

# OMAN OPETTAJUUDEN ÄÄRELLÄ

**Opettajien kokemuksia saman työyhteisön ja eri työyhteisöjen vertaisryhmämentoroinnista**

Maria Lahdenmaa

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Kevät 2010  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Lahdenmaa, Maria. 2010. Oman opettajuuden äärellä. Opettajien kokemuksia saman työyhteisön ja eri työyhteisöjen vertaisryhmämentoroinnista. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 79 s.

Opettajien alanvaihto ja työuupumus ovat maailmanlaajuisia ongelmia, ja avuksi niihin on kehitelty muilla aloilla käytettyä mentorointia. Suomessa toteutettavan verme-vertaisryhmämentoroinnin tarkoituksena on tukea sekä uusia että jo kauemman aikaa alalla olleita opettajia siten, että koulutuksesta muodostuisi elinikäinen ammatillisen kehityksen jatkumo. Tutkimuksessa tarkasteltiin kahden verme-mentorointiin osallistuneen opettajaryhmän kokemuksia. Tarkoituksena oli saada esille näkökulmia mentoroinnin kehittämiseen. Tutkituista ryhmistä toinen oli koottu saman työyhteisön ja toinen eri työyhteisöjen opettajista, ja ne olivat toimineet lukuvuoden 2008–2009 aikana. Ryhmien kokemuksia käsiteltiin sekä sellaisenaan että toisiinsa verraten. Verme:n periaatteiden mukaisesti ryhmät koostuivat eri uravaiheissa olevista opettajista.

Tutkimuksen aineisto kerättiin ryhmäkeskustelua ja narratiivista metodia yhdistelemällä ja analysoitiin SWOT-analyysistä sovelletun sisäisten tekijöiden nelikenttäanalyysin avulla. Analyysissä hyödynnettiin lisäksi sisällönanalyysiä. Tutkimus osoitti, että erityyppisten verme-ryhmien kokemuksissa oli eroja. Oleellisimmat erot olivat ryhmien vahvuuksissa, heikkouksissa ja mahdollisuuksissa. Ryhmien uhkat olivat hyvin lähellä toisiaan. Saman työyhteisön vahvuus oli jo valmis yhteisöllisyys, kun eri työyhteisöjen ryhmällä se oli valmiiden roolien puuttuminen. Saman työyhteisön ryhmän heikkoutena olivat valmiit roolit ja eri työyhteisön ryhmällä yhteisöllisyyden puute. Pääasialliseksi mahdollisuudeksi saman työyhteisön ryhmällä osoittautui koko työyhteisön ja eri työyhteisöjen ryhmällä pelkän yksilön kehittyminen. Molempien ryhmien suurin uhka oli hypoteettinen muiden työyhteisöjen jäsenten negatiivinen suhtautuminen ryhmiä kohtaan.

Ryhmät tukivat opettajien työhyvinvointia. Tyytyväisyys mentorointiin viittasi siihen, että kummallakin ryhmällä on olemassa oma paikkansa. Molemmat ryhmätyypit eivät kuitenkaan näyttäisi sopivan kaikille, joten ryhmiä muodostettaessa on hyvä ottaa huomioon ryhmätyyppien erilaiset tavoitteet. Eri työyhteisöjen ryhmä vaikutti olevan turvallinen vaihtoehto, jos haluttiin kehittää vain yksilöiden omaa opettajuutta. Saman työyhteisön ryhmä voisi yksilön auttamisen ohella olla väline koko työyhteisön ammatillisen kehityksen tukemiseen.

Avainsanat: ammatillinen kehitys, mentorointi, opettajuus, työhyvinvointi, vertaisryhmät

## ESIPUHE

Kiinnostukseni aiheeseen opettajien työssä jaksamisen tukemisesta nousi opiskeluvuosien aikana vähitellen. Uskomattomien yhteensattumien johdosta pääsin tekemään tutkimusta tästä minua aidosti koskettaneesta aiheesta. Prosessi oli alusta loppuun saakka innostava ja mukaansatempaava, ja se osoittautui minulle johdannoksi oman opettajan urani aloittamiseen.

Tutkimus ei olisi onnistunut ilman tiettyjä tahoja. Kiitokseni ansaitsevat erityisesti tutkimani verme-ryhmät, jotka ottivat minut lämpimästi vastaan ja avasivat kokemuksiaan minulle. Suuret kiitokset saa myös koko verme-tiimi sekä sen puitteissa minua ohjannut erikoistutkija, dosentti Hannu L. T. Heikkinen. Haluan esittää kiitokseni siitä, että sain mahdollisuuden olla osana hanketta. Kiitän myös Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen puolelta minua ohjannutta dosentti Tuula Asuntaa sekä taloudellisen tuen antanutta Kauhajoen kulttuurisäätiötä.

Jyväskylässä 18. huhtikuuta 2010

Maria Lahdenmaa

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>OPETTAJAN TYÖ</b> .....	<b>8</b>
2.1	AMMATTI VAI ELÄMÄNTAPA .....	9
2.2	AMMATILLINEN IDENTITEETTI .....	10
2.3	ASiantuntijuus ja ammatillinen kehitys .....	11
2.3.1	<i>Opettajankoulutus</i> .....	12
2.3.2	<i>Induktiovaihe – opettajan ensimmäiset työvuodet</i> .....	13
2.3.3	<i>Täydennyskoulutus ja työnohjaus</i> .....	14
<b>3</b>	<b>KOULU TYÖYHTEISÖNÄ</b> .....	<b>16</b>
<b>4</b>	<b>OPETTAJA KRIISISSÄ</b> .....	<b>20</b>
4.1	ALOITTELEVA OPETTAJA .....	20
4.2	ALANVAIHTO .....	22
4.3	UUPUMISESTA KOHTI TYÖHYVINVOINTIA.....	23
<b>5</b>	<b>OPETTAJIEN MENTOROINTI</b> .....	<b>25</b>
5.1	LÄHTÖKOHTIA.....	26
5.2	KÄYTÄNNÖN SOVELLUKSIA .....	27
5.3	SEURAUKSIA JA HAASTEITA.....	29
<b>6</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET</b> .....	<b>31</b>
<b>7</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>32</b>
7.1	VERME-HANKE .....	32
7.2	TUTKIMUSJOUKKO .....	33
7.3	TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT.....	34
7.3.1	<i>Fenomenologis-hermeneuttinen perinne</i> .....	35
7.3.2	<i>Metodien valinta</i> .....	36
7.4	TUTKIMUSMENETELMÄT JA AINEISTON KERUU .....	39
7.4.1	<i>Ryhmäkeskustelu</i> .....	39
7.4.2	<i>Tutkimusaineiston keruu</i> .....	41
7.5	AINEISTON ANALYYSI.....	43
7.5.1	<i>Ryhmän sisäiset tekijät -nelikenttäanalyysi</i> .....	43
7.5.2	<i>Sisällönanalyysi</i> .....	44
7.5.3	<i>Analyysin eteneminen</i> .....	45
7.6	LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS.....	46
<b>8</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>50</b>

8.1	VAHVUUDET .....	50
8.1.1	<i>Sama työyhteisö: yhteisöllisyyden olemassaolo</i> .....	50
8.1.2	<i>Eri työyhteisöt: roolien puuttuminen</i> .....	53
8.1.3	<i>Yhteisöllisyys vs. roolien puute</i> .....	54
8.2	HEIKKOUEDET .....	56
8.2.1	<i>Sama työyhteisö: valmiiden roolien olemassaolo</i> .....	56
8.2.2	<i>Eri työyhteisöt: yhteisöllisyyden puuttuminen</i> .....	56
8.2.3	<i>Valmiit roolit vs. yhteisöllisyyden puute</i> .....	57
8.3	MAHDOLLISUUDET .....	57
8.3.1	<i>Sama työyhteisö: työyhteisön kehittäminen</i> .....	57
8.3.2	<i>Eri työyhteisöt: yksilön kehittäminen</i> .....	58
8.3.3	<i>Yhteisön kehittäminen vs. yksilön kehittäminen</i> .....	59
8.4	UHKAT .....	60
8.4.1	<i>Sama työyhteisö: muiden suhtautuminen</i> .....	60
8.4.2	<i>Eri työyhteisöt: muiden suhtautuminen</i> .....	60
8.4.3	<i>Muiden suhtautuminen</i> .....	61
<b>9</b>	<b>SISÄISET TEKIJÄT RYHMIEN VOIMAVAROIKSI</b> .....	<b>62</b>
9.1	VAHVUUKSIEN HYÖDYNTÄMINEN .....	63
9.2	HEIKKOUKSIEN MUUTTAMINEN VAHVUUKSIKSI .....	64
9.3	MAHDOLLISUUKSIEN HYÖDYNTÄMINEN.....	65
9.4	UHKIEN VÄLTÄMINEN.....	67
<b>10</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>68</b>
	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>72</b>
	<b>LIITTEET</b> .....	<b>78</b>
	LIITE 1. RYHMÄLÄISTEN TUKIPAPERIT .....	78

# 1 JOHDANTO

Uutisointi opettajapulasta sekä opettajien alanvaihdosta ja uupumisesta herättää meissä tulevaisuudessa opettajissa huolta tulevaisuudestamme. Miten me tulemme pärjäämään ja jaksamaan koulumaailman kiristyvien vaatimusten ja uuvuttavan arjen keskellä, kun kaikki kokeneetkaan eivät siellä näytä niin tekevän?

Seija Blomberg (2008) on selvittänyt väitöskirjassaan Noviisiopettajana peruskoulussa aloittelevien opettajien kokemuksia työn hankalasta alkutaipaleesta. Väitöskirja tuo esille opettajantyön ja koulujen epäkohtia, jotka voivat olla aiheuttamassa kiihtyvää alanvaihtoa. Vasta-aloittaneiden opettajien alanvaihto on maailmanlaajuinen ajankohtainen huolenaihe (Smith & Ingersoll 2004, 706). Jokainen vaihtaja ei kuitenkaan liene muihin töihin kutsumusta tunteva tai suoremman palkan tai paremman työtarjouksen vuoksi työnsä jättävä opettaja, vaan kaikilta aloilta löytyy niin sanottuja luonnollisia alanvaihtajia, kuten myös opettajien joukosta (ks. Smith & Ingersoll 2004, 706). Osa opettajista yksinkertaisesti väsy työhönsä, jonka vaatimukset vaikuttavat kiristyvän vuosi vuodelta. Tähän viittaa opettajien alanvaihtoa väitöskirjassaan Mieli paloi muualle käsitelleen Mariikka Almialan (2008) tutkimustulokset. Syitä opettajien uupumiseen löytyy eri selvitysten perusteella niin työilmapiiristä, hankalista oppilaista, liian isoista oppilasmääristä, puutteellisista välineistä, kohtuuttomista vaatimuksista, liiasta tunnollisuudesta ja kuntien lama-ajan säästötoimenpiteistä (ks. myös Laaksola 2007a). Opettajat näyttävät tarvitsevan tukea työssään jaksamiseen.

Opettajankoulutus 2020 -raportissa (2007, 47) on esitetty maassamme kehitettäväksi *mentorointia* opettajien tukimuotona. Tämä seuraa eurooppalaisen opettajankoulutuksen kehittämissasiakirjan *Improving the Quality of Teacher Education* (2007, 13) esimerkkiä, jossa jäsenmaille ehdotetaan uusien opettajien kolmevuotista *induktiovaiheen* tukiohjelman. Kehittämissasiakirjassa esitetään myös, että mentorointi voisi olla opettajien koko uran ajan ammatillisen kehityksen tukikeino. Kansainvälisiä tutkimuksia opettajien mentoroinnista on paljon. Merkittävimpiä tämän tutkimuksen taustan kannalta ovat Thomas M. Smithin ja Richard M. Ingersollin (2004) tutkimus induktiovaiheen mentoroinnin vaikutuksista, Jian Wangin ja Sandra J. Odellin (2007) tutkimus mentorin ja aloittelevan opettajan välisestä suhteesta koulun kehittämisen näkökulmasta

sekä Janette Longin (2009) tutkimus aloittelevien opettajien ja kouluyhteisöjen mentorointikokemuksista.

Opettajille tarkoitetun mentoroinnin voidaan sanoa olevan Suomessa vielä uudehko ilmiö. Uutuuden seurauksena suomalaisia tutkimuksia aiheesta on vasta vähän, ja toiminta on edennyt hitaasti, jos maatamme verrataan esimerkiksi Viroon, jossa opetusalan mentorointi on kehittynyt 2000-luvulla nopeasti osaksi kansallisesti organisoitua aloittelevien opettajien induktio-ohjelmaa (Jokinen, Morberg, Poom-Valickis & Rohtma 2008, 76, 82–84). Suomessa mentoroinnin kehittämistä harjoittaa toimintatutkimuksen kautta Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen koordinoima verme-hanke, jonka alle tämän tutkimus kuuluu. Suomessa mentorointi on kulkenut kehityspolun 2000-luvun alusta lähtien *parimentoroinnin* ja *ryhmämentoroinnin* kautta tällä hetkellä toteutettavaan *vertaisryhmämentorointiin*, mutta yhtenäistä kansallista mallia ei vielä ole (Heikkinen, Jokinen, Tynjälä & Välijärvi 2008, 208, 210).

Tämän tutkimuksen taustalla vaikuttavat aiemmin tutkitut kokemukset opettajien ryhmämentoroinnista: ne näyttäisivät puoltavan eri kouluilta olevien opettajien mentorointiryhmiä (Jokinen 2006, 29; Jokinen & Sarja 2006, 196). Aiemmin tutkituilla opettajilla ei kuitenkaan ole ollut kokemusta muunlaisesta kuin eri koulujen opettajien ryhmästä, joten haluttomuus saman työyhteisön ryhmän mentorointiin on perustunut ennako-oletusten varaan. Sen sijaan samasta työyhteisöstä olevien opettajien kokemuksia ei ole maassamme tutkittu, joten niiden selvittäminen näyttäisi olevan paikallaan. Tästä johtuen tutkimuksessa erityisenä kiinnostuksen ja vertailun kohteena oli kahden erilaisen verme-hankkeen alaisen vertaimentorointiryhmän kokemukset, kun toisen ryhmän jäsenet tunsivat toisensa ennestään ja toisen eivät. Toinen tutkituista ryhmistä oli muodostettu saman työyhteisön ja toinen eri työyhteisöjen opettajista. Tarkoituksena ei ollut ratkaista, kumpi ryhmä on parempi vaihtoehto, vaan pyrkiä kuvaamaan, millä tavalla kokemukset eroavat toisistaan. Kokemusten kuvaamisen ja toisiinsa rinnastamisen kautta voitiin saada näkökulmia mentoroinnin kehittämiseen edelleen. Tutkimusaineisto kerättiin molemmista ryhmistä *ryhmäkeskustelun* periaatteita noudattaen ja se analysoitiin SWOT-analyysistä sovelletun *ryhmän sisäiset tekijät -nelikentän* sekä *sisällönanalyysin* avulla. Ryhmien kokemukset olivat sikäli samanlaisia, että molempien ryhmien jäsenet vaikuttivat tyytyväisiltä oman ryhmänsä toimintaan ja valmiilta jatkamaan sitä. Eroja kahden ryhmän välillä oli kuitenkin havaittavissa.

## 2 OPETTAJAN TYÖ

Opettajien ammattitaidon lähtökohtainen olemassaolo pyritään maassamme takaamaan ylemmällä korkeakoulututkinnolla. Kelpoisuudesta säädetään asetuksessa opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/98). Opettajien ammattitaidon ylläpitoa veloitetaan jopa etiikan kautta, kun Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n (2010) laatimissa eettisissä periaatteissa opettajalta vaaditaan oman työnsä ja ammattitaitonsa kehittämistä. Peruskoulutuksen jälkeen opettajan ammattitaidon kehitykseen pyritään virallisesti täydennyskoulutuksen kautta, mutta maassamme ei ole yhtenäistä täydennyskoulutusjärjestelmää. Olemassa on vain virkaehtosopimuksen mukaiset työn ohessa kouluttautumisen velvoitteet, jotka määräytyvät yksittäisten kuntien panostuksen mukaan. *Ammatillinen kehitys* vaikuttaa jäävän opettajan oman kiinnostuneisuuden ja aktiivisuuden varaan.

Opettajan työhön kuuluu perustehtävän, opettamisen ja kasvattamisen, lisäksi muitakin velvoitteita. Häneltä odotetaan yhteistyötä muiden kasvatusalan ammattilaisten kanssa. Tätä lähestytään Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 17), jossa puhutaan koulun toimintakulttuurin rakentamisesta avoimeksi, vuorovaikutteiseksi ja yhteistyötä tukevaksi. Lisäksi opettajan eettisissä periaatteissa määritellään opettajan suhtautumista työtovereihinsa: suhtautumisen tulee olla yhteistyöhön pyrkivää kunkin yksilöllisyyttä kunnioittaen (OAJ 2010). Vaatimuksista huolimatta suomalaisen opettajan työ on ollut pitkälle autonomista, sillä luokkahuoneessa suljetussa tilassa tapahtuva opetus on luokan opettajan vastuulla. Lisäksi työn suunnittelu ja arviointi on totuttu tekemään yksin. (Syrjäläinen 2002, 36.) Syrjäläisen (2002, 36) mukaan tiimityöskentelyä on kuitenkin yritetty tuoda kouluihin opettajien yhteisten velvoitteiden nimissä, mutta nykyään ammatillinen yhteistyö näkyy lähinnä vain monialaisen verkoston toiminnassa. Yhteistyöaloitteista huolimatta niin sanottu yksin tekemisen perinne on yhä vahva (Laine 2004, 250; Syrjäläinen 2002, 36).

Opettajan tulee olla taitava monella tietämisen ja osaamisen alueella. Ensimmäisestään tulee olla oman tieteenalansa tai oppiaineensa asiantuntija ja erityisesti ohjaamisen, opettamisen ja oppimisen ammattilainen (Kari & Heikkinen 2001, 42). Opettajan täytyy hallita monia eri osa-alueita työnsä puitteissa, ja edellä mainitut taidot ovat vain opettajuuden jäävuoren huippu. Tätä opettajan



ammattillisuutta kuvaamaan on otettu käsite *opettajuus*, jolla pyritään ilmaisemaan opettajan ammattiin valmistumisen erityistä piirrettä, opettajaksi kasvamisesta ja kehittymistä (Kari & Heikkinen 2001, 44). Opettajaksi opiskelemista on jo kauan pidetty kokonaisvaltaisena kasvuprosessina, joka vaikuttaa henkilön koko persoonallisuuteen ja minäkäsitykseen (Korpinen 1993, 141). Tästä voidaan päätellä, ettei opettajuus ole jotain, joka saavutetaan ja säilytetään sellaisenaan, vaan että se muokkautuu ajan myötä (Kari & Heikkinen 2001, 57).

## 2.1 Ammatti vai elämäntapa

Karin ja Heikkisen (2001, 183) mukaan opettajuus alkaa rakentua jo siinä vaiheessa, kun henkilön päätös opettajankoulutukseen pyrkimisestä alkaa kypsyä. Valintapäätöksen taustalla olevat motiivit vaikuttavat Korpisen (1993, 144) mukaan opiskelijan kokemuksiin koko koulutuksen ajan, joten ne ovat pohjana tulevalle opettajuudelle.

Opettajan työn luonteeseen kuuluu, että se voidaan tehdä monella tavalla hyvin. Jokainen opettaja toimii omista lähtökohdistaan ja arvostuksistaan asioita tarkastellen. Toisaalta opettajan toimintaa rajoittavat myös ulkoiset vaatimukset. (Laine 2004, 252.) Lisäksi Laineen (1998, 111) mukaan opettajan roolia määrittävät yhä muiden ihmisten käsitykset opettajista ja opettajuudesta. Tällaiset kulttuuriset käsitykset vaikuttavat Hyytiäisen (2003, 202) mukaan ammatissa toimimisen lisäksi myös opettajan persoonaan ja vapaa-aikaan. Hyytiäisen (2003) opettajayhteisöjä koskeneessa tutkimuksessa ilmeni, että yhteiskunnan odotuksista johtuvat vapaa-ajan rajoitukset liittyivät sekä omiin henkilökohtaisiin valintoihin että siihen, miten opettajat suhtautuivat muiden, kuten lasten, toimintaan koulun ulkopuolella.

Opettajuus näyttää seuraavan opettajia varsinaisen työn ulkopuolellakin. Hyytiäisen (2003, 183) tutkimuksessa ilmeni, että vaikka opettajat kertoivat tekevänsä varsinaisen työnsä koulussa, tunsivat he olevansa opettajia vapaa-ajallakin. Näin oli, vaikka opettajat olisivat kokeneet opettajuuden pelkäksi ansiotyöksi. Osa tutkituista opettajista koki vapaa-ajalle mukana kulkevan opettajuuden jopa rasitteeksi, sillä se ohjasi heidän mielestään liikaa vapaa-ajan toimintoja. (Hyytiäinen 2003, 183–187.) Opettajuutta kohtaan ilmenevät erityislaatuiset vaatimukset ja odotukset korostuivat Almialan (2008, 211) tutkimuksessa, kun alaa vaihtaneet opettajat olivat kokeneet alanvaihdon myötä voivansa kasvaa ulos entisestä opettajan roolistaan, johon kuului muun muassa tietynlainen käyttäytyminen vapaa-aikana.

Opettajuus merkitsee eri opettajille eri asioita. Toisille se on pelkkä ansiotyö, toisille se on elämäntehtävä (Laine 2004, 252). Nykyisin opettajan ammatin nähdään rakentuvan ammattitaidon varaan eikä sitä pidetä pelkkänä sisäsynnytyisenä kutsumuksena ja ominaisuutena. Näkökulma on muuttunut, kun on ryhdytty puhumaan opettajan asiantuntijuudesta. Asiantuntijuuden määritelmässä lähtökohdana on tieto ja kokemus, eikä persoonallisuuden kehitys tai synnynnäinen lahjakkuus (Palonen, Lehtinen & Gruber 2007, 293).

## 2.2 Ammatillinen identiteetti

Työhön liittyvällä identiteetillä tarkoitetaan yksilön ja työn välistä suhdetta, joka on määräytynyt sekä ulkoisten että sisäisten käsitysten mukaan. Sitä määrittävät ammatin yhteiskunnalliset, sosiaaliset ja kulttuuriset käytännöt sekä yksilön omat muokkautuvat merkitykset ja käsitykset työn arvoista ja etiikasta. (Eteläpelto 2007, 90.)

Opettajan ammatillinen identiteetti on hänen kuvansa itsestään opettajan ammatin harjoittajana. Se sisältää käsityksiä siitä, miten ammatissa selviydytään ja mihin sitä harjoittamalla pyritään. Lisäksi ammatillinen näkemys itsestä elää paitsi koko koulutuksen ajan myös varsinaista opettajan työtä tehtäessä (Korpinen 1993, 141–142). Opettajan ammatillinen identiteetti suuntaa hänen toimintaansa ja se on myös arvostuksien ja tehtyjen ratkaisujen perusta työssä (Laine 2004, 249). Opettajan ammatillista identiteettiä voidaan kuvata myös erääksi opettajan työväliseksi. Opettajan työssä korostuvat nopeat päätöksetteot vuorovaikutuksessa eri ihmisten kanssa ja ammatillinen identiteetti auttaa opettajaa selviämään näissä tilanteissa. Kun ammatillinen identiteetti on tiedostettu, opettajalla on selkeä kuva tehtävästään ja itsestään sen tekijänä. Tällöin opettaja kykenee selviytymään työnsä jatkuvasti muuttuvissa tilanteissa. (Laine 2004, 253.)

Opettajan ammatilliseen identiteettiin liittyy ideaalinen käsitys opettajuudesta, ja jokaisella koulutukseen tulevalla on mielessään jonkinlainen käsitys hyvästä opettajasta johtuen omista koulukokemuksista. Sen tarkka määrittely on kuitenkin hankalaa, ja sille voidaan määritellä vain tietyt viitekehykset, joihin kukin opettaja itsensä asettaa. Opettajan ammatillinen identiteetti rakentuu sisäisessä ja ulkoisessa todellisuudessa. Sen konkreettisia ulottuvuuksia ovat yksilön omat ominaisuudet sekä opettajan profession sisältö ja ulottuvuudet. (Laine 2004, 236–237, 253.)

Kuten mikään muukaan identiteetti, ei opettajan ammatillinen identiteetti ole koskaan valmis, vaan sen kehitys jatkuu koko työuran ajan (Kari & Heikkinen 2001, 48, 57). Laineen (2004, 249) mukaan mekanistinen opettamisen taito ja kehykset ammattitoiminnalle rakentuvat koulutuksessa, mutta identiteetti jatkaa kehittymistä koulutuksen jälkeen ja syvenee työssä. Beijaard, Verloop ja Vermunt (2000, 749, 761) ovat tutkineet opettajien käsityksiä omasta ammatillisesta identiteetistään, ja tulokset kuvaavat sitä, miten identiteetti muuttuu kokemuksen myötä.

Laine (2004, 236) kuvaa, miten opettajankoulutuksella on identiteetin rakentumisessa oma roolinsa ja että jokainen rakentaa ammattitaitoaan omin voimin. Opettajankoulutuksessa pyritään tukemaan opettajaidentiteetin kehitystä, mutta se muotoutuu myös muissa konteksteissa (Kari & Heikkinen 2001, 48–51, 56). Koulutuksen tehtävänä on tukea tuota kehitystä sekä tarjota sille tapahtumapaikka ja virikkeitä (Laine 2004, 236). Laineen (2004, 237) tutkimuksen mukaan ammatillisen identiteetin rakentumiseen vaikuttavat ensisijaisesti merkitykselliset elämänsisällöt. Näitä elämänsisältöjä on esimerkiksi opettajankou-

lutuksen ilmapiiri, itsenäisyyden ja itsemääräämisoikeuden kokemukset, oma kehittyminen, perhearvot, koettu kasvatustehtävä sekä yhteiskunnalliset arvot (Laine 2004, 237). Peruskoulutuksen lisäksi ammatillisen identiteetin tarkastelu on yhtä tärkeää niin täydennyskoulutuksessa kuin työnohjauksessakin (Heikininen 1998, 108).

### 2.3 Asiantuntijuus ja ammatillinen kehitys

Tynjälä (2002, 161) kuvaa asiantuntijuutta prosessiksi, jossa tuotetaan jatkuvasti kehittyvää tietotaitoa. Asiantuntijuus ei ole jotain, joka saavutetaan tietyssä pisteessä, vaan se on ongelmanratkaisuprosessi, jossa työskennellään omien kykyjen ylärajoilla itseään ylittäen. Tällöin asiantuntijuutta on kuvaavampaa ilmaista jatkuvana itsereflektiona. (Tynjälä 2002, 161.)

Opettajien asiantuntijuuden kehityksessä avaintekijänä pidetään yhteistyötä (Syrjäläinen 2002, 37). Ammatillista kehitystä yhteistyön kautta voikin kuvata jaetun asiantuntijuuden tai kollektiivisen älykkyyden prosessiksi. Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2004, 150) esittävät kollektiivisen älykkyyden perustuvan siihen, että ihmisillä on lajityypillinen taito suhteuttaa omaa toimintaansa muiden ihmisten toimintaan. Edellytys asiantuntijuuden kehitykselle on siinä, että yksilö pääsee tekemisiin asiantuntijakulttuurin kanssa (Hakkarainen ym. 2004, 136–137; Tynjälä 2006, 101).

Opettajien ammatillisella kehityksellä on omat rajoituksensa ja vaatimuksensa. Cochran-Smith ja Lytle (1999) ovat tutkineet opettajien yhteisöllistä oppimista. He ovat päätyneet siihen, että opettajien ammatillisuus kehittyy parhaiten, kun he sosiaalisesti konstruoivat tietoa. Tämä tapahtuisi parhaiten siten, että uudet ja kokeneet opettajat jakaisivat kokemuksia sekä tietoja ja taitoja keskenään. (Cochran-Smith & Lytle 1999, 280, 293.) Kuitenkaan Syrjäläisen (2002, 126) mukaan kouluissa ei ole aikaa tällaiselle kollegiaaliselle keskustelulle, joka kehittäisi opettajien ammatillisuutta.

Peruskoulutuksen jälkeen opettaja siirtyy työelämään. Tuosta virkaanastumisvaiheesta suomen kielessä käytetään termiä opettajan induktiovaihe, joka on muotoiltu samaa asiaa tarkoittavasta englanninkielisestä teacher induction -käsitteestä. Suomessa ei ole olemassa yhtenäistä induktiovaiheen tukemisen mallia (Jokinen & Välijärvi 2006, 93).

Induktiovaiheen jälkeen opettajan ammatillinen kehitys jatkuu omaehtoisen kouluttautumisen lisäksi täydennyskoulutuksen ja työnohjauksen varassa. Syrjäläisen (2002, 126) mukaan täydennyskoulutus on saanut kritiikkiä siitä, ettei sitä ole organisoitu tarpeeksi systemaattisesti. Kyse on siitä, ettei sille ole järjestetty aikaa. Myös työnohjausta on käytetty opetuslalla melko niukasti (Nieminen 2006, 43).

Opettajankoulutus 2020 -selvityksessä (2007, 46) korostetaan ongelmaa siitä, ettei opettajien koulutustaipaleesta muodostu jatkumoa. Laineen (2004, 250) mielestä syynä nykyiseen koulutusten irrallisuuteen saattaa olla koulutusten organisoititahojen epäyhtenäisyys, eli yhdenmukaista linjaa opettajan koulu-

tusjatkumosta ei maassamme ole. Tämän takia tuloksellinen ja tavoitteellinen toiminta estyy. Koulutusta järjestävillä ei ole selkeitä päämääriä, jotka olisivat linjassa muiden vastaavien, kuten täydennyskoulutusta järjestävien tahojen kanssa. (Laine 2004, 250–251.) Tämänhetkisenä tavoitteena nähdään koulutuksellisen jatkumon kehittäminen siten, että peruskoulutus, induktiovaihe ja täydennyskoulutus muodostaisivat opettajan ammatillista kehitystä tukevan kokonaisuuden (Opettajankoulutus 2020 2007, 46).

### 2.3.1 Opettajankoulutus

Myös opettajankoulutukseen on vaikuttanut yhteiskunnallinen muutos, joka vaatii alituisen kehityksen (Kari & Heikkinen 2001, 55; Kiviniemi 2000, 186, 188). Koulutuksen tehtävänä on jo vuosia ollut tulevien opettajien minäkäsityksen kehittäminen ja sen lähtökohtaisena tavoitteena on antaa opiskelijoille tukea kehityksessä kohti jokaisen omaa opettajuutta. Tämän tulisi tapahtua siten, että kehityksessä otettaisiin huomioon jokaisen opiskelijan oma tahto, elämäntilanne ja yksilöllisyys. (Korpinen 1993, 142; Laine 2004, 236.)

Laine (2004, 252) kritisoi opettajankoulutuksessa toteutettavaa itsensä reflektointia siitä, että keskittyttäessä tulevan työn kannalta epärelevantteihin sisältöihin, jää varsinainen oppimisen ja ohjaamisen reflektointi riittämättömäksi. Pelkkä itsensä tutkiskelu ei Laineen mielestä tuota opettajan ammattitaitoa, vaan tätä kaikkea olisi jatkuvasti peilattava ympäristöön.

