

**PAEDEIA CAFÉ NUORTEN OPETTAJIEN SILMIN -
käsityksiä opettajaopiskelijoiden ja opettajien yhteisestä
vertaisryhmämentoroinnista**

Henni Hakari & Viivi Mantere

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2016
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hakari, Henni & Mantere Viivi. 2016. Paedeia Café nuorten opettajien silmin - käsityksiä opettajaopiskelijoiden ja opettajien yhteisestä vertaisryhmämentoroinnista. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 68 sivua.

Paedeia Cafe on uusi vertaisryhmämentoroinnin muoto ja osa Euroopassa toteutettavaa PAEDEIA-hanketta. Paedeia Cafén tavoitteena on tuoda opettajankoulutus ja työelämä lähemmäksi toisiaan ja näin tarjota tukea opettajille työuran alkuvaiheeseen. Tutkimuskohteena oli Paedeia Café -ryhmiin osallistuvat nuoret opettajat. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä näillä nuorilla opettajilla on ryhmän toiminnasta ja millaisia vaihteluita heidän käsityksissään ilmenee. Tällaiselle tutkimukselle oli tarvetta, sillä Paedeia Café -ryhmiin osallistuneiden nuorten opettajien näkökulmaa ryhmien toiminnasta ei ole vielä tutkittu.

Tutkimusta varten haastateltiin seitsemää nuorta, enintään viisi vuotta työelämässä ollutta opettajaa, jotka olivat osallistuneet Paedeia Cafén toimintaan lukuvuonna 2014–2015. Tutkimus toteutettiin fenomenografisen lähestymistavan avulla. Tämä tarkoittaa, että analyysi toteutettiin aineistolähtöisesti neljässä vaiheessa.

Nuorten opettajien käsityksistä muodostettiin viisi pääkategoriaa. Nämä pääkategoriat rakentuivat kymmenen alatasen kategorian pohjalta. Tulokset osoittivat, että Paedeia Café käsitetään nuorten opettajien keskuudessa ammatillisena vertaistukena, työyhteisöön vaikuttajana, tasa-arvoisena ammatillisena yhteisönä, ryhmänä, jossa kokemus tuo valtaa sekä hyödyllisenä ja mukavana kokemuksena. Johtopäätöksenä päätuloksista voimme todeta nuorten opettajien ajattelevan Paedeia Café -ryhmään osallistumisen olevan niin ammatillisesti kuin henkilökohtaisestikin merkittävä kokemus työuran alkuvaiheessa.

Asiasanat: Paedeia Café, vertaisryhmämentorointi, nuori opettaja, fenomenografia

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	PAEDEIA CAFÉ VERTAISRYHMÄMENTOROINTINA	7
	2.1 Mikä on Paedeia Café?	7
	2.2 Vertaisryhmämentorointi opettajien tukena.....	9
	2.2.1 Mentorointi-käsitteen kehitys.....	9
	2.2.2 Vertaisryhmämentoroinnin lähtökohtia	10
3	FENOMENOGRAFIA TUTKIMUKSEN LÄHESTYMISTAPANA	14
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	17
	4.1 Tutkimustehtävä	17
	4.2 Haastattelu fenomenografisessa tutkimuksessa	17
	4.3 Osallistujat ja haastattelun toteutus	19
	4.4 Aineiston analysointi.....	20
	4.4.1 Fenomenografiaan tutustuminen.....	20
	4.4.2 Analysoinnin vaiheet	21
5	ALATASON KATEGORIAT: PAEDEIA CAFÉN PIIRTEITÄ	24
	5.1 Paedeia Café opettajuuteen kasvamisen tukijana	24
	5.2 Paedeia Café ammatillisena ja henkisenä vertaistukena.....	25
	5.3 Paedeia Café ammatillisen tiedon ja kokemusten jakajana	26
	5.4 Paedeia Café työyhteisössä toimimisen edistäjänä.....	28
	5.5 Paedeia Café ohjausmenetelmänä työelämässä	29
	5.6 Paedeia Café intensiivisenä ja tasa-arvoisena ryhmänä.....	29
	5.7 Paedeia Café työpaikan ulkopuolisena ammatillisena yhteisönä	31
	5.8 Paedeia Café ryhmänä, jossa kokemus tuo valtaa	32
	5.9 Paedeia Café vaihtuvana ryhmänä	33

5.10	Paedeia Café hyödyllisenä ja mukavana kokemuksena	34
5.11	Kategorioiden ulkopuolelle jääneet merkitysryhmät.....	34
6	KUVAUSKATEGORIAMÄÄRITELMÄT: NUORTEN OPETTAJIEN KÄSITYKSIÄ	
	PAEDEIA CAFÉN TOIMINNASTA.....	36
6.1	Kuvauskategorioiden muodostaminen ja niiden suhteet toisiinsa	36
6.2	Paedeia Café ammatillisena vertaistukena	38
6.3	Paedeia Café työyhteisöön vaikuttajana.....	42
6.4	Paedeia Café tasa-arvoisena ammatillisena yhteisönä.....	45
6.5	Paedeia Café ryhmänä, jossa kokemus tuo valtaa	48
6.6	Paedeia Café hyödyllisenä ja mukavana kokemuksena	50
7	POHDINTA.....	52
7.1	Tulokset suhteessa vertaisryhmämentoroinnin lähtökohtiin.....	52
7.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	55
	LÄHTEET	59
	LIITTEET.....	64

1 JOHDANTO

Opettajien täydennyskoulutuksen ja heidän tukemisensa merkitys tiedostettiin 1990-luvulla. Varsinkin nuorten opettajien työuran alkuvaiheen tukemiseen alettiin kiinnittää huomiota. (Heikkinen, Jokinen, Tynjälä 2010, 39.) Opettajien siirtymää opiskelusta työelämään pidetään haasteellisena, sillä työt aloittaessaan opettaja on heti täydessä vastuussa työnsä joka osa-alueesta (Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen & Tynjälä 2012, 27). Tutkimukset ovatkin osoittaneet, että nuoret opettajat kokevat työhönsiirtymävaiheen haasteelliseksi ja kaipaavat tukea ensimmäisten työvuosiensa aikana (ks. Aspfors 2012; Nyman 2009). Vertaisryhmämentorointi on kehitetty vastaamaan näihin haasteisiin opetuslalla. Nykyiseen muotoonsa se kehittyi 2000-luvun aikana, vaikka sitä yhä edelleen pyritään monipuolistamaan. (Heikkinen ym. 2010, 39.)

Paedeia Café on opinnot ja työelämän niveltävä vertaisryhmämentorointiin perustuva toimintamuoto. Toiminnan tarkoituksena on luoda kohtaamispaikka työuran eri vaiheissa oleville opettajille ja opettajaopiskelijoille ja näin tukea yksilöiden ammatillista kehittymistä. (Paedeia Café 2015a.) Paedeia Café eroaa perinteisestä vertaisryhmämentoroinnista sen suhteen, että se on mahdollistanut vertaisryhmämentoroinnin osana opettajaopintoja. Näin Jyväskylän yliopistossa opettajaopiskelijat voivatkin osallistua toimintaan syventäviä opintoja tehdessään.

Paedeia Café liittyy Euroopan Komission rahoittamaan PAEDEIA-hankkeeseen (PAEDEIA 2015). Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitoksella on Paedeia Cafén toimintaa tutkiva tutkimusryhmä, jonka tarkoituksena on ollut kehittää sen toteutusta ja sisältöjä. Aikaisemmin tehdyt tutkimukset ja kerätyt aineistot ovat pyrkineet selvittämään opiskelijoiden ja baristojen kokemuksia kurssista. Kandidaatin tutkielmassamme tutkimme toiminnan vaikutusta opettajaopiskelijoiden ammatilliseen kehittymiseen. Tutkimusryhmä työstää parhaillaan artikkelia kansainväliseen julkaisuun Paedeia Cafén toiminnasta Suomessa. Vuoden 2015 aikana Hanna Korhonen kuvaa Pro Gradututkielmassaan opettajaopiskelijoiden käsityksiä Paedeia Cafésta.

PAEDEIA-hankkeelle on myönnetty rahoitus vuosille 2012–2015 (PAEDEIA 2015). Hankkeen rahoitus on tätä tukimusta tehdessä siis loppumassa ja juuri siksi sen tutkiminen ja tutkimuksen kautta toiminnan hyödyllisyyden perusteleminen on ajankohtaista. Tässä tutkimuksessa kiinnostuksemme oli toimintaan osallistuneiden nuorten opettajien käsityksissä Paedeia Cafésta ja näiden käsitysten vaihteluissa. Määrittelimme nuoret opettajat tässä tutkimuksessa alle viisi vuotta työelämässä olleiksi opettajiksi. Koimme mielenkiintoiseksi selvittää, millaiseksi toimintaan osallistuvat nuoret opettajat sen käsittävät. Juuri nuorten opettajien näkökulma kiinnosti meitä, sillä olemme itse siirtymässä työelämään lähivuosina ja uskoimme saavamme tietoa siitä, kannattaako vastaavanlaiseen toimintaan hakeutua. Paedeia Cafén toiminnasta on tehty vain vähän tutkimuksia aiemmin (ks. Korhonen 2015) eikä nuorten opettajien näkökulmaa vielä ole tutkittu. Myös tämä vaikutti tutkimuskohteemme valintaan, sillä nuorten opettajien näkökulman selvittäminen oli Paedeia Caféa tutkivan tutkimusryhmän sekä Paedeia Cafén kehittämisen kannalta tärkeää. Koska ryhmään kuuluu opettajaopiskelijoita sekä nuoria ja kokeneempia opettajia, ei kokonaiskuvan saamiseksi Paedeia Cafésta riitä, että tutkitaan vain yhden osapuolen näkökulmaa.

Tutkimusraporttimme alussa käsittelemme lyhyesti tutkimusaiheen teoreettisia lähtökohtia. Teoriaa kuljetetaan tutkimuksessa mukana, mutta koska tutkimuksemme on tehty fenomenografisella lähestymistavalla, on tarkoituksena luoda oma teoria tutkimusaineiston pohjalta. Tämä itse luotu teoria käy kuitenkin vuoropuhelua aiempien teorioiden kanssa. (Ks. Ahonen 1995, 123.) Teoriaosuuden jälkeen esittelemmekin fenomenografiaa tutkimuksen lähestymistapana hieman tarkemmin. Esittelemme myös tutkimustehtävämme ja perehdymme käyttämiimme aineistonkeruu- ja analysointitapoihin. Tulosten käsittelyn aloitamme luvussa 5, jossa esittelemme aineistosta muodostamamme alata-son kategoriat nuorten opettajien käsityksistä toimintaan liittyen. Tämän jälkeen esittelemme tutkimuksen päätulokset, joita kutsumme kuvauskategorioiksi. Ennen kuvauskategorioiden tarkempaa esittelyä havainnollistamme tuloksia ja niiden suhteita toisiinsa tulosavaruudeksi kutsutulla kuviolla (kuvio 1.).

2 PAEDEIA CAFÉ VERTAISRYHMÄMENTORINTINA

2.1 Mikä on Paedeia Café?

Paedeia Café on vertaisryhmämentorointiin perustuva toimintamuoto, joka yhdistää opettajankoulutuksen ja työelämän (Paedeia Café 2015a). Vertaisryhmämentoroinnin eli vermen ydin on luottamuksellinen ryhmä, jossa käsitellään ammatillisia kysymyksiä tavoitteena saada yhteisistä keskusteluista ja harjoitteista tukea ja apua työhön ja jaksamiseen. Keskusteluita ja ajankäyttöä ohjaa mentori, jota Paedeia Café -ryhmissä kutsutaan baristaksi. Ryhmässä voidaan käsitellä arkaluontoisiakin asioita, sillä ryhmä toimii eettisten periaatteiden, muun muassa opettajien salassapitovelvollisuuden, mukaisesti. (Heikkinen ym. 2010, 42–43.) Käytännössä Paedeia Café -ryhmät toimivat niin, että ryhmä tapaa 6–8 kertaa lukuvuodessa valitsemissaan paikoissa. Ryhmissä käsiteltävät teemat vaihtelevat ryhmäkohtaisesti eikä yhtenäistä kaikkia ryhmiä yhdistävää toimintastruktuuria ole. Ryhmän mentorit eli baristat ovat käyneet Osaava Verme -mentorikoulutuksen (Paedeia Café 2015a). Paedeia Caféssa, kuten vertaismentoroinnissa pääsääntöisestikin, mentorin rooli on olla kollegiaalisen ja vuorovaikutteisen ryhmän jäsen, ei joukon johtaja (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2012, 47).

Paedeia Café keskittyy toiminnassaan tukemaan vielä opettajankoulutuksessa olevia ja juuri työelämänsä aloittaneita nuoria opettajia työhönsiirtymävaiheessa (Paedeia Café 2015a). Koska opettajalla on heti työelämään astuessaan täysi vastuu työstään niin opetuksen, kuin oikeuksien ja velvollisuuksien puolesta, on muutos opiskeluelämästä voimakas (Jokinen ym. 2012, 27). Siirtymävaihetta opettajankoulutuksesta työelämään kutsutaan induktiovaiheeksi. Ensimmäisinä opettajavuosinaan opettajat tuntevat epävarmuutta muun muassa siitä, miten heidän taitojaan ja osaamistaan testataan luokassa, kuinka he

pystyvät kantamaan vastuunsa ja miten he pärjäävät vallitsevassa koulukulttuurissa. (Beijaard & Papanoum 2002, 905–906.) Siksi nuorille opettajille on tärkeää tarjota tukea niin henkiseen hyvinvointiin kuin käytännön tilanteisiin uudessa arjessa opettajana (PAEDEIA 2015). Lisäksi nuoret opettajat kaipaavat ammatillista keskustelua opettajayhteisössä ja tätä kautta tukea toimintaansa kouluympäristössä (Feiman-Nemser 2003, 27). Usein tuen saaminen induktiovaiheessa riippuu täysin uuden opettajan omasta aktiivisuudesta ja siitä, haluaako hän ensisijaisesti sopeutua vallitsevaan koulukulttuuriin vai uudistaa sitä (Jokinen ym. 2012, 29). Vaikka opettajalla itsellään ja induktiovaiheen koulutuksilla onkin suuri rooli opettajan työuran alun tukemisessa, ei koulukulttuurin merkitystä voi kuitenkaan mitätöidä. Se, miten fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen koulukulttuuri vastaa nuoren opettajan tarpeisiin, vaikuttaa hänen ensimmäisten työvuosiensa laatuun. Tällaisia ensimmäisten vuosien laatuun vaikuttavia tekijöitä voivat olla esimerkiksi resurssit sekä ohjauksen ja kollegiaalisen yhteistyön määrä. (Feiman-Nemser 2003, 27–28.)

Paedeia Cafén tausta on kansainvälisessä Euroopan Komission Lifelong Learning -ohjelman rahoittamassa PAEDEIA-hankkeessa, jonka tarkoitus on tukea opettajien sujuvaa siirtymistä työelämään. PAEDEIA-hankkeella on rahoitus vuosille 2012–15. (PAEDEIA 2015.) Suomessa vertaisryhmämentorointia on käytetty toimintamuotona opettajien kouluttamiseksi ja heidän työhyvinvointinsa tukemiseksi Osaava Verme -hankkeessa, johon myös Suomen Paedeia Café -toiminta liittyy. Vuodesta 2010 asti toiminut Osaava Verme -hanke toimii opetusministeriön rahoittamana ja opettajankoulutus on vahvasti mukana sen kehittämisessä. (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2010, 42; Paedeia Café 2015a.) PAEDEIA-hanke järjestää uusia opettajia tukevia ohjelmia Suomen lisäksi myös muutamissa muissa maissa. Näihin kuuluvat esimerkiksi Ruotsi ja Turkki. Ruotsissa Paedeia Café toimintaa järjestetään vastavalmistuneille opettajille ja opettajaopiskelijoille oppivan dialogin (learning dialogue) menetelmällä ja mentoreina toimivat opettajankoulutuksen kouluttajat. Turkissa taas toiminta perustuu ryhmämentorointiin, jossa opettajaopiskelijoiden ja vastavalmistuneiden opettajien tarkoitus on keskustelujen avulla saada muun muassa uusia nä-

kökulmia ja ratkaisuvaihtoehtoja ammatillisiin ongelmatilanteisiin. (Paedeia Café 2015b.) Nämä muiden maiden mallit eroavat kuitenkin toteutustavoiltaan Suomessa toteutettavasta Paedeia Caféstä eikä tässä tutkimuksessa ole tarkoituksenmukaista vertailla eri maiden toimintamuotoja.

2.2 Vertaisryhmämentorointi opettajien tukena

2.2.1 Mentorointi-käsitteen kehitys

Mentorointi on monitulkintainen käsite, sillä sitä on käytetty kuvaamaan monenlaisia vuorovaikutussuhteita. Usein kannattaakin selvittää, missä yhteydessä ja merkityksessä sitä käytetään. Alkuperäisen ajatusmallin mukaan mentori, joka on kokeneempi ja viisaampi, pyrkii tukemaan ammatillisesti kokemattomaa mentoroitavaa. Mentoroinnin käsitteellä viitataan nykyään kuitenkin usein vuorovaikutteisempaan ja yhteistoiminnallisempaan toimintaan. (Heikkinen ym. 2008, 110.) Esimerkkinä nykykäsityksestä Bey (1995) määrittelee mentoroinnin asiantuntijoiden väliseksi oppivaksi kumppanuudeksi (Jokinen 2006, 28). Mentorointisuhteen perustana toimii yhteinen tavoite, johon sitoudutaan ja pyritään toista kunnioittaen (Karjalainen 2010, 32).

Mentorointi käsitteenä on siis siirtynyt konstruktivismin suuntaan. Koska mentorointi käsitetään nykyään tasavertaiseksi kollegiaaliseksi vuorovaikutussuhteeksi, voidaan toiminnan tavoitteena ajatella kokemattoman opettajan tukemisen lisäksi olevan myös mentorin tarpeisiin vastaaminen (Heikkinen ym. 2008, 111, 118). Vaikka kokeneemman kollegan tehtävänä onkin vastata mentoroitavan tarpeisiin ottamalla erilaisia rooleja mentoroinnissa (Karjalainen 2010, 32), ovat mentorit todenneet mentorointisuhteen olevan kuitenkin vastavuoroinen. He siis kokevat saavansa itsekin uutta tietoa ja tilaisuuden toimintansa reflektointiin sekä aitoja kollegiaalisen vertaistuen hetkiä. (Heikkinen ym. 2008, 118.)

2.2.2 Vertaisryhmämentoroinnin lähtökohtia

Vertaisryhmämentoroinnin kantava ajatus on *konstruktivistinen oppimiskäsitys*, jonka mukaan opittu uusi tieto rakennetaan aina aikaisempien kokemusten ja käsityksien perustalle. Konstruktivistisen ymmärryksen mukaan opettajan ammatillinen kehittyminen pohjautuu siis aina aikaisempiin käsityksiin ja kokemuksiin. Uusi tieto lisää kokemusta ja sen kautta rakentaa ja muokkaa jo olemassa olevia käsityksiä. (Heikkinen ym. 2010, 11.) Konstruktivismin rinnalla vertaisryhmämentoroinnin muita lähtökohtia ovat elinikäinen oppiminen, reflektio, oppiminen eri konteksteissa, integratiivinen pedagogiikka ja dialogi.

Vertaisryhmämentorointi pohjautuu käsitykselle *elinikäisestä oppimisesta* (Heikkinen & Tynjälä 2012, 20). Opettajan ammatillisen kehityksen katsotaan alkavan koulutuksen alussa ja jatkuvan koko työuran läpi. Opettajan on kuitenkin itse oltava aktiivinen toimija, jotta kehitystä tapahtuisi. Hänen tulee pystyä kyseenalaistamaan vallitsevia käytänteitä, mutta tilanteesta riippuen myös sopeutumaan niihin. Lisäksi oman toiminnan reflektointi on opettajan kehittymiseen vaikuttava tekijä. (Meriläinen 1999, 8-10; Ruohotie 1995, 319.) *Reflektiota*, eli omien kokemusten, ajatusten ja toiminnan tietoista kriittistä tarkastelua, pidetäänkin siis ehtona ammatilliselle kehittymiselle (Ojanen 2012, 71, 82). Juuri käytännön tiedolla nähdään olevan nykyään merkittävä rooli asiantuntijuuden rakentumisessa (Nissilä 2011, 15). Johnssonin ja Svenssonin (2005) mukaan käytännön tieto on tietoa, jota kertyy vain kokemalla (Raunio 2009, 152). Käytännön tieto, jota kutsutaan myös hiljaiseksi tiedoksi, ilmenee vain toiminnassa ja harvoin dokumentoituna (Heikkinen & Tynjälä 2012, 25; Raunio 2009, 151). Hiljaisen tiedon hallinta on tärkeä osa opettajan asiantuntijuutta, ja juuri tähän vertaisryhmämentoroinnissa pyritään pääsemään käsiksi yhteisen keskustelun ja reflektion kautta (Heikkinen & Tynjälä 2012, 25). Opettajan oman toiminnan reflektoinnin rinnalla työyhteisö voi tuellaan ja tarjoamallaan haasteilla edistää opettajan ammatillista kehittymistä (Meriläinen 1999, 316; Ruohotie 1995, 154-155).

