

”Auttaa opettajia siinä arjen työssä silloin kun teknologiaa
hyödynnetään opetuksessa”

Fenomenografinen tutkimus Lapin alueen digituutoreiden tehtävänkuvasta

Pro gradu – tutkielma

Sara Jokiniemi

Kasvatustieteiden tiedekunta

Yleinen kasvatustiede

Lapin yliopisto

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Auttaa opettajia siinä arjen työssä silloin kun teknologiaa hyödynnetään opetuksessa” Fenomenografinen tutkimus Lapin alueen digituutoreiden tehtävänkuvasta

Tekijä: Sara Jokiniemi

Koulutusohjelma/oppiaine: Yleinen kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ

Sivumäärä: 66 sivua + 3 liitettä

Vuosi: 2018

Tiivistelmä:

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata Lapin alueella toimivien digituutoreiden käsityksiä heidän tehtävänkuvastaan. Digituutorit edustavat uudenlaista opettajien ammatillista kehittämistä koskevat toimintaa. Aiempaa tutkimusta tästä toimintamuodosta ei ole.

Tämä tutkimus nojautuu Lapin yliopistossa vuonna 2017 alkaneeseen DigiGO! – Digitalisaatio koulutuksessa, oppimisessa & osaamisessa –hankkeeseen.

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä esitellään tuutoroinnin ja mentoroinnin sekä vertairyhmämentoroinnin ilmiöt niveltyneenä digituutorin olemukseen sekä aiempia tutkimuksia tieto- ja viestintätekniikan pedagogisesta käytöstä opetuksessa. Digituutorit pyrkivät työllään edistämään opettajien ammatillista kehittymistä ja siksi teoriataustassa tarkastellaan myös TVT:ta osana opettajien ammatillista kehittämistä sekä työssä oppimisen teorioita.

Tutkimukselle on asetettu kolme tutkimuskysymystä: 1) Minkälaisia käsityksiä Lapin alueen digituutoreilla on heidän omasta toiminnastaan, 2) minkälaisia verkostoja Lapin alueen digituutoreilla on ja 3) Miten digituutoritoiminta on vahvistanut opettajien ammatillista kehittymistä?

Tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa tutkimusmetodina on fenomenografia. Tutkimushenkilöinä on kuusi Lapin alueen digituutoria. Aineistonkeruumuotona on teemahaastattelu. Aineisto on analysoitu fenomenografisella otteella siten, että tuloksina esitetään tuulosavaruus pää- ja alakategorioiden muodossa.

Tutkimustulokset osoittavat digituutorin tehtävän ja termistön vakiintumattomuutta. Digituutorien kuvaukset työstään osoittavat, että heidän toimintansa on monenkirjavaa. He kertovat olevansa laiteteknisenä tukena, järjestävänsä koulutusta sekä kohtaavansa runsaasti, satunnaisista tarpeista syntyviä ohjauspyyntöjä. Tutkimustulokset osoittavat verkostojen suuren merkityksen. Vastaaminen ammatilliseen kehittymiseen on haasteellista silloinkin, kun työyhteisön ilmapiiri on muutoksille myönteinen.

Tutkimus avaa Lapin alueen digituutoreiden tehtävänkuvaa ja antaa välineitä ymmärtää uudenlaista yhteisöllistä koulukulttuuria.

Avainsanat: tieto- ja viestintätekniikka, työssä oppiminen, vertaistuki, digituutorit, opettajien ammatillinen kehittäminen

Sisällysluettelo

1 JOHDANTO	3
2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS	6
2.1 TIETO- JA VIESTINTÄTEKNIikka SUOMALAISSA OPETUKSESSA	6
2.1.1 DIGILOIKAN HAASTEET	6
2.1.2 TVT OSANA PERUSASTEEN OPETTAJIEN AMMATILLISTA KEHITTYMISTÄ	9
2.1.3 TVT TYÖSSÄ OPPIMISENA	11
2.2 DIGITUUTORIN OLEMUS	15
2.2.1 TUUTOROINNIN KÄSITTEISTÖÄ	15
2.2.2 MENTOROINTI AMMATILLISEN KEHITYKSEN EDISTÄJÄNÄ.....	17
2.2.3 VERTAISRYHMÄMENTOROINTI	19
3 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	23
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	24
4.1 AINEISTON KERUU JA TUTKIMUSHENKILÖT.....	24
4.2 FENOMENOGRAFIA TUTKIMUSMETODINA	26
4.3. FENOMENOGRAFINEN ANALYYSI	28
5 KÄSITYKSET DIGITUUTOROINNISTA LAPIN ALUEELLA	30
5.1 TYÖN LUONNEHDINTA	31
5.2. DIGITUUTORIN TYÖN SISÄLTÖ	33
5.3 TYÖPÄIVÄN KULKU	36
6 DIGITUUTORIN VERKOSTOT	38
6.1 TYÖYHTEISÖT	38
6.2 TYÖYHTEISÖN ILMAPIIRI	39
6.3 MUUT VERKOSTOT	41
7 DIGITUUTOREIDEN AMMATILLISEN KEHITTÄMISEN NÄKÖKULMA	44
7.1 OSAAMISEN KEHITTÄMINEN	44
7.3 ONNISTUMISET SEKÄ HAASTEET.....	45
7.4 OHJAUSTYÖ SEKÄ AMMATILLINEN NIVELTYMINEN	48
7.5 OSAAMISEN EROT	51
8 POHDINTA	53
8.1 TULOSTEN YHTEENVETO JA TARKASTELU	53
8.2 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN JA EETTISYYDEN ARVIOINTI.....	57
8.3 JOHTOPÄÄTÖKSET JA JATKOTUTKIMUSAIHEET.....	59
LÄHTEET	61
LIITE 1	65
LIITE 2	67
LIITE 3	68

1 JOHDANTO

Koulutuksen tavoitteena ei ole enää pelkästään se, että tieto opetellaan ja ulkoa muistetaan tämän jälkeen. Tieto nimittäin kulkee Suomessa nykyisin melkein jokaisen mukana, erilaisista äylaitteista nopeasti haettuna. (Silander, 2015, 15.) Tiedon luonne on muuttunut, sillä uutta tietoa syntyy tällä hetkellä ennätystahtia ja yhä enemmän tietoa on saatavilla. Kokonaisuuksien hahmottelu suuren tietotulvan edessä on haaste, ja taito jäsentää tätä kaikkea on keskeistä. (Hakkarainen, Paavola, Kangas, Seitamaa-Hakkarainen, 2013.) Näin koulujen oppimisympäristö monipuolistuu ja oppimaisema muuttuu täysin uudeltaisiksi. Jos koulutus ei muovautuisi tämän mukana, vaarana olisi, että siitä tulisi irrallinen institutio muusta maailmasta. (Silander, 2015.) Koulun odotetaan pysyvän tämän muutoksen mukana (Woods, Karp, Hui & Perlman, 2008).

Miten teknologisoituminen vaikuttaa opettajiin? Suomalaiset opettajat tunnetaan maailmalla oman alansa vankkoina ammattilaisina. Voitaisiin jopa sanoa, että suomalaisesta opettajien ammattitaitosta on tullut eräänlainen vientituote. Suomalaiset perusasteen opettajat kohtaavat uuden haasteen teknologisoituvassa koulumaailmassa. Myös peruskoulun opetussuunnitelman perusteet ovat huomioineet tämän haasteen. (2014) POPS:in mukaan perusopetuksen on huolehdittava siitä, että oppilaat saavat tarpeeksi kattavat mahdollisuudet kehittää omaa tieto- ja viestintäteknologiaosaamistaan.

Opetussuunnitelma luo opettajan työlle raamit, siksi myös tutkimuksessani perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet toimivat viitekehystenä. Opetussuunnitelman perusteet luovat yhtenäisen pohjan paikallisille opetussuunnitelmille. Kuntien sekä koulujen omat opetussuunnitelmat osaavat ottaa huomioon myös paikalliset tarpeet ja näkökulmat. (Opetushallitus, 2014.) Opetussuunnitelma on myös tae, sille että suomalaisten lasten ja nuorten osaaminen sekä taidot ovat laadukkaita tulevaisuudessakin niin kansallisella kuin kansainvälisellä mittapuulla tarkasteltuna. Opetussuunnitelma käytännössä varmistaa sen, että muun muassa oppiaineita uudistetaan nykypäivään. Oppilaiden mahdollisuuksia esimerkiksi tieto- ja viestintäteknologian taitojen kehittämiseen on parannettu

osana kaikkia oppiaineita. (Opetushallitus, 2014.) Tutkimukseni kannalta oleellista opetussuunnitelman tarkastelussa on laaja-alainen osaamisen lisääminen sekä yhdenvertaisuus.

Peruskoulun uudistumisen tarve on huomioitu myös valtakunnallisella tasolla. Yksi valtioneuvoston kärkihankkeista on peruskoulun uudistaminen tähän päivään. Uudistaminen perustuu peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin, joka astui voimaan syksyllä 2016. Uusi peruskoulu –ohjelma tukee uuden opetussuunnitelman jalkauttamista ja vastaa perusopetuksen ajankohtaisiin ja tuleviin haasteisiin. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016.) Peruskoulun uudistaminen 2020-luvulle sisältää kolme osaa sekä kolme tavoitetta. Nämä osat ovat uusi pedagogiikka, uudet oppimisympäristöt sekä opetuksen digitalisaatio. Hanke on osa suurempaa tavoitetta tehdä Suomesta modernin ja innostavan oppimisen kärkimaa. (OKM, 2016)

Maailman osaavimmat opettajat ovat yksi ohjelman kolmesta päätavoitteesta. Opettajien osaaminen nähdään opetus- ja kulttuuriministeriössä peruskoulun uudistamisen muutosvoimana. Valtio tukee tätä hanketta yhteensä 90 miljoonalla eurolla seuraavan kolmen vuoden aikana. (OKM, 2016.) Hanke muovaa koulujen toimintakulttuuria muun muassa ottamalla uudenlaisen verkoston, digituutoriohjaajat, mukaan. Jokaiseen peruskouluun mahdollistetaan digituutori ohjaamaan muita opettajia ottamaan tieto- ja viestintätekniiikan optimaalisempaan hyödyntämiskäytäntöön. Digituutorit edistävät uuden pedagogiikan toteutumista ja opetuksen digitalisaation tulevaisuutta. (OKM, 2016.) Digituutori on siis opettaja, joka saa tarvittavaa koulutusta opetuksen tieto- ja viestintätekniiikan mahdollisuuksista, jonka jälkeen digituutorin tehtäväksi jää kouluttaa ja ohjata muita opettajia digitalisaation liittyvissä tehtävissä.

Lapin yliopisto aloitti vuonna 2017 DigiGO! – Digitalisaatio koulutuksessa, oppimisessa & osaamisessa -hankkeen. Teen pro gradu -tutkimukseni tämän hankkeen alle. DigiGO! -hanke keskittyy Lapin alueen digituutoritoimintaan. Päämääränä on vahvistaa peruskoulujen ja lukioiden opettajien sekä oppilaiden tieto- ja viestintäteknisiä taitoja. Hanke kouluttaa Lapin alueen digituutoreita sekä tämän

lisäksi tavoitteena on luoda maakunnallinen verkosto ja kartoittaa mahdollisuuksia paikallisen oppimiskeskuksen perustamiseksi. (Lapin yliopisto, 2017.)

Digituutorin nimike on täysin uusi. Tuutoritoimintaa voidaan pitää uudenlaisena opettajien ammatillisen kehittämisen muotona. Digituutoreiden tavoitteet ja sisällöt ovat määriteltty opetus- ja kulttuuriministeriön toimesta, mutta käytännön kokemuksesta on hyvin vähän. Toimenkuvat usein myös muokkautuvat käytäntöjen kanssa uusiksi. Lappi on myös alueellisesti uniikki. Välimatkat ovat pidempiä ja kunnat ovat pieniä. Lähden tutkimaan juuri Lapin alueen digituutoritoiminnan muodostamista ja selvittämään Lapin digituutoreiden käsitystä omasta toimenkuvastaan.

2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 Tieto- ja viestintäteknikka suomalaisessa opetuksessa

2.1.1 Digiloikan haasteet

Tieto- ja viestintäteknikkaa on käytetty suomalaisten koulujen arjessa jo vuosikymmenen ajan. Muihin maihin verrattuna laitevarustelu on ollut hyvällä tasolla. Suomea on pidetty pitkään edelläkävijänä tietotekniikan käytössä, myös opetuksessa. (Ilomäki & Lakkala 2006, 184.) Vaikkakin tilanne on ollut hyvä teknisen käyttöönoton kannalta, pedagogisten käytäntöjen muuttaminen vaatii työtä. Ilomäki ja Lakkala toteavatkin artikkelissaan vuonna 2011 koulujen sekä opettajien enemmistön kaipaavan edelleen tukea omaksuessaan teknologian monipuolista käyttöä oppilaiden digitaalisten taitojen kehittämiseksi sekä oppimisen tukemiseksi. (Ilomäki & Lakkala 2011, 1.) Uusi tieto- ja viestintäteknikkaan sekä tiedonrakentamisen pedagogiikkaan nojautuva opetus- ja oppimiskulttuurin kehittäminen sekä omaksuminen vaatii opettajalta Ilomäen ja Lakkalan arvion mukaan kolmesta viiteen vuoteen. Opettajien tulee tässä ajassa luonnollisesti oppia käyttämään tietotekniikkaa sekä tämän lisäksi muuttaa omia tieto- ja oppimiskäsityksiään sekä opetustapojaan. Kyseessä on suuri sekä syvälinen muutos, jossa teknisten taitojen lisäksi vaaditaan opetusmenetelmien uudelleen arvioimista sekä uuden ajattelun oivaltamista. (Ilomäki & Lakkala 2006, 184.)

Miten tämä siirtymä sitten opettajan työssä tapahtuu? Jo vuonna 1999 opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakoitihanke OPEPRO peräänkuulutti selvityksessään opettajien tieto- ja viestintäteknisen koulutuksen tarvetta. Selvityksen mukaan tieto- ja viestintäteknikkaa omassa työssään käyttävien opettajien taidot ovat hankittu itsenäisesti opiskelemalla, erilaisissa koulutuksissa sekä käymällä keskustelua samaa asiaa harrastavien henkilöiden kanssa ja tämän lisäksi käynnössä kokeilemalla ja tekemällä. OPEPRO-hankkeessa painotettiin perus- ja täydennyskoulutukseen panostamista, jotta opettajien tietotekninen osaaminen

lisääntyisi. (Koivisto, Huovinen & Vainio 1999, 7.) Viime vuosikymmenenä on havahduttu myös siihen, että koulun yhteisöllisyyttä ja osallisuutta tulisi kehittää. Uudenlaiselle koulukulttuurille, jossa opettajien yhteistyö, ammatillisen kasvun tuki sekä koulun työkuulttuurin kehittäminen ovat keskiössä, on syntynyt tarve. Taloudellisten voimavarojen vähetessä koulut ja kunnat voivat päästä parempiin tuloksiin lisäämällä opettajien asiantuntijuuden joustavaa ja tarkoituksenmukaista käytöstä. Opettajien perus- ja täydennyskoulutus on yksi vastaus kysymykseen, mutta tämän lisäksi esille on otettu opettajien yhteistyöhön ja koulujen yhteisöllisyyteen kannustaminen, johon myös digituutoritoiminta pohjautuu.

Opetusalan ammattijärjestö OAJ julkaisi selvityksen ”Askelmerkein digiloikkaan”. (2016) Digitalisaation nykytilaa selvitettiin niin perusasteella, toisella asteella kuin korkeakoulutuksessa. Huolestuttavin yksittäinen instituutio oli peruskoulu. Tieto- ja viestintäteknologiaa käytettiin kaikista vähiten peruskoulussa. Tieto- ja viestintäteknologian täydennyskoulutusta opettajille pidettiin liian suppeana. Koulutuksen sisältönä oli lähinnä yleisesti tieto- ja viestintäteknologian tekninen käyttöopas sekä perusohjelmistoon tutustumista. Erityisesti tieto- ja viestintäteknologian pedagogista hyödyntämistä koskeva koulutus oli vähäistä. (OAJ, 2016) Opettajilla on didaktinen vapaus toteuttaa omaa opetustaan ja tehdä päätöksiä sen suhteen, kuinka paljon esimerkiksi teknologiaa opetuksessa käytetään. Yksi suurimmista ongelmista tuntuu siis olevan opettajien tieto- ja viestintäteknologia-koulutuksen puutteessa. (Lipponen & Rönholm, 2016.) Toinen digitalisaation käyttöä hidastava ulottuvuus oli selvityksen mukaan laitteiden saatavuus sekä koulujen verkot, jotka olivat jossain tapauksissa liian hitaita työskentelyyn. (OAJ, 2016)

Täydennyskoulutuksen saaman kritiikin ja puutteellisuuden lisäksi itse opettajakoulutuksessa tieto- ja viestintäteknologian opettaminen nähdään osittain vajavaisena. Opettajaopiskelijat ja mediakasvatus 2017 –selvitys tarkasteli mediakasvatuksen tilannetta suomalaisessa opettajakoulutuksessa. Selvityksen mukaan mediakasvatus koettiin riittämättömäksi tulevia ammatillisia haasteita silmällä pitäen. Mediakasvatus itsessään määriteltiin tutkimuksessa laajasti tavoitteelliseksi

vuorovaikutukseksi, jossa osallistujina toimivat kasvattajat, kasvatettavat ja mediakulttuuri. Noin 71% vastanneista totesi, että mediakasvatus on liian vähän tai aivan liian vähän opinnoissa. Puolet vastanneista (47,4%) olivat sitä mieltä, että pakollisiin opintoihin sisältyi mediakasvatuksen opintoja. Mediakasvatuksen nähtiin edustavan myös medialukutaitoa, joka sisältää median tuottamista sekä tulkitsemista, mediaympäristöissä toimimisen taitoa sekä tietoa mediasta. Medialla tarkoitettiin sekä medialaitteita että niiden sisältöjä. Tämän lisäksi myös mediakulttuuriset toimintaympäristöt otettiin huomioon. Mediaan kuului tutkimuksen määritelmän mukaan myös perinteiset viestimet sekä uudet digitaaliset mediat. (Salomaa, Palsa & Malinen, 2017.)

Viimeisen kahdenkymmenen vuoden ajan peruskoulukeskusteluun on kuulunut pysyvästi tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämistä painottavat teemat. Teknologiakeskeinen keskustelu saattaa helposti jättää varjoonsa koulun yhteisöllisyyden sekä oppimistuloksiin vaikuttavat asiat. (Raasumaa 2010, 15.) Opetusalan ammattijärjestön selvityksen mukaan tieto- ja viestintäteknologian käytössä on petrattavaa, erityisesti perusasteella. Opettajien täydennyskoulutusta pidettiin liian vähäisenä. Tilanne suomalaisessa opettajankoulutuksessa ei ollut Kansallisen audiovisuaalisen instituution mukaan sen parempi. Opettajilla on koulutuksessaan aukkoja tieto- ja viestintäteknologian niin perus- kuin täydennyskoulutuksen puolella. Opetusteknologian käyttöopastus ei yksinään ole ratkaisu. Tarvitaan teknologian pedagogista hyödyntämistä sisältävää koulutusta. Perus- ja täydennyskoulutuksen lisäksi uudenlainen koulukulttuuri ja koulutusmuodot ovat tervetulleita. Opettajien arjessa tapahtunut yhteistyö voisi sisältää enemmän koulutuksellisia muotoja. Digituutoroinnin tarkoitus onkin opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan levittää opetuksen osaamista sekä syventää opettajien yhteistyötä. Verkostoitumista pidetään merkittävänä tekijänä oppimisen vahvistamiseksi. Digituutorit ovat osa kokonaisuutta, jonka tavoitteena on luoda opettajien ammatilliseen kehittämiseen jatkuvan kehittämisen rakenteita.

