



Verместä voimaa ja hyvinvointia

CASE: Korkeakoulu Verme

Mira Lahtinen

2019 Laurea



Laurea-ammattikorkeakoulu

# Vermestä voimaa ja hyvinvointia

CASE: Korkeakoulu Verme

Mira Lahtinen  
Estenomi YAMK Kosmetiikka-asian-  
tuntijuuden kehittäminen ja  
johtaminen  
Opinnäytetyö  
Kevät 2019

Mira Lahtinen

### Verместä voimaa ja hyvinvointia CASE: Korkeakoulu Verme

Vuosi 2019 Sivumäärä 95

---

Elinikäinen oppiminen, osaamisen jakaminen sekä tiimityöskentelytaidot ovat välttämättömiä kiivastahtisessa työelämässä. Hyvien vuorovaikutustaitojen lisäksi vaaditaan uusien toimintatapojen nopeaa sisäistämistä ja ajantasaista digiosaamista. Jatkuvasti muuttuva työelämä aiheuttaa haasteita myös työntekijöiden jaksamiselle. Työelämässä ja koulumaailmassa tarvitaan aiempaa enemmän hyvinvointia ja yhteistoimintaa edistäviä toimintamalleja sekä jokaisen osaamisen hyödyntämistä tavoitteiden saavuttamiseksi.

Tämän työn tarkoitus oli muodostaa kokonaiskuva Korkeakoulu Verme-koulutuksesta sekä tuoda esiin prosessin erityiset kiitos- ja kehityskohteet. Hanke toteutettiin 3AMK-yhteistyössä. Haaga-Helian ammatillinen opettajakorkeakoulu vastasi koulutuksen järjestämisestä ja oli opinnäytteen toimeksiantaja. Prosessissa osallistuttiin koulutukseen sekä valmennukseen osallistuvien pienryhmäistuntoihin. Lisäksi toimittiin koulutuksessa ja pienryhmätilanteissa havainnoijan ja haastattelijan roolissa. Tiedonkeruussa käytettiin havainnoinnin ja haastattelun lisäksi myös kyselylomakkeita koulutuksen alku- ja loppuvaiheessa.

Tietoperusta muodostui vertaisryhmämentoroinnin ja mentoroinnin ympärille sekä käsitteiden muutokseen. Työssä käsiteltiin ryhmätoimintaa, vuorovaikutusta sekä työhyvinvoinnin teemoja, etenkin yksilön sisäisen motivaation ja resilienssin sekä minäpystyvyyden näkökulmasta.

Pienryhmistä luotiin kuvailevat ja tavoitekeskeiset ryhmäpersoonat ja lisäksi aineisto teemotelttiin työhyvinvoinnin osalta. Vertaisryhmämentoroinnin ja työhyvinvoinnin mahdolliset yhteydet olivat erityisen tarkastelun kohteena. Keskeisten tulosten perusteella voitiin vermen ja työhyvinvoinnin välillä nähdä suoria ja epäsuoria yhteyksiä. Vaikuttavuuteen liittyi myös epävarmuustekijöitä.

Työssä pohdittiin myös vertaisryhmämentoroinnin ja vastaavien toimintamallien siirrettävyyden mahdollisuuksia toiselle asteelle, ammatilliseen koulutukseen. Työssä esitetään vertaisryhmätoimintaan ja yhteisöllisyyttä edistäviin menetelmiin perustuva malli, jota voitaisiin hyödyntää opiskelijoiden ohjaamista ja ryhmäytymistä tukevana työkaluna. Malli on esitelty Stadin ammatti- ja aikuisopistolle. Pienryhmä voisi mahdollisesti edistää opiskelijoiden sitoutumista kouluyhteisöön ja opintojen läpäisyyn.

Tuloksia voitiin pitää odotettavina aiempaan vertaisryhmämentorointiin liittyvän tutkimuksen valossa. Johtopäätöksenä voitiin todeta, että vertaisuutta ja yhteisöllisyyttä edistävä vertaisryhmämentorointi on potentiaalinen osaamisen kehittämisen keino ja sillä voi olla positiivista vaikutusta tiimityöskentelyyn, työhyvinvointiin ja työssä jaksamiseen. Vertaisryhmämentoroinnin hyödyntämistä asiantuntijayhteisöissä voitiin tulosten perusteella suositella. Menetelmä on hyvin joustava ja monissa tilanteissa yhteistyötä edistävä työnkehityksen menetelmä.

Asiasanat: vertaisryhmämentorointi, ryhmä, yhteistyö, työhyvinvointi, kouluviihtyvyys.

Mira Lahtinen

**Energy and wellbeing from Peer Group Mentoring CASE: Peer Group Mentoring of 3AMK**

Year	2019	Pages	95
------	------	-------	----

---

Lifelong learning, sharing the knowledge and team work skills are essential in the fast paced working life. In addition to good interaction skills, internalizing new procedures quickly and up to date digital knowledge are also required. The ever changing work life also causes challenges to the coping of the employees. Work and school environments need tools for improving wellbeing and cooperation more than ever, as well as being able to identify individual skills sets to reach goals.

The purpose of this research was to form an overall picture of peer group mentoring training as well as identify the specific areas of positive feedback and areas of development in the process. The project was carried out by 3 different Universities of Applied Sciences. Haaga-Helia School of Vocational Teacher Education was in charge of organizing the education and was the client of this thesis. The process covered attending training, as well as attending the sessions of the small groups. The role of an observer and an interviewer was also taken in the training and the small group situations. The material for the study was gathered by observing and interviews, as well as with questionnaires at the beginning and end of the training.

Theoretical framework of the study was formed around the peer group mentoring and mentoring, as well as the change of concepts. The research examined group activity, interaction and different themes of wellbeing at work, especially from the individual's viewpoint regarding their inner motivation and resilience as well as self-efficacy.

Goal based group personalities were formed of the small groups, and the data about work wellbeing was themed based. The possible connections between peer group mentoring and work wellbeing were a specific focus of the study. Based on the key findings direct and indirect connections can be seen between peer group mentoring and work wellbeing. There were also uncertainties related to the effectiveness.

The research also discussed the possibilities of transferring the peer group mentoring and similar tools to the vocational education. The research demonstrates a model based on peer group activity and community promoting methods, which could be made use of as a tool supporting student guiding and group forming. The model has been presented to the Helsinki Vocational College. Small group could potentially improve the commitment of the students into the school environment and passing their courses.

The results could be regarded as expected in the light of previous research on peer group mentoring. As a conclusion the peer group mentoring that promotes equality and community is a potential tool for improving know-how and it can have a positive effect on team work, work wellbeing and coping at work. Using peer group mentoring in specialist communities can be recommended in the light of the results. The method is very versatile and a tool promoting co-operation in work development in many ways.

Keywords: peer group mentoring, group, collaboration, well-being at work, well-being at school.

## Sisällys

1	Johdanto .....	7
2	Toimintaympäristö .....	9
3	Mentoroinnista vertaisryhmämentorointiin .....	10
3.1	Ikuisella oppimisen polulla .....	18
3.2	Ryhmä.....	19
3.2.1	Vertaisuus ja dialogisuus.....	22
3.2.2	Luottamus ja arvostus.....	25
3.2.3	Asiantuntijuus .....	26
3.2.4	Tavoite ohjaa toimintaa .....	27
4	Kouluviihtyvyydestä työhyvinvointiin .....	29
4.1	Kouluyhyvinvoinnin tila Suomessa 2000-luvulla .....	29
4.1.1	Ammatillisen koulutuksen murros.....	33
4.1.2	Syrjäytymisen uhka .....	34
4.2	Työhyvinvointi .....	35
4.2.1	Työtä sisäisellä motivaatiolla, imussa.....	37
4.2.2	Flow'n mahdollisuus .....	38
4.2.3	Työn merkityksellisyys ja hyvän tekeminen .....	40
4.3	Resilienssi yksilön ja yhteisön voimavarana .....	40
4.4	Minäpystyvyydestä me-pystyvyyteen .....	41
5	Tutkimusmenetelmät .....	44
5.1	Tiedonkeruun menetelmät .....	47
5.1.1	Kysely .....	47
5.1.2	Havainnointi.....	48
5.1.3	Teemahaastattelu.....	50
5.2	Aineiston analyysimenetelmät.....	51
6	Tulokset .....	53
6.1	Verme-koulutus .....	54
6.1.1	Verme-koulutuksen rakenne .....	54
6.1.2	Koulutuksen eteneminen .....	55
6.2	Kyselyiden tulokset .....	60
6.2.1	Koulutuksen haasteet ja onnistumiset .....	62
6.3	Pienryhmähavaintojen tulokset .....	63
6.3.1	Vermen keskiössä .....	64
6.3.2	Vermen vaikutusmahdollisuudet työhyvinvointiin.....	69
7	Johtopäätökset .....	76
7.1	Tulosten tarkastelua .....	76

7.2	Etiikka ja luotettavuus .....	78
7.3	Siirrettävyys toisen asteen ammatilliseen koulutukseen .....	80
8	Lopuksi .....	86
	Lähteet .....	89
	Kuviot .....	94
	Liitteet .....	95

## 1 Johdanto

Tein opinnäytetyöni Haaga-Helia ammattikorkeakoululle vertaisryhmämentorointia koskevaan Verme<sup>2</sup>-hankkeeseen. Kyseessä on ensimmäinen korkeakoulukontekstissa toteutettava vertaismentorointikoulutus. Hanke on opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama. Tässä opinnäytetyössä vertaisryhmämentoroinnista käytetään vakiintunutta verme käsitettä perusmuotoisena ja hankkeen käsittelyn yhteydessä Verme muodossa.

Tämän työn tarkoitus oli tehdä näkyväksi ja luoda prosessikuvaus Korkeakoulu Verme-koulutuksesta. Vertaisryhmämentorointikoulutuksen toteutti Haaga-Helian ammatillinen opettajakorkeakoulu. Kouluttajina toimivat Heikki Pasanen (yliopettaja emeritus, FT) ja Ilkka Uronen (lehtori-projektipäällikkö, VTT). Tavoitteeni oli tuoda esiin erityiset kiitos- ja kehityskohteet. Pienryhmähavainnointi ja -haastattelutilanteissa keskeisinä tavoitteina oli löytää ilmiöitä, joita vermen avulla nousi esiin ja voitiin käsitellä sekä selvittää oliko sillä vaikutusta työhyvinvointiin tässä kontekstissa. Pyrin koulutuksen kuvauksen lisäksi löytämään yhdistäviä tekijöitä, joiden avulla yhteisöllisyyttä tukevista menetelmistä voisi muotoilla hyödynnettävän työkalun toisen asteen opettajien käyttöön. Tavoitteena oli luoda ohjauksen tukena toimiva malli, jossa hyödynnetään vermeä ja vastaavia yhteistoimintaa edistäviä toimintatapoja. Mallin tulisi soveltua erilaisiin toisen asteen opetuksen ja ohjauksen tilanteisiin.

Vertaisryhmämentorointia on tutkittu erityisesti Suomessa. Tutkimusotokseni poikkeaa aiemmista. Aiemmat tutkimukset ovat keskittyneet vertaisryhmämentoroinnin tutkimukseen lähinnä opettajien ammatillisen kehittymisen tukena peruskoulussa ja ammatillisessa koulutuksessa. (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2010.) Perinteisestä mentoroinnista on tehty pidempiaikaisempaa, tarkempaa ja laajempaa tutkimustyötä. Kansainvälinen tutkimus on keskittynyt erityisesti aktorien kokemukseen ja mentoroinnista saamaan hyötyyn. On tunnustettu, että mentorin asemassa olevien tutkimusta tulisi vahvistaa. (Karjalainen 2010, 50-51.) Vertaisryhmämentorointi on muotoutunut perinteisestä mentoroinnista. Sitä suositaan erityisesti kustannussyistä, mutta myös työn muuttumisen myötä ryhmämuotoinen toiminta on luontevaa ja sopii nykyaikaisiin organisaatioihin. (Heikkinen ym. 2010.)

Tutkimukseni on case-tutkimus, jossa on toimintatutkimuksellisia piirteitä. Opinnäytteeni rajoittui pilottina toteutettavaan mentorointivalmennukseen, ja sen yhteydessä toteutettuihin pienryhmissä tapahtuviin vertaisryhmäistuntoihin. Pääsin pienryhmiin tekemään havainnointia ja vedin keskusteluja yhteen teemahaastattelukysymyksillä.

Keskeinen esiin noussut asia oli, että verme-istunnoissa käsiteltävät asiat liittyivät työhön, erityisesti työn kehittämiseen. Myös tiimin muodostamisen tukena vermeä voitiin hyödyntää. Muita potentiaalisia kohteita vertaisryhmämentoroinnille korkeakouluympäristössä on muun

muassa erilaiset projektityön kokonaisuudet, osaamisen sekä asiantuntijuuden jakaminen, hiljaisen tiedon siirtäminen sekä perehdyttäminen.

Vertaisryhmämentorointi koettiin erittäin joustavaksi ja monipuoliseksi työnkehityksen menetelmäksi, jossa ryhmän tavoite oli toiminnan keskiössä. Mahdollisia haasteita verme-ryhmän toimintaan voisi joissakin tilanteissa aiheuttaa liian suuri ryhmä, ryhmän liika hetero- tai homogeenisyys tai henkilökemioiden toimimattomuus. Tällöin olisi mahdollista, että luottamusta olisi haastavaa synnyttää tai yhteistä tavoitetta olisi hankalaa löytää, jolloin ryhmätoiminta voisi jäädä liian pinnalliseksi. Kaikissa ryhmissä, joissa vierailin, ryhmässä toimiminen koettiin erittäin positiiviseksi ja asioiden jakaminen koettiin tärkeimmäksi tuen muodoksi. Arjen hyvin tiukka aikataulutus sai osallistujien mukaan hyvää vastapainoa vermessä, jossa pääsi keskustelemaan vertaisten kanssa ja huomasi muiden kamppailevan vastaavien haasteiden kanssa. Verme koettiin myös hyväksi verkostoitumisen kanavaksi sekä osaamisen jakamisen areenaksi, jonka avulla myös organisaatioiden välistä yhteistyötä olisi mahdollista edistää.

Työhyvinvoinnin näkökulmasta keskeisinä huomioina voitiin todeta, että sekä positiivisten, että negatiivisten asioiden jakaminen antoi yksilölle hyvänolon tunnetta. Osallistujat viihtyivät verme-ryhmissään sekä saivat, että antoivat positiivista palautetta ja kävivät arvokasta dialogia työhön liittyen. Vaikka työhyvinvointiin vaikuttamista pidettiin osittain kyseenalaisena, tuotiin esiin, ettei verme ainakaan heikennä työhyvinvoinnin tunnetta. Yhdessä ryhmässä nostettiin esiin myös epäsuorat vaikutukset työhyvinvointiin ryhmän tavoitteen täyttyessä. Valtaosa koki vertaisryhmämentoroinnin työhyvinvointia edistäväksi, energisoivaksi ja helpottavaksi. Osa tunnisti vermen tuovan uudenlaista, positiivista sisältöä työhön.

Havainnoinnissa tuli esiin myös paljon ryhmän toimintaan ja hyvään ryhmäytymiseen liittyviä havaintoja. Keskeinen havainto oli, että vertaisryhmämentoroinnin onnistumiseksi ryhmän toiminnassa nousivat ryhmäytymisen alkuvaiheen merkitys, osallistujien välinen vuorovaikutus ja sen laatu, ilmapiiri, jonka osallistujat loivat ja yhteiseen tavoitteeseen sitoutumisen aste. Kaiken toiminnan keskiössä oli ryhmän toiminta. Mentorin rooli ryhmässä oli hyvin merkittävä, mutta parhaimmillaan hän oli vertainen, ryhmän toiminnan mahdollistaja, fasilitoija ja koollekutsuja. Mentorilla oli tärkeä rooli myös luottamuksen ja arvostuksen varjelijana.

Näkemykseni mukaan kouluviihtyvyydessä ja työhyvinvoinnissa on paljon yhteneväisyyksiä. En näe, että tuloksia voidaan asiantuntijayhteisöstä suoraan johtaa erilaisiin ympäristöihin, mutta ihmisen perustarpeisiin kuuluvat sosiaaliset tarpeet ovat samantyyppisiä ihmisistä riippumatta. Ihmiset viihtyvät yleensä hyvin ryhmissä. Ryhmässä on myös hyvät edellytykset oppimiselle ja oman osaamisen kehittymiselle.

Huomion arvoista on, että toisella asteella ammatilliset opinnot tapahtuvat yhä lisääntyvässä määrin työelämässä erilaisissa oppimisympäristöissä. Kouluviihtyvyyden ja työhyvinvoinnin



määritelmät tulevat uskoakseni tulevaisuudessa muotoutumaan uudelleen oppimisympäristöjen moninaistumisen ja muuttumisen myötä.

## 2 Toimintaympäristö

Korkeakouluympäristöön sijoittuva koulutus oli osa valtakunnallista Osaava Verme-hankkeiden sarjaa, jossa vertaisryhmämentoroinnin koulutuksia suunnitellaan ja toteutetaan muillekin kohderyhmille kuin opettajille. Kyseessä oli pilottihanke, joka oli kohdistettu korkeakouluopettajille. (Osaava Verme.) Opettajien lisäksi koulutukseen osallistui myös erilaisissa asiantuntijatehtävissä toimivaa henkilöstöä kolmen metropolialueen ammattikorkeakoulujen organisaatioista, Haaga-Heliasta, Laureasta ja Metropoliaa.

Opinnäytetyötä tehdessäni pääsin tutustumaan syvällisesti vertaisryhmämentoroinnin ilmiöön. Verme-koulutukseen osallistumisen lisäksi pääsin tutustumaan kolmen mentorointikoulutukseen osallistuvan omaan pienryhmätoimintaan kohdeorganisaatioissa. Vertaisryhmämentoroinnin käytön laajentaminen oli yksi pilottihankkeen tavoitteista. 3AMK yhteistyössä toteutettavan hankkeen yksi tavoite oli edistää korkeakoulujen yhteistyötä.

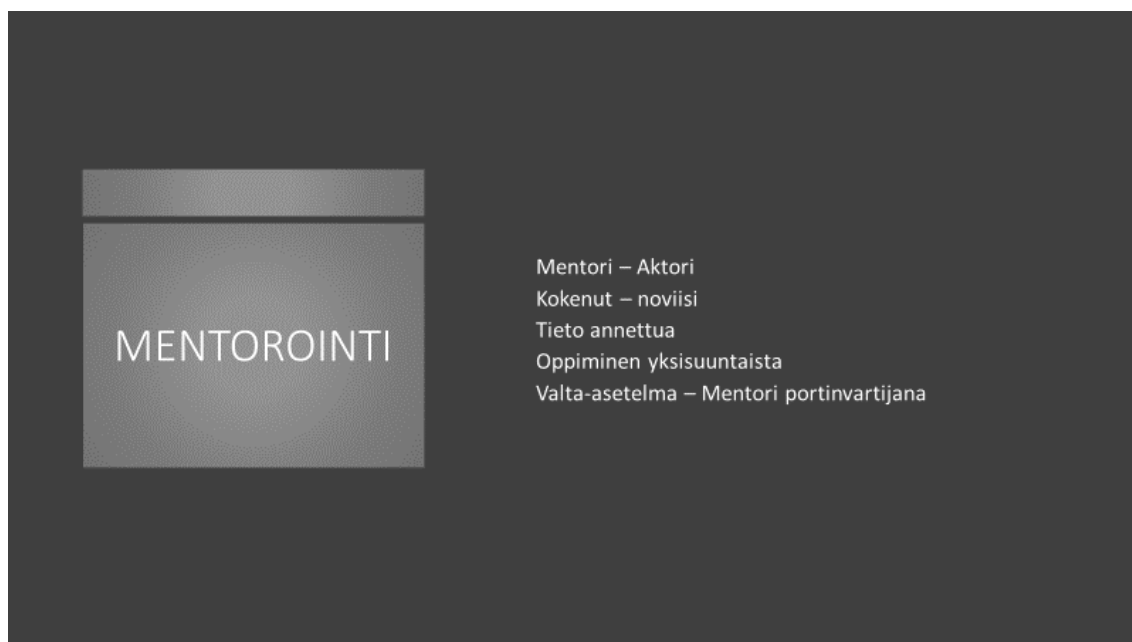
Opettajille mentoroinnin eri muotoja on käytetty työn kehittämisen ja tuen työkaluna jo pitkään, niin Suomessa kuin maailmallakin. Verme on kehittynyt Suomessa 2000-luvun aikana nykyiseen muotoonsa ja siihen on liittynyt paljon keskustelua sekä tutkimustyötä niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. Vermen kantavia teemoja on jäsenten välinen vertaisuus, yhteinen tavoite sekä luottamus. Vertaisryhmämentoroinnissa tapahtuva ammatillisen identiteetin rakentamisen on kerronnan kautta tapahtuvaa eli narratiivista. (Osaava Verme & Heikkinen ym. 2010, 39.)

Vertaisryhmämentorointi eli verme, on ryhmässä toteutettava mentoroinnin muoto, jota on käytetty hyvin tuloksin erityisesti opettajien työnkehityksen menetelmänä. Myös muille ammattikunnille sitä on käytetty, mutta vakiintuneeksi menetelmäksi se on kehittynyt erityisesti opetusmaailmassa, uusien opettajien työnkehityksen ja perehdytyksen tukena. Perinteistä parimentorointia kustannustehokkaampana se on jo hieman vakiinnuttanut paikkaansa suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2012, 41-43.)

### 3 Mentoroinnista vertaisryhmämentorointiin

Perinteinen **mentorointi** on koulutuksen vanhin muoto. Alkujaan oppiminen on tapahtunut mestari-kisällimallilla, jossa kokenempi ohjasi kokemattomaa uran alkuun (Heikkinen ym. 2010, 20-23). Mentoroinnin käsite ei ole yksiselitteinen ja Heikkinen ym. (2012, 46) kehottavatkin selkiyttämään mentoroinnin merkityksen sidottuna kontekstiin. Klassisesti on ajateltu, että kyseessä on ammatillinen kokeneen ja kokemattoman välinen työn kehittämisen muoto, jossa mentori (kokenempi ja sosiaalisesti arvostettu osapuoli) jakaa hiljaista tietoaan ja toimintatapojaan aktorilleen (kokemattomampi osapuoli) sekä vahvistaa tämän ammatillista kehittymistä. Mentoroinnin alkuperäisen asetelman ydin on kiteytetty kuvioon 1.

Mentorin ei nähty saavan mentorointisuhteesta, vaan hänet nähtiin käytännössä antavana osapuolena, useammassa lähteessä mentori nähdään jopa portinvartijan roolissa (Sundli 2007; Heikkinen ym. 2012, 47.) Mentorointisuhteeseen sisältyi selkeä valta-asetelma. Mestarin ylivertaisuus osaamisen ja sosiaalisten taitojen valossa oli aktoriin nähden ilmeinen. Mentorointiin on kohdistunut aiheellisesti myös runsaasti kritiikkiä ja nyky-ymmärryksen mukaan muotoutunut mentoroinnin käsite ymmärtää osapuolien dialogin ja molemminpuolisen oppimisen mahdollisuuden. (Heikkinen ym. 2010, 21-23) Aiemmin mentorointisuhteessa hallitsevaa puheviestinnän keinoa voidaan pitää lähinnä mentorin johtamana keskusteluna.



Kuvio 1: Mentoroinnin alkuperäinen asetelma

Näkemyksessä mentoroinnista on selkeästi muuttunut viime vuosikymmenten aikana, jolloin sen käyttö on myös lisääntynyt merkittävästi. Opetusmaailmassa mentoroinnilla on aivan oma, merkittävä roolinsa, mutta sitä käytetään muillakin ammattialoilla, kuten sairaalamaailmassa. Kokeneemman roolissa oleva mentori voi myös oppia aktoriltaan, eikä ilman toimivaa dialogia synny toimivaa mentorisuhdetta. Yhä useammin puhutaan vertaismentoroinnista (peer-to-peer-mentoring) ja vertaisryhmämentoroinnista (peer group mentoring). Vertaisuuden vallitessa tasa-arvoinen dialogi on mahdollinen ja mentorointi kaikkia osapuolia hyödyttävää. Uusi näkemys on vahvasti ristiriidassa alkuperäisen mestari-kisällimallin kanssa, jossa valta-asema ja status olivat hyvin erilaiset. (Heikkinen ym. 2012, 47, 78-79.)

Mentorointi on perinteisesti ollut tapa, jolla on siirretty niin sanottua hiljaista tietoa (tacit knowledge) (Luecke 2004, 82.) Puusan ja Eerikäisen (2010, 307-318) mukaan tieto ja osaaminen on korostuneessa asemassa nykyaikaisessa tietoyhteiskunnassamme ja osaava henkilöstö yritysten paras resurssi. Osaamisen ydin syntyy kokemuksen ja tietotaidon kautta. Erityisesti hiljainen tieto on hankalaa jäljittää ja erotella sekä sen jakaminen on hankalaa, ilman henkilökohtaista kasvokkain tapahtuvaa työskentelyä. Hiljaisen tiedon tunnustetaan olevan asiantuntijaorganisaatioiden merkittävä kilpailukeino, mutta myös hyvin haavoittuva, koska se on asiantuntijoiden omassa käytössä ja osaaminen lähtee yksilön lähdettyä organisaatiosta. Hiljaisen tiedon keksijänä pidetään Michael Polanyiä, joka on kuvaillut hiljaista tietoa siten, että ”tiedämme enemmän kuin osaamme kertoakaan”. Hänen mukaansa hiljainen tieto on tiedon erityinen osa, joka kertyy vain kokemusten kautta. Polanyin mukaan tieto voidaan jakaa hiljaiseen ja sanallisesti ilmaistavaan tietoon. Hiljaiseen tietoon liitetään paljon myös tunteita ja sitä pidetään persoonallisena osaamisen ilmentymänä, joka on syntynyt pitkän kokemuksen kautta. (Puusa & Eerikäinen 2010, 307-318.)

Hiljainen tieto tulee esiin yksilön toimintatapoina ja rutiineina. Hiljainen tieto ei ole dokumentoitua, vaan se on ihmisten päiden sisällä olevaa. Hiljaisen tiedon kirjalliseen muotoon saaminen on mahdotonta, samoin kun sen syntyä on hyvin vaikea selvittää. Jokaisessa yhteisössä on kuitenkin hiljaisen tiedon omistajia. Heillä on tietotaitoa ja kokemusta, joka on valdia kyseisen yhteisön lisäksi muuallakin. Hiljaisen tiedon olemassaolo tunnustetaan ja sen arvon merkitys yrityksille ymmärretään. Toimenpiteitä hiljaisen tiedon siirtämiseksi on käytetty jo pitkään. (Luecke 2004, 82.)

Puusa ja Eerikäinen (2010, 307-318) korostavat, että hiljaisessa tiedossa on paljon organisaation toimintakulttuuriin liittyviä tekijöitä. Jos asiantuntijan työura on hyvin pirstaleinen ja hän ei pääse syvälle yritysten toimintakulttuureihin ennen organisaation vaihtamista osa hiljaisesta tiedosta ei välttämättä koskaan tavoita häntä.

Vertaismentorointi eroaa tässäkin suhteessa perinteisestä mentoroinnin mallista, tarkoitus ei ole niinkään siirtää tietoa toisille, vaan tiedon yhdessä rakentamisesta ja näkyviin tuomisesta

reflektoinnin ja dialogin kautta. Verme on moninainen termi, niinpä sitä käytetään monissa yhteyksissä ja se on helposti sekoitettavissa muihin vastaaviin yhteistoiminnan muotoihin. Vertaismentoroinnin lähikäsitteitä ja -menetelmiä ovat muun muassa tuutorointi, työnohjaus ja valmennus. (Heikkinen ym. 2012, 77-85.)

**Tuutorointi** on Heikkisen ym. (2012, 79-80) mukaan erityisesti koulumaailmaan vakiintunut käsite, jossa kokeneempi opiskelija ohjaa opintojen alkutaipaleella olevaa. Monilla oppilaitoksilla sekä perusopetuksessa, toisen asteen koulutuksessa ja korkea-asteilla on hyvin toimivia järjestelmiä. Tuutorit saavat toimintaansa ohjausta ja koulutusta sekä opintoja edistäviä suoritepisteitä, joka toimii ulkoisen motivaation luojana. Tuutoritoiminta on osa opintoja. Mentoroinnin keskeisin ero on Heikkisen ja kumppaneiden mukaan toiminnan konteksti. Tuutorointi on kehitetty juuri muodolliseen koulutukseen, opintojen sisäiseksi rakenteeksi, kun taas mentorointi tukee nonformaalia, eli vapaamuotoisempaa, työelämässä tapahtuvaa oppimista. Tulkinnat limittyvät kuten käsitteetkin oppimisen monimuotoisuudessa. (Heikkinen ym. 2012, 79-80.)

**Työnohjauksella** ja vertaisryhmämentoroinnilla voidaan katsoa olevan paljon yhtäläisyyksiä, mutta myös useita eroja. Leila Keski-Luovan (2018, 23-28) mukaan työnohjaus on näyttäytynyt sisällöttömänä terminä, jolla on kuitenkin yhteiskunnassamme suuri tarve. Sitä käytetään erityisesti aloilla, joissa työskennellään omien henkisten voimavarojen ääri rajoissa. Näitä aloja, ovat muun muassa terveys-, sosiaalihuolto- sekä kasvatuksen kenttä. Keski-Luopamäärittää työnohjauksen tukimuodoksi, jossa vuorovaikutuksessa ohjaajan kanssa pyritään ammatilliseen kehitykseen erityisesti aloilla, joissa persoona ja henkiset voimavarat ovat koetuksella. Hänen mukaansa työnohjauksen tarpeellisuudesta kertoo se, että Suomessa sillä on vahvat juuret ja sen suosio on jatkuvasti kasvava. Työnohjauksella on selkeä paikka työelämässämme, vaikka siihen kohdistuu myös paljon kritiikkiä.

Haasteita työnohjaukselle aiheuttaa myös se, että vaikka menetelmä koetaan hyödylliseksi ja sitä tarvitaan, resurssien ohjaamista tämäläisyyteen toimintaan pidetään työnantajien näkökulmasta haastavana, sillä vaikuttavuutta on haastavaa mitata. Kääntöpuolena julkisessa keskustelussa työnohjausta on kuvattu lähes ihmeitä tekeväksi työn tuen rakenteeksi. On syytä pohtia, mitkä ovat sen realistiset mahdollisuudet vaikuttaa. Tutkija korostaa myös, että vanhentuneet, behavioristiset oppimiskäsitykset voivat tuottaa autoritaarisen työnohjaajan, josta ei ole nykyisen työelämän haasteiden selvittäjäksi, eikä oikeaan suuntaan ohjaajaksi. (Keski-Luopa 2018, 23-28 & 195-197.)

Teorioiden ja käsitteiden monimuotoisuuden ja epämääräisyyden lisäksi työnohjaukselle haasteita nyt ja tulevaisuudessa aiheuttaa Keski-Luovan (2018, 385-389.) mukaan jatkuvasti muuttuva yhteiskuntamme. Yksilöiden täytyy tehdä nopeita ja hyviä, itsensä lisäksi, myös muita koskevia päätöksiä. Työnohjaajilta vaaditaan muuttuvassa yhteiskunnassamme monenlaista,

koko ajan kehittyvää osaamista. Aluksi työnhajaaja valikoitui kokeneemmista työntekijöistä kokemattomille, kuten mentorointisuhteessakin. Nykyisin ulkopuolisuutta pidetään muutamia poikkeusaloja lukuun ottamatta etuna ohjaussuhteessa. Ulkopuolisuus vahvistaa ohjaajan objektiivisuutta. (Keski-Luopa 2018, 28.)

Suomen Työnohjaajat ry (2018) määrittävät työnhajauksen työn tutkimiseksi, arvioinniksi ja kehittämiseksi. Menetelmä on koulutetun ohjaajan avulla tapahtuvaa työhön, -yhteisöön ja omaan työrooliin liittyvää. Ohjauksessa korostuu kokemusten ja tunteiden yhdessä tulkitseminen.

Heikkinen ym. (2012, 80-83) korostavat, että vertaisryhmämentoroinnin ja työnhajauksen keskeinen tavoite, työn kehittäminen ja työhyvinvointi on sama. Ryhmämuotoinen työskentely on molemmissa keskeinen menetelmä ja menetelmät perustuvat dialogiin ja yhdessä reflektointiin. Työnohjausta on tosin saatava myös henkilökohtaisena ohjaussuhteena ja vermeen verrattuna ohjaussuhteen on tarkoitus olla tiiviimpi ja yleensä kestoiltaan pidempi.

Heikkisen ym. (2012, 80-83) näkemyksen mukaan työnhajaus on psykologiasta ja organisaatio-teoriasta johdettua, kun taas vermen teoriapohja on kasvatustieteessä ja sosiokonstruktivismissa. Sosiokonstruktivismissa korostuvat oppimisen sosiaaliset, vuorovaikutteiset ja yhteistoiminnalliset prosessit. Näkemyksen mukaan tieto on yksilön tai yhteisön itsensä rakentamaa. (Tynjälä 1999).

Työnohjaus on Heikkisen ja kumppaneiden mukaan suomalainen, mentorointi puolestaan globaalisti ymmärretty termi. Tästä Keski-Luopa (2018) on eri mieltä. Hän näkee työnhajauksen juuret toisaalta 1920-luvulla, sosiaalityön piirissä, toisaalta 1900-luvun alkupuolella keski-Euroopassa, jossa työnhajaus oli isossa roolissa psykoanalyttikkojen koulutusprosessissa. Suomessa Keski-Luovan mukaan työnhajaus on tehty 1950-luvulta lähtien ja sen suosio kasvaa edelleen. (Keski-Luopa 2018, 148-151.)

Suomessa työnhajaajat ovat hyvin järjestäytyneitä, ja työnhajaus on pidetty hyvin ammattimaisena työn tukemisen ja kehittämisen keinona. Ohjaajalla ei tarvitse olla tuettavien kanssa saman alan kokemusta tai koulutusta, vaikka joissakin ohjaustilanteissa substanssin ymmärtämisestä voikin olla hyötyä. Työnohjaus on yleisesti ulkopuolista apua, jota organisaatioihin hankitaan. Työnohjaajat ovat koulutettuja ja vaikka mentorointikoulutuksia järjestetään ja yleensä edellytetään ryhmän vetämisen edellytykseksi, voidaan työnhajajien koulutusta pitää ammattimaisempana. Mentorointisuhde voi hyvin usein olla myös spontaani, jolloin työn sisällön tunteminen ja kollegiaalinen halu tukea toista on ohjaavassa asemassa, ei muodollinen koulutus. (Heikkinen ym. 46-56.)

Verme-ryhmissä, joissa ryhmän hyvinvointi on selkeästi muotoiltu yhdeksi toiminnan pääta-voitteeksi ja ryhmässä vallitsee luottamus, voi olla hyvin lähellä työnhajausa. Näkemykseni

mukaan henkilöllä, jolla on omakohtaista kokemusta ja substanssiosaamista on syvällisempää annettavaa ohjaustilanteissa ja hänen ohjaukseensa suhtaudutaan vastaanottavaisemmin.

**Valmennusta (coaching)** on Heikkisen ym. (2012, 84-85; 2010, 56-57) mukaan käytetty mentoroinnin ja työnohjauksen termien kanssa päällekkäin. Epämääräinen termien käyttö ja kieli-peli voi aiheuttaa heidän mukaansa väärinkäsityksiä. Coachausta voidaan käyttää monilla eri tasoilla yrityksessä. Cummings (2013) on tutkinut erityisesti johdon valmennusta. Hänen mukaansa coachingin kasvava ala on täynnä monen tasoisia ammattilaisia. Menetelmät, joita valmentajat asiakkaidensa kanssa käyttävät ovat vaihtelevia. Hänen tutkimuksessaan ilmeni, että johdon coachingilla halutaan vaikuttaa valmennettavan kyvykkyyteen positiivisesti muun muassa arvioimalla, lisäämällä tietoisuutta ja vahvistamalla erityisesti niin sanottuja soft skills eli sosiaalisia- ja yhteistyötaitoja. Tutkimuksen tuloksissa korostui valmentajan roolin merkitys. Valmentaja ei anna valmiita vastauksia tai pyri ratkaisuun, vaan pyrkii toiminnallaan antamaan edellytyksiä asiakkaan oivalluksille ja keinoja ratkaisun tekoon. (Cummings 2013, 1-2, 49-50 & 82-88.)

Valmennuksella halutaan myös vaikuttaa positiivisesti asiakkaan motivaatioon jatkuvalla rakentavalla palautteella. Hänen mukaansa toiminnan uskottavuutta lisääsi lisenssi tai muu standardoitu nimike. Ammattikunnan kirjavuuden lisäksi uskottavuutta toiminnalta vie koulutuksen moninaisuus ja vastaavien toimintojen laaja kirjo. (Cummings 2013, 1-2, 49-50 & 82-88.)

Heikkisen ym. (2010, 56-57) mukaan tieteellinen tausta valmennuksen taustalla on kevyt. Salomaa (2017) myöntää myös väitöskirjassaan johdon coachingin kärsivän uskottavuuspulasta tieteen silmissä. Hänen väitöskirjansa yksi päätavoite onkin lisätä kansainvälisen coachingin ymmärrettävyyttä. Salomaan (2017) tutkimustulosten mukaan johdon coaching on ketterä ja toimiva työnkehityksen muoto kansainvälisissä yrityksissä. Valmennuksen avulla johtamistaitoja on saatu kehitettyä ja johtamistyyliä on viety entistä valmentavampaan suuntaan.

Coachingin onnistuminen riippuu monista tekijöistä, jotka vaikuttavat toisiinsa. Salomaan (2017, 14-17) mukaan valmennuksessa keskitytään ratkaisun rakentamiseen ja prosessiin, jonka avulla tavoitteet saavutetaan, ei ainoastaan ongelmien analysointiin. Valmennus on siis ratkaisukeskeinen työnkehityksen muoto, jossa valmentaja toimii yhteistyössä valmennettavansa kanssa. Tavoitteet asetetaan yhdessä ja niihin on sitouduttava. Ainoastaan sitoutumisen myötä valmennus voi olla vaikuttavaa. Valmennussuhteen keskeinen tavoite on valmennettavan kehittymisprosessi, jonka päätavoite tuoda esiin yksilön suorituskyky, auttaa valmennettavaa oppimaan itsestään ja lisätä yksilön tietoisuutta kyvyistään, joilla tavoitteet on mahdollista saavuttaa.

Salomaan (2017) näkemyksen mukaan tieteellistä tutkimusta coachingista on tehty suhteellisen lyhyen aikaa, mutta menetelmä on vakiinnuttanut asemaansa. Maailmanlaajuisesti toimii jopa 40 000-50 000 coachia. (Salomaa 2017, 14-17) Valmennuksen perimmäinen tarkoitus on

saada yksilöstä paras potentiaali esiin. Työelämässä tapahtuva valmennus on saanut vaikutteita myös urheiluvalmennuksesta. Martelan ja Jarengon (2015) mukaan esimiestyö muistuttaa, tai sen pitäisi alkaa muistuttaa yhä enemmän urheiluvalmentajan työtä. Esimiehen kuuluu olla heidän mukaansa alaisensa rinnalla kulkija, työn onnistumisen mahdollistaja, flow´n sekä kyvykkyyden johtaja. Hänen täytyy tietää alaisensa heikkoudet, vahvuudet, osata antaa rakentavaa palautetta ja innostaa. Se on valmentavaa esimiestyötä, johon nykyaikaisessa organisaatiossa tulisi pyrkiä. (Martela & Jarenko 2015, 115-116.)

