



TAINA TUOMI

Omaehtoinen ryhmäopiskelu ja ammatillinen kehittyminen

Tutkimus kuntatyöntekijöiden opiskelusta
ja ammattiliiton ohjauksellisesta
tuesta



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston
kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston
Paavo Koli -salissa, Kanslerinrinne 1, Tampere,
19. päivänä elokuuta 2005 klo 12.

English abstract

Acta Universitatis Tampereensis 1091

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden laitos

Myynti
Tiedekirjakauppa TAJU
PL 617
33014 Tampereen yliopisto

Kannen suunnittelu
Juha Siro

Taitto
Sirpa Randell

Painettu väitöskirja
Acta Universitatis Tamperensis 1091
ISBN 951-44-6342-0
ISSN 1455-1616

Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print
Tampere 2005

Puh. (03) 3551 6055
Fax (03) 3551 7685
taju@uta.fi
www.uta.fi/taju
<http://granum.uta.fi>

Sähköinen väitöskirja
Acta Electronica Universitatis Tamperensis 450
ISBN 951-44-6343-9
ISSN 1456-954X
<http://acta.uta.fi>

ESIPUHE

Vanhassa kiinalaisessa sananlaskussa sanotaan: ”Mikään ei ole niin tärkeää kuin puutarhanhoito, eikä sekään ole kovin tärkeää”. Yksitoista vuotta sitten KTV:n koulutussuunnittelijana ryhdyin kehittämään liiton tarjoamaa koulutusta jäsenten ammatillisen kehittymisen tueksi. Pienipalkkaisten kuntatyöntekijöiden työ on mielestäni niin arvokasta, että se samoin kuin työntekijöiden ammatilliset oppimismahdollisuudet ansaitsevat tulla tutkituksi. Kehittäminen sinänsä ei riittänyt minulle vaan halusin tutkia myös sitä, mihin kehittämistarve kytkeytyy, mihin perustan valintani opintokerhojen ohjauksellisesta tuesta ja minkälaisiin tuloksiin ja johtopäätöksiin kokeilu johtaa. Toivoin voivani kehittää koulutusta siten, että se olisi perusteltua ja antaisi vankemman pohjan uudelleenlaistulle toiminnalle. Ajattelun ja toimintatapojen kyseenalaistaminen ja perustelujen etsiminen on ollut minulle tärkeää koko tämän yli kymmenvuotisen prosessin ajan.

Itselleni KTV:n täydennyskoulutuskokeilu merkitsi myös mahdollisuutta kasvaa ja kehittyä ammatillisen aikuiskoulutuksen asiantuntijana. Kiitän työnantajani Kunta-alan ammattiliittoa siitä, että se antoi tilaisuuden täydennyskoulutuskokeilun toteuttamiseen vuosina 1995–1996 ja tuki työni valmistumista. Kiitokset myös työtovereilleni Erkki Tapolalle, Maila Tikkaselle, Pertti Mäkelälle, Ilkka Pesoselle ja Jari Vettenrannalle käsikirjoitukseni kommentoinneista. Sydämelliset kiitokset kokeiluryhmiin osallistuneille kunta-alan työntekijöille.

Olen tehnyt väitöstyötäni lähes koko ajan työni ohessa. Työsuojelurahasto ja Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos apurahoillaan loivat minulle tilaisuuden keskittyä kokopäiväisesti muutaman kuukauden ajan tutkimustyöhöni. Tämä oli erittäin tarpeellista työni etenemisen vuoksi. Kiitos siitä. Väitöstyön tekeminen työn ohessa on paljon raskaampaa kuin olin odottanut. Käytännössä se merkitsi sitä, että sidoin viikonloput ja loma-ajat kirjoitustyöhön vuosien ajaksi. Minua helpotti se, että tutkimusaiheeni käsitteli läheisesti keskeisimpiä työni alueita. Tämän vuoksi tutkimus oli ajatuksissani päivittäin. Kiitokset työni valmistumisesta kuuluu osaksi myös Valtion Rautateille. Junatyömatkani Tampereen ja Helsingin välillä on antanut minulle oivallisen mahdollisuuden keskittyä päivittäin muutamaksi tunniksi kirjoittamiseen tai lukemiseen. Kerrankin junamyöhästelyt on voinut nähdä positiivisessa valossa.

Tutkimukseni aikana olen pohtinut jatko-opiskelijoiden opiskelun ohjausta. Työelämän kehittymisen kannalta pidän tärkeänä, että myös työelämässä olevia

kannustetaan väitöstyöhön. Työni ohessa olen huomannut tarvitsevani samantyyppistä ohjausta, jota tutkimukseeni osallistuneet kuvasivat opiskellessaan omaehtoisesti työhönsä liittyviä asioita. Suuret kiitokset ohjaajalleni professori Jukka Tuomistolle kannustavista keskusteluista pitkäaikaisen ohjauksen eri vaiheissa. Jukan rohkaisevat kommentit ovat olleet erittäin tärkeitä erityisesti niinä hetkinä, jolloin olin jo antaa periksi. Kiitos työni esitarkastajille dosentti Juha Varilalle ja erityisesti professori Anja Heikkiselle kriittisistä ja ohjaavista palautteista, jotka vielä viime hetkillä auttoivat selkiyttämään tutkimukseni peruskysymyksiä ja esitystä. Olen iloinen siitä, että Tampereen Yliopiston Kirjasto painattaa työni yliopiston sarjassa. Kiitos Sirpa Randellille julkaisun taitosta.

Tuskin voin koskaan kertoa, kuinka tärkeää läheisten tuki on ollut opiskeluni aikana. Omaa kärsivällisyyttäni ja uskoani työni valmistumiseen auttoi vanhempieni kasvatus omiin ratkaisuihin luottamisessa ja olla antamatta periksi tärkeiksi koetuissa asioissa. Lämmin kiitos teille, äiti ja isä. On hienoa saada pitää sellaisia sisarusia ja ystäviä, joilla on riittänyt kärsivällisyyttä ja ymmärrystä siinä, että kirjoitustyöni turhan usein ohitti yhdessäolon heidän kanssaan. Liian monta kertaa taisin ajatella että ”mikään muu ei ole niin tärkeää kuin väitöstyö”. Erityinen kiitos kuuluu siskolleni Marjalle. Lupaan yhtä sinnikkäästi kannustaa sinua väitöstyösi loppuunsaattamisessa kuin sinä olet tehnyt. Arvokkaista kommentista työhöni haluan kiittää myös Kari ja Markku Nummea. Erityisesti arvostan Karin huolenpitoa jaksamisestani ja kannustusta luottamaan siihen, että tutkimukseni valmistuu sitten, kun on sen aika. Nyt on sen aika.

Tampereella Tuomen päivänä 15.4.2005

Taina Tuomi

TIIVISTELMÄ

Aikaisemmin sanottiin, että ”kun pääsee kunnalle töihin, on työpaikka turvattu eläkeikään asti”. Tällä viitattiin työpaikan turvallisuuteen kunta-alalla. 1990-luvun kuntatyöntekijät saattavat hyvinkin hymähdellä tälle sanonnalle. Vuosikymmenen alun lama lisäsi epävarmuutta myös kunta-alan työpaikoissa. Tämä tutkimus tarkastelee kuntatyöntekijöiden omaehtoista ryhmäopiskelua kuntatyön erilaisten muutostilanteiden kohtaamisessa. Tutkimuksen taustalla ovat kuntatyöelämän muutokset, ammatillisen ja henkilöstökoulutuksen polarisoituminen sekä ammattiliiton edunvalvonta-ajattelun laajentuminen työelämän laatua koskeviin tuotantokysymyksiin.

Opintokerhotoiminnalla on pitkä perinne vapaan sivistystyön alueella. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää ryhmäopiskelun merkitystä työntekijöiden ammatillisen kasvun, kriittisyyden ja osallisuuden edistäjänä sekä ammattiliiton ohjaustukea ryhmäopiskeluun. Tutkimus kohdistuu erityisesti ryhmien oppimiseen sekä siihen, miten ryhmäopiskelun tuki, jonka tavoitteena on kannustaa työntekijöitä kyseenalaistamaan ja uudelleen arvioimaan omia ja muiden ajattelu- ja toimintatapoja sekä niiden taustalla olevia ennako-olettamuksia, auttaa vahvistamaan heidän ammatillista osaamista ja aktiivista osallisuutta työntekijöiden edunvalvontaan.

Tutkimusongelmina ovat

- 1) mikä on omaehtoisen ryhmäopiskelun merkitys kuntatyön muutostilanteissa ja
- 2) millä tavoin tukihenkilön ohjaustoiminta ja ryhmäoppimispäiväkirja toimivat kriittisyyteen ja aktiivisuuteen kannustamisessa.

Tutkimuksen teoreettisena perustana on konstruktivistinen oppimiskäsitys. Tutkimuksessa sovelletaan Mezirowin transformatiivisen oppimisen mallia oppimisesta kokemusten merkitysten tulkintana ja uudelleentulkintana sekä reflektiivisen

dialogin merkityksestä omien kokemusten tulkinnessa. Tulosten analysoinnissa tätä täydensi Wengerin sosiaalisen oppimisen malli käytäntöyhteisöistä ryhmän erityisenä oppimisareenana. Negtin eksemplaarisen oppimisen malli antoi pohjaa ymmärtää ammattiliiton intressiä tarjota tukihenkilö jäsentensä oppimisprosessin tueksi.

Tutkimusaineisto koostuu Kunta-alan ammattiliiton KTV:n ryhmäopiskelun kokeilusta vuosina 1995–1996. Kokeiluun osallistui kolmentoista opintoryhmää noin vuoden ajan. Kokeilu toteutettiin laadullisena toimintatutkimuksena siten, että KTV:n koulutussuunnittelijana toimin ryhmien tukihenkilönä. Tehtäväni oli kannustaa ryhmiä kriittisyyteen, dialogiin ja reflektiiviseen toimintaan opiskelussa. Tutkimuksessa kokeiltiin ryhmäoppimispäiväkirjaa tukihenkilön ja ryhmän vuorovaikutuksen pääasiallisena ohjausväylänä. Tästä ei ole Suomessa aikaisempia kokemuksia. Reflektoidessani tutkijana myös omaa tukihenkilötoimintaani on tutkimuksessa myös ”opettaja työnsä tutkijana” perinteen menetelmällisiä piirteitä.

Tulosten mukaan opintoryhmien oppimisen tarpeet kytkeytyivät palvelujen uudelleenorganisointiin vaikuttamiseen, oman ammatin kilpailukykyisyyteen varautumiseen, palvelujen kehittämiseen, oman ammatti-identiteetin vahvistamiseen ja paikan löytämiseen työyhteisössä sekä ay-edunvalvontaan.

Ryhmien jäsenet kuvasivat oppimistaan havaitsemistavan muuttumisena, johon sisältyi myös toiminnallista muutosta. Oppiminen ilmeni viidellä tavalla: opiskeltavan ilmiön tunnistamisena ympärillään, tiedon aktiivisena käyttämisenä, nykyisten toimintatapojen perustelemisena, toimintatapojen kyseenalaistamisena sekä omien ajattelu- ja toimintatapojen muuttamisena.

Keskeisenä oppimisen ja opiskelun merkityksenä ryhmien jäsenet pitivät omaa yksilöllistä kasvua ja sosiaalista vahvistumista sekä aktiivisuuteen kannustusta ja muutoksen kohtaamiseen valmentumista. Ryhmäopiskelu loi mahdollisuuden dialogiin sekä dialogivalmiuksien kehittämiseen. Se auttoi ennakoimaan tulevia muutoksia sekä tarjosi keskusteluväylän esimiehiin, päättäjiin ja työyhteisöihin työtä koskeissa kysymyksissä. Siten ryhmäopiskelu kannusti ryhmän jäseniä välittömään yhteistoimintaan työpaikalla aktivoiden jäseniä nostamaan ongelmallisia asioita keskusteluun esimiehen kanssa. Opiskelusta koettiin saadun apua myös työssä jaksamiseen ja yksityöskentelyyn. Ryhmät näyttivät paikkaavan sellaisia työpaikalta puuttuvia keskustelufoorumeja, joissa esimies yhdessä työntekijöiden kanssa valmistautuu ennakoimattomien tai uusien tilanteiden kohtaamiseen ja hallintaan työpaikalla.

Tulokset rohkaisevat ryhmäoppimispäiväkirjan ja tukihenkilön kommenttikirjeiden käyttöä ryhmäopiskelun ohjauksessa. Opiskelijat kokivat päiväkirjan kirjoittamisen helpottaneen opiskelun kertausta ja ryhdittäneen opiskelua. Päiväkirjaa ei kuitenkaan osattu käyttää ryhmissä oppimisen edistymisen arvioin-

nissa. Kirjoittamisen reflektiivisyyden kuvaamisessa käyttämäni jako kuvaus-, mielipide- ja perustelupäiväkirjoihin osoittaa kriittisyyden vaihtelua ryhmien kirjoittamistavoissa. Suurin osa päiväkirjoista ilmensi mielipiteiden tai perustelujen tasolla olevaa reflektiivistä kirjoittamista. Erilaisten päiväkirjan kirjoittamistapojen havainnointi auttaa tukihenkilöä suuntaamaan ja syventämään opiskelijoiden reflektiota opiskelussa. Kuitenkin vain harvoissa päiväkirjoissa kirjoittaminen ylsi kriittisen tietoisuuden tasolle. Päiväkirjojen kirjoittamisen arvioinnit nostivatkin esille aikuisten kirjoittamistaidon ruostumisen sekä ryhmäpäiväkirjaan liittyviä pelkoja yksityisyyden suojasta ja vaikeuden poimia päiväkirjaan olennaiset asiat. Aikuisten luku- ja kirjoitustaidon tukemisen tavat nousee yhdeksi jatkotutkimuksen haasteeksi.

Ryhmät suhtautuivat pääosin myönteisesti tukihenkilön kommenttikirjeisiin. Niiden avulla ryhmät kokivat saaneensa jatkuvaa palautetta oppimisesta ja kannustusta jatkaa eteenpäin. Kommentit koettiin oppimista syventävinä ja jäsentävinä. Tulosten mukaan ryhmäopiskelun ohjauksellinen tuki edellyttää oppimispäiväkirjan ja kommenttikirjeiden lisäksi säännöllisiä tapaamisia ryhmän ja tukihenkilön välillä erityisesti opiskelun alkuvaiheessa. Tämän avulla voidaan edesauttaa yhteisen kielen muodostumista sekä edistää ryhmässä esiintyneiden oppimista häiritsevien olettamusten käsittelyä ajoissa.

Ryhmät saivat oman työpaikan esimieheltä luvan opiskella työaikana ja työpaikalla. Tämä ei kuitenkaan merkinnyt sitä, että esimies olisi aktiivisesti hyödyntänyt työpaikalla ryhmän opiskelua ja oppimista. Oppimisen hyödyntämisessä ei ollut ongelmia silloin, kun työntekijä kykeni itsellisesti päättämään työnsä tekemisen tavoista, tai kun koko työyhteisö osallistui samaan ryhmäopiskeluun. Muissa tilanteissa oppimisen käsittely tai hyödyntäminen työpaikalla oli pääasiassa opintoryhmän omatoimisuuden varassa. Tulokset herättävätkin kysymään, mistä johtuu, että oppimisen tuloksia ja niiden mahdollista hyödyntämistä ei käsitellä työyhteisössä ja että osaamista ei hyödynnetä, vaikka esimies on luonut opiskelumahdollisuuden? Onko niin, että työnantaja ei osaa käyttää hyväksi erilaisten oppimisareenojen tuotoksia? Tämä ei vahvista työn mielekkyyden tunnetta eikä työssä jaksamista. Kuitenkin samaan aikaan kunnallisessa henkilöstökoulutus-suosituksessa korostetaan strategista henkilöstöjohtamista ja tuloksellisuuden tavoittelua.

Tulosten mukaan ryhmien jäsenet suhtautuivat myönteisesti ammattiliiton ohjaukselliseen rooliin ryhmäopiskelussa. Vaikka tukihenkilönä toimi ammattiliiton toimitsija, ei opiskelu näyttänyt suoraan vahvistaneen ryhmän jäsenten ay-identiteettiä paikallisella tasolla. Oletan tämän johtuneen siitä, että opintoryhmän ja paikallisen ammattiyhdistyksen väliltä puuttui vuorovaikutteinen yhteys. Tällä saattaa olla vaikutusta siihen, miten ryhmä ryhtyy ratkaisemaan opiskelun aikana esille nousseita työpaikan tuotannollisiin kysymyksiin liittyviä ongelmia

ja minkäläiseksi muodostuu oman yhdistyksen rooli siinä. Ratkaisuna voisi olla paikallistasolle koulutetut ryhmien tukihenkilöt. Koska tämä tutkimus ei antanut mahdollisuutta tutkia tarkemmin asiaa, jätti tutkimus tältä osin aukon, johon jatkotutkimuksella on tarpeellista perehtyä.

Avainsanat: omaehtoinen ryhmäopiskelu, ryhmäoppimispäiväkirja, kriittisyyteen kannustaminen, tukihenkilö, dialogi, työelämän muutos, laaja edunvalvonta.

ABSTRACT

It used to be said "when you get a job with the council you have a job until you retire". This referred to the security of jobs within the municipal sector. The municipal sector employees of the 1990's, however, may well smirk at this saying. The early 1990's recession added to the insecurity of jobs also within the municipal sector. This study examines the municipal sector employees' independent group studies throughout the various transitions of the municipal sector work. Changes in the municipal sector working life, the polarization of both professional and staff training as well as extending the trade unions' workforce-protecting interests into the productional issues affecting the quality of working life, all lie in the background of this study.

Various study circles have a long tradition within the field of independent further education. The purpose of this study is to clarify the role group studies have in promoting the employees' professional growth, critical thinking and active participation together with the role of trade union's guidance and support with regard to group studies. This study focuses particularly on the learning process within a group and on how support, the aim of which is to encourage students into being critical towards and to re-evaluate the thinking processes and methods of oneself as well as others and the predispositions behind them, helps strengthen the members' professional knowledge as well as their active participation in protecting the employees' interests.

Problems present within the study:

- 1) What is the significance of independent group studies throughout the transitions of municipal sector work; and
- 2) How the guidance of a tutor together with a group course diary help promote critical thinking and active participation.

The theoretical basis for the study is the constructivistic theory of learning. In the study, I apply Mezirow's concept of transformative learning of a learning process being an interpretation and re-interpretation of the meaning of one's experiences and the significance of reflective dialogue in the interpretation of one's experiences. When analysing the results, this was complemented by Wenger's social theory

of learning of communities of practice as a special learning arena. Negt's model of exemplary learning offers a basis for understanding the trade union's interest in offering a tutor in support of their members' learning process.

The research material is based on a group study trial held at KTV, the Trade Union for the Municipal Sector, in 1995–1996. Thirteen study circles took part in the trial for a period of approximately twelve months. The trial was carried out as a qualitative action research with myself in the role of KTV's training co-ordinator acting as a tutor for the groups. My objective was to encourage the groups into critical thinking, dialogue and a reflective approach to studying. A group course diary was experimented with as the primary means of interaction between the tutor and the group. No previous experience of this type exists in Finland. As a researcher, reflecting my own role as a tutor applies features from the traditional "teacher-researcher at work" method to the study.

The results indicate that the study groups' learning needs were connected to the ability to influence the reorganisation of services, the readiness to meet the competition within one's profession, the improvement of services, the reinforcement of one's professional identity and finding one's place in the work community together with the trade union's protection of interests.

The group members described their learning process as an altered way of perception coupled with some functional changes. The learning process manifested itself in five different ways: recognising the object of study in the surroundings, active application of knowledge, substantiating the current course of action, questioning the current course of action and altering one's line of thinking and course of action.

The group members saw their own individual growth and social strengthening together with the encouragement to active participation and preparation to face transitions as central to the learning and studying. Group studies gave an opportunity both for dialogue and to develop the readiness for dialogue. They helped predict future changes and offered a means of discourse with superiors, decision-makers and work communities in connection with work-related issues. Hence, group studies encouraged the group members to take immediate collective action at their place of work and to actively bring up problematic issues with their superiors. Studying was also felt as having helped with the pressures at work as well as with the ability to work alone. Study groups seemed to substitute discussion for a missing from the places of work where the superiors, together with the employees, prepare to face and manage unpredictable or new situations.

The results encourage the use of group course diaries and the tutor's commentary letters in the guidance of group studies. The students felt that keeping a diary helped revision and gave the studies a structure. The groups, however, found it difficult to use the diary for evaluating the progress of learning. When describing

the reflectivity of the writing, I have made a division to descriptive, opinionative and substantiating diaries to show the variation in the level of criticalness between different groups. The majority of the diaries represented either opinionative or substantiating reflective writing. Observing the different diary-writing styles helps the tutor direct and deepen the students' reflection in the studies. Nevertheless, the writing reached the level of critical awareness in relatively few diaries. In fact, evaluating the diary-writing highlighted not only the fact that adults' writing skills have rusted but also the fear of losing one's privacy when writing a group diary together with the difficulty of being able to choose the essential points to write about. Different ways of maintaining adult literacy will no doubt present a challenge for future research.

By and large, the groups' attitudes towards the tutor's commentary letters were positive. The groups felt that the letters gave them continuous feedback about their learning as well as an incentive to carry on. The comments were seen as deepening and giving structure to the studies. According to the results, in addition to the group course diary and commentary letters, regular meetings between the tutor and the group, particularly at the early stages of the studies, are a prerequisite for successful guidance and support of group studies. This aids the development of a mutual language and helps deal with the predispositions interfering with the learning process early on.

The group members' own superiors granted them permission to study at their place of work during working hours. This did not mean, however, that the superiors actively tried to utilize the groups' studying and learning at the place of work. There were no problems in utilizing the studying when the employee was able to make decisions regarding his/her working methods independently or when an entire work community were members of the same study group. In other cases, processing the learning at the place of work relied mainly on the study group's initiative. This outcome raises the question: why the learning results are not being processed and utilized in a work community despite the fact that the superiors have created the opportunity to study? This fortifies neither the meaningfulness of work nor the ability to deal with the pressures at work. Yet, at the same time, the recommendations for municipal sector personnel training highlight strategic personnel management and productivity.

The results show that the group members' attitudes towards the trade union's guiding role with the group studies were positive. Studying did not seem to directly strengthen the group members' trade union identity at a local level, despite the tutor being a trade union representative. I assume this was due to the lack of interaction between the study group and the local trade union branch. This may have an impact on how the group engages in solving the production-related problems within the workplace arisen in the course of the studies as well as on what

kind of role the local union will have in the process. Group tutors trained for the local level may present a solution. As this study did not provide the opportunity to look into this aspect further, there is a need for further research to complete the entity.

Key words: independent group studies, group course diary, encouraging critical thinking, tutor, dialogue, changes in working life, extended protection of interests.

SISÄLLYS

1	KUNTATYÖN MUUTOS TYÖNTEKIJÖIDEN HAASTEENA	17
1.1	Johdanto	17
1.2	Kuntatyöpaikka muutoksessa	20
1.3	Muutos ja uudet oppimishaasteet	22
1.4	Kunta-alan ammattiliiton täydennyskoulutuskokeilu	24
2	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	26
2.1	Omaehtoisen opiskelun mahdollistajat	26
2.1.1	Aikuisten kiinnostus omaehtoiseen koulutukseen	28
2.1.2	Kuntatyönantaja työntekijöiden ammattitaidon kehittymisen tukijana	33
2.1.3	Ammattiliitto muutosta ja oppimista tukemassa	38
2.1.4	Yhteenveto: Ammattiliiton haaste omaehtoiseen opiskeluun	48
2.2	Opintokerho-opiskelu ja sen traditio	50
2.2.1	Opintokerhotoiminnan peruspilarit.....	52
2.2.3	Opintokerho-opiskelun ohjaus	55
2.2.4	Yhteenveto: Opintokerhon tradition yhteys nykypäivän opintokerhoon.....	57
2.3	Aktiivinen tiedon käsittely ryhmäopiskelussa	58
2.3.1	Aktiivista tiedonkäsittelyä tukeva oppimiskäsitys	58
2.3.2	Oppiminen tarkastelutavan muuttumisena.....	60
2.3.3	Reflektio oppimisen välineenä.....	64
2.3.4	Ryhmä oppimisen ja dialogin areenana	67
2.3.5	Yhteenveto: Transformatiivisen oppimisen mahdollisuudet opintoryhmässä	69
2.4	Omaehtoisen opiskelun tuki ja ohjaus	71
2.4.1	Tutor oppimisen tukijana	71
2.4.2	Oppimispäiväkirja ohjauksen välineenä.....	79
2.4.3	Yhteenveto: Ammattiliiton tuki omaehtoisessa ryhmäopiskelussa	83
2.5	Yhteenveto tutkijan tutkimuskohdetta koskevasta esiymmärryksestä.....	85

3	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT	87
4	TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET VALINNAT, TUTKIMUSAINEISTO JA ANALYYSI	90
4.1	Kvalitatiivinen toimintatutkimus tutkimusmenetelmänä	90
4.1.1	Laadullisen tutkimuksen piirteitä	91
4.1.2	Tutkimuksen menetelmälliset valinnat	96
4.2	Tutkimusaineisto	98
4.3	Tutkimusanalyysit	99
5	RYHMÄOPISKELUPROSESSIN KUVAUS	104
5.1	Opintoryhmien valinta ja osallistujat	104
5.1.1	Kokeilun käynnistyminen	104
5.1.2	Osallistujien yleiskuvaus	106
5.1.3	Kokoontumiset, yhteydenpito tukihenkilöön ja kokeilun eteneminen	110
5.2	Opintoryhmien tukeminen	115
5.2.1	Tuen kohteet	115
5.2.2	Tukihenkilö transformatiiviseen oppimiseen kannustajana	117
6	KUNTATYÖN MUUTOS JA OPPIMISTARVE	126
6.1	Kuntatyön muutokset, oppimistarpeet ja opiskeluaiheet	126
6.1.1	Palvelujen uudelleenorganisointiin vaikuttaminen	127
6.1.2	Kilpailukykyisyyteen varautuminen	129
6.1.3	Palvelujen kehittäminen ja asiakaslähtöisyys	131
6.1.4	Ammatti-identiteetin vahvistaminen ja oma paikka työyhteisössä	134
6.1.5	Ay-edunvalvonta	136
6.1.6	Yhteenvedo: Kuntatyön muutoksesta nouseva oppimistarve ...	138

7	OPPIMINEN OPINTORYHMÄSSÄ	143
7.1	Oppimisen tasot	145
7.1.1	Ilmiön kuvaaminen ja tunnistaminen	146
7.1.2	Aktivoituminen tiedon käyttämiseen	148
7.1.3	Toimintatapojen perustelevminen	150
7.1.4	Toimintatavan kyseenalaistaminen.....	152
7.1.5	Ajattelu- ja toimintatavan muuttaminen.....	154
7.1.6	Yhteenveto: Oppimisen viisi tasoa	158
7.2	Oppimisen merkitykset	159
7.2.1	Yksilöllisen kasvun mahdollistaja.....	161
7.2.2	Sosiaalisuuden vahvistaja.....	163
7.2.3	Aktiivisuuteen kannustaja työpaikalla.....	167
7.2.4	Muutoksen kohtaamiseen valmentaja.....	172
7.2.5	Ay-toimintaan innoittaja.....	176
7.2.6	Yhteenveto: Oppimisen merkitykset yksilölle, työyhteisölle ja ammattiliitolle	181
8	OHJAUSTOIMINTA.....	184
8.1	Opiskeluun liittyvien odotusten käsittely	185
8.1.1	Kun opiskeluaihe on valittu, ei sitä muuteta	185
8.1.2	Oppimistavoite määritellään opiskelun alussa	189
8.1.3	Oppimissuunnitelma tehdään toteuttamista varten	192
8.1.4	Ryhmäopiskelu edellyttää asiantuntijaohjausta	196
8.1.5	Yhteenveto: Tukihenkilön rooli olettamusten käsittelyssä.....	201
8.2	Oppimispäiväkirjat kriittisyyden ilmentäjinä	203
8.2.1	Kuvauspäiväkirja	207
8.2.2	Mielipidepäiväkirja	208
8.2.3	Perustelupäiväkirja.....	214
8.2.4	Päiväkirjojen kirjoittamisen ongelmat	220
8.2.5	Päiväkirjojen merkitys opintoryhmälle	224
8.2.6	Yhteenveto: Oppimispäiväkirja tuen välineenä	230
8.3	Opintoryhmien käsitykset tukihenkilötarpeesta	233
8.3.1	Ryhmien arviot tukihenkilön kommenttikirjeistä.....	233
8.3.2	Ulkopuolisen tuen tarve ryhmien silmien.....	240
8.4	Yhteenveto: Ohjauksen ongelmia ja edellytyksiä	249

9	POHDINTA	252
9.1	Ryhmäopiskelun merkitys kuntatyön muutostilanteissa.....	253
9.1.1	Opiskeluaiheiden yhteys työelämään	253
9.1.2	Oppimisen kuvaukset kriittisyyden kehittämisessä.....	255
9.1.3	Oppimisen merkitykset opiskelijalle, työyhteisölle ja ammattiliitolle	257
9.2	Ohjaustoiminta kriittisyyden ja aktiivisuuden kannustajana	277
9.2.1	Ryhmäoppimispäiväkirja oppimisen ja ohjauksen tukena	278
9.2.2	Tukihenkilö ja kommenttikirjeet ulkopuolisen ohjauksen mahdollistajana.....	284
9.3	Tutkimuksen arviointi.....	287
9.4	Jatkotutkimusaiheet.....	290
	LÄHTEET☒	291
	LIITTEET☒	313

1 KUNTATYÖN MUUTOS TYÖNTEKIJÖIDEN HAASTEENA

1.1 Johdanto

Työelämän muutoksista selviytyminen oli ehkä yksi merkittävimmistä kuntatyöntekijöiden koetinkivistä 1990-luvulla. Kunta-alan virka- ja työsuhteita on yleensä pidetty varmoina ja pitkäaikaisina. Suomalainen hyvinvointivaltiomalli on rakentunut sille, että julkinen sektori huolehtii hyvinvointia turvaavien palvelujen ja infrastruktuurin tuottamisesta. Monet näistä palveluista on lainsäädännöllä säädetty kuntien tehtäviksi ja valtio on turvannut niiden rahoitusta. 1990-luvun talouslaman vaikutukset muuttivat oleellisesti tilannetta niin palvelujen käyttäjien kuin kuntatyöntekijöiden näkökulmasta. Kun vielä 1980-luvulla julkisesti tuotettuja hyvinvointipalveluja oli laajennettu yli 100 000 uudella työpaikalla, niin 1990-luvun viiden ensimmäisen vuoden aikana kuntasektorilta hävisi lähes 40 000 työpaikkaa (<http://www.kuntatyönantaja.fi/tilastot/henkilöstömääränkehitys.25.10.02>). Tämä tutkimus suuntaa katseen siihen, miten yksittäinen työntekijä kohtasi kuntatyön muutoksen 1990-luvun puolivälissä ja millä tavoin hän saattoi valmentautua tuleviin kuntatyön muutoksiin.

Ammatillinen aikuiskoulutus nostettiin yhdeksi keskeiseksi osaksi¹ sitä kansallista ja Euroopan tason strategiaa, jolla 1990-luvun yhteiskunnallinen ja taloudellinen kehitys oli tarkoitus kääntää myönteiseen suuntaan (Aikuiskoulutusneuvosto 15.12.1993, 2–3; Growth, Competitiveness, Employment 1993, 11 ja 20; ks. myös Rinne & Vanttaja 1999, 21–23). Korkeatasoisen ja tehokkaan koulutuksen uskottiin luovan edellytyksiä kilpailukyvyn parantamiselle, hyvinvoinnin edistämiseksi, työllisyyden parantamiselle ja siten myös työntekijöiden näkökulmasta työelämän muutosten kohtaamiselle ja niiden hallinnalle. Valtioneuvoston päätöksen mukaisesti ammatillisen ja aikuiskoulutuksen sisältöä ja rakenteita läh-

¹ Kyse ei ole mistään uudesta ilmiöstä. Jo 1960-luvulta lähtien eri koulutuskomiteat ovat korostaneet koulutuksen ja taloudellisen kasvun yhteyttä. Muun muassa opintovapaakomitea painottaa työssäkäyvän väestön opiskelun olevan erityisen tärkeää ”yleisen yhteiskunnallisen kehityksen, työn tuottavuuden kohottamisen ja elinkeinoelämässä tarpeellisten rakennemuutosten toteuttamisen kannalta.” (Opintovapaakomitean mietintö 1978, 180.)

dettiin kehittämään korostaen jatkuvan koulutuksen ja elinikäisen oppimisen periaatteita sekä opetuksen yksilöllisiä ratkaisuja. Samalla siirrettiin oppimisen ja koulutuksen vastuuta yhä enemmän opiskelijalle itselleen. (Koulutuksen ja korkeakouluissa...1991 ja 1996.) Vaikka tämän taustalla oli samanaikaisesti vahvistunut oppimiskäsitys oppijakeskeisestä oppimisesta, oli sen perustana havaittavissa myös taloudellisia syitä. Tällä tavoin voitiin säästää muun muassa opettajakustannuksia (ks. esim. Helsingin Sairaanhoidon opisto säästää koulupäiviä vähentämällä, HS 19.10.1992). Tukea koulutusvastuun siirtämiseen saatiin myös kansainväliseltä areenalta. Vuonna 1996 Jack Delors'n johtama kansainvälinen komissio (Delors et al. 1996, 78–79) korosti UNESCOlle tekemässään uuden vuosituhannen kasvatusta koskevassa raportissa ihmisten omaa vastuuta kehittymisestään voidakseen auttaa yhteiskunnan edistystä.

Elinikäisen oppimisen periaate merkitsee työntekijälle sitä, että hän ei voi enää tukeutua työssään joskus hankkimaansa ammattitaitoon. Selviytyäkseen jatkuvassa muutoksessa ja hallitakseen uusia tilanteita hänellä tulee olla halu ja valmius jatkuvaan uuden oppimiseen. 1990-luvun aikuiskoulutustutkimukset (esim. Simpanen & Blomqvist 1992, 29; Blomqvist, Koskinen, Niemi & Simpanen 1997, 37 ja 106; ks. myös Blomqvist, Ruuskanen, Niemi & Nyysönen 2002, 179 ja 182) osoittavat, että aikuiset itse pitävät koulutusta tärkeänä väylänä työmarkkinoilla pärjäämisessä. Elinikäisen oppimisen perusajatuksena on se, että ihmisen oppiminen tapahtuu jatkuvana kasvuprosessina koko elämän ajan. Käsitettä on ryhdytty käyttämään rinnan elinikäisen kasvatuksen käsitteen kanssa, joka puolestaan on korostanut oppimista tukevan yhteiskunnan kasvatusjärjestelmän tietoista kehittämistä siten, että se edistää asetettujen tavoitteiden saavuttamista (Alanen 1981, 14). Elinikäisessä oppimisessa lähestymistapa on laajempi korostaen erityisesti oppija- ja oppimisenäkökulmaa. Vuonna 1972 UNESCO:n asettamassa kasvatuksen kehittämiskomission raportissa ”Learning to be” (Opiskelu on elämää 1976, 200, 219 ja 248) painotettiin ihmisen itseään toteuttavan jatkuvan kasvupyrkimyksen herättämistä sekä mahdollisuuksien luomista sille niin koulutusjärjestelmässä kuin muodollisen koulutuksen ulkopuolella. Elinikäisen oppimisen käsitteellä halutaan tähdentää oppimisen prosessinomaisuutta ja yksilöllisyyttä sekä sitä, että myös oppimisen kohde ja intensiteetti vaihtelevat yksilöittäin ja elämäntilanteiden mukaan (Tuomisto 1994, 18). Kansallisen elinikäisen oppimisen strategiaa laatinut Opetusministeriön asettama komitea korosti esityksessään vuonna 1997 elinikäisen oppimisen ottavan huomioon yksittäisten ihmisten lisäksi yhteisöt, joissa ihmiset toimivat, sekä yhteiskunnalliset reunaehdot, jotka määrittävät ihmisten toimintaperiaatteita (Oppimisen ilo 1997:28). Elinikäisen oppimisen periaatteen toteuttaminen ei riipu siten vain ihmisistä itsestään, vaan siitä, miten eri yhteisöt ja julkinen valta suuntaavat toimintaansa oppimista edistäväksi.

Elinikäisen oppimisen näkökulmasta oppimista ei voi sitoa vain formaalissa koulutuksessa tapahtuvaan oppimiseen tai muiden organisaatioiden järjestämään koulutukseen. Työntekijöille syntyy merkityksellisiä oppimiskokemuksia koko ajan myös arkipäiväoppimisena muun toiminnan ohessa esimerkiksi työpaikoilla, vapaa-ajan harrastuksissa, kirjastoissa, tiedotusvälineiden kautta tai omassa perhe- ja ystäväpiirissä samoin kuin tavoitteellisena itseopiskeluna yksin tai ryhmissä (Marsick & Watkins 1990, 3–7; Sköld 1989, 114; HE 286/1993, 3). Norjalainen työelämän tutkija Ulriksen (1994, 118) toteaaakin, että myös työelämän kvalifikaatioita hankitaan erilaisissa elämän tilanteissa. Työntekijä ei ole koskaan vain työntekijä. Hänen työelämänsä ja yksityiselämänsä kokemukset ja toiminnot ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa ja siten pätevoitymistä omaan työhön tapahtuu prosessinomaisesti koko ajan eri tilanteissa. Elinikäisen oppimisen periaate nostaaikin virallisen koulutusrakenteen ulkopuolella tapahtuvan omaehtoisen opiskelun uuteen arvoon. Merkityksellisempää kuin se, missä on oppinut asioita tai taitoja, on halu ja valmius nähdä erilaiset tilanteet oppimistilanteina. Mutta miten tämä toteutuu käytännössä? Onko oppimiskäsitys yleisesti muuttunut elinikäistä oppimista tukevaksi?

Ammatillinen kehittyminen, työelämän muutosten hallinta ja oman paikan turvaaminen työmarkkinoilla eivät ole merkityksellisiä vain työntekijälle itselleen. Myös valtiolla, työnantajatahoilla ja ammattiyhdistysliikkeellä on omat intressinsä siihen, että työpaikoilla on mahdollisimman ammattitaitoista ja muutostilanteita hallitsevia työntekijöitä. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan erityisesti ammattiliiton roolia. Ammattiliittojen tehtävänä on perinteisesti pidetty työsuhdeturvan vahvistamista. Osa ammattiliitoista, muun muassa Suomen suurin kuntatyöntekijäjärjestö, Kunta-alan ammattiliitto KTV on 1990-luvun alusta lähtien suunnannut edunvalvontaansa myös tuotantokysymyksiin, kuten työn organisointiin ja työnjakoon vaikuttamiseen (Liittostrategia 1992, 94). Tämä on samalla merkinnyt edunvalvonnan siirtymistä yhä enemmän paikalliselle tasolle yksittäisiin kuntiin ja työpaikkoihin. Edunvalvonta tuotantokysymyksissä ei voi tapahtua vain luottamusmiesten välityksellä, vaan siinä tarvitaan myös työpaikoilla olevien liiton jäsenten aktiivista mukanaoloa. Edellytyksenä on kuitenkin se, että työntekijät haluavat osallistua ja vaikuttaa työnsä kehittämiseen, ja että heillä on rohkeutta osallistua aktiivisesti vuoropuheluun työtovereiden ja esimiehen kanssa. Siten myös ammattiliiton näkökulmasta on tärkeää, että sen jäsenet ylläpitävät ja kehittävät koko ajan omaa ammatillista osaamistaan.

1.2 Kuntatyöpaikka muutoksessa

Kunnallisen palvelutoiminnan muutospaineeet eivät tulleet yllättäen 1990-luvun alussa. Hämmäntävää sen sijaan oli muutoksen luonteen suunnan muutos. Jo pääministeri Harri Holkerin vuoden 1987 hallitusohjelmaan kirjattiin laaja julkisen hallinnon uudistamisprosessin käynnistäminen. Sen tavoitteena oli luoda byrokraattisen hallintokulttuurin sijalle uudenlaista asiakasohjautuvaa palvelukulttuuria (ks. myös Grönfors 1987, 14–15). Tuottavuuden ja palvelujen laadun parantamisen toivossa vähennettiin keskitettyä ohjausta, siirrettiin päätöksentekoa kuntatasolle ja lisättiin yksittäisten työpaikkojen ja laitosten vastuuta oman toiminnan kehittämisessä (Rönkkö 1998, 126). Näiden tueksi käynnistettiin vuosikymmenen vaihteen molemmin puolin uudentyyppisiä työpaikkojen kehittämishankkeita kehittävän työntutkimuksen² ja yhteistoiminnallisen kehittämisen lähestymistapojen³ avulla, joissa tavoiteltiin työyhteisön jäsenten tukemista ryhtymään itse aktiivisiksi työnsä kehittäjiksi ja työyhteisönsä vaikuttajiksi (esim. Hopsu 1990, Rusanen 1990, Timonen 1991, Kärkkäinen 1993, Kasvio et al. 1994.)

Uudistamistoiminnot kunnissa saivat uutta vauhtia, mutta myös uuden suunnan 1990-luvun alun taloudellisen laman myötä. Talouskriisi pakotti tuottamaan palveluja pienemmällä resursseilla. Kehittämisprojekteja keskeytettiin tai ne saivat ”saneerausluonteen” kuntien rahavarantojen vähentyessä (Kasvio ym. 1994, 5). Julkisten menojen hallitsemisen ja pienentämisen sekä palvelujen tuottamisen tehostamisen keinoina korostettiin nyt hallinnon ja palvelujen uudelleenorganisointia sekä julkisten tehtävien priorisointia (esim. Paasio 1992; Maailman paras julkinen sektori 1993, 8–10.) Uudelleenorganisointi tarkoitti lähinnä pienempien tulosyksiköiden perustamista, yksiköiden yhdistämistä suuremmiksi kokonaisuuksiksi sekä aikaisemmin itse tehtyjen töiden ostamista ulkopuolisilta esimerkiksi kilpailuttamisen tai töiden ulkoistamisen muodossa.

Työturvallisuuskeskuksen tekemien kuntahenkilöstön työolohaastatteluihin perustuvien kunta-alan työolobarometrien⁴ mukaan organisaatiomuutokset olivat 1990-luvun puolivälissä yleisesti ottaen suhteellisen stabiileja. Sen sijaan eri hallinnonaloilla oli selkeitä eroja. Esimerkiksi ostopalveluja käytettiin selkeästi

² Yrjö Engeströmin kehittämässä kehittävän työntutkimuksen lähestymistavassa tavoiteltiin ajattelu- ja toimintatapojen kehittämistä lisäämällä työntekijöiden teoreettista ymmärrystä työstään ja sen historiasta (Engeström 1987, 325–326). 1990-luvun puolivälissä siitä kehitettiin niin kutsuttuna muutoslaboratoriona tunnettu kehittämismalli (Virkkunen et al. 2001).

³ Yhteistoiminnallinen kehittäminen ideana on tasaveroisen vuoropuhelun avulla löytää yhteinen ymmärrys työntekijöiden ja johdon välillä kehittämisen kohteista, tavoitteista ja toimintatavasta (Van Eijnatten 1993, 71).

⁴ Vuodesta 1993 lähtien on Työturvallisuuskeskus seurannut kuntien ja kuntayhtymien työolojen laadun muutoksia. Seuranta on tehty osana Työministeriön työolotutkimusta.

enemmän muilla kuin sosiaali-, terveys- ja opetussektoreilla⁵. Vuosina 1994 ja 1996 runsas kymmenesosa kunnista toteutti organisaatiomuutoksia perustaen pienempiä tulosityksiköitä ja noin kuudesosa yhdistäen yksiköitä suuremmiksi kokonaisuuksiksi. Niin ikään joka kymmenes kunta osti töitä ulkopuolisilta. (Koskimäki, ia.14–15; Kunta-alan työolobarometri ... 1997, 10–11.)

Palvelujen priorisointi ei kunta-alalla ilmennyt siten, että joitakin kunnalle määriteltyjä tehtäviä olisi selkeästi poistettu. Menoja pyrittiin hallitsemaan pääosin juustohöyläleikkauksin, jolloin kaikkia menoja supistettiin samalla prosenttiosuudella (Rönkkö 1998, 127). Hyvin yleistä menojen leikkaamisessa ja palvelujen priorisoinnissa oli myös henkilöstökustannusten vähentäminen. Henkilöstön irtisanomisia käytettiin kunta-alalla yksityistä sektoria vähemmän. Sen sijaan kunta-alalle oli tyypillistä, että uusia työntekijöitä ei juuri otettu avautuviin toimiin tai virkoihin, määräraaikaisia työsuhteita ei uusittu, sijaisia ei palkattu ja henkilöstöä lomautettiin. (Koskimäki, ia., 11–12, 17; Vahtera & Pentti 1997, 5.) Silloin, kun tarvittiin uutta työvoimaa, tapahtui suurin osa henkilöstön lisäyksistä tilapäisen työvoiman ja työllisyysvaroin palkattujen avulla (Kunta-alan työolobarometri ... 1997, 5–7).

Henkilöstökustannusten vähenemistä kuvaa 1990-luvun alun voimakas henkilöstömäärän muutos. Vuonna 1990 kunta-alan henkilöstömäärä oli 434 000, mutta vuonna 1993 se oli enää 389 000. Vuonna 1996 määrä oli noussut jo 409 000:een⁶ (http://www.kuntatyönantajat.fi/tilastot/henkilöstömäärän_kehitys_25.10.02). Vuosien 1990–1994 välillä henkilöstösupistukset kohdistuivat eniten palvelutöihin, kuten puhdistus- ja ruokapalveluun, jossa vuonna 1994 henkilöstöä 12 000 vähemmän kuin vuonna 1990, sosiaali- ja terveydenhuoltoon vähennyksen ollessa 9 000 henkilöä sekä hallinto- ja toimistotyöhön vähennyksen ollessa 7 000 henkilöä. (Kaivo-Oja & Kuusi 1999, 72–80.) KTV:läisistä jäsenistä suurin osa työskentelee juuri näillä aloilla. Esimerkiksi vuonna 1994 noin joka kymmenes keittäjä, laitosapulainen ja toimistotyöntekijä, joka kuudes siivooja ja joka viides perhepäivähoitaja koki työsuhteen epävarmuutta (Vahtera & Pentti 1997, 21). Epävarmuutta ei synnyttänyt pelkästään työttömyyden uhka, vaan myös pelko tehtävien muutoksista, pakkolomautuksesta ja irtisanomisesta. Julkisissa palveluissa palkansaajien kokema työn epävarmuus kasvoi peräti 28 prosenttiyksikköä vuodesta 1990 vuoteen 1997 (Happonen & Nätti 2000, 73).

Henkilöstömäärän vähennykset ilmenivät työpaikoilla kunta-alan työolobarometrin mukaan muun muassa työtahdin kiristymisenä, kiireen lisääntymisenä, työn henkisenä rasittavuutena sekä ristiriitojen yleisyytenä. Yli kaksi kolmasosaa

⁵ Näillä aloilla töiden ulkoistaminen alkoi lisääntyä 1990-luvun loppuvuosina (Kunta-alan työolobarometri 1999, 9 ja 2002, 9).

⁶ Vuonna 2003 kunnallisen alan henkilöstömäärä oli jo 426 000 (http://www.kuntatyönantajat.fi/tilastot/henkilöstömäärän_kehitys_21.02.2005)

kuntatyöntekijöistä arvioi työtahdin ja työkiireen lisääntyneen vuosina 1994 ja 1996 välisenä aikana. Jatkuva epävarmuus työstä lisäsi ristiriitoja esimiesten ja alaisten, työntekijöiden samoin kuin henkilöstöryhmien välillä. Vaikka henkilöstöryhmien väliset ristiriidat olivat selkeästi harvinaisempia kuin esimiesten ja alaisten tai työntekijöiden väliset ristiriidat, kasvoivat ne kuntasektorin työpaikoilla vuodesta 1994 vuoteen 1996. Jo 1994 oli selkeästi enemmän sellaisia työpaikkoja, joissa henkilöstöristiriitojen arvioitiin lisääntyneen, kuin sellaisia, joissa niiden arvioitiin vähentyneen. Ristiriitoja oli erityisesti terveysalalla. Tällä lienee yhteyksiä kilpailuun työpaikoista. (Kunta-alan työolobarometri 1997, 11–13.)

Henkilöstömäärä- ja organisaatiomuutokset heijastuvat myös kuntahenkilöstön lisääntyvinä kriittisinä arvioina työnteon mielekkyydestä 1990-luvun puolivälissä. Kunta-alan työolobarometri kertoo työelämän laadun parantuneen yleisesti vuosien 1994 ja 1996 aikana. Tosin kehitys on ollut hidasta ja epätasaisista erityisesti johtamistavan ja työpaikan tietojen saannin suhteen. Vaikka myös työnteon mielekkyyden suunta on ollut positiivinen, vuosina 1994 ja 1995 oli edelleen kehityksen huonompaan suuntaan arvioijia enemmän kuin parempaan suuntaan arvioijia. (Kunta-alan työolobarometri ... 1997, 4, 15; ks. myös Nakari 1996, 66–69.)

Mielenkiintoista on, että vuonna 1995 usko työn muuttumiseen ei palkansaajien keskuudessa ollut kovin vahvaa. Tilastokeskuksen aikuiskoulutustutkimukseen vuonna 1995 osallistuneista yli puolet työllisestä työvoimasta arveli, ettei työ tule muuttumaan työtavoiltaan tai -välineiltään 1990-luvun lopulle tultaessa. Todennäköisimpinä muutosta pitivät ylemmät toimihenkilöt ja valtion sektorilla työskentelevät. Suurin osa työn muutokseen uskovista koki muutoksen haastavana. Silti vuoteen 1990 verrattuna yhä useampi koki työtilanteen epävarmuutta aiheuttavana. Tähän ryhmään kuuluivat muita useammin vanhemmat ikäryhmät, vähiten koulutetut työntekijät sekä kuntasektorilla toimivat. (Blomqvist et al. 1997, 45, 118–120.) Voisi olettaa, että epäusko työn muuttumiseen synnyttäisi epäilevää suhtautumista myös ammatillista koulutusta kohtaan: miksi opiskella uusia valmiuksia, jos mikään ei kuitenkaan muutu työn tekemisen tavoissa.

1.3 Muutos ja uudet oppimishaasteet

On lähes mahdotonta kuvitella työtä, joka ei koskaan muuttuisi. Suuri osa työpaikkojen rakenteiden, käytäntöjen ja toimintatapojen muutoksista toteutuu vähitellen siten, ettei muutokseen välttämättä edes kiinnitetä huomiota. Puhuttaessa erikseen muutoksen hallinnasta muutos hahmotetaan ”suunniteltuna, vaiheitt-

taisena ja erillisenä tapahtumana, jolla on alku ja loppu, ja jonka joku tai jotkut saavat aikaan” (Broms & Paavola 1991, 52). Muutoksen kohtaaminen tarkoittaa yksilön ja organisaation kykyä suuntautua uuteen tilanteeseen ja sitä edellyttävään toimintaan. Työntekijä joutuu arvioimaan omaa henkilökohtaista suhdettaan työhön ja siihen, mihin suuntaan sitä ollaan muokkaamassa. Organisaation hallinnolla tulee olla valmiudet luoda työntekijöilleen olosuhteet, joissa kyky muutosten kohtaamiseen ja hallintaan lisääntyvät. Muutosta on hankala, jopa mahdollonta johtaa suoraviivaisesti organisaation huipulta. Muutoksen hallinta on koko henkilöstön toimintaa, koska työyhteisössä työskentelevät ihmiset yhdessä viime kädessä ratkaisevat sen, miten muutosta hallitaan ja miten sen toteuttamisessa onnistutaan (Valtee 2002, 10).

Muutoksen kokemista uhaksi tai haasteeksi säätelee muun muassa se, minkälaiseksi kukin tulkitsee omaa asemaansa, työtään ja ammattitaitoaan koskevan kehityksen (esim. Huuhtanen 1994, 402). Koiviston (1995, 69) mukaan muutokset koetaan vaarallisina, jos ne kaventavat työelämän toimijoiden pelimahdollisuuksia ja heidän kontrolloimiaan ”epävarmuuden” vyöhykkeitä. Jos muutoksen synnyttämää ristiriitatilannetta tai epävarmuutta ei saada ratkaistua myönteisellä tavalla, yksilö ja organisaatio rakentavat tietoisesti tai tiedostamatta omia tapojaan tulla toimeen edes jollakin tavalla muutostilanteen ja itsensä kanssa. Kevätsalo (1988, 118) tarkastellessaan työpaikalla toimimisen ehtoja 1980-luvun Suomessa jakoi palkkatyöläiset työelämän muutoksen suhteen *menestyjiin, selviytyjiin ja syrjäytyjiin*. Jarvis (1994, 154) puhuu oppimisen yhteydessä *perinteistä kiinnipitäjistä, sopeutujista ja tiedostavista oppijoista*. Vaikka tyyppittelyjen tarkastelunäkökulma on erilainen – Kevätsalolla työnsosiologinen ja Jarvisilla oppimisteoreettinen – molempiin sisältyy sama viesti: on niitä, jotka eivät halua tai eivät kykene muuttamaan ja niitä, jotka pitävät muutosta suurena haasteena ja mahdollisuutena menestyä ja oppia uutta. Väliin jäävät ne, jotka mukauttavat omaa käyttäytymistään siinä määrin, että kykenevät jollain tavalla selviytymään uudessa tilanteessa.

Työntekijöiden motivoituminen muutostilanteisiin ja ammatilliseen oppimiseen ei ole itsestäänselvyys. Julkisella sektorilla ja erityisesti kunta-alalla on totuttu varsin byrokraattiseen työkuultuuriin ja hierarkkiseen työn organisointiin. Tehtäväkuvissa ja joillakin aloilla myös lainsäädännössä (esim. A 804/91; L 559/94, A 564/94) on määritelty, minkälaisissa tehtävissä tietyn koulutuksen suorittanut saa toimia. Kuitenkin kuntien talouden ja palvelutuotannon tehostamisesta syntyneiden muutospainoiden nimissä työntekijöiltä edellytettiin niin toiminnallista kuin määrällistäkin joustoa, kuten työtehtävien laajentamista ja monitaitoisuuden lisäämistä sekä joustavampia työaikajärjestelyjä ja henkilöstömäärien sopeuttamista. Uuden ammatillisen osaamisen vaatimukset näkyivät myös siten, että tuotannollisten kvalifikaatioiden eli työn välittömässä suorituksessa tarvittavien ammatillisten valmiuksien rinnalla alettiin 1990-luvulla korostaa kaikissa am-

mateissa tarvittavia yleisiä kvalifikaatioita, kuten vastuullisuutta, käytettävyyttä, kielitaitoa, perusteknisiä taitoja ja jatkuvan oppimisen halua (esim. Olesen 1994, 108–109; Eteläpelto 1992, 25). Näiden kvalifikaatioiden painotus näkyi myös tarpeena uudistaa ammatillista koulutusjärjestelmää ja ammatillisia tutkintoja (Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan... 1991, 6, 23–24 ja 1996, 9–10; Nurminen 1993, 56–60).

1.4 Kunta-alan ammattiliiton täydennyskoulutuskokeilu

Vuosina 1995–1996 suunnittelin ja toteutin Kunta-alan ammattiliiton koulutussuunnittelijana täydennyskoulutuskokeilun opintokerhotoiminnassa. Kokeilu ajoittui ajankohtaan, jolloin kunnat ja kuntatyöntekijät olivat suurien muutosten kohteena vuosikymmenen alun talouslaman johdosta. Koulutussuunnittelijana kunnallisen toimintaympäristön muutos herätti minut arvioimaan liiton omaa ammatillista täydennyskoulutusta, erityisesti sitä, millä tavoin se voisi parhaalla mahdollisella tavalla tukea jäseniään muutosten kohtaamisessa ja hallinnassa työpaikalla. Arvioinnin taustalla oli myös liiton omien ammatillisten opintopäivien peruuntuminen ja osallistujamäärien lasku sekä samanlainen laskeva suunta liiton tukemassa opintokerhotoiminnassa.

Täydennyskoulutuskokeilun tavoitteena oli kehittää liiton opintokerhotoimintaa siten, että se tarjoaisi jäsenille yhden mahdollisuuden oman ammatillisen kasvun edistämiseen ja työelämän muutostilanteiden parempaan kohtaamiseen ja hallintaan. Toisena tavoitteena oli kehittää opintokerhojen tuen muotoja niin, että opiskelu kannustaisi aktiiviseen tiedonkäsittelyyn ja osallistumiseen oman ja koko työyhteisön työn kehittämiseen. Siten se edistäisi osaltaan myös ammattiliiton omaa laajaa edunvalvontaa.

Keskeinen elementti kokeilussa oli opintokerhojen tuen kehittäminen. Kokeilussa liitto tarjosi opintokerhojen ulkopuoliseksi tukijaksi tukihenkilön. Tukihenkilö ei toiminut opetuksen ohjaajana ryhmässä, vaan ulkopuolisena tukijana. Hänen tehtävänään oli arvioida ulkopuolisin silmin opiskelun etenemistä, kannustaa aktiivista tiedonkäsittelyä oppimisen edistämiseksi ja antaa omia ehdotuksia opiskeluprosessiin etenemiseen. Yhteydenpito kerhon ja tukihenkilön välillä toimi pääasiassa ryhmän yhteisesti kirjoittaman oppimispäiväkirjan ja tukihenkilön siihen laatiman kommenttikirjeen avulla. Tukihenkilö ei siten osallistunut jatkuvasti ryhmien kokoontumisiin.

Kokeiluun valittiin kolmetoista opintokerhoa. Kokeilussa opintokerhon sijasta käytin opintoryhmä-käsitettä. Sillä halusin korostaa ryhmäopiskelun tavoitteel-

lista ja opinnollista luonnetta. Kokeilu toimi toimintatutkimuksellisesti siten, että liiton koulutussuunnittelijana ja koulutuksen kehittäjänä toimin samalla myös opintokerhojen tukihenkilönä.

Tässä tutkimuksessa tutkin kokeilun toteuttamista, tuloksia ja ohjaustoiminnan kehittämiskohteita. Erityisen haasteen tutkimukselle asettaa se, että tutkimukseni kohteena on myös oma toimintani tukihenkilönä kokeilussa. Sinänsä tämä asetelma on tuttu laadullisissa toimintatutkimuksissa. Kyetäkseni tarkentamaan tutkimusongelmaa syvennän luvussa kaksi ymmärrystäni kokeilun ja tämän tutkimuksen perustana olevista lähtökohdista. Luvussa kolme täsmennän tutkimusongelman ja peruskysymykset. Luku neljä kuvaa tutkimuksen metodisia lähtökohtia, tutkimusaineistoa sekä sen analyysimenetelmiä. Luvussa viisi kuvaan tarkemmin toteuttamani täydennyskoulutuksen kokeiluun osallistujat, opiskelun käynnistymisen sekä ohjaustavat. Luvuissa kuusi–kahdeksan esittelen tutkimustuloksia ja luvussa yhdeksän pohdintaani niistä.

2 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Tämän tutkimuksen lähtökohdat kytkeytyvät siihen, mistä ammattiliitolle syntyi tarve kehittää jäsentensä ammatillisen kasvun mahdollisuuksia ja minkälaiseen näkemykseen oppimisesta jäsenten ammatillisen kasvun tukeminen perustui. Tarkoitukseni on kuvata sitä ajattelun kulkua, joka itselläni oli täydennyskoulutuskokeilua suunnitellessani 1990-luvun puolivälin tilanteessa. Tämä tarkastelu luo esiymmärrykseni tälle tutkimukselleni.

Ensimmäiseksi selvitän sitä, minkälaisia omaehtoisen opiskelun mahdollisuuksia kuntatyöntekijöillä on ammatillisen kasvun kehittämiseen ja mistä syntyy ammattiliiton intressi tarjota omia opiskelumahdollisuuksia. Toiseksi tarkastelen opintokerho-opiskelun yleistä perinnettä ja yleisiä toimintaperiaatteita kyetäkseeni ymmärtämään paremmin 1990-luvun puolivälin opintokerho-opiskelun luonnetta. Kolmanneksi pohdin, minkälainen oppimiskäsitys tukee omaehtoista ryhmäopiskelua. Neljänneksi näiden pohjalta perehdyn ryhmäopiskelun tukemisen, erityisesti täydennyskoulutuskokeilussa käytettyjen oppimisen tuen menetelmien aikaisempiin kokemuksiin.

2.1 Omaehtoisen opiskelun mahdollistajat

Ammatillisen lisäkoulutuskomitean mietinnössä (KM 55:1983, 14; ks. myös KM 28:1988, 83) vuonna 1983 määriteltiin ammatillinen täydennyskoulutus koulutukseksi, "... joka pitää kehityksen ajan tasalla niiden ammattitehtävien hoitamisessa, jotka kuuluvat koulutettavien toimeen tai ammattiasemaan. Täydennyskoulutus voi olla työtehtäviin liittyvää tai ammattitehtäviin laaja-alaisesti soveltuvaa lisäkoulutusta." Täydennyskoulutuksen tavoitteiksi kuvattiin

- *yhteiskunnan kannalta* tukea tasapainoista taloudellista ja tuotannollista kehitystä sekä työllisyyttä ja kohottaa kaikkien työelämässä toimivien ammattitaitoa sekä edistää yrittäjyyttä;
- *työelämän organisaatioiden kannalta* ylläpitää ja kehittää kaikkien henkilöiden ammattitaitoa sekä tukea organisaatioiden työskentelyilmapiiriin, yhteistoimintajärjestelmien ja hallinnollisten, tuotannollisten ja taloudellisten toimintojen kehittämistä ja
- *yksilöiden kannalta* kehittää tasapainoisesti heidän ammattitaitoaan, ammatti-identiteettiään, työmenestystään, työviihtyvyyttään, taloudellista asemaansa, oppimisvalmiuksiaan ja persoonallisuuttaan, tukea heidän työllistymistään ja työsuhteiden pysyvyyttä sekä valmentaa siirtymään uusiin tai vaativampiin tehtäviin (mt. 132).

1990-luvun alkupuoliskolla hallituksen aikuiskoulutuspoliittisia tavoitteita kirjattiin kolmeen asiakirjaan¹, joissa ei kuitenkaan kyseenalaistettu ammatillisen täydennyskoulutuksen määritelmää². Tässä tutkimuksessa ymmärrän täydennyskoulutuksen lähtökohtaisesti yllä kuvatulla tavalla. Haluan kuitenkin korostaa sitä, että ”kehityksen ajan tasalla pitäminen” sisältää myös tulevaisuuden ennakoinnin omassa ammatillisessa osaamisessa. Tämä tavoite sisältyy mielestäni yllä kuvattuun täydennyskoulutuksen tarkasteluun yksilön kannalta. Tämän tutkimuksen kannalta tärkeää määritelmässä on myös se, että täydennyskoulutuksen tavoitteita voidaan tarkastella eri tahojen, ei pelkästään opiskelijan, näkökulmasta.

Luvussa kuvataan aikuisten osallistumista ja mahdollisuuksia ammattiosaamisensa kehittämiseen omaehtoisesti omalla kustannuksella tai valtion tarjoamien opintososiaalisten tukien turvin, työnantajan henkilöstökoulutuksena tai Kuntalan ammattiliiton järjestämänä ammatillisena täydennyskoulutuksena. Samalla tarkastellaan, minkälaisia tavoitteita on löydettävissä valtion tukeman ammatillisen täydennyskoulutuksen, työnantajan järjestämän henkilöstökoulutuksen ja ammattiliiton tukeman ammatillisen täydennyskoulutuksen taustalta.

¹ Hallituksen koulutuspoliittinen selonteko eduskunnalle 22.5.1990, Valtioneuvoston 20.11.1991 hyväksymä Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1991–1996 sekä Valtioneuvoston 18.6.1993 hyväksymä koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1991–1996.

² Vasta hallituksen esityksessä ammatillisen lisäkoulutuksen rahoituksesta täydennyskoulutus määriteltiin uudelleen. Siinä ammatillinen koulutus jaettiin ammatilliseen peruskoulutukseen, ammatilliseen lisäkoulutukseen ja lyhytkestoiseen täydennyskoulutukseen. Jälkimmäinen antaa työtehtäviin liittyviä suppeita valmiuksia, edellinen puolestaan ammattitaidon omaavalle erikoistunutta ammattitaitoa, joka antaa mahdollisuuden työnkuvan laajentamiseen. (HE 186/1996.)

2.1.1 Aikuisten kiinnostus omaehtoiseen koulutukseen

Tilastokeskus on toteuttanut laajan aikuiskoulutustutkimuksen vuosina 1983, 1987, 1995 ja 2000. Niiden mukaan suomalaiset työikäiset ovat aktiivisia aikuis-koulutukseen osallistujia. Vuonna 1995 erilaiseen aikuiskoulutukseen osallistui 1,6 miljoonaa 18–64-vuotiasta. Oletettavasti talouslaman muutokset näkyvät kuitenkin siinä, että työhön tai ammattiin liittyvään koulutukseen osallistuneita oli vähemmän kuin vuosikymmenen taitteessa, 43 prosenttia työvoimasta. Siitä omalla ajalla ja omalla kustannuksella olevia oli vain kuusi prosenttia palkansaa-jista, loppu oli niin kutsuttua henkilöstökoulutusta. (Blomqvist et al. 1997, 6.)

Työntekijäasemassa olevien ja vähemmän koulutusta saaneiden osallistuminen koulutukseen on kasvanut työhön ja ammattiin liittyvässä koulutuksessa. Sama suunta jatkuu edelleen (taulukko 1). Siitä huolimatta he osallistuvat selkeästi vä-hemmän koulutukseen kuin toimihenkilöasemissa olevat. Vuonna 1995 29 pro-senttia työntekijäasemassa olevista osallistui koulutukseen. Vastaava luku alem-missa toimihenkilöissä oli 55 ja ylemmissä toimihenkilöissä 68 prosenttia. Vielä selkeämmin ero näkyy peruskoulutuksen taustassa: perusasteen suorittaneista 28, keskiasteen 39 ja korkea-asteen suorittaneista 62 prosenttia osallistui työhön ja ammattiin liittyvään koulutukseen.

TAULUKKO 1. Työhön tai ammattiin liittyvään aikuiskoulutukseen osallistuminen (%) peruskoulutuksen (koulutusasteluokitus 1997) ja sosioekonomisen aseman mukaan vuosina 1990, 1995 ja 2000 (mukaeltu Blomqvist et al. 2002, 160–162).

	1990 % N=2739	1995 % N=3074	2000 % N=2524
perusaste	27	28	35
keskiaste	41	39	46
korkea-aste	71	62	70
työntekijät	26	29	39
alemmat toimihenkilöt ⁶	59	55	59
ylemmät toimihenkilöt	73	68	75
työhön tai ammattiin liittyvään aikuiskoulutuk- seen osallistuminen yhteensä	45	43	51

⁶ Alemmat toimihenkilöt jaetaan itsenäistä työtä tekeviin, epäitsenäistä työtä tekeviin ja muihin toimihenkilöihin

Vaikka aikuiskoulutukseen osallistuminen onkin noussut volyymiltään, siihen osallistumisen todennäköisyys kasvaa sosioekonomisen taustan ja pohjakoulutuksen tason myötä. Tutkimustulokset osoittavat siten ranskalaisen sosiologin Bourdieun (1977, 493) käsitteitä käyttäen kulttuurisen pääoman kasautumista ja uusiutumista. Kiinnostavaa onkin se, mitkä voisivat olla sellaisia keinoja, jotka rohkaisivat aikuiskoulutukseen erityisesti työhierarkiassa ja peruskoulutukseltaan alemmalla tasolla olevia eli niitä, joiden keskuudessa on eniten kasvanut myös epävarmuuden tunne omasta työmarkkina-asemasta.

Ammatillisen kehittymisen eli työssä tarvittavien tietojen ja taitojen kannalta peruskoulutusta ja jopa lisäkoulutusta merkittävämmäksi aikuiskoulutustutkimukseen osallistujat ovat nostaneet työkokemuksella ja omaehtoisessa opiskelussa hankitut taidot (Blomqvist et al. 1997 ja 2002) (taulukko 2).

Koulutustaustasta riippumatta työkokemusta pitää tärkeimpänä reilusti yli 90 prosenttia vastanneista. Perus- ja lisäkoulutuksen samoin kuin omaehtoisen opiskelun merkityksen arvioinnissa on suuri hajonta eri koulutusasteiden välillä. Sen sijaan perusasteen suorittaneet korostavat selkeästi muita koulutusasteen suorittaneita enemmän omaehtoisen opiskelun merkitystä perus- ja lisäkoulutukseen verrattuna. Voisiko tästä johdatellen ajatella, että sellainen aikuiskoulutus, joka asettaa painoarvoa erityisesti työkokemuksen merkitykselle, innostaisi myös vähemmän koulutusta saaneita nykyistä enemmän lisäkoulutukseen? Muun muassa 1990-luvun vaihteen tutkimusavusteisissa kehittävän työntutkimuksen ja yhteistoiminnallisen kehittämisen työpaikkojen kehittämishankkeissa korostettiin työssä hankittujen tietojen ja taitojen hyödyntämistä ja syvällisempää ymmärtämistä (ks. esim. Engeström 1995; Kasvio et al. 1994).

TAULUKKO 2. Peruskoulutuksen, lisäkoulutuksen, työkokemuksen ja omaehtoisen opiskelun merkitys työssä tarvittavien tietojen ja taitojen hankinnassa, erittäin/melko paljon merkitystä vastanneiden osuudet (%) (18–64-vuotiaat työlliset). (Mukaeltu Blomqvist et al. 1997, 110–111 ja 2002, 188–189).

Koulutusaste	Merkitys taitojen hankinnassa							
	Peruskoulutus %		Lisäkoulutus %		Työkokemus %		omaehtoinen opiskelu %	
	1995 N=1121	2000 N=993	1995 N=1096	2000 N=1037	1995 N=2342	2000 N=2074	1995 N=1270	2000 N=1235
perusaste	28	27	31	36	94	95	49	50
keskiaste	44	44	39	43	93	94	49	54
korkea-aste	67	56	57	57	94	94	58	63
kaikki	45	45	44	47	94	94	51	56

Omaehtoisen ammatillisen täydennyskoulutuksen esteet

Omaehtoiseen aikuiskoulutukseen osallistumisen estävät monet syyt. Keskeisinä esteinä omalla ajalla tai omalla kustannuksella opiskeluun työikäinen väestö vuoden 1995 aikuiskoulutustutkimuksessa piti taloudellisia syitä, koulutusmahdollisuuksien sijaintia tai kulkuyhteyksiä, väsymystä, kiinnostuksen puutetta tai hankalia työaikoja. Naiset mainitsivat miehiä useammin esteinä epäonnistumisen pelon, lastenhoidon ja muut koti- ja perhesyyt, miehet puolestaan harrastukset ja hankalat työajat. Työnantajan tukemassa koulutuksessa suurimmiksi esteiksi nousivat kiireet työpaikalla, puute työnantajan järjestämästä koulutuksesta tai sopivasta koulutuksesta sekä vaikeus päästä kiinnostavaan koulutukseen. Työntekijät perustelivat muita palkansaajaryhmiä useammin koulutukseen osallistumattomuuttaan myös vähäisellä pohjakoulutuksella sekä koulutuksen hyödyttömyydellä. (Blomqvist et al. 1997, 50–53, 124–125.)

Aikuiskoulutukseen osallistumisen kannalta merkittävänä kannustimena voidaan pitää vuoden 1991 alun opintotuen muutosta, koska se takasi aikuisille osan opiskeluaikaisista ansiomenetyksistä (L 684/90, L 65/1994). Tuki kohdentui kuitenkin vain päätoimiseen ja vähintään kahdeksan viikon pituisiin opintoihin. Niin ikään työmarkkinakeskusjärjestöjen hallinnoiman Koulutus- ja erorahaston vuodesta 1991 lähtien myöntämä ammattikoulutusraha³ (L 537/1990) ja vuodesta 1995 lähtien ammattitutkintostipendi edellyttivät joko tutkinnon suorittamista tai vähintään neljän kuukauden pituista palkatonta työlomaa koulutukseen osallistumista varten (L 537/1990). Näistä taloudellisen tuen muodoista ei ollut apua lyhytkestoisessa täydennyskoulutuksessa.

Valtion elinkeino-, työvoima- yhteiskunta- ja koulutuspoliittisena intressinä on ollut aikuisten jatkuvaan opiskeluun kannustaminen (Rinne & Vanttaja 1999, 21–23). Tämä ilmenee muun muassa useissa 1980- ja 1990- lukujen aikuiskoulutusta käsittelevissä komiteanmietinnöissä (esim. KM 1983:48; KM 1983:54, KM 1983:55; KM 1983:60; KM 1983:62; KM 1984:10; KM 1985:36; KM 1987: 40; KM 1988:28; KM 1997:14) samoin kuin hallitusohjelmissa⁴. Aikuiskoulutustukien

³ Vuodesta 2001 lähtien aikuiskoulutustukilaki (L 1276/2000) on korvannut sekä aikuisopintorahan että Koulutus- ja erorahaston ammattikoulutusrahan.

⁴ Sorsan III hallitusohjelmassa (19.2.1982) sovittiin työmarkkinajärjestöjen kanssa toimenpiteistä, joilla koulutuksella voidaan korvata työvoiman lomautuksia. Sorsan IV hallitusohjelmassa (11.5.1983) sovittiin työllisyys-, oppisopimus- ja koulutussopimusjärjestelmän kehittämisestä, aikuiskoulutuksen opintososiaalisten tukimuotojen kehittämisestä, ammatillisen uudelleen- koulutuksen edistämisestä sekä aikuiskoulutuksen laajentamisesta ja tehostamisesta. Holkerin hallitusohjelmassa 1987 nostettiin esille erityisesti työvoiman ja työpaikkojen kohtaamisen parantaminen sekä ammattien sisällön ja ammattirakenteen muutoksista syntyvä tarve aikuisten ammatilliseen täydennyskoulutukseen. Ahon hallitusohjelmassa (26.4.1991) painopisteet olivat jatkuvan koulutuksen kehittämisessä, oppisopimuskoulutuksen laajentamisessa sekä ai-

koulutuksen pituusvaatimus osoittaa, että valtion intressinä ei ole tukea aikuisten lyhytkestoista opiskelua. Tämän rahoituksen vastuu siirtyy silloin opiskelijalle itselleen tai työnantajalle. Vuoden 1975 aikuiskoulutuskomitean toisessa osamietinnössä (1975: 28, 16–17) määriteltiin aikuiskoulutuspolitiikan perustavoitteiksi sivistyksellisen tasa-arvon lisääminen, tuotannon edistäminen ja ammattitaidon kehittäminen, demokratian edistäminen, yhteiskunnallisten valmiuksien kehittäminen ja kulttuurin ja persoonallisuuden kehittäminen. Vaikka tasa-arvon näkökulmaa on korostettu 1990-luvun puolivälin aikuiskoulutuksen linjauksissa (esim. Aikuiskoulutusneuvosto 1993, 6–7; Koulutuksen ja korkeakouluissa ... 1996, 5), se ei ole kantanut ainakaan täydennyskoulutukseen osallistumisen taloudellisessa tukemisessa.

Koulutukseen osallistumisen esteitä tarkastellessa voidaan olettaa, että ammatilliseen opiskeluun osallistumista lisääisivät sellaiset joustavat opiskelumahdollisuudet, jotka huomioisivat työn, opiskelun ja oman yksityiselämän yhteensovittamisen, jotka eivät olisi tiettyyn paikkaan sidottuja ja jotka jäisivät kustannuksiltaan kohtuullisiksi. Vaikeampi kysymys lienee se, miten herättää kiinnostusta omaehtoiseen ammatilliseen täydennyskoulutukseen. Kiinnostavaa on, olisiko työntekijäasemassa olevilla ja vähemmän koulutusta saaneilla matalampi kynnys osallistua ammattiliiton tukemaan koulutukseen? Tilastojen valossa aikuiskoulutus kykenee tasoittamaan eri ikäluokkien välistä koulutustasoeroa vain tutkintotavoitteisen koulutuksen avulla. Aikuisopiskelu ei kuitenkaan ole pääsääntöisesti tämäntyyppistä pitkäkestoista opiskelua, vaan lyhyttä omaa ammatitaitoa täydentävää opiskelua. Esimerkiksi vuonna 1995 ylemmille toimihenkilöille kertyi keskimäärin 7, alemmille toimihenkilöille 4 ja työntekijöille vain 3 koulutuspäivää (Blomqvist et al. 1997, 14). Aikuiskoulutuksen tavoitteena ei ole myöskään tuottaa pätevyyttä uuteen ammattiin, eikä se välttämättä tapahdu oppilaitoksissa (esim. Blomqvist et al. 1997, 13). Pohdittaessa palkansaajien ammatillista kehittymistä lieneekin tärkeää tarkastella koulutusta myös siitä näkökulmasta, minkälaisen arvon työelämä antaa sellaiselle opiskelulle, joka tapahtuu formaalin koulutuksen ulkopuolella tai joka ei ole tutkintotavoitteista.

Ilman ammatillista tutkintoa olevat tai vähän koulutukseen osallistuneet eivät välttämättä itse koe koulutustasoaan niin ongelmallisena, että se pakottaisi koulutukseen. Muun muassa aikuiskoulutukseen osallistuneiden taustaselvitykset viittaavat tähän. Heille korkea koulutustaso tai asema työelämässä ei ole ehkä tavoiteltavampia asioita elämässä siitäkään huolimatta, että se saattaisi vaikuttaa parempaan ansioturvaan. Rubenson (1991, 68) esittääkin, että aikuiskoulutukseen

kuisopetusjärjestelmien yhtenäistämisessä. Lipposen hallitusohjelmassa (13.4.1995) koulutuksesta haettiin vastausta työmarkkinoilta syrjäytymisen estämiseen sekä työttömien aktivoimiseen, tavoiteltiin koko väestön koulutustason kohottamista sekä koulutuksen tukijärjestelmien kehittämistä.

osallistumista tulee tarkastella henkilön arvoihin ja odotuksiin liittyvänä kysymyksenä. Jos henkilö näkee, että koulutukseen osallistuminen tyydyttää niitä tarpeita, joita itse pitää tärkeänä, ja jos henkilö uskoo voivansa saattaa päätökseen aloittamansa opiskelun, hän todennäköisesti osallistuu koulutukseen. Tällöin tärkeämmäksi tavoitteeksi ei nouse tutkinnon suorittaminen, vaan ylipäätään oppimistilanteisiin itsensä altistaminen ja niissä onnistuminen.

Omaehtoisen opiskelun tukeminen opintokerhoissa

Aikuisen näkökulmasta joustavin ja omaehtoisin valtion tukema opiskelumuoto on vapaan sivistystyön opintokeskusten yhteydessä toimiva opintokerho-opiskelu. Missään muussa aikuiskoulutusmuodossa opiskelijoilla ei ole niin vapaita mahdollisuuksia päättää omasta toiminnastaan. Alanen (1986, 78–79) näki, että valtion intressit tukea vapaan sivistystyön piirissä tapahtuvaa opintokerho-opiskelua kytkeytyvät erityisesti kansalaisten perusoikeuden, jatkuvan oppimisen ja sivistysharrastuksen sekä demokratian ja yhteiskunnallisten valmiuksien edistämiseen. Opintokerhojen aseman vakiintumisen 1920-luvun Suomessa uskotaan olleen kiinteässä yhteydessä siihen, että vuodesta 1920 lähtien valtion talousarvioon varattiin rahaa opintokerhotoimintaa varten (Alanen 1986, 97; ks. myös Suominen & Tolvanen 1931, 179–180).

Valtion aloittaessa opintokerhojen tukemisen tuli tarpeelliseksi määritellä tuen edellytykset eli se, minkälaiseen opintokerhotoimintaan tukea myönnetään. Ensimmäisissä valtionavun saamisen ehdoissa todettiin, että ”opintokerhon tulee harjoittaa vakavia ja järjestelmällisiä opintoja karttaen hajanaista ajanvietetekemistä” (Suominen & Tolvanen 1931, liite 2). Opintokerhotyön oppaassa vuodelta 1931 opintokerho määritellään ”itseopiskelijain yhtymäksi”, jossa jokainen yritetään saada herätetyksi havaitsemaan, mikä arvo on henkisellä työllä, tiedoilla, itsensä kasvattamisella ja hyväksi pyrkimisellä. Kirjan mallisäännöissä opintokerhon tarkoituksiksi oli muotoiltu ”jäsentensä tietojen ja sivistyksen kartuttaminen lukemisen, opiskelun ja valistavan seurustelun avulla” (mt. 11–12, 192). Kerhon kooksi suositeltiin korkeintaan 24 jäsentä, kun 1990-luvulla kerhon ylärajaksi suositeltiin kahdeksaa jäsentä (ks. Opimme yhdessä 1994, 9).

Vuonna 1995⁵ oli voimassa vuonna 1993 hyväksytty opintokeskusasetus (1216/1993) jonka 2 §:ssä opintokerhoksi määriteltiin

⁵ Tämän jälkeen valtionavun ehtoon perustuvaan opintokerhon määritelmään ei ole tehty oleellisiä muutoksia (ks. Asetus vapaasta sivistystyöstä 805/1998, 4 §).

”(v)ähintään viiden 15 vuotta täyttäneen henkilön muodostama itsenäisesti opiskeleva opintoryhmä, joka kokoontuu vähintään viisi kertaa yhteensä vähintään 10 opintokerhotunnin verran ja joka on ilmoittautunut opintokeskukseen sen antamien ohjeiden mukaisesti. Opintokerho valitsee keskuudestaan opinto-ohjaajan.”

Opintokerhoa ei siis perusteta ulkoapäin, vaan se muodostuu vapaaehtoisten ryhmästä, joita yhdistää yhteinen kiinnostus johonkin aiheeseen ja halu opiskella sitä yhdessä yhteisesti laaditun suunnitelman ja yhteisesti sovittujen menetelmien mukaisesti.

Opintokeskuslain (L 1215/1993) mukaan opintokeskukset saavat laskennallisin perustein valtionosuuden opintokerhoille. Opintokeskukset määrittävät opintokerhotuen suuruuden (HE 119/1993). Opintokerhojen pitää tietenkin vastata edellä kuvattua asetuksen määritelmää, joka asettaa ehdot jäsenten ikään ja vähimmäismäärään, kerhon kokoontumiskertojen määrään, opintokeskuskytkentään sekä kerhon opinto-ohjaajan nimeämiseen. Lisäksi opintokeskukset voivat antaa tarkempia ohjeita. Esimerkiksi Työväen Sivistysliiton, johon suurin osa KTV:n opintokerhoista on ilmoittautunut, ohjeet koskettivat vuonna 1994 muun muassa opiskelun suunnitelmallisuutta ja tavoitteellisuutta, toimintakertomuksen laatimista, valtioapuun oikeuttavien kulujen määrittämistä sekä korotetun valtionavun saannin ehtoja (esim. Opinnollisesti toimivan ryhmän valtionavun ehdot 12.9.1994).

2.1.2 Kuntatyönantaja työntekijöiden ammattitaidon kehittymisen tukijana

Kuntatyönantajan vastuuta työntekijöittensä ammatillisen osaamisen ylläpitämisestä säädellään lainsäädännöllä ja työmarkkinajärjestöjen sopimuksilla. Tarkasteltaessa työnantajan henkilöstökoulutuksen normiperusteisuutta Juhela (1993, 6) korostaa jakoa työnantajan koulutusvelvoitteeseen ja työntekijän koulutukseen osallistumisoikeuteen. Säädöksin määritellään työnantajalle velvollisuus järjestää koulutusta tilanteissa, jolloin annettavan lisäkoulutuksen avulla voidaan välttyä työsuhteen irtisanomiselta tai työntekijän lomauttamiselta (esim. L 320/70, 30§, 37§ ja 42§)⁶. Näiden lisäksi työnantajilla on täydennyskoulutussitoumuksia tietyille ammattiryhmille. Kunnilta poistui vuonna 1993 sosiaalihuoltolakiin (736/1992,

⁶ Vuonna 2001 voimaan astuneessa uudessa työsopimuslaissa (55/2001, 2. luku 1§) on työnantajan yleisvelvoitteeksi säädetty myös huolehtiminen työntekijän suoriutumisesta työstään tehtävien tai työmenetelmien muutoksessa ja kehittyessä sekä työntekijän uralla etenemisen edistäminen.

53§) kirjattu sosiaalihuollon henkilöstön täydennyskoulutusvelvoite, samoin kuin kansanterveyslakiin (746/1992, 41§) perustuva kansanterveystyötä tekevien täydennyskoulutusvelvoite. Vuoden 1994 terveydenhuollon ammattihenkilöitä koskevassa ammatinharjoittamislaissa puolestaan määriteltiin työntekijälle velvoite huolehtia ammattitoiminnan edellyttämän ammattitaidon ylläpitämisestä ja kehittämistä ja työnantajalle velvollisuus luoda edellytykset sille (L 559/1994, 18§)⁷.

Kunnalliset työmarkkinajärjestöt⁸ ovat yhteisesti hyväksyneet kunnallista henkilöstökoulutusta koskevan suositussopimuksen vuosina 1980, 1989 ja 1995⁹. Henkilöstökoulutus määritellään yhdeksi osaksi henkilöstön kehittämistä, ”jolla henkilöstön ammatillisia valmiuksia työssä ja työyhteisössä ylläpidetään ja lisätään kunnan tai kuntainliiton päämäärien ja palvelutoiminnan tavoitteiden saavuttamiseksi.” (Kunnallista henkilöstökoulutusta koskeva suositussopimus 1995, 3§ 1 mom). Henkilöstökoulutusta koskevassa suositussopimuksessa sovitaan henkilöstökoulutuksen ehdoista. Sopimuksen mukaan henkilöstökoulutuksen kustantaminen riippuu siitä, miten tärkeänä työnantaja näkee työtehtävien ja kunnan toiminnan kannalta työntekijän osallistumisen koulutukseen. Jos työnantaja määrää työntekijän koulutukseen, maksaa hän myös koulutuksen kustannukset. Jos työnantaja vain suosittaa tai oikeuttaa osallistumaan koulutukseen, osallistuu työnantaja harkintansa mukaan koulutuskustannuksiin. Koulutuksen järjestäjänä voi olla jokin muukin taho kuin työnantaja itse. Suositussopimus sitoo kuntia tai kuntayhtymiä vasta, kun niiden valtuusto on hyväksynyt sen. (Kunnallista henkilöstökoulutusta koskeva suositussopimus 1973, 1989 ja 1995.)

Kuntien keskusjärjestöt suosittelivat aina 1990-luvun alkuun asti tietyn prosenttimäärän käyttämistä henkilöstökoulutukseen välittömistä palkkamenoista. Suositusten prosenttiluku vaihteli tällöin 0,6–1,2 välillä. Suositusten lopettamisen syynä Kunnallinen työmarkkinalaitos pitää kuntien muuttunutta budjetointia, jossa henkilöstömenot budjetoidaan hallintokuntien menoihin, eikä näin ollen ole enää olemassa keskitettyä henkilöstökoulutuksen kuntakohtaista määrärahaa. (Leivo 1999, 29.)

⁷ Vuonna 2004 palautettiin työnantajan täydennyskoulutusvelvoite terveydenhuollon henkilöstölle (L 992/2003, L 993/2003). Vuonna 2005 astuu voimaan kunnan täydennyskoulutusvelvoite sosiaalihuollon henkilöstölle (L 50/2005).

⁸ Kunnallisilla työmarkkinajärjestöillä tarkoitetaan neuvotteluissa kuntatyönantajaa edustavaa Kunnallista Työmarkkinalaitosta sekä kuntatyöntekijöitä edustavia neuvottelutahoja, jotka vuonna 2004 olivat Julkisalojen koulutettujen neuvottelujärjestö JUKO ry, Kunta-alan Unioni ry, Tekniikan ja peruspalvelujen neuvottelujärjestö KTN ry sekä Toimihenkilöiden neuvottelujärjestö TNJ ry.

⁹ Vuosina 2002 ja 2005 suositussopimus on liitetty osaksi koulutussopimusta (Koulutussopimus 30.11.2002; 15.2.2005).

Kuntien työntekijät ovat osallistuneet suhteellisen aktiivisesti henkilöstökoulutukseen. Vuonna 1995 henkilöstökoulutus oli 1990-luvun tilastoissa alimmillaan, 48 prosentissa (Henkilöstökoulutukseen osallistuneet... 2002). Suositussopimuksesta huolimatta henkilöstökoulutuksen kohdentuminen eri henkilöstöryhmille on ollut epätasaista. Ylemmistä toimihenkilöistä 59 prosenttia osallistui vuonna 1995 henkilöstökoulutukseen, mutta alemmista toimihenkilöistä enää 47 ja työntekijäasemassa olevista vain 30 prosenttia. Samalla tavoin henkilöstökoulutukseen osallistumiseen näytti vaikuttaneen henkilöstön peruskoulutus. Suuntaus oli samanlainen myös viisi vuotta myöhemmin. (Ks. Blomqvist et al. 1997, 6; Blomqvist et al. 2002, 15–17.)

Voisi olettaa, että työnantajalle on tärkeää huolehtia kaikkien työntekijöittensä ammatillisen osaamisen ylläpitämisestä. Tilastot eivät kuitenkaan tue tätä ajatusta. Atkinsonilaisittain voitaisiin tulkita, että kyseessä on henkilöstön jakaminen ydin- ja periferiatyöntekijöihin (Atkinson 1987, 94; ks. Tuomisto 1997b, 15)¹⁰. Sen mukaan organisaatio keskittyy ydinhenkilöstön ammatillisesta pätevytydestä huolehtimiseen, joita tilastojen mukaan olisivat korkeasti koulutetut ja ylimmissä tehtäväasemassa olevat. Jälkimmäiset, perifeerisessä asemassa olevat olisivat helposti korvattavissa muulla tavoin, eikä heidän osaamiseensa kannattaisi sen vuoksi panostaa. Työntekijäasemassa olevien mielestä vuonna 1995 suurimmat esteet osallistua työnantajan kustantamaan työajalla tapahtuvaan koulutukseen olivat tärkeysjärjestyksessä työnantajan järjestämän koulutuksen puuttuminen, kiire ja sopivan koulutuksen puuttuminen. Toimihenkilöiden kohdalla esteiden järjestys oli päinvastainen: kiireet työpaikalla, sopivan koulutuksen puute ja vaikeus päästä koulutukseen. Työnantajan järjestämän koulutuksen puuttuminen on vasta neljännellä sijalla. (Blomqvist et al. 1997, 127.) Onkin kysyttävä, onko henkilöstökoulutuksen epätasainen jakautuminen henkilöstöryhmien välillä ollut kuntatyönantajan julkilausuttujen henkilöstöpoliittisten tai koulutussuositussopimusten linjausten mukaista? Vai onko henkilöstökoulutuksen epätasaiseen jakautumiseen muita syitä, esimerkiksi ammattiryhmien kokojen erot. Joka tapauksessa tilastot viittaavat siihen, että kuten ei valtioonkaan samoin kuin valtiolla, kuntatyönantajan intressissä ei näytä olevan hierarkkisesti alemmissä tehtävissä toimivien ammatillisen täydennyskoulutuksen tukeminen.

¹⁰ Tätä tukee myös se, että määräaikaissa työsuhteessa olevalla on muita heikommät mahdollisuudet päästä henkilöstökoulutukseen (Virtanen, Kivimäki, Virtanen, Elovainio & Vahtera 2002,65; ks. myös Tuomi 2001, 26).

Kuntatyönantajan koulutusintressit työntekijässä vai koko työyhteisössä

Kunnallisen Työmarkkinalaitoksen eli työmarkkinajärjestelmässä kuntia edustavan työnantajatahon kiinnostus henkilöstönsä kouluttamiseen on kytkeytynyt kunnallishallinnolle asetettujen tehtävien suorittamisen edistämiseen. Puhuesani jatkossa kuntatyönantajasta viitataan sillä yksittäisten kuntien henkilöstöpolitiikkaa toteuttaviin työpaikan esimiehiin. Suositussopimusten mukaan henkilöstökoulutuksella tavoitellaan suunnitelmallista vaikuttamista kunnallisen henkilöstön tietoihin, taitoihin ja työyhteisökäyttäytymiseen mahdollisimman tuloksellisten kuntapalvelujen tuottamiseksi. 1980-luvun lopun jälkeisissä suositussopimuksissa on korostettu koulutuskysymysten liittämistä kiinteäksi osaksi organisaation strategista suunnittelua sekä tarvetta nopeaan ja joustavaan uuden oppimiseen tietojen ja taitojen vanhetessa nopeasti. Organisaation menestymisen edellytyksenä palvelujen tuottamisessa pidetään henkilöstön motivoitumista toimia organisaation tavoitteiden mukaisesti, henkilöstön kokemaa työelämän laatua sekä sitä, miten henkilöstön ammatillinen osaaminen vastaa työtehtävien edellytyksiä. (Kunnallista henkilöstökoulutusta koskeva suositussopimus 1995, 2 ja 1989, 1.)

Työpaikan esimiesten ja organisaation johdon toteuttamalla henkilöstöpolitiikalla on tärkeä merkitys henkilöstön aktiivisuuteen ammatillisen osaamisen kehittämisessä. Edellä kuvattujen tavoitteiden näkökulmasta kiinnostavaksi henkilöstökoulutuksessa nousee se, miten suunnitelmallista koulutus on suhteessa organisaation strategisiin kysymyksiin ja tehtävien edellyttämään osaamiseen. Vertaillaessaan eurooppalaista julkisen sektorin toimintaa 1990-luvun alussa saksalainen työelämäntutkija Naschold (1995, 203–213) kritisoi suomalaista julkisen sektorin kehittämistä siitä, että siinä ei oltu kehitelty työprosessien uudistusta, johtamista ja prosessiohjausta, ja että henkilöstön kehittäminen oli tapahtunut valtaosin irrallaan ohjaus- ja johtamisjärjestelmistä. Samansisältöisen arvion antoivat myös Temmes ja Kiviniemi (ks. myös Pesonen 1994, 378) tutkiessaan Suomen hallinnon muutostrendejä vuosina 1987–1995. He näkivät henkilöstöpolitiikan kehittämisen todellisenä ongelma-alueena: *”Työelämän sosiaalisessa laadussa on sitkeitä ongelmia, joihin hallinnon uudistukset eivät ole tuoneet mitään uusia ratkaisuja. Yksilötasolla toimenkuvat ovat kehittyneet itsenäisempään ja vastuullisempaan suuntaan, minkä kielteisenä käänköpuolena on ollut lisääntynyt stressi, kiireisyys ja rasittavuus työssä. Esimiestyön laatu ei ole parantunut uudistusten yhteydessä eikä siten ole riittävästi tukenut uudistusten onnistunutta läpivientiä yksikötasolla.”* (Temmes ja Kiviniemi 1997, 128.)

1980-luvun tutkimuksissa kuntien esimiesten ja alaisten henkilöstöpoliittista näkemystä suunnattiin arvostelua siihen, että henkilöstöllä oli käyttämättö-

miä voimavaroja, joita ei ollut mahdollista hyödyntää työssä (esim. Nakari 1987, 106). 1990-luvun alun kunnallisen palvelutuotannon tuloksellisuuden ja laadun tutkimushankkeessa todettiin kuntatyöntekijöiden haluavan keskittyä enemmän keskeisiin ammattitehtäviinsä sekä oman työn ja koko työyhteisön suunnitteluun ja kehittämiseen, mutta tähän heillä ei ollut riittävästi mahdollisuutta (Syvänen 1994, 107–108). KuntaSuomi 2004 tutkimuksen työyhteisöjä ja työelämän laatua koskevassa tutkimuksessa¹¹ vuonna 1995 todettiin, että noin neljäsosa tutkimukseen vastaajista koki valmiuksia selviytyä vaativimmistakin tehtävistä (Nakari 1996, 26). Jos henkilöstö ei voi käyttää ammatillista osaamistaan työssä riittävästi, niin miksi hän motivoituisi kehittämään osaamistaan?

Rajala (1998, 219) arvioi, että henkilöstöstä tuli kunnissa strateginen resurssi Suomen ajautuessa talouskriisiin 1990-luvun alussa. Strategisen henkilöstövoimavarajohtamisen SHRM:n (Strategic Human Resources Management)¹² perusasetelmaa voidaan kuvata tilana, jossa henkilöstö nähdään strategisena resurssina, henkilöstöressurssien johtamisstrategia yhteensovitetaan organisaation valitseman toimintastrategian kanssa, henkilöstön osallistumista strategian rakentamisen ja toteuttamisen jokaisessa vaiheessa pidetään tärkeänä, henkilöstöjohtamisessa nähdään henkilöstön mahdollisuudet ja voimavarat sekä uskotaan kehittymiseen työssä (Kevätsalo 1990, 61; Storey 1992, 48; Rajala 1998, 236–237; ks. myös Armstrong 1987, 31). Strateginen henkilöstövoimavarajohtamisen pitäisi huomioida henkilöstön vahvuudet, heikkoudet, motivointikeinot ja henkilöstön kehittämismahdollisuudet jo organisaation toimintastrategian laadinnassa (Storey 1987, 7). Peruseriaatteidensa mukaan siinä ei rajauduta vain atkinsonilaisittain sanottuna ydinhenkilöstöön, vaan siinä korostuu koko henkilöstön huomiointi, käyttö ja kehittäminen resurssina.

Strategisen henkilöstövoimavarajohtamisen periaate henkilöstöstä organisaation keskeisenä voimavarana on löydettävissä niin vuosien 1989 ja 1995 henkilöstökoulutusta koskevissa suositussopimuksissa, vuonna 1993 hyväksytyssä yhteistoimintamenettelyä koskevassa yleissopimuksessa kuin 1990-luvun alun Kunnallisen palvelutuotannon tuloksellisuuden ja työelämän laadun kehittämishankkeessa (Kevätsalo 1990; Yleissopimus yhteistoimintamenettelystä soveltamisohjeineen 1993, 1§; Pesonen 1994). Muun muassa Andersson (1997, 32) pitää keskeisenä kuntien organisaation työtapojen ja henkilöstövoimavarajohtamisen kehittämistoiminnassa sitä, että erittäin niukkojen voimavarojen vallitessa saa-

¹¹ Tutkimusaineistona oli 47 kunnan 392 työyhteisön koko henkilöstö.

¹² SHMR:stä on käytetty erilaisia käännöksiä muun muassa ”henkilöstön strateginen kehittäminen” (Kevätsalo 1990, 5; Pesonen 1994, 359), ”strateginen ihmisvoimavarojen johtaminen” (Kuusela 2001, 26), ”strateginen henkilöstöjohtaminen” (Rajala 1998, 235–236) ja ”strateginen henkilöstövoimavarajohtaminen” (Pakarinen 2002, 10).

daan tuotettua kuntalaisia tyydyttäviä palveluja niin, että samalla henkilöstön työelämän laatu pysyy korkealla ja kehittyy.

Kuntatyönantajan suhtautuminen henkilöstön kehittämiseen näyttää kuitenkin ristiriitaiselta. Yhtäältä se korostaa henkilöstöä strategisena voimavarana, mutta toisaalta henkilöstön kehittäminen toteutuu enimmäkseen yksittäisten työntekijöiden kehittämisenä ja siten yksittäisinä resursseina. Henkilöstökoulutuksen suositussopimuksissa onkin säilynyt koulutuksen yksilöpainotteisuus työntekijän tehtäviin valmentamisena, työntekijän ammattitaidon ylläpitämisenä ja lisäämisenä sekä henkilön siirtymisen mahdollistamisena toiseen tehtävään tai ammattiin¹³. Työyhteisön yhteistä koulutusta ei ole mainittu ammatillisen henkilöstökoulutuksen muotona. (Kunnallista... 1989; 2§; Kunnallista ...1995, 3–7 §:t). Kaiken lisäksi henkilöstö ei koe voivansa hyödyntää riittävästi osaamistaan. Onko siis sittenkin niin, että henkilöstön kouluttaminen ja kehittäminen tapahtuu yksittäisinä toimenpiteinä eikä tietoisesti yhdistettynä organisaation strategiaa suuntaavaan toimintaan?¹⁴

2.1.3 Ammattiliitto muutosta ja oppimista tukemassa

Ammattiliittojen yleiset koulutusintressit

Ammattiyhdistysliikkeelle koulutus on ollut tärkeä keino jäsenten etujen ajamisessa, kuten myös sosiaaliseen turvallisuuteen ja yhteiskunnalliseen kehitykseen vaikuttamisessa. Ammattiliittojen oman järjestö- ja työmarkkinakoulutuksen avulla on kehitetty jäsenten valmiuksia ja aktivoitu heitä osallistumaan yhteiskunnalliseen toimintaan yhdistyksissä ja työpaikoilla. Ammattiyhdistysliike on myös pyrkinyt vaikuttamaan yhteiskunnan yleiseen koulutuspolitiikkaan. Tämän tarkoituksena on erityisesti ollut työntekijöiden työmarkkinakelpoisuuden tur-

¹³ Muutoksen suuntaa saattavat osoittaa Sosiaali- ja terveysministeriön sekä työnantaja- ja työntekijäjärjestöjen yhdessä laatima suositus terveydenhuollon henkilöstön täydennyskoulutuksen järjestämisestä sekä sosiaalialan henkilöstön täydennyskoulutuksen säädökset. Niissä korostetaan täydennyskoulutuksen järjestämistä myös toiminnallisin kokonaisuuksin ja hoitoketjuin ja työyhteisöittäin (Terveydenhuollon täydennyskoulutussuositus 2003, 32; HE 168/2004vp, A 1194/2003, 4§).

¹⁴ Kauppi (1993, 53) kritisoi aikuiskoulutusta 1990-luvun alussa siitä, että koulutuksesta on tullut ”arkitodellisuudesta irrallaan oleva kokonaisuutensa”: opiskelijat oppivat arkielämän taidot käytännössä ja tulevat koulutukseen virkistäytymään.

vaaminen ja palkkauksen parantaminen. (Tuomisto 1996b, 62; ks. myös MacKenzie 1976, 108; Aitamurto 1987, 1–2; En perspektivrik uddannelsepolitik 1991, 3.)

Ammattiliittojen kiinnostuksessa koulutukseen on painotuseroja. Vielä 1980-luvulla työntekijöiden ammattiliittoja ja keskusjärjestöjä (SAK:ta ja TVK:ta) kiinnosti lähinnä jäsentensä kollektiiviseen edunvalvontaan liittyvä koulutus, kun taas toimihenkilöliittojen ja -keskusjärjestöjen (AKAVA, STTK) kiinnostus oli ammattiin liittyvässä koulutuksessa (Tuomisto 1989, 164). Joitakin poikkeuksia oli havaittavissa jo 1980-luvulla, mutta erityisesti 1990-luvulla myös SAK:ssa ja SAK:laisissa liitoissa ammattiyhdistyskoulutuksen haasteina on nähty muun muassa ammatti-identiteetin vahvistaminen ja työyhteisöjen kehittäminen (esim. KTV ammatillisen koulutuksen edistäjänä 1986, 19–20; Mikkonen 1992, 6–7; Aykoulutus 2005 -työryhmän loppuraportti 1995; Tuomisto 1996a, 40).

1990-luvun alun ammatillisen koulutuksen muutokset edellyttivät kaikilta ammattiliitoilta aktiivisempaa osallistumista ammatillisen koulutuksen edunvalvontaan. Työmarkkinajärjestöistä tarvittiin edustajia opetushallituksen alaisuuteen perustettuihin koulutustoimikuntiin. Niiden tehtävinä olivat muun muassa oman alansa ammatillisen koulutuksen seuranta, ammattien ja ammattitaidon ennakointi ja arviointi sekä aloitteiden ja lausuntojen antaminen toimialansa asioista (A 512/1992, 4§). Myös vuonna 1994 voimaan astuneen ammattitutkintojärjestelmän toteuttaminen edellytti kolmikantayhteistyötä opetushallituksen alaisissa tutkintotoimikunnissa (A 308/1994, 2§). Koulutus- ja tutkintotoimikuntiin osallistuminen haastoi ammattiliitot aikaisempaa aktiivisemmin osallistumaan oman alansa ammatillisen koulutuksen kehittämiseen.

Kunta-alan ammattiliiton jäsenilleen tarjoama ammatillinen koulutus

Kunta-alan ammattiliiton kiinnostus ammatillisen koulutuksen edunvalvontaan heräsi 1980-luvun alkupuoliskolla. Liiton 50-vuotishistoriikissa todetaan, ettei omaa koulutusta ole suunnattu ammatillisen koulutuksen alueelle, koska sitä pidettiin yhteiskunnalle kuuluvana velvollisuutena. Näin ollen koulutuksen yhteydessä ei ole päässyt esille myöskään ammatti-identiteetin vaaliminen tai ammattiryhmäsamaistuminen. (Miettinen 1981, 455.) Syksyllä 1982 KTV:n liitotoimikunta antoi liiton ammatillisten koulutusjaksien tehtäväksi selvittää eri ammattiryhmiä koskevia koulutussuunnitelmia (Ammatillisen koulutuksen haasteet ja KTV, ei painov. 2). Selvitystyö näytti toimineen linjanmuutoksena liiton suhtautumisessa ammatillisen koulutuksen edunvalvontaan. ”Kyselyn vastausten perusteella näyttää siltä, että jäsenistö kokee liiton tehtäväksi etujensa valvomi-

sen myös ammatillisissa koulutuskysymyksissä”, todettiin vuoden 1984 liiton toimintakertomuksessa (Aaltonen et al. 1985, 47). Samana vuonna liitto palkkasi ensimmäisen toimitsijan erityisenä vastuualueenaan ammatilliset koulutusasiat (mt. 47). Ammatillisen koulutuksen kiinnostukseen siivittivät keskiasteen ammatillisen koulutuksen uudistamisvalmistelut, aikuisten rajalliset mahdollisuudet¹⁵ hakeutua ammatilliseen koulutukseen sekä työelämän rakenteelliset ja sisällölliset muutokset (KTV ammatillisen koulutuksen edistäjänä 1986, 6–9). Yksinkertaisesti nousi huoli siitä, miten liiton ammatillisesti peruskouluttamaton jäsenistö pärjää työtehtävien ja ammattitaitovaatimusten muuttuessa (Ammatillisen koulutuksen haasteet ja KTV, ei painov., 2).

Varsinaiset ammatillista koulutuspolitiikkaa koskevat ensimmäiset linjaukset koottiin vuoden 1986 liittokokousasiakirjaan ”KTV ammatillisen koulutuksen edistäjänä” (1986, 19–20). Vuosien 1991–1996 liittostrategiassa ammatillisen koulutuksen edunvalvontatyön määriteltiin kytkeytyvän kunnallisten toimintojen yleisiin kehittämispyrkimyksiin painopisteen ollessa työntekijän aseman parantamisessa, huolehtimisessa ja kehittämisessä. Edunvalvonta jaettiin painostusjärjestön rooliin muiden järjestämässä ammatillisessa koulutuksessa ja edellytysten luomisessa osallistua ammatilliseen koulutukseen sekä oman ammatillisen täydennyskoulutuksen järjestämiseen. (KTV:n liittostrategia 1991–1996, 72.)

Kun kuntatyönantaja 1980-luvun alkupuolella ei juuri tarjonnut henkilöstökoulutusta työntekijäasteisille työntekijöille¹⁶, ryhtyi KTV järjestämään omaa ammatillista täydennyskoulutusta, ammatillisia opintopäiviä. Jo aiemmin liitto oli järjestänyt ammatillisia opintopäiviä, mutta ne olivat luonteeltaan enemmänkin järjestöpoliittisia. Vuoden 1981 liittokokouksen koulutuspoliittisessa ohjelmassa korostettiin ammatillisia opintopäiviä osana liiton koulutustoimintaa ja edellytettiin niiden täydennyskoulutusluonteen korostamista entisestään (KTV:n 12. liittokokous 1982, 110–111). Tavoitteena oli saada opintopäivät kunnallista henkilöstökoulutusta koskevan suositussopimuksen piiriin ja työnantajan kustantamaksi. Lähtökohtana oli, että osallistuminen ei aiheuta jäsenille kustannuksia. (KTV kouluttaa ... 1985, 3.)

Ammatillisten opintopäivien yleistavoitteena on 1980-luvun puolivälistä lähtien ollut työntekijöiden ammatti-identiteetin vahvistaminen sekä oman työn hallinta ja kehittäminen osana muuta työkokonaisuutta. KTV:n liittostrategiassa 1991–1996 ammatillinen täydennyskoulutus määriteltiin seuraavasti: ”Ammatillisen täydennyskoulutuksen tavoitteena on ollut vahvistaa jäsentensä ammatillista minäkuvaa, ammatti-identiteettiä antamalla tietoa työn kehitystä määräävistä

¹⁵ Aikuisten piti hakeutua normaaliin nuorisoväestön koulutukseen. Erillisiä aikuiskoulutuslinjoja ei vielä tunnettu. Aikuisilla oli mahdollisuus vain normaaliin opintotukeen.

¹⁶ Vuosien 1982–85 välillä henkilöstökoulutukseen osallistui n. 34–37 % kunta-alan työntekijöistä, vähiten kuitenkin työntekijäasteisia (Henkilöstökoulutus 1982–1987, 1989, 9–10).

yleisistä tekijöistä, antamalla valmiuksia hahmottaa omaa työtä osana muuta työkokonaisuutta sekä antamalla valmiuksia osallistua työn sisällölliseen ja menetelmälliseen kehittämiseen.” (Liittostrategia ...1992, 63; ks. myös KTV ammatillisen koulutuksen edistäjää 1986, 21.) Opintopäivien tavoitteet ovat siten suuntautuneet ammattiin ja työelämän muutoksiin liittyviin kysymyksiin, eivätkä perinteisiin työsuhteen ehtoihin liittyviin kysymyksiin.

Vuosien 1985–2003 aikana on KTV järjestänyt kahdestatoista kahteenkymmeneenkolmeen valtakunnallista ammatillista opintopäivää vuosittain. Osallistujamäärät ovat vaihdelleet kuudestasadasta runsaaseen tuhanteen neljäänsataan (taulukko 3). Näiden lisäksi KTV:n aluetoimistot ovat järjestäneet alueillaan vastaavanlaisia ammatillisia opintopäiviä.

Ammatillisten opintopäivien lisäksi KTV:läisillä jäsenillä on ollut mahdollisuus kehittää ammatillista osaamistaan liiton tukemissa opintokerhoissa. Tätä jäsenet ovat myös käyttäneet aktiivisesti hyväkseen. 1990-luvulla opintokerhojen määrä on vaihdellut runsaasta kahdestasadasta lähes neljäänsataan vuodessa opintotuntien noustessa yhteensä 6 000:sta 8 700:aan (taulukko 3). Kerhoista välittyneiden tietojen mukaan osa kerhoissa on voinut opiskella henkilöstökoulutus-suositussopimuksen mukaisesti siten, että työnantaja on mahdollistanut kerhojen kokoontumisen työajalla ja työpaikalla. Näiden volyyymista ei ole tarkkaa tietoa, koska niitä ei ole tilastoitu erikseen.

1970-luvun lopulta lähtien KTV on opintokeskuslain määrittämän opintokerhojen valtionavun tuen lisäksi tukenut kerhotoimintaa valmistamalla oppimateriaalia, kouluttamalla opintokerhojen ohjaajia ja tarjoamalla opintokerhoille ulkopuolista asiantuntija-apua (KTV:n koulutuspäällikkö E. Tapolan haastattelu 8.8.2001). 1990-luvulla kasvoi myös liiton tuottamien opintoaineistojen määrä. Kun KTV tuotti 1980-luvulla opintokerhojen käyttöön viisi ammattiin tai työhön liittyvää opintoaineistoa, niin 1990-luvulla määrä oli jo kolmetoista aineistoa. Aineistot on tuotettu pääasiassa yhteistyössä Työväen Sivistysliiton (TSL) kanssa. Aineistotuotannon pääpaino on ollut ammatillisissa aineistoissa (liite 1).

Vuosien 1991–1996 KTV:n liittostrategiassa todettiin, että ammatissa kehittymistä ja ammatillistumista voidaan lisätä myös opintokerho- ja pienryhmätoimintaa tehostamalla. Tämä tapahtuu muun muassa valmistamalla eri ammattiryhmien käyttöön jatkossakin oheismateriaalia, jota tutkien työntekijöiden on helpompaa hahmottaa ja arvioida omalla ammattialueella tapahtuvia muutosprosesseja. (Liittostrategia...1992, 63.) Vuosien 1994 ja 1995 liiton koulutusesitteissä tarjottiin opinnollista pienryhmää mahdollisena ratkaisuna jäsenten opiskelulle. Pienryhmää kuvattiin joustavaksi ja turvalliseksi oppimispaikaksi, jossa tietoja ja taitoja prosessoiden voi pohtia ja hakea ratkaisuja erilaisiin asioihin. Lisäksi korostettiin opintokerhojen edullisuutta liiton tukiessa opiskelua muun muassa opintomateriaalein. (KTV kouluttaa 1993, 6; KTV kouluttaa 1994, 7.)

TAULUKKO 3. KTV:n ammatillisten opintopäivien ja KTV-TSL -opintokerhojen kehitys vuosina 1985–2003 (koottu KTV:n toimintakertomuksista vuosilta 1980–2003).

vuosi	opintopäivien määrä	osallistujamäärä	TSL-opintokerhojen määrä ¹	opiskelutuntia
1980	4	–	463	302
1981	3	–	455	283
1982	9	615	473	tiedot puuttuvat
1983	12	907	730	tiedot puuttuvat
1984	19	1504	810	tiedot puuttuvat
1985	17	1344	669	tiedot puuttuvat
1986	18	1497	618	tiedot puuttuvat
1987	21	1182	359	tiedot puuttuvat
1988	19	1468	502	tiedot puuttuvat
1989	14	786	433	tiedot puuttuvat
1990	23	1409	280	tiedot puuttuvat
1991	20	1280	372	tiedot puuttuvat
1992	12	607	419	tiedot puuttuvat
1993	16	637	347	8740 ²
1994	17	864	235	6155
1995	19	849	281	6103
1996	17	1010	254	7362
1997	14	758	327	8054
1998	17	874	326	8150
1999	14	636	357	8724
2000	21	955	342	8724
2001	20	967	183	4855
2002	15	707	195	5084
2003	19	755	294	6380

¹ Opintokerhojen määrästä ei voi erotella erikseen ammatillisia aiheita opiskelleita opintokerhoja.

² Sisältää myös 90 eläkeläiskerhon opiskelutunnit

KTV:n kiinnostus ammatilliseen koulutukseen 1980-luvun alusta lähtien on ollut poikkeuksellista SAK:laisessa kentässä. Jäsenet eivät edusta niin kutsuttuja professioammattaja, joiden ammattiliittojen edunvalvontaan perinteisesti ammatillinen koulutus on kuulunut (vrt. Tuomisto 1989, 159; ks. myös Ilmonen & Kevätsalo

1995, 144). KTV sen sijaan edustaa pääasiassa pienipalkkaisia suoritustason työntekijöitä, joilla on alhainen ammatillinen peruskoulutus. Vuonna 1984 oli KTV:n jäsenistä 63 prosenttia vailla ammatillista tutkintoa, vuonna 1995 osuus oli 43 prosenttia ja vuonna 2000 vielä 37 prosenttia¹⁷ (Ammatillisen ... ei painov., 2; Tuomi 2001, 9). Lisäksi KTV on jäsenrakenteeltaan hyvin heterogeeninen liiton edustaessaan yli 200 ammattiryhmää. Suurimmat ammattiryhmät ovat peruspalvelu-, lastenhoito-, ruokapalvelu-, siivouspalvelu-, toimisto-, kodinhoito- ja koulutettu hoitohenkilöstö sekä ammattimies- ja kunnallistekniikkaryhmät.

Ammattitaidon vahvistaminen osana KTV:n laajaa edunvalvontaa

KTV:n ammatillisen koulutuksen tavoitteet kytkettiin selkeästi osaksi liiton laajaa edunvalvontaa vuoden 1991 liittokokouksessa (KTV:n liittostrategia 1992, 72). Samassa kokouksessa KTV linjasi ensimmäistä kertaa laajan edunvalvonnan edunvalvontastrategiakseen¹⁸ (mt. 41–42, 48). Sen juuret löytyvät ruotsalaisen työelämäntutkija Åke Sandbergin edunvalvonta-asioiden jaosta *jakokysymyksiin* (fördelningsfrågor) ja *tuotantokysymyksiin* (produktionsfrågor). Perinteisen edunvalvonnan kohteina ovat olleet työsuhteen ehtoihin, kuten palkkatasoon, työaikoihin, työllisyyteen, työolosuhteisiin ja työttömyysturvaan liittyvät asiat. Niistä ammattiyhdistysliike on käynyt neuvotteluja selkeiden tavoitteidensa pohjalta työnantajajärjestöjen kanssa (Levie & Sandberg 1991, 231–236). Näitä Sandberg (1984, 10–15) ryhtyi nimittämään 1980-luvulla jakokysymyksiksi. Niiden rinnalle hän nosti tuotantokysymykset tarkoittaen niillä vaikuttamista organisaation kilpailukykyyn, työllisyyteen ja suhteelliseen palkkatasoon sekä paneutumista työorganisaatioiden, tekniikan ja tuotteiden sellaiseen kehittämiseen, joiden tuloksena uskotaan olevan mielekäs, sisällöllisesti rikas ja työsuhteeltaan kestävämpi työ. Siten tuotantokysymykset laajentavat ammattiliiton edunvalvonnan ulottumaan toiminnassa tarvittavien resurssien käyttöön, työn sisältöihin, työn organisointiin, työnjakoon, johtamiseen, työväliseisiin ja ammatilliseen koulutukseen, toisin sanoen kokonaisuutenaan työelämän laatuun. (Sandberg 1984, 12; Kevätsalo 1990, 51, ks. myös. Hiironniemi & Lehtonen 1989, 35.) Kester ja Pinaud (1996, 6) perustelevat tätä oikeutta sillä, että toiminnan menestyminen on työnantajien ja

¹⁷ Luvussa ei ole mukana niitä, ovat ilmoittaneet ammatilliseksi koulutukseen oppisopimus-koulutuksen tai vaihtoehdon ”muu koulutus”.

¹⁸ Jo aikaisemmin muun muassa Metallityöväen Liitossa oli pohdittu ennakoivan edunvalvonnan strategia (Ennakoiva edunvalvonta 1987; ks. myös Engeström 1983, 65).

työntekijöiden yhteinen intressi, ja työntekijät ovat tuotantoprosessin yksi tärkeä osa.

KTV:n laajan edunvalvonnan strategian tavoitteena on laajentaa työntekijöiden vaikuttamismahdollisuuksia työpaikoilla ja lisätä työntekijöiden työelämän laatua, mutta myös aktivoida työntekijöitä työpaikka- ja ay-toimintaan työnsä ja oman työsuhdeturvansa parantamiseksi. Metalliteollisuudessa tekemissään tutkimuksissa Kevätsalo (1990, 55; ks. myös Erkkilä 1995, 34) toteaa työntekijöiden kiinnostuksen organisaation asioihin rakentuvan juuri alhaalta päin: *”Ne jotka saavat osallistua oman työpisteensä suunnitteluun, haluavat vaikuttaa myös laiteinvestointeihin ja haluavat niin ikään enemmän tietoa sekä työsaston että koko yrityksen taloudellisesta kannattavuudesta. Niistä, jotka eivät voi osallistua edes työpisteensä suunnitteluun, huomattava osa jopa torjuu ajatuksen muulla tasolla vaikuttamisesta.”* Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös muissa pohjoismaissa. Esimerkiksi Norjan työelämää tutkinut Qvale (1995, 18) toteaa välittömän yhteistoiminnan edesauttavan työntekijän sitoutumista työyhteisön tavoitteisiin henkilökohtaisella tasolla.

