

Antti Karhulahti

VERTAISRYHMÄMENTOROINNIN VAIKUTUKSET VAPAAN SIVISTYSTYÖN OPPILAITOKSISSA

Organisatoriset edellytykset sivistystyöntekijöiden
osaamisen kehittämiseksi vertaismentorointimenetelmällä

TIIVISTELMÄ

Antti Karhulahti: Vertaisryhmämentoroinnin vaikutukset vapaan sivistystyön oppilaitoksissa
Pro Gradu
Tampereen yliopisto
Kasvatustiede
11 2019

Tutkimuksen toimeksiantajana toimi opetus- ja kulttuuriministeriö, ja se syntyi vapaan sivistystyön vertaisryhmämentoroinnin pilottivaiheen tarpeesta. Tutkimus tarkastelee vertaisryhmämentorointia (verme) sivistystyöntekijöiden osaamisen kehittämisen menetelmänä. Vermeä ei ole aikaisemmin toteutettu sivistystyöntekijöiden osaamisen kehittämisen menetelmänä, joten tutkimus kartoittaa tuoreeltaan vermen toimivuutta vapaan sivistystyön oppilaitoksissa. Vermeä on aikaisemmin sovellettu esimerkiksi peruskoulun opettajien sekä ammatillisten opettajien osaamisen kehittämisen menetelmänä.

Tutkimuksessa tarkastelin mentorikoulutukseen osallistuneiden sivistystyöntekijöiden ja opistojohton näkemyksiä vermen vaikutuksista ja jatkuvuudesta osaamisen kehittämisen menetelmänä tutkimukseni pilottiopistoissa. Vastauksia haettiin seuraavien kysymysten avulla: Minkälaisia vaikutuksia vertaisryhmämentorointi tuottaa vapaan sivistystyön oppilaitoksissa? Mitkä tekijät ovat yhteydessä vermen jatkuvuuteen osaamisen kehittämisen menetelmänä vapaan sivistystyön oppilaitoksissa? Lisäksi tarkastelin vermen soveltuvuutta opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) tavoitteet täyttävänä osaamisen kehittämisen menetelmänä vapaassa sivistystyössä. Vastausta haettiin seuraavan kysymyksen avulla: Miten verme soveltuu opetus- ja kulttuuriministeriön tavoitteet täyttäväksi osaamisen kehittämisen menetelmäksi vapaassa sivistystyössä?

Tutkimukseni teoreettisessa taustassa tarkastelin vertaisryhmämentorointia opetustoimen henkilöstön osaamisen kehittämisen menetelmänä. Lisäksi esittelin vapaata sivistystyötä tutkimukseni kontekstina. Tutkimus kiinnittyy hermeneutiikan tieteenfilosofiseen suuntaukseen, jossa tiedon ajatellaan rakentuvan tulkinnan ja ymmärtämisen prosesseina. Tutkimusaineisto kerättiin syksyllä 2018 ja keväällä 2019 viideltä mentorointikoulutukseen osallistuneelta henkilöltä ja viideltä opistojohton edustajalta. Kerätyn haastatteluaineiston analysoin teemoittelun avulla.

Tutkimuksessa havaittiin, että verme menetelmänä lisäsi yhteisöllisyyden tunnetta sivistystyöntekijöiden välillä pilottiopistoissa. Lisäksi havaittiin, että vermen jatkuvuuteen pilottiopistoissa vaikuttivat vermeryhmän osallistujien tasavertainen keskusteluyhteys sekä opistojohton ja sivistystyöntekijöiden myönteinen suhtautuminen vermeen menetelmänä. Verme täyttää myös vapaassa sivistystyössä OKM:n ehdotuksen mukaiset osaamisen kehittämisen tavoitteet yhteisöllisyyttä vahvistavana ja kollegaverkostoja luovana menetelmänä.

Tutkimukseni perusteella verme sivistystyöntekijöiden yhteisten ajatusten jakamisen tilana helpottaa erityisesti sivutoimisten tuntiopettajien kiinnittymistä työyhteisöön. Lisäksi verme mahdollistaa erityisesti uusille opettajille osallisuuden ja vertaisuuden kokemukset työyhteisössä. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että vermellä on mahdollisuus jatkua pilottiopistojen pysyväistoimintana. Jatkuvuutta tukee opistojohton positiiviset käsitykset vermestä menetelmänä ja sen soveltuvuudesta pilottiopistojen arkeen. Tärkeää on myös se, että sivistystyöntekijät saavat muokata menetelmää mieleisekseen pilottiopistoissa. Lisäksi ryhmien vetäjien tai koolle kutsujien olisi suotavaa saada tunnustusta muodossa tai toisessa vermetoiminnan mahdollistajina pilottiopistoissa. OKM:n kehittämisohjelmissa sivistystyöntekijä nähdään kuitenkin tiimi- ja verkosto-osaajana ilman vapaalle sivistystyölle ominaista työn eetosta ja kasvatuksellisia aspekteja. Tästä syystä jatkotutkimusta tulisi tehdä myös vapaan sivistystyön omista tarpeista lähtevälle osaamisen kehittämiselle.

Avainsanat: vapaa sivistystyö, kansalaisopistot, kansanopistot, vertaisryhmämentorointi, osaamisen kehittäminen, Verme2-hanke, hermeneuttinen tutkimus

SISÄLLYS

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | JOHDANTO | 5 |
| 2 | VERTAISRYHMÄMENTOROINTI OPETUSTOIMEN HENKILÖSTÖN OSAAMISEN KEHITTÄMISEN MENETELMÄNÄ | 7 |
| 2.1 | MENTOROINNIN MÄÄRITELMIÄ..... | 7 |
| 2.1.1 | <i>Vertaisuus ja vertaisryhmätoiminta</i> | 10 |
| 2.1.2 | <i>Vertaisryhmämentoroinnin määritelmä</i> | 12 |
| 2.1.3 | <i>Hiljainen tieto vertaisryhmämentoroinnissa</i> | 14 |
| 2.2 | OPETUSTOIMEN HENKILÖSTÖN AMMATILLISEN OSAAMISEN KEHITTÄMINEN | 14 |
| 2.2.1 | <i>Osaava-ohjelma osana opetushenkilöstön täydennyskoulutuksen mallia</i> | 16 |
| 2.2.2 | <i>Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen kehittämä vertaisryhmämentorointimenetelmä tutkimukseni pilottiopistoissa toteutetun vermen perustana</i> | 17 |
| 2.3 | AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA JYVÄSKYLÄN YLIOPISTON KOULUTUKSEN TUTKIMUSLAITOKSEN KEHITTÄMÄSTÄ VERTAISRYHMÄMENTOROINNIN SOVELLUKSISTA | 19 |
| 3 | VAPAA SIVISTYSTYÖ VERTAISRYHMÄMENTOROINNIN KONTEKSTINA | 23 |
| 3.1 | VAPAAN SIVISTYSTYÖN ASEMA JA MERKITYS | 23 |
| 3.2 | KANSAN- JA KANSALAIPOISTOT ORGANISAATIOINA | 28 |
| 3.3 | SIVISTYSTYÖNTEKIJÄT KANSAN- JA KANSALAIPOISTOISSA..... | 32 |
| 3.4 | VAPAAN SIVISTYSTYÖN VERME | 35 |
| 4 | TUTKIMUKSEN TOTEUTUS | 38 |
| 4.1 | TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSTEHTÄVÄ | 38 |
| 4.2 | TUTKIMUKSEN METODOLOGISET RATKAISUT | 38 |
| 4.3 | HERMENEUTIikka | 39 |
| 4.4 | TUTKIMUKSEN KOHDEJOUKKO | 41 |
| 4.5 | AINEISTON MUODOSTUMINEN | 42 |
| 4.6 | AINEISTON ANALYYSI | 44 |
| 4.7 | TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS | 47 |
| 5 | ANALYYSIN TULOKSET | 48 |
| 5.1 | VERTAISRYHMÄMENTOROINNIN VAIKUTUKSET VAPAAN SIVISTYSTYÖN OPPILAITOKSISSA ... | 48 |
| 5.1.1 | <i>Vuorovaikutuksen lisääntyminen organisaatiossa</i> | 48 |
| 5.1.2 | <i>Hiljaisen tiedon välittyminen työyhteisössä</i> | 49 |
| 5.1.3 | <i>Syvällinen tutustuminen työyhteisön jäseniin</i> | 50 |
| 5.1.4 | <i>Itsetuntemuksen lisääntyminen</i> | 51 |
| 5.1.5 | <i>Vertaisryhmämentorointi sivistystyöntekijöiden osaamisen kehittämisen menetelmänä</i> | 51 |
| 5.2 | MITKÄ TEKIJÄT MAHDOLLISTAVAT VERTAISRYHMÄMENTOROINNIN JATKUMISEN VAPAAN SIVISTYSTYÖN OPPILAITOKSISSA..... | 53 |
| 5.2.1 | <i>Mentorin ominaisuudet</i> | 53 |
| 5.2.2 | <i>Resurssien riittävyys organisaatiossa</i> | 55 |
| 5.2.3 | <i>Vertaisryhmämentoroinnin tuntemus</i> | 56 |
| 5.2.4 | <i>Vertaisuuden merkitys mentorointiryhmässä</i> | 57 |
| 5.2.5 | <i>Vapaan sivistystyön toimintaperiaatteet</i> | 58 |
| 6 | JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA | 61 |
| 6.1 | VERTAISRYHMÄMENTOROINNIN VAIKUTUKSET OPPILAITOKSISSA..... | 62 |
| 6.1.1 | <i>Yhteisöllisyys</i> | 62 |

| | | |
|-----------------|--|-----------|
| 6.1.2 | <i>Hiljainen tieto</i> | 64 |
| 6.1.3 | <i>Itsetuntemus</i> | 65 |
| 6.1.4 | <i>Sivistystyöntekijöiden osaamisen kehittäminen</i> | 65 |
| 6.2 | VERTAISRYHMÄMENTOROINNIN JATKUVUUTEEN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT PILOTTIOPISTOISSA | 66 |
| 6.2.1 | <i>Mentorin ominaisuudet</i> | 67 |
| 6.2.2 | <i>Resurssien riittävyys ja vertaisryhmämentoroinnin tuntemus organisaatiossa</i> | 68 |
| 6.2.3 | <i>Vertaisuuden merkitys mentorointiryhmässä</i> | 69 |
| 6.2.4 | <i>Vapaan sivistystyön toimintaperiaatteet</i> | 70 |
| 6.3 | VERTAISRYHMÄMENTOROINNIN SOVELTUVUUS OPETUS- JA KULTTUURIMINISTERIÖN TAVOITTEET TÄYTTÄVÄNÄ OSAAMISEN KEHITTÄMISEN MENETELMÄNÄ VAPAASSA SIVISTYSTYÖSSÄ.. | 73 |
| 6.4 | POHDINTA..... | 76 |
| 7 | TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA..... | 81 |
| 7.1 | TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS | 81 |
| 7.2 | TUTKIMUKSEN EETTISYYS | 84 |
| 7.3 | TUTKIMUKSENI MERKITYKSIÄ JA AIHEITA JATKOTUTKIMUKSELLE..... | 86 |
| 8 | LÄHTEET | 88 |
| LIITTEET | | |

1 JOHDANTO

Elinikäinen oppiminen ja osaamisen kehittäminen ovat aikuiskoulutuksen ajankohtaisia teemoja. Koskinen (2016) esittää, että aikuiskoulutuksen tulisi lähteä siitä ajatuksesta, jossa kaikilla työkäisillä olisi riittävät valmiudet toimia työmarkkinoilla. Lisäksi Suomessa tulisi pyrkiä työväestön aktiiviseen työuran aikaiseen kouluttautumiseen ja osaamisen kehittämiseen. Koskinen on toisin sanoen sitä mieltä, että työuraa edeltävän koulutusjärjestelmän kehittäminen ei ratkaise työelämän osaamistarpeita. Näihin teemoihin liittyen tutkimukseni tarkastelee vapaan sivistystyön opetushenkilöstön, sivistystyöntekijöiden, työuran aikaista osaamisen kehittämistä vertaisryhmämentorointi (verme) menetelmällä.

Opetus- ja kulttuuriministeriön yllä pitämä Osaava-ohjelma sai alkunsa vuonna 2009 osana opetushenkilöstön työuran osaamista varmistavaa koulutusta. Ohjelmalla pyrittiin vastaamaan erityisesti opetushenkilöstön täydennyskoulutustarpeisiin. Ohjelman toimien tarkoituksena oli lisätä täydennyskoulutusta erityisesti sellaisten henkilöiden osalta, jotka eivät osallistuneet lainkaan tai osallistuivat vain vähän opetushenkilöstölle tarjottuun täydennyskoulutukseen. Ohjelmalla oli myös laaja työntekijä- että työnantajajärjestöjen tuki ja jonka kustannuksiin ministeriöllä oli rahoitus varattuna. (Kangasniemi 2012.)

Kangasniemi (2012) väittää, että Jyväskylän yliopistossa samoihin aikoihin kehitetty pilotti uusien opettajien vertaisryhmämentorointiin täytti monet Osaava-ohjelmalle asetetut tavoitteet. Lisäksi opetusministeriö rohkaisi Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitosta laatimaan suunnitelman koulutuksen kansalliseksi toteutukseksi. Näin verme liittyi osaksi Osaava-ohjelmaa jo alkuvaiheessa Osaava Verme-muodossa. Tutkimukseni on osa Osaava Verme -jatkohanketta, verme toiseen potenssiin, jossa mukana olivat myös sivistystyöntekijät uutena opetushenkilöstöryhmänä.

Tutkimukseni tarkastelee vermeä organisatorisesta näkökulmasta ja tämä näkökulma antaa käsityksen vermen merkityksestä organisaation toimintaan ja myös päivänvastoin. Aloitan Verme2-hankkeen ja siihen liittyvän tutkimustyöni esittelemällä vertaisryhmämentorointia Jyväskylän yliopiston kehittämänä opetustoimen henkilöstön osaamisen kehittämisen menetelmänä sekä siihen liittyvää aikaisempaa tutkimustyötä. Kolmannessa luvussa esittelen vapaata sivistystyötä, kansan- ja kansalaisopiston organisaatiota, toimintamallia sekä työkalutturia vertaisryhmämentoroinnin kontekstina. Kyseisessä luvussa esittelen myös tutkimukseni taustalla vaikuttavan Verme2-hankkeen. Neljännessä pääluvussa esittelen tutkimuskysymykseni ja metodologiset ratkaisuni. Viidennessä luvussa esittelen analyysini tulokset. Kuudennessa luvussa teen analyysini perusteella yhteenvedon tuloksista sekä teen niihin perustuvia johtopäätöksiä. Viimeisessä luvussa arvioin tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä. Lisäksi esitän vermeen liittyviä kehitys- ja parannusehdotuksia ja jatkotutkimushankkeita.

2 VERTAISRYHMÄMENTOROINTI OPETUSTOIMEN HENKILÖSTÖN OSAAMISEN KEHITTÄMISEN MENETELMÄNÄ

Tässä luvussa selkiytän perinteisen mentoroinnin ja vertaisryhmämentoroinnin välisiä käsitteellisiä eroja sekä vermeen liittyviä lähikäsitteitä. Kuvaan myös vermeä Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen kehittämänä menetelmänä, jonka ymmärtäminen on keskeistä tämän tutkimuksen kannalta. Tämän jälkeen käyn läpi opetus- ja kulttuuriministeriön asettamia opetushenkilöstön osaamisen kehittämisen ehdotuksia ja suuntaviivoja. Viimeiseksi käyn läpi vermeen liittyvää aikaisempaa tutkimusta.

2.1 Mentoroinnin määritelmiä

Kupias ja Salo (2014,11) määrittävät mentoroinnin peruslähtökohdaksi toiminnan, jossa kokenut mentori ohjaa mentoria nuorempaa tai kokemattomampaa aktoria luottamuksellisessa ja mahdollisesti myös hierarkkisessa vuorovaikutussuhteessa. Mentori määritellään luotettavaksi neuvonantajaksi ja uskotuksi, joka on sitoutunut auttamaan aktoria tämän ammatillisessa kehittämisessä. Aktori määritellään kehittymiskykyiseksi henkilöksi, joka on valmis luottamukselliseen vuorovaikutussuhteeseen. Nämä roolit joutuvat kuitenkin usein koetukselle. Käsitys mentoroinnista ja sen käytännön toteutuksesta määritetään aina organisaatiokohtaisesti, koska eri organisaatioiden toimintamallit poikkeavat toisistaan. Tämä puolestaan vaatii erilaisia osaajia ja oppijoita. Nykyinen mentorointiin liittyvä ajattelutapa on, ettei tietoa voi tai kannata edes yrittää siirtää kokeneilta ammattilaisilta kokemattomammille. (Kupias & Salo 2014, 12.) Mentorointi on saanut osakseen myös kritiikkiä johtuen sen perinteisesti ymmärretystä tehtävästä kulttuurin

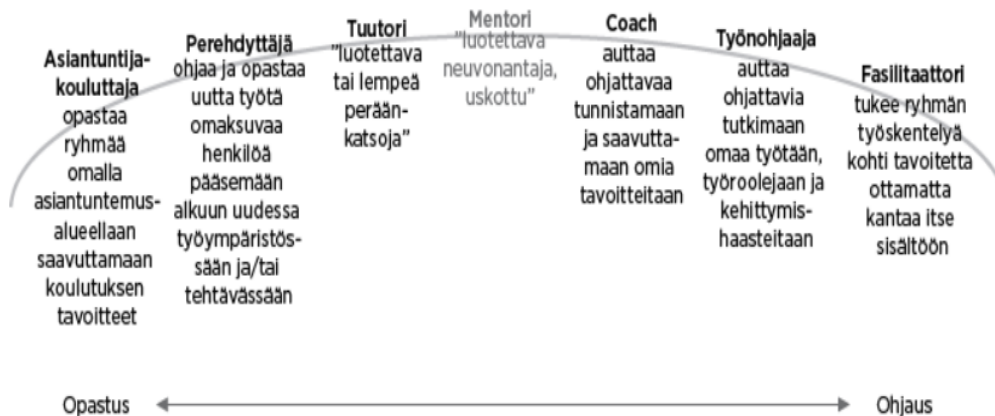
säilyttäjänä. Näin ymmärrettynä se ei edistä ammatillisten käytänteiden uudistamista. (Heikkinen & Huttunen 2008.)

Kupias & Salo (2014, 12) nostavat esiin oppimisen mentoroinnin olennaisimpana tekijänä. Mentoroinnin tavoitteena on viime kädessä aktorin oppiminen, tosin mentorointiprosessin sivutuotteena myös mentori oppii. Tämä edellyttää mentorin valmiutta reflektoida kokemuksiaan sekä aktorin ajatusten ja ideoiden vastaanottokykyä. (Kupias & Salo 2014, 12.) Kupias ja Salo (2014, 50) tuovat esille myös osaamisen kehittymisen oppimisen avulla. Oppiminen ei kuitenkaan ole tiedonsiirtoa, niin että joku siirtäisi tietonsa tai taitonsa toiseen henkilöön. Oppiminen vaatii oman itsen, ajatusten ja kokemusten laittamista peliin. Uutta opittaessa erityisesti aikaisemmillä kokemuksilla ja osaamisella on tärkeä rooli. Uuden oppiminen rakentuu aikaisempien käsityksien pohjalta, ja esimerkiksi mentorin täysin samanlainen viesti mentoroinnin eri vaiheissa voi tuottaa erilaisia oivalluksia aktorille. Nämä erilaiset oivallukset tarkoittavat sitä, että asiat ovat kypsyneet ja menneet eteenpäin aktorin mielessä ja samasta asiasta avautuu uudenlaisia näkökulmia. (Kupias & Salo 2014, 50-51.)

Kupias ja Salo (2014, 46-47) väittävät työelämän edellyttävän työntekijältä kykyä ja halua oppia koko työuran ajan. Mentorointi tarjoaa tärkeän työkalun osaamisen päivittämiseen erityisesti nuorille tai uusille työntekijöille. Mentoroinnissa mentori joutuu tarkastelemaan omaa toimintaansa sekä tulemaan tietoisemmaksi omasta toiminnastaan. Mentori, joka on tietoinen omasta toiminnastaan ja osaa kuvata sitä asiantuntevasti, osaa tuoda osaamistaan esille paremmin kuin mentori, joka ei ole tottunut refleктоimaan toimintaansa (Kupias & Salo 2014, 49.) Aktorille mentorointi edustaa yksinkertaisimmillaan matkimalla oppimista tai toistamalla mentorin sanominen tai tekeminen sellaisenaan. Tässä behavioristisessa oppimisessa aktori ei kyseenalaista saamaansa ohjetta tai informaatiota millään tavalla, vaan aktori yrittää muistaa opittavan asian sellaisenaan ulkoa. Mentorointi, joka pyrkii tavoittelemaan ymmärtävää oppimista, toteuttaa perinteisen mentoroinnin perusajatusta matkimalla oppimista paremmin. Aktorille tämä tarkoittaa sitä, että häntä autetaan saamaan paremmin haltuun työtään. Aktorille on tehtävä selväksi, miksi asioita tehdään ja miksi niitä tehdään, niin kuin tehdään. Jos mentorointiprosessi onnistuu hyvin, aktori oppii ymmärtämään työn tulevaisuutta ja strategiaa, ja hän saa ymmärryksen siitä, mihin suuntaan työ on menossa ja

miten sitä pitäisi kehittää. Mentorointi voi keskittyä myös asioihin, jonka mentori on itse oivaltanut, mutta sen lisäksi mentorin täytyy saada myös aktori oivaltamaan sama asia. Tässä mentorointitavassa aktorin kannattaa hyödyntää mentorin kokemuksia polttoaineena aktorin omien ratkaisujen ja näkemysten luovalle kehittämiselle. Mentori voi puolestaan tukea aktoria näiden ratkaisujen tuottamisessa. (Kupias & Salo 2014, 52.)

Ammatillisen kasvun ja kehittymisen mentoroinnissa aktori joutuu tai saa puhua itsestään samalla reflektoiden omaa toimintaansa. Tässä mentorointimuodossa aktori joutuu laittamaan itsensä ja toimintatapansa yhteisen tarkastelun kohteeksi, ja se vaatii myös mentorintisuhteen erityistä luottamuksellisuutta. Mentori voi olla myös aktorin vertainen, jolloin roolien vaihto mentoroinnissa on mahdollinen. On myös mahdollista, että nuorempi aktori voi olla vanhempaa mentoria kokeneempi esimerkiksi uusien kommunikointivälineiden ja sosiaalisen median käytössä. Ammatillisen kasvun mentorointia voi toteuttaa myös niin sanottuna käänteismentorointina, jonka tavoitteena on välittää aktorille esimerkiksi nuorempien henkilöiden ajatusmaailmaa, arvoja ja näkökulmia. Nämä saadut oivallukset auttavat aktoria työssään esimerkiksi esimiehenä tai nuorille suunnattujen palvelujen suunnittelijana. (Kupias & Salo 2014, 39).



KUVIO 1. Työelämäohjaajia (Kupias & Salo 2014,19)

2.1.1 Vertaisuus ja vertaisryhmätoiminta

Heikkinen, Tynjälä ja Jokinen (2012) erottavat kolme keskenään erilaista tasoa vertaisuuden tarkasteluun erityisesti vertaisryhmätoimintaan liittyen, joita ovat eksistentiaalinen taso, episteeminen taso sekä juridinen taso. Vertaisuus ihmisenä olemisen merkityksessä eli eksistentiaalinen taso tarkoittaa ihmisolentojen keskinäistä vertaisuutta esimerkiksi ilman sosio-ekonomisen statuksen kaltaisia erottelevia tekijöitä ihmisten välillä. Kaikki ihmiset ovat yhtä arvokkaita ja tasavertaisia, koska jokaisen ihmisen elämä on yhtä ainutkertainen eksistentiaalinen ihme. Vertaisuus osaamisen ja tietämisen merkityksessä eli episteemisellä tasolla koskee asioiden osaamista ja tietämistä. Voidaan sanoa, että toisilla ihmisillä on enemmän osaamista kuin toisilla, jolloin ihmiset eivät ole episteemisesti vertaisia keskenään. Tämä voi tarkoittaa esimerkiksi asymmetristä suhdetta mentorin ja aktorin välillä, jolloin osapuolilla on mahdollisuus oppia toisiltaan ja kartuttaa yhteistä pääomaa ilman kilpailuasetelmaa osapuolten välillä. Juridinen taso tuo vertaisuuden tarkasteluun vastuiden, velvollisuuksien ja oikeuksien jakautumisen virallisesti ja muodollisesti määritellyllä tavalla. Tämä tarkoittaa mentorin ja aktorin välisessä suhteessa juridista asymmetrisyyttä siten, että mentori joutuu joissakin tapauksissa kantamaan vastuuta lain edessä enemmän kuin mentoroitava. Esimerkiksi ryhmän vetäjäksi nimitetyllä mentorilla on tehtäviensä vuoksi tiettyjä vastuita ja oikeuksia, joita muilla ei ole. (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2012.) Manninen, Ojakangas, Fields ja Teräsahde (2019) väittävät myös, että vertaisuus on noussut 2010-luvulla uusilla tavoilla koulutus- ja sivistystoiminnan keskiöön. Kirjoittajat perustelevat väitettään sillä, että vertaisuuden merkitystä korostetaan nykyisin laajasti erilaisissa koulutusorganisaatioissa. Lisäksi vertaisuuden merkitystä on nostanut esiin esimerkiksi keskustelu uudesta yhteisöllisyydestä sekä erilaiset oppimisfestivaalit, joissa kuka tahansa voi opettaa vertaisilleen erilaisia taitoja. (Manninen ym. 2019.)

Nylund (2005) tuo esille, että vertaisryhmätoiminnan keskeisiä teemoja ovat olleet jo vuosikymmeniä vertaistuki (peer support) sekä kokemusten ja tiedon jakaminen ja vaihtaminen. Poikkeuksena tästä voidaan mainita lasten ja nuorten vertaisryhmät, joissa ammattilainen tai aikuinen vetää vertaisryhmätoimintaa. Näihin ryhmiin liitetään silloin tällöin myös tukiryhmiä vanhemmille usein

ammattilaisten vetäminä. Vertaistukea on mahdollista antaa ja saada eri tavoin useassa eri muodossa. Lisäksi toiminta voi laajeta kahdenkeskisistä tapaamisista vertaisryhmätapaamisiin ja vertaisverkostoihin. Myös päinvastainen kehitys on mahdollista - ryhmistä voidaan siirtyä kahden keskisiin tapaamisiin. (Nylund 2005.) Hyväri (2005) kirjoittaa vertaistukeen perustuvan auttamisen ytimen olevan ihmisten välisessä kohtaamisessa ilman rooleja, titteleitä tai muita valmiita identiteettimäärytyksiä. Vertaisryhmissä ennestään tuntemattomat henkilöt tapaavat toisiaan säännöllisin väliajoin, ja näiden tapaamisten pääasiallinen tarkoitus on kokemusten jakaminen toisten kanssa yksilöllisen tilanteen sijasta. Vertaisryhmän aloitteentekijänä ja perustajina voivat toimia ammattilaiset tai siihen osallistujat yksin tai yhdessä. Vertaisverkostoihin puolestaan osallistutaan joustavasti oman kiinnostuksen ja aikataulun mukaisesti, ja ne muodostuvat usein spontaanisti esimerkiksi internetissä tai seminaareissa. Vertaisverkostot mahdollistavat myös nimettömänä pysymisen ja erilaiset ryhmäytymisen muodot, kuten avoimet ja suljetut ryhmät. (Nylund 2005.)

Nylund (2005) arvioi, että vertaisryhmien ja -verkostojen suosio johtuu siitä, että ihmisillä on tarve jakaa kokemuksiaan ja saada tietoa samankaltaisessa elämäntilanteessa olevilta. Vertaisryhmät ovat näkyvästi esillä myös mediassa erityisesti keskusteluohjelmissa, joissa ihmiset ovat kertoneet esimerkiksi heitä kohdanneista kriiseistä ja sairauksista. Lisäksi sosiaalisen median vertaisryhmät tarjoavat keskustelualustan ja sitä kautta ymmärrystä ja tukea esimerkiksi elämänmuutoksen kourissa painiskelevälle ihmiselle. Tietotekniikan tarjoamaa vertaistukea on ollut saatavilla jo 1980-luvun lopusta lähtien keskustelufoorumien ja sähköpostin käytön muodossa. Mullistavaa tietotekniikan käytössä oli kasvottoman vertaistuen muodon mahdollistuminen perinteisten kasvokkaisten tapaamisten tilalle. Tämä mahdollisti entistä useammalle henkilölle mahdollisuuden osallistua ja saada tukea. Tietotekniikka on myös ylittänyt ajan ja paikan rajoitteet, jotka aikaisemmin estivät osallistumasta säännöllisiin kasvokkaisiin kokoontumisiin esimerkiksi matkojen, sairauden tai elämäntilanteen takia. Tosin tietotekniikka ei täysin poissulje henkilön rajausta vertaisryhmän ulkopuolelle esimerkiksi ryhmän rajatessa jäsenyyttä liian tarkasti. Tätä rajaamista tapahtuu myös perinteisissä kasvokkaisissa vertaisryhmissä. (Nylund 2005.)

Nylund (2005) tuo esille myös vertaisryhmätoiminnasta saadut negatiiviset kokemukset esimerkiksi internetissä toimivien vertaisryhmien suhteen. Näiden virtuaaliryhmien erityisenä ongelmana on se, että ryhmän jäsenet eivät voi tietää ja tuntea, ketkä kaikki ulkopuoliset lukevat ryhmän viestejä, vaikka ryhmä olisi suljettu. Lisäksi rajan veto ryhmän luottamuksellisuuden ja salassapidon suhteen on vaikeaa, oli kyseessä kasvokkaisesti tapaava ryhmä tai virtuaaliryhmä. Joka tapauksessa vertaisryhmät näyttävät kehittyvän kahdella eri tavalla. Osa ihmisistä sukkuloi useissa ryhmissä ja verkostoissa ja kartuttavat näin sosiaalista pääomaansa, toiset taas hakeutuvat täysin kasvottomiin ja nimettömiin internetin keskusteluryhmiin. (Nylund 2005.)

2.1.2 Vertaisryhmämentoroinnin määritelmä

Jokinen ym. (2012) kirjoittavat, että mentorointia voi painottaa myös ominaisuutena enemmän kuin opittuna taitona. Mentorin asema on ikään kuin kokenut ja viisas henkilö kuin koulutettu osaaja. Tämä tarve on erityisen korostunut ryhmämentoroinnissa ja vertaisryhmämentoroinnissa. Opetusalalla tarve mentorien koulutukseen oli ilmeinen 2000-luvun alussa, ja mentoreille alettiin kehittää systemaattista koulutusta. (Jokinen ym. 2012.)

Kupias ja Salo (2014, 27) esittävät, että tavallisin syy pienryhmämentoroinnin järjestämiselle on pula mentoreista. Samanaikaisesti halutaan, että mahdollisimman moni innokas aktori pääsee mukaan mentorointiin. Toinen syy voi olla tehokkuuden tavoittelu pienryhmätoiminnan kautta, joka mahdollistaa usean henkilön samanaikaisen osallistumisen kehittäviin keskusteluihin ja harjoitteluun. Usein käy niin, että aktorit saavat vertaistukea myös toisiltaan mentorin panoksen lisäksi. Tämä vertaistuki saattaa olla vielä tärkeämpää kuin mentorin antama tuki. Tämä toisaalta tarkoittaa sitä, että pienryhmämentoroinnissa täyty huolehtia useamman kuin yhden suhteen luottamuksen vahvistamisesta. Suhteiden runsaus pienryhmämentoroinnissa merkitsee sitä, että mentorointiin saadaan mukaan useampia näkökulmia ja osaamista kuin parimentoroinnissa. Aktorin suhde mentoriin voi jäädä etäisemmäksi kuin parimentoroinnissa, mutta toisaalta suhde muihin aktoreihin voi muodostua hyvin läheiseksi ja lämpimäksi. Mentorille tämä tarkoittaa kaikkien aktoreiden tavoitteiden huomioimista ja yhteensovittamista. Lisäksi ajankäytön

suunnittelu ja tasapuolinen teemojen käsittely kuuluvat mentorin tehtäviin. Ryhmän pelisäännöistä olisi hyvä sopia yhdessä ryhmän kanssa. (Kupias & Salo 2014, 27-29.)

Kupias ja Salo (2014, 28) tuovat esille aikataulutuksen tärkeyden pienryhmämentoroinnin yhteydessä lähinnä siitä syystä, että pienryhmämentoroinnissa joutuu sovittamaan yhteen useamman henkilön aikatauluja. Ryhmän kanssa sovituista tapaamisaikatauluista tulisikin pitää kiinni mahdollisimman tarkasti, koska muuten saatetaan olla tilanteessa, jossa sovitut tapaamisajankohdat muuttuvat jatkuvasti. Tapaamisajankohdat tulisikin sopia etukäteen ryhmän kanssa. Tilanteessa, jossa joku ryhmän jäsen ei pääse tapaamiseen mukaan, sovittua tapaamisajankohtaa ei aina kannata muuttaa. (Kupiainen & Salo 2014, 28.)