Vertaisryhmämentorointi sisältää myös käsityksen, jonka mukaan oppimista tapahtuu jatkuvasti *erilaisissa konteksteissa*. Tällöin puhutaan formaalista,

informaalista ja nonformaalista oppimisesta. Formaalisella oppimisella tarkoitetaan sellaista oppimista, joka tapahtuu siihen tarkoitetuissa instituutioissa, kuten kouluissa. Nonformaalin oppimisen katsotaan puolestaan tapahtuvan sellaisissa instituutioissa, joita ei ole alun perin tarkoitettu oppimiseen. Tällaisia ovat esimerkiksi työpaikat. Informaalista oppimista kuvataan arkielämän tiedostamattomaksi ja tahattomaksi oppimiseksi, jota tapahtuu esimerkiksi mediaa seuraamalla tai keskustelemalla muiden kanssa. (Heikkinen & Tynjälä 2012, 20.) Näiden kaikkien oppimisen eri muotojen, formaalin, nonformaalin ja informaalin oppimisen, integroituminen on vertaisryhmämentoroinnin perusidea (Heikkinen & Tynjälä 2012, 24). Vertaisryhmämentorointi tarjoaa siis informaaleja oppimistilanteita, jotta opettajat voisivat syventää ymmärrystään ja asiantuntijuuttaan. Vaikka vertaismentorointiryhmän toiminta perustuukin informaaliselle oppimiselle, pyritään oppiminen nostamaan kuitenkin tietoiselle ja käsitteelliselle tasolle. (Heikkinen & Tynjälä 2012, 24–25.) Tarkoituksena on pystyä luomaan yhteisöllisiä reflektointi- ja oppimistilanteita, joita ei formaalisissa kouluksissa tai työpaikan nonformaalisissa oppimisessä ole pystytty tarjoamaan. (Nissilä 2011, 15; Heikkinen & Tynjälä 2012, 24–25.)

TAULUKKO 1. Integratiivisen pedagogiikan tiedonlajit (Tynjälä 2007, 20–21)

Tiedonlaji	Millaista tietoa sisältää?
Käytännöllinen ja kokemusellinen tieto	Yksilöllisiin kokemuksiin perustuvaa tietoa, joka ilmenee taitona toimia erilaisissa tilanteissa.
Teoreettinen ja käsitteellinen tieto	Yleispätevää, teorioihin sidottua faktatietoa.
Itsesäätelytieto	Liittyy sekä oman toiminnan säätelyyn että omien ajatusmallien (esim. arvostukset, ennakkoluulot, päätelmät) ymmärtämiseen.
Sosio-kulttuurinen tieto	Vallitsevaan kulttuuriin ja siihen liittyviin toimintamalleihin sitoutunut tieto.

Yksi merkittävimmistä vertaisryhmämentoroinnin taustalla olevista käsityksistä on *integratiiviseksi pedagogiikaksi* kutsuttu asiantuntijuuden kehittämisen malli, jonka mukaan asiantuntijuus koostuu neljästä tiedonlajista. Tiedonlajit on esitelty taulukossa 1. Ne ovat käytännöllinen ja kokemusellinen tieto, teoret-

minen ja käsitteellinen tieto, itsesäätelytieto sekä sosiokulttuurinen tieto. (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2012, 68; Tynjälä 2007, 20–21.) Vertaismentorointitapaamisten informaalisuuden vuoksi keskusteluissa todennäköisesti keskitytään pääasiassa käytännön toimintatapoihin ja tilanteisiin (Heikkinen ym. 2010, 44). Vaikka juuri tämä saa vertaisryhmämentoroinnin usein tuntumaan opettajista mielekkäältä, on ammatillisen kehittymisen kannalta kuitenkin tärkeää yhdistää kaksi ensimmäistä asiantuntijuuden tiedonlajia eli käytäntö ja teoria (Heikkinen ym. 2010, 37, 44). Teoreettisen tiedon avulla pystytään lisäämään ymmärrystä käytännön ongelmista ja sanoittamaan ongelmat, jolloin niistä puhuminenkin helpottuu (Heikkinen ym. 2010, 37). Kolmas asiantuntijuuden tiedonlaji integratiivisen pedagogiikan (Tynjälä 2007) mallissa on itsesäätelytieto, joka käsittää metakognitiiviset ja reflektiiviset tiedot ja taidot (Heikkinen ym. 2012, 70). Itsesäätelytieto on siis tietoisuutta omista kognitiivisista prosesseista, oman toiminnan arviointia ja sen sopeuttamista nopeasti muuttuviin tilanteisiin (Heikkinen ym. 2010, 70; Tynjälä ym. 2011, 303). Tynjälän ym. (2011, 303) mukaan käytännöllisen, teoreettisen ja itsesäätelytiedon yhdistyessä syntyy korkeatasoisin asiantuntijuus. Integratiivisen pedagogiikan malliin neljäntenä tiedonlajina kuuluu edellisten lisäksi sosiokulttuurinen tieto, joka tuo tietoon persoonasta irrallaan olevan näkökulman. Se käsittää eri kulttuureissa ja yhteisöissä, niiden toimintamalleissa ja välineissä olevan tiedon. Usein sosiokulttuurinen tieto on ääneen lausumatonta ja jopa tiedostamatonta, eikä siitä saa tietoa muuten kuin olemalla itse osa yhteisöä. (Heikkinen ym. 2012, 70.) Opettajan työssä sosiokulttuurisen tiedon merkitys korostuu, sillä koulujen toimintamallit ja käytännöt ovat usein juuri tällaista hiljaista tietoa, joita ei voi oppia muuten kuin toimimalla työyhteisössä (Heikkinen ym. 2010, 14).

Vertaisryhmämentoroinnin yhtenä lähtökohtana on oppimisen lisäksi osallistujiensa hyvinvointi. Opetusalan ammattilaisten hyvinvoinnin ja kehittymisen tueksi on ympäri Suomea muodostettu verkostoja, joiden päämääränä on erilaisista lähtökohdista huolimatta ammattitaidon ylläpitäminen eli tiedon ja kokemuksen jakaminen sekä uuden tiedon luominen yhdessä (Holappa ym. 2011, 4). Keskeistä näissä kaikissa verkostoissa, kuten myös vertaisryhmämen-

toroinnissa, on *dialogi*. Dialogi merkitsee vastavuoroista, tasa-arvoista ja aitoa keskustelua, jossa jätetään tilaa kysymyksille ja ihmettelyle. Dialogissa kaikki osapuolet ymmärtävät, etteivät voi hallita keskustelua tai määrätä sen suuntaa. (Paananen 2011, 6; Heikkinen, Jokinen, Tynjälä & Välijärvi 2008, 112–113.) Sen pyrkimyksenä on synnyttää jotain uutta, eikä tarkoituksena ole välttämättä päätyä yhteiseen näkökulmaan. Dialogissa eri näkökulmien mukana pitäminen mahdollistaa oman ja toisen ajattelun tiedostamisen ja sen avulla opettaja pysyy sanoittamaan ja jakamaan koettuja haasteitaan muille. (Heikkinen ym. 2008, 112; Sarja 2000, 13–14.) Dialogisessa keskustelussa opettaja rakentaa omaa opettajaidentiteettiään. Vertaisryhmämentoroinnissa opettajan omaa identiteettityötä arvostetaan ammatillisen kehittymisen tukijana hänen pedagogisen osaamisensa lisäksi. (Nissilä 2011, 17.)

3 FENOMENOGRAFIA TUTKIMUKSEN LÄHESTYMISTAPANA

Fenomenografia on laadullisen tutkimuksen lähestymistapa, joka keskittyy tutkimaan ympäröivän maailman ilmiötä niin kuin ne ihmisten käsityksissä näyttyvät. Fenomenografiaa on käytetty laadullisessa tutkimuksessa lähestymistapana 1970-luvulta lähtien, jolloin se kehitettiin Ruotsissa vastaamaan opetuksen ja oppimisen tutkimuksen tarpeisiin. Tutkimuksen kohteena on jokin ilmiö, johon pyritään pääsemään käsiksi selvittämällä ihmisten erilaisia käsityksiä ja näiden käsitysten variaatioita tutkimuskohteesta. (Ahonen 1995, 114–116.) Lähestymistavalle ominainen piirre on sen ontologisena perustana toimiva nondualistinen todellisuuskäsitys. Tämä tarkoittaa sitä, että maailma on olemassa niin kuin ihmiset sen kokevat ilman, että subjektiivista koettua maailmaa ja objektiivista ”todellista” maailmaa eroteltaisiin toisistaan. (Laitila ym. 2012, 258.)

Aineistolähtöisyys on toinen fenomenografialle ominainen piirre (Laitila ym. 2012, 258). Teoria kulkee tutkimuksen mukana, mutta tutkimustuloksina ilmenevät käsitykset ilmiöstä käyvät jatkuvaa vuoropuhelua sen kanssa (Valkonen 2006, 24). Teorian tehtävä on tuoda tietoa tutkittavan ilmiön luonteesta ja tiedonmuodostuksesta. Tutkimuksessa ilmeneviä käsityksiä ei kuitenkaan voi luokitella ennakolta, joten tutkija luo samalla omaa teoriaansa tutkimuksen edessä. Fenomenografiassa muodostetaan siis aineistopohjainen teoria (grounded theory), jossa tutkimuksen väittämät luodaan oman aineiston pohjalta ja näin luodaan oma teoria, joka keskustelee muiden ilmiöstä olevien teorioiden kanssa. (Ahonen 1995, 123.) Teorian rajaus on kuitenkin tutkimuksen pohja, joten sen merkitystä ei tule missään nimessä väheksyä (Ahonen 1995, 128).

Tärkein fenomenografiassa määriteltävä käsite on käsitys. Useat tutkijat ovat määritelleet käsitystä oman näkökulmansa mukaan, joten käsityksen käsite on pitkään ollut epäselvä. (Valkonen 2006, 21.) Käsitykset määritellään dynaamisiksi eli ne muuttuvat jatkuvasti jäsenellessämme uutta tietoa. Ilmiön ja siitä muodostetun käsityksen suhteesta voidaan todeta, että ne ovat saman asian eri

puolet, joita yhdistää ajattelu ja kokemus. (Ahonen 1995, 117.) Käsitteiden voi lyhyesti määritellä merkityksenantoprosessiksi ja ymmärrykseksi tietyistä ilmiöistä (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Merkityksenantoprosessiin liittyy käsitysten kontekstisidonnaisuus ja suhteellisuus, käsitysten muuttuessa uusien kokemusten myötä (Ahonen 1995, 117). Kokemus ja käsitys ovat siis vahvasti sidoksissa toisiinsa ja niiden eroa on vaikea määritellä. Käsitteiden ollessa kokemuksen kautta syntyvän ajattelun lopputulos, ajatellaan kokemuksen kuitenkin olevan jotakin konkreettista, käytännön toimintaan liittyvää. (Marton 1996, 173.) Käsitteiden voidaankin ajatella yksinkertaisesti olevan kokemuksen kielellinen ilmentymä (Valkonen 2006, 22). Marton (1996, 173) esittää, että käsitteiden käsitteen tilalla olisi hyvä käyttää termiä "tapa kokea", jotta yhteys kokemuksen käsitteeseen olisi selkeämpi.

Fenomenografisessa tutkimuksessa kiinnostus käsitteisiin kulkee laajemmalla kuin yksilötasolla. Yksittäisten ihmisten käsitteet eivät niinkään kiinnostuta tutkijoita, vaan kiinnostus on ryhmässä ilmenevien käsitteiden eroissa. (Valkonen 2006, 20.) Käsitteissä nähdään fenomenografiassa kaksi näkökulmaa. Ensimmäinen, mikä-näkökulma, liittyy sen merkitysulottuvuuteen. Se viittaa käsitteeseen ajattelun kohteena ja siihen, kuinka monin tavoin sen sisältö voidaan ymmärtää. Miten-näkökulma, eli sen rakenteellisuus, liittyy käsitteeseen ajatteluprosessina, jonka avulla merkityksiä muodostetaan. Vaikka näkökulmat on eroteltu, ovat ne kuitenkin tiiviisti sidoksissa toisiinsa, sillä luonnollisesti se, miten ymmärrämme ilmiön vaikuttaa siihen mitä me näemme. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita mikä- ja miten-näkökulmien lisäksi toisen asteen näkökulmasta. Toisen asteen näkökulmassa pyritään kuvaamaan tietyn ryhmän erilaisia käsitteitä ilmiöstä, ilmiön merkitysisältöä (Niikko 2003, 24; Järvinen & Järvinen 2004, 83). Tutkija sulkeistaa omat kokemuksensa ja käsitteensä ja painottaa ryhmän yksilöiden tapoja kokea. Toisen asteen pääajatuksena on, että todellisuus ei ole jotain mikä on olemassa ihmisten ulkopuolella, vaan se, mitä ihmiset kokevat ja näkevät on todellisuus heille. Näitä ihmisten erilaisia tapoja kokea, käsittää ja luoda merkityksiä

todellisuudelle ja sen ilmiöille pidetään arvokkaina tutkimuskohteina fenomenografiassa. (Niikko 2003, 24–25.) Marton & Booth (1997) esittävät, että ensimmäisen asteen näkökulmassa tutkija pyrkii kuvaamaan todellisuutta ja sen ilmiöitä sellaisena kuin ne ilmenevät yleensä, jättäen huomiotta tavat, joilla ne koetaan (Niikko 2003, 24). Ensimmäisen asteen näkökulma ei kuitenkaan fenomenografisessa tutkimuksessa ole koskaan tavoitteena vaan tutkija on kiinnostunut aina toisen asteen näkökulmasta (Niikko 2003, 24).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä

Tavoitteenamme on tutkimuksessamme selvittää Paedeia Café -ryhmiin lukuvoonna 2014–2015 osallistuneiden jo työelämässä olevien uusien opettajien käsityksiä Paedeia Café -vertaismentorointiryhmien toiminnasta. Selvitämme ilmeneekö käsityksissä vaihtelua sekä millaisia nämä vaihtelut ovat.

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Miten Paedeia Café -vertaismentorointiryhmiin osallistuneet nuoret opettajat käsittävät ryhmien toiminnan?
2. Millaisia vaihteluita näissä käsityksissä ilmenee?

4.2 Haastattelu fenomenografisessa tutkimuksessa

Fenomenografisissa tutkimuksissa tiedonkeruutapoja on käytetty monipuolisesti, mutta yleisin tiedonkeruutapa on kuitenkin yksilöllisesti toteutettu avoin haastattelu. Haastattelukysymysten on tarkoitus olla mahdollisimman avoimia eivätkä ne saisi perustua tutkijan omiin esioletuksiin. Fenomenografisessa tutkimuksessa tärkeää onkin mitä ja miten kysytään. (Marton 1988a, 154; Niikko 2003, 31; Huusko & Paloniemi 2006, 163–164.) Valitsimme puolistrukturoidun yksilöhaastattelun avoimen sijaan, sillä koimme sen olevan meille aloittelevina tutkijoina helpommin toteutettavissa. Puolistrukturoitu haastattelu tarkoittaa, että kaikille haastateltaville esitetään samat kysymykset, joihin he saavat vastata omin sanoin (Eskola & Suoranta 2014, 87). Valmiiden kysymysten avulla pyrimme takaamaan myös sen, ettemme johdattelisi haastateltavia, sillä fenomenografisessa tutkimuksessa haastateltavan tulisi pystyä heijastamaan ilmiötä juuri siitä viitekehyksestä kuin hän haluaa. Nämä tutkittavan valitsemat viitekehykset ohjaavat haastattelua ja vaikka ennalta määrätyt kysymykset olisivatkin kaikille haastateltaville samoja, voivat haastattelut rakentua aivan eri tavoin. (Niikko 2003, 31; Marton 1988a, 154; Marton 1988b, 197.)

Haastattelujemme pohjana olivat siis avoimet kysymykset, jotka olivat tiedossa osallistujilla etukäteen. Kysymykset löytyvät liitteestä 1. Haastattelun alussa keräsimme haastateltavilta taustatietoja heidän koulutus- ja työtaustastaan. Varsinaiset haastattelukysymykset muodostimme oman Paedeia Caféhen ja vertaisryhmämentorointiin liittyvän perehtyneisyytemme pohjalta. Ensimmäisenä varsinaisena kysymyksenä kysyimme haastateltavien toimintaan haakeutumisen syistä ja odotuksista. Näin pyrimme selvittämään osallistujien ennakkokäsityksiä toiminnasta. Tämän jälkeen siirryimme kysymään Paedeia Café -ryhmässä saaduista, tärkeistä ja turhista, kokemuksista. Kokemusten selvittämisen kautta pyrimme pääsemään käsiksi opettajien käsityksiin toiminnasta. Seuraavat kysymykset selvittivät millaisia käsityksiä nuorilla opettajilla on ryhmän vuorovaikutuksesta ja osallistujien välisistä rooleista sekä millainen ilmapiiri tapaamisissa vallitsee. Nämä kolme kysymystä pohjautuvat ajatukselle, että koko Paedeia Café -ryhmän toiminta perustuu ryhmän jäsenten väliseen vuorovaikutukseen ja ryhmässä vallitsevaan ilmapiiriin. Viimeisenä kysyimme Paedeia Cafén vaikutuksista osallistujiin ja heidän työhönsä. Halusimme kysymyksen avulla selvittää onko Paedeia Cafella henkilökohtaista tai ammatillista vaikutusta opettajiin. Lopuksi annoimme haastateltaville mahdollisuuden kertoa vapaasti haluamistaan aiheista toimintaan liittyen ja näin pyrimme takaamaan, että mitään tärkeää ei jäänyt sanomatta.

Vaikka haastattelurunko oli valmiiksi tehty, haastatteluissa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa meillä oli mahdollisuus esittää lisäkysymyksiä haastateltavien vastauksia tarkentamaan. Fenomenografisen tutkimuksen haastatteluprosessin onkin oltava dialoginen ja reflektiivinen, eli tutkijalla tulee olla mahdollisuus esittää tarkentavia kysymyksiä ja tutkittavalla mahdollisuus reflektoida tutkittavaa ilmiötä monipuolisesti juuri niistä näkökulmista, joita hän pitää merkityksellisinä (Niikko 2003, 31). Tutkijan on koko ajan tiedostettava omat ennakkokäsityksensä ja lähtökohtansa haastattelutilanteessa, jotta hän saa haastateltavan käsityksen mahdollisimman aitona esiin. Toisekseen tutkijan on myös kuunneltava aktiivisesti haastateltavaa, jotta lisäkysymykset pohjautuisivat haastateltavan esiin tuomiin ulottuvuuksiin, eikä niinkään tutkijan ennalta

suunniteltuun runkoon. (Ahonen 1995, 136–137.) Pyrimme täyttämään nämä vaatimukset mahdollisimman hyvin tarttumalla tutkittavien esiin nostamiin käsityksiin ja pyytämällä tarkentamaan epäselviksi jääneitä asioita.

4.3 Osallistujat ja haastattelun toteutus

Toteutimme haastattelut siis puolistrukturoituina yksilöhaastatteluina huhtikuussa 2015. Haastattelimme Paedeia Café -ryhmiin lukuvuonna 2014–2015 osallistuneita uusia opettajia. Paedeia Café -ryhmiä on Jyväskylässä neljä, joissa jokaisessa on 2-3 uutta opettajaa. Otimme kohderyhmään yhteyttä heidän Paedeia Café -ryhmiensä baristojen kautta ja menimme jokaisen ryhmän tapaamisen alkuun kertomaan mahdollisuudesta osallistua tutkimukseen. Näin saimme yhteensä kahdeksan haastateltavaa. Loimme maaliskuun 2015 lopussa Doodle-tilillemme tapahtuman, josta haastateltavat saivat valita heille sopivan haastatteluaajan asettamistamme vaihtoehtoista. Olimme liittäneet haastattelukysymykset tapahtuman kuvaukseen. Ilmoitimme varausmenetelmästä sähköpostitse ja pariin opettajaan otimme yhteyttä vielä puhelimitse, kun haastatteluaikaa ei muutamaan viikkoon ollut varattu. Tässä vaiheessa yksi haastateltavista peruutti osallistumisensa aikataulullisista syistä. Niinpä haastatteluihin osallistui lopulta seitsemän nuorta opettajaa.