Almialan (2008, 206) tutkimuksessa ilmeni, ettei opettajankoulutuksen epäonnistuminen ollut syynä opettajien alanvaihtoon. Eihän opettajankoulutuslaitosta nykyisin edes pidetä enää paikkana, joka tekee valmiita opettajia (Puustinen 2007, 8). Myös Laine (2004, 251) toteaa, etteivät opettajien ongelmat johdu puutteista aineenhallinnassa, vaan syynä on valmistautumattomuus todellisuuden ongelmien kohtaamiseen ja niistä selviämiseen. Laine (2004, 253) toteaa, että opettajankoulutuksen tehtävänä tulisi olla opettajien perusosaaminen takaamisen lisäksi heidän valmentaminen tulevaan työtodellisuuteen. Myös Kiviniemen (2000, 186) mukaan tulevien opettajien pitäisi saada syventyä pitkäjänteisemmin tuleviin työtehtäviin peruskoulutuksessa ollessaan.

Koulutodellisuuden valmistautumattomuus on ongelmallinen todellisuuden tekijä. Blomberg (2008, 213) huomauttaa tutkimuksessaan, että opettajankoulutuksen loppuvaiheessa tulisi avata enemmän seikkoja, mitä uudella opettajalla on työelämään astuessa edessään. Tällöin opettajan sosiaalinen lukutaito alkaisi kehittyä jo ennen työelämään siirtymistä. Laine (2004, 237) painottaa, etteivät opiskelijat pääse testaamaan opettajankoulutuksen ja koulutodellisuuden vastaavuutta kuin vasta valmistuttuaan.

Opettajat ovat eri selvityksissä kuvanneet työn muuttumista entistä hajanaisemmaksi myös yhteiskunnan luomien muutospaineiden vuoksi. Opettajan työ koetaan yhä hektisempänä, ja epävarmuuden sietäminen on tullut erääksi opettajan hyveeksi. (Kiviniemi 2000, 178–179, 189.) Koulutuksen tulisi tarjota tuleville opettajille valmiuksia muun muassa muutoksen kohtaamiseen, joka tarkoittaa käytännössä työtodellisuuden kohtaamista (Kiviniemi 2000, 19). Laine

(2004, 251) ehdottaa, että myös eri yhteistyötahojen kanssa vuorovaikutuksessa toimimiseen olisi saatava valmiuksia jo opettajankoulutuksessa.

Laine (1998, 118) on jo 12 vuotta sitten ehdottanut, että opettajankoulutuksen tulisi muuttaa opettajan ammattikuvaa kollegiaalisempaan suuntaan, ja sitä se on viime vuosina tehnytkin. Koulun rakenteiden jäykkyys ja hidas muuttuminen estää kuitenkin kollegiaalisuuden leviämisen käytäntöön (Syrjälä 1998, 27). Ongelmana näyttää olevan induktiovaiheessa tapahtuva muutos, jolloin uudet opettajat mukautuvat koulun valmiisiin käytäntöihin. Opettajankoulutuksella yksistään ei näytetä pystyvän vaikuttamaan koulun muuttumiseen, vaan se vaatii eri tahojen yhteistyötä, kuten jo Turunen (2000, 41) on esittänyt OPEPRO-hankkeen (Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihanke) selvityksessä. Induktiovaiheen tukimuotojen ja täydennyskoulutuksen kehittämiskaavailuissa on ehdotettu, että myös opettajankoulutus osallistuisi tähän opettajan uranmittaisen kehitysjatkon luomiseen (ks. esim. Kiviniemi 2000, 186; Turunen 2000, 45; Välijärvi 2000, 165).

### 2.3.2 Induktiovaihe – opettajan ensimmäiset työvuodet

Opettajan työuran alku on hyvin poikkeuksellinen, kun sitä verrataan muihin aloihin. Koulutuksesta valmistuttuaan ja ensimmäisen työpaikan vastaanotettuaan opettajalla on heti täysi juridinen ja pedagoginen vastuu työstään. Vastuu on ensimmäisestä työpäivästä alkaen täysin sama kuin jo vuosia opettajana toimineilla (Fantilli & McDougall 2009, 814). Ammatillinen kehitys sekä koulu-yhteisöön, sen toimintakulttuuriin ja opetusympäristöön ja -olosuhteisiin tutustuminen ovat uuden opettajan yhtäaikaaisesti toteutettavia tehtäviä (Jokinen 2006, 27).

Uuden työn aloittamisessa on omat haasteensa. Blombergin (2008, 211) tutkimuksen mukaan uusilla opettajilla on uransa alussa paljon odotuksia ja illuusioita, joiden toteutumattomuus työelämässä tulee heille yllätyksenä. Vaikka he ovat useamman vuoden ajan hankkineet ammatillista pätevyyttä, uusia opettajia odottaa niin sanottu todellisuussokki. Tarkemmin kuvattuna kyse on siitä, että muutos teoreettisesta maailmasta käytäntöön tapahtuu hetkessä, eikä siihen osata valmistautua. Ensimmäisestä työpäivästä alkaen koetukselle joutuvat taidot, jotka eivät ole koulutuksessa olleet keskiössä. Näitä taitoja Blombergin mukaan ovat kyky kohdata pettymyksiä, kohdata ja ratkaista konflikteja, tehdä kompromisseja sekä osata tarvittaessa joustaa. Tällöin uudet innovaatiot jäävät uudella opettajalla toissijaisiksi ja päämääräksi jää työstä selviytyminen.

Opettajan työtä leimaa ensimmäisestä koulupäivästä alkaen kiire. Blombergin (2008, 211) tutkimuksessa opettajat kuvasivat työn alkua hektiseksi. Tästä johtuen uusilla opettajilla ei ole mahdollisuutta tutustua rauhassa muihin opettajiin. Tilannetta helpottaa, jos kouluun sattuu samaan aikaan tulemaan muitakin uusia opettajia. Tällöin useammalla opettajalla on samanlainen uusi elämäntilanne ja työn uutuus edessään, ja he voivat yhdessä reflektoida kokemuksiaan. (Blomberg 2008, 212.)

Uuden opettajan tarpeiden huomioiminen unohtuu usein koulun muun kiireen ja kulttuurin keskellä. Blombergin (2008, 212) mukaan koulunpidossa on

sellaisia ongelmia, jotka vaikeuttavat erityisen paljon uusien opettajien ensimmäistä työvuotta. Esimerkkinä tästä hän mainitsee, että koulutyötä ohjaavaa perusopetuslainsäädäntöä ei aina täysin noudateta. Lisäksi ongelmallista on, että opettajille määrätään liian vaativia opetusryhmiä opetettavakseen. Tällöin uusien opettajien jaksaminen vaarantuu, sillä muutosten tarpeisiin ei reagoida niin nopeasti kuin koulujen hektinen kulttuuri vaatisi.

Opettajan ensimmäiset työvuodet ovat kaikkein kriittisimmät. Silloin opettaja tekee päätöksensä siitä, onko hänestä alalle. Usein vastoinkäymisten kasaantuessa uudet opettajat alkavat epäillä omaa soveltuvuuttaan työhön (Blomberg 2008, 213; Fantilli & McDougall 2009, 814). Aloittelevan opettajan ammatillisuus ei pääse tällöin kehittymään, koska systemaattista tukea ei ole useinkaan saatavilla (Opettajankoulutus 2020 2007, 47).

Blombergin (2008, 211) tutkimuksen mukaan aloittelevilla opettajilla pitäisi olla mahdollisuus saada tukea ja ohjausta kokeneelta ohjaajalta ensimmäisenä työvuotenaan. Hänen mukaansa pelkän mentorin määrääminen ei kuitenkaan ole riittävä toimenpide, vaan induktiovaiheeseen olisi kehitettävä systemaattisesti organisoitu malli. Myös Opettajankoulutus 2020 -raportin (2007, 47) mukaan induktiovaiheen koulutuksen tulisi olla automaattista kaikille uusille opettajille. Vuonna 2000 Kiviniemi on ehdottanut OPEPRO-selvityksessä, että opettajankoulutuksen tulisi osallistua vastavalmistuneiden opettajien työelämään siirtymisen tukemiseen (Kiviniemi 2000, 186). Induktiovaiheen tukimuotojen kehittämisessä ja niiden toteuttamisessa tarvitaan kaikkien koulutukseen osallistuvien tahojen: opettajien, koulujen, koulutuksen järjestäjien, ammattijärjestöjen ja opettajankoulutuslaitosten yhteistyötä (Jokinen & Sarja 2006, 197).

Työmaailmaan siirtymisen ongelmat eivät ole uusi havainto. Avuksi tähän on olemassa erilaisia perehdytysohjelmia, mutta niiden käyttö on pelkästään yksittäisten kuntien ja koulujen varassa – Suomessa ei vielä ole yhtenäistä kansallista formaalia perehdytysohjelmaa uusille opettajille (Jokinen 2006, 27; Jokinen & Välijärvi 2006, 93). Asioiden selvittäminen jää usein uuden opettajan oman aktiivisuuden varaan (Jokinen 2006, 27).

Peruskoulutusvaiheessa ei pystytä tukemaan työelämään siirtymistä eikä täydennyskoulutus tavoita aloittelevan opettajan tarpeita (Jokinen 2006, 27). Tämän vuoksi Suomessa on ryhdytty aktiivisesti kehittämään induktiovaiheen tueksi mentorointia. Verme-hanke, jonka alle tämäkin tutkimus kuuluu, kehittää vertaisryhmämentoroinnin toimintamalleja. Poikkeuksena kyseisen hankkeen vertaisryhmämentorointimallissa on, että kyseessä ei ole apukeino pelkästään uusien opettajien tukemiseen, vaan pyrkimyksenä on uusien opettajien tukemisen lisäksi myös kehittää sekä uudessa työpaikassa aloittavien että jokaisen ammatillisesta kehityksestään kiinnostuneen opettajan osaamista. (Verme 2010.) Verme-hankkeesta sekä sen kehittämisestä vertaisryhmämentoroinnista kerrotaan tarkemmin luvussa 7.1.

### 2.3.3 Täydennyskoulutus ja työnohjaus

Opettajan ammatillisessa kehityksessä tärkeää olisi mahdollisuus täydennyskoulutukseen. Täydennyskoulutuksen järjestäminen on kuntakohtaista, joten

eroja sen saamisessa on paljon. Syyt järjestämisen määrän vaihtelevuuteen ovat resursseissa, eli ajassa ja rahoituksessa. (Luukkainen 2002, 293–294; Opettajankoulutus – tietoa, taitoa, tulevaisuutta 2006, 29.) Täydennyskoulutus vaatisi paljon kehittämistä, sillä se on hyvin irrallinen osa muusta koulutuksesta ja sitä järjestetään melko vapaalla tavalla (Laine 2004, 250; Puustinen 2007, 9). Opettajatkin ovat kritisoineet sitä pirstaleisuuden, sattumanvaraisuuden, pakonomaisuuden ja suunnittelemattomuuden vuoksi (Jokinen 2000, 105). Opettajankoulutus 2020 -raportissa (2007, 46) suositellaan, että täydennyskoulutusta selkiytettäisiin ja kehitettäisiin pitkäkestoisimmiksi ohjelmiksi (ks. myös Turunen 2000, 43; Jokinen 2000, 94). VESO-järjestelmän pedagogista vaikuttavuutta halutaan arvioida uudelleen tässä suhteessa (Väljærvi 2000, 165; Opettajankoulutus 2020 2007, 46).

OPEPRO-hankkeen loppuraportissa on otettu huomioon myös täydennyskoulutuksen hajanaisuus. Siinä ehdotetaan, että täydennyskoulutuksessa täytyisi paremmin pyrkiä huomioimaan kokonaisten opettajakuntien kehittäminen, jotta sen vaikutukset olisivat laajemmat. (Luukkainen 2002, 259.) Laineen (2004, 250) mukaan pirstaleisuuden vuoksi täydennyskoulutus ei tue riittävästi opettajan ammatillisen identiteetin kehitystä. Kiviniemi (2000, 186) ehdottaa, että opettajankoulutus ottaisi vastuulleen myös opettajien täydennyskoulutuksen (ks. myös Turunen 2000, 45; Väljærvi 2000, 165). Syrjäläisen (2002, 127) mukaan opettajat kokevat tarvitsevansa täydennyskoulutusta, jotta he saisivat valmiuksia ottaa vastaan yhteiskunnan muutoksia ja uusia näkökulmia opetuksen toteuttamiseen.

Täydennyskoulutus-käsitteen lisäksi opettajien lisäkouluttautumisen yhteydessä puhutaan työnohjauksesta. Määritelmien mukaan erona täydennyskoulutukseen on, että työnohjaus keskittyy henkisen puolen tukemiseen, kun taas täydennyskoulutuksessa on kyse käytännön taitojen hiomisesta. Työnohjaus on vakiintunut käytäntö monilla ihmishdealoilla, joissa työvälinaenä on ihmisen persoona. Sen avulla pyritään sekä yksittäisten työntekijöiden että koko yhteisöjen ammatillisen osaamisen kehittämiseen. Eräs työnohjauksen muoto on mentorointi. (Keski-Luopa 2007, 8.)

Opettajien työnohjauksessa tavoitteena on parantaa opettajien kykyä toimia muutosten keskellä. Tällöin työnohjaus keskittyy työn ongelmien hallintaan ja työn kehittämiseen ja se tapahtuu sekä yksittäin että pienryhmissä. Opetusalan työnohjausta tarvitaan erityisesti siksi, että työn kiire aiheuttaa sen, ettei ehditä pohtia omaa toimintaa ja sitä kautta kehittyä. (Nieminen 2006, 44–45; Ojanen 2009, 25–26.) Työnohjauksen tarve opettajilla liittyy usein työyhteisön muutoksiin, henkilökohtaiseen kehityksen tarpeeseen ja muutoksiin työn sisälöissä. Lisäksi tällaisen ihmishdeutyön henkinen kuormittavuus vaatii, että asiat puretaan. (Nieminen 2006, 45–46.)

### 3 KOULU TYÖYHTEISÖNÄ

Työyhteisö, johon aloitteleva opettaja liittyy, on usein ikään kuin valmis. Uuden työntekijän tulo ja oman paikan etsiminen rikkoo rutiineja ja työyhteisöön sopeutuminen vie aikaa (Förbom 2003, 100). Kaiken muun kuormittavuuden keskellä uuden opettajan täytyy yrittää löytää oma paikkansa työyhteisössä, joka ei jouta helposti perinteistään, on profiililtaan ehdoton ja jossa saattaa ilmetä keskinäistä valtataistelua ja kilpailua (Blomberg 2008, 211).

Opettajanhuone on kouluissa paikka, jossa opettajat näkyvästi elävät yhteisönä. Se koostuu kuitenkin monista eri tekijöistä. Siellä sosiaaliset, pedagogiset ja eettiset elementit limittyvät toisiinsa opettajayhteisön kesken (Hyytiäinen 2003, 62). Hyytiäisen (2003, 194) tutkimuksessa opettajanhuone koettiin osittain mukavaksi taukopaikaksi, jossa voitiin jutella vapaamuotoisesti. Opettajanhuonetta pidettiin kuitenkin myös paikkana, joka lisäsi yhteisöllistä räsitusta johtuen sosiaalisten suhteiden monimutkaisesta verkostosta. Opettajanhuone koetaan opettajan sosiaalisesta asemasta työyhteisössä riippuen joko opettajaa kahlitsevana tai vapauttavana tilana. Sitä ei näin ollen voidakaan pitää opettajien yhteisön ja yhteistyön tyyssijana, vaan se on pikemminkin kohtaamispaikka. Opettajanhuoneessa vahvat ja hallitsevat opettajat sanelevat sanattomat ehdot siitä, miten siellä eletään. Opettajanhuoneessa konkretisoituu opettajien suljettu työyhteisö, jonka ulkopuolelle kuuluvat oppilaat vanhempineen. (Hyytiäinen 2003, 194, 215.)

Syrjäläisen (2002, 35) mukaan meidän kulttuurimme opettajalla on autonominen rooli, joka johtaa yksin työskentelyyn. Tämä autonomisuus käsittää myös sen, että toisen opettajan työhön ei puututa hyvässä eikä pahassa. Sen vuoksi suomalaisessa koulukulttuurissa ei ole tavallista, että opettajat keskustelisivat ajatuksistaan ja ongelmistaan vapaasti opettajanhuoneessa (Puustinen 2007, 8; Syrjäläinen 2002, 39). Tätä todistaa Työterveyslaitoksen vuoden 2003 katsaus, jossa työryhmätyö tai tiimimäinen työtapa olivat koulutuslallalla harvinaisempia kuin muilla aloilla (Perkiö-Mäkelä & Taskinen 2004, 270).

Kouluissa työskentelee opetuslalan asiantuntijoita, joilla on paljon toisistaan poikkeavaa tietoa ja taitoa hallussaan. Tätä ei kouluissa kuitenkaan osata hyödyntää. Blombergin (2008, 216) tutkimuksessa kävi ilmi, että pedagogisista asioista keskusteleminen on opettajille hyvin haasteellista. Opettajien ammatil-



lisen yhteistyön ontuvuus ja yhä voimakas yksin tekemisen kulttuuri paljastui Blombergin tutkimuksessa siinä, että opettajien koettiin olevan kyvyttömiä kompromissien tekoon. Toisten opettajien näkemyksille ja mielipiteille ei koettu annettavan tilaa. (Blomberg 2008, 216.) Almialan (2008, 217) tutkimuksen mukaan kouluihin kuitenkin kaivattaisiin kollegiaalisuutta ja toinen toisensa kykyjen tunnustamista. Tämän nähtäisiin edesauttavan työssä jaksamista.

Opettajayhteisöissä hyvinvoinnista vastaamista ei voida jättää yksittäisen opettajien aktiivisuuden varaan. Tähän liittyen Syrjäläinen (2002, 124) kuvailee johtajan roolia erittäin oleelliseksi työyhteisön hyvinvoinnissa. Rehtorin tehtävänä olisi huolehtia, että vastuu jakaantuu tasaisesti ja että opettajat saavat osallistua päätöksentekoon. Rehtorin tulisi varmistaa oman toimintansa kautta, että työyhteisö voi ammatillisesti ja pedagogisesti hyvin. Käytännössä tämä tarkoittaa ammatillisten virikkeiden ja täydennyskoulutukseen osallistumisen mahdollisuuksien takaamista. Myös Fantilli ja McDougall (2009, 823) korostavat rehtorien roolia yhteisöllisen koulukulttuurin luomisessa. Rehtorin rooli kouluissa on keskeinen, sillä työyhteisöjen toimivuuden sanotaan riippuvan niiden toiminnan tavoitteiden selkeyden ja keskinäisen vuorovaikutuksen lisäksi johtamisen laadusta (Lindström 2004, 115).

Silloin kun työyhteisössä perusasiat ovat kunnossa, voidaan vasta toiminnan kehittämiseksi tehdä töitä. Syrjäläinen (2002, 123) vahvistaa tätä ajatusta toteamalla, että hyvässä työyhteisössä uskalletaan ottaa riskejä ja olla luovia. Pahan työyhteisöllisyyden uhka on kiire. Kiireen rauhoittaminen vaikuttaa työyhteisössä siihen, että jäsenet saavuttavat hallinnantunteen oman työnsä suhteen. Tällöin yhteiset projektit onnistuvat. (Syrjäläinen 2002, 123–124.)

Yhteisöllinen kulttuuri voisi tukea uutta opettajaa. Fantillin ja McDougallin (2009, 823) tutkimus osoitti, että yhteistyö eri uravaiheessa olevien ja eri luokkatasojen opettajien kesken vaikuttaa positiivisesti uuden opettajan ammatilliseen kehitykseen. Almialan (2008, 208) tutkimuksessa merkityksellisenä seikkana työympäristöön liittyen ilmeni, että alaa vaihtaneet opettajat olivat kokeneet työpaikoillaan sosiaalisen tuen ja yhteisöllisyyden puutetta.

Koulun kehittämisen synonyymina pidetään eritoten sen työyhteisön kehittämistä yhteisölliseen suuntaan (Hyytiäinen 2003, 66). OPEPRO-hankkeen kahdeksan vuoden takaisessa loppuraportissa teräستetään, miten perus- ja täydennyskoulutuksen tulisi ohjata opettajia kollegiaaliseen yhteistyöhön (Luukkainen 2002, 232). Kehitystutkimuksista ja -yrityksistä huolimatta koulujen opettajayhteisöjen kulttuurit näyttävät pysyvän ennallaan, tai ainakaan merkittäviä muutoksia niissä ei ole viime vuosina tapahtunut. Koulun ja työyhteisön kehittämisestä on tullut eräänlainen mantra. Laine (2004, 251) tukee tätä käsitystä toteamalla, että uudistusvaatimuksia tulee toteutettavaksi kiivaammalla tahdilla kuin niitä oikeasti koulumaailmassa ehditään toteuttaa.

Blombergin (2008, 211) tutkimus osoitti, että kiire ja töiden organisointi ovat suuria esteitä koulujen yhteisöllisen kulttuurin kehittymisessä. Työyhteisön kehitystä hidastavia tekijöitä ovat myös siihen osallistuvien asenteet. Opettajien kesken voi ilmetä kilpailua, pahan puhumista ja kuppikunniksi jakautu-

mista (Förbom 2003, 78–79). Almiala (2008, 208) toi tutkimuksessaan esille, että alaa vaihtaneiden opettajien työyhteisöissä oli ilmennyt muun muassa kateutta.

Kehitystehtävien antamisessa täytyy ottaa huomioon niihin varatut resurssit. Syrjäläinen (2002, 35) kertoo koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön ohjanneen opettajayhteisöjä yhteistyöhön. Tämä on lisännyt opettajien välistä vuorovaikutusta sekä pedagogiseen puoleen liittyvää yhteistyötä. Tällaista yhteistyöhön pakottamista kritisoidaan kuitenkin sillä, että pakonomaisuuden vuoksi siihen sitoutuminen on heikkoa. Tästä seuraa, etteivät opettajat kehity ammatillisesti, jos he kokevat yhteistyöajan olevan pois tärkeämmiltä töiltä, kuten opetuksen suunnittelulta. Yhteistyön lähtökohtien tulisi olla arjesta peräisin ja edistää koulun arkista toimintaa. Virallisen tahon määräämät kehitystehtävät tekevät yhteistyöstä pakonomaista ja siten heikentävät sen merkitystä opettajille. (Syrjäläinen 2002, 35–36; 61.) Almiala (2008, 208) kertoo alaa vaihtaneiden opettajien kokeneen, etteivät kunnan päätökset olleet tukeneet riittävästi opettajuutta ja työssä jaksamista.

Koulujen ja sen opettajien oletetaan tekevän alituista työtä toimintansa kehittämiseksi. Syrjäläisen (2002, 123) mukaan uudistusten tekeminen onnistuu opettajilta ja rehtoreilta parhaiten silloin, kun heillä on tarpeeksi kollegiaalista tukea. Jotta päästään tähän, tarvitaan työyhteisön avoimuutta, vuorovaikutteisuutta, tehokasta tiedonkulkua, selkeää tehtävien jakoa, terveitä ihmissuhteita, yhteisöllisyyttä sekä hyvää johtamista. Muutosten hallinta on eräs tärkeä elementti muutospaineiden keskellä. Hallinta edellyttää, että työyhteisö on sitoutunut muutokseen ja perillä niiden sisällöistä. (Syrjäläinen 2002, 123, 129.)

Koulujen omien innovaatioiden on todettu muuttavan yhteisöjä ja opetuskäytäntöjä, sillä niiden omakohtaisuus motivoi opettajia. Lisäksi niiden nähdään luovan yhteisöllisyyttä sekä lisäävän vuorovaikutusta ja opettajien ammatillisuutta. (Syrjäläinen 2002, 61.) Laine (2004, 250) toteaa koulujen pedagogisten uudistusten leviämisen olevan hidasta, vaikka uusia opettajia uusine ideoineen siirtyy työelämään jatkuvasti. Välijärven (2000, 174) mukaan koulujen yhteisöllisyyden tulisi rakentua yhteisten näkemysten varaan, eli siihen, miten koulua halutaan uudistaa ja millaisia konkreettisia välineitä tähän on. Tämän kehityksen tulisi perustua koko yhteisön varaan, sillä usein yhden henkilön vetämät uudistukset koetaan pakkotyöksi ja uhaksi opettajan yksilölliselle vapaudelle. Uudistuksia ei voida jättää pelkästään uusien tai ainoastaan kokeneiden opettajien varaan.

Koulu kokonaisena työyhteisönä on oppimisen kannalta vähän käytetty voimavara. Hakkarainen ym. (2004, 137) kuvaavat yhteisön erityisenä ominaisuutena ja potentiaalina yhteisöllisen kokemuksen kautta oppimista. Tällöin yksilöt pystyisivät hyödyntämään yhteisön kulttuuriin sisältyvää tietoa, eikä jokaisen tarvitsisi hankkia näitä voimavaroja erikseen. Blombergin (2008, 217) mukaan koulujen työyhteisöjen yhteisöllisyyden kehittäminen vaatisi sen, että opettajia ohjattaisiin näkemään omaa toimintaansa opettajayhteisöissä. Tämän nähtäisiin lisäävän sekä opettajien henkilökohtaista että koko työyhteisön hyvinvointia. Vasta yhteisöllisyyden rakentamisen jälkeen päästäisiin hyödyntämään sitä koko organisaation oppimisessa.

Almialan (2008, 217) tutkimuksen mukaan kouluihin kaivataan uudistuksia, jotka tukevat opettajuutta, opettajan jaksamista sekä koko koulun hyvinvointia. Tällaisia uudistuksia on esitetty jo OPEPRO-hankkeen loppuraportissa vuonna 2002. Siinä ehdotetaan, että useampi työyhteisön jäsen osallistuisi työyhteisön ulkopuoliseen koulutukseen. Tämä lisäisi luonnollisesti koulutuksen vaikuttavuutta enemmän kuin yhden opettajan osallistuminen. (Luukkainen 2002, 241.) Välijärven mukaan (2000, 173) koulun rakenteiden, sisältöjen ja toimintatapojen kehittyminen on kuitenkin hidasta. Tämä näkyy virallisten uudistusvaatimusten toteutumattomuudessa.

## 4 OPETTAJA KRIISISSÄ

Opettajan työn vaatimukset kiristyvät kiireen leimaamassa yhteiskunnassa. Vaatimuksia kasaantuu sekä opettajan ulkoisista että sisäisistä syistä. Opettajat uupuvat ja vaihtavat alaa, ja puheenaiheeksi on noussut, miten opettajat saataisiin jaksamaan työssään ja opetusala pysymään houkuttelevana (Syrjäläinen 2002, 11). Voidaan puhua jopa kriisissä elävistä opettajista. Heikkinen (1998, 98) kuvaa kriisiä elämän käännekohtaksi, jossa ihminen ei ole tyytyväinen siihen mitä on ja alkaa tarkastella asioita kriittisesti. Kriisi johtaa parhaassa tapauksessa persoonallisuuden kehitykseen ja uusiin mahdollisuuksiin (Heikkinen 1998, 98). Opettajalla ammatillinen kriisi on luonnollinen kehitysvaihe. Siitä selviämiseen on monia keinoja ja kriisin onnistunut käsittely johtaa kehitykseen. Vastaavasti epäonnistunutta kriisin käsittelyä voi seurata paikalleen jumiutuminen. (Heikkinen 1998, 105.) Opettajien ammatillisina kriisitilanteina voidaan nähdä esimerkiksi ajatukset alanvaihdosta tai työuupumus.

### 4.1 Aloitteleva opettaja

Opettajan ammattia on pidetty pitkään elämänmittaisena, mutta tämän ajatuksen kyseenalaistavat tutkimustiedot opettajien alanvaihdosta. Opettajien alanvaihto on huolestuttavaa, koska se poikkeaa niin sanotusta normaalista uramuutoksesta. Tämä ilmenee, kun opettajien alanvaihtolukuja on verrattu muihin aloihin: ne ovat keskimäärin suurempia. (Laaksola 2007b, 5.) Erityisen hälyttävänä on nähty aloittelevien opettajien alanvaihto, joka tapahtuu ensimmäisen kolmen vuoden sisällä valmistumisen jälkeen. Olisi tärkeää, että opettajankouluttajat tunnistaisivat aloittelevien opettajien ongelmien syyt ja tarjoaisivat keinoja niissä auttamiseksi. (Fantilli & McDougall 2009, 814.)

Opettajuudesta on kautta aikain luotu myyttiä siitä, että se on ammatti, johon synnyttään ja tunnetaan kutsumusta. Kun opettaja pian työnsä aloitettuaan huomaa oman riittämättömyytensä, hän toteaa, ettei olekaan synnynnäinen opettaja. Mahdollisista ongelmista kuitenkin vaietaan kollegojen kesken, sillä muille ei haluta paljastaa omaa epäonnistumista. (Moilanen 2001, 75–76.) Tällai-

set työn alun vaikeudet lannistavat lahjakkaan uuden opettajan nopeasti, kun työ ei palkitse ja ongelmat turhauttavat (Fantilli & McDougall 2009, 814).

Blomberg (2008, 211) kuvaa opettajien ensimmäistä työvuotta emotionaalisesti kuormittavaksi. Sen voidaan sanoa olevan opettajan uran vaikeinta aikaa (Fantilli & McDougall 2009, 814). Työn kuormittavuus johtuu lukuvuoden alussa erityisesti siitä, että kaikki on uutta: koulu, työ, työyhteisö, oppilaat, vanhemmat, oppimisympäristö ja työskentelyn fyysiset puitteet. Tämä työelämään siirtymisen vaihe vaatii uudelta opettajalta kykyä sopeutua samanaikaisesti erilaisiin tilanteisiin. (Blomberg 2008, 211.)

Opettajan työhön siirtymisestä seuraavan todellisuussokin eräs syy on, että uuden opettajan ammatillinen identiteetti on rakentunut käytännöstä irrallaan (Laine 2004, 250). Työelämään siirtymisen kuitenkin onnistuu Blombergin (2008, 211–212) mukaan, jos uuden opettajan odotukset ja persoonallisuus sopivat riittävän hyvin yhteen työpaikan realiteettien kanssa.

Laine (2004, 251) kuvaa aloittelevan opettajan roolia haasteelliseksi, sillä vaikka hän ottaa työnsä vastaan valmiina tekemään töitä palkkansa eteen, koulun todellisuus lannistaa. Se on vaatimusten ja vaikeuksien kenttä, jossa toimimiseen aloitteleva opettaja ei ole valmistautunut (Laine 2004, 251). Blombergin (2008, 212) tutkimus osoitti, että uusi opettaja alkaa hahmottaa työtään realistisemmin silloin, kun hän alkaa tiedostaa itsestään riippumattomien realiteettien olemassaolon. Tällöin uusi opettaja huomaa, ettei kyse ole hänen omasta epäkelppoisuudestaan, vaan asioista, joihin hän ei voi vaikuttaa (Blomberg 2008, 213).

