. *Teacher education: Research publication* 4, 77–106.
- Jokimies, S. 2019. Mitä nuori opettaja kaipaa? Näihin 5 asiaan tarvitaan ratkaisu. OAJ. Bloggartikkeli. *Viitattu 9.6.2020*.
<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/bloggartikkelit/OAJ-blogi/2019/mita-nuori-opettaja-kaipaa-naihin-5-asiaan-tarvitaan-ratkaisu/>
- Juuti, P. & Vuorela, A. 2015. *Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Järvinen, A. 2005. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (Toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 258–274.
- Karila, K., Harju-Luukkainen, H., Juntunen, A., Kainulainen, S., Kaulio-Kuikka, K., Mattila, V., Rantala, K., Ropponen, M., Rouhiainen-Valo, T., Sirén-Aura, M., Goman, J., Mustonen, K. & Smeds-Nylund, A-S. 2013. *Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa. Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista*. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 7:2013.
- Karila, K. & Kupila, P. 2010. *Varhaiskasvatuksen työidentiteettien muotoutuminen eri ammattisukupolvien ja ammattiryhmien kohtaamisissa*. Työsuojelurahaston hanke, Loppuraportti.
- Karila, K. & Ropo, E. 1997. Näkökulmia asiantuntijuuden olemukseen ja kehitykseen opettajatutkimuksen valossa. Teoksessa J. Kirjonen, P. Remes & A. Eteläpelto (Toim.) *Muuttuva asiantuntijuus*. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto, 149–156.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (Toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.

- Knight, P., Tait, J. & Yorke, M. 2006. The Professional Learning of Teachers in Higher Education. *Studies in Higher Education* 31 (3), 319–339.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuula, A. & Tiitinen, S. 2010. Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (Toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 446–459.
- Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (Toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Langdon, F.J., Alexander, P.A., Farguhar, S., Tesar, M., Courtney, M.G.R & Palmer, M. 2016. Induction and Mentoring in Early Childhood Educational Organizations: Embracing the Complexity of Teacher Learning in Contexts. *Teaching and Teacher Education* 57, 150–160.
- Leithwood, K.A. 1992. The Principal's Role in Teacher Development. Teoksessa M. Fullan & A. Hargreaves (Toim.) *Teacher Development and Educational Change*. London & New York: Routledge, 86–103.
- Melasalmi, A. 2018. Early Childhood Educators' Professional Learning Through Shared Practices. Väitöskirja, Turun yliopiston julkaisuja 455.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (Toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 81–145.
- Merkens, H. 2004. Selection Procedures, Sampling, Case Construction. Teoksessa U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Toim.) *A Companion to Qualitative Research*. SAGE Publications, 165–171.
- Nolan, AC. & Morrissey, A. 2015. Just another meeting? Investigating Mentoring for Early Childhood Teachers in Victoria. *Australasian Journal of Early Childhood* 40 (2), 40–48.

- Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L. & Kalliala, M. 2015. From University to Working Life: an analysis of field-based studies in early childhood teacher education and recently graduated kindergarten teachers' transition to work. *Early Years. An International Research Journal* 35(2), 197–210.
- Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Lipponen, L. & Merivirta, J. 2016. Lastentarhanopettajien ryhmämuotoinen vertaismentorointi ammatin induktiovaiheen tukena. Helsingin varhaiskasvatusviraston ja Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen mentorointihankkeen arviointiraportti.
- Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Reunamo, J. & Lipponen, L. 2017. Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research* Vol 6 (2), 188–206.
- Opetusministeriö. Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44.
- Opintopolku- www-sivusto, viitattu 9.6.2020
<https://opintopolku.fi/app/#!/korkeakoulu/1.2.246.562.17.28663784982>
- Perho, H. & Korhonen, M. 2012. Ammatillinen suuntautuminen, persoonallisuuspiirteet sekä työn laatu työuupumuksen, työn imun ja valintatyytyväisyyden tekijöinä. Lastentarhanopettajien 30 vuoden seuranta. *Reports and Studies in Education, Humanities, and Theology*, No 6. Joensuu: University of Eastern Finland.
- Peräkylä, A. 2007. Conversation Analysis. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J.F. Gubrium & D. Silverman (Toim.) *Qualitative Research Practice*. SAGE Publications Ltd, 153–167.
- Ruutu, S. & Salmimies, R. 2015. Työnohjaajan opas. Valmentava ja ratkaisukeskeinen ote. Helsinki: Talentum.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen. *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Ryen, A. 2007. Ethical issues. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J.F. Gubrium & D. Silverman (Toim.) *Qualitative Research Practice*. SAGE Publications Ltd, 218–235.

- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2009. Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Yhteiskuntatieteellisen tietoarkiston julkaisuja.
- Schachter, R. E. 2015. An Analytic Study of the Professional Development Research in Early Childhood Education. *Early Education and Development*, 26: 1057–1085.
- Schmidt, C. 2004 The Analysis of Semi-structured Interviews. Teoksessa U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Toim.) *A Companion to Qualitative Research*. SAGE Publications, 253–258.
- Steinke, I. 2004. Quality Criteria in Qualitative Research. Teoksessa U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Toim.) *A Companion to Qualitative Research*. SAGE Publications, 184–190.
- Tahkokallio, L. 2014. Lastentarhanopettajan ammatillinen kehittyminen havainnointiin perustuvan reflektion avulla. Väitöskirja, Helsingin yliopiston tutkimuksia 351.
- Thomas, L., Tuytens, M., Moolenaar, N., Devos, G., Kelchtermans, G. & Vanderlinde, R. 2019. Teachers' First Year in the Profession: The Power of High-Quality Support. *Teachers and Teaching* 25 (2), 160–188.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy A. 2007. The Differential Antecedents of Self-efficacy Beliefs of Novice and Experienced Teachers. *Teaching and Teacher Education* 23, 944–956.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2005. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (Toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY, 160–179.
- Van der Schaaf, M. A., Stokking, K. M. & Verloop, N. 2008. Teacher Beliefs and Teacher Behaviour in Portfolio Assessment. *Teaching and Teacher Education* 24, 1691–1704.
- Varhaiskasvatuslaki 540/2018. Viitattu 14.6.2020
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>

- Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (Toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 151–212.
- Wang, J. & Odell, S. J. 2007. An Alternative Conception of Mentor–Novice Relationships: Learning to Teach in Reform-Minded Ways as a Context. *Teaching and Teacher Education* 23, 473–489.

LIITTEET

Liite 1 Haastattelurunko

1. Taustatiedot

2. Työelämän aloitusvaihe; motivoivat tekijät/ haasteet

- Millaisia kuormittavia tekijöitä/ haasteita koet?

- Mikä motivoi työssä, mitkä ovat voimavaroja?

3. Ajatukset omasta ammatillisesta kehittämisestä ja opettajan identiteetti

- Ajatukset opiskelujen aikana vrt. työelämässä aloittamisen jälkeen?

→ millaisia ajatuksia omasta opettajuudesta sinulla oli yliopistoaikoina, mitä asioita pidit tärkeänä tuolloin omassa opettajuudessa? Entä nyt työelämässä?

- Ammatillinen kehittyminen; pedagogiset taidot, ryhmänhallinta, kirjalliset työt...

- Mitkä tekijät muovanneet?

4. Ammatillinen tuki

- Millainen perehdytys työhön ollut?

- Millaista ammatillista tukea olet saanut?

- Millaista tukea kaipaat?

- Kuka vastuussa edellä mainituista asioista, kenen puoleen kääntyä?

- Yliopiston tuki työelämään siirtymiseen liittyen?

5. Ajatukset mentoroinnista

- Mitä ymmärtää mentoroinnilla? Millaisia ajatuksia herättää?

