

TAMPEREEN YLIOPISTO

Vertaisryhmämentorointi vapaassa sivistystyössä
– Tutkimus Verme2-hankkeen pilotista

Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
EMILIA SIMOLA
Tammikuu 2019

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Emilia Simola: Vertaisryhmämentorointi vapaassa sivistystyössä – Tutkimus Verme2-hankkeen pilotista.

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 89 sivua, 3 liitesivua

Tammikuu 2019

Tutkimuksessa selvitettiin vertaisryhmämentoroinnin mahdollisuuksia ja haasteita vapaan sivistystyön kentällä. Tutkimuksen taustalla oli Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama Verme2-hanke, jonka myötä vertaisryhmämentorointia pilotoitiin kansan- ja kansalaisopistoissa. Pilotissa vapaan sivistystyön opettajista koulutettiin vertaisryhmämentoroinnin ohjaajia eli mentoreita.

Tutkimuksessa tarkasteltiin mentorikoulutukseen osallistuneiden opettajien odotuksia ja näkemyksiä pilotin alkuvaiheessa. Vastauksia haettiin seuraavien kysymysten avulla: Minkälaisia odotuksia vapaan sivistystyön opettajat asettavat vertaisryhmämentoroinnille osaamisen kehittämisen menetelmänä? Minkälaisia edellytyksiä vertaisryhmämentoroinnin toteuttamiselle on vapaan sivistystyön opettajan työssä? Millaisia oppimistarinoita vapaan sivistystyön opettajat rakentavat mentorikoulutuksen alkuvaiheessa?

Teoreettisessa taustassa tarkasteltiin vapaata sivistystyötä sekä sen asettamia reunaehtoja osaamisen kehittämiseksi. Teoreettisessa viitekehityksessä esiteltiin myös vertaisryhmämentorointi osaamisen kehittämisen mallina. Tutkimus kiinnittyy narratiivisuuden ja sosiaalisen konstruktionismin ajatuksiin tiedon sekä todellisuuden sosiaalisesti rakentuneesta luonteesta. Tutkimusaineisto kerättiin kuudelta vapaan sivistystyön opettajalta keväällä 2018. Kerätty aineisto on narratiivinen ja se rakentuu koulutustapaamisten havainnoinneista sekä opettajien tuottamista oppimistehtävistä. Aineistoa on analysoitu teemoittelun ja narratiivisen juonianalyysin avulla.

Tutkimuksessa havaittiin, että vapaan sivistystyön opettajat odottavat vertaisryhmämentoroinnilta yhteisöllisyyttä ja konkreettisia välineitä omaan opetustyöhönsä. Lisäksi havaittiin, että vertaisryhmämentorointi voisi toimia perehdytyksen tukena ja työhön liittyvien tunteiden jakamisen areenana. Tutkimuksen mukaan vertaisryhmämentoroinnin toteuttamiselle on monia edellytyksiä, kuten tuntiopettajien ainutlaatuinen asema sekä opistojen ja työnkuvien moninaisuus. Tutkimuksessa havaitut edellytykset tuovat esiin esimerkiksi tuntipalkkion maksamiseen liittyviä kysymyksiä sekä hajanaisen opettajakunnan innostamisen haasteita. Tutkimuksen mukaan mentorikoulutuksen oppimisprosessi herätti monia tunteita, jotka kehittyivät alun epätietoisuudesta kohti huojentavaa mentorointikevään päätöstä. Mentorikoulutus järjestettiin verkkovälitteisessä ympäristössä, joka toi opettajat eri puolelta Suomea yhteen. Verkkovälitteiseen oppimiseen liittyi teknisiä ongelmia, jotka veivät aikaa koulutukselta. Lisäksi opettajien oppimisprosessin etenemistä haastoi kiireinen työtilanne, joka vei aikaa toiminnan toteuttamisen suunnittelulta.

Tutkimuksen perusteella opettajat kaipaavat ajatusten jakamista ja keskustelua avoimessa ja luottamuksellisessa ympäristössä. Parhaiten tämä onnistuu, kun kuuntelijan asemassa on joku, joka tuntee sen työn kontekstin, jossa liikutaan. Tällä hetkellä tämänkaltaiset hedelmälliset keskustelut jäävät pääosin toteutumatta ja opettajat kokivat toimivansa yksin. Opettajat kokivat, että vertaisryhmämentoroinnin avulla voitaisiin kehittää sekä yksilöä että työyhteisöä. Tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että vertaisryhmämentoroinnin jatkuminen vaatii sekä hallinnollista työtä että onnistuneita vertaisryhmämentoroinnin ryhmiä. Lisäksi tulisi tehdä vielä laajempaa tutkimusta siitä, millaisia hyötyjä toimintamalli tuottaa pidemmän aikavälin kuluttua.

Avainsanat: vapaa sivistystyö, kansalaisopistot, kansanopistot, vertaisryhmämentorointi, osaamisen kehittäminen, verme2-hanke, narratiivinen tutkimus

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	1
2. VAPAA SIVISTYSTYÖ TUTKIMUKSEN KOHTEENA	3
2.1. TUTKIMUKSEN SJOITTUMINEN VAPAAAN SIVISTYSTYÖN KENTÄLLÄ	3
2.2. VAPAAAN SIVISTYSTYÖN TEHTÄVÄ JA MERKITYS	5
2.3. VAPAA SIVISTYSTYÖN NYKYTILA KEHITTÄMISEN REUNAEHTOINA	7
2.4. VAPAAAN SIVISTYSTYÖN OPETTAJAT	9
2.5. VAPAAAN SIVISTYSTYÖN OPETTAJIEN OSAAMISEN KEHITTÄMISEN HAASTEET	12
3. VERTAISRYHMÄMENTOROINTI	16
3.1. MENTOROINNIN KÄSITTEELLINEN KEHITYS	16
3.2. VERTAISRYHMÄMENTOROINTI OSAAMISEN KEHITTÄMISEN MENETELMÄNÄ	18
3.3. VERTAISRYHMÄMENTOROINTIPROSESSIN ETENEMINEN	23
3.4. VERME2-HANKE TUTKIMUKSEN TAUSTALLA	27
3.5. TUTKITTUA TIETOA VERMESTÄ	29
4. TUTKIMUSONGELMA	34
5. TUTKIMUSASETELMA	35
5.1. NARRATIIVISUUS	35
5.2. SOSIAALINEN KONSTRUKTIONISMI	37
5.3. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS MENTORIKOULUTUKSEN KONTEKSTISSA	38
5.4. AINEISTONKERUUMENETELMÄT	40
5.4.1. <i>Mentorikoulutuksen tehtävät</i>	41
5.4.2. <i>Mentorikoulutuksen oppimispäiväkirja</i>	42
5.4.3. <i>Mentorikoulutuksen yhteistapaamisten havainnointi</i>	43
5.5. AINEISTON ANALYYSI	45
5.6. TEEMOITTELU	46
5.7. NARRATIIVINEN JUONIANALYYSI	49
6. TUTKIMUKSEN TULOKSET	51
6.1. VERTAISRYHMÄMENTOROINTIIN LIITTYVÄT ODOTUKSET	51
6.2. VAPAAAN SIVISTYSTYÖN EDELLYTYKSET VERTAISRYHMÄMENTOROINNILLE	54
6.3. OPETTAJIEN KEHITYSKERTOMUS MENTORIKOULUTUKSEN ALKUVAIHEEN OPPIMISPROSESSISTA	59
7. JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	63
7.1. OPETTAJIEN ODOTUKSET TARKASTELUSSA	63
7.2. TOIMINNAN EDELLYTYKSET TÄMÄN TUTKIMUKSEN VALOSSA	67
7.3. MITÄ AJATUKSIA MENTOROINTIKOULUTUKSEN OPPIMISPROSESSIIN LIITTYI	70
7.4. YHTEENVETO- MITEN TÄSTÄ ETEENPÄIN?	72
8. TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA	75
8.1. TUTKIMUKSEN EETTISYYS	75
8.2. TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	78
8.3. TUTKIMUKSEN KOKONAISUUDEN JA JATKOTUTKIMUKSEN ARVIOINTIA	80
LÄHTEET	82
LIITTEET	

1. JOHDANTO

Jatkuva työelämän muutos ja osaamisen kehittäminen sen mukana ovat aikuiskasvatuksen ja laajemmin koko työelämäkentän ajankohtaisia teemoja. Tämä ei sinällään ole uusi ilmiö, vaan esimerkiksi Ruohotie kirjoitti jo vuosituhatien alussa jatkuvan osaamisen kehittämisen merkityksestä. Hän viittasi jo silloin ammatilliseen kasvuun jatkuvana oppimisprosessina, jossa korostuvat jaettu asiantuntemus ja yhteisöllisyys. (Ruohotie 2000, 9-11.) Tässä tutkimuksessa osaamisen kehittämiseen tartutaan vapaan sivistystyön näkökulmasta, jossa aikuiskasvattajat ovat niin ikään muutoshasteiden edessä. Sekä kansallisen että EU-politiikan tasolta vapaalle sivistystyölle asetetaan entistä aktiivisemmin uusia painotusalueita ja tavoitteita aikuiskasvatukseen. Tämä tuo mukanaan uudenlaisia työtehtäviä, jotka vaativat myös omien valmiuksien ylläpitämistä ja kehittämistä. (Poikela ym. 2009, 6-7.)

Opettajien henkilöstökoulutuksen ja täydennyskoulutuksen kenttä on muuttunut viime vuosina merkittävästi. Tästä osoituksena on vuonna 2010 alkaneen Osaava-ohjelman myötä kaksinkertaistunut rahoitus opettajien koulutukseen. Osaava-ohjelman lähtökohta perustui tutkimustuloksiin, joiden mukaan opettajien osallistuminen täydennyskoulutukseen aleni merkittävästi 2000-luvun puolessa välissä. Tuoreimman kansallisen opettajantiedonkeruun (2016) mukaan opettajat ovat osallistuneet täydennyskoulutukseen aktiivisemmin, mutta aktiivisuudessa on edelleen paljon eroja eri henkilöstöryhmien sekä maakuntien välillä. (OPH 2017, 154-155; 180.)

Oman osaamisen kehittäminen on erittäin keskeistä työelämän muuttuessa entistä epävarmemmaksi ja nopeatempoisemmaksi. Opettajien työ on tunnettyä, joka voi tehdä työstä samanaikaisesti antoisaa, mutta myös intensiivistä ja raskasta. Se voi olla hyvin yksinäistä, koska työpäivän aikana ei välttämättä ole aikaa tai tilaisuutta jakaa kokemuksiaan tai kysyä niihin neuvoja. (Estola ym. 2007, 17.) Nämä työn kuormitus- ja muutostekijät haastavat meitä monella tapaa ja yksi keino vastata tähän haasteeseen on kehittää itseään työelämän muutoksen mukana. 2000-luvun tieteellisissä keskusteluissa kehityssuunta on yhä useammin se, että painopiste osaamisen kehittämisessä on siirtynyt perinteisestä koulutusajattelusta laajempiin, oppimislähtöisiin sekä osaamista ja kokemusta jakaviin ratkaisuihin. (Hytönen 2009, 213-215.)

Valtion henkilöstökoulutuksen rahoitusta on suunnattu entistä enemmän työssä oppimisen kentälle. Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaan Osaava-ohjelmaan kuuluu myös Osaava

Verme- hanke, joka on kehittänyt vertaisryhmämentoroinnin verkostoa vuodesta 2010 alkaen. Verkostossa ovat mukana kaikki opettajankoulutusta antavat tahot ja se on tässä ajassa ehtinyt levitä jo suhteellisen laajalle. Vuoden 2015 lopussa ohjelma oli kouluttanut menestyksellisesti jo noin 700 mentoria. (OPH 2017, 162.) Tämä tutkimus perustuu Osaava Verme- jatkohankkeelle, jossa keväällä 2018 oli vapaan sivistystyön opettajien vuoro. Niinpä oli mielenkiintoista tarkastella, miten vertaisryhmämentorointi asettautuu täysin uudelle kentälle eli vapaaseen sivistystyöhön.

Aloitan tämän jatkohankkeen ja siihen liittyvän tutkimustyön tarkastelun esittelemällä vapaan sivistystyön kontekstia. Taustoituksen jälkeen kuvaan tutkimuksen kohderyhmää eli vapaan sivistystyön opettajia ja erityisesti heihin liittyviä osaamisen kehittämisen näkökulmia. Kolmannessa luvussa esittelen vertaisryhmämentoroinnin osaamisen kehittämisen menetelmänä ja siihen kiinnittyvää aiempaa tutkimustyötä. Kyseisessä luvussa käsittelen myös tutkimuksen taustalla vaikuttavan Verme2-hankkeen ja siihen liittyvät taustat sekä tavoitteet. Teoreettisen viitekehyksen jälkeen esitän neljännessä pääluvussa tutkimuskysymykseni ja siirryn siitä menetelmällisiin lähtökohtiin sekä aineiston analyysiin. Analyysi rakentuu vapaan sivistystyön opettajien pilotointitoimintaan liittyvien odotusten, toiminnan edellytysten ja kehityskaaren tarkastelun kautta. Seuraava pääluku vie tarkastelun tulosten arviointiin, johtopäätöksiin sekä niistä muodostettuihin yhteenvetoihin. Viimeinen luku sisältää tutkimuksen arviointia kokonaisuudessaan sekä huomioita mahdollisista jatkotutkimusaiheista.

2. VAPAA SIVISTYSTYÖ TUTKIMUKSEN KOHTEENA

Tässä luvussa käsitellään vapaan sivistystyön kontekstia sekä toiminnan merkitystä osana aikuis-koulutusta ja koulutusjärjestelmää. Vapaa sivistystyö kontekstina määrittelee sen, millaiseksi tämän tutkimuksen kohteena oleva vertaisryhmämentorointi voi muodostua. Se asettaa tietyt historialliset, yhteiskunnalliset sekä arvoperustaiset lähtökohdat kehittämistoiminnan taustalle. Tuon luvussa esille kuinka nämä toiminnan reunaehdot ovat muuttuneet vapaan sivistystyön alkua ajoista nykypäivään. Näin haetaan ymmärrystä siihen, miten tähän tilanteeseen on tultu ja mikä on kehittämisen lähtötilanne. Lisäksi luvun tavoitteena on tuoda esiin kentän moninaisuus ja osaltaan myös sen asettamat haasteet tutkimus- ja kehittämistoiminnalle.

Lopuksi tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen kohderyhmää eli vapaan sivistystyön opettajakuntaa. Se on heterogeeninen ja sisältää monenlaista osaamista ja työnkuvia. Luvussa tarkastellaan heidän osaamisensa nykytilaa ja sen kehittämiskohtia. Tämän luvun pyrkimykseni selvittää vapaan sivistystyön kontekstia muodosti esiyymmärryksen, jonka pohjalta kehittämistoimintaa ja vertaisryhmämentorointia voidaan seuraavassa luvussa siirtyä tarkastelemaan.

2.1. Tutkimuksen sijoittuminen vapaan sivistystyön kentällä

Vapaa sivistystyö voidaan määritellä kuuluvan osaksi Suomen koulutusjärjestelmän aikuiskasvatuksen kenttää. Aikuiskasvatuksen sisällä se voidaan käsittää omaehtoiseksi, aikuisen omiin opiskelumuotiiveihin perustuvaksi koulutukseksi. Juuri tämä opiskelun vapaaehtoisuus ja toiminnan yleissivistyksellinen luonne erottavat sen muusta aikuiskasvatuksesta. Se toimii koulutusjärjestelmässä rinnakkain omaehtoisen ammatillisen aikuiskoulutuksen, työvoimapolitiittisen koulutuksen sekä työnantajan tarjoaman henkilöstökoulutuksen kanssa. (Tuomisto 1999, 26-27; Manninen & Luukannel 2008, 7.)

Vapaata sivistystyötä tarjoavat kansalaisopistot, kansanopistot, kesäyliopistot, liikunnan koulutuskeskukset sekä opintokeskukset. Opiskelumuodot vapaassa sivistystyössä vaihtelevat oppilaitoksittain lyhyt- ja intensiivikursseista koko lukuvuoden mittaisiin opintoihin. Vapaalle sivistys-

työlle on ominaista, että sen tavoitteista ja sisällöistä päättävät pääasiassa opisto itse, kuitenkin opiskelijoiden tarpeisiin vastaten. Koulutuksen sisältöä ei säädellä opetussuunnitelman tai tutkinnon perusteella, vaan koulutus on tutkintoon johtamatonta ja omaehtoista. (Saloheimo 2015, 9; OKM 2009b, 15; VSY 2005; 4-5.) Vapaan sivistystyön oppilaitoksissa järjestetään myös ammatillista perus- ja lisäkoulutusta, yleissivistävää koulutusta ja taiteen perusopetusta. Tämän vuoksi kaikkea vapaan sivistystyön opetusta ei voida laskea tutkintoon johtamattoman opetuksen piiriin. (Saloheimo 2015, 16; 22; 25.)

Tässä tutkimuksessa vapaa sivistystyö muodostaa kontekstin ja reunaehdot tutkimustyölle. Vapaan sivistystyön kenttä on erittäin laaja, joten tarkastelu on rajattu koskemaan ainoastaan kansalais- ja työväenopistojen sekä kansanopistojen kontekstia. Kansalais- ja työväenopistot ovat opetustuntien ja osallistujien määrää verratessa suurin vapaan sivistystyön toimijoista (Saloheimo 2015, 9-10). Opistojen juuret löytyvät 1800- ja 1900-luvun taitteesta, kun ensimmäiset työväenopistot perustettiin kaupunkiin pitämään huolta kaupunkilaisten perussivistyksestä. Näissä teollistuneissa kaupungeissa opistokurssit syntyivät tarpeesta tarjota työväestölle poliittisesti sitoutumatonta sivistystyötä. Työväenopistojen yleissivistävä kurssitarjonta merkitsi paikallisille työväenyhdistyksille myös uudenlaista laaja-alaista ja järjestelmällistä toiminnan organisointia. Suomen itsenäistymisen ja valtionavun myötä opistoverkosto laajeni vähitellen keskisuuriin kaupunkiin ja toisen maailmansodan jälkeen maaseudulle. (Vaherva ym. 2006, 43-44.)

Nykyään kansalais- ja työväenopistojen tarjoamaa opetusta on jokaisessa Suomen kunnassa. Valtaosa kansalais- ja työväenopistoista on kuntien ylläpitämiä, mutta joukossa on myös yksityisiä opistoja. Opetusta järjestetään pääosin iltaisin sekä lyhytkestoisina intensiivikursseina. Opetuksen ja toiminnan rakentumiseen vaikuttaa paljon opiston koko. Esimerkiksi pienissä opistoissa päätoimista henkilöstöä on vähän ja opetus on pääasiassa tuntiopettajien vastuulla. Opistojen suosituimmat oppiaineet ovat taide- ja taitoaineet, kuten kädentaidot, kielet sekä musiikki. (VSY 2005, 5; Poikela ym. 2009, 22-23; Saloheimo 2015, 8.)

Kansanopistot ovat toiseksi suurin vapaan sivistystyön toimijoista. Kansanopistojen erityispiirteinä ovat vapaan sivistystyön pitkät opiskelulinjat, joissa opiskelu on päätoimista ja kestää syksystä kevääseen. Opiskelu on silloin rytmitetty työviikon sisälle, ja opistojen yhteisöllinen inernaatiluonne antaa monia menetelmällisiä mahdollisuuksia opetukseen. Nykyään koulustarjontaa täydennetään myös lyhytkestoisilla kursseilla ja koulutuksilla. (Saloheimo 2015, 10; 12; 28.)

Lähes kaikki kansanopistot ovat yksityisten järjestöjen tai säätiöiden omistuksessa ja vain muutama on kuntaomisteisia. Opistoja voidaan ryhmitellä myös aatteellisen taustan mukaan maa-kuntaopistoiksi, kristillisiksi opistoiksi, yhteiskunnallisiksi opistoiksi tai muiksi järjestöopistoiksi.

Osa opistojen taustatoimijoista on vain ylläpitäjän roolissa, mutta osa määrittää arvo- ja aatetaustallaan opiston suuntaa ja opettajien työnkuva. (Poikela ym. 2009, 23-24.)

Kansanopistojen voidaan ajatella edustavan perinteikästä vapaan sivistystyön opetusta. Ensimmäiset kansanopistot perustettiin Suomeen jo vuonna 1889, jolloin mallia oli haettu muista Pohjoismaista. Perinteikkyyttä edustaa myös kansanopistojen yhteisöllinen luonne, sillä suurin osa kansanopistoista on sisäoppilaitoksia. Kansanopistojen päätehtävä on tarjota yleissivistävää opetusta, mutta sen rinnalle on noussut myös esimerkiksi avoimen yliopiston opetusta ja ammatillista perus- ja lisäkoulutusta. (Poikela ym. 2009, 23; VSY 2005, 5.) Yleissivistävä opetus on hyvin monialaista, eikä kansanopistoja voida profiloida tietynlaisen opetuksen tarjoajaksi. Esimerkiksi vuonna 2012 eniten opetustunteja tarjottiin kielten, musiikin ja kuvataiteen opinnoissa. (Saloheimo 2015, 8.)

2.2. Vapaan sivistystyön tehtävä ja merkitys

Vapaan sivistystyön perimmäinen tavoite on sivistystehtävän toteuttaminen, josta vastaavat pääasiassa vapaan sivistystyön opettajat. Sivistystehtävän määrittely on vaihdellut paljon historiallisen aikakauden ja oppilaitosmuodon mukaan. Vapaan sivistystyön alkuaikoina sivistystehtävään luettiin melkein mikä tahansa valistukseen tähtäävä toiminta tai ”valistustilaisuus”. Sittemmin järjestelmällinen opintotoiminta muodostui kansansivistystyön päämuodoksi. Opintotoiminnan tehtävää selkiytti Zachris Castrén, jonka mukaan sivistys on toisen ihmisen huomioon ottamista ja kunnioittamista. Se rakentuu kolmelle arvolle, joita ovat ihmisyyys, tieteenomaisuus ja puolueettomuus. Näiden arvojen voidaan edelleen katsoa sopivan vapaan sivistystyön lähtökohdiksi. (Poikela ym. 2009, 11-12.)

Nykypäivänä sivistystehtävän nähdään pohjautuvan osaltaan näihin varhaisiin ajattelumalleihin sivistyksestä. Edelleen tavoitteena on tarjota ihmisille tilaisuuksia vapaisiin sivistysharrastuksiin, joissa lähtökohtana on itsensä laaja-alainen kehittäminen. Modernissa sivistyskäsitteessä korostuu uudella tavalla oppijan aktiivinen toimijuus ja kiinnostus itsensä kehittämiseen. Voisi sanoa, että vapaa sivistystyö on muuttunut sivistykselliseksi palveluksi, josta kansalainen saa tukea itsensä kehittämiseen yksilönä ja yhteiskunnallisena toimijana eli vastausta tarpeisiinsa. Täten sivistystehtävä voidaan katsoa toteutuneeksi, kun opiskelusta on saatu edellä mainittuja sivistyshyötyjä. (Poikela ym. 2009, 13-14.)

Vapaan sivistystyön tehtävänä on vastata entistä enemmän alueen asukkaiden koulutustarpeisiin. Ne voivat olla niin ammatillisen osaamisen kehittämistä ja ylläpitoa, kuin nuorten valmentamista jatko-opintoihin. Täten opiskelu voidaan nähdä välineenä uusien tietojen ja taitojen omaksumiseen. Yhteiskunnallisesta näkökulmasta tarkasteltuna vapaan sivistystyön nähdään vahvistavan

aktiivista kansalaisuutta, yhteisöllisyyttä sekä tasa-arvoista ja moniarvoista yhteiskuntaa. Sen voidaan nähdä vaikuttavan myös yksilötason toimijoihin tarjoamalla mahdollisuuksia esimerkiksi vuovaikutukseen ja yhteisöllisyyteen, jolloin syrjäytymistä ehkäistään. Sosiaalisen ulottuvuuden lisäksi yksilön on mahdollista kehittää hyvinvointiaan, sillä opistot tarjoavat mahdollisuuksia esimerkiksi omien voimavarojen ja vahvuuksien kehittämiseen. (Poikela ym. 2009, 43-44.)

Vapaan sivistystyön yhteiskunnallinen tehtävä määritellään tarkemmin Laissa vapaasta sivistystyöstä (2009/1765). Sen ensimmäisen luvun 1§ on muotoiltu seuraavasti: ”*Vapaan sivistystyön tarkoituksena on järjestää elinikäisen oppimisen periaatteen pohjalta yhteiskunnan eheyttä, tasa-arvoa ja aktiivista kansalaisuutta tukevaa koulutusta. Vapaana sivistystyönä järjestettävän koulutuksen tavoitteena on edistää ihmisten monipuolista kehittymistä, hyvinvointia sekä kansainvälisyyden toteutumista. Vapaassa sivistystyössä korostuu omaehtoinen oppiminen, yhteisöllisyys ja osallisuus.*” Silvennoisen (2010, 162) mukaan lain ensimmäisessä pykälässä korostuu vapaan sivistystyön yhteiskunnallinen tarkoitus yhteisön ja koheesion rakentamisessa sekä osallisuuden ja aktiivisuuden lisäämisessä. Vapaan sivistystyön kehittämissuunnitelmassa (2009-2012) todettiin, että tämä lain määräämä tavoite on edelleen ajankohtainen, mutta kaipaa päivitystä erityisesti monikulttuurisuuden osalta. Lain uudistamiseen on sittemmin tehty hallituksen esitys uudesta maahanmuuttajien tarpeisiin vastaavasta koulutusmallista, jossa olisi mahdollista saada täysi valtionavustus kotouttamissuunnitelman puitteissa. Esitys hyväksyttiin ja laki uudistettiin tältä osin vuoden 2018 alusta. (OKM 2017a, 5; Poikela ym. 2009, 14; Hallituksen esitys 140/2017.)

Yleisellä tasolla voisi sanoa, että vapaan sivistystyön tehtävän määrittelyt korostavat omaehtoista yksilön kehittämistä, jonka tavoitteena on laajemmin myös persoonallinen kasvu. Määrittelyissä korostuvat vapaus, vapaaehtoisuus ja tasa-arvoisuus. Vapaan sivistystyön opetukseen osallistuminen tulisi olla kaikille tasa-arvoisesti mahdollista riippumatta esimerkiksi koulutustasosta. Painotukset määrittelyssä vaihtelevat oppilaitosmuodoittain ja sen taustalla olevien aatteiden ja arvojen mukaan. Kansalaisopistojen sivistystehtävässä korostuu enemmän paikallisuus ja oman alueellisen kulttuurin edistäminen, kun taas kansanopistoissa taustalla vaikuttavalla aatteella voi olla erityisen suuri merkitys sivistystehtävään ja sen toteuttamiseen. (Poikela, ym. 2009, 14-16, 132; Vaherva ym. 2007, 42-44; VSY 2005, 4.)

2.3. *Vapaa sivistystyön nykytila kehittämisen reunaehtoina*

Vapaan sivistystyön tavoitteena on kautta aikain ollut kansan sivistäminen, eikä niinkään taloudellisen hyödyn kerryttäminen. Kuitenkin taloudellinen tilanne heijastelee myös vapaan sivistystyön kenttään, eikä hyötykeskustelulta voida välttyä. Taloudelliset reunaehdot muodostuvat osittain valtion rahoituksesta. Vapaata sivistystyötä rahoitetaan valtion tukemana ja tämän osuuden määrä riippuu suoritteista. Kansalaisopistoissa suoritteella tarkoitetaan opetustuntien määrää ja kansanopistoissa opintoviikkojen määrää. Sillä ei siis viitata opetuksen sisällöllisiin asioihin. Se osuus rahoituksesta, joka jää valtionosuuden ulkopuolelle, katetaan pääasiassa opiskelijamaksuilla tai muulla rahoituksella. (OPH 2014b, 50-53.)

Valtio ja ylläpitäjät haluavat rahoittajina tietää, mikä hyöty vapaasta sivistystyöstä on opiskelijoille, ylläpitäjille ja yhteiskunnalle. Vapaan sivistystyön tuloksena tuli olla sivistyshyötyjä, joilla tarkoitetaan vaikutusta yksilöiden elämänlaatuun, hyvinvointiin sekä henkiseen ja fyysiseen aktiivisuuteen. Lisäksi sillä voidaan viitata yhteiskunnalliseen osallistumiseen, koulutus- ja sivistystasoon sekä eri kulttuurien ymmärtämiseen ja suvaitsevaisuuteen. Sivistyshyötyihin liittyvät näkemykset tuntuvat olevan ristikkäiset rahoittajien ja kentän toimijoiden kesken. Suuri osa vapaan sivistystyön toimijoista kokee, ettei toiminta ole mitattavissa, eikä sen tulisi olla toiminnan pääasiallisena tarkoituksena. (Jokinen, Poikela & Sihvonen 2012, 4-7, 59.)

Vornasen (2013, 222-223) mielestä nykyinen valtionavustuksen jakaminen yksikköhinnan mukaan pitää yllä eriarvoisuuden kehää: niillä opistoilla joilla menee hyvin, menee entistä paremmin. Kansalaisopistojen liiton tekemän kyselyn (2013) mukaan taloudellinen tilanne on heijastunut kurssimaksuihin ja opiskelijaryhmien koon kasvattamiseen, joka on osaltaan vaikuttamassa siihen, että heikommassa taloudellisessa asemassa olevien osallistuminen vaikeutuu. Opistojen sivistystehtävään kuuluu tasa-arvoisten mahdollisuuksien tarjoaminen kaikille. Tällä hetkellä vapaa sivistystyö tavoittaa hyvin tietyt väestöryhmät, mutta opistojen tulisi olla myös miesten, nuorten, maahanmuuttajien, työttömien ja ikääntyvien oppimispaikkoja. Vapaan sivistystyön rooliksi ei saa jäädä vain maksukykyisten asiakkaiden tarpeisiin vastaaminen. (Vornanen 2013, 221; Sihvonen 2014, 70.)

Taloudelliset reunaehdot vaikuttavat opistojen opetustarjontaan, jotka rakennetaan entistä enemmän opiskelijoiden tarpeesta käsin. Taloudellisesti heikommassa asemassa olevat opistot joutuvat pohtimaan, miten muokata opintotarjonta siten, että opiskelijavirrat pysyisivät entisellä tasolla ja kilpailuun pystyttäisiin vastaamaan. Tämä muokkaa opistojen perustehtävää uudelleen, kun tulostavoite nähdään ensimmäisenä ja taustalla oleva aatteellisuus viimeisenä. (Jokinen ym. 2012, 48-53; Väyrynen 2013, 228-229.)

Tehokkuuteen ja kustannuksiin keskittyvä valtiontalous on pakottanut vapaan sivistystyön organisaatioiden etsimään uudenlaisia toimintatapoja. Tämän myötä koulutuslinjoja on saatettu lakkauttaa ja tuotettuja koulutuspalveluita priorisoida. Näiden lisäksi opistojen yhdistäminen on havaittu yhtenä ratkaisuna, joka näkyy opistojen määrän vähenemisenä. (Keskinen 2012, 8.) Opistojen vähentymisen myötä niiden tarjonnassa on nähtävissä alueellisia eroja, jotka heijastuvat pienten kuntien tarjoamiin opiskelumahdollisuuksiin ja kurssitarjontaan. Sen on nähty vaikuttavan myös opetustuntien vähenemiseen ja opettajien matkakulujen nousuun. Opistojen keskittäminen horjuttaa opistojen perinteistä autonomiaa sekä hämärtää tavoitteita, kun esimerkiksi kansanopistoja sekä kansalaisopistoja yhdistetään. Opiskelijamäärät ovat näistä muutoksista huolimatta pysyneet edelleen korkeana, kun yli miljoona suomalaista osallistuu vuosittain vapaan sivistystyön opistojen tarjoamiin opintoihin. (Vaherva ym. 2006; 43-44, 51; Pantzar 2009, 30; Poikela ym. 2009, 22-23; Keskinen 2012, 7; Jokinen ym. 2012, 43-47; Sihvonen 1990, 58-60.)

Koulutusjärjestelmässä tapahtuneet historialliset muutokset ovat osaltaan olleet vaikuttamassa vapaan sivistystyön asemaan kansan sivistäjänä ja yhteiskuntaan integroijana. Kun Suomen koulutusjärjestelmä muuttui rinnakkaiskoulujärjestelmästä yhtenäiseksi peruskouluksi, se laajensi perusopetuksen koskemaan tasa-arvoisesti kaikkia väestöryhmiä. Tällöin ei enää tarvittu järjestelmää, joka olisi korvannut puuttuvaa peruskoulutusta. (Keskinen 2012, 7.) Sihvosen (1990, 58-60) mukaan vapaan sivistystyön tehtävä on peruskoulu-uudistuksen jälkeen painottunut enemmän aikuisten täydennyskoulutukseen sekä ihmisen kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen. Lisäksi työelämän vaatimustason nousun voidaan nähdä haastavan vapaan sivistystyön houkuttelevuutta. Työelämässä tapahtuva jatkuva oman osaamisen kehittäminen näkyy vapaa-ajalla suoritettavien opintojen vähenemisenä. (Keskinen 2012, 7.)

Kaiken kaikkiaan vapaa sivistystyö näyttää nykypäivänä hakevan legitimitteittinsä sivistyksen ja valistuksen sijaan hyötyajattelusta, sillä se on joutunut talouselämän ja markkinavoimien alisteiseksi. Osittain tästä johtuen vapaan sivistystyön syvin olemus eli ihmisyyden edistäminen jää tavoittamatta. (Rantala 2012, 34-45.) Valkosen ja Kauppilan (2010, 181-183) mukaan tämä markkinaperustainen ajattelu johtaa pidemmällä tähtäimellä jatkuviin tulospaineisiin, hallinnon laajentumiseen opetustyön kustannuksella sekä kilpailun kasvamiseen. Mannisen (2010, 171-173) mukaan uusliberalistinen ajattelu johtaa vapaan sivistystyön toteuttamiseen sopeuttavista lähtökohdista käsin, jolloin toiminnan kriittinen ja muutokseen tähtäävä ajattelu jää uupumaan. Vapaa sivistystyö ikään kuin suostuu kohtaloonsa markkinavoimien alla ja muuttuu sen mukana.

Miten näkisimme sivistystarpeen muusta kuin taloudellisesta ahdingosta käsin? Se taitaa olla vapaan sivistystyön nykypäivän suurin haaste. Yleisesti katsoen voisi sanoa, että taloudellinen kilpailu on korostanut opistojen eriytyneisyyttä ja profiloitumista vapaan sivistystyön kentällä. Laki

velvoittaa opistoja yhteistoimintaan, mutta tuntuu siltä, että keskinäinen kilpailu asettaa tälle rajoituksensa. Eriytymistä on havaittavissa oppilaitostyyppien välillä, mutta myös niiden sisällä. (Vaeherva ym. 2007, 120; Väyrynen 2013, 228.)

2.4. Vapaan sivistystyön opettajat

Tämä tutkimus keskittyy vapaan sivistystyön kentällä toimivien kansalais- ja työväenopistojen sekä kansanopistojen opettajien tutkimiseen. Vapaan sivistystyön opettajat ovat moninainen joukko, joista on haastava määritellä esimerkiksi perusopetukseen verrattavaa yhteistä toimintakulttuuria. Vapaan sivistystyön opettajistoa voisikin kuvailla hyvin kirjavaksi ryhmäksi, jonka työolot vaihtelevat laajasti. Sen lisäksi opetusryhmät ovat heterogeenisiä, joka asettaa oman haasteensa opettajien pedagogisille valmiuksille. (Poikela ym. 2009, 28-29; 116.)

Tarkasteltaessa vapaan sivistystyön henkilöstöä tilastojen valossa voidaan sanoa, että se on varsin naisvaltaista ja iäkästä. Valtakunnallisen opettajantiedonkeruun (2016) mukaan yli 70 prosenttia kentän opettajista on naisia ja heistä yli puolet on täyttänyt 50 vuotta. Tämän ikäryhmän osuus opettajista on kasvussa edellisiin mittauksiin nähden ja se on myös ammatillisen koulutuksen ohella prosentuaalisesti suurin verrattuna muihin koulutusmuotoihin. Opettajakunnan ikärakenteella on merkitystä heihin kohdistuvan kehittämistyön kannalta. Vanhemmilla työntekijöillä on pitkään kokemukseen perustuvaa tietotaitoa, kun taas nuorilla on ajantasaista koulutusta ja viimeisintä tietoa. Opettajien ikä ja elämäntilanne voivat vaikuttaa siihen, kuinka innokkaasti he ovat valmiita vastaanottamaan uusia toimintamalleja ja hyödyntämään tarjottuja mahdollisuuksia. Erityisesti ikääntyneiden opettajien työssä jaksamisen tukeminen on tärkeää ja täydennyskoulutus voidaan nähdä siihen yhtenä välineenä. (OPH 2017 11-12, 111-112.)

Vapaan sivistystyön opettajien työolot ja työtehtävät vaihtelevat opiston ja aseman mukaan. Kansalaisopiston vakinaisesta henkilöstöstä käytetään päätoimisen opettajan tai suunnittelijaopettajan käsitettä. Heidän työnkuvaansa kuuluu opetuksen ja sen suunnittelun lisäksi esimerkiksi hallinnollisia tehtäviä, oppimateriaalien tekoa sekä tilaisuuksien ja kokousten järjestämistä. Vakinaisten opettajien lisäksi henkilöstö rakentuu tuntiopettajista, jotka voivat opettaa joko päätyönään tai sivutyönään. Kansalaisopistojen tuntiopettajat opettavat suurimman osan opetustunneista ja heidän työnkuvaansa kuuluu opetuksen suunnittelu, opetusjärjestelyt ja opettaminen. Käytännössä he osallistuvat myös muuhun opistojen toimintaan, kuten näyttelyiden rakentamiseen tai juhlien ja vierailujen järjestämiseen. Opettajien tehtävät vaihtelevat opiston koon ja sijainnin mukaan. (Poikela ym. 2009, 31-33.)

Kansanopiston opettajien työnkuva on hieman erilainen, koska he toteuttavat opetusta pääsääntöisesti yhteisöpedagogisin menetelmin ja sisäoppilaitosmuotoisesti. Perinteisessä kansanopistossa opiskelijat asuvat kampuksella, jossa järjestetään rinnakkain yleissivistävää ja esimerkiksi avoimen yliopiston opetusta. Tällöin kasvatus- ja opetustyöhön osallistuu koko henkilökunta myös opetuksen ulkopuolella. Nykypäivänä kansanopistot ovat tarkistaneet ja päivittäneet tehtävänsä ja samalla ne ovat entistä enemmän profiloituneet johonkin opetukseen. Tämän lisäksi opettajat ja opiskelijat eivät välttämättä enää asu kampuksella, joka vähentää opetuksen yhteisöllisyyttä. Tämä osaltaan vaikuttaa opetushenkilökunnan rakenteeseen sekä työnkuvaan. (Poikela ym. 2009, 33.)

