

Anna-Maija Nyman

Vertaisryhmämentorointi-työpajan kehittäminen osana innovaatioprojektia

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Sosiaali- ja terveysalan johtaminen

Ylempi ammattikorkeakoulututkinto

Opinnäytetyö

24.2.2018

Tekijä(t) Otsikko Sivumäärä Aika	Anna-Maija Nyman Vertaisryhmämentorointi-työpajan kehittämien osana innovaatioprojektia 44 sivua + 2 liitettä 24.2.2018
Tutkinto	Ylempi ammattikorkeakoulututkinto, sosiaali- ja terveystieteiden ala
Koulutusohjelma	Sosiaali- ja terveystieteiden johtaminen
Suuntautumisvaihtoehto	Sosiaali- ja terveystieteiden johtaminen
Ohjaaja(t)	Yliopettaja Elina Haavisto, Metropolia TeiniMinnotalkoot Projektipäällikkö Laura-Maija Hero, Metropolia
<p>Tein opinnäytetyöni tutkimuksellisen kehittämistyön otteella, jonka tarkoituksena oli kehittää Metropolia ammattikorkeakoulun ja Espoon seudun koulutuskuntayhtymän Omnian yhteistyössä toteutettuun monialaisen ja moniasteisen Superteam-innovaatioprojektiin vertaisryhmämentoroinnin työvälinettä. Tavoitteena opinnäytetyöllä oli kerätä tietoa innovaatioprojektiin osallistuvien opiskelijoiden kokemuksia vertaisryhmämentoroinnista työvälineenä. Opinnäytetyöhön kerätyn aineiston avulla selvitettiin toimiko KerToi-menetelmän pohjalta sovellettu vertaisryhmämentorointi-työpaja tässä konseptissa.</p> <p>Verme-työpajat suunniteltiin keväällä 2017 toteutetun Superteam-innovaatioprojektissa esiin nousseen tarpeen vastaamiseksi. Superteam-innovaatioprojektissa mukana olleet opettajat koulutettiin verme-työpajojen mentoreiksi ja he toteuttivat verme-työpajan yhteisen suunnitelman mukaisesti.</p> <p>Verme-työpajoissa opiskelijoita 14-18 ryhmästä riippuen. Verme-työpajojen toteutuksen jälkeen kerättiin avointa palautetta osallistuneilta opiskelijoilta ja aineisto analysoitiin induktiivisella sisällön analyysillä. Yhteensä palautetta saatiin 41 opiskelijalta.</p> <p>Aineisto jaettiin sisällöstä nousseiden teemojen mukaan ja niitä tarkasteltiin positiivisen, negatiivisen ja rekantavan palautteen mukaan, jotta verme-työpaja toimintaa voidaan kehittää edelleen toimivaksi kokonaisuudeksi Superteam-innovaatioprojektin toimintamalliksi.</p> <p>Aineistossa keskeiseksi nousi keskustelemaan toiminnan merkitys verme-työpajassa, jossa dialoginen ote korostui. Verme-työpajoissa toteutetut tehtävät tulee suunnitella kohderyhmä tarkasti huomioiden, jotta ne vastaavat tarkoitustaan. Mentorin luomalla positiivisella ja moninaisuuden huomioivalla ilmapiirillä oli opiskelijoita toimintaan motivoiva vaikutus. Verme-työpajat tukevat opiskelijan omaa sekä tiimin reflektointia tasavertaisen ja avoimen keskustelun kautta.</p> <p>Verme-työpajat toimivat tässä konseptissa parhaiten integroituna osana muuta Superteam-innovaatioprojektin toimintaa. Kehittämiskohteena opiskelijoiden verme-työpajan lisäksi olisi hyvä olla verme-työpaja projektin mentori-ohjaajille.</p>	
Avainsanat	vertaisryhmämentorointi, dialogisuus, opiskelijoiden kokemus

Author(s) Title Number of Pages Date	Anna-Maija Nyman Developing peer group mentoring workshop as a part of an innovation project 47 pages + 2 appendices 3 January 2018
Degree	Master of Applied Sciences
Degree Programme	Social and Healthcare management
Specialisation option	Social and Healthcare management
Instructor(s)	Principal Lecturer Elina Haavisto, Metropolia TeiniMinnotalkoot Project Manager Laura-Maija Hero, Metropolia
<p>The purpose of the present thesis was to develop peer group mentoring tool on basis of research development in multidisciplinary and multivocational Superteaminnovation project in cooperation of Metropolia, University of Applied Sciences and Espoo koulutuskuntayhtymä Omnia vocational education. The aim of the thesis was to gather information of students experiences on participating in peer group mentoring in Superteam innovation project. The material gathered in this thesis was used to find out whether the peer group mentoring workshop was working for its purpose in this concept based on the KerToi method.</p> <p>The peer group mentoring workshops were designed to meet the needs of the Superteam innovation project implemented in spring 2017. Teachers who participated in the Superteam innovation project were trained as mentors of the peer group mentoring workshops and carried out the peer group mentoring workshop in accordance with a common plan.</p> <p>Depending on the group there were 14-18 students on a peer group mentoring workshop. Following the implementation of the peer group mentoring workshops, open feedback was gathered from the students who participated in it and the material was analyzed by content analysis. Total feedback was received from 41 students.</p> <p>The material was divided according to the themes that emerged from the content, and they were reviewed in terms of positive, negative, and declarative feedback, so that the peer group mentoring workshop could be further developed into a functional entity of the Superteam innovation project.</p> <p>Positive feedback highlighted the importance of discussion activities as part of the peer group mentoring workshop. With regard to the assignment of the peer group mentoring workshops, the target group should be carefully planned to reflect their purpose. The significance of the supervisor and the atmosphere was emphasized in the feedback. Peer group mentoring workshops support the student's own and team reflection through an equal and open discussion.</p> <p>In this concept the peer group mentoring workshops work the best integrated as part of the Superteam innovation project. In addition to the students peer group mentoring workshop, it would be a good idea to consider the possibility of an peer group workshop for the mentor-directors of the project.</p>	
Keywords	peer group mentoring, mentor-directors role, students experience

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Vertaisryhmämentorointi	4
2.1	Vertaisryhmämentoroinnin määritelmä	4
2.2	Vertaisryhmämentoroinnin käsitteelliset lähtökohdat	5
2.3	Mentorin rooli Vertaisryhmämentoroinnissa	10
3	Tarkoitus, tavoite ja tutkimuskysymykset	12
4	Vertaismentorointityöpajojen toteuttaminen	13
4.1	Tutkimuksellinen kehittäminen	13
4.2	Orientoituminen verme-työpajaan	14
4.2.1	Verme-työpajan toteutus	15
4.2.2	Aineiston hankinta	18
4.2.3	Aineiston analysointi	21
5	Tulokset	22
5.1.1	Ryhmän 1 kokemuksia vertaisryhmämentorointi-työpajasta	22
5.1.2	Ryhmän 2 kokemuksia vertaisryhmämentorointi-työpajasta	25
5.1.3	Ryhmän 3 kokemuksia vertaisryhmämentorointi-työpajasta	28
5.1.4	Ryhmän 4 kokemuksia vertaisryhmämentorointi-työpajasta	31
6	Pohdinta	34
6.1	Tulosten tarkastelu	34
6.2	Luotettavuus	35
6.3	Eettisyys	37
6.4	Tulosten merkitys ja vermen kehittäminen edelleen	39
	Lähteet	44
	Liitteet	
	Liite 1. Verme-työpajan kulun ohjeistus mentoreille	
	Liite 2. Mentoreiden Verme-koulutuksen Power Point	

1 Johdanto

Nykypäivän työelämässä korostuvat enenevässä määrin oman työn rakentumien yksilön ominaisuuksista sekä yksilöllisestä osaamiskartasta, kuten erilaisten pätkätöiden kokonaisuudesta. Tulevaisuuden työelämässä keskeisessä roolissa ovat proaktiivinen kehittäminen, innovaatiokyvykyys, verkostomaiset työtavat, yksilöllisyys sekä proaktiivinen kehittäminen ovat työelämässä keskeisessä roolissa. (Alasoini – Järvensivu – Mäkitalo, 2012: 3-14)

Maailman muuttuessa kiihtyvällä vauhdilla ja työelämässä työntekijöiltä tarvitaan osamista pysyä muutoksen mukana. Omatoimisuus ja yrittäjämäinen ote korostuvat työelämässä. Opiskelijat valmistuttuaan Korkeakouluista pääsevät yhä enemmän tehtäviin, joissa tarvitaan yllä mainittuja ominaisuuksia. Suorat ohjeet työssä ja työhön opastaminen vähenevät. Työn päämäärien asettamista sekä toimintatapoja päämääriin pääsemiseksi edellytetään työntekijältä itseltään. Tarvitaan ryhmäosaamista, reaaliaikaisen, olennaisen sekä luotettavan tiedon hyödyntämisen taitoja. Eksplisiittisen tiedon lisäksi työssä korostuvan verkostoitumisen ja vovovaikutustaidot hiljaisen tiedon välittämiseksi. (Niittymäki – Seppälä-Kaven, 2014: 5)

”Ammattikorkeakoulun tehtävänä on antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimukseen sekä tutkimukseen, taiteellisiin ja sivistyksellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin ja tukea opiskelijan ammatillista kasvua. Ammattikorkeakoulun tehtävänä on lisäksi harjoittaa ammattikorkeakouluopetusta palvelevaa sekä työelämää ja aluekehitystä edistävää ja alueen elinkeinokennetta uudistavaa soveltavaa tutkimustoimintaa, kehittämis- ja innovaatiotoimintaa sekä taiteellista toimintaa. Tehtäviään hoitaessaan ammattikorkeakoulun tulee edistää elinikäistä oppimista.” (Ammattikorkeakoulu laki)14.11.2014/932§4)

Ammatillisen koulutuksen reformi uudistus hyväksyttiin eduskunnassa. Uudistus vastaa työelämän muuttumisen tarpeita, koulutuksen vanhanaikaisten rakenteiden muutos tukee ammattiosaamisen tuomista uudelle vuosikymmenelle. Keskeisenä muutospohjana ovat henkilökohtaiset opintopolut, laaja-alainen osaaminen ja työelämän kanssa tehtävä tiivis yhteistyö. Tämän avulla vahvistetaan opiskelijoiden työllistymistä ja jatko-opintoja. Ajattelutavan muutos on keskeisessä osassa, järjestelmäkeskisyydestä osaa- misperusteiseen. Ammatillisen koulutuksen keskeiseksi tehtäväksi nousee yksilöllisen ammatillisen osaamisen tuottaminen opiskelijan ja työelämän tarpeiden mukaisesti. (Grahni-Laasonen 2017)

”Tässä laissa tarkoitetun koulutuksen tarkoituksena on kohottaa väestön ammatillista osaamista, kehittää työelämää ja vastata sen osaamistarpeisiin sekä edistää työllisyyttä ja yrittäjyyttä sekä tukea elinikäistä oppimista.” (Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta 3.10.2014/787§2)

”Koulutuksen tavoitteena on lisäksi tukea opiskelijoiden kehitystä hyväksi ja tasapainoiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa opiskelijoille jatko-opintovalmiuksien, ammatillisen kehittymisen, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja.” (Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta 20.3.2015/246§2)

”Opiskelijan arvioinnilla ohjataan ja kannustetaan opiskelua, kehitetään opiskelijan edellytyksiä itsearviointiin, annetaan tietoa opiskelijan osaamisesta sekä varmistetaan tutkinnon tai koulutuksen perusteiden ammattitaitovaatimusten ja osaamistavoitteiden saavuttaminen.” (Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta 20.3.2015/246§24)

Räsänen (2014: 5) toimittamassa julkaisussa pohditaan koulutusjärjestelmän keskeisiä haasteita. Innovointiin ja innovaatioprosesseihin mukaan kykenevien osaajien tuottaminen tuo tällä hetkellä haasteista koulutusjärjestelmään. Innovaation lisäksi luovaa ja kehittävää työtettä tarvitaan kaikilla työalueilla. Tällainen lähtökohta on taustana innovaatiopedagogiikalle. Perinteisen opetuksen, vain eksplisiittisen tiedon tuottamisen koulutus, erityisesti ammattikorkeakoulujen osalta nähdään tulleen päätökseen.

Työssä ja opiskelussa yhteisesti esiin nousseiden asioiden, kysymysten ja kokemusten jakaminen auttaa jokaista refleктоimaan omaa identiteettiä ammatissaan. Nykypäivänä tutkijat ajattelevat älykkyyden muodostuvan ja vahvistuvan yhteydessä toiseen ihmiseen, vuorovaikutuksessa, fyysisessä sekä sosiaalisessa toimintaympäristössä. (Hakkarainen – Lonka – Lipponen 2004: 15) Nykyiset sosiaalis-konstruktivistiset ja sosiokulttuuriset näkemykset oppimisesta ovat korostaneet sosiaalisen vuorovaikutuksen, sosiaalisten oppimisympäristöjen merkitystä ja osallistumista käytäntöyhteisöihin. (Tynjälä – Gijbels 2012: 210, Pennanen – Bristol – Wilkinson – Heikkinen 2015: 4) Mentoringi on oivallinen vastaus nopeasti muuttuvan työelämän reaaliaikaiseksi oppimistekniikaksi. (Ruohotie 1998: 118).

Opinnäytetyön toteutin tutkimuksellista kehittämistyötä osana monialaista ja moniasteista Superteam- innovaatioprojektin (Hero 2017) kehittämistä. Toimintaa kehitetään Superteam-innovaatioprojektin malliksi ammattikorkeakoulun sekä ammatillisen koulutuksen yhteiseen käyttöön. Superteam- innovaatioprojekti on osa TeiniMinnotalkoot-hanketta, jonka tarkoituksena on luoda monialainen ja moniasteinen innovaatioprojektin konseptimalli. Sen tarkoituksena on luoda toimintatapoja vastata tulevaisuuden opetuksessa

sekä työelämässä tarvittaviin taitoihin. TeiniMinnotalkoot-hankkeessa yhteistyössä toimivat Metropolia ammattikorkeakoulu, Espoon seudun koulutuskuntayhtymä Omnia, sekä Futuretournaments Oy. (TeiniMinnotalkoot 2016-2018)

ESR-rahoitteisessa Teiniminno –esiselvityshankkeessa todettiin, että keskeisiä työelämän osaamiskompetensseja ovat sosiaaliset, innovatiiviset, itsetuntemuksen ja itsehallinnan taidot sekä verkostoituminen ja omaan työhön motivoituminen substanssiosaamisen lisäksi. Koulutusvaiheessa olevat nuoret tarvitsevat tukea näiden ominaisuuksien rakentamiseen perusopetuksessa annettavan substanssiosaamisen kehittämisen lisäksi. Oppilaitosten ja työelämän välistä vuoropuhelua on tarpeen edistää, jotta nuoren kiinnittymistä työmarkkinoille tai jatkokoulutukseen valmistumisvaiheessa. (Hero 2014 b: 1-3) TeiniMINNOTalkoot -malli on yhteistyöverkosto, joka koostuu ammatillisen toisen ja korkea-asteen oppilaitoksista, nuorten sekä paikallisista yrityksistä. Mallissa etsitään luovia ratkaisuja aitoihin työelämän ongelmiin sekä kehitetään innovaatiopedagogiikkaa monialaisessa ja moniasteisessa aidossa työelämään sijoittuvassa pedagogisesti fasiloidussa innovaatioprosessin alustassa. Mallilla ennaltaehkäisevään näkökulmaan tuemalla nuorten työelämä- ja jatko-opiskeluvalmiuteen liittyviä kompetensseja uudistuvien työelämätaitojen henkilökohtaisen verkoston, osaamiskartan rakentumisen sekä elämänhallinnan alueella. (Teiniminnotalkoot 2016-2018)

2 Vertaisryhmämentorointi

2.1 Vertaisryhmämentoroinnin määritelmä

Vertaisryhmämentoroinnista käytetään sanaa verme (Heikkinen – Jokinen – Tynjälä 2010: 39), jota käytetään jatkossa tässä työssä puhuttaessa vertaisryhmämentoroinnista. Opinnäytetyöhön valittu teoria perustuu vermen käsitteellisiin lähtökohtiin sekä laajemmin mentoroinnin yhteydessä käytettyihin teorioihin. Vermen käsitteellisten lähtökoh-
tien tutkijoina Suomessa ovat olleet Hannu Heikkinen (2010, 2012), Hannu Jokinen (2012), Päivi Tynjälä (2010, 2012) sekä Eila Estola (2007, 2012) Tämän lisäksi tähän työhön on tehty hakuja kansainvälisistä artikkeleista. Hakusanoina on käytetty peer group, mentoring, tutoring ja education, joita yhdisteltiin erilaisiksi hakukokonaisuuksiksi.

Käsitteitä mentorointi ja tuutorointi käytetään Sillanpään (2015: 21) mukaan päällekkäin. Tuutorointi nähdään oppilaitosympäristössä enemmän oppilaitoskulttuuriin sopeuttavana sekä sitouttavana toimintana. Mentoroinnissa korostuu enemmän ohjattavan yksilöllinen lähtökohta ja hänen tarpeet.

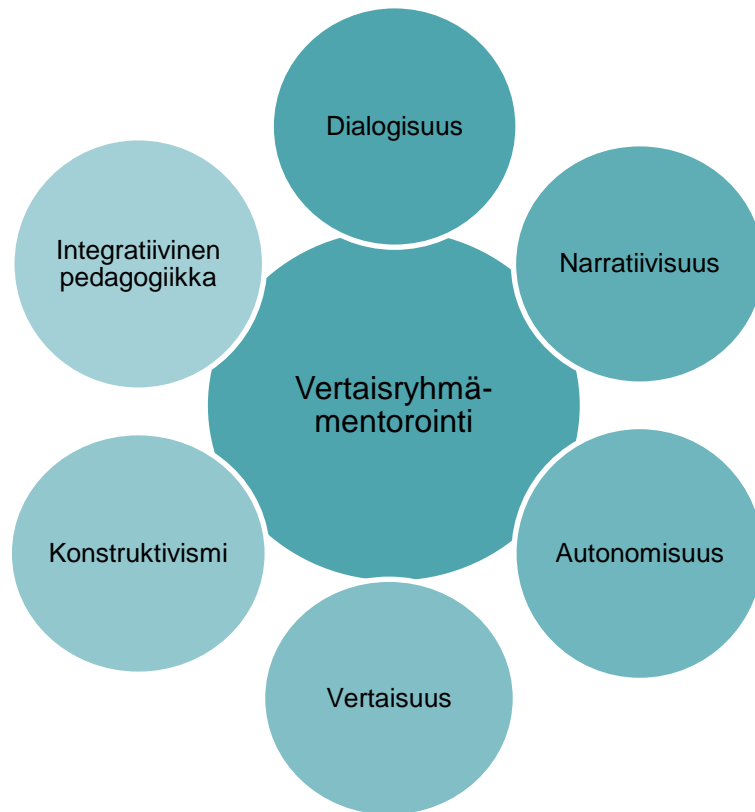
Mentoroinnin juuret liitetään kreikkalaiseen mytologiaan. Troijan sotaan lähtiessä Odysseus pyysi Mentoria poikansa Thelemakhoksen neuvoksi, opettajaksi ja ystäväksi. (Leskelä 2005: 21. Juusela ym. 2000:14) 1970-luvulla USA:ssa alettiin näkemään mentoroinnin hyödyt työelämässä. Nuorten työtekijöiden palkka- ja urakehityksen nopeutuvan sekä työtyytyväisyyden lisääntyvän mentoroinnin avulla. 1980-luvulla mentoroinnista tehtiin lukuisia tutkimuksia muun muassa USA:ssa, mutta silloin se perustui enemmän yhteiskunnallisesti merkitykselliseen mentorointiin, kuten esimerkiksi ongelmanuorten mentorointi (Leskelä 2005: 15)

Mentorointi on mentorin ja mentoroitavan välinen prosessi, jossa etsitään mentoroitavan piileviä kykyjä ja ominaisuuksia kehittymistarkoituksessa. Se on mentoroitavan kasvupotentiaalin ja itsensä löytämisen menetelmä, joiden kautta voidaan tukea uralla eteenpäin. (Juusela 2000:15) Verme perustuu klassisen mentorointiin, vaikka siinä mentorointi onkin kahden keskistä. Verme taas toteutetaan ryhmässä ja perustuu yhteisen tiedon rakentamiseen. Keskustelujen ja reflektoinnin avulla sanaton eli implisiittistä tietoa muokataan ja rakennetaan näkyväksi. Reflektointi on väline, jolla saadaan yksilön tietoisuuteen oman toiminnan taustalla olevaa käyttöteorioita (Leskelä 2005: 72).