Kupias ja Salo (2014, 30) kuvaavat vertaismentoroinnin tarkoittavan mentorin ja aktorin roolin vaihtelua osapuolten välillä tapaamisessa tai eri tapaamisten aikana. Tämä tarkoittaa sitä, että kummallakin tai kaikilla osapuolilla on osaamista, jonka suhteen he voivat toimia mentoreina toiselle tai muille sekä myös oppia toinen toisiltaan. Aitoon dialogiin päästään, kun kummallakin osapuolella on sekä annettavaa että saatavaa ja molemmat osapuolet arvostavat niin omaansa kuin muiden asiantuntemusta. Dialogi voi vaihdella osapuolten välillä aidosti tasavertaisesta dialogista ohjauksellisempaan suuntaan. Jotta vertaismentorointi onnistuu, mentorointiin osallistuvien on oltava tietoisia toistensa osaamisesta ja tavoitteista. Kun osaaminen ja tavoitteet on kartoitettu, voidaan muodostaa mentoroinnin yhteiset tavoitteet ja valita käsiteltävät teemat. Pienryhmässä jokainen osallistuja voi olla vuorellaan työskentelyn ohjaajan roolissa. (Kupias & Salo 2014, 31.)

Heikkinen ja Tynjälä (2012) esittävät vertaisryhmämentoroinnin perusideana olevan formaalin, informaalin ja nonformaalin oppimisen integroitumisen, jonka kantavana ajatuksena on oppimisen konstruktivisuus. Vertaisryhmämentoroinnissa oppiminen muistuttaa paljon epämuodollista keskustelua siten, että samalla opitaan työssä tarvittavia tietoja ja taitoja omien aikaisempien käsitysten ja kokemusten pohjalta. Näissä keskusteluissa pyritään nostamaan oppiminen tietoiselle ja käsitteelliselle tasolle. Keskustelujen kautta saatu ymmärrys esimerkiksi opettajan työn haasteellisuudesta auttaa toimimaan uusissa tilanteissa ja kehittämään uusia ratkaisuja. (Heikkinen & Tynjälä 2012.)

Toisin sanoen vertaisryhmämentoroinnissa mentori ei siirrä toiselle oikeaa tietoa tai näkemystä, vaan rakentaa merkityksen ja tulkinnan sosiokonstruktivistisesti toisen ihmisen kanssa. Tämä dialogi ei perustu mentorin yliveraisuuteen, vaan molempien osapuolten oikeuteen olla oma itsensä. (Heikkinen & Huttunen 2008.)

2.1.3 Hiljainen tieto vertaisryhmämentoroinnissa

Nissilä ja Paaso (2012) kirjoittavat vertaisryhmämentoroinnin sisältävän myös toimintaa, jossa niin sanottua hiljaista tietoa voidaan yhdessä sanoittaa. Nissilä ja Paaso (2012) viittaavat tässä yhteydessä filosofi Polanyin (1967) käsitteeseen hiljaisesta tiedosta, joka merkitsee tiedossamme olevaa tietoa, jota emme osaa kertoa. Toisin sanoen Polanyin usein siteerattu perusajatus ihmisen tiedosta on se, että ”voimme tietää enemmän kuin osaamme kertoa” (Toom 2008). Nissilä ja Paaso (2012) väittävät, että vertaisryhmämentoroinnissa on mahdollista tehdä näkyväksi myös työpaikan sanattomia sääntöjä ja käytänteitä ryhmäkeskustelun avulla, koska vertaisryhmätoiminta perustuu mentoreiden ja aktoreiden kykyyn muodostaa käsityksiä keskustellen. Esimerkiksi opettajan työssä on tärkeää tieto omasta toimintaympäristöstä, jota voidaan nimittää sosiokulttuuriseksi tiedoksi. Tämä tieto on suurelta osin hiljaista tietoa, jota ei ole ilmaistu sanallisesti vaan se ilmenee erilaisina kirjoittamattomina sääntöinä. Vertaismentoroinnissa voidaan käsitellä yhteisen reflektoinnin ja keskustelun avulla myös tätä sanatonta sosiaalista tietoa. (Heikkinen & Tynjälä 2012.) Keskustelun virikkeenä voidaan käyttää myös toiminnallisia harjoitteita tai muuta materiaalia, jotka auttavat osallistujia näkemään esimerkiksi oppilaitosorganisaation toimintakulttuuria sellaisena kuin se on pelkän oman mielikuvan sijasta. Erilaiset virikkeet keskustelussa voivat herättää myös pohdintoja toimintakulttuurin muutoksesta, mikäli keskustelijat kokevat sen tarpeelliseksi. (Nissilä & Paaso 2012.)

2.2 *Opetustoimen henkilöstön ammatillisen osaamisen kehittäminen*

Kangasniemi (2012) kirjoittaa valtion panostavan koko opetustoimen täydennyskoulutukseen. Valtio myös arvioi toimenpiteiden vaikuttavuutta ja opettajien osallistumista täydennyskoulutukseen, jota on arvioitu kattavasti vuodesta 1996 alkaen noin 5-7 vuoden välein (Kangasniemi 2012). Nykyisin

oppilaitosten kyky kehittyä nimenomaan moniammatillista ja erilaista osaamista arvostavina yhteisinä korostuu entistä enemmän. Opetushenkilöstön täydennyskoulutuksen osalta tämä tarkoittaa erityisesti uudentyyppisten yhteisöllistä ja osallistujien erilaista asiantuntijuutta systemaattisesti vahvistavien opintopolkujen kehittämistä ja täydennyskoulutuksen muuttumista aikaisempaa työyhteisöllisemmäksi koulutusmuodoksi (OKM 2013, 13). OKM:n ehdotus (2013, 29) kiinnitti huomiota erityisesti sivistystyöntekijöiden osaamisen kehittämisen integroimista muiden opettajaryhmien osaamisen kehittämiseen. Lisäksi ehdotus sisälsi erityisesti sivistystyöntekijöille järjestettävän henkilöstökoulutuksen tehtävän edesauttaa kollegaverkostojen luomista (OKM 2013, 29).

Opetus- ja kulttuuriministeriö asetti tammikuussa 2016 opettajankoulutusfoorumin uudistamaan opettajien-, perus-, perehdyttämisen- ja täydennyskoulutusta. Foorumin laatiman opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelman linjaukset ovat tarkoitettu kaikkien koulutusalojen opettajille. Kehittämissuunnitelman laatiman vision mukaan tulevaisuuden opettajuus perustuu laaja-alaiseen pedagogiseen ja sisältöjen osaamiseen, yhdessä tekemiseen, itsensä kehittämiseen sekä uutta luovaan osaamiseen ja yritteliäisyyteen. Vision ohjaaviksi arvoiksi ohjelma mainitsee tasa-arvon ja yhteisöllisyyden. (OKM 2016, 15). Lisäksi opetushenkilöstön on oltava pätevää ja pedagogisesti ammattitaitoista. Erityisesti vapaan sivistystyön suuri merkitys kansalaisten ja kestäväen hyvinvoinnin kannalta edellyttää päteviä ja innostuneita opettajia (OKM 2017, 17).

Opettajankoulutuksen työtapojen kehityksessä korostetaan oppijalähtöisyyttä, tutkimusperustaisuutta ja yhteisöllisyyttä. Lisäksi erilaisia vertaistuen ja yhteistyön malleja hyödynnetään entistä tehokkaammin. (OKM 2016, 30) OKM:n (2016, 19) julkaisussa esitetään myös linjauksia opettajan osaamisen ja oppilaitoksen jatkuvaan kehittämiseen. Näitä linjauksia ovat esimerkiksi opettajien kyky toimia moniammatillisissa tiimeissä ja verkostoissa sekä kyky tukea ja valmentaa kollegoja. Lisäksi mainitaan omien pedagogisten ratkaisujen pohtiminen ja reflektointi sekä oppilaitosten toimintatapojen ja oppimisympäristöjen kehittäminen. Myös yhteistyötaidot sekä verkostoituminen kotimaisten ja kansainvälisten kumppaneiden kanssa ovat linjauksissa esillä. (OKM 2016, 19.)

2.2.1 Osaava-ohjelma osana opetushenkilöstön täydennyskoulutuksen mallia

Opetus- ja kulttuuriministeriön vuosina 2010-2016 ylläpitämä Osaava-ohjelma oli tarkoitettu kehittämään opetustoimen henkilöstön osaamista. Ohjelman tarkoituksena oli luoda kehitysmuotoista toimintakulttuuria kouluissa ja oppilaitoksissa sekä edistää koulutuksen järjestäjien ja toimijoiden verkostoitumista henkilöstön osaamisen kehittämisessä. Henkilöstölle haluttiin luoda toimintamalleilla ja hyvillä käytänteillä joustavia mahdollisuuksia osallistua omia ja työnantajan tarpeita vastaavaan koulutukseen. Ohjelman painotuksina olivat laatu, digitaalisen osaamisen ja työyhteisöjen kehittäminen sekä täydennyskoulutukseen harvoin osallistuvien aktivoimista kouluttautumaan. (OKM 2017:45, 9.) Perustana Osaava-ohjelman mukaiselle kehittämistoiminnalle olivat paikalliset osaamisen kehittämisen suunnitelmat ja toimintamallit. (OKM 2017B, 13.) Näitä toimintamalleja olivat esimerkiksi täydennys- ja muut koulutussuunnitelmat, kehittämissuunnitelmat sekä kehityskeskustelukäytännöt (OKM 2017:45, 11). Ohjelmassa haluttiin tukea kehittämistoimintaa paikallisilla ja alueellisilla verkostoilla, joissa verkoston jäsenten erilaisia henkisiä ja aineellisia voimavaroja on liitetty yhteen. Näiden toimenpiteiden katsottiin edistävän verkoston ja sen jäsenten oppimista (OKM 2017:45, 13). Kangasniemi (2012) tuo esille artikkelissaan, että alusta lähtien ohjelman keskeisiksi kohderyhmiksi määriteltiin opettajat, sivistys- ja oppilaitostyönjohto, potentiaaliset rehtorit sekä uudet opettajat. Ohjelman kantava ajatus oli verkostomainen ja paikalliset tarpeet huomioon ottava toiminta sekä työssä tai työn ohessa tapahtuva osaamisen kehittäminen. (Kangasniemi 2012.)

OKM (2017:45, 11) arvioi aluehallintoviraston ja OKM:n vuonna 2016 eri hankkeilta keräämän aineiston perusteella, että hankkeissa onnistuttiin synnyttämään kehittämismuotoista toimintakulttuuria ja luomaan yhteisöllisyyttä tukevia koulutus- ja kehittämissuunnitelmia. OKM:n mukaan rakenteilla, toimintamalleilla ja hyvillä käytänteillä osaamista kehitettiin yksilöityjä ja yhteisöllisiä tarpeita huomioiden. Hyviä käytänteitä oli myös mallinnettu ja joskus jopa tuotteistettu jaettavaksi ja helposti siirrettäväksi. Myös koulutuksen saavutettavuutta oli tasa-arvoistettu tekemällä koulutuksiin osallistumista

mahdollisimman helpoksi, vaivattomaksi ja kustannustehokkaaksi myös verkko-opetuksen avulla. (OKM 2017:45, 11.)

2.2.2 Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen kehittämä vertaisryhmämentorointimenetelmä tutkimukseni pilottiopistoissa toteutetun vermen perustana

Heikkinen, Tynjälä ja Jokinen (2010) kirjoittavat, että mentoroinnin kehitystyö alkoi opetuslalla 2000-luvun alussa. Kyseisenä aikana Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa kehitettiin mentoroinnin tukemiseksi koulutusohjelma yhdessä Humanistisen ammattikorkeakoulun kanssa. Koulutuksen peruslähtökohtana oli monitieteisyys ja monialaisuus ja tämän koulutushankkeen tuloksena syntyi monitieteinen mentor-opintokokonaisuus, johon koottiin mentoroinnin kannalta keskeisiä teoreettisia lähtökohtia useilta tieteenaloilta mukaan lukien kasvatustiede. Yksi mentor-opintokokonaisuuden tärkeimmistä lähtökohdista oli ammatillisen identiteetin tukeminen narratiivisen lähestymistavan avulla eli kertomusten kautta. Kyseisestä opintokokonaisuudesta saatu kokemus yhdistyi Koulutuksen tutkimuslaitoksen tutkimustyöhön 2000-luvun puolella välissä. KTL sai tuekseen aluksi työsuojelurahaston, ja myöhemmin mukaan ovat tulleet rahoittajiksi myös opetusministeriö, Opetushallitus ja koulutuksen järjestäjät kuten kunnat ja kuntien yhteenliittymät. (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2010.)

Perinteistä mentorointia kokeiltiin myös opetuslalla, mutta tämä kokeilu kaatui työaika- ja rahoituskysymyksiin, joten se kuihtui 2000-luvun puolella välissä (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2010.) Jokinen ym. (2012) väittävät, että tarve mentoreiden kouluttamiselle oli kuitenkin ilmeinen ja sen johdosta aloitettiin mentoreiden systemaattisen koulutuksen kehittämistoimenpiteet. Tämä tarve näkyi kirjoittajien mukaan erityisesti siirryttäessä perinteisestä kahdenvälisestä mentoroinnista ryhmämentorointiin ja vertaisryhmämentorointiin. Vertaisryhmämentorien kokeiluvaiheen koulutus kehittyi erityisesti vuosien 2008-2010 aikana Työsuojelurahaston ja Opetushallituksen rahoittaman hankkeen ansiosta, jota koordinoi Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos yhteistyössä Tampereen ja Oulun yliopistojen kanssa. Koulutustilaisuuksien vallitsevina teemoina olivat mm. mentorointi ja kollegiaalisuus, kerronnalliset menetelmät ja dialogisuus, ja se sisälsi myös runsaasti pienryhmätyöskentelyä ja

-keskustelua. (Jokinen ym. 2012.) Kun Koulutuksen tutkimuslaitos julkaisi ensimmäiset tutkimustuloksensa vuonna 2009 koskien vertaisryhmämentorointia, opetusministeriö rohkaisi tutkimustulosten perusteella tutkimuslaitosta laatimaan suunnitelman koulutuksen kansalliseksi toteutukseksi (Kangasniemi 2012).

Edellä mainittu kokeiluvaihe muodosti perustan Osaava Verme-vertaisryhmämentorointikoulutukselle, joka aloitettiin vuonna 2010 Osaava ohjelman osana (Jokinen ym. 2012). Kangasniemi (2012) arvioi syynä tähän synergiaan olevan Osaava ohjelman yhteneväiset tavoitteet Osaava Vermen kanssa, erityisesti sisältöjen, koulutusjärjestelyjen ja toiminnallisuuksien osalta. Vertaisryhmämentorointikoulutusta rahoitti opetus- ja kulttuuriministeriö, ja Koulutuksen tutkimuslaitos toimi hankkeen valtakunnallisena koordinoijana (Jokinen ym. 2012). Vertaisryhmämentorointikoulutuksessa opettajankoulutusta antavista yliopistoista ja ammatillisista opettajakorkeakouluista sekä alueellisista koulutuksen järjestäjäkumppaneista koostuva verkosto koulutti mentoreita, jotka koulutuksen saatuaan vetivät itsenäisesti vertaismentorointiryhmiä (vermeryhmiä) omissa oppilaitoksissaan ja kunnissaan. (OPH 2017, 162.) Yliopiston opettajankoulutusyksiköt sekä ammatilliset opettajakorkeakoulut vastasivat myös Osaava Vermen kehittämistoiminnasta (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2010.) Jokinen ym. (2012) korostavat tässä yhteydessä, että oman vermeryhmän vetäminen oli olennainen osa koulutusta. Lisäksi koulutuksen opetussuunnitelma on vahvistettu mukana olleissa yliopistoissa ja ammatillisissa opettajakorkeakouluissa 10-15 opintopisteen laajuisina opintoina (Jokinen ym. 2012).

Heikkinen, Tynjälä ja Jokinen (2012) korostavat, että vertaisryhmätoiminnan ydin on vermeryhmä. Tämä ryhmä kokoontuu 6-8 kertaa lukuvuodessa 1,5-2 tuntia kerrallaan. Ryhmä tekee toimintasuunnitelman ensimmäisessä kokoontumisessa, ja koko kauden kattavana teemana voi olla esimerkiksi monikulttuurisuus tai jonkin oppiaineen menetelmien kehittäminen. Ryhmä voi vaihtoehtoisesti keskittyä eri teemoihin eri kokoontumiskerroilla osallistujien tarpeiden ja kiinnostuksen mukaan. Ryhmän ajankäyttösuunnitelmasta vastaa ja ryhmän keskustelua ohjaa mentorikoulutuksen saanut henkilö, joka toimii ryhmän vetäjänä. Mentori voi

myös ehdottaa käsiteltäviä teemoja ja käyttää myös erilaisia kerronnallisia ja toiminnallisia harjoituksia ryhmän keskustelun virittämiseen. **Ennen kaikkea mentorilla on oltava kokemus ryhmää yhdistävästä tekijästä.** Toimintasopimuksen teko kuuluu myös vermeryhmän aloitusrutiineihin. Se sisältää kaksi keskeistä periaatetta, jotka ovat luottamuksellisuus ja keskustelun eettisyys. Luottamuksellisuus tarkoittaa ryhmän jäsenten välistä luottamusta siitä, että ryhmässä käytyjen keskustelujen sisältöä ei kerrota ryhmän ulkopuolisille. Keskustelun eettisyys pitää sisällään ryhmän keskusteluun liittyviä sääntöjä, kuten henkilökohtaisen tason välttämistä keskustelujen aikana, jos keskustelun aihe liittyy ryhmän ulkopuolisiin henkilöihin. Toinen keskustelun eettisyyteen liittyvä seikka on kaikenlaisen leimaamisen välttäminen puhuttaessa ryhmään kuulumattomista henkilöistä. (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2019.) Ahokas (2010) tuo lisäksi esille, että vertaisryhmämentoroinnin tehtävä ei ole toimia paikkana, jossa ratkaistaan työyhteisön haastavia ongelmia tai työntekijöiden henkilökohtaisia ongelmia.

2.3 Aikaisempia tutkimuksia Jyväskylän yliopiston Koulutuksen Tutkimuslaitoksen kehittämästä vertaisryhmämentoroinnin sovelluksista

Rajakaltio ja Syrjäläinen (2010) toteuttivat Tampereen yliopiston opettajakoulutuslaitoksella vertaismentoroinnista tutkimuksen liittyen Vertaisryhmämentorointi osaamisen ja työhyvinvoinnin tueksi-hankkeeseen. Hanke toteutettiin vuosina 2008-2010 yhdessä Jyväskylän, Kokkolan, Oulun ja tutkimukseen osallistuneen Hämeenlinnan kaupunkien kanssa. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten vertaisryhmämentorointia voi kehittää uuden tyyppisenä täydennyskoulutuksen toimintamuotona ja millä tavoin se voi tukea opetusalan kehittämistä uudistuvassa kuntakulttuurissa. Hankkeessa oli mukana kaksi mentorointiryhmää sekä kuusi mentorikoulutuksen käynnyttä opettajaa, jotka kaikki osallistuivat tutkimukseen. Mentoreista yksi oli aineenopettaja, kaksi erityisopettajaa ja kolme luokanopettajaa. Mentoriryhmät koostuivat luokan- ja aineenopettajista sekä erityisopettajista, jotka työskentelivät eri-ikäisten oppilaiden kanssa. Ryhmien koostumuksen johdosta keskusteluyhteys koettiin avartavaksi ja uusia oivalluksia synnyttäväksi, ja se

auttoi näkemään koulun kysymyksiä kokonaisvaltaisemmin. Lisäksi mentorit ja mentoroivat korostivat vertaismentoroinnin vahvistaneen heidän omaa ammatillista kehittymistään opettajina. Tutkimuksen tulosten mukaan rehtoreilla ei ollut aikaa kiinnostua vertaisryhmämentoroinnista tai tarttua siihen tutkimusajankohdan aikana. Tutkijat pitivät syynä tähän välinpitämättömyyteen ensisijaisesti tutkimusajankohtana rehtoreita työllistänyttä merkittävää ja suurta kuntaliitosvaihetta muutoksineen. Vaikka tutkimuksen tulosten mukaan vertaisryhmämentorointi jäi liian kauas työyhteisöstä, hankkeeseen osallistuneiden ammatillista kehittymistä tukevat kokemukset olivat kuitenkin vahva näyttö siitä, että vertaisryhmämentorointi on varteenotettava täydennyskoulutuksen muoto. (Rajakaltio & Syrjäläinen 2010.)

Ahokas (2010) tarkasteli tutkimuksessaan vertaisryhmämentoroinnista saatuja ammatillisten opettajien kokemuksia Jyväskylän ammattiopistossa. Tutkimukseen osallistui kaksi tutkittavaa ryhmää, jotka koostuivat kahdesta vertaisryhmämentorointikoulutuksen läpikäyneestä mentorista ja 24 mentoroitavasta. Tutkimuksen haastatteluaineistossa vertaisryhmämentorointitapaamiset koettiin hengähdystauoiksi työstä, ja opettajien moniammatillisuus toi keskusteluihin erilaisia kokemuksia ja näkemyksiä jokapäiväisistä asioista, vaikka moniammatillisuus saattoi tuoda mukanaan jännitteitä tai jopa turhautumista ryhmän jäsenten välille. Ryhmien tapaamisissa esiin nousseet henkilöstön kehittämiseen liittyvät teemat koskivat esimerkiksi työssäoppimista ja erilaisia oppijoita. Erityisesti moniammatillisissa ryhmissä eri ammattien tuomat haasteet nousivat esiin, ja ryhmän osanottajat saattoivat peilata näitä kokemuksia omaan opetukselliseen kontekstiinsa. Vapaamuotoisuus tapaamisissa koettiin myös voimavaraksi, ja ryhmät koettiin ilmapiiriltään avoimena. Tutkimuksen tulosten mukaan ihanteellinen ryhmäkoko näyttäisi olevan noin 6-8 mentoroitavaa, ja vertaismentorointiryhmien tapaamisissa voisi hyödyntää myös muita menetelmiä keskustelun ohella. Lisäksi Ahokas nosti toiminnan haasteeksi mentoroinnin ja vertaismentoroinnin mieltämisen virheellisesti perehdyttämiseksi. Ahokas mainitsee kehittämistoimenpiteenä roolien selkiyttämisen, joka käytännössä rajaa esimieheltä oikeuden toimia mentorina, koska se koettiin aiheuttavan rooliristiriitoja esimies-alaisuhteissa. (Ahokas 2010.)

Mäki (2010) kuvaa oululaista vertaismentorointitoimintaa erityisesti uusien rehtorien ja koulunkäyntiavustajien mentoriryhmästä saatujen kokemusten pohjalta. Uusien rehtorien mentorointiohjelman suunnittelussa paneuduttiin erityisesti teoreettisen elementin aikaansaamiseen, koska toinen toiminnan päätavoitteista oli perehdyttäminen. Rehtoreiden mentorointitapaamiset teemoitettiin ja jokaiseen teemaan tuotiin keskustelijaksi ja uuden tiedon tuojaksi kunkin osa-alueen asiantuntija teoreettisen ja käytännöllisen tiedon keskinäisen vuorovaikutuksen aikaansaamiseksi ryhmissä. Koulunkäyntiavustajien ryhmälle tavoitteiksi asetettiin uuden tehtävänkuvan rakentaminen ja ammatillisen identiteetin vahvistaminen. Molemmissa ryhmissä tavoitteena oli erilaisen osaamisen tuominen keskusteluun asiantuntijoiden kanssa. Uusien rehtoreiden ryhmässä tuli esiin halu ja kyky heittäytyä uusiin asioihin, koska vanhat käytänteet eivät olleet ryhmän painolastina. Ryhmä koki mielekkäänä toimintana uudenlaisten ajattelumallien etsimisen ja vanhojen käsitysten muuttamisen. Lisäksi ryhmässä jaettiin myös operatiiviseen johtamiseen liittyviä arjen innovaatiota. Uusien rehtoreiden ryhmän kehitysnäkymäksi muodostui sekaryhmä, jossa ryhmän jäsenenä ja mentoreina toimii myös kokeneita rehtoreita. Sekaryhmä mahdollistaa myös kokeneiden jäsenten oppimisen ja noviisien uusien ajatusten tuominen ryhmään, jolloin sinne on mahdollista luoda uusia toiminta- ja ajatusmalleja tavoitteleva henki. Koulunkäyntiavustajien ryhmässä pohdittiin koulunkäyntiavustajan tehtävää opettajan työparina, ja ryhmän tärkeänä kehitysnäkymänä pidettiin opettajien tulemistakin mukaan ryhmiin. Koulunkäyntiavustajat jakoivat myös ryhmässä kertomuksia työhön liittyvistä haasteista ja saivat näin vahvistusta ammatti-identiteettiinsä. Lisäksi ryhmään kuulunut koulunkäyntiavustajapalveluiden koordinaattori pystyi myös tuomaan ryhmään aihealueen tuntemusta ja asiantuntijuutta, joka osaltaan myös vahvisti koulunkäyntiavustajien ammatti-identiteettiä. Ryhmässä käytiin läpi myös koulunkäyntiavustajan työhön liittyviä haasteita, kuten määräaikaista työsuhteita, mutta myös voimaannuttavia asioita. (Mäki 2010.)

Mäki (2010) on sitä mieltä, että vertaisryhmämentorointitoiminnan muotoutumiseksi kiinteäksi osaksi opetustoimen henkilöstön hyvinvoinnin ja ammatillisen kasvun tukemista edellyttää suunnitelmallista mentorikoulutusta eri henkilöstöryhmien tarpeisiin. Lisäksi Mäki väittää, että toiminnallisten ja

kerronnallisten menetelmien, ryhmädynamiikan tuntemuksen ja vuorovaikutteisten toimintaperiaatteiden lisäksi mentori tarvitsee aihealueen tuntemusta, jotta hän pystyy itse tuomaan ryhmään teoreettista tietoa tai osaa ohjata ryhmää tarvittavan tiedon pariin. Mäki nostaa esiin myös mentoreille kehitetyn koulutuskokonaisuuden toimivuuden, joka hänen mielestään toteutuu taloudellisesti tiukkoina aikoina. (Mäki 2010.)

3 VAPAA SIVISTYSTYÖ VERTAISRYHMÄMENTOROINNIN KONTEKSTINA

Tässä luvussa tuon esiin vapaan sivistystyön yhteiskunnallisia Aspekteja, toimintakenttää sekä arvomaailmaa, jotta lukija ymmärtää vapaan sivistystyön ominaispiirteitä lähtökohtana sivistystyöntekijöiden osaamisen kehittämiseksi. Käyn läpi myös vapaan sivistystyön vahvuuksia osana aikuiskasvatusta ja sivistystyöntekijöiden pätevyysvaatimuksia tutkimukseni kohderyhmänä. Nämä tekijät määrittelevät rajat ja mahdollisuudet sille, millaiseksi tutkimukseni kohteena oleva verme sivistystyöntekijöiden osaamisen kehittämisen menetelmänä voi muodostua. Lisäksi esittelen kansan- ja kansalaisopistot tutkimukseeni osallistuneista Verme2-hankkeen pilottiopistoista.

3.1 Vapaan sivistystyön asema ja merkitys

Kiuru (2016) ehdottaa aikuisten kouluttautumisen nimeämistä aikuiskasvatukseksi, elinikäiseksi oppimiseksi tai sivistymisen haluksi. Tässä lähestymistavassa korostuu henkilön vapaa- ja omaehtoisuus sekä halu opiskella ilman erityistä ulkopuolista vaikutusta. Opintojen päätavoite on tässä yhteydessä opiskelijan itsensä kehittäminen ja kansalaiseksi kasvaminen (Kiuru 2016). Tässä yhteydessä vapaan sivistystyön tarjoama yleissivistävien ja yhteiskunnallisten aineiden tarjoama koulutus on avainasemassa.

Nykyinen lainsäädäntö määrittelee vapaan sivistystyön tehtäviksi järjestää elinikäisen oppimisen periaatteen pohjalta yhteiskunnan eheyttä, tasa-arvoa ja aktiivista kansalaisuutta tukevaa koulutusta (Laki vapaasta sivistystyöstä 21.8.1998/632.). Toiminta perustuu valtion perusrahoitukseen. Pätäri ym. (2019) kirjoittavat, että Vapaan sivistystyön nykyiset viisi oppilaitosmuotoa toimivat nykyisin saman lain (Laki vapaasta sivistystyöstä 21.8.1998/632) alaisuudessa.

Lisäksi vapaan sivistystyön tarjoama koulutus ei ole tutkintotavoitteista eikä sen sisältöjä säädellä lainsäädännössä (OPH 2017). Pätäri ym. (2019) ehdottavat, että vapaan sivistystyön yhteiskunnallinen merkitys ja hyöty voivat löytyä sen sivistyksellisestä ja kasvatuksellisesta merkityksestä tuottaen ekologista kestävyyttä, tiedostavaa kansalaisuutta sekä hyvää inhimillistä elämää. Lisäksi Pätäri ym. (2019) määrittelevät vapaan sivistystyön kuuluvan demokraattiseen yhteiskuntaan sen edellyttämänä sivistyksellisenä ja osallistumista mahdollistavana toimintana. Niemelä (2011, 63-64) puolestaan määrittelee vapaan sivistystyön tarkoitukseksi elinikäisen oppimisen periaatteen sekä yhteiskunnan eheyden, tasa-arvon ja aktiivisen kansalaisuuden. Sen tavoitteena on ihmisen monipuolinen kehittyminen, hyvinvointi, kansanvaltaisuus, moniarvoisuus, kestävä kehitys, monikulttuurisuus ja kansainvälisyys. Lisäksi vapaassa sivistystyössä korostuvat omaehtoinen oppiminen, yhteisöllisyys ja osallisuus (Niemelä 2011, 63-64.) Vapaan sivistystyön oppilaitoksia ovat opintokeskukset, kansanopistot, kansalaisopistot, liikunnan koulutuskeskukset ja kesäyliopistot.

Vapaalla sivistystyöllä on merkittävä ja monipuolinen yhteiskunnallinen rooli. Sen tehtäviin kuuluvat esimerkiksi järjestöjen toiminnan tukeminen, perinnetoiminnan ja -taitojen ylläpito ja ennen kaikkea sen yleissivistävä rooli, johon kaikki vapaan sivistystyön toiminta voidaan lukea (Manninen, Teräsahde & Pätäri 2019.) Manninen, Teräsahde ja Pätäri (2019) kirjoittavat, että vapaan sivistystyön merkitykset ja vaikutukset yhteisenä hyvänä vaihtelevat sen mukaan, mistä asemasta ja toimintamuodosta vapaata sivistystyötä tarkastellaan. Manninen, Teräsahde ja Pätäri (2019) kuitenkin tähdentävät vapaan sivistystyön yhteiskunnallisen merkityksen kokonaisvaltaista ymmärrystä, jonka kautta tuetaan elinikäisen oppimisen periaatteen pohjalta tapahtuvaa yhteiskunnallisen eheyden, tasa-arvon ja aktiivisen kansalaisuuden monipuolista kehitystä.

Vaikka vapaan sivistystyön toimintaa kehitetään jatkuvasti, on vapaan sivistystyön tehtävän uudelleen määrittely ajoittain tarpeellista yhteiskunnan entistä nopeamman muutoksen takia. Tämä muutos heijastuu myös kansalaisten koulutus- ja sivistystarpeisiin. Teräsahde ja Manninen (2019) kirjoittavat, että vapaan sivistystyön tulevaisuuden visioinnissa ovat olleet mukana toimijat itse etujärjestöineen, tutkijat, poliitikot, virkamiehet sekä heidän kokoamansa työryhmät. Visiointityön kautta on haettu vapaan sivistystyön merkitystä yksilölle

sekä sen suhdetta muuhun koulutusjärjestelmään. Toisaalta valtion rahoitusperusteet asettavat rajoituksia toiminnan reunaehdoille sekä strategisille valinnoille. (Teräsahde & Manninen 2019.)

Kotimainen vapaa sivistystyömme on kiinnittynyt vahvasti eurooppalaisiin aikuiskoulutuspoliittisiin strategioihin ja ohjelmiin, joista merkittävänä esimerkkinä on EAEA:n julkaisema manifesti ”The manifesto for adult learning in the 21th century”. Manifestin mukaan aikuiskoulutuksen tämän vuosituhannen yhteiseurooppalaisia tehtäviä ovat mm. maahanmuuttajakoulutus sekä työllisyys ja digitalisaatio, ja tärkeimmiksi kohderyhmiksi nostetaan pakolaiset, työttömät ja ikääntyvät. EAEA:n manifestin mukaisia linjauksia toteutetaan Suomessa, joista esimerkkeinä vuonna 2017 lanseerattu maahanmuuttajakoulutus osana vapaan sivistystyön uutta sivistystehtävää sekä digiaikakauden taidot – ohjelma aikuisten digitaitojen ja heikkojen perustaitojen vahvistamiseksi. Tämänkaltainen vapaan sivistystyön tehtävien uudelleen määrittely poliittisten toimijoiden taholta voidaan nähdä myös uhkana vapaan sivistystyön autonomialle, vaikka koulutustarjontaa ei ole pakko muuttaa uuden tehtävän mukaiseksi. (Teräsahde & Manninen 2019.)