Käytännössä edunvalvonnan laajentaminen tuotantokysymyksiin ei ole ongelmatonta. Se asettaa suuria haasteita ammattiliiton omalle toimintakulttuurille ja jäsenten sitoutumiselle ay-toimintaan. Ilmonen ja Kevätsalo (1995, 217; Ilmonen 1993, 20) pohtivat muun muassa sitä, johtaako työntekijöiden yhteiselo työnantajan kanssa muun muassa tuotantokysymyksissä ay-liikkeen identiteetin horjumiseen. Heidän mielestään SAK:n liitoille, siis myös KTV:lle yhteiselosta saattaa muodostua elinkysymys jäsenten silmissä, koska se saattaa ammattiliiton samaan rintamaan työnantajan kanssa. Toimihenkilöliitoille yhteistyötä työnantajan kanssa ei pidetä ongelmallisena niiden vahvan ammatti-identiteetin vuoksi. SAK:laisilla liitoilla jäsenten samaistuminen ay-liikkeeseen on tapahtunut työntekijöiden oikeuksien ja aseman parantamisen kautta, eikä heidän koulutuksensa tai ammatillisen valintansa kautta. Sen vuoksi niillä ei ole vahvaa omaa identiteettiä ammatillisessa osaamisessa, sen arvoissa ja normeissa.

Ongelmia tuottaa myös se, että edunvalvontakysymyksiin vaikuttaminen on tapahtunut pääasiassa edustuksellisesti sopimusteitse ja neuvottelemalla. Tuotantokysymyksiin vaikuttaminen edellyttää työntekijöiden omiin kokemuksiin ja osaamiseen perustuvaa arviointia muutosten suunnasta (Kevätsalo 1990, 52; Julkunen 1987a, 104). Ammattiliiton on siten kyettävä muuttamaan omaa toimintatapaansa kollektiiviin sopimukseen perustuvasta ja luottamushenkilöihin tukeutuvasta edustuksellisesta edunvalvonnasta niin, että se kykenee ottamaan jäsenet työpaikoilla mukaan aktiivisiksi edunvalvontansa toimijoiksi. Myös Qvale on arvioinut suoran osallistumisen asettavan paineita ammattiliiton toiminnalle ja sen uudistamiselle. Hänen mukaansa sen etu on siinä, että se voi käynnistää työntekijöissä ymmärrystä sekä kykyä kehittää ja toteuttaa organisaation tai yri-

tyksen strategiaa. Tällöin keskeiseksi nousee se, miten ammattiliitto itse reagoi tähän, ja miten se tukee jäseniään osallistumisessa: *”One essential prerequisite is the unions’ capacity to change and take an active role in supporting their members in this process.”* (Quale 1996, 148.)

Tuomisto (1997a, 13) arvelee tuotantokysymyksiin vaikuttamisen olevan erityisen ongelmallista sen vuoksi, että ammattiyhdistysliikkeen organisaatio on jatkautunut aktiivi- ja rivijäseniin. Osa jäsenistä toimii aktiivisesti ja on sitoutunut liikkeeseen, muut ovat lähinnä passiivisia mukanaolijoita, joista osa on liikkeelle lojaaleja ja osa välinpitämättömiä (Ilmonen & Kevätsalo 1995, 190–191). Pulmana on se, millä tavalla saa jäsenet aktiiviseksi sekä työpaikalla että ammattiyhdistyksessä. Eri maissa tehdyt tutkimukset osoittavat yleiseksi sen, että ammattijärjestö- ja työorganisaatiositoutumisen välillä vallitsee positiivinen yhteys (Bamberger & Kluger & Suchard 1999, 303–309). Tällaisella kaksoissitoutumisella (dual commitment) tarkoitetaan siis työntekijän kiinnittymistä sekä organisaatioon, jonka palveluksessa hän on, että ammattiliittoon, jonka jäsen hän on, tai päinvastaista ilmiötä. Kaksoissitoutumista koskevassa väitöstyössään Jokivuori (2002, 102–103) toteaa keskeiseksi kaksoissitoutumisen merkiksi työntekijöiden voimakkaan kollektiivisen työorientaation eli yhteenkuuluvuuden tunteen ja yhdessä työskenteilyn tarpeen muiden samaa työtä tekevien kanssa sekä kiinnostuneisuuden työyksikkönsä talouden kehityksestä. Tästäkin näkökulmasta ammattiliiton intressiksi nousee kyky kannustaa jäseniään kehittymään entistä paremmiksi työnsä asian tuntijoiksi ja aktiivisiksi työnsä vaikuttajiksi niin työpaikalla kuin paikallisessa ay-toiminnassa.

Oletettavaa siis on, että työntekijän osallistumista työtään ja ammattiaan koskeviin keskusteluihin helpottaa se, että hän hallitsee ammattitehtävänsä. Sen lisäksi, että hänellä on näkemys ammattiinsa ja työhönsä liittyvistä odotuksista ja kehityssuunnista, tämä tarkoittaa myös sitä, että hän haluaa tuoda ne laajempaan keskusteluun. Tämä kuvaa vahvaa ammatti-identiteettiä. Kari (1996, 15) määrittää ammatti-identiteetin yksilön tietoisuudeksi siitä, mitä hän voi tehdä ja mitä hänen tulisi saada aikaan siinä ammattitehtävässä, johon hän on koulutuksen avulla hankkinut pätevyyden. Rauhala sisällyttää ammatti-identiteettiin ne ominaisuudet, piirteet ja tunnuksot, jotka ilmentävät työntekijän samaistumista ammattiin. Ammatti-identiteetissä on siten kyse myös samaistumisesta tiettyyn ryhmään, muihin saman ammatin edustajiin. Rauhalan mukaan ammatti-identiteettiä mittaa yksilön oma käsitys ammatistaan, jäsenyys ammattiyhdistyksessä sekä vuorovaikutus saman ammattiryhmän muiden jäsenten kanssa työssä ja vapaa-aikana. (Rauhala 1988, 4–5, 7.)

Kari ja Heikkinen (2001, 48–49) ovat havainneet ammatti-identiteetin rakentumiseen vaikuttavan koulu- ja työkokemusten lisäksi vapaa-aikana ja harrastuksissa saadut kokemukset, ystävät ja muut ihmissuhteet sekä tiedotusvälineet. Am-

matti-identiteetti ei siten synny vain ammattiin johtavassa koulutuksessa, vaan se rakentuu prosessinomaisesti ihmisen toimiessa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa, ja on siten myös muuttuvaa. Karin ja Heikkisen mielestä ammatti-identiteetissä on kyse toisaalta persoonallisesta, toisaalta kollektiivisesta identiteetistä. Kollektiivinen identiteetti voidaan kytkeä siihen ammattiryhmään, työyhteisöön tai organisaatioon, jota yksilö edustaa. Karia ja Heikkistä sekä Rauhalaan mukaellen voidaan ajatella kollektiivisen identiteetin kytkeytyvän myös siihen ammattiliittoon, johon henkilö kuuluu. Ay-identiteetissä on silloin kyse siitä, miten voimakkaasti ammattiliiton jäsen kykenee samaistumaan liittoon; sen tavoitteisiin, arvoihin ja toimintatapaan. Tämän tutkimuksen kannalta kysymykseksi nousee se, voiko liitto jäsenten ammatti-identiteetin vahvistumista tukemalla edistää myös liiton omaan laajaa edunvalvontaa eli työpaikan tuotannollisiin kysymyksiin osallistumista ja siten vahvistaa ay-identiteettiä?

Työntekijöiden mahdollisuutta osallistua aktiivisemmin työtään koskevien asioiden valmisteluun paransi vuonna 1993 uudistettu yleissopimus yhteistoimintamenettelystä¹⁹. Sen tavoitteena oli kuntatyöpaikkojen yhteistoimintajärjestelmän kehittäminen. Yhteistoimintajärjestelmän tarkoituksena on kunnallisen palvelutuotannon tuloksellisuuden edistäminen ja henkilöstön työelämän laadun parantaminen antamalla henkilöstölle vaikutusmahdollisuuksia omaa työtään ja työyhteisöään koskevien päätösten valmisteluun. (Yleissopimus yhteistoimintamenettelystä soveltamisohjeineen 1993, 1§; Yleissopimus yhteistoimintamenettelystä 1997, 1§.)

Yleissopimuksen 3§:ssä listataan yhteistoimintamenettelyn piiriin kuuluvat asiat, joita ovat muun muassa henkilöstön asemaan olennaisesti vaikuttavat rationalisointi- tai kehittämishankkeet, olennaiset muutokset työtehtävissä ja töiden järjestelyissä, toimintayksikön taloudellista tilaa, toiminta- ja taloussuunnitelmaa, talousarvioita ja sen täytäntöönpanoa koskevat esitykset sekä henkilöstön kehittämisen periaatteet. Edellä lueteltujen asioiden käsittely voi tapahtua työtekijöiden ja esimiehen välillä esimerkiksi työpaikkakokouksissa tai yhteistoimintaelimen tai vastaavan kokouksessa. Edellistä kutsutaan välittömäksi ja jälkimmäistä edustukselliseksi yhteistoiminnaksi. (Yleissopimus yhteistoimintamenettelystä 1993, 1§, 3§, 4§.) Ammattitaidon vahvistamisen näkökulmasta kiinnostavaa on, innostaako omaehtoinen, ammattiliiton tukema ryhmäopiskelu nostamaan keskusteluaiheita työpaikkojen välittömään yhteistoimintaan esimerkiksi työpaikkakokouksiin tai muihin keskusteluihin esimiesten kanssa. Tähän liittyen lisäkysymyksiksi nousee,

¹⁹ Kunta-alalla on runsaasti myös muita yhteistoimintamenettelyä, tuloksellisuutta ja työelämän laatua koskevia sopimuksia, suosituksia ja ohjeita, mutta ne eivät ole luonteeltaan työ- ja virkaehtosopimuksia. Kaikki nämä on koottu kirjaseen Yhteistoiminta kunta-alalla. 2003. Yhteistoimintamenettelyä, tuloksellisuutta ja työelämän laatua koskevat sopimukset, suositukset ja ohjeet. Helsinki: Kunnallinen työmarkkinalaitos.

miten jäsenten oma paikallinen ammattiyhdistys suhtautuu mahdolliseen välittömään yhteistoimintaan, ja synnyttääkö ryhmäopiskelu yhteistyön tarvetta opintokerhon ja oman paikallisen ammattiyhdistyksen välillä. Kalliolan (1994, 242) kokemuksen kunnallisen palvelutuotannon tuloksellisuuden ja työelämän laadun kehittämishankkeesta oli, että vaikka kyseisen laatu-projektin kehittämiskohteen henkilöstö oli lähes kokonaisuudessaan järjestäytyneet, se ei vienyt projektin myötä esille tulleita asioita ammattiosastojensa kokouksiin. Myöskään yhdistyksen vastuuhenkilöt eivät ottaneet yhteyttä kehittämiskohteisiin mahdollisen yhteisen toiminnan organisoimiseksi. Hänen johtopäätöksensä oli, että yhteistoiminnasta ja ammattiyhdistysliikkeeltä puuttuu työn ja toiminnan kehittämisen perinne, jolloin ”ay-liike ei osaa olla ’läsnä’ työyhteisössä”. Samaa toteavat myös Ilmonen ja Kevätsalo (1995, 151–152, 156) tarkastellessaan ay-liikkeen ja työorganisaatioiden välistä suhdetta. Saavatko nämä kokemukset tukea ryhmäopiskelusta?

Saksalainen Oskar Negt tuo kiintoisan näkökulman ay-jäsenten oppimisen ohjaukseen. Hän tarkastelee erityisesti sitä, minkälainen yhteys kouluttajalla tulee olla taustayhteisönsä ammattiyhdistystoimijoiden koulutuksessa. Negt käynnisti 1970-luvulla Saksan metalliliiton ay-koulutusta. Koulutus kohdistui silloin palkallisten toimitsijoiden ja luottamusmiesten käytännön työssä tarvitsemien tietojen hallintaan. Kouluttajina käytettiin ay-liikkeen ulkopuolelta tulleita alan asiantuntijoita. Koulutuksessa pidettiin erillään ammattiyhdistystoiminta yleisestä yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta. (Negt 1976, 359, 369.)

Ay-koulutuksen tavoitetta ryhdyttiin muuttamaan yhteiskunnallisen tietoisuuden kehittämisen suuntaan. Lähtökohtana oli oletus siitä, että työpaikalla koettuja yksilöllisiä eriarvoisuuden kokemuksia on helpompi hallita, kun ne osataan kytkeä yhteiskunnan tasolla oleviin eriarvoisuuden ilmentymiin. Siten Negtin näkemykseen kytkeytyi emansipaatio yksilöllisten kokemusten rajoituksista. Koulutuksen tehtävänä oli tehdä eriarvoisuuden kokemuksista selkeämpiä ja tiedollisesti perusteltuja, mikä puolestaan mahdollisti tavoitevaatimusten asettamisen ongelmien ratkaisemiseksi. Koulutuksessa aiemmin käytetyt ulkopuoliset asiantuntijat keskittyivät oppisisällön kysymyksiin. Negtin mukaan he eivät kyenneet kiinnittämään opiskeltavaa aihetta ammattiliiton ajattelutapoihin. Koulutuksen tuli kehittää erityisesti osallistujien kykyä valikoida, työstää ja arvioida tietoa. Pelkän asiantiedon lisääminen ei enää riittänyt. Negt korosti sitä, että kriittistä tiedonkäsittelyä ei voi opettaa irrallaan, vaan se tulee kytkeä jonkin sisällöllisen aihealueen käsittelyyn. Koulutus suunnattiinkin jatkossa koulutusvastaaville, jotka puolestaan järjestivät koulutusta omilla työpaikoillaan jäsenistölle. (Negt 1971, 55–56; Negt 1976, 362–363.)

Negt korosti liiton omien kouluttajien käyttöä liiton jäsenkoulutuksessa. Ay-näkemyksensä vuoksi he kykenivät auttamaan koulutukseen osallistujia tarkastelemaan ja analysoimaan esimerkkeinä yksittäisiä tilanteita, erityisesti konflik-

titilanteita ja niiden kautta ymmärtämään, että yksilölliset kokemukset eivät ole satunnaisia vaan, että ne ilmentävät arkielämän yhteiskunnallisia suhteita ja prosesseja. Siten on mahdollista vapautua yksilöllisen kokemuksen painosta. Tätä Negt kutsuu eksemplarisiksi oppimiseksi. (Negt 1976, 358–359 ja 362–363; Negt 1971, 21.) Gunilla Härnsten (1994, 66) ilmaisee tämän lyhyesti toteamalla, että tavoitteena oli tutkia ja koota kollektiivisia kokemuksia ja antaa niille yhteiskunnallinen merkitys. Negtin arvion pohjalta on perusteltua se, että ammattiliitto tarjoaa tukihenkilöään ryhmäopiskelun tueksi. Tällöin hän ei toimi niinkään sisällön asiantuntijana. Hänen tehtävänä on ohjata opiskelijoita omien kokemustensa kriittisessä arvioinnissa, niiden kytkemisessä yhteiskunnallisiin ilmiöihin sekä ammattiliiton omaan ajattelutapaan. Tämä mahdollistaa sen, että tukihenkilö voi opiskelun aikana nostaa esille opiskeluaiheeseen liittyviä liiton edunvalvonnan kannalta tärkeitä asioita ja auttaa opiskelijoita kytkemään ne laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin.

2.1.4 Yhteenveto: Ammattiliiton haaste omaehtoiseen opiskeluun

Yksittäisen kuntatyöntekijän mahdollisuudet 1990-luvun puolivälissä kehittää ammatillista osaamistaan olivat periaatteessa moninaiset. Valtiovalta tarjosi opintososiaalista tukeaan pitkäkestoiseen päätoimiseen opiskeluun, henkilöstökoulutuksen suositussopimuksen avulla työntekijä saattoi saada täydennyskoulutuksen kustannukset parhaimmassa tapauksessa kokonaan työnantajan kustantamana, heikoimmassa tapauksessa kokonaan ilman tukea. Kunta-alan ammattiliitto tarjosi puolestaan ammatillisia opintopäiviä ja opintokerhotoimintaa ammatillisen kehittymisen tueksi. Jokaisella näillä taholla oli omat intressinsä koulutuksen ja tuen tarjoamiseen. Valtiovallan intressit kytkeytyvät elinkeino-, työmarkkina-, koulutus- ja sivistyspoliittisiin tavoitteisiin, kuntatyönantajan mahdollisimman tehokkaiden ja tuloksellisten kuntapalvelujen tuottamiseen ja ammattiliiton jäsentensä työsuhteen ehdoista ja työhyvinvoinnista huolehtimiseen. Tämän tutkimuksen lähtökohtien kannalta kiinnostavaa on se, minkälaisia haasteita ne nostivat ammattiliiton täydennyskoulutuksen kehittämiseen (taulukko 4).

Keskeiset ongelmat valtion ja kuntatyönantajan tukemaan täydennyskoulutukseen näyttävät liittyvän täydennyskoulutuksen kasautumiseen, opintojen taloudellisten tukimuotojen olemattomuuteen lyhytkestoisessa, työn ohessa tapahtuvassa täydennyskoulutuksessa sekä osaamisen vähäiseen hyödyntämiseen työssä. Käänteisesti nämä kohtaantuvat haasteina ammattiliiton koulutuksessa. Elinikäisen oppimisen näkökulmasta on tärkeää, että työyhteisö ja työnantaja arvos-

TAULUKKO 4. Valtion, kuntatyönantajan ja ammattiliiton intressit ammatilliseen täydennyskoulutukseen sekä niiden haasteita ammattiliitolle.

intressitaho	intressi	haasteita ammattiliitolle
valtio	elinkeino-, työmarkkina- ja koulutuspoliittinen sekä sivistyksellinen tehtävä	<ul style="list-style-type: none"> osallistumisen kasautuminen korkeasti koulutettuihin ja työhierarkiassa korkealla työskenteleviin. Vähän koulutusta saaneiden kannustaminen opiskeluun osallistumista haittaavien esteiden vähentäminen, muun muassa opintojen taloudellisen tuen kehittäminen lyhytkestoiseen täydennyskoulutukseen oman työkokemuksen hyödyntäminen työssä tarvittavien tietojen ja taitojen hankinnassa
kuntatyönantaja	<ul style="list-style-type: none"> mahdollisimman tehokkaat ja tulokselliset kuntapalvelut - henkilöstö strategisena voimavarana 	<ul style="list-style-type: none"> henkilöstöryhmien eritasoinen osallistuminen henkilöstökoulutukseen amatillisen osaamisen hyödyntämisen mahdollisuudet työssä
ammattiliitto	<ul style="list-style-type: none"> laaja edunvalvonta: jakokysymysten rinnalla tuotantokysymyksiin vaikuttaminen ja työhyvinvoinnin parantaminen jäsenten työmarkkina-aseman vahvistaminen 	<ul style="list-style-type: none"> samanaikainen jäsenten ammatti-identiteetin ja ay-identiteetin vahvistaminen innostaen osallistumaan tuotannollisten kysymysten käsitteeseen työpaikalla kollektiivisten kokemusten yhteiskunnallistaminen liiton toteuttaman osaamisen kehittämisen järjestäminen siten, että se innostaa myös vähän koulutusta saaneita ja alemmissa työhierarkiassa olevia opiskelemaan

tavat omaehtoista, ei-tutkintotavoitteista ja formaalin koulutuksen ulkopuolella tapahtuvaa opiskelua ja haluavat hyödyntää työntekijöiden tällä tavoin hankittua osaamista työssä. Henkilöstön näkeminen keskeisenä voimavarana kuntapalvelujen tuottamisessa edellyttää työntekijöiden pitämistä työnsä asiantuntijoina työelämän arjen keskusteluissa riippumatta siitä, millä tavoin he ovat hankkineet asiantuntijuutensa työhönsä. Käytössä olevien omaehtoisten koulutusmuotojen rinnalla on tarjottava myös sellaisia oppimismahdollisuuksia, joiden kustannukset eivät ole suuria ja joita on mahdollista toteuttaa työn ohessa ja hyödyntäen omia kokemuksiaan työstä. Näin olisi mahdollista poistaa opiskeluun osallistumisen esteitä.

Kunta-alan ammattiliitolle 1990-luvun alkupuolisko toi ainakin kolmenlaisia haasteita. Ensinnäkin kehittää liiton tarjoamia oppimismahdollisuuksia sellaisiksi, että ne innostaisivat opiskelemaan myös suhteellisesti vähiten omaehtoiseen

aikuskoulutukseen tai työnantajan järjestämään henkilöstökoulutukseen osallistuneita. Ammattiliiton tukema ryhmäopiskelu voi tarjota myös edullisen mahdollisuuden kaikille niille, jotka eivät voi irrottautua työstä opiskelun ajaksi, jotka eivät halua opiskella yksin ja joille työnantaja ei suuntaa riittävästi henkilöstökoulutusta. Toiseksi kehittää sellaisia oppimismahdollisuuksia, jotka olisivat jäsenen kannalta taloudellisesti suhteellisen edullisia, etteivät kustannukset muodostuisi esteeksi opiskelulle. Kolmanneksi tarjota sellaisia oppimisen tuen muotoja, jotka edistäisivät jäsentensä ammatti-identiteetin vahvistumisen lisäksi myös heidän ammattiyhdistysidentiteettiään. Tämän tavoitteena on herättää jäsenten aktiivista osallistumista oman työpaikan tuotannollisten kysymysten kehittämiseen. Toteuttaessaan laajaa edunvalvontaa ammattiliitto tarvitsee ammatti-identiteettitään vahvoja jäseniä, joilla on näkemystä työnsä, työyhteisönsä ja sen tuottamien palvelujen suunnasta, ja jotka ovat työpaikallaan halukkaita vaikuttamaan niiden kehittämiseen yhteistoiminnallisesti.

Ammattiliiton oikeutus tarjota tukihenkilöapua omaehtoiseen ryhmäopiskeluun syntyy vapaaseen sivistystyöhön liittyvän itsesäätelyn vapaudesta. Negtin eksemplaarisen oppimisen mallia soveltaen ammattiliiton ajatusmaailmaa edustavalla tukihenkilöllä on mahdollisuus auttaa ryhmän jäseniä tarkastelemaan tietoa ja kokemuksia yhteiskunnallisina ilmiöinä. Tällä tavoin niihin on tarvittaessa mahdollisuus asettaa paikallisen edunvalvonnan tavoitteita.

2.2 Opintokerho-opiskelu ja sen traditio

Tämän luvun tarkoituksena on tarkastella suomalaisen opintokerhotoiminnan perinnettä sekä 1990-luvun alun opintokerhotoiminnan taustalta löydettäviä peruseräotteita. Tarkoitukseni ei ole syventyä perinpohjaisesti opintokerho-opiskelun traditioon, vaan perehtyä siihen siinä laajuudessa, että se auttaa ymmärtämään, minkälaiseen perinteeseen tämän tutkimuksen kohteena oleva opintokerhotoiminta kytkeytyy ja minkälaisia mahdollisuuksia se tarjoaa toimintaan osallistuville.

Yksi keskeisimmistä suomalaisen vapaan sivistystyön tehtäväkäsitykseen vaikuttajista, Zachris Castrén (1929, 121–122) määritteli vuonna 1929 yhden miehen komiteamietinnössään ”Valtio ja vapaa kansansivistystyö” vapaan kansansivistystyön tarkoituksiksi aikuisten tietojen, tunteiden ja käytöksen vapaiden itsekasvatuspyrkimysten eli ihmisen kokonaispersoonallisuuden herättämisen ja edistämisen kehittyäkseen sivistyneiksi ihmisiksi ja vastuuntuntoisiksi yhteiskunnan jäseniksi.

Opintokerho-opiskelu on merkittävä osa vapaata sivistystyötä ja pohjoismaista aikuiskoulutusperinnettä (Gustavsson 1991, 157–158; Uddman 1989, 242–244). Vapaan sivistystyön tehtävänä on ollut järjestää aikuisten omaehtoisille harrastuksille perustuvia opintoja, joiden keskeisenä tavoitteena on ollut yleissivistyksen kohottaminen, kansalaisvalmiuksien hankkiminen sekä tasa-arvoisuuden edistäminen (Castren 1929, 122; Voionmaa 1942, 52–55; Alanen 1986, 7; Aikuiskoulutuskomitean II osamietintö 1975, 197). Tutkiessaan Ruotsin kansansivistyksen juuria Bengt Gustavsson (1991, 162–163) toteaa pohjoismaisen opintopiiritoiminnan isänä pidetyn Oscar Olssonin korostaneen, että opintopiirityyppisessä kansan oman toiminnan (självverksamhet) rakentamisessa ei ole kyse vain organisatorisesta valinnasta vaan opintopiiritoiminnan olemuksesta: opiskelijat etsivät itse aktiivisesti tietoa, lukevat pohdiskellen ja refleктоivat lukemaansa yhdessä. Kun opiskeltavaa aihetta tarkastellaan kollektiivisena kokemuksena, opiskelijat kykenevät ottamaan etäisyyttä omaan arkielämäänsä, itsestään selvinä pitämiinsä asioihin ja totunnaisuuksiin, ja voivat siten suhteuttaa opiskeltavan aiheen omaan todellisuuteensa (ks. myös Alanen 1986, 33; Opimme yhdessä 1994, 30). Olssonin mukaan opintopiiritoiminta voi levittäytyessään muuttaa koko yhteiskunnan toimintakulttuuria ja kansan henkistä rakennetta.

Opintokerhojen historia liitetään filantrooppiseen sivistystoimintaan, jossa kansakoulunopettajat, papit tai sivistyneiden perheiden naiset järjestivät kokouksia kouluttamattomalle kansalle tarkoituksenaan opettaa heille koulusivistystä (esim. Suominen & Tolvanen 1931, 171–173; Gustavsson 1991, 153–154). Vähitellen opetuksen painopiste siirtyi opintokerhoissa yhteistoimintaan perustuvaan itseopiskelutyöhön. Opintokerhojen tapaisia varhaisia yhteisopiskelun muotoja olivat Suomessa 1800-luvun lopun usein kirjastojen yhteydessä toimineet lukuyhdistykset, nuorisoseuraliikkeen piirissä käynnistynyt kotikoululiike, työväenyhdistyksissä ja nuorisoseuroissa toimineet puhuja- ja keskusteluseurat sekä Väinö Voionmaan aloitteesta syntynyt kotiopintoliike (Karjalainen & Toiviainen 1984, 59–62). Kotiopintoliikkeellä tavoiteltiin tutkinto-opintojen avulla eri sivistysjärjestöjä sitovaa järjestelmällistä opintotoimintaa kansansivistystyössä. Sivistysjärjestöjen opintopiiritoiminta lähti muotoutumaan kukin omille väylilleen. Toiminnasta käytettiin erilaisia nimityksiä: opintopiirit, opintorengas ja opintokerhot, joista jälkimmäisen käyttö vakiintui 1920-luvulta alkaen (Alanen 1986, 98).

Opintokerhotoiminnan olemassaolo oli vaakalaudalla 1990-luvun alussa säädettäessä vuoden 1993 opintokeskuslakia. Taustalla oli opintokerhojen määrälliset nousu- ja laskukaudet 1980-luvun puolivälistä alkaen sekä epäilyt opintokerhojen opinnollisuuden merkityksen heikkenemisestä (ks. esim. Alkio 1992, 36–37; Alanen 1986, 230; Lahti 1988, 20–22). Uuden lain yhdeksi tarkoitukseksi nousikin

opintokerhotoimintaan panostaminen korostaen erityisesti sen opinnollista luonnetta (HE 119/1993).

2.2.1 Opintokerhotoiminnan peruspilarit

Pohtiessaan sivistysjärjestöjen tehtäväkuvan muutosta Alanen (1986, 54, 66) määritteli Castréniin pohjautuen viisi peruspilaria vapaalle sivistystyölle ja siten myös opintokerho-opiskelulle osana sitä. Ne olivat 1) kokonaispersoonallisuuden kehittäminen, 2) omaehtoisuus, 3) opinnollisuus, 4) harrastusopinnot ja yhteiskunnallinen kasvatusta sekä 5) itsesäätelyn vapaus. Alanen itse arvioi näiden ”kehysnormien” säilyttäneen merkityksensä hyvin 1980-luvulle asti lukuun ottamatta neljättä, tehtäväalaa määrittävää kehysnormia. Vuonna 1993 eduskunta hyväksyi uuden opintokeskuslain (L 1215/1993)²⁰, jolla ohjattiin myös opintokerhotoimintaa. Vaikka kyseisen lain hallituksen esityksen perusteluissa puhutaan yleisesti opintokeskuksista, ymmärrän niiden myös koskevan opintokerhotoimintaa lain säädellässä myös sitä yhtenä opintokeskusten toimintamuotona. Opintokeskuksen tavoitteeksi laissa määritellään ”... edistää ja toteuttaa sivistystyötä järjestöissä ja yhteisöissä tavoitteena moniarvoisuuden turvaaminen suomalaisessa yhteiskunnassa.” (L 1215/1993, 1§). Sen tehtäväksi kuvattiin aikuisten perussivistystä täydentävät opinnot, yhteiskunnallinen aikuisopiskelu, kansalais- ja vapaaehtoisuustoiminnan aikuisopiskelu sekä vapaa-aikaan, kulttuuriin ja persoonalliseen kasvuun liittyvä aikuiskasvatusta (mt. 1§ 2 mom). Siitä huolimatta, että edellä kuvatut viisi peruspilaria ja opintokeskuslain opintokeskusten tehtävät ovat eri tavalla muotoiltuja, tutkin seuraavaksi, onko jälkimmäisissä löydettävissä vuosisadan alun opintokerhotoiminnan traditiota. Kuvaan ensin tiivistetysti Alasen esittämät peruspilarit, ja arvioin sen jälkeen niitä suhteessa vuonna 1993 hyväksytyyn opintokeskuslainsäädäntöön.

Kokonaispersoonallisuuden kehittämisen arvoperustana oli humanistinen ihmiskäsitys. Sen johdosta oppimista ei ymmärretty pelkästään tiedollisena oppimisena, vaan koko persoonallisuuden kaikinpuolisena kehittymisenä. Tiedollisen oppimisen rinnalla tärkeitä olivat myös emotionaalinen ja moraalinen kehittyminen. Kokonaispersoonallisuuden kehittäminen korosti siten myös yleissivistyksellistä kehittämistä eli laaja-alaista, yksilön omista elämänolosuhteista lähtevää orientoitumista todellisuuteen. Yleissivistyksen rinnalla kokonaispersoonallisuus edellyttää sijan jättämistä myös yksilöllisille taipumuksille. Kokonaispersoonalli-

²⁰ Laki korvasi vuodelta 1975 peräisin olevan opintokeskusten valtiovastuusta annetun lain.

suuden kehittäminen humanistisen ihmiskäsityksen pohjalta painotti yksilökeskeistä lähestymistapaa ja yksilöllisen kehitysprosessin itseohjautuvaa etenemistä.

Omaehtoisuus korosti aikuista itsenäisenä yksilönä, jolloin on annettava arvoa aikuisen omille elämänehdolle sekä sille, että oppija muodostaa käsityksensä ja katsomuksena omassa persoonallisessa ajatteluprosessissaan. Omaehtoisuus johti siten myös omatoimisuuden ja opiskelijakeskeisyyden periaatteisiin. *Opinnollisuus* tarkoitti tavoitteellisesti ja suunnitelmallisesti etenevää ja kokonaisuudeksi rakentuvaa oppimista. Opintokerhoissa opinnollisuuden kriteereinä olivat Alasen (1969, 15–16) määrittäminä erikoistuneisuus, suunnitelmallisuus, jäsenytyneisyys, säännöllisyys ja jatkuvuus.

Harrastusopinnoilla ja yhteiskunnallisella kasvatuksella vapaan sivistystyön opinnoista rajattiin pois aikuisten tutkintotavoitteiset yleissivistävät ja ammatilliset opinnot. Perinteisen käsityksen mukaan ammatilliset opinnot eivät ole kuuluneet opintokerhojen opiskelualueeseen, joskin ”ammattityökin voi saada elvykkeitä kansansivistystyöstä” (Castrén 1929, 122; ks. myös Alanen 1986, 11). Valavaara (1946, 14–15) pohdiskeli 1940-luvulla, että opinnollisten tarpeiden herättäjänä ja suuntaajana voi olla ammattityö, mutta ammattitaidon edistäminen kuuluu yhteiskunnan tätä toimintaa varten perustamille ja ylläpitämille oppilaitoksille. Vapaan sivistystyön ja aikuiskasvatuksen tehtävänä onkin pidetty työn haitallisten vaikutusten korjaamista, esimerkiksi tutustuttamalla ihmiset oman ammattinsa historiaan ja ammattisivistyksen kasvattamista muun muassa parantamalla työelämän edellyttämiä kommunikaatiovalmiuksia (esim. Harva 1944, 72). Käytännössä opintokerhoissa on vuosikymmenten ajan ollut mahdollista opiskella ammatillisesti suuntautuneita aineita. Opintokerhokomitean mietinnössä vuonna 1950 annettiin ammatilliselle koulutukselle mahdollisuus myös vapaassa sivistystyössä:

”Vapaan sivistystyön piiriin kuuluu ainoastaan varsinaista ammatin taitamista laajemman ja syvemmän ammattisivistyksen hankkiminen. Kun kuitenkin otetaan huomioon ammattitaidon suuri tarve ja sen toistaiseksi riittämättömät tyydyttämismahdollisuudet, vapaa sivistystyökään ei voi jättää huomioonottamatta ammattitaidon kohottamispyrkimyksiä”. (1950/2, 77.)

Itsesäätelyn vapaus johti yksilölliseen osallistumisen vapaaehtoisuuteen, tavoitteiden vapaaseen valintaan ja toiminnan omaehtoisuuteen. Opintokerhoihin jokainen osallistuja tulee vapaaehtoisesti. Samoin hänellä on oikeus jättäytyä kerhosta tahtoessaan. Opintokerhossa itsesäätelyn vapaus tarkoitti myös ryhmän vapautta suhteessa ulkopuolisiin. Vapautta toteuttaa opiskelunsa olosuhteiden tarpeiden sekä kerholaisten tietojen ja taitojen edellyttämällä tavalla on pidetty jopa elinehtona opintokerhon menestymiselle ja kehitykselle (esim. Suominen & Tolva-

nen 1931, 12). Organisaation tasolla tämä tarkoitti vapautta päättää toiminnan tavoitteista, sisällöistä ja muodoista valtionavun ehtojen puitteissa. (Alanen 1986, 55–62 ja 66–67.)

Hallituksen esityksessä opintokeskusten pääasiallisena tehtävänä pidetään edelleen yleissivistävää opintotoimintaa ja sivistystyötä, jonka tarkoituksena on vahvistaa kansalaisyhteiskuntaa, edistää erilaisten ihmisryhmien osallistumista yhteiskunnan toimintaan sekä tukea aikuisten henkistä ja sosiaalista kasvua. Esityksessä ei enää suoraan puhuta kokonaispersoonallisuuden kehittymisestä, eikä kytketä toiminnan ohjausta humanistiseen ihmiskäsitykseen. Aiempaan verrattuna painopiste on sosiaalisessa kasvussa, aikuisessa ihmisryhmän jäsenenä. Opiskelulla ei tavoitella vain yksilöllisen ymmärryksen lisääntymistä todellisuudesta, vaan aikuisen toimintaa aktiivisena kansalaisyhteiskunnan jäsenenä. (HE 119/1993; L 1215/1993, 1§.)

Toiseen peruspilariin, omaehtoisuuteen, viitataan lyhyesti hallituksen esityksessä toteamalla, että opintokerhot ovat kansalaisten omatoimiseen opiskeluun perustuva opiskelumuoto. Tätä kuvataan siten, että ketkä tahansa viisi ihmistä voi opiskelutarkoituksessa perustaa opintokerhon, joka päättää itse opintoaiheesta ja valitsee kerholle opinto-ohjaajan, joka usein on yksi kerholaisista. Käsitteenä omatoimisuus tarkoittaa samaa kuin omaehtoisuus. Saadakseen valtionapua kerhon tulee ilmoittautumalla liittyä johonkin opintokeskukseen. Sen sijaan kolmatta peruspilaria, opintokerhojen opinnollisuutta korostetaan erityisesti hallituksen esityksessä. Esityksessä nähdään, että opintokerhotoimintaa on tarkoituksenmukaista kehittää panostamalla kerhojen opinnollisuuteen ja kerhotoiminnan pedagogiseen tukemiseen. Tämän toteuttaminen jätetään opintokeskusten tehtäväksi, samoin sen määrittäminen, mitä opinnollisuudella tarkoitetaan. (HE 119/1993.)

Vaikka hallituksen esitys vuonna 1993 lähtee opintojen suuntautumisesta pääasiassa yleissivistävään opiskeluun, ei se enää rajaa ulkopuolelle mitään muitakaan alueita. Päinvastoin lailla halutaan vahvistaa vuodesta 1991 (L 15/1991) lähtien ollutta mahdollisuutta suunnata opintoja myös ammatilliseen opiskeluun kirjaimella se omaksi pykäläkseen (L 1215/1993, 2 §). Tosin hallituksen esityksessä todetaan tämän olevan laajuudeltaan hyvin pientä. 1990-luvulla alusta alkaen yleistyivät niin kutsutut tutkivat ja oppivat ryhmät, joissa opiskelu pohjautuu ongelmakeskeiseen projektityöskentelyyn. (Opimme yhdessä 1994, 21–22; Niemelä 1997, 187–189.) Samanaikaisesti ryhdyttiin puhumaan opintokerhomaisesti toimivista työpaikka- ja kehittämisryhmistä, joilla on jokin yhteinen tehtävä ja päämäärä, jonka saavuttamiseksi ryhmä sopii kokoontuvansa toistuvasti yhteen (Hakanen 1995, 8). Näissä opintokerho-opiskelua kytkettiin tietoisesti työelämän arkeen toisesta. Joka tapauksessa voidaan sanoa, että tehtävälää käsittävä peruspilari opintojen suuntautumisesta harrastusopintoihin ja yleissivistäviin opintoihin ei

enää ole merkityksellinen, vaan opinnot voivat olla opiskeluaiheiltaan hyvinkin laaja-alaisia.

Hallituksen esityksessä ei enää suoraan puhuta itsesäätelyn vapaudesta. Siihen voidaan kuitenkin ajatella viittaavaan, kun esityksessä korostetaan opintokeskustoiminnan rakentuvan edelleen erilaisten kansalais- ja intressiryhmien oikeuteen organisoida omista arvoistaan ja tarpeistaan lähtevää sivistystyötä. Lisäksi todetaan moniarvoisuutta ja arvopohjaisuutta painottavana koulutuksen muotona opintokeskuksilla olevan mahdollisuus keskittyä kysymyksiin, joissa toimintoja pohditaan sekä tiedollisin että eettisin perustein. Aiemmin itsesäätelyn vapaudessa viitattiin erityisesti aatteelliseen vapauteen. Nyt aate käsitteenä on korvattu arvopohjaisuudella eli eri tahojen oikeudella järjestää omista arvoistaan lähtevää sivistystyötä. (HE 119/1993.)

Vuoden 1993 opintokeskuslakiesityksen perusteluissa on suhteellisen hyvin löydettävissä edelleen Alasen kuvaamat viisi peruspilaria. Niiden sisällölliset painotukset ovat kuitenkin muuttuneet. Suurin muutos on tapahtunut neljännen peruspilarin kohdalla. Edellä tarkastellun perusteella 1990-luvun puolivälin opintokerhotoimintaa ohjaavina peruspilareina voidaan pitää 1) aktiiviseksi kansalaisyhteiskunnan jäseneksi kasvamista sekä sosiaalisen ja henkisen kasvun tukemista, 2) omaehtoisuutta, 3) opinnollisuutta, 4) laaja-alaisuutta ja 5) moniarvoisuutta ja arvopohjaisuutta korostavaa itsesäätelyn vapautta.

2.2.3 Opintokerho-opiskelun ohjaus

Opintokerhotoiminnan valtionavun saamisen edellytyksenä on alusta alkaen edellytetty, että kerholla on ohjaaja. Valtionavun käyttö ohjaajan palkkaamiseen oli mahdollista vuoden 1964 hyväksytyin lainsäädännön jälkeen. Vuonna 1975 hyväksytyssä uudessa opintokeskuslainsäädännössä ohjaajakoulutuksen järjestämistehtävä määrättiin opintokeskuksille (L 398/1975 ja A 887/1975). Vuodesta 1981 lähtien kerho on saanut korotettua valtionapua, jos sillä on koulutettu tai kokenut ohjaaja (Järjestöllisen sivistystyön toimikunta 1982, 19). Vuoden 1993 opintokeskusten valtionosuusuudistuksen yhtenä tavoitteena on kehittää ja vahvistaa opintokerhojen pedagogista tukea.

Ohjaajan nimeäminen kerholle kytkeytyy kerhotoiminnan opinnollisuuden vaatimukseen. Ensimmäisissä valtionavun ehdoissa puhuttiin ”johtavasta ja tarkastavasta opintojohtajasta” (Suominen & Tolvanen 1931, liite 2). Opintokerhotoiminnan alkutaipaleella ohjaajan käyttöä pidettiin perusteltuna, koska opiskelun toimintamallina oli useimmiten oppikirjojen järjestelmällinen opiskelu.

Ohjauksen tarpeen nähtiin nousevan myös siitä, että kerholaisten enemmistö oli korkeintaan kansakoulun käyneitä. Ohjaajan tehtävä on myöhemmin liitetty valtionapujen saamiseen liittyvistä käytännön toimista, opiskelun tuloksellisuudesta sekä ryhmän jäsenten kiinteydestä ja sosiaalisesta toimivuudesta huolehtimiseen (Alanen 1969, 45; Lahti 1988, 20; Opimme yhdessä 1994, 36–37).

Alasen (1986, 141) mukaan ohjaajan nimeäminen kerholle ja valtiosuuden myöntäminen ohjaajapalkkioiden maksamiseen menetti merkitystään yleisen koulutustason kasvaessa, kerholaisten opinnollisten perusvalmiuksien kehittyessä ja oppijakeskeisten toimintatapojen lisääntyessä. Kuitenkin opintokerhon valtionavun saamisen ehtona 1990-luvun puolivälissä oli edelleen ohjaajan nimeäminen kerholle. Lähtökohtana oli ajatus siitä, että opintokerhon opinnollisuuden varmistaa ryhmälle nimetty ohjaaja. Tähän viittasi muun muassa lain hallituksen esityksen perusteluissa mainittu tarve lisätä ohjaajien pedagogista koulutusta: ”Koska kerhojen ohjaajat ovat usein koulutuksen amatöörejä, on ohjaajakoulutuksella haluttu parantaa kerhojen opinnollista luonnetta ja tehostaa oppimista”. (HE 119/1993.)

Ohjaajan nimeäminen on ristiriitaista opintokerhon omaehtoisuuden ja itse-säätelyn vapauden periaatteen kanssa, jotka korostavat opiskelijakeskeisyyttä ja ryhmän toiminnan ja päätöksenteon vapautta suhteessa muihin. Näitä periaatteita kunnioittaen ohjaajan tulisi toimia siten, että ohjauksestaan huolimatta ryhmä itse säätelee opiskeluaan ja muuta toimintaansa. Ohjaajan oppimiskäsitys ei siten voi toimia behavioristisesti ”opettaja opettaa, oppilas opin saa” -tyyliin, jolloin ohjaaja vastaisi yksin kerhotoiminnan opinnollisuudesta ja tuloksellisuudesta. Pikemminkin ohjaajan tulisi auttaa ryhmän jäseniä käsittelemään tietoa omassa ajatteluprosessissaan. Mutta voiko ohjaaja toimia tällöin tasavertaisena ryhmän jäsenenä, koska hänelle on annettu muista ryhmän jäsenistä poiketen oppimista ohjaava rooli? Ja kenen tehtävänä on auttaa häntä itseään oppimaan ryhmän jäsenenä? Onko niin, että ryhmällä tai ryhmän ulkopuolella ei ole sittenkään luottamusta ryhmän omaehtoiseen opiskeluun?

Työväen sivistysliiton opintokerhoille tarkoitettussa Opimme yhdessä -oppaassa vuonna 1994 ohjaajan nähtiin vastaavan toimintaan innostamisesta, opiskelun jatkuvuudesta ja turvallisuuden luomisesta ryhmään. Kyseisessä oppaassa ratkaisuna pidettiin ryhmän yhteistä keskustelua ohjaajan tehtävistä, ohjaajan roolin muuttumista opintokerho-opiskelun edetessä sekä ryhmän ohjauksen ja oppimisen yhteisvastuullisuutta. Jälkimmäinen voi toteutua muun muassa kiertämällä ryhmän ohjaajan tehtävää ryhmän jäsenillä. (Opimme yhdessä 1994, 36–37.) Tämäkään ei auta siihen, että joku ryhmän jäsenistä pitää nimetä ryhmän viralliseksi ohjaajaksi. Sinänsä yhteisen keskustelun käyminen opiskeluun liittyvästä toimintatavasta kuuluu keskeisenä osana omaehtoisuuden periaatteeseen.

Keskustelu ryhmän opiskelutavasta ja ohjaajan roolista kuvastaa myös kerhon jäsenten oppimiskäsityksiä.

2.2.4 Yhteenveto: Opintokerhon tradition yhteys nykypäivän opintokerhoon

Opintokerhohistorian tradition ja vuoden 1993 opintokeskuslainsäädäntöuudistuksen pohjalta voidaan 1990-luvun opintokerholle määritellä viisi peruspilaria: 1) aktiiviseksi kansalaisyhteiskunnan jäseneksi kasvaminen sekä sosiaalisen ja henkisen kasvun tukeminen, 2) omaehtoisuus, 3) opinnollisuus, 4) laaja-alaisuus sekä 4) moniarvoisuutta ja arvopohjaisuutta korostava itsesätelyn vapaus.

Tarkastellessani ammattiliiton opintokerhotoimintaa ymmärrän aktiiviseksi kansalaisyhteiskunnan jäseneksi kasvamisen sekä sosiaalisen ja henkisen kasvun tukemisen siten, että opintokerhotoiminnan tavoitteena ei ole pelkästään tiedon lisääminen. Se pyrkii samanaikaisesti auttamaan opiskelijaa kasvamaan myös ihmisenä yhteisön, opintokerhon ja työyhteisön, jäsenenä ja käsittelemään tietoa niin, että hänellä on rohkeutta ja halua toimia sen hyväksi. Tämä tarkoittaa ryhmän jäsenten toistensa tukemista ja kannustamista yhteisesti sovitun tavoitteen saavuttamiseksi. Omaehtoisuus merkitsee ryhmän yhteisiä päätöksiä opiskelutaan: opintokerho toimii ryhmän itsensä asettamien ehtojen mukaisesti. Tämä ei estä sitä, etteikö ryhmän opiskelun tukena voisi olla ulkopuolista henkilöä, mutta ryhmän omassa päätöksessä on, miten se tukihenkilöä käyttää. Vaikka yksilökeskeisyys ei sovi ryhmätoimintaan perustuvalla sivistystyöllä, tekee jokainen yksilö itsenäisesti ja vapaaehtoisesti päätöksensä osallistumisestaan ryhmään samoin kuin jättäytymisestään siitä niin tahtoessaan. Jokainen opiskelija on opintokerhossa itsenäinen yksilö, jolloin kerhon tulee antaa arvoa hänen elämäkokemuksilleen ja tilaa hänelle muodostaa käsityksensä omassa ajatteluprosessissaan keskusteluissa ryhmän sisällä. Tämä omaehtoisuuden edellytys ilmenee ryhmäopiskelussa ryhmän kannustuksena jokaisen jäsenen oman ajattelun kehittämiseen.

Opinnollisuuden ymmärrän suunnitelmallisena ja tavoitteellisena toimintana ja laaja-alaisuuden puolestaan siten, että ryhmän valitsemat opiskeluaiheet voivat olla luonteeltaan niin ammatillisia kuin yleissivistäviä. Moniarvoisuutta ja arvopohjaisuutta korostava itsesätelyn vapaus peruspilarina antaa opintokerholle tilaa tarkastella opiskeltavaa aihetta myös ammattiliiton jäsenyyden näkökulmasta sekä niiden arvojen kautta, mitkä ovat tärkeitä omassa ammattiliitossa. Se mahdollistaa yksilöllisten kokemusten muuntamisen yhteiskunnallisiksi. Itsesätelyn vapaus antaa samalla ammattiliitolle oikeuden tarjota tukea jäsentensä muodostamille opintoryhmille ilman, että se loukkaa opintoryhmien itsesätelyn vapaut-

ta. Opintoryhmien omaehtoisuuden periaatteen mukaisesti ryhmät itse päättävät, ottavatko tuen vastaan.

Ylläkuvatut viisi peruspilaria ammattiliiton tukeman opintokerhon ohjaajana edellyttävät oletukseni mukaan sitä, että opinnollisuuden varmistaminen ei palaudu yksistään kerhon ohjaajaksi nimettyyn henkilöön vaan, että se on koko kerhon vastuulla. Kerhon ohjaajan roolina on toimia lähinnä yhteyshenkilönä opintokeskukseen ja ammattiliittoon sekä huolehtia siitä, että kerho yhdessä sopii opiskeluaiheestaan ja toimintatavastaan. Ohjaajan ei edellytetä olevan opiskeluaiheen saati aikuisten oppimisen asiantuntija. Oppimisen pohjana ovat ryhmän vuorovaikutus toistensa, opintoaineistojen tai muun oppimismateriaalin, ryhmän ulkopuolisen asiantuntijoiden sekä muun toimintaympäristön, kuten omien työyhteisöjen kanssa.

2.3 Aktiivinen tiedon käsittely ryhmäopiskelussa

Opintokerhotoiminnan peruspilarit korostavat muun muassa aktiiviseksi kansalaisyhteiskunnan jäseneksi kasvamista, opinnollisuutta sekä omaehtoisuutta. Myös ammattiliiton tukema ryhmäopiskelu tavoittelee ammatillista kasvua sekä aktiivista osallisuutta omassa yhteisössään työhön liittyvissä asioissa. Tässä luvussa hahmotan esiyymmärrystäni siitä, minkälainen käsitys oppimisesta ja sen edistämisestä tukee tällaista opintokerhotoimintaa sekä mikä synnyttää oppimista omaehtoisessa ryhmäopiskelussa.

2.3.1 Aktiivista tiedonkäsittelyä tukeva oppimiskäsitys

Omaehtoisuuden perustana on, että opiskelija itse rakentaa omaa ajatteluprosessiinsa opintokerhossa kerhon muiden jäsenten tuella ja vastavuoroisesti tukien muita kerhon jäseniä. Tämä johtaa ajattelun ja toiminnan muutokseen eli oppimiseen, nykyiseen tilanteeseen verrattuna. Opintokerhojen peruspilareita käsiteltäessä todettiin, että opintokerhotoiminnassa on sen historian ajan korostettu humanistista ihmiskäsitystä. Tästä johdettuna humanistinen oppimiskäsitys korostaa itseohjautuvuutta ja yksilöllisyyttä samanaikaisesti oppimisen vuorovaikutellisuuden ja yhteisöllisyyden kanssa (esim. Maslow 1970; Rogers 1980; Knowles

1984²¹). Rogers (1980) muun muassa näkee itseohjautuvuuden opiskelijan sisäisinä resursseina, joiden avulla omia käsityksiä voi muuttaa ja omaa toimintaa ohjata toiseen suuntaan. Resurssien saavuttamista edesauttaa oppimista tukeva ilmapiiri. Oppimisen tukija – ohjaaja, tukihenkilö tai opettaja – toimii lähinnä oppimisen fasilitaattorina. Tämän tutkimuksen kannalta kiinnostavaa on kuitenkin se, millä tavoin opiskelija rakentaa ajatteluprosessiaan tai sisäisiä resurssejaan, mikä on opintoryhmän rooli oppimisprosessissa ja miten ryhmän ulkopuolinen oppimisen tukija voi tukea oppimisprosessia. Tästä näkökulmasta konstruktivistinen lähestymistapa antaa humanistista oppimiskäsitystä paremmat edellytykset oppimisen ja sen edistämisen tarkastelulle.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys perustuu käsitykseen tiedosta, joka ei ole tietäjästään riippumatonta objektiivista heijastumaa maailmasta, vaan yksilön tai yhteisöjen itsensä rakentamaa. Tällä tavoin rakentuu kuva maailmasta ja sen ilmiöistä sekä ihmisestä itsestään sen osana. (Kafai & Resnick 1996, 1.) Tieto on siten myös jatkuvasti muuttuvaa. Tiedon rakentaminen ja merkitysten antaminen riippuu siitä kontekstista eli ympäristöstä, tilanteesta ja kulttuurista, jossa oppiminen tapahtuu. Näin konteksti edustaa myös yhteiskunnallista järjestystä ja kulttuuria. Konteksti asettaa oppimiselle vaatimuksia, mutta se voi myös tukea, estää tai ohjata oppimista. (Rauste-von Wright 1994, 131–132.) Oppimisen kannalta tämä tarkoittaa sitä, että opiskelija konstruoi aktiivisesti itse ymmärrystään ympäristöstään. Hän ei vain vastaanota tietoa, vaan aktiivisesti valikoi, jäsentää ja tulkitsee havaintojaan ja rakentaa uutta tietoa. Oppiminen tapahtuu aikaisemman tiedon ja opitun kontekstissa. Keskeistä on se, millä tavoin hän tekee tulkintoja ja antaa merkityksiä erilaisille asioille. (Candy 1991, 272; Säljö 2000, 56.)

Rauste-von Wrightin ja von Wrightin (1995, 159–160) mukaan konstruktivistinen oppimiskäsitys asettaa suuria haasteita sekä opiskelijalle että oppimisen ohjaajalle. Kun oppiminen nähdään opiskelijan oman tiedon rakentamisen ja uudelleen rakentamisen prosessina, oppimisen ohjaajan on kehitettävä tapoja, jotka ohjaavat tietoisesti tiedon konstruointiin. Hyvän opettajan astetta ei kuvaa asiantuntija- tai faktatiedon hallitseminen, vaan kyky aktivoida opiskelijoita sellaisiin tehtäviin,

²¹ Malcolm Knowlesin kehittämässä ja andragogiikaksi nimeämässä koulutuksen ja opetuksen suunnittelun mallissa on nähty myös behavioristisen oppimiskäsityksen juuria (esim. Kauppi 1989, 79). Vaikka sen lähestymistapa aikuiskoulutuksen suunnittelussa korostaa humanistisuutta ja osallistujakeskeisyyttä, koulutustarpeiden määrittäminen, opetustavoitteiden asettaminen, opetusmenetelmien valinta ja oppimistulosten arviointi prosessina on kytketty luonteeltaan behavioristiseen oppimisenäkemykseen. Keskeisenä erona on opiskelijoiden ja koulutuksen suunnittelijan koulutuksen yhteissuunnittelun korostaminen sekä kouluttajan roolin näkeminen lähinnä oppimistilanteiden organisoijana. (Knowles 1975, 18, 98, 104, 110–111 ja 1980, 72–78.) Humanistista lähestymistapaa kuvaa se, että Knowles luotti opiskelijan kykyyn testata opiskeltavaa tietoa omaan arvomaailmaansa, persoonallista tyyliään ja kokemuksiinsa vasten ja tarvittaessa muuntaa niitä käsityksiä, jotka eivät sovellu näihin lähtökohtiin (Knowles 1975, 11).

jotka ohjaavat toivottuihin tavoitteisiin. Oppimisen kannalta keskeisempää on se, miten opiskelija itse käsittelee opiskeltavaa aihetta ja materiaalia kuin se, miten opettaja tai oppimisen ohjaaja sitä käsittelee. Opettajasta tulee siten oppimisen ohjaaja, oppijasta tiedon käsitteelijä ja merkitysten antaja. Opettajan tehtävänä on auttaa oppijaa refleктоimaan kokemuksiaan. Oppimistilanteissa kiinnitetään silloin huomiota erityisesti sellaisiin asioihin, jotka herättävät motivaatiota ja tiedollista aktiivisuutta ja tahtoa oppimiseen. (Fosnot 1989, 19–20.)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen sisältä on löydettävissä useita erilaisia suuntauksia, joissa painotetaan hiukan erilaisia asioita. Tynjälä (1999, 38–39; ks. myös Säljö 2000, 18–19) jaottelee konstruktivismiin eri suuntauksia sen mukaan, missä määrin mielenkiinnon kohteena on yksilöllinen tai sosiaalinen tiedon konstruointi, ja tarkastellaanko oppimista yksilön vai laajemman ryhmän tai yhteisön tasolla. Yksilökonstruktivismiin painopisteenä on yksilöllinen tiedonmuodostus ja yksilön kognitiivisten rakenteiden kuvaaminen. Sosiaalinen konstruktivismi pitää tärkeänä tiedonmuodostusta ja oppimista sosiaalisena ilmiönä, jolloin oppimista tarkastellaan osana sosiaalista, kulttuurista ja historiallista kehitystä. Kiinnostuksen kohteena on yksilön ja kollektiivin välinen yhteistyö; miten yksilöt ja ryhmät omaksuvat ja hyödyntävät voimavarojaan oppimistilanteessa. (Tynjälä 1999, 38–39, 57; Säljö 2000, 18–19.) Opinnollisuutta korostavassa ryhmäopiskelussa on tärkeää sisällyttää sekä yksilöllinen että sosiaalinen aspekti käsitykseen oppimisesta, jolloin tarkastelussa on oltava sekä yksilöllinen tiedon rakentamisen prosessi että opintokerhon erityinen tehtävä sosiaalisena kontekstina tässä prosessissa.

2.3.2 Oppiminen tarkastelutavan muuttumisena

Konstruktivistinen oppimiskäsitys antaa perustan tarkastella oppimista enemmänkin kehityksen ja muutoksen kuin sopeutumisen välineenä (ks. Tuomisto 1997b, 20). Muutosta tavoittelevaa oppimista voidaan tarkastella muun muassa 'uusintava–uudistava oppiminen'-käsiteparin kautta (esim. Kauppi 1993, 77–86). Uusintava oppiminen tavoittelee pysyvyyttä ja olemassa olevan säilyttämistä, jopa käytäntöjen rakentamista vaikeammin muutettaviksi. Uudistavalle oppimiselle puolestaan on keskeistä uusien ajattelu- ja toimintamallien kehittäminen, sisäistäminen ja ulkoistaminen nivoutuneena toimintakäytäntöjen muutokseen.

Oppimista kehityksen ja muutoksen välineenä käsitellään useissa oppimismalleissa, muun muassa Argyriksen ja Schönin (1978) yksi- ja kaksikehäisessä organisaatioiden oppimisessa sekä Engeströmin (1987 ja 1995) ekspansiivisessä oppimisessa. Näissä molemmissa suuntaudutaan kuitenkin yhteisölliseen oppi-

miseen ja yhteisölliseen muutoksen hallintaan. Koska tässä tutkimuksessa tarkastelen omaehtoista ryhmässä tapahtuvaa opiskelua ja oppimista, on kiinnostukseni myös yksilön oppimisessa. Jarvis (1987, 192) korostaa yksilöiden oppimisessa ja muutoksessa ihmisiä yksilöinä yhteiskunnassa (persons in society) ja samalla sosiaalisen rakenteiden tuotteina. Hän näkee oppimisen yksilöllisenä, jossa jokainen ihminen tuo oppimistilanteeseen sosiaalisen menneisyytensä. Menneisyys heijastuu yksilössä tietojen, taitojen ja näkemyksen ymmärryksenä. Oppiminen on tapaa sisäistää ja muuttaa sosiaalista kulttuuria, joka on objektiivista yksilölle. Keskeisenä taustaoletuksena on siten näkemys jatkuvasti muuttuvasta yhteiskunnasta ja siinä tarvittavasta oppimisesta. Jarvisin mielestä ihminen joutuu jatkuvasti potentiaaliinsa oppimistilanteisiin. Ihmisten erilaisuudesta johtuen myös reagointi niihin on erilaista. Hän jakaakin oppimisen ei-oppimiseen, ei-reflektiiviseen ja reflektiiviseen oppimiseen. Hän ei kuitenkaan pohdi syvällisemmin sitä, miten aikuisen oppiminen rakentuu. (Jarvis 1987, 192–193 ja 1992, 72–78.)

Mezirow tarkastelee transformatiivisen oppimisen mallissaan erityisesti sitä, miten ja minkälaisin prosessein muuttuvat ne kehykset, joiden kautta opiskelija näkee ja tulkitsee kokemuksiaan. Mezirow määrittää *oppimisen prosessiksi, jossa tietyn kokemuksen merkitys tulkitaan uudelleen tai tätä tulkintaa tarkistetaan siten, että syntynyt uusi tulkinta ohjaa myöhempää ymmärtämistä, arvottamista ja toimintaa* (Mezirow 1991a, 11). Oppiminen näin ymmärrettyinä painottaa myös sen tilannesidonnaisuutta. Vaikeat ongelmat, olosuhteet ja tilanteet pakottavat arvioimaan uudelleen aikaisempia kokemuksia ja tietoja, tulkitsemaan niitä uudessa tilanteessa ja arvioimaan, kestävätkö niiden aiemmat perustelut edelleen.

Ihmisellä on tarve ymmärtää omaa kokemustaan. Oppimisessa on Mezirowin mukaan kyse kokemusten merkitysten tulkinnasta. Merkitysten rakenne (meaning structure) koostuu merkitysperspektiiveistä ja merkitysskeemoista. Merkitysperspektiivi²² (meaning perspective) tarkoittaa sitä ennako-olettamusten (premises) kokonaisuutta ja henkilökohtaista viitekehystä, jonka siivilöimänä ihminen tulkitsee kokemuksiaan, mutta joka myös rajoittaa kokemusten piiriä ja vaikuttaa siihen. Merkitysskeemat (meaning schemes) ovat puolestaan toisiinsa liittyviä totuttuja yksittäisten odotusten tapoja; tietoa, uskomuksia, arvo-oikeutuksia, tunteita. Kun merkitysperspektiivi viittaa esimerkiksi oppimis- tai ihmiskäsitykseen, niin merkitysskeema kuvaa muun muassa odotuksia opettajan roolista. (Mezirow 1985a, 21–22 ja 1991a, 43–44.)

Merkitysperspektiivit ja merkitysskeemat muovaavat ja rajoittavat valikoivasti odotuksia, käsityksiä ja tietoa luoden kehykset, ”rajallisen rakenteen” selittää ja ymmärtää asioita ja kokemuksia. Ne vaikuttavat siihen, mitä ihminen havaitsee ja ajattelee, miten hän ymmärtää ja jäsentää kokemuksiaan ja minkälaisia merki-

²² Merkitysperspektiivi viittaa tässä samansisältöiseen käsitteeseen kuten Kuhnin ”paradigma” ja Cellin ”kartat” (Mezirow 1991d, 42).

tyksiä hän niille antaa. Oppimistilanteessa tämä tarkoittaa sitä, että käsitellessään itselleen tuttuja tai uusia asioita ihminen pyrkii tulkitsemaan niitä sen hetkisten merkitysperspektiivien tai -skeemojen valossa. Oppimista tapahtuu silloin, kun ihmiselle tulee tarve muuttaa merkitysskeemoja (tietoja, uskomuksia, tunteita) tai merkitysperspektiivejä kyetäkseen ymmärtämään opiskeltavan asian tai kokemuksen. Vain merkitysperspektiivin muutos johtaa uudistavaan oppimiseen, koska se sisältää ajattelun perusteiden, ennako-olettamusten muuttumisen. Muulloin oppiminen tapahtuu nykyisen viitekehyksen puitteissa. Oppimisen syvyys riippuu siitä, millä tasolla ja mihin suuntaan ennako-oletukset muuttuvat. Siksi ihminen voi oppia neljällä eri tavalla:

- 1) *merkitysskeemojen kautta*: arvioimalla ja erottelemalla merkitysskeemoja aikaisempaa syvemmälle voi aikuinen saada uutta ulottuvuutta johonkin merkitysskeemaan,
- 2) *oppimalla uusia merkitysskeemoja* siten, että ne sopivat ja vahvistavat paremmin olemassa olevaa merkitysperspektiiviä, jolloin merkitysperspektiivi saattaa myös laajentua,
- 3) *merkitysskeeman muuttumisen kautta*: aikuinen reflektoi totunnaisia oletuksia, jolloin reflektointi voi johtaa myös merkitysperspektiivin muutokseen sekä
- 4) *merkitysperspektiivin muutoksen kautta*, jolloin aikuinen arvioi kriittisesti merkitysperspektiivin taustalla olevia ennako-oletuksia. (Mezirow 1991d, 93–94 ja 1995, 45.)

Merkitysperspektiivin muutoksessa on kyse prosessista, jonka aikana ihminen tiedostaa sen, miten ja miksi hänen ennako-oletuksensa ovat määrittäneet tapaansa havaita, ymmärtää ja tuntea asioita, ja jonka tuloksena hän muuttaa olettamuksiaan. Mezirowin näkemyksen mukaan merkitysperspektiivit saattavat sisältävät oppimista rajoittavia episteemisiä, sosiolingvistisiä tai psykologisia vääristymiä (distortion) ihmisten omaksuttua muiden ihmisten arvoja kyseenalaistamatta niitä. Episteemiset vääristymät liittyvät ihmisen suhteeseen tietoon ja sen käyttämiseen, sosiolingvistiset tai sosiokulttuuriset ihmisen suhteeseen ympäristöön, sen sosiaaliin ja kulttuuriin suhteisiin sekä valtaan ja kieleen ja psykologiset vääristymät liittyvät ihmisen suhteeseen omaan itseensä. Oppimiseen sisältyy vapauttava elementti²³ silloin, kun ihminen tiedostaa vääristymät, arvioi uudelleen ennako-oletuksiaan ja sen pohjalta tiedostaa, miten vääristymät ovat rajoittaneet

²³ Oppimisen esteistä vapautumisesta on kyse myös voimaantumisen (empowerment) -käsitteessä. Voimaantuminen nähdään ihmisestä itsestään lähtevänä prosessina tunnistaa, luoda ja kannota omat voimavaransa sekä löytää omat voimansa itsensä auttamisessa (Garman 1995, 30–31; Siitonen 1999, 93). Antikainen (1996, 253) puolestaan viittaa empowerment-käsitteellä ihmisen valtautumiseen eli muutokseen ihmisen toimintakyvyn vahvistumisessa sekä osallistumisen kautta tapahtuvaan muutokseen ympäristössä.

hänen toimintaansa. Tällainen emansipatorinen oppiminen voi olla uudistavaa, transformatiivista silloin, kun uusi ymmärrys ohjaa toimintaa. (Mezirow 1981, 6; 1991a, 43; 1991d, 72–89 ja 1995, 42.) Myös Freiren ”sorrettujen pedagogiikan” (the pedagogy of oppressed) keskeisenä ajatuksena on yhteiskunnallisen tiedostamisen (conscientation) ja kriittisen ajattelun herättäminen. Auttamalla ihmisiä ymmärtämään yhteiskunnan toimintatapaa, omaa paikkaansa yhteiskunnassa ja vaikutusmahdollisuuksiaan, he oppivat myös tunnistamaan omat kykynsä ja rajoitteensa. Siten he kykenevät murtamaan sen hiljaisuuden kulttuurin, mikä syntyy ihmisten joutuessa alistettuun asemaan. (Freire 1972, 27, 51–56 ja 1985, 60, 103–104.)

Transformatiivisen oppimisen mukaan aikuisen oppimista ei voi ymmärtää määrittämällä se behavioristisesti, ulkoisen käyttäytymisen muutoksen termein. Uudistava oppiminen edellyttää toimintaa, mutta opiskelijalla tulee olla tahtoa ja mahdollisuuksia toimia uusien näkemystensä mukaisesti (Mezirow 1991c, 354–355). Vakiintuneiden ja tavanmukaisten odotustottumusten kyseenalaistaminen sisältää aina uhkatekijöitä ja voimakkaita tunteita. Toiminnan mahdollisuudet ja taso riippuvat siitä, minkälaisista oppimisen esteistä vapaudutaan. Jos ennako-oletusten uudelleenarviointi kohdistuu sosiokulttuurisiin vääristymiin, niiden muuttaminen vaatii aina jonkinmuotoista sosiaalista toimintaa. Jos kyseessä on tiedon luonteeseen tai käyttämiseen liittyvät ennako-olettamukset tai psykisten vääristymien oikaisu, toiminta ei välttämättä näy kollektiivisena vaan pikemminkin ihmisen sisäisenä muutoksena. (Mezirow 1995, 58–59.) Vääristymien jaottelu auttaa siten ymmärtämään sitä, että oppiminen voi ilmetä monenlaisena toimintana, josta vain osa on näkyvää toiminnan muutosta.

Transformatiivinen oppiminen keskittyy yksilökohtaiseen ajattelutavan muutokseen. Siinä oppimisen keskeisenä taustaoletuksena on käsitys muuttuvasta yhteiskunnasta. Toiminnaksi ei riitä opittujen tietojen soveltaminen, mikä kuvaa yhteiskunnan staattisuutta. Uudistava oppiminen korostaa muutosta sosiaalisessa toiminnassa, siihen osallistumisessa tai osallistumatta jättämisessä. Muuttunut toiminta tapahtuu arkielämän vuorovaikutussuhteissa, organisaatiossa esimerkiksi sen valtarakenteissa tai yhteiskuntajärjestelmän poliittisten, taloudellisten, kasvatuksellisten tai muiden systeemien muuttamisen tavoittelussa. Vaikka ratkaisevaa on sosiaalinen toiminta, perspektiivin muutos voi ilmetä myös muunlaisena toimintana. (Mezirow 1991a, xiii; 1991d, 209–210.)

2.3.3 Reflektio oppimisen välineenä

Transformatiivisen oppimisen mallissa merkitysrakenteen uudistaminen tapahtuu reflektion kautta (Mezirow 1995, 44). Reflektiota käytetään yleensä yleiskäsitteenä niille älyllisille ja tunnepitoisille toiminnoille, joissa yksilö pyrkii selvittämään kokemuksiaan tavoitteena uudenlainen ymmärrys ja arviointien muuttuminen (Boud, Keogh & Walker 1985, 19). Reflektiolla tarkoitetaan siten sitä, että ihminen tarkastelee ajatteluaan, tunteitaan ja toimintaansa voidakseen tarvittaessa muuttaa niitä. Deweyn (1938) mukaan ihmisen kyky luoda uutta tietoa johtuu siitä, että hän kykenee asettamaan jonkun puolen itsestään tai toiminnastaan tarkastelunsa kohteeksi. Tämänlainen reflektio mahdollistaa oman toiminnan suuntaamisen tarkoituksellisella tavalla. Reflektio on siten oppimisen lähtökohta ja ydin. (Dewey 1933, 16–32.)

Reflektiolla on ollut merkittävä rooli aikuiskoulutuksessa. Esimerkiksi Kolbin kokemukseräisen oppimisen malli rakentuu pitkälti reflektion varaan. Omakohdaisen kokemuksen sisäisen pohdiskelun eli reflektion avulla oppija kykenee muodostamaan ilmiöistä abstrakteja käsitteitä, jotka puolestaan mahdollistavat uutta toimintaa koskevat ratkaisut (Kolb 1984, 42). Kolbia on kritisoitu siitä, että hän ei pohdi kovinkaan yksityiskohtaisesti reflektiivisyyden olemusta eli sitä, mitä sisäinen pohdiskelu todellisuudessa tarkoittaa (Boud et al. 1985, 12–13) ja, että hän asettaa reflektion ja toiminnan toistensa vastakohtaksi (Mezirow 1991a, 6). Kemmis (1985, 141–145) varoittaa erottamasta toisistaan ajattelua ja toimintaa. Hänen mielestään reflektiolla on tyypillistä dialektisuus: se suuntaa katseen sekä sisäänpäin omiin ajatuksiin ja ajatteluprosesseihin että ulospäin niihin tilanteisiin, joissa toimimme. Reflektiivisyys edellyttää siten sosiaalista kanssakäymistä. Kemmis erottaa Habermasiin²⁴ tukeutuen ongelmanratkaisuun liittyvän teknisen reflektion, tulkinnallisen reflektion, jossa korostetaan toimintojen harkintaa myös moraalisisissa kysymyksissä sekä kriittisen eli ajatteluun painottuvan reflektion.

Mezirow määrittää reflektion *”omien uskomusten oikeutuksien tutkimisena ennen kaikkea toiminnan suuntaamiseksi ja ongelmanratkaisussa käytettävien strategioiden ja menettelytapojen toimivuuden uudelleen arvioimiseksi”* (Mezirow 1991a, vxi). Reflektiolla on kolme tehtävää. Se ohjaa toimintaa, jäsentää tuntema-

²⁴ Habermas (1979, 236–244) pyrki paljastamaan tiedon ja tietämisen yhteiskunnalliset ehdot tiedonintressiteoriassa. Hänen esittämänsä teoria perustui väittämään, että tiedolla on olemassa aina jokin intressi, jonka avulla pyritään tavoitteen toteuttamiseen, koska tieto on sidoksissa omaan aikaansa ja tiedon rakentajien arvoihin. Siten intressit määrittävät ne näkökulmat, joiden avulla voidaan ymmärtää todellisuutta. Hän jakoi tiedon intressit tekniseen, praktiseen ja emansipatoriseen. Hyödyntäen Habermasin tiedonintressejä ja kommunikatiivisen toiminnan teoriaa Mezirow (1981, 3–24) on jakanut oppimisen instrumentaaliseen, kommunikatiiviseen ja emansipatoriseen.

tonta yhtenäiseksi kokonaisuudeksi ja arvioi uudelleen aiemman tiedon perusteita. Reflektio kohdistuu sisältöön, prosessiin tai ennakko-olettamuksiin. *Sisällön reflektio* tarkoittaa ongelman kohteen tai opiskeltavan aiheen sisältöä koskevien uskomusten, tietojen ja tunteiden arviointia. *Prosessin reflektiossa* arvioidaan ongelman prosessia, toimintaa tai opiskeluprosessia ohjaavia oletuksia. Sisällön ja prosessin reflektiossa on mahdollista oikaista merkitysskeemoihin liittyviä oletuksia tai syventää niitä koskevaa tietoa. *Ennakko-olettamusten reflektiossa* on puolestaan kyse merkitysperspektiivien, aiemman tiedon perusteiden uudelleenarvioinnista, mikä mahdollistaa merkitysperspektiivin muutoksen. (Mezirow 1991d, 107–108, 117 ja 1995, 44–45.)

Mezirow nimeää seitsemän reflektiivisyyden tasoa. *Ensimmäistä tasoa* hän kuvaa pelkkänä reflektiivisenä tasona, joka sisältää havaitsemisen, ajattelun ja toiminnan tapojen sekä niihin liittyvien tottumusten reflektiota. *Toinen taso* on affektiivinen reflektiivisyys, mikä tarkoittaa tietoisuutta tiettyyn toimintaan tai käsitykseen liittyvistä tunteista. *Kolmas taso*, erotteleva reflektiivisyys, mikä viittaa havaintojen, ajattelun, toimintojen tai tavanomaisten tekojen tehokkuuden arviointiin, syiden ja kontekstien tunnistamiseen sekä suhteisiimme niihin. *Neljäs taso* on arvioiva reflektiivisyys, jolloin reflektiivisyys ilmenee toimintojen, ajattelun, käsitysten arvottamisena ja tietoisuutena omista arvo-asetelmista. *Viihdentenä tasona* on käsitteellinen reflektiivisyys, eli sen arviointi, kuinka keskeisiä tai tarkoituksenmukaisia ovat ne käsitteet, joilla tiettyä todellisuutta tai ilmiötä pyritään kuvaamaan ja ymmärtämään. *Kuudes taso*, psyykinen reflektiivisyys suuntaa pohdinnan sen tunnistamiseen, että päätöksiä tai arviointeja tehdään rajallisen informaation varassa ja että oletukset vaikuttavat tapaan havaita, ajatella ja toimia. Ylin *seitsemäs taso*, teoreettinen reflektiivisyys viittaa arviointitottumusten ja epäadekvaattien käsitteiden käytön syiden tiedostamiseen. Teoreettinen reflektiivisyys mahdollistaa siten virheiden ja väärin uskomusten korjaamisen sekä niiden oletamusten uudelleenarvioinnin, joihin omat uskomukset perustuvat. Mezirow nimittää kolmea ylintä tasoa kriittiseksi tietoisuudeksi. Reflektiivinen oppiminen muuttuu transformatiiviseksi, uudistavaksi oppimiseksi teoreettisen reflektiivisyyden avulla, kun huomataan, että aikaisemman toiminnan tai ajattelun perustana olevat ennakko-olettamukset eivät ole päteviä nykyisessä tilanteessa, ja se johtaa tarpeeseen muuttaa niitä. (Mezirow 1981, 12–13 ja 1991d, 5–6, 107–110.)

Kontiaisen (1989, 99–100) mukaan Mezirowin reflektiivisyyden tasot kuvaavat oppimisen etenemistä ja oppimisen vaiheita. Hänen mielestään ne osoittavat myös sitä, että arkitodellisuuden käsitykset, ajatukset ja toiminnat voivat saada uusia jäsennyksiä ja näköaloja silloin, kun ne asetetaan kriittisen analyysin kohteeksi. Aikuisten oppimisen tukemisen näkökulmasta ne auttavatkin kiinnittämään huomiota siihen, mistä näkökulmasta asioita reflektoidaan oppimistilanteessa

ja minkälaisiin näkökulmiin tulisi keskustelua suunnata. Jarvisin (1987, 92) mielestä neljä ensimmäistä tasoa pitäisi nimetä ei-reflektiiviseksi oppimiseksi, koska ne eivät mahdollista muutokseen johtavaa oppimista. Jarvis ei kuitenkaan pohdi sitä, saattavatko myös ne käynnistää sellaisen oppimisprosessin, jonka seurauksena myös ajattelumallit muuttuvat. Mezirow (1991d, 106–107 ja 1995, 40–41, 47) on käyttänyt käsitettä 'ei-reflektiivinen toiminta' viitaten sillä pääasiassa tavanomaiseen toimintaan (habitual action). Monet toiminnot ovat tulleet totunnaisiksi siinä mielessä, että ihminen vain toimii tietyllä tavalla pohtimatta toiminnon tapaa tai syytä. Näin toimiessaan ihminen voi kiinnittää huomion muualle. Kyse on Mezirowin (mt.) mielestä samasta ilmiöstä, johon Polanyi (1959, 12–13) viittaa hiljaisen tiedon (tacit knowledge) käsitteellä²⁵.

Reflektiossa on kyse kriittisestä ajattelusta. Watson ja Glaser määrittelevät kriittisen ajattelun tutkivana asenteena tietoon (Watson & Glaser 1964, 5–8). He kuvaavat kriittistä ajattelua ongelmanratkaisutaitona: kykynä määrittää ongelma, valita oikea tieto ongelman ratkaisemiseksi, tunnistaa ongelmaan liittyvät oletukset, muotoilla päteviä hypoteeseja ongelman ratkaisemiseksi sekä vetää johtopäätöksiä ja arvioida niitä. Arkikeskustelussa kriittinen ajattelu liitetäänkin asioiden kyseenalaistamiseen: miksi tämä on näin, mitä perusteita sille on, voisiko se olla toisin.

Brookfield (1987, 5–7, 13) täsmentää kriittisen ajattelun ja kriittisen reflektion suhdetta. Hän määrittää kriittisen ajattelun positiivisena, kontekstisidonnaisena, tunnepitoisena ja rationaalisena prosessina, joka edellyttää jatkuvaa omien uskomustemme ja oman käyttäytymisemme perustana olevien olettamusten tunnistamista. Kriittistä reflektiota kriittisessä ajattelussa edustaa juuri ajatusten ja toiminnan perustana olevien olettamusten tunnistaminen ja analyysi. Mezirow viittaa näihin Brookfieldin ajatuksiin pohtiessaan kriittisen reflektion ja kriittisen ajattelun suhdetta. Hän pitää kriittistä ajattelua yläkäsitteenä arvioiden, että kriittinen ajattelu voi sisältää reflektion kaikki kolme tehtävää. Kriittisessä reflektiossa on puolestaan kyse vain viimeisestä funktiosta eli aiemman tiedon perusteiden uudelleenarvioinnista. (Mezirow 1991b, xiv–v.)

Kriittisen reflektion käsite on hankala. Reflektiivinen toiminta jo itsessään sisältää tiettyä kriittisyyttä, koska siinä on kyse uskomusten oikeutuksien tutkimisesta. Mezirow (1991b, 12–13) itsekkin toteaa, että periaatteessa pitäisi puhua premissien reflektoinnista. Tällöin kriittinen tarkastelu ulottuisi riittävän syväle eli ennako-oletuksiin, henkilökohtaiseen viitekehykseen, koska vain se mah-

²⁵ Polanyi loi käsitteen hiljainen tieto erotukseksi fokusoidulle, eksplisiittiselle tiedolle. Hiljaisella tiedolla hän viittasi käytännön kautta hankittuun tietoon, mikä koko ajan vaikuttaa ihmisessä mutta, mitä ei voi ilmaista tyhjentävästi sanoin. Polanyi halusi painottaa tunteiden ja "kätketyn" todellisuuden painoarvoa tiedossa. (Polanyi 1978.) Hiljaista tietoa voidaan muuntaa eksplisiittiseksi esimerkiksi metaforien tai analogioiden kautta tuotettaessa tietoa yhteisöllisesti (Nonaka 1994, 16–21).

dollistaa transformatiivisen oppimisen. Prosessien ja sisällön reflektio tuottaa muuntasoista oppimista. Kuitenkin Mezirow toteaa, että myös näiden reflektio voi johtaa odotustottumusten ja sitä kautta myös ennako-olettamusten uudelleen arviointiin. Sen sijaan kriittinen reflektio suuntaa katseen pelkästään jälkimmäiseen korostaen vain sen merkitystä. Tästä näkökulmasta pelkkä kriittisen reflektion korostaminen aliarvioi prosessien ja sisällön reflektion merkitystä. Myös kriittisyyden käsite on ongelmallinen, koska siihen sisältyy helposti negatiivinen sävy (Törmä 1999, 16). Välttämättä kriittisyyteen liittyvää negatiivista sävyä pitäisi korostaa kriittisyyden rakentavaa sävyä oppimisen edistämiseksi. Järkevämpää saattaisikin olla puhua yleisemmällä tasolla kriittisyyteen kannustamisesta. Oppimisen tavoitteena on joka tapauksessa aikaansaada muutos nykyisessä ajattelussa ja toimintatavassa. Syvintä oppimista on ennako-olettamusten muutos, toisin sanoen transformatiivinen oppiminen. Samalla se korostaa myös sisällön ja prosessien reflektion tärkeyttä oppimisprosessissa.

2.3.4 Ryhmä oppimisen ja dialogin areenana

Transformatiivista oppimista on kritisoitu sen yksilökeskeisyydestä (esim. Cunningham 1992, 185; Newman 1994, 236–242). Yksilökeskeisyys on osaltaan ymmärrettävää, koska merkitysperspektiivin muutos edellyttää sitä, että ihmisen itse on käytävä läpi ja hyväksyttävä kokemustensa merkitysten uudelleentulkinta. Merkitykset ovat ihmisessä itsessään. Vaikka transformatiivisessa oppimisessä korostetaan oppimisen yksilökeskeisyyttä, vaatii se myös vuorovaikutusta ja kommunikaatiota muiden kanssa. Mezirow näkee kriittisen reflektion edellytyksenä dialogiin osallistumisen pienryhmissä, jossa omien ajatusten pätevyys testataan alistamalla ne rationaaliseen ja kriittiseen diskurssiin muiden kanssa. (Mezirow 1991c, 354; 1991d, xiv.) Juuri tässä korostuu transformatiivisen oppimisen sosiaalisen kontekstin ja yhteisöllisyyden merkitys. Myöhemmässä määritelmässään Mezirow onkin nostanut painokkaammin esille oppimisen sosiaalisena prosessina: *”Learning is defined as the social process of construing and appropriating a new or revised interpretation of the meaning of one’s experience as a guide to action”* (Mezirow 1994, 222–223).

Pienryhmien reflektiivistä elementtiä painottaa myös ruotsalainen tutkija Cunilla Härnsten. Tutkiessaan 1990-luvun alussa työelämän opintopiirejä hän (1994) näki niissä liittymäkohtia erityisesti Paolo Freiren ”sorrettujen pedagogiikan” sekä Oskar Negtin ”eksemplarisesta oppimisesta” mallin (exemplarisches Lernen) vapauttavaan olemukseen. Hänen mukaan opintopiireillä on mahdollisuus

avata vaihtoehtoinen väylä alistumiselle niiden rohkaistessa osallistujia demokraattiseen työskentelytapaan. Siinä osallistujat itse etsivät uutta tietoa uskaltaan kyseenalaistaa myös asiantuntijoiden näkemykset ja vaikuttavat siten olemassa olevien olosuhteiden muuttamiseksi. (Härnsten 1994; 56, 66, 75–76.)

Dialogilla Mezirow viittaa puhuttuun ja kirjoitettuun kommunikaatioon, samoin kuin arkipäivän keskusteluun. Diskurssin²⁶ erottaa arkipäivän keskustelusta se, että diskurssin tavoitteena on yhteisymmärryksen löytäminen (Mezirow 1995, 53–54). Mezirow yhdistää diskurssiin osallistumisen itseohjautuvuuden käsitteeseen. Hänen käsityksensä mukaan itseohjautuvuuden ytimenä on kommunikatiivinen pätevyys, toisin sanoen puhujan kyky ilmaista asioita kielen avulla ja neuvotella merkityksistä ja tarkoituksista passiivisen osallistumisen sijaan.

Mezirow (1985a, 27, 104; 1985b, 143, 1991c, 69, 96) ei pidä diskurssin ytimenä vuorovaikutusta itseään, vaan oppijoiden valmiutta yhdessä toisten kanssa arvioida ja muuttaa omia käsityksiään silloin, kun se on perusteltua. Samoin pohjoismaisessa tutkimuksessa käytetyn tasaveroisen vuoropuhelun kehittäjä Gustavsen (1992, 34–35, 38) korostaa, että vain keskustelussa luodaan uutta kieltä ja siten kaikki osallistujat ovat sekä tiedon tuottajia että sen vastaanottajia. Keskustelu-prosessi itsessään antaa ihmiselle tilaisuuden kuvata kokemustensa merkityksiä ja hankkia niille pätevyys. Tasaveroisella dialogilla tarkoitetaan kykyä omistautua avoimeen keskusteluun kaikilla osallistumisen tasoilla. Siinä tähdätään luottamuksellisen vuorovaikutuksen aikaansaamiseen eri hierarkia-asemassa olevien esimiesten ja työntekijöiden kesken (Gustavsen 1992, 3).

Oman kokemuksen tulkitseminen täysin puolueettomasti on hyvin hankalaa, koska jokainen on sidoksissa omaan viitekehukseensä. Keskustelijoiden tulee myös kyetä hallitsemaan kielen käyttöä siten, että heillä on kyky tehdä itsensä ymmärrettäväksi kielen avulla sekä kyky ymmärtää yhteistä kieltä, yhteisiä arvoja ja normeja (Mezirow 1991d, 65). Kasvio (1990, 125) muistuttaa, että ”herruudesta vapaan” keskusteluyhteyden synnyttäminen ei välttämättä toteudu niin helposti kuin, miltä se periaatetasolla näyttää. Erilaisiin neuvottelu- ja keskustelukäytäntöihin tottuneet dominoivat helposti keskustelua, eivätkä kaikki välttämättä yrittäkään osallistua aktiiviseen keskusteluun (esim. Kuula 1994, 50). Kommunikatiivinen toiminta edellyttää yhteisen tulkintakehikon rakentamista käsiteltävästä asiasta ja myös toimintaympäristöstä. Tämä luo pohjan keskustelussa esitettyjen ajatusten validoinnille eli niiden pätevyyden hankkimiselle sen hetkisessä tilanteessa. Tämä kutsutaan rationaaliseksi diskurssiksi. (Mezirow 1985b, 144; 1991d, 65–69, 118 ja 1995, 53–54).

²⁶ Ahteenmäki-Pelkonen (1998, 138) on tulkinnut Mezirowin valinnee pääosin diskurssi-käsitteen silloin, kun hän on halunnut korostaa dialogissa toteutettavaa kriittistä arviointia. Ahteenmäki-Pelkonen kuitenkin toteaa myös sen, ettei tämäkään erottelu ole johdonmukainen.

Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoriaan tukeutuen on Mezirow (1991d, 76–78, 198 ja 1995, 54) määritellyt rationaalisen diskurssin edellytykset, jotka rakentavat samalla ihanteelliset edellytykset aikuisen oppimiselle. Mezirow (1995, 54) on kuvannut seitsemän eri piirteen avulla ideaalia rationaalista diskurssia. Ihanteellisessa diskurssissa keskustelijoilla on tasa-arvoinen mahdollisuus osallistua keskusteluun. He saavat täydellistä ja tarkkaa tietoa keskusteltavasta asiasta sekä ovat vapaita pakosta ja vääristävistä itsekuvista. Keskustelijat kykenevät arvioimaan tapahtumaa ja asettamaan argumentteja objektiivisesti sekä olemaan avoimia vaihtoehtoisille näkemyksille. Tällöin he myös hyväksyvät sen tavan, jolla muut ajattelevat ja tuntevat. Ihanteellinen diskurssi edellyttää keskustelijoiden kykyä reflektoida kriittisesti oletuksia ja niiden seurauksia, kykyä hyväksyä informoitu, objektiivinen ja rationaalinen konsensus pätevyyden laillisena testinä siihen asti kunnes uusia perspektiivejä tai argumentteja nousee esille ja ne hyväksytään diskurssin kautta parempina oikeutuksina. Myös Gustavsen (1992, 3–4) on laatinut tasaveroisen vuoropuhelun periaatteet, joissa on löydettävissä yhteneväisiä piirteitä rationaalisen diskurssin edellytysten kanssa. Laatomassaan tutkimuskatsauksessa Mezirowin transformatiivisen oppimisen mallin käytöstä Taylor (1997, 48–49) on todennut useissa tutkimuksissa kritisoidun rationaalista diskurssia ymmärryksen maksimoinnista osallistujien välillä. Taylor viittaa kritiikin esittäjien johtopäätöksiin siitä, että tämä on johtanut vuorovaikutussuhteiden subjektiivisempien elementtien, esimerkiksi luottamuksen ja ystävyyssuhteiden väheksymiseen diskurssissa ja uudistavassa oppimisessä

2.3.5 Yhteenveto: Transformatiivisen oppimisen mahdollisuudet opintoryhmässä

Esiymmärrykseni ryhmäoppimisesta ja sen tukemisesta perustuu konstruktivistiseen oppimisenäkemykseen ja Mezirowin transformatiivisen oppimisen malliin. Keskiössä on sen tarkastelu, miten opiskelijat prosessoivat informaatiota, mihin heidän reflektionsa suuntautuu sekä mikä on yksittäisen opiskelijan ja ryhmän välinen suhde. Mezirow (1993) kiteyttää oppimisenäkemyksensä kriittisen reflektion, diskurssiin osallistumisen ja reflektoidun toiminnan käsitteisiin (Ahtenmäki-Pelkonen 1996, 146; Mezirow 1991, 211–212, 225). Konstruktivistisuus korostuu siinä, että tieto ei ole objektiivista, opiskelijoiden ulkopuolella olevaa, vaan opiskelijat itse rakentavat merkityksiä asioille ja siten myös laajentavat ja muuttavat tietoaan. Vaikka transformatiivinen oppiminen painottaa ajatteluprosessin yksilöllisyyttä, korostetaan siinä myös oppimisen sosiaalista luonnetta diskurssiin

osallistumisena. Reflektoitu toiminta viittaa siihen, että oppimisella tavoitellaan myös toiminnallista muutosta, vaikka se ei aina ilmene näkyvänä toimintana.

Oppimisen ymmärrän kokemuksen ja tiedon tulkitsemisen prosessina, jossa oppijan rakentama uusi tulkinta tai tulkinta kokonaan uudesta asiasta ohjaa myöhempää ymmärtämistä, arvottamista ja toimintaa. Oppimisessa on siten kyse sellaisesta ajattelutavan muutoksesta, joka suuntaa havaintoja, toimintaa ja ajatuksia uudella tavalla. Oppimisen edellytyksenä on reflektio, koska vain se voi käynnistää merkitysrakenteen muuttumisen. Oppimisen syvyys riippuu siitä, kohdistuuko reflektio oppimissisältöön, opiskeluprosessiin vai omaa ajattelua ohjaaviin ennako-olettamuksiin. Uudistava oppiminen edellyttää kriittistä reflektiota eli merkitysperspektiivin muutosta. Tässä tutkimuksessa kriittisen reflektion käsitteen rinnalla käytän oppimaan kannustamisen tai kriittisyyden käsitteitä. Tällä valinnalla korostan sitä, että oppimisen kannalta arvokasta on myös sellainen oppimissisällön, opiskeluprosessin tai ennako-olettamusten reflektio, mikä käynnistää omien ajattelu- ja toimintatapojen kyseenalaistamisen ja uudelleenarvioinnin, vaikka se ei välittömästi johtaisi merkitysperspektiivin muuttumiseen.

Tutkimuksessa lähdän siitä, että oppimisessa ei tavoitella vain ammattispesiifien, vaan myös sellaisten toiminnallisten valmiuksien ja yleisten kvalifikaatioiden oppimista, jotka kannustavat aktiiviseen tiedon käsittelyyn. Tällaisia ovat muun muassa kyky ja uskallus kertoa mielipiteensä, perustella se, arvioida sen taustalla olevia ennako-oletuksia ja niiden paikkansapitävyyttä, kuunnella muiden mielipiteitä ja keskustella niistä, pohtia asioita erilaisista näkökulmista, nähdä niiden laajempia yhteyksiä sekä kyseenalaistaa asioita.

Oppimisen tutkimisessa on tärkeää tunnistaa se konteksti, jossa oppiminen tapahtuu ja jossa oppimista hyödynnetään. Tämän tutkimuksen, samoin kuin täydennyskoulutuskokeilun kannalta keskeisen toimintaympäristön, opintoryhmän itsensä lisäksi, muodostavat kuntatyöyhteisöt sekä työntekijöiden ammattiliitto paikallistasoisineen. Konstruktivistisen ajattelun mukaan oppiminen ei voi tapahtua irrallaan toimintaympäristöstään. Kun opiskeluaiheet kytkeytyvät omaan ammattiin ja työhön, on selvää, että ryhmässä opiskeltavia asioita – aikaisempaa ja uutta tietoa myös peilataan niihin. Opiskelun kytkeytyessä työpaikan tuotantoliittisiin kysymyksiin keskeiseen toimintaympäristöön kuuluu myös oman ammattiliiton edunvalvontatoimijat erityisesti paikallisella tasolla. Opintoryhmät itsessään ovat osa tätä toimintaympäristöä, koska kyse on liiton jäsenten toiminnasta.

2.4 Omaehtoisen opiskelun tuki ja ohjaus

Kun ryhmäopiskelulla tavoitellaan muun muassa aktiiviseksi toimijaksi kasvamista, opinnollisuutta, omaehtoisuutta ja itsesäätelyn vapautta, on tutkittava sitä, minkälaiset oppimisen tukemisen muodot edistävät näitä peruspilareita. Etä- ja monimuoto-opetuksen lisääntyminen formaalissa aikuiskoulutuksessa nosti 1990-luvun alussa itseohjautuvuutta tukevat oppimisen ohjauksen välineet aiempaa merkittävämpään rooliin opetuksessa ja oppimisessa, koska opiskelija ei enää ollut jatkuvasti opettajan suorassa ohjauksessa (Koro, Lehtinen & Nieminen 1990, 106; Jakku-Sihvonen 1995, 3; Sewart, Keegan & Holmberg 1988, 30; Holmberg 1995, 2). Myös vapaassa sivistystyössä, kuten opintokerhotoiminnassa ryhdyttiin korostamaan oppimisen ohjausta ja tukemista (esim. Korhonen & Puro 1992, 42–43; ks. myös Niemelä 1997, 180). 1990-luvun alkupuolen tukemisen muotoina käytettiin muun muassa tutorointia ja oppimispäiväkirjaa. Seuraavassa syvennyn tarkastelemaan niistä saatuja kokemuksia opintokerhotyyppisessä opiskelussa.

2.4.1 Tutor oppimisen tukijana

Tutorointi samoin kuin opintokerhomaiset keskustelukerhot (discussion groups, self-help groups, self-directed learning groups) nähdään yleensä yksilökohtaisen opiskelun tai etäopiskelun tuen, ohjauksen ja opetuksen muotona (esim. Clennell, Peters & Sewart 1988, 327; Perrator 1988, 39–40; Rogers 1977, 179–195). Perusmerkitykseltään tutorointi onkin henkilökohtaista ohjausta (esim. Houle 1984, 192–193). Henkilökohtaisen ohjauksen lisäksi tutorointia voidaan käyttää myös ryhmäohjauksessa. Nummenmaan (1992, 79–80) mukaan ohjaus-käsitettä voidaan käyttää kahdessa merkityksessä. Yhtäältä sillä viitataan opetus- ja ihmishuuhdeammateissa käytettävään ammatillisen keskustelun tai opetuskeskustelun työmenetelmään. Toisaalta se tarkoittaa institutionaalista toimintaa, esimerkiksi oppilaanohjausta tai ammatinvalinnanohjausta, jolle on asetettu tietyt sisällölliset tavoitteet. Tutoroinnilla on yhteenliittymiä ammattityönä tapahtuvaan ohjaukseen, jossa ohjaaja osallistuu ohjattavan johonkin ajattelu- ja toimintaprosessiin ja pyrkii erilaisin keinoin edistämään sen toteutumista (ks. Onnismaa 1998, 7; Vehviläinen 2001, 15).

Lehtisen (1992, 56–57) mukaan tutoroinnin tulisi perustua kolmeen periaatteeseen. Ensinnäkin tutoroinnin tarkoituksena on oppiminen ja sen edistäminen. Toiseksi tutorointi on prosessi, jossa tarjotaan kokonaisvaltaista ja vapaaehtoista

oppimisapua. Kolmanneksi se on aktiivista toimintaa, joka tapahtuu vain autonomisen aikuisopiskelijan sallimissa rajoissa. Tenhula ja Pudas (1994, 18) määrittelevät tutoroinnin samantyyppisesti, mutta hieman tarkemmin kaikiksi sellaisiksi toimenpiteiksi, joilla edistetään oppimista ja opiskelijan itsenäistä oppimisprosessin hallintaa, sekä autetaan häntä saavuttamaan omia päämääriään ja integroitumaan opiskelijayhteisönsä. Mezirow korostaa transformatiivisessa oppimisessa samoja asioita, mutta tuo lisäelementtinä mukaan myös tukemisen toimimaan opitun mukaisesti. Hän määrittää kaikkien aikuiskouluttajien tehtäväksi kriittisen reflektion aktiivisen edistämisen, rationaalista diskurssia toteuttavien oppimisyhteisöjen luomisen sekä opiskelijoiden auttamisen toimimaan uudistavan oppimisen mukaisesti siinä määrin kuin se on mahdollista (Mezirow 1991d, 211–212 ja 223–224). Mezirow (1991d, 201) korostaa aikuiskouluttajan tehtävänä uudelleen ajattelutapaan ohjaamista. Kouluttajan tulee auttaa opiskelijaa tarkentamaan ja tutkimaan uskomusten, tunteiden ja toiminnan taustalla olevia oletuksia, arvioimaan niiden seurauksia, identifioimaan ja tutkimaan vaihtoehtoisia oletuksia sekä testaamaan niiden validitettia reflektiivisessä diskurssissa. Ammatityönä tapahtuvassa ohjauksessa ohjaajan rooli nähdään hyvin samantyyppisesti. Ohjaaja on asiantuntija sellaisessa prosessissa, jossa ohjattava oppii itse käsittelemään kokemuksiaan, käyttämään resurssejaan, ratkaisemaan ongelmiaan ja suunnittelemaan oppimistaan (esim. Vehviläinen 2001, 13).

Useimmiten tutorin tehtävät liitetään oppisisällölliseen tutorointiin ja opiskelutekniseen neuvontaan. Esimerkiksi Lewis ja Spencer (1986, 124) pitävät tutoria aikuisopetuksen parissa työskentelevänä henkilönä, jonka ensisijaisena tehtävänä on auttaa opiskelijoita hankkimaan sellaisia taitoja ja strategioita, joita itsenäinen opiskelu edellyttää. Myös ruotsalaisissa tutkimuspiireissä tutorinkaltaisia ulkopuolisia tutkijoita pidetään tutkimuspiirien metodologisina neuvonantajina (Svenning 1990, 17). Lewis (1984, 83) korostaa lisäksi opiskelijan henkilökohtaisissa ongelmissa tai jatko-opintosuunnitelmissa sekä välittömissä ongelmissa avustamista, Lehtinen (1992, 57) ymmärtävää auttamista ja Tenhula ja Pudas (1994, 31) yhteisöön integroivaa tutorointia ja psykososiaalista tutorointia. Jälkimmäisessä tutor nähdään juuri ymmärtävänä kuuntelijana, jonka ensisijainen tehtävä on saada yksilö auttamaan itse itseään. Tällaisen reflektioivan dialogiin herättämisen uskotaan syventävän oppimista sekä antavan yksilölle itseluottamusta ja varmuutta omiin ajatuksiin (Lehtinen 1992, 61; ks. myös Puro 1997, 308–309; Viitala & Isonikkilä 1997, 108). Vehviläinen (2001, 12) pitää ammattimaisen ohjauksen tärkeimpänä työtapana ja välineenä juuri vuorovaikutusta ja keskustelua todeten kuitenkin, että keskustelu ei ole ainoa vuorovaikutuksen muoto, vaan sitä tapahtuu myös muissa kohtaamisissa ja toimintaprosesseissa.

Sari Poikela (2003, 34–35) on perehtynyt tutkimuksissaan ja opinnäytetöissään tutorointiin ongelmaperusteisessa oppimisessä. Hän korostaa sitä, että on

tärkeää oppia tunnistamaan tutorin erilaisten roolien ja tehtävien merkitykset, sillä hänen tulee osata liikkua joustavasti suunnittelijan, ohjaajan ja asiantuntijan rooleissa. Poikela (2003, 44) pitää tärkeänä, ettei tutorin sisällöllistä asiantuntijuutta aliarvioida. Hänen mielestään tutorin asiantuntijuus varmistaa esimerkiksi ryhmän keskustelun tiedollisen tason edistymisen, vaikka tutor ei luennoisikaan opetustilanteessa.

Tutorin rooli asiantuntijana oppisisällöllisissä asioissa ei näytä olevan yksiselitteinen. Avoimessa yliopisto-opiskelussa tutorilla on ollut keskeinen rooli sisällön opetuksessa ja ohjauksessa (Holmberg 1995, 7; Rogers 1977, 179–180). Rogers (1989, 153–157; ks. myös Lewis 1984, 83; Lewis & Spencer 1986, 124) pitää tärkeänä tutorin keskittymistä ohjaus- ja arviointitaitojen kehittämiseen sisällön asiantuntijuudessaan. Tenhula ja Pudas (1994, 31) puhuvat ”opetukseen integroidusta ohjauksesta”. Tällä he viittaavat tutorin tehtävään varmistaa, että jokaisella opiskelijalla on edellytykset oppia uutta tietoa. Keinoina käytetään tieteellisiä keskusteluja, opiskeltavien asioiden syvällistä pohtimista tai epäselvien asioiden selvittämistä. Samalla he toteavat, että tällainen oppimissisällöllinen ohjaus tapahtuu luontevimmin normaalin opetuksen ohessa. Barrowsin (1988, 43–45) mielestä ihannetilanteessa tutor on opiskeltavan aiheen asiantuntija. Tällöin tutor pystyy ohjaamaan opiskelijoiden ajatteluprosessia sellaisten sisällöllisten kysymysten avulla, joita hän voisi tehdä ammattilaisena itselleen vastaavassa tilanteessa. Hän arvelee kuitenkin, että vähemmänkin asiantunteva ohjaustaitoinen tutor on oppimisen kannalta parempi kuin sisällön asiantuntija ilman ohjaustaitoja. Mezirow puolestaan näkee, että oppisisältöön ja siihen liittyviin taitoihin keskittyvä kouluttaja saattaa jäädä kiinni ”tunnelitarkasteluun”. Tällä hän tarkoittaa sitä, että kouluttajalta saattaa unohtua se, että myös uusi oppisisältö on täynnä uskomuksia ja ennako-olettamuksia, jotka on tarpeen alistaa arviointiin. Jos tätä ei huomata, saattaa kriittiseen reflektioon pyrkimys vaarantua. (1991d, 201.)

Kokemuksia tutoroinnista opintokerhoissa

Vuonna 1989 käynnistivät Kansan Sivistystyön Liitto (KSL) ja Työväen Sivistysliitto (TSL) yhdessä Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen kanssa *opintokerhojen sopimusopiskelukokeilun*. Kokeilussa pyrittiin yhdistämään perinteinen opintokerho-opiskelu tavoitteelliseen yliopistotasoiseen approbatur-opiskeluun. Kerhojen tarkoituksena oli suorittaa Aikuinen ja työ (AT) -opinto-ohjelma. Kokeilun lähtökohtana oli kehittää opintokerho-opiskelua yksilöllisen opiskelun muotona pitkäkestoisessa ja vaatimuksiltaan korkeatasoisessa opiskelussa.

Opiskelun lopullinen tavoite, arvosanan suorittaminen, ja sen edellyttämät tentit sekä loppuyö arvioitiin yksilö- eikä ryhmätasolla. (Korhonen & Puro 1992, 4.)

Kokeilussa sovellettiin Malcolm Knowlesin kehittämää Englannissa ja USA:ssa käytettyä opiskelusopimuskäytäntöä (learning contract). Knowles (1975, 129–135; 1986) kehitti opiskelusopimuksen, jossa opiskelija itseohjautuvasti suunnittelee ja toteuttaa oppimistaan luonnostellen itse oppimistavoitteet, opiskelustrategian ja oppimisen arviointimenetelmän ja täsmentää niitä yhdessä kouluttajan kanssa. Samalla tavoin AT-kokeilussa opintoryhmä laati oman opintosuunnitelman ja määrittä opintoryhmän ja tutorin keskinäiset vastuut sopimuksessa, jonka molemmat osapuolet allekirjoittivat. AT-opinnot koostuivat kaikille ryhmille yhteisistä aikuisten oppimista ja työelämää koskevista sekä ryhmien omavalintaisista opinnoista. Opinnot sisälsivät opintokerho- ja yksilötyötä, etätehtäviä ja tenttejä sekä yksilö- tai parityönä tehdyn kirjallisen loppuyön. Opintokerhossa valmistaututtiin yhdessä tentteihin ja tehtiin etätehtäviä. Opintojen pituus oli noin 20 opintoviikkoa riippuen valituista opinnoista. (Korhonen & Puro 1992, 4 ja 11–12.)

Sopimusopiskelussa tutorointi nähtiin opetuksellisena ohjaamisena, missä opiskelijaa autettiin kehittämään oppimisen työtapoja ja löytämään itsestään oppimisen halun, motivaation. Oppimisteoreettisena lähtökohtana sovellettiin Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen kehää siten, että tutor kuuntelemalla, kyselemällä ja peilaamalla oppijan puheen sisältöä auttoi oppijaa hänen kriittisessä pohdiskelussaan tulemaan tietoisiksi omista tavoitteistaan, joiden avulla opiskelija itse pystyi päättämään, mitä hänen piti oppia ja tehdä. Tutorin tehtävät määriteltiin Lehtisen (1992, 57) tyypittelyn mukaisesti oppisisältöön liittyvään neuvontaan, opiskelutekniseen neuvontaan, suoraan neuvomiseen sekä ymmärtävään auttamiseen. Käytännössä tutor antoi tarvittaessa lisäopetusta, arvioi etätehtäviä, ohjasi loppuyön valmistelua sekä antoi apua yleensä ongelmatilanteissa. Opiskelijoiden loppuarvioinnissa tutorin tehtävistä korostui motivointi ja ryhmän henkinen tuki, vaikka lähes yhtä tärkeiksi tehtäviksi nousivat opiskelukokonaisuuksien hahmottaminen ja jäsentäminen, opiskelutekniikan opettaminen, tenttikirjojen sisällön selvittäminen ja opintojen ohjaus. (Korhonen & Puro 1992, 30–34.)

Kaksivuotisen kokeilun jälkeen Aikuinen ja työ -opinnot oli suorittanut loppuun kaksi kolmasosaa opiskelun aloittaneista. Noin kymmenesosa aloittaneista oli keskeyttänyt opinnot. Kokeilu osoitti ryhmäopiskelun toimivan yhtenä opiskelumuotona tavoitteellisessa opiskelussa edellyttäen, että ryhmällä on saatavilla ulkopuolista tukea ja ohjausta. Opiskelun nähtiin edellyttävän opintokerhoille tarkoitetun ohjauksen ja neuvonnan kehittämistä sekä sitä, että käytettävissä on ammattitaitoisia opintojen ohjaajia. (Korhonen & Puro 1992, 22, 43.) Samalla se kuitenkin lähensi perinteistä vapaan sivistystyön omaehtoista opintokerho-opiskelua kohti formaalia opiskelua. Tätä osoitti muun muassa tutorin rooli lisäopetuksen antajana.

Jyväskylän, Tampereen ja Oulun yliopistoissa on kokeiltu ryhmien tutorointia yhtenä opintojen tuen muotona aikuiskasvatuksen ja kasvatustieteen opintojen yhteydessä. Siten myös näissä kokeiluissa ensisijaisena tarkoituksena on ollut yksilöllisen opiskelun tukeminen. Jyväskylän yliopistossa toteutettiin vuosina 1989–1990 kasvatustieteen approbaturin monimuoto-opetuksen kokeiluprojekti (niin kutsuttu KAKOMO-projekti). Oulun yliopisto toteutti samantyyppisen kokeilun vuosina 1993–1994 ja Tampereen yliopisto aikuiskasvatuksen cum laude -opintoihin liittyvänä vuosina 1993–1995. Yhteistä kokeiluille oli perinteisen luento-opetuksen korvaaminen audio-opetuksella, lähiohjauksella eli tutorjohtoisella yksilö- ja ryhmäohjauksella sekä itsenäisellä opiskelulla. Tutorjohtoinen ryhmäohjaus tai opintopiiritoiminta muodostettiin institutionaalisesti, eikä se ollut opiskelijoiden spontaanisti omaehtoisesti rakentamaa. Tutoreilta edellytettiin kaikissa kokeiluissa vähintään laudaturtasoisia opintoja kasvatustieteessä tai sen lähitieteistä. (Ks. Koro, Lehtinen & Nieminen 1990; Pantzar 1995; Viitala & Isonikkilä 1997.)

Tutoreiden keskeisimpänä tehtävänä oli opintopiireissä tai ryhmäohjauksessa opetuskeskusteluihin jatkaa oppisisältöjen opettamista ja selkiyttämistä sekä antaa palautetta etätehtävistä. Näiden lisäksi tutorointiin sisältyi myös henkilökohtaista ohjausta ja neuvontaa sekä opetusteknistä neuvontaa. Tutoroinnin näkökulmasta kokeilut erosivat toisistaan siinä, että Jyväskylän kokeilussa keskityttiin ylipäättään tutoroinnin toimivuuteen ryhmä- ja yksilöohjauksessa (Lehtinen 1990, 74), Oulussa etätutorointiin puhelinneuvottelujärjestelmän avulla (Viitala & Isonikkilä 1997, 108) ja Tampereella tutorjohtoisten opintopiirien ja opiskelijoiden omaehtoisten opintoryhmien merkityksiin ja eroihin (Pantzar 1995, 232).

Tämän tutkimuksen näkökulmasta yliopistokokeilujen tuloksissa kiinnostavimpia ovat tehtäväjakokysymykset tutorin ja opettajan välillä sekä tutorjohtoisten ryhmien ja opiskelijoiden omaehtoisten ryhmien merkityserot opiskelulle. Oppisisällöllisen ohjauksen painotus tutoroinnissa nosti esille tehtäväjakoon liittyvät ongelmat. Erityisesti Jyväskylän ja Oulun kokeilut osoittavat tutorjohtoisen ryhmäohjauksen ja opintopiirin ohjauskeskustelun helpottaneen oppisisällön ymmärtämisessä. Oppisisällöllinen ohjaus ja opettaminen tarkoittivat lähinnä audioluennoilla käsiteltyjen kasvatustieteellisten käsitteiden ja näkökulmien syventämistä. (Koro, Lehtinen & Nieminen 1990, 87–91; Viitala & Isonikkilä 1997, 110–112; ks. myös Pantzar 1998, 74.)

Tampereen yliopiston kokeilussa arvioinnit opintopiirin merkityksestä opinollisesta näkökulmasta olivat kriittisempiä. Yhtäältä tutorjohtoisten opintopiirien todettiin edesauttaneen kriittisen reflektioprosessin syntymistä, vaihtoehtoisten perspektiivien pohtimista sekä reflektiokyvyn paranemista (Mäki-Hakola 1998, 75). Toisaalta lähes kolmasosalle opintopiireihin osallistuneista opintopiirillä ei ollut lainkaan opinollista merkitystä. Osallistuneet ilmoittivat olevansa mukana ensi sijassa sosiaalisen kanssakäymisen vuoksi, joskin myös se tuki opiskelua.

Sen sijaan omaehtoisesti, ilman tutoria kokoontuneet opintoryhmät kokivat toimintansa ensisijassa opinnollisena auttaen opiskeluisältöjen ongelmakohtien ratkaisemisessa. Vastaavantyyppiseen tulokseen päädyttiin myös hanke pohjaisessa Etelä-Sammon merkonomin oppisopimuskoulutuksessa vuosina 1994–1996, jossa opiskelun tukena käytettiin tutoria ja opintopiiriä, mutta toisistaan täysin erillään (Kauppi 1998, 166–168). Tampereen kokeilussa omaehtoisten opintoryhmien toiminnan kuvattiin lähenevän yhteistoiminnallista opiskelua, jossa oppimistavoitteiden lisäksi korostuivat oppimisprosessin kehittyminen ja ryhmän sisäinen vastuu. Kokeilussa ei kuitenkaan pohdittu ryhmien merkityksen ja toiminnan eroista johtuneita syitä. (Pantzar 1995, 235–236; Pantzar 1998, 76–77.)

Oppisisällölliseen ohjaukseen liittyi kokeilujen mukaan ristiriitaista odotusta ajatellen tutoroinnin kehittämistyötä. Opiskelijat toivoivat tutoreilta enemmän sisällön opettamista ja etätehtävien teon ohjaamista, mutta he olivat yleisesti ottaen tyytyväisiä ryhmäohjaukseen. Opettajat tunsivat luottamusta tutorointiin. Tutorit sen sijaan kokivat joutuneensa tasapainoilemaan tutorin ja opettajan roolin välillä. He toivoivatkin selkeämpää määrittelyä ja ohjeistusta opetustehtäviinsä. He pitivät oppisisällöllistä ohjausta vaativana ja haasteellisena, mutta epäilivät samalla opettajien siirtävän liikaa vastuuta heille. Lisäksi he kokivat tutorin ohjaustaitojen joutuvan todelliseen puntariin opintopiiritilanteissa, koska ryhmät olivat ainekseltaan hyvin heterogeenisiä ja kooltaan suuria. (Koro, Lehtinen & Nieminen 1990, 88–100; Isonikkilä 1996, 97–104; Viitala & Isonikkilä 1997, 113.) Kokeilut välittävätkin kuvaa tutorista etäjakson lähiopettajana. Tutorin tehtäväksi näytti jääneen sen sisällön selittäminen, mistä etäopettaja oli luennoinut tai lähettänyt oppimateriaalia. Jos tämä pitää paikkaansa voidaan kysyä, miksi tähän tarvitaan tutoria ja miksi etäopettaja ei voi tehdä samaa asiaa omassa osuudessaan. Ammattiliiton ryhmäopiskelukokeilussa tämänlaista ongelma-asettelua ei ole odotettavissa, koska lähtökohtana on se, että ryhmä opiskelee pääasiassa itsekseen. Sen sijaan poissuljettua ei ole se, etteikö tukihenkilölle tulisi ryhmältä odotuksia oppisisällölliseen ohjaukseen. Tämä edellyttää myös sitä, että tukihenkilö pitäisi valita ryhmälle vasta ryhmän päätettyä opiskeluaiheestaan. Näin tukihenkilöksi olisi mahdollista valita henkilö, joka on samalla myös oppisisällön asiantuntija. Tämä puolestaan edellyttää sitä, että tukihenkilöitä olisi reservissä valmiina odottamassa mahdollista ohjattavaa ryhmää.

Työelämän opintopiirit ja tutorointi

Työelämässä toteutuneesta omaehtoisesta opintokerhotyyppisestä toiminnasta ja sen tukemisesta nostan esille ruotsalaisen työelämän tutkimuspiiriperinteen. Ruotsissa työelämän opintokerhomuotoinen toiminta käynnistyi 1970-luvun puolivälissä työntekijäjärjestöjen ja yliopistojen tutkijoiden yhteistyössä toteutamissa *tutkimuspiireissä* (forskningscirklar) (Svenning 1990, 11; Sandberg 1996, 256). Tutkimuspiirien juuret ovat perinteisessä opintopiiritraditiossa. Tutkimuspiirejä on käytetty joko etsimään ratkaisua konkreettisiin ongelmatilanteisiin tai arvioimaan yleensä työn kehittämistarpeita ja -kohteita. Tavoitteena ei niinkään ole ensi sijassa ongelman ratkaisu kuin sen kokonaisvaltainen ymmärtäminen (Holmstrand, Olsson & Ekstav 1995, 4). Useimmiten tutkimuspiireistä haetaan vahvistusta työntekijöiden oikeuksiin ja asemaan. Tätä kautta ne kytkeytyvät työväenliikkeen ja ammattiliittojen toimintaan (Härnsten 1994, 76; Gustavsson 1991, 153). Vaikka työnantaja on huolehtinut tutkimuspiirien kustannuksista, on tutkimuspiireihin osallistuminen perustunut vapaaehtoisuuteen. Tutkimuspiireillä on myös ollut oikeus itse muotoilla ja tarkentaa tehtäväksiantoa.

Tutkimuspiirien tavoitteena on tuottaa sellaista uutta tietoa työympäristöstä, työn organisoinnista tai työn sisällöstä, johon ei ole aikaisemmin kiinnitetty huomiota, ja jonka avulla on helpompi valmistautua muuttuvaan tilanteeseen. Aihe saattaa liittyä johonkin konkreettiseen ongelmaan tai muuhun työhön liittyvään asiaan, mikä pohdituttaa työntekijöitä. Tutoreiden tavoin työpaikan ulkopuolisten tutkijoiden tehtävänä on auttaa tutkimuspiiriä ongelmien ja keskustelujen strukturoinnissa ja tiedonhankinnassa sekä opastaa erilaisiin tapoihin käsitellä ja analysoida tietoa. (Svenning & Esseveld 1990, 14; Svenning 1990, 17.) Tutkimuspiirien toiminnan pääpaino ei ole siten tutkijoiden määrittämässä teorioissa, vaan niissä malleissa, joiden avulla työntekijät jäsentävät työyhteisön toimintaa. Yhteisissä kokoontumisissa työntekijöiden ja tutkijoiden erilaiset tiedot ja kokemukset kootaan samanlaisin ehdoin yhteen. (Härnsten 1994, 13; Holmstrand et al. 1995, 4.) Tästä näkökulmasta tutkimuspiirien lähtökohdista löytyy liittymiä ruotsalaiseen demokraattisen dialogin tutkimusperinteeseen (Nummi 2000, 99).

Ruotsalaisten tutkimuspiirikokemuksista on tärkeää huomioida ulkopuolisen tukihenkilön mukanaoloon liittyvät riskit. Härnsten (1994, 82–84) sekä Holmstrand ja kumppanit (1995, 3–4) ovat koonneet ja arvioineet sekä näitä että hyötyjä omista tutkimuspiireistään. Tutkimuspiiriläisten samoin kuin ammattiliiton edustajien arvioiden mukaan tutkijan uskottiin tuoneen tieteellisen hyväksynnän toiminnalle, mikä puolestaan lisäsi tutkimuspiirien arvostusta ja tuloksia. Tutkijan uskottiin niin ikään lisänneen kriittisyyttä ja auttaneen yhteiskunnan hiljaisia ryhmiä tulemaan näkyviksi. Tutkimuspiirien yhtenä tuloksena onkin pidetty

työntekijöiden hiljaisen tiedon esille nostamista (Svenning 1990, 41). Ulkopuoliseen ohjaukseen sisältyvistä riskeistä Svenning nostaa esille rahoituksen löytämisen tutkijalle. Mikäli rahoitus löytyy, sisältyy siihen odotuksia toiminnan tuloksille ja siten vaatimuksia tutkimuspiirin toiminnalle. (Svenning 1990, 62–65.) Ulkopuolisista tutkijoista saattaa muodostua myös ehto tutkimuspiirien toiminnalle. Holmstrand ja kumppanit puolestaan arvelevat korkeakoulututkinnon suorittaneen tutkijan mukanaolon aiheuttavan epävarmuutta ja näyttämisen tarvetta vähemmän koulutettujen työntekijöiden keskuudessa. Tämän vuoksi esimerkiksi Uppsalan lääninvakuutustoimiston tutkimuspiireihin koulutettiin vetäjiä osallistujista. Näin tutkijan vaikutus koettiin pienemmäksi, mutta samalla tutkimuspiirin osallistujat kokivat sen heikentäneen osallisuuttaan piirin toimintaan ja lisänneen epävarmuutta piirin toiminnan edellytyksistä. (Holmstrand et al. 1995, 10.)