Asiantuntijayhteisölle tyypillisenä pidetään, että sen normit ja arvot eivät ole näkyviä. Yhteisöön liittyvältä uudelta jäseneltä edellytetään näiden normien ja arvojen sisäistämistä, jotta hän voi kyseisessä yhteisössä rakentaa omaa asiantuntijuuttaan. (Eteläpelto & Tynjälä 2002, 10.) Uudet opettajat astuvat sisään jo valmiiseen kulttuuriin, joka on muovautunut vuosikymmenten aikana (Blomberg 2008, 211; Niemi 1998, 10–11). Uuteen yhteisöön liittyessään uusi opettaja usein näkee siellä itsestäänselvyyksiä katsellessaan käytänteitä tavallaan vieraasta näkökulmasta (Heikkinen 2002, 287). Näiden toimintakäytänteiden kritisointi olisi helppoa, mutta niiden uudistaminen ei yleensä toimi uuden opettajan aloitteista. Uusi opettaja sopeutuu nopeasti yhteisössä vallitseviin normeihin ja hän kadottaa samalla tuoreen näkökulmansa. Yksilön ammatillisen identiteetin ja yhteisön uudistumisen kannalta olisikin hyvä, että henkilökunta vaihtuisi välillä. (Heikkinen 2002, 287–288.)

Uuden opettajan on työmaailmaan astuessaan helpompaa sopeuttaa oma opettajuutensa aina kyseisen koulun toimintakulttuuriin kuin lähteä muuttamaan sitä (Jokinen 2006, 27). Tällöin opettajankoulutuksen vaikuttavuus jää toissijaiseksi työelämään mukautumisen rinnalla (Niemi 1998, 11). Laine (2004, 249) pitää valmistuvan opettajan kontekstia vaikeana, sillä häneltä toisaalta odotetaan uudistumista ja uudistamista, vaikei hänen edeltäjänsäkään ole sitä pystyneet tekemään. Uusien opettajien tuore koulutuksesta tuoma tieto jääkin usein hyödyntämättä, ja uudella opettajalla itsellään on vaarana unohtaa ja hällä tuo tieto mukautuessaan valmiiseen kulttuuriin (Jokinen 2006, 27; Jokinen

& Sarja 2006, 197). Vastavalmistuneilla opettajilla voisi olla uusia näkökulmia sekä sellaista tietoa, jota kokeneemmilla ei mahdollisesti ole (Heikkinen ym. 2008, 215). Uuden opettajan uuden ajantasaisen tiedon hyödyntäminen ja ajatus uuden sopeutumisesta työyhteisöön on otettu erääksi keskeiseksi lähtökohdaksi opettajien mentorointia suunniteltaessa (Jokinen ym. 2008, 98).

Myös uuteen työhön vaihtaminen on vaihe, joka vaatii huomiota. Työpaikkojen tiheä vaihtuminen kun on usein myös uuden opettajan kohtaama asia. Jatkuva työyhteisön vaihtaminen johtaa siihen, ettei uusi opettaja pääse rakentamaan pysyviä henkilökohtaisia suhteita, joten työhön sitoutuminen vähenee (Syrjäläinen 2002, 67).

## 4.2 Alanvaihto

Opettajien alanvaihto on ollut tiheään uutisoitu aihe viime vuosina. Erilaiset prosenttiluvut kertovat siitä, miten opettajat pakenevat alalta muihin töihin. Syitä tähän on tutkittu jonkin verran. Esimerkiksi Opettaja-lehden teettämän kyselyn mukaan opettajan ammatti on huonosti palkattu ja raskas työ (Laaksola 2007a, 11). Saman kyselyn mukaan joka viides opettaja on suunnitellut alan vaihtamista. Alanvaihtajien sekä eläkkeelle jäävien opettajien lisääntyessä opettajapula uhkaa maamme kouluja. Opettajien osa-aikaeläkkeelle siirtyminen on ollut pitkään yleistä, ja yleisimpänä syynä siihen on ollut työuupumus (Syrjäläinen 2002, 67). Erityisenä huolenaiheena ovat olleet Etelä-Suomen koulut, ja siksi opiskelemaan otettavien määriä ja opettajankoulutuslaitosten sijainteja on ryhdytty miettimään opettajapulan näkökulmasta (ks. Opettajankoulutus 2020 2007, 36, 44–45).

Opettajien alanvaihto on herättänyt huolta opettajien hyvinvoinnista ja työssä jaksamisesta. Erityisenä huolenaiheena ovat aloittelevat ja nuoret opettajat, jotka tuntuvat vaihtavan alaa nopeasti valmistumisen jälkeen. Nuorten opettajien työn iloa vähentää, kun kaikesta pitää yrittää selvittää yksin (Puustinen 2007, 8). Laineen (2004, 251) tutkimuksen mukaan aloittelevan opettajan selviytymistä helpottaisi ammatillinen tuki ja kollegiaalisuus, mutta nämä eivät perinteisesti ole kuuluneet suomalaiseen koulukulttuuriin. Kouluissa ei yksinkertaisesti ole mahdollisuutta avoimeen keskusteluun sekä yhteiseen ongelmanratkaisuun ja vastuuseen, sillä tällaista toimintaa järjestävä organisaatio puuttuu (Laine 2004, 251).

Alanvaihdon syynä ei ole opettajien alanvaihtoa väitöskirjassaan käsitelleen Almialan (2008, 206) mukaan epäonnistunut opettajankoulutus, vaan useimmiten työelämässä ilmenneet lisääntyneet haasteet ja opettajan työn raskaus. Työelämä oli vaikuttanut tutkittuihin opettajiin ponnistelusta huolimatta siten, että heidän mielessään olleet opettajuuden ideaalit heikentyivät. Almiala (2008, 207) kuvaa alanvaihtoajatusten esiintymistä eräänlaiseksi kriisiksi, jossa opettajat pysähtyvät pohtimaan elämänsä suuntaa. Päätös alanvaihtamisesta oli valinnan synnyttyä ollut vahva. Tällöin opettajat olivat kokeneet, että heillä oli oikeus hallita omaa elämäänsä. (Almiala 2008, 209.)

Almialan (2008, 212) tutkimuksesta ilmeni, että alanvaihdon yhteydessä opettajat olivat kokeneet opettajan työn liian monipuoliseksi, ja useimmat halusivatkin päästä osoittamaan todellista asiantuntijuuttaan jollekin erityiselle työalalle. Alanvaihdon myötä entisten opettajien ammatillisessa identiteetissä tapahtuneet muutokset olivat raskaita, sillä he joutuivat luomaan sen käytännössä kokonaan uudelleen tai muokkaamaan entistä. Vaativuudesta huolimatta työuran muutos oli vaikuttanut tutkittaviin positiivisesti. Heidän elämänhallinnan kokemuksensa oli vahvistunut ja hyvinvointi heijastui myös henkilökohtaiseen elämänalueeseen. Opettajien työuran muutos oli tapahtunut kolmeen suuntaan: he siirtyivät kokonaan uudelle alalle, aikuiskouluttajaksi tai hallinnollisiin tehtäviin (Almiala 2008, 206).

### 4.3 Uupumisesta kohti työhyvinvointia

Elon ja Mattilan (2004, 105) mukaan työn henkisesti kuormittavana kokeminen ja uupuminen ovat seurausta yleensä monesta yhteistekijästä. Syrjäläinen (2002, 67) määrittelee työuupumuksessa oleva kyse työntekijän kokemasta epäsuhdasta hänen itsensä ja työnsä välillä, joka useimmiten johtuu liiasta työmäärästä. Se on syntynyt pitkäaikaisen työstressin tuloksena ja se näkyy kokonaisvaltaisen väsymyksen lisäksi kyynisyytenä ja ammatillisen itsetunnon alenemisena (Ahola, Honkonen & Nykyri 2004, 162; Hakanen 2006, 31).

*Työhyvinvointi* on Hakasen (2006, 30) mukaan ymmärrettävissä työssä koettavan subjektiivisen mielihyvän ja aktiivisuustason määräksi. Eli työhyvinvointi on tämän määritelmän mukaan yksinkertaisesti sitä, että työntekijä tuntee mielihyvää työstään sekä tekee sitä mielellään. Kun opettaja voi hyvin työssään, vie työ hänet mukanaan siten, että hänellä on halu panostaa siihen sekä ponnistella vastoin käymisistä huolimatta. Tällöin voidaan sanoa, että opettaja on omistautunut työlleen ja kokee nautintoa työnsä tekemisestä. (Hakanen 2006, 32.)

Työterveyslaitoksen katsauksessa Työ ja terveys Suomessa 2006 koulutusalalla olevilla ilmeni stressiä enemmän kuin muilla ammattialoilla (Perkiö-Mäkelä 2007, 390). Eräs suuri yksittäinen opettajien uupumisen aiheuttaja on muutos. Syrjäläisen (2002, 11) mukaan osa opettajista on oppinut elämään muutosten keskellä, mutta osa valitettavasti väsyi. Koulua ja opettajia kohtaan asetetaan korkeita odotuksia ja tavoitteita, mikä saattaa olla eräs syy uhkaavaan opettajapulaan sekä opettajien pahoinvointiin työssään. Muutosten vaatimusten tahti on kova, eikä mikään koulu pysy niissä mukana. Tämä vaikuttaa siihen, että opettajien aika ei riitä kaiken toteuttamiseen. Muutospaineiden keskellä opettajan perustehtävä jää kaiken muun työn alle ja toissijaiseksi tavoitteeksi. (Syrjäläinen 2002, 12, 62, 127.) Syrjäläinen (2002, 127–128) toteaa, että kokemukset muutoksen- ja ajanhallinnasta ovat eräitä merkittäviä tekijöitä opettajan työssä jaksamisessa. Hallinnan tunteen saavuttamisen lisäksi hyvinvointia työssä edistää mahdollisuus henkilökohtaiseen kehitykseen (Elo & Mattila 2004, 105).

Syrjäläinen (2002, 37) kertoo, että opettajien uupuminen on yhdistetty yllättäen opettajan työn professionalistumiseen. Tällöin ammatillisuus on annettu tai määrätty, mikä johtaa heikkoon sitoutumiseen ammatillisuuden korkeiksi asetettuja vaatimuksia kohtaan (Syrjäläinen 2002, 37–38). Syrjäläinen (2002, 38) kuvaa tätä osuvasti toteamalla: ”Opettajat on ikään kuin ylistämällä alistettu”. Professionalisuutta korostettaessa ammattiin kohdistuvat vaatimukset kasvavat ja perustehtävä jää taka-alalle huolimatta siitä, että halu opettaa on useimilla ollut syynä alalle hakeutumiseen. Jatkuvat uudistumisen ja kouluttautumisen paineet luovat opettajille stressiä ja työssä jaksaminen vaarantuu (Kiviniemi 2000, 179).

Muita työuupumuksen syitä opettajilla ovat muun muassa omaan työhön kohdistuvien vaikutusmahdollisuuksien puutteen kokeminen, liian pieneksi koettu palkka, koettu vähäinen arvostus sekä yhteisöllisyyden puute (Syrjäläinen 2002, 67). Opettajan työ on koettu entistä vaativampana, mikä aiheuttaa opettajissa riittämättömyyden tunteita ja siten uupumusta (Kiviniemi 2000, 189). Työn vaikeudet voivat uhata opettajan minäkäsitystä ja elämänhallintaa, koska työtä tehdään koko persoonalla. Vaikeuksista aiheutuva uupuminen voi johtaa pettymykseen itseään ja työtään kohtaan. (Heikkinen 1998, 95.)

Hännisen (2008, 191) mukaan työelämän muutokset ja vaatimukset ammatillisesta kehityksestä edellyttävät yksilöiltä taitoja hallita tuota kaikkea uupumatta. Voimaantuminen nähdään eräänä keino tähän. Voimaantumisella tarkoitetaan yksilön kokemusta sisäisestä voimasta, lisääntyneestä itseluottamuksesta sekä sosiaalisten taitojen hallinnasta. Luodut erilliset voimaantumisen kehitysohjelmat tukevat muun muassa työkykyä ja ammatillisen identiteetin kehitystä. Ohjelmia toteutetaan yleensä ryhmissä tuen ja peilausvaikutuksen vuoksi. (Hänninen 2008, 191–192.)

Työhyvinvoinnin ylläpitämiseksi olisi ensisijaisesti pyrittävä pitämään opettajiin kohdistuvat vaatimukset kohtuullisina. Vasta tämän jälkeen tulisi huolehtia innostuksesta työtä kohtaan siten, että ylläpidettäisiin ja kehitettäisiin työn tarjoamia voimavaroja. Tällaisia kehittämisvoimavaroja olisivat esimerkiksi mentorointi ja täydennyskoulutus. Lisäksi työpaikan ilmapiirin kehittäminen on koettu työhyvinvointia tukevaksi tekijäksi. Opettajan työhyvinvointia voidaan kuvata arvoksi jo itsessään, sillä jokaisella opettajalla on oikeus tehdä työtään uupumatta ja innostuneesti. Tästä on hyötyä muillekin osapuolille. (Hakaniemi 2006, 39–41.)



## 5 OPETTAJIEN MENTOROINTI

Mentorointi on käytössä monilla ammattialoilla ja sillä viitataan sisällöltään, toteutustavaltaan ja tarkoitukseltaan hyvin erilaisiin toimintamuotoihin (Leskelä 2008, 164–165). Siksi käsite täytyy määritellä peruslähtökohdineen, käytännön ratkaisuihin ja hyötyineen juuri opetusalan tämän hetken tilanteen mukaisesti.

Mentorointi ei ole uusi keksintö opetuslalla, mutta Suomessa sitä on ryhdytty systemaattisesti kehittämään vasta 2000-luvun alusta lähtien. Opetusalan mentorointia on kehitelty ja tutkittu muualla maailmalla aktiivisesti jo pari vuosikymmentä. Siitä on tullut tärkeä väline induktiovaiheen ja varhaisen ammatillisen kehityksen tukemisessa, ja tutkimusten kautta on osoitettu, että siitä on hyötyä kaikille siihen osallistuville: mentoreille, mentoroitaville sekä kouluille (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson 2009, 207, 213). Maailmalla mentorointia käytetään myös osana opettajien peruskoulutusta (Jokinen ym. 2008, 102; Le Cornu 2005).

Aloittelevien työntekijöiden tukemisen lisäksi mentorointi on myös menetelmä, jonka avulla yksilöitä autetaan uramuutosten keskellä (Ritchie & Genoni 2002, 68). Suomessa mentorointia on kokeiltu sekä pareittain että eri tavalla muodostetuissa ryhmissä toteuttaen sitä sekä induktiovaiheen että myöhemmän ammatillisen kehityksen tukimuotona (ks. Heikkinen ym. 2008). Suomessa mentoroinnin taustaideologioihin on otettu aineksia ulkomaisista tutkimuksista, mutta käytännön sovellutukset maassamme on luotu juuri suomalaista koulutusta varten. Nyt mentorointia ollaan kehittävässä suositusten mukaan (ks. esim. Opettajankoulutus 2020 2007) osaksi opettajan ammatillisen kehityksen jatkumoa, joka alkaa peruskoulutuksesta ja kestää koko uran ajan.

Suomessa suurten ikäluokkien eläkkeelle siirtymisen myötä kaikkia ammattialoja uhkaa niin sanotun hiljaisen tiedon katoaminen, ja mentorointi nähdään eräänä mahdollisena ratkaisuna tämän arvokkaan kokemukseräisen tiedon välittämisessä nuoremmille sukupolville (Leskelä 2008, 164). Opettajien työssä hiljainen pedagoginen tieto näkyy pedagogisen suhteen, opetuksen sisältöön liittyvän suhteen sekä didaktisen suhteen ylläpitämisessä, ja täten voidaan päätellä että kyseessä ovat opettajan opetustaidot ja luokan hallinta (Toom 2008, 164, 181). Tätä kautta hiljainen tieto yhdistetään myös ammattitaidon kehitykseen ja asiantuntijaksi tulemiseen (Toom & Onnismaa 2008, 11). Hiljaista tietoa

voidaan kuvata myös opettajan työn peruselementiksi, joka rakentuu varsinaisesti vasta kokemuksen myötä teoriaa ja käytäntöä yhdistellen (Toom 2008, 181).

Aloittelevien opettajien mentoroinnissa tarkoituksena ei kuitenkaan ole siirtää hiljaista tietoa, vaan keskustelun kautta tuoda esiin hiljaisen tiedon sisältämiä näkökohtia ja pohtia niitä yhdessä. Tällöin merkitykset ja tulkinnat rakennetaan konstruktivismin mukaisesti yhteisen käsittelyn välityksellä. (Karjalainen ym. 2006, 97.)

## 5.1 Lähtökohtia

Mentoroinnin käsite on vuosien saatossa muuttunut. Mentorointitoiminnan takana on erilaisia filosofioita, jotka ovat muokkautuneet tutkimusten, toimijoiden ja tarpeiden mukaan. Hobsonin ym. (2009, 207) mukaan mentoroinnin alkuperäinen tarkoitus on ollut, että siinä kokenut työntekijä, mentori tukee aloittelevaa työntekijää, mentoroitavaa. Päämääränä on ollut käyttää kokeneen ammattitaitoa hyväksi siinä, että kokemattomampi osapuoli sopeutuu vallitsevaan työkuulttuuriin (Hobson ym. 2009, 207). Tällaisessa otteessa kyseessä on ollut hiljaisen tiedon siirtäminen, mutta tämä ei nykyisen käsitteellistämisen mukaan ole mentoroinnin lähtökohtainen tavoite. Tämänhetkisenä päämääränä ei ole yksisuuntainen vaikutus vaan dialoginen ote. Dialogisuuteen ja vertaisuuteen perustuvan näkökulman mukaan mentorointi nähdään kahden ihmisen välisenä vuorovaikutuksena. Näkökulman perustana on vastavuoroinen luottamus sekä toinen toisensa tietojen ja taitojen arvostaminen. Mentori on tuolloin henkilö, joka ohjaa, tukee ja auttaa mentoroitavaa ammatillisessa kasvussa, ja täten antaa oman osaamisensa aloittelevan henkilön käyttöön. (Karjalainen, Heikkinen, Huttunen & Saarnivaara 2006, 96–97.) Dialogista mentorointia voidaan kuvata ammatillisena ohjaussuhteena, jossa sekä mentori että mentoroitava molemmat voivat kehittyä yhteisen kokemuksensa myötä (Bokeno & Gantt 2000, 246; Hobson ym. 2009, 213; Karjalainen ym. 2006, 96; Le Cornu 2005, 356).

Mentorointisuhteen olennaisin muutos on ollut sen siirtyminen auktoriteettiasetelmasta vertaissuhteeksi. Jokaisesta mentorointiin osallistuvasta on tämän käsittemuutoksen myötä tullut keskenään tasavertainen oppija (Le Cornu 2005, 358). Karjalaisen ym. (2006, 97) mukaan mentoroinnin alkuperäinen määritelmä kokeneen auktoriteettiasemasta kokemattomaan nähden on vastakohta uudemmalta dialogiselle määritelmälle. Tässä uusimmassa määritelmässä, vertaissuhdeasetelmassa, mentorointi nähdään kahden tasavertaisen työntekijän kohtaamisena eli kollegiaalisena vuorovaikutuksena.

Wang ja Odell (2007, 475–478) ovat tutkimuksessaan löytäneet kolme näkökulmaa mentoroinnin järjestämiseen: humanistisen, paikallisuutta ja yhteisöä korostavan sekä kriittisen konstruktivismin näkökulmat. Humanistisessa mentoroinnin otteessa keskitytään tukemaan lämpimän mentori-mentoroitavasuhdetta kautta aloittelevan opettajan itsetuntoa ja -luottamusta. Tämä ote on nähty hyödylliseksi nimenomaan uusien opettajien tukimuotona, koska se vä-

hentää uuden työn tuomaa stressiä ja auttaa sopeutumaan siihen. Tällöin mentoroinnin tehtävänä ei ole auttaa opetuksen sisällön ja käytännön ongelmissa, vaan yksilön omassa kasvussa. Paikallisuutta ja yhteisöä korostavassa näkökulmassa mentorointisuhteen tehtävänä on tukea aloittelevaa opettajaa sopeutumaan kontekstiin eli olemassa olevaan kulttuuriin. Oleellista tässä otteessa on, että uusi opettaja sisäistää oman koulunsa toimintakulttuurin. Kriittisen konstruktivismiin perspektiivissä mentoroinnin tavoitteena on tiedostaa aiemmat käsitykset ja muokata niitä. Tämä tapahtuu sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta siten, että käsityksiä ja ratkaisuja pohditaan ja rakennetaan yhdessä.

Mentorointia on hyvä tarkastella myös sen päämääristä käsin. Jos mentoroinnilla tavoitellaan yksilön sijasta koko organisaation oppimista, vaatii se dialogisen otteen, johon organisaation jäsenet sitoutuvat ja jota he yhdessä pitävät yllä (Bokeno & Gantt 2000, 263). Wangin ja Odellin (2007, 485) mukaan dialoginen mentorointi mahdollistaa myös koko yhteisön käytänteiden uudistamisen sijaan, että pelkästään sosiaalistettaisiin uusi opettaja vallitsevaan kulttuuriin. Koko organisaation oppimisen tavoite on esillä myös Longin (2009, 325) tutkimuksessa, jossa mentorointi nähdään keinona kohti opettajan ammatin ja koulujen pedagogista uudistamista. Long näkee, että mentoroinnin ja uusien opettajien tuoman tuoreen tiedon kautta pystyttäisiin kehittämään koko koulu. Näin ollen myös mentoroinnin päämäärät ovat muuttuneet yksilön tukemisesta kohti koko yhteisön kehittymistä.

## 5.2 Käytännön sovelluksia

Mentoroinnin tausta-ajatuksena on lyhyesti sanottuna ammatillisen identiteetin rakentumisen tukeminen. Siinä korostuvat osallistujien yhteistoiminnallinen kumppanuus sekä käytäntöön ja teoriaan liittyvät pohdinnat kasvatuksellisista ja ammatillisista asioista. Mentorointiprosessissa tarjotaan vaihtoehtoisia tulkintoja arjen haasteille, ja tulkintoja lähestytään yhdessä refleктоimalla ja käsitteellistämällä kokemuksia. (Jokinen 2006, 28; Jokinen & Sarja 2006, 196.) Tällä tavalla myös mentorille avautuu mahdollisuus tarkastella omaa työtään uudesta näkökulmasta mentorointidialogin kautta. Tarkoituksena ei ole antaa toiselle valmiita oikeita vastauksia, vaan kriittisen pohdinnan tuloksena kukin löytää itselleen sopivat ratkaisuvaihtoehdot. (Jokinen & Välijärvi 2006, 96; Karjalainen ym. 2006, 100–101.) Mentoroinnin kautta opettajalla on mahdollisuus toteuttaa konkreettisesti omaa elinikäistä oppimistaan. Oman kokemuksensa myötä hän kykenee herättämään myös oppilaisiaan innostuksen itsensä elämänmittaiseen kehittämiseen. (Jokinen & Välijärvi 2006, 90.)

Käytännössä mentorointia järjestetään mentori-mentoritava-pareittain ja eri tavalla kootuissa ryhmissä. Parimentoroinnin lähtökohtana on ollut perinteisesti käsitys siitä, miten kokeneempi osaaja mentori ohjaa kokemattomampaa mentoritavaa (Hobson ym. 2009, 207; Le Cornu 2005, 355). Jokisen ym. (2008, 100) mukaan parimentoroinnin eräs hyvä puoli on, että siinä perehdytään asioihin usein syvällisemmin kuin ryhmämentoroinnissa, ja syynä tähän on luot-

tamuksellinen kahdenkeskinen ilmapiiri. Ryhmämentoroinnissa vaikeiden asioiden esille ottaminen saattaa olla parimentorointia vaikeampaa (Ritchie & Genoni 2002, 76), koska ryhmän keskuudessa voi ilmetä tiettyä leimautumisen pelkoa. Ongelmallista parimentoroinnissa on ollut sopivien pariien löytäminen, kun taas ryhmämentorointia on ollut helpompi järjestää. Ryhmämentoroinnin järjestämisen helppous on johtunut siitä, ettei ole tarvittu kuin yksi mentori useampaa mentoroitavaa kohtaan. (Heikkinen ym. 2008, 212–213; Long 2009, 322.)

Ritchie ja Genoni (2002, 76) ovat todenneet ryhmämentoroinnin tehokkaaksi mentoroinnin muodoksi. Ryhmämentorointiin osallistuu yleensä alle kymmenen hengen ryhmä, joka koostuu yhdestä mentorista loppujen ollessa mentoroitavia: eri työyhteisöistä tulevia aloittelevia opettajia (Jokinen ym. 2008, 100). Opettajat ovat kokeneet saavansa vertaistukea, kun he ovat saaneet oppia toisten aloittelevien opettajien kokemuksista ryhmämentoroinnin puitteissa (Jokinen & Välijärvi 2006, 96). Siten ryhmämentorointi vastaa hyvin pitkälle vertaismentorointia, jossa mentorointi tapahtuu vertaistuen avulla (Le Cornu 2005, 355). Erot ryhmämentoroinnin, vertaismentoroinnin ja vertaisryhmämentoroinnin välillä perustuvat ryhmien koostumukseen ja toimintaperiaatteisiin. Ryhmämentoroinnissa kyseessä on pelkästään aloittelevat opettajat, kun taas vertaisryhmämentorointiin osallistuu eri uravaiheessa olevia opettajia. Molemmissa mentorointitavoissa kyse on vertaistuen avulla tapahtuvasta vertaismentoroinnista, näiden kahden ryhmätyypin rakenteet vaan ovat erilaiset. Verme-hankkeen järjestämää vertaisryhmämentorointia on kuvattu tarkemmin luvussa 7.1.

Parimentoroinnin perustavanlaatuisen ote on Wangin ja Odellin (2007) jaottelun mukaan humanistinen, eli kyseessä on opettajien henkilökohtainen tukeminen. Vastaavasti ryhmämentoroinnin näkökulma on paikallisuutta ja yhteisöä korostava, eli aloittelevien opettajien mentoroinnissa on hyvin pitkälle kyse opettajien omiin koulukonteksteihin sosiaalistamisesta. Vertaisryhmämentoroinnin näkökulma on sen sijaan kriittinen konstruktivismi, koska siinä mentorointi tapahtuu dialogissa kokeneiden ja aloittelevien opettajien välillä. Jokaisessa näissä mentoroinnin mallissa: pari-, ryhmä- ja vertaisryhmämentoroinnissa on kuitenkin havaittavissa piirteitä kaikista Wangin ja Odellin löytämistä mentoroinnin näkökulmista. Syynä tähän on erilaiset toteuttamistavat.

Jokisen ja Sarjan (2006, 196) aiemmissa selvityksissä opettajat ovat kokeneet, että he haluavat osallistua mentorointiin oman työyhteisönsä ulkopuolella. He ovat kokeneet tämän hyväksi puoliksi uusiin opettajiin ja työkuultuureihin tutustumisen lisäksi, että se mahdollistaa asioiden avoimen käsittelyn. Jotkin opettajat eivät haluaisi tuoda ongelmiaan esiin omassa työyhteisössään, koska he pelkäävät sen vaikuttavan työyhteisön henkilösuhteisiin. Tämän johdosta eri työyhteisöjen jäsenten mentorointi on keskittynyt pelkästään yksilön eikä kokonaisen työyhteisön ongelmiin. (Jokinen & Sarja 2006, 196–197.) Suomessa mentorointia on järjestetty eniten eri työyhteisöjen ryhmissä. Tämän tutkimuksen taustalla vaikuttavan verme-hankkeen puitteissa on kuitenkin muo-

dostettu myös ryhmiä, jotka ovat koostuvat saman työyhteisön opettajista, kuten tutkimuksen kohteena ollut toinen ryhmä.

Tähän mennessä tehdyissä eri työyhteisöjen ryhmämentorointia koskevien tutkimusten yhteydessä on esitetty kysymys siitä, olisiko kokonaisten työyhteisöjen kehittäminen ryhmämentoroinnin kautta mahdollista. Saman työyhteisön mentorointia tukevat Parkerin, Ndoyein ja Imigin (2009) ja Longin (2009) tutkimukset. Parker, Ndoye ja Imig (2009, 336–337) ovat saaneet tutkimuksessaan selville, että aloittelevat opettajat, joilla oli mentori joko samasta rakennuksesta, opetettavasta aineesta tai luokkatasosta jäivät todennäköisemmin alalle kuin opettajat, joilla ei ollut vastaavasta kontekstista olevaa mentoria.

### 5.3 Seurauksia ja haasteita

Mentoroinnin perustavanlaatuisena tarkoituksena on ollut tukea aloittelevien opettajien ammatillista kasvua ja työssäoppimista sekä olla heidän ohjaamisensa välineenä muun muassa työhön liittyvän stressin hallinnassa (Jokinen & Sarja 2006, 187). Tämän lisäksi mentoroinnin avulla on pyritty estämään uran alussa tapahtuva alanvaihto ja saamaan aloittelevat opettajat pärjäämään työssään (Smith & Ingersoll 2004, 706).

Mentoroinnin nykyisenä tarkoituksena ei ole kuitenkaan sosiaalista aloittelevia opettajia työkulttuureihin, vaan tarjota myös mahdollisuus aiempaa yhteisöllisemmälle opettajuudelle. Sillä ei pyritä korvaamaan varsinaista käytännön yhteisöön ja työhön perehdyttämistä. Haasteena on pelkän aloittelevan opettajan sosiaalistamisen sijasta saada hänen tietonsa ja taitonsa koko yhteisön käyttöön. (Jokinen & Välijärvi 2006, 98–100.) Suomessa mentoroinnin tehtävä aloittelevien opettajien tukemisesta on laajentunut vähitellen koskemaan myös koko opettajakuntaa. Mentoroinnin kehittämisen tavoitteena on nykyään sen tuleminen osaksi opettajan ammatillisen kehityksen jatkumoa, joka alkaisi peruskoulutuksesta ja jatkuisi koko uran ajan (Jokinen & Sarja 2006, 197).

Kuten Wang ja Odellkin (2007, 486) toteavat, mentorointi voi olla hyvin monimuotoista ja sen taustalla voivat vaikuttaa monet päämäärät yhtä aikaa. Heidän mukaansa humanistisella, paikallisuutta ja yhteisöllisyyttä korostavalla sekä kriittisen konstruktivismiin näkökulmilla jokaisella on oma paikkansa mentoroinnin järjestämisessä. Tärkeää on niin humanistinen yksilön tukeminen, tapauskohtaisesti kyseessä olevaan työyhteisöön sulautuminen kuin myös vanhojen ja uusien käytänteiden kriittinen arviointi ja niiden uudelleenrakentaminen.

Mentoroinnista on saatu hyviä kokemuksia, ja siihen osallistuneet opettajat ovat kannattaneet toiminnan jatkamista (Jokinen & Sarja 2006, 196). Parkerin, Ndoyen ja Imigin (2009, 329) tutkimuksen mukaan aloittelevat mentorointiin vähintään kerran kuussa osallistuneet opettajat olivat todennäköisemmin jatkaneet työssään, kuin he jotka eivät olleet saaneet vastaavaa tukea. Myös Smith ja Ingersoll (2004) ovat saaneet vastaavia tuloksia mentoroinnin vaikuttavuudesta aloitteleville opettajille. Mentorointi on siis osoittautunut toimivaksi keinoksi siinä, mihin sitä on kehitetty alun perin.