Vapaan sivistystyön rahoitusta uudistettiin vuodesta 2016 alkaen vapaan sivistystyön rakenne- ja rahoitustyöryhmän muistion ehdotusten pohjalta. Opetus- ja kulttuuriministeriö vahvistaa vuosittain valtion talousarvion rajoissa valtiosuuden laskemisen perusteena käytettävänä olevan suoritteiden määrän vapaan sivistystyön lain 632/1998 § 10 mukaan. Peruste kansalaisopiston valtiosuudelle lasketaan kertomalla opetus- ja kulttuuriministeriön ko. opistolle vahvistama opetustuntien määrä opetustunnin yksikköhinnalla. Kansalaisopiston ylläpitäjälle valtiosuus on vapaasta sivistystyöstä annetun lain 9 §:n mukaan 57 % valtiosuuden laskennallisesta perusteesta. Kansanopistojen osalta vuotuinen valtiosuuden peruste lasketaan kertomalla sille vahvistettu opiskelijaviikkojen määrä opiskelijaviikkoa kohden määrättyllä yksikköhinnalla. (OKM 2017, 29-30.)

Nykyisin vapaan sivistystyön keskeisimpiin koulutuspoliittisiin ohjaajiin ja toiminnan linjaajiin kuuluvat valtioneuvosto ja hallitusohjelma, opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) sekä sen erilaiset asiantuntijaelimet, opetushallitus (OPH), vapaan sivistystyön edunvalvontajärjestöt, vapaan sivistystyön oppilaitosten omistajat ja ylläpitäjät sekä myös ylikansalliset politiikkatoimijat kuten Euroopan unioni. (Harju, Pätäri, Saviniemi & Teräsahde 2019.) Manninen

ja Teräsahde (2019) ovat sitä mieltä, että entistä voimakkaampi koulutuspoliittinen ohjaus kaventaa merkittävästi vapaan sivistystyön vapautta. Nämä eivät kuitenkaan ole toisiaan poissulkevia vaihtoehtoja, vaan painatuksina koulutuspoliittisen ohjauksen ja vapaan sivistystyön autonomian tulisi perustua toimijoiden välisiin neuvotteluihin niiden keskinäisestä suhteesta (Manninen & Teräsahde 2019.)

Kiuru (2016) nostaa käsitteen omaehtoisuudesta vapaan sivistystyön yhtenä avainsanoista. Tätä kansansivistystyön omaehtoisuutta, vapautta ja itsemääräämisoikeutta uhkaa nykyistä markkinataloutta ohjaava uusliberalistinen oikeistoideologia. Aikaisempi kansansivistystyön henkinen vapaus onkin Kiurun mielestä nykyisin kansanvallan ulottumattomissa, ja valta on siirtynyt kasvottomille finanssi- ja markkinavoimille. Näitä voimia ajaa jatkuva voitontavoittelu, ja ne myös kannattavat ammattiyhdistysten tukemasta sopimusyhteiskunnasta luopumista. Kiuru vertaa näitä virtauksia lähes uskontoon, joka myös Suomessakin on saanut jalansijaa huolimatta Yhdysvaltojen kokemasta talous- ja pankkikriisistä 2007-2009, jolloin markkinavoimien kaikkivoipaisuus koki kolauksen. Kriisit aiheuttivat materiaalisia, sosiaalisia ja henkisiä ongelmia, joiden seuraukset ovat edelleen näkyvissä (Kiuru 2016). Tässä yhteydessä Kiuru kritisoi Suomen vapaan kansansivistysliikkeen toimijoita, jotka ovat enimmäkseen mukautuneet kriisin aiheuttamiin kielteisiin taloudellisiin, sosiaalisiin ja sivistyksellisiin seurauksiin ilman omia äänenpainoja.

Kiuru (2016) tuo esille markkinaperusteisen ajattelun esiinmarssin alkaneen 1990-luvulla, jolloin vapaan sivistystyön menoperusteisesta tukijärjestelmästä siirryttiin suoriteperusteiseen valtiosuukien jakoon. Menoperusteinen tukijärjestelmä ei kuitenkaan merkinnyt rahan tuhlaamista, koska opintotyön laatua valvottiin. Kiuru väittää myös, että ammatillista hyötykoulutusta on suosittu vapaan sivistystyön kustannuksella valtion tukea jaettaessa, koska humanismi ei tuota reaalis-aineellista tulosta kuten ammatillinen hyötykoulutus. Kiuru tuo esiin Toiviaisen (2001) viitaten varoituksen sanan, jossa todetaan vapaan sivistystyön uhattu asema erillislain suojaamana alueena, jollei sillä ole tarjottavana mitään todellista yhteiskunnallisesti merkittävää sisällöllistä ja menetelmistä vaihtoehtoa markkinaehtoiselle aikuiskoulutukselle. Toisaalta Manninen ja Teräsahde (2019) esittävät, että vapaalla sivistystyöllä on

nykyajassa entistä voimaannuttavampi ja yhteisöllisempi rooli vastatessaan nykyaikamme haasteisiin, kuten ympäristökriisiin sekä tietoyhteiskunnan- ja digitalisaatiokehityksen luomiin oppimistarpeisiin. Manninen & Teräsahde (2019) tähdentävät, että vapaan sivistystyön tarjoaman kasvatuksen ja sivistystyön avulla ihmiset kykenevät suuntaamaan muutosta inhimillisen ja yhteisöllisen hyvinvoinnin sekä ekologisen kestävyuden lisäämiseksi.

Teräsahde ja Manninen (2019) hahmottavat kolme eri tulevaisuuden skenaariota vapaalle sivistystyölle. Ensimmäinen negatiivisesti väritynyt skenaario kuvaa vapaata sivistystyötä hiipuvana, jolloin sen perimmäistä merkitystä ei enää tunnusteta eikä tunnusteta tavalla, jollaisena se on historiallisesti ja nykypäivänä ymmärretty. Kirjoittajat näkevät tässä skenaariossa vapaan sivistystyön rooliksi alistua osaksi hyvinvointi-, elinvoima-, sosiaali- ja koulutuspalvelujen tuotantokoneistoa, joka toteuttaa vain ulkopuolelta asetettuja tehtäviä. Tässä skenaariossa vapaa sivistystyö myös tasapäästyy osaksi koulutusjärjestelmää, jolloin sen ominaispiirteet katoavat tai sen tarjoamia opintoja ei nähdä lainkaan osana tutkintoja tuottavaa koulutusjärjestelmää. (Teräsahde & Manninen 2019.)

Toinen ja neutraali skenaario sisältää ajatuksen kansallisen koulutuspolitiikan jatkumosta, jossa vapaa sivistystyö muovautuu ja sitä ohjataan aiempaan tiiviimmin kulloistenkin politiikkaohjelmien mukaan ja se asetetaan selkeämmin suomalaisen koulutusjärjestelmän osaksi ja eri palvelujen tuottajaksi vaihtuvien yhteiskunnallisten tarpeiden mukaan. Vapaan sivistystyön opintojen tunnistamisen ja tunnustamisen menetelmiä kehitetään, jotta myös vapaan sivistystyön kautta hankittua osaamista voidaan paremmin tunnistaa esimerkiksi työhaussa. Maahanmuuttajakoulutus sitoo vapaata sivistystyötä entistä vahvemmin osaksi koulutusjärjestelmää. Toisaalta vapaa sivistystyö nähdään koulutusjärjestelmää täydentävänä osana aikuisten digitaalisen koulutuksen osalta (Teräsahde & Manninen 2019.)

Vapaan sivistystyön kannalta positiivisessa eli kolmannessa skenaariossa yhdistyvät vapaan sivistystyön perinteet, yhteiskunnan tarpeet sekä monimuotoisen toiminnan kaikki potentiaali erilaisiin tarpeisiin vastaamiseksi sekä yhteiskunnallisen kehityksen suuntaamiseksi. Vapaan sivistystyön tehtävän määrittäminen tapahtuu sisältäpäin lähtevänä prosessina, joka heijastuu eri oppilaitos- ja toimintamuotojen yhteisenä pyrkimyksenä täyttää vapaan sivistystyön yhteiset,

lakiin kirjoitetut tarkoitukset ja tavoitteet. Toiminta on kaikille avointa, ja osallistujien moninaisuutta huomioidaan koulutustarjonnassa tarvelähtöisesti. Se voi olla myös kohtaamiseen perustuvaa vapaamuotoista toimintaa. Kaiken kaikkiaan vapaan sivistystyön tuottamat hyödyt ymmärretään yhteiskunnallisina merkityksinä yksilöllisen merkityksen lisäksi, ja sen roolia elinikäisen oppimisen mahdollistajana arvostetaan. Se myös säilyttää erityislaatuisuutensa suhteessa muuhun koulutusjärjestelmään. (Teräsahde & Manninen 2019.)

3.2 Kansan- ja kansalaisopistot organisaatioina

Lämsä ja Päivike (2013, 9) kuvaavat organisaation ihmisten muodostamaksi yhteistoiminnaksi, jonka pyrkimyksenä on saavuttaa yhteiset tavoitteet. Organisaatio muodostuu aina ihmisistä, ja siinä toimiminen vaatii oppimista ja sosiaalista toimintaa (Karjalainen 2014). Ihmisillä on myös henkilökohtaisia tavoitteita, joita he pyrkivät saavuttamaan liittymällä organisaation jäseneksi. Tämä tavoite voi olla esimerkiksi vapaassa sivistystyössä itsensä toteuttaminen vapaan sivistystyön opetustehtävissä. Organisaation määrittely ei kuitenkaan ole helppoa. Edellä mainittu moderni tapa määrittellä organisaatio voidaan kyseenalaistaa esimerkiksi kysymyksillä kuten ”Onko organisaatio olemassa, kun kukaan ei ole töissä?” tai ”Onko organisaatio olemassa rakenteena, ihmisten puheina vai heidän ajatuksinaan?”. Postmoderni näkökulma organisaatioon tarjoaa tähän vastaukseksi oletuksen, että organisaatiolla on monia näkökulmia. Tämän näkökulman mukaan organisaation sisältö on ymmärrettävä moninaisena ja muuttuvana toimintana, jolloin kyseessä on enemmän organisointi kuin ihmisistä irrallinen rakenne tai järjestelmä. Jälkmodernista näkökulmasta organisaatio voidaan ymmärtää ihmisten suhteiden verkostona, joka toimii joustavasti verkostomaisesti ja innovatiivisesti. Ensinnäkin organisaation toiminta koostuu monien eri ryhmien ja ihmisten tavoitteista, jotka voivat olla keskenään ristiriitaisia tai muuttuvia. Toiseksi organisaation tiedonmuodostus luodaan jatkuvasti ihmisten merkitysvälitteisessä toiminnassa, kuten kielenkäytössä ja muussa vuorovaikutuksessa. Koska tieto on muuttuvaa ja näkökulmaan sidottua, on nämä seikat otettava organisaation tiedonmuodostuksessa huomioon. Tieto ei

ole yleispätevää tai itsestään selvää, koska se sisältää oletuksia ja eri näkökulmia. (Lämsä & Päivike 2013, 10-12).

Organisaatiokulttuurista ei ole olemassa vain yhtä määritelmää, vaan sitä voidaan määritellä monin eri tavoin. Lämsä ja Päivike (2013, 176) määrittelevät organisaatiokulttuurin sisältävän organisaation jäsenten yhteiset ajattelu- ja toimintatavat. Toinen tapa määritellä organisaatiokulttuuria on Harisaloon (2008, 266) määritelmä organisaatiokulttuurista suhteellisen laajasti omaksuttuna henkisenä syvärakenteena. Tämän rakenteen varassa organisaatioissa ajatellaan, toimitaan ja strukturoidaan valinnan mahdollisuuksia. Kun organisaatiossa on esimerkiksi laajasti hyväksytty joku asia, ihmiset pitävät sitä yleisesti hyväksyttynä, luonnollisena ja kiistattomana. (Harisalo 2008, 267.) Onnismaa (2008) tuo myös esille, että suurissa organisaatioissa voi olla useita alakulttuureja, jotka joko tukevat vallitsevaa kulttuuria tai ovat sen kanssa ristiriidassa.

Näkemykset organisaatiokulttuureista on jaettavissa kahteen pääryhmään, joista ensimmäisen mukaan organisaatiolla on kulttuuri ja toisen mukaan organisaatio on kulttuuri. Ensimmäinen näkemys korostaa kulttuurin välineellisyyttä, koska se on avain tuottavuuteen menestykseen. Se on organisaation tekijä muiden toimintaan vaikuttavien tekijöiden joukossa ja se myös vaikuttaa ihmisten käytökseen. Lisäksi sitä on mahdollista selittää ja ennustaa ja siihen vaikuttaminen on myös mahdollista. Organisaatiokulttuuria voidaan johdon toimesta kehittää haluttuun suuntaan sopivilla johtamisen keinoilla ja tämä tekee tästä näkemyksestä erityisesti liikkeenjohtamisen alueella suosittua. Toisessa näkemyksessä korostetaan ihmisten jakamaa yhteistä merkitystulkintaa eli kulttuuria tuotetaan yhteisessä toiminnassa koko ajan. (Lämsä & Päivike 2013, 176-177.)

Karjalainen (2014) nostaa esiin henkilöstön yhteiset kokemukset ja historian, jotka ovat avainasemassa työilmapiiriin ja -kulttuurin muotoutumisessa. Organisaation arvot luovat työyhteisön jäsenten keskuuteen yhteisesti sovituksen käsityksen siitä, mikä on organisaation tehtävä ja miten organisaatiossa tulee käyttäytyä. Tätä voidaan kuvata myös työ-kulttuurina, ja se on osa organisaation toimintakulttuuria. (Karjalainen 2014.) Lämsä & Päivike (2013, 179) tähdentävät, että kriisi ja ongelmat ovat tilanteita, joissa organisaation arvoihin tietoisesti nojataan. Osa organisaation arvoista ovat

hiljaisesti hyväksytyjä ja huonosti tiedostettuja, kun taas toiset ovat julkilausuttuja tavoitearvoja. Kun esimerkiksi vapaan sivistystyön organisaatio määrittelee julkisesti arvonsa uusille sivistystyöntekijöille, on tärkeää, että ne näkyvät päivittäisessä toiminnassa ja ovat todellisia, eli käytännössä ilmenevät yhtäläisinä puheina ja tekoina. (Lämsä & Päivike 2013, 179.)

Kansanopistot ovat hyvä esimerkki koulutus- ja kasvatustoiminnan alueesta, jonka uudempi historia on ollut oman paikan etsimistä kansallisessa sivistysjärjestelmässä. Tämän kehityksen tuloksena kansanopistot ovat erikoistuneet eri alueille (Pantzar 2007). Harju, Pätäri, Saviniemi ja Teräsahde (2019) määrittelevät nykyiset kansanopistot laaja-alaisiksi koulutuspalveluja tarjoaviksi oppilaitoksiksi, jotka järjestävät ammatillista, vapaatavoitteista sekä yleissivistävää koulutusta. Kansanopistot tarjoavat useimmiten yleissivistävää opetusta, joka pitää sisällään esimerkiksi kieliä ja taideaineita. Kansanopistot järjestävät myös mm. peruskoulu- ja lukio-opetusta, avoimen yliopiston opetusta sekä maahanmuuttajakoulutusta. Kansanopistoja on ympäri Suomea yhteensä 85. Kaikki opistot ovat valtionrahoitteisia ja useimmat ovat yksityisiä. Opistot voidaan jakaa taustaltaan neljään ryhmään, jotka ovat sitoutumattomat, kristilliset, yhteiskunnalliset ja erityisopistot. (Kansanopistot.fi 2018.) Opistojen taustoissa korostuu niiden tärkeä rooli ja asema aatteellisina oppilaitoksina uskonnollisille liikkeille sekä myös ammattiyhdistyksille. Kansanopistoja voi luonnehtia sisäoppilaitoksiksi, eli toisin sanoen opiskelijat asuvat opistossa, vaikka eksternaattiopiskelijoiden määrä on kasvanut viime vuosina säännöllisesti. (Harju, Pätäri, Saviniemi & Teräsahde 2019.) Nykyisin ne tarjoavat erityisesti nuorille aikuisille vaihtoehtoja yleissivistävillä jatko-opinnoilla. Siten kansanopisto tuo useimmiten väli vuoden ylioppilaaksi tulon ja korkeakouluopintojen väliin. (Pantzar 2007.) Muita tyypillisiä kansanopistoissa opiskelevia ryhmiä ovat alanvaihtajat ja työttömät. Monen kansanopiston henki on edelleen se, että koko opiston henkilökunta on kasvatustavastuussa, vaikka lainsäädäntö ei enää edellytä henkilökunnan asumista opistolla (Poikela ym. 2009, 24).

Karjalainen (2014) on sitä mieltä, että kansanopiston oppimisympäristöön mielletään sellaisia arvoja, jotka liittyvät inhimillisyyttä, yhteisöllisyyttä ja oikeudenmukaisuutta korostaviin arvoihin. Ne toimivat kompassina siihen, miksi

joitakin asioita tehdään ja niillä pyritään pääsemään siihen, kuinka organisaation tulisi toimia. Kun sivistystyöntekijöille on selvitetty kansanopiston arvot, sivistystyöntekijä voi tuntea perusturvallisuutta ja sitoutua.

Ajattelutapa ”keittiö keittää ja opettajat opettavat” on osaltaan vaikuttanut siihen, että kansanopiston henkilöstö on identifioitunut enemmän oman alansa ammatti-ihmisiksi kuin kansanopiston henkilöstöksi. Tämä toiminnan kaventuminen on osaltaan johtanut kansanopistotoiminnan sosiaalisen pääoman ja kansanopistoidentiteetin heikkenemiseen. (Karjalainen 2014.) Mattila ja Suoraniemi (2012) korostavat artikkelissaan kansanopiston ketterää päätöksentekoa ja joustavia henkilöstöresursseja. Henkilöstöressien joustavuus syntyy päätoimisen henkilöstön moniosaajuudesta sekä laajasta tuntiopettajien verkostosta. Kansanopisto on myös rakenteeltaan matalan hierarkian organisaatio, joka mahdollistaa nopean päätöksenteon (yksityisissä opistoissa) ilman kunnallisen päätöksentekokoneiston hidastavaa vaikutusta (Mattila & Suoraniemi 2012).

Kansalaisopistot, joita voidaan nimittää myös työväenopistoiksi tai aikuisopistoiksi, ovat kaikille avoimia oppilaitoksia (kansalaisopistot.fi 2018). Alun perin kaikki autonomian aikana perustetut kymmenen työväenopistoa olivat kunnallisia, mutta itsenäisyyden alkuvaiheessa myös kannatusyhdistykset ja teollisuuslaitokset ryhtyivät työväenopistojen ylläpitäjiksi. Syntyneistä uusista opistoista 13 otti käyttöönsä vapaaopiston, 12 työväenopiston ja 10 kansalaisopiston nimen. Kansalaisopisto-käsite tuli käyttöön 1960-luvulla valtionhallinnossa lainsäädännön yhteydessä, ja vuonna 2009 Kansalais- ja työväenopistojen liitto muutti nimensä Kansalaisopistojen liitoksi. (Harju, Pätäri, Saviniemi & Teräsahde 2019.) Kansalaisopistot tarjoavat kursseja esimerkiksi taideaineisiin, kieliin, kotitalouteen ja musiikkiin liittyen, jotka ovat niiden perustoimintaa. Kansalaisopistot perustuvat ennen kaikkea elinikäisen oppimisen periaatteeseen sekä ihmisen omaan haluun oppia ja kehittyä ilman tutkintotavoitetta. (kansanopistot.fi 2018.)

Harju, Pätäri, Saviniemi ja Teräsahde (2019) tuovat esille artikkelissaan, että kaikkien Suomen 181 kansalaisopiston toiminta perustuu paikallisiin ja alueellisiin sivistystarpeisiin. Kansalaisopistot toimivat jokaisen kunnan alueella, ja ne ovat vapaan sivistystyön suurin oppilaitosmuoto. Kuntalaiset voivat esittää toiveitaan opiston kurssitarjonnasta, ja tästä johtuen kansalaisopistojen

kurssitarjonta vaihtelee. Lisäksi yhteiskunnalliset muutokset vaikuttavat kurssitarjontaan (Kansalaisopistot.fi 2018). Opistojen suosituimpina aineryhminä ovat pitäneet pintansa taito- ja taideaineet sekä vieraat kielet (Pantzar 2007). Opistot toteuttavat myös laajempaa hyvinvointipoliittista tehtävää kunnissa järjestämällä tavoitteellisesti etenevää taiteen perusopetusta, avoimen yliopiston ja lukion vapaavalintaisia kursseja, maahanmuuttajien kotoutumiskoulutusta sekä vähäisessä määrin ammatillista koulutusta alueellisten tarpeiden mukaisesti. (Harju, Pätäri, Saviniemi & Teräsahde 2019.) Tosin tämän tehtävän hoitamiseen vaikuttavat myös kuntien edellytykset kansalaisopistotoiminnan järjestämiseen riippuen kunnan sijaintiin liittyvistä demografisista ja taloudellisista reunaehdoista (Poikela ym. 2009, 23).

3.3 Sivistystyöntekijät kansan- ja kansalaisopistoissa

Heikkinen (2014) kirjoittaa, että vapaassa sivistystyössä, mukaan lukien kansalais- ja työväenopistot, kansanopistot, liikunnan koulutuskeskukset ja avoimet yliopistot, arvioidaan työskentelevän vajaa 2000 päätoimista opettajaa. Vapaa sivistystyö työllistää myös jonkin verran hallintahenkilöstöä sekä noin 30 000 sivutoimista tuntiopettajaa. Opettajien ja kouluttajien suuri enemmistö on naisia, mutta kansanopistojen, opintokeskusten ja liikunnan koulutuskeskusten johtajien enemmistö on miehiä. (Heikkinen 2014.)

Voimassa olevan opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen (14.12.1998/986) mukaan vapaan sivistystyön opettajaksi kelpoinen on henkilö, jolla on soveltuva korkeakoulututkinto sekä vähintään 60 opintopisteen tai vähintään 35 opintoviikon laajuiset opettajan pedagogiset opinnot. Muodolliset kelpoisuusehdot eivät koske oppilaitosten tuntiopettajia ja sivutoimisia kouluttajia. Tämä merkitsee sitä, että suurimmalta osalta esim. kansalaisopistoissa opettavilta ei vaadita kelpoisuutta vapaan sivistystyön opettajana toimimiseen, mikä ei tarkoita sitä, että nämä kelpoisuutta vailla olevat henkilöt eivät osaisi opettaa tai hallitsisi opettamaansa asiasisältöä (Poikela ym. 2009, 41.)

Lang, Leinikki ja Majoinen (2019) kirjoittavat artikkelissaan, että vapaan sivistystyön oppilaitosten rehtorit toimivat vapaassa sivistystyössä virassa tai toimessa. Kelpoisuus vapaan sivistystyön rehtorin tehtävään määritetään

opetustoimen kelpoisuusvaatimuksessa annetun asetuksen (14.12.1998/986) mukaan. Tämän asetuksen mukaan rehtorilta edellytetään ylempää soveltuvaa korkeakoulututkintoa, opettajan kelpoisuutta, riittävää työkokemusta opettajan tehtävistä sekä opetushallinnollisia korkeakouluopintoja tai vastaavaa asiantuntemusta. Rehtorin työkuva täsmentyy oppilaitoskohtaisesti, mutta yleisellä tasolla rehtorin työssä keskeistä on pedagoginen johtaminen. Tämä pitää sisällään oppilaitoksen opetussuunnitelman, toimintakulttuurin, vision, strategian sekä perustehtävän toteuttamista ja arvioinnin johtamista. Lisäksi rehtorin tehtäviin kuuluu kehitystyötä sekä henkilöstö-, talous- ja hallintojohtamista. (Lang, Leinikki & Majoinen 2019.)

Kelpoisten vapaan sivistystyön opettajien osuus on ollut kasvusuunnassa. Kelpoisten opettajien osuus on lisääntynyt vuoden 2005 tarkastellusta kuudestakymmenestäkuudesta prosentista vuoden 2016 kahdeksaankymmeneenkahteen prosenttiin. Erityisesti kansanopistoissa työskentelevien opettajien kelpoisuus tilanteessa on tapahtunut merkittävä käänne parempaan, mutta kohentumistilanteesta huolimatta vapaan sivistystyön opetushenkilöstön pätevyys on vapaassa sivistystyössä yksi laadun kehittämisen haasteista. OKM:n (2016, 17) julkaisussa korostetaan vapaan sivistystyön suurta merkitystä kansalaisten kestävän hyvinvoinnin kannalta, joka edellyttää päteviä ja innostuneita opettajia. Yleisin puute tuntiopettajilla on pedagogisen kelpoisuuden puuttuminen. Kun tarkastellaan koko vapaan sivistystyön opettajistoa kokonaisuutena, voidaan havaita, että pedagogiset opinnot puuttuivat vuonna 2016 noin kuudelta prosentilta hakijoista. (OPH 2017.)

Työmarkkina-aseman mukaan tarkasteluna vapaan sivistystyön opetushenkilöstö ei ole yhtenäinen ryhmä. Palkkauksessa sovelletaan osin yleisiäkin kriteerejä (koulutustausta, kelpoisuus, työssäoloaika ja opetusala) mutta näiden lisäksi on olemassa oppilaitosmuodon mukaisia TES-määräyksiä. Opetushenkilöstön järjestäytyminen heijastaa edellä mainittuja kriteereitä. Osa opetushenkilöstöstä on järjestäytynyt Opetusalan Ammattijärjestöön, osa oman asiantuntijuutensa ja koulutustaustana perusteella eri ammattialojen liittoihin. Lisäksi osa etenkin kansanopistojen opetushenkilökunnasta kuuluu perinteisesti Jytyn opetusalat ry:hyn (entinen ATL ry). (Poikela ym. 2009, 36.)

Lang, Leinikki ja Majoinen (2019) kirjoittavat, että vapaassa sivistystyössä opetustyötä tehdään nykyisin monilla eri nimikkeillä. Päätoimisten opettajien

kelpoisuus käsittää soveltuvan korkeakoulututkinnon ja opettajan kelpoisuuden. Opettaja voi toimia myös suunnittelijaopettajan tehtävässä, jolloin työsuhte on useimmiten vakinainen. Koulutussuunnittelijoiden palkkaaminen vapaan sivistystyön oppilaitoksiin, erityisesti suuriin kansanopistoihin, on yleistynyt viime vuosina. Keskeinen osa oppilaitosten opetushenkilöstöä ovat määräaikaisten sekä päätoimiset tuntiopettajat, joiden koulutustausta vaihtelee. Tuntiopettajat voivat olla yhtä aikaa esimerkiksi palkattuna sekä kansan- että kansalaisopistoon muiden oppilaitosten ohella. (Lang, Leinikki & Majoinen 2019.)

Lang, Leinikki ja Majoinen (2019) nostavat esiin vapaan sivistystyön tarjoamat heikot mahdollisuudet uralla etenemiseen sekä vaihtelevat mahdollisuudet työnantajan kanssa suunniteltuun osaamisen kehittämiseen, joka näkyy työviihtyvyydessä ja työssä jaksamisessa. Lisäksi tilapäiset ja määräaikaisten sivistystyöntekijät jäävät usein myös työnantajan organisoiman koulutuksen ulkopuolelle. Vain suurten oppilaitosten tuntiopettajat pääsevät mukaan säännöllisiin vertaistapaamisiin ja muihin vastaaviin yhteistä reflektointia kehittäviin toimintamuotoihin. Opettajien motivaatioon ja sitoutumiseen vaikuttavat kuitenkin merkittävästi esimerkiksi mahdollisuudet ammatillisen osaamisen kehittämiseen työyhteisön tuen avulla. (Lang, Leinikki & Majoinen 2019.) Pätäri (2019) tuo esille, että vapaan sivistystyön asiantuntijakoulutus ja ammatillinen kehittäminen ovat hajautuneet entistä enemmän hankemuotoisiksi kuten vapaan sivistystyön verme, joita organisoidaan esimerkiksi ammattikorkeakouluissa.

Kristiina Kestinen ja Minna Majuri (2012) ovat taustaltaan sivutoimisia kansalaisopistojen sivistystyöntekijöitä, toisin sanoen tuntiopettajia. He tuovat esille artikkelissaan, että kansalaisopiston tuntiopettaja saattaa olla opistoon nähden monella lailla marginaalissa, vaikka karkeasti arvioiden tuntiopettajat hoitavat kansalaisopistojen opetuksesta noin kaksi kolmasosaa. He nostavat esille monia käytännön epäkohtia ja puutteita, jotka liittyvät sivutoimisen tuntiopettajan työhön. He mainitsevat mm. tuntiopettajan vähäisen integraation työyhteisöön, mikäli opetustunteja on vähän tai ne ovat sivutoimipisteessä. Jos opetustunteja on vähän tai ne ovat jossain sivutoimipisteessä, tuntiopettaja tuskin integroituu työyhteisöön kovinkaan voimakkaasti eikä näy osana päivittäistä työyhteisöä. Tällainen tilanne asettaa monenlaisia haasteita organisaatioviestinnälle. Suurin osa kansalaisopiston kursseille osallistuvista

kuitenkin tapaa juuri tuntiopettajan. Tuntiopettajan kautta heille muodostuu kuvaus myös opistosta. Kansalaisopiston tuntiopettajan asemassa on lukuisia sellaisia epäkohtia ja puutteita, jotka ovat suorastaan kohtuuttomia ja joista osan voisi oletettavasti melko vähäisin resurssoinnein korjata. Näihin kuuluu esim. jatkuva epävarmuus: suunnitellut kurssit eivät välttämättä toteudu, ja kun ne eivät toteudu, palkkaakaan ei makseta. (Kestinen & Majuri 2012.) Kansalaisopistoilla on myös pitkät lomakaudet, jolloin tuntiopettajat ovat työttöminä, jos heillä ei ole muuta työtä. Eri oppilaitoksissa suoritettavat työtunnit eivät kartuta tuntiopettajan kokonaistyöaika. Tuntiopettajalla ei juurikaan ole työsuhde-etuja, kuten työterveyshuoltoa. Työ- ja koulutusmatkoista ei yleensä saa korvauksia, saati päivärahoja. Stipendien kaltaiset käytännöt kompensoivat tätä puutetta jonkin verran, mutta kattavaa järjestelmää ei ole. (Kestinen & Majuri 2012.)

Kestisen ja Majurin (2012) edellä mainitsemia puutteita ja epäkohteita voidaan tarkastella esimerkiksi Adamsin (1963) oikeudenmukaisuusteorian avulla. Adams korostaa yksilökeskeisessä oikeudenmukaisuusteoriassaan yksilön tekemän työnarvoa suhteessa työpanoksensa suuruuteen. Toisin sanoen yksilö arvioi saamansa palkkion suhdetta omaan henkilökohtaiseen arvoonsa ja jokainen haluaa saada työpanoksestaan sellaisen palkkion, joka on hänen mielestään oikeudenmukainen. Lisäksi yksilö vertailee työpaikallaan saamaansa kohtelua muiden työntekijöiden saamaan kohteluun. Vertailukohteena voi myös olla esimerkiksi sukulainen, ystävä tai jopa naapuri. Jos yksilön kokee saamansa palkkion pienempänä tai suurempana kuin vastaavaan työpanoksen tehneellä toisella henkilöllä, syntyy hänelle epäoikeudenmukaisuuden kokemus. Tämä aiheuttaa psyykkistä jännitystä, jota yksilö pyrkii toiminnallaan korjaamaan. Tämä voi ilmetä käytännössä esimerkiksi työmäärän vähennyksenä tai työpaikan vaihtamisena. (Adams 1963.)

3.4 Vapaan sivistystyön verme

Osaava Verme-jatkohankkeessa Verme2 vuosina 2018-2019 olivat mukana myös vapaan sivistystyön opettajat. Valtakunnallista Verme2-hanketta, koordinoi Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitos, joka toteuttaa verme-toimintaa alueellaan Osaava Verme-hankkeen päätyttyä. Verme2-hankkeella lähennetään opettajankoulutusta ja käytännön opetus- ja

kasvatustyötä eri toimijoiden välillä edistään verkostoitumista ja elinikäistä oppimista. Vertaisryhmämentoroinnin koulutus (10 op) oli osa valtakunnallista Verme2-hanketta. Hankkeen myötä koulutettiin opetusalan ammattilaisia vertaisryhmien vetäjiksi. Koulutuksen teemoina olivat mm. vertaisryhmämentorointi opetuslalla, mentorin rooli ja tehtävät, mentorointi digiympäristöissä, dialogisuus ja narratiivisuus vermeryhmässä, työhyvinvointia mentoroinnilla sekä mentorin käsikirja.

Koulutuksen osatoteuttajan, Tampereen ammattikorkeakoulun, vastuulla olivat vapaan sivistystyön toimijat ja mentorien koulutus. Tampereen ammattikorkeakoulu toteutti koulutuksen ja koulutusta markkinoi vapaan sivistystyön kentällä Kansalaisopistojen liitto sekä Suomen Kansanopistoyhdistys. Koulutus sisälsi 7 tapaamista verkossa, 2 koulutuspäivää Jyväskylässä, mentorin työtä tukevia oppimistehtäviä sekä oman vermeryhmän ohjaamisen vuoden 2018 aikana. Lisäksi pilottiopistojen kasvokkaisia tapaamisia ”kevätkinkereitä” järjestettiin vuonna 2018 Helsingissä ja Pudasjärvellä. Nämä tapaamiset sisälsivät mm. kokemusten jakoa vermeryhmien toteuttamistavoista eri paikoissa sekä ryhmien vetämiseen liittyvien, positiivisten ja negatiivisten, kokemusten jakoa. Koulutuksen rahoitti Opetus- ja kulttuuriministeriön opettajankoulutuksen kehittämisohjelma, ja se oli osallistujille maksuton.