2.1.2 TVT osana perusasteen opettajien ammatillista kehittymistä

Opettajan työhön kohdistuu paljolti erilaisia yhteiskunnallisia vaatimuksia ja odotuksia. Ne asettavat opettajan työn erikoisasemaan muihin ammatteihin nähden. (Patrikainen 2009, 28.) Opettajien ammatillisen kehityksen käsittelyssä on hyvä myös ottaa huomioon se alusta, missä kehitys tapahtuu eli organisaatio. Koulu on organisaatio, mutta kuitenkin esimerkiksi organisaatioteorioiden soveltaminen koulumaailmaan ei ole täysin ongelmaton, sillä koulu ja sen päämäärät ovat poikkeuksellisia verrattuna tyypillisiin yrityksiin (Sergiovanni 1996; Mustonen 2003, 39.) Myös lainsäädäntö asettaa omat reunaehdonsa koulujen toiminnalle. Perusopetuslaissa (1998/628) todetaan, että ”*Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana.*”

Työssä oppimista käsitellessä on merkittävää huomioida koulun erityispiirteet. Myös työelämän muutoksessa on hyvä muistaa, että koulu eroaa muista organisaatioista juuri perustavoitteensa vuoksi. Organisaatio on kuitenkin se ympäristö, missä ammatillinen kehittyminen usein tapahtuu, joten koulun kuvailua myös organisaationa, kaiken pohjana, ei voi olla huomioimatta.

Perustavoitteen lisäksi koulu työympäristönä sisältää muitakin poikkeavuuksia, muun muassa opettajan ammatin työnkuvaan kuuluu jatkuva uusiutuminen. Nopeat muutokset yhteiskunnassa ovat vaade nopealle omaksumiskyvylle opettajan työssä (Renner 2015, 2). Aikuisten selviytyminen nykyisessä työelämässä edellyttää muutoskyvykkyyttä, monipuolista kykyä vastaanottaa, käsitellä ja tuottaa tietoa sekä uusien taitojen oppimista vuorovaikutuksessa. Jatkuvan muutoksen keskeinen taito on oppimaan oppiminen. (Raasumaa 2009, 15.) Myös tulevaisuuden ennakointi kuuluu opettajan ammattiin muutoskyvykkyyden lisäksi. Pohjimmiltaan koko koululaitos rakentuu tulevaisuusnäkökulmaan. Tulevaisuusperspektiivi on opettajan työssä välttämätön, sillä se vaikuttaa käsillä oleviin valintoihin. Opetuksen tavoitteena on opettaa oppilaille niitä valmiuksia, joiden varassa he voivat kohdata tulevaisuutensa. (Patrikainen 2009, 20.)

Raasumaa kirjoittaa perusopetuksessa työskentelevien ammattilaisten kohtaamista vaatimuksista. Vastuu ammatillisesta kehityksestä kuuluu opettajalle itselleen. Kehitysorientoitunut opettaja osaa soveltaa aiemmin hankimaansa ammattitaitoa joustavasti sekä kykenee tunnistamaan omia oppimistarpeitaan. (Raasumaa 2010, 15.) Optimaalisessa tilanteessa opettajan ammattitaito kehittyy työuran aikana. Aina ei kuitenkaan käy näin ja opettajan ammatillinen kasvuprosessi saattaa katketa jossain vaiheessa työuraa. (Komonen 2004, 9.) Tällöin opettajan työmotivaatio heikkenee, työn merkityksellisyys vähenee ja jaksaminen on koe-tuksella. Tällaisiin tilanteisiin tarjolla on nykyisin tueksi lähinnä muodollista täydennyskoulutusta sekä tutkintotavoitteisia lisä- ja jatko-opintoja. Nämä koulutuksen muodot ovat irrallaan koulumaailman arkipäiväisistä tarpeista. (Lahn 2001, 41-65) Yksilöllisessä ammatillisessa kehitysvaiheessa olevan opettajan saama tuki on heikkoa, jos se on pelkästään muodollisten täydennyskoulutuksien sekä jatko-opintojen varassa. Opettajien osaamisen kehittämistä ollaan huolestuneita myös valtakunnallisella tasolla. Opetushallitus käynnistää jatkuvasti erilaisia projekteja, sillä opettajan työn kasvavat haasteet tiedostetaan. Perus- ja täydennyskoulutuksen sisällöt tulisi vastata käytännöllisiin tarpeisiin. Opettajien täydennyskoulutuksen tulee olla systemaattinen ja jatkuva prosessi. (Patrikainen, 2009.)

Opettajan ammatillista kehittymistä arvioivissa tutkimuksissa on saatu yhden-suuntaisia tuloksia, joiden mukaan opettajat kokivat kehittyneensä paljon muu-alla kuin perus- ja täydennyskoulutuksessa. Useimmat opettajat arvioivat oppi-neensa omaan ammattiinsa työelämässä. Muina oppimisen väylinä mainittiin myös oma elämäkokemus, omat koulukokemukset, oppilaiden sekä kokeneem-pien kollegoiden antama palaute. Ammatillisen osaamisen kehittyminen tapahtui hyvin erilaisissa arkisissa sosiaalisissa tilanteissa. (Heikkinen & Tynjälä 2012, 17-18.) Myös Raasumaa on saanut tutkimuksessaan samankaltaisia tuloksia. Raasumaan mukaan ammatillisen osaamisen kehittämiseen vaikuttavat useat eri ta-hot. Erityisesti kollegiaalisia keskusteluja pidettiin suurella merkityksellä työn-tekijän osaamisen kehittämisessä. Ammatillinen kasvu tapahtui työpaikalla oppi-misen sekä henkilökohtaisen pohdinnan kautta. Maininnan arvoisia olivat myös vanhempien kollegoiden osaamisen siirtäminen nuoremmille, sijaisopettajien

huomiointi, oman luokan toiminnan seuraaminen sekä samanaikaisopetus ja kollegoiden luokassa vierailu. Tutkimuksen johtopäätöksinä ammatillisen osaamisen kehittämisen edistämiseksi Raasumaa yhdisti kolme asiaa. Ne olivat koulun sisäiset koulutukset, avoin suhtautuminen osaamisen jakamiseen sekä hyvä kollegiaalinen tuki. (Raasumaa 2010, 141-147.)

Olen valinnut tutkimukseeni ammatillisen osaamisen kehittämiseen liittyviä käsitteitä. Elinikäinen oppiminen sekä työssä oppiminen liittyvät ammatillisen osaamisen kehittämiseen vahvasti. Tuutorointia, vertaisuutta ja mentorointia voidaan pitää osana työssä oppimista sekä näin keinona kehittää omaa ammattitaitoa.

2.1.3 TVT työssä oppimisena

Käsitteet työssäoppiminen sekä työssä oppiminen, erikseen kirjoitettuna, käsitteään usein samaa tarkoittavaksi asiaksi. Näin ei kuitenkaan ole. Työssäoppiminen on aiemmin ollut suosittu oppimisen muoto käytännön ammateissa. Nykyisin työssäoppimisella tarkoitetaan formaalin koulutuksen osaa. Ammatilliseen koulutukseen kuuluu pakollisia työelämässä tapahtuvia harjoittelujaksoja. Nämä harjoittelujaksot ovat osa ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmaa. Tutkimukseni käsittelee työssä oppimista, erikseen kirjoitettuna, jonka määritelmä on poikkeava ammatillisen koulutuksen työssäoppimisesta. Työssä oppiminen, erikseen kirjoitettuna, tarkoittaa aikuisen oppimista luonnollisessa toimiympäristössään, omalla työpaikallaan. Työssä oppimista kutsutaan usein myös informaaliseksi oppimiseksi tai satunnaisoppimiseksi. (Virtanen & Collin, 2007, 21)

Ammatillisen osaamisen kehittämisen painopiste on vähitellen siirtymässä henkilöstökoulutuksista kohti työssä oppimisen ohjaamista. Aiempi ajatus, jonka mukaan työntekijä ottaa passiivisesti tietoa vastaan koulutuksessa ja tämän jälkeen soveltaa sitä omassa työssään on saanut kritiikkiä osakseen. Tiedon jakamista ei nähdä riittäväksi perustaksi osaamista tuottavassa oppimisessa. Oppimisen ohjaus olisi hyvä ulottaa tekemisen muodossa työpaikalle asti. Oppiminen kuuluu työhön ja se on osa inhimillisten voimavarojen kehittämistä. Oppiminen ei myöskään tapahdu yksin vaan tärkein yksilöiden työssä oppimisen edellytys onkin ryhmä tai tiimi, joka luo tietoa ja tukee osallistujensa osaamisen kehittämistä.

(Järvinen & Poikela 2009, 178.) Työssä oppimista voi kuvata sekä yksilöllisiksi että yhteisöllisiksi prosesseiksi (Collin 2009, 198).

Työpaikkaa voidaan siis pitää nykyisin yhtenä merkittävämmistä aikuisen oppimisen ympäristöistä. Työ on yleensä osa aikuisen elämää tavalla tai toisella. Collin (2009, 199) kuvaakin työssä oppimista monitasoiseksi ilmiöksi. Monitasoisen ilmiön työssä oppimisesta tekee myös se, että samanaikaisesti se on myös työtiimissä tapahtuva ilmiö. Yhteisöllinen oppiminen korostuu, mutta myös organisaation käytänteillä on oma roolinsa oppimisessa. (Collin 2009, 199)

Collin (2009, 198) määrittelee työssä oppimisen oppimiseksi, joka tapahtuu arkisten työtehtävien suorittamisen lomassa. Collinin määritelmä kuvaa tämän tutkimuksen työssä oppimisen käsitettä. Työssä tapahtuvien oppimisprosessien ymmärtäminen avaa ikkunan kehittää työntekijöiden ammattiosaamista ja siksi tätä oppimiskokonaisuutta ei pidä unohtaa ammatillisen kehittämisen näkökulmissa. (Collin 2009, 198.) Työssä oppiminen on osa elinikäisestä oppimisesta nousutta ilmiötä. Suomalaiseen koulutuspuheeseen on lisätty pysyvästi elinikäinen oppiminen (Collin 2009, 202).

Elinikäinen oppiminen on käsite, joka esiintyy laajasti tieteellisessä kirjallisuudessa kuten myös opetussuunnitelmissa. Elinikäisen oppimisen käsite on hyvä huomioida tutoropettajakoulutusta käsitellessä. Elinikäisestä oppimisesta voidaan puhua myös elämänlaajuisena oppimisena. Oppiminen ei siis rajoitu vain formaaliseen koulutukseen lapsuuden ja nuoruuden ajalle, vaan oppiminen jatkuu läpi elämän. (Heikkinen ym. 2010.) Nykyisessä yhteiskunnassa ihmisen on jatkuvasti opittava uutta, jotta hän pysyy ajan hermolla (Leinonen 2004, 17). Elinikäisen oppiminen on positiivinen ideologia, joka sisältää siis opiskelumahdollisuuksien tarjoamista myös niille, jotka eivät syystä tai toisesta ole saaneet sitä aiemmin. Mäkinen kumppaneineen (2006, 17) kuvaa elinikäisen oppimisen sanoman kulkeneen Suomeen OECD:n suunnasta 1990-luvun puolella välissä. Elinikäisen oppimisen lisäksi esiin nousivat tällöin uhkakuvien torjunta, yhteiskunnallisen yhteenkuuluvuuden säilyttäminen, työvoiman joustavan käytön maksimointi sekä kansallisen kilpailukyvyyn ylläpito. 2000-luvulle tultaessa elinikäisen

oppimisen ideologia yhdistettiin vahvasti elämänlaajuuteen, jolloin koulutuspolitiikassa nostettiin esille keskeisiksi aiheiksi sekä jatkuva joustava oppiminen että kaikkinaisen oppimisen tunnistaminen ja tunnustaminen. (Mäkinen ym. 2006, 17.) Suomalaiset osallistuvatkin Collinin (2009, 201) mukaan aikuiskoulutuksen suurin joukoin. Elinikäisen oppimisen tarvetta on perusteltu kansantalouden näkökulmasta kasvavilla työelämän tarpeilla, kuten työllisyyden ja työtehon parantamisella. Elinikäinen oppiminen on saanut myös osakseen kritiikkiä. Elinikäinen oppiminen ymmärretään työmarkkinoilla tapahtuvan muutoksen lisäksi jokaisen yksilön velvollisuudeksi (Filander 2006, 43). Filander (2006, 47) esittää jopa ajatuksia siitä, että retoriikka on muuttunut asian tiimoilta. Filanderin mukaan koulutus, koulu ja opettajat edustavat yhä enemmän menneisyyttä ja taantumaa sanastollaan, ja nämä sanat korvataan uudennaisilla, kuten sanoilla elinikäinen oppiminen, avoimet oppimisympäristöt sekä ohjaajat ja tuutorit (Filander 2006, 47). Collin (2009, 201) kuitenkin painottaa, että suurimmalle osalle aikuisväestöstä työ on sekä merkittävä oppimisympäristö että identiteetin vahvistaja elinikäisen käsitteen lisäksi ja siitä huolimatta.

Seuraavaksi esittelen työssä tapahtuvan oppimisen luonnetta Collinin tutkimuksia aiheesta valottaen. Collin kuvaa tutkimuksissaan muun muassa sitä, miten työssä opitaan, mitä työn kautta voidaan oppia ja millaiset asiat ovat yhteydessä työssä tapahtuvan oppimisen onnistumiseen. (Collin 2009, 202.) Oppimista työn kautta voidaan kuvailla seuraavien kolmen tematiikan avulla.

Ensimmäisen tematiikan mukaan työssä oppiminen on sattumanvaraista, ja se on sidoksissa työn tekemiseen eli työtä opitaan työtä tekemällä. Suurin osa oppimisesta tapahtuu niin sanotusti oheistuotteena tekemisen sivussa, eikä välttämättä järjestetyssä koulutuksessa. Tällaista oppimista on vaikea ilmaista sanoin ja kuvailla sitä, että mitä itse asiassa on opittu. Motivaatio nousee työn suorittamisesta eikä itse oppimisprosessista. Tärkeintä on saada työt tehdyiksi. Tällaista oppimista voidaan kuvata myös ongelmanratkaisuksi tai asioista selvän ottamiseksi. Oppiminen on kuitenkin täysin tilannesidonnaista ja työtä tehdessä opitaan vain sellaisia asioita, joita samalla suoritetaan. Tämän kaltainen työssä ta-

pahtuvan oppimisen kuvaaminen pitää sisällään vain sen, että oppimista siis tapahtuu ja se poikkeaa esimerkiksi koulutuksessa tapahtuvasta oppimisesta. (Collin 2009, 203.)

Aikaisempien kokemusten rooli työssä oppimisessa on toinen Collinin esittämä temaattinen havainto. Aikaisemmat kokemukset ovat suuressa roolissa opittaessa ja ne näyttäisivätkin olevan yksi tärkeimmistä apukeinoista oppia työssä. Työssä oppimista voi tähän mennessä tiivistää siis kokemukseen pohjautuvaksi ongelmanratkaisuksi. Aikuisten oppimista koskevissa tutkimuksissa on peräänkuulutettu myös kiinnostuneisuutta. Työntekijät tulkitsevat työtehtävänsä omien motiivien ja tavoitteiden pohjalta, mitä kulloinkin on tarpeen ja mahdollista oppia. Työssä oppimista on verrattu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (Collin 2009, 204.) Konstruktivistinen oppimiskäsitys perustuu ajatukseen, jonka mukaan oppija ei ole tiedon passiivinen vastaanottaja vaan oppija aktiivisella toiminnallaan tulkitsee havaintojaan ja uutta tietoa aikaisempien tietojen ja kokemusten pohjalta (Tynjälä 2002, 38). Työssä oppiminen ei kuitenkaan näytä olevan pelkästään kokemusten tietoista reflektointia ja jatkuvaa opitun arviointia. Työtoimintaan ei usein kuvata oppimiskokemukseksi vaan toimintaan perustuvaksi päätöksenteoksi. Työssä syntyy tilanteita, joissa päätös täytyy tehdä nopealla aikataululla ja vasta myöhemmin selviää, onko ratkaisu tilanteeseen sopiva. (Beckett 2001)

Kolmas temaattinen havainto liittyy jaettuihin työkäytäntöihin sekä työssä oppimisen sosiaaliseen luonteeseen. Yhä useampaan työtehtävään kuuluu myös erilaiset työn ulkopuolelta löytyvät verkostot, sisäisten työyhteisöön liittyvien verkostojen lisäksi. Työtoiminta ei tapahdu sosiaalisessa tyhjiössä, vaan työ ja siinä tapahtuva vuorovaikutus vaikuttavat toinen toisiinsa kietoutuen yhteen. Kukin työntekijä muovaa omalta osaltaan työyhteisön käytänteitä. Toimintaympäristö, johon lasketaan fyysisen tilan lisäksi muut ihmiset, ilmapiiri sekä johtaminen, ja työtehtävät määrittelevät pitkälti sen mitä työssä opitaan ja voidaan oppia. Oppimisen näkökulmasta varsinaisen työn suorittamisen lisäksi merkittävää on se, keiden kanssa työ sujuu parhaiten ja tavoitteet tulee saavutettua. Työn suorittamiseen

kuuluu siis eritasoisia oppimisprosesseja aina yksilöllisestä oppimisesta koko organisaation ja jopa työn ulkopuolisten verkostojen oppimiseen. (Collin 2009, 207-211.)

2.2 Digituutorin olemus

DigiGO-hanke on opetus- ja kulttuuriministeriön mukaisesti nimennyt opetuksen digitalisaatiosta ja koulun tieto- ja viestintäteknikasta vastaavan henkilön digituutoriksi. Tarkastelemme nyt termin loppuliitettä, tuutorointia.