Kansanopistot voidaan jakaa työajan perusteella kokonaistyöaikaa tai perinteistä työaikaa noudattaviin opistoihin. Tämän työajan puitteissa olevan vakituisen opetushenkilökunnan työntekijöihin kuuluu opetuksen ja sen valmistelun ohella hallinnolliset työt sekä kasvatukselliset ohjaus-, valvonta- ja huoltotehtävät. (Poikela ym. 2009, 34.) Tämän lisäksi kansanopistoissa on paljon osiaikaisia tuntiopettajia, jotka vastaavat samaan tapaan kuin kansalais- ja työväenopistoissa suuresta osasta opetetuista tunneista.

Kokonaisuudessaan vapaan sivistystyön tuntiopettajien määrän arvioiminen on hyvin hankalaa. Kun otetaan huomioon kaikki vapaan sivistystyön oppilaitosmuodot, voidaan kokonaismääräksi karkeasti arvioida noin 25 000- 30 000 opettajaa. Tähän verraten päätoimista opettajakuntaa on kansanopistoissa noin 700-800 ja kansalaisopistoissa noin 600. (Poikela ym. 2009, 29-30.) Tuntiopettajista puhuttaessa viitataan hyvin suureen osaan koko kentän opettajista.

Tuntiopettajan asema on erityinen verrattuna päätoimisen opettajan työnkuvaan. Heidät voidaan jo pelkkien opetustuntien perusteella luokitella heterogeeniseksi joukoksi. Osa tuntiopettajista opettaa viikossa saman verran kuin toinen saattaa opettaa koko vuoden aikana. Osalla opettajista työnkuva rakentuu pitkälti tuntiopettajuuden ympärille, kun taas toiset joutuvat turvautumaan myös muihin tulonlähteisiin. (Poikela ym. 2009, 30.) Tuntiopettajien palkkaus tapahtuu yleensä yhdeksi lukuvuodeksi kerrallaan, mutta tässäkin on poikkeuksia. Työsuhteensa aikana heille maksetaan korvaus ainoastaan pidetyistä tunneista, joten esimerkiksi tuntien suunnitteluun käytetty aika ei kuulu palkkauksen piiriin. (Poikela ym. 2009, 30-31.)

Tuntiopettajan asemaa määrittelee hyvin pitkälti epävarmuus, turvattomuus ja väliaikaisuus. Se saattaa sisältää paljon ennakoimattomia muutoksia, epäsäännöllisiä työaikoja sekä liikkuvuutta opistosta toiseen. Tämän lisäksi kurssien toteutuminen tai toteuttamatta jättäminen saattaa selvitä viime tingassa ja pitkien lomakausien aikana tuntiopettajat ovat työttömiä. (Poikela ym. 2009, 56.) Työnkuva voidaan määritellä epätyypilliseksi työksi, jota luonnehtivat joustavuus, vaihtelevuus, pätkittäisyys ja vaihtuvat työajat. Epätyypillinen työ on osa laajempaa työelämän muutosta, jossa yhä harvempi työskentelee tyypillisessä työssä, jossa on yksi vakituinen työsuhte, yksi työnantaja

ja vakituinen työpiste. Epätyypilliset työsuhteet ovat valtakunnallisesti tarkastellen yleistyneet niin vauhdilla, että käsitteet voidaan kohta kääntää toisin päin. (Viitala 2007, 91.) Epätyypillisessä työssä tuntiopettajalla jokainen opetettu tunti on ikään kuin näyte omasta osaamisesta opiskelijoille, jotka tulevat vapaaehtoisesti maksulliseen opetukseen. Toisaalta opiskelujen vapaaehtoisuus tuo rentoutta opetukseen, kun opetussuunnitelma tai viralliset tavoitteet eivät ohjaa toiminnan suunnittelua. Tämä saattaa olla yksi syy, miksi tuntiopettajat asemastaan huolimatta opettavat usein vuosia, jopa vuosikymmeniä. (Kestinen & Majuri 2012, 191-193.)

Tuntiopettajan asemaa värittää myös sitoutumisen ongelmat. Tuntiopettaja on opistolla usein vain pidettävien tuntien puitteissa. Tämän vuoksi tuntiopettajien suhde ja sitoutuminen opistoon ja sen muuhun henkilöstöön voi olla etäinen. Tämä haastaa opisto-organisaatioita monella tapaa. Esimerkiksi tuntiopettajille kohdistuva viestintä voi olla hankalaa, mutta samalla se olisi hyvin tärkeää. Tuntiopettaja on tietyllä tavalla opiston kasvot, jonka suurin osa opiskelijoista tapaa ja jonka kautta opistokuva muodostuu. (Poikela ym. 2009, 30-33; Kestinen & Majuri 2012, 191-197.) Kestisen ja Majurin (2012) tutkimuksen mukaan tuntiopettajat sitoutuvat lähinnä suhteessa opetettavaan alaan ja opettamiseen sekä omiin opiskelijoihin. Lisäksi opettajat olivat sitoutuneita vapaan sivistystyön arvoihin. Sitoutumista koettiin myös suhteessa opiston henkilökuntaan ja vaikka tätä tapahtui vain jossain määrin, se koettiin silti tärkeäksi. (Kestinen & Majuri 2012, 207-219.)

Tuntiopettajan työ on hyvin pitkälti yksilötyötä, eikä tiimityötä voida pitää tavallisena työskentelyn muotona. (Poikela ym. 2009, 65.) Myös päätoimiset opettajat tekevät tiimityötä usein vain tarpeen mukaan tai satunnaisesti, mutta se on selvästi yleisempää kuin tuntiopettajilla. Tiimityön vähäisyyteen vaikuttaa molemmilla opettajaryhmillä työn luonne. Usein suunnittelutyötä tehdään yksin ja sitä voidaan tehdä myös kotona. Lisäksi opetustunnit hajaantuvat eri aikaan päivästä ja jopa eri toimipisteisiin, jolloin yhteistä aikaa tiimityölle voi olla hankala löytää. (Poikela ym. 2009, 79.)

Jokisen (2002, 213-217) väitöstutkimuksen mukaan kansalaisopistojen, aikuislukion ja aikuis-koulutuskeskusten opettajien mieltymykset tiimityötä kohtaan vaihtelivat paljolti niistä, jotka mieluiten tekevät töitään yksin, niihin keiden mukaan työ vaatii onnistuakseen hyvän tiimin. Näiden aineistojen valossa voisi sanoa, että tiimityö ei ole aikuiskasvatuksen kentällä ainakaan toistaiseksi automaattinen työskentelymuoto, vaan pidemminkin osaa opettajistoa koskeva mieltymys. Poikela ja kumppanit (2009, 123) mainitsevat tiimityön yhdeksi vapaan sivistystyön tulevaisuuden kehityskohdeista. Sen avulla voidaan vahvistaa vapaan sivistystyön perinteistä yhteisöllistä luonnetta sekä osallistaa tuntiopettajia osaksi opistotyötä.

2.5. Vapaan sivistystyön opettajien osaamisen kehittämisen haasteet

Vapaan sivistystyön opettajan pätevyyttä määritellään yleisillä kelpoisuusehdoilla, jotka koskevat muissakin koulutusmuodoissa toimivia opettajia. Vapaan sivistystyön opettajan kelpoisuus rakentuu soveltuvasta korkeakoulututkinnosta sekä pedagogisista opinnoista. Pedagogisilla opinnoilla viitataan vähintään 60 opintopisteen tai 35 opintoviikon laajuisiin opettajan pätevyyteen oikeuttaviin opintoihin. Vapaan sivistystyön kohdalla tämän pätevyyden omaavien opettajien puute on jo pitkään tiedostettu yhdeksi toiminnan haasteista. Nämä kelpoisuusehdot eivät kuitenkaan koske oppilaitoksissa toimivia tuntiopettajia tai sivutoimisia kouluttajia, jotka ovat määrällisesti hyvin suuri osa opettajakunnasta. (Poikela ym. 2009, 117.)

Tuoreimman kansallisen opettajantiedonkeruun (2016) mukaan vapaan sivistystyön kelpoisuus on haasteista huolimatta ollut kasvusuunnassa. Kyseisessä tiedonkeruussa kelpoisten opettajien määrä oli kohonnut 82 prosenttiin. Osuus on kuitenkin selvityksen alhaisin verrattuna ammatillisen, lukion-, ja perusopetuksen opettajiin. Erityisesti kansanopistoissa työskentelevien opettajien kelpoisuus oli kasvanut merkittävästi viime kyselystä, kun taas kansalaisopistoissa pätevyys oli kahdessa edellisessä mittauksessa vapaan sivistystyön korkeinta. (OPH 2014a, 109; OPH 2017, 10- 11, 109.)

Vaikka kelpoisuustilanne näyttää tilastojen valossa paranevan, voidaan eri opettajaryhmien väliltä havaita paljon hajontaa. Vertailtaessa eri työntekijäryhmiä eniten kelpoisia on johtavissa asemissa olevissa opettajissa, kuten rehtoreissa. Kun lähes jokaisella rehtorilla on muodollinen kelpoisuus, niin päätoimisilta tuntiopettajilla se on keskimäärin vain alle 60 prosentilta. Vertailua kelpoisuuksissa voidaan tehdä myös opetettavan alan ja maakunnan mukaan. Kasvatustieteellisellä- ja humanistisella alalla kelpoisia opettajia on paljon, kun taas sosiaali- terveys -ja liikunta-alalta heitä on vähemmän. Maakunnittain tarkasteltuna paras kelpoisuustilanne on Keski-Pohjanmaalla, Etelä-Savossa ja Varsinais-Suomen maakunnassa. Haastavin kelpoisuustilanne sen sijaan on Etelä-Karjalassa ja Lapissa. Hajonnan myötä kelpoisuustilanteen kehittäminen voidaan edelleen asettaa yhdeksi vapaan sivistystyön kehittämisen haasteeksi. (OPH 2017, 109-110, 112; Poikela ym. 2009, 3-4.)

Koulutuksen kautta hankittu muodollinen kelpoisuus on vain pohja vapaan sivistystyön opettajan osaamiselle. Järvisen ja Poikelan (2004) mukaan nykypäivän aikuisopettajalta vaaditaan elinikäisen oppimisprosessin tukemista, aikuisen koulutus- ja kehitysvaiheiden huomioimista sekä erilaisten oppimismuotojen integroimista näihin vaiheisiin (Poikela ym. 2009, 43). Opettaja ei ole enää vain tiedon välittäjä, vaan oppimisprosessin ohjaaja. Täten vapaan sivistystyön aikuisopettajalta vaaditaan uudenlaisia kompetensseja ja osaamista. Työnkuvan laajentumisen seurauksena tarvitaan mo-

nenlaista tietämystä, kuten yksilöllisten ja yhteisöllisten oppimisprosessien- ja valmiuksien tuntemista, oppimisvaikeuksien tunnistamista sekä ohjausmenetelmien hallintaa. Lisäksi opettajien tulee osata tukea tiimityötä ja oppimisilmapiiriä. (Poikela ym. 2009, 43-44.) Näiden haasteiden lisäksi taloudelliset huolet uhkaavat monia opistoja, jolloin opintojen rakenne muuttuu. Ratkaisua voidaan hakea esimerkiksi verkko-opetuksesta tai maanahanmuuttajien ja ikäihmisten koulutuksesta. Tällöin opetusryhmiin tulee uudenlaisia odotuksia, tarpeita ja monimuotoisuutta, jotka osaltaan haastavat opettajien osaamista. (Poikela ym. 2009, 83-85.)

Nämä ja monet muut muutokset ja uudistukset asettavat vapaan sivistystyön opettajille vaatimuksen kehittää omaa osaamistaan. Opettajan osaamisen kehittyminen tulisi olla oppimisprosessi, joka jatkuu saumattomasti koulutuksesta läpi työuran. Jokaisella yksilöllä on omat lähtökohtansa siihen, miksi hän haluaa missäkin vaiheessa uraansa kehittää osaamistaan. Tarve ja motivaatio itsensä kehittämiseen voi saada alkunsa niin organisaatiosta, työroolista, yhteiskunnasta kuin yksilöstä. Opettajan tietopohjasta vain vähimmäisvaatimus saadaan koulutuksessa ja pääasiallinen kasvu tapahtuu itse työelämässä. Sen ei tulisi olla vain koulutuksia tai ohjelmia, vaan oppimisprosessi, jossa keskeistä on tiedostaa ja prosessoida omia kokemuksia. (Heikkinen & Tynjälä 2012, 17-19.)

Opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksessä (2013) tästä jatkumosta esitetään neljä kriittistä pistettä. Ensimmäinen kriittinen vaihe on peruskoulutuksesta työelämään siirtyminen eli induktio-vaihe. Silloin uusi opettaja tarvitsee erityisen paljon tukea, koska työelämän todellisuus saattaa osoittautua hankalaksi ja tuoda yllättäviä haasteita. Seuraava kriittinen kohta saavutetaan, kun työkokemusta on kertynyt 6-7 vuotta. Tämä vaihe on mallin mukaan suotuisaa aikaa uuteen ammatilliseen suuntautumiseen, esimerkiksi kouluttautumalla uusiin tehtäviin. Kolmas kriittinen vaihe on tyypillisesti 15-20 työvuoden kohdalla, jolloin ammatillinen osaaminen on hyvin hallinnassa ja vakiintunut, joka saattaa omalta osaltaan haastaa työmotivaation ylläpitoa. Viimeinen kriittinen kohta on 5-10 vuotta ennen eläkkeelle siirtymistä. Tällöin painottuu toisaalta ammattitaidon ylläpito ja toisaalta sen siirtäminen työyhteisön hyväksi. (OKM 2013, 26.)

Koulutuksen arviointineuvoston vapaan sivistystyön asemaa, kelpoisuutta ja osaamista koskeva arviointi käsitteli erityisesti vapaan sivistystyön oppimisjatkumoon liittyviä haasteita ja hallinta-alueita. Arvioinnin mukaan päätoimiset opettajat ja tuntiopettajat hallitsivat parhaiten opetussisältöihin sekä yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvän osaamisen. Tämän lisäksi opettajat arvioivat olevansa hyviä sopeutumaan uusiin työtehtäviin ja -tilanteisiin. Erityiset kehityskohdat liittyivät sen sijaan monikulttuurisuuden hallintaan, aikuispedagogiikan tuntemukseen sekä moniammatilliseen yhteistyöhön. Erityisesti päätoimisilla opettajilla oli haasteita oman oppilaitosmuodon lainsäädännön tuntemuksessa. Kaikista suurimmat haasteet olivat molemmilla opettajaryhmillä verkkopedagogisissa ja tietoteknisissä valmiuksissa. (Poikela ym. 2009, 63; 75; 125- 129.)

Kitola (2002) lisää näihin osaamisen haasteisiin oppimiskäsitysten ja oppimisympäristöjen muutoksen. Kun opettaja siirtyy luokan edestä esimerkiksi projektioppimisen ohjaajaksi tai suunnittelee oppimista verkkoympäristössä, voi siirtymä tuntua haastavalta. Oppimiskäsitys muuttuu entistä konstruktivistisemmäksi ja se voi saada vapaan sivistystyön työntekijän pohtimaan omaa rooliaan opettajana. Onko opettaja nykypäivänä enää opettaja sanan perinteisessä merkityksessä, vai kenties rinnalla kulkeva ohjaaja, tai aikuisopiskelijan kollega? (Kitola 2002, 148-150.) Vapaan sivistystyön opettajan professio on määritelty oikeastaan vain muodolliseen kelpoisuuteen viitaten, joka osaltaan voi aiheuttaa näitä ammatilliseen identiteettiin ja rooliin liittyviä pohdintoja. Aikuiskouluttajien profession jäsentymättömyys voi myös osittain johtua aikuiskasvatuksen todella moninaisesta kentästä. (Vaherva 2002, 274-275.) Kaiken kaikkiaan kyseinen siirtymä oppimisen valitsevista paradigmat toiseen on suuri, ja siksi oman ammatillisen identiteetin pohdinnalle osana osaamisen kehittämistä tulisi jättää tilaa.

Vapaan sivistystyön opettajat kehittävät osaamistaan yleensä itsenäisesti koulutukseen osallistumalla tai alan kirjallisuutta lukemalla (Poikela ym. 2009, 66; 77). Opetus- ja kulttuuriministeriön (2013) selvityksen mukaan vapaan sivistystyön opettajilla on keinoja itsensä kehittämiseen, mutta rajallisesti. Nämä mahdollisuudet vaihtelevat myös opettajaryhmien välillä. Vapaan sivistystyön kohdalla aktiivisimpia kouluttautujia olivat johtotason tehtävissä olevat henkilöt, mutta tuntiopettajat kehittivät osaamistaan huomattavan vähän. Vähäistä osallistumista selitettiin vaihtelevilla työajoilla ja toimipisteillä, jolloin sitoutuminen koulutukseen on hankalaa. Suurimmaksi haasteeksi kehittämisen kannalta nousivat tuntiopettajat, joilta usein puuttuu myös pedagoginen pätevyys. Selvityksessä ehdotetaan, että vapaan sivistystyön kehittäminen sidottaisiin muiden opettajaryhmien kehittämiseen. Tämän lisäksi henkilöstökoulutuksen tulisi edesauttaa kollegaverkostojen luomista. (OKM 2013, 29; OPH 2017, 154-155.)

Vastaava opetustoimen henkilöstökoulutuksen selvitys tehtiin vuonna 2015. Siinä todetaan, että vapaan sivistystyön pedagoginen kehittäminen ja osaamisen päivittäminen on vasta alussa ja sen pelätään vaarantuvan julkisen talouden säästöjen vuoksi. Selvityksessä ehdotetaan, että vapaan sivistystyön opettajuuden kehittämiseksi pitäisi perustaa oma hanke. (OKM 2015, 21.) Selvitysten perusteella muodostuu kuva, että vapaan sivistystyön osaamisen kehittäminen on vielä hyvin alussa ja se sijoittuu monessa mielessä kehittämistoiminnan katvealueelle. Se myös painottuu yksilön kehittämisen sovelluksiin ja tällöin kollegaverkostot jäävät saavuttamatta.

Osaamisen kehityskohteet liittyvät pitkälti pedagogisen osaamisen riittämättömyyteen ja tuntiopettajien mahdollisuuksiin päästä kehittämään osaamistaan. Mistä näihin haasteisiin tulisi hakea ratkaisua? Poikela ja kumppanit (2009) mainitsevat yhtenä ehdotuksena yhteiset foorumit, joissa opettajat voivat saada vertaistukea toisiltaan. Tämän lisäksi oppilaitosten tulisi entistä paremmin ottaa

oman talon resurssit käyttöön ja hyödyntää niitä osaamisen kehittämisessä. Tällöin osaamisen kehittämiseen tulisi enemmän työssä oppimisen sovelluksia. Näiden lisäksi opistojen tulisi kannustaa opettajia hakeutumaan pedagogisiin opintoihin tai tukea niiden täydentämistä edelleen. (Poikela ym. 2009, 137.)

Tätä kehittämistoimintaa tulisi kohdistaa tasa-arvoisesti kaikille opettajille. Poikelan ja kumppaneiden (2009) tuottaman arviointitiedon mukaan hyvin suurta roolia henkilöstörakenteessa näyttelevät tuntiopettajat jäävät sen ulkopuolelle. Tai vaihtoehtoisesti he hakeutuvat koulutuksiin omakustanteisesti. Koulutustarpeen ja koulutusmahdollisuuksien välillä tuntuu olevan ristiriita, koska suurin osa tuntiopettajista koki tarvitsevansa koulutusta työnsä tueksi. (Poikela ym. 2009, 60-62; 119-125.) Kyseinen koulutustarve ei rajoittunut vain tuntiopettajiin, vaan myös päätoimisista opettajista lähes kaikki kokivat tarvitsevansa koulutusta. Ero on siinä, että päätoimiset opettajat tuntuvat saavan tälle tarpeelle enemmän vastinetta. (Poikela ym. 2009, 73; 77.) Myös tuntiopettajien tuen tarve tulisi ottaa huomioon ja varmistaa, että tukea tarvitsevalle tarjotaan apua. Kestisen ja Majurin (2012, 207-219) tuntiopettajiin keskittyvän tutkimuksen mukaan tällöin voitaisiin tukea tuntiopettajien kiinnittymistä ja sitoutumista opistoonsa.

Kehittämisenäkökulmasta katsottuna vapaan sivistystyön henkilöstö tarjoaa hyvät lähtökohdat tutkimustyölle. He arvostavat työtään ja pitävät sitä merkityksellisenä. Opettajat ovat yleisesti katsottuna sitoutuneita työn ja sivistystehtävän toteuttamiselle, mikä on sinällään hyvä lähtökohta kehittämiselle. (Poikela ym. 2009, 135.) Vaikka haasteita on moninaisia, niin uskon että mentorointi istuu tähän jatkumoon hyvin. Lähtökohtaisesti se voidaan nähdä muokkautuvana tukikeinona, joka on käyttökelpoinen missä vaiheessa uraa tahansa (OKM 2013, 26). Se myös tuo kollegiaalisuutta ja vertaisuuden foorumeita vapaan sivistystyön osaamisen kehittämiseen.

3. VERTAISRYHMÄMENTOROINTI

Tämän tutkimuksen tarkastelun kohteena on vertaisryhmämentorointi vapaassa sivistystyössä. Tässä luvussa kuvataan vertaisryhmämentoroinnin käsitteitä ja teorioita, jotka määrittelevät kyseistä osaamisen kehittämisen mallia. Vertaisryhmämentorointi liitetään käsitteenä usein perinteiseen mentoointiin, joten tässä luvussa pyritään selkeyttämään näiden käsitteiden välisiä eroavaisuuksia sekä yhteyttä muihin lähikäsitteisiin. Lisäksi tämän luvun tavoitteena on valaista vertaisryhmämentorointia prosessina, jonka ymmärtäminen on olennaista tutkimusprosessin ymmärtämisen kannalta. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan vertaisryhmämentorointia sitä ohjaavan henkilön eli mentorin näkökulmasta. Näin ollen vertaisryhmämentorointiprosessin ymmärrys antaa myös käsityksen siitä, mikä mentorin rooli on osana tätä prosessia.

Tämän jälkeen esitellään tutkimuksen taustalla vaikuttava Verme2-hanke sekä vertaisryhmämentorointiin liittyvä aiempi hanketyö, jotta lukija voi ymmärtää tutkimukseen liittyvät sidonnaisuudet ja taustatekijät. Lopuksi tarkastellaan vertaisryhmämentoroinnista tehtyjä aiempia tutkimuksia. On olennaista ymmärtää, että vertaisryhmämentorointiin liittyvä tutkimus on keskittynyt pääasiassa muihin koulutusmuotoihin. Näin ollen se ei ole suoraan siirrettävissä vapaaseen sivistystyöhön. Se sijaan se osoittaa miten vertaisryhmämentorointi on kasvanut ja kehittynyt usean vuosikymmenen tutkimustyön tuloksena nykyiseen muotoonsa.

3.1. *Mentoroinnin käsitteellinen kehitys*

Mentorointi on useille työelämän osa-alueille levinnyt ohjauksen muoto, jolla perinteisesti viitataan siihen, kuinka kokenut työntekijä ohjaa aloittelevaa toimijaa. Kokeneen työntekijän mentorointia arvostetaan hänen tietojensa ja sosiaalisen asemansa vuoksi. Mentoroinnin kautta hän jakaa viisauttaan toimien työnohjaajana ja tukee näin noviisia kehittymään työssään. Perinteinen mentorointisuhde toimii Kupiaisen ja Salon (2014) mukaan parhaiten staattisissa ympäristöissä, joissa keskitytään työhön liittyviin yksityiskohtiin. Se vaatii toimiakseen myös selkeät roolit ja tehtävät osapuolien välille. Sen sijaan erikoistuneeseen ja alati muuttuvaan työnkuvaan siirryttäessä perinteinen mentorointi toimii huonommin, koska opetettava tieto muuttuu jatkuvasti. (Kupias & Salo 2014, 30.)

Mentoroinnin käsitteeseen liitetään nykypäivänä monenlaisia merkityksiä ja tulkintoja. Käsite on muuttunut ja moninaistunut edellä esitellystä perinteisestä mentoroinnin määritelmästä. Nykypäivänä mentorointiin yhdistetään kollegiaalisuutta, vuorovaikutteisuutta ja yhteistoiminnallisuutta. Tämänkaltainen ajattelu haastaa käsityksen siitä, että mentorointisuhteen tiedonvälitys olisi vain yksisuuntaista. Sen sijaan myös kokenut työntekijä on tilanteessa oppijan roolissa ja voi saada siitä uusia näkökulmia työhönsä. Mentorointisuhteen osapuolet ovat siis molemmat mukana yhteisessä prosessissa, jossa kummatkin voivat oppia toisiltaan. (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2012, 46-48.)

Vertaisryhmämentorointi perustuu edellä esiteltyyn kollegiaaliseen ja yhteistoiminnalliseen näkemykseen mentoroinnista. Erona perinteiseen parimentorointiin on mentoroinnin järjestäminen ryhmämuotoisesti sekä toiminnan taustalla vaikuttava oppimis- ja tiedonkäsitys. Vertaisryhmämentorointi perustuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan tietoa ei klassisen mentoroinnin tapaan siirretä sellaisenaan kokeneelta noviisille. Sen sijaan oppija tulkitsee oppimaansa ja rakentaa siitä uuden kokonaisuuden verraten sitä aiempiin käsityksiin sekä kokemuksiin. Tästä syystä vertaisryhmämentoroinnissa ei käytetä käsitteitä, kuten noviisi tai aktori, jolla viitataan klassisessa mentoroinnissa kokemattomaan työntekijään. Sen sijaan kaikki vertaisryhmämentorointiin osallistuvat nähdään tasa-arvoisina tiedon rakentamisen prosessissa. (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2010, 49-51.)

Vertaisryhmämentorointi liitetään käsitteellisesti myös tutorointiin, työnohjaukseen ja valmennukseen. Tutoroinnissa tuutori toimii opastajana ja ohjaajana esimerkiksi uudelle opiskelijalle. Ohjauksellisesti tutoreiden toiminta pohjautuu psykososiaalisen toiminnan tukemiseen sekä opiskelijoiden toimintatapoihin, käytäntöihin ja ympäristöihin tutustuttamiseen. Useissa yliopistoissa tuutoritoimintaa onkin kehitetty erittäin pitkään ja tutoreita koulutetaan joka vuosi uusien opiskelijoiden tueksi. Sekä vertaisryhmämentoroinnissa että tutoroinnissa ohjaus tapahtuu ryhmämuotoisesti vertaisen eli tutoroinnissa vanhemman opiskelijan johdolla. Keskeisimpänä erona tutoroinnin ja mentoroinnin välillä on konteksti. Tutorointi käsitteenä liitetään usein formaaliin koulutukseen, kun taas mentorointi liitetään nonformaaliin työssäoppimiseen. (Heikkinen ym. 2012, 79-80; Skaniakos, Penttinen & Lairio 2014, 17-25.)

Työnohjauksella tarkoitetaan oman työn tutkimusta, arviointia ja kehittämistä työnohjaajan kanssa. Kyseessä on vuorovaikutusprosessi ja oppimistapahtuma, joka yleensä kumpuaa tarpeesta muutokseen tai jonkin työhön liittyvän asian varmistukseen tai ehkäisyyn. Työnohjausta toteutetaan sekä työntekijän että työnantajan intressien mukaan. Sekä vertaisryhmämentoroinnin että työnohjauksen tavoitteena on osaamisen kehittäminen ja työhyvinvoinnin tukeminen työpaikalla. Molempia voidaan myös toteuttaa ryhmämuotoisesti ja niihin liittyy reflektiiviseen otteeseen tukeutuminen sekä dialogin merkityksen korostaminen. (Heikkinen ym. 2012, 0-83.)

Merkittävimmät erot näiden ohjausmuotojen välillä liittyvät taustalla vaikuttaviin käsityksiin teoreettisesta viitekehyksestä sekä professionaalisuudesta. Työnohjauksen taustan muodostaa psykologinen ja organisaatioteoreettinen perusta, kun taas vertaisryhmämentorointi muodostuu kasvatustieteelliseen ja sosiokonstruktivistiseen näkemykseen. Työnohjauksen professionaalisuudella viitataan siihen, että työnohjauksen edellytyksenä on yleensä erikseen hankittu erityispätevyys. Täten työnohjaajan asiantuntijuus sekä kyvyt hallita ja ohjata prosessia korostuu eikä hänen tarvitse välttämättä tuntea työntekijän työn substanssia. Vertaisryhmämentoroinnissa mentori on sen sijaan saman alan kokenut osaja, jolta ei edellytetä vastaavaa erityispätevyyttä. Mentoreita koulutetaan vertaisryhmämentoroinnin perusteisiin, mutta ryhmissä korostuu eri tavalla myös osallistujien oma asiantuntijuus. (Heikkinen ym. 2012, 80-83; Kyrönseppä 2012, 32; Kärkkäinen 2012, 14-28.)

Valmennuksen (coaching) tavoitteena on saada kaikki yksilön voimavarat käyttöön. Tähän päästään hyödyntämällä tavoitteiden asettamista sekä esteiden, vahvuuksien ja mahdollisuuksien tunnistamista. Keskeistä on se, että valmennuksella on selkeä suunta ja sitä toteutetaan joustavalla otteella. Valmennus on yleensä lyhyen tai keskipitkän tähtäimen tehtävä, joka keskittyy suoriutumisen ja taitojen parantamiseen tietyllä alueella tai tietyssä roolissa. Kyseiseen valmennukseen palkataan yleensä yrityksen ulkopuolinen valmentaja. Eroa mentorointiin on erityisesti se, että valmennuksessa pyritään tukemaan yksilön itsemääräämisoikeutta ja itse muodostettuja tavoitteita eli kunnioittamaan valmennettavan omaa suunnitelmaa. Vertaisryhmämentoroinnissa oppimisen tavoitteet muodostetaan yhdessä ryhmän kesken. (Heikkinen ym. 2012, 84-85; Kärkkäinen 2012, 27; Carlsson & Forssell 2017, 61-78.)

Mentorointiin liitetään siis monia lähikäsitteitä ja niistä osa on hyvin päällekkäisiä ja limittäisiä mentoroinnin kanssa. Näitä käsitteitä käytetään hyvin epäjohdonmukaisesti ja osittain myös toisensa synonyymeina. Edellä esitellyt eronteot ovat vain yksi näkökulma siihen, miten mentorointia pyritään erottamaan muista ohjauksen ja oppimisen menetelmistä. Nämä käsitykset ja määritelmät muuttuvat jatkuvasti ja eriytyvät erilaisiksi työelämän eri osa-alueilla. Tämän vuoksi käsitteellinen eronteko vaatii jatkuvaa uudelleentulkintaa. (Heikkinen ym. 2012, 85.)

3.2. *Vertaisryhmämentorointi osaamisen kehittämisen menetelmänä*

Vertaisryhmämentorointi eli lyhennettynä verme, tarkoittaa käsitteenä osaamisen kehittämisen menetelmää, jossa vertaiset jakavat kokemuksiaan ja taitojaan pienryhmissä. Vertaisryhmämentoroinnissa ryhmä toimii sosiaalisena oppimisalustana, jossa kokeneet ja nuoret opettajat oppivat yhteisessä prosessissa. Tämän prosessin tavoitteena on tukea työhyvinvointia ja osaamisen kehittymistä

työelämässä. Vertaisryhmämentorointi perustuu ajatukselle, että suurin osa aikuisen oppimisesta tapahtuu työssä epämuodollisesti ja osittain jopa huomaamatta. Vermentorikoulutuksen alussa kerättyjen arviointien mukaan opettajat kokivat, että noin kaksi kolmannesta heidän osaamisestaan oli rakentunut työelämässä ja samansuuntaisia tuloksia on saatu myös muissa tutkimuksissa. Kyseisessä mallissa tätä työssä ja arjessa opittua tietoa yhdistetään muodolliseen koulutukseen. Tätä yhdistämistä tehdään dialogin, narratiivisuuden ja vertaisuuden voimalla. Näitä tekijöitä yhdistävästä oppimis- ja opettamiskäsityksestä käytetään termiä integratiivinen pedagogiikka. (Heikkinen ym. 2010, 7-8; Heikkinen & Tynjälä 2012, 17-18; Viitala 2005, 142; Tynjälä 2008b, 132.)

Työssä oppiminen määritellään usein niin, että se on erittäin kontekstuaalista ja tuottaa implisiittistä, tilannesidonnaista ja hiljaista tietoa. Se rakentuu yleensä yhteistoiminnallisesti ja perustuu käytännölliseen ”know how”- tietoon. Työssä oppimisen tuloksia on usein myös vaikea ennustaa. (Tynjälä 2008b, 133.) Tynjälä jaottelee työssä oppimisen kolmeen osa-alueeseen: informaaliin, nonformaaliin ja formaaliin oppimiseen. Tynjälän mukaan työssä oppimisessa tulisi käytäntötiedon ohella keskittyä erityisesti formaalin, instituutioissa rakentuneen oppimisen ja tiedon huomioimiseen. Jos työssä oppiminen perustuu ainoastaan informaaliin oppimiseen, niin se rakentuu pitkälti sanoittamattoman ja hiljaisen tiedon varaan. Tällöin työssä oppimisen tulokset voivat jäädä vaan aikaisempia tapoja ja käytäntöjä toistavaksi, eivätkä keskity niinkään uudenlaisten käytäntöjen innovointiin. Pelkän informaalin tiedon avulla on vaikea pysyä työelämän muutoksessa mukana, eikä se ole myöskään riittävä edellytys asiantuntijuuden kehittymiselle. (Tynjälä 2008b, 140, 145; Tynjälä 2004, 181.)

Edellä esitetylle työssä oppimisen näkemykselle rakentuu myös vertaisryhmämentorointi, jonka avulla pyritään huomioimaan kaikki työssä oppimisen muodot. Vertaisryhmämentoroinnin oppimiskäsitys perustuu formaalin, nonformaalin ja informaalin oppimisen yhdistämiseen. Formaalilla oppimisella tarkoitetaan intentionaalista koulutusinstituutiossa tapahtuvaa oppimista. Nonformaali oppiminen sen sijaan käsitetään kolmannella sektorilla, kuten työelämässä tapahtuvaksi oppimiseksi. Informaalilla oppimisella taas viitataan arkielämässä tapahtuvaan tahattomaan oppimiseen. Oppimisen muotoja yhdistelemällä informaali oppiminen saa formaaleja muotoja ja toisin päin. Tämä toimintamalli perustuu pitkälti konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen siitä, että opittu rakentuu aina aikaisempien kokemuksen ja käsitysten varaan. (Heikkinen & Tynjälä 2012, 24-25.)

Edellä esiteltyä oppimiskäsitystä toteutetaan vertaisryhmämentoroinnissa integratiivisen pedagogiikan avulla. Integratiivinen pedagogiikka perustuu ajatukseen, että asiantuntijuus rakentuu neljästä tiedonelementistä, joita on opittu eri oppimisprosessien kautta. Ne ovat: 1) teorettinen ja käsitteellinen tieto, 2) käytännöllinen ja kokemuksellinen tieto, 3) itsesätelytieto, sekä 4) sosiokult-

tuurinen tieto. Informaalia puolta vertaisryhmämentorointiin tuo keskustelun muistuttaminen epämuodollista kahvipöytäkeskustelua, jossa voi vapaasti kertoa omia ajatuksiaan ja kokemuksiaan. Kahvipöytäkeskusteluun eroa tuo vermen järjestelmällinen ja tavoitteellinen luonne. Kun aiheesta on keskusteltu, voidaan sen teoreettista puolta tuoda esimerkiksi tieteellisen artikkelin, videon tai asiantuntijavierailun muodossa. Eli toisin sanoen käytäntöä tarkastellaan tieteellisen tiedon valossa ja toisin päin. Integratiivisen pedagogiikan tavoitteena onkin luoda vuorovaikutusta näiden eri tiedonlajien välille. Tämän aikaansaamiseksi tarvitaan pedagogisia välineitä, joiden avulla tietoa ja omia kokemuksia voidaan reflektoida. Tämänkaltaisia välineitä ovat esimerkiksi oppimispäiväkirjat ja pienryhmäkeskustelut. (Heikkinen ym. 2012, 68-72.)

Kun oppija reflektoiden kytkee toisiinsa eri tiedonlajeja, niin hän joutuu käyttämään integraatiivista ajattelua. Mitä tiiviimmin nämä asiantuntijuuden eri osat ovat integroituneet toisiinsa, sitä korkeammasta asiantuntijuudesta on kyse. Reflektoinnin avulla opittu asia jäsennetään uudelleen pohtien mitä tapahtui, miltä se tuntui ja miten se liittyy aiempiin kokemuksiin. Lisäksi se voidaan nähdä yhtenä välineenä kokemuksellisen ja hiljaisen tiedon esiin tuomiseen. Onnistuneen integratiivisen oppimisprosessin tuloksena tulisi olla uutta tietoa, joka on vastaus johonkin sillä hetkellä olevaan ongelmaan tai aiheeseen. Tämän uuden tiedon avulla on samalla löydetty uusia yhteyksiä kokemusten ja käsiteellisen tiedon välillä. Tässä tiedonmuodostusprosessissa tulee muistaa se, että tiedon rakentumiseen vaikuttavat myös oppijoiden sosiokulttuuriseen yhteisöön ja itsesäätelyyn liittyvät tiedot ja taidot. Täten oppijoiden sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö sekä omat metakognitiiviset ja reflektiiviset kyvyt ovat omalta osaltaan vaikuttamassa siihen, millaiseksi tämä uusi tieto muodostuu. Kaiken kaikkiaan integratiivinen pedagogiikka yhdistää siis monia ammatillisen kehittämisen elementtejä: asiantuntijuutta, abstraktia ajattelua ja konkreettista toimintaa, akateemisia taitoja ja yleistaitoja, työtä ja oppimista sekä yksilöllistä ja yhteisöllistä oppimista. (Heikkinen ym. 2012, 71-76; Nissilä & Paaso 2012; 198-200; Tynjälä 2008a; 125-126; Tynjälä 2010, 89.)