Tampereen ammattikorkeakoulun järjestämään verme-koulutukseen osallistuivat pilottioppilaitoksina vuonna 2018 Helsingin työväenopisto ja pohjoisen opistot: Posio, Kuusamo, Taivalkoski, Pudasjärvi ja Ranua. Pilottivaiheeseen osallistui myös kaksi kansanopistoa, jotka olivat Etelä-Pohjanmaan opisto sekä Karstulan evankelinen opisto. Esittelen seuraavaksi tarkemmin tutkimukseeni osallistuneet oppilaitokset.

Helsingin työväenopisto, suurena kaupunkiopistona, toimii useissa eri yksiköissä ympäri Helsinkiä ja sen opetusta on myös hajautettu Helsingin peruskoulujen tiloihin. Helsingin työväenopistossa voivat opiskella kaikki yli 16-vuotiaat asuinpaikastaan riippumatta, ja tarjonta käsittää yleissivistävän koulutuksen lisäksi erilaisia harrastusmahdollisuuksia. Lukukausi käsittää noin 2500 erilaista kurssia ja vuosittain opetukseen osallistuu noin 70 000 – 75 000 kurssilaista. Kurssimuotoisen opetuksen lisäksi Helsingin työväenopisto tarjoaa myös itseopiskelumahdollisuuksia. Helsingin työväenopistolla järjestetään

vuosittain myös satoja konsertteja, näyttelyitä, luentoja ja tapahtumia, joista suurin osa on maksuttomia. (hel.fi 2018.)

Pieni Karstulan evankelinen opisto on yleissivistävää ja ammatilliseen koulutukseen valmentavaa aikuiskoulutusta antava kristillinen kansanopisto. Lisäksi opisto järjestää ammatillista lisäkoulutusta ja ammattitutkintojen näyttöjä. Opiston taustayhteisön ja kannatusyhdistyksen muodostavat evankelisen herätysliikkeen jäsenet, sekä kunnat, seurakunnat ja järjestöt opiston toiminta-alueella. Opisto mainitsee tehtävikseen mm. opiskelijoiden ammattitaidon ja yleissivistyksen kohottamisen. Lisäksi kurssitoimi ja työvoimakoulutus tuovat lisänsä oppilaitoksen kokonaisosaamiseen ja luovat yhteyksiä oppilaitoksen ulkopuolelle. (Keokarstula.fi 2018.)

Iso Etelä-Pohjanmaan opisto sijaitsee Ilmajoella ja se on Suomen suurimpiin kansanopistoihin lukeutuva uskonnollisesti ja poliittisesti sitoutumaton aikuisoppilaitos. Opistoa ylläpitää Korpisaaren säätiö. Etelä-Pohjanmaan opisto tarjoaa opintolinjoja päätoimiseen opiskeluun, iltaisin ja viikonloppuisin toteutettavia avoimen yliopiston opintoja sekä lyhytkursseja. Opisto järjestää myös ammatillista lisäkoulutusta, joka voidaan järjestää ammatillisena perustutkintona, ammattitutkintoina, erikoisammattitutkintoina ja lyhytkestoisena ammatillisena ei-tutkintoon johtavana täydennyskoulutuksena. (Epopisto.fi 2018.)

Pieni Taivalkosken kansalaisopisto tarjoaa yleissivistävää koulutusta, kansalaisvalmiuksia ja ammattitaitoja kehittäviä kursseja sekä harrastustoimintaa toimialueensa kaikenikäisille asukkaille. Kansalaisopiston toiminta tähtää aktiiviseen kansalaisuuteen sekä itsensä kehittämiseen, yhteisöllisyyteen ja tasa-arvoiseen yhteiskuntaan. Kansalaisopisto tekee laaja-alaista kehitysyhteistyötä alueellaan ja se myös edistää toiminta-alueensa asukkaiden terveyttä ja hyvinvointia (Taivalkoski.fi 2018.)

Pieni Pudasjärven kansalaisopisto on noin 2500 opiskelijan oppilaitos, joista 28 % on Pudasjärven asukkaita. Kursseja järjestetään vuosittain n. 350 ja opiston rehtorina toimii opetus- ja sivistysjohtaja. Tuntiopettajia opistolla on noin 140 henkilöä eri opetusalueilla. Opiston tavoitteena on tarjota tasokasta, tasa-arvoista, kohtuuhintaista ja kilpailukykyistä opetusta. (Pudasjarvi.fi 2018.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimustehtävä

Pyrin tutkimukseni avulla ymmärtämään haastateltavien kokemuksen pohjalta sitä, minkälaisia vaikutuksia vertaisryhmämentoroinnilla menetelmänä on vapaan sivistystyön oppilaitoksissa. Lisäksi tarkastelen tekijöitä, joita vermen jatkuvuus menetelmänä edellyttää organisaatioltaan ja työyhteisöltään tutkimuksen pilottiopistoissa mentorointikoulutuksen jälkeen.

Vertaisryhmämentoroinnin organisatorinen istuttaminen ja siitä saatavien vaikutusten hyödyntäminen organisaatiossa on ensisijaisesti pilotti-koulutuksen käyneiden mentoreiden ja opistojohdon vastuulla, joten vertaisryhmämentorointia menetelmänä tarkastellaan mentoreiden sekä opistojohdon näkökulmasta. Lisäksi arvioin vermen soveltuvuutta opetus- ja kulttuuriministeriön tavoitteet täyttävänä osaamisen kehittämisen menetelmänä vapaassa sivistystyössä. Tutkimustehtävä ratkaistaan kolmen tutkimuskysymyksen kautta, jotka ovat:

1. Minkälaisia vaikutuksia vertaisryhmämentorointi menetelmänä tuottaa vapaan sivistystyön oppilaitoksissa?
2. Mitkä tekijät ovat yhteydessä vertaisryhmämentoroinnin jatkuvuuteen osaamisen kehittämisen menetelmänä vapaan sivistystyön oppilaitoksissa?
3. Miten vertaisryhmämentorointi soveltuu opetus- ja kulttuuriministeriön tavoitteet täyttäväksi osaamisen kehittämisen menetelmäksi vapaassa sivistystyössä?

4.2 Tutkimuksen metodologiset ratkaisut

Valitsin teemahaastattelun tutkimukseni aineistokeruumenetelmäksi, koska tutkimukseni tavoitteena oli kerätä mentoreiden kokemusperäistä tietoa ja

opistojohdon näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2013, 75). Tämä menetelmä mahdollisti myös sen, että saatoin ohjata haastattelua tutkimuksen kannalta oleelliseen suuntaan. Lisäksi minun oli mahdollista syventää ja tarkentaa tutkittavien antamia vastauksia omilla kysymyksilläni.

Tutkimukseni on toteutettu hermeneuttisella tutkimusotteella ja se voidaan tutkimukselliselta lähestymistavaltaan määrittää laadulliseksi tutkimukseksi, jota määrittää tieteenfilosofisesti hermeneuttinen viitekehys. Tutkimukseni noudattaa lähestymistavaltaan metodologista dualismia ja erityisesti näkemystä, jonka mukaan ihmistieteillä on erityinen ymmärtävä lähestymistapa. (Raatikainen 2005, 3.)

4.3 Hermeneutiikka

Hermeneutiikassa tieto ymmärretään tulkinnan ja ymmärtämisen prosesseina ja tutkijan on kiinnitettävä huomiota kysymyksiin, jotka liittyvät merkitysten tulkintaan ja ymmärtämiseen (Varto 2005, 88-89). Laine (2010) kirjoittaa hermeneuttisen ihmiskäsityksen sisältävän tutkimuksen teon kannalta keskeisiä kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteitä. Laine (2010) tuo myös esille, että käytännön elämässä olemme jatkuvasti kokemusten, ilmaisujen ja niiden ymmärtämisen sisällä, vaikka emme tee siitä normaalisti tietoista merkitysanalyysia. Normaali toimintamme on ikään kuin vaistomaista uskomista siihen, että ymmärrämme toisten ilmaisut välittömästi. Tulkinnanvaraiselta tilanteet näyttävät tapauksissa, joissa esimerkiksi ilmaisu on monimielinen tai jos olemme tietoisia toisen petkutussyrityksestä. (Laine 2010).

Yleisesti hermeneutiikalla tarkoitetaan teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta sekä säännöistä, joita noudattaen voimme puhua vääristä ja oikeista tulkinnoista. Hermeneuttisen tulkinnan hallitsevin kohde ovat kielelliset ilmaisut, mutta myös muut keholliset ilmaisut (ilmeet, liikkeet jne.) sekä kirjallinen ilmaisu ovat hermeneuttisen tutkimuksen kohteina. Ilmaisut sisältävät merkityksiä, joita voi lähestyä vain ymmärtämällä ja tulkitsemalla. Ilmaisut eroavat luonnonilmiöistä siinä suhteessa, että ne eivät ole samalla tavoin faktisia kuin materiaaliset kappaleet tai prosessit, joita luonnontieteissä tutkitaan. (Laine 2010.) Hermeneuttisessa kirjallisuudessa esiintyy myös termi esiymmärrys, joka tarkoittaa alustavaa perustaa tai alkupistettä kohti varmempaa ymmärrystä.

Lisäksi esiymmärrystä voi korjata sekä päivittää. Kun ymmärryksemme jostain aihealueesta lisääntyy, voimme huomata, että esiymmärryksemme tiettyjä käsityksiä on korjattava, kun taas osa käsityksistämme pitää paikkansa. Tämän takia ymmärryksemme on yleensä pikemmin prosessimainen kuin äkillinen tapahtuma. (Thiselton 2009, 22.) Laine (2010) puolestaan tuo esiin, että tutkimuksessa esiymmärryksellä tarkoitetaan tutkijalle luontaisia tapoja ymmärtää tutkimuskohde jonkinlaisena ennen tutkimusta. Hermeneuttisella tutkimuksella on kaksitasoinen rakenne, joista perustason muodostaa esimerkiksi tutkittavan koettu elämä sellaisena, kun hän sen tutkijalle ilmaisee. Toisella tasolla on itse tutkimus, joka kohdistuu ensimmäiseen tasoon. (Laine 2010.)

Hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkija kohtaa myös hermeneuttisen kehän säännön. Tämän säännön mukaan kokonaisuus tulee ymmärtää yksittäisestä ja yksittäinen kokonaisuudesta. Edellytys kohteen oikealle ymmärtämiselle on yksittäisseikkojen yhteensopivuus kokonaisuuden kanssa. (Gadamer 2004, 29.) Thiselton (2009, 19) on kuitenkin sitä mieltä, että terminä ”kehä” on harhaanjohtava, vaikka se on osa hermeneutiikan yleistä terminologiaa. Thiselton (2009, 19) esittääkin Grant Osbornen käyttämää termiä hermeneuttisesta spiraalista hermeneuttista kehää täsmällisemmäksi ilmaukseksi. Ensinnäkin hermeneuttinen spiraali tarkoittaa nousevaa ja kierteistä prosessia, jossa liikutaan esiymmärryksestä kokonaisvaltaisempaan ymmärrykseen, jonka jälkeen palataan esiymmärrykseen korjaten ja mahdollisesti tarkistaen sitä. Toiseksi dialogi esiymmärryksen ja kokonaisvaltaisen ymmärryksen välillä sulautuu pitkäkestoiseksi prosessiksi, jossa tarkastellaan sekä esiymmärrystä että kokonaisvaltaista ymmärrystä kokonaiskuvan hahmottamiseksi tutkittavasta ilmiöstä. (Thiselton 2009, 19.)

Hermeneutikko Gadamer (2004, 30) kiteyttää kaiken ymmärtämisen ja keskinäisen ymmärtämisen päämääräksi yhteisymmärryksen tarkasteltavasta asiasta. Gadamer (2004, 30) korostaa tässä yhteydessä erityisesti hermeneutiikan tehtävää vajavaisen tai häiriytyneen yhteisymmärryksen korjaamisessa. Dialogi tai keskustelu on kaiken keskinäisen ymmärtämisen perusmalli, ja dialoginen ymmärtäminen on periaatteessa mahdotonta, elleivät keskustelukumppanit todella suostu keskusteluun, vaan uskovat omaan yliveritaisuuteensa keskustelukumppaniin nähden. (Gadamer 2004, 74).

Tutkimuksessani pyrin ennen kaikkea ymmärtämään ja tekemään tulkintoja tutkimuskohteestani mahdollisimman tarkasti esiymmärrykseni pohjalta. Tosin tutkimuskohteen täydellinen ymmärtäminen on mahdotonta (Varto 2005, 90-91). Gadamer (2004, 74) sisällyttää hermeneutiikkaan myös toisen ilmaisemien mielipiteiden kohtaamisen. Hänen mukaansa hermeneuttiseen tarkasteluun kuuluu myös itsekritiikkiä suhteessa toisen ihmisen tai asian ymmärtämiseen. Tämä tarkoittaa tässä tutkimuksessa sitä, etten tutkijana väitä omaavani ylivertaista näkökulmaa tutkittavaan ilmiöön, vaan sallin sen, että myös oma ymmärrykseni tutkittavasta ilmiöstä asetetaan koetukselle (Gadamer 2004, 74.)

4.4 Tutkimuksen kohdejoukko

Koulutuksen osatoteuttajan (TAMK) päätökset ja rajaukset vaikuttivat siihen, että tutkimuksen haastatteluaineisto koostui sen erikseen ja etukäteen valitsemien pilottiopistojen henkilökunnasta. Erikseen valitut pilottiopistot olivat erityisasemassa muihin koulutukseen osallistujiin nähden. Pilottiopistojen opettajille järjestettiin esimerkiksi kaksi ylimääräistä kasvokkaista tapaamista (kevätkinkeriä) kevään 2018 aikana. Kaiken kaikkiaan mentorikoulutukseen osallistui 14 vapaan sivistystyön opettajaa, jotka edustivat eri kokoisia kansalais- ja työväenopistoja, kansanopistoja ja muita vapaan sivistystyön oppilaitosmuotoja. Tähän tutkimukseen valikoituneista henkilöistä viisi osallistui varsinaiseen vertaisryhmämentoroinnin koulutukseen osana valtakunnallista Verme2-hanketta. Kolmen mentorin työnantajana toimi kansalaisopisto ja kahden mentorin työnantajana toimi kansanopisto. Viisi henkilöä edusti tutkimuksessa mukana olleiden opistojen johtoa tai toimi heidän edustajanaan. Kolme näistä viidestä henkilöstä osallistui ryhmähaastatteluun ja loput kaksi antoivat kirjalliset vastaukset teemahaastattelun kysymyksiin. Ryhmähaastatteluun osallistuneiden henkilöiden työnantajana toimi kahden henkilön osalta kansalaisopisto ja yhden henkilön osalta kansanopisto. Kirjallisten vastausten antaneiden henkilöiden työnantajana toimi kansanopisto ja kansalaisopisto.

Kaikki tutkimukseen valitut osallistujat olivat naisia, ja mentorien osalta tutkimusaineisto muodostui kahdesta päätoimisesta kansan- ja kansalaisopiston sivistystyöntekijästä, joista toisella oli myös hallinnollinen työ oppilaitoksessa. Toiset kaksi opettajaa toimivat tuntiopeettajina kansan- ja kansalaisopistossa,

joista toisen päätyö sisälsi myös opiston suunnittelutehtäviä. Viidennellä kansanopistossa toimivalla mentorilla oli kaksoisrooli myös koulutuksen osatoteuttajana. Taustoiltaan opettajat olivat erilaisia; yhdellä haastatelluista oli yli kaksikymmentävuotta kokemusta kansalaisopiston opettajuudesta, kun taas muiden haastateltujen opetuskokemus vaihteli noin viidestä kymmeneen vuoteen. Opistojohdon osalta tutkimusaineisto muodostui kansalaisopiston rehtorista, kahdesta kansanopiston vararehtorista sekä kahdesta kansalaisopiston koulutussuunnittelijasta. Tässä tutkimuksessa myös koulutussuunnittelijat edustavat opistojohtoa kahden oppilaitoksen osalta.

4.5 Aineiston muodostuminen

Haastattelun idea on hyvin yksinkertainen: kun haluamme ottaa selkoa ihmisen ajatusmaailmasta tai hänen toimintansa syistä, on sitä järkevää kysyä häneltä itseltään (Sarajärvi & Tuomi 2013, 72). Haastattelu on keskustelunomaista kysymysten esittämistä, jossa henkilö (haastattelija) esittää kysymyksiä toiselle henkilölle (haastateltava). Haastattelussa tutkija on aloitteellinen ja keskustelu on hänen johdattamaansa, vaikka molemmat osapuolet, haastattelija ja haastateltava, vaikuttavat toisiinsa. Haastattelutilanteen vaikuttavat myös fyysiset, sosiaaliset ja kommunikaatioon liittyvät seikat. Tyypillistä haastattelulle vuorovaikutustilanteena on, että se on 1) ennalta suunniteltu; 2) haastattelijan alulle panema ja ohjaama; 3) haastattelija joutuu usein motivoimaan haastateltavaa ja pitämään haastattelua yllä; 4) haastattelija tuntee roolinsa ja haastateltava oppii sen; ja erityisesti 5) haastattelun luottamuksellisuus (Eskola & Suoranta 2001, 85.) Eskola ja Suoranta (2011, 93) korostavat luottamusta tutkimushaastattelun avainkysymyksenä, koska haastattelun anti on välittömästi riippuvainen siitä, saako haastattelija haastateltavan luottamuksen.

Haastattelija voi haastattelun aikana joustavasti toistaa kysymyksiään, oikaista väärinkäsityksiä, selventää ilmaustensa sanamuotoa ja käydä keskustelua tiedonantajan kanssa. Haastattelusta tekee joustavaa myös se, että kysymykset voidaan esittää siinä järjestyksessä kuin tutkija katsoo aiheelliseksi ilman tietokilpailuasetelmaa. Haastattelun etuihin kuuluu myös, se että haastattelija voi havainnoida haastateltavaa ja huomioda myös sen kuinka haastateltava vastaa kysymyksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 73.)

Tutkimuksessani ei ole käytetty havainnointia osana haastatteluja. Tutkimusmetodina tallennettu haastattelu erottaa havainnot tutkimuksen tuloksista, ja sen avulla tuotettuja aineistoja voidaan tarkastella luotettavasti (Alasuutari 2011, 82.)

Alasuutari (2011, 142) tuo esille, että teemahaastattelua tarkastellaan yhtenä menetelmistä, jolla tutkimuskohteesta saadaan tietoa ja teemahaastattelutilanne otetaan huomioon lähinnä saatujen tietojen luotettavuutena tai epäluotettavuutena. Tämä tarkoittaa arvioita siitä, miten tilanne ja haastattelija on vaikuttanut haastateltavaan ja siten saadun tiedon luonteeseen ja luotettavuuteen. Jos haastattelu koskee arkaluontoisia asioita kuten esimerkiksi juomatapoja, ihmiset pyrkivät kaunistelemaan vastauksiaan. Interaktiutilanne on siis yksi teemahaastattelussa esiintyvä virheiden aiheuttaja (Alasuutari 2011, 142.)

Alasuutari (2011, 144) on sitä mieltä, että vapaamuotoinen teemahaastattelu on tilanteena varsin lähellä luonnollista keskustelutilannetta. Tässä haastattelutilanteessa haastattelija toimii paljolti siten kuin toimisi ketä tahansa muuta ystävää tai tuttavaa jututtaessaan. Haastattelija toimii sukupuolensa ja kulttuurisen ryhmänsä tyypillisenä edustajana ja tätä käyttäytymismallia hän luontevasti noudattaa. (Alasuutari 2011, 145.) Teemahaastattelu tulee mieltää ennen kaikkea tilanteeksi, jossa keskustelun osapuolet ovat tutkimusmateriaalin aktiivisia tuottajia. Puheilla, omaksutuilla rooleilla ja suhtautumistavoilla keskustelun osapuolet tuottavat konkreettisia esimerkkejä siitä, miten kulttuurin piirissä eri tilanteissa toimitaan tai voidaan toimia. (Alasuutari 2011, 148.) Teemahaastatteluni pohjana käytin vertaisryhmämentoroinnista jo aikaisemmin kerättyä tutkimusta ja tietoa. Mentorien teemahaastattelut (liite 2) suoritin tallentavana puhelinhaastatteluna kahden informantin osalta, yhden informantin haastattelin kasvokkain hänen työpaikallaan käyttäen haastattelun tallennusvälineenä digitaalitallenninta ja kolmannen informantin haastattelin Adobe Connect-virtuaalokokoushuoneessa, jossa oli myös tallennusmahdollisuus.

Ryhmähaastattelulla tarkoitetaan haastattelua, jossa on samalla kertaa paikalla useita haastateltavia ja mahdollisesti myös haastattelijoita. Ryhmähaastattelun tavoite on keskustelu tutkijan haluamasta aiheesta tai teemoista. Se on harvoin dialogia, koska osallistujat harvoin käyvät varsinaista

vuoropuhelua vaan pikemminkin viittaavat toistensa puheisiin. Ryhmähaastattelun käyttöön liittyy ainakin kaksi eri käyttötarkoitusta- ja tapaa. Sitä voidaan käyttää yksilöhaastattelun sijasta sekä yksilöhaastattelun ohella. Ryhmähaastattelun tarkoituksena oli tässä tutkimuksessa saada tietoa haastateltavilta yksilöhaastattelua enemmän, koska ryhmähaastattelussa osallistujat voivat yhdessä miettiä tutkimuskysymyksiä ja innostaa toinen toisiaan puhumaan eri aiheista (Eskola & Suoranta 2001, 94-95, 97).

Käytin tutkimuksessani ryhmähaastattelua (liite 3) Verme2-hankkeeseen osallistuneiden pilottiopistojen johdon haastattelumuotona. Ryhmä oli suhteellisen homogeeninen ja heillä oli tietoa Verme2-hankkeesta, joka oli edellytys sille, että ryhmä ymmärsi haastattelussa esitetyt kysymykset ja käytetyt käsitteet. Tämä oli myös edellytys mielipiteitä stimuloivan keskustelun aikaansaamiseksi. (Eskola & Suoranta 2001, 96.) Ajankohdan sopiminen ryhmähaastattelulle osoittautui myös yksilöhaastattelua vaativammaksi tehtäväksi ja kaikkia ryhmähaastatteluun kutsumiani rehtoreita en saanut mukaan aikataulullisista syistä. Ryhmähaastatteluun osallistui loppuen lopuksi kansalaisopiston rehtori, kansanopiston apulaisrehtori ja kansalaisopiston koulutussuunnittelija. Haastattelu tallennettiin Adobe Connect-virtuaalilikousshuoneen omalla tallennusjärjestelmällä. Kaksi opistojohtoon kuuluvaa henkilöä, kansanopiston apulaisrehtori ja kansalaisopiston koulutussuunnittelija, vastasivat teemahaastatteluuni kirjallisesti.

4.6 Aineiston analyysi

Alasuutari (2011, 38) tuo esille, että laadullinen analyysi tarkastelee aineistoa usein kokonaisuutena, joka vaatii myös tilastollisesta tutkimuksesta poikkeavaa absoluuttisuutta. Alasuutari (2011, 39) määrittelee, että laadullinen analyysi koostuu kahdesta vaiheesta, havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta, jotka nivoutuvat toisiinsa. Jotta tekstimassaa saadaan pelkistettyä hallittavammaksi määräksi erillisiä havaintoja, vaatii se aineiston tarkastelua tietyn teoreettisen viitekehyksen sekä kysymyksenasettelun kautta. Toisessa vaiheessa havaintomäärää karsitaan havaintojen yhdistämisellä, joka käytännössä tarkoittaa havaintojen yhteisen piirteen tai nimittäjän etsimistä tai säännön muotoilua, joka pätee koko aineistoon. Jos esimerkiksi haastateltavat

antavat toisistaan riippumatta saman tiedon, voidaan sitä yleensä pitää luotettavana sääntörakenteena, joka pätee koko aineistoon. Toisaalta erilaisuudet tai poikkeavat tapaukset kumoavat sääntörakenteen ja tässä tapauksessa asiaa pitää miettiä uudelleen. (Alasuutari 2001, 40-42.) Pelkistettyjä havaintoja tulkitaan puolestaan johtolankoina, joihin viitataan muun tutkimuksen ja kirjallisuuden keinoin. Tässä arvoituksen ratkaisemisen vaiheessa usein esiin tulevat uudet kysymyksenasettelut johtavat uusiin aineiston osien operationalisointeihin ja pelkistämisen vaiheisiin. Ratkaisevaa on johtolankojen määrä, mitä enemmän niitä on käytettävissä, sitä paremmin tutkija voi luottaa siihen, että ratkaisu on mielekäs ja oikea eikä vain yksi monista mahdollisista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 47-48.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan on myös määritettävä suhteensa teoriaan. Teorian luonne laadullisessa tutkimuksessa voi olla välineellistä tai se voi olla päämääränä. Jos teoria toimii välineenä, taustateoriana, sen avulla tutkimusaineistosta voi muodostaa erilaisia tulkintoja, ja nämä tulkinnat voidaan esittää tieteellisessä muodossa. Jos tutkimuksen päämääränä on teorian kehittäminen edelleen, teoria toimii päämääränä. Molempia teoriakäsityksiä yhdistää induktiivinen päättely, jossa yksittäisistä havainnoista edetään aineistolähtöisesti yleisempiin väitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 81,83.) Eskola (2011) nostaa esille kolme eri aineiston analyysitapaa, jotka ovat aineistolähtöinen, teoriaohjaava sekä teorialähtöinen analyysi. Tämän tutkimuksen analyysitapa noudattaa teoriaohjaava analyysia. Tässä analyysissa on teoreettisia kytkentöjä, mutta ne eivät pohjautu suoraan teoriaan, tai teoria voi toimia apuna analyysin etenemisessä. Analyysiyksiköt valitaan aineistosta kuten aineistolähtöisessä analyysissa, mutta aineistolähtöisestä analyysista poiketen aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysia. Teoriaohjaava analyysi poikkeaa puolestaan teorialähtöisestä analyysista siinä, että aikaisemman tiedon merkitys ei ole teoriaa testaava vaan uusia oivalluksia aukova. Aineistoa analysoidessani olen pyrkinyt ymmärtämään tutkittavia heidän omista lähtökohdistaan käyttäen hyväkseni ilmiöstä aikaisemmin tiedettyä käsitteistön ja teorian osalta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96-97.)

Teemoittelua käytetään aineiston analyysin tiivistäjänä ja järjestäjänä aineiston informaatioarvon kasvattamiseksi. Teemoittelussa aineisto pyritään ryhmittelemään teemoittain, ja tutkimusongelman kannalta olennaisista

teemoista pyritään nostamaan esiin mielenkiintoisia sitaatteja tulkittavaksi. (Eskola 2011.) Teemoittelu toimii usein ensimmäisenä lähestymistapana aineistoon ja se vaatii onnistuakseen teorian ja empirian vuorovaikutusta. Tämä näkyy tutkimustekstissä niiden lomittumisena (Eskola & Suoranta 2001, 174-175). Teemoittelu on hyväksi havaittu aineiston analyysitapa jonkin käytännöllisen ongelman ratkaisussa, jolloin tarinoista voi poimia käytännöllisen tutkimusongelman kannalta olennaista tietoa, kuten tutkimuksessani johdon roolin merkityksestä vertaisryhmämentoroinnin juurruttamiselle opisto-organisaatioon (Eskola & Suoranta 2001, 178).

Aluksi litteroin aineiston eli kirjoitin sen sanalliseen muotoon tietokoneelleni analyysia varten. Litteroinnin jälkeen jaottelin tutkittavien vastaukset teemahaastattelun teemojen mukaan eri alakohtiin. Esimerkiksi teeman *"vertaisryhmämentoroinnin mallien jatkuvuuteen vaikuttavat tekijät vapaassa sivistystyössä"* alle jaottelin vastaukset teemaan kuuluvien alakohtien kuten *"Miten oppilaitoksesi johto on tukenut vermeryhmän perustamista oppilaitokseesi?"* mukaan. Tässä työvaiheessa pelkistin aineistoa tutkimusongelman kannalta olennaisilla sitaateilla (Tuomi & Sarajärvi 2013, 93.) Pyrin nostamaan aineistosta järjestelmällisesti aineistokatkelmia, virkkeitä tai kappaleita, jotka sisälsivät tutkimuskysymyksiini kannalta olennaista informaatiota. Näiden otsikoiden alle nostamani aineistokatkelmat muodostivat esimerkkejä siitä, minkälaisia vaikutuksia vertaisryhmämentoroinnilla on sekä miten vertaisryhmämentorointia saadaan juurrutetuksi organisaatioon. Tämän työvaiheen jälkeen rakensin aineistosta tapauskuvauksia haastatelluista verme-koulutukseen osallistuneista sivistystyöntekijöistä (M) ja opistojohdosta (J) eri kokoisten opisto-organisaatioidensa edustajina. Koska tutkimushaastattelussa oli paljon samankaltaisuutta liittyen tutkimuskysymyksiini, kiinnitin huomioita myös yleisestä vastauksesta poikkeavan vastauksen systemaattiseen etsintään perinteisen yleisen sijasta. (Eskola & Suoranta 2001, 181.) Tutkimusaineisossani korostui selvästi yhden informantin muista poikkeava vastaus, jossa kokemusta vermestä pidettiin tavanomaisen sosiaalisen kanssa käymisen muotona työyhteisössä, jonka olen myös raportoinut tutkimukseni tulososiossa.

4.7 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuuden ja siihen liittyvän uskottavuuden arviointi liittyy koko tutkimusprosessin tarkasteluun. Tässä yhteydessä voidaan mainita esimerkiksi aineiston keräämiseen käytetty aika ja/tai kerätyn informaation määrä suhteessa tutkimuksen tavoitteisiin. Lisäksi tutkimusprosessin läpinäkyvyyden lisääminen kirjoittamalla ja kuvaamalla tutkimusprosessin vaiheita ja tutkimusmenetelmien soveltuvuutta mahdollisimman tarkasti lisää tutkimuksen luotettavuutta. Loppujen lopuksi kyse on kuitenkin tutkijan omasta rehellisyydestä ja luotettavuudesta, jonka vain tutkija itse täysin tietää. (Saldaña 2011, 134.)

Eettisyyden tulisi näkyä koko tutkimusprosessissa alkaen aiheen valinnasta päättyen tutkimuksen ratkaisuihin ja pohdintaan (Varto 2005, 49). Toisin sanoen Varto (2005, 49) väittää, että tutkimukseen liittyvät eettiset kysymykset ovat jo asetettu ennen tutkimusta, ja ne eivät synny vasta tutkimuksen jälkeen. Hirvonen (2006) puolestaan kirjoittaa, että eettiselle tutkimukselle voidaan kuitenkin asettaa myös normatiivisia kriteerejä ammattieettisten normistojen muodossa. Keskeisin normisto tieteelliselle tutkimukselle on tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) laatima tutkimuseettinen ohjeistus nimeltään ”Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa”. Tämä normisto sisältää osiot hyvää tieteellistä käytäntöä, hyvän tieteellisen käytännön loukkauksia sekä säännöksiä tutkijan oikeusturvaa koskien, jotka velvoittivat minua arvioimaan tutkimustoimintani eettisyyttä tietoisesti. (Hirvonen 2006.) Lisäksi TENK:in laatimat ihmistieteiden eettiset periaatteet velvoittivat minua myös kunnioittamaan tutkittavien itsemääräämisoikeutta, koskemattomuutta sekä yksityisyyttä ja tietosuojaa tässä tutkimuksessa (Ranta & Kuula-Luumi 2017).

5 ANALYYSIN TULOKSET

Tässä luvussa esitetään analyysin tulokset. Ensin luvussa 5.1. tarkastellaan vastauksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: ”Minkälaisia vaikutuksia vertaisryhmämentorointi menetelmänä tuottaa vapaan sivistystyön oppilaitoksissa?” Seuraavassa luvussa 5.2. etsitään vastauksia toiseen kysymykseen ” Mitkä tekijät ovat yhteydessä vertaisryhmämentoroinnin jatkuvuuteen osaamisen kehittämisen menetelmänä vapaan sivistystyön oppilaitoksissa?”

5.1 Vertaisryhmämentoroinnin vaikutukset vapaan sivistystyön oppilaitoksissa

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoitus on selvittää, minkälaisia vaikutuksia vertaisryhmämentoroinnilla on vapaan sivistystyön oppilaitoksissa. Muodostin vaikutuksista viisi eri teemaa vertaisryhmämentorointikoulutukseen osallistuneiden sivistystyöntekijöiden ja opistojohdon osalta: *Vuorovaikutuksen lisääntyminen organisaatiossa, Syvällinen tutustuminen työyhteisön jäseniin, Hiljaisen tiedon välittyminen työyhteisössä, Itsetuntemuksen lisääntyminen työyhteisössä ja Vertaisryhmämentorointi sivistystyöntekijöiden osaamisen kehittämisen menetelmänä.*

5.1.1 Vuorovaikutuksen lisääntyminen organisaatiossa

Tutkittavat kokivat, että vertaisryhmämentorointi lisää sivistystyöntekijöiden välistä vuorovaikutusta organisaatiossa sekä parantaa vuorovaikutusta organisaatiossa, joka lisää yhteisen ymmärryksen kokemusta opettajien välillä.