Suomessa tutkimuspiirien tapaista toimintaa ulkopuolisen tutkijan tai kehittäjän vetämänä on käytetty muun muassa henkilöstön kehittämiskoulutuksessa (esim. Järvinen & Nummi 1992; Nummi 1993) ja työelämän kehittämishankkeissa (esim. Pesonen 1997). Merkittävin ero näissä on ollut se, että työnantaja on osallistunut hankkeiden rahoitukseen, jolloin työnantaja on myös asettanut niille tavoitteensa. Tutkimuspiirejä tunnetumpi muoto Suomessa on ollut Yhdysvalloissa syntynyt ja erityisesti Japanissa kehittynyt *laatupiiritoiminta* (quality circle), mutta siinä kyse on ollut pääasiassa työn kehittämistoiminnasta. Laatupiirit muistuttavat kuitenkin omaehtoisia opintoryhmiä, koska niille ei ole välttämättä järjestetty tutorinkaltaista tukea ja ohjausta. (Sarala & Sarala 1996, 179–184; Sarala 1993.)

Esiymmärrys tutorin roolista omaehtoisessa ryhmäopiskelussa

Kun omaehtoisessa ryhmäopiskelussa oppiminen ymmärretään kokemuksen ja tiedon tulkitsemisen prosessina, jossa oppijan rakentama uusi tulkinta tai tulkinta kokonaan uudesta asiasta ohjaa myöhempää ymmärtämistä, arvottamista ja toimintaa, niin tutorin tehtävät kytkeytyvät tällöin yksilöllisen ajattelun prosessoinnin ja oppimista edistävän dialogin tukemiseen opintoryhmän sisällä sekä opintoryhmän ja sen toimintaympäristön toimijoiden välillä. Lisäksi tutorin roolia on tarkasteltava suhteessa opintokerhon ohjaajan rooliin. Aiemmin opintokerhotoiminnan traditiota tarkastellessa kerhonohjaajan tehtäväksi määriteltiin oppinnollisuuden varmistaminen, mikä viittaa sekä sisällölliseen että menetelmälliseen asiantuntijuuteen. Onkin kysyttävä, miksi opintoryhmä tarvitsee ryhmän ulkopuolista tukea, jos kerhonohjaajan tehtävät määritellään myös kerhon opin-

nollisuudesta ja toimivuudesta huolehtimisena? Onko ryhmän ulkopuolisella tuella jotain muuta lisäarvoa?

Tutorin tehtävän ymmärrän sellaiseen ajattelu- ja toimintatapaan kannustamisena ja ohjaamisena, joka edistää kriittisyyttä opiskelijan ajattelu- ja toimintatavassa. Lähtökohtani on myös se, että tutor ei ole opettaja eikä kouluttaja sanan varsinaisessa merkityksessä. Yleisesti tarkastellen tutorin tehtäviä voi periaatteessa hoitaa niin ryhmän ulkopuolinen tukija kuin kerhonoahjaajakin. Mezirow (1985a, 146–150; 1985b, 105–106) näkee, että aikuiskouluttajaa tarvitaan auttamaan opiskelijaa tunnistamaan todelliset oppimistarpeensa. Koska hän lähtee siitä että aikuisen oppimista saattavat rajoittaa episteemiset, sosiolingvistiset tai psykologiset vääristymät, on aikuinen saattanut määrittää oppimistarpeensa myös näiden vääristymien pohjalta. Aikuiskouluttajan tehtävänä on auttaa opiskelijaa näkemään näiden vääristymien taakse ja auttaa määrittämään todelliset oppimistarpeensa.

Opintokerhoon johdettuna, jos lähtökohtana on se, että kerhonoahjaaja on tasaveroisen ryhmän jäsen, ja että hän on ollut tasaveroisesti ryhmässä määrittämässä oppimisen tavoitteita, on hän samalla tavoin kiinni mahdollisissa oppimista häiritsevissä vääristymissä kuin muutkin ryhmän jäsenet. Tällöin hän ei kykene auttamaan kriittisen reflektion edistämisessä. Ryhmän ulkopuolinen ohjaaja ei ole samalla tavoin kiinni näissä vääristymissä. (Mezirow 1991d, 201.) Tämän vuoksi myös opintokerhossa on perusteltua olla ulkopuolinen tukija kerhonoahjaajan lisäksi. Opintokerho-opiskelussa sisällön asiantuntijuutta välittää muun muassa ryhmän käyttämä opintomateriaali. Kuten Mezirow painottaa, tällöinkin ohjaus on arvosidonnaista ohjaajan ja taustayhteisön arvoihin. Myös nämä on kyettävä alistamaan kriittisen diskurssin tarkasteltavaksi. (Mezirow 1991c, 361–363.)

2.4.2 Oppimispäiväkirja ohjauksen välineenä

Päiväkirjan pitäminen on vanha itseilmaisun ja itsereflektion muoto. Päiväkirjan (journals)²⁷ käyttö lisääntyi 1960-luvun lopulla, kun informaalisesti kirjoittamiseen alettiin kiinnittää huomiota (Macrorie 1987, 1). Tärkeänä käynnistäjänä tässä oli muun muassa naisliike, jossa päiväkirjat antoivat naisille väylän saada äänensä kuuluviin (Lowenstein 1987, 94). Macrorie (1987, 1) toteaa johtavien kielikoulukuntien todistaneen, että ihminen löytää merkityksiä maailmassa tutkimalla sitä

²⁷ Päiväkirjoista on englanninkielessä käytetty useita käsitteitä: journals, logs, daybooks, think-books, diaries (Fulwiler 1987, 5).

oman luontevan puhekielen kautta. Hän viittaa Bruneriin, Vygotskyyn, Emigiin, Brittoniin ja Moffetiin kirjoittaessaan:

”1. Kun ihmiset nivoivat yhteyksiä uuden informaation ja jo tietämänsä välillä, he oppivat ja ymmärtävät, että uusi informaatio on parempaa (Bruner 1966)

2. Kun ihmiset ajattelevat ja kuvaavat ajatuksiaan, he tekevät sen symbolisin merkein tavallisesti kielen välityksellä, useimmiten verbaalisesti mutta myös matemaattisesti, visuaalisesti, musikaalisesti ja niin edelleen (Vygotsky 1962).

3. Kun ihmiset oppivat asioita, he käyttävät siinä kaikkia kielen muotoja – lukemista, kirjoittamista, puhumista ja kuuntelemista. Jokainen muoto auttaa ihmisiä oppimaan ainutlaatuisella tavalla (Emig 1977).

4. Kun ihmiset kirjoittavat uudesta informaatiosta ja uusista ideoista -lukemisen, puhumisen ja kuuntelemisen lisäksi- he oppivat ja ymmärtävät niitä paremmin (Britton 1975)

5. Kun ihmiset välittävät siitä, mitä kirjoittavat ja näkevät siinä yhteyksiä omaan elämäänsä, he sekä oppivat että kirjoittavat paremmin (Moffet 1968)”. (Macrorie 1987, 5.)

Oppimispäiväkirjoilla on siis erilaisia kasvatuksellisia tarkoituksia itseilmaisun harjoittelemisesta aina ongelmien hahmottamiseen ja arvioimiseen. Macrorie (1987, 6) määrittelee päiväkirjalle seuraavat neljä tehtävää:

- 1) niiden avulla autetaan opiskelijoita liittämään henkilökohtaisia kokemuksia opiskeltavaan materiaaliin,
- 2) päiväkirja antaa paikan opiskelijoille pohtia, oppia ja ymmärtää opiskeltavaa aihetta,
- 3) päiväkirjaan opiskelija voi kerätä havaintoja, vastauksia ja tietoa ja
- 4) päiväkirja antaa mahdollisuuden harjoittaa kirjoittamistaitoa.

Anson ja Beach (1995, 21–52) pitävät päiväkirjaa myös sosiaalisen ilmapiirin ja sosiaalisten suhteiden parantamisena, koska sen kirjoittaminen lisää keskusteluja luokassa. Päiväkirjojen avulla pyritään tukemaan opiskelijoiden itsearviointia ja kriittistä ajattelua (Leino-Kilpi 1993, 9; Hiukkamäki & Vähämaa 1997, 98; Morrison 1996). Commander ja Smith (1996, 496) suosittelevat käyttämään oppimistilaisuuksissa päiväkirjaa, jolloin opiskelijalle tarjoutuu mahdollisuus kirjoittaa oppimisestaan ja siten myös oppia siitä. Opiskelijoita rohkaistaan ilmaisemaan rehellisesti henkilökohtaisia näkemyksiä, ottamaan riskejä ajatuksissaan ja kirjoittamaan omalla luonnollisella äänellään. Päiväkirjoja on käytetty myös kuvaamaan opiskelijoiden kokemusmaailmaa, tunnistamaan ja helpottamaan opiskelijoiden stressiä, tunnistamaan oppimisen vahvoja ja heikkoja puolia samoin kuin opettaja-opiskelijasuhteen tukemiseen sekä tunnistamaan opiskelijoiden omia moti-

vaatiotekijöitä (Leino-Kilpi 1993, 9). Päiväkirjaa voidaan käyttää myös opiskelijan kirjoitustaitojen kehittymisen seurantaan (Lonka & Lonka 1996, 18–21).

Henkilökohtainen päiväkirja

Useimmiten oppimispäiväkirja on henkilökohtainen työväline. Siten myös kokemukset päiväkirjan käytöstä liittyvät pääosin henkilökohtaiseen opiskeluun. Oppimispäiväkirja voi sisältää monenlaisia asioita käytetyistä opiskelumateriaaleista omiin kokemuksiin, tunteisiin ja pohdiskeluihin. Tavallisesti opiskelija kirjoittaa päiväkirjaa annettujen ohjeiden mukaisesti. Ohjeiden tarkkuusaste vaihtelee. Yhtenä tärkeänä ohjeena pidetään yleisesti sitä, että kirjoittaminen on säännöllistä. Päiväkirjan kirjoittamiseen voidaan varata aikaa esimerkiksi oppitunneilla. Usein opiskelijoille annetaan teemoja, joita reflektoidaan päiväkirjassa. Tavoitteena on, että opiskelijat itse löytäisivät heille sopivan kirjoittamis- ja käyttötavan. (Esim. Leino-Kilpi 1993, 25; Hiukkamäki & Vähämaa 1997, 99.)

Jos niin sovitaan, päiväkirja voidaan myös antaa opiskelun aikana opettajalle tietyn väliajoin luettavaksi tai kommentoitavaksi (Macrorie 1987, 7, 9; Hiukkamäki & Vähämaa 1997, 99–100). Opettaja voi kirjoittaa kommenttejaan suoraan päiväkirjan sivuille selvittäen esimerkiksi kohtia, joita oppilas ei ole ymmärtänyt. Tämä auttaa opettajaa havaitsemaan, missä kohdin opiskelija tarvitsee opastusta tai tukea, missä määrin opiskelijat ovat sisäistäneet opetuksen ja pystyvätkö he soveltamaan oppimaansa muihin asioihin (Baron, 1987, 232). Macrorie (1987, 7) kuitenkin korostaa, ettei opettajan pidä antaa kirjallista palautetta joka kerta, koska se uuvuttaa helposti opettajan. Tietoisuus siitä, että joku lukee päiväkirjaa, saattaa myös nostaa rimaa kirjoittamiselle. Tällöin kirjoittaja voi alkaa tahtomatta kirjoittaa lukijalle eikä itselleen. (Elbow & Clarke 1987, 19 ja 23.)

Kirjeitse tapahtuva oppiminen edellyttää tutorilta kykyä ohjata kommenttien avulla, neuvoa opiskelun jatkamisessa sekä kykyä tavoittaa opiskelijan nykyinen tiedon määrä ja asioiden ymmärryksen taso, jotta neuvo olisi relevantti. Clenell, Peters ja Sewart korostavat neuvojen humanista sisältöä, jotta ne eivät tuhoa opiskelijan itsearvostusta. Näin opiskelija voi kokea neuvon rakentavana ja oppimista tukevana. Tutorin toivotaan myös viittaavan samaan opiskelumateriaaliin, jota opiskelija käyttää, mikä auttaa luontevan yhteyden syntymistä tutorin ja opiskelijan välille. Niin ikään tutorin kirjoitusten tulisi olla tarkkaan mietittyjä ilmaisuja ja luonteeltaan hienotunteisia. Päiväkirjan luonteesta johtuen tutor ei voi enää tarkentaa tai selittää kirjoittamaansa silloin, kun opiskelija avaa kirjeen. (Clenell et al. 1988, 330–331.)

Suomessa oppimispäiväkirjan käyttö lisääntyi itseohjautuvan oppimisen tukena 1980-luvun lopulta alkaen erityisesti terveydenhuoltoalan koulutuksessa (ks. Leino-Kilpi 1993) ja 1990-luvulla myös muussa ammatillisessa ja yliopistokoulutuksessa (Lakio & Lehtinen 1995). Oppimispäiväkirjan avulla on pyritty lisäämään muun muassa opiskelijoiden itsearviointia. Tulokset ovat olleet vaihtelevia. Opiskelijoiden kriittisyys oppimispäiväkirjan kirjoittamista kohtaan on liittynyt liian vähäisiin kirjoittamisohjeisiin ja motivaation puuttumiseen. Myös opiskelijoiden omien kokemusten reflektointi on ollut vähäistä. Päiväkirjaan ei ole osattu kirjoittaa sellaisia asioita, joiden avulla olisi jälkeenpäin voitu reflektoida omaa oppimista. (Leino-Kilpi 1993, 85, 94–96; Kauppi 1998, 160–161.) Kaikki eivät myöskään välttämättä pidä kirjoittamisesta (Anderson 1993, 306). Motivaation kannalta on kuitenkin tärkeää, että opiskelijat kokevat päiväkirjan kirjoittamisen mielekkääksi ja huomaavat, että sitä hyödynnetään opetuksessa (Lonka & Lonka 1994, 212).

Omaehtoisissa opintokerhoissa on käytetty vähän oppimispäiväkirjoja. Ruotsissa työyhteisöjen tutkimuspiireissä henkilökohtaisia päiväkirjoja on käytetty tutkimuspiirin raportin apuna (esim. Svenning 1988, 9–10). Opintokerhojen sopimusopiskelukokeilussa kannustettiin opiskelijoita kirjoittamaan oppimispäiväkirjaa. Opiskelijat kokivat sen kuitenkin liian työlääksi (Korhonen & Puro 1992, 28). Kokeilun raportissa ei kuitenkaan selvitetä, missä määrin ryhmät tai yksittäiset opiskelijat käyttivät päiväkirjaa ja missä määrin ryhmällä oli muita opiskeluun liittyviä kirjallisia tehtäviä, joiden kautta pidettiin yhteyttä tutoriin.

Ryhmäpäiväkirja

Graybeal (1987, 307–310) on käyttänyt ryhmäpäiväkirjaa kielellisten taitojen kehittämiseen uskonnon opetuksessa. Jokainen ryhmän jäsen kirjoitti kerran viikossa lisäyksen ryhmäpäiväkirjaan lukien samalla muiden kirjoitukset aiheesta. Näin heillä oli myös mahdollisuus vastata muiden kirjoituksiin ja lisätä omia ideoita, mietelmiä ja tunteita aiheesta. Kokemukset ryhmäpäiväkirjasta ovat olleet myönteisiä. Sen koetaan antavan mahdollisuuden laajentaa energiaa ja ideoita, mikä ei olisi mahdollista henkilökohtaisissa päiväkirjoissa. Se auttaa opiskelijoita liittämään opitut käsitteet ja termit omiin kokemuksiin esimerkiksi miettien, onko itsellä vastaavatyyppejä kokemuksia. Tehdessään näin he määrittelevät uudelleen omin sanoin, mitä olivat tehneet. Löytäessään yhteyksiä heidän motivaationsa ja kiinnostuksensa asioihin lisääntyvät.

Graybeal uskoo, että yhteinen päiväkirja auttaa myös rakentamaan yhteisöllisyyttä. Ryhmä alkaa vähitellen toimia tiiminä²⁸. Päiväkirjan avulla ryhmä oppii tuntemaan toisiaan paremmin. Ryhmäpäiväkirja auttaa ottamaan toisensa vakavasti ja sallii kokeilla yhteisöllistä ja yhteisön oppimisen luonnetta. Se toimii siten myös ryhmän itsensä apuna tukien ja auttaen toinen toisiaan oppimisessa ja näkemään toiset ryhmän jäsenet arvokkaina tukijoina ja auttajina. Graybeal näkee, että ryhmäpäiväkirjassa on vapauttavampaa arvioida yhdessä käsiteltyjä asioita kuin henkilökohtaisessa päiväkirjassa. Se antaa paikan olla myös ymmällään asioista, samoin kuin suhtautua omiinkin näkemyksiin itsekriittisesti. (Graybeal 1987, 307–310.) Tällä tavoin toimien ryhmäpäiväkirja edellyttää luottamuksen rakentamista päiväkirjan käyttäjien kesken.

Ryhmäoppimispäiväkirjoista ei Suomessa ole tutkimuksellisia kokemuksia. Joissakin Suomessa toteutetuissa laatupiireissä on kirjoitettu kiertävää päiväkirjaa kokoontumisista, mutta sitä ei ole käytetty oppimismielessä (esim. Sjöholm 1993, 25). Graybealin ryhmäpäiväkirjakokemusten pohjalta ymmärrykseni on, että jokaisen vuorollaan kirjoittaman ryhmäpäiväkirjan avulla on mahdollista edistää yhteisöllisyyttä. Macrorieen viitaten se tukee reflektiivistä ajattelua ja antaa myös ryhmän ulkopuoliselle tukihenkilölle ryhmätapaamisten rinnalla ryhmän ohjauksen tapaamisten välillä tukihenkilön kommentoimista päiväkirjaa. Huolimatta siitä, että henkilökohtaisesta päiväkirjan käytöstä on vaihtelevia kokemuksia, päiväkirjan kirjoittaminen antaa mahdollisuuden aktiivisen tiedon rakentamisen edistämiseen. Ryhmäpäiväkirjassa ryhmän paine saattaa johtaa siihen, että päiväkirjaan kirjoittamista pohditaan enemmän, koska tiedetään myös muiden ryhmän jäsenten lukevan sitä. Päiväkirjan kirjoittaminen jälkikäteen antaa jo sinänsä kirjoittajalle tilaisuuden reflektoida tapahtunutta opiskelutilannetta. Päiväkirjan kirjoittamisen ohjausta suunniteltaessa on nämä haasteet otettava huomioon.

2.4.3 Yhteenveto: Ammattiliiton tuki omaehtoisessa ryhmäopiskelussa

Tässä tutkimuksessa ymmärrän tutorin tehtävän sellaiseen ajattelutapaan kannustamisena ja ohjaamisena, joka edistää kriittisyyttä opiskelijan ajattelu- ja toimintatavassa. Tutorin sijasta käytän kuitenkin tukihenkilön käsitettä. Näin haluan välttää tukihenkilötoiminnan sekoittamista formaalin koulutuksen yhteydessä käytettyyn tutorjohtoiseen ryhmäopiskeluun. Tällä korostan myös sitä, että tu-

²⁸ Katzenbach määrittelee tiimin pieneksi määräksi ihmisiä, joiden taidot täydentävät toisiaan ja jotka ovat sitoutuneet yhteiseen päämäärään, suoritustavoitteisiin ja työskentelytapaan, josta he kantavat keskinäistä vastuuta (Katzenbach & The RCL Team 1996, 217–220).

kihenkilö ei ole opiskeluisällön opettaja tai asiantuntija. Tukihenkilötoiminnan tavoitteena on siis kriittisyyttä edistäen kannustaa ryhmää oppimaan ja auttaa ryhmää edistymään oppimisessaan. Kunnioittaen ryhmän omaehtoisuutta tukihenkilö transformatiivista oppimista soveltaen tarjoaa ohjaus- ja neuvonta-apua oppimaan kannustamisessa, keskusteluareenojen luomisessa, dialogin toteuttamisessa sekä antaa valmiuksia opiskelijoille muuttaa oppiminen toiminnaksi. Tukihenkilön kannustus dialogiseen keskusteluun ei pitäydy vain opintoryhmän sisälle. Se ylittää myös ryhmän dialogiin toimintaympäristönsä kanssa opiskeluaikahetkään koskevilla asioilla.

Kerhonohtajan tehtävät pidän perusteltuna erottaa ohjauksellista tehtävistä. Tämän vuoksi käytän kerhonohtajasta nimeä ”opintoryhmän yhteyshenkilö”. Niin oppimisen kuin ryhmän sosiaalisen toimivuuden vastuu on koko ryhmällä eikä vain ryhmän ohjaajalla. Ohjaajan tehtävänä on hoitaa kokoontumisia varten käytännön järjestelyjä sekä toimia yhdyshenkilönä tukihenkilöön muun muassa oppimispäiväkirjojen lähettämisessä ja kommenttikirjeiden vastaanottamisessa. Lisäksi ryhmän yhteyshenkilö pitää yhteyttä opintokeskukseen ja tarvittaessa muihin yhteistyötahoihin opiskelun aikana.

Yksi ammattiliiton tarjoaman tukihenkilön toimintatapa ryhmäopiskelun ohjauksessa on kannustaa ryhmää kirjoittamaan ryhmäoppimispäiväkirjaa, jota tukihenkilö kommentoi. Tämä mahdollistaa useampien ryhmien tukemisen samanaikaisesti, koska tukihenkilö ei tällöin osallistu pääsääntöisesti ryhmän kokoontumisiin. Ymmärrykseni on, että se samalla auttaa ryhmää refleктоimaan oppimistaan kirjoitusvaiheessa. Ryhmäpäiväkirjassa jokainen kirjoittaa vuorollaan oppimispäiväkirjaa kustakin ryhmän kokoontumisesta. Toisten kirjoitusta voi halutessaan kommentoida päiväkirjaan. Kirjoittaminen auttaa jäsentämään opiskeltavaa asiaa, siihen liittyviä tunteita, kokemuksia, ajatuksia ja niiden perusteluja. Päiväkirjaan kirjoitetaan tavallisesti sellaisia asioita, joita kirjoittaja pitää tärkeinä, tai joita yhdessä halutaan kirjoittaa päiväkirjaan.

Kun päiväkirja lähetetään ryhmän ulkopuoliselle tukijalle arvioitavaksi ja kommentoitavaksi, toimii päiväkirja myös keinona saada ohjausta opiskelulle. Tukihenkilön kommenttien yhteinen käsittely antaa ryhmälle mahdollisuuden arvioida myös oman oppimisensa etenemistä. Päiväkirjaan kirjoitettu teksti mahdollistaa myös sen, että siihen voi palata uudelleen. Päiväkirjasta voi seurata opiskelun kulkua ja etenemistä. Päiväkirjaa voi käyttää myös ajattelun kehittämisen ja oppimisen edistämisen arvioinnin välineenä. Lähtökohtani on myös Graybealin korostama ryhmäpäiväkirja yhteisöllisyyden vahvistajana ja Macrorien näkemys päiväkirjasta reflektiiviseen ajatteluun mahdollistajana. Ryhmän yhteinen oppimispäiväkirja korostaa ryhmässä opiskelun merkitystä. Oppiminen ei riipu vain omasta toiminnasta, vaan myös siitä, miten jokainen ryhmän jäsen sitoutuu oppimisen edistämiseen.

Päiväkirjan käyttämiseen ohjauksen ainoana keinona sisältyy riskejä. Koska ohjaus perustuu vain päiväkirjasta välittyvään tekstiin, ohjaus tapahtuu jälkikäteen ja kirjoitettua tekstiä ei voi samalla tavalla perustella tai tarkentaa kuin välittömässä vuorovaikutuksessa välittyvää viestiä. Tämän vuoksi päiväkirja ei voi olla ainoa ohjauksen keino, vaan sen lisäksi tulee tukihenkilön olla ryhmän kanssa vuorovaikutuksessa myös muulla tavoin opiskelun aikana.

2.5 Yhteenveto tutkijan tutkimuskohdetta koskevasta esiymmärryksestä

Tässä luvussa olen koonnut esiymmärrystäni tutkimuksen kohteena olevan ryhmäopiskelun täydennyskoulutuskokeilun lähtökohdista. Ymmärrykseni toimii samalla tämän tutkimuksen viitekehyksenä. Olen lähestynyt tutkimuskohdetta neljästä näkökulmasta. Ensiksi tarkastelin työelämän haasteita omaehtoiseen ammatilliseen täydennyskoulutukseen ja kysyin, mistä syntyy ammattiliiton perusteet tukea jäsentensä omaehtoista ammatillista opiskelua. Totesin, että taustalla on täydennyskoulutuksen kasautuminen korkeasti koulutetuille ja työhierarkiasa ylemmissä toimihenkilöasemassa oleville sekä ammattiliiton oman edunvalvonnan laajeneminen työpaikkojen tuotannollisiin kysymyksiin. Selvitellessäni työnantajan henkilöstökoulutuksen tavoitteita totesin niiden taustalla olevan henkilöstökoulutuksen kytkeminen organisaation strategiaan. Ristiriitaa löytyi henkilöstöryhmien eritasoisesta osallistumisesta koulutukseen sekä ammatillisen osaamisen hyödyntämismahdollisuuksista työssä. Ammattiliiton intressin jäsentensä osaamisen kannustamiseen kytkin liiton laajan edunvalvonnan strategiaan. Totesin ryhmäopiskelun kokeilun perustuvan sille oletukselle, että ammattiliitto voi tarjota taloudellisesti edullisen ja jäsenille tutun väylän ammatilliseen kehittämiseen, jonka haasteena on vahvistaa samanaikaisesti sekä ammatti-identiteettiä että aktiivista toimintaa paikallisessa edunvalvonnassa. Totesin myös, että Negtin eksemplaarisen oppimisen mallia soveltaen ammattiliiton oikeutuksen ohjauksellisen tuen antamiseen kytkeytyy tukihenkilön mahdollisuuteen tarkastella opiskelijoiden kokemuksia yhteiskunnallisina ilmiöinä ja liittää niihin edunvalvonnallisia tavoitteita. Samalla se toteuttaa vapaan sivistystyön peruspilaria itsesäätelyn vapaudesta. Riskinä on kuitenkin omaehtoisuuden vaarantuminen. Tukihenkilötoiminnan haasteeksi nouseekin yhdistää nämä kaksi peruspilaria ja toimia siten, että opintoryhmällä on viime kädessä oikeus päättää, hyödyntääkö se liiton tarjoamaa tukihenkilöapua opiskelussaan ja jos hyödyntää, niin missä määrin.

Toiseksi selvitin opintokerho-opiskelun traditiota ja toiminnan peruspilareita ja kysyin, miksi juuri opintokerho on käyttökelpoinen opiskelumuoto ammattiliiton toiminnassa. Verrattuani opintokerhotoiminnan alkuvuosikymmenten peruspilareita vuoden 1993 opintokeskuslainsäädännön uudistuksen perusteisiin totesin, etteivät peruspilareiden keskeisimmät sisällöt ole juurikaan muuttuneet. Esiymmärrykseni mukaan myös 1990-luvun puolivälin opintokerho tarjoaa vapaan sivistystyön muotona väylän aktiiviseksi kansalaisyhteiskunnan jäseneksi kasvamiseen sekä sosiaalisen ja henkisen kasvun tukemiseen, omaehtoisuuteen, opinnollisuuteen, laaja-alaisuuteen sekä moniarvoisuutta ja arvopohjaisuutta korostavaan itsesäätelyn vapauteen. Erityisesti jälkimmäinen antaa tilaa myös ammattiliiton ajatusmaailman edistämiseksi. Ryhmäopiskelu edistää elinikäistä oppimista, mutta kysymykseksi nousee se, minkälaisen arvon työyhteisö ja työntekijä antavat sille.

Kolmanneksi tutkin, mihin oppimisen tulisi suuntautua, jotta se lisäisi aktiivista tiedon käsittelyä ja aktiivista osallistumista niin opintoryhmässä kuin työpaikallakin. Tarkastelin eri oppimiskäsityksiä ja oppimisen malleja. Päädyin siihen, että konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen pohjautuva Mezirowin transformatiivisen oppimisen malli soveltuu ryhmäoppimisen malliksi. Perusteluna pidän sitä, että se syventyy merkitysten rakentamiseen yksilökohtaisena prosessina edellyttäen samalla pienryhmässä käytävää diskurssia. Tämän pohjalta määrittelin oppimisen kokemuksen ja tiedon tulkittamisen prosessiksi, jossa oppijan rakentama uusi tulkinta tai tulkinta kokonaan uudesta asiasta ohjaa myöhempää ymmärtämistä, arvottamista ja toimintaa. Keskeisenä oppimisprosessissa totesin Mezirowia soveltaen olevan kriittisyyden edistäminen, dialogiin osallistuminen ja reflektoituun toimintaan kannustaminen.

Neljänneksi kysyin, minkälaiset ryhmäoppimisen tuen muodot kannustavat aiemmin määrittelemiä ryhmäopiskelun peruspilareita sekä aktiivista tiedon käsittelyä. Arvioin erityisesti sitä, voisivat 1990-luvun alussa itseohjautuvassa opiskelussa käytetyt tutorointi ja oppimispäiväkirja soveltaa ryhmäopiskeluun. Soveltaen Mezirowin kuvausta aikuiskouluttajan tehtävästä tukihenkilön tehtävinä pidän kriittisyyteen, dialogiin ja reflektiiviseen toimintaan kannustamista. Opintoryhmän ohjaaja ollessaan tasavertainen ryhmän jäsen ei voi toimia kriittisen reflektion edistäjänä. Hänen roolinsa on toimia ryhmän yhteyshenkilönä tukihenkilöön, opintokeskukseen ja muihin ulkopuolisiin tahoihin päin. Totesin myös, että oppimispäiväkirjalla on edellytykset toimia Graybealia soveltaen yhteisöllisyyden ja Macrorieta soveltaen reflektiivisyyden edistämiseksi.

3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimusalueeni on vapaassa sivistystyössä. Omaehtoinen ryhmäopiskelu, opintokerho vapaan sivistystyön toimintamuotona luo yhden elinikäisen oppimisen väylän. Tässä luvussa määrittelen tutkimuksen tarkoituksen ja täsmennän tutkimusongelmat.

Tutkimus pohjautuu KTV:n vuosina 1995–1996 toteuttamaan täydennyskoulutuskokeiluun, jossa KTV tarjosi jäsentensä opintokerho-opiskelun tueksi tukihenkilöä ja ryhmäoppimispäiväkirjan käyttöä. Tutkimuksessani kysyn, mitä kokeilussa saatiin aikaan eli minkälaista oppimista kokeilun tuloksena oli havaittavissa, mitä tukihenkilötoiminnasta opittiin kokeilun aikana ja mitä omaehtoinen ryhmäopiskelu ja oppiminen merkitsivät kuntatyöpaikoilla ja ammattiliiton edunvalvonnassa eli miten omaehtoinen ryhmäopiskelu auttoi opiskelijoita, työpaikkoja ja ammattiliiton paikallista edunvalvontaa työelämän erilaisissa muutostilanteissa. Tutkimuksessani pyrin yhdistämään työelämän eri toimijoiden – tutkittavien eli ryhmäopiskelijoiden, tuen antajan eli ammattiliiton sekä tutkittavien toiminnan kohteen eli kuntatyön – intressejä ammatillisen kasvun edistämiseen erityisesti vapaan sivistystyön muotona. Koska ryhmäopiskelun tavoitteena on vahvistaa ammatti-identiteettiä, on syytä olettaa, että siitä hyötyvät niin opiskelijoina olevat työntekijät omana ammatillisena kehittymisenään, työnantaja ja työyhteisö entistä ammattitaitoisempana henkilöstönä kuin ammattiliitto ammatistaan ja työstään kiinnostuneina aktiivisina vaikuttajina.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää työntekijöitä edustavan Kunta-alan ammattiliiton, tukeman omaehtoisen ryhmäopiskelun merkitystä jäsenten kriittisyyden ja osallisuuden sekä ammatillisen kasvun edistäjänä. Tutkimukseni kohdistuu erityisesti ryhmien oppimiseen sekä siihen, miten sellainen ryhmäopiskelun tuki, jonka tavoitteena on kannustaa opiskelijoita kyseenalaistamaan ja uudelleen arvioimaan omia ja muiden ajattelu- ja toimintatapoja sekä niiden taustalla ole-

via perusteita, auttaa vahvistamaan jäsenten ammatillista osaamista ja aktiivista osallisuutta kuntatyön erilaisissa tilanteissa.

Tutkimusongelmat tiivistän kahteen kysymykseen:

- 1) mikä on omaehtoisen ryhmäopiskelun merkitys kuntatyön muutostilanteissa ja
- 2) millä tavoin tukihenkilön ohjaustoiminta ja ryhmäoppimispäiväkirja toimivat kriittisyyteen ja aktiivisuuteen kannustamisessa.

Näiden kysymysten avulla tavoitteeni on kehittää ryhmäopiskelun tuen mallia ammattiliiton tukemaan omaehtoiseen opintoryhmätoimintaan.

Tutkimusongelmia tarkennan seuraavilla alakysymyksillä:

- 1) Omaehtoisen ryhmäopiskelun ja oppimisen merkitys kuntatyön muutostilanteissa
 - mistä syntyy oppimistarve?
 - miten opiskeluaiheet kytkeytyvät työelämään, oman ammattiin ja niissä tapahtuviin muutoksiin?
 - minkälaista oppimista ryhmien oppimisen kuvaukset ilmentävät?
 - miten oppimisessa ilmenee kriittisyyden kehittyminen?
 - mikä on ryhmäopiskelun ja oppimisen merkitys opiskelijalle itselle, työyhteisölle ja ammattiliitolle
- 2) Tukihenkilön ohjaustoiminnan ja ryhmäoppimispäiväkirjan toimivuus kriittisyyteen ja aktiivisuuteen kannustamisessa
 - minkälaiseksi muodostui ohjaustoiminta kriittisyyden edistämisessä?
 - miten ryhmät käyttivät oppimispäiväkirjaa ja kommenttikirjeitä?
 - minkälaista kriittisyyttä oppimispäiväkirjat ilmentävät?
 - mitkä ovat kirjeitse tapahtuvan ohjauksen ongelmat ja edellytykset?
 - mikä on ulkopuolisen tuen merkitys omaehtoiselle ryhmäopiskelulle?
 - mikä on ammattiliiton ohjauksellisen tuen merkitys oppimiselle?

Tutkimukseni oppimisteoreettinen esiymmärrykseni rakentuu pääosin Mezirowin transformatiivisen oppimisen malliin. Oppimisen tuen muodoissa sitä täydentää Graybealin kokemukset ryhmäoppimispäiväkirjasta yhteisöllisyyden ja Macrorien reflektiivisyyden edistäjänä. Ammattiliiton ohjauksellisen tuen esiymmärrykseni perustana on Negtin eksemplaarisen oppimisen malli ammattiliiton kouluttajan merkityksestä sekä ammattiliiton tukema ryhmäopiskelu vapaan sivistystyön peruspilareiden toteuttajana. Tarkasteluni ryhmäopiskelun merkityksestä työyhteisön näkökulmasta pohjautuu henkilöstösuositussopimuksen lähtökohtaan henkilöstön kehittämistä strategisena voimavarana ja koulutuksen kytkemisestä organisaation tuloksellisuuden kehittämisessä. Ammattiliiton tukeman kriittisyyttä ja osallisuutta edistävän ryhmäopiskelun perusta rakentuu vapaan sivistystyön peruspilareille. (Kuvio 1.)



KUVIO 1. Tutkijan esiyymmärrys tutkimusongelmien viitekehyksestä

4 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET VALINNAT, TUTKIMUSAINEISTO JA ANALYYSI

Tutkimusfilosofisesti tarkastellen tutkimuksen epistemologis-ontologisena lähtökohtana on konstruktivismi. Se, mitä kutsun tiedoksi, on ihmisen itsensä aktiivisesti kokoama ja tulkitsema konstruktio maailmasta. Tieto ei ole objektiivista, sitä ei voi tavoittaa suoraan aistihavaintojen pohjalta eikä se ole suoraan siirrettävissä toiselle. Tiedon konstruoinnissa havaitsemisella ja kielellä on keskeinen sija, koska sen avulla ihminen antaa merkityksiä ilmiöille. Ryhmäopiskelussa jokainen opiskelija rakentaa itse tietoa havainnoiden, valikoiden ja muokaten sitä aiempaan tietovarantaansa sopivaksi sekä keskustellen muiden kanssa. Tämä johtaa myös siihen, että jokaisen kokemukset opiskeluprosessista ja -sisällöstä sekä oppimisesta ovat erilaisia.

4.1 Kvalitatiivinen toimintatutkimus tutkimusmenetelmänä

Tutkimuksessani tarkastelen oppimisen ja sen tuen merkityksiä. Merkitysten tutkimista pidetään usein laadullisena tutkimuksena. Kun tutkitaan ihmisten käyttäytymistä merkityksellisenä toimintana ja eritellään asioiden, kohteiden ja toimintojen sosiaalisia merkityksiä, on sen perustana näkemys inhimillisen tiedon merkitysvälitteisyydestä (Alasuutari 1984, 314). Laadullisessa tutkimuksessa ei ole kyse siitä, miten ihmisten tapa jäsentää kokemustaan vastaa todellisuutta, vaan siitä, minkälaisia merkityksiä ja arvoja ihmiset antavat kokemuksilleen ja eri asioille. Merriam (1988, 166) toteaa, että tutkijaa, joka itse on ensisijainen instrumentti tiedon kokoamisessa ja analysoinnissa, ohjaa tietoisuus siitä, että se, mitä tutkimus tuo tullessaan, on hänen itsensä tulkintaa ilmiöstä.

Tässä luvussa perustelen tarkemmin tutkimukseni menetelmällisiä valintoja, analyysitapaa, esittelen tutkimusaineiston sekä pohdin omaa rooliani aktiivisena tutkijana sekä kokeilun tulosten raportoina ja analysoijana.

4.1.1 Laadullisen tutkimuksen piirteitä

Laadullinen tutkimus sisältää monia erilaisia lähestymistapoja, tutkimusmenetelmiä ja -suuntauksia. Bogdan ja Biklen (1992, 29–33) hahmottavat kvalitatiivista tutkimusta viiden piirteen kautta:

- 1) Kvalitatiivinen tutkimus hankkii tietonsa tutkimuskohteen luonnollisessa ympäristössä.
- 2) Kyse on kuvailevasta tutkimuksesta.
- 3) Tutkimus liittyy pikemminkin prosessiin kuin produktiin.
- 4) Sen analyysitapana on induktio.
- 5) Sen avulla etsitään merkityksiä.

Myös Patton (1991, 17–18) liittyy kvalitatiivisen tutkimuksen mielellään prosessien tutkimiseen. Tietoa prosessista voidaan saada paneutumalla osallistujien omiin kokemuksiin. Hänen mielestään kvalitatiivinen tutkimus soveltuu hyvin työelämän tutkimukseen, koska sen avulla päästään ilmiön todellisuuteen käsiksi. Kvalitatiivisten menetelmien avulla työelämän kehittäjät oppivat hankkimaan eri lähteistä tietoa ja oppivat sitä myös muiden kokemuksista.

Jokaista laadullista tutkimusta voidaan pitää ainutkertaisena tapauksena. Kun tutkimuskohteina ovat ihmiset ja heidän elämisaailmansa, on kyse tavallaan jatkuvan muutoksen tutkimisesta. Tutkijan onkin tärkeää huolehtia metodien yhteensopivuudesta tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen kanssa. Tutkimuksen etenemistä ei siten voi suunnitella kovin tarkkaan etukäteen, vaan tutkija joutuu jatkuvasti kehittämään ja etsimään sellaisia metodeja, jotka sopivat juuri kyseisen tutkimuksen tarkasteluun, ja joilla ratkaistaan siinä esille nousseita kysymyksiä ja ongelmia (Varto 1992, 98–99). Kaavamaisesti käytetyt tutkimusmenetelmät saattavat kaventaa ilmiön moninaisuutta ja hävittää kohteen dynaamisen luonteen. Laadullisen lähestymistavan avulla on mahdollista säilyttää kokonaisuus niin, ettei se pirstoudu yksittäisiksi irrallisiksi asioiksi. Tarvittaessa kuitenkin kyetään tarkastelemaan myös yksittäisiä asioita tai tilanteita. (Emt. 14; Merriam 1988, 32–35; Eisner 1991, 10–15.)

Laadullisen tutkimuksen etuna voidaan pitää sen joustavuutta ja moniaineksisuutta. Aineiston moniulotteisuus syntyy siitä, että aineistoa ei koota tietyissä erillisissä tilanteissa, vaan dokumentointi tapahtuu sellaisista tilanteista, jotka olisivat olemassa, vaikka tutkimusta ei tehtäisikään. Esimerkiksi opintoryhmät olisivat opiskelleet, vaikka tätä tutkimusta ei olisikaan tehty. Niin ikään päiväkirjat kertovat normaaleista kokoontumisista, eivätkä opintoryhmät kokoontuneet vain kirjoittaakseen päiväkirjaa. Kun opintoryhmien ja tukihenkilön toiminnalle ei etukäteen aseteta tarkkaa toimintamallia, antaa se mahdollisuuden selkiyttää tutkimuskysymyksiä toiminnan edetessä. Samoin aineistoa on mahdollista tarkastella erilaisista näkökulmista, koska näkökulmia ei ole päätetty tarkkaan etukäteen.

Yhtenä laadullisena lähestymistapana voidaan pitää toimintatutkimusta (action research). Toimintatutkimuksen juuret liitetään usein Kurt Lewiniin (esim. Kalliola 1996, 54; Kuula 1999, 24). Hän (1948, 202–203) piti toimintatutkimuksen perustana ajatusta sosiaalisen todellisuuden paremmasta ymmärtämisestä siten, että tutkimus yhdistetään todellisessa elämässä tehtävään muutokseen ja sen tutkimiseen. Toimintatutkimuksessa tavoitellaan käytännön toiminnan ja teorian välistä vuorovaikutusta kokoamalla systemaattisesti tietoa ja tietämistä. Muun muassa Syrjälä (1994, 31) näkee toimintatutkimuksen omaa työtä tutkivana tutkimuksena, mikä voi olla joko arkielämään liittyvää tieteellistä toimintaa tai ammatillinen oppimisprosessi.

Toimintatutkimuksen mukaisia ajatuksia esitteli jo Dewey (1929, 24) viime vuosisadan alkupuolella arvostellessaan yhteiskuntatieteitä toiminnan ja tiedon erottamisesta toisistaan ja korostaessaan tiedon käytännöllistä sovellettavuutta. Noffke (1997, 2–3) samoin kuin McKernan (1991, 8–9) liittävät toimintatutkimuksen historialliset lähtökohdat myös kasvatuksen alueelle, edellinen erityisesti opetus suunnitelmien tutkimukseen, jälkimmäinen 1900-luvun alussa Amerikassa toimineeseen Science of Education -liikkeeseen sekä Deweyn edustamaan eksperimentalistiseen ja progressiiviseen kasvatustieteeseen.

Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa toimintatutkimuksen ensimmäisenä puolestapuhujana mainitaan usein Stephen Corey (Zeichner 2001, 274; Syrjälä & Numminen 1988, 54). Hän kehitti 1940- ja 1950-luvuilla Columbian yliopistossa opetus käytäntöjä lewiniläiseen toimintatutkimusnäkemykseen tukeutuen. Zeichnerin (mt.) arvioin mukaan hän ei voimakkaasta panostuksestaan huolimatta kyennyt puolustamaan toimintatutkimusta legitimiinä muotona kasvatustieteellisessä tutkimuksessa.

Zeichner (2001, 273–276) jakaa englanninkielisten maiden kasvatustieteellisen toimintatutkimuksen viiteen päätraditioon. Jaottelu kuvaa toimintatutkimusta yhtäältä osallistavana, toisaalta oman työn tutkimisena ja kehittämisenä. *Ensimmäisenä* Zeichner mainitsee Coreyn kehittämän ”lewiniläisen” toimintatutkimuk-

sen USA:ssa. *Toisen* perinteen luo brittiläinen ”opettaja työnsä tutkijana” -liike. Stenhausen ja Elliotin kehittämänä se tavoitteli opetuskäytäntöjen muuttamista 1960- ja 1970-luvuilla opettajien toimiessa reflektiivisinä opetustyön tutkijoina ja opetussuunnitelmien kehittäjinä (Elliot 1987, 162–164). *Kolmas* traditio on australialaisessa kriittisessä toimintatutkimuksessa. Myös tässä keskeisinä toimijoina ovat opettajat. Tavoitteena on opettamistyön ammatillistumisen kautta kehittää kriittisiä yhteisöjä ja parantaa yhtä aikaa sekä käytäntöjä että tietämystä käytännöistä ja niihin liittyvistä rajoittavista tekijöistä (Kemmis & McTaggart 1988, 22–25; Carr & Kemmis 1986, 9, 224). *Neljäs* toimintatutkimustradition loi 1980-luvulla Pohjois-Amerikassa syntynyt uusi opettajatutkimusliike, jonka yhtenä vaikuttimena on Schönin (1983) näkemykset reflektiivisestä ammattilaisuudesta. Myös tässä tutkittiin opettajien käytännöllistä tietoa yhteistyössä yliopistojen ja opettajien kanssa. *Viidentenä* Zeichner nostaa esille 1990-luvulla yliopisto- ja collegeopettajien piirissä nousseen opettajankouluttajien itsetarkkailututkimuksen (self-study research), jossa on keskitytty aihekeskeiseen tutkimukseen, esimerkiksi opettajakouluttajien taisteluihin rotu-, luokka- ja sukupuolikysymyksissä.

Viiden toimintatutkimustradition lisäksi Zeichner korostaa Latinalaisessa Amerikassa, Afrikassa ja Aasiassa alistettujen ryhmien parissa tapahtuvaa osallistavaa tutkimusta (participatory research), jossa yhtenä uranuurtajana on ollut kanadalainen Budd L. Hall. Yhteiskunnallisilta tavoitteiltaan osallistava tutkimus lähenee australialaista kriittistä toimintatutkimusta. Hall (2001, 172) itse korostaa toiminnassaan selkeitä yhteenliittymiä Freiren sorrettujen pedagogiikkaan. Brittiläisen ja australialaisen toimintatutkimuksen välimaastoon voidaan sijoittaa pohjoismaisessa työelämän tutkimuksessa kehitetty kommunikatiivinen toimintatutkimus. Se tavoittelee muutosta ja innovaatiota tasavertaisen vuoropuhelun avulla (Gustavsen 1992).

Eri maanosissa ja eri aikoina näyttää syntyneen omat toimintatutkimustraditionsa, jotka eivät aina erotu juurikaan toisistaan. Eroja on kuitenkin löydettävissä muun muassa *tavoitteessa*: korostetaanko ensi sijassa toiminnan kehittämistä vai uuden tiedon tuottamista; *tarkastelunäkökulmassa*: onko kyseessä yksilöllinen vai yhteisöllinen toiminta; ja *tutkijan roolissa*: onko tutkija aktiivinen muutosa-gentti vai tasavertainen keskustelija (esim. McNiff, Lamac & Whitehead 1996; Kuula 1999; Kemmis 1994). Taulukossa 5 olen tarkastellut eri kasvatustieteellisen toimintatutkimuksen traditioita ja niiden ominaispiirteitä edellä kuvattujen erojen mukaisesti.

Toimintatutkimusta on koko sen historian ajan sovellettu enimmäkseen kasvatustieteissä sekä sosiologiassa ja sosiaalipsykologiassa. Kasvatustieteissä toimintatutkimus on saanut alaa erityisesti opettajankoulutuksessa ja -tutkimuksessa sekä oppilaitosten kehittämisessä, sosiologiassa ja sosiaalipsykologiassa puolestaan vahvimmin työelämän tutkimuksessa (Hart & Bond 1995, 23–38). Suomalainen

TAULUKKO 5. Toimintatutkimuksen traditiot

traditio	tavoite	tarkastelunäkökulma	tutkijan rooli
Lewiniläinen toimintatutkimustraditio USAssa (mm. Corey, Cunningham, Miel)	<ul style="list-style-type: none"> toiminnan ymmärtäminen ja kehittäminen ihmisten välisen kommunikaation ja vuorovaikutuksen kehittäminen tutkimus avuksi määrittämään opetustilanteessa tehtävien päätösten perusteluja 	<ul style="list-style-type: none"> yhteisöllinen: toteutus ryhmässä 	<ul style="list-style-type: none"> auttaa ongelman ymmärtämisessä yhteistyö opettajien ja rehtorien kanssa
Brittiläinen toimintatutkimus "teacher as researcher-movement" (mm. Elliot, Stenhouse, Ruddick)	<ul style="list-style-type: none"> opetussuunnitelman uudelleenrakentaminen ja -käsitteellistäminen tavoitteena pedagogisesti ohjautuva ja opiskelijoiden elämään läheisesti kytkeytyvä opetussuunnitelma kehittää opettajaa refleksiivisenä toimijana ja opettamista tutkimisen muotona opetusprosessin muuttaminen tiedon siirtämisestä vuorovaikutukselliseksi ja keskustelupohjaiseksi 	<ul style="list-style-type: none"> yksilöllinen: opettaja työ 	<ul style="list-style-type: none"> opettajat työnsä tutkijoina ja kehittäjinä opettajan yhteistyö yliopistojen kanssa
Osallistava toimintatutkimus Australiassa ns. kriittinen toimintatutkimus (mm. Kemmis, Carr, McTaggart)	<ul style="list-style-type: none"> tasa-arvoisuuden ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistäminen kouluissa ja yhteiskunnassa itsekriittiset yhteisöt: valaistuminen oman tilanteensa suhteista, vapautuminen omaa valtaa rajoittavista persoonallisista ja institutionaalisista rajoitteista yhteisöjen sosiaalisten käytäntöjen edistäminen opettajat kasvatuksellisen tiedon tuottajina 	<ul style="list-style-type: none"> yhteisöllinen: opettajat, oppilaat, vanhemmat ja muut yhteisön jäsenet 	<ul style="list-style-type: none"> muutosagentti, yhteistoiminnan koordinoija ja osallistuja, joka jakaa vastuun yhdessä muiden osallistujien kanssa kokoaa havainnot päiväkirjaan tarkkaillen muutoksia systemaattisesti ja auttaa osoittamaan kriittistä itsereflektiota
Opettajan-tutkimusliike Pohjois-Amerikassa (mm. Atwell, Zeichner)	<ul style="list-style-type: none"> opettajien käytännöllisen tiedon interaktiivinen tutkimus ja kehittäminen opettaja reflektiivisenä toimijana 	<ul style="list-style-type: none"> yksilöllinen: opettajat 	<ul style="list-style-type: none"> tutkijan ja opettajan rooli useimmiten erillään, tutkija kontrolloi tutkimusta yhteistoiminnallinen tutkimus opettajan ja yliopistotutkijan kanssa
Itsetarkkailututkimus "self-study research" (mm. Hamilton, Loughran & Russell)	<ul style="list-style-type: none"> omien opettajakäytäntöjen tutkiminen aihekeskeisesti 	<ul style="list-style-type: none"> yhteisöllinen: opettajayhteisöt opettajakouluttajat 	<ul style="list-style-type: none"> opettajat oman työnsä tutkijoina
Osallistava toimintatutkimus (mm. Hall, Swantz, Orlando Fals Borda)	<ul style="list-style-type: none"> tutkimuksen, kasvatuksen ja toiminnan prosessi tavoitteena tukea alistettuja organisaatioissa ja yhteisössä saada ihmiset uudistamaan sosiaalista todellisuutta ja parantamaan elämäänsä tietoisuuden luominen ihmisten omista voimavaroista ja voimavarojen suuntaaminen itseluottamuksen kehittämiseen 	<ul style="list-style-type: none"> yhteisöllinen: alistetut ryhmät 	<ul style="list-style-type: none"> sitoutunut osallistuja ja oppija aktiivinen toimija, ei erillään oleva havainnoija
Pohjoismaiden kommunitatiivinen toimintatutkimus (mm. Gustavsen)	<ul style="list-style-type: none"> demokratian, muutosten ja innovaatioiden edistäminen työelämässä muutoksen tavoitteena on tehdä mahdolliseksi tasavertainen, uudenlainen vuorovaikutus, joka mahdollistaa jo olemassa olevan tiedon aktualisoimisen ja jossain määrin uudenlaisen kiteytymisen 	<ul style="list-style-type: none"> yhteisöllinen: työyhteisöt, yksittäiset työpöytäprosessit, organisaatiokentteet 	<ul style="list-style-type: none"> tasavertainen osallistuja kehittämisfoorumien järjestäjä puhtaimmillaan tutkija ei rekonstruoi uudelleen keskustelujen tuotteita järjestyksen tai logiikan luomiseksi, sovelluksissa toimintatutkija takaa, että muutos toteutuu

(koottu seuraavista lähteistä: Carr & Kemmis 1986, Kemmis & McTaggart 1988, Zeichner 2001, Hall 2001, Gustavsen 1992, Kuula 1999, Beinum, Vlist & Fauchoux 1996, Elliot 1991, Stenhouse 1975, Heikkinen & Jyrkämä 1999)

kasvatustieteellinen toimintatutkimus käynnistyi 1980-luvun puolivälissä, mutta jo 1990-luvulla se sai vankan aseman tutkimuksellisenä lähtökohtana (Palmu 1999, 8). Selvitellessään toimintatutkimuksen käyttöä Suomessa Palmu päätyi siihen, että suomalainen kasvatustieteellinen toimintatutkimus lähenee useimmiten australialaista perinnettä.

Tutkijan rooli toimintatutkimuksessa

Mezirow (1995, 12) on pohtinut toimintatutkimuksen ja transformatiivisen oppimisteorian yhteyttä. Hän hahmottaa oppimisen ja toimintatutkimuksen saman prosessin eri vaiheiksi, koska aikuiskouluttaja toimii oppijan kanssaopiskelijana auttaen oppijaa tutkimaan vaihtoehtoisia tapoja kokemuksensa tulkitsemiseksi.

Toimintatutkimuksessa pidetään keskeisenä ihmisten välistä vuorovaikutusta ja kommunikaation kehittämistä. Tutkijan ja toimijoiden välisen suhteen perustana on yhteistyö ja yhteinen osallistuminen. Kun toimintatutkimuksella tavoitellaan muutosta, on tutkijan jollakin tavalla oltava mukana tutkittavien käytännössä. Pohtiessaan toimintatutkijan roolia Kuula (1999, 116–117, 208) asettaa yhdeksi keskeiseksi kysymykseksi sen, missä määrin tutkijan pitää tai hän saa aktiivisesti vaikuttaa prosessin kulkuun. Viitaten Sørenseniin (1992) ja Edleniin (1979) hän kuvaa tutkijan kehityskulkua ekspertin, konsultin ja tutkittavien aktivoijan kautta tasavertaiseksi osallistujaksi. Hän toteaa, että nykyään toimintatutkijaa pidetään tasavertaisena osallistujana, joka välittää moraaliseettiset osallistumisen ja vuorovaikutuksen periaatteet, ja organisoii näitä periaatteita noudattavia keskustelufoorumeja ja yhteistyökäytäntöjä.

Toimintatutkimuksessa vuorovaikutussuhde tutkijan ja toimijayhteisön välillä nähdään aktiivisena ja tasa-arvoisena. Tasa-arvoisuus viittaa siihen, että kaikilla on oikeus oppia, tutkia, ideoida ja kehittää. (Beinum et al. 1993, 6.) Tasavertaisen vuorovaikutussuhteen korostaminen on tulkinta siitä, että tutkija ei määrää, mitä tehdään, mitä tavoitellaan ja miten edetään, vaan auttaa aktiivisesti omalla panoksellaan toimijoita kehittämään omia ja ryhmän valmiuksia kyseessä olevan asian tilan parantamisessa (Grönfors 1982, 119). Tasavertaisuus toteutuu silloin, kun lähtökohtana on jokaisen panos keskusteluun omista lähtökohdistaan ja niiden tasavertainen arvostaminen. Siten tutkijalla on oikeus tuoda myös omaa tietämystään ja osaamistaan tilanteisiin.

Tutkijan näkökulmasta aktiivinen osallistuminen tarkoittaa sitä, että hän tulkitsee toimivana subjektina sosiaalista tilannetta omasta näkökulmastaan käsin. Hän ei ole ”puolueeton” tarkkailija, vaan aktiivinen osallistuja, jonka toimintaa oh-

jaavat hänen näkemyksensä kyseessä olevasta asiasta (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 46). Tutkijan näkemys vaikuttavuudesta on se, kuinka hyvin tutkimusprosessi kannustaa osallistujien omaa aktiivisuutta. Nummi varoittaa siitä, että tutkijan liian nopeat tai toiminnasta katsoen liian kaukaiset päätelmät saattavat vaikuttaa vuorovaikutuksen hiipumiseen tutkijan ja osallistujien välillä (Nummi 1993, 9).

4.1.2 Tutkimuksen menetelmälliset valinnat

Tämän tutkimuksen taustalla olevaa täydennyskoulutuskokeilua voidaan pitää toimintatutkimuksellisenä case-tutkimuksena. Erickson (1986) toteaa, että kvalitatiivisen tiedonhankinnan perustana oleva tapaustutkimus soveltuu erityisen hyvin silloin, kun ollaan kiinnostuneita muun muassa tietyissä tapahtumissa mukana olleiden toimijoiden merkitysrakenteista tai luonnollisista tilanteista, joita ei voida järjestää eksperimentiksi tai joissa ei voida kontrolloida niihin vaikuttavia tekijöitä. Kokeilu tapahtui nykyhetkessä ja todellisessa tilanteessa, eikä siihen vaikuttettu keinotekoisesti. Tavoitteensa vuoksi keskeistä siinä ei ollut tutkimuksen toistettavuus ja tulosten yleistettävyys. Kokeilun tavoitteena ei ollut vain kuvata ja selittää vaan myös muuttaa todellisuutta; ammatillista osaamista, osallisuutta työpaikalla sekä oppimisen tukea. (Ks. Syrjälä & Numminen 1988, 38–48; Yin 1994, 13; Syrjälä et al. 1994, 11.)

Tapaustutkimus mahdollistaa induktiivisen päättelyn. Tällöin tutkijan lähtökohtaoletukset voivat muuttua tutkimuksen edetessä, tutkimusaineiston tuodessa esiin uusia hypoteeseja, käsitteitä ja ilmiöitä. Monipuolinen laadullinen aineisto saattaa kattaa myös ilmiöitä, joita ei ennakkoon osata pitää oleellisena. Empiirisen aineiston avulla voidaan kuitenkin analysoida ja kuvata henkilöiden toimintakulttuuria, toimintaa ja kokemuksia. Siten tähän tutkimukseen viitaten toimintatutkimuksellisen tapaustutkimuksen avulla voidaan lisätä inhimillistä ymmärrystä ryhmäopiskelun merkityksestä ja asemasta osana elinikäistä oppimisprosessia sekä ohjaustoiminnan kehittämisen mahdollisuuksista. (Elliot 1991, 70; Yin 1994, 74–75.)

Tämän tutkimuksen toimintatutkimuksellinen perinne ei palaudu puhtaasti mihinkään edellisessä luvussa kuvattuun tutkimusperinteeseen. Tutkiessani tukihenkilön toimintaa kriittisyyden edistämässä tutkimus lähenee ”opettaja työnsä tutkijana” perinnettä, koska tutkimuksen kohteena on tällöin oma toimintani. Tutkiessani ja kuvatessani ryhmäopiskelua ja sen edistymistä tutkimuksesta löytyy yhtäläisiä piirteitä kriittisen toimintatutkimuksen sekä pohjoismaisen kommunikatiivisen tutkimustradition kanssa.

Täydennyskoulutuskokeilussa siirryin liiton koulutussuunnittelijan roolista opintoryhmien tukihenkilöksi tavoitteena auttaa opintoryhmien oppimista ja kehittää liiton tuen muotoja ryhmäopiskeluun. Tukihenkilönä keskeisimpänä tehtävänä oli auttaa ryhmää löytämään sellaisia kriittisyyttä kehittäviä oppimistapoja, joiden avulla ryhmä saavuttaisi määrittämänsä oppimistavoitteet. Samanaikaisesti kehittämisen kohteena oli tukihenkilön, eli tässä tapauksessa itseni, oma toiminta ryhmän tukemisessa. Kokeilun tutkimustraditioita kuvaavat seuraavat piirteet:

- 1) Kokeilu suuntautui käytäntöön. Opintoryhmien toiminnan kehittäminen ja oppimisen tukeminen tapahtui todellisissa tilanteissa ja aidossa ympäristössä.
- 2) Opintoryhmän jäsenet osallistuivat aktiivisesti kehittämisprosessiin eli opintoryhmäopiskeluun. Opintoryhmä suunnitteli, toteutti ja arvioi itse opiskelunsa sekä päätti, missä määrin hyödyntää tarjolla olevia tukimuotoja.
- 3) Kokeilussa tavoiteltiin muutosta. Muutostavoite suuntautui sekä opiskelijoiden oppimiseen että oppimisen tuen kehittämiseen.
- 4) Muutokseen ts. oppimiseen pyrittiin kannustamalla ryhmää refleктоimaan kriittisesti omia ja toisten ajattelu- ja toimintatapoja. Keskeisenä toimintareenana oli opintoryhmän sisäinen dialogi sekä ryhmän ja tukihenkilön välinen dialogi.
- 5) Kokeilussa ryhmän tukihenkilö toimi aktiivisena ryhmän resurssina auttamalla ryhmää määrittämään oppimistarpeensa ja -tavoitteensa sekä tunnistamaan oppimista rajoittavia tekijöitä, tarjoamalla kriittisyyttä oppimisen välineeksi sekä kannustamalla reflektiiviseen dialogiin ryhmässä ja ryhmän muun toimintaympäristön kanssa. Ryhmä itse teki valintansa. Siten kokeilun lähtökohtana oli usko ryhmien omaan aktiivisuuteen ja kykyyn sekä ryhmän ja tukihenkilön tasavertaisuuteen.

Sekä pohjoismaisessa toimintatutkimuksessa että kriittisessä toimintatutkimuksessa tarkastelunäkökulma on yhteisöllisessä toiminnassa. Niiden keskeisenä tavoitteena ei ole kehittää työyhteisön kehittäjän toimintaa. ”Opettaja työnsä tutkijana” perinne suuntaa tarkastelun kohteen toimijoihin itseensä, eli opettajiin. Itsereflektointia tapahtui jo kokeilun aikana, mutta erityisesti tässä tutkimuksessa siirryin tukihenkilön roolista tutkijan rooliin tutkimaan ryhmäoppimisen lisäksi myös omaa toimintaani oppimisen tukihenkilönä etäämmältä ”toisen silmin”. Tavoitteena on arvioida ammattiliiton osoittaman ohjauksen merkitystä ryhmän oppimisessa ja sen pohjalta rakentaa tukihenkilön toiminnan mallia ryhmäopiskelun tuen muotona. On kuitenkin syytä korostaa sitä, että kyse ei ole niinkään

toimintani kehittämisestä tukihenkilönä vaan ammattiliiton tukeman ryhmäopiskelun mallin rakentamisesta.

Oman työn kriittinen arviointi sisältää paljon riskejä. Toimintatutkimusvaiheessa minulla on kaksoisrooli, koska toimin samanaikaisesti ryhmäopiskelun tukijana ja sitä havainnoivana tutkijana. Tutkijana tavoitteeni on arvioida tukihenkilötoimintaa, nostaa siitä esille kehittämisen kohteita ja miettiä perusteltuja ratkaisumalleja. Siten tarkoituksena on oman tukihenkilötoimintani syvällisempi ymmärtäminen ja sen pohjalta sen kehittäminen. Tämä edellyttää kykyä tutkia omaan tukihenkilötoimintaani. Oppimisen viitekehyksen rakentuessa transformatiiviseen oppimiseen, jossa ulkopuolista tukijaa tarvitaan myös todellisten oppimistarpeiden määrittämiseen, pitäisi minun tutkijana kyetä tunnistamaan myös tukihenkilötoimintaa häiritseviä omia olettamuksiani ja uudelleen arvioimaan niitä. Tässä käytän apuna ryhmäopiskelusta kertynyttä materiaalia.

4.2 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineiston muodostaa vuosina 1995–1996 toteuttamani KTV:n ammatillisesta täydennyskoulutuskokeilun kolmentoista opintoryhmän opiskelutoiminnasta kerätty materiaali:

A. Ryhmäkohtaiset aineistot

- 1) *Oppimispäiväkirjat ja tukihenkilönä kirjoittamani kommenttikirjeet:* oppimispäiväkirjoja oli yhteensä 154 ja kommenttikirjeitä 97. Näitä kertyi yhteensä 414 sivua. Käytössäni olivat alkuperäisistä päiväkirjoista ja kommenttikirjeistä otetut kopioversiot.
- 2) *Ryhmien haastattelut ja arvioinnit:* Haastattelin kaikki ryhmähaastatteluna kolme kertaa. Haastattelut olivat teemahaastattelun ja avoimen haastattelun yhdistelmiä.
 - a) *alkuhaastattelu* (liite 3) tapahtui yleensä ensimmäisellä kokoontumiskerralla yhteishaastatteluna. Sen tarkoituksena oli hahmottaa ryhmien lähtötilanne. Haastattelun toteutin teemahaastatteluna. Teemoina olivat oman työn kuvaus, työssä tapahtuneet ja odotettavissa olevat muutokset sekä opintoryhmän muodostumisen tapa ja opiskelun odotukset. Kaikkien 13 ryhmän haastattelut nauhoitettiin ja purettiin. Kirjoitettua tekstiä kertyi yhteensä 95 sivua (16 tuntia nauhalla).
 - b) *välisarviointi* toteutettiin noin puolivälissä opiskelua avoimena haastatteluna. Tarkoituksena oli saada tilannekuvaus opintoryhmien siihenastisesta toiminnasta, kirjata ylös mahdollisia ongelmia sekä kokemuksia ja odotuksia tukihenkilön toiminnasta. Nauhoitin myös nämä haastattelut (kesto 12 tuntia).

- c) *loppuhaastattelun* (liite 4) tarkoituksena oli toimia opiskeluprosessin arvioinnin apuna. Haastattelun pääteemoina olivat opiskelun tavoitteet, menetelmät, oppimispäiväkirjojen käyttö, tukihenkilön toiminta sekä oppimisen ja opiskelun vaikutukset. Loppuhaastattelut nauhoitin (19 tuntia) ja purin tekstiksi, jota kertyi 110 liuskaa.

B. Yksilökohtaiset aineistot:

- 3) *henkilökohtainen lähtötilannekysely* (liite 5). Ryhmäopiskelun käynnistytessä toteutin henkilökohtaisen puolistrukturoidun lähtötilannekyselyn. Kyselyssä selvitettiin opiskelijan taustatietoja sekä odotuksia opiskelulle. Kyselyyn vastasi 70 opiskelijaa 85:stä eli 82 prosenttia.
- 4) *henkilökohtainen loppuarviointi* (liite 6): Loppuarvioinnin yhteydessä pyysin jokaista osallistujaa kirjoittamaan vapaamuotoisen tarinan siitä, mitä hän oppi ja koki omassa opintoryhmässään. Arvioinnin sain 68 osallistujalta 74:stä loppuun asti opiskelleesta vastausprosentin ollessa 92. Arviointitavat poikkesivat muodoiltaan paljon toisistaan. Niissä kuvattiin oppimista, vaikka ei juurikaan tarinan muodossa.

C. Omat muistiinpanot opintoprosessin etenemisestä

Tutkimuksen aikana kirjoitin omia muistiinpanojani yhteydenpidosta opintoryhmiin. Näitä olen käyttänyt tutkimusaineistona vain silloin, kun minun on tarkemmin tarvinnut palauttaa mieliin jonkin tilanne, eikä se ole onnistunut riittävästi varsinaisten tutkimusaineistojen (A ja B) avulla.

4.3 Tutkimusanalyysit

Aineiston analyysin tarkoituksena on jäsentää aineisto ja sen avulla tehdä siitä tulkintoja ja tuottaa uutta tietoa. Alasuutari (1993, 22) nimittää näitä vaiheita havaintojen pelkistämiseksi ja arvoituksen ratkaisemiseksi. Toimintatutkimukselle on ominaista se, että analyysivaihe – sekä aineiston jäsentäminen että tulkinta – alkaa jo tutkimuksen aikana. Tässä tutkimuksessa tämä tarkoittaa jo täydennyskoulutuskokeilun aikana siirtymistäni välillä tukihenkilön roolista tutkijan ja oman työn arvioijan ja kehittäjän rooliin. Toimintatutkimuksen aikana voi myös kehkeytyä uusia ennakoimattomia ongelmia tai tutkimustehtäviä, joihin tutkija tutkimuksen kuluessa joutuu vastaamaan. Tätä Varto (1992, 18) kutsuu tutkimuksen projektiivisuudeksi. Tällaisissa tilanteissa eteneminen edellyttää jo jonkinlaisia aineiston tulkintaa (Grönfors 1982, 145).

Tarkastellessaan tutkimusaineistoa, lukiessaan siihen liittyvää kirjallisuutta ja tarkentaessaan tutkimustehtävää vahvistuu Syrjälän mukaan koko ajan tutkijan

analyttinen ote aineistoon (1994, 89). Tutkimuksen edetessä ja lopulta järjestäessään tutkimusmateriaalia yhä uudelleen ja uudelleen tutkimuksesta tehtyjen havaintojen johdattamana tutkija samalla testaa, selkiyttää ja syventää omaa ymmärrystään siitä, mitä tutkimuksen aikana tapahtui (Mishler 1991, 277). Tässä suhteessa toimintatutkimus ja sen analyysi muistuttaa kertomuksen kirjoittamista.

Tässä tutkimuksessa, muodostaakseni yleiskuvan opintoryhmäopiskelusta, kokosin jokaisesta opintoryhmästä juonirakenneanalyysin mukaisen kertomuksen. Van Dijkin (1980, 13–14, ks. myös Prince 1987, 58) mielestä kertomus on toiminnan kuvaamista niin, että kertomuksessa on erotettavissa taustan määrittely, itse tapahtuma ja sen tulos sekä arviointi kerrotuista tapahtumista. Kertomus voidaan rakentaa lähes mistä tahansa tilanteesta tai asiasta, jossa on ajallisesti löydettävissä alku, tapahtuma ja loppu (Hänninen 1996, 109). Vladimir Propp (1970/1928, 128–134 ja 144–148) kehitti *juonirakenneanalyysin* etsimällä saduista juonenkäänteitä, joiden avulla saadaan kertomuksen tapahtumarakennekaava esiin. Juonirakenneanalyysi tapahtuu siten, että kertomuksista tehdään juonitiivistelmiä ja tiivistelmien tiivistelmiä ja etsitään kertomusten eroavaisuuksia ja yhtäläisyyksiä. Juonenkäänteiden eli juonen suuntaa muuttavien tapahtumien avulla voidaan tyypitellä kertomuksia. Tämä helpottaa aineistojen vertailua. Kertomukset mahdollistavat siten sivumääräisesti laajojenkin tekstimäärien tarkastelun ilmisisältöä abstraktimmalla tasolla (Alasuutari 1993, 100). Kertomusten avulla saatoinkin tiivistää opintoryhmien toiminnasta kertynyttä laajaa materiaalia kokoavampaan ja helpommin käsiteltävään muotoon.

Purkaessani opintoryhmien haastattelunauhoja, luettuani useaan kertaan läpi niitä samoin kuin päiväkirjoja ja kommenttikirjeitä ja kootessani opintoryhmien kertomuksia aloin hahmottaa aineistoa eriaiheisina ryppäinä. Nämä selkeyttivät esiyymmärrystäni tutkimuksen tavoitteista ja tutkimuskysymyksistä vieden siten ajatteluani eteenpäin. Teemoittelu ja tyypittely luokittelevat aineistoa. Mäkelä (1990, 54) pitää yhtenä laadullisen tutkimuksen tunnusomaisena toimintana aineiston luokittelua joko ennalta määrättyihin tai epämääräisemmän samankaltaisuuden mukaan määriteltäviin kategorioihin.

Teemoittelu aineiston analyysissä tuntui perustellulta, koska tutkimusongelma itsessään nostaa teemoja, joiden ilmenemistä aineistossa on tarkasteltava suhteessa tutkimuksen viitekehykseen ja aikaisempiin tutkimuksiin (ks. Eskola & Suoranta 2000, 174–175). Tällaisia teemoja ovat oppiminen, oppimisen vaikutukset, oppimisen tukeminen ja oppimispäiväkirja. Samat teemat toistuivat osittain teemahaastatteluina toteutetuissa ryhmien yhteisissä arviointihaastatteluissa. Teemahaastattelun avulla saatoinkin varmistaa sen, että sen lisäksi, että kaikissa ryhmissä käsitellään samoja teemoja ryhmäopiskelusta ja opiskelun tukemisesta, osal-

listujilla itsellään on myös tilaisuus kertoa omista kokemuksistaan ja reflektoida niitä omilla ehdoillaan (Hirsjärvi & Hurme 1982, 31 ja 36; Mishler 1986, 118).

Teemoittelua varten koodasin tutkimusaineiston erotellen ensin tekstistä opiskeluaiheen sisältöä, opiskeluprosessia ja ennakko-oletuksia sekä oppimista, oppimisen tukemista ja oppimistuloksia käsittelevät osuudet. Koodauksessa tarkastelemani yksikkökoko oli repliikki, joka saattoi vaihdella yhdestä lauseesta useampaan virkkeeseen. Tärkeää oli saada sisällytettyä asian koko ajatus yhteen koodiin. Sama virke saattoi sisältää myös muita koodeja, koska analysoitavia teemoja oli useita. Erottelua ohjasi siten ensimmäisellä kerralla teoreettinen viitekehys transformatiivisesta oppimisesta sekä haastattelujen teemarungot. Teemojen sisällöt tarkentuivat vasta aineiston merkitsemisen ja jäsennyksen aikana (ks. Sulkunen 1990, 281), minkä vuoksi jouduin tekemään uusia tarkennettuja merkintöjä aineistoon. Siten teemoittelu tapahtui osaksi myös aineistolähtöisesti. Aineiston merkitsemisen tai tarkemman koodauksen täydellinen onnistuminen ensimmäisellä kerralla ei ole kovin tavanomaista (Eskola & Suoranta 2000, 157). Usein laaditaan ensin alustava koodausrunko ja vasta koodatessa se täydentyy lopulliseen muotoonsa.

Tyypittelyllä tarkoitetaan aineiston ryhmittämistä samankaltaisten ja niistä poikkeavien teemojen perusteella (Roos 1987, 42–43). Tyypittely syntyy tutkimusaineiston tiivistämisestä. Siten se antaa välineen jäsentää hyvinkin laajaa ja moninaista aineistoa. Usein tyypittely edellyttää aineiston jonkinlaista jäsentämistä, koska tutkijan on tiedettävä, minkä suhteen aineistoa tyypitellään. Tyypittelyä käytin oppimispäiväkirjojen analyysissä. Tällöin tyypittely tapahtui reflektion kohteen – sisällön, prosessien ja ennakko-olettamusten – suhteen.

Tämän tutkimuksen pääasiallisina analyysitapoina käytän *teemoittelua* ja *tyypittelyä* täydentäen niitä *kvantitatiivisilla* taulukoilla ja luetteloilla (taulukko 6).

Kvantitatiivisen analyysin käytöstä laadullisessa tutkimuksessa on ristiriitaisia näkemyksiä. Pelkästään laadullisia menetelmiä ja analyysia puolustetaan muun muassa sillä, että erityisesti ihmistä tutkivissa tieteissä aineiston kvantifioinnin myötä kadotetaan helposti osa aineiston sisällöstä ja luonteesta (esim. Varto 1992, 14 ja 23–24; Eskola 1995, 9). Pohtiessaan asiaa ontologisesta ja epistemologisesta näkökulmasta Kaikkonen (1999, 428) näkee, että määrällisen ja laadullisen tutkimuksen samanaikainen käyttö johtaa tutkimuksen sisäiseen ristiriitaan, koska määrällistä ja laadullista tutkimusta ohjaavat käsitykset ovat jo perusluonteeltaan erilaiset. Molempien käyttö samassa tutkimuksessa voidaan nähdä myös toisiaan täydentävinä. Jussilan (1992, 253; ks. myös Lehtinen 1991, 29–30) mukaan ihmisen toimintaan liittyy sellaisia kielellisiä, tietoisuutta koskevia ja ulkoiseen maailmaan liittyviä asioita, joiden kuvaamisessa tarvitaan sekä kvantitatiivisia että laadullisia menetelmiä. Muun muassa yhteistoiminnallisia työelämän toimintatutkimuk-

TAULUKKO 6. Tutkimusongelmat, analyysitapa ja tutkimusaineisto

Luku	käsitellyt tutkimusongelmat	analyysitapa	tutkimusaineisto
5. Ryhmäopiskeluprosessin kuvaus	<ul style="list-style-type: none"> • keitä ryhmäopiskelu tavoittaa • tukihenkilötoiminnan muodot kriittisyyden edistämässä 	<ul style="list-style-type: none"> • kvantitatiiviset kuvaukset 	<ul style="list-style-type: none"> • koko tutkimusaineisto • henkilökohtainen lähtötilannekysely
6. Kuntatyön muutos ja oppimistarve	<ul style="list-style-type: none"> • mistä syntyy oppimistarve ja • miten opiskeluaiheet kytkeytyvät työelämään, oman ammattiin ja niissä tapahtuviin muutoksiin? 	<ul style="list-style-type: none"> • teemoittelu 	<ul style="list-style-type: none"> • ryhmien alkuhaastattelu • henkilökohtainen loppuarviointi • oppimispäiväkirjat
7. Oppiminen ryhmässä	<ul style="list-style-type: none"> • minkälaista oppimista opiskelijoiden oppimisen kuvaukset ilmentävät • miten oppimisessa ilmenee kriittisyyden kehittyminen • mikä on ryhmäopiskelun merkitys opiskelijalle, työpaikalle, ammattiliitolle? 	<ul style="list-style-type: none"> • teemoittelu 	<ul style="list-style-type: none"> • henkilökohtainen loppuarviointi • ryhmien loppuhaastattelut • oppimispäiväkirjat
8. Ohjaustointiminta	<ul style="list-style-type: none"> • miten ryhmät käyttivät oppimispäiväkirjaa ja kommenttikirjeitä? • minkälaista kriittisyyttä oppimispäiväkirjat ilmentävät? • mitkä ovat kirjeitse tapahtuvan ohjauksen ongelmat ja edellytykset? • mikä on ulkopuolisen tuen merkitys omaehtoiselle ryhmäopiskelulle 	<ul style="list-style-type: none"> • teemoittelu • tyypittely • kvantitatiivinen luokittelu 	<ul style="list-style-type: none"> • haastattelut • oppimispäiväkirjat • henkilökohtainen loppuarviointi • kommenttikirjeet

sia (esim. Kuula 1994, 40) on täydennetty kvantitatiivisilla laatukselyillä, joiden avulla on analysoitu työelämän laadun muutosta.

Tässä tutkimuksessa henkilökohtainen lähtötilannekysely tuo kvantitatiivisen aineiston käyttöön kuvatessani kokeiluun osallistuneita. Samoin kuvatessani ryhmien kokoontumisia sekä ryhmien ja tukihenkilön yhteydenottoja olen kvantifioinut aineistoa taulukoilla. Kvantitatiivista luokittelua olen käyttänyt myös oppimispäiväkirja-analyysin apuna. Joissakin yhteenvedoissa olen tiivistänyt käsitellyn asian opintoryhmittäin. Näiden tavoitteena ei ole suorittaa vertailua opintoryhmien välillä vaan lisätä luotettavuutta tutkimukseen ja tuoda tutkimusaineisto lähemmäksi lukijaa. Kvantitatiivisen analyysin tarkoituksena onkin pääasiassa tukea ja täsmentää kvalitatiivista analyysia.

Analyysissä käytän sitaatteja aineistosta. Savolaisen (1991, 454) mielestä tekstikatkelman tai sitaattien käytön tehtävänä voi olla 1) tutkijan tekemän tulkin perustelu, 2) esimerkkinä toimiminen aineiston kuvauksesta, 3) tekstin elävöittäminen sekä 4) aineiston pelkistäminen tiivistetyiksi kertomuksiksi. Itse tavoitte-

len sitaattien käytöllä erityisesti kahta ensimmäistä tehtävää. Sitaattien esittäjän tunnistamisen estämiseksi olen muuttanut ryhmien jäsenten nimiä, mutta en ryhmien ammattitaustaa. Samasta syystä olen kääntänyt suomeksi kokeilussa mukana olleen ainoan ruotsinkielisen ryhmän sitaatit. Sitaattien yhteydessä olevat merkinnät viittaavat siihen, mistä tutkimusaineistosta sitaatti on peräisin. Siten ”pk” viittaa päiväkirjaan, ”h” haastatteluun, ”lh” loppuhaastatteluun, ”henk” henkilökohtaiseen loppuarviointiin ja ”th” tukihenkilöön. Esimerkiksi päiväkirjasitaatissa oleva merkintä (siivous/pk/4) kertoo, että kyseessä on siivousalan ryhmä, ja että sitaatti on otettu päiväkirjasta. Ryhmien jäsenet olen numeroinut, ja numero merkinnässä viittaa ryhmän jäsenen. Olen myös paikoin lyhentänyt sitaatteja, jolloin merkintänä ovat sulut ja niiden sisällä kolme pistettä (...) sekä vaihtanut sitaatissa mainitun työpaikan tai jonkun muun sellaisen sanan, josta voisi päätellä sanojan, työpaikan tai kunnan. Tällä tavalla haluan turvata ryhmien anonyymisyyden.

5 RYHMÄOPISKELUPROSESSIN KUVAUS

Tämän luvun tarkoituksena on antaa yleiskuva tutkimuksen perustana olevasta ryhmäopiskelun täydennyskoulutuskokeilusta. Koska tutkimus tarkastelee ja analysoi kokeilun tuloksia, on tärkeää, että myös tutkimuksen lukija kykenee hahmotamaan kokeilun sisällön ja kulun.

Tarkastelen ensin opintoryhmien koostumusta: miten jäsenet jakautuivat sukupuoleltaan, minkä ikäisiä he olivat, minkälainen koulutus heillä oli ja mikä oli henkilöiden vaihtuvuus ryhmissä. Samalla pohdin sitä, tavoittiko tämänlainen oppimisen muoto myös sellaisia, jotka keskimääräistä vähemmän osallistuvat omaehtoiseen tai työnantajan järjestämään täydennyskoulutukseen. Luvussa kuvaan myös tutkimuksen aikataulullista etenemistä ja ryhmien kokoontumisten määrää ja luonnetta. Niin ikään kuvaan tukihenkilötoiminnan määrää ja luonnetta. Tässä kuvaan nimenomaan opiskeluaikana muodostunutta tukihenkilönä toimimisen tapaani enkä sitä, minkälaiseksi ennen kokeilun alkamista ajattelin tukihenkilötoiminnan muodostuvan.

5.1 Opintoryhmien valinta ja osallistujat

5.1.1 Kokeilun käynnistyminen

Täydennyskoulutuskokeilun opintoryhmät koottiin Kunta-alan ammattiliiton KTV:n jäsenistä. Tavoitteena oli, että opintoryhmän muodostaa viidestä kymmeneen henkilöä, joita yhdistää sama ammatti, työ tai työpaikka. Opintoryhmän koon perustana olivat vapaan sivistystyön opintokerhojen valtionavun saannin edellytykset. Tavallisesti opintokerho perustetaan siten, että jotkut opiskelus-

ta kiinnostuneet henkilöt kokoavat ympärilleen samasta asiasta kiinnostuneita (Opimme yhdessä 1994, 8–9). Koska kokeilussa tavoiteltiin ammatillista kehittymistä, ryhmän jäseniä odotettiin yhdistävän sama ammatti, työ tai työpaikka. Hakuilmoitus kokeiluun julkaistiin lokakuussa 1994 liiton ”Kunta ja Me” -jäsenlehden numerossa 18/94 sekä yhdistyksille menevässä yleiskirjeessä (liite 2). Määräaikaan 30.11.1994 mennessä, kokeiluun ilmoittautuneita ryhmiä oli yhteensä 153. Poistin hakeneista ne ryhmät, jotka eivät olleet ilmoittaneet jäsentensä nimiä tai ammattia, tai joissa oli vähemmän kuin viisi jäsentä. Tällaisia ryhmiä oli 18. Tämän tein sen vuoksi, että halusin varmistua ryhmän olevan ennakolta sitoutunut kokeiluun osallistumiseen. Jäljelle jäi 135 ryhmää.

KTV edustaa kymmeniä eri ammattiryhmiä, joiden työlle työnantaja on asettanut erilaisia koulutusvaatimuksia. Tämän vuoksi halusin saada mukaan erilaisia ammattiryhmiä samoin kuin koulutustasovaatimuksiltaan erilaisia ammatteja. Koska liitossa ei ole aikaisemmin selvitetty opintokerhoon osallistujien taustaa, halusin selvittää sitä, kannustaako kokeilu liiton jäsenpiiristä myös sellaisia, joilla on alhainen koulutustaso ja joita työnantajan täydennyskoulutus ei juuri tavoita (ks. Alanen 1970, 138). Liiton kaksikielisyyden vuoksi toivoin saavani mukaan ainakin yhden ruotsinkielisen ryhmän. Näiden pohjalta lajittelin jäljelle jääneet 135 ryhmää ammattiryhmittäin. Ruotsinkielisistä ryhmistä muodostin oman ryhmän. Näin muodostuivat seuraavat ryhmät (suluissa hakeneiden opintoryhmien määrät): kotipalvelu (23), perhepäivähoito (19), ruokapalvelu (18), moniammatilliset ryhmät (16), siivouspalvelu (11), sairaala-apulaiset (9), kiinteistöhoito (7), toimistoala (6), päivähoito (6), mielenterveystyö ja erityisnuorisotyö (5), kehitysvamma-ala ja koulunkäyntiavustajat (5), välinehuolto ja pesula (4), ruotsinkieliset ryhmät (4) sekä maatalouslomitus (2). Tämän jälkeen valitsin jokaisesta ryhmästä sattumanvaraisesti yhden opintoryhmän.

Valitsin kokeiluun aluksi seuraavat 14 ryhmää (suluissa on jatkossa käyttämäni ryhmää kuvaava lyhenne):

- 1) ruokapalvelun (ruokap),
- 2) siivoojien (siivous),
- 3) sairaala-apulaisten (sairaala-ap),
- 4) perhepäivähoitajien (perhepäiväh),
- 5) kodinhoitajien (kodingh),
- 6) päivähoidon (päiväh),
- 7) vanhainkodin (vanhaink),
- 8) toimistoalan (toimisto),
- 9) pesula-alan (pesula),
- 10) mielenterveyshoitajien (mielenth),
- 11) maatalouslomittajien (maatal),
- 12) siivoojien, ruotsinkielinen (siivous2),
- 13) kehitysvammaistenhoitajien (kehitysvh) sekä
- 14) kiinteistöhoitajien ryhmät (kiinteistönh).

Vanhainkodin ryhmä oli moniammatillinen edustaen saman työpaikan eri ammattiryhmiä. Pesula-alan ja toimistoalan ryhmien jäsenet tulivat kaikki samasta työyhteisöstä. Muiden ryhmien jäsenet edustivat eri työyhteisöjä, vaikka heillä kaikilla oli sama työnantaja.

Opintoryhmät olivat eri puolilta Suomea. Mukana oli osallistujia aina pienistä kunnista suurimpiin kaupunkeihin. Yksi valituista ryhmistä perui osallistumisen heti valinnan jälkeen. Sen tilalle valitsin heti uuden opintoryhmän samalta ammattialalta. Kiinteistöhoitajien ryhmä keskeytti opiskelunsa toisen kokoontumisen jälkeen. Tämän ryhmän tilalle en enää ottanut uutta ryhmää. Näin kokeilu-ryhmien lopulliseksi määräksi muodostui 13 ryhmää.

Kaiken kaikkiaan opiskeluun hakeneiden opintoryhmien määrä oli yllättävä. Huolimatta suhteellisen lyhyestä hakuajasta, kokeiluun osallistuminen kiinnosti yli 700 KTV:läistä ja tämän lisäksi kymmentä sellaista ryhmää, jotka eivät olleet ilmoittaneet jäsenten nimiä. Suuri kiinnostus antaa viitteitä siitä, että ammattiliiton tukema ryhmäopiskelu on houkutteleva opiskelumuoto, ja että KTV:läiset ovat kiinnostuneita oman työnsä ja ammattinsa kehittämistä. Kuitenkaan tämäkään muoto ei näyttänyt saaneen miehiä liikkeelle. Miehiä ilmoittautuneiden joukossa oli ainoastaan 45 eli noin 6 prosenttia kokeiluun ilmoittautuneista. Miesten vähäisempi kiinnostus koulutukseen on tavanomaista. Tilastokeskuksen 1990-luvun aikuiskoulutustutkimusten mukaan naisten osallistuminen on ollut miehiä yleisempää ammattiin tai työhön liittyvään koulutuksessa sekä työnantajan tuella tapahtuvassa koulutuksessa (Blomqvist et al. 1997 ja 2002).

5.1.2 Osallistujien yleiskuvaus

Opintoryhmäopiskelun aloitti 84 opiskelijaa, joista miehiä oli 15. Opiskelun alkaessa miesten osuus oli 18 prosenttia, kun miesten osuus samanaikaisesti koko KTV:n jäsenistössä oli 27 prosenttia (Tuomi 2001, 7). Ryhmät olivat siten naisvaltaisempia kuin KTV:n jäsenet samaan aikaan yleensä. Kokeilun alkaessa mukana oli yksi täysin miesvaltainen ryhmä, kymmenen naisvaltaista ryhmää sekä kolme sukupuoleltaan sekaryhmää (taulukko 7).

Ryhmäopiskelun keskeyttäneitä oli yhteensä 17. Heidän joukossaan oli miesten opintoryhmä, kolme äitiyslomalle jäänyttä, kolme työpaikan vaihtajaa sekä yksi pitkälle sairauslomalle jäänyt. Kaksi ilmoitti keskeyttämisen syykseen sen, että opiskelu ei vastannut omia odotuksia ja toiset kaksi työkiireet. Yksi ei ilmoittanut syytään. Opiskelun aikana mukaan opintoryhmiin tuli kuusi uutta opiskelijaa,

TAULUKKO 7. Opintoryhmien kokoonpano ja opiskelijoiden muutokset opintoryhmissä

opintoryhmä	osallistujia opiskelun alkaessa (naiset/ miehet)	osallistujien muutokset opiskelun aikana (keskeyttäneet (-)/uudet (+))	osallistujia opiskelun päättyessä (naiset/miehet)
Kodinhoitajat	6 / -	- 1	5 / -
Mielenterveyshoitajat	4 / 2	- 1	3 / 2
Kehitysvammaisten hoitajat	5 / -	-	5 / -
Päivähoito	6 / -	-	6 / -
Perhepäivähoitajat	6 / -	-	6 / -
Siivoajat	5 / -	+ 2	7 / -
Siivoajat (R)	5 / -	-	5 / -
Ruokapalvelu	4 / -	+ 4	8 / -
Sairaala-apulaiset	7 / -	- 1	6 / -
Kiinteistönhoitajat (keskeytti)	- / 5	- 5	0
Toimistoala	5 / -	- 1	4 / -
Vanhainkoti	8 / 2	- 4	4 / 2
Pesula-ala	7 / -	- 1	6 / -
Maatalouslomittajat	2 / 6	- 3	- / 5
Yhteensä	85	- 17 / + 6	65 / 9

kaikki aivan opiskelun alkuvaiheessa. Kokeilun päättyessä mukana oli 74 opiskelijaa. Opiskelun päättyessä miesten osuus oli laskenut seitsemään prosenttiin.

Alkuhaastatteluun vastanneiden pohjalta ryhmien jäsenten keski-ikä oli 42 vuotta (taulukko 8). Keski-ikä vastasi KTV:läisten jäsenten samanaikaista keski-ikää (ks. Tuomi 2001, 8). Ryhmittäin keski-ikä vaihteli 29 ja 52 vuoden välillä. Myös osallistujien iät vaihtelivat: nuorin oli 19-vuotias ja vanhin 59-vuotias. Tilastokeskuksen aikuiskoulutustutkimuksen mukaan vuonna 1995 eniten työhön tai ammattiin tai työnantajan tuella tapahtuvaan aikuiskoulutukseen osallistui 45–54-vuotiaiden, tämän jälkeen 30–44-vuotiaiden ja kolmanneksi yli 55-vuotiaiden ikäryhmistä. KTV:n ryhmäopiskelun kokeilussa puolestaan suurimman ryhmän muodostivat 30–44-vuotiaiden ryhmä, joita oli 47 prosenttia vastanneista. Toiseksi suurin ryhmä oli 45–54-vuotiaat, joita puolestaan oli 37 prosenttia. Ryhmäopiskelu näytti innostaneen mukaan enemmän nuorempia kuin tavallisesti omaehtoiseen tai työnantajan maksamaan työhön tai ammattiin liittyvään aikuiskoulutukseen. Alkukysely ja kokeilu eivät valitettavasti kykene vastaamaan

TAULUKKO 8. Ryhmäopiskeluun osallistujat ikäluokittain alkukartoituskyselyn mukaan (n=70).

Opintoryhmä	Ikäjakauma				Keski-ikä
	-29	30-44	45-54	55-	
Kodinhoitajat	-	3	1	-	43
Mielenterveyshoitajat	-	5	-	-	32
Kehitysvammaisten hoitajat	-	3	1	-	39
Päivähoito	-	2	4	-	45
Perhepäivähoitajat	-	3	1	-	43
Siivoojat	1	1	3		43
Siivoojat (R)	-	-	3	1	52
Ruokapalvelu	-	3	1	-	43
Sairaala-apulaiset	-	2	2	2	44
Kiinteistöhoitajat (keskeytti)	-	1	2	1	50
Toimistoala	-	1	3	-	44
Vanhainkoti	2	3	3	1	41
Pesula-ala	-	3	1	-	39
Maatalouslomittajat	3	3	1	-	29
Yhteensä	6	33	26	5	42

siihen, miksi osallistujat olivat nuorempia. Tätä ei selitä KTV:läisten jäsenten ikä yleisesti, koska samaan aikaan vuonna 1995 suurimman ikäluokan KTV:läisissä jäsenissä muodostivat 45–54-vuotiaat (Tuomi 2001, 2). Alkukyselyn tuloksiin on syytä suhtautua varovaisesti, koska lähes neljäsosa kaikista kokeiluun osallistuneista jätti vastaamatta siihen.

Osallistujilla oli keskimäärin 13 vuotta työkokemusta nykyisestä työstä. Lähes kahdella viidesosalla oli työkokemusta alle kymmenen vuotta ja noin viidesosalla 20 vuotta tai enemmän. Kolmella viidesosalla oli yli kymmenen vuoden työkokemus. Alkukartoituskyselyn mukaan kolme neljäsosalla osallistuneista oli alan ammatillinen koulutus (taulukko 9). Puolella osallistujista oli toisen asteen ammatillinen perustutkinto, runsaalla kymmenesosalla ammattikurssi tai vähintään opistoasteen tutkinto.

Kokonaan ilman ammatillista peruskoulutusta olevien osuus opintoryhmissä näytti olleen selkeästi suurempi kuin KTV:läisten joukossa yleensä. Opintoryhmissä oli KTV:läisiä jäseniä keskimääräistä enemmän keskiasteen tutkinnon suorittaneita. Ryhmäopiskelu tavoitti hyvin myös ilman mitään ammatillista tutkintoa olevia. Myös Ruotsin tutkimuspiireistä tehdyissä viimeaikaisissa tutkimuksis-

TAULUKKO 9. Osallistujien ammatillinen koulutus pohja lähtötilannekyselyn perusteella vertailuna KTV:n jäsenten samanaikainen ammatillinen koulutus pohja

	opintoryhmien jäsenistä (%) N=70	KTV:n jäsenistä v. 1995 ¹ (%) N=833
ilman ammatillista peruskoulutusta	26	17
ammattikurssi	11	29 ²
kouluaste/toinen aste	50	34
opistoaste tai korkea-koulututkinto	13	13
muu	–	7
yhteensä	100	100

¹ Tiedot perustuvat KTV:n jäsentutkimukseen v. 1995 (Tuomi 2001, 10)

² Sisältää oppisopimuskoulutuksen, koska se ei ole välttämättä johtanut ammatilliseen tutkintoon

sa ryhmien on todettu aktivoineen paremmin vähemmän koulutettuja väestöryhmiä (esim. Andersson 2001, Svensson 2002.)

Täydennyskoulutukseen oli osallistunut yli kaksi kolmasosa alkukartoituskyselyyn vastanneista (taulukko 10).

Tilastokeskuksen määrittämän sosioekonomisen luokituksen mukaan suurin osa kokeiluun osallistuneista voidaan luokitella alemmiksi toimihenkilöiksi¹. Alkukartoituksen mukaan vähintään kuusi tuntia kestävään ammatilliseen täydennyskoulutukseen oli osallistunut 69 prosenttia kysymykseen vastanneista. Siten kokeilussa mukana olleet olivat osallistuneet yhtä usein ammatilliseen täydennyskoulutukseen kuin ylempät toimihenkilöt vuoden 1995 Tilastokeskuksen toteuttaman aikuiskoulutustutkimuksen mukaan.

¹ Alemmat toimihenkilöt ovat palkansaajia, jotka suorittavat tavanomaista toimisto- tai myyntityötä tai toimivat ammateissa, jotka ovat kehittyneet tavanomaisen toimisto- ja myyntityön pohjalta korvaten sen. Tehtävissä on keskeistä symbolien käsittely käsin tai manuaalisia työvaihteita korvaavilla koneilla ja laitteilla. Pääluokkaan kuuluvat myös sellaisissa hoito-, huolto- ja turvallisuuspalveluja tuottavissa ammateissa toimivat, joiden tehtävänä on huolehtia ihmisestä tai käsitellä häntä koskevaa tai muuta informaatiota. Toimenkuvalle on ominaista suoritusvastuu mutta ei vastuu itse toiminnasta. Alemmat toimihenkilöt sijoittuvat organisaation suoritusosalle ja tehtävissä vaaditaan suppeampaa ja vähemmän teoreettista tietoa kuin ylempiltä toimihenkilöiltä

Työntekijät ovat palkansaajia, jotka osallistuvat tuotantotoimintaan työskentelemällä tavaroitten valmistuksen a) eri vaiheissa varsinaisissa tuotantotyön ammateissa tai b) tuotantotoimintaan välittömästi liittyvissä huolto-, korjaus- yms. tehtävissä tai c) suorittavat varasto-, jakelu-, tai kuljetustehtäviä tai työskentelevät sellaisissa palvelutehtävissä, joissa symbolien käsittelyä ei ole luokiteltu toimihenkilötyöksi. (http://www.tilastokeskus.fi/tk/tt/luokitukset/index_henkilo_keh.html.)

TAULUKKO 10. Osallistujien koulutus pohja ja täydennyskoulutukseen osallistuminen alkukartoituskyselyn mukaan

Opintoryhmä	on alan ammatillinen kou- lutus/ei koulutusta (N=70)	täydennyskoulutukseen vuonna v. 1994 osallistuneet (N=67)
Kodinhoitajat	4 / –	1
Mielenterveyshoitajat	5 / –	3
Kehitysvammaisten hoitajat	4 / –	4
Päivähoito	6 / –	6
Perhepäivähoitajat	4 / –	4
Siivoajat	3 / 2	5
Siivoajat (R)	1 / 3	4
Ruokapalvelu	4 / –	4
Sairaala-apulaiset	1 / 5	2
Kiinteistöhoitajat (keskeytti)	– / 4	4
Toimistoala	4 / –	3
Vanhainkoti	6 / 3	4
Pesula-ala	4 / –	2
Maatalouslomittajat	6 / 1	1
yht	52 / 18	46

5.1.3 Kokoontumiset, yhteydenpito tukihenkilöön ja kokeilun eteneminen

Aloittaneista vajaalla kolmasosalla oli aiempaa opintokerhokokemusta. Viidessä ryhmässä (mielenterveyshoitajat, maatalouslomittajat, ruokapalvelu, toimistoala ja pesula-ala) kukaan ryhmän jäsenistä ei ollut aikaisemmin opiskellut opintokerhossa.

Saadakseen valtionavun opintoryhmien tuli kokoontua vähintään viisi kertaa vähintään kymmenen opintotunnin ajan. Opintoryhmät kokoontuivat yhteensä 175 kertaa, keskimäärin 13 kertaa/ryhmä (taulukko 11). Vähimmillään kokoontumisia oli 6, enimmillään 27. Oppitunteja (á 45min) kertyi yhteensä 418 eli keskimäärin 32.2 oppituntia ryhmää kohden. Oppituntimäärät vaihtelivat 13–75 oppitunnin välillä.

Tukihenkilönä osallistuin 79:ään eli vajaaseen puoleen ryhmien kaikista kokoontumisista. Ryhmät kirjoittivat yhteensä 154 päiväkirjaa. Tukihenkilönä lähetin 97 kommenttikirjettä ryhmille. Osa ryhmistä lähetti välillä useita päiväkirjoja kerrallaan, jolloin saatoinkin kommentoida samassa kirjeessä useampia päiväkirjo-

TAULUKKO 11. Opintoryhmien kokoontumismäärät ja yhteydenpidon tavat tukihenkilöön

Opintoryhmät	Ryhmän kokoon- tumisesta yhteensä – tukihenkilö mukana kokoontumisissa	oppimispäiväkirjat – kommenttikirjeet	Ryhmän – tukihenki- lön puhelinyhteydet
siivous	10–4	9–8	1–2
vanhainkoti	22–3	20–15	1–3
kodinhoitajat	27–16	29–13	6–2
maatalouslomittajat	8–4	1–2	4–2
ruokapalvelu	13–3	11–6	2–2
pesula-ala	6–3	5–5	1–2
siivous 2	20–3	22–9	2–4
päivähoito	11–10	6–4	1–1
perhepäivähoitajat	11–9	12–8	1–1
kehitysvammaisten- hoitajat	11–9	9–6	2–1
toimisto-ala	11–3	8–8	2–1
mielenterveyshoitajat	13–3	12–8	1–1
sairaala-apulaiset	12–9	10–5	2–2
Yhteensä	175–79	154–97	26–24

ja. Ryhmien ja minun, tukihenkilön välillä oli yhteensä 50 muuta yhteydenottoa, mitkä tapahtuivat pääasiassa puhelimitse.

Osallistuin jokaisen ryhmän ensimmäiseen kokoontumiseen, jossa suoritin ryhmän yhteisen alkuhaastattelun. Tämän lisäksi tapasin kaikki ryhmät opintojen puolivälissä, kun keskustelimme väliarvioinnista sekä opiskelun päättyessä loppuarvioinnin yhteydessä. Viralliset ryhmätapaamiset eli opiskelun aloitustapaaminen, väliarviointi ja loppuarviointi etenivät etukäteen laatimieni teemahaastattelurunkojen (ks. luku 4.2) mukaisesti. Samalla ne toimivat ohjauskeskusteluina.

Kokeilun väliaikoina osallistuin ryhmien kokoontumisiin niiden sitä pyytäessä. Tällöin olin ryhmän käytettävissä, mutta vältin ohjaajan roolin ottamista. Seurasin opiskelua ryhmässä ja annoin ehdotuksiani asioiden käsittelytavasta ja erilaisista tarkastelutavoista asioihin samalla tavoin kuin kommenttikirjeissä. Ohjauksellisen roolin otin ainoastaan siinä tapauksessa, että sitä pyydettiin minulta tai jos huomasin, että opiskelun ja keskustelun käynnistymisessä oli vaikeuksia.

Tutkimuksen alkaessa tarkoitukseni oli osallistua viiden opintoryhmän kokoontumisiin joka kerta. Ajattelin, että silloin olisi mahdollista vertailla, onko tukihenkilön osallistumisella merkitystä opiskelun etenemiseen. Tästä ideasta jouduin kuitenkin luopumaan, koska tukihenkilönä en olisi voinut kieltäytyä

muidenkaan ryhmien toivomuksista osallistua heidän kaikkiin kokoontumisiin. Käytännöksi muodostui se, että osallistuin näiden viiden ryhmän kokoontumisiin aina, kun se sopi aikatauluuni. Muiden opintoryhmien kokoontumisiin osallistuin pyydettyä.

Opintoryhmätoiminta sisälsi myös muuta kuin normaalit kokoontumiset. Ryhmät järjestivät yhteensä 49 erilaista normaalista kokoontumisesta poikkeavaa opiskeluunsa liittyvää tapahtumaa (taulukko 12). Ne sisälsivät keskustelu- tai koulutustilaisuuksia, opinto-, tutustumis- tai virkistysmatkoja tai asiakaskyselyjä. Viisi ryhmää järjesti opintomatkan tai tutustumistilaisuuden toiseen työpaikkaan, teatteriin tai oman alan messutapahtumaan. Neljä ryhmää toteutti opiskeluunsa liittyvän kyselyn työpaikallaan. Kymmenen ryhmää järjesti opiskeluunsa liittyen keskustelu- tai koulutustilaisuuden yhdessä työnantajan, asiantuntijan tai paikallisen KTV:n ammattiyhdistyksen kanssa. Nämä olivat ryhmien itse käynnistämiä

TAULUKKO 12. Opintoryhmien muut kokoontumiset ja toiminnot opiskelun aikana (numerot kuvaavat tilaisuuksien määrää)

	opinto- matka tai tutustu- mistilai- suus	koulutus- tai keskustelu- tilaisuus työnantajan – yhdistyk- sen – muun asiantuntijan kanssa	osallistu- minen ammatil- lisille opinto- päiville	virkistys- matka	muuta	yhteensä
siivous	1	1–1–1	1	1	–	6
vanhainkoti	–	2–0–0	1	2	–	5
kodinhoitajat	–	0–0–0 ¹	1	1	–	2
maatalouslomittajat	–	0–0–0	1	–	1	2
ruokapalvelu	–	1–1–1	1	–	1	5
pesula-ala	1	1–0–1	1	–	–	4
siivous (2)	–	0–1–0	–	–	–	1
päivähoito	–	0–1–1	1	–	–	3
perhepäivähoitajat	1	2–2–0	1	–	–	6
kehitysvammaisten- hoitajat	1	3–0–0	1	–	1	6
toimistoala	–	0–0–1	1	–	1	3
mielenterveyshoitajat	2	1–0–0	1	–	–	4
sairaala-apulaiset	–	1–0–1	1	–	–	3
yhteensä	6	12–6–6	12	4	4	50

¹ luvussa eivät ole mukana opiskeluun liittyvät oppilaitoksessa järjestetyt tenttitilaisuudet ja niiden arviointitilaisuudet

lukuun ottamatta kahta tilaisuutta jälkimmäisen kanssa. Kaikki ryhmät käyttivät myös mahdollisuuttaan osallistua KTV:n järjestämille oman alansa ammatillisille opintopäiville, joiden aiheet niin ikään kytkeytyivät ryhmien opiskeluteemoihin.

Opintoryhmien moninainen toiminta antaa viitteitä siitä, että ryhmät näkivät opiskelun laajempaan kuin pelkästään keskusteluna ryhmäkokoontumisissa tai yhteydenpitona tukihenkilöön. Varsinaista opiskelua oman ryhmän kokoontumisissa voidaan täydentää monella muunlaisella toiminnalla. Ryhmän muu toiminta voidaan tulkita myös siten, että ryhmät arvostavat kokoontumisten lisäksi myös muuta sosiaalista yhdessäoloa ryhmän kanssa.

Kaikki opintoryhmät yhtä lukuun ottamatta lähestyivät ryhmäopiskelun kokeilussa työnantajaa ja selvittivät työnantajan suhtautumisen opiskeluun työajalla tai työpaikalla ammatillisena täydennyskoulutuksena henkilöstökoulutuksen suositussopimuksen mukaisesti. Kaksi ryhmää pyysi työnantajalta lupaa käyttää pelkästään työnantajan tiloja ja tähän he saivat myös luvan. Muut ryhmät saivat luvan kokoontua työpäivän aikana ja työpaikalla. Muista opiskelukustannuksista ryhmät vastasivat itse. Yhden, perhepäivähoitajien ryhmän opiskeluaiheeseen esimies esitti oman toivomuksensa ja ryhmät ottivat tämän kiinnostuksella aiheeseen. Kolmessa muussa ryhmässä esimies oli paikalla suunnittelemassa yhdessä ryhmän jäsenten kanssa opiskeluaiheesta. Yhdessä näistä eli pesulan ryhmässä esimies veti opintoryhmää, kahdessa muussa, maatalouslomittajien ja kehitysvammaisten hoitajien ryhmässä esimies osallistui kokoontumisiin silloin kun se sopi hänen aikatauluunsa.

Aikataulullisesti ryhmäopiskelun kokeilu eteni seuraavasti (taulukko 13):

TAULUKKO 13. Kokeilun eteneminen ja aikataulu

	1995												1996		
	tam- mi	hel- mi	maa- lis	huhti	tou- ko	kesä	hei- nä	elo	syys	loka	mar- ras	joulu	tam- mi	hel- mi	maa- lis
Aloitusseminaari	1														
Alkuhaastattelu	2														
Väliarviointi						4									
Loppuhaas- tattelu										5					
Päätösseminaari															6
Opiskelua ryhmissä	3														

- ¹ Kokeilu alkoi 21.–22.1.1995 pidetyllä yhteisellä avausseminaarilla. Seminaariin osallistui 64 opintoryhmien jäsentä kaikista 14 opintoryhmästä. Seminaarissa kuvasin kokeilun lähtökohtia ja tarkoitusta, esittelin opintoryhmien tukimuodot ja erityisesti ryhmän yhteisen oppimispäiväkirjan ja tukihenkilön toiminnan, kerroin opintokerhojen valtionavun ehdot ja liiton yleistä tukea opintoryhmille sekä johdattelin keskustelua vuorovaikutuksesta ryhmässä.
- ² Osallistuin jokaisen 14 opintoryhmän ensimmäiseen kokoontumiseen. Tässä opiskelun alku-keskustelussa opintoryhmän jäsenet jäsensivät toimintaympäristöönsä, jossa he työskentelevät ja kuvasivat sitä, miksi ja mitä he halusivat lähteä opiskelemaan ryhmässä. Lisäksi keskustelimme opiskelun aiheeseen liittyvistä tavoitteista ja opiskelumuodoista.
- ³ Ensimmäisen kokoontumisen jälkeen opintoryhmät aloittivat itsenäisen opiskelun. Yhteydenpito minun ja opintoryhmien välillä tapahtui tästä eteenpäin pääasiassa opintoryhmien oppimispäiväkirjojen välityksellä. Lisäksi olin tarvittaessa yhteydessä opintoryhmän yhteyshenkilön kanssa puhelimitse.
- ⁴ Opiskelun puolivälissä kokoonnuin erikseen jokaisen ryhmän kanssa väliarviointiin
- ⁵ Opiskelun päättyessä ryhmän loppuarviointi.
- ⁶ Maaliskuun 8.–9. päivinä 1996 järjestettiin kokeilun päätösseminaari. Siihen osallistui 58 ryhmän jäsentä kaikista ryhmistä. Päätösseminaarissa arvioimme yhdessä koko opiskeluprosessia ja oppimisen tuloksia.

5.2 Opintoryhmien tukeminen

5.2.1 Tuen kohteet

Kokeilu toteutettiin siten, että opintoryhmät olivat oikeutettuja opintokeskusasetuksessa opintokerhoille määriteltyyn valtionapuun (A 1216/1993, 7§) ja että opintoryhmät saivat KTV:n tuen samoin periaattein kuin KTV:läiset opintokerhot yleensä. Tämä tarkoitti ensinnäkin ryhmien oikeutta saada maksutta käyttöön liiton tuottamat ammatilliset opintoaineistot, jolloin opintoryhmät saattavat käyttää saamansa valtionavun muihin menoihin, ja toiseksi mahdollisuutta käyttää ulkopuolista luennoitsijaa liiton kustantamana yhdessä kokoontumisessaan opiskeluaikanaan. Lisäksi opintoryhmien järjestäessä koulutustilaisuuksia opiskeluaiheestaan oli niillä mahdollisuus hyödyntää liiton yksipäiväisten kurssien tukea, jossa liitto maksaa asiantuntijakustannukset tietyin edellytyksin. Tämän kokeilun mukanaan tuomana uutena tukena opintoryhmille oli se, että ryhmille tarjottiin mahdollisuus osallistua liiton kustantamana kerran opiskelunsa aikana liiton järjestämille oman alansa ammatillisille opintopäiville, ja että ryhmät saivat tukihenkilön opiskelunsa tueksi.

Kriittisyyden kannustamiseen on luotu erilaisia ohjelmallisia lähestymistapoja (ks. esim. Mezirow 1991a). Ryhmäopiskelun kokeilussa en sitonut tukihenkilötoimintaa mihinkään ennalta määrättyyn malliin. Näin ryhmällä oli itsellään mahdollisuus käyttää tukihenkilöä omien tarpeidensa mukaan, enkä tukihenkilönä rajoittanut sitä etukäteen.

Kyetäkseni tässä kuvaamaan sitä, minkälaiseksi tukihenkilötoimintani muodostui, listasin ensin tukihenkilötukea käsittelevät asiat oppimispäiväkirjoista, kommenttikirjeistä sekä niiden kokoontumisten litteroiduista teksteistä, joista ei ollut oppimispäiväkirjaa (taulukko 19). En kyennyt täsmällisesti määrittämään sitä, kumman aloitteesta, opintoryhmän vai minun tukihenkilönä, tuen pyyntö tai ehdotus tuli. Opintoryhmien taholta kyse ei useinkaan ollut suorasta kysymyksestä ”neuvotko”, ”mitä meidän pitäisi tehdä” tai ”voitko auttaa” -tyyliin, vaan siitä, että minun tukihenkilönä piti osata havainnoida tilanteita ja tulkita päiväkirjojen kirjoittamattomat viestit. Oppimispäiväkirjoja ei myöskään ollut kirjoitettu niin tyhjentävästi, että niiden pohjalta olisi voinut paikallistaa kaikki tukipyynnöt tai sen, kumman suunnasta tuen tarve tai ehdotus tehtiin. Brookfield (1987, 29–30) toteaa, että kriittiseen ajatteluun ohjaamisessa opettajan tulee kuunnella tarkkaavaisesti opiskelijoiden sanallisia ja ei-sanallisia vihjeitä aktiivisten ja herätteellisten kysymysten esittämiseksi opiskelijoille. Tämä sama koskee myös tukihenkilöä.

Niin ikään Alasuutari (1993, 97) on korostanut, että merkityksellistä on myös se, mistä ei puhuta suoraan ääneen. Minun ei pitänyt jäädä odottamaan selkeää avun pyyntöä, vaan seurata ja tarkkailla opiskelutilannetta kyetäkseni osallistumaan siihen sopivissa tilanteissa. Toiminnassani pidin tärkeänä siitä, että tukihenkilönä en velvoittanut opintoryhmää toimimaan tietyllä tavalla. Se olisi rikkonut opintoryhmän omaehtoisuuden periaatetta. Opintoryhmällä itsellään piti säilyä loppuun asti päätösvalta opiskelussaan.

Tutkimusmateriaalin pohjalta ryhmien tukihenkilötuen kohteeksi näyttivät muodostuneen seuraavat alueet:

- 1) opiskelun käynnistyminen: aiheen ja tavoitteen tarkentaminen, opiskelun suunnittelu, materiaalin valinta ja etsiminen, kokoontumisiin valmistautuminen ja vastuun jakaminen opintoryhmän toiminnasta, pelisäännöistä sopiminen sekä yhteisistä toimintatavoista sopiminen,
- 2) ryhmän jäsenten välisten jännitteiden käsittely: ongelmatilanteen selvittämisen tapoja, jäsenen poisjäänti opintoryhmästä,
- 3) suora neuvonta: asiantuntijoiden etsiminen, yhteydenpito KTV:n jäsenenä oleviin valtuutettuihin ja luottamushenkilöihin, yhteydenpito esimieheen, opintoryhmäopiskelun rahoitus, opintokerhojen valtionapuun liittyviä kysymyksiä,
- 4) oppimispäiväkirjan kirjoittaminen ja käyttö kokoontumisissa: päiväkirjan lähettäminen, päiväkirjaan kirjoitettavat asiat ja päiväkirjan käyttö arvioinnissa,
- 5) opiskeluaiheen sisällöllinen tarkastelu: omien kokemusten välittäminen ja arviointi, perustelujen pyytäminen ja esittäminen sekä aiheita tarkentavat kysymykset, ehdotukset ja pohdinnat sekä
- 6) opiskelutoiminnan ja oppimisen arviointi ja vaikutukset: erilaisten opiskeluun liittyvien tapahtumien arviointi, henkilökohtainen oppiminen, vaikutukset työyhteisöön.

Opintoryhmien tuki kohdistui pääosin samantyyppisiin asioihin, jotka nousivat esille tutortoimintaa tarkasteltaessa luvussa 2.4.1, kuten oppisisällölliseen ja opiskelutekniseen neuvontaan, välittömissä ongelmissa avustamiseen ja psykososiaaliseen ohjaukseen. Myös muun muassa Rogersin (1986, 153–157) korostama opiskelutoiminnan ja oppimisen arviointi muodostui tärkeäksi tuen alueeksi. Näistä poiketen erilliseksi tehtäväalueeksi nousi oppimispäiväkirjan kirjoittamisen ja käytön ohjaus, mikä kuitenkin luonteeltaan on myös opiskeluteknistä ohjausta.

Tämän tutkimuksen tavoitteiden, aktiiviseen tiedon käsittelyyn ja osallistumiseen kannustamisen näkökulmasta keskeisinä tuen alueina ovat erityisesti kohdat

1, 4, 5 ja 6. Muita aihealueita, kohtia 2 ja 3 käsittelen siltä osin kuin edellä mainittu näkökulma sitä edellyttää.

5.2.2 Tukihenkilö transformatiiviseen oppimiseen kannustajana

Seuraavassa tarkennan tukihenkilötoimintani kuvausta aktiiviseen tiedon käsittelyyn ja osallistumiseen kannustamisen näkökulmasta. Jäsenyyksen pohjalla käytän Mezirowin (1991d, 211–212) näkemystä aikuiskoulutuksen tehtävästä ja aikuiskouluttajan roolista. Sen mukaan tukihenkilöroolini koostui

- 1) kriittisyyteen kannustamisesta ja sen edistämisestä,
- 2) dialogiin ohjaamisesta ja
- 3) oppimisesta nousevaan, tilannekohtaisesti perusteltuun eli reflektoituun toimintaan kannustamisesta.

Tukihenkilönä minua ohjasi ennen kaikkea opintoryhmän oma toiminta. Vaikka oppimaan kannustamisen tavoite oli kaikissa ryhmissä sama, kannustaminen ei edennyt missään ryhmässä samojen kysymysten tai saman järjestyksen mukaisesti. Keskustelun sisältö ja toiminnan eteneminen riippuivat erityisesti siitä, miten opintoryhmä itsessään toimi: mitä asioita ryhmän jäsenet nostivat esille puheissaan ja päiväkirjan kirjoituksissaan ja millä tavoin he esittivät asioita. Siten oppiminen tapahtui ryhmän ehdoilla.