Haastattelut pidettiin Jyväskylän yliopiston opetustiloissa ja eräässä Jyväskylän keskustassa sijaitsevassa kahvilassa iltapäivisin. Jokainen haastatteluista kesti noin puoli tuntia ja ne äänitettiin kahden puhelimen äänitysohjelmilla samanaikaisesti. Olimme molemmat mukana kaikissa haastatteluissa. Haastattelutilanteessa toinen meistä otti vastuun haastattelurungon läpikäymisestä eli oli niin sanottu päähaastattelija. Toinen seurasi haastattelua ja kysyi mahdollisia tarkentavia kysymyksiä. Haastateltavamme olivat 27–32-vuotiaita ja he olivat valmistuneet vuosina 2010–2014. Opettajista kaksi oli miehiä ja viisi naisia. Jokainen heistä oli ollut työelämässä vähintään puoli vuotta, mutta kuitenkin enintään viisi vuotta. Neljällä haastateltavista oli aineenopettaja- ja kolmella luokanopettajatausta. Pääaineina aineenopettajilla oli englantia, ranska,

saksa ja matematiikka. Luokanopettajilla oli jokaisella yksi pitkä sivuaine: erityispedagogiikka, musiikki ja englanti. Yhtä Ylä-Pirkanmaalla työskennellyttä opettajaa lukuun ottamatta kaikki opettajat olivat haastatteluhetkellä töissä Jyväskylän alueella.

4.4 Aineiston analysointi

Fenomenografisen tutkimuksen tärkein vaihe on aineiston analysointi. Analyysi tehdään kvalitatiivisille tutkimuksille tyypillisiä periaatteita noudattaen. Näitä ovat muun muassa aineiston jatkuva reflektointi prosessin aikana sekä sisällön eri aineiden keskinäinen vertailu. (Niikko 2003, 33–34.) Tässä luvussa käsittelemme analysoinnin eri vaiheita, joita fenomenografisessa tutkimuksessa on kaikkiaan neljä.

4.4.1 Fenomenografiaan tutustuminen

Litteroimme haastattelut kirjalliseen muotoon, sillä se mahdollistaa aineistoon palaamisen tulkinnan ja johtopäätösten teon aikana. Litteroinnin teimme sanatarkasti, jotta haastateltavien puheen vivahteet ja painotukset säilyisivät. Taukoihin ja sanattomiin viesteihin emme kuitenkaan keskittyneet, sillä emme kokeneet niitä merkityksellisiksi tässä tutkimuksessa. (Ks. Ahonen 1995, 140.) Ennen litteroitujen haastattelujen tarkempaa läpikäyntiä tutustuimme fenomenografiaan laadullisen tutkimuksen lähestymistapana. Luimme lähestymistavan alkuperästä, ontologisista lähtökohdista ja itse tutkimuksen tekemisestä niin aineistonkeruun kuin analysoinninkin näkökulmasta. Luimme myös muutamia fenomenografisella lähestymistavalla tehtyjä tutkimuksia (ks. Valkonen 2006; Pihlainen 2000; Anttonen 2009), jotta saimme kuvan siitä, millaisia erilaisia mahdollisuuksia analysoinnille on. Analyysi on aina aineistokohtainen (Ahonen 1995, 123), joten se luonnollisesti vaihtelee tutkimuksesta riippuen. Tämän huomioimme tietenkin myös analysoidessamme omaa aineistoamme.

Kun olimme perehtyneet fenomenografiaan lähestymistapana, luimme omat litteroidut aineistomme moneen kertaan läpi. Tätä aineistoon huolellisesti

perehtymistä pidetään välttämättömänä, jotta tutkijalle muodostuisi kokonaiskäsitys aineistosta (Niikko 2003, 33). Vasta tämän jälkeen varsinainen aineiston analysointi on mahdollista aloittaa.

4.4.2 Analysoinnin vaiheet

Fenomenografisen tutkimuksen ensimmäisessä analysointivaiheessa poimitaan merkityksellisiä ilmaisuja niissä ilmenevistä käsityksistä. Merkitsimme nämä ilmaisut alleviivaamalla niitä aineistosta. Ilmaukset saattoivat olla yhden sanan, lauseen tai kokonaisen kappaleen pituisia, kunhan ne olivat kokonaisuudessaan merkityksellisiä. (Ks. Niikko 2003, 55; Ahonen 1995, 145.) Alla esittelemme kaksi esimerkkiä merkityksellisistä ilmaisuista.

Hyvä, lämmin (Haastateltava 7)

Mielelläni varmasti jossain määrissä jatkaisin samassa tai saman tyylisessä ryhmässä, et ku on kolme vuotta töitä takana ni vieläkin ois varmaan sellasta mitä kaikkee vois, niinku aina on jotain mitä vois kehittää ja parantaa ja joka vuosi on varmasti jotain mitä sattuu ja ois hyvä käsitellä ni ei tarvi lähteä minkää psykiatrin luo käsittelemään kaikkia asioita ni se on huomattavasti edullisempi tapa jos vaa ite uskaltaa avautua niistä asioista ni siinä mielessä. (Haastateltava 4)

Tässä vaiheessa analysointia merkitsimme jokaisen käsityksen huolimatta siitä, kuinka monta kertaa se aineistossa esiintyi. Useaan kertaan toistuvien käsitysten tiivistämistä tehdään analyysin seuraavassa vaiheessa. Kun olimme molemmat merkinneet haastatteluista löytämämme käsitykset itsenäisesti, vertasimme niitä keskenämme. Tämä parantaa aineiston laadullista luotettavuutta, sillä löytämämme käsitykset oli havaittu itsenäisesti meidän molempien toimesta ja käytimme toisiamme ikään kuin vertaisarvioitsijoina. Merkitsemämme käsitykset olivat pääasiallisesti samat, mutta paikoin jouduimme keskustelemaan siitä, mikä kaikki kuului tutkimuskysymykseemme vastaavien käsitysten piiriin.

Toisessa analyysivaiheessa irrotimme merkitykselliset ilmaisut alkuperäisistä haastatteluistaan ja kokosimme ne omaan tiedostoonsa, josta sitten rupesimme ryhmittelemään niitä niiden sisältöjen samankaltaisuuksien perusteella (ks. Niikko 2003, 34). Näitä merkityksellisiä ilmaisuja oli yhteensä 273. Ryhmittelyyn toteutimme tulostamalla löytämämme merkitykselliset ilmaukset,

leikkaamalla ne erilleen ja ryhmittelemällä samansisältöiset ilmaukset pinoihin. Kun olimme ryhmitelleet ilmaukset näin, tarkastelimme syntyneitä ryhmiä ja tarpeen vaatiessa ryhmittelimme niitä uudelleen. Tässä vaiheessa käytiin paljon keskustelua siitä, mitkä ilmaukset ovat samansisältöisiä ja mitkä eroavia. Kun olimme saaneet lopulliset merkityksellisten ilmauksien ryhmät muodostettua, kiinnitimme ryhmät paperille, jokaisen omalleen. *Merkitysryhmiä* muodostui 49 kappaletta ja ne jokainen sisälsivät yhdestä 26:een ilmaisuun. Kirjoitimme jokaiselle merkitysryhmälle kuvauksen yhdellä lauseella, joka kuvaa sitä yhtenäistä käsitystä, joka merkityksellisissä ilmaisuissa ilmeni. Pyrimme sisällyttämään lauseisiin ilmaisujen kaikki vivahteet. Jokaisen merkitysryhmän alle kirjoitimme tarkennuksia niistä käsityksistä, joita ne sisälsivät ranskalaisilla viivoilla. Tämä mahdollistaa luotettavamman ryhmittelyn analysoinnin seuraavassa vaiheessa. (Ks. Valkonen 2006, 35–36.)

Näin muodostetuista merkitysryhmistä tehdään vielä *käsitysryhmät* eli *alatasen kategoriat*. Tämä on kolmas analyysivaihe (Niikko 2003, 36). Alatasen kategoriat muodostimme vertailemalla merkitysryhmiä keskenään ja etsimme niiden sisällöistä samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia. Näin yhdistimme merkitysryhmistä kymmenen alatasen kategorioita. Näiden kategorioiden ulkopuolelle jäi 6 merkitysryhmää, jotka eivät sisältönsä puolesta sopineet mihinkään kategoriaan, eivätkä sellaisenaan olleet tarpeeksi laajoja tai merkityksellisiä, että niistä olisi muodostunut omia kategorioita. Kategorioiden ulkopuolelle jääneet merkitysryhmät käsittelemme kuitenkin luvussa 5.11. Alatasen kategoriat sisältävät kahdesta 65:een merkityksellistä ilmaisuun sekä kahdesta kymmeneen merkitysryhmää. Kymmenen alatasen kategorioita ovat: Paedeia Café opettajuuteen kasvamisen tukijana, ammatillisena ja henkisenä vertaistukena, ammatillisen tiedon ja kokemusten jakajana, työyhteisössä toimimisen edistäjänä, ohjausmenetelmänä työelämässä, intensiivisenä ja tasa-arvoisena ryhmänä, työpaikan ulkopuolisena ammatillisena yhteisönä, ryhmänä, jossa kokemus tuo valtaa, vaihtuvana ryhmänä sekä hyödyllisenä ja mukavana kokemuksena. Kirjoitimme jokaisen alatasen kategorian sisällöt auki. Pyrimme sisällyttämään kategorioihin kaikki ne vaihtelut käsityksissä, joita haastatteluissa ilmeni. Lisäksi

sisällyttimme aineistolainauksia, jotka lisäävät analysointimme läpinäkyvyyttä ja luotettavuutta. Alatason kategoriat ovat jo sinällään tutkimuksen tuloksia, mutta tutkimuksen päättäminen tähän jättäisi tulokset melko vaatimattomiksi (Niikko 2003, 36).

Kun olimme kirjoittaneet alatason kategorioiden sisällöt tarkasti auki, muodostimme näistä vielä laajempia ja abstraktimpia ylätason kategorioita eli *kuvauskategorioita*. Kuvauskategorioiden muodostaminen on analysoinnin neljäs vaihe ja niitä pidetään tutkimuksen päätuloksina (Niikko 2003, 36–37). Ne ovat meidän tulkintojamme tutkimukseen osallistuneiden opettajien käsityksistä ja niiden tarkoituksena on ilmentää laadullisesti erilaisia tapoja ymmärtää Paedeia Cafén toimintaa. Kuvauskategoriat eivät saa mennä limittäin, vaan kategorioiden laadullisten erojen tulee olla selviä tässä analyysin viimeisessä vaiheessa. (Ks. Niikko 2003, 36–37.) Kuvauskategoriat tekemällä tutkija muodostaa oman teorian ja käy samalla vuoropuhelua aikaisemman tutkimuksen kanssa (Ahonen 1995, 128). Muodostimme yhteensä viisi kuvauskategoriaa: työyhteisöön vaikuttaja, ammatillinen vertaistuki, tasa-arvoinen ammatillinen yhteisö, kokemuksen tuoma valta sekä hyödyllinen ja mukava kokemus. Kuvauskategorioita käsitellään luvussa 6.

Kuvauskategorioista voidaan muodostaa *kuvauskategoriasysteemi*, joka voi olla joko horisontaalinen, vertikaalinen tai hierarkkinen (Niikko 2003, 55; Valkonen 2006, 25; Ahonen 1995, 145–146). Horisontaalisessa systeemissä kategoriat ovat samanarvoisia, erot luokkien välillä ovat vain sisällöllisiä. Vertikaalissa systeemissä kategoriat järjestetään tutkijan valitsemalla kriteerillä esimerkiksi niin, että tärkein kategoria on se, joka esiintyy yleisimmin aineistossa. Hierarkkinen systeemi taas rakentuu tutkimuksessa ilmenevien käsityksien asettamiseen järjestykseen niiden kehittyneisyyden ja jäsenytyneisyyden perusteella. Kuvauskategoriasysteemi voidaan kuvata kaavion tai diagrammin avulla, jolloin sitä kutsutaan *tulosavaruudeksi*. (Niikko 2003, 38.) Havainnollistamme muodostamiemme kuvauskategorioiden suhteita tulosavaruudella, joka rakentuu hierarkkisesti (kuvio 1.). Lisäksi kuvaamme kategorioiden sisältöjä suhteessa teoriaan.

5 ALATASON KATEGORIAT: PAEDEIA CAFÉN PIIRTEITÄ

5.1 Paedeia Café opettajuuteen kasvamisen tukijana

Opettajuuteen kasvamisen tukijana -kategoria sisältää 19 merkityksellistä ilmaisuja. Haastatteluissa ilmeni, että osallistujien käsityksen mukaan Paedeia Café antaa mahdollisuuden oman ammatillisen minän reflektointiin. He sanoivat pystyvänsä tapaamisten ansiosta peilaamaan omaa opettajuuttaan ja hahmottamaan paremmin urapolkuaan muun muassa sen suhteen, minne haluavat suuntautua seuraavaksi urallaan. Eräs haastateltava totesi myös pystyvänsä nyt sijoittamaan itsensä paremmin opettajuuden janelle sen suhteen, kuinka hyvin on jo omaksunut opettajaidentiteetin.

Toisaalta se anto myös tilaisuuden vähän niinku peilata sitä kuinka opettaja mää onkaa ja niinku tavallaan miten mä tavallaan meen siihen ammattiin. et siellä kyllä mä huomasin et on aika paljon erilaisia ajatuksia -- jos on tavallaan ihan opettajaks mennyt jo ihminen, tai sinne löksähtanut ja sit semmonen joka vähän miettii niin kyllä me siinä semmonsella janalla pystyn hyvin sijottaa itteni noitten tapaamisten myötä. (Haastateltava 7)

Opettajuuteen kasvamisessa tuki itsereflektion lisäksi ryhmän muodostama tukiverkosto. Eräs haastateltava oli kyseenalaistanut oman tulevaisuutensa opettajana ja kertoi saaneensa ryhmästä voiman opettajuutensa kehittämiseen. Kollegoiden avulla pystyi kehittämään myös omia toimintatapojaan ja heiltä saadun palautteen avulla kehittyä opettajana. Osallistujat sanoivat oppineensa kollegoiden kokemuksista ja ymmärtäneensä, kuinka tärkeää yhteistyö heidän kanssaan onkaan. Eräs haastateltava ilmaisi yhteistyön tärkeyden ymmärtämisen seuraavanlaisesti:

Ehkä jossain vaiheessa opintojakoin tajus sen mitenkä niinku tärkeä ja hyvä asia on ite pyrkiä olemaan yhteistyössä sekä oman koulun opettajien ja sitte muittenki joilla on... Niinku haluavat olla yhteistyössä muitten ihmisten kanssa ja miettii et mitenkä paljon siitä saa irti et siinä voi paljon nopeemmin keksiä vaikka mitä uutta tapoja toteuttaa työtä. (Haastateltava 4)

Paedeia Cafe antoi osallistujille itsevarmuutta ja rohkeutta työhön. Varmuutta saatiin opetustyöhön ja omien toimintatapojen toteuttamiseen, vaikka muuten

omassa kouluyhteisössä olisikin totuttu toimimaan toisella tavalla. Varmuus, varmistus ja itsevarmuus olivat useimmin käytetyt ilmaisut tässä kategoriassa.

Sitä tästä ryhmästä oli tavallaan tullu siihen koko ajan että mä voin tehdä näin vaikka tää koko muu koulu on vähä toisella kannalla. (Haastateltava 7)

Suurin hyöty on ollu se että mä oon tavallaa saanu varmistusta omille tämmösille teolleni tai muille, siis liityn työhön, et mä oon voinu kysyä jostakin toimintatavoista niiku et mitä mieltä te ootte tästä tai miten te tämän asian ratkasitte, et mä oon niiku nopeempi päässy ehkä sisälle siihe työntekoo ja varmaan työyhteisöönki ku siinä on saman työyhteisön jäsenet. Mutta iha tällästä yleistä varmuutta tää luo. (Haastateltava 2)

5.2 Paedeia Café ammatillisena ja henkisenä vertaistukena

Ryhmältä saatu ammatillinen ja henkisen vertaistuki sekä voimavarojen saaminen koettiin tärkeäksi. Tämä kategoria sisältää yhteensä 27 eri ilmaisua. Voimavaroja saatiin niin stressin purkuun kuin epäonnistumisien käsittelemiseenkin.

On auttanu siinä, että pystyy käsittelemään epäonnistumisia, pettymyksiäkin paremmin siinä työssä, kun niitä väistämättä tulee. (Haastateltava 3)

Haastatteluissa käytettiin useasti ilmauksia *toivon tunne* ja *voimaa työhön* liittyen ryhmän tarjoamaan henkiseen tukeen. Henkinen tuki liittyi myös kollektiiviseen väsymyksen ja erilaisten tunteiden jakamiseen. Eräs opettaja kuvaili tunteiden avaamista ryhmässä näin:

Se on iha tuolla hauskaa, että opettaja kuka niiku koko päivän pitää sitä naamaria, opettajan naamaria päässä ni sitte pääsee vapaalle ni ainii tämmöne normaali ihminenhä minä olinki, vaikka nämä muutki nämä minun kollegatkin ovat tälläsiä normaaleja ihmisiä, että iloinen ja surullinen. (Haastateltava 2)

Keskustelut eivät ole aina liittyneet työelämään, vaan opettajat kertoivat keskustelleensa myös osallistujien omista henkilökohtaisista kriiseistä elämässä, jos he ovat niitä halunneet ryhmälle jakaa. Muutamassa haastattelussa Paedeia Caféta kuvattiin myös *terapiaryhmänä*.

Ammatillisen tuen jakaminen koettiin monissa haastattelussa hedelmällisimmäksi, jos kaikki osallistujat ovat saman aineen opettajia. Kieltenopettajien yhteistä ryhmää pidettiin hyödyllisenä, sillä kouluilla ei välttämättä ollut muita kielten opettajia, joiden kanssa ajatuksia olisi voinut vaihtaa. Myös ainespesifien vinkkien saaminen oli eräs kielten opettajia miellyttänyt ilmiö.

Sit kun tuli toi kielten opettajien ryhmä niin tuntu et sieltä vois saada paljon omaan työhön vinkkejä ja vielä paremmin pääsee pureutuun niihin omiin ongelmiin, eikä vaan yleisesti siihen opetustyöhön. (Haastateltava 5)

Saman aineenopetustaustan lisäksi nuoret opettajat kokivat ammatillisen vertaistuen saamisen tärkeäksi toisilta nuorilta opettajilta. Eräs haastateltavistamme totesi olleensa ryhmänsä ainoa jo työelämässä oleva nuori opettaja.

Et ois toivonut et vähän enemmän ois, useampi [nuori] opettaja jakamassa niitä [tilanteita]. (Haastateltava 7)

5.3 Paedeia Café ammatillisen tiedon ja kokemusten jakajana

Ammatillisen tiedon ja kokemusten jakajana -kategoria sisältää 65 merkityksellistä ilmaisua, ollen näin suurin kategoriaryhmä. Moni opettaja koki saavansa vinkkejä ja ideoita työhönsä Paedeia Café -ryhmästään. Vinkkejä saatiin myös itse opetustyöhön liittymättömiin asioihin. Esimerkkinä eräs haastateltava mainitsi hallinnolliset tiedot. Hyvien ja toimivien ideoiden jakaminen koettiin mielekkääksi ja se tarjosi osallistujille konkreettisia työkaluja työhön.

Se on tosi hyvä, että saa säännöllisin väliajoin uusia ajatuksia ja pääsee taas jakamaan, jos itellä on tullut joku hyvä idea tai joku on toiminut tosi hyvin. Et se nyt ehkä konkreettisimmin näkyy ne vinkit ja ideat siinä ihan työssä. (Haastateltava 5)

Muutama haastateltava mainitsi myös saaneensa Paedeia Cafesta aivan uutta tietoa, jota ei välttämättä olisi osannut edes kysyä tai aiheista, joista ei muuten tietoa ole ollut. Näihin sisältyivät esimerkiksi opettajan oikeudet. Paedeia Cafén sanottiin myös toimivan jatkeena opiskeluajan kysymyksille, nyt kun ne ovat konkretisoituneet työelämässä.

Se [Paedeia Café] toimii tavallaan hyvänä jatkeena opiskeluajan semmosiin kysymyksiin mitä pohditaan opettajankoulutuksessa ennakkoon. (Haastateltava 2)

Varsinkin baristojen rooli koettiin tiedon jakajana ja nuorempien kysymyksiin vastaajana. Nuoret opettajat ja opiskelijat voivat pyytää neuvoa baristoilta, jotka tuovat oman kokemuksensa esiin. Toisaalta nuorillakin opettajilla on kokemuksia jaettavana vielä kokemattomammille opiskelijoille.