No kyllä mä uskon, että aina tällaiset positiiviset kokemukset, että ihmiset tulee kuulluksi ja ymmärretyksi, niin mä koen että sellaisia kokemuksia ihminen tarvitsee ylipäänsäkin niinku sekä töissä että joka paikassa. Et jos sit saa tällaisen kokemuksen, niin kuin jossain

vaikka nyt sitten tämmöisessä vermeryhmässä, niin musta tuntuu, että se on niin kuin positiivista. (M5, iso kansanopisto, haastattelu)

No se vuorovaikutus on parantunut...kyllä voi sanoa näinkin. Joo, että on helpompi keskustella nyt, koska on siinä vermeryhmässä. (M3, iso kansalaisopisto, haastattelu)

Että oikeestaan nään, että siellä ryhmässä varmaan päästään paljon niin kuin syvällisempiin keskusteluihin kuin jossakin opettajankokouksessa ja tämmöisessä yhteisessä kokoontumisessa. (J2, pieni kansalaisopisto, ryhmähaastattelu)

Vuorovaikutuksen lisääntyminen ja sen entistä rakentavampi esitystapa puolestaan lisää avoimuuden ja yhteisöllisyyden tunnetta työntekijöiden välillä, joka puolestaan heijastuu positiivisella tavalla työyhteisön työilmapiirissä, jolla on organisaatiossa myös työhyvinvoinnillisia vaikutuksia. Entistä avoimempi vuorovaikutus parantaa myös työviihtyvyyttä organisaatiossa. Lisäksi verme menetelmänä korostaa dialogisuuden merkitystä.

Sanotaanko, että me ollaan ehkä avoimempia toisillemme. Puhumme semmoisia asioita, mitä ei puhuta kahvipöytäkeskusteluissa eikä käytäväkeskusteluissa eikä kokouksissa. Kun mä ajattelen vermeä, niin se on varsin...käytetään taloustermiä edullinen tapa ylläpitää ihmisen työhyvinvointia tai parantaa ihmisten hyvinvointia. (M3, iso kansalaisopisto, haastattelu)

Et sitten niinku ihmiset sanoo, että kiva, kun sä laitoit sellaisen viestin ja kiva nähdä ja jotenkin hyvä tällainen ryhmä. Kyllä mä koen, että ne on sellaisia merkkejä siitä, että työhyvinvointikin paranee kun nähdään että ihmiset tekee tärkeää ja aika raskasta työtä, niin silloin se niinku nähdään ja tunnustetaan. (M5, iso kansanopisto, haastattelu)

Tämmöistä tilan antamista ja kuuntelemista ja miten sen sanoisi, toisten huomioimista. Tätä kautta on tullu semmoinen että, ehkä se kynnys on madaltunut ottaa yhteyttä. (M2, pieni kansalaisopisto, haastattelu)

5.1.2 Hiljaisen tiedon välittyminen työyhteisössä

Tutkittavat kokivat, että vertaisryhmämentorointi toimii osallistujille myös kanavana työyhteisön sanattoman eli hiljaisen tiedon välittäjänä. Ryhmässä voidaan vaihtaa työhön liittyviä ajatuksia, kokemuksia sekä käytäntöjä, ja näin vertaisryhmämentorointi kiinnittyy osittain myös perinteisen mentoroinnin toimintamalliin ilman mentori-aktori asetelmaa. Tästä näkökulmasta vertaisryhmämentorointi toimii myös työhön perehdyttämisen välineenä, joka

osaltaan helpottaa uusien sivistystyöntekijöiden kiinnittymistä työyhteisöön. Sen voi nähdä myös edistävän osallistujensa ammatillista kasvua ja kehittymistä kuitenkin johdon hallinnan alaisena. Myös Rajakaltion ja Syrjäläisen (2010) tutkimuksessa korostui vertaismentoroinnin rooli ammatillista kehittymistä vahvistavana tekijänä. Lisäksi Mäen (2010) tutkimuksessa vermeryhmän osallistujat kokivat mielekkäänä uudenlaisten ajattelumallien etsinnän ja vanhojen käsitysten muuttamisen.

Et se herättää tai niinkö päästään keskustelemaan asioista siten, että ratkaistais semmoisia käytännön ongelmia. Mitä henkilö ei ole itse keksinyt aikaisemmin, että näinhän minä voin tämän asian ratkaista. Niin sitten kun porukassa, jutellaan siitä ja puhutaan siitä, miten joku muu on tehnyt sen asian ja näin, niin sitten tulee semmoinen ”ei vitsi tottakai, että mäkin voin tehdä ton tolleen.” (M4, pieni kansalaisopisto, haastattelu)

Ja saatais vaikka semmoisia laajempia tai isompia ryhmiä niin varmaan pystyisimme löytämään hyviä ja kehitettäviä asioita ja ymmärrettäis paljon paremmin toistemme työtä mitä kukanenkin puurtaa yksinään (M2, pieni kansalaisopisto, haastattelu)

Hyvin hallittu verme-kehittäminen on pelkästään positiivinen asia. Mutta haittojen eliminoiminen edellyttää sitä, että vermeily on johdon hallinnassa ja että se on tavoitteellista, arvostavaa ja eettistä. (J4, iso kansanopisto, kirjallinen vastaus)

5.1.3 Syvälinen tutustuminen työyhteisön jäseniin

Tutkittavat kokivat, että vertaisryhmämentoroinnin kautta he myös oppivat ymmärtämään kollegojensa käytöstä entistä paremmin ja sen myötä syitä kollegojensa tietyille toimintatavoille tietyissä tilanteissa. Tämä puolestaan näkyy sivistystyöntekijöiden entistä sujuvampana yhteistyönä työyhteisössä. Lisäksi kynnyksellä lähestyä kollegaa koettiin matalammaksi kuin aikaisemmin vertaisryhmämentorointiryhmässä käytyjen keskustelujen myötävaikutuksella. Myös Rajakaltion ja Syrjäläisen tutkimuksessa (2010) korostui mentoriryhmän avartava ja uusia oivalluksia synnyttävä keskusteluyhteys.

Meidän keskustelu sujuu nykyisin paljon paremmin. No se siis tarkoittaa sitä, että me opittiin ymmärtämään toistemme toimintatapoja. (M3, iso kansalaisopisto, haastattelu)

Ryhmässä...No varmaan silleen, että on oppinut tuntemaan paremmin. No yks on yli kymmenen vuoden takkaa mun ystävä että

niinkö, mutta että oon oppinut tosi paljon uutta hänestäkin vaikka niinkö on luullut että tuntee jo aika hyvin. (M4, pieni kansalaisopisto, haastattelu)

Semmoista helpommin lähestyttävyyttä ja paremmin on ehkä sitten opittu tuntemaan toisemme. (M2, pieni kansalaisopisto, haastattelu)

5.1.4 Itsetuntemuksen lisääntyminen

Tutkittavat kokivat, että vertaisryhmämentoorintiryhmään osallistuminen on lisännyt heidän itsetuntemustaan. Itsetuntemuksen lisääntyminen on koettu positiivisena kehityksenä, joka ilmenee entistä rakentavampana suhtautumisena muihin työyhteisön jäseniin sekä opiskelijoihin. Tämä kehitys osaltaan toimii organisaation työilmapiiriä parantavana tekijänä.

Mä oon itekkin tämmöinen kärsimätön ihminen ja itseasiassa mä tykkään siitä, että kaikki tapahtuu simsalabim. Minusta on ehkä tullut enemmän tämmöinen...että rauhoitu ja anna niiden hitaampienkin ihan rauhassa edetä näissä tehtävissä äläkä oo heti neuvomassa vaan anna niiden oivaltaa itse (M2, pieni kansalaisopisto, haastattelu)

Mutta..että jonkunlaista kuuntelemisen taitoa ja kuitenkin, että kun aattelee niitä kasikymppisiä ja itteä paljon vanhempia että ossaa arvostaa sitä heidän kokemustaan ja semmosta (M4, pieni kansalaisopisto, haastattelu)

Mä oon kärsivällinen ihminen, mutta sitten kun tulee...pinna..Niin sitä mä niin kuin purskautan ja näin. Ja sit kun mä sain esimerkiksi purettua tän siinä meidän vermeryhmässä, niin tota noin niin...niin...Sit mä kerroin sen, että mä oikeesti vähän kärsin siitä, että joskus aina käy näin (M3, iso kansalaisopisto, haastattelu)

5.1.5 Vertaisryhmämentoorinti sivistystyöntekijöiden osaamisen kehittämisen menetelmänä

Opistojohdon tutkimusaineistosta erotin omaksi teemakseen vertaisryhmämentoorinnin tehtävän sivistystyöntekijän osaamisen kehittämisen menetelmänä. Tutkittavat pitivät vertaisryhmämentoorintia hyödyllisenä menetelmänä sivistystyöntekijän ammatillisessa kehittämisessä sekä sen tehtävää ammatillisen itsetunnon ja työssäjaksamisen lisääjänä.

Minä pidän tätä menetelmää hyvin käytännönläheisenä ruohonjuuritason ammatillisen kehittämisen välineenä...pedagogisen kehittämisen välineenä (J1, pieni kansalaisopisto, ryhmähaastattelu)

Lisää ammatillista itsetuntoa ja työssäjaksamista ja sitten jotenkin vermeryhmien kautta voi liittyä siihen työyhteisöönkin paremmin sisälle (J3, pieni kansanopisto, ryhmähaastattelu)

Vertaismentorointi on kollegiaalisen tuen antamista / saamista työn ja organisaation kehittämistä hieman arkityössä tapahtuvaa strukturoidummin, mutta johtokeskeistä kehittämistä joustavammin (J4, iso kansanopisto, kirjallinen vastaus)

Opistojohdon mielestä sivutoimisten tuntiopettajien osaamisen kehittämisen on perustuttava vapaaehtoisuuteen johtuen työsuhteiden määräaikaisuudesta, jolloin sivutoimista henkilöstöä on vaikea sitouttaa oppilaitoksen toimintaan kokonaisvaltaisemmin. Vapaassa sivistystyössä toimivan vakinaisen henkilöstön osalta osaamisen kehittäminen voisi olla tutkittavien mielestä velvoittavaa.

Osa oman osaamisen kehittämistä edistävästä toiminnasta voisi olla ja onkin velvoittavaa vakinaisella henkilöstöllä. Tuntiopettajien kohdalla haaste on työsuhteiden määräaikaisuus (J5, iso kansalaisopisto, kirjallinen vastaus)

No olis hienoa, jos osaamisen kehittäminen olis velvoittavaa esimerkiksi pedagogiikkaan liittyvää, mutta eihän se voi olla kuin ehkä päätoimisille opettajille. Tää ei millään muotoa sovi tämmöiseen pieneen opistoon. Että ei pysty olemaan velvoittavaa (J2, pieni kansalaisopisto, ryhmähaastattelu).

Silloin jos puhutaan täydennyskoulutuksesta, niin kyl mun mielestä on kans aika vaikea ajatella, että se olis velvoittavaa. Ellei sitten täydennyskoulutusta järjestetä tämmöisenä vermetyyppisenä. Tosin siinäkin ideassa on ajatuksena, että vermeryhmään osallistuminen on vapaaehtoista (J3, pieni kansanopisto, ryhmähaastattelu).

Oman osaamisen kehittäminen jää helposti sivistystyöntekijän oman maksukyvyyn ja aktiivisuuden varaan johtuen opistojen niukoista taloudellisista resursseista, joita ei juuri suunnata vapaan sivistystyön henkilöstön osaamisen kehittämiseen. Toisaalta erilaiset hankkeet mahdollistavat henkilöstön osallistumisen vapaalle sivistystyölle suunnattuihin koulutuksiin.

Mutta sitten törmätään siihen, että osaamisen kehittämisen pitäisi olla kansalaisopiston tai kansanopiston kustantamaa. Ei voi velvoittaa kouluttautumaan omakustanteisesti. Työnantajan pitäisi maksaa koulutuksesta aiheutuneet kulut (J1, pieni kansalaisopisto, ryhmähaastattelu)

Meillä on onneksi monenlaisten hankkeiden kautta ilmaisia koulutuksia tarjolla. Et aika vähän meiltä niinku mennään maksullisiin koulutuksiin.

Että ne kustannukset tulee sitten työajasta, matkoista ja majoituksesta (J3, pieni kansanopisto, ryhmähaastattelu)

Toiset maksaa vaikka itse että pääsee koulutukseen ja toisille pitää maksaa opiston puolesta palkkakin. Että se ei riitä, että maksat sen kurssimaksun vaan he haluavat vielä matkat ja palkat ja muut, että osallistuvat. Hankkeiden avulla ollaan sitten pystytty tarjoamaan opettajille näitä koulutuksia. (J2, pieni kansalaisopisto, ryhmähaastattelu)

5.2 Mitkä tekijät mahdollistavat vertaisryhmämentoroinnin jatkumisen vapaan sivistystyön oppilaitoksissa

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, mitkä tekijät mahdollistavat vertaisryhmämentoroinnin jatkumisen vapaan sivistystyön oppilaitoksissa. Tähän tutkimuskysymykseen liittyvät vapaan sivistystyön erityispiirteet sekä opetuksen että opiskelun osalta ja vapaalle sivistystyölle ominainen oppilaitosmuoto, joka poikkeaa muista opetusta antavista koulutusinstansseista kuten esimerkiksi peruskoulusta ja ammatillisista oppilaitoksista (kts. luku 3.2.). Tämän tutkimuskysymyksen yhteydessä korostui myös kansan- ja kansalaisopistojen keskinäinen ero kansanopistojen sisäoppilaitosmaisen luonteen osalta.

Tämän tutkimuskysymyksen yhteydessä erotin viisi eri teemaa, jotka kaikki ovat keskeisiä vapaan sivistystyön organisatorisessa kontekstissa: *Mentorin ominaisuudet, Resurssien riittävyys, Vertaismentoroinnin tuntemus, Vertaisuuden merkitys mentorointiryhmässä ja Vapaan sivistystyön toimintaperiaatteet*

5.2.1 Mentorin ominaisuudet

Pilotti-koulutuksen suorittaneen sivistystyöntekijän oma aktiivisuus toiminnan vetäjänä tai koolle kutsujana on merkittävä toiminnan jatkumiseen vaikuttava tekijä tutkimuksen pilottiopistoissa. Tämä tekijä korostuu erityisesti kansalaisopistoissa, jossa opetushenkilöstö koostuu suurimmaksi osaksi sivutoimisista tuntiopettajista, päätoimisten ja vakinaisten opettajien määrän ollessa pieni. Kansalaisopiston tuntiopettajuuteen liittyy usein myös suuri itsenäisyys ja päätäntävalta oman työn suhteen, joka voi ilmetä heikkona sitoutumisena kansalaisopistoon työyhteisönä. Tämä edellyttää

vertaisryhmämentorin aktiivisuutta sekä ryhmän koolle kutsumisessa että opistojohdon sitouttamista vertaisryhmämentoroinnin jatkuvuuden edistämiseen oppilaitoksessa.

Olisin mä voinut unohtaa tän koko jutun...mä en ois pitänyt tätä esillä...oukkidoukki...mä oon suorittanut tän koulutuksen ja that's it. Mä nyt oon pitänyt tätä esillä meidän johtoon päin. Että me ollaan lähdetty tämmöiseen pilottiin mukaan, että mites tämä pilotti nyt sitten jatkuu (M3, iso kansalaisopisto, haastattelu)

Minähän nään tästä (tietokone)ohjelmasta...milloin heillä on tuota kursseja. Joo ei tarvi aikataulua ruveta vekslaamaan...niin minulta on se ainakin pois aikataulutuksen osalta. Muuten joutuis selvittelemään aikataulua kaikilta (ryhmään osallistuvilta), koska niin tosiaankin on näitä kursseja pitkin päivää. Ja ihan maanantaista sunnuntaihin (M2, pieni kansalaisopisto, haastattelu)

Opettajan tunnettavuus ja vakituksena opettajana toimiminen on myös vertaisryhmämentoroinnin jatkuvuutta edistävä tekijä erityisesti kansanopistossa. Tutkittavat kokivat vertaisryhmämentoroinnin jatkuvuutta heikentävinä tekijöinä vertaisryhmämentorina toimivan opettajan sivutoimisuuden (kansalais)opistossa sekä opettajan heikon tunnettuuden opiston työyhteisössä.

Sitten taas itellä oli tosi hankalaa, että enhän mä tunne porukkaa täällä. Ja sitten niinkö laitettiin kutsuja sähköpostin kautta jaja...siis enhän mä saanut siihen kuin kaksi osallistujaa ja sitten on kerjännyt sinne sitten muutaman, että me saatiin ryhmä toimimaan...: Niin, että mä luulen että jos tavallaan oltais tuttuja keskenään, niin vois olla helpompi lähtäkin mukkaan siihen, mutta minä outona naamana meen sanomaan, että mä järjestän semmoista vermeryhmää ja näin niin se ei innostanut ihmisiä (M4, pieni kansalaisopisto, haastattelu)

Et jos sivutoiminen tuntiopettaja, joka rupeais puhumaan, että täällä tarvittais tämmöistä vermeä...eikä olis tätä vermepilottia, niin ei ehkä ihan heti lähtis liikkeelle (M2, pieni kansalaisopisto, haastattelu).

Ehkä sitten voi olla jotain ominaisuuksia jotka sopii semmoiseen (mentorina toimimiseen) ja varmaan siinä on se, että mä oon kuitenkin ollu jo miltei kymmenen vuotta tuolla opistolla. Etten mäkään nyt ihan keltanokka ole. (M5, iso kansanopisto, haastattelu).

Vertaisryhmämentorina toimivan opettajan sitoutuneisuus opistoon ja vertaisryhmämentorina toimimiseen koettiin toiminnan jatkuvuutta edistävänä tekijänä opistojohdon näkökulmasta. Toisaalta vertaisryhmämentorin mahdollinen siirtyminen muualle ei ollut opistojohdon mielestä toiminnan

jatkuvuuden kannalta ratkaisevassa asemassa, koska toimintaa pyritään jatkamaan ryhmän vetäjää vaihtamalla.

Ei se kuolinisku oo (mentorin mahdollinen siirtyminen muualle). Vaikka kuulosti siltä, että se on liikaa yhden kortin varassa niin, jos ajattelee asiaa vähän pidemmälle, niin ei oo. Kyllä sieltä joku toinen vähintään yhtä hyvä vois sitten nousta tilalle (J1, pieni kansalaisopisto, ryhmähaastattelu)

Pitäis varmaan ottaa yhteyttä siihen ryhmään ja kysyä, onko joku muu halukas vetämään. Siitä kai se varmaan lähtis (J2, pieni kansalaisopisto, ryhmähaastattelu)

5.2.2 Resurssien riittävyys organisaatiossa

Opistojohton myönteinen suhtautuminen vertaisryhmämentorointiin ja tietämys vertaisryhmämentoroinnista menetelmänä toimivat vertaisryhmämentoroinnin jatkuvuutta vahvistavana tekijänä organisaatiossa. Kun opistojohto tukee vertaisryhmämentorointitoimintaa oppilaitoksessa, toiminnan jatkumiselle taataan sen tarvitsemat resurssit. Johdon tietämättömyys vertaisryhmämentoroinnista ja vähäinen kiinnostus vertaisryhmämentorointia kohtaan toimivat puolestaan vertaisryhmämentoroinnin jatkuvuutta heikentävänä tekijänä organisaatiossa, koska toiminnalle ei myönnetä sen tarvitsemia resursseja.

Ja siihen on työnantaja niin kuin suopea ja kannustava. Oikeastaan molemmat apulaisrehtorit on tästä tietoisia, koska he pyysi mua tähän. He ovat tietoisia ja ovat tukemassa tätä touhua. Ja tää rehtorikin oli varmaan tavallaan alulle panija siinä, että tällaista touhua voidaan ottaa meidän opistoon (M5, iso kansanopisto, haastattelu)

Meillä kokoontumisista on maksettu palkkaa ja maksetaan jatkossakin, mikäli vaan saadaan ryhmä pyörimään niin ilman muuta. Se on tosi pieni satsaus. Se kokoontuu kuitenkin aika harvoin ja hyödyt ovat paljon suuremmat kuin se pieni rahallinen korvaus siitä. Että jatkossakin maksetaan palkka. (J2, pieni kansalaisopisto, ryhmähaastattelu)

Sanovat, että ilman muuta hae vaan ja näin, mutta muuten niinkö ei kyllä kukaan oo kyselly että minkälaista on ollu...omasta itsestä on ollut täysin kiinni. Ollaan puhuttu tuossa että meidän niin sanottu rehtori pystyy käyttämään opiston asioihin noin tunnin kahdessa viikossa aikaa, niin se on ihan liian vähän (M4, pieni kansalaisopisto, haastattelu)

Johdon ja vertaisryhmämentorin välisen kommunikoinnin tapaan vaikuttaa opistojohtoon fyysinen etäisyys vertaisryhmämentorin toimipisteestä. Kasvokkainen kommunikointi ja sen vaivattomuus vertaisryhmämentorin ja opistojohtoon välillä toimii vertaisryhmämentorointia edistävänä tekijänä oppilaitoksessa. Jos vertaisryhmämentorin ja opistojohtoon välinen vuorovaikutus toteutuu pääosin vain kirjallisesti esimerkiksi sähköpostitse fyysisen etäisyyden takia, opistojohto helposti etäännyy opiston opettajien omaehtoisesta toiminnasta, johon myös vertaisryhmämentorointi voidaan lukea. Tämä tekijä ei edistä vertaisryhmämentoroinnin jatkuvuutta oppilaitoksessa. Tämä tekijä on yhteneväinen Rajakallion ja Syrjäläisen (2010) tutkimustuloksen kanssa, jonka mukaan vertaisryhmämentorointi jäi liian kauaksi työyhteisöstä johtuen rehtoreiden ajan ja kiinnostuksen puutteesta vertaismentorointia kohtaan.

Johto ei ole millään tavalla läsnä meidän arkisessa työssä, että ovat sillä tavalla tuolla sähköpostin päässä ja sitten tuntuu välillä, että jotkut ovat hieman niin kuin kaukana tästä kaikesta sillain niin kuin ajatuksellisestikin kaukana. Ja kun kaikille pitäisi saada sama tieto, niin sitten se on sähköpostijohtamista. (M3, iso kansalaisopisto, haastattelu)

Jos jotakin viestiä laittaa, niin saa kyllä todella ootella tosi paljon, että siihen saa minkäänlaista vastausta. (M4, pieni kansalaisopisto, haastattelu)

5.2.3 Vertaisryhmämentoroinnin tuntemus

Sivistystyöntekijöiden positiivinen suhtautuminen vertaisryhmämentoroinnin konseptiin ja halukkuus osallistua vertaisryhmämentorointiryhmään edistää vertaisryhmämentorointitoiminnan juurruttamista organisaatioon. Sivistystyöntekijöiden ajanpuute ja haluttomuus osallistua vertaisryhmämentorointiin tekee vertaisryhmämentorointiryhmän muodostamisesta vaivalloista ja näin se osaltaan heikentää vertaisryhmämentoroinnin juurruttamista opisto-organisaatioon. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että opetushenkilöstön laajemman kiinnostuksen herättäminen vertaisryhmämentoroinnin konseptia kohtaan on tässä tapauksessa haastavaa. Lisäksi vapaalle sivistystyölle ominainen sivutoimisten sivistystyöntekijöiden vaihtuvuus organisaatioissa voi vaikuttaa ryhmän

toimintaan haitallisesti ja heikentää toiminnan juurruttamista organisaatioon, jos ryhmä ei saa uusia jäseniä ryhmästä poistuneiden jäsenien tilalle.

Tapaamiset on menny sillai kivasti ja ihmiset on näitä odottanut. Ja nytkin kysellään, että koskas meillä on taas semmoinen tapaaminen, että ois kiva päästä juttelemaan tälleen näin. Niin siitä on tullut sellainen olo, että no kiva, että tää mun tavallaan koolle kutsuma porukka on ihan tykänny tästä hommasta. (M5, iso kansanopisto, haastattelu)

Vaikka tarkoitus on hyvä ja intoakin olisi, ei kiinnostuneille ole ollut aikaa sitoutua omaehtoisesti sovittaviin tapaamisiin. Opiston ja kaupungin isot toiminnalliset muutokset sekä henkilöstössä tapahtuneet muutokset ovat syöneet monen työntekijän työaika (J5, iso kansalaisopisto, kirjallinen vastaus).

Joululoman jälkeen rumpujensoiton opettaja ilmoitti, että hänellä on niin paljon muuta opetushommaa ja keikkahommaa, että hän ei enää niinku pysty jatkamaan. Ja sitten niinkö kahden päivän päästä pitäis siihen olla joku tilalle. On kyllä hankalaa, jos opettajat vaihtuu. (M4, pieni kansalaisopisto, haastattelu)

5.2.4 Vertaisuuden merkitys mentorointiryhmässä

Opistojohdon tutkimusaineistossa korostui vertaisryhmän jäsenten keskinäinen vertaisuuden kokemus vertaisryhmätoiminnan jatkuvuutta edistävänä tekijänä organisaatiossa. Tämä tarkoittaa käytännössä ryhmän kokoamista samalla organisatorisella tasolla olevista sivistystyöntekijöistä. Tämä mahdollistaa tasavertaisen keskusteluyhteyden henkilöiden välillä ilman organisatorista hierarkiaa ryhmän osallistujien työtehtävissä. Tutkimusaineiston mukaan esimiesasema toimii keskustelua rajoittavana tekijänä sivistystyöntekijöiden vertaisryhmämentorointiryhmässä, eikä edistä vertaisryhmämentoroinnille asetettua tarkoitusta ja tavoitteita vapaassa sivistystyössä. Myös Ahokas (2010) toi esiin tutkimuksessaan esimiesaseman aiheuttavan vermeryhmässä rooliristiriitoja esimies-alaisuhteissa.

Ryhmä koostuu samalla organisatorisella tasolla olevista työntekijöistä, jolloin kukaan ei ole organisaation hierarkiassa toisen yläpuolella. Tämä mahdollistaa paremman tasavertaisen keskusteluyhteyden henkilöiden välillä. (J5, iso kansalaisopisto, kirjallinen vastaus)

Varmaankin pystyis keskustelemaan vertaisena, mutta siinä väistämättä mentäis johonkin semmoiseen asiaan, joka kenties vaatis parannusta ja päätöstä. Ja sitä kautta rehtorin pitäis ottaa se oma

asemansa ja ottaa siihen kantaa. (J2, pieni kansalaisopisto, ryhmähaastattelu)

Kyllä vararehtorina varmaan niin kuin tietyissä asioissa puhuu ja käyttäytyy eri tavalla kuin opettajana. Kyl se vertaisuus on todella tärkeä. (J3, pieni kansalaisopisto, ryhmähaastattelu)

5.2.5 Vapaan sivistystyön toimintaperiaatteet

Vertaisryhmämentoroinnille asetetuilla tavoitteilla on vahva yhteys vapaan sivistystyön perustoimintaan, koska vapaa sivistystyö tukee myös yksilöiden persoonallisuuden monipuolista kehitystä ja kykyä toimia yhteisössä. Tämä tekijä edistää osaltaan vertaisryhmämentorointitoiminnan jatkuvuutta organisaatiossa verrattuna toimintaan, jossa yhteyttä organisaation perustoimintaan ei ole.

Vapaassa sivistystyössä ollaan hyvin vermehenkisiä, koska meidän työ on sitä, että me annetaan oikeastaan ihmisille sitä vermeä näille meidän opiskelijoille, että ihmiset tulee tänne virkistäytymään, Me ollaan niinku virkistäjiä. (M3, iso kansalaisopisto, haastattelu)

Soveltuu erittäin hyvin VS-toimintaan, koska vapaa sivistystyö toimii luontaisesti vertaisuuden, tuen, ratkaisukeskeisyyden ja kehittämisen tavoin tai ainakin sen pitäisi niin toimia. Organisaatiossamme tulisi ymmärtää vermen mahdollisuudet paremmin (J4, iso kansalaisopisto, kirjallinen vastaus)

Tottakai se soveltuu vapaaseen sivistystyöhön ihan yhtä lailla kuin joku vertaistuki tai vertaisvalmennus sopii mihin tahansa koulutusalan työntekijöiden työhön ja toimintaan ja siinä kehittymiseen. Ja sopii myös meidän organisaatioon ilman muuta ja halutaan sitä jatkaa ja sille on nähty tarvettakin jo tämän talven aikana. (J1, pieni kansalaisopisto, ryhmähaastattelu)

Vertaisryhmämentorointitoiminta koettiin myös tutkimukseen osallistuneessa kansalaisopistossa lähes samanlaisena verrattuna työyhteisön jäsenten päivittäiseen sosiaaliseen kanssakäymiseen, jolloin se ei erotu omana työmenetelmänään organisaatiossa. Tämä tekijä ei edistä vertaisryhmämentoroinnin juurruttamista organisaatioon, jossa työntekijät tuntevat hyvin toisensa ja ovat päivittäin kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Tässä yhteydessä korostuu myös vapaan sivistystyön perinteinen pyrkimys yhteisöllisyyteen ja dialogisuuteen ilman vermen myötävaikutusta. Sitaatista välittyy myös Poikelan ja kumppanien (2009, 24)

mainitsema kansanopistoille tyypillinen henki, joka korostaa koko henkilökunnan kasvatusvastuuta.

Että kun vermeryhmässä on tämä, että puhutaan ikään kuin virallisista asioista epävirallisesti ja kahvikupposen äärellä ja näin, niin meidän teemme sitä kansanopistoissa jatkuvasti. Me syödään lounasta opistolla ja jutellaan työasioista tai muista asioista lounaan yhteydessä. Kahdelta päiväkahvia tarjolla – me taas tavataan. Eli näitä niin sanottuja vermemäisiä tapaamisia tulee automaattisesti vähän väliä. (M1, pieni kansanopisto, haastattelu)

Vertaisryhmämentoroinnin konseptin juurruttaminen opisto-organisaatioon edellyttää yksityiskohtien karsimista, joita vertaisryhmämentoroinnin koulutusvaiheessa on käyty läpi. Tällä tavalla vertaisryhmämentoroinnin konsepti muovautuu mentorinsa ja opistonsa näköiseksi. Toisin sanoen vertaisryhmämentoroinnin konseptia ei implementoida käytäntöön sellaisena, kuin se on KTL:n mallissa kuvattu ja TAMK:in koulutuksessa ymmärretty. Toisaalta konseptista saatetaan menettää hyvin olennaisia yksityiskohtia, joista koulutuksessa esitelty vertaisryhmämentoroinnin konsepti alun perin koostui.

Et jos mä oisin siellä mun vermeryhmässä ruvennut puhumaan niitä asioita, mitä siellä webinaarissa puhutaan, niin mä uskon, että sinne ei ois ihan hirveästi ihmisiä tullut. Että eiköhän me vaan keitetä kahvit ja ruveta juttelemaan (M5, iso kansanopisto, haastattelu)

Varmaan sitten, ketkä työskentelee siellä opistoissa, niin ossaa niin kuin muokata siitä semmoista oman näköistä, että miten sen saa sinne hyvin istutettua. (M4, pieni kansalaisopisto, haastattelu)

Vertaisryhmämentorointitoiminnan sisällyttäminen ryhmän vetäjän tai koolle kutsujan ja ryhmän jäsenten kokonaistyöaikaan edistää vertaisryhmämentorointitoiminnan jatkuvuutta organisaatiossa, koska toiminta kuuluu silloin palkalliseen työaikaan, ja näin se on osa osallistujiensa normaalia arkea. Jos toimintaa ei lueta normaaliin työaikaan kuuluvaksi, on se toiminnan juurruttamista heikentävä tekijä, koska toiminta tapahtuu osallistujiensa vapaa-ajalla. Vertaisryhmätoiminta voidaan lukea tässä tapauksessa organisaatiosta irralliseksi työntekijöidensä vapaaehtoiseksi virkistätymistoiminnaksi.

Sitten kun me jatketaan, niin mä todellakin haluan, että se on mun opetusvelvollisuutta, koska se on mun mielestä jo aika vaativaa, kun mä en ole enää ikään kuin harjoittelija vaan mä oon suorittanut tän koulutuksen. Suoraan sanottuna en mä tätä vapaaehtoistyönä tekis. (M3, iso kansalaisopisto, haastattelu)

Kun eihän tuntiopettajalla voi sitä siihen työaikaan integroida, mutta että siitä sais jonkun pikkukorvauksen sitten...kannustettais. Ja sitten kun me kaikki ollaan iltatyöläisiä, niin ne tahtoo olla ne viikot niinkö ihan täyteen tuupattu. Ja me ollaan perjantai- tai sunnuntailtaisin tavattu, että se vie siitä viikonlopusta sitten aikaa. (M4, pieni kansalaisopisto, haastattelu)

En mä missään tapauksessa tätä omalla ajalla...kyllä mä sitten harrastan jotain muuta. (M5, iso kansanopisto, haastattelu)

6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Ensin tarkastelen vertaisryhmämentoroinnin vaikutuksia vapaan sivistystyön oppilaitoksissa. Seuraavaksi tarkastelen vertaisryhmämentoroinnin jatkuvuuteen ja organisatoriseen istuttamiseen vaikuttavia tekijöitä opistoissa. Lisäksi tarkastelen yleisellä tasolla vertaisryhmämentoroinnin soveltuvuutta opetus- ja kulttuuriministeriön hyväksymäksi osaamisen kehittämisen menetelmäksi vapaassa sivistystyössä. Esitän ensiksi taulukkona yhteenvedon, johon on tiivistetty tutkimukseni keskeiset tulokset.