2.2.1 Tuutoroinnin käsitteistöä

Latinankielestä juontuva sana tutor on käytössä sellaisenaan ja tunnettu kaikkialla. (Lehtinen & Jokinen, 1996) Lehtinen ja Jokinen ovat tulkinneet latinankielisen käännöksen tarkoittamaan ”lempeää peräänkatsojaa.” (Lehtinen & Jokinen, 1996, 32) Sananmukaisesti käännettynä se tarkoittaa ”tarkkailijaa, valvojaa”. (Määttä, 2014) Tuutoroinnin tarkasteluun Suomessa ovat vaikuttaneet paljolti englantilaiset yliopistokäytänteet. (Jääskeläinen, 2005)

Määritelmiä tuutoroinnista löytyy monia. Brittiläisen aikuiskoulutuksen asiantuntija Roger Lewis painottaa tuutoroinnin olevan ennen kaikkea tukitoimintaa. (1984, 83-84) Useassa suomalaisessa tieteellisessä julkaisussa nojataan Lehtisen ja Jokisen määritelmään tuutoroinnista. (Jääskeläinen; 2005, Määttä; 2014, Poikela; 2003) Lehtisen ja Jokisen mukaan tuutorilla tulee olla riittävää ammatillista osaamista. Tuutorointi ymmärretään tällöin asiantuntijuutena sekä monipuolisena vuorotteluna erilaisissa tehtävissä, joita voivat olla edellä mainitun asiantuntijuuden lisäksi ohjaaja sekä suunnittelija. Tarkalleen ottaen tuutorointi on asiantuntijoiden toteuttamaa suunnitelmallista, joustavaa sekä päämäärätietoista toimintaa. Toiminnan tavoitteena on saada ohjattavat oppilaat saavuttamaan oppimistavoitteensa entistä itsenäisemmin työskennellen. (Lehtinen & Jokinen, 1996) Toisen määritelmän mukaan tuutori on taas jonkinlainen apuopettaja, joka on hierarkissa ammatillista opettajaa alempana. (Poikela, 2003) Tuutoroinnissa kohdataan usein myös termi nimeltä oppimisen ohjaus. Oppimisen ohjauksella

tarkoitetaan usein opetusta tukevaa ohjauksellista toimintaa. Tätä voidaan toteuttaa niin ryhmässä kuin yksilöllisesti. (Onnismaa, Pasanen & Spanger, 2004) Poikela vertaa opettajan ja tuutorin roolia keskenään. Opettaja on Poikelan mukaan tiedonjakaja ja auktoriteetti. Tuutorina toimiminen sisältää taas enemmän ohjausta, tuen antamista ja resurssina olemista. (Poikela, 2003) Tuutorointi liitetään näissä kaikissa määritelmässä koulutuksen ja opetuksen elimelliseksi osaksi. Tuutorointia onkin tarkasteltu paljon opiskeluyhteisöjen ja -ympäristöjen kautta. (Jääskeläinen, 2005)

Englanninkielistä kasvatusalan termistöä oppimisen ohjaamiselle löytyy paljon. (Lehtinen & Jokinen; 1996, Poikela; 2003) Tuutoroinnista ja oppimisen ohjauksesta puhutaan moninaisilla eri termeillä riippuen tarkoitusperästä. Nämä termit ovat vakiintumattomia ja jokaisesta löytyy omat painotuksensa. Esimerkkejä englanninkielisistä verbeistä, jotka kuvaavat oppimisen ohjausta ovat mm. to advise, to assist, to care, to coach, to counsel, to educate, to facilitate, to supervise, to support, to tutor. (Jääskeläinen, 2005)

Tuutorin rooli saattaa sisältää rinnakkaisrooleja. Joskus ne voivat olla jopa ristiriitaisia keskenään. Tuutori saattaa olla esimerkiksi samanaikaisesti itse myös oppija. Tuutori voi olla ryhmän jäsen, mutta hänellä on silti erityinen merkitys ohjauksessa. (Poikela, 2003) Tuutoroinnissa löytyy piirre-eroja sen mukaan, kuka tuutorointia toteuttaa. Voidaan puhua esimerkiksi opettajatuutoreista, opiskelijatuutoreista sekä vertaistuutoreista. (Jokinen, 2001) Jääskeläisen mukaan keskeistä tuutoroinnin määrittelyssä on aikuiskoulutus. Tuutorien tarve yhdistetään usein aikuisopiskelijoiden oppimisympäristöihin. (Jääskeläinen, 2005) Digituutorit toimivat työpaikoillaan eivätkä ole täten aikuisopiskelijoita. Digituutorina toimiminen voidaan nähdä eräänlaisena täydennyskoulutuksena opettajille. Keskiössä on ammatillinen kehitys. Opetus- ja kulttuuriministeriön tavoitteeseen kuuluukin opettajan itsensä ja koko työyhteisön kehittäminen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2016) Opettajien ammatillinen kehitys mainitaan opetus- ja kulttuuriministeriön kriteereissä kohti maailman osaavimpien opettajien titteliä. Tutoropettajalla tarkoitetaan opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan opettajaa, joka ohjaa muita opettajia digitallisuuden pedagogisessa hyödyntämisessä. (OKM, 2016)

Digituutorointi voidaan verrata tuutorointiin osittain, sillä myös digituutorointi pitää sisällään ohjaustoimintaa ja tuen antamista. Oppimisympäristönä toimiva työpaikka on erottava tekijä. Tuutoroinnista työpaikalla ei juurikaan löydy tieteellistä tutkimusta. Tämä saattaa johtua vakiintumattomasta termistöstä. Seuraavaksi tarkastelen ammatillisessa kehityksessä käytettyä vertaisohjausta. Vertaisohjaus kantaa erilaisia nimiä. Näitä ovat muun muassa mentorointi ja vertaisryhmämentorointi.

2.2.2 Mentorointi ammatillisen kehityksen edistäjänä

Tarkastelen teoriassani mentorointia opettajien ammatillisen kehityksen edistäjänä. Pitkän linjan mentoroinnin tutkija Kathy E. Kram sekä Belle Rose Ragins toteavat, että nykyinen kiinnostus mentorointia kohtaan on suhteellisen uutta, vaikka mentoroinnin juuret löytyvätkin kreikkalaisesta mytologiasta. Mentor oli Homeroksen kirjoittamassa tarinassa viisas ja uskollinen neuvonantaja, joka sai tehtäväkseen opastaa sekä kasvattaa kuningas Odysseuksen poikaa kuninkaan lähtiessä Troijan sotaan. (Kram & Ragins 2007, 3-4) Vaikkakin mentorointi on ollut tuhansia vuosia osa ihmisten keskinäistä vuorovaikutusta (Kram & Ragins 2007, 4), se koki voimakkaan nousun vasta 1980-luvun alussa Yhdysvalloissa. (Leskelä 2007, 155) Ensimmäiset nykyaikaiset merkinnät mentoroinnista löytyvät Daniel Levinsonin (1978) tutkimuksesta, joka käsitteli miehen aikuisiän kehitystä. Levinson kuvaili mentoria muutamia vuosia vanhemmaksi, kokeneemmaksi mieheksi, joka on kykenevä neuvomaan nuorempaa henkilöä tämän saapuessa tiettyyn, jo mentorin kokemaan, elämäntilanteeseen. (1978, 97) Mentorointi perinteisesti määritellään vuorovaikutukselliseksi suhteeksi, jossa kokeneempi seniori neuvoo nuorempaa henkilöä tarkoituksenaan auttaa tätä urakehityksessään. (Kram & Ragins 2007; Levinson 1978) Mentori voi myös itse työskennellä samassa organisaatiossa, mutta tämä ei ole välttämätöntä. (Kram & Ragins 2007, 5) Tätä nuorempaa henkilöä, joka vastaanottaa mentorointia kutsutaan suomenkielisessä kirjallisuudessa usein aktoriksi tai mentoroitavaksi. Englanninkielessö käytetään termejä mentee ja protégé. (Karjalainen 2010, 31) Mentoroinnin koh-

deryhmä vaihtelee ja näissä vaihtuvissa toimintaympäristöissä myös mentoroinnin määrittelyä painotetaan eri tavoin. Mentoroinnin toteuttamisessa ympäristöstä huolimatta kaikille kohderyhmille yhteistä on mentorin pyrkimys tukea yksilön henkilökohtaista kehittymistä, joko työssä tai elämässä ylipäätään. (Karjalainen 2010, 40)

Mentorointia käsittelevään kirjallisuuteen tutustuesssa, löysin erilaisia mentoroinnin sisältöjä. Eräs suosittu jako mentoroinnin muodoista on maantieteellinen. Ristikangas, Clutterbuck ja Manner (2014) esittelivät mentoroinnin kaksi koulukuntaa. Ensimmäinen näistä on lähtöisin Yhdysvalloista, jossa keskitytään uran edistämiseen. Oppimisen suunta on tällöin mentorilta mentoroitavalle. Mentori on vaikutusvaltainen, tärkeässä asemassa oleva henkilö, esimerkiksi esimies. Tähän koulukuntaan kuuluvasta mentoroinnista käytettiin käsitettä ”kaupallinen mentorointi”, mutta myöhemmin vakiintunut käsite on ”sponsoroiva mentorointi”. (Ristikangas, Clutterbuck & Manner, 2014) Toinen mentoroinnin muoto on peräisin Euroopasta. Siinä on kyse kahdensuuntaisesta oppimisesta. Tämä mentoroinnin malli painotti mentoroitavan itsensä kehittämistä. Mentorointi nähtiin enemmän strategisena kehityksenä, joka tukee organisaation tavoitteita, mutta myös yksilön omia kehitystoiveita. Mentori ei niin ikään tehnyt asioitava mentoroitavan puolesta, vaan ohjasi itsenäistä ajattelua oikeaan suuntaan. (Ristikangas ym. 2014) Juuri eurooppalainen mentorointi perustuu aiemmin mainitsemani antiikin taruun, jossa korostuu suhteen erityisyys. Eurooppalainen mentorointi on luonteeltaan enemmän suhdekeskeistä sekä kehittävää mentorointia. (Ristikangas ym. 2014)

Leskelä toteaa, että kirjallisuudessa mentoroinnin määrittely on sisältänyt jopa vastakkaisia näkemyksiä. Toiset näkevät mentorin olevan opettaja, neuvoja ja valmentaja, toisenlaisen näkemyksen mukaan mentorointi taas ei ole opettamista eikä valmentamista tai että mentori-valmentaja-käsitteen välillä on selvä ero. (Leskelä 2007, 157; Juusela, Lillia & Rinne 2000) Mentorointi-käsitteellä näyttäisi olevan merkityksellisiä eroja kehityspsykologialle, liike-elämässä toimiville sekä akateemisessa ympäristössä toimiville. (Leskelä 2007, 157) Jokinen ja Sarja taas kuvaavat mentorointi käsitteenä epätarkaksi, sillä siinä ilmenee päällekkäisyyksiä

sekä yhtymäkohtia ohjauksen, tuutoroinnin ja työohjauksen kanssa. (Jokinen & Sarja 2006, 188)

Mentorointiin liitetään olennaisesti hiljainen tieto, reflektointi ja vuorovaikutuksellisuus.

2.2.3 Vertaisryhmämentorointi

Mentorointitutkimuksia, joissa opettajat ovat mentoroitavina löytyy paljon, mutta suurin osa tutkimuksista perustuu opettajan ensimmäiseen työvuoteen. (Dempsey, Arthur-Kelly & Carty 2009, 303.) Mentorointia pidetään kansainvälisesti yhtenä ratkaisuna erityisesti uusien opettajien ammatillisen osaamisen tukemisessa. (Bullogh, Young, Hall, Draper & Smith 2008, 1846.)

Suomessa on kokeiltu kolmea erilaista mentorointimallia vastavalmistuneiden opettajien koulutuksessa; parimentorointia, ryhmämentorointia sekä vertaismentorointia. (Heikkinen, Jokinen, Tynjälä & Välijärvi 2008a.) Vuosina 2000-2006 Helsingissä järjestettiin parimentorointia ja tämän tavoitteena oli vastavalmistuneen opettajan tukeminen. Vastavalmistunut opettaja sekä kokeneempi opettaja kävivät läpi ammatillisia haasteita kahdenkeskisissä tapaamisissa. Kokkolassa järjestettiin taas vuodesta 2003 lähtien ryhmämentorointia, jossa ryhmä vastavalmistuneita opettajia kerääntyivät mentorin ohjaukseen. Molemmissa kokeiluissa keskustelunaiheet kumpusivat mentoroitavilta itseltään. (Heikkinen ym. 2008a, 210-212.)

Vertaisryhmämentoroinnin kehittämisen taustalla onkin parimentorointiin perustuvat pilottihankkeiden kokemukset (Heikkinen ym. 2008a) sekä mentoroinnin ja työssä oppimisen kansainväliset tutkimukset (Heikkinen, Aho & Korhonen 2015, 54). Parimentorointi nähtiin epäonnistuneeksi, sillä uusia opettajia oli paljon ja mentoreita oli hankala saada. Ryhmämentorointi sai vakiintuneempia muotoja. Yksi syy tähän oli järjestelyn helppous. (Heikkinen ym. 2008a.)

Työsuojelurahaston sekä opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittama toimintatutkimushanke ”*Vertaisryhmämentorointi osaamisen ja työhyvinvoinnin tueksi*” aloi-

tettiin vuonna 2008. Hanketta kutsutaan lyhenteellä Vermeksi. Vertaisryhmämentoroinnissa keskitytään kokeneemman asiantuntijan eli mentorin ja uuden opettajan väliseen erilliseen vuorovaikutusprosessiin. Vertaisryhmämentorointi on kutsuttu ratkaisuksi uusien opettajien tukemiseen Suomessa. (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen, 2010.) Pienryhmät kokoontuvat säännöllisin väliajoin jakamaan kokemuksiaan sekä ratkaisemaan yhdessä työhön liittyviä ongelmia. (Heikkinen ym. 2015.) Toisin kuin parimentoroinnissa sekä ryhmämentoroinnissa vertaisryhmämentoroinnissa ryhmän keskusteluun vaikutti ennalta sovitut pedagogiset teemat. (Heikkinen ym. 2008a, 210.) Verme-ryhmiin kuuluu siis tavallisesti noin 4-8 opettajaa. Ryhmä tekee yhdessä toimintasopimuksen, jossa sovitaan ryhmän käytänteistä. Kokeneet ja kokemattomamat opettajat saatetaan yhteen ja vuorovaikutuksellisin keinoin opettajat oppivat toisiltaan ja samassa työssä koettujen haasteiden jakaminen auttaa jaksamaan.

Vertaisryhmämentoroinnin tarkoituksena on tukea opettajien työssä oppimista sekä työhyvinvointia. Tämän lisäksi vertaisryhmämentorointi tarjosi tilaisuuden kokemusten reflektointiin. Vertaisryhmämentoroinnissa informaalinen oppiminen yhdistyy formaaliin koulutukseen. Tapaamisia sävyttää rentoutumisen ja vapaan jakamisen muodot, mutta päätavoite on ammatillisen kehityksen tukeminen reflektiivisen vertaiskeskustelun avulla konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti. (Heikkinen ym. 2015.)

Vertaisryhmämentorointia on sovellettu vuodesta 2010 alkaen opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa Osaava Verme-verkostossa, jossa mukana ovat olleet kaikki opettajankoulutusta antavat yliopistot sekä ammatilliset opettajakorkeakoulut kumppaneinaan alueilla toimivat koulutuksen järjestäjät. Osaava Verme -verkosto kouluttaa mentoreita, joiden vastuulle vertaisryhmämentorointi jää koulutuksen jälkeen heidän omissa oppilaitoksissaan sekä kunnissa. Vuoden 2015 loppuun mennessä mentoreita oli koulutettu Suomeen noin 700 henkilöä, joiden tarkoitus oli toimia uusien opettajien tukena. Heikkenevä taloustilanne on rajoittanut toiminnan laajenemista, eikä kaikissa kunnissa löydy resursseja vertaisryhmämentorin palkkaukseen. Verkosto on osa valtakunnallista Osaava-ohjelmaa. (Heikkinen ym. 2015, 55.)

Vertaisryhmämentoroinnin tuloksia on seurattu systemaattisesti seurantatutkimuksen kautta. Myös ulkomaiset tutkijat ovat olleet tässä Osaava Verme -verkoston lisäksi mukana. Vertaisryhmämentoroinnilla on koettu olevat positiivisia vaikutuksia osaamiseen sekä ammatillisen identiteetin kehittämiseen ja epäsuorasti koko työyhteisöön. (Geeraerts, Tynjälä, Heikkinen, Markkanen, Pennanen & Gijbels 2015, 373.) Vertaisryhmämentoroinnin katsotaan muuttavan opettajan työn yksitoimimisen perinnettä kohti yhteisöllisempää suuntaa. Myös Bernd Renner (2015, 3) toteaa, että opettajat ovat pitkään eristäytyneet luokkahuoneisiinsa yksin. Renner vertaa opettajan työtä muihin ammatteihin, kuten lainopillisiin sekä lääketieteellisiin, jossa työntekijät työskentelevät tiimeissä ratkaistakseen ongelmia. (2015, 3.) Vertaisryhmämentoroinnilla on suuri merkitys opettajien osaamisen vahvistamisessa. Monet yhteisölliset ja yhdessä oppimisen ominaisuudet on omaksuttu vertaisryhmämentoroinnin kautta kouluyhteisöjen toimintakulttuuriin. (Jokinen, Taajamo & Välijärvi 2014, 43.) Mentorointia voidaan pitää siis yhtenä opettajuuden kehittämiskeinona. Opettajuuden kehittämiskeskeytyksen lisäksi mentorointi edesauttaa kiinteiden suhteiden muodostamista kollegoiden välillä. Mentoroinnin käytön lisääminen organisaatiossa tarkoittaa luopumista myös hierarkkisesta viisauden jakamisesta ja siirtymisestä yhteisölliseen organisaatiokulttuuriin. (Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen & Tynjälä 2010, 38.)

Heikkinen kumppaneineen toteaa nojaten Ruotsin sekä Viron esimerkkeihin, että jos mentoroinnista tehtäisiin velvollisuus, sen toiminta muuttaisi luonnettaan. Ruotsissa mentorointi määriteltiin uuden opettajan subjektiiviseksi oikeudeksi, mutta siihen ei sisältynyt velvollisuutta. Virossa taas mentorointi on jokaisen uuden opettajan velvollisuus, jolloin se on koettu jossain määrin rasitteena. (Heikkinen ym. 2015, 55.) Kritiikkiä vertaisryhmämentorointi on saanut osakseen myös siitä, että ryhmissä ovat usein mukana vain sellaiset henkilöt, joilla löytyy luontaista kiinnostusta ammattitaitonsa kehittämistä kohtaan. Vertaisryhmämentorointi tavoittaa vain murto-osan uusista opettajista. (Heikkinen ym. 2015, 54-55.) Heikkinen, Jokinen ja Tynjälä (2008b, 120) näkevät mentoroinnin tulevaisuuden haasteen olevan juuri koko työyhteisön kehittämistä edistävässä toiminnassa.

Heikkinen ym. toteavat, että mentorointi on rajattu mentorin ja mentoroitavan väliseksi oppimisprosessiksi, joka on erillään koulujen yhteisestä kehityksestä. Osittain mentorointia koskevat tutkimukset ovat ristiriidassa, sillä Geeraertsin ym. (2015, 368) näkevät taas tutkimustulostensa perusteella selvää potentiaalia kehittää koko työyhteisöä.

Jotta mentorointi onnistuu, se edellyttää selkeitä rakenteita, koordinoimista, johtamista sekä resursseja. Heikkinen kumppaneineen painottaa, että selkeä sopimus palkoista sekä mentoroinnin verottamien työtuntien käytöstä ovat tarpeellisia. (Heikkinen ym. 2008b, 120.) Myös kansainväliset tutkimukset toteavat käytännön järjestelyjen ollessa selkeät, mentorointi onnistuu paremmin. Mentorointiohjelmat eivät saavuttaneet täyttä potentiaaliaan, mikäli niitä ei oltu yhdistetty muihin kehittämishankkeisiin, joita edellytetään opettamisprofession muuttumiselta. (Hargreaves & Fullan 2000, 50.)