Mentoroinnilla on kuitenkin omat haasteensa. Longin (2009, 325) tutkimuksen mukaan mentorointi ei onnistu silloin, jos osallistujilla ei ole tarpeeksi päätäntävaltaa koskien käytännön toimintaa. Onnistuneeksi mentoroinniksi on koettu nimenomaan sellainen, joka ei ole sisällöltään liian valmiiksi rakennettua ja johon osallistujat ovat oman suunnittelunsa kautta sitoutuneet. Esimerkiksi verme-mentoroinnissa ryhmäläiset ovat itse saaneet päättää tulevan ohjelman (Verme 2010). Pieleen menneen mentoroinnin on nähty johtuvan myös mentoreiden epäonnistuneesta valinnasta tai heikosta koulutuksesta tehtävään (Hobson ym. 2009, 207, 214). Siksi mentoroinnin onnistumisen ja hyödyn perustavanlaatuisena lähtökohtana on, että mentorit saavat kunnollisen koulutuksen tehtävänsä (Fantilli & McDougall 2009, 824; Long 2009, 322). Suomessa vermehanke kouluttaa vertaisryhmämentorointia vetävät mentorinsa systemaattisesti (Verme 2010).

Mentoroinnin eräs suuri haaste on sen kehittäminen koulujen yhteisöllisyyden parantamisen välineeksi (Heikkinen ym. 2008, 214; Jokinen ym. 2008, 77). Kaikki eri mentoroinnin muodot ovat tukeneet kollegiaalista yhteistyötä, mutta se on jäänyt arjen toimintojen ulkopuolelle, koska toimintaa on perinteisesti harjoitettu omista työyhteisöistä irrallaan (Heikkinen ym. 2008, 214). Eräs myös varsin oleellinen mentoroinnin haaste olisi saada luotua siitä formaali malli, jossa osallistujat, käytännön ratkaisut ja rahoitus kohtaisivat (Jokinen ym. 2008, 100–101).

## 6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien kokemuksia verme-vertaisryhmämentoroinnista. Kokemusten keräämisellä tavoiteltiin sitä, että ne toisivat näkökulmia vertaisryhmämentoroinnin eteenpäin kehittämiseen. Myöhemmin käytetään lyhempiä muotoja verme-mentorointi ja vertaisryhmämentorointi tarkoittaessa verme-hankkeen toimintaa. Tutkimuksen kohteena oli kaksi ryhmää, jotka olivat osallistuneet vertaisryhmämentorointiin. Toinen ryhmistä oli muodostettu saman työyhteisön ja toinen eri työyhteisöjen opettajista. Tavoitteena oli tutkia näiden ryhmien kokemuksia sekä sellaisenaan että vertaillen. Tutkimuskysymykset olivat

1. Miten eri tavalla koottujen ryhmien opettajat ovat kokeneet vertaisryhmämentoroinnin?
  - a) Saman työyhteisön opettajat
  - b) Eri työyhteisöjen opettajat
2. Jos samasta työyhteisöstä ja eri työyhteisöistä koottujen opettajien verme-mentorointiryhmien kokemuksissa on eroja, millaisia ne ovat?

## 7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksessa selvitettiin kahden erityyppisen verme-hankkeen mentorointiin osallistuneen ryhmän kokemuksia. Aineisto kerättiin ryhmäkeskustelumenetelmällä ja se analysoitiin SWOT-analyysistä muokatun ryhmän sisäiset tekijät -nelikentän sekä sisällönanalyysin avulla. Ryhmien kokemuksia tarkasteltiin tutkimuskysymysten mukaisesti sekä erikseen että keskenään vertaillen.

### 7.1 Verme-hanke

Tutkittujen kahden verme-ryhmän toiminta pohjautui verme-hankkeeseen. Hankkeeseen osallistuu joukko tutkijoita eri yliopistoista. Mukana ovat seuraavat opettajankoulutusyksiköt: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus, Oulun yliopiston kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen yksikkö, Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius sekä Itä-Suomen yliopisto, Joensuu. Mukana hankkeessa on myös mentoroinnin järjestäjinä toimivat seuraavat kunnat ja yhteisöt: Hämeenlinnan kaupunki, Kokkolan kaupunki, Oulun kaupunki, Jyväskylän kaupunki ja Jyväskylän seudun verkostokunnat, Jyväskylän ammattiopisto sekä Tampereen kaupunki ja Tampereen kehyskunnat. Verme:n ovat rahoittaneet Työsuojelurahasto, Opetusministeriö, Opetushallitus sekä mukana olevat kunnat.

Hanke on saanut alkunsa 1990-luvun lopulla tutkimus- ja kehittämistyön tuloksena ja se pohjautuu opettajankoulutuksen osaamiseen, mentoroinnin tutkimukseen ja narratiiviseen tutkimuksen lähestymistapoihin (Verme 2010). Sille pohjaa on rakentanut esimerkiksi Koulutuksen tutkimuslaitoksen OPEPRO-hanke, Suomen Akatemian Life as Learning -hankkeen osana toteutettu Teachership - Life Long Learning -hanke (TeLL), Opetusministeriön tukema Mentorikoulutus Jyväskylän yliopiston Avoimessa yliopistossa sekä Työsuojelurahaston rahoittama tutkimushanke Mentorointi ja vertaistuki opetuslalla. Näiden hankkeiden pohjalta on päädytty kerronnallisia ja toiminnallisia menetelmiä soveltavaan vertaisryhmämentoroinnin malliin. (Verme 2010.) Suomessa



opettajien eri mentorointimuodot ennen vertaisryhmämentorointia ovat kehittyneet siten, että parimentorointia kokeiltiin Helsingissä jo 2000-luvun alkupuolella, ryhmämentorointia toteutettiin Kokkolassa vuodesta 2003 alkaen ja vertaisryhmämentorointi aloitettiin Jyväskylässä vuonna 2006 (Heikkinen ym. 2008, 210).

Verme-ryhmät eivät ole muodostuneet pelkästään aloittelevista opettajista, vaan niissä pyritään myös jo kauemman aikaa alalla olleiden ammatilliseen kehittämiseen. Vertaisryhmämentorointi on tarkoitettu työuran eri vaiheissa oleville opetus- ja koulutusalailla työskenteleville, jotka haluavat jakaa muiden kanssa kokemuksia, osaamista ja haasteita (Verme 2010). Kun perinteisen mentoroinnin katsotaan yleensä kohdistuvan pelkästään työuraa aloitteleviin henkilöihin, verme-mentoroinnissa kohderyhmänä eivät ole vaan noviisi-opettajat, kuten Kokkolan ryhmämentorointimallissa. Toiminta ei myöskään ole rajoittunut yksipuoliseen mentorilta mentoroitavalle siirtyvään tietoon. Lähtökohtana vertaisryhmämentoroinnissa on, että jokaisella on annettavaa toisille – myös mentoroitavilla mentoreille (Verme 2010).

Verme:n tarkoituksena on kehittää keinoja opettajien työhyvinvoinnin tueksi. Verme-mentorointi eroaa perinteisestä mentoroinnista siten, että siinä on yhden mentorin ja yhden mentoroitavan sijasta 4–10 henkilön ryhmä, joka muodostuu 1–2 mentorista loppujen ollessa mentoroitavia. (Verme 2010.) Tutkitut ryhmät olivat muodostuneet siten, että saman työyhteisön ryhmässä oli yksi mentor ja viisi muuta jäsentä ja eri työyhteisöjen ryhmässä kaksi mentoria ja viisi ryhmäläistä.

Verme-mentorit koulutetaan vuoden kestävässä koulutuksessa, ja kouluttajina toimivat alan kansalliset asiantuntijat. Koulutuksessa läpikäytyt menetelmät toimivat verme-ryhmien toiminnan perustana siten, että niitä sovelletaan kunkin ryhmän tarpeiden mukaan. Mentorikoulutuksessa käsitellään esimerkiksi opettajille kohdistettua mentorointia yleisesti, kollegiaalista oppimista, narratiivisten ja dialogisten menetelmien käyttöä mentoroinnissa, työhyvinvointia sekä ryhmäilmiöitä. Käytännössä ammatillista kehitystä tuetaan verme-ryhmissä dialogisen vertaiskeskustelun avulla narratiivista otetta hyödyntäen. Ryhmä laatii oman toimintasuunnitelmansa ensimmäisellä tapaamiskerralla. Tapaamisten aiheet valitaan ryhmäläisten tarpeiden ja kiinnostuksen mukaan joko niin, että valitaan koko vuodeksi jokin yksi laaja teema tai sitten joka kerralle otetaan eri aihe. Ryhmien toimintasuunnitelmat saattavat myös muuttua toiminnan edetessä. (Verme 2010.)

## 7.2 Tutkimusjoukko

Tutkimuksen kohteeksi valitut kaksi ryhmää olivat rakenteeltaan erilaisia siten, että toinen oli muodostettu saman työyhteisön ja toinen eri työyhteisöjen opettajista. Näiden ryhmien kokemuksia vertaisryhmämentoroinnista haluttiin tutkia sekä sellaisenaan että toisiinsa verraten. Lähtökohdiltaan erilaiset ryhmät valittiin, koska saman työyhteisön ryhmän kokemuksista puuttui tutkimustie-

toa. Pyrkimyksenä oli saada esiin saman työyhteisön mentorointiryhmän oleelliset piirteet vertaamalla tätä eri tavalla muodostettuun ryhmään. Kimmokkeena aiheen tutkimiseen oli kiinnostus koko työyhteisön sekä ammatillisen että henkisen hyvinvoinnin kehittämismahdollisuuksia kohtaan.

Saman työyhteisön opettajista muodostuneessa ryhmässä oli kuusi aineenopettajaa ja yksi heistä oli ryhmän mentori. Ryhmän opettajat olivat noin 30–50-vuotiaita. Useimmilla jäsenistä työkokemusta oli monia vuosia, mutta poikkeuksena yksi ryhmän opettajista oli vastavalmistunut ja ensimmäistä vuotta töissä.

Eri työyhteisöjen opettajien ryhmään kuului seitsemän jäsentä, joista kaksi oli mentoreita. Ryhmän jäseniin kuului sekä luokan- että aineenopettajia. Iältään ryhmä sijoittui samalle ikäjakaumalle kuin saman työyhteisön ryhmä, eli hieman alle 30-vuotiaasta vähän yli 50-vuotiaaseen. Myös heistä suurin osa oli työskennellyt useita vuosia, mutta yhdellä opettajalla työkokemusta oli vasta pari vuotta.

Jäsenet olivat valikoituneet ryhmiin oman kiinnostuksensa kautta vermarkkinoinnin myötä keväällä 2008. Kummallakin ryhmällä oli ollut lukuvuonna 2008–2009 kahdeksan kokoontumiskertaa ja ne oli pidetty iltapäivisin töiden jälkeen. Tapaamispaikkana saman koulun ryhmällä oli oman koulun kirjasto. Eri koulujen opettajien ryhmä toimi erään koulun kokoustilassa, mutta kyseinen koulu ei ollut heistä kenenkään työpaikka.

Tutkimusaineiston keräämiseen ja käyttöön saatiin lupa tutkittavilta. He olivat tietoisia tutkimuksen tarkoituksesta ja saaneet itse päättää osallistumisestaan siihen. Tutkittavien anonyymiteetti säilytetään siten, ettei tunnistetietoja kerrota raportissa, vaan sitaattien yhteydessä käytetään peitenimiä. Tutkimusaineiston luottamuksellinen käsittely toteutuu, kun sitä ei luovuteta tai käytetä muuhun kuin luvattuun tarkoitukseen.

### 7.3 Tutkimuksen metodologiset valinnat

Tutkimus oli laadullinen. Tutkimuksenteon taustalla valinnoissa vaikutti fenomenologis-hermeneuttinen perinne, joka keskittyy kokemusten tutkimiseen. Tutkimuksessa päädyttiin yhdistelemään erilaisia metodeja sekä aineistonkeruu- että analyysivaiheessa. Denzinin ja Lincolnin (1998, 5) mukaan laadullista tutkimusta käytetäänkin monilla eri tieteenaloilla monipuolisesti eri tekniikoiden ja metodien yhdistelmänä. Täten tehty metodien yhdistely on tämänkin tutkimuksen yhteydessä perusteltua. Vastaavasti Tuomi ja Sarajärvi (2009, 25) näkevät laadullisen tutkimuksen kokonaisuutena, jota voidaan eritellä, luokitella ja tyypitellä eri tavoin, eli antaen tutkijoille ja tutkittaville liikkumavaraa. Metodien yhdistelemismahdollisuuksien vuoksi tämänkin tutkimuksen menetelmät aineistonkeruumetodeista analyysitapoihin valittiin sen perusteella, mitkä tuntuivat luotettavimmilta sekä tutkimuskohteiden että -tavoitteiden kannalta. Esimerkiksi valittu ryhmäkeskustelu-metodi valittiin, koska se tuntui mahdollistavan ryhmien autenttisten kokemusten esille saamisen. Valittua metodologiaa on

kuvailtu tarkemmin tuonnempana. Analyysimenetelmiä valitessa huomio kiinnittyi pyrkimyksiin siitä, että aineistoa käsiteltäisiin mahdollisimman monipuolisesti. Tämä oli mahdollista, koska aineisto ei ollut liian laaja kokonaisvaltaista käsittelyä varten.

### 7.3.1 Fenomenologis-hermeneuttinen perinne

Kokemusten ja niiden merkitysten tutkimisen vuoksi tämä tutkimus nojautuu laadullisen tutkimuksen perinteistä ensisijaisesti fenomenologis-hermeneuttiseen näkökulmaan. Kyseisen metodin kannalta keskeistä on kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet sekä niiden ymmärtäminen ja tulkinta. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen perustana ovat filosofiset ongelmat ihmiskäsityksestä ja tiedonkäsityksestä, eli siitä, millainen ihminen on tutkimuskohteena sekä miten ja millaista tietoa tuosta kohteesta saadaan (Laine 2001, 26; Tuomi & Sarajärvi 2009, 35).

Pyrkimyksenä oli saada selville, miten ryhmäläiset ovat ryhmässään toimimisen kokeneet. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 34) painottavat fenomenologisen tutkimuksen kohteena olevan kokemuksen tutkiminen. Laineen (2001, 26) mukaan kokemus käsitetään ihmisen kokemuksellisena suhteena omaan todellisuuteensa. Tutkimuksen kiinnostuksen kohteena ei ollut etsiä yleismaailmallisia totuuksia, vaan sitä mikä on tutkittaville kokemuksina totta. Laine (2001, 27) kuvaa, miten todellisuuden kanssa vuorovaikutuksessa oleminen saa ihmisessä aikaan kokemuksen. Tällöin todellisuus ja kokemus limittyvät. Ihmiset jatkuvasti tiedostamattaan tai tiedostetusti jäsentävät, mitä heille on tapahtunut ja mitä se merkitsee. Kokemuksia pyrittiin saamaan esille kertomusten kautta. Tuotetut kertomukset toimivat sekä itse tutkimukselle tärkeänä datana että tutkittaville koetun jäsentämisenä.

Tutkimuskohteena ei nähdä yksilöä vaan ryhmä. Fenomenologista tutkimusta sanotaan usein yksittäiseen suuntautuvaksi paikallistutkimukseksi, jossa tarkoituksena ei ole löytää yleismaailmallisia yhteneväisyyksiä, vaan ymmärtää tutkittavan alueen ihmisten merkityks maailmaa tutkimuksenteon hetkellä (Laine 2001, 28–29). Kiinnostuksen kohteena olivat ryhmän merkityksellisinä pitämät kokemukset, jotka olivat rakentuneet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Määrittelyn mukaisena yksittäisinä kohteina nähtiin tutkitut kaksi ryhmää.

Fenomenologis-hermeneuttinen -käsitteen toinen osa, hermeneutiikka, on teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Fenomenologian yhteydessä hermeneuttista metodologiaa tarvitaan, kun kokemuksia ja merkityksiä tulkitaan. Tutkijan esiyymmärrystä kuvataan merkitysten ymmärtämisen edellytykseksi, joten tutkimuksenteon tavoitteena voi pitää pyrkimystä tehdä jo tunnettu tiedetyksi. (Laine 2001, 29–31.)

Aineistonkeruumetodi pyrittiin valitsemaan siten, ettei tutkija itse vaikuttaisi liikaa kerättävän aineiston sisältöön, vaan että tutkittavat itse veisivät keskustelua eteenpäin – aivan kuin tutkija ei edes olisi paikalla. Laineen (2001, 31) mukaan jokaisessa tutkimuksessa on mietittävä erikseen, miten tutkittavien kokemukset ja merkitykset saavutetaan mahdollisimman autenttisinä. Fenomenologis-hermeneuttista tutkimusmetodia, ajattelutapaa ja tutkimusotetta on täten

hankala esittää tarkasti, sillä jokainen tutkija soveltaa itse näitä sopivaan muotoon (Laine 2001, 31).

Tutkimuksen analyysissä tutkija pyrki tarkastelemaan aineistoa omista lähtökohdistaan huolimatta, mutta ne tiedostaen. Laine (2001, 32–33) esittää, että analyysivaiheessa tutkijan tulee laajentaa omaa perspektiiviään. Tutkijan täytyy varoa, ettei hän takerru ensimmäiseen mieleen tulevaan tulkintaan, vaan irrottautuu omista arkisista tavoistaan ymmärtää toisia. Tällainen kriittisyys ja reflektio parantavat tutkimuksen pätevyyttä. (Laine 2001, 32–33.) Täten puhtaan induktiivisen analyysin teko kyseenalaistuu, kun pohditaan, voiko tutkija todella irrottautua omasta taustastaan? Tulkintojen laajentaminen ei fenomenologis-hermeneuttisessa perinteessä tätä kuitenkaan vaadi.

Tutkimuksessa vuorottelivat aineiston induktiivinen ja deduktiivinen tarkastelu. Tämä voidaan nähdä hermeneuttisen kehän käsitteen yhteydessä kuvattuna dialogina tutkijan, aineiston ja tulkintojen välillä. Laineen (2001, 24–35) mielestä hermeneuttinen kehä on yksi oleellisimmista fenomenologis-hermeneuttisen perinteen osa-alueista, ja sillä tarkoitetaan tutkimuksellista dialogia tutkimusaineiston kanssa. Käytännössä hermeneuttinen kehä tarkoittaa, että dialogi etenee kehämäisesti aineiston ja tulkinnan välillä. Kyseisellä menetelytavalla tavoitellaan avointa asennetta toista ja toisen ymmärrystä kohtaan. Kehän kulkemisen kautta tutkijan on mahdollista saavuttaa todennäköisin ja uskottavin tulkinta kohteesta. (Laine 2001, 24–35.) Aineiston analyysiin käytetyt eri menetelmät rajasivat hermeneuttisen kehän kulkemista kuitenkin niin, että kehä oli helppo katkaista, kun analyysin osa-alueet täyttyivät.

Fenomenologista tutkimusta suositellaan tehtäväksi avoimen haastattelun kautta, jonka tulee olla mahdollisimman luonnollinen ja keskustelunomainen (Laine 2001, 35). Tällaisissa tutkimuksissa tavoitellaan yleensä kokemuksia, minkä vuoksi haastattelun kysymysten teossa täytyy varoa, etteivät ne ohjaa käsitysten esittämiseen. Kysymyksiltä vaaditaan tällöin konkreettisuutta. (Eskola & Suoranta 1999, 24; Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 198, 215; Laine 2001, 35–37.) Keskustelun avaavat kysymykset oli mietittävä hyvin tarkkaan, sillä Alasuutarin (1999, 109) mukaan niissä esiin tuodut teemat voivat ohjata keskustelun suuntaa ja esille tulevia kokemuksia radikaalisti.

Aineistonkeruumenetelmäksi valittu ryhmäkeskustelu-metodi toimi Laineen (2001, 35) kuvaamaan avoimeen tapaan. Vaikka aineistonkeruutilaisuus oli aiheineen määritelty koskemaan kokemuksia ryhmästä, olivat valikoituneet aiheet ja esille tulleet asiat tutkittavien luonnollisen kaltaisen keskustelun viritämiä.

### 7.3.2 Metodien valinta

Tutkimuksen analyysiin valittuja metodeja pyrittiin muokkaamaan tarkoituksenmukaisesti ja niitä uudistaen. Sanotaan, että parhaimmillaan laadullinen tutkimus on bricolagea, jota kuvataan luovana ja kokeilevana ajatusten yhdistämisenä (Denzin & Lincoln 1998, 3; Denzin & Lincoln 2005, 4). Vapaasti käännettynä ranskankielinen bricolage ja sen lähikäsite bricoleur tarkoittavat eräänlaista tee-se-itse-tyyppiä. Tässä tapauksessa niillä tarkoitetaan tutkijaa, joka on

ikään kuin tutkimuksenteon yleismies. Koska termin suora suomennos tee-se-itse-mies on varsin jäykkä, tässä tutkimuksessa käytetään sen ranskankielisiä vastineita. Analyysissä bricolage-tyyppistä ratkaisua käytettiin, kun laadullisen analyysin perustyyppisiä yhdistettiin alun perin henkilöstön kehittämisen menetelmänä käytettyyn SWOT-analyysiin. Analyysin kulkua kuvataan tarkemmin tuonnempana.

Bricolagea tekevä tutkija on nimitykseltään bricoleur, joka keksii analyysimenetelmänsä ja ratkaisunsa tehdessään tulkintaa ja käyttää hyväkseen aiempaa tietoaan. Bricoleurin työn vapaus näkyy siinä, että hän soveltaa ja yhdistelee erilaisia työtapoja, metodeja ja tekniikoita niiden alkuperäisestä käyttötarkoituksesta välittämättä. (Denzin & Lincoln 1998, 3; Denzin & Lincoln 2005, 4.) Bricolagea pidetään käytännöllisenä tekniikkana. Se mukautuu kunkin tutkimuksen tarpeisiin, ja sillä pyritään pääsemään lähemmäksi tutkimuksen kohteena olevan ilmiön ymmärtämistä (Denzin & Lincoln 1998, 3; Denzin & Lincoln 2005, 4). Tämän voidaan päätellä johtuvan siitä, että tällöin tutkija ei ole sidottu käyttämään vain yhtä menetelmää, vaan hän voi valita ja soveltaa menetelmiä aina kyseisen tutkimuksen tarpeen mukaan.

Perinteisen SWOT-analyysin periaatteiden noudattaminen ei olisi ollut tarkoituksenmukaista, koska pyrkimyksenä ei ollut tarkastella ryhmien ulkopuolisia tekijöitä. Tutkimuksen analyysiä ei kuitenkaan haluttu jättää pelkän ryhmien sisäisten tekijöiden nelikenttäanalyysin varaan, vaan tuloksia haluttiin tarkastella myös sisällönanalyysin periaatteiden mukaisesti. Tehdyt analyysit tukivat toisiaan, joten ensimmäisenkin analyysin luotettavuus varmistui.

Tutkijalla oli ennakkokäsityksiä tutkitusta aiheesta ja ryhmien mahdollisista eroista, mikä johtui siitä, että aiemmissa tutkimuksissa saman työyhteisön kesken järjestettävä mentorointi ei ollut herättänyt kiinnostusta. Ennakkokäsitykset liittyivät siihen, mitä tutkittavat ajattelivat omasta sekä toisenlaisesta ryhmästä. Tutkimus olikin haasteellista tehdä ilman että nämä ennakkoletukset vaikuttaisivat tutkimuksen tuloksiin. Tämä vaati ennakkokäsitysten tarkkaa miettimistä jo ennen aineistonkeruuta. Niiden olemassaolon takia on syytä pohtia laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Laadullista tutkimusta kritisoidaan usein siitä syystä, että sen tekijöiden työtä pidetään epätieteellisenä tutkiskeluna ja tutkijan subjektiivisuuden vuoksi puolueellisena (Denzin & Lincoln 1998, 7). Eskola ja Suoranta (1999, 22) kyseenalaistavat tämän vastakkainasettelun. Heidän mukaansa tutkija tekee valinnat, oli kyseessä sitten laadullinen tai määrällinen tutkimus (Eskola & Suoranta 1999, 20, 22). Täten voidaan päätellä, ettei laadullista tutkimusta tehtäessä ole mahdollista saavuttaa täysin objektiivista tietoa. Tutkijan onkin pidettävä mielessä oma subjektiivinen tulkinnan vapautensa. Tutkijan tuli siirtää omat ennakkoletuksensa syrjään, jotta hän pystyi tekemään luotettavia ja eettisiä valintoja.

Täydellinen ennakkoletusten sivuun siirtäminen ei voida katsoa olevan mahdollista. Guðmundsdóttir (2001, 231) kuvaakin tutkijoiden olevan aina tulkitsijoita. Tutkijat yrittävät tulkita ja kuvata toisten kokemuksia aina omista kokemuksistaan ammentamalla, ja laaditut kuvaukset tutkittavien kokemuksista ovat nekin tulkintoja toisten ihmisten tulkinnoista (Guðmundsdóttir 2001, 231),

sillä ihmisiltä kerätty tieto on aina suodattunut jonkun subjektiivisen kokemusmaailman läpi. Suodattuminen on tapahtunut jo tutkittavan kokemusmaailmassa ennen kuin se on päätynyt edes tutkijan tietoisuuteen. Laadullisen tutkimuksen yhteydessä totuus ei voi olla objektiivista eikä ulkopuoleltamme annettua, vaan kuten Alasuutari (1999, 60) toteaa, sitä ympäröivä todellisuus on meidän sosiaalisesti konstruoimaa. Se on rakentunut kulttuurin yhteisten merkitystulkintojen ja tulkintasääntöjen kautta (Alasuutari 1999, 60). Tästä voidaan päätellä, että koska tutkija on ryhmän aiemmasta historiasta ulkopuolella, kuten tässäkin tutkimuksessa, ei hänen rooliaan aineiston sisällön kartuttamisessa voida pitää merkityksellisenä. Ryhmien kokemukset olivat rakentuneet ryhmän kesken eikä tutkijalla ole ollut siinä roolia.

Tämä tutkimus voidaan luokitella tapaustutkimukseksi. Koska tutkimusentekoon osallistuvat tutkijat, kohteet ja kokemukset vaihtelevat, voidaan kaikkien laadullisten tutkimusten katsoa olevan tapaustutkimuksia, kuten Eskola ja Suoranta (1999, 66) toteavat. On ainoastaan luonnollista, että eri ihmisten kokemukset vaihtelevat, eikä niiden yleistäminen ole tarkoituksenmukaista. Laadullisessa tutkimuksessa tehtävänä voidaankin Alasuutarin (1999, 237) mukaan nähdä tutkitun ilmiön selittäminen. Tässäkin tutkimuksessa kyse oli ryhmäläisten henkilökohtaisten kokemusten keräämisestä ja niiden kontekstiinsa liittyvästä analysoinnista, ei yleistämisestä. Alasuutari (1999, 251) ehdottaa laadullisessa tutkimuksessa termin yleistäminen tilalla käytettäväksi sanaa suhteuttaminen. Kokemuksia ja tulkintoja pyrittiin suhteuttamaan aiempaan teoriaan. Se tehtiin vertaamalla tuloksia jo etukäteen tunnistettujen ilmiöiden taustalla oleviin viitekehyksiin sekä tulkintojen johdosta pohdinnan alaiseksi tullessiin teorioihin.

Kerättyä aineistoa ei haluttu rajoittaa etukäteen tarkasti strukturoidulla haastattelumenetelmällä, vaan valitun ryhmäkeskustelu-metodin kautta tutkitaville annettiin valta itse päättää, mitä ja missä järjestyksessä he kokemuksistaan kertovat. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2004, 152) kuvaavatkin laadullista tutkimusta pyrkimyksiksi kuvata todellista elämää mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tämän kokonaisvaltaisen aidon elämän kuvaamisen nähtiin mahdollistuvan, kun aineistonkeruumenetelmä oli mahdollisimman avoin.

Tutkimuksen menetelmien valinnassa perimmäisenä tarkoituksena oli saada esiin ryhmien sosiaalisessa vuorovaikutuksessa syntyneet kokemukset sellaisena kuin tutkittavat itse ne kokivat. Denzinin ja Lincolnin (1998, 8) mukaan laadullisen tutkimuksen pyrkimyksenä on saavuttaa tietoa asioista, joita ei voida mitata määrän, intensiteetin tai esiintyvyyden mukaan, kuten inhimilliset kokemukset. Laadullisen tutkimusotteen määritelmässä halutaan painottaa todellisuuden sosiaalista rakentumista, jolloin kiinnostuksen kohteena on tässäkin tutkimuksessa tavoiteltu sosiaalisten kokemusten synty ja merkitys.

## 7.4 Tutkimusmenetelmät ja aineiston keruu

Tutkimusmenetelmät valittiin siten, että ne toisivat esille ryhmien kokemuksia mahdollisimman monipuolisesti. Aineistonkeruumenetelmäksi valittiin ryhmäkeskustelu, koska aineistonkeruutilanne haluttiin rakentaa luonnollisen vuorovaikutustilanteen kaltaiseksi. Kyseisen menetelmän valitseminen johtui siitä, että tavoitteena oli saada esille tutkittavien kokemuksia. Selkeyden vuoksi metodi käännettiin suomen kielelle ja siitä käytettiin nimitystä ryhmäkeskustelu.

### 7.4.1 Ryhmäkeskustelu

Tutkimusaineisto kerättiin käyttämällä ryhmähaastatteluun pohjautuvaa menetelmää, josta usein myös suomen kielessä käytetään nimitystä *focus group*. Focus group -käsite kääntyy suomen kielelle kahdella tavalla: ryhmähaastattelu ja ryhmäkeskustelu. Tutkimuksessa käytettäväksi termiksi valittiin ryhmäkeskustelu, koska sen määritelmät vastasivat yleistä tavoitetta, joka oli aineistonkeruutilanteen saaminen mahdollisimman luonnollisen vuorovaikutustilanteen kaltaiseksi. Jo pelkästään sanana ryhmäkeskustelu kuvaa ryhmän keskinäistä keskustelua, kun taas termi ryhmähaastattelu johtaa mielikuviin haastattelusta.

Fontanan ja Freyn (2005, 703) mukaan focus group -käsitteellä nimitetään nykyään kaikkia ryhmähaastatteluja, vaikka nämä poikkeaisivat toisistaan paljon, joten termi määritelmineen vaikuttaa olevan muutoksessa. Metodin vaihteleva käyttö vaatii tässä tapauksessa täsmällistä käsitteellistämistä. Focus group -menetelmän alunperäisissä määritelmässä oleellinen piirre on, että ryhmän kokemus ja tulkinta siitä rakentuvat vuorovaikutuksessa (Litosseliti 2003, 1). Vuorovaikutuksellisten seikkojen perusteella focus group -metodia on aiheellista nimittää suomen kielellä ryhmäkeskusteluksi, kuten myös Anu Valtonen (2005) ehdottaa. Ryhmähaastattelussa olisi Valtonen mukaan kysymys vuorovaikutuksesta kunkin haastateltavan ja haastattelijan välillä. (Valtonen 2005, 223–224.)

Ryhmäkeskusteluun osallistuu tarkoituksenmukaisesti valittu ryhmä, jossa jäseniä on yleensä 6–10. Tarkoituksena niissä on tutkia tiettyjä ennakkoon määriteltäviä aiheita niin, että yksilöiden näkökulmat ja kokemukset tulevat esiin ryhmän vuorovaikutuksen kautta. Oleellinen piirre ryhmäkeskusteluissa on, että osallistujat puheenvuoroinen vaikuttavat toisiinsa, kuten tapahtuu arkikeskusteluissa. Koska tällöin ryhmän osallistujien puheenvuorot vievät toisten puheen vuoroja eteenpäin, keskustelun moderaattorin eli vetäjän oma puhe ja kontrolli vähenevät. (Litosseliti 2003, 1–4; Valtonen 2005, 223–224.)