TAULUKKO 1. Tutkimukseni keskeiset tulokset

| Tutkimuskysymys | Keskeinen tulos |
|---|--|
| Vertaisryhmämentoroinnin vaikutukset pilottiopistoissa | Verme lisää <i>yhteisöllisyyden</i> tunnetta osallistujiensa organisaatioissa. |
| Vertaisryhmämentoroinnin juurtumiseen vaikuttavat tekijät pilottiopistoissa | Vertaisryhmän osallistujien välinen <i>tasavertainen</i> keskusteluyhteys sekä opistojohdon ja sivistystyöntekijöiden <i>myönteinen</i> suhtautuminen vertaisryhmämentorointiin menetelmänä pilottiopistoissa. |
| Vertaisryhmämentoroinnin soveltuvuus opetus- ja kulttuuriministeriön tavoitteet täyttäväksi osaamisen kehittämisen menetelmäksi vapaassa sivistystyössä | Verme vapaassa sivistystyössä täyttää OKM:n ehdotuksen mukaiset osaamisen kehittämisen tavoitteet <i>yhteisöllisyyttä vahvistavana</i> ja <i>kollegaverkostoja</i> luovana menetelmänä. |

6.1 Vertaisryhmämentoroinnin vaikutukset oppilaitoksissa

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia vaikutuksia vertaisryhmämentoroinnilla on tutkimukseen osallistuneissa vapaan sivistystyön oppilaitoksissa. Sivistystyöntekijät kokivat vertaisryhmämentoroinnin lisäävän vuorovaikutusta, avoimuutta, yhteistyötä ja itsetuntemusta työyhteisössä sekä parantavan työyhteisön hiljaisen tiedon leviämistä työntekijöiden kesken. Vertaisryhmämentorointi lisää ennen kaikkea **yhteisöllisyyden** tunnetta osallistujensa kesken, mikä puolestaan lisää työviihtyvyyttä sekä työhyvinvointia tutkimukseen osallistuneiden sivistystyöntekijöiden työyhteisöissä. Seuraavaksi käsittelemme yhteisöllisyyden, itsetuntemuksen, hiljaisen tiedon ja sivistystyöntekijöiden osaamisen kehittämisen teemoja yksityiskohtaisemmin.

6.1.1 Yhteisöllisyys

Yhteisöllisyys käsitteenä ei ole yksiselitteinen, Saastamoinen (2012) on havainnut, että yhteisöllisyys on muuttunut ja se on nykyisin vaikeammin todennettavissa kuin aikaisemmin. Esimerkiksi nykyaikaista yhteisöllisyyttä voidaan kuvata välineellisyyden, kasvottomuuden ja monimuotoisuuden käsitteillä, jotka poikkeavat aikaisempien aikakausien käsityksestä yhteisöllisyydestä. Vaikka yhteisöllisyys on merkinnyt eri aikakausina eri asioita, on yhteisöllisyyden käsitykselle kuitenkin arkikielessä tunnusomaista vahva yhteenkuuluvuuden tunne. (Saastamoinen 2012.) Mikrotasolla voin tarkastella vermeryhmän tuottamaa yksilötason kokemusta lisääntyneestä yhteisöllisyyden tunteesta työyhteisössä. Tästä näkökulmasta tarkastellen vermetoiminnalla on myönteisiä vaikutuksia vapaan sivistystyön työyhteisöissä entistä paremman vuorovaikutuksen ansiosta, joka tekee työilmapiiristä entistä avoimempaa ja helpottaa sivistystyöntekijöiden välistä yhteistyötä. Dialogisuus on myös vermetoiminnan menetelmän yksi perusta, joten entistä parempi vuorovaikutus vermetoiminnan tuottamana vaikutuksena on myös sen ansiota.

Vapaa sivistystyö työllistää paljon sivutoimisia tuntiopettajia, joilla voi olla esimerkiksi päätyö jossain muualla tai he opettavat useammassa kuin yhdessä vapaan sivistystyön oppilaitoksessa. Näistä syistä sivutoimisten tuntiopettajien

keskinäiset kasvokkaiset kontaktit jäävät usein heikoiksi vapaan sivistystyön oppilaitoksissa. Lisäksi usein esiintyvä yhteisen opettajahuoneen puute, erityisesti tähän tutkimukseen osallistuneissa kansalaisopistoissa, vähentää entisestään yhteisöllisyyden tuntua työntekijöiden kesken. Tätä taustaa vasten katsoen vertaisryhmämentorointi yhteisenä ajatusten jakamisen tilana helpottaa erityisesti sivutoimisten tuntiopettajien kiinnittymistä työyhteisöön. Simola (2019) totesi tutkimustulostensa perusteella, että TAMK:in koulutukseen osallistuneet sivistystyöntekijät kaipasivat yhteisöllisyyttä ja kollegiaalisuutta työhönsä, joihin verme menetelmänä myös luontevasti kiinnittyi. Yhteisöllisyyttä on myös perinteisesti arvostettu vapaassa sivistystyössä (Niemelä 2011, 63-64). Tämän perusteella lienee lähes itsestään selvää, että yhteisöllisyys käsitteenä korostui informanttien vastauksissa liittyen vermen vaikutuksiin, koska se perustuu vapaan sivistystyön arvomaailmaan. Toisaalta vermen vaikutus ainutlaatuisena yhteisöllisyyttä tuottavana menetelmänä voidaan myös kyseenalaistaa edellä mainitulla perusteella vapaan sivistystyön kontekstissa.

Kun tarkastelen vermeryhmästä saatua yhteisöllisyyden kokemusta yhteiskunnallisella tasolla eli makrotasolla, on vermetoiminnan vaikutusten arvioiminen mikrotasoa vaikeampaa. Vapaan sivistystyön yhteiskunnallisten vahvuuksien näkökulmasta en voi todentaa tässä tutkimuksessa sitä, että vermeryhmästä saadun yhteisöllisyyden kokemuksen seurauksena sivistystyöntekijät aktivoituisivat entistä enemmän kansalaisina ja liittyisivät uudella innolla erilaisiin järjestöihin, puolueisiin tai yhdistyksiin. Toisin sanoen tästä näkökulmasta tarkasteluna en voi tutkimuksen tulosten perusteella todeta sitä, että vermeryhmään osallistumisesta saatu yhteisöllisyyden kokemus lisäisi myös sivistystyöntekijän aktiivista kansalaisuutta ja/tai yhteiskunnallista aktiivisuutta osana vapaan sivistystyön tarkoitusta ja olemassaoloa. Makrotason näkökulmasta tarkasteltuna voin edellä mainitulla perusteella kuitenkin kyseenalaistaa vertaisryhmämentoroinnin soveltuvuuden vapaaseen sivistystyöhön ilman vapaalle sivistystyölle tunnusomaisten piirteiden huomioon ottamista, jotka erottavat sen muista koulutusmuodoista kuten esimerkiksi perusopetuksesta.

6.1.2 Hiljainen tieto

Hiljaisen tiedon jakamiselle organisaatiossa on keskeistä mahdollisuus vuorovaikutukseen ja sosiaalisen kanssakäymiseen avoimessa ilmapiirissä, jonka vertaisryhmämentorointi menetelmänä mahdollistaa. Vaikka vertaisryhmämentorointi näyttäytyy helposti kokeneempien sivistystyöntekijöiden hiljaisen tiedon jakamisena kokemattomille työntekijöille, tosiasiaa kaikki työntekijät ovat uuden tiedon omaksujia. Tässä yhteydessä myös ryhmän jäsenet asettavat itsensä ja toimintatapansa ryhmän yhteisen tarkastelun kohteeksi, jolloin ryhmän toiminta on käytännössä ammatillisen kasvun ja kehityksen mentorointia (Kupias & Salo 2014, 52). Vertaisryhmässä organisaatioon liittyvää kulttuurista tietoa rakennetaan uudelleen aiemmista kokemuksista ja toimintatavoista kertomalla ja uusia tapoja rakentaen. (Paloniemi 2008.) Tosin organisaatiokulttuurin piirteiden tulkinta ei ole yhteneväinen kaikkien henkilöstöryhmien osalta vaan organisatorinen asema vaikuttaa siihen voimakkaasti (Onnismaa 2008). Kansan- ja kansalaisopistot ovat kuitenkin toimintakulttuuriltaan erilaisia verrattuna esimerkiksi perusopetuksen tai ammatillisen opetuksen vastaavaan esimerkiksi opettajan ja opiskelijoiden välisen tasa-arvoisemman suhteen kannalta. Tämä voi olla ”kulttuurishokki” muista opetusorganisaatioista siirtyville opettajille. Vertaisryhmämentorointi hiljaisen tiedon jakamisen kanavana madaltaa kynnystä omaksua vapaan sivistystyön organisaatiolle ominaista työkulttuuria, johon liittyvät esimerkiksi inhimillisyyttä ja yhteisöllisyyttä korostavat arvot (Karjalainen 2014). Vertaisryhmämentorointi mahdollistaa erityisesti uusille ja kokemattomille sivistystyöntekijöille *vertaisuuden* ja osallisuuden kokemuksen esimerkiksi henkilökohtaista uraa ja toimintatapoja koskevan ajatustenvaihdon yhteydessä, joka myös mahdollistaa aktiivisen jäsenyyden uudessa työyhteisössä. Tästä johtuu myös vermen suosio tai arvostus menetelmänä, koska ihmisillä on tarve jakaa kokemuksiaan ja saada tietoa samankaltaisessa (elämän)tilanteessa olevalta (Nylund 2005). Tässä yhteydessä haluan samanaikaisesti tähdentää, että hiljaisen tiedon jakamisen tiloja työyhteisössä on hyvä olla myös vertaisryhmämentorointiryhmän ulkopuolella. (Paloniemi 2008.)

6.1.3 Itsetuntemus

Tutkimusaineiston perusteella myös sivistystyöntekijöiden itsetuntemus on lisääntynyt vermen ansiosta. Tämä itsepohdinta tai reflektio liittyy olennaisesti tunteisiin, jotka ovat olennainen osa ihmisenä olemista. Sivistystyöntekijät toimivat kaikkien työntekijöiden tapaan työpaikallaan tietoineen ja tunteineen, niitä ei voi ”sammuttaa” töihin tullessa. Tunteiden kuvaaminen yksiselitteisesti on hankalaa, ja niitä voidaan tarkastella organisaatiossa eri näkökulmista. Sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta eri työyhteisöissä annetaan erilaisia merkityksiä henkilön tunteiden ilmaisulle ja ne ovat myös sidottuja sosiaaliseen kontekstiin. Esimerkiksi raivonpuuskalle tai itkulle voidaan antaa eri työyhteisöissä eri merkityksiä, koska raivonpuuskan ja itkun tulkinta vaihtelee työyhteisön jäsenten omien oletusten ja näkökulmien perusteella. Verme menetelmänä mahdollistaa tämänkaltaisten tunteiden turvallisen käsittelyn yhdessä ryhmän sisällä ja tämän myötä sitouttaa sivistystyöntekijöitä työyhteisöön, vahvistaa työntekijöiden keskinäistä luottamusta sekä helpottaa työyhteisön ongelmien ratkaisua. Tunteiden yhteinen käsittely vermeryhmässä ehkäisee myös työuupumusta, koska sen on havaittu olevan yhteydessä tunteiden tukahduttamiseen. Vermessä käytyjen luottamuksellisten keskustelujen kautta voidaan oppia ymmärtämään myös ryhmään osallistuvien sivistystyöntekijöiden käytökseen liittyviä taustatekijöitä ja tämä mahdollistaa heidän tunneilmajensa entistä tarkemman tulkinnan työyhteisössä. (Lämsä & Päivike 2013, 55-56, 58.)

6.1.4 Sivistystyöntekijöiden osaamisen kehittäminen

Koulutuksen arviointineuvoston raportti osoittaa, että vapaassa sivistystyössä toimivat tilapäiset ja määräaikaiset työntekijät eivät pääse työnantajan kustantamaan koulutukseen yhtä hyvin kuin vakituinen henkilöstö (Poikela ym. 2009, 30). Sivutoimisen sivistystyöntekijän oman osaamisen kehittäminen perustuu pääsääntöisesti hänen omaan halukkuuteensa kouluttautua omakustanteisesti, koska vapaan sivistystyön tarjoama koulutus on vapaaehtoista osallistujilleen. Lisäksi koulutus painottuu useimmiten aine- ja alakohtaiseen koulutukseen, ja koulutukseen varatut taloudelliset resurssit ovat

niukat. Toisaalta erilaiset hankemuotoiset koulutukset tarjoavat sivistystyöntekijöille lisämahdollisuuksia oman osaamisen kehittämiseen. Vertaisryhmämentorointi ei-pätevöittävä, ei-muodollisena osaamisen kehittämisen menetelmänä on profiloitunut voimakkaasti opettajan pedagogisen pätevyyden omaaville henkilöille. Myös valtaosalla sivistystyöntekijöistä on opettajan pedagoginen pätevyys, koska sitä edellytetään vapaan sivistystyön opetustehtävissä toimimiseen (OPH 2017). Tätä edellytystä vertaisryhmämentorointi menetelmänä ei kuitenkaan täytä, koska se ei ole pätevöittävää osaamisen kehittämistä. Tämä tarkoittaa sitä, että vertaisryhmämentoroinnilla ei ole lisäarvoa pedagogisen pätevytyksen muotona, josta voisi olla sivistystyöntekijälle esimerkiksi rahallisesti mitattavissa olevaa hyötyä entistä paremman palkan muodossa.

Opistojohdon tutkimusaineistossa korostui vapaan sivistystyön osaamisen kehittämisen vapaaehtoisuuteen perustuva luonne, joka ei voi olla velvoittavaa osallistujalle. Tätä väitettä tukee sivistystyöntekijöiden työsuhteiden kirjavuus, joka tekee vaikeaksi osaamisen yhdenmukaistamisen velvoittavan täydennyskoulutuksen keinoin. Jos osaamisen kehittäminen tai täydennyskoulutus olisi velvoittavaa vapaassa sivistystyössä, edellyttäisi se myös rahoituksen lisäämistä valtion taholta, koska täydennyskoulutuksen pitäisi olla vapaan sivistystyön oppilaitoksen kustantamaa. Tämä uudistus edellyttäisi myös muutosta nykyisen lakiin vapaasta sivistystyöstä. Lisäksi sivistystyöntekijät voivat olla epämotivoituneita velvoittavaa osaamisen kehittämistä kohtaan, joka vähentäisi halukkuutta hakeutua töihin vapaan sivistystyön kentälle. Tätä tukee Kestisen ja Majurin (2012) tutkimushaastattelujensa perusteella esittämä toteamus, jonka mukaan kouluttautumismahdollisuus ei näytä olevan ensisijainen syy työskennellä kansalaisopistossa.

6.2 Vertaisryhmämentoroinnin jatkuvuuteen vaikuttavat tekijät pilottiopistoissa

Toisen tutkimuskysymyksen oli tarkoitus selvittää vertaisryhmämentoroinnin mallien jatkuvuutta tutkimukseni pilottiopistoissa. Tähän tutkimuskysymykseen liittyen nostin tutkimusaineistosta esiin tekijöitä, jotka vaikuttavat vermetoiminnan jatkuvuuteen vapaan sivistystyön oppilaitoksissa. Nämä tekijät

toisaalta edesauttavat ja samanaikaisesti myös estävät vertaisryhmämentoroinnin mallien jatkuvuutta vapaassa sivistystyössä. Tähän tutkimustehtävään liittyen muodostin aineistosta viisi eri teemaa, jotka vaikuttavat vertaisryhmämentoroinnin mallien jatkuvuuteen vapaan sivistystyön oppilaitoksissa: *Mentorin ominaisuudet*, *Vertaismentoroinnin tuntemus ja resurssien riittävyys*, *Vertaisuuden merkitys mentorointiryhmässä* ja *Vapaan sivistystyön toimintaperiaatteet*. Seuraavaksi käyn läpi tarkemmin edellä mainittuja teemoja.

6.2.1 Mentorin ominaisuudet

Vertaisryhmämentorointi yhteisöllisenä pidettynä hyvänä ei voi kehittyä ja jatkua organisaatiossa, jossa ihmiset ajavat vain suppeaa henkilökohtaista etuaan. Myös vermeryhmää vetävä mentori joutuu, perinteisen mentoroinnin tavoin, tarkastelemaan omaa toimintaansa sekä tulemaan entistä tietoisemmaksi omasta toiminnastaan (Kupias & Salo 2014, 49). Vermeä ei voi määritellä välineelliseksi tai ulkoisesti palkitsevaksi työksi tai toiminnaksi, jonka avulla mentorina toimiva sivistystyöntekijä voisi edesauttaa esimerkiksi työtehtävissä ylenemistä vapaan sivistystyön organisaatiossa. Tästä syystä ryhmän vetäjän on sitouduttava ryhmän toimintaan ja tarkasteltava toimintansa seurauksia laajemmasta työyhteisön tai organisaation näkökulmasta. Edellä mainittu liittyy keskeisesti työetiikan seurausetiikkaan eli työn tekemisen arvioimiseen sen seurausten näkökulmasta. Sitoutuminen vertaisryhmämentoroinnin vetäjän rooliin edellyttää myös psykologista kytköstä ihmisen ja kohteen välillä, joka työkäyttäytymisen muotona tarkoittaa sitä, että ryhmän vetäjä tai koolle kutsuja tuntee vastuuta työstään, työyhteisöstään ja sen kehittämisestä. Tämänkaltainen jatkuvuusperusteinen sitoutuminen tarkoittaa, että sivistystyöntekijä kokee vertaisryhmämentoroinnin hyödyllisenä organisaatiolleen ja näin sitoutuu ryhmän vetäjäksi tai koolle kutsujaksi. Äärimmillään tämä voi johtaa uhrautumisvaateeseen, jossa ryhmän vetäjä joutuu pitämään omaa etuaan vain yhteisöllisen kokonaisedun osana. (Lämsä & Päivike 2013, 92-93) Edellä mainituin perustein voidaan olettaa, että TAMK:in järjestämään koulutukseen on hakeutunut työhönsä sitoutuvia ja siitä vastuuta ottavia sivistystyöntekijöitä. Toisin sanoen pelkkä verme menetelmän

soveltaminen opistossa, ei edistä sen jatkuvuutta opistoissa ilman edellä mainittuja mentoriin liittyviä henkilökohtaisia ominaisuuksia.

6.2.2 Resurssien riittävyys ja vertaisryhmämentoroinnin tuntemus organisaatiossa

Ennen kaikkea opiston rehtorin ja muun johdon on ymmärrettävä, mistä vermessä on kyse sekä myös tunnistettava verme yhdeksi sivistystyöntekijöiden osaamisen kehittämisen menetelmäksi opistossa (Karjalainen 2010, 102). Johdon tehtävänä on myös lisätä tietoa vertaisryhmämentoroinnin hyödyistä, laajentaa vertaisryhmämentorointia organisaatiossa sekä luotava vermelle otolliset olosuhteet liittyen työaikaan ja ryhmän kokoontumistilaan. Lisäksi vermen pilottivaiheessa mukana olleiden sivistystyöntekijöiden on suositeltavaa kertoa kokemuksistaan kaikille organisaation jäsenille, jotta vermen tavoitteita ja ideaa saadaan levitettyä organisaatiossa. Vermetoimintaa voidaan tehdä läpinäkyväksi organisaatiossa määrittelemällä yhteistuumin vermetoiminnan tavoitteita, osallistujia, toteutusta sekä organisatorisia tarpeita. Sitä ei saa kuitenkaan määritellä liian voimakkaasti, jotta vermen alkuperäisiä tavoitteita ei täysin menetetä (Karjalainen 2010, 103.)

Tutkimusaineistoni mukaan vermetoiminta voi olla myös liian samankaltaista verrattuna henkilöstömäärältään pienen kansanopiston päivittäiseen sosiaaliseen kanssakäymiseen, jolloin verme ei erotu omana menetelmänään organisaatiossa. Tässä yhteydessä korostuu vermen tarpeettomuus vapaan sivistystyön osaamisen kehittämisen menetelmänä, koska pienen kansanopiston arkinen sosiaalinen kanssakäyminen vastaa vermeä. Vertaisryhmämentoroinnin jatkuvuutta kansanopistokentässä edistää tässä tilanteessa henkilöstömäärältään pienten kansanopistojen keskinäinen verkostoituminen osana vermetoimintaa. Kansanopistot ovat toimineet jo pitkään erilaisina verkostoina, joten verkostomainen toimintatapa on luonteva myös vermetoiminnan ylläpitäjänä ja levittäjänä kansanopistokentässä. Tosin opistojen väliset välimatkat ja tapaamisaikojen yhteensovittaminen eri opistojen sivistystyöntekijöiden välillä voivat hankaloittaa opistojen välisten vermeryhmien muodostamista.

6.2.3 Vertaisuuden merkitys mentorointiryhmässä

Vertaisryhmämentoroinnin lähtökohtana oleva yhdenvertaisuus ei tarkoita sitä, että kaikki ovat tietojensa ja taitojensa suhteen yhdenvertaisia (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2012). Tässä yhteydessä pohdin vertaisuuden episteemistä ja juridista tasoa eli vertaisuutta tiedon ja asiantuntijuuden sekä vastuiden ja velvollisuuksien merkityksessä. Rehtorin opiston johtajana on pyrittävä mahdollisimman tehokkaaseen toimintaan eettisesti kestäväen toiminnan ohella. (Lang, Leinikki & Majoinen 2019.). Vertaisryhmämentorointi puolestaan liittyy kiinteästi työyhteisön toimintaan ja sen arvopohjaisiin kysymyksiin, jotka ovat myös keskeisiä johtajuuteen liittyviä keskustelunaiheita. Näitä kysymyksiä ovat mm. mitkä ovat yhteisön tavoitteet, mistä ne tulevat ja mitkä vaikuttamisen muodot ovat tehokkaita. (Lämsä & Päivike 2013, 206.) Henkilöstön halukkuus avoimeen keskusteluun edellä mainituista kysymyksistä esimerkiksi opiston rehtorin kanssa vermeryhmässä on merkki myönteisestä asennoitumisesta rehtoria kohtaan (Lämsä & Päivike 2013, 208). Tämä radikaalihumanistinen näkökulma mentorointiin painottaa sosiaalista oikeudenmukaisuutta, jossa valtasuhteita haastetaan ja osapuolten subjektiivisuutta kunnioitetaan oppivan organisaation hengessä. Tämänkaltainen lähestymistapa vertaisryhmämentorointiin edistää ilmapiiriä, joka rohkaisee horisontaalisiin suhteisiin dialogisuuden ohella toimien parhaimmillaan uuden tiedon synnyttäjänä (Karjalainen 2010, 46).

Vaikeaksi kollektiivisen vertaisuuden kokemuksen rehtorin ja sivistystyöntekijän välillä vermeryhmässä tekee johtajuuteen läheisesti liittyvä valta. Voidaan ajatella, että opiston rehtorilla on enemmän tietoa organisaation keskeisistä asioista kuin opetustehtävissä toimivalla sivistystyöntekijällä, joka tuo rehtorille sivistystyöntekijää enemmän valtaa (Lämsä & Päivike 2013, 219). Lisäksi opiston rehtori ja sivistystyöntekijä eivät ole tasa-arvoisia vastuultaan ja velvollisuuksiltaan, koska opiston rehtori joutuu kantamaan kokonaisvastuuta opiston toiminnasta toisin kuin sivistystyöntekijä (Lang, Leinikki & Majoinen 2019). Vermeryhmä viestintätilanteena tekee näkyväksi edellä mainitut statuserot rehtorin ja sivistystyöntekijöiden välillä eli ryhmän arvojärjestyksen. Muita korkeamman statuksen omaava opiston rehtori voi pitää muita vermeryhmän jäseniä arvoltaan, asemaltaan ja vaikutusvallaltaan itseään alempana ja tämä voi

ilmentyä ryhmässä esimerkiksi muiden ryhmän jäsenten näkemysten ja mielipiteiden sivuuttamisena. Tästä seuraa ajan mittaan se, että muut ryhmän jäsenet menettävät yhteistyöhalunsa ja lakkaavat osallistumasta vermeryhmään, jolloin vermetoiminta ei jatku opistossa. Lisäksi arvojärjestys vermeryhmässä johtaa helposti ryhmän näkemysten homogenisoitumiseen opiston rehtorin näkemyksen mukaiseksi, koska rehtorin puheenvuoroja kuunnellaan ja niillä on suuri vaikutusvalta vermeryhmässä. Eettisestä näkökulmasta on tärkeää, että vermeryhmässä olevilla henkilöillä ei ole statuseroja, joka tekee ryhmän tasa-arvoisen ja eri näkemyksiä sisältävän keskustelun mahdolliseksi (Lämsä & Päivike 2013, 123.)

6.2.4 Vapaan sivistystyön toimintaperiaatteet

Vertaisryhmämentoroinnilla, yhteisöllisyyttä lisäävänä menetelmänä, on yhteys vapaan sivistystyön arvoihin, jotka ovat keskeisiä tekijöitä affektiivisen sitoutumisen yhteydessä eli sivistystyöntekijän tunneperäisessä halussa tehdä työtä vapaan sivistystyön kentällä kuten kansan- ja kansalaisopistossa (Lämsä & Päivike 2013, 94). Suihkonen esimerkiksi (2012) nostaa vastaavasti Jaakkiman kristillisen opiston tärkeimmiksi käyttöarvoiksi eli toimintaa ohjaaviksi arvoiksi yhteisöllisyyden, hyvän ilmapiirin ja työtovereilta saadun tuen opiston henkilökunnan kanssa käymiensä kehityskeskustelujen perusteella. Myös Manninen ja Teräsahde (2019) nostavat esiin vapaan sivistystyön voimaannuttavan ja yhteisöllisen roolin nykyajassamme. Vapaan sivistystyön arvoperusta toimii monelle sivistystyöntekijälle työhön sitouttajana ala- ja ainekohtaisen asiantuntijuuden ohella myös siinä tapauksessa, että pääasiallinen syy työhön olisi pelkästään elannon hankkiminen alalta (Kestinen & Majuri 2012). Kestinen ja Majuri (2012) perustelevat väitettään nostaen esiin monen tuntiopettajan sitkeän jaksamisen opistotyössä vuodesta ja vuosikymmenestä toiseen työn ilmeisistä haittapuolista huolimatta.

Vertaisryhmämentorointi yhteisöllisenä menetelmänä opiston arjessa mahdollistaa opiston toimintaa ohjaavien arvojen muuttumisen näkyviksi puheteoiksi toimien samalla niiden jalkauttajana opiston arkeen. Parhaimmillaan edellä mainitut puheteot motivoivat sivistystyöntekijöitä tekemään parhaansa ja sitouttavat yhteisiin tavoitteisiin (Lang, Leinikki & Majoinen 2019).

Vertaisryhmämentoroinnin voidaan katsoa näin myös sisältävän opiston työkulttuuria ylläpitävän ja sitä uudistavan aspektin (Karjalainen 2014). Toisaalta olisi outoa, jos vapaan sivistystyön perinteinen arvopohja ei nousisi millään tavalla esiin pilottiopistojen vermeryhmien keskusteluissa, koska ryhmät koostuivat sivistystyöntekijöistä. Edellä mainitulla perusteella vermen yhteyden vapaan sivistystyön arvoihin voi myös kyseenalaistaa. Tästä näkökulmasta katsoen verme menetelmänä toimii vain mahdollisen arvokeskustelun mahdollistajana, ei sen luojana. Lisäksi arvokeskustelua on mahdollista käydä opiston henkilöstön kesken ilman vermetoimintaa, koska vapaa sivistystyö korostaa mm. tasa-arvoa ja osallisuutta toiminnassaan (Niemelä 2011, 63-64).

Tutkimukseni tulosten mukaan vertaisryhmämentoroinnin siirtäminen opiston arkeen soveltuvaksi menetelmäksi tarkoittaa riisuttua versiota, jossa koulutuksen sisältämiä yksityiskohtia on vähennetty ja menetelmää yleistetään mikrotasolta makrotasolle. Yleistämisessä on kuitenkin omat vaaransa, koska menetelmää yleistettäessä saatetaan menettää samalla hyvin olennaisia aspekteja, jotka kuuluvat vertaisryhmämentorointiin menetelmänä. Tässä yhteydessä kyseenalaistan toistamiseen vertaisryhmämentoroinnin soveltuvuuden vapaaseen sivistystyöhön niin sanottuna kaikille koulutusaloille soveltuvana mallina tai sapluunana, mikä on siihen liittyvä yleinen mielikuva kasvatuksen ja koulutuksen alalla. Verme voi myös jäädä vain kiinnostavaksi kokeiluksi, jonka omaksuminen opiston sivistystyöntekijöiden arkeen jää heikoksi. Tähän syynä voi olla esimerkiksi ajanpuute tai kokemus menetelmän tarpeettomuudesta omassa opistoarjessa. Jos tämän lopputuloksen mahdollisuutta halutaan minimoida, on sivistystyöntekijöille tärkeää antaa omistajuutta verместä, jolloin verme alkaa kasvaa sivistystyöntekijöiden arkeen heidän näköisensä. Käytännössä omistajuus tarkoittaa rehtorilta tai muulta johdolta saatua lupaa ja valtaa varioida ja soveltaa uutta menetelmää opistossa. Joka tapauksessa vermen on löydettävä nopeasti paikkansa opistoorganisaatiossa, jotta se saa tarvitsemansa tuen ja vakiintuneen paikkansa opistoarkeen pilotin päättymisen jälkeen. (Halonen 2017, 11-12.)

Tutkimuksen informantit pitivät tärkeänä vermetoiminnan sisällyttämistä sivistystyöntekijän kokonaistyöaikaan, joka edistää vermen jatkuvuutta organisaatiossa. Tämä tutkimuksen informanttien esittämä toivomus tai suoranainen vaatimus liittyy olennaisesti työmotivaation käsitteeseen, joka

koostuu ihmisen sisäisten ja ulkoisten tekijöiden järjestelmästä. Sivistystyöntekijän käsitys työn luonteesta ja sen sisällöstä sekä hänelle maksettavan palkan suuruudesta kuuluvat motivaation ulkoisiin tekijöihin eli ympäristötekijöihin. Ihannetapauksessa opiston sivistystyöntekijän ja hänen esihenkilönsä, kuten rehtorin, käsitykset verместä työaikaan kuuluvana palkallisena toimintana ovat yhteneväiset. Tämä lisää sivistystyöntekijän ulkoista motivaatiota toimia vermeryhmän vetäjänä tai toiminnan organisoijana opistossa, jolloin vermetoimintaan liittyvä motivaatio on myös tavoitesuuntautunutta. Päinvastaisessa tapauksessa sivistystyöntekijän ja opiston rehtorin käsitykset verместä sivistystyöntekijän työaikaan kuuluvana palkallisena toimintana ovat eriävät. Tämän seurauksena sivistystyöntekijä saattaa kieltäytyä jatkamasta vermetoiminnan organisoimista opistossa, jolloin toiminta joko lakkaa tai tilalle on löydettävä uusi vetäjä. (Lämsä & Päivike 2013, 80-81.)

Tutkimustulosten perusteella vermeryhmän vetäjänä ja/tai mentorina toimiva sivistystyöntekijä haluaa saada joka tapauksessa jonkinlaisen palkkion vermetoiminnalleen antamasta työpanoksesta. Palkkio voi liittyä esimerkiksi rahalliseen korvaukseen tai lisääntyneeseen arvostukseen työyhteisössä. Toteamukseeni liittyvässä ja valitsemissani Adamsin (1963) oikeudenmukaisuusteoriassa vermeryhmän vetäjänä toimiva sivistystyöntekijä vertaa oletetusti verme-palkkio-suhdettaan muiden sivistystyöntekijöiden työpanokseen työyhteisössä. Tosin vertailun kohde voi olla kuka tahansa organisaatiossa, kuten esimerkiksi opiston rehtori, jolloin kokemus oikeudenmukaisuudesta on erilainen kuin vertailusta kollegaan, eli toiseen sivistystyöntekijään. Jos sivistystyöntekijä ei saa minkäänlaista tunnustusta tai palkkiota vermetoiminnan organisoimille opiston työyhteisössä, hänelle syntyy tästä oikeudenmukaisuusteorian perusteella epäoikeudenmukaisuuden kokemus. Tätä kokemusta vermeryhmän vetäjänä toimiva sivistystyöntekijä pyrkii oletetusti tasapainottamaan muihin sivistystyöntekijöihin nähden esimerkiksi kieltäytymällä edellä mainitulla tavalla vermeryhmien vetovastuusta riippuen kokemuksen henkilökohtaisesta voimakkuudesta yksilöllisesti vaihtelevalla aikajänteellä, jota on vaikea tarkasti määritellä. Muita mahdollisia keinoja tilanteen tasapainottamiseen ovat esimerkiksi itsekäsityksen muuttuminen toisenlaiseksi kuin aiemmin pilotti-koulutuksesta saadun osaamisen suhteen tai

jopa työsuhteen irtisanominen riippuen ajallisesti lyhyen tai pitkän tähtäimen vertailuprosessista. (Lämsä & Päivike 2013, 87-88.)