Verme on osaamisen kehittämisen menetelmä, jossa osallistujat jakavat kokemuksiaan ja osaamistaan pienryhmissä. Tavoitteena menetelmässä on oppimisen tukeminen ja työhyvinvointi. Lähtökohdaksi on nähty yhdistää arkielämän ja työskentelyssä tapahtuvaa oppimista muodolliseen eli formaaliin koulutukseen. Vermen vahvuus on ammatillisessa hiljaisessa tiedossa. (Heikkinen ym. 2010: 11-12) Ihminen nähdään eri elämäntilanteissa oppijana myös koulutuksen ulkopuolella. Elämän eri konteksteissa tapahtuu oppimista, kuten vapaa-ajalla, työssä ja koulutuksessa. Tämän lisäksi oppiminen on myös elinikäistä koko elämän ajan tapahtuvaa. Oppiminen tapahtuu formaalissa suunnitelluissa oppimistilanteissa koululaitoksissa. Nonformaalissa oppimisessa on kyse työtä tekemällä oppimisesta. Informaaliin eli arkielämässä tapahtuvaa tahatonta oppimista. On hankalaa rajata oppiminen tiettyyn paikkaan tapahtuvaksi. Tänä päivänä koulutuksissa on alettu käyttää menetelmiä, jotka muistuttavat informaalista oppimista, pari tai ryhmäkeskustelujen muodossa. Formaalin koulutuksen suunta on enemmän informaaliin ja nonformaaliin suuntaan. Sen myötä formaali oppiminen muotoutuu monipuolisemmaksi. Ne muistuttavat enemmän arkielämän työtä sekä keskusteluja työyhteisön tai opiskelukaverin kanssa. Tällainen oppimisen informalisaatio on osa konstruktivistista oppimiskäsitystä. (Heikkinen – Tynjälä 2012: 19-22)

2.2 Vertaisryhmämentoroinnin käsitteelliset lähtökohdat

Verme on muotoutunut klassisen mentoroinnin pohjalta yhteisöllisempää, kollektiivisempaan sekä enemmän vuorovaikutuksellisempaan suuntaan. Vermen käsitteelliset lähtökohdat (ks. kuvio 1) koostuvat dialogisuuden, narratiivisuuden, autonomisuuden, vertaisuuden, konstruktivismin sekä integratiivisuuden periaatteista. (Heikkinen – Tynjälä – Jokinen 2012: 47-48)



Kuvio 1. Vertaisryhmämentoroinnin käsitteelliset lähtökohdat. (Heikkinen ym.2012: 48)

Dialogissa tuodaan osallistujien oma näkemys ja itsensä kokonaisvaltaisesti keskusteluun. Yhteisessä dialogissa ammatillinen tieto ja osaaminen rakentuvat muiden merkittävien osapuolten kanssa. Vertaisryhmämentoroinnissa tieto sanallistetaan aikaisempien ajattelutapojen, kokemusten ja käsitysten kautta. Martin Buberin mukaan dialogi tapahtuu ”välissä-sfäärissä” (*in between*). Dialogi on ajatusten virtaa, jossa kukaan ei ole tiedon perimmäinen lähde. Eikä kukaan omista keskustelun tuloksena syntyvää uutta ymmärrystä. Dialogisessa suhteessa kenelläkään ei ole parempaa tai pätevämpää näkökulmaa todellisuuteen. Dialogissa ei ole oikeaa tai väärää päätelmää vaan kesken-eräisiä tulkintoja. Se on parhaimmillaan dynaamista eteenpäin virtaavaa virtauskoke-
musta eli flowta, jossa keskustelijoiden ajantaju ja paikantaju saattavat hämärtyä. Onnistunut dialogi käsittää ajattelun luovan ja vapaan prosessin. Martin Buber kuvaa dialogista suhdetta Minä ja Sinä-suhteeksi, jossa osallistujat ovat itsenäisiä ja tasa-arvoisia, jonka vastakohtana on Minä-Se-suhde (Buber 1999, Heikkinen ym. 2012 48: 51) Dialogisessa suhteessa keskustelun osapuolet arvostavat toisiaan näkemystensä mukaan. Ihminen työstää omia ajatuksiaan kertoessaan niistä toisille. Parhaimmillaan dialogissa opitaan ymmärtämään itsensä lisäksi muita. Dialogi onkin reflektointia ja avointa keskustelua, jossa opitaan reflektointia ja yhteinen ymmärrys syvenee. Toisinaan pelko saattaa olla

esteenä aitoon kohtaamiseen ja silloin henkilö jää roolin taakse, joka voi olla aidon vuorovaikutuksen. Dialogi edellyttää turvallista ympäristöä, jossa ei arvostella toista. Dialogissa opitaan hyväksymään toisten erilaisuus ja erilaiset ajatukset. (Juuti 2005: 92-93)

Parhaimmillaan vertaisryhmämentorointi mahdollistaa flow-tilan. Flow muodoista yksi on intensiivinen keskustelu, jonka tarkoituksena on aikaansaada uusi yhteinen ymmärrys. Dialogissa päämäärä on avoin eikä sen kulkua voi täysin määrittellä. Asioista voidaan löytää erilaisia tulkintoja. Dialogissa muodostuva uusi ymmärrys maailmasta on moniulotteinen. Siinä vastaukset jäävät avoimiksi, koska tiedon prosessi on päättymätöntä, jossa ihminen on osa prosessia. Maailman monimuotoisuuden ja selittämättömyyden hyväksyminen lisää psyyken sisäistä vahvuutta. Flown jälkeen minän ymmärrys on monimuotoisempaa. Maailman erilaisten tulkintamahdollisuuksien hyväksymisen seurauksena myös minän kompleksisuus kasvaa. (Heikkinen ym. 2012: 49)

Narratiivisuus muodostaa identiteetin ja tietämisen kokonaisuuden, jossa se kuka olen, rakentuu kertomusten kautta. Narratiivinen identiteetti on ihmisen itsensä kertomus siitä, kuka hän on. Kertomus nähdään jatkuvasti rakentuvana tienä eikä päämäärä. Sen mukaan ihmisen identiteetti rakentuu kertomusten ja itseilmaisujen kautta jakamalla kokemuksia muiden kanssa. Narratiivisuus perustuu siihen, että ihminen tavoittaa itsensä eri ilmaisujen (kertomus itsestä, luovuus, pukeutuminen ja fyysinen suoritus) kautta eikä suoraan ja välittömästi vain reflektoinnin kautta. (Heikkinen ym. 2012: 53-54)

Autonomisuus perustuu vermessä siihen ajatukseen, että opettajalla on opetuksen näkökulmasta suomessa pedagoginen vapaus toteuttaa opetusta pedagogisesti näkemälleen tavalla. Ammatillinen autonomia lisää opettajan motivaatiota sekä sitoutumista oman alan kehittämiseksi, ja näiden kautta ammatin arvostusta. Opettajan autonomisen pedagogiikan kautta opiskelijoidenkin oppimismotivaatio paranee. Hyvät oppimistulokset on rinnastettu opettajan autonomiaan. Itseohjautuvat opettajat ohjaavat opiskelijoita itseohjautuvaan opiskeluun. Muu looginen selitys opettajan autonomian kannattamiselle on siinä, että se tukee opetuksen laatua ja lisää mielekkyyttä sekä työssä jaksamista. Vertaisryhmämentoroinnin ajatuksena autonomiasta on lähtökohtaisesti se, että opettaja ei toimi minkään poliittisen järjestelmän, ideologian tai muun ulkoisen tahon puolesta. Opettaja toimii opiskelijan palvelijana, jonka tarkoituksena on lisätä mahdollisuuksia hyvään elämään. (Heikkinen ym. 2012: 56-58)

Vertaisuuden näkökulmasta vertaisryhmämentoroinnissa lähtökohtana on ihmisten välinen yhdenvertaisuus. Yhdenvertaisuudesta huolimatta ryhmää ohjaavalla mentorilla on

oma roolinsa ryhmätoiminnan vetämisen vastaamisesta. Lisäksi jokaisen osallistuvan henkilön tiedot ja kokemukset ovat yksilöllisiä jolloin niiden moninaisuus on keskustelua rikastuttavaa. Mentorointisuhteessa ajatellaan, että jokaisen kokemukset ja tieto ovat yhtä arvokasta ja tärkeää, perustui tieto ja kokemukset ammatillisesta näkökulmasta tai muulta elämänalueelta. (Heikkinen ym. 2012: 59-60) Falchikov pohtii vertaisuutta peilaten Saksalaisen Free University of Berlin korkeakouluun vuonna 1951, jossa ”vertainen” opettaminen tuli tutuksi saman koulutustaustan omaavilla ja samankaltaisesta ikäluokasta. Tämän jälkeen termiä ”vertainen” on käytetty monella eri tavalla opetuksessa ja oppimisessa. Vertaistutorointia voidaan kuvailla monella tapaa, peruskokemuksena on kuitenkin tehokkuus vertaisoppimisessa, kahdenkeskeisessä ja pienryhmien kokemuksissa, ja niitä erottavia piirteitä. Ne voivat poiketa toisistaan tavoitteidensa puolesta sekä ryhmärakenteidensa puolesta tavoitteiden huomioimiseksi. Eri toteutustapoihin kuuluvat erialiset osallistujien vuorovaikutuksen muodot. (Falchikov 2001: 1-7)

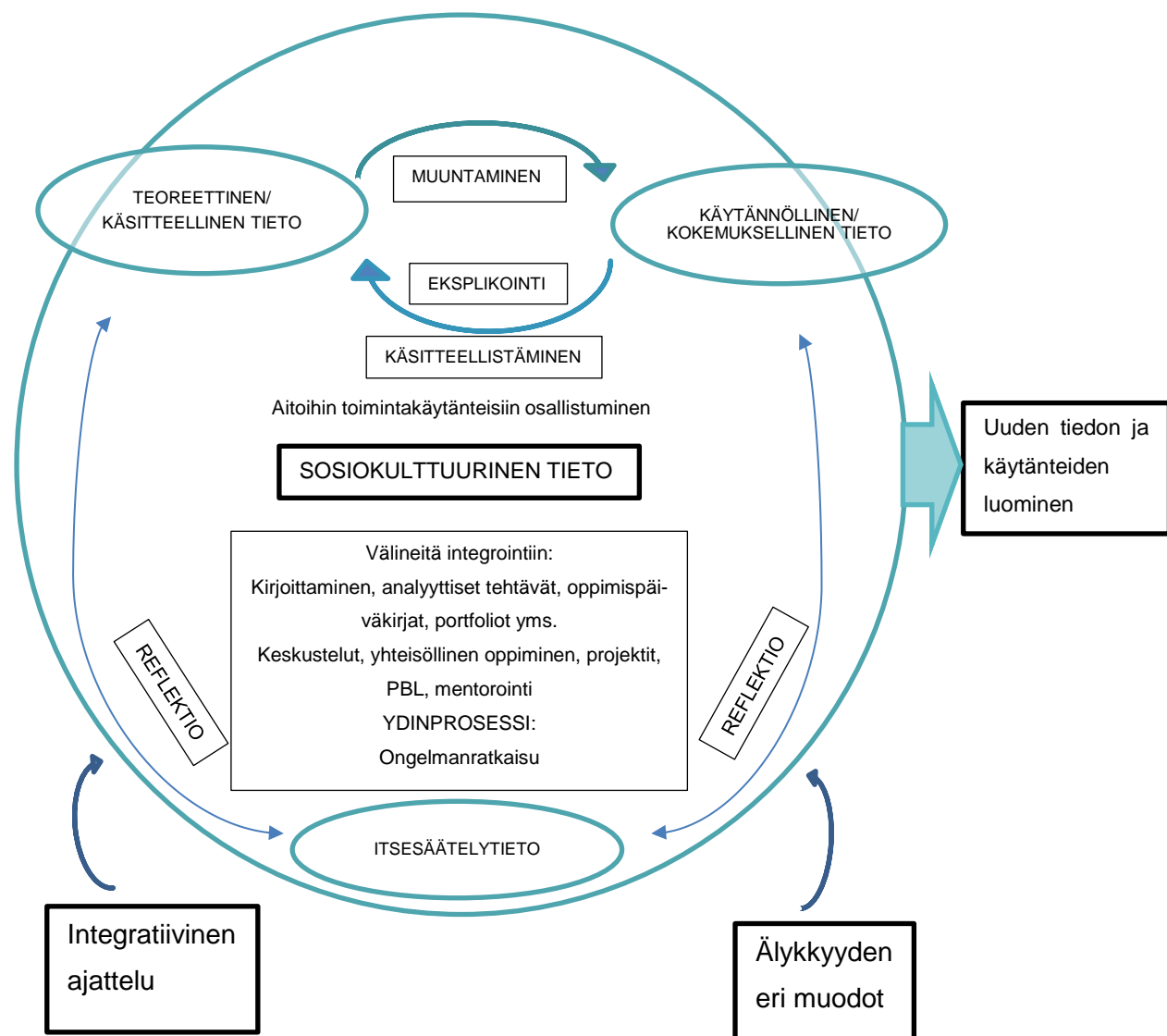
Konstruktivismi (kuvio 1) kuvaa mentoroinnin muutosta konstruktivismiin suuntaiseksi. Oppiminen ymmärretään yhteisen tiedon rakentumisena aina vaan enemmän. Ihminen rakentaa tietoa kokemusten ja oppimansa perustan päälle, uusi tieto ja kokemus muokkaavat ja kehittävät tietoa aina uudestaan. Tiedon rakentuminen on prosessissa lähtökohtana. Mentoroinnin käytänteet ja käsitykset oppimisesta ovat muuttuneet yhtäläisesti samaan suuntaan. Oppiminen lähtee omista kokemuksista ja niiden vähittäisestä muuttumisesta, oppiminen on prosessi, jossa käsitykset kohtaavat ja ennakkokäsitykset muokkaantuvat uuden tiedon pohjalta. (Heikkinen – Jokinen – Markkanen – Tynjälä 2012: 64)

Yhteinen tieto rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Ajatus yhteisen tiedon rakentumisesta perustuu *konstruktiiiviseen* oppimiskäsitykseen, kun taas klassisessa mentoroinnissa se perustuu tiedon siirtämiseen. (Heikkinen ym. 2012: 78-79) Falchikov kuvaillee vertaistutoroinnin juurien olevan Jean Piagetin sekä Lev Vygotsyn teorioissa. Piagetin mielestä vertaisten välinen yhteistyö kehittää kriittistä asennetta ajattelussa suhteessa objektiivisuuteen sekä keskustelemaan reflektointiin. Piaget ja Vygotsky molemmat tutkivat vertaistutorointia suhteessa sosiaaliseen konstruktivismiin. Vygotskyn pääperiaatteita on se, että missä tahansa iässä täydellinen kognitiivinen edistyminen tapahtuu sosiaalisessa kanssakäymisessä. Vygotsky väitteli sen puolesta, että kehittyminen aikuisen avustuksella tai vertaisessa yhteistyössä ylittää sen mitä kehittyä, kun

haasteessa on yksin. Vygotsyn teorian idea on, että kehittyminen tapahtuu *lähikehityksen vyöhykkeellä*. (Falchikov 2001: 86-88)

”Todellisen kehityksen on määritelty olevan yksilöllisessä ongelmanratkaisussa ja mahdollisen kehityksen tasossa se on määritelty olevan aikuisen ohjauksessa tapahtuvassa ongelman ratkaisussa tai yhteistyössä kyvykkäämpien vertaisten kanssa.” (Vygotsky 1978, 86).

Vertaisryhmämentoroinnissa voidaan soveltaa integratiivista pedagogiikkaa. Integratiivisen pedagogiikan mallissa asiantuntijuus rakentuu integratiivisen pedagogiikan mallissa. Siinä on neljä keskeistä elementtiä (ks. kuvio 1). (Heikkinen ym. 2012: 72)



Kuvio 2. Asiantuntijuuden elementit ja integratiivisen pedagogiikan malli (Heikkinen ym. 2012b:69)

Integratiivisen pedagogiikan mallin (Kuvio 2.) mukaan asiantuntijuus muodostuu seuraavissa peruselementeissä. Teoreettisesta ja käsitteellisestä tiedon käsittelystä, joka tapahtuu formaalisti luennoilla kuvioden ja tekstien kautta. Tietoisesta käsitteellisestä ajatteluprosessin kautta saavutetaan formaali tiedon taso, joka tarvitsee asiantuntijuuden saavuttamiseksi muitakin elementtejä. Asiantuntijuuden näkökulmasta, tietoa muokataan käytännöllisen ja kokemuksellisen tiedon käsittelyssä käytännön kokemuksen kautta. Tällainen tieto on usein informaalia, intuitiivista ja hiljaista tietoa. Lisäksi asiantuntijuuteen liittyy itsesääätelytiedon käsittelyä, johon liittyy metakognitiiviset sekä omaa toimintaa ohjaavat reflektiiviset tiedot ja taidot. Näiden avulla sanallistetaan omia ratkaisujaan. Asiantuntijuus muodostuu lisäksi sosiokulttuurisen tiedon käsittelyssä. Se pitää sisällään työn tekemisen toimintatavat ja käytännöt. Kun halutaan muutosta totutuissa toimintatavoissa, on osallistuttava siihen ympäristön toimintaan, johon toimintatavat liittyvät. Integratiivisen pedagogiikan perusajatuksena on luoda oppimisympäristöjä ja -tilanteita, joissa voidaan yhdistää näitä tiedon muotoja. Luodaan pedagogisia välineitä, joiden avulla voidaan omia kokemuksia reflektoida käsitteellisen tiedon sisällä. Välineiksi sopii muun muassa oppimispäiväkirjat, kirjalliset tehtävät ja ryhmäkeskustelut. Välineen tarkoituksena on reflektointi ja käsitteellistäminen. (Heikkinen ym. 2012: 68-71)

2.3 Mentorin rooli Vertaisryhmämentoroinnissa

Vertaisryhmämentorointia generatiivisuuden näkökulmasta Laes ym. määrittävät mentorin rooliin olemukseen ja tehtävään liittyen seuraavasti. *Generate* sana tulee englanninkielestä ja tarkoittaa aikaansaamista, luomista ja tuottavaa toimintaa ja kehittämistä. Erik H. Eriksson psykoanalyttisen elämänkaariteorian luoja (1950) nosti generatiivisuuden esille. Hän kuvaili generatiivisuuden huolenpidoksi läheisistä ihmisistä aina seuraaviin sukupolviin ja laajemmin yhteiskuntaan. Eriksson nimesi generatiivisiksi ammateiksi opettajan, sosiaalityöntekijän sekä lääkärin. Itsestä ja muista huolehtiva opettaja on generatiivisen opettajuuden prototyyppi. Aikuisten kanssa työskennellessä voi keskittyä vastavuoroisuuteen ja pohdiskeluun. Mentorin tehtävä on tukea ammatillista ja henkilökohtaista kasvua. Mentorilla on mahdollisuus luovan toiminnan luomiselle ja oman generatiivisen tarpeen tyydyttämiselle. Mentori parhaimmillaan oppii itsestään ryhmää ohjattaessaan. Mentori ohjaa siten että muut jäsenet saavat olla esillä ja loistaa. Mentori huolehtii siitä, että jokaisella on mahdollisuus olla esillä ja on lupa olla hiljaa. Tasapuolisten kysymysten esittäminen voi toimia siinä työvälineenä. (Laes ym. 2012: 207-217)

Dialoginen kohtaaminen edellyttää kaikkien tunteiden sallimisen, mentorin tehtävänä on suostua kuulemaan osallistujien hankalia tunteita ja ajatuksia. Turvallisuus luo pohjan dialogiselle suhteelle. Dialoginen kohtaaminen on vermen keskeisin elementti. Vermeissä tapahtuva vuorovaikutus ennakoimaton tutkimusmatka. Verme tarvitsee konkreettisen rakenteen ja rauhallisen tilan, sille on sovittava täsmälliset ajat. (Kukkonen-Ranne-Korko.2012: 151)

Jian Wang ja Sandra Odell kolme mentoroinnin keskeistä jakoa ovat *humanistinen, paikallisuutta ja yhteisöllisyyttä* korostava sekä *kriittinen konstruktivismi*. Humanistisessa mentoroinnissa on ajatuksena auttaa ihmistä itseään ratkaisemaan ongelmia, ennakoimaan tilanteita sekä tukemaan ammatissaan viihtymistä. Luottamuksellinen suhde mentorin ja mentoroitavan välillä on keskeistä. Tarkoituksena on tukea mentoroitavan emotionaalisia tarpeita, jotta hänen itseluottamuksensa lisääntyisi ja persoonallisuuden vahvistumiseen. Mentorin odotetaan olevan helposti lähestyttävä, luottamusta herättävä ja lämmin persoona. Paikallisuutta ja yhteisöllisyyttä korostava mentorointi keskittyy auttamaan kulttuuriin sopeutumisessa tukemalla selviytymistaitoja. Mentoroitavaa tuetaan oman paikkansa löytämisessä. Kriittisessä konstruktivismissa *dekonstruoidaan* eli puretaan ja kyseenalaistetaan vanhaa tietoa sekä rekonstruoidaan eli rakennetaan uudelleen tietoisempaa ymmärrystä. Oppiminen prosessissa käsitykset muuttuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Mentori kysyy kysymyksiä, jotka haastavat mentoroitavia löytämään uusia ajattelutapoja ja käytäntöjä. Mentorin rooli on muutosagenttina toiminen. Oppimisen prosessin lisäksi vertaisryhmämentorointi on mentorille mahdollisuus oppimiselle. (Heikkinen ym 2012: 64-66, Wang ym. 2007: 476-477.)