Valmennuksen taustalla on selkeä, neliportainen malli, jossa havainnointia ja keskustelua seuraa valmennuksen aktiivinen osuus sekä kehityksen seuranta. Keskeistä on tunnistaa ja ratkaista työstä suoriutumisen haasteet ja auttaa yksilön kehittymistä ja kyvykkyyttä. Coaching vaatii valmistautumista ja on syytä ymmärtää, että sillä ei voida ratkaista kaikkea. Osa ihmisten toimintatavoista ja malleista voi olla niin syvälle juurtunutta, että niihin ei voida vaikuttaa. Ennen valmennukseen ryhtymistä on tärkeää, että myös valmennettava ymmärtää tavoitteet ja on sitoutunut valmennussuhteeseen. Myös valmennuksen aikana on korostettava jatkuvan palautteen ja vuoropuhelun merkitystä. (Luecke 2004.)

Valmennusta voidaan tehdä myös tiimeille, mutta siinä on omat ryhmän toimintaan liittyvät haasteensa. Richard Hackman on tuonut esiin, että hyvä valmennus vie tiimiä eteenpäin kolmella tavalla. Hän väittää, että valmennuksen kautta tiimissä toimivat yksilöt lisäävät omaa panostaan, jota tiimin tekemään työhön käyttävät, toiseksi se takaa, että työ on tehty kunnolla ja kolmanneksi saa jäsenet auttamaan toisiaan, että jokainen pääsee hyödyntämään osaamistaan. (Luecke 2004, 59-62.)

Hyvä tiiminvetäjä toimii valmentavalla työotteella jatkuvasti. Tiiminvetäjä ei kuitenkaan ole esimiesasemassa, joten hänen toimintansa tulee olla enemmän motivoivaa ja projektiin sitouttavaa. Hän voi myös auttaa tiimin jäseniä työn ja ajankäytön hallinnassa. Hyvä tiiminvetäjä, jolla on valmentava työote lisää työtyytyväisyyttä ja motivaatiota. On muistettava, että tiimin täytyy olla kehittymishaluinen, muuten valmennus ei tuota haluttua tulosta. Valmentajan roolissa tärkeintä on kuunnella aktiivisesti sekä pitäytyä omassa roolissaan. (Luecke 2004, 59-62.)

Mentoroinnissa ja valmennuksessa on paljon yhteistä, mutta myös selkeitä eroavaisuuksia. Kramin mukaan valmennuksen voidaan katsoa olevan osa mentorointisuhdetta, mutta mentorointi vaikuttaa yksilön uran väistämättä myös yksilön psykososiaaliseen puoleen. Uran kannalta on merkityksellistä, että mentorointi voi avata tiettyjä mahdollisuuksia, joita verkostoituminen mahdollistaa, lisäksi mentori opettaa ja antaa palautetta, jonka avulla yksilön kehittyminen on tehokkaampaa. Toisaalta mentori voi suojella mentoroitavaansa, mutta antaa hänelle myös uusia haasteita, joiden kautta ammatillinen kehittyminen tehostuu. Mentoroinnin voidaan katsoa vaikuttavan psykososiaalisesti, muun muassa mentori toimii roolimallina, joka

osaa toimia organisaatiossa siten, että menestyminen on mahdollista. Hän tietää hyväksytyin toimintakulttuurin, arvot ja asenteet. Mentorin konsultoivaa roolia ei voi myöskään väheksyä, hän voi ratkoa mentoroitavansa kanssa luottamuksellisesti ammatillisia ongelmia. Parhaimmillaan mentorointisuhteessa on todellista ystävyyttä, joka ilmenee henkilökohtaisena huolehtimisena ja molemminpuolisena arvostuksen osoittamisena. (Luecke 2004, 75-86.)

Lyhykäisyydessään voidaan todeta, että mentorointi vahvistaa ammatillista kasvua ja uraa, valmennus puolestaan työstä selviytymistä. Voidaan ajatella, että valmentaminen on enemmän tarveharkintaista ja väliaikaista. Siinä ei ole tarkoitus rakentaa pitkään kestävä, luottamuksellista suhdetta kuten mentoroinnissa. Mentoroinnissa korostuu myös toiminnan vapaaehtoisuus ja henkinen kasvu, valmennuksessa puolestaan ratkaisukeskeisyys ja toiminnan tehostaminen. (Luecke 2004, 75-86.)

Johtajiin kohdistuvassa Gerard Rochen tutkimuksessa huomattiin, että mentorisuhteessa olleet olivat verrokkiryhmäänsä korkeammin koulutettuja, tienasivat paremmin jo nuorella iällä ja etenivät määrätietoisemmin urallaan. He olivat myös tyytyväisempiä urakehitykseensä sekä nauttivat enemmän työstään kuin johtajat, joilla ei ollut mentoria. (Luecke 2004, 75-86.)

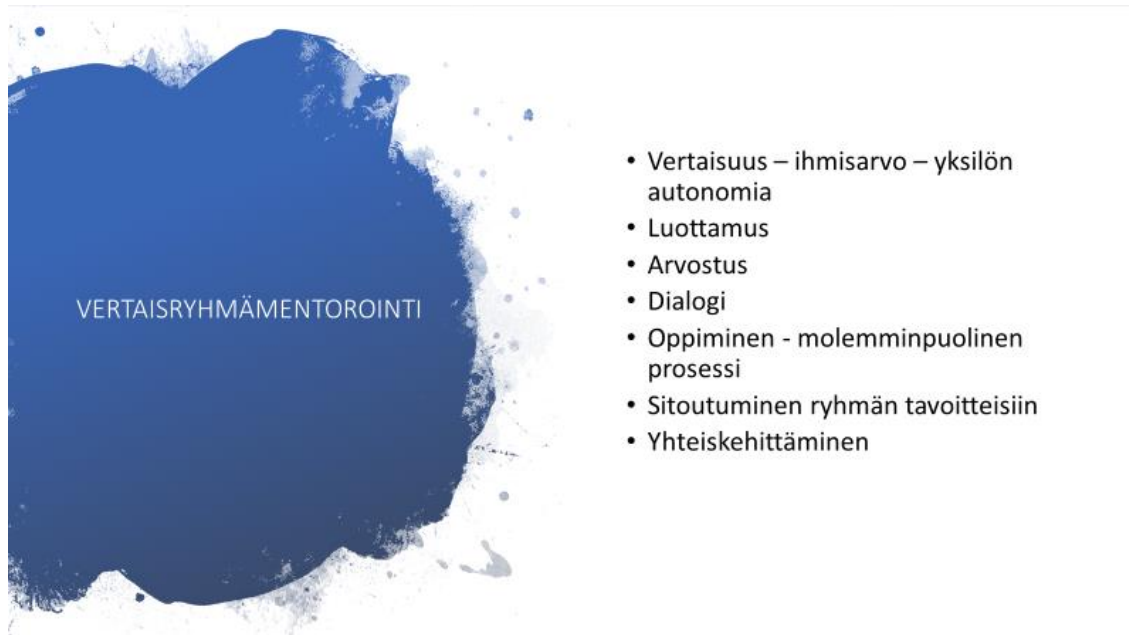
Mentoroinnin kustannuksia on hankala laskea. On kuitenkin selvää, että ilman panostusta mentorointisuhdetta ei voi luoda tai ylläpitää. Olennaisinta on, että mentori ja mentoroitava haluavat ylläpitää ja kehittää ammatillista suhdettaan, sen täytyy ikään kuin sulaa työhön, olla luonnollinen osa sitä. Mentoroivan on ennen kaikkea oltava halukas kehittämään uraansa, olla tietoinen itsestään ja osaamisestaan sekä olla halukas oppimaan uutta ja osoittaa kunnianhimoa. (Luecke 2004, 75-86.) Kaikista näistä työnkehityksen toimintamalleista on olemassa monia erilaisia sovellusmuotoja, on mahdotonta tietää tai ennakoida, mikä toimii kussakin tilanteessa parhaiten.

Vertaisryhmämentorointikaan ei voi tarjota kaikkea henkilökohtaiseen mentorointiin verrattuna. Väistämättä kahdenkeskinen suhde on läheisempi, siinä voidaan ratkoa ongelmia hyvin syvällisesti. Perinteisen mentorin tarjoama kokemus ja turva voi olla paras mentoroinnin muoto etenkin tilanteissa, joissa mentoroitava on kokonaan uudessa organisaatiossa, jossa kaikki on uutta. Vertaisryhmämentorointi on kuitenkin tila, jossa jokainen voi oppia toisiltaan (Luecke 2004, 129.) Vertaisryhmämentoroinnin mallissa voidaan ajatella, että kaikki osallistujat ovat mentoreita ja aktoreita, vertaisia, jotka ovat oppimassa toisiltaan. Ohjaaja toimii ikään kuin fasilitoijana, mahdollistaa ryhmän tapaamisen ja edesauttaa ryhmän toimintaa aktiivisesti. (Karjalainen 2010, 44.)

Koulutusmaailmassa mentoroinnista on tullut jo lähes mantra, niin käytetty menetelmä se on. Samaan aikaan kun sen käyttö on lisääntynyt opettajien koulutuksessa, on sen hyödyntäminen muillakin elinkeinoelämän alueilla yleistynyt valtavasti. Työn muuttuminen ja tiimiosaamisen



merkityksen korostuminen on kasvattanut mentoroinnin hyödyntämistä työnkehittämisen keinona länsimaissa. Vaikka mentoroinnilla on saatu hyviä tuloksia aikaiseksi, ei sen käyttö ole ongelmaton ja siihenkin liittyy omat haasteensa. Lähinnä mentorin kontrolloinnin keinot ja suora mentorin toimintatapojen toistaminen ovat olleet keskeisempiä kritiikin kohteita (Sundli 2007.)



Kuvio 2: Vertaisryhmämentorointi

Vertaisryhmämentorointi eroaa perinteisestä mentoroinnista monin tavoin. Vertaisryhmämentoroinnin keskeisimmät periaatteet on esitetty kuviossa 2. Suurimpana erona perinteiseen parimentorointiin verrattuna voidaan pitää asetelmaa, jossa mentorointi toteutetaan. Vertaisryhmämentorointi (peer group mentoring) toteutetaan nimensä mukaisesti ryhmässä. Ryhmässä on 4-10 osallistujaa, riippuen lähteestä ja toiminnan muodosta sekä tavoitteesta. Lisäksi keskeinen kantava voima on osallistujien vertaisuus. Mentoroinnissa tunnetaan selkeä ero osallistujien rooleissa. Vermessä ollaan vertaisia ja valta-asetelma ei kuulu tähän mentoroinnin muotoon, vaikka ryhmää ohjaakin mentori. (Heikkinen ym. 2012.)

Mentorin rooli on vertaisryhmässä ohjaava, keskustelua tukeva ja kaikkien osallistumisen mahdollistava. Hän toimii myös luottamuksen varjelijana ja pyrkii toiminnallaan edistämään ryhmän toimintaa. Mentoroinnin käsite on niin muuttunut, että sitä ei voida enää käsitellä samanlaisena menetelmänä. Vertaisryhmämentoroinnin keskeiset periaatteet ovat osallistujien vertaisuus, autonomisuus, osaamisen jakaminen ja työ toiminnan keskiössä. Vertaisryhmämentoroinnissa keskeisiä ovat myös erilaiset toiminnalliset menetelmät. Toiminnan muoto ei

ole keskiössä, vertaisryhmämentoroinnissa voidaan hyödyntää monia erilaisia työskentelytapoja. Pää tavoite on, että se tukee ryhmän yhteistä tavoitetta ja osallistujien hyvinvointia. (Heikkinen ym. 2012.)

### 3.1 Ikuisella oppimisen polulla

Työ opettaa tekijäänsä. Informaalin, eli arkielämässä tapahtuvan oppimisen nähdään kietoutuvan vahvasti ja tehostavan formaalissa eli muodollisessa koulutuksessa saatua tietotaitoa. Monet asiat opitaan kuitenkin vasta työn tekemisen kautta. Elämänlaajuinen oppiminen (lifewide learning) kuvaa sitä, että oppiminen ei ole sidoksissa tiettyyn paikkaan tai tutkintoon, vaan tiedostetaan, että oppimista tapahtuu laajasti erilaisissa tilanteissa ja laaja-alaisuuden lisäksi oppimisen tunnustetaan olevan myös elinikäistä (lifelong learning.) (Heikkinen ym. 2012, 18-22.)

Ahon ja Rankin (2018) mukaan Suomessa tarvitaan elinikäisen oppimisen politiikkaa, jossa toimintaa kehitetään pitkäjänteisesti. Toiminta on pitkän aikavälin investointi ja hyvinvoinnin lähde. Sitran Osaamisen aika - avainalue on alkanut 2018 ja sen tavoite on tehostaa elinikäisen oppimisen politiikkaan siirtymistä. Millä rahalla? selvitys kartoittaa koulutuksen rahavirrat. Selvityksen mukaan rahavirrat suuntautuvat edelleen valtaosin lasten ja nuorten peruskoulutukseen ja tutkintoon valmistavaan koulutukseen. Koulutusasiantuntijat näkevät elinikäisen oppimisen mallin tulleen kolmivaiheisen mallin (koulutus-työelämä-eläköityminen) tilalle, mutta edelleen elinikäisen oppimisen edistämiseksi on paljon tehtävää. (Aho ja Ranki, 2018.) Lähtötulevaisuudessa rahoituksen rakenne muuttuu ratkaisevasti. Esimerkiksi ammatillisen koulutuksen reformin myötä, vaikuttavuuteen painottuvien rahoitusmuutosten vaikutukset näkyvät viiveellä.

Kiivastahtisessa työelämässä ihmisten täytyy ottaa nopeasti haltuun erilaisia taitoja ja jokainen toteaa yhä useammin olevansa noviisi ja tarvitsevansa uutta osaamista pärjätäkseen työelämässä. Mentorointi voidaan nähdä työpaikalla merkittävänä osaamisen kehittämisen keinona. Työn epävarmuus, pirstaleisuus ja moninaistuminen lisäävät jatkuvia siirtymiä uralta toiselle. Uramuutosten myötä myös ammatillinen identiteetti muotoutuu työuran varrella jatkuvasti. Elinikäisen oppimisen ihanne on laajentunut nykyaikaisessa tietoyhteiskunnassa. Ihanteesta se on muuttunut suorastaan välttämättömyydeksi. (Karjalainen 2010, 12-21.)

Työn muutoksen vaiheissa tapahtuvaa identiteetin kerrontaa on tutkinut väitöskirjassaan Päivi Mäki (2015). Hän on onnistunut kuvaamaan työn muutokseen liittyvää epävarmuutta ja vertaisuuden hyödyntämistä muutoksen aikana. Karjalaisen (2010, 12-21) mukaan yhteiskuntamme

on jatkuvassa muutoksessa, työnkuvat muuttuvat jatkuvasti, eikä työura välttämättä ole koskaan ollut näin pirstaleinen ja toisaalta monitahoinen. On kiinnostavaa, kuinka työn muutos vaikuttaa yksilöiden identiteetin muodostumiseen. Mäki (2015) korostaa väitöksessään luottamusta keskeiseksi tekijäksi identiteetin kerrontaan. Ilman työyhteisössä vallitsevaa luottamusta ei ole tilaa keskustella kriittisesti myös työn ongelmakohdista ja haasteista.

Karjalainen (2010, 43-44) nostaa elinikäisen oppimisen tuen keinoksi elinikäisen mentoroinnin mallin, jossa yksilö hakee aktiivisesti mentoria sekä toimii itse mentorina. Elinikäisessä mentoroinnissa olennaista on, että mentoreita on useita ja toiminta on proaktiivista. Tällaista menetelmää hyödyntävät yksilöt oppivat luontaisesti toisilta ja luovat aktiivisesti ihmisuhteita, jotka kehittävät häntä elämän eri osa-alueilla.

### 3.2 Ryhmä

Vertaismentoroinnissa ryhmä muodostaa toiminnan kontekstin. Ilman ryhmää ei ole vertaisryhmämentorointia.

Joukko ihmisiä muodostaa ryhmän, kun heillä on yhteinen tavoite, ryhmä on rajattu, sillä on tietyt säännöt ja toimintatavat sekä työnjako. Olennaista on, että ryhmän olemassaololle on jokin tarkoitus. Ryhmä muotoutuu usein toiminnan ympärille, roolit ryhmän sisällä ja johtajuus muotoutuvat vuorovaikutuksessa. Ryhmän jäsenet merkitsevät toisilleen jotakin, he tuntevat jonkinlaista yhteyttä tai heitä ohjaa samaan ryhmään yhteinen päämäärä tai arvomaailma. (Kopakkala 2011, 33-38.)

Ryhmädynamiikasta, ryhmäilmiöstä tai -koheesiosta puhuttaessa tarkoitetaan hyvin merkittäviä ryhmän sisäisiä voimia, jonka synnyttää ryhmän sisäinen vuorovaikutus ja kommunikaatio. Riippumatta ryhmän koosta, muodosta tai tavoitteista, sen toimintaa ohjaa aina ryhmän toimintaa ohjaavat säännöt. Ryhmän keskuudessa tapahtuvat vuorovaikutustilanteet ovat itseasiassa kahden ihmisen välisiä, joihin muut osallistuvat tai seuraavat niitä. Ryhmän turvallisuuden on todettu kasvavan sen mukaan, kun vuorovaikutustilanteita syntyy mahdollisimman monien pariin välille. Turvallisuuden tunteen lisääntyessä keskustelu voi luontevammin edetä myös syvemmille tasoille. Jokainen ryhmän jäsen haluaa näennäisesti tasa-arvoista kohtelua, mutta todellisuudessa jokainen tavoittelee itselleen hyvää asemaa ryhmässä. Vuorovaikutuksen perimmäinen tarkoitus on aina vaikuttaa toiseen haluamallaan tavalla. (Kopakkala 2011, 33-39.)

Tiimi on ryhmää edistyneempi muoto, siinä jäsenet täydentävät toisiaan, ovat sitoutuneet yhteiseen tavoitteeseen ja katsovat olevansa lopputuloksesta aina vastuussa yhdessä. Yksilö on

sitoutuneempi tiimiin kuin ryhmään. Tiimissä on hyvin erilaisia rooleja ja tiettyyn pisteeseen asti erilaisuus on rikkaus. Kopakkalan teoksessa tuodaan esiin Ruth Meredith Belbin luoma unelmatiimi, josta löytyy keksijä, tiedustelija, tekijä, takoja, viimeistelijä, arvioija, diplomaatti ja kokoaja. Yksilö voi yleensä toimia yhdessä tai kahdessa roolissa. Oma persoonamme sitoo meitä tiettyihin rooleihin toimiessamme ryhmässä, ryhmästä riippumatta. (Kopakkala 2011, 38-39, 109-111.)

Ryhmän jäsenet ovat joko enemmän tai vähemmän kuin osiensa summa. Lähtökohtaisesti yksilö ajattelee, ettei ryhmän toimintaa arvioitaessa arvioida yksittäisen henkilön suoritusta, jolloin hänen panostuksensa voi kaventua. Toisaalta, muun muassa Triplet on osoittanut, että muiden ihmisten kanssa yksilön kapasiteetti voi kasvaa. Tämä on riippuvainen tehtävän vaikeus tasosta. Jos tehtävä on toteutettavissa, mutta riittävän haastava, yksilö ei koe paineita muiden läsnäolosta tai yhdessä tekemisestä. Mikäli tehtävä on hyvin haastava, voi parhimmillaan muiden aiheuttama paine heikentää suoritusta. (Kopakkala 2011, 39-41.)

Tullaan perusasioiden äärelle. Yksilö toimii tehokkaasti vain, jos hän saavuttaa sillä jotain itselleen tärkeää. Yhteiseen tavoitteeseen sitoutuminen on siis äärimmäisen tärkeää. Jos joku ryhmän jäsenistä ei koe tavoitteita tärkeäksi, niihin tuskin päästään. Se onko ryhmä enemmän vai vähemmän kuin osiensa summa, on täysin kiinni sen jäsenten vapaasta tahdosta sitoutua ryhmään. Ryhmä muotoutuu ja kehittyy ikään kuin itsestään, sen onnistumisesta ei voida päättää ylhäältäpäin. (Kopakkala 2011, 39-41.)

Kopakkalan (2011, 43) mukaan ryhmässä toimimisesta on riskeistä huolimatta hyötyä. Ihmiset yleensä innostavat toisiaan, jakavat osaamistaan ja parhimmillaan yltyvät huomattavasti parempiin tuloksiin kuin yksinään. Ryhmätoiminta ei ole yksinkertaista, mutta ihmiset oppivat siitä paljon.

Kopakkalan teoksessa esitellään Tuckannin ryhmän elinkaariteoria, jossa ryhmän toiminta alkaa muodostumisen (forming) kautta. Tässä vaiheessa jokainen hakee omaa rooliaan, mutta toimintaan suhtaudutaan myönteisesti. Työ pyritään tekemään yhdistämällä yksilösuoritukset. Alkuvaiheessa ohjaajalla on suuri rooli ryhmän toiminnassa ja häneltä odotetaan paljon. Tätä seuraa kuohuntavaihe (storming), jossa jokainen haluaa erottautua muista. Vaiheeseen liittyy yleensä lisääntynyt rohkeus mielipiteiden esittämiseen ja tehtävän sekä ohjaajan vastustamiseen. Erityisesti opiskelijaryhmissä kuohuntavaihe voi lisätä myös passiivisuutta ja vaihe on otollinen alaryhmien syntymiselle tai ryhmän tietyn osan eriytymiselle. Ohjaajaakin testataan muiden osallistujien ohella. (Kopakkala 2011, 48-51.)

Kuohuntavaihetta seuraa sopimisvaihe (norming), joka nimensä mukaisesti tynnyttää tilanteen. Jokainen haluaa sitoutua ryhmään tiiviimmin ja oma paikka ja rooli on löytynyt. Hyvin toimiva ryhmä (performing) seuraa tätä vaihetta, jolloin työ yhdessä sujuu luovasti ja suju-

vasti. Ristiriitatilanteita selvitetään ja ryhmän toiminnan eteen tehdään paljon töitä. Ulkopuolisen on hankalaa tulla tällaiseen ryhmään, muuten toiminta on kaikin puolin tehokasta ja jäsenet antavat toisilleen tukea sekä hyödyntävät toiminnassaan toistensa vahvuuksia sujuvasti. Ryhmän toiminnan päättymiseen (adjourning) päädytään syystä tai toisesta. Ryhmän muodollisen toiminnan päätyminen on usein tunteikas ja väistämätön vaihe. Toiminnan päättymisen jälkeen siitä voi seurata epämuodollista toimintaa ryhmän jäsenten kesken, myös toiminnan muuttuminen on mahdollista. (Kopakkala 2011, 48-51.)

Vertaismentorointiryhmässä ryhmän vetäjällä on kiistatta merkittävä rooli niin luottamuksen vaalijana kuin toiminnan ohjaajanakin. Kuitenkin verme perustuu koko ryhmän toimintaan, sen vertaisuuteen, istuntojen luottamuksellisuuteen, vapaaehtoisuuteen ja sitoutumiseen. Keskiössä on dialogisuus, sen kaikissa merkityksissä. Erityisesti kuulluksi tulemisen tärkeys on vermen keskeinen perusajatus. Jokaisella on tarve ja oikeus tulla kuulluksi. Ryhmässä korostuvat toiminnalliset menetelmät ja periaate, että toiminnan keskiössä on työ ja siihen liittyvät kysymykset. (Estola, Aho, Kaunisto, Moilanen ja Tervonen 2012, 111-113.)

Kopakkala (2011, 93-95) yhtyy ryhmän vetäjän roolin merkityksellisyyteen. Hänen mukaansa ryhmän muotoutuessa tiimiksi sen vetäjä antaa puitteet ryhmän muodostumiselle, toimii arvostusta muille jakavana mallina ja optimistisena esimerkkinä sekä tarvittaessa suojelee tiimiään. Vetäjän on tärkeää nähdä tavoite ja visio kirkkaasti, siten se on mahdollista viestiä myös muille tiimin jäsenille. Parhaimmillaan tiimin jäsenet kokevat vahvaa yhteenkuuluvuutta ja ylpeydentunnetta tiimiin kuulumisesta. On syytä kuitenkin muistaa, että vertaismentorointiryhmässä ryhmän vetäjän rooli on toki tärkeä, mutta ryhmän toiminta on kaiken toiminnan keskiössä.

Tiimityöskentely on hyvin yleinen työskentelyn muoto nykyaikaisessa tietoyhteiskunnassamme. Muun muassa Google on selvittänyt, kuinka rakentaa mahdollisimman hyvä ja tuottava tiimi. Tutkimuksesta kävi ilmi, että tiimin älykköyösosamäärällä ei ole tekemistä siihen millaiseen lopputulokseen se pääsee, vaan parhaissa ja tuottoisimmissa tiimeissä taika oli jäsenten välisessä vuorovaikutuksessa. Onnistujatiimeissä korostuivat seuraavat asiat, jäsenet kunnioittivat toisiaan ja toistensa tunnetiloja, he antoivat tilaa toisilleen ja osallistuivat keskusteluun tasavertaisesti. Lyhykäisydessään, olivat toisilleen mukavia. (Mohdin 2016.) Hyvin toimivassa tiimityöskentelyssä on olettamukseni mukaan paljon vertaisryhmämentoroinnin kaltaisuutta. Menetelmä on ikään kuin osa onnistunutta ryhmätoimintaa, jossa vertaisuus, dialogisuus ja arvostus toteutuvat ja kaikkien on hyvä olla. Tiimissä jaetaan kokemuksia ja osaaamista, panostetaan tiimin hyvinvointiin ja pidetään yhteistoiminnan kehittämistä tärkeänä.

### 3.2.1 Vertaisuus ja dialogisuus

Vertaismentoroinnissa tasa-arvoisuus tai vertaisuus ei tarkoita sitä, että osallistujat olisivat kokemuksen tai osaamisen suhteen saman arvoisia. Päinvastoin, voidaan ajatella, että tiettyyn pisteeseen heterogeenisyys on ryhmän rikkaus. Valta-asetelmaa on toisaalta mahdotonta täysin välttää. On myös ryhmän yksilöistä kiinni, kuinka paljon vertaisuus joutuu koetukselle. Toisilla on luontaisempi tapa toimia tiimissä, toisilta se vaatii enemmän ponnisteluja. (Kopakkala 2011, 192-194.)

Ryhmä- ja tiimityöskentelyn suurimmat haasteet ovat mahdollinen ryhmän sisäinen kilpailu, valtataistelu ja kateus. Myös yksilöiden väliset erot, henkilökohtaiset elämäntilanteet ja ristiriitaiset pyrkimykset voivat pahimmillaan johtaa konflikteihin ryhmässä. Vaikka ristiriidat ovat yleensä kahden ihmisen välisiä, vaikuttavat ne väistämättä koko ryhmään. Konfliktitilanteissa tyypillistä on voimakas tunnereaktio ja tosiasioiden väliaikainen hämärtyminen. Ideaalia on, että osallistujat ovat sitoutuneita yhteisiin tavoitteisiin ja toimintaan ryhmässä. Ilman vahvaa sitoutumista ryhmän toimintaan työskentely voi riitautua tai vaihtoehtoisesti toiminta hiipuu. (Kopakkala 2011, 192-194.)

Vertaisuudella on rajansa, muistuttaa Heikkinen ja kumppanit (2010 26-31.) He korostavat vertaisuuden monia ulottuvuuksia. Eksistentiaalisella vertaisuudella viitataan ihmisyyteen ja sen nähden yhdenvertaisuuteen. Jokainen yksilö on yhtä arvokas, ihmisarvo on korostuneessa asemassa, eikä yksilön ominaisuudet määritä hänen arvoaan. Osallistujat ovat tässä suhteessa samalla viivalla. Episteemisellä tasolla puolestaan tarkoitetaan yksilöiden tietotaitoa ja niiden eroja. Tällä osa-alueella vertaisuus ei ole täysin mahdollista, jokaisen yksilön osaaminen on toisiinsa nähden eri tasoista ja erilaista. Lähtökohtaisesti kokeneempi on ylivertaisessa asemassa kokemattomaan osapuoleen verrattuna, mutta kokemattomampi osapuoli voi olla taitavampi muissa työhön liittyvissä asioissa, kuten tietoteknisissä valmiuksissa tai muissa ajankohtaisissa osa-alueissa. Niinpä mentorointisuhteessa on olennaista arvostaa jokaisen osaamista ja nähdä toisen osaaminen merkitykselliseksi ja omaa osaamista täydentäväksi.

Juridisesti ei ole yksiselitteistä kuinka vertaisessa asemassa osallistujat ovat. Jos vertaisryhmä on esimerkiksi asiantuntijaryhmä, jossa kukaan ei ole toista korkeammassa asemassa, ovat osallistujat vertaisia. Tilanne kuitenkin vinoutuu heti, jos joku heistä on esimiesasemassa, tai toisaalta tilanteeseen osallistuu esimerkiksi opiskelija. (Heikkinen ym. 2010; Heikkinen ym. 2012.)

Nykyaikaisessa tietoyhteiskunnassa ymmärretään osaamisen ja tiedon pirstaloituminen. Jokaisella yksilöllä on omanlainen maailmankuvansa ja kokemuksensa, jonka kautta työyhteisössä jokaisella on annettavaa toisille. Vertaisryhmämentoroinnissa korostetaan jokaisen persoonan

erityisyyttä. Verme-ryhmässä heterogeenisyys on rikkaus, kunhan yhteinen tavoite säilyy. Vertaismentorointia on puollettu myös kustannustehokkaana työnkehityksen muotona verrattuna perinteiseen parimentorointiin, joka on vakiinnuttanut aiemmin paikkansa, etenkin opetusmaailmassa. (Heikkinen ym. 2010.)

Heikkinen ja kumppanit (2010) muistuttavat, että vertaisuuden toteutumiseksi osallistujien on koettava itsensä vertaiseksi muuhun ryhmään nähden. Tähän liittyy esimerkiksi samantyyppiset työtehtävät ja mahdolliset haasteet. Tähän yhtyvät myös Penttinen ja kumppanit (2011, 58-59) joiden tutkimuksen mukaan vertaisuus ikään kuin ”neutraloi” yksilöllisiä kokemuksia. Vertaisryhmässä koetaan, että tilanteen kanssa ei olla yksin, muilla on vastaavia ongelmia, jolloin jakamisen myötä oma huoli ikään kuin puolittuu.

Juuti ja Salmi (2014) tuovat esiin, että olemme kaikki erilaisia, tätä totuutta ei muuta mikään. Jotta voisimme ymmärtää toistemme erilaisuutta, meidän tulisi tunnistaa omaa ajatusmaailmamme ja tunteitamme. Yhteiskunnassamme, etenkin työelämässä rationaalisuus on kuitenkin korostuneessa asemassa, jolloin tunteiden tulkitseminen voi jäädä toissijaiseksi. (Juuti & Salmi 2014, 22.)

Keskustelu (discuss) juontaa juurensa latinankielen sanoista murskata palasiksi, rikkoa tai mitätöidä. Debatilla voidaan kuvata väittelyä tai epäsovinnaisempaa keskustelutapaa. Molemmissa puheen tavoissa keskustelussa sekä debatissa on kuitenkin jonkinasteinen kilpailuasetelma ja oman näkemyksen läpiviemisen tavoite eri keinoin. Yhteisymmärryksen tavoite ei ole tällä tasolla keskustellessa kovinkaan korkealla, vaan keskustelua voisi verrata pöytätennisotteluun, jossa hitaampi reagoija ja puhetaidoiltaan heikompi on väistämättä häviäjä. Eriävien mielipiteiden ilmaantuessa osallistujat pyrkivät saamaan tahtonsa läpi esimerkiksi taivuttelun keinoin. On syytä myös muistaa, että kaikki vuorovaikutukseen liittyvät käyttäytymismallit ovat myös tiiviisti yhteydessä kulttuuriimme. (Heikkilä & Heikkilä 2001, 56-68.) Kulttuurisidonnaisuus antaa lisähaasteita, eikä pidä väheksyä myöskään digitaalisuuden aiheuttamia väärinkäsityksen mahdollisuuksia ja haasteita viestinnälle kaikkialla yhteiskunnassamme.

Filosofi David Bohmin mukaan dialogi juontaa juurensa kreikan kielen sanoista dia-läpi ja logos-sana, eli läpi sanojen. Dialogi ei varsinaisesti velvoita mielipiteiden vaihtoon, vaan ensisijaisesti pyrkii poistamaan viestinnän esteitä, rohkaisee jakamaan avoimesti omaa todellisuuttaan, henkilökohtaista maailmankuvaansa. Dialogi voi muodostua kenen tahansa välille, mutta se vaatii vähintään kaksi osallistujaa, joilla on itsetietoisuutta ja kykyä eläytyä. (Vassallo 2000, 307-308.)

Heikkilän ja Heikkilän (2001, 54-57) mukaan dialogin avulla on mahdollista laajentaa ajatuksia ja luoda jotakin kokonaan uutta. Tavallisen keskustelun ja dialogin ero on huomattava. Dialogiin pääseminen vaatii paitsi itsensä, myös muiden ymmärtämistä. Dialogin toteutumisen

kautta voi päästä kosketuksiin osallistujien maailmankuvien kanssa entistä useammin. Ajatteluumme vaikuttava oma, persoonallinen kokemusmaailmamme tuo keskusteluun paljon uutta ja sen kautta voidaan päästä kokonaan uusiin merkityksiin.

Dialogin ja keskustelun välillä on Rossin (1998) näkemyksen mukaan taitava keskustelu (skill-full discussion), jossa pyritään osallistujien tasavertaisuuteen ja keskustelulle tyypillinen kilpailu jätetään taka-alalle. Yhteistoiminnallisuus, kyselevä ja tutkiva ote kuvaavat tätä keskustelumuotoa, jota Ross kehottaa tiimien toiminnan edistämisen keinoksi. Tavanomainen keskustelu voi spontaanisti muuttua taitavaksi keskusteluksi, jolloin keskustelua voidaan pitää onnistuneena, eikä siinä ole nähtävissä väittelyn piirteitä. (Heikkilä & Heikkilä 2001, 56-57.)

Vertaisryhmämentoroinnin onnistumisen kannalta on tärkeää, että viestintä on taitavaa keskustelua tai dialogia. Heikkinen ym. (2010, 49-50) korostavat, että parhaimmillaan dialogi ja yhdessä tekeminen voi kehittyä niin sanotuksi Flow-kokemukseksi.

Toisaalta Heinonen ym. (2011, 17-37) tuovat esiin myös valmentavan dialogin termin, joka on vastavuoroista ja kannustavaa. Sitä käytetään esimiesten keinona tiiminsä sparraamiseen, mutta taustalla oleva coaching ajattelu soveltuu myös vertaisryhmämentorointiin. Valmentavan dialogin keskiössä on jaettu epävarmuus ja halu saada ratkaisu aikaan yhdessä monipuolisesti asiaa pohtimalla ja työstämällä. Valmentava dialogi edellyttää yhteisen, selkeän tavoitteen sekä arvostuksen kaikkia osallistujia kohtaan. Voitaisiinko ajatella, että hyvin toimiva verme-ryhmä, jossa tavoite on hyvin selkeästi esimerkiksi työn kehitykseen liittyvä, viestintä on parhaimmillaan valmentavaa dialogia?

Näkemykseni mukaan todellista vertaisuuden, arvostuksen ja luottamuksen tunnetta ei voi tavoittaa, jos osallistujat joutuvat kilpailemaan puheen keinoin tai eivät voi osallistua tapaamiin omana itsenään. Joskus liian tiukat tavoitteet verme-ryhmän toiminnalle tai esimerkiksi työnkehityksen tiukka näkökulma ja kovat tulostavoitteet voivat pahimmillaan hankaloittaa dialogisuutta. Tämä on varmasti hyvin ryhmä- ja tilannekohtaista. Kuten Heikkilä ja Heikkilä (2001, 60) esittävät, osa ihmisistä toimii hyvin haastavissakin tilanteissa avoimen dialogin keinoin, osa puolestaan voi ajautua hyvinkin tiukkasanaiseen keskusteluun tilanteen muuttuessa haastavaksi. Myös organisaatioiden toimintakulttuureiden välillä on varmasti paljon eroja, osa kykenee hyvin dialogiseen menettelyyn, toisaalla voi olla vallalla suhteellisen tiukka keskustelukulttuuri.



### 3.2.2 Luottamus ja arvostus

Hyvä mentorointisuhde vaatii luottamusta. Vertaisryhmämentoroinnissa korostuu luottamuksen merkitys ja eettinen toiminta. Jakaessaan arkaluonteisia asioita on tärkeää, että tieto jää ryhmään. Mahdollisista ulkopuolisista henkilöistä puhumista pyritään välttämään. Mikäli se on välttämätöntä, heistä puhutaan arvostaen ja mahdollisuuksien mukaan anonyyminä. Vermeryhmä ei ole juoruilun eikä terapian tila. Osallistujilla on velvollisuus säädellä itseään ja toimintaansa. (Heikkinen ym. 2012.) Jokainen osallistuja pohtii tiedostaen, tai tiedostamattaan sitä mitä ryhmässä kannattaa jakaa, minkälaisista asioista ryhmässä voi puhua ja onko avoimuus kannattavaa. Näihin asioihin ryhmän kannattaa ottaa kantaa jo sääntöjen laatimisvaiheessa.

Luottamus kollegiaalisissa suhteissa on erittäin tärkeää. Aaltosen, Heiskasen ja Innasen (2003, 22) mukaan kokemukset toisen ihmisen toiminnasta luovat luottamuksellisen ja arvostavan suhteen. Päätös siitä kehen luotetaan, syntyy harvoin järkipäätöksiin, vaan tunteet ja aiemmat kokemukset ohjaavat siinä kannattaako toiseen luottaa vai ei.

Yhteistyön kannalta luottamus on ensiarvoisen tärkeää, sille ikään kuin rakennetaan hyvin toimiva yhteistyö. Luottamus lisää tyytyväisyyttä yhteistyöhön, mutta toisaalta siinä piilee myös aina riski, että toinen ei olekaan luottamuksen arvoinen. Luottamuksen puute ilmenee monin tavoin. Tällöin suusanalliseen sopimiseen ei välttämättä voida luottaa. Luottamuksen puute vähentää väistämättä myös avoimuutta ja vuorovaikutusta ja johtaa salailuun ja tiedon pimitämiseen. Luottamuksen uudelleenrakentaminen on hankalaa. (Aira 2012, 56-60.) Yhteisö, jossa on luottamus pulaa ei toimi. Kukaan ei uskalla antaa täyttä panostaan tai sanoa ajatuksiinsa ääneen, jos joutuu pelkäämään näkemyksensä vähättelyä, tai pahimmillaan kasvojensa menettämistä.

Ryhmän muodostumisen alkuvaiheessa pyritään hyvin nopeasti luomaan niin sanottu pikaluottamus, jotta yhteisen tavoitteen eteen päästään työskentelemään mahdollisimman pian. Pika-luottamus korvaantuu yhdessä tekemisen seurauksena, jatkuvien vuorovaikutusprosessien kautta syntyvällä pysyvän luottamuksen tilalla. Luottamuksen muodostumisen ja ylläpidon kannalta riittävä vuorovaikutus on välttämätöntä. Tämä voi aiheuttaa haasteita etenkin teknologiavälitteiseen yhteistyöhön työn monimuotoistuesssa. (Aira 2012, 56-60.)