6.3 Vertaisryhmämentoroinnin soveltuvuus opetus- ja kulttuuriministeriön tavoitteet täyttävänä osaamisen kehittämisen menetelmänä vapaassa sivistystyössä

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan vertaisryhmämentorointi vapaassa sivistystyössä täyttää opetus- ja kulttuuriministeriön ehdotuksen mukaiset opetushenkilöstön osaamisen kehittämisen tavoitteet erityisesti yhteisöllisyyttä vahvistavana ja kollegaverkostoja luovana menetelmänä (OKM 2013, 13). Täydennyskoulutusmuotona vapaan sivistystyön verme on työyhteisökeskeinen, joka vastaa sille asetettua OKM:n (2013, 13) tavoitetta. OKM:n (2016, 30) asettaman opettajankoulutusfoorumin kehittämislinjausten näkökulmasta vertaisryhmämentorointi täyttää tämän tutkimuksen tulosten valossa erityisesti yhteisöllisyyden ja vertaistuen näkökulmat osana opettajankoulutuksen työtapojen kehitystä. Opettajankoulutuksen strategisten linjausten osalta vertaisryhmämentorointi yhteisöllisyyttä luovana menetelmänä kohdentuu linjauksen neljä määrittelemiін tavoitteisiin (Liite 4). Tämä linjaus määrittelee opettajankoulutuksen vahvuudeksi yhteistyön, johon sisältyvä yhteisöllisyys ja verkostoituminen ovat keino opettajankoulutuksen kehittämiseen ja uudistamiseen. Tavoite on käytännössä hyödyntää opetuksessa ja osaamisen kehittämisessä vertaistukijärjestelmiä, kuten tutoropettaja- ja mentorointimalleja. Lisäksi verkostoitumista lisätään vahvistamalla oppilaitosten opettajaverkostoa ja työelämäyhteistyötä. (OKM 2016, 31.) Tutkimukseni perusteella vertaisuus edistää vermen jatkuvuutta pilottiopistoissa täyttäen myös opettajakoulutusfoorumin asettamat tavoitteet ja opettajankoulutuksen strategisen neljännen linjauksen tältä osin.

Edellä mainittu heijastaa Heikkisen (2014) analyysia Cedefopin ja OPH:n raporttien pohjalta sitä, että uusi ammattikasvatuksen professionalismismi perustuu nykyisin verkostoitumiseen ja uusiin oppimiskäsityksiin. Aikaisempi käsitys ammattialakohtaisesta autonomiasta ja siihen liittyvistä kasvatuksellisista funktioista on saanut tehdä tilaa OKM:n linjauksissa ja ohjelmissa uutta reflektistä ja kollektiivista oppimiskäsitystä edustaville menetelmille (Heikkinen 2014.)

Vermen menetelmänä voidaan ajatella myös edustavan Heikkisen mainitsemaa uutta ammattikasvatuksen oppimiskäsitystä. Toisin sanoen tiimeissä ja verkostoissa työskentelyn todetaan edellyttävän käytännöllisiä pedagogisia taitoja kuten esimerkiksi mentorointitaitoja sekä hiljaisen ammattitiedon ja -etiikan siirtämistaitoja.

Sekä sivistystyöntekijä että ammatillinen opettaja nähdään nykyisin OKM:n kehittämissuunnitelmissa tiimi- ja verkosto-osaajana, ja tähän roolin hänen on mukauduttava ilman todellisia vaikutusmahdollisuuksia oman toimintansa tavoitteisiin ja käytäntöihin. Vapaalle sivistystyölle ominaista työn eetosta ja vapaan sivistystyön kasvatuksellisia aspektoja OKM:n ohjelmat ja linjaukset eivät käytännössä huomioi. Yhtenä syynä tähän voi olla Harju ja kumppanien (2019) arvio siitä, että valtion rakenneuudistukset ovat sekä hajauttaneet että keskittäneet sivistys- ja aikuiskoulutuspoliittista ohjausta. Vapaalta sivistystyöltä katosi keskeinen yhteistyötaho aikuiskoulutuspolitiikan yksikön lakkautuksen yhteydessä vuonna 2015. Myös elinikäisen oppimisen neuvosto, joka oli aikuiskoulutuksen asiantuntijaelin, siirrettiin ammatillisen koulutuksen toimialaan. Lisäksi vuonna 2014 asetetun vapaan sivistystyön yhteistyöryhmän asema ja merkitys ovat viime vuosina hiipuneet entisestään. (Harju ym. 2019.) Kirjoittajat tuovat esille myös vapaan sivistystyön toimijoiden kokemuksen siitä, että näiden muutosten seurauksena ministeriön kiinnostus ja sitoutuminen vapaan sivistystyön kehittämiseen on vähentynyt huolestuttavalla tavalla. Yhtenä syynä edellä mainittuun tilanteeseen Manninen, Teräsahde ja Pätäri (2019) nostavat esiin vapaan sivistystyön historiallisen tehtävän vastata osallistujien, maakuntien ja taustayhteisön tarpeisiin ilman valtion asettamia tavoitteita.

Kun KTL:n kehittämä verme on laajentunut myös vapaan sivistystyön kentälle, kertoo se osaltaan vapaan sivistystyön tasapäistymiskehityksestä osaksi koulutusjärjestelmää. Tätä väitettä tukevat OKM:n ohjelmissa ja linjauksissa esittämäni näkemykset ja linjaukset. On valitettavaa, jos tämä kehitys ennakoii vapaan sivistystyön tulevaisuutta hiipuvana koulutusalanana (Teräsahde & Manninen 2019). Ennen kaikkea vapaan sivistystyön kehitystyön tulisi lähteä sisältäpäin lähtevänä prosessina, eikä ulkopuolisena ohjauksena. Tämä olisi myös vapaan sivistystyön kannalta positiivisin tulevaisuuden skenaario, jolloin se myös säilyttää erityislaatuisuutensa suhteessa muuhun koulutusjärjestelmään. (Teräsahde & Manninen 2019.)

Opettajan koulutusfoorumin (OKM 2016, 17) suuntaviivoissa mainitussa ehdotuksessa edellytetään vapaan sivistystyön opettajien olevan innostuneita ja päteviä, koska vapaan sivistystyön merkitys kansalaisten kestävässä hyvinvoinnissa on suuri. Tähän liittyen Heikkinen (2014) tuo esille artikkelissaan, että aikaisemmin vapaan sivistystyön järjestöillä oli oma Vapaan Sivistystyön Oppiminen ja Pätevyys-ohjelma (VSOP) vuosina 1999-2011, joka organisoii vuosittain mm. vapaalle sivistystyölle räätälöityjä kursseja ja PD-koulutusta. Heikkinen arvioi, että tämänkaltaisia jo lakkautettuja koulutusaloitteita ohjelmia korvataan nykyisin opetus- ja kulttuuriministeriön toimesta eri toimintakenttien omiin tarpeisiin suunnatuilla hankkeilla. Vermeen kaltaisilla hankkeilla pyritään vastaamaan vapaassa sivistystyössä vallitsevaan yleispedagogisoitumisen haasteeseen, joita aiempien alakohtaisten koulutusten ja ohjelmien lopettaminen ja tasapäistäminen opettajan yleiseksi pedagogiseksi opinnoiksi on tuonut. On valitettavaa, että tässä prosessissa mitätöitiin samanaikaisesti ammattikasvatuksen ja vapaan sivistystyön vuosikymmenien aikana kehitellyt käytänteet ylikansallisten ratkaisujen ja mallien tieltä (Heikkinen 2014). Tässä yhteydessä korostan, että esimerkiksi verme menetelmänä ei ole kehittynyt tyhjiössä. Siihen on sisällytetty aikuiskasvatukselle ominaisia periaatteita esimerkiksi dialogisuuden ja oppimisen konstruktivisuuden muodossa. Tämän perusteella on valitettavaa, jos aikuiskasvatuksen tasapäistävä ja yleispedagogisoiva kehityssuunta jatkuu edelleen heikentäen vastaavasti ei-pätevöittävän aikuis- ja ammattikasvatuksen asemaa akateemisena oppiaineena yliopistoissa.

Ammatillisista opettajaopinnoista (2018-2019) saamani omakohtaisen kokemukseni mukaan opiskelun painopiste on nykyisin yleisten pedagogisten taitojen opiskelussa ja käytännön opetusharjoittelussa toisen asteen oppilaitoksissa ja ammattikorkeakouluissa tai omalla työpaikalla työnohjaajana tai vastaavissa tehtävissä toimimalla. Samalla opinnot pätevoittävät myös sivistystyöntekijäksi ilman vapaan sivistystyön tutkimusperusteista tietoa ja ammatillista eetosta. Tämänkaltaisen toimintamalli tarkoittaa myös sitä, että esimerkiksi ammatti- ja kansalaiskasvatusta ei enää erota toisistaan ammatillisessa opettajakoulutuksessa, koska painotus on yleispedagogisessa asiantuntijuudessa (Heikkinen 2014). Lisäksi lisääntyneestä työelämälähtöisen

osaamisen kehittämisen arvostuksesta suhteessa (aikuis)kasvatusalan tieteellisiin opintoihin viestii myös vermen pilotti-koulutuksen osatoteuttajana toiminut Tampereen ammattikorkeakoulu (Heikkinen 2014).

6.4 *Pohdinta*

Olen tarkastellut ja pohtinut tutkimuksessani erityisesti vertaisryhmämentorointiin juurruttamiseen liittyviä organisatorisia tekijöitä sekä vermen vaikutuksia, joita se tuotti seuranta tutkimukseeni liittyvissä kansan- ja kansalaisopistoissa. On yleistä, että sivistystyöntekijät toimivat yksin opetusryhmänsä kanssa. Oman osaamisen jakaminen muiden sivistystyöntekijöiden kanssa on ollut vähäistä muiden koulutusjärjestelmässä toimivien opettajien tapaan (OKM 2016, 10). Vertaisryhmämentorointi ei-pätevöittäväenä menetelmänä mahdollistaa, sivistystyöntekijöiden tasa-arvoisen, yhteisöllisen sekä joustavan osaamisen kehittämisen erityisesti sosio-emotionaalisiin taitoihin liittyen, joista on myös opetustyössä hyötyä. Toisin sanoen verme menetelmänä ei takaa sivistystyöntekijöiden osaamisen kehittymistä, koska sen ansiot osaamisen kehittämisen menetelmänä ovat vahvasti kiinnittyneet siihen osallistuviin ihmisiin ja organisaatioihin. Tämä on vermen heikkous osaamisen kehittämisen menetelmänä yleisesti ja tästä syystä vermen vaikutukset voivat olla vaihtelevia eri työyhteisöissä.

Vaikka vermen tarkoitus on hyvä, riskinä on se, että menetelmä ei tartu sivistystyöntekijöiden arkeen ja se jää vain yksittäiseksi pilottimuotoiseksi kokeiluksi. Tutkimustulosteni perusteella vertaisryhmämentoroinnin menetelmällä on kuitenkin mahdollisuus jatkaa pilottiopistojen pysyväistointina. Jatkuvuutta tukee erityisesti opistojen rehtoreiden ja muun opistojohdon positiiviset käsitykset verместä menetelmänä sekä sen soveltuvuudesta pilottiopistojen arkeen. Verme menetelmänä on myös kustannustehokas, koska verme-toiminta ei vaadi merkittävää rahallista panostusta työnantajan eli opiston taholta. Tärkeää on myös se, että sivistystyöntekijät saavat muokata menetelmää mieleisekseen pilottiopistoissa, ja ryhmien vetäjät tai koolle kutsujat saavat tunnustusta muodossa tai toisessa vermetoiminnan mahdollistajina pilottiopistoissa. Lisäksi erityisesti

kansanopistoille tunnusomainen tapa toimia erilaisina löyhinä verkostoina toimii vermen juurtumista edistävänä tekijänä.

Vermeryhmässä sivistystyöntekijöiden on mahdollista keskustella työhön liittyvistä rutiineista, tavoista ja tottumuksista, mutta tämä ajatustenvaihto voi johtaa myös vallan ja diskurssien kätkeytyksen itsestään selvyyksien kyseenalaistamiseen ja työn tarkoituksen pohtimiseen. Organisaation toiminta voi näyttäytyä vermeryhmän jäsenten mielipiteissä ja kuvauksissa monenlaisina mielikuvina kuten esimerkiksi hyvänä, pahana tai jopa rankaisevana. Tästä syystä tutkimuksen pilottiopistojen rehtorien kannattaa ottaa huomioon vermetoiminnan synnyttämät uudet ajatukset ja mielipiteet sekä korjata esimerkiksi mahdollisia väärinymmärryksiä liittyen organisaation toimintaan. Vertaisryhmämentorointi tarjoaa toisin sanoen sivistystyöntekijöille erinomaisen vaikuttamisen kanavan organisaation toimintatapaan ja kulttuuriin, mikäli johto huomioi ryhmältä saadun palautteen. Jos opistojohto ei huomioi vermeryhmän palautetta ja/tai vermetoiminta oppilaitoksessa ei ole johdon hallinnassa, alkavat myös mahdolliset väärät mielikuvat ja mielipiteet elää helposti vermeryhmässä omaa elämäänsä. Ajatusleikki vertaisryhmämentoroinnin kautta syntyvästä organisatorisesta alakulttuurista ei ole teoreettisesti mahdoton, mikäli johto ja vermeryhmän jäsenet ajavat eri tavoitteita organisaatiossa. Pahimmassa tapauksessa vermetoiminta voi johtaa ihmisten jyrkkään jakamiseen organisaatiossa esimerkiksi mielestään hyvän organisaation tavoitteita tukeviin vermeryhmäläisiin (me) ja niitä vastustaviin rehtoreihin (ne), jos vermeryhmän tuottamalla ajatuksilla ja näkemyksillä ei ole vaikutusta organisaatiota koskevaan päätöksentekoon. (Onnismaa 2008.)

Erityisesti kansalaisopistojen perinteistä organisaatiokulttuuria voi luonnehtia sanalla individualistinen, joka ilmenee sivistystyöntekijöiden vähäisenä keskinäisenä yhteistyönä ja itsenäisyyttä korostavana työtapana. Tämä johtuu pääasiassa sivutoimisten sivistystyöntekijöiden suuresta osuudesta erityisesti kansalaisopistojen henkilöstöä. Toisaalta individualistinen työkulttuuri myös minimoii palautteen ja tuen saamisen, joita vermetoiminta vapaan sivistystyön oppilaitoksissa tuottaa. Vapaan sivistystyössä verme näyttäytyy kollaboratiivisena yhteistyön työkulttuurina, jossa yhteistyösuhteet ovat epämuodollisia, spontaaneja, vapaaehtoisia ja kehittämisorientoituneita. Tämä edellyttää muutosta erityisesti kansalaisopistoissa vallitsevaan individualistiseen

työkulttuuriin kohti kollaboratiivista työkulttuuria, joka edellyttää työyhteisön muutosvalmiutta entistä spontaanimpaan ja epämuodollisempaan suuntaan. Tämä muutos voi kohdata voimakastakin muutosvastarintaa sivistystyöntekijöiden taholta, koska individualistinen työkulttuuri voi olla myös monelle sivistystyöntekijälle positiivinen tekijä, joka koetaan mieluisana työtapana. (Tynjälä 2004.)

Miten tämä työkulttuurin muutos vapaan sivistystyön työkulttuurissa voidaan saavuttaa? Tuskin ainakaan muutosta ulkopäin ohjaamalla tai siihen pakottamalla, koska vapaa sivistystyö nimensä mukaisesti korostaa vapautta omassa toiminnassaan. Tynjälä (2004) viittaa tässä yhteydessä esimerkinomaisesti Hargreavesin (1994) erottamaan teennäisen kollegiaalisuuden kulttuuriin, joka on hallinnollisesti säädelyä ja pakollista ja sen virikkeenä toimivat hallinnolliset säädökset. Teennäinen kollegiaalisuuden kulttuuri on myös muodollista sekä tiettyyn aikaan ja paikkaan sidottua, jota on vaikea toteuttaa kaikissa vapaan sivistystyön oppilaitoksissa (Tynjälä 2004). Joka tapauksessa opetushenkilöstön osaamisen kehittäminen, johon vapaan sivistystyön verme myös lukeutuu, edellyttää tutkimuksen pilottiopistojen toimintaympäristöjen ja -kulttuurien uudistamista henkilöstön ja johdon yhteistoimintana.

Oletus vertaisryhmämentoroinnin vaikutuksesta tapahtuva organisaatiokulttuurin muutoksesta tutkimuksen pilottiopistoissa on sidoksissa sen aikaansaamiin ajattelu- ja toimintatapojen muutokseen, jotka eivät tapahdu suoraan ja äkillisesti esimerkiksi opiston rehtorin suoralla myötävaikutuksella. Muutosta ei siis voi kukaan täysin hallita. (Lämsä & Päivike 2013, 176-177.) Organisaation ja sen osaamisen oikealle johtamisella voidaan luoda toimintamahdollisuudet sellaiselle kulttuurille ja ilmapiirille, jossa vermen tavoitteisiin kuuluvat työhyvinvoinnilliset tekijät, kuten osallisuus ja rakentava vuorovaikutus, toteutuvat. Onnistunut työkulttuurin muutos vermetoiminnan myötävaikutuksella vaatii opiston sivistystyöntekijöiden aitoa osallisuuden ja vastuullisuuden kokemusta vermeryhmästä. Pelkkä osallistuminen opiston vermeryhmään ei riitä, koska sivistystyöntekijöiden suhde vermeen jää helposti ulkokohtaiseksi toiminnaksi, joka näyttäytyy ohjeiden ja yllykkeiden mukaisena ”pakkona” osallistua vermeryhmään. Tämä puolestaan ei täytä vermetoiminnalle

asetettuja tavoitteita kuten aitoa yhteisen sosiaalisen todellisuuden muodostumista ryhmän jäsenten välillä. (Karjalainen 2014.)

Vermen yhteyttä menetelmänä sen organisatoriseen jatkuvuuteen on vaikea määrittää yksiselitteisesti. Tutkimukseni valossa vain vertaisuuden toteutuminen menetelmän edellyttämällä tavalla on myös sen organisatorista jatkuvuutta edistävä tekijä. Muut tutkimuksessani ilmi tulleet vermen organisatorista jatkuvuutta edistävät tekijät eivät liity suoraan vermeen menetelmänä vaan ovat yhteydessä organisaation ominaisuuksiin, vapaan sivistystyön arvoihin ja organisaation resursseihin yleisellä tasolla. Tutkimukseni perusteella vermeen menetelmänä ei sisälly vertaisuuden lisäksi tekijöitä, jotka edistäisivät sen organisatorista jatkuvuutta.

Jotta verme menetelmänä muuntautuu opiston pysyväksi toiminnaksi, tarvitaan opisto-organisaation rakenteisiin vaikuttamista. Halonen (2017, 19) kirjoittaa, että hankkeen valtavirtaistaminen on usein luontevinta aloittaa läheltä. Lisäksi on mietittävä, keiden tulisi olla tietoisia hankkeesta (Halonen 2017, 19). Toisin sanoen vermen juurruttamista edellyttäviä tekijöitä ovat vähintään opistossa oleva kontaktihenkilö vermeen liittyen sekä vermetoiminnasta syntyneiden ideoiden ja näkemysten integrointi opiston toimintaan, arvoihin sekä päätöksentekoon jollain tavalla. Nostan tässä yhteydessä toisena tekijänä esiin myös Karjalaisen (2010, 103) väitöstutkimuksessaan esittelemän mentoripankin merkitystä eli luettelon laatimista sivistystyöntekijöistä, jotka ovat vetäneet vermeryhmää ja/tai ovat kiinnostuneita opiston vermetoiminnasta. Tämä tekijän painoarvo korostuu eritoten opistoissa, joissa sivistystyöntekijät eivät ole päivittäisessä kasvokkaisessa kanssakäymisessä toistensa kanssa ja henkilöstön vaihtuvuus on suurta. Kolmanneksi vermen pitäminen esillä Halosen (2017, 14) mainitsemilla julkisilla foorumeilla, kuten esimerkiksi opiston sisäisen tiedotuksen kanavilla pilotin päättymisen jälkeen, edistää sen juurtumista opistoarkeen.

Lämsä ja Päivike (2013, 189) kirjoittavat, että osa organisaatiokulttuurin muutosprosessia on myös arviointi, jossa arvioidaan muutoksen onnistumisen astetta. Kohteena kirjoittajien (2013, 189) mukaan on muutosprosessi ja saavutetut tulokset eli tutkimuksessani vermen vaikutus opiston organisaatiokulttuuriin sekä saavutetut tulokset. Tärkeä tekijä arviointiprosessissa on riittävän ja täsmällisen arviointitiedon jatkuva saanti.

Erityisesti arviointikriteereihin on kiinnitettävä huomiota, koska työntekijöiden toiminta ohjautuu suurimmaksi osaksi sen mukaan mitä arvioidaan. (Lämsä & Päivike 2013, 189.) Jos arvioidaan esimerkiksi yhteisöllisyyden tunnetta opistossa, niin sivistystyöntekijät pyrkivät joka tapauksessa yhteisöllisyyteen ilman vermetoiminnan myötävaikutusta.

Vertaisryhmämentorointi menetelmänä ei pysty kuitenkaan ratkaisemaan vapaan sivistystyön osaamisen kehittämisen tarpeita yleisluontoisuutensa takia. Tästä syystä verme toimii vain yhtenä käyttökelpoisena ja käytännönläheisenä menetelmänä myös vapaan sivistystyön kentällä muiden koulutusalojen tapaan. Vapaalle sivistystyölle räätälöityjen koulutusten tai koulutusohjelmien kuten VSOP-ohjelman korvaajaksi siitä ei ole, koska se ei ole erityisesti vapaan sivistystyön **tavoitteisiin ja tarpeisiin** suunnattua osaamisen kehittämistä. Vermeä menetelmänä tukee OKM:n ehdotuksissa ja ohjelmissa mainittu linja, jossa sivistystyöntekijä, osana opetushenkilöstöä, nähdään vain työelämän tiimi - ja verkosto-osaajana. Toisaalta sivistystyön ammatillista eetosta ja kasvatuksellisia näkökohtia ehdotukset ja ohjelmat eivät huomioi. (ks. esim. OKM 2013, 13; OKM 2016, 30-31). Kuten Manninen, Teräsahde ja Pätäri (2019) kirjoittavat, vapaa sivistystyö on jätetty poliittisissa ohjelmissa marginaaliin, ja sen rooli on lähinnä toteuttaa vain kulloisenkin hallitusohjelman koulutuspoliittisia linjauksia kuten kilpailukykylähtöistä koulutuspolitiikkaa ilman vapaan sivistystyön ominaispiirteiden ja tavoitteiden huomioimista.

7 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA

Tässä luvussa arvioin tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä. Lopuksi teen arvioin tutkimuksestani ja esitän jatkotutkimusideoita liittyen tutkimukseeni.

7.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimusaineistoni koostui suhteellisen pienestä ja homogeenisesta otoksesta hankkeessa mukana olleista kansan- ja kansalaisopistojen naispuolisista sivistystyöntekijöistä. Se koostui viidestä verme-koulutukseen osallistuneesta sivistystyöntekijän teemahaastattelusta sekä opistojohdon ryhmähaastattelusta, johon osallistui kolme haastateltavaa. Kaksi opistojohdon edustajaa vastasivat kirjallisesti tutkimuskysymyksiini. Kaikki haastateltavat sijoittuivat eri puolille Suomea. Keräsin tutkimusaineiston syksyn 2018 ja kevään 2019 välisenä aikana. Haastattelujen määrä olisi voinut olla nykyistä suurempi moniäänisemmän ja rikkaamman kuvauksen saamiseksi tutkittavasta ilmiöstä. Toisaalta maantieteelliset etäisyydet ja haasteltavien työtilanne asettivat aineiston keruulle omat haasteensa erityisesti haastatteluajankohdian sopimiseen liittyen. Keräämäni aineiston määrä oli kuitenkin riittävä tutkimuskysymyksiini vastaamiseksi, ja aineiston avulla päästiin tutkimukselle asetettuihin tavoitteisiin. Toisaalta etnografinen tutkimusmenetelmä olisi saattanut tuoda tutkimusmenetelmäni verrattuna luotettavampia tuloksia liittyen vermen vaikutuksiin ja jatkuvuuteen liittyviin tekijöihin organisaatiossa.

En voinut valita täysin vapaasti omaa tutkimusaineistoani, koska tutkimukseeni osallistuneet sivistystyöntekijät ja opistojohto valikoituivat vapaan sivistystyön Verme2-koulutukseen osallistuneista pilottiopistojen henkilökunnasta. Lisäksi tutkimusaineisto rajattiin koskemaan vain kansan- ja kansalaisopistoja koulutuksen osatoteuttajan, Tampereen ammattikorkeakoulun, toimesta. Edellä mainituin perustein voidaan väittää, ettei tutkimuksen osallistuneiden henkilöiden valikoituminen tutkimukseen ollut täysin neutraalia.

Tästä huolimatta pyrin säilyttämään objektiivisuuden haastattelutilanteessa, vaikka mahdollinen ohjailuni on voinut vaikuttaa tutkittavien vastauksiin haastattelutilanteessa. Pyrin minimoimaan kaikki keskittymistä häiritsevät ylimääräiset äänet kaikissa haastatteluympäristöissä. En kuitenkaan onnistunut tallentamaan kaikkia haastatteluja häiriöttömästi, ja häiriöt ovat voineet vaikuttaa haastateltavien keskittymiseen tutkimuksen kannalta haitallisesti. Kaksi haastattelutilannetta keskeytyi hetkeksi ulkopuolisesta tekijästä johtuen, joista ensimmäisen aiheutti haastateltavan huomion kiinnittyminen lapsensa tarpeisiin, ja tästä syystä puhelinhaastattelu keskeytyi noin viideksi minuutiksi. Ryhmähaastattelun aikana minulla oli tietoteknisiä ongelmia noin 3-4 minuutin ajan liittyen Adobe connect-yhteyden katkeamiseen, ja tästä syystä en voinut seurata ja ohjata haastattelun kulkua keskeytyksettä alusta loppuun. Haastateltavat jatkoivat kuitenkin ryhmäkeskustelua oma-aloitteisesti yhteyden katkeamisesta huolimatta, ja häiriö ei vaikuttanut haastattelun tallentumiseen. Tallensin kasvokkaisen haastattelun digitaalitalentimen avulla ja huomasin, ettei haastateltavan työpöydällä ollut digitaalitalennin vaikuttanut haastateltavan keskittymiseen.

Digitaalitalennin kasvokkaisessa haastattelussa sekä puhelinhaastatteluissa ja AC-huoneen oma tallennusjärjestelmä mahdollistivat tarkan tallennuksen haastattelutilanteen verbaalisesta puolesta. Kasvokkaisessa haastattelussa en käyttänyt videokameraa yms., jonka avulla olisin voinut tallentaa haastattelun nonverbaalista viestintää verbaalisen viestinnän ohella. Tästä syystä haastattelutilanteiden nonverbaalisen viestinnän rikkaus ja monipuolisuus (ilmeet ja eleet) on jäänyt hyödyntämättä osana tutkimukseni hermeneuttista lähestymistapaa. Toisaalta tutkimukseeni ei liittynyt mitään erityistä nonverbaaliseen viestintään liittyvää aspektia, jota minun olisi ollut syytä tarkastella tutkimuksessani. (Alasuutari 2011, 83-85.)

Hermeneutiikan haasteellisuutta tieteellisenä metodina lisää Gadamerin (2004, 151) väite siitä, että hermeneutiikka ei ole metodi tai joukko metodeja, vaan se on filosofiaa. Hermeneuttisesti tarkasteltuna jokainen haastateltava on kuvannut tässä tutkimuksessa omiin kokemuksiinsa liittyvää ymmärrystä perustasolla, ja minä tutkijana olen pyrkinyt refleктоimaan, tematisoimaan ja käsitteellistämään perustason merkityksiä toisella tasolla esiymmärrykseni pohjalta. Näin menettelemällä ymmärrykseni tutkittavasta ilmiöstä on lisääntynyt

tutkimukseni aikana ja olen voinut korjata esiyymmärrystäni tutkittavasta ilmiöstä tietyiltä osin tutkimusprosessin aikana. En kuitenkaan aloittanut tulkintatyötäni tyhjästä, koska tutkittavien arkisen merkitysmailman konstruktiot ovat minulle ja kaikille haastateltavan kanssa samassa kulttuuripiirissä eläville yhteisiä ja tuttuja. (Laine 2010.). Toisaalta neutraaliuteni aineiston analyysissä ei ollut mahdollista, koska tutkijana olen aikaani ja omaan hahmottamiseeni sidottu. Ennakkoasenteeni värittävät tulkintaani aineistosta eli toisin sanoen hermeneuttisesta näkökulmasta tulkinnan kohteesta ei ole olemassa yhtä oikeaa tulkintatapaa, vaan tulkinta on aina tulkitsijaansa, tässä tapauksessa tutkijaan, sidottu. Edellä mainitulla perusteella haluan tuoda esille, että tutkimukseni tavoite hermeneuttisesti tarkasteltuna on aikaisempaa parempi tai sivistyneempi ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä, eikä niinkään oikea tai ”tosi” ymmärrys siitä.

Tutkimuksen tutkimushaastatteluihin mentorointikoulutukseen osallistuneet haastateltavat refleктоivat kielellisesti jälkikäteen mentorointikoulutuksen yhteistä kokemusta, oppimista ja sosiaalista todellisuutta yksilöhaastattelujen kautta, jotka tarjosivat erilaisia näkökulmia tutkittavaan ilmiöön. Tutkimuksen ryhmähaastattelussa osallistujat arvioivat vertaisryhmämentoroinnin soveltuvuutta vapaaseen sivistystyöhön sivistystyöntekijöiden osaamisen kehittämisen menetelmänä. Myös ryhmähaastattelun voidaan ajatella olevan kielellisesti rakennettu sosiaalinen konstruktio, joka ei kuvasta todellisuutta sellaisena kuin se todellisuudessa on. Näistä molemmista haastattelumuodoista poimin aineiston analyysin avulla yhteisiä merkityskokonaisuuksia, jotka ovat tutkittavan ilmiön kannalta mielenkiintoisia huomioiden samalla myös sosiaalisen kontekstin, jossa ne ovat tuotettu. Voidaan sanoa, että tutkimukseni tuottama tieto on yleispätevää, koska se on tiettyyn aikaan ja paikkaan sijoittuvaa tilannesidonnaista tietoa.

Osana vapaan sivistystyön Verme2-pilottivaiheen tutkimusta on toteutettu aikaisemmin valmistunut Emilia Simolan (2019) pro gradu-työ. Simolan tutkimus tarkasteli mentorointikoulutukseen osallistuneiden opettajien odotuksia ja näkemyksiä pilotin alkuvaiheessa, joten toisen tutkimuksen aihepiiri on yhteneväinen tutkimukseni kanssa. Simolan tutkimuksessaan tekemien havaintojen perusteella sivistystyöntekijät odottivat vertaisryhmämentoroinnilla yhteisöllisyyttä ja sen toimimista tunteiden jakamisen areenana. Lisäksi opettajat kaipaivat ajatusten jakamista ja keskustelua avoimessa ja luottamuksellisessa

ympäristössä (Simola 2019). Tutkimukseni samankaltaiset tulokset verrattuna Simolan, Mäen (2010), Rajakallion ja Syrjäläisen (2010) sekä Ahokkaan (2010) tutkimuksissaan tekemiin tuloksiin lisäävät tutkimukseni luotettavuutta. Tutkimustuloksiani ei voida yleistää koskemaan kaikkia vapaan sivistystyön Verme2-hankkeessa mukana olleita sivistystyöntekijöitä ja opistoorganisaatioita, koska tutkimuksessa ei käytetty satunnaisotantaa Verme2-koulutuksen käyneistä sivistystyöntekijöistä ja opistojohdosta.

7.2 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimukseni eettinen prosessi alkoi siitä, kun lähetin sekä tutkimustiedotteen että tutkimusluvan tutkimuksen kohderyhmälle sähköpostitse (liite 1). Lisäksi jouduin pyytämään Helsingin kaupungin edustajalta tutkimusluvan koskien tutkimukseen osallistunutta Helsingin työväenopistoa. Alustin tutkimusaineiston keräämisprosessia edellä mainitulla toimenpiteillä, koska tutkimuslupa on lähes aina edellytys tutkimuskohteen lähestymiselle (Vainikainen 2018). Sain myös kaikilta tutkimukseen osallistuneilta henkilöiltä vapaaehtoisen kirjallisen suostumuksen tutkimukseen. Tämä suostumus pyytäminen kunnioitti tutkittavan itsemääräämisoikeutta, joka tarkoittaa tutkittavan oikeutta kontrolloida sitä, kenelle ja missä tarkoituksessa hän suostuu tietojaan antamaan (Kuula 2006). Haastattelutilanteessa kaikilla haastatelluilla oli mahdollisuus keskeyttää haastattelu milloin tahansa tai olla vastaamatta kaikkiin esittämiini kysymyksiin ilman kielteisiä seuraamuksia. Tämä oikeus voidaan lukea myös kuuluvan tutkittavan itsemääräämisoikeuksiin (Ketola 2014). Tutkimukseni aihe ei ole arkaluontoinen, traumatisoiva tai muuten vahingollinen täysi-ikäisille tutkittaville, joista kukaan ei ollut haavoittuvassa asemassa tai edustanut vähemmistöryhmää. Näistä syistä en käsittele näitä teemoja tämän enempää (Tenk 2009, 2).