Gillam, Callaway ja Wikoff (1994) totesivat, että mentori- mentoroitava suhteessa vaikuttivat perinteiset ennakkokäsitykset mentorin roolista ja auktoriteetista. Pelkkä vertaisten läsnäolo muodostaa yleisön, joka vaikuttaa mentoroijaan. (Falchikov 2001: 90)

Mentorin tehtävänä on vastata käytännön järjestelyistä ja rakenteista. Mentorin tehtävät tulee ottaa enemmän ohjekarttana kuin ehdottomina sääntöinä. Paikan valinta, ympäristön tulee olla rauhallinen, mukavat istuimet aseteltuna siten, että kaikki näkee toisensa. Ohjaajan oma virittäytyminen toimintaan on osa valmistautumista, kuten ajoissa paikalla oleminen. (Estola – Aho – Kaunisto – Moilanen – Tervonen 2012: 114)

3 Tarkoitus, tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän työn tarkoituksena oli kehittää Verme-työpajaa osana monialaista ja moniasteista innovaatioprojektia ja kuvata opiskelijoiden kokemuksia verme-työpajasta. Tutkimuskysymyksenäni oli selvittää toimiko KerToi-menetelmään pohjautuva verme-työpaja tässä konseptissa ja miten Verme-työpajaa voisi kehittää monialaisen ja moniasteisen innovaatioprojektin käyttöön.

4 Vertaismentorointityöpajojen toteuttaminen

4.1 Tutkimuksellinen kehittäminen

Tässä opinnäytetyössä verme-työpajojen toteuttamisessa käytettiin tutkimuksellisen kehittämisen otetta. Kehittämistyön tarkoituksena on asioiden parempien vaihtoehtojen etsimistä ja asioiden viemistä käytännössä eteenpäin. Uuden tiedon tekeminen ja kirjoittaminen ovat tutkimuksellisessa kehittämistyössä olennaisia, mutta pääpaino on käytännön kehittämistehtävän perille viemisessä. Tämä kyseenalaistaa perinteisen tieteellisen tutkimuksen liittyvän tradition näkemyksen. (Ojasalo ym. 2014: 19) Tutkimuksellinen kehittämistoiminta tapahtuu tutkimuksen ja kehittämistoiminnan risteyskohdassa (Toikko – Rantanen 2009: 19-21).

Tutkimuksellinen kehittämistyö on prosessi, jonka lähtökohdan tarkoituksena on tunnistaa kehittämiskohde sekä siihen liittyvien asioiden ymmärtäminen. Se liittyy useimmiten työelämän sekä yrityksen toiminnan muutokseen. Haetaan siihen liittyvää tietoa teorioista ja käytännöistä. Näkökulman löytäminen auttaa tiedon kriittistä kohtaamista. Tämän jälkeen määritellään tarkempi kehittämistehtävä sekä rajataan kehittämisen kohde. Kohteelle etsitään taustatietoa ja luodaan sille merkitys kehittämishankkeeseen liittyen. Työn näkökulman ymmärtäminen auttaa tutkimuksellisen kehittämistyön kriittistä tarkastelua. Tämän jälkeen kuvataan prosessit ja suunnitelmat sekä valitaan menetelmät ja lähestymistapa. Tietoperustan laatiminen, sekä lähestymistavan ja menetelmien suunnitelmat kannattaa tehdä kirjallisesti, jotta saadaan laajempi kuva kokonaisuudesta. Tutkimuksellisessa kehittämistyössä käytetään monia menetelmällisiä ratkaisuja. (Ojasalo ym. 2014: 22-25)

Ennen konkreettisten menetelmien valintaa tulisi pohtia, millä lähestymistavalla kehittämistyötä viedään eteenpäin. Lähestymistapa liittyy kokonaisvaltaisempaan kehittämisen tavoitteeseen, ei varsinaisesti tietty menetelmä tai tekniikka. (Ojasalo ym. 2014: 36) Menetelmiä ovat esimerkiksi haastattelut, havainnointit ja kyselyt. Menetelmissä on sekä laadullisen, että määrällisen tutkimuksen menetelmiä, eikä tutkimusten menetelmien eroihin liittyvät kysymykset ole keskiössä. Tällaisessa kehittämistyössä käytetään yhteisöllisiä menetelmiä, kuten aivoriihiyöskentelyt. Kehittämistyötä tehdään osana ryhmää eikä uudet ratkaisut siirry pelkästään tiedon siirtämisenä vaan osana tiivistä yhteistyötä ja keskinäistä ymmärrystä. (Ojasalo ym. 2014: 40)

Yhteisöllisiä ideointimenetelmiä on monia. Niiden hyödyntäminen on laajentunut yritysten ja organisaatioiden kehittämistyössä. Niitä toteutetaan ryhmässä ihmisiä ja toimivat luovuutta tukevalla menetelmällä, joiden tarkoituksena on luoda yhdessä uusia näkökulmia. Tunnetuin menetelmä näistä on aivoriihi eli *brainstorming*, jossa on erilaisia toteutusmahdollisuuksia. Siinä työskytetään yhdessä yhteistä teemaa alkuun vapaasti, ilman kritiikkiä. Tarkoituksena on saada mahdollisimman paljon ideoita, jotka kirjataan ylös. (Ojasalo ym. 2014: 44-47)

4.2 Orientoituminen verme-työpajaan

Opinnäytetyöni vastaa työelämän tarpeeseen kehittää monialaista ja moniasteista Superteam- innovaatioprojektia. Keväällä 2017 Superteamin innovaatioprojektissa kokeiltiin vermeä yhdelle ryhmälle, jossa oli 14 opiskelijaa. Kokeilu vastasi opiskelijoiden tarpeeseen saada keskustella avoimesti projektin monista haasteista. Kehitimme toimintaa edelleen verme-työpajojen muotoiseksi syksyille 2017.

Verme-työpaja toteutettiin moniammatillisessa ja moniasteisessa (vrt. Rautkorpi – Hero 2017) Superteam- innovaatioprojektissa (Hero 2017). Ennen varsinaista Verme-työpajaa Verme-työpaja toteutettiin innovaatioprojektin mentori-ohjaajille. Mentori-ohjaajien työpaja toimi Verme-työpajan kokeiluna, että verme-työpajaan kouluttamisena. Tarkoituksena koulutuksella oli ohjata mentori-ohjaajat vermen ajatusmaailmaan, jotta sen ohjaaminen onnistuisi verme käsitteellisten lähtökohtien osalta. Mentoreiksi koulutettiin innovaatioprojektissa mukana olleet innovaatio-ohjaajat Vermen ideologiaan ja käytäntöön. Tässä opinnäytetyössä käytän Vermen mentoreista ja innovaatio-ohjaajista nimitystä mentori-ohjaaja, jotta tämän työn lukija muistaa mentori-ohjaajan kaksi roolia. Roolit ovat sekä verme-työpajassa mentorina toimiminen, että Superteam- innovaatioprojektin innovaatio-ohjaajana toimiminen. Ohjaajien mentorikoulutus kesti yhteensä kolme tuntia. Koulutukseen osallistui kahdeksan mentori-ohjaajaa. Verme-työpajan kokeilun mentori-ohjaajien positiivinen vastaanotto vahvisti sen rakenteellisen toteutuksen KerToi- menetelmää (Estola – Kaunisto – Keski-Filppula– Syrjälä – Uitto 2007) soveltaen. KerToi- menetelmän (Estola ym. 2007) mukaan vermessä toteutetaan muun muassa henkilökohtaisen päiväkirjan tekemisen, johon vermeen osallistuja voi kirjoittaa omaa reflektointia. Päiväkirjan merkitys vermessä on omien ajatusten ja havaintojen näkyväksi tekemistä ja sen kirjoittaminen helpottaa tulevien vermessä käytävien keskusteluihin osallistumista. Päiväkirja on henkilökohtainen, se ei ole tarkoitettu jaettavaksi muille. Päivä-

kirja-tehtävää ei valittu tähän verme-työpajaan, sillä Superteamin Innovaatio-opintokokonaisuudessa tehtiin tiimipäiväkirjaa jo muutenkin. Superteamin innovaatio-opintokokonaisuuden ohjeissa päiväkirjaan reflektoidaan omaa sekä tiimin toimintaa InnoKorttien avulla ohjatusti kolme kertaa projektin aikana, sen alussa, keksivaiheessa ja lopussa. InnoKortit liittyvä innovaatiokompetenssien reflektointiin kurssin aikana. InnoKortit kehitettiin Innovaatioprojektien ja monialaisten tiimien osaamisen näyttämisen pedagogiseksi välineeksi. Ne perustuvat suoraan Hero ym. 2017 -tutkimuksen tulokseen (Hero ym. 2017).



Kuvio 3. Opefoorumien ja Superteamin 2016-2017 toteutuksen prosessikaavio.

Opefoorumien ja Superteamin (vrt. Hero 2017) 2016-2017 toteutuksen prosessikaavio (kuvio 3) kuvaa Verme-työpaja kokeilun etenemistä. Ensimmäisessä Superteam innovaatio-projektissa kokeiltiin käytännössä yhdessä opiskelijaryhmässä vermen keskustelua toimintaa. Siitä opiskelijoilta saatu palaute oli positiivista, jonka perusteella opefoorumissa aloimme työstämään ajatusta Vermen käytöstä työpajan muodossa.

4.2.1 Verme-työpajan toteutus

Verme-työpaja toteutettiin KerToi- menetelmän (Estola ym. 2007) mukaan verme-työpajaan koulutettujen ohjaavien opettajien toimesta. Verme-työpajat toteutettiin KerToi-menetelmää soveltaen (ks. kuvio 5). Opinnäytetyössä käytetty verme-työpajan rakenne

pohjautuu KerToi-menetelmään, joka kehitettiin Työsuojelurahaston rahoittaman projektissa vuonna 2004-2006 (Estola ym. 2012 :109). Verme-työpajan toteutuksen rakenne koostui tunnetilakierroksesta, motivaatio-tehtävästä, keskustelevista-toiminnasta, sekä kiitoskierroksesta. Verme-työpaja videoitiin, jotta sen sisältöön voisi tarvittaessa palata. Verme-työpajan lopussa opiskelijoilta kerättiin nimettömästi avointa palautetta.



Kuvio 5. Verme-työpajan rakenne KerToi-menetelmään peilaten (vrt. Estola ym.2007)

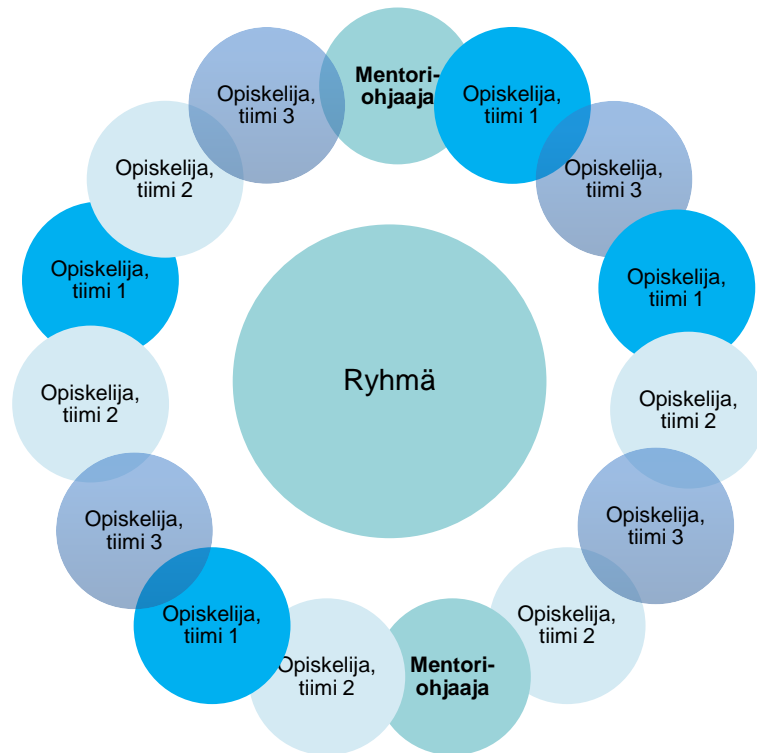
Tunnetilakierroksella (vrt. Estola ym. 2007) jaettiin siinä hetkessä vallitseva tunnetila muille eli kerrottiin verme-työpajaan osallistuville, mikä tunne oli siinä hetkessä päällimmäisenä mielessä. Tunnetilan jakaminen auttaa osallistujaa purkamaan vallitsevan tunteen muille ja kuulemaan muiden tunnetilan, jonka kautta hän voi siirtyä siihen paikkaan, jossa toiminta tapahtuu. Tunnetilakierros toteutettiin siten, että lattian keskelle laitettiin esineitä, joista valittiin sellainen, joka voisi kuvastaa sen hetken tunnetilaa. Esineen kautta tunteesta kertominen voi olla helpompaa ja siinä osallistujien huomio kiinnittyy esineeseen, jolloin osallistujalla on helpompi kertoa tunteesta ilman että katseet kiinnittyvät häneen.

Motivointi-tehtävä tarkoituksena on motivoida osallistujia keskusteluun, oppia tuntemaan työpajaan osallistujia, harjoitella kertomaan itsestään asioita sekä kuunnella muita. Motivointi-tehtäväksi valikoitui Kilpi-tehtävä (Estola ym.2012: 122). Siinä paperille piirrettiin kilpi, jossa oli kolme osaa. Yhteen osaan kirjoitettiin kolme hyvää asiaa itsestä, toiseen osaan kirjoitettiin kolme unelmaa, haavetta tai tulevaisuuden ajatusta sekä kolmanteen osaan kirjoitettiin, miten ystävät kuvailisivat sinua. Kilpi-tehtävä purettiin kolmesta neljän

hengen ryhmissä keskustellen. Lopuksi se esiteltiin muille verme-työpajaan osallistuville siten, että jokainen sai esitellä toisen henkilön kilven pääasiat koko ryhmälle.

Keskusteleva toiminta (vrt. Estola ym. 2007, 2012) toteutettiin siten, että jokainen sai hetken aikaa pohtia innovaatioprojektia ja siinä itseä pohdituttavia asioita. Jokainen kirjoitti paperille jonkin asian, joka oli päällimmäisenä mielessä projektia ajatellen. Laput niputettiin aiheittain samantyyliisiin teemoihin ja käytiin niiden kautta keskustellen jokainen teema läpi. Jokaisella osallistujalla oli puheenvuoroksi kaksi lappua. Puheenvuorolappujen tarkoituksena oli se jakaa puheenvuoroja tasavertaisesti jokaiselle. Tämän avulla ohjaajan tarkoituksena ei ole jakaa puheenvuoroja konkreettisesti vaan osallistujat oppivat itse havainnoimaan keskustelun kulkua. Tämän lisäksi opitaan kuuntelemaan toista ja kertomaan omista ajatuksista halutessaan. Puheenvuoroja kannustettiin käyttämään, vaikka vain toteamalla johonkin kohtaan keskustelua, että olen samaa mieltä tai eri mieltä tästä asiasta kuin joku toinen.

Kiitoskierroksen (vrt. Estola ym. 2007, 2012) tarkoituksena oli positiivisen palautteen jakamisen, sekä sen vastaanottamisen harjoittelua. Harjoituksen tarkoituksena on oppia sanoittamaan positiivisia asioita toisesta ja oppia näkemään muiden yksilöllisiä ominaisuuksia ja vahvuuksia. Jokainen osallistuja sai sanoa vasemmalla puolella olevalle henkilölle jonkun erityisen kiitoksen siitä miksi oli kivaa, että juuri hän osallistui verme-työpajaan tänään.

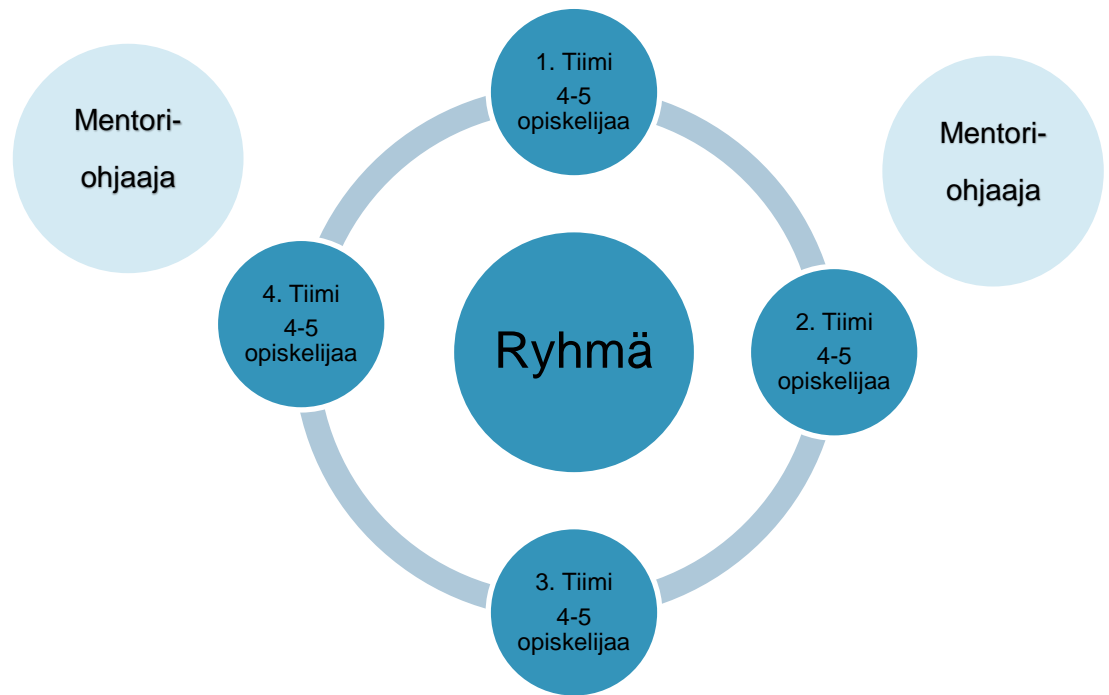


Kuvio 6. Verme-työpajan ryhmäasetelma

Verme-työpajan toteutettiin verme-työpajan ryhmäasetelman (kuvio 6) mukaisesti. Verme-työpajaan osallistujat istuivat ympyrän muodossa. Ryhmäasetelman tarkoituksena on luoda ympäristö, joka jo muodollaan kuvaa tasavertaista osallistumista. Opiskelijat istuivat sekaisin omiin tiimeihinsä nähden, jolloin työpajan tehtäviä tehdessä opiskelijat saivat peilata omia ajatuksia muiden tiimien jäsenten kanssa. Mentori-ohjaajat istuivat verme-työpajassa opiskelijoiden joukossa, sekä osallistuivat toimintaan.

4.2.2 Aineiston hankinta

Aineiston muodosti opiskelijoiden palautteet Verme-työpaja jälkeen. Opiskelijat olivat Superteamin (Hero 2017). moniammatillisista ja moniasteisista (vrt. Rautkorpi – Hero.2017) innovaatio tiimeistä, jotka toteuttivat opintoihinsa 10 opintopisteen innovaatioprojekti-kurssia. Kurssiin osallistui 60 opiskelijaa ja palautetta verme-työpajaan liittyen antoi 41 opiskelijaa.