Edellä kuvatut aikuiskouluttajan tehtävät kytkeytyvät toinen toisiinsa. Kriittisyyteen kannustamisen edellytyksenä on keskustelutilan olemassaolo. Se toteutui dialogissa tukihenkilön ja opintoryhmän kanssa: rohkaisemalla ryhmän jäseniä jokaisessa opiskelun vaiheessa käsittelemään itse ja ryhmässä opiskelua koskevia mielipiteitä, oletuksia, tuntemuksia ja kokemuksia sekä tarvittaessa käynnistämään keskustelua oman toimintaympäristönsä muiden toimijoiden kanssa. Käsitteily tarkoitti asioiden ilmaisua, vertailua suhteessa omiin aiempiin ja muiden käsityksiin, perustelujen esittämistä, niiden kyseenalaistamista, muiden vaihtoehtojen tarkastelua ja näkemyksiin liittyvien ennakko-olettamusten uudelleen arviointia. Oppiminen puolestaan mahdollistaa reflektoidun toiminnan toteutumisen.

Seuraavassa tarkennan kolmea yllä olevaa tukihenkilön tehtävää. Kuvaukseni pohjautuvat tutkimusaineistosta jäsentämäni kuvaan tukihenkilön tehtävistä.

Kriittisyyteen kannustaminen

Opiskelun alkuvaiheessa ohjaukseni keskittyi oppimistarpeiden, opiskeluaiheen ja oppimistavoitteiden määrittämiseen ja näiden taustalla olevien ennakko-olettamusten, uskomusten ja tuntemusten tunnistamiseen. Opiskelun käynnistyttyä kannustin oppisisällön, oppimisprosessin, omakohtaisten kokemusten ja oppimistulosten kriittiseen tarkasteluun.

Ohjaus oppimistarpeiden tunnistamiseen ja oppimistavoitteiden määrittämiseen

Transformatiivisessa oppimisessa korostetaan todellisten oppimistarpeiden tunnistamista (Mezirow 1985b, 146–147; Mezirow 1991d, 216–217). Opiskeluaihe ja oppimisen tavoite eivät välttämättä itsessään kerro vielä sitä, mikä on opiskelun käynnistymisen ja opiskeluaiheen valinnan perusteena eli mistä syntyi ryhmän oppimistarve. Tukihenkilönä pyrin auttamaan ryhmää selkiyttämään itselleen, minkälaisiin ennakko-olettamuksiin aihevalinta ja oppimistavoitteen määrittäminen perustuivat. Ennakko-olettamusten ja oppimistavoitteen tunnistaminen auttavat arvioimaan oppimista. Niiden avulla voidaan nostaa keskusteluun myös oppimista häiritseviä tekijöitä.

Oppimistarpeen ja -tavoitteen pohdiskeluun herättelin ryhmän alkukeskustelussa. Tavoitteeni oli huolehtia, että ryhmä kuvaa ja arvioi yhdessä opiskeluaiheensa valinnan perusteita ja sen pohjalta määrittelee oppimistavoitteensa. Koska kokeilussa opintoryhmiä ohjattiin valitsemaan omaa ammattia, työtä tai toimintaympäristön muutoksia koskeva opiskeluaihe, pyysin ensin ryhmän jäseniä kuvaamaan omaa työtään sekä työssään tapahtuneita viimeaikaisia muutoksia. Tämän avulla ryhmä kykeni luomaan myös yhteistä kuvaa siitä toimintaympäristöstä, jossa sen jäsenet kyseisellä hetkellä toimivat. Tämän jälkeen käynnistin keskustelun opintoryhmän suunnittelemasta opiskeluaiheesta, aihevalinnan perusteluista, siihen liittyvistä ennakko-olettamuksista, oppimistavoitteista sekä opiskeluaiheeseen liittyvistä senhetkisistä käsityksistä, oletuksista ja tuntemuksista. Tarkoituksena oli, että jo tässä vaiheessa ryhmä pohtisi kriittisesti myös suunnittelemansa opiskeluaiheen heikkouksia, ongelmia tai kehittämiskohteita. Riippuen ryhmän valmiudesta tämä vaihe eteni ryhmissä eri tavoin. Ensimmäisen kokoontumisemme jälkeen jatkoin keskustelun ylläpitämistä edellä mainituista asioista oppimispäiväkirjojen kommenttikirjeissä.

Joillakin ryhmillä oli tarjolla useita kiinnostavia aiheita, mikä osaltaan mutkisti opiskelun käynnistymistä. Tällöin tehtäväni oli auttaa ryhmää valitsemaan yksi aihe. Ehdotin ryhmäkeskustelua siitä, mikä kussakin aiheessa kiinnostaa ja mistä syystä aihe tuntuu kiinnostavalta. Oletin, että näin ryhmä joutuisi tarkem-

min erittelemään aihevalintansa perustana olevia asioita ja punnitsemaan niiden merkitystä. Odotukseni oli se, että samalla ryhmä tulisi pohtineeksi myös sitä, minkälaisia tuloksia opiskelulla odotetaan saavutettavan.

Keskustelua opiskeluaiheen ja tavoitteiden ennako-olettamuksista ehdotin myös niille ryhmille, joilla opiskeluaihe ja tavoite olivat selvillä jo ennen ensimmäistä yhteistä kokoontumistamme. Tämä tapahtui joko ensimmäisen tapaamisen yhteydessä tai myöhemmin lähettämässäni kommenttikirjeessä. Esimerkiksi perhepäivähoitajien ryhmän ensimmäisessä tapaamisessamme olimme jo keskustelleet siitä, miksi juuri Montessoripedagogiikka opiskeluaiheena kiinnosti ryhmää. Vielä kommenttikirjeessäni ehdotin ryhmää pohtimaan aihetta laajemmas-ta näkökulmasta vertaillen sitä muihin vaihtoehtoihin pedagogiikkoihin. Tämän tavoitteena oli auttaa ryhmää kuvaamaan olettamia eroja opiskelun kohteena olevan pedagogiikan ja muiden vaihtoehtoisten pedagogiikkojen välillä. Samalla se toisi esille niitä olettamuksia, joita ryhmällä on Montessoripedagogiikan suhteen.

Ohjaus oppisisällön kriittiseen tarkasteluun

Sisältöohjauksella halusin suunnata ryhmän huomiota sellaisiin asioihin, joita pidin tärkeänä opiskeltavaan asiasisältöön suuntautuvan kriittisyyden kehittämisessä. Riippuen päiväkirjan kirjoittamistavasta suuntautuivat kommenttini siihen, oliko keskustelussa noussut esille opiskelijoiden omia käsityksiä, mielipiteitä ja kokemuksia opiskeluaiheesta, miten niitä perusteltiin ja tuntuivatko perustelut oikeutetuilta sekä erosivatko esitetyt mielipiteet toisistaan ja jos erosivat, niin millä tavoin sitä käsiteltiin. Mikäli jokin kohta oli jäänyt minulle epäselväksi ja ajattelin sen olevan tärkeää, pyysin ryhmiä kuvaamaan tarkemmin keskustelujaan ja perustelujaan päiväkirjassa.

Vaikka en pyrkinyt antamaan asiantuntijatietoa opiskeltavasta aiheesta, otin tarvittaessa osaa sisältökeskusteluun omalla arkikokemuksellani. Tätä pidin tarpeellisena ja perusteltuna kahdesta syystä. Ensinnäkin, sen avulla saatoin suunnata opiskelua aiheen syventämiseen tai jonkun näkökulman tai väitteen perustelujen pohtimiseen. Kirjoitukseni kulku näytti tällöin seuraavalta: ”Olen kanssanne samaa mieltä siitä, että (...) Toisaalta olen sitä mieltä, että (...) Saattaisiko tästä olla vinkkiä teille?”. Ruotsalainen tutoroinnin ja ongelmaperusteisen oppimisen tutkija Silén (1996, 120) pitää jopa väärinkäsityksenä sitä, että tutorin ei tarvitsisi puuttua ryhmän työskentelyyn silloin, kun se päällisin puolin näyttää hyvältä. Tutorin tehtävänä on hänen mielestään aina johdattaa ryhmää eteenpäin entistä syvällisempään pohdintaan.

Toiseksi, tätä osallistumistani sisällölliseen keskusteluun tuki toimintatutkimuksellinen lähtökohta tukihenkilöstä tasavertaisena keskustelijana ryhmän

kanssa. Tällöin tukihenkilöllä on oikeus ilmaista omat arvonsa (esim. Mezirow 1991c, 361–363; 1991, 225; Brookfield 1987, 125, 136; Harva 1980, 16–17). Oleellista on kuitenkin se, ettei hän korota omia arvojaan muiden yläpuolelle ja tarjoa näkemyksiään ainoana vaihtoehtoina lisäten siten opiskelijoiden riippuvuutta tukihenkilöstä. Pohtiessaan aikuiskasvattajan arvofilosofiaa Urpo Harva (1980) korostaa, että myös aikuiskasvattajan pitää perustella mielipiteensä ja tuoda esiin mielipiteestään esitetyt vasta-argumentit. Hänen täytyy alistaa mielipiteensä myös oppilaiden kritiikin kohteeksi. ”Hän ei saa närkästyä kritiikistä vaan päinvastoin hänen tulee iloita sitä enemmän, mitä terävämpää kritiikkiä oppilaat pystyvät esittämään.” (mt. 16–17). Tukihenkilönä osallistumiseni keskustelun virittämiseen antoi ryhmälle yhden mahdollisuuden pohtia vaihtoehtoisia tapoja ajatella, tehdä kysymyksiä ja tutkia omaa itseään. Samalla se auttoi ryhmää ottamaan etäisyyttä omiin näkemyksiin ja tarkastelemaan asiaa mahdollisesti uudesta suunnasta.

Ohjaus opiskeluprosessin kriittiseen tarkasteluun

Oppisisällön reflektion lisäksi ohjasin ryhmää keskustelemaan ryhmäopiskelun ja opiskeluprosessin herättämistä kokemuksista, tuntemuksista ja olettamuksista. Opiskelun alussa ryhmien ensimmäisessä tapaamisessa sekä ensimmäisissä kommenttikirjeissäni ehdotin ryhmille alustavan oppimissuunnitelman laatimista. Opiskelun puolivälin arviointikeskustelussa samoin kuin päätösarvioinnissa käynnistin arviointia ryhmän opiskelumenetelmistä, työskentelytavoista ja yleensä opiskeluprosessin etenemisestä tavoitteiden suuntaan. Moni osallistujista opiskeli ensimmäistä kertaa omaehtoisessa ryhmässä. Toimintatapojen arviointi antoi mahdollisuuden tarkastella ryhmäopiskelun sopivuutta, sen ehtoja ja edellytyksiä myös yksilön näkökulmasta. Kun tarkastelua tehtiin koko ajan, oli ryhmällä mahdollisuus kehittää toimintaa niin, että se suuntautuisi entistä paremmin oppimistavoitteen saavuttamiseen.

Kommenttikirjeissäni ja osallistuessani ryhmien kokoontumisiin kerroin omista huomioistani ryhmän sosiaalisesta toimivuudesta ja työskentelytavoista. Lisäksi herätin keskustelua ryhmän opiskeluun liittyvien muiden koulutustilaisuuksien valmistautumistavoista ja niiden onnistuneisuuden arvioinnista ryhmän omien oppimistavoitteiden näkökulmasta. Päiväkirjoista oli löydettävissä suoria ja epäsuoria viestejä opiskelumenetelmistä ja niiden perusteluista, mutta myös ryhmien sisäisen toimivuuden tilasta. Kahdeksan opintoryhmän päiväkirjoista oli löydettävissä viestejä ryhmissä tapahtuneista jäsenmuutoksista ja ryhmien jäsenten välisistä jännitteistä. Oppimispäiväkirjoissa ei selkeästi kuvattu näitä tilanteita, vaikka viitteitä niistä annettiin:

”Terveiset: Kokous ei sujunut hyvin, kun Seija ja Maarit puuttuivat.” (vanhaink/pk)

”Hyvin vaisun tuntuista työskentelyä tällä kertaa. Annelilla on tapahtunut suuria tapahtumia elämässään, eikä jaksanut oikein olla mukana, mikä vaikutti mielestäni koko ryhmän vireeseen.” (mielenth/pk)

Näihin tilanteisiin puuttuminen oli helpointa silloin, kun asia nousi esille osallistuessani ryhmän kokoontumiseen tai, kun ryhmästä otettiin minuun yhteyttä heti tällaisen tilanteen jälkeen. Tilanteeseen reagoiminen kommenttikirjeen välityksellä pelkän päiväkirjakuvauksen pohjalta oli hankalaa, mutta ei täysin mahdollista. Se edellytti aina tarkempaa tietoa opintoryhmän tilanteesta. Muutamassa tapauksessa keskustelin asiasta tarkemmin yhteyshenkilön kanssa puhelimesta. Yhden ryhmän yhteyshenkilö lähestyi minua henkilökohtaisella kirjeellä pyytäen neuvoa. Kommenttikirjeessä asiaan palaamiseen sisältyi myös riski. Koska kokoontumisen välillä saattoi olla jopa kuukausi, oli mahdollista, että asia oli jo ratkennut jollakin tavalla ennen seuraavaa kokoontumista. Silloin ei enää välttämättä ollut aiheellista palauttaa asiaa mieliin.

Ryhmän toimivuuden pohdintaan kannustin myös silloin, kun joku ryhmän jäsenistä oli jättäytynyt pois ryhmästä. Ajattelin, että pohtimalla ryhmästä jättäytymisen syitä ryhmä arvioi samalla omaa toimintaansa. Opiskelun keskeyttämisen taustalla oli monia syitä. Ryhmän oman opiskelumotivaation kannalta oli tärkeää tunnistaa, milloin poisjäämisen taustalla olivat henkilökohtaiset syyt ja milloin keskeyttäminen liittyi opiskelutapaan tai opiskeluaiheeseen. Jälkimmäisessä oli tärkeää varmistaa se, että ryhmä itse oli arvioinut tilannetta ja pohtinut sen vaikutuksia opiskelun jatkamiseen.

Dialogiin ohjaaminen

Dialogiin ohjaamista tapahtui pääasiassa oppimispäiväkirjoja kommentoiden kommenttikirjeissäni, mutta lisäksi myös tapaamisissa ryhmien kanssa sekä puhelinohjauksessa. Dialogiin kannustaminen suuntautui ryhmän sisäiseen dialogiin, dialogiin ryhmän ja tukihenkilön välillä sekä dialogiin ryhmän ja muun toimintaympäristön välillä.

Oppimispäiväkirjat ja kommenttikirjeet

Oppimispäiväkirjat kuvasivat ryhmän sisäistä dialogia. Samalla ne olivat keskeisin aineisto ryhmän ja tukihenkilön välisestä dialogista. Opintoryhmien yhteisessä

opiskelun avausseminaarissa nostin esille seuraavia oppimispäiväkirjaa kuvaavia asioita:

- jokaisessa ryhmän kokoontumisessa valitaan vuorotellen yksi ryhmän jäsenistä kirjoittamaan muistiinpanot oppimispäiväkirjaan
- jäsen kirjoittaa sekä omia tunteuksiaan että ryhmässä yhteisesti etukäteen sovittuja asioita
- muistiinpanot kirjoitetaan mahdollisimman pian kokoontumisen jälkeen
- muilla on mahdollisuus lukea ja kommentoida omilla mietteillään kirjoitettua tekstiä
- oppimispäiväkirja lähetetään ennen seuraavaa kokoontumista tukihenkilölle, joka kirjaa siihen omat kommenttinsa ja palauttaa kirjan seuraavaan kokoontumiseen mennessä ryhmälle.

Lisäksi toivoin päiväkirjasta ilmenevän, milloin ryhmä oli kokoontunut, ketkä olivat paikalla, mitä asioita oli käsitelty ja miten, minkälaisia näkemyksiä asioista oli esitetty, missä oli ristiriitaisuuksia ja mistä oltiin yhtä mieltä. Päiväkirjoja ei kirjoitettu vain tukihenkilön kommentointia varten. Päiväkirjan tarkoituksena oli auttaa ryhmää palauttamaan mieleen, mistä kulloisessakin kokoontumisessa oli keskusteltu. Tämä oli tarpeen sekä opiskelun arvioinnin kannalta että silloin, kun joku ryhmän jäsenistä oli poissa kokoontumisesta. En kuitenkaan suunnannut päiväkirjojen kirjoittamisen ohjausta tietyn samanlaisen mallin mukaiseksi. Korostin sitä, että päiväkirjaan tulisi kirjoittaa sellaisia asioita, joita ryhmä ja kirjoittaja pitävät tärkeinä.

Opiskelun aikana ohjasin kirjoittamista antamalla palautetta ryhmän kirjoittamistavasta. Palautteissa pyrin rohkaisemaan kirjoittamista. Erityisesti korostin niiden asioiden kirjaamista, mitkä tuntuivat kirjoittajan tai ryhmän mielestä sillä kokoontumiskerralla merkittäviltä, ja mistä ryhmä itse voisi jälkeinpäin palauttaa mieliin keskustelulisältöä, ja mitkä helpottaisivat ryhmän arviointia oppimisen etenemisestä ja tavoitteiden saavuttamisesta. Tämän vuoksi en edes kannustanut pyrkimystä kirjoittaa päiväkirjaan mahdollisimman paljon käydystä keskustelusta. Palautteissani halusin poistaa kirjoittamisen pelkoa myös kertomalla, mikä päiväkirjan kirjoittamisessa oli ollut hyvää tai parantamisen arvoista sekä perustelujani näille näkemyksilleni.

Oppimispäiväkirjojen kommenttikirjeet pyrin kirjoittamaan siten, että ne herättäisivät opintoryhmiä dialogiseen keskusteluun. Kommenttikirjeiden käytöstä ehdotin, että jokainen ryhmä kävisi läpi kokoontumisen alussa edellisen kokoontumisen päiväkirjan ja minun kommenttikirjeeni. Kokoontumisten välillä saattoi olla kuukausikin aikaa. Senkin vuoksi edellisen kerran aiheen ja keskustelujen palauttaminen mieliin oli tarpeellista. Tästä oletin olevan apua myös niille, jotka

eivät mahdollisesti olleet osallistuneet edelliseen kokoontumiseen. Kommenttikirjeen lukemista saattoi käyttää siten myös kokoontumisen avauksen apuna.

Kommenttikirjeiden sisältö riippui pitkälti siitä, millä tavalla päiväkirjat oli kirjoitettu; missä määrin niissä oli kuvattu opiskeltavan aiheen käsittelyä ja opintoryhmän keskustelua. Kommenttikirjeitä kirjoittaessani toimin pääosin oppimispäiväkirjan antaman tiedon varassa. Poikkeuksena olivat ne kerrat, jolloin olin itse mukana opintoryhmän kokoontumisissa. Jos aiheen sisältöä tai kokoontumisissa käytyä keskustelua oli kuvattu niukkasanaisesti, kommenttini keskittyivät pääosin niihin kohtiin, joista oppimispäiväkirjan pohjalta minulle oli muodostunut jonkinlainen käsitys.

Pidin tärkeänä sitä, että kommenttikirjeissäni esittämät ehdotukset, kysymykset ja pohdiskelut eivät suuntaa ja ohjaa ryhmän toimintaa automaattisesti. Ryhmäopiskelun autonomisuus ja omaehtoisuus edellytti sitä, että ryhmä päättää itse, millä tavalla se käsittelee tai hyödyntää tukihenkilönä esittämiäni ehdotuksia. Ryhmän itsensä oli koettava dialogi ryhmässä mielekkääksi. Ryhmän tukemisen kannalta oli kuitenkin oleellista se, että ryhmä edes tutustuisi kommentteihini. En odottanut, että ryhmä vastaisi kaikkiin esittämiini kysymyksiin. Lähinnä toivoin, että ryhmä tarkistaisi sen, onko kommenttikirjeessä jotain sellaista, josta keskustelu tuntui tarpeelliselta oppimistavoitteiden kannalta.

Dialogiin kannustaminen toimintaympäristön muiden toimijoiden kanssa

Oppimisen ja omien ennako-olettamusten käsittelyn kannalta oli tärkeää kannustaa ryhmää dialogiin myös toimintaympäristön muiden toimijoiden kanssa erityisesti silloin, kun se opiskeluaiheen kannalta oli tärkeää. Toinen näkökulma dialogiin kannustamisessa muiden toimijoiden kanssa oli se, että tällä tavoin oppimisprosessi oli mahdollista laajentaa myös työpaikalle muiden työtovereiden keskuuteen. Kokeilussa tällaisiksi tahoiksi nousivat työtoverit työpaikalla, työnantajataho työpaikan lähiesimiehineen, hallinnollisine johtoineen ja päättäjäineen kunnallisissa päätöselimisissä, oppisisällön asiantuntijat sekä KTV:n paikallisyhdistyksen hallitus ja luottamushenkilöt.

Keskusteluyhteyden luominen muihin tahoihin oli tärkeää erityisesti niissä opintoryhmissä, joissa käsiteltiin omaan työhön tai työyhteisön toimintaan suunniteltuja tai toteutettuja muutoksia tai valmistauduttiin niihin. Ehdotin neljälle opintoryhmälle yhteisiä keskustelutapaamisia oman esimiehen kanssa ja viidelle opintoryhmälle KTV:läisen asiantuntijatoimitsijan tai omien paikallisten KTV:läisten luottamushenkilöiden kanssa. Kaikki nämä tapaukset liittyivät työssä tapahtuviin tai mahdollisesti tulossa oleviin organisaatiouudistuksiin ja niihin valmistautumiseen. Ajattelin, että näissä tilaisuuksissa olisi mahdollista keskustella niistä asioista tai epäselvyyksistä, mitkä askarruttivat tai painoivat ryhmän

jäsenten mieltä. Siten keskustelut saattaisivat tuoda lisää tietoa asiasta ja antaa aineksia ryhmän jäsenten oman ymmärryksen punnitsemiseen. Lisäksi nämä saattoivat toimia yhtenä vaikuttamiskanavana asiassa.

Keskustelut opiskeluaiheen asiantuntijan kanssa näyttivät olleen tarpeellisia erityisesti kahdessa tilanteessa. Opiskelunsa käynnistämiseksi opintoryhmä saattoi kaivata yleiskuvaa opiskeluaiheesta ja toisaalta opiskelunsa aikana ryhmälle saattoi nousta tarve lisätä tai syventää ymmärrystä opiskeluaiheesta tai testata oppimaansa keskustelussa asiantuntijan kanssa. Keskusteluyhteyden luomisessa opiskelutalouden asiantuntijatahoihin korostin, että ryhmien kannattaisi hyödyntää omassa kunnassa, työpaikalla tai liitossa olevia alan asiantuntijoita.

Ohjaaminen dialogiin ryhmän ulkopuolisten tahojen kanssa tapahtui antamalla ehdotuksia eri tahoista, muun muassa työterveydenhuollosta keskustelukumppaneina. Pyynnöstä osallistuin itse tapaamisten valmisteluun. Kannustin myös ryhmää valmistautumaan tapaamisiin pyytämällä sitä pohtimaan tapaamisen tarkoitusta ja kirjaamaan etukäteen asioita, joista ryhmä haluaa keskustella tapaamisessa. Tapaamisen jälkeen pyysin ryhmää arvioimaan sen onnistuneisuutta, merkitystä ja mahdollisia jatkotoimia.

Jotta ryhmäopiskelusta välittyisi avoimuus ja luottamuksellisuus työpaikalle, kannustin ryhmiä pohtimaan keinoja käynnistää siellä keskusteluja opiskeltavasta asiasta. Yhtenä mahdollisuutena esitin koulutustilaisuuden järjestämistä aiheesta ja muiden järjestämiin koulutustilaisuuksiin osallistumista. Mikäli opintoryhmä järjesti sen yhdessä KTV:n paikallisen yhdistyksen kanssa, olisi liitolta mahdollisuus hakea korvausta kustannuksiin. Kahden ryhmän esityksestä yhdistyksen nimissä järjestettiin ryhmän opiskeluaiheeseen liittyvä koulutustilaisuus. Yksi ryhmä osallistui yhdistyksen järjestämään koulutustilaisuuteen, jonka aihe oli sama kuin ryhmällä. Toinen mahdollisuus olisi esittää työnantajalle henkilöstökoulutuksen järjestämistä kyseisestä aiheesta. Kolme ryhmää järjesti tällaisen koulutustilaisuuden. Kolmantena vaihtoehtona oli esittää yhdistykselle koulutustilaisuuden järjestämistä yhdessä työnantajan kanssa. Näin tapahtui kahden ryhmän esityksestä. Koulutustilaisuudet tarjosivat samalla ryhmille foorumin keskusteluihin opiskeluaiheen asiantuntijan kanssa. Koulutustilaisuuksien valmistelun yhteydessä kannustin ryhmiä pohtimaan mahdollisuutta käynnistää työpaikalla orientointikeskustelua ennen koulutustilaisuutta esimerkiksi kyselyjen avulla tai koulutustilaisuuden jälkeen arviointikeskustelua järjestetystä tilaisuudesta ja sen teemasta. Näin toimittiin yhdessä ryhmässä.

Reflektoituun toimintaan kannustaminen

Yhdeksi keskeiseksi tavakseni reflektoidun toiminnan kannustamisessa muodostui se, että suuntasin opiskeltavan aiheen tarkastelua omaan arkipäivän työhön. Sillä pyrin herättämään pohdiskelua siitä, millä tavalla uutta tietoa voisi hyödyntää omalla työpaikalla, esimerkiksi asiakkaiden keskuudessa. Reflektoitu toiminta saattoi siten käynnistyä jo opiskeluprosessin aikana.

Yhtenä ryhmäopiskelun dynamiikan etuna pidetään mahdollisuutta rohkaistua ryhmässä kokemusten yhteistoiminnalliseen tutkimiseen (Brookfield 1987, 61–62). Omien kokemusten pohdiskelun alistaminen yhteiseen keskusteluun edesauttaa sitä, että samalla puhuja käsittelee itse aikaisempien kokemusten merkityksiä. Toiseksi toimintatavakseni muodostuikin se, että ehdotin ryhmiä vertailemaan ja arvioimaan omia kokemuksia oppimateriaalissa esitettyihin asioihin tai tapoihin. Lisäksi pyysin ryhmiä pohtimaan, minkälaisia muutoksia omassa toiminnassa tulisi tehdä, jotta se vastaisi oppimateriaalissa esitettyä tapaa ja millä edellytyksillä muutosten toteuttaminen olisi mahdollista. Tämänäyttöinen tarkastelu ei merkinnyt kriittisyyttä pelkästään omaa toimintaa ja omia kokemuksia kohtaan. Opiskelijoiden tuli oppia suhtautumaan kriittisesti käyttämäänsä oppimateriaaliin ja arvioida sen toimivuutta omassa toimintakontekstissa. Myös tätä korostin kommenttikirjeissäni.

6 KUNTATYÖN MUUTOS JA OPPIMISTARVE

Tässä luvussa tarkastelen opiskelijoiden kokemuksia kuntatyön muutoksista omalla työpaikallaan ja ammatissaan sekä pohdin sen vaikutusta opiskelijoiden kokemaan oppimistarpeeseen ja opintoryhmien opiskeluaihevalintaan. Koska kokeilun lähtökohtana oli opiskeluaiheen kytkeminen omaan ammattiin, työhön tai työyhteisöön, on aihevalinnan kannalta tärkeää selvittää sitä, millä tavoin opiskelijat itse näkivät ja kokivat kuntatyön muutoksen. Transformatiivisessa oppimisessa korostetaan todellisten oppimistarpeiden tunnistamisen vaikeutta. Oppimistarpeiden määrittäminen ei riitä, vaan opiskelijoiden tulisi tuntea myös niiden yksilöllis-yhteisöllinen tausta ja konteksti. (Mezirow 1985b, 146–150.) Tutkihenkilönä minun tehtäväni oli auttaa näiden tunnistamisessa. Tutkin sitä, minkälaiseen työelämän muutokseen opintoryhmien valitsemat aiheet kytkeytyivät, minkälaisia oppimistarpeita oli löydettävissä opiskeluaiheiden valintojen taustalla ja minkälaisia tavoitteita ryhmät määrittivät opiskelulleen.

6.1 Kuntatyön muutokset, oppimistarpeet ja opiskeluaiheet

Tarkasteluni opiskelijoiden kokemiin kuntatyön muutoksiin, oppimistarpeisiin ja opiskeluaiheiden valintaan pohjautuu kokeilun alussa käytyyn alkuhaastatteluun ja sen jälkeiseen opiskelun suunnitteluun. Opintoryhmän yhteisessä alkuhaastattelussa pyysin ryhmän jäseniä kuvaamaan omaa työhistoriaansa, työtehtäviään, työyhteisöään ja työympäristöään. Pyysin kertomaan siitä, minkälaisia muutoksia omassa työssä on tapahtunut kuluneiden viiden vuoden aikana, miten niihin on valmistauduttu ja minkälaisia muutoksia on odotettavissa. Lisäksi pyysin ryhmää kertomaan odotuksistaan opiskelulle sekä suunnittelemastaan opiskeluaiheesta ja opiskelutavoitteesta. Tällä tavoin pyrin auttamaan opiskelijoita ymmärtämään opiskeluaiheensa valinnan ja oppimistarpeensa taustalla olevia ilmiöitä.

Tässä tutkimuksessa yhtenä tutkimuskysymyksenäni on omaehtoisen ryhmäopiskelun ja kuntatyön muutoksen välinen yhteys: millä tavoin omaehtoinen ryhmäopiskelu toimii ammatillisen kasvun väylänä työelämän muutostilanteissa. Sen vuoksi käytin oppimistarpeiden ja opiskeluaiheiden luokittelun perustana opiskelijoiden puheista nousevia oppimistarpeita työelämän muutoksen kohtaamisessa. Sen pohjalta ryhmien opiskeluaiheet kiinnittyivät viiteen oppimistarpeeseen. Ne ovat

- 1) palvelujen uudelleenorganisointiin vaikuttaminen,
- 2) kilpailukykyisyyteen varautuminen,
- 3) palvelujen kehittäminen ja asiakaslähtöisyys,
- 4) ammatti-identiteetin vahvistaminen ja oma paikka työyhteisössä sekä
- 5) ay-edunvalvonta

Seuraavassa tarkastelen syvemmin kutakin ryhmää erikseen.

6.1.1 Palvelujen uudelleenorganisointiin vaikuttaminen

Erilaiset organisaatiomuutokset tai niiden suunnitelmat olivat ajankohtaisia yhdeksän opintoryhmän työpaikoilla. Esillä olivat olleet palvelujen kilpailuttaminen, keskittäminen, yksityistäminen sekä organisointi uudelleen yritysmuodoiksi. Toimisto- ja päivähoitoaloilla oli jo toteutettu hallinnollisia muutoksia. Päivähoitossa oli yhdistetty eri päivähoitomuotojen esimiesvastuita siten, että päiväkodin johtajasta oli tullut myös saman alueen perhepäivähoidon esimies. Työntekijöiden mielestä tämä oli parantanut eri päivähoitomuotojen välistä yhteistyötä. Toimistotyössä oli siirretty päätöksentekovastuuta lautakunnalta toimistolle. Muutos oli niin uusi, että kaikkia seurauksia päätösvallan muutoksesta ei vielä osattu arvioida. Tilanne koettiin epävarmana, ”kun kaikenlaisia huhuja vielä kaupungilla kiertele” (toimisto/ah/2).

Ruoka- ja siivouspalvelun sekä maatalouslomituksen osalta organisaatiosuunnitelmat olivat vielä osittain kesken. Puhtauspalveluja oli jo kilpailuttamisen kautta ostettu yksityisiltä yrityksiltä. Nyt odotettiin päätöksiä kilpailuttamisen laajentamisesta. Kilpailuttaminen oli ollut esillä myös pesula-alalla. Ruokapalvelussa sen sijaan oli käynnistetty suunnitelmat ruokatuotannon keskittämiseksi. Sairaalasiivouksessa punnittiin parhaillaan erilaisia vaihtoehtoisia malleja sisäisen yri-

tyksen, osakeyhtiön ja liikelaitoksen välillä. Maatalouslomituksessa oli käynnistynyt valmistelut lomituksen valtakunnallisesta uudelleenorganisoinnista.

Pienempiäkin hallinnollisia päätöksiä edellyttäviä organisaatiomuutoksia opintoryhmäläisten työpaikoilla oli tapahtunut. Mielenterveystyössä oli käynnistetty turvapaikka- ja kriisitoiminnot. Kotipalvelussa kotipalvelu ja kotisairaanhoido oli yhdistetty kotihoitopiiriksi. Vanhainkodissa oli avattu dementia- ja intervalliosastot. Perhepäivähoidossa puolestaan oli käynnistynyt niin kutsuttu Varpu-kokeilu, jossa vanhuksia otettiin päivähoidon perhepäivähoitopaikkoihin. Päivähoidossa oli niin ikään yleistynyt kolmi- ja ryhmäperhepäivähoito perinteisten päiväkotien ja perhepäivähoidon rinnalle.

Vaikka työn organisointimuutoksia oli tapahtunut laajalti useiden opintoryhmien kotikunnissa, vain kolme opintoryhmää perusteli aihevalintaansa palvelujen uudelleenorganisointisuunnitelmilla. Näitä ryhmiä yhdisti muihin verrattuna se, että muutossuunnitelmat olivat ajankohtaisia ja juuri nyt virallisessa valmistelussa. Ryhmien jäsenet työskentelivät peruspalvelutehtävissä keittiössä ja sairaalassa sekä maatalouslomituksessa. Opiskeluaiheesta keskusteltaessa nousi yhdeksi keskeiseksi kysymykseksi se, minkälaisia mahdollisuuksia työntekijöillä on osallistua valmisteluihin silloin, kun organisaatiomuutoksia suunnitellaan. Osa ryhmien jäsenistä ajatteli, että juuri nyt on oikea vaikuttamisen paikka. Osalla oli epäilyksiä siitä, että päätökset on jo tehty jossakin, eikä niitä enää tulla muuttamaan.

”Joo, eiks meillä ole aihe tämä keskuskeittiö? Viekö se meiltä työpaikkoja ja huonontuoko tämä palvelu. Mikä tässä nyt on sitten?” (ruokap/h/4)

”Koska niin jo – millä lailla me voijaan päättää, vaikuttaa siihen? Kuitenkin se tulee, vaikka me puhuttaisiin siitä mitä. Että meidän vaikutusmahdollisuudet on niin pienet.” (ruokap/h/2)

”Eikö se osoittaisi kuitenkin kiinnostusta siihen?” (ruokap/h/4)

”Niin joo kiinnostusta. Mutta ei voi kuitenkaan vaikuttaa siihen, että se tulee. Että joku muu tekee kuitenkin sen päätöksen.” (ruokap/h/2)

Keskustelusitaatin perusteella ruokapalvelun ryhmän oppimistarve näytti nousseen työpaikan pelon menetyksestä sekä olettamuksesta tehdasmaisten keskuskeittiöiden johtavan palvelun laadun heikkenemiseen. Huolimatta joidenkin ryhmien jäsenten epäilyksistä opiskeluaiheen valitaan kohtaan, päätti ryhmä opiskelunsa avulla selvittää tilannetta ja yrittää tuoda omat näkemyksensä esille työn uudelleen organisointisuunnitelmiin. Epäilijätkin jäivät ryhmään mukaan, vaikka he eivät uskoneet ryhmän vaikutusmahdollisuuksiin.

Myös maatalouslomittajat pelkäsivät uuden organisaatiomallin uhkaavan heidän työtään. Maatalouslomitusta oli kunnan lakisääteinen tehtävä. Nyt suunnitelmassa oli toteuttamisvastuun siirtäminen Maatalousyrittäjien eläkelaitoksen (Mela) hoidettavaksi. Kunta antaisi palvelusetelin yrittäjille ja yrittäjät ostaisivat palvelut joko Melasta tai kunnalta, mikäli kunta edelleen päättäisi myös itse tuottaa lomituspalveluja. (Lomituspalvelujen hallinto... 1994). Ryhmäopiskelun tarve nousi työntekijöiden vaikuttamisen oikeudesta, motiivista saada työntekijöiden näkemykset esille näissä päätöstilanteissa.

”No tämä ala on muutoksessa. Meillä on kuitenkin kaikkennäköisiä uhkia. Tässä on pitkin aikaa ollut näistä Mela-vaihtoehtoista ja muista niin ihan standardoinnista ja tämmöisistä. Niin tuntuu, että näissä olisi semmoisia asioita, mitä täytyisi tätä kautta saada sitä työntekijöiden ääntäkin kuulumaan jonkin verran. Se on ninku yks motiivi siinä.” (maatalous/h/1)

Palvelujen uudelleenorganisointitilanteissa opintoryhmät halusivat saada selkeyttä epävarmaan tilanteeseen opiskelunsa avulla. Tätä varten tarvittiin lisää tietoa asiasta sekä tukea omalle näkemykselle. Kaksi ryhmää piti keskusteluissa esitettyä suunnitelmaa palvelujen uudelleen organisoinnista kielteisenä, kolmas ryhmä oli lähinnä odottavalla kannalla.

Ryhmät nostivat opiskeluaiheikseen ruokapalvelussa keskitetyn ja hajautetun ruokapalvelun kustannusten vertailun, maatalouslomituksessa työn uudelleenorganisoinnin ja oman työn tulevaisuuden sekä sairaala-apulaisten ryhmässä siivoustyön organisoinnin eri muodot ja oman työn muuttumisen.

6.1.2 Kilpailukykyisyyteen varautuminen

Kolmen opintoryhmän aihevalintojen taustalla ei ollut akuutti muutostilanne, vaan pikemminkin varautuminen tulevaan. Ryhmien oppimistarvetta yhdisti pyrkimys oman ammatin kilpailukykyisyyden parantamiseen kahdesta eri suunnasta. Siivoojien ja pesula-alan opintoryhmät näkivät tärkeänä varautumisen tulevaan palvelujen kilpailuttamiseen tai yksityistämiseen, vaikka valmisteluja siihen suuntaan ei ollut vielä julkisesti käynnistetty.

”Ja sehän on tietysti, kun ajatellaan tätä nykytilannetta, että pelkona on tämä yksityistäminen tuolla kaupungin puolella. Yhden koulun ovat jo saaneet valtaansa, että milloin tulee sitten lisää. Se on ninku sitten sellainen henkinen paine, että mitä tuleman pitää.” (siivous/h/1)

”Ja tietysti kyllä se varmaan tuo yksityistäminen, että onhan se semmonen peikko meillä edessä ainakin. Ei näistä ole niin kuin johdon kanssa mitään puhuttu, mutta kyllä sitä pitää vähän ajatella itsekin. Että siinähan meillä oli yhtenä tavoitteena tää kilpailukykyisyyden säilyttäminen.” (pesula/ah/5)

Näiden ryhmien oppimistavoitteena ei ollut mahdollisten organisaatiomuutosten suunnitelmien selvittäminen. Sen sijaan ryhmissä pidettiin tärkeänä kehittää sellaisia ammatillisia valmiuksia, jotka parantavat omaa kilpailukykyisyyttä. Tämän oletettiin samalla vähentävän palvelujen kilpailuttamisen tai ulkoistamisen tarvetta. Tiedostamalla kustannusten muodostumisen mekanismit kyetään itse seuraamaan niitä ja havaitsemaan mahdolliset säästämisen kohteet.

Kodinhoitajien ryhmässä oman ammatin kilpailukykyisyyden parantamisen tarve ei lähtenyt huolesta palvelujen uudelleenorganisoinnista, kuten vanhuspalvelujen kilpailuttamisesta. Sellaista pelkoa ei vielä 1990-luvun puolivälissä esiintynyt voimakkaana¹. Työ oli kuitenkin muuttunut melkoisesti perinteisestä kotipalvelusta ja lähentynyt hoitotyön aluetta. Tähän suuntasi kotisairaanhoidon ja kotipalvelun yhdistyminen kotihoitopiireiksi omassa kunnassa. Samanaikaisesti kodinhoitajien ammatillinen tutkinto oli siirtynyt historiaan. Sosiaali- ja terveystalalle oli luotu uusi, molempien alojen aikaisemmat kouluasteen tutkinnot yhdistänyt lähihoitajan perustutkinto. Työn muutos lisäsi paineita laajentaa kodinhoitajan ammattiosaamista.

”Sen (ryhmäopiskelun, TT) täytyy olla semmoista tavoitteellista ja just, että joka tähtäisi tenttiin tai ei välttämättä tenttiin, mutta kuitenkin semmoista, että me saadaan siitä paperi (todistus, TT). Ja ainakin tavoitteena minulla – mitä minä olen muiden kanssa keskustellut, niin sama, että koska tämä lähihoitaja on kuitenkin tässä – alkaa olla sillai ninku, niin niihin tehtäviin.” (kodinh/h/1)

Ryhmien opiskeluaiheet täsmentyivät kodinhoitajilla perushoidon ja huolenpidon opintokokonaisuuden suorittamiseen lähihoitajatutkinnosta, siivoojilla siivouspalvelujen kustannuslaskentaan ja asiakaspalvelun kehittämiseen ja pesula-alalla muun muassa kustannuslaskentaan, pesuaineiden kemiaan ja työturvallisuussääntöjen tarkistamiseen.

¹ Tällä hetkellä tilanne on toisenlainen. Yksityinen sosiaalipalvelutarjonta on lähes nelinkertais-
tunut 1990-luvulla. Vuoden 2000 lopussa 21 prosenttia sosiaalialan henkilöstöstä tuotti jo yksityisiä sosiaalipalveluja, kun vuonna 1995 osuus oli 14 prosenttia. Kotipalvelu on kolmanneksi yleisin toimiala. Suurin osa yksityisistä sosiaalipalveluista myydään kunnille. (Kauppinen & Niskanen 2003, 5.)

6.1.3 Palvelujen kehittäminen ja asiakaslähtöisyys

Työterveyslaitos on tutkinut sosiaali- ja terveysalan henkilöstön työolojen ja hyvinvoinnin muutosta vuosina 1992 ja 1999. Tutkimuksista ilmenee, että asiakkaisiin tai potilaisiin liittyvä kuormittavuus oli kasvussa. Muun muassa asiakkaiden moniongelmaisuus kuormitti työssä molempina vuosina noin kolmasosaa, asiakkaiden tunteiden vastaanottaminen ja käsittely noin viidesosaa ja asiakkaiden suuri määrä runsasta neljäsosaa sosiaali- ja terveysalalla työskentelevää (Wickström, Laine, Pentti, Elovainio, Lindström 2000, 38–45).

Seitsemässä ryhmässä koettiin asiakaskunnassa tapahtuneiden muutosten vaikuttaneen omaan työhön. Erityisesti näin koettiin tapahtuneen sosiaali- ja terveydenhuollossa, ruokapalvelussa ja toimistoalalla. Asiakkaisiksi oli tullut uusia ryhmiä ja heidän ongelmat olivat yhä moninaisempia. Sosiaali- ja terveydenhuollossa uudet asiakkaat ovat myös entistä huonokuntoisempia, jolloin he ovat aiempaa riippuvaisempia henkilökunnan antamasta huolenpidosta ja hoidosta. Asiakkaiden hoito- ja hoiva-ajat ovat lyhentyneet myös sen vuoksi, että hoitoa on pyritty tehostamaan ja hoitajoissa säästämään.

Erityisesti mielenterveys- ja kehitysvamma-alalla sekä lasten päivähoidossa laman vaikutukset olivat nähtävissä levottomuuden lisääntymisenä asiakkaissa. Päivähoidossa lasten keskustelunaiheet ja kysymykset viestittivät yhä useammin lasten tietoisuutta epävarmuudesta ja vanhempien huolista. Lasten kanssa työskentely vaati sen vuoksi aiempaa enemmän aikaa, yksilöllisyyttä ja asiantuntemusta.

”Kyllä minusta lapset ovat sillä tavalla muuttuneet, että tämä nykytilanne ja yhteiskunnallinen tilanne vaikuttaa lapseen. Niistä on tullut minun mielestä herkempiä, haavoittuvaisempia, koska kyllä lapsilla on korvat ja monissa perheissä on niin huonosti asiat (...) niinku meiltä kysyttiin, että mikä se oikein se vekseli on, että meillä se huomenna sitten lankeaa.” (päiväh/ah/2)

Asiakaskunnan muutokset näkyivät eri tavoin eri toimialoilla. Koska ruokapalveluja oli ryhdytty myymään myös muille kuin oman työyhteisöön tai organisaatioon, niin asiakasmäärät olivat kasvaneet. Tämän koettiin lisänneen myös työmäärää tavanomaisten ateriämäärien ja erikoisruokavalioiden määrän lisääntyesä. Sosiaali- ja terveysalan tehtävissä asiakaskunnan muutosten koettiin lisänneen fyysistä ja psyykkistä kuormittavuutta. Positiivisena puolena pidettiin sen sijaan työn monipuolistumista.

1990-luvun alkuvuosina oli käyttöön otettu myös uusia työmuotoja ja -välineitä, joiden avulla pyrittiin monipuolistamaan palvelutarjontaa ja kehittämään

työtapa. Muun muassa päivähoitoyksiköt olivat alkaneet tarjota tietotekniikka-, ympäristökasvatus- ja kielipainotteista päivähoitoa sekä vaihtoehtopedagogiikkaan pohjautuvaa kasvatusta. Tämä oli johtanut kasvatustilanteiden tarkempaan suunnitteluun ja niihin valmistautumiseen, koska asiat olivat uusia myös hoitajille. Kasvatustilanteet keskusteluineen ja tekemisineen lasten kanssa edellyttivät hoitajilta syvällistä perehtymistä asiasisältöön. Hoitotieteen muutokset puolestaan olivat tuoneet uusia toimintatapoja hoitoalalle. Kehitysvammaisten hoidossa oli siirrytty yksilövastuiseen hoitotyöhön, mikä edellytti omahoitajajärjestelmän käyttöönottoa.

Siivoojien, kodin- ja kehitysvammaisten hoitajien ryhmien työpaikoilla oli koekeltu siirtymistä yksintyöskentelystä parityöhön ja pienryhmätyöhön. Tätä pidettiin myönteisenä, koska se toi omaan työhön uutta sisältöä, antoi mahdollisuuksia vaikuttaa työn sisältöön, työtahtiin ja työnjakoon sekä teki työn ainakin osittain tarkoituksenmukaisemmaksi. Tosin laman myötä työn mielekkyyksikin oli kärsinyt. Vaikka muun muassa pienryhmätyö oli tuonut uutta intoa ja vastuuta, koettiin henkilöstömäärän vähenemisen vieneen pohjaa uudelta työmuodolta.

”Ja koko ajan minun työ on omasta mielestäni tämän pienryhmätyön myötä tullut mielekkäämmäksi, joskin sitä vastuuta on tullut lisää. Ja tämä lama on enemmän, se on vienyt sitä työn mielekkyyttä. Tämä lama on vähän aiheuttanut se, että kyllä pienellä henkilökunnalla on joutunut vähän koetukselle. Että kun nämä ryhmät on isot, niin välillä ajattelee, että onko tämä oikea ala.” (kehitysvh/ah/4)

Työvälineiden muutoksina toimistoala nosti esille uudet atk-laitteet ja atk-ohjelmat. Maatalouslomituksessa uudet työkoneet helpottivat ja tekivät työn teon mukavammaksi. Maatalouslomituksessa myös työhön käytettävissä oleva aika, tuntiaskenta oli tullut tarkemmaksi. Puhdistuspalvelualalla siivouksessa ja pesulassa pesuaineet ja siivouslaitteet olivat myös uudistuneet. Siivouksessa tämä johti muun muassa siihen, että vettä ei tarvinnut enää käyttää niin paljon kuin aiemmin. Pesuaineiden kohdalla ongelmalliseksi koettiin se, että uusia aineita tuotiin kokeiltavaksi, mutta niiden sisällöstä tai vaikutuksesta ei kerrottu. Mutta myös siivouskoneiden käytössä säästettiin. Erityisesti sairaala-apulaisten ryhmässä ihmeteltiin, että kiillotuskoneita ei enää ole joka työkohteessa.

”Ett ne pitää aina hakea. Siihen menee aikaa ja et tiedä, ett saako sitä konetta, milloin sitä jää aikaa käyttää. Saattaa olla, että ei jää. Se on mahdottomuus tietää päivän aika niin, että miten se iltaan mennessä on. Meillä ainakin on lattia huonossa kunnossa.(...) Että se on yksi semmoinen haittapuoli.” (sairaala-ap/ah/1)

Työmuodoissa oli tapahtunut muutoksia myös negatiiviseen suuntaan. Muun muassa mielenterveys- ja kehitysvammaisten hoitajien ryhmät kokivat hoitotyön yksipuolistuneen, koska samanaikaisesti henkilöstön määrä oli supistunut. Aika ei tuntunut enää riittävän asiakkaan arkipäivän hoidon suunnitteluun. Jatkuva kiire näyttää heikentävän työn mielekkyyttä.

”Jos vertaa menneisiin vuosiin (...) niin kyllä semmoinen syventyminen, yhteinen syventyminen ihmisen tilanteeseen, hoitosuunnitelmien järjestäminen, hoitosuunnitelmien tekeminen isommalla porukalla, niin kyllä se on sula mahdollisuus. Kyllä joskus tuntuu, ettei edes tiedä, mitä sille omalle työryhmälle kuuluu. Että kun on tottunut semmoiseen tiiviiseen hoitamiseen, niin kyllä nyt ollaan josain kaukana siitä.” (mielenth/ah/2)

Tarve palvelujen kehittämiseen ja asiakaskunnassa tapahtuneet muutokset synnyttivät oppimistarpeen kolmessa ryhmässä. Jokaisen ryhmän työssä keskeistä oli vuorovaikutus ihmisten kanssa. Ryhmien jäsenet työskentelivät hoito- ja huolenpito- sekä toimistopalvelutehtävissä.

Perhepäivähoidon ryhmä valitsi aiheekseen Montessoripedagogiikan soveltaminen perhepäivähoitoon. Perusteluina ryhmä esitti kaksi tarvetta aiheen opiskeluun. Ensinnäkin työnantaja oli toivonut, että koko perhepäivähoito olisi lähtenyt kokeilemaan Montessoripedagogiikkaa. Kun perhepäivähoitoa oli paikkakunnalla vähennetty merkittävästi edellisinä vuosina ja tiedossa oli päivähoitopaikkojen väheneminen myös tulevaisuudessa, oletuksena oli erikoistumisen tuomat paremmat mahdollisuudet työpaikan turvaamiseen päivähoitossa. Toisena tarpeena oli halu toteuttaa lapsilähtöisyyteen pohjautuvaa pedagogiikkaa.

”Joo ja se, että sitä lasten työtä ei häiritä. Itse suunnittelee, että mitä hän haluaa tehdä ja hän tekee sen loppuun asti (...). Mutta siinä on ohjaaja koko ajan taustalla ja semmoinen, että tukee sitä ja huolehtii, että järjestys säilyy niin, ettei toiset mene häiritsemään.” (perhepäiväh/ah/1)

Toimistotyöntekijöiden ryhmä valitsi aiheekseen asiakaspalvelun toimistotyössä. Ryhmä näki, että he eivät olleet saaneet riittävästi tietoa erilaisten asiakkaiden kohtaamiseen, vaikka asiakaskunta oli vaikeutunut.

”Niin, ellei oteta huomioon sitä, että meidän työssähän on se, että asuntotilannehan on parantunut tämän kymmenen vuoden aikana. Niin kuin vanhusten asuntotilanne on niin hyvä, että se ei oikeastaan siinä paineita tuo meille lainkaan, koska heillä on asuntoja. Se on ainut, etteivät he pärjää niissä asunnoissa, mutta se on sosiaalipuolen ongelma. Ja sitten tietysti nämä niinkuin huumenuoret on tullut

uutena ryhmänä, kriminaalit. Eli tässä meidän asiakaskannassa on tapahtunut muutoksia, mikä heijastuu sitten meidän työhön.” (toimisto/ah/1)

”Eilenhän oli siinä, että ‘Kuinka kohtaat aggressiivisen asiakkaan’. (toimisto/ah/2)

”Niin se oli yksi päivä – se oli ainut oikeastaan, mitä olisi kaivattu, mitä pitäisi olla enemmän.” (toimisto/ah/1)

””Koska on ihmiset oikeastaan aika aggressiivisia.” (toimisto/ah/2)

Mielenterveyshoitajien kiinnostus suuntautui potilaan ja hoitajan väliseen vuorovaikutukseen. Koska osaa oli jo aiemmin kiinnostanut riippuvuusongelmaiset, päätti ryhmä valita sen aiheekseen. Myöhemmin opiskelun aikana aihe tarkentui läheisriippuvuuteen.

6.1.4 Ammatti-identiteetin vahvistaminen ja oma paikka työyhteisössä

Työyhteisön toimivuudessa ja työilmapiirissä tapahtuneet muutokset näyttivät koskettaneen eniten sosiaali- ja terveysalalla toimivia. Kolmessa ryhmässä kuvattiin ilmapiirin heikentyneen ja kolmessa parantuneen. Huonontunut ilmapiiri ilmeni kiristyneinä ja jännittyneinä ammattiryhmien välisinä suhteina sekä työntekijöiden välisenä kateutena. Yhdellä ryhmällä huonontuneen ilmapiirin arveltiin johtuneen työpisteen pakkosiirrosta toiseen paikkaan, mikä oli kiristänyt sekä henkilökunnan että asiakkaiden mieltä. Eri ammattiryhmien välillä olivat hierarkkiset suhteet sekä työnkuvat täsmentyneet.

”Minulla on ollut semmoiset työyhteisöt kymmenen vuotta ainakin, että jossa on kehitetty tätä hoitotyötä, ja jossa on ollut semmoinen samanhenkisyys ja osattu ottaa niin kuin ne hyvät puolet. Mutta nyt on vähän tullut tätä hierarkiaa ja tämä sairaanhoito, meille on tullut sairaanhoitajia ja sitten nämä toimenkuvat ja tämmöiset. On tullut nämä napit vastakkain. Minä olen sen tyyppinen, että minä mielipiteeni sanon ehkä liiankin suoraan, mutta viihdyn työssäni.” (kehitysvh/ah/4)

Päivä- ja perhepäivähoidon ryhmissä arvioitiin työilmapiirin parantuneen eri ammattiryhmien yhteisen toiminnan lisääntyttyä. Siivoojat puolestaan kokivat, että siivouksen siirtyminen iltasiivouksesta päiväsiivoukseen oli johtanut oman ammattialan arvostuksen lisääntymiseen muiden työpaikan ammattiryhmien piirissä.

”Tähän päivätyöhön kun muutettiin, niin siinä vaiheessa oli semmoista hankalaa. Siis tosissaan pelotti aamulla, kun oli töihin lähtö, että uskallanko minä tuonne mennä vai saako sieltä lähdöt. Mutta nyt kun ajatellaan tätä nykyhetkeä, että kun tätä parityötä tehdään, niin kyllä se on ihan myönteinen kokemus. Ja jos ei mennä välitunnilla luokkiin, niin opettajat jo kaipaavat, että minne ne ovat hukkuneet, kun niitä ei näy. Että myönteinen on kyllä suunta.” (siivous/ah/1)

Heikentyneen ilmapiirin taustalla vaikuttivat myös henkilöstömäärän muutokset. Henkilöstösupistukset näyttäytyivät työmäärän lisääntymisenä, koska sijaisia ei enää palkattu tekemään vuosi- ja sairaslomia. Henkilöstön oli sopeuduttava tilanteeseen ja tehtävä työt pienemmällä työvoimalla. Seurauksena olivat muun muassa lisääntyvä kiire työssä ja työn kokeminen raskaampana sekä huolen kasvaminen oman työsuhteen jatkumisesta. Vanhainkodin ja mielenterveyshoitajien ryhmissä pohdittiin puolestaan työvoiman lisäyksen vaikutuksia. Molemmat alat käyttivät paljon määräaikaista työvoimaa kuten harjoittelijoita ja siviilipalvelusmiehiä. Työvoiman lisäystäkään ei koettu pelkästään positiivisena, koska vaikutuksia ei ollut arvioitu kokonaisvaltaisesti. Henkilöstön vaihtuvuus kasvatti muun muassa toimistohenkilöstön työmäärää. Uudet työntekijät, olivatpa he sitten vakinaisia tai määräaikaisia, merkitsivät myös lisää paperi-, perehdytys- ja ohjaustyötä.

”Kymmenen uutta virkaa tuli tänne. Se lisää meidän toimistotyötä ainakin hirveästi. Ja työllistetyt lisääntyvät koko ajan. Se on varmaan yksi, mikä lisää varmaan meidän kaikkien töitä osastoilla, toimistossa ja joka puolella, kun puoli vuosittain vaihtuu aina hirveästi uusia ihmisiä.” (vanhaink/ah/2)

Kolmelle opintoryhmälle sysäyksen opiskeluaiheeseen antoi huoli työpaikan yhä huononevasta työilmapiiristä sekä tuntemus siitä, että muut työpaikan ammattiryhmät aliarvioivat ryhmän ammattityötä. Ryhmien jäsenet työskentelivät erilaisissa hoito- ja peruspalvelun tehtävissä. Siivousalanryhmässä opiskeluaiheeksi täsmentyi oman paikan löytäminen työyhteisössä. Keskustelussa aiheeseen kiinnittyi myös työn arvostuksen lisääminen.

”Miten hallitsee tämän tilanteen ja saa arvostusta. Löytää oma paikkansa ja asemansa organisaatiossa ja systeemissä ja löytää arvostuksensa. Paikka pitää saavuttaa ja uskaltaa ottaa itse. Pitäisi löytää sellainen opintomateriaali, jossa puhutaan omasta roolista, missä olen, mitä arvostan, missä olen hyvä, missä vähemmän hyvä.” (siivous2/h/5)

Vanhainkodin ryhmässä asetettiin toive sille, että opintoryhmä antaisi ainakin yhden paikan työyhteisössä, jossa on aikaa ja halua kuunnella ja ymmärtää toi-

sia. Vanhainkoti määritteli aiheekseen ”työ, työntekijä, työyhteisö ja yhteiskunta”. Ryhmä ei halunnut tarttua aiheeseen ongelmalähtöisesti, vaan oppia paremmin tuntemaan toistensa töitä ja sitä kautta parantaa yhteishenkeä talossa.

”No minä katson ainakin siten, että silloin kun on yksi tällainen ’kuppikunta’, niin on ainakin yksi hyvä ryhmä tässä talossa, mikä ymmärtää toinen toisiaan ja jaksaa toista kuunnella. Että tämän yhteishengen parantamiseksi tämä on kauhean hyvä.” (vanhaink/ah/10)

Kolmas, kehitysvammaistenhoitajien ryhmä oli huolissaan oman ammattiryhmänsä pärjäämisestä ammattiryhmien hierarkiarajojen kiristyessä ja sen kilpailukykyisyydestä samalle alalle tullessiin muihin ammattiryhmiin.

”Oma kiinnostuksemme ammattitaitomme ylläpitämiseen ja kehittämiseen on tullut siitä käsityksestä, että kehitysvammaistenhoitajien ammatti-identiteetti on vaatimaton. Tämän asian haluamme tarkistaa. Lisäksi työtovereiksemme on viime aikoina tullut yhä enemmän perushoitajia, mielenterveyshoitajia ja entisiä kehitysvammaisten hoitajia, jotka ovat kouluttautuneet eri alojen sairaanhoitajiksi. Oman alamme täydennyskoulutus on ollut jo vuosia lakkautettu ja tilalle on tullut harvakseltaan tapahtuva toimipaikkakoulutus, jota emme pidä kaikilta muodoiltaan korvaavana entiselle koulutuksellemme. Nyt on alkanut tuntua siltä, että joillakin hoitotyön osa-alueilla tieto-taitomme alkaa olla tarkistamisen tarpeessa. Tavoitteemme on edelleen kehittyä hoitajina [tällä työpaikalla].” (kehitysv/pk)

Kehitysvammaistenhoitajien ryhmässä oman ammattitaidon vahvistamisella tavoiteltiin ammattiryhmän ammatti-identiteetin vahvistamista. Opiskeluaiheiksi valittiinkin yksilövastuinen hoitotyö sekä lääkehoito.

6.1.5 Ay-edunvalvonta

Kahdessa opintoryhmässä opiskeluaihe löytyi perinteisen ammattiyhdistysedunvalvonnan alueelta. Kummassakaan opintoryhmässä kyseinen aihe ei ollut ainoa eikä ensimmäisenä keskustelussa esille noussut aihe. Vanhainkodin ryhmä oli jo käynnistänyt opiskelun työyhteisön yhteistyön parantamista käsittelevällä aiheella. Ryhmä halusi kuitenkin saada selkeyttä opiskeluunsa. Se koki, että opiskelusta puuttui selkeä päämäärä ja etenemisen suunnitelma. Keskusteltuaan uudelleen ryhmän jäseniä kiinnostavista aiheista, ryhmä päätti ryhtyä opiskelemaan opin-

toaineistoa, jossa yhdistyivät jo aloitettu opiskeluteema sekä uusi kiinnostuksen aihe eli paikallinen yhdistystoiminta.

”Yhdessä totesimme, että meillä ei ole selkeää asiarunkoa, vaan poukkoilemme aiheesta toiseen. Jokainen oli kyllä sitä mieltä, että periodityöaika, vuosilomat ym. työhön kuuluvat asiat ovat kiinnostavia. Erkki tähdensi, että olisi hyvä osata ja ymmärtää niitä asioista, jotka kohdistuvat omaan itseensäkin esim. työvuoro, vuosiloma ja ammattiliiton asiat. Näin voisi neuvoa ja auttaa muita, joilla on jotain epäselvää näissä asioissa. Karin mielestä myös työllisyys ja työttömien asioista olisi hyvä saada enemmän tietoa, koska työllistettävien määrä on kasvanut huomasti. Tutustuttuamme Yhdessä tuloksia -kirjaan, totesimme sen sisällöltään mielenkiintoiseksi, joten päätimme käydä sen läpi.” (vanhaink/pk)

Perustelut paikallisen yhdistystoiminnan nousemisesta uudeksi aiheeksi jäivät epäselviksi. Yhtenä syynä saattaa olla se, ryhmä halusi ottaa käyttöön opintoaineiston opiskeluunsa ajatellen, että se helpottaisi opiskelun sujumista. Koska ryhmän valitsema opintoaineisto käsitteli työpaikan yhteistoiminnan parantamisen lisäksi paikallisen yhdistystoiminnan kehittämistä, ryhmä saattoi olettaa, että opintoaineiston valinta edellyttää koko kirjan opiskelua. Ryhmän päätös käydä läpi koko opintoaineisto merkitsi tällöin myös näiden aiheiden käsittelyä.

Toisessa ryhmässä pohdittiin teeman valintaa pitkään. Ryhmä oli jo alustavasti suunnitellut opiskelevansa Tony Dunderfeltin kirjaa ihmisen elämänkaaresta, mistä myös työnantaja oli järjestänyt koulutuspäivän. Kirjassa kiinnosti erityisesti sen apu itsetunnon vahvistamiseen ja lapsen kasvun parempaan ymmärtämiseen omassa työssään. Osa ryhmän jäsenistä oli osallistunut koulutuspäivään ja tutustunut siellä aiheeseen, mutta he epäilivät omia kykyjään opiskella kirjaa ilman asiantuntijan apua.

”Me olemme paljon puhuneet tästä Dunderfeltin kirjasta ihan sen takia, että meillä oli siitä koulutus. Sinäkö (Seija) olit tätä kuuntelemassa.” (päiväh/h/1)

”Minä olin kaksi päivää” (päiväh/h/2)

”Ja sinä sanoit, että se oli hyvä. Samoin Hanna päiväkodista kehui, että se oli hyvä. Ja kyllä kai silloin, kun me ruvettiin tätä asiaa pohtimaan, niin sitä markkinoitiin tommosena itsetunnon lisäämisenä taikka lapsen kasvun ymmärtämisenä. Että kyllä aletaan vahvasti puhumaan, että jompikumpi näistä. Ja kyllä tämä kirjakin, niin nämä ovat valtavan laajoja aihealueita, että meillä on ollut lähinnä se ongelma, että mikä on se kohta, että onko se lapset vai aikuiset ja ninku se, että mitä kohtaa sitä alkaisi opiskelemaan. Että eikö se ole nämä ninku sitten aiheita pääsääntöisesti ollut?” (päiväh/h/1)

”Kyllä toi kiinnostaa, mutta se on niin vaikeaa. Me ei yksin pystytty. Meidän pitää saada pyytää asiantuntija tänne. Siihen pitää saada semmoinen pohja-avaus. Että mitä se tarkoittaa sillä elämänkaarella. Ja kun toi lähtee siitä yksivuotiaasta siitä

eteenpäin, että mitä sen jälkeen tapahtuu ja siitä eteenpäin. En ole innostunut. Jos ihan suoraan sanon, niin me ei tässä porukassa saata tuosta kirjasta mitään irti. Se on niin semmoinen vaikea kirja. Lukekaa toi. Sitten me voidaan käydä sitä, kun te olette käyneet kuuntelemassa luennon siitä syksyllä.” (päiväh/h/6)

Osa ryhmän jäsenistä oli kiinnostunut työn vaativuuden arviointiin perustuvasta palkkaus- ja työn kehittämisjärjestelmästä. Myös sitä oli juuri käsitelty toisaalla, oman ammattiyhdistyksen tilaisuudessa. Työn vaativuuden arvioinnin käyttöönoton valmistelusta kunta-alalle oli tehty päätös vastikään hyväksytyssä kunta-alan työehtosopimuksessa vuonna 1995.

”Eikun me kuultiin siitä työnarvioinnista, niin se minusta olisi tosi haasteellista lähteä puimaan.” (päiväh/h/6)

”Se tuli tämän uuden sopimuksen myötä ja sitten sitä on alettu painottamaan ja siitä on kurssitettu ihmisiä. Se voisi olla minun mielestä semmoinen.” (päiväh/h/5)

”Jos ajattelee meidän työtä tällä hetkellä, niin siinähan tulee näitä muutoksia. Se, että mitä se sitten on tämä työn arviointi? Mitä se ninku, miten se sitten pisteytetään nämä työt? Mää en ainakaan tiedä sitä.” (päiväh/h/2)

Lopulta ryhmä päätyi opiskelemaan työn vaativuuden arviointia (jäljempänä käytän lyhennettä TVA). Oppimisen tarve nousi siten aiheen ajankohtaisuudesta: tarve perehtyä siihen, miten työn vaativuuden arviointi tullaan toteuttamaan, koska työmarkkinajärjestöjen tarkoituksena on valmistella sen käyttöön ottoa palkkausperusteena. TVA:n tavoitteena oli samanaikaisesti kehittää sekä palkkausjärjestelmää ja työtä. Tämän vuoksi oppimistavoitteeksi asetettiin tarkastella TVA:n yhteydessä myös oman ammatin kannalta kiinnostavaa aihetta, itsetuntemuksen vahvistamista.

6.1.6 Yhteenveto: Kuntatyön muutoksesta nouseva oppimistarve

Millään ryhmällä ei näyttänyt olleen vaikeuksia löytää sellaista kiinnostavaa opiskeluaihetta, mikä liittyisi tavalla tai toisella omaan ammattiin tai työn muuttamiseen. Ryhmien kuntatyön muutosten kuvaukset ja opiskeluaiheiden valinta osoittavat, että työntekijät olivat tietoisia työnsä toimintaympäristön muutoksista ja muutossuunnista sekä niiden mahdollisista vaikutuksista omaan työhön. Muutoksista nousi monenlaisia oppimistarpeita. Ryhtyminen opintoryhmässä opiske-

lemaan aihetta synnyttää oletuksen siitä, että ryhmät luottivat ryhmäopiskelun mahdollisuuksiin. Seuraavaan taulukkoon (taulukko 14) olen koonnut opintoryhmien työelämän muutosten kuvaukset, oppimistarpeen, opiskeluaiheen ja oppimistavoitteet.

Kuvaukset työelämämuutoksista ja oppimistarpeista osoittivat, että vaikka ryhmät kertoivat samantyyppisistä muutoksista, eivät ne välttämättä ohjanneet oppimistarvetta samaan suuntaan. Erilaiset muutokset saivat erilaisen painoarvon ryhmän valitessa opiskeluaihettaan ja perustellessa oppimistarvettaan. Opiskeluaiheen lopulliseen valintaan näytti vaikuttaneen erityisesti niiden ajankohtaisuus.

Ryhmien oppimistarpeet ja niistä nousseet aihevalinnat voidaan nähdä neljänä erilaisena tapana suhtautua työn muutoksista nouseviin huoliin. *Ensimmäisenä* tapana oli hankkia tietoa kyseessä olevasta ajankohtaisesta työn muutoksesta ja vaikuttaa siihen. Kolmella ryhmällä, ruokapalvelun, maatalouslomittajien ja sairaala-apulaisten opintoryhmällä nämä muutokset kytkeytyivät palvelujen uudelleenorganisointiin ja sen valmisteluihin. *Toisena* tapana oli oman ammattiosaamisen ja sitä kautta paremman työmarkkina-aseman vahvistaminen kilpailukykyisyyttä varmistamalla. Tämä oli tavanomaista uudelleenorganisointilanteissa, jotka eivät olleet vielä ajankohtaisia, tai oman koulutusammatin vanhennuttua. Edellinen tilanne oli siivoojien ja pesulan ryhmissä. Kodinhoitajilla puolestaan huolta nostatti oman ammattitutkinnon kapea-alaisuus suhteessa sen sijalle tulleeseen uuteen laaja-alaiseen ammatilliseen tutkintoon ja oma pärjääminen tehtävien muutoksessa. *Kolmantena* tapana oli tavoitella opiskelulla oman ammattiaseman vahvistamista ja työilmapiirin parantamista omassa työyhteisössä. Kehitysvammaistenhoitajien, vanhainkodin ja toisen siivoojien ryhmän huolet liittyivät heikkoon työilmapiiriin ja oman aseman arvostukseen työyhteisössä. *Neljäntenä* tapana oli pyrkimys ymmärtää paremmin asiakas- ja potilaskunnan muutoksia ja kehittää omaa osaamistaan sen mukaisesti. Tämä nousi esille mielenterveyshoitajien, toimistotyöntekijöiden sekä perhepäivähoitajien aihevalintojen perusteluisa.

Kahden ryhmän oppimistarve kytkeytyi selkeästi työntekijöiden perinteisempään ammattiyhdistysedunvalvontaan. Päivähoidon ryhmä otti opiskeltavakseen juuri kunnalliseen virka- ja työehtosopimukseen kirjatun työn vaativuuden arvioinnin, jonka osana kuitenkin painottui työn kehittämisenäkökulma. Vanhainkodin ryhmä puolestaan laajensi jo aiemmin valittuaan opiskeluaihettaan ”Työ, työntekijä, työyhteisö, työelämä” koskemaan myös paikallisen yhdistystoiminnan perusasioita.

Kymmenellä ryhmällä opiskeluaiheet kytkeytyivät selkeästi tuotannollisiin kysymyksiin. Seitsemällä opintoryhmällä ne kohdistuivat työn organisointiin ja kilpailukykyyn ja kolmella työnjakoon, työn sisällöllisiin ja ammatillisiin asioihin.

TAULUKKO 14. Opintoryhmien kuvaamat työn muutokset, oppimistarpeet, aihevalinnat ja opiskelun tavoitteet.

Aluealue Oppimistarve	Ammattiryh- mät	Työn muutoksia	Oppimistarpeen taustalla	Tavoitteet	Opiskelutaiheet
Tietoa palvelujen uudelleenorganisoimista ja siihen vaikuttaminen	ruokapalvelu sairaala-apu- laiset	kiire lisääntynyt, asiakasmäärä kasvanut, asiakasryh- mät monipuolistuneet, erikoisruokavaliot lisäänty- neet, suunnitella ruokahuollon keskittäminen työ raskaampaa, sijaisten käyttökielto, erikoisruokas- yö lisääntynyt, tehtävät laajentuneet huolenpitoon, työ- välineet uudistuneet, laitteiden käyttömahdollisuus supistunut, turha työ jäänyt pois, palvelujen uudelle- norganisoiminen suunnittelu käynnistynyt	pelko työpaikan menetyksestä, huoli ruoka palvelun laadun heikke- nemisestä epävarmuus ja turvattomuus uuden organisoimisen vaikutuksista omaan työhön	nykyisen organisoitavien säilyttäminen tietojen saaminen uudelleenorganisoimien tilanteesta ja vaikutuksista	keskitetyn ja hajautetun ruokapal- velun kustannusten vertailu laitoshuollon tulevaisuus: palve- lujen uudelleenorganisointi, työn tavoitteen muuttaminen, kilpai- lutaminen
	maatalous- mittajat	työolot parantuneet, tuntiaskenta tarkentunut, koneistus parantunut, lomituspalvelun uudelleenor- ganisointi suunnitella	pelko työntekijöiden vaikutusmah- dollisuuksien vähenemisestä lomi- tustoiminnan organisoituvastuun siirtymässä pois kunnalta	nykyisen organisaatiomuodon turvaaminen, työnteki- jölle edustus organisaatiouudistuksen myötä tulevaan maatalouslomituksen toimielimeen, asiakkaiden ja työntekijöiden näkemysten selvittäminen asiasta	maatalouslomituksen uudelleenor- ganisointi, työn standardointi
Oman ammattaitaidon kilpailukykyisten varmistaminen	siivoajat	työmäärä lisääntynyt, siivosalat laajentuneet, laitteet uudistuneet, työmuodot keventyneet, henkilöstömää- rä supistunut, palveluiden ulkoistaminen käynnisty- nyt, ulkopuolisten suhtautuminen työhön muuttunut positiivisemmaksi	pelko oman työpaikan häviämisestä siivouspalvelujen kilpailuttamisen tai yksityistämisen myötä	varaaminen palvelujen ulkoistamiseen	kustannustietoisuus ja asiakas- palvelu
	pesula-ala	pyykkien määrä vähentynyt, tilat parantuneet, kilpai- luttamisen paine kasvanut, pyykkikilo kallistunut	pelko pesulan yksityistämistä ja oman työpaikan häviämisestä	virikistyminen, itsensä kehittäminen, ammattitaitojen syventäminen, työpaikkojen säilyttäminen kilpailuky- kyisyyttä parantamalla, alan tunnetuksi tekeminen, tar- peettomien menetelmien ja kustannukset poisaminen	kustannustietoisuus, pesuaineiden kemialla, käyttöturvallisuustiedot- teet, henkinen työsuojelu, atk:n käyttö työssä, vaatteiden paikkaus
	kodinhoitajat	itseohjautuvuus lisääntynyt uusien toimintamallien myötä, toiminnan uudelleenorganisoimista tapahtunut, asiakkaat huonokuntoisempia ja moniongelmaisem- pia, uusi ammattitutkinto laajempi kuin aiempi oma tutkinto	kotipalvelutyöhön on tullut uusi lähihoidajan perustutkinto, joka antaa omaa kodinhoitajan tutkintoa laajempia valmiuksia	opiskelun tähtääminen uuteen tutkintoon, jolloin opiskelu on myös tavoitteellista	lähihoidajan perustutkinnon perus- hoitoon ja huolenpidon kokonai- suiden osien suorittaminen

Palvelujen kehittäminen ja asiakaslähtöisyys	mielenterveyshoitajat	uusia hoitopaikallisuutta, potilasmäärää pienentynyt, hoidon tehostaminen, sijaintien käyttökierto, henkilöstömäärää pienentynyt, opiskelijoiden määrän kasvu ja ohjauksen lisääntyminen, hoitotyö yksipuolistunut	potilaan ja hoitajan vuorovaikutus: kuinka läheltä riippuvuus pitää nähdä, että sitä voisi ymmärtää	asetettiin myöhemmin: mitä läheisriippuvuus on ja miten se näkyy työpaikalla, mitä läheisriippuvuudesta tällä hetkellä ajattelen, kyky kuvata läheisriippuvuutta muille työpaikalla	riippuvuusongelmaiset täsmennyksen myöhemmin läheisriippuvuuteen
	perhepäivähoito	lasten päivittäiset hoitoajat muuttuneet, yhteistyö eri toimijoiden välillä lisääntynyt, uusia toimintamuotoja (kolmiperhe), vanhuksien uutena asiakasryhmänä, lasten määrät vähentyneet, erikoistumisen vaade lisääntynyt	erikoistuminen tuo parempia mahdollisuuksia työpaikan turvaamiseen päivähoitossa, halu toteuttaa lapsilähtöisyyteen pohjautuvaa kasvatustiedettä	kyky soveltaa Montessoripedagogiikkaa perhepäivähoitossa, päivähoitoiden ihmisten selkityminen opiskelun	Montessoripedagogiikan soveltaminen perhepäivähoitoon
	toimisto-ala	asuntotoimen organisointimuutos tapahtunut, uusia asiakasryhmiä, asiakaskunta monipuolis-tunut, ja muuttunut vaatimmaksi (huume-nuoret, kriminaaliryhmät)	asiakkaita muuttuneet, mutta asiakaskunnan muutoksiin, erityisesti aggressiivisen asiakkaan kohtaamiseen saatu liian vähän koulutusta	ryhmä ei määritelty oppimistavoitteita	asiakaspalvelu toimistotyössä
Ammatti-identiteetin vahvistaminen ja oman paikan löytäminen työyhteisössä	vanhainkoti	ohjaus- ja opetustyö lisääntynyt, sijaiskielto, asiakkaiden vaihtuvuus lisääntynyt ja kunto heikentynyt, työaika lisääntynyt, uusia palvelumuotoja, yhteishenki heikentynyt	työyhteisön heikko yhteistyö työpaikan huonon ilmapiirin ja eri ammattiryhmien välisen suhteiden vuoksi	opitaan arvostamaan ja ymmärtämään sekä omaa että muiden työtä paremmin	työ, työntekijä, työyhteisö, yhteiskunta
	siivoojat (2)	kiire ja työstressi lisääntynyt, sijaiskielto, paineet huolepito tehtävien lisääntymiseen kasvaneet	epäily ammattin arvostuksesta	oman palkan ja arvostuksen löytäminen organisaatiossa. Käsitään, mitä ideota opintoaineisto antaa aiheesta	täsmenyt myöhemmin: siivoustyö muutoksessa
	kehitysvammaistenhoitajat	uusia toimintamuotoja (pienryhmät, yksilö- ja yhteisövaivaturun hoito), työn mielekkäys lisääntynyt, asiakkaiden hyvinvointiin panostaminen lisääntynyt, työhön uusia ammattiryhmiä ja ammattiryhmien välinen kilpailu lisääntynyt, oma ammattikoulutus muuttunut	oletamus heikosta ammattiryhmän ammatti-identiteetistä	ammattiryhmän kilpailukyvyyn parantaminen suhteessa muihin samalla alalla työskenteleviin vahvistamalla nykyisiä ammattiosaamisen alueita	yksilövaivaturun hoitotyö, lääkehoito
Ay-edunvalvonta	päivähoito	uusia päivähoitoiden organisointi- ja toimintamuotoja, lasten vaihtuvuus lisääntynyt ja lapsiryhmät kasvaneet, kasvatus- ja opetusfilantteerit vaativampia ja lapsilähtöisempiä, valmisruoka päiväkodista	työn vaatavuuden arvioinnin käyttöönotto palkkausjärjestelmän kehittämiseksi	Ryhmä määritteli tavoitteen myöhemmin: ymmärtää työn vaatavuuden kokonaisuuden ja osaa selittää sen muille	työn vaatavuuden arviointi, itse-tunnon vahvistaminen
	vanhainkoti		Nousi opiskeluprosessin aikana: pyrkimys selkeyttää opiskelun päämäärää ja oppimissuunnitelmaa	omaa itseensä kohdistuvien edunvalvonta-asioiden (mm. työvuoro, vuosioma ja ammattiliiton asiat) ymmärtäminen, jotta voisi tarvittaessa neuvoa ja auttaa muita. Työllisyys- ja työtämien asioista enemmän tietoa, koska työllistettävien määrä on kasvanut työpaikalla	Yhdessä tuloksia - opintoaineiston sisältö

On mielenkiintoista havaita, että pelkkä jakokysymyksiin liittyvä edunvalvontanäkökulma näkyi heikosti opiskeluaiheiden valinnoissa, vaikka kyseessä on ammattiliiton tukema ja käynnistämä opiskelu. Vain kahdessa ryhmässä opiskeluaihe painottui jakokysymyksiin. Näiden lisäksi huoli työsuhteen jatkumisesta nousi esille kuudessa ryhmässä, mutta ei erillisenä opiskeluaiheena. Jo tästä voidaan olettaa, että ainakaan opintoryhmät eivät vieroksuneet sitä, että ammattiliitto suuntaa aktiivisuuttaan myös jäsentensä ammattitaidon ylläpitämisen kannustamiseen, tässä tapauksessa omaehtoista ryhmäopiskelua tukemalla.

Kaikki ryhmät perustelivat jollakin tavalla aihevalintaansa alkuhaastattelussa tai oppimispäiväkirjoissa. Opiskeluaiheen kytkentä oppimistavoitteeseen ja oppimistarpeeseen ei kuitenkaan vielä merkinnyt sitä, että ryhmät olivat samanaikaisesti pohtineet niihin liittyviä ennako-olettamuksia. Kilpailuttaminen saatettiin kokea ”peikkona”, ja sen vuoksi päätettiin aloittaa kustannuslaskennan opiskelu. Tämä ei vielä tarkoittanut sitä, että ryhmässä olisi keskusteltu siitä, onko kilpailuttaminen ylipäätään uhka, miksi se koetaan uhaksi, tai miksi ja millä tavoin juuri kustannuslaskennan opiskelun ajatellaan vaikuttavan tilanteeseen. Siksi alkuhaastattelun jälkeen pyysin tukihenkilönä kommenttikirjeissäni ryhmiä jatkamaan oppimistavoitteiden määrittelyä ja ennako-olettamusten pohdintaa kuten luvussa 5.2.2 kuvasin. Vaikka ryhmien alkukeskustelu työn muutoksista nosti esille oppimistarpeita, jäi epäselväksi se, missä määrin opintoryhmän jäsenet itse tietoisesti näkivät yhteyden työn muutoksista käydyn keskustelun, opiskeluaiheen valinnan ja asettamiensa oppimistavoitteiden välillä ja toisaalta oppimistarpeiden ja ennako-olettamuskeskustelun välillä. Ehdottaessani ryhmille näitä keskusteluja en ohjannut ryhmiä erikseen kirjoittamaan näistä oppimispäiväkirjaan. Ryhmien hajanaisetkin perustelut kuvaavat sitä, että aihevalinnan ja oppimistarpeen taustalla olevia ennako-olettamuksia oli lähestytty. Olisi kuitenkin liiallista todeta, että oletuksista olisi keskusteltu niin, että ne olisivat olleet yhteisesti julkilausuttuja. Myöhemmin, opiskelun etenemisen ja oppimisen arvioinnin yhteydessä olisi ollut hyötyä siitä, että olisin pyytänyt kirjoittamaan ennako-olettamuskeskustelusta huomioita päiväkirjaan. Oppimistarpeen ja alkulähtötilanteen palautin ryhmän mieliin opiskelun loppuarvioinnissa ryhmän alkuhaastattelunauhoista tekemieni muistiinpanojen avulla. Siten tutkimuksellisesti oppimisen tuloksia on mahdollista verrata kuvattuun lähtötilanteeseen ja sen pohjalta arvioida, missä määrin myös ennako-olettamuksissa oli tapahtunut muutoksia opiskelun aikana.

7 OPPIMINEN OPINTORYHMÄSSÄ

Tässä luvussa tarkastelen oppimista ja oppimisen merkityksiä kokeiluryhmissä. Tarkastelussa en kiinnitä huomiota niinkään oppimisen määrälliseen puoleen. Kiinnostuksen kohteeni on se, minkälaista laadullista muutosta ja minkälaisia uusia merkityksiä opiskelijat havaitsivat itsessään, ryhmässä ja mahdollisesti muussa toimintaympäristössä, kuten työpaikoilla tai omissa ammattiyhdistyksissä. Taivoitteeni on siten lähinnä kuvata, minkälainen oppiminen on kokeilun mukaan mahdollista opintoryhmissä, minkälaisia tuloksia se voi synnyttää myös ryhmän ulkopuolella ja voiko ryhmäopiskelu edesauttaa erilaisten muutostilanteiden kohtaamista ja hallintaa.

Aiemmin esittämäni tutkimuksen viitekehyksen mukaan oppiminen on kokemusten merkitysten ymmärtämistä, tarkistamista tai uudelleentulkintaa sekä sen seurauksena syntyvää toimintaa (ks. luku 2). Oppiminen ilmenee ajattelutavan muutoksena ja parhaimmillaan näkyvänä toiminnan muutoksena (Mezirow 1991d). Tietoa ja kokemuksia pitää siten käsitellä oppimisprosessissa niin, että niitä opitaan ymmärtämään, niille annetaan merkityksiä ja niitä tulkitaan. Oppimisen merkittävyys riippuu siitä, minkälaisia uudet kokemukset tai tulkinnat ovat suhteessa aikaisempiin odotustottumuksiin ja aiempaan viitekehykseen. Parhaimmillaan oppimisen tulokset näkyvät opiskelijan uudentuloksissa käsityksissä itsestään ihmisenä, oppijana ja toimijana.

Oppimisen arviointi tapahtui kolmella tavalla. Ensimmäkin, ryhmän jäsenet kuvasivat ja arvioivat toimintaansa ja oppimisen tuloksia koko opiskelunsa ajan oppimispäiväkirjoissaan. Toiseksi, sekä väliarviointi että loppuarviointi kokosivat ryhmähaastatteluna oppimisen ja opiskelun tuloksia. Kolmanneksi, ryhmien jäsenet kirjoittivat henkilökohtaisen arvioinnin opiskelusta ja oppimisestaan. Vaikka kyse oli ryhmäopiskelusta, on selvää, että ryhmän jäsenet oppivat asioita eri tavalla ja eri tasolla. Myös ryhmän jäsenten aktiivisuus keskustelutilanteissa vaihteli. Tämä on yksi syy siihen, miksi käytin myös yksilökohtaista arviointia. Näin sain jokaiselta ryhmän jäseneltä ainakin jonkinlaista palautetta opiskelusta ja oppimisesta.

Ryhmien yhteisessä loppuarvioinnissa oppimista lähestyttiin teemahaastattelulla (liite 4). Oppimiseen liittyvissä alakysymyksissä pyysin kuvaamaan sitä, millä tavoin opintoryhmäopiskelu on vaikuttanut suhtautumiseen omaan työhön, mitä ja mikä on muuttunut omassa ajattelussa tai toiminnassa ja minkälaisia muutoksia on tapahtunut tänä aikana työssä. Henkilökohtaisessa loppuarvioinnissa pyysin opiskelijaa kirjoittamaan kertomuksen omasta oppimisestaan ja kokemuksistaan ryhmäopiskelussa (liite 6). Oppimisen reflektiota kohdistin teemakysymyksissä siten sekä kokemusten merkitysten uudelleen tulkintaan että reflektoituun toimintaan. Siten oppimisen arviointikeskustelua viitoitti Mezirowin käsitys oppimisesta. Ryhmittelin oppimisen tuloksia sen mukaan, millä tavoin opintoryhmät ja niiden yksittäiset jäsenet kuvasivat niitä. Ryhmien jäsenten oppimiskuvausten pohjalta tarkastelen oppimista kahdesta näkökulmasta. Kuvaan ensin oppimisen syvyyttä, toisin sanoen sitä, missä määrin oppimisessa ilmeni erilaisia tasoja. Tämän jälkeen tarkastelen oppimisen laajuutta yksilöllisenä oppimisena ja sen heijastumista yksilön toimintaympäristössä, erityisesti työpaikalla ja ammattiyhdistystoiminnassa. Tätä reflektoitua toimintaa nimitän oppimisen merkitysten kuvaukseksi.

Oppimisen jäsentämisessä ja teemoituksessa tutkimusmateriaalina olivat ryhmien oppimispäiväkirjat, ryhmien väli- ja loppuarviointien litteroidut tekstit sekä opiskelijoiden henkilökohtainen loppuarviointi. Aineistoista koodasin ainoastaan sellaiset osat, jotka selvästi osoittavat opiskelijan reflektiota oppimisesta. Tarkastelun ulkopuolelle olen jättänyt kokonaan sellaiset kuvaukset oppimisesta ja opintoryhmätoiminnasta, jotka on kuitattu toteamalla saadun 'paljon uutta tietoa'. Tällaista tietoa Jarvis (1994, 150) on nimittänyt ei-tiedostavaksi oppimiseksi ja Mezirow (1991d, 106–107) ei-reflektiiviseksi oppimiseksi. Pelkkä uuden tiedon passiivinen rekisteröinti ei takaa oppimista, ellei siitä ilmene, miten tietoa on konstruoitu (ks. Rauste von Wright & von Wright 1995). Oppiminen pitää ymmärtää laadullisena muutoksena oppijan tiedon käsityksissä mieluummin kuin tiedon varaston määrällisenä kasvuna (Candy 1991, 340). Tällaisellakin tiedolla voi olla joskus merkitystä, mutta tässä tutkimuksessa se otetaan tarkastelun kohteeksi vasta sitten, kun samanaikaisesti kuvataan sitä, mihin uutta tietoa on käytetty tai miten se on vaikuttanut.

7.1 Oppimisen tasot

Koska viitekehysesni tukeutuu Mezirowin transformatiivisen oppimisen malliin, olisi ollut luontevaa jäsentää suoraan ryhmien oppimista Mezirowin kuvaaman oppimisen syvyyttä ilmentävän lajittelun mukaan. Hänen mukaan oppiminen voi tapahtua 1) arvioimalla ja erottelemalla merkitysskeemoja aikaisempaa syvemmälle saaden merkitysskeemaan uutta ulottuvuutta, 2) oppimalla uusia merkitysskeemoja, 3) merkitysskeeman muuttumisen kautta tai 4) merkitysperspektiivin muutoksen kautta (1991d, 72–89). Lukiessani tutkimusmateriaalia viestittyi minulle kuitenkin toisenlaisella tavalla kuva ryhmässä tapahtuneesta oppimisesta. Opiskelijat kuvasivat oppimistaan pääasiassa oppimissiltään eli opiskeluaiheeseen kytkeytyvänä *havaitsemistavan muutoksena*. Kuvauksissa se tarkoitti toiminnallista muutosta, mutta ei sellaista, mikä syntyi vain merkitysperspektiivin muutoksesta. Tällaiseen havaitsemistavan muutokseen viittaa esimerkiksi oppimisen kuvaus oman toimintaympäristön tai oman toimintatavan aktiivisemmasta tarkkailusta. Mezirowin oppimisen tason kuvaukset jäävät liian yleiselle tasolle tällaisen oppimisen kuvaamisessa. Tämän vuoksi pidin tärkeänä antaa aineiston itsensä puhua, toisin sanoen päiväkirjojen sekä ryhmä- ja yksilöarviointien, ja rakensin oppimiskuvausten pohjalta oman luokituksen oppimisen syvyyteen. Nimitän niitä tässä oppimisen tasoiksi. Samanaikaisesti käytän analyysivälineenä Mezirowin oppimisen syvyyden kuvauksia sekä reflektiivisyyden tasoja silloin, kun se tutkimusaineiston pohjalta on mahdollista.

Oppimisen tasot teemoitin seuraavasti

- 1) ilmiön kuvaaminen ja tunnistaminen,
- 2) aktivoituminen tiedon käyttämiseen,
- 3) toimintatapojen perusteleminen,
- 4) toimintatavan kyseenalaistaminen sekä
- 5) ajattelu- ja toimintatavan muuttaminen.

Opintoryhmittäin oppimisen kuvausten moni-ilmeisyys vaihteli (taulukko 15). Tämä johtuu teemahaastattelun luonteesta. Oppimista ei arvioitu tietyn struktuurin mukaan, vaan opiskelijoiden omin kuvauksin. Tällöin lähtökohtana on se, että opiskelijat nostavat esille asioita, jotka heidän mielessään ovat päällimmäisenä. Yksi ryhmä kuvasi oppimistaan ilmiön tunnistamisen tasolla ja yksi ryhmä aktiivisuuden kasvuna ilmiön ympärillä. Kuuden ryhmän kuvaukset oppimisesta sisälsi ajattelu- ja toimintakäytäntöjen muutoksia. Yhden ryhmän arvioinnit oppimisesta eivät kuvanneet lainkaan oppimisen syvyyttä, vaan oppimisen laajuutta. Tämän vuoksi oppimisen vertaaminen opintoryhmien välillä on hankalaa, kos-

TAULUKKO 15. Oppimisen tasot opintoryhmittäin (x= esiintyi ryhmien oppimista käsittelevissä kuvauksissa)

Opintoryhmä	Ilmiön kuvaaminen ja tunnistaminen	Aktivointuminen tiedon käyttämiseen	Toimintatapojen perustelevminen	Toimintatavan kyseenalaistaminen	Ajattelu- ja toimintatavan muuttaminen
Kodinhoitajat	–	x	–	–	–
Mielenterveyshoitajat	x	–	–	–	x
Kehitysvammaistenhoitajat	x	x	x	x	–
Päivähoito	x	–	–	x	x
Perhepäivähoitajat	–	x	–	–	x
Siivoojat	x	–	–	x	–
Siivoojat (2)	–	–	–	–	x
Ruokapalvelu	–	–	x	–	–
Sairaala-apulaiset	–	–	–	–	x
Toimistoala	–	x	–	x	–
Vanhainkoti	–	x	–	–	x
Pesula-ala	x	–	x	–	x
Maatalouslomittajat	–	–	–	–	–

ka se edellyttäisi kokonaisvaltaisempaa vertailua. Haluan myös korostaa sitä, että oppimisen tasojen määrittely on minun tekemä tulkinta opintoryhmien jäsenten puheesta ja kirjoituksesta, eikä siinä välttämättä välity täydellisesti se ryhmien jäsenten itsensä kokema oppiminen, mikä ei tullut ilmi haastatteluissa ja päiväkirjoissa.

Seuraavaksi käsittelem opiskeluaiheeseen liittyviä oppimisen tuloksia yllä olevan ryhmittelyn mukaisesti.

7.1.1 Ilmiön kuvaaminen ja tunnistaminen

Opintoryhmän jäsenet pitivät yhtenä opiskelun tuloksena oppisisällön aiheen selkiytymistä niin, että he oppivat tunnistamaan ja ymmärtämään ilmiön omassa toimintaympäristössään, vaikka he eivät etsineetkään sitä tietoisesti. Pesula-alan ryhmä kertoi oppineensa kustannuslaskennassa huomioitavat asiat. Vastaavasti

päivähoidon ryhmä oppi ymmärtämään, minkälaisesta prosessista työn vaativuuden arviointi koostui. Koko käsite sai uutta sisältöä ryhmän keskustellessa siitä niin omassa piirissä kuin osallistuessaan aihetta käsittelevälle viikonloppukursille.

”Kyllä se ainakin – minä en edes tiennyt, että mitä työn vaativuuden arviointi on. Ne sanat olivat sillai, että minä en osannut kuvitella, että millä lailla sitä työtä sitten arvioidaan. Että onhan se tullut selväksi, että näitä menetelmiä ja millä tavoin sitä arvioidaan.” (päiväh/lh/5)

Päivähoidon sitaatti kuvaa uuden merkitysskeeman syntymistä. Opiskelun myötä syntyi itselle kuva siitä, mitä työn vaativuuden arviointi toteutuessaan tarkoittaa. Ilmiön parempi ymmärtäminen saattoi vahvistaa myös omaa aiempaa käsitystä asiasta, eli aiempaa merkitysskeemaa. Näin tapahtui muun muassa päivähoidon ryhmässä.

”Itse en vieläkään usko asiaan, vaikka olen ns. aktiivi ay-jäsen. Yhteiskunnan on muututtava, että pääsemme tähän järjestelmään.” (päiväh/hlö/3)

Ilmiön tunnistaminen saattoi herättää yllättäviäkin reaktioita. Siivoojien opintoryhmä kuvasi hämmästyksensä tajutessaan, että työhyvinvointia voisi tarkastella myös psykologisesta näkökulmasta. Päiväkirjamerkinnot kertovat ryhmän pohittineen muun muassa sitä, miksi työssä tarvitaan psykologiaa, mihin työmotivaatio vaikuttaa ja mikä merkitys työssä on ihmissuhteilla ja viestintätaidoilla. Tämä vaati oletettua enemmän opiskeluaikaa, koska etukäteen ei osannut ennustaa, mihin suuntaan keskustelu eteni. Siivoojien ryhmän kuvaus viittaa aikaisemman merkitysskeeman syvenemiseen, kun ryhmän jäsenten aikaisemmat oletukset työhyvinvoinnista saivat uuden ulottuvuuden työn psykologiasta. Kyse ei ole kuitenkaan ajattelutavan muutoksesta, koska työn psykologian merkitystä ryhmä ei ollut aiemmin kieltänyt. Sitä vain ei ollut tullut ajatelleeksi.

”Psykologia-aihetta jouduttiin käsittelemään monesti, koska aiheesta aina löytyi uusia asioita pohdittavaksi. En minä eikä myöskään toiset olleet koskaan tulleet ajatelleeksi työpaikan ilmapiiriä siitä näkökulmasta, miten me kerhossa sitä pohdittiin.” (siivous/hlö/1)

Kun ilmiötä ymmärsi paremmin, oppi sitä myös kuvaamaan muille. Mielenterveyshoitajat kertoivat, miten läheisriippuvuudesta kykeni kertomaan omin sanoin. Vaikka läheisriippuvuus oli ryhmälle ilmiönä tuttu, kokivat he löytäneensä

sille uusia ilmaisumuotoja opiskelun myötä. Siten heillä myös oppiminen tapahtui aikaisemman merkitysskeeman syventymisenä.

”Kyllä minä ainakin sanoisin, että kyllä se ninku on syventänyt paljon sitä ihan tuntemusta siihen aiheeseen. Riippuvuus on tullut tutummaksi ja tietoisesti on oppinut tunnistamaan sen.” (mielenth/lh/6)

”Ihan samanlaista tunnetta minulla on. Minä olen tavallaan löytänyt sanoja ja ilmaisumuotoja tälle asialle. Tiedän, miten sitä asiaa voi kuvata ja se ei ole enää niin hämärärajainen. Että se on semmoinen selkeä.” (mielenth/lh/3)

Ilmiön tunnistaminen ei vielä merkinnyt sitä, että oma ajattelutapa olisi muuttunut aikaisempaan verrattuna. Se oli saanut uutta ulottuvuutta, kuten mielen-terveydenhoitajien ja siivoojien esimerkit kuvasivat. Päivähoitajille ilmiö – työn vaativuuden arviointi – synnytti kokonaan uusia olettamuksia, uuden merkitysskeeman. Tähän viittasi aiemmin esitetty sitaatti ” en edes tiennyt, mitä työn vaativuuden arviointi on”. Tiedon määrän kasvu ilmiöstä siten, että kykenee kuvaamaan aihetta, sijoittuu reflektiivisyyden ensimmäiselle tasolle. Sen kohteena ovat omat havainnot ja ajattelu sekä niihin liittyvät tottumukset.

7.1.2 Aktivoituminen tiedon käyttämiseen

Ilmiön tunnistaminen ja oppisisällön ymmärryksen syventyminen itselle ja keskustelut ryhmässä oppisisältöön liittyvistä kokemuksista johtivat toisilla oman aktiivisuuden kasvuun oppisisällön käyttämisessä. Ilmiötä saattoi tietoisesti alkaa etsiä ympäriltään ja omasta toiminnastaan. Aiheen ymmärryksen lisääntyminen opetti herkistämään tarkkaavaisuutta niin toisissa oppimistilanteissa, työympäristössä kuin muuallakin. Kyse oli siten omasta aktivoitumisesta tilanteisiin. Kehitysvammaisten hoitajien ryhmässä todettiin lääkkeiden seuraamisen motivaation kasvaneen. Toimistoalan ryhmässä puolestaan oppi tarkkailemaan ilmiötä seuraamalla, miten toiset käyttäytyivät kyseessä olevissa tilanteessa.

”Uusi tieto ja vanhan kertaaminen lääkehoidon osalta on lisäännyt motivaatiota lääkehoidon seuraamiseen mm. sivuoireiden seuraamiseen asukkailla.” (kehitysvh/hlö/1)

”Niin ja ehkä tulee tarkkailtua muitakin tuolla, esimerkiksi kaupan kassaa, kun on hirveät jonot ja kauheat määrät ja kuinka ne jaksavat olla rauhallisina vaan. Että ehkä ninku tulee tarkkailtua toisia asiakaspalvelijoita.” (toimisto/lh/2)

Kodinhoitajien ryhmässä kuvattiin, miten opiskelun myötä on alkanut seurata asiakkaiden käyttäytymistä 'uusien silmin' ja pohtia syitä erityisesti heidän poikkeavaan käyttäytymiseen. Hoito- ja hoivatyössä, kuten kotihoidossa, asiakkaiden fyysisen ja psyykkisen kunnon seuraaminen on keskeinen osa ammattilaisen työtä (esim. Kodinhoitajan opetussuunnitelman perusteet 1988, 9; Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto 2001, 59–61). Vaikka kodinhoitajien ryhmän jäsenillä oli ammatillinen tutkinto, syvensi opiskeluaihe ammattitaitoa uudelle alueelle, ihmisen anatomiaan ja fysiologiaan.

"Minä tuota mietin just tänään kun ajattelin, kun on vanhojen ihmisten joukossa, niin sitä miettii, että mikä on pielessä. Siis ei vaan tykkää, että joku purkaa huonoa oloaan minuun, vaan hakee, että se on jossakin joku vika. En minä löytänyt siihen vastausta, mutta itse rupesin hakemaan. Joku on ninku vialla muutakin kuin, että hän on huonotuulinen. Että se voi olla joku tasapainon häiriö – luetaan juuri tasapainoa – niin tulee vaan mieleen, että siellä on joku tämmöinen." (kodin/h/5)

Oppisisällön syvällisempi ymmärrys antoi varmuutta käsiteltävästä asiasta myös työpaikalla. Se helpotti ja aktivoi aihetta koskevan keskustelun käynnistymistä ja keskusteluun osallistumista opintoryhmän lisäksi muiden ammattilaisten ja asiakkaiden kanssa. Tämä kehitti opiskelijan omaa ammatillista varmuutta: itseluottamus omiin kykyihin ja työtoimintaan kasvoi. Opiskelu koettiin ammatillisena opiskeluna siitä huolimatta, että se oli käynnistynyt ammattiliiton taholta ja tapahtui myös sen tukemana.

"Opiskelu on lisännyt konkreettista tietoa ja olen saanut lisää itsevarmuutta ja tätä kautta työni laatu on kohentunut. Opiskelu on mitä suurimmassa määrin ollut ammatillista. Olen hämmästykseni todennut, miten paljon auttaa, kun tietää esimerkiksi elimistön puolustusjärjestelmistä, vaikka se tenttiin luettaessa tuntui turhalta viisaudelta. Lääkärien todistuksissa käyttämät latinankieliset sanat ovat tulleet tutuiksi ja on helpompi lukea asiakkaiden lääkärintodistuksia ja keskustella niistä." (kodin/h/4)

Opiskeluaiheen tarkkailun lisääntymisen ja keskusteluun osallistumisen lisäksi oppiminen käynnisti tarvetta perehtyä aiheeseen ryhmäopiskelua syvällisemmin. Oppiminen synnytti siten uutta oppimishalua ja käynnisti itseopiskelun. Yksi kehitysvammaisten hoitajien ryhmästä kertoo oppimistarpeen kasvun syntyneen omalla työpaikalla esiintyneestä vastustuksesta opiskeluaihetta kohtaan.

"Syksyn aihe yksilövastuinen hoitotyö oli tietenkin tuttu, mutta osastollani olevan osittaisen vastustuksen vuoksi yritin perehtyä aiheeseen myös itsekseni ja kirjoitin asiaan liittyviä asioita itselleni ja ryhmän tuen avulla selvitin asiaan liittyviä kohtia.

(...). Teoriatasolla minulle on kuitenkin selvinnyt yksilövästuisen hoitotyön malli. Viimekertainen pohdiskelu työskentelystä tunne- ja ammattitasolla oli minulle myös tärkeä lähinnä työnohjauksellisessa mielessä, koska olen uudella osastollani huomannut erilaista tunnepitoista suhtautumista asiakkaisiin ja tämä on tuonut ongelmia ja vastustusta yksilövästuiseen hoitotyöhön” (kehitysvh/hlö/1)

Aktivoituminen tiedon käyttämiseen kuvasi oppimista nykyisten olettamusten, merkitysskeemojen syvenemisenä. Uuden tiedon avulla aikaisemmille kokemuksille ja aiemmalle tiedolle osasi hakea selityksiä ja loogisia syitä. Opiskelu lisäsi aktiivista tarkkailua ja erottelevaa reflektiivisyyttä, jota kuvasi esimerkiksi kodinhoitajien sitaatti (lh/5) siitä, että oli alkanut etsiä syitä vanhusten tapaan purkaa huonoa oloaan.

7.1.3 Toimintatapojen perusteleminen

Loppuarviointikeskusteluissa ryhmien jäsenet ilmaisivat yleisesti, että oppiminen oli antanut monia käytännön vinkkejä työhön. Näistä erottuivat muun muassa sellaiset oppimisen kuvaukset, joissa ryhmien jäsenet korostivat opiskelun kautta syntyneitä tarvetta tarkistaa omia toimintatapojaan ja perustella niiden tarkoituksenmukaisuutta. Kyse ei ollut pelkästään tiedon käyttämisestä, vaan oman toiminnan tarkistamisesta ja perustelemisesta opittua tietoa vasten. Kehitysvammaistenhoitajien ryhmän opiskellessa lääkeoppia syntyi tarve arvioida omaa tietämystään omien asukkaiden lääkkeistä ja seurata niiden sivuoireita.

”Että itsellensä perustelee, että miksi tekee jotain, että siihen tämä on ollut ihan hyvä juttu. Ja sitten siitä lääkehoidosta minä sanon, että kyllä minun tuli tarkistettua taas uusiksi noiden lääkkeet ja mietittyä niiden yhteisvaikutus omilla asukkaila.” (kehitysvh/lh/3)

Pesula-alan ryhmässä pohdittiin pesuaineiden käyttöä ja koostumusta käsittelevän asiantuntijaluennon oppia. Lisääntyneitä oman toiminnan tarkastelua pesuaineiden käytön suhteen havaittiin kotona kuin työpaikallakin. Kysyessäni ryhmältä työpaikalla tapahtuvasta pesuaineiden käytön seurannasta ryhmä totesi sen lisääntyneen oleellisesti koulutuspäivän jälkeen. Uutta merkitysskeemaa kuvaa se, että enää ei itselle riitä se, että tietää, mitä pesuainetta käyttää. Nyt on alkanut selvittämään myös sitä, mitä aine sisältää.

”No tietysti joudutaanhan me sillä tavalla katsomaan, että mitä me käytetään. Mutta eihän sitä sillai – kaikki aineet on ihan hyviä. Ja nyt varsinkin ruvettiin katselemaan heti kaikki, että mitä siellä on (viittaa pesuaineiden koostumukseen, TT). Minulle ainakin tuli ihan semmoinen luonnonliekki tänne päähän, että katsoo, että mitä sitä käyttää.” (pesula/h/3)

”Että yllättävän paljon on herättänyt keskustelua ja sitä mielenkiintoa. Että vähän on ruvennut ajattelemaan ja sitten ajatellut ihan tuota just, että pystytään noita (pesu)aineita ja tämmöisiä niin, että on pikkasen sitä pohjaa, että pystyy perustelemaan, että miksi me halutaan käyttää juuri tätä ainetta. (...) Täältä kun rupeaa näitä sanahirviöitä luettelemaan, että siinä pitää olla semmoista ja semmoista, niin äkkiä siinä puhuu pyörryksiin.” (pesula/lh/5)

Kun asia oli selkiytynyt itselle niin, että kykeni perustelemaan omaa käyttäytymistään, olivat näkemykset käytössä myös silloin, kun toimintatapoja piti perustella muille, esimerkiksi työssä tarvittavien välineiden hankintatilanteissa. Omien toimintojen tarkistamista tapahtui myös ruokapalvelun ryhmässä. Ryhmä selvitti keskitetyn ruokapalvelun kustannusten eroja hajautettuun organisointitapaan muun muassa käytännön esimerkein. Esimerkkien läpikäynti auttoi reflektoimaan tilannetta omalla työpaikalla. Päiväkirjassa kirjoitettiin:

”Pitkään keskusteltiin keskuskeittiöltä tullutta ruokalähetystä päiväkotiin Sannan ollessa lomalla. Esim.

- allergisten ruokaa ei tullut ollenkaan, joten kuljettajalle uusi keikka (hinta?)
- allergisten astioiden päällä ei ollut nimiä, joka aiheutti päänsivua jakajalle
- kuljetuslaatikot olivat painavia kantaa ja siirrellä, niille ei ollut laskutilaa, joten tilanne oli koettu hankalaksi
- ruoka ei tullut aina sovittuun aikaan.

Tästä tulikin pohdittavaa ja ajateltavaa omaan työpaikkaan, koska lähetämme ruokaa + tarvikkeita pariin pieneen päiväkotiin.” (ruokap/pk)

Kaksi jälkimmäistä esimerkkiä osoittavat, että oppiminen näyttäytyi myös näkyvä, jopa uutena toimintana. Vaikka oppiminen stimuloi omaa ajattelua ja käynnisti konkreettisesti omien toimintatapojen tarkistamisen, ei kyseessä ollut ajattelu- tai toimintatavan muutosta. Oppimisessa oli lähinnä kyse aikaisempien olettamusten vahvistumisesta tai uudesta merkitysskeemasta. Oppimisessa ilmeni erottelevaa, mutta myös arvioivaa reflektiivisyyttä, kuten esimerkiksi pesualan ryhmässä. Tämäntyyppinen oppiminen ilmeni tilanteissa, joissa opintoryhmät ”päivittivät” aikaisempaa ammatillista tietopohjaa alan uusimmalla tiedolla.

7.1.4 Toimintatavan kyseenalaistaminen

Osa opintoryhmistä tunnisti sellaista opiskeluaiheeseen liittyvää oppimista, jossa ryhmän jäsenet ryhtyivät kyseenalaistamaan erityisesti omaa, mutta myös muiden toimintoja. Tietoa tai toimintaa ei hyväksytty siis enää sellaisenaan. Opiskelun aikana opittiin tekemään miksi-kysymyksiä. Kyseenalaistaminen ei välttämättä johtunut siitä, että olisi saanut uutta tietoa aiheesta. Se saattoi olla myös opintoryhmässä käytyjen keskustelujen seurausta. Käydyt keskustelut olivat lisänneet uskallusta tarkastella kriittisesti omaa ja muiden toimintaa. Muun muassa päivähoidon ryhmässä kysyttiin oman toimintatavan perusteiden perään lasten hoitoja kasvatustilanteissa. Tämä viittaa siihen, että ryhmän aihetta, työn vaativuuden arviointia ei opiskeltu pelkästään edunvalvontanäkökulmasta, vaan se kytkettiin omaan ammattitoimintaan tarkastelemalla myös sitä. Opiskeltaessa työn vaativuuden arviointia opittiin samalla jotain vallankäytöstä ja arvioimaan kriittisesti omaa vallankäyttöä työssä.

”Ja se ainakin, mikä minulle on kirkastunut tänä aikana, on se, että kyllä minä toisella tavalla olen miettinyt tekemisiäni. Ja miksi minulle on ninku tässä minun pikkuyhteisössäni, että minä olen niin kuin ryhmän johtaja. Sanotaan nyt näin, että minä räpyttelen sormia siinä lapsiryhmässä. Tietenkin minä näennäisesti aina neuvottelen niitten kanssa. Tuota ihan oikeasti siinä on pannu tarkkailemaan itseään enemmän ja miettimään, että miksi hitossa minä teen tämän näin ja näin ja onko tässä mitään järkeä. Ja tällä on jotenkin ninkun semmoinen selkiyttäminen ja sitten semmoisten tyhjänpäiväisten asioitten perkaaminen ihan niin kuin itsellään.” (päiväh/lh/5)

Kysymysten esittäminen itselleen ja sen johdosta arvioinnin tekeminen toiminnasta saattoi johtaa oman toiminnan muutoksiin. Arvioinnin tuloksena jotkut tehtävistä olivat menettäneet merkityksensä ja jääneet kokonaan pois ilman, että mikään oli oleellisesti muuttunut. Näitä kutsuttiin ryhmässä ”tyhjänpäiväisiksi asioiksi”. Useimmiten miksi-kysymys kohdistettiin juuri itselle ja omaan toimintaan. Tähän viittaa puheissa käytetyt sanonnat itsensä tarkkailemisesta tai kuten yksi kehitysvammaistenhoitajista sanoi: ’olen ruvennut itekin miettimään’.

”Ja ninku omassa työssä minä olen uskaltanut ninku itekin ruveta miettimään, että miksi tätä työtä tehdään näin, eikö sitä voisi tehdä erilailla ja että sen voisi tehdä. Ja uskaltaa ninku toisellekin sanoo, että eikö tätä voitaisi tehdä niin ja näin. Tosin semmoista minä olen ennenkin miettinyt, mutta tämän ryhmän puitteissa minä olen uskaltanut ajatella, että kyllä sitä voi muuttaa jonkin asian ja kokeilla.” (kehitysvh/lh/2)

Oma ajattelu oli saanut rohkaisua niin paljon, että opiskelun myötä oli syntynyt uskallusta herätellä kriittisyyttä myös muissa työtovereissa. Tätä rohkeutta antoi se, että ryhmässä oli mahdollista tunnustella omia ajatuksiaan muilla.

”Niin se on, että kun täällä saa sen ajatustunnon, että joku muukin on samaa mieltä kuin minä. Ja että keskustelemalla on saatu se kultainen keskitie. Niin kyllä minun mielestä voi hyödyntää tuolla omassa työpaikassa ja miettiä, että voiko tämän ajatuksen ilmaistakin sitten toisille ihmisille, ei sillä tavalla, että tämän on sitten minun ajatus ja tämä on näin ja tätä ei muuteta. Vaan voisi vähän ninku luovia, että voisi ajatella vähän ninku toisellakin tavalla. Että siitä on tullut ninku semmoinen palaute minun ajatusmaailmaan. Että kun on kuullut tai jonkun ajatuksen ajatellut ja sitä on keskusteltu ja huomaa, että ai kaikki muutkin ovat ajatelleet samalla tavoin. Ja voi olla, että omalla työpaikalla, että joku muu voi ajatella ihan nurinkurisesti, että voipi tönäistä, että ajattelepa hiukan uudestaan. En tiedä, ihan mukava on ollut vuosi” (siivous/lh/6)

Oman toimintatavan kyseenalaistaminen lisäsi toiminnan arviointia myös asiakkaan näkökulmasta. Asiakkaan asemaan samaistuminen toi uuden tarkastelusuunnan omaan toimintaan.

”Kurssi antoi ajattelemista oman asiakaspalvelukäyttäytymisen suhteen: olenko tehnyt tämän ja tämän asian oikein vai voinko tehdä sen toisella tavalla. Lisäksi pohdin, että, miltä minusta tuntuu, jos itse olen asiakkaan asemassa.” (toimisto/henk/4)

Toimintatavan kyseenalaistamisessa voidaan havaita kahdenlaista reflektiivisyyttä. Muun muassa siivoojien, kehitysvammaistenhoitajien ja toimistoalan ryhmien sitaatit kuvaavat affektiivista reflektiivisyyttä: pohdiskelua siitä, mikä on lisännyt omaa rohkeutta tai millä tavoin rohkaista työkaveria arviointiin tai asettautumista asiakkaan asemaan. Oppiminen kuvasti myös erottelevaa reflektiivisyyttä, jolloin arviointiin nykyisen toiminnan taustalla olevia syy-yhteyksiä.

Toimintatavan kyseenalaistaminen ei välttämättä johtanut niiden muuttamiseen tai siihen, että niitä olisi pidetty tarpeellisena muuttaa. Toimintatavan kyseenalaistamisessa ei vielä pohdittu sitä, minkälaiseen ajatteluun nykyinen toimintani perustuu, vaan epäiltiin ainoastaan toimintatavan järkevyyttä. Keskeistä oli kuitenkin se, että nykyistä toimintatapaa ei enää pidetty itsestäänselvytenä; myös sitä pidettiin tarpeellisena arvioida kriittisesti. Koska teksteistä ei ilmennyt, oliko toiminta lopulta muuttunut aikaisempaan verrattuna, on mahdotonta tulkitä, tapahtuiko oppiminen nykyisten merkitysskeemojen sisällä, merkitysskeeman muuttumisen vai merkitysperspektiivin muutoksen kautta. Muun muassa päivähoidon ryhmän jäsenen pohdinta kytkeytyi hoitajan ja lasten väliseen valtasuhteeseen.

seen ja se alkoi siten lähentyä ennako-olettamusten uudelleenarviointia omasta kasvatuskäsityksestään. Tutkimusaineisto ei osoita kuitenkaan sitä, missä määrin tätä pohdintaa käytiin. Tältä osin reflektioprosessi oli vielä kesken loppuhaastattelunkin aikana. Tutkimuksessa ei ollut kuitenkaan mahdollisuutta siihen, että arviointia olisi toteutettu myöhemmin, mikä olisi saattanut tuoda lisävalaistusta reflektioprosessin aikaulottuvuuteen ja ”syvällisyyteen”.

7.1.5 Ajattelu- ja toimintatavan muuttaminen

Opintoryhmätoiminnan seurauksena kuvattiin kuudessa ryhmässä myös oman ajattelu- tai toimintatavan muuttumista. Ajattelutavan muuttuminen oli seurausta ilmiön tunnistamisesta ympärillään. Ilmiön tunnistaminen auttoi ymmärtämään paremmin niin itsensä kuin asiakkaiden tai potilaiden ja työtovereiden käyttäytymistä. Työn tekeminen oli helpompaa ja oman mielen kannalta rauhallisempaa, koska opiskelun avulla oli oppinut ymmärtämään ilmiöstä muutakin kuin vain sen, mikä on näkyvää. Mielensterveystoimijien ryhmässä ajattelutavan muuttuminen ilmenee ilmiöön liittyvien tilanteiden parempana ajatuksellisena mielen hallintana.

”Tietää nyt ainakin se, että voi jotenkin tasapainoilla tällöisten asiakkaitten kanssa. Sen nyt tiedän, ettei siihen ole mitään sellaista yksinkertaista avainta eikä mitään reseptiä löydy, millä tavoin siitä eroon pääsisi. Tai millä pystyisi auttamaan toista ihmistä.” (mielenth/lh/4)

”Niin tai siinä mielessä, että jos ajattelee ammatillisesti, niin kun sen ihmisen tunnistaa tuolla työpaikalla, niin on helpompi tehdä sitä työtä, kun tajuaa, että mistä on kyse, vaikkei yrittäisikään muuttaa tai pyrkisikään siihen, että minun pitäisi saada tuo ihminen itse tunnistamaan riippuvuus. Että minun ninku – minulla riittää huomattavasti enemmän voimavaroja tehdä sitä työtä, kun minä tajuan, mistä on kyse.” (mielenth/lh/5)

Samalla tavoin vanhainkodin ja päivähoiton ryhmissä kuvattiin oppimista ymmärryksen lisääntymisenä toisten työtovereiden käyttäytymisestä. Molemmissa ryhmissä perehdyttiin toisten ammattien sisältöihin. Tämän koettiin auttaneen näkemään tilanteita toisen ammattihenkilön silmin.

