

Hanna Laiho

VERTAISRYHMÄMENTOROINTI TYÖSSÄ OPPIMISEN JA ASIANTUNTIJUUDEN KEHITTÄMISEN VÄLINEENÄ?

Tutkimuskatsaus ryhmämuotoista vertaismentorointia
käsitteleviin tutkimuksiin

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Tammikuu 2021

TIIVISTELMÄ

Hanna Laiho: Vertaisryhmämentorointi työssäoppimisen ja asiantuntijuuden kehittämisen välineenä?

Tutkimuskatsaus ryhmämuotoista vertaismentorointia käsitteleviin tutkimuksiin

Pro gradu- tutkielma

Tampereen yliopisto

Elinikäinen oppiminen ja kasvatus

Tammikuu 2021

Tutkimuksen tarkastelun kohteena oli ryhmämuotoinen vertaismentorointi työssäoppimisen ja asiantuntijuuden kehittämisen välineenä. Tavoitteena oli selvittää, millaisia tuloksia vertaisryhmämentoroinnilla on ylipäättään saatu suhteessa työssä oppimiseen ja asiantuntijuuden kehittämiseen ja millaisia työssäoppimisen ja asiantuntijuuden kehittämisen tunnusmerkkejä tutkimuksissa on esitetty.

Tutkielman teoreettinen perusta rakentuu työssä oppimisen sekä asiantuntijuuden teoreettisista jäsenyksistä. Lisäksi taustateoriaa käsittelevässä osuudessa tarkastellaan myös vertaisryhmämentoroinnin taustalla olevaa teoriaperustaa, toimintamallin kehitystä sekä nykytilaa. Tutkielman aineisto koostuu kolmestatoista vertaismentorointia käsittelevästä pro gradu- tai väitöskirjatutkimuksesta, joissa vertaisryhmämentorointia on tarkasteltu työn kontekstissa. Aineiston analyysi tapahtui teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä hyödyntäen.

Tutkimuksessa havaittiin, että tarkastelun kohteena olevissa tutkimuksissa vertaisryhmämentoroinnin hyötyjä jäsenettiin sosiaalisen tuen, työn kehittämisen ja ammatillisen kasvun näkökulmista. Ryhmissä esitetyt uudet näkökulmat, ajatukset ja kokemukset asettuivat usein ristiriitaan osallistujien aikaisempien tietojen ja kokemusten kanssa, joka taas käynnisti pohdintaa ja ajattelun muuttumista, parhaimmillaan kriittisen reflektion kautta, saaden aikaan oppimista. Lisäksi havaittiin, että tarkastelun kohteena olevissa tutkimuksissa kuvattiin asiantuntijuuden kehittymisen komponentteja. Niistä painottuivat itsesäätelytieto, sosiokulttuurinen tieto ja kokemustieto, kun taas käsitteellisen tiedon rooli jäi vaatimattomaksi.

Tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että vertaisryhmämentorointi puoltaa paikkaansa väylänä kehittää sosiaalisen tuen, ammatillisen varmuuden ja itsesäätelytiedon osa-alueita. Työssä oppimisen ja asiantuntijuuden kokonaisvaltaisen kehittämisen näkökulmasta sen anti jää osin epäselväksi. Mahdollisena jatkotutkimuksen aiheena voisi tarkastella yksityiskohtaisemmin minkälaisia sisältöjä vertaismentorointiryhmissä oikeastaan opitaan.

Avainsanat: Vertaisryhmämentorointi, työssä oppiminen, integratiivinen pedagogiikka, asiantuntijuus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1 Johdanto.....	5
2 vertaisryhmämentorointi	7
2.1 Vertaisryhmämentoroinnin taustaa.....	7
2.2 Vertaisryhmämentoroinnin ominaispiirteitä	9
2.4 Vertaisryhmämentorointi tutkimuksen kohteena	12
3 Työssä oppiminen.....	14
3.1 Työssä oppimisen tutkimuksen taustaa	14
3.2 Mitä työssä oppimisesta tiedetään?	16
3.4 Ekspansiivinen oppiminen.....	20
4 Asiantuntijuus.....	23
4.1 Mitä asiantuntijuus on?	23
4.2 Asiantuntijuuden komponentit.....	24
4.3 Suhdenäkökulma asiantuntijuuteen	25
5 Tutkimuksen toteutus	27
5.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	27
5.2 Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat	28
5.3 Aineiston keruu ja esittely.....	30
5.4 Aineiston analyysi.....	35
6 Tutkimuksen tulokset.....	39
6.1 Vertaisryhmämentorointitutkimusten oppimisteoreettiset ulottuvuudet.....	39
6.2 Vertaisryhmämentorointitutkimusten asiantuntijuusteoreettiset ulottuvuudet.....	42
7 Yhteenveto ja johtopäätökset.....	45
7.1 Tutkimustulosten yhteenveto	45
7.2 Tutkimustulosten teoreettinen merkitys	46
8 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusaiheet	52
8.1 Tutkimuksen luotettavuus	52
8.2 Tutkimuseettiset kysymykset.....	54
8.3 Oman graduprosessin ja oppimisen arviointi.....	55
8.4 Jatkotutkimusaiheet.....	56
Lähteet	57

Liitteet	62
----------------	----

TAULUKOT

Taulukko 1. Työssäoppimisen ulottuvuuksia.....	19
Taulukko 2. Tutkimusaineisto.....	35
Taulukko 3. Analyysin muodostuminen.....	38

KUVIOT

Kuvio 1. Aineiston valikoituminen.....	32
--	----

1 JOHDANTO

Digitalisaatio, globalisaatio ja ekokriisi ovat tämän ajan työelämäkeskusteluun olennaisesti kuuluvia käsitteitä, joiden empiiriset vastineet osaltaan jo ovat mullistaneet työtä ja sen tekemisen tapoja. Murros ei ole ohi, vaan elämme sen keskellä parasta aikaa. (Opetushallitus 2019, 31.) Yksinkertaisia, automatisoitavissa olevia töitä tai työvaiheita on jo lähes kaikissa ammateissa siirretty tekoälyn tehtäväksi. Jäljelle jää työtehtäviä, jotka edellyttävät tekijältään mm. kykyä soveltaa tietoa ja ratkaista moniulotteisia ongelmia. (Julkunen 2008, 120.) Uuden työn myötä työntekijältä edellytetään laajempien kokonaisuuksien ymmärtämistä, oman osaamisen itseohjautuvaa kehittämistä, aktiivista tiedonhakua, yhteistyötaitoja ja ongelmanratkaisutaitoja. (Opetushallitus 2019, 31.) Yhtä mieltä tunnutaan olevan siitä, että muutoksen keskiössä on ihmisen kyky oppia. Oppia paitsi toimimaan koneiden kanssa muuttuvassa työssä, myös oppia sopeutumaan jatkuvan muutoksen ja alati jatkuvaan uuden oppimisen vaateeseen, jota tulevaisuuden työelämä tuntuu väistämättä odottavan. Yksi lähestymistapa muuttuvan työelämän vaatimuksiin sopeutumisessa on ymmärtää osaaminen, tieto ja asiantuntijuus kollektiivisesti rakentuneina käytänteinä, joita on myös yhteistoiminnallisesti mahdollista kehittää (Hakkarainen 2017, 52).

Vertaisryhmämentorointi on yksi menetelmistä, jonka avulla viime vuosina enenevässä määrin on pyritty kehittämään eri alojen ammattilaisten osaamista ryhmämuotoista lähestymistapaa hyödyntäen. Tutkimusten mukaan sillä on voitu saavuttaa monitahoisia hyötyjä, muun muassa voitu tukea niin ammatillista osaamista kuin työhyvinvointiakin (Pennanen, Markkanen & Heikkinen 2019, 4). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kriittisesti vertaisryhmämentorointia työn kontekstissa käsitteleviä tutkimuksia. Mielenkiinnon kohteena on, minkälaista ammatillisen osaamisen kehittymistä sen avulla on todella voitu saavuttaa, tutkimusten tuloksia peilataan suhteessa työssä oppimiseen ja asiantuntijuuden kehittymiseen. Tarkastelu kohdentuu erityisesti siihen millaisia työssä oppimisen

ja asiantuntijuuden kehittymisen elementtejä tutkimuksissa on vertaisryhmämentoroinnin osalta nostettu esille.

2 VERTAISRYHMÄMENTOROINTI

Tässä luvussa tarkastelen vertaisryhmämentorointia ilmiönä, sen lähtökohtia, kehitystä ja nykytilaa. Lisäksi kuvaan vertaisryhmämentorointi toiminnan keskeisiä toimintaperiaatteita sekä sitä koskevan tutkimuksen keskeisiä näkökohtia.

2.1 Vertaisryhmämentoroinnin taustaa

Mentoroinnilla viitataan usein suhteeseen, jossa kokeneempi, tiedollisessa auktoriteettiasemassa oleva kollega ohjaa uransa alkuvaiheessa olevaa kokemattomampaa työntekijää ammatillisissa kysymyksissä. Käsitteen taustalla on ajatus mentorin kokemuksen kautta kertyneeseen tietoon ja osaamiseen pohjautuvasta arvovallasta, joka heijastuu mentorin ja mentoroitavan suhteeseen (Heikkinen, Jokinen, Tynjälä & Välijärvi 2008, 110). Mentoroinnin käsitteen historiallinen tausta on usein katsottu juontuvan antiikin kreikkalaisesta tarusta, jossa Mentor kasvatti Odusseyksen poikaa jumalallisella viisaudella. Nykyisin mentoroinnin tarkoitukseksi mielletään esimerkiksi hiljaisen tiedon välittäminen sekä vähemmän kokeneen kollegan tukeminen etenkin uran alkuvaiheissa. (Heikkinen ym. 2008, 110)

Työkulttuurin muuttuessa kauemmaksi yksilökeskeisestä kohti kollektiivisempaa tekemistä, on myös mentoroinnin ympärille kehittynyt ryhmämuotoisia toimintamalleja, kuten pari- tai ryhmämentorointi. Lisäksi mentoroinnin muotoja hyödynnetään enenevässä määrin kaikissa uran vaiheissa, eikä se ole enää sidoksissa ainoastaan uran alkuvaiheen tukemiseen. Samalla mentoroinnin käsite on muovautunut kuvaamaan osallistujien tasa-arvoisempaa, vuorovaikutuksellista suhdetta, jossa parhaassa tapauksessa kaikki osapuolet oppivat jotakin uutta. (Heikkinen ym. 2008, 110)

Kotimaisessa toimintaympäristössä merkittävin ryhmä- ja vertaismuotoisen mentoroinnin ympärillä toteutettu toimintamalli lienee vertaisryhmämentorointi verme, jolla pyritään tukemaan opetusalan henkilöstön ammatillista kehittymistä ja työssäjaksamista. Alun pitäen verme on kehitetty uusien opettajien induktiovaihetta tukevaksi menetelmäksi, jonka kehitystyön juuret ulottuvat 1990-luvun loppupuolelle, jolloin opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen tarpeita kartoitettiin Koulutuksen tutkimuslaitoksen toimesta OPEPRO-hankkeessa. Sittenkin mentorointia kehitettiin useissa hankkeissa pyrkien löytämään vaihtoehtoja perinteiselle mentoroinnille. Näissä kehityshankkeissa mentoroinnin rinnalle nostettiin kerronnallisia menetelmiä, joilla voitiin muun muassa vahvistaa osallistujien ammatillista identiteettiä. Kun ryhmämuotoisen ja vertaisoppimiseen perustuvan mallin hyödyt havaittiin, alettiin vertaisryhmämentorointia kehittää edelleen. Vuosien 2008 - 2010 aikana siitä jalostui verme- hankkeen myötä vertaisryhmämentoroinnin toimintamalli, joka onkin jalkautunut menestyksekkäästi erilaisiin koulutus- ja kasvatustalouden organisaatioihin. (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2000, 73.)

Koulutuksen tutkimuskeskuksen koordinoimassa vermeen liittyvässä oppilaitosverkostossa on ollut mukana kaikki suomalaiset opettajankoulutusta järjestävät yliopistot ja ammatilliset opettajakorkeakoulut. Lisäksi verkoston toiminnassa on ollut mukana laajasti kuntia ja koulutuksenjärjestäjiä. Yksistään vuosina 2017- 2019 eri opettajankoulutuslaitoksissa on koulutettu 138 uutta mentoria. Vaikka verme onkin vielä melko nuori kehittämismenetelmä, on se herättänyt siis jo paljon kiinnostusta opetus- ja kasvatustalouden organisaatioissa. Oppilaitosympäristöjen lisäksi mallia on sovellettu esimerkiksi nuorisotyön ja vapaan sivistystyön kentillä. (Pennanen, Markkanen & Heikkinen 2019, 13.) Myös terveydenhuoltosektori ja esimerkiksi kirjastotyöntekijät ovat hyödyntäneet vertaisryhmämentorointia työnsä kehittämisen välineenä. (Tynjälä ym, 2019, 2.)

Vertaisryhmämentorointi on myös linkittynyt vahvasti valtakunnallisiin koulutuspoliittisiin linjauksiin. Juha Sipilän hallitusohjelman (2015- 2019) tavoitteena oli mm. kehittää suomalaista koulutusta oppimisympäristöjä uudistamalla. Hankkeeseen liittyen toteutettiin opettajankoulutuksen kehittämisohjelma, jossa korostettiin opettajien pedagogisen osaamisen vahvistamisen merkitystä alati muuttuvassa toimintaympäristössä (Valtioneuvosto 2020). Vastauksena tähän Opetus- ja kulttuuriministeriön asetti

Opettajankoulutusfoorumin, jonka tehtävänä oli uudistaa opettajien perus- ja täydennyskoulutusta. Opettajankoulutusfoorumi laati opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelman, jonka yhtenä hankkeena on juuri edellä mainittuun vermeen liittyvä jatkohanke Verme2- Vertaisryhmämentorointi osaamisen ja yhteisöllisyyden tukena (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020).

Kuten edellä on käynyt ilmi, on vertaisryhmämentorointityyppinen osaamisen kehittämisen malli herättänyt kasvatuksen ja koulutuksen toimintaympäristöissä paitsi runsaasti mielenkiintoa, myös nähty varsin varteenotettavana täydennyskoulutuksen ja osaamisen kehittämisen mallina. Malliin kohdistuvien mittavien panostusten ja odotusten pohjalta on perusteltua tarkastella lähemmin, millaista ammatillista kehittymistä vertaisryhmämentorointityyppisen toiminnan avulla on mallia soveltavissa eri toimijoiden hankkeissa todella saavutettu.

2.2 Vertaisryhmämentoroinnin ominaispiirteitä

Heikkisen, Jokisen ja Tynjälän mukaan (2012, 78) vertaisryhmämentorointi eroaa perinteisestä mentoroinnista pääpiirteissään siten, että vertaismentoroinnin osapuolet toimivat vastavuoroisessa suhteessa, jossa kaikki osapuolet voivat oppia toisiltaan jotain. Vertaisryhmämentorointi nojaa konstruktivistiseen käsitykseen oppimisesta, jonka mukaan tietoa sellaisenaan ei voida siirtää kokeneelta vähemmän kokeneelle, vaan tieto ymmärretään aina subjektivistisista lähtökohdista olemassa olevan ymmärryksen, ajattelun ja uskomusten kautta rakentuvana. Vertaisryhmämentoroinnissa keskeistä onkin osapuolten keskustelu ja reflektointi työhön liittyvistä kokemuksista ja haasteista. Tarkoituksena on paitsi tukea ja rohkaista osapuolia työhön liittyvissä asioissa, myös oppia toinen toisiltaan sekä oppia yhdessä ryhmänä. (Heikkinen ym. 2012,78.) Keskeistä vertaisryhmämentorointiin liittyvässä oppimisprosessissa on käsitteellistää koettuja ja opittuja sisältöjä nostamalla näin arjen työssä tapahtuva, joskus tiedostamatonkin oppiminen tietoiselle tasolle. Päämääränä on yhdistää formaalin ja informaalin oppimisen ulottuvuudet opettajien ammatillisen kehittymisen tukemiseksi. Näin ymmärrys työhön liittyvistä osa-alueista kasvaa

ja uudenlaisten ratkaisujen kehittäminen mahdollistuu. (Heikkinen ym. 2018 71.)

Vertaisryhmämentoroinnin taustalta voidaan erottaa keskeisiä teoreettis-filosofisia peruseriaatteita, jotka ovat paitsi itsenäisiä kokonaisuuksiaan, limittäytyvät ne myös usein toisiinsa. Keskeiset periaatteet ovat:

1. Dialogisuus
2. Narratiivisuus
3. Autonomisuus
4. Vertaisuus
5. Konstruktivismi
6. Integratiivinen pedagogiikka

Dialogisuudella tarkoitetaan osallistujien välistä keskusteluyhteyttä, jossa kaikki tuovat itsensä ja kokemuksensa vuorovaikutustilanteeseen kokonaisvaltaisina. Mentorilla tai kellään muullakaan osallistujalla ei ole yhtä ainoaa oikeaa tietoa, jota voisi siirtää toisille, vaan uutta tietoa sanallistetaan omien kokemusten, ajattelutapojen ja käsitysten pohjalta. (Heikkinen ym. 2012, 50.)

Vertaisryhmämentoroinnin taustalla on ajatus, jonka mukaan identiteetti rakentuu kerrottujen kertomusten eli *narratiivien* kautta. Identiteetin muodostumisprosessi on jatkuvaa neuvottelua muiden ihmisten ja ympäröivän maailman kanssa. Omasta itsestä, työstä tai muusta merkityksellisestä elämän osa-alueesta kerrotut kertomukset ovat ilmaisuja paitsi itselle, myös toisille. Nämä kertomukset taas palautuvat meihin takaisin toisista välittyneinä ja toisten lähtökohdista tulkittuina. Näin lopulta itsestä tuotetut ilmaisut asettuvat suhteeseen toisten kanssa ja niistä johtaen on mahdollista luoda kokonaiskäsitys omasta itsestään. (Heikkinen ym. 2012, 75.)

Autonomisuus tulee kreikan sanasta auto nomos. Sanatarkasti se tarkoittaa itse asetettujen lakien mukaan toimista. Vertaisryhmämentoroinnissa merkityksellistä on ymmärtää osallistujat itseohjautuvina ja ammatillisesti autonomisina toimijoina. Vertaisryhmämentoroinnin muotoja usein sovelletaan opetuslalla, jossa ammattikunnan autonomian merkitys korostuu. Etenkin Suomessa opettajien ammattikunta on ollut varsin autonominen, korkeasta koulutustasostakin johtuen. (Heikkinen ym. 2012, 58.)

Vertaisuuden käsitettä tarkastellessa on huomioitava käsitteen monitahoisuus. Vertaisryhmämentoroinnin kannalta keskeistä on tunnistaa vertaisuuden erilaiset muodot. Eksistentiaalinen näkökulma vertaisuuteen näkee kaikki ihmisyksilöt samanvertaisina sosiaalisesta, tiedollisesta tai taloudellisesta pääomasta riippumatta. Episteemisellä tasolla vertaisuutta tarkastellaan osaamisen ja tietämisen tasolla, jotka voivat vaihdella suurestikin yksilöstä riippuen. Lisäksi on huomioitava, että eri elämänalueilla eri yksilöillä voi olla hyvinkin paljon vaihtelua tietämisen ja osaamisen tasoissa. Esimerkiksi vertaisryhmämentorointiryhmien ohjaajalla saattaa olla hyvinkin syvällistä tietoa ja osaamista kyseiseen työpaikkaan ja työtehtävään liittyvistä asiakokonaisuuksista, mutta mentoroitavilla saattaa olla yhtä lailla vastaavaa pääomaa muilla elämän osa-alueilla, kuten vaikkapa harrastustoiminnan kautta hankittua osaamista. Juridisella tasolla tarkasteltuna erilaiset vastuutehtävät, oikeudet ja velvollisuudet jakautuvat tiettyjen lainalaisuuksien mukaan. Esihenkilön asemaan liittyy varsin erilaisia vastuita, kuin vaikkapa palkattoman työharjoittelijan asemaan. Toisaalta taas tehtävien välisissä oikeuksissakin on eroja, siinä missä esihenkilö saa työstään rahallisen korvauksen, kartuttaa opiskelija ainoastaan symbolista pääomaa, joka realisoituu rahaksi vasta myöhemmin. Vertaismentorointiryhmien käytännössä tämä vertaisuuksien moninaisuus mahdollistaa erilaisissa asemissa olevien osallistujien oppimisen toisiltaan, siitäkin huolimatta, että yhdenvertaisuus ei aina toteudu kaikilla vertaisuuden tasoilla. (Heikkinen ym. 2012, 60.)