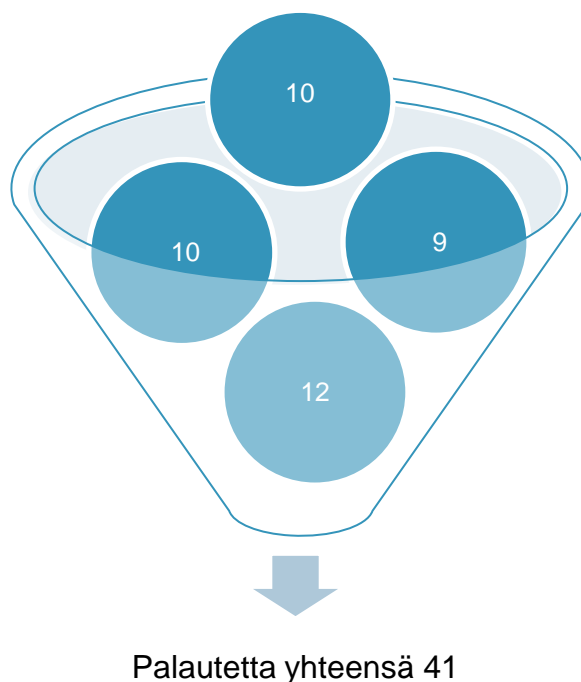
Kuvio 7. Ryhmän kuvaus

Aineisto kerättiin verme-työpajan lopuksi nimettömänä ja avoimella palautteella opiskelijoiden kokemuksia Verme-työpajasta. Verme-työpajat toteutettiin mentori-ohjaajien ohjauksessa neljässä ryhmässä. Ryhmät koostuivat (kuvio 7) kolmesta viiteen tiimistä tiimistä, joissa jokaisessa oli 4-5 opiskelijaa. Ryhmien jako tehtiin monialaisuus ja monias-teisuus huomioiden (vrt. Rautkorpi – Hero 2017). Opiskelijat pääsivät vaikuttamaan ryhmien muodostukseen siten, että kurssiin ilmoittautumisen yhteydessä saivat toivoa mihin yrityksen antamaan haasteeseen halusivat vastata. Jokaisessa haasteryhmässä oli kaksi innovaatio-ohjaaja, joista muodostui ohjaajaparit. Ohjaajaparit oli jaettu siten, että yksi ohjaaja oli Metropolia ammattikorkeakoulusta ja toinen ohjaaja oli Espoon seudun koulutuskuntayhtymä Omniasta.

Metropolian ammattikorkeakoulu	Espoon seudun koulutuskuntayhtymä, Omnia
<ul style="list-style-type: none"> • Kulttuurituotanto • Sosiaaliala 	<ul style="list-style-type: none"> • Liiketalous • Tieto- ja viestintäteknikka • Sosiaali- ja terveysala • Audio visuaalinen tuotanto • Tekninen suunnittelu

Kuvio 8. Innovaatioprojekti-kurssiin osallistuvat opiskelijat aloittain

(kuvio 8) Projektiin osallistuvat opiskelijat Metropolian ammattikorkeakoulun opiskelijat olivat kulttuurituotannon ja sosiaalialan opiskelijoita sekä Espoon seudun koulutusyhtymän Omnian opiskelijat olivat liiketalouden, audiovisuaalisen tuotannon, teknisen suunnittelun, tieto- ja viestintätekniikan, sosiaali- ja terveystieteiden tutkinnoista. Tutkintoja ei eritellä tässä työssä ryhmittäin, jotta työn eettisyys säilyy yksilöiden tunnistamattomuuden näkökulmasta.



Kuvio 9. Palaute lukumäärittäin ryhmistä

Palaute jakaantui ryhmittäin seuraavasti (kuvio 9). Kymmenen opiskelijaa antoi palautetta ryhmästä 1. Ryhmästä 2 palautetta saatiin kymmeneltä opiskelijalta. ryhmä 3 opiskelijoilta tuli kaksitoista palautetta ja ryhmästä 4. palautetta antoi yhdeksän opiskelijaa. Aineisto kerättiin kirjallisesti ja nimettömästi erilliselle paperille Verme-työpajan loppuksi ohjaajien toimesta ja palautteet palautettiin tunnistamattomina. Palaute oli vapaa- muotoinen, jotta jokaisen palaute olisi mahdollisimman autenttista ja opiskelijan yksilöllisen kokemuksen huomioivaa.

4.2.3 Aineiston analysointi

Aineistolähtöisellä laadullisella eli induktiivisella sisällön analyysillä on kolme vaihetta (Tuomi – Rantanen 2013: 108-109). Aluksi aineisto pelkistetään eli redusoidaan, jonka jälkeen se ryhmitellään eli klusteroidaan ja lopuksi luodaan teoreettiset käsitteet aineistosta eli se abstrahoidaan.

Opinnäytetyön aineisto analysoitiin induktiivisena sisällön analyysinä aineistolähtöisesti. Opiskelijoilta saatu palaute jaettiin pelkistettynä sisällöllisesti samankaltaisiin ryhmiin. Ryhmiksi asetui ajankäyttö, ilmapiiri ja ohjaaja, keskustelu, leikki, rakenne ja kokoonpano sekä tehtävät. Ryhmitelty sisältö jaettiin positiiviseen, negatiiviseen ja rakentavaan palautteeseen. Positiivinen palaute oli sellaista, joka ilmensi opiskelijan positiivisen kokemuksen luokkaan liittyen. Negatiivinen palaute liittyy palautteeseen, joka oli selvästi negatiivinen, joka sisälsi tunteen purkauksen ilman rakentavaa palautetta. Rakentava palaute sen sijaan ilmensi tyytymättömyyttä, mutta sisälsi mahdollisuuden toiminnan kehittämiseen palautteen avulla. Rakentava palaute sisälsi, joko suoraan ehdotuksen toiminnan muokkaamisesta tai jätti palautteessa asian avoimeksi, jolloin se antaa mahdollisuuden toiminnan muutokselle.

Opiskelijoilta saatua palautetta verrattiin vermen käsitteellisiin lähtökohtiin sekä mentoointiin liittyviin teorioihin. Palaute jaettiin sisällöllisesti vermen käsitteellisten lähtökohtien alle. Sen perusteella pystyi näkemään missä opiskelijaryhmässä kokemukset viittasivat mihinkin käsitteelliseen lähtökohtaan.

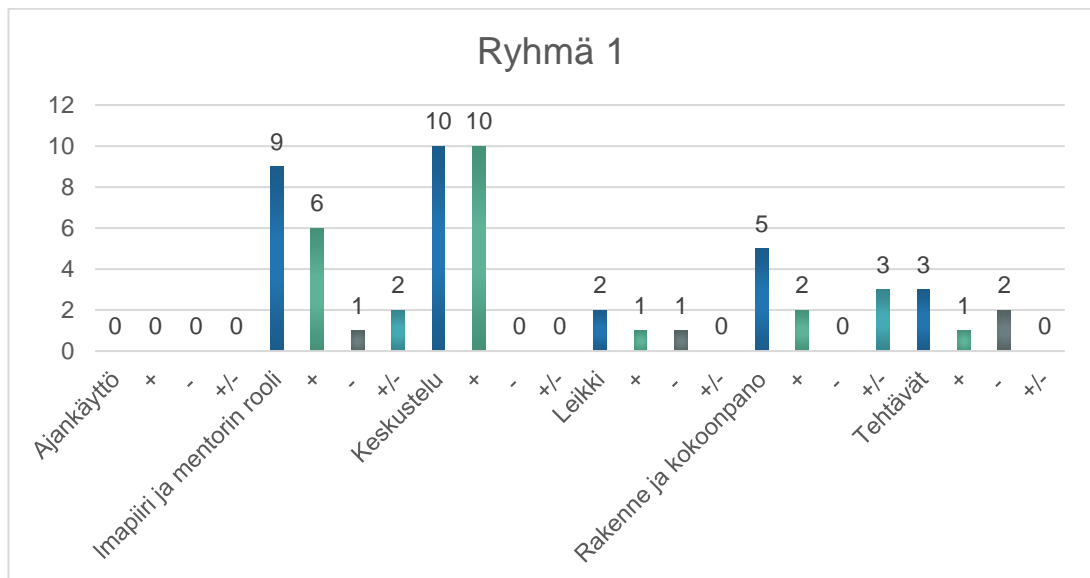
5 Tulokset

Opiskelijoiden antaman palautteen perusteella selvitettiin opiskelijoiden kokemuksia Superteam-innovaatioprojektissa (Hero 2017) toteutetusta verme-työpajasta, jotta sitä voisi kehittää edelleen. Opiskelijoilta saadun palautteen perusteella voidaan sanoa, mitkä vermen käsitteelliset lähtökohdat korostuivat missäkin opiskelijaryhmässä, miten kokemukset jakaantuivat ryhmien välillä ja pohtia syitä niille. Opiskelijoiden kokemuksia tarkasteltiin sen mukaan, oliko KerToi-menetelmään (Estola ym. 2007) pohjautuva verme-työpaja tarkoituksen mukainen Superteam-innovaatioprojektissa (Hero 2017).

5.1.1 Ryhmän 1 kokemuksia vertaisryhmämentorointi-työpajasta

Ryhmän 1 (kuvio 10) opiskelijat antoivat eniten palautetta keskusteluun liittyen. Kaikki palaute oli positiivista. Kiteytettynä positiivinen palaute liittyi verme-työpajan ajatusten jakamisen ja kuulluksi tulemisen mahdollistamiseen.

"Ajatusten jakaminen oli tosi hyödyllinen, kun sai avata sydäntä"



Kuvio 10. Ryhmän 1 palaute lukumäärinä sekä palautteen arvon mukaan

Ilmapiiriin ja mentorin rooliin liittyen palautetta tuli toiseksi eniten. Verme-työpaja koettiin pääsääntöisesti positiiviseksi, joukossa oli hieman rakentavaa palautetta sekä yhdellä negatiivista. Positiivinen palaute liittyi tässä rentoon ilmapiiriin sekä mahdollisuuden luomiseen tasavertaista keskustelua varten.

"Rento tunti"

"Antoi mahdollisuuden kaikille"

Rakentavassa palautteessa esitettiin kysymys, siitä oliko jokainen osallistuja saanut äänensä kuuluviin. Negatiivisessa palautteessa kommentointiin verme-työpajan aloitukseen.

"Ei jotenkin lähtenyt liikkeelle niin hyvin"

Rakenteeseen ja kokoonpanoon liittyen palautetta annettiin kolmanneksi eniten, joka oli positiivista. Se sisälsi toiminnan järjestelmälliseksi kokemisen. Siinä keskustelu ja toiminta koettiin toisiaan tukevana kokonaisuutena. Positiivisen palautteen mukaan tavaroitten poimiminen johdatti mukavasti alun liikkeelle.

Tehtäviin liittyen palautetta tuli kolmanneksi vähiten ja oli arvoltaan eniten negatiivista tässä ryhmässä. Negatiivinen palaute liittyi vahvasti omiin tunteisiin liittyen suhteessa palautteeseen.

"En pidä ohjatuista tehtävistä"

"Oman kilven piirtäminen ja asioiden pohtiminen oli mielenkiintoista ja mukavaa."

Negatiivisessa palautteessa näkyi opiskelijan tunteiden taakse jääminen, jolloin hän ei kokenut voivansa heittäytyä tehtävän pariin avoimesti, kun taas positiivinen kokemus samaan asiaan liittyen näkyy tehtävään heittäytymisessä, jolloin kokemus on parhaimmillaan positiivinen ja opettava.

Leikkiin liittyen palautetta tuli toiseksi vähiten. Toinen palaute oli arvoltaan positiivista ja toinen negatiivista. Positiivisen palautteen antaja koki esineiden poimimisen harjoituksen alussa hyvänä toiminnan käynnistäjänä, kun taas toinen koki sen negatiivisena.

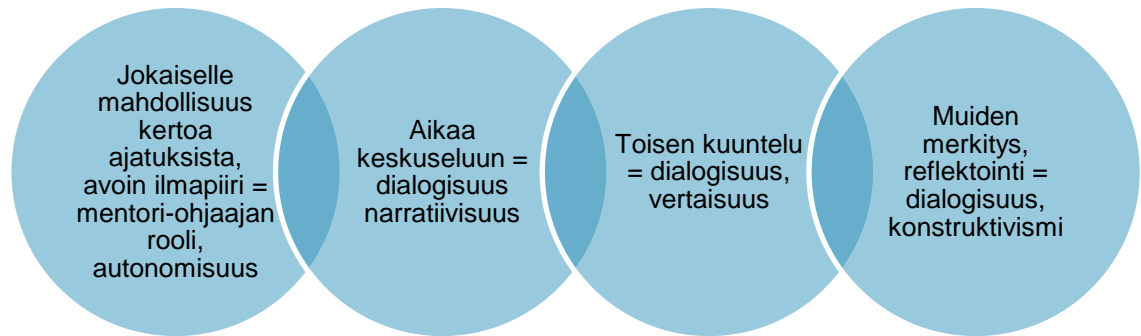
"Tavaroiden poimiminen käynnisti mukavasti ja leppoisesti päivän"

"Lelutkin vähän turha".

Ajankäyttöön liittyen ei tästä ryhmästä tullut palautetta.

Yhteenvetona Ryhmän 1 palautteessa keskustelu koettiin keskeisenä ja tarpeellisenä, koska verme-työpaja mahdollisti avoimen ja tasavertaisen keskustelun. Mentori-ohjaajat olivat luoneet turvallisen ja helposti lähestyttävän ilmapiirin, jossa annettiin mahdollisuus kertoa omista kokemuksista, näkemyksistä ja kysymyksistä. Muiden ajatusten kuulemi-

nen auttoi refleктоimaan omia kokemuksia ja vahvistamaan koettua asiaa yhteisenä kokemuksena. Rakenteeseen ja kokoonpanoon liittyvä palautteen avoin jakaminen tukee sitä ajatusta, että ilmapiiri on koettu avoimeksi, jolloin opiskelija kokee turvalliseksi jakaa omia mielipiteitään.

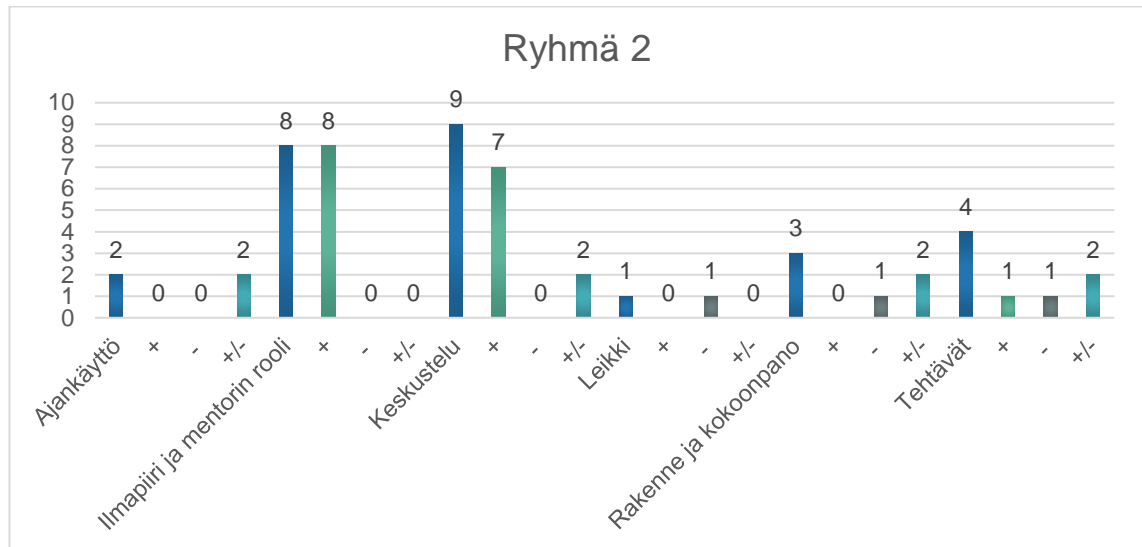


Kuvio 11. Ryhmän 1. kokemusten pääpiirteet yhteenvetona suhteessa vermen käsitteellisiin lähtökohtiin.

Ryhmän 1. kokemukset (kuvio 11) on jaettu kuvioon, jotta siitä näkisi miten palautteet jakaantuvat suhteessa vermen käsitteellisiin lähtökohtiin. Ryhmän 1. palautteissa korostui käsitteellisistä lähtökohdista katsottuna dialogisuus, narratiivisuus, autonomisuus, vertaisuus, konstruktivismi, mentori-ohjaajan roolin merkitys.

5.1.2 Ryhmän 2 kokemuksia vertaisryhmämentorointi-työpajasta

Ryhmä 2 (kuvio 12) antoi eniten palautetta *keskusteluun* liittyen. Pääsääntöisesti palaute oli sisällöltään positiivista ja jonkin verran rakentavaa. Sisällöltään positiivinen palauteessa oli vapautunutta sekä keskustelun ilmapiiriä kuvailtiin monipuolisesti.



Kuvio 12. Ryhmän 2 palaute lukumäärinä sekä palautteen arvon mukaan

"...sai rentouttaa pään perfektionisti ajatuksista ja ymmärsi, että oma paras riittää juuri niin pitkälle kuin tarvii".

Rakentavaan palauteeseen keskusteluun liittyvä palaute koski keskustelun sujuvuutta suhteessa toisten tuntemiseen. Palauteessa tuli ilmi, että opiskelija koki, että muihin tutustumisen olisi pitänyt olla enemmän ennen verme-työpajan tyypistä avointa keskustelua. Toinen rakentava palaute koski keskusteluajan pituutta, koettiin sen olevan liian pitkä.

Ilmapiirin ja mentorin rooliin liittyvää palautetta saatiin tältä ryhmältä toiseksi eniten. Palaute oli positiivista. Sisällöllisesti palautteen yhteenvetona keskusteluun liittyen kuvattiin, että verme-työpaja mahdollisti ilmapiirin, jossa sai purkaa ajatuksia muiden kanssa.

"...Rento ja kiva kuitenkin" ja ajatuksia herättävä ja ilmaa puhdistava"

Tehtäviin liittyvää palautetta tuli kolmanneksi eniten, mutta sitä tuli alle puolelta osallistujista. Palaute oli eniten rakentavaa ja tasapuolisesti vähiten positiivista ja negatiivista.

Rakentavan palautteen mukaan tehtävien merkitys jäi hieman epäselväksi. Positiivisessa palautteessa opiskelija koki tehtävät ”kivoiksi” ja negatiivisessa palautteessa tehtävistä ei nähty mitään hyötyä.

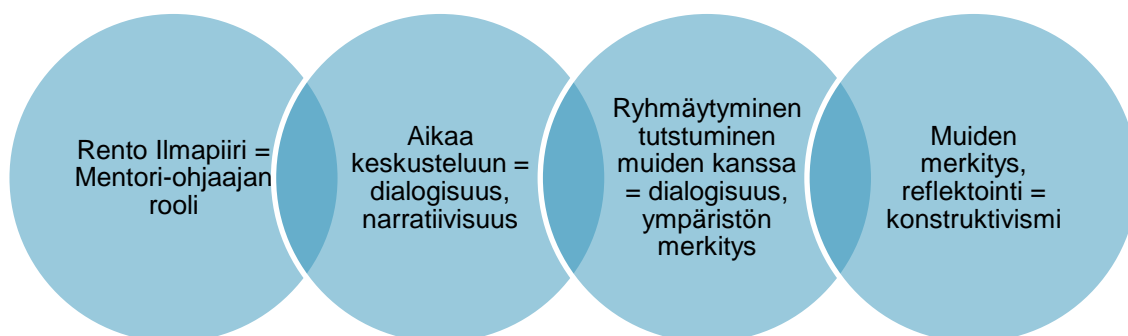
Rakenteeseen ja kokoonpanoon liittyen palautetta tuli kolmanneksi vähiten. Palaute oli eniten rakentavaa ja yhdenosalta negatiivista. Rakentava palaute viittasi opiskelijoiden tuntemiseen omassa ryhmässä ennen avointa keskustelua. Negatiivinen palautteen antaja koki osan verme-työpajan toiminnoista turhaksi ja osan hyviksi osiksi.

”Olisi ollut hyvä tuntee muitakin kuin oman ryhmäläisiä (tässä tarkoitettiin oman tiimin jäseniä).”