3 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkittava ilmiö nousee perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistamisesta, jotka tuovat esiin peruskoulun opettamisen muutoksen tarpeen. Tutkimuksen taustalla näkyy myös hallituksen kärkihanke, johon myös digiGO – hanke pohjautuu. DigiGO – hankkeen tavoiteena on vahvistaa peruskoulujen ja lukioiden opettajien sekä oppilaiden tieto- ja viestintätekniisiä taitoja. Pohjalla on ajatus opettajien osaamisen kehittämisestä. Toimintakulttuuria pyritään viemään yhteisöllisempään suuntaan ja tähän liittyy myös uudenlainen yhteistyön verkosto, digituutorit.

Tässä tutkimuksessa puheenvuoro annetaan Lapin alueelle toimiville digituutoreille. Tarkastelun kohteena on heidän omat käsityksensä toimenkuvastaan ja digituutoritoiminnan vaikutuksista. Digituutoritoiminta on uudenlainen ammatillisen kehittymisen muoto, eikä siitä ole tehty aiempaa merkittävää tutkimusta. Ennen kuin toimintaa voi tarkastella syvemmin, digituutorin toimenkuva on lähtökohteisesti selvitettävä. Maantieteellisesti tutkimukseni rajautuu Lapin alueelle. Lapin alue on poikkeava, sillä välimatkat ovat pitkiä ja asukastiheys harvempi. Tämä tuo oman lisänsä digituutorin toimenkuvan sekä digituutoriverkoston tutkimiseen.

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, minkälaisia käsityksiä Lapin alueen digituutoreilla on heidän omasta toiminnastaan, minkälaisia verkostoja Lapin alueen digituutorilla on sekä miten digituutoritoiminta on niveltynyt tutkimuksessa mukana olevien opettajien ammatillisen kehittymiseen.

Tutkimuskysymyksinä ovat:

- 1. Minkälaisia käsityksiä Lapin alueen digituutoreilla on heidän omasta toiminnastaan?**
- 2. Minkälaisia verkostoja Lapin alueen digituutorilla on?**
- 3. Miten digituutoritoiminta on vahvistanut opettajien ammatillista kehittymistä?**

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämä tutkimus toteutetaan laadullisin menetelmin. Aineisto kerättiin yksilöllisillä teemahaastatteluilla.

Eskolan (2007, 33) mukaan jako laadulliseen eli kvalitatiiviseen tai määrälliseen eli kvantitatiiviseen tutkimukseen voidaan nähdä yhtenä tapana hahmottaa tutkimuksen olemus. Jako on saanut osakseen kritiikkiä, sillä tieteenfilosofisesti tarkasteltuna sitä ei ole kuvailtu erityisen rakentavana. Opetussuunnitelmateknisessä mielessä on nähty kuitenkin kätevänä jakaa tutkimusmenetelmäopinnot kahteen erilaiseen hahmotustapaan. (Viinamäki & Saari 2007, 33.)

4.1 Aineiston keruu ja tutkimushenkilöt

Tämän tutkimuksen aineistonkeruun tavaksi valitsin teemahaastattelun. Teemahaastattelulla tarkoitetaan haastattelumuotoa, jossa haastattelijalla on jo valmiiksi pohdittuna ryhmä haastatteluteemoja. Näitä kuvataan eräänlaisiksi keskustelun otsikoiksi. Haastattelun teemat tarkoituksenmukaisesti ohjaavat haastattelua, jota voidaan kuvailla myös keskusteluksi. Keskustelun tulisi olla vapaamuotoista, mutta haastattelija pitää huolen kuitenkin siitä, että kaikki teemat tullaan käymään läpi jokaisen haastateltavan kanssa. Esittämien keskustelun otsikoiden, teemojen, järjestys tai näiden laajuus saattaa kuitenkin vaihdella haastateltavien kanssa riippuen siitä, mitä haastateltava tuo esille tai painottaa. (Viinamäki, Saari & Ahola 2007, 33.) Haastattelu on oiva metoodivalinta tilanteissa, jossa tutkittavaa aihetta on kartoitettu vähän. Haastattelutilanteista löytyy myös mahdollisuus selventää sekä syventää vastauksien sisältöä lisäkysymysten avulla. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 35.)

Haastattelin tutkimukseeni Lapin alueen digituutoreita. Koin haastattelun hyväksi tavaksi toteuttaa tutkimuksellinen osio, sillä digituutoritoimintaa ei ollut aiemmin tutkittu sekä toiminnan tuoreus toivat tutkimukseen ennustamattomia ulottuvuuksia. Koin, että toiminnasta itse omin sanoin kertominen haastattelun muodossa avaisi digituutorointia yksityiskohtaisemmin sekä monipuolisemmin. Haastattelun

teemat loin tutkimuksen teorian pohjalta (Liite 1). Etenin haastattelun teemoittelussa muodostaen eri osioista kokonaisuuden. Haastattelun teemoja olivat digituutorin toimenkuvaan liittyvät kysymykset, työpäivän kulku, verkostot sekä ammatillisen kehittymisen näkökulma.

Luotuani teemahaastattelun rungon, kävin keskustelua digiGO – hankkeen palaverissa esiin nousevista kehitysideoista tai uusista kysymyksistä. Tämän jälkeen korjailin teemahaastattelun runkoa olemassa olevaan kuntoon. En lähettänyt teemahaastattelun runkoa haastateltaville, sillä en halunnut luoda haastateltaville mitään mielikuvaa siitä, minkälaiseksi olen itse jäsenellyt digituutoritoimintaa. Halusin, että haastateltavien vastaukset ovat aitoja ja kuvaavat heidän koulunsa toimintaa mahdollisimman totuudenmukaisesti, ilman johdattelua.

Sain yhteystiedot digiGO – hankkeen kautta ja lähestyin ensin lupahakemuksen kanssa kuntia, jonka jälkeen kontaktoin joko kunnan sivistystoimen johtajaa tai koulujen rehtoreita ja tämän jälkeen toiminnassa mukana olevia digituutoreita. En rajannut haastateltavia digiGO – hankkeen mukaan, vaan lähetin myös haastattelupyynnön kaikille tiedossani oleville digituutoreille. Näin ollen kaikki haastateltavat eivät olleet suoraan digiGO – hankkeen toiminnassa mukana, mutta olivat tehneet hankkeen kanssa vähintään jonkinlaista yhteistyötä. Tavoitteena oli myös haastatella digituutoreita laajasti ympäri Lappia, jotta tutkimukseni kuvaisi maantieteellisesti Lapin aluetta. Lähestyin niin kuntia kuin koulujen toimihenkilökuntaa sähköpostitse. Lopulta sovin haastatteluja yhteensä kuuden eri digituutorin kanssa ja nämä kaikki kuusi haastattelua toteutui. Digituutorit edustivat varsin erilaisia maantieteellisiä alueita.

Haastattelut tapahtuivat osittain Skype – ohjelman avulla sekä osa puhelimitse. Valitsin toteutusmuodoksi verkkoyhteyden, sillä haastatteluiden suorittaminen kasvokkain olisi ollut hankala toteuttaa pitkien välimatkojen vuoksi. Toteutin haastattelut syys- ja lokakuun 2018 aikana. Nauhoitin haastattelut puhelimen tai tietokoneen sanelimella. Jos haastattelu tapahtui tietokoneen välityksellä, nauhoitus tallentui puhelimeen ja toisinpäin, puhelinhaastattelussa tietokone hoiti nauhoituksen. Harjoittelin nauhoittamisen käytön tarkkaan, jotta haastattelujen

tallentaminen sujui ilman ongelmia. Napsautin nauhurin päälle, kun yhteydet oltiin saatu toimimaan ja tervehdysten jälkeen pääsimme aloittamaan haastattelun.

Haastattelussa etenin käytännön kysymyksistä laajempiin aiheisiin. Kartoitin aluksi tilanteen digituutorina sekä toiminnan historian, jonka jälkeen siirryin päivittäisiin tai viikoittaisiin tehtävänkuvailuihin. Näiden jälkeen keskustelimme verkostoista sekä lopuksi ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Haastattelun viimeisenä osiona oli vapaa sana, jossa haastateltava sai tilaisuuden koota ajatuksia yhteen ja esittää mieleen nousevia lisäyksiä. Etenin teemoissa järjestyksessä, mutta kysymykset esitin tilannekohtaisesti ja keskusteluun sopivissa kohdissa.

Haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 209 minuuttia eli hieman alle 4 tuntia. Äänitetyt haastattelut tulee litteroida, jotta tutkittavien teemojen löytäminen haastateltavien kerronnasta onnistuu. (McAdams 2012, 18) Litteroin haastattelut tarkasti. Poistin osan täytesanoista ja sanamuotojen hakemisesta, kuten ”öö” tai ”opet—oppimisesta”, jotta tekstiä olisi helpompi lukea sekä haastateltavan asia selkeytyisi.

4.2 Fenomenografia tutkimusmetodina

Fenomenografia on tutkimusmetodi, jolla pyritään kuvailemaan laadullisesti erilaisia tapoja kokea ja käsitteellistää ilmiön eri ulottuvuudet. (Niikko 2003, 22; Järvinen 1985). Päämääränä on siis kuvata ihmisten kokemuksia ilmiöstä siten, kuin tietty ihmisryhmä kyseisen ilmiön sisällönkohteen käsittää. Fenomenografiassa kuvatut kokemukset eivät ole fyysisiä asioita tai mentaalisia entiteettejä. Kokemuksia voisi pikemminkin kuvata ihmisen arkiajatteluksia. Tarkoituksena ei ole löytää yleisiä, tieteellisiä totuuksia siitä, miten asiat esiintyvät. Tutkittavat kokemukset käsittävät sisäisiä vuorovaikutussuhteita subjektin ja maailman välillä. (Niikko 2003, 22).

Fenomenografisen tutkimuksen kuvailun ytimessä ovat siis erilaiset tavat kokea, käsittää ja ymmärtää ympäröivän maailman ilmiöitä. Fenomenografia pyrkii myös huomioimaan sen, mikä käsitys eri henkilöillä on ilmiöstä. Samat asiat voivat

saada eri merkityksiä eri henkilöillä. Juurikin nämä vaihtelevat tavat kokea ja käsittää jokin ilmiö halutaan saada esiin. Nämä kokemuksen eri variaatiot pyritään kuvailemaan, jonka jälkeen tavoitteena on yleistää ja hierarkisoida tutkittava ilmiö. (Niikko 2003, 22-23). Fenomenografinen tutkimusote on empiirisesti orientoitunut (Niikko 2003, 22; Martonin & Boothin 1979; Giorgi 1999.)

Mennäksemme vielä syvemmälle fenomenografiseen tutkimustapaan, täytyy ymmärtää tavoitteeksi kuvata maailmaa sellaisenaan kuin se tutkittaville ihmisille avautuu ja kuinka he sen ymmärtävät, käsittävät ja kokevat. Termit ”käsittää” ja ”ymmärtää” korvataan usein synonyymilla ”tapa kokea”. Subjektin ja ilmiön välille muodostuu suhde, joka on kokemus. Tällöin inhimillisten kognitioiden avulla maailmasta rakennetaan kokemuksia. Tähän liittyy maailma, jossa elämme sekä tapa, jolla koemme ja näiden välinen suhde. Näin ollen tarkastelussa on kokemusten kognitiivinen sisältö, ja fenomenografinen tutkimusote voidaan liittää ajattelun tutkimukseen. (Niikko 2003, 46).

Fenomenografia on tutkimuksellinen lähestymistapa, joka perustuu myös oletukseen siitä, että ihmisten käsitykset pohjautuvat tietyn kulttuurisen kontekstin sisällä tapahtuneeseen tiedonrakentamiseen. Nämä aiemmat tiedot ja kokemukset määrittelevät ihmisten käsityksen muodostamista. Käsitykset kuitenkin ilmenevät dynaamisina ja ne saattavat muovautua uusien tilanteiden mukaan. (Häkkinen 1996, 23). Merkittävää on myös ymmärtää, että fenomenografisessa mielessä ei ole validia etsiä syytä sille, miksi ihmiset kokevat asiat eri tavoin.

Lopuksi esittelen ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmat fenomenografisessa tutkimusotteessa. Ensimmäisen asteen näkökulmassa, kuten jo aiemmin mainittu, keskitytään kuvaamaan jotakin todellisuuden osaan juuri siten kuin se tutkittavalle ilmenee. Ensimmäisen asteen näkökulmassa aineistoon tutustutaan yksityiskohtaisesti. Tarkastelun jälkeen aineistosta etsitään tutkimukselle merkityksellisiä ilmaisuja tutkimuskysymyksiensä avustukselle ja jaetaan niitä ryhmiä. (Niikko 2003, 33-37). Toisen asteen näkökulmassa suljetaan omat käsitykset tutkittavasta ilmiöstä perehtyessä toisten ihmisten tapaan kokea asia. (Niikko 2003, 24-25).

Digituutoreiden toimintaa ei ole aiemmin tutkittu, jolloin toimintakulttuuri on vasta muodostumassa. Tästä syystä on tärkeää tutkia Lapin alueen digituutoreiden käsityksiä ilman liian tiukkoja raameja. Käsitykset tulevat fenomenografisen tutkimusotteen avulla ymmärretyksi tutkittavien tuottamista kuvauksista.

4.3. Fenomenografinen analyysi

Fenomenografisessa analyysissä tarkoitus on siis jaotella aineisto merkityksellisiin yksiköihin. Analyysiprosessissa otetaan nämä merkitysyksiköt ja ulottuvuudet vertailuun. Prosessia voi kuvata systemaattiseksi sekä reflektoiduksi. On myös hyvä muodostaa alustavia kriteerejä organisoida aineisto, mutta kriteerit voivat muuttua prosessin edetessä. (Niikko 2003, 32-33).

Luin aineiston tarkasti läpi useita kertoja etsien tutkimuskysymysteni kannalta keskeisiä ilmauksia. Keskeisiä ilmauksia löydetään analyysiyksikköjen avulla. Analyysiyksiköt vaihtelevat. Sellainen voi olla esimerkiksi kysymys, yksittäinen sana, puheenvuoro tai lause. (Niikko 2003, 33). Tutkimuskysymysteni kautta muodostin analyysiyksiköt seuraavalla tavalla: *käsitykset toimenkuvasta, käsitykset työpäivästä, käsitykset verkostoista sekä käsitykset ammatillisesta kehittämisestä*.

Sen jälkeen, kun olin lukenut aineistoni huolellisesti ja etsinyt analyysiyksikköiden avulla aineistostani keskeistä sisältöä, vertailin ilmauksia toisiinsa ja hain ilmauksien sisällöstä samankaltaisuuksia sekä erilaisuuksia. Otin myös erikoiset ja harvemmin esiintyneet ilmaisukset huomioon. Fenomenografisen analyysin toinen vaihe perustuu ryhmittelyyn. Analyysivaiheessa löydetyt ilmaukset ryhmitellään teemoiksi. (Niikko 2003, 34-35).

Kolmannessa vaiheessa analyysiprosessia analyysimerkityksistä muodostuneet ryhmät muutetaan kategorioiksi. Kategorioiden muodostamisessa tärkeää on se, että rajat toistensa välillä sekä eroavaisuudet tulisi olla selkeitä. Jokainen kate-

goria kertoo siis omaa tarinaansa, erilaisesta tavasta kokea tutkittava ilmiö. Kategorioita ei pidä missään nimessä laatia etukäteen, vaan ne muotoutuvat analyysiprosessin syntyessä. (Niikko 2003, 36.)

Neljännessä vaiheessa kategoriat kootaan laaja-alaisiksi korkeamman tason kuvauskategorioiksi. Kuvauskategorioiden lähtökohta on teoreettinen. Fenomenografisessa analyysissä on useita laadulliselle tutkimusotteelle tyypillisiä piirteitä ja juurikin nämä kuvauskategoriat ilmentävät laadullisesti vaihtelevia tapoja kuvata, ymmärtää ja analysoida tutkittavaa ilmiötä, joka perustuu samankaltaisuuksiin ja erilaisuuksiin kategorioiden välillä. (Niikko 2003, 36-37.) Kuvauskategorioita esitellessä, tutkimuksesta löytyy suoria lainauksia aineistosta.

Fenomenografinen analyysi on reflektoinnin jatkuva kiertävä kehä. On myös hyvä jälleen muistaa, että analyysi lähtee aina aineistosta käsin. (Niikko 2003, 34-35.)

5 Käsitukset digituutoroinnista Lapin alueella

Tein aineiston analyysin fenomenografisen analyysin avulla. Digituutorointia koskevista käsityksistä muodostui lopulta kolme kuvauskategoriaa. Jokaisen kuvauskategorian alta löytyy 2-4 analyysiyksikköä. Kuvauskategorioita olivat digituutorin tehtävän käytännön kuvaus, digituutorin erilaiset verkostot sekä vertais-tuki ammatillisen kehittymisen perustana. Helpottaakseni lukijan ymmärrystä opintyöni kuvauskategorioista, tein selventävän taulukon teemoista. Myös alata-son kategoriat kuvattuna.

Taulukko 1 Kuvauskategoriat koskien käsityksiä digituutoroinnista Lapin alueella

Käsitukset tehtäväkuvasta	Työn luonnehdinta Työn sisältö Työpäivän kulku
Käsitukset verkostoista	Työyhteisö Ilmapiiri Muut verkostot
Ammatillinen kehittyminen	Osaamisen kehittyminen Onnistumiset ja haasteet Ohjaustyö ja ammatillinen niveltyminen Osaamisen erot

5.1 Työn luonnehdinta

Haastattelemanani digituutorit kuvasivat tehtäväänsä vaihtelevin nimikkein. Työnimikkeeseen vaikutti selvästi se, mistä ajatus digituutorointiin oli lähtenyt sekä mistä korvaus saadaan, esimerkiksi eri hankkeiden kautta. Haastattelun yhteydessä sovimme joidenkin haastateltavien kanssa, että käytämme käsitettä ”digituutori” kuvataksemme kokonaisvaltaisesti haastateltavan toimintaa. Käsitteet ovat hyvä ottaa huomioon, sillä digituutorina toimiminen on vielä niin jäsentymätöntä, jolloin käsitteet eivät välttämättä vielä ole yhtenäisiä ja niitä on hyvä avata.

*H6: Niin, niin ja juuri se, että se digituutori -sana että sitä ei meillä hirvittävästi vielä edes otettu käyttöön. Se on ikään kuin se on vähän kun digituutor, ikään kuin nimike, mutta ei sillälailla vielä vahvasti niinku meidän ta-
lossa käytössä. Ikään kuin ymmärrän mitä se tarkoittaa... meillä on niin kuin tv-ryhmä ja pedagoginen tv-vastaava, mutta nyt ollaan, ikään kuin tänä vuonna ollaan alettu käyttämään sitä digituutor enemmän.*

H4: No tota, minähän toimin niinku tuutoropettajana elikkä meillä on, niinku laitoin sulle tuossa sähköpostissa niin tuota ops-tuutorit koulutettu ja siinä osalla, yksi osa on tämä digituutorina toimiminen tai tv-tuutorina, miten meillä nyt sanotaankaan niin tuota öö... Mutta mulla yhistyy myöski kaks toimenkuvaa tässä, elikkä mie oon se digituutori ja lisäksi mie oon se meidän koulun tv-vastaava...