Ryhmäkeskusteluja varten laadittiin hyvin strukturoimaton alkuperäis-suunnitelma. Fontanan ja Freyn (2005, 703–704) määritelmän mukaisesti ryhmäkeskustelun vuorovaikutus voidaan karkeasti jakaa kahteen luokkaan: hyvin strukturoituun ja strukturoimattomaan. Näiden kahden jaon kesken tehtävä valinta riippuu tutkijan tarkoituksesta (Fontana & Frey 2005, 703–704). Tehdyn valinnan tarkoituksena oli saada aikaan tutkimuksen tarkoitusta ja alkuperäisiä menetelmällisiä valintoja tukeva tutkimusasetelma, joka olisi luonnollisen vuorovaikutustilanteen kaltainen. Tutkittaville haluttiin antaa vapaus kuvata valit-

semiaan kokemuksia heille sopivalla tavalla. Tähän päämäärään ei koettu päästävän, jos keskustelun alkuperäissuunnitelma olisi rajoittanut keskustelunaiheita. Tutkija ei voi etukäteen tietää, mitä tutkittavien kokemukset ovat ja mikä niissä on heille merkityksellistä. Jos näin olisi, tutkimuksen teko olisi turhaa.

Ryhmäkeskustelua suunniteltaessa huomioon otettiin tutkimuskohteena olevien ryhmien erityinen piirre: ryhmäkeskusteluun osallistuvat tunsivat toisensa jo entuudestaan. Alasuutarin (1999, 151–152) mukaan tällaisten niin sanottu luonnollisten ryhmien kesken tehtävät ryhmäkeskustelut ovat poikkeuksellista aineistoa tuottavia. Tällöin ryhmäläiset soveltavat tilanteessa ryhmän luonnollisen kehityskulun mukaisia sääntöjä (Alasuutari 1999, 152). Toisin sanoen ryhmän toimintaa ryhmäkeskustelussa säätelee samat normit kuin niin sanotussa arkitilanteessakin.

Purettua aineistoa kertyi yhteensä 40 liuskaa, jotka olivat peräisin kummankin tutkitun ryhmän noin tunnin pituisista nauhoitetuista ryhmäkeskusteluista. Yhteensä aineistossa oli dataa kolmeltatoista ryhmän jäseneltä. Kambereelis ja Dimitriadis (2005, 903) painottavat ryhmäkeskustelun eräänä hyvänä puolena tehokkuutta. Sen avulla saadaan kerättyä isoja aineistoja suhteellisen suurelta ihmismäärältä suhteellisen lyhyessä ajassa. Lisäksi ryhmäkeskustelu tuottaa dataa, jota harvoin muulla menetelmällä saataisiin kerättyä. Tämä johtuu menetelmän diskursiivisista näkökohdista sekä aiemmin sanoilla kuvaamattomien ilmiöiden, kuten sanattomien normien ja normatiivisten olettamusten sanoiksi pukemisesta. Tiivistettynä ryhmäkeskustelu voidaan kuvata tulkinalliseksi prosessiksi, jossa ryhmän avulla yksilöt yltyvät yhteisiin kokemuksiin ja niiden merkityksiin. (Alasuutari 1999, 155; Kambereelis & Dimitriadis 2005, 903.)

Aineistonkeruumenetelmänä ryhmäkeskustelulla on myös käänttöpuolensa. Sen tuloksista sanotaan, etteivät ne ole sellaisenaan yleistettävissä, koska ryhmän tuotokset riippuvat ryhmästä ja sen dynamiikasta ollen aina tapauskohtaisia (Fontana & Frey 2005, 705). Toisin sanoen ryhmän keskinäisen kulttuurin voitiin olettaa tässäkin tutkimuksessa vaikuttaneen yksilöiden puheenvuoroihin. Tästä ei kuitenkaan katsottu aiheutuneen haittaa, koska yleistettävyyys ei ole tavoitteena laadullisessa tutkimuksessa. Fontana ja Frey (2005, 705) näkevät kuitenkin ryhmäkeskustelu-metodin vaarana, että se saattaa johtaa ryhmäajatteluun, jossa ryhmän jäsenet sopeuttavat mielipiteensä muun ryhmän mukaisiksi. Ryhmäajattelussa ryhmän jäsenet tekevät yhdessä huonojakin päätöksiä ilman kritiikkiä (Rosander 2003, 18). Tällaiset ryhmädynamiikkaan liittyvät seikat vaativat keskustelun vetäjältä erityisen hyviä vuorovaikutustaitoja (Fontana & Frey 2005, 705). Tutkija tiedosti ryhmäajattelun vaaran ja se näkyi myös tuloksissa.

Ryhmäkeskustelu valittiin aineistonkeruumenetelmäksi siksi, että tarkoituksena oli kerätä tutkittavien kokemuksia omasta verme-ryhmästään. Ryhmäkeskusteluja pidetään laadukkaana menettelytapana tavoiteltaessa ryhmän jäsenten yhteisiä kokemuksia (Fontana & Frey 2005, 704). Tällainen osittain foku-soitu ja osittain avoin metodi vaikutti hyvältä keinolta päästä käsiksi ryhmien kokemuksiin.



Aineistonkeruumenetelmän pohjaksi otetulla ryhmäkeskustelu-metodilla on yhtymäkohtia narratiiviseen eli kerronnalliseen lähestymistapaan, sillä sen periaatteet tähtäävät tutkitun joukon yhteisen kertomuksen syntymiseen (Kamberelis & Dimitriadis 2005, 903). Syrjälän (2001, 205–209) mukaan kertomukset ilmaisevat kertojan yksilölliset merkitykset, ja niiden esille saamiseen myös tutkimustavoitteet tähtäsivät. Kertomusten kautta yksilöiden kokemukset ja tapahtumat tulivat ulkopuolisten saataville. Niitä voidaan kuvata ajattelun, tietämisen ja kulttuurisen ymmärtämisen perusvälineinä (Syrjälä 2001, 205–209).

Valitun aineistonkeruumenetelmän avulla tavoitteena oli saada tutkittavat jakamaan kokemuksiaan kertomusten muodossa. He saivat itse päättää, mistä kertomuksensa aloittavat, missä järjestyksessä he mitäkin kertovat sekä mihin sen lopettavat. Tällaisessa tilanteessa on annettava tilaa tutkittavien vastauksille siten, että tutkija kysyy vain sellaisia kysymyksiä, joihin hän voi olettaa saavansa kertomuksen vastaukseksi (Eskola & Suoranta 1999, 24; Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 191, 198). Ryhmäkeskusteluissa tutkija esitti jatkokysymyksiä, joita keskustelu hänen mieleensä toi ja palautti keskustelun takaisin aiheeseen, jos se lähti sivupoluille. Niin sanottu keskustelunkulun määräysvalta oli tutkittavilla itsellään.

#### 7.4.2 Tutkimusaineiston keruu

Ryhmäkeskustelut pidettiin ryhmille erikseen toukokuussa 2009 ryhmien viimeisillä tapaamiskerroilla ja ne nauhoitettiin. Tapaamispaikkoina olivat tilat, joissa ryhmät olivat tottuneet kokoontumaan. Molemmissa ryhmäkeskusteluissa oli paikalla jokainen ryhmän jäsen sekä kaksi tutkijaa.

Kummankin ryhmän ryhmäkeskustelut aloitettiin kuvailemalla jäsenille lyhyesti, mistä tutkimuksessa ja käytetyssä ryhmäkeskustelu-metodissa oli kyse. Opettajat saivat tukipaperin (liite 1), jossa oli tutkimuksen pääkysymykset sekä apukysymyksiä keskustelun virittämiseksi. Nämä virikekysymykset oli mietitty etukäteen tarkasti, sillä se mitä niiden kautta tutkittaville kerrotaan, vaikuttaa syntyvään aineistoon (Litosseliti 2003, 51–52, 56). Paperin sisältö käytiin yhdessä lävitse ennen keskustelun alkua. Tällainen narratiivinen keskustelunomainen haastattelu olisi mahdollista toteuttaa myös yhden kysymyksen taktiikalla, kuten sanomalla ”kerro” (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 194). Yhden kysymyksen varassa etenevän keskustelun tavoitteena olisi tutkijan mahdollisimman vähäinen vaikuttaminen tutkittavien puheenvuoroihin. Se olisi pelkistetyin keino antaa tutkittaville päätösvalta koskien kertomusten sisältöä ja järjestystä. Keskustelua kuitenkin päädyttiin pohjustamaan viiden virikekysymyksen kautta.

Aineistonkeruutilanteessa ryhmäkeskustelu lähti liikkeelle, kun tutkija kysyi, miten ryhmä on muodostunut. Keskustelun aikana tutkija kysyi tarvittaessa lisäkysymyksiä, jos jokin puheenvuoro tuntui jäävän vaillinaiseksi tai epäselväksi. Ryhmäkeskustelut etenivät käytännössä siten, että ryhmäläisten puheenvuorot veivät toisiaan eteenpäin. Alasuutari (1999, 152) kuvaa ryhmäkeskustelun erityiseksi puoleksi sitä, että siinä tutkijalle jää enemmän aikaa miettiä, koska ryhmä itse vie keskustelua eteenpäin. Tästä seuraa, että tutkija pystyy te-

kemään alustavia tulkintoja ja jo ryhmäkeskustelun aikana tiedustelemaan niiden oikeellisuutta (Alasuutari 1999, 152). Keskustelussa ei edetty annetun tukipaperin kohtien mukaan. Tukipaperin tehtävänä oli vain virittää ryhmäläiset aiheeseen ja antaa tukea aiheiden käsittelyyn. Kummankin ryhmän lopuksi ryhmäläisille annettiin ohjeeksi, että heillä jokaisella on minuutti aikaa kertoa lyhyesti ja tiiviisti, millainen kokemus verme-ryhmä oli ollut.

Seuraavaksi on listattu aihepiireittäin, mistä ryhmäkeskusteluissa puhuttiin. Aiheet eivät ole tässä käsittelyjärjestyksessä. Keskustelujen aikana samaa aihetta saatettiin käsitellä useasti. Saman työyhteisön opettajien ryhmän puheenaiheet olivat

- käytännön toiminta
- kokoontumisten aiheet
- ryhmän muodostuminen
- uudet jäsenet
- muut työyhteisön jäsenet
- säännöt
- kokemus ryhmästä
- ryhmän päämäärät
- vaikutukset
- luottamusilmapiiri
- uusi opettaja uudessa työyhteisössä
- samasta työyhteisöstä tuleminen
- opettajan työn uuvuttavuus
- palautteen, kannustuksen ja tunnustuksen antaminen

Eri työyhteisöjen opettajien ryhmän puheenaiheet vastaavasti olivat

- käytännön toiminta
- kokoontumisten aiheet
- kotitehtävät
- tapaamisten kesto ja pituus
- palkkioasiat
- kokemus ryhmästä
- vaikutukset
- luottamusilmapiiri
- eri työyhteisöistä tuleminen
- omat työyhteisöt
- hypoteettinen oman työyhteisön ryhmä
- mentoreiden roolit
- ryhmän tulevaisuus
- yleistä vermestä

## 7.5 Aineiston analyysi

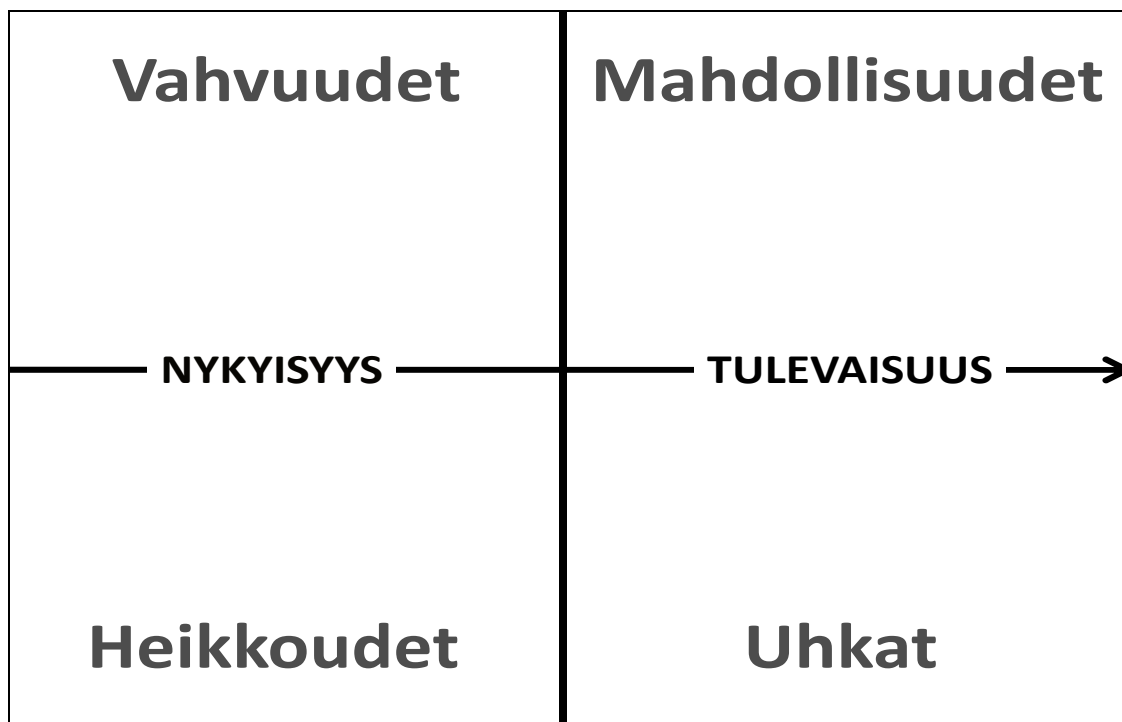
Aineiston analyysitapojen valinnan taustalla oli pyrkimys aineiston mahdollisimman monipuoliseen käsittelyyn. Monipuolista käsittelyä varmistettiin myös siten, että analyysi tehtiin kahdella eri tavalla, jotka tukivat toisiaan. Käytännössä tämä tapahtui yhdistelemällä ryhmän sisäisten tekijöiden nelikenttäanalyysiä ja sisällönanalyysiä.

### 7.5.1 Ryhmän sisäiset tekijät -nelikenttäanalyysi

Tutkimusaineiston analyysin pohjana toimi SWOT-analyysi. SWOT-analyysi on perinteisesti ollut käytössä liikemaailmassa strategioiden laatimisessa ja se on akronyymi englanninkielisistä sanoista strengths, weaknesses, opportunities ja threats (Hill & Westbrook 1997, 46; Kurttila, Pesonen, Kangas & Kajanus 2000, 41). Suomeksi käännettynä sen avulla tarkastellaan vahvuuksia, heikkouksia, mahdollisuuksia ja uhkia. Perinteisesti SWOT-mallin avulla analysoidun kohteen mahdollisuudet ja uhkat nähdään ulkoisina ja vahvuudet ja heikkoudet sisäisinä tekijöinä (Hill & Westbrook 1997, 47).

Mahdollisuuksien ja uhkien ulkopuolelta tulkitseminen ei sopinut tähän tutkimukseen, vaan kaikki osa-alueet nähtiin sisäisinä tekijöinä. Tämän vuoksi jouduttiin muokkaamaan alkuperäistä sisäinen-ulkoisen-jaottelun mukaan laadittua SWOT-taulukkoa. Tämän seurauksena alkuperäisen SWOT-taulukon keskelle sijoitettiin aikajana, jossa vahvuudet ja heikkoudet sijoittuivat vasemmalle nykyisyyteen ja mahdollisuudet ja uhkat olivat oikealla tulevaisuuden skenaarioina. Aikajana oli siten karkeasti jaettu keskeltä pystysuoralla viivalla kahteen aikaan, nykyisyyteen ja tulevaisuuteen. Positiivisena pidetyt tekijät, vahvuudet ja mahdollisuudet, sijoitettiin nelikentän vaakatasossa jakavan viivan yläpuolelle ja vastaavasti negatiivisesti latautuneet tekijät, heikkoudet ja uhkat, laitettiin viivan alapuolelle (taulukko 1). Muokkaamisen vuoksi uusi taulukko nimettiin ryhmän sisäiset tekijät -nelikentäksi. Varsinaisessa analyysivaiheessa molempien ryhmien kokemukset sijoitettiin omiin nelikenttiinsä.

TAULUKKO 1 Ryhmän sisäiset tekijät -nelikentän malli



### 7.5.2 Sisällönanalyysi

Tehtyä ryhmän sisäisten tekijöiden nelikenttäanalyysiä täydennettiin sisällönanalyysin avulla. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 91) kuvaavat sisällönanalyysiä eräänlaiseksi perusanalyysimenetelmäksi, jota voidaan käyttää useimmissa laadullisissa tutkimuksissa. Se antaa vapauden tehdä monenlaista tutkimusta sekä se on liitettävissä moniin erilaisiin analyysikokonaisuuksiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Tämänkin tutkimuksen analyysissä sisällönanalyysi haluttiin ottaa ensimmäisenä tehdyn analyysin rinnalle. Näin tehtiin, koska haluttiin varmistaa ensimmäisen analyysin paikkansapitävyys.

Sisällönanalyysi on jaettavissa kolmeen luokkaan: aineistolähtöiseen, teorialähtöiseen ja teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–117). Tutkimuksessa hyödynnettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä yhdistäen sitä fenomenologis-hermeneuttiseen perinteeseen. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 95–96) mainitsevat näiden sopivan hyvin yhteen silloin, kun tavoitellaan kokemusten ymmärtämistä.

Sisällönanalyysi sopi paremmin tutkimuksen tarkoituksiin kuin esimerkiksi keskusteluanalyysi olisi sopinut. Kyseisen diskurssianalyysin tekeminen olisi ollut mahdollista, mutta tämä vaihtoehto rajattiin pois jo purkuvaiheessa. Tutkimuksen aineisto purettiin kirjalliseen muotoon sanatarkasti, mutta puheen taukoja tai äänensävyjä ja -painoja ei taltioitu. Näin tehtiin, koska tarkoituksena oli tutkia aineiston sisältöä, muttei diskurssianalyysin mukaisesti sitä, mitä sen tuottaminen keskustelun kautta on ollut.

### 7.5.3 Analyysin eteneminen

Aineistoa tarkasteltiin pääsääntöisesti sekä induktiivisesti että deduktiivisesti, mutta analyysissä oli mukana myös abduktiivinen ote. Analyysin teossa yhdistettiin laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysin perustyyppenä tehtyyn nelikenttäanalyysiin. Täten saman aineiston tarkastelussa toteutettiin menetelmällistä triangulaatiota: samaa aineistoa tutkittiin usealla menetelmällä (Denzin & Lincoln 2005, 5–6; Fontana & Frey 2005, 722; Tuomi & Sarajärvi 2009, 144–145).

Aineiston analyysi aloitettiin induktiivisen tarkastelun pohjalta etsien aineistosta yleisiä kategorioita. Analyysin myötä alkoi hahmottua ryhmien vahvuuksia ja heikkouksia, mutta myös mahdollisuuksia ja uhkia. Näiden kategorioiden ryhmittely alkoi muistuttaa SWOT-analyysia, ja sen nelikenttää muokattiin tarkoitukseen sopivaksi. Uusi taulukkomuoto nimettiin ryhmän sisäisten tekijöiden nelikenttäanalyysiksi.

Aineistosta aluksi esiinnousseet ilmaukset sijoituivat nelikenttiin (taulukko 1) luontevasti. Koska kuitenkin kaikkia taulukoiden lokeroita ei saatu heti täyteen, analyysissä edettiin vuorostaan siten, että lähtökohdaksi otettiin nelikenttäanalyysi, ja ryhdyttiin katsomaan deduktiivista tarkastelua soveltamalla, olisivatko molempien ryhmien havainnot pelkistettävissä taulukon lokeroihin. Koska analyysi ei vielä tämänkään jälkeen tuntunut valmiilta, otettiin käyttöön abduktiivinen päättelytapa.

Abduktiivisessa päättelyssä päätelmä ikään kuin kaapataan ilman, että sitä on johdettu jostain yksittäisestä tapauksesta induktiivisesti tai yleispätevästä teoriasta deduktiivisesti (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2006, 89). Näin tehtiin, koska induktiivinen ja deduktiivinen päättely eivät riittäneet täyttämään sisäisten tekijöiden nelikenttiä. Siksi aineistosta ryhdyttiin tekemään päätelmiä intuitiivisesti. Tämä onkin perusteltua tehdä silloin, kun aineisto on päättelyn tekijän hallussa monipuolisesti ja laajasti (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2006, 89). Abduktiivinen päättely sopii erityisesti analyysin loppuvaiheessa tehtäväksi, kun aineisto on sen analysoijalle jo hyvin tuttu, kuten tilanne oli tutkimuksen aineiston analyysin kohdalla. Käytännössä abduktio eteni siten, että ryhmän kokemuksista havaittiin intuitiivisesti jokin todelta näyttävä seikka. Tämä havaittu ilmiö oli sitten todennettavissa sekä yksittäisten tapausten että teorian kautta.

Jotta analyysiä ei olisi sidottu liikaa yhden menetelmän varaan, aineistoa ryhdyttiin tarkastelemaan ilman sisäisten tekijöiden nelikenttien avulla tehtyä analyysiä. Tämä toinen analyysi tehtiin noudattaen Tuomen ja Sarajärven (2009, 109) listaamia aineistolähtöisen eli induktiivisen sisällönanalyysin vaiheita. Lopulta aineistosta nousseet ilmaukset sijoitettiin myös taulukoihin ja niitä verrattiin aiemman analyysin tuloksiin. Lopulliset taulukot tehtiin näiden kahden analyysin tuloksia yhdistämällä ja tiivistämällä. Ryhmien molemmat analyysit tehtiin yhtäaikaaisesti.

## 7.6 Luotettavuus ja eettisyys

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 125) painottavat tutkimuseettisten näkökohtien huomioimista erityisen tarkasti silloin, kun käytetään vapaamuotoista aineistonkeruumenetelmää, kuten tässä tutkimuksessa. He kertovat, että avoin tiedonkeruumenetelmä vaikeuttaa eettisten kysymysten etukäteen pohtimista (Tuomi & Sarajärvi 2009, 125), mutta tämän tutkimuksen kohdalla eettiset näkökohdat oli mietittävä tarkkaan jo ennen varsinaista aineistonkeruuta. Tämä johtui valitun ryhmäkeskustelu-metodin periaatteista, jotka korostavat eettisyyttä (Litosseliti 2003, 52).

Luotettavuus kulki käsi kädessä kaikkien tutkimuksen vaiheiden kanssa. Jokainen valinta, mikä aineistonkeruun menetelmän sekä analyysin aikana tehtiin, suoritettiin luotettavuutta silmälläpitäen. Valintojen taustalla vaikutti vahvasti tutkimuksen kysymystenasettelu. Menetelmät valittiin tutkimuskysymysten perusteella, eli miettien, mitkä vaikuttivat luotettavimmilta keinoilta vastata niihin. Luotettavuuden tarkastelu korostui erityisesti analyysivaiheessa. Myös Eskola ja Suoranta (1999, 211) painottavat laadullisen tutkimuksen piirissä tutkijan tehtävää miettiä yhtäaikaista sekä analyysin kannattavuutta että työn luotettavuutta. Analyysissä tutkijan piti pitää mielessään omat ennakkokäsityksensä sekä samalla pohtia, tuoko aineiston analyysi todella vastauksia tutkimuskysymyksiin.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa kritisoidaan validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden käyttöä, sillä nämä käsitteet on luotu määrällistä tutkimusta varten (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden terminologiaa on sovellettu uskottavuudeksi, siirrettävyydeksi ja varmuudeksi. Luotettavuuden kriteerinä uskottavuus tarkoittaa, että tutkijan tulee tarkistaa, vastaavatko hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa tulkittavien omia. Siirrettävyyden kriteerin täytyminen on mahdollista tietyin ehdoin, vaikka laadullisessa tutkimuksessa tämä ei ole itse tarkoitus. Varmuutta lisätään ottamalla huomioon tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavat ennakkoehdot. (Eskola & Suoranta 1999, 212–213.) Määritelmät tuntuvat epämääräisiltä, koska laadullisessa tutkimuksessa näitä kaikkia on hankala täyttää tapaustutkimuksen kaltaisuuden vuoksi. Näistä kriteereistä voidaan arvioida täyttyneen täysin vain varmuuden kriteerin. Siirrettävyyden toteutuminen suljetaan pois tapaustutkimus-määritelmän myötä. Sen sijaan uskottavuuskriteerin todentaminen olisi ollut mahdollista.

Luotettavuuden varmistamisessa yhtenä vaihtoehtona oli esittää tulokset tulkintoineen tutkittaville ja kysyä heiltä, mitä he ovat niistä mieltä. Eskola ja Suoranta (1999, 212) ehdottavat uskottavuuskriteerin yhteydessä tulosten ennakkoesittämistä tutkittaville. He kuitenkin epäilevät, lisäisikö tulkintojen tutkittaville arvioitaviksi vieminen todella tutkimuksen uskottavuutta. Tutkittavat kun ovat tutkijaa läheisemmässä suhteessa kokemustensa ja tilanteidensa kanssa. (Eskola & Suoranta 1999, 212.) Myös Alasuutari (1999, 153) epäilee, ettei tutkittavilta tuloksille hyväksynnän hankkiminen ole luotettavuuden tae, vaan että

siinä olisi kyse tulkinnan mairittelevuudesta. Tutkijan tulkinta on validi silloin, kun se tekee aineistoa ymmärrettäväksi (Alasuutari 1999, 153), ja siksi uskottavuuskriteerin täyttämisen tavoittelu tästä näkökulmasta jätettiin tekemättä. Käytännön kannalta tämä olisi ollut mahdotonta sikäli, ettei tuloksia olisi ollut mahdollista esitellä molemmille ryhmille, koska eri työyhteisöjen ryhmä oli jo lopettanut toimintansa. Tässä tapauksessa ei nähty mielekkäänä antaa tuloksia vain saman työyhteisön ryhmälle arvioitavaksi, koska ryhmien tulokset eivät enää tämän jälkeen olisi olleet keskenään tasaveroisesti vertailukelpoisia.

Aiemmin laadullisen tutkimuksen ja fenomenologis-hermeneuttisen perinteitä kuvattaessa todettiin jo, että tutkijan on mahdotonta hylätä täysin omaa taustaansa. Tutkijan roolin pohtiminen on siten oleellista myös luotettavuuden arvioinnissa. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 134–136) kuvaavat havaintojen luotettavuuden ja puolueettomuuden liittyvän tutkijan roolissa siihen, pyrkiikö tutkija ymmärtämään tutkimuksen kohdetta taustastaan ja ennako-oletuksistaan huolimatta. He viittaavat tutkijan objektiivisuuden mahdottomuuteen todetessaan, että tiedonantajan kertomus suodattuu aina tutkijan oman kokemuksentän läpi, koska tutkija itse on luonut tutkimusasetelman (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Laadullista tutkimusta tekevää tutkijaa ei voida pitää täysin objektiivisena, mutta se ei tarkoita, ettei hänen tekemänsä tutkimus voisi olla luotettavaa.

Tutkijan on pidettävä tutkimusprosessin ajan mielessä oma roolinsa ja taustansa ja niiden vaikutukset luotettavuuteen. Eskola ja Suoranta (1999, 211) pitävät luotettavuuden arvioinnissa peruslähtökohtana tutkijan avointa subjektiiviteettia ja sen myöntämistä, että tutkija itse on tutkimuksensa oleellinen tutkimusväline. Tutkijaa voidaan pitää eräänä tärkeimmistä luotettavuuden kriteereistä ja tämän kautta luotettavuuden arviointi perustuu koko tutkimusprosessiin (Eskola & Suoranta 1999, 211). Tutkijan omasta taustasta ja ennakkokäsityksistä irrottautumista edesautettiin siten, että analyysivaiheessa hylättiin kaikki teoriat aiheen viitekehuksesta. Induktiiviseen analyysiin ryhdyttäessä ei haluttu, että aineiston tarkasteluun vaikuttaisi vastikään kirjallisuudesta poimitut näkökohdat. Analyysi pyrittiin säilyttämään teorioista irrallaan niin pitkälle kuin se oli mahdollista.

Tutkimuksen tuore tutkimusasetelma mahdollisti aineiston tarkastelun ilman tiukkoja teoreettisia lähtökohtia. Tutkittavan ilmiön taustatekijöihin, mentorointiin ja dialogiin, tutustuttiin tutkimuksen suunnitteluvaiheessa, mutta nämä teoriat siirrettiin syrjään analyysiä tehtäessä. Vasta johtopäätöksiä ja tulkintoja laadittaessa nämä teoriat otettiin ikään kuin vuoropuheluun saatujen tulosten kanssa.

Luotettavuutta varmennettiin myös ulottamalla tuloksista tehdyt tulkinat ryhmien rakenteisiin. Ryhmäkeskustelun kritiikkinä Alasuutari (1999, 153) näkee oletuksen siitä, etteivät kaikki ryhmien jäsenet välttämättä puhu muiden kuullen kaikista asioista, joista he haluaisivat, koska tätä rajoittaa sekä ryhmän rakenne että heidän oma roolinsa ryhmässä. Tällöin puheen arvellaan jäävän pinnalliselle tasolle. Tästä seuraa usein virheellinen käsitys siitä, että kaikki esiin tulleet argumentit olisi otettava totuutena sellaisenaan, mutta näin ei tarvitse tehdä. Tutkija voi tarkastella keskustelutilannetta myös siitä näkökulmas-

ta, että ryhmän rakenne tuo esiin tietyt argumentit. (Alasuutari 1999, 153–154.) Sen vuoksi ryhmien analyyseissa otettiin huomioon jäsenten roolit ja ryhmien rakenne.

Myös aineistonkeruupaikka liittyy tutkimuksen luotettavuuteen. Aineisto kerättiin paikoissa, joissa ryhmät olivat kokoontuneet aiemmin. Eskola ja Suoranta (1999, 93) ehdottavatkin aiemmin kokoontuneeseen ryhmään kohdistuvan aineistonkeruun suoritettavaksi paikassa, jossa ryhmä on tottunut toimimaan. Heidän mukaansa se on paras vaihtoehto, kun tavoitellaan luonnollisen kaltaisia olosuhteita, mikä tässäkin tutkimuksessa oli tarkoituksena. Järjestämällä ryhmäkeskustelut ryhmien omissa kokoontumistiloissa vältyttiin uuden paikan tuomalta jännitykseltä. Näin tilanteista pyrittiin järjestämään ryhmien tavallisten kokoontumisten kaltaiset lukuun ottamatta tiedostettua tutkimusasetelmaa. Tällä tavalla koettiin päästävän lähelle tutkittavia ja mahdollistettiin se, että esille tulisi aitoja kokemuksia, joita ryhmäläiset olivat saaneet tuossa paikassa.