”Uskon, että opintoryhmän kokoontumiset auttoivat jokaista ymmärtämään toisten työtä paremmin (esim. miksi omasta mielestä tosi vähäpätöisellä asialla oli toisen mielestä niin kiire ja kuinka paljon työtä jonkun asian tekeminen todellisuuu-

dessa vaati). Paljon tuli myöskin pohdittua omaa työtä, työssä jaksamisen keinoja ja motivaatiota tai sen puutetta.” (vanhaink/hlö/6)

”Minun mielestä se auttoi just, kun Karjaalla (viikonloppukurssi, TT) nostettiin taululle ne eri ammattiryhmät ja ammattiryhmittäin lähdettiin jatkamaan. Niitä esitettäessä, minä sanon, kuuli semmoisia asioita, mitä minä en ole tiennyt sen ammattiryhmän alle edes kuuluvan. Ne ihmiset kertoivat siitä omasta työstään, minusta se oli erittäin antoisaa. Sitten vasta rupesi tajuamaan, että hyvänen aika, se työ vaatii sitä ja sitä ja sitä ei edes tiennyt. Ja tiesi taas jo katsoa sitä sillä toisella silmällä. Että kyllähän siitä ninkun jotain hahmottui.” (päiväh/lh/1)

Yllä olevat sitaatit ilmentävät kriittistä tietoisuutta, mikä syntyy opittuaan arvioimaan uudelleen omia olettamuksiaan ja omaa toimintaa opiskeluaiheesta. Ilmiön tunnistaminen auttoi opiskelijaa refleктоimaan käytännön tilanteita omassa työympäristössä. Kun itselle selvisi, mistä ilmiössä on kyse, ymmärsi aikaisemman tunnepitoisen suhtautumisensa asiaan ja oppi näkemään ilmiön uudella tavalla ja hallitsemaan paremmin myös omia tunteitaan ilmiötä kohtaan. Siivoojien ryhmä arvioi, että enää ”ei välitä sillä tavalla kuin aikaisemmin” muiden ammattiryhmien vähättelevästä suhtautumisesta siivoojiin, kun itse on opiskelun aikana oppinut arvostamaan omaa työtään. Mielenterveyshoitajat kokivat, että riippuvuuspotilaan kanssa työskentely ei herättänyt enää kyvyttömyyden tunnetta omassa ammattitaidossaan, koska tiesi, miten tasapainoilla potilaan kanssa, koska läheisriippuvuuden hoitoon ei ole yhtä oikeaa tapaa. Oppimisessa kyse oli myös syiden ja kontekstien tunnistamisesta ja omasta suhteestaan: oma työ on helpompaa, kun osaa tunnistaa läheisriippuvaisen ja tietää, mistä siinä on kyse. Ilmiötä on oppinut tarkastelemaan laajemmasta näkökulmasta kuin omista kokemuksistaan.

Edellä kuvatut esimerkit osoittavat omien ilmiöön liittyvien aikaisempien kokemusten ja uskomusten muuttumista. Oman ajattelutavan muuttumista kuvaa ennen kaikkea ilmiöön suhtautumistavan muutosta työkäytännöissä. Siksi muutos ei se välttämättä ilmennyt näkyvänä toiminnallisena muutoksena. Muutos saattoi johtaa esimerkiksi oman hermostuneisuuden tai projektion vähenemiseen ymmärtäessään paremmin toisten käytöstä. Mielenterveyshoitajien ryhmässä muun muassa todettiin, että tunnistaessaan ilmiön ja ymmärtäessään, mistä siinä on kyse, oppi myös ennakoimaan tilanteita niin, että tietää miten itse kannattaa käyttäytyä, ”(e)ikä lähdetä menemään sellaisiin koukkuihin niin helposti mukaan” (mielenth/ lh/2). Kyse ei siten ollut tarkoituksellisesta oman toimintatavan tarkistamisesta tai perustelemisesta, vaan pikemminkin sisään rakennetusta ymmärryksestä siitä, miten tilanteessa kannattaa toimia ja miksi.

Ajattelutavan muutosta ilman varsinaista toiminnan muutosta kuvaa sairaala-apulaisten ryhmän oppimiskokemus. Ryhmän aiheena oli laitoshuollon organisointimuutos. Ryhmässä tapahtunut asian arviointi opetti tarkastelemaan tilan-

netta yksittäisen työntekijän näkökulman sijaista laajempaan organisaatiotason ilmiönä.

”Niin sinulla on paljon helpompi suhtautua laitoshuoltoonkin, kun sinä näet sen kokonaisuuden, sen oravanpyörän, mikä se on. Niin silloin sinä otat tai siis suhtaudut siihen asiaan ihan eri lailla, että hetkinen, tässä on paljon muutakin, että ethän sinä ole siinä yksin vaan. Silloin oppii näkemään sen asian paljon laajemmin. Sinä et katso sitä näin (kapeasti, TT) kuin sinä ennen katsoit. Nyt sinä näet, että se onkin paljon muitakin tekijöitä. Että sitä alkaa hyväksymään laitoshuoltoa ja antamaan anteeksi. Että hyväksyy sen, minkä takia ne päätökset on tehty. Sinä et hyväksyisi niitä, jos et sinä tietäisi, että hetkinen siellä on jotain muutakin, että se ei ole niin yksioikoista, mitä itse kuvittelee tai ei ole ajatellut asiaa pidemmälti.”
(sairaala-ap/lh/6)

Laitoshuoltoa ei enää hahmotettu yksittäisten sairaala-apulaisten työn yksittäisissä työpisteissä, vaan paljon laajempaan kokonaisuutena, laitoshuoltoa tuottavana palvelujärjestelmänä, johon ympärillä tapahtuvat muutokset vaikuttavat. Tämä johti siihen, että ryhmässä koettiin oppineen ymmärtämään ja hyväksymään organisaatiota koskevat muutokset. Yksittäinen työntekijä voi jäsentää työpaikan ja työorganisaationsa toimintaa omasta työstään käsin. Kun hän tarkastelee sitä koko organisaation näkökulmasta, voi organisaation toiminnan merkitys muuttua toisenlaiseksi yksittäisen työntekijän silmissä. Sen vuoksi kyse on ainakin merkitysskeeman muuttumisesta. Sairaala-apulaisten ryhmässä opittiin, että organisaatiosuunnitelmiin liittyvät tunteet olivat hallittavissa ja ymmärrettävissä, kun organisaatiosuunnitelmista sai enemmän tietoa ja oppi ymmärtämään koko sosiaali- ja terveydenhuollon organisaatiota laajempaan kokonaisuutena ja oman työn osuutta siinä. Asioita oppi tarkastelemaan tavallaan ulkopuolisena ilmiönä liittyneen henkilökohtaisen suhteen ohitse. Tämä antoi enemmän tilaa keskittyä työn tekemiseen, koska voimavaroja ei tarvinnut suunnata ongelman parempaan ymmärtämiseen. Esimerkki kuvaa kriittistä tietoisuutta, ymmärrystä siitä, että on erilaisia mahdollisuuksia jäsentää todellisuutta. Mezirowin (1991d) opin mukaan tätä voi kutsua myös emansipatoriseksi oppimiseksi.

Joissakin ryhmissä ajattelutavan muutos näkyi myös uudistuneena näkyvänä toimintatapana. Opiskeltuaan pesuaineiden kemiaa ja ympäristövaikutuksia pesula-alan ryhmässä käynnistyi pohdiskelu siitä, missä määrin puhdistuksessa tarvitaan erilaisia pesuaineita. Samalla kuvattiin oman ajattelun ja toiminnan muutosta niin omassa toimintaympäristössä kuin vaikuttamista ystäviin heidän toimintansa muuttamiseksi.

”Ja siitä pesuainekemiasta jäi, että ei ainakaan vessan pöntössä ole enää sitä (wc-) ankkaa. Eikä autossa sitä puuta ole enää. Että sen verran. Eikö se ole oppimista?” (pesula/lh/1)

”Niin kylässä, missä olen käynyt, niin sanon, että nuo pois.” (pesula/lh/2)

”Oppi ninku ajattelemaan, kun ostaa jotain, sillä tavalla osaa ajatella jo siinä ostaessaan. Tähän asti on ostanut vaan putelin kun putelin. On niin monta sorttia ollut. Minä olen nyt ajatellut, kun ostan jotakin, että oikeastaan riittää vaan astianpesuaine ja pyykinpesuaine. Nyt ninku voi karsia hirveen vähiin. Astianpesuainetta voi käyttää melkein joka paikkaan. Jos ihan mahdotonta jotain on, niin sitten tuota se nestemäinen käsienpesuaine pestään. Pölyjen pyyhkimiseen ja ikkunat pesen kaikki astianpesuaineella.” (pesula/lh/4)

Esimerkissä kysymys ei ollut pelkästä oman toiminnan tarkistuksesta tai toiminnan kyseenalaistamisesta, vaan siitä, että koko toiminta sai uudenlaisen sisällön, mikä pohjautui uusiin ajattelumalleihin ja odotuksiin. Perhepäivähoidon ryhmässä oli nähtävissä samanlainen valaistus.

”Minä annan lapsille ihan eri lailla valtaa. Tai siis, mitä ennen minä tein automaattisesti itse, niin nyt minä pistän ne tekemään. Ja tuota ajattelen ihan mahtavalta tuntuu. Sitä toimintaa on paljon enemmän - Nehän on aivan innoissaan, kun saa tehdä. Tiskaamisesta, pöytienpyyhkimisestä kaikki järjestämisestä alkaen ne tekevät itse, mitä minä tein ennen. Minä ajattelin, että se kestää niin kauan, kun ne tekevät. Mutta nehän tekee nopeasta, kun ne tottuvat. Ja sitten ne tuntevat itsensä tärkeiksi. Kaikin puolin. Se on ihan, mitä on soveltanut. Niin jotenkin tuntuu, että en minä nyt viitsi pistää, vaan antaa, minä teen itse. Ja sitten oli stressissä, kun kauhean kiire oli. Ja nyt lapset tekevät kaikki ja minä saan vaan katsoa sivusta ja kannustaa. Kyllä ne tykkää.” (päiväh/lh/2)

Keskeistä molemmissa edellä olevissa esimerkeissä on oman toiminnan näkyvä tietoinen muutos. Ensimmäisessä esimerkissä taustalla oli pesuaineiden kemiallisen koostumuksen ja pesuaineiden ympäristövaikutusten selkiytyminen. Toisessa esimerkissä oma viitekehys vallasta ja lapsen oppimisesta muuttui opiskelun aikana ja muutti myös omaa toimintaa. Nämä tulevat esille oppimispäiväkirjan kirjoituksista. Molempiin esimerkkeihin liittyi myös merkityskeeman muuttumisen kautta tapahtuva merkitysperspektiivin muutos. Ryhmät refleктоivat aikaisempia olettamuksiaan lapsen oppimisesta ja pesuainekoostumuksesta, jonka myötä merkityskeema muuttui. Tässäkin tapauksessa kyse oli kriittisesti tietoisuudesta omien arviointitottumisten syiden tiedostamisena.

7.1.6 Yhteenveto: Oppimisen viisi tasoa

Omaehtoisessa ryhmäopiskelussa tapahtuu oppimista kuten muissakin opiskelumuodoissa. Ryhmäopiskelun kokeilussa oppimisen syvyys näyttäytyi viiden oppimisen tason kautta. Tasot voidaan nähdä hierarkkisessa suhteessa toisiinsa. Ensimmäisessä tasossa syntyy kyky kuvata ja tunnistaa ilmiö. Oppiminen tapahtuu omassa ajattelussa uuden merkitysskeeman syntymisenä tai aikaisemman syvenemisenä. Toisessa tasossa toiminta aktivoituu ilmiön ympärillä ja ilmenee puheen tasolla muun muassa keskusteluissa uuden tiedon pohjalta. Mezirowilaisittain oppiminen tapahtuu aikaisemman merkitysskeeman syvenemisenä. Kolmannessa tasossa oppiminen johtaa nykyisten toimintatapojen ja perustelujen tarkistamiseen. Kyse on silloin niin ikään merkitysskeeman syvenemisestä tai uuden merkitysskeeman syntymisestä. Neljännessä tasossa oppiminen ilmenee omien ja muiden toimintojen ja ajattelun kyseenalaistamisena, mikä osoittaa uuden merkitysskeeman syntymistä, merkitysskeeman muuttumista tai merkitysperspektiivin muutosta. Viidennessä ajattelu- ja toimintatavat muuttuvat. Oppimisen syvyys ei kuvaa pelkästään ajattelussa tapahtunutta muutosta vaan myös toiminnan muutosta. Myös tällöin kyse on merkitysskeeman muuttumisesta tai merkitysperspektiivin muutoksesta.

Kaikissa oppimisen tasoissa kuvattiin myös toiminnallista muutosta, mutta se ei ollut välttämättä näkyvää. Se saattoi olla myös toimimatta jättämistä tai oman aktiivisuuden lisääntymistä esimerkiksi keskusteluihin osallistumisena. Myöskään viidennellä tasolla kyse ei välttämättä ollut näkyvästä muutoksesta, vaan tilanteiden ennakkoinnista ja ymmärryksen lisääntymisestä toisten käyttäytymiseen ja sen johdosta syntyneestä ihmisen itsensä paremmasta hallinnasta. Tällainen ihmisen sisäinen muutos syntyy Mezirowin näkemyksen mukaan juuri silloin, kun opiskelua häiritsevät psyykkiset tai tiedolliset vääristymät korjataan.

Oppimisen tasot eivät ole yhteneväisiä Mezirowin määrittämien oppimisen lajien kuvausten kanssa. Opiskelijoiden kuvauksissa erot merkitysskeeman syvenemisen, uuden merkitysskeeman syntymisen, merkitysskeeman muutoksen ja merkitysperspektiivin muutoksen välillä eivät ole selkeät. Opiskelijoiden arviointien pohjalta rakennetut oppimisen tasot sisältävät useampia Mezirowin käyttämiä oppimisen lajeja. Tässä tutkimuksessa esitettiin merkitysskeeman ja merkitysperspektiivin muutosten kuvauksiin on syytä suhtautua varauksellisesti. Käytössä oleva tutkimusaineisto ei anna minulle niin tarkkaa kokonaiskuvaa oppimisesta ja ryhmien jäsenten ajattelusta, että voisi varmuudella määrittää, minkälaisesta ajattelun muutoksesta oli kyse. Jotta merkitysskeemassa tapahtuneen muutoksen suunnan voisi kuvata täsmällisesti, olisi ryhmien jäsenten ajattelun lähtökohtatilanne myös pitänyt määrittää huolellisesti. Oppimista ei kuitenkaan arvioitu ja

kuvattu tiukasti opiskelun alussa asettuja oppimistavoitteita vasten, vaikka arvioinnin alussa palautettiin ryhmässä mieliin oppimistavoite. Ryhmähaastattelussa puheenvuorot täydentävät usein toisiaan, jolloin on myös liian uskaliaasta päätellä kaikkien kokeneen oppimisen samalla tavalla. Oppimisen kuvauksissa voidaankin havaita saman oppisisällön arviointikeskustelussa eritasoista oppimista. Pidin tärkeänä niiden tarkastelua irrallisina toisistaan, koska ihmiset antavat erilaisia merkityksiä ja tekevät erilaisia tulkintoja kokemuksistaan. Ne antavat moni-ilmeisemmän kuvan oppimisesta.

Reflektiivisyyden tarkastelu oppimisen yhteydessä avasi sitä, mistä näkökulmasta ryhmät arvioivat oppimistaan. Oppimisen kuvauksissa näkyy selkeästi tuntemusten muutoksia refleктоiva oppiminen. Oppimista kuvattiin myös eroteltuihin ja syiden ymmärtämisenä. Oppimisen kuvauksissa omien arvojen muutos ei noussut esille. Sen sijaan kriittistä tietoisuutta esiintyi seitsemän ryhmän oppimisen kuvauksissa.

7.2 Oppimisen merkitykset

Edellä totesin, että oppimisen jäsentäminen kokeiluryhmien oppimispäiväkirjojen ja arviointien oppimiskuvauksista nosti esille oppimisen tasojen lisäksi oppimisen laajuuden, jota tarkastelen oppimisen merkityksinä. Mezirowin transformatiivisen oppimisen mallia soveltaen oppimisen merkitykset kuvaavat oppimisen käynnistämää refleктоitua toimintaa. Teemahaastattelussa pyysin ryhmiä kuvaamaan oppimisen merkityksiä arvioimalla omassa työssä ja työpaikalla tapahtuneita muutoksia. Kyse oli merkitysten antamisesta oppimiselle, eli siitä, miten ryhmän jäsenet kokivat oppimisen vaikuttaneen omaan itseensä kokonaispersoonallisuuden kasvuna, ja millä tavoin ryhmän jäsenet kokivat oman oppimisen ilmenneen erilaisissa tilanteissa työssä. Aineiston oppimisen kuvausten koodausten pohjalta tein oman jäsenyyksen viitenä teemana oppimisen merkityksistä. Teemat eivät ole hierarkkisessa suhteessa toisiinsa vaan ne kuvaavat nimenomaan oppimisen laajuutta erilaisina merkityksinä. Ryhmien oppimisen laajuutta koskevat oppimisen merkitykset teemoitin

- 1) yksilöllisen kasvun mahdollistajana,
- 2) sosiaalisuuden vahvistajana,
- 3) aktiivisuuteen kannustajana työpaikalla
- 4) muutoksen kohtaamiseen valmentamisena sekä
- 5) ammattiyhdistystoimintaan innoittajana.

Loppuarvioinnit toivat selvästi esille oppimisen merkityksen yksilöllisenä kasvuna ja aktiivisuuden lisääntymisenä työpaikalla sekä opintoryhmän sosiaalisuuden vahvistajana. Ensimmäistä ja keskimäistä korostettiin kahdeksassa ja jälkimmäistä yhdessätoista ryhmässä. Oppimisen merkitystä muutoksen kohtaamiseen valmentamisena kuvattiin viidessä ryhmässä ja ay-toimintaan innostajana kolmessa ryhmässä. Ay-toimintaan innostamisella tarkoitan tässä sellaisia opiskelijoiden arviointeja, joissa oppimisen merkityksenä on nostettu kiinnostus osallistua paikallisen ammattiyhdistyksen toimintaan (taulukko 16).

Oppimisen merkitysten kuvauksissa on jonkin verran eroja eri opintoryhmien välillä. Tätä pidän luonnollisena teemahaastattelun luonteen vuoksi, jossa pidin tärkeänä erityisesti opiskelijoiden omaa puhetta oppimisen kuvaksesta. Tämän tutkimuksen tavoitteiden kannalta en pitänyt tarpeellisena tarkastella ryhmien välisiä eroja syvemältä, koska se olisi edellyttänyt kokonaisvaltaisempaa ryhmätarkastelua. Erot näkyvät erityisesti oppimisen merkityksissä muutoksen kohtaamiseen valmentamisena ja ay-toimintaan innostajana. Näissä oppimisen tarpeen syyt kytkeytyivät ajankohtaisiin muutostilanteisiin tai niihin valmistautumiseen tai oman aseman vahvistamisen organisaatiossa. Oppimisen merkitystä ei voi kuitenkaan suoraan palauttaa näiden taustalla oleviin oppimisen tarpeisiin tai tavoit-

TAULUKKO 16 Oppimisen merkitykset opintoryhmittäin (x =esiintyi ryhmien jäsenten oppimista käsittelevissä kuvauksissa).

Opintoryhmä	Yksilöllisen kasvun mahdollistaja	Sosiaalisuuden vahvistaja	Aktiivisuuteen kannustaja työpaikalla	Muutoksen kohtamiseen valmentamisena	Ay-toimintaan innostaja
Kodinhoitajat	x	x	x	-	-
Mielenterveyshoitajat	-	x	x	-	
Kehitysvammaisten hoitajat	x	x	x	x	-
Päivähoito	x	-	-	-	-
Perhepäivähoitajat	-	x	x	-	-
Siivoojat	x	x	x	x	x
Siivoojat (2)	x	x	-	-	x
Ruokapalvelu	-	x	x	x	-
Sairaala-apulaiset	x	x	-	x	-
Toimistoala	x	x	-	-	-
Vanhainkoti	-	x	x	-	x
Pesula-ala	x	x	x	-	-
Maatalouslomitajat	-	-	-	x	-

teisiin, koska näitä merkityksiä ei kuvattu kaikissa kyseisissä ryhmissä (ks. luku 5.2).

7.2.1 Yksilöllisen kasvun mahdollistaja

Arvioidessaan oppimisen tuloksia osallistujat kuvasivat yksilöllistä kasvuaan. Osallistujat kertoivat muun muassa ammatti-identiteettinsä vahvistuneen ja suvaitsevaisuuden lisääntyneen. Myös kuuntelemisen taidon ja ilmaisutaitojen koettiin harjaantuneen.

Ammatti-identiteetin vahvistuminen ilmeni ryhmissä oman itsensä parempana ymmärtämisenä ja itsearvostuksen lisääntymisenä omassa toiminnassa. Opiskeluaiheeseen perehtyminen, aiheen tiedollisen osaamisen vahvistuminen ja syventyminen opettivat ymmärtämään omaa ja muiden käyttäytymistä sekä auttoivat paremmin säätämään omaa toimintaa ja jaksamista työssä. Itsearvostusta ja ammatti-identiteettiä ryhmissä kerrottiin vahvistaneen sen, että tuntiessaan itsensä hyväksi opintoryhmässä ei enää työpaikallakaan ajattele, että on 'vain' jotakin.

"Olen oppinut tietämään oman kokonaisuuteni ja kapasiteettini. Oman itsensä huoltaminen ja näin saatu tieto, taito ja voima on itsensä hallittavissa ja käytettävissä tarpeen mukaan." (siivous/lh)

"Omasta mielestä arvostukseen on tullut muutosta, sen suhteen, että on itse alkanut arvostamaan omaa työtään toisella tavalla ja se muuttaa suhtautumista muilta tulevaan aliarvostukseen siivoojien työssä. Siitä ei välitä enää sillä tavalla kuin aikaisemmin." (siivous2/lh/5)

"Mitä opin? Toivottavasti opin parempaa asiakaspalvelua. Ainakin minusta tuntuu, että opin arvostamaan asiakaspalvelua ja palveluammattia." (toimisto/hlö/1)

Sen lisäksi, että työn tekemisen itsenäisyys kasvoi oman ammatillisen varmuuden myötä, nähtiin sen lisäävän myös luottamusta työtovereita kohtaan työpaikalla. Kun luottaa itseensä ammatillisena toimijana, lisääntyy luottamus myös toisiin työntekijöihin ammatillisina toimijoina.

"Opintoryhmä on antanut minulle henkilökohtaista lisävarmuutta tehdä työtäni itsenäisemmin. Samalla luottamus työtovereihin on lisääntynyt." (kehitysvh/hlö/5)

Suvaitsevaisuuteen kasvamisen lähteenä pidettiin ryhmäkeskusteluja. Erilaisten mielipiteiden käsittely koettiin sekä piristävänä että opettavaisena. Kun keskusteluissa pyrittiin yhteisymmärrykseen, kerrottiin sen kasvattaneen pitkäjänteisyyttä ja omien mielenilmaisujen hillitsemistä. Tätä kuvattiin muun muassa toteamalla oppineensa 'laskemaan kymmeneen' erilaisissa ikävänsävyisissä vuorovaikutustilanteissa työpaikoilla.

"Minä muistan Helenan sanan, että minä olen oppinut laskemaan kymmeneen."
(siivous/lh/1)

"Se on kyllä totta, että sen on oppinut. Se on kaikille tuttu. Minä ainakin itselleni minä olen monta kertaa huomannut, että minä pimahdin ja läksin välillä kökkimään. Mutta tuota jollakin lailla sen tällaisen laukoamisen työtovereille niin on oppinut panemaan jollain tavalla arvojärjestykseen. Ei välttämättä sitä omaan takkiinsa ota. Kymmeneen asti lasken ja mietin, että se on hänen mentaliteettinsa, ei se minulle kuulu." (siivous/lh/6)

Suvaitsevaisuus edellyttää omien tuntemusten tarkastelua. Kun ihminen opitaan näkemään yksilönä, omanlaisenaan, ei suhtautuminen kaikkiin voi olla saman kaavan mukaista. On osattava kohdata erilaisia näkemyksiä ja opittava kuuntelemaan toista ihmistä. Tämä ei tarkoita sitä, että hyväksyy toisen tekemiset ja näkemykset sellaisenaan, vaan sitä, että haluaa ymmärtää sen, mistä erilaisuus ajattelussa johtuu.

"Minä ainakin olen oppinut sen, että kuuntelee mitä toinen sanoo. Ei enää puhu päälle, ninku aluksi me kaikki puhuttiin toistemme päälle. Se minusta on ollut hyvä. (...) Se minusta on oikein hyvä havainto, että minä olen huomannut, että olen oppinut kuuntelemaan." (sairaala-ap/lh/6)

"Ryhmätyöskentelyä on kokeilu myöskin vahvistanut. On niin monta kohtaa huomioitavana, kun on monta erilaista ihmistä. Mekin on tehty työtä useita vuosia yhdessä, mutta varsinainen keskustelu ja asioiden pohtiminen ei ole ollut alkuun ihan helpompia puolia. Olen löytänyt ystäväistäni ja itsestäni uusia ulottuvuuksia."
(pesula/lh/3)

Keskustellessa muiden kanssa työstä, ammatista ja niihin liittyvistä näkemyksistä ja kokemuksista on mahdollisuus oppia myös muista keskustelijoista asioita, jotka eivät välttämättä nousisi esille muissa yhteyksissä. Pitkäaikaisetkin työtoverit avautuvat uudenlaisin silmin. Opintoryhmässä opiskelijat olivat toisenlaisessa roolissa, koska keskusteluympäristö opintoryhmässä oli toisenlainen kuin työpaikalla.

7.2.2 Sosiaalisuuden vahvistaja

Oppimistavoitteiden määrittäminen yhdessä, opiskelun yhteinen suunnittelu ja ylipäättään yhdessä opiskeleminen lisäsivät yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmässä. Yhteenkuuluvuus ei syntynyt vain siitä, että kuuluttiin samaan ryhmään, vaan siitä, että ryhmä toimii ja sai aikaan jotakin erityistä yhdessä. Vaikka työyhteisöissäkin työntekijät ovat saman ryhmän – työyhteisön – jäseniä, opintoryhmässä yhdessä toimimisen tunne koettiin voimakkaana: 'juuri tämä ryhmä opiskelee tätä aihetta'.

"Niin, mutta tämä ilmapiiri tässä porukassa ja kaikki niin jotenkin niin yhteen hiiheen puhaltamista. Että me työstetään ja tehdään yhdessä." (perhepäiväh/lh/5)

"Minä koen, että kyllä tässä on selvästi tapahtunut ryhmäytymistä. Olen tuntenut kuuluvani johonkin ryhmään, että minulle on tullut sellainen tunne, että nimenomaan tämä ryhmä opiskelee tätä aihetta. (mielenth/lh/3)

Tuntemus yhteenkuuluvaisuudesta ja vastuun laajeneminen ryhmän muihin jäseniin viittaavat *ryhmäytymisen tunteen* syntymiseen. Tärkeänä ei pidetty vain omaa edistymistä opiskelussa. Muiden ryhmän jäsenten oppimisesta kannettiin huolta silloinkin, kun itsellä alkoivat voimat uupua. Samalla muut ryhmän jäsenet koettiin myös voimavarana, kun itse tarvitsi tukea asian ymmärryksessä. Yksi kodinhoitajista kuvaa oppimistaan seuraavalla tavalla:

"Kokeilun aikana oppittujen asioiden (mikä ei suinkaan ole pieni määrä) lisäksi on yllättävää seurata ryhmän ja eritoten itsensä kasvamista, muuttumista ja kehittymistä. Väsymyksen tullessa on vastuu ryhmästä ja ryhmäläisten oppimisesta, samoin kuin ryhmäläisten tuki jaksamista edesauttavia tekijöitä. Ihan pienten asioiden taika ei halua tuottaa pettymystä ryhmälle, kun taas toisaalta ryhmässä on 'lupa' olla joskus vähän väsähtänytkin." (kodingh/hlö/5)

Ryhmäytymisen tunteen kokeminen ei välttämättä edellyttänyt syvällistä luottamusta ryhmässä. Vaikka eräs mielenterveyshoitajista totesi kokeneensa voimakasta ryhmäytymisen tunnetta, totesi hän samalla pitäytyneensä opiskeluaiheen riippaisevuuden vuoksi varovaisena ryhmässä "sillä en tuntenut voivani luottaa siihen. Se ei kuitenkaan estänyt minua paneutumista läheisriippuvuusaiheeseen teoreettisena tietona tai ryhmän ulkopuolella omassa elämässäni." (mielenth/hlö/3). Pohtiessaan sitoutumista ja riippuvuutta ryhmään Väre (1993, 12) näkee, että kun ryhmä on sitoutunut opiskeluun, sen täytyy osata sietää myös erilaisuutta, risti-

riitoja ja regressiota. Ryhmän jäsenten täytyy hyväksyä se, että sen jäsenet arvioivat itse oman luottamuksellisuuden asteensa suhteessa toisiinsa. Ryhmä koostuu yksittäisistä jäsenistä, jotka kukin elävät omaa yksilöllistä elämäänsä erilaisissa elämäntilanteissa. Siten jokaisen jäsenen suhde ryhmään muodostuu erilaisesta kontekstista käsin, mikä vaikuttaa muun muassa luottamuksen asteeseen.

Tutkiessaan Ruotsissa TCO:n opintopiirejä 1980-luvulla Marianne Svenning (1990, 36) kuvasi opintopiirien kasvua ryhmäksi ja opintopiirissä syntynyttä energiaa kirjoittamalla: ”Vilken kick det blev när man såg hur dom växte när dom blev många, en grupp. Vilken energi dom hade när dom väl fick uppmuntran och stöd.” Myös Tampereen yliopiston täydennyskoulutuksen cum laude-opintoihin liittyvässä monimuoto-opiskelussa todettiin omaehtoisten pienryhmien päässeen kohti yhteistoiminnallista opiskelua, jossa tulostavoitteiden sijaan tai niiden rinnalla pidettiin tärkeänä oppimisprosessin kehittymistä ja ryhmän sisäisen vastuun kasvua (Pantzar 1998, 89–90).

Useat tämän tutkimuksen oppimiskokemukset olivat yhteydessä opintoryhmän suomaan mahdollisuuteen keskustella yhdessä työhön liittyvistä asioista. Tämä edellytti samatarvoisuuden tunnetta opiskeluprosessin aikana, toisin sanoen tunnetta siitä, että jokaisen mielipidettä kuunneltiin ja pidettiin tärkeänä. Tästä syystä tyhmiltäkään tuntuvien kysymysten esittämistä ei pelätty, vaan epäselviä asioita opittiin rohkeasti kysymään muilta ryhmän jäseniltä. Niitä ei tarvinnut pohtia yksikseen, vaan ne saattoi jakaa ryhmän kesken. Myös tämä kuvaa ryhmäytymisen syntymistä.

”Oppimisen kannalta jo ryhmässä keskustelu oli hyvää opetusta ja kuinka kaikki otettiin huomioon samantasoisina.” (rp/lh/1)

”Opintoryhmässä opin, että jokaisen mielipide on kullantarvoinen ja ei kaikki kysymykset, mitä tuo esille ole silti toisten mielestä tyhmiä, vaikka itse niin sen kokisi. Kokonaisuutta ajatellen näinkin voi opiskella ja se kasvattaa jokaiselle vastuuntuntoa ja huolehtimista, ei tarvitse olla yksin kaikkien kysymysten ja mietteiden kanssa, ne voi jakaa ryhmässä ja kysyä.” (kodingh/lh/4)

”Tässä ryhmässä ollaan kaikki samalla tasolla: kuunnellaan toisiamme, ei siten että ’herrajestas’ vaan keskustellaan ja analysoidaan, mitä on tapahtunut ja miksi ja annetaan uusia näkökulmia. Tämä on tavallaan sellainen uusi keksintö.” (siivous2/lh/5)

Samarvoisuuden kokemista ryhmissä saattoi helpottaa se, että ryhmissä ei ollut oppisisällön ohjaajaa yhtä ryhmää lukuun ottamatta. Näin yhdelläkään ryhmän jäsenistä ei ollut automaattisesti eriarvoista asemaa toisiin nähden. Ryhmät koostuivat myös pääasiassa samassa ammatissa ja samalla ammattinimikkeillä

toimivista. Vain kolmessa ryhmässä oli esimiesasemassa oleva paikalla. Näistäkin esimies oli kahdessa ryhmässä paikalla satunnaisesti ja kolmannessa yhtenä pienen työyksikön jäsenenä. Ryhmien sisälle ei siten muodostunut kuntatyöpai-koista tuttua hierarkkista esimies-alaisasetelmaa, joka kunta-alan työolobarometrien mukaan on herkin ristiriidoille (esim. Kunta-alan työolobarometri 1997, 13 ja 2002, 12).

Ryhmäkeskustelut koettiin tärkeinä omien *ajatusten esittämisen ja työskente-lytapojen arvioinnin foorumeina*. Ryhmän jäsenet auttoivat omilla tiedoillaan, ko-kemuksillaan, argumentoinneillaan ja kysymyksillään toistensa esittämien näkö-kulmien kehittämistä (ks. Glaser 1991, 134). Muiden mielipiteiden kuuntelu antoi myös välineitä oman näkemyksensä tarkistamiseen. Samalla saattoi testata omia ajatuksiaan muilla.

”Opin ensinnäkin sen, että ryhmässä aiheesta saa enemmän irti kuin yksin opis-kellessa aihetta. Voi testata sitä, miten on jonkin asian ymmärtänyt siihen, miten toiset ovat sen oivaltaneet. Se tuo ahaa-elämyksiä ja uusia ulottuvuuksia asioihin” (mielenth/henk/6)

”Niin ja sitten, kun on tuolla tavalla yhdessä, niin jonkun asian voi oivaltaakin, mikä on itsellä jäänyt pimentoon.” (ruokap/lh/2)

Näiden taitojen merkitys nousi esille niin ikään Holmstrandin ja kumppaneiden (1995, 31) Uppsalan lääninvakuutuksen tutkimuspiiriprojektissa. Tutkimuspii-rien ohjaajat yhdessä tutkijoiden kanssa totesivat loppuarviointikeskustelussa tutkimuspiirien toiminnan tuloksena muun muassa oppineensa kuuntelemaan toisiaan, ajattelemaan laajemmin sekä saaneensa enemmän näkemystä omasta ja muiden kompetenssista.

Ryhmäkeskustelujen todettiin avanneen erilaisia tarkastelunäkökulmia opis-keltavaan asiaan, ja samalla mahdollistaneen toisten ajatusten ymmärtämisen. Keskustelut selkeyttivät omaa ajattelua. Keskustelujen myötä ryhmissä kerrottiin opitun myös reflektoimaan omaa toimintaa siten, että kun työpaikalla tapahtui vastaavanlaisia tilanteita tai asioista, joista ryhmä oli keskustellut, muiden ryh-män jäsenten kokemukset muistuvat mieleen, ja niitä oli mahdollista testata käy-tännössä. Siten keskustelut saattoivat rohkaista muuttamaan omaa toimintaa.

”Tämä ryhmän sisäinen keskustelu. Että jollakin on aina joku, joka tarttuu takkiin. Joku aina joka tekee jollain toisella lailla kuin itse on tehnyt ja rupeaa miettimään että, voisikohan tuo onnistua meillä. Sitten, kun se tämä tilanne pamahtaa eteen, niin sitten se jostain täältä takaraivosta tulee, että niin sehän teki silleen, mitenkö-hän jos minäkin kokeilisin.” (siivous/lh/6)

Ryhmäkeskustelut koettiin *vastapainona yksintyöskentelylle*. Useiden opintoryhmien jäsenten työ oli yksintyöskentelyä tai sellaista, jossa he olivat työpaikalla ammattinsa ainoita edustajia. Koska ryhmä koostui pääasiassa saman ammatin toimijoista, koettiin se turvalliseksi keskusteluareenaksi. Opiskelun ohessa toisia tavatessa oli mahdollista vaihtaa mielipiteitä ja kokemuksia omasta ammattityöstä. Samalla oli mahdollista reflektoida omaa toimintaa työssä. Kokemuksista välittyi ryhmän jäsenten tarve saada jutella epävirallisemminkin työhön liittyvistä asioista.

”Opintoryhmä on merkinnyt minulle paljon: on voinut tulla ja keskustella työstä muiden kanssa, rentoutua hyvien ystävien kanssa kahvikupin ääressä, ajatella uusia suuntia työssä, saanut uusia ja muita ideoita.” (siivous2/henk/1)

”Ja ainakin kun minäkin olen toiminut täällä, niin yleensä työkavereita ei näe. Että on aika yksinäinen. Että täällä on helppo vaihtaa mielipiteitä, ja miten toinen tekee työt, ja miksi itse on tehnyt jotakin liikaa, ihan turhaan. On pystynyt helpottamaan se ihan hyvällä omalla tunnolla. Siis on saanut vinkkejä ja muutenkin siis työasioita on joskus kerrottu. Mutta se on ollut jollain tavalla positiivista, että on saanut puhua.” (sairaala-ap/lh/3)

Työasioista keskustelua työtovereiden kanssa arvostettiin myös *työssä jaksamisen keinona*. Kuten luvussa 5 kuvattiin, ryhmien työpaikat olivat läpikäyneet useita erilaisia muutoksia. Yksi suurimmista ongelmista oli jatkuva kiireen lisääntyminen ja henkilöstön väheneminen. Vaikka keskustelut eivät juuri auttaneet näihin ongelmiin, tukivat ne omaa jaksamista. Jotkut kokivat ryhmäopiskelun jopa luonteeltaan hiukan työnohjauksellisina.

”Minä mietin, että olenko minä ollut sen huonompi vai parempi sen asiakkaan kanssa. Mutta olen sen kanssa ainakin jaksanut paremmin. Että kyllä ne on semmoisia terapiaistuntoja ollut.” (toimisto/lh/3)

”Niin koko syksyn ja talven jaksamiseen tässä raskaassa työssä auttoi varmasti monta kertaa se, että pohdimme yhdessä näitä kysymyksiä ja jaksamisiamme” (toimisto/henk/2)

”Ryhmä toimi työnohjauksellisesti, joten saimme yhden vuoden ajan hiukan lisää jaksamista (mikä oli viime vuonna erittäin tiukoilla monellekin hoitajalle).” (kehitys/henk/3)

Aikaisemmissa tutkimuksissa on pidetty opintoryhmän yhtenä myönteisenä merkityksenä sen tarjoamaa sosiaalisen kanssakäymisen mahdollisuutta (esim. Koro 1993; Pantzar 1995, 235–236; Andersson ym. 1996, 81; Kauppi 1998, 167; Mäki-

Hakola 1998, 77). Tutkiessaan aikuisten itseohjautuvuutta monimuoto-opiskelussa Koro (mt. 148) huomasi opintoryhmän olevan merkittävä keskustelupaikka opiskelijoiden ajatusten testaukselle ja vahvistukselle. Ryhmän myönteinen merkitys korostui kolmella tavalla: 1) ryhmä toimi itsekuria tukevana ja siten opiskelun etenemistä edistävänä tekijänä, 2) ryhmä oli merkittävä keskustelun paikka, jossa saattoi testata omia ajatuksiaan ja saada niille vahvistusta, mutta oli myös paikka toisten ajattelun testaamista varten ja 3) ryhmä tarjosi luontevan mahdollisuuden sosiaaliseen kanssakäymiseen sekä vaihtelua arkielämään. Ryhmien toiminta purkautumispaikkoina, joissa saattoi irrottautua arkisen aherruksen äärestä, korostui myös omaehtoisten opintopiirien roolissa merkonomien oppisopimuskoulutuksessa (Kauppi 1998, 167). Opintoryhmän pitkäkestoinen ja melko tiivis opiskelu mahdollistaa sen, että ryhmäläisillä on pidempi aika oppia tuntemaan itseään ja muita ryhmän jäseniä. Tämä puolestaan luo edellytyksiä luottamuksen syntymiselle ryhmässä vaativampienkin asioiden opiskelulle (ks. Offe 1999, 70, 73).

7.2.3 Aktiivisuuteen kannustaja työpaikalla

Ryhmien loppuhaastattelukeskusteluissa ja henkilökohtaisissa arvioinneissa nousi esille, että opiskelun kannustamana opiskelijat olivat saaneet rohkeutta käynnistää aktiivisemmin keskustelua työpaikalla, antaa positiivista palautetta ja osallistua keskusteluihin. Opintoryhmien jäsenten aktiivisuus työpaikalla oli opiskelun myötä lisääntynyt. Aktiivisuuden lisääntymistä työpaikalla ei koettu vain positiivisena kehityksenä, vaan se johti myös negatiivisiin seurauksiin. Ryhmäopiskelun aikana ilmeni työpaikalla myös opiskeluaiheeseen liittyviä ristiriitoja eri ammattiryhmien välillä.

Keskustelun virittäminen. Osa ryhmien jäsenistä kuvasi arvioinnissa ryhmäopiskelun vaikutuksena olleen sen, että he olivat käynnistäneet työpaikalla keskustelua ryhmässä opiskelluista asioista. Opiskeluaiheet olivat herättäneet kiinnostusta muissakin työpaikalla ja tämän seurauksena myös työtoverit olivat alkaneet keskustella näistä asioista. Tämä kannusti jatkamaan opiskelua.

”Töissä ja vapaa-aikanani puhuin useinkin aiheesta, siitä, mitä olin oppinut. Kannustavinta oli se, että ympärilläni olevat ihmiset alkoivat puhua läheisriippuvuudesta ja kertoivat miettineensä sanojani. Töissä monet ilmaisivat kiinnostuksensa; oli myös niitä, jotka eivät jostain syystä halunneet kuulla koko opintopiiristä.” (mielenth/henk/3)

Osa ryhmistä viritteli keskustelua myös työnantajan suuntaan. Muun muassa opiskellessaan työpaikan yhteistoimintaa ja tutustuessaan ryhmänsä jäsenten ammatteihin vanhainkodin ryhmä ehdotti työpaikan esimiehelle yhteistyöpalaverin järjestämistä keittiön ja osastojen välillä. Ryhmän mielestä yhteistyöpalaveri saattaisi auttaa keittiön ja osastojen välistä yhteistyötä, jos niiden henkilökunnat tuntisivat paremmin toistensa työtehtävät ja päivittäisen työrytmin.

”Niin minulle tuli mieleen, että silloin, kun meillä oli se palaveri marraskuussa, missä oli johtaja, niin silloin minä ehdotin, että tarvitsisi osastojen ja keittiöhenkilökunnan palaverata keskenään. Kun me ainakin nähdään hyvin paljon, että ei keittiön ja osastojen välillä ole oikein – ei ne kaikki tiedä mitä tehdään ja sitten kun tämä yhteistyö niitten välillä –.” (vanhaink/lh/5)

”– niin me huomataan, ettei niillä ole mitään yhteistyötä. Kun he vievät ruokakärryt osastolle, niin he heti odottavat, että miksi se ei tule jo takaisin. No kai niitä asukkaita täytyy hoitaa ja. Ei heillä ole mitään käsitystä, mitä siellä osastolla tapahtuu. He vain odottavat että pääsisivät tiskaamaan.” (vanhaink/lh/10).

Keskustelutilanteet työpaikalla syntyivät useimmiten suunnittelematta erilaisissa tilanteissa, kuten esimerkiksi kahvi- tai muilla tauoilla. Keskustelua viriteltiin myös virallisemmin. Kahdeksan ryhmää valmisteli yhdessä työnantajan kanssa ryhmän opiskeluaihetta esittelevän tai syventävän erillisen koulutustilaisuuden tai muun keskustelutilaisuuden työpaikka- tai osastokokouksen tai opintoryhmän kokoontumisen yhteyteen. Nämä tilaisuudet olivat viimeksi mainittua lukuun ottamatta suunnattu kaikille työyhteisön työntekijöille. Yhden ryhmän kohdalla tällainen virallinen keskustelutilaisuus osastolla käynnistyi ryhmän jäsenten valmistelemalla esityksellä opiskeluaiheesta. Jäsenet pitivät valmisteluvaihetta opettavaisena, koska se samalla kokosi ja selkeytti omia ajatuksia aiheesta.

”Minusta tuntuu, että sain parhaan mahdollisen hyödyn koulutuksista, koska pidin niistä osastomme koulutuspäivillä kahden tunnin pituisen palauteluennon. Tätä varten kävin kaiken uudelleen läpi ja kirjoitin uudelleen. Luennon pitäminen kannusti ja motivoi perehtymään aiheisiin perusteellisesti jälkikäteen.” (kehitysvh/henk/1)

Keskustelujen käynnistäminen oli osoitusta myös yksittäisen työntekijän oikeudesta ja vastuusta työtä koskevien asioiden käsittelyssä ja työn kehittämisestä työpaikalla. Ei tarvitse odottaa sitä, että esimies on aloitteellinen. Opintoryhmän kerrottiin auttaneen ryhmän jäseniä toimimaan aloitteentekijänä keskustelujen käynnistämisessä. Tämä kuitenkin edellyttää yhteisymmärrystä asiasta esimiehen kanssa ja kannustusta hänen taholtaan.

”Tammikuussa tilasin osastolleni kehitysvammaneuvoista uuden videon Kehitysvammaisuuden syyt. Katsoimme videon osastollani toimipaikkakoulutuksena (...) Asiasta keskustelin aiemmin osastolääkärimme kanssa. Kerron tämän siksi, että hoitaja yksilönä myös pystyy omassa työssään kehittämään tietoaan ja taitoaan, jos haluaa. Minulle se oli helppoa tämän projektin turvin. Tietenkin esimieheni tuella. Tiedotin asiasta myös ylihoitajalle.” (kehitysvh/hlö /4)

Aktiivinen osallisuus. Oppimisen yhtenä vaikutuksena työpaikalla oli oman aktiivisuuden lisääntyminen. Epävirallinen yhteinen toiminta rohkaisi aktiivisempaan osallistumiseen esimerkiksi työpaikkakokouksissa. Keskusteluun osallistumista koettiin helpottaneen sen, että opintoryhmän kokoontumisissa oli oppinut tuntemaan työtovereita uudella tavalla. Tämän kokivat virkistävänä ja yllättävänä havaintona nekin, jotka olivat työskennelleet pitkän aikana yhdessä ja luulleet tuntevansa toisensa.

”Onhan tämä antanut apua esimerkiksi työpaikkakokouksille, osallistuu keskusteluun. Keskusteltua on tullut. Ei se ollut ihan itsestään selvää.” (pesula/lh/2)

Sen lisäksi, että itse sai rohkaisua keskusteluun osallistumiseen ja keskustelujen käynnistämiseen työpaikalla, ryhmäopiskelu opetti myös antamaan positiivista palautetta työyhteisön toiminnassa. Tätä edesauttoi tuntemus oman ammatillisen osaamisen vahvistumisesta ja sen myötä kasvanut itseluottamus.

”Mutta selvästi huomaa, että tietynlainen luottamus on tullut noihin asioihin. Ja sitten, että itse uskaltaa antaa enemmän kannustusta niistä asioista, mitkä on tosi hyvin siellä työpaikalla ja ne sitten tuo kyllä sitä hedelmää. Että minä olen oikein tyytyväinen tähän kokonaisuuteen, minkä minä olen voinut omalle työpaikalle viedä.” (kehitysvh/lh/5)

Ammattiryhmien väliset ongelmat. Opintoryhmätoiminnasta ja opiskelusta aiheesta herännyt keskustelu synnytti myös yllättäviä negatiivisia vaikutuksia. Opintoryhmissä arveltiin toisten ammattiryhmien kokeneen oman asiantuntija-reviirinsä uhatuksi, kun opintoryhmän jäsenet osallistuivat aiempaa aktiivisemmin keskusteluun tai esittivät opiskelemastaan aiheesta omia mielipiteitä. Oppiminen ei enää ollutkaan myönteinen asia.

”Ja sitten minä huomasin, että jos haluaa tietää paljon lääkkeistä, ja sitten jos tuo tietonsa jossain vaiheessa esiin, että muistaa jotain jostain lääkkeestä, niin eikös se aiheuta tämmöistä, että se ei olekaan hyvä asia. Sitä ei saa ääneen sanoa, vaan pitää sitten pitää sisällä. Se pitää kysyä sillai, että onkohan tästä jotain haittaa tuon

toisen lääkkeen kanssa. Se pitää esittää kauniisti lääkärille ja esimiehelle, ettei hypää kenenkään varpaille. Se on niitten asia ja hoitaja vaan työssä sitten miettii, että miten se käyttäytymiseen vaikuttaa ja semmoisia sillai pikku vinkeillä.” (kehitysvh/lh/3)

”Mutta meillä on omalla osastolla niin paljon muutoksia ollut ja minä olen miettinyt, että onkohan se osaksi vähän minunkin vika. Se lääkekoulutus (...) niin minun omassa työssä se poiki tämän sitä – . Minä luulen, että se on ärsyttänyt tämä lääkekoulutus hoitajia (sairaanhoitajia, TT). Ja minun omassa työssäni hoitajat (kehitysvammaistenhoitajat, TT) ei tilaa enää ei lääkkeitä, ei sairaanhoitotarvikkeita. Yksi sairaanhoitaja hoitaa ja minä luulen, että se ärsytti tämä, että hoitajat (kehitysvammaistenhoitajat, TT) tietää lääkkeistä enemmän, että hän vaati toimenkuvaansa tarkat rajat. Että me on jouduttu siinä sitten hoitajat antamaan periksi. Me yritettiin taistella siinä. Mutta on sitten ninku työrauhan puitteissa jouduttu antamaan.” (kehitysvh/lh/4)

Ammattiryhmien välistä kitkaa viestitti yhteensä kolme opintoryhmää. Kaikkien ryhmien opiskeluaihe kytketyi oman ammatillisen osaamisen vahvistamiseen ja ammattitehtävien selkiyttämiseen. Kahden ryhmän kohdalla opiskelun ajankohtauaisuutta lisäsi tuleva organisaatiomuutos. Näissä tilanteissa muutokset työpaikalla koskivat vain opintoryhmää edustavaa ammattiryhmää. Ruokapalvelun ryhmän jäsenet totesivat, että eri päiväkodeissa suhtauduttiin eri tavoin suunnitteilla olevaan ruokapalvelun keskittämiseen, vaikka asia koski kaikkia päiväkoteja. Joissakin päiväkodeissa haluttiin tehdä selvä ero opintoryhmään, joissakin puolestaan tuettiin ja kerättiin yhdessä muun muassa nimiä adressiin.

”Meillä, kun niitä nimiä kerättään, niin ne oli niin innoissaan niitten nimien keräämisessä vanhemmilta, että päiväkodin keittiö säilytettäisiin. Johtaja ja lasten vanhemmat.” (ruokap/lh/8)

Koko päiväkodin työyhteisön tuen puuttuminen oman ruokapalvelun säilyttämiseen päiväkodissa jäi harmittamaan ainakin osaa ryhmän jäsenistä. Tämän syyt ja seuraukset pohditutti ryhmää, koska samalla sen nosti esiin eri ammattiryhmien välisen arvostuksen toistensa työtä kohtaan.

”Ja sitten joidenkin päiväkotien johtajat ovat kannustaneet ja olleet mukana, ei kaikkien. Että täytyy sanoa, että emme kuitenkaan sitten varmaan henkilöstön kanssa yhteen hiileen puhaltaneet. Jotkut sanovat, että se on ihan oikea asia, jotkut eivät halua kommentoida ollenkaan, kun se ei koske heidän virkanimikettä, työnimikettä. Mutta tulee se päivä heillekin.” (ruokap/lh/4)

”Siinä mielessä sitten työyhteisöissäkin näkee, että minkälainen arvo on annettu keittiölle, että tulee –” (ruokap/lh/2)

”Kyllä sekin tuli –”. (ruokap/lh/4)

” – että onko se kuulunut työyhteisöön vai ei.” (ruokap/lh/2)

” – kyllä se tuli siinä ihan selväksi, että sitä on enää turha kysellä.” (ruokap/lh/4)

” – onko se tyhjä tila vai ei.” (ruokap/lh/2)

Sairaala-apulaisten ryhmässä kokemukset olivat vastaavantyyppisiä ja yhtä hämmentäviä ja jopa pelottavia. He kertoivat töiden hallinnollisen uudelleen organisoimisen johtaneen yllättävään syrjimiseen tutussa työyhteisössä. Työyhteisön muut ammattiryhmät eivät pitäneetkään heitä enää osaston työyhteisön jäseninä, vaikka sairaala-apulaisten työpiste ei siirtynyt minnekään osastolta. Kun sairaala-apulaisten palvelut ostettiin vastedes hallinnollisesti toiselta yhtiöltä, niin myös sairaala-apulaisia kohdeltiin työyhteisön ulkopuolisina työntekijöinä.

”Niin, mikä minusta on aika pelottavaa nyt, kun oli viimeksi. Se, mitä huomaa nyt tämä roolijako, että on sairaala-apulaiset, hoitajat, lääkärit. Mutta minun mielestä se on tullut nyt toisella tavalla esille, kun laitoshuolto meni, että se myy palveluja. Niin jotenkin se on tullut vielä eristyneemmäksi, mitä ennen. Se minusta on aika pelottavaa. Minä en ole koskaan ajatellutkaan, että tässä tulee näin käymään, että vielä enemmän siitä yhteisöstä, missä työt on, sinä joudutkin pois. Se oli minulle yllätys. Minä en ajatellutkaan, että myyt niitä palveluja. Onhan se ennenkin ollut, mutta nyt se on tullut vielä selvemmin. Se oli minulle yllätys. Minä en ajatellutkaan, että se tunnetaan niin että ’Hei kuulkaa ne palvelut ostetaan, te ette kuuluukaan tähän’. Että siis niinkin enemmän vielä. Se on aika pelottavaa, että mihin se voi loppujen lopuksi johtaa.” (sairaala-ap/h/ 6)

Ristiriitojen yleistyminen on 1990-luvun alun ilmiö (Kasvio ym. 1994, 175–176). Siihen on mitä ilmeisemmin vaikuttanut kunta- ja valtiotalouden säästöt, joiden vuoksi henkilöstövoimavarat ovat niukat ja keskustelut tehtävien priorisoinnista ovat yleisiä. Tämä on useissa tapauksissa johtanut konflikteihin eri ammattiryhmien välillä. Henkilöstöryhmien väliset ristiriidat ovat selvästi yleisempiä kunnissa kuin valtiolla tai yksityisellä sektorilla. 1990-luvun puolivälistä lähtien ristiriitojen yleistyminen on leimannut erityisesti terveysalan, mutta myös sosiaalialan työpaikkoja. Tällä hetkellä ristiriidat ovat yleisempiä sosiaali- ja terveysalan töissä kuin muissa kunta-alan töissä. (Kunta-alan työolobarometri 1997, 14 ja 1999.) Vuoden 2001 kunta-alan työolobarometrin mukaan sellaisten kuntatyöpaikkojen määrä olisi laskussa, joissa ristiriidat ovat lisääntyneet (Kunta-alan työolobarometri 2002, 13). KuntaSuomi 2004 työelämän laatua koskevan tutkimuksen¹ ver-

¹ Tutkimus kohdistui 411 työyhteisön kaikkiin työntekijöihin 47 kunnasta ja samoihin työyhteisöihin molempina vuosina.

tailuissa vuosien 1995 ja 2003 vastanneiden välillä osoittaa niin ikään henkilöstöryhmien välistä ristiriitojen kasvua vuosituhanteen vaihteeseen asti. Sen jälkeen ristiriidat ovat laskeneet vuoden 1995 tasolle. Huolestuttavaa on se, että vaikka kompromissiratkaisu kerrotaan edelleen yleisimmäksi ristiriitojen ratkaisukeinoksi, yleistä on edelleen se, että ristiriitoja ei käsitellä lainkaan tai niitä vähätellään. Tutkimuksen tekijä Risto Nakari arvioi työyhteisöjen olevan ongelmatilanteessa: ”Samaan aikaan, kun töiden tärkeysjärjestykseen ja tavoitteisiin liittyvät ristiriidat ovat lisääntymässä, tapa käsitellä niitä on heikentynyt.” (Nakari 2001, 5, 34–36; ks. myös Nakari 2005, 31–32.)

7.2.4 Muutoksen kohtaamiseen valmentaja

Tämän tutkimuksen yhtenä keskeisenä tarkastelunäkökulmana oli se, miten ryhmässä oppiminen valmensi kohtaamaan muutoksia. Suurin odotettavissa oleva muutos oli niiden ryhmien jäsenillä, joiden työpaikalla valmisteltiin uutta palvelujen tuottamisen organisointia ja kilpailuttamista (ks. luku 5.2). Kuitenkaan minkään ryhmän työpaikalla ei ollut välttytty jonkinasteiselta muutokselta.

Ryhmien jäsenet kuvasivat muutokseen valmentautumista eri tavoin. Osa korosti opintoryhmän tuomaa *mahdollisuutta tunteiden ilmaisuun*. Se antoi tilaisuuden purkaa työstä nousevia huolia ja samalla vapauttavan tunteen huomata, että ei olekaan yksin huolineen. Keskustelut toisten kautta olivat auttaneet suhteuttamaan omat ongelmat laajempaan kokonaisuuteen. Samalla niiden merkittävyys oli muuttunut vähäisemmäksi.

”Monesti ajatellaan, että vain minun työpisteessä ja minulla on ongelmia. Nyt kun on keskusteltu pienemmässä ja erilaisissa työpisteissä työskentelevien kanssa, niin esille on tullut samoja ongelmia. Mutta myöskin aivan toisenlaisia asioita, joita itse ei ole tullut ajatelleeksi (...) Ryhmätyöskentely työtovereiden kanssa luo yhteiskuuluvaisuuden tunnetta. Ongelmat ja uudet asiat eivät enää tunnu niin suurilta ja vaikeilta.” (sairaala-ap/lh/4)

Osa ryhmien jäsenistä koki saaneensa *lisää tietoa* käynnissä oleviin organisaatiomuutoksiin. He kertoivat, että kun on yhdessä perehdytty asiaan, on saanut myös sellaista tietoa suunnitelmista, joita ei muuten olisi saanut. Vaikka hyvä henkilö-
töjohtaminen edellyttää organisaatio- ja työpaikan kehittämiseen liittyvien asioiden käsittelyä hyvissä ajoin henkilöstön kanssa (Yhteistoiminta kunta-alalla 2003, 5), saattaa niiden käsittely pitäytyä edustuksellisessa yhteistoiminnassa. Tällöin

vain joitakin asioita käsitellään työpaikan yhteistoiminnassa, esimerkiksi työpaikkakokouksissa. Kun opintoryhmän avulla tiesi asioista enemmän, ei muutosten kohtaaminen yhteisten keskustelujen jälkeen tuntunut enää niin pelottavalta.

”Mutta näin on paljon pehmeämpi lasku, kun tästä (toimintojen uudelleenorganisoinnista, TT) on paljon höpötetty ja puhuttu. Niin ei se niin kauheaa shokki ole nyt, kun on vatvottu ja vetvottu ja onpahan henkisesti valmennettu.” (ruokap/lh/8)

”Mutta se minusta oli hyvä, että sai tietoa, sai asiaa, mitä muuten ei missään tapauksessa olisi saanut. Että sitä tietoa oli saanut. Että se minusta on ollut erittäin hyvä tässä.” (sairaala-ap/lh/6)

Maatalouslomittajien ryhmä pohti, että asiakkaille tehdyn kyselyn positiiviset tulokset maatalouspalvelujen laadusta ja asiakkaiden aikomuksista hankkia lomituspalvelut antoivat uskoa organisaatiomuutoksen suunnitteluvaiheessa. Se perustui erityisesti ryhmän keräämään tietoon siitä, mitä asiakkaat ajattelivat palvelujen tuottamistavasta.

”No se antoi sinänsä ainakin sillä tavalla uskoa, että nähtiin, missä mennään. Että oli justiinsa niinku viljelijöitten mielipiteet tuli nyt ilmeisesti aika tarkalleen.” (maatal/lh/1)

Työpaikan muutoksiin valmentautuminen ja toimintakäytäntöjen tarkastelu ryhmässä heijastui positiivisesti myös työpaikalla. Ryhmän jäsenet kokivat *kannustavansa muita muutokseen* välittämällä työpaikalla omaa myönteistä suhtautumistaan muutoksiin sen avulla, että ryhmäopiskelu oli antanut vahvistusta omalle ammatilliselle suhtautumiselleen uusiin toimintakäytäntöihin. He toimivat tavaltaan esimerkkeinä työpaikalla.

”Kyllä minä varmaan olen osittain siihen vaikuttanut. Mutta ehkä sillä tavalla juuri, että sielläkin on tosi innokkaita ja ammattitaitoisia hoitajia. Mutta sitten kumminkin se muutos jostain kumman syystä, se on jotain vanhaa kulttuuria, että se tapahtuu hitaammin se muutos. Niin minä olen ollut yksi ihminen olemalla myönteinen sille muutokselle (...). Sitten on ehkä enemmän ruvennut tai yrittänyt sillai teoreettisesti ajatella, että ja sillai on selvinnyt siitä muutoksesta.” (kehitysvh/lh/1)

Valmius muutosten kohtaamiseen vaihteli ryhmissä. Valmentautumista ei kaikissa tapauksissa pidetty kovin onnistuneena. Tilanteet saattoivat edetä niin nopeas-

ti, että opintoryhmä ei ehtinyt reagoida niihin. Aikatauluista ei tiedetty etukäteen, jolloin opiskelua suunniteltaessa ei osattu varautua yllättäviin tilanteisiin. Tällöin opiskelu eteni lumivyörynomaisesti: vaikka tavoite tiedostettiin, ei etukäteen osattu suunnitella tarkkaan, mitä seuraavaksi kannattaisi tehdä tai osattu ennakoida, mitä seuraavaksi tulee eteen. Esimerkiksi maatalouslomittajien ryhmän mahdollisuuksia vaikuttaa oman kunnan päätökseen lomitusjärjestelmän muuttamiseksi vaikeutti se, että asiat etenivät nopeammin kuin ryhmä oli odottanut. Opiskelun alkuvaiheessa ryhmä oli tutustunut kolmeen sosiaali- ja terveysministeriön ehdottamaan malliin lomituksen toteuttamisesta. Muutaman kuukauden kuluttua päätökset lomituksen toteuttamisesta olikin jo tehty. Ryhmän pettymystä aikaansaannoksiinsa lisäsi se, että tilanteen nopean etenemisen vuoksi ryhmä ei ehtinyt hyödyntää sitäkään tietoa, minkä se oli hankkinut vaikuttaakseen asiaan.

”On siinä sekin, että silloin, kun aloitettiin, ei sitä silloin uskonut, että se niin paljon passivoi tämä tieto tästä lomituksen loppumisesta, kun nyt on tullut.” (maatalousl/lh/2)

”Niin minulla ainakin oli vaikea päästä kiinni monista asioista. Että silloin, kun aloitti, niin silloin ei vielä ollut mitään systeemiä (uutta lomitussmallia, TT). Ja sitten alettiin katsomaan systeemiä, että miten sitä pitäisi kehittää. Mutta sitten jossain vaiheessa kävi silleen, että jos asioita otti esille, niin meni tietty aika, niin luki lehdestä, että ahaa näin on tehty.” (maatalousl/lh/3)

”Nämä päätökset, esimerkiksi toi meidän kysely kulki ihan samaan tahtiin meidän kanssa. Elikkä kyseltiin Mela-mallista ja siihen samaan aikaan just tuli tämä päätös hallinnon muutoksesta. Että sillä tavallaan luisti alta pois se asia. Että me menttiin ninku päättäjien tahtiin, täsmälleen samaan tahtiin. Vaikka meidän olisi pitänyt olla pikkasen edellä.” (maatalousl/lh/1)

Keskustelussa ounasteltiin, että todennäköisesti lomittajien kannalta positiiviset tulokset kyselystä olivat kuitenkin kulkeutuneet kunnan johdon tietoon, koska kunnanjohtajan kanta kunnalliseen lomitukseen oli muuttunut myönteiseksi.

”Kyllä varmaan lomitussihteerin kautta tieto meni kunnanjohtajalle, kun hän oli keskusteluissa johtajan kanssa. Että siitä meni tieto kyllä. En tiedä, oliko se vaikuttanut, mutta kanta muuttui täysin toisenlaiseksi. Aikaisemmin oli, että kun pääsee lomituksesta eroon, niin heti lopetetaan.” (maatalousl/lh/5)

Sen lisäksi, että opintoryhmissä oli yhdessä mahdollista valmistautua keskustellen edessä oleviin muutoksiin, järjestivät opintoryhmät myös yhteisiä keskustelutilaisuuksia työnantajan kanssa. Tämä oli tärkeää, koska työelämän muutoksen, palvelujen uudelleen organisoinnin tarve ei noussut henkilöstöstä itsestään, eikä heillä

silloin ollut mahdollisuutta itse päättää siitä, miltä muutos näyttäisi. Keskustelutilaisuudet liittyivät työpaikan muutostilanteisiin ja olivat siten yhteistoimintamennettelyn piiriin kuuluvia. Toimintatapa kuvaa sellaista välitöntä yhteistoimintaa, jonka käynnistäjiä olivat työntekijät, eikä työnantaja. Ruokapalvelun ryhmän yhteydenotto työnantajaansa liittyi ryhmän pyrkimykseen vaikuttaa ruokapalvelujen uudelleenorganisointisuunnitelmiin. Opintoryhmän mielestä työnantajan perustelut ja taloudelliset laskemat ontuivat, ja ne olivat myös erilaisia kuin ryhmän itsensä laatimat. Ryhmä halusi selvittää nämä erilaisuudet ennen päätöksentekoa.

”Rohkenimme käydä kunnanjohtajankin kanssa keskustelua, joka oli meistä hyvin tärkeä (meitä oli kuultu). Käynti kannatti, hän järjesti keskustelutilaisuuden, johon oli kutsuttu kaikki KTV:n opintokerhon jäsenet, päiväkotien henkilökunta, ruokahuoltoryhmän jäsenet, muut asiasta kiinnostuneet, kunnanhallituksen jäsenet. Tilaisuudessa käytettiin puheenvuoroja puolesta ja vastaan [organisaatiouudistuksesta TT]. Kuuntelin ja myhäilin mielessäni, me saimme tämän osaltamme aikaiseksi.” (ruokap/ henk/8)

Myös toinen siivousryhmistä ja sairaala-apulaisten ryhmä järjestivät keskustelutilaisuuden työnjohtonsa kanssa tulevista ja mahdollisista työn organisoinnin muutoksista. Sairaala-apulaisten ryhmän opiskelun aikana oli tehty päätökset työn uudelleenorganisoinnista ja siirrytty uuteen järjestelmään. Ryhmän jäsenet pitivät kuitenkin epäselvänä omia tehtäviään ja omaa asemaansa uudessa järjestelmässä. Ryhmä oli opiskelunsa aikana huomannut epätietoisuuden johtuvan siitä, että osastoilla ja laitoshuollolla ei ollut yhtenäistä käsitystä siitä, minkälaisia palveluja osastot olivat ostaneet. Sairaala-apulaisille tieto ei ollut välittynyt kummastakaan suunnasta. Tämä epäselvyys johti jatkuviin ongelmallisiin tilanteisiin työpäivän aikana, kun sairaala-apulainen ei tiennyt, mitkä olivat hänen työnsä odotukset osastolla ja miten hänen tuli suhtautua osastolta tuleviin työmääräyksiin.

Pesularyhmä, jossa mukana oli koko pesulan henkilöstö esimies mukaan lukien, yritti saada pesulan kustannuslaskennan oppimiseen opastusta työnantajan edustajalta, mutta tapaaminen kariutui kiireisiin.

”Jossain vaiheessa tosiaan tuntui, että mikään ei etene. Siihen kustannuslaskentaan kysyttiin avuksi talousjohtajaa ja hän ei kerkiä ja kirjanpitäjää, mutta hän ei tule...” (pesula/h/5)

Vaikka yhteiset keskustelutilaisuudet eivät pysäyttäneet muutosta, synnyttivät ne ryhmille onnistumisen tunnetta yhteistyöstä ja yhdessä aikaansaamisen tuloksista. Tämä antoi varmuutta myös siihen, että jatkossa on valmiuksia ja uskallusta tarttua asioihin ja viedä niitä eteenpäin.

”Minun mielestä on tässä kokemusta saanut tästä yhteistyöstä, että miten sitä voi kehittää. Sillä tavalla, että vaikka tässä tehtiin yhdessä tätä hommaa, niin tuli kokemusta siitä, että yhdessä saa aikaiseksi jotain.” (ruokap/lh/4)

”Kyllä se on ninku minullekin antanut semmosta varmuutta, että sitä uskaltaa ninku asioita viemään eteenpäin. Tietää, että toisten hyväksi sitä tekee ja itsensä hyväksi. Tuossa justiinsa puhuttiin, että meillä on tuleva työnjohtaja sanonut, että yhdessä ruvettaisiin suunnittelemaan sitä tulevaisuutta. Ja tähän tullessa se on aina annettu, että teidän kohtalo on ninku näin. Siinä mielessä sitä uskaltaa suunsa aukaista ja esittää, että eikö tämä voitaisiin näin tehdä yhdessä yrittää eikä vain määrätä.” (siivous/lh/1)

Omaehtoisenkin ryhmäopiskelun avulla näyttää olevan mahdollista valmentautua työelämän muutoksiin. Valmentautuminen ei välttämättä tarkoita ammattitaidon tiedollista tai taidollista vahvistamista. Se voi olla myös asenteellista ja mielen valmentautumista uusiin haasteisiin ja tilanteisiin. Lundin yliopisto on tehnyt tutkimuspiiriyhteistyötä useiden ruotsalaisten ammattiliittojen kanssa. Marianne Svenning ja Johanna Esseveld kuvaavat raporteissaan paikallisyhdistysten kokoamaa kotipalveluassistenttien, hoitoapulaisten ja tehdastyöntekijöiden tutkimuspiirien toimintaa, kokemuksia ja tuloksia. Myös näiden tutkimuspiirien osallistujat ovat pitäneet muutoksiin valmistautumista tärkeänä muun muassa saamalla tutkimuspiirissä tietoa työpaikkansa todellisuudesta ja työolosuhteista. He ovat kokeneet vapauttavana huomanneensa, että muilla on työpaikalla samantlaisia ongelmia, jotka he aiemmin luulivat johtuneen heistä itsestään. Tutkimuspiirissä heillä oli mahdollisuus jakaa tunteensa työtaakasta ja työhönsä liittyvistä vaikeuksista muiden piirin jäsenten kanssa. Kotipalveluassistenttien mielestä ehkä jopa tärkeämpää kuin uuden tiedon saaminen, oli piirissä se, että sai mahdollisuuden keskustella tuntemuksistaan toisten kanssa ja sai siten henkistä tukea toisilta. (Svenning 1988, 100; Svenning & Esseveld 1990, 53–54.)

7.2.5 Ay-toimintaan innoittaja

Yksi tutkimuskysymys suuntautui ryhmäopiskelun merkitykseen ja oppimisen vaikutukseen ammattiliitolle. Pohdintani kohdistui erityisesti siihen, millä tavoin ryhmäopiskelu ja ohjaustoimintani kokeilun aikana edistivät laajaa edunvalvontaa. Lähtökohtanani on sovellus Negtin eksemplaarisen oppimisen mallista ay-koulutuksessa, jossa liiton omien toimitsijoiden toimimisella kouluttajina huolehditaan liiton kannalta tärkeiden asioiden esiin nostamisesta ja opiskelijoiden kokemusten

kytkemisestä laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin. Koska oppimisen merkityksen yhteydessä nousi esille oppiminen ay-toimintaan innoittamisena, käsitelen myös tätä tarkemmin. On syytä korostaa, että pohdintani perustuu vain niihin yhteydenpitoihin, joita ryhmät itse toivat esille opiskelunsa aikana. Oppimisen vaikutus ay-toimintaan ei ollut arviointien erillisenä teemana, eikä myöskään johdattelevana alakysymyksenä. Siten ryhmillä saattoi olla muitakin yhteyksiä, mutta ne eivät tulleet keskustelussa esille. Loppuhaastattelun arvioinnissa tätä en kuitenkaan käsitellyt erillisenä teemana. Jälkikäteen arvioiden tämä nousi yhdeksi tutkimuksen puutteeksi.

Tutkimukseni viitekehukseen perustuen pidin luontevana sitä, että ryhmäopiskelun kokeilussa esittelin ryhmille liiton tuottamia opintoaineistoja oppimateriaaliksi, mikäli ne vastasivat ryhmien suunnittelemissa aihevalintoja. Tästä lähtökohdasta esittelin aineistoja viidelle ryhmälle, joista neljä valitsi opintomateriaalinsa niiden joukosta. Samalla periaatteella, mikäli opiskeluaiheen kannalta oli luontevaa, tarkoituksenmukaista ja hyödyllistä, ehdotin liiton toimitsijoiden käyttöä asiantuntijoina samoin kuin keskusteluita KTV:n paikallisyhdistyksen hallitukseen ja kunnallishallinnon KTV:läisten jäsenten kanssa. Ammattiliiton omien työntekijöiden ja asiantuntijoiden sekä liiton tuottamien ammatillisten opintoaineistojen avulla oli mahdollista tuoda esille liiton asiantuntijuutta ammatillisissa kysymyksissä. Sekä liiton asiantuntijoiden että opintoaineistojen avulla saatoin tarjota keskustelua myös sellaisille alueille, jotka tukivat ammattiliiton linjauksia työelämän laadun kehittämisessä ja työntekijöiden edunvalvonnassa. Omaehtoisuuden periaatetta kunnioittaen päätöksen kaikista näistä teki ryhmä itse.

Ryhmien alkuhaastattelussa ilmeni, että kahdeksassa ryhmässä oli mukana yhdistyksen luottamus- tai varaluottamusmies. Nämä olivat kodinhoitajien, siivoojien molemmat ryhmät, maatalouslomittajien, sairaala-apulaisten, ruokapalvelun, vanhainkodin sekä maatalouslomittajien ryhmät. Lisäksi kehitysvammaisten ryhmässä oli mukana työsuojeluvaltuutettu ja ainakin perhepäivähoitajien ryhmässä opintosihteeri ja mielenterveyshoitajien ryhmässä yhdistyksen puheenjohtaja. Siten lähes kaikissa ryhmissä ainakin yksi ryhmän jäsenistä oli niin kutsuttu aktiivijäsen eli yhdistyksessä toimihenkilöluonteisessa asemassa oleva. Alkuhaastattelussa selvisi myös, että useat ryhmien jäsenet olivat tavanneet toisia ryhmän jäseniä yhdistystoiminnassa.

Tutkimuksessa esiintyi kolmenlaisia yhteyksiä ryhmien ja yhdistyksen hallituksen välillä. Ensinnäkin, ryhmää ja yhdistystä yhdistivät yhteiset koulutustilaisuudet ryhmän opiskeluaiheesta. Toiseksi, yhdistys kutsui ryhmän keskustelemaan kokoukseensa ryhmän opiskeluaiheesta ja kolmanneksi, ryhmä esitteli opiskeluaan yhdistyksen hallituksessa tai yhdistyksen omassa lehdessä.

Yhteiset koulutustilaisuudet. Taulukko 12 kuvasi opintoryhmien muita kuin varsinaisia opiskelukokouksia ja siten myös yhteyksiä paikallisyhdistykseen.

Kolme opintoryhmää toteutti yhdessä yhdistyksen kanssa opiskeluaiheeseensa liittyvän koulutustilaisuuden yhdistyksen jäsenille. Kahden ryhmän jäsenet osallistuivat puolestaan yhdistyksen järjestämään koulutustilaisuuteen, joka käsitteli samaa aihetta kuin ryhmän opiskeluaihe. Koulutustilaisuuden järjestäminen ryhmän opiskeluaiheesta kertoo siitä, että sen avulla haluttiin herättää tai syventää muidenkin yhdistyksen jäsenten kiinnostusta aiheeseen joko yleisesti tai jostakin erityisestä näkökulmasta. Kun opintoryhmä vastasi koulutustilaisuuden suunnittelusta, oli heillä mahdollisuus nostaa esiin sellaisia asioita, mikä kiinnosti tai pohditutti ryhmää itseään. Ryhmät eivät kuitenkaan itse ”vetäneet” koulutustilaisuuksia, vaan jokaisen järjestetyn tilaisuuden luennoitsijana oli aiheen asiantuntija.

Yhdistyksen hallituksen kutsuma keskustelutilaisuus. Kolme paikallisen yhdistyksen hallitusta kutsui opintoryhmän keskustelutilaisuuteen kanssaan. Kaksi näistä toteutui ennen opiskelun varsinaista käynnistymistä. Molemmissa näissä tilaisuuksissa keskusteltiin ryhmäopiskelun käynnistymisestä ja pohdittiin, millä tavalla ryhmäopiskelumahdollisuus on tarjota kokeilun ulkopuolelle jääneille opiskelusta kiinnostuneille yhdistyksen jäsenille. Toiseen näistä yhdistyksen hallitus oli kutsunut paikalle myös minut tukihenkilönä ja työnantajan edustajan, koska se halusi vaikuttaa siihen, että opintoryhmä voisi opiskella työaikana. Ennen tilaisuutta ryhmän lähiesimies työpaikalla oli suhtautunut varauksellisesti asiaan. Työnantajan mielipide muuttui myönteiseksi tilaisuuden aikana.

Kolmannen yhdistyksen tilaisuuden luonne oli toisenlainen. Siinä yhdistyksen hallitus halusi keskustella ryhmän toimista valitsemansa opiskeluaiheen ympärillä. Ryhmän aihe käsitteli palvelujen organisointisuunnitelmia. Opintoryhmään olisi ollut lisää halukkaita. Ryhmä suhtautui kielteisesti ehdotukseen, koska se piti kokoaan jo riittävän suurena. Ryhmässä oli kahdeksan jäsentä.

Opiskelun esittely yhdistyksessä. Tutkimusaineiston mukaan kaksi ryhmää esitteli opiskeluaan yhdistyksessään. Toinen ryhmä kertoi toiminnastaan yhdistyksen jäsenlehdessä. Toisen ryhmän opiskelu oli puheenaiheena yhdistyksen hallituksen kokouksessa, johon osallistui myös ryhmän hallituksen jäsen. Jälkimmäisen keskustelun myönteinen palaute viestitettiin myös ryhmän arviointitilaisuudessa.

”Tuolla justiinsa, kun oli hallituksessa tästä puhetta, niin siellä just yhdistyksen hallituksen jäsenet nostivat hattua sille, että kun ajatellaan, että jatkuvasti meidän jäseniin kohdistuu nämä paineet, niin me ollaan kuitenkin haluttu kehittää eteenpäin ja ajatella tulevaisuutta ja opiskella.” (siivous/lh/6)

Ryhmäopiskelun kokeilussa kiinnostuksen lisääntyminen ammattiyhdistystoimintaan nousi esille kolmessa henkilökohtaisessa arvioinnissa. Näissä kuvattiin

opiskelun antaneen rohkaisua lähteä toimimaan ammattiyhdistysliikkeessä, ottaa vastaan työelämästä nousevia haasteita ja puolustaa työntekijöiden etuja.

”Olen saanut kipinän toimimaan ammattiyhdistyksessä.” (vanhainkoti/henk/5)

”Mennyt aika ja koko täydennyskoulutuskokeilun aikana on antanut minulle itsevarmuutta lisää. En pelkää enää vastaanottaa haasteita, mitä työ ja ay-elämässä tulee eteen (...) On tullut voimakas halu taistella omien ja toisten etujen ja työolojen parantamisen puolesta näinä tiukkoina aikoina, joita vielä tulevaisuuskin näyttää eteen tuovan (...) Tällaista koulutusta tulisi järjestää liiton taholta entistä enemmän tulevinakin vuosina. Tällä varmaan luodaan ay-ihmisille enempi yhteenkuuluvaisuuden tunnetta ja sitäpä nykyisin tarvitaan.” (siivous/henk/1)

Vanhainkodin ryhmä oli tutustunut toisena aiheenaan paikalliseen edunvalvontaan. Tämän pohjalta on helppoa ymmärtää edellä oleva siteeraus osallistujan kiinnostuksen syntyemisestä ay-toimintaan. Siivousryhmän opiskelun tarve nousi puolestaan omien töiden kilpailuttamisen pelosta. Opiskelun yhtenä tavoitteena oli vakuuttaa esimies kunnan oman siivouspalvelun tuloksellisuudesta siivoojien omalla ammatillisella pätevyydellä. Tässä ryhmä koki myös onnistuneensa. Siivousryhmän jäsenen pohdinta on kiinnostava sen vuoksi, että kyseinen ryhmä järjesti ennen opiskelun varsinaista alkua yhdessä yhdistyksensä hallituksen kanssa yhdistyksen jäsenille ja työnantajalle opiskelua käsittelevän tilaisuuden. Tilaisuuden tuloksena ryhmä sai luvan opiskella työaikana. Tilaisuus sinänsä osoitti yhdistyksen hallituksen ja jäsenten kiinnostuneisuutta ammatilliseen ryhmäopiskeluun.

Toisen siivousryhmän jäsenen henkilökohtaisessa arvioinnissa viestitettiin ryhmäopiskelun herättäneen itseä ajattelemaan työntekijöiden aseman parantamisen mahdollisuuksia työpaikalla. Vaikka tässä ei suoraan välittynyt aktivoituminen ay-toimijana, kuvaa se kiinnostuksen kasvamista työntekijöiden edunvalvonta-asioihin.

”Opintopiiri on merkinnyt minulla paljon: miten voimme saada äänemme kuuluviin – työnantajaa vastaan.” (siivous2/henk/1)

Esimerkit viestittävät sitä, että ryhmäopiskelu saattaa herättää opiskelijan kiinnostusta myös ammattiyhdistystoimintaan. Ruotsin ammattiliittojen ja yliopistojen yhteisten tutkimuspiirien arvioinneissa on osa ay-aktiiveista todennut, että tutkimuspiirityöskentelyn myötä ay-toiminta on muuttunut innostavammaksi, positiivisemmaksi ja inspiroivammaksi (esim. Svenning 1990, 40). On korostettava, että pelkästään näiden arvioiden pohjalta signaalia on pidettävä hyvin heikkona,

koska tämä merkitys nousi esille vain kolmessa arvioinnissa. Tämä viittaa siihen, että vaikka kokeilu toimi ammattiliiton nimissä ja oli siten osa liiton toimintaa, ja vaikka osa ryhmistä käytti opiskelussaan liiton tuottamia opintoaineistoja ja ammattiliiton toimitsijoita asiantuntijoina, ei niillä ollut ay-toimintaan ”agitoivaa” vaikutusta opiskelijoihin. Ryhmien jäsenten puheissa ei myöskään välittynyt kielteisiä kokemuksia liiton näkyvyydestä ryhmäopiskelussa. Päinvastoin useissa henkilökohtaisissa arvioinneissa annettiin myönteistä palautetta opiskelumahdollisuuden järjestämisestä kokeilun kautta.

Ryhmien kommenttikirjeiden ja yhteisten keskustelujemme pohjalta en kykene arvioimaan, ohjasiko juuri toimintani tukihenkilönä jollakin tavalla ryhmien jäseniä refleктоimaan yksittäisiä kokemuksia yhteiskunnallisina ilmiöinä. Ryhmäopiskelu on pitkä prosessi, johon vaikuttavat monet asiat. Koska en osallistunut ryhmien kokoontumisiin säännöllisesti, on ulkopuolisen mahdotonta saada prosessista täysin tarkkaa kuvaa. Tältä osin en kyennyt käyttämään Negtin eksemplaarisen oppimisen mallia keskustelujen yhteiskunnallistamisesta analysoidessani ryhmäohjauksen tukea laajan edunvalvonnan edistämisessä.

Ryhmäopiskelussa oli myös tilanteita, joissa yhteydenotto oman paikallisen ammattiyhdistyksen hallitukseen tai luottamusmieheen olisi ollut luontevaa, mutta sitä ei kuitenkaan tapahtunut. Tällaisia olivat esimerkiksi organisaatiomuutossuunnitelmat, työn vaativuuden arviointiin ja palkkausjärjestelmään tai tehtäväkuviin liittyvät muutokset. Näitä tilanteita oli kuudessa opintoryhmässä. Tutkimuksen aikana näyttäytyi ainoastaan kahden opintoryhmän kohdalla vuorovaiikutusta näissä asioissa yhdistyksen hallituksen kanssa. Ruokapalvelun ryhmän arvioidessa vaikuttamisen keinoja organisaatiomuutostilanteissa kysyin ryhmän jäseniltä sen yhteydenotoista kunnanvaltuuston ja –hallituksen KTV:läisiin jäseniin. Todetessaan, ettei niitä ole ollut, ryhmä nosti samalla esille epäluottamuksen yhdistyksen omaan hallitukseen. Taustalla olivat aiemmat kokemukset yhteydenotoista yhdistyksen aktiiveihin, mitkä eivät olleet rohkaisevia.

”Ei ole puhuttu. Me mentiin suoraan pääkallopaikalle. Kun niin monta paperia on luottamusmiehille kirjoitettu näistä suoritteista silloin aikoinaan, kun laskettiin. Ikinä ei ollut, oliko puheenjohtaja ne lukenut, niitä ei ole koskaan käsitelty. Niitä on päaluottamusmiehellä, mutta ikinä ei ole käsitelty. Me ajateltiin, että mennään suoraan pääkallopaikalle.” (ruokap/h/4)

Ruokapalvelun opintoryhmä pyysi yhdistyksen luottamushenkilöltä neuvoa valmistellessaan yhteydenottoa kunnanhallitukseen. Samassa yhteydessä yhdistyksen hallitus toivoi tapaamista opintoryhmän kanssa. Ryhmä oli tapaamiseen kuitenkin epäileväinen. Ryhmän epäluottamus yhdistyksen hallitusta kohtaan voidaan tulkita epäoikeudenmukaisuuden tuntemukseksi aikaisemmista koke-

muksistaan siitä, että yhdistyksen hallitus tietää paremmin, onko opintoryhmän nostama asia niin tärkeä, että yhdistyksen tulisi ottaa kantaa siihen ja viedä asiaa eteenpäin. Näin samalla opintoryhmältä evättäisiin sen itseohjautuvuus ja itsenäinen päätäntävältä käsittelemiinsä asioihin ja toimintaansa. Yllä oleva sitaatti viestii ryhmän jäsenten kokemusta siitä oletuksesta, että aikaisemmin yhdistyksen hallitus tai luottamusmies ei ollut pitänyt asiaa merkityksellisenä, koska ryhmä ei ollut saanut palautetta siitä, mitä esityksille oli tapahtunut.

Opiskelun päättyessä ryhmän jäsenet olivat positiivisesti yllättyneitä saadessaan tunnustusta yhdistykseltä aktiivisesta vaikuttamisesta ja keskustelujen käynnistämistä kunnan johdon kanssa.

”(KTV:n paikallisyhdistyksen, TT) puheenjohtajakin sanoi, että hän on ihan ylpeä teidän ryhmästä. Vaikka se ei itse saanut suutaan auki siellä (keskustelutilaisuudessa, TT) sen enempää kuin pääluottamusmieskään siellä kunnantalolla.” (ruokap/lh/4)

Myös perhepäivähoitajien ryhmässä pohdittiin ryhmän loppuarvioinnissa, miksi se ei ollut osannut hyödyntää sitä, että samanaikaisesti, kun ryhmä opiskeli työn vaatavuuden arviointia, myös yhdistyksen hallituksessa paneuduttiin samaan asiaan ja seurattiin tarkkaan oman kunnan valmistelua asiassa. Tukihenkilönäkin nostin asian kerran keskusteluun ryhmässä, mutta siihen ei silloin tartuttu.

Kokeilun aikana opintoryhmien välittämät kokemukset vuorovaikutuksesta paikallisen yhdistyksen kanssa viittaavat siihen, että ryhmä ei kokenut vuorovaikutusta merkityksellisenä tai ryhmä aiempien kokemusten perusteella pyrki välttämään vuorovaikutusta yhdistyksen kanssa. Tämä on kiintoisa tulos, koska ryhmäopiskelun tuki tuli ammattiliiton taholta. Onko niin, että jäsenet eivät yhdistä tämänlaista toimintaa osaksi edunvalvontaa? Tämän tutkimuksen pohjalta voin vai pohtia ja tehdä arvauksia siitä, miksi yhteistoiminta oli niinkin vähäistä. Arvioinnin yhteydessä en systemaattisesti nostanut keskusteluun yhteyksiä paikallisten yhdistysten kanssa. Tämän tarkastelun merkitys nousi esille vasta tutkimuksen kirjoitusvaiheessa.

7.2.6 Yhteenveto: Oppimisen merkitykset yksilölle, työyhteisölle ja ammattiliitolle

Ryhmiä arvioinneissa nousi esille viisi erilaista oppimisen merkitystä oppimisen laajuudessa. Esitän ne yhteenvedonomaaisesti taulukossa 17.

TAULUKKO 17. Oppimisen merkitykset ja niiden kuvaukset

Oppimisen merkitykset	Merkitysten kuvaukset
yksilöllinen kasvu	<ul style="list-style-type: none"> • ammatti-identiteetin vahvistuminen: parempi itsetuntemus, itsearvostus ja ammatillinen vahvuus • suvaitsevaisuuteen kasvaminen: dialogitaidot, pitkäjänteisyys, itsehillintä, kuuntelemisen taito
sosiaalisuuden vahvistaja	<ul style="list-style-type: none"> • ryhmäytyminen: vastuu myös toisista, toiset voimavarana • samanarvoisuus: rohkeus puhua, keskusteluun kannustaminen • ajatusten esittämisen ja työskentelytapojen esittämisen ja arvioinnin foorum • vastapaino yksintyöskentelylle: keskustelumahdollisuus työtovereiden kanssa • työssä jaksamisen keino: hengähdyspaikka, työnohjauksellinen luonne
aktiivisuuteen kannustaja työpaikalla	<ul style="list-style-type: none"> • keskustelun virittäminen opiskeluaiheesta työpaikalla • aktivoituminen työpaikkakokouksissa • positiivisen palautteen antamiseen oppiminen • esimerkkinä toimiminen uusissa tilanteissa • ammattiryhmien välisten ristiriitojen esille nousu ja esille nostaminen
muutoksen kohtaamiseen valmentaja	<ul style="list-style-type: none"> • mahdollisuus tunteiden ilmaisuun: huolien yhteinen kokemus ja yhteiskunnallistuminen • tietoa suunnitelmista: ymmärryksen lisääntyminen, henkinen tuki • muiden kannustaminen muutokseen työpaikalla, esimerkkinä toimiminen • keskustelujen käynnistäminen työnantajan kanssa: epäselvät asiat selviksi • onnistumisen tunne yhteistyöstä ja yhdessä aikaansaamisen tuloksista
ay-toimintaan innoittaja	<ul style="list-style-type: none"> • kipinä toimia ay-liikkeessä • halu toimia omien ja tovereiden etujen ja työolojen puolesta

Ryhmien oppimisen merkitysten kuvauksissa dialogi nousi keskeiselle sijalle. Sen kuvauksissa on löydettävissä kolme näkökulmaa. Ensinnäkin, opintoryhmä sinänsä antoi tilaisuuden ja paikan keskustella muiden, pääasiassa samaa työtä tekevien ja samassa ammatissa toimivien kanssa. Toiseksi, ryhmäopiskelu pakotti omien dialogisten taitojen kehittämiseen, ja kolmanneksi yhteinen opiskelu synnytti ryhmäytymisen tunteen. Opintoryhmä antoi keskustelutilan näkemysten ja perustelujen, kokemusten ja tuntemusten, pelkojen ja ongelmien käsittelylle. Dialogia edesauttoi samanarvoisuuden tunne jäsenten välillä. Kun kenenkään mielipidettä ei pidetty lähtökohtaisesti tärkeämpänä tai arvokkaampana muiden mielipiteitä, uskalsi itsekkin osallistua keskusteluun, esittää ajatuksiaan ja arvioida muiden näkökantoja. Keskustelujen jatkuminen saman ryhmän kanssa muokkasi keskustelijoiden omia dialogisia taitoja. Suvaitsevaisuus ja pitkäjänteisyys kehittivät ja kuuntelemisen ja puhumisen taito, ylipäätään itsensä ilmaisukyky ja keskustelutaidot vankistuiivat. Yhteiset keskustelut kasvattivat myös yhteistä vastuuta

ja ryhmäytymisen tunnetta: opiskelu tapahtui juuri tässä ryhmässä, juuri näiden jäsenten panoksella toinen toistaan tukien. Keskustelujen koettiin antaneen henkistä tukea ja parempaa jaksamista vastapainona yksityöskentelylle ja uuvuttavalle työrytmille.

Ryhmiä kuvauksissa oppimisen merkityksistä ilmenee, että oppimisessa ei ole kyse vain opiskelijan omasta yksilöllisestä kasvusta ja ammatti-identiteetin vahvistumisesta. Oppiminen heijastuu myös vuorovaikutustilanteissa työtovereiden kanssa dialogitaitojen, pitkäjänteisyyden ja suvaitsevaisuuden kehittymisenä. Nämä luovat osaltaan parempaa pohjaa oman aktiivisuuden lisääntymiselle työpaikalla. Osallistuminen muun muassa työpaikkakokouksiin on helpompaa, kun omat keskustelutaidot ovat vahvistuneet ja samassa opintoryhmässä olleet työtoverit tulleet tutummiksi. Opiskelu antaa myös rohkeutta esittää positiivista palautetta työtovereille tai toimia esimerkkinä uusissa tilanteissa. Kokeilu osoittaa, että ryhmäopiskelu saattaa nostaa työpaikalla pinnalle myös ammattiryhmien välisiä ristiriitoja. Opintoryhmät edustivat useimmiten yhtä ammattiryhmää, jolloin oli luonnollista, että opiskeluaihetta lähestyttiin oman ammatin näkökulmasta. Kokeilun tuloksena ryhmäopiskelu antaa myös mahdollisuuden nostaa työpaikalla käsittelyyn ammattiryhmien välisiä ristiriitoja silloin, kun ryhmässä on useampien ammattiryhmien edustajia. Tämä luo tilaisuuden tarkastella opiskeltavaa ilmiötä eri näkökulmista.

Kokeilun tulosten perusteella ryhmäopiskelu toimii hyvin yhtenä muutoksen kohtaamisen keinona. Muutostilanteen ottaminen haltuun opiskeluprosessin aikana edesauttaa muutoksen kohtaamista. Ryhmäopiskelu antaa mahdollisuuden saada ja hankkia lisää tietoa tulevasta tai käynnissä olevasta muutoksesta. Yhteiset keskustelut luovat tilaa omien tunteiden purkamiseen, käsittelyyn ja reflektointiin. Ne auttavat myös ymmärtämään, että omissa kokemuksissa ei ole kyse vain yksilöllisistä kokemuksista, eivätkä ne ole siten yhden ihmisen ongelma, vaan ne välittävät laajempaa yhteiskunnallista ilmiötä kyseisessä organisaatiossa. Ryhmien jäsenten on helpompi kohdata muutos, kun näkökulma laajenee organisaation tasolle.

Vaikka kokeilun perusteella ryhmäopiskelulla ei juuri ole merkitystä ay-toimintaan innoittajana, kannustaa ryhmäopiskelu oppimisen merkitysten kuvauksiin viitaten välittömään yhteistoimintaan osallistumalla työpaikan tuotannollisten kysymysten käsittelyyn ja käynnistämällä keskustelua esimiehen kanssa itse tai yhdessä työtovereiden kanssa. Tämä ei kuitenkaan automaattisesti johda osallistumisen aktivoitumiseen paikallisessa ay-toiminnassa.

8 OHJAUSTOIMINTA

Tässä luvussa analysoin kokeilussa toteutettua ryhmäopiskelun ohjaustoimintaa kriittisyyteen kannustamisessa. Luvussa 5.2 olen kuvannut ohjaustoiminnan muotoja. Sen vuoksi tässä tarkastelen opiskelijoiden näkökulmasta ohjaustoiminnan kokemuksia. En kykene arvioimaan sitä, aiheuttiko juuri oma toimintani kriittisyyden edistymistä opintoryhmässä. Syy-seuraussuhteet eivät ole näin yksinkertaisia, koska opintoryhmät eivät toimineet omassa, muusta toimintaympäristöstä irrallaan olevassa tilassa. Voin kuitenkin tutkia sitä, minkälaista kriittisyyttä ja reflektiivisyyttä ryhmien kirjoittamat oppimispäiväkirjat välittivät sekä sitä, millä tavoin ryhmät suhtautuivat ohjaustoimintaani. Näiden vertailu aikaisemmin kuvattuihin ohjaustoiminnan tapoihini (luku 5.2) antaa mahdollisuuden arvioida, millä tavoin ryhmäohjausta kannattaisi kehittää.

Ennen oppimispäiväkirjojen ja kommenttikirjeiden ohjauksen tutkimista tarkastelen ja arvioin toimintaani tukihenkilönä ryhmien jäsenten opiskeluun liittyvien odotusten käsittelyssä. Opiskelijoilla on erilaisia odotuksia ryhmäopiskelulle, olettamuksia siitä, miten ryhmäopiskelu toteutuu. Odotukset perustuvat heidän aikaisempiin käsityksiin ja kokemuksiin opiskelusta ja oppimisesta. Joissakin tapauksissa ne saattavat muodostua oppimista häiritseviksi tekijöiksi. Mezirow puhuu transformatiivisen oppimisen mallissaan oppimisen esteistä ja vääristymistä. Käytännössä oppimisen mahdollisuus riippuu siitä, missä määrin opintoryhmä tunnistaa näitä esteitä tai vääristymiä ja on valmis uudelleen arvioimaan niitä (ks. luku 2). Transformatiivisen oppimisen mallia soveltaen tukihenkilön tehtävänä on tunnistaa näitä olettamuksia sekä kannustaa ja tarvittaessa auttaa ryhmää käsittelemään niitä. Tässä tarkastelen esimerkkitapausten avulla, minkälaisia sellaisia opiskeluun liittyviä odotuksia ryhmässä ilmeni, mitkä ryhmässä koettiin oppimista häiritsevänä tekijöinä ja mitkä nousivat keskusteluun kanssani tukihenkilönä. Samalla pohdin, minkälaisia mahdollisuuksia ylipäätään tukihenkilöllä on havaita näitä tilanteita sekä auttaa ja ohjata niitä silloin, kun hän ei ole läsnä ryhmien kokoontumisissa.

8.1 Opiskeluun liittyvien odotusten käsittely

Ryhmiin opiskeluun liittyvien odotusten tutkimisen tavoitteena on nostaa esiin tukihenkilötoiminnan kehittämisen kohteita kriittisyyteen kannustamisessa. Olen valinnut käsiteltäväksi sellaisia esimerkkitapauksia, joissa opiskeluun liittyvä olettaus leimasi ja osittain myös haittasi opintoryhmän opiskelua pidemmän aikaa. Valitsin kyseiset olettaukset, koska ne nousivat selkeästi esiin tutkimusaineistoista tukihenkilön tuen aiheina (ks. luku 5). Olettauksia esiintyi useassa ryhmässä. Kokonaiskuvan turvaamiseksi kuvaan odotusten ennako-olettamuksen käsittelyn etenemistä pääasiassa yhden opintoryhmän näkökulmasta. Vaikka olettaus on usein yksittäisen jäsenen käsitys, ulottuu sen vaikutus koko ryhmän oppimiseen. Myös tämä korostaa niiden käsittelyn tarvetta arvioidessani ohjaustoimintaani tukihenkilönä kriittisyyteen kannustamisessa.

Odotukset esimerkkitapauksineen kytkeytyvät

- 1) opiskeluaiheen valintaan,
- 2) oppimistavoitteen määrittämiseen,
- 3) oppimissuunnitelman toteutukseen sekä
- 4) asiantuntijaodotuksiin.

8.1.1 Kun opiskeluaihe on valittu, ei sitä muuteta

Kolme opintoryhmää valitsi opiskeluaiheensa useiden ryhmän jäseniä kiinnostavien aiheiden joukosta. Päivähoidon ryhmä valitsi ensimmäisessä kokoontumisessaan kahdesta jäseniä kiinnostavasta aiheesta työn vaativuuden arvioinnin. Aihe valittiin sovussa. Osa ryhmän jäsenistä perusteli valintaa erityisesti aiheen ajankohtaisuuden vuoksi. Ryhmän kotikunnassa valmisteltiin työn vaativuuden arvioinnin käyttöönottoa ja kokeiltiin arviointilomakkeita, joita ryhmäkin oli saanut käsiinsä. Osalle jäsenistä aihe oli niin uusi, että se herätti myös epäileviä kysymyksiä.

”Se, että, mitä se sitten on tämä työn vaativuuden arviointi? Miten se ninkun, miten sitten pisteytetään nämä työt? Minä en ainakaan tiedä sitä.” (päiväh/h/2)

Ryhmä ei kuitenkaan lähtenyt käsittelemään kysymyksiä perusteellisemmin, koska kukaan ei ollut aihevalintaa vastaan. Tästä syystä en tukihenkilönäkään tarttunut erilaisiin näkemyksiin aiheesta. Ajattelin, että erilaisten mielipiteiden käsittely

tulee myöhemmin opiskelun yhteydessä. Toistakaan aihetta ei hylätty kokonaan, vaan se päätettiin mahdollisuuksien mukaan kytkeä valitun aiheen käsittelyyn. Seuraavassa kokoontumisessa pyysin ryhmää kertomaan omista senhetkisistä käsitteistään opiskeluaiheestaan. Tällöin ryhmässä nousi uudestaan epäilyjä aihetta kohtaan.

”Minulle heräsi semmoisia ajatuksia, että se on tietysti hyvä, että tällaisia on. Mutta se, että pystytäänkö se viemään loppuun asti, niin se on semmoinen, mikä minulla on mielessä. Että löytyykö niin paljon semmoista objektiivista katsontakantaa siihen, että me saadaan palkkaerot tasaiseksi ja esimerkiksi meidän työtä ruvetaan arvostamaan, niin että me nousta sieltä palkkakuopasta.” (päiväh/h/6)

”Siinähan se tökkii ihmisillä. Pitäisi nähdä, että tämä työn vaativuuden arviointi just tasaa näitä palkkoja.” (päiväh/h/2)

”Mutta minä epäilen sitä, että se törmää tuohon palkkaukseen.” (päiväh/h/4)

Ryhmässä siis esitettiin erilaisia näkemyksiä, mutta ne eivät herättäneet suurempaa keskustelua. Jäsenet olivat koonneet oppimateriaalia aiheesta – lehtileikkeitä, tutkimuksia ja raportteja – ja ryhmän tarkoituksena oli laatia niiden avulla oppimissuunnitelma. Osa jäsenistä oli juuri osallistunut aihetta käsittelevälle kurssille, ja he kertoivat sen kokemuksia. Kaikki tuntui olevan päällisin puolin kunnossa. Silti ryhmällä näytti olevan vaikeuksia käynnistää aiheen opiskelu. Myös minulta pyydettiin neuvoa: ”Sanos, mitä meidän kannattaa nyt sitten seuraavaksi kerraksi tehdä?” (päiväh/h/6). Tein ehdotuksen ja ryhmä toimi sen mukaisesti.

Ryhmän keskustellessa aiheesta kolmannessa kokoontumisessaan yksi ryhmän jäsenistä totesi, että hänellä on ”semmoinen olo tässä hommassa, että vilistäänkö pois, kun minä en saa mitään otetta” (päiväh/h/5). Muutkin jäsenet totesivat, että opiskelussa on ”pallo hukassa”. Osallistuessani myös tällöin ryhmän kokoontumiseen esitin ryhmälle aihevalinnan uudelleenarviointia.

”Mutta tässä on minun mielestäni yksi sellainen asia, mistä teidän pitää keskustella. Ja se on se, että minulla on ainakin pikkuisen sellaista oletusta, että kaikki teistä ei ole kovin innoissaan tästä aiheesta. Ja se on tuota sellainen asia, että se aihe, mikä valitaan, niin jokaisen pitää olla sen takana.” (päiväh/h/th)

Ryhmässä käynnistyi vilkas keskustelu asiasta ja jäsenet esittivät omia tulkintojaan tilanteesta. Osa perusteli näkemystään opiskeluaiheen outoudella, osa sillä, että oli ehtinyt orientoitua toisen aiheen opiskeluun, ennen kuin ryhmä teki päätöksen aihevalinnasta.

”Minä en ainakaan kunnolla miellä, että mikä se on (työn vaatavuuden arviointi,TT).”
(päiväh/h/2)

”Niin ja minulla on ainakin se ongelma, että minä kerkesin jo mielessäni ajattelemaan tämän niin toisenlaiseksi. Että minulla on sellainen - olen minä vähän työn vaatavuuden arvioinnista lukenut, mutta sanotaan, että se on niin laaja paketti, että minä en ole henkilökohtaisesti pystynyt ottamaan siitä kiinni. Ja se ei ole kenenkään muun vika kuin minun omani.” (päiväh/h/1)

Ryhmän jäsenet eivät ryhtyneet miettimään aiheen vaihtamista. Sen sijaan ryhmä aloitti pohdiskelun siitä, miten he saisivat otteen opiskeluunsa, ja miten aiheen käsittelyn saisi liitettyä osaksi työarjen toimintaa. Ne, joille aihe oli tutumpi, kertoivat myös kokemuksistaan, miten itse olivat tutustuneet aiheeseen. Joidenkin jäsenten todetessa päässeensä tutuksi aiheen kanssa kuunnellessaan ulkopuolisen asiantuntijan esittelyä esitin asiantuntijan käyttöä myös tässä tilanteessa. Ehdotuksestani ryhmä päätyikin pyytämään oman liittonsa asiantuntijalta johdatteluluennon aiheeseen. Päiväkirjaan kirjoitettiin:

”Mietimme, miten jatkaisimme tästä eteenpäin, koska meillä ei ollut yhteneväistä näkemystä, eikä oikein saatu asiaa rajattua. Toiset tietävät jo asiasta paljon enemmän. (...) Päätimmekin seuraavaan kokoontumiseen pyytää asiantuntijaa liitosta.”
(päiväh/pk)

Opiskelun loppuarvioinnissa palautin mieliin aiheen valintaprosessin ja kysyin, miksi ryhmä piti kiinni valitsemastaan aiheesta. Vaikka ryhmä totesi työn vaatavuuden arvioinnin tulleen tutuksi, myönsi se, että aihe olisi pitänyt uskaltaa vaihtaa opiskelun alkuvaiheessa.

”Sitä on oppinut kriittiseksi itseänsä kohtaan, että mitä varten kerran, kun tämä tökkii, miksei sitä myönnetä, vaan sanoo, että ei tätä vaihdeta. Miksei sitä voinut myöntää? Miksi sitä piti hakata? (...) Jos tuossa on kivi ja sinä olet päättänyt suoraan mennä ja sinä vaan hakkaat pääsi mäsäksi. Tässä on ihan sama juttu. Sitä huomaakin, että yhtäkkiä itsellä tökkii. Tässä taas panee miettimään, että hetkinen: löysi itsestä ihan jonkin uuden piirteen.” (päiväh/lh/5)

”Minun mielestäni niin kuin puolilla voimavaroilla jokainen on niin kuin jarruttanut. Että sanotaan, että se motivaatio on ihan selvästi kärsinyt. Että mieli on tehnyt, mutta sitten on oma sellainen vastustus kyllä koko aika. Että minä en koskaan ole näin pitkäpinnaisesti mitään, että oikein on, sanotaan, että minä olen tehnyt sen, mutta se on vaan ollut sellaista ylimäärästä.” (päiväh/lh/1)

Ryhmän takertuminen aiheeseen ilmentää vankkaa sitoutumista opiskeluprosessiin: ”Kyllä tämä akkaporukka tekee vaikka mitä” (päiväh/1h/5/). Samanaikaisesti osalla ryhmän jäsenistä oli sitoutumisen rinnalla hiljaista vastarintaa sellaista aihetta kohtaan, jota itse ei ollut esittänyt, ja jonka tilalla olisi toivonut tai oli jo olettanut olleen toisen aiheen. Voidaankin sanoa, että ryhmä oli sitoutunut itse opiskeluprosessiin, mutta ei sellaisen oppisisällön oppimiseen, mikä olisi edellyttänyt opiskelijoiden omaa aktiivista tiedon käsittelyä, muokkaamista ja uudelleen arviointia. Opiskelijoita puuttui ”palava halu” oppia työn vaativuuden arvioinnista omasta työstään käsin. Ryhmä opiskeli sitä sen vuoksi, että se oli valittu aiheeksi. Opintoryhmää piti koossa jokin muu kuin halu oppia valittua aihetta. Koska lähes kaikki ryhmän jäsenet olivat työskennelleet yhdessä ja osa oli myös opiskellut aiemmin samassa opintoryhmässä, tilannetta voidaan tulkita siten, että aiheesta luopuminen kesken opiskelun olisi koettu opiskelun epäonnistumisena.

Ryhmän lähtökohtana oli hoitaa käynnistämänsä asia, opiskelu, loppuun ja ryhmä piti sitä tietynlaisena kunnia-asiana, vaikka opiskelikin vapaaehtoisesti. Kyse ei ole aivan samantyyppisestä selviytymisen eetoksesta, johon Kortteinen¹ (1992) kiinnitti huomiota vertaillaessaan pankkitoimihenkilöiden ja metallityöntekijöiden vastakohtaisuuksia joustavan tuotannon oloissa. Yhteistä siihen oli kuitenkin se, että opiskeluun sitoutumiseen kytkeytyi eettisiä tai moraalisia elementtejä, jotka määrittivät omaa itsellistä pärjäämistä ja siten kunnian säilyttämistä epämieluisissa tilanteissa. Tässä tapauksessa epämieluisaksi tilanteen teki se, että ryhmä ei kokenut opiskeluaihetta omakseen.

Opiskeluaiheesta yhdessä sopiminen ei vielä automaattisesti näytä merkitsevän sitä, että opiskelija kokisi aiheen omakseen. Ryhmä piti opiskeluaiheeseen sitoutumistaan loppuarvioinnissa oppimista häiritsevänä tekijänä. Tukihenkilönä osallistuin normaalia useammin päivähoidon ryhmän kokoontumisiin, ja minulla oli mahdollisuus tehdä välittömästi ehdotuksia opiskeluun. Osallistumisestani oli se etu, että siten sain enemmän viestejä ja tietoa oppimistilanteesta ja opiskeluaiheeseen liittyvästä epävarmuudesta kuin päiväkirjoissa oli luettavissa. Tästä huolimatta en tukihenkilönä sittenkään opiskelun alussa nostanut riittävän painetta esille opiskeluaiheen ristiriitaisia näkemyksiä ja niiden käsittelytarvetta. Tämä johtui siitä, että varoin ohjeistamasta liikaa ryhmää, jotta ryhmä itse tekisi valintansa opiskelunsa suhteen.

¹ Kortteinen (1992, 124) tulkitsi selviytymisen eetosta markkinasuhteiden tuottamien sosiaalisten jännitteiden kautta syntyneeseen tilanteeseen, jossa itsellinen pärjääminen markkinoiden rakenteistamassa yksilöllisessä kilpailussa on henkilökohtainen kunnia-asia.

8.1.2 Oppimistavoite määritellään opiskelun alussa

Ryhmäopiskelussa on yleensä pidetty tärkeänä yhteisten oppimistavoitteiden määrittämistä. Yhteisesti asetettujen tavoitteiden uskotaan vaikuttavan ratkaisevasti opiskelun onnistumiseen, opiskelumotivaatioon ja sitoutumiseen (Opimme yhdessä 1994, 15; Niemelä 1997, 183). Ajatellaan, että mitä selvemmin osallistujat hahmottavat toiminnan tavoitteen, sitä ripeämmin ryhmä pääsee työssään liikkeelle. Jos yhteisessä keskustelussa ei synny selkeää kuvaa jäsenten odotuksista oppimiselle ja oppimisen tavoitteista, saattaa opiskelu johtaa hyvinkin laajaan odotusten kirjoon (Rogers 1986, 78). Siksi vaatimuksena (esim. Niemelä 1997, 183) on esitetty, että tavoitteet ovat selviä ja konkreettisia, mieluummin mitattavissa olevia, jolloin ei erikseen tarvitse miettiä, saavutettiin ne, vain ei.

Tavoitteiden määrittämisen vaikeutta ei kiistetä. Niemelä (mt.183) pitää tavoitteen asettamista ehkä opintoryhmän vaativimpana tehtävänä, missä ryhmä usein tarvitsee asiantuntevaa metodista ohjausta. Hänen mielestään tavoitteen määrittäminen edellyttää pohjustustyötä, jossa kartoitetaan aiheen kannalta tärkeä elämäkokemus eli oma koettu maailma kuvaamalla muun muassa aiheeseen liittyviä kokemuksia, pelkoja, tunteita ja haaveita. Tällöin ryhmässä opitaan yhdistämään erilaisia elämäkokemuksia ja osaamista. Vaikka tätä pohjustustyötä tehtiin opintoryhmien alkukeskusteluissa, oppimista haittaavaksi tekijäksi saattoi nousta se, että tavoitteiden määrittämisen oletettiin tapahtuvan nopeasti, selkeästi ja yhdellä kerralla, jonka jälkeen alkaisi varsinainen opiskelu.

Useassa ryhmässä oppimisen tavoite määriteltiin alkukeskustelussa yleisellä tasolla: ”saada työntekijöiden ääntä kuulumaan”, ”pienryhmätyön ja yksilövastuiseen hoitotyön syventäminen”, ”opittaisiin arvostamaan ja ymmärtämään sekä omaa että toistemme työtä paremmin”. Näin asetettuna tavoite ei vielä kertonut paljon siitä, mitä ryhmä itse asiassa tulisi opiskelemaan. Tämän vuoksi kannustin kaikkia ryhmiä niiden ensimmäisinä tehtävinään määrittämään oppimistavoitteensa tarkemmin niin, että se ohjaisi selkeämmin oppimissuunnitelman rakentamista.

Mielenterveyshoitajien ryhmä määritti opiskelunsa käynnistyessä aiheeseen riippuvuusongelmaiset. Ryhmä perusteli aihettaan sillä, että se käsittelee vuorovaikutusta hoitajan ja potilaan välillä, on siten tuttu kaikille, ja että siinä on myös uutta opittavaa. Opiskelun alussa ryhmä teki tietoisesti ratkaisun olla rajaamatta ja suunnittelematta aihetta tarkemmin, koska ryhmä oletti sen muotoutuvan ensimmäisten kokoontumisten aikana. Sen vuoksi ryhmä ei myöskään määrittänyt heti opiskelunsa tavoitetta. Tukihenkilönä ehdotin aiherajauksen ja tavoitteen määrittämisen lähestymistä siten, että ryhmä listaisi omasta mielestään ongelmallisilta tai kiinnostavilta tuntuvia asioita ja keskustelisi siitä, miten ryhmän jäsenet itse sillä hetkellä suhtautuvat riippuvuusongelmaisiin ja millä perusteilla.

Ryhmä tarttui aiheeseen keskustelemalla omista kokemuksistaan. Samalla se päätti hankkia keskustelujensa tueksi läheisriippuvuutta käsittelevän kirjan². Täältä pohjalta ryhmä tarkensi neljännessä kokoontumisessaan aihettaan ensin riippuvuusongelmaisten kohtaamiseksi, jolloin keskeiseksi kysymykseksi nousi, "(...) kuinka läheltä riippuvuuskuvio pitää nähdä, että sitä voi ymmärtää." (mielenth/pk). Kuudennessa kokoontumisessa aihe tarkentui läheisriippuvuuden kohtaamiseksi. Ryhmä jatkoi edelleen aiheeseen tutustumista kirjan avulla. Jonkin ajan kuluessa, kahdeksannessa kokoontumisessaan ryhmä täsmensi oppimistavoitettaan. Ryhmän päiväkirjassa todettiin, että opiskelun alkuvaihe oli käyty asioiden pohdintaan "tutustumismielessä", mutta nyt nousi tarve keskittyä osa-alueittain aiheeseen, "tavoitteena pystyä esittämään asia selkeästi muillekin". Tässä vaiheessa ryhmä määritteli opiskeluaiheen tavoitteen niin, että se kirjattiin myös päiväkirjaan. Yhdeksi keskeiseksi tavoitteeksi nousi oman suhtautumisen selkiyttäminen läheisriippuvuuteen.

"Työryhmän tavoitteita: Mitä on läheisriippuvuus? Miten se työssämme näkyy? Miten asian tällä hetkellä ajattelen?" (mielenth/pk)

Kysyessäni opiskelun väliarviointitapaamisessa kokemuksia ryhmäopiskelusta, nosti yksi ryhmän jäsenistä keskusteluun oppimistavoitteen määrittämisen vaikeuden. Epätietoisuutta opiskelussa näytti synnyttäneen opiskelijan oma odotus siitä, että ryhmä määrittää oppimistavoitteen heti opiskelun alussa ja opiskelu sitten vain alkaa sen jälkeen. Näin ei kuitenkaan tapahtunut.

"Sehän tässä on vaikeus semmoisessa ryhmässä, että kuinka paljon helpompaa se olisi, sehän olisi ihan eri asetelma, että olisi joku opettaja. Minä rupesin miettimään, että tässä ryhmän alussa vedetään jonkinlaiset viivat siitä, että mikä on tämän ryhmän tavoite, kuin vaikeaa se on. Kuitenkin jonkinlainen tavoite pitäisi olla, marginaali, että mitä me haetaan tältä opetukselta, minkä puitteissa me tässä tavoitellaan. Minulla on aika epävarmaa tässä oikeastaan, ruvennut hämärtymään se raja, että mitä me tässä tavoitellaan loppujen lopuksi. Pyritäänkö me pois läheisriippuvuudesta, pyritäänkö me tulemaan tutuksi, että minkälainen läheisriippuvuus on? Että hyödynnetäänkö me sitä hoitotyössä vai pyritäänkö pääsemään itse pois siitä?" (mielenth/h/4)

Kysyessäni vielä muilta, onko oppimistavoite selkiytynyt, osa ryhmän jäsenistä totesi tavoitteen välillä unohtuneen tehdystä aiherajauksesta huolimatta. Osa puolestaan koki, että tavoitetta oli lähestytty toisesta suunnasta. Tästä huolimatta

² M. Beattie: Irti läheisriippuvuudesta: miten lopetan muiden holhoamisen ja alan huolehtia itsestäni. 1994.

ryhmän jäsenet näkivät, että opiskeluaihe on tullut koko ajan selkeämmäksi ja tutummaksi.

”Siitähän ei kuitenkaan pääse mihinkään, että vaikka me kuinka haparoidaan, niin kyllähän tämä ryhmä on antanut. On tämä asia koko ajan käynyt tutummaksi. Se, että ninku se kiinnostus on herännyt, miten sitä löytää työssään, kuka mahdollisesti olisi sellainen potilas, joka todella on läheisriippuvainen.” (mielenth/h/3)

Osallistuessaan ulkopuolisen järjestämään koulutustapahtumaan ovat useimpien sekä aihe että oppimistavoite opiskelijan näkökulmasta ennakolta määriteltäviä. Itseohjautuvassa opiskelussa opintoryhmä sen sijaan luo itse itselleen oppimistapahtuman. Opiskelun haparoinnilta saattaa tuntua se, että tavoitteen määrittämiseen kuluu paljon aikaa. Mielenterveyshoitajien opiskelulle näytti kuitenkin olleen hyödyksi se, ettei tavoitetta pyrittykään määrittämään alkuvaiheessa kovin tarkkaan. Sen annettiin elää prosessinomaisesti, vaikka tämä merkitsikin sitä, että suurin osa opiskeluaajasta kului lopullisen tavoitteen selkiytymiseen. Jokaisella ryhmän jäsenellä oli opiskelun alkaessa oman aikaisemman tietonsa ja kokemuksensa kautta jokin käsitys ensiksi valitusta aiheesta, tässä tapauksessa riippuvuusongelmaisista. Vaikka aihe koettiin ryhmässä opiskelun lähtötilanteessa ”tutuksi”, selkiytyi se vasta yhteisissä keskusteluissa ryhmän avatessa riippuvuus käsitettä ja omia kokemuksiaan vuorovaikutuksesta riippuvuuspotilaiden kanssa. Kun ”tutuja” asioita käytiin yhdessä keskustellen läpi, syntyi niistä pikkuhiljaa ryhmän yhteistä tietoa. Vasta tämä ryhmän yhteinen, osin myös uusi tieto ryhmän yksittäisille jäsenille, loi yhteisen lähtökohdan oppimistavoitteen täsmentämiselle.

Opiskelun alussa toteamus tutusta aiheesta viittaa pääasiassa opiskelijan yksilölliseen käsitykseen asiasta. Kuunnellessaan myös muiden mielipiteitä ja ottaessaan välimatkaa omiin arvoihinsa ja uskomuksiinsa ryhmän jäsenet saivat lisävälineitä oman näkemyksensä tarkistamiseen (Meyers 1987, 27; ks. myös Ropo 1992, 107). Transformatiivisen oppimisen mallissa diskurssiin osallistuminen merkitsee juuri tätä. Mezirow korostaa sitä, että se antaa yksilölle mahdollisuuden testata ja arvioida omia oletuksiaan. Ryhmäopiskelun edistymisen kannalta yksilöllisen ymmärryksen selkiytymisen rinnalle yhtä tärkeäksi näyttää muodostuvan se, että ryhmä keskustelujen avulla muokkaa yksilöllisistä tiedoista ryhmän yhteistä, kollektiivista tietoa yhteiseksi ymmärrykseksi opiskeluaiheesta. Dilschmanniin ja Bergiin viitaten Docherty (1996, 36–37) nimittää tällaista kollektiivisen oppimisen myötä ryhmälle muodostunutta kuvaa yhteiseksi kognitiiviseksi kartaksi opiskeltavasta asiasta. Mielenterveyshoitajien ryhmässä tähän viittasi ryhmän päiväkirjan toteamus siitä, että ryhmässä oli aiheen tutustumisvaiheesta siirrytty uuteen oppimistavoitteeseen: kykyyn esitellä asiaa myös muille. Yhteinen kognitiivinen kartta auttaa ryhmää tavoitteen määrittämisessä ja uuden oppimisessa

ryhmässä. Yhteisen kartan muodostuminen ei kuitenkaan tapahdu hetkessä. Se edellyttää opiskeltavan aiheen sulattelua useammassa keskustelussa ja yhteisen tietoperustan rakentamista koko ryhmälle.