Tynjälä (2004) havainnollistaa tätä erilaisten tiedonlajien integroitumista suhteessa opettajan asiantuntijuuteen. Opettajan ammatissa formaali tieto on opetettavaan alaan liittyvä tietoa. Opettajan asiantuntijuudessa tämä substanssietoa ja pedagoginen tietämys integroituvat pedagogiseksi sisältötiedoksi eli tiedoksi siitä, miten tiettyjä sisältöjä voi opettaa. Tällöin se ei ole vain teoriaa, vaan siihen liittyy vahvasti käytännöllinen puoli. Käytännöllinen tieto muotoutuu kokemuksen kautta ja on luonteeltaan usein informaalia. Opettajan työssä tämä liittyy opetuksen ja ohjaamisen taitoon. Ohjaaminen edellyttää oppimisprosessien ymmärtämistä ja hyviä vuorovaikutustaitoja. Lisäksi erittäin keskeisenä opettajan asiantuntijuudessa on metakognitiot eli itsesäätelytaidot. Niiden merkitys korostuu ammatissa, jossa näiden taitojen hallintaan tulisi ohjata itsensä lisäksi opiskelijoita. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajan tulee osata myös itse kriittisesti reflektoida omaa toimintaansa, jotta osaa ohjata

opiskelijoita siihen. Tämä kaikki tieto rakentuu ja muodostuu sosiokulttuurisessa työympäristössä, jossa opettaja harjoittaa ammattiaan. (Tynjälä 2004, 174-189; Tynjälä 2010, 79-92.)

Keskeistä vertaisryhmämentoroinnissa on siis luoda oppimistilanne, jossa eri tiedonlajien välinen vuorovaikutus mahdollistuu reflektion kautta. Reflektio voidaan määritellä monimuotoisena käsitteenä sekä prosessina, jonka hahmottamista voidaan auttaa jakamalla sitä osiin. Ruohotie (2000) kuvaa reflektoinnin prosessia Mezirowin (1981) kuuden reflektoinnin tason kautta. Ensimmäisellä tasolla eli affektiivisen reflektoinnin avulla yksilö tulee tietoiseksi tunteistaan, jotka liittyvät toimintaan. Siitä yksilö jatkaa reflektiota erottelevaan reflektointiin, jossa hän pyrkii ymmärtämään ja tulkitsemaan kokemusten syy- ja seuraussuhteita. Seuraavan tason eli arvoihin liittyvän reflektoinnin avulla yksilö tulee tietoiseksi omista arvoistaan suhteissa toimintaan. Reflektoinnin loppupuolella tapahtumalle haetaan käsitteellistä ymmärrystä ja psyykkistä tietoisuutta. Lopuksi saavutetaan teoreettinen reflektointi, jonka avulla voidaan tiedostaa niitä kulttuurisia ja psykologisia oletuksia, jotka vaikuttavat meihin ja ajatteluun. Tässä mallissa reflektio kuvataan syvenevänä prosessina, jossa ensimmäisille tasoille yltäminen ei vielä aiheuta muutosta. Muutos vaatii prosessin läpikäyntiä eli kriittisyyttä, keskustelua ja toimintaa. (Ruohotie 2000, 186-187.)

Reflektion myötä syntyy itsesääätelytaitoja, jolla tarkoitetaan omaan toimintatapoihin, ajatteluun ja oppimiseen liittyvää metakognitiivista tietämystä. Metakognitiiviset taidot ovat asiantuntijuuden vaatimus, joiden avulla voidaan hallita kompleksista tietoa ja kehittyä jatkuvasti. Vahva asiantuntijuus vaatii nykypäivänä osaamisen jatkuvaa päivittämistä ja suhteuttamista uusiin vaatimuksiin. Se edellyttää kykyä etsiä ja hankkia uutta tietoa, olla refleksiivinen ja kriittinen. Tässä metakognitiiviset taidot eli kyky itsesääteilyyn ja korkean asteen ajatteluun ovat välttämättömiä. Asiantuntijuus on tavoitteellista toimintaa, jossa pyritään jatkuvasti kehittämään itseään. Tämä prosessi on pitkä ja noviisista asiantuntijaksi kehittyminen näkyy ajattelun, toimintavalmiuksien, itsereflektion ja persoonallisuuden kasvuna. (Ruohotie 2006, 106-109.) Prosessin onnistuminen vaatii hyvää itsetuntemusta ja jos se on hatara, niin persoonalliselle kasvulle ei ole tilaa. Tämän vuoksi vermetoiminnassa opettajille pyritään tarjoamaan välineitä reflektoida kokemuksiaan ja täten vahvistaa minäkäsitystään. Mahdollisesti tuetaan myös irrottautumaan niistä käsityksistä, jota eivät tue omaa ammatillista kasvua. (Nissilä & Paaso 2012, 198-199.)

Oleellista on myös se, että oppiminen ja sen myötä tapahtuva osaamisen ja asiantuntijuuden kehitys ei tapahdu tyhjiössä, vaan siihen on keskeisesti vaikuttamassa myös organisaatio, jossa työntekijä toimii. Työyhteisön tiedetään vaikuttavan oppimiseen joko edistävällä tai ehkäisevällä tavalla. (Ruohotie 2000, 59, 68; Ojala 2000, 258-260). Työkulttuuri ja opetuskulttuuri vaikuttavat täten keskeisesti opettajaan ja hänen työhönsä sekä siihen, millaiseksi asiantuntijan rooli muodostuu. Tämän

lisäksi yksittäiset opettajat ovat luomassa ja vaikuttamassa työyhteisön kulttuuriin. On eri asia, valitseeko työpaikalla individualistinen opetuskulttuuri, jossa työskennellään toisista erillään vai kollaboratiivinen kulttuuri, joka korostaa yhteistyötä opetuksessa. (Tynjälä 2004, 183-184.) Oppimisen kannalta organisaation ilmapiirin ja työnkuvien tulisi olla tiedon jakamista, yhdistämistä sekä yhteistä osaamista korostava (Viitala 2005, 104-105; Tynjälä 2008b, 14; Ojala 2008, 53.) Sen lisäksi ilmapiirin tulisi motivoida, kannustaa ja tukea yksilön kasvua ja kehittymistä työssään. Tähän ovat vaikuttamassa osaltaan myös työn johtamiskäytännöt sekä työn kannustearvo. (Ruohotie 2000, 50-59.) Työympäristö on keskeisesti vaikuttamassa myös siihen, missä määrin henkilöstö sitoutuu kehittämään osaamistaan ja miten esimerkiksi koulutuksesta palaavat työntekijät voivat soveltaa oppimiaan asioita käytäntöön. (Ruohotie 2000, 66-67.)

Jokaisella organisaatiolla on siis oma kulttuurinsa, toimintatapansa ja norminsa, joita yksilö tulkitsee oman kokemuksensa pohjalta. Organisaatioihin kiinnittyy myös sosiokulttuurista tietoa, joka on sidottu sosiaalisiin ja kulttuurisiin käytäntöihin ja työvälineisiin. Tähän sosiokulttuuriseen tietoon yksilö voi päästä käsiksi ainoastaan työyhteisön toimintakäytänteisiin osallistumalla. (Tynjälä 2010, 83-84.) Osaamisen kehittäminen vaatii vertaisryhmämentoroinnin mallin mukaan myös tämän sosiokulttuurisen ulottuvuuden ymmärtämistä osana oppimisprosessia.

Sosiokulttuuriseen tietoon liittyy paljon kirjoittamatonta ja sanoittamatonta tietoa, joka määrittellään yleensä hiljaiseksi tiedoksi. Usein tämä tieto käsitteellistetään vasta silloin, kun esimerkiksi työpaikalla uusi työntekijä toimii kirjoittamattomia sääntöjä vastaisesti. Vertaisryhmämentoroinnissa pyritään sanoittamaan ja keskustelemaan myös sosiokulttuurisesta tiedosta yhdessä toisten opettajien kanssa. (Heikkinen & Tynjälä 2012, 25.) Asiantuntijuudessa ei ole kyse pelkästään siitä, mitä yksilö tietää tai osaa. Sen sijaan korostetaan kollektiivisen ja jaetun asiantuntijuuden merkitystä. Kollektiivisen asiantuntijuuden merkitys perustuu useiden tutkimusten osoittamaan tietoon siitä, että ryhmässä toimimalla on mahdollisuus päästä parempaan oppimistulokseen kuin yksin (Palloniemi, Rausku-Puttonen, Tynjälä 2010, 24-25). Tämän lisäksi on esitetty, että nykypäivän nopeasti muuttuvassa työelämässä kriteerit muuttuvat jatkuvasti ja näihin vaatimuksiin ei voida enää vastata pelkin yksilösuorittein. Sen sijaan ammatillinen pätevyys sisältää risteävää osaamista ja rajanylityksiä. Voisi sanoa, että oikein taitavaksi on melkein mahdotonta tulla ilman muiden apua. (Hakkarainen, Lallimo & Toikka 2012, 248-255.) Ryhmämuotoinen toiminta ja jakaminen on tärkeää myös opettajan autonomisen työnkuvan vuoksi ja täten se on vakiintunut vertaisryhmämentoroinnin toimintamuodoksi.

Vertaisryhmämentoroinnin malliin liitetään myös ammatillinen identiteetti ja sen kehittyminen osana osaamisen kehittymistä. Ammatillisella identiteetillä tarkoitetaan elämänhistoriaan perustuvaa käsitystä itsestä ammatillisena toimijana. Ammatilliseen identiteettiin liittyy vahvasti se, miten

yksilö ymmärtää suhteensa työhön ja ammatillisuuteen. Keskeistä tässä on se, miten ihminen samaistuu työhönsä, joten myös työhön liittyvät arvot ja etiikka liittyvät identiteettiin. Aiemmin ajateltiin, että ammatillinen identiteetti on suhteellisen vakaa ja jatkuva koko työuran ajan. Nykyajan muuttuvassa työelämässä se nähdään pikemminkin pirstaloituneena ja jatkuvasti kehittyvänä. Oma minuutta suhteessa työhön rakennetaan jatkuvasti suhteessa kokemuksiin, tilanteisiin ja toisiin ihmisiin. Kollektiivisuus ja toiset ihmiset auttavat tutkimaan ja kehittämään omaa ammatillisuutta ja muilta ihmisiltä saa tietoa omasta käyttäytymisestäään. Tämän tiedon avulla myös omaksutaan omaa ammatillista roolia. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26-27, 40.) Vertaisryhmämentoroinnissa tämä ammatillisen identiteetin kehittyminen osana osaamisen kehittymistä otetaan huomioon narratiivisissa harjoitteissa, joiden avulla pyritään tukemaan oman ammatillisen opettajatarinan kehittymistä.

3.3. Vertaisryhmämentorointiprosessin eteneminen

Vertaisryhmämentoroinnin toiminnan tueksi mentorit koulutetaan tehtäviinsä ja tämä koulutus voidaan nähdä koko mentorointiprosessin alkusysäyksenä. Tarve mentorien erilliseen koulutukseen on syntynyt pitkän kehittämistyön myötä ja se havaittiin erityisesti siirryttäessä parimentoroinnista ryhmämuotoiseen mentorointiin. Koulutus toteutetaan yhteistyössä opettajankoulutusta järjestävien yliopistojen sekä ammatillisten opettajakorkeakoulujen kesken. Mentorien koulutus kestää yleensä yhden lukuvuoden ja sen laajuus on 10-15 opintopistettä. Koulutuksen sisältö ja laajuus saattavat hieman vaihdella järjestävästä tahosta riippuen, mutta keskeiset piirteet ovat varsin yhteneväisiä. Koulutuksessa mentorit perehtyvät vertaisryhmämentoroinnin teoreettiseen taustaan sekä ryhmässä käytettäviin työtapoihin. Näiden lisäksi koulutuksen kantavia teemoja ovat työyhteisön vuorovaikutus, kollegiaalisuus, työhyvinvointi, narratiivinen identiteettityö sekä integratiivinen pedagogiikka. Koulutus koostuu yleensä yksi- tai kaksipäiväisistä seminaareista, yksilöllisistä oppimistehtävistä sekä oman verme-ryhmän ohjaamisesta. (Jokinen, Markkanen, Teerikorpi & Heikkinen 2012, 87-90.)

Keskeistä koulutuksessa on se, että opittuja asioita kehitetään edelleen ja sovelletaan osaksi oman verme-ryhmän toimintaa. Kun koulutus toimii samaan aikaan oman ryhmän aloittamisen kanssa, voidaan ohjauksesta jakaa kokemuksia mentorien kesken. Näin opitaan samalla konkreettisesti mitä mentorina työskentely tarkoittaa ja kuullaan erilaisia näkemyksiä siitä, miten muut toimintaa harjoittavat. Omasta koulutusryhmästä tulee siis ikään kuin toinen vertaisryhmä pääasiallisen verme-ryhmän lisäksi. Tarkoituksena on se, että mentorit voisivat jakaa kokemuksia ryhmästään vielä virallisen koulutuksen päättymisen jälkeen. (Heikkinen ym. 2010, 46-48; Jokinen ym. 2012, 90.)

Vertaisryhmämentorointi toteutetaan verme-ryhmässä, joka perustuu vapaaehtoiseen osallistumiseen. Mentorien tehtävänä on koulutuksensa aikana muodostaa ryhmä haluamallaan tavalla. Verme-ryhmien koko on yleensä noin 4–10 henkilöä ja se kokoontuu 6-8 kertaa lukuvuodessa. Tapaamiset kestävät yleensä noin 1,5-2 tuntia kerrallaan. (Heikkinen ym. 2010, 42.) Omaan ryhmään kutsutaan osallistujia, jotka ovat kiinnostuneita tapaamaan ja keskustelemaan työhön liittyvistä asioista. Tavoitteena on löytää ryhmä, jonka yhteinen päämäärä saa osallistujat sitoutumaan ryhmään ja sen tavoitteeseen. Keskeistä on se, että ryhmä löytää keskuudestaan yhdistävän tekijän. Se voi olla esimerkiksi ylä- ja alakoulun aineenopettajien yhteinen kiinnostus matematiikan opetusta kohtaan. (Teerikorpi & Heikkinen 2010, 173;176.)

Ryhmä voidaan muodostaa joko oman työyhteisön sisältä tai useiden työyhteisöjen väliltä. Tästäkin määrittävänä tekijänä on ryhmän yhteinen tavoite. Jos ryhmän tavoitteena on keskustella erityisesti lukiossa toimivien biologian opettajien työstä, voi ryhmään olla helpompi löytää jäseniä muista lukioista. Jos taas tavoitteena on fokusoida ryhmän toiminta esimerkiksi yleisesti opettajuuden ja työyhteisön tukemiseen, niin ryhmän jäsenet ovat ehkä järkevämpää koota yhteisen työyhteisön sisältä. Millä tavalla ryhmä muodostetaankin, niin keskeistä on se, että sen jäsenet ovat toisilleen vertaisia.

Heikkinen ym. (2012, 59-63) erottavat verme-toiminnan vertaisuudesta kolme tasoa: eksistentiaalisen, episteemisen ja juridisen. Eksistentiaalisella vertaisuudella tarkoitetaan sitä, että olemme kaikki olevaisina vertaisia toisillemme. Sillä ei esimerkiksi tulisi olla merkitystä, millaisia sosiaalisia saavutuksia verme-ryhmän jäsenillä on. Episteemisellä vertaisuudella tarkoitetaan tasa-arvoisuutta osaamisen ja tietämisen suhteen. Tästä näkökulmasta ryhmässä saattaa olla vaihtelua ryhmän jäsenten kesken. Se ei ole kuitenkaan ryhmän toimintaa estävä, vaan pidemminkin rikastuttava seikka. Kukin osallistuja tuo erilaista osaamista ja tietoa tapaamisiin, mikä mahdollistaa kaikkien oppimisen toisiltaan. Juridiselta tasolta tarkasteltuna vertaisuudella viitataan yksilön velvollisuuksiin ja oikeuksiin. Tässä suhteessa mentorilla on aina hieman enemmän vastuuta kuin osallistujalla. Vertaismentorointiryhmässä osallistujat ovat kuitenkin lähtökohtaisesti samassa juridisessä asemassa omaan alaansa nähden. Esimerkiksi esimies ei sovi oman alaisensa mentoriksi juridisen vertaisuuden näkökulmasta. Kaiken kaikkiaan vertaisuus on siis hyvin moninainen asia ja osaltaan asettaa osallistujia myös asymmetriseen asemaan. Pääosin se nähdään kuitenkin ryhmän toimintaa rikastuttavana seikkana.

Ryhmämuotoinen toiminta tuo mentorointiin mahdollisuuksia, mutta myös haasteita. Sen vahvuuksiin kuuluu ehdottomasti toiminnan vastavuoroisuus ja oppimisen monipuolisuus. Toisilta jäseniltä voi saada jotain sellaista, mitä ei olisi ikinä tullut yksin keksineeksi. Kyse ei ole kuitenkaan ainoastaan tuen vastaanottamisesta, vaan myös sen antamisesta muille. Onnistuneen ryhmätoiminnan taustalla voidaan nähdä monia tekijöitä. Siihen ovat vaikuttamassa fyysiset tekijät, sosiaaliset tekijät,

ja käytetyt menetelmät. Nämä kaikki osa-alueet vaativat osakseen ohjausta, ja sen vuoksi sen ryhmän toiminnasta vastaa siihen koulutettu mentori. (Kaunisto, Estola & Niemistö 2010, 156; Teerikorpi & Heikkinen 2010, 173-175.)

Mihin mentorin käsitteellä sitten tarkemmin viitataan ja mitä hänen työkuvaansa kuuluu? Heikkinen ja kumppanit kysyivät vuonna 2009 mentorikoulutuksen aluksi, mitä analogioita, metaforia ja assosiaatioita syntyi sanasta ”mentori”. Vastauksissa korostui mentorin rooli ammatillisena auttajana ja tukena. (Heikkinen ym. 2010, 20.) Jokaisella on kuitenkin oma merkityksensä liittyen siihen, mitä mentorilla tarkoitetaan ja mikä osa tästä ammatillisesta ohjaussuhteesta korostuu määrittelyssä. Vuonna 2008 mentorikoulutuksen ensimmäisenä päivänä kerättiin kirjoitelmat, jossa opettajat pohtivat itseään mentorina. Näissä tarinoissa näkyi mentorin tehtävien moninaisuus, johon vaikuttivat ryhmän tavoitteet, koostumus ja mentorin omat kokemukset. Mentorin oikeutena nähtiin lupa olla itsensä ryhmää ohjattaessaan ja kehittää itselle ja ryhmälleen parhaiten toimiva mentorina olemisen tapa. Ryhmästä riippuen mentorin tehtävät voivat siis vaihdella arkityön ongelmien ratkaisusta syvällisempiin ammatillista identiteettiä koskeviin kysymyksiin. (Syrjälä & Estola 2010, 146-155.) Yleisesti mentorin tehtäviin liitetään keskustelun johtaminen ja ryhmän harjoitteista vastaaminen. Hänen vastuullaan ovat siis yleiset käytännön järjestelyt ja tapaamisten rakenne. (Heikkinen ym. 2010, 42-45; Heikkinen ym. 2012, 73-74.) Olipa tehtävänä mikä tahansa, Syrjälä & Estola (2010, 155) korostavat mentorin tehtävää työhyvinvoinnin edistäjänä. Koska käsitys mentorin tehtävistä vaihtelee, se antaa hyvät valmiudet toimia ryhmän tarpeiden mukaan.

Kupiaksen ja Salon (2014, 128-134) mukaan hyvä mentori on oma itsensä eikä pidä kiinni omasta tiedostaan ja osaamisestaan. Hän on mukana, jotta oppii itsekin jotain uutta ja tämän vuoksi tietää milloin astua sivuun ja kuunnella. Tämä voi vaatia mentorilta ajoittain myös kärsivällisyyttä, jos asioita käsitellään perusteellisemmin kuin mihin mentori itse kokisi tarvetta. Mentoroinnin tulisi toteutua dialogisessa ja tasapuolisessa vuoropuhelussa. Kun mentori toimii sekä ohjaajana että oppijana, tulee hänen selkeyttää itselleen mitä roolia häneltä odotetaan milloinkin. Joskus keskustelu on tasavertaista dialogia, jolloin mentori on mukana oppijana, ja joskus taas mentori on enemmän ohjaavassa asemassa. Dialogisessa mentoroinnissa mentorin rooli on luova kanssakeskustelija- ja ideoija. (Kupias & Salo 2014, 18, 30-32, 146.)

Parhaimmillaan vertaisryhmämentorointi rakentuu toimivien ihmissuhteiden varaan, jotka rakentuvat vastavuoroisuudesta, luottamuksesta ja keskinäisestä arvostuksesta. Niiden tueksi ryhmässä sovitaan tietyistä rooleista, tavoitteista ja säännöistä. Ennen kaikkea mentorointi voidaan määrittellä kehittäväksi suhteeksi, jossa kaikilla osapuolilla on halu oppia ja kehittyä. (Kupias & Salo

2014, 120-121.) Mentorin keskeisenä tehtävänä onkin edistää luottamuksellista ja turvallista ympäristöä, jossa on helppo jakaa kokemuksiaan. Tähän voidaan vaikuttaa esimerkiksi valitsemalla sopiva paikka tapaamisen luonteeseen liittyen.

Mentorin keskeisimmät tehtävät liittyvät siis ohjaamiseen ja toimivan vuorovaikutuksen rakentamiseen. Näiden onnistumiseksi verme-ryhmille on luotu toimintatapoja, joita sovelletaan oman verme-ryhmän toiminnassa. Toiminnan aluksi ryhmän tulisi tehdä toimintasopimus, jossa käsitellään luottamuksellisuutta ja toiminnan eettisyyttä verme-ryhmän kesken. Luottamuksessa keskeistä on se, että kaikki ryhmässä puhuttu jää ryhmään eikä kenenkään asioista kerrota ryhmän ulkopuolella. Eettisyydellä tarkoitetaan sitä, että ryhmän tavoitteena ei ole toimia työpaikkajuurujen keskustelupaikana ja ryhmään kuulumattomiin henkilöihin viitattaessa pyritään välttämään heidän mainitsemistaan nimeltä. (Heikkinen ym. 2012, 73.)

Verme-ryhmän tueksi toiminnan tavoitteet ja teemat määritellään ryhmäkohtaisesti yleensä ensimmäisellä tapaamiskerralla. Ryhmän teema voi olla laaja-alainen ja jatkuva tai vaikkapa jokaisella tapaamiskerralla vaihtuva. (Heikkinen ym. 2010, 42-45; Heikkinen ym. 2012, 73-74.) Kupias ja Salo (2014) muistuttavat myös siitä, että verme-ryhmien taustalla toimivat organisaatiot asettavat raameja ja reunaehdoja ryhmien tavoitteille. (Kupias & Salo 2014, 33-34). Pääasiassa verme-ryhmän ei tulisi kuitenkaan olla organisaation toiveiden toteutuspaikka, vaan ryhmällä on autonominen mahdollisuus päättää ryhmänsä tavoitteista ja teemoista. Siitä huolimatta on tärkeää tiedostaa, että verme-ryhmiin liittyvät vaikutteet syntyvät työyhteisön sosiokulttuurisessa ympäristössä. (Heikkinen ym. 2012, 56.)

Ryhmän toimintaan liittyvät oleellisesti myös dialogiset, toiminnalliset ja kerronnalliset työtavat, joiden avulla integratiivista pedagogiikkaa harjoitetaan. Dialogisuudella tarkoitetaan sitä, että verme-tapaamisissa keskustelun tulisi olla vastavuoroista toimintaa, jossa jokaisella osallistujalla on mahdollisuus kuunnella ja tulla kuulluksi. Onnistuneen dialogin taustalla on ryhmän luottamus, turvallisuus, ja myönteinen ilmapiiri. Dialogisuutta voidaan ryhmissä tukea esimerkiksi dialogikorttien avulla, jossa tasapuolista osallistumista voidaan havainnollistaa keskusteluvuorojen kautta. (Kukkonen, Ranne & Korke 2012, 151-152; Estola ym. 2012, 112.)

Toiminnallisilla työtavoilla sen sijaan viitataan esimerkiksi esineiden, symbolien ja värien hyödyntämiseen verme-tapaamisissa. Toiminnallisten työtapojen tavoitteena on tukea ryhmissä tahtuvaa kerrontaa ja dialogisuutta. Niiden tarkoituksena on myös virittää ja syventää keskustelua sekä auttaa kokemusten jakamisessa toisille. (Estola ym. 2012, 112-113.) Toiminnallisuus liittyy siis kerronnallisiin työtapoihin, joilla viitataan siihen, että verme-ryhmissä uudistumista ja tiedon rakentamista pyritään tekemään kerronnallisuuden avulla.

Kertomuksista osallistujat saavat voimaannuttavia kokemuksia ja ne auttavat käsittelemään työstä nousevia tunteita. Tarkoituksena on kertoa tarinaa omasta opettajuudestaan ja täten selvittää, mistä kerronnan päähenkilö on tulossa ja mihin se on menossa. Kertomusten avulla rakennetaan siis omaa opettajatarinaa eli narratiivista identiteettiä. Verme-työskentelyä ja identiteettityötä onkin mahdoton erottaa toisistaan, koska oppimiskokemukset muokkaavat myös identiteettiä. Kertomukset auttavat tekemään kokemuksistamme yhtenäisen kokonaisuuden, jota jaetaan muiden verme-ryhmään osallistuvien kanssa. Ne voidaan nähdä ihmisille luontaisena tapana kertoa omista kokemuksistaan samalla jäsentäen omaa ajatteluaan ja käsityksiensä perusteluita. Kerronnallisuus voi näkyä konkreettisesti verme-ryhmän harjoitteissa esimerkiksi siten, että mentori pyytää jokaista osallistujaa kertomaan tarinan, joka sisältää esimerkin hänen työstään päivän teemaan liittyen. (Estola ym. 2007, 21-23; Heikkinen ym. 2012, 53; Kukkonen ym. 2012, 152.)

Näitä toimintatapoja noudattaen usein tapaamisten kulku menee siten, että aluksi virittäydytään päivän aiheeseen ja pohditaan mitä tällä kerralla tapaamisessa edetään. Tästä siirrytään varsinaiseen työskentelyyn eli aiheen tai aiheiden käsittelyyn esimerkiksi keskustelemalla. Lopussa aiheita voidaan reflektoida vielä vähän soveltavammin ja miettiä esimerkiksi mitä aiheesta voisi viedä omaan työhönsä. Yleensä varataan aikaa myös loppureflektiolle, jotta voi kertoa millä tunnelmilla lähtee ryhmästä tällä kertaa. (Estola ym. 2012, 111-116.)

Prosessinäkökulmasta verme-toiminta loppuu aikanaan ja lopetusajankohdasta sovitaan jo yleensä aloituksen yhteydessä. Aikaraamit tuovat prosessille enemmän tavoitteellisuutta, kun että mentorointi kestäisi loputtomiin. Päättämiseen kuuluu koko prosessin ja oman kehittymisen arviointi ja sen yhteydessä voidaan antaa palautetta toisille. Vuorovaikutussuhteiden ei tarvitse päättyä mentoroinnin loputtua, mutta ne voivat muuttaa muotoaan esimerkiksi ystävyysuhteeksi. (Kupias & Salo 2014, 157-158.)

3.4. Verme2-hanke tutkimuksen taustalla

Vertaisryhmämentoroinnin toimintamallin taustalla on useiden vuosien mittainen tutkimus- ja kehitystyö, jonka voidaan katsoa alkaneen 2000-luvun alussa. Tarve kehittämiseen nousi arvioinneista, joiden mukaan täydennyskoulukseen osallistuminen oli vähentynyt merkittävästi kaikissa oppilaitosmuodoissa ja opettajaryhmissä. Erityisesti uusien opettajien osallistuminen täydennyskoulutukseen oli selvästi vähäisempää kuin muilla opettajaryhmillä. Täten vuosituhaten vaihteessa pidettiin ajankohtaisena, että opettajien täydennyskoulutusta tulisi uudistaa monella tavoin. (Kangasniemi 2012, 235-236.)

Haasteisiin vastattiin toteuttamalla Jyväskylän avoimessa yliopistossa kolmevuotinen mentori-koulutuksen tutkimus- ja kehittämishanke. Hanke rakennettiin monitieteelliseksi ja siihen osallistui useiden eri ammattialojen asiantuntijoita. Hankkeen pohjalta tuotettiin mentor-opintokokonaisuus, johon koottiin mentoroinnin keskeisiä teoreettisia lähtökohtia. Yksi keskeisimmistä lähtökohdista oli opettajan identiteetin tukeminen narratiivisuuden avulla. 2000-luvun puolivälissä Jyväskylän avoimen yliopiston tutkimushanke yhdistettiin Koulutuksen tutkimuslaitoksen kehitystyöhön, jossa oli myös tutkittu mentorointia menetelmänä. Yhdistymisestä lähtien mentorointia on kehitetty Koulutuksen tutkimuslaitoksessa Työsuojelurahaston tuella. Mukaan kehitystoimintaan ovat tulleet myöhemmin myös opetusministeriö, Opetushallitus ja koulutuksen järjestäjät, kuten kunnat. (Heikkinen ym. 2010, 39-41.)

Tieteellisen tutkimuksen saralla on perehdytty myös muihin mentoroinnin malleihin. Työsuojelurahaston rahoittamassa hankkeessa ”*Mentorointi ja vertaistuki opetuslalla*” (2006-2007) verrattiin erilaisia mentoroinnin muotoja toisiinsa. Hankkeen perusteella todettiin, että lupaavin malli opetuslalla oli vertaisryhmämentorointi, jossa käytetään kerronnallisia ja toiminnallisia menetelmiä. (Heikkinen & Huttunen 2007, 15-16; Välijärvi 2007 69-71.) Kun vertaisryhmämentoroinnin nähtiin tuottavan lupaavimpia tuloksia, niin kehittämistyötä päätettiin jatkaa sen suuntaisesti. Tämä tapahtui vuosina 2008-2010 Työsuojelurahaston ja opetusministeriön rahoittamassa hankkeessa: ”*Vertaisryhmämentorointi osaamisen ja työhyvinvoinnin tueksi*”. Hanke kiteytti vertaisryhmämentoroinnin mallin sen nykyiseen muotoonsa, jonka todettiin sopivan erityisesti suomalaisen koulutusjärjestelmään. (Heikkinen ym. 2008, 117-118; Heikkinen ym. 2010, 5.)

Kehittämistyö ei ollut kuitenkaan vielä valmista. Hankkeen päätyttyä vuonna 2010 oltiin edelleen tilanteessa, jossa lähes kolmannes opettajista oli valtakunnallisessa kyselyssä ilmoittanut, ettei ole osallistunut lainkaan täydennyskoulutukseen. Jos koulutukseen oli osallistuttu, niin se oli tapahtunut pelkästään pakollisten VESO-koulutusten kautta. (OKM 2017b, 9.) Jälleen jatkettiin siis kehittämistoimintaa Osaava-ohjelman avulla, joka käynnistettiin vuoden 2010 alussa. Kyseinen ohjelma käynnistettiin opetusministeriön asettaman työryhmän ehdotuksesta täydennyskoulutuksen kehittämiseksi. (OKM 2009a, 16; 28.) Ohjelman tavoitteeksi asetettiin erityisesti verkostomaiset ja paikalliset tarpeet huomioiva toiminta sekä työssä ja sen ohessa tapahtuva osaamisen kehittäminen (Kangasniemi 2012, 239).

Osaava-ohjelman yhtenä osa-alueena toimi Osaava-Verme-hanke, jossa vertaisryhmämentorointia kehitettiin edelleen ammatillisten opettajakorkeakoulujen ja opettajankoulutusyksiköiden yhteistyössä (Heikkinen ym. 2010, 42). Verme otettiin osaksi Osaava-ohjelmaa, koska sen koettiin täyttävän useat hankkeelle asetetut tavoitteet. Hankkeen päämäärät liittyivät erityisesti opettajien

urapolun kriittisten vaiheiden tukemiseen, joista uusien opettajien integrointi nähtiin yhtenä keskeisimpänä. Toinen tärkeä tavoite oli tukea niiden opettajien osaamisen päivittämistä, joilla työvuosia oli kertynyt jo useita kymmeniä. Verme nähtiin muokkautuvana mallina, joka sopeutui kumpaankin tavoitteeseen. Osaava-ohjelman aikana vertaisryhmämentoroinnista kehitettiin paikallisia ja alueellisia toimintamalleja ja niiden toimivuutta arvioitiin tutkimuksen avulla. (Kangasniemi 2012, 238-241.)

Tämän tutkimuksen pohjana toimiva Verme2-hanke on jatkoa Osaava-ohjelmassa tehdylle kehitystyölle. Hanketta koordinoi Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos ja rahoittavana tahona on hankkeen taustalla toimiva Opetus- ja kulttuuriministeriön opettajankoulutuksen kehittämisohjelma. Kyseisen hankkeen tavoitteena on jatkaa kehitystyötä vertaisryhmämentoroinnin parissa ja tukea opettajia, opettajaksi opiskelevia ja oppilaitosten johtoa kohti ammatillista kehittymistä ja työhyvinvointia. Vuosina 2017-2019 toimivan Verme2-hankkeen myötä toimintamallia pilotoidaan kaikilla Suomen koulutusjärjestelmän kentillä. Pilottien myötä vertaisryhmämentoroinnin toimivuutta mallinnetaan aiempien hankkeiden keskiössä olleen perusopetuksen ulkopuolelle. Pilotteja on rakennettu niin opettajaksi opiskelevien, oppilaitosjohdon, varhaiskasvatuksen, nuorisotyön kuin korkeakouluopettajien kesken. Verme2-hankkeen myötä vertaisryhmämentorointia pilotoidaan myös vapaan sivistystyön puolella, johon tämä kyseinen tutkimus kiinnittyy.

Vapaan sivistystyön pilotin tavoitteena on kouluttaa vapaan sivistystyön opettajista uusia mentoreita, jotka lähtevät vetämään omia verme-ryhmiä. Mentorikoulutuksen järjestää Tampereen ammattikorkeakoulu ja sitä on suunniteltu yhteistyössä Kansalaisopistojen liiton ja Suomen Kansanopistoyhdistyksen kanssa. Koulutuksen ohella jokainen mentori ohjaa omaa verme-ryhmää vuoden 2018 aikana. Hankkeen tavoitteena on pilotoida uusia innovatiivisia vertaisryhmämentoroinnin malleja kansalais- ja työväenopistoihin sekä kansanopistoihin. Tavoitteen saavuttamiseksi hankkeessa hyödynnetään esimerkiksi digitaalisuutta ja pyritään huomioimaan alueelliset ja oppilaitoskohtaiset erot koulutuksessa. Hankkeen yleisenä tavoitteena on löytää piloteista hyviä käytänteitä ja juurruttaa niitä vapaan sivistystyön kentälle. Tämän tavoitteen toteutumista tuetaan tutkimustyöllä, johon tämä pro gradu- tutkielma sijoittuu.

3.5. Tutkittua tietoa vermestä

Kuten edellä on esitetty, vertaisryhmämentorointia on kehitetty melkein 20 vuoden ajan. Toki osasta ajasta käytettiin erilaisten mentorointimallien vertailuun ja verme-toimintamallia tämänhetkessä muodossaan on tutkittu noin kymmenen vuoden ajan. Yhtä kaikki, tämän ajanjakson aikana on tuotettu paljon tieteellistä tutkimusta, josta esitellään tässä luvussa keskeisimpiä havaintoja.

Kun tutkimustyön alkuvaiheilla vertailtiin mentoroinnin malleja toisiinsa, niin vertaisryhmämentoroinnin vahvuudet suhteessa perinteiseen kahdenkeskeiseen mentorointiin liittyivät kustannustehokkuuteen sekä laajan sosiaalisen oppimisen mahdollistamiseen. Ryhmämentoroinnin vahvuudeksi koettiin myös toiminnan organisoinnin helppous, kun yksi koulutettu mentori ohjasi ryhmää useille opettajille. Parimentoroinnin kohdalla ongelmaksi muodostui se, että siihen osallistuvia henkilöitä oli vaikea saada motivoitumaan ja sitoutumaan prosessiin. (Heikkinen ym. 2010, 41; Kangasniemi 2012, 241.)

Lisäksi vertaisryhmämentorointi voidaan nähdä välineenä, jolla murretaan perinteistä opettajuuden yksin tekemisen perinnettä. Ongelmaa on nykypäivänä pyritty ratkaisemaan erilaisin yhteisopettajuuden mallein sekä yhteistoiminnallisen oppimisen kautta, mutta vertaisryhmämentorointi tuo haasteeseen uudenlaista ratkaisua. Vertaisryhmämentorointi voidaankin tutkimusten mukaan nähdä välineenä, jolla rakennetaan yhteisöllisempää ammatillista identiteettiä koulukulttuuriin. Tähän mennessä se on toiminut yhteisöllisyyden rakentajana yli oppiaineiden ja työtehtävien, rakentaen moniammatillista vuorovaikutuskulttuuria. Yhdessä oppimisen ja yhteisöllisyyden onnistuminen edellyttää ryhmiltä luottamuksellista ja rohkaisevaa ilmapiiriä sekä jokaisen osallisuuden korostamista. (Heikkinen ym. 2010, 180-181; Aspfors ym. 2012, 277.) Tutkimusten mukaan opettajien näkökulmasta mentoroinnin parhaisiin puoliin kuuluu kollegiaalisuuden lisäksi työhyvinvoinnin tukeminen, voimaantuminen, oman ammatti-identiteetin kehitys, kokemusten jakaminen ja vapaus saada itse päättää ryhmän tavoitteista. (Aspfors ym. 2012, 276-277; 279-281.)

Vertaisryhmämentoroinnin vahvuuksiin liitetään myös sen tuki uusille opettajille. Vaikka mentoroinnilla ei voida korvata perehdyttämistä, niin se luo jatkumoa opettajankoulutuksen ja työelämän välille. Tämän lisäksi vertaisryhmämentorointi on nähty joustavana työmuotona, jota voidaan muokata tarpeiden mukaan sekä muodoltaan että sisällöltään. Toiminta muokkautuu aina ryhmän ja sen itse asettamien tavoitteiden mukaan. Täten se voi vastata siihen tarpeeseen, joka kentällä sillä hetkellä on. (Aspfors ym. 2012, 273-275.)

Ryhmämuotoisen mentoroinnin haasteet sen sijaan liittyvät rakenteisiin, johtamiseen ja koordinointiin. Jos nämä eivät ole kunnossa, ryhmät voivat herkästi kadottaa suuntansa ja ajautua sivuraiteille. Ilman tavoitteita mentorointiryhmät muuttuisivat enemmänkin tukiryhmiksi kuin oppimisen tiloiksi. Tämän vuoksi ryhmänohjaustaidot tulisivat olla olennainen osa mentorien koulutusprosessia. Erityisen haastaviksi ryhmän koordinoinnin kannalta on havaittu ryhmän aloittamis- ja lopettamisvaiheet. Haastavia tilanteita tukemaan mentori tarvitsee ryhmänohjaustaitojen lisäksi eettistä, vuorovaikutuksellista ja työyhteisön dynamiikkaan ja hyvinvointiin liittyvää osaamista. (Aspfors yms. 2012, 276; Heikkinen ym. 2010, 181; Huizing 2012, 38-44; Skaniakos, Penttinen & Lairio 2014, 83-85.)