Vertaisryhmämentoroinnin lähtökohtana on ymmärtää oppiminen yhteisenä tiedon rakentamisena, jossa jokainen oppija konstruoi tietoa omien kokemustensa ja käsitystensä lähtökohdista, puhutaan konstruktivismista. Heikkinen ym. (2012, 75) kuvaavat seuraavasti: ”oppimista ei ymmärretä tiedon siirtämiseksi, vaan erilaisten käsitysten kohtaamiseksi ja ennakkokäsitysten koettelemiseksi uuden informaation perusteella.”

Verme-ryhmissä tavoitteena on yhdistää erilaisia asiantuntijuuden kehittymistä edistäviä elementtejä. Tynjälä (2018) puhuu integratiivisen pedagogiikan mallista. Mallin perusoletus on tunnustaa oppimisen taustalla vaikuttavat inhimillisen toiminnan tasot, joita ovat emotionaalinen, kognitiivinen ja sosiaalinen taso. Oppimisen prosessit eivät siten tapahdu vain esimerkiksi kognitiivisella tasolla, vaan kaikki tasot ovat aktivoituneina ja vaikuttavat

prosessien kulkuun ja lopputulokseen. Mallin mukaan asiantuntijuus koostuu erilaisista tiedon lajeista, joita ovat kokemuksellinen tieto, käsitteellinen tieto, sosiokulttuurinen tieto ja itsesäätelytieto. Integriivisen pedagogiikan mallia on käsitelty tarkemmin luvussa 4.3.

Perinteisestä mentoroinnista poiketen vertaisryhmämentorointimallin ajatuksena on ollut, että myös kokeneet työntekijät voivat oppia vähemmän kokeneilta. Vertaismentorointiryhmiä on ohjannut kokenut työntekijä, jonka tavoite ei ole ollut sinällään siirtää omaa kokemustietoaan suoraan vähemmän kokeneille kollegoille, vaan ennemminkin ohjalla yhteistä oppimisprosessia, johon kaikilla ryhmän jäsenillä on ollut jotakin annettavaa. Tyypillisesti ryhmät ovat koostuneet 5-10 uransa eri vaiheissa olevasta työntekijästä jotka ovat tavanneet ryhmän merkeissä noin kerran kuukaudessa. (Heikkinen ym. 2020, 13.) Ryhmiä ohjaavan mentorin tehtävä voi olla paitsi keskustelun ohjailu ajan ja sisällön osalta myös keskusteluun nostettavien teemojen tai aiheiden valinta (Heikkinen, Tynjälä, Jokinen 2000, 73).

2.4 Vertaisryhmämentorointi tutkimuksen kohteena

Vertaisryhmämuotoista mentorointia tai oppimista koskevia tutkimuksia on viime vuosina tehty runsaasti (esim Estola, Syrjälä & Maunu 2010, Rajakaltio & Syrjäläinen 2010, Korhonen, Heikkinen, Kiviniemi, Tynjälä 2017, Kynäslahti, Maaranen, Stenberg, Jyrhämä, Byman & Sintonen 2020) Useissa vertaismentorointia koskevissa tutkimuksissa on esitetty löydöksiä, jotka vahvistavat käsitystä siitä, että vertaismentoroinnilla voidaan edistää osallistujien ammatillista osaamista ja työhyvinvointia. Vertaismentoroinnin hyödyt on tunnistettu niin uraansa aloittelevan, kuin jo kokeneemmankin työntekijän kohdalla. Vertaismentoroinnin on sanottu myös vahvistaneen osallistujien ammatillista identiteettiä sekä yhteistyötaitoja. Esimerkiksi Tynjälä, Pennanen, Markkanen ja Heikkinen (2019, 12) tarkastelivat Suomessa Verme vertaistymämentoroinnista tehtyjä vertaisarvioituja artikkeleita ja havaitsivat, että vertaismentorointi on tarjonnut luottamuksellisen foorumin omien kokemusten ja ajatusten jakamiselle, joka on ollut tärkeää työhyvinvoinnin

kannalta, mutta myös tarjonnut uusia näkökulmia sovellettavaksi omaan työhön. Lisäksi ryhmissä on koettu voimaantumisen kokemuksia, sekä itsetunto, että ammatillinen identiteetti on vahvistunut ja työhyvinvointi lisääntynyt. Kynäslahden, Maarasen, Stengbergin, Jyrhämän, Bymanin ja Sintosen (2020, 236) tutkimuksessa, jossa tarkasteltiin akateemista vertaisryhmää opettajankouluttajien ammatillisen kehityksen tukemisen työvälineenä, havaittiin, että osallistujat kokivat oman ammatillisuutensa kehittyneen toisten vinkkien ja työn havainnoinnin perusteella. Lisäksi vertaisilta saatu tuki ja ymmärrys koettiin merkityksellisenä, samoin oman käyttöteorian jakaminen muille.

Omassa tutkimuksessasi tarkastelen suomalaisissa yliopistoissa viime vuosien aikana tehtyjä tutkimuksia, joissa vertaisryhmämentorointia tarkastellaan työn kontekstissa. Mielenkiinnon kohteena on erityisesti se, millaisia tuloksia vertaisryhmämentoroinnilla on saatu suhteessa työssä oppimisen ja asiantuntijuuden kehittymisen teemoihin ja millaisia työssä oppimisen ja asiantuntijuuden elementtejä tutkimuksissa on nostettu esille.

3 TYÖSSÄ OPPIMINEN

Vertaisryhmämentoroinnin päämäärät sekä mallin taustalla vaikuttava peruskäsitys oppimisesta antavat perusteet tarkastella työssä oppimisen olemusta hieman tarkemmin. Vertaisryhmämentoroinnin kollektiivinen ulottuvuus, pyrkimys yhteiseen oppimiseen ja ammatilliseen kehittymiseen herättävät ajatuksen siitä, että toiminnan yksi oleellinen elementti on yhteisönä oppiminen, toiminnan kehittäminen ja ehkä myös uuden luominen. Tässä luvussa luodaan katsaus työssä oppimista koskevan tutkimuksen taustoihin sekä sen ominaispiirteisiin. Lisäksi tarkastellaan sosiokulttuurista lähestymistapaa työssä oppimisen jäsentämiseksi.

3.1 Työssä oppimisen tutkimuksen taustaa

Informaatio- ja kommunikaatioteknologian kehittyminen, globalisaatio sekä niiden osaltaan aiheuttamat muutokset ammatillisissa rakenteissa ja sisällöissä ovat aiheuttaneet uudenlaiseen paineen paitsi kasvatuksen ja koulutuksen instituutioissa, myös työorganisaatioissa. Nopeat ja perustavaa laatua olevat muutokset ovat asettaneet eri alojen organisaatioiden työntekijöille uudenlaisia osaamisvaatimuksia, joihin vastaamiseksi ei ole riittävällä tehokkuudella kyenneet vastaamaan niin koulutusinstituutiot kuin työelämäkään. Nopeat yhteiskunnalliset muutokset ovat asettuneet haastamaan perinteisiä oppimiseen liitettyjä käsityksiä, kuten ajatusta siitä, että työelämässä tarvittava osaaminen olisi saavutettavissa yksinomaan formaaleissa oppimisen ympäristöissä, tai että määrätyn tutkinnon suorittaminen tosi riittävät valmiudet asiantuntijuuden saavuttamiseksi. Päin vastoin, on alettu kyseenalaistaa eri koulutusmuotojen tuottamaa osaamista. On esitetty, että oppilaitoksissa ei opeteta sellaisia tietoja ja taitoja, jotka ovat relevantteja itse työn näkökulmasta. (Hager 2010, 19.)

Heikkisen ja Tynjälän (2012,17) mukaan esimerkiksi opettajien kohdalla on yleistä, että kaksi kolmasosaa osaamisesta arvioidaan hankitun työelämässä tai muissa formaalin koulutuksen ulkopuolella tapahtuneissa yhteyksissä. Näistä lähtökohdista koulutusjärjestelmää onkin viime vuosina kehitetty vastaamaan yhä paremmin työelämän vaatimuksiin, kotimaisittain yksi kehityssuunnan hyvä esimerkki on ammatillisen koulutuksen reformin myötä yhä syvenevä työelämälähtöisyys (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020). Samoista lähtökohdista on herännyt kiinnostus ylipäättään työssä tapahtuvaa oppimista kohtaan. Kehityssuunnan myötä luonnollisesti myös työssä tapahtuvaa oppimista käsittelevä tutkimus on lisääntynyt ja rikastunut. Työssä oppimista koskevan tutkimuksen historiassa aihetta on tarkasteltu useiden teoreettisten jäsennysten kautta, jotka ovat painottaneet oppimisen prosesseja eri näkökulmista. Yksi keskeinen teoriasuuntaus on ollut sosiokulttuurinen lähestymistapa, joka on hakenut perusteluitaan sosiologiasta ja sosiaaliantropologiasta.

Sosiokulttuurisessa lähestymistavassa ymmärretään oppimisen kompleksisuus ja tarkasteluun otetaan mukaan yksilön näkökulman lisäksi myös sosiaalinen näkökulma. Oppimista ei näin ollen typistetä vain yksilön kognitiivisissa rakenteissa tapahtuvaksi toiminnaksi, vaan siinä nähdään myös yhteisöllinen ulottuvuus. Teoriasuuntauksen sisällä on erilaisia variaatioita siinä, missä määrin painottuu yksilön, ja missä määrin sosiaalisen painotus oppimisprosessissa. Lähtökohtaisesti malli tunnustaa niin yksilön kuin sosiaalisenkin ulottuvuuden merkityksen oppimisessa. Lisäksi oleellista on sosiokulttuurisen lähestymistavan näkemys oppimisesta prosessina, ei niinkään päämääränä. Oppiminen tapahtuu osallistumisena erilaisiin organisaation toimintoihin ja siten se on kiinteä osa kaikkea toimintaa, ei erillinen ja muusta toiminnasta irrallisena tarkasteltava osa-alueensa. Edellä mainittujen lisäksi sosiokulttuuriselle teoriaperustalle on tunnusomaista kontekstisidonnaisuus. Sen mukaan oppimista ei tulisi irrottaa toimintaympäristöstään, jossa toiminnot ovat muovautuneet sosiaalisten, organisatoristen ja kulttuuristen tekijöiden toimesta. (Hager 2010, 23.)

3.2 Mitä työssä oppimisesta tiedetään?

Työssä oppimisen tutkimusta on haastanut historiansa alusta lähtien tutkimuskohteensa epämääräisyys, vaikeasti määriteltävissä ja tunnistettavissa oleva olemus. Työssä ja työpaikoilla tapahtuvaa oppimista käsittelevä kirjallisuus on kuitenkin jokseenkin yhtä mieltä siitä, että oppiminen työssä on usein arjen käytännöissä tapahtuvaa, sattumanvaraista oppimista. Usein tällaisissa oppimistilanteissa oppiminen itsessään ei ole tavoite, vaan saada kulloinkin työn alla oleva tehtävä tehdyksi. Päivittäisten työhön liittyvien ongelmien ratkaisu kerryttää hiljalleen osaamista ja näkemystä, jota myös hiljaiseksi tiedoksi kutsutaan. Näin rakentuva tieto nojaa aina jo opittuun ja aikaisempi tieto onkin työssä tapahtuvan oppimisen perusta. (Collin 2007, 133.)

Usein työssä opitut sisällöt ovat jokseenkin näkymättömiä: tutkittavat näkevät työssä opitut asiat itsestäänselvyyksinä, eivätkä välttämättä edes tunnista oppimaansa, saati pysty sanallistamaan sitä. Omaa asiantuntijuutta ja työn vaatimaa osaamista on ollut vaikea kuvailla. (Eraut 2004, 249.) On kuitenkin ollut selvää, että oppimista työssä tapahtuu ja että se on luonteeltaan varsin erilaista kuin oppilaitosympäristössä tapahtuva oppiminen. Työssäoppimisen ulottuvuuksia onkin usein jäsennetty perinteiseen kouluympäristössä tapahtuvaan oppimiseen peilaten. Näitä oppimisen tapoja erotellessa voidaan viitata formaaliin, nonformaaliin tai informaaliin oppimiseen.

Perinteinen käsitys oppimisesta nojaa näkemykseen, jossa oppiminen tapahtuu oppilaitosympäristössä ja tuottaa virallisen kelpoisuuden tai muun standardeihin perustuvan tunnustuksen hankitusta osaamisesta. Oppilaitosympäristössä hankittu oppiminen on usein varsin pitkälle strukturoitua ja oppimisen sisällöt etukäteen suunniteltuja. Tällaista oppimisen muotoa kutsutaan formaaliksi oppimiseksi ja se eroaa monin tavoin työpaikoilla ja muissa organisaatioissa tapahtuvasta oppimisesta. Työympäristössä tapahtuva oppiminen taas usein mielletään tiedostamattomaksi kokemuksen ja tekemisen kautta tulevaksi oppimiseksi. Tällaista työssä tapahtuvaa oppimista kutsutaan nonformaaliksi oppimiseksi. Informaalilla oppimisella taas viitataan arjessa tapahtuvaan, tiedostamattomaankin oppimiseen, jota tapahtuu esimerkiksi erilaisia medioita seuraamalla. (Heikkinen ym. 2012.)

Resnick (1987, 1) on jäsentänyt koulu- ja työympäristöissä tapahtuvan oppimisen tunnusmerkkejä ja nostanut esiin määrättyjä eroavaisuuksia:

Kouluympäristössä tapahtuvat oppimisen käytännöt painottuvat yksilön hallitsemaan tietoon ja osaamiseen, siinä missä työympäristössä tapahtuvat oppimisen käytännöt ovat usein kollektiivisia. Kouluympäristössä suoriutumista punnitaan yksilöön kohdistuvien arviointimenetelmien kautta, kun taas työympäristössä suoriutuminen edellyttää yhteistoimintaa ja yksilön onnistumisen sijaan keskiössä onkin useamman henkilön onnistuminen kulloinkin käsillä olevasta työtehtävästä. (Resnick 1987, 1.)

Kouluympäristössä suoriutuminen perustuu yksilön kognitiivisiin prosesseihin, kun työympäristössä sen lisäksi edellytetään erilaisten apuvälineiden ja instrumenttien käyttöä, jotka kouluympäristössä saattavat olla jopa kiellettyjä. Kolmantena eroavaisuutena Resnick (1987, 3) esittää kouluoppimisen perustuvan voimakkaasti yksinomaan symbolijärjestelmän käyttöön, kun työpaikan oppimisympäristöissä symboleiden ohella hyödynnetään voimakkaasti käytännön tilanteita ja muita toiminnan kohteita. Neljänneksi kouluympäristössä tapahtuva oppiminen tähtää usein yleisten tietojen ja taitojen hankintaan, kun taas työympäristöissä tapahtuva oppiminen tuottaa kapeampaa ja varsin tilannesidonnaista osaamista, joka saattaa olla vaikeasti siirrettävissä tai sovellettavissa muihin tilanteisiin. (Resnick 1987, 3.)

Informaalin, nonformaalin ja formaalin oppimisen välinen rajapinta on kuitenkin viime vuosina muuttunut häilyvämmäksi. Oppilaitosympäristössä tapahtuvaa oppimista on rikastettu erilaisilla työympäristölle tyypillisinä oppimismenetelmillä, kuten portfoliotyypisellä työskentelyllä, projektitoilla ja työpaikoilla oppimisena. Lisäksi esimerkiksi harrastuksen, työskentelyn tai muun toiminnan kautta hankittua osaamista on mahdollista sisällyttää osaksi tutkintona näin osin informaaleilla tavoilla hankittu tieto voidaan tunnistaa osaksi tietyn standardin mukaista osaamista. (Heikkinen & Tynjälä 2012, 21.)

Erilaiset oppimisen muodot voidaan nähdä yhtä tärkeinä työssä oppimisen elementteinä, mutta on kuitenkin syytä muistaa, että ne pitävät sisällään erilaisia prosesseja ja myös johtavat erilaisiin lopputuloksiin. Siinä missä informaali ja nonformaali oppiminen tapahtuu jokapäiväisissä työhön liittyvissä tilanteissa ja tuottaa hiljaista tietoa, tapahtuu formaali oppiminen strukturoidussa oppimisen tai harjoittelun tilanteissa ja sen tavoitteena on tuottaa laaja-alaisia ja yleisellä tasolla

sovellettavissa olevia tietoja ja taitoja. Koska informaali oppiminen tapahtuu usein tiedostamatta, saattaa sen lopputuloksena myös olla ei-toivottujen sisältöjen oppimista. Seurauksena voi olla huonoja työtapoja tai toimintoja, jotka eivät sellaisenaan palvele tai edusta organisaation päämääriä. Lisäksi työelämässä tuotetaan uutta tietoa niin nopeasti, ettei informaalin oppimisen avulla yksin voida varmistua siitä, että työntekijöillä on riittävät, ajantasaiset ja asianmukaiset tiedot ja taidot. Formaalin oppimisen ja suunniteltujen sisältöjen hyödyntäminen ja yhdistäminen informaaliin kokemustietoon voi muuntaa implisiittisen arkitiedon osaksi käsitteellistä tietoa, joka onkin perusta asiantuntijuuden kehittymiselle. Siksi erilaisia työssäoppimisen muotoja olisikin tärkeä yhdistää. (Tynjälä 2008.) Nissilän ja Paason (2012, 190) mukaan esimerkiksi vertaisryhmämentoroinnin yhtenä tavoitteena onkin hiljaisen tiedon sanoittaminen. Sen avulla työssä vastaan tulevia ongelmia voidaan ymmärtää syvällisemmin ja samalla jäsentää omaa roolia niiden ratkaisemisessa.

Eraut (2004, 263) taas on tarkastellut oppimista tietojen, taitojen ja pätevyiden kokonaisuutena. Tietoa ja oppimista voidaan hänen mukaansa tarkastella sekä yksilö-, että sosiaalisesta näkökulmasta. Yksilön näkökulmasta mielenkiinnon kohteena on se, kuinka yksilö oppii ja oppimaansa tietoa hyödyntää. Sosiaalisesta näkökulmasta taas mielenkiinnon kohteena on tiedon ja oppimisen sosiaaliset rakenteet ja se, kuinka tieto on saatavilla erilaisissa kulttuuristen käytäntöjen värittämissä tilanteissa.

Tieto itsessään voidaan jakaa luokiteltuun tietoon, joka tarkoittaa kaikkea organisaatiokohtaista kirjoitetussa muodossa olevaa ohjeistusta, kuten toimintaohjeita, suunnitelmia tai käsikirjoja. Kulttuurisella tiedolla taas tarkoitetaan organisaatiokohtaista kyseisen työpaikan käytänteisiin, usein sanalliseen muotoon pukemattomina toimintatapoina, jotka usein omaksutaan sosiaalisiin tapahtumiin osallistumalla. Henkilökohtainen tieto taas tarkoittaa persoonakohtaista tietoa. Siihen kuuluu toisaalta standardiin perustuvaa tietoa, kuten määrätty tutkinto, mutta myös kokemustietoa ihmisistä, tilanteista, käytännöistä, tapahtumista, toimintatavoista sekä itsetuntemusta, asenteita ja tunteita. (Eraut 2004, 263.) Taidot taas voidaan määritellä erilaisiksi tiedon perusteella tapahtuvaksi toimintoiksi ja pätevyys voidaan ajatella samassa toimintaympäristössä, asiantuntijoiden, asiakkaiden, muun yhteisön toimivien odotusten mukaan toimimiseksi. Nämä odotukset ovat ajan ja kulttuuristen

tekijöiden muovaamia, ja siksi pätevyyden määritelmäkin on liikkuva ja erilaisissa mikroympäristöissä neuvottelun kohteena oleva. (Eraut 2004, 264.) Työssä oppiminen siis kuvautuu varsin moniulotteisena ja hankalasti hahmotettavana kokonaisuutena. Taulukossa 1. on Erautin mallin mukaisesti jäsennetty yllä mainituista lähtökohdista työssä tapahtuvan oppimisen ulottuvuuksia.