Suurimman osan kanssa emme kuitenkaan keskustelleet termistöstä, sillä ”digituutori” käsitteenä oli jo vakiintunut käyttöön. Termistön vaihtelevuudesta huolimatta tehtävänkuvaukset olivat samankaltaiset kaikilla.

H4: No tavallaan, jos mie jouvun ne erottelemaan ko nehän on kuitenkin niinkö sammaa työtä mulle...

H6: Niin ja sitte ku ne on ikään kuin nimikkeitä, että teot ja toiminnathan ne on samat...

Aluksi käsittelin sitä, kuinka haastateltavat olivat päätyneet digituutoriksi. Tie digituutoriksi oli johtanut jokaisessa tapauksessa digituutorin omista mielenkiinnon kohteista ja osittain esimiehen pyynnöstä. Mielenkiinnon kohteet poikivat erilaisista taustoista ja vastaajien aineopetuksen taustat vaihtelivat suuresti.

H1: No aikalailla vapaaehtostahan se oli että.. opettajankokouksessa asia tuli esille ja sitte siellä ei välttämättä niinku kauheesti ehkä, kulmat lähinnä nousi että aijaa taas niinku jotain tämmöstä lisää. Sitte mää ihan, aattelin että kyllä se tietenki täytyy jonku alkaa siihen...

H4: No ihan alun perin se alko niin että ennen ku tuli tämä opetushallituksen kustantama hanke niin Rovaniemellä otettiin niinkö joka koululle, valittiin yks tv-tuutori, semmosella nimityksellä ja siihen niinku rekrytointiin porukkaa elikkä tuli kaupungilta kutsu, että kuka haluais alkaa tämmöseksi tv-tuutoriksi ja sitä niinkö kannustettiin, sillä tavalla, että siihen pääsee ite koulutuksiin mutta täytyy olla valmis jakamaan sitä tietoa myöskin muille. Siihen piti laittaa ihan niinku työhakemus niin mie laitoin sinne työhakemuksen rehtorin pyynnöstä ja tuota ja sitte pääsin siihen koulutukseen mukaan ja niin mie aloin sitten tv-tuutoriksi.

H6: No lähinnä se on osittain se, että tietenki kiinnostuksen kautta ja että se työnantaja on niinku kohdistanut sellasen tehtävän minulle ja tota sieltä kautta se on tullu... öö sitä kysyttiin ja pysty esittämään myös toiveen.

Muutama haastateltava oli itse vaikuttanut työtehtävän luomiseen. Myös rahoitus otettiin esille, sillä ilman sitä pitkien välimatkojen takaa koulutuksissa kulkeminen olisi osoittautunut mahdottomaksi.

H5: --- mulla oli teknologia siellä pääaineena niin opiskelin juuri ehkä tähän asiaan tarkoituksena se, että tämmöseen digituutorointiin vaikei ollu ehkä se vielä silloin ajatuksena mutta että lähin niinkö kokeileen käytännössä sitä mitä olin opiskellu niin se oli niinku semmonen mahdollisuus ja siitä se lähti sitte oikeestaan se minun ura.

H3: No määhän oon ite ollu aina tosi kiinnostunut kaikista tv-t-asioista... ja sitte määhän sanoin että mielelläni ottaisin tieto- ja viestintätekniiikkaa siihen niinku vähän koska se on semmonen niinku mun intohimoni mitä tykkään tehdä... ja täälläpäin ei oo tv-osaamista oikeestaan kenelläkään... Niin sitte tuota kattoin niitä rahoituksia mitä on tuota, mitä on tarjolla ja haettiin sitten sitä rahoitusta, jonka turvin määhän on sitte pystynyt lähtemään koulutuksiin...

Osa digituutoreista oli toiminut paljon ennen digiGO! -hankkeen syntymistä ja osakseen myös tämä vaikutti siihen, miksi termistö ei ollut täysin vakiintunut.

H5: No minä oon alottanut tän silläläilla, että meillä oli jo 2011... ja siinä vähän haettiin semmosta, että miten opettajat saatais käyttämään teknologiaa opetuksessa enemmän ja silloin minä ihan kiersin näitä kyläkouluja, niin kiersin näitä kyläkouluja ihan opettajien kanssa näillä tunneilla siellä olin, että miten sitä vois sitä teknologiaa hyödyntää siellä opetuksessa.

H6: Se on enemmän niinku digitaalisen opetuksen tai tv-opetuksen työryhmä niin siinä määhän oon ollu niinku matkassa... öö, mitenköhän määhän oisin ollu, oisinko määhän ollu seittemän vuotta.

H6: Ikään kuin se funktio on sama kaikissa mutta se käsite, minullekki se digituutori käsite tuli joskus oisko se neljä vuotta viis vuotta sitten...

5.2. Digituutorin työn sisältö

Digituutorit kuvailivat tehtävänkuvaansa yksityiskohtaisesti. Tietyt teemat toistuvat kuvauksissa, mutta myös eroavaisuuksia oli. Tehtävän kuvauksissa toistuvat fraasit, jossa kuvailtiin kuinka työkaverit nykivät apua tarvitessaan hihasta käytävällä. Tämän lisäksi myös koulutukset otettiin esille sekä vaihtelevissa määrin digituutorit toimivat myös laiteteknisenä tukena. Digituutorin pedagoginen ulottuvuus riippui myös osittain siitä, oliko työyhteisössä toinen vastaava, jonka vastualueena toimivat juuri laitteet.

H1: No... ihan alkuun se oli käsitys ainaki kolleegoilla se että mää korjaan niille tietokoneita ja niitä kaikkia ongelmia mitä siellä voi tulla vastaan. Sitte tuota kyllä se sitten käsitys vähän niinku muuttui ku kerroin siitä tilanteesta että miten se menee... ettei se oo niinku pelkästään... tietenki pienillä kouluilla se on vähän semmosta et meillä ei oo atk-tuki niinku jatkuvasti läsnä et siinä joutuu tekeen sit niitäki asioita...

H5: No en oo silleen että siellä on myös, meillä oli viime vuonna ja edellisvuosina ollu semmonen tekninen tuki henkilö siellä koululla, joka hoitaa sitten sen tekniikkaan liittyvän ongelman ja minä oon enemmän siirtynyt semmoseen pedagogiseen tukeen.

Ohjaustyö ei ollut aina aikaan tai paikkaan sidottua, vaan ohjaamista saattoi tapahtua arkisten askareiden keskellä ripeällä aikataululla. Teknisten laitteiden kanssa ongelmat saattavat myös muodostui yhtäkkiä ja apua usein tarvitaankin nopeasti.

H2: --- mie olen toiminut sillä periaatteella että kuka apua tarttee niin apua voi pyytää ja mie tulen avuksi sitten ja ja sitte se on paljon sitä, että joko mua pysäytellään tossa että mulla ois tämmönen ja tämmönen juttu tai sitten että sovitaan että mie menen johonki ryhmään mukaan.

H3: --- Lähestulkoon aina jollaki on joku ongelma että aina ne laittaa viestiä tai sitte nykkii hiasta että siis kaikkia mitä koneisiin vaan pittää asentaa tai sitte jos netti ei toimi niin mulle soitetaan ensimmäisenä tai sitten käyn asentamassa projektoreita laittamassa päälle tai mitä tahansa.

H5: --- Osa kyllä ihan kysyy ku näkee niin ne hihasta koppasee ja kysyy, että oisko sulla tähän ratkasua tähän ongelmaan ja minä käyn sitte katon, että onko ratkasua siihen ongelmaan.

Digituutorit kävivät koulutuksissa aika ajoin ja koulutuksissa opitut asiat tuotiin erilaisin menetelmin työyhteisöihin. Yleisin menetelmä näistä oli kuitenkin koulutukset. Digituutori saattoi mennä myös muiden opettajien tunneille opastamaan digitaaliseen pedagogiikkaan liittyvissä haasteissa.

H4: Vedän sekä semmosia lyhyitä koulutuksia yhteissuunnittelu-ajalla ja sekä olen ollut niinkö samanaikaisopetuksessa toisten opettajien kanssa niin että olen pystynyt tuutoroimaan siinä opetuksen ohessa.

H6: Luentomainen esittely ja ikään kuin sellainen ohjeistus tai malli semmosesta niinku mitenkä digitaalisuus ois hyvä huomioida tuossa koulun tai koulun opetussuunnitelmassa.

H3: --- Lisäksi mä pidän semmosia tv-taamuja tai iltapäiviä, semmosia puolen tunnin tai tunnin mittasia koulutuksia, kaikista mahdollisista että missä niinku apua tarvitaan: kännyköiden käyttämisestä, wilman käyttämisestä, viime viikolla mä opetin tota essiä, tota palkkajärjestelmää ku sieltä ku haetaan lomiam ja näin ja travelia; kuinka tehdään matkalaskuja tai tai pedanettiä tai officepakettia, mitä milloinkin kuka mitäkin tarvitsee niin niitä pidän ja sitte jos tiettenki tulee semmosia mitä ite en hallitse niin sitten tota ettiin jonku joka kouluttaa niitä mutta yleensä ne on ollu sellasia että määki ite käyn mahdollisimman paljon nuissa tv-koulutuksissa nii ei vielä tähän mennessä oo tullu semmosia mitä en niinku ite hallittis mitä toiset haluaa opetella.

Osa digituutoreista otti huomioon luonnollisena lisänä oppilaiden ohjauksen osana työtään. Oppilaiden ohjaus liittyi myös osittain laiteteknisenä tukena toimimiseen.

H1: No varmaan se on ollu se että on voinu auttaa sitä kollegaa vaikka se on ollu se irronnut johto paikalleen tai vaihtanu näppiksen tai saanu sen tiedon eteenpäin semmoselle et joku viisas on sen saanu toimimaan sen

koneen tai sitä mä oon rohkeesti vaihtanu omasta luokasta viny toisen luokkaan sen oman koneen että se riittää aivan se että on voinu olla niinku apuna se.. vähän niinku partiolainen loppuun ast.

H5: No, tehtäväni on auttaa opettajia siinä arjen työssä silloin kun teknologiaa hyödynnetään opetuksessa. Se voi liittyä siihen omaan opettamiseen tai sitte se voi liittyä myös oppilaisiin, jos oppilaat ei osaa käyttää tai sitten se on myös semmosta, että tehdään niinku sähköpostitunnuksia oppilaille niin semmostakin.

H3: --- kaikilla on työkännykät ja työläppärit ja sitte niitten että niitä oppii käyttämään uusia välineitä että näin ja sitte niitten semmonen päivitys että toki oon myös ottanut sillälaila että mää yritän samalla kouluttaa oppilaista semmosia digiagenteja että ne pystyis jonku verran hoitaa nuita tollasia ihan perus päivityksiä tai sitte jotain tulostimien asennuksia ja semmosta että sitte pystyis jakamaan sitä työtä pikkusen.

5.3 Työpäivän kulku

Pyysin haastateltavia kuvailemaan tavallista työpäivää ja tarkentavana kysymyksenä kysyin, näkyykö digituutorointi välttämättä jokaisena työpäivänä. Kaikki yhtä vastaajaa lukuun ottamatta kertoivat, että digituutorointi ei näy jokaisena työpäivänä ja digituutorin rooli vaihteli ajanjaksoittain. Joinakin päivinä hommaa oli paljon, kun taas välillä ei ollenkaan. Tämä selittyy myös sillä, että digituutori ei missään haastattelutapauksessa saanut korvausta tehtävästään kokoaikaisena työnkuvana, vaan yleisin korvausmenetelmä oli 1-3 vuosiviikkotuntia tai palkkaan sisällytetty työnvaativuuslisä. Korvausasia oli tiedossa jokaisella. Yksi haastateltavista pohti, että millä ajalla digituutorin työ kuuluisi tehdä, sillä korvaus oli kaksiosainen ja digituutorin työstä saama korvaus oli tässä tapauksessa koulutukset.

H4: Se erohan tulee siis siitä, että ne rahat maksetaan niinkö eri paikoista että se joka tekkee sitä tv-t-vastaava työtä niin hän saa siitä korvauksen

elikkä työn vaativuuslisän. Ja sen takia se on se tvt-vastaavan rooli niinkö erotettu niin sitten tästä tuutorin roolista ei saa korvausta. Se tuutorin rooli on ollu semmonen, että se korvaus siitä on semmonen että on päässyt niihin koulutuksiin ja sitte on valmis jakamaan muille sitä omaa tietoa...

H4: No ei muuta ku just niinku tämä että millä ajalla se työ tehdään että täällä on käyty keskustelu siitä, että onko ne tunnit, joilla minä toimin vaikka digituutorina niin onko ne tunnit vaikka minun tuntien päälle että mulle maksetaan niistä extrakorvaus vai ne kuuluuko minun opetusvelvollisuuteen, jollon mie jätän vaikka oman luokan tietyt aineet opettamatta ja toimin vaikka digituutorina sen sijaan.

6 Digituutorin verkostot

Digituutorin verkostot jaoin kolmeen eri alatason kategoriaan. Alatason kategoriat käsittelivät työyhteisöä, ilmapiiriä sekä muita verkostoja. Jako työyhteisön ja ilmapiirin välillä johtui siitä, että molempia aiheita käsiteltiin erikseen ja eri näkökulmista. Ensimmäisenä näistä käsittelen työyhteisöä.

6.1 Työyhteisöt

Työyhteisöjä kuvattiin erilaisilla ilmauksilla sekä sisältö oli myös monipuolista. Jokainen digituutori ei lähtenyt tai nähnyt tarpeelliseksi kuvailla työyhteisöään tai ilmapiiriin monisanaisesti, mutta osa toi selvästi esille työyhteisön roolin digiloikassa. Työyhteisöt voitaisiin haastattelun perusteella jakaa kolmeen. Ensimmäiseksi havainnollistamaani työyhteisöä kuvattiin innostuneeksi ja auttavaiseksi. Tämän työyhteisön digituutori ei kokenut olevansa yksin, sillä hänellä oli väkeä ympärillä, jotka myös osaavat asioita ja joiden puoleen voi tarvittaessa kääntyä.

H2: Meillä on aktiivisia ihmisiä, jotka niinku järjestää oma-aloitteisesti näitä niin ja sitte semmonen tietotekniikkatiimi on, joka pitää asioista huolta että... Täällä on muitaki ihmisiä, joilta voi kysyä ku minä. Että jotku ihmiset osaa jonku muun asian paljon paremmin ku minä.

H2: --- hän on joka on ajanut meillä pedanettiä ja kouluttanut meitä ja innostanut meitä käyttään ja kaikkia diplomiasioita meille niinku tuonu tietäväksi että miten hän kokee että mä koen että vaikka hän ei ole ollut digituutori niin hän on kuitenkin tehny silleen paljon sillai tarttunut tarmokkaasti --- käärieny hihat tiiäks niinkö että noni tehdäänpäs tästä nyt selkoa että sitte niin.

Suurena eroavaisuutena toinen digituutori kertoi olevansa digiasioiden kanssa työyhteisössään suhteellisen yksin. Tukea hän kuvaili enimmäkseen keskustelu-avuksi.

H5: No tuota on semmosia työkavereita, jotka tavallaan osaa vähän eri asioita ku minä niin niiltä kyllä saa tukea ja yleensä pohditaan yhdessä tieteenki, yleensä toisen --- open kans yhdessä jostakin sähköseen kokeeseen liittyvästä jutusta niin kyllä keskustellaan asioista, niin kyllä saan tukea tarvittaessa mutta kyllä niitä on aika vähän semmosia, jotka pystyy minuakin auttamaan siinä, että joskus kyllä tuntuu, että olen aika yksin.

Eräs haastateltava toi esille huomion siitä, kuinka työyhteisö tarvitsee aikaa käsitellä muuttuvat asiat. Huomiossaan hän toi myös esille oman koulunsa kantaa ja työyhteisön mielentilaa.

H6: No, aika isoja asioita ja muutokset on yleensä tasoilla niin muutokset on aina hitaasti eteneviä isoissa yksiköissä että vaihtelevasti... mutta jos kokonaisuutta ajatellaan niin hitaasti asiat etenee ja asiat otetaan niinku vastaan, mutta muutokset tapahtuu sitten pitkällä aikavälillä. Puhutaan siis vuosista, että ei ei miten se nyt sanois ei oteta ei tehdä niinku radikaaleja päätöksiä, vähitellen niinku ajetaan sitä asioita ja ihmiset oppii ja työyhteisö oppii, koska vaatii aika paljon kokeilua ja kokemusta sitten.

6.2 Työyhteisön ilmapiiri

Työyhteisöä käsiteltiin myös yleisen ilmapiirin näkökulmasta. Ilmapiiri oli hyvin vaihtelevaa monissa kouluissa. Jo työyhteisön sisällä kuvailtiin selkeitä eroavaisuuksia vastaanoton kanssa. Myös koulukohtaisia eroja oli. Erään digituutorin mukaan ilmapiiri heidän työyhteisössään oli vastahakoinen ja digituutori olisi toivonut suurempaa hyötyulottuvuutta omaan toimintaan, mutta työkavereiden vastaanotto voitiin nähdä jopa lannistavana.

H1: Kauheesti enemmän haluaisin tehdä meidänki koululla mutta ku ei siinä... se yks ongelma on niinku juuri se että meeppä sanomaan sille työkaverille että hei että tarviiks mää voin tulla että onko täällä jotain mutta kynä ja paperi.. kyllä se on sitä paljon. Ittellä se ei tunnu niin mutta se että toisille kollegoille se on ehkä välillä jopa semmosta myrkkyäki että kauheeta taas niinku pitäis jotain tämmöstä.

Kun taas toisissa työyhteisössä ilmapiiriä kuvattiin innostuneeksi ja digituutorointi kuvattiin tiimityöksi. Tiimityöllä vastaaja tarkoitti sitä, että koko tieto- ja viestintätekniikan koulutus opettajille ei ole yksin hänen harteillaan koulussa, vaan kiinnostusta tehtävää kohtaan löytyy myös muualta.

H2: tää on tiimityötä, ei se voi olla koulussa yhden ihmisen harteilla, toivottavasti se ei oo muuallakaan, meillä se ei kyllä oo ... Meillä on hyvin semmonen koulu, jossa on hyvin paljon innostunutta väkeä, jotka hoitavat asioita eteenpäin innostuneena. Monta asiaa mitä mie oon kuunnellu noissa koulutuksissa, että pitäis tehdä ja pitäis tehdä, niin meillä on hoidettu jo.

Ilmapiiriä saatettiin kuvata myös myönteisiksi, mutta myöntää että toiveena olisi, että käyttöaste laitteille olisi suurempi. Käyttöaste ei täyttänyt potentiaaliin täysin, sillä laiteasiat saattoivat aiheuttaa pelonsekaisia tuntemuksia ja turhautumista. Turhautumista kuvailtiin tilanteissa, jossa laitteet eivät toimi halutulla tavalla, jolloin tunnin vetäminen häiriintyy.