Ajankäyttöön liittyvää palautteeseen vastasi tästä ryhmästä toiseksi vähiten opiskelijoista. Ajankäyttöön liittyvä palaute oli rakentavaa. Rakentava palaute liittyi keskusteluun käytettyyn aikaan. Toisessa palautteessa nähtiin, että aikaa olisi voinut käyttää keskusteluun enemmän ja toinen koki, että aikaa keskusteluihin olisi riittänyt vähemmänkin.

Leikkiin liittyvää palautetta tästä ryhmästä tuli vähiten, joka oli arvoltaan negatiivista. Negatiivisuus koski kahta ensimmäistä tehtävää, joista toinen oli aloituksessa käytetty tuntilatehtävä. Opiskelija ei nähnyt toimintojen tukevan innovaatiokurssia tässä kohtaa millään tavalla.

Yhteenvetona tämän ryhmän kokemuksista nousee keskustelun merkitys ja mentorin roolin sekä ilmapiirin luomisen merkitys positiivisen kokemuksen luojana. Ryhmässä annettiin myös rakentavaa ja negatiivista palautetta, jolloin kokemuksesta kertominen on koettu turvalliseksi.

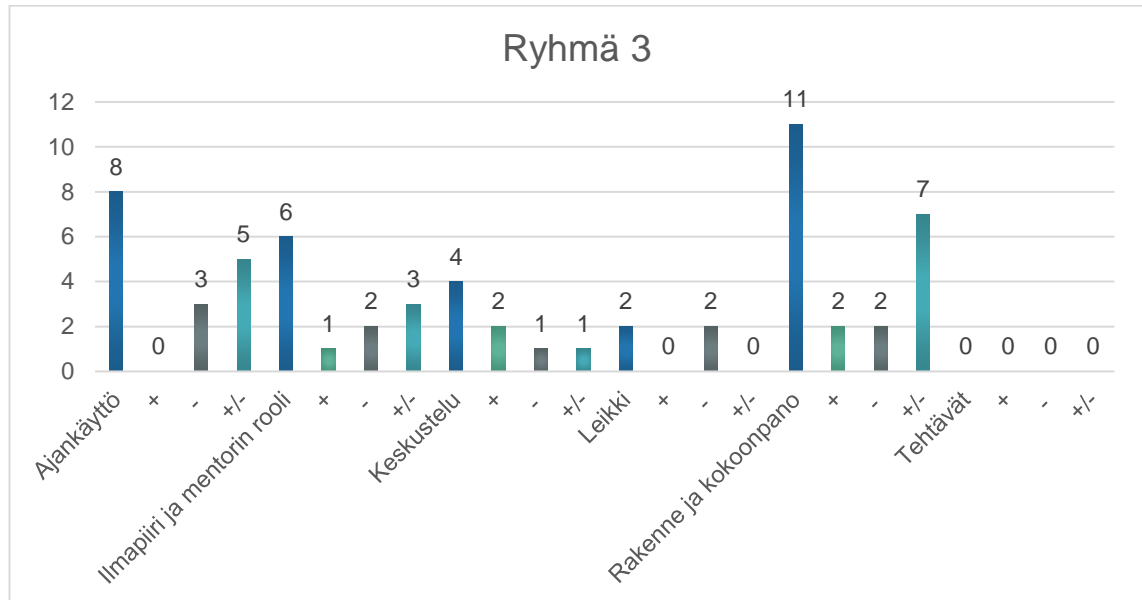


Kuvio 13. Ryhmän 2. kokemusten pääpiirteet yhteenvetona suhteessa vermen käsitteellisiin lähtökohtiin

Ryhmän 2 kokemukset suhteessa vermen käsitteellisistä lähtökohdista, keskeisinä nousivat seuraavat asiat (kuvio 13). Dialogisuus, narratiivisuus, konstruktivismi, mentori-ohjaajan roolin merkitys sekä ympäristön merkitys. Rento ilmapiiri ja keskustelun avoimuus liittyvät osana mentori-ohjaajan roolia ja ne korostuivat tässä ryhmässä palautteen mukaan selkeästi. Toisaalta tässä ryhmässä myös ilmapiiri oli salliva, jolloin uskallettiin palautteessa antaa rakentavaa palautetta, muun muassa ryhmytymiseen liittyen. Oli toivottu, että ryhmytymiseen olisi keskistytty ennen tämän tyylistä toimintaa.

5.1.3 Ryhmän 3 kokemuksia vertaisryhmämentorointi-työpajasta

Ryhmän 3 (kuvio 14) opiskelijat vastasivat *Rakenteeseen ja kokoonpanoon* liittyen eniten. Pääosin palaute oli rakentavaa. Kaksi palautteista oli positiivista ja kaksi negatiivista.



Kuvio 14. Ryhmän 3. palaute lukumäärinä sekä palautteen arvon mukaan

Ajankäyttöön vastasi tässä ryhmässä palautteeseen toiseksi eniten, palaute oli pääsääntöisesti rakentavaa, mutta joukossa oli myös jonkin verran negatiivista palautetta. Negatiivinen palaute liittyi ajankäyttöön projektin eteenpäin viemisen kannalta. Palautteessa näkyy ryhmän ajankäyttöön liittyvää haastetta. Ryhmässä koettiin, että aikaa tällaiseen toimintaan ei ollut. Rakentavassa palautteessa Verme-työpaja koettiin turhaksi ajankäytöksi ja aikaa itse projektiin ohjauksen näkökulmasta jäi tällä ryhmällä vähäiseksi, jolloin aika olisi pitänyt hyödyntää itse projektin eteenpäin viemisellä.

"Ajanhaaskausta"

"Turhaa olisi voinut nukkua ja tulla luennolle!"

Rakenteeseen ja kokoonpanoon liittyen tässä ryhmässä tuli toiseksi eniten palautetta. Se oli pääasiassa rakentavaa ja liittyi osaksi ajankäyttöön, vermen rakenteelliseen osaan, tunteiden purkaukseen sekä innovaation ohjaukseen liittyen.

" Olisin kokenut hyödylliseksi, että olisimme tän työpajan sijaan kehitelleet konseptia eteenpäin ja saaneet siihen tukea ohjaajilta. Nyt iltapäivä on varattu konseptin kehitykselle, mutta ohjaajat eivät ole paikalla".

Ilmapiiriin ja mentorin rooliin liittyen palautetta saatiin kolmanneksi eniten. Palaute oli eniten rakentavaa, seuraavaksi eniten negatiivista ja yhden osalta positiivista. Palautteessa näkyi ajankäytön haasteelliseksi kokeminen projektissa. Positiivissa palautteessa koettiin verme-työpaja toiminta piristäväksi ja mukavaksi.

"...mutta koska aikataulut on niin kiireisiä, on haastavaa repiä tarpeeksi aikaa niin tämänkin ajan olisi voinut käyttää paremmin"

"Ihan kiva jakaa fiiliksiä muiden kanssa ja keskustella avoimesti, mitä itse olen pohtinut..."

"Olin kokenut hyödylliseksi, että olisimme tän työpajan sijaan kehitelleet konseptia eteenpäin ja saaneet siihen tukea ohjaajilta".

Keskusteluun liittyvä palautetta tuli kolmanneksi vähiten tältä ryhmältä. Se oli kuitenkin eniten positiivista. Keskustelujen palautteessa viitattiin siihen, että ryhmässä on hyvä jakaa ajatuksia muiden kanssa ja huomata muilla samanlaisia ajatuksia. Negatiivista ja rakentavaa palautetta tuli toisiinsa verraten yhtä paljon. Rakentava palaute liittyi kokeemukseen siitä, että samat keskustelun opiskelijat olisivat voineet käydä ilman ohjausta.

"Ihan kiva jakaa fiiliksiä muiden kanssa ja keskustella asioista avoimesti, mitä on itse pohtinut"

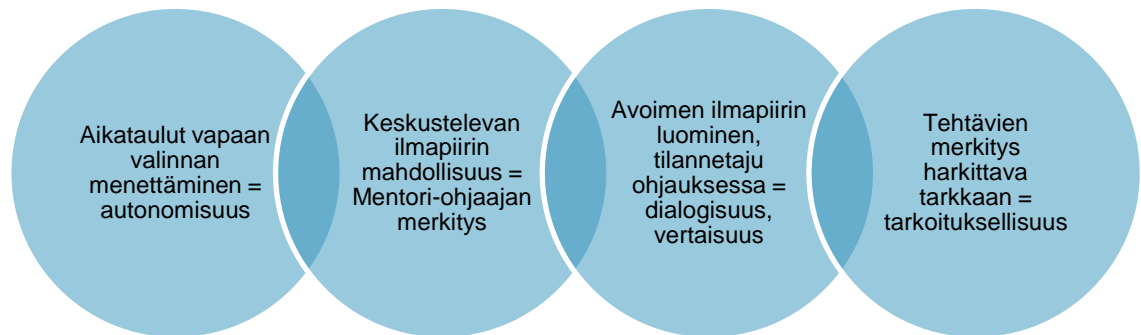
"...niin tulimme puhumaan asiat, jotka olemme/olisimme voineet puhua ryhmän kesken muutenkin."

Leikin suhteen palautetta tuli toiseksi vähiten, arvoltaan palaute oli negatiivista. Esineiden mukana oleminen johti ajatukseen siitä, että toiminnassa oli kyse leikistä, joka toimi tehtävään heittäytymisen suhteen negatiivisesti.

"Esineiden kautta asioista kertominen on mielestäni aina vähän turn off."

Tehtävien suhteen tästä ryhmästä ei tullut palautetta.

Yhteenvetona ryhmän 3 palautteesta näkyi sen kohdistuminen eniten rakenteeseen ja verme-työpajan kokonaisuuteen sekä ajan käyttöön suhteessa koko projektiin. Palautteissa korostuu ryhmän huolia suhteessa opintokokonaisuuteen, jolloin tämä verme-työpaja koettiin itse opinno työskenelyä häiritsevänä tekijänä, sen sijaan että sen hyödyt olisi käytetty oman oppimisen ja reflektoinnin hyväksi. Ulkoiset stressitekijät estivät ryhmänheittäytymistä verme-työpajan mahdollisuuksiin.



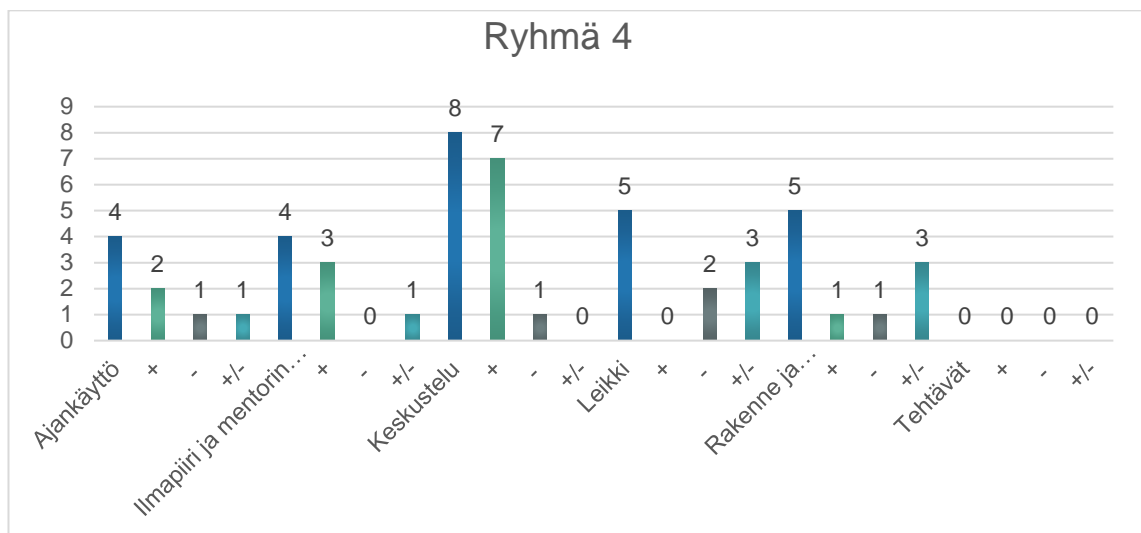
Kuvio 15. Ryhmä 3. kokemusten pääpiirteet yhteenvetona suhteessa vermen käsitteellisiin lähtökohtiin

Ryhmä 3. kokemukset suhteessa vermen käsitteellisiin lähtökohtiin (kuvio 15) olivat seuraavat dialogisuus, vertaisuus, autonomisuus, Mentori-ohjaajan rooli merkitys, johon tässä ryhmässä korostui vermen tarkoituksellisuus, tilannetajun merkitys mentoroinnissa.

5.1.4 Ryhmän 4 kokemuksia vertaisryhmämentorointi-työpajasta

Ryhmän 4 (kuvio 16) palautteista *keskusteluun* liittyen tuli eniten palautetta, josta melkein kaikki oli positiivista. Yksi vastaajista antoi negatiivista palautetta suhteessa keskusteluihin. Positiivisessa palautteessa korostui keskustelun jakaminen toisten kanssa ja toisen ajatusten kuuleminen ja peilaaminen omiin ajatuksiin. Palautteen mukaan keskustelu koettiin myös edesauttavan opiskelijoita ymmärtämään projektin sisällön sisäistämässä.

"Ihan kiva juttu oli. Puheenvuorojen jako oli hyvä. Oli hyvä ettei ollut liian tarkkaan suunniteltu/toteutettu, koska aikaa jäi tällöin myös asian vierestä keskusteluun."



Kuvio 16. Ryhmän 4 palaute lukumäärinä sekä palautteen arvon mukaan

Leikkiin sekä Rakenteen ja kokoonpanon liittyen palautetta antoi viisi opiskelijaa. Leikin suhteen palaute oli enimmäkseen rakentavaa. Leikkiin liittyvän palautteen mukaan ne koettiin turhiksi ja olisi voinut huomioida niiden tarpeellisuuden. Leikkiin liittyen saatiin myös negatiivista palautetta. Rakenteeseen ja kokoonpanoon *suhteen* palaute oli arvokasta eniten rakentavaa, positiivista ja negatiivista tuli saman verran.

"Olisi voinut ottaa kohderyhmän enemmän huomioon muokkaamalla aktiviteetit sen mukaiseksi"

Ajankäyttöön sekä ilmapiiriin ja mentorin rooliin liittyen palautetta tuli yhtä paljon. Ilmapiiriin ja mentoriin liittyvä palaute oli pääsääntöisesti positiivista, yksi palaute oli rakentavaa. Ilmapiiriin liittyvä positiivinen palaute liittyi valtaosin mentorin hyvään pelisilmään, kuten puheenvuorojen jako, avoimen ilmapiirin luominen ja opiskelijoiden kuuntelu. Ajan-

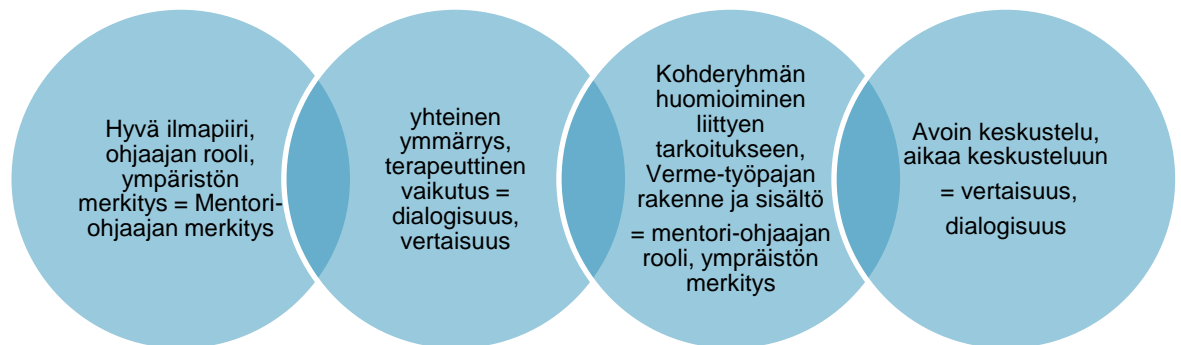
käytön suhteen palautteesta puolet oli positiivista ja neljäsosa positiivista sekä negatiivista. Ajankäyttöön liittyvä palaute jakaantui kahteen osaan, jossa toisessa koettiin, että aikaa jokaisen ajatusten jakamiseen käytettiin hyvin ja toisaalta palaute sisälsi sen ajatuksen, että aikaa olisi voinut käyttää itse projektin etenemiseen.

"...Jokaisen asiaan käytettiin paljon aikaa"

"Pääsi tuulettamaan ajatuksia. Hyvä tilaisuus antaa palautetta. Hyvin vedetty."

Tehtäviin liittyen ei tästä ryhmästä tullut palautetta.

Yhteenvetona ryhmästä 4 voidaan todeta, että keskustelu koettiin verme-työpajan vahvuudeksi, jossa ohjaaja mahdollistaa hyvän ilmapiirin. Kohderyhmän huomioiminen sai jonkin verran palautetta suhteessa leikkeihin eli verme-työpajan aloitukseen liittyvään tehtäviin. Verme-työpajaa suunniteltaessa onkin hyvä huomioida, miten kohderyhmä saadaan parhaiten mukaan.



Kuvio 17. Ryhmä 4. kokemusten pääpiirteet yhteenvetona suhteessa vermen käsitteellisiin lähtökohtiin

Ryhmän 4. kokemusten pääpiirteet yhteenvetona suhteessa käsitteellisiin lähtökohtiin (kuvio 17). Tässä ryhmässä keskeisiksi nousivat dialogisuus, vertaisuus, mentori-ohjaajan roolin merkitys sekä ympäristön roolin merkitys. Palautteissa oli havaittavissa yhteisen avoimen keskustelun onnistuminen, kuvailusta tulee mieleen flow-tilaan pääseminen, jolloin ajantaju katoaa ja merkitys on enemmän siinä hetkessä tapahtuvassa yhteisessä ymmärryksessä.

6 Pohdinta

6.1 Tulosten tarkastelu

Opinnäytetyön aineiston perusteella voidaan todeta, että dialogisuus nousi keskeiseksi tulokseksi vermen käsitteellisistä lähtökohdista katsottuna. Jokainen ryhmä antoi positiivista palautetta keskusteluun liittyen ja dialogisuuden merkitys palautteessa korostui. Dialogisuudessa tärkeänä koettiin mentori-ohjaajan luoma ilmapiiri sekä avoimet keskustelut ja reflektointi. Vertaisuuden merkitys nousi esiin aineistossa, vertaisuuden merkitys näkyi siinä, että tiimit saivat mahdollisuuden reflektoida omia kokemuksiaan muiden tiimien kanssa. Positiivisen ja hyväksyvän ilmapiirin merkitys toimi pohjana avoimen keskustelun syntymiselle.

Verme-työpajojen eniten positiivinen kokemus liittyi keskustelemaan toimintaan. Tiimien sisäisten asioiden peilaaminen muihin oman ryhmän tiimien sisällä koettiin omaa oppimista tukevaksi. Toinen keskeisesti esiin noussut seikka oli se, että koettiin että muut painivat samanlaisten ongelmien ja asioiden parissa. Keskustelujen koettiin tuovan erilaisia näkökulmia omiin ongelmanratkaisuihin. Lisäksi keskustelujen kautta tiedon avoimempi jakaminen tuli selkeämmäksi, kilpailun lisäksi kyse olikin myös toisen auttamisesta.

Kaikkien ryhmien negatiivisin kokemus liittyi leikkeihin ja tehtäviin. Palautteiden yhteenvedona voi todeta, että on suunniteltava tarkkaan tehtävien ja leikkien merkitystä ohjauksessa. Tehtävät tulee valita harkitusti, jotta ne vastaavat opiskelijoiden tarpeita ja palvelevat toiminnan tarkoitusta. Oppiminen on työlästä ja vaatii ajoittain mukavuusalueen ulkopuolelle astumista, opittavan asian sisälle heittäytymistä. Avoimeen keskusteluun, tehtäviin ja muihin pedagogisiin menetelmiin heittäytyminen on helpompaa, kun se on luonnollinen osa projektityöskentelyä. Opiskelijaryhmään tutustuminen ja sen tunteminen on merkittävä osa ohjausta. Opiskelijoiden moninaisuuden huomioiminen mentoroinnissa tuo siihen haasteita, mutta se tuo opiskelijalle tunteen kuulluksi tulemisesta. Jokaisen osallistujan kokemukset ovat yksilöllisiä. Tuttu ja turvallinen ympäristö auttavat opiskelijoita motivoitumaan ja tarttumaan haastaviin asioihin helpommin. Positiivisen ja moninaisuuden hyväksyvä ilmapiirin merkitys ryhmässä korostuu ja kannustaa opiskelijoita avoimeen keskusteluun.