Taulukko 1. Työssä oppimisen ulottuvuuksia

Tehtävissä suoriutuminen	Tietoisuus ja ymmärrys	Henkilökohtainen kehittyminen
Nopeus, sujuvuus Tiettyihin tehtäväkokonaisuuksiin liittyvät taidot Kommunikaatiotaidot Yhteistyötaidot	Työtovereista Vaihtuvasta tilanteista Asiakkaista Omasta organisaatiosta Työhön liittyvistä riskeistä	Oman työn hallinta Tunteiden hallinta Ihmissuhteiden ja verkostojen rakentaminen Kokemuksista oppiminen Yhteistoiminnallinen ote työhön Asioiden tarkastelu toisten näkökulmasta Relevanttien tietojen ja taitojen arviointi
Ryhmätyöskentely	Rooleissa suoriutuminen	Akateemiset tiedot ja taidot
Kyky sitoutua yhteiseen oppimiseen ja edistää sitä Kyky hallinnoida sosiaalisia suhteita Kyky hallinnoida sosiaalisia suhteita	Kyky hahmottaa tärkeysjärjestys Erialaisten roolien kirjo Toisten ihmisten oppimisen tukeminen Johtajuus Luotettavuus Delegoiminen Eettisten näkökulmien huomioiminen Odottamattomista ongelmista suoriutuminen Kriisitilanteiden hallinta Aikataulujen hallinta	Formaalin tiedon hankinta ja käyttäminen Tutkimukseen pohjautuvat käytännöt Teoreettinen ajattelu Erialaisten tietolähteiden hyödyntäminen Relevanttien teorioiden hyödyntäminen Näkemyksistä millaista tietoa tarvitaan
Päätöksenteko ja ongelmanratkaisu	Arvostelukyy	
Kompleksisissa tilanteissa suoriutuminen Ongelmien analysointi Päätöksenteko ryhmässä Ratkaisuvaihtoehtojen tuottaminen ja arviointi Prosessin toteuttaminen tietyn ajan puitteissa Päätöksenteko paineen alla	Työsuorituksen laatu, lopputulos ja seuraukset Priorisointi Riskien hallinta Asioiden painoarvon arviointi	

Eraut 2004, 265

Millaisin tavoin sitten työssä opitaan? Erautin (2004, 264) mukaan on erotettavissa neljä erilaista työhön liittyvää tekemisen tapaa, joissa oppimista tyypillisesti tapahtuu. *Osallistuminen ryhmämuotoisiin toimintoihin*, jotka voivat olla yhteisiä projekteja yhteisen päämäärän eteen tai erilaisten käytäntöjen tai ohjeiden kehittämistyötä. *Toisten läheisyydessä työskentely*, jolloin on mahdollista kuunnella, tarkkailla ja tehdä havaintoja toisten työskentelystä.

Lisäksi näin mahdollista kehittää tietoisuutta toisten asiantuntijuusalueista ja kokemustiedosta sekä uusista näkökulmista. *Tarttumalla uusiin työtehtäviin ja haasteisiin* joutuu tilanteisiin, jotka edellyttävät asioiden selvittelyä ja työssä oppimisen eri osa-alueiden aktivoitumista. *Asiakkaiden kanssa työskentely* taas opettaa paitsi yksittäisistä asiakkaista, myös asiakastapauksiin liittyvistä ongelmista sekä asiakaskontaktin aikana heränneistä uusista ideoista. (Eraut 2004, 264.)

3.4 Ekspansiivinen oppiminen

Ekspansiivinen oppiminen on eräs sosiokulttuurista työssä oppimisen teoriasuuntausta edustava malli. Sen taustalla on kulttuurihistoriallinen toiminnan teoria, jonka juuret ovat 1920- ja 1930 lukujen taitteen venäjällä Lev Vygotskin ja sittemmin kollegojensa toimesta kehitetyssä mallissa (Engeström 2001, 3). Ekspansiivisella oppimisella tarkoitetaan oppimisprosessia, jonka avulla voidaan lähestyä monitahoisia ja useita toimijoita koskettavia ongelmia. Siinä mielenkiinto ei kohdistu yksilön kognitiivisiin rakenteisiin, vaan keskiössä on yhteisön oppiminen ja uuden luominen, joka ilmenee toimintana. (Engeström 2016, 2.) Ekspansiivisella oppimisella pyritään tuottamaan sellaista tietoa, johon ei perinteisesti mielletyn oppimisen keinoin voida yltää. Tavanomaisissa oppimisen malleissa oppimisen prosessia tarkastellaan usein yksilön tasolla, esim. kuinka yksilön käyttäytyminen muuttuu oppimisen seurauksena. Ekspansiivisella oppimisella pystytään vastaamaan sellaiseen oppimisen tarpeeseen, jonka sisältö ei ole täysin selvillä. Nykyiselle ajalle on leimallista tiedon, pääoman ja tuotannon nopeat siirtymät ja yhä nopeutuva kehityskulku sekä hallitsemattomien ongelmien vaikutukset kuten pandemiat, talouskriisi, ilmastonmuutos, pakolaiskriisi tai väestörakenteen muutos. Näihin muutoksiin vastaaminen edellyttää erilaisilta organisaatioilta nopeita ja alati muutoksessa olevia kehitystoimenpiteitä. Tyypillistä näille muutoksille on, että oppimisen tarvetta on vaikea määrittää. Kyseessä on liikkuva maali, jonka olemusta ei ole helppo tunnistaa. Ongelman ratkaisuksi ei riitä se, että yksittäisille työntekijöille opetetaan johdon aloitteesta joitakin irrallisia sisältöjä, joita he eivät vielä hallitse. Tarvitaan jotakin enemmän. (Engeström 2001, 7.)

Ekspansiivisen oppimisen prosessille on tyypillistä toiminnan kohteen laajeneminen, tyypillisesti organisaation toimintaa laajennetaan jonkin toisen organisaation alueelle. Usein prosessissa syntyy esimerkiksi uusi toimintamalli. Ekspansiivisen oppimisen kulku ei ole suoraviivaista, vaan se etenee syklissä erityyppisten vaiheiden kautta. Oleellista ekspansiivisen oppimisen etenemisessä on, että eri vaiheet eivät kulje välttämättä esitetyssä järjestyksessä, vaan vaiheet voivat vaihtaa paikkaa tai liike vaiheiden välillä voi olla edestakaista. Keskeistä on vaiheiden tapahtuminen dialogin kautta ja myös väittelyn ja näkemysten yhteentörmäys. (Engeström 2004, 60).

Ekspansiivisen oppimisen prosessi voidaan jakaa seitsemään eri vaiheeseen. Ihannetilanteessa prosessi etenee seuraavasti:

1. Olemassa olevan toimintajärjestelmän kritiikki, kyseenalaistaminen tai torjuminen
2. Olemassa olevan toimintajärjestelmän analyysi
3. Uuden toimintajärjestelmän mallintaminen
4. Uuden mallin tutkiminen ja testaus
5. Uuden toimintajärjestelmän käyttöönotto/jalkauttaminen
6. Reflektointi ja prosessin arviointi
7. Uuden toimintajärjestelmän lujittaminen käytäntöön

Oleennaista on, että tässä prosessissa muodostuu jotakin uutta, olkoon se tietoa tai tekemisen tapa. Perinteisessä oppimisen käsityksessä opitut sisällöt ovat aina ennalta jonkun opetusta suunnittelevan tai organisoitavan tahon tiedossa. Ekspansiivisessa oppimisessä oppimisprosessiin osallistujat ovat aktiivisia tiedon luoja ja yhdessä paitsi oppivat, myös luovat uutta tietoa. Sellaista tietoa, jota ei aikaisemmin ollut olemassakaan. (Engeström 2016,39.)

Engeström (2004, 60) kuvaa ekspansiivisen oppimisen toteutuvan neljän ulottuvuuden kautta. *Aikaulottuvuudella* tarkoitetaan sitä, että esim. asiakkaan asiaa on seurattava senkin jälkeen, kun tämän asia siirtyy pois kyseessä olevan organisaation välittömästä asiakkuudesta. *Paikan ja tilan ulottuvuudella* tarkoitetaan asiakkaan asian hoitoon osallistuvien organisaatioiden keskustelua keskenään asiakkaan asioista ja seurattava tämän liikkumista eri yksiköiden välillä. *Vastuun ja moraalien ulottuvuudella* tarkoitetaan sitä, että asiakkaan

asiassa otetaan vastuuta myös silloin, kun asiakas ei ole välittömästi oman organisaation tai yksikön vaikutuspiirissä. *Kehityksen ulottuvuudella* tarkoitetaan sitä, että asiakkaan asioita hoitavat osallistuvat jokapäiväisillä ratkaisuillaan uuden toimintamallin rakentamiseen. (Engeström 2004, 60.)

4 ASIANTUNTIJUUS

Vertaisryhmämentorointitoiminnan yksi perusajatuksista on yhdistää erilaisia asiantuntijuuden elementtejä. Tässä luvussa tarkastelen erilaisia teoreettisia jäsenyyksiä asiantuntijuudesta sekä asiantuntijuuden ulottuvuuksia. Lisäksi kuvaan hieman tarkemmin suhdenäkökulmaa asiantuntijuuteen.

4.1 Mitä asiantuntijuus on?

Hakkarainen ja Paavola (2008, 60) ovat jäsentäneet asiantuntijuuden käsitettä kolmen näkökulman kautta, jotka kukin tarkastelevat asiantuntijuuden erilaisia ja toisiaan täydentäviä ulottuvuuksia. Ne myös ansiokkaasti avaavat asiantuntijuuden laaja-alaisuutta ja eri toimintaympäristöissä korostuvia puolia. *Tiedonhankintavertauskuva* tarkastelee asiantuntijuutta yksilön hallitsemina mielensisäisinä prosesseina, jotka mahdollistavat tiedollisen ja kokemuksellisen aineiston keräämisen, jota asiantuntijuus edellyttää. *Osallistumisvertauskuva* tarkoittaa yhteisön käytäntöihin ja prosesseihin osallistumista. Osallistumisen myötä voidaan omaksua muun muassa työvälineisiin, verkostoihin ja työtapoihin valautunutta tietoa, jota voi omaksua ainoastaan osallistumalla. *Tiedonluomisvertauskuvalla* taas viitataan tiedon luomisen yhteisölliseen ulottuvuuteen. Vertauskuvan asiantuntijuus näyttäytyy pitkäkestoisena ja johdonmukaisena osallistumisena yhteisöllisiin prosesseihin, joissa asiantuntijuuden kohdetta järjestelmällisesti kehitetään. Tässä vertauskuvassa yksilöllä on aktiivinen rooli tiedon rakentamisen prosessissa, mutta keskeisempää on yksilön toiminta osana moninaista yhteisöä. (Hakkarainen & Paavola 2008, 62). Myös Ruohotien näkemyksen mukaan (2006, 106) asiantuntijuus koostuu useista erilaisista elementeistä. Ensinnäkin asiantuntijalla tulee olla ammattialaansa liittyvää syvällistä tietoa ja monimutkaisten käsitteellisten ilmiöiden ymmärrystä. Toiseksi asiantuntijalla on kykyä soveltaa

olemassa olevaa tietoa, tarkastella sitä kriittisesti, ennakoida kehitystä ja seurauksia. Lisäksi asiantuntijuuden keskeinen elementti on itsesäätelytaidot, joiden avulla asiantuntija paitsi ohjaa omaa käsillä olevan tehtävän tekemiseksi suunnattua toimintaansa, myös pitää yllä pidemmällä tähtäimellä tietämyksensä ja tietotaitonsa ylläpysymistä. (Ruohotie 2006, 106.)

4.2 Asiantuntijuuden komponentit

Tynjälä (2004, 23) on erotellut eri tutkijoiden asiantuntijuutta koskevista näkemyksistä neljä komponenttia, joista asiantuntijuustieto hänen mukaansa muodostuu. Komponentit ovat: käsitteellinen tieto, kokemuksellinen tieto, oman toiminnan säätelyyn liittyvä tieto ja sosiokulttuurinen tieto. Asiantuntijuuden komponentit eivät todellisuudesta ole näin tarkkarajaisina itsenäisinä kokonaisuuksinaan tarkasteltavissa, vaan ne ovat nivoutuneet toisiinsa. Erottelu antaa kuitenkin mahdollisuuden jäsentää asiantuntijuuden osa-alueita mielekkäällä tavalla. (Tynjälä 2004, 23.) *Kokemuksellinen tieto* on käytännön ja kokemuksen kautta kertynyttä tietoa, joka ilmenee erilaisina taitoina ja osaamisena. Kokemustieto jää usein implisiittiseksi, hiljaiseksi, informaaliksi tiedoksi. Leimallista sille on se, ettei sitä voi oppia kirjoista tai luennoilla, se karttuu tekemisen ja kokemusten myötä. *Käsitteellinen tieto* eli formaali tieto taas on sanallisesti ilmaistavissa ja yleistettävissä olevaa universaalia tietoa. Se pitää sisällään erilaisia käsitteellisiä jäsennyksiä, teorioita, teoreettisia malleja. Käsitteelliselle tiedolle tyypillistä on, että sitä opitaan kirjoista, artikkeleista ja luennoilta. *Sosiokulttuurinen tieto* syntyy osallistumalla kunkin toimintaympäristön sosiaaliseen toimintaan. Niihin lukeutuu kaikki työpaikan käytännöt, toimintatavat ja totutut kulttuuriset mallit. *Itsesäätelytieto tai toiminnan säätelyä koskeva tieto* taas tarkoittaa omaan ajatteluun, oppimiseen ja työskentelytapaan liittyvää kriittistä tarkastelua, jonka voi ulottaa omaa toimintaa laajemmallekin alueelle koskemaan vaikkapa koko työyhteisön toimintaa- tällöin puhutaan toimintaa säätelevästä tiedosta. Käytännössä tämä tiedon laji on omien vahvuuksien ja kehittämiskohteiden tunnistamista ja hyödyntämistä, joka edellyttää kykyä oman toiminnan kriittiseen reflektioon. (Tynjälä 2018.)

Vertaisryhmämentoroinnissa sen informaali ulottuvuus on koettu erityisen voimaannuttavaksi, koska se on mahdollistanut kokemusten ja ajatusten vaihtamisen turvallisessa ympäristössä ilman suorituspainetta. Tämä lähestymistapa oppimiseen jättää kuitenkin vähäiselle huomiolle teoreettisen ja käsitteellisen elementin mukaan ottamisen. Käytännön ja kokemuksen kautta karttuneen tiedon käsittelyyn voidaan erilaisia käsitteellisiä välineitä hyödyntämällä mahdollista saada syvyyttä, jollaista ei voida saavuttaa pelkästään henkilökohtaisista kokemuksista keskustelemalla. Käytännössä formaalia oppimista voidaan yhdistää informaaliin oppimiseen esimerkiksi lukemalla tapaamiskerran teemaan sopiva artikkeli, joka saattaa tarjota käsitteellisiä työkaluja kokemukseen perustuvan oppimisen jäsentämiseksi. (Heikkinen, Tynjälä, Jokinen 2012, 75.)

4.3 Suhdenäkökulma asiantuntijuuteen

Suhdetoimijuuden käsitteessä asiantuntijuus itsessään ymmärretään joksikin joka paikantuu toimintajärjestelmiin ja niiden välille, ei yhden yksilön hallitsemaksi osaamiseksi. Suhdetoimijuuden käsite korostaa siis yhdessä toimimista ja myös toisten asiantuntijuusalueiden tuntemusta. Suhdetoimijuuden käsitteessä mielenkiinto ei kohdistu yksin oman alan tai asiantuntijuusalueen hallintaan, vaan on keskeistä tuntea myös niitä muita kenttiä, joilla toiset esimerkiksi yhteisen ongelman parissa työskentelevät toimivat. Suhdetoimijuuden näkökulmasta on tärkeää ymmärtää mikä muiden ammattialojen edustajille ja yhteisen ongelman ääressä toimiville on keskeistä tietoa ja pyrkiä yhteistyössä laajentamaan työn kohdetta niin, että ongelman parissa toimivien verkostojen näkökulmat huomioidaan. (Edwards 2017.)

Edwards (2017, 8) on erotellut kolme keskeistä näkökulmaa, joiden avulla voidaan jäsentää yksilön ja yhteisön välistä toimintajärjestelmissä toimimista. Suhdeasiantuntijuuden käsitteellä Edwards kuvaa kykyä työskennellä yhteistyössä muiden kanssa monitahoisten ongelmien äärellä. Sillä tarkoitetaan kykyä hallita sosiaalisia verkostoja ja tietää esimerkiksi kenen puoleen kääntyä erilaisissa ongelmatilanteissa. Edwards (2017, 8) viittaa Lundvallin (1996)

käsitykseen, jossa keskeistä ei kuitenkaan ole se, kuinka paljon eri asiantuntijoita tunnetaan, vaan keskeistä on tarjota joustavasti yhteiselle työskentelylle varattuja tiloja ja mahdollisuuksia. Yhteisen työskentelyn mahdollistumiseksi työntekijän on kyettävä säätelemään omaa tekemistään suhteessa muihin, jotka lähestyvät samaa asiaa omasta näkökulmastaan. Suhdeasiantuntijuus voidaan siis ymmärtää saman ongelman parissa yhdessä työskentelynä. Keskiössä on paitsi erilaisten sosiaalisten verkostojen hyödyntäminen, myös kyky toimia yhteistyössä yhteisten ongelmien parissa. Edwardsin (2014) mukaan suhdeasiantuntijuus on uusi asiantuntijuuden muoto. Enää ei riitä oman asiantuntijuuden alan hallinta, lisäksi tulee rakentaa verkostoja muiden toimijoiden kanssa ja käydä keskustelua muiden tavoitteista, menetelmistä ja käytännöistä.

Käsitteellä yhteinen tieto Edwards (2017, 9) tarkoittaa sitä, että toimijoilla on jonkin näköinen käsitys toistensa töistä. Olennaista ei ole tuntea toisen työtehtävää läpikotaisin ja käyttää omia resursseja siihen, että toisen asiantuntijan työnkuva tunnettaisiin täysin. Olennaista on tuntea toisen työtä ohjaavia päämääriä ja keskeisiä toimintatapoja. Näin keskinäinen ymmärrys toisen toimijan työtä kohtaan lisääntyy ja tulee mahdolliseksi löytää molempia osapuolia hyödyttäviä ratkaisuja tai toimintatapoja. Yhteinen tieto ei synny tyhjästä, vaan sen rakentumiseen tarvitaan yhteisen keskustelujen tiloja ja mahdollisuuksia. Edwardsin (2017, 10) mukaan sen syntymistä edistää mm. pitkäjänteinen ja suunnitelmallinen ”yhteys”, jossa on hyvä korostaa eri toimijoiden yhteisiä tavoitteita, kertoa omista tavoitteista ja kuunnella toisten näkökantoja.

Suhdetoimijuus käsitteen osalta keskeistä on yksittäisen toimijan valmius toisaalta esittää oman asiantuntijuutensa näkökulmasta kunkin ongelman kannalta olennaiset tarpeet sekä kuunnella ja omaksua toisten näkökulmasta samat asiat. Lisäksi huomioitava se, että ongelman tulkinta ja olemus muuttuvat ja siksi on tärkeää, että yhteiselle keskustelulle on tilaa säännönmukaisesti. Näin myös mahdollistuu yhteisten käsitteellisten välineiden luominen. (Edwards, 2017, 10).

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen keskeisimpiä tavoitteita sekä esittelen tutkimuskysymykset. Sen jälkeen paneudun tutkimukset metodologisiin valintoihin sekä kuvailen tutkimuksen kohteen, aineistonkeruun menetelmät ja vaiheet sekä aineiston. Lopuksi kuvaan tutkimuksen analyysimenetelmää sekä analyysia.