H4: Noo... siis ihan myönteinen ilmapiiri, mutta aika vähän sitä tai toivois että meidän käyttöaste laitteilla niin olis isompi. --- Sitte kuitenkin on vähän semmonen, ku aina on näitä verkko-ongelmia ja sun muita että ehkä vähän semmoset pelonsekaset tunteet ottaa käyttöön laitteita ja muita...

Osa myös jakoi työkaverit ikäryhmiin ja kuvaili, että nuoremmat erityisesti alakoulun opettajat olivat innokkaampia käyttämään tieto- ja viestintäteknikkaa opetuksessaan, kun taas vanhemmalle väelle riitti vanhainaikaisemmat opetustekniikat. Tämä liittyi osittain uskaltamiseen sekä osaamistasoon. Tätä selitettiin myös sillä, että iäkkäämpi työntekijäkunta ei välttämättä käyttänyt vapaa-ajalla tietoteknisiä laitteita, jolloin toisto ja oppiminen oli katkonaista.

H5: No sielläki on vähän kaksjakosta porukkaa, et meilläki on iäkäs osa niin he ei ehkä ole kovin innokkaita. Eivätkä ehkä osaakkaan eivätkä uskallakkaan ja sitten on nuorempia, jotka on sitte todella innokkaita käyttämään, varsinki alakoulun opettajat. Niin ne kyllä mielellään ottaa sitte lasten kanssa käyttöön uusia ympäristöjä, kaikennäköstä mitä vaan keksivät niin...

6.3 Muut verkostot

Ottaessani puheeksi muut verkostot, haastateltavat jakoutuivat selvästi niihin, joilla oli verkostoja muualtakin kuin työyhteisönsä sisältä ja niihin, joilla ei ollut selvää verkostoa. Verkostojen syntyymiseen vaikutti se, että minkä kokoiselta paikkakunnalta digituutori on ja kuinka paljon tällä kyseisellä paikkakunnalla on toimijoita opetuksen tieto- ja viestintäteknikkaan liittyvien asioiden parissa. Digtuutorit kokivat, että verkostot olivat hyödyllisiä tukikanavia silloin, kun apua tarvitsi. Eroavaisuudet verkostojen välillä olivat silti huimat, eikä paikkakunnan kokokaan täysin selittänyt eroavaisuuksia. Myös se, että oliko useissa tai vähintään digiGO! – hankkeessa mukana vaikutti positiivisesti verkostojen kokoon. Osan työnkuvassa verkostot vaikuttivat paljon ja olivat aktiivisesti mukana yhteistyössä.

H6: --- meillä on työryhmä, jotka on niinku ikään kuin niitä digituutoreita, niitä on puolen kymmentä varmaan meillä, neljä viisi ja sitte tota se on, sitte se verkosto on ympäri Suomea tuota kouluja.

H4: Meillä on ihan kivasti sillee, että meivät ku valittiin niin nää tvt-tuutorit niin meillä on tämmönen porukka eri kouluista eli meillä on täällä aika aika paljon kouluja niin niin mie valehtelen, mutta esimerkiksi vaikka kymmeneltä koululta on joku tuutori siinä ryhmässä. Eli meitä on yhteensä semmoset parikymmentä opettajaa. Niin niitten kans me ollaan tämmönen vertaistukiryhmä ja sieltä sitten on tietenki semmosia niinkö osa tietenki lähempiä kenen kanssa ollaan tehty niinku yhteistyötä esim käytetty vaikka näitä videoneuvottelutyökaluja ja muita meidän luokkien kesken.

Joidenkin haastateltavien digituutoreiden kohdalla tilanne oli toinen, eikä verkostoa yksittäisiä ihmisiä lukuunottamatta juurikaan ollut. Verkostolle koettiin olevan tarvetta.

H5: No mulla ei oikeestaan oo niitä verkostoja, että ainoastaan verkosto on tuonne edelliseen kouluun päin ja enkä oikeestaan ees tiä onko semmosia verkostoja, kun en oo koskaan saanu kutsua mihinkään semmoseen verkostotapaamiseen. --- Niin, niin että siihen ois ehkä hyvä se tuutorverkosto.

Kuitenkin vaikka verkostoa ei välttämättä ollut muodostunut, nähtiin, että tuen tarpeen syntyessä tukea oli saatavilla, vaikka se ei ollutkaan fyysisesti samassa paikassa, kun itse digituutori.

H1: Mää (toisessa kunnassa) käyn kans opettamassa niin mulla on siellä kyllä sit yks kaveri joka on siellä digituutori niin sanon että siepä katotki sen mulle että onko ne nyt oikein että miksi se ei niinku lähe pelittäään niinku.. että siis sitä tukea saa tostaki.

H3: No sillälaila että tuota.. öö tavallaan niinku tietokoneen välityksellä ja puhelimen päässä on hirveesti väkkee jota saa kiinni ja niinku sitä kautta on oppinu tuntemaan ja sitte se tietysti on haastavaa täällä että mää olen

*kuitenkin niinku tässä sadan kilometrin säteellä ainut joka tietää näistä tvt-
asioista niin se on sitte taas semmonen että sillälaila ei niinku kasvotusten
pääse ---*

Vertaistukea kuvailtiin kuitenkin tärkeäksi osaksi oppimisprosessia. Merkityksel-
listä oli, että pääsi keskustelemaan ihmisten kanssa, jotka tekevät samoja asioita
kuin digituutori itse ja ovat saattaneet perehtyä johonkin tiettyyn osa-alueeseen
paremmin, jolloin tieto vaihtaa keskustelun yhteydessä omistajaansa. Koulutuk-
sien yhteydessä keskustelu oli osittain opettavaista.

*H3: --- Esimerkiksi tuo digigo-hankkeen mukkaan on noita koulutuksia ja
pääsee sitte sieltä juttelemaan sellasten ihmisten kanssa, jotka oikeesti
tietää myös ja se on kokenut sen takia myös tosi mielenkiintoseksi että
välillä pääsee oikeesti kyselemään ja pystyy sitte sitä omaa ammattitaito-
aan siinä kehittämään ku sitte jos sä olet kokoajan ite se antava osapuoli
niin oma ammattitaito ei kehity siinä yhtään...*

7 Digituutoreiden ammatillisen kehittymisen näkökulma

Kolmantena teemana haastatteluissa otin esille ammatillisen kehittymisen. Ammatillinen kehittyminen herätti keskustelua useasti eri näkökulmasta. Osaamisen kehittyminen oli yksi näistä.

7.1 Osaamisen kehittyminen

Digituutorit kokivat, että osaaminen oli kehittynyt niin, että muun muassa entistä avoimemmin sekä kokeilunhaluisemmin suhtautui uusiin asioihin. Osaamisen kehittymistä kommentointiin useassa otteessa myöntävällä vastauksella, mutta kuvailua ei jatkettu pidemmälle. Tietämys oli kehittynyt myös koulutusten kautta. Kuitenkin koulutuksissa opittujen asioiden käyttöarvo mietitytti monia. Pedagogista käyttöarvoa pohdittiin melkein jokaisen digituutorin kanssa yhdessä.

H6: Niin ikään kuin vaikka vaikka virtuaalitodellisuus niinku mitä näitä on niitä laseja ja tämmösiä, pella hyvin niinku laitekohtaisesti niin mikä se funktio siinä niinku niinku tiedollisiin ja pedagogisiin asioihin...

H4: Sen käyttöarvo niinku täällä alakoulussa sitte, niin on aika pieni. Että se on se teoria ja taustatieto mulla, että minkä takia mie opetan jotaki skratzilla ohjelmointia...

H1: toi keskiviikon webinaari oli sillai ihan hyvä vaikka se ei se lukiopuoli niin kauheesti liipannu että..

H1: Voishan sitä vaikka mitä ja ehkä jonku helpomman että robottiautoja ajeltais mutta niin.. se oli pikkusen mistä tuli kommenttia ku mä laitoin videoita että me oltiin tuota leikkimässä pikkuautoilla siellä niin.. se ei välttämättä niin ollu se ehkä.. että pitääkö meidän pikkuautoilla täällä leikkii..

H2: Niinku vaikka vaikka oli joku tämmönen tilaisuus... microsoft järjesti muistaakseni jossain missä lie ja kaikenlaisia laitteitakin myös esillä ja oli

koulutusta ja joku esitteli silmät innostaen palaen tämmöstä tietokonenäytötablettinäyttöä, jossa oli semmonen näyttökynä että tää tuntuu aivan samalta ku kirjottais paperille ja mie sitte rupesin kokeilemaan että joo kyl tää tuntuuki että paperilla kirjoittais... mutta onks meillä oikeesti niinku ihmiskunnalla varaa siihen että me niinku semmonen jo olemassa oleva teknologia korvataan johonki mihin tarvitaan kaikkia metalleja ja muita --- Niin (naurua) että onko meillä niinku mitään järkeä tässä hommassa, että meillähän on jo kynä ja paperi.

Keskusteluissa osaamisen kehittymisestä mainittiin myös oppilaat oivana oppikanavana. Oppilaiden juttuja kuunneltiin herkällä korvalla ja vuorovaikutus sekä oppikokemus oli kaksisuuntaista.

H2: --- se sitte että mulle pitää kertoa ja näyttää mitä pelaa että mua pitää perehdyttää samalla jos kerran jotaki tommosta tekee niin pysyy vähän jyvällä siitä kun ei itse jaksa pelata niin siihen maailmankin perehtyä, aina niiltä sitte jotaki oppii nuiltä oppilaita, myöskin.

7.3 Onnistumiset sekä haasteet

Onnistumisia ja haasteita kuvailtiin monipuolisesti. Erilaiset hyvät kokemukset kertoivat hyvin tarinaa digituutorin itsensä lisäksi työyhteisön osaamisen kehittymisestä, kuten myös haasteiden ja ristiriitojen kohdalla. Onnistumiset jakautuivat pienempiin ja suurempiin. Pieneksi menestykseksi kutsuttiin jopa sitä, kun digituutori sai näkyvää dataa siitä, että muut opettajat ovat ottaneet huomioon erilaiset tietotekniset alustat.

H1: --- en mä tiä sähköpostiliitteet kaikki osaa ja sitte mie oon vasitella niinku drivesta jakanu niitä juttuja niin ne on päässy kurkkimaan ite sitä, sitte on niinku tajunnu että jaa on se jotaki siellä kuiten tehny.. ettei se oo käyny vaan syömässä ja juomassa kahvia...

Suurempia onnistumisia olivat pitkän aikavälin työn tulokset. Työkavereista saattoi löytyä henkilöitä, joilla ei juurikaan ollut aiempaa kokemusta tieto- ja viestintätekniikkaan liittyvästä maailmasta. Työkavereiden lisäksi oppilaat saattoivat olla samanlaisessa alkutilanteessa.

H5: No semmosia onnistumisia ku oon tehnyt sitä siitä, hetkinen seitsemän vuotta niin semmosten opettajien kanssa jotka hädin tuskin uskaltavat kokeilla tai koskea tietokoneeseen saatika tehdä sillä mitään opetuksen liittyvää niin he ovat ruvenneet tekemään itsenäisesti jo oppilaiden kanssa kaikenlaisia mainosvideoita ja tämmösiä niin semmosia että ne siellä ei tarvi olla tavallaan sitä tukihenkilöä siellä tunnilla vaan ne pystyvät itse niinkö soveltamaan oppimaansa ja uskaltavat ottaa ohjelmia jo käyttöön niin se on minusta semmonen ja sitten toinen, toinen onnistumisen elämys on sitte semmonen että ko on nähny myös oppilaita siinä seitsemän vuoden aikana ku oli yks semmonenki oppilas, joka ei uskaltanut todellakaan painaa edes mitään nappia tietokoneessa niin kun näki sen kehityksen ku se uskalsi ottaa sen konen haltuun ja kokeilla ja värkätä ja siitä tuli tosi taitavaki.

Haasteitakin kuvailtiin laaja-alaisesti. Haasteina olivat muutosvastaisuus sekä tunnepohjaiset kokemukset. Muutosvastaisuudella tarkoitettiin sitä, että uusia asioita ei otettu välttämättä avosylin vastaan vaan motivointityö vaati aikansa. Ajan kanssa innostusta saatiin toki herätettyä, mutta se nähtiin osittain haastavana.

H6: Joo joo varmaan se, että ikään kuin motivointi että saa ihan niinku työyhteisön motivoitua ja innostumaan asiasta ja osallistumaan koulutuksiin niin ne varmaan on semmosia tämmösiä pettymyksiä ja semmosia huomannu että se on haastava se homma ja ikään kuin se laiva kääntyy hitaasti.

H1: No ehkä se tuli sanottua siinä just että se semmonen niinku... että tää on taas tätä... että ehkä se on niinku se... mutta sitte nyt seki on sitte vähän laantunut että se on niinku koiranhankinta kotia että sitte ku hommataan nii se onki niin kivaa.

Tuntemuksia kuvailtiin pelonsekaisiksi tieto- ja viestintäteknologiaa kohtaan. Verkkoysteysten tai laitteiden pettäminen saattoi tuntua jossain tapauksissa niin sanotusti katastrofilta. Myös epävarmuus omaa osaamista kohtaan oli kasvanut.

H2: Niiin.. ja toinen toinen mikä tästä pikkusen tulee on sitte se, että tuntuu semmonen moni kollegaki on sitä puhunut että ikinä ei oo tuntenut itseään niin epävarmaksi työssään ku vuosikymmeniä ollu töissä ja sitte yhtäkkiä sanotaan, että et sä osaa mitään.

H4: Noo... nämä tv-laitteethan herättää aika paljon tunteita ihmisissä, yllättäen, että jos joku laite ei toimi niin mie olen sitte semmonen roskapussi, kenelle voi tulla sanomaan että taas nämä laitteet on niin surkeita että nämä ei toimi.

Muina haasteina nähtiin oppijoiden erilaiset taustat ja tarttumapinnat. Joillakin työkavereilla ei välttämättä juurikaan ollut mitään kokemusta teknologiasta ja tällöin opettaminen täytyy aloittaa aivan alusta ja opetuksessa täytyy olla todella yksityiskohtainen. Ongelmana oli myös se, ettei käyttöjärjestelmien ydinideasta välttämättä saatu kiinni ja toistoa ei tapahtunut tarpeeksi, sillä nämä ihmiset eivät käyttäneet vapaa-ajalla tieto- ja viestintäteknikkaa juuri lainkaan.

H5: No on semmosia, että ku alakaa olemaan kuuskymppisiä ihmisiä niin se oppiminen on todella hidasta niin vaikka me tehdään vaikka viiski kertaa se sama asia niin se aina kysyy sitä samaa asiaa, että jotenki tuntuu että se ei opi sitä ikinä eikä ehkä tajuakkaan teknologiaan liittyvää sitä niinkö ajatusta että miten esimerkiksi tietokone toimii ja miten tallennetaan ja missä se näkyy ja miten nä saat sen esille, siis ihan tämmösiä perusjuttuja

ja se on todella haastavaa ja sitten että ku ite on semmonen aika impulssiivinen ja nopea, että minä maltan odottaa että tekee sen asian etten minä mee tekemään sitä hänen puolesta, se on ehkä semmonen yks epäonnistumisen asia, jota pitää ite opetella.

Myös vertaistuen puute koettiin haasteena niille, joilla ei ollut tukea riittävän lähellä.

H3: Joo... tuota, ehkä haasteena on justiin niinku se, että asuu niin kaukana ja ei oo toista digituutoria niinku lähellä, jonka kans pystyis jakamaan että esimerkiksi se, että pystyis niinku kerran kahessa viikossa pittää jonku palaverin ja pohtia yhdessä jotain niin se olis tosi antosaa itelle.

7.4 Ohjaustyö sekä ammatillinen niveltyminen

Digituutorit toimivat myös opettajina. Haastateltavistani kukaan ei toiminut täyspäiväisesti vain digituutorina. Haastattelemani ihmiset olivat olleet siis opettajia, jotka olivat kasvattaneet tehtävänkuvaansa antamalla ohjausta myös työkavereilleen. Opettajien arkipäivään kuului oppilaiden ohjaaminen sekä neuvonta, mutta lisätessä siihen myös työkaverin ohjauksen, tehtävänkuva muuttui hieman. Digituutorit kokivat ohjaustyön suurimmaksi osaksi luontevana, eivätkä nähneet suurta poikkeavuutta siinä onko kyseessä oppilas vai opettaja.

H6: No se on hyvin tasapuolinen että jaetaan tietoa molemminpuolin.

H4: No se on semmosta enemmän niinkö semmosta vertaistukea, että ne kyssyy ja mie autan eli tämmöstä auttamista.

H2: Ihan luonnollista. Ei siinä ole, son niinkö ihan, ei mulla tulis mieleen mieltiä ees tuommosta. Se on ihan normaalia elämää.

Keskustelun myötä nousi kuitenkin esille muutamissa tapauksissa, että opettajilla saattoi olla jossain tapauksissa korkeampi motivaatio oppia opetettava asia.

H2: Itellä, en mä oo koskaan sitä miettinyt enkä mä oo koskaan kokenu opettajan opettamista mitenkään erilaiseksi, opettajalla on yleensä ku opettajaa olen opettanut niin sillä on korkeampi motivaatio ku osalla oppilaista ku se tulee että "miten --- tämä vehje alkaa toimimaan" (naurua) että korkea motivaatio...

H2: Me ollaan kaikki, me ollaan kaikki ammattilaisia sekä opettamisessa että oppimisessa me opettajat, näin mää koen et sillon ku me tehdään, koulutetaan toisiamme et sekin on ammatillista toimintaa, kummatkin prosessit että ei siinä ole niinku sillee... tai mä koen että jos opettaa meillä jotaki opettaa et sitä pitäis niinku sen huolellisemmin tai eri tavalla valmistella et se tieto et niil on erilainen tai ehkä erilainen tartuntapinta ku niillä oppilailla ja mutta oppilaissaki on aina eroja että.. että siinä on paljon selasta mikä menee ihan vaiston varalla, ainaki mulla nää vuorovaikutustilanteet missä pitää opetuksen vuorovaikutustilanne niinku se mennee niinku ihan...

Eräs haastateltavista kuitenkin totesi, että hän huomaa eroja opettajan ohjauksessa. Kynnys kysyä saattoi olla osalla opettajista korkeampi.

H5: Noo... osa on semmosia tavallaan luottoasiakkaita, että ne ottaa aina yhteyttä mutta sitten on sellaisia, jotka vähän jo itekki osaavat ja tosi paljon käyttävät teknologiaa niin niitten kynnys kysyä on todella suuri elikkä eivät mielellään minulta sitten tule kysymään edes apua vaan se on joku toinen meidän koulussa, jolta ne kysyy apua.

Digituutorit kokivat, että ohjaustyö niveltyi opettajuuteen mutkattomasti, sillä ne tukivat toinen toisiaan. Roolit kulkivat käsi kädessä, eikä niitä juuri erotettu toisistaan tai pilkottu arjessa osiin. Digituutoreilla tuntui olevan samanlainen ote sekä

opettamisessa kun kouluttamisessa. Myös itse oppitunnit oppilaiden kanssa toimivat hyvinä kokeilualustoina ohjattaville asioille ja ne toivat varmistusta siitä, että digituutori pystyy neuvomaan myöhemmin myös työkavereitaan asian tiimoilta.