Vertaisryhmämentorointiin osallistuvien persoonallisuus voi vaikuttaa suuresti mentoroinnin onnistumiseen. Kroll (2017) havaitsi tutkimuksessaan toivottaviksi henkilökohtaisiksi ominaisuuksiksi luontaisen kiinnostuksen, oppimiskyvyn, sitoutumisen mentorointiin, rohkeutta ja uskallusta olla avoin ja haavoittuvainen, sekä luontaisen halun tukea toisten oppimista, kasvua ja kehitystä. (Kroll 2017, 90-93.) Myös suomalaisen tutkimuksen mukaan ryhmän ja ryhmäläisten ominaisuudet ja sitä kautta syntyvä vuorovaikutus ovat keskeistä prosessin onnistumiselle. Niiden lisäksi hallinnollisten seikkojen, ryhmän sitoutumisen, tapaamisten rakenteen ja käytettyjen menetelmien on havaittu toimivan vaikuttavina tekijöinä ryhmien onnistumiseen. (Heikkinen ym. 2010, 173-176.)

Lisäksi se, ovatko ryhmäläiset samasta vai eri työyhteisöstä voi vaikuttaa vertaisryhmämentoroinnin onnistumiseen. Saman työyhteisön sisältä muodostetun ryhmän vahvuutena on jo olemassa oleva yhteisöllisyys ja roolirakenne, joka rakentuu yhteisen työkuulttuurin kautta. Aiheista saattaa olla helpompi keskustella, kun ne ovat lähtökohtaisesti jo kaikille tuttuja. Yksilön kannalta saman työyhteisön sisältä muodostettu ryhmä voi olla myös keino tutustua omaan työyhteisöön ja löytää oma paikkansa osana sitä. Parhaimmillaan saman työyhteisön verme-ryhmä voi viedä uusia ajatuksia koko yhteisön taholle, ja näin kehittää koko organisaatiota eteenpäin. Työyhteisön sisäisen verme-ryhmän heikkoudet on sen sijaan nähty liittyvän yhteisön kahtiajakoon, jolloin tapahtuisi jaoittelua ”verme-ryhmäläisiin” ja muihin työntekijöihin. Ryhmän päättyminen tai hajoaminen voi myös työyhteisön sisäisessä ryhmässä luoda vaikutteita koko henkilöstöön. Tämän lisäksi etuna mainittu valmis roolirakenne voi vaikeuttaa kriittisen keskustelun syntymistä. (Lahdenmaa & Heikkinen 2010, 139-140.)

Oman organisaation ulkopuolelta kootun ryhmän kohdalla vahvuuksiin kuuluu valmiiden roolien puuttuminen. Täten ryhmän rakentaminen voidaan aloittaa ikään kuin puhtaalta pöydältä ilman ennako-oletuksia tai valmiita mielikuvia, jolloin se voi tarjota laajempia näkökulmia keskusteluihin. Kääntöpuolena on se, että toisilleen vieraiden ihmisten ryhmäytyminen vie toiminnalta paljon aikaa. Tämä aika on silloin pois itse kehittämiseltä ja voi hämärtää osallistujien sitoutumista sekä ryhmän merkityksellisyyttä osallistujan sekä oman työyhteisön näkökulmasta. (Lahdenmaa & Heikkinen 140-141.) Ryhmän muoto vaikuttaa kaiken kaikkiaan sen tavoitteisiin: saman työyhteisön ryhmä voi saavuttaa yhteisötason tavoitteita, kun taas eri organisaatioista rakentuvat ryhmät keskittyvät enemmän yksilön kehitykseen. (Lahdenmaa & Heikkinen 2010, 139-144; Aspfors ym. 2012; 274-275.)

Vertaisryhmämentoroinnin haasteita on löydetty myöskin formaalin ja informaalin tiedon yhdistämisessä sekä työaika- ja työehtokysymysten parissa. Formaalin tiedon kytkeminen ryhmien keskusteluihin on ryhmän onnistumisen kannalta keskeistä, jotta dialogiin voidaan löytää tarvittavaa syvyyttä. Heikkisen ym. (2010, 183-183) mukaan formaalin tiedon käyttö ryhmässä on tutkimusten

mukaan ollut vähäistä. Työaika- ja työehtoihin liittyvillä haasteilla viitataan siihen, missä määrin mentorointi nähdään osana työaika. Ongelmia on synnyttänyt se, että opettajien työehdot ovat erilaisia ja yhdenmukaista ratkaisua tälle ei ole löydetty. Kokonaistyöaikamalliin mentorointi on istunut hyvin, kun taas niille opettajille, joille työaika määräytyy opettavien tuntien mukaan, ovat mentoroinnin järjestelyt olleet hankalampia.

Vertaisryhmämentoroinnista on tehty myös akateemisia väitöskirjoja. Aspors (2012) tutki työssä aloittaneiden peruskoulun opettajien kokemuksia vertaisryhmämentoroinnista. Tutkimuksen tulokset muodostavat viisi keskeistä kokemusryhmää: 1) pedagogisista kokemuksista koskeva keskustelu ja jakaminen 2) tasavertaisuus ja vastavuoroisuus 3) formaalin, informaalin ja nonformaalin oppimisen kokemukset 4) dialogi ja yhteistyö 4) kokemus, ettei tarvitse mentorointia jatkossa. (Aspors 2012, 87-89.) Tulosten mukaan suurin osa aloittelevista opettajista koki toiminnan tukevan omaa opettajuuttaan.

Kauniston (2014) väitöstutkimuksen keskiössä oli vertaisryhmä kerronnallisena ympäristönä. Hän tarkasteli ryhmän kerronnassa kerrottuja haasteita, kerronnan tavoitteita sekä kerronnan merkitystä tuen ja muutoksen näkökulmasta. Tulosten mukaan ryhmä koettiin paikkana, jossa voidaan puhua haasteista, joista ei välttämättä muissa yhteyksissä voi kertoa tai puhua. Kerronnan tavoitteena oli purkaa haastavia tilanteita, kuulostella jaksamisen rajoja, tutkia vaikutusmahdollisuuksien rajoja, etsiä ratkaisuja tilanteisiin, etsiä tapaa olla suhteessa koulun muihin toimijoihin sekä suuntautua tulevaan. Tutkimuksen mukaan ryhmän kerronnallinen ympäristö muodostui erilaiseksi eri osallistujille ja jäsenyi oman kokemuksen kautta. Tuen näkökulmasta opettajat kokivat keskeiseksi, että asioista sai puhua ja niihin sai ryhmäläisiltä empaattista vastinetta luottamuksellisessa ympäristössä. Vaikka kertominen ei muuttaisikaan suhdetta ongelmaan, voi se tuoda uusia näkökulmia ja näyttäytyä täten eri tavalla. Muutoksen saavuttamiseksi keskeiseksi nousi ryhmän ilmapiirin, asenteiden ja reflektiivisyyden merkitys. (Kaunisto 2014, 57-64.)

Mäki (2015) tutki väitöskirjassaan opetustoimen kehittäjäopettajan ammatillista identiteettiä. Kehittäjäopettajat olivat luokan- ja aineenopettajia, jotka toimivat kehittäjäopettajina. Tulosten mukaan kerronnasta voi tunnistaa kolme kehittäjäidentiteettiä: kriittinen, joustava ja itsensä kehittäjä. Joustavalla kehittäjällä opettajuus on kiinteä osa identiteettiä ja itsensä toteuttamista. Kriittistä kehittäjää motivoi päteminen ja itsensä kehittäjä pyrkii oman asiantuntijuuden kehittämiseen, optimistisuuteen ja oman urapolun suunnitteluun. Jotta ammatillisen identiteetin kehitys onnistuu, tulee verme-ryhmällä olla luottamusta. (Mäki 2015, 5.)

Bendtsen (2016) on väitöskirjassaan tutkinut kielten opettajien kehittyviä kognitioita siirryttäessä opiskelijasta opettajaksi. Tulosten perusteella voidaan sanoa, että opettajien oppiminen on ke-

hittävä prosessi. Se sisältää erilaisia oppimisen toimintoja, joita voidaan yhdistellä eri tavoin. Tutkimuksessa on rakennettu professionaalisen kehityksen malli, jonka mukaan se rakentuu kolmella eri areenalla: akateemisella, kollegiaalisella ja käytännön areenoilla. Oppimista voi tapahtua vain yhdellä areenalla, mutta eri areenojen yhdistely vertaisryhmämentoroinnin tapaan rakentaa kattavamman ja monipuolisemman oppimiskokemuksen. (Bendtsen 2016, 236-240.)

4. TUTKIMUSONGELMA

Vapaalla sivistystyöllä on pitkä historia ja omaleimainen paikkansa osana suomalaista koulutusjärjestelmää. Siitä huolimatta vapaan sivistystyön todetaan usein jäävän tutkimus- ja kehittämistoiminnan katveeseen. Tässä tutkittavassa Verme2-pilotissa vapaa sivistystyö on koko toiminnan ja pilotoinnin keskiössä, mikä antoi mahdollisuuden ottaa kentän opettajat tutkimuksen kohteeksi. Tutkimuksen tavoitteena on osaltaan vastata tähän tutkimustarpeeseen tuomalla vapaan sivistystyön kentällä toimivien opettajien ääntä kuuluviin. Lisäksi tavoitteena on tuottaa tietoa siitä, millaista Verme2-hankkeen myötä käynnistetty osaamisen kehittäminen voisi olla ja miten se istuu osaksi vapaan sivistystyön kontekstia ja käytäntöjä. Vertaisryhmämentoroinnin toteuttamisen vastuu on ensisijaisesti ryhmää ohjaavalla mentorilla, joten vertaisryhmämentoroinnin käyttöönottoa ja muotoutumista vapaaseen sivistystyöhön tarkastellaan heidän näkökulmastaan. Tutkimuskenttänä vapaa sivistystyö ja sen opettajat ovat vertaisryhmämentoroinnille täysin uusi, joka myös luo sen tutkimiselle tarpeen.

Miten vapaan sivistystyön opettajuus ja konteksti vaikuttavat vertaisryhmämentoroinnin rakentumiseen ja mitä erityispiirteitä se tuo sen muodostumiseen? Tämä on koko tutkimusprosessin ydin. Tätä tarkastellaan kolmen tutkimuskysymyksen kautta, jotka muodostuivat vaiheittain ja prosessimaisesti tutkimuksen edetessä:

1. Minkälaisia odotuksia vapaan sivistystyön opettajat asettavat vertaisryhmämentoroinnille osaamisen kehittämisen menetelmänä?
2. Minkälaisia edellytyksiä vertaisryhmämentoroinnin toteuttamiselle on vapaan sivistystyön opettajan työssä?
3. Millaisia oppimistarinoita vapaan sivistystyön opettajat rakentavat mentorikoulutuksen alkuvaiheessa?

5. TUTKIMUSASETELMA

Tämä tutkimus on toteutettu teemoittelevalla ja narratiivisella tutkimusotteella. Kun tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää ihmisten toiminnalleen antamia merkityksiä, kertomusten tutkiminen on luonteva tutkimusmenetelmä. Narratiivinen lähestymistapa on todettu toimivaksi myös silloin, kun halutaan uusia näkökulmia ammatilliseen kasvuun (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 41). Narratiivisuuden avulla voidaan kartoittaa kehityshistoriaa, tuottaa muutosta ja harjoittaa kriittistä reflektiota suhteessa omaan ammatilliseen osaamiseen. Ammatilliset minätarinat voivat jaettuina olla ammatillisen kasvun peili ja täten edistää tietä kohti muutosta. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 42-43.)

Tämän tutkimuksen avulla pyritään ymmärtämään ja kuvaamaan sitä, miltä vertaisryhmämentorointi ja sen myötä syntyneet kokemukset näyttäytyivät tietyssä ajassa ja paikassa eli mentorointikoulutuksen aikana. Tämänkaltainen ilmiön ja tutkimusongelmien syvälinen ymmärtäminen ja tulokinnallisuus voidaan nähdä tyypillisenä narratiiviselle tutkimukselle osana laadullista tutkimusotetta. (Heikkinen 2015, 158; Heikkinen ym. 2005, 348.) Tässä tutkimuksessa pyritään ymmärtämään mitä vertaisryhmämentorointi menetelmänä voisi olla vapaan sivistystyön henkilöstön työn kontekstissa. Tutkimus voidaan tutkimukselliselta lähestymistavaltaan määritellä laadulliseksi narratiiviseksi tutkimukseksi, jota määrittää tieteenfilosofisesti sosiokonstruktivistinen viitekehys.

5.1. *Narratiivisuus*

Narratiivisuudella viitataan tutkimuksellisesti lähestymistapaan, jossa kertomukset nähdään tiedon välittäjänä ja rakentajana. Tällöin narratiivisuus ajatellaan ikään kuin ihmiselle tyypilliseksi ominaisuudeksi pohtia ja reflektoida omaa elämäänsä. Narratiivisuuteen liittyy monia näkökulmia, ja sen suhdetta tutkimukseen voidaan tarkastella neljästä eri näkökulmasta. Kerronnallisuus voidaan nähdä aineiston laatuna tai tutkimuksen tavoitteena. Lisäksi sillä voidaan tutkimuksessa viitata analyysitapaan tai narratiivien käytännölliseen merkitykseen esimerkiksi ammatillisena työvälineenä. (Heikkinen 2018, 176.)

Tässä tutkimuksessa narratiivisuus ymmärretään tutkimuksen aineiston laatuna sekä taustafilosofisena kehyksenä. Näiden näkökulmien lisäksi narratiivisuus liittyy tutkimuksen kohteena olevaan vertaisryhmämentorointiin osaamisen kehittämisen menetelmänä. Tieteenfilosofisesta näkökulmasta narratiivisuudella viitataan sen taustalla olevaan tieto- ja todellisuuskäsitykseen. Narratiivinen tutkimus on osa laajempaa paradigmasiirtymää kohti konstruktivistista filosofiaa, jonka mukaan tietäminen on suhteellista ja riippuu ajasta, paikasta sekä katsojan asemasta. Kertomuksen voima tiedon ja identiteetin muodostumisessa tiedostettiin entistä enemmän 2000-luvun taitteessa, jolloin alettiin puhua jopa narratiivisesta käänteestä tutkimuksen tieteellisellä kentällä. (Heikkinen ym. 2010, 40.) Tieto maailmasta ja ihmisten käsitykset ovat siis ikään kuin alati muuttuva kertomus, joka perustuu aiemman tietämyksen varaan.

Kerronnallinen tutkimus kiinnittyy vahvasti elämismaailmaan, johon jokainen ihminen tuo oman tulkintansa. Sen vuoksi narratiivit ei ikinä ole tarkka kirjaus tai ehdoton totuus siitä mitä on tapahtunut. Sen sijaan ne pikemminkin tarjoavat rekonstruoinnin ihmisten kokemuksista tietyssä ajassa ja paikassa. Jos sama ihminen kertoisi tarinan eri tilanteessa ja viikon myöhemmin, se voisi olla jo erilainen. (Bold 2012 17-18.) Täten myös tutkimus ja sen tulokset ovat sen hetken ajallisia ja paikallisia tuotoksia, jotka kertovat tutkijan tekemistä tulkinnoista siinä kontekstissa (Heikkinen 2001, 129-130).

Tässä tutkimuksessa tulkinnallisuus on tärkeässä asemassa sekä aineistossa että sen analyysissä. Tutkimukseen liittyy postmodernin ajan laadulliselle tutkimukselle tyypillinen tiedon subjektiivisuus eli interpretivismi. Sen myötä tutkimukseen liittyvää tietoa haetaan vuorovaikutuksen ja tulkintojen avulla. (Abbott 2004, 43.) Narratiivisessa tutkimuksessa merkitykset ovat monitulkintaisia ja sosiaalinen todellisuus ja siitä syntyvä kerronta on ontologisesti erilainen kuin materiaalinen luonto (Abbott 2004, 32-33; Heikkinen 2018, 177). Heikkisen (2015, 158) mukaan narratiivinen tutkimus voidaan lähestymistapojen joukossa asettaa hyvin lähelle muita tulkinnallisia menetelmiä, kuten fenomenologiaa ja hermeneutiikkaa.

Narratiivisessa tutkimuksessa tutkijan omat tulkinnat ovat läsnä tutkimuksen toteutuksessa ja niitä ohjaavat jossain määrin taustaoletukset sekä teoreettinen tieto ilmiöstä. Oma positioni osana koulutuksen suunnittelua sekä teoreettinen tietämys aiheesta asettaa viitekehyksen ajattelulleni ja tätä kautta vaikuttaa toimintaani tutkimusprosessissa. Tutkijana olen siis tavallaan oman ajattelu- maailmani sallimissa rajoissa, vaikka pyrin aktiivisesti tiedostamaan ennakkokäsityksiäni tutkimusprosessin aikana. Näin ollen tutkimuksen tuottama tieto ei voi olla täysin objektiivista, koska tutkijana olen osana sitä elämismaailmaa jota tutkin.

Tämän vuoksi tutkijan täytyy tutkimuksessaan selittää ne yhteydet, joiden kautta hän on suhteessa tutkimuskohteeseen. Tutkijan tulee myös selvittää tarkasti lukijalle hänen omat taustansa tutkimuksen tekemiseen, koska se vaikuttaa aineiston tulkintaan. (Heikkinen 2015, 214; Varto 2005; 185-186.) Tätä pyrin tekemään tutkimuksen toteutuksesta kertoessani. (ks. luku 5.3.) Lisäksi tutkijan positioon viitataan luotettavuutta ja etiikkaa tarkasteltaessa. (ks. luvut 8.1. & 8.2.)

5.2. *Sosiaalinen konstruktionismi*

Narratiivisuus liitetään usein sosiaaliseen konstruktionismiin ja postmoderniin ajattelutapaan, jolloin tietämisen prosessin ajatellaan perustuvan ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. Tieto maailmasta ja jokaisen ihmisen käsitys itsestään rakentuvat ikään kuin samalla tavalla eli vuorovaikutuksessa. Täten sosiaalinen todellisuus on kontekstisidonnaista ja rakentuu jatkuvasti uudelleen. Ei voida sanoa olevan yhtä todellisuutta, vaan on useita konstruoivia todellisuuksia, jotka rakentuvat jatkuvasti. Tutkimuksen ja narratiivien avulla voidaan tuottaa jonkinlainen autenttinen näkemys todellisuudesta, mutta näkemys tiedon objektiivisuudesta hylätään. (Abbott 2004, 46-47; Heikkinen 2015, 156-159.)

Objektiivisuuden hylkäämisen myötä tutkimuksen tuloksena ei synny universaalia, kaikessa ajassa ja paikassa käyttökelpoista tietoa. Sen sijaan tämän tutkimuksen tuottama tieto on tilannesidonnaista ja kontekstuaalista. Tilannekohtainen tieto liitetään yleensä konstruktionistiseen näkökulmaan siitä, kuinka sosiaalinen maailma rakentuu toiminnassa ja ainoastaan siihen osallistujat voivat oikeastaan määritellä, mitä on tapahtunut siinä ajassa ja hetkessä. Heillä on ensisijainen oikeus omaan todellisuuteensa, jolloin tieto on paikallista ja erityistä. Tämä käsitys tiedosta edustaa tiedonteoreettista relativismia, jonka mukaan tieto ei ole ikänä neutraalia, vaan se on suhteessa tiedon muodostajaan, näkökulmaan ja tuottamistilanteeseen. (Abbott 2004, 50-51; Heikkinen 2018, 177.)

Sosiaalisessa konstruktionismissa korostetaan tiedon kerroksellisuuden lisäksi sosiaalisuutta ja sosiaalisia suhteita oppimisessa sekä todellisuuden rakentumisessa. Todellisuuden rakentamista tehdään sosiaalisesti kielellisen vuorovaikutuksen avulla ja siten se voidaan liittää narratiiviseen tutkimukseen. Sosiaaliseen konstruktionismiin liittyy kriittisyys ja tutkijan tulisikin kyseenalaistaa niitä vallitsevia totuuksia, joita ympäröivästä maailmasta on jo tuotettu. Tutkijan tavoitteena on tuoda esiin erilaisia ja uusia näkökulmia vallitsevien itsestäänselvyyksien sijaan. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006b; Burr 2003, 2-5.)

Kieli kertoo meille muiden ajattelutavoista, niiden kategorioista ja niistä rakentuvista merkityksistä. Kun kieltä käytetään, niin samalla sosiaalinen maailmamme rakentuu. (Burr 2003, 9.) Tämä

tutkimus lähtee liikkeelle tiedon ja todellisuuden sosiaalisesti rakentuneesta luonteesta, jossa kieli näyttelee tärkeää roolia. Tämän tutkimuksen kohteena on kielen kautta tuotetut narratiivit, joiden avulla tutkittavat jäsentävät kokemuksiaan ja sen hetkistä sosiaalista todellisuuttaan.

Sama tiedonteoreettinen kehys on myös vertaisryhmämentoroinnin taustalla. (Heikkinen ym. 2010, 54). Tutkimuksen kohteena olevassa mentorikoulutuksessa sosiaalista todellisuutta ja oppimista rakennetaan pitkälti yhdessä, mutta sitä reflektoidaan jälkikäteen yksilönäkökulmasta oppimistehtävien kautta. Aineiston analyysin avulla tästä kerronnasta voidaan nostaa yhteisiä merkityskokonaisuuksia, jotka ovat tämän tutkimuksen mielenkiinnon kohteena. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole rajoittaa yksilöiden tiedonmuodostukseen ja ilmaisuihin, vaan huomioida myös se sosiaalinen konteksti, jossa ne on tuotettu. Täten sosiaalinen konstruktionismi kuvaa parhaiten sitä lähtökohtaa, josta tämä tutkimus on rakennettu.

5.3. Tutkimuksen toteutus mentorikoulutuksen kontekstissa

Laadullisessa tutkimuksessa keskitytään usein varsin pieneen otokseen, jota pyritään analysoimaan perusteellisesti. Puhutaan harkinnanvaraisesta otannasta tai tarkoituksenmukaisesta poiminnasta. Otoksen tulisi kuitenkin olla niin suuri, että halutun tiedon saaminen varmistuu. Keskeistä on, että tutkija osaa kerätä sisällöllisesti ja määrällisesti sopivankokoisen aineiston, jolla voidaan vastata tutkimusongelmaan. (Eskola & Suoranta 2005, 18; 60-62.)

Tähän tutkimukseen valikoituneet opettajat osallistuivat Verme – vertaisryhmämentoroinnin koulutukseen osana valtakunnallista Verme2-hanketta. Hankkeen myötä vapaan sivistystyön opettajista koulutettiin vertaisryhmien vetäjiä eli mentoreita. Vastuu vertaisryhmien toteutuksesta on pääasiassa ryhmätoimintaa ohjaavalla mentorilla. Näin ollen he tarjoavat ensisijaista tietoa siitä, miten tutkimuksen kohteena oleva pilotti on käynnistynyt vapaassa sivistystyössä.

Mentorikoulutukseen osallistui 14 vapaan sivistystyön opettajaa, joista tutkimuksen kohdejoukkoon valikoitui kuusi henkilöä. Aineiston rajaamiseen vaikutti tutkimuksen taustalla olevien toimijoiden päätökset. Ennen tutkimuksen alkua Verme2-hankkeelle oli määritelty kaksi alueellista pilottia, joihin oli valittu mukaan tietyt opistot. Erikseen valitut pilottiopistot ja heidän opettajansa olivat tietyssä erityisasemassa muihin osallistujiin nähden. Heille esimerkiksi järjestettiin kaksi ylimääräistä kasvokkaista tapaamista eli kevätkinkeriä kevään aikana. Koulutukseen osallistuvat opettajat muodostivat ikään kuin kaksi ryhmää, joista tutkimuksellisen jatkuvuuden vuoksi oli järkevää keskittyä niihin pilottiopistoihin, jotka olivat olleet mukana hankkeessa alusta lähtien.

Harkinnanvaraisen otannan avulla tutkimuksen taustakonteksti rajautui vapaan sivistystyön suurimpiin toimijoihin eli kansalais- ja työväenopistoihin sekä kansanopistoihin. Koulutusryhmässä

oli mukana myös muita vapaan sivistystyön oppilaitosmuotoja, mutta niiden sisällyttäminen olisi haastanut pro gradu- tutkielman rajallisuutta. Näiden rajausten valossa pilottiopistojen kuusi opettajaa päätyivät tämän tutkimuksen kohdejoukoksi. Vaikka aineiston rajausta johtuu osittain hankkeen tekemistä valinnoista, niin tutkijana yhdyn tämän otannon toimivuuteen.

Tutkittaviksi valikoituneet opettajat noudattelivat vapaan sivistystyön opettajarakennetta. (ks. luku 2.4.) Tutkimusaineisto muodostui neljästä tuntiopettajasta ja kahdesta päätoimisesta opettajasta. Lisäksi kaikki tutkimukseen valikoituneet opettajat olivat naisia, kuten suurin osa kentällä toimivista opettajista. Osallistujien taustat vaihtelivat suuresti: osa oli työskennellyt opettajana 3-10 vuotta, osalla työkokemusta oli kertynyt 10-20 vuotta, ja osa oli ehtinyt työskennellä jo yli 20 vuotta. Opettajien työpisteet sijoittuvat Pohjois-Pohjanmaan, Keski-Suomen ja Uudenmaan maakuntien alueelle. Yhteenvedon voisi sanoa, että tutkimuksen otos on mahdollisimman edustava vertailtaessa vapaan sivistystyön kenttää yleisemmin. Laadullisessa tutkimuksessa tämä voidaan nähdä yhtenä aineiston rajaamisen tapana, jolloin tutkittu tapaus toimii esimerkkinä yleisestä (Eskola & Suoranta 2005, 65).

Tutkimukseen valikoituneet opettajat osallistuivat mentorikoulutukseen, joka oli suunnattu ainoastaan vapaan sivistystyön oppilaitoksissa toimiville opettajille. Koulutukseen osallistuminen oli maksutonta ja sen rahoitti Opetus- ja kulttuuriministeriön Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma. Koulutus oli suunniteltu yhteistyössä kouluttavan tahon, opistojen johdon sekä opistojen taustalla olevien liittojen kesken. Yhteistyötahot vaikuttivat esimerkiksi siihen, että koulutustapaamiset sijoituivat perjantai- iltapäivään. Todettiin, että silloin vapaan sivistystyön opettajan oli helpointa irtaantua omasta työstään. Sen lisäksi yhteistyötoimijat olivat vaikuttamassa siihen, että koulutus järjestettiin verkkototeutuksena. Koulutukseen osallistuneet opistot sijaitsivat eri puolella Suomea, joten koulutus oli helpompi organisoida verkon välityksellä.

Koulutus sisälsi kokonaisuudessaan viisi verkkotapaamista, kaksi webinaaria sekä valtakunnallisen koulutusseminaarin Jyväskylässä. Verkkotapaamiset järjestettiin ainoastaan vapaan sivistystyön opettajille. Webinaarit sen sijaan oli suunnattu myös muille mentoriksi kouluttautuville opettajille. Koulutustapaamisten lisäksi hankkeen pilottioppilaitoksiksi valikoituneille oppilaitoksille järjestettiin kaksi tapaamista kasvokkain. Nämä tapaamiset nimettiin ”kevätkinkereiksi”. Kyseisten tapaamisten tarkoituksena oli kartoittaa hankkeen etenemistä yhdessä pilottiopistojen ja hanketyöntekijöiden kanssa. Osallistuin kumpaakin kasvokkaiseen tapaamiseen, toiseen paikan päällä ja toiseen verkkovälitteisesti. Osallistumiseni tarkoituksena oli esitellä tutkimustyötä sekä vastata siihen liittyviin kysymyksiin.

Opettajien mentorikoulutus järjestettiin vuonna 2018. Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty koulutuksen keväältä, tarkemmin maaliskuun ja toukokuun väliseltä ajalta. Kevään koulutus sisälsi

kolme verkkotapaamista, kaksi kasvokkaista tapaamista sekä yhden webinaarin. Syksyn mentori-koulutus rajattiin tutkimuksen ulkopuolelle, koska se kiinnittyi toiseen pro gradu- tutkielmaan. Ky-seinen tutkimus tarkastelee vermen juurtumista organisaatiotasolta. Kesä toi koulutukseen katkok-sen, jonka avulla koulutuksen tuottama aineisto oli mahdollista jakaa kahteen tutkimukseen.

TAULUKKO 1. Mentorikoulutuksen rakenne

Milloin	Koulutusmuoto	Sisältö
16.3. 2018	Skype vapaan sivistys-työn opettajien kesken	Orientoituminen ja kokonaiskuva vertaisryhmämen-toroinnista. Ohjeistettiin oppimistehtävä 1. sekä oppi-mispäiväkirja.
13.4. 2018	AdobeConnect vapaan si-vistystyön opettajien kes-ken	Ryhmän perustaminen ja mentorin rooli. Ohjeistettiin oppimistehtävä 2.
20.4. 2018	Webinaari ammatillisten opettajien kanssa	Miten saan verme-ryhmän käyntiin, hyviä käytäntöjä. Digitalisaation uudet vermeet. Tätä webinaaria ei ha-vainnoitu.
4.5. 2018	AdobeConnect sekä 'ke-vätkinkerit' pilottiopis-toille	Dialogisuus. Kinkereillä hankkeen etenemisen väli-katsaus, johon osallistuin paikan päällä
15.5.2018	Toiset kevätkinkerit pilot-tiopiistoille	Hankkeen etenemisen välikatsaus, johon osallistuin verkkovälitteisesti.
14.9.,5.10., 23.11.2018	Syksyn koulutustapaami-set ja webinaari	Rajautuivat tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

5.4. Aineistonkeruumenetelmät

Kun puhutaan narratiivisuudesta aineiston laatuna, tarkoitetaan yleensä kerrontaa tekstilajina, joka on esitetty suullisesti tai kirjallisesti. Keskeistä on, että tutkittavat kertovat kokemuksistaan kerron-nallisesti ja omin sanoin. Narratiivista aineistoa ei voida selkeästi asettaa tiettyihin luokkiin tai ka-tegorioihin kuten esimerkiksi numeerista aineistoa, vaan sen jatkokäsittely ja analyysi edellyttävät aina tulkintaa. (Heikkinen 2001, 121-122; Heikkinen 2015, 159-160.)

Narratiivit voivat aineistona muodostua aidosta tai fiktionaalisesta kerronnasta ja ne voivat kuulua mihin tahansa kirjalliseen genreen. Narratiivista aineistoa on mahdollista hankkia myös perinteisen suullisen tai kirjallisen kerronnan ulkopuolelta. Kerronta voi koostua niin valokuvista, runoista, videotallenteista kuin keskustelujen havainnoista. (Bold 2012, 17.) Narratiivinen aineisto on yksinkertaisimmillaan mitä tahansa kerrontaan perustuvaa aineistoa, jolle ei välttämättä aseteta kertomuksen tunnuspiirteitä, kuten tarinan alkua, keskikohtaa, loppua tai etenevää juonta (Heikkinen 2018, 180).

Hännisen (2015, 171) mukaan kerronnallisten aineistojen tulisi nivoutua tietyn elämäntapahetken ympärille ja niiden aihepiiri tulisi olla selkeästi rajattu. Tässä tutkimuksessa kaikki kerronnallinen aineisto kiinnittyy mentorikoulutuksen ympärille ja on suunniteltu yhteistyössä mentorikoulutuksen ohjaajan kanssa. Koulutuksen tehtävät olisi tuotettu tutkimuksesta huolimatta ja niiden ensisijainen tehtävä oli toimia opettajien ammatillisen kasvun tukena. Yhteissuunnittelun myötä jokaisen tehtävän kohdalla voitiin varmistaa, että niiden teemat täyttävät myös tutkimustehtävän lähtökohdat. Tutkimusaineisto muodostuu koulutustapaamisten yhteydessä tuotetuista oppimistehtävistä, oppimispäiväkirjoista sekä havainnoinneista. Seuraavissa alaluvuissa jokaista aineistonkeruumenetelmää esitellään tarkemmin erikseen.

5.4.1. Mentorikoulutuksen tehtävät

Yksi tämän tutkimuksen kolmesta aineistosta hankittiin mentorikoulutuksen aikana tuotetuista oppimistehtävistä. Tehtävät soveltuvat narratiiviseksi aineistoksi, koska ne rakentuvat kerronnallisesti ja edellyttävät analyysivaiheessa tulkintaa (Heikkinen 2018, 180). Boldin (2012, 15) mukaan kirjoitelmien pyytäminen on hyvä aineistonkeruumuoto erityisesti tutkimushankkeissa, joissa halutaan tutkittavien antavan palautetta käytetyistä menettelytavoista. Tässä tutkimuksessa kirjallisten oppimistehtävien tarkoituksena oli toimia ensisijaisesti opettajien ammatillisen kehittymisen tukena. Lisäksi niiden tavoitteena oli toimia palautekanavana ohjaajalle ja tämän tutkimuksen aineistona.

Jokainen opettaja kirjoitti kevään aikana kaksi oppimistehtävää, jotka ohjeistettiin koulutustapaamisissa (ks. liite 1 & liite 2). Oppimistehtävien teemat liittyivät mentorikoulutuksen teemoihin ja samoja asioita käsiteltiin sekä verkkotapaamisissa että oppimistehtävissä. Ensimmäinen oppimistehtävä rakentui kolmen teeman ympärille. Ensin opettajat saivat pohtia omaa uraansa vapaassa sivistystyössä sen alkuvaiheesta tähän päivään saakka. Toisessa teemassa he pohtivat tuen tarvettaan vapaan sivistystyön opettajina, taas peilaten kokemuksiaan uran alkuun sekä nykypäivään. Kolmannessa teemassa opettajat pääsivät tarkastelemaan oman oppilaitoksen toimintakulttuuria sekä siihen

kiinnittyvää oppimis- ja opetuskulttuuria. Toimintakulttuurin kohdalla opettajat pohtivat myös oman opistonsa tavoitetta vertaisryhmämentorointiin liittyen.

Toinen oppimistehtävä rakentui vastaavasti erilaisten teemojen ympärille, joita tässä tehtävässä oli kaksi. Ensimmäisen teeman alla opettajat saivat pohtia tulevan verme-ryhmänsä rakennetta. Heidän tuli ottaa kantaa siihen, kuka ryhmään tulee, kuinka monta henkilöä osallistuu ja miksi ryhmä perustetaan. Tämän lisäksi heidän tuli pohtia ryhmässä käsiteltäviä teemoja, työskentelytapoja sekä suunnitella aikaraamit ryhmän aloittamiselle. Osallistujien tuli myös kuvata, miten ryhmässä selvitetään osallistujien tarpeet verme-ryhmän toiminnalle ja mistä mentorit saavat tukea ryhmän perustamiseen. Toinen oppimistehtävän teemoista oli ”Minä mentorina”, jossa osallistujat pääsivät pohtimaan mentorin roolia sekä siinä tarvittavaa osaamista. Lisäksi opettajien tuli teeman yhteydessä pohtia vertaisuuden käsitettä ja miten se näkyy omassa toiminnassa yleisemmin.

5.4.2. Mentorikoulutuksen oppimispäiväkirja

Oppimispäiväkirja voidaan määritellä kirjoitusprosessiksi, jonka avulla pyritään kuvaamaan tiettyä oppimisprosessia ja opiskelijassa tapahtuvaa kehitystä sen aikana. Oppimispäiväkirjassa korostuu prosessiluontoisuus sekä reflektiivinen pohdinta. Kirjoittamisen tavoitteena on saavuttaa kokonaiskuva opitusta ja suhteuttaa se aiemmin opittuun tietoon. Täten oppimispäiväkirja mahdollistaa asioiden syvällisemmän käsittelyn verrattuna esimerkiksi aineistojen lukemiseen. (Lindblom-Ylänne, Levander & Wagner 2004, 326-238; 228-229; Kyttälä 2010, 264-265.)

Oppimistehtävien lisäksi opettajat kirjoittivat koko mentorikoulutuksen ajan itsenäisesti oppimispäiväkirjaa. Näiden päiväkirjojen kevään aikana tuotetut väliversiot toimivat tämän tutkimuksen aineistona. Koulutuksellisesta näkökulmasta oppimispäiväkirjat toimivat välineenä oman oppimisen tutkimiseen, kehittämiseen sekä kielentämiseen. Lisäksi ne voidaan nähdä myös yhtenä integratiivisen pedagogiikan menetelmänä. Oppimispäiväkirjan avulla opettajat pystyvät yhdistelemään koulutuksessa opittua tietoa, oppimistehtävien teemoja sekä opintojen tueksi osoitetun kirjan ajatuksia. (ks. Heikkinen ym. 2012.)

Oppimispäiväkirjat eivät kuitenkaan itsessään takaa, että sen kautta syntyvä oppiminen olisi korkealaatuista. Sen vuoksi oppimispäiväkirjan kirjoittamisesta tulisi antaa ohjeet ja perustella miksi sitä kirjoitetaan. Oppimispäiväkirjan ohjeistus kannattaa räätälöidä opettajan ja opiskelijoiden tarpeiden mukaisesti. Hyvänä keinona on nähty esimerkiksi tukikysymykset kirjoittamisen tukena. Opiskelijoita tulisi myös rohkaista, kannustaa ja tukea kirjoitusprosessin aikana. (Lindblom-Ylänne ym. 2004, 330; Kyttälä 2010, 271.)

Koulutuksen aluksi osallistujille perusteltiin oppimispäiväkirjan merkitystä osana mentorikoulutusta. Opettajille kerrottiin, että oppimispäiväkirja tulisi nähdä oman oppimisen välineenä eikä erillisenä tai irrallisena osana koulutusta. Koulutuksen aikana osallistujia kannustettiin oppimispäiväkirjan kirjoittamiseen verkkotapaamisissa ja pyrittiin tukemaan kirjoituksen prosessiluonnetta. Opettajia esimerkiksi kehoitettiin kirjoittamaan jokaisen verkkotapaamisen jälkeen, eikä vain kevään päätteeksi. Opettajat saivat tehdä kirjoittamista vapaamuotoisesti, eikä esimerkiksi kieliasulle asetettu erityisiä vaatimuksia. Sen sijaan kirjoittamista pyrittiin avustamaan tukikysymyksillä, joiden tarkoituksena oli tuoda uusia näkökulmia sekä viedä kirjoittamista refleктоivaan suuntaan. (ks. liite 3.)