Tukihenkilönä pystyin seuraamaan tavoitemäärittelyn etenemistä ryhmän lähettämien päiväkirjojen välityksellä. Silti tapaamiseni ryhmän kanssa väliarviointikeskustelussa oli tärkeä. Keskustelu nosti esille tavoitteen määrittämiseen liittyvän odotuksen tavoitteen määrittämisestä opiskelun alussa ja tästä odotuksesta syntyneen epävarmuuden ryhmän oppimistavoitteeseen. Päiväkirjasta ei tätä tietoa välittynyt. Vaikka tämä oletus ei estänyt ryhmän oppimista, nosti se kiinnostavalla tavalla esille omaehtoisesti opiskelevan ryhmän ja asiantuntijan ohjauksessa tapahtuvan opiskelun eron oppimistavoitteen määrittelyssä. Ymmärsin, että tämä olettamus oli ohjannut myös itseäni aikaisemmin. Keskustelussa totesinkin tämän:

”Joo, tämä tavoite tähän opiskelulle. Itse aikaisemmin ajattelin sillä tavalla, että on varmaan helppo määrittellä tavoite, kun aloitetaan ryhmän opiskelu, että me vain määrittelemme sen. Mutta mitä pidemmän aikaa olen seurannut näitä ryhmiä, niin olen huomannut sen, että se tavoite vasta muotoutuu tässä sitä mukaan, mitä pidemmälle me tutustutaan siihen aiheeseen. Mutta sen on kauhean tärkeää, että se koko ajan on mielessä, että mihin me oikeastaan pyritään, kun käsitellään tätä aihetta.” (mielenth/h/th)

Tavoitteen määrittäminen on tärkeä osa oppimisprosessia. Tukihenkilön yhtenä tehtävänä on auttaa omaehtoista ryhmää sen määrittämisessä ja huolehtia, että ryhmä lopulta sen myös määrittää. Kokeilu osoitti, että itse tavoitteen määrittäminen on jo osa oppimisprosessia, koska sen aikana ryhmä muodostaa yksilöiden esiymmärryksestä yhteistä esiymmärrystä oppimisensa tavoitteesta. Sen vuoksi onkin tarpeen, ettei tukihenkilö hoputa tavoitteen määrittelemisessä vaan auttaa ryhmää näkemään sen prosessina.

8.1.3 Oppimissuunnitelma tehdään toteuttamista varten

Omaehtoisen opiskelun yhtenä perusajatuksena on se, että ryhmä laatii yhdessä oppimissuunnitelman ja samalla sopii opiskelutavastaan ja oppimisen apuna käyttämästään oppimateriaalista. Oppimisen kannalta keskeiseen asemaan tavoitteiden rinnalle nousevat keinot, joilla tavoitteisiin pyritään. Opiskelun käynnistymisen helpottamiseksi suosittelin ryhmiä hahmottamaan oppimisprosessiaan

sellaisen suunnitelman avulla, jossa luonnostellaan kokoontumiskohtaisesti opiskeltavat asiat, työtavat ja tietolähteet (ks. Opimme yhdessä 1994, 17). Korostin suunnitelman laadinnassa sitä, että oppimistavoitteen selkiytymisen ja opiskelun etenemisen myötä ryhmä arvioisi suunnitelmaansa ja tekisi siihen tavoitteen ohjaamia muutoksia. Ehdotin myös, että jokaisen kokoontumisen päätteeksi ryhmä tarkistaisi seuraavaksi kerraksi ideoidun oppimissuunnitelman ja tekisi siihen tarvittaessa korjauksia.

Kolme pintoryhmää laati suunnitelman kirjallisesti koko opiskelun ajaksi. Seitsemän ryhmää sopi oppimissuunnitelman yleisperiaatteet pidemmäksi aikaa ja kokoontumisen päätteeksi suunnitteli seuraavan kerran opiskelunsa. Loput kolme ryhmää suunnittelivat etukäteen yhden kokoontumisen kerrallaan. Kiinnostavaa kriittisyyden kehittymisen näkökulmasta oli se, että ryhmillä oli vaikeuksia irrottautua laaditusta oppimissuunnitelmasta tai sovitusta opiskelutavasta. Oppimissuunnitelman noudattaminen näytti jättäneen taka-alalle pyrkimyksen saavuttaa ryhmän määrittämä oppimistavoite.

Vanhainkodin ryhmä oli opiskeluaiheesta päättäessään listannut päiväkirjaan oppimateriaalia, jonka avulla voisi opiskella aihetta. Ensimmäisessä tapaamisessamme jätin muutaman aihetta käsittelevän opintoaineiston ryhmälle tutustuttavaksi. Ryhmä ei heti valinnut niistä mitään, vaan päätti ensin tutustua aineistoihin tarkemmin. Opiskelun tukena ryhmä käyttikin aluksi muun muassa opiskeluaihetta käsitteleviä artikkeleja. Jonkin aikaa opiskeltuaan ryhmä arvioi opiskelunsa etenemistä, eikä ollut siihen kovin tyytyväinen. Ryhmä halusi saada opiskeluunsa selkeyttä ja loogisuutta ja päätyi Yhdessä tuloksia -opintoaineistoon³. Siinä käsiteltiin ryhmän valitseman aiheen, työn ja työyhteisön muutoksen lisäksi paikallista ammattiyhdistystoimintaa. Oppimateriaalin valintaa ryhmä perusteli päiväkirjassa myös sillä, että opintoryhmää kiinnostivat työsuhteen ehtoihin liittyvät asiat.

Päiväkirjassaan ryhmä ei kuvannut tarkemmin, muuttiko se aiemmin määrittämänsä oppimistavoitetta laajentaessaan opiskeluaihettaan. Kommenttikirjeessäni toivoin ryhmän arvioivan uudelleen oppimistavoitteen määrittämisen tarvetta. Päiväkirjoissa ei myöhemminkään löytynyt merkintää tämänlaisesta keskustelusta. Vasta loppuarviointikeskustelussa ilmeni, että opintoaineisto oli suunnannut ryhmän opiskelun painopistettä toisaalle ryhmän aiemmin asettamasta oppimistavoitteesta. Ryhmän opiskelua alkoikin ohjata opintoaineiston loppuunsaattaminen. Tämä rajoitti osaltaan aiempaan oppimistavoitteeseen tähtäävää opiskelua.

”Joo, minun mielestä tämä on kuitenkin mennyt niinku aika paljon ohitse tästä meidän työstä. Tässähän käsitellään aika paljon ammattiyhdistysliikettä. Kuiten-

³ Yhdessä tuloksia. KTV-TSL opintoaineisto. Työväen Sivistysliitto. ei painov.

kin minä odotin, että olisi justiinsa niin, että, miten voidaan tämmöistä työilmapiiriä, että miten voitaisiin sitä parantaa.”(vanhaink/h/m10)

”Me käytiin ihan järjestelmällisesti alusta saakka aineisto läpi. Joo siihen meille vissiin tuli virhe, että me ihan käytiin järjestään läpi ja sitten huomataan että aika loppuu kesken. Kyllä me aika pitkälle päästiin. Sitten me ruvettiin jo hyppimään vissiin marraskuussa. Sen takia tämä tuntui välillä raskaalta. Ei ihminen kirjastotakaan hae kirjaa, mikä ei kiinnosta. (...) Mutta eikö missään vaiheessa tullut semmoista kirjelmää, että ’ottakaa sieltä kirjasta semmoisia aiheita, mikä teitä kiinnostaa’? Me ihan vaan ruvettiin käymään sitä läpi.” (vanhaink/lh/5)

Vanhainkodin ryhmä otti opintoaineiston opiskelunsa ohjaimeksi, koska ryhmä oletti sen tuovan opiskeluun selkeyttä ja loogisuutta. Oppimateriaalia systemaattisesti läpikäyden oli mahdollista sopia kotitehtävä seuraavalle kokoontumiselle. Siten tiedettiin jo etukäteen, mikä oli seuraavan kerran opiskeluaihe. Yllä olevan sitaatin perusteella voidaan hahmotella oletuksena olleen myös sen, että oppikirja tai opintoaineisto pitää opiskella alusta loppuun asti riippumatta siitä, mitä asioita kirja pitää sisällään ja minkälainen yhteys niillä on oppimistavoitteeseen. Opintoaineistoa systemaattisesti opiskeltaessa nousi aineistosta käsiteltäväksi sellaisiakin asioita, joihin kaikilla ryhmän jäsenillä ei ollut kiinnostusta. Se horjutti ryhmän oppimismotivaatiota.

Opiskelussa käytetty oppimateriaali voi muuttua oppimista rajoittavaksi tekijäksi, jos siihen tukeudutaan liiaksi, ja se alkaa siten määrittää oppimisen suuntaa. Yllä olevien sitaattien perusteella voidaan näin olettaa käyneen vanhainkodin ryhmässä. Keskeiseksi kysymykseksi nousee se, millä tavoin ryhmä määrittää odotuksensa oppimateriaaliin oppimistavoitteisiinsa nähden. Ryhmän tulisi oppimateriaalia valitessaan osata arvioida, käsitelläänkö kyseisessä materiaalissa juuri niitä kysymyksiä ja asioita, joita ryhmä on suunnitellut opiskelevansa, ja riittääkö kyseinen materiaali vai tarvitaanko sen lisäksi jotain muuta. Siivousalan opintoryhmä ratkaisi samanlaisessa tilanteessa asian päättämällä opiskelun jälkeen arvioida, millä tavoin heidän käyttämänsä opintoaineisto oli auttanut oppimistavoitteen saavuttamista. Ryhmä ei pohtinut sitä, mitä olisi tapahtunut, jos aineisto ei olisi antanut apua oppimistavoitteeseen sisällyttämiensä asioiden käsittelyyn. Ryhmän ilmoittaessa opintoaineiston valinnasta pyysin sitä tarkastelemaan tavoitetta uudelleen opintoaineiston aiheiden pohjalta. Ryhmän päiväkirjassa todettiin:

”Tavoitteemme on lukea kirja läpi ja katsoa, jos saamme siitä jotain ideoita.” (si2/pk)

Valmiin opintoaineiston tavoin opintoryhmän itsensä laatima oppimissuunnitelma saattoi rajata opiskelun tiukasti suunnitelman sisälle. Oppimissuunnitelman

mukaisesti kukin toimistoalan ryhmän jäsen valmisteli vuorotellen luennon koostumiseen sovitusta aiheesta. Ryhmä ei perustanut opiskeluaan valmiiseen oppimateriaaliin. Sen sijaan laadittu suunnitelma alkoi rajata ryhmän opiskelua siten, ettei opiskeluaiheen käsittelyä jatkettu seuraavassa kokoontumisessa, vaikka keskustelu jäi kesken. Jokaiselle aiheelle oli suunnitelmaan merkitty vain yksi kokoontumiskerta.

”Mutta tänään minä luin senkin, kun kirjoitit, että jos tulee kiire, niin jätätte kesken ja jatkatte seuraavalla kerralla. Mutta meillähän on ollut aina kiire, että saadaa aihe loppuun käsiteltävä, että päästään toiseen aiheeseen.” (toimisto/lh/1)

”Niin, sitä ei tapahtunut.” (toimisto/lh/3)

Toimistoalan ryhmän opiskelua mutkistivat lähettämäni kommenttikirjeet, koska ne käsitelivät edellisen kerran opiskeluaihetta. Ryhmä kertoi varanneensa jokaisen kokoontumisen alusta aikaa kommenttikirjeeni käsittelyyn ja siten edellisen opiskeluaiheen keskusteluun. Tämän jälkeen he kuitenkin siirtyivät suunnitelman mukaiseen aiheeseen riippumatta siitä, oliko keskustelun aikana syntynyt tarvetta jatkaa edellisen aiheen opiskelua. Loppuarvioinnissa ryhmä totesi aiheiden opiskelun jääneen kesken. Opiskelun jatkaminen olisi edellyttänyt syvällisempää perehtymistä aiheisiin ja vaatinut enemmän aikaa, kuin ryhmän jäsenet olivat sillä hetkellä valmiita käyttämään.

”Jos niihin porautuisi syvemmalta, niin se kyllä pitää ottaa, se vaatii sitten aikaa ja siihen pitää perehtyä. Että tämä alustus oli sellainen parin illan homma kotona. Se kyllä vaatii sellaista perehtymistä kanssa. Mutta sitten jos ruvetaan oikein kaivamaan ja sitä minä en tiedä. Tuntuu, että –” (toimisto/lh/3)

”Siihen se loppuu. (opiskelu, TT)” (toimisto/lh/1)

”Kyllä.” (toimisto/lh/3)

Tarkka oppimissuunnitelma tai valmis oppimateriaali, esimerkiksi opintoaineisto luo turvallisuutta itseohjautuvaan ryhmäopiskeluun. Sen avulla ryhmä kokee kykenevänsä pitämään opiskelun koossa. Rauste von Wright ja von Wright (1995, 38) ovat todenneet, että tavoitteen säädelläessä sitä, mitä yksilö tai ryhmä pyrkii tekemään, oppimista säätelee se, mitä yksilö tai ryhmä tosiasiallisesti tekee. Tämän tutkimuksen kokemukset tukevat tätä toteamusta. Tukihenkilönä yritin ohjata oppimistavoitteista nousevaa oppimissuunnitelman laadintaa tarjoamalla mallia oppimissuunnitelman laatimiseksi ja sen tarkistamista, jos ryhmä tarkistaa oppimistavoitetta. Koska tavoite saattaa muovautua vasta opiskelun aikana, on oppimissuunnitelman oltava joustava. Kriittisyys edellyttää sitä, että ryhmä kyke-

nee arvioimaan myös opiskeluprosessin aikana oppimissuunnitelman ulkopuolelta tulevia virikkeitä suhteessa oppimistavoitteeseen ja sen pohjalta päättämään, missä määrin ryhmä tarttuu niihin. Näin ollen oppimissuunnitelman laadinnassa minun olisi ehkä vielä enemmän pitänyt painottaa sitä, että suunnitelman tulee tukea oppimistavoitetta. Ryhmää olisi siten pitänyt ohjata arvioimaan sitä, miten tämä toteutuu.

Tukihenkilönä olin tietoinen kyseisten ryhmien opiskelusuunnitelmista. Päiväkirjojen välityksellä kykenin myös seuraamaan suunnitelman toteutumisen etenemistä. Sen sijaan päiväkirjoissa ei välittynyt ryhmän jäsenten suhtautumista kommenttikirjeissä esittämiini kysymyksiin, eikä myöskään jäsenten kokemuksia opiskeluaiheiden mielekkyydestä. Nämä nousivat esille vasta välittömissä arviointitilanteissa tukihenkilön kanssa. Tämä korostaa erityisesti opiskelun alkuvaiheessa tarvetta ryhmän ja tukihenkilön yhteisiin ohjauskeskusteluihin. Omaehtoisessa ryhmäopiskelussa tukihenkilön on kuitenkin varottava ottamasta auktoriteetin roolia edes opiskelun alkuvaiheessa, vaikka rooli muuttuisi hiljalleen ryhmän itseohjautuvuuden kasvun myötä ryhmän autonomian kunnioittamiseksi (vrt. Grown 1991, 211; Heron 1989, 16–18). Tämä rikkoisi ryhmän omaehtoisuuden periaatetta.

8.1.4 Ryhmäopiskelu edellyttää asiantuntijaohjausta

Ryhmäopiskelukokeilu perustui ajatukseen siitä, että ryhmä opiskelee pääasiassa itseohjautuvasti valitsemaansa aihetta. Opiskelun aikana neljässä ryhmässä ilmaistiin epäily oppimisen onnistumisesta ilman asiantuntija-ohjausta. Näiden ryhmien opiskelumuodot vaihtelivat. Yksi ryhmistä opiskeli koko ajan asiantuntijan ohjauksessa, kaksi ryhmää tukeutui opiskelumateriaalissaan valmiiseen aihetta käsittelevään opintoaineistoon ja yksi käytti osin opintoaineistoa ja osin aihepiirin asiantuntijoita. Ryhmät perustelivat asiantuntijatarvetta yhtäältä tarpeella saada ulkopuoliselta henkilöltä arvioita ryhmän oppimisesta, toisaalta tarpeella saada ohjausapua oppisisältöjen opiskelussa.

Oppimisen arviointitarve. Siivousalan ryhmä keskusteli useampaan kertaan kansani oppimisen tarkistamisesta. Heti alkukeskustelussa ryhmä esitti toivomuksen kirjeopiskelusta, josta ryhmällä oli aiemmin hyviä kokemuksia. Kirjeopiskelu mahdollistaisi asiantuntijataholta jatkuvan oppimisen arvioinnin ryhmän vastatessa kirjeitse opintoaineiston kysymyksiin. Tämä olisi johtanut siihen, että ryhmä olisi kirjoittanut erikseen päiväkirjaa minulle ja erikseen kirjevastaukset opintokeskuksesta osoitetulle etäopettajalle. Pidin asetelmaa hankalana, koska

kokeilu nojautui ryhmäoppimispäiväkirjan ja tukihenkilön roolin kehittämiseen oppimisen tukena. Niinpä ehdotin ryhmälle, että se kirjoittaisi päiväkirjaan ajatuksiaan ja vastauksiaan opintoaineistossa esitettyihin kysymyksiin ja tarvittaessa omien kommenttien lisäksi pyytäisin niihin myös asiantuntija-arvioinnin. Opiskelun käynnistyttyä ryhmältä ei kuulunut päiväkirjoja, mutta muutaman kuukauden kuluttua käynnistyksestä ryhmän yhteyshenkilö soitti kuulumisia. Tällöin sovimme uudelleen edellä kuvatusta toimintatavasta.

Väliarvioinnissa nostin esille opiskelutavan ja tiedustelin, miltä opiskelu tuntuu ilman asiantuntijaohjausta. Kysymys herätti vilkkaan keskustelun, jossa ryhmän jäsenet esittivät toisistaan poikkeavia käsityksiä siitä, tarvitaanko ulkopuolista oppimisen arvioijaa vai ei.

”Keskustelua käytiin vilkkaana, mietittiin, onko tällaisen opiskelun parissa työskentelystä ollut mitään hyötyä. Asiasta tuli kahdenlaisia mielipiteitä. Pohdittiin, kuinka kehittäisimme opiskelua tehokkaammaksi ja jämäkemmäksi.” (siivous/pk)

Ulkopuolisen arvioijan kannattajat eivät niinkään epäilleet ryhmän opiskelukykä, vaan sitä, oppiko ryhmä asiat oikein. Tarvittiin siis joku, joka arvioi ryhmän vastaukset kirjan kysymyksiin. Tämän voidaan olettaa kuvastavan ennako-olettamusta siitä, että asiantuntijalla on hallussaan oikea tieto opiskeluaiheesta ja sen vuoksi hän voi arvioida, onko oppimista tapahtunut. Kommenttikirjeessäni tapaamisen jälkeen kokosin käymäämme keskustelua ja korostin vielä kriittistä suhtautumista myös opintoaineistossa kirjoitettuun tekstiin. Keskustelumme jälkeen kirjeenvaihtomme toimi säännöllisenä ryhmän lähettäessä päiväkirjassa pohdintojaan ja vastauksiaan opintoaineiston kysymyksiin ja minun puolestaan kommentoیدessani kirjoituksia.

Loppuarvioinnissa ryhmän jäsenet totesivat tyytyväisyytensä oppimiseen. Keskustellessamme tukihenkilön roolista ja kommenttikirjeistä opiskelutavan ja oppimisen arviointi nousivat vielä kerran esille.

”No minulla on vastauksena ainakin se yksi, että minä kaipasin jotenkin niitä – vanhan ajan kaavoihin kangistunut – vanhan ajan niitä kirjekysymyksiä ihan ja niihin niin kuin vastaisi, saisi sen palautteen.” (siivous/lh/1)

”Entä, jos tekisi sillä tavalla, että kun tietty jakso luetaan, niin kuin tuosta psykologiasta, kun sitähan käsiteltiin kahtena – kolmena kertana. Ja jos tämmöinen jakso saataisiin loppuun (...), niin sen jälkeen tulisi kysymykset sinulta, johon me voitaisiin vastata.” (siivous/lh/6)

”Mutta kun nyt minä rupesin itse miettimään, että silloin kun [edellisellä kertaa opiskeltiin], niin silloinhan ne oli ne yhdet ja ainoat oikeat vastaukset, johonka vastattiin ne tehtävät. Mutta näissä ei voi olla. Kun me kapinoidaan aina kirjaakin vastaan.” (siivous/lh/1)

”Ei voi olla.” (siivous/lh/6)

”Että sehän oikeastaan minullakin on ollu, että enhän minä kaikkien näiden aiheiden asiantuntija ole, en voi olla. Ne kommentitkin oikeastaan, mitä minulta on tullut, ne eivät välttämättä ole sen takia vastanneet niitä ajatuksia, mitä teillä on ollut, koska minä en ole kommentoinut aihetta, vaan enemmänkin pyrkinyt antamaan sitten, ohjaamaan tavallaan sitä oppimista eteenpäin, niin kuin prosessina eteenpäin. Sen takia minulla on ollut semmoisia kysymyksiä, että ’oottekte miettinyt tämäntyyppisiä asioista, tai tästä näkökulmasta’. Että niin kuin minä en ole ollut, en ole pyrkinyt olemaan sen aiheen asiantuntija.” (siivous/lh/th)

”Tässä tuli vastaus siihen, miksi minä en ole ymmärtänyt sinua. Siis siinä tuli se vastaus, että kun se näkökanta on toisella toinen.” (siivous/lh/1)

Sitaatti keskustelusta kuvastaa ryhmän jäsenten käsitysten muutosta tiedon luonteesta. Aiemmin ryhmä oli esittänyt olettamuksenaan sen, että oikea tieto on olemassa, mutta se edellyttää asiantuntijan arviointia oppimisesta. Loppukeskustelussa ryhmässä näytti syntyneen oivallus erilaisen tiedon olemassaolosta; on olemassa myös sellaista tietoa ja sellaisia kysymyksiä, johon ei löydy yhtä oikeaa vastausta. Tällöin edes asiantuntija ei voi arvioida ryhmän vastausten oikeellisuutta.

Opiskelun ohjaustarve. Pesularyhmä oli suunnitellut toteuttavansa opiskelun siten, että jokaisessa kokoontumisessa olisi uusi aihe, jota käsiteltäisiin vain yhden kokoontumisen ajan. Opiskelun alkukeskustelussa pyysin ryhmää valitsemaan ensin yhden aiheen listasta, määrittämään sille tavoitteet ja sen pohjalta arvioimaan, miten monta ryhmäkokoontumista aiheen käsittelyyn tarvittaisiin. Ryhmä valitsi pesulan kilpailukykyisyyden. Siihen liittyen ryhmä päätti tutustua eri omistuspohjalla toimiviin pesuloihin sekä vahvistaa omaa kustannustietoisuuttaan. Ryhmä suunnitteli pyytävänsä asiantuntijalta johdantoluentoa siitä, mistä pesulan kustannukset muodostuvat. Ryhmä oletti saavansa johdantoluennosta eväitä siihen, että se sen jälkeen kykenisi itsenäisesti opiskelemaan kustannusten seurantaan ja ryhmän mahdollisuuksia vaikuttaa niihin. Pohdimme yhdessä ryhmän kanssa sopivia luennoitsijoita, ensisijaisesti ryhmän omalta työpaikalta. Lähetin myös yleisesti kustannuslaskentaan liittyvää materiaalia ryhmälle. Näistä ei kuitenkaan ollut apua. Seuraavassa päiväkirjassa oli viesti:

”Tarkoitushan oli tällä kertaa käydä kustannuslaskennan kimppuun. Meistä [tuhikihenkilön] laittamat kustannuslaskentamateriaali koettiin liian vaikeaksi.” (pesula/pk)

Päiväkirjassa jatkettiin edelleen pohdintaa asiantuntijaluennon saamiseksi. Useista yrityksistä huolimatta ryhmä ei ollut saanut luennoitsijaa. Tämän vuoksi esitin

kommenttikirjeessäni ryhmälle, että aihetta voisi lähteä opiskelemaan myös palloilemalla se pienempiin ryhmää kiinnostaviin kysymyksiin, joita ryhmä itse yrittäisi opiskella. Listasin kirjeeseen omia ehdotuksiani kysymyksistä. Soittaessani seuraavan kerran yhteyshenkilölle kuulin, että ryhmä oli päättänyt pitämään kirjaa itse huomaamistaan pesulan kustannuksista työpaikalla. Se oli myös toteuttanut yhden tutustumiskäynnin muihin pesuloihin. Sen sijaan ryhmän toivoma asiantuntija-alustus ei ollut vielääkään toteutunut. Sen vuoksi ryhmä aloittelei toisen aiheen opiskelua ja etsi siihen asiantuntijaa johdantoluentoa pitämään. Myöhemmin sekä tämä että kustannuslaskennan asiantuntijaluento toteutuivat.

Väli- ja loppuarvioinnissa ryhmä arvioi opiskelun etenemistä rajoittaneen sen, ettei opiskelu edennyt suunnitellun mukaisesti, eikä asiantuntijaa löytynyt ryhmän opiskelun käynnistymiseen. Ryhmä piti opiskeluun johdettavaa asiantuntijaluentoja välttämättömänä. Ryhmä arvioi, että se olisi mahdollistanut itsenäisen oppisisältöjen opiskelun pienemmissä erissä. Toisena ongelmana ryhmä piti opiskeluun käytettävissä olevaa aikaa. Koska kaikki pesulayksikön työntekijät olivat opintoryhmässä, keskeytyivät työt kokonaan ryhmän kokoontuessa. Siten työt myös kasaantuivat.

”Niin, että kun jollain tavalla saisi sen pään auki. Mutta kun ei yhtään tiedä, että mistä lähtisi ratkomaan. Ja onhan se sitten tuo yksi ongelma tämä ajan käyttö. Minulla on sellainen tunne, että Erja olisi sellainen, joka voisi käyttää vapaa-aikaakin. Mutta minulla on sellainen tunne, että me muut ei oltaisi niin hirveän innostuneita omaa aikaa käyttämään. Meillähän on lupa työajanakin. mutta sitten joku kustannuslaskentakin, se vaatisi sitten niin hirvittävästi sitten ihan perehtymistä. Että, jos alusta lähtisi joku meistä perehtymään, niin se ei sitten muuta kyllä sitten kerkiäisikään tekemään.” (pesula/lh/5)

Asiantuntijan johdantoluentoa ryhmä perusteli myös sillä, että sen avulla koko ryhmä saisi samanlaisen perustiedon opiskeluaiheesta. Tätä se piti tärkeänä, koska ryhmän jäsenten koulutusohja vaihteli. Lisäksi asiantuntijalta oletettiin saavan oikeaa tietoa asiasta.

”Ja sitten on vähän semmoinenkin pelko kuitenkin, että jos tulee sitten ninku väärälaista tietoa. Että siinä mielessä asiantuntija olisi hyvä.” (pesula/lh/5)

Asiantuntijatarvetta saattoi lisätä se, että ryhmällä ei ollut käytettävissään selkeää ja ymmärrettävää opiskelumateriaalia. Ryhmän keskusteluissa välittyi asiantuntijatarpeen taustalta kuitenkin kaksi muuta olettamusta. Toinen liittyi asiantuntijalla olevaan oikean tiedon hallintaan. Toisena olettamuksena näytti olleen se, että työajalla tapahtuva opiskelu ei saa rasittaa työntekijän omaa vapaa-aikaa.

Asiantuntija helpottaa opiskelua, koska asiantuntija tuo valmiiksi valikoidut asiat ryhmän eteen asiat ja asiantuntijan välittämään tietoon voi luottaa. Ryhmän tehtäväksi jää näiden asioiden jatkokäsittely. Ryhmä ei halunnut käyttää omaa aikaa opiskeluun. Vaikka työnantajalta oli lupa opiskeluun työajalla, vei kokoontumisiin valmistautuminen työpaineiden keskellä liikaa aikaa. Yksi ryhmän jäsenistä kirjoitti loppuarvioinnissa:

”Tänä päivää työelämässä on niin nopeatempoinen työtahti, että huomasimme melko pian, että pelkkä työajalla tehty työskentely ei riitä. Emme kuitenkaan olleet halukkaita käyttämään vapaa-aikaamme tähän projektiin, koska jokaisella on omat menonsa ja tekemisensä yksityisajalla, jotenka välillä tuntui, että painaa stressin puolelle, koska kuitenkin asia oli mielessä myös omalla ajalla. Eli pitäisi olla valmis uhraamaan myös vapaa-aikaansa.” (pesula/lh/hlö/5)

Oppimissuunnitelman laatimisen yhteydessä tukihenkilön näyttää olevan tärkeää keskustella ryhmän kanssa siitä, millä tavoin ryhmä päätyy suunnittelemaansa opiskelumenetelmään, esimerkiksi, mihin perustuu tarve käynnistää opiskelu johdantoluennolla tai opiskella kirjeopiskeluna. Tällä tavoin olisi mahdollista peilata oppimissuunnitelmaa ryhmän omaan oppimiskäsitykseen sekä työn ohessa tapahtuvan itseohjautuvan opiskelun edellytyksiin ja rajoituksiin. Tukihenkilönä kävin tätä keskustelua ryhmien kanssa, mutta vasta arvioinnin yhteydessä. Siksi näihin liittyvät oletukset tulivat esille vasta opiskelun loppuvaiheessa.

Esimerkkitapaukset asiantuntijatarpeesta ryhmäopiskelussa nostivat esille oppimiskäsitykseen liittyvät ennakko-oletukset ja niistä syntyneen epävarmuuden itsenäiseen opiskeluun. Yhden ryhmän jäsenen toteamus ”Mutta meistä ei ole opettajaksi, me ollaan vaan tyhmiä oppilaita” (vanhaink/lh/10) kuvaa hyvin tämänlaista ennakko-olettamusta. Epävarmuus itseohjautuvaan opiskeluun on ymmärrettävää. Useiden mukana olleiden opiskelijoiden aiemmat pidempikestoiset opiskelukokemukset olivat jopa vuosikymmenten takaa, jolloin yleistä oli opettajajohtoinen oppimisenäkemys. Myös Long (1994, 15) pohtiessaan itseohjautuvan oppimisen vastustusta päätteli yhdeksi syyksi tottumukset aiempaan didaktiseen opettamistapaan. Ryhmäopiskelu puolestaan lähtee päinvastaisesta itseohjautuvuutta ja opiskelijakeskeisyyttä korostavasta oppimiskäsityksestä. Ryhmäopiskelun omaehtoisuus edellyttää kuitenkin sitä, että ryhmällä on oikeus valita myös asiantuntijaohjaukseen pohjautuva opiskelutapa. Chené (1983, 43) arvioi, että itseohjautuvassakin opiskelussa opettaja ilmestyy jossakin muodossa opiskelijoille, koska heillä on tarve testata tietonsa jotakin vasten. Candyn (1991, 346) mukaan ohjauksen tarve heikkenee sen myötä, kun opiskelijoiden tiedollinen autonomia lisääntyy. Tarkempi perehtyminen aiheeseen ja tuleminen sinuiksi sen kanssa antaa aikuisopiskelijoille varmuutta ja kykyä arvioida myös asiantuntijoiden mielipiteitä

ja tuoda opiskeltavasta asiasta uusia näkökulmia keskusteluun. Asioiden ja toimintojen kyseenalaistaminen on yksi osoitus tiedollisesta autonomiasta.

8.1.5 Yhteenveto: Tukihenkilön rooli olettamusten käsittelyssä

Olen esimerkkien avulla kuvannut neljää ryhmäopiskelun kokeilussa ryhmissä esiintynyttä oppimista ja opiskelua häiritsevää odotusta:

- 1) kun opiskeluaihe on valittu, ei sitä muuteta,
- 2) oppimistavoite määritellään opiskelun alussa,
- 3) oppimissuunnitelma tehdään noudattamista varten sekä
- 4) ryhmäopiskelu edellyttää asiantuntijaohjausta.

Pelkistetysti yllä olevien odotusten voidaan nähdä välittävän behavioristista ja opiskeluteknistä käsitystä oppimisesta: valitaan opiskeluaihe, määritellään tavoite, laaditaan suunnitelma ja odotetaan asiantuntijan tarkistavan oppimisen ja jopa välittävän oikean tiedon. Aivan tästä ei kuitenkaan ollut kysymys, koska edellä kuvatut odotukset eivät esiintyneet ryhmissä samanaikaisesti. Vain jälkimmäisessä esimerkissä vallitsi näkyvästi taustalla tiedon luonnetta koskeva episteeminen oletus siitä, että tieto on ryhmän ulkopuolisella asiantuntijalla. Kolmessa muussa kyse oli pikemminkin siitä, että tällainen odotustottumus on luonut tiettyä turvallisuutta opiskeluun: Kun opiskeluaihe tai oppimistavoite on kerran päätetty, sitä opiskellaan, eikä sen järkevyyttä enää kyseenalaisteta. Sama turvallisuus liittyy oppimissuunnitelman tai opintoaineiston tarkkaan noudattamiseen. Vaikka tapa olisikin vanhentunut, saa se opiskelijan tuntemaan olonsa turvalliseksi. Siten näiden kolmen esimerkin voidaan todeta kuvaavan psykologisia esteitä oppimiselle. Näissä esimerkeissä nousi esille myös opiskelijoiden epävarmuuden tunne tilanteessa, jossa opiskeluun liittyvä odotustottumus tunnistettiin. Mielenterveyshoitajien ryhmässä todettiin, kuinka vaikeaa onkaan se, että ei ole opettajaa määrittämässä oppimistavoitetta, toimistoalan ryhmässä tunnistettiin, että oppimissuunnitelman tarkka noudattaminen rajoittaa opiskelutilanteessa käynnistynyttä keskustelun kulkua ja päivähoidon ryhmässä hämmästeltiin omaa sitkeyttä pitää kiinni valitusta aiheesta, vaikka opiskelumotivaatiota ei ollut.

Kokeilun esimerkit osoittavat, että mikäli opiskeluun liittyviä odotuksia ei saada näkyväksi, häiritsevät ne opiskelijoiden mielissä oppimisen taustalla niin pitkään, kunnes ne käsitellään avoimesti. Tukihenkilönä mahdollisuuteni tarttua odotusten käsittelyyn opiskelun aikana riippui minun ja ryhmän välisestä yhteydenpidosta, mutta myös omasta osaamisestani ennakoita ja havaita odotustottu-

muksia. Ollessani läsnä kokoontumisissa oli minun helpompi tunnistaa ilmapiiriä ja nostaa epäselviä asioita ja omia huomioitani heti keskusteluun kuin lukemalla pelkästään oppimispäiväkirjaa. Silloinkaan en jatkanut keskustelua, kunnes asia oli saanut jonkinlaisen ratkaisun. Odotin, että ryhmä itse oli aloitteellinen ja teki oman ratkaisunsa. Jälkikäteen arvioiden minun olisi pitänyt seurata tällaisten tilanteiden jälkeen heti seuraavissa tapaamisissa tai kommenttikirjeissä tilanteen etenemistä. Päiväkirjoista näytti välittyneen heikosti sellaista informaatiota, mikä ilmensi odotusten käsittelyä tai haittavaikutuksia oppimisessa. Vaikka ryhmät kirjoittivat oppimispäiväkirjaa säännöllisesti, käsittelin niitä tukihenkilönä aina jälkikäteen. Kommenttien antamisella jälkikäteen on myös perustelunsa: kirjoittaessani kommenttejani päiväkirjaan huomasin ottaneeni kantaa myös sellaisiin asioihin, jotka kokoontumisessa eivät olleet tulleet mieleeni.

Esimerkit osoittivat, että kirjeenvaihdon lisäksi tärkeitä olivat tapaamiseni opintoryhmän kanssa, joissa arvioimme yhdessä oppimisen etenemistä ja opiskelun etenemiseen liittyviä kysymyksiä.

Kokeilussa esiin nousseet ryhmäopiskelua ja oppimista koskevat odotukset nostavat kriittisyyteen kannustamisen näkökulmasta tukihenkilötoiminnan kehittämiseksi ainakin seuraavia haasteita. *Ensinnäkin*, tukihenkilön tulisi huolehtia siitä, että omaehtoisesti opiskelevan ryhmän oppimistavoite määrittyy prosessinomaisesti. Koska ryhmä itse valitsee opiskeluaiheen ja päättää oppimistavoitteestaan, tulisi ryhmän ensin varata aikaa yhteiseen käsittelyyn jokaisen jäsenen senhetkisestä näkemyksestä oppiaiheesta ja oppimistavoitteista. Tämä keskustelu selkiyttää niin yksittäisten jäsenten omaa kuin ryhmän yhteistä näkemystä oppimisen lähtötilanteesta ja auttaa siten määrittämään yhteistä oppimistavoitetta. Tämän vuoksi tavoitteen määrittämistä ei tulisi kiirehtiä. Tukihenkilön on kuitenkin huolehdittava siitä, että tavoite määritellään, koska sitä ryhmä saa peilin oppimisen onnistumisen arvioinnille.

Toiseksi, yhteisestä oppiaiheesta sopimisen tulisi sitouttaa ryhmää oppimiseen, eikä vain opiskeluun. Tukihenkilöltä tämä edellyttää herkkyyttä tarkkailla ja seurata ryhmän keskusteluja siten, että ristiriitaiset näkemykset tai aiheeseen kohdistuvat epäilykset nostetaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa keskusteluun. Mitä pidemmälle tilanne etenee, sitä vaikeampaa on luopua aiheesta, koska ryhmä saattaa kokea sen merkinä opiskelun epäonnistumisesta. Ryhmän keskustelujen seuranta edellyttää useampia yhteisiä tapaamisia, koska kokeilun mukaan keskustelut eivät välity riittävän tarkasti oppimispäiväkirjoista.

Kolmanneksi, tukihenkilön tulisi ohjata oppimissuunnitelman laatimista siten, että sen perustana on ryhmän määrittämä oppimistavoite. Oppimissuunnitelma, oppimistavoite ja niiden välisen kytkennän kuvaaminen on tärkeää kirjoittaa myös oppimispäiväkirjaan, jolloin niiden seuranta saattaa olla helpompaa. Tällöin myös tukihenkilö kykenee seuraamaan ryhmän edistymistä näiden valmiste-

lussa. Oppimisen tehokkuuden kannalta tärkeämpää kuin suunnitelmasta kiinni pitäminen on ryhmän yhteisesti määrittämän oppimistavoitteen saavuttaminen. Koska myös oppimistavoite määrittyy asteittain, tulee suunnitelma laatia joustavaksi, jotta se mahdollistaa oppimisen suunnan tarkistamisen arviointitilanteissa. Suunnitelmaa laatiessa on muistettava se, että ryhmä ei opiskele suljetussa tilassa. Suunnitelman muutostarve saattaa nousta myös ryhmän ulkopuolelta tai ryhmän omasta vaikutuksesta sen ulkopuoliseen, esimerkiksi oman työyhteisön elämään.

Neljänneksi, oppimissuunnitelmaa laatiessa on tukihenkilön tärkeää herättää keskustelua suunnitelman laatimisen taustalla olleista perusteluista. Ei riitä se, että tukihenkilö pyytää ryhmää keskustelemaan vain oppimistavoitteen taustalla olevista perusteluista. Ryhmän määrittämä opiskelutapa kuvaa ryhmän omaa oppimiskäsitystä ja näkemystä omasta roolistaan oppimisessa. Tätä vasten ryhmän tulisi arvioida oppisisällön opiskelua koskeva avun tarve ja pohtia sitä, minkälaisiin asioihin ja miksi se kokee tarvitsevansa asiantuntija-apua.

Tukihenkilön rooli ryhmien oppimista ja opiskelua koskevien odotusten käsittelyssä ei ole yksikertainen, koska kyseessä on vapaan sivistystyön opiskelumuoto. Mikäli tukihenkilö ottaa kovin ohjaavan roolin näissä tilanteissa, voidaan kyseenalaistaa se, missä määrin opintoryhmä kykenee säilyttämään itseohjautuvuuden ja omaehtoisuuden. Samalla voidaan kysyä, millä perusteilla tukihenkilö kykenee ryhmää paremmin arvioimaan, mitkä asiat muodostuvat oppimista ja opiskelua haittaaviksi olettamuksiksi. Transformatiivisen oppimisen lähtökohtana on, että opiskelija on itse aktiivinen merkitysten ja tulkintojen rakentaja ja kykenee myös perustelemaan ne. Kriittisyyteen kannustavan tukihenkilön tehtävissä tämä tarkoittaa sitä, että tukihenkilö auttaa opiskelijaa omassa tiedonrakentamisen prosessissaan. Jos tukihenkilö havaitsee ryhmäopiskelussa tilanteita tai voi aikaisempien kokemusten perusteella ennustaa tilanteita, joissa opiskelijan oma tiedonrakentaminen on vaarassa joutua koetukselle, on tukihenkilön tehtävänä auttaa opiskelijaa ennakoimaan tällaisia tilanteita. Tähän ennakkointiin perustuu yllä oleva tukihenkilötoiminnan kehittämisen haasteet.

8.2 Oppimispäiväkirjat kriittisyyden ilmentäjinä

Kriittisyyden edistämisen ja oppimaan kannustamisen tarkastelussa keskeisenä tutkimuskohteena olivat opintoryhmien oppimispäiväkirjat ja minun tukihenkilönä ryhmille lähettämät päiväkirjojen kommenttikirjeet. Päiväkirjojen analyysissä tarkasteluni kohteena on erityisesti se, millä tavoin päiväkirjaa kirjoitettiin, ja mitä asioita sinne merkittiin. Vaikka oppimispäiväkirjoista ei voi johtaa osuuttani

tukihenkilönä kriittisyyteen kannustamisessa, antaa se mahdollisuuden tutkia sitä, sainko tukihenkilönä oppimispäiväkirjoista sellaista kuvaa ryhmän opiskelusta, mikä antoi minulle kriittisyyteen kannustamisen tarttumapintoja. Tämä puolestaan auttaa arvioimaan sitä, missä määrin oppimispäiväkirja voisi toimia ryhmän ulkopuoliselle henkilölle välineenä ryhmän oppimisen tukemisessa ja kannustamisessa. Kuten luvussa 5.1. totesin, en antanut tarkkaa ohjeistusta päiväkirjojen kirjoittamiseen, jotta päiväkirja viestisi mahdollisimman vapaasti kirjoittajan tai ryhmän reflektiota opiskelusta ja oppimisesta.

Oppimispäiväkirjojen arviointikehikon rakensin soveltamalla Mezirowin määrittelyä reflektiosta. Transformatiivisen oppimisen mallissa merkitysrakenteen uudistaminen tapahtuu reflektion kautta. Mezirow (1991a, vxi) määrittää reflektion omien uskomusten oikeutuksien tutkimisena toiminnan suuntaamiseksi ja ongelmanratkaisussa käytettävien strategioiden ja menettelytapojen toimivuuden uudelleen arvioimiseksi. Hän näkee reflektiolla kolme tehtävää. Se ohjaa toimintaa, jäsentää tuntematonta yhtenäiseksi kokonaisuudeksi ja arvioi uudelleen aiemman tiedon perusteita. (Mezirow 1995, 44–45.)

Päiväkirjojen jäsentämisen rakensin Mezirowin reflektion tehtäväjaon pohjalta siten, että tarkastelin, mikä kirjoitus päiväkirjassa kuvasi toimintaan ohjaamista, tuntemattoman jäsentämistä kokonaisuudeksi ja aiemman tiedon perusteiden uudelleen arviointia. Ensimmäisen ymmärsin opiskeluprosessiin (P), toisen oppisisältöön (S) ja viimeisen ennakko-olettamuksiin liittyviin (E) kirjoituksiin. Koodasin oppimispäiväkirjat näiden mukaisesti. Pidin tarpeellisena täsmentää koodauksia, koska ne eivät erotelleet riittävästi reflektiota. Sen vuoksi rakensin reflektiota ilmentävän portaikon siitä, pitäytyikö kirjoitus kuvauksen tasolla, vai avattiinko siinä myös siihen liittyviä uskomuksia, kokemuksia, tuntemuksia tai ennakko-olettamuksia. Uudessa koodauksessa käytin seuraavaa merkintää:

S0, P0, E0: ei lainkaan merkintää reflektiosta

S1, P1, E1: oppisisällön, opiskeluprosessin tai ennakko-olettamusten kuvausta

S2, P2, E2: edellä mainittuihin liittyviä omien tai muiden näkemysten pohdiskelua tai ennakko-olettamuksen kyseenalaistusta

S3, P3, E3: oppisisällön, opiskeluprosessin tai ennakko-olettamusten perustelujen esittämistä tai ennakko-olettamusten uudelleen arviointia

Lopuksi annoin jokaiselle oppimispäiväkirjalle reflektion tehtävää kuvaavan tunnuksen oppimissisällön, opiskeluprosessin ja ennakko-olettamusten merkintöjen mukaan (liite 7). Jokainen oppimispäiväkirja sai jokaisesta reflektion tehtävästä vain yhden merkinnän. Merkinnän tein korkeimman tason mukaan. Tällä halusin

korostaa sitä, että yksikin perusteluja tai ennako-olettamusten uudelleen arviointia käsittelevä lause oli merkityksellinen. Päiväkirja saattoi saada esimerkiksi merkinnän S0/P3/E0 tarkoittaen, että päiväkirjassa ei ollut oppimissisältöä tai ennako-olettamusta koskevaa viestiä (S0, E0), mutta sen sijaan oli perustellen kuvattu opiskeluprosessia (P3).

Päiväkirjamerkinnot osoittivat, että vain yhdessä päiväkirjassa oli kirjoitus ennako-olettamuksesta. Tämän vuoksi ristiintaulukoin ainoastaan päiväkirjojen sisältö- ja prosessimerkinnot. Tällä tavoin kykenin myös arvioimaan, minkälaiseen reflektion tehtävään oppimispäiväkirjat suuntautuivat ja missä määrin reflektion tehtäviä ilmeni samanaikaisesti päiväkirjoissa (taulukko 18).

TAULUKKO 18. Päiväkirjalukumäärät ristiintaulukoituna sisällön ja prosessin mukaan.

prosessi sisältö	P0–P1 (kuvaileva)	P2 (mielipiteitä esittelevä)	P3 (perusteleva)	päiväkirjoja yhteensä
S0–S1 (kuvaileva)	21	17	16	54
S2 (mielipiteitä esittelevä)	19	22	6	47
S3 (perusteleva)	24	13	16	53
päiväkirjoja yhteensä	64	52	38	154

Nimitin

- 1) *Kuvauspäiväkirjoiksi* ne, joissa oppimissisällöstä ja opiskeluprosessista kuvattiin havaintoja refleктоimatta niitä millään tavalla (S0–S1, P0–P1). Kuvauspäiväkirjoja oli 14 prosenttia kaikista päiväkirjoista.
- 2) *Mielipidepäiväkirjoiksi* ne, joissa oppimissisällöstä tai opiskeluprosessista tai molemmista samanaikaisesti oli kirjoitettu mielipiteitä, kokemuksia, tuntemuksia tai olettamuksia, mutta ei kummassakaan niiden perusteluja (S2, P0–P1; S2, P2, S0–S1, P2). Tällaisia päiväkirjoja oli 38 prosenttia.
- 3) *Perustelupäiväkirjoiksi* ne, joissa oppimissisällöstä tai opiskeluprosessista tai molemmista oli kirjoitettu myös perusteluja (S3, P0–P1; S3, P2; S3, P3; S2, P3, S0–S1, P3). Näitä oli yhteensä 48 prosenttia.

Yhdessä päiväkirjassa oli kuvattu oppimiskäsitystä koskeva ennako-olettamus. Päiväkirja oli luonteeltaan perustelupäiväkirja.

Päiväkirjojen jäsentäminen reflektion tehtävien avulla ei kuvannut vielä riittävän hyvin sitä, mitä reflektio käsitteli. Kyetäkseni tarkastelemaan tätä koodasin päiväkirjateksteihin myös Mezirowin reflektiivisyyden tasot. Ne auttoivatkin kiinnittämään huomiota siihen, mistä näkökulmasta kirjoittaja reflektoi asioita oppimistilanteesta ja minkälaisiin näkökulmiin minä tukihenkilönä saatoin suunnata

keskustelua. Annoin siten päiväkirjoille vielä seuraavan merkinnän Mezirowin reflektiivisyyden tasojen mukaan siitä, sisälsikö päiväkirjan kirjoitus:

R1: havaitsemisen, ajattelun ja toiminnan tapojen tai tottumusten reflektiota

R2: affektiivista reflektiivisyyttä

R3: erottelevaa reflektiivisyyttä

R4: arvojen reflektiivisyyttä

R5: käsitteellistä reflektiivisyyttä

R6: psyykkistä reflektiivisyyttä ja

R7: teoreettista reflektiivisyyttä

Päiväkirjoissa saattoi olla samanaikaisesti eri reflektiivisyyden tasolla kirjoitettuja tekstejä. Tällä tarkoitan sitä, että kirjoittaja oli saattanut reflektoida samassa päiväkirjassa jotain asiaa erottelevasti ja jotain toista asiaa affektiivisesti. Reflektiivisyyden tasoista ensimmäistä reflektiota esiintyi lähes kaikissa päiväkirjoissa. Affektiivista reflektiivisyyttä ilmeni suhteellisesti yhtä paljon perustelupäiväkirjoissa ja mielipidepäiväkirjoissa. Sen sijaan erottelevaa ja arvojen reflektiivisyyttä oli perustelupäiväkirjoissa lähes kaksinkertaisesti mielipidepäiväkirjoihin verrattuna. Kriittistä tietoisuutta kuvaavat reflektiivisyyden tasot R5–R7 yhdistin. Niitä esiintyi vain perustelupäiväkirjoissa. (taulukko 19).

TAULUKKO 19. Päiväkirjatyyppit ja reflektiivisyyden tasot.

päiväkirjatyyppi	% (N)	R1 tutumusten reflektio % (N)	R2 affektiivinen reflektiivisyys %	R3 erotteleva reflektiivisyys % (N)	R4 arvojen reflektiivisyys % (N)	R5–R7 kriittinen tietoisuus % (N)
kuvauspäiväkirja	14 (21)	81 (17)	–	–	–	–
mielipidepäiväkirja	38 (58)	100 (58)	28 (16)	43 (25)	3 (2)	–
perustelupäiväkirja	48 (75)	100 (75)	36 (27)	73 (55)	9 (7)	7 (5)
yhteensä	100 (154)	100 (150)	28 (43)	52 (80)	6 (9)	3 (5)

Seuraavassa käsittelen tarkemmin päiväkirjatyypppejä ja tarkastelen sitä, minkälaista reflektiivisyyttä ne sisälsivät.

8.2.1 Kuvauspäiväkirja

Kaikista päiväkirjoista 13 prosenttia oli kuvauspäiväkirjoja. Kaksi kolmasosaa päiväkirjoista sisälsi samanaikaisesti sekä sisällön että prosessin kuvausta. Opiskelu-prosessin kuvaus keskittyi siihen, mitä opintoryhmä oli tehnyt tai milloin ryhmä kokoontuisi seuraavan kerran. Kuvaus tapahtui usein kronologisesti reflektoiden toiminnan tapaa, kuten alla olevassa sitaatissa:

”Eija opasti kalenterikorttien teossa ja jako tarvittavat valokopiot. Tartuimme kaikki innolla väsäämään omia korttejamme. Työskentelyn lomassa keskustelimme käytännön kokemuksistamme lasten parissa. (...) Seuraava tapaamisemme on maanantaina 8.5.95 ryhmäkoti kello 9.15.” (perhepäiväh/pk)

Oppisisällön kuvaus vaihteli muutamasta yleisestä lauseesta usean sivun pituiseen yksityiskohtaiseen kirjoitukseen. Siten kuvauksista saattoi saada tarkankin silmäyksen käsiteltävään aiheeseen. Kuvauksissa saatettiin myös mainita, että käsiteltävänä olevasta asiasta oli useita eri mielipiteitä tai, että jotakin asiaa oli pohdittu. Keskustelua ei kuitenkaan avattu tarkemmin. Joitakin kuvauksia oli toteutettu kirjoittamalla päiväkirjaan keskustelua ilmentäviä kysymyksiä.

”Mitä me haetaan TVAlta? Työnkuvauskaavakkeiden läpikäynti.” (päiväh/pk)

Päiväkirjaan kirjoitetut kysymykset viestittävät siitä, että ryhmä oli pohtinut asiaa ainakin kyseisestä näkökulmasta. Kysymyksen kirjoittaminen päiväkirjaan kertoi keskustelusta enemmän kuin, jos päiväkirjaan olisi pelkästään kirjoitettu ’keskusteltiin TVAsta’. Pelkkä kysymys ei kuitenkaan välittänyt ryhmän näkemystä asiasta.

Kuvauspäiväkirjassa saatettiin reflektoida opintoryhmän tapoja tai tottumuksia jonkin asian suhteen. Muun muassa vanhainkodin ryhmän päiväkirja viestittää ryhmän jäsenten koulutukseen osallistumisen tottumuksia. Tämänlainen reflektiivisyys ei kuitenkaan kerro mitään oppimisesta.

”Työnantajamme on myös järjestänyt työntekijöille koulutuksia ja kursseja. Näihin olemme osallistuneet suurella mielenkiinnolla. Olemme tutustuneet uuteen KTV:n koulutusoppaaseen ja olemme halukkaita kouluttamaan itseämme. Myös ammattiin liittyvää koulutusta olemme hankkineet.” (vanhainkoti/pk)

Ote perhepäivähoitajien päiväkirjasta puolestaan kuvaa opiskelun alussa käytyä reflektiota ryhmän jäsenten työstä:

”Yleisesti ottaen kaikilla oli pitkä kokemus perhepäivähoitajan työstä, sekä samansuuntainen päiväohjelma, mutta keskenämme emme olleet kovin hyvin tuttuja. Yhteistyö on nyt muuttumassa tämän opintokerhon myötä.” (perhepäiväh/pk)

Kuvauspäiväkirjoista neljä ei yltänyt reflektiivisyyden R1 tasolle. Näissä päiväkirjaan oli kirjoitettu vain seuraavan kokouksen aika ja aihe. Vaikka kuvauspäiväkirjojen kirjoitukset olivat korkeintaan reflektiivisyyden tasolla R1 ilmaistuja, kertoivat kuvaukset siitä, että keskustelu oli ollut monivivahteisempaa kuin päiväkirja antoi ymmärtää. Koska päiväkirjat eivät selkeästi viestittäneet kirjoittajan tai ryhmän mielipiteistä, olettamuksista tai perusteluista, oli minun tukihenkilönä tarkistettava kommenttikirjeessäni, että myös näistä oli keskusteltu. Siksi kommenttini suuntautuivat muun muassa tämän selvittämiseen.

Voisi kuvitella, että kuvauspäiväkirja ei anna tukihenkilölle tarttumapintoja oppimisen ohjaukseen. Itse asiassa se herättää paljon kysymyksiä erityisesti siitä, mitä päiväkirjaan ei ollut kirjoitettu. Kommenttikirjeissäni näytin tukihenkilönä painottaneen lähinnä kolme asiaa. Ensinnäkin, lisäkysymysten avulla yritin herättää pohdintaa ryhmän jäsenten omista olettamuksista ja niiden perusteluista varmistakseni, että ryhmä keskustelisi myös niistä. Saattoihan olla niin, että tätä keskustelua oli käyty, mutta että se ei vain ilmennyt kirjoituksissa. Toiseksi, yritin saada ryhmän arvioimaan kriittisesti opiskelun apuna käytettyjä oppimateriaaleja. Kolmanneksi, kommentteissani pohdiskelin ja tein ehdotuksia siitä, miten päiväkirjaa kannattaisi kirjoittaa, jotta se muistuttaisi opintoryhmää keskusteluistaan ja toimisi oppimisen etenemisen seurannan arvioinnin välineenä.

8.2.2 Mielipidepäiväkirja

Mielipidepäiväkirjoja oli 38 prosenttia kaikista päiväkirjoista. Päiväkirjat jakaantuivat melko tasaisesti kolmeen ryhmään, joista kolmasosa painottui sisällön, kolmasosassa prosessin ja kolmasosassa sekä sisällön että prosessin käsittelyyn.

Opiskeluprosessin käsittely suuntautui pääasiassa menneen opiskeluprosessin arviointiin. Prosessien reflektiivinen tarkastelu painottui tunteiden ja tuntemusten pohdintaan reflektion tasolle R2. Joitakin merkintöjä prosessien erottelevasta (R3) ja arvioivasta (R4) tarkastelusta oli myös päiväkirjoissa. Opiskelun toteutuksen kuvauksen lisäksi päiväkirjoissa pohdiskeltiin, miten itse opiskelu koettiin ja

minkälaisia tuntemuksia siihen liittyi. Lisäksi päiväkirjassa arvioitiin oppimisen tuloksia. Sairaala-apulaisten ryhmä oli muutaman kerran joutunut pohtimaan jäsenten poissaolojen määrää. Yhdessä päiväkirjassa opiskeluprosessia refleктоitiin tapaamisen keskustelussa nousseiden kysymysten ja ryhmän mielipiteiden avulla:

”Tukihenkilön avustuksella pohdimme vilkkaasti sitä, pidämmekö ryhmää tärkeänä. Myös keskustelimme siitä, että ryhmään kuuluminen, uusien asioiden yhdessä puhuminen ja toisten ryhmäläisten ajatukset, niin työstä kuin työntekemisestä koettiin tärkeiksi. Entä ryhmän jatkuvuus, mitä saamme tästä ryhmästä, pidämmekö sitä tärkeänä itsellemme, oppimisen kannalta sekä myös tulevaisuuden haasteiden edessä. (...) Kevään kuluessa käsitelimme mielenkiintoisia aiheita, mutta ajattelimme, että voi tulla jatkossa motivaation puute jos ryhmämme pysyy kovin pieneinä.” (sairaala-ap/pk)

Keskustelu ryhmäopiskelun merkityksestä viittaa pohdintaan oman suhteen tai oman arvolähtökohdan määrittämisestä ryhmässä opiskeluun, jotta opiskelumotivaatio säilyisi. Sitaatti osoittaa myös sitä, että ryhmä oli keskustellut ryhmäopiskelun oppimisen odotuksistaan. Päiväkirjasta ei kuitenkaan ilmene se, että ryhmä olisi keskustellut omista oppimiskäsityksistään tai arvioinut niitä. Sen sijaan päiväkirja viesti, että ryhmä itse uskoi ryhmäopiskelun mahdollisuuteen oppimisessa.

Tunteiden käsittely oppimisprosessin näkökulmasta viestitti pääasiassa sitä, millainen ilmapiiri ryhmässä oli tai miten kirjoittaja koki itse opiskelun. Kodinhoitajien päiväkirjat refleктоivat usein kirjoittajan tuntemuksia sen hetkisestä opiskelutilanteesta muun muassa ennen ja jälkeen tenttitilaisuuksien:

”Kaikilla oli vähän levoton olo, mitähän ne kysyy ja kuinka vaikeita kysymyksiä ja monimutkaisia tuleman pitää meille. Kertailimme ja harpoimme kirjoja edestakaisin ja mietimme yhdessä vielä sisältöä ja loppusilauksia (...) Positiivisuutta toisiimme luoden päätimme, että näillä taidoilla ja tiedoilla menemme katsomaan ja kokeilemaan, mitä tuleman pitää.” (kodingh/pk)

Opiskelun tuntemusten kuvauksissa päiväkirjojen yksittäiset lyhyet viestit kokoon-tumisten tunnelmasta saattavat tuntua ulkopuolisesta lukijasta kovin irrallisilta. ”Tunnelma oli enemmän kuin painostava, todella kamala.” (kodingh/pk). Paikalla olleille sitaatti kuitenkin todennäköisesti palauttaa mieleen, minkälaisesta tilanteesta oli kyse. Ryhmän edellistä ja seuraavaa päiväkirjaa lukiessa lyhytkin kuvaus antaa jo tarkemman yhteyden. Minulle tukihenkilönä yllä olevan kaltainen lyhyt affektiivinen teksti sisältää selvän viestin jostakin ryhmän jäsenten väliseen vuo-

rovaikutukseen liittyvästä ongelmasta. Koska olin osallistunut ryhmän kokoontumiseen, tiesin tukihenkilönä jo tästä yhdestä lauseesta, mihin kirjoittaja viittasi ja mitä asiasta oli keskusteltu. Jos olisin ollut pelkästään päiväkirjan varassa, olisi lause joka tapauksessa herättänyt tarpeen ottaa pikaisesti yhteyttä ryhmään ja selvittää asiaa tarkemmin.

Tuntemuksista kirjoittaminen kertoi ryhmän jäsenten omista tai ryhmän yhteisistä kokemuksista. Tällöin käsittely suuntautui useimmiten menneeseen opiskeluun. Opiskeluprosessiin saattoi sisältyä myös toiminnan muutoksen tarkastelua. Tällöin reflektiivisyyteen kytkeytyi erottelevaa pohdintaa toiminnan muutosten ja siihen johtaneiden syiden arvioinnista. Siivoojien ryhmässä käsiteltiin työhyvinvointia ja fyysisen työkyvyn ylläpitämistä. Aiheesta oli ryhmässä alustanut työterveyshoitaja. Jo tällöin keskustelu synnytti idean oman kunnon kohottamisesta. Myöhemmässä päiväkirjassa kirjoitettiin:

”Ryhmämme opiskelu ei rajaudu ainoastaan tietopuoliseen opiskeluun, vaan olemme aikaansaaneet kaikille kaupungin siivoojille tarkoitetun jumpparyhmän. Terveydenhoitajan vihjeiden perusteella aloimme etsiä mahdollisuuksia toimintaan. Työnantaja suhtautui asiaan myönteisesti antaen paikan koulun liikuntasaliin. Samoin kaupungin liikuntatoimisto lähti toimintaan mukaan etsimällä vetäjäksi fysioterapeutin, pientä korvausta vastaan.” (siivous/pk)

Myöhemmin saman ryhmän päiväkirjassa ryhmä arvioi oppimistaan keskustellessaan työn psykologiasta. Kirjoitus kuvaa erottelevaa reflektiota (R3) oppisisälöstä eli tässä tapauksessa motivaatiota synnyttävistä tekijöistä ja affektiivista reflektioita (R2) siitä, millä tavoin tunne oman sietokyvyn kehittymisestä ilmenee.

”Kerhomme kokoontui täysimääräisenä. Aktiivisen keskustelun aiheena oli sisäiset tekijät – motivaatio. Motivaatioon vaikuttaa seuraavat seikat: työyhteisön ilmapiiri, ongelmat ja niiden ratkominen. Keskustelun kuluessa tuli esille, että opiskelumme aikana on jokaisella meistä sietokyky parantunut eli kestetään erilaiset mielipiteet paremmin kuin ennen ja siten myös työmotivaatiokin säilyy paremmin.” (siivous/pk)

Yllä olevat sitaatit kuvaavat erilaisia reflektiivisiä arviointeja oppimisen ja opiskelun aikaansaamasta muutoksesta tai toiminnan tarpeesta. Kuva täydentyisi, mikäli niissä kerrottaisiin myös siitä, mikä oli johtanut muutoksen tarpeeseen – sietokyvyn kehittämisen ja fyysisen kunnon kohentamiseen – ja miksi toiminnan muuttamista pidettiin tärkeänä.

Opiskeluprosessin etenemisen kuvaus ja pohdiskelu viestitti minulle tukihenkilönä sitä, miten opiskelu oli edennyt, millä tavoin opiskelua aiotaan jatkaa, miksi

valittiin kyseinen tapa ja minkälaiset asiat pohdituttivat ryhmää. Näihin viesteihin oli mahdollista tarttua, vaikka päiväkirjassa ei kirjoitettukaan opiskeltavasta sisällöstä. Kommenttikirjeissäni annoin palautetta opiskeluprosessin valinnoista, opintoryhmäopiskelusta sosiaalisena toimintana sekä oppimispäiväkirjan kirjoittamisen tavasta.

Oppisisältöjä esiteltiin mielipidepäiväkirjoissa yleisellä tasolla ja yksityiskohdaisesti, laveasti ja lyhyesti. Oppisisältöjä käsiteltiin sekä kirjoittaen päiväkirjaan ryhmän mielipiteitä asiasta että reflektoiden sisältöä pääasiassa erottelevasti (R3). Jälkimmäinen ilmeni erityisesti siten, että ryhmä arvioi vallitsevia tekijöitä ja tunnisti oppisisältöön sisältyviä eroja. Esimerkiksi opiskellessaan työn vaatavuuden arviointia päivähoidon ryhmä vertaili erilaisia arviointijärjestelmiä keskenään. Tätä kuvattiin myös päiväkirjassa.

”Käytiin lävitse Kanadan ja Espoon malleja. Todettiin, että Kanadan malli on suunnattu enemmän hoiva-alalle. Espoon malli on sukupuolineutraalimpi samoin oma työnkuvaus helpompi mieltää. Toisaalta työn arviointikaavakkeita ei anneta työntekijöille etukäteen vaan työnkuvauksen tekeminen selostetaan tarkkaan.”
(päiväh/pk)

Kodinhoitajien ryhmä vertaili puolestaan bakteerien ja virusten eroa opiskellessaan tautioppia ja mikrobiologiaa:

”Sari oli valvonut yön ja valmistanut opiskeluaiheestamme kohdat ’mitä mikrobit ovat ja mikrobien toiminta luonnossa’. Hän selvitti bakteerin ja viruksen eroa. Bakteereissa on alkeistuma ja muissa soluissa on aitotuma ja viruksissa ei ole tumaa ollenkaan. Asia tuli jotensakin selväksi, mutta Hanna halusi vielä tietää, mikä on latentti virus. Läksynsä tarkasti lukeneet tiesivät, että sehän on isäntäsoluun jäänyt virus, joka voi joskus myöhemmin aktivoitua esimerkiksi kaikille tuttu herpes.”
(kodingh/pk)

Vaikka vertailut olivat lyhyitä, viestittävät ne kriittisempää ja eritellympää otetta opiskelussa, kuin jos päiväkirjaan olisi vain kirjattu keskustellun erilaisista työn vaatavuuden arvioinnin malleista tai bakteerien ja virusten eroista.

Oppisisällön näkökulmasta vallitsevien tekijöiden arviointi johti sisällön tarkasteluun myös työstä saatujen kokemusten valossa. Kehitysvammaisten hoitajien ryhmä pohti keskustellessaan lääkehoidon merkityksestä hoitajan työssä sitä, minkälaisia eroja on havaittavissa lääkehoidon kiinnostuksessa, ja mihin ne mahdollisesti kytkeytyvät. Yhtenä perusteluna ryhmä piti hoitajien ja ryhmien itsenäisyyden astetta.

”Aluksi keskustelimme yleisesti siitä, että kiinnostus eri osastoilla lääkehoidon syventämiseen vaihtelee. Jos asukkaalla on pitkäaikainen lääkitys, hoitajilla ei välttämättä ole kiinnostusta. Toisaalta eri osastoilla hoitajien ja pienryhmien itsenäisyys vaihtelee, mikä osaltaan voi vaikuttaa kiinnostukseen tietojen syventämiseen. Korostimme kuitenkin hoitajan vastuuta lähtyöntekijänä esim. sivuvaikutusten seuraamisessa.” (kehitysvh/pk)

Vaikka oppisisältöä käsiteltiin työn näkökulmasta ja päiväkirjaan kirjoitettiin kokemuksista, ei päiväkirjasta ilmennyt, kertoiko päiväkirjan esimerkit ryhmän jäsenten vai joidenkin ulkopuolisten työyhteisöstä. Kirjoituksissa ei sanottu myöskään sitä, etteikö kyseistä ilmiötä ilmenisi tai olisi ilmennyt omassa työyhteisössä.

”Mietimme, mikä on vialla työyhteisössä kun henkeä ahdistaa ja hiki kohoaa pintaan. Voidaan järjestää pienimuotoisia jumppahetkiä ja retkiä vaikka vapaa-aikana. Avoimempaa keskustelua työyhteisössä. Koulutus ei ole tasapuolista. Painostetaan ihmistä oppimaan vaativampaa työtä samalla palkalla. Huhuja ja juoruja työpaikalla.” (vanhaink/pk)

Sairaala-apulaisten ryhmä oli kutsunut esimiehensä keskustelemaan ryhmän kanssa palvelujen myynnistä, laadusta, hinnasta ja tulevaisuudesta. Päiväkirjassa keskustelua kuvattiin muun muassa seuraavalla tavalla:

”Palvelujen myynti kattaa mm. siisteyden, ruokahuollon, jätehuollon ym. Osastonhoitajan kanssa sovitaan töistä ja osasto tilaa palvelut. Todettiin, että kohde saa sen, minkä maksaa. Laatu: Uusi ohjeistus. Karsitaan turhat työt, vain näkyvä lika puhdistetaan (...) Laatu on, että potilas ei sairastu siivouksen tasosta, kuin myös ystävällisyys ja huomaavaisuus potilasta kohtaan. Palvelu, joka kohdistuu potilaaseen, kuuluu meille. Siihen ei kuitenkaan sisälly henkilökunnan palveluja esim. kahvinkeitto, astioiden tiskaus, alusastioiden ja roskien kuljetus ym. Osastot tietävät, mistä hinta koostuu.” (sairaala-ap/pk)

Sitaatti osoittaa erottelevaa reflektiivisyyttä kuvatessaan sitä, mistä laatu koostuu ja mihin se kohdistuu: laatu on palvelua, joka kohdistuu potilaaseen, mutta ei henkilökuntaan. Pelkkää päiväkirjaa lukemalla jää epäselväksi se, onko kirjoitettu kuvaus laadusta ja palvelusta ryhmän vai paikalla olleen esimiehen näkemys asiasta.

Mielipidepäiväkirjat saattoivat sisältää myös oppimistarpeeseen, oppimistavoitteeseen tai oppisisältöön liittyviä olettamuksia tai odotuksia. Osaltaan myös ne viestittivät vallitsevien tekijöiden arvioinnista, esimerkiksi pesularyhmän op-

pimistavoitteita käsittelevä kirjoitus siitä, ettei ammattiosaaminen suuntaudu tällä hetkellä oikeisiin kohteisiin tavoiteltaessa kilpailukykyisyyden parantamista.

”Opintotavoitteita:

- (...)
- työpaikkojen säilyttäminen kilpailuyhteiskunnassa uudella ajattelutavalla; kilpailukykyisyyden parantamisella
- tähän asti käyttämätön voimavara ”AIVOT” otetaan käyttöön ja hyödynnetään työssämme niin, että tarpeettomat menetelmät ja kustannukset eliminoidaan ja näin saatavat tulot käytettäisiin entistä kilpailukykyisempään työyksikköön”

Vaikka päiväkirjaan ei ollut kirjoitettu olettamusten perusteluja, olivat opiskeluaiheita, oppimistavoitteita ja -tarpeita koskevat merkinnät tärkeitä, koska ne antoivat arviointikohteita, joita vasten opintoryhmä saattoi myöhemmin arvioida opiskelun etenemistä ja onnistuneisuutta. Luonteenomaista mielipidepäiväkirjoille oli se, että silloin kun päiväkirjassa käsiteltiin pelkästään oppimisprosessia, oli reflektio useimmiten affektiivista. Pohdiskelu suuntautui siten ryhmän tai kirjoittajan tunnetekijöiden ja nimenomaan menneen tekemisen kokemusten pohdintaan. Sisällön käsittelyä sivuttiin korkeintaan kuvauksen tasolla. Kun päiväkirjan tarkastelu oli oppisisällössä ja oppimisprosessi oli kuvauksen tasoista, sisällön käsittely painottui erottelevaan reflektiivisyyteen. Myös käsiteltäessä sisältöä ja prosessia molempia mielipiteiden tasolla painottui tarkastelussa erotteleva reflektiivisyys.

Neljäsosa mielipidepäiväkirjoista pitäytyi reflektiivisyyden alimmalla R1-tasolla. Tällöin päiväkirjassa todettiin joku toiminnan, ajattelun tai havaitsemisen tapa tai tottumus, mutta sitä ei käsitelty sen enempää. Sinänsä mielipiteen kertomisen ei vielä tarvinnut kuvata muuta tietoisuuden tasoa, esimerkiksi affektiivista tasoa. Vaikka mielipidepäiväkirjoista minulle tukihenkilönä hahmottui kuva keskusteltavista aiheista ja niihin liittyvistä näkemyksistä ja kokemuksista, pyrin kommenttikirjeissäni herättämään keskustelun jatkamista siitä, miten opintoryhmien jäsenet perustelivat mielipiteitään ja minkälaisia oletuksia oli omien mielipiteiden tai kokemusten taustalla. Tällä tavoin pyrin kannustamaan kriittisyyteen ja erityisesti nostamaan arvioitavaksi myös omien näkemysten perustelujen pitävyyden. Samoin kannustin ryhmän jäseniä nostamaan opiskeltavaan aiheeseen liittyviä omia kokemuksia esille ja arvioimaan niitä yhdessä.

8.2.3 Perustelupäiväkirja

Kaikista oppimispäiväkirjoista vajaa puolet, 48 prosenttia sijoittui luokittelussa perustelupäiväkirjoiksi. Päiväkirjojen kirjoitukset olivat useimmiten pidempiä ja monipolvisempia. Niissä tarkasteltiin perustellen vähintään affektiivisen reflektiivisyyden tasolla joko opiskeluprosessia tai oppisisältöä tai molempia samanaikaisesti. Noin kolmannes painottui oppisisällön pohdiskeluun, vajaa neljännes opiskeluprosessin ja alle puolet samanaikaisesti sekä sisällön että prosessin pohdiskeluun. Yhdessä päiväkirjassa oli kuvattu oppimista koskeva ennakko-oletamus.

Perustelupäiväkirjoissa nousi esille kolme kiinnostavaa piirrettä. Ensimmäkin, perustelupäiväkirjojen käsittely painottui muita päiväkirjoja useammin oppisisältöihin. Sitä pohdittiin syvällisemmin, perusteltiin ja refleктоitiin useammin. Toiseksi, perustelupäiväkirjoissa arvioitiin opiskelun yhteydessä myös omia ja oman työyhteisön kokemuksia. Kolmanneksi, reflektiivisyyden tasoissa oli selkeitä eroja mielipidepäiväkirjaan verrattuna.

Kolmasosassa perustelupäiväkirjoista oli löydettävissä affektiivista reflektiivisyyttä. Toisin kuin mielipidepäiväkirjoissa affektiivinen reflektiivisyys kohdistui pääasiassa oppisisältöön liittyvien tunnetekijöiden ymmärtämisen tarpeeseen. Pohdiskellessaan tunteiden kytkeytymistä tiettyyn toimintaan ryhmä halusi ymmärtää myös sitä, mikä synnyttää juuri tietynlaisia tunteita. Opiskellessaan siivoustyön muutoksia siivoojien ryhmä pohti esimerkiksi sitä, miksi työ tuntuu psyykkisesti raskaalta. Päiväkirjassa kuvattiin sekä työn organisoinnin tavan että asiakkaiden odotusten vaikutuksia työn tekemisen tunteeseen.

”Koulussa on vaikea muuttaa rutiineja, mutta me työskentelemme 2+2, joten on helpompi keskustella ja työ sujuu helpommin. Sanni ja Eija työskentelevät molemmat sekä siivouksessa että vanhusten kanssa. Mutta kaikki kokevat sen hyvin stressaavana. Aivan liian vähän aikaa ja henkilöstöä. Mutta usein tuntuu yksinäiseltä erityisesti iltavuoroissa. Vanhukset ovat usein vanhoja ja haluavat kontakteja, mutta usein emme ehdi olla heidän kanssaan. Tämän vuoksi työ koetaan psyykkisesti raskaana.” (siivous2/pk)

Tunteiden tarkastelu kytkettiin niihin omakohtaisiin kokemuksiin, joita opintoryhmän jäsenillä oli muodostunut työssä opiskeltavasta aiheesta. Mielenterveyshoitajien opiskeluaiheena oli läheisriippuvuus. Päiväkirjassa pohdittiin sitä, miksi riippuvuus ärsyttää juuri minua itseäni hoitajana ja todettiin hoitajan rajalliset mahdollisuudet toimia, ellei potilas anna tilaa sille. Kirjoitus viittaa siihen, että

pohdinnassa lähestyttiin myös ihmiskäsitystä: kyetäkseen muuttumaan ihmisellä itsellään tulee olla halu muuttua.

”Mietittävänä oli tuo ärsyttämiskysymys. Jokaiselta tuli jotakin, mutta minusta tuntui, että suurin syy riippuvuusongelmaisten ärsyttävyydessä oli meille kaikille se, että emme kuitenkaan pysty vaikuttamaan tämän elämään. Meillä hoitajilla on velvoitteita hoitaa hyvin, auttaa jne., mutta tosiasiaa työmme menee aikalailla hukkaan, jollei ihminen itse halua muuttaa tapansa ajatella ja elää.” (mielenth/pk)

Tunteiden tarkastelua tapahtui sekä ryhmä- että henkilökohtaisella tasolla. Yllä olevat sitaatit kuvaavat ryhmän yhteisiä tuntemuksia. Siihen, kummasta näkökulmasta päiväkirja oli kirjoitettu, ei näyttänyt vaikuttaneen se, miten keskeinen osa tuntemusten käsittely tai esimerkiksi sosiaalinen vuorovaikutus oli opiskeltavaa aihetta. Oppimispäiväkirja osoittautui väyläksi, jossa kirjoittaja itse saattoi purkaa ajatuksiaan. Esimerkiksi ruokapalvelun ryhmä joutui pohtimaan, miten pitkälle ryhmä vie organisaatiomuutoksiin vaikuttamista. Osa pelkäsi siihen liittyvän riskejä työntekijöiden erilaisesta kohtelusta mahdollisten irtisanomisten yhteydessä. Yksi ryhmän jäsenistä pohti tähän liittyviä tuntemuksiaan päiväkirjassa. Pohdinnassa on havaittavissa myös tietoisuutta päättäjien ja työntekijöiden erilaisista arvo-asetelmista.

”Elikkä emme luovuta vielä kunnanhallituksen vastauksenkaan jälkeen, vaan odotamme asiantuntijan yhteydenottoa ja laadimme kenties lisää laskelmia ja ehkä saamme asiantuntijan tulemaan keskusteluiltaan, joka meille on luvattu. Minusta meidän ei pidä todellakaan luovuttaa nyt, kun olemme saaneet vaikutuskanavat auki. En tunne uhkaa, että kuuluessani opintokerhoon on takapuolellani varma kengän kuva. Pikemminkin ajattelisin niin, että päättäjät huomaavat, että eihän kaikkea voidakaan viedä läpi pelkällä nuijan kopautuksella.” (ruokap/pk)

Erotteleva reflektiivisyys oli yleisin reflektiomuoto perustelupäiväkirjoissa. Tällaista tarkastelua kohdistui niin opiskeluprosessiin kuin oppisisältöihin. Mieli-pidepäiväkirjoihin verrattuna erotteleva reflektiivisyys oli perustelupäiväkirjoissa sisällökkäämpää. Tarkastelu ei suuntautunut vain vallitsevien tekijöiden arviointiin tai omien suhteiden tunnistamiseen, vaan myös välittömien syiden sekä kontekstien tunnistamiseen.

Opiskeluprosessissa ryhmät reflektoivat opiskelun etenemistä ja opiskeluun liittyvien ongelmien ja tulosten arviointia. Arvioimalla oppisisältöä suhteessa senhetkiseen toimintaympäristön muutoksiin ja omaa asemaansa siinä opintoryhmä saattoi perustella muun muassa opiskeluprosessin valintoja. Sairaala-apulaisten

ryhmässä pohdittiin oman työn kytkeytymistä koko siivouspalvelujärjestelmään ja sen perusteella päätettiin pyytää lähiesimies ryhmän kokoontumiseen keskustelemaan asiasta.

”Tämänkertaisessa tapaamisessa puhuttaa työ kaikkein eniten. Nimenomaan se, miten oman työn tekeminen liittyy siivouspalveluiden myymiseen asiakkaille. Onko selkeät rajat ja markkamäärät? Vai joustammeko loputtomiin. Mitä ja missä joustamme, mitä työhömmä kuuluun, onko meillä tarpeeksi tietoa? Kysymyksiä olisi varmasti paljon ja sen takia selvien vastauksien saamiseen olisi työnjohton mukana olo seuraavassa tapaamisessa välttämätöntä. Seuraavaksi kerraksi pyydämme työnjohtajan mukaan, jolloin saamme varmasti vastauksia laatuksymyksen, rahakysymyksiin ja muihin mieltä askarruttaviin asioihin meidän näkökulmasta katsottuna.” (sairaala-ap/pk)

Opiskeluprosessin tarkastelussa ei näyttänyt olevan merkittävää se, kummasta kirjoitettiin, tulevasta vai jo tapahtuneesta opiskelusta. Menneen kirjoittaminen palvelee toiminnan arviointia, tulevan puolestaan arviointikohteen asettamista sekä oppimispäiväkirjan käyttämistä muistikirjana. Harvinaista oli mielenterveyshoitajien tapa kirjoittaa, jossa tehtiin tietynlaista tilannearviota opiskelun etenemisestä. Toimintaa pohdittiin samanaikaisesti molempiin suuntiin:

”Olemme (ilmeisesti) miettineet läheisriippuvuusasioita tähän asti tutustumis- mielessä. Nyt nousi esille tarve alkaa keskittyä osa-alueittain aiheeseen, tavoitteena pystyä esittämään asia selkeästi muillekin.” (mielenth/pk)

Oppisisältöjen tarkastelussa erottelevaa reflektiivisyyttä tapahtui monin tavoin. Sitä ilmeni muun muassa välittömien syiden etsintänä. Siivoojien ryhmä pohti päiväkirjassaan syitä siihen, miksi he tarvitsevat työssään psykologiaa.

”(…) Itsemme takia pystyäksemme erottamaan tavallaan muusta elämästä ja työstä jakamaan voimavarojaan sekä fyysisiä että henkisiä.” (siivous/pk)

Kontekstien ja niihin liittyvien omien suhteiden tunnistaminen edellytti kykyä kytkeä oma opiskeluaihe ja oma toiminta laajempiin yhteyksiin ja laajempaan toimintaympäristöön sekä kykyä tarkastella opiskeluaihetta omien kokemusten valossa. Enää kokemuksista ei puhuttu niinkään yleisellä tasolla, vaan nimenomaan yksikön tai monikon ensimmäisessä persoonassa. Siivousalan ryhmässä pohdittiin yhteisen kielen merkitystä asioiden ymmärtämisessä. Kaisa kertoi, miten sukupuoli-erilaista puhutapa käsittelevä luento oli saanut hänet reflektoimaan kunnanvaltuustossa käytävää puhetta.

”Kaisa oli ollut miesten ja naisten kieltä käsittelevällä kurssilla. Luennoitsijana oli Lena Wennberg Ruotsista, joka piti päiväkursion aiheesta. Hän oli kiinnostava ihminen ja viestitti, että miehillä ja naisilla on erilainen tapa ilmaista itseään (...). Lena tarkoitti, että ainoa tie saada tasa-arvoa miesten ja naisten välillä on, että opimme toistemme kielen! Vasta silloin ymmärrämme toisiamme ja sitä mitä itse asiassa tarkoitamme. Kaisa sanoi, että monet palaset loksahivat paikoilleen, kun hän tajusi, että miehet eivät ymmärrä, mitä hän oikeastaan tarkoittaa. Ja hän aikoi si muuttaa kieltään kunnanvaltuustossa.” (siivous2/pk)

Omien kokemusten käsittelyn avulla oli mahdollista myös auttaa toinen toistaan toiminnan tarkastelussa ja muuttamisessa. Kun kaikki tunsivat asian, niin jonkun kertoessa kokemuksistaan ja käytännössä esiintyneistä ongelmista, saattoivat toiset antaa ehdotuksia siitä, mitä heidän mielestään voisi kokeilla tai kannattaisi tehdä. Käsitellessään Montessoripedagogiikan sovellusten kokemuksia perhepäivähoitajien ryhmä mietti yhdessä ratkaisuja ongelmallisiin tilanteisiin.

”Keskustelimme aamupiirin aloituksesta (...) Tarja kertoi omasta hankalasta tilanteestaan. Hän on kolmessa eri kodissa työssä, eikä ole voinut valmistaa välineitä jokaiseen kotiin. Eija ehdottikin mukaan kuljetettavaa pientä taulua ja pienempi-kokoisia kuvia ja nimiä. Tarja innostui asiasta ja alkaa suunnitella asiaa uudelleen. (...) Lopuksi totesimme, että aamupiiri on hyvä rauhoittumiskeino, aamupiirissä keskustelun aikana lapsi huomaa, että aikuinen myös kuuntelee mitä lapsella on asiaa. Totesimme myös yhdessä, että aamupiiri ei vie loppujen lopuksi kovin paljon aikaa.” (perhepäiväh/pk)

Päiväkirjassa refleктоitiin myös ryhmän yhdessä kokemia tilanteita. Keskustellessaan työmenetelmistä siivoojien ryhmä kokeili konkreettisesti, millä tavoin siivousliinaa väännetään ja pohti sen vaikutusta työperäisiin tauteihin.

”Kuitenkin työperäiset taudit ovat melko tavallisia siivousammattissakin. Ne tulevat yleensä vääristä työmenetelmistä. Liian veden käyttöä tulee välttää, koska se on raskas työmenetelmä. Kokeilimme jokainen kuinka väänämme liinan jos se on kostea. Sillä kokeella katsoimme kuinka ranteet kääntyy. Jokaisella koe meni läpi eli ranteet eivät menneet ympäri. Ennen aikaan siihen asiaan ei juuri kiinnitetty huomiota vaan väännettiin ’luuttua’ niin, että ranteet meni mutkalle ja siitä seurasi jännetupin tulehdus.” (siivous/pk)

Seitsemässä prosentissa perustelupäiväkirjoista esiintyi Mezirowin määrittämisen kaltaista kriittistä tietoisuutta eli käsitteellistä, psyykkistä tai teoreettista reflektiivisyyttä. Lukumäärältään kolmessa päiväkirjassa pohdittiin, miten tarkoituksemukaisia olivat oman opiskeluaiheen keskeiset käsitteet, auttavatko ne ym-

märtämään ilmiötä ja millä tavoin ne vaikuttaa tapaan ajatella ja toimia. Kehitysvammaisten ryhmässä opiskeltiin yksilövastuista hoitotyötä. Ryhmässä pohdittiin yksilövastuisten hoitotyön teoriaa, vastuu- ja omahoitajuuden välisiä käsitteellisiä eroja sekä teorian näkemystä hoitajan roolista. Päiväkirjassa ryhmä totesi työpaikallaan olevan erilaisia käsityksiä vastuu- ja omahoitajuudesta. Ryhmä arvioi omahoitajuuden painottumisen tunnesisältöiseksi vaikuttavan myös näkemysten rajoittumiseen:

”Työmme tunnepitoisuus onkin varmaan yksi tekijä, joka saattaa estää uusien näkökulmien löytämistä; koetaan, että minä olen jo tehnyt kaikkeni, eikö se riitä?” (kehitysvh/pk)

Ryhmä jatkoi edelleen pohdintaa teorian mukaisista hoitajan tehtävistä, erilaisista ymmärryksistä hoitajan tehtävistä työyhteisössä. Lopulta ryhmä tuli siihen johtopäätökseen, ettei käsitys yksilövastuudesta hoitotyöstä ole kaikilla yhteneväinen työpaikalla, minkä vuoksi käsitettä pitäisi selventää.

”Yksilövastuisten hoitotyön teorian mukaan hoitajan tulisi kertoa asiakkaalle, tämän vanhemmille ja muille yhteistyötahoille vastuuhoidajuudestaan sekä mitä tämä rooli tarkoittaa. Pohdimme sitä, että hoitajilla on ollut sellaistaakin näkemystä, että vastuuhoidajuus toimisi työyhteisön toimintatapana/työvälineenä taustalla, jolloin ammatillisuus olisi helpompaa säilyttää. Hoitaja ei joutuisi asukkaan ja/tai hänen vanhempiansa vaatimusten verkkoon, kuten jotkut esimerkit ovat osoittaneet. Tai sitten pitäisi pystyä entistä paremmin kertomaan myös em. rooliin liittyvät rajat. Tässä yhteydessä huomasimme, että osastoilla ei varmaankaan ole määritelty hoitajan toimivaltaa vastuuhoidajuudessaan l. mistä asioista hän voi päättää yksin, mitkä asiat tarvitsevat ryhmän tai osastonhoitajan ”siunauksen”. Ylihoitaja on luvannut puhua aiheesta esim. osastotunnilla kunkin osaston tarpeista lähtien.” (kehitysvh/pk)

Kriittinen tietoisuus oppimispäiväkirjoissa edellytti kirjoittajalta ryhmän ajatuskulun syvällistä avaamista. Kriittistä tietoisuutta päiväkirjassa ei vielä ilmennä se, että kerrotaan ihmisten ymmärtävän käsitteet eri tavalla. Pitää kuvata myös sitä, miten niitä ymmärretään, mistä erilainen ymmärrys johtuu, miten se vaikuttaa toimintaan. Kehitysvammaisten hoitajien päiväkirjassa arvioitiin erilaisen ymmärryksen johtuvan hoitajuuden käsittämisestä enemmän tunne- kuin asiasisältöiseksi. Myös kahden muun ryhmän päiväkirjassa pohdittiin oppisisältöön liittyviä käsitteitä ja oletuksia samanlaisella ajatuskululla; ymmärretäänkö niitä samalla tavalla ja missä määrin erilainen ymmärrys vaikuttaa toimimisen tapaan. Esimerkiksi toimistoalan ryhmä pohti, minkälainen merkitys on sillä, ymmärretäänkö palvelu kohteliaisuutena ja miellyttävänä käytöksenä vai avun saamisena

asiantuntijalta. Ryhmän useammassa päiväkirjassa käsiteltiin palvelukäsitettä. Yksi päiväkirjoista kuvasi oppisisältöön liittyvää olettamusta palvelujen henkilökohtaisuudesta. Samalla pohdittiin sitä, minkälaisia riskejä sisältyy erilaiseen ymmärrykseen palvelun käsitteestä.

”Rationalisointi ja automaatio ei paranna palvelua. Aina tulee olemaan asiakas-kunta, joka haluaa henkilökohtaisen kontaktin virkailijan kanssa. Sehän tuntuu hyvältä kun saa palvelua! Palveluissahan aina tarvitaan henkilökohtainen panos. Se, että arkisesti tarkoitamme palvelulla usein samaa kuin kohteliaisuus tai miellyttävä käytös, sekoittaa asiaa. Ainakin asuntoasioissa asiakas haluaa keskustella monestakin erityiskysymyksestä asiantuntijan kanssa.” (toimisto/pk)

Yksi perustelupäiväkirjoista sisälsi opiskeluun liittyvän ennako-olettamuksen ilmaisun. Kodinhoitajien ryhmän jäsen pohti päiväkirjassa ryhmäopiskelun soveltuvuutta itselleen. Teksti viestii kirjoittajan oppimiskäsityksen pohjautuvan siihen, että jokaisen on oivallettava itse asiat oppiakseen. Samalla kirjoitus esittää kysymyksen siitä, onko tällaisen oppimiskäsityksen pohjalta mahdollista opiskella ryhmässä. Tukihenkilölle kirjoitus välitti myös tarvetta nostaa ryhmässä keskusteluun ryhmäopiskelun toimivuus ja sen odotukset.

”Omissa muistiinpanoissani lukee: Olenko oikealla kohdalla? Onko ryhmäopiskelu minulle sopiva tapa? Onko vaihtoehtoja? Jarrutanko muiden opiskelua? Vastauksia en ainakaan vielä keksi, mutta lähtökohtana on halu opiskella, mutta ei niin, että toiset tekevät puolestani tai joutuvat hidastelemaan. Ehkäpä aika tuo vastaukset tulleessaan.” (kodin/pk)

Vaikka perustelupäiväkirjoissakaan ei esiintynyt useampaa ennako-olettamusta ilmaisevaa, kyseenalaistavaa tai uudelleenarvioivaa kirjoitusta, viesti osa päiväkirjoista olettamusten käsittelyä. Pesulan ryhmä järjesti yhdessä työnantajan kanssa luentotilaisuuden pesuaineiden ympäristöhaitoista. Päiväkirjan kirjoitus ryhmässä käydystä arviointikeskustelusta ja koulutustilaisuuden vaikutuksista sai ainakin päiväkirjan kirjoittajan pohtimaan uudelleen omia olettamuksiaan pesuaineiden ympäristövaikutuksista.

”Mitä aineen sisältävät ja mistä ne tehdään? Miten ne vaikuttavat ja toimivat? Miksi niitä tarvitaan? Mihin liikaan mitäkin ainetta? Ekologia oli hyvin vahvasti esillä. En voinut kuvitellakaan, minkälaisia ongelmia voi syntyä, kun tehdään työtä pesuaineiden kanssa. Nimenomaan tarkoitan koko aineiden elinkaarta. Fosfaattikeskustelunhan on ollut voimakkaasti esillä. Kaikki jo tietävät, että fosfaatit rehevöittävät vesistöjä mutta korvaavat aineet ne vasta ovatkin ympäristön kannalta hankalia, koska ne eivät hajoa ollenkaan.” (pesula/pk)

Myös perustelupäiväkirjojen pohjalta minun oli tukihenkilönä suhteellisen helppo luoda mielikuva ryhmän keskustelusta kirjoitettujen pohdiskelujen, perustelujen ja olettamusten avulla. Ne välittivät kuvaa reflektioivasta opiskelutavasta opiskeluaiheeseen. Opiskeltavan aiheen sisältöön kohdistuvat kommenttini sisälsivät lähinnä omia mielipiteitäni ja pohdiskelujani aiheesta sekä ehdotuksia aiheen tarkasteluun jostakin toisesta eri näkökulmasta tai kirjallisuuteen tutustumiseen aiheen syventämiseksi.

8.2.4 Päiväkirjojen kirjoittamisen ongelmat

Opiskelun alkaessa kaikki opintoryhmät suhtautuivat pääsääntöisesti myönteisesti yhteisen oppimispäiväkirjan kirjoittamiseen. Ryhmät olivat valmiita kokeilemaan kirjoittamista siitakin huolimatta, että joitakin ryhmien jäseniä se pelotti ja sen oletettiin olevan vaikeaa.

”Keskusteltiin päiväkirjan kirjoittamisesta. Toisista meistä tämä tuntuu vaikealta. Minulle tämä on sellainen koetinkivi, että ei paremmasta väliä. Ensin osa porukasta päätettiin vapauttaa kirjoittamisesta, sitten sovittiin, että kaikki kirjoittavat vuorollaan. Tästä keskusteltiin aika pitkään ja henkevästi.” (pesula/pk)

Lopulta yksi ryhmä lopetti oppimispäiväkirjan kirjoittamisen ensimmäisen kokoontumisen jälkeen. Kyseessä oli maatalouslomittajien miehistä koostuva ryhmä, sen naisjäsenet olivat jättäytyneet ryhmästä opiskelun alkuvaiheessa. Muissa ryhmissä päiväkirjaa kirjoitettiin pääsääntöisesti suosittelemani tavan mukaisesti vuorotellen. Ryhmän koosta riippui tällöin, miten usein kirjoituskerta sattui kullekin opiskelijalle. Nämäkin ryhmät kokivat ongelmia, mutta ne eivät keskeyttäneet kirjoittamista. Niin ongelmat kuin niiden ratkaisutavat vaihtelivat ryhmissä. Yksi ryhmä katsoi jokaisen kokoontumisen päätteeksi yhdessä, mitä päiväkirjaan kirjoitetaan, toisessa ryhmässä puolestaan päiväkirja kirjoitettiin välillä pareittain. Kolmannen ryhmän miesjäsen uhkasi jättää koko opiskelun, jos hänet pakotetaan kirjoittamaan. Niinpä muu ryhmä antoi hänelle vapautuksen kirjoittamisesta.

Koska kirjoittajia oli useita, sävytti jokaista päiväkirjaa kirjoittajan oma persoonallisuus ja kirjoittamisen tapa. Joistakin kokoontumisista kirjoitukset olivat yksityiskohtaisempia, joistakin tiiviimpiä. Joissakin oli enemmän henkilökohtaista pohdintaa, joistakin sitä ei löytynyt lainkaan. Myös kirjoitusten pituus vaihteli muutaman lauseen yleisestä kuvauksesta usean sivun pituiseen yksityiskohtaiseen kuvaukseen. Tätä en pitänyt kovin merkityksellisenä, koska oletukseni oli, että jo-

kainen reflektoi päiväkirjaan olennaisena pitämiään asioita ja asioita, jotka jostain erityisestä syystä olivat jääneet mieleen.

Arvioinnissa käytin teemahaastattelua, jossa oppimispäiväkirjaa koskevan teeman apukysymyksinä kysyin, miltä kirjoittaminen on tuntunut, onko kirjoittaminen toiminut vuorotellen ja onko kirjoituksia täydennetty, miten oppimispäiväkirjaa on käytetty, mitä päiväkirja on merkinnyt ja jos ryhmä aloittaisi nyt, niin ottaisiko käyttöönsä päiväkirjan. Koska kyse oli teemahaastattelusta, ryhmien esille nostamat asiat päiväkirjasta johdattelivat haastattelua, eikä kaikkiin apukysymyksiin ollut odotettavissa vastauksia.

Päiväkirjan kirjoittamisen vaikeudet kulminoituivat kolmeen asiaan:

- 1) kirjoitustaidon ruostumiseen,
- 2) olennaisten asioiden valinnan vaikeuteen ja
- 3) yksityisyyden suojaan.

Kirjoitustaidon ruostuminen. Itse kirjoittaminen pelotti monia ryhmän jäseniä. Hoito- ja toimistoalan ryhmiä lukuun ottamatta ryhmät kokivat, että omassa työssä saati sitten arkipäivän vuorovaikutusyhteyksissä ei enää ole tarvetta kirjoitustaidon ylläpitämiseen. Kirjoitustaito oli alkanut ”ruostua”. Asiat hoidetaan puhelimitse tai erilaisin lyhyin viestein. Omista kouluajoistakin oli jo pitkä aika. Päiväkirjan kirjoittaminen puolestaan edellytti kokonaisten lauseiden muodostamista.

”Minä en ole kirjeitä kirjoittanut, kun puhelimitse voi hoitaa kaikki ulkomaita myöten. Niin yksinkertaisesti se oli sellainen kompastuskivi kirjoittaa. Että sitä ei uskonut ennen kuin sen aloitti ja koki.” (Sairaala-ap/lh/1)

”Tai sitten minun mielestä siinä oli juuri se vaikeus, että sinä saat sen asian siihen. Että sinä saat sen asiallisesti siihen päiväkirjaan. Kun sinä olet kirjoittanut vaikka koko kirjan, mutta siitä jää se asia sivuun. Saa ytimekkääsi, lyhyesti laitettua sen.” (sairaala-ap/lh/6)

”Niin ajatus minullakin oli, että minä voisin kirjoittaa vaikka kuinka paljon mutta, kun minä kynän otan käteeni, niin eihän siitä tullut yhtään mitään. Minäpä huomasin niin, että minä teen kirjoitusvirheitä aika paljon. Että pitäisi alkaa ihan vaan vaikka tosiaan jäljentämään jostain ja kirjoittamaan. Todella kirjoitustaito alkaa katoamaan, kun sitä et käytä kahteenkymmeneen vuoteen.” (sairaala-ap/lh/1)

Sairaala-apulaisten ryhmän tavoin myös pesula-alan ryhmässä koettiin vaikeuksia kirjoituksen tuottamisessa.

”Minä en muista, milloin olen kynää joutunut käyttämään. Koulunpenkillä viimeksi. Ajatukset saavat juosta vaikka kuinka paljon, mutta se ei tule siitä kynästä.” (pesula/lh/7)

”Niin se vie hirveästi aikaa, kun jokainen lause pitää miettiä, että mitenkä minä tämän muotoilisin.” (pesula/lh/5)

Jos kirjoittamiseen ei oltu tottuneita, näytti siihen kuluneen siihen myös aikaa. Vaikka opiskelu itsessään olisi herättänyt ajatuksia, ei se automaattisesti johtanut siihen, että niistä kirjoittaminen olisi ollut vaivatonta. Piti tarkkaan miettiä, miten muotoilla ajatukset luettavan tuntuiseksi.

Oleonnaisten asioiden valinnan vaikeus. Osa opintoryhmistä koki vaikeaksi poimia keskusteluista oleonnaiset ja tärkeät asiat päiväkirjaan. Keskustelu oli usein vilkasta ja se saattoi rönsyillä moniin asioihin. Ryhmissä koettiin suurena haasteena se, miten monipolvisesta keskustelusta saisi kirjoituksen riittävän napakaksi siten, että keskustelun ydin nousisi esiin. Maatalouslomittajien ryhmä arvioi päiväkirjan kirjoittamisen lopettamisen yhdeksi syyksi sen, että keskustelu hajautui koontumisissa niin moneen eri aiheeseen, ettei sitä osannut koota kirjoittamalla.

”Se oli varmaan yksi ja sitten vaikutti kanssa se, että milloin asiat levisivät kanssa niinkuin käsiin suorastaan, ei muistiinpanoista tullut mitään.” (maatalous/lh/1)

”Että on perin vaikeaa kehittää mitään paperille, kun puhutaan sieltä täältä.” (maatalous/lh/4)

Kirjoittajan itse osallistuessa keskusteluun oli päiväkirjaa kirjoittaessa vaikea palauttaa mieleen, mistä kaikesta oli puhuttu. Tämä saattoi johtua myös kokemuksen puutteesta. Samanaikaisesti olisi pitänyt hallita sekä keskusteluun osallistumisen että muistiinpanojen kirjoittamisen taito. Ryhmät harmittelivat sitä, että kirjoittaja huomaamattaan saattoi unohtaa päiväkirjasta jotakin jonkun toisen mielestä tärkeää. Muun muassa tämän välttämiseksi ehdotin ryhmille sitä, että jokainen täydentäisi päiväkirjaa omilla huomioillaan muulloinkin kuin vain oman kirjoitusvuoron aikana.

”Kun tämä meidän keskustelu on niin paljon rönsyillyt, että päiväkirja, että paljon on puhuttu sellaisia isoja tärkeitä asioita, hyviä huomioita, mutta niitä ei ole aina huomattu laittaa tuohon noihin. Että sinä Eija olet aika tarkkaan pöytäkirjaa pitänyt sillai, että sinulla on aika tarkka huomio niistä keskusteluista, mitä on puhuttu, syvempi. Että tuo on semmoinen asia, mitä kannattaisi opetellakin, että sitä me ei olla opeteltu. Tämmöisiä, että mitä asioita otetaan esille. Että se on ollut hyvä juttu, että on keskusteltu, vaikka ne ei kaikki helmet näy tuossa.” (kehitysvh/lh/5)

Yksityisyyden suoja. Tavallisesti päiväkirjat ovat henkilökohtaisia. Jokainen kirjoittaa omaa oppimispäiväkirjaansa ja antaa sen opettajalle arvioitavaksi tietyin väliajoin. Ryhmäpäiväkirjaa ei voinut kirjoittaa miten tahansa, koska se edusti koko ryhmää. Kun kirjoittaja piti vaikeana ydinviestin löytämistä keskustelijoiden puheista, niin muut harmittelivat kirjoittajan tapaa tulkita omaa puhettaan. Kaikki eivät siis olleet tyytyväisiä siihen, millä tavalla keskustelua oli ilmaistu ja kuvattu kirjoituksessa. Toisten ajatusten kirjoittamista pidettiin riskinä juuri sen vuoksi, että kirjoittaja saattoi ymmärtää väärin käydyn keskustelun. Osa piti tätä keskustelua rajoittavana tekijänä.

”Mutta minä koin ainakin siinä raportoidessa, että jos itse raportoi ja toiset puhuvat, niin oli hirveän vaikea saada siihen paperille, mitä kukin sanoi, kun se rönsyili silleen ja ei pysynyt silleen rajoissa. Siis oli vaikea sanoa, että kuka mitäkin sanoi. Se minusta tuntui niin vaikeelta. Hirveän vaikeaa saada siihen raportointiin, että kuka mitäkin sanoi” (vanhaink/lh/3)

”Ja kirjoitetaan sitten paperille eri lailla kun –. Ei voi puhua mitään vapaasti.” (vanhaink/lh/4)

”Niin ei uskalla puhuaakaan mitään, kun sanat aina väännetään ja käännetään.” (vanhaink/lh/1)

”On aika vastuullista kirjoittaa toisten sanomisia jonnekin, jos onkin ymmärtänyt väärin.” (mielenth/lh/6)

”Se paine aina on, että jos muistin varassa kirjoittaa, niin siitä häviääkin ne tärkeimmät kohdat päästä, kun laittaa paperille.” (mielenth/lh/4)

Kuvaako ryhmän sisäistä epäluottamusta se, että joku jättää osallistumatta keskusteluun sen vuoksi, että hän pelkää keskustelun kuvaustapaa päiväkirjassa? Ainakin se viestii, että en ollut ryhmän kanssa riittävän selkeästi sopinut kirjoittamisen ja päiväkirjan käytön periaatteista luottamuksen rakentamiseksi niin ryhmässä kuin ryhmän ja minun välilläni. Tosin alusta alkaen kokeilun lähtökohtana oli yhteisen päiväkirjan kirjoittaminen ja sen lähettäminen kommentoitavaksi minulle tukihenkilönä. Ryhmäpäiväkirjan kirjoittamista näytti kuitenkin hankaloittaneen yksityisyyden turvaaminen. Keskustelujen raportointi nosti omien ajatusten kertomisen kynnystä ryhmässä. Pelättiin sekä omien mielipiteiden välittymistä paperille – ”ei voi puhua vapaasti” – että omien mielipiteiden väärintymärryksen mahdollisuutta ”kun sanat aina väännetään ja käännetään”.

Kirjoittamista hankaloitti myös se, että päiväkirjaa luki joku, joka ei ole ollut mukana ryhmän kokoontumisissa. Useimmiten kyse oli minusta tukihenkilönä, mutta myös joku ryhmän jäsenistä saattoi olla poissa kokoontumisesta. Tällöin päiväkirja toimi myös hänelle tiedon kulun välineenä. Päiväkirjaa piti sen vuoksi

osata kirjoittaa niin ymmärrettävästi, että ulkopuolinenkin saisi käsityksen keskustelun kulusta ja sisällöstä. Kokoontumisessa paikalla olleille lyhyemmätkin merkinnät keskustelusta olisivat riittäneet. Olihan keskusteluun osallistuneilla tiedossa keskustelun kulku ja sisältö, vaikka, kuten vanhainkodin sitaatti yllä viittasi, niistä saattoi olla erilaisia käsityksiä. Erityiseksi kynnykseksi nousi kuitenkin se, että päiväkirja olisi riittävän selkeästi kirjoitettu minulle. Tämä johti siihen, että päiväkirjan kirjoittamiseen tuli virallisen kirjoittamisen tuntua.

”Se, että kun yrittää kirjoittaa sillai vielä, että yrittää saada sen tiedon niinkuin sinulle, että sinäkin ymmärtäisit, mistä siellä on puhe, niin se on vielä vaikeampaa. Että jos pitäisi vaan ranskalaisilla viivoilla ne ajatukset aina, että mitä on niinkuin edellisellä kerralla puhuttu, niin tämä ryhmähän kyllä pystyy tuosta vaan ihan semmoisia lyhyitä muutaman sanan juttuja. Näin se toimisi ehkä ryhmän kannaltakin, jopa. Minun mielestä se, että sinulle, se oli ninku pikku yrittämistä, että saisi näyttämään joltakin.” (mielenth/lh/5)

Loppuhaastattelussa ryhmät totesivat, että kirjoittamista olisi saattanut helpottaa, jos tukihenkilönä olisin antanut yleisten neuvojen sijasta selkeän ja valmiin runkomallin päiväkirjasta. Tätä halusin juuri kuitenkin välttää. Ajattelin, että se saattaisi johtaa kirjoittajien omaleimaisuuden häviämiseen päiväkirjoista. Niihin olisi myös voinut jäädä kirjoittamatta sellaisia asioita, jotka myöhemmin olisivat osoittautuneet merkityksellisiksi. Kuten luvussa 5.2 kuvasin, yritin muilla tavoin neuvoa ryhmiä päiväkirjan kirjoittamisessa.

8.2.5 Päiväkirjojen merkitys opintoryhmälle

Kokeilun arviointikeskusteluissa opintoryhmät pohtivat oppimispäiväkirjan merkitystä opiskelulle. Samalla tavoin kuin kootessani ryhmien käsityksiä päiväkirjan kirjoittamisesta, kokosin ja teemoitin ryhmien käsityksiä oppimispäiväkirjan merkityksestä. Niiden pohjalta oppimispäiväkirjan kirjoittaminen osana opiskelutoimintaa merkitsi opintoryhmille

- 1) velvollisuutta tukihenkilöä kohtaan,
- 2) opiskelun kertauksen välinettä,
- 3) opiskelun ryhdittäjää,
- 4) muistoa ryhmän toiminnasta sekä
- 5) oppimisen arvioinnin välinettä.

Velvollisuus tukihenkilöä kohtaan. Osa opintoryhmistä piti päiväkirjaa pääasiassa pakollisena yhteydenpitovälineenä tukihenkilöön. Ne olettivat kokeiluun osallistumisen velvoittavan kirjoittamaan oppimispäiväkirjaa tukihenkilölle ja päiväkirjan kirjoittamisen olevan edellytyksenä opintokerhon valtionosuuskorvauksen saamiselle. Oppimispäiväkirjaa kirjoitettiin siten tukihenkilölle. Se teki kirjoittamisen pakonomaiseksi ja viralliseksi, kuten edellisessä luvussa todettiin.

”Nii, että väkisin yritetty siihen raporttiin jotain saada. Semmonen tunne minulle on tullut, että väkisin, että tutorille saataisiin jotain aikaiseksi.” (vanhaink/lh/3)

”Niin elikkä te olette sitä oppimispäiväkirjaa tehneet minulle, ette itsellenne.” (tukihenkilö)

”Niin semmonen käsitys minulla on ollut.” (vanhaink/lh/3)

”Onhan se, eikö se ole valtionapujenkin edellytys? Minulla ei ole kyllä mitään muuta (syytä kirjoittamiseen, TT).” (mielenth/h/3)

Osaksi tämä oletus olikin oikea, koska ryhmäoppimispäiväkirja ryhmän ja tukihenkilönä yhteydenpitovälineenä oli oleellinen osa kokeilua. Tämä oli kuitenkin vain yksi ryhmäoppimispäiväkirjan tavoitteista. Toisena yhtä tärkeänä tavoitteena oli se, että ryhmä oppisi hyödyntämään päiväkirjaa oman oppimisensa etenemisen arvioinnin välineenä.

Opiskelun kertauksen väline. Vaikka päiväkirj kirjoittaminen koettiin kokeilun välittömänä pakkona, näki osa ryhmistä siinä myös omat etunsa. Sen avulla saattoi palata asioihin myöhemminkin.

”Minusta se on semmonen välitön pakko ollut. Ei sitä, on siinä tietysti se, että siellä on kerrattu se, mitä edellisellä kerralla on ollut, mutta on se oli ninku pakko tehdä. Velvollisuus...Mut on se kyllä hyvä, on se tulevaisuuteen sitten, jos jotain tarvitsee tarkastella.” (kodin/h/1)

Kodinhoitajien ryhmässä myöhemmällä palaamisella viitattiin kuitenkin pidemmälle tulevaisuuteen, eikä suoraan oppimisprosessin etenemiseen. Perhepäivähoitajien ryhmässä puolestaan korostettiin opiskelun kertausta opiskelun aikana. Ryhmässä pidettiin päiväkirjan antina sitä, että se hahmotti kokonaisuutena opintoryhmässä käsitellyt asiat. Samalla se jäseni koko aihetta, ei pelkästään yhden kokoontumisen, vaan koko opiskeluajan opiskelua.

”Kyllä minä niitä aina kertailen ennen kuin tänne olen tullut ja sitten sen jälkeen, kun se on ilmestynyt, että mitäs me tehtiin ja sillai. Kyllä se hyvä muistin virkistämiseksi on. Jotenkin siitä jää sitten semmonen mukava kokonaisuus. Nytkin, jos katsoo sitä pinoa ja lukisi alusta siihen saakka, niin se on aika kattava.” (perhepäivä/h/5)

Päiväkirjan avulla oli mahdollista palauttaa mieliin opintoryhmän kokoontumisen tapahtumat ja keskustelut. Erityisesti oppimispäiväkirja auttoi seuraamaan opiskelun kulkua silloin, jos itse ei päässyt mukaan kokoontumisiin. Myös kehitysvammaisten hoitajien ryhmässä todettiin puutteena se, että päiväkirja saattoi olla puutteellisesti kirjoitettu.

”Kun itse ei voinut osallistua kaikkiin kokoontumisiin, sai niissä pohditut kysymykset tietoonsa opintopäiväkirjan avulla. Tosin kaikki tuntemukset eivät ehkä tulleet opintopäiväkirjassa esille.” (kehitysvh/lh/3)

Opiskelun ryhdittäjä. Kodinhoitajien ryhmässä, jossa päiväkirjaa pidettiin ’välttämättömänä pakkona’, päiväkirjan kirjoittamista kehitettiin tietoisesti siihen suuntaan, että päiväkirja itsessään toimisi samalla muistin virkistäjänä ja muistiinpanoina, tietynlaisena ’prujuna’ opiskeluasioille. Opintoryhmän jäsenet oli hyväksytty yksityisopiskelijoina paikalliseen ammatilliseen oppilaitokseen, jossa he suorittivat ammatillisen perustutkinnon opintokokonaisuutta. Opintoryhmässä valmistauduttiin oppilaitoksessa järjestettäviin tentteihin. Ensimmäisen tentin jälkeen ryhmässä sovittiin, että jokainen kirjoittaa omasta esittelyosuudestaan lyhennelmän, mikä jaetaan kaikille ryhmän jäsenille. Kun päiväkirjaa käytettiin tietoisesti osana tenttiin valmistautumista, ryhditti se myös kokoontumisiin valmistautumista.

”Minusta tämä on tämän kahden viimeisen, taikka tämän tentin aikana, kun me tehdään joka ainoa toisille tämä tiivistelmä, niin tämä on vielä nyt jäntevöittänyt meidän ja sitä vastuuta ottaa siitä omasta osiostaan enempi vielä kun muuten. Se on ollu ihan hyvä idea.” (kodingh/lh/1)

Myös päivähoiton ryhmässä, jossa oli aikaisempaa kokemusta ryhmäopiskelusta, päiväkirjan kirjoittamisen koettiin tuoneen johdonmukaisuutta opiskeluun. Päiväkirjasta saattoi tarkistaa opiskelun jatkoon, koska usein siihen oli myös kirjoitettu seuraavan kerran ohjelma ja aihe. Tiedon konstruointia näytti helpottaneen se, että päiväkirjasta saattoi seurata koko opiskeluprosessin kulkua.

”Minä kyllä henkilökohtaisesti pidin siitä, kun muistaa niitä entisiä opintokerhoja, kun siellä vaan juteltiin, niin siitä ei jäänyt mitään sellaista ninku käteen. Että nyt sinä voit palata siihen myöhemmin ja sinä näet – jos sinua kiinnostaa – sinä näet, missä ollaan menty, mitä ollaan tehty. Että kyllä minä ehdottomasti olen tämmöisen uuden systeemin kannalla. Että kyllä niitä löpinätkuokioita voidaan pitää vaikka kuinka paljon. Minun mielestä tämä oli semmoinen konkreettinen asia, johon sitouduttiin. Minä tykkäsin ainakin. Kyllä se ryhdittää sitä hommaa. Se oli ihan hyvä.” (päiväh/lh/6/h)

Yhteisen päiväkirjan kirjoittaminen myös satoi ryhmää toisella tavalla, koska päiväkirja oli tarkoitettu vuorotellen kirjoitettavaksi. Kuten jo aikaisemminkin on todettu, päiväkirjan kirjoittaminen pakotti kirjoittajaa punnitsemaan, mikä keskustelussa oli ollut huomionarvoista. Käytyä keskustelua ja oppimista joutui siten refleктоimaan vielä uudelleen kirjoitusvaiheessa.

”Kun kirjoitetaan asiat ylös niin kaikki tietävät mikä on ollut tärkeintä ja myös mistä on seuraavaksi kerraksi sovittu.” (siivous/lh/5).

”Kyllä minusta ninku siinä, että se, joka on kirjoitusvuorossa, niin kyllä sen asian ninku syvemmin sitten ajattelemaan joutuu silloin kun, sitten jos ei tarvitse, ei ole se kirjoitusvuoro.” (pesula/lh/5).

Sitoutumista ryhmäopiskeluun tapahtui myös toisella tavalla. Kun päiväkirja oli yhteinen, koettiin sen velvoittavan keskustelemaan käsiteltävästä asiasta niin kauan kunnes ryhmä oli löytänyt yhteisymmärryksen asiasta. Toisessa siivousalan ryhmässä oli muodostunut käytännöksi se, että ryhmä yhdessä sopi, mitä päiväkirjaan kirjoitetaan. Yhteisymmärrykset kirjoitettiin päiväkirjaan.

”Jokaisessa tapaamisessa on pyritty siihen, että päästään yhteisymmärrykseen. Kaikilla on oma näkemys tänne tullessa, mutta täältä lähtiessä meillä on yhteinen mielipide. Siksi oppimispäiväkirja on koettu tärkeäksi.” (siivous2/lh/5)

Oppimispäiväkirja muisto opiskelusta. Muutamassa opintoryhmässä korostettiin päiväkirjan merkitystä muistona opiskelusta. Siitä voi vuosien kuluttua seurata, minkälaista opintoryhmäopiskelua 1990-luvulla on harrastettu.

”Ja se, mitä minä olen tuosta ajatellut tai mitä minä kerran ajattelin vihkosta, että tämä on ninku hyvä. Kun meillä aina yhdistyksen kokouksissa pöytäkirjoista yksi sanoo: jälkipolville tämä on hyvä. Että se pitää lukea siinä, kun jälkipolvet lukee sitä. Minä ajattelin, että kun tämä jää jonnekin. Se on sillai ninku hyvä. Että, jos me vaan puhuttaisiin, niin ei jäisi kellekään mitään. Se olisi vaan meidän kesken. Ei se menisi minnekään. Mutta, kun tähän nyt tietysti jää jonnekin ja tästä voi lukee

muutaman vuodenkin päästä, että ai ne on tehnyt tommoista. Sillai minä koen ninku järkevänä jotakin laittaa.” (sairaala-ap/lh/7)

Oppimispäiväkirjaan kirjoittua asiatietoa pidettiin arvokkaana myös sen vuoksi, että se oli kirjoitettu käsin tässä ryhmässä. Näin ei tapahtunut kaikissa ryhmissä, koska ryhmät itse saivat päättää, missä muodossa päiväkirjaa kirjoittivat. Koska tietokoneiden käyttö ei tuolloin ollut vielä kovin yleistä kotitalouksissa, päiväkirjaa kirjoitettiin useimmiten tavalliseen sinikantiseen vihkkoon.

”Koska ei välttämättä kaikki pysy sillai mielessä. Että tuolta löytyy paljon semmoista asiaa. Just sillä tavalla minä haluisin, että me saataisiin se kaikki joka ikinen itselle se. Koska siinä on arvokasta tietoa. Pikkuvihkosessa. Koska siinä on aika lailla arvokasta tietoa, siinä on ihan asiatietoakin. Ei mitään meidän höpinöitä. Oma persoonallinen käsiala vielä kaikilla kaiken lisäksi.” (siivous/lh/6)

Oppimispäiväkirja jäi muistoksi opiskelusta, johon itse oli osallistunut. Siten se antoi itselle myös kannustusta opintoryhmän toiminnasta, ”että jotain on kuitenkin tapahtunut ja ollut” (pesula/lh/1).