5.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, minkälaisia tuloksia vertaisryhmämentoroinnilla on tarkastelun kohteena olevissa tutkimuksissa saavutettu suhteessa työssä oppimiseen ja asiantuntijuuden kehittymiseen ja millaisia työssä oppimisen ja asiantuntijuuden tunnusmerkkejä tutkimuksissa on nostettu esille. Mielenkiinnon kohteena on erityisesti se, onko vertaisryhmämentoroinnin avulla voitu edistää asiantuntijuuden ja työssä oppimisen teemoja. Tarkastelun kohteena on vertaismentoroinnista viimeisen kymmenen vuoden aikana työn kontekstissa tehdyt tutkimukset.

Tutkimuskysymyksiä ovat:

Millaisia työssä oppimisen ulottuvuuksia vertaisryhmämentorointia tarkastelevissa tutkimuksissa on nostettu esille?

Millaisia työssä asiantuntijuuden kehittymisen tunnusmerkkejä vertaisryhmämentorointia tarkastelevissa tutkimuksissa on nostettu esille?

5.2 Tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat

Kun pyrkimyksenä on tuottaa tutkittavasta ilmiöstä syvällisempää ymmärrystä, lähestytään ilmiötä usein sellaisten menetelmien ja tutkimusteknisten seikkojen kautta, jotka kuuluvat laadullisen tutkimuksen menetelmiin. Tällaisia ovat esimerkiksi aineiston hankkimisen tai aineiston analysoimisen tavat. (Cohen, Manion & Morrison 2000, 45.) Kiviniemen (2018, luku Arvoituksia ratkovat ongelmanratkaisusarjat) mukaan laadulliselle tutkimukselle on ominaista tarkastelun kohteena olevan ilmiön asteittainen käsitteellistäminen. Aineistosta johdetut tulokset kehittyvät vähitellen tutkimusprosessin aikana, jonka vaiheet eivät aina ole selkeästi eroteltavissa. Tutkimusprosessin lähtökohtina voi toimia määrätty teoreettiset näkökulmat, mutta prosessin edetessä ne voivat muuttua tai täydentyä aineistosta nousevien seikkojen vaikutuksesta. Samalla teoreettinen tieto tarjoaa uusia välineitä käytännön ilmiöiden jäsentämiseksi. Kiviniemi (2018, luku Joustavuus aineistonkeruussa) puhuu tutkimittavan ilmiön käytännön havaintojen ja teoreettisten jäsenysten vuorovaikutuksellisesta suhteesta, jonka avulla tutkittavasta kohteesta piirtyy prosessin edetessä yhä tarkempi kuva. Oleellista prosessissa on teoreettisten ydinkategorioiden löytäminen, joiden avulla tarkastelun kohteena olevaa ilmiötä on mielekästä jäsentää.

Laadullisen tutkimuksen taustalla vaikuttaa myös tietyt tieteenfilosofiset näkökulmat. Esimerkiksi ihmisyyhteisöön liittyvän yksittäisen tapauksen syvällinen tarkastelu ja ymmärrykseen pyrkivä lähestymistapa istuu ymmärtävän ihmistieteen perinteeseen. Raatikaisen (2005, 111) mukaan sillä tarkoitetaan ihmistieteissä usein vaikuttavaa pyrkimystä ymmärtää tarkasteltavaa kohdetta syvällisemmin, siinä missä luonnontieteiden kohdalla usein pyritään selittämään tai ennustamaan tarkasteltavaa kohdetta.

Oman tutkimuskohteeni kohdalla olennaista on, että olen kiinnostunut merkityksistä, sosiaalisissa suhteissa ja vuorovaikutuksessa rakentuneista käytännöistä, eli sellaisista ilmiöistä, jotka joidenkin tulkintojen mukaan eivät itseasiassa kuulu tieteen piiriin lainkaan, koska eivät ole välittömästi objektiivisesti havainnoitavissa. Tällaisessa lähestymistavassa on

huomionarvoista Charles Taylorin näkemys, johon Raatikainen (2005, 111) viittaa. Sen mukaan ihmistieteellisen tutkimuksen perusteella muodostunut näkemys on aina subjektiivinen, koska se tarkastelee alati liikkeessä olevaa ja ajan mukana muuttuvaa kohdetta. Tätä kohdetta ymmärtääkseen ja tulkitakseen tulisi myös tutkijan tuntea se käytännön viitekehys kulttuurisine ja sosiaalisine ulottuvuuksineen. Raatikainen (2005, 124) kuitenkin korostaa liiallisen subjektiivisen näkökulman korostamisen ongelmallisuutta. Hänen mukaansa kaikki tiede on lopulta vain tulkintaa ja että myös ihmistieteissä on mahdollista hyvien tieteellisten käytäntöjen mukaisesti tarkastella ilmiötä objektiivisesti.

Tässä tutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu ihmisyhteisössä jäsentensä luomiin rakenteisiin sekä vuorovaikutuksessa rakentuneille ilmiöille annettuihin merkityksiin. Tutkimuksen käsitys ihmisestä nojaa näkemykseen ympäristöään yksilöllisistä lähtökohdista tarkastelemaan ja rakentavaan olentoon, joka toimii osin kulttuurisesti ja sosiaalisesti rakennetuissa tiloissa. Siksi konstruktivistinen näkökulma sopivat kyseisten ilmiöiden tarkasteluun koko tutkimuskokonaisuuden mieltämisen näkökulmasta.

Konstruktivistinen tieteenteorian mukaan oppiminen on uuden tiedon sovittamista aikaisempiin tieto- ja ajattelurakenteisiin. Käsityksen mukaan tieto ei ole tietäjästäan irrallaan olevaa todellisuutta, vaan ollakseen olemassa, sen täytyy olla yksilön itsensä toimesta tai yhteisöissä rakentunutta. Siinä ihmiset käsittelevät aktiivisesti kognitiivisissa prosesseissa uutta tietoa ja antavat näille merkityksiä aikaisemmista tiedoistaan ja kokemuksistaan johtaen. Konstruktivistiselle tieteenfilosofialle on leimallista näkemys siitä, että maailma ja sen eri ilmiöt ovat sosiaalisesti ja kulttuurisesti tuotettuja rakenteita, joille annamme merkitykset aina omista lähtökohdistamme. Mielenkiinnon kohteeksi ei siis paikannu niinkään se, mikä on absoluuttisesti totta ja olemassa, vaan se, minkälaisia merkityksiä eri asioille annamme. Tieto ja totuus on ikään kuin alati liikkeessä olevaa ja muodostuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Konstruktivistinen lähestymistapa on jakaantunut useampiin painotuksiin, joissa korostuvat tietyt näkemykset. (Tynjälä 2000, 37.) Oma tutkimukseni paikantuu sosiokulttuurisen näkökulman alle, jossa mielenkiinto kohdistuu sosiaalisen toimintaan ja vuorovaikutukseen.

5.3 Aineiston keruu ja esittely

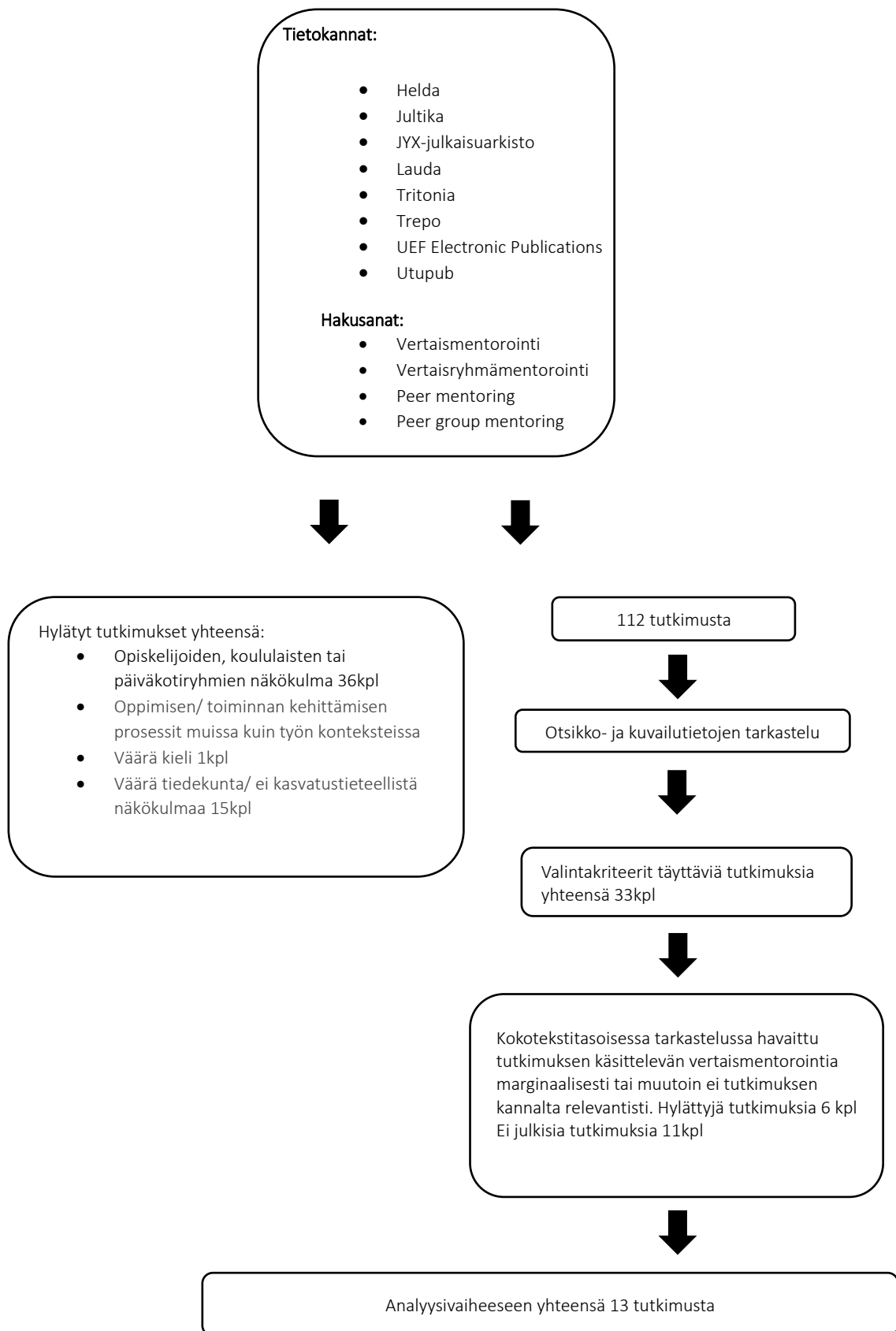
Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia työssä oppimisen ja asiantuntijuuden kehittymisen elementtejä vertaisryhmämentorointia työn kontekstissa käsittelevissä tutkimuksissa on esitetty. Tässä tutkimuksessa mielenkiinto kohdistui Suomessa tehtyihin tutkimuksiin, koska se on mielekäs tapa rajata tutkimusta. Samasta syystä tutkimuksen aineistoon valittiin enintään 10 vuotta vanhoja tutkimuksia. Lisäksi ajallinen rajausta oli perusteltua, koska tutkimuksessa haluttiin selvittää melko ajankohtaisia vertaisryhmämentoroinnista esitettyjä näkemyksiä. Tutkimuksen aineistoon valittiin suomalaisissa yliopistoissa tehtyjä pro gradu tai väitöskirjatutkimuksia. Aineistoon valittiin sellaisia tutkimuksia, joissa vertaisryhmämentorointia on tarkasteltu nimenomaan työn kontekstissa, koska tässä tutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu vertaisryhmämentoroinnin hyödyntämiseen työn kehittämisen näkökulmasta. Näin ollen esimerkiksi vertaisryhmämentorointia opiskelijoiden näkökulmasta käsittelevät tutkimukset rajattiin pois. Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena on vertaisryhmämentorointi, joten pois rajattiin myös muita mentoroinnin muotoja käsittelevät tutkimukset, kuten perinteistä mentori-aktori suhdetta käsittelevät tutkimukset.

Aineisto hankittiin hakemalla vuosina 2010- 2020 valmistuneita kasvatustieteen alan opinnäytetöitä kaikista suomalaisista yliopistoista, joissa voi opiskella kasvatustiedettä pääaineena, eli Helsingin, Oulun, Jyväskylän, Lapin, Vasan, Tampereen, Itä-Suomen ja Turun yliopistoista. Jotta voitiin varmistua siitä, että tutkimuksen aineisto koostuu tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaisesta aineistosta, on tutkimukset kerätty mainittujen yliopistojen tietokannoista suorittamalla systemaattinen tiedonhaku. Aineiston lopullinen haku suoritettiin aikavälillä 5. - 10.8.2020. Yliopistojen tietokantojen ominaisuuksista riippuen halutut ehdot täyttäviä tutkimuksia pyrittiin hakemaan mahdollisimman tarkasti. Joissakin tietokannoissa oli mahdollista valita pelkästään kasvatustieteen tutkimuksia, joissakin tietokannoissa hakutuloksissa esiintyi myös muiden tieteenalojen tutkimuksia. Lähtökohtaisesti hakuun valittiin vuosina 2010- 2020 valmistuneita suomen- tai englanninkielisiä kasvatustieteen alan opinnäytetöitä.

Tutkimusten kieli rajattiin suomeen ja englantiin, koska muilla kielillä kirjoitetut tutkimukset olisivat saattaneet tulla tulkituksi virheellisesti puutteellisen kielitaidon vuoksi. Hakulausekkeena on käytetty ”peer mentor*” OR ”peer group mentor*” ja ”vertaismentor*”OR ”vertaisryhmämentor*”. Näillä parametreilla löytyi yhteensä 112 tutkimusta.

Hakutulokseksi saadut osumat käytiin huolellisesti lävitse ja niiden joukosta valittiin tutkimukset, joiden nimestä tai kuvailutiedoista käy ilmi, että työssä on käsitelty vertaismentoroinnin tai vertaisryhmämentoroinnin teemoja halutusta näkökulmasta. Muita mentoroinnin muotoja, esimerkiksi perinteistä mentori-aktori asetelmaa koskevat tutkimukset jätettiin tämän tutkimuksen ulkopuolelle, koska tarkastelun kohteena tässä tutkimuksessa on vertaissuhteessa tapahtuva osaamisen kehittyminen. Lisäksi tutkimukseen on hyväksytty ainoastaan sellaiset työt, jossa vertaismentorointia tai vertaisryhmämentorointia on käsitelty nimenomaan työn kehittämisen näkökulmasta. Esimerkiksi opiskelijoiden vertaismentorointia käsittelevät opinnäytetyöt rajattiin tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Ulkopuolelle rajattiin myös tutkimukset, jossa vertaismentoroinnin teemoja käsiteltiin vaikkapa vain työhyvinvoinnin saavuttamisen välineenä. Tarkasteluun valikoitui tutkimuksia, joissa vertaismentorointia on käsitelty jostain näkökulmasta työn kehittämisen välineenä.

Tutkimuksen nimen ja kuvailutietojen perusteella valitut tutkimukset luettiin huolellisesti lävitse ja niistä poimittiin tutkimuskysymyksiin vastaavia teemoja. Tässä vaiheessa 11 valituista tutkimuksista putosi pois, koska niistä ei ollut saatavilla julkista kokotekstiä. Lisäksi tässä vaiheessa putosi pois myös sellaisia tutkimuksia, jotka huolellisemman tarkastelun perusteella osoittautuivat tutkimuksen kannalta epäsopiviksi. Esimerkiksi siten, että vertaismentoroinnin rooli olikin tutkimuksessa marginaalinen. Aineiston tarkempi valikoituminen on esitetty kuviossa 1.



Kuvio 1. Aineiston valikoituminen

Kaikki tutkimukseen valikoituneet tutkimukset ovat laadullisia tutkimuksia. Tutkimuksista vain yksi sijoittuu selkeästi muualle, kuin kasvatus- ja koulutusalan toimintaympäristöön. Kyseisessä tutkimuksessa vertaisryhmämentorointia tarkastellaan vapaaehtoistyön osaamisen kehittämisen välineenä. Tarkastelun kohteena olevissa tutkimuksissa vertaisryhmämentoroinnin ulottuvuuksia on sovellettu varsin eri tavoin. Osassa tutkimuksissa toiminta on ollut suunniteltua ja strukturoitua ja osassa tutkimuksissa toiminta on ollut hyvin vapaamuotoista ja välittömästi osallistujien tarpeista lähtevää. Tarkastelen tulososiossa tutkimuksia tutkimusongelman kannalta olennaisista näkökulmista, tässä kuvaan yleisemmällä tasolla tutkimuksissa esille nostettuja vertaisryhmämentoroinnin ulottuvuuksia.

Koska vertaisryhmämentorointitoiminnan yhtenä keskeisenä tavoitteena on työhyvinvoinnin tukeminen, oli odotettavaa, että myös tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena olevissa raporteissa oli havaittu vertaisryhmämentoroinnin työssä jaksamista ja työhyvinvointia edistäviä ulottuvuuksia. Erityisesti tutkimuksissa korostui mahdollisuus jakaa merkityksellisinä, ajankohtaisina tai kuormittavina pidettyjä asioita sekä vertaisilta saatu tuki. Myös ammatillisen kehittymisen ja oppimisen teemoja oli nostettu esille, niitä käsittelen tarkemmin tulososiossa.

Osissa tutkimuksissa vertaismentoroinnille varatut tilat näyttäytyivät tutkimuksissa osin jopa terapeuttisina arjen työtä katkaisevina paikkoina, jolloin oli mahdollista luottamuksellisesti käydä lävitse esimerkiksi kuormittavia tilanteita työssä tai vain vaihtaa rauhassa ajatuksia kollegoiden kanssa, johon ei arjen työssä ollut mahdollisuutta (Miettinen 2013; Kaunisto 2014; Myllymäki 2014; Liukkonen 2012; Hiltunen 2019; Koskinen 2018). Lisäksi havaittiin, että turvallisen ja luottamuksellisen keskusteluympäristön ansiosta keskusteluun voitiin tuoda hyvin vaikeitakin teemoja, kuten esimerkiksi omaan osaamiseen liittyviä puutteita, heikkouksia ja työssä koettuja pettymyksiä. Vertaismentorointiryhmissä saatettiin myös analysoida ja purkaa yhdessä yksittäisiäkin haastavia tilanteita, tai keskustella yleisemmällä tasolla työhön liittyvistä haasteista tai ristiriidoista (Kaunisto 2014; Myllymäki 2014; Mäki 2015; Lähteenmäki 2020; Hakari & Mantere 2016; Hiltunen 2019).

Tutkimuksissa huomattiin myös, että kertomisen ohella merkityksellistä oli lisäksi mahdollisuus keskusteluun, kertomiseen ja jakamiseen nimenomaan

vertaisten kanssa. Työstä, työn sisällöllisistä ja työn organisointiin liittyvistä asioista keskustelu jonkun sellaisen kanssa, joka tuntee ja tietää niihin liittyvät haasteet sekä merkitykselliset asiat mainittiin keskeisenä seikkana. Asioiden jakaminen ja puhuminen saatettiin jo itsessään kokea arvokkaana ja merkityksellisenä asiana ilman siihen kytkeytyviä oppimisen tai kehittymisen odotuksia (Miettinen 2013; Kaunisto 2014; Koskinen 2018; Hiltunen 2019; Kääriäinen 2019). Vertaisuus ja ”samassa veneessä” olemisen kokemus oli sellaisenaan tärkeä. Merkitykselliseltä vaikutti etenkin kokemus siitä, että toisilla oli samat lähtökohdat ja he tunsivat arjen työssä erityisen haasteellisiksi tai kuormittaviksi koetut teemat (Miettinen 2013; Kaunisto 2014). Vertaisryhmämentoroinnin esitettiin myös parantaneen vuorovaikutustaitoja (Miettinen 2013; Merivirta 2016; Karhulahti 2019; Hakari & Mantere 2016; Kääriäinen 2019) ja tiivistäneen yhteistyötä työpaikoilla (Merivirta 2016; Myllymäki 2013; Ahokas 2010; Hakari ja Mantere 2016). Edellä mainitut tulokset myötäilevät painotuksiltaan vaihdellen aikaisempaa vertaisryhmämentorointia koskevaa kirjallisuutta (esim. Estola, Syrjälä ja Maunu 2010; Rajakaltio ja Syrjäläinen 2010). Mainituista osa-alueista poiketen tässä tutkimuksessa mielenkiinto kohdistuu vertaisryhmämentoroinnin työssä oppimiseen ja asiantuntijuuden kehittymiseen liittyviin ulottuvuuksiin. Taulukossa 2. on esitetty tutkimuksen aineiston muodostavat tutkimukset. Tarkemmat tiedot tutkimuksista on esitetty liitteessä 1. jossa on esitetty myös tutkimusten keskeiset löydökset. Tulososiossa tutkimuksiin on viitattu roomalaisin numeroin, jotka on merkitty myös alla olevaan taulukkoon.