Oppimispäiväkirjat kertovat koulutuksen arviointinäkökulmasta sen, kuka on ymmärtänyt koulutuksessa käsitellyt asiat ja kuka ei. Ne tuovat esiin sen, ketkä osaavat reflektoida omaa oppimisprosessiaan. Oppimispäiväkirjat usein myös paljastavat oppimisprosessiin liittyviä emootioita. (Kyttälä 2010, 271.) Boldin (2012, 15) mukaan oppimispäiväkirja aineistonkeruumenetelmänä voi antaa myös hyödyllisiä näkemyksiä tutkimuksen vuorovaikutuksen vaikutuksista tutkittaviin. Nämä näkökulmat olivat myös tämän tutkimuksen tavoitteena. Oppimispäiväkirjat antavat tärkeää tietoa tutkimuksen ja koulutuksen onnistumisesta sekä jokaisen osallistujan omasta oppimisprosessista kevään varrelta.

5.4.3. Mentorikoulutuksen yhteistapaamisten havainnointi

Keskustelu ja dialogi ovat yksi kerronnallisuuden muoto. Ne kertovat sen, miten osallistujat ymmärtävät toisiaan ja muodostavat yhteisiä merkityksiä. Dialogi voi ikään kuin kertoa tarinaa itsessään, ilman selittämistä tai analyysiä. (Bold 2012, 14-15.) Havainnointi aineistonkeruumenetelmänä voidaan nähdä perusteltuna silloin, kun tutkittavasta ilmiöstä tiedetään vähän, tai siitä on haastava saada tietoa muulla keinoin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 93-94). Tämän tutkimuksen kohderyhmästä eli vapaan sivistystyön opettajista on hyvin vähän ajantasaista tutkimustietoa, joten havainnoinnin avulla oli mahdollista saada keskeistä tietoa opettajakunnan ymmärtämistä varten.

Havainnointi voidaan nähdä keinona, joka yhdistää muita tutkimusmenetelmiä paremmin tutkimuksen kohteena olevan ilmiön osaksi kontekstia (Grönfors 2015, 149). Tässä tutkimuksessa havainnoinnin kontekstina olivat verkkopohjaiset oppimisympäristöt. Havainnoitsijan roolissa sain autenttisen kokemuksen siitä, millaista koulutus on verkkovälitteisissä ympäristöissä. Havainnointiaineiston avulla oli myös helpompi ymmärtää niitä tilanteita, joista tutkittavat kertoivat muissa tutkimusaineistoissa. Koulutustapaamisten havainnointi voidaankin nähdä keinona vertailla ja yhdistellä eri aineistoja, jolloin myös ymmärrys ilmiöstä syventyy (Bold 2012, 20-22). Havainnointiaineiston

jatkokäsittelyä helpotti myös sen videointi, jonka avulla alkuperäiset tilanteet voitiin palauttaa yhä uudelleen analysoitavaksi ja vertailtavaksi. Videoinnin lisäksi tein tilanteessa syntyneistä huomioista muistiinpanoja, joita pyrin suuntaamaan tutkimustehtävän mukaan. Tilanteessa kerätyt havainnot voivat toimia jo eräänlaisen esianalyysin muotona (Grönfors 2015, 157).

Havainnoinnin eri muodot jäsennellään sen mukaan, kuinka paljon tutkija osallistuu havainnoitavaan tilanteeseen. Osallistumisen asteita ovat piilohavainnointi, havainnointi ilman osallistumista sekä osallistuva havainnointi. Osallistuvalla havainnoinnilla tarkoitetaan sitä, että tutkija osallistuu tutkimuskohteensa toimintaan jäsenten kanssa ennalta sovitun ajanjakson. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 94; Vilkkä 2007, 43.) Metsämuurosen (2008, 43) mukaan tutkijalla voi olla myös erilaisia rooleja havainnointitilanteessa. Tutkija voi olla enemmän tutkijan roolissa eli osallistua havainnoijana, tai olla enemmän toimijan roolissa eli havainnoida osallistujana.

Tässä tutkimuksessa pyrin tutkijana toimimaan osallistavan havainnoinnin menetelmin, mutta ensisijaisesti havainnoijan roolissa. Valitsin osallistuvan havainnoinnin, jotta voisin osallistua koulutustapaamisten sosiokulttuuriseen tiedonrakennusprosessiin ja siten ymmärtää vertaisryhmämentoorointia paremmin. Osallistuva havainnointi osoittautui kuitenkin tutkimusprosessin edetessä hankalammaksi kuin osasin odottaa. Verkon välityksellä tapahtuvassa havainnoinnissa osallistuminen on hyvin erilaista, kuin osallistuminen kasvokkain tapahtuvassa havainnoinnissa. Verkossa on helppo jäädä taustavaikuttajaksi ja rajallisen ajan takia tuntui, että osallistumiseni veisi aikaa mentorikoulutuksen keskusteluilta. Koulutustapaamisissa sosiaaliselle vuorovaikutukselle oli varattu aikaa rajoitetusti ja sen sujuvuuteen vaikuttivat tekniset ongelmat. Esimerkiksi äänen kuuluvuus aiheutti jokaisessa tapaamisessa ongelmia.

Haasteista huolimatta osallistuin jokaiseen koulutuksen aikana järjestettävään toiminnalliseen tehtävään ja keskusteluharjoitukseen, joten täysin sivusta seuraamiseksi ei havainnointia voida luokitella. Tämän lisäksi osallistuin keskusteluun Skype- ja AdobeConnect ohjelmien chat-palstalla. Tämä tuntui luontevalta tavalta osallistua keskusteluun, jossa vuorovaikutusta oli kahdella tasolla. Koulutustapaamisten keskustelua käytiin ensisijaisesti äänen avulla, mutta myös chat-palstalla kirjallisesti. Kirjallisesta keskustelusta nostettiin asioita suulliseen keskusteluun ja toisin päin. Osittain chat-palstaa käytettiin ääniongelmien takia, jotta kaikki pystyivät osallistumaan keskusteluun.

Tuomi ja Sarajärvi (2018, 96) muistuttavat, että tutkijan ensisijaisena tavoitteena on arvostaa tutkittavien näkökulmaa ja mahdollistaa heidän oppimisensa havainnointitilanteessa. Myös Grönforsin (2015, 152,155) mukaan havainnoinnissa tärkeintä on antaa subjektien itse päättää ja johdattaa tutkijaa osallistumiseen. Havainnoinnin tavoitteena on, että tutkija havainnoi ja osallistuu il-

man, että hänen läsnäoloonsa kiinnitettäisiin suurempaa huomiota. Tässä tutkimuksessa tekniset ongelmat ikään kuin johdattelivat osallistumisen chat-palstalle, jossa oli vaivatonta keskustella ilman, että se heikentäisi opettajien mahdollisuutta kertoa ajatuksiaan.

Havainnoinnin osallistumisen asteesta huolimatta sitä kannattaa suunnata. Suuntaaminen helpottaa havainnointiaineiston liittämistä muun aineiston tueksi. (Vilka 2007, 44-45, 81.) Tässä tutkimuksessa havainnointia ohjasivat alustavat tutkimusongelmat, jotka olivat määritelty ennen havainnoinnin aloittamista. Alustavat tutkimuskysymykset tarkentuivat tutkimuksen edetessä ja havainnointi ikään kuin johdatteli lopullisen tutkimusongelman äärelle.

Havainnointiaineistojen videotallenteet litteroitiin jälkikäteen. Litterointi tehtiin sanatarkasti, mutta ohjaajan koulutukselliset puheenvuorot jätettiin huomioimatta. Litteroinnin yhteydessä tutkittaviin liittyvät tunnistetiedot häivytettiin ja opettajille annettiin vastaajatunnus (O1-O6). Samat vastaajatunnukset on sisällytetty tämän tutkimuksen tuloksiin. Seuraavassa taulukossa esitetään vielä yhteenveto kerätystä aineistosta kokonaisuudessaan. Sen tarkoituksena on helpottaa lukijalle kokonaiskuvan muodostamista analyysiluvun tulkintaa varten. Lisäksi taulukon tarkoituksena on parantaa tutkimuksen läpinäkyvyyttä antamalla mahdollisimman tarkka kuvaus aineiston määrästä ja hankintamenetelmistä.

TAULUKKO 2. Kerätyn aineiston kokonaisuus

Aineistotyyppi	Määrä sivuina	Miten kerättiin
Oppimistehtävät	24	Opettajat kirjoittivat itsenäisesti jokaisen koulutustapaamisen välissä.
Oppimispäiväkirja	17	Opettajat kirjoittivat itsenäisesti ja oppimispäiväkirjat palautettiin kevään mentorikoulutuksen päätteeksi
Havainnointiaineisto	20	Havainnoimalla kaksi koulutustapaamista, jotka litteroitiin videotallenteiden avulla jälkikäteen

5.5. *Aineiston analyysi*

Polkinhoren (1995) mukaan narratiivinen aineisto voidaan analyysivaiheessa tulkita kahdella tapaa: narratiivien analyysinä tai narratiivisena analyysinä. Narratiivien analyysissä kertomukset voidaan luokitella erilaisiin luokkiin esimerkiksi kategorioiden, tapaustyyppien tai metaforien avulla. Narratiivisessa analyysissä sen sijaan pyritään tuottamaan uusi kertomus aineiston kertomusten teemojen avulla. (Heikkinen 2018, 181; Kaasila 2008, 46.)

Yksi narratiivisen analyysin peruskysymyksistä on se, ollaanko kiinnostuneita kertomusten sisällöstä vai niiden muodosta. Lieblichin (1998) esittää vastaavan dikotomisen jaottelun jakamalla narratiivisen analyysin kategoriseen ja holistiseen. Kategorisessa analyysissä narratiivista aineistoa analysoidaan poimimalla sieltä tiettyä teemaa tai käsitettä ilmentäviä lausumia ja eritellään niitä. Analyysin avulla jokainen kertomus jaetaan osiin ja eri kirjoittajien tuottamat katkelmat luokitellaan osaksi teemoja ja laajempaa käsitteistöä. Vertailemalla näitä aineistokatkelmia systemaattisesti niistä pyritään löytämään käsitteellisiä ilmenemismuotoja. Kategorisen analyysin päähuomio on kertomuksen sisällössä eli merkityksissä, joita kertoja antaa kokemuksilleen. (Kaasila 2008, 46.) Holistinen näkökulma sen sijaan keskittyy tutkittaviin henkilöihin ja heidän elämäänsä sekä niistä muodostamiinsa kertomuksiin kokonaisuutena. Täten tekstin osia tutkitaan toisten osien muodostamassa kontekstissa. Holistisen analyysin tavoitteena on uuden synteessin eli kertomuksen luominen aineiston erilaisista osasista. (Kaasila 2008, 46; 48.)

Tässä tutkimuksessa käytettiin sekä narratiivien analyysia että narratiivista analyysia. Eli toisin sanoen sekä kategorista että holistista analyysitapaa. Narratiivien sisällöllinen analyysi keskittyi kahteen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, joissa pyrittiin löytämään vertaisryhmämentorointiin kohdistuvia odotuksia sekä toiminnan edellytyksiä teemoittelun avulla. Sisällöllinen analyysi oli käyttökelpoinen tutkimuskysymyksissä, joissa etsittiin ratkaisuja selvärajaisiin tutkimusongelmiin. Kolmanteen tutkimuskysymykseen eli mentoroinnin oppimisprosessiin etsin vastauksia narratiivisen juonianalyysin avulla, joka toimi välineenä kehityskertomuksen luomiseen. Holistinen analyysi oli soveltuva tutkimuskysymykseen, jossa oppimisprosessia pyrittiin tarkastelemaan kokonaisuutena. Seuraavissa alaluvuissa kumpaakin analyysitapaa esitellään erikseen.

5.6. Teemoittelu

Teemoittelun tarkoituksena on nostaa aineistosta tutkimusongelmaa valaisevia aihepiirejä eli teemoja (Eskola & Suoranta 2005, 174). Teemat antavat ikään kuin työkalun, jonka avulla aineistosta voidaan tuoda havaintoja ja vertailla sekä analysoida niitä toisiinsa nähden (Gibbs 2007, 48). Teemoittelu ei itsessään tarjoa kovin syvällistä analyysimuotoa aineistolle, vaan onnistuakseen se tarvitsee vuoropuhelua teorian kanssa (Eskola & Suoranta 2005, 175). Onnistunut teemoittelu tuo mahdollisesti uutta tietoa ja tarkastelee aihetta teoreettisesti ja analyttisesti, eikä vain kuvaile tutkimukseen osallistuneiden tapaa katsoa aihealuetta (Gibbs 2007, 54).

Teemoittelu on monikäyttöinen analyysimenetelmä, joka sopii käytettäväksi esimerkiksi merkitysten, toiminnan, vuorovaikutuksen, käyttäytymisen sekä ihmisten osallistumisen ja mukautumisen analysoimiseen (Gibbs 2007, 47). Kun tutkimuksen tavoitteena on ratkaista tutkimusaiheeseen

liittyviä käytännöllisiä ongelmia, teemoittelun käyttäminen on todettu toimivaksi. Teemoittelun avulla saadaan esille erilaisia vastauksia tai tuloksia esitettyihin kysymyksiin. Teemoittelun kautta rakennetut tutkimustulokset palvelevat parhaiten käytännöllisiä intressejä. (Eskola & Suoranta 2005, 179.) Tässä tutkimuksessa tämä käytännöllinen intressi on toimintamallin kehittäminen aineistosta nousevien tulkintojen avulla. Koska tutkimuskohde on pilotti, tämänkaltainen käytännönläheinen tavoite pyrkii viemään toimintamallia eteenpäin.

Teemoittelua käytetään myös silloin kun ollaan kiinnostuneita aineiston kokonaisuudesta eli miten eri teemat liittyvät toisiinsa. Teemat eivät ole toisiaan poissulkevia, vaan pikemminkin toisiaan täydentäviä aineiston osasia, joita analysoidaan käsitteellisellä tasolla. Aineiston pilkkominen osiin ei ole pakollista, kuten esimerkiksi sisällönanalysissä. Sen sijaan teemojen luomis- ja soveltamisvaihe sulautuvat yhdeksi prosessiksi. (Schreier 2012, 40-41.) Teemoittelu tuo ikään kuin yhteen kokemuksen eri osasia, jotka voisivat olla merkityksellisiä tarkasteltuina erikseen. Tämä kokonaiskuvan luominen mielekkäällä tavalla on yksi teemoittelun keskeisimmistä tavoitteista. (Aronson 1995, 3.) Tässä tutkimuksessa aineistoa pyrittiin analysoimaan kokonaisnäkökulman kautta. Tutkijana uskon, että tämä kokonaiskuva olisi rikkoutunut, jos aineistoa oltaisiin jaoteltu suppeisiin tai irrallisiin kategorioihin.

Teemoittelu on todettu toimivaksi myös silloin, kun tutkija on kiinnostunut analysoimaan tietyn ilmiön erilaisia ilmentymiä ja siihen käytettävä aineisto on hyvin vaihtelevaa ja moninaista. (Schreier 2012, 42-43). Tämän tutkimuksen aineistot muodostivat moninaisen kokonaisuuden, jonka kaikki osat nähtiin samantarvoisina. Tutkijana pyrin kunnioittamaan opettajien kerrontaa ja aineistoista ilmenneitä teemoja arvottamatta niitä järjestykseen keskenään, jolle teemoittelu antoi hyvät kehukset. Näin ollen ei voida sanoa, että jokin teemoista olisi keskeisempi tai painoarvoltaan tärkeämpi kuin toinen.

Lähdin teemoittelemaan aineistoa lukemalla ne useaan otteeseen. Pyrin ensimmäisillä luku-kerroilla ainoastaan tutustumaan aineistoon, enkä kirjoittanut esimerkiksi muistiinpanoja itselleni ylös. Näiden ensimmäisten lukukertojen avulla huomasin sen, että havainnointien litteroinnit sekä oppimistehtävät olivat hyvin samankaltaisia ja aineistot täydensivät toisiaan. Oppimispäiväkirjat sen sijaan olivat hyvin erilainen aineisto ja siinä tutkittavat pohtivat mentorointiprosessia koko kevään ajalta. Näiden havaintojen jälkeen päätin, että etsin kahteen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastauksia oppimistehtävien ja havainnointien tuottamista aineistoista. Kolmanteen tutkimuskysymykseen hain vastauksia ainoastaan oppimispäiväkirjoista.

Lähdin teemoittelemaan havainnointien ja oppimistehtävien tuottamaa aineistoa tutkimuskysymysten avulla. Tässä analyysivaiheessa keskityttiin ainoastaan kahteen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ja lähdin järjestelmällisesti etsimään aineistoista odotuksiin ja toiminnan edellytyksiin

liittyviä aineistokatkelmia. Nämä aineistosta nostetut osiot saattoivat olla sanoja, lauseita tai kappa-leita. Aineistokatkelmia olivat esimerkiksi: ”*jakaminen*”, ”*tunne että ei ole yksin*”, ”*vertaisryhmä-mentorointi voi antaa jonkinlaisen läheisyyden tunteen*”. Nämä katkelmat poimittiin vastauksena siihen, mitä opettajat vertaisryhmämentoroinnilta odottivat. Tämän jälkeen luin nostettuja aineisto- katkelmia useaan otteeseen sekä vertailin niitä havainnoinnin yhteydessä tehtyihin muistiinpanoihin. Muodostuneiden havaintojen pohjalta muodostin erilaisia teemoja ja kirjoitin itselleni muistiinpa- noja teemojen reunaehdoista. Gibbsin (2007, 40-41; 45) mukaan alustavista havainnoista tehdyt muistiinpanot auttavat teemoitteluun aineistoa johdonmukaisella tavalla. Omista ajatuksistaan on tärkeää pitää kirjaa myös sen vuoksi, että teemat saattavat vaihdella analyysin aikana. Tässä tutki- muksessa teemojen muotoilu ja niiden jäsentäminen vaativat useamman lukukerran sekä paljon poh- dintaa.

Teemoittelun apuna käytettiin värien avulla koodaamista. Samalla kun pohdin teemojen reu- naehtoja ja kirjoitin niistä muistiinpanoja, niin lähdin koodaamaan sen hetkisiä aineistokatkelmia erilaisten värien avulla. Edellä mainitut aineistokatkelmat koodattiin punaisella värillä, joka merkitsi yhteisöllisyyden teemaa. Kun teemat hakivat muotoaan, niin samalla myös muutin värikoodeja kat- kelmiin. Kun aineisto oli värikoodattu ja teemat olivat saaneet lopullisen muotonsa, nostin jokaista väriä vastaavat aineisto-otteet oman teemansa alle. Eli esimerkkeinä toimivat punaiseksi koodatut sanat ja lauseet siirrettiin yhteisöllisyys- teeman alle.

Teemoittelua voidaan tehdä joko aineisto- tai teorialähtöisesti (Saaranen-Kauppinen & Puus- niekka 2006a). Tämän tutkimuksen analysointitapa on määriteltävissä aineistolähtöiseksi, vaikka oppimistehtävien teemat ovat olleet ohjaamassa tutkittavien kirjoittamista. Oppimistehtävien teemat eivät kuitenkaan sinällään ole nähtävissä tutkimuksen tuloksissa, joka vahvistaa analyysin aineisto- lähtöisyyttä. Pysin tutkijana säilyttämään etäisyyden aineistoon ja tarkistin useaan otteeseen, että teemat olivat varmasti aineistolähtöisiä, eivätkä ylitulkittuja. Gibbs (2007, 46) huomauttaa, että tut- kijan eläminen samassa sosiaalisessa todellisuudessa tutkittavien kanssa sekä tutkimuskirjallisuu- teen perehtyminen asettavat tutkijalle tiettyjä ennakkokäsityksiä. Pyrkimyksenä oli kuitenkin irtaan- tua näistä ennakkokäsityksistä mahdollisimman hyvin ja antaa aineiston ikään kuin puhua puoles- taan. Aineistoista tuli esiin teemoja, jotka olivat osittain limittäisiä ja päällekkäisiä. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen nousi vastaukseksi neljä teemaa ja toiseen kysymykseen kolme teemaa.

5.7. Narratiivinen juonianalyysi

Juonen voidaan ajatella olevan kertomuksen tärkein osa. Se punoo kerronnan alun, keskikohdan ja lopun toisiinsa ja rakentaa näistä osasista johdonmukaisen kertomuksen. Juonianalyysin avulla voidaan tarkastella, millainen kerronnan lopputilanne on suhteessa sen alkutilanteeseen. Siinä keskitytään niihin tilanteisiin, joiden avulla kertoja ja tarinan henkilöahmot pääsevät tarinan päätepisteesseen. Tämä matka on harvoin mutkaton, vaan sisältää niin onnea kuin epäonnea ja vastoinkäymisten sekä voittojen vaihtelua. (Hänninen 2015, 176-178.)

Juonianalyysin tavoitteena on löytää kerronnasta juonityyppejä, joissa merkittävää on päähenkilön itsensä muuttuminen. Yleensä tietyn erityiskysymyksen ympärille rakentuneet tarinat muodostuvat niiden luomiskontekstiin sopivaksi. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli rakentaa ajallisesti etenevien oppimispäiväkirjojen prosessista kehityskertomus. Tällä tarinatyyppillä viitataan kertomukseen, jossa tarinan päähenkilöt kasvavat tiettyjen vaiheiden, haasteiden ja onnistumisten läpi kohti tarinan päätepistettä eli tässä tapauksessa mentorointikoulutuksen kevään päätöstä. (Hänninen 2015, 177-178; Bold 2012, 131-132.)

Kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla pyrin muodostamaan kehityskertomuksen poimimalla oppimispäiväkirjoista mentoroinnin oppimisprosessiin liittyviä tunteita ja ajatuksia. Aloitin tämän analyysin lukemalla oppimispäiväkirjat useaan kertaan lävitse. Hännisen (2015, 174) mukaan narratiivisen aineiston analyysi on hyvä aloittaa kuten hyvä romaani- avoimella lukemisella ilman kynää tai paperia. Tämä kannattaa tehdä muutamaan kertaan, ja vasta sen jälkeen lähteä poimimaan kerronnasta haluttuja seikkoja.

Tätä ohjetta noudattaen lähdin vasta kolmannella lukukerralla poimimaan oppimispäiväkirjoista oppimisprosessiin kiinnittyviä tunteita ja ajatuksia. Tähän tutkimuskysymykseen pyrin poimimaan kokonaisia lauseita tai lauseen osasia, jotta kehityskertomuksesta tulisi mahdollisimman sujuva. Oppimispäiväkirjat olivat pääosin kirjoitettu koulutustapaamisten aikaraamien mukaan, joten kategorisoin aineisto-otteet niiden avulla. Verkkotapaamisia oli neljä, jos laskee mukaan myös webinaarin, johon opettajat osallistuivat yhdessä muiden opettajien kanssa. Näin ollen myös kehityskertomuksen juoni rakentui nelivaiheiseksi. Aineisto-otteiden nelivaiheisen kategorisoinnin tein tekstinkäsittelyohjelman leikkaa-liimaa- toiminnolla. Seuraavassa taulukossa on kuvattu esimerkkejä eri kategorioihin nostetuista katkelmista.

TAULUKKO 3. Kehityskaaren rakentuminen kehityskertomukseksi

Vaihe	Esimerkkejä aineisto-otteista
Mentorointiprosessin alku 1. tapaaminen	<i>Peikkona jäi takaraivoon oman ryhmän perustaminen. Ajatukset ovat vielä aika sekavat.</i>
Liikkeelle lähtö 2. tapaaminen	<i>On mielenkiintoista, että koulutuksessammekin pyritään toimimaan verme-ryhmän periaatteiden mukaisesti. pientä ahdistusta oman ryhmän perustamisesta.</i>
Kevään käännekohta 3. tapaaminen webinaarissa	<i>-nyt tuli paljon hyvää asiaa! Tämä, että yksi henkilö puhuu ja välissä voi esittää kysymyksiä chatilla tai suullisesti toimii minun kohdallani.</i>
Kevään päätös 4. ja viimeinen tapaaminen.	<i>Kevätkinkereissä oli hauska oikeasti nähdä toiset mentorikoulutettavat. Omaan opettajuuteeni nämä kevään aikana käsitellyt asiat ovat taas tuoneet lisämaustetta.</i>

Kun aineisto-otteet oli jaoteltu omiin kategorioihin, lähdin rakentamaan niistä yhteistä kehityskertomusta. Muodostunutta kehityskertomusta ei voida pitää objektiivisena totuutena, vaan se on yksi tapa muodostaa kokonaiskuva yksilöiden matkasta kevään varrelta. Jossain toisessa ajassa, kontekstissa ja toisen tutkijan analysoimana kehityskertomus olisi voinut muodostua erilaiseksi. Oppimispäiväkirjoista oli löydettävissä erilaisia narratiiveja. Oppimispäiväkirjoista välittyi tunne- narratiiveja, joissa kerrottiin omista epäilyksistä ja onnistumisista prosessin aikana. Sieltä löytyi myös kiire- narratiiveja, jotka kertoivat opettajien työtilanteesta kevään aikana. Oppimispäiväkirjoista löytyi myös pohdinta- narratiiveja, joissa reflektointia opittua, käytyjä keskusteluja ja omaa roolia osana kulumaa prosessia.

6. TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa esitellään analyysin tulokset ja vastataan asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Ensin luvussa 6.1. tarkastellaan vastauksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: Minkälaisia odotuksia vapaan sivistystyön opettajat asettavat vertaisryhmämentoroinnille osaamisen kehittämisen menetelmänä? Sen jälkeen luvussa 6.2. haetaan vastauksia toiseen kysymykseen: Minkälaisia edellytyksiä vertaisryhmämentoroinnin toteuttamiselle on vapaan sivistystyön opettajan työssä? Lopuksi luvussa 6.3. esitellään opettajien oppimispäiväkirjojen pohjalta muodostettu kehityskertomus, joka vastaa kysymykseen: Millaisia oppimistarinoita vapaan sivistystyön opettajat rakentavat mentorikoulutuksen alkuvaiheessa?

6.1. Vertaisryhmämentorointiin liittyvät odotukset

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä pyrittiin selvittämään, millaisia odotuksia vapaan sivistystyön opettajat asettavat vertaisryhmämentoroinnille osaamisen kehittämisen menetelmänä. Voisiko se tuoda ratkaisua johonkin heidän työtään koskeviin olennaisiin tarpeisiin ja haasteisiin? Odotuksista muodostui neljä teemaa: 1) yhteisöllisyyden saavuttaminen, 2) uusien opettajien tuki, 3) konkreettista apua omaan työhön, 4) työhön liittyvien tunteiden jakaminen. Esittelen seuraavaksi kutakin teemaa ja niitä edustavia valikoituja aineisto-otteita.

Teema 1. Yhteisöllisyyden saavuttaminen

Aineistosta nousi esille opettajien toive siitä, että vertaisryhmämentorointi voisi toimia välineenä yhteisöllisyyden saavuttamiseen omassa työyhteisössä. Tutkittavat kokivat, että yhteisöllisyys on tällä hetkellä suhteellisen vähäistä niin uusien kuin vanhojen työntekijöiden kohdalla. Yhteisöllisyys saavutettaisiin yhteisen toiminnan ja vuorovaikutuksen kautta, jota vertaisryhmämentorointi toisi opettajan työhön. Sen avulla opettajat voisivat kokea olevansa saman työyhteisön jäseniä ja tekevänä yhteisen asian eteen töitä.

Halusin VERME-koulutukseen, koska toivon oppivani tarjoamaan kollegoilleni sitä, mitä itse olen vuosia kaivannut. Koen edelleen ongelmana sen, että kollegojen välistä yhteydenpitoa on äärimmäisen vähän. (O1, oppimistehtävä 1)

Itse kuitenkin ajattelisin, että Verme-ryhmän yksi tarkoitus voisi olla yhteistyön lisääminen opettajien keskuudessa. Tällä hetkellä jokainen opettaja toimii hyvin yksin, eikä yhteistyötä paljon ole. Ainoastaan oppilas—(tapahtumien) järjestelyissä opettajat ovat toisiinsa yhteyksissä, muuten täysin omissa oloissa lopun aikaa vuodesta. (O3, oppimistehtävä 1)

Yhteisöllisyyden avulla voitaisiin saavuttaa jakamiselle ja keskustelulle perustuva työkuultuuri, jossa vertaisilta voisi kysyä apua itseään mietittyttäviin kysymyksiin. Vermen avulla kokemusten jakamisesta tulisi normi ja siihen kannustettaisiin opettajien kesken. Verme-ryhmän kautta syntyvän yhteisöllisyyden nähtiin vaikuttavan laajemmin myös opetukseen, tiedonkulkuun sekä ilmapiiriin. Täten se voisi mahdollisesti hyödyttää koko organisaation toimintaa. Verme-ryhmissä tälle yhteisölliselle jakamiselle olisi asetettu oma aikansa ja paikkansa.

Molemmissa opistoissa opettajien kesken on tietynlaista ”kyräilyä” ja ehkä jopa kateuttakin ja toivoisin, että tällaisiin epäkohtiin saataisiin tulevaisuudessa muutosta aikaiseksi Verme-ryhmän toiminnalla. (O3, oppimistehtävä 1)

Mahdollistaa organisaatiossa verkostomaista toimintatapaa, yhteisöllistä jakamista, jota voi hyödyntää omassa työssä. -- pidemmällä aikavälillä organisaatio hyötyy. (O5, oppimistehtävä 1)

Kannustava ja yhteishenkeä kasvattava ilmapiiri. Ei pelätä ja tuijoteta virheitä vaan pyritään ne kääntämään rohkeasti positiivisiksi haasteiksi. Vertaistuki opettajien keskuudessa edesauttaa opetusta ja tiedonkulkua. (O4, havainnointi)

Teema 2. Uusien opettajien tuki

Vertaisryhmämentoroinnin odotettiin tuovan ratkaisuja erityisesti uusien opettajien työn tueksi. Koulutustapaamisissa tuli ilmi, että perehdyttämisen tukena on tällä hetkellä monessa opistossa käytössä opettajan opas. Pohdittiin esimerkiksi sitä, kuinka moni tämänkaltaista opasta lukee ja voiko sen kaltaisella ohjekirjasella vastata kaikkiin työhön liittyviin kysymyksiin. Lisäksi perehdyttämistä tuetaan lukuvuoden alussa opettajankokousten avulla, mutta kaikki opettajat eivät valitettavasti osallistu niihin. Uusia opettajia sisältävässä verme-ryhmässä voitaisiin paneutua työn alkuun liittyviin moninaisiin kysymyksiin. Muutamat tutkittavista odottivat verme-ryhmän ja sen tarjoamien tukitoimien mahdollisesti jopa houkuttelevan uusia opettajia vapaaseen sivistystyöhön.

Myös (opiston nimi) on opas.... mutta moniko sen sitten oikeasti lukee, jos sitä ei käydä erikseen yhdessä läpi uuden opettajan kanssa? (O3, havainnointi)

Loisi luottamusta ja turvallisuuden tunnetta uusille siihen, että ohjaustyö sujuu eikä asian kanssa ole yksin. Ja että konkarit ovat tukena. (O4, oppimistehtävä 1)

Ehkä jopa löydämme helpotuksia uusien opettajien työn aloitukseen. Tai keksimme keinon, millä saataisiin houkuteltua uusia opettajia (ennen kaikkea nuoria) kansalaisopiston tuntiopehtajiksi. -- Kun ennen kaikkea meillä on pula uusista (ja nuoremista) opettajista ja uusista / innostavista kursseista. (O2, oppimistehtävä 1)

Teema 3. Konkreettista apua omaan työhön

Kolmantena teemana opettajat toivat esille, että vertaisryhmämentoroinnista voisi olla konkreettista hyötyä opettajan työssä. Tuntiopehtajat kuvailivat työn haasteiden liittyvän esimerkiksi vaativiin opiskelijoihin. Päätoimisilla opettajilla työn haasteisiin tulivat mukaan talous, hallinto ja oma henkilökunta. Opehtajat toivat esiin, että verne-ryhmässä näihin haasteisiin voisi löytää ratkaisuja. Opehtajat kuvasivat, että ratkaisut löytyisivät kriittisyyden ja reflektion kautta. Verne-ryhmässä jaettavista ajatuksista saisi uusia ideoita omaan opettamiseen, jolloin ne vaikuttaisivat myös opiskelijoiden oppimiseen. Eräs tutkittavista opettajista ehdotti, että ryhmässä tuotetuista välineistä ja ratkaisuksista voisi tuottaa kirjan, johon ajatukset kirjattaisiin ylös.

Ei pelkästään kuunnella niitä toistemme huolia, vaan mietitään et miten vois parantaa tilannetta. -- Et mennään syvemmälle. Kriittisyys ja reflektio voi tuoda näkökulmaa että: mitä sitten? ratkaisuja! ei vain jakamista. (O6, havainnointi)

Toivottavasti saamme myös tehtyä jonkinmoisen aapisen, jossa nämä asiat ovat auki puhuttuja ja pohdiskeltuja (O2, oppimistehtävä 2)

Edelleen on vahvistunut ajatus, että vermemäisiä periaatteita ja toimintatapoja voi hyvin istuttaa myös tavalliseen aikuisopetukseenkin. Haluan pyrkiä olemaan opettaja joka kohtaa aikuisopiskelijansa ihmisinä tasaveroisina ja pyrkii dialogisuuteen heidän kanssaan. Näin mahdollistuu myös opiskelijoiden kehittyminen ja oppiminen paremmin. (O6, oppimistehtävä 1)

Teema 4. Työhön liittyvien tunteiden jakaminen

Opehtajat odottivat, että vertaisryhmämentorointi toisi ajan ja paikan työhön liittyvien tunteiden jakamiselle. Se nähtiin turvallisena ja luotettavana tilanteena, jossa olisi mahdollista keskustella työhön liittyvistä tunteista sellaisten ihmisten kanssa, jotka ymmärtävät niiden kontekstin. Vertaisryhmämentoroinnin avulla jokainen tulisi kuulluksi ja mahdolliset haasteet voisivat kääntyä ratkaisuiksi, joihin edellisessä teemassa viitataan. Jakamisesta syntyvän voimaantumisen ja ilon kautta opettajat näkivät sen voivan vaikuttaa laajemmin työtyytyväisyyteen ja työssä jaksamiseen.

Voi jakaa huolia, murheita ja iloja sellaisten kanssa, jotka tuntevat sen maailman missä toimitaan. (O6, oppimistehtävä 2)

-- ei ole hankalia kysymyksiä, ei ole ratkaisemattomia ongelmia. Voi purkaa huonoa oloaan jollekin toiselle, voi iloita toisen kanssa onnistumisista. (O2, oppimistehtävä 2)

6.2. Vapaan sivistystyön edellytykset vertaisryhmämentoroinnille

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää mitä edellytyksiä vapaa sivistystyö ja sen opettajuus asettaa vertaisryhmämentoroinnin toteuttamiselle. Tähän tutkimustehtävään liittyen aineistosta nousi erityispiirteitä, joita vapaan sivistystyön vertaisryhmämentoroinnissa tulee ottaa huomioon. Jokaiseen edellytykseen liittyvä teema tuo vertaisryhmämentorointiin osaltaan haasteita, mutta myös tukikeinoja. Tähän tutkimuskysymykseen liittyen aineistosta nousi kolme teemaa, jotka kaikki ovat keskeisiä vapaan sivistystyön oppilaitosten työssä (ks. luku 2.): 1) tuntiopettajien ainutlaatuinen asema, 2) opistojen erityispiirteet, 3) työn moninaisuus.

Teema 1. Tuntiopettajien ainutlaatuinen asema

Jo ensimmäisestä verkkotapaamisesta alkaen keskusteluun nousi tuntiopettajien erityinen asema vapaan sivistystyön kentällä. Heidän moninaiset työsuhteensa toivat haasteen vertaisryhmämentoroinnin toteuttamiselle. Mentorikoulutuksen tavoitteena oli saada verme-ryhmät käynnistymään jo ennen toukokuun alkua, mutta tämä aiheutti monelle opettajalle haasteita. Ryhmän kokoamisen sijaan kevät nähtiin ajankohtana, jolloin tämä uusi toimintamalli esiteltiin opistoissa ja joissain tapauksissa toteutettiin yksi orientoiva tapaamiskerta verme-ryhmän kesken.

Myös päätoimisten opettajien kohdalla kesälomat aiheuttivat katkoksen verme-toiminnalle. Tuntiopettajien kohdalla työsuhteisiin liittyi kuitenkin jatkuvuuden näkökulma. Monella opettajalla työsopimus tehdään lukukaudeksi kerrallaan, joten ei ollut varmuutta olisivatko samat opettajat jatkaneet verme-toiminnassa mukana enää syyslukukaudella. Näiden haasteiden vuoksi monella tuntiopettajalla ryhmän kokoaminen siirtyi syksyyn.

Ryhmät tulisivat koostumaan (opetettava aine) tuntiopettajista. Vielä en kuitenkaan ole pystynyt tekemään minkäänlaisia toimenpiteitä asian hyväksi, koska opetuskausi on jo loppunut opistoissa ja monen opettajan osalta ensi syksy on vielä avoinna, jatkavatko he opettajina. Tästä syystä uskoisin, että järkevintä olisi ottaa opettajiin yhteyttä heti syksyn alussa, kun selviää, ketkä opettajat jatkavat. (O3, oppimistehtävä 1)

Meidän ryhmän (opetettava aine) opetukset ovat jo tältä keväältä ohi. Loppupalaverissa ensiviikolla ajattelin esitellä tämän ja toteutus kaiketi sitten syksyllä. Syksyllä on todennäköisesti myös uusia opettajia. (O4, havainnointi)

Opettajat toivat esille, että vertaisryhmämentorointi voisi toimia keinona, jolla erityisesti tuntiopettajat voitaisiin osallistaa työyhteisön toimintaan mukaan. Tällä hetkellä tuntiopettajat ovat hajanainen joukko, jolta puuttuu tämänkaltainen jakamisen arena. Tutkimukseen osallistuneiden tuntiopet-

tajien opistot olivat kannustaneet juurikin heitä osallistumaan mentorointikoulutukseen, jotta saataisiin kokoon sivutoimisten tuntiopettajien ryhmiä. Opiston tuen ja kannustuksen voidaan katsoa toimivan edellytyksenä sille, millaista verme-toimintaa opistolle rakentuu ja kenelle toiminnasta tiedotetaan.