Nuorena opettajana varsinki on ollu tosi hyvä, ku on voinu sit kysyä niiltä vanhemmilta kollegoilta et mites te ootte tän asian hoitanu ja et mites tää kuuluis olla. (Haastateltava 1)

Saa tuntea itsemme [nuoret opettajat] hyvin kokeneeksi, kun on niitä opiskelijoita. (Haastateltava 5)

Opiskelijoilla taas on annettavanaan ryhmälle uusinta tietoa opettajankoulutuksesta. Heiltä saa ajankohtaista tietoa koulutuksessa käsiteltävistä asioista, kuten opetuksen eriyttämisestä. Se, että toimintaan osallistuu eri-ikäisiä ja eri ammatillisista taustoista tulevia ihmisiä, tarjoaa monipuolisia näkemyksiä ja pitää osallistujat ajan hermolla. Osallistujien ikähaarukka opiskelijoista pian eläköityviin opettajiin toi haastateltavien mielestä perspektiiviä opettajan ammattiin. Kaikki eivät olleet yhtä tyytyväisiä ryhmien heterogeenisyyteen vaan kritisoivat sitä, että toisten täysin erilaisista kokemuksista ei välttämättä löydä samankaltaisuuksia omaan työhön.

Suurin tähän alatason kategoriaan sisältyvä merkitysryhmä oli käsitys siitä, että ryhmässä pääsee jakamaan omia ja kuulemaan muiden ammatillisia kokemuksia ja ongelmia. Tähän ryhmään kuului yhteensä 17 ilmaisia. Omien kokemusten jakaminen ja toisten kokemuksista kuuleminen koettiin tärkeäksi. Erityisesti haastavien tilanteiden läpikäyminen ja neuvojen saaminen omiin ongelmiin mainittiin useasti. Eräs opettajista kuvasi kokemusten vaihtoa näin:

Mä aattelin, että sieltä vois löytyä tavallaan sellasia, ensimmäisenä tuli mieleen sana selviytymiskeino, - ajattelin, että mä voisin sitä hyödyntää sitte omassa työssä, vastaavasti, että jos kuulen että minkälaisia tilanteita on ollu, miten muut opettajat on niistä suorittanu ja näin, ja ajattelin että haluaisin soveltaa sitä sitte mahdollisesti omaan työhön. (Haastateltava 3)

Välillä tapaamisten keskustelunaiheet eivät tosin koskettaneet jokaista osallistujaa tai käsitelleet aitoja tilanteita, mikä sai toiminnan tuntumaan turhalta useamman haastateltavan mielestä. Keskusteluiden omakohtaisuus sekä aiheiden autenttisuus teki keskusteluista ja harjoitteista mielekkäitä. Hyödylliseksi koettiin, jos tapaamisissa käsiteltävät aiheet valittiin joustavasti osallistujia juuri sillä hetkellä mietittyttävien aiheiden piiristä. Kun keskustelut etenivät tilanteen mukaan eikä teemoista pidetty kiinni väkipakolla, opettajista tuntui, että keskusteluista oli oikeasti apua jollekin.

Joskus on tehty sellasia harjotuksia, jotka ei oo tullut siinä tilanteessa vaan ennemminkin ennalta suunniteltu et tehdään nyt tällainen harjoitus jollain vaikka postikorteilla, et millanen tunnelma nyt on. Et ei se tavallaan turhaa oo täysin mut se ei yhtä lailla innosta kun se et joku kertoo mikä just nyt on päällä ja mielessä niin ne totta kai on sellasia au-

tenttisempiä ja hedelmällisimpiä keskustelun aiheita kun ne että ruvetaan vääntämään tikusta asiaa. (Haastateltava 5)

Jonkun mieltä paino joku juttu tosi paljon ni me käytiin sitä asiaa koko kerta eikä käyty sitä toista ollenkaa et se on vaa se mikä on sillä hetkellä akuuttia tai kielen päällä ni se on mun mielest tosi hyvä, et on oikeesti sitten apua. (Haastateltava 1)

5.4 Paedeia Café työyhteisössä toimimisen edistäjänä

Työyhteisössä toimimisen edistäjänä -kategoria sisältää käsityksen siitä, että Paedeia Cafén toimintaan osallistuminen on vaikuttanut osallistujien toimintaan heidän omassa työyhteisössään. Tämä kategoria sisältää yhteensä 26 merkityksellistä ilmaisua. Käsityksissä ilmenee, että Paedeia Café on herättänyt tarkastelemaan omaa työyhteisöä ja vuorovaikutusta siellä.

Ne asiat mitä ollaan käsitelty ni on sit herättänyt tutkiskelemaan ja kattelemaan sitä omaa, omia työyhteisöjä ja ehkä vertailemaan niitä enemmän. (Haastateltava 1)

Kyllä mä oon sitte miettiny siellä työpaikalla, että mite minä vaikka jonku ihmisen kanssa josta on puhuttu ni mite mä sen kanssa kommunikoin. (Haastateltava 2)

Osallistuminen on antanut rohkeutta niin kollegoiden väliseen avoimeen vuorovaikutukseen, ideoiden jakamiseen kuin kollegoiden apuun turvautumiseen. Myös suhtautuminen uusiin opettajiin on muuttunut Paedeia Cafén myötä.

Itekki on nyt sen oppinu et ei varmasti jää omien ongelmiensa kanssa mitenkää et jos jonku oppilaan kanssa miettii että miten se pärjää ja minkälaista perhetilannetta tai muuta ni tulee kyllä aika nopeesti niinku jonkun puoleen kääntyytä, et ei jää itekseen pyörimään ongelmien kanssa. (Haastateltava 4)

Jos tulee nuorempia opettajia työyhteisöön niin osaa suhtautua heihin vähän eri tavalla tai sit niin kun et varsinkin, jos ei heillä oo sitä verme-ryhmää niin voi niin kun heille tarjota sitä vertaistukea. (Haastateltava 5)

Osa haastateltavista nosti esiin Paedeia Cafén toimintaan osallistumisen vaikutuksen omaan ajatteluun ja oman toiminnan ja vuorovaikutuksen tarkasteluun. He eivät kuitenkaan nähneet Paedeia Cafélla olevan konkreettista vaikutusta työyhteisössään toimimiseen. Nämä käsitykset sijoitettiin kuitenkin tähän kategoriaan, sillä käsitykset viittasivat joka tapauksessa opettajien ajattelun muuttamiseen työyhteisössä, vaikka he eivät itse osanneet nimetä konkreettisia vaikutuksia toimintaansa.

Ehkä sitä omaa roolia työyhteisössä, millä tavalla, tai tuleeko toimeen kaikkien kanssa ja jos ei tuu niin tuoko sitä esiin jollain tavalla vai eikö sitä tuo esiin ja niin edelleen niin ehkä se on sellanen mitä on itekin pohtinut mut en mä tosiaan tiä onks se nyt sitten konkreettisesti vaikuttanut mun toiminnassa yhtään mihinkään. (Haastateltava 6)

5.5 Paedeia Café ohjausmenetelmänä työelämässä

Ohjausmenetelmänä työelämässä -kategoria sisältää käsityksen, jonka mukaan Paedeia Café toimii eräänlaisena työhönperehdyttämismenetelmänä sekä työhön ohjauksen korvaajana. Tämä kategoriaryhmä sisältää vain kaksi merkityksellistä ilmaisua, joista ensimmäisessä toiminta koettiin juuri työpaikalta puuttuvan työhön ohjauksen korvaajaksi.

Jotain ton [Paedeia Cafén] tyyppistä haluaisin jatkaa tai koen sen niin kun tärkeeksi, koska meillä ei esim. töissä oo työhön ohjausta ollenkaan. (Haastateltava 6)

Toisessa merkityksellisessä ilmaisussa nousi esiin käsitys siitä, että Paedeia Cafén tyylistä mentorointia, vertaismentorointia, voisi käyttää myös omalla työpaikalla uusien työntekijöiden perehdyttämiseen.

Koen et se on tosi tärkeätä, että ton tyyppinen mentorointi, että ehkä sitä voi, en tiedä voiko sitä esim. omalla työpaikalla viedä jotenkin systemaattisempaan suuntaan tai sitte esim. siinä mielessä jos omalle työpaikalle tulee joku uus työntekijä, niin miten sitä mentorointiamallia, vertaismentorointia vois siinä jotenkin hyödyntää sen uuden työntekijän kanssa. (Haastateltava 6)

5.6 Paedeia Café intensiivisenä ja tasa-arvoisena ryhmänä

Paedeia Café -ryhmä käsitettiin intensiiviseksi ja tasa-arvoiseksi ryhmäksi. Tähän kategoriaan sisältyy yhteensä 51 merkityksellistä ilmaisua. Ryhmä koettiin pieneksi ja tiiviiksi osallistujien määrän vuoksi. Tästä syystä ryhmän kaikkien jäsenten osallistuminen jokaiselle kerralle koettiin tärkeäksi. Yhdenkin jäsenen poissaolon koettiin vaikuttavan ryhmän jäsenten läheisyyteen ja toisiin tutustumiseen. Jokaisen läsnäolo tapaamisissa lisäsi luottamusta ryhmän jäsenten välillä ja syvensi keskustelua.

Nyt tietää ne tyypit ketkä siel on ja sit jos yks puuttuu ni on selkee aukko siinä et aha toi ei oo tänää -- ryhmä pienempi ja dynamiikka sit ehkä läheisempi [verrattuna edellisvuosiin]. (Haastateltava 1)

Sellasta luottamusta [luo se, että kaikki ovat paikalla aina] et tietysti kun tutustuu toiseen paremmin niin sitten siellä helpommin just jaetaan vähän muutakin kun just hyvin pin-

nallista kuulumista ja voidaan niin kun kysellä et hei viimeks kun sulla oli tää mielen päällä, et sua itketti tämä asia et onks siinä tapahtunut nyt jotain. Et se ei oo aina siitä kiinni kuka itse avaa suunsa ja kertoo jotain. (Haastateltava 6)

Toiminnassa useampana vuonna mukana oleminen koettiin myös keskustelua ja omaa osallisuutta syventäväksi tekijäksi.

Ekana vuonna ei ehkä ollu niin, eikä toki ollu niitä omia mielipiteitäkään niin paljon antaa ja oli vähän sellanen kuunteluoppilas enemmän, mut koko ajan syvenee se semmonen osallistuminen siinä. (Haastateltava 1)

Positiivisuus hehkui osallistujien käsityksistä ryhmän jäsenten välisestä vuorovaikutuksesta ja ryhmän ilmapiiristä. Ilmapiiri ryhmässä koettiin luontevaksi, välittömäksi ja vapaaksi. Myös tasavertaisuus, toisten kunnioitus ja aito kiinnostus toisten asioita kohtaan nähtiin asioiksi, jotka kuvaavat Paedeia Café -ryhmää ja vuorovaikutusta siellä.

Ei tarvi kyllä yhtään jännittää mitä sanoo, et mul ei oo ainakaa sellasta oloa et tarvis miettiä mitä pystyy sanomaan, et kaikki on vastaanottavaisia ja sillai kunnioittaa toisen ongelmia tai juttuja. (Haastateltava 1)

Tosi semmonen avoin ja ystävällinen [vuorovaikutus], hyvässä hengessä koko ajan. (Haastateltava 3)

Toisaalta yksi kokemus ryhmästä oli kuitenkin, ettei siellä ollut todellista kaverillista ilmapiiriä. Avoimuus ja vapaus ryhmässä toteutuvat siitä huolimatta.

Tota on sillee toki avoin [ilmapiiri] mutta silleen on niiku suurinosa on varmaan jonku verra vielä vieraita. -- Ei oo ihan sellanen kaverillinen ilmapiiri mutta kuitenkin sellanen vapaa ja avoin. (Haastateltava 4)

Tasa-arvon koetaan ryhmässä toteutuvan, vaikka osallistujilla onkin eri määrä kokemusta. Tasa-arvoisuus koetaan varsinkin vuorovaikutuksen tasapuolisuutena. Kaikille annetaan puheenvuoro, mahdollisuus kommentoida muiden puheenvuoroja ja kaikkien kommentit huomioidaan yhtälailla.

Ylipäätään tosi tasa-arvonen, että ei sillä oo sellasia rooleja, että yleensä kaikki puhuu aika saman verran. Ja yleensä kaikki aiheet mitä nyt käsitellään, tehään sellanen kierros missä kaikki kertoo omasta näkökulmastaan. Et varmaan puheenvuorot jakaantuu aika tasan, ainakin kuvittelisin. (Haastateltava 6)

Kaikki on kuitenkin tasa-arvoses asemas ja kaikkien asioita kunnioitetaan ja kiinnostutaan niistä. (Haastateltava 1)

Toisaalta tasa-arvon nähdään toteutuvan myös siinä, ettei kaikkien tarvitsekaan osallistua, jos ei sanottavaa ole. Jokainen saa siis osallistua toimintaan haluumallaan panoksella. Barista kuitenkin pyrkii rohkaisemaan kaikkia osallistumaan ja kertomaan mielipiteitään.

Toiset on enemmän sellasia kuuntelijoita ja tarkkailijoita siinä ryhmässä, että ei välttämättä osallistu niin paljon siihen keskusteluun, että niitä barista ehkä yrittää ehkä pikkusen rohkasta toisaaltaan kysymällä välillä että no mitä mieltä sinä olet asiasta ja näin. Toiset on sitte aktiivisempia puhujia, osallistuu aktiivisemmin siihen, mutta se oikeestaan ne roolit ei toisaaltaan oo niin pysyviä että ehkä ne vähän vaihtelee siinä. Jollain toisella keralla toiset on aktiivisia puhujia ja toiset kuuntelee enemmän. (Haastateltava 3)

5.7 Paedeia Café työpaikan ulkopuolisena ammatillisena yhteisönä

Työpaikan ulkopuolisena ammatillisena yhteisönä -kategoria sisältää 19 merkityksellistä ilmaisua. Nuorten opettajien mielestä Paedeia Caféssa on tärkeää, että ammatillisista asioista pääsee keskustelemaan myös työpaikan ulkopuolella. Haastattelujen mukaan työpaikalla ei ole tarpeeksi aikaa kollegiaaliselle keskustelulle. Eräs haastateltava toteaa:

Jos olis töissä eikä olis sitä [Paedeia Cafeta] niin kaipais sitä sellasta säännöllistä hetkeä millon pääsee keskustelemaan tämmösistä [ammatillisista] asioista. Et kun ei niitä kollegoiden kanssa sellasia hetkiä kauheesti luonnollisesti tuu kun välitunnit on niin lyhyitä ja siinä pitää hoitaa niin paljon asioita. Et toi on tosi semmonen tärkeä juttu. (Haastateltava 5)

Kollegiaalista keskustelua toivottiin erityisesti juuri työhön liittyvistä asioista ja ammattieteen kanssa. Ajatusten ja ongelmien vaihto omaan työyhteisöön kuulumattomien kanssa koettiin mahdolliseksi ryhmän luottamuksellisuuden vuoksi. Luottamuksellisuus mainittiin useissa haastatteluissa. Se oli tärkeä tekijä rennon vuorovaikutuksen syntymisessä. Haastateltavat toteavat siitä muun muassa näin:

Tosiaan luottamuksellinen [ilmapiiri] et tietää et niistä asioista ei kukaan saa puhua eteenpäin. Siinä mielessä semmonen turvallinen paikka myös. (Haastateltava 5)

Tuolla pystyy aika rennosti puhumaan kuitenkin sitte että on sen verran kaukasiakin ihmisiä sitten että ei ollenkaan mitään aavistustakaan että kenestä puhuu. (Haastateltava 4)

Uusiin ihmisiin tutustuminen mainittiin haastatteluissa moneen otteeseen. Tuloksimme sen kuuluvan työpaikan ulkopuolisen ammatillisen yhteisön katego-

riaan, sillä haastatteluissa todettiin erityisesti samalla alalla toimiviin tutustumisen olevan hyödyllistä. Haastatteluissa mainittiin myös ylipäätään uusien kontaktien saaminen samanhenkisten ihmisten kanssa mukavana ja toivottuna asiana.

Ryhmän muodollisella johtajalla, baristalla, on yleensä illan ohjelma tai teema valmiina. Tätä ei koettu kuitenkaan negatiivisena, sillä hän otti huomioon myös muiden ryhmäläisten toiveet valitessaan keskusteluteemoja ja yhdes- sä tehtäviä harjoitteita. Baristan organisointivastuu koettiin lopulta vain positiivisena.

Se on iha mukava ettei tarvi ite joteki organisoida työpäivän jälkee enää yhtää mitää vaa joku muu [barista] vaa sanoo et tehään tämmöne leikki tai peli. (Haastateltava 2)

Yleensä niin kun tälläin mentorijohtosesti siin on kuitenkin menty. Ehkä vähän, toki hän [barista] ottaa huomioon myös meidän toiveita, että kyselee että sopiiko että tehään näin. (Haastateltava 3)

5.8 Paedeia Café ryhmänä, jossa kokemus tuo valtaa

Välitetään tietoa toisillemme ja ideoita, että sinänsä ei sellasta hierarkiaa oo mutta että selkeesti niin kun sellanen tieto-valtasuhde niin kun. Sellanen siinä on, et tietyillä ihmisillä on enemmän kokemusta kun toisilla. (Haastateltava 5)

Ryhmänä, jossa kokemus tuo valtaa -kategoria sisältää käsityksen, jonka mukaan Paedeia Café -ryhmäläisten välillä vallitsee kokemukseen perustuva tieto-valtasuhde. Tämä kategoria sisältää 29 merkityksellistä ilmaisua. Kokemuksen tason nähdään vaikuttavan osallistumisen tasoon, varsinkin ryhmässä olevien opiskelijoiden kohdalla. Opiskelijoiden työkokemuksen puute jättää heidät kuuntelijoiksi ja kyselijöiksi, sillä heillä ei ole vinkkejä jaettavaksi. Jonkinlainen kokemuspohja nähdään toimintaan aktiivisen osallistumisen edellytyksenä.

Opiskelijat osallistuu kans tosi hyvin keskusteluihin mutta tietysti heillä ei oo yhtä paljon sillai kenttäkokemusta, niin tota he ehkä enemmän kuuntelee ja kyselee ja kirjoittelee muistiinpanoja. (Haastateltava 5)

Kun on omia kokemuksiaki antaa, pystyy osallistumaan siihe keskusteluun ja on vähän nähny sitä koulumaailmaa enemmän. (Haastateltava 1)

Baristat käsitetään ryhmien johtajiksi, toiminnan organisoijiksi, mutta keskusteluissa kuitenkin tasavertaisiksi ryhmän jäseniksi. Barista pitää lankoja käsis-

sään, mutta oppii kuitenkin itsekin uutta ja saa apua omiin ongelmiinsa. Baristat vaikuttavat omalla toiminnallaan koko ryhmän ilmapiiriin kannustamalla kaikkia osallistumaan ja kertomaan omia kokemuksiaan, kokemuspohjasta riippumatta.

Baristalla on siinä mielessä se johtajan rooli, että se esittelee ne tehtävät, mutta sitte kun tavallaa aletaan tehdä sitä tehtävää, ni hänenki roolinsa muuttuu lähinnä keskustelijaks, että se ei siinä oo sellasta asetelmaa, että niiku en itse ainakaan kokenu, että tässä kukaan ois kenenkää ylä tai alapuolella. (Haastateltava 3)

Oli hauska myös huomata että sitte että mitä hän [barista] oli ehkä oivaltanu nyt, vaikka jotenki kulttuuriin liittyen tai semmoseen niinku ihmisten erilaisuuteen, toisaalta ite oli sen jo tavallaa, ei välttämättä koulutuksessa, mutta muuten elämässä jo huomannu. Ni se oli jännä juttu, että miten eri työuran vaiheessa voi olla jo varustettu erilaisella tiedolla. (Haastateltava 7)

5.9 Paedeia Café vaihtuvana ryhmänä

Vähä ryhmä aina vaihtuu ja henkilöt siellä vaihtuu [vuosittain]. (Haastateltava 1)

Vaihtuvana ryhmänä -kategoria käsittää seitsemän merkityksellistä ilmaisua. Se sisältää osittain neutraalin käsityksen henkilöiden vähäisestä vaihtuvuudesta ryhmässä vuosien välillä. Osassa käsityksistä tunnelataus oli kuitenkin negatiivinen. Ensimmäistä kertaa Paedeia Cafén toiminnassa mukana oleva opettaja näki ryhmän vähäisen vaihtuvuuden huonona asiana ja toivoikin parempaa markkinointia toiminnalle, jotta ryhmässä olisi enemmän uusia jäseniä. Muiden ryhmän jäsenten osallistuminen jo aikaisempina vuosina vaikutti siihen, että osa ryhmäläisistä tunsu toisensa paremmin ja he olivat käyneet jo tiettyihin teemoihin liittyvät keskustelut. Ryhmän uusi jäsen koki tämän vaikuttavan toimintaan negatiivisesti.