Taulukko 2. Tutkimusaineisto

Nro.	Tutkimus	Tekijä ja vuosi
I)	Ongelmia ja oivalluksia: sosiaali- ja terveysalan opettajien vertaisryhmämentoroinnin diskurssianalyttistä tarkastelua Pro gradu- tutkielma Tampereen yliopisto	Miettinen, Laura 2013
II)	”Täällä sai puhua sen mitä kenties muualla ei”. Opettajien vertaisryhmä kerronnallisena ympäristönä Väitöskirja, Oulun yliopisto	Kaunisto, Saara-Leena 2014
III)	Opettajana ja kehittäjänä Vertaismentorointiryhmässä kehittäjäopettajan ammatillista identiteettiä kertomassa Väitöskirja, Oulun yliopisto	Mäki, Päivi 2015
IV)	Mentorien kokemuksia oppimisesta ryhmämuotoisessa vertaismentoroinnissa ja näiden heijastuminen työskentelyyn lastentarhanopettajana ja osana työyhteisöä toimimista Pro gradu- tutkielma Helsingin yliopisto	Merivirta, Jemina 2016
V)	Vertaisryhmämentoroinnin vaikutukset vapaan sivistystyön oppilaitoksissa Organisatoriset edellytykset sivistystyöntekijöiden osaamisen kehittämiseksi vertaismentorointimenetelmällä Pro gradu- tutkielma, Tampereen yliopisto	Karhulahti, Antti 2019
VI)	Vertaisryhmämentorointi kehittämishankkeen tukena Pro gradu- tutkielma, Oulun yliopisto	Myllymäki, Maria 2013
VII)	Opettajien kokemuksia vertaismentoroinnista Pro gradu- tutkielma, Jyväskylän yliopisto	Ahokas, Minna 2010
VIII)	Vertaistyöskentelyn kehittäminen päiväkodin pedagogisen johtajuuden vahvistamiseksi Pro gradu- tutkielma Jyväskylän yliopisto	Liukkonen, Raili 2012
IX)	Paedeia café nuorten opettajien silmin - käsityksiä opettajaopiskelijoiden ja opettajien yhteisestä vertaisryhmämentoroinnista Pro gradu- tutkielma Jyväskylän yliopisto	Hakari, Henni & Mantere, Viivi 2016
X)	Opettajaopiskelijat mukana vertaisryhmämentoroinnissa Opettajaopiskelijoiden ja työelämässä olevien opettajien kokemuksia yhteisestä vertaisryhmämentoroinnista Pro gradu- tutkielma Itä- Suomen yliopisto	Hiltunen, Minja 2019
XI)	Varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksiä työn imusta ja organisatorisista voimavaroista - mentoroinnin merkitys yhtenä voimavarakelijänä Pro gradu- tutkielma Jyväskylän yliopisto	Kääriäinen, Ulla 2019
XII)	Vertaisryhmämentorointi perusopetuksen opettajan työn kehittämisen menetelmänä Opettajien kokemuksia verme-ryhmistä Pro gradu- tutkielma Tampereen yliopisto	Lähteenmäki, Elina 2020
XIII)	Vertaisryhmämentorointi vapaaehtoistiimissä Toimintatutkimuksellinen lähestymistapa osaamisen kehittämisen tukemiseen Pro gradu- tutkielma Helsingin yliopisto	Koskinen, Tiina, 2018

5.4 Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin sisällönanalyysi-menetelmällä, joka Tuomen ja Sarajärven (2018, luku 3.4.1) mukaan on perusanalyysimenetelmä, joka on soviteltavissa kaikkiin laadullisen tutkimuksen suuntauksiin. Sisällönanalyysissä aineistosta etsitään yhtäläisyyksiä, eroja, olennaiset tutkijan aineistosta nostamat kiinnostavat kohdat tiivistetään. Sisällönanalyysin avulla kohteesta voidaan

muodostaa tiivistetty kuvaus, joka sitten on kytkettävissä esimerkiksi aikaisempiin asiasta tehtyihin havaintoihin. Sisällönanalyysi voidaan tehdä teorialähtöisesti, aineistolähtöisesti tai teoriaohjaavasti. Tässä tutkimuksessa ei olla vahvistamassa ennalta päätettyjä hypoteeseja, mutta ei myöskään edetä täysin aineiston ehdoilla. Tutkimuksessani hyödynnetään teoriaohjaavaa lähestymistapaa, jolloin aineistoa analysoidaan teoriaan peilaten. Tuomen ja Sarajärven mukaan (2018, luku 3.4.1) teoriaohjaavassa analyysissä teoriat voivat toimia analyysin tukena, mutta analyysi ei suoraan pohjautu teoriaan. Analyysissa on tunnistettavissa aikaisempi tietoperusta, mutta sen tarkoitus ei ole testata tuota teoriaa, vaan ehkä luoda uusia näkökulmia. Tätä päättelyn logiikkaa kutsutaan abduktiiviseksi päättelyksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 3.4.1).

Aloitin aineiston analysoinnin lukemalla huolellisesti lävitse tutkielmaani valikoituneet tutkimukset ja laatimalla itselleni tiiviit muistiinpanot tutkimusten keskeisistä, tutkimuskysymyksiini vastaavista aihekokonaisuuksista. Muistiinpanojen perusteella pystyin jo alustavasti karsimaan pois tutkimuskysymysten kannalta epäolennaisia sisältöjä, sekä tiivistämään olennaisia sisältöjä. Tuomi ja Sarajärvi (2018, luku 4.4.3) puhuvat pelkistämisestä. Sillä tarkoitetaan juuri tutkimuskysymykseen liittyvien ilmaisujen etsimistä ja merkitsemistä aineistosta. Tässä vaiheessa olennaista Alasuutarin (2011, 40) mukaan on tarkastella mielenkiinnon kohteena olevaa aineistoa tietyn teoreettisen viitekehyksen näkökulmasta, tällöin aineisto jäsentyy hieman hallittavammaksi olennaisten ilmaisujen joukoksi. Näin ollen aineisto voidaan tiivistää helpommin tulkittaviin osiin. Aineiston jäsentämiseksi ja tulkinnan helpottamiseksi tiivistykset voidaan merkitä esimerkiksi eri värein tai merkein. Itse päädyin laatimaan koodaamisen apuvälineeksi miellekartan, johon kasasin analyysin edetessä tutkimuskysymysten kannalta olennaisia alkuperäisilmaisuja. Työn edetessä pystyin miellekarttaa apuna käyttäen säilyttämään teoreettisen viitekehyksen kannalta olennaiset sisällöt työtäni ohjaavina suuntamerkkeinä. Miellekartta tulikin työskentelyni tueksi vasta, kun olin analysoin aineistoani toisen kertaan. Ensimmäisen kierroksen analyysi ei tuntunut oikein istuvat teoriaan eikä aineistoon, joten palasin tällöin uudelleen taustateoriaan hieman eri näkökulmasta. Teoreettinen viitekehys hieman muuttuneena tai ainakin rikastuneena palasin uudelleen aineiston pariin ja aloitin analyysivaiheen

uudelleen. Lisäksi tämän kertauksen myötä minulle myös kirkastui tutkimusongelman kannalta keskeiset sisällöt ja pystyin rajaamaan aineistosta pois epäolennaisen, joskin mielenkiintoisen sisällön. Tuomen & Sarajärven (2018, luku 4.1) mukaan onkin tyypillistä, että etenkin aloittelevilla tutkijoilla on vaikeuksia rajata työtään, koska usein laadullisen tutkimuksen aineisto tarjoaa paljon mielenkiintoista tutkittavaa.

Käyttämäni miellekartan avulla olin tässä vaiheessa jo osittain siirtynyt analyysin seuraavaan vaiheeseen, eli ryhmittelyyn. Tuomen ja Sarajärven (2018, luku 4.4.3) mukaan ryhmittely on osa aineiston käsitteellistämisprosessia. Alkuperäisaineistossa olevista ilmaisuista edetään vaihe kerrallaan teoreettisiin käsitteisiin siten, että alkuperäisdatan ja teoreettisten jäsennysten välillä säilyy jatkuva yhteys. Alasuutarin mukaan (2011, 42) laadullisessa tutkimuksessa tulisi kuitenkin pidättäytyä liian pitkälle viedystä tyypittelystä. Laadullisessa analyysissä havainnot tulisi pyrkiä pelkistämään mahdollisimman niukaksi havaintojen ryppääksi, koska mitä yksityiskohtaisemmin perusteiden erottelut määrittyvät, sen vaikeampi havaintojen joukosta on löytää sellaista aineiston edustajaa, joka täyttää kaikki erottelun perusteet. Omassa käsitteellistämisprosessisani kokosin samaa ilmiötä koskettavat pelkistykset yhdeksi luokaksi ja nimesin sen luokan sisältöä mielekkäällä tavalla kuvaavalla käsitteellä. Esimerkiksi toisen tutkimuskysymyksen kannalta keskeisiä teemoja olivat käsitteellinen tieto, kokemustieto, itsesäätelytieto ja sosiokulttuurinen tieto. Taulukossa 3 olen havainnollistanut pelkistettyjen ilmausten muodostumista sekä niistä johtuneita yläkäsitteitä.

Taulukko 3. Analyysin muodostus

yläkäsite	alakäsite	alkuperäisilmaukset
Asiantuntijuuden kehittymisen komponentit	Käsitteellinen tieto	"Yhteinen keskustelu koulutuksista syvensi tietoa" "Ennen vertaismentorointitapaamisten aloitusta tekemäni teemoittelu, sitä toteuttava keskustelurunko ja kerrontaa käynnistävät kysymykset synnyttivät ryhmässä identiteetin pohdintaa, identiteettiä haastavien kriittisten tapahtumien reflektointia ja niiden kautta tapahtunutta oppimista ja muutosta."
	Kokemustieto	"Työtä kehittävien vinkkien saaminen korosti muiden opettajien kokemusten ja näin myös kokemuksellisen, käytännön tiedon merkitystä" "Tapaamisissa päästiin jakamaan parhaita käytäntöjä" "Vertaismentorointiryhmä oli hyvä paikka jakaa kokemuksia ja parhaimmiksi koettuja ratkaisuja"
	Itsesääätelytieto	"Ryhmässä tarkasteltiin omia rajoja, vaikutusmahdollisuuksia, tapaa tehdä työtään ja toimia työyhteisössä" "Tutkittavat kokivat, että vertaismentorointiryhmään osallistuminen on lisännyt heidän itsetuntemustaan. Itsetuntemuksen lisääntyminen on koettu positiivisena kehityksenä, joka ilmenee entistä rakentavampana suhtautumisena muihin työyhteisön jäseniin sekä opiskelijoihin" "Vertaisryhmämentorointi merkityksellistyi varmistuksen saamisena omille käsityksille ja ajatuksille, joka antoi myös rohkeutta omien ideoiden toteuttamiseen"
	sosio-kulttuurinen tieto	"Mentoroinnin kautta esimerkiksi uusi työntekijä pääsi sisälle organisaation käytänteisiin" "Vertaisryhmämentorointi toimii myös perehdyttämisen välineenä, joka osaltaan helpottaa sivistystyöntekijöiden kiinnittymistä työyhteisöön"

Tuomen ja Sarajärven (2018, luku 4.4.3) mukaan käsitteellistämistä voi jatkaa niin pitkälle, kun se aineiston sisällön näkökulmasta on mahdollista. Oman tutkielmani kohdalla arvioin, että käsitteellistämisprosessia ei olisi voinut viedä pidemmälle. Abstrahointiprosessissa saavutetut teemat ovat mielekkäät ja niissä säilyy yhteys aineistoon. Tuomen ja Sarajärven (2018, 4.4.4) mukaan aineistolähtöisyydestä johtuen etukäteen ei voida tietää minkä verran ja minkä tasoisia luokkia aineistosta lopulta voidaan muodostaa.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

6.1 Vertaisryhmämentorointitutkimusten oppimisteoreettiset ulottuvuudet

Useissa tutkimuksissa vertaisryhmämentorointitoiminnan hyödyksi esitettiin uuden oppiminen ja osaamisen kehittäminen jossain muodossa. Oppiminen itsessään on varsin laaja käsite eikä sellaisenaan anna tutkijalle juurikaan eväitä tarkastella oppimisen prosesseja tai sisältöä sen tarkemmin. Oppimisen kannalta merkitykselliseltä vaikuttaa kuitenkin se, että vertaismentorointiryhmissä toisten ajatusten, kokemusten ja näkemysten kuuleminen on parhaimmillaan käynnistänyt reflektointiprosesseja, joiden aikana on tapahtunut ehkä ristiriitoja, näkökulmien törmäyksiä, pohdintoja ja ajattelun muuttumista - eli oppimista.

Ennen vertaismentorointitapaamisten aloitusta tekemäni teemoittelu, sitä toteuttava keskustelurunko ja kerronta käynnistävät kysymykset synnyttivät ryhmässä identiteetin pohdintaa, identiteettiä haastavien kriittisten tapahtumien reflektointia ja niiden kautta tapahtunutta oppimista ja muutosta (Mäki 2015, 82).

Tutkimuksissa II ja III reflektion merkitystä oppimisprosessissa olikin erityisesti korostettu. Kuten tutkimuksessa II oli havaittu, pelkkä asioiden kertominen tai jakaminen ei sellaisenaan ollut muutosta tai oppimista käynnistävä asia, vaan edellyttää reflektiivisen suhteen muodostamista omaan kertomukseensa. Kyseisissä tutkimuksissa vertaisryhmämentorointitapaamista ohjaavan mentorin rooli kysymysten esittäjänä ja reflektiivisen asetelman luojana oli keskeinen.

Tarkastelun kohteena olevissa tutkimuksissa vertaisryhmämentorointitoiminta oli usein ryhmien tarpeista lähtevää toimintaa, jolloin tapaamiskertojen aiheet nousivat ajankohtaisista, työn arjessa puhuttavista teemoista. Esimerkiksi tutkimuksissa IV, X ja XI tapaamiset rakentuivat suoraan osallistujien omista tarpeista, jolloin keskustelun aiheet käsittelivät mm. työilmapiiriä, esimiehen roolia tai työjärjestelyjä. Tapaamisten

aiheet keskittyivät tällöin niihin aiheisiin, jotka juuri sillä hetkellä koettiin erityisen merkityksellisiksi.

Vertaismentorointiryhmissä tapahtuva osaamisen kehittyminen jakaantui kahteen osa-alueeseen. Toisaalta vertaismentorointiryhmät olivat mielekäs alusta hyvien käytänteiden ja jossain määrin myös sisällöllisten osa-alueiden jakamiseen riippumatta työuran pituudesta (I, IV, VI, VIII, IX, XI, XII). Toisaalta etenkin uransa alkuvaiheessa oleville opettajille vertaismentorointiryhmät toimivat varsinaista perehdytystä täydentävinä reitteinä organisaatioiden sosiokulttuuriseen tietoon (I, V, VI, VII). Vähemmän työkokemusta omaavat osallistujat saattoivat merkityksellistää vertaisryhmämentorointia nimenomaan sen perehdytyksellisen ulottuvuuden kautta (I). Tieto, jota näissä tapauksissa käsiteltiin, oli luonteeltaan sellaista organisaation sisäistä tietoa, joka oli keskeistä juuri kyseisestä työstä selviytymisen näkökulmasta. Toisaalta taas osaamisen kehittymistä tapahtui lähinnä pedagogisia vinkkejä vaihtelemalla, ei niinkään substanssiosaamisen kehittymisellä.

Tässä tutkielmassa tarkastelun kohteena olevissa tutkimuksissa vertaismentorointiryhmissä tapahtunut osaamisen kehittyminen kuvautui toisten kokemustietoon nojaavana uuden oppimisena. Vertaismentorointiryhmissä vaihdettiin vinkkejä, hyviä käytäntöjä ja kokemuksia ja tutkimusten mukaan ne koettiin hyödyllisinä sisältöinä (I, IV, V, VI, VII, XI, XII, XIII). Pelkästään kokemustiedon varaan perustuvien käytännön vinkkien ohella vertaismentorointiryhmissä tapahtuvaa osaamisen kehittymistä rikastettiin myös käsitteellisellä tiedolla hyödyntämällä esimerkiksi erityyppisiä alustuksia, kuten tieteellisiä artikkeleita tai erilaisia toiminnallisia menetelmiä (XIII). Teoreettista näkökulmaa oli saatettu kytkeä osaksi tapaamiskertoja teemoittelemalla sekä rakentamalla tapaamiskerrat siten, että kerronnan ja toiminnallisuuden osuudet vuorottelivat (III).

Lisäksi osaamisen kehittymistä tarkastellessa on syytä huomioida myös ryhmässä esille tulleiden kokemusten, ajatusten ja näkökulmien osallistujissa herättämät tunteet ja ajatukset sekä niiden tietoinen käsittely. Vertaismentorointiryhmän merkityksellisyyttä saatettiin korostaa juuri ristiriitaisia tunteita herättäneiden tapahtumien jakamisena ja toisaalta niiden johdattamana syntyneenä oppimiskerrontana (III). Näin ollen haastava tilanne oli aiheuttanut reflektioprosessin, joka oli käynnistänyt uuden oppimista. Kyseisessä

tutkimuksessa kehittäjäopettajien vertaismentorointiryhmää luonnehdittiin kehittymisen paikkana, ei niinkään terapiaryhmänä. Ryhmässä käsitellyt kriittiset tapahtumat nähtiin mieluummin työssä oppimisen kuin työssä jaksamisen kertomuksina.

Osin vertaismentorointiryhmissä saavutetut hyödyt vaikuttivat olevan heijasteisia siihen millä tavoin ryhmän toiminta oli organisoitu ja millaisia tavoitteita toiminnalle oli asetettu. Osassa tutkimuksia vertaismentorointiryhmille oli asetettu tietyt, ennalta määritetyt teemat tai tavoitteet (II, III, VII, XII) Ennalta valitun teeman ohella ryhmässä saattoi olla puheenjohtaja, jonka tavoitteena oli luoda tapaamiskerroille struktuuri sekä viedä keskustelua kahvipöytäjutustelua syvemmälle, eteenpäin vievälle tasolle. Mahdollisesti myös rikastaa keskustelua käsitteellisen tiedon tai toiminnallisten menetelmien avulla. Mikäli toimintaa ei ollut millään tavoin strukturoitu ja käsiteltävät aiheet nousivat pelkästään osallistujilta, heijastui se myös vertaismentorointiryhmässä saavutettuihin tuloksiin.

Esimerkiksi tutkimuksessa IV oli havaittu, että tutkimuksen osallistujat olivat oppineet vain vähän uusia toimintatapoja tai menetelmiä. Kyseisessä tutkimuksessa mentorointitapaamisten aihepiirit olivat osallistujien sen hetkisten tarpeiden määrittelemiä ja tällöin sisällöt painottuivat sosiaalisen tuen muotoihin. Mikäli aihepiirit olisivat käsitelleet työnkuvaa, toiminnan suunnittelua tai toteutusta, olisi uusia toimintatapoja ja menetelmiä voitu tutkijan mukaan oppia enemmän. Myös tutkimuksissa I, X, XI kuvattiin vertaismentorointiryhmissä käsiteltyjen aiheiden nousseen osin osallistujien ajankohtaisista tarpeista, jotka saattoivat olla hyvin erilaisia, kuin mitä alustavasti oli suunniteltu käsiteltävän. Näissä tutkimuksissa myös tulokset painottuivat sosiaalisen tuen muotoihin.

Kokonaisuudessaan mentoroinnin keskusteluaiheisiin oli mahdollisuus vaikuttaa ja tärkeimmäksi tekijäksi nousi juuri aiheen ajankohtaisuus, mikä palveli osallistujia parhaiten. Tapaamisissa puhuttiin niistä asioista, jotka todella koettiin tärkeiksi sillä hetkellä. (Kääriäinen 2019,62.)