Vermeä on tutkittu Suomessa pääasiassa opettaja-opiskelijoiden sekä aloittavien opettajien käytössä, sillä siihen verme on alun perin suunniteltu. Vermen käyttöä on perusteltu sillä, että opettajuuteen liitetään elämänmittaisen oppiminen. Opettajien tulee olla ajassa kiinni ja huomioida muutoksia maailmanlaajuisesti. Nämä samat huomiot kohdistuvat jo muihinkin aloihin. Muuttuvan maailman mukana pysyminen vaatii työntekijältä avoimuutta sekä sosiaalisia taitoja, joiden parissa vermessä työskennellään. Oulussa tehdyn tutkimuksen (Mäki 2015) mukaan ja opinnäytetyöni yhtäläisyyksiä pohdinnallisesti näkyy vermen toiminnan vuorovaikutuksellisuudessa. Tutkimuksessa oli käytetty vermeä enemmän narratiivisesti, mutta samaan KerToi-menetelmään perustuen. Mentorin rooli korostui tutkimuksessa erityisesti toimintaan järjestäytymisessä.

6.2 Luotettavuus

Aloittelevan tutkijan tyypillisinä virheinä (vrt. Silverman 1994) on tutkimusongelman ja päivittäisten yleisessä keskustelussa käytettävien sosiaalisten ongelmien erottaminen toisistaan. Lisäksi aloitteleva tutkija valitsee aiheeksi helposti tutkimuksellisesti liian laajan aiheen. (Hirsjärvi –Remes – Sajavaara 2014: 81)

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtia ovat tutkijan avoin subjektivisuus ja sen esiin tuominen työssä. Luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Laadulliset tutkimukset ovat henkilökohtaisempia ja sisältävät tutkijan omaa pohdintaa määrällisiin tutkimuksiin verrattuna. Uskottavuus ja luotettavuus liittyvät siihen vastaako tutkimus tutkittavien käsityksiä. Uskottavuutta rapisuttaa kuitenkin se ajatus, että tutkimus viettäisiin tutkittavien arvioitavaksi. Tutkittavilla on kuitenkin yksilöllinen näkökulma suhteessa tutkimukseen. (Eskola – Suoranta 1999: 211-212)

Luotettavuus siirrettävyyden näkökulmasta, on tutkimustuloksella haasteita, sillä se harvemmin on siirrettävissä sellaisenaan, johtuen sosiaalisuuden moninaisuudesta. Varmuutta lisää huomioimalla tutkimuksen ennustamattomuus. vahvistuvuudella varmistetaan, että tutkimus saa vahvistusta tutkimuksista, joissa on käsitelty samankaltaista ilmiötä. (Eskola – Suoranta 1999: 212)

Rekonstruoidussa logiikassa on kyse tutkimustekstissä käytettyä logiikkaa. Realistisen näkemyksen mukaan käytettyä logiikkaa, joka kuvaa mahdollisimman tyhjentävästi käytännöllisen realistista kuvaamista. Tutkimustekstissä on tarkoitus kertoa mahdollisimman

tarkasti siitä, mitä aineistonkeräyksessä ja sen jälkeen on tapahtunut. (Eskola – Suoranta 1999: 213-214)

Tutkimuksen validiteetti perinteisesti vastaa siihen, että tutkitaan sitä mitä luvataan. Tuomi – Rantanen 2013: 136) Sisäinen validiteetti eli pätevyys kuvaa tutkimuksen teoreettisen ja käsitteellisen yhteneväisyyden. Teoreettis-filosofisen lähtökohdat, käsitteellisten määritteiden sekä menetelmällisten ratkaisujen tulee olla keskinäisesti loogisessa suhteessa. Sisäinen validiteetti kuvaa tutkijan tieteellisen otteen ja tieteenalan hallinnallista voimakkuutta. Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan johtopäätösten ja aineiston välistä suhteen pätevyyttä. Ulkoinen validiteetti on enemmän suhteessa tutkijaan, tutkimushavainto on tieteellisesti validi, kun se kuvaa tutkimuskohteen sellaisena kuin se on. Reliabiliteetti kuvaa luotettavuus näkemystä. Tutkimus on reliaabeli, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia. Tarkistamiseksi voidaan käyttää indikaattorien käyttöä, useampia havainnointikertoja, useamman havainnoitsijan käyttöä. (Eskola – Suoranta 1999: 214) Laadullisessa tutkimuksessa ei ole yksiselitteistä luotettavuuden ohjetta. Nyrkkisääntönä kuitenkin on, että siinä painottuu tutkimuksen johdonmukaisuus. Tutkimuksen kohde ja tarkoitus ovat selkeitä, mitä olet tutkimassa ja miksi. Omat ajatukset tutkijana ovat selkeitä, sitoutuneisuus työhön. (Tuomi – Rantanen 2013: 140) Aineiston merkittävyys on moniulotteinen ja tulkinnallinen asia. Ennakkokriteereiden tärkeys merkittävyydelle ei ole yksinkertaista sanoa, mutta tutkijan tulee varautua aineiston merkittävyyden puolustamiseen. (Eskola – Suoranta 1999: 215)

Aineiston keruussa kuvataan, miten aineisto on hankittu, sekä siihen liittyvät ongelmat ja muut merkitykselliset seikat (Tuomi – Rantanen 2013: 140). Aineiston riittävyys ja analyysin kattavuus tulee arvioida etukäteen, vaikka se onkin laadullisessa tutkimuksessa miltei mahdotonta. Yleisohjeena voisi olla, ettei aineistoa kannata ahnehtia liikaa. Aineiston riittävyys arviointia voidaan säätää siten, että käsitellään ensin pieni aineisto ja sitten laajempi aineisto. Analyysin kattavuudella tarkoitetaan sitä, että aineisto perustuu sisällön perusteelliseen tarkasteluun. (Eskola – Suoranta 1999: 216)

Analyysin arvioitavuus ja toistettavuus tulee huomioida tutkimuksen luotettavuudessa. Arvioitavuus perustuu siihen, että lukija ymmärtää tutkijan päättelyn. Toistettavuus merkitsee sitä, että analyysissä käytetyt luokittelu ja tulkintasäännöt kuvataan selkeästi. Toisen tutkijan tulee voida toistaa samankaltaiset tulokset aineistosta. (Eskola – Suoranta 1999: 217)

Tutkijana opinnäytetyötä tehdessä pohdin jatkuvasti luotettavuuteen liittyviä näkökulmia. Tutkijana on hyvä muistaa oman näkökulman pysyminen objektiivisena liittyen tutkimukseen. Toisaalta kohteena olevaa tutkittavaa ymmärtää aidommin olemalla läsnä, sillä tutkija vaikuttaa aina jossain määrin tulokseen. Merkittävää on reflektiivisyyden ja rehellisyyden huomioiminen työtä tehdessä. Tutkijana tällaisessa työssä on keskeistä hyväksyä tutkimuksessa mahdollisesti esiin nousevien asioiden monipuolisuuden. Luotettavuuden näkökulmasta on tutkimus luotettavampi, kun tutkija on itse avoin suhteessa tutkimukseen ja hyväksyy sen lopputuloksen, vaikka se ei vastaisi tutkijan odotuksia. Tutkijan tulisi ymmärtää ja hyväksyä tutkittavien moninaisuus sekä heidän yksilöllisten mielipiteet. Itsensä ymmärtäminen tutkimuksen välineenä lisää luotettavuutta sen sijaan, että ajattelisi tutkimuksen olevan omia toiveita vastaava tai jokin hyödyke hyvään lopputulokseen. Avoin suhtautuminen tutkimukseen sekä intuitiivinen luottamus siihen, että tutkimus kantaa loppuun asti, ovat keskeisiä tutkimuksen loppuun viemisessä. Itselleni oli tärkeää ymmärtää se, että sen tulos on merkittävä juuri sellaisena kuin se näyttäytyy.

Opinnäytetyössäni minulla oli selkeä ajatus siitä mihin suuntaan halusin opinnäytetyöni menevän. Ongelmakohtia huomasin juuri aloittelevan tutkijan rooliin liittyviä haasteita. Halusin työn merkityksen säilyvän, jolloin luotin omaan intuitioon työn merkityksestä. Näin monenlaisia kokonaisuuksia mihin työni liittyy ja maalailin suuria kuvia niistä. Henkilökohtaiseksi haasteeksi nousi kuitenkin aineiston keräämiseen ja työn rajaamiseen liittyvät asiat. Huomasin aineistoni olevan laaja ja sen sisällön keräämiseen olisin tarvinnut enemmän ohjausta. Työn rajaaminen oli minulle haasteellista, mutta merkittävää työn loppuun saattamiseksi.

6.3 Eettisyys

Tutkimustyössä tutkijan työssä etsitään vastauksia pieniin sekä suuriin kysymyksiin. Tutkimustyö koostuu monista pienistä ja suurista kysymyksistä. Yhtä absoluuttista oikeaa tapaa ei ole vaan tutkijan on ratkaistava kysymykset itse. Eettisten kysymysten ongelmakohtien tunnustamisen oletuksena on, että tutkija toimii siten eettisesti suhteessa tutkimukseen. (Eskola– Suoranta 1999: 52)

Tutkijan (Suojanen 1982: 70-72) on tehtävä päätöksiä muun muassa seuraavien seikkojen suhteen. Tutkimuslupien saaminen viranomaisilta ja tutkittavilta. Tutkimuksen keruuseen liittyvät ongelmat, kuten salaa nauhoittaminen. Tutkimus tulosten hyväksikäyttö,

kuten uraa hyödyntävät tutkimukset, osallistumiseen liittyvät ongelmat, miten tutkija vaikuttaa tutkimusyhteisöön, tutkimuksesta tiedottaminen, tieteelliset raportoinnit ja tutkittavalle tiedottaminen. (Eskola – Suoranta 1999:52-53)

Opinnäytetyössä huomioin eettisyyden useassa kohtaa työssä. Tutkimusluvan hankkiminen sekä tutkimuksen tekemiseen liittyvät ilmoitukset asianosaisille. Teiniminnotalkoot-hankkeen kirjallisten lupien lisäksi kerroin henkilökohtaisen aineiston keruusta suullisesti asianomaisille.

Eettisyys on näkynyt työssä siinä, että olen huomionut yksilöllisen tunnistamattomuuden sekä tarkastelen kokonaisuuksia yksilöimättä ketään. Esimerkkinä tästä on avoimen palautteen nimettömyys sekä muu tunnistamattomuus. Halusin tarkastella kohderyhmiä ryhminä yksilöimättä kokemuksia esimerkiksi ammattikorkeakoulun tai ammatillisen opilaitosten opiskelijoiden välillä. Tarkastelin opiskelijoita tiiminä sekä opiskelijaryhminä. Olen analysoinut ja tarkastellut aineistoa monesta eri kantilta, sekä reflektoinut omaa suhtautumista palautteisiin, jotta siihen tulisi mahdollisimman kokonaisvaltainen ja todellinen ymmärrys.

Eettistä ristiriitaa voidaan nähdä aiheutuvan siitä, että laadullisessa tutkimuksessa ollaan tiiviisti osa tutkimuskohdetta. Tutkijan ollessa osa kohdetta kohteeseen syntyy kosketuspintaa ja se haastaa tutkijan neutraalia aineiston tarkastelua. Neutraaliin tarkasteluun keskeisenä on tutkijan antautumien aineiston autenttisuudelle ja aitoudelle, toisten kokemusten ja näkemysten jakajana sekä aineiston hyväksyminen sellaisena, kun se näytetään. Mahdollisimman yhtenäiset ja selkeät kriteerit jokaisen ryhmän ja yksilön aineiston tarkastelulle auttavat aineiston rehelliseen ja aitoon tarkasteluun. Liian tiukat kriteerit voivat olla esteenä laajemman ymmärryksen näkemiselle, joten palaute tulee ymmärtää mahdollisimman hyvin niin kuin kohde sen on tarkoittanut. Tutkijana koin saavani kohteeseen kuitenkin syvällisemmän käsityksen ollessa osa tutkimuskohdetta. Riittävän aikavälin ottaminen toteutuksen jälkeen ennen aineiston analyysia auttaa saamaan aineistoon hieman etäisyyttä. Aineiston analyysin tarkastelu useampaan otteeseen auttaa sen objektiivisessä tarkastelussa.

Aikaisemmin vermeä on käytetty opettajankorkeakouluissa mm. Haaga-Heliassa integroituna opiskeluun. Verme on tullut työväliseksi jo opintojen aikana. Vermen avoimen keskusteluun perustuva toiminta sopii monen alan opiskelun tueksi. Erityisesti se sopii

silloin, kun toiminta tapahtuu monialaisesti ja monen eri asteen yhteisessä koulutuksessa. Jokaisella alalla käytetään omaa ammattikieltä, joka tuo omat haasteensa kommunikoinnille. Keskeistä on osata keskustella dialogisesti, jotta viesti välittyy kuulijalle mahdollisimman oikeassa muodossa kuin on tarkoitettu. Avoin keskustelu ja kommunikointi on vastaus myös moniin työelämän moninaisuuteen liittyviin kysymyksiin ja ongelmiin. Tämän taidon oppiminen jo opintojen aikana on etu työelämään astuessa ja työhön kiinnittymisessä. Verme voi toimia ennaltaehkäisevästä näkökulmasta myös nuoren tai opiskelijan yhteiskuntaan kiinnittymisessä ja syrjäytymisen ehkäisyssä.

6.4 Tulosten merkitys ja vermen kehittäminen edelleen

Verme-työpajan toteuttaminen KerToi-menetelmän mukaan ei toiminut suoraviivaisesti tässä konseptissa. Vertaismentorointi työväliseen kehittämiseen innovaatioprojektiin on kuitenkin olemassa, erityisesti keskustelemaan toiminnan suuntaan. Keskustelun merkitys, reflektointi ryhmässä ja tasavertaisuuden kokeminen korostui, mutta kehitettävää on sen osalta, että toiminta huomioisi kohderyhmän selkeästi sekä se olisi integroituna muuhun innovaatioprojektin sisältöön.

Vermen perinteinen tarkoitus on ollut uusien opettajien tueksi tarkoitettua toimintaa. Tässä opinnäytetyössä käänsin katseeni kuitenkin opiskelijoihin ja kehitin toimintaa SuperTEAM-innovaatioprojektin tueksi. Innovaatioprojektissa opiskelijat avaavat ajatuksensa start-up yrityksenä toimimiselle. Mentorien tehtävänä on tukea opiskelijoiden innovaation kehittämistä. Innovaatioprosessissa opiskelijat ja mentorit ovat kaikki yhteisen haasteen edessä, jonka vuoksi ovat vertaisessa asemassa suhteessa innovaation toteuttamiseen. Mentoroitavan ja mentorin roolien ero on katsontanäkökulmassa, joista innovaatioprojektia tarkastellaan.

Verme-työpaja työskentelyn keskusteleavassa toiminnassa jaetaan kokemuksia ja tietoa sekä rakennetaan uutta yhteistä ymmärrystä haasteen edessä yhteisissä keskusteluissa. Opiskelijoiden yhteinen ymmärrys laajenemisen mahdollisuus on myös oman alan ulkopuolelle. Parhaimmillaan opiskelijan oma ammatillisuus vahvistuu, kun opiskelija saa olla ryhmässä oman alansa asiantuntija. Sen kautta myös vahvistuu opiskelijan luottamus omiin kykyihin. Vaikkakin vertaisryhmämentorointi on kehitetty tukemaan uusia opettajia työn aloittamisen vaiheessa. Tämä menetelmä soveltuu hyvin projektimuotoiseen työskentelyyn, jossa muodostetaan käsitystä sen hetken ainutkertaiseen työskentelyyn. Projektissa muodostetaan ymmärrystä siihen kontekstiin, jossa se tapahtuu.

Moniammatillisessa ja moniasteisessa innovaatioprojektissa yhteinen ymmärrys koostuu moninaisesta opiskelijoiden omien alojen osaamisesta ja ymmärryksestä sekä niiden jakamisesta ja uuden yhteisen monialaisen ymmärryksen muodostamisesta siinä hetkessä olevaan kontekstiin.

Erot vermessä käydyn ja opetuksessa yleisesti käydyn keskustelun kanssa on siinä että, vermessä keskustelu on tasavertaista, aitoa sekä siinä hetkessä tapahtuvaa keskustelua, ilman selkeää tavoitetta. Verme-työpajassa käytävä keskustelu vaatii mentoreiden kouluttamista vermen käsitteellisten lähtökohtien ymmärtämiseen. Mentorien kouluttamisessa on keskeisenä toiminnan yhtenäisen näkökulman ymmärtäminen sekä projektin tiedon siirron välittymisen lisääminen. Jokaisella mentorilla on omat tiedot ja taidot taustojen, kokemusten ja eri ammattialojen koulutuksen osalta. Siitä syystä Verme-työpajan kehittämien myös mentoreiden käyttöön olisi Superteam-innovaatioprojektille toimintaa tukeva työväline. Keskustelutoiminnan avaimina ovat aitous ja tasavertaisuus.

Innovaatioprojektin näkökulmasta Verme- työpaja olisi hyvä työväline opiskelijan ja tiimin reflektointiin, itsearviointiin sekä osaksi tiimin 360- arviointia. Verme-työpaja voisi liittyä vahvasti osana opiskelijan oman kehittymisen ja oppimisen seurantaan. Vermen perusajatuksena on kuitenkin, että verme on menetelmänä toimintaa vailla selkeää päämäärää, kuitenkin itse- ja ryhmäreflektoinnin ollessa sen tarkoituksena. Mentorin rooli nousee tässä merkittäväksi, jotta verme säilyisi mahdollisimman aitona kohtaamispaikkana. Verme-työpajan kehittäminen on tärkeää, jotta se vastaisi tarkoitustaan ja olisi reflektointia yksilö, tiimi ja ryhmätasolla tukevaa toimintaa.

Verme-työpaja toimii parhaimmillaan osana innovaatioprosessia. Jokaiselle viikolle projektin aikana verme-työpaja olisi suunniteltu integroituna innovaatioprosessiin. InnoKortti työskentely sekä innovaatiokompetenssien tarkastelu olisi keskeisenä osana verme-työpajaa. Projektin alussa verme-työpaja voisi toimia tiimien ja opiskelijaryhmien ryhmäytymis tarkoituksessa. Projektin edetessä prosessin vaiheet huomioidaan sisällöllisesti toimintaa integroiden. Arviointi tapahtuisi sujuvasti matkan aikana verme-työpajaa hyödyntäen sekä lopussa projektin purkamisessa. InnoKortit voisivat olla osana TiimiVerme ja MentoriVerme-pajaa.

Mentori-ohjaajien Verme-työpaja eli MentoriVermen kehittämisen toive nousi Verme-työpaja koulutuksen yhteydessä. Mentori-ohjaajat kertoivat, kuinka mukavaa oli päästä

keskustelemaan ja jakamaan ajatuksia sekä huomioita, joita projekti on tuonut mukanaan. Pääsi hetkeksi unohtamaan muun arjen sekä peilaamaan omia vahvuuksia suhteessa muihin mentori-ohjaajiin. Verme-työpajan kehittäminen innovaatioprojektissa olisiikin tarpeellinen niin opiskelijoille, että mentori-ohjaajille. MentoriVerme voisi ajoittua ennen projektin alkua, alun jälkeen, puoliväliin projektia, loppuun sekä lopun jälkeen. Näin tulisi peilattua matkaa laajemmin projektin aikana. Lopussa MentoriVermen voisi liittää osaksi kurssin arviointia sekä projektin kehittämistä.