-- ehkä ois voinukki toivoo ehkä sinällä et sitä ois markkinoitukii enemmän tai sitten muuta et siel ois ollu ihan uusia uusia ihmisiäkin lisää ni se ois iha tietty hirmu hyvä, et aina ois niiku uusia enemmän [edellisvuosiin verrattuna]. (Haastateltava 4)

Siinä on muutamia sellasia tai ainaki pari sellasta ku ei hirveen montaa yhteensäkkää oo jotka tuntee toisensa tai on ollu niiku aikaisempia vuosia siellä ryhmässä et toki varmasti niiku nii, tuntevan toisensa aika hyvin. (Haastateltava 4)

5.10 Paedeia Café hyödyllisenä ja mukavana kokemuksena

Kaikkein eniten ilmauksia (26) tuli merkitysryhmään, jossa Paedeia Cafe ryhmään osallistuminen käsitettiin positiiviseksi ja hyödylliseksi kokemukseksi. Tähän ryhmään kuuluvat ilmaukset olivat jäsentymättömämpiä ja määrittelemättömämpiä kuin muihin ryhmiin kuuluvat ilmaukset, joten muodostimme niistä aivan oman alatasen kategoriansa. Kategorian nimesimme hyödylliseksi ja mukavaksi kokemukseksi. Se sisältää käsityksiä siitä, kuinka toimintaan osallistuminen on tuntunut miellyttävältä ja virkistävältä, eikä missään mielessä turhalta. Käsityksissä korostuivat hyvä fiilis ja jutustelu tutuksi tulleiden ryhmäläisten kanssa kahvin äärellä.

Sen tietää aina et siellä on mukavaa olla et tota niistä on aina hyötyä et sit kun sinne paikalle pääsee on kiva nähdä taas tuttuja ja varsinkin sen jälkeen aina sellanen olo et ei sinne turhaan tullut. (Haastateltava 5)

Ihan vaan sellanen kuulumisten vaihto ja se kahvin juonti siinä porukalla. Et se on ollu sellanen [tärkeä asia]. (Haastateltava 6)

5.11 Kategorioiden ulkopuolelle jääneet merkitysryhmät

Kategoriaryhmien ulkopuolelle jäi kuusi merkitysryhmää. Näitä merkitysryhmiä ei saatu sisältönsä vuoksi yhdistettyä mihinkään kategoriaan, eivätkä ne sellaisenaan olleet niin laajoja tai merkityksellisiä, että niistä olisi muodostettu omia kategorioitaan.

Erään haastateltavan mukaan ryhmän toiminnan aloittaminen oli jännittävää, sillä ryhmän toimintamuoto ei ollut vielä tuttu (1. merkitysryhmä). Toinen haastateltava puolestaan pohti sitä, kuinka vertaisryhmämentorointitoiminta painottuu suuremmille paikkakunnille, eikä siihen myöhemmin ole välttämättä mahdollisuutta osallistua paikkakuntaa vaihtaessa (2. merkitysryhmä).

Kerranki ku tommonen paikka on ni kannattaa se hyödyntää ku sitte ku häippäsee jonnekki pikkupaikkakunnalle ni voi olla ettei paljo tämmöstä toimintaa ehkä oo saatavilla. (Haastateltava 2)

Pari opettajaa nosti esiin sen, että osa Paedeia Café ryhmäläisistä tulee samasta työyhteisöstä. Tämän he kokivat vaikuttavan ryhmän dynamiikkaan ja keskusteluaiheisiin (3. merkitysryhmä).

Kaikki me opettajat jotka ollaa hiljattain valmistuneita ni ollaa samasta koulusta ni se kylä vaikuttaa väistämättä siihe dynamiikkaa vähä mikä siellä on ja myös niihi keskusteluaiheisiin. (Haastateltava 2)

Tapaamisten ajoittumisen arki-iltoihin koettiin tuntuva joskus raskaalta ja väsyttävältä. Tämän vuoksi myös tapaamisten ilmapiiri oli ajoittain väsynyt (4. merkitysryhmä). Osa opettajista ei kokenut osallistumista kuitenkaan millään tavalla kuormittavana, sillä tapaamisia ei ole usein eivätkä ne vaadi minkäänlaista valmistautumista (5. merkitysryhmä).

Ne [tapaamiset] on ollu aina arki-iltapäivisin ni joskus kieltämättä on vähä sellane väsyny tunnelma siellä, kaikki tulee sinne ja avautuu sitte ku väsyttää ja vituttaa ja mitä nyt kaikkee voi kuvitella. (Haastateltava 2)

Ei oo kauheen usein kuitenkaan niit kokoontumisia, et en koe sitä mitenkään kuormittavana kun ei sinne tarvi valmistautua mitenkään, kunhan ilmestyy paikalle. (Haastateltava 5)

Yksi haastateltavista koki Paedeia Café ryhmän vuorovaikutuksen jääneen muodolliseksi. Tähän hän löysi syyn niin baristasta kuin muista osallistujistakin. Hänen mielestään baristan olemus jollain tapaa rakensi vuorovaikutuksesta muodollista. Myös se, että puheenvuorot jaettiin ”no kerro sää nyt ja kerro sää sitte” -periaatteella, ja että osallistujat kunnioittivat liikaa toisten sanomisia ja valittuja teemoja vahvisti tapaamisten muodollista ilmapiiriä. (6. merkitysryhmä)

Oli aika muodollinen [vuorovaikutus] siihen nähden et me nähtiin kuitenkin puol vuotta melkein tai kauan aikaa. Et se meni aika sillai, et joillain kerroilla se keskustelu meni selaseks et tuli sieltä täältä puheenvuoroja mut usein se meni niin et ”no kerro sää nyt ja kerro sää sitte”. Et vuorotellen kerrottiin niitä. että se ei lähteny sillai lentoon miten ois toivonu ja ehkä odottaskin et jos on tommonen ryhmä joka useemman kerran tapaa, et se niin kun menee vähän rennommaks jo. (Haastateltava 7)

6 KUVAUSKATEGORIAT: NUORTEN OPETTAJI- EN KÄSITYKSIÄ PAEDEIA CAFÉN TOIMIN- NASTA

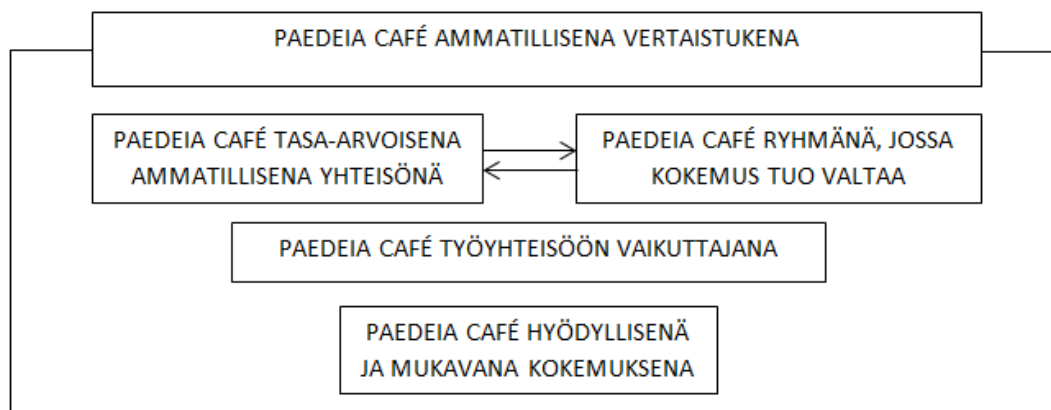
6.1 Kuvauskategorioiden muodostaminen ja niiden suhteet toisiinsa

Kuvauskategorioiden ilmenevät aineistossa esiintyneiden käsitysten ominaispiirteet ja ne toimivat näin yhteenvetoina koko aineistosta. Kuvauskategorioita pidetään tutkimuksen päätuloksina. (Niikko 2003, 37.) Tässä tutkimuksessa kuvauskategorioita muodostui viisi ja ne sisältävät yhdestä kolmeen alatasen kategoriaa. Havainnollistamme kuvauskategorioiden muodostamista alatasen kategorioista taulukossa 2.

TAULUKKO 2. Kuvauskategorioiden sisältämät alatasen kategoriat

Kuvauskategoriat	Alatasen kategoriat: Paedeia Café...		
Paedeia Café ammatillisenä vertaistukena	... opettajuuteen kasvamisen tukijana	... ammatillisena ja henkisenä vertaistukena	... ammatillisen tiedon ja kokemusten jakajana
Paedeia Café työyhteisöön vaikuttajana	... työyhteisössä toimimisen edistäjänä	... ohjausmenetelmänä työelämässä	
Paedeia Café tasa-arvoisena ammatillisena yhteisönä	... intensiivisenä ja tasa-arvoisena ryhmänä	... työpaikan ulkopuolisena ammatillisena yhteisönä	
Paedeia Café ryhmänä, jossa kokemus tuo valtaa	... ryhmänä, jossa kokemus tuo valtaa	... vaihtuvana ryhmänä	
Paedeia Café hyödyllisenä ja mukavana kokemuksena	... hyödyllisenä ja mukavana kokemuksena		

Kuvaamme kuvauskategorioiden suhteita tulosavaruudella (kuvio 1). Paedeia Café ammatillisena vertaistukena -kuvauskategoria on merkittävin ja laajin kategoria, johon kaikki muut kuvauskategoriat ovat yhteydessä. Tämä kategoria toimii ikään kuin pohjana kaikille muille kategorioille. Vaikka muissa kategorioissa painopiste on muualla, on ammatillinen vertaistuki kuitenkin kaikkien kategorioiden lähtökohta.



KUVIO 1. Kuvauskategorioiden välisistä suhteista muodostettu tulosavaruus

Paedeia Café tasa-arvoisena ammatillisena yhteisönä -kategoria ja Paedeia Café ryhmänä, jossa kokemus tuo valtaa -kategoria sisältävät jännitteen keskenään. Jännite johtuu siitä, että ensimmäinen kategoria korostaa ryhmän toiminnan ja sen jäsenten välistä tasa-arvoisuutta, kun taas toinen korostaa ryhmässä vallitsevia valta-asetelmia. Kategorioiden ilmentävät käsitykset eivät ole kuitenkaan täysin vastakkaisia. Vaikka Paedeia Café ryhmänä, jossa kokemus tuo valtaa -kategoria korostaa ryhmässä vallitsevia valtasuhteita, sisältää se myös käsityksen pyrkimyksestä tasa-arvoisuuteen. Esimerkiksi toiminnan sopeuttaminen vastaamaan kaikkien osallistujien tarpeisiin ja edesauttamaan heidän osallisuuttaan, osoittaa tällaista pyrkimystä. Nämä molemmat kategoriat ovat jännitteestä huolimatta yhteydessä Paedeia Café ammatillisena vertaistukena -kategoriaan. Molemmat käsitykset sisältävät käsityksen ammatillisesta yhteisöstä ja ryhmästä, johon ammatillinen vertaistuki olennaisena osana liittyy. Todetun jännitteen ja kategorioiden välisen yhteyden vuoksi nämä kategoriat on liitetty tulosavaruudessamme rinnakkain Paedeia Café ammatillisena vertaistukena -kategorian alle.

Paedeia Café työyhteisöön vaikuttajana -kategoria sijoittuu myös Paedeia Café ammatillisena vertaistukena -kategorian alle tulosavaruudessa. Tämä kategoria liittyy nuorten opettajien omaan työyhteisöön ja ilmentääkin Paedeia Café -ryhmiin osallistumisen vaikutuksia työelämään. Voimme kuitenkin todeta Paedeia Café ammatillisena vertaistukena -kategorian sisältämien käsitysten olevan merkittävä syy sille, että nuoret opettajat ylipäänsä näkevät Paedeia Cafén toiminnalla olevan vaikutuksia työelämään. Esimerkiksi vertaistuen merkityksen huomaaminen ryhmässä on aiheuttanut tämän merkityksen huomaamisen myös omassa työyhteisössä.

Paedeia Café hyödyllisenä ja mukavana kokemuksena -kategoria on kaikin puolin pienin ja jäsentymättömin kategoria. Sen sisältämät ilmaisut ovat niin epämääräisiä, ettei niistä sellaisenaan voinut tehdä laajempia johtopäätöksiä. Kategoria sellaisenaan on kuitenkin merkittävä, sillä se ilmentää Paedeia Cafén olevan nuorille opettajille hyödyllinen ja mukava kokemus. Tämä kategoria on jäsentymättömyyden vuoksi tuloavaruudessamme sijoitettu alimmaksi kategoriaksi, mutta silti sillä on yhteys kaikkiin muihin kategorioihin. Muut kategoriat toimivat ikään kuin tämän viimeisen kategorian selittäjinä, eli antavat syyn sille, miksi nuoret opettajat käsittivät Paedeia Cafén hyödylliseksi ja mukavaksi kokemukseksi.

6.2 Paedeia Café ammatillisena vertaistukena

Paedeia Café ammatillisena vertaistukena -kategoria sisältää siis kolme alatasen kategoriaa: *Opettajuuteen kasvamisen tukijana, ammatillisena ja henkisenä vertaistukena sekä ammatillisen tiedon ja kokemusten jakajana*. Kaikissa näissä alatasen kategorioissa korostuu ammatillisen vertaistuen merkitys opettajille Paedeia Cafén toiminnassa ja tämän vuoksi nämä muodostavat yhtenäisen kuvauskategorian. Käsitteet kokemusten jakaminen, reflektointi, ammatillinen kehittyminen, keskustelun autenttisuus, vinkit, palaute, itsevarmuus sekä henkinen tuki ovat tässä kuvauskategoriassa läsnä.

Nuorten opettajien käsityksissä yksi Paedeia Cafén tärkeimmistä puolista oli sen mahdollistama omien ammatillisten kokemusten jakaminen ja toisten kokemusten kuuleminen. Kokemusten jakamisen kautta nuorilla opettajilla oli mahdollisuus reflektoida omaa toimintaansa ja näin kehittää itseään opettajana. Kokemus on yksilön tapa ymmärtää jokin todellisuuden ulottuvuus, joten sen muodostumiseen vaikuttavat henkilön aiemmat kokemukset ja tunteet (Keski-Luopa 2001, 205). Reflektointi tarkoittaa tietoista huomion kiinnittämistä oman kokemuksen tai toiminnan taustalla olleisiin ajatuksiin ja toiminnan seurauksiin, sekä näiden kriittistä analysointia ja pohdintaa (Lauriala 2000, 94; Ojanen 2012, 71; Räikköläinen 2001, 126). Reflektointi voi tapahtua itsenäisesti tai vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Räikköläinen 2001, 126). Vaikka se usein onkin ihmisen sisäistä tutkivaa ajattelua, vasta suhteuttaessaan toimintaansa johonkin ulkopuoliseen, ympäröivään todellisuuteen, ihminen oppii todella tunnistamaan itsensä (Ojanen 2012, 71). Varsinkin opettajille yhteinen kokemusten käsittely, tilanteiden reflektointi ryhmässä, on todettu tärkeäksi, sillä sen avulla saa todennäköisemmin laajennettua perspektiiviä ja luotua uutta tietoa (Lauriala 2000, 94–95). Kokemus ei siis sinällään takaa oppimista, vaan oppiakseen on ihmisen reflektoitava kokemustaan, tultava tietoiseksi tietoisuudestaan ja tarkasteltava tilannetta uusista näkökulmista (Lauriala 2000, 94; Ojanen 2012, 77). Reflektiota pidetäänkin ammatti-identiteetin vahvistamisen eli ammatillisen kehittymisen ehtona (Ojanen 2012, 82).

Keskustelun autenttisuutta, eli juuri aidoista kokemuksista puhumista nuoret opettajat pitivät Paedeia Café -ryhmässä toiminnan mielekkyyden kannalta merkittävänä seikkana. Opettajat kokivat ryhmän toiminnan turhana, mikäli keskustelu tai teemat eivät koskettaneet ryhmäläisiä tai käsiteltävät asiat ja tilanteet olleet aitoja. Kokemuksiin perustuvaa tietoa voi kutsua myös käytännön tiedoksi. Opettajan ammatillisen tiedon onkin osoitettu olevan vahvasti sidoksissa käytäntöön, eikä käytännöstä irrallaan olevalla tiedolla nähdä olevan merkitystä opettajan toimintaan (Lauriala 2000, 91). Aitojen käytännön tilanteiden käsittely Paedeia Café -ryhmissä mahdollisti myös neuvojen ja toimivien vinkkien saamisen työhön, mitä nuoret opettajat pitivät suuressa arvossa.

Käsitellään sellaisia asioita, et aina saa jotain vinkkiä johonkin opetukseen tai tota muutenkin tulee sellasia asioita, tilanteita ilmi mistä on varmasti hyötyä opettajan työssä. (Haastateltava 5)

Aitojen kokemusten jakaminen Paedeia Cafessa antoi opettajille konkreettisia vinkkejä työhön, mutta toimi myös pohjana opettajien itsereflektoinnille ja tätä kautta ammatilliselle kehitymiselle. Opettajan ammatillisen kehittymisen prosessi alkaa jo koulutuksessa ja jatkuu läpi työuran (Ruohotie 1995, 319). Koska opettajan työn luonteeseen sisältyy jatkuvan oppimisen vaatimus, tulisi opettajien työympäristön edistää ja auttaa heidän oppimistaan ja kehittymistään (Lauriala 2000, 89). Tällaista opettajien jatkuvaa ammatillista kehittämisprosessia Ruohotie (2000b, 49) kuvaakin ihanteelliseksi tilanteeksi, jonka edellytyksenä kuitenkin on henkilön kokemus mahdollisuudestaan kehittyä. Ihminen pyrkii siis aina kehittämään itseään omien kykyjen edellyttämällä tavalla, jos vain ympäristö sen mahdollistaa tuellaan. Ympäristön tarjoaman tuen lisäksi tulee sen tarjota haasteita, rohkaista riskinottoon ja sallia virheet, jotta se kannustaisi ammatilliseen kehittämiseen. (Ruohotie 1995, 154–155.)

Muiden antama palaute Paedeia Café -ryhmässä on nuorille opettajille rohkaisevaa ja itsevarmuutta lisäävää. Palaute onkin kokemuksen jakamisen ja reflektoinnin rinnalla toinen välttämätön tekijä, mikäli tavoitteena on oppia tai muuttaa omia toimintamalleja (Räikköläinen 2001, 125). Paedeia Café -tapaamisissa toisten opettajien ratkaisuja tai kokemuksia ei tuomita, vaan asioista keskustellaan rakentavasti. Itsevarmuus on osa itsetuntoa. Itsevarmuudella käsitteenä tarkoitetaan ihmisen uskoa omiin ratkaisu- ja elämäntaitoihin sekä omiin päätöksiin uskomista ja luottamista. (Keltikangas-Järvinen 2010, 18.) Itsetunnon kehittyminen on pitkä prosessi ja aikuisenakin sen työstäminen on mahdollista, jos aiemmin ei ole saanut sen kehittymiselle tarvittavaa tukea. Itsetuntoa voi kehittää onnistumisen kokemusten kautta, joko luomalla tilanteita näille tai korostamalla niitä mielessään suhteessa epäonnistumisiin. (Keltikangas-Järvinen 2000, 133.) Paedeia Café tarjoaa siis nuorille opettajille mahdollisuuden itsetunnon kehittämiseen.

Tavallaan siihen opettajuuteen kasvamisessa ni siinä on ollu sellanen tukiverkosto ni se on ollu tosi hyvä. (Haastateltava 1)

Nevalainen ja Nieminen (2010) korostavat kokemusten jakamisen merkitystä opettajan työssä jaksamiseen. Heidän mukaansa opettaja voi kokemusten jakamisen avulla samaistua, saada toimivia vinkkejä ja päästä purkamaan paineita. Nämä kaikki edistävät opettajan työssä jaksamista. (Nevalainen & Nieminen 2010, 198, 200–201.) Tapaamisissa nuoret opettajat tunsivat kokemusten jakamisen lisäksi voivansa paljastaa heikkoutensa ja negatiiviset tunteensa saaden näiden jakamisen kautta henkistä tukea ryhmältä. Nuorille opettajille henkinen vertaistuki työuran alkuvaiheessa onkin korvaamaton apu työssä jaksamiseen ja stressinhallintaan, sillä kaikki on heille niin uutta (Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen & Tynjälä 2012, 27–28). Jos opettajanhuoneessa jaetaan innokkaasti vain niin sanotut sankaritarinat ja omat onnistumisen kokemukset luokassa, voi ongelmiansa ja negatiivisten tunteidensa kanssa painiva opettaja tuntea itsensä riittämättömäksi. Tällaisen ilmapiirin vallitessa omista ongelmista puhuminen on jokaiselle työyhteisön jäsenelle yhä vaikeampaa. (Nevalainen & Nieminen 2010, 74–76.) Paedeia Café -ryhmän kuvaaminen terapiaryhmänä korostaa juuri tämän henkisen puolen merkitystä osallistujille. Paedeia Cafén mahdollistaessa myös työn ongelmista puhumisen toimii se osallistujille ammatillisen kasvun tukiverkostona, jossa on mahdollisuus saada varmistusta omille teoille sekä voimavaroja ja itsevarmuutta työhön. Opettajat nostivat kuitenkin esiin, ettei keskustelu aina liity työhön, vaan myös henkilökohtaisen elämän ongelmia puitiin tapaamisissa. Nevalainen & Nieminen (2010) alleviivaavatkin, ettei opettajan jaksamiseen työssä vaikuta vain työn tuomat ongelmat, vaan vahvasti myös työn ulkopuoliset seikat (Nevalainen & Nieminen 2010, 198).