Tutkimukseeni liittyy olennaisena osana tutkittavien yksityisyyden suojaaminen osana tutkimuseettistä prosessia. Yksityisyyden suojan tarkoituksena tavoitteena on estää tutkittavia koskevien tietojen joutuminen väärin käsiin sekä yksittäisen tutkittavan tunnistamisen tutkimusaineistossa (Kuula 2006). Tallensin koko tutkimusaineiston eli litteroidut haastattelut ja haastateltavien henkilötiedot sisältävien haastatteluiden äänitallenteet

tiedostoina kahta lukuun ottamatta Tampereen yliopiston suojatun tietojärjestelmän pilvipalveluun. Puuttuvat kaksi tutkimukseen liittyvää äänitallennetta sijaitsevat Tampereen ammattikorkeakoulun hallinnoimissa AC-kokoushuoneissa, joissa tutkimushaastattelut on suoritettu. Toisin sanoen tutkimuksen aineisto on olemassa vain sähköisessä muodossa salasanojen takana, jolloin ulkopuoliset henkilöt eivät pääse siihen käsiksi. Ranta ja Kuula-Luumi (2017) kirjoittavat, että keskeisimmät haastattelujen anonymisointiin eli tunnistamattomaksi tekemiseen soveltuvat tekniikat ovat muuttaminen, poistaminen ja kategorisointi, joista tässä tutkimuksessa käytin muuttamista. Muuttaminen tarkoittaa, että haastateltavan nimien tai hänen työpaikkansa tilalle keksitään tekaistu nimi. (Ranta & Kuula-Luumi 2017.)

Tutkimukseni aineisto on suhteellisen pieni haastatteluaineisto ennalta sovitusta kansan- ja kansalaisopistoista. Nämä tekijät vaikeuttivat aineiston anonymisointia eli haastateltavien tunnusomaisten piirteiden häivytyä niin, ettei tutkimuksessa mukana ollutta henkilöä voida tunnistaa kohtuullisesti toteuttavissa olevilla toimenpiteillä. (Ranta & Kuula-Luumi 2017.) Tästä syystä analyysivaiheessa tekemäni aineistossa esiintyvien tunnistetietojen muuttaminen tunnuksiksi oli minimitaso anonymisoinnille (Kuula 2006). Lisäksi tutkimuksen tulososion aineistositaateista ei voi päätellä tutkittavan henkilön työnantajaa eli kansan- tai kansalaisopiston nimeä tai sijaintia huolimatta siitä, että olen esitellyt tähän tutkimukseen osallistuneet opistot yleisellä tasolla tässä tutkimuksessa. Vaikka tein edellä mainitut toimenpiteet tutkimuksen aineistositaattien suhteen, en voi sulkea pois sitä mahdollisuutta, että informantit tunnistavat toisiaan tutkimuksen aineistositaateista edellä mainituista syistä. Vaihtoehtona tunnistamisen vaikeuttamiseksi olisi vähentää esimerkiksi aineistositaattien määrää, mutta tämä toimenpide heikentäisi tutkimuksen läpinäkyvyyttä, luotettavuutta sekä tulkintojen oikeellisuutta. Koska tutkimukseni tieteenfilosofinen lähestymistapa on hermeneuttinen, olen kiinnittänyt huomiota erityisesti tutkimustulosteni tulkinnan etiikkaan. Toisin sanoen olen *pyrkinyt* selittämään tutkittavaa ilmiötä totuuden mukaisesti, omien käsitysteni pohjalta.

En valinnut tutkimusaiheittani kasvatustieteen sisäisten arvostusten mukaisesti tai omasta elämästäni nousevien intressieni pohjalta, vaan kyseessä on toimeksiantotutkimus, jonka rahoittajana toimii opetus- ja kulttuuriministeriö. Tässä yhteydessä olen tietoinen myös tutkimukseeni kohdistuvasta OKM:n

koulutuspoliittisesta tiedonintressistä. En ole antanut tämän tiedonintressin tietoisesti ohjata tutkimustulosteni esitystapaa ja siihen liittyvää pohdintaani tiettyyn suuntaan, vaan olen pyrkinyt tarkastelemaan objektiivisesti ja kriittisesti tutkittavaa ilmiötä. Siitä huolimatta tutkimukseni tuottamaa tietoa voidaan käyttää palvelemaan vallitsevia koulutuspoliittisia intressejä ilman vaikutusmahdollisuuksiani estää näin käymästä. (Hirvonen 2006.)

7.3 Tutkimukseni merkityksiä ja aiheita jatkotutkimukselle

Saldaña (2011, 4) on sitä mieltä, että laadullisen tutkimuksen tavoitteet ovat moninaisia riippuen tutkimuksen tarkoituksesta. Yksi tapa jaotella tutkimustyön tavoitteita on jakaa ne teorian tai käytännön sovellukseen tähtääväksi (Varto 2005, 37; 131). Laadullisen tutkimuksen yhteydessä tulisi pohtia myös sen yleistämistä ei-tilastollisessa merkityksessä. Laadullisen tutkimuksen yhteydessä yleistäminen tarkoittaa aineistosta tehtyjen tulkintojen yleistämistä viitteinä, jotka toistuvat yleisemmän tason tarkastelussa. Yleistettävyyttä parantavat myös erilaiset vertailut muihin samasta aihepiiristä tehtyihin tutkimuksiin, joita tutkimuksessani olen tehnyt. Tutkimukseni yleistettävyyttä voi hahmottaa myös tutkimustulosteni siirrettävyytenä muihin kohteisiin tai tilanteisiin. Olen esittänyt tutkimuksessani tekijöitä, jotka liittyvät erityisesti kansan- ja kansalaisopiston organisaatiokulttuuriin suhteessa vermen juurtumiseen yhteisöllisenä menetelmänä. Uskon, että nämä tekijät ovat samankaltaisia myös muissa vapaan sivistystyön organisaatioissa ja työyhteisöissä.

Tutkimukseni on pyrkinyt kuvailemaan vertaisryhmämentoroinnin vaikutuksia organisaatioissa ja organisatoriseen juurruttamiseen vaikuttavia tekijöitä. Tutkimukseni tarjoaa vapaan sivistystyön toimijoille sekä koulutuspoliittisille tahoille tietoa vermen mahdollisuuksista ja vaikutuksista Verme2-hankkeen pilottiopistoissa. Lisäksi olen tarkastellut vermeä OKM:n edellytykset täyttävänä osaamisen kehittämisen menetelmänä. Samanaikaisesti olen tarkastellut kriittisesti uusliberalistisen koulutuspolitiikan ja vapaan sivistystyön arvojen, arvostusten ja tavoitteiden välistä ristiriitaa osana sitä. Edellä mainitulla perusteilla voidaan väittää, että tutkimuksellani on enemmän käytännöllistä kuin teoreettista merkitystä.

Tutkimukseni tuo osaltaan näkyväksi tekijöitä ja näkökulmia, joita myös muut vapaan sivistystyön oppilaitosmuodot voivat hyödyntää hankkeiden, kuten vermen organisatorisessa juurruttamisessa. Tutkimukseni perusteella vermen juurtumiseen on edellytyksiä riippuen työyhteisön asenteesta vermeen menetelmänä. Ennen kaikkea pidän tärkeinä tekijöinä vermetoiminnan sitouttamista opiston arvoihin, päätöksentekoon sekä virkatyöaikaan, mutta jokainen opisto huomio nämä tekijät omalla tavallaan. Vaikka tutkimukseni luotaa näitä tekijöitä kansan- ja kansalaisopistoissa, tutkimusprosessi synnyttää yleensä myös kysymyksiä jatkotutkimusta varten. Jatkotutkimusaiheita liittyen vermeen voisivat olla esimerkiksi vertaileva tutkimus vermen vaikutuksesta opistojen organisaatiokulttuuriin tietyllä aikavälillä tai tutkimus vapaan sivistystyön omista tarpeista lähtevälle sivistystyöntekijöiden osaamisen kehittämiseksi.

8 LÄHTEET

Adams, J. S. 1963. Toward an Understanding of Inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Vol. 67, No. 5, 422-436.

Ahokas, M. 2010. Kokemuksia moniammatillisesta ryhmästä Jyväskylän ammattiopistossa. Teoksessa H.L.T. Heikkinen & H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) *Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena*. Helsinki: Tammi, 125-135.

Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0. Neljäs uudistettu painos*. Tampere: Osuuskunta vastapaino.

Aspfors, J. & Hansen, S.-E. & Heikkinen, H.L.T. & Jokinen, H. Markkanen, I. & Teerikorpi, S. & Tynjälä, P. 2012. Tutkittua tietoa vermen vaiheilta. Teoksessa H.L.T. Heikkinen & H. Jokinen & I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) *Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla*. Jyväskylä: PS-kustannus, 271-308.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Viides painos. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalla tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Kolmas painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 179-203.

Gadamer, H.-G. 2004. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Tampere: Vastapaino.

Halonen, K. 2017. *Juurruttamisen 4v:tä. Viesti, varioi, valtavirtaista, vakiinnuta*. Helsinki: Metropolia ammattikorkeakoulu, Creative and Inclusive Finland-hanke.

Harisalo, R. 2008. *Organisaatioteoriat*. Tampere: Tampere University Press.

Harju & Pätäri & Saviniemi & Teräsahde. 2019. Vapaan sivistystyön oppilaitosmuodot ja ohjaus. Teoksessa J. Pätäri & S. Teräsahde & A. Harju & J. Manninen & A. Heikkinen (toim.) *Vapaa sivistystyö eilen tänään ja*

huomenna. Vapaan sivistystyön rooli, asema ja merkitys suomalaisessa yhteiskunnassa ja koulutusjärjestelmässä. Helsinki: Vapaa sivistystyö, 31-77.

Heikkinen, A. 2014. Päteviä vai sopivia aikuiskasvatuksen ammattilaisia? Teoksessa A. Heikkinen & E. Kallio (toim.) Aikuisten kasvu ja aktivointi. Tampere: Tampere University Press, 160-187.

Heikkinen, H.L.T. & Huttunen, R. 2008. Hiljainen tieto, mentorointi ja vertaistuki. Teoksessa A. Toom & J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Helsinki: Kansanvalistusseura, 203-220.

Heikkinen, H.L.T. & Tynjälä, P. & Jokinen, H. 2010. Vertaisryhmämentorointi opetusalan tukena. Teoksessa H.L.T. Heikkinen & H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi, 7-60.

Heikkinen, H.L.T. & Tynjälä, P. & Jokinen, H. 2012. Vermen teoreettiset perusteet ja toimintaperiaatteet. Teoksessa H.L.T. Heikkinen & H. Jokinen & I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 45-85.

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

Hirvonen, A. 2006. Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa J. Hallamaa V. Launis & S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 31-49.

Hyväri, S. 2005. Vertaistuen ja ammattiauttamisen muuttuvat suhteet. Teoksessa M. Nylund & A.-B. Yeung (toim.) Vapaaehtoistoiminta, anti, arvot ja osallisuus. Tampere: Vastapaino, 214-235.

Jokinen, H. & Markkanen, I. & Teerikorpi, S. & Heikkinen, L.T.H. 2012. Mentorikoulutus. Teoksessa H.L.T. Heikkinen & H. Jokinen & I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 87-95.

Jokinen, J. & Markkanen, I. & Teerikorpi, S. Heikkinen, L.T.H. & Tynjälä P. 2012. Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa H.L.T. Heikkinen & H. Jokinen & I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 27-43.

- Kangasniemi, J. 2012.** Verme osaavan polulla. Teoksessa H.L.T. Heikkinen & H. Jokinen & I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 235-242.
- Karjalainen, J. 2012.** Opisto ja opistolaisuus Peräpohjolan opistossa. Teoksessa S. Keskinen & P. Salo & L. Saloheimo (toim.) Vapaus ja vastuu. Vapaan sivistystyön kehittämisen edellytykset. Helsinki: Kansanvalistusseura, 128-161.
- Karjalainen, M. 2010.** Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla. Akateeminen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/23630>.
- Kestinen, K. & Majuri, M. 2012.** Tuntiopettajien asema ja sitouttaminen. Teoksessa S. Keskinen & P. Salo & L. Saloheimo (toim.) Vapaus ja vastuu. Vapaan sivistystyön kehittämisen edellytykset. Helsinki: Kansanvalistusseura, 191-219.
- Ketola, A. 2014.** Tiedollinen itsemääräämisoikeus ja laaja suostumus ihmistieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa A. Ketola & R. Lahti (toim.) Ihmistieteellisten tutkimusaineistojen jatkokäyttö ja tietosuoja. Helsinki: Unigrafia, 3-97.
- Kiuru, S. 2016.** Vapaa kansansivistystyö ja omaehtoisuus. Teoksessa K. Söder & A. Karlsson (toim.) Suomen koulutuspolitiikan tulevaisuus. Helsinki: Into, 140-149.
- Koskinen, M. 2016.** Yhteiskunnan ja aikuiskoulutuksen muutoksia. Teoksessa K. Söder & A. Karlsson (toim.) Suomen koulutuspolitiikan tulevaisuus. Helsinki: Into, 155-161.
- Kupias, P. & Salo, M. 2014.** Mentorointi 4.0. Helsinki: Talentum.
- Kuula, A. 2006.** Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa J. Hallamaa V. Launis & S. Lötjönen & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 124-140.
- Laine, T. 2010.** Miten kokemusta voidaan tutkia ? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28-45.
- Lang, T., Leinikki, S. & Majoinen, P. 2019.** Henkilöstö ja johtaminen vapaassa sivistystyössä. Teoksessa J. Pätäri & S. Teräsahde & A. Harju & J. Manninen &

A. Heikkinen (toim.) Vapaa sivistystyö eilen tänään ja huomenna. Vapaan sivistystyön rooli, asema ja merkitys suomalaisessa yhteiskunnassa ja koulutusjärjestelmässä. Helsinki: Vapaa sivistystyö, 177-193.

Lämsä, A.-M. & Päivike, T. 2013. Organisaatiokäyttäytymisen perusteet. Helsinki: Edita.

Manninen, J., Ojakangas, A. Fields, M. & Teräsahde, S. 2019. Vapaan sivistystyön pedagogiikka. Teoksessa J. Pätäri & S. Teräsahde & A. Harju & J. Manninen & A. Heikkinen (toim.) Vapaa sivistystyö eilen tänään ja huomenna. Vapaan sivistystyön rooli, asema ja merkitys suomalaisessa yhteiskunnassa ja koulutusjärjestelmässä. Helsinki: Vapaa sivistystyö, 195-215.

Manninen, J., Teräsahde, S. & Pätäri, J. 2019. Vapaan sivistystyön vaikuttavuus ja yhteiskunnallinen merkitys. Teoksessa J. Pätäri & S. Teräsahde & A. Harju & J. Manninen & A. Heikkinen (toim.) Vapaa sivistystyö eilen tänään ja huomenna. Vapaan sivistystyön rooli, asema ja merkitys suomalaisessa yhteiskunnassa ja koulutusjärjestelmässä. Helsinki: Vapaa sivistystyö, 237-271.

Mattila, L. & Suoraniemi, M. 2012. Puhumalla paras strategia. Teoksessa S. Keskinen & P. Salo & L. Saloheimo (toim.) Vapaus ja vastuu. Vapaan sivistystyön kehittämisen edellytykset. Helsinki: Kansanvalistusseura, 73-107.

Mäki, P. 2010. Oululaisen mentoroinnin monet maisemat. Teoksessa H.L.T. Heikkinen & H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi, 99-109.

Niemelä, S. 2011. Sivistyminen, -sivistystarve, -pedagogiikka ja -politiikka pohjoismaisessa kansansivistystraditiossa. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Nissilä, S.-P. & Paaso, A. 2012. Itsetuntemuksesta organisaation kehittämiseen. Teoksessa H.L.T. Heikkinen & H. Jokinen & I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus, 189-206.

Nylund, M. 2005. Vertaisryhmät kokemusten ja tiedon jäsentäjinä. Teoksessa M. Nylund & A.-B. Yeung (toim.) Vapaaehtoistoiminta, anti, arvot ja osallisuus. Tampere: Vastapaino, 195-213.

OKM 2013. Systemaattista suunnitelmallisuutta. Opetustoimen henkilöstökoulutuksen tila, haasteet ja kehittämistarpeet. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:16.

- OKM 2016.** Opettajankoulutuksen kehittämisen suuntaviivoja. Opettajankoulutusfoorumin ideoita ja ehdotuksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:34.
- 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.
- Onnismaa, J. 2008.** Hiljainen tieto organisaatioiden rakenteissa. Vauhtisokeutta, muistikatkoksia ja uudelleen muistamista. Teoksessa A. Toom & J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Helsinki: Kansanvalistusseura, 119-132.
- Opettajan koulutuksen kehittämisohjelma 2016.** Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://minedu.fi/opettajankoulutusfoorumi> Luettu 25.4.2019.
- OPH. 2017.** Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016. (toim.) Kumpulainen T. Raportit ja selvitykset 2017:2. https://www.oph.fi/download/185376_opettajat_ja_rehtorit_Suomessa_2016.pdf Luettu 17.5.2019.
- Paloniemi, S. 2008.** Hiljaisen tiedon jakaminen työyhteisössä – työssä oppimisen rajapinnalla. Teoksessa A. Toom & J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Helsinki: Kansanvalistusseura, 255-273.
- Pantzar, E. 2007.** Aikuiskasvatuksen toimintakentät. Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.) Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttänä. Jyväskylä: PS-kustannus, 17-54.
- 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.
- Pätäri, J. 2019.** Vapaan sivistystyön akateeminen tutkimus ja sivistystyöntekijöiden koulutus. Teoksessa J. Pätäri & S. Teräsahde & A. Harju & J. Manninen & A. Heikkinen (toim.) Vapaa sivistystyö eilen tänään ja huomenna. Vapaan sivistystyön rooli, asema ja merkitys suomalaisessa yhteiskunnassa ja koulutusjärjestelmässä. Helsinki: Vapaa sivistystyö, 217-235.

- Pätäri, J., Teräsahde, S., Harju, E., Manninen, J. & Heikkinen, A. 2019.** Ajankohtaisia näkökulmia vapaan sivistystyön rooliin, asemaan ja merkitykseen. Teoksessa J. Pätäri & S. Teräsahde & A. Harju & J. Manninen & A. Heikkinen (toim.) Vapaa sivistystyö eilen tänään ja huomenna. Vapaan sivistystyön rooli, asema ja merkitys suomalaisessa yhteiskunnassa ja koulutusjärjestelmässä. Helsinki: Vapaa sivistystyö, 19-30.
- Raatikainen, P. 2005.** Ihmistieteet – tiedettä vai tulkintaa. Helsinki: Gaudeamus. [https://www.academia.edu/19023885/Ihmistieteet - tiedett%C3%A4 vai tulkintaa](https://www.academia.edu/19023885/Ihmistieteet_-_tiedett%C3%A4_vai_tulkintaa) Luettu 16.10.2018.
- Rajakaltio, H. & Syrjäläinen, E. 2010.** Kuntauudistuksen ristipaineessa – tapaus Hämeenlinna. Teoksessa H.L.T. Heikkinen & H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi, 110-124.
- Ranta, J. & Kuula-Nummi, A. 2017.** Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen & P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 357-366.
- Saastamoinen, M. 2012.** Aikalaiskeskustelua yhteisöllisyydestä. Teoksessa K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.) Yhteisöllisyys liikkeessä. Aikuiskasvatuksen 48. vuosikirja. Jyväskylä: Kansanvalistusseura, 33-66.
- Saldaña, J. 2011.** Fundamentals of qualitative research. New York: Oxford University Press.
- Simola, E. 2019.** Vertaisryhmämentorointi vapaassa sivistystyössä – Tutkimus Verme2-hankkeen pilotista. Pro Gradu. Tampereen Yliopisto.
- Suihkonen, P. 2012.** Jaakkiman kristillisen opiston arvoprosessi. Teoksessa S. Keskinen & P. Salo & L. Saloheimo (toim.) Vapaus ja vastuu. Vapaan sivistystyön kehittämisen edellytykset. Helsinki: Kansanvalistusseura, 44-72.
- Teräsahde, S. & Manninen, J. 2019.** Visiot vapaan sivistystyön tulevaisuudesta. Teoksessa J. Pätäri & S. Teräsahde & A. Harju & J. Manninen & A. Heikkinen (toim.) Vapaa sivistystyö eilen tänään ja huomenna. Vapaan sivistystyön rooli, asema ja merkitys suomalaisessa yhteiskunnassa ja koulutusjärjestelmässä. Helsinki: Vapaa sivistystyö, 275-322.
- Thiselton, A.C. 2009.** Hermeneutics. An introduction. Michigan/ Cambridge: Wm. B. Eerdmans Publishing Co.

Toom, A. 2008. Hiljaista tietoa vai tietämistä? Näkökulmia hiljaisen tiedon käsitteen tarkasteluun. Teoksessa A. Toom & J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 33-58.

Tuomi, S. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 11. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (Tenk) 2012.

https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf Luettu 17.7.2019.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (Tenk) 2009.

<https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperi-aatteet.pdf> Luettu 17.7.2019.

Tynjälä, P. 2004. Asiantuntijuus ja työkuultuurit opettajan ammatissa. Kasvatus 35 (2), 174-190

Vainikainen, M-P. 2018. Luento 2: Tutkimuseettisiä kysymyksiä tutkimusprosessia suunniteltaessa. Luento 5.2.2018, Tampereen yliopisto.

Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Lahti: Osuuskunta Elan Vital.

http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf
[Luettu 11.10.2018.](#)

Digitaaliset lähteet

<https://www.keokarstula.fi/36/> Luettu 18.10.2018.

<https://www.hel.fi/sto/fi/tyovaenopisto-esittely/> Luettu 18.10.2018.

<http://www.taivalkoski.fi/palvelut/mika-kansalaisopisto> Luettu 18.10.2018.

<https://www.pudasjarvi.fi/asukkaille/kansalaisopisto> Luettu 18.10.2018.

<https://epopisto.fi/tietoa-opistosta/> Luettu 18.10.2018.

Tiedote tutkittaville ja suostumus Antti Karhulahden pro gradu-tutkimukseen osallistumisesta (1/2)

Tutkimuksen nimi: Vertaisryhmämentorointi vapaassa sivistystyössä

Pyydän suostumustasi osallistua Tampereen ammattikorkeakoulun järjestämään vapaan sivistystyön Verme2-vertaisryhmämentorointikoulutusta koskevaan pro gradu-tutkimukseeni. Tutkimukseni tavoitteena on arvioida vertaisryhmämentoroinnin mallien toimivuutta oppilaitosorganisaation näkökulmasta. Tarkoituksena on keskustella vertaisryhmämentoroinnin mallien soveltuvuudesta vapaaseen sivistystyöhön sekä mallien soveltuvuuteen vaikuttavista tekijöistä.

Tutkimuksessa haastattelen Verme2-vertaismentorointikoulutukseen osallistuneita sekä hankkeeseen osallistuneiden kansanopistojen sekä kansalais- ja työväenopistojen henkilökuntaa. Haastatteluun on hyvä varata aikaa noin 1 tunti. Haastattelu tallennetaan, jonka jälkeen haastattelu kirjoitetaan tekstitiedostoksi. Siinä yhteydessä haastateltavien ja haastatteluissa esille tulevien muiden henkilöiden nimet poistetaan tai muutetaan peitenimiksi. Tarvittaessa muutetaan tai poistetaan myös paikkatietoja. Tämän jälkeen anonymisoitu tutkimusaineisto säilytetään Tampereen yliopiston suojatuissa tietokoneissa.

Osallistuminen tutkimukseeni on täysin vapaaehtoista. Sinulla on tutkimuksen aikana oikeus kieltäytyä tutkimuksesta ja keskeyttää tutkimukseen osallistuminen missä vaiheessa tahansa ilman, että siitä aiheutuu sinulle mitään seuraamuksia. Tutkimuksen järjestelyt ja tulosten raportointi ovat luottamuksellisia. Tutkimukseeni voidaan sisällyttää suoria otteita haastatteluista. Tulokset julkaistaan tutkimusraportissa kuitenkin siten, ettei yksittäistä tutkittavaa voi tunnistaa. Tutkimusaineistoa käytetään pro gradu-tutkimukseni lisäksi Verme2-hankkeen loppuraporttina tehtävässä yhteisjulkaisussa. Julkaisun vastuutaho on Koulutuksen tutkimuslaitos. Lisäksi tutkimusaineistoa käytetään kansallisissa ja tieteellisissä julkaisuissa sekä niiden esittelyissä opetus- ja kasvatusalan konferensseissa ja seminaareissa.

Lisätietoja pro gradu-tutkimuksesta voi kysyä allekirjoittaneelta. Verme2-hankkeen osalta lisätietoja antaa projektipäällikkö lehtori Hanne Mäki-Hakola /hanne.maki-hakola@tamk.fi

Ystävällisin terveisin,

Antti Karhulahti

Kasvatustieteen maisteriopiskelija

karhulahti.antti.s@student.uta.fi

Ohjaaja

Anja Heikkinen

Professori, kasvatustiede

Tiedote tutkittaville ja suostumus Antti Karhulahden pro gradu-tutkimukseen osallistumisesta (2/2)

Olen perehtynyt tämän tutkimuksen tarkoitukseen ja sisältöön sekä kerättävän tutkimusaineiston käyttöön. Suostun osallistumaan tutkimukseen annettujen ohjeiden mukaisesti. Voin halutessani peruuttaa tai keskeyttää osallistumiseni missä vaiheessa tahansa. Tutkimustuloksia ja kerättyä aineistoa saa käyttää ja hyödyntää sellaisessa muodossa, jossa yksittäistä tutkittavaa ei voi tunnistaa.

Paikka ja aika

Tutkittavan allekirjoitus ja nimenselvennys

Teemahaastattelu ja kysymykset (mentorit)

Tutkimuksessa on tarkoitus selvittää vertaisryhmämentorointikoulutukseen osallistuneiden kokemuksia vertaisryhmämentoroinnin malleista ja niiden toimivuudesta vapaassa sivistystyössä.

HENKILÖTAUSTA

Kertoisitko hieman taustastasi...(koulutus ym.)

Miten ja milloin olet tullut mukaan vapaan sivistystyön toimintaan

VERME-KONSEPTI VAPAASSA SIVISTYSTYÖSSÄ – TULOKSET VAPAAN SIVISTYSTYÖN OPPILAITOKSISSA

Mitä mieltä olet verme-koulutuksen sisällöstä ja koulutuksen järjestäjästä ?

- Miten TAMK sopii mielestäsi vapaan sivistystyön vertaisryhmämentorointikoulutuksen järjestäjäksi ?

Miten olet vaikuttanut koulutuksen sisältöön ?

Minkälainen vermeryhmä sinulla on ollut ?

Miten koet vertaisryhmämentoroinnin vaikuttaneen omaan opettajuuteesi ?

Miten koet vertaisryhmämentoroinnin vaikuttaneen omaan organisaatioosi ?

- a) vuorovaikutukseen b) kollegiaaliseen suhteeseen c) työaikaan d) työilmapiiriin ja työhyvinvointiin e) oppimisprosessiisi verrattuna tilanteeseen ennen koulutuksen alkua.

Miten vermeryhmään osallistuminen on vaikuttanut ammatti-identiteettiisi ?

Mitä mieltä olet vertaisryhmämentoroinnin mallin soveltuvuudesta vapaaseen sivistystyöhön ?

Minkälaisia haasteita/kehittämistarpeita kohtaat työssäsi / organisaatiossasi ?

Miten verme-konsepti sopii ratkaisuksi työsi haasteisiin ja kehittämistarpeisiin ?

Miten oppilaitoksesi on tukenut vermekoulutustasi sen eri vaiheissa ?

Mitä sinulle nyt kuuluu vertaisryhmämentoroinnin suhteen – millaista organisaation tuki on ollut ?

Haasteet ryhmätoiminnalle – organisatoriset reunaehdot ryhmätoiminnalle ?

Miten kehittäisit vermeen toimintatapaa vapaassa sivistystyössä ?

Mitä vapaan sivistystyön koulutuksen pitäisi olla ?

VERTAISRYHMÄMENTOROINNIN MALLIN JATKUVUUTEEN VAIKUTTAVAT TEKIJÄT VAPAASSA SIVISTYSTYÖSSÄ

Miten sait tietää vertaisryhmämentoroinnista vapaassa sivistystyössä ?

Miten tulit mukaan koulutukseen ?

Minkälainen on oppilaitosorganisaatiosi ?

Minkälainen asema sinulla on oppilaitosorganisaatiossa/ vapaan sivistystyön toimijana ?

Minkälaista kommunikointi on oppilaitosorganisaatiossasi ?

Miten verme-konsepti soveltuu omasta mielestäsi oppilaitosorganisaatiosi perustehtävään /normaaliin arkeen ?

Miten oppilaitoksesi johto/työyhteisö on suhtautunut verme-konseptiin ja sen sisältöön ?

Miten oppilaitoksesi johto/työyhteisö on tukenut vermeryhmän perustamista oppilaitokseesi ?

Miten valtiovalta ja kunta osallistuu oppilaitoksenne hankkeisiin ja päätöksentekoon ?

Missä näet itsesi viiden vuoden päästä ?

Haluatko kommentoida haastattelua tai lisätä siihen jotakin ?

Opistojohdon ryhmähaastattelupohja

VERME-KONSEPTIN SOVELTUVUUS HENKILÖSTÖN OSAAMISEN KEHITTÄMISEN MENETELMÄKSI VAPAAN SIVISTYSTYÖN OPPILAITOSORGANISAATIOSSA

Esittely, henkilötiedot oppilaitosorganisaation koko ja muoto sekä oma asema.

Mikä osuus henkilöstön osaamisen kehittämisellä on vapaan sivistystyön toiminnan kehittämistä ?

Entä omassa organisaatiossasi ?

Miten tämä liittyy vapaan sivistystyön arvoihin ja tehtäviin ?

Mitä pidät tärkeimpänä asiana (tavoitteena/haasteena) vapaan sivistystyön henkilöstön täydennyskoulutuksessa / osaamisen kehittämisessä ? Miksi ?

Entä omassa organisaatiossasi ? miksi ?

Miten tuet henkilöstön osaamisen kehittämistä omassa organisaatiossasi ?
Miksi ?

Tulisiko osaamisen kehittämisen olla velvoittavaa ? Miksi tulisi / miksi ei ?

Miten henkilöstö osallistuu organisaatiosi toimintaan ja sen kehittämiseen ?

Millaisia vaikutusmahdollisuuksia heillä on ?

Organisaationne on mukana hankkeessa, jossa vapaan sivistystyön henkilöstön osaamista kehitetään ns. vertaismentorointimenetelmällä (verme). Mitä ymmärrätte vertaismentoroinnilla ?

Miten se soveltuu vapaaseen sivistystyöhön yleensä ?

Entä omaan organisaatioosi ?

Millaisena pidät vermemenetelmää verrattuna muihin henkilöstön osaamisen kehittämisen menetelmiin ?

Millaisiin haasteisiin/kysymyksiin siitä on apua ? Mitä hyötyä/haittaa siitä on organisaatiolle ?

Millainen osuus vermetoiminnalla on organisaation koko toiminnassa ?

Tulisiko sen olla erillistä toimintaa vai yhteydessä kokonaisuuteen ? Miksi ?
Miten ?

Luetaanko vermetoiminta osaksi sivistystyöntekijöiden normaalia työaikaa ? –
Miksi/Miksi ei ?

Onko kokoontumisille järjestetty omaa tilaa/paikkaa, säännöllistä ajankohtaa
yms. ?

Saako ryhmän vetäjä/koollekutsuja rahallista hyötyä / ylimääräistä vapaata
palkinnoksi ryhmän vetämisestä ? Miksi saa ? / Miksi ei ?

**Arveletko, että vermemenetelmää jatketaan vapaan sivistystyön
henkilöstön kehittämisessä hankkeen jälkeenkin ?**

Entä omassa organisaatiossasi ? Miksi ?

Miten vermetoimintaa tulisi kehittää jatkossa ?

Haluatteko kommentoida haastattelua tai lisätä siihen jotakin ?

OPETTAJANKOULUTUKSEN KEHITTÄMISOHJELMA

Luomme yhdessä parasta osaamista maailmaan

1 Osaaminen kokonaisuudeksi

Opettajankoulutuksen rakenteet uudistetaan niin, että ne muodostavat suunnitelmallisen kokonaisuuden. Opettajille ja johtajille ammatillisen osaamisen kehittämissuunnitelmat.

2 Ennakoinnilla ja valinnoilla vetovoimaa

Valinnoilla varmistetaan parhaat tulevaisuuden opettajat. Ennakoidaan opettaja- ja osaamistarpeita. Opettajankoulutus on innostavaa, ajankohtaista ja vastaa oppilaitosten tarpeita.

3 Opettajat uutta luoviksi osaajiksi ja oppijat keskiöön

Opettajankoulutuksen ohjelmat, oppimisympäristöt ja työtavat laadukkaiksi ja monipuolisiksi. Oppijalähtöiset työtavat huomioivat moninaisten oppijoiden tarpeet.

4 Opettajankoulutus vahvaksi yhteistyöllä

Yhteisöllisyys ja verkostoituminen avain opettajankoulutuksen kehittämiseen ja uudistamiseen. Vertaistuki ja mentorointi kehittävät opettamista ja yhteistä tekemistä.

5 Osaavalla johtamisella oppilaitos kuntoon

Oppilaitosten strategista johtamista ja laatutyötä vahvistetaan. Opetustyön vetovoima säilyy ja työhyvinvointi lisääntyy.

6 Tutkimustieto käyttöön

Opettajankoulutus perustuu vahvasti opetuksen ja oppimisen uusimpaan tutkimustietoon. Opettajaopiskelijat oppivat tutkivan ja uutta luovan otteen opettajan työhön.

HALLITUKSEN
KÄRKIHANKE

Opetus- ja kulttuuriministeriö

Opettajankoulutusfoorumi

<http://minedu.fi/opettajankoulutusfoorumi>



@uusiperuskoulu #opettajankoulutusfoorumi