- Onko ollut tarjolla mentorointitukea?

- Millainen mentorointituki voisi sopia itselle (vertaismentorointi, kahdenvälinen mentorointikeskustelu; master-noviisi?)

Liite 2 Esimerkki litteroidusta haastatteluaineistosta

Haastatteluajankohta: 11.4. 2020

Tutkija: H

Haastateltava: VO

H: Niin ajatuksia siitä sun omasta opettajuudesta. Sillon kun sä oot ollut yliopistossa ja sitä mitä sä pidit silloin tärkeänä opettajuudessa, niin onko se jotenkin muuttunut?

VO: en mä koe et se olis mitenkään täysin muuttunut et millanen opettaja mä haluan olla. Ehkä niinku jotenkin silloin vastavalmistuneena ajatteli jotenkin tosi mustavalkoisesti niistä asioista, että nyt tässä työkokemuksen myötä alkanut näkee ne muutkin värit siitä väliltä. Et mä koen et se on ollut tosi hyvä et lapsiryhmä, työpaikka ja osin tiimi on vaihtunut mulla, koska koen et oon päässyt joka vuosi kehittää jotain eri osa-aluetta siinä omassa opettajuudessa. Et sit tavallaan nytkin ku jatkoit toista vuotta erkkaryhmässä, et jos siinä ei olisi tullut sitä vastuunmuutosta, niin mä koen ehkä mun kehitys olis jotenkin erilailla jäänyt junaamaan paikalleen. Mut sit myös se, et on saanut erilaista kokemusta muutosten myötä, on ollut paras koulu.

H: Eli koet et sun kohdalla on ollut hyvä et on ollut useampi paikka?

VO: Joo, et varsinkin tällä tavalla ku ei oo ollu sitä päävastuuta aina, et en tiedä miten sit jos olis ollut heti se päävastuu et olisko sit ollut helpompi jatkaa samassa ja saada vahvistusta sille osaamiselle. Mut et tää on ollut mun polku, koen et ehkä en tyyppinä ole se itsevarmin ja rohkein et siinäkin mielessä on ollut hyvä et on ollut mun persoonalle sopiva. Mietin et oikeestaan ensimmäisen vuoden aikana ymmärsin sen, et enhän mä oikeestaan tiedä lapsista mitään ja tuli jotenkin tosi itsevarmana et millasta haluais, ja luuli tietävänsä millanen haluaa olla, mut sit se todellisuus oli. Ja tavallaan sit, ku sai niitä ekoja paikkoja, joissa on täystyöaika et on sen 8h, niin sit tuli jotenkin se arki vastaan, et oikeesti se on niinku tätä. Voi olla, että yliopistossa on kaikkee hienoo niin se päiväkodissa se todellisuus on vielä aika erilainen.

H: Mm kyllä no mitkä tekijät koet et on eniten muokannu, tietenkin se kokemus mut? onko joku muu?

VO: Joo, et jokaisesta työparista on oppinut jotakin, ja osasta paljonkin ja jonkun kohdalla on voinut olla vaikka sillai et on ollut enemmän, et tollai mä en niinku tekisi mut sit taas toiset on niinku, no sekä että hyvässä ja pahassa. Ja sit ehkä tota on ollu sillai niinku sellasia työpareja et on ollut helppo niinku kysyä, et miksi ajattelet noin, ettei oo ollut niin semmonen et vaikka on ollut selkeesti nuorempi, et on ollut niin lämmin se vuorovaikutus, et on voinut ihmetellen kysyä mitä ja miksi, eikä toinen oo ajatellu et on mitenkään kyseenalaistanut, vaan et se on sitä et halua oppii paremmaksi. Et ehkä se on yks mikä on tässä työssä et, ja itellä semmonen kuormittava, et ku koko ajan haluaa tehdä paremmin niin sit en tiedä tuleeko jossain kohtaa, et väsyä siihen et aina pitäis pystyä enemmän ja parempaan, tehokkaammin.