Mentorit kertoivat ottaneensa huomioon kyseessä olleen ryhmän tarpeet. Erityistä pedagogiikkaa toteuttavan koulun ryhmän mentori muun muassa havaitsi puheen olleen usein ryhmässä tärkeintä, jolla hän viittasi tekemiinsä tapaamisten suunnitelmiin, jotka kuitenkin usein muuttuivat tai jäivät pois. (Hiltunen 2010, 43.)

Lainauksissa tulee esille, että ainakin jossain määrin mentorointiprosessissa on edetty osallistujien tärkeinä ja ajankohtaisina pitämiä sisältöjä mukaillen. Lainuksen kohteena olevissa tilanteissa ryhmää on puhututtanut jokin muu aihealue, kuin alkuperäisessä suunnitelmassa oli ehkä ajateltu. Yksi keskeinen osallistujien vertaismentorointitoiminnalle annettu positiivinen merkitys olikin juuri mahdollisuus puhua itselle tärkeistä teemoista, jakaa kokemuksia ja saada sosiaalista tukea. Työn kehittämisen kannalta huomionarvoista oli kuitenkin myös, ettei ryhmässä kokemusten jakaminen automaattisesti edistä työssä jaksamista tai edistä muutoksen käynnistymistä. Ellei kertoja kykene tarkastelemaan näkökulmaansa reflektiivisesti, voi kertomus yhä uudelleen vahvistaa entisestään vanhaa näkökulmaa, joka taas ei edistä uusien toimintamallien löytymistä. Kuten tutkimuksessa II oli havaittu:

Tutkimus osoittaaakin, että kertominen on jännitteisessä suhteessa muutokseen: se voi vahvistaa vanhaa, mutta myös johtaa uuteen tulkintaan. Muutoksen ja tuen saamisen kannalta on merkitystä sillä, miten ryhmäläiset itse asennoituvat kertomiseen eli mitä kukin kertoja pitää kertomisen tavoitteena tai kertomisen arvoisena. Jos kertomisen tarkoituksena on purkaa omaa tilanteeseen liittyvää pahaa oloa, kertominen sitä tukevassa ympäristössä voi lievittää pahaa oloa. Toisaalta tällöin harvoin syntyy reflektiivistä suhdetta omaan kertomiseen eli ei synny havaitsevaa positiota suhteessa omaan kokemukseen. Niinpä samaa kertomusta tai haastekohtia voidaan toistaa uudelleen loputtomiin. Jos sen sijaan puhujalla syntyy reflektiivinen suhde kertomaansa, muutos voi olla mahdollinen. Ryhmässä kerrotun kannalta tämä tarkoittaa myös sitä, että jos ryhmässä syntyvä kertomus vain ja ainoastaan korostaa esimerkiksi sitä, kuinka vanhemmat kaatavat ongelmansa opettajan päälle, tämä kertominen voi ohjata osallistujia hahmottamaan tuleviakin haastavia tilanteita tällaisesta näkökulmasta. (Kaunisto 2014, 63.)

6.2 Vertaisryhmämentorointitutkimusten asiantuntijuusteoreettiset ulottuvuudet

Tarkastelun kohteena olevissa tutkimuksissa teoreettisen tiedon merkitys osana vertaismentorointiryhmien sisältöjä kuvautui niukkana. Joissakin tutkimuksissa eksplisiittisen tiedon rooliin osana vertaisryhmämentorointitoimintaa viitattiin esimerkiksi siten, että vertaismentorointiryhmien tapaamiskertoja oli strukturoitu alustamalla tapaamiskertoja esimerkiksi teemoittelun ja sitä seuraavan keskustelurungon (III, XII) avulla tai hyödyntämällä ulkopuolisia asiantuntijoita tai tieteellisiä artikkeleita (XII). Eksplisiittisen tiedon sijaan tutkimuksissa

käytännöllisen tiedon merkitystä kuvattiin tutkimuksissa rikkaammin. Vertaismentorointiryhmät usein esitettiin paikkoina, jossa voitiin jakaa hyviä käytäntöjä, saada vinkkejä omaan työhön, kuulla toisten kokemuksia ja ylipäättään tulla tietoiseksi oman työn moninaisuudesta muiden esittämien näkökulmien avulla (I, IV, V, VI, VII, VIII, IX, XII, XIII). Kokemustiedon ja sosiokulttuurisen tiedon saaminen saatettiin kokea teorian tiedon saamista merkityksellisempänä (I). Vertaisryhmämentorointitoiminta saattoi myös olla väylä sosiokulttuurisen tiedon äärelle. Ryhmissä jaettiin hyvien käytäntöjen ja vinkkien lisäksi myös organisaation sisäistä tietoutta, joka vaikutti osallistujien perustyöhön (I, VII, IX, XI). Lisäksi vertaisryhmämentorointi toimi hiljaisen tiedon välittäjänä (V). Keskeisimpänä asiantuntijuuden elementtinä tarkastelluissa tutkimuksissa näyttäytyi itsesäätelytietoa koskevat sisällöt. Vertaismentorointiryhmät näyttäytyivät paikkoina, jossa omaa osaamista ja asiantuntijuutta voitiin peilata suhteessa toisten kertomuksiin (I, II, III, IV, V, XI, IX, X, XI, XII, XIII). Muiden osallistujien esittämät näkökulmat käynnistivät parhaimmillaan reflektointiprosessin, joka johti tarkastelemaan kriittisesti niin omaa ammatillista osaamista, omaa työnkuvaa kuin oman työyhteisönkin käytäntöjä. Kriittisen reflektion myötä käsitys omasta osaamisesta saattoi muuttua perustavalla tavalla.

Mentorit kertoivat haastatteluissa omien kokemusten ja näkökulmien ääneen puhumisen auttaneen heitä hahmottamaan sitä, kuinka paljon heillä onkaan kokemusta ja miten monista haastavista tilanteista on tullut selviytyttyä. Lisäksi onnistunut kokemus mentorina toimimisesta voidaan nähdä ammatillista itsevarmuutta lisänneenä tekijänä. Mentorien kokema epävarmuus ennen mentorina toimimista hävisi ja tilalle nousi varmuus suhteessa omaan mentorin rooliin sekä lastentarhanopettajuuteen. (Merivirta 2016, 65.)

Prosessin myötä tietoisuus omasta osaamisesta ja toisaalta myös kehittämiskohteista mahdollisti omien ammatillisten rajojen asettamisen sekä vahvasti osallistujien ammatillista varmuutta (IV, V, VI, IX, X, XII).

Vertaismentorointiryhmissä mahdollistui vuorovaikutus toisten osallistujien kanssa, jonka myötä työtovereita paitsi opittiin tuntemaan, myös opittiin tuntemaan tiimikavereiden vahvuuksia ja asiantuntijuusalueita (IV, V, VII, IX). Yhteisen keskustelun myötä pystyttiin synnyttämään yhteinen ymmärrys asioista ja toisaalta myös laajentamaan ymmärrystä oman työn tai läheisesti omaan työhön liittyvien moninaisuuteen liittyen (VII).

Vertaismentorointiryhmät näyttäytyivät raporteissa paikkoina, joissa oli mahdollisuus peilata omaa työtä, osaamista ja asemaa suhteessa muihin sekä saada vahvistusta omille näkemyksille. Samalla saattoi kirkastua omaan työhön liittyvät olennaiset asiat ja osallistujat pystyivät rajaamaan omaa työtään paremmin (II, IV). Lisäksi vertaisryhmämentorointiprosessin aikana oman osaamisen sanallistaminen saattoi havahduttaa siihen, kuinka paljon osaamista itselle onkaan kertynyt, joka jo itsessään lisäsi uskallusta ja varmuutta omassa työyhteisössä toimimiseen (I, IV, V, XIII). Tutkittavien ammatillinen varmuus oli lisääntynyt selkiytyneen työnkuvan ja ammatillisen identiteetin vahvistumisen myötä, jolloin tiimissä ja työyhteisössä ilmeneviin epäkohtiin ja kehittämiskohteisiin oli helpompi puuttua (IV). Ryhmässä tapahtunut haastekerronta ja siihen liittynyt kriittinen reflektointi vahvisti ammatillisen identiteetin rakentumista avaamalla erilaisia näkökulmia oman työn tarkasteluun (III).

Vertaismentorointiryhmä näyttäytyy tutkimuksessani suvantona, pysähtymisen paikkana, jossa kehittäjäopettajalla on mahdollisuus reflektoida kokemuksia ja erilaisia tunteita, kertoa toisin ja muuttaa kertomustaan. Ammatillisen kasvun kannalta tämä on välttämätöntä. Vertaismentorointiryhmän merkitys korostuu tutkimuksessani haastavien tapahtumien käynnistämänä kerrontana ja sen tuloksena syntyneenä oppimiskerrontana. (Mäki 2015, 84.)

7 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

7.1 Tutkimustulosten yhteenveto

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä mielenkiinto kohdistui siihen, millaisia työssä oppimisen ulottuvuuksia vertaisryhmämentoroinnin osalta tarkastelluissa tutkimuksissa oli nostettu esille. Tulosten perusteella vertaisryhmämentorointi on hyvä väylä oppia toisten kokemuksista ja saada vahvistusta omille ammatillisille näkemyksille sekä päästä kiinni työyhteisön sosiokulttuuriseen tietoon. Uuden tiedon tai työtapojen luomisen tilana tässä tutkimuksessa tarkastellut vertaismentorointiryhmät eivät kuitenkaan vaikuttaisi lunastaneen paikkaansa. Ryhmissä tapahtunutta oppimista ja ajattelun muuttumista oli kuvattu, mutta epäselväksi jäi, mitä oikeastaan oli opittu - oliko voitu syventää työn sisältöihin liittyvää osaamista vai oliko oppiminen kohdistunut oman ammatillisen identiteetin rakentumisen ja vahvistamisen teemoihin. Ekspansiivisen oppimisen tunnusmerkkejä tutkimuksissa on kuvattu niukasti. Työn kehittämisen näkökulmasta tässä tutkimuksessa tarkasteltujen vertaismentorointiryhmien tulokset kuvautuvat vaatimattomina.

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia asiantuntijuuden kehittymisen komponentteja tutkimuksissa oli esitetty. Asiantuntijuuden rakentumisen elementeistä itsesäätelytieto, kokemustieto ja sosiokulttuurinen tieto ovat olleet keskeisiä ryhmien toiminnassa kuvautuvia tiedon lajeja, sen sijaan käsitteellisen tiedon osuus näyttäytyy vähäisempänä. Tarkastelluissa tutkimuksissa vertaismentorointiryhmien oleellinen anti oli paitsi kokemusten jakaminen, myös toisten kokemusten ja kertomusten peilaaminen omaan työhön ja työyhteisön toimintatapoihin. Toisten esittämät näkökulmat virittivät osallistujia pohtimaan kriittisesti omissa työyhteisöissä tyypillisiä käytänteitä ja käytettävissä olevia resursseja. Raporttien perusteella vertaismentorointiryhmä saattoi olla mielekäs paikka käydä neuvotteluja omaan

työhön, osaamiseen, paikkaan, tekemisen tapaan ja ympäristötekijöihin liittyviin asioihin. Yhteisen keskustelun ja reflektion kautta saatiin paitsi vahvistusta omalle henkilökohtaiselle osaamiselle, myös omaksuttiin sosiokulttuurista tietoa. Toisten kokemustiedon hyödyntäminen, tuen saaminen omille ajatuksille ja osaamiselle kuvautuivat keskeisinä vertaisryhmämentoroinnin asiantuntijuuden kehittymistä tukevinä tekijöinä. Käsitteellisen tiedon kytkemistä osaksi vertaismentorointiryhmätoimintaa kuvattiin niukasti. Lisäksi tutkimuksessa havaittiin, että vertaisryhmämentoroinnilla saadut tulokset myötäilivät aikaisempaa aiheesta kirjoitettua tutkimuskirjallisuutta (esim. Tynjälä ym. 2019, 12). Vertaismentorointiryhmät ovat mahdollistaneet paikan ja ajan kokemusten jakamiselle sekä niiden yhteiselle reflektoinnille. Prosessin aikana luottamus omaan itseen on lisääntynyt ja ammatillinen varmuus lisääntynyt.

Lisäksi tässä tutkimuksessa käsitellyissä raporteissa ilmeneviä asiantuntijuuden tunnusmerkkejä jäseni yksilökeskeinen lähestymistapa asiantuntijuuteen. Se kuvautui enemmän yksilön omaavana asiana kuin yhteisöllisenä toimintajärjestelmiin osallistumisena. Kuitenkin vertaismentorointiryhmät mahdollistivat vuorovaikutuksen tiivistymisen, jolloin työtovereiden vahvuudet ja erityisosaamisalueet tulivat tutummiksi. Myös ymmärrys omaan työhön ja sen yhdyspintoihin liittyvistä alueista laajeni.

7.2 Tutkimustulosten teoreettinen merkitys

Kuten työssä oppimista koskevassa tutkimuksessa laajemmaltikin, myös tässä tutkimuksessa työssä oppimisen teemojen tarkastelua haastoi mielenkiinnon kohteena olevan ilmiön epämääräisyys ja piiloisuus. Tarkastelun kohteena olevien tutkimusten raporttien perusteella vertaismentorointiryhmissä saatuja hyötyjä on sanoitettu positiivisesta merkitysmaailmasta käsin. Puhuttiin paljon oppimisesta, reflektoinnista, toisten kokemusten hyödyntämisestä, mutta mihin ne oikeastaan kohdistuvat, mitä on opittu, mitä on reflektoitu, mitä ajatuksia toisten kokemukset ovat herättäneet, niihin aineisto ei anna vastausta. Onko prosessin myötä kyetty esimerkiksi syventämään omaa tietämystä jostakin

käytännön ilmiöstä vai onko oppiminen kohdistunut oman toiminnan ohjaamisen teemoihin – sitä tämän aineiston perusteella ei voida luotettavasti päätellä. Jää siis hämärän peittoon mitä oppimisella oikeastaan tarkoitetaan. Ilmeistä kuitenkin on, että vertaismentorointiryhmissä esitetyt ajatukset, kokemukset ja näkökulmat ovat saaneet aikaan törmäyksiä, ristiriitoja, pohdintaa ja niiden seurauksena asioita on kyetty parhaimmillaan tarkastelemaan uusin silmin, oma ajattelu on muuttunut ja oppimista siten ainakin jollain tasolla on tapahtunut. Toisaalta hämärän peittoon jääminen kuvanee juuri työssä oppimisen määrittelyn vaikeutta, kuten Eraut (2004, 249) on esittänyt, on työssä tapahtuvan oppimisen tunnistaminen niin haastavaa juuri siksi, ettei sitä välttämättä osata tunnistaa tai kuvata sanoin.

Engeströmin (2004, 61) mukaan ekspansiivisen oppimisen kehä etenee sykäyksittäin, joita kutsutaan oppimisteoiksi. Oppimisteot syntyvät vuorovaikutuksessa ja moniäänisessä ympäristössä. Prosessille ominaista – tai jopa välttämätöntä- on näkökulmien törmäys, erimielisyys ja väittelykin. Siten vertaismentorointiryhmien toiminnasta voidaan tunnistaa ainakin ekspansiivisen oppimisen syklin alkuvaihe, jossa erilaiset ajatukset, kertomukset ja näkökulmat asettuvat mahdollisesti ristiriitaan osallistujan aikaisemman kokemusmaailman kanssa ja aiheuttavat näin törmäyksiä. Jossain määrin voidaan tunnistaa myös syklin toinen vaihe, vallitsevan tilanteen analyysi. Tulkitsen, että ryhmissä ajankohtaisena koetut puhuttaneet aiheet ovat liittyneet juuri vallitsevan toimintajärjestelmän pulmallisina pidettyihin kohtiin, keskustelussa ovat tällöin olleet työjärjestelyihin, esimiehen tai sidosryhmien toimintaan liittyvät sisällöt. Sen pidemmälle ekspansiivisen oppimisen kehällä ei tämän tutkielman mielenkiinnon kohteena olevissa vertaismentorointiryhmissä ole edetty. Toki on muistettava, ettei ryhmien toiminnalle asetettuja tavoitteita ole välttämättä jäsenettykään toimintajärjestelmän kehittämisen tai työn kohteen laajentamisen kautta. Vertaisryhmämentorointitoiminnan yleinen toimintaperiaate kuitenkin sisältää myös oppimisen ja työn kehittämisen tavoitteen ja siten antaa perusteet tarkastella kriittisesti ryhmissä on saavutettua oppimista ja työn kehittämistä.

Tämän tutkimuksen perusteella ryhmässä jaetut kokemukset, ajatukset ja näkökulmat ovat törmänneet, aiheuttaneet ristiriitoja ja näkemyseroja. Lopulta pohdintaa ja ajattelun muuttumista- oppimista on siis tapahtunut. Mihin oppiminen on varsinaisesti kohdistunut, sitä ei voida varmuudella tämän

tutkimuksen aineiston perusteella päätellä. Uusia toimintamalleja, työtapoja tai tietoa ryhmien toiminnan tuloksena kuvataan kuitenkin syntyneen niukasti, kun taas ammatillisen kasvun, itsetuntemuksen ja ammatti-identiteetin sisällöt ovat olleet raporteissa edustettuina. Sen perusteella voi päätellä, että oppiminen on saattanut kohdistua enemmän itsesääätelytiedon osa-alueisiin.

Tarkastelun kohteena olevissa tutkimuksissa nousi esille, että osallistujat arvostivat vertaismentorointiryhmien vapaata ilmapiiriä, jossa keskustelu liikkui hektisen arjen ajankohtaisissa teemoissa. Tämä toiminnan ulottuvuus koettiin työhyvinvointia ja työssä jaksamista edistävänä elementtinä, oli tilaa ja aikaa keskustella itselle tärkeistä asioista vertaisten kanssa. Työn kehittämisen ja työssä oppimisen, erityisesti ekspansiivisen oppimisen näkökulma kuitenkin haastaa kysymään voisiko ryhmien anti olla jotain enemmän. Mikäli vertaisryhmämentorointitoiminnan todellisiksi tavoitteiksi haluttaisiin asettaa työhyvinvoinnin ja itsesääätelytiedon teemojen lisäksi myös työn kehittäminen, tulisi kiinnittää huomiota erityisesti ryhmien toiminnan organisointiin ja sisältöihin. Engeström ym. (2004, 50) ovat kehittäneet ekspansiivisen oppimisen pohjalta muutoslaboratorio-menetelmän, jonka idea on koota eri yksiköiden toimijoita tarkastelemaan ongelmallisiksi koettuja kohteita ja mahdollisia ratkaisuja. Mallia on sovellettu muun muassa sosiaali- ja terveydenhuollon kentillä, jossa eri organisaatioiden väliset hoitoketjut, hoitosuhteet ja tietojärjestelmät haastavat yksittäisten yksiköiden toimintaa ja asiakkaan sujuvaa liikkumista yksiköiden välillä palvelujärjestelmästä toiseen (esim. Asunto ensin 2.0 2020) Keskeistä muutoslaboratorio-tyyppisen yhteiskehittelyn prosessin onnistumiselle on toimijoille varattu yhteinen tila, tarkoituksenmukaiset välineet ja selkeä suunnitelma prosessin etenemisestä. (Engeström 2004, 50.) Tällöin prosessia viedään eteenpäin osallistujien yhteisen dialogin kautta ekspansiivisen oppimissyklin vaiheiden kautta, jotka esitelly tarkemmin luvussa xx-xx. Toimintamallin tavoitteena on uuden toimintamallin hahmottelu ja sen vakiinnuttaminen käytäntöön.

Tämän tutkimuksen tarkastelun kohteena olevien tutkimusten perusteella itsesääätelytiedon kehittäminen kuvautuu keskeisenä vertaisryhmämentorointitoiminnan sisältönä. Itsesääätelytieto on yksi neljästä integratiivisen pedagogiikan asiantuntijuuden elementistä, muut elementit ovat

käsitteellinen tieto, kokemustieto ja sosiokulttuurinen tieto. Itsesäätelytietoon lukeutuu yksilön reflektiiviset ja metakognitiiviset taidot. Niillä tarkoitetaan yksilön tietoisuutta omista vahvuuksistaan ja kehittämiskohteistaan sekä kykyä arvioida omaa toimintaansa kriittisesti (Heikkinen ym. 2012, 70). Tarkastelluissa tutkimuksissa vertaismentorointiryhmissä toisten osallistujien kokemukset, ajatukset, näkökulmat ja kertomukset antoivat perspektiiviä oman toiminnan tai oman organisaation toiminnan kriittiselle tarkastelulle. Oma osaaminen, ammattitaito ja ajattelu asemoitui suhteessa toisiin ja antoi raamit pätevyyden määrittelylle omassa organisaatiossa ja työtehtävässä. Kuten Eraut (2004) esittää, pätevyyden kulloinenkin määritelmä neuvotellaan mikro-organisaatioissa ja siihen vaikuttaa muun muassa vertaisten osaamiselle asettamat tavoitteet.