Meidän opistoltamme haluttiin mentorikoulutukseen juuri määräaikaisia sivutoimisia tuntiopettajia, koska nähdään, että vain he voivat olla vertaisia samanlaisessa työsuhteessa oleville opettajille. (O1, oppimistehtävä 2)

Käyn puhumassa opiston rehtorin kanssa verme-ryhmän kokoamisesta ja hän suhtautuu asiaan erittäin myönteisesti. Onhan hän itse ollut meille tuntiopettajille mainostamassa tätä verme-koulutusta. (O2, oppimistehtävä 2)

Tuntiopettajuuden kohdalla keskeiseksi edellytykseksi ilmeni tuntipalkkioon liittyvät kysymykset. Sivutoimisille tuntiopettajille maksetaan tuntipalkkiota ainoastaan opetetuista tunneista, joten verme-ryhmän mahdollisesta korvauksesta jokaisen mentorin tuli neuvotella oman opistonsa kanssa erikseen. Tähän opistot suhtautuivat hyvin vaihtelevasti. Saattoi olla, että rahallinen tuntikorvaus oli oikeastaan vain kysymisen ja neuvottelun kautta mahdollistuva resurssi. Osassa opistoja tuntipalkkion mahdollistaminen nähtiin haastavaksi tuntiopettajan työsuhteen ja tiukan taloustilanteen vuoksi.

Ja aina kun meillä puhutaan tälläisistä asioista, niin tulee kysymys siitä, että kuka maksaa tuntiopettajalle palkkaa, että hän osallistuu tämmöseen opiston ylimääräiseen työsuhteen ulkopuolella olevaan toimintaan. Ja sit tota, tää kuulostaa kauheen ikävältä, mut mä tiedän et tämmönen keskustelu tulee, vaikka mä tarjoisin mahdollisuutena tai koulutuksena tämän. -- Rahanat on kiinni tällä hetkellä, tuntiopettajille ei ainakaan voi kustantaa mitään tällä hetkellä. (O5, havainnointi)

Ehkä meillä asiat täällä (paikkakunta) on asiat paremmin? Suhtaudutaan paremmin. Heti kun menin rehtorille kertomaan niin kaikki onnistui. Joo tee vaan esite, laitetaan sähköpostiin, maksetaan tuntikorvaukset, käy ostamassa kahvileivät paikallisesta kaupasta. (O2, havainnointi)

Teema 2. Opistojen erityispiirteet

Vapaan sivistystyön opistot ovat monella tapaa erilaisia toisiinsa nähden. Tämän tutkimuksen aineistossa verme-toiminta näyttäytyi rakentuvan jokaisessa opistossa hyvin erilaisia polkuja pitkin. Tässä teemassa tuodaan esille esimerkkejä siitä, kuinka opistoihin liittyvät erityispiirteet voivat näkyä verme-toiminnan toteuttamisessa konkreettisesti.

Heterogeenisyydestä huolimatta kaikkien opistojen kesken yhteistä oli se, että opistot olivat koulutusmyönteisiä ja kannustivat opettajia osaamisen kehittämiseen sekä kouluttautumiseen. Sen vuoksi opettajat kokivat, että olivat päätyneet mentorikoulutukseen ja osaksi kyseistä hanketta.

Opistoissa on varattu opettajien kouluttautumiseen erillinen budjetti. Opistot myös tiedottavat välillä tarjolla olevista koulutuksista. Sitä kautta sain myös kuulla tästä Verme-koulutuksesta. (O3, oppimistehtävä 1)

Koulutusta tuetaan. Jopa mainostetaan, että jos löydätte itsellenne sopivan / työtänne tukevan kurssin, niin ilmoitelkaa rehtorille. (O2, oppimistehtävä 1)

Aineiston mukaan opistossa työskentelevien opettajien määrä voi asettaa omat edellytyksensä vertaisryhmämentoroinnin toteuttamiselle. Jos oma työyhteisö rakentui vain muutamista opettajista, niin vertaisten löytäminen koettiin hankalaksi. Toisaalta oman työyhteisön verme-ryhmä nähtiin silloin myös tarpeettomana, koska nämä muutamat opettajat näkivät toisiaan päivittäin. Pienissä työyhteisöissä ratkaisuksi esitettiin verme-ryhmän rakentaminen oman työyhteisön ulkopuolelta. Tämä ratkaisu ei kuitenkaan tuo yhteisöllisyyttä oman työyhteisön sisälle, vaan edesauttaa enemmän yksilökohtaista osaamisen kehittymistä.

Vertaisuus ja vertaisien löytäminen herätti keskustelua niin verkkotapaamisissa kuin kirjallisissa tehtävissä. Pohdittiin esimerkiksi sitä, voiko päätoiminen opettaja olla ohjaamassa tuntiopettajan ryhmää, vai koetaanko häntä vertaiseksi tuntiopettajien kanssa? Lisäksi vapaan sivistystyön kentällä samoista työtehtävistä saatetaan puhua eri nimikkeillä, joten vertaisuuden määrittely on loppu viimeksi tehtävä tilanne- ja opistokohtaisesti. Mentorikoulutuksessa täsmennettiin ainoastaan se, että kaikkien verme-toimintaan osallistuvien tulisi olla vapaan sivistystyön opettajia.

Kun on pieni opisto ja vain muutama opettaja, ei voi verme-ryhmiäkään käynnistää talon sisällä vaan niiden pitää olla opistojen yhteisiä. Se taas ei ollenkaan yhdistä ja kiinteytä oman talon porukkaa. -- Ja sitte (esimies) mä en oikeen oo vertainen vetämään heidän (muiden opettajien) ryhmäänsä kuitekaan. (O6, havainnointi)

Verme-ryhmässä meitä yhdistää koulutustaustasta riippumatta ainakin kaksi asiaa: opettajuus ja (opetettava aine). (O3, oppimistehtävä 2)

Tää on tää tilanne mihin me törmätään kansalais- ja työväenopistoissa et on näitä suunnittelijaopettajia ja tuntiopettajia. Mun ymmärtääkseni voi ihan hyvin vetää päätoimisena opettajana tuntiopettajien verme-ryhmää. (O6, havainnointi)

Tässä tutkimuksessa opistojen rakenne vaikutti siihen, kuinka yksioikoiseksi verme-toiminnan organisointi koettiin. Toiminnan edellytyksiksi ilmeni johdon läheisyys ja opiston hierarkkisuus. Yksinkertaistettuna esimerkkinä voisi sanoa, että pienemmissä opistoissa johto on lähellä ja verme-ryhmän rakentamiseen liittyvä neuvottelu ja päätöksenteko onnistui helpommin ruohonjuuritasolla. Neuvottelut verme-ryhmän rakentamisesta käytiin suoraan rehtorin tai toimistohenkilökunnan kanssa. Suuremmissa opistoissa johto koettiin etäisemmäksi ja se oli tavoitettavissa sähköpostien ja kokousten kautta.

Mentoreiden koulutuksessa korostettiin, että esimies tulisi osallistaa osaksi verme-ryhmän rakentamista. Neuvottelemalla voidaan päästä yhteisymmärrykseen esimerkiksi työaikaan ja palkkaukseen liittyvistä kysymyksistä. Kaikki tutkimukseen osallistuneista opettajista olivat ottaneet esimiehensä mukaan ryhmän rakentamiseen organisaatioon soveltuvalla tavalla. Yhteissuunnittelua tehtiin esimerkiksi verme-ryhmän perustamiseen liittyvän kutsun yhteydessä.

Opistojen eroavaisuuksien voidaan nähdä vaikuttavan myös vertaisryhmämentoroinnin jatkuvuuteen. Opettajat vaativat vertaisryhmämentoroinnin istuttamista osaksi perustyötä eri tavalla, joten mitään yksioikoista ratkaisua tähän ei voida muodostaa. Joitain eroja oli kuitenkin havaittavissa, jos tehtiin yksinkertaistettua jakoa päätoimisten opettajien ja tuntiopettajien kesken. Päätoimisten opettajien mukaan vermen juurruttaminen tapahtuisi raporttien, suunnitelmien ja työnkuvien muutosten avulla. Tuntiopettajat sen sijaan puhuivat sen puolesta, että vermen jatkuminen rakentuisi osaavan mentorin ja toimivan ryhmän kautta.

-- tähän liitty tällänen hallinnollinen puoli, et kaikille tehdään, työvuosisuunnitelma ja laajempia vuosisuunnitelmia strategioita on olemassa, et miten tää näkyy siellä. Sit myös budjetointi, kun aletaan tekemään ensi vuoden budjettia, et pitäis oikeestaan varhaisessa vaiheessa saada johdolle sellanen selkeä heitä ja resurssien jakoa motivoiva raportti tästä toiminnasta. Selkeä raportti ja hyötyjen esittely olisi tärkeää, jotta saadaan resursseja jatkoon. (O5, havainnointi)

Olemme yhdessä opiston rehtorin kanssa jo pohtineet, miten osallistujat kutsutaan. Ensin ajattelimme, että laitetaan kaikille tuntiopettajille sähköpostiin kutsu. Mutta viimein päädyimme siihen, että lähetän sähköpostin etukäteen valituille. (minä ja rehtori yhdessä valinneet) (O2, välitehtävä 2)

Teema 3. Työn moninaisuus

Hajallaan oleva opettajakunta ja moninaiset työnkuvat asettavat edellytyksiä vertaisryhmämentoroinnin toteuttamiselle. Opettajien uratarinoissa näkyi yksinäisyys ja itsenäisyys. Opettajan työtä tehdään yksin ja vastuu opettamisesta on yksilöllä itsellään. Yksi opettajista näki tämän vapautena ja eräs opettaja kertoi ikään kuin tottuneensa yksin toimimiseen. Suurimpaan osaan opistoista oli juurtunut yksin toimimisen kulttuuri, jossa tiimityö oli vähäistä. Ainoastaan yksi tähän tutkimukseen osallistuneista opettajista kuvaili nykyisen opistonsa toimintakulttuuria jakamisen kulttuuriksi, jossa opitaan toinen toisiltaan. Tässä jaottelussa tulee huomioida se, että nämä yksinäisyyttä korostavat opettajat työskentelivät kansalais- ja työväenopistoissa ja yhtenäisyyttä korostava opettaja työskenteli kansanopistossa. Tiimityö on hankalampaa kansalais- ja työväenopistoissa, joissa ei välttämättä ole omaa opettajanhuonetta ja toiminta saattaa olla ripoteltu eri toimipisteisiin. (Poikela ym. 2009, 79). Tämä tulisi huomioida kyseisen teeman tulosten tulkinnassa.

Aika yksin sai työtään tehdä, eikä perään kysely. Joissakin paikoissa oli säännöllisesti opettajankokouksia, joissa näki muitakin saman alan opettajia, ja tutustui heihin. Nuo kokoukset olivat kyllä erittäin tärkeitä näin jälkikäteen ajateltuna. (O3, välitehtävä 1)

Ihmettelin jo silloin kuinka yksinäistä työtä teen. Tuntui kuin vaan tarpoisin suossa. Ajattelin, että hoidan nyt vaan työni ja sillä siisti, ja tällaista tämä nyt vaan on - yksin puurtamista, epävarmuutta opettajana olemisesta, epävarmuutta oppilaitoksen säännöistä jne. En nähnyt ainoatakaan työkaveria koko vuoden aikana; tai jos näin, en vaan tiennyt hänen olevan työkaverini. (O1, välitehtävä 1)

Yksinäisyys luo tarpeen keskusteluille, vertaistuelle ja kollegiaalisuudelle, jota opettajat vertaisryhmämentoroinnilta odottivat. (ks. luku 6.1.) Sen toteutuminen edellyttää opettajilta halua kuulua osaksi työyhteisöä ja muuttaa toimintatapojaan yksin ahertajasta kohti kollegiaalista työyhteisöä. Tähän liittyen aineistosta nousi uusi edellytys vermen toteuttamiselle: Miten vapaan sivistystyön opettajia voisi innostaa osallistumaan verme-toimintaan? Opettajat pohtivat esimerkiksi sitä, miten toiminta tulisi esitellä, jotta opettajat mieltäisivät sen tarpeeksi mielenkiintoiseksi tai hyödylliseksi osallistuakseen. Aineiston perusteella pitkät välimatkat, ajankäytön haasteet sekä väsymys jatkuvaa kouluttautumista kohtaan voisivat haastaa opettajien intoa.

Osa heistä (tuntiopettajista) tulee myös kauempaa, jopa yli 200 km säteellä. Tuskin he kokevat kuuluvansa opiston opettajien joukkoon. Haluaisivatko he edes kuulua joukkoon? (O1, välitehtävä 2)

Että olis tarpeeks mielenkiintosta, et olis niinkun järkeä tulla tähän tapaamiseen? Kun tosiaan meillä henkilöstö on vähän väsynyt koulutuksiin, tiedotustilaisuuksissa, kehittämishankkeisiin, joita on ollut paljon tässä tän vuoden aikana. (O5, havainnointi)

Ryhmän perustamisessa minua eniten epäilyttää, kuinka vastaanottavaisia opettajat ovat tällaiselle toiminnalle sekä ajan käytön ongelmat. Moni opettaja tekee töitä useammassa eri oppilaitoksessa, sekä lisäksi aikaa vie oman harjoittelun lisäksi perhe. (O3, välitehtävä 2)

Ratkaisuksi esitettiin houkuttelevaa markkinointia. Opettajat pohtivat aineistossa verme-toimintaan liittyvän markkinoinnin sisältöä. Opettajat kokivat tarpeelliseksi, että verme-ryhmän kutsussa esiteltiin uuteen toimintamalliin liittyviä seikkoja, kuten esimerkiksi vermen toimintaperiaate ja ensimmäisen toimintakerran teema. Tuntiopettajille suunnatussa kutsussa oli lisäksi mainittu, jos tapaamisesta maksettaisiin tuntipalkkio.

Lisäksi markkinoinnissa kiinnitettiin huomiota opettajien kiireiseen työtilanteeseen. Opettajat kokivat toimivaksi, että vermeä mainostettaisiin koulutuksen sijaan pysähtymisen ja keskustelemisen paikkana. Opettajakunnan kiireisyys ja hajanaisuus asetti haasteita myös markkinoinnin tavoitetta-

vuudelle. Harvan opettajan kohdalla verme-ryhmän mainostaminen oli kertaluontoista, vaan mainontaa tehostettiin erilaisissa kokouksissa sekä opiston käytävillä ohimennen. Muistuttelu ja monikanavaisuus toimi ikään kuin markkinoinnin tehokeinona, koska harvoin yksi kutsu tavoitti haluttua osallistujamäärää.

Markkinointi tärkeää. Jos saisin sähköpostin jossa sanottaisiin, että tule kehittämään ammattitaitoasi ja mä olisin korviani myöden täynnä töitä niin emmä ehkä menis semmoseen. Jos siinä sanottais, että tule keidasmatkalle jossa samalla ammattitaitosi saattaa kehittyä, tule hengähtämään. (O6, havainnointi)

Lähetän vielä kolmannen kutsun sähköpostilla kaikille alkavalla viikolla, jolloin kaikilla alkaa olla loppusuora suunnittelutyössä ja tunnelin päässä valoa. (O5, oppimistehtävä 2)

Ryhmän ja ajatuksen olen esitellyt (opettava aine) ohjaajien kevätpalaverissa. Asia tuntui olevan uusi ja outo, toki joukossa on paljon uusia nuoria ohjaajia. Asian toin esille ja tarkoituksena että se jäisi kesän ajaksi muhimaan eikä sitten syksyllä olisi niin outo ja uusi juttu. (O4, oppimistehtävä 2)

6.3. Opettajien kehityskertomus mentorikoulutuksen alkuvaiheen oppimisprosessista

Tässä luvussa esitellään opettajien oppimispäiväkirjoista rakennettu kehityskertomus, joka kuvaa opettajien koulutusprosessin alkuvaiheen aikana ilmenneitä tunteita ja ajatuksia vertaisryhmämentorointia ja mentorikoulutuksen oppimisprosessia kohtaan. Kertomuksessa kukin kevään neljästä tapaamisesta edustaa omaa vaihettaan ominaispiirteineen ja merkityksineen. Kertomuksen juoni rakentuu näin ollen seuraavasti: 1) mentorointimatkan alku (1. tapaaminen), 2) liikkeelle lähtö (2. tapaaminen), 3) kevään käännekohta (3. tapaaminen), 4) kevään mentorointimatkan päätös (4. tapaaminen).

1. Mentorointimatkan alku

Opistoni oli kertonut minulle vertaisryhmämentoroinnista ja lähdin avoimin mielin mukaan. Odotin innolla, mitä koulutus tuo tullessaan. Ensimmäisen kokoontumisemme aihe oli orientoituminen ja kokonaiskuva. Tapasimme eräänä perjantai-iltapäivänä Skype- verkkoympäristössä ja ajatukseni olivat tulvillaan kysymyksiä: *“Vertaisryhmämentorointi? Sana ei sano mitään. Ei tuo mieleen mitään muuta, kuin vertainen. Onneksi heti alkuun tuli paljon uusia avauksia tälle ennenkuulumattomalle asialle. Ajatus ja oivallus, että ryhmässä kaikilla on toisilleen jotain annettavaa.”* Verkkotapaamisen aikana tutustuimme ja juttelimme koulutuksen tavoitteista. Sen lisäksi *“sain kosketuksen toisaalla Suomessa työtään tekeviin ja käsityksen myös heidän työolosuhteistaan.”* ja kokemuksen *“Skype-*

koulutuksesta ja muista etäkokoukseen liittyvistä tekniikoista, joita voinen työssäni soveltaa jollain tavalla opetusmetodien kehittämiseen.”

Matkan alussa minulla heräsi myös epäileviä ajatuksia ja tunteita. Minulla oli *“vähän sellainen tunne, että olenkohan liiankin kärkkäästi ilmoittautumassa itseäni sellaiselle osa-alueelle, johon minusta ei ehkä ole.”* Voisi sanoa, että ajatukseni olivat vielä hieman sekaisin, enkä oikein *“täysin hahmota, mitä Verme on käytännössä ja kuinka osaisin vetää omaa Verme-ryhmääni.”* Tämän myötä ajatuksiini tulvi lisää kysymyksiä: *Onko Verme-ryhmälle tarvetta työpaikoillani? Miten saan Verme-ryhmän kasaan? Mikä olisi teema ryhmässäni? Kuka haluaa osallistua ryhmään?”* Uskoin kuitenkin, että näihin kysymyksiin tultaisiin matkan aikana vielä löytämään vastauksia. *“Jospa siis tästäkin VERME-jutusta syntyisi jotain, josta pääsisivät nauttimaan ainakin ne oman kokoamani ryhmän jäsenet. Ja samalla itsekin saisi heiltä uusia eväitä.”* Onneksi saimme myös sovittua, että ryhmällemme perustetaan salainen Facebook-ryhmä, jossa keskustelu voisi jatkua tapaamisten välissä.

Ensimmäisessä tapaamisessa joku kertoi, että tietää jo, kuinka kokoaa oman verme-ryhmänsä. Minua kuitenkin enemmänkin *“alkoi kovasti epäilyttää miten saan verme-ryhmäni koottua.”*, tästä huolimatta päätin lähteä tuumasta toimeen ja lähdin ideoimaan omaa ryhmääni. Pohdin, keitä kutsuisin, mitä teemoja ryhmälläni voisi olla. Tämän lisäksi *“kävin toimistolla juttelemassa ja sovimme, että mietin itse valmiiksi jonkunlaisen tekstin, jonka toimistotiimi lähettää kaikille opiston opettajille. Seuraavaksi kerraksi tehtävänä oli lukea Osaaminen jakoon- kirjaa, joka saapui minulle postissa. “Yllätyin iloisesti, kun aloitin verme-kirjan hieman epätoivoisena, koska olen huono lukija. Jo ensimmäisellä sivulla puhutaan käytännön työn antamasta tiedosta. Hieman epäuskoisena tein testin mihin ryhmään kuuluisin, ja olin pudottaa silmät päästäni; sama 20-80 suhde kuin enemmistöllä.”* Kirjassa minua kiinnosti myös *“dialogikortit mentorin työkaluina, ne vaikuttivat sellaselta et antaa uusia välineitä joita voi käyttää myös mun omassa opetuksessa tän mentoroinnin lisäksi.”* Tämän lisäksi *“Tykkään kun puhutaan hiljaisesta tiedosta.”*

Kirjan *“alkulehdillä on pari esimerkkiä opettajan työnsä uudessa oppilaitoksessa aloittaneista opettajista. Toinen on onnistunut, toinen epäonnistunut. Siinä jään heti pohtimaan, miten tätä voisi soveltaa omalla työpaikalla.”* Kirja perustuu pääosin peruskoulun opettajiin viittaaviin teksteihin ja se herätti myös ihmetystä. Olin kuvitellut, että *“koulun opettajilla on hyvä perehdytys työhönsä. Olen aina myös kuvitellut, että heillä on hyvä yhteistyö toisten opettajien kanssa, koska heille järjestetään paljon koulutuksia ja Veso-päiviä ym., ja sen lisäksi he tapaavat toisiaan opettajanhuoneessa välituntisin.”* Kyseinen kirja asetti kuitenkin ajatukseni uudelleen ja jäin pohtimaan tätä aloittelevan opettajan asemaa vapaassa sivistystyössä.

2. Liikkeelle lähtö

Toisella tapaamiskerralla kokoonnuimme AdobeConnect- ohjelman avulla. Tapaamisen aiheena oli ryhmän perustaminen ja mentorin rooli. Tapaamisen aikana ajattelin, että *“tämä alkaa tuntua enemmän ”omalta” jutulta. Osaan jo selkeästi ajatella, miten Vermeä voi käyttää kansalaisopiston tuntiopettajien kanssa. Ja mitä hyötyjä se tuo.”* Opin myös, että *“eri puolilla Suomea on erilaiset työyhteisöt ja toimintatavat – tämän tiesin jo entuudestaan, mutta on kiinnostavaa kuulla asia suoraan omiin korviin.”* Tapaamisen jälkeen minusta *“tuntuu siltä, että osaan paremmin toimia niin, että saadaan aikaan tasavertainen vuoropuhelu ja toimia niin, että viriää keskustelua ja pohdintaa.”*

Yllätyin kuitenkin siitä, kuinka paljon *“ihmisillä on edelleen ongelmia mukaan pääsyssä tai ääniasetuksissa. Ihanteellista olisi, että käyttämämme ympäristö olisi niin yksinkertainen, että jokainen pääsisi kunnolla mukaan”*. Välillä minusta jopa tuntui, että tämänkertainen tapaaminen oli *“kaottinen keskustelu. En saanut keskustelusta irti paljonkaan: ehkä sen, että oman ryhmän ensimmäinen kokoontuminen voisi olla jokin kiva retkipaikka tai ensimmäisen kokoontumisen voisi pitää kävelyretkenä.”*

Vaikka tapaaminen selkeytti ajatuksiani osittain, niin minulla on vielä vermeä kohtaan: *“paljon kysymyksiä ja myös pientä ahdistusta oman ryhmän perustamisesta.”* Jotta pääsen eteenpäin, tarvitsen: *“aikaa keskittyä ja pohtia. Verkkoympäristössä tapahtuu koko ajan niin paljon erilaista vuorovaikutusta (ohjaajan puhe, suulliset keskustelut, chatti, yhteiset muistiinpanot, diat), että omalle ajattelulle ei ole tilaa.”* Kevät on myös erittäin kiireistä aikaa opettajalle. Tällä hetkellä: *“osa opetustyöstä on jo kyllä loppunut ja osa loppumaisillaan, mutta silti on paljon tehtäviä. Suunnittelua ensi vuodelle, eläkkeelle jäävien muistamisia, oppilaiden tutkintoja, palavereja, kokouksia... Verme pyörii mielessäni kyllä joka päivä, mutta millään en saa aikaan lukea edes vähäsen sitä kirjaa.”* Minusta tuntuu, että *“ehdin hyvin olla perjantaisin verkkoneuvotteluissa, mutta kaikki oheistehtävät vaativat aikaa, jota en löydä.”* Olisi hienoa, jos *“voisi ihan oikeasti pohtia ja kirjoittaa tehtäviä perusteellisesti ja kunnolla, nyt niitä joutuu tekemään aika lailla ”vasenkätisesti” kaiken muun kiireen keskellä.”*

3. Kevään käännekohta

Seuraavaksi kokoonnuimme yhteisessä webinaarissa ammatillisten opettajien kanssa. Tämä tapaaminen oli aivan mahtava ja *“nyt tuli paljon hyvää asiaa!”*. Verrattuna yhteisiin tapaamisiin tämä työmuoto, jossa *”yksi henkilö puhuu ja välissä voi esittää kysymyksiä chatilla tai suullisesti toimii minun kohdallani.”* Webinaarissa pohdittiin, *“Mitä mentorointi on? Ammatillisen identiteetin rakentamisen tukemista, ei arviointia, eikä sosiaalistamista työpaikan traditioihin.”* *”Hienosti tuli esille myös*

omien vahvuuksien ja haurastumien tunnistaminen. Saadaan yhdessä voimaantua, oivaltaa, pysähtyä ja jakaa.” Kävimme myös läpi verme-ryhmän kokoamista sekä aloittamista sekä kuulimme mielenkiintoisen digiluennon, jonka ohjaaja osasi” kertoa aiheesta niin, että tällainen ”digitollokin” ymmärtää ja saa paljon vinkkiä.” Kaiken kaikkiaan webinaarin aiheet olivat hyviä ja päällimmäisenä oli ilo siitä, että “tähän koulutukseen pystyy kotikoneelta osallistumaan pitkienkin etäisyyksien päähän.”

4. Kevään mentorointimatkan päätös

Kevään päätteeksi näimme vielä kerran yhdessä vapaan sivistystyön opettajien kanssa AdobeConnect-ohjelman avulla. Tällä kertaa aiheena oli verme-ryhmissä käytettävä toimintaperiaate, eli dialogisuus. Minusta tuntui, että *“olen varmaan varsin käytännön ihminen, kaipasin vähän enemmänkin sellaista ruohonjuuritason puhetta ja kokemusta dialogisuudesta. Asiaa käsiteltiin osin aika ”akateemisesti”. Heti kun tuli jotain harjoituksia, innostuin ihan eri tavalla.”* Harjoittelimme dialogisuutta käytännössä dialogikorttien avulla, jossa jokaisella on vain rajoitettu määrä puheenvuoroja.

Tapaamisen jälkeen pohdin matkaani koko kevään varrelta, ja voin todeta, että *“Omaan opettajuuteeni nämä kevään aikana käsitellyt asiat ovat tuoneet lisämaustetta. Osa asioista on tuttuja ja ne ovat lähinnä vahvistaneet toimintaani opettajana. On tullut myös uutta, jota on hyvä yrittää istuttaa myös omaan opetukseen.”* Voisi sanoa, ettei minua *“oikeastaan pelota tämän asian tiimoilta. On tunne, että tämä onnistuu ja, että myös osallistujat innostuvat.”* Oikeastaan mietin vain, että *“Jes, tästä se alkaa!”* Tämänkertaisessa tapaamisessa *“monella muullakin tuntui päällimmäisenä olevan kiinnostus, innostus, jotenkin uuden odotus tähän vermeilyyn liittyen.”*

Seuraavaksi alan laatimaan toimintasuunnitelmaa. Muutama koulutukseemme osallistuneista opettajista on jo koonnut oman ryhmänsä ja pitänyt ensimmäisen tapaamisen, mutta *“mun täytyy voida rauhassa mutustella aihetta, rauhassa miettiä ja jäsenellä uutta tietoa mielessäni.”* Tuntuu, että *”tähän aikaan keväästä olen aina varsin kiireinen, monet käytännön asiat työssä kaatuvat päälle.”* *“Onneksi on kesä välissä ja saan sulatella ja ajatella asiaa mielessäni huolella pitkään.”* Sitten syksyllä *“itse verme-ryhmän ohjaaminen ei jännitä, koska se on mielestäni vahvuuteni, että olen ohjannu paljon erilaista.”* Kaiken kaikkiaan olen tyytyväinen ja toiveikas, koska alun epäselvyydestä on selvitty ja kevään tehtävät on palautettu. Hieman väsyneenä varsinaisen työni haasteista, mutta hyvillä mielin jatkan matkaani tässä prosessissa, vaikka on se *“elämä aikamoista haipakkaa tässä toukokuun alussa”*.

7. JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tässä luvussa tarkastellaan tämän tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia ja niiden pohjalta muodostettuja johtopäätöksiä ja pohdintoja. Johtopäätöksien tarkastelu etenee tutkimuskysymyksittäin. Ensin pohditaan opettajien odotuksia vertaisryhmämentoroinnista. Sen jälkeen siirrytään tarkastelemaan opettajien nostamia toiminnan edellytyksiä vermen toteuttamiselle. Lopuksi reflektoidaan muodostettua kehityskertomusta ja sen välittämiä ajatuksia kevään oppimisprosessista. Viimeisessä luvussa tuloksista tehdään kokoavaa yhteenvetoa koko tutkimusprosessin näkökulmasta.

7.1. *Opettajien odotukset tarkastelussa*

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia odotuksia vapaan sivistystyön opettajat olivat asettaneet vertaisryhmämentoroinnille osaamisen kehittämisen menetelmänä. Opettajien odotukset liittyivät yhteisöllisyyden lisääntymiseen, uuden opettajan perehdyttämiseen ja vertaismentoroinnissa käytettävien menetelmien hyödynnettävyyteen työssään. Tämän lisäksi opettajat odottivat, että verme-ryhmissä voisi jakaa tunteita.

Tutkimusaineiston perusteella opettajat odottivat verme-toiminnan tuovan **yhteisöllisyyttä** vapaaseen sivistystyöhön. Opettajat toivoivat yhteistoimintaa, yhteydenpitoa, ajatusten jakamista sekä laajemmin yhteisöllisen ja kannustavan työkuulttuurin rakentamista. Yhteisöllisyys ja yhdessä tekeminen on osa vapaan sivistystyön perinteisiä arvoja. Tämän tutkimuksen aineisto osoittaa, että tämä yhteisöllisyys ei täysin toteudu kentän opettajistossa. Etenkään silloin, kun puhutaan kansalais- ja työväenopiston opettajista. Samansuuntaisia tuloksia on saatu aiemmissa selvityksissä, joissa yhdeksi vapaan sivistystyön haasteista on tuotu esiin moniammatillisen yhteistyön ja tiimityön kehittämisen tarve. (Poikela 2009, 129, 65, 79.)

Muuttuva yhteiskunta vaikuttaa vapaan sivistystyön opintojen rakenteeseen sekä opettajuuteen. Opettaja ei ole enää tiedon välittäjä vaan oppimisprosessin ohjaaja. Vastatakseen työelämän muutostarpeisiin opettajuuden on muututtava yksintekemisen kulttuurista kohti yhdessä tekemisen kulttuuria. Tälle muutostarpeelle pohjautuu myös vertaisryhmämentorointi osaamisen kehittämisen

menetelmänä. Kollektiivisuus ja toiset opettajat auttavat tutkimaan ja kehittämään opettajien ammatillisuutta. Reflektion kautta työhön liittyviä käytäntöjä ja sosiokulttuurista tietoa voidaan jakaa ja näin kehittyä edelleen. (Heikkinen & Tynjälä 2012, 25.).

Opettajuuden muutos ja sen tuottamat vaatimukset on huomioitu myös yhteiskunnallisesti. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Opetushallitus ja Koulutuksen arviointineuvosto ovat omissa selvityksissään todenneet, että vapaan sivistystyön opettajat kehittävät osaamistaan pääasiassa yksin. Sen vuoksi vapaan sivistystyön opettajien osaamisen kehittämiseen tulisi rakentaa enemmän kollegaverkostoja ja yhteisöllisiä työssä oppimisen sovelluksia. (OKM 2013, 29; OPH 2017, 154-155; Poikela ym. 2009; 66; 77.) Näiden selvitysten perusteella vertaisryhmämentorointi voidaan nähdä yhteiskunnallisesti keskeisenä hankkeena ja sovellutuksena, joita on jo pitkään toivottu vapaaseen sivistystyöhön. Tässä tutkimuksessa tuodaan kentän opettajien ääni mukaan tähän keskusteluun. Tutkimustulosten perusteella yhteisöllisyyden ja yhteistoiminnan tarve on havaittavissa myös vapaan sivistystyön opettajistossa, eikä kehittämistä tehdä ainoastaan kansallisista tarpeista käsin.

Mentoroinnin on todettu toimivan parhaiten työyhteisöissä, jotka perustuvat yhteiselle jakamiselle, yhteistyölle ja oppimiselle (Kupias & Salo 2014, 128). Mentorointi voi olla myös synnyttämässä **yhteistoiminnallista toimintatapaa** työyhteisöihin, kuten tämän tutkimuksen perusteella näyttäytyisi vapaassa sivistystyössä olevan. Siirtyminen kohti yhteistoiminnallista työkulttuuria tarkoittaa muutosta työyhteisön normeihin, työtapoihin ja käytäntöihin. Tämänkaltainen muutos on hidasta ja voi vaatia vertaisryhmämentoroinnin lisäksi tuekseen muita tukitoimia. Muutoksen hitauteen vaikuttaa se, että asenteellisuus tietyn tyyppiseen työn tekemiseen voi istua tiukassa ja herättää joustamattomuutta sekä oman asiantuntijuuden puolustelua. Yhteisöllisyyden rakentumista haastaa myös opisto-organisaatioiden ja työnkuvien hajanaisuus. Päätoimisten opettajien vähentyessä työnkuvat rakentuvat entistä enemmän eri työnantajien ja toimipisteiden ympärille (ks. luku 2.3.) On mielenkiintoista nähdä, onnistuuko vapaan sivistystyön verme käynnistämään koko työyhteisöön vaikuttavia muutosprosesseja vai jääkö kollektiivisuus verme-ryhmien sisälle.

Yhteisöllisyyden lisäksi opettajien odotuksista tuli esiin vertaisryhmämentoroinnin hyödyntäminen **uuden opettajan perehdyttämisen tukena**. Opettajat toivat esille, etteivät perinteiset opettajanoppaat tai opettajankokoukset vuoden alussa ole riittävä tukimuoto uraansa aloittelevalle opettajalle. Uusi opettaja kohtaa työssään monia haasteita ja käytännön kysymyksiä, joihin hän tarvitsisi toisten opettajien näkökulmia ja tukea. Nämä käytännön kysymykset ovat osa sosiokulttuurista tietoa, johon pääsee käsiksi ainoastaan työkulttuuriin ja työtehtäviin osallistumalla (Heikkinen ym. 2012, 29). Sen vuoksi ne ilmenevät vähitellen työsuhteen edetessä.

Aiemmat tutkimukset osoittavat, että opettajuuden induktiiovaihe eli työelämään siirtyminen on yksi kriittisimmistä kohdista opettajan uralla (OKM 2013, 26). Siinä opettaja ottaa ensimmäiset

itsenäiset askeleet työssään ja kohtaa opettajan työn todellisuuden. Perusopetuksen opettajiin keskittyvissä tutkimuksissa vertaisryhmämentorointi on todettu toimivaksi tukimuodoksi tässä haastavassa vaiheessa. (Jokinen ym. 2012, 38-40; Aspfors 2012, 87-89.) Tästä huolimatta vertaisryhmämentoroinnilla ei voida täysin korvata perehdyttämistä ja siihen liittyviä tukitoimia (Aspfors ym. 2012, 273). Vapaan sivistystyön kontekstissa tämä voisi tarkoittaa sitä, että verme syrjäyttäisi perinteiset opettajanoppaat ja opettajankokoukset täysin. Kehityssuuntana voisi myös olla, että mallin käyttöönoton jälkeen perehdytystä ei enää kehitettäisi. Tämän tutkimuksen aineistossa opettajat toivoivat vertaisryhmämentoroinnista tukimuotoa, joka kulkisi nimenomaan perehdytyksen rinnalla eikä sen sijasta. Kyseinen näkökulma mukaillee aikaisempia tutkimustuloksia, joiden mukaan tämä kehityssuunta tulee säilyttää.

Tutkimusaineiston mukaan opettajat odottivat vertaisryhmämentoroinnilta myös **käytännön-tason konkreettisia apuvälineitä, joita voisi hyödyntää omassa opetuksessaan**. Opettajat toivoivat, että tapaamisissa noudatettavat periaatteet ja toimintatavat toisivat ratkaisuja arjen haasteisiin eikä dialogissa jäätäisi ainoastaan yhteisöllisen jakamisen tasolle. Tämä on myös vertaisryhmämentoroinnin taustalla olevan integratiivisen pedagogiikan tavoitteena. Onnistunut integratiivinen oppimisprosessi tuottaa uutta tietoa, joka on vastaus sillä hetkellä olevaan ongelmaan tai aihealueeseen. Integratiivisen pedagogiikan mukaan uuden tiedon syntyminen vaatii verme-ryhmiltä reflektiota, jossa ongelmaa osataan ajatella eri näkökulmista ja kriittisesti. (Heikkinen ym. 2012, 69.)

Tämän tutkimuksen aineistossa opettajat kuvasivat hyvien käytäntöjen vaikutusmahdollisuuksia pääasiassa yksilönäkökulmasta käsin. Opettajien mukaan uusia ideoita ja käytänteitä jaettaisiin verme-ryhmien sisällä, josta ne siirtyisivät osaksi omaa opettajuutta. Ainoastaan yksi tutkittavista toi esille, että verme-ryhmissä luoduilla käytänteillä voisi olla vaikutusta koko työyhteisöön ryhmissä rakennettavan ”aapisen” myötä. Lieneekö taustalla yksilökulttuurin perinteet, joiden vuoksi vermen yhteisötason vaikutuksia oli vaikea nähdä. On mielenkiintoista seurata mitä tulevaisuus tuo mukanaan, jaetaanko verme-ryhmissä syntyneitä ideoita koko työyhteisön kesken vai jäävätkö ne vertaisryhmien käyttöön? Jos halutaan saavuttaa tässä tutkimuksessa esiin tullut opettajien toive yhteisöllisestä työskentelystä, niin se edellyttäisi jakamisen kulttuurin siirtymistä vähitellen myös verme-ryhmien ulkopuolelle.

Konkreettisten välineiden lisäksi vapaan sivistystyön opettajat toivoivat, että vertaisryhmämentorointi voisi olla **tunteiden jakamisen areena**. Vertaisryhmämentorointi nähtiin turvallisena ja luotettavana tilanteena, jossa olisi mahdollista keskustella työhön liittyvistä tunteista sellaisten ihmisten kanssa, jotka ymmärtävät niiden kontekstin. Opettajat kuvasivat, että tunteiden jakaminen voisi vaikuttaa laajemmin hyvinvointiin ja tuottaa voimaantumisen tunnetta.