Oppimisen arviointiväline. Päiväkirjasta oppimisen arvioinnin välineenä ryhmistä nousi loppuhaastattelussa esille kaksi tarkastelunäkökulmaa. Ensinnäkin, päiväkirjaa käytettiin siten, että siihen kirjoitettiin erityisesti opittuja asioita. Lähes kaikkien ryhmien oppimispäiväkirjoista löytyi viestejä tästä tavasta käyttää päiväkirjaa. Nämä kirjoitukset liittyivät lähinnä opiskelun puolivälissä käytyyn väliarviointiin tai opiskeluun liittyviin muihin tapahtumiin, esimerkiksi opintoretkeihin sekä luento-, koulutus- ja keskustelutilaisuuksiin. Tällöin oppiminen kuvattiin usein luettelon muodossa pohtimatta tarkemmin sitä, mitä oppiminen itse asiassa merkitsi ja mikä oli sen suhde asetettuihin tavoitteisiin. Tällä ei myöskään viitattu siihen, että näihin kirjoituksiin palattaisiin tarkoituksella myöhemmin. Toiseksi päiväkirjaa käytettiin siten, että opiskelijat sen avulla palauttivat mieleen, mitä olivat oppineet. Palaamalla kirjoitettuun tekstiin uudelleen saattoi arvioida omaa ymmärrystään keskustelluista asioista

”Niin, kun sen sitten lukee, niin palautuu ne asiat mieleen ja ajattelee, että onko nyt ymmärtänyt asian oikein. Siis se tärkeää minun mielestä on, ettei ne jää vaan tänne ilmaan omaan päähän, vaan ne saa tuosta vielä lukea sitten.” (kehitysvh/lh/2)

Mikään ryhmä ei kirjoittanut päiväkirjassaan eikä maininnut loppuarviointihaastattelussa sitä, että olisi käyttänyt päiväkirjaa oppimisen etenemisen seurantaan arvioimalla tavoitteiden saavuttamista konkreettisesti. Päiväkirjoissa oli kyllä

yleisiä mainintoja siitä, että opiskelun aikana oli opittu asioita. Sen sijaan konkreettista reflektointia oppimisesta suhteessa tavoitteisiin ei ollut. Mielenterveyshoitajien ryhmässä, jossa päiväkirjan kirjoittamista arvosteltiin sen yksityisyyden suojan puuttumisen vuoksi ja jossa päiväkirja koettiin velvollisuutena tukihenkilölle, syntyi oivallus oppimispäiväkirjan käytöstä oman opiskelun etenemisen seurannassa ryhmän väliarviointikeskustelussa. Asiasta oli keskusteltu opiskelun alkuvaiheessa, mutta päiväkirjan tarkoitus oli unohtunut.

”Niin se minulle välähti, kun minä luin tätä näitä sinun, niin että me voitaisiin niin ihan itse käyttää tätä muistikirjana. Minulle oli ainakin hämärtynyt tämä tarkoitus. Onko se muille?” (mielenth/h/3)

”On siis semmoinen hyöty koko ajan ainakin, että voi kai siinä palata ja katsoa, että mitä on kirjoittanut.” (mielenth/h/5)

Miksi ryhmät eivät enemmän käyttäneet päiväkirjaa tietoiseen oppimisen arviointiin, vaikka se oli yksi päiväkirjan käytön julkilausutusta tarkoituksesta? Yksi syy näyttää kytkeytyvän siihen, millä tavoin päiväkirjaa käytettiin yhdessä. Päiväkirjan käyttö yhteisen oppimisen arvioinnin välineenä edellyttää, että päiväkirjan kirjoitusta käsitellään yhdessä. Palauttamalla mieliin yhdessä lukien tai ryhmälle esitellen sen, mitä päiväkirjaan on kirjoitettu, on mahdollista käynnistää keskustelua muidenkin kuin kirjoittajan arviosta edellisestä kokoontumisesta. Jos tyydyttään, esimerkiksi ajan puutteeseen vedoten siihen, että päiväkirja luetaan yksikseen, ei se mahdollista yhteistä dialogia kirjoitetusta tekstistä.

Päiväkirjan vähäisen käytön oppimisen arviointiin voidaan ajatella viittaavan siihen, että ryhmässä ei yksinkertaisesti arvioitu oppimisen etenemistä. Tämä ei kuitenkaan pidä paikkaansa, koska kaikkien ryhmien kanssa tukihenkilönä toteutin väli- ja päätösarvioinnin. Niistä ei kuitenkaan juurikaan kirjoitettu päiväkirjassa. Päiväkirjoissa kyllä kuvattiin oppimista, mutta ei se vielä riitä, jos samalla ei arvioida oppimista suhteessa oppimistavoitteeseen. Tämä saattaa johtua oppimistavoitteen selkiintymättömyydestä tai harjaantumattomuudesta arvioida omaa oppimistaan. Selitys löytynee ainakin osaksi myös koetuista vaikeuksista kirjoittaa päiväkirjaa.

8.2.6 Yhteenveto: Oppimispäiväkirja tuen välineenä

Oppimispäiväkirjojen analyysin rakensin Mezirowin reflektion tehtäviä ja reflektiivisyyden tasoja soveltaen. Tarkoitukseni oli näiden avulla saada käsitystä kriittisyyden ilmenemisen kohteesta ja reflektiivisyyden näkökulmasta päiväkirjoissa. Näiden pohjalta pyrin arvioimaan, voiko päiväkirja toimia tukihenkilön välineenä kriittisyyteen kannustamisessa ja ryhmän välineenä oppimisen etenemisen seurannassa ja millä tavoin päiväkirjan kirjoittamista tulisi kehittää, jotta ryhmä kokisi sen hyödylliseksi oppimiselleen.

Oppimispäiväkirjat tyypittelin kuvailevaan, mielipide- ja perustelupäiväkirjoihin ristiintaulukoiden oppisisällön ja oppimisprosessin reflektioita. Aikaisempien oletusten uudelleen arviointi löytyi vain yhdestä päiväkirjasta. Perustelupäiväkirjoja oli lähes puolet kaikista päiväkirjoista ja mielipidepäiväkirjojakin lähes kaksi viidestä. Reflektion näkökulma oli yli puolessa kaikista päiväkirjoista erottelava. Päiväkirjoissa siis pohdittiin ja tunnistettiin havaintoihin, ajatteluun ja toimintaan liittyviä syitä ja konteksteja ja omaa suhdetta niihin. Toiseksi yleisemmin päiväkirjojen kirjoittaminen kuvasi affektiivista reflektiivisyyttä eli tietoisuutta toimintaan tai käsityksiin liittyvistä tunteista. Noin joka kymmenes päiväkirja kuvasi pelkästään huomioita toiminnasta, ajatuksista tai tunteista sen kummemmin refleктоimatta niitä. Vielä harvemmin päiväkirjat kuvasivat arvioivaa reflektiivisyyttä eli toimintojen, ajattelun ja käsitysten arvottamista. Kriittistä tietoisuutta eli käsitteiden relevanssin arviointia, ennako-oletusten rajallisen tietoperustan tunnistamista ja arvioivien havaintojen ja käsitteiden epäadekvaattisuuden ja sen syiden arviointia esiintyi vain viidessä päiväkirjassa eli kolmessa prosentissa kaikista päiväkirjoista.

Ryhmien omaehtoisuutta noudattaen en antanut tiukkoja ohjeita päiväkirjan kirjoittamiseen. Kaikki päiväkirjatyypit antoivat minulle tukihenkilönä välineitä oppimaan kannustamiseen ja kriittisyyden edistämiseen. Mitä kehittyneemmästä päiväkirjatyypistä oli kyse, sitä enemmän saatoin ottaa osaa keskusteluun esittämällä omia näkemyksiäni ja niiden perusteluja. Siten kommentit tavoittelivat opiskeluaiheen syventämistä ja erilaisten näkökulmien mukaan tuomista keskusteluun. Kuvauspäiväkirjoissa ohjaukseni painottui kannustamaan ryhmän jäseniä tuomaan esille omia näkemyksiään, perusteluja niihin sekä uudelleen arvioimaan niitä. Näiden asioiden korostaminen muodostui sitä tärkeämmäksi, mitä niukemmin päiväkirjassa oli kuvattu keskustelua opiskeluaiheesta ja pohdittu sitä.

Erilaiset päiväkirjatyypien kuvaukset osoittavat, että päiväkirja sinänsä voi toimia ryhmän ulkopuoliselle tukihenkilölle yhteydenpidon ja oppimaan ohjauksen välineenä omaehtoisessa ryhmäopiskelussa. Kriittisyyteen kannustamisen näkökulmasta reflektiivisyyden tasojen ilmeneminen päiväkirjoissa nostaa ulkopuo-

liselle tukihenkilölle haasteen suunnata opintoryhmien reflektiota myös arvostusten reflektion ja kriittisen tietoisuuden alueille. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että tukihenkilön tulisi moni-ilmeistää keskustelua myös siitä, mistä erilaiset käsitykset johtuvat, minkälaisia arvostuseroja niistä on löydettävistä, miten käytetyt käsitteet vaikuttavat ymmärrykseemme ja ovatko ne sopivia tai miten rajallisten perusteiden varassa teemme arvioita erilaisista asioista ja käyttäytymisestä.

Haasteita oppimispäiväkirjan käytölle tukihenkilön ja opintoryhmän yhteydenpidon välineenä nousee myös ryhmäopiskelijoiden kriittisistä arvioinneista päiväkirjan kirjoittamisen vaikeuksista (taulukko 20). Tukihenkilötoiminnan kehittämisessä on pohdittava sitä, millä tavalla kannustaa harjaannuttamaan ruostunutta kirjoitustaitoa, ja millä tavoin kiinnittää huomiota olennaisten asioiden valitsemiseen sekä yksityisyyden suojan turvaamiseen. Kirjoitustaidon ruostuminen ei näytä olevan ongelma hoito- ja toimistoalalla toimivilla. Vertailu ryhmien lähtötilannekyselyyn osoittaa, että kirjoittamisen vaikeus ei myöskään ollut yhteydessä kirjoittajien ikään eikä siihen, oliko opiskelijalla alan ammatillinen koulutus vai ei.

TAULUKKO 20. Ryhmien kuvaukset päiväkirjan kirjoittamisen ongelmista (x kuvaa ongelman esille nostamista arvioinnissa).

Opintoryhmä	Kirjoittamisen ongelmat		
	kirjoitustaidon ruostuminen	olennaisten asioiden valinta	yksityisyyden suojan puute
Kodinhoitajat ¹	–	–	–
Mielenterveyshoitajat		x	x
Kehitysvammaistenhoitajat		x	
Päivähoitajat ¹	–	–	–
Perhepäivähoitajat		x	
Siivoojat	x		
Siivoojat (2)	x		
Ruokapalvelu	x		
Sairaala-apulaiset	x	x	
Maatalouslomitajat		x	
Toimisto ¹	–	–	–
Vanhainkoti	x	x	x
Pesula	x		

¹ Ryhmä ei nostanut kirjoittamisen ongelmia esille arvointihaastatteluisaan

Taito kirjoittaa päiväkirjaa ei riitä päiväkirjan hyödyntämisen oppimisessa, tarvitaan myös tahtoa kirjoittaa sitä. Tahdoksi ei riitä pelkästään se, että tukihenkilö käyttää päiväkirjaa ryhmän ohjauksen välineenä. Kokeilun tulokset osoittavat, että ryhmällä ei ollut selkeää ymmärrystä oppimispäiväkirjan käytöstä itselleen. Mikäli tukihenkilötoiminnan välineenä kehitetään oppimispäiväkirjaa, on kirjoittamisen motivaation kannalta käytön edellytykseksi asettava se, että ryhmät itse kokevat kirjoittamisen oppimiselleen hyödyllisenä. Kokeilussa suurimmassa osassa, kahdeksassa ryhmässä päiväkirjalla nähtiin merkitystä oppimisen ryhdyttäjänä ja kertauksen välineenä, jotka sinänsä ovat avuksi oppimiselle. Vain kahdessa ryhmässä nähtiin oppimispäiväkirjan hyödyllisenä myös oman opiskelun etenemisen arvioinnissa (taulukko 21).

Oppimispäiväkirjan arvioinnissa kolmasosa kokeiluun osallistuneista ryhmistä ei nähnyt itse päiväkirjalla opinnollista merkitystä. Sitä pidettiin pakkona tai velvollisuutena tukihenkilöön nähden tai se nähtiin historiallisena muistona tuleville sukupolville, että ”tällaistakin on tapahtunut”. Tämä nostaa kysymyksen siitä, miten ryhmät kokivat tukihenkilötoiminnan, mikä juuri perustui ryhmäoppimispäiväkirjan käyttöön.

TAULUKKO 21. Oppimispäiväkirjojen merkitys opintoryhmissä. (x kuvaa, että merkitys nousi ryhmässä esille)

Opintoryhmä	Päiväkirjan merkitys				
	velvollisuus tukihenkilölle	opiskelun kertauksen väline	opiskelun ryhdyttävä	arvioinnin väline	muisto
Kodinhoitajat	x	x			x
Mielenterveyshoitajat	x	x		x	
Kehitysvammaistenhoitajat		x	x	x	
Päivähoitajat		x	x		
Perhepäivähoitajat		x	x		
Siivoojat	x				x
Siivoojat (2)			x		
Ruokapalvelu		x	x		
Sairaala-apulaiset					x
Maatalouslomittajat ¹	–	–	–	–	–
Toimisto	x				
Vanhainkoti	x				
Pesula		x			

¹ ryhmä ei arvioinut asiaa loppuarvioinnissa

8.3 Opintoryhmien käsitykset tukihenkilötarpeesta

Tämän tutkimuksen yhtenä keskeisenä kysymyksenä on tutkia ryhmän ulkopuolisen tukihenkilön mahdollisuuksia ja edellytyksiä kriittisyyteen kannustamisessa. Kokeilussa toimin tukihenkilön roolissa. Tässä tavoitteeni on tutkijana arvioida tukihenkilön, siis itseni toimintaa. Arvion toteutan kahdella tavalla. Tutkin ensin opintoryhmien arvioita kokeilun tukihenkilönä kirjoittamistani kommenttikirjeistä oppimispäiväkirjoihin. Tätä pidän välttämättömänä, koska kokeilussa tuki perustui pääasiassa tähän menetelmään. Tämän jälkeen tutkin yleisemmin ryhmien käsityksiä ryhmäopiskelun tuesta. Ryhmät arvioivat tuen tarvetta väli- ja loppuarvioinneissa. Tässä tarkasteluni perustuu näihin arvioihin. Ryhmien käsitysten tutkimisella tukihenkilötarpeesta pyrin arvioimaan, tarvitseeko omaehtoinen ryhmäopiskelu ulkopuolista tukea ja jos tarvitsee, niin minkälaisia odotuksia opiskelijat sille asettavat.

8.3.1 Ryhmien arviot tukihenkilön kommenttikirjeistä

Kokeilussa tukihenkilönä lähettämieni kommenttikirjeiden tarkoituksena oli kannustaa ryhmää reflektiiviseen dialogiin opintoryhmässä, ryhmän ja minun välillä tukihenkilönä sekä ryhmän ja muun opiskeluaiheen kannalta tärkeän toimintaympäristön välillä. Kommenttikirjeiden käyttöä dialogiin ohjaamisen välineenä kokeilussa esittelin luvussa 5.2.2. Ryhmien arviot kommenttikirjeistä kokosin samalla menetelmällä kuin ryhmien arviot ulkopuolisen tuen tarpeesta. Kommenttikirjeiden käytön arvio oli yhtenä tukihenkilötoiminnan teemakysymyksen apukysymyksenä. Niistä saamani arviot teemoitin yleisempiin teemoihin.

Ryhmille ei muodostunut yhtä yhteistä tapaa käsitellä lähettämäni kommenttikirjettä kokoontumisensa päiväkirjasta. Tämä oli odotettavaa, koska esitykseni kommenttikirjeen käsittelystä oli suositus ja opintoryhmä omaehtoisuuteen perustuen muodosti itse käytäntönsä. Väli- ja loppuarvioinnissa viisi opintoryhmää kertoi aloittaneensa kokoontumisensa aina lukemalla ensin yhdessä oppimispäiväkirjan ja kommenttikirjeen. Muut ryhmät lukivat kommenttikirjeen kokoontumisissa epäsäännöllisesti. Se oli luettavissa kokoontumisissa, mutta ryhmä ei käynyt sitä yhdessä läpi. Lukeminen oli jokaisen jäsenen omalla vastuulla.

Kommenttikirjeeseen tutustuminen riippui myös siitä, millä tavalla ryhmän yhteyshenkilö huolehti hänelle lähettämäni kommenttikirjeen välittämisestä koko ryhmälle. Kommenttikirje oli osoitettu koko ryhmälle, eikä vain yhteyshenkilölle,

koska kirje vastasi ryhmän yhteiseen päiväkirjaan. Käytännöt kirjeeseen tutustumisesta vaihtelivat ryhmissä. Joissakin otettiin kopioita jokaiselle ryhmän jäsenille, joissakin kirje saattoi kiertää kokoontumisen alussa ryhmän jäsenillä, tai se oli mukana kokoontumisessa niin, että jokaisella on mahdollisuus itsekseen lukea se. Joissakin ryhmissä kommenttikirje liitettiin ryhmän oppimispäiväkirjamaappiin tai kirjoitettiin suoraan oppimispäiväkirjana toimivaan vihkoon. Arviointikeskusteluissa ilmeni, että kommenttikirje saattoi jäädä kokonaan huomioimatta. Ratkaisuna tähän esitettiin muun muassa kirjeen monistamista ryhmän jäsenille. Väliarvioinnista tästä keskusteltiin muun muassa mielenterveyshoitajien ryhmässä:

”Yksi asia on semmoinen, että kun sinulta tulee se palaute, niin se pitäisi monistaa se ja lähettää muille. Koska siinä vaiheessa minulla ainakin ontuu, että en minä tiedä, minkälaista palautetta on tullut.” (mielenth/h/2)

”Minä olen tehnyt sen niin, että sitten kun se on tullut, niin minä olen sitten seuraavalla kerralla tuonut sen tänne. Että minä en ole sitä sen kummemmin käyttänyt.” (mielenth/h/3).

”Niin se vois olla, että pistäisi sen jokaisella käyttämään.” (mielenth/h/2)

”Voisi, kun vain tulisi lähdettyä kopiomaan sitä.” (mielenth/h/3).

”Tehdään semmoinen yhteenveto ensi kerraksi, että kopioidaan kaikki, mitä meillä on ja käydään ne yhdessä läpi. Nähdään, mitä tähän mennessä n ollut. Mehän ollaan sovittu tässä nyt, että sovitaan seuraavaksi kerraksi aina koku aihe mitä käydään.” (mielenth/h/5)

Tukihenkilötoiminnan pyrkimys kriittisyyteen kannustamisessa oppimispäiväkirjan ja kommenttikirjeen avulla edellytti ryhmältä sitä, että päiväkirjaa kirjoitettiin ja kommenttikirje luettiin. Kirjeen kysymykset tai pohdinnat saattoivat synnyttää keskustelua ryhmässä vain siinä tapauksessa, että ryhmässä tiedettiin kommenttikirjeen saapuneen, että siihen oli tutustuttu, ja että joku ryhmän jäsenistä nosti sieltä asioita esille.

Ryhmien kommenttikirjeistä antamien arvioiden pohjalta kommenttikirjeet toimivat

- 1) palautteen saamisen välineenä opiskelusta
- 2) opiskelun jäsentäjänä
- 3) oppimisen syventäjänä
- 4) opiskeluun kannustajana.

Kommenttikirje opiskelun palautteen antajana. Tutkiessani ulkopuolisen tuen tarvetta edellisessä osiossa totesin lähes kaikissa ryhmissä olleen odotuksia siihen,

että ulkopuolinen tukija kannustaa, seuraa ja antaa palautetta opiskeluprosessin aikana ryhmäopiskelusta ja sen edistymisestä. Ryhmien arvioidessa kommenttikirjeitä kuusi ryhmää kertoi tyytyväisyydestään siihen, että ne saivat kommenttikirjeissä minulta ryhmän ulkopuolisena tukihenkilönä palautetta opiskelustaan. Palaute tuli myös säännöllisesti, mikäli päiväkirjat lähetettiin säännöllisesti.

”Niin ja ne päiväkirjat olivat kyllä sillä tavoin hyviä, että kun sinä annoit sen palautteen suoraan. Kyllä me niitä sitten joka kerran luettiin ja niissä oli vinkkejä siitä, että mitä voisi tehdä.” (ruokap/lh/3).

Kommenttikirjeistä palautetta odotettiin muun muassa siitä, minkälaiselta opiskelun edistyminen näytti. Siivoojien ryhmä oli keskustellut paljon kanssani roolistani ryhmän ohjauksessa. Ryhmän toivomuksesta olin sopinut ryhmän kanssa, että se kirjoittaa päiväkirjaan vastaukset opintoaineistossa oleviin kysymyksiin ja minä kommentoin niitä omalla ymmärrykselläni. Samoin kuin minun oli päästävä kiinni ryhmän keskusteluihin päiväkirjan avulla, oli kommenttikirje opintoryhmälle tie minun ajatusteni ja ohjaukseni ymmärtämiseen.

”Jok’ikinen on lukenut.” (siivous/lh/1)

”Ja sitten keskusteltu, että mitä on ollut aihetta keskusteluun (...) Kahvia juodessa ja sinun terveiset sitten sen jälkeen ja hyvin mielenkiinnolla odoteltu, että –.” (siivous/lh/6)

”– minkälaista palautetta meille annetaan. (...)Että onko tullut vihko takaisin? Ala kertomaan! Minä sanoin, että ei kun sitten kaikille yhtä aikaa. Tämä kun hypisee, että mitä ihmettä se tutor on –.” (siivous/lh/1)

”No, kun minulla on aina semmoinen tunne, että ollaanko me ihan hakoteillä, vai ollaanko me menossa sitä asiaa kohden, mistä sinä olit meille puhumassa tai sinun ajatusmaailmasi piti ymmärtää ja tietää.” (siivous/lh/6)

Kommenttikirje opiskelun jäsentäjänä. Arviointikeskusteluissa kaksi ryhmää arvioi, että kommenttini tai kirjeessä esittämäni kysymysten avulla oli helppo käynnistää kokoontumiskerta. Kommenttini tai kysymykseni käsitteli edellisen kerran aihetta, joten niiden avulla oli mahdollisuus päästä nopeasti ja helposti tauon jälkeen kiinni aiheeseen. Ryhmien kokoontumisten välillä oli jopa kuukausi väliä, jolloin aiheeseen palautuminen otti oman aikansa.

”Silloin oli tosi helppo, kun [tukihenkilöltä] tuli joskus yksi kysymys, että käsitellää toi uudestaan. Niin meillä oli helppo ruveta käsittelemään, kun meillä oli aihe, mitä me nyt käsitellään. Niin me tiedettiin jo kun me tulimme tänne, että no nyt

me käsitellään tämä ja lähetetään uudestaan [tukihenkilölle]. Että siinä oli jotain jos sitten heti.” (vanhaink/lh/3)

Osa ryhmistä kirjoittikin päiväkirjaan vastauksia esittämiini pohdiskeluihin tai ehdottamiini syventäviin keskusteluaiheisiin ja kysymyksiin.

”Tukihenkilö halusi vastauksia muutamiin kysymyksiin...” (siivous/pk)

”Aloitimme kokoontumisemme sinun kysymyksilläsi...” (toimisto/pk).

Lisäkysymykset saattoivat myös hämmentää, koska ryhmä ei ollut aina varma siitä, oliko se ymmärtänyt esittämäni kysymykset. Toimistoalan ryhmä ihmetteli sitä, miten opintoryhmän ulkopuolelta asian käsittely näytti tukihenkilön silmin toisenlaiselta.

”No mehän juuri tämän viimeisen päiväkirjan jälkeen mietittiin siinä, että miten sinä oikein keksitkään niitä. Juuri se, että sinä niinkuin näit sen asian ihan eri tavalla kun me, kun sinä katsot sieltä kauempaa – laajemmin, syvällisemmin.” (toimisto/lh/2)

”Ja kyllähän niissä monissa kysymyksissä oli silleen –.” (toimisto/lh/4)

”Että me mietittiin, että mitä toi nyt oikein tarkoittaa. Ei me ymmärretty kaikkea.” (toimisto/lh/2)

”Niissä on sinulla ulkopuolisen asenne, että osaa kysyä.” (toimisto/lh/1)

Kysyessäni, tuntuvatko esittämäni kysymykset kiusallisilta, ryhmä vastasi

”Ei päinvastoin. Sieltähän pääsi aina seuraavan istunnon alkuun oikein hyvin (...) Kun käytiin läpi niitä kysymyksiä. Ei välttämättä kirjoitettu niitä kaikkia vastauksia.” (toimisto/lh/3)

On ymmärrettävää, että tukihenkilönä näin opiskeltavat asiat eri tavalla, koska en ollut samalla tavalla sisällä ryhmän opiskelu- ja työkontekstissa. Tämä muodosti myös vaaran kommentoidessani oppisisältöä, jos aihe ei ollut ennestään riittävän tuttu itselleni. Toisaalta yksi tehtäväni olikin juuri laajentaa opintoryhmien keskustelua ja herättää sen myötä toisenlaista tarkastelukulmaa aiheeseen. Kysymysten määrä ja niiden tuottama hämmennys oli joillakin opintoryhmillä synnä siihen, ettei kommenttikirjettäni käsitelty yhdessä. Tämä tuli esille muun muassa mielenterveyshoitajien ryhmässä tarkentaessani sitä, miksi kommenttini koettiin

hämmentävinä. Sitaatti kuvaa myös kirjoittajan ja muun ryhmän suhtautumista oppimispäiväkirjaan ja velvollisuutena sen lähettämiseen minulle tukihenkilönä kirjoittajan todetessa, ettei ”kehtaa” lähettää päiväkirjaa.

”Ei kun tässä viimeisessä (kommenttikirjeessä, TT) niitä oli niin paljon. Joo ne on täällä jossain. Siinä oli vaan niin moneen kohtaan niin monta kysymystä, että minä en sitten edellisestä istunnosta edes viitsinyt lähettää sinulle, kun minä vähän hätäiseen kirjoitin sitten tuommoisen lyhyen. Sitten tuli tämmöinen, missä on kysymyksiä muutamia. Niin minä ajattelin, että meidän täytyy ensin vastata näihin. Minä en kehtaa edes lähettää tämmöistä tekstiä.” (mielenth/h/3)

Kommenttikirjeet oppimisen syventäjänä. Edellä toimistoalan ryhmän sitaatisa todettiin, että kommenttikirjeet auttoivat tarkastelemaan opiskeltavaa aihetta uudella tavalla. Vaikka niiden pohjalta ei käynnistettykään uutta keskustelua ryhmässä, neljä ryhmää arvioi kommenttien ohjanneen heidän ajatteluaan eteenpäin.

”Minun mielestä ne kommentit ovat ihan – että niitä on juuri kiva siitä lukea ja sitten sitä mieltii niinkuin uudella lailla taas sitä sisältöä.” (perhepäiväh/lh/4)

”Olisiko niitä kommentteja pitänyt käydä tässä näin vielä läpi?” (tukihenkilö)

”Minun mielestäni siinä olisi kuullut niitä mielipiteitä. Keskustelua olisi varmaan tullut.” (perhepäiväh/lh/4)

Se, että kommentit ohjasivat syventämään opiskelua, koettiin myös opiskelua haittaavana tekijänä. Esimerkiksi perhepäivähoidon ryhmä arvioi, että kommenttikirjeiden säännöllinen käsittely olisi todennäköisesti synnyttänyt keskustelua, mutta samalla siihen olisi kulunut kokoontumisaikaa. Tämän puolestaan pelättiin olevan poissa uuden oppimiselta, ikään kuin ryhmän toiminta olisi siitä irrallinen asia.

”Mutta silloin olisi pitänyt olla kolme oppituntia, koska tämä on siltikin tiivis.” (perhepäiväh/lh/1)

”Me emme olisi ehtineet ottamaan mitään uutta, jos olisi kommentoitu niitä edellisiä.” (perhepäiväh/lh/4)

”Me olisimme sitten tavallaan seurattu enemmän tätä ryhmän toimintaa kuin mitä me olemme oppineet (...) Toisaalta se on ihan hyvä, mutta siinä voidaan juuttua sitten siihen, että meidän teema jää sitten käymättä kokonaan.” (perhepäiväh/lh/1)

Koska kokoontumisaika oli muutenkin kovin lyhyt, kierrätettiin perhepäivähoidajien ryhmässä kirje ryhmän jäsenillä opiskelun alussa ja monistettiin kaikille. Tällä tavoin vältyttiin myös jatkokeskustelun käynnistymiseltä. Tämä nostaa kuitenkin pohdittavaksi kysymyksen siitä, välittääkö ajan puutteeseen vetoaminen kommenttien käsittelyssä ryhmän näkemystä siitä, että se opiskelee 'suljetussa tilassa', jonka oppimista minä tukihenkilönä en saa häiritä etukäteen suunnitelmattomilla ajatuksilla. Minkä tehtävän ryhmä katsoi jääneen minulle tukihenkilönä, jos esittämiäni kommentteja ei voi käsitellä ajankäytön puutteen vuoksi? Tämä asia nousi itse asiassa esille vasta loppuarvioinnissa. Uskon syynä tähän olleen sen, että ollessani kokoontumisissa mukana, ehdotin ryhmää aloittamaan kokoontumisen oppimispäiväkirjan ja kommenttikirjeen yhteisellä läpikäynnillä. Tarkensin samalla myös itse kirjeeseen kirjoittamiani kommentteja, jolloin ryhmällä oli mahdollisuus tarttua niihin.

Kommenttikirjeet opiskelun kannustajana. Riippumatta siitä luettiin kommenttikirjeitäni yhdessä vai yksin, viisi ryhmää korosti niitä opiskelua kannustavana elementtinä. Kannustusta ja positiivista palautetta pidettiin tärkeänä muun muassa silloin, kun opiskelu alkoi hiipua. Ne antoivat uskoa tavoitteen saavuttamiseen ja sitoutuivat osaltaan opiskelua.

"Tutorin tuki kerhotyöskentelyssä oli hyvä asia. Lopahtamistunnelman iskiessä tutor antoi kommentteja. Sitoutuminen opiskeluun lisääntyi. Päiväkirjan kirjoittaminen ja sen lähettäminen tutorille motivoi opiskelua. Positiivinen palaute kannusti tavoitteiden saavuttamisessa." (perhepäiväh/hlö/1)

Päiväkirjojen lähettämisen ja palautteen saamisen kerrottiin antaneen myös itsevarmuutta ryhmän opiskeluun ja tunteen siitä, että ryhmä ei ollut yksikseen. Tämä viestittää ryhmässä opiskelevien aikuisten tarpeesta saada tukea opiskeluun myös silloin, kun kyseessä on omaehtoinen, itseohjautuva opiskelu.

"Näin sanotaan, että hyvin on mennyt, kun sinulle on lähetetty ja se antaa itsevarmuutta sitten, kun tulee vastaus." (vanhaink/lh/3)

"No ne just on ollut, niitä minä juuri tänään luin ja selailin. Ne on just ollut sellaisia kivoja siellä välissä. Ne antaa just sitä uskoo ja niin ja jos tuntuu, ninku tuolla välillä tuntui, että ei tästä mitään tule, niin on saanut sitä voimaa mennä eteenpäin. Että sitä minä toivon, että niitä tulisi tuolla jatkossakin." (kodinh/lh/1)

Samansisältöisiä palautteita tutortoiminnan merkityksestä motivaatiota ylläpitävänä ja itsekuria tukevana on tullut aikaisemminkin tutortoimintaa koskevista tutkimuksista, vaikka tällöin kyse onkin ollut ryhmän tai yksittäisten opiskeli-

joiden välittömästi tutoroinnista, eikä kirjeiden välityksellä tapahtuvasta (esim. Korhonen & Puro 1993, 33). Erityisesti vähemmän itseohjautuvat opiskelijat voivat saada tutorjohtoisista opintoryhmistä luontevan paikan ulkopuoliseen ohjaukseen ja sitä kautta vahvistusta opiskeluun liittyvään epävarmuuteen (Mäki-Hakola 1998, 91).

Ryhmiin mukaan tukihenkilön lähettämät kommenttikirjeet välittivät ensisijassa palautetta sekä kannustusta tukihenkilöltä ryhmän opiskeluun (taulukko 22). Näitä korostettiin kaikkiaan yhdeksässä opintoryhmässä. Vain neljässä ryhmässä tähdennettiin kirjeiden oppimista syventävää luonnetta ja kahdessa ryhmässä oppimisen jäsentämisessä auttamista.

Kommenttikirjeiden merkityksenä kymmenen ryhmää korosti palautteen antamista, opiskelun jäsentämistä ja kannustamisen tai oppimisen syventämistä. Voisi olettaa, että ryhmien kommenttikirjeiden merkitykset ovat yhteydessä ryhmien tapaan käsitellä kommenttikirjeitä ja käyttää niitä. Tässä ei kuitenkaan ollut selkeää loogisuutta. Osa niistä ryhmistä, jotka lukivat kirjeet yhdessä, kertoi kirjeiden johtaneen oppimisen syventymiseen, osa puolestaan korosti palautteen ja kannustuksen saamisen merkitystä. Samoin osa niistä ryhmistä, joissa kommenttikirje luettiin yksikseen, kerrottiin kirjeen auttaneen oppimisen syventy-

TAULUKKO 22. Kommenttikirjeiden merkitys opintoryhmille. (x kuvaa sitä, että asia nousi ryhmässä esille)

	kommenttikirjeiden merkitys			
	palautteen välittäjä	opiskelun jäsentäjä	oppimisen syventäjä	opiskelun kannustaja
Kodinhoitajat	x			x
Mielenterveyshoitajat	x			
Kehitysvammaistenhoitajat			x	
Päivähoitajat ¹	–	–	–	–
Perhepäivähoitajat			x	x
Siivoojat	x			
Siivoojat (2)	x			x
Ruokapalvelu	x			
Sairaala-apulaiset ¹	–	–	–	–
Maatalouslomittajat ¹	–	–	–	–
Toimisto		x	x	x
Vanhainkoti		x	x	x
Pesula	x			

¹ Ryhmä ei arvioinut asiaa loppuarvioinneissa

mistä ja jäsentämistä. Kirje toimi tällöin yksilöllisenä tukena. Kolme ryhmää ei kommentoinut kommenttikirjeitäni lainkaan. Näistä yksi ei kirjoittanut päiväkirjaa ja kahden muun ryhmän tapaamisiin osallistuin aina, kun se oli mahdollista. Säännöllisellä osallistumisellankaan ei näyttänyt olleen samansuuntaista vaikutusta kommenttikirjeiden saamaan merkitykseen, koska kolme muutakin ryhmää kuvasi kommenttikirjeitä kannustavina, palautteen antajina tai oppimisen syventäjänä.

Perhepäivähoitajien ryhmä koki kommenttikirjeen sisältökysymykset opiskelua haittaavana tekijänä. Perusteluna ryhmä esitti sen, että niiden käsittely olisi romuttanut ryhmän hyväksymän opiskeluaikataulun. Myös toimistoalan ryhmä totesi, ettei se antanut oppimissuunnitelman joustaa, vaikka keskustelu ryöpsähti kommenttikirjeitä käsitellessä ja asiat jäivät kesken. Tukihenkilön roolin näkökulmasta tämä on kiintoisaa kolmesta syystä. *Ensimmäkin*, kokeilussa tehtäväni tukihenkilönä oli kriittisyyteen kannustaminen ja oppimisprosessin tukeminen. Jos ryhmä näki, että kommenttini vievät ryhmältä opiskeluaikaa, menettää tukihenkilö merkityksen oppimisen tukemisessa. Näiden ryhmien ajattelun taustalta on tulkittavissa oletus siitä, että kommenttikirjeiden pohjalta käyty keskustelu ei olisi suunnannut opiskelua eteenpäin, vaan pikemminkin pitänyt sitä paikoillaan, tai vienyt sitä syvemmälle tai laajemmalle kuin ryhmä oli ennakoanut. *Toiseksi*, jos samanaikaisesti ryhmät osoittavat tarvetta ja halua saada tukihenkilöltä palautetta opiskelusta, on kysyttävä, onko sellaisella palautteella merkitystä, jolle ei anneta mahdollisuutta käynnistää reflektiota ryhmän sisällä. Palautteen keskeisenä funktiona pitäisi oppimisessa olla sen reflektiivinen vaikutus. *Kolmanneksi*, liian tiukka sitoutuminen oppimissuunnitelmaan johtaa siihen, että opintoryhmän ulkopuoliset tekijät pitää minimoida (ks. luku 7.1). Tällöin nousee kysymykseksi, onko ryhmällä sittenkään tarvetta tukihenkilöön vain onko ulkopuolisen tukihenkilön tehtävänä vain olla tarvittaessa käytettävissä?

8.3.2 Ulkopuolisen tuen tarve ryhmien silmien

Aiemmin luvussa viisi kuvasin sitä, minkälaista oppimisen ohjauksen ja tuen tarvetta nousi esille ryhmäopiskelun aikana dialogissa ryhmien ja minun välillä tukihenkilönä. Tässä näkökulmani on siinä, miten opiskelun päätyttyä ryhmät arvioivat ulkopuolisen tuen tarvetta loppuarvioinnin teemahaastattelussa. Tähän johdattelin kysymällä ryhmien suhtautumista tukihenkilötoimintaan. Apukysymyksenä kysyin, minkälaista ohjausta ryhmä nyt toivoisi, mitä mieltä ryhmä on ollut tavastani toimia ryhmän tukena, pitäisikö tukihenkilön osata ohjata myös ai-

heen sisältöä, tarvitaanko ylipäätään ryhmässä tukihenkilöä ja, jos tarvitaan, niin minkälaisissa asioissa ja miksi ja, minkälaista ryhmän työskentely olisi ollut ilman tukihenkilöä. Arviointia en siten kohdistanut pelkästään minuun tukihenkilönä vaan yleisemmin ulkopuoliseen tukeen tai asiantuntija-apuun. Tästä huolimatta on tarpeellista suhtautua varovaisesti ryhmien käsityksiin tukihenkilön roolista. Teemahaastattelun luonteen vuoksi kaikki ryhmät eivät vastanneet suoraan kysymykseen. Ryhmien jäsenten välillä ilmeni myös erilaisia odotuksia tuesta.

Ryhmien arviot ulkopuolisen tuen tarpeesta

Kokeilun arvioinnissa kaikki ryhmät pitivät tarpeellisena ulkopuolista tukea (liite 8). Olen jäsentänyt ryhmien opiskelun tuen tarvetta 1) tukihenkilöön, 2) ulkopuoliseen asiantuntijaan ja 3) yleensä ulkopuoliseen henkilöön kohdistettuna tarpeena sen mukaan, miten ryhmät puheessaan tarvetta käsittelivät. Edelleen yhdistelin ryhmien esittämiä samankaltaisia tarpeita ja odotuksia teemoittain kyetäkseni tarkastelemaan niitä yleisemmällä tasolla (taulukko 23).

Opintoryhmien arviot ulkopuolisen tuen tarpeesta kytkeytyivät viiteen teemaan. Niissä löytyy jonkin verran painotuseroja verrattuna aikaisemmin luvussa 5 kuvattuihin tuen muotoihin. Keskeisiltä osin ohjaustoiminnan sisältö ja opiskelun jälkeiset odotukset kuitenkin yhtyivät. Yhteistä aikaisempaan tuen kuvauksiin olivat oppisisältöjen, oppimisprosessin ja sosiaalisen tuen ohjaus. Arviointikeskustelussa ohjaukseen liittyvinä odotuksina ei esiintynyt suoraa neuvontaa, mutta sen sijasta esille nousivat oma vastuu opiskelusta ja ulkopuolisen vaikutus opiskelun arvostukseen. Tämä on ymmärrettävää, koska loppuarviointikeskusteluissa ryhmät arvioivat nimenomaan sitä, minkälaista tukea ne nyt opiskelun päätyttyä arvioisivat tarvitsevänsä, jos aloittaisivat uudelleen opiskelun.

Ulkopuolisen tuen arvioinnit kohdistuivat

- 1) oppisisällölliseen ohjauksen odotuksiin,
- 2) oppimisprosessin ohjauksen odotuksiin,
- 3) sosiaaliseen tuen odotuksiin,
- 4) omaan vastuuseen opiskelusta sekä
- 5) ulkopuolisen vaikutukseen opiskelun arvostuksesta.

Tutkin seuraavassa sitä, miten ryhmät kuvasivat ulkopuolisen tuen arviointia viidessä yllä olevassa teemassa.

Oppisisällöllisen ohjauksen odotuksia kohdistettiin sekä tukihenkilöön, ulkopuoliseen tukeen yleensä että asiantuntijaan. Neljän ryhmän kommentissa

TAULUKKO 23. Opintoryhmien jäsenten käsityksiä ulkopuolisen tuen tarpeesta ja odotuksista (numero sulkeissa viittaa niiden ryhmien määrään, jotka nostivat tarpeen ja odotuksen esille)

tukihenkilö	ulkopuolinen tuki	asiantuntija
<p><u>oppisisällöllinen ohjaus</u></p> <ul style="list-style-type: none"> tukihenkilöä tarvitaan opettajan rooliin antamaan keskusteluaihe ja kysymyksiä ja arvioimaan vastauksia (1) <p><u>oppimisprosessin ohjaus</u></p> <ul style="list-style-type: none"> tukihenkilön tukea tarvitaan alkuvaiheessa opiskelun käynnistymisessä (2) tukihenkilöltä kysymyksiä, joihin ryhmä pohtisi vastaukset, jotta saa palautetta oppimisesta (1) tukihenkilö pystyy seuraamaan ja kommentoimaan edistymistä (2), auttaa etene- misen seurantaan (2), auttaa opiskelussa eteenpäin (1), auttaa patistamaan opiskelussa eteenpäin (1) tukihenkilön läsnäolo auttaa siinä, että keskustelu pysyy opiskeluasiassa (2) tukihenkilö tukee opiskelun loppuun suorittamista (1) <p><u>oma vastuu opiskelusta</u></p> <ul style="list-style-type: none"> jos on tukihenkilö, joutuu ryhmä itse enemmän panostamaan opiskeluun (1) tukihenkilö pakottaa olemaan tosissaan (1) <p><u>sosiaalinen tuki</u></p> <ul style="list-style-type: none"> tukihenkilö luo turvaa (on taustalla joku, johon voi turvautua)(2) tukihenkilöä tarvitaan ryhmän vuorovaikutusongelmien selvittämisen apuna, jos ryhmä ei selviä niistä yksin (1) tukihenkilö havainnoi ja huolehtii, ettei kukaan jää sivuun (1) 	<p><u>oppisisällöllinen ohjaus</u></p> <ul style="list-style-type: none"> tärkeää, että on joku joka antaa tiedon ja ohjaa opiskelua. Se voi olla myös opintoaineisto (1) <p><u>oppimisprosessin ohjaus</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ulkopuolinen tuki ”potkii” eteenpäin (1) ulkopuolinen tuki tarpeen opiskelun käynnistymisvaiheessa (2) ulkopuolinen tuki auttaa pitämään keskustelun asiassa (1) <p><u>arvostus</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ulkopuolinen tuki on tärkeä hallintoon päin tuoden arvostusta opiskeluun (1) 	<p><u>oppisisällöllinen ohjaus</u></p> <ul style="list-style-type: none"> asiantuntijan ohjaus varmistaisi, ettei saa vääränlaista tietoa (1) sisällön asiantuntijatarve riippuu opiskeluaiheesta, jos on erityisaihe, tarvitaan ehkä asiantuntijaa (2) asiantuntijaa tarvitaan ”pureskelemaan” oppisisältö valmiiksi pienempiin osasiin (1) asiantuntijan kanssa pääsisi itse helpommalla (1), mutta rikkaus juuri omista keskusteluissa (1) saattaisi rajoittaa oman asiantuntemuksen käyttöä (1) itse olemme työmme asiantuntijoita (1), oppimisen ja työn kehittämisen näkökulmasta asiantuntijaa tai ulkopuolista tukea ei tarvita (1) tukihenkilöstä ei saa tulla opettajaa, koska hän tulisi liian sisälle ryhmän opiskeluun (1) <p><u>oppimisprosessin ohjaus</u></p> <ul style="list-style-type: none"> asiantuntijan mukanaolo rajoittaisi uskallusta keskustella (1) <p><u>arvostus</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ulkopuolinen asiantuntija toisi opiskeluun virallisuutta, jolloin itse arvostaisi opiskelua enemmän (1) jos ammatillista täydennyskoulutusta, pitää oppilaitoksen olla mukana (1) <p><u>oma vastuu opiskelusta</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ehkä ulkopuolinen asiantuntija kysellen pakottaisi itseä enemmän panostamaan opiskeluun (1) asiantuntija tarvitaan, tuo kiinnostavuutta (1)

odotukset oppisisällölliseen ohjaukseen näyttäytyivät perinteisin behavioristisin käsityksin oppimisesta. Näissä korostettiin sitä, että tarvitaan joku ulkopuolinen opettajan rooliin antamaan keskusteluaihe ja kysymyksiä, arvioimaan vastauksia, ohjaamaan opiskelua, varmistamaan, ettei saa vääränlaista tietoa ja ”pureskelemaan” oppisisällön valmiiksi pienempiin osiin.

”Nimenomaan sitä tässä just olen, minä meinasin, että sinulta tulee kysymyksiä ja me vaan sitten vastaillaan.” (vanhainkoti /lh/5)

”Joo semmoinen kyselyluontoinen. Tämä (opiskelu, TT) olisi katsos ollut kevyempää.” (vanhainkoti/lh/4)

”Se (opiskelu, TT) olisi ollut ihan erityyppistä. Olisi tarvinnut tutkia ja kirjoista hakee tietoa. Mutta nyt saatiin niinkuin työstettynä se. Ehkä se meidän kannalta oli helpompi sisäistää sitä. Se on minun luonteista opiskelua ollut.” (perhepäiväh/lh/5)

Tärkeänä pidettiin sitä, että joku antaa oikean tiedon. Sen ei välttämättä tarvitse olla asiantuntija, vaan se saattaa olla myös opintoaineisto. Ulkopuolista tukea opettajan roolissa perusteltiin opiskelun keveydellä opiskelijan näkökulmasta. Kun sisältöasiantuntija tai tukihenkilö antaa opiskeltavat asiat ja tarkistaa oppimisen, on kokoontumisiin valmistautuminen ja oppisisällön sisäistäminen helppoa. Kahdessa ryhmässä arvioitiin oppiaiheen luonteesta riippuvan sen, tarvitaanko sisällön asiantuntijaa opiskelussa vai ei. Jos aihe syventää jotain erityistä ammatillisen tiedon alaa, on asiantuntijan apu paikallaan. Myös opiskelijoiden aiempaa koulutus pohjaa pidettiin merkittävänä. Yhteisen tietoperustajan oletettiin auttavan uuden asian opiskelussa.

”No kyllähän se kaikkein paras olisi varmaan ollut, että olisi ollut sellainen asiantuntija. Että silloin kun ne kaikki tuli siinä samana päivänä, tuli kaikki yhtenä semmoisena isompana klönttinä. Että sitten olisi jälkepäin voinut keskittyä eri aiheisiin ... pienemmissä erissä. Se on sitten semmoista tietoa kyllä, että jonkinmoista pohjaa pitäisi olla, jos sitä omalla porukalla opiskelle. Mutta ehkä sillä edellytyksellä, että olisi kaikilla ollut jo aikaisempi samanlainen pohja asiasta. Ja sitten on vähän semmoinenkin pelko kuitenkin, että jos tulee sitten ninku vääränlaista tietoa, että siinä mielessä asiantuntija.” (pesula/lh/5)

Neljässä ryhmässä sisällöllinen asiantuntija koettiin riskinä opiskelulle. Yhtäältä asiantuntija on helpompaa opiskelijan kannalta, hän tuo varmuutta oikean tiedon saamiseen sekä antaa tilaisuuden opiskella vaikeitakin asioita. Ne, jotka suhtautuivat varauksellisesti asiantuntijan läsnäoloon, arvioivat kuitenkin asiantunti-

jan rajoittavan keskustelua ja oman asiantuntemuksen käyttöä siinä ja korostivat itseään työnsä asiantuntijoina.

”Eikä me uskallettaisi olla niin tyhmiä. Niin me ei käytäisi sellaista keskustelua, mitä me nyt käydään.” (kodinh/lh/5)

”Ei otettaisi selvää asioista, ei kysyttäisi.” (kodinh/lh/2)

”Me itse olemme eksperttejä. Meillä on erilaisia mielipiteitä ja kokemuksia ja ne antavat apua. Meillä on kirja ja mielipiteitä. Näistä ei ole oikeita tai vääriä mielipiteitä. Jokaisella on oikeus omaan mielipiteeseen. Ei voi olla ketään, joka tietäisi, mikä on oikein tai väärin.” (siivous2/lh/2)

Ryhmissä epäiltiin, että osa jäsenten toisilleen esittämistä kysymyksistä jäisi esittämättä, jos asiantuntija ohjaisi sitä. Ryhmäopiskelu alkaisi muistuttaa liikaa formaalia opiskelua.

”En minä, ei. Koska siitä tulee taas jos se on joka kerta, niin siitä tulee taas sama homma, että se on sitten se piiri.” (maatal/lh/3)

”Sitten odotetaan opettajaa, että koska opettaja tulee. Se ei ole tarkoitus.” (maatal/lh/1)

”Tulee vähän ninku liikaa siihen asiaan sisälle.” (maatal/lh/4)

Osa piti ryhmäopiskelun rikkautena juuri sitä, että ryhmä itse rohkaistuu pohtimaan asioita, vaikka asiantuntija tekisikin opiskelun helpommaksi. Ryhmät pitivät tärkeänä myös oman ammatillisen kokemuksen ja asiantuntijuuden hyödyntämistä.

”Toisaalta on tässä ninku se rikkaus tavallaan, että ryhmässä tulee erilaisia asioita järkeilyä. Paremmiin sitä varmaan oppii, kun porukassa järkeillään vaikka joskus vähän hakuammuntaa se on. Kyllä jossain vaiheessa tuli sellainen ajatus, että olisi hyvä, että joku auktoriteetti tulisi sanomaan, mihin suuntaan pitäisi mennä. Mutta ihan hyvä näin. Niin helpommalla pääsisi. Olisi pystynyt ihan vaan istumaan.” (mielenterveysh/lh/4)

Oppimisprosessin ohjauksen odotukset nousivat esille lähes kaikissa opintoryhmissä. Kun oppisisällöllisen ohjauksen odotukset kohdistuivat erityisesti ulkopuoliseen asiantuntijaan, niin oppimisprosessin ohjauksessa ryhmät käyttivät pääasiassa tukihenkilön tai yleensä ulkopuolisen tuen käsitettä. Tukea odotettiin niin opiskelun käynnistymisessä, opiskeluprosessin aikana, opiskelun etenemisen seurannassa sekä opiskelun loppuun saattamisessa. Erityisesti opiskelun käynnis-

tymisessä neuvojani tukihenkilönä pidettiin tärkeinä. Tätä on korostettu myös aikaisemmissa tutorointia koskevissa tutkimuksissa ja kirjallisuudessa.

”No ninku meillä just siinä meillä oli alussa pallo hukassa ja meillä oli niin vaikeaa lähteä käyntiin, koska tämä opiskeluaihe ei ollut meille sillai selvä. Niin siinä vaiheessa just tämä sinun olemassaolo taikka tuki oli hirveen tärkeä, että me ei oltaisi varmaan päästy alkuun ilman sinua.” (kodinh /lh/1)

”Alku oli yhtä takkuilemista ja tunteiden purkamista, mutta neuvottelemalla ja sovittelemalla oppii uutta ja ennen kaikkea koin, että sinä tukihenkilö, olit ulkopuolisenä sovitteelijana, asioiden näkijänä ja selventäjänä.” (kodinh/lh/4)

Kokemuksen puute opiskelumuodosta ei itsestään näyttänyt vaikuttaneen siihen, tarvitsiko ryhmä käynnistymisvaiheessa apua vai ei. Enemmän näyttivät vaikuttaneen opiskelutavoitteiden ja -aiheen selkiintymättömyys ja keinot tarttua jo valitun opiskeluaiheen käsittelyyn, erityisesti, jos aiheesta ei ole sopivaa materiaalia. Toimistoalan ryhmässä viitattiin alkuvaiheen avun tarpeessa siihen, että ryhmälle itselleen ei ole vielä selkiytynyt kuvaa itse opiskelusta ja opiskeluaiheista.

”Ihan ensimmäiseksi koin (ja yllätyin), kuinka hankalaa on alkuun pääseminen. Siinä meni ihan oma aikansa, ennen kuin sai langanpästä kiinni ja epäilen olisiko se onnistunut ilman tukihenkilön apua. Oppimista ja opiskelua selkiytti huomattavasti, kun saimme aikaiseksi lukujärjestyksen ja meille kaikille omat aiheet. Kukin alusti aiheensa ja sen pohjalta käytiin keskustelut. Sen jälkeen kokoontumisemme olivat mukavia ja pari tuntia vierähti ihan huomaamattomasti.” (toimisto/hlö/3)

Sairaala-apulaisten ryhmässä oletettiin käynnistymisvaikeuteen vaikuttaneen myös sen, että ryhmällä ei ollut aiempaa kokemusta opiskelumuodosta. Sitä, kuka avun antaa, ei nostettu merkitykselliseksi, vaan se, että ylipäättään saa apua.

”Ehdottomasti kun ei ole tietoa. Tai kun ei ole minkäänlaista kokemusta ja tietoa niin ehdottomasti siinä alussa. Täytyyhän siinä olla joku, joka antaa sitä suuntaviivaa suuntaa että se (opiskelu, TT) alkaa.” (sairaala-ap/ lh/6)

Tukihenkilön ja ulkopuolisen tuen avun kohteina oppimisprosessissa nostettiin esille palautteen saaminen opiskelun etenemisestä ja oppimisesta. Se saattoi tapahtua esimerkiksi tukihenkilön kysymyksinä, joihin ryhmä kirjoittaisi vastaukset, ja joiden kommentteista tukihenkilö antaisi palautetta oppimisesta. Myös tämä heijastaa sellaista behavioristista käsitystä oppimisesta, jossa ulkopuolinen tietää, mikä on oikeaa tietoa ja osaa kirjoituksesta nähdä, onko opiskelija oppinut sen vai ei. Ulkopuolisen apua opiskelun etenemisen seurannassa, edistymisen kommentteilla.

toinnissa sekä opiskelun loppuunsaattamisessa korosti yhdeksän opintoryhmää. Siten voidaan sanoa sen nousevan keskeiseksi ulkopuolisen tuen tehtäväksi.

Opiskeluprosessiin liittyvää tukea kuvattiin erilaisin sanoin. Osa piti tärkeänä sitä, että ulkopuolinen tukihenkilö ”potkii eteenpäin” opiskelussa ja kannusti suorittamaan opiskelun loppuun. Tukihenkilöä nähtiin tarvitsevan myös pitämään keskustelun asiassa tai että opiskelu etenisi ja jotta ryhmä ei eksyisi keskusteluisaan muualle.

”No tuota meidät tuntien ajattelin, että meidän keskustelut olisivat enemmän rön-syilleet sillä lailla, että asiasta pois. Että tämä on tuonut kyllä semmoista, että on pysytty raameissa.” (kehitysvh/lh/5)

”Kurissapitäjä lainausmerkeissä.” (kodingh/lh/4)

”Joo vaikka minulle se on kauhean voimakas sana, kurissapitäjä, mutta minulle on tehnyt hyvää, kun ajattelee, että me ollaan opiskelemassa, niin kyllä varmaan me oltaisiin eksytty aiheesta monen monta kertaa.” (kodingh/lh/5)

”Mut justiinsa meidän kannalta ajatellen niin ehkä olisi ollut semmoista olisiko kurinpalaute, että nollataan asiat tai niin kuin pannaan semmoiseen malliin, että tämä on nyt loppuunkäsittely. Tästä ei enää puhuta ja mennään eteenpäin.” (maatalous/lh/1)

Sosiaalista tukea ryhmät kertoivat tarvitsevansa niin vuorovaikutusongelmien selvittämiseen, turvan luomiseen kuin sen huolehtimiseen, ettei kukaan jää sivuun opiskelussa. Sosiaalisen tuen tukihenkilön tehtävänä nosti esille kolme ryhmää. Vuorovaikutusongelmien käsittelyn tuella ryhmä tarkoitti, että ohjaajalla on joku jonka puoleen kääntyä ongelmien ilmaantuessa opiskelun tielle. Turvallisuuden tunteen muodostumista kuvattiin sillä, että ryhmä tietää, mistä on mahdollista hakea apua silloin, kun sitä tarvitaan. Tällaisina avun tarpeen hetkinä mainittiin opiskeluprosessin käynnistymisvaihe ja ryhmän sisäiset ristiriitatilanteet, joita ryhmä itse ei kykene ratkaisemaan. Turvallisuutta kuvattiin myös siten, että ulkopuoliselta voi varmistaa oikean tiedon opiskeltavassa aiheessa, ja että on joku, joka patistaa opiskelun loppuun saattamista.

Muun muassa perhepäivähoitajien ryhmässä nostettiin esille tilanteet, joissa oppiminen oli loppahtamassa väsymisen johdosta tai sen vuoksi, että opiskelu ei tahtonut edetä. Tukihenkilön tukeni koettiin erityisesti tällaisissa tilanteissa kannustavana.

”Minun mielestä on hyvä, että sinä olet ollut. Jossain vaiheessa tuli semmoinen hii-pumisvaihe, niin sinä aina olet silloin ottanut heti niin kuin asian omaksesi ja olet sitten ruvennut johdattelemaan. että hetkinen, nyt kukaan ei osaa sanoa mitään,

niin sinä olet tarttunut tilanteeseen. Että tavallaan se tuki, tietää, että on henkilö, jolta voin kysyä.” (perhepäiväh/lh/1)

Perhepäivähoidon ryhmä mainitsi ulkopuolisen tuen tehtävänä sen, että tukihenkilö havainnoi ja huolehtii, että kukaan ei jää sivuun opiskeluprosessista. Tämä edellyttää ulkopuolisen tuen jatkuvaa läsnäoloa kokoontumisissa. Päiväkirjojen kautta on vaikea välittää jokaisen opiskelijan osallistumisaktiivisuutta tukihenkilölle.

Oma vastuu opiskelussa nousi kolmen ryhmän arvioinneissa ulkopuolisen tuen roolista. Oma vastuu näyttäytyi myös ryhmien pohtiessa asiantuntijan läsnäoloon liittyviä riskejä.

Omaa vastuuta tässä kuvattiin sillä, että tukihenkilön tai asiantuntijan mukanaolo ulkopuolisena edustajana ryhmässä pakottaa opiskelijat ottamaan opiskelun tosissaan ja tekemään itse töitä oppimisensa eteen.

”Se, että tukihenkilö on ollut läsnä kerhossamme, on tuonut varmaankin sitä, että ollaan oltu tosissaan.” (perhepäiväh/lh/5)

”Niin että jos me olisimme saaneet enemmän tällaisen tutorin, joka olisi vielä ulkopuolinen ja koko ajan kyselyttäisi meitä kuin että joutuisimme sinulle ne vastaamaan, jouduttaisiin me tässä enemmän pinnistelempää?” (toimisto/lh/4)

Toimistoalan ryhmässä pohdittiin asiantuntijan välittämän tiedon ja osallistujien itsensä ammattilaisina toisilleen välittämän tiedon oikeellisuuden eroa. Lopulta ryhmä totesi, että oman ryhmän jäsenten esittämänä tieto kyseenalaistettiin ja varmennettiin työkokemusmaailman kautta.

”Minulle tuli mieleen, että jos tukihenkilö olisi koko ajan mukana, niin jäisikö tämä sitten vähän niin kuin hänen harteille.” (toimisto/lh/3)

”Niin olisi niin kuin opettaja.” (toimisto/lh/2)

”Tässä meidän piti itse,” (toimisto/lh/4)

”Että nyt se vastuu tällä vieraalla oli herättää meitä. Niin että sitä helposti siirtää opettajalle. Kukas se on se asiakaspalvelun asiantuntija.” (toimisto/lh/3)

”Niin eiks se olla me? Että jos joku psykologi tulee niin...niin tietysti jos kirjoista oppinut asiantuntija olisi mukana ja sitten osaisi antaa sen oikean kirjoista opitun ohjeen, niin se on eri juttu.” (toimisto/lh/2)

”Niin toisaalta, mutta ettekö tekin antaneet nyt toisillenne–?” (th)

”Mutta oliko ne nyt ihan oikeita ohjeita, jos ne saattoi olla väärää?” (toimisto/lh/2)

”Mutta eikö nekin ollut kirjoista otettuja ohjeita?” (th)

”Niin oli” (toimisto/lh/2)

”Mutta kyllähän me aina keskusteltiin, että hyväksyttiinkö me ne.” (toimisto/lh/4)

”Että pelaako se käytännössä.” (toimisto/lh/3)

Kahdessa muussa, pesulan ja perhepäivähoitajien ryhmässä puolestaan todettiin, että jos opiskelu ei olisi tapahtunut asiantuntijan avulla, niin opiskelu olisi edellyttänyt enemmän omaa vastuuta.

Ulkopuolisella tuella nähtiin ryhmissä vaikutusta opiskelun arvostukseen. Tätä kuvattiin ryhmissä yleensä ulkopuolisen tuen läsnäolon vaikutuksella omalle organisaatiolle. Työnantajan oletettiin arvostavan opiskelua ja luottavan siihen enemmän, kun mukana on ulkopuolinen tukija. Kehitysvammaisten hoitajien ryhmän jäsen perusteli näkemystään sillä, että työpaikalla on liiaksi arvotaistelu eri ryhmien välillä. Ulkopuolista tarvitaan välittäväksi tekijäksi mutta samalla ovien avaajaksi ”ulkomaailmaan”.

”Tarvitaan, ainakin tällä hetkellä. Niin kauan kuin meillä on semmoinen ajattelutapa, että siellä aina haetaan semmoista omaa arvovaltaa ja paikkaa, niin kauan (...) Jos ilmapiiri on sellainen, niin totta kai siinä pitää olla joku ulkopuolinen laukaisemassa se tilanne. Ja siinä on semmoinen ihana juttu, että sillä tavoin leviää se tieto meidän talosta ulkopuolelle. Me ollaan jotenkin sumpussa edelleen.” (kehitysvh/lh/3)

Toisen näkökulman ulkopuolisen tuen tuomaan arvostukseen opiskelulle toi vanhainkodin ryhmä, joka pohti asiaa oman opiskeluasenteen näkökulmasta. Ryhmän jäsenet arvioivat suhtautuvansa itse opiskeluun vastuullisemmin ja pitäytyvänsä paremmin opiskeluaiheessa, jos paikalla olisi jatkuvasti ulkopuolinen henkilö. Ulkopuolinen henkilö tuo virallisuuden leimaa ja opiskelun lähemmäksi formaalia opiskelua, ettei se olisi niin ”tuttavallista”.

”Meillä nyt ei ole ulkopuolista ollut. Että ehkä se olisi vähän eri tavalla ollut. Jos meillä olisi joskus ollut ulkopuolinen tässä, niin se olisi ollut vähän niin kuin virallisempaa, ettei se olisi ollut niin tämmöistä tuttavallista. Että oltaisiin vähän arvostettu tätä enemmän. Kun vieras ihminen on tässä, asiantuntija tässä mukana, niin mekin olisimme sitten arvostettu enemmän tätä kurssia.” (vanhaink/lh/4)

Opintoryhmien arvioinneissa ulkopuolisen tuen tarpeesta ei näyttänyt olleen kovin merkityksellistä se, mistä apu tuli. Oppisisällölliset tuen odotukset painoutuivat asiantuntijan ja ulkopuolisen tukeen, oppiprosessiin liittyvät puolestaan

tukihenkilön tuen odotuksiin. Tämä saattaa johtua siitä, että kokeilun alussa korostin tukihenkilön tehtävääni oppimisen ohjauksessa eikä oppisisällöllisessä ohjauksessa. Odotukset tuen tarpeesta näyttävät viittaavan siihen, että opiskeluaiheesta riippuen opintoryhmät kaipaavat myös oppisisällöllistä ohjausta, mutta eivät jatkuvana. Tukihenkilötoiminnan kehittämisen kannalta sekä tämä että tukihenkilön rooli oppimisprosessin tuessa ja seurannassa ovat tärkeitä.

Mikään ryhmä ei myöskään kyseenalaistanut tukihenkilön tuen asiantuntijuutta sen vuoksi, että sen tarjosi ammattiliitto. Myös tämä on tärkeä huomio, koska tämä viittaa siihen, että ammattiliiton toimintaa pidetään varteenotettava jäsenten ammatillisen kehittymisessä. Kolmessa henkilökohtaisessa arvioinnissa esitettiin odotus ammattiliitolle. Näistä yksi liittyi toiveeseen kokeilun tyyppisen ryhmäopiskelun jatkamiseen tulevaisuudessa, toinen liiton suurempaan taloudelliseen tukeen opiskelulle ja kolmas yhteistyöhön alan ammatillisen oppilaitoksen kanssa silloin, kun opiskellaan täydennyskoulutuksen muotoisesti.

8.4 Yhteenveto: Ohjauksen ongelmia ja edellytyksiä

Tässä luvussa olen tutkinut tukihenkilön ohjaustoimintaa ryhmäopiskelun kokeilussa. Tutkin sitä, minkälaisia ongelmia kokeilussa käyttämässäni ohjauksen tavassa ilmeni ja minkälaisia edellytyksiä ne asettavat ohjauksen onnistumiselle. Tavoitteena on kokeilun tulosten pohjalta arvioida, millä tavoin ohjausta kannattaisi kehittää, jotta se edistäisi kriittisyyden kehittymistä ja oppimista.

Ohjauksen arviointia lähestyin kolmesta suunnasta. Tutkin ensin sitä, nousiko kokeilussa esille sellaisia opiskelijoiden opiskeluun liittyviä odotuksia, joilla oli opiskelua ja oppimista haittaavia tekijöitä. Opiskelijat eivät itse välttämättä näe näitä oppimista häiritsevinä. Transformatiivisen oppimisen mallia soveltaen tukihenkilön yhtenä tehtävänä on auttaa opiskelijoita tunnistamaan niitä ja arvioimaan niiden merkitystä oppimisen näkökulmasta mahdollisten esteiden poistamiseksi. Tämä edellyttää sitä, että tukihenkilölle välittyy viesti ryhmän keskusteluista ja erilaisista näkemyksistä silloinkin, kun tukihenkilö ei ole mukana koontumisissa.

Toiseksi syvennyin tarkastelemaan sitä, millä tavoin opiskelijoiden kriittisyys ilmeni oppimispäiväkirjoissa, miten ryhmät suhtautuivat yhteisen päiväkirjan kirjoittamiseen ja toisaalta tukihenkilönä lähettämiini kommenttikirjeisiin. Koska ryhmäopiskelun kokeilun ideana oli kokeilla sitä, millä edellytyksin ohjaus on mahdollista ilman jatkuvaa tukihenkilön läsnäoloa ryhmän kokoontumisissa, kes-

keistä oli selvittää, miten ryhmät arvioivat käytettyjen ohjaustoiminnan välineiden toimivuutta.

Kolmanneksi tutkin, minkälaisia odotuksia kokeilun jälkeen ryhmillä oli omaehtoisesta ryhmäopiskelusta ohjaukseen. Tarkastelin myös sitä, suuntautuivatko odotukset kokeilussa käytetyn tapaiseen tukihenkilötoimintaan vai oppisisällön ulkopuoliseen asiantuntijan antamaan ohjaukseen.

Taulukkoon 24 olen koonnut yhteenvedon ohjaustoiminnassa esiintyneistä ongelmista opintoryhmien ja tukihenkilön näkökulmasta kriittisyyden kannustamisesta sekä niiden pohjalta perustelemiani edellytyksiä ohjaustoiminnan kehittämiseksi.

Oppimispäiväkirjojen välittämän kuvan mukaan ohjausta on kehitettävä moni-ilmeisemmäksi ja syvällisemmäksi, mikäli tavoitteena on kriittisen tietoisuuden ilmeneminen päiväkirjojen kirjoittamisesta. Kokeilu osoitti rohkaisevaa ja positiivista palautetta ryhmäoppimispäiväkirjasta ja kommenttikirjeistä ohjauksen muotona. Selkeäksi osoittautui kuitenkin se, että ohjaustoiminta edellyttää tiiviimmin tapaamisia ryhmän kanssa erityisesti opiskelun alkuvaiheessa. Opintoryhmät pitivät ohjaustoimintaa itsessään tärkeänä. Ryhmissä korostettiin kokeilussa käytettyä ohjaustoimintaa erityisesti palautteen saamisen välineenä opiskelusta ja opiskeluun kannustajana, mutta myös opiskelun jäsentäjänä ja oppimisen syventäjänä. Oppimispäiväkirjan keskeisenä antina ryhmissä pidettiin sen toimimista kertauksen välineenä sekä opiskelun ryhdittäjänä.

Keskeisiksi ohjaustoiminnan edellytyksiksi kriittisyyden kannustamisen näkökulmasta nousevat kokeilun pohjalta tapaamisten lisääminen ryhmän ja ulkopuolisen tukihenkilön välillä erityisesti opiskelun alkuvaiheessa, yhteisen ymmärryksen löytäminen oppimispäiväkirjan ja kommenttikirjeiden merkityksestä ryhmälle ja tukihenkilölle ja niiden käytöstä sopiminen sekä oppimispäiväkirjan kirjoittamisen selkeämpi ohjaus.

TAULUKKO 24. Ohjaustoiminnan ongelmia ja edellytyksiä kriittisyyteen kannustamisessa

Ohjaus-toiminta	Opiskelijoiden kokemia ongelmia	Tukihenkilön kokemia ongelmia	Ohjaustoiminnan edellytyksiä
Oppimista häiritsevien tekijöiden tunnistaminen	<ul style="list-style-type: none"> • luopumisen vaikeus valitusta opiskeluaiheesta • tavoitteen määrittämisen vaikeus • oppimissuunnitelmasta kiinnipitäminen • oppimisprosessia johtavan ja oppimista arvioivan asiantuntijan tarve 	<ul style="list-style-type: none"> • opiskelijoiden ja tukihenkilön erilaiset oppimiskäsitykset • oppimispäiväkirjan heikot viestit oppimisen tavoitteesta, aihevalinnasta sekä oppimissuunnitelman ja tavoitteen kytkeytymisestä toisiinsa • epäselvyys kommenttikirjeiden käsittelystä ryhmässä 	<ul style="list-style-type: none"> • alkuvaiheessa riittävän usein tapaamia tukihenkilön ja ryhmän välillä • tukihenkilön herkyys nostaa erilaiset odotukset käsittelyyn nopeasti • omaehtoisen opiskelun ymmärtäminen oppimisprosessina aloituksesta alkaen • oppimisen tarkoituksen, tavoitteen, oppimissuunnitelman kirjaaminen päiväkirjaan perusteluineen
Oppimispäiväkirja	<ul style="list-style-type: none"> • kirjoitustaidon ruostuminen • olennaisten asioiden esittämisen vaikeus • yksityisyyden suojan puuttuminen • selkeiden ohjeiden puuttuminen oppimispäiväkirjan kirjoittamisesta • päiväkirjan merkitys epäselvä ryhmälle 	<ul style="list-style-type: none"> • oppimispäiväkirjan liian pelkistetty kirjoitustapa • kirjoittamisen kokeminen velvollisuutena tukihenkilölle • päiväkirjan olematon käyttö oppimisen arvioinnin välineenä • päiväkirjan yhteisen käsittelyn puuttuminen ryhmässä 	<ul style="list-style-type: none"> • kommenttien ja kysymysten moni-ilmeistäminen käynnistämään ryhmissä syvällisempää reflektiota opiskeluaiheesta • yhteisen ymmärryksen tuottaminen opiskelun alussa päiväkirjan merkityksestä ryhmälle ja ohjaustoiminnalle • yhteisistä toimintatavoista sopiminen päiväkirjan kirjoittamisessa ja käytössä
Kommenttikirjeet	<ul style="list-style-type: none"> • kommenttikirjeen kysymykset häiritsevät suunnitellun oppimissuunnitelman toteutusta • epäselvyys kommenttien oikeasta ymmärryksestä • liian paljon kysymyksiä 	<ul style="list-style-type: none"> • kommenttikirjeiden käsittelyn epäsystemaattisuus ryhmässä • epäselvyys ryhmän reflektiosta kommenttikirjeeseen • ryhmän ja tukihenkilön erilaiset odotukset palautteen sisällöstä • ristiriita tukihenkilön ohjaustehtävän ja opiskelun omaehtoisuuden välillä 	<ul style="list-style-type: none"> • yhteisistä toimintatavoista sopiminen kommenttikirjeen käytössä • yhteisen ymmärryksen tuottaminen ryhmän odotuksista ja tukihenkilön mahdollisuuksista ohjaustoiminnalle

9 POHDINTA

Tutkimuksessani olen selvittänyt ja analysoinut kuntatyöntekijöitä edustavan Kunta-alan ammattiliiton toteuttaman ryhmäopiskelun kokeilun tuloksia. Kokeilu koostui kolmentoista KTV:läisen omaehtoisen opintoryhmän työhön ja ammattiin suuntautuneesta opiskelusta ja liiton siihen tarjoamasta opiskelun ohjauksellisesta tuesta. Kokeilu toteutettiin keskellä 1990-luvun taloudellista lamaa ja sen seurauksena toteutettuja kuntatyöelämän muutoksia. Kokeilun tarkoituksena oli edistää jäsenten ammatti-identiteetin vahvistumista sekä aktiivista osallistumista omaa työtään ja työyhteisöään koskeviin asioihin niin työpaikalla kuin ay-toiminnassa.

Tutkimusongelmiksi määritin:

- 1) mikä on omaehtoisen ryhmäopiskelun merkitys kuntatyön muutostilanteissa ja
- 2) millä tavoin tukihenkilön ohjaustoiminta ja ryhmäoppimispäiväkirja toimivat kriittisyyteen ja aktiivisuuteen kannustamisessa.

Oppimisteoreettisesti esiyymmärrykseni rakentui pääasiassa Mezirowin transformatiivisen oppimisen malliin. Siten oppimisen ymmärsin kokemuksen ja tiedon tulkittamisen prosessiksi, jossa oppijan rakentama uusi tulkinta tai tulkinta kokonaan uudesta asiasta ohjaa myöhempää ymmärtämistä, arvottamista ja toimintaa. Oppimisen ohjauksen näkökulmasta keskeistä ovat kriittisyyden edistäminen, dialogiin osallistuminen ja reflektoituun toimintaan kannustaminen.

Tässä luvussa kokoan lukujen 5–8 tulokset tutkimusongelmittain ja analysoin niitä suhteessa tutkimuksen lähtökohtana olevaan esiyymmärrykseeni oppimisesta, oppimisen tukemisesta sekä ryhmäopiskelun toimintaympäristöistä.

9.1 Ryhmäopiskelun merkitys kuntatyön muutostilanteissa

Yhtenä lähtöoletuksena kokeilulle oli se, että ryhmäopiskelu tavoittaisi myös sellaisia kuntatyöntekijöitä, joilla on alhainen koulutustaso ja jotka osallistuvat harvemmin ammatilliseen lisäkoulutukseen tai työnantajan järjestämään henkilöstökoulutukseen. KTV:läisten jäsenten kiinnostus ryhmäopiskelukokeiluun oli suuri; halukkaita ryhmiä ilmoittautui lyhyessä ajassa 154. Ammattiryhmittäin sattumanvaraisesti valituissa ryhmissä oli KTV:läisiin jäseniin verrattuna selkeästi enemmän kokonaan ilman ammatillista koulutusta olevia tai ammatillisen tutkinnon suorittaneita ja vähemmän lyhyen työllisyyskurssin suorittaneita. Osallistujien edellisenä vuonna täydennyskoulutukseen osallistuminen oli ylempien toimihenkilöiden tasoa. Siten ryhmäopiskelu näyttää tavoittavan hyvin ilman tutkintoa olevia, mutta samanaikaisesti erityisesti niitä, jotka osallistuvat muutenkin koulutukseen. Opiskelijoiden painotus nuorempiin ikäluokkiin kuin yleensä työhön tai ammattiin liittyvässä aikuiskoulutuksessa saattaa viitata siihen, että koulutusmuotona ryhmäopiskelu on joustava ja edullinen. Ryhmä voi itse päättää opiskelujankohdista. Siitä ei myöskään ole tavallisesti taloudellisia kustannuksia opiskelijoille.

Yksi kokeilun käynnistäneistä kysymyksistä oli se, millä tavoin ammattiliiton tukema omaehtoinen ryhmäopiskelu voi auttaa kuntatyöntekijöitä kohtaamaan ja käsittelemään työelämän erilaisia muutostilanteita. Tutkimusongelmaksi määrittelin sen, mikä on omaehtoisen ryhmäopiskelun merkitys kuntatyön muutostilanteissa. Tutkimusongelmaa lähestyin tarkentavilla kysymyksillä, jotka käsitelivät oppimistarpeen ja opiskeluaiheiden kytkeytymistä työelämään, oman ammattiin ja niissä tapahtuviin muutoksiin, oppimisen kuvauksia kriittisyyden näkökulmasta sekä oppimisen merkitystä opiskelijalle itselleen, työyhteisölle ja ammattiliitolle.

9.1.1 Opiskeluaiheiden yhteys työelämään

Opintoryhmien oppimistarve kytkeytyi selkeästi työelämän, työpaikan tai oman ammatin muuttuvaan tilanteeseen. Tämä ei yllättänyt, koska aiheiden yhteys työhön oli ennalta edellytetty asia kokeilun käynnistyessä. Kiinnostavaa sen sijaan oli se, että kahdentoista ryhmän aiheet käsitelivät tuotantokysymyksiä ja vain kahdessa ryhmässä myös jakokysymyksiä. Palkkaukseen, työaikaan, työturvallisuuteen tai työolosuhteisiin liittyvät asiat eivät nousseet edes esille muissa ryhmissä.

Tästä voidaan olettaa, että opintoryhmissä opiskelevat eivät vieroksu sitä, että ammattiliitto suuntaa tukeaan myös jäsentensä ammattitaidon ylläpitämisen kannustamiseen. Tämän voidaan viittaavan myös siihen, että jäsenet eivät samaista ammattiliiton toimintaa pelkästään jakokysymyksiä käsitteleväksi.

Ryhmiä aihevalinnat kuvasivat sitä, minkälaiset asiat pohdituttivat ryhmiä. Opiskeluaiheiden valinta ja niiden ajankohtaisuus osoittivat, että kokeiluun osallistuneet tunnistivat työtään ja ammattiaan koskevia ja suunnitteilla olevia muutoksia. Tämä synnytti viidenlaista työelämästä nousevaa oppimistarvetta. Ensinnäkin, ryhmissä haluttiin saada tietoa palvelujen uudelleenorganisointisuunnitelmista ja valmistautua niihin vaikuttamiseen. Toiseksi, ryhmät halusivat varautua kilpailukykyisyyteen parantamalla omaa ammattitaitoa ja kolmanneksi, vahvistaa ammatti-identiteettiä ja oman paikan löytämistä työyhteisössä. Neljänneksi, ryhmät halusivat kehittää osaamisessaan palveluhenkisyttä ja asiakaslähtöisyyttä ja viidenneksi, perehtyä ay-asioihin, kuten työn vaativuuden arviointiin ja paikalliseen yhdistystoimintaan. Oppimistarpeiden näkökulmasta ryhmät näyttivät pitäneen ammattiliiton tukemaa ryhmäopiskelua yhtenä keinona kohdata, selvittää ja hallita ammatista ja työstä nousevia haasteita.

Organisaatioihin kohdistuvilla muutospaineilla ja niiden seurauksena käynnistetyillä toimenpiteillä on todettu olevan yhteys työntekijöiden työelämän laatuun, hyvinvointiin ja terveyteen (esim. Vahtera & Pentti 1999, 5). Henkilöstön kannalta 1990-luvun alkupuolen murrosvaiheeseen liittyi muun muassa jatkuvasti lisääntyvä työn kiireisyys, psyykinen ja fyysinen rasittavuus, työsuhteen epävarmuus, uusien työtehtävien ja moniammatillisuuden aiheuttamat osaamisvaatimukset sekä lisääntyvät joustamisen vaatimukset työajoissa. Vuotta 1993 on pidetty 1990-luvun taloudellisen laman synkimpänä vuotena puhuttaessa palkan-saajien kokemasta työelämän laadusta. Vuodesta 1994 lähtien työelämän muutoksen suunta on nähty jo yleensä positiivisena. (Kunta-alan työolobarometri 1997, 2–3 ja 2005, 5.) Kuitenkin juuri julkistetun viimeisimmän kunta-alan työolobarometrin mukaan myönteinen kehitys kunta-alalla on hidastunut ja jopa kääntynyt negatiiviseksi työn mielekkyyden, omaan asemaan vaikuttamismahdollisuuksien ja johtamistavan suhteen. Barometrin tekijät arvioivat tämän kertovan työn epävarmuustekijöiden lisääntymisestä. (Kunta-alan työolobarometri 2005, 4.) Näistä kuntatyön muutoksista syntyvä oppimistarve on siten edelleen ajankohtainen.

Pohtiessaan pätevyyden kehittymisen historiallisuutta Suomessa Väärälä (1998, 23) arvioi nykyisen yhteiskunnallisen murroksen sisältävän pätevyyden kannalta uusia elementtejä, joita ovat muun muassa työmarkkinoiden toimintatavan muutokset ja elämänhallinnan kysymykset, työn yksilöllisyyden ja kollektiivisuuden välinen jännite, henkisen ja fyysisen suorituksen uudellaiset suhteet samoin kuin näkyvän ja näkymättömän osaamisen väliset suhteet. Opintoryhmiä valitsevat aiheet edustivatkin vain osittain työn välittömässä suorittamisessa

tarvittavia ammatillisia valmiuksia. ”Montessoripedagogiikan soveltaminen perhepäivähoitoon”, ”Läheisriippuvuus” ja ”Asiakaspalvelu toimistotyössä” kuvastavat muun muassa tällaista ammatillista valmiutta. Kuitenkin näihinkin kytkeytyi ryhmien opiskelussa selkeästi Väärälän mainitsemia elementtejä henkisen ja fyysisen suorituksen suhteista sekä näkyvän ja näkymättömän osaamisen välisistä suhteista. Vielä selkeämmin edellä kuvattuja pätevyiden kannalta uusia elementtejä on niiden opintoryhmien oppimistavoitteissa, joissa tavoiteltiin palvelujen uudelleenorganisointiin vaikuttamista, oman ammatin kilpailukykyisyyden parantamista sekä ammatti-identiteetin vahvistamista ja oman paikan löytämistä työyhteisössä. Ryhmien valitsemat opiskeluaiheet ja niiden kytkeytyminen työn toimintaympäristön muutoksiin osoittavat, että ryhmissä pidettiin oman ammattipätevyiden hallintaa monitahoisempaan asiana kuin vain ammattiin liittyvien taitojen ja tietojen hallintana.

9.1.2 Oppimisen kuvaukset kriittisyyden kehittämisessä

Kokeilun tavoitteena oli kehittää sellaisia oppimisen ohjauksellisia muotoja, jotka auttavat kriittisyyden kehittämiseen ja kannustavat aktiiviseen osallistumiseen. Tarkoitukseni ei ollut tutkia sitä, miten paljon kriittisyys on kehittynyt, vaan sitä, miten se ilmeni oppimisen kuvauksena.

Oppimisen merkitys opiskelijalle

Kriittisyyden kehittämisen arvioinnissa paneuduin opintoryhmien opiskelijoiden kuvauksiin omasta oppimisesta. Nimitin tätä oppimisen syvyydeksi. Tarkoitukseni oli tulkita oppimista Mezirowin oppimisen tasojen avulla. Hänen mukaansa oppiminen voi tapahtua merkitysskeeman laajenemisen, uuden merkitysskeeman syntymisen, merkitysskeeman muuttumisen tai merkitysperspektiivin muutoksen avulla. Oppimisen kuvauksiin jouduin kuitenkin rakentamaan uudet tasot, koska opiskelijoiden kuvaukset eivät mahdollistaneet oppimisen luokittelua yksioikoisesti Mezirowin käyttämiin luokkiin. Opiskelijat kuvasivat oppimisestaan enemmänkin havaitsemistavan muutoksena, mihin sisältyi reflektoitua toimintaa. Tutkimusaineiston pohjalta olisi ollut myös liian rohkeaa todeta opiskelijan esittämän käsityksen johtuvan tietyn merkitysskeeman laajentumisesta tai syve-

nemisestä tai merkitysskeeman muuttumisesta, koska joudun luomaan käsitykseni vain aineistossa olevan puheen perusteella. Puhe ei välttämättä tuonut esille kaikkia opiskelijan kokemuksen merkityksen tulkintaan liittyviä asioita.

Oppimiskuvaukset jaoin viiteen tasoon lähtien liikkeelle (1) ilmiön kuvaamisesta ja tunnistamisesta, siirtyen (2) tiedon käyttämisen aktivoitumiseen sekä (3) nykyisten toimintatapojen perustelemiseen ja päätyen (4) toimintatapojen kyseenalaistamisen kautta (5) ajattelu- ja toimintatapojen muuttamiseen. Kaikissa oppimisen tasoissa on kyse oman ajattelutavan kehittymisestä siten, että se ohjaa ymmärtämistä, arvottamista ja käyttäytymistä. Kaikkiin tasoihin sisältyy myös toiminnallista muutosta, mutta se ei ole välttämättä näkyvää. Oppiminen kuvataan muun muassa omana aktivoitumisena osallistua keskusteluihin ja käynnistää niitä, tarkkailun lisääntymisenä tai toimimatta jättämisenä. Korkeimmallakaan tasolla oppimiseen ei välttämättä sisälly näkyvää toiminnallista muutosta, vaan se voi olla esimerkiksi tilanteiden harkinnan ja ennakoinnin lisääntymistä.

Mezirowin (1991b, 13) transformatiivisen oppimisen mallin mukaan merkityksellistä oppimista on merkitysperspektiivin muutos, koska se osoittaa kriittistä reflektiota. Myös tämän tutkimuksen oppimisen tasoissa ajattelu- ja toimintatapojen muutoksen kuvaukset suuntautuvat ennakko-olettamusten muuttamiseen ja osoittavat siten kriittistä reflektiota. Samoin toimintatapojen kyseenalaistaminen sisältää ennakko-olettamusten tutkimista, mutta ei välttämättä käynnistä niiden muutosta. Nykyisten toimintatapojen perustelemisen, tiedon käyttämisen aktivoituminen sekä ilmiön tunnistaminen osoittavat sen sijaan sisällön reflektiota eli opiskeluaiheen sisältöä koskevien uskomusten, tietojen ja tunteiden arviointia samoin kuin prosessin reflektiota eli toimintaa ohjaavia oletuksia. Siitä huolimatta, että kolme jälkimmäistä oppimisen tasoa eivät yllä aiemman tiedon perusteiden uudelleenarviointiin, osoittavat ne opiskelijoiden ajattelussa käynnistynyttä reflektiota, joiden seurauksena oikaistaan omia merkitysskeemoja. Vaikka tässä tutkin opintoryhmien tietynä aikana tapahtuvaa oppimista, luo oppiminen pohjaa myöhemmissä tilanteissa tapahtuvalle oppimiselle. Siten ryhmäopiskelun käynnistämä reflektio saattaa jatkossa johtaa ennakko-olettamusten uudelleen arviointiin. Tästä johdettuna opiskelijoille merkityksellistä ei ole vain se oppiminen, mikä kohdistuu tietystä oppimistilanteesta välittömästi ennakko-olettamuksiin, vaan myös se, mikä syntyy sisällön ja prosessin reflektion kautta. Tässä Mezirowin oppimisen malli osoittautui ongelmalliseksi: Hänkään ei voi etukäteen tietää tai ennakoida sitä, mikä on juuri se asia, tilanne tai ”juttu”, mikä käynnistää myöhemmin jossakin vaiheessa reflektioprosessin kohti ennakko-olettamuksen uudelleen arviointia. Tämän vuoksi myös sisältöön ja prosessiin kohdistuvaa reflektiota tulee arvostaa.

9.1.3 Oppimisen merkitykset opiskelijalle, työyhteisölle ja ammattiliitolle

Tutkimuksen yhtenä lähtökohtaoletuksenani oli se, että ryhmäopiskelusta hyötyvät opiskelijat itse omana ammatillisena kehittymisenä, työnantaja ja työyhteisö entistä ammattitaitoisempana henkilöstönä ja ammattiliitto ammatistaan ja työstään kiinnostuneina aktiivisina vaikuttajina. Oppimisen kokemuksien kuvauksissa pyysinkin opiskelijoita oman oppimisen ja henkilökohtaisen kasvun lisäksi kuvaamaan ryhmäopiskelun ja oppimisen vaikutuksia työssä. Opiskelijoiden kuvaukset ryhmittelin (1) ryhmäopiskeluun yksilöllisen kasvun mahdollistajana, (2) sosiaalisuuden vahvistajana, (3) aktiivisuuteen kannustajana työpaikalla, (4) muutoksen kohtaamiseen valmentamisena sekä (5) ammattiyhdistystoimintaan innoittajana. Mezirow ei käsittele transformatiivisen oppimisen mallissaan oppimisen merkityksiä. Sen sijaan olennainen osa hänen malliaan on oppimisen käynnistämä reflektoitu toiminta. Oppimisen merkityksissä on osaksi kyse reflektoidusta toiminnasta silloin, kun se koskee opiskelijan muuttuneita toimintakäytäntöjä. Oppimisen merkitykset sisältävät kuitenkin myös elementtejä, joissa ei ole kyse näkyvistä toimintakäytännöistä. Nämä liittyvät ryhmäopiskeluun oppimisfoorumina eli siihen, mitä muuta ryhmäopiskelu mahdollisti kuin suoranaista oppimista.

Vaikka oppimisen merkitystä opiskelijalle itselle, työpaikalle ja ammattiyhdistystoimintaan on mahdotonta erottaa toisistaan, käytän sitä tässä pohdintani jaotteluna. Kokeilun osalta oppimisen merkitysten arviointi perustuu vain opiskelijoiden itsensä kertomuksiin. Työpaikan muuta henkilöstöä tai ammattiyhdistystoimijoita en haastatellut. Tästä huolimatta tutkimustuloksia analysoidessa jaottelu opiskelijaan, työpaikkaan ja ammattiyhdistystoimintaan antaa tärkeänä näkökulman siihen, minkälaisia vaikutuksia yksittäisen työntekijän oppimisprosessilla ja oppimiskokemuksilla voi olla laajemmin toimintaympäristössä. Jaottelu korostaa erityisesti tarkastelunäkökulmaa opiskelijan oppimisessa.

Oppimisen merkitys opiskelijalle itselleen

Kokeilun tulokset osoittivat, että ryhmäopiskelu vahvisti opiskelijoiden ammatti-identiteettiä, eli käsitystä itsestään ammatillisena toimijana ja samaistumisena ammattiryhmäänsä. Se antoi myös valmiuksia ja kannusti aktiiviseen osallistumiseen työpaikalla työnsä ja työyhteisönsä kehittämiseen. Tästä näkökulmasta ryhmäopiskelu vahvisti osallistujien työhön sitoutumista.

Opiskelijoiden oppimisen kuvauksissa ryhmän *dialogi* nousi merkitykselliseksi. Mezirow (1985b, 142–144) pitää dialogia ja diskurssiin osallistumista yhtenä keskeisenä ytimenä transformatiivisessa oppimisessa. Dialogin tuloksena voi olla sopimus tai yhteisymmärrys. Se toteutuu tutkimalla osallistujien esittämien väitteiden validiutta ja luomalla yhteiset perustelut erilaisten lausumien arviointiin. Hänen mielestään tämä edellyttää oppimistilanteita, jossa erilaisuus nähdään mahdollisuutena ja haasteena osallistujien kyvyille kommunikoida, ymmärtää ja oppia. (Mezirow 1995, 54–55.) Yhteisymmärrystä tavoitteleva diskurssi osoittautui kuitenkin liian kapeaksi lähtökohdaksi tässä tutkimuksessa, koska se ei painottanut riittävästi dialogin merkitystä oppimisen sosiaalisena kontekstina. Sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyviä tekijöitä ei voi ohittaa oppimisessa. Vaikka oppimista pidettiin yksilöllisenä kokemusten merkitysten uudelleen arvioinnin prosessina, muodostui dialogi ryhmässä merkitykselliseksi jo sen vuoksi, että ryhmä toimi paikkana, jossa ylipäättään sai keskustella toisten, samaa työtä tai samassa työpaikassa olevien kanssa työstään. Useat ryhmien jäsenet kokivat ryhmäkeskustelut jopa työnohjauksellisina keskeyttäen sopivasti hektisen arkipäivän työn.

Opintoryhmissä opiskelijat kuvasivat dialogia kolmesta näkökulmasta. Ensinnäkin, opintoryhmä sinänsä antoi tilaisuuden ja paikan keskustella muiden, pääasiassa samaa työtä tekevien ja samassa ammatissa toimivien kanssa. Toiseksi, ryhmäopiskelu pakotti omien dialogisten taitojen kehittämiseen, ja kolmanneksi yhteinen opiskelu synnytti ryhmäytymisen tunteen. Siten ryhmäopiskelu kasvatti itseä ja vahvisti sosiaalisuutta. Opiskelijoiden kuvauksissa oppimisen merkityksistä dialogi ei niinkään noussut yhteisymmärrykseen pyrkimisenä vaan erityisesti keskusteluprosessin näkökulmasta; valmiutena kertoa ja arvioida yhdessä toisten kanssa omia kokemuksia sekä mahdollisuuteen kehittää dialogitaitojaan. Oliko niin, että ryhmäopiskelun tavoitteena ei ollut yhteisymmärrykseen pyrkiminen? Tällaista johtopäätöstä voidaan tuskin vetää yleisesti. Ryhmäopiskelun ydintä on yhteisymmärrys, koska ryhmän on vaikea edetä missään asiassa, jos sillä ei ole yhteistä näkemystä. Ryhmissä todettiin käyneen kiivaitakin keskusteluja, mutta sopu löytyi. Tietoisien yhteisymmärryksen tavoittelun puuttuminen saattaa johtua siitä, että useiden ryhmien opiskeluaiheet olivat sellaisia, että niissä ei ollut yhtä oikeaa vastausta. Keskeistä tällöin oli oman ajattelun ymmärtäminen, jota keskustelut selkiyttivät. Konsensukseen pyrkiminen nousi kylläkin esille opintoryhmien oppimispäiväkirjakuvausissa: Kun ryhmä kirjoitti yhteistä päiväkirjaa, piti siinä ilmetä myös ryhmä yhteinen näkemys.

Vaikka ryhmäkeskustelut eivät ilmentäneet ideaalia rationaalista diskursssia, voidaan sanoa niissä vaalitun keskusteluun osallistumisen tasa-arvoisuutta, avoimuutta vaihtoehtoisille näkemyksille ja erilaisuuden sietämistä, pyrkimystä arvioida tilanteita ja perusteluja, kaikkien mahdollisuutta oppia ymmärtämään käsiteltäviä asioita sekä keskinäistä auttamista yhteisymmärrykseen pyrkimisessä

(ks. Mezirow 1991d, 199). Tämänlainen keskustelu auttaa myös arvioimaan käsiteltävää aihetta kokonaisvaltaisesti (Baron 1987, 230–231). Nämä kuvastavat myös osin pohjoismaisessa työelämän kehittämisperinteessä tunnettuja tasaveroisen vuoropuhelun periaatteita, vaikka ryhmien ensisijaisena tavoitteena ei ollutkaan vuoropuhelun aikaansaaminen eri hierarkia-asemassa olevien kanssa (vrt. Gustavsen 1992, 3–4).

Pelkkä keskustelupaikka ei riitä siihen, että voi toimia tasavertaisena keskustelijana dialogissa. Opiskelijoiden kuvauksissa painottui tarve omien keskustelutaitojen kehittämiseen. Transformatiivisessa oppimisessa kouluttajan tehtävänä on edellytysten luominen rationaaliselle diskurssille. Ryhmäopiskeluun sovellettuna minun tehtäväni tukihenkilönä oli kannustaa kriittiseen vuoropuheluun. Ruotsalaiset työelämän tutkijat Lena Wilhelmson ja Marianne Döös puhuvat dialogikompetenssista. Sen ytimenä he pitävät kykyä puhua ja kuunnella. Tämän lisäksi dialogikompetenssi edellyttää kykyä asettautua tarkastelemaan läheltä ja etäältä omia ja muiden esittämiä näkökulmia. Läheisyys omiin näkökantoihin merkitsee kykyä hyödyntää omia kokemuksiaan. Läheisyys muiden mielipiteisiin on yritystä ymmärtää asia ”toisen silmin”. Etäisyys omaan ajatteluun edellyttää omien näkemysten kyseenalaistamista ja etäisyys muiden kohdalla sellaisten kysymysten esittämistä, jotka vievät syvemmälle keskustelua ja asian tarkastelua. (Wilhelmson & Döös 2002, 17–18.)

Kyky harjoittaa dialogia muodostuu Wilhelmsonin ja Döösien (2002, 5–6) mielestä yhä merkityksellisemmäksi. Nykypäivän muuttuva ja kompleksinen työelämä on täynnä tilanteita, joissa osallistujilta odotetaan yhteistyötä ja asioiden yhteistä käsittelyä muiden kanssa. Työministeriön vuoden 2003 työolobarometrin mukaan viimeisen kymmenen vuoden ajan kaikilla toimialoilla on lisääntynyt työn organisoiminen tiimeiksi, projektiryhmiksi, moniammatillisiksi asiantuntijaryhmiksi, eri sidostoimijoita kokoavaksi verkostomaiseksi toiminnaksi tai vastaavaksi. Ryhmissä työskentelyä pidetään nykyisin erittäin tavallisena suomalaisilla työpaikoilla. Lähes 80 prosenttia työvoimasta tekee ainakin osittain ryhmätyötä. Vain kunnissa ryhmätyömuotoisen työskentelyn lisääntyminen pysähtyi vuosituhaten vaihteessa ja on sen jälkeen ollut aleneva. (Työolobarometri 2003, 22; Vartiainen 2000a, 17.)

Kansallisen työelämän kehittämishankkeiden kautta on vuodesta 1996 lähtien tuettu yrityksiä ja organisaatioita muun muassa uusien työnteon ja työn organisoimisen muotojen, kuten erityisesti tiimimäisen ja verkostomaisen työskentelyn edistämiseen. Nykyistä kiinnostusta erilaisen työryhmämuotoisen työn organisoimisen kehittämiseen kuvaa se, että arviolta 90 prosenttia Kansallisen työelämän kehittämisohjelmaan vuosina 1996–1999 lähetetyistä noin 220 hakemuksesta käsitteli juuri työn organisointimuotojen käyttöönottoa, useimmiten tiimityötä (Alasoini 1998, 98). Hankkeita on ollut myös kunta-alalla. Tulokset ja kokemukset

kehittämishankkeista ovat melko hyviä. Hankearvioinnit muun muassa tiimityöprojektien vaikutuksista ja onnistumisesta osoittavat, että projektien myötä yhteistyövalmiudet ovat parantuneet ja työyhteisöissä ollaan tyytyväisempiä työn organisoinnin ja tiedotuksen sekä henkilöstön osallistumisen lisääntymiseen (Vartiainen 2000 b, 162).

Työryhmämuotoiset työn organisointitavat mahdollistavat uudenlaisen keskustelukulttuurin rakentumisen organisaatiossa, koska keskustelu on välttämättömyyden tavoitteen ja toiminnan aikaansaamiseksi. Työryhmissä opitaan löytämään, hyödyntämään ja täydentämään toistensa osaaminen ja opitaan yhteisvastuuta. (Vesalainen & Strömmer 1999, 114–118.) Työryhmämuotoinen työskentelytapa on hyödyllistä myös sen vuoksi, että se edesauttaa sosiaalista integroitumista työssä. Näin pystytään sitoutumaan yhteisesti määriteltyyn työhön (Schienstock 1997, 111–115).

Oletettavaa on, että kunnissakin ryhmätyömuotoisen ja verkostomaisen työskentelyn suunta tulee muuttumaan. Kunta-ala joutuu kilpailemaan niukkenevasta työvoimasta monien modernien työpaikkojen kanssa. Vaatimukset joustavammille ja eri ammattilaisten yhteistyötä edellyttävillä työmuodoille kasvavat niin ikään. Muun muassa vuosina 2002 ja 2004 käynnistyneiden terveydenhuollon tulevaisuuden turvaamisen ja sosiaalialan kehittämisen kansallisten hankkeiden tavoitteissa korostetaan työtapojen, toimintakäytäntöjen ja johtamistapojen uudistamista, yhteistyön edistämistä, joustavien palvelujen aikaansaamista sekä henkilöstön osaamista (Työvoiman tarve ja keskinäinen työnjako 2001, 25; Kansallinen projekti terveydenhuollon turvaamiseksi 2002, 6–7; Sosiaalialan kehittämishanke 2003, 16 ja 31–32). Ryhmäopiskelussa opittujen yhteistoiminnallisuutta ja dialogia edistävien taitojen voidaan oletettavan luovan edellytyksiä myös tämänlaisiin uusiin tilanteisiin valmistautumiseen ja niissä toimimiseen.

Opintoryhmien jäsenten oppimismerkityksissä korostettiin ryhmää tärkeänä muutoksen kohtaamisen paikkana. Tämä viittaa siihen, että opintoryhmä ”paikkasi” työpaikan sellaisten omien keskustelutilaisuuksien puuttumista, joissa tulevia muutoksia käsiteltäisiin. Opiskelijoille opintoryhmä antoi tilan opiskella ammatillisia asioita ja työtapoja. Sen lisäksi opintoryhmässä oli mahdollisuus keskustella suunnitteilla tai käynnissä olevista omaa työtä koskevista muutoksista, niihin liittyvistä olettamuksista ja muista epävarmuutta synnyttävistä tekijöistä. Opintoryhmässä käytyjen keskustelujen koettiin antaneen rohkeutta vaikuttaa muutossuunnitelmien suuntaan ja etenemiseen. Ryhmät toteuttivat kyselyitä, nimienkeräystä ja järjestivät työnantajan edustajien kanssa keskustelutilaisuuksia asioista, joista työpaikkakokouksissa ei keskusteltu tai ei syntynyt keskustelua.

Opiskelijat kuvasivat opintoryhmän merkitystä muutoksen kohtaamisessa muun muassa siten, että se antoi tilan omien tunteiden ilmaisuun. Samalla jäsenet antoivat toinen toisilleen henkistä tukea vaikeaan tilanteeseen ja yhteinen

toiminta synnytti onnistumisen tunnetta yhteistyöstä ja yhdessä aikaansaamista tuloksista. Ryhmäkeskustelut antoivat rohkeutta kannustaa muita työpaikan työntekijöitä toimintakäytäntöjen muutoksiin, mutta myös ryhmälle itselleen käynnistää keskusteluja työnantajan tai lähiesimiehen kanssa muutokseen liittyvistä epäselvistä asioista. Ongelmallisena ryhmien jäsenet pitivät muutoksia koskevien tietojen välittymisen hitautta työpaikalle ja työpaikan yhteisen valmistautumisen puuttumista muutoksiin.

Tämä tutkimus tukee muiden tutkimusten tuloksia siinä, että työpaikoilla ei käsitellä riittävästi muutoksiin liittyviä asioita, eikä kehitetä työn tekemisen valmiuksia kohdata niitä. Tilastokeskuksen vuoden 2003 työolotutkimuksen mukaan noin joka kolmas palkansaaja kohtaa muutokset saamatta niistä etukäteistietoa. Tiedon saanti oli vähentynyt vuodesta 1997 merkittävästi. Vain kaksi viidestä saa tukea jo suunnitteluvaiheessa. Kaikki julkisen palvelun työntekijäryhmät riippumatta sosioekonomisesta asemastaan kokivat tiedonsaannin heikentyneen 1990-luvulla. (Lehto & Sutela 2004, 29–30 ja 97; ks. myös Lehto & Sutela 1998, 22; Kevätsalo 1999, 138.) KuntaSuomi 2004 -hankkeen työelämän laatua työyhteisössä koskevissa tutkimusraporteissa vuosilta 1995, 1999 ja 2003 on todettu, että noin joka kolmas kuntatyöntekijä saa tiedon muutoksesta etukäteen (Nakari 2005, 29). Tietojen saanti jo muutosvaiheessa on kuitenkin muutokseen vaikuttamisen vähimmäisehto. Valteen tutkimus Uudenmaan sairaanhoitopiirin organisaatiomuutoksista osoitti muutospelkojen olevan voimakkaassa yhteydessä tiedonkulkua ja tiedottamista koskevaan tyytymättömyyteen. ”Käänteisesti voidaan tulkita siten, että organisaatiomuutokseen liittyvien uhkakuvien hälventämisessä tiedottamisella ja tiedonkululla on keskeinen merkitys. Osa uhkakuvista ja peloista johtuu epätietoisuudesta ja huhujen armoille jäämisestä.” (Valtee 1999, 25.)

Alasoini (1994, 128–129) näkee, että käyttökelpoisin keino uhantunteiden muuttamiseksi mahdollisuuden tunteiksi on luoda organisaatioon sellaisia kehitysrakenteita, joiden kautta työntekijät erilaisissa toiminnoissa ja organisaation eri tasoilla pääsevät kehittämään työvälineitään ja työtapojaan yhteistyössä sovittujen menettelytapojen mukaisesti. Tämän edellytyksenä on kuitenkin se, että työyhteisöissä järjestetään yhteisiä keskustelutilaisuuksia ja varattaisiin niihin aikaa. Nakari ja Valtee (1995) ovat pohtineet menestyvän työyhteisön salaisuutta yhteistoiminnallisuuden näkökulmasta työyhteisön kehittämisessä. Heidän näkemyksensä mukaan usein muutoksen synnyttämiä pelkoja lieventävät pelkkä kuunteleminen ja avoin keskustelu siitä, mitkä ovat muutosten mahdollisia vaikutuksia. Myös muutosten perusteiden avoin esitleminen ja niiden asettaminen vuoropuheluun vasta-argumenttien kanssa on tärkeää. Tilaisuuksien tulisi olla luonteeltaan sellaisia, että jokaisella on mahdollisuus ilmasta epäilyksensä, pelkonsa tai toiveensa ja että näitä käsitellään avoimesti (mt. 118).

Ryhmäopiskelun kokeilussa ruokapalvelun ja sairaala-apulaisten ryhmät hälvensivät osittain omaa organisaatiomuutoksiin liittyvää epätietoisuuttaan käynnistämällä keskusteluja työnantajatahon; lähiesimiesten, hallinnon johdon ja päättäjien kanssa. Omien huolien lisäksi ryhmät nostivat niissä käsittelyyn myös omat ehdotuksensa muutostilanteisiin. Valtee (2002, 42–43) korostaakin, että puhtaasti tiedottava rooli työpaikan muutoskeskusteluissa ei riitä, vaan tarvitaan strategisen tason päätöksenteon ja työyhteisöjen operatiivisen toiminnan välisellä vuoropuhelulla. Henkilöstö odottaa käytävän keskustelua siitä, millä perusteilla ja minkälaisin oletuksilla muutoksia tehdään, onko ollut esillä muita vaihtoehtoja, miten tavoitteet aiotaan saavuttaa, miten riskit on huomioitu ja mikä muuttuu tai pysyy ennallaan jokapäiväisessä työpäivän arjessa. Tämänlainen tarve nousi myös opintoryhmissä. Ne toivoivat erilaisten vaihtoehtojen etsimistä ja vaihtoehtoihin liittyvien riskien punnitsemista yhdessä työntekijöiden ja työnantajatahon kanssa. Tichy ja Devanna (1990, 5–6) näkevät, että vain oman ymmärryksen jälkeen työntekijä kykenee hyväksymään tulevan organisaatiomuutoksen, koska muutos liittyy kiinteästi ihmisen koko elämään ja tulevaisuuteen. Edellä kuvattujen yhteisten keskustelujen tavoitteena ei ollut muutoksen hyväksyminen, vaan myös muiden vaihtoehtojen yhteinen arviointi esitetyn rinnalla.

Opintoryhmien tarvetta vuoropuheluun työnantajatahon kanssa työtä koskevista muutoksista voidaan tulkita transformatiivisen oppimisen näkökulmasta siten, että kyse oli rationaalisen diskurssin tavoittelusta, jossa opiskelijat halusivat alistaan yhteiseen arviointiin niin omat kuin työnantajatahon muutokseen liittyvät oletukset. Vaikka keskustelutilanteet eivät toteuttaneet rationaalisen diskurssin ideaalia mallia, auttoi sekä niiden valmistautumisprosessi että itse keskustelu opiskelijoita käsittelemään myös omia oletuksia etäämmältä ja ymmärtämään niiden yhteiskunnallisen kytkennän. Siten niillä oli emansipoiva vaikutus. Myös Negtin ekspansiivisen oppimisen malli korostaa samanlaista kokemusten yhteiskunnallistamista. Mallin lähtökohtana ovat kuitenkin konfliktit, eturistiriidat. Työpaikoilla tämä tarkoittaa työnantajatahon ja työntekijöiden välisiä konflikteja ja niiden ymmärtämistä. Tähän kytkeytyen malli ei kannusta yhteistoimintakulttuuriin eli keskustelujen avaamiseen työnantajatahon kanssa (vrt. Kevätsalo 1990, 58). Ekspansiivisen oppimisen mallissa ajatellaan riittävän sen, että opiskelijat käyvät tämän keskustelun ammattiliiton edustajan kanssa. Tämä viittaa konfliktilähtöiseen työnantaja-työntekijäasetelmaan.

Vuoropuhelun tarvetta ryhmässä voidaan tulkita myös siten, että ryhmästä oli muodostunut tavoitteellinen ryhmä, jossa oli syntynyt sellaista yhteenkuuluvuuden tunnetta, luottamusta, samanlaista ajattelua, yhteistä huolta ja yhteistä tavoitetta, mikä mahdollisti yhteisen esiintymisen. Aiemmin kuvatut ammattiryhmien väliset ristiriidat työpaikoilla olivat puolestaan osoitusta siitä, että työyhteisöstä ei löydy riittävästi yhteistä tahtoa asioiden eteenpäinviemiseksi. Eskolan ja Jauhiaisen

(1994, 51–52) mukaan tällaisen tavoitteellisen ryhmän psykologisena perusteena on yksilön halu toteuttaa persoonallisia tarpeitaan ja sosiaalisena perusteena yhteinen halu muuttaa ympäristöään sosiaalisesti tai fyysisesti.

Tavoitteellisessa ryhmässä voidaan nähdä pienoiskoossa Lehtosen (1990, 23–24) kuvaama toiminnallinen yhteisö. Keskeistä toiminnalliselle yhteisölle on jäsenten väliset vuorovaikutussuhteet, tietyt vapausasteet ryhmässä sekä jäsenten ja ulkopuolella olevien välisen vuorovaikutuksen säännöt. Toiminnallisessa yhteisössä toiminnan seurauksena syntyy jäsenten ryhmäidentiteetti, tavoitteellisessa opintoryhmässä tällainen ryhmäidentiteetti syntyy opiskelun kautta. Työyhteisössä tällaista yhteyttä ei synny, koska työyhteisö organisoidaan muualta ja sen jäsenet ottaa ja erottaa yhteisön ulkopuolinen taho. Lehtonen (mt. 24) näkee, että toiminnallisesta yhteisöstä voidaan puhua silloin, kun ryhmällä on epävirallinen tai virallisen toimijan status eli ryhmä on toimijana vähintäänkin muiden vuorovaikutuskentän toimijoiden tunnustama. Tämä toteutui muutamien opintoryhmien kohdalla, muun muassa ruokapalvelun ryhmässä, minkä kunnanhallitus tunnusti keskustelukumppaniksi ruokapalvelun uudelleenorganisointiasiaassa.

Oppimisen merkitys työyhteisölle

Oppimisen kuvaukset osoittavat, että oppiminen ei jää vain opiskelijan havaitsemistavan muutokseksi. Oppiminen heijastuu eri tavoin myös työyhteisön erilaisissa tilanteissa. Kokeilu antoi positiivisen kuvan työnantajan tai opiskelijoiden esimiesten suhtautumisesta omaehtoiseen opiskeluun tarkastellessa ryhmien mahdollisuutta opiskella työajalla ja työpaikalla. Opintoryhmät saivat pyydettäessä luvan molempiin. Ongelmaksi muodostui useiden ryhmien jäsenten vaikeudet irrottautua työstä, koska työnantaja tai esimies ei ollut opiskeluluvan yhteydessä tehnyt ratkaisuja sijaisjärjestelyistä. Se jäi jokaisen opiskelijan itsensä huolehdittavaksi. Erityisen hankalaa tämä oli sosiaali- ja terveydenhuollon työpaikoissa. Ryhmät saivat siis kokoontua työajalla, mutta heidän piti itse järjestää työnsä siten, että työt eivät jääneet tekemättä. Tämä johti osaltaan opiskelijoiden poissaoloihin. Tästä näkökulmasta työnantajan tai lähiesimiehen todellinen tahto omaehtoisen opiskelun tukemiseen voidaan asettaa kyseenalaiseksi.

Opiskelijoiden kuvaukset ryhmäopiskelun käynnistämästä oppimisesta välittivät paljon sellaista oppimista, minkä toiminnallistaminen riippuu opiskelijasta itsestään. Esimerkiksi tarkkaavaisuuden lisääntyminen, oma aktivoituminen tiedon käyttämiseen tai toimintatapojen perusteleva itselleen tai niiden kyseenalaistaminen eivät edellytä keskustelua muiden työyhteisön jäsenten kanssa tai

esimiehen hyväksymistä. Oppimiskuvaukset nostivat esille myös sellaista oppimista, minkä toiminnallistaminen ei ollut mahdollista omana päätöksenä. Vaikka ryhmien jäsenet yrittivät tällaisissa tilanteissa käynnistää jo opiskelun aikana keskustelua työyhteisössä tai esimiehen kanssa, eivät tulokset olleet aina myönteisiä. Yhtenä syynä saattoi olla se, että ryhmä koostui vain työntekijäasemassa olevista, joita pääsääntöisesti yhdisti ammatin tai työpaikan lisäksi myös tietyn ammatti-liiton jäsenyys. Esimiehen mukanaolo ryhmässä oli sattumanvaraista ja keskustelutilaisuudet yksittäisiä tapahtumia.

Useissa opintoryhmissä koettiin onnistumista opiskeluaihetta koskevien keskustelujen käynnistämisestä esimiehen ja oman työyhteisön kanssa. Opintoryhmien ehdottamiin koulutustilaisuuksiin ja työpaikkakokousteemoihin työyhteisössä tai yhteiskeskusteluihin esimiehen kanssa suhtauduttiin työpaikalla pääosin myönteisesti. Vaikka nämä eivät edustaneet puhtaasti välittömän yhteistoiminnan muotoja silloin, kun keskustelukumppaneina olivat vain opintoryhmä ja esimies (ks. Yleissopimus yhteistoimintamenettelystä 1 §, 30.11.2002), kuvaavat ne yhteistoimintakulttuurin edistymistä työpaikalla.

Esimiehen osallistumiseen ryhmän toimintaan tasaveroisena jäsenenä liittyy riski opintoryhmän itsesäätelyn vapauden menettämisestä. Kun ryhmän tasaveroisena jäsenenä on esimies, on hänellä muiden ryhmän jäsenten tavoin oikeus kertoa näkemyksistään opiskeluun, kuten oppimistavoitteisiin ja vaikuttaa niiden sisältöön. Merkittävämpää oppimisen hyödyntämisen näkökulmasta on se, että pelkkä esimiehen mukanaolo ei velvoita häntä toimimaan opintoryhmän päätösten mukaisesti, eikä se rajoita työnantajan päätösvaltaa. Työtä ja sen kehittämistä käsittelevän omaehtoisen opintoryhmän yksi ongelma näyttää olevan siinä, että opintoryhmä tai yksittäinen opiskelija voi vain tehdä työtään koskevia esityksiä, mutta esimiehellä työnantajan edustajana ei ole mitään sitoumuksia niitä kohtaan. Hänellä ei ole sitoumuksia, vaikka hän antaisi luvan opiskella työajalla ja osallistuisi itse ryhmiin. Siten ryhmäopiskelun kautta on vaikea saavuttaa sellaisia toiminnallisia muutoksia työpaikalla tai omassa työssä, joista päätöksen tekee jokin muu taho kuin työntekijä itse. Tämä aiheuttaa myös rajoituksia siihen, että opintoryhmän dialogi pohjautuisi rationaaliseen diskurssiin tai pohjoismaisen työelämän kehittämismallin mukaiseen eri hierarkiatasojen väliseen tasaveroiseen vuoropuheluun.

Arvioidessaan 1990-luvun kansallisen työelämän kehittämisohjelman hankkeita Suomessa Alasoini (2001, 44) korostaa, että henkilöstön laajassa mobilisoinnissa, osallistumisessa ei tavoitella työntekijän asenteellista sitouttamista, vaan sitä, että henkilöstön aktiivisella osallistumisella saadaan heidän näkemyksensä ja kokemuksensa hyödynnettyä kokonaisvaltaisesti muutosta suunniteltaessa ja toteutettaessa. Tämä avaa myös esimiehelle paremmat keinot henkilöstön resurssien tunnistamiseen ja välittömään tiedonkulkuun alhaalta ylöspäin. Tällöin yhteis-

toimintaa ei nähdä nollasummapelinä, vaan sellaisena henkilöstön vaikutusmahdollisuutena, jossa molemmat osapuolet, sekä henkilöstö että työnantaja hyötyvät yhteistoiminnasta.

Samanlaisia kokemuksia on ruotsalaisista tutkimuspiireistä silloin, kun ne toimivat yliopistojen ja työntekijäjärjestöjen toteuttamia ilman työnantajatahoa. Svenning (1988, 94–95) muun muassa kuvaa muovituotetehtaan tutkimuspiiriä, joka oli saanut luvan kokoontua työajalla yhdessä tutkijan kanssa pohtimaan työn ja työsuojelun kehittämisen kohteita. Tutkimuspiiri oli koonnut parannusta edellyttävät kohteet esityslistaksi, josta se halusi keskustella yhdessä yrityksen johdon kanssa. Keskustelutilaisuudessa johto totesi olevansa valmis ratkaisemaan ongelmia, mutta tutkimuspiirin tulisi käyttää asioiden eteenpäinviemiseksi virallisia yhteistoiminta-elimisiä. Myös kotipalveluassistenttien ja hoitoapulaisten tutkimuspiirien esityksiin työntekijä suhtautui kielteisesti, vaikka työntekijä oli ollut myönteinen tutkimuspiirin käynnistymiseen (Svenning & Esseveld 1990, 94).

Mezirow (1991c, 354–355) näkee transformatiivisen oppimisen mallissa, että reflektiivistä diskurssia seuraavat oivallukset eivät itsessään johda uudistavaan oppimiseen, vaan tarvitaan tahtoa toimia uusien vakaumustensa mukaisesti. Opintoryhmien jäsenillä näytti olleen tahtoa oppimisen hyödyntämiseen, mutta toiminta saattoi estyä esimiehen tai työpaikan muiden työntekijöiden toimesta. Huolestuttavia ovat joidenkin opintoryhmien jäsenten kokemat henkilöstöryhmien väliset ristiriidat, jotka näyttäytyivät ryhmien opiskeluaiheen synnyttäminä. Ristiriitojen ilmeneminen työpaikalla antavat muun muassa aiheen pohtia sitä, missä määrin esimies on oikeasti kiinnostunut henkilöstönsä osaamisesta, sen kehittamisestä ja oppimisen tietoisesta hyödyntämisestä työpaikalla. Itsensä tai työyhteisön jäsenenä toimimisen kehittäminen ammattilaisena on ongelmallista, jos tietyt asiat ja tehtävät rajataan tiukasti tiettyjen ammattiryhmien tehtäväksi. Tämä nousi esille oppimisen negatiivisissa merkityksissä työpaikalla ammattiryhmien välisten ristiriitojen lisääntymisenä. Tällöin tieto nähdään hierarkkisena, ja se on pyhitetty asiantuntijoille. Tämä on tyypillistä professionaalitumistendenssissä (esim. Rinne & Jauhiainen 1988, 6–7). Professionaalitumisen korostaminen vaikuttaa ammattiryhmien välisiin suhteisiin jopa johtaen ammattien polarisoitumiseen 'eliittiryhmiin', joilla on muun muassa suuri vaikutusmahdollisuus oman työnsä käytäntöihin, ja toisaalta 'proletariaattiryhmiin', jonka vaikutusmahdollisuuden pienentyvät, ja joissa tapahtuu suoranaista ammattitaidon laskua (Simola 1995, 21–22). Tällöin myös esimies antaa hiljaisen oikeutuksen siihen, että muut, erityisesti hierarkkisessa arvoasteikossa alempana olevat, saavat puuttua vain omaa ammattiaan koskeviin asioihin työpaikan keskusteluissa.