H: Ulkoisten paineiden lisäksi oma sisäinen paine. No sit, siitä ammatillisesta tuesta. Jos ajattelet kaikkia niitä sun työpaikkoja, niin millanen koet et se sun perehdytys on ollut?

Liite 3 Aikajanat

VO1: Työelämässä toista toimintakauttaan

- Alussa epävarmuutta omasta osaamisesta kokemuksen puutteet vuoksi.	- Toisella toimintakaudella eri ryhmässä → kiireen tunne, kädet eivät riitä		
- Työpari paljon poissa → ei tukea mistään	- Paremmin toimiva työtiimi		
- Sijaisten vaihtuvuus	- Onnistumisen kokemukset		
- Työtiimi tyrmäsi ideoita → ei jaksanut enää aina ehdottaa uutta	suunnittelussa ja pedagogisessa toiminnassa		
- Ei palautetta omasta toiminnasta	- Reflektointia → oma rooli		- Alan heikko arvostus ja ihmisten tietämättömyys vo:n
- Huono perehdytys	alkaa rakentua → myös tiimin muut jäsenet		osaamisesta ja koulutuksesta
- Johtajan tuki puuttui	alkavat tukeutua osaamiseen		heikentävät ammattiin sitoutumista
- Vastuuntunne suuri, mutta tukea itseä askarruttaviin asioihin ei saanut	- Johtajan vaihtuminen → uusi johtaja helpommin lähestyttävissä		- Toive paremmasta palkasta ja arvostuksen lisääntymisestä
- Kaupungin järjestämässä täydennyskoulutuksessa			- Halu ainakin vielä pysyä alalla
- Kurssien "korkealentoisuus"			
- Enemmän olisi saanut olla käytännön asioiden harjoittelua mm. kirjalliset työt., vaikka kokee myös esimerkiksi kehityspyykologian kurssit hyödyllisiksi			
YLIOPISTOSSA	TYÖELÄMÄN ALOITUS	KEHITYS	TULEVAISUUS

VO2: Työelämässä ensimmäistä vuotta, ennen yliopistoa käynyt toisen ammatillisen koulutuksen.

- | | | |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Oli ollut harjoittelussa opintojen aikana kyseisessä työpaikassa. - Heti alkuun haastavassa tilanteessa: oli yksin ensimmäisen päivän aamuna eskareiden aloittaessa syksyllä. - Tunne siitä, ettei osaa mitään; osaa opettaa, mutta kaikki muu uutta - Vahva tuki työparilta - Perehdytyksessä parantamisen varaa - Väliillä jouduttu menemään työntekijät edellä, lasten sijaan. - Aluksi yhteistyö vanhempien kanssa jännitti - Johtaja ei perehdyttänyt, myöhemmin tukenut ja rohkaissut tarvittaessa - Haasteena olla viemättä töitä vapaa-ajalle - Stressi siitä, että aika ei riitä kaiken opettamiseen | <ul style="list-style-type: none"> - Onnistumisen kokemukset rakentaneet varmuutta - Rohkeus kasvanut - Oppinut ymmärtämään paremmin opettajan roolia lasten ja vanhempien kanssa - Kehitys ryhmänhallintataidoissa - Armollisuuden oppiminen, ei vaadi itseltään liikaa | <ul style="list-style-type: none"> - Välillä miettinyt muita vaihtoehtoja, jos keksii jonkun muun ammatin ehkä sitten saattaa vaihtaa. |
|--|---|---|