Opettajan työ on tunnetyötä ja tunteiden tunnistaminen sekä hallinta ovat keskeinen osa opettajan ammattia (Estola ym. 2007, 17; Talib 2002, 57-58). Sen vuoksi niiden jakamiselle on tärkeää löytää oma aikansa ja paikkansa. Kauniston väitöstutkimuksen (2014, 57-64) mukaan verme-ryhmä voi luoda tämän kontekstin kerronnallisten työtapojen kautta. Kauniston tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan verme-ryhmä koettiin paikkana, jossa voi puhua sellaisista tunteista joita ei muissa yhteyksissä välttämättä uskalla ilmaista. Hänen tutkimuksensa mukaan opettajat kokivat erittäin merkitykselliseksi, että omille ajatuksilleen sai empaattista vastinetta. Parhaimmillaan mento-roinnin kautta syntyvä tunteiden jakaminen voi tuottaa jopa voimaantumisen tunnetta. Se kuitenkin edellyttää, että jakamista tehdään yhteistä oppimista kunnioittaen (Kupias & Salo 157-158, 259.) Ruohotie (2000, 186-187) lisää tähän, että voimaantuakseen ilmaistuja tunteita tulisi peilata omaan arvomaailmaan, omiin kokemuksiin ja yhteiskunnallisiin olettamiin. Näin ollen voimaantumisen syntyminen ei ole itsestänselvyyttä vaan vaatii vapaan sivistystyön verme-ryhmiltä syvällistä reflektiota.

Onko tässä tutkimuksessa esiin tuoduissa opettajien odotuksissa riittävästi perusteita jatkaa vertaisryhmämentorointia vapaassa sivistystyössä? Tämän tutkimuksen perusteella vertaisryhmämentorointi tuottaisi yhteisöllisyyttä sekä ajatusten ja tunteiden jakamista, jonka kautta saataisiin konkreettisia välineitä sekä tukea uuden opettajan perehdyttämiseen. Tutkittavien odotukset noudattelevat tietyllä tapaa suuria yleisiä linjoja eikä niistä löytynyt aiempiin tutkimuksiin verraten uusia näkökulmia. Tämä on toki osaltaan ymmärrettävää, sillä tämän tutkimushankkeen aikana rakennettiin vasta uutta toimintamallia ja odotukset ovat kerätty aivan mentorikoulutuksen alussa. Niiden arvo piilee siinä, että ne ovat mahdollisimman autenttisia näkemyksiä opettajien suhtautumisesta kyseiseen osaamisen kehittämisen menetelmään.

Jos opettajilta oltaisiin koulutuksen loppuvaiheella kysytty heidän odotuksistaan toimintamallia kohtaan, ne olisivat todennäköisesti muodostuneet jo aivan erilaisiksi. Koulutuksessa ohjaajan välittämät vertaisryhmämentoroinnin ideaalit, käsitteet ja merkitykset sekä teoreettiset mallit linkittyvät herkästi osaksi omaa ajatusmaailmaa. Mentorikoulutuksen ohjaaja on erityisesti vertaisryhmämentoroinnin asiantuntija ja tuo koulutuksen myötä yleistä näkemystä verместä toimintamallina. Tavoitteena on, että vapaan sivistystyön verme muodostuu omanlaisekseen eikä sitä siirretä ylhäältä koulutuksesta vapaaseen sivistystyöhön sellaisenaan. Kun ryhmissä näkyy mentorin sekä ryhmän osallistujien persoonallinen kädenjälki, niin silloin malli on muokkautunut kentän tarpeisiin. Tämä ryhmälähtöisyys ja mallin muokkautuvuus on yksi vermen peruspilareista (Heikkinen ym. 2012, 73-74). Se tuo mukanaan luomisen haasteita, mutta toisaalta rajattomasti mahdollisuuksia kehittää toimintamallia haluamaansa suuntaan.

7.2. Toiminnan edellytykset tämän tutkimuksen valossa

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli pohtia niitä erityispiirteitä, joita vapaa sivistystyö tuo vertaisryhmämentoroinnin toteuttamiselle. Tämän kysymyksen kohdalla **tuntiopettajat tulivat esiin erityisryhmänä**, jotka tulisi huomioida vermen suunnittelussa ja organisoinnissa. Tuntiopettajien hajanaisuus ja irrallisuus nähtiin selkeänä haasteena, kuten on nähty myös aiemmissa tutkimuksissa ja arvioinneissa (Kestinen & Majuri 2012, 191-219, Poikela ym. 2009, 30-31, 56). Ongelman tiedostamisesta huolimatta tuntiopettajien irrallisuuteen ei ole vielä tähän mennessä löydetty toimivaa ratkaisua. Aineiston mukaan vertaisryhmämentorointi voisi toimia keinona, joka toisi erityisesti tuntiopettajia lähemmäksi omaa työyhteisöään. Tutkimukseen osallistuneiden tuntiopettajien opistot olivat kannustaneet juurikin heitä osallistumaan mentorointikoulutukseen, jotta saataisiin kokoon sivutoimisten tuntiopettajien ryhmiä. Tämä voidaan tulkita niin, että myös opistot haluavat olla tukemassa tuntiopettajien kiinnittymistä ja kehittymistä.

Tuntiopettajien kohdalla mentoroinnin toteuttamiseen vaikutti tuntipalkkioon liittyvät haasteet. Ensimmäisestä verkkotapaamisesta lähtien tuli esille kysymys siitä, miten työnantajalle saataisiin perusteltua vertaisryhmämentoroinnin tarpeellisuus siten, että se voitaisiin nähdä tuntiopettajien kohdalla palkalliseksi koulutukseksi. Osa opistoista suhtautui tähän hyvin myötämielisesti, mutta osassa opistoja tämä nähtiin mahdottomana järjestää. Tämä asetti osallistujat eriarvoiseen asemaan ja sillä voi olla vaikutusta mentoroinnin vaikuttavuuteen. Tämä jättää väistämättä pohtimaan, onko kyseessä taloudellinen vai ainoastaan hallinnollinen järjestelykysymys.

Osan tähän hankkeeseen osallistuneiden opistojen taloustilanne on voinut olla sellainen, että se on edellyttänyt karsimaan lisäkuluja aiheuttavia toimintoja. (ks. luku 2.3.) Kustannusten sijaan kannattaisi kiinnittää huomiota toiminnan vaikuttavuuteen. Vertaisryhmämentorointi tulisi ymmärtää hyvinvoinnin ja osaamisen kehittymisen resurssiksi, johon myös opettajat tässä tutkimuksessa viittasivat. Hyötyjen arviointi ja toiminnan merkityksen hahmottaminen on jatkuvuuden kannalta ensiarvoisen tärkeää, jotta vermen tarpeellisuutta pohtivat opistot saavat perusteita toiminnan merkitykselle.

Edellä mainitut toiminnan kustannuksiin liittyvät haasteet eivät ole ainoastaan vapaan sivistystyön tuntiopettajien ongelma. Vertaisryhmämentorointi on kohdannut vastaavanlaisia haasteita työaika- ja palkkakysymyksissä myös muiden tuntiperustaisten opettajien kohdalla. (Heikkinen ym. 2010, 183). Toiminnan jatkuvuuden kannalta olisi hyvä pohtia yhteneväisiä ratkaisumalleja kaikille tuntiperustaisille työntekijöille siitä, miten toiminnan palkallisuus voidaan mahdollistaa ja miten asiasta tulisi neuvotella oman esimiehen kanssa.

Oman erityispiirteensä vapaan sivistystyön vermen toteuttamiseen tuovat **opistot ja niiden toimintakulttuurien monimuotoisuus**. Heterogeenisyydestä huolimatta kaikille opistoille yhteistä oli myönteisyys kehittämistä kohtaan. Vaikka tämä innostuneisuus on loistava lähtökohta kehittämistoiminnalle, niin toimijoiden sitoutuneisuus voi vaihdella hankkeen eri vaiheissa (Rajakaltio 2011, 155-157). Alkuvaiheessa vaikutti siltä, että hankkeeseen osallistujat ovat aktiivisesti viemässä toimintaa eteenpäin ja opistot ovat mukana kehittämistoiminnassa. Tätä innostuneisuutta tulee vaalia ja sen tueksi tulisi tehdä suunnitelmia hankkeen ja pilottitoiminnan jälkeisestä vaiheesta.

Tutkimusaineiston mukaan vapaan sivistystyön opistojen moninaisuus näyttäisi tuovan omat haasteensa vertaisryhmämentoroinnin toteuttamiselle. Tähän tutkimukseen osallistuneiden opistojen vertaisryhmämentorointi rakentui hyvin erilaisia reittejä pitkin. Kentän hajanaisuuden vuoksi vermenstä on mahdotonta muodostaa yhtenevää mallia tai yleisiä käytäntöjä, jotka toimisivat jokaisen opiston kohdalla samankaltaisesti. Toiminnan jatkuvuuden kannalta jokaisen opiston tulisi tehdä omaan työyhteisöönsä sopivia toimenpiteitä ja suunnitelmia. Tässä tutkimuksessa päätoimiset opettajat toivat esiin, että vermen tulisi jatkuakseen olla osa suunnitelmia, strategioita ja budjettilaskelmia. Tuntiopettajat sen sijaan tuntuivat luottavan enemmän siihen, että onnistunut vertaisryhmämentorointi ja ryhmätoiminta toimisi edellytyksenä toiminnan jatkuvuudelle.

Mentoroinnin suunnitelmallisuus luo hyvän pohjan ja tekee mentoroinnin aloittamisen helpommaksi. Mentorointiohjelman jatkuvuuteen vaikuttaa se, kuinka selkeä käsitys kaikilla tahoilla on sen sisällöstä ja vaikuttavuudesta. Toiminnan jatkuvuuden kannalta olisikin tärkeää, että esimiehillä, hallinnolla ja mentorilla olisi sama käsitys vertaismentoroinnista. Mentoroinnin jatkuvuutta tulisi ajatella koko organisaation ja sen toiminnan kehittymisen kannalta. Jatkosuunnitelmissa tulisi ottaa huomioon, että mentoroinnilla voi olla vaikutusta sekä yksilötasolla että yhteisötasolla. (Juusela 2006, 11; Kupias & Salo 2014, 89-95.) Verme tulisi mukauttaa osaksi perustyötä ja löytää sille aika, paikka ja rahoitus, johon tuntiopettajien kohdalla jo viitattiin. Toisaalta onnistuneet ryhmät, innostus ja työntekijöiden oppiminen tukevat vermen etenemistä ja kehittämistä edelleen.

Opettajat toivat toiminnan edellytyksissä esille myös **vertaisuuden** käsitteen, joka on tietyllä tapaa yksi vertaisryhmämentoroinnin peruspilareista. Vapaassa sivistystyössä vertaisuus herätti pohdintaa niin verkkotapaamisissa kuin opettajien oppimistehtävissä. Pohdittiin esimerkiksi sitä, voiko tuntiopettaja olla päätoimisen opettajien vertainen vai tulisiko verme-ryhmät rakentua selkeästi esimerkiksi tuntiopettajien ympärille?

Heikkisen ym. (2012, 62) mukaan verme-ryhmissä voi olla asymmetrisyyttä vertaisuuteen liittyen. Esimerkiksi ryhmään osallistuvalla opettajalla voi olla enemmän asiantuntijuutta tai osaamista tietyistä aiheista kuin mentorilla. Sen sijaan juridinen vertaisuus tulisi kaikilla olla lähtökohtaisesti

samalla tasolla. Juridisella vertaisuudella viitataan siihen, että kaikkien osallistujien tulisi vastuidensa puolesta olla vertaisia toisilleen. Tästä näkökulmasta päätoimisen ja tuntiopettajan vertaisuus on haastava kysymys. Toisaalta päätoimisella opettajalla voi olla enemmän vastuuta kuin tuntiopettajalla, joten juridisesta näkökulmasta he eivät ole samalla tasolla. Koulutustapaamisissa tuotiin esille, että tämä asia jokaisen opiston tulisi ratkaista opistokohtaisesti. Mielestäni keskeisintä tässä ongelmassa on kysymys siitä, mitä mentoroinnilla katsotaan edistettävän. Jos ryhmän tarkoituksena on esimerkiksi edistää musiikin opettajuutta, niin onko silloin merkitystä, tekeekö opettaja tätä päätyönään vai osa osa-aikaisesti. Sen sijaan esimies ei sovi oman alaisensa mentoriksi juridisen vertaisuuden näkökulmasta, koska silloin opettajat ovat selkeästi eri asemassa toisiinsa nähden. Ryhmälähtöisyys ja ryhmän tavoitteet mentoroinnilla edistettävän asian suhteen ovat nähdäkseni tässä kohden ratkaisun avaimet.

Työn ja työnkuvien moninaisuus asettivat vertaisryhmämentoroinnille muitakin haasteita. Tutkimusaineiston mukaan vapaan sivistystyön opettajat kokivat, että työtä tehdään yksin ja opettajakunta on monessa mielessä hajallaan. Tähän liittyen opettajat pohtivat keinoja siihen, kuinka he saisivat oman työyhteisönsä opettajat houkuteltua vertaisryhmämentorointiin mukaan. Mikä tekisi toiminnasta niin mielenkiintoista, että se saisi tämän hajanaisen opettajakunnan innostumaan yhteistoiminnallisesta osaamisen kehittämisestä. Ratkaisuna tähän esitettiin toimivaa markkinointia, jota toteutettaisiin usean kanavan kautta.

Ryhmän kokoamiseen liittyen jäin pohtimaan, onko vastuu ryhmän muodostamisesta, rakentamisesta ja markkinoinnista vapaan sivistystyön opettajalle liian työläs. Useat tutkittavista olivat ottaneet ryhmän kokoamiseen avuksi esimiehen sekä koulutuksen kurssikirjan (ks. Heikkinen ym. 2012), mutta silti opettajista näkyi huoli siitä, miten tämä uusi ja erilainen menetelmä esiteltäisiin houkuttelevasti omassa työyhteisössä. Vermen asiantuntijat esittelevät toimintamallin mentorikoulutuksessa ja silloin asiasta on helppo innostua. Hankkeeseen osallistuneet pohtivat, miten saman asian osaisi itse esittää yhtä hyvin ja houkuttelevasti oman työyhteisön opettajille.

Ryhmän markkinointia vaikeutti osaltaan opettajien hajanaisuus ja kiireinen työaika. Harvoin yksi sähköpostikutsu tavoitti haluttua osallistujamäärää, joten markkinointia jouduttiin lisäämään opiston käytävillä ja kokouksissa. Ruohotien (2000, 66-67) mukaan työyhteisö on keskeisesti vaikuttamassa siihen, missä määrin henkilöstö sitoutuu kehittämään osaamistaan ja miten esimerkiksi koulutuksesta palaavat työntekijät voivat soveltaa oppimiaan asioita käytäntöön. Mentoriksi opiskeleva opettaja ei voi tuoda uutta toimintamallia opisto-organisaatioon yksin, vaan hän tarvitsee siihen tukea työyhteisöstään. Näkisin, että työyhteisön ja erityisesti päättävässä asemassa olevien ihmisten tuki ryhmän rakentamisessa on keskeistä.

7.3. *Mitä ajatuksia mentorointikoulutuksen oppimisprosessiin liittyy*

Kolmannen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli tuoda opettajien omaa ääntä kuuluviin ja tarkastella heidän ajatuksiaan ja tunteitaan mentorointikoulutuksen oppimisprosessiin liittyen. Näiden aineistosta nostettujen poimintojen perusteella muodostettiin kehityskertomus, jonka välittämää tarinaa pohditaan tässä luvussa tarkemmin. Kukin tätä tutkimusta lukeva tulkitsee kyseistä kehityskertomusta omista merkityksistään ja käsityksistään lähtien, mutta tässä luvussa esitellään tutkijan tekemää tulkintaa.

Kertomuksen alusta välittyy hyvin opettajien sekavat tunteet vertaisryhmämentorointia kohtaan ja hämmennys siitä, mikä tämänkaltainen uusi menetelmä oikeastaan on. Mentorikoulutuksen alkuvaiheessa esiintyi myös paljon epäilyksiä, huolta ja kysymyksiä esimerkiksi siitä, miten ryhmä tulisi muodostaa ja miten lähteä toiminnassa liikkeelle. Mentoroinnin aloitusvaihe on usein kriittisin kohta koko mentorointiprosessissa. Se kannattaa tehdä huolella, jotta prosessi lähtee etenemään halutulla tavalla. (Kupias & Salo 2014, 89; Aspfors ym. 2012, 276.) Kyseisessä pilotissa erityistä haastetta tähän aloitusvaiheeseen toi vielä toimintamallin muokkaus ja käynnistys täysin uudessa kontekstissa.

Mentorikoulutuksen tarkoituksena on tukea aloitusvaihetta tuomalla teoreettista tietoisuutta verместä menetelmänä sekä tutustuttamalla opettajia ryhmätoimintaan liittyviin teemoihin ja toimintatapoihin (Jokinen ym. 2012, 87-89). Tämän tutkimuksen taustalla olevassa pilotissa mentorikoulutus toteutettiin verkkovälitteisissä ympäristöissä, joko Skype-, tai AdobeConnect-ohjelman avulla. Verkkotapaamisten ehdottomana etuna oli se, että se toi eri puolella Suomea olevat toimijat yhteen suhteellisen helposti. Kääntöpuolena oli sen mukana tulleet tekniset ongelmat. Kehityskertomuksesta ilmenee, kuinka koulutustapaamisia värittivät tekniset ongelmat ja niitä kuvattiin jopa kaoottisenä keskusteluna. Havainnoijana ja tutkijana voin vahvistaa tämän kokemuksen. Havainnoinnin aikana minusta usein tuntui, että esimerkiksi ääniongelmat veivät valitettavan paljon aikaa itse koulutukselta ja keskusteluilta. Webinaaria opettajat sen sijaan kehuivat ja eräs tutkittavista totesi, että tämänkaltainen toimintamalli, jossa yksi puhuu ja muut kuuntelevat sujui paremmin.

Mentorikoulutuksen tarkoituksena on luoda perusta vermessä käytettävistä menetelmistä ja työtavoista, joita voidaan soveltaa edelleen osana verme-ryhmän toimintaa (Jokinen ym. 2012, 89). Tarkoituksena on siis ikään kuin luoda verme-tapaamisen ideaali, joka loisi opettajalle kehykset siitä, millaista toiminta voisi olla. Aineiston perusteella tämä näkökulma jäi valitettavasti teknisten ongelmien vuoksi ainakin keväältä osin toteutumatta. Kehitysideana tähän liittyen toisin esille opettajien tietoteknisten taitojen kehittämisen, joiden puutteellisuus on havaittu jo aiemmissa selvityk-

sissä (Poikela ym. 2009, 125-129.) Tässä koulutuksessa tekniikkaan orientoituminen vei paljon aikaa itse koulutukselta. Erillinen tapaamiskerta tietotekniikkaan tutustuen voisi esimerkiksi tuoda lisää laatua verkossa toimimiseen ja oppimiseen. Koulutuksessa esiintyneet ongelmat liittyivät perustaitoihin, kuten siihen, miten saa oman äänen kuuluviin verkkotapaamisissa ja olisivat siten helposti ratkaistavissa.

Lisäksi kehityskertomuksessa tuotiin esille opettajien näkemys siitä, kuinka koulutuksessa esitellyt teemat tuotiin esiin varsin akateemisesti. Oppimistehtävissä opettajat sen sijaan luonnehtivat itseään käytännönläheisiksi korostaen työssä opitun käytäntötiedon merkitystä. Tähän liittyen jäin pohtimaan, oliko kontrasti koulutuksen ja todellisuuden välillä liian suuri. Tällä tarkoitan sitä, että opettajien haasteellisena tehtävänä oli muokata ja rakentaa verme täysin uuteen kontekstiin, johon verkossa toimiva teorettinen koulutus ei sinällään tarjoa valmista mallia. Varsinkin kun opettajat suunnittelivat itse pitkälti toteuttavansa ryhmiä kasvokkain omissa opistoissaan.

Vertaisryhmämentoroinnin tavoitteena on tukea opettajuuden kasvua vertaisuuden kautta. Tarkoituksena ei ole ainoastaan välittää ryhmissä toteutuvia peruseriaatteita, kuten narratiivisuutta ja dialogisuutta ryhmiin osallistuville opettajille. Sen sijaan näiden teorettisten perusteiden ja toimintaperiaatteiden avulla vermen tulisi johdatella uuden tiedon äärelle ja siten työhön liittyvien kysymysten ratkaisuun. Integratiiviseen pedagogiikan myötä malliin kiinnittyy myös työn substanssi eli mitä opetetaan ja miten. (Heikkinen ym. 2012, 69.) Kun työn substanssi ei näyttele pääroolia mentorikoulutuksessa, vermen toteuttamiseen liittyviä käytännön kysymyksiä jää paljon mentorin itsensä vastuulle. Jäin pohtimaan, onko tämä liian suuri vaatimus opettajalle, joka samanaikaisesti miettii, miten vertaisryhmämentorointia voidaan vapaassa sivistystyössä hyödyntää. Tämä asia saattoi vaikuttaa ja olla kehityskertomuksista välittyvien epäilyksien ja huolten taustalla. Toisaalta voidaan ajatella, että tämä toimintamallin muokkautuvuus on myös ääretön vahvuus ja antaa hyvin vapaat kädet vapaan sivistystyön vermen jatkoa ajatellen. Vapaus tuoda ja luoda oman työn substanssi osaksi vermeä opettajan haluamalla tavalla voidaan nähdä haasteena, mutta samalla se tarjoaa myös lukemattoman määrän toteuttamisen mahdollisuuksia.

Filanderin ja Jokisen (2004, 27) mukaan kehittämishankkeissa tulisi ottaa huomioon, että sille on tarpeeksi tilaa, aikaa ja muutokseen liittyvää vuorovaikutusta. Vertaisryhmämentorointi ei siirry vapaaseen sivistystyöhön ainoastaan kouluttamalla mentoreita ja tiedottamalla ryhmätoiminnasta. Sen sijaan vertaisryhmämentoroinnin käyttöönotto vaatii opettajilta paljon aikaa, tulkintaa ja reflektointia. Jokainen opisto luo uudet toimintamallit ja uuden toimintakulttuurin vertaisryhmämentorointiin osallistuvien opettajien avulla.

Kehityskertomuksista huokui tarve omalle ajalle ja reflektoinnille. Opettajat kuvasivat, kuinka kevään työtilanne on monella ollut erittäin kiireinen eikä mentoroinnin suunnitteluun ja kehittelyyn

kuuluvaa aikaa tahtonut löytää. He kuvailivat, kuinka kesätauco toi kaivatun hengähdyksen, jossa sai rauhassa pohtia vertaisryhmämentorointiin liittyviä asioita. Collin (2009, 151-152) tuo esiin, että mentoroinnille varattu aika on ensiarvioisen tärkeää, jotta toimintamalli saadaan räätälöityä työpaikan ja sen toimintakulttuurin mukaan. Jos aikaa ei löydetä, niin toiminnalla on riski jäädä ylimääräiseksi tai irralliseksi osaksi työyhteisöä. Palataan jälleen vermeen käytettäviin resursseihin. Vaikuttaisi olevan yhtä tärkeää keskustella ja suunnitella oman esimiehen kanssa mentoroinnin suunnitteluun käytetystä ajasta, kuin itse ryhmätoimintaan käytettävästä ajasta ja rahasta.

Kevään lopuksi opettajien välittämä tunnelma oli monella tapaa huojentunut. Moni koki painetta koulutuksen tehtävistä ja niiden palautuspäivämääristä, joten niiden palauttamisen jälkeen opettajat lähtivät kesätauolle hyvillä mielin ja hieman odottavin tunnelmin. Tämä käynnistysvaihe lämpeni hitaasti ja monella vertaisryhmän kokoaminen siirtyi vasta syksyyn. Koulutuksen tavoitteena sen sijaan oli, että verme-ryhmät olisivat aloittaneet toimintansa jo keväällä. Aloittamisajankohdan siirtymiseen oli osittain vaikuttamassa esimerkiksi tuntiopettajien työsuhteet, jotka yleensä määritetään yhden lukuvuoden mittaisiksi. Tämän vuoksi ei nähty järkevänä rakentaa vertaisryhmiä sellaisen opettajakunnan ympärille, joka saattaa vaihtua jo ensimmäisten tapaamisten jälkeen. Sen lisäksi kevään kiireisyys ja reflektoinnin tarve olivat kehityskertomuksen mukaan hidastamassa verme-toiminnan käynnistysvaihetta. Tämä herättää pohtimaan, onko vapaan sivistystyön verme toimivinta järjestää näin vuosikellon mukaan vai olisiko syksy ja lukuvuoden aloitus otollisempi ajankohta toiminnan aloittamiselle. Syksyllä aloittavat ryhmät mahdollistaisivat uusien opettajien mukaanpääsyn, mutta lukuvuoden alku tuo mukanaan taas omat kiireensä. Tämäkin on seikka, jota tulisi jokaisen ryhmän pohtia erikseen. Tuntiopettajien ja uusien opettajien ryhmässä asialla voisi olla suuri merkitys, mutta päätoimisten opettajien kohdalla aloitusajankohta ei välttämättä tuo suurta muutosta toiminnan aloittamiseen.

7.4. Yhteenveto- miten tästä eteenpäin?

Tämä tutkimus on tuonut esiin monta vapaan sivistystyön vertaisryhmämentorointiin liittyvää näkemystä. Tutkimuksen mukaan vertaisryhmämentoroinnille on selkeästi opettajien keskuudessa tarve. Opettajat kaipaavat ajatusten jakamista ja keskustelua avoimessa ja luottamuksellisessa ympäristössä. Parhaiten tämä onnistuu silloin, kun kuuntelijan asemassa on työn kontekstin tunteva henkilö. Tällä hetkellä tämänkaltaiset vertaisryhmämentoroinnin hedelmälliset keskustelut jäävät pääosin toteutumatta ja opettajat kokevat toimivansa yksin.

Tämä tutkimus tuo esille yleisiä suuntaviivoja ja arvioita siitä, miltä tämä yhteinen kevään mentoroinnin polku näyttäytyi aineiston, teorian ja tutkijan tulkintojen valossa. Onko vertaisryhmämentoroinnilla tulevaisuutta vapaassa sivistystyössä? Tämän tutkimuksen perusteella tätä kehitystä haastavat monet tekijät, kuten opistojen ja työsuhteiden monimuotoisuus, kiire sekä hallinnolliset kysymykset. Tämän tutkimuksen perusteella on vaikea sanoa, onko vermellä konkreettisia hyötyjä ja sitä, millaiseksi verme lopulta muotoutuu. Vaikka opettajat toivat hyvin samankaltaisia odotuksia, toiveita ja edellytyksiä vermen toiminnalle, niin silti näistä on mahdoton rakentaa yhtenevää mallia.

Vertaisryhmämentorointi muokkautuu ja aineellistuu lopulta vasta käytäntöjen kautta ja verme-ryhmät lopulta luovat ne käytännön tavoitteet, jotka asettuvat tutkimuksessa esiteltyihin suuntaviivoihin. Tärkeintä on, että teemat nousevat ryhmistä itsestään, eivätkä ylhäältä-alas periaatteella siirry suoraan mentorikoulutuksesta tai opisto-organisaatioista käsin. Näin jokainen ryhmä voi tarttua juuri niihin kysymyksiin, jotka tarvitsevat keskustelua ja ratkaisua. Tarve, into ja muutoshalukkuus on nähtävissä, mutta muutos kohti vermemäistä vapaata sivistystyötä vaatii vielä aikaa, reflektointia ja tukea. Jatkon kannalta olisi ihanteellista, ettei mallin jatkokehittely jää täysin mentorin ja verme-ryhmien vastuulle, vaan myös opistot sitoutuvat pitkällä tähtäimellä mallin käyttöönottoon ja jatkokehittelyyn. Johtamiskäytännöt ja hallinnolliset ratkaisut vaikuttavat siihen, miten verme saadaan osaksi suunnitelmia ja opistojen perustoimintaa.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tukea vertaisryhmämentoroinnin pilotointia ja tarjota tietoa toimintamallin jatkokehittelyä varten. Nähdäkseni tämänkaltaista käytäntöjen kehittämistä on helpointa tehdä silloin, kun on tiedossa tunnistetut haasteet ja mitä edellytyksiä uuden toimintamallin tai toiminnon käyttöönotto vaatii. Sen vuoksi olen pohdintaluvun lopuksi muodostanut yhtenevedon, johon on tiivistetty tämän tutkimuksen tärkeimmät tulokset.

TAULUKKO 4. Tutkimuksen keskeisimmät tulokset.

Tutkimuskysymys	Keskeisimmät tulokset
Opettajien odotukset	<p>Opettajat kaipaavat yhteisöllisyyttä ja kollegiaalisuutta omaan työhönsä sekä laajemmin jakamiseen perustuvaa työkulttuuria.</p> <p>Verme voisi toimia perinteisen perehdytyksen, kuten opettajanoppaan ja kokouksien tukena.</p> <p>Vermen tarkoitus ei ole jäädä jakamisen tasolle, vaan tuoda konkreettisia ratkaisuja käytännön kysymyksiin.</p> <p>Opettajan työ on tunnetyötä, ja näiden tunteiden jakamiselle verme voisi tuoda oman ajan ja paikan vertaisten kanssa.</p>

<p>Toiminnan edellytykset</p>	<p>Vermen avulla tuntiopettajia voitaisiin sitouttaa työyhteisöön, mutta kyseisen henkilöstöryhmän kohdalla tulee ratkaista työaikaan ja työsuhteeseen liittyvät kysymykset. Tapaamisten järjestäminen lukuvuosikellon mukaan.</p> <p>Vertaisuus on keskeinen kysymys vapaassa sivistystyössä ja opistojen tulee ratkaista, miten ryhmät ovat järkevintä rakentaa. Jos vertaisia ei löydy omasta työyhteisöstä, niitä voi hakea muista vapaan sivistystyön opistoista.</p> <p>Toiminnan jatkuvuus vaatii, että verme saadaan osaksi perustyötä ja suunnitelmia. Sen lisäksi toimivat ryhmät ja onnistunut markkinointi ovat edellytys jatkuvuudelle. Tähän tarvitaan opistojen tukea.</p>
<p>Oppimisprosessi</p>	<p>Verkkovälitteinen koulutus toi opettajat eri puolelta Suomea yhteen, jonka myötä voi vertailla laajasti eri näkökulmia.</p> <p>Verkkovälitteiseen oppimiseen tarvitaan osaamista.</p> <p>Verkkovälitteiseen oppimiseen liittyi teknisiä ongelmia, jotka veivät aikaa itse koulutukselta.</p> <p>Vermen kehittäminen ja rakentaminen vaatii aikaa ja reflektiota.</p> <p>Suunnittelutyön tulisi olla osa vermen resurssointia.</p> <p>Vermen toteuttamisen ajankohta tulee suunnitella toiminnan ja tavoitteiden kannalta oikea-aikaiseksi.</p>

8. TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA

Tässä pääluvussa arvioidaan tämän tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta. Lopuksi tehdään vielä yhteenvetoa koko tutkimuksesta sekä esitetään jatkotutkimusideoita, joiden kautta näkemystä vapaan sivistystyön vertaisryhmämentoroinnista voisi laajentaa ja syventää.

8.1. *Tutkimuksen eettisyys*

Tutkimuksen eettisyys voidaan nähdä prosessina, joka lähtee hyvin tehdystä tutkimussuunnitelmasta ja ulottuu tutkimustulosten raportointiin saakka. Se ei siis ole yksittäinen tai erillinen osa tutkimusta, jota voidaan tarkastella ainoastaan tutkimuksen lopuksi. Kun tutkija ja tutkittava elävät samassa elämismailmassa, niin kaikki tutkimuksessa eteen tulevat valinnat ovat myös eettisiä valintoja, koska ne vaikuttavat edelleen elämismailmaan. (Varto 2005, 49.) Nämä valinnat lähtevät liikkeelle jo tutkimuksen aiheen valinnasta. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistuksen nojalla (Tenk 2009, 2) tämän tutkimuksen kohde ei ollut arkaluontoinen eikä kohdistunut haavoittuvassa asemassa oleviin ihmisiin. Tämän vuoksi tässä luvussa tuodaan esille yleisiä eettisyyden kriteerejä ja miten ne on tutkimusprosessissa otettu huomioon.

Tämän tutkimuksen eettinen prosessi lähti liikkeelle tutkittavien informoinnista. Tutkimuksen alussa tulee selvittää, miten tutkittavien suostumus hankitaan, mitä tietoa heille annetaan ja mitä osallistuminen heiltä edellyttää. Nämä asiat sisällytetään tutkimuslupaan, joka tulisi kerätä ennen aineiston hankinnan alkamista. Tämänkaltaisen kirjallinen informointi tarvitaan, kun aineisto kerätään suoraan tutkittavilta ja tallennetaan sellaisenaan. Tutkimukseen osallistuminen on aina vapaaehtoista, joten tutkittavat saavat heille tarjotun informaation perusteella päättää osallistumisestaan tutkimukseen. (Kuula 2006, 61; 99-103.)

Tässä tutkimuksessa tutkimusluvat kerättiin osallistujilta ensimmäisen verkkotapaamisen jälkeen. Aluksi esittelin itseni tutkijana sekä tutkimukseni tavoitteineen itse verkkotapaamisessa. Kerroin myös omasta asemastani havainnoijana ja mistä tarkastelunäkökulmasta havainnointia teen. Tapauksissa kerrottiin myös tutkimuksen taustalla toimivasta Verme2-hankkeesta, jotta osallistujalle ilmeni, millaisia rahoittajia ja muita sidonnaisuuksia tutkimus sisältää.

Eettisestä näkökulmasta katsottuna olisi ollut ehkä parempi, että tutkimuslupa olisi kerätty jo ennen ensimmäistä havainnointia. Koulutukseen osallistujat olivat kuitenkin toisilleen tuntemattomia, joten aloittamiseen liittyi varmasti monia jännittäviä tekijöitä. Sen vuoksi tutkimuksellisia asioita pohjustettiin ensin suullisesti, jonka jälkeen osallistujat saivat vielä rauhassa harkita osallistumisestaan seuraavaan tapaamiseen saakka. Toiseen tapaamiseen mennessä heidän tuli täyttää kirjallinen suostumus e-lomakkeen kautta. Havainnoinnin kannalta tapaamisten videointi mahdollisti yksittäisten henkilöiden kommenttien huomioimatta jättämisen vielä ensimmäisen tapaamiskerran jälkeen.

Hyvään tieteelliseen käytäntöön viitaten tutkimusluvassa luvattiin, että aineisto anonymisoidaan niin, ettei yksittäistä vastaajaa tai heidän organisaatiotaan voida tunnistaa. Anonymiteettiin liittyvät lupaukset voidaan nähdä tutkimuseettisenä normina, joka liittyyvät tutkittavien yksityisyyden suojelemiseen. Pääsääntönä voidaan pitää sitä, että tutkimusluvassa yhteydessä luvatut asiat määrittävät tutkijan toimintaa koko tutkimuksen ajan. (Kuula 2006, 64.) Tämän tutkimuksen anonymisoinnissa vastaajien taustatiedot ja organisaatiot häivytettiin tutkimusluvassa mukaisesti ja tutkimuksen raportoinnissa ne on luokiteltu laajempiin kategorioihin esimerkiksi maakunnan mukaan. Tulosten raportoinnissa jotain sanoja jätettiin pois ja ne on korvattu sulkeissa olevalla kuvauksella, jossa kerrotaan mitä sana on pitänyt sisällään. Aineisto-otteista on poistettu esimerkiksi opettajien opetettava aine, jotta heidän vastaustaan ei voida yhdistää tiettyyn opettajaan.

Tutkittavien yksityisyydensuoja tulee huomioida myös aineiston säilytykseen liittyvissä seikoissa (Kuula 2006, 77). Tässä tutkimuksessa aineisto säilytettiin kouluttavan tahon salasanasuojatuilla tietokoneilla. Sieltä aineistot siirrettiin verkossa toimivaan pilvipalveluun. Kyseisen pilvipalvelun käyttöoikeus asetettiin ainoastaan ohjaavalle opettajalle sekä tutkijalle. Aineistoa säilytettiin ainoastaan tutkimustarkoituksissa ja tutkittaville luvattiin, ettei sitä tulla käyttämään muuhun tarkoitukseen.

Narratiivisen tutkimuksen voidaan katsoa tuovan mukanaan eettisiä kysymyksiä, jotka tutkijan tulisi ottaa huomioon. Syrjälä, Estola, Uitto ja Kaunisto (2006, 184) pitävät narratiivisen tutkimuksen lähtökohtana välittämisen etiikkaa. Tällä he viittaavat siihen, että narratiivinen tutkimus on kahden henkilön eli tutkijan ja tutkittavan välistä kohtaamista. Koska narratiivisessa tutkimuksessa korostuvat tunteet ja tiedon subjektiivisuus aivan erityisellä tavalla, niin tutkijan tulee olla sensitiivinen tutkittavia kohtaan. Näin ollen etiikkaa ei voida tarkastella vain tutkimuskäytäntöjen ja sääntöjen näkökulmasta, vaan tarkastelussa tulisi ottaa huomioon myös tämä sensitiivisyyden näkökulma.

Tässä tutkimuksessa sensitiivisyyteen liittyvät kysymykset havainnollistuivat tutkimuksen analyysivaiheessa. Erityisesti oppimistehtävissä opettajat pohtivat omaa uraansa hyvin henkilökoh-

taisesti. Tutkittavat kertoivat esimerkiksi omasta lähipiiristään, ympäristöstään sekä elämäntilanteistaan. Syrjälän ym. (2006, 187-192) mukaan narratiivien kirjoittaminen saattaa ikään kuin viedä mennessään. Huomaamattaan tutkittava voi paljastaa asioita, joita hän ei välttämättä ole aikonut kertoa. Sensitiivisyyden vuoksi jouduin joissain aineisto-otteissa lyhentämään lauseita ajatusviivoilla ja laajentamaan anonymisointia pelkän kategorisoinnin ulkopuolelle. Kokonaisuudessaan olen pyrkinyt tarkastelemaan aineistoa kunnioituksella ja luottamuksella tutkittavia kohtaan, mutta kuitenkin tuoden asioita esille niin, että tuloksia voidaan hyödyntää myös vertaisryhmämentoroinnin jatkotutkimuksissa.

Välittämisen etiikan näkökulmasta tutkijaa ohjaavat sekä tutkittavien että tutkimuksen intressit. Tutkimuksen tekeminen onkin jatkuvaa tasapainoilua näiden kahden näkökulman välillä. Tästä näkökulmasta ajateltuna tutkijan tulisi tarkastella myös omaa suhdettaan tutkimuskohteen valintaan ja pohtia mikä tutkimusta ja sen intressejä ensisijaisesti ohjaa. Jo pelkästään tutkimuksen viitekehysten valinta voidaan nähdä eettiseksi valinnaksi, koska se osaltaan asettaa tutkimuksen taustalle tietyt käsitteet ja tavoitteet. (Syrjälä ym. 2006, 185-186.)