Konkka pohtii kuinka asiantuntijat, tutkijat sekä yhteiskunnalliset päätöksentekijät ovat lähes yksimielisiä sen suhteen, että ennaltaehkäisevätyö on yhteiskunnalle edullisempaa kuin korjaava työ. Näyttöä asian vaikuttavuudesta ja vaikutuksesta vaaditaan aina enemmän. Ennalta ehkäisevien innovaatioiden todentaminen on haasteellista. Mitkä ovat perusteet ennalta ehkäisevien interventioiden tuloksellisuuteen ja tehokkuuteen? (Konkka 2014:14) Motivaatio, loppuun palaminen ja sitoutuminen ovat kriittisiä tekijöitä siirtymisessä opiskelusta työelämään, jotka koostuvat kolmesta ulottuvuudesta koulujen vaatimusten täyttymisestä, kyynisistä ja irrallisista asenteista koulua kohtaan sekä riittämättömyyden tunteesta opiskelijana. Krooninen väsymys johtuu koulutyön rasituksesta, kyynisyys mielenkiinnon menetyksestä sekä omien kykyjen riittämättömyyden tunteesta suhteessa saavutuksiin. Opiskeluun sitoutuminen määritellään positiivisena ja tyydyttävänä työhön sitoutuvana mielentilana jolloin se näyttäytyy elinvoimaisena, energisenä, omistautumisena ja omaksumisena. Elinvoima viittaa energiaan ja henkiseen joustavuuteen työskentelyssä sekä halukkuutena panostaa koulutyöskentelyyn. Omistautuneisuus liittyy osallistumiseen ja kokemukseen merkityksellisyydestä, innostuksesta ja inspiraatioista, ylpeyden tunteesta ja haasteen vastaanottamisesta. Omistautuminen näkyy keskittymisessä ja onnellisuudessa omaa opiskelua kohtaan, jolloin aika menee nopeasti. (Salmela-Aro 2012:153-159)

Laajemmasta näkökulmasta verme-työpaja toiminta liittyy ennaltaehkäisevään toimintaan sekä työelämätaitojen harjoitteluun, joiden merkitys korostuvat tulevaisuudessa aina enemmän. Yhteistoiminnallisuus, kollektiivinen toiminta, vuorovaikutustaidot sekä sosiaalisen pääoman lisääntyminen ovat verme-työpajan helmiä. Miksi innovaatioprojektin kehittäminen on tärkeää myös ennaltaehkäisevästä ja elämänmittaisen oppimisen näkökulmasta. Projektin kehittäminen sinänsä on keskeistä. Myös yksilön ja yhteisön usko kykyihinsä työntekijöinä sekä yhteiskunnan toimijoina luo entistä vankempaa pohjaa työssäjaksamiseen sekä henkilökohtaiseen elämään. Kun kykyä reflektoida omaa

toimintaa, muiden toimintaa sekä kykyyn tunnistaa vahvuuksia harjoitellaan jo opiskeluvaiheessa, on luotu pohja elämänhallinnalliseen jaksamiseen sekä elämänmittaiseen oppimiseen. Työntekijöiden omien kykyjen tunnistaminen sekä niihin uskomisen on kestävä kehitystä. Siten työntekijä ymmärtää omat voimavaransa osaa käyttää niitä työssään sekä henkilökohtaisessa elämässään.

Historiassa Sosiaalipedagogiikka perustuu uskomukseen, että koulutuksella voit ratkaisevasti vaikuttaa sosiaalisiin olosuhteisiin. Sosiaalipedagogiikka lähti liikkeelle sosiaalisten ongelmien pedagogisella kohtaamisella teoriassa ja käytännössä. (Hämäläinen 2003:71) Sosiaalipedagogiikka on aihe ja käytäntö, jolla muotoillaan ja sovelletaan pedagogisia ratkaisuja sosiaalisiin ongelmiin. Sillä on ennaltaehkäisevä rooli, sillä etsitään ratkaisuja ennen ongelmien ilmenemistä. Sen tarkoituksen on ylläpitää hyvinvointia, eikä ainoastaan ratkaista ongelmia. Positiivisen psyko-sosiaalisen ilmapiirin luominen on tärkeä huomio sosiaalipedagogisessa työssä. (Stephens 2013:18)

Sosiaalipedagogiikan teorian ja tutkimuksen haara on lähtenyt liikkeelle kriittisyydestä opetusta kohtaan- Kriittisyys perustui siihen, että opetuksessa on keskitytty enemmän yksilölliseen näkökulmaan ja sosiaalisen näkökulma on jätetty vähemmälle huomiolle ihmisen olemassa olossa. Natorp korosti sosiaalisuutta opetuksessa, hänen mukaan kaikki pedagogiikka tulisi olla sosiaalistaja, että koulutuksen filosofiassa tulisi huomioida koulutusprosessien yhteiskunnan vuorovaikutus. (Hämäläinen 2003: 72)

Työssä ja opiskelussa yhteisesti esiin nousseiden asioiden, kysymysten ja kokemusten jakaminen auttaa jokaista reflektoimaan omaa identiteettiä ammatissaan. Nykypäivänä tutkijat ajattelevat älykkyyden muodostuvan ja vahvistuvan yhteydessä toiseen ihmiseen, vuorovaikutuksessa, fyysisessä sekä sosiaalisessa toimintaympäristössä. (Hakkarainen ym. 2004: 15)

Verme toiminnassa on kestävä kehityksen näkökulma. Se pyrkii osoittamaan toimintaan osallistujalle olemassa olevat voimavarat ja osaamisen hyötykäyttöön. Se korostaa mielestäni sosiaalisessa ympäristössä, avoimessa, positiivisessa ja hyväksyvässä ilmiympäristössä yksilöllisen osaamisen osoittamista. Yhteisön tuoma tuki auttaa yksilöä jaksamaan, jolloin yksilö uskoo omiin vahvuuksiin ja sitä kautta työskentelymotivaatio paranee. Opiskelija tarvitsee tukea opintoihin sekä kannustusta reflektointiin. Parhaimmillaan opiskelijat antavat avointa palautetta vertaisina toisilleen. Opiskelussa ollaan usein lähikehityksen vyöhykkeellä. Vermessä tapahtuva yhteinen sekä yksilön reflektointi, muiden

tuki ja kannustus edesauttaa uuden oppimisessa. Yhteistoiminta, toisten tukeminen, avoimet keskustelut opinnoissa parhaimmillaan ovat yksilön ominaisuuksia vahvistavia tekijöitä, jotka näin ollen ovat osa kestävästä kehitystä sekä elinikäisen oppimisen tukevia menetelmiä.

Lähteet

Alasoini, Tuomo; Järvensivu, Anu; Mäkitalo, Jorma. 2012. Suomen työelämä vuonna 2030. Miten ja miksi se on toisen näköinen kuin tällä hetkellä. TEM raportteja 14/2012

Buber, Martin. 1999. Minä ja Sinä. Suom. Jukka Pietilä (3.painos) Juva 1999.WSOY

Csikszentmihalyi, Mihaly. 2005 Flow- Elämänvirta- tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu. Rasalas Kustannus.

Eskola, Jari – Suoranta Juha. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3.painos. Jyväskylä.

Estola, E. – Kaunisto, S-L. – Keski-Filppula, U. – Syrjälä, L. – Uitto, M. 2007. Lupa puhua. Kertomisen voima arjessa ja työssä. Jyväskylä. PS-Kustannus.

Estola, Eila – Aho, Jari – Kaunisto, Saara-Leena – Moilanen, Anne – Tervonen, Jussi. 2012. Kerronnalliset ja toiminnalliset menetelmät. Heikkinen, Hannu L.T. – Jokinen, Hannu – Markkanen, Ilona – Tynjälä, Päivi. (toim.) Osaamisen kehittäminen – Vertaisryhmämentorointi opetusosalalla. PS-Kustannus. Juva. (109-124)

Falchikov Nancy. 2001. Learning together, Peer tutoring in higher education. St Edmundsbury Press, London.

Gillam, A – Callaway, S – Wikoff, K.H. (1994) The role of authority and the authority of roles in peer writing tutorials. Journal of Teaching and Writing.12, 2: 161-98.

Grahn-Laasonen, Opetusministeri, Ammatillisen koulutuksen reformi hyväksyttiin – suurin koulutus uudistus vuosikymmeniin. Opetus ja Kulttuuri ministeriö 30.6.2017 http://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/ammatillisen-koulutuksen-reformi-hyvaksttiin-suurin-koulutus-uudistus-vuosikymmeniin. Luettu 16.11.2017

Hakkarainen, Kai – Lonka, Kirsti – Lipponen, Lasse. 2004. Porvoo. Tutkiva oppiminen. Järkeä, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. WSOY.

Hallituksen esitys 2017. Mikä muuttuu ammatilliselle opiskelijalle. <http://minedu.fi/documents/1410845/4297550/OKM+AKR+mika+muuttuu+opiskelija.pdf/9e9e6c3a-0660-4a94-882e-f430f601f728>. Luettu 10.9.2017

Heikkinen, Hannu L.T. – Jokinen, Hannu – Tynjälä, Päivi. 2010. Vertaisryhmämentorointi oppimisen tukena. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Helsinki.

Heikkinen, Hannu L.T. – Tynjälä, Päivi – Jokinen, Hannu. 2012. Vermen teoreettiset perusteet. Teoksessa. Heikkinen, Hannu L.T. – Jokinen, Hannu – Markkanen, Ilona – Tynjälä, Päivi. (toim.) Osaamisen kehittäminen – Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. PS-Kustannus. Juva. (45-85)

Heikkinen, Hannu L.T. – Tynjälä, Päivi. 2012. Työssä oppimisen monet muodot. Teoksessa. Heikkinen, Hannu L.T. – Jokinen, Hannu – Markkanen, Ilona – Tynjälä, Päivi. (toim.) Osaamisen kehittäminen – Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. PS-Kustannus. Juva. (17-25)

Helakorpi S. 2001. Innovatiivinen tiimi- ja verkostokoulu. Tampere: Tammi.

Hero, Laura-Maija 2014: Moniasteinen innovaatio. Uusia mahdollisuuksia nuorten työllisyyden kiihdyttämiseen. Teiniminno esiselvitys. Metropolia ammattikorkeakoulun julkaisu.

Hämäläinen, Juha. 2003. The Concept of social pedagogy in the field of social work. Journal of social work. 3/2003. Sage publications, London.

Laura-Maija Hero 2014b: Monialaisen ja moniasteisen innovaatiotoiminnan konsepti ja verkosto. TeiniMinno esiselvitys. Metropolia ammattikorkeakoulun julkaisu.

Hero, Laura-Maija – Lindfors, E. – Taatila, V. 2017. Individual Innovation Competence: A Systematic Review and Future Research Agenda. International Journal of Higher Education, 6(5), 103-121. Doi:<https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n5p103>

Hero, Laura-Maija. 2017. Innovation tournament as an activity system to promote the development of innovation competence. Journal of Professional and Vocational Education. In press.

Hirsjärvi – Remes – Sajavaara. 2009. Tutki ja kirjoita. Kustannusosakeyhtiö Tammi, Helsinki.

Juuti, Pauli. 2005. Toivon johtaminen. Otavan kirjapaino. Keuruu.

Konkka, Jyrki. 2014. Innovaatio, interventio ja fiktio. Rautakorpi, Tiina – Mutanen, Arto – Vanhanen-Nuutinen, Liisa. (toim.) Kestävä innovointi, Oppimista korkeakoulun ja työelämän dialogissa. Metropolia ammattikorkeakoulun julkaisusarja.

Kukkonen, Harri – Ranne, Kaarina – Korho, Kukka-Maaria. 2012. Vastavuoroinen oppiminen vermessä. Teoksessa. Heikkinen, Hannu L.T. – Jokinen, Hannu. Markkanen, Ilona – Tynjälä, Päivi. (toim.) Osaamisen kehittäminen- Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. PS-Kustannus. Juva. (149-158)

Kumpula Marjo. 2014 Ekskursio projektipajoihin – Opiskelijoiden kokemuksia monialaisista oppimisprojekteista. Turun ammattikorkeakoulu. Verkkojulkaisu luettu 24.10.2017 <http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522164841.pdf>.

Laes, Tuula – Tenhunen, Anu – Hanhela, Kirsti. 2012. Vertaisryhmämentorointi generatiivisuuden näkökulmasta. Teoksessa. Heikkinen, Hannu L.T. – Jokinen, Hannu – Markkanen, Ilona – Tynjälä, Päivi. (toim.) Osaamisen kehittäminen – Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. PS-Kustannus. Juva. (207-222)

Laki ammatillisesta koulutuksesta 21.8.1998/630 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980630?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=Laki%20ammatillisesta%20koulutuksesta>. (Luettu 16.11.2017)

Leskelä, Jori. 2005. Mentori aikuisopiskelijan ammatillisena tukena. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.

Mäki, Päivi. 2015. Opettajana ja kehittäjänä vertaisryhmämentorointiryhmässä opettajan ammatillista identiteettiä kertomassa. Oulun yliopiston tutkijakoulu, kasvatustieteiden tiedekunta. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9789526208176.pdf>

Niittymäki, Sirpa – Seppälä-Kavén, Ulla (toim.) 2014. Innovatiivista ammattitaitoa monialaisista oppimisprojekteista- Projektipajaohjaajan käsikirja. Oppimateriaaleja.71. Turun

ammattikorkeakoulu. <http://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522165060.pdf>. Verkkojulkaisu (luettu 27.10.2017)

Ojasalo – Moilanen – Ritalahti. 2015. Kehittämistyön menetelmät. Sanoma Pro Oy, Helsinki 3-4. painos.

Pennanen, Matti. Bristol, Laurette. Wilkinson, Jane. Heikkinen, Hannu L.T.2015. What is 'good' mentoring? Understanding mentoring practices of teacher induction through case studies of Finland and Australia. *Pedagogy, Culture and society* 2015
<http://dx.doi.org/10.1080/14681366.2015.1083045>

Piaget. J. 1971. *Science of education and psychology of the child*, trans D. Coltman, London: Longman

Rautkorpi, Tiina – Hero, Laura-Maija (2017). Promoting students' reflections in organisational improvisation arrangement between higher education and workplaces. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 7(1), pp.1-22. ISSN 2242-458X <http://dx.doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.17711>

Ruohotie, Pekka.1998. *Motivaatio, tahto ja oppiminen*. Oy Edita AB. Helsinki.

Räsänen, Meiju (toim.) 2014. *Innovaatiokompetensseja mittaamassa. Opas innovaatiovalmiuksien arviointiin*. Turun Ammattikorkeakoulu. Verkkojulkaisu (luettu 23.11.2017)

Räsänen, Meiju – Lyytinen, Sami. 2014. *Mastosaari Päivi (toim.) Innovaatio-osaamista arvioimassa. Sarja B. Raportit ja selvitykset 3/2014*. Lapin AMKin julkaisuja.

Salmela-Aro, Katriina 2012. *Motivation, burnout and engagement during critical transitions from school to work*. Tynjälä, Päivi. Stenström, Leena. Saarnivaara Marjatta (toim.) *transitions and transformations in learning and education*. Springer.

Sillanpää, Pentti. 2015. *Opiskelijoiden Vertaisryhmämentorointi Oulun ammattikorkeakoulun journalismikoulutuksessa. Pro Gradu-tutkielma. Kasvatustieteellinen koulutus*.
<https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62090/Sillanp%C3%A4%C3%A4.Pentti.pdf?sequence=2> (Luettu 22.11.2017)

Silverman, David. 1994. Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction. 2. painos. London: Sage.

Stephens, Peter. 2013. Social Pedagogy. Heart and head. Europäischer Hochschulverlag. Gmbh & co.

Suojanen, P. 1982. Kulttuurin tutkimuksen empiiriset menetelmät. Tampereen yliopiston kansanperinteen laitos, moniste 4. Tampere.

Toikko, Timo – Rantanen Teemu. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistyö- Näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. Tampere University press.

Tuomi, Jouni – Sarajärvi, Anneli. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Hansaprint Oy, Vantaa.

Tynjälä, Päivi – Gijbels, David 2012. Changing world: Changing pedagogy. Tynjälä. Päivi. Stenström M-L. Saarnivaara M. (toim.) Transitions and transformations in learning and education. Dordrecht: Springer, 205-222.

Vygotsky L.S. 1978. Mind in society. Cambridge, MA. Harvard University Press.

Wang, J. Odell, S. 2007. An alternative conception of mentor-novice relationships: Learning to teach in reform-minded ways as a context. Teaching and teacher education 23, 473-489.

Verme-työpajan kulun ohjeistus mentoreille

Verme- työpaja opiskelijoille

ma 18.9.

Metropolia, Bulevardi 31

Tilan järjestäminen:

- Tuolit asetetaan rinkiin siten, että kaikki näkevät toisensa.

Toiminnan taustaksi opettajalle:

- Pohjalla jo yksi pitchaus
- Onko oma vahvuuksia päässyt hyödyntämään? Onko omat heikkoudet vahvistuneet?
- Kokemuksia, mitä rooleja on näkynyt? onko jokin rooli ryhmässä? Onko jäänyt johonkin rooliin kiinni? Onko jokin rooli jota haluisi päästä kokeilemaan?
- Onko jotain taitoja mitä ei ole vielä päässyt hyödyntämään? Oletteko saaneet kokeilla heikkouksien käyttämistä? Miltä tuntui? Mikä estää? Mikä on tukenut heikkouden käyttämisen kokeilussa?

Tarvikkeet, joita tuodaan mukana työpajaan:

- Opettaja tuo erilaisia esineitä (enemmän kuin on osallistujia vermeen)
- Paperia ja kyniä (kilpi-tehtävään ja keskusteluaihe- ja palautelapuiksi)

VERME-työpaja

Fiiliskierros (tarkoituksena purkaa sen hetken fiilis, millä mielellä osallistuu toimintaan) n. 10 min

- Laitetaan erilaisia esineitä päivän ringin keskelle
- Jokainen valitsee yhden yhden, joka kuvaa sen hetken tunnetilaa
- Jokainen vuorollaan avaa oman valinnan /fiiliksen yhdellä sanalla tai lyhyesti...

Kilpi-tehtävä (tarkoituksena oppia tuntemaan toisia ja kertoa itsestä sekä kuunnella muita) n. 20 min.

- Piirretään paperille kilpi, jossa kolme osaa!
- Yhteen osaan kirjoitetaan kolme hyvää asiaa itsestä
- Toiseen osaan kirjoitetaan kolme unelmaa, haavetta tai tulevaisuuden ajatusta
- Kolmanteen miten ystävät kuvailisivat sinua?!

- Puretaan oma kilpi 3-4-hengen ryhmissä muille
- Lopuksi kerrataan lyhyesti kaikille, jokainen kerto toisesta tiivistetysti

Keskustelua päivän aiheesta: Projektissa minua on mietityttänyt, harmittanut, pohdituttanut seuraavaa asia? n. 30-40 min

- Kirjoita paperille aihe, jota olet pohtinut projektin aikana.
- Käydään aiheet läpi, kuten teimme vermessä, eli niputetaan aiheet yhteen samoihin otsikoihin.
- Jokaiselle jaetaan kaksi puheenvuoroa, puheenvuoron saa käyttää milloin ja miten haluaa.
- Puheenvuoroesineellä voi merkitä aiheen, josta haluaa puhua.
- Kunnioitetaan toisen vuoroa!
- Lopuksi voidaan vielä keskustella, jos jollain jäi vielä sanottavaa pääasia, että jokainen on saanut sanoa ja jokaista on kuunneltu, myös asian loppuun käsittely on tärkeää.

Loppufiiliskierros n. 10 min

- toteutetaan, kuten alussa

Opettajat keräävät palautetta erilliselle lapuille verrestä (palautetaan Anskulle)

- ideoita, ajatuksia, mielipiteitä tästä työpajasta nimettömänä paperille ja annetaan ohjaajalle.

Mentoreiden Verme-koulutuksen Power Point

Vertaisryhmämentorointia Innovaatioprojektissa

Vertaisryhmämentorointia Innovaatio-projektiin sovellettuna

Koonnut: Anna-Maija Nyman

8.9.2017

Anna-Maija Nyman

Mitä on Vertaisryhmämentorointi?

- Vermeosaamisen kehittämisen menetelmä, jossa osallistuja jakavat kokemuksiaan ja osaamistaan pienryhmissä. Tavoitteena on oppimisen tukeminen ja työhyvinvointi. Lähtökohtana on yhdistää arkielämän ja työskentelyssä tapahtuvaa oppimista muodolliseen eli formaaliin koulutukseen. Vermen vahvuus on ammatillisessa hiljaisessa tiedossa.