Luottamus heijastuu kaikkeen ryhmän toimintaan. Luottamuksen ollessa kunnossa ryhmän haavoittuvuus jää taka-alalle joustavuuden ja optimistisuuden lisääntyessä. Ilman luottamusta ei ole turvaa. Turvallisuudentunteen ollessa uhattuna yksilö ei pysty hyppäämään epämuakausalueen ulkopuolelle, vaan toiminnan kehittämisen kannalta olennaiset riskit ja uudistus- askeleet jäävät ottamatta. Luottavaisessa ryhmässä pystytään myös kyseenalaistamaan, se

suorastaan tehostaa työskentelyä ja mahdollistaa ryhmän kehittymisen. Kun ryhmässä on luottamusta ja ilmapiiri on salliva, voivat osallistujat rehellisesti tuoda esiin tunteensa ja ryhmässä voidaan myös pitää hauskaa. (Heinonen ym. 2011, 112-129 & 230-232.)

Nauraminen on yksi merkki hyvin toimivasta ryhmästä. Yhdessä koettu ilo luo positiivista ilmapiiriä, vapauttaa, luo yhteenkuuluvaisuutta, lisää spontaaniutta sekä uskoa yhteiseen tekemiseen ja johdattaa kohti yhteistä tavoitetta. Myös ryhmässä oppiminen on mahdotonta ilman luottamusta. Ryhmän luottamuksen kasvaessa ja toiminnan edistyessä, myös ryhmän vetäjän rooli muuttuu tiimin toiminnan mahdollistajan, eli fasilitoijan suuntaan. Mentori edistää toimintaa tavoite kirkaana mielessä, mutta ryhmän ehdoilla. (Heinonen ym. 2011, 112-129 & 230-232.)

Luottamus mahdollistaa jatkuvan toiminnan reflektoinnin ja tunteen ollessa mukana toiminnassa oppiminen on syvempää. Oppimisen mahdollisuudet voivat olla ryhmässä erinomaiset, koska yksilö saa runsaasti tarttuma- ja reflektio pintaa oman kehittymisensä tueksi. Ryhmässä on hyvä olla erilaisten roolien edustajia, kuten kysymysten esittäjä, kannustaja ja palautteenantaja. He ovat olennaisia oppimisen mahdollistajia. Ryhmän toiminnasta, luottamuksesta ja tunnemaailmasta kertoo paljon myös sanaton viestintä, joka on hyvin merkittävää ryhmän toiminnalle. On merkittävää, aiheutuuko sanattomasta viestinnästä väärinymmärryksiä, vai osaavatko ryhmän jäsenet lukea toisiaan. (Heinonen ym. 2011, 112-129.)

### 3.2.3 Asiantuntijuus

Asiantuntijuus on terminä moniulotteinen. Chinin (2006) mukaan voidaan ajatella, että asiantuntija on omalla alallaan mestarin tasoisen tietotaidon saavuttanut henkilö, joka on työskennellyt kovasti päästäkseen osaamistasoonsa. Hän määrittelee kuusi tasoa ennen asiantuntijuutta, niitä ovat: maallikko, noviisi, tulokas, harjoittelija, oppipoika ja kisälli. Nämä ovat kasvuvaiheita kohti asiantuntijuutta. Asiantuntija ja mestari ovat osaamistasoltaan ja muihin tekijöihin verrattuna alansa huippuja. (Hotulainen 2010, 2-10.)

Onnistuneimmat vertaismentorointiryhmät ovat oletukseni mukaan niitä, joissa osallistujat ovat eri vaiheissa asiantuntijuuden polulla kulkevia yksilöitä, jotka uskaltavat avata ajatuksansa ja jakaa osaamistaan rohkeasti.

Harjoittelu ja pitkäjänteinen työskentely osaamisen kehittämiseksi ja asiantuntijuuden saavuttamiseksi sekä sen edelleen kehittämiseksi on välttämätöntä. Todellisuudessa hyvin harva on valmis pitkäjänteiseen, kontrolloituun osaamisen kehittämiseen. He, jotka ovat, tunniste-

taan lahjakkaiksi, jollain tapaa erityisiksi yksilöiksi. Todellisuudessa he ovat varmasti toki lahjakkaita, mutta ensisijaisesti he ovat osanneet ja halunneet käyttää oppimistilanteet mahdollisimman tehokkaasti kehittymisensä tueksi. Heillä on ollut jo lapsuudessa hyvä ja kannustava tukiverkosto, mikä on turvannut positiiviset oppimiskokemukset varhaisessa vaiheessa. Lisäksi he osoittavat poikkeuksellista sitoutumista työhön, heillä on persoonallisuustekijöitä, jotka tukevat tarkkaavuutta ja keskittymiskykyä sekä he ovat kestäviä ja periksiantamattomia. Esimerkiksi älykkyyden ei välttämättä kerro edellytyksistä asiantuntijuuteen, ei ainakaan samassa määrin kuin edelliset tekijät. (Hotulainen 2010, 2-10.)

Tällaisia yksilöitä halutaan mentoreiksi, koska heillä on osaamisen lisäksi myös motivaatio ja intohimo tekemiseen, se mikä tekee osaajasta asiantuntijan. Hotulainen (2010) huomauttaa, että asiantuntijuuden ja huippu-urheilijan suoritusten välillä on paljon yhteneväisyyksiä. Ryhmätilanteissa yksilön asiantuntemusta arvotetaan muun muassa henkilön maineen, koulutuksen, vakuuttavuuden, puhelahjojen ja fyysisen koon mukaan (Kopakkala 2011, 42.)

#### 3.2.4 Tavoite ohjaa toimintaa

Kaikkea toimintaa leimaa toiminnan tavoite. Ilman tavoitetta toiminta on epämääräistä ja sen vaikuttavuutta voidaan pitää kyseenalaisena. Yhteisen tavoitteen kirjaus ja sen hyväksyminen ja ymmärtäminen ryhmässä on tärkeää. Toimintaan on haastavaa sitoutua, jos yksilö ei hahmota kuinka toiminta vie eteenpäin omia tavoitteita. Herää kysymys, mitä ryhmän toiminta antaa minulle? (Kopakkala 2011, 36-41.)

Annaleena Aira on tutkinut väitöskirjassaan toimivaa yhteistyötä. Hänen tutkimuksensa osoittaa monien muiden tutkimusten lisäksi, että vuorovaikutus ja yhteistyö ei ole aina onnistunut, päinvastoin siihen voi liittyä ikäviä ilmiöitä vallankäytöstä vapaamatkustukseen. Yhteistyö muuttuu yhä merkityksellisemmäksi yhteiskunnassamme työelämän muuttumisen myötä. Nyky-yhteiskunnassa ei ole juuri enää työtehtäviä, joissa voisi toimia ilman hyviä yhteistyötaitoja, ne ovat edellytys työelämässä selviämiseksi. Verkostojen luominen on tämän päivän valtti ja se, joka osaa verkostoitua, vie verkostot mukanaan työpaikan vaihtuessa. Verkostoja pidetään jo itsessään pääomana. Vuorovaikutuksen osuus yhteistyössä on merkittävä. Ihmisten välinen vuorovaikutus muokkaa todellisuutta ja etenkin vuorovaikutuksen moninaistuessa jatkuvasti, myös tulevaisuutta. (Aira 2012, 11-14.)

Väitöskirjassaan Aira (2012, 45-51) korostaa, että ilman yhteistyön osapuolien halua ei synny yhteistyötä. Mikäli toiminnan seurauksena saadaan aikaiseksi tavoiteltu asia, mutta todellisuudessa vain osa prosessissa olevista on aktiivisesti työskennellyt tavoitteiden eteen, ei yhteistyötä voida pitää kovin onnistuneena. Onnistunut yhteistyö vaatii kaikkien panostuksen ja

yhteisen tavoitteen, jonka eteen työtä tehdään. Mikäli yhteistyö on hajautunutta, eli kasvokkain tapahtuvaa vuorovaikutusta on vähän, on yhteistyön onnistumiseksi teknologiavälitteinen toiminta välttämätöntä. Yhteistyö syntyy vuorovaikutuksessa, jonka on oltava aktiivista ja tavoitteellista. Teknologiavälitteisessä viestinnässä vuorovaikutuksen merkitys korostuu.

Kopakkalan (2011, 34) mukaan teknologiavälitteinen vuorovaikutus on kapeaa ja tulkinnanvaraista. Siinä on välttämätöntä pyrkiä lukemaan asioita rivien välistä, koska kommunikointi tapahtuu usein kirjallisesti, moni merkitys jää vajaaksi ja väärinymmärrysten todennäköisyys kasvaa. Uskon, että myös teknologian ajoittainen toimimattomuus voi aiheuttaa ongelmia sen tehokkaaseen käyttöön, vaikka ajatus yhteisöllisestä tekemisestä ilman läsnäolon velvoitetta on toki hieno ja poistaa monia yhteistyön esteitä.

Aira (2012) myöntää, että teknologian toimimattomuus heikentää teknologia-avusteisessa yhteistyössä tapahtuvaa läsnäoloa ja suuntaa yksilön ajatukset väliaikaisesti välineiden käyttöön ja niiden mahdolliseen toimimattomuuteen. Hän kuitenkin väittää, että itseasiassa fyysisellä läsnäololla ei välttämättä ole todellista vaikutusta henkilön läsnäolon tunteeseen. Virtuaaliläsnäolija voi hänen mukaansa nykyisin olla jopa vahvemmin mukana tekemisessä ja läsnä, kuin paikalla oleva, mutta ei henkisesti läsnä oleva kollega. Hänen mukaansa ihmiset käyttävät teknologiaa jo sujuvasti yhteistyötä tehdessään ja sopeutuvat sen aiheuttamiin rajoitteisiin. Aiemmin teknologia-avusteista viestintää moitittiin sen kapea-alaisuudesta ja menetelmien yksipuolisuudesta, mutta nykyisin käytettävissä olevat menetelmät, kuten videoyhteys antavat Airan mukaan lähes samat mahdollisuudet kuin fyysinen läsnäolo. (Aira 2012, 23-27.)

#### 4 Kouluviihtyvyydestä työhyvinvointiin

Työhyvinvoinnin ohella myös kouluhyvinvointia sekä opiskelijoiden kouluviihtyvyyttä on alettu tutkimaan aiempaa enemmän. Kouluissa ja työpaikalla vietetään valtaosa arkipäivien valveilolaoloajasta. Hyvinvointiin näissä toimintaympäristöissä on kiinnitettävä huomiota, ja edistettävä aktiivisesti ihmisten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin parantamiseksi.

##### 4.1 Kouluhyvinvoinnin tila Suomessa 2000-luvulla

Suomea on pitkään pidetty yhtenä koulutuksen kärkimaista. Erityisesti suomalainen peruskoulu on loistanut tuloksillaan ja opettajien korkeaa osaamista on pidetty kansainvälisellä mittarilla suurimpana ylpeydenaiheenamme (Harinen ja Halme 2012, 18).

Viimeisin Pisa-raportti, joka on ensimmäinen vertaisarvioitu Pisa-tutkimuskokoelma, vuodelta 2015, kertoo kuitenkin selkeästä osaamisen tason laskusta. Pisan tarkoituksena ei ole suoraan arvioida koulujärjestelmää, mutta se mittaa 15-vuotiaiden osaamista lukutaidossa, matemaattisissa taidoissa ja luonnontieteissä. Pääpaino vaihtelee tutkimuksen mukaan ja vuoden 2015 pääpaino on toista kertaa peräkkäin luonnontieteiden hallinnassa. Tutkimukseen kuuluu kuitenkin lisäksi aina vaihtuvia, uusia sisältöalueita. Vuoden 2015 tutkimuksessa arviointikohteena on ollut vuorovaikutus- ja yhteistyötaidoista kertova yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu, jota voidaan pitää olennaisena arvioitaessa tulevaisuuden kannalta keskeisiä avaintaitoja. Pisa-tutkimusten keskeisin päämäärä on erityisesti tutkia juuri tulevaisuuden kannalta olennaisia avaintaitoja. Aiemmin on tutkittu yksilön ongelmanratkaisutaitoja, yhteistoimintaan kiinnitetäänkin nyt Pisassa huomiota ensimmäistä kertaa, joka on selkeä muutos. (Rautopuro & Juuti 2018, 7-10.)

Pulkkinen, Tolvanen & Rautopuro (2018) ovat huolestuneita, että tutkimustuloksissa oli nähtävissä paitsi selkeä luonnontieteiden osaamisen lasku vuoteen 2006 verrattuna, myös se, että tyttöjen ja poikien välinen ero on kasvanut sosioekonomisen taustan vaikutuksen lisäksi. Osaamiseroa voidaan pitää merkittävänä, se vastaa noin yhden vuoden oppimäärää. Tytöt menestyvät toisaalta kaikilla tutkimuksen osa-alueilla paremmin kuin pojat ja erot ovat pienimpiä juuri luonnontieteissä. Tutkijat totesivat myös aiempien tutkimusten lisäksi, että sosioekonomisella taustalla, motivaatiolla ja minäpystyvyydellä on selkeä yhteys osaamiseen. Tutkijat kehottavat kiinnittämään huomiota minäpystyvyyden ja erilaisista taustoista tulevien oppijoiden tukemiseen, sillä sosioekonomisella taustalla oli tutkimuksen mukaan vastaava vaikutus minäpystyvyyteen kuin suoraan osaamiseen. (Rautopuro & Juuti 2018, 19-34.)

Harju-Luukkainen, Aunola ja Vettenranta (2018) ovat tutkineet Pisassa erityisesti nuorten kokemaa sosiaalista tukea kotona ja koulussa. He ovat todenneet aiempien tutkimustulosten mukaisesti, että kotoa saatava tuki on nuoren oppimistulosten kannalta erittäin tärkeää. Huolestuttavaa oli, että jopa neljännes koki, ettei saanut riittävästi tukea kotoa, näistä valtaosa oli poikia. Myös hankalat opettajasuhteet korostuivat tässä ryhmässä. Hälyttävänä tutkijat pitivät myös kiusaamisen yleisyyttä. Tutkimukseen osallistuneista 15% koki kiusaamista, joka on muihin tutkimukseen osallistuneisiin maihin verrattuna korkea. Vaikka Suomessa kiusaaminen on kriminalisoitu, ei koulun vakavampaa puuttumista kiusaamiseen ole nähtävissä näissä tutkimustuloksissa. (Rautapuro & Juuti 2018, 140-146.)

Vainikainen ja Hautamäki (2018) ovat syventyneet Pisa-tutkimuksessa yhteistoiminnallisen ongelmanratkaisutaitojen selvittämiseen. Osaamisen ero on tyttöjen eduksi merkittävä. Tytöt ovat poikia parempia lukijoita kaikissa vertailumaissa, ja se nähtiinkin selkeimmäksi tunnistettavaksi vaikuttimeksi yhteisöllisiin ongelmanratkaisutaitoihin. (Rautapuro & Juuti 2018, 291-312.)

Pisa tutkimus osoittaa monien muiden tutkimusten mukaan, että koulun sosioekonomisella taustalla on vaikutusta oppilaiden osaamiseen ja resilienssi tämän suhteen on heikentynyt, eli heikoimmasta sosioekonomisesta taustasta tulleita parhaimpaan osajaluokkaan sijoittuneita oli selkeästi vähemmän 2006 vuoteen verrattuna. 2006 vuoden tuloksia voidaan toisaalta pitää poikkeuksellisina. Niiden mukaan suomalaisessa koulussa pystyttiin häivyttämään tehokkaasti sosioekonomista vaikutusta oppilaiden osaamiseen. Kyseessä on kansainvälinen trendi ja se osoittaa kuinka merkittävä rooli sosioekonomisella taustalla on koulumenestykseen nyt todetusti myös Suomessa. Osaamisen taso luonnontieteissä on siis heikentynyt selvästi, mutta osaamisen heikkenemisen aiheuttajat jäävät tutkimuksessa edelleen osittain pimentoon. Sosioekonomisella taustalla, minäpystyvyydellä ja motivaatiolla on suora vaikutus osaamiseen, mutta se ei kuitenkaan selvitä osaamisen tason selkeää laskua verrattuna vuoteen 2006. (Rautapuro & Juuti 2018, 336-341.)

Karvonen, Tokola ja Rimpelä (2018) tutkivat laajasti pääkaupunkiseudun alueen koulujen välistä eroa, koskien opiskelijoiden kouluhyvinvointia ja koulumenestystä sekä sosioekonomista asemaa. Tutkimusryhmä oli 14-16-vuotiaat peruskoululaiset ja kyseessä on määrällisesti merkittävä tutkimusotos. Tutkimus on tehty ajalla 2002-2010 ja sen keskeisimmät löydökset ovat, että heikko sosioekonominen asema ennustaa heikompa koulumenestystä ja matalampaa hyvinvointia. Näin tulos on yhtenäinen Pisa 2015-tutkimustulosten kanssa (Rautapuro & Juuti 2018.)

Tutkijoiden mukaan tutkimusta koululaisten hyvinvoinnista ja kouluviihtyvyydestä on tehty hyvin vähän, kun puolestaan koulumenestystä on tutkittu hyvin laajasti, etenkin Pisa-tutkimuksen myötä. Karvosen, Tokolan ja Rimpelän (2018) mukaan sekä kouluviihtyvyydessä, että

koulumenestyksessä oli melko suuria eroja ja tuloksilla oli riippuvuutta koulun sosioekonomiseen koostumukseen. Segregaation osalta erityisesti sosiaalinen segregaatio on näyttänyt huolestuttavia piirteitä, kun taas aiemman tutkimusnäytön perusteella koulujen välinen vertailu opiskelijoiden koulumenestyksestä ei ole ollut lainkaan niin huolestuttavaa. Tämän tutkimuksen myötä eroja on havaittavissa. Pitkittäistutkimuksessa tutkittiin myös ajallista vaikutusta, mutta tilanteessa ei nähty merkittävää muutosta 2002-2008 välillä. Tutkijat korostivat moniammatillisen oppilashuoltoryhmän ja terveydenhuollon merkitystä opiskelijoiden hyvinvoinnin edistämiseksi.

Harinen ja Halme (2012) saivat alkusysäyksen Hyvä, paha koulu - Kouluhuvinvointia hakemassa tutkimukseensa YK:n lasten oikeuksien komitean suosituksesta selvittää suomalaisten lasten huonoa kouluviihtyvyyttä. Kansainvälisistä vertailevista tutkimustuloksista on käynyt ilmi, että erinomaisista koulutuloksista huolimatta suomalaiset lapset viihtyvät koulussa huonosti. Tutkimuksessa selvisi, että oppilaiden ja opettajien välillä on jonkinlainen kuilu, joka selittää osittain negatiivista suhtautumista ja asennoitumista yleisesti opettajiin ja koulun käyntiin. Myös Pisa-tutkimustulosten valossa voidaan opettajien ja opiskelijoiden välisiä suhteita pitää erittäin merkittävänä, kun arvioidaan koulumenestystä. Heikko koulumenestys korreloi vahvasti haastavan opettajasuhteen kanssa. (Rautapuro & Juuti 2018.)

Harisen ja Halmeen (2012) tutkimuksesta selvisi, että paitsi fyysiset olosuhteet, kuten epäterveet koulurakennukset vaikuttivat hyvinvointiin negatiivisesti. Vertaisuussuhteet koettiin merkittäviksi, mutta myös hankaliksi ja negatiiviset kokemukset, kuten kiusaaminen merkittävästi viihtyvyyteen vaikuttaviksi, suorastaan kouluviihtyvyyden esteeksi. Lisäksi osallisuuden tunne on suomalaisilla lapsilla vähäistä, he eivät koe pääsevänsä vaikuttamaan riittävästi koulun arkeen, kuten opetussisällöllisiin tekijöihin, - menetelmiin ja koulupäivien pituuteen. Viime vuosina osallisuuteen on kiinnitetty aiempaa enemmän huomiota ja lapset sekä nuoret on otettu aktiivisemmin mukaan myös opetuksen suunnitteluvaiheeseen.

Harisen ja Halmeen (2012) tutkimuksessa kouluhuvinvointi ja kouluviihtyvyys ovat osittain päällekkäin käytettyjä käsitteitä, koska kouluviihtyvyys on edellytys hyvinvoinnille. Koulu on lapselle ja nuorelle hyvin keskeinen arjen toimintaympäristö ja hyvinvointi siellä erittäin merkittävä tekijä pohdittaessa yksilön hyvinvointia. Nähdäkseni termien päällekkäinen käyttö on tällöin perusteltua. Harisen ja Halmeen (2012) tutkimus on tehty peruskoululaisille, ala- ja yläkoululaisille ja siinä on huomioitu eri ikäkausiin liittyvät kehitysvaiheet ja niiden aiheuttamat muutokset yleisessä suhtautumisessa. Kansainvälinen vertailu kohdistuu nimenomaan peruskoululaisiin ja sitä voidaan pitää jonkinlaisena ennusteena myös jatko-opintoihin suhtautumiseen. Tutkimuksen tavoite on selvittää perinpohjaisesti kouluhuvinvoinnin tila Suomessa ja lasten oikeuksien toteutuminen koulukontekstissa.

Tutkimuksen lopputuloksena on muotoutunut uudet, viisikohtaiset ”Hyvä koulu” käytännön suositukset arjen toimijoille sekä koulutuspoliittisten päätösten tekijöille. Tutkijoiden mukaan YK:n lapsen oikeuksien sopimus tulisi olla selkeämpi toimintaa ohjaava periaate koulussa. Se raamittaa tutkimuksen mukaan lapsi- ja nuorisoystävällistä yhteiskuntaa ja hyvää koulua. (Harinen & Halme 2012.)

Keskeisimmät kouluhyvinvoinnin tekijöitä on Harisen ja Halmeen (2012 17-19) mielestä hankala määrittää, koska kouluviihtyvyyden määritelmä on moniulotteinen ja epähavainnollinen. Yleisesti voidaan ajatella, että kyseessä on lapsen kokemus hyvinvoinnistaan koulun fyysisessä ja sosiaalisessa ympäristössä. Viihtyvyyttä voidaan selvittää muun muassa kysymällä, onko koulussa hyvä olla ja onko sinne helppoa ja turvallista mennä? Tai, huomioidaanko oppilaan yksilöllisyys riittävästi? Hyvinvointiin on liitetty aiemmin tutkimuksesta riippuen muun muassa koulurakennus ja muut fyysiset olot, opetuksen järjestäminen ja oppilaille tarjotut palvelut. Terveystila, sosiaaliset suhteet, kuten kaverisuhteet, opettajan ja oppilaiden väliset suhteet sekä mahdollinen kiusaaminen ovat myös olleet tutkimuksen kohteena. Itsensä toteuttamisen, kuten omien kykyjen mukaisen opiskelun, palautteen, kannustuksen ja rohkaisun saamisen mahdollisuudet ovat alkaneet kiinnostaa enemmän 2000-luvulla oppilaan vaikuttamisen mahdollisuuden, osallisuuden ja kyvykkyyden tunteen ohella. Tutkijat korostavat tutkimukseensa YK:n lapsen oikeuksien täyttymistä ja korostavat lapsen oikeutta hyvinvointiin koulussa. (Harinen ja Halme 2012, 17-25.)

Voiko huono kouluviihtyvyys ennustaa myös heikentyneitä sitoutumista jatko-opintoihin sekä työelämään? Miksi lapset eivät suhtaudu positiivisesti koulunkäyntiin Suomessa?

Nuorten vertaissuhteita ja sosiaalista pääomaa on tutkinut muun muassa väitöskirjassaan Riikka Korkiamäki. Hän totesi monien muiden tutkijoiden tavoin, että nuorilla on täysin omat sosiaaliset verkostot, joihin aikuiset, kuten omat vanhemmat ja opettaja eivät kuulu. Nämä erittäin merkittävät vertaisten muodostamat sosiaaliset suhteet ovat jopa nuoren tärkeimpiä suhteita lapsuuden ja aikuisuuden välimaastossa. Niihin kätkeytyy paljon luottamusta, tukea ja normeja. Näitä sosiaalisia suhteita pidetään tutkimuksen valossa erittäin merkittävänä nuoren terveyden, hyvinvoinnin ja itsetunnon kannalta. Näissä sosiaalisissa verkostoissa on hyvät edellytykset oppimiselle, vaikka usein nuorten vertaissuhteet on nähty negatiivisena tekijänä. (Korkiamäki 2013 42-44.) Vertaistoiminnan mahdollisuudet lasten ja nuorten maailmassa ovat tutkijan mukaan merkittävät.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos suorittaa kouluterveyskyselyn kahden vuoden välein 14-20-vuotiaille ja nuorten hyvinvointi 2000-2013 raportin mukaan nuorten hyvinvointi on parantunut 2000-luvulla. Esimerkiksi päihhteiden käyttö, alkoholin osalta on vähentynyt, mutta toisaalta huumeokeilut ovat kasvaneet takaisin 2000-luvun alun lukemiin ja nuuskan käyttöön



suhtaudutaan aiempaa positiivisemmin. Lukion ja ammatillisen koulutuksen välillä oli suuria eroja pääsääntöisesti lukion eduksi, mutta ammatillisella puolella toisaalta koulun kuormittavuus koettiin huomattavasti pienemmäksi ja opettajien koettiin olevan kiinnostuneempia opiskelijoiden kuulumisista. Kaikilta muilta osin lukiolaisten hyvinvointi näyttöytyi tutkimuksessa parempana. Tutkijat korostavat matalan kynnyksen palveluiden turvaamista, kodin tuen merkitystä ja oppilashuollon roolia nuorten hyvinvoinnin edistämiseksi. (Luopa ym. 2014.) Kouluyhyinvointiin liittyvien tutkimusten mukaan oppilashuollon ja terveydenhuollon palvelut ovat erittäin merkittävässä asemassa. Nuorten kohdalla erityisesti varhainen tuki ja matalan kynnyksen palvelut nähdään hyvin merkittävänä. Myös ryhmään sitoutumisella on positiivinen vaikutus hyvien vertaissuhteiden kautta kouluviihtyvyyteen.

Tämän vuosituhanen aikana on herättänyt kiinnostusta myös positiivisesta psykologiasta kehittynyt positiivinen pedagogiikka, jossa keskiössä on opettajan oma hyvinvointi ja itsensä johtamisen taito.

#### 4.1.1 Ammatillisen koulutuksen murros

Toisella asteella, ammatillisessa koulutuksessa on käynnissä koulutusmaailman suurin uudistus kahteenkymmeneen vuoteen, ammatillisen koulutuksen reformi. Uudistuksen taustalla on merkittävät koulutusleikkaukset. Uudistusta on kuitenkin pyritty tukemaan merkittäväillä rahoituksilla, joiden tavoitteena on ollut opettajien osaamisen kehittäminen, keskeyttämisten vähentäminen ja syrjäytymisen ehkäisy sekä uudet toimintamuodot ja digitalisaatio. Tällä tukiohjelmalla on pyritty tukemaan ammatillisen koulutuksen uudistamista, jotta se vastaisi uuden lainsäädännön tavoitteita, työelämän ja tulevien ammattilaisten muuttuvia osaamistarpeita sekä elinikäisen oppimisen odotuksia. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017.)

Suurin muutos aiempaan on järjestelmäkeskeisyydestä osaamisperusteisuuteen ja kysyntälähtöisyyteen. Opiskelija ja työelämä sekä heidän tarpeensa ovat uudistuksen keskiössä. Uudistuksen keskeisiä tavoitteita ovat yksilölliset opintopolut, työelämässä tapahtuvan oppimisen laajeneminen sekä vahvemmin aiemman osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. Opiskelijalle tarjotaan vain tarvittava osaaminen, jolloin opiskelija voi valmistua joustavasti oman henkilökohtaisen suunnitelmansa mukaan osaamisen kartuttua. Uusi lainsäädäntö astui voimaan 1.1.2018. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017.)

Ammatillisen koulutuksen opettajakyselyssä käy kuitenkin ilmi, että reformin tavoitteet ovat täyttyneet koulujen arjessa heikosti. Erityisesti osaamispisteen ajallinen määrittelemättömyys, yhteistyö oppilaitosten ja työpaikkojen välillä sekä jatkuvan haun toimimattomuus huoolestuttivat opettajia. Lisäksi opiskelijoiden ryhmäytymisen ja yhteisöllisyyden heikkeneminen,

jota jo etukäteen pelättiin näyttää realisoituneen. SAKKI ry:n puheenjohtaja Elias Tenkanen ilmaisee huolensa nykytilasta, kun reformi on ollut voimassa hieman yli vuoden. Hänen mukaansa koulutuksen järjestäjiltä ja opetushallinnolta vaaditaan ripeitä korjausliikkeitä, joilla henkilökohtaistaminen ja yhteisöllisyys voitaisiin saada toimimaan yhtäaikaisesti. (OAJ 2019.)

Opiskelijaryhmät ovat monimuotoistuneet ammatillisen koulutuksen uudistuksen myötä, nuoriso- ja aikuiskoulutuksen raja-aidat on kaatuneet, joka tuo myös uudenlaisia haasteita ryhmien ohjaukseen, paitsi ryhmien heterogeenisyys ja hajanaisuus, myös oppimisyhteisöjen kasvava koko on nähdäkseni haaste. Uudet menetelmät ohjauksessa ja yhteisöllisyyden tukemisessa ovat välttämättömiä.

Koulutuksen monimuotoistumisen lisäksi kouluviihtyvyys puhuttaa työhyvinvoinnin lailla yhteiskunnassamme hyvin paljon. Suomessa on tutkittu kouluhyvinvointia ja erityisesti perusopetuksen puolella hyvinvointi on näyttänyt hyvin huolestuttavia piirteitä jo pitkään myös kansainvälisessä vertailussa. Samaan aikaan käydään vilkasta keskustelua reformin aiheuttamista muutoksista toisella asteella.

Ammatillisessa oppilaitoksessa opiskeleva opiskelija on uusien haasteiden edessä reformin astuttua voimaan. Aiemmin tuttu, oma ryhmä onkin iso oppimisyhteisö ja jokainen opiskelija luo itselleen polun oman kiinnostuksen ja osaamistarpeen mukaan. Tausta-ajatus reformissa on erinomainen, mutta se voi aiheuttaa myös melko suuria haasteita monelle nuorelle. Etenkin oppimisvaikeuksien kanssa kamppaileville opiskelijoille pysyvyys ja selkeät toimintamallit luovat turvallisuutta ja helpottavat opinnoissa selviytymistä. Rutiinien puuttuminen ja opiskelijan pirstaloituminen moniin toimintaympäristöihin voivat uskoakseni pahimmillaan hankaloittaa opinnoista suoriutumista. Myös OAJ:n (2019) kyselyn mukaan ammatilliset opettajat ovat hyvin huolissaan erityisen tuen toteutumisesta. Erityisesti resursointi vaikeuttaa oppilaitoksissa tuen tarjoamista, työpaikoilla tarvitaan puolestaan lisää osaamista erityisten oppijoiden ohjaamiseen ja tukemiseen. Opiskelija, joka tulee perusopetuksesta suoraan toiselle asteelle voi olla täysin uuden asian edessä, ensimmäinen työelämässä tapahtuva oppiminen on yhä useammin nuoren ensimmäinen kosketus työelämään.

#### 4.1.2 Syrjäytymisen uhka

Hotulainen ja Lappalainen (2005, 104-111) kuvailevat perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheen herkkyyden hyvin suureksi riskiksi syrjäytymisen näkökulmasta. Osa nuorista on kykenemätön tekemään päätöksiä jatko-opinnoista tässä vaiheessa nuoruutta ja ajautuu helposti kavereiden mieltymysten mukaisesti jatko-opintoihin tai pahimmassa tapauksessa ei päädy

koulutuksen piiriin lainkaan. Perusopetuksessa täytyisi saada riittävät taidot jatko-opinnoissa menestymiseen, mutta ennen kaikkea nuoren täytyy uskoa, että hän voi menestyä valitsemallaan tiellä. Hotulainen ja Lappalainen (2005) korostavat myös, että vaikka yksilöllisyyden korostaminen on tärkeää, koulun pitää tukea vahvasti myös yhteisöllisyyttä. Opetussuunnitelmauudistukset ovat muuttuneet jatkuvasti yksilöllisyyden korostamisen ohella yhteisöllisyyden korostamisen suuntaan. On tärkeää muistaa, että yhteistyötaidot ja sosiaaliset taidot ovat merkittäviä edellytyksiä työelämässä selviytymiselle.

Koulutuksen merkitys yksilön sitouttamisessa yhteiskuntaan on merkittävä. Syrjäytymisen määritelmä on moninainen. Usein puhutaan pelkistetysti sosiaalisen huono-osaisuuden kasautumisesta, mikä kuitenkin ei aina johda syrjäytymiseen. Nimensä mukaisesti syrjäytyneellä ei ole yhteyttä yhteisöön, tai yhteys on hyvin heikko. Syrjäytyneet eivät koe olevansa täysivertaisia yhteiskunnan jäseniä, kuuluvansa valtavirtaan. Nyky-yhteiskunnassamme yhteisöön sitouttaa koulutuksen lisäksi tehokkaimmin työ ja perhe. Koulutuksesta syrjäytyminen ja niin sanottu koulupudokkuus on usein merkittävä osa varhaista syrjäytymisprosessia. Osa nuorista luopuu tavoitteista yleisten odotusten mukaisesta elämästä jo hyvin varhaisessa vaiheessa. Odotuksiin kuuluvat peruskoulu ja sieltä siirtyminen toisen asteen opintoihin eivät ole välttämättä heikon peruskoulumenestyksen myötä edes potentiaalisia polkuja. Koulutuksesta paitsi jääneellä on puutteelliset kansalaistaidot. Nämä ovat taitoja, tietoja ja valmiuksia, joita tarvitsee yhteiskunnassa toimiessaan ja jatko kouluttautuessaan. Koulutuksen merkitys on korostunut yhteiskunnassamme, ja siten esimerkiksi työkokemuksen saaminen ilman koulutusta on vaikeutunut. Tämä heikentää yksilön tulevaisuuden työllistymismahdollisuuksia entisestään. (Mäki-Ketelä 2012, 49-62.)

## 4.2 Työhyvinvointi

Työterveyslaitos (2018) määrittelee työhyvinvoinnin laajaksi, monen tekijän muodostamaksi kokonaisuudeksi. Onnistuessaan työhyvinvointi tukee yksilön elämänhallinnan tunnetta, antaa onnistumisen tunteita ja parhaimmillaan työntekijä kokee työn imua, virtauksen tunnetta eli niin sanotun *flown*. *Flow*n voi kokea vain, jos tavoite on riittävän haastava, mutta mahdollinen. Liian korkea tavoite tai puutteelliset taidot eivät johda *flow*-kokemukseen. (Kopakkala 2011, 119-121.) On aiheellista miettiä, onko jatkuvasti kasvavat työelämän odotukset otollisia *flow*-kokemukselle?

Työhyvinvointi on kärsivällisen, aktiivisen toiminnan lopputulos, joka syntyy lähinnä jokapäiväisessä työssä, ei erillisissä hyvinvointia lisäävissä tapahtumissa. Työntekijä on vastuussa hyvinvoinnistaan yhdessä työnantajan kanssa. Työajan lisäksi hyvinvointiin vaikuttaa kiinteästi

yksilön vapaa-ajan valinnat niin ravinnon, kuin liikunnankin suhteen sekä kuormituksesta palautuminen. Työpaikalla tiiviisti hyvinvoinnin verkostoon kuuluvat myös luottamusmiehet, työsuojeluhenkilöstö ja työterveyshuolto. Koko työyhteisön hyvinvoinnilla on vaikutus yksilön kokemukseen omasta hyvinvoinnistaan. Työhyvinvointiin panostaminen on todettu useissa tutkimuksissa monin tavoin, myös taloudellisesti kannattavaksi. Sen avulla voidaan vähentää tapaturmia, sairauspoissaoloja ja henkilöstön vaihtuvuutta. Lisäksi yrityksen maine on riippuvainen työntekijöidensä hyvinvoinnista. Ennen kaikkea hyvinvointia edistävä toiminta kohdistuu henkilöstöön, mutta myös työympäristöön, sen prosesseihin ja johtamiseen. (Hakanen & Laakso 2018.) Työhyvinvointia mitataan monin erilaisin keinoin.

Aaltosen, Heiskanen ja Innasen mukaan (2003, 185) hyvä johtaja pitää huolen siitä, että henkilöstö voi hyvin ja siten motivoituu tekemään töitä yhteisen tavoitteen eteen. Jotta hyvinvoinnin edistäminen onnistuisi, työhyvinvoinnin täytyy olla tiivis osa yrityksen toiminta-ajasta ja keskeinen yrityksen arvo. Työyhteisössä on erittäin tärkeää pystyä kohtaamaan ja hyväksymään erilaisuutta ja erilaisia arvomaailmoja. Aaltosen ym. (2003, 22) mukaan samanlaiset arvomaailmat voivat pahimmillaan viedä itseasiassa työpaikalta värin ja ilo. Niin sanotut arvohiertymät lisäävät mahdollisia innovaatioita työyhteisöissä. Jokaisen työntekijän on pystyttävä seisomaan yhteisten arvojen takana, mutta tuotava oma persoonallinen mausteensa yhteisöön, se luo rikkautta.

Työelämä on muuttunut ja tästä Juuti ja Salmi (2014) ovat erittäin huolissaan, koska heidän mukaansa siinä ei näytä olevan sijaa inhimillisille arvoille ja hyvinvoinnille. Jatkuvasti kiihkahtaisempi muutos vaatii yrityksiä uudistumaan. Yritykset kamppailevat eloonjäämisestään, samalla kun yksilötasolla työntekijän rooli on yhä useammin toimia asiantuntijana. Jokainen vastaa oman työpanoksensa lisäksi työnsä kannattavuudesta. Juuti ja Salmi (2014) korostavat, että organisaatioiden sisällä on käynnissä suuria valtataisteluita ja kilpailuasetelmia, jonka seurauksena jokainen haluaa kehittää vain omaa osaamistaan, eikä sitoutua muihin organisaation jäseniin ja yhteisön kehittämiseen, sillä työpaikkaa vaihdetaan aiempaa kevyemmin perustein. (Juuti & Salmi 2014, 9-21, 45 & 208-209.)

Siasin (2009, 70) mukaan tukea tarvitaan työelämän vuorovaikutussuhteista erityisesti työn aiheuttaman stressin helpottamiseen. Myös Aira (2012, 72) korostaa vertaisten tarjoamaa tilaa, jossa voi ”tuulettaa” ja purkaa ärtymystään. Tämän tyyppistä tukea luonnehditaan emotionaaliseksi tueksi, se auttaa hallitsemaan epävarmuutta. (Sias 2009, 70). Tuen antajan on olennaista olla vastaavassa tilanteessa, jolloin hänen voi olettaa ymmärtävän paineita, joita työ aiheuttaa.