YLIOPISTOSSA

TYÖELÄMÄN ALOITUS

KEHITYS

TULEVAISUUS

VO3: Työelämässä noin neljä vuotta

<p>-Alussa ei tiedä mistään mitään. - Pehmeä lasku: ikään kuin apuopena kahdessa eri esiopetusryhmässä - Kokeneiden työparien tuki - Alussa sai toteuttaa omia vahvuuksiaan, mm. liikuntaa - Alussa impulsiiviset lapset ja kiinnipitilanteet "säikäyttivät" - Vuoden työskentely koulun puolella toi uutta näkökulmaa työhön. - Johtajalta ei alussa tukea juurikaan, työttiimit perehdyttivät, myöhemmässä ryhmässä johtaja paremmin saatavilla. Koulun puolella rehtorin kannustava asenne - Työt tulevat helposti kotiin, miten erottaa työ ja vapaa-aika - Riittämättömyyden tunne</p>	<p>- "Päävastuu" ryhmän toiminnasta ja pedagogiikasta vasta neljäntenä työvuotena - Kokenut ryhmien ja työtiimien vaihtumisen opettavaiseksi ja hyväksi poluksi. - Omien arvojen ja toimintatapojen löytyminen; rajat luovat rakkautta - Rohkeus kasvanut kokemuksen myötä - Onnistumisen kokemukset ja lapset toimivat motivaationa</p>	<p>-Suunnittelee vaihtavansa alaa, hakenut jo toiseen koulutukseen. - Riittämättömyyden tunne ja työn kuormittavuus, koko ajan lisääntyvät perustyön ulkopuoliset työt.</p>	
<p>- Yliopistossa muodostui alasta hieman erilainen kuva, todellisuus ja arki tuli työelämässä vastaan - Tuokiopedagogiikan korostuminen</p>	<p>TYÖELÄMÄN ALOITUS</p>	<p>KEHITYS</p>	
<p>YLIOPISTOSSA</p>	<p>TYÖELÄMÄN ALOITUS</p>	<p>KEHITYS</p>	<p>TULEVAISUUS</p>

VO4: Työelämässä toista toimintakautaan, aloittanut edellisen toimintakauden vasta keväällä

<ul style="list-style-type: none"> -Alussa kaikki uutta, eka työ opettajana ja eka "oikea" työpaikka. -Tiimi näyttänyt suuntaa, antanut tukea, perehdyttänyt → toisena puolena se, että vain yksi tietolähde. - Ryhmässä ainoa opettaja, "peilaustukea" ei saatavilla. - Tuli ryhmään kesken toimintakauden, luottamuksen voittaminen lapsissa ja vanhempien kanssa -Alussa omien toimintatapojen löytäminen, mitä kuuluu tehdä. - Alussa työt tulivat kotiin, tehnyt rajanvetoa tähän. - Johtajalta ei tukea perehdytykseen - Päiväkodin muilta työntekijöiltä ja opettajilta voinut kysyä - Ensimmäisenä vuonna lapset vanhempia, toisena kautena paljon pieniä, totuttelua siihen, että työ paljon perushoitoa. - Työ fyysisesti kuormittavaa 	<ul style="list-style-type: none"> - Onnistumisen kokemukset ja lasten kehitys motivoi → kokemus siitä, että tekee työtä oikein - Oma kuva opettajuudesta rakentunut, rooli aina iloisena lasten leikeissä mukana olevasta opettajasta muuttunut, paljon myös muuta työtä, jotka kuormittavat - Tykkää työstä, mutta kokee sen raskaaksi - Mietti jaksako alalla kuinka pitkään sen kuormittavuuden vuoksi 		
<ul style="list-style-type: none"> - Koulutuksen tuokiokeskeisyys - Kokee kolmen vuoden olevan lyhyt aika oppia kaikki - Mietti olisiko tehokkaampi oma opiskelu valmistanut paremmin työhön - Harjoitteluita olisi saanut olla enemmän ja yksilöharjoitteluna 	<ul style="list-style-type: none"> - varmuus kasvanut → löytynyt punainen lanka - Yritykset ja erehdykset opettaneet 		
<p>YLIOPISTOSSA</p>	<p>TYÖELÄMÄN ALOITUS</p>	<p>KEHITYS</p>	<p>TULEVAISUUS</p>