Heikkinen, Hannu L.T. Jokinen, Hannu. Markkanen Ilona. Tynjälä, Päivi. (toim.) 2012. Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetusallalla. Jokinen, Hannu. Markkanen, Ilona. Teerikorpi, Sini. Heikkinen, Hannu L.T. Tynjälä, Päivi. Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. PS-Kustannus

8.9.2017

Anna-Maija Nyman

Seuraavat toimintaperiaatteet ja teoriat ohjaavat Vermeä:

- Integratiivinen pedagogiikka
- Konstruktivismi
- Dialogisuus
- Vertaisuus
- Narratiivisuus
- Autonomisuus

Heikkinen, Hannu L.T. Jokinen, Hannu. Markkanen Ilona. Tynjälä, Päivi. (toim.) 2012. Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetusalailla. Jokinen, Hannu. Markkanen, Ilona. Teerikorpi, Sini. Heikkinen, Hannu L.T. Tynjälä, Päivi. Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. PS-Kustannus

8.9.2017

Anna-Maija Nyman

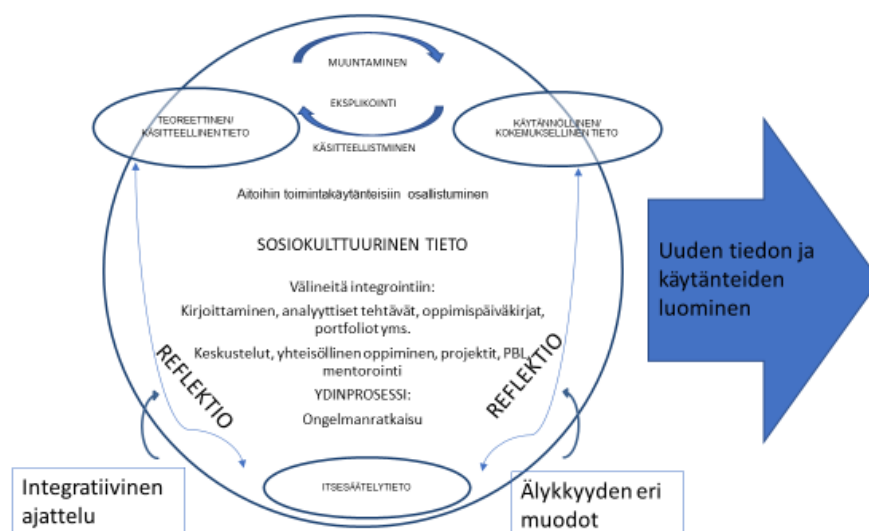
Integratiivinen pedagogiikka

- Integratiivinen pedagogiikka perustuu asiantuntijuuden kehittämisen malliin.
- Integratiivinen pedagogiikka koostuu formaalista, nonformaalista ja informaalista oppimisesta, dialogisuudesta, narratiivisuudesta, vertaisuudesta ja konstruktivismista.
- Tarkoituksena on tuottaa uutta tietoa oppimisprosessissa, johon liittyy formaali tieto (luennot, kuviot ja teksti) sekä informaali tieto joka voi olla esim. hiljaista tietoa, jota ei aina pystytä ilmaisemaan sanoin.

Heikkinen, Hannu L.T. Jokinen, Hannu. Markkanen Ilona. Tynjälä, Päivi. (toim.) 2012. Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetusalailla. Jokinen, Hannu. Markkanen, Ilona. Teerikorpi, Sini. Heikkinen, Hannu L.T. Tynjälä, Päivi. Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. PS-Kustannus

8.9.2017

Anna-Maija Nyman



kuvio. Asiantuntijuuden elementit ja integratiivisen pedagogiikan malli .Heikkinen, Hannu L.T. Jokinen, Hannu. Markkanen Ilona. Tynjälä, Päivi. (toim.) 2012.Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetusallalla.

8.9.2017

Anna-Maija Nyman

Konstruktivismi

- Oppiminen lähtee omista kokemuksista ja niiden vähittäisestä muuttumisesta, oppiminen on prosessi, jossa käsitykset kohtaavat ja ennakkokäsitykset muokkaantuvat uuden tiedon pohjalta. Tämä näkökulma nousee esiin aina yhä enemmän. Mentoroinnin käytänteet ja käsitykset oppimisesta ovat muuttuneet yhtäläisesti samaan suuntaan.

Heikkinen, Hannu L.T. Jokinen, Hannu. Markkanen Ilona. Tynjälä, Päivi. (toim.) 2012.Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetusallalla. Jokinen, Hannu. Markkanen, Ilona. Teerikorpi, Sini. Heikkinen, Hannu L.T. Tynjälä, Päivi. Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. PS-Kustannus

8.9.2017

Anna-Maija Nyman

Dialogisuus

- Keskustelun osapuolet osallistuvat tiedon sanallistamiseen aikaisempien kokemusten ja käsitysten kautta.
- Dialogissa rakentuu ammatillinen tieto ja osaaminen muiden merkittävien osapuolten kanssa (*significant other*)
- Dialogi on ajatusten virtaa, jossa kukaan ei ole tiedon perimmäinen lähde. Eikä kukaan omista keskustelun tuloksena syntyvää uutta ymmärrystä. Dialogisessa suhteessa kenelläkään ei ole parempaa tai pätevämpää näkökulmaa todellisuuteen. Dialogissa ei ole oikeaa tai väärää päätelmää vaan keskeneräisiä tulkintoja. Dialogi on dynaamista eteenpäin virtaavaa parhaimmillaan virtauskokemus eli *flow*.
- Martin Buber kuvaa dialogista suhdetta Minä ja Sinä-suhteeksi, jossa osallistujat ovat itsenäisiä ja tasa-arvoisia. Tämän vastakohtana on Minä-Se-suhde.

Heikkinen, Hannu L.T. Jokinen, Hannu. Markkanen Ilona. Tynjälä, Päivi. (toim.) 2012. Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetusallalla. Jokinen, Hannu. Markkanen, Ilona. Teerikorpi, Sini. Heikkinen, Hannu L.T. Tynjälä, Päivi. Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. PS-Kustannus

8.9.2017

Anna-Maija Nyman

Vertaisuus

Vertaisryhmämentoroinnissa lähtökohtana on ihmisten välinen yhdenvertaisuus. Yhdenvertaisuudesta huolimatta ryhmää ohjaavalla mentorilla on oma roolinsa ryhmätoiminnan vetämisen vastaamisesta. Lisäksi jokaisen osallistuvan henkilön tiedot ja kokemukset ovat yksilöllisiä, jolloin niiden moninaisuus on keskusteluja rikastuttavaa.

- vertaisuutta ihmisenä olemisen merkityksestä eli *eksistentiaalisella tasolla*, olemme ihmisolentoina yhdenvertaisia. Jokainen on vertaisryhmämentorointiryhmässä osallistujina symmetrisessä suhteessa keskenään, jokainen on keskenään vertaisia.
- vertaisuus osaamisen ja tietämisen merkityksessä eli *episteemisellä tasolla*, jokaisella on oma tietämyksensä ja osaamisensa, emme ole siten vertaisia.
- vertaisuus vastuuden ja velvollisuuksien merkityksessä eli *juridisella tasolla*. miten oikeudet, vastuu ja velvollisuudet jakautuvat muodollisesti ja virallisesti.

Humanistisesta näkökulmasta ihminen on ainutkertainen ja arvokas. Sosiaalisella statuksen arvokkuudella ei ole merkitystä. Ihmiselämän arvo on yhtä suuri mittaamaton ja arvokas saavutuksistaan huolimatta.

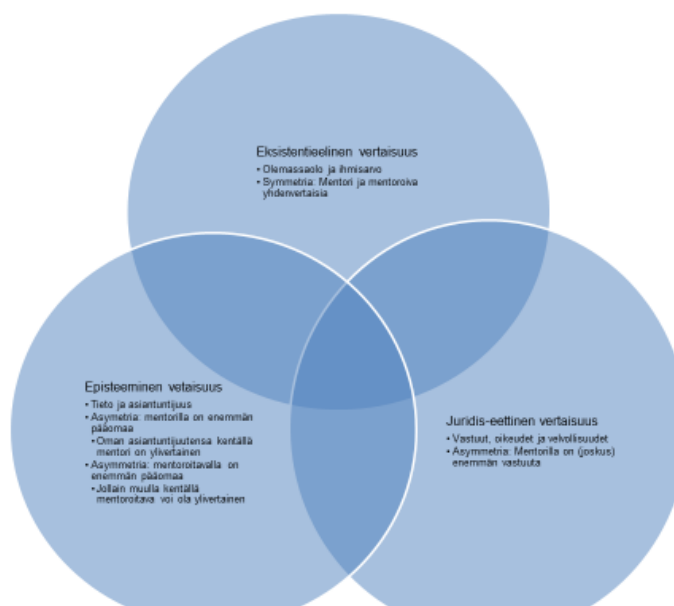
Mentorointisuhteessa ajatellaan, että jokaisen kokemukset ja tieto on yhtä arvokasta ja tärkeää, perustui tieto ja kokemuksiin ammatillisesta näkökulmasta tai muulta elämänalueelta.

Mentorointisuhteessa mentori on suuremmassa vastuussa suhteessa mentoritavaan eli *asymmetrisessä suhteessa*. Ryhmänvetäjällä on eri vastuu ja oikeus, joita muilla ryhmän osallistujilla ei ole. Vertaisryhmämentoroinnissa vertaisuus on moninainen käsite, jonka ymmärtäminen on olennaisessa osassa vertaisryhmämentoroinnin menetelmää käyttäessä.

Heikkinen, Hannu L.T. Jokinen, Hannu. Markkanen Ilona. Tynjälä, Päivi. (toim.) 2012. Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetusallalla. Jokinen, Hannu. Markkanen, Ilona. Teerikorpi, Sini. Heikkinen, Hannu L.T. Tynjälä, Päivi. Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. PS-Kustannus

8.9.2017

Anna-Maija Nyman



Heikkinen, Hannu L.T. Jokinen, Hannu. Markkanen Ilona. Tynjälä, Päivi. (toim.) 2012. Osaaminen jakoon.

Vertaisryhmämentorointi opetusallalla. Jokinen, Hannu. Markkanen, Ilona. Teerikorpi, Sini. Heikkinen, Hannu L.T. Tynjälä, Päivi. Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. PS-Kustannus

Narratiivisuus

- Opettaja(ammattilainen) työskentelee parhaimmillaan omana itsenään. Opettajuus (ammattillisuus) ja oma persoonallisuus rakentuvat minuudeksi voimallisella itsensä löytämisen matkalla. Vermen lähtökohtana on ajatus siitä, että opettaja (ammattilainen) tekee työtä koko persoonallisuudellaan. Identiteetti ja tietäminen muodostavat kokonaisuuden. Se kuka olen, rakentuu kertomusten kautta? Narratiivinen identiteetti on ihmisen itsensä kertomus siitä, kuka hän on.
- Kertomus on tie ei päämäärä, joka rakentuu jatkuvasti. Vertaisryhmämentorointi perustuu juuri siihen, että ihmisen identiteetti rakentuu kertomusten ja itseilmaisujen kautta jakamalla kokemuksia muiden kanssa. Narratiivisuus perustuu siihen, että ihminen tavoittaa itsensä eri ilmaisujen (kertomus itsestä, luovuus, pukeutuminen ja fyysinen suoritus) kautta eikä suoraan ja välittömästi vaan reflektoinnin kautta.

Heikkinen, Hannu L.T. Jokinen, Hannu. Markkanen Ilona. Tynjälä, Päivi. (toim.) 2012. Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetusallalla. Jokinen, Hannu. Markkanen, Ilona. Teerikorpi, Sini. Heikkinen, Hannu L.T. Tynjälä, Päivi. Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. PS-Kustannus

Autonomisuus

- Vertaisryhmämentoroinnissa autonomisuus perustuu siihen ajatukseen, että opettajalla on opetuksen näkökulmasta Suomessa pedagoginen vapaus toteuttaa opetusta pedagogisesti näkemällään tavalla. Ammatillinen autonomia lisää opettajan motivaatiota sekä sitoutumista oman alan kehittämiseksi, ja näiden kautta ammatin arvostusta. Opettajan autonomisen pedagogiikan kautta opiskelijoidenkin oppimismotivaatio paranee. Hyvät oppimistulokset on rinnastettu opettajan autonomiaan. Itseohjautuvat opettajat ohjaavat opiskelijoita itseohjautuvaan opiskeluun. Muu looginen selitys opettajan autonomian kannattamiselle on siinä, että se tukee opetuksen laatua ja lisää mielekkyyttä sekä työssä jaksamista. Vertaisryhmämentoroinnin ajatuksena autonomiasta on lähtökohtaisesti se, että opettaja ei toimi minkään poliittisen järjestelmän, ideologian tai muun ulkoisen tahon puolesta. Opettaja toimii opiskelijan palvelijana, jonka tarkoituksena on lisätä mahdollisuuksia hyvään elämään.

Heikkinen, Hannu L.T. Jokinen, Hannu. Markkanen Ilona. Tynjälä, Päivi. (toim.) 2012. Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetusosalalla. Jokinen, Hannu. Markkanen, Ilona. Teerikorpi, Sini. Heikkinen, Hannu L.T. Tynjälä, Päivi. Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. PS-Kustannus

8.9.2017

Anna-Maija Nyman

Jian Wang ja Sandra Odell korostavat mentoroinnissa kolme näkökulmaa.

- **Humanistinen mentorointi**,
 - Auttaa ihmistä itseään ratkaisemaan ongelmia, ennakoimaan tilanteita sekä tukemaan ammatissaan viihtymistä.
 - Luottamuksellinen suhde mentori vs. mentoroitava.
 - Tuetaan mentoroitavan emotionaalisia tarpeita, itseluottamus lisääntyy, persoonallisuus vahvistuu
 - Mentorin on helposti lähestyttävä, luottamusta herättävä ja lämmin persoona
- **Paikallisuutta ja yhteisöllisyyttä** korostava mentorointi,
 - Keskittyy auttamaan kulttuuriin sopeutumisessa tukemalla selviytymistaitoja.
 - Mentoroitavaa tuetaan oman paikkansa löytämisessä.
- **Kriittis-konstruktivistinen mentorointi**
 - Oppiminen on prosessi, jossa käsitykset muuttuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.
 - Mentori kysyy kysymyksiä, jotka haastavat mentoroitavia löytämään uusia ajattelutapoja ja käytäntöjä.
 - Mentorin rooli on muutosagenttina toiminen.
 - Mentorilla myös mahdollisuus oppimiselle

Heikkinen, Hannu L.T. Jokinen, Hannu. Markkanen Ilona. Tynjälä, Päivi. (toim.) 2012. Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetusosalalla. Jokinen, Hannu. Markkanen, Ilona. Teerikorpi, Sini. Heikkinen, Hannu L.T. Tynjälä, Päivi. Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. PS-Kustannus

8.9.2017

Anna-Maija Nyman

Mentorin rooli

- On helposti lähestyttävä, lämmin ja luottamusta herättävä
- Oppii prosessissa
- Kysymysten kysyjä, tarkoituksen ajattelutapoja ja käytäntöjen kehittyminen
- Muutosagenttina toimiminen
- Toimii palvelijana joka lisää opiskelijan mahdollisuuksia hyvään elämään
- Emotionaalisiin tarpeisiin vastaaminen, itseluottamus ja persoonallisuus vahvistuvat
- Juridinen vastuu toiminnasta

8.9.2017

Anna-Maija Nyman

Verme innovaatioprojektissa

- Opiskelijat ovat kaikki yhteisen haasteen edessä, innovaation toteuttamisessa vertaisia keskenään.
- Jaetaan kokemuksia ja tietoa sekä rakennetaan uutta yhteistä ymmärrystä haasteen edessä Vertaisryhmämentoroinnin avulla.

8.9.2017

Anna-Maija Nyman

Verme koostuu erilaisista istunnon/työpajan osista

- Paikkaan tulee kiinnittää huomiota, miellyttävä, rauhallinen kokoontumispaikka on keskeistä.
- Keskusteluun innostava tunnelma, istuinpaikat siten, että jokainen näkee toisensa.
- Ohjaajan virittäytyminen toimintaan, suunnittelu, tilan järjestely, mahdollisen tarjoilun järjestäminen, kahvi tms. Ohjaaja ajoissa paikalla.
- Päivän tunnelman selvitys alkuun eli Fiiliskierros.
- Ryhmän virittäminen päivän aiheeseen: Virittäminen ohjaa ajatukset sen päivän mitä kulloinkin on tarkoitus tehdä. Lehtileike, kortit, luovat materiaalit, pikkuesineet, kankaat.

8.9.2017

Anna-Maija Nyman

- Varsinainen tehtävä, keskustelu keskeisessä roolissa. Tavoitteena on luoda jokaiselle mahdollisuus tuoda kokemuksensa yhteiseen keskusteluun. Kokemuksen voi tuoda yhteiseen keskusteluun monella tapaa, esim.
 - Joku kertoo omakohtaisen tarinan, yhdessä keskustellaan siitä
 - Jokainen kertoo pienen tarinan, keskustellaan niistä
 - Jokainen kirjoittaa lapulle aiheen josta haluaa keskustella, keskustellaan niistä.
- Hyväksytään kielteiset tuntemukset, ei jäädä niihin kiinni, voidaan keksiä kysymyksiä tai näkökulmia jotta päästään eteenpäin, ryhmässä voi nousta esiin hyviä näkökulmia.
- Ajankäyttöä voi kontrolloida isommassa ryhmässä esim. puheenvuoroilla. Niissä ei tarvitse olla ehdoton, mutta sen voi hauskesti nostaa esille jos, joku koittaa viedä aikaa tai vuoroja enemmän/vähemmän. Vermen mentoroiija voi toimia myös Kello-kallena, apuvälineenä vaikka tiimalasi tms.
- Reflektointi ja lopetus
 - Voidaan vaihtaa kokemuksia siitä, mitä tapahtui, mitä tehtiin, miltä toiminnalliset osat ja keskustelu tuntui?
 - Lopputunnelman selvitys, millä fiiliksellä Vermestä lähtee?
 - Jokainen voi lopussa kirjoittaa itselleen muutamia oivalluksia, joita syntyi vermen aikana.

8.9.2017

Anna-Maija Nyman

Tänään Vermessä tehdään...KerToi- menetelmän pohjalta (Estola,Kaunisto,Keski-Filppula, Syrjälä-Uitto 2007. Lupa puhua)

- **Fiiliskierros**
 - Muovailuvaha, kankaat, eriväriset paperit, esineet, tunnekortit, erilaisia kortteja. Mieti hetki ja kerro välineen avulla oman päiväsi fiilis, kun jokainen on löytänyt omansa, jaetaan se muille esim yhdellä sanalla tai lyhyesti.
- **Päivän aiheeseen virittäytyminen**
 - Tässä voi hyödyntää erilaisia toimintoja kuten esim. janatehtäviä, mielikuvatehtäviä, lehtileikkeitä, tarinoita ääneen sekä erilaiset leikit. Käydään verbaalisesti läpi: Positiivisuusharjoittelu 1(Karhu-tarina), Aasinsilta ja aarrekarttatyöskentely. Kokeillaan konkreettisesti: Kilpi ja Motivaatiotimantti (kaksi janaa)
- **Keskustelu**
 - Mitä keskeisiä asioita/huomioita on jäänyt mieleen innoprojektissa tässä kohtaa kirjoittakaa lapuille, keskustellaan aiheesta. Voit pohtia asiaa myös motivaatiotimantti tehtävässä nousseen ajatuksen kautta. Jokaisella on kaksi vuoroa jokaiseen aiheeseen. Kun aiheesta nousee ajatus jaetaan se muille. Jokainen saa valita milloin ja miten puheenvuoronsa käyttää. Jos opiskelijalla on vaikea sanoa mitään, kannustetaan sanomaan jotain, esim. olen samaa mieltä kuin... Harjoitellaan keskustelemista, kuuntelua ja puhumista.

8.9.2017

Anna-Maija Nyman

- **Fiiliskierros ja kiitos**
 - Loppufiilisen voi toteuttaa esim. samalla menetelmällä kuin aloituksessa. Tässä tulee havainnollistettua mahdollinen muutos fiiliksessä vermen kautta. Sitä voi korostaa loppufiilis tehtävänä esim. Mieti hetki itsekseen omaa fiilistä tullessa tähän piiriin ja omaa fiilistä nyt. Mikä vaikutti siihen että olosi on nyt tällainen. Jokainen voi lopussa kertoa asiasta muille vaikka yhdellä sanalla.
- **Hetki aikaa kirjata ylös omat fiilikset**
 - Loppuun hetken hiljentyminen ja kirjataan omat havainnot/mieleen nousseet asiat ylös. Tässä kohtaa voi vaikka kysyä lisäkysymyksiä joita opiskelijat voivat pohtia.

Verme-lähteitä:

Heikkinen, Jokinen, Markkanen, Tynjälä: Osaaminen jakoon.

Heikkinen, Jokinen, Tynjälä: Vertaisryhmämentorointi työssäoppimisen tukena

Estola, Kaunisto, Filppula, Syrjälä, Uitto: Lupa puhua

www.osaavaverme.fi

8.9.2017

Anna-Maija Nyman