H4: No aika hyvin sillä tavalla, että mie vähän niinku testaan niitä laitteita ja hommia ensin omassa luokassa ja sitten opetan niitä muille, että kaikki mitä mie opetan niin mie oon käyttänyt niitä omien oppilaiden kans aikaisemmin.

H2: En mä hoksannut että tää on olennainen osa mun työtä ennen ku kysyit mutta että sillai kyllä kiva niinku tämmösen kokemuksen kokemien niinku kuuluu tähän tän työn hyviin puoliin mutta sitte ei ossaa niinkö erottaa että sit ois joku niinku erityisesti digituutoriutta.

H2: Noo.. en mää oikeestaan saa – oikeestaan jotenki hyvin saumattomasti mä sanoisin, sillai luontavasti ei siinä ole ole tuota mitään nivelvaiheitta eikä eikä porrasta niitten välillä että.. eikä eri moodia niinku minun itseni olemisessa jotenki että mää oon siinä samassa opettajamoodissa kyllä molemmissa tilanteissa ja käytän kaikkee sitä mitä mulla on tota niinkö koko kapasiteettiä sitten mitä pystyn antaan ja tai sitte vastaanotto- puolella kans että pikkusen varmaan se vaikuttaa tää mun oppiaihe siihen niin että minkälaiset asiat tarttuu mun mieleen jostain koulutuksesta ja mitä mää mieluiten välitän eteenpäin.

Omat oppiaineet mainittiin, kuten ylhäällä sitaatissa, sekä ohjaavana tekijänä oppimistilanteissa, mutta myös mukavana vastapainona tekemiselle. Kun omat oppiaineet olivat luonteeltaan eri tyyliä kuin tieto- ja viestintäteknologiaan liittyvät seikat, se toi tasapainoa työhön.

H3: --- mutta sitte taas se on sellasta mistä mitä mää tykkään tehdä että yks vahvuus ja tasapainoa sille, jos sanotaan että ne asiat saa yleensä toimimaan hetkessä niinku pitäis ja sitte taas erityisopetuksessa tehdään pitkäaikaista työtä. Se on ihan mukavaa tasapainotusta.

7.5 Osaamisen erot

Viimeisenä kohtana ammatillisen kehittymisen näkökulmassa käsittelen osaamisen eroja, sillä niitä löytyi niin itse opettajien työn sisällöistä kuin resursseista, jotka vaikuttavat suoranaisesti opetustyön käytännönkulkuun. Vertaillessani haastateltavien vastauksia, muutamia selviä eroja löytyi haastatteluista. Muun muassa opettajien tavoista käyttää ohjelmia löytyi eroavaisuuksia. Eräs haastateltava kertoi, ettei heidän koulussaan juuri ole käytäntö wilma – ohjelmaan ja sen käyttöön suunnittelutyössä ja kotiläksyjen merkinnässä. Kun taas toinen digituori kertoi heidän koulun periaatteekseen wilman käyttöönoton.

H1: En tiedä suostuuko toiset koskaan siihen (käyttämään wilmaa) mutta kyllä mää niille niinku meinaan sitä vinkata että voi sen niinki tietenki tehdä.

H2: --- meillä on koulullaki ehkä semmonen periaate et meillä itte kukanen johanenki saa ottaa sen kuitenkin käyttöön silleen, ne minimijutut on jotaki wilmaa pitää käyttää ja sen verran et saa, se koulun tiedotus menee paljon wilman kautta niin sun on pakko käyttää sitä wilmaa ja kaikkea niinku tämmösiä asioita...

Toinen opetukseen ja ammatilliseen kehittämiseen tieto- ja viestintätekniiikan pedagogisessa käytössä vaikuttaa varmasti erot laitteiden määrässä. Laitteiden saatavuus vaikuttaa suoraa siihen, miten oppitunnit voidaan järjestää ja minkälaisia toteutuksia oppilaat voivat tehdä laitteiden avulla. Eroavaisuuksia ei ollut

jokaisen vastaajan kohdalla, mutta myös verrattain suuria eroja löytyi koulukohdaisesti. Erään vastaajan mukaan, heidän koulullaan oli käytössä seitsemän pöytäkoneetta, kun taas toinen vastaajista kertoi, että heillä oli halutessaan käytössä kokonainen oppimiskeskus, jossa he saivat opiskella esimerkiksi robotiikkaa välineiden avulla.

H3: --- meillähän on esimerkiksi meidän koulu on tällä hetkellä tietoteknillisesti tosi jälessä ja esimerkiksi valtiolla ei oo mitään niinku erikoisia rahoja jaossa että pystyis päivittään itteemme ajantasalle että jos vertaa moniin muihin Suomen kouluihin niin mehän ollaan ihan aataminajoissa ku meillä on liitutaulut seinällä ja sitte tuota meillä on niinku eskareista lukiolaisiin asti niin meillä on käytössä niinku kymmenen ipadia kaiken kaikkiaan niin ollaanhan me niinku aikalaille tota fossiileja täällä ja --- 80 oppilaalla on 7 pöytä tietokonetta mitkä on käytössä...

H4: Joo, siitä mun piti vielä sanoa että siitä keskittymästä että tuo (meidän käytävissä oleva) oppimiskeskus niin tuota, siksi mie kysyn että onko se semmonen keskittymä johon oppilaat menis vai opettajat niinkö oppimaan koska (se meidän) oppimiskeskushan on semmonen niinkö, niillä on semmoset työpajat siellä ja työtilat mihin voi mennä vaikka luokan kanssa opiskelemaan vaikka robotiikkaa tai ihan mitä tahansa näitä... on ne paikat siellä että niiltä saa lainaita tiettyjä laitteita jos haluaa.

8 Pohdinta

8.1 Tulosten yhteenveto ja tarkastelu

Digituutorin nimike ei ollut täysin vakiintunut kaikkien käytössä. Haastatteleman digituutorit mainitsivat digiGO! -hankkeen lisäksi useita muita hankkeita. Nimikkeiden käyttöön vaikutti selvästi myös hankkeiden antamat nimet tutoropettajalle ja muutaman haastateltavan digituutorin kanssa nimikettä täytyi selventää. Muita haastattelussa esille tuotuja nimiä olivat muun muassa pedagoginen tvt-vas-taava, tuutoropettaja, ops-tuutori ja tvt-tuutori. Hankkeiden laajaan määrään vaikuttaa se, että peruskoulun uudistaminen on yksi valtioneuvoston tämän hetkistä kärkihankkeista. Valtio tukee tätä tavoitetta yhteensä 90 miljoonalla eurolla kolmen vuoden ajan. Opetus- ja kulttuuriministeriö kutsui digituutoreita tutoropettajiksi. (OKM, 2016) Termistön eroista huolimatta toiminta ja työn sisältö oli ymmärretty samalla tavalla.

Digituutoriksi oli päädytty sekä omasta kiinnostuksesta sekä esimiehen pyynnöstä. En löytänyt haastatteluissa viitteitä siitä, että esimerkiksi jonkin tietyn aineenopettajat olisivat päätyneet digituutoriksi vaan opettajien taustoissa oli eroavaisuuksia. Jokaista digituutoria yhdisti kuitenkin mielenkiinto tieto- ja viestintä-tekniologiaa kohtaan. Jo vuoden 1999 opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihanke OPEPRO:ssa todettiin, että tieto- ja viestintätekniikkaa omassa työssään käyttävien opettajien taidot olivat hankittu muun muassa itsenäisesti opiskelemalla. (Koivisto, Huovinen & Vainio 1999, 7.) Tämä sekä oma tutkimustulokseni antaa yleisesti viitteitä itseohjautuvasta motivaatiosta sekä uteliaisuudesta tieto- ja viestintätaitoja kohtaan.

Ainoastaan hankkeet eivät olleet luoneet työpaikkoja vaan joissakin kouluissa tieto- ja viestintätekniikan tuutoroinnissa oli toimittu jo pitkään, pisimmillään seitsemän vuotta. Digituutoreista osa oli konkreettisesti vaikuttanut työn sisällön luomiseen.

Opetus- ja kulttuuriministeriön visio oli, että jokaiseen peruskouluun mahdollistetaan digituutori, joka ohjaa muita opettajia tieto- ja viestintäteknikna optimaalisemmassa käyttöönotossa. Digituutoreiden tarkoituksena oli Opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan edistää uuden pedagogiikan toteutusta sekä leviämistä. (OKM, 2016) Digituutorit kuvailivat tekemissään haastatteluissa työn sisältöä vaihtelevaksi aikatauluiltaan. Työ sisälsi muun muassa yllättäen nousevia avun- ja ohjauksenpyyntöjä, joita saatettiin esittää esimerkiksi koulun käytävillä tai välitunneilla. Yksi tapa edistää uuden pedagogiikan toteutusta olivat koulutukset. Digituutorit itse saattoivat käydä koulutuksissa, jonka jälkeen he jalkauttivat tiedon omille kouluilleen erilaisina opetushetkinä. Pedagogiseen keskittymiseen vaikutti osittain se, että oliko koulussa tieto- ja viestintäteknikan laitetekninen tuki. Muutamaiset digituutorit kertoivat, ettei heidän tarvinnut huolehtia niinkään laitteiden toimivuudesta, sillä tehtävään oli nimetty toinen henkilö. Jokaisessa koulussa näin ei kuitenkaan ollut ja osa digituutoreista toimi myös luontevasti laiteteknisenä tukena. Digituutorit kuitenkin toivat esille näkökulmia, jotka painottivat tieto- ja viestintäteknikan pedagogista huomioonottamista.

Vaikkakin digituutorit kuvailivat työn sisältö muun muassa koulun käytävillä esitettyinä ripeillä ohjauspyynnöillä, niin silti digituutorointi ei haastateltavien mukaan näkynyt jokaisena päivänä lukuun ottamatta yhtä vastaajaa. Poikkeavuuteen saattoi vaikuttaa digituutorin suuri jakamaton työmäärä ja lähtötilanteen heikkous kunnassa. Suurin osa vastaajista sai digituutoroinnista korvauksen, joka keskimäärin oli kaksi vuosiviikkotuntia tai laskettuna opintovelvollisuuteen. Tässäkin löytyi poikkeus. Vaihtelevuudet korvauksesta kertovat digituutorin uudesta roolista, joka vielä etsii käytäntöjään. Digituutoreiden pitkäkestoiseen kehitystyöhön olisi hyvä saada yhtenäinen korvauskäytäntö. Heikkisen ja kumppaneiden (2008b, 120) mukaan selkeä sopimus palkoista ja mentorointiin kohdistuvien työtuntien käytöstä ovat yksi edellytys onnistumiselle. Myös aiemmat kansainväliset tutkimukset ovat päässeet samaan lopputulokseen. Kun käytännön järjestelyt ovat selvät, onnistuminen on mahdollisempaa. (Hargreaves & Fullan 2000, 50.)

Digituutoreiden käsitykset omasta tehtävänkuvastaan vaihtelivat hieman, mutta yhteenvetona he kokivat työn sisällön pedagogisena ohjaus- ja koulutustyönä, johon kuului myös vaihtelevasti teknisenä tukena toimiminen. Tavoitteena oli osaavampi työyhteisö. Käsitteiden termistö saattoi vaihdella, mutta digituutoreiden vastaukset tukivat toisiaan ja tehtävänkuvaukset olivat samankaltaisia.

Työyhteisö ja erityisesti koulun yleinen ilmapiiri vaikuttivat digituutoroinnin onnistumisiin ja haasteisiin. Innostuneessa työyhteisössä digituutorin oli helpompi operoida. Suurin osa vastaajista kuvasi työyhteisöön innostuneeksi tai vähintään vastaanottavaiseksi, mutta haastatteluissa löytyi myös esimerkki hitaasti lämpenevästä ja muutosvastarintaa osoittavasta työyhteisöstä. Uudet toimintamallit ja niihin totuttelu vaatii kuitenkin työyhteisössä aikaa. Ilomäen ja Lakkalan (2006, 184) mukaan kyseessä on suuri syvälinen muutos, jossa teknisen osaamisen lisäksi odotetaan uuden ajattelun oivaltamista.

Muutokseen sopeutumisen lisäksi työyhteisöjä tuotiin esille haastatteluissa myös digituutorin tukena. Digituutoritoiminta pohjautuukin myös opettajien yhteistyöhön sekä yhteisöllisemälle koulukulttuurille. Työntekijän osaamisen kehittämiseen on aiempien tutkimuksien mukaan vaikuttaneet erityisesti kollegiaalinen tuki. Muita vaikuttavia tekijöitä ammatillisen osaamisen kehittämiseen ovat koulun sisäiset koulutukset sekä avoin suhtautuminen osaamisen jakamiseen. (Raasumaa 2010, 141-147.)

Haastateltavat jakautuivat selvästi kahteen osaan. Niihin, joilla oli työyhteisön ulkopuolisia verkostoja ja niihin, joilla ei tällaisia selviä erillisiä verkostoja ollut. Verkostoille koettiin olevan tarve ja ne nähtiin osaamisen kehittämisen kannalta merkittävinä.

Verkostojen kautta saatiin vertaistukea. Yhtenä tärkeänä vertaistuen muotona esiteltiin keskusteluyhteys, jossa digituutori pääsi vaihtamaan ajatuksiaan ja tietojaan toisen digituutorin kanssa. Näitä kuvattiin myös oppimiskokemuksiksi, sillä erilaiset kokeilut ja käytännöt tuotiin tällä tavalla esille. Digituutorointi ei ole tutkittu aiemmin sellaisenaan, mutta vertaisryhmämentoroinnin kehittymisestä on tehty tutkimusta ja sitä on seurattu pidemmällä aikavälillä. Vertaisryhmämentoroinnista

voi löytää osittain samankaltaisia piirteitä, kun digituutoroinnista. Juuri vertaisryhmämentoroinnilla onkin nähty olevan positiivisia vaikutuksia ammatillisen osaamisen kehittymiseen sekä epäsuorasti koko työyhteisöön. (Geeraerts ym. 2015, 373.) Juuri vertaistuen saaminen ja yhteisöllisempi suunta ovat vaikuttaneet opettajan työn yksitoimimisen perinteeseen positiivisella tavalla.

Miten digituutoritoiminta oli sitten vahvistanut opettajien ammatillista kehittymistä? Osaaminen oli kehittynyt avoimempaan ja kokeilunhaluisempaan suuntaan. Kysyessäni miten osaaminen oli kehittynyt, vastaukset olivat hyvin yksinkertaisia ja myönteisiä kehitymisellä, mutta osaamisen kehittymistä ei kuvailtu yksityiskohtaisesti tai monipuolisesti. Collinin mukaan (2009, 203) työssä oppiminen tapahtuu tekemisen oheistuotteena ja tällaista oppimista saattaa olla vaikea kuvailla.

Ohjaustyö sujui useimmissa tapauksissa mutkattomasti. Haasteita ammatillisen kehittymisen näkökulmasta olivat muutosvastaisuus ja tunnepohjaiset kokemukset riittämättömyydestä sekä epäonnistumisista. Muutosvastaisuus saattoi näkyä motivaation puutteena, jota hiljalleen heräteltiin. Myös vertaisryhmämentorointi on saanut kritiikkiä osakseen siitä, että ryhmissä ovat usein mukana vain henkilöitä, joilla löytyy luontaista kiinnostusta ammatillisen osaamisen kehittämiseen. (Heikkinen ym. 2015, 54-55.) Haasteena on koko työyhteisöä kehittävän toiminnan edistäminen. (Heikkinen ym. 2008b, 120.) Ohjaustyössä tunnistettiin kuitenkin motivaation nouseminen itse työn suorittamisesta eikä oppimisprosessista. Työssä oppimisessa motivaationa onkin usein työn saattaminen kunnialla loppuun asti. (Collin 2009, 203.)

Myös osaamisen erot huomioitiin haastatteluissa. Osaamisen eroilla on vaikutusta myös ammatillisen kehittymisen osaamisen jakautumiseen alueittain. Muun muassa laitteiden määrässä oli verrattain suuria eroja kuntakohtaisesti. Tämä herättää myös kysymyksen siitä, että toteutuuko yhdenvertaisuus. Yhdenvertaisuuden päämäärä on säädetty lailla. Yhdenvertaislain kuudes pykälä (1325/2014) peräänkuuluttaa koulutuksen järjestäjän velvollisuutta edistää yhdenvertaisuutta: *”Koulutuksen järjestäjän ja tämän ylläpitämän oppilaitoksen on arvioitava yhdenvertaisuuden toteutumista toiminnassaan ja ryhdyttävä tarvittaviin toimenpiteisiin*

yhdenvertaisuuden toteutumisen edistämiseksi. Edistämistoimenpiteiden on oltava oppilaitoksen toimintaympäristö, voimavarat ja muut olosuhteet huomioon ottaen tehokkaita, tarkoituksenmukaisia ja oikeasuhtaisia. Koulutuksen järjestäjän on huolehdittava siitä, että oppilaitoksella on suunnitelma tarvittavista toimenpiteistä yhdenvertaisuuden edistämiseksi.” Oppilailla tulee olla yhdenvertaiset oikeudet kehittää tieto- ja viestintäteknisiä taitojaan ja tämä onnistuu vain, jos laitteisto sekä ammattitaito kohtaavat laatuvaatimuksissa yhtenäisesti kaikkien oppilaitosten kanssa. Tämän lisäksi vertaistuen puute ja sen eriateisuus aiheuttivat eroja osaamisen muodostamiseen.

8.2 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointi

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan muun muassa sen perusteella, kuinka huolellisesti ja lukijalle ymmärrettävästi tutkimusprosessi on kuvattu. Tarkoitukseni on ollut kuvata tutkimusprosessia tarkasti ja avoimesti eri vaiheet huomioon ottaen niin tutkimushenkilöiden valintaa, aineiston keruuta ja analyysiä koskien.

Viinamäen ja Saaren (2007, 19-20) mukaan ennen aineiston keruuta on tärkeää avata tutkimukseen osallistuville tutkimuksen tarkoitus. Lähetin ensin joko kunnan sivistysjohtajalle tai rehtorille, kuntien käytänteistä riippuen tutkimuslupa-anomuksen, jonka jälkeen otin yhteyttä haastattelupyynnön merkeissä itse digituutoreihin. Sekä tutkimuslupa-anomuksessa että haastattelupyynnössä kerroin tarkkaan tutkimuksen tarkoituksen lisäksi hankkeen, jonka alle tutkimus tehdään, rahoittajat sekä muun haastateltavien kannalta olennaisen informaation.