Juuti ja Salmi (2014) korostavat teoksessaan, että ihminen ei muutu tunnetasolla, tai ole valmis muuttamaan työelämän muutoksen mukana. Muutos vaatii aikaa, työtä ja sitoutumista or-

ganisaatiotasolla myös yksilöiltä. Vanhat toimintamallit eivät toimi, vaan on aktiivisesti luotava uutta. Tämä on iso vaatimus yksilölle, joka kokee suurta epävarmuutta pirstaloituneen ja jatkuvasti muuttuvan työelämän keskellä. Kiivastahtisuuden lisäksi työ on muuttunut aiempaa moninaisemmaksi. Digitalisaation avulla sitä voidaan tehdä ja tehdäankin missä ja milloin vain. Työn läikkyminen vapaa-ajalle aiheuttaa haasteen työajan rajaamiseen. Toisaalta meitä kuormittaa myös jatkuva tietotulva, joka muokkaa maailmankuvaamme ja jonka seurauksena olennaisen informaation erottaminen ja kokonaisuuksien muodostaminen on hyvin hankalaa. (Juuti & Salmi 2014, 9-21, 45 & 208-209.)

Kopakkala (2011, 196-197) yhtyy monen muun asiantuntijan tavoin siihen, että työyhteisö ja kollegat määräävät hyvin pitkälle yksilön työhyvinvoinnin. Kiivastahtisessa ja jatkuvasti enemmän vaativassa työelämässä hyvinvoinnin keinoja on rajallisesti. Yksilön oman työn hallinnan tunne, keinot vaikuttaa siihen ja sosiaalinen tuki voivat suojata uupumiselta.

On syytä miettiä, että onko työelämässämme tilaa vertaisryhmämentoroinnille. Toisaalta yksilöt tarvitsevat vertaisuutta, mutta onko jatkuva kilpailuasetelma vienyt pohjaa yhteiskehittämiseltä ja tiedon jakamiselta? Halutaanko osaamista ylipäätään jakaa? Kuinka motivoitunut asiantuntija on kehittämään koko yhteisöä, jos oman osaamisen kehittäminen on vaaka-kupissa. Onko vermelle tilaa työntäyteisessä arjessa?

#### 4.2.1 Työtä sisäisellä motivaatiolla, imussa

Motivaatio muodostuu monista tekijöistä. Martela ja Jarenko (2015, 25-35) muistuttavat, että kaikkea tekemistä ohjaa sisäisen motivaation lisäksi myös ulkoiset tekijät, eli työstä saatava korvaus, sosiaalinen hyväksyntä ja status. Nämä vaikuttimet ovat heidän mukaansa kuitenkin pienemmässä roolissa, kuin sisäiset motivaatiotekijät. Sisäisellä motivaatiolla on ulkoista suurempi vaikutus, kun tutkitaan ihmisen hyvinvointia, innostusta ja draivia eli imua liittyen työhön. Sisäinen motivaatio koostuu tekijöistä, jotka tekevät elämästä elämisen arvoisen. Keskiössä ovat vapaaehtoisuus, kyvykkyys, yhteisöllisyys ja hyvän tekeminen.

Vapaaehtoisuudessa keskeistä on, että yksilö pystyy itse valitsemaan ja vaikuttamaan siihen mitä tekee ja kuinka asian toteuttaa. Se on parhaimmillaan itsensä toteuttamista, jossa saa tehdä niitä asioita, joihin kokee intohimoa. Kun vapaaehtoisuus toteutuu, yksilö tekee työtä ilman ulkoista käskyä tai ohjausta, näkee työn laajempänä kokonaisuutena sekä tekee usein vapaaehtoisesti enemmän tai laadukkaammin kuin oletusarvo on. Hän haluaa kehittää työtä ja viedä sitä aktiivisesti eteenpäin. (Martela & Jarenko 2015, 25-35.)

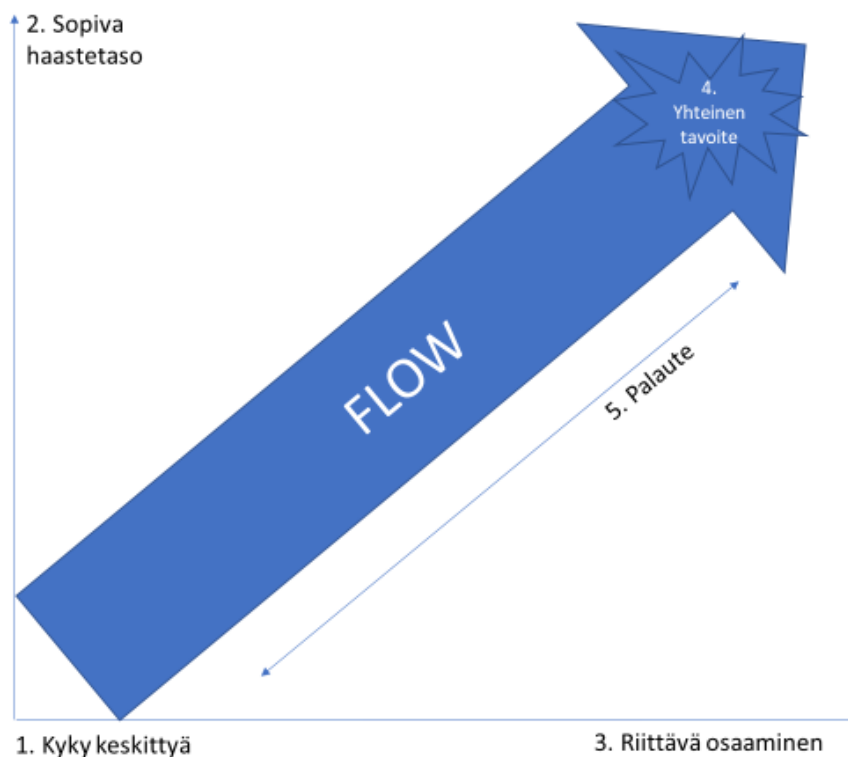
Työterveyslaitoksella on työn imua mittaava arviointijärjestelmä - Utrecht Work Engagement Scale. (Hakanen a 2009.) Hakasen mukaan työn imu (work engagement) on parasta työhyvinvointia. Siihen liittyy työhön omistautuminen, uppoutuminen ja tarmokkuuden tunne tekemistä kohtaan. Työn imua voi tuntea kaikissa ammateissa, eikä se suinkaan tarkoita, että työ olisi aina kivaa, eikä vastoinkäymisiä olisi. Yleisesti voidaan kuitenkin kuvata, että työ on tekijälle mielekästä, aamulla töihin meno on mukavaa ja siinä kokee usein onnistumisen tunteita. Lyhykäisydessään yksilö kokee aidosti myönteistä tunne- ja motivaatiotilaa työssä. Työn imun kokija on ylpeä työstään, ja on hyvin sinnikäs kohdatessaan vastoinkäymisiä. (Hakanen b 2011.)

#### 4.2.2 Flow'n mahdollisuus

Martela ja Jarenko käsittelevät Flowta teoksessaan. Käsite on Mihaly Csikszentmihalyin luoma, optimaalisen kokemuksen tila. Flow'ta usein kokevat ovat hänen mukaansa elämäänsä tyytyväisempiä ja toisaalta myös hyvin tuotteliaita yksilöitä. (Martela & Jarenko 2015, 101.) Virtauksen kokemuksessa toiminnan eteneminen on niin voimakasta, että millään muulla ei ole merkitystä.

Ryhmän jäsenten ajantaju katoaa ja heidän kaikki voimavaransa kohdistuvat yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Flow'n voi kokea vain, jos tavoite on paitsi itse määritetty, myös merkityksellinen sekä riittävän haastava, mutta mahdollinen. Liian korkea tavoite tai puutteelliset taidot eivät johda flow-kokemukseen. Kokemus on hyvin vahva, siinä tuntee itsensä vahvaksi ja pystyväksi epävarmuuden ja pelon tunteiden painuessa taka-alalle. Asiat ikään kuin tapahtuvat itsestään. Ihmiset ovat valmiita tekemään kovasti töitä ja ponnistelemaan saavuttaakseen flow'n. (Heikkinen ym. 2010, 49-50; Kopakkala 2011, 119-121.)

Heinonen ym. (2011, 106-111.) tuovat esiin, että Mihaly Csikszentmihaly on tutkinut Flow'ta myös ryhmätilanteissa ja huomannut, että ryhmätilanteessa flow'n perusedellytysten lisäksi ilmapiiriin on oltava luottamuksellinen, rento ja ryhmäläisten on saatava huomio pois itsestään sekä pyrittävä minimoimaan rajoitteet toiminnalle. Heidän on pystyttävä uppotumaan työkentelyyn täysin. Parhaimmillaan syntyy positiivisuuden kehä, jossa jokainen kehittää toistensa ideoita eteenpäin, jolloin lopputuloksena voi olla jotakin yhdessä kehitettyä, kokonaan uutta. Toiminnan arviointi suositellaan tehtäväksi vasta jälkikäteen, ettei liika kriittisyys asetu flow'n esteeksi. Jälkikäteen tarkastellaan Flow'n tuotoksia ja pohditaan niiden hyödynnettävyyttä.



Kuvio 3: Flow´n edellytykset verme-ryhmässä (mukaille Martela & Jarenko 2015, 101)

Kuvio 3 kuvaa flow´n edellytyksiä. Flow voi nähdäkseni toteutua hyvin toimivassa verme-ryhmässä. Ryhmä tukee yksilöä, tavoite on yhteinen ja riittävän motivoiva. Näin yhteistoiminnassa voidaan päästä Flow´n kokemukseen. Vertaisryhmämentoroinnissa voidaan päästä parhaimmillaan flow-tilaan.

Järvilehto määrittelee Martelan ja Jarengon teoksessa Flow´n parhaaksi oppimisen tilaksi. Martela ja Jarenko muistuttavat, että flow´lla on kuitenkin edellytyksensä. Ensinnäkin se vaatii kykyä keskittyä. Työhön keskittyessä myös työn ilo mahdollistuu flow´n ohella. Toisekseen työtehtävien ja tekijän kapasiteetin täytyy olla sopusoinnussa. Liian vaikea tehtävä lamaantuttaa ja liian helppo puolestaan turhauttaa tekijänsä. Hyvin merkittävä tekijä on riittävän selkeä tavoite, johon on helppo sitoutua. (Martela & Jarenko, 101-105.)

#### 4.2.3 Työn merkityksellisyys ja hyvän tekeminen

Martela ja Jarenko (2015) nimeävät merkityksellisyuden ja hyvän tekemisen tärkeiksi sisäisen motivaation osatekijöiksi. Kokemus, että oma työ on merkityksellistä ja se tekee jotain hyvää maailmassa ovat avainasemassa työn merkityksellisyyden kokemuksessa ja siten väkeviä motivaation luoja. Hyvän tekemisen kokemus voi olla yrityksen missio, eli yritys saa aikaan jotakin merkittävää, yhteiskunnallista hyvää toiminnallaan, jolloin työntekijät haluavat olla missiossa aktiivisia toimijoita. Se voi olla myös impakti, eli oman työn merkityksellisyyden hahmottaminen osana jotakin isompaa. Kokemus, että oma työ on merkityksellistä lopputuloksen kannalta. Jos oman työpanoksen rooli kokonaiskuvassa jää arvoitukseksi, voi olla hankalaa motivoitua työhön. Toisaalta se voi tulla myös auttamisesta, että saa autettua omaa tiimiä, omia kollegoitaan ja sitä kautta kokee hyvän tekemisen tunnetta ja merkityksellisyyttä osana työyhteisöä. (Martela & Jarenko 2015, 139-154)

#### 4.3 Resilienssi yksilön ja yhteisön voimavarana

Resilienssillä tarkoitetaan kykyä palautua ja toipua traumaattisesta tai muuten ikävästä tapahtumasta, joita valtaosa meistä väistämättä elämänsä aikana kohtaa. Jotkut jopa vahvistuvat ja viisastuvat vastoinkäymisen myötä sekä onnistuvat käyttämään tapahtumaa voimavarana. Osa ihmisistä oppii arvostamaan asioita vastoinkäymisten kautta. Resilienssi on monitahtoinen asia ja yksilön resilienssiin vaikuttaa monet asiat ja sitä voidaan mitata erilaisilla asteikoilla. (Southwick & Charney 2012, 1-8.)

Shastri (2013) muistuttaa, että yksilön resilienssiin vaikuttavat monet tekijät. Sisäisten tekijöiden lisäksi ulkoiset vaikuttimet, kuten ympäristö ja sosiaaliset tekijät, kuten perhe ovat merkittäviä yksilön resilienssiin vaikuttavia asioita. Psykiatriassa resilienssillä määritetään yksilön kapasiteettia selvitä äärimmäisestä stressistä ja / tai traumaattisesta kokemuksesta. Resilienssi ei ole yksilön pysyvä ominaisuus, vaan muuttuva ja joustava rakenne. Shastrin (2013) mukaan paitsi kodilla, myös koululla on merkittävä rooli yksilön resilienssin vahvistamisessa. Resilienssin kehittymisen kannalta on tärkeää, että lapset ja nuoret saavat riittävän huolenpidon, tukea ja myönteisiä roolimalleja. Keskeisimmiksi resilienssin rakennuspalikoiksi hän nimittää perusturvallisuuden, terveen itsetunnon ja pystyvyyden tunteen.

Työterveyslaitoksen (2019) mukaan työn tekemisen näkökulmasta resilienssillä tarkoitetaan keinoja kestää arjen paineita ja toimia ketterästi jatkuvasti muuttuvissa tilanteissa. Yksilön lisäksi voidaan puhua myös yhteisön resilienssistä. Resilientti työyhteisö pystyy toimimaan



joustavasti arjessa ja ratkomaan pulmia ja oppimaan yhdessä. Resilienssi pitää siis sisällään kyvyn ennakoita, toimia joustavasti ja soveltaa osaamista erilaisissa tilanteissa. Työ vaatii tekijältään ja koko työyhteisöltä resilienssiä ja on jokaisen vastuulla kehittää sitä. Joustavuutta on myös nähdä, milloin yhteiselle ongelmien ratkaisulle on tarvetta. (Ala-Laurinaho & Uusitalo, 2019.)

Yhteiskehittäminen ja erilaiset mentoroinnin muodot, kuten vertaisryhmämentorointi voidaan näkemyseni mukaan kokea resilienssiä kasvattaviksi työkaluiksi. Emme voi vaikuttaa kaikkiin arjessa kokemiimme haasteisiin ja muutoksiin, mutta voimme vaikuttaa omaan tapaamme reagoida ja selvitä niistä yhdessä.

Positiivisen mielenterveyden tutkimuksessa Appelqvist-Schmidlechner, Tuisku, Tamminen, Nordling ja Solin (2016) kohtaavat haasteita termin määrittämisessä. Heidän mukaansa esimerkiksi Vaillant on jakanut termin seitsemään osaan, joista yksi on resilienssi. Positiivisen mielenterveyden hyödyntäminen on tutkijoiden mukaan ollut vähäistä ja mielenterveyden määrittelyä on lähestytty poikkeuksetta sairauden näkökulmasta, vaikka jokaisella mielenterveyden ongelmien kanssa kamppailevallakin on mielen terveyttä. Mieleltään hyvin hauras voi kokea onnellisuutta ja pystyvyyttä moniin asioihin. Tutkijoiden mukaan näitä voimavaroja pitäisi hyödyntää aiempaa enemmän. Tässä yhteydessä määritellään resilienssi pärjäävyydeksi, jolla tarkoitetaan kykyä selvitä haastavista tilanteista, hänellä on oltava joustavuutta ja mukautumiskykyä. Lyhykäisyydessään keinoja vastustaa elämän paineita ja selvitä niistä. Tutkimusryhmä näkee resilienssin hyvin merkittäväksi positiivisen mielenterveyden osatekijäksi ja edistäjäksi.

#### 4.4 Minäpystyvyydestä me-pystyvyyteen

Sosiaalisen oppimisen teoria (Social learning theory) joka ilmestyi vuonna 1977 herätti runsaasti ja täysin ansaitusti huomiota. Banduran, minäpystyvyysteorian kehittäjän mukaan havainnoissa oppimista, tulee voida erottaa oppimisen prosessien osat.

Minäpystyvyys (Self-Efficacy) voidaan katsoa osaksi yksilön resilienssiä. Se on ihmisen oma näkemys siitä mihin hän pystyy ja kykenee. Minäpystyvyys ei ole yksilön osaamisen mittari, vaan hänen oma uskonsa ja näkemyksensä kyvyistään. Vahva minäpystyvyys toimii yksilön toiminnan edistäjänä, hänellä on vahva tunne, että pystyy hallitsemaan elämäänsä ja toimintaansa, jonka seurauksena sitoutuminen tehtäviin on korkea ja hän altistuu epäonnistumiselle harvemmin. (Bandura 1994.)

Voidaan katsoa, että neljä eri tekijää vaikuttavat minäpystyvyyteen. Näitä ovat vastaavat, aiemmat omat kokemukset, vertaisten kokemukset, muiden kannustus sekä fyysinen ja henkinen hyvinvointi. Aiempi onnistuminen antaa tietoa yksilölle osaamisesta, luo uskoa ja vahvistaa kiistatta yksilön minäpystyvyyttä. Vertaiskokemusten, eli muiden vastaavassa asemassa olevien kokemusten tarkkailu voi vaikuttaa yksilön kykyyn nähdä oma kyvykkyytensä. Ajattelutapa ”Jos hän niin kyllä minäkin” tai toisaalta ”En minäkään pysty, kun ei hänkään pystynyt.” On yleistä. Ihmiset vertaavat helposti itseään ja omia kykyjään muihin. (Bandura 1994.)

Kannustuksella voidaan luoda ilmapiiri, joka saa yrittämään kovemmin. Fyysinen ja henkinen hyvinvointi vaikuttaa ihmisen arvioon siitä, kuinka hän selviää. Tehokkain minäpystyvyyden lisääjä on aikaisempi, positiivinen kokemus ja suorat onnistumiset, koska ne tarjoavat tietoa yksilölle hänen todellisista taidoistaan. Epäonnistumiset puolestaan heikentävät minäpystyvyyden tunnetta. (Bandura 1994.) Lukuisten epäonnistumisten jälkeen kynns yrittää uudelleen kasvaa, lopulta yksilö voi luovuttaa asian suhteen.

Lev, Colassa ja Bakken (2010, 169) tekivät vertailevaa tutkimusta mentoroinnin vaikutuksesta valmistuneiden ja edelleen opiskelevien välillä. Tutkijoiden näkemyksen mukaan mentorointi on merkittävässä asemassa opiskelijan sosiaalisten suhteiden rakentamisessa, ammatillisen osaamisen muotoutumisessa ja opiskelijauraansa liittyvissä päätöksissä. Lev ym. (2010, 169.)

Useat tutkijat vahvistavat Banduran minäpystyvyysteoriaa (1994), jonka mukaan yksilön minäpystyvyydellä on selkeä vaikutus yksilön suoriutumiseen työtehtävissä. Valmistuneiden opiskelijoiden osalta mentoroinnin vaikutus korostui. Sen vaikutus nähtiin hyvin merkittävänä opiskelijan tutkimustyön onnistumisen kannalta, mutta toisaalta mentoroinnilla oli vahva vaikutus myös opiskelijoiden valitessa jatko-opinnot ja tutkijan uran. Mitään varsinaista todistetta ei löydetty, jolla mentori olisi suoraan vaikuttanut opiskelijan minäpystyvyyteen koskien juuri tutkimustyötä. Mentoroinnilla oli kuitenkin tutkimuksessa kiistatta positiivinen vaikutus aktoreihin. Lev ym. (2010).

Banduran (1989) sosiaalisen oppimisen teorian mukaan ihmisten toiminta on muiden ihmisten kanssa vuorovaikutuksessa ja mallista opittua.

Levn ym. (2010) tutkimuksessa olevissa mentorointisuhteessa tuotiin konkreettisesti esiin työn onnistuminen, he saivat esimerkkiä toiminnalleen mentoreiltaan, sen lisäksi opiskelijat saivat suoran, rakentavaa palautetta harjoittelun onnistumisesta. Banduran (1994) näkemyksen mukaan virheellistä minäpystyvyyden tunnetta on kuitenkin tutkittu liian vähän. Mentorilla ja aktorilla on oltava yhteisymmärrys aktorin minäpystyvyydestä ja kyvykkyydestä, jolloin odotukset aktoria kohtaan ovat kohtuulliset ja realistiset. Yksilön kykyjen yliarvioiminen voi johtaa liian haastavien tavoitteiden luontiin ja siten epäonnistumiseen. Toisaalta yksilön aliarvioiminen lienee haitallisempaa, jolloin hänellä ei ole riittävän kunnianhimoisia tavoitteita, jotka voisivat onnistuessaan johtaa merkittäviin elämänmuutoksiin. (Lev ym. 2010, 169.)

Tutkijat muistuttavat, että myös mentoroinnin tutkiminen on keskittynyt pääsääntöisesti hyötyjen etsintään. Kuitenkin ristiriitaiset tai kohtuuttomat odotukset mentorointisuhteelle voivat johtaa epäonnistumiseen. Tutkimuksen lopputuloksena todettiin, että mentoroinnin saanti juuri opintojen varhaisessa vaiheessa oli merkityksellistä. Myös mentorin ja aktorin yhteisymmärrys ohjaussuhteen laadusta oli erittäin merkityksellistä mentoroinnin onnistumisen kannalta. Aktorit kokivat mentorointisuhteen vaikuttavan sekä henkilökohtaiseen sekä ammatilliseen kyvykkyyteen. (Lev ym. 2010, 173).

Motlagh, Amrai, Yazdani, Abderahim ja Sourie (2011) ovat tutkineet lukioikäisiä nuoria ja minäpystyvyyden vaikutusta koulumenestykseen. Akateemisella menestyksellä, toisin sanoen koulumenestyksellä todettiin suora yhteys yksilön minäpystyvyyteen. Koulumenestyksen laadulla on vaikutusta yksilön itsearviointiin, itsesääätelykykyyn ja siihen, kuinka opiskelija määrittää itseään nyt ja tulevaisuudessa. Banduran (1994) mallin mukaan minäpystyvyys on hyvin tilanneriippuvainen, yksilöllä voi olla hyvinkin erilainen minäpystyvyys eri asioihin liittyen. Toisaalta minäpystyvyyttä on liitetty myös yksilön ominaisuuksiin, ikään kuin luonteenpiirteeksi. Toiset tuntevat luontaisesti olevansa kyvykkäämpiä kuin toiset, luottavat kykyihinsä ja odottavat ensisijaisesti onnistuvansa.

Kuten tutkimukset osoittavat, minäpystyvyydellä on vahva vaikutus koulumenestykseen. Varhaisen vaiheen onnistumiset voivat siten vahvistaa yksilön minäpystyvyyttä ja vaikuttaa positiivisesti suoriutumiseen tulevaisuudessa. Lasten ja nuorten positiiviset koulukokemukset voivat olla siten heidän tulevaisuuttaan ja uraansa ajatellen hyvin merkittäviä. Yksilön kulttuurinen ja sosiaalinen ympäristö ovat merkittävässä asemassa minäpystyvyyden rakentamisessa. Tämän takia on tärkeää saada positiivisia kokemuksia asioista, jotka koemme itsellemme haastaviksi ja toisaalta hyväksyvän, epäonnistumisia pelkäämättömän ja kannustavan yhteisön ympärillemme.

Työyhteisöt ovat muuttuneet ja yhä useampi tekee töitä vaihtuvissa tiimeissä. Joissakin yhteisöissä koemme enemmän onnistumisia ja koemme olevamme osaavampia kuin toisissa, ympäristöllä on valtava vaikutus minäpystyvyyden kokemukseemme. Minäpystyvyyden kehä voi olla myönteinen tai kielteinen. Opettajilla, esimiehillä ja vertaisilla on valtava vaikutus yksilön minäpystyvyyden kehän laatuun. Jokaisella on vastuu toimia yhteisössä siten, että jokaisella olisi kaikki edellytykset onnistumiseen. Minäpystyvyydestä käytetään suomen kielessä myös termiä kyvykkyys (Martela & Jarenko 2015.)

## 5 Tutkimusmenetelmät

Tutkielmani on laadullinen case-tutkimus, jossa on toimintatutkimuksen piirteitä. Tutkimustyö rajautui Korkeakoulu Verme-koulutukseen. Koulutukseen osallistujat olivat tutkimusryhmäni. Hyödynsin tiedonhankinnassa kyselylomakkeiden lisäksi havainnoinnin ja haastattelun keinoja.

Prosessin alussa kartoitin lyhyellä kyselylomakkeella tarpeita ja odotuksia, joita osallistujilla Verme-koulutusta kohtaan oli. Osallistuin koulutukseen ja havainnoin sitä. Koulutuksen ohella havainnoin myös kolmea pienryhmää. Pienryhmien avulla verme oli tarkoitus implementoida kohdeorganisaatioihin. Pienryhmissä tein havainnoinnin lisäksi keskustelun päätteeksi muutamman teemahaastattelukysymyksen. Mentorointikoulutuksen loppuksi tein kyselyn, jossa selvitin tavoitteiden täyttymistä koulutukseen osallistujien näkökulmasta. Tällä tavoin pyrin saamaan mahdollisimman tarkan kuvauksen koulutuksesta kokonaisuudessaan ja tein johtopäätökset sen onnistumisesta sekä esitin kehityskohteita.

Kiviniemen ja Vallin (2018, 73-76) mukaan laadulliselle tutkimusprosessille on tyypillistä, että se muotoutuu vielä prosessin aikana. Avoimuus antaa mahdollisuuksia ratkaisujen muuttamiseen kesken prosessin, jolloin saatua aineistoa voi hyödyntää mahdollisimman luovasti. Toisaalta avoimuus antaa vapauden kohdentaa analyysiä keskeisiin aineistosta nouseviin, ennalta-arvaamattomiin asioihin.

Vermelle ominaista on sen toteutus ryhmässä, jolloin ryhmän toiminta nousee keskeiseen rooliin. Huolimatta siitä mikä kokoinen tai millainen ryhmä on, tai mikä tavoite sille on määritetty, sitä ohjaa ryhmässä toimimiseen liittyvät perussäännöt. Tämän lisäksi on suotavaa, että verme-ryhmä luo itselleen säännöt, joiden mukaan se toimii. Riippumatta ryhmästä perussääntö on, että ryhmään ei tulla suorittamaan tai kilpailemaan, vaan kohtaamaan vertaisesti muita kunnioittaen. (Estola ym. 2012, 111-112.)

Vaikka ryhmä koostuu vertaisista, on ryhmällä vetäjä, joka ohjaa keskustelua tarvittaessa takaisin aiheeseen ja toimii ryhmän luottamuksellisen ilmapiirin varjelijana. Vermeen osallistuminen on vapaaehtoista, mutta siihen tulee myös sitoutua, koska toiminta on ryhmämuotoista. Mahdolliset poissaolot vaikuttavat koko ryhmän toimintaan. Verme-toiminnalla on tarkoitus tukea yksilöiden työhyvinvointia, johon vapaa-aikana tehdyt valinnat myös vaikuttavat. Yleensä verme-istunnot on rajattu koskemaan nimenomaan työhön liittyviin kysymyksiin ja tähtäimenä työn kehittäminen ja työssä jaksaminen. Jokainen osallistuja päättää lopulta itse mitä jakaa istunnoissa. On hyvin ryhmäkohtaista ja tavoiteriippuvaista, millainen rooli työhyvinvoinnin edistämiseksi on istunnoissa. (Estola ym. 2012, 111-112.)

Verme tunnetaan hyvin ilmiönä, mutta tutkimusasetelmani oli erilainen, koska se toteutettiin pilottihankkeessa, aiemmasta poikkeavalle kohderyhmälle. Tutkimuksen yksi keskeinen tavoite oli myös mallin hyödynnettävyys erilaisissa konteksteissa ja mahdollisuudet sen käyttämiseen erilaisille kohderyhmille.

Huomioiden vermen sidonnaisuuden ryhmän toimintaan, näin parhaaksi toteuttaa haastattelut ryhmissä, koska puheenvuorot olivat sidoksissa ryhmä asetelmaan, niitä ei olisi voinut irrottaa yksittäisen henkilön omaksi näkemykseksi ennen kaikkea eettisen näkökulman perusteella. Tilanne olisi muuttunut hyvin erilaiseksi, jos olisin irroittanut haastateltavat yksilöhaastatteluihin. Toisaalta, olisi voinut olla hedelmällistä huomata kuinka paljon ryhmä tukahduttaa tai muuttaa yksilöiden näkemyksiä, mutta ajankäytöllisesti tilanne olisi muuttunut hyvin haastavaksi. Tämän takia päädyin ryhmämuotoiseen havainnointi- ja haastattelumuotoon.

Tutkimukseni on laadullinen, sen avulla on tarkoitus saada tarkkaa ja syvällistä tietoa käsiteltävästä ilmiöstä. Laadullista tutkimusta kuvaa tutkijakeskeisyys ja se, että aineistoa pyritään tulkitsemaan syvällisesti ja monipuolisesti sekä tutkimaan ihmisiä, niiden välisiä suhteita ja erilaisia ilmiöitä kokonaisvaltaisesti (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2011, 82-83.)

Tutkimukseni on luonteeltaan tapaustutkimus, toisin sanoen case-tutkimus. Toisaalta siinä on myös osallistuvan toimintatutkimuksen piirteitä, mutta kestoaltaan se oli suhteellisen lyhyt, eikä toimintatutkimukselle tyypilliset piirteet näkemykseni mukaan täyttyneet. Vaikka työn yksi tavoite oli antaa kehityskohteita Vermen edelleen kehittämisen tueksi, ei tutkimuksen kautta haluttu ensisijaisesti vaikuttaa tähän tapaukseen, vaan lähinnä toin ilmiön erityispiirteitä näkyväksi tässä kontekstissa ja tarkastelin niitä. Toimintatutkimusta käytetään yleisesti tilanteissa, joissa halutaan kehittää jotakin ja vaikuttaa tutkimuksen avulla aktiivisesti ihmisten toimintaan. Toimintatutkimuksessa nimensä mukaisesti toimitaan ja tutkitaan samanaikaisesti, jolloin tutkija on aktiivinen toimija. Voidaankin ajatella, että case-tutkimus on, tai voi olla usein osa laajempaa toimintatutkimusta. (Kananen 2014, 9-33.)

Tutkimus toteutettiin pilottihankkeessa, joka oli tällä osallistujaryhmällä, kouluttajilla ja täsmällisellä sisällöllä ainutkertainen. Tapaustutkimuksessa tilanne rajoittuu yleensä nimensä mukaisesti yhteen, tietynlaiseen tapahtumaan tai kokonaisuuteen. Hyvin tyypillistä tapaustutkimukselle on, että syvällisen ja tarkan tiedon saamiseksi hyödynnetään erilaisia tiedonkeruun menetelmiä (Ojasalo, Moilanen & Ritalahti 2015, 37.) Case oli tässä tilanteessa Verme koulutuskokonaisuus, jota ei ole tällaisessa muodossa tehty aiemmin. Koulutukseen osallistujat olivat tutkimushenkilöni. He edustivat 3AMK-yhteistyöhön osallistuvia korkeakouluja. Osallistujat olivat Haaga-Helian, Metropolian ja Laurean henkilöstöä. Henkilöt toimivat erilaisissa asiantuntijatehtävissä kohdeorganisaatioissa.

Tutkimukseni kohdistui Verme-koulutukseen osallistuviin ja osittain myös heidän omassa organisaatiossa toimiviin pienryhmiinsä. Verme-koulutukseen ilmoittautui aluksi virallisesti 12 henkilöä, joiden läsnäolo vaihteli koulutuksen aikana. Osa osallistujista jättäytyi pois kesken koulutuksen. En kiinnittänyt erikseen huomiota koulutuksessa ohjaajan roolissa toimiviin, mutta havainnoin Verme-koulutuksessa koko prosessia, johon myös ohjaajat kuuluivat keskeisesti. Tutkimukseen osallistujat eli tutkimusryhmäni määräytyi tutkimusasetelman mukaisesti. He olivat itse hakeutuneet Verme-koulutukseen, eli heillä oli koulutukseen osallistumiseen jokin motiivi. Koulutuksen järjestämisestä vastasi Haaga-Helian ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Hypoteesilla tarkoitetaan olettamusta tai arvelua tutkimuksen lopputuloksesta. Hypoteesilla tai oletuksella voi olla suuri merkitys prosessin kannalta. Tutkimuksen avulla oletus joko vahvistuu, tai osoittautuu vääräksi. Tähän tutkimukseen liittyen minulla oli useita oletuksia. Keskeisin oli, että hyvin onnistunut vertaisryhmämentorointi edistää työhyvinvointia, ja parhaimmillaan vahvistaa osallistujien resilienssiä.

Resilienssillä tarkoitetaan tässä yhteydessä yksilön selviytymiskykyisyyttä työssä (Lääperi 2017.) Lisäksi uskon, että sillä on yksilön minäpystyvyydelle positiivista vaikutusta. Minäpystyvyys merkitsee puolestaan yksilön omaa näkemystä siitä mihin hän pystyy. Minäpystyvyys voi vaihdella suuresti toiminnan kohteesta. Yksilöllä voi olla erilainen minäpystyvyys koti-, työasiin sekä harrastuksiin. (Bandura 2012.)

Tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

- Minkälaisia asioita vermen avulla voi nousta esiin ja voidaan käsitellä?
- Minkälaisiin arjen pulmiin ja tilanteisiin vertaisryhmämentoroinnilla voidaan saada apua?
- Miten vertaisryhmämentorointi vaikuttaa työhyvinvointiin?

Koulutuksen onnistumista koskevat kysymykset:

- Vastasiko koulutus tarpeisiin ja odotuksiin?
- Onnistuiko vermen implementointi kohdeorganisaatioissa?

## 5.1 Tiedonkeruun menetelmät

Käytin tutkielmassani useita tiedonkeruun menetelmiä. Halusin saada syvällistä tietoa käsiteltävästä ilmiöstä. Tärkeintä oli saada osallistujien näkemykset ja kokemukset vermeen liittyen objektiivisesti kerättyä.

### 5.1.1 Kysely

Tein tutkimuksessani kaksi lyhyttä kyselyä. Tarkoitukseni oli saada esitietoa, jota syvensin haastatteluvaiheessa ja toisaalta vertasin koulutuksen alku- ja loppuvaiheen kokemuksia ja tein niistä johtopäätöksiä. Kyselyt toteutettiin Webropol-lomakkeella, jonka linkin jaoin Verme-koulutukseen osallistuvien yhteydenpitoon tarkoitettulla Slack-kanavalla. Lomakkeeseen vastaaminen oli tehty mahdollisimman vaivattomaksi, alkukartoituskyselyssä oli seitsemän kysymystä ja aikaa siihen kului 5-10 minuuttia. Loppukyselyssä oli 14 kysymystä ja arvioitu vastaamisaika oli 10-15 minuuttia. Kyselyyn pystyi vastaamaan tietokoneen lisäksi myös mobiililaitteella tai tabletilla. Osallistujat vastasivat kyselyihin itsenäisesti. Kyselyihin vastaamiseen varattiin myös hieman aikaa koulutuspäivien aikana koulutuksen alku- ja loppupuolella. Korostin, että minulle voi esittää kysymyksiä tarvittaessa kyselyihin liittyen.

Kartoitin Verme-koulutuksen alussa osallistujien tavoitteita, odotuksia ja motiiveja koulutukseen osallistumiseen. Alkukartoituskyselyyn sain viisi vastausta. Verme-koulutukseen oli ilmoittautunut 12 henkilöä, mutta osallistuminen kontaktikerroille oli vaihtelevaa. Kyselylomake oli muodostettu tutkimuskysymysten pohjalta. Ennen julkaisua tein esitäytön itse ja pyysin ulkopuolista esitäyttöä sekä lomakkeen kommentointia. Huomioin lopullisessa muokkauksessa saadun palautteen.

Koulutuksen loppumisen jälkeen vedin uuden kyselyn avulla yhteen johtopäätökset tavoitteiden täyttymisestä, toiminnan jalkautumisesta, osallistujien motivaatiosta ja keräsin jatkokehitysehdotukset koulutusta koskien. Lomake tehtiin koulutuksen järjestäjän toiveita kuunnellen ja lomake testattiin ennen julkaisemista. Loppukyselyyn vastasi osittain myös koulutukseen osallistujien lisäksi heidän pienryhmiensä aktoreita.

### 5.1.2 Havainnointi

Arkihavainnoinnin ja tieteellisen havainnoinnin ero on, että arkihavainnoinnin kautta muotoutuvat kaikki kokemuksemme, mutta havainnointi tapahtuu automaationa ilman suurempaa suunnitelmallisuutta. Tieteellinen havainnointi puolestaan vaatii etukäteissuunnittelua, eikä se ole epämääräistä tilanteiden seuraamista ja katselua, vaan sen pohjalta on saatava relevanttia tutkimusaineistoa, jota analysoimalla voidaan tehdä johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. Havainnointi on siis tilanteiden ja ilmiöiden aistimista siihen parhaiten sopivien aistien avulla. (Vilka 2006, 5-10, 37.) Vaikka havainnointia voi tehdä muutenkin kuin näkemällä ja kuulemalla, täytyy menetelmät valita tutkimuskysymysten ja tutkimuksen näkökulman ja tavoitteen mukaan. Tässä kohteessa havaintoni keskittyi ryhmätilanteissa tapahtuviin vuorovaikutussuhteisiin ja aistin sitä kuulon ja näön avulla.

Etukäteisvalmistelun lisäksi on tärkeää määrittää, kuinka paljon havainnointia tekevä osallistuu toimintaan vai pysykö hän kokonaan toiminnasta ulkopuolisena tarkkailijana. (Ojasalo, Moilanen & Ritalahti 2015, 114-116) Olin päättänyt prosessin alussa, että olen koulutuspäivissä mukana, mutta pysyn mahdollisimman ulkopuolisena. Koulutuksen edistymisen myötä osallistumiseni lisääntyi ja kouluttajat toivoivat, että voisin osallistua toimintaan, esimerkiksi paritehtäviin, jos osallistujia on paikalla pariton määrä. Oman tavoitteeni kannalta se oli mahdollista, joten osallistuin toimintaan tarvittaessa. Ensisijaisesti olin paikalla kuitenkin havainnoimassa ja dokumentoimassa. Osallistumisen lisääntyminen koulutuksen edetessä oli spontaania, koska ryhmän jäsenet suhtautuivat läsnäolooni myönteisesti ja koin, että ryhmässä toimiminen oli hyvin luontevaa ja omaa osaamistani kehittäväää. Alussa ulkopuolisen havainnoijan roolini muuttui koulutuksen edetessä osallistuvan havainnoijan rooliin.

Vilka (2006 42-43) jaottelee Grönforssin ryhmittelyä mukaillen alkuperäisen havainnoinnin muodon tarkkailevaksi havainnoinniksi. Tutkija on läsnä, mutta ei osallistu toimintaan vaan on toiminnasta ulkopuolinen. Grönforssin mukaan tarkkaileva havainnointi on katselemalla oppimista, joka sopi alkuperäisen näkemykseni mukaan tutkimusasetelmaani parhaiten. Kohde ja siihen osallistuvat henkilöt olivat minulle entuudestaan tuntemattomia, havainnointi oli tässä tilanteessa myös oppimisen ja aiheeseen tutustumisen keino. Kun osallistuin koulutuksen edetessä toimintaan, muuttui havainnointi osallistuvaksi havainnoinniksi. Halusin kuitenkin vaikuttaa mahdollisimman vähän tutkittavaan ilmiöön ja saada mahdollisimman autenttisen kuvan tutkittavasta ilmiöstä, tämä oli keskeisin syy, miksi halusin pysyä alun perin mahdollisimman ulkopuolisena. Lähestymistavallani oli myös kevyesti etnografinen eli kokemuksella oppimisen sävy. Etnografiassa tutkija osallistuu autenttisessa ympäristössä tapahtuvaan toimintaan ja tutkii tutkimukseen osallistuvien vuorovaikutusta. (Vilka 2006, 48-53.) Tutkielmassani en ollut kiinnostunut niinkään ryhmän yksilöistä, vaan siitä kuinka he toimivat yhdessä ja edustivat ryhmäänsä.