Eri menetelmiä yhdistelemällä pyrittiin varmistamaan saadun tiedon luotettavuus sekä se, että oleellinen tieto saatiin esiin mahdollisimman kattavasti. Tuomen ja Sarajärven (2009, 145) mukaan tällainen menetelmällinen triangulaatio varmentaa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Eri menetelmien kautta aineiston lähestyminen ja analyysin myötä tapahtunut tulkinta antoivat samankaltaisia tuloksia. Menetelmällisen triangulaation seurauksena oli, että eri analyysimenetelmien käyttö toi esiin uutta ja lisäksi vahvisti jo aiemmilla menetelmillä löytynyttä tietoa.

Eräs luotettavuuden kriteeri liittyy tutkimuksen raportointiin. Eskola ja Suoranta (1999, 214) esittävät, että raportissa on tärkeää pyrkiä kertomaan mahdollisimman tarkasti, mitä aineistonkeräyksessä ja sen jälkeen tapahtui. Tutkimuksen kuvaus on tehty kertomalla tarkasti kaikki oleellimmat vaiheet ja valinnat sekä niihin johtaneet syyt. Näin tekemällä varmistettiin, että lukija pystyy seuraamaan valintoja sekä arvioimaan niiden luotettavuutta.

Yksi oleellinen luotettavan tutkimuksen kriteeri on tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus (Eskola & Suoranta 1999, 223; Tuomi & Sarajärvi 2009, 127). Tässä tutkimuksessa johdonmukaisuus näkyy sekä menetelmien valinnassa että tutkimusraportissa. Menetelmät valittiin tutkimuksen edetessä sen perusteella, mikä vaikutti olevan paras tapa jatkaa. Lisäksi tehdyt valinnat kuvattiin mahdollisimman täsmällisesti. Johdonmukaisuus helpottaa lukijaa hahmottamaan tutkimuksen oleellimmat käännteet.

Aineiston tuttuus tutkijalle edesauttoi tutkimuksen luotettavuutta. Eskolan ja Suorannan (1999, 153) mukaan tutkijan tulisi tuntea aineistonsa perinpohjaisesti, ja tutkijan aineistoon tutustuminen alkoi jo sitä kerättyä. Sen kirjalliseen muotoon purkamisen ja lukuisia kertoja läpikäyminen jäseni aineiston sisältöä tutkijan mielessä, joten varsinaisten analyysien tekeminen oli sujuvaa.

Käytännön asioiden suhteen tutkimuksen luotettavuutta lisäksi paransi se, että aineiston purkua oli mietitty etukäteen. Ryhmien suhteellisen pienestä koosta ja määrästä johtuen päädyttiin pelkkään äänitallennukseen videokuvauksen sijasta. Aineistonkeruutilanteessa tutkittaville mainittiin, että nauhoitus toimii pääsääntöisesti hyvin silloin, kun ihmiset eivät puhu päällekkäin. Täten



päällekkäinpuhumisilta vältyttiin, mutta aineistonpurkamisessa ongelmalliseksi muodostui tutkittavien erottaminen toisistaan. Purku osoittautui haasteelliseksi, mutta huolellisen kuuntelun jälkeen äänet pystyttiin lopulta tunnistamaan. Tunnistamista helpotti, että tutkija oli ollut mukana aineistonkeruussa ja siksi hän muisti suurin piirtein, mitä kukin siellä oli puhunut.

## 8 TULOKSET

Ryhmien jäsenten sekä mentoreiden puheesta poimitut sitaatit on esitetty tulosten lomassa ilman tunnistetietoja, jotta ryhmäläisten anonymiteetit säilyvät. Ero sitaateissa tehdään vain kahden tutkitun ryhmän välille. Ero näkyy tulosten jaoittelussa siten, että sitaatit sijoittuvat selkeästi omien ryhmiensä alle. Molempien ryhmien kokemuksia rinnastettaessa puhutaan ryhmistä kokonaisuuksina.

Saman työyhteisön ryhmän tulokset näkyvät taulukossa 2. Taulukossa 3 on kuvattu tiiviisti eri työyhteisöjen ryhmän tulokset. Tulokset on esitetty siten, että ryhmiä tarkastellaan nelikentän osa-alueittain ensin vuoronperään sekä luvun lopuksi rinnakkain yhteenvetona. Teoria otetaan mukaan vasta johtopäätöksissä, koska tutkimus oli peruslähtökohdiltaan induktiivinen. Tuloksissa on kuvattu lyhyesti myös ryhmän käytännön toimintaa, koska se ilmentää jäsenten kokemuksia ja vahvistaa tuloksia.

### 8.1 Vahvuudet

Vahvuuksilla tarkoitetaan ryhmien nykyhetken toimintaa tukevia seikkoja. Lisäksi vahvuudet liittyvät siihen, mikä ryhmälle on ominaista ja sen jäsenille tärkeää kyseisessä ryhmässä.

#### 8.1.1 Sama työyhteisö: yhteisöllisyyden olemassaolo

Saman työyhteisön opettajien ryhmän erityinen vahvuus oli sen jo ennestään olemassa oleva yhteisöllisyys. Yhteisöllisyys näkyi ryhmän jäsenten välisissä suhteissa sekä suhtautumisessa ryhmään ja sen toimintaan. Ryhmäläiset kuvasivat yhteisöllisyyden rakentuneen koulun toisiaan huomioivan työkuulttuurin myötä. Samassa työyhteisössä toimiminen ja olemassa oleva yhteisöllisyys mahdollistivat sen, että ryhmä pidettiin avoimena. Vaikka ryhmään oli alun perin täytynyt tehdä sitova ilmoittautuminen, ryhmän mentori halusi kutsua myös uusia mukaan.

*-- se on tämän koulun toimintakulttuuria se valtava avoimuus ja välittömyys, ja se tuntuu entistä oikeammalta, et tää on avoin. -- mä vaan päätin yhdessä vaiheessa, et jos kiinnostusta on, niin hyvänen aika tämän asian on tarkoitus laajeta.*

Avoimuus uusia jäseniä kohtaan osoitettiin muulle työyhteisölle siten, että ennen jokaista tapaamista koulun ilmoitustaululle laitettiin kutsu. Kutsu oli tehty mahdollisimman epävirallisen näköiseksi ja siinä luki tapaamisen aihe kahvikupin kuvan kera. Yksi ryhmän viidestä jäsenestä oli tullut mukaan kesken lukuvuoden.

*Olin ihan siinä luulossa, että -- ne ihmiset käy siellä, ketkä käy, ja mulla oli just semmonen kuva, et tää on semmonen mihin on ilmottauduttu syksyllä. Mut sitte Elina vaan sano, että nyt meil on taas se ja tuu nyt sinäkin.*

Ennako-oletuksesta huolimatta ryhmä oli ottanut uuden jäsenen hyvin vastaan. Uusia jäseniä ei kuitenkaan ollut tullut yhtä enempää, ja ryhmäläiset miettivät, oliko avoimuutta korostettu tarpeeksi. He kokivat, että tähän saattoi vaikuttaa myös muut asiat. Omien kokemusten perusteella todettiin, että paikalle tuleminen voi olla omasta jaksamisesta kiinni.

*-- moni lähtee kotiin, ennen ku jää tänne kolmen jälkeen.*

Opettajat mainitsivat, että ensimmäisen kokemuksen jälkeen ryhmään oli helpo tulla uudelleen. Vaikka ennen tapaamista olisi ollut sellainen olo, että olisi halunnut mieluummin lähteä kotiin, oli kokoontumisen jälkeen mieli ollut toinen.

*-- itekkin oon kokenu -- että sä luulet, että sä et jaks. Sit ku sä tuut tänne, niin itse asiassa se joku väsymys purkautuu. Tuntuu, että sä tän jälkeen jaksasit taas --*

*Paljon mukavempi lähtee kotiin, kun saa lähtee kevein mielin, eikä välttämättä miettiä kotona niitä asioita enää, ku ne on täällä purettu.*

Tiedostettu avoimuus nosti esille ryhmän luotettavuusnäkökohdat. Ryhmässä oli käynyt muutaman kerran vierailijoita, ja oli tärkeää, että he olivat perillä ryhmän säännöistä. Ryhmällä oli yhteisöllisyyttä tukevia sääntöjä: suorittaminen ja pahan puhuminen oli kiellettyä, luottamuksellisuudesta tuli huolehtia ja oma opettajuus piti olla toiminnan keskiössä

Sääntö suorittamisen kieltämisestä oli ryhmän keskuudessa erityisen vapauttavaksi koettu, sillä pari opettajista ilmaisi oman taipumuksensa suorittaa. Opettajien mielestä oli vapauttavaa, kun ikään kuin annettiin lupa olla suorittamatta. Sääntö pahan puhumisen kieltämisestä oli noussut siitä periaatteesta, että ryhmän toiminnan tulisi parantaa työyhteisöä. Luottamuksellisuussääntö oli opettajille myös hyvin tärkeä, sillä sen myötä uskallettiin olla avoimia. Oman opettajuuden äärellä olemisen säännössä takana oli ajatus siitä, että ryhmä ei ole oppilashuoltoryhmä, vaan siellä käsitellään opettajien koettuja on-

gelmia. Tapaukset saattoivat nousta oppilaita koskevista esimerkeistä, mutta keskustelu siirtyi siihen näkökulmaan, mitä opettajan olisi pitänyt tehdä.

Erityisen tärkeänä ryhmäläiset pitivät ryhmänsä kannustavaa, palautetta antavaa ja rohkaisevaa kulttuuria. Heidän työyhteisössään oli tapana huolehtia muista ja tässä verme-ryhmässä he uskalsivat turvautua toisiinsa, koska olivat jo tuttuja keskenään. Opettajat kuitenkin harmittelivat, ettei palautetta tule annettua muissa tilanteissa.

*Miksei me anneta sitä palautetta tuolla opehuoneessa menen, tullen ja palatessa, jos me nähdään -- osataanko me antaa?*

Valmiista koetusta yhteisöllisyydestä huolimatta toisille palautteen ja tunnustuksen antaminen osoittautui olevan vaikeaa. Mietinnän aiheita antoi, pystytäänkö koulussa edes palautetta antamaan, kun opettajat tekevät työtään yksin suljettujen ovien takana.

*Palautetta on jotenkin tavallaan sanan varsinaisessa merkityksessä hankala antaa, kun et sä oo näkemässä sen toisen tekemää työtä. -- mut kannustusta ehkä kyllä annetaan.*

Palautteen antamisen hankaluudesta huolimatta ryhmäläiset toivat esille, että he olivat kokeneet verme-ryhmän myötä saaneensa ja erityisesti antaneensa palautetta ja kannustusta.

Samana työyhteisön kesken järjestetty vertaisryhmämentorointi vaikutti olevan opettajille oleellinen osa koko prosessia. Ryhmäläisten kokemuksissa korostui näkemys siitä, että he pystyivät jakamaan ongelmiaan avoimesti toistensa kanssa sekä auttamaan niissä. Tämä johtui siitä, että käsitellyt asiat olivat kaikille hyvin tuttuja. Samassa työpaikassa toimiminen näytti konkreettisoivan ongelmakohtia.

*Mulle on henkilökohtaisesti hyvin tärkeä, että se on tämän koulun sisällä, tarpeeks konkreettisia asioita tulee, ymmärtää toista paremmin, kun tietää, missä työyhteisössä pyörittään.*

*Tarpeeks tuttuja asioita, tai tuttuja ihmisiä ja sitä myötä asiatkin on -- ei tarvi selittää, että toinen tietää, mistä sä puhut --*

*Muilla on ollu samoja kokemuksia, ku mulla.*

Yksilön kannalta oman koulun verme-ryhmä oli ollut lisäksi hyvä tilaisuus tutustua omaan työyhteisöön ja löytää oma paikkansa siinä. Tämä näkyi vastaaloittaneen opettajan kokemuksissa.

*Paljon paremmin pääsi työyhteisöönkin mukaan, ku oli kuitenkin täällä keskustelemassa näistä asioista.*

Ryhmä vaikutti toimivan ehkäisevänä tekijänä loppuun palamisessa. Myös ammatinvaihtojatukseen ryhmällä näytti olleen positiivinen vaikutus, kun ensimmäistä vuottaan töissä oleva opettaja oli kokenut työn alun raskaaksi.

### 8.1.2 Eri työyhteisöt: roolien puuttuminen

Eri työyhteisöjen jäsenistä kootun verme-ryhmän eräs vahvuus oli roolien puuttuminen. Tämän ryhmän jäsenillä ei ollut valmiita rooli-dotuksia toistensa suhteen, koska he eivät tunteneet toisiaan entuudestaan eikä heillä ollut valmiita mielikuvia toistensa työkuvista.

*Mä luulen, et se [ryhmän koostuminen eri työyhteisöjen jäsenistä] on ollu hyvä asia, koska sit on puitu asioita aika yleisellä tasolla. Ei oo jääty ja juututtu johonki koulussa sattuneeseen konfliktiin, vaan että on päästy irti siitä omasta työkuviosta vähä yleisemmälle tasolle.*

*Me pysytään aikalailla asiassa, kun emme tunne toisiamme.*

He pystyivät aloittamaan ryhmänsä rakentamisen puhtaalta pöydältä, koska heillä ei ollut ennakkorooleja vaikuttamassa ryhmän toimintaan. Ryhmäläiset kokivat välttävänsä pahanpuhumista, kun puheenaiheet pysyivät yleisellä tasolla koskien ei-tuttuja asioita.

*Meillähän samassa työyhteisössä kun ollaan, niin ne roolit tulee aika nopeesti, mitä kullakin työntekijällä on. Täällähän ei välttämättä oo samanlaista roolia itelläkää, mitä siellä omassa työyhteisössä.*

Jäsenet arvelivat, että hypoteettisessa oman työyhteisön ryhmässä he joutuisivat tarkemmin miettimään, mitä sanovat johtuen omasta roolistaan siellä. Ajatusten tasolla jäsenet eivät kiinnostuneet oman työyhteisön kesken järjestettävästä mentoroinnista. He epäilivät, että asiassa pysyminen vaikeutuisi.

*Hirmu helposti voi tulla semmonen juorupiiri, kun puhutaan niin tutuista asioista. Kaikki tietää, kenestä puhutaan, vaikkei nimiä mainita -- et se on vetäjälle kyllä isompi haaste pitää asiallisena se.*

Roolien puuttuminen hidasti ryhmän toiminnan alkuun pääsyä, koska ensimmäiset kerrat menivät tutustumiseen. Vasta myöhemmin oli keskusteluissa päästy vapaammalle linjalle. Tästä huolimatta jäsenet hakivat vieläkin omaa rooliaan ja paikkaansa ryhmässä. Roolien puuttuminen vaikutti kuitenkin olevan ryhmäläisille positiivinen asia, vaikka se olikin hidastanut ryhmän alkutaivalta.

*Ne ihan alun kerrat -- oli vähän semmosta tunnustelua ja jutustelua -- leikinlaskua, ja etittiin sitä omaa paikkaa. -- me ollaan ehkä oltu ammatillisempia viimeaikoina.*

Myös tällä ryhmällä oli kirjoittamattomia sääntöjä, kuten periaate siitä, ettei ole pakko suorittaa. Tämä ilmeni esimerkiksi siten, että jos tuli kotitehtäviä, niitä ei

ollut pakko tehdä. Kotitehtävillä haluttiin antaa mahdollisuus oman opettajuuden ja jaksamisen työstämiseen kirjallisen tavan kautta.

*Jotenki tuntu, et se [ensimmäinen kotitehtävä] selkeytti hirveesti ajatuksia sen keskustelun jälkeen, mitä me oltiin täällä keskustelu.*

Asioiden purkaminen paperille sopi osalle ryhmän jäsenistä, ja toimi keskustelua jäsentävänä tehtävänä. Roolien puuttumisesta huolimatta ryhmässä oli rakentunut jo vahva luottamusilmapiiri, joka loi tuntemusta ryhmään kuulumisesta.

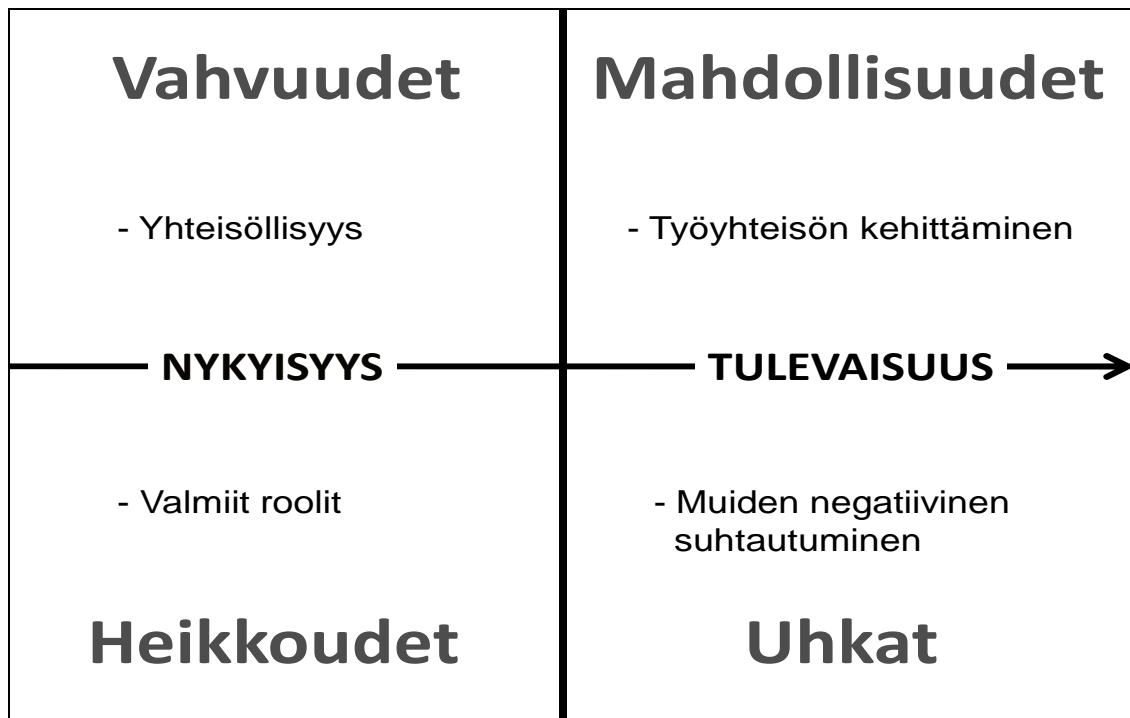
*Paras anti on täällä se, et tietää, et ne pysyy siellä neljän seinän sisällä ne jutut, mitkä on painanu mieltä.*

Vahvuutena voitiin nähdä ryhmän kaksi mentoria, joilla oli erilaiset taustat. He pystyivät yhdessä ammentamaan toistensa kokemuksista ja tämän yhteistyön varassa luotsaamaan omaa verme-ryhmäänsä eteenpäin. He kokivat saaneensa siitä voimia omaan jaksamiseensa ja kuuluneensa joukkoon, vaikka mentoreilla oli tietty ryhmää johtava rooli.

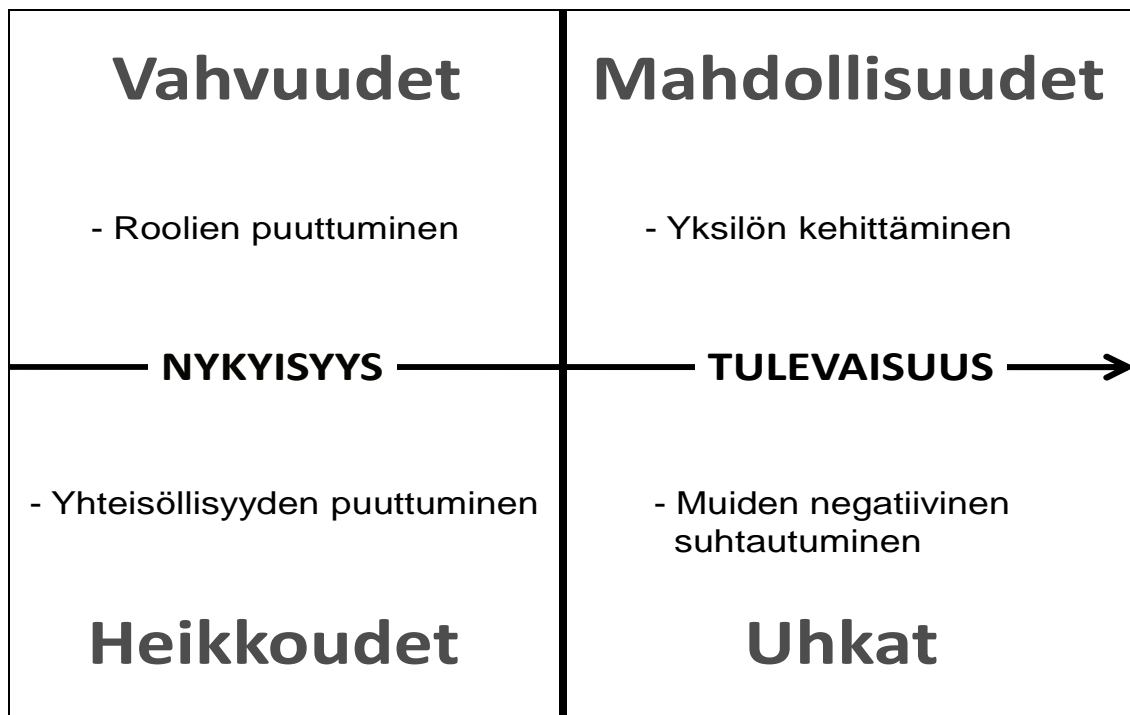
### **8.1.3 Yhteisöllisyys vs. roolien puute**

Kummankin ryhmän vahvuudet olivat hyvin perusteltuja ja ominaisia molempien ryhmien koostumukselle. Saman työyhteisön ryhmän jo olemassa oleva yhteisöllisyys oli ryhmäläisten kokemuksissa korostunut piirre, ja se erosi huomattavasti eri työyhteisöjen jäsenistä muodostuneen ryhmän koetusta vahvuudesta, roolittomuudesta. Saman työyhteisön opettajien ryhmä oli sitä mieltä, etteivät he kokisi muunlaisessa ryhmässä toimimista mielekkääksi. Heille ainoa vaihtoehto oli tällainen, jossa ihmiset ja asiat olivat tuttuja. Vastaavasti eri työyhteisöjen opettajat pitivät roolittomuuttaan eräänä edellytyksenä toiminnalleen. Eri työyhteisöjen ryhmän mukaan roolittomuus oli ehto sille, että he pystyivät selvittämään asioita vapaasti ilman ennalta määräytyneiden roolien aiheuttamia odotuksia ja rajoituksia. Yhteistä ryhmien kokemisissa vahvuuksissa oli koettu luottamusilmapiiri.

TAULUKKO 2 Saman työyhteisön verme-ryhmän nelikenttäanalyysi



TAULUKKO 3 Eri työyhteisöjen verme-ryhmän nelikenttäanalyysi



## 8.2 Heikkoudet

Ryhmien kokemuksista esille tulleet heikkoudet heikensivät ryhmien rakennetta ja toimintakykyä nykyhetkessä. Heikkoudet eivät välttämättä olleet ryhmän itse tiedostamia tai varsinaisesti ongelmallisena pitämiä.

### 8.2.1 Sama työyhteisö: valmiiden roolien olemassaolo

Saman työyhteisön ryhmää heikentävinä tekijöinä voitiin nähdä omasta työyhteisöstä nousevat jäsenten valmiit roolit. Koska jäsenet tunsivat toisensa entuudestaan, oli heillä jo ennakkokäsitykset kunkin persoonasta ja toimintatavoista. Se, että jäsenet tunsivat toisensa entuudestaan, saattoi olla tekijä, joka esti uudella tavalla toimimisen.

Saman työyhteisön ryhmän eräs rooleihin liittyvä heikkous oli myös siinä, että vaikka ryhmä muodostuikin saman työyhteisön jäsenistä, osa työyhteisöstä jäi väistämättä ryhmän ulkopuolelle. Valmiista työyhteisön rooleista kertoi se, ettei uusia jäseniä ollut tullut mukaan yhtä lukuun ottamatta. Kukaan ei kuitenkaan kertonut kuulleensa ryhmästä sanottaneen mitään negatiivista, joten ryhmäläiset päättelivät suhtautumisen olevan neutraalia.

Heikkoutena voitiin nähdä myös yksilöiden jaksamisen haasteet, kuten kiireen tuntu tulla ryhmän tapaamisiin ja loppuun palamisen vaara johtaen ajatuksiin ammatinvaihdosta.

*-- uutena opettajana syksyllä tuli oikeastikin semmosia tilanteita, et tästä hommasta ei tuu mitään, että vaihdanko työtä vai mitä teen, että tämmönen ammatinvaihdos ensimmäisenä mielessä.*

### 8.2.2 Eri työyhteisöt: yhteisöllisyyden puuttuminen

Eri työyhteisöjen ryhmää heikensi yhteisöllisyyden puute. Ryhmän kokoontumisista suuri osa meni ryhmäytymiseen, ja erään puheenvuoron mukaan tämä prosessi heillä oli kesken vielä kahdeksan tapaamisen jälkeen. Toisaalta yhteisöllisyyden puute voitiin nähdä seikkana, joka edesauttoi asiassa pysymistä. Eräänä heikkoutena pidettiin myös tapaamisten liian vähäistä määrää ja lyhyttä kestoja suhteessa koettuun tarpeeseen.

*Kyllä tässä vielä kokolailla outoja toisillemme mun mielestä ollaan, mut se johtuu mun mielestä siitä, että aika vähän on tavattu vasta. Harvakseltaan oli näitä kokoontumisia.*

*Olis saanu olla useemminki näitä kertoja -- kun mietin omalta kohalta, mä oon ollu kaks kertaa poissa, niin olin vähän nyt ulkona ku lumiukko, ku mä tulin tänne. -- että voisko siinä olla mahdollista sit useemminki [kokoontua].*

Jäseniä tuntui harmittavan lyhyt tapaamisaika, joka johtui jäsenten muista menoista. asiat jäivät usein kesken ajan loppuessa.



*Niin se on vaan, että loppua kohti on parantunut se keskustelu ja sit loppuu aika.*

Eräs ryhmää heikentävä tekijä oli yksilöiden kokemus kiireestä tulla tapaamiin. Koska opettajat tulivat eri kouluilta, oli aikataulun sovittaminen omaan työhön ja matkaan haasteellista. Tämä aiheutti poissaoloja.

*Joku kerta oli semmonen -- vähä niinku varmaan itellä sitte oli muut asiat mielessä, et koki vähän turhauttavana, että joutu tulemaan.*

Yleinen kiire muussa elämässä heijastui ryhmän toimintaan, mutta toisaalta ryhmän kautta kiirettä pystyttiin käsittelemään pysähtymällä sekä henkisesti että fyysisesti.

### **8.2.3 Valmiit roolit vs. yhteisöllisyyden puute**

Molempien ryhmien heikkoudet olivat ristikkäisiä toisiinsa verraten ja suhteessa vahvuuksiin. Vaikka saman työyhteisön opettajien ryhmää vahvisti ja yhdisti jo olemassa oleva yhteisöllisyys, olivat samassa työyhteisössä toimimisen myötä tutuksi tulleet roolit ryhmää heikentämässä. Vastaavasti eri työyhteisöjen opettajien ryhmän vahvuutta, roolittomuutta, seurasi luonnollisesti se, ettei ryhmä ollut yhtenäinen ja yhteisöllisyys oli vasta rakentumaisillaan tutustumisen kautta.

Analyysin myötä korostui näkemys siitä, miten toisen ryhmän vahvuus on tekijä, joka toiselta ryhmältä puuttuessaan heikentää ryhmää. Saman työyhteisön ryhmän vahvuus yhteisöllisyys, jota eri työyhteisöjen opettajilla ei ollut, puuttuessaan heikensi ryhmää. Vastaavasti toisen ryhmän vahvuudeksi luettu puute onkin toisen ryhmän kohdalla olemassa ollessaan tätä heikentävä tekijä. Tässä tapauksessa eri työyhteisöjen ryhmän vahvuus roolien puuttuminen ilmeni saman työyhteisön ryhmässä heikkoutena roolien ollessa olemassa.

## **8.3 Mahdollisuudet**

Mahdollisuudet ilmentävät ryhmien perimmäisiä tarkoituksia sekä tulevaisuuden skenaarioita. Ne toimivat ryhmillä päämäärinä.

### **8.3.1 Sama työyhteisö: työyhteisön kehittäminen**

Eräs tärkeä tulevaisuuden tuoma mahdollisuus ja ryhmän tavoite oli saada saman työyhteisön ryhmän toiminta johtamaan siihen, että se rakentaisi ja kehittäisi heidän koko työyhteisöään. Käytännössä tähän pyrittiin yksilöiden opettajuuden kehittämällä yhteisöllisen toiminnan kautta. Työyhteisön kehittämisen tavoitteeseen pyrittiin ryhmän avoimuuden kautta, eli yrittämällä värvätä uusia jäseniä ja mainostamalla sen toimintaa. Ryhmällä oli myös yksilöä koskevia mahdollisuuksia, vaikeivät ne olleetkaan päätavoitteina. Yksilöllisenä mahdol-

lisuutena nähtiin muun muassa uuteen opettajaan tutustuminen sekä hänen auttaminen uransa alkuun.

*-- [ryhmä on] tutustumisen alkuna hyvä paikka, kun on rauha puhua. -- et vaikka näkee, et siinä on uusi opettaja, mut kun ei kerkee mennä jutteleen, vaikka olis haluakin.*

Ryhmässä toimiminen oli antanut opettajille tuntemuksia voimaantumisesta. Muiden kanssa ongelmien peilaaminen oli auttanut ryhmäläisiä näkemään oman opettajuutensa positiivisessa valossa. Lisäksi ryhmä edisti työssä jaksamista.

*-- tää juttu on se, et nää on meidän kaikkien oloa helpottanu, että me ollaan saatu puhua ja kuunnella.*

*Kollegat on auttanu niin, että ehkä en olekaan niin huono opettaja sitten loppujenlopuksi.*

*-- askel on ollu paljon kevyempi sitten, kun on lähteny vasta sen parin tunnin jälkeen koitiin, eikä silloin kun on ollu kaikkein väsynein olo.*

Ryhmä vaikutti mahdollistavan sen, että opettajat löysivät työstään sellaisia puolia, joita ei muuten olisi tullut ajatelleeksi. Eräs tällainen oli yksinkertaisesti oman työn positiiviset puolet. Ryhmän kautta saatu palaute koettiin erääksi työn positiiviseksi tekijäksi, koska muuten opettajat harvoin saivat suoraa kiitosta työstään.

*Yks kohokohta tässä prosessissa on ollu se kerta, kun meillä oli aiheena työni plussat. Me ei päästy siihen aiheeseen, ku ehkä ihan jossain loppuosassa -- se oli jännä, kun siinä oli tapahtunu isoja asioita monille -- ja sit ku niitä käytiin käpi, niin alkoi tajuaamaan, että täähän se työn plussa onkin -- tää ryhmä nostaa esille semmosia näkökulmia niistä plusista, ku sä et tavallaan itekkään pysty aina niitä näkemään.*

Opettajat kokivat, että ryhmän myötä he olivat lähentyneet ja tulleet ystäviksi. He kokivat, että heille oli muodostunut työyhteisö, joka välittää, ja jossa voitiin jakaa asioita muuallakin kuin vain virallisissa tapaamisissa.