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus. Erona määrälliseen tutkimukseen luotettavuuden arvioinnissa on laadullisen tutkimuksen muotojen runsaus. (Tuomi & Sarajarvi 2009, 134.) Myös luotettavuuskäsityksiä on laadullisen tutkimuksen piirissä useita erilaisia. Kuitenkin kaikissa laadullisen tutkimuksen menetelmissä, joiden pyrkimys on tulkita tutkittavien kokemusmaailmaa, vaarana on, että tutkijan omat lähtökohdat ja kokemukset vaikuttavat. (Cousin 2009, 195.) En ole itse

toiminut koulumaailmassa opettajana, eikä tieto- ja viestintätekniiikan käyttö opetuksessa ollut juurikaan tuttuja, joten omia aiempia havaintoja aiheesta ei varsinaisesti ollut. Toisaalta tämä voi olla myös heikentävä osatekijä, sillä tutkittavien kertomilla asioilla ei juuri ollut omien kokemuksieni kautta tarttumapintaa.

Fenomenografiassa käytetyt kuvauskategoriat ovat saaneet kritiikkiä osakseen siitä, kuinka hyvin ne vastaavat todellisuudessa tutkittavien käsityksiä, sillä kuvauskategoriat ovat loppujen lopuksi luotu tutkijan omasta näkökulmasta. (Cousin 2009, 195.) Tällöin myös vaarana voi olla vastakohtaisesti se, että lopputuloksessa näkyy tutkijan omat lähtökohdat ja kokemukset. Myös tutkittavan ilmiön teoreettiseen viitekehykseen tutustuminen ennen aineiston keräämistä voi vaikuttaa tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuden arviointiin. Fenomenografiassa tutkimuksessa perehtymistä tutkittavan asian teoreettiseen viitekehykseen pidetään kuitenkin olennaisena ja tarpeellisena, mutta myös riskinä. Kuvauskategoriat edellyttävät teorian reflektointia empiriaan. On hyvä pohtia, kuinka suuressa roolissa teoria on tutkittavien ilmausten merkitysten muodostamisessa. (Häkkinen 1996, 48.)

Kategorioilla täytyy olla jonkinlainen sisäinen logiikka. Kaikkien ilmausten tulee istua johonkin kategoriaan ja kuvauskategorian rakenteesta ei pidä muodostua hajanaista. (Häkkinen 1996, 45.) Kuvauskategorioiden toinen vaadittava tekijä on yhdistäminen teoriaan. Lukijalla tulee olla mahdollisuus nähdä, mihin teoreettiseen lähtökohtaan kategorioiden sisällöt kiinnittyvät. (Häkkinen 1996, 45.) Tämä on yksi fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin kriteereistä.

Eskolan ja Suorannan (1996) mallin mukaan luotettavuutta arvioidaan neljällä erilaisella perusteella. Yksi näistä arviointikriteereistä on vahvistuvuus, jota haluan vielä painottaa tutkimukseni eettisyyden ja luotettavuuden arvioinnissa. Vahvistuksella osoitetaan sitä, kuinka hyvin tutkimuksessa tehdyt tulokset saavat tukea aiemmista, muiden tutkijoiden samaa ilmiötä koskevista tutkimuksista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 138-139.) Toki tässä kohtasin omat haasteet, sillä digituutoriuutta sellaisenaan ei ole tutkittu ennen, mutta ilmiön teemoista löytyi samankaltaisia tuloksia.

8.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimusaiheet

Digituutoriuden edustaessa uudenlaista tapaa lähestyä opettajien ammatillista kehittymistä, relevanttia tutkimusta avainsanalla digituutori ei löytynyt. Käsitteenä digituutori ei ollut täysin vakiintunut kaikkien käytössä ja samalle käsitteelle löytyi useampi eri nimike. Termistön elävyydestä huolimatta toimintaa ja työn sisältöä luonnehdittiin samankaltaisena, vaikkakin myös toiminta osittain oli vakiintumattonta ja monenkirjavaa. Digituutoreiden tehtävänkuvaan sisältyi satunnaiset tarpeesta syntyvät ohjauspyynnöt, joita esitettiin muun muassa koulujen käytävillä muiden opettajien toimesta ja näihin pyyntöihin vastaaminen. Tämän lisäksi digituutorien tehtäviin kuuluu koulutusten järjestämistä sekä laiteteknisenä tukena toimimista. Tehtävien kuvausten samankaltaisuudesta huolimatta digituutoritoiminta kaipaava selviä rakenteita edistyäkseen.

Digituutoreilla oli useita erilaisia verkostoja, mutta selvä kahtiajako näkyi pienempien paikkakuntien digituutoroiden yksin toimimisen kulttuuriin sekä integroituneempien digituutoroiden toimintakulttuuriin. Verkostoista oli hyötyä ja ne kasvattivat digituutoreiden osaamisen kehittämismahdollisuuksia, sillä esimerkiksi kollegiaalinen tuki koettiin tärkeäksi.

Ammatillista kehittymistä oli tapahtunut digituutoroinnin aikana niin yksittäisen digituutorin kohdalla kuin puhuttaessa koko työyhteisöstä. Uudenlainen yhteisöllinen koulukulttuuri on kuitenkin syvälinen ja suuri muutos ja työyhteisöjen asenteet muuttuivat osittain hitaasti. Osaamista oli vaikea ilmaista kuvailevaan muotoon. Sitä yhdisti enemmänkin työn yhteydessä tapahtuva oppiminen. Osaamisen eroja löytyi käytännön puolelta. Laitteiden saatavuus ei jakaantunut samankaltaisesti kaikissa kunnissa ja ammatillisen kehittymisen yhtenä haasteena onkin varmistaa sekä oppilaiden että opettajien saaman koulutuksen yhdenvertaisuus.

Digituutoroinnissa löytyy jatkotutkimusaiheita runsaasti. Haastattelin tähän tutkimukseen kuutta digituutoria laajalti eri alueilta Lapista. Kaikkia Lapin alueen kuntia ei ole kuitenkaan asian tiimoilta kuultu ja mahdollisuutena on, ettei digituutoritoiminta ole käynnistynyt vielä jokaisessa koulussa ja kunnassa. Tämän lisäksi

digituutoritoiminnan jatkuminen hankkeiden jälkeen ja erityisesti digituutoreiden osaamisen kehittäminen ja sen laadun ylläpito voisivat olla seurantatutkimuksena avartavia digituutoritoiminnan laaja-alaisen toimivuuden selvittämisessä.

LÄHTEET

Bullough, R. V., Young, J.R., Hall, K.M., Draper, R.J., & Smith, L.K. 2008 Cognitive complexity, the first year of teaching, and mentoring.

Collin, K., Eteläpelto, A., & Saarinen, J. Työ, identiteetti ja oppiminen. 2009. WSOYpro Oy, Helsinki.

Cousin, Glynis 2009. Researching Learning in Higher Education – An Introduction to Contemporary Methods and Approaches. USA: Routledge.

Dempsey, I., Arthu-Kelly, M., & Carty, B. 2009. Mentoring early career special education teachers, Australian Journal of Education (ACER Press), 53(3), (s. 294-305).

Eskola, J., & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T., Markkanen, I., Pennanen, M., & Gijbels, D. 2015. Peer-group mentoring as a tool for teacher development. European Journal of Teacher Education, 38(3), (s. 358-377).

Hakkarainen, K., Paavola, S., Kangas, K. & Seitamaa-hakkarainen, P. 2013. Sociocultural perspectives on collaborative learning: Towards collaborative knowledge creation. teoksessa. C. E. Hmelo-Silver, C. A. ym. (toim.). The international handbook of collaborative learning. New York, NY: Routledge, (s. 57-73).

Hargreaves, A., & Fullan, M. 2000. Mentoring in the new millennium. Theory into Practice, 39(1), (s. 50-56).

Heikkinen, H., Aho, J. & Korhonen, H. 2015. Ope ei saa oppia. Opettajankoulutuksen jatkumon kehittäminen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.

Heikkinen, H. L. T., Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., Markkanen, I., Tynjälä, P., Ranne, K., . . . Haapasalo, I. 2012. Osaaminen jakoon: Vertaisryhmämentorointi opetuslalla. Jyväskylä: PS-kustannus.

Heikkinen, H. L. T., Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., & Tynjälä, P. 2010. Verme : Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena. Helsinki: Tammi.

Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., Tynjälä, P., & Välijärvi, J. 2008a. Mistä tukea uudelle opettajalle? - Kolme mentorointimallia vertailussa. Kasvatus. Suomen Kasvatustieteellinen Aikakauskirja, 39(3).

Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H., & Tynjälä, P. 2008b. Reconceptualising mentoring as a dialogue. Teoksessa Fransson, G., & Gustafsson, C. (Toim.) Newly qualified teachers in Northern Europe – comparative perspectives on promoting professional development (s. 107-124). Research publication 4. Gävle: Teacher education.

Hietikko, P., Ilves, V., & Salo, J. 2016. Askelmerkein digiloikkaan. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n julkaisusarja 3:2016.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2004. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä – Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto.

Ilomäki, L & Lakkala, M 2011. Koulu, digitaalinen teknologia ja toimivat käytännöt. julkaisussa M Kankaanranta & S Vahtivuori-Hänninen (toim), Opetusteknologia koulun arjessa II. Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylä, (s. 55-75).

Ilomäki, L & Lakkala, M 2006. Tietokone opetuksessa: opettajan apu vai ongelma? Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.) Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. Helsinki: WSOY, 184-212.

Juusela, T., Juusela, T., Lillia, T., & Rinne, J. 2000. Mentoroinnin monet kasvot. Helsinki: Yrityskirjat.

Jokinen, H., & Sarja, A. 2006. Mentorointi uusien opettajien tueksi. Opettajan työ ja oppiminen. (s. 183-198).

Jokinen, H., Taajamo, M., Välijärvi, J., Honkimäki, S., Keurulainen, H., Mikkola, A., & Weissmann, K. 2014. Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä ja muutoksessa: Huomisen haasteita. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.

Järvinen, P. & Järvinen A. 2001. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.

Jääskeläinen, P. 2005. Tuutorointi avoimen yliopiston opetuksessa: Tuutoroinnin kehittämistä koskeva toimintatutkimus. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Karjalainen, M. 2010. Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla. Jyväskylän yliopisto). 175 s.; 175 s.

Koivisto, J., Huovinen, L., & Vainio, L. 1999. Opettajat oppimisympäristöjen rakentajina: Tieto- ja viestintätekninen näkökulma tulevaisuuteen. Helsinki: Opetushallitus.

Kram, K. E. & Ragins, B. R. 2007. The handbook of mentoring at work : theory, research and practice. Thousand Oaks, California. Sage. p. 3-15.

Lapin yliopiston verkkosivut. <https://www.ulapland.fi/FI/Kotisivut/Digigo> viitattu 16.5.2018

Lehtinen, E., & Jokinen, T. 1996. Tutor: Itsenäistyvän oppijan ohjaaja. Jyväskylä: Atena.

Leskelä, J. 2007. Mentorointi ammatillisen kasvun edistäjänä. Teoksessa Aikuis-
kasvatus tieteenä ja toimintakenttänä. (toim.) K. Collin ja S. Paloniemi. Juva: Ps-
kustannus, 155-187.

Levinson, D. J., & Darrow, C. N. 1978. The seasons of a man's life. New York:
Ballantine.

Lewis, R. (1984). How to tutor and support learners. London: Council for educa-
tional technology.

Lipponen, P. & Rönholm, A. 2016 Pulpetista tablettiin – suomalainen koulu edel-
läkävijäksi maailman muutoksessa, Kunnallissalan kehittämissäätiö. Sastamala:
Vammalan kirjapaino Oy

Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and awareness. Mahwah, New Jersey:
Lawrence Erlbaum.

McAdams, D.P. 2012. Exploring psychological themes through life-narrative ac-
counts. Teoksessa J. A. Holstein & J. F. Gubrium (toim.) Varieties of narrative
analysis. London: Sage, 15–29.

Mustonen, K. 2003. Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutu-
minen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa. Väitöskirja. Oulun yliopisto.

Määttä, K. 2011. Opettajatuutori yliopisto-opiskelun tukena. Rovaniemi: Lapin yli-
opisto, opiskelijapalvelut.

Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Kasva-
tustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85. Joensuun yliopisto.

Onnismaa, J., Onnismaa, J., Pasanen, H., & Spangar, T. 2004. Ohjaus ammatti-
nan ja tieteenalana. 3, ohjaustyön välineet. Jyväskylä: PS-kustannus.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://minedu.fi/uusiperuskoulu> ,viitattu 25.10.2017

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki. Saatavana http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Viitattu 25.10.2017

Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Saatavilla www-muodossa: URL: www.finlex.fi/lains/index.html viitattu 21.10.2018

Poikela, S. 2003. Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. Tampere University Press.

Raasumaa, V. (2010). Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylän yliopiston kirjasto), [7] sivua.

Renner, B. 2015. Peer coaching as an alternative to professional development of teachers: a promising option? Revista Desempenho, s. 23.

Ristikangas, V., Clutterbuck, D., Manner, J., & Heiskanen, M. 2014. Jokainen tarvitsee mentorin (1. p. ed.). Helsinki: Kauppakamari.

Salomaa, S., Palsa L. & Malinen V. 2017. Opettajaopiskelijat ja mediakasvatus 2017. Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja 1/2017.

Sergiovanni, T. J. 1996. Leadership for the Schoolhouse. San Francisco: Jossey-Bass.

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Viinamäki, L., Saari, E., & Ahola, A. 2007. Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen. Helsinki: Tammi.

Woods, M. L., Karp, G. G., Miao, H. & Perlman, D. 2008. Physical educators' technology competencies and usage. Physical Educator 65 (2), 1–15

Yhdenvertaisuuslaki 30.12.2014/1325. Saatavilla www-muodossa: <URL: www.finlex.fi > viitattu 20.11.2018

LIITE 1

Haastattelukysymykset:

1. Digituutorin toimenkuva
 - 1.1. Jos toimit digituutorina, miten kuvaat tehtävääsi?
 - 1.2. Jos et ole vielä toiminut digituutorina, millainen käsitys sinulla on näistä työtehtävistä?
 - 1.3. Miten toimintasi digituutorina alkoi?

2. Digituutorin työpäivä
 - 2.1. Mitä kaikkea teet työpäiväsi aikana liittyen digituutorointiin?
 - 2.2. Mitkä tehtävät näet tärkeimpänä?
 - 2.3. Miten digituutorin työaika jakautuu?
 - 2.4. Millainen on digituutorin työympäristö?
 - 2.5. Saako digituutori tekemästään työstä korvausta?

3. Digituutorin verkostot
 - 3.1. Minkälaisia verkostoja digituutorilla on?
 - 3.2. Millainen rooli digituutorilla on koulussa? Omassa työyhteisössään?
Entä kunnassa?
 - 3.3. Minkälaista tukea olet saanut digituutorina?
 - 3.4. Miten kuvailisit ohjaussuhdetta työkavereihin?

4. Ammatillisen kehittymisen näkökulma digituutoroinnissa
 - 4.1. Minkälaisia onnistumisia olet kokenut digituutorina?
 - 4.2. Entä epäonnistumisia, tai pettymyksiä?
 - 4.3. Minkälaista koulutusta olet tehtävääsi saanut?
 - 4.4. Miten digituutorina toimiminen ja oma opettajuus nivELYT VÄT TOISIINSA?
 - 4.5. Miten oma osaaminen digituutorina sekä opettajana ovat kehittyneet?
 - 4.6. Miten haluaisit kehittää toimintaa?

5. Vapaa sana

LIITE 2

Tutkimuslupa-anomus

Haen tutkimuslupaa pro gradu – tutkielmani aineiston keräämiseen. Olen maisteriopiskelijana Lapin yliopistossa kasvatustieteiden tiedekunnassa ja teen pro gradu – tutkielmaa Lapin alueen digituutoreiden toimenkuvasta. Tutkielmaani ohjaa kasvatopsykologian professori Kaarina Määttä. Tutkimuksessani selvitän, millaisia kokemuksia digituutoreilla on heidän toimenkuvastaan sekä miten digituutorit ovat kokeneet toimintansa ammatillisen kehittymisen näkökulmasta. Tutkimus on osa Lapin yliopiston Digitalisaatio koulutuksessa, oppimisessa ja osaamisessa – DigiGO! -hankkeessa (2017-2019) tehtävää kehittämistyötä. Hankkeen rahoituksen ovat myöntäneet Pohjois-Pohjanmaan ELY-keskus ja Euroopan sosiaalirahasto ESR. Hanketta johtaa professori Tuija Turunen.

Tutkimustani varten haastattelisin kahdeksasta kymmeneen Lapin alueella toimivaa digituutoria. Haastattelut tallennetaan, mikäli haastateltava antaa suostumuksensa. Haastateltavat ovat tietoisia, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja haastattelusta voi halutessaan vetäytyä. Aineistoa käsitellään ja se säilytetään tutkimuseettisesti kestäväällä tavalla, ja haastateltavien anonymiteetti turvataan tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Kerättyä aineistoa hyödynnetään vain DigiGO – hankkeessa tehtävässä kehittämistyössä. Tutkimustuloksia voidaan esitellä DigiGO – hankkeen raportissa ja muissa yhteyksissä, joissa esitellään hankkeen tuloksia. Aineiston keruu olisi tarkoitus aloittaa elokuun 2018 aikana.

Kunnioittaen,

Sara Jokiniemi

Kasvatustieteen kandidaatti

LIITE 3

Hyvä Digtuutori,

Opiskelen Lapin yliopistossa kasvatustieteen maisteriksi. Teen pro gradu – tutkielmaa Lapin alueen digituutoritoiminnasta. Tutkielmaani ohjaa kasvatopsykologian professori Kaarina Määttä. Haluaisin haastatella sinua tutkimustani varten. Olisin kiinnostunut kuulemaan, millaisia kokemuksia sinulla on digituutorina toimimisesta ja miten olet kokenut sen ammatillisen kehityksesi näkökulmasta.

Tutkimuksen tuloksia tullaan hyödyntämään tuutoritoiminnan kehittämisessä. Tutkimus on osa Lapin yliopiston Digitalisaatio koulutuksessa, oppimisessa ja osaamisessa – DigiGO! – hankkeessa (2017-2019) tehtävää kehittämistyötä. Hankkeen rahoituksen ovat myöntäneet Pohjois-Pohjanmaan ELY-keskus ja Euroopan sosiaalirahasto ESR. Hanketta johtaa professori Tuija Turunen.

Tutkimushaastattelut toteutetaan elo - syyskuun 2018 aikana. Haastattelut kestävät noin 30 minuuttia ja ne tehdään puhelimitse tai Skype – palvelun kautta. Haastattelut äänitetään niiden analysoimista varten. Aineistoa käsitellään ja se säilytetään tutkimuseettisesti kestäväällä tavalla, ja haastateltavien anonymiteetti turvataan tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Kerättyä aineistoa hyödynnetään vain DigiGO-hankkeessa tehtävässä kehittämistyössä. Tutkimustuloksia voidaan esitellä DigiGO-hankkeen raportissa ja muissa yhteyksissä, joissa esitellään hankkeen tuloksia.

Mikäli haluat osallistua tutkimukseeni, pyydän, että ilmoitat sähköpostitse lupautumisestasi haastatteluun ja ehdotat itsellesi sopivaa haastattelu-aikaa elokuussa. Olen sen jälkeen yhteydessä sinuun.

Kiitän Sinua jo etukäteen siitä, että annat aikaasi tutkimukselleni.

Yhteydenottoasi odottaen,

Sara Jokiniemi

Kasvatustieteen kandidaatti