Pohdin kriittisesti sitä mitä kaikkea havainnoin. Päädyin siihen, että havainnoin koulutuspäiviä ilman tarkkaa struktuuria. Tein päivistä havainnointipäiväkirjaa, johon dokumentoin päivän tapahtumat mahdollisimman seikkaperäisesti. Yhtenä tavoitteenani oli luoda koulutuksesta kokonaiskuva, jolloin koulutuksen rakenteen kirjaaminen on välttämätöntä. Olin nostanut muutaman keskeisen sisällön seurantaan liittyvän seikan, jota painotin havainnoinnissani.

Seurasin erityisesti osallistujien motivaatiota koulutuspäivissä. Kuinka paljon koulutuksessa oli poissaoloja, osallistuivatko koulutukseen osallistujat toimintaan aktiivisesti ja sen lisäksi havainnoin koulutuspäivien ilmapiiriä. Olin valinnut nämä havainnointikohteet sen takia, että näiden kohteiden onnistuessa olettamukseni oli, että vertaisryhmämentoroinnin jalkauttaminen kohdeorganisaatioihin olisi todennäköisempää. Olettamukseni oli, että implementoiminen kohdeorganisaatioon on mahdollista vain, jos mentorointikoulutukseen osallistunut oli aktiivinen, sitoutui ja teki prosessin eteen suhteellisen paljon työtä.

Vilka (2006, 21) muistuttaa, että havainnoita tehdessään, täytyy aiheeseen tutustua mahdollisimman laajasti, ei pelkästään katselemalla kohdetta ja esim. haastatteleamalla heitä, vaan tutustua kaikkeen siihen aineistoon, joka voisi antaa vastauksia tutkimusongelmiin. Nämä voivat tilanteesta riippuen olla esimerkiksi tuotoksia tai dokumentteja, joita on tehty. Dokumentoin Verme-koulutuksissa osan syntyneistä materiaaleista, esimerkiksi osallistujien piirustukset ja muut esitykset. Pohdin dokumentoinnin tarpeellisuuden aina tilannekohtaisesti. Dokumentoin osan materiaalista lähinnä itselleni, tukemaan muistiinpanojani ja laajentamaan omaa näkemystäni tapahtumista. Kuvat olisivat voineet tukea analysointivaiheen johtopäätösten tekemistä. Osallistujat tekivät myös omaa oppimisprosessiaan edistäviä tehtäviä lähipäivien välillä. Rajasin oppimistehtävät pois aineistostani, ettei aineisto kasvaisi kohtuuttoman suureksi.

Koulutuspäivien välillä olin myös pienryhmätilanteissa mukana havainnoimassa ja verme-istuntojen loppupuolella vedin keskustelun yhteen muutaman teemahaastattelukysymyksen avulla. Pienryhmätilanteissa oli mielestäni tärkeää, että näin ryhmän toimintaa ja kuulin koko keskustelun, jotta pystyin tutustumaan aiheeseen ja ryhmän toimintaan syvällisesti. Ryhmät olivat minulle ennestään tuntemattomia, lukuun ottamatta ryhmien vetäjiä, jotka osallistuivat mentorikoulutukseen. Sain istunnoissa paljon tietoa heistä ja heidän tavoitteestaan koskien vertaisryhmämentorointia. Lisäksi minulla oli mahdollisuus muotoilla teemahaastattelukysymyksiä vielä havainnoinnin aikana.

Havainnointitilanteessa dokumentoinnin pohdinta on tärkeää. Hyödynsin pienryhmäistunnoissa nauhuria, jotta sain keskustelun talteen myöhempää litterointia ja analysointia varten ja keskityin tilanteessa olemaan läsnä, kuuntelemaan ja muotoilemaan kysymykset mahdollisimman hyvin. Nauhoitteen avulla oli mahdollista palata alkuperäiseen tilanteeseen ja mahdolliset virheet muistin varassa tehtyihin kirjauksiin verrattuna vältettiin.

### 5.1.3 Teemahaastattelu

Teemahaastattelulle tyypillistä on, ettei se etene tietyn järjestyksen mukaisesti tai ole täsmälleen samanlaisin kysymyksiin esitetty kokonaisuus jokaiselle tutkimukseen osallistujalle. Olennaista on, että keskustelu käydään tietyn teeman ympärillä, jolloin tutkittavan ääni tulee voimakkaasti esiin. Teemahaastattelu on kuitenkin syvähaastattelua järjestelmällisempi. (Hirsjärvi & Hurme 2001.) Nimensä mukaisesti teemat määräytyvät tutkittavan ilmiön, tutkimusongelman ja siitä nousevien -kysymysten kautta. Tässä toimintaympäristössä haasteen teemahaastattelukysymyksiin teki ryhmien monimuotoisuus, kaikkia asioita ei ollut mahdollista kysyä samalla painotuksella vaan se oli riippuvaista ryhmän tavoitteesta ja toiminnan laadusta. Tavoitteeni oli lähinnä tarkastella vermeä ilmiönä ja saada vastauksia hyvin yleisiin kysymyksiin. Valitsin haastattelutyypini pienryhmissä toteutettaviksi teemahaastatteluiksi.

Ryhmässä tapahtuvan vuorovaikutuksen seurauksena keskustelu voi nousta kokonaan uudelle tasolle (Ojasalo, Moilanen & Ritalahti 2015, 114-116). Hirsjärven ja Hurmeen (2001 62) mukaan mielipiteet ovat aina tilanneriippuvaisia, muiden vaikutus omiin ja oma vaikutus muiden näkemyksiin on ryhmässä keskeistä. Vuorovaikutuksessa siis muotoutuu ryhmän yhteinen mielipide, konsensus asiasta. Hyödynsin haastattelutilanteissa etukäteen muotoiltua teemahaastattelurunkoa, joka oli lähinnä teemalista, jolloin kysymyksen muotoilu oli vapaampaa, tilanteeseen sopivaa ja antoi tilaa ryhmän keskustelulle.

Valitsin menetelmän sen takia, että vertaisryhmämentorointi tapahtui juuri kyseisessä ryhmässä. Ryhmäkoko vaihteli riippuen siitä, kuinka henkilöitä oli rekrytoitu ja toisaalta, miten ryhmä oli työnsä tavoitteen asettanut. Tässä Verme-koulutuksessa oli ohjeistettu, että ryhmässä olisi 3-6 henkilöä. Kokoa tärkeämpi asia oli kuitenkin vertaisuus ja yhteiseen tavoitteeseen sitoutuminen. Tutkimuksen aikana sisäistin, että ryhmässä voi olla myös esimiestyötä tekeviä, mutta ryhmän toiminta perustui vertaisuuteen, siellä ei toimittu johtajan roolissa.

Alkuperäisen selvitystyöni valossa tässä oli selkeä ristiriita. Ahokas (2010, 125-135) esittää, että esimiehen toimiminen mentorina voi altistaa konflikteille, joten tätä ei hänen mukaansa suositella. Uskon, että asia on tilanne- ja tavoiteriippuvainen. Lisäksi esimiehen kyky irrottautua esimiesroolista on merkityksellinen ryhmän toiminnan kannalta. Mikäli vertaismentorointi antaa esimiehelle tietoa, jota hän voi hyödyntää oman esimiesroolinsa suorittamisessa ja verme edistää ryhmän hyvinvointia ja tavoitetta, voi esimiehen läsnäolo olla perusteltua.

Pääsin mukaan kolmen pienryhmän tapaamisiin. Kahden ryhmän kohdalla osallistuin kerran ja yhden ryhmän kohdalla pääsin mukaan kolmeen tapaamiseen, jolloin sain ryhmän toiminnasta pitkäaikaisempaa aineistoa. Osallistuin ensimmäisellä kerralla havainnoinnin ja haastattelun

näkökulmasta ja kaksi muuta vierailua ryhmässä toteutin suhteellisen ulkopuolien havainnoijan roolissa. Prosessin alussa pidin kahdesta kolmeen pienryhmään pääsyä tavoitteenani. Sain aineistoa enemmän kuin odotin.

## 5.2 Aineiston analyysimenetelmät

Laadullisen tutkimusaineiston ensimmäisessä työstövaiheessa pyritään mahdollisimman tarkkaan kuvaukseen siitä mitä kerätystä aineistosta nousee esille. Tutkijan oma näkemys pyritään minimoimaan, päämääränä on mahdollisimman objektiivinen ja autenttinen kuvaus ilmiöstä. (Laine & Valli 2018, 42)

Saadakseni mahdollisimman alkuperäisen kuvan keskustelutilanteista, litteroin tekstimuotoon kaiken haastattelu- ja havainnointiaineiston, jota olin pienryhmistä koonnut. Kaikki pienryhmäistunnot äänitettiin ja litteroitiin sanatarkasti. Pienryhmätapaamiset kestivät puolesta toista, kahteen tuntiin ja sivumääräisesti litteroitua tekstiä syntyi 34-61 sivua, riippuen istunnosta ja ryhmän koosta. Yhteensä litteroitua aineistoa syntyi 223 sivua.

Käytin litteroinnissa mahdollisimman tarkkaa työskentelytapaa, eli kirjasin kaiken mahdollisimman tarkkaan, sanasta sanaan, jolloin tietokoneavusteinen analysointi olisi myös tarvittaessa mahdollista. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 138-141.) Lisäksi kokemattomana tutkimuksen tekijänä voi olla haastavaa rajata litteroitavaa aineistoa. Lähtökohtaisesti materiaali, jonka ei olettanut vaikuttavan lopputulokseen voi osoittautua vääräksi. Vaikka käytin mahdollisimman tarkkaa kirjausta, en kuitenkaan kirjannut hiljaisia hetkiä, mutta erilaiset äännähdykset ja muut äänin kuuluvat reaktiot, kuten naurahdukset kirjasin.

Mahdollisimman tarkka kirjaus mahdollisti, että aineisto voisi olla jatkossakin hyödynnettävissä. Tässä tilanteessa aineisto oli kuitenkin niin paikka-, aihe- ja tilannesidonnainen sekä ainutkertainen ettei jatkossa litterointiaineistolle uskoakseni ole tarvetta, vaan aineisto todennäköisesti hävitetään prosessin päätteeksi.

Viiden koulutuspäivän havainnoinnista kertyi muistiinpanoja yhteensä 25 sivua ja lisäksi valokuvat, joita otin koulutuspäivien aikana syntyneistä materiaaleista. Tämän aineiston pohjalta muodostin koulutuskokonaisuutta kuvaavan prosessikuvauksen lisäksi kuvauksen koulutuksen etenemisestä, luonteesta ja osallistujien aktiivisuudesta. Tein analyysin hyvinvoinnin osalta teemoittelun avulla.

Kaikessa laadullisen aineiston sisällön analyysissä, jossa hyödynnetään teemoittelua aloitetaan aineiston lukemisella. Lukemisen jälkeen aineistoa karsitaan, jotta saadaan aineisto, joista voidaan saada vastauksia tutkimuskysymyksiin. Tämän jälkeen tekstiä luetaan edelleen

kriittisesti, ositellaan teemoittain, luokitellaan sitä sekä yhdistellään luokkia pää- ja ala-luokiksi. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 143-150.) Aineistosta nousevien havaintojen yhdistelystä voidaan tehdä raakahavaintoja, joita täytyy teoreettisen tiedon valossa laajentaa, jalostaa ja muotoilla, siten että saadaan koko tutkimusaineistoa kuvaava lopputulos ennen lopullisia johdopäätöksiä. (Vilka 2006, 86-90.)

Laadullisessa tutkimuksessa analysointia voidaan tehdä monilla tavoilla, mutta yleistä on, että litterointia seuraa aineiston lukeminen reflektiivisellä otteella, jonka jälkeen on yksinkertaistamisen vaihe ja pääteemojen valinta. Nousevien johtolankojen yhdistelyn, raakapäätelmien ja niiden muotoilusta edeten synteesin muodostukseen ja lopputulokseen. Loppupäätelmien täytyy päteä koko tutkimusaineistoon.

Aluksi päätin mitkä olivat keskeisiä ja tutkielmani kannalta merkityksellisiä asioita, näitä ohjaavat tutkimuskysymykset. Muu, kiinnostavaltakin vaikuttava aineisto rajattiin tutkielman ulkopuolelle. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103-107.) Tavoitteeni oli löytää keskeisiä asioita, joita vermen avulla nousi esiin ja voitiin käsitellä. Lisäksi halusin saada vastauksen kysymykseen, miten verme vaikutti työhyvinvointiin, kuinka tutkimushenkilöni asian kokivat näin lyhyen kokemuksen perusteella.

Oletukseni oli, että tietyt teemat alkavat satureoitua eli samat teemat alkavat toistua tutkimusaineistossani. Olin jakanut aineiston työhyvinvoinnin osalta teemoihin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 99-107.) Lisäksi loin pienryhmille tavoitekeskeiset persoonat ja erittelin mahdollisia muita tilanteita, joissa vertaisryhmämentorointia voisi hyödyntää.

Vilkan (2006, 98-102) mukaan etenkin tutkimuksissa, joissa käytetään havainnoinnin menetelmiä kielen rikkaus, on tyypillistä. Tämä rikkaus on peräisin moninaisista menetelmävalinnoista ja sen pitäisi siirtyä myös valmiiseen työhön. Valmiin työn tulee kuvata mahdollisimman hyvin osallistujien näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Suuren osan havainnointivirheistä voi myös välttää tilanteiden äänittämisellä tai kuvaamisella, jolloin palaaminen tilanteeseen on mahdollista. Olen valinnut äänittämisen, litteroinnin ja muistiinpanojen tekemisen menetelmiksi, jolla dokumentoin kaiken mahdollisimman tarkasti ja minimoin myös virheet aineiston keruussa. Vaikka vältin suoria lainauksia tutkimushenkilöiden identiteetin suojaamisen takia, hyödynsin aineistosta nousseita sanoja tekstin elävöittämisessä. Aineistosta nousseet sanat on kirjoitettu kursiivilla.

Tutkimuksessani puhtaasti määrällisesti voi arvioida ainoastaan kyselylomakevastauksia, jolloin valtaosa analyysistä oli laadullista sisällönanalyysiä, jossa tutkijakeskeisyys on keskeistä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122-127.)

## 6 Tulokset

Tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

- Minkälaisia asioita vermen avulla voi nousta esiin ja voidaan käsitellä?
- Minkälaisiin arjen pulmiin ja tilanteisiin vertaisryhmämentoroinnilla voidaan saada apua?
- Miten vertaisryhmämentorointi vaikuttaa työhyvinvointiin?

Koulutuksen onnistumista koskevat kysymykset:

- Vastasiko koulutus tarpeisiin ja odotuksiin?
- Onnistuiko vermen implementointi kohdeorganisaatioissa?

Tutkimustyön tuloksena syntyi prosessikuvaus ja kuvaus koulutuksen etenemisestä. Näiden perusteella ja ennen ja jälkeen koulutuksen tehtyjen kyselyiden avulla tein kehitysehdotuksia vermen kehittämisen tueksi ja toin näkyväksi erityisen hyvin onnistuneita osuuksia koulutuskokonaisuuteen liittyen. Lisäksi pienryhmäistunnoissa oli keskeistä selvittää minkälaisiin tilanteisiin vermeä niissä hyödynnetään ja voidaan hyödyntää. Muodostin näiden tietojen perusteella ryhmäpersoonat, joista käy esiin ryhmien koostumus ja keskeinen toiminnan tavoite. Lisäksi erittelin potentiaalisia kohteita, joissa vermeä voisi tutkimustyöni perusteella hyödyntää.

Tärkeää oli myös selvittää, oliko vermellä vaikutuksia osallistujien työhyvinvointiin tässä kontekstissa. Jaoin työhyvinvoinnin osuuden osallistujien omiin kokemuksiin, ulkoisiin hyvinvoinnin merkkeihin ja ryhmäytymiseen liittyviin asioihin. Lisäksi hyvinvointiin ja toimintaan yleisesti liittyi epävarmuustekijöitä. Analysoin toimintaan liittyvät epävarmuustekijät ja mahdolliset keinot niiden välttämiseksi.

En esitä tuloksissa osallistujien suoria kommentteja, mutta olen tuonut aineistosta nousevia sanoja elävöittämään tekstiä. Aineistosta nousseet sanat on kirjattu kursiivilla.

## 6.1 Verme-koulutus

Haaga-Helian ammatillinen opettajakorkeakoulu järjesti vertaisryhmämentorointikoulutuksen, kouluttajina toimivat Heikki Pasanen (yliopettaja emeritus, FT) ja Ilkka Uronen (lehtori-projektipäällikkö, VTT). Jatkossa käytän heistä nimitystä kouluttajat.

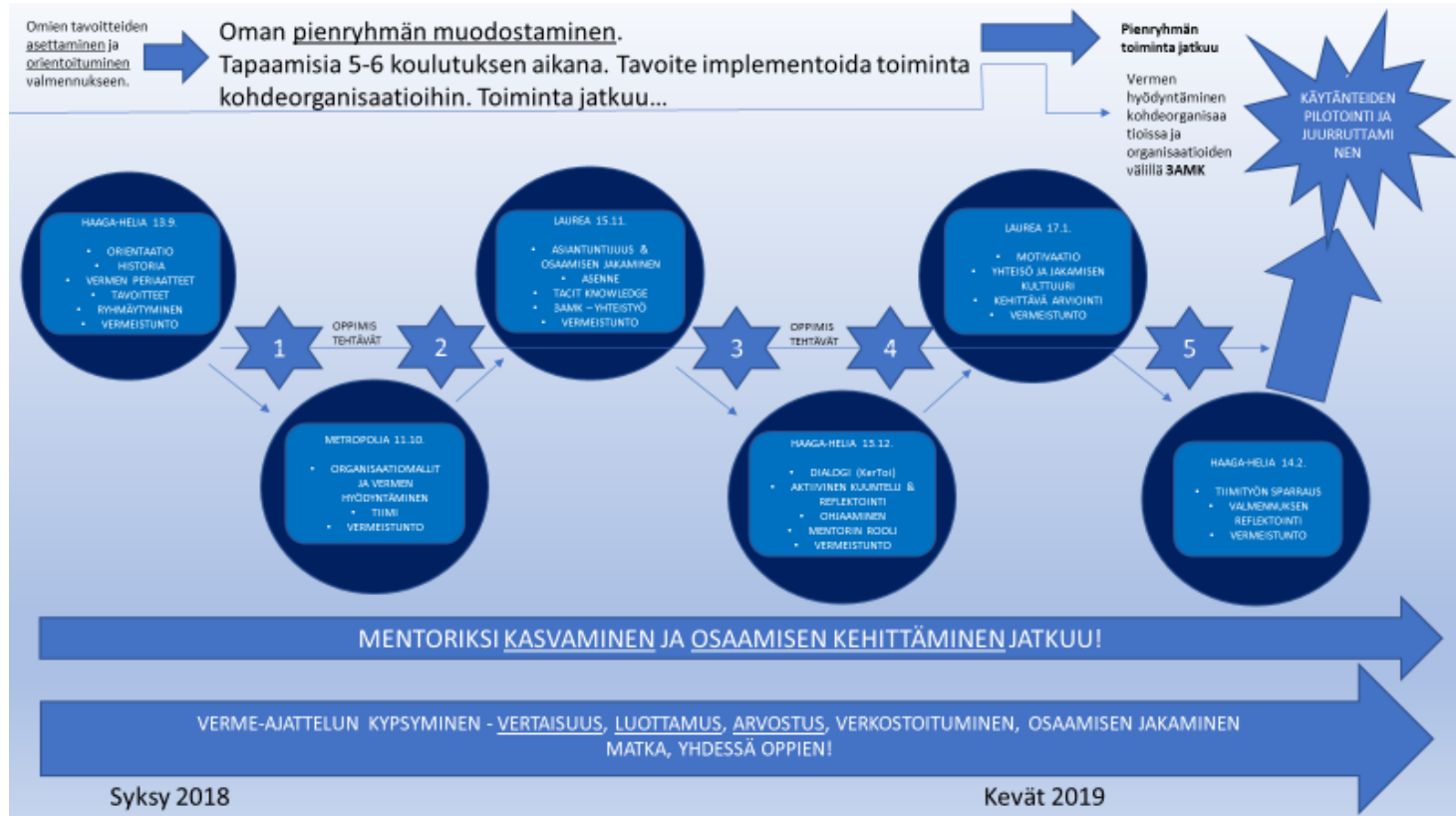
Verme-koulutuksen rakenteen oli tarkoitus luoda vankka perusta jokaisen koulutukseen osallistuvan oman pienryhmän mentoroinnin onnistumiselle. Koulutus toteutettiin osana metropolialueen korkeakoulujen hanketta, joten valmennukseen kuuluvat kuusi koulutuspäivää pidettiin vuorollaan jokaisessa korkeakoulussa. Tilat olivat monenlaiseen toimintaan muuntautuvia monitoimitiloja, joissa mahdollistui saman pöydän ääressä istuminen, erilaiset harjoitteet sekä vuorovaikutteinen luennointi. Kouluttajat olivat valinneet toiminnan kannalta toimivat tilat.

Olin vertaisryhmämentorikoulutuksessa havainnoijan roolissa. Osallistuin lokakuusta helmikuuhun yhteensä viiteen koulutuspäivään, joissa vertaisryhmissään mentorina toimivat saivat paitsi koulutuksen, myös tilan, ajan ja paikan toistensa kohtaamiseen sekä kokemusten ja osaamisen jakamiseen. Valmennukseen osallistujat muodostivat siis oman verme-ryhmänsä, jonka toiminnan oli tarkoitus edistää oman pienryhmän ohjausta ja mentoriksi kasvamista. Jokaisen koulutuspäivän päätteeksi osallistujat kokoontuivat yhteiseen vertaisryhmämentorointi-istuntoon ja toivat ohjaajan johdolla ajankohtaisia asioita omista pienryhmistään yhteiseen käsittelyyn.

Koulutus oli alkanut jo syyskuussa. Ensimmäisellä kerralla en ollut vielä mukana toiminnassa, mutta sain koulutuspäivän ohjelman tiedoksi.

### 6.1.1 Verme-koulutuksen rakenne

Koulutuksen rakenteen kuvaus perustuu havaintoihin, joita tein koulutuspäivistä. Kuvion 4 prosessikuvauksen pohjana on käytetty kouluttajien tavoitetilaa koulutuksen toteutumisesta. Kaikki havainnot dokumentoitiin tekstiksi. Havainnoin koulutuksen toteutumisen lisäksi yleistä ilmapiiriä ja osallistujien motivaatiosta kertovia tekijöitä, joita arvioin läsnäolon ja osallistumisen kautta. Näkemykseni mukaan osallistujien motivaatiolla oli merkittävä rooli vermen juurruttamisessa kohdeorganisaatioihin. Koulutusta varten oli avattu Slack-alusta, johon kouluttajat jakoivat materiaalia sekä lähipäivien ohjelmat etukäteen tutustuttaviksi. Koulutukseen osallistujat palauttivat alustalle oppimistehtäviään, mutta ennen kaikkea Slack toimi vuorovaikutuskanavana koulutuspäivien välillä ja edelleen koulutuksen jälkeen.



Kuvio 4: Koulutusprosessi (mukailtu Uronen & Pasanen, täysikokoinen liite 4)

### 6.1.2 Koulutuksen eteneminen

#### 1. Koulutuspäivä Haaga-Heliassa 13.9.2018

Koulutus aloitettiin vermen historialla sekä hankkeeseen liittyvällä taustalla. Samalla korostettiin koulutuksen keskeisimpiä tavoitteita, joita ovat ryhmäyöskentelytaitojen kehittäminen vertaisryhmämentoroinnin keinoin, keskittyminen yhteisöllisen ryhmäyöskentelyn etuihin ja hyödyntämiseen korkeakouluorganisaation kehittämisessä sekä hyödyntää konkreettisia mentoroinnin ja tiimityöskentelyn työkaluja

Koulutukseen sisältyi kuukausittainen työpajapäivä ja omassa organisaatiossa vertaisryhmätöiminta (oma pienryhmä). Lisäksi aktiivinen oman työn tutkiminen ja kehittäminen, tiimit ja työssä viihtyminen olivat keskeisinä tarkastelun kohteina.

Koulutukseen osallistujille esitettiin myös, että hankkeen yksi tavoite on tiivistää korkeakoulujen yhteistyötä. Korkeakoulujen yhteistyöhön kuuluu muun muassa yhteinen oppimistointi, digikampus, yrittäjäyys, työelämäyhteistyö ja kansainvälinen koulutusvienti sekä muu organisaatioiden välinen yhteistyö.

Verme-koulutuksen myötä jokaiselle kohdeorganisaatiolle oli tavoitteena muodostaa muutama verme-ryhmä ja sen lisäksi ryhmä, joka toimisi organisaatioiden rajapinnoilla, ja koostui kaikkien organisaatioiden edustajista. Ryhmän tavoitteena oli korkeakoulujen yhteistyön edistäminen ja osaamisen kehittäminen, erityisesti yhteisten hankkeiden osalta. 3AMK-ryhmän mentorina toimi Haaga-Helina edustava henkilö.

Koulutuspäivään sisältyi runsaasti osallistujia aktivoivaa toimintaa, jolla tutustuminen ja ryhmäytyminen aloitettiin. Lisäksi tutustuttiin vertaisryhmämentoroinnin keskeisiin periaatteisiin, kuten dialogisuuteen, narratiivisuuteen, autonomisuuteen, vertaisuuteen ja konstruktivisuuteen. Lisäksi käytiin läpi käytännönläheisiä tavoitteita, jotka ovat työn kehittäminen, työssä jaksaminen ja työhyvinvointi.

## 2. Koulutuspäivä Metropoliasa 11.10.2018

Läsnä oli seitsemän koulutukseen osallistujaa ja kouluttajat.

Esittelin päivän aluksi alustavan tutkimussuunnitelmani koulutukseen osallistujille. Päivän aikana kouluttajan johdolla käsiteltiin aihetta verme työelämän ja oppimisen välillä, ryhmäytyminen ja luottamuksen luonti sekä tiimit, organisaatiomuodot ja vermen mahdollisuudet erilaisissa yhteisöissä. Kaiken toiminnan keskiössä oli dialoginen työskentely. Ohjaajavetoisen teoreettisen pohjustuksen myötä keskustelu ajautui tiimien vahvuuksiin, heikkouksiin ja mahdollisuuksiin sekä osaamisen jakamiseen. Keskustelussa nousi esiin myös tiimipystyvyyden termi.

Iltapäivällä osallistujat esittelivät omat metaforansa vermestä. Kielikuvat oli visualisoitu ja kuvien erot olivat merkittäviä. Toinen näki vermen *kimppakyytinä*, toinen *keitaana*, *keskellä aavikkoa*, johon kaikki halusivat virkistäytymään, kolmas *jazzbändinä*, jossa soitettiin yhteen eikä päämäärää täsmälleen tiedetty. Kuvissa oli kuitenkin paljon myös yhtäläisyyksiä. Kielikuvan visualisointi toi näkyväksi jokaisen osallistujan yksilöllisen näkemyksen, jolla teema tarkasteli.

Päivän päätti vertaismentorointi-istunto, jossa keskusteltiin uusityö-termistä, työn muutoksesta sekä asiantuntijayhteisöistä ja johtajuudesta. Ryhmässä käytiin arvokasta dialogia oman pienryhmän aloittamisesta ja toiminnan käynnistämisestä. Ryhmässä kypsyi ajatus, että toi-



minnan aloitukseen tulisi kiinnittää erityisesti huomiota, se luo pohjan hyvälle ryhmäytymiselle. Myös tavoitteiden yhteinen muotoilu ja kirjaus on tärkeää toiminnan onnistumisen kannalta. Koulutuspäivä muotoutui alun kouluttajavetoisuuden jälkeen hyvin keskustelevalksi ja ryhmä osallistui toimintaan aktiivisesti.

### 3. Koulutuspäivä Laureassa 15.11.2018

Läsnä oli kuusi koulutukseen osallistujaa ja kouluttajat.

Päivän teemana oli asiantuntijuus ja osaamisen jakaminen. Aamu alkoi teemaan johdatteulla. Keskustelua käytiin osaamisesta, osaamisen jakamisesta ja niihin liittyvistä asenteista. Keskeinen teema, joka nousi jatkuvasti esiin, on motivaatio. Yksilön täytyy olla motivoitunut osaamisen jakamiseen, että toiminta on mahdollista. Keskustelussa syntyi oivalluksia ja yhteinen näkemys, että tiedon omistaminen ei johda mihinkään. Todellinen arvo syntyy osaamisen jakamisesta. Keskustelussa oli myös ammatti-identiteetti ja hiljainen tieto. Keskustelua herätti myös kielen vaikutus todellisuuteen. Osallistujat tulivat lopputulokseen, että se kuinka asioista puhutaan, vaikuttaa todellisuuteen ja muokkaa osaltaan sitä ja sen lisäksi myös tulevaisuutta.

Verme nähtiin osallistujien keskuudessa vaikuttavaksi menetelmäksi osaamisen kehittämisessä ja jakamisessa. Vaikuttavuudesta huolimassa ryhmässä käytiin koulutuksen aikana kriittistä keskustelua myös siitä, onko sille sosiaalisesta tilauksesta huolimatta todella tilaa arjessa? Jääkö yhteisöllisyyttä vaaliva toiminta suorittavan työn varjoon?

Anu Moisio, 3AMK prosessijohtaja, piti päivän asiantuntija puheenvuoron ja esitteli korkeakoulujen yhteistoimintaa ryhmälle. Moisio kuvaili tavoitettaan 3AMK yhteistyöstä seuraavasti: *3AMK yhteistyöstä hunajapurkki, houkutteleva, joka saa ajattelemaan, kuinka tuonne pääsee?* Moisio puheenvuoro herätti keskustelua korkeakoulujen yhteistyön nykytilasta ja edistämisestä.

Päivä päätettiin oppimistehtävien läpikäynnillä ja verme-istunnolla. Osallistujien omia verme-ryhmiä oli muodostettu erilaisten aiheiden ympärille. 3AMK-ryhmä oli luonut hyvin selkeän tavoitteen, heidän tavoitteensa oli luoda verme-toimintamalli projektipäälliköille. Lisäksi oli muun muassa esimiestyötä käsittelevä ryhmä, tiimiytymisen tukena toimiva ryhmä ja uusi opettajuus verme. Osalla ryhmistä tavoite oli vielä kirkastumassa.

Päivän päätti polveileva keskustelu, jossa jaettiin asioita liittyen oman ryhmän perustamiseen, ryhmän vetämiseen ja jännitykseen. Ryhmässä tehtiin myös huomio, että koulutuspäivissä oltiin aina hyvällä tuulella ja naurettiin paljon. Kouluttaja Ilkka Uronen nosti esiin, että nauru kielii osallistujien positiivisuudesta ja hyvästä ryhmäytymisestä.

Ryhmässä keskusteltiin myös verme-istunnoissa käsiteltävistä asioista. Heräsi keskustelu, mitkä ovat soveliaita puheenaiheita. Päästiin yhteisymmärrykseen, että jokaisella on velvollisuus säädellä itseään ja rajata mitä verme-istuntoon tuo mukanaan. Negatiivisuus täytyisi osata ohjata ratkaisukeskeisyyteen. Kouluttaja Heikki Pasanen korosti, että ryhmään ja sen toimintaan täytyy voida luottaa. Keskustelu etenee kyllä painollaan. Päivän palauteosiossa yksi osallistuja nosti esiin, että oli vaikuttunut tapaamisten jatkuvasta syventymisestä, muut yhtyvät tähän. Ryhmä oli tyytyväinen päivän toimintaansa ja ohjaajat kiittivät läsnäolijoita erityisestä aktiivisuudesta.

#### 4. Koulutuspäivä Haaga-Heliassa 13.12.2018

Läsnä oli viisi koulutukseen osallistujaa ja kouluttaja Heikki Pasanen. Olin lisääntyvässä määrin aktiivisen havainnoijan roolissa ja osallistuin lähes kaikkiin pari- ja ryhmätehtäviin.

Päivä aloitettiin KerToi-menetelmällä, jossa pareittain kirjattiin toisen tarina sanantarkasti ja luettiin se koko ryhmälle. Dialogiin, aktiiviseen kuunteluun ja toisen sanoman dokumentointiin liittyvä harjoite, josta osallistujat antoivat runsaasti positiivista palautetta. Dialogin aiheena oli onnistumisen hetki.

Aamupäivän aiheina oli dialogi ja kuuntelemisen taito sekä reflektiivisyys. Kouluttajan johdolla käsiteltiin ja pohdittiin ohjausta ja sen merkitystä. Ohjaus ei ole pelkkää neuvontaa, opetusta tai terapiaa. Kouluttaja Heikki Pasanen esitti näkökulman, *voitaisiinko siitä puhua asiayhteydestä riippuen kasvattamisena?* Keskustelun lopputuloksena päädyttiin siihen, että ohjaus on neuvotteleva ja kaikin keinoin ei-tuomitseva työskentelymuoto, jonka tarkoitus on edistää yksilöä kohti tavoitetta.

Ryhmässä syntyi keskustelua mentorin roolista verme-ryhmässä. Lisäksi tehtiin pienryhmässä toteutettava ohjaustehtävä, jossa annettiin myös rakentavaa palautetta. Harjoitteen aiheena oli ”minä ryhmän vetäjänä”. Rooleina ohjaaja, ohjattava ja havainnoija. Kouluttaja oli vaikuttanut ryhmän ohjauksellisista ja pedagogisista taidoista.

Lopussa osallistujat kokoontuivat verme-istuntoon, jossa jokainen kertoi kuulumiset omasta pienryhmästään. Lopputulos omasta roolista oli, että jos et osaa olla muuta, niin ole oma itsesi myös verme-ryhmän vetäjänä. Kouluttaja Pasanen korosti jälleen, että vermen oli tarkoitus juurtua organisaatioihin ja niiden toimintakulttuureihin, ei pitää ryhmiä verme-koulutuksen takia. Useampi osallistuja kertoi, että oli juurruttamassa toimintaa aktiivisesti omaan organisaatioonsa. Jokaisessa korkeakoulussa vermeä oltiin implementoimassa arkeen, joka oli valmennuksen yksi keskeinen tavoite.

## 5. Koulutuspäivä 17.1.2018 Laureassa

Läsnä oli seitsemän koulutukseen osallistujaa ja kouluttajat.

Päivän avauksen jälkeen muodostettiin motivaatiojana ja todettiin, että osallistujien motivaatio vermeen oli hyvin korkealla. Kaikki osallistujat asettuivat yhdestä viiteen ulottuvalla janalla neljän ja viiden välille. Kertauksenomaisesti käsiteltiin yhteisöä ja jakamisen kulttuuria. Keskustelua käytiin myös rooleista. Onko työrooli tarpeellinen ja kuinka paljon henkilökohtaisesta elämästä voi, tai kannattaa työpaikalla jakaa. Keskustelussa nousi keskeiseksi ohje, että avoimuus ei ole rajattomuutta, täytyy osata säädellä itseään.

Keskustelua käytiin myös yhteisön vaikutuksesta yksilöön, yhteisö voi rohkaista ja kannatella, toisaalta se aina myös tukahduttaa ja estää yksilöä. Yksi osallistuja nosti esiin suurimman haasteen verme-ryhmän vetämiseen liittyen. Hänen mukaansa *työläintä on muodostaa ryhmä, jonka toimintaan osallistujat sitoutuvat. Miten saada ihmiset kokemaan, että he saavat toiminnasta enemmän kuin antavat?*

Kuinka ryhmän energiaa puolestaan voi säädellä? Ohjaajan mukaan teot merkitsevät. Energiasyöppöjen tavoin myös ulkopuoliset uhkat ja epävarmuus voivat varjostaa ryhmän toimintaa. Hyvää keskustelua käytiin myös yhteisöllisyyden muuttumisesta sosiaalisen median myötä ja tehtiin harjoitus ”Yhteisön jäseneksi.”

Kehittävää arviointia käsiteltiin teorian lisäksi paritehtävän kautta. Arviointikriteerit ovat korkeakouluympäristössä määrällisiä, ja kaikkea kontrolloi lopulta raha. Kuinka saataisiin lisää laadullisia kriteerejä toiminnan arviointiin? Hyvää keskustelua käytiin myös työhyvinvoinnista ja sen edistämisestä. Keskustelussa heräsi ajatus, että voiko verme olla helppo ja halpa keino pitää ihmiset työkykyisenä?

Osallistujat tekivät harjoituksen ”Tulevaisuuden muistelu” jossa keskusteltiin, miltä verme-toiminta näyttäisi omassa kohdeorganisaatiossa vuonna 2021. Osallistujat kokivat tulevaisuusnäköisen keskustelun erittäin tärkeänä, ajatuksia ja ideoita herättävänä sekä positiivisena. Kouluttaja Heikki Pasanen muistutti, että tällaisessa tilanteessa olisi mahdollisuus tuoda esiin myös pelot ja haasteet, jakaa ne, ja hakea turvaa ja rohkaisua muilta haasteiden voittamiseen.

Päivän päätteeksi verme-istunnossa jaettiin ajatuksia omasta pienryhmästä. Osallistujat olivat erittäin positiivisia ja pienryhmissä verme oli koettu voimavaraksi, jonne pääsee jakamaan asioita. Verme voi tuoda myös yhden osallistujan kuvaamaan *huokoisuutta* muuten hektiseen ja aikataulutettuun arkeen. Ajan, jolloin on aika, tila ja paikka dialogille ja asioiden jakamiselle. Osallistujat jakoivat myös haasteita, joita toiminnan ohjaus aiheutti. Lähinnä haasteiksi koettiin keskustelun ohjaus, etenkin istunnoissa, joissa osa oli paikalla virtuaalisesti.

## 6. Koulutuspäivä 14.2.2019 Haaga-Heliassa

Läsnä oli kuusi koulutukseen osallistujaa, heidän 10 aktoriaan sekä kouluttaja Ilkka Uronen ja ulkopuolinen tiimityön sparraaja.

Päivän avauksen jälkeen tiimityön sparraaja johdatti tutustumiseen ”identiteetin vaihto” tehtävän avulla, jossa korostui aktiivisen kuuntelun ja muistamisen merkitys. Tämän jälkeen ensin kirjattiin itsenäisesti, mitä verme oli antanut minulle. Tämän jälkeen jaettiin, kirkastettiin ja kiteytettiin tavoitteiden täyttymisiä, oivalluksia ja saavutuksia pienryhmissä. Keskeisiä asioita, joita valmennuksessa oli opittu, olivat ryhmäytyminen, vertaisryhmämentoroinnin toimintaperiaatteiden soveltaminen ja oman työn kehittäminen. Lisäksi osallistujat kokivat valmennuksen vaikuttaneen jopa omaan ajatusmaailmaan. Vertainen suhtautuminen edisti osallistujien mukaan yhteistyötä. Luottamuksen merkitys, vapaaehtoisuus, sisäinen motivaatio ja mentorin rooliin kasvaminen nousivat myös vahvasti esiin keskustelussa. Tarve vertaisryhmämentoroinnille on ilmeinen, reflektiolle on oltava tilaa arjessa, se voi parhaimmillaan suojata uupumiselta.