Tärkeänä asiana koen sen, että ku ollaan voitu jakaa siellä yhdessä asioita ni se auttaa tosi paljo myös henkiseen jaksamiseen, että niiku saa vähän purkaa asioita ja sitte niitä käsitellä yhdessä. (Haastateltava 3)

Kokemuksista puhuminen ja ylipäänsä keskustelu Paedeia Café -ryhmässä on saanut nuoret opettajat ymmärtämään kollegiaalisen yhteistyön merkityksen heidän omassa työssään. Kollegiaalinen yhteistyö käsitetään ammatilliseksi yhteistyöksi. Yhteistyö perustuu aina onnistuneelle keskusteluyhteydelle. Jos keskusteluyhteydessä on ongelma, ei yhteistyökään ole ongelmatonta. Opettajista

puhuttaessa kollegiaalinen yhteistyö merkitsee siis juuri opettajien välistä vuorovaikutusta, vaikka opettaja työssään tekee yhteistyötä myös muiden ihmisten, kuten vanhempien ja oppilaiden, kanssa. (Savonmäki 2007, 31, 33.)

Yksi Paedeia Café -ryhmistä oli muodostettu pelkästään kieltenopettajista. Tällainen tiettyyn aineryhmään keskittynyt ryhmä koettiin hyväksi, sillä omassa työyhteisössä ei välttämättä ollut tarjolla samanlaista vertaistukea. Cantell (2011) esittääkin, että hyvä aineryhmä työskentelee yhteisen tavoitteen eteen, kunnioittaa toisiaan eikä kilpaile keskenään. Tällöin kollegoiden kokemuspohjallakaan ei ole väliä, vaan kaikki, niin nuoret kuin vanhatkin, pyrkivät ymmärtämään toistensa tilanteen, jakamaan neuvoja ja materiaaleja sekä keskustelemaan kokonaisvaltaisesti oppiaineensa opetuksesta. (Cantell 2011, 33.)

-- ja sit kun tuli toi kielten opettajien ryhmä niin tuntu et sieltä vois saada paljon omaan työhön vinkkejä ja vielä paremmin pääsee pureutuun niihin omiin ongelmiin eikä vaan yleisesti siihen opetustyöhön. (Haastateltava 5)

6.3 Paedeia Café työyhteisöön vaikuttajana

Paedeia Café työyhteisöön vaikuttajana -kategoria sisältää alatasen kategoriat *työyhteisössä toimimisen edistäjänä* sekä *ohjausmenetelmänä työelämässä*. Näissä kategorioissa pääpaino on siinä, että Paedeia Café jollain tapaa vaikuttaa osallistujien ajatteluun ja toimintaan omassa työyhteisössä tai korvaa sieltä puuttuvia palveluja. Kategorioiden yhteys opettajien omaan työyhteisöön olikin tekijä, jonka vuoksi muodostimme niistä oman kuvauskategoriansa. Tärkeitä käsitteitä tässä kuvauskategoriassa ovat työyhteisön ja oman toiminnan reflektointi, rohkeus työyhteisössä toimimiseen, kollegoihin suhtautuminen, työhön perehdyttäminen sekä työnohjaus.

Nuori opettaja kohtaa siirtyessään työelämään uudenlaisen sosiaalisen ympäristön, työyhteisön. Jokaisessa työyhteisössä on omanlaisensa koulukulttuuri, kirjoittamattomat toimintasäännöt ja roolit, jotka ohjailevat toimintaa (Cantell 2011, 75; Himberg 1996, 25). Kaartisen, Virran & Elorannan (2008) tutkimuksessa selvitettiin, millaisena opettajat oman työyhteisönsä näkevät. Opettajien käsitysten vaihtelu esimerkiksi yhdessä toimimisesta yksin toimimiseen

ja lämmöstä ahdistuneisuuteen ilmentää suurta vaihtelua opettajien käsityksissä, mutta myös työyhteisöjen kulttuureissa ylipäänsä. (Kaartinen, Virta & Eloranta 2008, 216, 222–223.) Paedeia Café antaa opettajille mahdollisuuden kuulla, miten muissa työyhteisöissä asioita hoidetaan ja näin reflektoida omaa työyhteisöä suhteessa muihin.

Me ollaan käyty kyllä aika paljon niitä työyhteisöasioita läpi ja ehkä niitä on ruvennu tarkastelemaan vähä tarkemmin. (Haastateltava 1)

Tällainen työyhteisöjen vertailu ja sen ymmärtäminen, että monissa työyhteisöissä ollaan samojen ongelmien äärellä, lisää työpaineiden ja ristiriitojen sietokykyä (Himberg 1996, 7). Erilaisten toimintatapojen kuuleminen antaa myös ideoita siitä, mitkä käytänteet toimivat hyvin ja mitkä huonosti (Cantell 2011, 75). Kaikissa työyhteisöissä on ongelmia ja konflikteja. Tämä ei tee työyhteisöstä kuitenkaan huonoa. (Cantell 2011, 41.) Työyhteisöistä toimivimpia ja viihtyisimpiä ovat ne, joissa asioista, myös ongelmista, puhutaan avoimesti, ongelmiin varaudutaan ja niitä pyritään ennaltaehkäisemään, ja joissa kollegat saavat tukea toisiltaan (Cantell 2011, 41; Himberg 1996, 10, 48). Willman (2000, 114) esittääkin opettajien olevan vaarassa hautautua oman työtaakkansa alle, jos yhteistyötä ei tehdä. Avoimuuden ja yhteistyön kautta opettajat myös ymmärtävät paremmin itsensä kannalta hankalia tai huonojakin ratkaisuja (Cantell 2011, 32, 34). Työyhteisön reflektointi johtaa väistämättä myös oman toiminnan reflektointiin. Millaisia toimintamalleja työyhteisössä noudatetaan ja millaiset vuorovaikutussuhteet kollegoiden välillä on, vaikuttavat siihen, miten opettaja itse toimii ja kommunikoi työyhteisössä. Tähän seikkaan Paedeia Caféhen osallistuneet nuoret opettajat sanoivat kiinnittäneensä huomiota tapaamisten myötä, varsinkin, jos tapaamisissa käsitellyt ongelmat liittyivät työpaikan vuorovaikutussuhteisiin. Erilaisten näkökulmien kuuleminen ja ylipäänsä asian käsittely ryhmässä vaikutti omaan ajatteluun, kommunikointiin ja toimintaan työpaikalla.

Kyllä mä luulen että se on vaikuttanu siihen, että mite mä oon työpaikalla ollu. (Haastateltava 2)

Paedeia Café -ryhmään osallistuminen ohjaa avoimempaan vuorovaikutukseen kollegoiden kanssa. Opettaja tekee työtään luokassa usein yksin, vaikka vaatimukset tulevatkin ulkopuolelta (Nevalainen & Nieminen 2010, 72-73). Ajatellaan, että opettajan tulisi pystyä hoitamaan työnsä yksin, tilanteessa kuin tilanteessa (Himberg 1996, 14). Kollegiaalinen yhteistyö ja oman toiminnan reflektointi eivät siis kuulu perinteiseen opettajakulttuuriin (Savonmäki 2007, 33). Opettajat kokevat usein myös, että kiireen takia kollegiaaliselle vuorovaikutukselle ei ole aikaakaan (Cantell 2011, 78). Paedeia Café on kuitenkin antanut nuorille opettajille rohkeutta kysyä ja jakaa työasioita myös omalla työpaikalla. Cantellin (2011, 89) mukaan kokeneemmat opettajat toivovatkin nuorilta rohkeutta omaan aktiivisuuteen, sillä tällöin kokeneempien on helpompi lähestyä heitä.

Mitä enemmän uskaltaa muuallaki jutella noista asioista, ni kyl sitä iha erilaila uskaltaa tuolla omassa työyhteisössäki. (Haastateltava 4)

Samalla, kun vuorovaikutukseen on saatu rohkeutta, on suhtautuminen kollegoihin myös muuttunut. Kollegat nähdään yhteistyökumppaneina, joilta voi saada ja joille voi tarjota vertaistukea. Uuden opettajan astuessa työyhteisöön kollegoiden suhtautuminen voi vaihdella epäluuloisesta vastaanottavaiseen (Himberg 1996, 23). Onnistuneen perehdyttämisen kautta opettaja saa hyvän opastuksen koulun toimintakulttuuriin ja tehtäviinsä, kokee olevansa tasavertainen työyhteisön jäsen sekä saa keskusteluyhteyden muihin kollegoihin (Cantell 2011, 82). Paedeia Café toimii hyvänä tapana perehdyttää uudet opettajat työhön heidän oman käsityksensä mukaan. Yksi haastateltava huomautti, että vertaisryhmämentoroinnin mallia voisi hyödyntää uusien opettajien perehdyttämisessä myös omalla työpaikalla.

Eräs haastateltava vertasi Paedeia Café -ryhmän toimintaa työnohjaukseen, jota ei omalla työpaikalla ollut tarjolla. Ryhmään osallistuminen oli juuri tämän puutteen vuoksi hänelle tärkeää. Työnohjaus voidaan määritellä monella tapaa, mutta perusidea on, että opettaja käy yksin tai ryhmässä asiantuntijan kanssa puhumassa työstään säännöllisin väliajoin, 1-2 lukuvuoden jaksoissa (Nevalainen & Nieminen 2010, 202-203). Työnohjauksen tarkoituksena on toi-

mia ongelmien ehkäisijänä, ei niiden korjaajana (Nevalainen & Nieminen 2010, 203). Työnohjaus on siis yksi ammatillisen koulutuksen muoto, jossa käsitellään työtä, sen ongelmia ja yksilön suhdetta työhön. Opettajien työnohjaus on tavallisesti tehty ryhmissä, vaikka huomio usein onkin yksilössä ja hänen ongelmis-
saan. (Himberg 1996, 57-58.) Joskus yksilöohjaus tuntuu kuitenkin sopivammalta, mikäli opettaja hakee tukea lähinnä omalle ammatilliselle kasvulleen (Nevalainen & Nieminen 2010, 203). Työnohjausta pidetään yhtenä parhaista keinoista edistää niin omaa työssä jaksamista kuin työn hallintaakin (Nevalainen & Nieminen 2010, 202).

6.4 Paedeia Café tasa-arvoisena ammatillisena yhteisönä

Paedeia Café tasa-arvoisena ammatillisena yhteisönä -kategoria sisältää alata-
son kategoriat *intensiivisenä ja tasa-arvoisena ryhmänä* sekä *työpaikan ulkopuolisena ammatillisena yhteisönä*. Muodostimme niistä oman kategoriansa, sillä ne molemmat käsitelivät ryhmän dynamiikkaa ja niitä asioita, jotka tekevät ryhmästä sellaisen ammatillisen yhteisön, kuin opettajat haastatteluissa kuvailivat. Ryhmädynamiikalla tarkoitetaan ryhmän sisäisiä, joko tiedostettuja tai tiedostamattomia ilmiöitä, jotka kuvaavat ryhmässä vallitsevaa vuorovaikutusta (Niemistö 2002, 17). Paedeia Cafén tapauksessa kyseessä on ammatillinen yhteisö, joten osallistujat kuvailivat käsityksiään siitä siihen liittyvien normien ja oletuksien perusteella. Siihen pätevät silti tavalliset ryhmän muodostamiseen ja sen kiinteyteen liittyvät normit. Ryhmä muun muassa huolehtii itse omasta kiinteydestään ja siitä, kuinka saavuttaa toimintansa tarkoitukseen liittyvät tavoitteet. (Niemistö 2002, 35.) Kun ryhmällä on edes yksi yhteinen tavoite, on heillä mahdollisuus onnistua ryhmänä toimimisessa (Hirokawa ym. 2003, 1).

Erityisesti pienissä ryhmissä osallistujat ovat riippuvaisia toisistaan, joten jäsenten poissaolo saattaa vaikuttaa ryhmään negatiivisesti. (Hirokawa ym. 2003, 1.) Näin todettiin useammassa haastatteluissammekin huomauttamalla siitä, kuinka tärkeää jokaisen on osallistua mahdolluuksiensa mukaan kaikkiin tapaamisiin. Ryhmää määrittävä elementti onkin säännöllinen vuorovaiku-

tus ja kommunikaatio sen jäsenten kesken. Tämä on eräs tekijä avoimen vuorovaikutussuhteen syntyemisessä, josta myös Paedeia Caféhen osallistuneet opettajat mainitsivat. (Hirokawa ym. 2003, 2.)

Kun se on kuitenkin tällainen intensiivinen ryhmä ni se ois aina mukava toki et kaikki ois paikalla ja saatais paljon keskustelua. (Haastateltava 3)

Ryhmäkoolla on vaikutuksensa siellä tapahtuvaan vuorovaikutukseen. Pienemmissä ryhmissä ryhmän kiinteys on vahvempaa ja ihmiset kantavat paremmin vastuuta omasta osallistumisestaan kuin suuremmissa ryhmissä. Pienemmissä ryhmissä jokaisella on myös enemmän tilaa puhua, mikä vaikuttaa ryhmän henkilökohtaiseen merkittävyyteen. (Hirokawa ym. 2003, 4.) Pieneksi ryhmäksi määritellään yleensä noin 5–12 henkilön ryhmä. Sen luonnehditaan olevan aktiivinen, osallistumisen osalta tasainen ja persoonallinen. (Niemistö 2002, 57–59). Haastatteluissamme tulikin useaan otteeseen ilmi, että pieni ja tiivis ryhmä koettiin miellyttävänä. Pienen ryhmäkoon onkin todettu lisäävän osallistujien tyytyväisyyden tunnetta ja vahvistavan jäsenten välisiä suhteita (Hirokawa ym. 2003, 5).

Paedeia Café on ammatillinen ryhmä, mutta sitä ei voi verrata täysin työryhmään, jonka pääasiallinen tarkoitus on suorittaa jokin tarkasti määritelty tehtävä yhdessä. Lisäksi siinä on piirteitä ryhmistä, joiden jäsenten pääasiallinen tarkoitus on tukea toinen toisiaan. Erityisesti niissä odotetaan vastavuoroista rentoutumisen ja virkistymisen tarjoamista. (Hirokawa ym. 2003, 4.) Myös Bertcher & Maple (1996) erottelevat ryhmiä niiden tarkoituksen mukaan. Nuorten opettajien käsityksissä Paedeia Café voidaan sijoittaa Bertcher & Maplen (1996) luokittelussa koulutuksellisen ryhmän ja tukiryhmän määritelmien alle. Koulutuksellisen ryhmän tarkoitus on jakaa tietoa, taitoja tai arvoihin liittyviä asioita, ja jäsenten päämäärä on hyödyntää oppimaansa käytännössä. Tukiryhmän tarkoitus on antaa vertaistukea samankaltaisessa tilanteessa oleville. Sen toiminta tosin painottuu tiettyjen nimettyjen ongelmien puimiseen, mikä ei ole tarkoitus Paedeia Cafén toiminnassa. (Ks. Bertcher & Maple 1996, 26–27.)

Ryhmän ohjaajalla voi olla monenlaisia rooleja ryhmän tarpeiden mukaan. Ohjaaja voi esimerkiksi joko teettää harjoituksia tai ohjata keskustelua (Niemis-

tö 2002, 67). Tutkimukseemme osallistuneet opettajat pitivät hyvänä, että heillä ei itsellään ollut organisointivastuuta ryhmän toiminnasta. He olivat tyytyväisiä siihen, että työpäivän jälkeen sai vain ilmestyä tapaamiseen, jossa barista oli hoitanut käytännön järjestelyt.

Joo kyllä niillä [baristoilla] on se ohjelma valmiina, mutta ammattiopettajia kun ovat, ni kyllähä siinä myös lennosta soveltaa sitte - mikä on yleine jaksamisen tila tai muu. (Haastateltava 2)

Työpaikan kiire vaikutti siihen, että haastateltujen opettajien työyhteisöissä ei koettu olevan aikaa ammatilliselle keskustelulle kollegoiden kanssa. Opettajat eivät välttämättä ehdi tutustua työkavereihinsa kunnolla, vaan välitunnit kuluvat työasioiden hoitoon (Cantell 2011, 78). Keskustelun luominen työpäivän aikana voi tuntua vaikealta, sillä yhtä kiireisten työkavereiden aito kohtaaminen vaikeutuu, jos silmäilee samalla sähköpostia ja ajattelee jo seuraavaa oppituntia. Koska työkaverit kohdataan mahdollisesti päivän aikana vain pinnallisesti työrooleissa, jää suhde heihin etäiseksi. (Salovaara & Honkonen 2013, 197.) Onkin ymmärrettävää, että ammatillista yhteisöä etsitään muualta ja tarve saman alan kollegoiden kohtaamiselle on suuri. Tähän liittyi myös opettajien toive uusien kontaktien luomisesta samanhenkisten ihmisten kanssa.

Oon kokenu sen tosi mielenkiintoseks ylipäättään, et on päässy keskustelemaan muitten opettajien tai opiskelijoitten kanssa ja ollaan päästy yhdessä pohtimaan opettajuutta ja niitä asioita mitä kaikkee siihen kuuluukaan. (Haastateltava 3)

Paedeia Café -ryhmien ilmapiiriä luonnehdittiin lähes kaikissa haastatteluissa välittömäksi, luontevaksi ja toisia kunnioittavaksi. Ryhmän ilmapiiristä puhuttaessa viitataan usein tunnelmailmapiiriin, joka ryhmän kesken vallitsee ja kuvaa sen jäsenten suhtautumista toisiinsa (Salovaara & Honkonen 2013, 113). Välitön ja vastaanottavainen ilmapiiri on vahvasti kytköksissä ryhmän dialogisuuteen. Dialogisuudella tarkoitetaan keskittyntä vuorovaikutusta, jossa haastetaan kyseenalaistamaan myös omia näkemyksiä. (Keski-Luopa 2001, 208.) Haastattelemamme opettajat kertoivat vuorovaikutuksen tasapuolisuudesta ja siitä, kuinka jokainen sai osallistua haluamallaan panoksella vireystilansa mukaan. Seikkulan ja Arnkilin (2011) mukaan dialogisessa keskustelussa juuri kaikkien ajatusten kuunteleminen ja kunnioittaminen onkin pääasia. Tällöin

kaikki osallistujat tuntevat olonsa turvallisiksi ja he pystyvät osallistumaan tuntematta pelkoa epäonnistumisesta tai vähättelystä. (Salovaara & Honkonen 2013, 121.)

6.5 Paedeia Café ryhmänä, jossa kokemus tuo valtaa

Paedeia Café ryhmänä, jossa kokemus tuo valtaa -kuvauskategoria muodostui *ryhmänä, jossa kokemus tuo valtaa* ja *vaihtuvana ryhmänä* -kategorioista. Muodostimme näistä kahdesta alatason kategoriasta oman kuvauskategoriansa, sillä ne molemmat kuvasivat ryhmässä vallitsevia sisäisiä tunne- ja valtasuhteita. Nämä suhteet johtuivat kokemuksen määrästä työelämässä, asemien erilaisuudesta ja siitä, kuinka paljon kokemusta henkilöillä oli ryhmän toiminnasta aikaisemmilta vuosilta. Jokaisella ryhmällä on oma suhdejärjestelmänsä, johon liittyy niin vallankäyttöä kuin tunteitakin. Ryhmän sisällä on sekä virallisia että epävirallisia asemia. Vuorovaikutuksessa muodostuvat epäviralliset asemat voivat joissain ryhmissä olla jopa merkityksellisempiä kuin viralliset asemat. (Niemistö 2002, 114–116.) Paedeia Caféssa viralliset asemat ovat barista, nuori opettaja ja opettajaopiskelija. Näiden roolien on tarkoitus tukea ryhmää ja sen toimintaa.