Itsesäätelytiedon lisäksi tai siihen sulautuen, myös kokemustiedon merkitys näyttäytyy merkityksellisenä vertaisryhmämentoroinnin ulottuvuutena. Toisten kokemusten, ajatusten ja näkökulmien avulla on voitu paitsi kehittää omia reflektiivisiä ja metakognitiivisia taitoja, mutta myös laajentaa omaa osaamista toisten kokemustiedon avulla. Ryhmissä on myös voitu hyötyä toisten sosiokulttuurisesta tiedosta ja oppia esimerkiksi organisaatioon liittyviä sisältöjä, kyseisen työyhteisön ammattikieltä, julkilausumattomia arvoja tai normeja. Sen sijaan tietoinen ja suunnitelmallinen käsitteellisen tiedon sisällyttäminen osaksi vertaisryhmämentorointitoimintaa kuvautui tarkastelluissa tutkimuksissa hyvin vaatimattomana. Ryhmien merkityksellisyyttä sanallistettiin ennemmin niiden muodollisuuksista vapaan ilmapiirin kautta, johon ajateltiin sopivan huonosti ennalta määritellyt sisällöt. Ryhmien vahvuudeksi arvioitiin mahdollisuus keskustella juuri niistä sisällöistä, jotka osallistujia kussakin hetkessä puhutti. Havainto myötäilee Heikkisen ym. (2012, 74) toteamusta, jonka mukaan informaalissa vuorovaikutuksessa keskustelun sisällöt usein painottuvat kokemustiedon ja itsesäätelytiedon käsittelyyn. Vertaismentorointiryhmien haasteena onkin ollut juuri käsitteellisen tiedon sitominen mentorointiprosessiin.

Asiantuntijuutta tietoisesti kehittäessä eri tiedon muotoja tulisi kuitenkin kyetä yhdistämään. Erilaisia teoreettisia lähestymistapoja tulisi tarkastella käytännön ilmiöiden valossa ja käytäntöä taas jäsentää eksplisiittisen tiedon avulla (Heikkinen ym. 2012, 71). Oleellista prosessissa olisi siis kyetä kytkemään arjen ajankohtaiset, työssä puhuttavat ilmiöt aiheutta koskevaan tutkimukseen ja pyrkiä eksplikoimaan käytännöt ilmiöitä tai päinvastoin etsiä

tutkimuskirjallisuudelle vastineita arjen ilmiöistä. Siten käsitteellisen tiedon sulauttaminen osaksi vertaismentorointiryhmien toimintaa ei välttämättä sulkisi pois arjessa puhuttavien teemojen käsittelyä. Näin myös osallistujien tieto ja asiantuntijuus syvenisi hakien perusteitaan niin implisiittisestä kuin eksplisiittisestäkin tiedosta.

Tässä tutkielmassa tarkasteltujen raporttien perusteella vertaismentorointiryhmissä tapahtuvaa asiantuntijuuden kehittymistä voi jäsentää itsesäätelytiedon kehittämisen näkökulmasta. Myös sosiokulttuurisen tiedon ja kokemustiedon osalta asiantuntijuuden kehittymistä kuvattiin, mutta käsitteellisen tiedon merkitys ei noussut yhtä merkittävään rooliin. Käsitteellistä tietoa ei ehkä tietoisesti nähty tärkeänä sitoa prosessiin painopisteen ollessa arjessa ajankohtaisesti puhuttavissa aiheissa tai sen merkitystä ei tuotu esille tuloksien esittelyssä.

Integratiivisen pedagogiikan lähtökohtana on asiantuntijuuden kehittäminen kaikkia edellä mainittuja tiedon lajeja yhdistämällä. Asiantuntijuutta koskevissa jäsenyksissä ne usein esiintyvätkin toisiinsa sulautuneina, eikä niitä tosiasiallisesti ole mahdollista irrottaa toisistaan. Esimerkiksi kokemustietoon on aina valautuneena jossain määrin osaksi sosiokulttuurista tietoa ja käsitteellistä tietoa, eikä se siten voi edustaa puhtaasti pelkkää kokemustietoa. Omassa tutkimuksessaan Kynäslahti ym. (2020, 237) puhuvat käyttöteorian jakamisesta. Sillä tarkoitetaan omien ydinuskomusten ja käsitysten sanallistamista, jolloin oman työn taustalla vaikuttavia toimintamalleja tarkastellaan kriittisesti ja tehdään näkyviksi. Tulkitsen, että näin voidaan tietoisesti eritellä oman tietoperustan käsitteellisiä, kokemuksellisia ja miksei sosiokulttuurisiakin ulottuvuuksia. Näin ne tulevat nimetyiksi ja tunnistetuiksi, eivätkä jää intuition tasolla toimintaa ohjaaviksi uskomuksiksi. Tämän aineiston perusteella on mahdoton sanoa missä määrin kokemustiedosta keskustelu on todella sisältänyt käsitteellisen tiedon elementtejä. Päätelmä koskeekin siten vain toisen tutkijan tulkinnan perusteella syntynyttä uutta tulkintaa ja sen perusteella asiantuntijuuden rakentumisen peruselementit olivat tarkastelun kohteena olevissa vertaismentorointiryhmissä edustettuina epätasapainoisesti painopisteen ollessa itsesäätelytiedon osaluissa ja käsitteellisen tiedon osuuden jäädessä vaatimattomaksi.

Asiantuntijuus itsessään taas näyttäytyy enemmän yksilön omaavana ominaisuutena, kuin toimintajärjestelmiin osallistumisena. Keskiössä on ollut

omaan osaamiseen ja ammattialan sisältöihin liittyvät seikat, ei niinkään muiden saman työn kohteen parissa työskentelevien toimijoiden mielenkiinnon kohteet. Tässä tutkimuksessa tarkastellut tutkimukset ovat pääosin sijoittuneet oppilaitosympäristöön. Osallistujat ovat olleet opetus- tai kasvatusalan työntekijöitä, siten ryhmät ovat olleet varsin homogeenisiä. Näin ollen toisten osallistujien toimialat ovat olleet osallistujille jokseenkin tuttuja ja siten myös keskeiset ongelmat ja työn kannalta merkitykselliset asiat. Tutkimuksissa kuitenkin nousi esille, että vertaisryhmiin osallistuminen oli parantanut työtovereiden, heidän näkökulmiensa ja asiantuntijuusalueidensa tuntemusta. Siten voi ajatella, että vertaisryhmissä on voitu lähestyä yhteistä tietoa, josta Edwards puhuu (2017). Yhteisen tiedon syntyminen edellyttääkin jatkuvaa ja suunnitelmallista yhteyttä, jollainen syntyy esimerkiksi juuri vertaismentorointiryhmien myötä, jonka aikana voidaan jakaa ja oppia omista ja muiden näkökulmista.

Tämän tutkimuksen perusteella vertaisryhmämentorointi puolustaa paikkaansa etenkin kokemustiedon omaksumisen ja itsesääteilytiedon vahvistumisen väylänä. Ollakseen uskottava työkalu myös työssä oppimisen ja asiantuntijuuden kehittämisen välineenä, tulisi vertaismentorointiryhmien toiminta olla strukturoitua ja tavoitteellista, siten että myös käsitteellinen elementti olisi todellinen osa toimintaa. Lisäksi, mikäli vertaisryhmämentoroinnin ulottuvuuksia halutaan hyödyntää työn kehittämisen välineenä, tulisi kiinnittää erityistä huomiota ryhmän toiminnalle asetettuihin tavoitteisiin sekä ryhmien toiminnan käytännön järjestelyyn. Tutkimusten perusteella ryhmissä oli noussut erityisesti tarvetta keskustella työssä kohdatuista haasteista, ristiriitatilanteista, kuormittavista tekijöistä ja muista käytännön asioista, jotka eittämättä ovatkin yksi tärkeä osa-alue työssä jaksamisen tukemisessa. Työn kehittämisen näkökulmasta tarkasteltuna pelkkä kertominen ei kuitenkaan riitä (Kaunisto 2014, 62). Jotta vertaismentorointityyppinen työskentely olisi hedelmällistä myös työssä oppimisen ja asiantuntijuuden kehittämisen näkökulmasta, olisi keskeistä, että osallistujat saisivat sekä työkaluja reflektiivisen suhteen muodostamiseksi kokemaansa ja kuulemaansa että käsitteellisen elementin yhdistämiseksi kokemustietoon.

8 TUTKIMUKSEN ARVIOINTIA JA JATKOTUTKIMUSAIHEET

8.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta ei voi tarkastella irrallisena tutkimuksen osana, vaan se on kytkeytyneenä kaikkiin tutkimusprosessin aikana tehtyihin valintoihin, tulkintoihin ja ratkaisuihin. Niinpä laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteeristö palautuu viimekädessä tutkijaan itseensä ja tämän rehellisyyteen. (Eskola & Suoranta 2000, 208- 210.) Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen eri vaiheissa metodologisia ja muita valintoja tehdessään tutkijan tulee pyrkiä paitsi kuvaamaan ja perustelemaan tehdyt valinnat, myös säilyttämään yhteys tutkittavan ilmiön, teorian kuin tulkintojenkin välillä. Tutkimuksen eri vaiheissa tapahtuneet ratkaisut, johtopäätökset, tulkinnot tai analyysit tulisi kuvata sillä tavoin, että myös tutkimukseen perehtyvä lukija voi päästä niiden avulla samaan johtopäätökseen kuin tutkijakin. Käytännössä esimerkiksi aineistokatkelmot voivat havainnollistaa analysointiprosessia lukijalle mielekkäällä tavalla. (Eskola & Suoranta 2000, 216- 217.)

Vilkan (2015, luku 7) mukaan tutkimustekstissä tulee käydä lävitse tutkimusmenetelmävalintoihin, aineiston keräämiseen tapaan ja käytännön toteutukseen, teoriaperustaan, analyysimenetelmiin, keskeisiin käsitteisiin ja tutkimusaineistoon liittyvät ratkaisut ja valinnat sekä niiden perustelut. Omassa tutkimuksessani olen kuvannut tutkimuksen toteutukseen liittyvä sisältöjä mahdollisimman yksityiskohtaisesti luvussa 5. Myös tutkimusongelma, tutkimuksen tavoitteet ja tutkimusongelma on esitettävä lukijalle täsmällisesti, koska tällöin lopullisten tutkimustulosten arviointi on lukijalle helpompaa (Vilka 2015, luku7). Luvussa 5.1 kuvaan tutkimuksen tavoitteita ja esittelen tutkimuskysymykset. Tutkimusaiheen mielekkyyttä ja sen taustalla vaikuttavia ilmiöitä olen esitellyt aikaisemmin johdantokappaleessa. Luvussa 5.2 olen kuvannut työni taustalla vaikuttavia tieteenteoreettisia lähtökohtia ja luvussa 5.3

olen esittänyt aineiston hankintaan liittyvät seikat mahdollisimman yksityiskohtaisesti sekä havainnollistanut aineiston valikoitumista kuvion avulla. Luvussa 5.4 olen kuvannut aineiston analyysin vaiheet, sekä havainnollistanut analyysin kulkua taulukon avulla.

Vilkan (2015, luku 7) näkemyksen mukaan tutkimustekstin kirjallinen kieli ei voi koskaan tavoittaa tutkimuksen toteutumista käytännössä juuri sellaisena kuin se tapahtui. Siten omassa tutkimuksessanikaan tutkimusteksti ei voi sellaisenaan täysin tavoittaa prosessin varsinaista kulkua, mutta olen pyrkinyt kuvaamaan prosessin kulun mahdollisimman seikkaperäisesti, sekä havainnollistamaan sitä esimerkiksi erilaisin taulukoiden avulla silloin, kun se on näkemykseni mukaan tuonut lisäarvoa tekstimuodossa esitetyn materiaalin rinnalle. Lisäksi tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa on syytä huomioida, että jokainen tutkija muodostaa aineistosta johdetut päätelmänsä omista lähtökohdistaan (Kiviniemi 2018, luku Tutkimuksen prosessiluonne ja tutkimuksen luotettavuus).

On myös syytä korostaa, että tutkimusprosessin kirjallinen muoto antaa olettaa tutkimuksen kulkeneen raportin mukaisessa kronologisessa järjestyksessä, jollaisena myös kirjallisuudessa laadullisen tutkimuksen eteneminen usein esitetään (esim. Tuomi & Sarajärvi luku 4.1) Todellisuudessa tutkimuksen vaiheet eivät ole olleet näin selkeät, vaan ovat kulkeneet toisiinsa limittäytyneinä, rinnakkain ja välillä omia jälkiään edelliseen vaiheeseen uudelleen palaten. Esimerkiksi aineiston analyysivaihe ei tapahtunut kerralla, vaan ensimmäisen analyysivaiheen jälkeen palasin turhautuneena uudelleen kirjallisuuden pariin, koska analyysini tuntui istuvan huonosti niin taustateoriaan kuin aineistoonkin. Uuden kirjallisuuskierroksen jälkeen palasin jälleen aineistoon näkökulma hieman muuttuneena ja rikastuneena. Alasuutarin mukaan tutkimuksen prosessikaaviot usein edustavatkin ”voittajien historiaa” jolloin tutkimusprosessin teoreettisesta jäsennyksestä on siivottu pois ongelmakohdat ja umpikujat. Todellisuudessa tutkimusprosessin vaiheet eivät seuraa toisiaan selkeinä siirtyminä vaiheesta toiseen, vaan etenevät lomittain toisiinsa nähden (Alasuutari 2011, 251).

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on syytä ottaa kantaa myös sen löydöksiin. Tämä tutkimus vastasi asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksen perusteella voitiin saavuttaa kuvailevaa tietoa siitä, millaisia työssä oppimisen ja asiantuntijuuden kehittymisen ulottuvuuksia vertaismentorointiryhmissä oli

nostettu esille. Vastauksia tarkastellessa on kuitenkin syytä muistaa, että löydökset eivät ole yleistettävissä koskemaan kaikkia vertaisryhmämentorointia koskevia tapauksia, vaan ne kuvailevat vain tämän tutkimuksen aineistona olevia tapauksia. Lopuksi on huomioitava, että tässä tutkimuksessa käsitellyt tutkimukset edustavat varsin heterogeenistä otosta vertaisryhmämentoroinnin näkökulmasta. Kuten aikaisemmin todettu, vertaisryhmämentorointi on Suomessa vielä melko uusi ammatillisen kehittymisen työväline ja tarkastelluissa tutkimuksissa sitä on sovellettu vaihtelevasti. Kaikilta osin tämän tutkimuksen aineistona olleissa tutkimuksissa ei ollut kyseessä ”virallisen” vermen toimintaperiaatteiden mukaan toimiva ryhmät, esimerkiksi ryhmien toiminnan organisoinnin tai ryhmän vetäjän osaamisen osalta. Lisäksi ryhmille oli asetettu varsin erilaisia tavoitteita tarkoin määritellyistä päänmääristä ja sisällöistä täysin vapaaseen, osallistujien tarpeista lähteviin vapaamuotoisiin istuntoihin. On siis huomioitava, että tavoitteiden asettelu ja ryhmien organisointi heijastuneet myös tutkimusraporteissa esitettyihin tuloksiin.

8.2 Tutkimuseettiset kysymykset

Tämän tutkimuksen aineiston muodostivat kaikkien saatavilla olevat julkiset asiakirjat. Siten aineiston hankintaan tai sen esittämiseen liittyvää suoranaista eettistä ristiriitaa ei syntynyt. Suorannan (1998, luku 2) mukaan eettisen ja epäeettisen tutkimuskäytännön raja ei kuitenkaan aina ole selkeä. Onkin keskeistä, että tutkijalla on riittävästi herkkyyttä tunnistaa oman tutkimuksensa eettiset ongelmakohdat, tämä edellyttää tutkijalta paitsi ammattitaitoa, myös ammattietiikkaa. (Suoranta 1998, luku 2.) Vaikka omassa tutkimuksessani ei käsiteltykään esimerkiksi arkaluontoisia haastatteluaineistoja tai kenenkään anonymiteettiä ei ollut vaarassa paljastua, ei se kuitenkaan vapauta minua tutkijana eettisten näkökohtien huomioimisesta. Tässä tutkielmassa, jossa tarkastelun kohteena oli muiden tutkijoiden tekemät tutkimukset, tuli erityistä huomiota kiinnittää hyvän tieteellisen käytännön toteutumiseen ja huomioida muiden tutkijoiden tekemä työ antaen niille kuuluva arvo ja arvostus tutkimuksen eri vaiheissa.

Lisäksi on muistettava, että tutkimuskysymyksen asettaminen itsessään on eettinen kysymys (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 5.4.2). Omassa tutkimuksessani esimerkiksi tutkimusaiheen valinta sinänsä sisältää tiettyjä arvopainotuksia. Työn, työssä oppimisen ja työn kehittämisen tutkimukseen kohdistuvissa kriittisissä puheenvuoroissa esimerkiksi elinikäisen oppimisen ilmiötä on arvosteltu siitä, että sillä on sinänsä positiivisesta kaiustaan huolimatta myös negatiivisia vaikutuksia yksilölle. Jatkuva uuden oppimisen paine voi esimerkiksi aiheuttaa yksilölle riittämättömyyden tunteita, uupumista ja loppuun palamista. Etenkin, kun yksistään tiedollisen aineksen hallinta ei välttämättä enää riitä, vaan oppimisen tulee kohdistua myös reflektointitaitoihin, itsesäätelytaitoihin ja oikeanlaisen asenteen omaksumiseen. (Kinnari 2020, 315.)

8.3 Oman graduprosessin ja oppimisen arviointi

Omaa graduprosessiani tarkastellessa yhdyn Alasuutarin (2011, 251) näkemykseen laadullisen tutkimuksen prosessista, joka ei noudata useissa metodioppaissa esitettyä selkeää, vaihe vaiheelta etenevää loogista järjestystä. Omalla kohdallasi prosessille on ollut leimallista poukkoilu tutkimuksen eri vaiheiden välillä. Useissa tutkimuksen teon vaiheissa olen palannut takaisin kirjallisuuden pariin ja jatkanut työskentelyä ehkä näkökulma hiukan muuttuneena. Koen, että joka kerta se on syventänyt ymmärrystä ja oppimista, eikä siten harharetket ole olleet missään vaiheessa tarkoituksettomia. Prosessin aikana asiantuntijuus aiheen ympärillä on vahvistunut ja mahdollistanut sellaisten näkökulmien pohtimisen, joihin ei vielä prosessin alkuvaiheessa ymmärrys olisi riittänyt. Itse tutkimusaiheeseen liittyvän ymmärryksen kasvamisen ohella lisääntyi ymmärrys myös laadullisen tutkimuksen prosessista, olkoonkin että sekin edellytti erinäisten harha-askelten ottamista. Tutkimusprosessissa olennaista ja haastavinta onkin ollut sietää mainittuja harha-askeleita sekä laadullisen tutkimuksen prosessin keskeneräisyyttä, sekavuutta ja epävarmuutta. Siinäkin avuksi on ollut kirjallisuuteen palaaminen, jonka ansiosta huomion

kiinnittäminen tutkimuksen kohteen kannalta olennaisiin sisältöihin on ollut helpompaa.