Päivä jatkui osallistujien suunnitteleman ohjelman mukaisesti, johon kuului roolipeli ja osallistava harjoite, jossa jokainen kuvaili kuvakortin avulla oman työnsä laadukkuutta. Päivän päätteeksi todettiin, että verместä muotoiltu malli otetaan käyttöön 3AMK-projekteissa työskentelevien projektipäälliköiden työkaluksi. Organisaatiossa menetelmä oli saanut runsaasti kiinnostusta ja uusia ryhmiä alkaisi kevään 2019 aikana. Juurtuminen oli saatu käyntiin. Päivän päätteeksi osallistujat vastasivat kyselyyn koulutuksen osallistumisesta ja vermen läpiviemisestä kohdeorganisaatioihin.

Koulutuksen päätöksessä kouluttaja Ilkka Uronen kiitti aktiivista ryhmää ja korosti osallistujien vaikutusta koulutuksen onnistumisen lisäksi vermen implementoinnissa organisaatioiden arkeen.

### 6.2 Kyselyiden tulokset

Tein mentorointikoulutuksen alkupuolella kyselylomakkeen, jossa oli seitsemän kysymystä. Sain kaikkiin kysymyksiin viisi vastausta, joista sain kuvan osallistujien keskeisistä tavoitteista ja odotuksista koulutukseen liittyen. Halusin myös tietää mikä oli osallistujien organisaatioiden tilanne mentoroinnin hyödyntämisessä. Oliko mentorointi tuttu menetelmä osallistujille ja oliko mentorointi jo jossakin muodossa käytössä.

Alkukyselyistä ilmeni, että osallistujat olivat hyvin kiinnostuneita mentoroinnista ja vertaismentoroinnista yleisestä ja pedagogisesta näkökulmasta sekä niiden hyödyntämisen mahdollisuuksista. Osa nosti esiin myös verkostoitumisen näkökulman. Ryhmä oli kiinnostunut osaamisen jakamisesta ja ratkaisukeskeisyys sekä osaamisen kehittäminen nousivat keskeisesti esiin aineistosta.

Valtaosa vastaajista tiesi, että omassa organisaatiossa oli hyödynnetty jotakin mentoroinnin muotoa.

Kaikki osallistujat uskoivat vertaisryhmämentoroinnilla olevan positiivista vaikutusta työhyvinvointiin koulutuksen alkupuolella. Valtaosa nosti esiin jakamisen merkityksen, luottamuksen ilmapiirin luomisen ja ratkaisukeskeisyyden. Ongelmia kohdatessa ratkaisukeskeisen työskentelyotteen merkitystä korostettiin. Oman toiminnan reflektoinnin ja analysoinnin kautta vermillä uskottiin olevan positiivista vaikutusta hyvinvointiin.

Mentorointikoulutuksen jälkeen pyysin vastauksia 14 kysymyksen lomakkeeseen, jossa keskeisinä asioina kartoitettiin tavoitteiden täyttymistä ja koulutuksen onnistumista sekä osallistujien motivaatiota ja vermen implementoitumista kohdeorganisaatioissa. Työhyvinvoinnin mahdollisia vaikutuksia kysyin molemmissa lomakkeissa.

Olin kohdistanut kyselyn koulutukseen osallistujille, mutta koulutuksen järjestäjän toiveesta myös paikallaolleet aktorit vastasivat valmennuksen lopussa tehtyyn kyselyyn mahdollisuuksien mukaan. Tällöin näkökulma oli laajempi, mutta mukana olleet aktorit eivät näkemykseni mukaan juuri vääristä kyselyn tuloksia, koska vastaustilanteessa korostettiin, että heidän kuului vastata vain kohtiin, joihin osasivat roolissaan vastata. Näin tulosten vääristyminen minimoitiin. Yksittäisissä vastauksissa oli ilmoitettu, että vastaaja oli annettu aktorin roolissa ja palaute koski lähinnä oman ryhmän toimintaa, jätin ko. vastaukset huomioimatta analysoinnissani vääristymän minimoimiseksi.

Valmennuksen lopussa kävi ilmi, että koulutukselle asetetut tavoitteet olivat täyttyneet ja osallistujat olivat suhteellisen tyytyväisiä osaamisen kehittymiseen, jonka olivat koulutuksessa saavuttaneet. Yli puolet kokivat kehittyneensä ammatillisesti, loput olivat epävarmoja kehittymisestään. Osallistujat kuvasivat kehittyneensä erityisesti ryhmän vetämistaidoissa, fasilitoinnissa, vuorovaikutuksessa ja sen arvioinnissa. Lisäksi keinoja ryhmän innostamiseksi ja motivoinniksi oli löydetty. Osa kertoi myös oman ajattelun ja analysoinnin kehittyneen sekä tavoitteen asettamisen merkityksen selkiytyneen.

Osallistujat kuvasivat motivaation verme-toimintaa kohtaan suhteellisen korkeaksi koulutuksen loppupuolella, yhdestä viiteen asteikolla, keskiarvoksi tuli 3,7. Motivaatio näkyi aktiivisena toimintana kohdeorganisaatioissa ja niiden välillä, verme oli implementoitunut tai implementoitumassa jollakin tavalla kaikkiin organisaatioihin. 3AMK-yhteistyön edistämiseksi oli

lanseerattu vertaisryhmämentoroinnin malli projektipäälliköille, jonka tavoitteena oli edistää yhteistoimintaa ja osaamisen jakamista yhteisissä hankkeissa.

Vermellä oli valtaosan mielestä positiivista vaikutusta työhyvinvointiin. Yksi vastaaja oli sitä mieltä, ettei vaikutusta ole ja yksi oli epävarma vaikutuksista työhyvinvointiin liittyen. Keskeisiksi nousi ryhmässä vallitseva luottamus ja asioiden jakaminen sekä tuen saaminen, reflektointi ja mahdollinen sparraus. Myös ratkaisukeskeisyys ja yhdessä tekeminen koettiin tärkeäksi hyvinvoinnin kannalta. Kyselylomakkeet liitteet 1 ja 2. Vastaukset aiheittain liitteessä 3.

### 6.2.1 Koulutuksen haasteet ja onnistumiset

Haasteita, joita koulutuksessa ilmeni, oli osallistujien suhteellisen heikko sitoutuminen mentorointikoulutuksen läpiviemiseksi. Koulutuksen alussa ilmoittautuneita oli 12, mutta todellisuudessa kontaktikerroille osallistui parhaimmillaan seitsemän. Syitä sitoutumisen puutteeseen saattoi olla monia. Aineistosta nousi toistuvasti esiin huoli, että verme jäi keskeisempien työtehtävien rinnalla menetelmäksi, josta luovuttiin suhteellisen helposti, esimerkiksi aikatauluhaasteiden edessä.

Miksi vermeä ei pidetä tärkeänä tai priorisoida sitä? Asiantuntijaroolissa työskentelevät ihmiset joutuvat priorisoimaan työtään hyvin tehokkaaksi, jolloin työtehtävien arvottaminen voi perustua välittömään hyötyyn. Havainnoinnissani nousi esiin, että kaikki osallistujat toimivat asiantuntijaroolissa. Voi olla, että oman vastualueen suhteen tärkeämmät työtehtävät priorisoituivat vermen edelle. Osallistumisen katkonaisuus vaikutti väistämättä yksilön lisäksi myös koko ryhmän toimintaan.

Erityisiä kiitoskohteita oli useita. Koulutuksen vetäjät ovat oman alansa asiantuntijoita, mukaansatempaavia ja vahvasti osallistavaa pedagogiikkaa hyödyntäviä kokeneita ammattilaisia. Kaikessa toiminnassa oli nähtävissä paitsi osallistujien, myös heidän keskinäinen arvostuksensa, joka välittyi ja tuli esiin luonnollisena ja myönteisenä ilmapiirinä. Toinen erittäin merkittävä huomio oli aktiivisesti osallistuvan ryhmän sitoutuminen, joka oli erittäin korkealla tasolla koko koulutuksen ajan. Osallistujat saivat runsaasti positiivista palautetta aktiivisuudestaan kouluttajilta. Kolmas merkittävä tekijä koulutuksen onnistumisessa oli ryhmän tietoinen, tehokas ja onnistunut ryhmäytyminen, joka toisaalta kärsi osan heikosta läsnäolosta. Viimeisenä, mutta selkeästi merkityksellisimpänä asiana oli innostuksen ilmapiiri, jonka toisaalta ryhmä loi kaikkiin mentorointitapaamisiin, mutta joka tehostui ohjaajien varmallalla otteella ja lempeällä ohjauksella, huumoria säästelemättä.

Vertaisuus, arvostus ja luottamus toteutuivat, jolloin vertaisryhmämentorointiin liittyvien päätavoitteiden voitiin katsoa täyttyneen. Vermen keskeiset periaatteet vertaisuus, arvostus ja osaamisen jakaminen eivät olleet päälle liimattua sanahelinää, vaan toteutuivat kaikissa koulutuksen vaikeissa. Ohjaajien toimiessa inhimillisinä esimerkkeinä ja luottamuksen sekä positiivisen ilmapiirin varjelijoina.

Opiskelijan roolissa minut otettiin mukaan ryhmään erittäin avoimesti. Kuten menetelmäosiossa kuvasin, minun oli haastavaa pidättäytyä ulkopuolisen havainnoijan roolissa, joka aluksi oli tavoitteeni. Jälkikäteen olen erittäin tyytyväinen siihen, että havainnointi muuttui prosessin aikana jatkuvasti enemmän osallistuvan havainnoijan roolin suuntaan. Koulutus laajensi näkökulmaani vertaisuudesta, dialogista ja niiden mahdollisuuksista. Opin prosessin aikana hyvin paljon erilaisia toiminnallisia menetelmiä, fasilitointia, osaamisen jakamisen keinoja ja ryhmän toiminnan ohjaukseen liittyviä asioita. Ryhmätoiminnan kypsyessä lähdin jatkuvasti enemmän mukaan toimintaan, johon aluksi osallistuin varovaisen tunnustellen ja ristiriitaisin ajatuksin. Toimintani muuttui valmennuksen edistyessä jatkuvasti luontevammaksi.

### 6.3 Pienryhmähavaintojen tulokset

Jokaisella koulutukseen osallistuvalla mentorilla oli omassa kohdeorganisaatiossaan pienryhmä, jota mentorit ohjasivat. Näiden ryhmien lisäksi oli yksi 3AMK-vermeryhmä. Pienryhmissä toteutettujen havainnoinnin ja haastatteluiden keskeisin tavoite oli saada näkyväksi asiat, joita vermen avulla voi nousta esiin ja voidaan käsitellä. Olin mukana kolmen pienryhmän verme-istunnoissa. Ryhmillä oli selkeät tavoitteet, jotka ohjasivat toimintaa voimakkaasti. Tämän takia loin ryhmille persoonat. Ryhmien persoonat muodostuivat yhteisen tavoitteen ympärille. Lisäksi toin esiin toissijaisia tavoitteita, mikäli ryhmä oli niitä määritellyt tai se on toiminnasta noussut selkeästi esiin.

Pyrin ensisijaisesti selvittämään havainnoinnin ja haastattelujen avulla:

- Osallistujat ja työnkuvat?
  - o Organisaatio tai yksikkö mitä edustaa.
- Miten ryhmä oli syntynyt?
- Ryhmän tavoite ja tarkoitus?
- Verme-ryhmän paras anti?

- Minkälaisia haasteita ryhmän muotoutumiseen oli liittynyt tai voisi liittyä?
- Minkälaisia vertaisryhmämentorointiin tai ryhmään liittyviä haasteita oli tai voisi olla?
- Olivatko ryhmän jäsenet työskennelleet yhdessä ennen vertaisryhmämentorointia?
- Minkälaiset tunnelmat osallistujilla oli ensimmäisen istunnon jälkeen?
- Oliko vermellä vaikutusta työhyvinvointiin tai joihinkin sen osa-alueisiin?

Kaikkien ryhmien kohdalla ei keskusteltu kaikista osuuksista yhtä laajasti. Osa asioista kävi esiin havainnointiaineistosta, jolloin niihin ei ollut tarpeellista palata haastattelun aikana. Haastattelukysymykset esitettiin istuntojen lopussa. Haastattelulle oli aikaa vaihtelevasti n. 15-30 minuuttia. Tein työhyvinvointiin liittyen pääteeman ja luokittelut alaluokkiin tutkimuskysymysteni kannalta olennaisten asioiden osalta.

Visualisoin vastauksista nousseet keskeiset asiat sanapilvien avulla. Käytin visualisointiin verkopohjaista, veloitusetonta wordclouds-työkalua (<https://www.wordclouds.com/>).

### 6.3.1 Vermen keskiössä

Pieryhmien toiminta erosi toisistaan erityisesti tavoitteen osalta. Ryhmissä oli mentorin lisäksi kolmesta seitsemään aktoria. Kaikissa ryhmissä ryhmätoiminta oli monista näkökulmista tarkasteltuna hyvin onnistunutta ja tavoite ohjasi toimintaa voimakkaasti. Erilaiset toiminnalliset työskentelytavat olivat keskeisiä. Mentorit toimivat ryhmissä vertaisina, mutta toimintaa aktiivisesti ohjaavina fasilitoijina sekä ryhmän koollekutsujina. Seuraavaksi ryhmäpersoonat, joihin pääsin tutustumaan. Kuvioissa 5, 6 ja 7 on kuvattu ryhmien metaforat, jotka ryhmät olivat itse muodostaneet tai tunnusmerkki, joka kuvasi keskeisesti toimintaa.

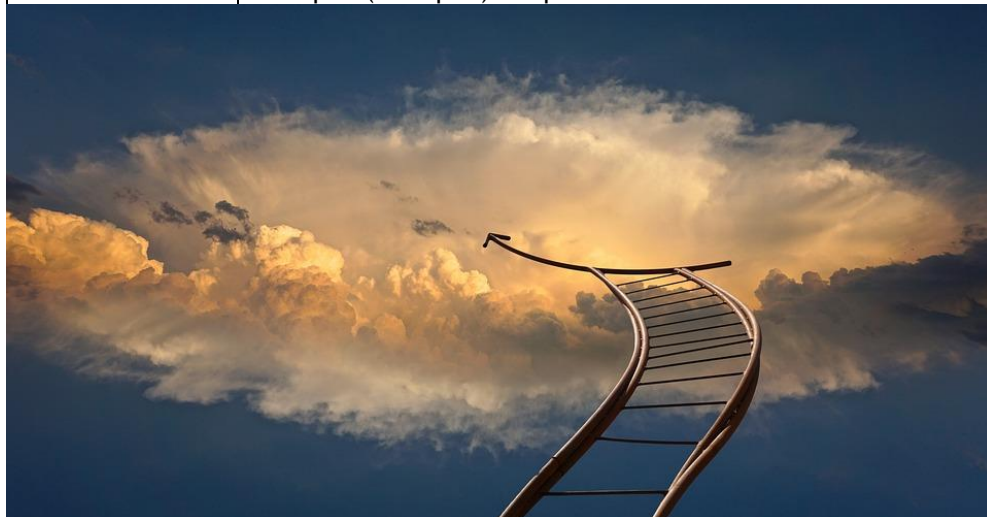


Ratkaisukeskeiset työnkehittäjät	
Slogan	Kaikki lähtee itsestä!
Ryhmän kuvailu	Ryhmässä oli neljä jäsentä. Keskeistä oli oman työn tarkastelu tehokkuuden ja laadukkuuden näkökulmasta. Tavoite oli ryhmän yhteinen. Toiminnan keskiössä oli oman työn laadukkuuden ja tehokkuuden kriittinen arviointi, osaamisen kehittäminen sekä hyvien käytäntöjen jakaminen. Ryhmä toimi hyvin tehokkaasti, huumoria säästelemättä. Oman toiminnan analysointi ja reflektointi oli toiminnan keskiössä.
Metafora	Rubiikin kuutio, prosessi on tärkeämpi kuin lopputulos.



Kuvio 5: Rubiikin kuutio (Pixabay)

Innovatiiviset konseptin luojat	
Slogan	Yhdessä luoden ja ideoiden!
Ryhmän kuvailu	Ryhmässä oli 4-5 jäsentä. Ryhmä oli hyvin tavoitteellinen. He loivat projektipäälliköille muotoillun vertaisryhmämentoorintimallin. Lisäksi he lanseerasivat sen, ja olivat aktiivisia toimijoita menetelmän juurruttamisessa kohdeorganisaatioihin. Ryhmä, jossa lopputulos oli aina enemmän kuin osiensa summa. Osallistujat olivat aktiivisia uusien työskentelytapojen soveltajia sekä digitaalisten työkalujen hyödyntäjiä. Tapaamisissa oli vahva tekemisen ilmapiiri. Asiantuntijuuden jakaminen toteutui myös kirjallisesti, ryhmän tavoitteena oli työstää päätavoitteen rinnalla artikkeli tai muu kirjallinen tuotos yhdessä vertaisryhmämentoorointiin liittyen. Kirjallinen tuotos toimi osana asiantuntijuuden jakamista.
Metafora	Neliapila (viisiapila) tikapuilla.



Kuvio 6: Tiedon tikapuut (Pixabay)

Uuden tiimin luojat	
Slogan	Ei mikä tahansa porukka, vaan tiimi!
Ryhmän kuvailu	<p>Ryhmässä oli kahdeksan osallistujaa. Ryhmä oli perustettu tiimin muodostumisen ja työn sujuvoittamisen tueksi. Keskeillä muutosprosessia, mentorin tavoitteena oli luoda mahdollisimman toimintakykyinen tiimi heti organisaatiomuutoksen astuessa voimaan. Yhtenä tavoitteena oli luoda tiimin sisäisiä sijaiskäytänteitä ja tunnistaa toiminnan kannalta strategisia riskitekijöitä. Mentori, aktoreiden tuleva esimies toimi tavoitteen asettajana, mutta fasilitoijan roolissa ryhmän jäsenten sitoutuessa tavoitteeseen.</p> <p>Päätavoitteen lisäksi toiminnassa oli ryhmää huoltava työskentelyote. Tässä ryhmässä luottamus oli korostuneessa asemassa ja asioita jaettiin hyvin avoimesti.</p>



Kuvio 7: Tiimi (Pixabay)

Aineistosta nousi esiin ryhmien päätavoitteiden lisäksi useita vertaisryhmämentoroinnin hyödyntämisen keinoja. Potentiaaliset kohteet on kiteytetty kuvioon 8. Vermen hyödyntämisen keinoja.



Kuvio 8. Vermen hyödyntämisen keinoja

Työnkehityksen näkökulma nähtiin erittäin keskeisenä. Oman työn reflektointi ja analysointi on tällöin verme-toiminnan keskiössä. Ratkaisukeskeinen toiminta edellyttää vahvaa oman ja ryhmän työskentelyn analysointia. Erityisesti ratkaisukeskeiset työnkehittäjät ryhmässä itsensä johtaminen ja oman toiminnan analysointi ja kehittäminen oli toiminnan päätavoite.

Nykyaikaisessa työelämässä työ tehdään erilaisissa tiimeissä. Ryhmäytymisen merkitys on merkittävä ja vaikuttaa väistämättä työn lopputulokseen. Erityisesti uuden tiimin luojat ryhmässä mentori oli soveltanut vermen toimintaperiaatteita luovasti, oma tavoite kirkaana mielessään. Vertaisryhmämentorointi oli positiivinen ryhmän toimintaa ohjaava menetelmä, jolloin ryhmän muodostumisen alkupuolella vermen hyödyntäminen ja toiminnalliset menetelmät olivat keskeisiä. Luottamuksen ja hyvän ryhmäytymisen seurauksena tiimi oli nopeammin toimintakykyinen. Usein ryhmän perustamisen ja alkuvaiheen merkitystä ei osata ennakoita, jolloin ryhmän todellinen potentiaali voi olla pitkään hyödyntämättä.

Verme voi toisaalta toimia organisaatioiden välillä yhteistyötä edistävänä ja luontevana verkostoitumista tehostavana rakenteena.

Erilaisten ryhmien, esimerkiksi projektiryhmien työskentelyä tukevana menetelmänä vermeä voidaan hyödyntää joustavasti. Lisäksi ideointiin, innovointiin ja jonkin kokonaan uuden kehittämisen taustalla verme voi olla hyvin toimiva menetelmä. Kaikki toiminta, missä yhteistyön,

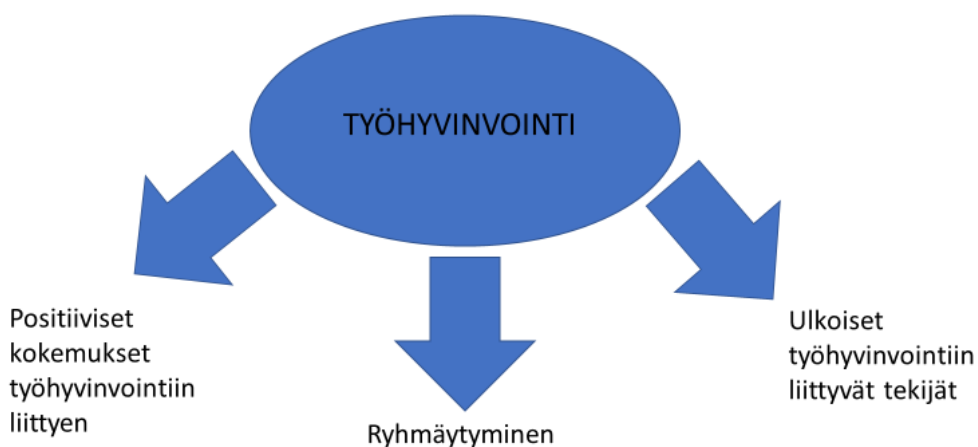
dialogin ja vertaisuuden edistäminen palvelee tavoitetta, voidaan vermeä mahdollisesti hyödyntää.

Perehdytyksen näkökulma, hiljaisen tiedon siirtäminen sekä osaamisen, asiantuntijuuden ja toimivien käytänteiden jakaminen osallistujien kesken nousi myös selkeästi esiin aineistosta. Lisäksi työhyvinvoinnillinen ja ryhmähuollollinen näkökulma sekä tuen antamisen ja saamisen tavoite voi olla hyvinkin merkittävässä asemassa, riippuen ryhmän tarpeista.

### 6.3.2 Vermen vaikutusmahdollisuudet työhyvinvointiin

Työhyvinvoinnin käsite on hyvin laaja ja itsessään hyvinvoinnin käsite on hyvin subjektiivinen. Erilaiset asiat lisäävät ja vähentävät yksilön hyvinvoinnin tunnetta työssä ja vaikuttavat asiat ovat osittain yleistettävissä, mutta osin myös hyvin yksilöllisiä.

Kuviossa 9 jaoin hyvinvoinnin teeman kolmeen alaluokkaan, joilla hyvinvoinnin teema erityisesti nousi aineistosta esiin.



Kuvio 9: Työhyvinvoinnin luokittelu

Kysyin osallistujilta teemahaastattelun avulla, voiko vertaisryhmämentoroinnilla olla vaikutusta työhyvinvointiin ja jos voi, minkälaista vaikutusta he kokivat sillä olevan. Kysyin lisäksi ensimmäisen verme-istunnon jälkeisiä tuntemuksia. Tuloksista oli nähtävissä suora ja epäsuora yhteys vertaisryhmämentoroinnin ja työhyvinvoinnin välillä. Vertaisryhmämentoroinnin vaikuttavuuteen liittyi myös epävarmuustekijöitä.



lulle ja tuelle. Toiminnan tavoitteellisuutta ja konkreettista aikaan saamista pidettiin tarpeellisenä ja tärkeänä, mutta samaan aikaan vapautta keskustelun suunnan muuttumiselle pidettiin erittäin tärkeänä.

Ryhmäytymiseen liittyen kysyin ryhmän syntyisestä ja olivatko osalliset entuudestaan toisilleen tuttuja. Lisäksi havainnoin laajasti ryhmäytymisen onnistumisesta kertovia asioita. Ryhmän toiminnan alkutaival on merkittävä askel ryhmän toiminnan onnistumista ajatellen. Lisäksi kysyin, minkälaisia ongelmia vertaisryhmämentorointiryhmän syntyyn tai toimintaan liittyen on ollut, tai voisi mahdollisesti olla.

Aineistosta nousi esiin, että vertaisryhmätoiminnan onnistumisen ja jatkuvuuden kannalta oli tärkeää, että ryhmän jäsenet osallistuivat toimintaan vapaaehtoisesti. Mikäli motiivi ei ollut henkilökohtainen, sitoutuminen toimintaan ei välttämättä olisi ollut yhtä korkealla. Toimintaan oli sitouduttava, se oli osallistujien mukaan muiden ryhmän jäsenten *arvostusta* ja *joustavuutta*. Jokaisen oli *jousettava oman aikataulunsa suhteen*, että toiminta olisi optimaalista. Läsnäolo ja sen puute vaikuttivat väistämättä koko ryhmän toimintaan.

Mentorin rooli nousi merkittäväksi aineistoa tarkastellessa. Mentorit saivat runsaasti kiitosta innostavasta ja sujuvasta ohjauksesta sekä vaihtelevista työskentelyä tukevista menetelmistä. Mentorin johtava rooli korostui keskustelun ajautuessa joko väärään suuntaan tai ratkaisukeksyyden painuessa taka-alalle. Yksi mentori nosti esiin, että pitää erityisesti ryhmässään siitä, että häntä *haastetaan positiivisesti*.



Kuvio 11: Ulkoisesti työhyvinvointiin vaikuttavat

Kuviossa 11 on aineistosta nousseita sanoja, jotka kuvasivat ulkoisesti työhyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä. Kaikkia näitä asioita osallistujat eivät välttämättä nimenneet hyvinvointiin vaikuttaviksi tekijöiksi, ne ilmenivät toiminnassa ja tulivat esiin yleisessä keskustelussa, jota ryhmissä käytiin.

Työhyvinvoinnin termin laajuudesta huolimatta on lukuisia asioita, jotka vaikuttavat ihmisen hyvinvointiin riippumatta ympäristöstä. Ihmisen perustarpeisiin kuuluvat sosiaaliset tarpeet, kuten yhteenkuuluvuuden ja arvostuksen tarve ovat välttämättömiä yksilön hyvinvointia ajatellen. Hyvin toimiva ryhmä vastaa tehokkaasti yksilön sosiaalisiin tarpeisiin.

Ulkoisesti työhyvinvointiin vaikuttavia asioita, joita ryhmien toiminnassa havaitsin, olivat ryhmässä vallitseva positiivinen ilmapiiri, joka ilmeni positiivisena palautteena, jota ryhmän jäsenet antoivat jatkuvasti toisilleen. Lisäksi ryhmässä käytetty kieli oli toisia arvostavaa ja kohteliasta. Eriävät mielipiteet käsiteltiin hienotunteisesti ja muiden mielipiteitä arvostettiin sekä toisia kuunneltiin aktiivisesti. Ryhmässä käytetty vuorovaikutus oli arvostavaa keskustelua, paikoin jopa flow'n omaista dialogia, jossa keskustelun päämäärä ei ollut ennalta arvatavissa.



Aineistosta nousi esiin toistuvasti merkkejä, että ihmiset viihtyivät vertaismentorointiryhmissään. Osassa ryhmistä se sanoitettiin, esimerkiksi kuvailemalla itseään *onnekkaaksi* ollessaan tässä ryhmässä tai kerrottiin, että *saa olla oma itsensä*. Eräs osallistuja kuvaili verme-toiminnan *antavan enemmän kuin ottavan, olevansa selkeästi plussalla*. Tässä ryhmässä positiivisia superlatiiveja jaettiin poikkeuksellisen paljon. Viimeinen merkittävä hyvinvointiin vaikuttava tekijä on nauru, jota ilmeni runsaasti jokaisessa pienryhmässä. Naurun määrään otettiin myös kantaa usein ja positiiviseen ilmapiiriin pyrittiin aktiivisesti. Myös oman rajallisuutensa tunnistaminen ja sen jakaminen oli helpottavaa ja kertoi ryhmän luottamuksesta, kaikkea ei tarvitse osata tai kaikkeen ei tarvitse pystyä. Haastavia tilanteita tuotiin esiin pelkäämättä.

### Mahdolliset haasteet

Ryhmät toimivat omasta näkökulmastaan arvioiden erittäin hyvin, joten haasteita nousi aineistosta esiin hyvin vähän. Osallistujat esittivät, että haasteita, joita tämän tyyppiseen ryhmätoimintaan yleisesti voisi liittyä, olivat liian suuri ryhmä, liian homogeeninen ryhmä tai toisaalta hyvin erilaiset työnkuvat, jolloin keskustelu voisi jäädä liian pinnalliseksi. Myös henkilöiden toimimattomuus tai liika omien asioiden pohtiminen voisivat aiheuttaa osallistujien mukaan haasteita ryhmään. Osa toi esiin myös orientaation, jolla ryhmään tullaan, yhteinen aihe on löydettävä, että keskustelu etenisi. Vertaismentorointiryhmä ei ole terapiaistunto, vaikka se tuntuisi joissakin tilanteissa tarpeelliselta.



Kuvio 12: Epävarmuustekijät

Vertaisryhmämentoroinnin näyttäytyessä pääosin positiivisena, nousi aineistosta paljon esiin myös epävarmuustekijöitä. Kuviossa 12 on nimettyjä epävarmuustekijöitä, jotka nousivat esiin keskusteluista. Pientä epävarmuutta oli siitä, voiko menetelmällä olla positiivista vaiku-

tusta työhyvinvointiin ja toisaalta osallistujat kyseenalaistivat useasti myös vermen mahdollisuudet jalkautua arjessa toimivaksi menetelmäksi. Osallistujat toivat esiin vahvasti arjen realiteetit ja työhön liittyvät ajankäytön haasteet.

Keskeisin vertaisryhmämentoroinnin onnistumisen kannalta nouseva asia oli, että toiminnan on annettava yksilölle enemmän kuin se vie. Paitsi toimintaan mukaan saamisessa, myös vertaismentorointimallin kehittämisessä nousi toistuvasti esiin, että toiminta oli osattava luoda riittävän *kevyeksi* ja *joustavaksi* rakenteeksi, jotta se toimisi arjessa, eikä vaadi osallistujilta kohtuuttomia resursseja.

Työhyvinvointi koettiin toisaalta niin laajaksi ja monitahoiseksi asiaksi, että pieni osa vastaajista oli hyvin epävarmoja, voisiko vertaisryhmämentoroinnilla olla vaikutusta työhyvinvointiin. Yhdessä ryhmässä koettiin, että oltiin liian alkuvaiheessa prosessia, että he osaisivat ottaa kantaa työhyvinvoinnillisiin vaikutuksiin. Samassa ryhmässä korostui ajatus, että vermen työhyvinvoinnillinen vaikutus oli riippuvainen ryhmän tavoitteen onnistumisesta. Tavoitteen täyttyessä se vaikuttaisi osallistujien mukaan epäsuorasti oman työn kehittymisen kautta myös työhyvinvointiin. Toisaalta ääripäänä ajateltuna, vermen ei nähty ainakaan missään tapauksessa heikentävän työhyvinvointia.

Suurin epävarmuutta herättävä asia oli toistuvasti esiin nouseva aikataulutus ja resursointi. Osallistujat toimivat asiantuntijatehtävissä ja *ajankäytön priorisointi* nousi selkeästi esiin ryhmien toiminnassa. Vaikka vertaisryhmätoimintaa pidettiin tärkeänä, eikä toiminnan vaikuttavuutta itsessään kyseenalaistettu, oman työnkuvan kannalta keskeiset asiat oli priorisoitava yhteisöllisen toiminnan edelle. Oman työn aikataulutuksen kannalta osallistujat vaikuttivat suhteellisen *autonomisilta*.

Vertaisryhmämentorointiin suhtauduttiin myönteisesti, mutta aineistosta nousi useita epävarmuustekijöitä liittyen vermen juurtumisen mahdollisuuksiin. Uuden menetelmän implementoituminen arkipäiväiseksi työnkehityksen muodoksi vaati paljon ponnisteluja erityisesti koulutukseen osallistujilta. Yhden ryhmän työstäessä projektipäälliköille vertaisryhmämentorointimallia esiin nousi myös näkökulma, että vertaisryhmämentoroinnin kaltaista toimintaa oli jo nyt huomattavan paljon osallistujien organisaatioiden arjessa. Toiminnan sanoittamista ja näkyväksi tekemistä voisi heidän mukaansa entisestään edistää.

Vertaisryhmäistunto oli mahdollinen paikka myös epätyytyväisyyden esiin tuomiselle ja negatiiviselle kierteelle. Työtyytyväisyyttä ja työssä jaksamisen teemaa käsiteltiin ryhmässä vaihtelevasti. Ryhmästä riippuen osallistujat jakoivat osittain henkilökohtaisempiakin asioita, esimerkiksi työn kuormittavuuteen ja uupumiseen liittyen. Vermen kautta myös oman työn todellinen luonne ja kuormitus tuli esiin sekä arjen realismi. Yhdessä ryhmässä ensimmäistä verme-istuntoa kuvailtiin leikkisästi terapiaistunnoksi ja osallistujat arvioivat tilannetta jäl-

keenpäin hyvin kriittisesti. He tiedostivat, että toiminta ei voi jatkua siten, vaikka emotionaaliselle tuelle olikin tarvetta ajoittain. Toiminta jatkui ryhmän mukaan ratkaisukeskeisemmin yhteisen tavoitteen kirkastumisen myötä.

Yhdessä ryhmässä nousi vahvasti esiin työssä jaksamisen haasteet ja keskustelu siitä, että ääri rajoilla toimiessa oma jaksamattomuus vaikuttaa väistämättä myös koko yhteisöön. Samassa ryhmässä tiimiytyminen oli kuitenkin hyvin korkealla tasolla ja luottamus merkittävässä roolissa.

## 7 Johtopäätökset

### 7.1 Tulosten tarkastelua

Nykyaikaisessa asiantuntijaorganisaatiossa tieto on korostuneessa asemassa ja osaava henkilöstö on yrityksen tärkein voimavara. Hiljaisen tiedon (tacit knowledge) merkitys tunnustetaan ja yritykset pyrkivät osaamisen jakamiseen, jolloin menetykset minimoitaisiin. (Puusa ja Eerikäinen 2010, 307-318; Luecke 2004, 82.) Tiimityöskentely on keskeinen toiminnan muoto ja vuorovaikutustaidot sekä joustava erilaisissa ryhmissä toimiminen on edellytys työelämässä selviämiseksi. Vertaisryhmämentorointi voisi olla soveltuva moniin erilaisiin ryhmätyöskentelytilanteisiin ja osaamisen jakamiseen. Sitä on mahdollista hyödyntää hyvin joustavasti erilaisissa tilanteissa.

Elinikäinen oppiminen on välttämättömyys muuttuvassa yhteiskunnassamme. Osaamisen jakaminen ja uusien menetelmien haltuunotto on jokapäiväistä kiivastahtisesti muuttuvassa yhteiskunnassamme. (Heikkinen ym. 2012, 18-22; Aho & Ranki 2018; Karjalainen 2010.) Oppiminen ei ole aika- eikä paikkasidonnaista (Heikkinen ym. 2012.) Lisäksi ryhmä on hyvin potentiaalinen tila yksilön ammatilliselle kehitymiselle, koska siellä on runsaasti tarttuma- ja reflektiopintaa (Kopakkala 2011.) Vertaisryhmämentoroinnissa keskeistä on, että jokainen voi oppia toiselta ja tieto on yhdessä rakennettua.

Menestyäkseen työelämässä on suositeltavaa etsiä itselleen mentoreita ja mentoroida mahdollisuuksien mukaan muita (Karjalainen 2010.) Tiedon haltijana et hyödy siitä mitään, se kuinka osaat jakaa sen muille, määrittelee asiantuntijuutesi. Yhteistyötaidot, tuen antaminen ja saaminen sekä arvostavan ja tarvittaessa valmentavan dialogin hallinta ovat keskeisiä taitoja tiimityöskentelyn lisäksi vertaisryhmämentoroinnin onnistumiseksi.

Vertaisryhmämentorointiryhmää ei voi luoda ilman luottamusta, arvostusta ja aktiivisen kuuntelun taitoa, lisäksi on oltava halu jakaa osaamista. Verme-istunnossa keskustellut asiat jäävät ryhmän sisäisiksi. Verme-ryhmään ei tulla kilpailemaan tai osoittamaan omaa erinomaisuuttaan, sinne tullaan vapaana rooleista ja kohdataan muut arvostaen, vertaisina.

Vermen on oltava joustava ja kevyt rakenne, sen täytyy antaa yksilölle enemmän kuin se ottaa ja tavoitteen tulee olla selkeä, johon ryhmän on helppo sitoutua. Ihmiset arvioivat ryhmätyöstä saamansa hyödyn ja sitoutuvat toimintaan sen mukaisesti. Erityisesti asiantuntijaroolissa työajan priorisointi on keskeinen osa työn hallintaa. Mikäli työskentely ei edistä olennaisesti omaa työtä toiminnasta luovutaan.

Mentorilla on erityinen rooli toiminnan ohjauksessa ja toiminnan edistämisessä. Hän toimii optimistisena esimerkkinä ja luottamuksen ja arvostuksen varjelijana, kuitenkin vertaisryhmämentoroinnin keskiössä on ryhmän toiminta. Toimintaa täytyy ylläpitää säännöllisillä tapaamisilla, mutta tavoitteen tai ryhmän koostumuksen muuttuessa toiminnalle täytyy antaa mahdollisuus myös muuttaa muotoaan tai hiipua.

Verme ei ole terapiaistunto. Reflektion keskiössä on työhön liittyvät asiat, jotka palvelevat tavoitetta. Keskustelun täytyy kuitenkin olla vapaata, liian tiukka rajaus voi tukahduttaa ryhmän luovuuden ja estää virtauksen. Parhaimmillaan vermessä on mahdollisuus päästä flow´n ja innovoida, luoda jotakin kokonaan uutta. Tämä vaatii ryhmäläisiltä kykyä heittäytyä ja sitoutua tavoitteeseen. (Heikkinen ym. 2010; Heikkinen ym. 2012; Martela & Jarenko 2015.)

Vertaisryhmämentoroinnilla voi olla suora tai epäsuora positiivinen vaikutus yksilön ja yhteisön hyvinvoinnille. Hyvinvoinnin kokemus on kuitenkin hyvin subjektiivinen, jokainen saa hyvinvoinnin tunnetta erilaisista asioista. Työhyvinvointiin panostamalla saavutetaan merkittäviä taloudellisia hyötyjä ja se vaikuttaa positiivisesti organisaation maineeseen (Hakanen & Laakso 2018.) Osallistujat kokivat hyvinvointia lisäävänä erityisesti emotionaalisen tuen, jota ryhmässä oli mahdollista saada ja antaa. Ryhmässä oli mahdollisuus jakaa huolia luottamuksellisesti. Omaan kokemukseen oli myös mahdollista saada uutta näkökulmaa. Niin ikävien, kuin iloistenkin asioiden jakaminen koettiin merkityksellisimmäksi hyvän olon tuojaksi. Oman tunteen jakaminen ja siitä luopuminen kuvattiin helpottavaksi ja toisaalta huoli *ikään kuin puolittui*, kun sen saattoi jakaa muille. Jakamisen myötä oma tilanne ja kokemus neutraloituu (Valkonen ym. 2011.) Osa kuvasi uskovansa vermen epäsuoriin työhyvinvoinnillisiin vaikutuksiin. Mikäli ryhmän tavoite täyttyisi se toisi oman työn sujuvoittamisen kautta hyvinvointia.