Opettajat kertoivat henkilökohtaisiksi syikseen ryhmään liittymisessä sen, että he halusivat huolehtia itsestään ja omasta jaksamisestaan. Alkuperäisenä ideana ennen verme-ryhmän perustamisen mahdollisuutta kyseisellä koululla oli ollut järjestää toimintaa, jossa tuettaisiin opettajien työssä jaksamista.

*Tää meidän ryhmän lähti siitä, että tuettas opettajaa varhaisessa vaiheessa jaksamaan työssään.*

### 8.3.2 Eri työyhteisöt: yksilön kehittäminen

Eri työyhteisöjen ryhmässä mahdollisuudet ja siten ryhmän vaikutukset ulotuivat yksilöiden ammatilliseen kehitykseen ja henkiseen jaksamiseen, mikä tapahtui muiden kanssa ongelmien peilaamisen ja keskustelun avulla. Pelkästään

ryhmään kuulumisen ja siellä asioiden purkaminen oli voimaannuttanut opettajia.

*Kiireellä lähet tänne, niin suurin piirtein otti päähän aina, että taas kiire jonnekki. -- sit huomaa, et kun on keskusteltu ja vähän päässy irti niistä omista työkuvioista, niin kuitenkin menee ihan virkistäytyneenä kotiin.*

Kokemukset siitä, miten ryhmään tulo oli pelkästään ollut jo iso tekijä jaksamisessa, kertoi jotain ryhmän luonteesta. Ryhmään oli helppo tulla ja siellä sai olla ja osallistua niin kuin itselle parhaiten sopi.

*Tää on jotenki sellasta pientä tää juttu -- mut sit se vaikutus, mikä tästä on seuraavana päivänä, tai ku täältä lähet kotiin, niin se on kuitenkin jollain lailla suurta.*

Vaikka ryhmä oli kokoontumisissaan toiminut yhdessä keskustelemalla, oli toiminta ohjannut yksilöllisten tehtävien kautta opettajia itsensä itsenäiseen kehittämiseen. Ryhmässä tehdyt asioiden käsittelytavat ulottuivat ryhmän ulkopuolelle. Vaikka tapaaminen oli tapahtunut aina yhtenä päivänä kerran kuu- kaudessa lyhyen aikaa, ulottuivat sen vaikutukset pitkälle.

*Päivä, pari seuraavaa sitä aina sopivoissa tilanteissa käy mielessäni läpi niitä asioita, mitä täällä on keskusteltu -- kyllä niillä vaikutusta on. Että ei se oo vaan, että istut puoltoista tuntia ja lähdet kotiin -- vaan kyllä se sinne jää hautumaan.*

Ryhmässä oli käsitelty paljon asioita, joista ei muuten ehditä puhua. Keskustelut olivat selkeyttäneet opettajien ajatuksia itsestä ja omasta työnteosta, ja tätä oli edistänyt erityisesti muiden ajatusten kuuleminen.

*Välil on hyvä kuulla, että jollain muullakin on ihan samantyyppisiä ongelmia ja ettei ne ookaan niin maankaatojuttuja. Et kaikki selviää niistä, miks minäkin en. Se on ollut sel- lasta vertaistukea ihan oikeesti, mitä siinä mainoksessaki oli koulun seinällä.*

Ryhmäläiset epäilivät, ettei yhden jäsenen verme-ryhmässä käynti vaikuta omaan työyhteisöön. Tähän syynä koettiin erityisesti se, että tapaamisia oli niin vähän. He olivat itse tiedostaneet, että ryhmän hyöty näkyi korkeintaan heidän omassa jaksamisessaan.

*Jos siel yks ihminen käy tämmösessä ryhmässä, niin ei se varmaan kauheesti se vaikutus -- et tulee vain oman ittensä jaksamiseen ja sitä kautta sitte.*

### 8.3.3 Yhteisön kehittäminen vs. yksilön kehittäminen

Saman työyhteisön opettajien ryhmän mahdollisuus koko työyhteisön kehittämisestä sekä eri työyhteisöjen opettajien ryhmän mahdollisuus sen yksilöiden kehittämiseen ja jaksamiseen kuvastavat hyvin kokemuksista ilmenneitä ryhmien välisiä eroja. Saman työyhteisön ryhmän toiminnan pääasialliset mahdollisuudet ja siten tavoitteet kohdistuvat sekä koko verme-ryhmään että ryhmän ulkopuoliseen työyhteisöön ja sen toimintaan. Vaikka saman työyhteisön ryh-

män vaikutukset ilmenevät myös yksittäisissä opettajissa, on sen perimmäinen tarkoitus tukea koko työyhteisöä. Eri työyhteisöjen ryhmän toiminnan tuomat mahdollisuudet tähtäävät kuhunkin opettajaan yksilönä irrallaan omasta työyhteisöstä. Yhteistä mahdollisuuksissa oli, että molempien ryhmien kokemuksista ilmeni, että mentorointi oli voimaannuttanut opettajia.

## 8.4 Uhkat

Uhkat kuvaavat tekijöitä, jotka uhkaavat ryhmien rakenteita ja toimintaa tulevaisuudessa. Uhkat ilmenivät ryhmien sisäisten elementtien kautta, vaikka ne olivatkin osittain ulkoisia uhkatekijöitä.

### 8.4.1 Sama työyhteisö: muiden suhtautuminen

Tulevaisuuden uhkana ryhmälle voitiin nähdä ryhmän jääminen irralliseksi osaksi muuta työyhteisöä ja tapahtuvan kahtiajakoa verme-ryhmäläisiin ja muuhun työyhteisöön. Tämän johdosta vaarana saattaisi olla ryhmän muuttuminen kapeakatseiksi ja vain omaa etuaan tavoittelevaksi.

Muusta työyhteisöstä erottautuminen voitiin nähdä ryhmän rakentumisen prosessissa. Saman työyhteisön ryhmän taival oli alkanut siten, että koko koulun opettajille oli pidetty infotilaisuus ja vertaisryhmämentoroinnista kiinnostuneet oli kutsuttu tapaamiseen. Paikalle oli tullut toistakymmentä opettajaa, joista ryhmään oli jäänyt jäljelle kuusi henkilöä mentori mukaan lukien. Avoimuudesta ja kutsuista huolimatta ryhmä oli jäänyt kooltaan pieneksi, eikä lisää toiminnasta kiinnostuneita ollut ilmaantunut. Tällöin voidaan pohtia, miksi näin oli tapahtunut ja edelleen miettiä, mitä ryhmästä muussa työyhteisössä ajatellaan. Ryhmän opettajilla ei kuitenkaan näyttänyt olevan selkeää käsitystä siitä, mitä mieltä muu työyhteisö on heidän toiminnastaan.

Eräs looginen ryhmää kohtaava uhka oli tulevaisuudessa sen mahdollinen hajoaminen. Hajoamisen vaikutukset saattaisivat ulottua kaikkiin osapuoliin: ryhmään, yksilöön sekä koko työyhteisöön. Ryhmäläiset kuitenkin osoittivat kiinnostusta ryhmän toiminnan jatkamiseen.

### 8.4.2 Eri työyhteisöt: muiden suhtautuminen

Eri työyhteisöjen ryhmän kokemuksista ilmeni, ettei yhden jäsenen käyminen ryhmässä edistä hänen omaa työyhteisöään. Ryhmän opettajat eivät osanneet sanoa juuri mitään omien työyhteisöjensä suhtautumisesta heidän verme-ryhmässä käyntiinsä. Jotkut olivat joutuneet vähän selittämään, mistä on kyse, mutta luottamuksellisuuden vuoksi asioista ei ryhmän ulkopuolella puhuttu.

Myös työnantajien negatiivinen suhtautuminen oli eräs uhka. Kokemusten myötä kävi ilmi, että vaikka osa työnantajista suhtautui aluksi positiivisesti ryhmän toimintaan luvaten siitä joko puolikkaan tai kokonaisen veso-päivän, ei

toiminnasta loppujenlopuksi välttämättä saatukaan luvattua korvausta. Tämä harmitti ryhmän jäseniä.

*En mäkkään tänne tullu sitä varten, et mä saan [veso-]korvaavuuden, mut kyl mä oon pikusen, jos en nyt loukkaantunut, niin pistelee se, et oma-aloitteisesti hakee itelleen sitä, et jaksaa ja työnantajan suhtautuminen on tämmönen [ettei saakaan vesoa]--*

Tulevaisuuden uhkat eri työyhteisöjen ryhmässä kohdistuivat myös siihen, että ryhmän yhtenäisyyden puuttuessa ryhmän jäsenten sitoutuminen ryhmään on heikko ja sen merkitys saattaa täten jäädä irralliseksi. Jäsenten poissaolot aiheuttivat ryhmässä muutoksia.

*Joittenki meistä kiire aiheutti sen, että jouduttiin vaihtamaan niitä aikoja, ja sit se aiheutti taas jollaki ihmisellä sen poisjäämisen.*

Ryhmän hajoaminen oli myös eri työyhteisöjen ryhmään kohdistunut uhka. Jäsenet kuitenkin ilmaisivat halunsa jatkaa samantyyppistä toimintaa, koska esimerkiksi työnohjausta ei ollut tarjolla. Tämän ryhmän jatkaminen ei ollut mahdollista sekä henkilökohtaisten että yleisesti toimintaa koskevien järjestelyjen muuttuessa.

#### **8.4.3 Muiden suhtautuminen**

Kummankin ryhmän koetut uhkat olivat hyvin lähellä toisiaan liittyen ryhmien mahdolliseen säilymiseen tai hajoamiseen sekä muiden suhtautumiseen ryhmää tai sen jäseniä kohtaan. Ryhmien uhkat voidaan nähdä osittain toistensa vastakohtina: saman työyhteisön uhkan syynä oli ryhmän tiiviys ja eri työyhteisöjen ryhmällä syynä oli ryhmän hajanaisuus. Yhteistä molempien ryhmien uhkissa oli muiden negatiivinen suhtautuminen ryhmään tai sen jäseniin. Negatiivinen suhtautumien tässä tapauksessa oli kuitenkin eriluontoista siten, että saman työyhteisön jäsenten negatiivinen suhtautuminen saattaisi vaikuttaa koko työyhteisöön uhkaavasti, kun taas eri työyhteisöissä vaikutus saattaisi jäädä kohdistumaan vain kuhunkin yksittäiseen opettajaan, joka ryhmässä käy.

## 9 SISÄISET TEKIJÄT RYHMIEN VOIMAVAROIKSI

Kummankin ryhmän jäsenten kokemuksista ilmeni heidän olevan tyytyväisiä oman ryhmänsä toimintaan. Muissakin tutkimuksissa mentorointi on yleensä koettu hyödyllisenä (ks. esim. Fantilli & McDougall 2009; Long 2009; Parker, Ndoye & Imig 2009; Smith & Ingersoll 2004). Mentoroinnin myötä opettajien voitiin tulkita kokeneen hallinnan tunnetta työstään sekä saaneen mahdollisuuden henkilökohtaiseen kehitykseen siinä (vrt. Syrjäläinen 2002, 127–128; Elo & Mattila 2004, 105). Jäsenet kokivat pystyvänsä puhumaan avoimesti ongelmistaan muille ryhmän jäsenille. Tämä asioiden jakamisen mahdollisuus on eräs vertaisryhmän hyvistä puolista (Jokinen ym. 2008, 100). Kuitenkaan ryhmien jäsenet eivät suoraan vastustaneet toisenlaista ryhmää, vaan he pelkästään puolustivat omansa rakennetta ja vahvuuksia.

Perinteisen SWOT-analyysin ideana on hyödyntää tai estää ilmeneviä vahvuuksia, heikkouksia, mahdollisuuksia ja uhkia (ks. esim. Hill & Westbrook 1997). Vahvuuksiaan ryhmäläiset näyttivät hyödyntävän toiminnassaan, sillä vahvuudet olivat ryhmien toiminnan perusta. Perustelujen kautta ryhmien heikkoudet olivat käännettävissä vahvuuksiksi: ryhmäläiset eivät varsinaisesti kokeneet heikkouksiaan ongelmallisina, vaan toimivat niistä huolimatta. Ryhmäläisille näytti olevan selkeää, mitkä ovat heidän mahdollisuuksiaan ja mitä he niiden välityksellä toiminnallaan tavoittelivat. Mentoroinnissa yleisesti tärkeänä nähdään, että se on hyvin organisoitua tavoitteistaan ja käytännön ratkaisuksistaan lähtien (Long 2009, 322). Uhkia ryhmäläiset eivät olleet huomioineet kovinkaan vahvasti. Saman työyhteisön jäsenet olivat jonkin verran ottaneet näitä huomioon pitämällä ryhmänsä avoimena muillekin työyhteisön jäsenille. Eri työyhteisöjen opettajat sen sijaan eivät olleet ottaneet työyhteisöissään ryhmässä käymistä puheeksi. Kummatkaan ryhmät eivät osanneet sanoa, mitä muut työyhteisöjen jäsenet heidän ryhmistään ajattelivat.

Koska ryhmien toiminnat perustuivat verme-mentoroinnin dialogiseen otteeseen (Verme 2010), oli niiden toiminta luokiteltavissa Wangin & Odellin (2007, 477–478) kriittisen konstruktivismiin perspektiivin mukaiseksi. Tämä näkyi siinä, että molemmissa ryhmissä esiin tulleita aiheita käsiteltiin siten, että niitä arvioitiin ja niihin rakennettiin uusia ratkaisumalleja yhdessä dialogisen keskustelun kautta. Lisäksi saman työyhteisön ryhmän tuloksista oli havaitta-

vissa Wangin ja Odellin (2007) mentoroinnin näkökulmajaottelun mukaisia humanistisen otteen sekä paikallisuutta ja yhteisöä korostavan periaatteen piirteitä. Eri työyhteisöjen ryhmän toiminnassa oli kriittisen konstruktivismin perspektiivin lisäksi nähtävissä vain humanistista otetta. Paikallisuutta ja yhteisöä korostavaa periaatetta ei eri työyhteisöjen ryhmän toiminnassa nähty, koska heidän kokemuksistaan ilmeni kunkin yksilöllisten irrallisten tavoitteiden olemassaolo ja mentorointiprosessin aikana asioita oli käsitelty vain yleisellä tasolla irrallaan niiden konteksteista.

## 9.1 Vahvuuksien hyödyntäminen

Saman työyhteisön opettajien ryhmän säännöt vaikuttivat parantavan ennestään ryhmän yhteisöllisyyttä. Ongelmien henkilökohtaisuus näytti edesauttavan ryhmään sitoutumista, koska käsitellyt ongelmat koskettivat kaikkia. Asioiden tuttuuden vuoksi ryhmäläisten kesken vallitsi yhteisymmärrys, minkä yhä voitiin olettaa parantavan yhteisöllisyyttä. Valmis yhteisöllisyys näytti tukevan ryhmän toimintaa ja vastaavasti ryhmän toiminta oman koulun sisällä tuki jo olemassa ollutta yhteisöllisyyttä. Bokenon ja Ganttin (2000, 263) mukaan tällainen tiivis mentorointisuhde ryhmän kesken voi edistää koko yhteisön oppimista. Ryhmän avoin toimintakulttuuri jo itsessään oli omiaan tukemaan ammatillista oppimista, kasvua ja itsetuntoa, kuten Hakanen (2006, 41) kuvaa vastaavissa tilanteissa tapahtuvan. Ryhmän yhteisöllisyyteen perustuva toiminta näytti lähtökohtaisesti tavoittelevan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 17) edellytyksiä yhteistyöhön pyrkivästä työyhteisöstä sekä OAJ:n (2010) opettajan eettisten periaatteiden vaatimusta opettajien välisestä yhteistyöstä.

Saman työyhteisön ryhmän valmis yhteisöllinen ilmapiiri vaikutti siihen, että ryhmäläiset olivat käsitelleet asioita jo pian alun jälkeen hyvin luottamuksellisesti ja avoimesti. Jokinen (2006, 29) kuvaa, miten mentorointi voi tukea ja auttaa koulun kulttuurin rakentamisessa juuri sellaisissa kouluissa, joissa on jo valmiiksi sitouduttu opettamisen, oppimisen ja huolenpidon kehittämiseen, kuten tämän ryhmän kokemuksista ilmeni. Saman työyhteisön opettajat korostivat saaneensa mentoroinnin kautta palautetta, mikä viittaa Almialan (2008, 217) mainitsemaan opettajien tunnustuksen saamisen kaipaukseen. Ryhmän uusien jäsenten vähäinen määrä voi kertoa monista asioista, kuten saman työyhteisön ryhmäläiset itsekin kuvasivat. Opettajien on helpompi lähteä raskaan työpäivän jälkeen kotiin kuin ryhtyä purkamaan päivän asioita, jotka saattavat olla hyvinkin ahdistavia.

Eri työyhteisöjen ryhmän vahvuus roolittomuus ei ollut sinällään pysyvä tila, koska ryhmäytymisprosessi oli alkanut ensimmäisestä tapaamisesta lähtien. Eri työyhteisöjen jäsenten roolittomuus voitiin nähdä eduksi siitä näkökulmasta, että ryhmän alettua jokaisella oli mahdollisuus aloittaa puhtaalta pöydältä ilman ennakkoroolien tuomia paineita. Roolittomuus vaikutti helpottavan eri työyhteisöjen ryhmäläisten toimintaa ja olevan vapauttava kokemus jo sinäl-

lään. Myös Jokisen (2009, 29) mukaan opettajat ovat olleet mentorointijärjestelyistä sitä mieltä, etteivät he voisi ottaa esille omassa työyhteisössään omaan osaamiseensa ja ongelmiinsa liittyviä asioita. Näin ollen omasta koulusta erillään oleva mentorointi on ollut pidetty ratkaisu. Jokisen (2006, 29) mukaan omasta työyhteisöstä irrallaan oleva mentorointi mahdollistaa sen, että tapaamisissa puhutaan avoimesti ilman pelkoa puheiden vaikutuksista omaan asemaan kouluyhteisössä. Vastakkaisena näkemyksenä tähän avoimuuteen ryhmämentorointia tutkiessaan Ritchie ja Genoni (2002, 76) ovat todenneet, että ensimmäisen mentorointivuoden aikana ryhmällä kuluu paljon aikaa ryhmäytymisprosesseihin. Tämä vaikuttaa siihen, ettei luottamus kehity sellaiseksi, että ryhmässä jaettaisiin vielä ensimmäisenä vuonna kovin luottamuksellisia asioita. Tähän liittyen eri työyhteisöjen ryhmän jäsenet totesivat, että luottamuksellinen asioiden jakaminen oli todella alkanut vasta viimeisillä tapaamiskerroilla.

Eri työyhteisöjen ryhmän epäilyt siitä, etteivät he pystyisi samalla tavalla toimimaan omassa työyhteisössään, saattavat kertoa joko työyhteisöjen ongelmista tai jäsenten omista ennako-oletuksista työyhteisöjään ja itseään kohtaan. Toisaalta niiden voidaan olettaa olevan täysin luonnollisia ajatuksia, jotka johtuvat Laineen (2004, 250) mainitsemasta yhä vallitsevasta opettajan yksin tekemisen ja pärjäämisen perinteestä (ks. myös Syrjäläinen 2002, 36). Lisäksi tunteukset asioiden käsittelyn hankaluudesta omassa työyhteisössä voivat kertoa siellä vallitsevasta yhteisöllisyyden puutteesta, jota Syrjäläinen (2002, 67) ja myös Almiola (2008, 208) ovat kuvailleet opettajien työpaikoillaan kokevan.

Molempien ryhmien kokemuksista noussut luottamusilmapiiri oli tärkeänä pidetty asia. Ryhmien luottamusnäkökohdat voidaan sijoittaa Wangin & Odellin (2007, 475–476) näkökulmajaottelun mukaan humanistiseen mentoroinnin otteeseen, koska luottamus liittyy ryhmän välisiin henkilökohtaisiin suhteisiin. Mentoroinnissa opettajat ovat usein painottaneet luottamuksen tärkeyttä, koska se mahdollistaa asioiden avoimen käsittelyn (Jokinen & Välijärvi 2006, 95). Huomattavaa oli, kun eri työyhteisöjen ryhmä koki, ettei pystyisi puhumaan avoimesti omassa työyhteisössään ja kun taas saman työyhteisön ryhmä lähtökohdistaan huolimatta pystyi näin tekemään luottamuksen turvin.

## 9.2 Heikkouksien muuttaminen vahvuudeksi

Saman työyhteisön ryhmän kokema vahvuus aiheutti heikkouden ja eri työyhteisöjen opettajien heikkous oli syynä vahvuuteen. Saman työyhteisön ryhmän jäsenten heikkous roolien olemassaolosta oli luonnollinen seuraus siitä, että suurin osa jäsenistä oli toiminut yhteisössä jo vuosia. Poikkeuksena vasta työyhteisössä aloittanut uusi opettaja oli rooliton. Valmiit roolit heikensivät ryhmää, koska ne yleensä sitovat odotuksia jäsenen käyttäytymisestä. Nämä roolit kuuluvat opettajien ammatillisiin identiteetteihin (Laine 2004, 237). Ja koska saman työyhteisön ryhmä kokoontui samassa kontekstissa kuin missä he toteuttivat omia roolejaan, ei niistä ollut helppo irtautua. Vahvuudeksi roolit oli-



sivat käännettävissä siten, että ne tiedostettaisiin ja että ryhmässä toimittaisiin niistä huolimatta.

Eri työyhteisöjen ryhmän jäsenten heikkous yhteisöllisyyden puute oli looginen taustatekijä sille, ettei heillä ollut rooleja. Yhteisöllisyyden puute saattoi heikentää ryhmään ja sen yhteisiin tarkoituksiperiin sitoutumista, koska asioita ei ollut käsitelty avoimesti kuin vasta viimeisillä tapaamiskerroilla. Ryhmässä jokaisella oli lisäksi oma päämäärä, joka oli itsensä kehittäminen. Syrjäläisen (2002, 61) mukaan eräs yhteisöllisyyden syntymisen vaatimus olisi opettajien yhteiset päämäärät, jotka jokainen kokisi tärkeäksi ja omakohtaiseksi. Ja koska eri työyhteisöjen ryhmällä ei ollut tällaista selkeää yhteistä tavoitetta, ei yhteisöllisyyttä päässyt syntymään. Ryhmän yhteisöllisyyden puute olisi käännettävissä vahvuudeksi esimerkiksi siten, että se myös tiedostetaan ja ryhdytään miettimään yhteisiä tavoitteita.

Vähäiset tapaamiset ja liian lyhyet tapaamisajat estivät yhteisöllisyyden syntymistä eri työyhteisöjen ryhmässä. Tämä on ristiriidassa esimerkiksi Jokisen (2006, 29) selvityksen mukaan, jossa ryhmämentorointiin osallistuneet aloittelevat opettajat olivat olleet tyytyväisiä 6–7 tapaamiskertaan. Kerran kuussa tapaaminen on ollut aloittelevien opettajien mentoroinnin tutkimuksessa riittävä vähimmäismäärä sille, että opettajat mentoroinnin myötä ovat saaneet tarvitsevaansa tukea ja halunneet jatkaa työssään (Parker, Ndoye & Imig 2009, 337). Kuitenkin Ritchie ja Genoni (2002, 76) ovat todenneet, ettei yhden vuoden kestävä mentorointiohjelma ole riittävä ammatillisen identiteetin kehityksen kannalta, vaikka sillä olisikin jonkin verran merkitystä. Mentoroinnin koettu hyöty ja vaikuttavuus ovat saattavat olla riippuvaisia sekä käytännön ratkaisuista että henkilökohtaisista kokemuksista. Tapaamisten määrän ja keston pidentäminen voisi edistää ryhmäytymistä sekä vahvemman luottamuksen ja yhteisöllisyyden syntyä.

### 9.3 Mahdollisuuksien hyödyntäminen

Ryhmiin mahdollisuuksiksi luetut tavoitteet olivat sikäli samanlaiset että niitä lähestyttiin yksilön hyvinvoinnin kautta, mutta erilaisen niistä tekee se, että saman työyhteisön ryhmällä tavoite ulottuu koko työyhteisöön pelkän yksilön sijasta. Saman työyhteisön ryhmän päätavoite koko työyhteisön kehittämisestä sitoo ryhmäläisiä entistä tiiviimmin omaan ryhmäänsä sekä muuhun työyhteisöön. Tavoite koko yhteisön kehittämisestä on tulkittavissa Wangin ja Odellin (2007, 489–499) jaottelun mukaan osaksi paikallisuutta ja yhteisöä korostavaa mentoroinnin näkökulmaa. Näin voidaan tulkita, koska saman työyhteisön ryhmällä oli olemassa yhteinen konteksti, josta käsitellyt asiat kumpusivat sekä jonka kehittämiseen ryhmä pyrki. Päätavoitetta yhteisön kehittämisestä oli lähestytty yksilöllisten ongelmien kautta ja yhdessä niitä ratkaisten. Ryhmäläiset kuvasivat kokemuksiaan erityisesti siitä näkökulmasta, mitä ryhmässä toimiminen oli antanut koko ryhmälle. Eräs keino yhteisön hyvinvoinnin edistämiseen on juuri mentorointi (Hakanen 2006, 40). Myös yksilöiden hyvinvointiin

pyrkiminen vaikutti olevan taustatekijänä yhteisön kehittämisessä. Yksilön hyvinvointia edistää mahdollisuus henkilökohtaiseen kehitykseen (Elo & Mattila 2004, 105), ja tämä oli myös kokemuksista ilmennyt luonnollinen seuraus ryhmän toiminnasta.

Eri työyhteisöjen ryhmässä yksilöiden ongelmia käsiteltiin käytännössä samalla tavalla kuin samankin työyhteisön ryhmässä. Erona oli se, että eri työyhteisöjen jäsenillä mentoroinnissa läpikäytyt kokemukset olivat jäsenille keskenään vieraita johtuen eri työyhteisöistä tulemista. Tavoitteena ryhmäläisillä oli ollut auttaa itseään jaksamaan, joten kuvaukset kokemuksen vaikuttavuudesta kohdistuivat heidän henkilökohtaisiin tuntemuksiinsa. Tästä näkyy, miten mentorointia on perinteisesti pidetty tärkeänä nimenomaan yksilöllisen ammatillisen kasvun välineenä (Jokinen 2006, 30). Kuten ryhmän jäsenet kuvaivat, ei eri työyhteisöjen ryhmä juurikaan voi auttaa muita työyhteisöjen jäseniä, ja näitä kokemuksia vahvistaa Jokisen (2006, 31) aiemmat tulokset siitä, miten opettajat ovat hahmottaneet mentoroinnin mieluummin yksilöllisenä tukena kuin koko kouluyhteisön kehittämisen muotona. Yhteisölliseen kehittämiseen ei kuitenkaan liene edes tarvetta sellaisilla jäsenillä, jotka eivät halua käsitellä omassa työyhteisössään näitä asioita. Yksilön kehittämisen mahdollisuus voisi olla hyvä pitää tämän tyyppisissä ryhmissä yhä tavoitteena ja tehdä se vertaisryhmää siinä hyödyntäen kuten tähän asti.

Saman työyhteisön ryhmän tuoma yksilöllinen mahdollisuus näkyi erityisesti aloittelevan opettajan kokemuksissa. Aloittelevalla opettajalla voitiin nähdä ilmenneen Blombergin (2008) kuvaaman todellisuussokin, kun hän oli työn alun jälkeen tuntenut epäonnistuneensa työssään. Uusien opettajien ongelma on Blombergin (2008, 211) mukaan usein se, etteivät he ehdi tutustua omaan työyhteisöönsä. Saman työyhteisön juuri aloittanut opettaja oli kuitenkin kokenut päässeensä mentorointiryhmän kautta mukaan työyhteisöön. Ryhmä oli näin ollen toiminut hänelle myös Hobsonin ym. (2009, 207) kuvaamana induktiivaiheen tukimuotona. Ryhmän myötä opettaja oli tullut tietoiseksi kyseisen koulun käytänteistä, arvoista ja normeista. Tämän myötä hän pystyi kyseisessä yhteisössä alkamaan rakentaa omaa asiantuntijuuttaan, kuten Eteläpelto ja Tynjälä (2002, 10) kuvaavat vastaavassa tilanteessa tapahtuvan.

Ryhmien kokemukset voimaantumisen ilmentävät molempien ryhmien tuomaa yksilöllistä mahdollisuutta. Tähän liittyen mentorointia on usein kuvattu voimaannuttamisvaikutusten vuoksi terapeuttiseksi kokemukseksi opettajille (Jokinen & Välijärvi 2006, 97). Lisäksi voimaantuminen voidaan nähdä osana ammatillisen identiteetin rakentumisprosessia (Hänninen 2008, 191). Voimaantumisen voidaan täten päätellä edistävän myös työssä jaksamista.

Kokemusten reflektointi auttaa Tynjälän (2002, 161) mukaan myös asiantuntijuuden kehittymistä, ja tällainen reflektointi on tärkeä osa mentorointiprosesseja. Ryhmien opettajat kokivat reflektoinnin ja muiden huolien kuulemisen vapauttavaksi. Tästä kokemuksesta ilmi tulee se, miten ihmissuhdetyön henkinen kuormittavuus vaatii, että asiat puretaan (Nieminen 2006, 46). Tällainen asioiden keskenään jakaminen ja niissä keskinäinen auttaminen on vertaismentoroinnin peruslähtökohta (Le Cornu 2005, 358).

## 9.4 Uhkien välttäminen

Uhkien toteutuminen oli vaarana kummallakin ryhmällä, sillä ryhmäläisten kokemuksista ei ilmennyt juurikaan uhkien huomioimista. Uhkien olemassaolon tiedostaminen olisi jo askel kohti niiden välttämistä. Suurimmat uhkat vastasivat toisiaan sikäli, että ne johtuivat ryhmän rakenteesta ja muista henkilöistä.

Saman työyhteisön ryhmän suurin uhka oli muut työyhteisön jäsenet. Uhkan vaikutukset toteutuvat kuitenkin vain, jos ryhmä alkaa irtaantua muusta työyhteisöstä omaksi kuppikunnakseen. Tässä ehkäisee toiminnan järjestelmällinen ja ammattimainen organisointi, mikä mentoroinnissa on myös Longin (2009, 322) mukaan tärkeää. Tällöin säännöistä pidetään kiinni ja tietoisesti vältetään ajautuminen juorupiiriin kaltaiseksi, ja tällä tavalla ryhmässä oli jo toimitu.

Eri työyhteisöjen ryhmän samankaltainen uhka muiden työyhteisöjen jäsenten negatiivisesta suhtautumisesta voi pahimmassa tapauksessa vaikuttaa negatiivisesti yksilön rooliin omassa työpaikassaan. Vaikka kokemuksista tuli ilmi, ettei ryhmässä käynti ryhmäläisten mielestä vaikuta muihin työyhteisöihin, saattavat muiden asenteet kuitenkin vaikuttaa aina kyseisen yksilön rooliin omassa työyhteisössään. Voidaan tulkita, että yksittäisen opettajan käynti mentorointiryhmässä uusintaa Syrjäläisen (2002, 35) kuvailemaa vallitsevaa yksin toimimiseen perustuvaa opettajakulttuuria. Toisaalta yksittäisten opettajien mentoroinnissa käyminen ei välttämättä johda ongelmiin, jos autonomisuus on yhä ikään kuin sääntö ja yhteisöllisyys poikkeuksellinen asia.