8.4 Jatkotutkimusaiheet

Tässä tutkimuksessa havaittiin, että vertaisryhmämentorointi on ollut hyvä väline itsesäätelytiedon, kokemustiedon ja sosiokulttuurisen tiedon lisäämiseksi. Asiantuntijuuden kehittymiseksi tulisi myös käsitteellistä tietoa kyetä sitomaan mentorointiprosessiin. Työssä oppimisen osalta havaittiin, että vertaisryhmämentorointiprosessissa tapahtui muutoksia ajattelussa, reflektointia ja oppimista. Tämän tutkimuksen pohjalta ei voida kuitenkaan luotettavasti arvioida millaista oppiminen tarkkaan ottaen oli ja mihin se kohdistui. Jatkotutkimuksen aiheena olisikin kiintoisaa tarkastella tarkemmin ryhmässä tapahtuvan oppimisen olemusta.

LÄHTEET

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Osuuskunta Vastapaino. Tampere
Asunto ensin 2.0. Tehdään yhdessä jokaiselle mahdollisuus.

<https://asuntoensin.fi/assets/files/2020/03/EHDOTUS-ASUNNOTTOMUUSTY%C3%96N-POHJAKSI-2020-LUVUN-SUOMESSA.pdf>. (Viitattu 26.1.2021.)

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000. Research Methods in Education.
Routledge.

Collin, K. 2007. Työssä oppiminen. Teoksessa Collin, K., Paloniemi, S. (toim.)
Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttinä (s. 123- 154). Jyväskylä: PS-
kustannus.

Edwards, A. 2017. Revealing relational work. Teoksessa Edwards, A. (toim.)
Working Relationally in and across Practices: A Cultural-Historical
Approach to Collaboration (s.1-19). New York: Cambridge University
Press.

<https://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/reader.action?docID=4732919>. (Viitattu 18.4.2020.)

Estola, E., Syrjälä, L. & Maunu, T. 2010. Opettajan ensimmäiset työvuodet.
Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) Verme.
Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena (s. 61- 72). Helsinki:
Sanoma Pro Oy

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen.
Vastapaino. Tampere.

<https://www.ellibslibrary.com/reader/9789517685047>. (Viitattu 16.12.2020.)

Engeström, Y. 2016. Studies in Expansive learning: learning what is not yet
there. Cambridge University Press.

<https://www.dawsonera.com/readonline/978131679310718.4.2020>(Viitattu
18.4.2020.)

- Engeström, Y. 2001. Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal Of Education and Work*. (14/1), 133-156. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13639080020028747> (Viitattu 20.8.2020.)
- Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Vastapaino. Tampere.
- Eraut, M. 2004. Informal Learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*. (26/2), 247-273. <https://www.tandfonline-com.libproxy.tuni.fi/doi/pdf/10.1080/158037042000225245?needAccess=true> (Viitattu 6.12.2020)
- Hager, P. Theories of workplace learning. 2010. Teoksessa Malloch, M, Cairns, L., Evans, K. & O'Connor, B. (toim.) *The Sage handbook of workplace learning* (s.18- 29). Sage Publications. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/reader.action?docID=743499> (Viitattu 6.12.2020)
- Hakkarainen, K. 2017. Kollektiivinen luovuus, yhteisöllinen oppiminen ja itsensä ylittäminen. *Aikuiskasvatus* (37/1), 47-56.
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. 2008. Asiantuntijuuden kehittyminen, hiljainen tieto ja uutta luovat tietokäytännöt. Teoksessa Toom, A., Onnismaa, J. & Kajanto, A (toim.) *Hiljainen tieto, tietämistä, toimimista, taitavuutta*. (s. 59-79) *Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Heikkinen, H.L.T., Jokinen, H. & Tynjälä, P. 2012. Peer Group Mentoring for Teacher Development. Taylor&Francis Group. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/reader.action?docID=982027> (Viitattu 12.12.2020.)
- Heikkinen, H.L.T & Tynjälä, P. 2012. Työssäoppimisen monet muodot. Teoksessa Heikkinen, H.L.T, Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. (toim.) *Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetusalailla*. (s. 17-25). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., Tynjälä, P. & Välijärvi, J. 2008. Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa. *Kasvatus* (39/3) <http://elektra.helsinki.fi.libproxy.tuni.fi/se/k/0022-927-x/39/3/mistatuk.pdf>. (Viitattu 4.4.2020.)

- Heikkinen, H.L.T, Markkanen, I & Pennanen, M. 2019. Johdanto: Verme 2 testaa. Teoksessa Pennanen, M, Markkanen, I & Heikkinen H.L.T. (toim.) Verme2 testaa. Kokemuksia vertaisryhmämentoroinnin soveltamisesta. (s. 12-17). https://ab046a66-2dc5-4fae-9cb8-62d007775b25.filesusr.com/ugd/e4ff2c_b5c25c96c3d041ebbf60246a3a39da6.pdf (Viitattu 6.12.2020.)
- Heikkinen, H.L.T., Tynjälä, P & Jokinen, H. 2012. Verme teoreettiset perusteet ja toimintaperiaatteet. Teoksessa Heikkinen, H.L.T, Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. (toim.) Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. (s. 45- 77). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Julkunen, R. 2008. Uuden työn paradoksit. Tampere; Vastapaino.
- Kaunisto, S-L. 2014. ”Täällä sai puhua sen, mitä kenties muualla ei” Opettajien vertaisryhmä kerronnallisena ympäristönä. Väitöskirja. Oulun yliopisto.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. E-Kirja. <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524518758>. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korhonen, H., Heikkinen, H., Kiviniemi, U. & Tynjälä, P. 2017. Student teachers’ experiences of participating in mixed peer mentoring groups of in-service and pre-service teachers in Finland. Teaching and Teacher Education 61, 153–163.
- Kinnari, H. 2020. Elinikäisestä kasvajasta kykypääomakoneeksi. Elinikäinen oppiminen yrittäjämäisen talouden aikakaudella. Aikuiskasvatus (40/4), 305-315
- Kynäslähti, H., Maaranen, K., Stenberg, K, Jyrhämä, R, Byman, R& Sintonen, S. 2020. ”Oli lupa hetki pysähtyä” Akateeminen vertaisryhmä opettajankouluttajien ammatillisen kehittymisen tukena. Aikuiskasvatus 40/3, 232- 238.
- Nissilä, S-P& Paaso, A. 2012. Itsetuntemuksesta organisaation kehittämiseen. Teoksessa Heikkinen, H.L.T, Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. (toim.) Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. (s. 189-204). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Opetushallitus. 2019. Osaaminen 2035. Osaamisen ennakointifoorumin ensimmäisiä ennakointituloksia. Raportit ja selvitykset 2019:3. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/osaaminen_2035.pdf (Viitattu 22.4.2020)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2018. <https://minedu.fi/amisreformi> (Viitattu 20.3.2020.)
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2020 Opettajankoulutusfoorumi. <https://minedu.fi/opettajankoulutusfoorumi> (Viitattu 30.3.2020.)
- Raatikainen, P. 2005. Ihmistieteet- Tiedettä vai tulkintaa. Helsinki: Gaudeamus. [https://www.academia.edu/19023885/Ihmistieteet_tiedettä_vai_tulkintaa\)2005](https://www.academia.edu/19023885/Ihmistieteet_tiedettä_vai_tulkintaa)2005). (Viitattu 1.12.2020.)
- Rajakaltio, H. & Syrjäläinen, E. 2010. Kuntauudistuksen ristipaineessa – tapaus Hämeenlinna. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena (s. 61- 72). Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Resnick, L.B.1987. Learning in School and out. Educational Researcher (16/ 9) American Educational Research Association https://www-jstor-org.libproxy.tuni.fi/stable/1175725?sid=primo&origin=crossref&seq=3#metadata_info_tab_contents (Viitattu 6.12.2020.)
- Ruohotie, P. 2006. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa Eteläpelto, A & Onnismaa, J. (toim.) Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. (s. 106- 119). Aikuiskasvatuksen 46.vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Syrjälä, L. & Estola, E. 2010. Mentoroinnin moninaisuus. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi. 145–155.
- Tuomi, J& Sarajarvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi. E-kirja. <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789520400118> (Viitattu 20.12.2020.)
- Tynjälä, P. 2000. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.

- Tynjälä, P. 2004. Integratiivinen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä. Teoksessa Kotila, H., Mutanen, A. & Volanen, M. (toim.) Taidon tieto (s. 11-35). Helsinki: Edita Prima.
- Tynjälä, P. 2008. Perspectives into learning at the workplace. Educational Research Review. <https://pdf.sciencedirectassets.com> (Viitattu 6.12.2020.)
- Tynjälä, P. 2018. Työelämäpedagogiikka korkeakoulutuksessa. <https://www.tyopeda.fi/videot/integratiivinen-pedagogiikka> (Viitattu 30.11.2020.)
- Tynjälä, P, Pennanen, M., Markkanen, I. & Heikkinen, H.L.T. 2019. Finnish model of peer-group mentoring: review of research. <https://nyaspubs-onlinelibrary-wiley-com.libproxy.tuni.fi/doi/full/10.1111/nyas.14296> (Viitattu 6.12.2020.)
- Valtioneuvosto. 2020. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma. <https://minedu.fi/documents/1410845/3985888/Opettajankoulutuksen+kehitt%C3%A4misohjelma+%2813.10.2016%29/50c36e4b-7aff-4a0b-8b36-0199f1ebe7e8/Opettajankoulutuksen+kehitt%C3%A4misohjelma+%2813.10.2016%29.pdf> (Viitattu 3.5.2020.)
- Valtioneuvosto 2020. Osaaminen ja koulutus <https://valtioneuvosto.fi/hallitusohjelman-toteutus/osaaminen> (Viitattu 3.5.2020.)
- Vilkkä, Hanna. 2015. Tutki ja kehitä. PS-kustannus. E-kirja. <https://www.ellibslibrary.com/book/9789524517560> (Viitattu 30.12.2020.)

LIITTEET

Liite 1. Taulukko tutkimusaineistosta

Vuosi	Tutkimus	Tekijä	Tutkimuksen tavoite	Metodi ja aineisto	Keskeiset tulokset
2013	I) Ongelmia ja oivalluksia: sosiaali- ja terveysalan opettajien vertaisryhmämentoroinnin diskurssianalyttistä tarkastelua, Pro gradu- tutkielma Tampereen yliopisto	Miettinen, Laura	Kuvata kuinka työn ongelmista keskustellaan ryhmässä ja millainen merkitys ongelmakeksellisellä mentoroinnilla opettajille on	Laadullinen tutkimus, diskurssianalyysi Opettajien video- ja haastatteluaineisto	Vertaisryhmämentoroinnin hyödyt moninaiset sosiaali- ja terveysalojen opettajille. Mm kollegiaalisuuden lisääntyminen, vertaistuki, toisilta oppiminen
2014	II) ”Tällä sai puhua sen mitä kenties muualla ei”. Opettajien vertaisryhmä kerronnallisena ympäristönä, Väitöskirja, Oulun yliopisto	Kaunisto, Saara-Leena	Tarkastella kertomisen merkitystä vertaisryhmän kerronnallisessa ympäristössä	Laadullinen tutkimus, kerronnallinen opettajatutkimus Opettajien vertaisryhmäkeskusteluaineisto	Ryhmässä kertominen paikka käsitellä työssä esiintyviä ristiriitoja ja purkaa tunteita, tarkastella omaa ammatillista identiteettiä. Kertominen voi myös edesauttaa muutosprosessia, mutta ei välttämättä johda siihen.
2015	III) OPETTAJANA JA KEHITTÄJÄNÄ Vertaismentorointiryhmässä kehittäjäopettajan ammatillista identiteettiä kertomassa, Väitöskirja, Olun yliopisto	Mäki, Päivi	Tutkimuksessa kuvataan kehittäjäopettajan identiteetin rakentumista sekä sitä, mikä merkitys kerrontaan ja toiminnallisiin menetelmiin perustuvalla vertaismentorointiryhmällä on identiteetin rakentumisessa.	Laadullinen tutkimus, kerronnallinen opettajatutkimus Kehittäjäopettajien vertaismentorointitapaamisten taltioinnit	Ammatillisen identiteetin rakentuminen vertaismentorointiryhmässä edellyttää luottamuksen syntymistä, jotta ammatillista identiteettiä haastavia tapahtumia on mahdollista jakaa ryhmässä.
2016	IV) Mentorien kokemuksia oppimisesta ryhmämuotoisessa vertaismentoroinnissa ja näiden heijastuminen työskentelyyn lastentarhanopettajana ja osana työyhteisöä toimimista Pro gradu- tutkielma Helsingin yliopisto	Merivirta, Jemina	Selvittää mentorien oppimiskokemuksia ryhmämuotoisen vertaismentoroinnin aikana sekä sitä, millä tavoin oppimiskokemukset heijastuvat mentoreina toimivien työskentelyyn lastentarhanopettajina ja osana työyhteisöä.	Laadullinen tapaustutkimus, lastentarhanopettajamentorien haastattelututkimus	Tutkimukseen osallistuneiden mentoreiden vuorovaikutus, ammatillinen varmuus ja työn hallinta vahvistui. Uusia työ- tai toimintatapoja opittiin vain niukasti.
2019	V) VERTAISRYHMÄMENTOROINNIN VAIKUTUKSET VAPAAN SIVISTYSTYÖN OPPILAITOKSISSA Organisatoriset edellytykset sivistystyöntekijöiden osaamisen kehittämiseksi vertaismentorointimenetelmällä, Pro gradu- tutkielma Tampereen yliopisto	Karhulahti, Antti	Tarkastella mentorikoulutukseen osallistuneiden sivistystyöntekijöiden ja opistojohton näkemyksiä vertaisryhmämentoroinnin vaikutuksista ja jatkuvuudesta osaamisen kehittämisen menetelmänä pilottiopistossa.	Laadullinen tutkimus, haastattelututkimus	Vertaisryhmämentorointi lisäsi vuorovaikutusta, yhteisöllisyyden kokemusta ja hiljaisen tiedon välittymistä. Vertaisryhmämentorointi arvioitiin hyväksi oman osaamisen kehittämisen välineeksi.
2013	VI) VERTAISRYHMÄ- MENTOROINTI KEHITTÄMISHANKKEEN TUKENA, Pro gradu tutkielma , Oulun yliopisto	Myllymäki, Maria	Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella kehittäjämentoreiden kasvua mentoriksi ja löytää teemoja, jotka tästä prosessissa esiintyivät. Lisäksi tavoitteena oli kuvata mentorointiin osallistuvien kokemuksia ja vertaisryhmämentoroinnin hyötyjä varhaiskasvatuksen kehittämistyössä.	Laadullinen tutkimus, haastattelu- ja havainnointitutkimus	Vertaisryhmämentorointi koettiin hyväksi toimintatavaksi uusien toimintatapojen jalkauttamiseksi.
2010	VII) OPETTAJIEN KOKEMUKSIA VERTAISMENTOROINNISTA , Pro gradu- tutkielma Jyväskylän yliopisto	Ahokas, Minna	Tavoitteena selvittää toisen asteen opettajien kokemuksia vertaismentoroinnista moniammatillisessa oppilaitoksessa ja sen vertaismentorointiryhmissä.	Laadullinen tutkimus, opettajien havainnointitutkimus	Mentoroitavat saivat tukea ammatilliseen kasvuun, aikaa pysähtyä ja aikaa keskustelulle itselle tärkeistä ammatillisista asioista. Vertaismentorointiryhmät toimivat myös paikkana jakaa hyviä toimintatapoja sekä tutustua niin organisaatioon kuin kollegoihin.

2012	VIII JVERTAISTYÖSKENTELYN KEHITTÄMINEN PÄIVÄKODIN PEDAGOGISEN JOHTAJUUDEN VAHVISTAMISEKSI, Pro gradu- tutkielma Jyväskylän yliopisto	Liukkonen, Raili	Tutkimuksessa tarkasteltiin voidaanko päiväkodin johtajien vertaistyöskentelyä kehittämällä tukea heidän pedagogista johtajuuttaan. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin, millaisia haasteita päiväkodin johtajat kohtaavat päiväkotinsa toiminnassa sekä pedagogisessa johtajuudessaan sekä mitkä ovat hyvin toimivan vertaistyöskentelyn periaatteet	Laadullinen tapaustutkimus, päiväkodin johtajien haastattelu	Päiväkodin johtajien vertaistyöskentelyä kehittämällä voidaan vahvistaa pedagogista johtajuutta.
2016	IX JPAEDEIA CAFÉ NUORTEN OPETTAJIEN SILMIN – käsityksiä opettajaopiskelijoiden ja opettajien yhteisestä vertaisryhmämentoroinnista Pro gradu- tutkielma Jyväskylän yliopisto	Hakari, Henni& Mantere, Viivi	Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä uusilla opettajilla on vertaisryhmän toiminnasta.	Laadullinen haastattelututkimus, alle viisi vuotta ammatissaan toimineiden opettajien haastattelu	Vertaisryhmään osallistuminen koettiin ammatillisena vertaistukena, tasa-arvoisena ammatillisena yhteisönä sekä työyhteisöön vaikuttamisen paikkana.
2019	X JOPETTAJAOPISKELIJAT Pro gradu- tutkielma MUKANA VERTAISRYHMÄMENTOROINNISSA Opettajaopiskelijoiden ja työelämässä olevien opettajien kokemuksia yhteisestä vertaisryhmämentoroinnista, Pro gradu- tutkielma Itä- Suomen yliopisto	Hiltunen, Minja	Tutkimuksessa tarkastellaan millaisia kokemuksia opettajaopiskelijoilla ja työelämässä olevilla opettajilla on vertaisryhmämentoroinnista ammatillisesta kehittymisestä, opettajankoulutuksesta työelämään siirtymisen ja hyvinvoinnin näkökulmista	Laadullinen tapaustutkimus, opettajien ja opettajaopiskelijoiden haastattelu	Vertaisryhmämentoroinnissa opettajaopiskelijat ja työelämässä olevat opettajat pääsivät jakamaan ajatuksia ja kokemuksia, minkä arvioitiin lähentävän koulutusta ja työelämää toisiinsa. Vertaisryhmämentoroinnin kautta opiskelijat saivat tietoa opettajan työn arjesta ja pääsivät toimimaan osana opettajaryhmää, joka vahvistaa käsitystä oman ammatillisen identiteetin muodostumisesta.
2019	XI JVarhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksiä työn imusta ja organisatorisista voimavaroista - mentoroinnin merkitys yhtenä voimavarakelijänä Jyväskylän yliopisto	Kääriäinen, Ulla	Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella varhaiskasvatuksen erityisopettajien käsityksiä työn imusta sekä heidän käsityksiään organisatorisista voimavaroista. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin, millainen merkitys mentoroinnilla on varhaiskasvatuksen erityisopettajan työlle.	Laadullinen tutkimus, varhaiskasvatuksen erityisopettajien teemahaastattelut	Vertaismentorointiryhmä näyttötyy turvallisena paikkana jossa oli mahdollisuus avoimeen keskusteluun, päästä sisälle yhteisiin käytänteisiin ja saada vertaistukea.
2020	XII JVERTAISRYHMÄMENTOROINTI PERUSOPETUKSEN OPETTAJAN TYÖN KEHITTÄMISEN MENETELMÄNÄ Opettajien kokemuksia verme-ryhmistä, Pro gradu- tutkielma Tampereen yliopisto	Lähtenmäki, Elina	Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää perusopetuksen opettajien kokemuksia vertaismentorointiryhmien toiminnasta sekä tarkastella vertaisryhmämentoroinnin vaikutuksia perusopetuksen opettajan työhön.	Laadullinen tutkimus, mentoriopeettajien haastattelu	Vertaisryhmämentoroinnin arvioitiin lisäävän opettajan ammatillista kasvua mm. opettajapersoonan ja käytännön opetustyön kehittymisen myötä. Vertaisryhmämentorointi vaikutti myös välillisesti mentoreina toimineiden opettajien kautta työyhteisön toimintaan.
2018	XIII JVertaisryhmämentorointi vapaaehtoistiimissä Toimintatutkimuksellinen lähestymistapa osaamisen kehittymisen tukemiseen, Pro gradu- tutkielma Helsingin yliopisto	Koskinen, Tiina	Tutkimuksen tavoitteena oli testata vertaismentorointityyppistä toimintamallia vapaaehtoistoiminnan tiimityön kehittämisen välineenä	Laadullinen toimintatutkimus	Oman oppimisen ja oman osaamisen jakaminen vahvistui, ryhmän koettiin edistävän tiimihengen kasvua ja mahdollistavan toisten vertaistuen saamista sekä oman työn kehittämistä sekä henkilökohtaisen kehittymistä