Vertaisryhmämentoroinnin mahdollisuuksiin ja vaikuttavuuteen liittyi myös epävarmuustekijöitä. Keskeisenä nousi esiin aikataulutukseen liittyvät haasteet ja kriittinen keskustelu onko yhteisöllisyyttä tukevalle toiminnalle todellisuudessa tilaa hektisessä arjessa, jossa työn priorisointi on välttämätöntä. Mentoroinnin kustannuksia ja toisaalta välittömiä vaikutuksia on hankalaa arvioida (Luecke 2004, 75-86.) Vertaisryhmämentorointia on kuitenkin suosittu juuri

kustannussyistä ja siten se on vakiinnuttanut paikkaansa jo hieman esimerkiksi opetusmaailmassa. (Heikkinen ym. 2010; Heikkinen ym. 2012.)

Tutkimustuloksista käy ilmi, että verme oli koettu yhteisöissä vaikuttavaksi menetelmäksi ja se oli implementoitunut jollakin tavalla kaikkiin 3AMK-organisaatioihin. Olisiko vertaisryhmätoiminta saatava kaikkien organisaatioiden toimintasuunnitelmiin, jotta toiminta voisi jatkua ja kehittyä edelleen? Toimintasuunnitelmiin kirjauksen myötä yksilön vastuu ajankäytöstä voisi mahdollisesti pienentyä ja toimintaa voitaisiin kehittää hyvin pitkäjänteisesti. Toisaalta tietyyntyyppinen vertaisryhmämentorointi, kevyenä rakenteena esiintyy jo nyt organisaatioiden toiminnoissa, kuten erilaisissa työryhmissä. Vermen näkyväksi tuominen voi olla yksi juurruttamisen keino.

## 7.2 Etiikka ja luotettavuus

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (jatkossa TENK) on laatinut selkeät ohjeet hyvälle tieteellisille käytännöille (Hyvä tieteellinen käytäntö, jatkossa HTK). Tieteen etiikassa keskeistä on sen läpinäkyvyys ja osallistumisen vapaaehtoisuus. (Varantola ym. 2013) Otin huomioon ohjeistuksen ja noudatin niitä kaikissa tutkimustyöni vaiheissa. Esitin alustavan tutkimussuunnitelmani ja tavoitteeni ryhmälle prosessin alussa, eikä kukaan osallistujista ilmoittanut olevansa kielteinen tutkimukseen osallistumiseen. Tutkimuslupa-asiat hoidettiin asianmukaisesti kaikkiin organisaatioihin, Laureaan, Metropoliaan ja Haaga-Heliaan.

Tutkimuksellinen lähtökohtani oli, että tutkin vertaisryhmämentoroinnin ilmiötä, en siihen osallistuvia ihmisiä. Tutkimusryhmäni oli pieni, joten oli erittäin tärkeää, että kaikissa tilanteissa he pysyivät anonyymeinä. Henkilöt edustivat 3AMK-yhteistyöhön osallistuvia ammattikorkeakouluja, mutta tarkempia tietoja heidän sukupuolestaan, työnkuvastaan, organisaatiostaan tai muista yksilöivistä tekijöistä ei työssäni lähtökohtaisesti esitetä. Mikäli aineistosta nousisi jokin erinomaisesti tilannetta kuvaava kommentti, harkitsin suoran lainauksen ilmaisua valmiissa työssä. Tällaisessa tilanteessa kävisin henkilökohtaisen keskustelun ilmaisun esittämisen muodosta, ja ilmaisijan esittämisen tarkkuudesta, henkilökohtaisesti asianomaisen kanssa. Elävöitin tekstiä yksittäisillä sanoilla, joita aineistosta nousi esiin, mutta huolehdin että kommentoija ei ole niistä tunnistettavissa. Tiedostan, että kommentoija voi tunnistaa toki itsensä. Tarkoitus on tällä keinolla tuoda tekstiin rikkautta, jota raporteilta, joissa haavainnointia on käytetty tutkimusmenetelmänä, erityisesti odotetaan. Haaga-Helian ammatillisen opettajakorkeakoulun kouluttajilta kysyttiin lupa nimien ja yksittäisten kommenttien esittämiseen valmiissa työssä.

Anonymiteetin turvaaminen otettiin huomioon kaikissa työskentelyvaiheissa. Haastattelut tehtiin ryhmissä, henkilöt esiintyivät omalla persoonallaan, mutta litterointivaiheessa en eritellyt mentorointikoulutukseen osallistujan eli pienryhmän vetäjän lisäksi ketään muuta. Hänet yksilöin nimikirjaimin. Litteroinnissa ei erotella kuka puhuu ja miten, he edustavat yhdessä ryhmäänsä. Kenenkään puhetta ei myöskään eroteta ryhmäkeskustelusta omaksi kannanotoksi. Ryhmähaastattelutilanteessa ryhmän sisäiset vaikuttimet ovat merkittävässä roolissa.

Tutkimuksen teon kaikissa vaiheissa sitouduin noudattamaan hyviä eettisiä menettelytapoja, kuten rehellisyys, yleinen huolellisuus, tarkkuus, läpinäkyvyys ja objektiivisuus. Kuten HTK-ohjeistuksessa määrätään, tulee tutkimusaineisto tallentaa ja säilyttää asiaankuuluvalla tavalla sekä hävittää sopivalla tavalla tutkimuksen teon jälkeen. (Varantola ym. 2013) Käytän äänityksessä kahta laitetta, sanelukone ja puhelimen äänitykseen tarkoitettu sovellus. Kaikki opinnäytteeseen liittyvät dokumentit varmuuskopioitiin, eikä niihin ole minun lisäksi muilla pääsyä. Ilmoitin kuitenkin, että mentorikoulutuksesta tekemäni muistiinpanot olivat osallistujien saatavissa heidän halutessaan, myös litteroidut ryhmäkeskustelut oli mentorin mahdollista saada. Prosessi oli tällöin läpinäkyvä, sillä se koski heidän toimintaansa.

Case-tutkimus ei pyri selkeään yleistettävyyteen vaan sen avulla halutaan saada tarkkaa tietoa rajatusta ilmiöstä tietyssä ympäristössä ja tilanteessa. Tutkimustulosten voidaan kuitenkin olettaa olevan osittain siirrettävissä eri ympäristöön ja tutkimukseni keskittyi tutkimaan suhteellisen yleisellä tasolla keskeisiä vermeen liittyviä ilmiöitä.

Lähdekritiikissä olennaista on huomioida se, kuka tiedon on julkaissut, kuka on kirjoittaja. Onko julkaisija aiheen asiantuntija ja kuinka luotettavana lähdeä voidaan pitää. Lisäksi tiedon tuoreus ja julkaisun käyttötarkoitus sekä mahdolliset taloudelliset hyötysuhteet täytyy huomioida. (LUC kirjasto 2018.) Pysin lähteiden hankinnassa hakemaan mahdollisimman relevanttia ja ajantasaista tietoa. Otin huomioon kirjoittajan asiantuntemuksen ja pyrin käyttämään mahdollisimman paljon vertaisarvioituja tieteellisiä artikkeleita, raportteja sekä väitöskirjoja. Viittaan työssäni asianmukaisesti tiedonlähteeseen ja annan niille kuuluvan arvostuksen. Kiinnitin huomiota tiedon luotettavuuden arvioinnissa myös aineiston julkaisuun ja sen ajankohtaan.

Tarkka litterointi lisää aineiston ja siten tutkimuksen luotettavuutta. Lisäksi luotettavuutta lisää muiden tutkimusten tulokset ja kirjallisuuden teoriat, jos ne ovat samansuuntaisia kuin tutkijan päätelmät, se vahvistaa tulosten luotettavuutta. Teoreettisen viitekehyksen tulee tukea ja tehdä vuoropuhelu tutkimustulosten kanssa. Laadullisessa tutkimuksessa kuitenkin johdopäätökset ovat aina tutkijan tekemiä. Luotettavassa tutkimuksessa lopullisten tulosten tulisi peilata mahdollisimman hyvin tutkimukseen osallistuvien näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 188-190.)

Analysointiin ja kirjaamiseen liittyvä eettinen pohdinta tarkoittaa sitä, että tutkija tutkii ja analysoi niitä asioita mitä on ilmoittanut tutkivansa, vaikka mielenkiintoisempi asianhaara houkuttelisi tutkimaan. Kaikki tutkimus pitäisi kohdistua ratkaisemaan tutkimusongelma. On myös tärkeää, että kirjaan ja analysoin vain ne havainnoinnit, joita sain tutkijan roolissa, en esimerkiksi voinut vetää johtopäätöksi taukokeskusteluista tutkimustani ajatellen. (Vilkkä 113-115.) Kirjoitin ihmisistä ryhmänä, en yksilöinyt ketään, pidin huolta anonymiteetistä ja pidin koko prosessin ajan päällimmäisenä ajatuksen, että tutkin ilmiötä, en ihmisiä. Tutkimusryhmän pieni koko edellytti, että pidän erittäin hyvän huolen anonymiteetistä ja kirjoitin asioista yleisellä tasolla, nostin tutkittavan ilmiön esiin ja tarkastelin sitä tässä kontekstissa.

### 7.3 Siirrettävyys toisen asteen ammatilliseen koulutukseen

Osa toisen asteen opiskelijoista ei ole valmiita työelämän vaatimuksille. (OAJ 2019) Tutkimustulokset tukevat näkemystäni. Herkkä kehitysvaihe, jota nuori käy läpi perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheessa voi lisätä tuen tarvetta. Syrjäytymisen uhka on todellinen, jos toisen asteen opinnot keskeytyvät. Nuoret on saatava näkemykseni mukaan sitoutumaan paremmin koulu yhteisöön.

Harinen ja Halme (2012) tuovat esiin monia kouluhyvinvointiin liittyviä puutteita, joita suomalaisessa koulujärjestelmässä on esiintynyt. Keskeiset puutteet olivat paitsi ulkoisia, kuten epäterveet rakennukset, myös sisäisiä puutteita, kuten osallisuuden tunne ja vaikuttamisen mahdollisuudet, jotka nähtiin puutteellisiksi suomalaisessa koulujärjestelmässä. Myös sosiaalisten suhteiden haasteet ja kiusaaminen nousivat suuriksi ongelmiksi, suorastaan koulussa viihtymisen esteiksi. OAJ:n tuore tutkimus tuo esiin, että reformin yksilölliset opintopolut vaikuttavat osallisuutta heikentävästi ja huoli opiskelijoiden sitouttamisen mahdollisuuksista on ammatillisten opettajien keskuudessa suuri.

Näkemykseni mukaan vertaisuuden hyödyntämisessä ammatillisessa opetuksessa on kehitettävää. Etenkin nuoret opiskelijat kokevat ryhmämuotoisen työskentelyn ja vertaisuuden luontaiseksi ja uskon pienryhmätyöskentelyn lisäämisessä olevan potentiaalia. Pienryhmätoimintaa hyödynnetään hyvin tuloksin esimerkiksi varhaiskasvatuksessa. Lisäksi perusopetuksen opetus suunnitelmaudistus puoltaa ryhmämuotoista työskentelyä myös toisella asteella. Vertaisuuden hyödyntäminen on käsitykseni mukaan toisella asteella hyvin vaihtelevaa ja opettajakohtaista.

Opetuksen uudelleenjärjestämisen myötä tarvitsemme lisää keinoja ja työkaluja myös opiskelijoiden ohjaamiseen. Ammatillisen opettajan yksi keskeisimmistä työnsäistä on ammattiin



kasvattamisen ohella opintoihin sitouttaminen, kannustaminen, uskon luominen ja resilienssin sekä minäpystyvyyden kasvattaminen.

Voitaisiinko vermen ja vastaavien toimintamallien sovellusten avulla hyödyntää vertaisuuden voimaa? Pieni 3-6 opiskelijan ryhmä ison ryhmän sisällä voisi oletukseni mukaan toimia hyvin opiskelijan turvana ja tukena opintojen etenemisessä alusta loppuun. Tärkeintä pienryhmätoiminnassa olisi pysyvyys ja säännöllisyys, joka loisi rutiinien myötä turvallisuutta arkeen.

Vermeä on käytetty ammatillisissa oppilaitoksissa hyvin vähän opiskelijoiden ohjaamisen ja tuen näkökulmasta. Vermeä on hyödynnetty opintojen tukena jossakin määrin korkeakouluopiskelijoilla, erityisesti opettajaopiskelijoilla. Opetusharjoitteluaan tekeville opiskelijoille se on jopa tarkoittanut harjoittelun ohjaamista, niin vakiintunut ja paikoin moninainen termi ja sen käyttö on ollut (Sundli 2007.)

Yksi keskeisimmistä työni tavoitteista on löytää yhdistäviä tekijöitä tulosten ja opiskelijaryhmien ohjaamisen näkökulmasta haastavien tekijöiden välillä. En väitä, että tulokset ovat suoraan siirrettävissä mihinkään toiseen kontekstiin, mutta niin perustavanlaatuiset asiat kuin vuorovaikutus, luottamus, vertaisuus ja jakaminen, on ihmisten välillä tapahtuvaa. Siinä missä asiantuntijayhteisössä toimivat ovat oman alansa asiantuntijoita, ovat opiskelijat omien opintojensa asiantuntijoita. Kokemusasiantuntijoita omaa elämäänsä koskien he todella ovat. Opiskelu on heidän arkeaan ja kukaan ei tunne sitä niin hyvin kuin he itse. Niinpä vertaisten ohjeet ovat usein hyvin hyödynnettävissä, haasteet ovat yhteisiä.

Ammatillisen koulutuksen reformin myötä opiskelijayhteisöt ovat entistä heterogeenisempiä, suurempia ja opiskelijoiden ohjaus tapahtuu suurelta osin myös elinkeinoelämässä. Keskeiset haasteet, joita koen opiskelijoiden ohjaamisessa ovat puutteelliset työelämätaidot, kyky ottaa vastuu opintojen etenemisestä ja rakenteesta sekä sosiaaliset taidot, jotka ovat hyvin vaihtelevalla tasolla. Näkemystäni tukee OAJ:n ammatillisille opettajille tekemä kysely reformin vaikutuksista. (OAJ 2019.)

Työelämä odottaa joustavia, moniosaajia, joilla on hyvä kyky toimia erilaisissa toimintaympäristöissä ja erilaisten ihmisten kanssa. Valtaosa nuorimmista opiskelijoista saa ensikosketuksen työelämästä ja on kohtuutonta odottaa, että työelämän pelisäännöt olisivat heille tuttuja ja he voisivat sujuvasti, ilman tukea siirtyä työelämään.

Opiskelijat tarvitsevat opettajan ohjausta, sitä ei näkemykseni mukaan korvaa mikään. Kuitenkin vertaisuudesta ja mentoroinnista tehtyjen tutkimusten sekä oman tutkielmani tulosten valossa pienryhmässä, jossa toteutuu luottamus, arvostus ja dialogi sen kaikissa merkityksissä, voi olla positiivista vaikutusta muun muassa opiskelijoiden resilienssiin, minäpystyvyyteen ja

sosiaalisiin taitoihin. Lisäksi vertaisuudella voi olla merkittävä vaikutus ammatillisen identiteetin kehittymiseen (Mäki 2015) siihen kuinka opiskelija näkee itsensä ammattikunnan tulevana edustajana.

Ongelmatonta vertaisuuden hyödyntäminen ei varmasti ole. Opettajalla ja mentorilla on suuri rooli saada ryhmäytyminen hyvään alkuun ja sitouttaa opiskelijat toimimaan oman ryhmänsä jäseninä pelisääntöjen mukaan. Haasteita, joita ryhmätoimintaan voi liittyä ovat yleiset ryhmätoimintaan liittyvät haasteet, kuten liian homo- tai heterogeeninen ryhmä, henkilökohtaiset ongelmat, ryhmän sisäinen liian suuri kilpailu tai tavoite-erot, sitoutumattomuus ryhmän toimintaan tai tavoitteeseen ja keskustelun ajautuminen toistuvasti väärille urille. Penttisen ym. (2011, 5) mukaan joissakin ryhmissä vertaisuus voi nousta myös ongelmaksi, jossa lopputuloksena voi olla negatiivisen kierteen vahvistuminen. Onnistuessaan kuitenkin vertaisuus sitouttaa ja edesauttaa heidän mukaansa opintojen etenemistä.

Ryhmätoiminta on hyvin opettavaista ja ihmiset viihtyvät yleensä hyvin ryhmissä ja innostavat toisiaan sekä parhaimmillaan pääsevät huomattavasti parempiin tuloksiin kuin työskennellessään yksin. (Kopakkala 2011.)

Erityisesti nuoret opiskelijat tukeutuvat ryhmään ja ottavat vastaan ohjausta suhteellisen hyvin vertaisiltaan. Joissakin tilanteissa koen, että vertaisen keinot ovat jopa opettajan keinoja tehokkaammat. Toinen oletukseni on, että vermen avulla nuoret voisivat kokea opetusryhmissä vahvaa osallisuutta, vertaistukea ja vuorovaikutustaitojen vahvistumista. Olettamukseni mukaan se voisi kiinnittää nuoret paremmin kouluuyhteisöön ja siten myös koulunkäyntiin.

Toisaalta tiedostan sen, että moni opettaja voi käyttää vertaisryhmämentorointia muistuttavia keinoja sujuvasti ohjauksensa tukena jo nyt. Malliesimerkkejä järjestelmällisestä hyödyntämisestä en selvitystyöni avulla kuitenkaan löytänyt kuin yksittäisiä, ja nämäkin toteutettiin pääsääntöisesti korkeakouluympäristössä, etenkin opettajakoulutuksessa. Näissä tutkimuksissa nostettiin esiin, että vertaisuutta hyödynnetään suhteellisen vähän, etenkin toisella asteella. Uskon, että vertaisuudessa on paljon hyödyntämättömiä voimavaroja, etenkin opiskelijaryhmien muuttuessa yhä heterogeenisemmiksi.

Oletukseni on, että ryhmän sisällä vertaismentorointiryhmiin ryhmäytyminen voisi vahvistaa opiskelijoiden minäpystyvyyttä ja parantaa opiskelijoiden sitoutumista opintoihin. Uskon, että ammatillisen koulutuksen uudistuksen myötä, suuret oppimisyhteisöt ja oletus opiskelijoiden itseohjautuvuudesta voi hankaloittaa erityisesti tukea tarvitsevien opiskelijoiden opinnoista selviytymistä. Tutkimuksen mukaan opettajat ovat hyvin huolissaan erityisopiskelijoiden saamasta tuesta niin laadun kuin määränkin suhteen reformin voimaan astumisen jälkeen. (OAJ 2019.)

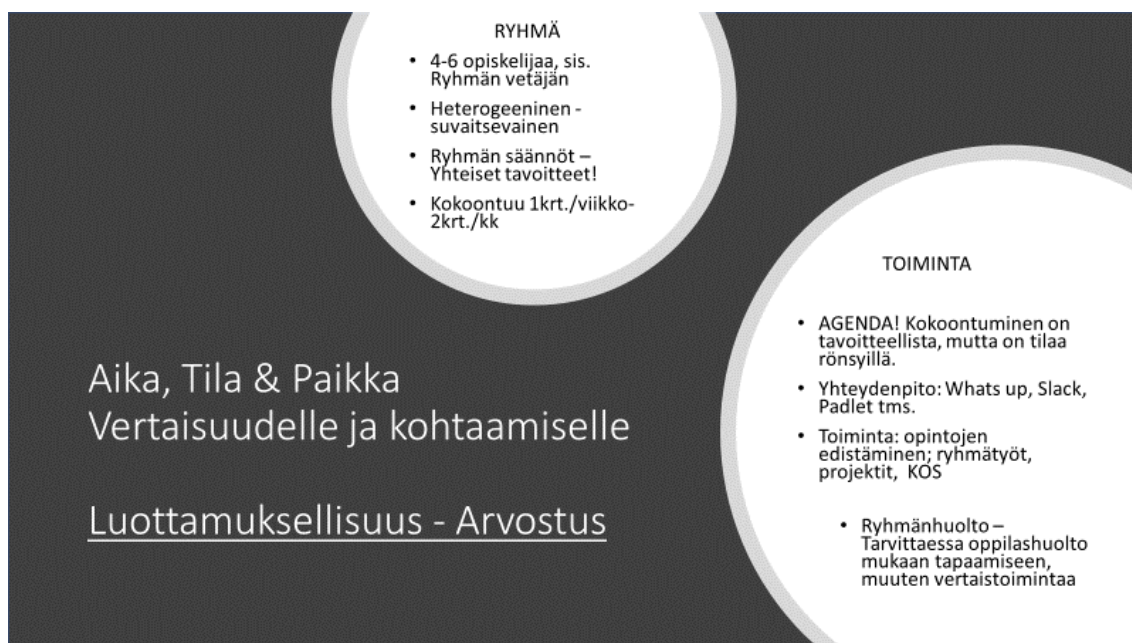
Voitaisiinko vertaisryhmämentoroinnin avulla kiinnittää myös heikommin menestyviä opiskelijoita paremmin opintoihin? Jos näin on, se voisi olla merkittävä opintojen etenemistä tukeva keino, ja siten mahdollisesti osaltaan parantaa opintojen läpäisevyyttä.

Eduskunnan lakiesityksen (HE 39/2017 vp) ja tilastokeskuksen (2017) mukaan läpäisevyys on parantunut 2000-luvulla, mutta edelleen sen parantaminen on toisen asteen oppilaitoksissa valtakunnallisesti selkeä tavoite ja rahoituksen keskeinen tekijä. Opintojen keskeytymiseen liittyen on tehty paljon tutkimus- ja kehitystyötä. Kuitenkin opintoihin sitouttamisessa ja opintojen loppuun saattamisessa ja sen tukemisessa on edelleen haasteita. Opintojen läpäiseminen on myös yksi keskeisistä rahoituksen perusteista reformin myötä. Oppilaitoksilla tulisi olla korkea motivaatio opiskelijoiden sitouttamiseen.

Vermen hyödyntämisessä ohjauksen näkökulmasta voi esiintyä myös monia haasteita. Anna-Maija Nyman (2018, 39) on käyttänyt vermeä toisen asteen ja ammattikorkeakoulun opiskelijoiden työskentelymuotona hiljattain ilmestyneessä tutkielmassaan ja löytänyt siitä paljon positiivisia näkökulmia, toisaalta myös haasteita. Hänen näkökulmansa on, että vermellä voi olla sitouttava ja yhteiskunnasta syrjäytymistä ennaltaehkäisevä vaikutus. Oma oletukseni tukee tätä käsitystä. Osallisuus ja sen kokeminen on syrjäytymisen vastakohta ja jos pystymme lisäämään osallisuutta nuoria haastavassa vaiheessa aikuisuuden kynnyksellä, syrjäytymisen todennäköisyys pienenee ratkaisevasti. Toisen asteen koulutuksella on merkittävä rooli yhteiskuntaan kiinnittämisessä. Tämän on todennut muun muassa Hotulainen ja Lappalainen (2005, 104-111) Opetushallituksen julkaisussa, jossa pohdittiin syvällisesti opiskelijoiden tukemisen keinoja erityisesti opintojen nivelvaiheissa.

Tärkein vaihe verme-toimintaa on tutkimustyöni mukaan ryhmän muodostumisen ja alkuvaiheen luottamuksen syntymisen vaihe. Kaikkien osapuolien sitouduttua ryhmän toimintaan kaikki yleensä toimivat ryhmän asettaman tavoitteen mukaisesti ja toisaalta ryhmämuotoinen toiminta antaa hyvän pohjan myös niin sanotulle ryhmäkurille, jossa hyvin nopeasti jäsenet antavat toisilleen palautetta, jos toiminta ei ole normien ja yhteisten tavoitteiden mukaista.

Olen muotoillut mallin, jonka mukaan ehdotan pienryhmäyttämisen kokeilua pilotin omaisesti. Näkemykseni mukaan mallia voidaan soveltaa kaikilla toisen asteen ammatillisissa koulutusohjelmissa, joissa opiskelijoilla on säännöllinen työjärjestys ja käytettävissä on kouluaikaa kahdesta kahdeksaan tuntia kuukausittain. Ryhmän toiminnan kannalta on olennaista, että aika on etukäteen tiedossa ja hyvin suunniteltu. Ohjaava opettaja antaa verme-istuntoihin alustavan ohjelman, mutta huomioi ajankäytöllisesti, että verme on tila ja paikka, jossa on tilaa vapaammalle keskustelulle, eikä tavoite saa olla ryhmää liiaksi kuormittava. Ryhmällä on myös oma tavoite vaihtuvien tehtävien lisäksi.



Kuvio 13: Vertaisryhmämalli opiskelijoille

Kuviossa 13 esitän pienryhmien keskeisimmän toimintaedellytyksen, joka on osallistujien välinen luottamus, arvostus ja vertaisuus. Ryhmä tarjoaa ennen kaikkea ajan, tilan ja paikan kohtaamiselle. Ryhmästä ja sen tavoitteesta riippuen toiminta voi sisältää enemmän opintojen etenemiseen konkreettisesti vaikuttavaa toimintaa tai painottua ryhmää huoltavaan toimintaan. Painotus voi, ja varmasti vaihtelee opintojen vaiheesta riippuen. Oletukseni on, että aluksi, luottamuksen muodostamisen ja tutustumisen vaiheessa yhteinen päämäärä ja toiminta voi olla hyvinkin suorituskeskeistä, toimintaa, joka edistää opintoja, kuten ryhmätöiden ja projektien tekemistä. Todennäköisesti tutustumisen ja luottamuksen kasvamisen seurauksena reflektointi voi muuttua syvällisemmäksi ja käsiteltävät asiat luottamuksellisemmaksi.

Ryhmäkokona neljästä kuuteen on näkemykseni mukaan sopiva. Ryhmän on hyvä olla riittävän pieni, että kaikki saavat äänensä kuuluviin. Ryhmällä on oltava nimetty mentori, muussa tapauksessa toiminta voi menettää fokuksen ja toiminta voi ajautua väärille urille. Vaikka vermeen ei ole tarkoitus tulla kilpailemaan tai näyttämään erinomaisuuttaan muille, on mielestäni tehtävä selkeäksi ryhmän tavoite ja toiminta-ajatus. Ryhmän riittävän pieni koko helpottaa myös yhteisten sääntöjen ja toimintatapojen noudattamista ja niihin sitoutumista.

Paikkana vermen täytyy olla kiireetön, lempeä, rauhallinen ja arkaluontoisten asioiden jakamiseen soveltuva. Stadin ammatti- ja aikuisopistossa on paljon tiloja, joissa sisustukseen ja ympäristön mukavuuteen on kiinnitetty huomiota. Toisaalta en näe estettä oppilaitoksesta

poistumiselle, kun säännöt toiminnalle on selkeät. Ryhmä voi hyödyntää luovasti muitakin tiloja, kuten kahviloita ja kirjastoja. On kuitenkin huomioitava, että toiminta liittyy opintoihin, jolloin opiskelijoilla on velvollisuus siihen osallistua ja poissaoloista täytyy ilmoittaa ohjaavalle opettajalle. Alaikäisten opiskelijoiden kohdalla ilmoituksen tekee huoltaja, kuten muissakin tapauksissa.

Toiminnan luottamuksellisuuden takia raportointi on haastavaa, mutta näkemykseni mukaan ryhmän tulee tiivistää muutamaan lauseeseen istunnoissa aikaansaadut asiat. Luottamuksellisia asioita ei tarvitse jakaa, mutta esimerkiksi oppilashuollon osallistuminen ryhmien toimintaan on mahdollista, mikäli ryhmä sitä itse toivoo. Kouluhyvinvoinnin kannalta on tärkeää, että vermen toiminta on yksilöiden hyvinvointia tukevaa, eikä liian kuormittavaa. Jokaisen toimintaan osallistuvan täytyy pystyä tuomaan esiin epäkohdat ja tarvittaessa olla yhteydessä ohjaavaan opettajaan tai oppilashuoltoon, jos ryhmässä on konfliktitilanne, joka vaatii ohjausta ja mahdollista sovittelua.

Tapaamisten tiheys voi vaihdella riippuen opintojen vaiheesta ja ryhmän tarpeesta, mutta lähtökohtaisesti ehdotan vakiintunutta aikaa, joka voidaan suunnitella työsuunnitelmiin. Keran viikossa voi olla välillä liian tiheä tapaamisväli, mutta ehdotan, että lukujärjestyssuunnittelulla istunnot turvattaisiin vähintään kahdesti kalenterikuukausittain. Mikään ei estä ryhmää tapaamasta tiiviimmin.

Pienryhmätoiminnalla haluan lisätä pysyvyyttä opiskelijoiden maailmaan. Koulutus uudistuksen myötä opiskelijoilla muuttuu ryhmän lisäksi usein ohjaava opettaja ja opintojen etenemisen mukaan myös opintojen aikataulutus. Ryhmä olisi sama opintojen alusta loppuun saakka. Ryhmäläisistä osa toki voi valmistua, keskeyttää opintonsa tai erota niistä, mutta tavoitteeni on, että ryhmä säilyisi mahdollisimman muuttumattomana. Säännöllisyys ja tutut asiat arjessa luovat turvallisuutta ja sitouttavat tehokkaasti opintoihin.

Yhteydenpito ryhmän jäsenten kesken olisi luonnollisen kanssakäymisen lisäksi jollakin virtuaalisella sovelluksella, kuten Whats up, Slack, messenger tai muu ryhmän valitsema väline. Jokaisen ryhmäläisen tulee sitoutua ryhmän sääntöjen lisäksi myös yhteiseen yhteydenpitövälineeseen ja toimia siellä hyvien toimintatapojen mukaan. Opiskelijoita täytyy ennen toimintaa muistuttaa sosiaalisen median toimintakulttuurista ja säännöistä. Kaikkea ryhmän toimintaa koskee ja määrittää luottamus ryhmäläisten välillä. Konflikti- tai muissa ongelmatilanteissa, kuten kiusaamistilanteissa ohjaava opettaja ja oppilashuolto ottaa tilanteen hoitoon. Oppilaitoksessamme on käytössä restoratiivinen vertaissovittelu ohjelma, jossa toimintatapana on, että konfliktitilanteita ratkoo osapuolten kanssa vertaiset, työhön koulutetun koulun henkilökunnan ohella (Verso.) Ehdotan, että pienryhmissä mahdollisesti syntyviä konflikteja ratkoo koulun henkilökunta kontekstin arkaluontoisuuden ja vaitiolovelvollisuuden takia.

Esittelin vertaisuuden edistämistä tukevaa mallia Stadin ammatti- ja aikuisopistolla maaliskuussa 2019. Järjestin toiminnallisen workshopin, jossa ideoimme mallin hyödynnettävyyttä yhdessä esimieheni, oppimista tukevien opintojen (OPVA-opintojen) edustajan ja oppilashuollon edustajan kanssa. Ehdotukseni sai hyvän vastaanoton. Esittelin ehdotukseni myös kampus 2. johtajien kokouksessa huhtikuussa 2019. Esittelin lyhyesti aihetta myös oppilashuollon kokouksessa. Lisäksi olen käynyt dialogia aiheeseen liittyen oppilashuollon edustajien kanssa. Oppilashuolto tekee pitkäjänteistä ja tuloksekasta työtä opiskelijoiden hyvinvoinnin edistämiseksi. Lukuvuoden teema on opiskelijoiden sosiaalisen kiinnittymisen tukeminen, jota pienryhmätoiminta tukisi näkemykseni mukaan hyvin. Vuoropuhelu mahdollisuuksista jatkuu ja pienryhmäyttämistä pilotoidaan syksyllä 2019 Stadin ammatti- ja aikuisopistossa, kampuksella 2. Pilottiryhmä on syksyllä 2019 opintonsa aloittavat kauneudenhoitoalan opiskelijat.

## 8 Lopuksi

Mentoroinnin käsitteellinen muutos on merkittävä ja selkeä. Vertaisryhmämentoroinnin malli vastaa nykyaikaisen tietoyhteiskunnan haasteisiin aiempaa mestari-kisälli-mallia paremmin. Vertaisryhmämentorointia on käytetty lähinnä opettajien työnkehityksen menetelmänä, joillakin toimialoilla se on vakiinnuttanut asemaansa myös muissa asiantuntijayhteisöissä. (Heikkinen ym. 2010 & Heikkinen 2012.)

Saaduista tuloksista voi todeta, että riippumatta vertaisryhmämentoroinnin tavoitteesta tai toimintaan osallistujista, ihmisen sosiaaliset tarpeet ovat suhteellisen muuttumattomat. Sosiaaliset tarpeet ovat ihmisen yksi keskeisimmistä perustarpeista ja yhteenkuuluvuuden tarve on meihin sisäänrakennettua. Näkemykseni mukaan vertaisryhmämentoroinnin periaatteita voi soveltaa yhteisöihin, joissa ryhmätoiminnan, yhteistyötaitojen ja vuorovaikutuksen edistäminen ja osaamisen jakamisen on tarpeellista. Asiantuntijayhteisöt ja hiljaisen tiedon jakaminen on hyvin potentiaalinen vertaisryhmämentoroinnin kohde.

Ryhmässä toimiminen on ihmisille luontaista, toisille helpompaa, toisille haastavampaa. Ryhmän toiminta ei ole yksinkertaista, eikä todellakaan ole taattua, että ryhmä on osiensa summa, puhumattakaan siitä, että se olisi enemmän. Ryhmän vetäjällä on merkittävä rooli toiminnan mahdollistajana, fasilitoijana ja luottamuksen sekä arvostuksen varjelijana. Ryhmän toiminnan onnistumisesta on vastuussa kuitenkin aina koko ryhmä. Toiminnan keskeisiksi haasteiksi voi nousta aineistoon perustuen henkilökemioiden toimimattomuus, liian heterogeeninen tai homogeeninen ryhmä. Lisäksi ongelmia voi aiheuttaa toistuva keskustelun ajautuminen asiaankuulumattomuuksiin. Kopakkala (2011) muistuttaa myös, että ryhmätoiminnan keskeisiä haasteita voi olla edellä mainittujen lisäksi luottamuspula, liiallinen kilpailu ryhmän

sisällä tai heikko sitoutuminen tavoitteeseen. Haastavissa tilanteissa ryhmän toiminta jää pinnalliseksi, ajautuu konflikteihin tai toiminta hiipuu.

Ihmiset oppivat kuitenkin ryhmässä toimiessaan paljon ja meillä on myös taipumus innostaa toisiamme sekä sitoutua ryhmään. Parhaat edellytykset toiminnalle on, kun tavoite on selkeä ja kaikki osallistujat pystyvät sitoutumaan siihen. Ryhmän heterogeisuus on myös tiettyyn pisteeseen asti rikkaus ja mahdollistaa arvohiertymät sekä potentiaalisuuden luoda jotakin uutta. (Aaltonen ym. 2003; Kopakkala 2011.) Lisäksi ihanteellisessa ryhmätoiminnassa on flow'n mahdollisuus, mutta sillä on edellytyksensä. (Martela & Jarenko 2015; Heinonen ym. 2011) Vertaismentorointiryhmässä jäsenten on pystyttävä kokemaan vertaisuuden tunne, tavoitteen täytyy myös tuntua kaikista motivoivalta

Vermen keskiössä on ryhmän toiminta, sen vertaisuus, istuntojen luottamuksellisuus, vapaaehtoisuus ja sitoutuminen sekä dialogisuus, sen kaikissa merkityksissä. Erityisesti kuulluksi tulemisen tärkeys on vermen keskeinen perusajatus. Jokaisella on tarve ja oikeus tulla kuulluksi ja kohdatuksi vertaisena. Ryhmässä korostuvat toiminnalliset menetelmät ja periaate, että toiminnan keskiössä on työ ja siihen liittyvät kysymykset. (Estola ym. 2012, 111-113.)

Vaikuttavimmat tulokset tutkielmassani ovat, että vertaisryhmätoiminta on nähty vakuuttavaksi ja joustavaksi työnkehityksen muodoksi, joka parhaimmillaan tukee projektimallista työskentelyä ja osaamisen jakamista. Vertaisryhmämentorointi on implementoitunut kaikkien metropolialueen korkeakoulujen toimintaan.

3AMK toimintasuunnitelmaan on tehty kirjaus vertaisryhmämentoroinnin hyödyntämisestä, projektipäälliköiden verme-malli on lanseerattu ja toimintaa kehitetään edelleen korkeakoulujen yhteistyön edistämiseksi. Koulutukseen osallistuneet mentorit ovat tehneet runsaasti työtä vermen juurruttamisen mahdollistamiseksi kohdeorganisaatioissa käyden ammatillista dialogia omassa yhteisössään.

Verme *huokoistaa* hektistä arkea. Se luo ajan, tilan ja paikan dialogille, kiireen keskelle. Huolien ja onnistumisten jakaminen nousee keskeisesti esiin aineistosta. Ryhmässä voi purkaa tuntemuksia ja saada emotionaalista tukea. Lisäksi voi huomata olevansa muiden osallistujien kanssa samassa tilanteessa, ei ongelmansa kanssa yksin, jolloin oma kokemus neutraloituu.

Vertaisryhmämentorointiryhmissä oltiin hyvin tavoitekeskeisiä, mutta keskustelun ajautuminen kiinnostavampaan aiheeseen ja kuulumisten vaihtamiseen oli kuitenkin mahdollista. Osallistujat kuvailivat olevansa *vapaita* omista työrooleistaan, osallistuvansa istuntoihin *omana itsenään*.

Mentorit saivat toiminnastaan kiitosta kaikissa ryhmissä ja vuorovaikutus oli arvostavaa ja yhteistyötä edistävää. Kaiken kaikkiaan toiminta koettiin positiiviseksi ja voimaannuttavaksi. Valtaosa näki vermen ja työhyvinvoinnin välillä suoria tai epäsuoria vaikutusmahdollisuuksia.

Keskeisimmät epävarmuudet vermen hyödynnettävyydessä liittyivät resursointiin. Yhteisöllisyyttä tukevan vermen pelättiin jäävän helposti taka-alalle keskeisempien työtehtävien priorisoinnissa. Asiantuntijayhteisössä työtehtävien priorisointi on ehdotonta. Mikäli verme koetaan arjessa hyödylliseksi menetelmäksi, olisiko organisaatiojohtoinen toiminnan resursointi mahdollista tai tulisiko vertaisryhmämentorointi kirjata kaikkien organisaatioiden toimintasuunnitelmiin?

Tuloksia ei voida suoraan yleistää, mutta toimintaa voi nähdäkseni suositella hyödynnettäväksi erilaisille kohderyhmille ja muotoilla tavoitetta ja toiminnan tarkoitusta vastaava malli. Väitän, että kaikkea yhteistoimintaa edistää vermen perusajatus, vertaisuus, arvostus ja dialogi.

Luotettavuutta arvioitaessa laadullisen tutkimuksen, erityisesti havainnoidessa ja osallistuessa ryhmätoimintaan tutkijalla on aina jonkinlainen vaikutus toimintaan, vaikka vaikutukset pyritäisiin minimoimaan. Lisäksi kaikki mielipiteet on ryhmän läsnäollessa annettuja, kuinka paljon ryhmän läsnäolo on voinut vaikuttaa yksilöiden näkemyksiin, jää arvoitukseksi.

Työ onnistui hyvin. Tuloksista on nähtävissä vertaisryhmämentoroinnin hyödynnettävyyden laajat mahdollisuudet ja osallistujien positiiviset kokemukset niin toimintaan kuin koulutukseenkin liittyen.