Lähtökohtaisesti valitsin tutkimusaiheen, jonka koin kiinnostavaksi sekä tutkijana että opiskelijana. Tutkimusnäkökulmasta asetelma oli uusi ja sille oli selkeästi aukko muiden tutkimusten joukossa. Oli erittäin mielenkiintoista päästä tekemään tutkimusta, joka on osa pilottityötä ja eräänlaista pioneeritoimintaa. Aiheessa houkutteli myös uusi konteksti ja aikuiskasvatuksen kenttä, josta minulla ei tutkimuksen alkuvaiheessa ollut juurikaan tietoa. Täten lähdin tutkimusmatkalle kuin opiskelijana, oppimaan uutta.

Varton (2005, 34-35) mukaan emme ihmisinä pääse ikinä täysin ulkopuolisen tarkkailijan rooliin ja tutkija on osa sitä merkitysyhteyttä, jota tutkii. Nämä merkitykset voivat luoda ennako-oletuksia tutkittavaa ilmiötä kohtaan. Tässä tutkimuksessa ennako-oletukseni syntyivät lähinnä kirjallisuuskatsauksen perusteella muodostetusta tiedosta. Kyseisen tiedon varassa lähdin hankkimaan aineistoa mentoritapaamisista. Uskon, että tämä tietynlainen ulkopuolisuus sai minut havainnoimaan koulutustilanteita kokonaisuudessaan ja tekemään havaintoja, jotka kontekstin sisäpiiriläinen olisi saattanut sivuuttaa.

Analyysivaiheessa työlistyin itse vapaan sivistystyön opettajaksi, tarkemmin tuntiopettajaksi. Erityistä etua tämä toi siihen, että ymmärsin ne ilmiöt ja kokemusmaailman, josta opettajat tässä tutkimuksessa puhuivat. Sisäpiiriläisyyden myötä tunsin myös sitoutuvani tutkimuskohteeseen entistä enemmän. Tein nyt tutkimusta aiheesta, joka kosketti myös minua henkilökohtaisella tasolla ja uskon, että se toi syvyyttä analyysiin ja pohdintaan. Samalla sisäpiiriläisyys toi myös haasteita analyysiin, koska erityisesti tuntiopettajien aineistot herättivät vahvoja myötäelämisen tunteita. Nämä tunteet piti ikään kuin laittaa syrjään aineiston analysoinnin ajaksi ja pyrkiä siihen, ettei aineistosta

tulkitse mitään, mitä siellä ei selkeästi kerrota. Analyysivaiheessa apunani toimivat alkuperäiset havainnointitilanteessa tehdyt muistiinpanot. Ne palauttivat mieleeni kontekstin ulkopuolisen tarkastelukulmasta tehtyjä havaintoja ja näkökulmia.

Tutkimuksen onnistumisen kannalta on keskeistä, että valittua aihepiiriä osataan myös rajata ja valita toimiva teoreettinen viitekehys. Laadullinen tutkimus voidaan nähdä prosessina, jossa tutkijan näkemys kehittyy tutkimuksen edetessä ja täten myös fokus voi suuntautua uusiin seikkoihin. Onnistuneen ja uskottavan tutkimuksen kannalta on kuitenkin keskeistä saavuttaa ja ylläpitää johdava ajatus ja koherenssi, joka säilyy koko tutkimuksen lävitse. (Kiviniemi 2015, 77.)

Tässä tutkimuksessa koherenssin saavuttaminen tuntui haastavalta ja oli vaikeaa muodostaa tutkimuksellista viitekehystä tutkimukselle, joka on ikään kuin tienraivaajana omassa tarkastelukulmassaan. Sen vuoksi teoreettinen viitekehys haki viimeisintä muotoaan tutkimuksen viimeistelyyn saakka. Lopullisesta teoreettisesta viitekehystä muodostui enemmänkin vapaan sivistystyön kehittämisen reunaehdot, joiden kautta tutkimuksen tuloksia tarkasteltiin. Tutkimuksen eri osien välille syntyi kuitenkin vuoropuhelua, jolloin teoreettisten taustalukujen voidaan sanoa saavuttaneen tavoitteensa. Jälkikäteen ajateltua tätä rajausta olisi voinut tehdä vielä johdonmukaisemmin, koska taustalukujen moninaisuus asetti analyysivaiheessa kokonaisuuden hallittavuuden haasteita. Näkökulmia oli niin monia, että niitä joutui karsimaan aineistolähtöisyyden vuoksi tulosten johtopäätöksissä ja reflektiossa.

8.2. *Tutkimuksen luotettavuus*

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuutta tulisi tarkastella koko tutkimusprosessin näkökulmasta. Ensimmäinen perustekijä onnistuneessa tutkimuksessa on tutkimusongelmaa ja tutkimustehdävää palveleva aineisto. Tutkijan tulee pohtia oman aineistonsa riittävyttä ja tutkimuksen tavoitteiden saavuttamista suhteissa aineistoon. Tämän lisäksi tulisi pohtia, käytettiinkö aineiston keräämiseen riittävästi aikaa ja miten valitut menetelmät soveltuvat kyseiselle tutkimukselle. (Tracy 2010, 840-841.)

Tämän tutkimuksen aineisto rakentui kuuden opettajan tuottamista kerronnallisista aineistoista. Vaikka aineistot olivat suhteellisen suppeita, niin vertailtuna niistä löytyi hyvin paljon samankaltaisuutta. Varsinkin havainnointiaineistot tukivat sekä oppimistehtäviä että oppimispäiväkirjoja. Havainnointiaineisto ikään kuin syvensi ymmärrystä siitä, mitä tutkittavat tarkoittivat ja käsitteellisivät kirjallisissa tuotoksissa. Tässä tutkimuksessa metodologinen triangulaatio eli eri metodien käyttö saman tutkimuksen sisällä tuki aineiston luotettavuutta ja riittävyttä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 143-145).

Triangulaation avulla pystyttiin myös varmistamaan, että jokaiselta informantilta saatiin tarvittava määrä aineistoa. Tutkimusaineistosta tuli esiin kenelle kirjoittaminen oli luontainen tapa ilmaista itseään ja kuka mieluummin kertoi sanallisesti ajatuksiaan. Vaikka kirjoitelmien pituudet olivat suhteellisen tasaisia, niin joukosta löytyi yksi tutkittava, jonka kirjalliset aineistot jäivät selkeästi lyhyemmäksi kuin muiden. Hän kuitenkin toi ajatuksiaan esille verkkotapaamisissa, joten aineisto täydentyi niiden kautta. Näin ollen esimerkiksi hänen ajatuksensa olisivat jääneet hyvin irrallisiksi ilman havainnoinnin käyttämistä tässä tutkimuksessa.

Tarkasteltaessa tutkimuksen metodeja tulee pohtia myös niiden avulla tuotettujen aineistojen luotettavuutta. Kerronnallinen aineisto perustuu tulkinnalliseen ja konstruktivistiseen otteeseen, jolloin tutkimusaineisto on osa sitä kontekstia, jossa se on tuotettu. Heikkisen (2015, 164-165) mukaan kerronnallisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä tuomalla esiin kerronnan ajalliset ja paikalliset yhteydet, tarkastelemalla omaa suhdetta tutkimuskohteeseen sekä arvioimalla aineiston moniäänisyyden säilyvyyttä.

Tässä tutkimuksessa kertomusten ajallinen ja paikallinen yhteys on havainnollistettu tutkimuksen toteutusta esiteltäessä. (ks. luku 5.3.) Kyseisessä luvussa mentorikoulutuksen rakennetta on pyritty selventämään sekä sanallisesti että taulukon avulla. Lisäksi ajallista ja paikallista yhteyttä tuodaan esille opettajien oppimispäiväkirjoista rakennetussa kehityskertomuksessa. (ks. luku 6.3.) Kertomus tuo esiin kevään ajallista ja paikallista yhteyttä opettajien kerronnan kautta.

Edellisessä alaluvussa esiteltiin kaksoisrooliani suhteessa tutkittavaan ilmiöön, mikä tuo omat haasteensa myös tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Sen myötä jouduin analyysivaiheessa entistä tarkemmin erottamaan omat käsitykseni vapaan sivistystyön opettajuudesta ja tekemään tulkintoja ainoastaan aineistosta käsin. Yksi laadullisen tutkimuksen luotettavuuskriteereistä on se, kuinka läpinäkyvästi ja yksityiskohtaisesti tutkija pystyy osoittamaan lukijalle nämä johtopäätöksiinsä johtaneet reitit (Eskola & Suoranta 2005, 211-212). Olen pyrkinyt lisäämään tutkimuksen läpinäkyvyyttä tiivistämällä jokaisen pääluvun aluksi siihen osioon liittyvät ajatukset. Analyysiprosessin läpinäkyvyyttä on havainnollistettu aineistoista nostetuilla esimerkkilauseilla. Näitä aineisto-otteita on sisällytetty harkiten myös tuloksiin, jotta lukija voi seurata tutkijan aineistosta tekemiä tulkintoja.

Aineiston keräämiseen olisi sen sijaan voinut käyttää enemmän aikaa. Tutkimusaineistosta välittyi opettajien kiireinen työtilanne sekä oman ajan riittämättömyys. Toisaalta verkkotapaamisissa tuli esille, että kirjoitusten palautuspäivämäärät ikään kuin kannustivat tekemään tehtäviä, vaikka aikaa ei tahtonut saada riittämään. Tiedostan tutkijana aineistoni puutteet tältä osin ja olen pyrkinyt tuomaan sen esille tulosten esittelyssä. Kuitenkin voidaan pohtia, olisiko jonkin muu aineistonkeruumenetelmä tuottanut ilmiöstä runsaampaa aineistoa ja täten monipuolisempia näkökulmia. Tässä

tutkimuksessa tutkittavien sijoittuminen eri puolelle Suomea rajasi näitä vaihtoehtoja. Pohdin vaihtoehtona myös kerronnallista haastattelua, mutta sen toteuttaminen olisi ollut logistisesti ja aikataullisesti haastavaa. Kokonaisuudessaan aineisto tuo mielestäni riittävällä tavalla vastaukset tutkimuskysymyksiin ja sillä päästiin tutkimukselle asetettuihin tavoitteisiin.

Aineiston moniäänisyyden näkökulmasta toivon, että tutkimuksen tulokset välittävät niitä ajatuksia, joita informantit toivat kerronnassa esiin. Narratiivinen tutkimus sisältää paljon tulkintaa, joten olen tutkijana pyrkinyt jättämään huomioimatta ne näkökulmat, joiden sanomasta en ole täysin varma. On kuitenkin arveluttavaa sanoa, että tämän tutkimuksen tuottamat tulokset edustaisivat moniäänisesti koko vapaan sivistystyön kantaa. En voi tutkijana olettaa, että kaikki vapaan sivistystyön opettajat olisivat yksimielisiä tässä tutkimuksessa esitetyistä tuloksista. Näin ollen tämä tutkimus tuo ainoastaan yhden näkökulman vertaisryhmämentorointiin osana vapaata sivistystyötä. Ilmiön kokonaisvaltainen tarkastelu edellyttäisi usean eri tason toimijoiden huomioimista sekä heidän näkökulmiensa vertailua. Uskon ja toivon, että tutkimus tuo kuitenkin vapaan sivistystyön opettajien ääntä kuuluviin sekä tuo näkyviin merkityksellisiä ajatuksia vermen jatkokehittämisen kannalta.

8.3. Tutkimuksen kokonaisuuden ja jatkotutkimuksen arviointia

Tracyn (2010, 846) mukaan laadullista tutkimusta tulisi arvioida siitä näkökulmasta mitä se tuottaa ja mitä käytännöllistä merkitystä tuloksilla on. Varto (2005, 37; 131) jaottelee tutkimustyön tavoitteet joko teoriaan tai käytännön sovellutukseen tähtääväksi. Tutkimuksen kokonaisuutta tarkasteltaessa tulisi myös pohtia tutkimustulosten siirrettävyyttä arvioimalla mitä yleistä merkitystä tutkimuksen kohteena olevilla yksittäisillä tapauksilla voisi olla.

Tämä tutkimus on pyrkinyt tuottamaan yhteiskunnalliseen keskusteluun vertaisryhmämentoroinnin toiminnan mahdollisuuksia ja haasteita uudessa toimintaympäristössä. Vaikka vapaan sivistystyön kenttä on hajanainen, niin tämä tutkimus voi tarjota kentän toimijoille näkökulmia toimintamallin reunaehdoista. Lisäksi se voi auttaa ymmärtämään vermen merkitystä vapaan sivistystyön opettajan näkökulmasta. Tällä tutkimuksella voidaan siis nähdä olevan enemmän käytännöllistä, kuin teoretisoivaa merkitystä.

Siirrettävyyden näkökulmasta tutkimus antaa ajatuksia erityisesti kansalais- ja työväenopistojen sekä kansanopistojen kentälle. Uskon, että tutkimuksessa esitetyt näkökulmat ja haasteet ovat yhteneviä muidenkin kentän toimijoiden kanssa ja osaltaan aiemmat tutkimukset (ks. Poikela 2009) tukevat tätä päätelmää. Nähdäkseni tämä tutkimus tuo esille yleisiä kysymyksiä ja näkökulmia vermeen liittyen, jotka jokaisessa opistossa tulee ratkaista omaan työkuulttuuriin sopivalla tavalla.

Vaikka koen päässeeni lähemmäs niitä ajattelutapoja, joilla vapaan sivistystyön opettajat määrittelevät ja käsitteellistävät vermeä, tutkimusprosessille tyypilliseen tapaan jäi jälkikäteen myös avoimia kysymyksiä. Jatkotutkimuksen kannalta olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin mentoroinnin vaikuttavuutta jollain tietyllä alueella vapaassa sivistystyössä. Mielenkiintoisia tutkimusaiheita olisi esimerkiksi mentoroinnin vaikutus yhteisöllisyyden lisääntymiseen, tai reflektiivisen keskustelukulttuurin rakentuminen opistoyhteisöissä. Tuleeko vapaan sivistystyön mentoreista muutosagentteja, jotka muuttavat koko organisaation oppimiskulttuuria?

Ongelmatonta tämä ei tule olemaan. Tämän tutkimuksen perusteella mentoroinnin toteuttamiselle on monenlaisia edellytyksiä, jotka tulee ratkaista jokaisessa työyhteisössä erikseen. Onnistuuko verme siirtämään osaksi opistojen perustyötä vai jääkö se irralliseksi toimintamalliksi? Nähdäänkö mentorointi opettajien ja työyhteisön henkisen pääoman kasvattajana vai palaavatko opettajat itsenäiseen osaamisen kehittämiseen? Nämä kysymykset vaativat laajempaa organisaatiotasoon keskittyvää tutkimusta, jota tullaan tekemään samasta hankkeesta toisen pro gradu- tutkielman avulla. Sen tarkoituksena on tarttua näihin organisaatiotason kysymyksiin ja aika näyttää, mitä uusia kysymyksiä tämä tutkimusprosessi jälleen tuo tullessaan.

LÄHTEET

- Abbott, A. 2004. *Methods of Discovery. Heuristics for the Social Sciences*. New York: W.W. Norton.
- Aronson, J. 1995. A Pragmatic View of Thematic Analysis. *The Qualitative Report*, 2(1), 1-3.
- Aspfors, J., Hansén, S.-E., Heikkinen, H., Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S. & Tynjälä, P. 2012. Tutkittua tietoa vermen vaiheilta. Teoksessa Heikkinen, L. T. Jokinen, H. Markkanen, I. & Tynjälä, P. (toim.) *Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Aspfors, J. 2012. *Induction practices. Experiences of newly qualified teachers*. Doctoral Dissertation. Vasa: Åbo Akademi University
- Bendtsen, M. 2016. *Becoming and being a language teacher. Evolving cognitions in the transition from student to teacher*. Doctoral Dissertation. Vasa: Åbo Akademi University.
- Bold, C. 2012. *Using narrative in research*. London: Sage.
- Burr, V. 2003. *Social constructionism*. London: Routledge.
- Carlsson, M. & Forssell, C. 2017. *Esimies ja coaching. Oivaltava coaching johtamisen työkaluna*. Tallinna: Tietosanoma Oy.
- Collin, S. 2009. *Työssä oppiminen*. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.) *Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttinä*. Juva: Bookwell Oy.
- Gibbs, G. 2007. *Analyzing Qualitative Data*. Los Angeles: Sage.
- Grönfors, M. 2015. *Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä*. Teoksessa Valli, R. & Aaltonen, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Estola, E., Kaunisto, S-L., Keski-Filppula, U. Syrjälä, L. & Uitto, M. 2007. *Lupa puhua- kertomisen voima arjessa ja työssä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Estola, E. Aho, J. Kaunisto, S-L. Moilanen, A. Tervonen, J. 2012. *Kerronnalliset ja toiminnalliset menetelmät*. Teoksessa Heikkinen, L.T., Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. (toim.) *Osaaminen jakoon: Vertaisryhmämentorointi opetuslalla*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Filander, K. & Jokinen, E. 2008. Kehittämisen pakko vai mahdollisuus? Teoksessa Heiskanen, T. Leinonen, M. Järvensivu, A. & Aho, S. (toim.) Kohti uutta työelämää? Tutkimuksen näköala työelämän kehitykseen. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Hakkarainen, K. & Lallimo, J. & Toikka, S. 2012. Kollektiivinen asiantuntijuus ja jaetut tietokäytännöt. Aikuiskasvatus 32 (4), 246-256.
- Hallituksen esitys (140/2017). <http://finlex.fi/fi/esitykset/he/2017/20170140> (Viitattu 31.1.2018.)
- Heikkinen, L.T. 2001. Narratiivinen tutkimus- todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J. Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, L. T., Huttunen, R., Niglas, K., & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. Kasvatus 36 (5), 340–354.
- Heikkinen, L. T., Jokinen, H., Tynjälä, P. & Välijärvi, J. 2008. Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa. Kasvatus 39 (3), 205–217.
- Heikkinen, L.T., Tynjälä, P. & Jokinen, H. 2010. Vertaisryhmämentorointi opetusalan tukena. Teoksessa Heikkinen, L. T. Jokinen, H. & Tynjälä, P. (toim.) Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi.
- Heikkinen, L.T., Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. 2012. Osaaminen jakoon: Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, L.T., & Tynjälä, P. 2012. Työssä oppimisen monet muodot. Teoksessa Heikkinen, L.T., Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. (toim.) Osaaminen jakoon: Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, L.T., Tynjälä, P. & Jokinen, H. 2012. Vermen teoreettiset perusteet ja toimintaperiaatteet. Teoksessa Heikkinen, L.T., Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. (toim.) Osaaminen jakoon: Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, L. T. 2015. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli, J. Aaltola. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Heikkinen, L. T. 2018. Kerronnallinen tutkimus. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Ps-kustannus.

- Huizing, R. L. 2012. Mentoring together: A literature Review of Group Mentoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 20 (1), 27-55.
- Hytönen, T. 2009. Henkilöstön kehittäminen aikuiskasvatuksen työkenttänä. Teoksessa Collin, K. Paloniemi, S. (toim.) *Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hänninen, V. 2015. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli, J. Aaltola. (toim.) *Ik-kunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S., Heikkinen, L. T. 2012. Mentorikoulutus. Teoksessa Heikkinen, L.T., Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. (toim.) *Osaaminen jakoon: Vertaisryhmämentorointi opetuslalla*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jokinen, J. 2002. Aikuisopettajan identiteetti. Yksinäisestä sankariopettajasta tiimiytyneeseen yrittäjään? *Acta Universitatis Tamperensis* 898. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Jokinen, J., Poikela, E. & Sihvonen, J. 2012. Sivistyshyöty ja sosiaalinen pääoma vapaassa sivistystyössä. <http://www.sivistystyo.fi/doc/SIVISTYSHjasopo2012.pdf> (Viitattu 2.3.2018.)
- Juusela, T. 2006. Ajetaanko tandemilla? Mentorointi työyhteisössämme. Työturvallisuuskeskus TTK. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Kaasila, R. 2008. Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa Kaasila, R. Rajala, R. & Nurmi, K. E. (toim.) *Narratiivikirja: Menetelmiä ja esimerkkejä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Kangasniemi, J. 2012. Verme osaavan polulla. Teoksessa Heikkinen, L.T. Jokinen, H. Markkanen, I. & Tynjälä, P. (toim.) *Osaaminen jakoon: Vertaisryhmämentorointi opetuslalla*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kaunisto, S-L. & Estola, E. & Niemistö, R. 2010. Ryhmä vertaisryhmämentoroinnin kontekstina. Teoksessa Heikkinen, L. T. Jokinen, H. & Tynjälä, P. (toim.) *Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena*. Helsinki: Tammi.
- Kaunisto, S-L. 2014. ”Täällä sai puhua sen, mitä kenties muualla ei”: opettajien vertaisryhmä kerronnallisena ympäristönä. *Acta Universitatis Ouluensis. E Scientiae Rerum Socialium* 146. Oulu: Oulun yliopisto.
- Keskinen, S. 2012. Lukijalle. Teoksessa Keskinen, S., Salo, P., Saloheimo, L. (toim.) *Vapaus ja vastuu- Vapaan sivistystyön kehittämisen edellytykset*. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Kestinen, K & Majuri, M. 2012. Tuntiopettajien asema ja sitoutuminen. Teoksessa Keskinen, S. Salo, P. Saloheimo, L. (toim.) *Vapaus ja vastuu- Vapaan sivistystyön kehittämisen edellytykset*. Vantaa: Hansaprint Oy.

- Kitola, A. 2002. Yhteisöllisyys ja oppimisen muodot. Opettajan työn kehittäminen vapaassa sivistystyössä. Teoksessa Sallila, P. & Malinen, A. (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kukkonen, H. Ranne, K. & Korho, K-M. 2012. Vastavuoroinen oppiminen vermessä. Teoksessa Heikkinen, L.T. Jokinen, H. Markkanen, I. & Tynjälä, P. (toim.) Osaaminen jakoon: Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kupias, P. & Salo, M. 2014. Mentorointi 4.0. Helsinki: Talentum.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kroll, J. 2017. Requisite participant characteristics for effective peer group mentoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 25 (1), 78-96.
- Kyrönseppä, U. 2012. Työyhteisön työnohjaus. Teoksessa Kallasvuo, A. Koski, A. Kyrönseppä, U. & Kärkkäinen, M-L. (toim.) Työyhteisön työnohjaus. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Kyttälä, M. 2010. Oppimispäiväkirja kvantitatiivisen tutkimusmenetelmäkurssin oppimis- ja arviointivälineenä. *Kasvatus* 41 (3), 263-273.
- Kärkkäinen, M-L. 2012. Työnohjauksen monimuotoisuus. Teoksessa Kallasvuo, A. Koski, A. Kyrönseppä, U. & Kärkkäinen, M-L. (toim.) Työyhteisön työnohjaus. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Lahdenmaa, M. & Heikkinen, H. 2010. Ryhmä kokoon samasta työyhteisöstä vai eri työyhteisöistä. Teoksessa Heikkinen, L. T. Jokinen, H. & Tynjälä, P. (toim.) Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi
- Laki vapaasta sivistystyöstä (29.12.2009/1765). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980632> (Viitattu 30.1.2018.)
- Lindblom-Ylänne, S., Levander, L. & Wager, M. 2004. Oppimispäiväkirjat ja -portfoliot. Teoksessa Lindblom, S. & Nevgi, A. (toim.) Yliopisto- korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY.
- Manninen, J. & Luukannel, S. 2008. Omaehtoisen aikuisopiskelun vaikutukset. Vapaan sivistystyön opintojen merkitys ja vaikutukset aikuisten elämässä. Helsinki: Vapaan Sivistystyön Yhteisjärjestö.
- Manninen, J. 2010. Sopeuttavaa sivistystyötä? *Aikuiskasvatus* 30 (3), 164–174.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Mäki, P. 2015. Opettajana ja kehittäjänä. Vertaismentorointiryhmässä kehittäjäopettajan ammatillista identiteettiä kertomassa. Oulun yliopisto. Väitöskirja.

- Nissilä, S-P. & Paaso, A. 2012. Itsetuntemuksesta organisaation kehittämiseen. Teoksessa Heikkinen, L. T. Jokinen, H. Markkanen, I. & Tynjälä, P. 2012. Osaaminen jakoon: Vertaisryhmämentoringi opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus.
- OKM. 2009a. Opetustoimen henkilöstön ammatillisen osaamisen varmistaminen (Osaava). Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:16.
- OKM. 2009b. Vapaan sivistystyön kehittämisohjelma 2009–2012 Opetusministeriön asettaman valmisteluryhmän loppuraportti. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2009:12.
- OKM. 2013. Systemaattista suunnittelua. Opetustoimen henkilöstökoulutuksen tila, haasteet ja kehittämistarpeet. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013: 6.
- OKM. 2015. Osaamisen kehittämisen poluille. Valtion rahoittaman opetustoimen henkilöstökoulutuksen haasteet ja tulevaisuus. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015: 10.
- OKM. 2017a. Vapaan sivistystyön uusi sivistystehtävä. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017: 33.
- OKM. 2017b. Osaava-ohjelman hyviä käytänteitä; Opetustoimen henkilöstön osaamisen kehittämisen toimintamalleista ja niiden mahdollisuuksista. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017: 45.
- OPH. 2014a. Opettajat Suomessa 2013. (toim.) Kumpulainen, T. Koulutuksen seurantaraportit 2014: 8. Tampere: Juvenes Print- Suomen Yliopistopaino Oy.
- OPH. 2014b. Opetus- ja kulttuuritoimen rahoitus- yksikköhintojen ja rahoituksen määräytyminen vuonna 2014. Oppaat ja käsikirjat 2014: 4. http://www.oph.fi/download/158933_opetus_ ja_kulttuuritoimen_rahoitus_2014.pdf (Viitattu 1.2.2018.)
- OPH. 2017. Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016. (toim.) Kumpulainen T. Raportit ja selvitykset 2017: 2. https://www.oph.fi/download/185376_opettajat_ ja_rehitorit_Suomessa_2016.pdf (Viitattu 10.2.2018.)
- Otala, L-M. 2000. Oppimisen etu. Kilpailukykyä muutoksessa. Porvoo: WSOY.
- Otala, L-M. 2008. Osaamispääoman johtamista kilpailuetu. Helsinki: WSOYpro.
- Paloniemi, S., Rausku-Puttonen, H., Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuudesta identiteettiin- Anneli Ete­läpellon tutkimuspolkuja. Teoksessa Collin, K. Paloniemi, S. Rausku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY.
- Pantzar, E. 2009. Aikuiskasvatuksen toimintakentät. Teoksessa Collin, K. & Paloniemi, S.(toim.) Ai­kuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Poikela, E., Granö, M., Keurulainen, H., Kuusipalo, P., Silvennoinen, P., Jokinen, J., Knubb-Manninen, G. & Silvennoinen, H. 2009. Vapaan sivistystyön opetushenkilöstön kelpoisuus, osaaminen ja työolot. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 42. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineessa. Acta Universitatis Tamperensis 1686. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Rantala, J. 2012. Itsekasvatus ja ihmisuus vapaan sivistystyön kerronnassa. Teoksessa Keskinen, S. Salo, P. & Saloheimo, L. (toim.) Vapaus ja vastuu- Vapaan sivistystyön kehittämisen edellytykset. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Porvoo: WSOY.
- Ruohotie, P. 2006. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006a. Teemoittelu. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_4.html (Viitattu 3.10.2018.)
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006.b. Sosiaalinen konstruktionismi. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_6.html (Viitattu 29.11. 2018.)
- Saloheimo, L. 2015. Vapaan sivistystyön palvelurakenne. Oppilaitosten koulutustarjonta. http://www.sivistystyo.fi/doc/julkaisut/VST_raportti_palvelurakenne_25021015.pdf (Viitattu 31.1.2018.)
- Schreier, M. 2012. Qualitative Content Analysis in Practice. London: SAGE.
- Sihvonen, J. 1990. Onko vapaat sivistystyöt tehty? - opistotoiminnan kriittisiä kysymyksiä. Kansalais- ja työväenopistojen liitto ry. Helsinki: Kowapaino Oy.
- Sihvonen, J. 2014. Vielä kerran- Onko vapaat sivistystyöt tehty? Teoksessa Pätäri, J. Turunen, A. & Sivenius, A. (toim.) Vapaa, vallaton & vangittu sivistystyö. Sivistystyön vapaus ja vastuu- pamfletti. http://www.sivistystyo.fi/doc/julkaisut/VST_pamfletti_24022014_tulostus.pdf (Viitattu 2.3. 2018.)
- Silvennoinen, H. 2010. Aktiivinen kansalaisuus on kovan sivistystyön takana. Aikuiskasvatus 30 (3), 162–163.
- Skaniakos, T. Penttinen, L. & Lairio, M. 2014. Peer Group Mentoring Programmes in Finnish Higher Education—Mentors’ Perspectives, Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 22 (1), 74-86.

- Syrjälä, L. & Estola, E. 2010. Mentoroinnin moninaisuus. Teoksessa Heikkinen, L. T. Jokinen, H. & Tynjälä, P. (toim.) Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi.
- Syrjälä, L., Estola, E., Uitto, M. & S-L. Kaunisto. 2006. Kertomuksen tutkijan eettisiä haasteita. Teoksessa Hallamaa, J. Launis, V. Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Talib, T. 2002. Voiko tunteita opettaa? Teoksessa Kansanen, P & Uusikylä, K. (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. PS-kustannus: Jyväskylä.
- Teerikorpi, S. & Heikkinen, L.T. 2010. Onnistumisen avaimet, Teoksessa Heikkinen, L. T. Jokinen, H. & Tynjälä, P. (toim.) Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi.
- Tracy, S. 2010. Qualitative quality: eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry* 16 (10), 837–851.
- Tuomi, J. Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomisto, J. 1999. Vapaa sivistystyö 2000-luvun kynnyksellä – uudet tehtävät ja vaatimukset. Teoksessa Sallila, P. & Niemelä, S. (toim.) Sivistystyö osaamisyhteiskunnassa. Aikuiskasvatuksen 40. vuosikirja. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (Tenk) 2009. <https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf> (Viitattu 4.1.2019.)
- Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuultuurit opettajan ammatissa. *Kasvatus* 35 (2), 174-190.
- Tynjälä, P. 2008a. Työelämän asiantuntijuus ja korkeakoulupedagogiikka. *Aikuiskasvatus* 28 (2), 124-127.
- Tynjälä, P. 2008b. Perspectives into learning at workplace. *Educational research review*. 3 (2), 130-154.
- Tynjälä, P. 2010. Asiantuntijuuden kehittämisen pedagogiikkaa. Teoksessa Collin, K. Paloniemi, S., Rausku-Puttonen, H. & Tynjälä, P. (toim.) Luovuus, oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY.
- Vaherva, T. 2002. Opettajuuden muotoutuminen aikuiskasvatuksen perinteessä. Teoksessa Sallila, P. & Malinen, A. (toim.) Opettajuus muutoksessa. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Vaherva, T., Malinen, A., Moisio, A., Raivola, R., Salo, P., Kantasalmi, K., Kamppi, P. & Silvennoinen, H. 2006. Vapaan sivistystyön oppilaitosrakenne ja palvelukyky. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisu 16. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Vaherva, T., Malinen, A., Moisio, A., Raivola, R., Salo, P., Kuusipalo, P., Silvennoinen, H. & Vaahtera, K. 2007. Vapaan sivistystyön vaikuttavuus ja suuntaviivaopinnot. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisu 25. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

- Valkonen, E. & Kauppila, J. 2010. Sivistyksen keitaasta formulatalliksi? Kansalaisopistojen henkilökunnan kokemuksia markkinaperusteisesta aikuiskoulutuspolitiikasta. *Aikuiskasvatus* 30 (3), 175–184.
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf (Viitattu 19.2.2018.)
- Viitala, R. 2005. Johda osaamista. Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Viitala, R. 2007. Henkilöstöjohtaminen. Helsinki: Edita.
- Vilkkä, H. 2007. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.
- Vornanen, L. 2013. Kansalaisopistoja todella tarvitaan. *Aikuiskasvatus* 33 (3), 221-223.
- VSY. 2005. Vapaan sivistystyön yhteistyöjärjestön VSY-visio 2010. http://www.sivistystyo.fi/doc/VSY_visio2010.pdf (Viitattu 31.1.2018.)
- Väljärvi, J. 2007. Mistä hyvät opettajat tulevat? Teoksessa E. Estola, L.T. Heikkinen ja R. Räsänen (toim.) Ihmisen näköinen opettaja. Oulun yliopisto: Acta Universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium 92.
- Väyrynen, K. 2013. Vapaa sivistystyö tulevaisuuden kynnyksellä. *Aikuiskasvatus* 33 (3), 227-229.

OPPIMISTEHTÄVÄ 1

Oma urapolku vapaassa sivistystyössä

Kerro miltä oma urapolkusi näyttää siitä, kun saavuit vapaan sivistystyön opettajaksi ja pohdi opettajuuttasi tähän päivään saakka.

Tuen tarve opettajana

Kerro millaista tukea kaipasit ja toisaalta sait omaan opettajuuteen, osaamiseen ja kehittymiseen uran alussa vs. nyt? Kuvaa myös kokemuksia siitä, miten sinut on otettu vastaan uutena opettajana oppilaitoksessa?

Oman oppilaitoksen toimintakulttuuri

Kuvaile minkälainen on opetus- ja oppimiskulttuuri omassa oppilaitoksessasi. Millä tavoin jatkuvaa oppimista ja osaamisen kehittämistä tuetaan? Mitä omassa organisaatiossasi Vermellä tavoitellaan?

OPPIMISTEHTÄVÄ 2

Verme –ryhmän perustaminen

Kerro suunnitelmistasi ryhmän perustamiseksi ja minkälaisia toimenpiteitä olet jo tehnyt. Ota kantaa ainakin seuraaviin asioihin: keitä ryhmään tulee / keitä sinne halutaan, kuinka monta, miksi ryhmä perustetaan, minkälaisia teemoja käsitellään, miten työskennellään, milloin alkaa.

Kuvaa myös, miten selvität osallistujien tarpeet ja tavoitteet verme-ryhmän toiminnalle. Minkälaisia asioita osallistujat ovat tulleet hakemaan, minkälaisena toimintamuotona verme heille näyttäytyy, minkälaisista asioista ryhmässä voi keskustella?

Mistä saat tukea ja kannustusta ryhmän perustamiseen ja ohjaamiseen? Mikä ryhmän käynnistämisessä mahdollisesti epäilyttää / mietityttää?

Minä mentorina

Kerro ja kuvaa minkälainen olet mentorina. Minkälaisen osaamisen koet keskeiseksi, entä haasteelliseksi? Voit halutessasi käyttää hyödyksi materiaalista löytyvää mentorin roolikättä.

Mitä mielestäsi tarkoittaa vertaisuus? Miten vertaisuus omassa toiminnassasi näkyy? Käytä pohdinnassa hyödyksi Osaaminen jakoon –kirjan näkökulmia ja dialogiseen asenteeseen liittyvää harjoitusta http://www3.hamk.fi/dialogi/diale/metodit/method_b2.htm

Palauta pohdintasi osoitteeseen verme2018@tamk.fi 4.5.2018 mennessä

(Muista palauttaa myös 2 sivun välikooste oppimispäiväkirjastasi)

Oppimispäiväkirja osana mentorikoulutusta

Osana mentorikoulutusta kaikki kirjoittavat omaa oppimispäiväkirjaansa. Oppimispäiväkirjan tarkoituksena on toimia välineenä oman oppimisen tutkimisessa ja kehittämisessä sekä kielentämisessä. Se voi toimia myös ideoiden tallentajana, käsitteiden ja teorioiden selkiyttäjänä ja arvioinnin tukena. Siihen voi kirjata niin välittömiä tunteita, oppimista, kuin oppimisen seurauksiakin. Se on täten merkityksellinen työkalu oman oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta, eikä vain yksittäinen tai erillinen osa mentorikoulutusta.

Oppimispäiväkirjan kirjoittaminen on kirjoitusprosessi, jota suosittelemme tekemään säännöllisesti koko koulutuksen ajan. Kun kirjoitat oppimispäiväkirjaa tapaamiskertojen välissä, ovat asiat vielä tuoreessa muistissa. Pyrkimyksenä ei ole vain kuvailla tai referoida koulutuksen sisältöä, vaan peilata sitä teoreettiseen tietoon (Vermerkiri), omiin ajatuksiin, tavoitteisiin, käsityksiin ja kokemuksiin. Oppimispäiväkirjassa kriittisyys on täysin sallittua, kuten epäilykset ja epärointikin. Kaikenlaisista kokemuksista, myös epäonnistumisista, voi oppia.

Tekstinä oppimispäiväkirja on vapaamuotoinen. Voit ajatella sitä ikään kuin matkapäiväkirjana ajatuksista, joita koulutuksen aiheet ovat herättäneet. Tai voit käsitteellistää oppimispäiväkirjaa myös eräänlaisena työvihkona, johon voi kirjata kaikenlaisia muistiinpanoja ja esimerkiksi merkityksellisiä katkelmia koulutuksen aineistoista. Se voi olla yhtä hyvin luonnosmainen, kuin kertomuksellinen kirjoitelma. Keskeistä on kirjoittaa itselleen parhaaksi katsomallaan tavalla. Voit hakea tukea myös seuraavista kysymyksistä:

- Mitä ajatuksia aihe herättää?
- Mitä uutta olen oppinut tai oivaltanut?
- Mihin työtä koskeviin asioihin tämä tuo ratkaisuja tai uusia näkökulmia?
- Mikä tässä on keskeisintä?
- Mitä en vielä ymmärrä?
- Mikä näyttäytyy haasteelliselta tai ongelmallisena?
- Ovatko ajatteluni tai tulkintani muuttuneet?
- Ovatko käyttäytymiseni tai toimintatapani muuttuneet?
- Miten tämän voisi yhdistää omiin tai ryhmäni tavoitteisiin?
- Miten tämän voisi yhdistää omiin kokemuksiini?
- Miten tätä voisi soveltaa omassa työssäni?

Oppimispäiväkirjaa kirjoitetaan vapaamuotoisesti koko mentorikoulutuksen ajan ja sitä käytetään yhtenä aineistona koulutuksen päättyessä laadittavaan mentorin käsikirjaan. Oppimispäiväkirjan väliversiot, eli kevään aikana kirjoitetut vähintään kahden sivun mittaiset tekstit palautetaan 30.4. mennessä. Näihin oppimispäiväkirjoihin palataan kevään viimeisellä tapaamiskerralla, eli kevätkinkereillä 4.5. Tällöin pohdimme oppimispäiväkirjojen pohjalta kevään oppimisprosessia kokonaisuudessaan ja saat kertoa keskeisimpiä pohdintojasi kevään varrelta.

Kirjoittamisen iloa!