Tutkimukseemme osallistuneet opettajat pohtivat ryhmän sisäisiä valtasuhteita. Baristat käsitettiin yleisesti ryhmien johtajiksi, joiden vastuulla toiminnan organisointi on. Silti heidän todettiin osallistuvan keskusteluihin tasavertaisina ryhmän jäseninä. Valtaa voidaan kuvata niin, että jotkut roolit ryhmässä ovat tärkeämpiä kuin toiset. Valta jakaantuu ryhmässä sen mukaan, mitkä ominaisuudet ovat arvostettuja tai koetaan ryhmän toiminnan kannalta välttämättömiksi. Valtasuhteet voivat muuttua, mutta viralliset asemaan perustuvat valtasuhteet nähdään yleensä pysyvinä. (Niemistö 2002, 119–122.) Haastattelujen perusteella voimme päätellä, että baristoilla oli Paedeia Café -ryhmissä statukseen perustuva valtasuhde muihin osallistujiin verrattuna. Kuukaan haastateltavista ei kuitenkaan kokenut tätä asemaan perustuvaa valtaa negatiivisena, vaan he totesivat baristojen myös avaavan ryhmässä omia työelämän haasteitaan ja asettavan itsensä muiden osallistujien kanssa samalle lin-

jalle. Valtasuhteista huolimatta vuorovaikutuksen ryhmässä on oltava kehittävä. Siihen kuuluu suhteiden molemminpuolisuus, joka tarkoittaa, että toiminnasta on hyötyä molemmille osapuolille ja molemmat pystyvät asettumaan toistensa asemaan. (Ruohotie 2000a, 68.)

Ne [baristat] pitää niitä lankoja käsissään siinä mutta kyllä he osallistuu myöskin täysin tasavertaisina jäseninä. (Haastateltava 2)

Nuorten opettajien mielestä kokemus työelämästä vaikutti osallistumisen tasoon ryhmässä. Sen, että on jo jotain kokemusta työelämästä, nähtiin olevan edellytys aktiiviseen osallistumiseen ryhmässä. He itse kokivat pystyvänsä osallistumaan kertomalla kokemuksistaan. Opiskelijoiden rooli taas oli heidän mielestään tämän vuoksi toimia enemmän kyselijöinä ja kuuntelijoina kuin aktiivisina osallistujina. Osallisuutta on määritelty monin tavoin käyttämällä muun muassa käsitteitä osallistuminen, voimaantuminen, yhteisöllisyys, vaikuttaminen ja valinnanvapaus (Kivistö 2014, 42). Se on toimintaa, jossa yksilö itse tekee päätöksiä, kantaa vastuuta toiminnastaan ja vaikuttaa asioiden kulkuun. Kokemus omasta osallisuudesta on tärkeää, sillä se vaikuttaa ryhmään sitoutumiseen ja tunteeseen siitä, että ryhmällä on jokin henkilökohtainen merkitys. (Salovaara & Honkonen 2013, 39–40.) Jotta jokainen hyötyisi Paedeia Café -ryhmästä mahdollisimman paljon, tulisi siis pyrkiä kaikkia osallistaviin toimintamuotoihin. Täytyy huomioda, että tässä esitetyt tulokset kuvaavat nuorien opettajien käsityksiä opettajaopiskelijoiden osallisuudesta, ei opettajaopiskelijoiden omaa käsitystä siitä.

Tuntuu et vähä enemmän opiskelijat on jääneet joistakin aiheista vähän syrjää ku heillä ei ole omakohtasta kokemusta tai he ei oo mukana siinä työyhteisössä tai muuta. (Haastateltava 2)

Yritetty sitte kuroo tavallaa ne asiat sit sellai yleiselle tasolle myös, että ne koskettais myös opiskelijoita. (Haastateltava 2)

Paedeia Café -ryhmään osallistuneiden vaihtuvuus, tai vaihtumattomuus, vaikutti joidenkin haastateltavien mielestä ryhmän jäsenten suhteisiin ja tapaamisissa käsiteltäviin teemoihin. Osa mainitsi vaihtumattomuudesta neutraalisti, mutta osa oli kokenut asian negatiivisena. On normaalia, että ryhmän sisällä on erilaisia jännitteitä ja ristiriitoja, jotka vaikuttavat ryhmän tunne- ja valtasuhteisiin.

siin (Kopakkala 2005, 193). Jotta ryhmä säilyy kuitenkin turvallisena paikkana jokaiselle osallistujalle, pitää vuorovaikutusta vahingoittavia asioita ratkoa avoimesti (Kopakkala 2005, 191). Osallistujien vähäisestä vaihtuvuudesta johtuvia pulmia voivat olla esimerkiksi seuraavat Kopakkalan (2005) määrittelemät työryhmän ja organisaation ongelmat. Osallistujien vähäinen vaihtuvuus vaikuttaa osallistujien keskinäisiin rooleihin ja siihen, kuinka paljon kenelläkin on valtaa. Se voi vaikuttaa myös yhteisen tavoitteen hämärtymiseen toisten kokemuksen ryhmästä ollessa pidempi ja näin ollen tavoitteiden ollessa mahdollisesti erilaiset. (Kopakkala 2005, 204.)

6.6 Paedeia Café hyödyllisenä ja mukavana kokemuksena

Paedeia Café hyödyllisenä ja mukavana kokemuksena -kategoria muodostaa sellaisenaan oman kuvauskategoriansa. Mielestämme sen yhdistäminen johonkin toiseen kuvauskategoriaan oli mahdotonta sen sisällön jäsentymättömyyden vuoksi.

Kuvauskategoria sisältää käsityksen rennosta keskustelusta Paedeia Café -ryhmissä. Rennon keskustelun, ”jutustelun”, ohella myös kahvin juominen koettiin nuorten opettajien keskuudessa tärkeäksi. Nevalainen & Nieminen (2010, 200) esittävät, että tällainen vapaamuotoinen kahvipöydän ääressä käyty jutustelu voi parhaimmillaan tarjota vertaistukea opettajille. Hetkiä, jolloin on mahdollisuus jakaa asioita tai ylipäänsä keskustella asioista, pidetään suuressa arvossa opettajan työssä sen hektisyyden vuoksi (Willman 2000, 114). Mikäli haastattelemamme opettajat ovat jutustelusta ja kahvinjuonnista puhuessaan tarkoittaneet saaneensa Paedeia Café -ryhmästä juuri vertaistukea, voisi tämä kategoria osaltaan sisältyä ammatillinen vertaistuki -kuvauskategoriaan. Ilmaisten epämääräisyyden vuoksi, emme voineet kuitenkaan tehdä suoraan tällaisia tulkintoja.

Opettajat mieltävät Paedeia Cafén toiminnan merkitykselliseksi ja hyödylliseksi. Monet opettajista korostivat, etteivät tapaamisiin osallistuminen ja keskustelut tuntuneet koskaan turhilta.

Mulle itelle siitä oli ainakin suuri hyöty ni uskon että siitä on varmasti kyllä muillekki. (Haastateltava 3)

Mikään mitä siellä on keskusteltu oo ollu turhaa. (Haastateltava 3)

Tämän kuvauskategorian sisällöissä korostui opettajien kokema ryhmässä vallinnut "*rento fiilis*". Sen vuoksi tapaamiset tuntuivat heistä miellyttäviltä ja virkistäviltä. 'Fiilis' sanana on puhekielinen ja sen synonyyminä voi toimia tunne tai mieliala, jos puhutaan henkilön omasta fiiliksestä. Jos kyseessä on puolestaan ryhmässä vallitseva fiilis, voi synonyymina toimia tunnelma tai ilmapiiri. Hyvän ilmapiirin määritelmänä voi käyttää esimerkiksi sitä, että kaikilla ryhmän jäsenillä on tunne siitä, että on tärkeä, tulee kuulluksi ja kykenee vaikuttamaan asioihin (Willman 2000, 114). Nämä osatekijät on todettu toteutuvan aiempien kuvauskategorioiden alla. Tämä kategoria onkin osittain yhteydessä Paedeia Café tasa-arvoisena ammatillisena yhteisönä -kategoriaan, jonka yhteydessä käsitteimme tarkemmin ryhmissä vallinnutta ilmapiiriä.

Joka kerta ku sinne on menny, ni on tullu hyvällä tuulella pois. (Haastateltava 1)

Tietää, et tulee vähä hyvä fiilis ku menee sinne. (Haastateltava 1)

Virkistävää, et kyllä sinne on aina mielellään menny. (Haastateltava 6)

7 POHDINTA

7.1 Tulokset suhteessa vertaisryhmämentoroinnin lähtökohtiin

Tutkimuksemme tehtävänä oli selvittää millaisia käsityksiä Paedeia Café -ryhmiin osallistuneilla nuorilla opettajilla on Paedeia Cafést ja millaisia vaihtelevia näissä käsityksissä ilmenee. Nuoret opettajat näkivät Paedeia Cafén ammatillisena vertaistukena, työyhteisöön vaikuttajana, tasa-arvoisena ammatillisena yhteisönä, mukavana ja hyödyllisenä kokemuksena sekä ryhmänä, jossa kokemus tuo valtaa. Näitä päätuloksiamme tarkastelemme suhteessa vertaisryhmämentoroinnin lähtökohtiin.

Vertaisryhmämentoroinnin lähtökohtana on konstruktivistinen oppimiskäsitys (Heikkinen ym. 2010, 11). Konstruktivistinen oppiminen vertaisryhmämentorointitoiminnassa perustuu elinikäisen oppimisen periaatteeseen sekä oppimisen eri muotojen, formaalin, nonformaalin ja informaalin oppimisen, integroitumiseen (Heikkinen & Tynjälä 2012, 20, 24). Oppimista siis tapahtuu koko ajan ja erilaisissa konteksteissa. Tuloksemme mukailevat oppimisen eri muotojen integroitumista, sillä nuoret opettajat ajattelevat Paedeia Cafén tarjoavan heille oppimis- ja reflektointitilanteita, joita ei formaalissa tai nonformaalissa koulutuksessa tarjota (ks. Nissilä 2011, 15; Heikkinen & Tynjälä 2012, 24–25). *Paedeia Café ammatillisena vertaistukena* -kategoriaan sisältyy ajatus siitä, että Paedeia Café tarjoaa nuorille opettajille tilan ammatilliselle keskustelulle, johon ei työyhteisössä ole aikaa. Se myös konkretisoi opettajankoulutuksessa käsiteltäviä teemoja.

Elinikäisen oppimisen periaatteeseen kuuluu käsitys opettajan ammatillisen kehityksen jatkumosta läpi koko uran (Heikkinen & Tynjälä 2012, 20). Kehitys alkaa opettajankoulutusta aloittaessa ja jatkuu eläkkeelle jäämiseen asti (Ruohotie 1995, 319). Ehtona ammatilliselle kehittymiselle pidetään reflektiota (Ojanen 2012, 71, 82). Tuloksemme osoittavat, että Paedeia Café -ryhmissä reflektointia pidettiin nuorten opettajien keskuudessa apuvälineenä oman opetta-

juuden peilaamiselle ja urapolun vaiheiden hahmottamiselle. Kokemusten jakaminen ja kuuleminen ryhmässä mahdollisti itsereflektionin ja tätä kautta edisti nuorten opettajien ammatillista kehittymistä.

Paedeia Café ryhmänä, jossa kokemus tuo valtaa -kategoriassa ilmenee, että nuoret opettajat kokivat Paedeia Café -ryhmien roolit jäsenyteinä niin, että kokemattomimmat kyselivät ja pitkän työuran tehneet opettajat toivat omia kokemuksiaan esille. *Paedeia Café ammatillisena vertaistukena* -kategoriassa huomioidaan kuitenkin, että kaikilla ryhmäläisillä oli omaan opettajuuteen liittyvää kehitysvaihettaan koskevaa erikoistietoa, jota muilla ei ollut ja näin kaikki oppivat tapaamisissa jotain uutta. Tämä tukee elinikäisen oppimisen käsitystä. Opiskelijat esimerkiksi tiesivät opettajankoulutuksen uusimmista sisällöistä ja nuoret opettajat saivat tuntea itsensä kerrankin kokeneiksi jakaessaan tietoa opiskelijoille. Baristojenkin koettiin saavan apua omiin ongelmiinsa ja oppivan ryhmässä uutta. Haastatteluissa ilmeni, että suurin osa koki tämän laajan skaa-lan opettajia antavan perspektiiviä opettajan ammattiin.

Elinikäisen oppimisen voidaan sanoa toteutuvan Paedeia Café -ryhmässä sen jäsenten kokiessa toiminnan tasa-arvoiseksi. Tämän voimme päätellä haastateltavien toteamuksista siitä, että jokaisen puheenvuoroa arvostettiin ja jokainen pystyi tuomaan keskustelun sisältöön jotain uutta riippumatta siitä, kuinka paljon kokemusta on. Nämä seikat sisältyvät *Paedeia Café tasa-arvoisena ammatillisena yhteisönä* -kategoriaan. Pitää kuitenkin huomioida, että *Paedeia Café ryhmänä, jossa kokemus tuo valtaa* -kategoriassa ilmenee jonkinlaisen kokemuspohjan olevan edellytys ryhmän toimintaan ja keskusteluihin osallistumisen. Sen vuoksi opiskelijat eivät voineet osallistua aivan samalla tasolla kuin jo työelämässä olevat opettajat. Tämän voimme tulkita johtuvan siitä, että he olivat vasta opettajuutensa kehityksen alkutaipaleella.

Seuraavaksi tarkastelemme tuloksia suhteessa integratiivisen pedagogiikan tiedonlajeihin (ks. taulukko 1.). Integratiivinen pedagogiikka on asiantuntijuuden kehittämisen malli, joka muodostuu käytännöllisestä ja kokemuksellisesta tiedosta, teoreettisesta ja käsitteellisestä tiedosta, itsesäätelytiedosta sekä sosiokulttuurisesta tiedosta. (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2012, 68; Tynjälä

2007, 20–21.) Tuloksienne mukaan opettajat käsittävät toiminnan keskittyvän käytännön tilanteisiin ja kokemuksiin ja pitävät tätä mielekkäänä. Heikkinen ym. (2010, 37, 44) toteaa, että vertaisryhmämentorointi keskittyy usein juuri käytännön tiedon käsittelyyn, mutta ammatillisen kehittymisen kannalta olisi tärkeää pystyä liittämään siihen myös toinen tiedonlaji, teoreettinen ja käsitteellinen tieto. Tuloksissamme teoreettisen tiedon osuus jäi epäselväksi. Opettajat mainitsivat saaneensa uutta teoreettista tietoa hallinnollisista asioista ja opettajan oikeuksista, mutta eivät kertoneet haastatteluissa, kuinka tämä tieto on vaikuttanut heidän toimintaansa käytännössä. Emme voi siis suoraan olettaa tuloksienne perusteella, että käytännön ongelmia sanoittaessaan opettajat olisivat lisänneet myös teoreettista ymmärrystään asioista.

Kolmannen tiedonlajin, itsesäätelytiedon (ks. Heikkinen ym 2010, 70; Tynjälä ym. 2011, 303) osuus Paedeia Cafén toiminnassa on merkittävä nuorille opettajille. Kuten aiemmin mainittiin, nousee oman toiminnan reflektointi tuloksista selvästi esiin. *Paedeia Café työyhteisöön vaikuttajana* -kategoria ilmentää, että Paedeia Cafén myötä nuoret opettajat ovat kiinnittäneet huomiota omaan toimintaansa niin luokassa kuin työyhteisössä, toiminnan hetkellä ja jälkeensä. Sosiokulttuurinen tieto, neljäs tiedonlaji integratiivisen pedagogiikan mallissa, esiintyy Paedeia Cafén toiminnasta puhuttaessa. Sosiokulttuurinen tieto tarkoittaa tietoa erilaisten yhteisöjen toimintamalleista ja on usein ääneenlausumatonta (Heikkinen ym. 2012, 70). *Paedeia Café ammatillisena vertaistukena* -kategoriasa todetaan, että Paedeia Café -ryhmässä saa kuulla, miten muissa kouluissa asioita hoidetaan. Tämän sosiokulttuurisen tiedon jakamisen myötä opettajien on mahdollista reflektoida omaa työyhteisöään suhteessa muihin. Voimme siis olettaa, että tieto muiden työyhteisöjen toimintamalleista lisää tietoa myös omasta työyhteisöstä henkilökohtaisen reflektoinnin kautta.

Oppimisen lisäksi vertaismentorointi pyrkii lisäämään osallistujien hyönteä dialogin keinoin. Nuoret opettajat eivät haastatteluissa käyttäneet kertaakaan dialogi-käsitettä, mutta termit ”keskustellaan”, ”jaetaan”, ”kerrotaan” ja ”kuunnellaan” olivat vahvasti mukana opettajien käsityksissä ryhmän toiminnasta. Nämä termit viittaavat siihen, että koko toiminta perustuu dialogi-

suudelle. Dialogin keinoin ryhmäläiset käsittelivät omia ja muiden kokemuksia, työelämän haasteita ja onnistumisia sekä jakoivat ja vastaanottivat uutta ammatillista tietoa. Dialogisuus, vastavuoroinen, tasa-arvoinen ja aito keskustelu, on siis koko toiminnan ydin (ks. Heikkinen ym. 2008, 112–113). Tällainen keskustelu sai heidät jaksamaan paremmin työssään, eli juuri dialogisuuden voi tulkita lisäävän osallistujien hyvinvointia. Nuorten opettajien onkin todettu kaipaavan ammatillista keskustelua induktiovaiheessa (Feiman-Nemser 2003, 27). Paedeia Cafén tavoitteena on vastata niihin haasteisiin, joita nuoret opettajat kohtaavat työelämäänsä siirtyessään (Paedeia Café 2015a). Tuloksistamme mukaan nuoret opettajat kokivat saaneensa ammatillista vertaistukea ja tietoa Paedeia Café -ryhmässään. He kokivat ryhmään osallistumisen edistäneen heidän ammatillista kehittymistään, helpottaneen haasteiden kohtaamista ja lisänneen työssä jaksamista induktiovaiheessa.

Yhteenvedona tutkimuksemme tuloksista voimme todeta Paedeia Cafén toteuttavan vertaisryhmämentorointia sen teoreettisten lähtökohtien, muun muassa konstruktivistisen oppimiskäsityksen, elinikäisen oppimisen, integraatiivisen pedagogiikan ja dialogin, mukaisesti. Ainoastaan integraatiivisen pedagogiikan malliin kuuluvan teoreettisen tiedon osuus ryhmän toiminnassa jää tuloksistamme epäselväksi. Jatkotutkimushaasteena olisikin mielenkiintoista selvittää teoreettisen tiedon osuutta Paedeia Cafén toiminnassa. Mikäli näissä tutkimuksissa teoreettisen tiedon osuus jäisi vielä epäselväksi tai vajaaksi, tulisi kurssin järjestäjien yhdessä baristojen kanssa pohtia, kuinka Paedeia Cafén sisältöjä kehitettäisiin niin, että kaikki integraatiivisen pedagogiikan tiedonlajit toteutuisivat. Joka tapauksessa haastattelemiemme nuorten opettajien käsitykset Paedeia Café -ryhmien toiminnasta osoittavat osallistumisen olleen heille merkityksellistä.

7.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen arviointi perustuu sen eettisyyden ja luotettavuuden arviointiin. Tutkimukseemme osallistui seitsemän haastateltavaa, jotka valittiin

Paedeia Cafén toimintaan osallistuneista nuorista opettajista. Suurin mahdollinen otanta tutkimuskysymyksemme kannalta olisi ollut 10–12 opettajaa, sillä enempää Paedeia Cafén toimintaan osallistuvia nuoria opettajia ei ole. Usein laadullisissa tutkimuksissa käytetään tällaista harkinnanvaraista otantaa, jolloin on luontevaa, että tutkittavien määrä on suhteellisen pieni (Eskola & Suoranta 2014, 18, 61). Jokainen tutkimukseen loppujen lopuksi osallistunut nuori opettaja osallistui vapaasta tahdostaan haastatteluun. Tutkittavien *vapaaehtoisuus* onkin yksi tutkimuksen etiikan kulmakivistä (Eskola & Suoranta 2014, 52–54). Haastateltavilla oli myös mahdollisuus keskeyttää haastattelu ja vielä haastattelun jälkeenkin kieltää meitä käyttämästä kommenttejaan tutkimusaineistona, mikä lisäsi vapaaehtoisuutta.