Keskustelu yhteisöllisyyttä tukevien työskentelymallien tärkeydestä on ajankohtaista. Asiantuntijayhteisöissä toimitaan monenlaisissa työryhmissä ja toiminnan edistämistä tukevat työskentelytavat vievät aina väistämättä myös kohti tavoitetta.

Jatkossa toivon, että hyvin alkanut juurruttamistyö jatkuu kohdeorganisaatioissa ja verme edistää 3AMK yhteistyötä. Toiminta muotoutuu kohdeorganisaatioissa tarpeita vastaavaksi ja kevyeksi rakenteeksi, johon osallistujien on helppo sitoutua.

Jatko tutkimus voisi liittyä 3AMK projektipäälliköiden verme-ryhmien toiminnan onnistumiseen ja toiminnan edelleen kehittämiseen. Lisäksi olisi kiinnostavaa saada tietoa, kuinka toisen asteen opiskelijoiden pienryhmäyttäminen onnistuu vertaisryhmämentoroinnin periaatteita noudattavan mallin avulla ja kehittää mallia edelleen.



## Lähteet

## Painetut lähteet

Aaltola, J., Collin, K., Eskola, J., Heikkinen, H. L. T., Herkama, S., Hänninen, V., Ilmonen, K., Kiviniemi, K., Laajalahti, A., Laine, T., Lilja, N., Metsämuuronen, J., Moilanen, P., Niikko, A., Paloniemi, S., Rajala, R., Räihä, P., Suoranta, J. & Valli, R. (toim.) 2018. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.

Aaltonen, T., Heiskanen, E. & Innanen, P. Arvot yksilön ja työyhteisön kehittäjänä. 2003. WSOY. WS Bookwell: Porvoo.

Ahokas, M. 2010. Kokemuksia moniammatillisesta ryhmästä Jyväskylän ammattiopistossa. Teoksessa H, Heikkinen, H, Jokinen & P, Tynjälä. Verme. Vertaisryhmämentorointi työssäoppimisen tukena. Helsinki: Tammi.

Ahonen, A. K., Aunola, K., Harju-Luukkainen, H., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Juuti, K., Juutinen, S., Koponen, T., Kärkkäinen, T., Lehtinen, A., Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Ratinen, I., Rautopuro, J., Saarela, M., Salminen, J., Tolvanen, A. Tuohilampi, L., Vainikainen, M-P., Vettenranta, J. & Vuorinen, R. 2018. Pisa pintaa syvemmältä. Pisa 2015 Suomen pääraportti. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Aira, A. 2012. Toimiva yhteistyö Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.

Estola, E., Aho, J., Kaunisto, S-L., Moilanen, A. & Tervonen, J. 2012. Osaaminen jakoon Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. 6. Kerronnalliset ja toiminnalliset menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus.

Heinonen, S., Klinberg, S. & Pentti, P. 2011. Kaikkien aivot käyttöön. WSOYpro.

Heikkilä, J. & Heikkilä, K. 2001. Dialogi - Avain innovatiivisuuteen. 1-2. painos. Vantaa: WSOY.H, Heikkinen, H, Jokinen & P, Tynjälä. Verme. Vertaisryhmämentorointi työssäoppimisen tukena. 2010. Helsinki: Tammi.

Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., Markkanen, I. & Tynjälä, P. Osaaminen jakoon. Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. 2012. PS-kustannus. Opetus 2000. Bookwell: Juva.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Juuti, P. & Salmi, P. 2014. Tunteet ja työ Uupumuksesta iloon. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kananen, J. 2014. Toimintatutkimus kehittämistutkimuksen muotona. Miten kirjoitan toimintatutkimuksen opinnäytetyönä? Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Keski-Luopa, L. 2018. Kohti kokonaisvaltaista työnohjauksen teoriaa. Työnohjaus intersubjektiivisena kehitysprosessina. Jyväskylä: Metanoia Instituutti.

Kopakkala, A. 2011. Porukka, jengi, tiimi Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. 3. painos. Helsinki: Edita Prima.

Luecke, R. 2004. Coaching and Mentoring. How to develop Top Talent and Achieve Stronger Performance. Harvard Business Essentials. Harvard Business School Press. Boston, Massachusetts.

Martela, F. & Jarenko, K. 2015. Draivi: voiko sisäistä motivaatiota johtaa? Helsinki: talentum.

Ojasalo, K., Moilanen, T. & Ritalahti, J. 2015. Kehittämistyön menetelmät - Uudenlaista osaamista liiketoimintaan. 3-4 painos. Helsinki: Sanoma Pro.

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2001. Tutkimuksen voimasanat. 1. Painos. Porvoo: WSOY.

Ross, R. 1998. The Ladder of Inference. Senge, M., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R. & Smith, B., The Fifth Discipline Fieldbook. London: Nicholas Brealey, 242-246. Viitattu 20.12.2018.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Helsinki: Tammi.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena - konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Tammer-Paino Oy.

Vilka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.

#### Sähköiset lähteet

Appelqvist-Schmidlechner, K., Tuisku, K., Tamminen, N., Nordling, E. & Solin, P. 2016. Mitä on positiivinen mielenterveys ja kuinka sitä mitataan? Suomen lääkärilehti, Vuosikerta. 71, Nro 24, Sivut 1759-1764. Viitattu 4.1.2019. <http://hdl.handle.net/10138/230006>

Ala-Laurinaho, A. & Uusitalo, H. 2019. Mitä on resilienssi? Työterveyslaitos. Viitattu 4.1.2019. <https://www.ttl.fi/tyoyhteiso/tyon-kehittaminen/mita-on-resilienssi/>

Aho, S. & Ranki, S. 2018. Millä rahalla? Katsaus elinikäisen oppimisen rahoitusvirtoihin. Sitran selvityksiä 134. Viitattu 1.1.2019. <https://media.sitra.fi/2018/10/10132635/milla-rahalla.pdf>

Bandura, A. Stanford university. General Learning Press. Viitattu 12.12.2018. [http://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura\\_SocialLearningTheory.pdf](http://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf)

Bandura, A. 1989. Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), Annals of child development. Vol. 6. Six theories of child development (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press. Viitattu 18.2.2019. <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1989ACD.pdf>

Bandura, A. 1994. Self-efficacy. Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press, 1998. Viitattu 25.10.2018 & 26.3.2019. <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf>

Bandura, A. 2012. On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. Stanford University. Journal of Management. Vol. 38 No. 1, January 2012 9-44. Viitattu 25.10.2018. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>

Cummings, J. R. 2013. Executive Coaching practices: What do executive coaches do? ProQuest Dissertations Publishing. The University of the Rockies. Viitattu 28.12.2018. <https://search-proquest-com.nelli.laurea.fi/docview/1317665606?accountid=12003>

- Halkola, T. 2015. Koulukieltäytyjät sosiaalityön uutena haasteena Ihmekysymyksillä kohti ratkaisuja. Viitattu 30.10.2018. [http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/102461/Halkola\\_Teija.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/102461/Halkola_Teija.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Hakanen a, J. 2009. Työn imun arviointimenetelmä. Viitattu 7.2.2019. [http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/134804/Ty%C3%B6n\\_imun\\_arviointimenetelm%C3%A4.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/134804/Ty%C3%B6n_imun_arviointimenetelm%C3%A4.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Hakanen b, J. Työn imu. 2011. Viitattu 7.2.2019. [http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136798/9789522618276-TTL\\_tyonimu.pdf?sequence=1](http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/136798/9789522618276-TTL_tyonimu.pdf?sequence=1)
- Hakanen, J. & Laakso, S. 2018. Työterveyslaitos. Työhyvinvointi. Viitattu 6.11.2018. <https://www.ttl.fi/tyoyhteiso/tyohyvinvointi/>
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu kouluhyvinvointia hakemassa. Suomen Unicef. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura verkkojulkaisuja 56. Viitattu 7.2.2019. [https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/hyva\\_paha\\_koulu-1.pdf](https://unicef.studio.crasman.fi/pub/public/pdf/hyva_paha_koulu-1.pdf)
- HE 39/2017, Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi ammatillisesta koulutuksesta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi. Viitattu 20.11.2018. <https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2017/20170039>
- Hotulainen, R. & Lappalainen, K. 2005. Nuoruusiän minäkäsityksen rakentuminen ja tukeminen siirryttäessä toisen asteen koulutukseen. Opetushallituksen julkaisussa Siirtymät sujuviksi - ehyttä koulupolkua rakentamassa. Viitattu 9.12.2018. [https://www.oph.fi/download/47165\\_siirtymat.pdf](https://www.oph.fi/download/47165_siirtymat.pdf)
- Hotulainen, R. 2010. Opetushallitus. Asiantuntijuuden ja huippusuoritusten kehittymisestä. Viitattu 1.10.2019. [https://www.edu.fi/download/181774\\_sivu\\_6a\\_asiantuntijuuden\\_ja\\_huippusuoritusten\\_kehittamisesta.pdf](https://www.edu.fi/download/181774_sivu_6a_asiantuntijuuden_ja_huippusuoritusten_kehittamisesta.pdf)
- Karjalainen, M. 2010. Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla. Jyväskylän yliopisto. Viitattu 7.2.2019. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/23630/9789513938666.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Karvonen S., Tokola K. & Rimpela A. 2018. Well-being and academic achievement: differences between schools from 2002 to 2010 in the Helsinki Metropolitan Area. *Journal of School Health* published by Wiley Periodicals, Inc. on behalf of American School Health Association. November 2018; 88: 821-829. No:11. Viitattu 7.2.2019. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/josh.12691>
- Korkiamäki. R. 2013. Kaveria ei jätetä! Sosiaalinen pääoma nuorten vertaisuhteissa. Viitattu 9.12.2018. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/68124/978-951-44-9124-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lev, E.L, Kolassa, J & Bakken, L. L. 2010. Nurse Education Today 30 (2010) 169-174. Elsevier. Faculty mentors' and students' perceptions of students' research self-efficacy. Viitattu 12.12.2018. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2009.07.007>
- LUC-kirjasto. Lähdekritiikki. Viitattu 20.11.2018. <https://lib.luc.fi/c.php?g=311461&p=2081545#s-lg-box-6442633>
- Luopa, P., Kivimäki, H., Matikka, A., Vilkki, S., Jokela, J., Laukkarinen, E. & Paananen, R. 2014. Nuorten hyvinvointi Suomessa 2000-2013. Kouluterveyskyselyn tulokset. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (THL). Raportti 25/2014. Viitattu 13.2.2019. [https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/116692/URN\\_ISBN\\_978-952-302-280-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/116692/URN_ISBN_978-952-302-280-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Lääperi, P. Resilienssi auttaa vastoinkäymisissä. Mielenterveyden keskusliitto. Tunne & Mieli 1/2016. Viitattu 30.10.2018. <http://mtkl.fi/resilienssi-auttaa-vastoinkaymisissa/>

Martela, F. & Jarenko, K. 2015. Draivi: voiko sisäistä motivaatiota johtaa? Viitattu 3.1.2019. [https://verkkokirjahylly.almatalent.fi/teos/BAIBHXGUG#kohta:Osa\(\(20\)II\(\(\(a0\)Sis\(\(e4\)isen\(\(20\)motivaation\(\(20\)johtaminen\(\(20\):Kyvykkyuden\(\(20\)johtaminen\(\(20\):Miten\(\(20\)kyvykkyuden\(\(20\)kokemusta\(\(20\)vahvistetaan?\(\(20\):Yritystiedon\(\(20\)t\(\(e4\)ydellinen\(\(20\)l\(\(e4\)pin\(\(e4\)kyvyys\(\(20\)](https://verkkokirjahylly.almatalent.fi/teos/BAIBHXGUG#kohta:Osa((20)II(((a0)Sis((e4)isen((20)motivaation((20)johtaminen((20):Kyvykkyuden((20)johtaminen((20):Miten((20)kyvykkyuden((20)kokemusta((20)vahvistetaan?((20):Yritystiedon((20)t((e4)ydellinen((20)l((e4)pin((e4)kyvyys((20)

Mohdin. A. 2016. After years of intensive analysis, Google found the key to good teamwork is being nice. Viitattu 6.11.2018. <https://qz.com/work/625870/after-years-of-intensive-analysis-google-discovers-the-key-to-good-teamwork-is-being-nice/>

Motlagh, S. E., Amrai, K., Yazdani, M. J., Abderahim, H. A. & Sourie, H. The relationship between self-efficacy and academic achievement in high school students. 2011. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15 (2011) 765-768. Viitattu 12.12.2018. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.180>

Mäki-Ketelä, J. 2012. Kiskot vievät elämään - ammatillisessa ja koulutuksellisessa marginaalissa elävien nuorten erilaisia elämänraiteita. Itä-Suomen yliopisto. Viitattu 15.2.2019. [http://epublications.uef.fi/pub/urn\\_isbn\\_978-952-93-1388-4/urn\\_isbn\\_978-952-93-1388-4.pdf](http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-93-1388-4/urn_isbn_978-952-93-1388-4.pdf)

Nyman. A-M. 2018. Vertaisryhmämentorointi-työpajan kehittäminen osana innovaatioprojektia. Viitattu 3.12.2018. [http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/141827/Nyman\\_Anna-Maija.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/141827/Nyman_Anna-Maija.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

OAJ. 2019. Reformin tavoitteet eivät toteudu ammatillisen koulutuksen arjessa: Osaamispisteelle määriteltävä opetuksen määrä. Tiedote 29.3.2019. Viitattu 3.4.2019. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/uutiset-ja-tiedotteet/2019/reformin-tavoitteet-eivat-to-teudu-ammattillisen-koulutuksen-arjessa-osaamispisteelle-maariteltava-opetuksen-maara/>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2017. Viitattu 20.3.2019. [https://minedu.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/ammattillisen-koulutuksen-reformin-toimeenpanoa-tuetaan-60-miljoonan-euron-tukipaketilla](https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/ammattillisen-koulutuksen-reformin-toimeenpanoa-tuetaan-60-miljoonan-euron-tukipaketilla)

Osaava Verme. Jaettu osaaminen kasvaa toiseen potenssiin. Viitattu 21.11.2018. <http://osaavaverme.wixsite.com/verme>

Penttinen, L., Plihtari, E., Skaniakos, T. & Valkonen, L. 2011. Vertaisuus voimavarana ohjauksessa. Viitattu 7.2.2019. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47643/978-951-39-4497-1.pdf?sequence=1>

Puusa, A. & Eerikäinen, M. 2010. Is Tacit Knowledge Really Tacit? *Electronic Journal of Knowledge Management: EJKM; Reading Vol. 8, Iss. 3, (Nov 2010): 307-318*. Viitattu 28.12.2018. <https://search-proquest-com.nelli.laurea.fi/docview/873879036?accountid=12003>

Salomaa, R. 2017. Coaching of international managers Organizational and individual perspectives. Viitattu 28.12.2018. [https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-736-1.pdf](https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-736-1.pdf)

Shastri, P. C. 2013. Resilience: Building immunity in psychiatry. *Indian J Psychiatry* 2013; 55: 224-34. Viitattu 4.1.2019. <https://search-proquest-com.nelli.laurea.fi/docview/1434865572?accountid=12003>

Sias, P. M. 2009. Organizing relationships. Traditional and emerging perspectives on workplace relationships. Viitattu 27.12.2018. <http://dx.doi.org/10.4135/9781452204031.n3>

Southwick, S. M. & Charney, D. S. 2012. Resilience: The Science of mastering the life's greatest challenges. Cambridge University Press. Viitattu 4.1.2019. Southwick, Steven M., and Dennis S. Charney. Resilience: The Science of Mastering Life's Greatest Challenges, Cambridge University Press, 2012. ProQuest Ebook Central, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/Laurea/detail.action?docID=1024995>.

Sundli, L. 2007. Mentoring - A new mantra for education. Teaching and Teacher Education. 23, 201-214. Viitattu 7.11.2018 ja 3.12.2018. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.016>

Suomen työnohjaajat ry. 2018. Työnohjaus. Viitattu 9.12.2018. <https://www.suomentyonohjaajat.fi/tyonohjaus>

Tilastokeskus. Tutkinnon suorittaminen nopeutui. Päivitetty: 17.3.2017. Viitattu: 20.11.2018. [http://www.stat.fi/til/opku/2015/opku\\_2015\\_2017-03-17\\_tie\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/opku/2015/opku_2015_2017-03-17_tie_001_fi.html)

Varantola, K., Launis, V., Helin, M., Spoof, S.K. & Jäppinen, S. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki. Viitattu 11.11.2018. [http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf)

Vassallo, Philip. DIALOGUE: Speaking to Listen Listening to Speak. 2000. Source: ETC: A Review of General Semantics. Viitattu 20.12.2018. <http://search.ebscohost.com.nelli.laurea.fi/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=3797801&site=ehost-live>

Verso. VERSO-ohjelma Sovittelutaitoja ja kohtaamisen kulttuuria. Viitattu 28.11.2018. <http://sovittelu.com/vertaissovittelu/>

## Kuviot

Rubiikin kuutio. 26.3.2019. <https://pixabay.com/fi/photos/rubik-kuutio-palapeli-lelu-peli-2477165/>

Tiedon tikapuut. 24.3.2019. <https://pixabay.com/fi/photos/johtaja-j%C3%A4lkeen-pilvi%C3%A4-taivas-2748333/>

Tiimi. 23.3.2019. <https://pixabay.com/fi/photos/yst%C3%A4v%C3%A4t-sunrise-nuori-onnellinen-3614311/>

## Kuviot

- Kuvio 1: Ensimmäinen kuvio .....Mentoroinnin alkuperäinen asetelma
- Kuvio 2: Toinen kuvio ..... Vertaisryhmämentorointi
- Kuvio 3: Kolmas kuvio .....Flow´n edellytykset (mukaillen Martela & Jarenko 2015, 101)
- Kuvio 4: Neljäs kuvio .....Koulutusprosessi
- Kuvio 5: Viides kuvio..... Rubiikin kuutio (Pixabay)
- Kuvio 6: Kuudes kuvio ..... Tiedon tikapuut (Pixabay)
- Kuvio 7: Seitsemäs kuvio ..... Tiimi (Pixabay)
- Kuvio 8: Kahdeksas kuvio.....Vermen hyödyntämisen keinoja
- Kuvio 9: Yhdeksäs kuvio.....Työhyvinvoinnin luokittelu
- Kuvio 10: Kymmenes kuvio ..... Osallistujien positiiviset kokemukset työhyvinvointiin liittyen
- Kuvio 11: Yhdestoista kuvio.....Ulkoisesti työhyvinvointiin vaikuttavat
- Kuvio 12: Kahdestoista kuvio.....Epävarmuustekijät
- Kuvio 13: Kolmastoista kuvio .....Vertaisryhmämalli opiskelijoille

## Liitteet

Liite 1: Ensimmäinen liite .....	Kyselylomake 1.
Liite 2: Toinen liite .....	Kyselylomake 2.
Liite 3: Kolmas liite.....	Kyselyiden vastaukset
Liite 4: Neljäs liite.....	Koulutusprosessi
Liite 5: Viides liite.....	Vertaisryhmämalli opiskelijoille

## LIITE 1 (1/2)



### 3AMK Korkeakoulu Verme

Hyvä vastaaja,

Toteutan opinnäytetyöni 3AMK Korkeakoulu Verme-hankkeessa. Haaga-Helia on työn toimeksiantaja. Tavoitteeni on tutkia koulutusprosessin onnistumista, luoda siitä kokonaiskuva, sekä tehdä ehdotuksia kehitystyön tueksi. Lisäksi tutkin keskeisimpiä ilmiöitä, joita vertaismentoroinnin keinoin nousee esiin ja voidaan käsitellä. Pohdin työssäni myös työhyvinvoinnin näkökulmaa ja Vermen soveltamismahdollisuuksia toisen asteen oppilaitoksen käyttöön, opiskelijoiden ohjauksen työkaluksi. Kyselyyn vastaaminen vie n. 5-10min.

#### 1. Miksi osallistut Verme koulutukseen?

#### 2. Mitä tavoitteita sinulla on koulutukselle?

#### 3. Onko organisaatiossa, jossa työskentelet käytössä jokin mentoroinnin muoto?

- Kyllä  
 Ei  
 En osaa sanoa

#### 4. Jos vastasit edelliseen kysymykseen kyllä, kertoisitko millä tavalla mentorointia on käytetty?

#### 5. Miten omalla toiminnallasi edesautat Vermen jalkautumista organisaatioosi?



## LIITE 1 (2/2)

6. Uskotko vertaisryhmämentoroinnilla olevan vaikutusta työhyvinvointiin?

- Kyllä  
 Ei

7. Jos vastasit edelliseen kysymykseen kyllä, mitä vaikutuksia?

Lähetä



### 3AMK Korkeakoulu Verme

Hyvä vastaaja

Toteutan opinnäytetyöni 3AMK Korkeakoulu Verme-hankeessa. Haaga-Helia on työn toimeksiantaja. Tavoitteeni on tutkia koulutusprosessin onnistumista, luoda siitä kokonaiskuva, sekä tehdä ehdotuksia kehitystyön tueksi. Lisäksi tutkin keskeisimpiä ilmiöitä, joita vertaismentoroinnin keinoin nousee esiin ja voidaan käsitellä. Pohdin työssäni myös työhyvinvoinnin näkökulmaa. Kyselyyn vastaaminen vie n. 10-15 min.

**1. Kuinka hyvin Verme-koulutus kokemuksesi mukaan onnistui asteikolla 1-5?**

	1	2	3	4	5	
Heikosti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Kiitettävästi

**2. Kuinka hyvin Verme-koulutus sopii mielestäsi korkeakoulukontekstiin asteikolla 1-5?**

	1	2	3	4	5	
Heikosti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Erittäin hyvin

**3. Arvioi oma motivaatiosi vermetoimintaa kohtaan asteikolla 1-5**

	1	2	3	4	5	
Matala	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Erittäin korkea

**4. Näetkö vertaisryhmämentoroinnin tarpeelliseksi omassa työyhteisössäsi?**

- Kyllä  
 En

**5. Onko verme otettu käyttöön työyhteisössäsi, tai ollaanko se ottamassa käyttöön tulevaisuudessa?**

- Kyllä  
 Ei

**6. Kertoisitko miksi verme on otettu käyttöön, tai miksi sitä ei oteta käyttöön?**

**7. Kuinka olet edistänyt vermen läpivientiä työyhteisöösi?**

## LIITE 2 (2/2)

**8.** Näetkö vertaisryhmämentoroinnilla olevan vaikutusta työhyvinvointiin?

- Kyllä  
 En  
 En osaa sanoa

**9.** Jos vastasit kyllä, mitä vaikutuksia? Tai jos vastasit ei, miksi?

**10.** Oletko kokenut saavasi hyötyä vertaisryhmämentoroinnista omaan ammatilliseen kehittymiseen?

- Kyllä  
 En  
 En osaa sanoa

**11.** Jos vastasit kyllä, kertoisitko millaisia vaikutuksia?

**12.** Kuinka organisaation johto suhtautuu vermetoimintaan?

**13.** Onko vermetoiminnalle tarvittavat resurssit?

- Kyllä  
 Ei  
 En osaa sanoa

**14.** Antaisitko palautetta Verme-koulutuksesta? (Ruusut, risut, ideat ja tarpeet.)

Lähetä

## LIITE 3 (1/5)

## Kysymyslomakevastaukset

## Alkukysely

Tein mentorointikoulutuksen alkupuolella kyselylomakkeen, jossa oli seitsemän kysymystä. Sain kaikkiin kysymyksiin viisi vastausta, joista saan kuvan osallistujien keskeisistä tavoitteista ja odotuksista koulutukseen liittyen.

## 1. Motiivit koulutukseen osallistumiselle

Kaikki vastaajat nostavat esiin kiinnostuksen mentorointia ja vertaisryhmämentorointia kohtaan yleisellä tasolla sekä kertoi voivansa hyödyntää vermestä saatavaa osaamista omassa työyhteisössään. Työnkehityksen ja osaamisen kehittäminen nousivat keskeisinä esiin. Yksi korosti kiinnostusta erityisesti pedagogisesta näkökulmasta tarkasteltuna sekä opettajuuden kehittämisen työkaluna. Myös oman roolin muuttuminen esimiesasemaan on yhden vastaajan motiivina koulutukseen osallistumiselle.

## 2. Tavoitteet koulutukselle

Osallistujat haluavat oppia vermen periaatteet ja hyödyntää niitä työyhteisössään sekä ymmärtää vertaismentoroinnin idean ja pystyä toimimaan vertaismentorina. Asiantuntijuuden lisääminen, verkostoituminen, uuden oppiminen ja uusien näkökulmien saaminen olivat myös mainittavia tavoitteita.

## 3. Onko omassa organisaatiossa mentorointi käytössä?

Kolme tunnisti, että omassa organisaatiossa hyödynnetään jotakin mentoroinnin muotoa. Yksi vastaaja oli sitä mieltä, että mitään mentoroinnin muotoa ei hyödynnetä. Yksi vastaaja ei osannut sanoa.

## 4. Omassa organisaatiossa käytettävät mentoroinnin muodot

Hyödynnettyjä mentoroinnin muotoja olivat parimentorointi, perehdytysvaiheessa tapahtuva mentorointi sekä tohtoriopiskelijoille, alumneille ja opiskelijoille tapahtuva mentorointi erillisessä mentoriohjelmassa. Yksi vastaaja kertoi, että mentorointia on hyödynnetty vain ajoittain, kertaalleen myös opiskelijoille.

## LIITE 3 (2/5)

## 5. Omat toimet vermen implementoimiseksi omaan organisaatioon

Kaikki aikovat perustaa oman verme-ryhmän ja toimia ryhmässä mentorina. Valtaosa korosti myös aktiivista keskustelua niin Verme-koulutukseen osallistuvien kollegoiden kanssa, kuin dialogia teemaan liittyen omassa organisaatiossakin.

6. Kaikki vastaajat uskovat, että vertaisryhmämentoroinnilla voi olla vaikutusta työhyvinvointiin.
7. Vaikutukset, joita vastaajat uskovat vertaisryhmämentoroinnilla olevan työhyvinvointiin

Keskeisenä vastauksissa nousi näkemys, että työn haasteista puhumisella, rehellisellä ja avoimella vuorovaikutuksella luodaan työpaikalle turvallinen luottamuksellinen ilmapiiri, joka edesauttaa työhyvinvointia. Yhdessä reflektointia ja ratkaisukeskeinen lähestymistapa on keskeistä, ongelmiin ei saa jäädä vellomaan. Muiden näkemykset ja kokemukset avartavat parhaimmillaan omaa näkökulmaa. Asioiden jakaminen koettiin henkisesti helpottavaksi, mutta sen lisäksi toiminnalla on mahdollista myös löytää ratkaisuja ongelmiin ja kehittää toimintaa.

## Loppukysely

Mentorointikoulutuksen jälkeen pyysin vastauksia 14 kysymyksen lomakkeeseen, jossa keskeisinä asioina kartoitettiin tavoitteiden täyttymistä, koulutuksen onnistumista ja vermen implementoitumista kohdeorganisaatioissa. Myös aktorit ovat vastanneet mentorikoulutukseen osallistujien lisäksi kyselyyn osittain.

## 1. Verme-koulutuksen onnistuminen asteikolla 1-5

	1	2	3	4	5		Yhteensä	Keski
Heikosti	0	1	1	4	3	Kiitettävästi	9	4
	0%	11,11%	11,11%	44,45%	33,33%			
<b>Yhteensä</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>3</b>		<b>9</b>	<b>4</b>

Vastaajia 9, keskiarvo 4.

## LIITE 3 (3/5)

## 2. Vermekoulutuksen soveltuvuus korkeakoulukontekstiin asteikolla 1-5

	1	2	3	4	5		Yhteensä	Keskiarvo
Heikosti	0	1	0	1	8	Erittäin hyvin	10	4,6
	0%	10%	0%	10%	80%			
<b>Yhteensä</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>8</b>		<b>10</b>	<b>4,6</b>

Vastaajia 10 ja vastausten keskiarvo 4,6.

## 3. Osallistujien motivaatio verme-toimintaa kohtaan asteikolla 1-5

	1	2	3	4	5		Yhteensä	Keskiarvo
Matala	1	1	1	4	3	Erittäin korkea	10	3,7
	10%	10%	10%	40%	30%			
<b>Yhteensä</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>3</b>		<b>10</b>	<b>3,7</b>

Vastaajia 10 ja keskiarvo 3,7.

## 4. Vertaisryhmämentoroinnin tarpeellisuus omassa työyhteisössäsi?

Vastaajia 10, joista yhdeksän näkee vertaisryhmämentoroinnin tarpeelliseksi omassa työyhteisössään, ainoastaan yksi ei näe toimintaa tarpeelliseksi.

## 5. Vermen implementoituminen omaan organisaatioon nyt tai tulevaisuudessa

Yhdeksästä vastaajasta kahdeksan kertoo, että verme on otettu tai se ollaan ottamassa käyttöön tulevaisuudessa. Yhden vastaajan mukaan vermeä ei ole otettu, eikä tulla ottamaan käyttöön.

## LIITE 3 (4/5)

## 6. Syyt miksi verme on otettu käyttöön, tai ei oteta käyttöön

Kuusi vastaajaa, jotka kertovat, että erityisesti tutkimus-, kehitys- ja innovaatiotoiminnassa menetelmä on otettu käyttöön yhteistoiminnan edistämiseksi, mutta muuten tiimityöskentelyssä toiminta on epävirallisempaa. Osa kertoo, että vaikka menetelmä ei ole vielä aktiivisessa käytössä, verme-koulutuksen myötä toiminta on otettu käyttöön omassa työyhteisössä ja käyttöä tullaan entisestään lisäämään, koska koulutusta toimintaan on saatavilla. Käyttökohteita, joita nousee esiin, on 3AMK yhteistyössä tehtävät projektit ns. projektipäälliköiden verme. Vermeä tullaan hyödyntämään mahdollisesti myös yhden organisaation koulutusdistuksen yhteydessä sekä toisen organisaation muutosprosessissa. Yksi vastaaja nosti esiin arjen työn, jossa vertaistukea erityisesti tarvitaan.

## 7. Osallistujien toimet vermen läpiviemiseksi kohdeorganisaatioissa

Seitsemän vastaajaa, jotka nostivat esiin erityisesti oman verme-ryhmän vetämisen koulutuksen aikana ja mahdollisesti tulevaisuudessa. Myös tiedon jakaminen ja aktiivinen dialogi vermeen liittyen kollegoiden ja esimiesten kanssa omassa organisaatiossa oli osallistujien mukaan merkittävää. Muutama vastaajista on ollut mukana 3AMK projektipäälliköille suunnatun verme-toiminnan kehittämisessä lanseerauksessa ja toiminnan edistämässä.

## 8. Osallistujien näkemys, voiko vermellä olla vaikutusta työhyvinvointiin

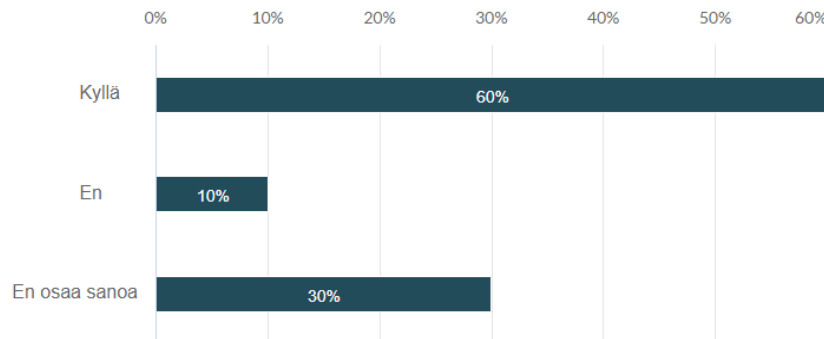
Kymmenestä vastaajasta kahdeksan tunnistaa vaikutuksen mahdollisuudet, yksi ei ja yksi on epävarma voiko vaikutuksia työhyvinvointiin olla.

## 9. Perustelut työhyvinvoinnin näkökulmaan

Seitsemän vastaajaa otti kantaa mahdollisiin työhyvinvoinnillisiin vaikutuksiin. Keskeisenä nousee esiin luottamuksellinen vertaisuuteen perustuva ryhmä, jossa on mahdollista vapautuneesti jakaa niin onnistumiset, kuin työn epäkohdatkin. Muiden tuella asiat on helpompaa vastaajien mukaan saada oikeisiin mittasuhteisiin. Arjen hektisyys nousi myös esiin, verme on tila keskustelulle ja reflektoinnille, jossa keskiössä on oma ja yhteisön toiminta. Haastavien asioiden jakamisen kautta on mahdollisuus saada sparrausta ja ratkaisukeskeisyyden kautta onnistumisia ja hyvinvointia. Toiminnalla nähtiin vaikutuksia mielialaan ja yleiseen ilmapiriin.

## LIITE 3 (5/5)

## 10. Vertaisryhmämentoroinnin vaikutukset omaan ammatilliseen kehittymiseen



Vastaajia kymmenen, joista kuusi on hyötynyt, yksi ei ole kokenut hyötyvänsä ja kolme ei osaa ottaa kantaa, onko verместä ollut hyötyä ammatilliseen kehittymiseen.

## 11. Huomiot ammatilliseen kehittymiseen liittyen

Viisi vastaajaa, jotka nostavat esiin erityisesti fasilitointi ja ryhmän vetämisen, motivoinnin ja innostamisen taitojen kehittymisen. Myös vuorovaikutuksen ja sen analysoinnin katsottiin kehittyneen. Muita mainittavia asioita oli tavoitteiden asettamisen merkityksen korostuminen ja oman ajattelun ja toiminnan analysoinnin kehittyminen.

## 12. Organisaatioiden johdon suhtautuminen verme-toimintaan

Viisi vastaajaa, jotka olettavat johdon suhtautuvan toimintaan myönteisesti. Osa kuitenkin toi esiin, ettei ole varma kuinka tietoisia ylin johto toiminnasta on. Myös henkilöstön passiivisuus nousi esiin yhdessä vastauksessa.

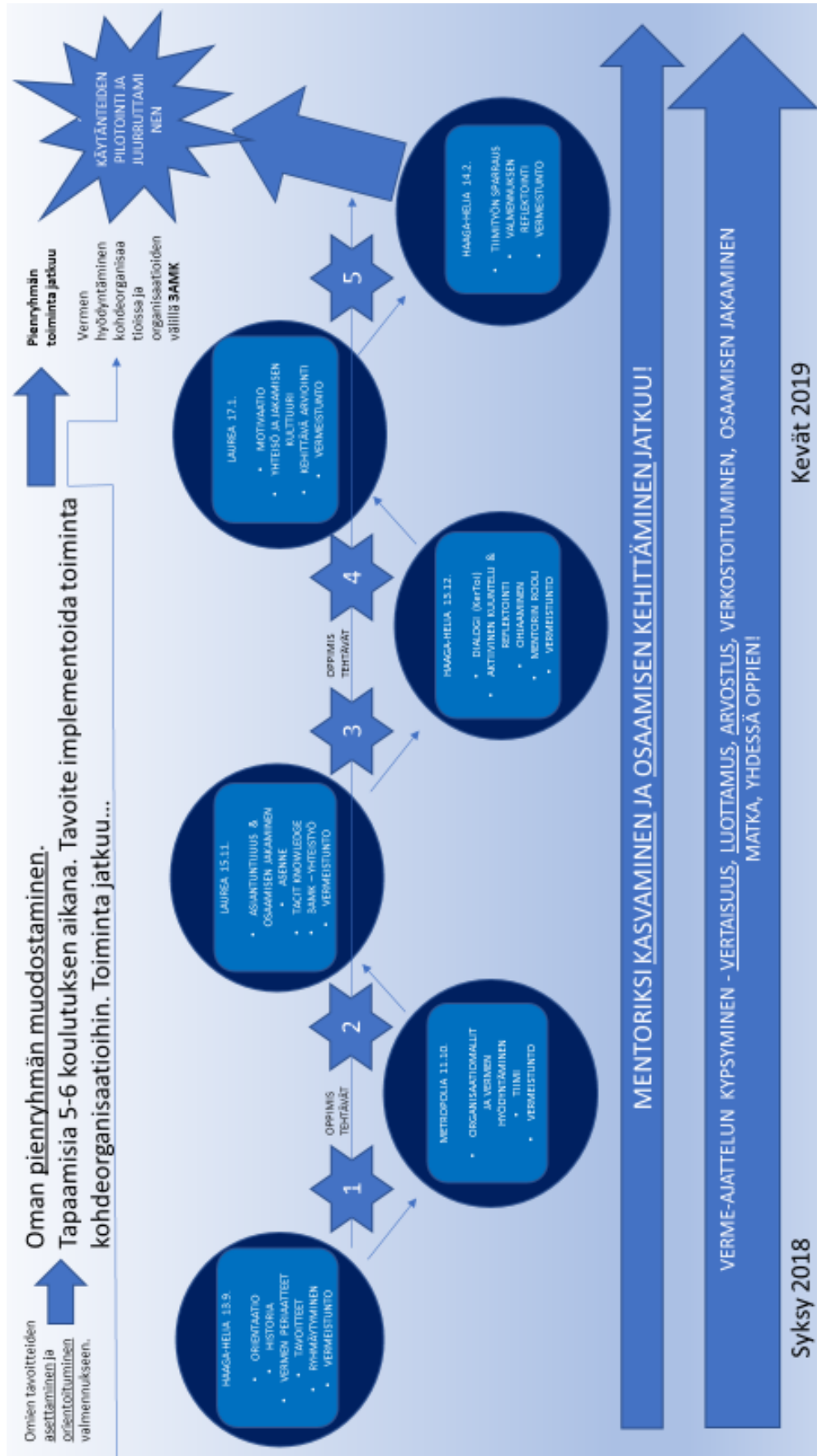
## 13. Resurssien riittävyys

Kahdeksan osallistujaa vastasi kysymykseen. Heistä vain yksi oli sitä mieltä, että resurssit on olemassa, yhden mielestä resursseja toiminnalle ei ole ja kuusi ei osannut kommentoida resurssiasiaa.

## 14. Palautetta Verme-koulutuksesta? (Ruusut, risut, ideat ja tarpeet.)

Viideltä tuli avointa palautetta koulutukseen liittyen. Palaute oli erittäin positiivista, yksi vastaaja esitti, että koulutus olisi voinut olla kuitenkin tiiviimmässä aikataulussa. Myös näkökulma, että koulutus olisi hyödyllinen erityisesti esimiehille tuli esiin. Kiitosta tuli erityisesti koulutukseen osallistuvan ryhmän positiivisesta ryhmähengestä ja kouluttajien asiantuntijuudesta sekä taidosta innostaa ryhmää.





## RYHMÄ

- 4-6 opiskelijaa, sis. Ryhmän vetäjä
- Heterogeeninen - suvaitsevainen
- Ryhmän säännöt – Yhteiset tavoitteet!
- Kokoontuu 1krt./viikko-2krt./kk

Aika, Tila & Paikka  
Vertaisuudelle ja kohtaamiselle

Luottamuksellisuus - Arvostus

## TOIMINTA

- AGENDA! Kokoon tuleminen on tavoitteellista, mutta on tilaa rönsyillä.
- Yhteydenpito: Whats up, Slack, Padlet tms.
- Toiminta: opintojen edistäminen; ryhmätyöt, projektit, KOS
- Ryhmänhuolto – Tarvittaessa oppilashuolto mukaan tapaamiseen, muuten vertaistoimintaa

LIITE 5