Eri työyhteisöjen ryhmässä ilmeni lisäksi myös ihmetystä siitä, ettei mentorointiin osallistumisesta ollutkaan tulossa luvattua korvausta. Tällöin ryhmän uhkana voitiin pitää työnantajatahoa, koska koettiin, ettei opettajien omaehtoisesta ammattitaidon kehittämistä tuettu. Myös Almiolan (2008, 208) tutkimuksessa opettajat olivat kokeneet, etteivät kunnat tue riittävästi opettajuutta ja työssä jaksamista.

Molempien ryhmien uhkissa kyse voi olla niin kutsutusta antimentoroinnista, jossa työpaikkojen ilmapiiri estää kokemusten jakamisen, ja työssä saavutettu pääoma halutaan pitää henkilökohtaisena omaisuutena (Karjalainen ym. 2006, 101). Uhkien realisoituminen on paljon kiinni jäsenten omasta asenteesta, mutta se riippuu myös ratkaisevasti muiden mielipiteistä ryhmää kohtaan. Saman työyhteisön uhkan toteutuessa negatiivinen vaikutus kohdistuu koko työyhteisöön, ja eri työyhteisöjen jäsenten ryhmässä vaikutus ulottunee pääasiassa vain aina yhteen ryhmässä käyvään henkilöön.

## 10 POHDINTA

Tutkimuksessa selvitettiin kahden eri tavalla kootun verme-mentorointiin osallistuneen ryhmän kokemuksia ja tarkasteltiin niiden eroja. Tarkoituksena oli selvittää kokemuksia sellaisenaan sekä ryhmien välisiä eroavaisuuksia suhteessa siihen, että ryhmät oli koottu eri tavoin. Kokemusten selvittämisen kautta pyrkimyksenä oli saada näkökulmia mentoroinnin kehittämiseen. Täsmennyksen vuoksi tarkoituksena ei ollut selvittää, mitä hyötyä mentoroinnista oli ryhmäläisille eikä arvioida mentoroinnin vaikuttavuutta heille. Tavoitteena ei myöskään ollut ratkaista, kumpi on parempi tapa muodostaa mentorointiryhmä.

Tutkimukselle ei asetettu hypoteeseja, vaan aihetta lähestyttiin puhtaasti siitä näkökulmasta, millainen kokemus vertaisryhmämentorointi on saman työyhteisön ja eri työyhteisöjen ryhmille. Kiinnostus mahdollisten erojen tutkimiseen lähti siitä, että aiemmissa selvityksissä opettajien on todettu haluavan osallistua mieluummin eri työyhteisöjen mentorointiryhmiin. Muista tutkimuksista ilmennyt epäily saman työyhteisön ryhmien toiminnan onnistuneisuutta kohtaan asetti odotuksen siitä, että eri tavalla koottujen ryhmien kokemuksissa voisi olla eroja.

Ryhmän sisäisiä tekijöitä erittelevän nelikenttäanalyysin kautta hahmotuivat olennaisimmat erot ryhmien kokemuksissa. Suurimmat erot näyttivät olevan siinä, mitkä ovat ryhmien vahvuuksia, heikkouksia ja mahdollisuuksia. Ryhmien uhkatekijät sen sijaan olivat keskenään hyvin samankaltaisia. Vahvuus saman työyhteisön ryhmällä oli valmis yhteisöllisyys ja eri työyhteisöjen ryhmällä roolien puuttuminen. Heikkoutena samalla työyhteisöllä oli valmiiden roolien olemassaolo ja eri työyhteisöllä yhteisöllisyyden puute. Saman työyhteisön ryhmän mahdollisuus oli yksilön lisäksi koko työyhteisön kehittyminen, kun eri työyhteisöjen ryhmällä se oli ainoastaan yksilön kehittyminen. Yhteisenä uhkana molemmilla ryhmillä oli muiden työyhteisöjen jäsenten negatiivinen suhtautuminen ryhmiä kohtaan. Erona tässä oli kuitenkin se, että eri työyhteisöjen ryhmässä oletetun uhkan vaikutukset kohdistuisivat pelkästään kyseisen ryhmän jäseniin yksilöinä, kun ne saman työyhteisön ryhmässä voisivat kohdistua koko työyhteisöön.

Tulosten perusteella kummankin ryhmän toiminnat tähtäävät erilaisiin kehitystehtäviin. Saman työyhteisön mentoroinnin päämäärä yhteisön kehittämisestä ja eri työyhteisöjen mentoroinnin tavoite yksilön kehittämiseen vaikuttavat olevan olennaisimpia huomioitavia seikkoja, kun ryhmiä kootaan. Kokemuksista voidaan päätellä, etteivät molemmat ryhmät mahdollisesti sovi kaikille opettajille tai työyhteisöille. Eri työyhteisöjen ryhmä toi esiin aiemmissakin tutkimuksissa ilmennyttä haluttomuutta saman työyhteisön kesken järjestettävään mentorointiin. Vastaavasti saman työyhteisön ryhmän jäsenet korostivat, miten tärkeää heille on toimia juuri saman työyhteisön kesken ja etteivät he haluaisi olla muulla tavalla muodostetussa ryhmässä.

Tutkimustuloksia voidaan pitää luotettavina, koska ei ole syytä epäillä kokemusten todenmukaisuutta tutkituille. Koska tavoitteena oli saada esiin valitun aineistonkeruumetodin kautta ryhmien yhteisiä kokemuksia, ei esimerkiksi henkilöhaastatteluiden tekeminen olisi ollut olennaista. Henkilöhaastatteluja voitaisiin tehdä tällaisessa tapauksessa silloin, jos haluttaisiin selvittää paremmin ryhmädynamiikkaa ja sen vaikutuksia kokemuksiin. Henkilökohtaisia kokemuksia tavoiteltaessa myös kirjoitelmapyynnöt voisivat tuottaa monipuolista dataa, mutta tutkittavien motivointi kirjoittamiseen voisi olla haasteellista. Ryhmien toimintaa tutkittaessa myös pitkän aikavälin seuranta voisi olla eräs lähestymistapa. Ryhmäkeskustelun voidaan sanoa olleen tässä tapauksessa onnistuneesti valittu metodi, koska se tuotti lyhyessä ajassa monipuolisen ja laajan aineiston, jonka perusteella pystyttiin vastaamaan tutkimusongelmaan ja -kysymyksiin. Metodin valinnan onnistumiseen saattoi vaikuttaa tutkimuksen ongelmanasettelu, joka antoi yksinkertaisuudessaan tilaa kaikenlaiselle aineistolle. Yksityiskohtaisempi kysymyksenasettelu saattaisi kuitenkin olla hankalaa, kun tutkimuskohteena on ilmiö, josta ei ole paljoa aikaisempaa tutkimustietoa.

Eri työyhteisöjen mentorointi näyttää helpolta ratkaisulta, koska silloin toiminnan käynnistämisessä ei tarvitse huomioida jäsenten välisiä henkilökohtaisia jännitteitä. Toiminnan aloittaminen voi olla opettajille helpompaa, kun saa liittyä ryhmään ilman ennakkoroilien tuomaa taakkaa. Tuolloin asioiden käsittelyllä on kuitenkin vaarana jäädä pinnalliselle tasolle, koska tapaamisia ei ole lukuvuoden aikana kovin monta ja ryhmäytymisprosessi saattaa jäädä keskeneräiseksi. Tämänkin tutkimuksen eri työyhteisöjen ryhmällä oli käynyt siten, että aika oli ikään kuin loppunut kesken, sillä asioiden syvälliseen käsitteelyyn oli päästy vasta viimeisillä tapaamiskerroilla. Saman työyhteisön mentorointi voi vaatia alkutaipaleella ryhmäläisiltään paljon, koska toiminta täytyy organisoida alusta alkaen tarkasti konfliktien välttämisen takia. Toisilleen tutun ryhmän jäsenet pääsevät kuitenkin käsittelemään asioita syvällisemmin jo hyvin varhaisessa vaiheessa, kun tuntemattomien ryhmällä luottamuksen rakentuminen vie aikaa.

Eri työyhteisöjen ryhmän mentoroinnin voidaan katsoa sopivan suomalaisille opettajille sellaisenaan, koska se ei edellytä muutoksia työyhteisöiltä. Sen voidaan katsoa palvelevan opettajien autonomista roolia oman työnsä vastuunkantajina. Eri työyhteisöjen mentoroinnin kautta opettajat saavat tukea yksilöl-

liseen jaksamiseensa ja kehitykseensä. Tällä ei ryhmäläisten kokemusten mukaan voida olettaa olevan suoranaisia sen kummemmin negatiivisia kuin positiivisiakaan vaikutuksia opettajien omiin työyhteisöihin, koska opettaja tekee työnsä yhä pääasiassa yksin. Suoranaisten vaikutusten puuttuessa voidaan toisaalta pohtia, hyötyisikö työyhteisö yksittäisen opettajan mentoroinnista välillisesti? Mentoroinnin kautta uutta ammatillista näkökulmaa saanut, voimaantunut ja työssään jaksava opettaja tekee työnsä oletettavasti hyvin ja mielellään, mikä ulospäin näkyessään voi parhaassa tapauksessa edistää työyhteisön positiivista ilmapiiriä.

Kritiikkinä eri työyhteisöjen ryhmän mentorointimuodolle voidaan esittää, ettei se näyttäisi tukevan kollegiaalisen yhteistyön muodostusta siinä mielessä kuin sitä esimerkiksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa ja OAJ:n opettajan eettisissä periaatteissa tarkoitetaan. Mentorointi eri työyhteisöjen opettajien kesken ei sellaisenaan näytä olevan koulujen yhteisöllisten toimintakulttuurien kehittämisen väline. OPEPRO-hankkeen loppuraportissa painotetaan, miten useamman työyhteisön jäsenen osallistuminen lisäisi koulutusten vaikuttavuutta enemmän kuin yhden opettajan osallistuminen (Luukkainen 2002, 241).

Mentorointi samassa työyhteisössä voisi olla yksi ratkaisu edistämään Almialan (2008, 217) tutkimuksessaan esittämää kaivattua kollegiaalisuutta ja yhteisöllisyyttä. Tästä yhteisöllisyyden parantamisen näkökulmasta mentorointia on ryhdytty kehittämään yhteisöllisen kehityksen voimavaraksi ja pyritty ulottamaan sen vaikutuksia koskemaan kokonaisia työyhteisöjä yksittäisten opettajien sijasta. Tästä on esimerkkinä tutkimuksen kohteena ollut toinen ryhmä.

Tämän tutkimuksen perusteella saman työyhteisön mentorointi on mahdollista tietyin ehdoin aiempien tutkimusten ennakko-oletuksista huolimatta. Saman työyhteisön mentorointi näytti olevan onnistunutta, koska se oli organisoitu ammattimaisesti, eikä siitä siten päässyt syntymään niin sanottua juorupiiriä. Tutkimus ei kuitenkaan tuonut esiin, oliko saman työyhteisön ryhmän mentoroinnilla todella vaikutuksia koko työyhteisöön. Kehittääkö kuuden hengen ryhmä todella kymmenien opettajien työyhteisöä, vai jääkö kehitys koskemaan vain kyseistä pientä ryhmää yhteisönä?

Samana työyhteisön mentoroinnin onnistuminen voi riippua paljon siihen osallistuvasta työyhteisöstä. Tutkimuksen myötä herää pohdintoja siitä, onko saman työyhteisön opettajien mentorointi mahdollista vain sellaisessa työyhteisössä, joka on jo valmiiksi hyvinvoiva, vai pystytäänkö saman työyhteisön mentoroinnilla jopa parantamaan hyvinvointia sellaisessa työyhteisössä, jossa kaikki ei ole hyvin? Joka tapauksessa mahdollisuus koko työyhteisön kehittämisestä mentoroinnin avulla tulisi hyödyntää paremmin. Sen toteutus käytännössä vaatisi kehittämistä, sillä kokonaisen työyhteisön mentorointitoimintaan valjastaminen vaikutti olevan haasteellista.

Eräs saman työyhteisön ja eri työyhteisöjen mentorointiin liittyvä jatko-tutkimusnäkökulma voisi olla esimerkiksi, että verrattaisiin mentoroinnin vaikuttavuutta tällaisten erityyppisten ryhmien kesken. Näin voitaisiin saada tie-

toa siitä, miten merkittäviä ryhmien väliset erot ovat. Saman työyhteisön kesken järjestettävää mentorointia kehitettäessä tulisi huomioida koko työyhteisöä siten, että esimerkiksi mentorointiin osallistumattomuuden syitä selvitettäisiin. Näiden syiden kautta saatettaisiin pystyä kehittämään saman työyhteisön mentorointia sellaiseksi, että mahdollisimman moni osallistuisi siihen ja että se siten todella rakentaisi koko työyhteisöä.

Tutkitut verme-ryhmät olivat pääsääntöisesti tyytyväisiä omaan ryhmäänsä ja sen toimintaan. Molemmissa ryhmissä eräs yhteinen ilmi tullut tekijä oli niiden jäsenien halun omaehtoiseen itsensä kehittämiseen ja työssä jaksamiseen. Tämä oli ollut jokaisen henkilökohtainen lähtökohta ryhmään hakeutumisessa. Opettajilla näyttää olevan tarve jonkinlaiseen työnohjaukseen, ja ratkaistava ongelma on, missä muodossa sitä järjestetään. Toimintatutkimuksen myötä tähän ratkaisuksi on päädytty kehittämään ryhmämentorointia, mutta sekin hakee vielä muotoaan. Toisaalta voidaan kysyä, onko todella tarvetta löytää yksi yhtenäinen ryhmämentoroinnin malli, vai voidaanko sitä yhä järjestää eri tavoin? Tämän voidaan nähdä riippuvan siitä, mitä mentoroinnilla viimekädessä tavoitellaan. Jos tavoitteena on pelkästään opettajan tukeminen yksilönä, ovat eri työyhteisöjen ryhmät hyvä ratkaisu. Jos tavoitteeksi otetaan yksilön tukemisen lisäksi kokonaisten työyhteisöjen kehittäminen, olisi syytä selvittää lisää työyhteisöjen sisäisen mentoroinnin mahdollisuuksia. Tällä hetkellä saman työyhteisön mentoroinnilla on riskinä jäädä samantyyppiseksi yksittäisten opettajien tukimuodoksi kuin eri työyhteisöjen opettajien mentorointi. Ilman kehittelyä saman työyhteisön mentorointi saattaa jäädä vain pintapuoliseksi käytännön järjestelyksi ja tavoitellut vaikutukset toteutumatta.

Mentorointi näyttää löytäneen paikkansa suomalaisessa opettajuuden tukemisessa, sillä kokemukset siitä ovat osoittaneet sen tehokkaaksi ratkaisuksi myös suomalaisten opettajien mielestä. Yhteisenä toiveena molempien ryhmien opettajat tässäkin tutkimuksessa esittivät, että mentorointitoimintaa järjestettäisiin enemmän. Opettajat pitivät tärkeänä, että heille avautui lupa, paikka ja aika puhua asioista, joita he eivät muuten ehdi käsitellä. Yksilöinä he olivat liittyneet ryhmiin, koska halusivat pitää huolta omasta opettajuudestaan, ja kokemus oli todella voimaannuttanut heitä. Ilmenneet mentoroinnin positiiviset vaikutukset olivat samoja kuin mitä opettajat Almiolan (2008, 217) tutkimuksessa pitivät koulujen kehittämisessä tärkeänä: työssä jaksamisen edistäminen, opettajuuden tukeminen sekä opettajan ja koko koulun hyvinvoinnin parantaminen.

## LÄHTEET

- Ahola, K., Honkonen, T. & Nykyri E. 2004. Työuupumus. Teoksessa T. Kauppinen, R. Hanhela, P. Heikkilä, S. Lehtinen, K. Lindström, J. Toikkanen & A. Tossavainen (toim.) Työ ja terveys Suomessa 2003. Helsinki: Työterveyslaitos, 162–167.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. (3. painos) Tampere: Vastapaino.
- Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle: opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D. 2000. Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education* 16 (7), 749–764.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa: aloittelevien opettajien kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Bokeno, R. M. & Gantt, V. W. 2000. Dialogic mentoring. Core relationships for organizational learning. *Management Communication Quarterly* 14 (2), 237–270.
- Cochran-Smith, M & Lytle, S. L. 1999. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education* 24, 249–305.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 1998. The introduction: Entering the field of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *Strategies of qualitative inquiry*. (3rd ed.) Thousand Oaks: Sage, 1–34.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2005. The introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research*. (3rd ed.) Thousand Oaks: Sage, 1–32.
- Elo, A-L. & Mattila, P. 2004. Psyhykinen kuormitus, stressi ja kehittymismahdollisuudet työssä. Teoksessa T. Kauppinen, R. Hanhela, P. Heikkilä, S. Lehtinen, K. Lindström, J. Toikkanen & A. Tossavainen (toim.) Työ ja terveys Suomessa 2003. Helsinki: Työterveyslaitos, 105–114.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. (3. painos) Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A. 2007. Työidentiteetti ja subjektius rakenteiden ja toimijuuden ristiallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, 90–142.
- Eteläpelto, A. & Tynjälä P. 2002. Oppiminen ja asiantuntijuus. (2. painos) Helsinki: WSOY.
- Fantilli, R. D. & McDougall, D. E. 2009. A study of novice teachers: challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education* 25, 814–825.
- Fontana, J. & Frey, J. H. 2005. The interview. From neutral stance to political involvement. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research*. (3rd ed.) Thousand Oaks: Sage, 695–727.



- Förbom, M. 2003. *Mentori: aloittelevan opettajan käsikirja*. Helsinki: Tammi.
- Guðmundsdóttir, S. 2001. Narrative research on school practice. In V. Richardson (Ed.) *Handbook of research on teaching*. (4th ed.) Washington (D.C.): American Educational Research Association, 226–240.
- Hakanen, J. 2006. Opettajien työn imu ja työuupumus. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) *Hyvä koulu*. Helsinki: Työterveyslaitos, 29–42.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. *Tutkiva oppiminen*. (6. painos) Helsinki: WSOY.
- Heikkinen, H. L. T. 1998. Kriisi opettaa. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Jyväskylä: Atena, 93–109.
- Heikkinen, H. L. T. 2002. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. (2. painos) Helsinki: WSOY, 275–290.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., Tynjälä, P. & Välijärvi, J. 2008. Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa. *Kasvatus* 39 (3), 205–217.
- Heikkinen, H. L. T., Rovio, E. & Kiilakoski, T. 2006. Toimintatutkimus prosessina. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon: toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 78–93.
- Hill, T. & Westbrook, R. 1997. SWOT analysis: it's time for a product recall. *Long Range Planning* 30 (1), 46–52.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. *Tutki ja kirjoita*. (10. painos) Helsinki: Tammi.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson P. D. 2009. Mentoring beginning teachers: what we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education* 25, 207–216.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvaara & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 189–223.
- Hyytiäinen, A. 2003. *Sudenhuoneesta opettajainhuoneeksi – opettajainhuoneen ja oppilaan välisen interaktion etiikka*. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Hänninen, S. 2008. Voimaantumisen kehitysohjelma persoonallisen ja ammatillisen identiteetin tukijana. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. (3. painos) Helsinki: Kansanvalistusseura, 191–217.
- Improving the Quality of Teacher Education 2007. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament*. Brussels: Commission of the European Communities.
- Jokinen, H. 2000. Koulutus ja opettajuus kuntien tulevaisuusskenaarioissa. Teoksessa J. Välijärvi (toim.) *Koulu maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9*. Helsinki: Opetushallitus, 52–116.

- Jokinen, H. 2006. Mentoroinnista tuki uudelle opettajalle ja kouluyhteisön kehittämiseen? Teoksessa K. Nyyssölä (toim.) Tietoa, tutkimusta ja koulutuspolitiikkaa. Helsinki: Opetushallitus, 24–32.
- Jokinen, H., Morberg, Å., Poom-Valickis, K. & Rohtma, V. 2008. Mentoring of newly qualified teachers in Estonia, Finland, and Sweden. In G. Fransson & C. Gustafsson. (Eds.) *Newly qualified teachers in northern Europe*. Gävle: Gävle University Press, 76–106.
- Jokinen, H. & Sarja, A. 2006. Mentorointi uusien opettajien tueksi. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 183–198.
- Jokinen, H. & Välijärvi, J. 2006. Making mentoring a tool for supporting teachers' professional development. In R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (Eds.) *Research-based teacher education in Finland*. Turku: Finnish Educational Research Association, 89–101.
- Kamberelis, G. & Dimitriadis, G. 2005. Strategic articulations of pedagogy, politics, and inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative research*. (3rd ed.) Thousand Oaks: Sage, 887–907.
- Kari, J. & Heikkinen, H. L. T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 41–60.
- Karjalainen, M., Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Saarnivaara, M. 2006. Dialogia ja vertaisuus mentoroinnissa. *Aikuiskasvatus* 26 (2), 96–103.
- Keski-Luopa, L. 2007. Työnohjaus vai superviisaus. Työnohjausprosessin filosofisten ja kehityspsykologisten perusteiden tarkastelua. (3. painos) Oulu: Metanoia instituutti.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.
- Korpinen, E. 1993. Millainen opettaja minusta tulee? Luokanopettajaksi opiskelien minäkäsityksen kehittyminen koulutuksessa. Teoksessa E. Korpinen (toim.) *Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7, 141–154.
- Kurttila, M., Pesonen, M., Kangas, J. & Kajanus, M. 2000. Utilizing the analytic hierarchy process (AHP) in SWOT analysis – a hybrid method and its application to a forest-certification case. *Forest Policy and Economics* 1 (1), 41–52.
- Laaksola, H. 2007a. Moni opettaja lähtökuopissa. *Opettaja* 102 (48–49), 11.
- Laaksola, H. 2007b. Opettajan ammatti ei ole enää elämäntyö. *Opettaja* 102 (48–49), 5.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Laine, T. 1998. Opettajakin on ihminen. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Jyväskylä: Atena, 110–119.

- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat: luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Le Cornu, R. 2005. Peer mentoring: engaging pre-service teachers in mentoring one another. *Mentoring & Tutoring* 13 (3), 355–366.
- Leskelä, J. 2008. Mentorointi ja ammatillinen kasvu. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*. (3. painos) Helsinki: Kansanvalistusseura, 164–190.
- Lindström, K. 2004. Työyhteisöjen toimivuus. Teoksessa T. Kauppinen, R. Hanhela, P. Heikkilä, S. Lehtinen, K. Lindström, J. Toikkanen & A. Tossavainen (toim.) *Työ ja terveys Suomessa 2003*. Helsinki: Työterveyslaitos, 115–127.
- Litosseliti, L. 2003. *Using focus groups in research*. London: Continuum.
- Long, J. 2009. Assisting beginning teachers and school communities to grow through extended and collaborative mentoring experiences. *Mentoring & Tutoring* 17 (4), 317–327.
- Luukkainen, O. 2002. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. (2. painos) Helsinki: Opetushallitus.
- Moilanen, P. 2001. Tieteellistä tietoa vai käytännöllistä viisautta? Teoksessa J. Kari, P. Moilanen & P. Räihä (toim.) *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 61–80.
- Niemi, H. 1998. Koulu ja opettajankoulutus - yhdessä tulevaisuuden rakentamiseen. Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Jyväskylä: Atena, 9–19.
- Nieminen, T. 2006. Työnohjaus koulutyön tukena. Teoksessa M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.) *Hyvä koulu*. Helsinki: Työterveyslaitos, 43–50.
- Ojanen, S. 2009. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian käsittelyä. (5. painos) Helsinki: Yliopistopaino.
- Opettajankoulutus - tietoa, taitoa tulevaisuutta. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006: 32. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 44. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetusalan ammattijärjestö. 2010. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. Viitattu 6.3.2010.  
[http://extra.oaj.fi/portal/page?\\_pageid=515,447767&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://extra.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447767&_dad=portal&_schema=PORTAL)
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Palonen, T., Lehtinen, E. & Gruber, H. 2007. Asiantuntijuuden verkostot. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J. Saarinen (toim.) *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY, 287–304.
- Parker, M. A., Ndoye, A. & Imig, S. R. 2009. Keeping our teachers! Investigating mentoring practices to support and retain novice educators. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 17 (4), 329–341.

- Perkiö-Mäkelä, M. 2007. Koulutus. Teoksessa T. Kauppinen, R. Hanhela, P. Heikkilä, A. Kasvio, S. Lehtinen, K. Lindström, J. Toikkanen & A. Tossavainen (toim.) Työ ja terveys Suomessa 2006. Helsinki: Työterveyslaitos, 389-394.
- Perkiö-Mäkelä, M. & Taskinen, H. 2004. Koulutus. Teoksessa T. Kauppinen, R. Hanhela, P. Heikkilä, S. Lehtinen, K. Lindström, J. Toikkanen & A. Tossavainen (toim.) Työ ja terveys Suomessa 2003. Helsinki: Työterveyslaitos, 268-272.
- Puustinen, M. 2007. Apua opettajan todellisuussokkiin. *Opettaja* 102 (10), 8-10.
- Ritchie, A. & Genoni, P. 2002. Group mentoring and professionalism: a programme evaluation. *Library Management* 23 (1/2), 68-78.
- Rosander, M. 2003. Groupthink - an inquiry into the vicissitudes of regressive group processes. Linköping: Linköpings Universitet.
- Smith, T. M. & Ingersoll, R. M. 2004. What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal* 41, 681-714.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Syrjälä, L. 1998. Onko koulun kello myöhässä? Teoksessa H. Niemi (toim.) *Opettaja modernin murroksessa*. Jyväskylä: Atena, 25-38.
- Syrjälä, L. 2001. Elämänkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Jyväskylä: PS-kustannus, 203-217.
- Toom, A. 2008. Hiljainen pedagoginen tietäminen opettajan työssä. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 163-186.
- Toom, A. & Onnismaa, J. 2008. Johdanto. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.) *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Aikuiskasvatuksen 47. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 9-30.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. (5. painos) Helsinki: Tammi.
- Turunen, K. E. 2000. Opetustyö ja opettajankoulutuksen tulevaisuus. Teoksessa J. Välijärvi (toim.) *Koulu maailmassa - maailma koulussa*. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Opetushallitus, 19-51.
- Tynjälä, P. 2002. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. (2. painos) Helsinki: WSOY, 160-179.
- Tynjälä, P. 2006. Opettajan asiantuntijuus ja työkuulttuurit. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 99-122.

- Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut – Millainen metodi? Teoksessa J. Ruusu-  
vuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaiku-  
tus. Tampere: Vastapaino, 223–241.
- Verme. 2010. Verme – Vertaisryhmämentorointi osaamisen ja työhyvinvoinnin  
tueksi. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. Viitattu  
22.2.2010. <http://ktl.jyu.fi/ktl/verme>
- Väljjarvi, J. 2000. Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa J. Väljjarvi (toim.) Koulu  
maailmassa – maailma koulussa. Haasteet yleissivistävän opetuksen ja  
opettajankoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskou-  
lutuksen ennakkointihankkeen (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Opetushalli-  
tus, 157–181.
- Wang, J. & Odell, S. J. 2007. An alternative conception of mentor-novice rela-  
tionships: learning to teach in reform-minded ways as a context. *Teaching  
and Teacher Education* 23, 473–489.

## LIITTEET

### Liite 1. Ryhmäläisten tukipaperit

SAMA TYÖYHTEISÖ, VERME-RYHMÄ KEVÄT 2009

#### RYHMÄKESKUSTELU

Teen pro gradu-tutkimusta vertaisryhmämentoroinnista, ja tarkoitukseni on erityisesti tutkia, millaisia ovat samassa työyhteisössä työskentelevistä opettajista ja eri työyhteisöissä toimivista koottujen ryhmien kokemukset.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten opettajat ovat kokeneet vertaisryhmämentoroinnin?
2. Miten samassa työyhteisössä työskentelevistä opettajista muodostuneen ryhmän jäsenet ovat kokeneet vertaisryhmämentoroinnin?
3. Miten eri työyhteisöjen opettajista muodostuneen ryhmän jäsenet ovat kokeneet vertaisryhmämentoroinnin?
4. Millä tavoin samassa työyhteisössä työskentelevien opettajien ryhmän jäsenien kokemukset vertaismentoroinnista eroavat eri työyhteisöissä työskentelevien opettajien ryhmän jäsenten kokemuksista?

Tässä keskustelussa jokaisen on tarkoituksena kertoa omasta kokemuksestaan VERME-ryhmässä. Kerro vapaasti ja haluamassasi järjestyksessä. Tarkoituksena on keskustella teemasta vapaasti, joten voit liittyä edellisen puhujan puheenvuoroon täydentäen tai kommentoiden sitä. Voit myös itse esittää kysymyksiä ryhmälle, ryhmän vetäjälle tai tutkijoille.

Seuraavat apukysymykset ovat viitteellisiä. Voit kertoa myös ilman niitä.

- Miten ryhmä on muodostunut ja sen toiminta edennyt?
- Miten olette kokeneet ryhmän toiminnan?
  - Millaisia haasteita ryhmän toiminnassa on ollut joko ryhmän sisäisistä tai ulkoisista syistä?
  - Mitä ryhmä on sinulle antanut?
- Miten olette kokeneet sen, että ryhmänne koostuu saman työyhteisön jäsenistä?

## ERI TYÖYHTEISÖT, VERME-RYHMÄ KEVÄT 2009

### RYHMÄKESKUSTELU

Teen pro gradu-tutkimusta vertaisryhmämentoroinnista, ja tarkoitukseni on erityisesti tutkia, millaisia ovat samassa työyhteisössä työskentelevistä opettajista ja eri työyhteisöissä toimivista koottujen ryhmien kokemukset.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten opettajat ovat kokeneet vertaisryhmämentoroinnin?
2. Miten samassa työyhteisössä työskentelevistä opettajista muodostuneen ryhmän jäsenet ovat kokeneet vertaisryhmämentoroinnin?
3. Miten eri työyhteisöjen opettajista muodostuneen ryhmän jäsenet ovat kokeneet vertaisryhmämentoroinnin?
4. Millä tavoin samassa työyhteisössä työskentelevien opettajien ryhmän jäsenien kokemukset vertaismentoroinnista eroavat eri työyhteisöissä työskentelevien opettajien ryhmän jäsenten kokemuksista?

Tässä keskustelussa jokaisen on tarkoituksena kertoa omasta kokemuksestaan VERME-ryhmässä. Kerro vapaasti ja haluamassasi järjestyksessä. Tarkoituksena on keskustella teemasta vapaasti, joten voit liittyä edellisen puhujan puheenvuoroon täydentäen tai kommentoiden sitä. Voit myös itse esittää kysymyksiä ryhmälle, ryhmän vetäjälle tai tutkijoille.

Seuraavat apukysymykset ovat viitteellisiä. Voit kertoa myös ilman niitä.

- Miten ryhmä on muodostunut ja sen toiminta edennyt?
- Miten olette kokeneet ryhmän toiminnan?
  - Millaisia haasteita ryhmän toiminnassa on ollut joko ryhmän sisäisistä tai ulkoisista syistä?
  - Mitä ryhmä on sinulle antanut?
- Miten olette kokeneet sen, että ryhmänne koostuu eri työyhteisön jäsenistä?