Toinen tutkittaviin liittyvä eettinen tekijä on tutkittavien *anonymiteetti*. Tutkimuksen raportoinnissa tutkittavien henkilöllisyyden selvittäminen täytyy tehdä mahdollisimman vaikeaksi eikä se saa paljastua missään vaiheessa. (Eskola & Suoranta 2014, 57.) Tutkimuksessamme takasimme anonymiteetin poistamalla tutkittavien nimet haastatteluista, korvaamalla ne numeroilla sekä kertomalla vain tutkimuksen kannalta olennaiset seikat haastateltavista. Tämän totesimme myös haastattelujen alussa, sillä uskoimme näin saavamme totuudenmukaisempia ja rehellisempiä vastauksia. Myös tutkimustilanteeseen kohdistuvat haasteet on tärkeää ottaa huomioon (Tuomi & Sarajärvi 2009, 139). Toitimme kuusi seitsemästä haastattelusta kahvilassa. Tila oli kuitenkin sellainen, ettei muita ihmisiä ollut kuuloetäisyydellä, joten emme usko tämän vaikuttaneen haastateltavien vastauksiin. Mietimme etukäteen, onko haastattelutilanne epämiellyttävä, kun haastattelijoita oli kaksi ja haastateltavia yksi. Korostimme kuitenkin jo haastattelupyynnössä ja haastattelun alussa, että haluamme tilanteen olevan mahdollisimman rento. Koimme itse haastattelujen ilmapiirin vapautuneeksi.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden lähtökohtana pidetään tutkijan subjektiviteetin myöntämistä. Tutkijan on olennainen osa tutkimusprosessia ja sen luotettavuutta, joten arvioinnin on kohdistuttava koko tutkimusprosessiin. (Eskola & Suoranta 2014, 211.) Näin on myös meidän tutkimuksessamme, vaik-

ka kahden tutkijan yhteistyössä tehty analyysi tuokin tutkimuksen näkökulmaa hieman objektiivisemmaksi. Niikko (2003, 24–25) esittää, että fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan on pyrittävä sulkeistamaan omat ennakkokäsityksensä. Olimme kuitenkin tutkineet Paedeia Caféta jo kandidaatin tutkielmassamme ja siitä syystä teoreettinen perehtyneisyytemme aiheeseen oli melko vahva. Pyrimme kuitenkin toteuttamaan ja tulkitsemaan haastatteluja niin, ettemme peilanneet niitä omiin ennakkokäsityksiimme. Omien käsitysten sulkeistaminen osoittautui jokseenkin hankalaksi. Niikko (2003, 40–41) toteaaakin, että tutkijan omien käsityksien poissulkeminen ei ole täysin mahdollista, sillä tutkija tiedostamattaan käsittelee aineistoa omien ennakko-oletustensa kautta. Koimme kuitenkin, että kahden tutkijan mukana oleminen helpotti omien tiedostamattomien oletustemme huomaamista. Koska teimme analysoinnin alkuvaiheet yksilöllisesti ja vasta sitten vertasimme löytämiämme merkityksellisiä ilmaisuja keskenään, toimimme rinnakkaisarvioitsijoiden tavoin ja näin lisäsimme tuloksiamme luotettavuutta (ks. Niikko 2003, 39–40).

Aineiston analyysin luotettavuuden lähtökohtana on sen vaiheiden tarkka kuvaus. Aineiston luokittelun yhteyteen kirjoitetut perustelut luokkien rakentamiselle ovat sen keskeisiä luotettavuuden takaajia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014, 232.) Olemme kuvanneet alatason kategorioiden sisältämiä merkitysryhmiä liitteessä 2. Lisäksi avasimme jokaisen alatason kategorian ja kuvauskategorian esittelyn yhteydessä ne syyt, joiden vuoksi olimme yhdistäneet tiettyjä merkitysryhmiä tai alatason kategorioita omiksi yksiköikseen. Kerroimme analysoinnissamme lisäksi, kuinka paljon merkityksellisiä ilmaisuja jokainen alatason kategoria sisälsi. Näin lisäsimme tutkimuksemme läpinäkyvyyttä. Tutkimuksen analyysin raportointi selkeyttää lukijallekin sen eri vaiheet (Tuomi & Sarajärvi 2009, 141). Oman tutkimuksemme analyysi onkin niin monivaiheinen, että sen tarkka kuvaus on välttämätöntä, jotta lukija pystyy seuraamaan tutkimuksen kulkua.

Tutkimuksen luotettavuutta on kuvattu monilla termeillä, joista tässä nostamme esiin oman tutkimuksemme kannalta merkittäviä luotettavuutta lisääviä tekijöitä. Tutkimuksen *uskottavuudella* tarkoitetaan sitä, ovatko tutkijat osanneet

tulkita oikein tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden käsityksiä (Eskola & Suoranta 2014, 212). Parkkila ym. (2000) kuvaa sen olevan arvio siitä, että kerätty aineisto on totuudenmukainen (Tuomi & Sarajarvi 2009, 138). Koska tutkimme käsityksiä, on erityisen tärkeää, että olemme ymmärtäneet tutkimukseen osallistuneiden opettajien käsitykset oikein. Tähän pyrimme muun muassa avaamalla aineiston analyysissä ne ilmaisut, jotka saivat meidät muodostamaan tiettyjä merkitysryhmiä.

Siirrettävyys tarkoittaa nimensä mukaisesti tulosten siirrettävyyttä toiseen kontekstiin. Se tapahtuu tosin tietyin ehdoin, sillä ympäröivät todellisuudet eivät ole aina samoja. (Eskola & Suoranta 2014, 212–213.) Tutkimuksemme on toteutettu tietyllä alueella ja tietyn ryhmän sisällä, joten siirrettävyys toiseen kontekstiin ei välttämättä ole mahdollista. Uskomme kuitenkin, että tulokset olisivat samansuuntaisia, vaikka tutkimus olisikin toteutettu eri paikkakunnalla, jos vain toiminta olisi samantasoista. Tutkimuksen *vahvistavuudella* tarkoitetaan sitä, että aikaisemmat tulokset tukevat saatuja tuloksia (Eskola & Suoranta 2014, 213). Tutkimusaihettamme ei ole aikaisemmin tutkittu, joten emme voi suoraan verrata saamiamme tuloksia aikaisempiin samasta aiheesta saatuihin tutkimustuloksiin. Tuloksemme saivat kuitenkin laajasti tukea sekä vertaisryhmämentoroinnin taustalla olevasta teoriasta että muusta kasvatusalan kirjallisuudesta.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Anttonen, R. 2009. “Manne takaraivossa”: ennakkoluulot ja syrjintä suomalaisten romaniyrittäjien kokemana: fenomenografinen tutkimus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Aspfors, A. 2012. Induction practices – experiences of newly qualified teachers. Vaasa: Åbo Akademi University.
- Beijaard, D. & Papanaoum, Z. 2002. Teacher induction at the crossroads: An attempt to harmonize the chaos. *Teaching and Teacher Education* 18, 905–911.
- Bertcher, H.J. & Maple, F.F. 1996. *Creating groups*. California: Sage Publications.
- Canthell, H. 2011. Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? – Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Feiman-Nemser, S. 2003. What new teachers need to learn. *Educational Leadership* 60 (8), 25–29.
- Heikkinen, H., Tynjälä, P. & Jokinen H. 2010. Vertaisryhmämentorointi opetusalan tukena. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen, & P. Tynjälä (toim.) 2010. *Verme*. Vertaisryhmämentorointi työssäoppimisen tueksi. Helsinki: Tammi, 7–60.
- Heikkinen, H., Jokinen, H., Tynjälä, P., & Välijärvi, J. 2008. Mistä tukea uudelle opettajalle? Kolme mentorointimallia vertailussa. *Kasvatus* 39 (3), 108–120.
- Heikkinen, H. & Tynjälä, P. 2012. Työssä oppimisen monet muodot. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) 2012. *Osaaminen jakoon - vertaisryhmämentorointi opetuslalla*. Jyväskylä: PS-kustannus, 17–25.

- Heikkinen, H., Tynjälä, P. & Jokinen, H. 2012. Vermen teoreettiset perusteet ja toimintaperiaatteet. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) 2012. Osaaminen jakoon - vertaisryhmämentorointi opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus. 45–85.
- Himberg, L. 1996 Opettaja ja työyhteisö: Huomaa, ymmärrä, uskalla. Helsinki: WSOY.
- Hirokawa, R.Y.; Cathcart, R.S.; Samovar, L.A. & Henman, L.D. 2003. Small group communication. Theory and practice. New York: Oxford university press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2014. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Holappa, A-S., Kokko, S. & Albert, J. 2011. Osaamisen poluilla – Kokemuksia osaamisen kehittämisestä opetuslalla. Oulu: Aluehallintovirasto.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Jokinen, H. 2006. Mentoroinnista tuki uudelle opettajalle ja koulu yhteisön kehittämiseen? Teoksessa Nyysölä, K. (toim.) 2006. Tietoa, tutkimusta ja koulutuspolitiikkaa. Helsinki: Opetushallitus, 24–32.
- Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S., Heikkinen, H. & Tynjälä, P. 2012. Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa H. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.) 2012. Osaaminen jakoon - vertaisryhmämentorointi opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus. 27–43.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2004. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinajan kirja.
- Kaartinen, V., Virta, A. & Eloranta, V. 2008. Metaforat ja mielikuvat opettajakulttuuria ilmentävässä. Teoksessa M. Lairio, H. Heikkinen & M. Penttilä (toim.) 2008. Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. 213–227.
- Karjalainen, M. 2010. Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla.. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education and psychology and social research 388. Väitöskirja.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2000. Tunne itsesi, suomalainen. Helsinki: WSOY.

- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.
- Keski-Luopa, L. 2001. Työnohjaus vai superviisaus. Työnohjausprosessin filosofisten ja kehityspsykologisten perusteiden tarkastelua. Oulu: Metanoia instituutti.
- Kivistö, M. 2004. Kolme ja yksi kuvaa osallisuuteen - Monimenetelmällinen tutkimus vaikeavammaisten ihmisten osallisuudesta toimintana, kokemuksena ja kielenkäyttönä. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kopakkala, A. 2005. Porukka, jengi, tiimi – Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita.
- Korhonen, H. 2015. Mingling in Paedeia Café : student teachers' experiences of participating in peer-mentoring groups of pre-service and in-service teachers. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laitila, M., Nikkonen, M. & Pietilä, A-M. 2012. Fenomenografinen lähestymistapa hoitotieteellisessä tutkimuksessa: asiakkaiden käsityksiä osallisuudesta mielenterveys- ja päihdetyössä. *Hoitotiede* 24 (4), 258–270.
- Lauriala, A. 2000. Opettajan ammatillinen uudistuminen: sosiokulttuurinen näkökulma opettajan oppimiseen. Teoksessa K. Harra (toim.) 2000. Opettajan professiosta – artikkelisarja. Helsinki: OKKA-säätiö. 88–97.
- Marton, F. 1996. *Cognosco ergo sum – Reflections on reflections*. Teoksessa G. Dall’Alba & B. Hasselgren (toim.) 1996. *Reflections on phenomenography: Toward a methodology*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis. 163–188.
- Marton, F. 1988a. *Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality*. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb 1988. *Qualitative research in education: focus and methods*. London: Falmer. 140–160.
- Marton, F. 1988b. *Phenomenography: Exploring Different Conceptions of Reality*. Teoksessa Fetterman D.M. *Qualitative approaches to evaluation in education: the silent scientific revolution*. New York: Praeger, 176–205.
- Meriläinen, M. 1999. Täydennyskoulutuksen merkitys opettajan ammatilliselle kehitymiselle. Joensuu: Joensuun yliopisto.

- Nevalainen, V. & Nieminen, A. 2010. Opettajan psykologia. Helsinki: Edita.
- Niemistö, R. 2002. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Tampere: Palmenia-kustannus.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nissilä, S.-P. 2011. Vertaismentorointi - uusi tapa oppia. Teoksessa A.-S. Holappa (toim.), S. Kokko & J. Albert 2011. Osaamisen poluilla – Kokemuksia osaamisen kehittämisestä opetuslalla. Oulu: Aluehallintovirasto, 15–18.
- Nyman, T. 2009. Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009. Opetushallitus.
- Paananen, T. 2011. Oppivat kuppilat - yhdessä ajattelemisen voima. Teoksessa Holappa, A-S (toim.), Kokko, S & Albert, J. 2011. Osaamisen poluilla – Kokemuksia osaamisen kehittämisestä opetuslalla. Oulu: Aluehallintovirasto. 5–7.
- Paedeia Café. 2015a. <http://www.osaavaverme.fi/osaaminen-jakoon/kumppanit/paedeia-1/paedeia-cafe> [Luettu 28.10.2015].
- Paedeia Café. 2015b. <http://www.paedeia.net/INDUCTION/ProgramsPaedeiaCafe.aspx> [Luettu 28.10.2015].
- PAEDEIA. 2015. <http://www.osaavaverme.fi/osaaminen-jakoon/kumppanit/paedeia-1> [Luettu 28.10.2015].
- Pihlainen, A. 2000. Hyvä, ihanteellisuus ja epäitsekkyyden arvo- ja arvostuskäsityksinä terveydenhuollon koulutuksessa ja työelämässä. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Raunio, K. 2009. Olennainen sosiaalityössä. Helsinki: Gaudeamus.
- Ruohotie, P. 1995. Ammatillinen kasvu työelämässä. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Ruohotie, P. 2000a. Kehittävä vuorovaikutus ammatillisen kasvun perustana. Teoksessa K. Harra (toim.) 2000. Opettajan professiosta. Helsinki: OKKA-säätiö. 64–71.

- Ruohotie, P. 2000b. *Oppiminen ja ammatillinen kasvu*. Helsinki: WSOY.
- Räikköläinen, M. 2001. Työssä oppimisen ohjaus. Teoksessa M. Räikköläinen & I. Uusitalo (toim.) 2001. *Työssä oppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa*. Helsinki: Tammi. 104-135.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2013. *Voi hyvin, opettaja!* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sarja, A. 2000. *Dialogioppiminen pienryhmässä: Opettajaksi opiskelevien harjoittelu-prosessi terveydenhuollon opettajankoulutuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Savonmäki, P. 2007. *Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa: Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 2007. Integratiivinen pedagogiikka osaamisen kehittämisessä. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M.V. Volanen (toim.) 2007. *Taidon tieto*. Helsinki: Edita, 11–36.
- Tynjälä, P., Heikkinen, H., Kiviniemi, U. 2011. Integratiivinen pedagogiikka opetusharjoittelussa opettajan autonomisuuden tukena. *Kasvatus* 42(4), 302–315.
- Valkonen, L. 2006. *Millainen on hyvä äiti tai isä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Willman, A. 2000. Opettajan jaksaminen puntarissa: Opettajuuden rajoja etsimässä. Teoksessa K. Harra (toim.) 2000. *Opettajan professiosta – artikkelisarja*. Helsinki: OKKA-säätiö. 107–116.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

1. Taustatiedot: ikä, valmistumisvuosi, sivuaineet, työkokemus, missä kunnassa olet töissä, miten kuulit Paedeia Caféstä?
2. Miksi hakeuduit Paedeia Café ryhmään ja mitä odotuksia sinulla oli?
3. Millaisena koet osallistumisen Paedeia Café ryhmään?
 - a. Mitkä asiat ovat tuntuneet tärkeiltä/turhilta?
4. Millainen vuorovaikutus ryhmäläisten välillä on?
5. Millaiset roolit ryhmäläisillä on? (barista, opiskelijat, sinä itse)
6. Millainen ilmapiiri tapaamisissa vallitsee?
7. Millainen vaikutus Paedeia Cafella on sinuun itseesi/työhösi? Tällä hetkellä/ tulevaisuudessa?
8. Jotain muuta, mitä haluaisit kertoa?

Liite 2. Alatason kategorioiden sisältämät merkitysryhmät

Paedeia Café...

...opettajuuteen kasvamisen tukijana (19)

- Paedeia Café antaa mahdollisuuden oman ammatillisen minän reflektointiin 2
- Paedeia Café tukee opettajuuteen kasvamisessa 3
- Paedeia Café antaa itsevarmuutta työhön ja rohkeutta toteuttaa omia toimintamalleja ja kohdata päivän tilanteita 10
- Paedeia Cafén avulla pystyy kehittämään toimintatapojaan kollegoiden avulla 4

...ammattillisena ja henkisenä vertaistukena (27)

- Paedeia Cafésta saa henkistä ja ammatillista vertaistukea ja voimavaroja 17
- On hyvä, että ryhmäläisistä kaikki on kieltenopettajia 5
- Ryhmässä on hyvä olla useampi kuin vain yksi nuori opettaja 2
- Keskustelut eivät liity aina työhön vaan myös henkilökohtaiseen elämään 1
- Paedeia Café toimii eräänlaisena terapiaryhmänä 2

...ammattillisen tiedon ja kokemusten jakajana (65)

- Paedeia Cafésta saa vinkkejä ja ideoita työhön 11
- Paedeia Caféssa kokeneemmat opettajat jakavat tietoaan ja antavat vastauksia nuorempia mietityttäviin kysymyksiin 8
- Nuorilla opettajilla on ohjeita ja kokemuksia jaettaviksi opiskelijoille 3
- Paedeia Caféssa saa uutta tietoa opettajan työhön liittyen 2
- Paedeia Café toimii jatkeena opiskeluaajan kysymyksille 3
- Opiskelijoilta saa ryhmässä ajankohtaista tietoa opinnoissa käsiteltävistä asioista 3

- Paedeia Caféhen osallistuu eri-ikäisiä ja erilaisista ammatillisista taustoista lähtöisin olevia ihmisiä, tämä tuo toimintaan monipuolisia näkemyksiä 8
- Tärkeää on, että ryhmässä pääsee jakamaan omia ja kuulemaan muiden ammatillisia kokemuksia ja ongelmia 17
- Välillä tapaamisten keskustelunaiheet eivät käsittele aitoja tilanteita tai kosketa itseä ja tämä saa toiminnan tuntumaan turhalta 5
- Tapaamisissa käsiteltävät aiheet valitaan joustavasti osallistujia juuri sillä hetkellä mietittyttävien aiheiden piiristä 5

...työyhteisössä toimimisen edistäjänä (11)

- Paedeia Café vaikuttaa osallistujien toimintaan omassa työyhteisössä antamalla rohkeutta vuorovaikutukseen kollegoiden kanssa ja herättää tutkiskelemaan omaa työyhteisöä tarkemmin 9
- Paedeia Cafélla on vähäinen vaikutus osallistujien toimintaan omassa työyhteisössä 2

...ohjausmenetelmänä työelämässä (2)

- Paedeia Café korvaa puuttuvan työnohjauksen 1
- Paedeia Cafén tyylistä mentorointia voisi hyödyntää myös työpaikoilla 1

...intensiivisenä ja tasa-arvoisena ryhmänä (51)

- Ryhmän ilmapiiri ja vuorovaikutus on luontevaa, välitöntä ja vapaata 20
- Paedeia Café ryhmä on pieni ja tiivis 3
- Ryhmässä kaikki osallistuu haluamallaan panoksella 4
- Useampana vuonna toimintaan osallistuminen on syventänyt omaa osallistumista ryhmässä 3
- Paedeia Café on intensiivinen ryhmä, jonka dynamiikan vuoksi kaikkien tulisi aina olla paikalla 6
- Ryhmän ilmapiiri ei ole kaverillinen, mutta kuitenkin avoin 4
- Roolit Paedeia Café ryhmässä ovat tasa-arvoiset kokemuksen määrästä riippumatta 11

...työpaikan ulkopuolisena ammatillisena yhteisönä (19)

- Tärkeää Paedeia Café ryhmässä on, että keskustellaan ammatillisista asioista epävirallisesti työpaikan ulkopuolella 11
- Paedeia Café on luottamuksellinen ja turvallinen ryhmä, jossa voi puhua asioista, joille muualla ei ole paikkaa 3
- Paedeia Caféssa tutustuu uusiin ihmisiin ja saa uusia kontakteja 5

...ryhmänä, jossa kokemus tuo valtaa (29)

- Baristat toimivat ryhmässä muodollisina johtajina ja organisoinjina, mutta osallistuvat toimintaan kuitenkin tasavertaisina jäseninä 12
- Ryhmän toiminta on mentorijohtoista 4
- Tapaamisissa käsiteltävät teemat on päätetty yhdessä etukäteen 5
- Paedeia Café ryhmässä osallistujien välillä on tieto-valtasuhde 1
- Opiskelijoiden kokemuksen puute vaikuttaa heidän osallistumisensa tasoon tapaamisissa 7

...vaihtuvana ryhmänä (7)

- Paedeia Caféhen toivotaan vuosittain uusia ihmisiä 1
- Ryhmän koostumus vaihtelee vähän vuosittain 2
- Monet ryhmäläiset ovat osallistuneet ryhmään jo aikaisempina vuosina ja tulleet tutuiksi 2
- Käsiteltävät teemat toistuvat ryhmissä vuosittain 2

...hyödyllisenä ja mukavana kokemuksena (26)

- Paedeia Café ryhmään osallistuminen on positiivinen ja hyödyllinen kokemus 26

Kategorioiden ulkopuolelle jääneet merkitysryhmät (17)

- Ryhmän toiminnan aloittaminen oli jännittävää 1
- Vertaismentorointitoimintaa ei todennäköisesti ole tarjolla pienillä paikkakunnilla 1

- Se, että osa osallistujista tulee samasta työyhteisöstä vaikuttaa ryhmädynamiikkaan ja keskusteluaiheisiin 2
- Tapaamisten ajoittuminen arki-iltoihin saa ne tuntumaan joskus raskaalta ja väsyttävältä 4
- Paedeia Caféhen osallistuminen ei ole kuormittavaa eikä tapaa-
misiin tarvitse valmistautua 2
- Vuorovaikutus ryhmässä on muodollinen 7

Yhteensä 273 ilmausta