Professionaalisuus voi olla raadollista, koska ammattiryhmän monopolin luominen, ylläpitäminen ja statuksen vahvistaminen perustuvat lähiammattien aseman nujertamiseen kilpailussa. Ammattiryhmien väliset kireät hierarkiasuhteet

ovat leimaa antavia erityisesti sosiaali- ja terveysalalla. Rajakaltio kuvasi ammattiryhmien heikkoa yhteistyötä 1990-luvun alun kunnallisen palvelutuotannon tuoksellisuuden ja työelämän laadun kehittämishankkeessa. Hänen (1994, 302; ks. myös Henriksson 1998, 183; Kinon 1997, 268–269) tulkintansa mukaan hierarkiasa ylemmällä tasolla oleva ammattiryhmä koki alemmalta tasolta osoitetun yhteistyön halun toisen ammattialueelle astumisena ja pelkona oman ammatti-identiteetin ja professioaseman horjuttamisesta. Näin näytti käyneen muun muassa kehitysvammaistenhoitajien ryhmässä heidän osallistuessaan työpaikalla lääkeshoidon keskusteluihin: sairaanhoitajat kokivat oman asemansa uhatuksi lääkehoidon asiantuntijuudessa. Rajakaltion kuvaamassa sosiaali- ja terveydenhuollon yhdyntymistä koskevassa tutkimuksessa yhdeksi yhteistyön keskeiseksi ongelmaksi todettiin oman toiminta-alueen säilyttämistä ja vahvistamista tavoitteleva ammattikuntakeskeinen ajattelu- ja toimintatapa. Lisäksi yhteistyön esteinä nousivat esille muun muassa väärät tai puutteelliset tiedot toisen osapuolen työstä, yhteisen teoriapohjan puute sekä työntekijöiden asenteet ja ennakkoluulot (Sinkkonen 1993, 162). Ilmosen ja kumppaneiden (1998, 79 ja 175) ay-liikettä ja työorganisaatioiden suorituskykyä koskevassa tutkimuksessa päädyttiin siihen johtopäätökseen, että liittojen panostaminen omien jäsentensä työpaikkojen puolustamiseen on luonut ylimääräistä jännitettä niin ammattiliittojen kuin henkilöstöryhmien välille työpaikoilla. Tutkimus toteutettiin vuonna 1997 kuudessa eri tyyppisiä toimialoja edustavassa työpaikassa, joista kaksi edusti julkista sairaalaa.

Professionaalinen lähtökohta omaan ammattiin perustuu omien ammattitehtävien asiantuntijuuteen. Muiden ammattiryhmien lähentyessä oman ammatin tehtäviä syntyy epäluottamus niiden ammattitaidosta. Ryhmäopiskelu nosti näkyväksi opintoryhmän jäsenten oman hiljaisen tiedon työarkensa eri tilanteista. Työssä kehittynyt ja opiskelun aikana näkyväksi tullut hiljainen tieto voidaan kuitenkin tainnuttaa muiden työyhteisön jäsenten toimesta esimerkiksi ammattihierarkiaan vedoten. Molander on tarkastellut tätä kiinnostavasti hiljaisen tiedon käsitteen näkökulmasta. Hän (1996, 40–44) on Johannesseniin (1988) ja Nordes-tamiin (1983) viitaten syventänyt hiljaisen tiedon käsitettä. Hän erottaa hiljaisessa tiedossa kolme merkitystä. Ensinnäkin, hiljainen tieto on tietoa, mitä ei voi kuvata tai ilmaista sanoin. Toiseksi, hiljainen tieto voi viitata itsestään selvänä pidettyihin eli hiljaisesti oletettuihin asioihin esimerkiksi tapoihin. Kolmanneksi, tieto voi olla vaiennettua viitaten siihen, että ihmisten ei sallita tuoda esiin tai käyttää tietoaan: ”(d)et tystade: det som inte har fått röst eller tillilåtits få röst”. Tätä Molander selittää tarkemmin siten, että sosiaaliset rakenteet tai statukset voivat painostaa tiettyjä ryhmiä tai yksilöitä olla käyttämättä tietoaan erilaisissa tilanteissa tai sanoa ääneen tietoaan. Ihmisiltä evätään näin oikeus sen tiedon tai osaamisen käyttämiseen, mikä heillä on hallussaan. Näin he eivät myöskään saa tunnustusta

osaamisestaan ja tiedoistaan. Molander (1992, 15–17) väittää, että tällainen tilanne saattaa jopa tuhota kyseisen henkilön identiteettiä.

Ruotsalainen työelämän tutkija Lotte Alsterdahl (1999) on tutkimuksessaan kohdannut vastaava ilmiön. Hän tarkastelee sitä ”tuntemustieto” käsitteen (förtrogenhetskunskap¹) sisällä. Tuntemustiedolla viitataan tietoon, jota ei voida ilmaista tarkasti, johon ei voida formuloida sääntöjä tai jota ei voida sijoittaa oikean ja väärän kategorioihin, koska kyse on ainutlaatuisista tai poikkeuksellisista tilanteista (Johannessen 1988, 13–28). Alsterdahl tarkentaa tuntemustietoa määrittämällä sen taidoksi nähdä asioita erityisellä tavalla, harjaantumisen avulla saaduksi herkkyydeksi ihmisiin ja tilanteisiin sekä kyvyksi huomata nyansseja, punnita, arvioida, erottaa ja harkita pystyäkseen tekemään työtään hyvin (1999, 34). Hänen tutkimuksensa tuntemustiedosta, yhdestä hiljaisen tiedon alueesta osoitti pohjoismaisissa sosiaali- ja terveysalan ammateissa Molanderin yllä kuvaamaa vaiennettua tietoa. Alsterdahl pohtii sitä, että hierarkiassa alempana olevien tietoihin ja taitoihin tai käytännön tietoon ei suhtauduta vakavasti, koska muodollinen tietokäsitys määrää keskustelun sävyn sosiaali- ja terveydenhuollon organisaatiossa. Tuntemukseen nojautuvan logiikan yläpuolella oleva muodollinen logiikka viittaa siihen, että vähemmän teoreettista koulutusta saanut henkilö aina, riippumatta kenestä tai mistä on kysymys, tietää vähemmän kuin enemmän teoreettista koulutusta saanut. (Mt. 1999, 107.) Tämän tutkimuksen opintoryhmien, esimerkiksi kehitysvammaisten hoitajien kuvauksissa on vastaavia esimerkkejä siitä, miten tuntemustiedon problematiikka näkyy suomalaisella työpaikalla.

Opintoryhmien kertomukset ammattiryhmien välisestä epäluottamuksesta ovat ongelmallisia sen vuoksi, että palveluja tuotetaan usein palveluketjuissa tai työyhteisöissä, joissa niiden tuottamiseen osallistuu useita saman ammattialan eri ammattiryhmiä. Tuloksellisuuteen tähtäävä palvelutoiminta perustuu toiminnan sujuvuuteen sekä erilaisen osaamisen ja asiantuntemuksen yhteen nivomiseen yhteisen tavoitteen saavuttamiksi. Jokaisella työntekijällä tai ammattiryhmällä on oma tehtävänsä, ja palvelujen luonteen vuoksi ne kytkeytyvät toisiinsa. Lääkäri tarkastelee lääkkeitä potilashoidossa toisenlaisesta näkökulmasta kuin osastonhoitaja tai kehitysvammaistenhoitaja. Kuitenkin kaikissa hoitoalan ammateissa on jonkinasteinen lääkeaineiden tuntemus tärkeää, ja jokaisen heistä tulisi olla oman ammattitehtävänsä näkökulmasta potilaslääkityksen asiantuntija. Potilaan parasta lienee tällöin se, että kaikki potilaan kanssa työskentelevät ammattilaiset kykenevät tuomaan ja saavat tuoda omat ammatilliset pohdiskelunsa yhteiseen keskusteluun, vaikka lääkäri asemansa oikeudella tekeekin lopullisen ratkaisun.

¹ Suomenkielinen käsite tuntemustieto on lanseerattu Ahlsterdalin tutkimuksen suomenkielisessä painoksessa (Tuomi 1998, 4): Lotte Ahlsterdahl: Tietoa, taitoa, tuntemusta – kertomus julkisen alan työntekijöiden ammattitaidosta neljässä maassa. Tutkimusosaston julkaisu 2/98. Kunta-alan ammattiliitto KTV.

Samalla tavoin suomalaisen päivähoidon järjestelmään ja päivähoidon kasvatusideologiaan on kuulunut kokonaisvaltainen kasvatus, hoito ja huolenpito lapsesta. Siten ravitsemuksellinen kasvatus ja terveellinen ruoka ovat osa päiväkodin kasvatus tehtävää. Niin ikään potilaslähtöinen ja -turvallinen hoito sairaalassa edellyttää hoitotoimintojen ja puhtaustalvelujen saumatonta yhteistyötä. Jos tiedon oppiminen ja hallinta sidotaan tiettyyn oppimisprosessiin tai tiettyyn ammattiin, ei myönnetä eikä anneta tilaa ja arvostusta muulla tavoin tapahtuvalle oppimiselle. Tämä ei tue myöskään elinikäisen oppimisen ideaa.

Jos palvelujen tuottamisessa pyritään asiakaslähtöisyyteen ja palvelujen laadun parantamiseen, tulisi niiden kehittämisessä kiinnittää erityistä huomiota siihen, miten yhteistoiminta eri ammattiryhmien välillä saadaan sujuvammaksi ja toinen toistaan arvostavammaksi. Rajala (1998, 240) pitää kunnallisen henkilöstön johtamisen kannalta ratkaisevana sitä, millä tavalla henkilöstö toimii organisaatiossa ja millä tavoin henkilöstön työsuoritus suhteutuu muiden kanssa. Yksittäisen henkilön kouluttaminen ei välttämättä käynnistä uutta toimintaa tai ajattelua organisaatiossa, ellei yksilöllinen oppiminen nivoudu kiinteästi muiden toimintaan samassa työyhteisössä tai työprosessissa, ja ellei työyhteisössä synny yhteistä ymmärrystä oppimisesta (Docherty 1996, 37). Erityisesti työnantajan ja esimiesten tehtävänä on edesauttaa tämänlaisen yhteistyön muodostumista. Tämä edellyttää keskustelujen lisäämistä työpaikoilla työn tekemiseen liittyvistä valinnoista. Sosiokulttuurista oppimisen lähestymistapaa edustava Etienne Wenger (1998, 4–6) tähdentää oppimista sosiaalisena osallistumisena käytäntöyhteisöjen (community of practice) toimintaan. Käytäntöyhteisönä voi olla mikä tahansa informaalisesti muodostunut ryhmä ihmisiä, joita sitoo toisiinsa voimakas halu merkitykselliseksi koetun yhteisen asian toteuttamiseen. Epävirallisessa toiminnassaan ryhmät perehtyvät yhdessä kaikkia kiinnostavaan asiaan, oppivat toisiltaan ja toistensa tukemina ja siirtävät oppimistaan työhönsä työyhteisönsä sallimissa rajoissa. Jakaessaan kokemuksiaan ja tietojaan vapaasti ryhmissä syntyy uutta osaamista ja luovia tapoja ongelmallisten tilanteiden tai kokemusten uusiin lähestymistapoihin. Käytäntöyhteisöjen vahvuutena pidetään juuri sitä, että ne ylläpitävät itse itseään. Yleistäessään tietoa keskustelemalla toistensa kanssa ryhmän jäsenet samalla vahvistavat ja uusintavat itseään. Wenger ja Snyder korostavat, että esimiehet eivät voi antaa suoranaisia tehtäviä käytäntöyhteisöille. Sen sijaan kokenut esimies kykenee muulla tavoin hyödyntämään käytäntöyhteisöissä, kuten opintoryhmissä syntyvää oppimista ja toimintaan. Työnantaja voi esimerkiksi saattaa oikeanlaisia ihmisiä yhteen omiin käytäntöyhteisöihin. Tunnistaessaan työntekijöiden käytäntöyhteisöjä työnantaja voi myös rohkaista ryhmän jäseniä välittämään ja käyttämään käytäntöyhteisöissä syntynyttä tietoa työyhteisössä. (Wenger & Snyder 2000, 140 ja 143.)

Wenger korostaa, ettei käytäntöyhteisöjä pidä nähdä vain välineellisinä. Sen lisäksi, että ne välittävät sekä hiljaista että eksplisiittistä tietoa, niissä on kyse myös yhdessä olemisesta, merkityksellisestä olemisesta sekä itsensä kehittymisestä tyytyväisenä identiteettinä. Käytäntöyhteisöt itse ovat kulttuurisesti ja historiallisesti värittyneitä, mikä välittyy niiden käytännöissä yhteisön jäsenille. Tärkeää onkin, että osallistuessaan yhteisön toimintaan ihminen samalla muokkaa omaa identiteettiään. (Wenger 1998, 4–6, 134, 226–228.)

Vaikka omaehtoinen ryhmäopiskelu näyttää antavan myös työntekijöiden kaipaaman keskustelupaikan työasioiden pohtimiseen ja uuden opiskeluun, yhdeksi riskiksi saattaa muodostua se, kannustaako opiskelu riittävästi oppimisen hyödyntämiseen. Kunnan henkilöstöjohtamisen tavasta riippuu ratkaisevasti se, missä määrin työntekijöiden osaamista halutaan hyödyntää työssä, millä tavoin työntekijöitä kannustetaan kehittämään osaamistaan ja minkälaisessa yhteydessä tämä nähdään kunnan tai kyseisen hallintokunnan toimintastrategiaan. Henkilöstön kehittämisessä koulutustilaisuudet ovat vain yksi keino. Ei ole mitään estettä sille, etteivätkö omaehtoiset opintoryhmät voisi soveltua myös henkilöstöstrategiaa tukevan henkilöstön kehittämisen keinoksi. Se edellyttää kuitenkin aktiivisuutta opintoryhmiin myös esimiehen taholta. Kokeilun aikana esimies tai työpaikka ei ottanut tätä roolia vaan oppimisen käsittely jäi ryhmän omaehtoisuuden varaan. Tässä mielessä opintoryhmää ei käytetty sellaisena koulutuksen muotoja, josta odotettiin kehittämisideoita työpaikalle. Aktiivisuus voi toteutua kannustamalla ryhmiä perustamaan omaehtoisia ryhmiä, ehdottamalla niihin opiskeluaiheita, auttamalla ryhmien kokoontumisjärjestelyissä, kannustamalla ryhmiä esittelemään opiskeluaihetta ja siitä nousseita pohdintoja työpaikan yhteisissä tilaisuuksissa ja käynnistämällä niistä reflektiivistä diskurssia työpaikan näkökulmasta. Vaikka tällaiset kokoontumiset eivät sulje pois työpaikan yhteisten kokoontumisten tarvetta, toimivat ne tällöin myös sellaisina esimiehen tunnustamia keskustelupaikkoina, joissa työntekijöillä on mahdollisuus kehittää ammattitaitoaan ja dialogikompetenssia.

Arvioidessaan ruotsalaista opintopiiritointia Andersson ja kumppanit (1996, 216–219) pohdiskelivat, identifioituuko opintopiiri Habermasin termin lähemmäksi ihmisten omaa elämismailmaa vaiko systeemiä, jota hallitsevat valtaistelut sekä muut intressinäkökohdat. Tässä tutkimuksessa voidaan todeta ruotsalaisten tutkijoiden tavoin, että opintoryhmät sisältävän piirteitä molemmista, siis myös intressiristiriitoja. Elämismailmaan opintopiiriopiskelun liittävät opintopiiriin itseohjautuvuus, henkilökohtaiset kokemukset ja läheiset ihmissuhteet. Systeemiä puolestaan korostaa se, että opintopiiriopiskelu hyödyttää henkilökohtaisia intressejä ja tarpeita, kuten esimerkiksi oman työmarkkina-aseman parantamista ja turvaamista tai omaa sitoutumisen astetta opiskeluun. Lähemmäksi systeemiä opintoryhmät yhdistää myös ulkopuolisen tukehenkilön tai asiantun-

tijan ohjaaman ryhmäopiskelun samankaltaisuus formaalin koulutusjärjestelmän kanssa, ryhmäopiskelun hyväksyttävyyys työnantajan ja työyhteisön edessä sekä ryhmäopiskelun näkeminen edunvalvonnan välineenä ammattiliiton silmin.

Oppimisen merkitys ammattiliitolle

Tutkimukseni oletuksena oli se, että Kunta-alan ammattiliiton kiinnostus tukea jäsentensä ammatillista opiskelua kytkeytyy liiton valitsemaan laajan edunvalvonnan strategiaan. Sen mukaan liiton edunvalvonnan kohteena on jäsenten työsuhteturvan ja työsuhteen ehtojen lisäksi myös työelämän laadun ja sosiaaliturvan parantaminen. Siten kannustamalla jäseniä kehittämään ja ylläpitämään ammattitaitoa liitto auttaa heitä vahvistamaan omaa työmarkkinakelpoisuuttaan. Toisaalta tuotantokysymyksiin vaikuttaminen työpaikalla edellyttää omasta amatistaan, työstään ja työpaikkansa asioista kiinnostuneita työntekijöitä. Oman ammatin paremman hallinnan oletetaan lisäävän kiinnostusta myös työpaikan asioihin. Ammattiliiton osoittaman ohjauksellisen tuen lähtöoletuksena tutkimuksessani oli Oskar Negtin eksemplaarisen oppimisen malli, joka mukaan ammattiliiton omalla kouluttajalla on keskeinen rooli jäsenten auttamisessa ymmärtämään yksilölliset kokemukset yhteiskunnallisina ilmiöinä.

Tulokset antavat syytä uskoa, että ryhmäopiskelu kehitti sellaisia valmiuksia, jotka edistivät välittömän yhteistoiminnan muodossa ammattiliiton toteuttamaa laajaa edunvalvontaa tuotantokysymyksiin osallistumisessa. Näitä olivat muun muassa yksilöllinen ammatillinen kehittyminen, dialogitaidot, rohkeus osallistua työhön liittyviin keskusteluihin työyhteisössä ja esimiesten kanssa ja käynnistää niitä itse. Näitä muotoja kuvattiin edellisissä kohdissa oppimisen merkityksestä työnantajalle. Sen sijaan tutkimuksen tulokset nostavat suuren haasteen ammattiliitolle, koska opintoryhmillä näytti olleen helpompaa vaikuttaa työnantajatahoon ammattiryhmäänsä koskevissa asioissa kuin viedä niitä eteenpäin oman paikallisen ay-yhdistyksen kautta. Tämän tutkimuksen pohjalta minun on kuitenkin mahdotonta arvioida tukihenkilön roolin merkitystä opiskelijoiden aktivoitumisessa. Ammattiliiton kannalta huolestuttavaa on se, että ryhmät eivät käyttäneet edustuksellisen yhteistoiminnan väylää edes silloin, kun ryhmä kohtasi opiskelussaan edunvalvontaan liittyviä ongelmia, kuten esimerkiksi uhkaa työpaikan menetyksestä ja tehtävien oleellisesta muuttumisesta (ks. Yleissopimus yhteistoimintamenettelystä 2002, 3 §). Yhteydenottoihin yhdistyksen hallitukseen tai luottamushenkilöihin ei vaikuttanut myöskään se, että ryhmässä oli paikallisyhdistyksen hallituksen jäseniä tai muita yhdistyksen toimihenkilöitä.

Yhdistyksen edunvalvontatehtävän näkökulmasta tiiviimpi dialogi ja toiminnallinen yhteistyö olisivat olleet luontevia ainakin niissä ryhmäopiskelutilanteissa, joissa opiskelun aikana nousi esille konkreettisia työsuhteen ehtoihin liittyviä ongelmia. Tämän tutkimuksen perusteella en kykene arvioimaan sitä, oliko dialogi paikallisen yhdistyksen hallituksen kanssa todella niin vähäistä, miltä se näytti keskusteluissa ja jos oli, niin miksi vuorovaikutus ontui tai puuttui. Yhtenä puutteena kokeilussa olikin se, että arvioinnin yhteydessä en systemaattisesti nostanut keskusteluun yhteyksiä paikallisen yhdistyksen kanssa. Tämän tarkastelun merkitys nousi esille vasta tutkimuksen kirjoitusvaiheessa. Opintoryhmät saattoivat kokea muutostilanteen olevan sellaisessa vaiheessa, että yhteydenottoa ei katsottu vielä tarpeelliseksi. Todennäköisesti syyt ovat kuitenkin muualla. Opiskelijoiden kertomukset kokemuksistaan yhteistyöstä yhdistyksen kanssa kiinnitti huomioni kolmeen asiaan, jotka saattavat vaikuttaa vuorovaikutuksen vähäisyyteen. Ensinnäkin, onko niin, että jäsenet eivät luota yhdistyksen hallitukseen siinä, että se tarttuu jäsenten viestittämiin työhön liittyviin epäkohtiin? Toiseksi, pitävätkö jäsenet ryhmäopiskelua osana paikallista ammattiyhdistystoimintaa? Kolmanneksi, kokevatko jäsenet työn sisältöihin, järjestelyihin ja organisointiin liittyviä asiat työntekijöiden ja työntekijän välisinä, eikä ammattiliiton edunvalvontaan kuuluvina asioina? Ryhmäopiskelun tuen kehittämisen kannalta on näitä tarpeen tutkia syvällisemmin. Korostan kuitenkin, että koska tiedon kokoaminen ei ollut tältä osin suunniteltua, johtopäätösten tekeminen edellyttää jatkotutkimusta.

Vaikka ryhmässä oli liiton paikallisyhdistyksen aktiivisia toimijoita, ryhmien oppimispäiväkirjat ja haastattelut viestivät melko vähäistä dialogia opiskeluaiheeseen liittyvistä edunvalvonta-asioista opintoryhmän ja yhdistyksen hallituksen välillä. Dialogin niukkuus on ryhmän näkökulmasta ymmärrettävää silloin, kun ryhmän opiskeluaihe on puhtaasti ammatillinen omaa ammattia ylläpitävä tai syventävä. Miksi opintoryhmän pitäisi keskustella opiskelemastaan aiheesta tai oppimisestaan yhdistyksen hallituksen kanssa, jonka jäsenet saattavat vielä edustaa kokonaan muita ammattiryhmiä? Ryhmään toimii omaehtoisuuden ja itseohjautuvuuden periaatteella.

Yhdistyksen näkökulmasta yksi tapa toteuttaa yhdistyksen tarkoitusta on se, että yhdistyksen hallituksessa, yhdistyksen alaosastossa tai muussa tilaisuudessa käsitellään yhdistyksen jäsenten työtä tai ammattia tai työpaikkojen toimintaan. KTV:n yhdistyksen säännöissä todetaan yhdistyksen toimivan "...jäsentensä palvelussuhteiden ehtojen ja työolosuhteiden parantamiseksi heidän ammatillisten, oikeudellisten ja yhteiskunnallisten etujensa ja oikeuksiensa edistämiseksi ja laajentamiseksi sekä heidän yhteiskunnallisten valmiuksiensa parantamiseksi." (Yhdistyksen säännöt 1991, 2§²). Yhdistyksen alaosastojen erityisenä tarkoituksena on kehittää alaosaan kuuluvien työpaikan jäsenten ammatillista yhteistoimin-

taa (Jäsenyhdistyksen alaosaston säännöt 1991, 3§). Siten yhdistyksen hallitus ja erityisesti alaosasto toteuttaisivat laajan edunvalvonnan strategiaa käynnistämällä keskusteluyhteyksiä myös KTV:läisten jäsenten perustamiin ammatillisiin opintoryhmiin sekä keskustelemalla ryhmien opiskeluaiheista ja niihin mahdollisesti liittyvistä työelämän ongelmista. Samoin perusteiden olisi oletettavaa, että ainakin opintoryhmissä olevat yhdistyksen toimihenkilöt käynnistäisivät näitä keskusteluja ryhmän ja yhdistyksen välillä.

Opintoryhmän toimintatapa keskustella asiasta suoraan työnantajan edustajan kanssa edustaa välitöntä yhteistoimintaa eli vaikuttamista ilman ”välikäsiä”. Vuonna 1987 hyväksytyssä ja edelleen voimassa olevassa kuntien keskusjärjestöjen Kunnallishallinnon rationalisointia koskevassa suositussopimuksessa (3§) korostetaan välittömän työpaikkademokratian eli nykyisin termein välittömän yhteistoiminnan merkitystä siinä, että henkilöstöllä on mahdollisuus vaikuttaa suunnitteilla oleviin muutoksiin toiminnassa tai organisaatiossa³. Henkilöstöllä on siten oikeus saada tietoa muutosten tavoitteista ja menetelmistä niin varhaisessa vaiheessa, että heillä on todelliset mahdollisuudet vaikuttaa suunnitelmiin. Tämän painotetaan koskevan myös henkilöstöjärjestöjen edustajia eli välillistä yhteistoimintaa. Jos työnantaja ei pidä tärkeänä käynnistää välitöntä yhteistoimintaa esimerkiksi työpaikkakokouksessa, johon sillä on oikeus, voi henkilöstön edustaja ottaa asian käsittelyyn virallisessa yhteistoimintaelimessä tai pyytää siitä neuvotteluja (Yleissopimus yhteistoimintamenettelystä 1997, 5§).

Laajan edunvalvonnan strategian näkökulmasta työntekijän osallistumista ei kannusta vielä se, että yhdistys käynnistää tai käy virallisia neuvotteluja muutos- tai kehittämistoiminnoista työnantajan edustajien kanssa. Työntekijöiden osallisuus edunvalvontaan edellyttää sitä, että heidän edustajansa välittävät työntekijöiden näkemyksiä työnantajalle. Työntekijät ja tässä tapauksessa opintoryhmä mittaavat luottamustaan työnantajaan ja oman yhdistyksensä edustajaan sillä, saavatko he tietoa ja pidetäänkö heitä ajan tasalla siitä, onko heidän asiansa edennyt vai ei. Tämä on mahdotonta ilman yhteisiä keskusteluja. Käsitykset ja kokemukset oman yhdistyksen hallituksesta tai luottamusmiehestä ovat siten ratkaisevia sen suhteen, luotetaanko häneen vai ei (Ilmonen, Jokivuori, Liikanen, Kevätsalo, Juuti 1998, 44).

Tutkiessaan sitoutumista työorganisaatioon ja ammattijärjestöön Jokivuori (2002, 104) huomasi tärkeänä ammattiliittoon sitoutumisen tekijänä tyytyväisyyden omaan ammattijärjestöön etujen ajajana. Mitä enemmän jäsen kokee tällaista

² Liiton sääntöjä, kuten myös yhdistyksen ja alaosaston sääntöjä on uudistettu vuonna 2001, mutta kyseiset kohdat eivät ole muuttuneet.

³ Rationalisointisopimuksen rinnalla kuntapalvelujen kehittämistä on vuodesta 1997 lähtien ohjattu myös Kunnallisen yhteistoiminta-asiain neuvottelukunnan (KYNK) yleisohjeessa yhteistoiminnasta ja osallistumisesta kunnallisten palveluorganisaatioiden kehittämiseen.

tyytyväisyyttä, sitä sitoutuneempi hän näyttää olevan ammattijärjestöön. Sitoutumista lisää luottamus paikalliseen ay-toimintaan sekä myönteinen arvio henkilöstöryhmän edustajan pätevyydestä. Offen (1999, 70 ja 73) mukaan luottamus edellyttää lupauksen pitämistä, avointa ja rehellistä kommunikaatiota, reilua tai tasapuolista kohtelua sekä solidaarista toimintatapaa. Jos opintoryhmä kokee, että huolen osoittaminen yhdistyksen hallitukselle ei johda asian tutkimiseen, horjuvat luottamussuhteen tukipilarit. Tämä edesauttaa hoitamaan edunvalvontaa suoraan työnantajan kanssa, kuten ruokapalvelun ryhmän jäsen sanoi: ”Mennään itse suoraan pääkallopaikalle”.

Opintoryhmien ja yhdistysten vuorovaikutuksen vähäisyyden synnä saattaa olla myös se, että ryhmät eivät kokeneet toimintaansa osana paikallista yhdistystoimintaa. KTV:läiset jäsenet muodostivat ryhmänsä itse. Opintoryhmät eivät olleet yhdistyksen hallituksen organisoimia eikä yhdistyksen hallitus välttämättä edes tiennyt ryhmän olemassaolosta. Ryhmäopiskelun käytäntönä ei ole tavallistakaan ollut se, että alkaneista tai toteutuneista opintoryhmistä välittyy tieto yhdistyksen hallitukseen, koska kyse on jäsenten omaehtoisesta toiminnasta. Tieto KTV:läisistä ryhmistä välittyy useimmiten Työväen Sivistysliiton kautta suoraan keskustuomistoon. Usein opintoryhmät ovat suoraan yhteydessä keskustuomistoon tilatessaan esimerkiksi liiton tuottamia opintoaineistoja tai tiedustellessaan muita ryhmäopiskelun etuuksia. Myös ryhmäopiskelun asiantuntijatuki arvioidaan ja päätetään keskustuomistossa. (KTV:n koulutussuunnittelija M. Tikkanen haastattelu 25.3.2004.)

Ryhmät saattavat hoitaa asioita myös yhdistyksen opintosihteerin kautta, mutta tämä ei ole ollut eikä ole vielä vakiintunut käytäntö⁴. Yhdistyksen sääntöjen (1991, 10§) mukaan hallitus valitsee opintosihteerin, jonka tehtävänä on muun muassa suunnitella ja toteuttaa opintotoimintaa ja tiedottaa opintomahdollisuuksista. Uuden opintoaineiston valmistuttua yhdistys voi järjestää siitä tiedotusluonteisen tilaisuuden, jossa samalla tiedustellaan kiinnostusta aineiston ryhmäopiskeluun. Tämän tutkimuksen ryhmät käynnistettiin keskustuomistosta käsin, tukihenkilönä toimi liiton keskustuomiston työntekijä ja yhteydenpito tapahtui ryhmän yhteyshenkilön ja tukihenkilön välillä. Ryhmät saattoivat siten samaistaa toimintansa keskustuomiston organisoimaksi toiminnaksi. Jos ryhmäopiskelu ei missään vaiheessa edellytä yhteydenpitoa yhdistyksen hallitukseen tai yhdistyksen opintosihteerin, ei ryhmä miellä sitä välttämättä osaksi paikallista ammattiyhdistystoimintaa. Ryhmäopiskelusta ei aiheudu kustannuksia paikalliselle yhdistykselle, koska tuki tulee suoraan liiton keskustuomistosta tai opintokeskuksesta. Voidaan jopa kysyä, onko opintoryhmän side liittoonkin välineellinen liiton opiskelulle myöntämien tukiensa vuoksi? Voisivathan ketkä tahansa perustaa opinto-

⁴ Asian vahvasti opintokerhotoiminnasta vastaava KTV:n koulutussuunnittelija Maila Tikkanen (25.3.2004).

ryhmän opiskellakseen ja ilmoittautua opintokeskukseen saadakseen valtionavun opiskelulle.

Se, että ryhmä toimii paikallisella tasolla liiton nimen alla, esimerkiksi KTV:n opintoryhmänä, saattaa aiheuttaa hankalia, jopa ristiriitaisia tilanteita yhdistyksen sisällä ja työpaikoilla, jos yhdistys ei tiedä opintoryhmän toiminnasta. Tämänlaisia tilanteita saattaa syntyä ryhmän yhteyksistä ulkopuolisiin tahoihin, esimerkiksi työnantajaan tai hänen edustajaan. Siten yhdistyksellä on myös oikeus odottaa avointa tiedonkulkua ryhmäopiskelun käynnistymisestä yhdistykseen, esimerkiksi opintosihteerille. Tämän vuoksi olisi tärkeää, että opintoryhmän ja yhdistyksen välillä kehittyisi sellainen vuorovaikutussuhde, mikä tukisi luottamuksen rakentumista. Voidaan tietenkin kysyä, edellyttääkö jonkun toiminnan pitäminen osana paikallista yhdistystoimintaa kyseisen toiminnan toteamista yhdistyksen hallituksessa tai jopa sitä, että hallitus organisoii toimintaa, kuten kokouksia, virkistystilaisuuksia ja koulutustapahtumia. Tätäkin lienee syytä pohtia jatkossa.

Ruotsalaisessa opintoryhmiä vastaavan tutkimuspiiritoiminnan arvioinneissa korostetaan tutkimuspiirien ja paikallisen ammattiyhdistyksen tiivistä yhteistyötä. Marianne Svenningin TCO:n ja Lundin yliopiston vuosien 1982–1990 tutkimuspiirihankkeita koskevassa raportissa sekä tutkimuspiirien jäsenten että ammattillisen keskusjärjestön TCO:n edustajan mielestä tutkimuspiirien ja liiton side pitäisi olla vahvempi. Piirien ay-aktiivit näkivät, että ammattiyhdistyksen tulisi määritellä tutkimuspiirin tavoite ja vasta sen jälkeen tulisi piirissä pohtia ratkaisuja yhdessä tutkijoiden kanssa (Svenning 1990, 40–41). Näin menetellen on selvää, että opintoryhmän omaehtoisuuden periaate horjuu. TCO:n alueellinen luottamusmies puolestaan korosti sitä, että tutkimuspiirien on tärkeää työskennellä niin, että se tunnustaa ammattiliittotaustansa. Hänen mielestään tutkimuspiiri ei saa olla sellainen ”fackligt ’omedveten’ cirkel”, joka yksistään on hyvä yksittäisille piirin jäsenille ja jossa unohdetaan ammattiliiton arvostukset. Heti piirin alkaessa tulisi määritellä julkilausuttu tarkoitus piirin toiminnalle. Ammattiliiton edustaja piti tätä tärkeänä sen vuoksi, että ulkopuolisella tutkijalla ja ay-aktiiveilla on erilaiset kulttuurit ja lähtökohdat. Hänen mielestään tämä koskee myös muidenkin ammattiliittojen tutkimuspiiritoimintaa, vaikka hän näkee niissä muuten eroja. (Svenning 1990, 57.) Tämä viittaa melko voimakkaaseen ’Negt-ajatteluun’ siitä, että ay-aktiivien oppimista ei saa jättää pelkästään ulkopuolisten asiantuntijoiden varaan.

Kiinnostava kysymys on se, miksi yhdistystoiminnassa jo aktiivisesti mukana olevat ja yhdistyksen hallituksessa toimivat opintoryhmän jäsenet eivät välittäneet tietoa opiskelustaan tai opiskelussa esille nousseista ongelmista yhdistyksen hallitukselle. Miksi ryhmät eivät ottaneet yhteyttä hallitukseen esimerkiksi silloin, kun ne keskustelivat omaa työnkuvaa kaventavista tehtäväkuvien muutok-

sista, tehtäväkuvien epäselvyyksistä ja niistä nousseista työyhteisön vuorovaikutusongelmista tai oman työsuhteen jatkumisen epävarmuudesta organisaation muutostilanteissa?

Yhtenä syynä saattaa olla se, että opintoryhmät eivät pitäneet ammattiin ja työn muutoksiin liittyviä asioita varsinaisina edunvalvonta-asioina, koska yhdistysten edunvalvontatoiminta on perinteisesti kohdistunut jakokysymyksiin (palkkaukseen, työaikaan ym.). Sen sijaan opintoryhmien opiskelu- ja huolenaiheet koskivat pääosin tuotantokysymyksiä, kuten työn organisointia, tehtävienjakoa tai työn ja oman ammatin sisällöllisiä kysymyksiä tai kehittämistä. Opintoryhmät saattoivat kokea ne ehkä edelleen työntekijän ja työntekijän väliseksi asioiksi. Tällöin jäsenet eivät näe ammattiyhdistyksen roolia työpaikalla silloin, kun asia liittyy työpaikan ammatilliseen toimintaan.

Kalliola (1994, 242 ja 1996, 190–191; ks. myös Ilmonen & Kevätsalo 1995, 151–152, 156) toteaa kunnallisen työelämän laadun kehittämishankkeen loppuraportissaan, että ”ay-liike ei osaa olla ’läsnä’ työyhteisössä”. Hän viittaa siihen, että kehittämistilanteessa ammattiliiton järjestäytynyt henkilöstö ei vie kehittämishankkeen myötä esiin tulleita uusia työpaikan asioita yhdistyksen kokouksiin, eivätkä yhdistyksen vastuuhenkilöt ota yhteyttä kehittämiskohteisiin mahdollisen yhteisen toiminnan organisoimiseksi. Kalliola näki, että yhteistoiminnasta ja ammattiyhdistysliikkeeltä puuttuu työn ja toiminnan kehittämisen perinne. Uutta käytäntöä ei pääse muodostumaan, jos henkilöstön edustuspaikoilla, muun muassa johtoryhmissä toimitaan edunvalvojina eikä toiminnan kehittäjinä (Kalliola 1994, 244).

KTV:n vuosien 1995 ja 2000 jäsentutkimukset antavat viitteitä siitä, että jäsenten näkemys ammattiyhdistyksen roolin merkityksestä työyhteisöjen toiminnassa on vähenemässä. Vuonna 1995 neljäsosa 827:sta kyselyyn osallistuneesta ja vuonna 2000 kolmasosa 1312:sta kyselyyn osallistuneesta näki, että ammattiyhdistyksellä ei ole suurtakaan merkitystä työpaikkojen asioiden hoidossa, koska asiat hoidetaan pääasiassa työpaikoilla. Vuonna 1995 puolet vastanneista, mutta vuonna 2000 enää 42 prosenttia näki yhdistyksen merkityksen tärkeänä työpaikan asioiden hoidossa. (Tuomi 2001, 47.)

Mikäli osallistujien oletuksena on se, että yhdistyksellä ei ole suurtakaan merkitystä työpaikkojen asioiden hoidossa, ei synny tarvetta siihen, että ryhmän jäseninä olevat hallituksen jäsenet tai yhdistyksen luottamustehtävissä toimineet viestittäisivät huolistaan yhdistyksen hallituksen kokouksessa. Onko taustalla se, että jäsenet kokevat suoran vaikutuskanavan työpaikallaan riittävän hyväksi, vai se, että omaehtoinen opiskelu antaa rohkeutta viedä itse työpaikalla asioita eteenpäin? Liiton jäsentutkimuksen mukaan (Tuomi 2001, 24) jäsenten vaikutusmahdollisuudet työtään koskeviin asioihin ovat vähentyneet vuosien 1995 ja 2000 aikana. Sama suunta työntekijöiden vaikutusmahdollisuuksien heikentymisestä

ilmenee myös KuntaSuomi 2004 tutkimuksissa vuosien 1995 ja 2003 aikana (Nakari 2005, 23). Jos jälkimmäinen, eli rohkeuden lisääntyminen pitää paikkansa, on ryhmäopiskelun kokeilu saavuttanut yhden tavoitteistaan. Samalla tämä kuitenkin viittaa siihen, että niin opintoryhmien jäsenet kuin yhdistyksen hallitukseen eivät hahmota KTV:n laajan edunvalvonnan strategiaa paikallisella tasolla siten, että se johtaisi ryhmän ja yhdistyksen väliseen yhteistoimintaan tuotantoasioihin vaikuttamisessa silloin, kun se nousee opintoryhmän oppimistavoitteeksi.

Voidaan ajatella, että yhdistyksen rooli ja vahvuus edunvalvojana katoaa, jos asiat eivät kulkeudu eteenpäin myös virallisen kanavan – luottamusmiesten, työsuojeluvaltuutettujen, puheenjohtajan, yhdistyksen hallituksen – kautta. Jos myös tuotantokysymyksiin ei yritetä vaikuttaa virallisten ja epävirallisten edunvalvontakanavien kautta, saattaa se voimistaa yhdistyksen ja ammattiliiton toimintaa vain jakokysymysten hoitajana. Ilmonen ja Kevätsalo (1995) näkevät, että tämä johtaa jäsenten välineellisen suhteen lisääntymiseen ay-liikkeeseen. Tämänkin vuoksi on perusteltua, että liiton ryhmäopiskelun tuen muodot ohjaavat luottamuksellisten suhteiden luomista opintoryhmän ja yhdistyksen välillä.

Tutkimuksen lähtökohdissa luvussa kaksi pohdin, voiko liitto ryhmäopiskelua tukemalla edesauttaa laajaa edunvalvontaa siten, että opiskelun myötä jäsenet kiinnostuisivat enemmän työpaikkansa tuotannollisista kysymyksistä ja sitä kautta myös paikallisesta ay-toiminnasta? Opiskelijoiden kiinnostuksen lisääntyminen oman työnsä tekemiseen entistä paremmin nousi esille oppimisen kuvauksissa. Tämä ei ilmennyt vain opiskelijoiden sisäisenä oppimisena vaan myös toiminnallisena muutoksena. Ryhmäopiskelun tuloksena opiskelijat aktivoituivat myös työpaikallaan osallistumaan työtään koskeviin kysymyksiin. Tästä näkökulmasta ryhmäopiskelu edisti laajaa edunvalvontaa. Sen sijaan oppimisen merkitysten kuvauksissa ay-sitoutuminen nousi hyvin heikosti esille. On korostettava, että tätä en nostanut erikseen arvioinnin kohteeksi oppimisen arvioinnissa. Jos sillä olisi ollut merkitystä, olisivat ryhmien jäsenet nostaneet sen esille muiden merkitysten tavoin. Siten tulkintani on, että jäsenten aktivoituminen työtään ja työpaikkaansa koskeviin kysymyksiin ei vielä vahvasta ay-identiteettiä. Tämä edellyttäisi sitä, että opintoryhmä kokisi opiskeluaiheensa tavoitteet yhteisinä oman paikallisen ammattiyhdistyksen kanssa.

Luottamuksellisen vuorovaikutuksen syntymistä edesauttaisi se, että ryhmäopiskelun käynnistymisestä, sen tavoitteista ja tarkoituksesta välittyisi opiskelun alkaessa tieto yhdistyksen opintosihteerille ja sitä kautta hallitukselle. Näin ei tapahtunut säännönmukaisesti kymmenen vuotta sitten, eikä vielä tällä hetkellä. Tästä voisi huolehtia esimerkiksi ryhmän yhteyshenkilö. Luottamuksellinen suhde edellyttää myös vastavuoroisuutta ryhmän taholta esimerkiksi siten, että ryhmä on halukas esittelemään opiskeluaan yhdistykselle. Tällöin ryhmäopiskelu kytkeytyisi selkeämmin paikalliseen ay-toimintaan kuin sivistysjärjestöön tai

liiton keskustoimistoon. Vuorovaikutussuhteen syntymistä saattaisi edesauttaa myös se, että ryhmän ohjauksellinen tuki tulisi paikalliselta tasolta läheltä opintoryhmää toisin kuin se tässä kokeilussa toteutettiin.

Yhteenvedonomaaisesti voidaan todeta, että omaehtoinen ryhmäopiskelu antaa yksilöllisiä ja yhteisöllisiä, sisällöllisiä, menetelmällisiä ja asenteellisia valmiuksia työelämän muutosten kohtaamiseen ja hallintaan. Selvää on, että jokainen yksilö kokee oppimisen omalla tavallaan riippuen opiskeluaiheesta. Oppiminen voi vahvistaa yksilön ammatti-identiteettiä ja ryhmä voi toimia työelämän muutosten käsittelyn ja kohtaamisen oppimisympäristönä ja paikata puutetta työpaikkojen keskustelufoorumeista. Sen sijaan näyttäisi siltä, että ryhmäopiskelu edistää laajaa edunvalvontaa tuotannollisiin kysymyksiin aktivoitumisessa, mutta ei paikalliseen ay-toimintaan osallistumisessa.

9.2 Ohjaustoiminta kriittisyyden ja aktiivisuuden kannustajana

Tutkimuksen toiseksi tutkimusongelmaksi nostin sen, millä tavoin ammattiliiton tarjoama ohjaustoiminta toimii kriittisyyteen ja aktiivisuuteen kannustamisessa. Kokeilussa ohjaustoiminnan toteutuksen muotona oli liiton toimitsijana toimiva tukihenkilö, joka ei osallistunut säännöllisesti ryhmän kokoontumisiin. Kokeilussa toimin itse ryhmien tukihenkilönä, joten tutkimus kohdistui myös oman toimintani itsearviointiin. Yhteydenpito ja ryhmän ohjaus tapahtui tukihenkilönä lähettämissäni kommenttikirjeissä ryhmän yhteisestä oppimispäiväkirjasta. Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut arvioida kannustamisen asteen muutosta, vaan selvittää sitä, voiko ohjaustoiminta tapahtua ilman jatkuvaa osallistumista ryhmän kokoontumisiin. Tätä arvioin analysoimalla ryhmien oppimispäiväkirjojen kirjoittamisen kriittisyyttä, selvittämällä ryhmien jäsenten kokemuksia ryhmäpäiväkirjan ja kommenttikirjeitteni käytöstä sekä selvittämällä jälkikäteen opiskelun arvioinnissa ryhmien toiveita ryhmäopiskelun tuesta. Erikseen tutkin sitä, millä tavoin ryhmän ulkopuolisena tukihenkilönä minun oli mahdollista havaita oppimista häiritseviä tekijöitä ja nostaa ne riittävän ajoissa käsittelyyn.

9.2.1 Ryhmäoppimispäiväkirja oppimisen ja ohjauksen tukena

Ryhmäoppimispäiväkirjasta ei ole ennen tätä kokeilua ollut Suomessa tutkittua tietoa. Kokeilussa päiväkirjalla oli kaksi keskeistä tehtävää. Sen tarkoituksena oli toimia oppimisen arvioinnin välineenä ryhmälle itselleen sekä ohjauksen apuvälineenä minun tukihenkilönä ryhmälle antamassa tuessa. Koska tukihenkilönä en osallistunut pääsääntöisesti ryhmän kokoontumisiin, oli tärkeää, että päiväkirjat välittivät olennaisia viestejä ryhmän keskusteluista, ilmapiiristä ja oppimisesta, joiden avulla saatoin auttaa opiskelussa eteenpäin. En kuitenkaan tietoisesti antanut ryhmälle tarkkoja ohjeita päiväkirjan kirjoittamisesta, jotta ne eivät olisi rajoittaneet kirjoittamista. Korostin ryhmälle sitä, että ryhmä yhdessä sopisi, millä tavoin ja minkälaisia asioita päiväkirjaan kirjoitetaan. Itse korostin sellaisten asioiden kirjoittamista, jotka kirjoittaja itse tai ryhmä pitää tärkeänä. Lähettämieni kommenttikirjeiden tavoitteena oli puolestaan auttaa ryhmää tarkastelemaan opiskeltavaa aihetta kriittisesti reflektoiden, suunnata huomiota sellaisiin asioihin, joiden oletin syventävän reflektiota ja auttaa ryhmää arvioimaan oppimisen etenemistä.

Ryhmät kirjoittivat päiväkirjaa pääsääntöisesti. Yksi ryhmä jätti kirjoittamisen yhteen kertaan. Joissakin ryhmissä soviteltiin vuorotellen kirjoittamista, mutta nämäkin olivat harvinaisia poikkeuksia. Siten voidaan todeta ryhmäpäiväkirjan käytön onnistuneen.

Päiväkirjojen kirjoittamistavan tarkastelu välittää viestiä kirjoittajan ja ryhmäkeskustelujen tiedon käsittelemisen tasosta. Päiväkirjojen kirjoittamisen jäsentämisen ja analyysin rakensin Mezirowin määrittämän reflektion tehtävien ja tasojen pohjalle. Mezirow (1991a, vxi) ymmärtää reflektion omien uskomusten oikeutuksien tutkimisena toiminnan suuntaamiseksi ja ongelmanratkaisussa käytettävien strategioiden ja menettelytapojen toimivuuden uudelleen arvioimiseksi”. Siten reflektio ohjaa toimintaa, jäsentää tuntematonta yhtenäiseksi kokonaisuudeksi ja arvioi uudelleen aiemman tiedon perusteita.

Mezirowin mukaan reflektion kohteena ovat ongelma, ongelmaratkaisuprosessi ja ennako-olettamukset. Näitä soveltaen analysoin oppimispäiväkirjoja sen mukaan, sisältyikö niihin opiskeluaiheen sisällön, opiskeluprosessin vai ennako-olettamusten reflektiota. Tämän pohjalta tyypittelin päiväkirjat kuvaileviin päiväkirjoihin sekä mielipide- ja perustelupäiväkirjoihin. Kuvauspäiväkirjoissa oppisisällöistä ja opiskeluprosessista oli kirjoitettu asioita pöytäkirjojen tai muistioiden tavoin ajattelua, toimintaa tai havaitsemista sen kummemmin refleктоimatta. Mielipidepäiväkirjoissa tietoa oli muokattu omilla mielipiteillä tai kysymyksillä. Päiväkirjoissa refleктоitiin myös omia tuntemuksia, tunnistettiin asioiden välisiä yhteyksiä ja asioiden taustalla olevia syitä. Niissä pohdittiin jonkin verran myös

asioihin liittyviä arvoja ja arvostuksia. Siten reflektio laajeni ryhmän jäsenten mielipiteiden, tunteiden, olettamusten kertomiseen. Perustelupäiväkirjoissa tiedon muokkaus sisälsi asioiden kyseenalaistamista sekä omien perustelujen esittämistä. Reflektio kohdistui jossain määrin myös käsitteelliseen, psyykkiseen sekä teoreettiseen reflektioon.

Useimmat päiväkirjat oli kirjoitettu mielipide- tai perustelupäiväkirjan tapaisesti. Vajaa kuudesosa päiväkirjoista sijoittui kuvauspäiväkirjoihin. Lähes puolet päiväkirjoista tyypittelin perustelupäiväkirjoiksi. Kuitenkin niistä vain seitsemän prosenttia sisälsi kriittistä tietoisuutta eli käsitteellistä, psyykkistä tai teoreettista reflektiota eli ennako-olettamusten kyseenalaistamista ja uudelleen arvioita. Tästä näkökulmasta perustelujen kirjoittaminen päiväkirjaan ei vielä kuvaa syvällistä kriittisyyttä. Sen sijaan pidettäessä tärkeänä myös sisällön ja prosessien reflektointia oli suurin osa päiväkirjoista kirjoitettu kriittisellä otteella.

Tutkiessaan oppimista kirjoittamisen avulla Bereiter ja Scardamalia (1991, 179) käyttävät jaottelua tiedon toistamisen malli (knowledge-telling model) ja tiedon muokkauksen malli (knowledge-transforming model). Tämä jaottelu erottaa toisistaan aloittelevan ja kehittyneen kirjoittajan. Tiedon toistamisen malli minimoi tiedon tuottamista ja muokkaamista. Kirjoittaja pyrkii tekemään kirjoittamisen mahdollisimman helpoksi, mutta menettää samalla kirjoittamisen kognitiiviset hyödyt. Tiedon toistamista kuvaava teksti mieluumminkin reflektoi sitä järjestystä, millä tavoin kirjoittaja ajattelee asioita, eikä asian sisällöstä nousevaa järjestystä. Tiedon muokkauksen mallissa kirjoittaja ratkaisee tietoon liittyviä ongelmia vuorovaikutteisesti oman mielensä kanssa ja laajentaa siten kirjoitustaitoa ja asian ymmärrystä. Tiedon muokkaus sisältää siten paljon pohdiskelevaa ja itsearvioivaa prosessia.

Bereiteria ja Scardamalia soveltaen kuvaileva päiväkirja edustaa tiedon toistamisen mallia, kun taas perustelupäiväkirja välittää tiedon muokkauksen mallia (knowledge-transforming model). Mielipidepäiväkirja sijoittuu näiden kahden mallin väliin. Kirjoittamisvaiheessa ryhmässä esitetyjä mielipiteitä ei ole kuitenkaan enää muokattu, ellei kyse ole kirjoittajan omasta mielipiteestä. Perustelupäiväkirjoissa kirjoittaja reflektoi sisällöstä nousevia ongelmia ja herätteitä vuorovaikutteisesti oman mielen kanssa, ja laajentaa siten kirjoitustaitoa ja asian ymmärrystä. Mielipidepäiväkirjassa tämänlainen kirjoittaminen jäi puoliväliin: kirjoittaja käynnistää reflektion kirjoittamalla muun muassa mielipiteistään, mutta jättää pohtimatta ja kyseenalaistamatta oman ajattelunsa perusteet. Tutkiessaan terveydenhoitoalan opiskelijoiden oppimispäiväkirjan kirjoittamista Leino-Kilpi (1993, 27) jaotteli päiväkirjat rakenteellisesti kahteen, objektiiviseen ja subjektiiviseen tasoon, jotka vastaavat hyvin pitkälle Bereiterin ja Scardamalian kuvattua jakoa. Objektiivinen taso on kuvailevaa, tosiasioita ja tapahtumia selvittävää kirjoittamista, kun taas subjektiivisuus viittaa analysoivaan, omia kokemuksia ja

tuntemuksia erittelevään kirjoittamisen tapaan. Leino-Kilven jaottelua vasten kuvauspäiväkirjat sijoittuvat objektiiviseen tasoon. Muut päiväkirjatyyppit sijoittuvat subjektiiviseen tasoon, koska niissä tapahtuu omien ajatusten pohdiskelua opiskelun sisällöstä, prosessista ja ennako-olettamuksista.

Yhtenä lähtökohtana oppimispäiväkirjan käytön kokeilulle oli se, että sen on todettu kehittävän reflektiivistä ajattelua (Macrorie 1987). Kirjoittajan reflektiivisen ajattelun kehittymistä en tämän tutkimuksen avulla kyennyt arvioimaan, koska ryhmien jäsenet kirjoittivat vuorotellen. Tämän vuoksi päädyin tarkastelemaan päiväkirjojen kirjoittamista yleisellä tasolla. Tämänkin avulla minun oli mahdollista löytää ja nostaa esiin asioita, joihin tukihenkilö voi suunnata ryhmien kriittisyyden kehittämistä. Tutkimuksen mukaan tukihenkilön on tärkeää ohjata päiväkirjan kirjoittamista siten, että kirjoittajat refleктоivat moni-ilmeisemmin ja syvällisemmin ajatuksiaan, havaintojaan, tuntemuksiaan ja toimintojaan. Näin reflektiossa lähennyttäisiin affektiivisen, erottelevan ja arvojen reflektion lisäksi myös kriittistä tietoisuutta.

Mihin muuhun edellä kuvatuunlainen reflektiivisyys oppimispäiväkirjojen kirjoittamistavassa viittaa? Tämän pohdiskelussa tutkimuksesta nousee kaksi asiaa: ryhmäkeskustelujen laatu ja päiväkirjan kirjoittajan kirjoitustaito. Lähtien liikkeelle siitä, että päiväkirjassa reflektoidaan ryhmässä käytyä dialogia, voisi olettaa kirjoittamisen lähenevän ryhmässä käydyn dialogin reflektiivisyyden kohdetta. Tästä näkökulmasta johtopäätöksenä on, että ryhmäopiskelussa reflektiivisyys suuntautui useimmiten omiin tuntemuksiin tai oppisisällön syiden tai erottelevien tekemiseen. Pohdiskelu ei ulottunut juurikaan keskeisten käsitteiden tarkoituksenmukaisuuden arviointiin, ryhmän jäsenten uskomusten vaikutukseen omaan ajattelu- tai toimintatapaan tai uskomusten taustalla olevien syiden tunnistamiseen. On kuitenkin muistettava se, että oppimispäiväkirjojen tyypittely on ryhmän ulkopuolisen henkilön eli minun tutkijana saama kuva oppimiskeskusteluista. Vaikka ulkopuoliselle keskustelu- ja perustelupäiväkirjat osoittavat kriittisempää ajattelua, voi myös kuvaileva päiväkirja virittää opintoryhmän jäsenen reflektioprosessiin. Sen käynnistyminen saattaa lähteä liikkeelle ulkopuolisen silmin merkityksettömistä kirjoituksista, joille ryhmän jäsen kykenee omin opintoryhmäkokemuksin liittämään toisenlaisen merkityksen. Tämä edellyttää kuitenkin sitä, että oppimispäiväkirjaan palataan vielä senkin jälkeen, kun se on kirjoitettu. Pelkkä oppimispäiväkirjojen tai oikeammin yhden oppimispäiväkirjan tarkastelu kerrallaan antaakin epäoikeudenmukaisen kuvan kriittisyyden ilmeneemisestä opintoryhmässä. Tarkasteltaessa opintoryhmän aineistoa kokonaisuutena eli myös haastatteluja ja päiväkirjoja suhteessa toisiinsa, on kriittisyys havaittavissa selkeämmin, joskaan ei silloinkaan säännönmukaisesti eikä kehittyvänä prosessina.

Voisi olettaa, että mitä korkeamman tasoista reflektiivisyyttä ryhmäkeskustelut sisältävät, sitä monivivahteisempaa ja pohditumpaa on myös päiväkirjan kirjoitus. Päiväkirjan kirjoittaminen oli kuitenkin joitakin poikkeuksia lukuun ottamatta yksilöllinen prosessi. Siitä huolimatta, että ryhmäopiskelu olisi kriittisesti reflektioivaa, ei reflektio välttämättä siirry päiväkirjaan. Kirjoittajalle oppimispäiväkirjan kirjoittaminen asettaa vaatimuksia sekä kielelliseen että kirjoitustaidon hallintaan. Kirjoittajan, samoin kuin koko ryhmän, on myös ymmärrettävä päiväkirjan käytön merkitys, jotta kirjoittaminen koetaan mielekkääksi. Tuntemusten kuvaaminen ja erotteleva kirjoitustapa näyttävät onnistuvan luontevasti toisin kuin kirjoittaminen kriittisesti reflektoiden.

Vaikka ryhmäopiskelu olisi kriittisesti reflektioivaa, ei reflektio välttämättä siirry päiväkirjaan, jos kirjoittajan omat kirjoitustaidot eivät yllä siihen. Kymmenen opintoryhmää nosti esille päiväkirjan kirjoittamisen vaikeudet. Ne kulminoituivat kirjoitustaidon ruostumiseen, olennaisten asioiden valinnan vaikeuteen ja hienotunteisuuden ja yksityisyyden säilyttämiseen. Hienotunteisuuden ja yksityisyyden esiin nostaminen oppimisen kirjoittamisen vaikeutena viestittävät luottamuksen jännitteistä sekä ryhmän sisällä että ryhmän ja tukihenkilön välillä. Kyse on siis siitä, luottaako ryhmä jäsentensä tapaan kirjoittaa päiväkirjaa, ja luottaako kirjoittaja muuhun ryhmään ja ulkopuoliseen lukijaan kyetäkseen pohtimaan myös esimerkiksi työhön tai ryhmän sisäiseen vuorovaikutukseen liittyviä arkaluontoisia asioita päiväkirjassa. Ryhmien pohdinnat yksityisyydestä kytkeytyivät myös salassapitovelvollisuuteen työssä. Opintoryhmät toivoivat avuksi selkeämpien ohjeistusten antamista päiväkirjan kirjoittamiseen. Tämä saattaisikin helpottaa kirjoittamista, mutta samalla sen riskinä on kirjoittajan luovan tarkastelukyvyn ja itsensä kanssa käydyn dialogin väheneminen.

Oppimispäiväkirjojen kirjoittamisen ongelmat, samoin kuin päiväkirjojen reflektiivisen kirjoittamisen tapa nostavat esille tarpeen kiinnittää enemmän huomiota aikuisten luku- ja kirjoitustaitoihin sekä kykyyn ilmaista ajatuksiaan kirjoittaen. Luku- ja kirjoitustaitoa pidetään yleisesti merkittävänä kansakunnan henkisen hyvinvoinnin osoittimena. Vuosina 1997–2000 toteutettu aikuisten kansainvälinen lukutaitotutkimus⁵ osoitti, että vaikka Suomessa on suhteellisen korkea lukutaito, on siinä myös suuria eroja erityisesti ikäluokkien ja sukupuolien lukutaitoprofiilien välillä (Linnakylä ym. 2000, ix). Myös opetusministeriön tietoyhteiskunnan lukutaitoa pohtivan työryhmän muistiossa (Suomi (o)saa lukea 2000, 10) todetaan, että tietoyhteiskunnan medialukutaitoinen kansalainen tarvitsee lukemisen taidon rinnalla jopa keskeisempänä taitona kirjoitustaidon eli kyvyn tuottaa ja välittää itse monimediaisia sanomia. Olennaisten asioiden

⁵ The Second International Adult Literacy Survey (SIALS) toteutettiin vuosina 1997–2000. Tutkimusaineisto Suomessa kerättiin keväällä 1998.

kirjoittamisen vaikeudessa opintoryhmät pohtivat juuri sitä, miten osata poimia ensiarvoiset asiat usein monipolvisestakin keskustelusta. Ryhmät pitivät kirjoittamisen kannalta hankalana myös asioiden muotoilua siten, ettei jätä pois mitään merkittävää tai ettei vääristä toisten sanomia.

Tietoyhteiskunnan työtehtäville on tyypillistä tiedonhankintaan, tiedonvälittämiseen, ongelmanratkaisuun, kommunikointiin ja yhteistyötaitoihin liittyvä osaaminen (Linnakylä 2000). Yhä useamman ammatin työtehtävät sisältävät erilaisia luku-, kirjoitus- ja laskutehtäviä, esimerkiksi raportteja, kirjeitä, suunnitelmia, ohjeita, laskuja, muistioita. Myös tietokoneet erilaisine ohjelmineen ja tekstinkäsittelyineen ovat yleistyneet nopeasti. Kun vuonna 1994 47 prosenttia suomalaisista palkansaajista käytti työssään tietotekniikkaa eli mikrotietokonetta, työasemaa tai tietokonepäättettä, niin vuonna 2000 osuus oli jo 69 prosenttia (Blom, Melin, Pöyriä & Syrjälä 2001, 31). Käyttö vaihtelee kuitenkin huomattavasti eri ammateissa. Muun muassa vuonna 2000 toteutettu SAK:n jäsentutkimus osoitti vain runsaan neljäsosan (27 %) noin 1300 KTV:läisestä tutkimukseen vastanneesta käyttäneen työssään tietoteknisiä laitteita (Tuomi 2001, 21).

Linnakylä (2000, 116–117) toteaa lukutaitotutkimuksen osoittavan positiivista korrelaatiota työhön liittyvien kirjoitus- ja lukutehtävien sekä lukutaidon välillä samoin kuin lukutaidon ja työllistymisen välillä. Tämä on tärkeä huomio, koska tietoteknisten valmiuksien puute on arvioitu yhdeksi syrjäytymistä edistäväksi tekijäksi. Blom ja kumppanit (2001) ovat tutkineet suomalaisen tietoyhteiskunnan kehittymistä viimeisen kahdenkymmenen vuoden ajalta. He olettavat, että työelämässä muodostuu kuilu tietotekniikkaa työssään käyttävien ja niiden välille, jotka eivät hallitse tietotekniikkaa. Asioiden hoidon ja palvelujen siirtyessä yhä enemmän tietotekniikan välityksellä tapahtuvaksi saattavat puutteelliset taidot rajoittaa paitsi ammatinvalintaa ja -vaihtoa sekä työnsaantia, myös esimerkiksi yhteiskunnallista osallistumista ja kansalaisena olemista. (Blom et al. 2001, 220; ks. myös Jääskeläinen 2000, 15–16; Lash 1995, 183.) Kansainvälisissä ja suomalaisissa tietoyhteiskunnan lukutaitoa ja tietotyöntekijöiden kvalifikaatioita käsittelevissä vertailuissa ja tutkimuksissa (ks. Linnakylä et al. 2000; Blom et al. 2001) pidetään tärkeänä tekijänä tietoyhteiskunnassa aikuisten monilukutaidon parantamista eli kykyä kirjoittaa, ymmärtää ja tuottaa tekstiä. Tästä näkökulmasta päiväkirjan kirjoittamisen kytkeminen oppimistapahtumaan auttaa kehittämään opiskelijoiden monilukutaitoa.

Taru Berntson (2002) tutki vuonna 2001 vähän työssään tietokonetta käyttäneiden KTV:läisten suurimpien ammattiryhmien⁶ tietotekniikan käyttöä. Tietotekniikkaa käyttäneiden enimmäkseen melko puutteelliset taidot yllättivät tut-

⁶ Tutkimuksen kohteena olivat lastenhoidon, ruokahuollon, siivouksen, teknisten ammattimiesten, koulutetun terveydenhuollon hoitohenkilöstön ja kodinhoidon ja avopalvelun ammattiryhmät otoksen ollessa 1077 ja vastausprosentin 55 (Berntson 2002, 5).

kijan. Vastausten mukaan vain vajaa neljännes tietokonetta käyttäneistä hallitsi vähintään kohtuullisesti tietokoneenkäytön perustaitoina pidettävät taidot. Hänen mielestään vastaajien vähäinen kokemus tietotekniikan käytöstä, vähäinen työkäyttö ja heikot tietotekniset taidot ovat ristiriidassa tutkimuskohteena olleiden ammattiryhmien nykyisten ammatillisten tutkintovaatimusten kanssa. Käytännöllisesti katsoen kaikilla aloilla pitäisi esimerkiksi pystyä päivittämään ammattiosaamistaan uusimpien tiedonhakukanavien kautta ja hallitsemaan sähköisiä viestintämenetelmiä. Monilla aloilla on myös työhön liittyviä erityisohjelmia. Berndtson pohtii, miten on mahdollista, että alalla työskentelevien tietotekniikan käyttökokemus ja käyttötaidot poikkeavat niin paljon uusimmista ammatittaitovaatimuksista, ja onko odotettavissa näiden syrjäytymistä jo lähitulevaisuuden työmarkkinoilta. (Berndtson 2002, 47.)

Kriittisyyden kehittymisen kannalta tärkeää on tehdä jatkuvaa arviointia omasta oppimisesta. Tutkimus toi esille, että opintoryhmät hyödynsivät vähän kirjoittamiaan päiväkirjoja oppimisen arvioinnin välineenä, vaikka ryhmät korostivatkin päiväkirjan merkityksissä sen antamaan mahdollisuutta kerrata opintoryhmätoiminnan tapahtumia ja opiskeltuja asioita. Oppimisen arvioinnin osalta kertausta ei pidä vähätellä, koska myös se saattaa käynnistää oppimista arvioivan reflektion. Ilmaisuihin päiväkirjan käytöstä opittujen asioiden kertauksessa voidaan tulkita staattisena lähestymistapana oppimisprosessiin: sitä, mitä aiemmin on opittu, ei tarvitse enää kyseenalaistaa, arvioida.

Riippumatta kirjoitustavasta päiväkirjat antoivat tukihenkilölle välineitä oppimaan kannustamiseen ja kriittisyyden kehittämiseen. Kuvauspäiväkirjoissa kommentit suuntautuivat muita päiväkirjatyyppisiä useammin keskustelujen sisällön ja erityisesti ryhmän jäsenten näkemysten selvittämiseen ja tarkentamiseen. Mieli- ja perustelupäiväkirjoissa kommenttien kohteena olivat useimmiten kannustus mielipiteiden perustelujen ja olettamusten tarkasteluun ja uudelleen arviointiin. Jossain määrin kommenttikirjeiden avulla tapahtuvaa oppimaan kannustamisen onnistumista kuvaa se, että ryhmät korostivat kommenttikirjeiden arvioinnissa niiden toimimista palautteen ja kannustuksen antajana ja osittain myös oppimisen syventäjänä ja oppimisen jäsentämisen auttajana sekä ryhmäpäiväkirjan sosiaalista merkitystä.

9.2.2 Tukihenkilö ja kommenttikirjeet ulkopuolisen ohjauksen mahdollistajana

Kokeilussa ohjaustoiminnassani sovelsin transformatiivisen oppimisen mallia käsitteyksissäni tukihenkilön tehtävistä. Tukihenkilön tehtävinä pidin kriittisyyteen, dialogiin ja reflektiivisen toimintaan kannustamista (vrt. Mezirow 1991d). Ohjaustoimintaani en rakentanut minkään tietyn mallin mukaan. Sen muotoutuminen riippui ryhmien odotuksista ja toiminnasta. Keskeisenä periaatteena oheisten tehtävien lisäksi pidin sitä, että tukihenkilönä en osallistu jokaiseen ryhmän kokoontumiseen, vaan vain ryhmän pyytäessä.

Oppimispäiväkirjan parina ryhmäopiskelun tukemisessa kokeilin tukihenkilön lähettämiä kommenttikirjeitä. Toimintatapana tämä on tuttu muun muassa henkilökohtaisen päiväkirjan käytössä ammatillisessa koulutuksessa. Kokeilussa tämä toteutui siten, että jokaisen kokoontumisen jälkeen opintoryhmä lähetti päiväkirjansa minulle kommentoitavaksi. Kirjeeseen kirjoitin ajatuksiani siitä, miten ryhmän kannattaisi jatkaa opiskelua ja minkälaisiin asioihin he voisivat kiinnittää huomiota. Kommenttikirjeet olivat osoitusta kokeilun toimintatutkimuksellisesta luonteesta. Tukihenkilönä osallistuin aktiivisesti keskusteluun antaen siitä näkökulmasta tasavertaisessa suhteessa ehdotuksia keskusteluun. Ryhmä itse teki päätöksensä niiden käytöstä. Kirjeitse tapahtuvan ohjauksen lisäksi tapasin ryhmät heidän toivomustensa mukaisesti kuitenkin vähintään kolme kertaa.

Kokeilun alkaessa korostin opintoryhmille, että tukihenkilönä ohjausmahdollisuuteni riippuvat siitä, että oppimispäiväkirjaa kirjoitetaan ja se lähetetään minulle ajoissa. Lisäksi toivoin, että ryhmä yhdessä käsitteisi sekä päiväkirjan että kommenttikirjeen seuraavassa kokoontumisessaan. Kuitenkin kykenin vain satunnaisesti seuraamaan päiväkirjasta, oliko kommenttikirjeeni herättänyt vuorovaikutteista keskustelua opintoryhmässä ja oliko sitä ylipäätään käsitelty. Myöskään päiväkirjat ja kommenttikirjeet eivät käynnistäneet sellaista vuorovaikutteista keskustelua, mikä olisi jatkunut ryhmän ja tukihenkilön välillä seuraaviin päiväkirjoihin ja kommenttikirjeisiin.

Noin kolmasosassa ryhmistä käsitteili kommenttikirjeen yhdessä seuraavan kokoontumisensa aluksi. Muissa ryhmissä niihin tutustuminen ja niiden arviointi jäi jäsenten oman henkilökohtaisen aktiivisuuden varaan. Johtiko tämä tukihenkilön kommenttikirjein tapahtuneen ohjauksen sattumanvaraisuuteen? Kommenttikirjeiden lukeminen yksikseen voi herättää reflektiivistä ajattelua henkilössä itsessään, mutta opintoryhmässä dialogisen keskustelun käynnistyminen edellyttää kirjoitusten käsitteilyä yhdessä sekä sitä, että ryhmä varaa aikaa sen synnyttämään keskusteluun kokoontumisessaan. Kahdessa opintoryhmässä arvioitiin, että kommenttikirjeiden yhteinen käsitteily oli vaarassa sekoittaa ryhmän itselleen

laatimansa opiskeluaiakataulun. Toisessa ryhmässä luovuttiin niiden yhteisestä käsittelystä kokonaan. Kuitenkin ryhmien yleiset kokemukset niiden merkityksestä osoittavat kommenttikirjeiden tarpeellisuuden. Kommenttikirjeitä pidettiin tärkeinä erityisesti sen vuoksi, että sen avulla ryhmä sai palautetta opiskelustaan ja oppimisestaan. Ne koettiin myös opiskelua kannustavana. Kommenttikirjeistä nähtiin niin ikään olevan apua oppimisen syventämiseen ja opiskelun jäsentämiseen. Graybeal (1987) korostaa ryhmäoppimispäiväkirjaa yhteisöllisyyden edistäjänä. Missään kokeiluryhmässä ei oppimispäiväkirjan suoraan tähdennetty lisäneen yhteisöllisyyden tunnetta käyttäen kyseistä käsitettä. Kuitenkin ryhmissä esitetyt arviot oppimisen ja ryhmäopiskelun merkityksestä yhteiseen päiväkirjaan sitoutumisessa, yhteisymmärrykseen pyrkimisessä näkemysten eroissa päiväkirjaan kirjoittaessa ja luottamuksena päiväkirjaan opintoryhmän tiedonvälityksen paikkana kuvaavat yhteisöllisyyden tunnetta.

Kommenttikirjeisiin painottuvassa oppimaan ohjauksessa nousi esille ongelmia, joihin en ollut osannut varautua. Ensinnäkin, ryhmän reflektio kommentteistani ei välttämättä välittynyt takaisin minulle tukihenkilönä. Palautteen välittyminen myös tukihenkilölle on tärkeää, jotta hänellä säilyy käsitys opiskeluprosessin kokonaisuudesta. Se auttaa tukihenkilöä itseään myös kehittämään omaa kommentointitapaansa ryhmän toivomaan suuntaan. Toiseksi, joissakin palautteissa nousi esille ryhmän ymmärtämisen vaikeus kirjoittamistani kommentteista. Koska tuki toteutui jälkikäteen, ei kirjoituksen ymmärrystä ollut mahdollista välittömästi tarkistaa. Tällä hetkellä sähköpostin yleistyminen antaa nopean mahdollisuuden yhteydenpitoon, mutta sekään ei poista kokonaan ymmärtämisen ongelmia. Kirjoitus merkitsee aina jälkikäteistä toimintaa. Kolmanneksi tutkimus muistutti siitä, että päiväkirjaan kirjoitettu on aina vain osa tilanteen kuvausta. Ryhmän näkökulmasta joskus jäi viestittämättä jotain oleellista opintoryhmän käymistä keskusteluista, jolla oli vaikutusta kirjoittamaani kommenttikirjeeseen. Tätä en kuitenkaan voinut tietää, koska en ollut paikalla kuulemassa ja kokemassa keskustelua. Tämä liittyi muun muassa vuorovaikutusongelmiin ryhmän jäsenten välillä sekä opiskeluun liittyvien odotusten käsittelemättä jättämiseen ryhmässä, jotka häiritsivät oppimista ja joista oli viittauksia oppimispäiväkirjassa. Tällaisina opiskeluun liittyvien odotusten esimerkkitapauksina kuvasin luvussa 8.1 opiskeluaiheen valintaan, oppimistavoitteen määrittämiseen, oppimissuunnitelman toteutukseen sekä asiantuntijaan kytkeytyviä odotuksia. Tutkimuksen lähtökohtana oletin, että ryhmän ulkopuolinen ohjaaja ei ole samalla tavoin kiinni oppimista häiritsevissä tekijöissä kuin ryhmän jäsenet (Mezirow 1991d, 201). Ongelmaksi minulle tukihenkilönä muodostuikin se, että ollessani ryhmän ulkopuolella en havainnut oppimista häiritseviä olettamuksia riittävän ajoissa kyetäkseni nostamaan ne esille.

Mikäli tukihenkilön ohjausta ryhmäopiskelun tukemiseen toteutetaan päiväkirjan ja kommenttikirjeiden välityksellä siten, ettei tukihenkilö osallistuu tiiviisti kokoontumisiin, olisi vuorovaikutuksessa hyvä huomioida ainakin seuraavia asioita: 1) opintoryhmän ja tukihenkilön on hyvä sopia päiväkirjan ja kommenttikirjeen käyttötavasta ryhmässä, jotta myös tukihenkilö saa ohjauksensa kehittämistä varten palautetta ryhmältä, 2) kyetäkseen tarttumaan riittävän ajoissa oppimista häiritseviin tekijöihin, kuten opiskeluun liittyviin odotuksiin, on tärkeää, että ryhmä kirjoittaa päiväkirjaan oppimistavoitteensa ja -suunnitelmansa perusteluineen.

Tutkimus vahvisti aiempaa tutkimusta (Korhonen & Puro 1994) siitä, että vaikka ryhmät kykenevät opiskelemaan itseohjautuvasti, myös vapaan sivistystyön puolella tapahtuvassa omaehtoisessa opintoryhmäopiskelussa on tarve ryhmän ulkopuolisen tukeen. Ryhmäopiskelijoille itselleen ei näytä olevan merkityksellistä sillä, mistä apu tulee. Myös ammattiliiton tarjoama apua pidetään asiantuntevana ja luotettavana. Ryhmät arvioivat opiskelun päättyessä ulkopuolisen avun tarvetta ja nostivat tärkeäksi opiskeluun kannustamisen, oppisisällön ohjauksen sekä opiskelun arvioinnin. Ulkopuolinen henkilö koetaan opiskelun 'eteenpäinpotkijana', kannustajana, opiskelun helpottajana, oppimisen arvioijana ja ulkopuolisten ja oman ryhmän sisältä tulevan arvostuksen kasvattajana. Ulkopuolinen henkilö tuo siis uskottavuutta ja turvallisuutta opiskeluun. Tämän tutkimuksen viesti on se, että ulkopuolisen henkilön ei välttämättä tarvitse olla aiheen asiantuntija kyetäkseen kannustamaan rakentavaan kriittisyyteen. Häneltä ei myöskään edellytetä läsnäoloa jokaisessa kokoontumiskerrassa. Tätä ei edes pidetä suotavana, koska sen arvioidaan rajoittavan avointa ja tasaveroista keskustelua. Ryhmäopiskelun rikkautena nähdään juuri ryhmässä itsessään tapahtuva pohdinta ja järkeily.

Yhteenvedona voidaan todeta, että tukihenkilön mahdollisuus oppimaan ohjauksessa, kriittisyyteen kannustamisessa ja ryhmien jäsenten ennako-olettamusten esille nostamisessa opiskelun aikana riippuu oleellisesti tukihenkilön ja ryhmän välisestä yhteydenpidosta. Ryhmäpäiväkirjat tarjoavat ryhmän ulkopuoliselle tukihenkilölle mahdollisuuden kriittisyyden ja oppimisen kannustamiseen. Kun päiväkirjaan on kirjoitettu ryhmän jäsenten mielipiteitä, näkemyksiä, oletuksia tai perusteluja, saa tukihenkilö kuvan keskustelun luonteesta. Niiden avulla hän kykenee antamaan omia ehdotuksiaan oppimisprosessin etenemiseksi. Kommenttikirjeet voivat toimia tukemisen ja kriittisyyteen kannustamisen välineenä, mutta se edellyttää ryhmän yhteistä päiväkirjan ja kommenttikirjeen käsittelyä sekä viestin välittämistä siitä tukihenkilölle. Mutta mikäli yhteydenpito jää pelkän kirjeenvaihdon varaan, on vaarana, että ongelmat nousevat esille liian myöhäisessä vaiheessa. Tämän vuoksi opintoryhmän ja tukihenkilön tapaamiset säännöllisin väliajoin koko opiskelun ajan ovat välttämättömiä. Niillä varmistete-

taan ryhmän sisäinen sekä ryhmän ja tukihenkilön välinen yhteisymmärrys käydystä dialogista.

Tämän tutkimuksen lähtökohdissa korostin ryhmäopiskelua vapaan sivistystyön muotona, jonka peruspilareina ovat aktiiviseksi kansalaisyhteiskunnan jäseneksi kasvaminen ja sosiaalisen ja henkisen kasvun tukeminen, omaehtoisuus, opinnollisuus, laaja-alaisuus sekä moniarvoisuutta ja arvopohjaisuutta korostavaa itsesäätelyn vapaus. Tutkimuksen johtopäätöksenä voidaan todeta näiden periaatteiden ohjanneen myös ammattiliiton ohjaustukea omanehtoiseen ryhmäopiskeluun tässä kokeilussa. Ryhmien jäsenten oppimisen tasot ja merkitykset nostivat esille ryhmäopiskelun merkityksen sosiaalisessa ja henkisessä kasvussa samoin kuin opiskelijoiden osallistumisen aktivoitumisen työpaikan, joillakin myös ammattiyhdistyksen toimintaan. Vaikka ryhmien oppimisen tavoitteiden määrittely jäi joissakin ryhmissä väljäksi, ohjasi ryhmien opiskeluaiheen valintaa pääsääntöisesti opinnollisuus. Aiheiden ja oppimisen moninaisuus kuvasi opiskelun laaja-alaisuutta. Tukihenkilötoiminnassani korostin ryhmän omaa valintaa riippumatta siitä, minkälaisia ehdotuksia ryhmälle teinkään opiskelun ja oppimisen etenemiseksi. Voidaan jopa sanoa, että opintoryhmän omaehtoisuus jätti taka-alalle viidennen, arvopohjaisuutta korostavan itsesäätelyn vapauden peruspilarin, vaikka juuri se antaa ammattiliitolle oikeutuksen osoittaa tukihenkilötukea rahoittamaansa ryhmäopiskeluun.

9.3 Tutkimuksen arviointi

Laadullisen tutkimuksen arvioinnin näkökulmina ovat yleisesti tutkimusaineiston, tutkimusprosessin, analyysin ja raportin luotettavuus. Luotettavuutta voidaan tarkastella erilaisista näkökulmista. Mäkelä (1990, 53) nostaa esille aineistojen yhteiskunnallisen merkittävyyden ja riittävyyden, analyysin kattavuuden sekä tutkimuksen arvioitavuuden ja toistettavuuden. Tosin Carr ja Kemmis (1986, 183) toteavat, että toimintatutkimukselle luonteenomainen tutkijan subjektiivinen rooli johtaa siihen, että tutkimuksen tuloksena syntynyttä tietoa ei voi ymmärtää objektiivisena kuvana todellisuudesta, mikä on samanlainen riippumatta tarkastelijasta, ja mikä voidaan uusina täysin samanlaisena myöhemmin. Todellisuus on ihmiselle läsnä jostain tietystä näkökulmasta käsin. Tällöin dualistisuus tiedon subjektin ja objektin välillä häviää. Tutkimuksessa muodostunut tieto on kontekstuaalista riippuen tutkimustilanteesta ja ajasta sekä tutkijan ja tutkimuskohteen välisestä suhteesta (Huttunen et al. 1999, 114).

Eskola ja Suoranta (2000, 211–212) korostavat tutkimuksen uskottavuutta, siirrettävyyttä, varmuutta ja vahvistuvuutta. Reason ja Broabury (2001, 448–450) nostavat toimintatutkimuksen laadun ja validiteetin kriteereiksi 1) tutkimuksen kyvyn kehittää osallisuuden käytäntöjä, 2) sen, missä määrin tutkimusta ohjaa käytännöllisten tulosten reflektio, 3) tietämisen laajentumisen tavat, 4) tutkimuksen tarkoituksen ja arvon sekä 5) tutkimuksen vaikutuksen tulevaisuuteen. Alasuutari (1993, 209–210) puolestaan muistuttaa tutkimuksen suhteuttamisesta eli siitä, missä suhteessa tutkija arvioi tai väittää tutkimuksensa valottavan muutakin kuin analysoimiaan tapauksia.

Yhteiskunnallista merkittävyyttä tälle tutkimukselle antaa se, että ammatti-liiton tukemaa omaehtoista ammatillista ryhmäopiskelua, oppimista ryhmässä ja oppimisen tukea ei ole Suomessa tutkittu ennen. Aikaisemmin ei ole myöskään tutkittua tietoa ryhmäoppimispäiväkirjan soveltamisesta opintoryhmissä. Tutkimusanalyysin kattavuuden arvioinnissa olen varovainen. Kriittisyyteen kannustamista analysoin ryhmien oppimispäiväkirjoista ilmenneen kriittisyyden sekä oppimisen tasojen kautta. Oma toimintatapani kriittisyyteen kannustamiseen perustui transformatiiviseen oppimiseen. Toimintatapani kuvasin mielestäni riittävästi, mutta esimerkiksi kommenttikirjeitteni sisältöjä en arvioinut. Tässä tein tietoisien rajauksen, koska halusin keskittyä siihen, miten kriittisyys ilmenee oppimisessa. Tutkimuksen toistettavuuskin on mahdollista, koska opintoryhmät ovat edelleen oleellinen osa liiton omaa koulutustoimintaa. Ryhmäoppimispäiväkirja sekä dialogin ulottuminen työpaikoille osoittavat tutkimuksen kyvystä kehittää osallisuuden käytäntöjä.

Grönfors (1982, 37, 173–179, 185–1978) pitää toimintatutkimuksen arvioitavuuden osoittamisessa tärkeänä sitä, että kuvataan mahdollisimman tarkkaan tutkimuksen kulku. Tämä tarkoittaa sekä tutkijan ajatuskulkua ja tehtyjä valintoja että tutkimuksen toteutuksen kulkua. Tällöin tutkimuksen lukija kykenee itsenäisesti arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta ja uskottavuutta. Aineistoa tulisi esittää yksityiskohtaisesti ja varmistaen sen, että lukija voi lukemansa perusteella kuvitella koko aineiston olevan silmiensä edessä, vaikka hän itse ei näe sitä konkreettisesti. Tutkimuksen arvioitavuuden edistämiseksi olen käyttänyt mahdollisimman paljon opiskelijoiden omaa puhetta sitaatein ja analysoinut aineistoa eri näkökulmista. Pelkät sitaatit tutkimukseen osallistuneiden puheesta eivät kerro analyysin onnistuneisuudesta ilman niiden tarkempaa tulkintaa. Tulkinta on tutkijan tehtävä. Tärkeää on myös sen arviointi, ovatko tutkimuksen teoreettiset ja käsitteelliset määritteet loogisessa suhteessa toisiinsa (sisäinen validiteetti) samoin kuin, mikä on empiirisen aineiston ja johtopäätösten suhde toisiinsa (ulkoisen validiteetti). Luotettavuuden ja uskottavuuden arviointi jää silloin lukijan itsensä päätettäväksi. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 129–130, 161–168.)

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan kritisoida (ks. Mäkelä 1990) siitä, että olen nostanut esille yksittäisiä kokemuksia, tuntemuksia ja näkökulmia tutkimusmateriaalista. Olen tehnyt tämän tietoisesti, mutta en siten, että olisin pelkästään niillä selittänyt tai perustellut tulkintojani. Se olisi vienyt tutkimukselta luotettavuutta. Silti en ole hakenut tutkimuksellani yleistettävyyttä, vaan olen pyrkinyt kuvaamaan sitä, voiko opintoryhmätoiminta kannustaa kriittisyyteen, voiko sen avulla valmistautua kohtaamaan muutoksia ja minkälaisia vaikutuksia sillä on ryhmän jäsenille itselleen, työyhteisöön ja ammattiliiton edunvalvontaan. Voidaan tietenkin kysyä, ovatko esimerkkini olleet tarkoitushakuisia? Varmaan näin voidaan sanoa, mutta ollakseni rehellinen aineistolle, olen nostanut siitä esille myös niitä ongelmia ja kipupisteitä, joissa oppiminen tai sen tavoite ei ole toteutunut tavoitteen mukaisella tavalla.

Niiniluoto (1991, 47–49) määrittelee tutkijan keskeisiksi eettisiksi periaatteiksi rehellisyyden, reiluuden muita tutkijoita kohtaan sekä sen, ettei tutkittavalle tuoteta vahinkoa tai kärsimystä. Rehellisyyteen kuuluu muun muassa se, ettei tutkija tahallisesti vääristä tuloksiaan missään tutkimuksen vaiheessa. Reiluus samoin kuin rehellisyys ilmenevät muun muassa siinä, ettei muiden tutkijoiden tutkimuksia ja ajatuksia esitetä omina. Osoittaakseni tutkimuksen luotettavuutta ja toimiakseni mahdollisimman rehellisesti olen pyrkinyt kuvaamaan sekä koko tutkimusprosessia että aineiston jäsentämisen ja analyysin, oman ajattelutapani etenemistä mahdollisimman tarkasti.

Käyttämäni tutkimusmenetelmät ja analyysitavat eivät ole toimineet ongelmitta. Oppimispäiväkirjojen tyypittelyn hankaluudeksi osoittautui se, että tyypittely kuvaa yhtä oppimispäiväkirjaa irrallisena kokonaisuudesta, eikä opintoryhmän koko oppimisprosessia. Vaikka oppimispäiväkirjojen tyypittely erotteli erilaista kriittistä ajattelua, ei se ilmentänyt sitä, missä määrin kriittisyys kehittyi ryhmäopiskelun myötä ja/tai tukihenkilön kannustamana. Tämä johtui myös siitä, että päiväkirjaa kirjoitettiin vuorotellen. Yhtenä ongelmana oppimaan kannustamisessa oli se, että opiskeluprosessin aikana minun oli hankala arvioida, minkälaisia vaikutuksia omalla toiminnallani oli opintoryhmän opiskeluun. Kommenttikirjeissäni saatoin antaa ehdotuksia tai kirjoittaa pohdiskelujani, miten opiskelussa voisi edetä tai minkälaisia asioita päiväkirjassa kannattaisi pohtia. Oppimispäiväkirjoista ei kuitenkaan kyennyt seuraamaan, miten kommenttikirjeiden ehdotukset ja kysymykset otettiin vastaan. Tämän vuoksi tukihenkilön merkityksen arviointi pohjautuu siihen, miten opintoryhmät sen kokivat.

Tutkijan roolin kannalta saattaa herättää epäilystä se, että tutkimuksen ajan olin kolmessa erilaisessa roolissa suhteessa tutkimuskohteeseen. Olin tutkimuksen tekijä, kokeilun tulosten, raportin ja johtopäätösten kirjoittaja. Jokaisessa roolissa on mahdollisuus nähdä oma intressinsä. Olin tutkimusaineiston hankintavaiheessa eli ryhmäopiskelun käynnistyessä ammattiliiton koulutussuunnittelija,

jonka tehtävänä oli liiton koulutustoiminnan kehittäminen. Koska KTV:ssä opintokerhotoiminta ei kuulunut vastuulleni, en pidä ongelmallisena roolien osittaista päällekkäisyyttä tutkijana ja tutkittavana. Itse kokeilussa toimin opintoryhmien tukihenkilönä. Tällöin olin toimintatutkijana aktiivinen toimija, ja siten itse toiminnan eli opiskelutapahtuman suuntaan vaikuttava tekijä. Nyt olen tutkija ja tehtäväni on kyetä arvioimaan kriittisesti myös omaa toimintaani. Kokeilun arvioinnissa kokosin opiskelijoiden arviointeja toiminnastani tukihenkilönä. Niitä olen käsitellyt tutkimuksessa. Tässä tutkimusvaiheessa olen pyrkinyt olemaan avoin myös omalle toiminnalleni. Näissä onnistuminen jää lukijan arvioitavaksi.

Tamminen (1993, 93) korostaa, että tutkijan pitää pyrkiä tavoittamaan sisältä päin kohteen todellisuutta tulemalla kohteen kaltaiseksi, mutta säilyttämällä oma alkuperäinen identiteettinsä. Päällekkäiset roolini asettivat entistä suurempia vaatimuksia toimintani läpinäkyvyydelle. Samalla se vahvisti toimintatutkimuksen pitämistä samanaikaisesti myös oppimisprosessina: sain mahdollisuuden kehittää jo tutkimuksen aikana liiton koulutustoimintaa. Lisäksi kokeilusta lähtien tukihenkilötoiminta on vakiinnuttanut asemansa liiton opintokerhojen tuen muotona, tosin hiukan erisisältöisenä ja erinimisenä.

9.4 Jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksen tekeminen muistuttaa metsässä kulkemista: mitä syvemmälle metsään pääsee, sitä enemmän uusia polkuja sieltä löytää. Jos ei ole tarkkana ja tiukkana itsensä kanssa, jää helposti metsään samoilemaan aina vain uusilla poluilla, kunnes on eksyksissä.

Tämä tutkimus nosti esiin useita mielenkiintoisia tutkimisen arvoisia polkuja. Erityisen tärkeää olisi perehtyä tarkemmin kolmeen aiheeseen. Ensinnäkin, jatkotutkimusta edellyttävät esittämäni kysymykset ammattiliiton tukeman ryhmäopiskelun vaikutuksesta ay-identiteetin kehittymiseen: minkälaisin keinoin voidaan edistää sitä, että liiton tukema ryhmäopiskelu välittömän yhteistoiminnan lisäksi löytäisi yhteyden myös paikalliseen ay-toimintaan silloin, kun se voisi hyödyttää opiskelun tavoitteiden toteutumista. Toiseksi, tutkimus jätti avoimeksi omaehtoisten opintoryhmien ja esimiehen ja työyhteisön välisen siteen: minkälaisin edellytyksin työnantaja voisi hyödyntää käytäntöyhteisöjen, kuten omaehtoisten opintoryhmien toimintaa osana organisaation kehittämistä. Kolmanneksi oppimispäiväkirjojen kirjoittamisen vaikeudet nostavat kysymyksen siitä, voisiko ammattiliitolla olla jokin rooli aikuisten luku- ja kirjoitustaidon kehittämisessä ja ylläpitämisessä.

LÄHTEET

- Aaltonen, T., Lehtonen, J., Havuaho, O., Rossi, I., Kannisto, E., Immonen, S., Mänttari, R., Westerlund, U., Pohjonen, T., Varjus, V., Tapola, E., Kuula, P., Rönkkö, P., Virtanen, M., Norrmén, S., Saastamoinen, K. 1985. KTV toimintakertomus 1984.
- Aikuiskoulutusneuvosto 15.12.1993. Aikuiskoulutuksen lähiajan toimintaohjelma. Moniste.
- Aitamurto, A. 1987. Seminaarin avaus. Palkansaajajärjestöjen aikuiskoulutusseminaari Siikaranta-opistossa 27.–28.8.1987. SAK, TVH, AKAVA, STTK. Seminaarimuis-tio.
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1998. Kriittinen näkemys itseohjautuvuudesta. Systemaattinen analyysi Jack Mezirowin itseohjautuvuuskäsityksistä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 157. Helsinki.
- Alanen, A. 1969. Edistävä ja viihdyttävä opintokerhotoiminta. Tampereen yliopisto A:29. Tampere.
- Alanen, A. 1970. Vapaus ja sidonnaisuus vapaassa sivistystyössä. Teoksessa Karjalainen, E. (toim.) Vapaan sivistystyön tavoitteet. Helsinki: Oy Weilin + Göös, 132–154.
- Alanen, A. 1981. Elinikäisen kasvatuksen käsite. Teoksessa Alanen, A. & Sihvonen, J. (toim.) Elinikäinen kasvatus. Porvoo: WSOY.
- Alanen, A. 1986. Sivistysjärjestöjen tehtäväkuvan muuttuminen. Tampereen yliopisto. Aikuis- ja nuorisokasvatuksen laitoksen julkaisuja 23/1986. Tampere.
- Alsterdahl, L. 1999. Det Tredje ögat. Om yrkeskunnande i vård och omsorg. Svenska Kommunalarbetsförbundet. Stockholm: Bäckström Förlag.
- Alasoini, T. 1994. Tehdas laboratoriona. Työ, kulttuuri ja teknologia – tutkimusprojektin väliraportti. Tampereen yliopisto. Työelämän tutkimuskeskus. Tampere.
- Alasoini, T. 1998. Kohti huipputiimejä – tuotantotyön organisaatiomallit murroksessa. Aikuiskasvatus 2/1998, 98–103.
- Alasoini, T. 2001. Käsiteohjautuva muutos suomalaisilla työpaikoilla. Uusi operatiivinen ja organisatorisen kehittämisen malli? Hallinnon tutkimus 1/2001, 41–55.
- Alasuutari, P. 1984. Onko merkitysten tutkiminen uussubjektivismia? Teoksessa Alasuutari, P. (toim.) Keskustelua laadullisesta sosiaalitutkimuksesta. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Sarja C 28/1984. Tampereen yliopiston jäljennepalvelu, 313–336.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alkio, O. 1992. Vapaan sivistystyön näkymät laman oloissa ja sen jälkeen. Aikuiskasvatus 1/92, 33–37.
- Ammatillisen koulutuksen haasteet ja KTV, ei painov. Kunnallisten työntekijäin ja viranhaltijain liitto. Moniste.
- Ammattitutkintoasetus 29.4.1994. 308/1994.

- Ammattitutkintolaki 29.4.1994. 306/1994.
- Anderson, J. 1993. Journal Writing: The promise and the reality. *Journal of Reading* 36 (4), 304–309.
- Andersson, B. 1997. Kuntaorganisaatioiden työmarkkinajärjestelmä ja henkilöstövoimavarojen johtaminen. Teoksessa Alasoini, T., Kyllönen, M. & Kasvio, A. (toim.) *Työelämän innovaatiot – välinen kilpailukyvyyn, hyvinvoinnin ja työllisyyden edistämiseen. Raportteja 2. Kansallisen työelämän kehittämisohjelma*. Helsinki: Oy Edita Ab, 28–33.
- Andersson, E., Laginder, A-M., Larsson, S., Sundgren, G. 1996. Cirkelsamhället. Studie-cirklars betydelser för individ och lokalsamhälle. Statens offentliga utredningar 1996:47. Utbildningsdepartementet. Stockholm.
- Andersson, E. 2001. Cirkeldarskapet. En intervju- och enkätstudie med cirkelledare. Stockholm: Folkbildningsrådet.
- Anson, C.M. & Beach, R. 1995. *Journals in the Classroom: Writing to Learn*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) *Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja*. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 251–296.
- Argyris, C. & Schön, D.A. 1978. *Organizational Learning*. Reading: Addison-Wesley.
- Asetus koulutustoimikunnista 1992. 12.6.1992/ 512.
- Asetus opintokeskusten valtionavusta 1975. 21.11.1975/887.
- Asetus sosiaalihuollon kelpoisuuksista 1992. 21.8.1992/804.
- Asetus vapaasta sivistystyöstä 1998. 6.11.1998/805.
- Atkinson, J. 1987. Flexibility or fragmentation? The United Kingdom labour market in the eighties. *Labour and Society* 1987.12.1, 87–105.
- Ay-koulutus 2005 -työryhmän loppuraportti 28.2.1995. Suomen Ammattiliittojen Keskusjärjestö.
- Bamberger, P., Kluger, A.N. & Suchard, R. 1999. A meta-analysis of union commitment antecedents and consequences. *Academy of Management Journal* 42, 304–318.
- Baron, J.B. 1987. Evaluating Thinking Skills in the Classroom. Teoksessa Baron J.B. & Stenberg R.J. *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. New York: W.H. Freeman and Company, 221–247.
- Barrows, H.S. 1988. *The tutorial process*. Springfield: Southern Illinois University School of Medicine.
- Beattie, M. 1994. Irti läheisriippuvuudesta: miten lopetan muiden holhoamisen ja alan huolehtia itsestäni. Suom. Pirjo Latvala. Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY.
- Beinum, H., van der Vlist, R. & Faucheux, C. 1993. Reflections on the Epigenetic Significance of Action Research. Paper for the 3rd European Action Research Conference in Helsinki on 23–25. August 1993.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1991. Literate expertise. Teoksessa Ericsson, K. A. and Smith, J. (eds.) *Toward a General Theory of Expertise. Prospects and limits*. Cambridge University Press.

- Berndtson, T. 2002. Tietotekniikka työssä, mutta kenen ehdoilla? Kysely vähän työssään tietokonetta käyttäville KTV:läisille ammattiryhmille. Työelämän kehittämissosasto B1/2002. Helsinki: Kunta-alan ammattiliitto KTV.
- Blom, R., Melin, H. & Pyöriä, P. 2001. Tietotyö ja työelämän muutos. Palkkatyön arki tietoyhteiskunnassa. Tampere: Tammer-Paino.
- Blomqvist, I., Koskinen, R., Niemi, H. & Simpanen, M. 1997. Aikuisopiskelu Suomessa. Aikuiskoulutustutkimus 1995. Koulutus 1997/4. Helsinki: Tilastokeskus.
- Blomqvist, I., Ruuskanen, T., Niemi, H. & Nyysönen, E. 2002. Osallistuminen aikuiskoulutukseen. Aikuiskoulutustutkimus 2000. Koulutus 2002:5. Helsinki: Tilastokeskus.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 1982. Qualitative research for education: an Introduction to Theory and Methods. Boston: Allyn and Bacon.
- Boud, D.J., Keogh, R. & Walker, D. 1985. What is Reflection in Learning. Teoksessa Boud, D.J., Keogh, R. & Walker, D. (eds.) Reflection: turning Experience into Learning. London: Kogan Page.
- Bourdieu, P. 1977. Cultural reproduction and Social Reproduction. Teoksessa Karabel-Halsey, Power and Ideology in Education, 487–511.
- Britton, J. 1975. The development of writing abilities. London: Macmillan Education.
- Broms, H. & Paavola, V. 1991. Tarokkijohtaminen. Organisaatioiden ikuinen käsikirja. WS.
- Brookfield, S.D. 1987. Developing Critical Thinkers. Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bruner, J.S. 1966. Towards a theory of instruction. Cambridge, MA: the Belknap Press of Harvard University.
- Candy, P.C. 1991. Self-direction for Lifelong Learning. A Comprehensive Guide to Theory and Practice. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. Becoming critical. Education, knowledge and action research. London and Philadelphia: The Falmer Press.
- Castren, Z. 1929. Valtio ja vapaa kansansivistystyö. Kansanvalistus (14 vsk) ja kirjastolehti (22 vsk), n:ot 5–6.
- Chené, A. 1983. The Concept of Autonomy in Adult Education: A Philosophical Discussion. Adult Education Quarterly 34 (1), 38–47.
- Clennell, S., Peters, J. & Sewart, D. 1988. Teaching for the Open University. Teoksessa Sewart, D., Keegan, D. & Holmberg, B. (eds.) Distance Education, international perspectives. London, New York: Routledge, 324–338.
- Commander, N.E. & Smith, B.D. 1996. Learning logs: A tool for cognitive monitoring. Journal of Adolescent & Adult Literacy 39 (6), 446–453.
- Cunningham, P. 1992. From Freire to feminism: the north American experience with critical pedagogy. Adult Education Quarterly (35) 3, 152–159.
- Delors, J., Al Mufti, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padron Quera, M., Savane, M-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Won Suhr, M. & Nuazhao, Z. 1996. Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for Twenty-first Century. Paris: UNESCO.

- Dewey, J. 1929. *The quest for certainty*. Boston: D.C.Heath & Co.
- Dewey, J. 1933. *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to educative process*. Boston, Mass: Heath.
- Dewey, J. 1938. *Experience and Education*. New York: Macmillan Publishing.
- Dilschmann, A. & Berg, H. 1996 *Nya former för lärande: parallella strukturer*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Docherty, P. 1996. *Lärariket – vägar och värval i en lärande organisation*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Dijk, T.A. Van. 1980. Story comprehension: an introduction. *Poetics* 9:1–3, 1–21.
- Eisner, E. 1991. *Enlightened eye. Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan
- Elbow, P. & Clarke, J. 1987. *Desert Island Discourse: The Benefits of Ignoring Audience*. Teoksessa Fulwiler, T. (ed.) *The Journal Book*. Portsmouth, NH. Heinemann: Boynton/Cook publishers, 19–32.
- Elden, M. 1979. *Three Generations of Work- Democracy Experiments in Norway*. Leiden: Martinus Nijhoff.
- Elliot, J. 1987. Teachers as researchers. Teoksessa Dunkin, M.J. (ed) *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford: Pergamon Press, 162–164.
- Elliot, J. 1991. *Action research for educational change*. Great Britain: Biddles Ltd.
- Emig, J. 1977. Writing as a mode of learning. *CCC*, 28, 122–128.
- En perspektivrig uddannelsespolitik. 1991. NFS debatplæg Uddannelsespolitisk seminar august 1991.
- Engeström, Y. 1983. Ammattiyhdistyskoulutuksen vaikutus työläisten tietoisuuteen ja toimintakykyyn -tutkimushankkeen päällinjat. Teoksessa Engeström, Y. (toim.) *Automaatio – ammattitaito – tietoisuuden kehitys*, Raportti Kiljavalla 28.–29.8.1982 pidetystä seminaarista. SAK:n Ammattiyhdistysopiston julkaisusarja n:o 1. Kiljava.
- Engeström, Y. 1987. *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to development research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. 1995. *Kehittävä toimintatutkimus. Perusteita, tuloksia ja haasteita*. Hallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Ennakoiva edunvalvonta. 1987. *Toiminta työpaikan muutostilanteessa*. Metallityöväen Liitto. Joensuu: Koliprint.
- Erkkilä, M. 1995. Tietoa, toimintaa, turvallisuutta. SAK:n liittojen jäsentutkimus 1995. Helsinki: Suomen Ammattiliittojen Keskusjärjestö SAK ry.
- Eskola, J. 1995. Mahdollisuus, muoti vai suoranainen välttämättömyys? Johdatusta mikroavusteiseen kvalitatiivisen aineiston analyysiin. Teoksessa Eskola, J. (toim.) *Maa kutsuu? Kokemuksia kvalitatiivisten aineistojen mikroavusteisesta analyysistä*. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 9. Katsauksia ja puheenvuoroja. Aikuiskasvatuksen ja jatkuvan koulutuksen julkaisuja 3. Rovaniemi, 5–20.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, M. & Jauhiainen, R. 1994. *Ryhmäilmiö*. Jyväskylä: WSOY.
- Eteläpelto, A. 1992. *Tulevaisuuden asiantuntijuuden kehittäminen*. Teoksessa Ekola, J. (toim.) *Johdatus ammattikorkeakoulupedagogiikkaan*. Juva: WSOY.

- Freire, P. 1972. *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Freire, P. 1985. *The politics of education. Culture, power and liberation*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers.
- Fosnot, C. 1989. *Enquiring Teachers, Enquiring learners. A Constructivist Approach for Teaching*. Teachers College Press. New York: Columbia University.
- Fulwiler, T. (ed.) 1987. *The Journal Book*. Portsmouth, NH. Heinemann: Boynton/Cook publishers.
- Garman, N.B. 1995. The Schizophrenic rhetoric of school reform and the effects on teacher development. Teoksessa: Smyth, J. (ed.) *Critical discourses on teacher development*.
- Glaser, R. 1991. The maturing of the relationship between the science of learning and cognition at educational practice. *Learning and Instruction*. Vol. 1. 129–144.
- Graybeal, J. 1987. *The Team Journal*. Teoksessa Fulwiler, T. (ed.) *The Journal Book*. Portsmouth, NH. Heinemann: Boynton/Cook publishers.
- Grown, G. 1991. The Staged self-directed learning model. Teoksessa Long, H.B. and Associates. *Self-directed learning: consensus & conflict*, Oklahoma, 199–226.
- Growth, Competitiveness, Employment. The challenges and ways forward into the 21st century. White Paper. Commission of the European Communities. COM (93) 700 final – Brussels, 5 December 1993. Moniste.
- Grönfors, C. 1987. Hyvään palveluun. Palvelun kehittäminen julkishallinnossa. Valtionhallinnon kehittämiskeskus, Suomen Kaupunkiliitto, Suomen Kunnallislitto. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Porvoo: WSOY.
- Gustavsen, B. 1992. *Dialogue and Development. Social science for social action: toward organizational renewal*. Volume 1. The Swedish Center for Working Life, Stockholm. Assen: Van Gorcum & Comp.
- Gustavsson, B. 1991. *Bildningens väg. Tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880–1930*. Helsingborg: Wahlström & Widstrand.
- Habermas, J. 1979. *Erkenntnis und Interesse*. 5. Aufl. Frankfurt am Main.
- Hakanen, J. (toim.) 1995. *Tutor-toiminnan opas*. Helsinki: TSL-opintokeskus.
- Hall, B.L. 2001. I Wish This Were a Poem of Practices of Participatory Research. Teoksessa Reason, P. & Broabury, H. (eds.) *Handbook of Action Research. Participative Inquiry & Practice*. Trowbridge, Wiltshire: The Cromwell Press Ltd, 179–188.
- Hallituksen esitys ammatillisen lisäkoulutuksen rahoituksesta. HE 186/1996.
- Hallituksen esitys Eduskunnalle ammattitutkintoja koskevaksi lainsäädännöksi. HE 286/1993 vp.
- Hallituksen esitys opintokeskuslaiksi. HE 119/1993 vp <www.finlex/hallituksen/esitykset/HE_119.1993.htm. 2.3.2005.>
- Hallituksen esitys laiksi sosiaalihuoltolain muuttamisesta. HE 168/2004 vp
- Hallituksen koulutuspoliittinen selonteko eduskunnalle 22.5.1990.
- Hallitusohjelma. 1982. Pääministeri Sorsan III hallitusohjelma 19.2.1982.
- Hallitusohjelma. 1983. Pääministeri Sorsan IV hallitusohjelma 11.5.1983.
- Hallitusohjelma. 1987. Pääministeri Holkerin hallitusohjelma 1987.

- Hallitusohjelma. 1991. Pääministeri Ahon hallitusohjelma 26.4.1991.
- Hallitusohjelma. 1995. Pääministeri Lipposen hallitusohjelma 13.4.1995
- Happonen, M. & Nätti, J. 2000. Palkansaajien kokema työn epävarmuus ja epävarmuuden realisoituminen työttömyytenä. Teoksessa Lehto, A-M. & Järnefelt, N. (toim.) Jaksaa ja joutaa. Artikkeleita työolotutkimuksesta. Tutkimuksia 230. Helsinki: Tilastokeskus, 67–86.
- Hart, E. & Bond, M. 1995. Action research for health and social care: a guide to practice. Buckingham: Open University Press.
- Harva, U. 1944. Kasvuympäristön merkitys. Vapaa kansansivistystyö III. Kasvatusopillisen yhdistyksen vuosikirja 1944. Tampereen työväen kirjapaino.
- Harva, U. 1980. Aikuiskasvattajan arvofilosofia. Teoksessa Aikuiskasvattaja. Vapaan sivistystyön XXIV vuosikirja. Juva: WSOY.
- Heikkinen, H.L.T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa Heikkinen, H.T.L., Huttunen, R. & Moilanen, P. Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena kustannus, 25–62.
- Helsingin sairaanhoito-opisto säästää koulupäiviä vähentämällä. Helsingin Sanomat 19.10.1992.
- Henkilöstökoulutus 1982–1987.1989. Koulutus ja tutkimus 1989: 18. Tilastokeskus.
- Henkilöstökoulutukseen osallistuneet. 2002. Tilastokeskus henkilöstökoulutustilasto 1995-2000. Huhtikuu 2002.
- Henkilöstömäärän kehitys [www-dokumentti]. <http://www.kuntatyönantaja.fi/tilastot/henkilöstömäärän_kehitys>. 25.10.02.
- Henriksson, L. 1998. Naisten terveystyö ja ammatillistumisen politiikka. Tampereen yliopisto. terveystieteen laitos. Tutkimuksia 88. Stakes. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Heron, J. 1989. The Facilitators' Handbook. Kogan Page.
- Hiironniemi, S. & Lehtonen, J. 1989. Kunta kuntoon omin voimin. Suomen Kunnallisliitto ja Suomen Kaupunkiliitto. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Kirjayhtymä.
- Hiukkamäki, A. & Vähämaa, K. 1997. Lähihoitajaopiskelijoiden itsearviointin kehittäminen oppimispäiväkirjojen avulla. Teoksessa Tarkiainen, A. & Vuorinen, R. (toim.) Työyhteisö oppimassa – laadun arviointia projektityöskentelynä. Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun selvityksiä ja puheenvuoroja 10. Jyväskylä, 98–110.
- Holmberg, B. 1995. Theory and Practice of Distance Education. London and New York: Routledge.
- Holmstrand, L., Olsson, A.-C., Ekstav, C. 1995. Lärande på Länsförsäkringar. Forskningscirklar som stöd i en lärandeprocess. Uppsala universitet pedagogiska institutionen. Augusti 1995. Moniste.
- Hopsu, L. 1990. Kehittävän työnohjauksen vaikutus siivoustyön kuormittavuuteen. Julkaisussa Anttonen, M. (toim.) Varhaiskuntoutus 1990. Oulu: Suomen Teollisuuslääketieteen yhdistys, Pohjois-Suomen alaosasto.
- Houle, C.O. 1984. Patterns of Learning. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

<http://www.tilastokeskus.fi/tk/tt/luokitukset/index_henkilo_keh.html>

- Huttunen, R., Kakkori, L. & Heikkinen, H.L.T. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa Heikkinen H.T.L., Huttunen, R. & Moilanen, P. Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena kustannus, 111–136.
- Huuhtanen, P. 1994. Muutoksen hallinta – esimerkkialueena tietotekniikka. Teoksessa J. Kuusinen, J., Heikkinen, E., Huuhtanen, P., Ilmarinen, J., Kirjonen, J., Ruoppila, I., Vaherva, T., Mustapää, O. & Rautoja, S. (toim.) Ikääntyminen ja työ. Työterveyslaitos. Helsinki: WSOY, 402–408.
- Hänninen, V. 1996. Tarinallisuus ja terveystutkimus. Julkaisussa Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti Vol.33, 2/1996, 109–118.
- Härnsten, G. 1994. The Research Circle. Building Knowledge on Equal Terms. The Swedish Trade Union Confederation. Stockholm.
- Ilmonen, K. 1993. Ay-liikkeen vaihtoehdot 1990-luvun Suomessa. Teoksessa Ilmonen, K. (toim.) Kestävyyskoe. Tampere: Vastapaino.
- Ilmonen, K., Jokivuori, P., Liikanen, H., Kevätsalo, K. & Juuti, P. 1998. Luottamuksesta kiinni. Ammattiyhdistysliike ja työorganisaation suorituskyky. SoPhi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Ilmonen, K. & Kevätsalo, K. 1995. Ay-liikkeen vaikeat valinnat, Sosiologinen näkökulma ammatilliseen järjestäytymiseen Suomessa. Tutkimuksia 59. Helsinki: Palkansaajien tutkimuslaitos.
- Isonikkilä, K. 1996. Tutorointi monimuoto-opetuksessa. Teoksessa Viitala, T. (toim.) Kasvatustieteen approbaturin monimuoto-opetuskokeilu Oulun avoimessa yliopistossa. Kokeilumallin kehittäminen ja sen arviointi opiskelijoiden, opettajien ja tutoreiden näkökulmasta. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 67/1996. Oulun yliopisto: Monistus- ja kuvakeskus, 89–105.
- Jaku-Sihvonen, R. 1995. Esipuhe. Teoksessa Lakio, L. & Lehtinen, E. (toim.) Aikuisen oppimisen ohjausta oppimassa. Raportti Jyväskylän, Varkauden ja Savonlinnan seudun aikuisoppilaitosten ohjaukokeiluista vuosina 1991–1993. Helsinki: Opetushallitus.
- Jarvis, P. 1987. Adult Learning in the Social Context. London: Routledge.
- Jarvis, P. 1994. Elinikäinen oppiminen ja kokemus. Teoksessa Elinikäinen oppiminen. Vapaa sivistystyön 35. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy, 143–158.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Juva: WSOY.
- Johannessen, K.S. 1988. Tankar om tyst kunskap. Dialoger nr 6, 13–28.
- Jokivuori, P. 2002. Sitoutuminen työorganisaatioon ja ammattijärjestöön – Kilpailevia vai täydentäviä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research no 206. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä University Printing House.
- Juhela, A. 1993. Henkilöstökoulutuksen ristivedot. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos. Sivulaudatur-tutkielma.
- Julkunen, R. 1987a. Työelämän muutos ja aikuiskoulutus. Aikuiskasvatus 7, nro 3, 100–105.
- Julkunen, R. 1987b. Työprosessi ja pitkät aallot, Työn uusien organisaatiomuotojen synty ja yleistyminen, Sosiaalipoliittisen yhdistyksen tutkimuksia 47. Tampere.

- Järjestöllisen sivistystyön toimikunta. 1982. Toimikunnan väliraportti ja jatkotyöskentelyä koskeva esitys. Opetusministeriö.
- Järvinen, P. & Nummi, M. 1992. Opinto-ohjauksellinen toiminta työelämässä. Raportissa Lakio, L. (toim.) Aikuisopiskelija ja ohjaus. Opetushallitus. Aikuiskoulutuksen linja. Seminaariraportti 10.–11.2.1992.
- Jäsenyhdistyksen alaosaston säännöt. 1991. Kunta-alan ammattiliitto KTV ry.
- Jääskeläinen, P. 2000. Tiedolla ja taidolla kansalaisten tietoyhteiskuntaan. Eläketurvakeskuksen julkaisuja. Helsinki: Eläketurvakeskus.
- Kafai, Y. & Resnick, M. (eds.) 1996. *Constructions in Practice. Designing, thinking and learning in a digital world.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. *Kasvatus* 5/99, 427–435.
- Kaivo-Oja, J. & Kuusi, O. 1999. Arvioita ja analyysejä tietoyhteiskunnan työmarkkinoiden kehityspiirteistä Suomessa. Työelämän kehitystrendit ja osaamisklusteriajattelun kehittäminen ennakoitavissa Euroopan sosiaalirahasto. Tavoite 4 ohjelma. Työelämän tutkimuskeskus. Tampereen yliopisto.
- Kalliola, S. 1994. Johdon ja henkilöstön yhteistoimintavaroitukset ja kehittämismahdollisuudet. Teoksessa Kasvio, A., Nakari, R., Kalliola, S., Kuula, A., Pesonen, I., Rajakaltio, H., Syvänen, S. Uudistumisen voimavarat. Tutkimus kunnallisen palvelutuotannon tuloksellisuuden ja työelämän laadun kehittämisestä. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Sarja T-julkaisu 14/1994, 215–276.
- Kalliola, S. 1996. Lewiniläinen ryhmäpäätös kunnallishallinnon työyhteisöissä. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Sarja T-julkaisu 15/1996.
- Kansallinen projekti terveydenhuollon turvaamiseksi. 2002. Työryhmämuistioita 2002:3. Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: WSOY.
- Kari, J. & Heikkinen, H. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa Kari, J., Moilanen, P. & Rähä, P. Opettajan taipaleella. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Karjalainen, E. & Toiviainen, T. 1984. Suomen vapaan kansansivistystyön vaiheet. 2. painos.
- Kasvio, A. 1990. Työorganisaatioiden tutkimus ja niiden tutkiva kehittäminen. Kirjallisuuskatsaus. Tampereen yliopisto Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Työelämän tutkimuskeskus. Sarja T 4/1990. Tampere.
- Kasvio, A., Nakari, R., Kalliola, S., Kuula, A., Pesonen, I., Rajakaltio, H., Syvänen, S. 1994. Uudistumisen voimavarat. Tutkimus kunnallisen palvelutuotannon tuloksellisuuden ja työelämän laadun kehittämisestä. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Sarja T 14/1994. Tampere.
- Katzenbach, J. & The RCL Team. 1996. *Real Change Leaders. How you can create growth and high performance at your company.* London: Nicholas Brealey Publishing.
- Kauppi, A. 1989. Aikuiskoulutuksen suunnittelun kehityslinjoja. Valtionhallinnon Kehittämiskeskus. Helsinki: Valtion Painatuskeskus.

- Kauppi, A. 1993. Mistä nousee oppimisen mieli? – Kontekstuaalisen oppimiskäsityksen perusteita. Teoksessa Aikuisten oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 51–110.
- Kauppi, A. 1998. Uudistava oppiminen, koulutus ja työn kehittäminen. Hankeperustaisen oppisopimuskoulutuksen loppuraportti. Opetushallitus. Tutkimus 2/1998.
- Kauppinen, S. & Niskanen T. 2003. Yksityinen palvelutuotanto sosiaali- ja terveydenhuollossa. Raportteja 274. Stakes.
- Kemmis, S. 1985. Action research and the politics of reflection, Teoksessa Boud, D.J., Keoug, R. & Walker, D. (eds.) Reflection: Turning Experience into Learning. London: Kogan Page.
- Kemmis, S. 1994. Action research. Teoksessa Husen, T. & Postlewaithe, N. (eds.) International encyclopedia of education. Volume 1. Exeter: Elsevier.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 1988. The action research planner. Deakin: Deakin University Press.
- Kester, G. & Pinaud, H. (eds.) 1996. Trade Unions and Democratic Participation in Europe. A scenario for the 21 st century. Avebury.
- Kevätsalo, K. 1988. Selviytymistä, vastarintaa, vapauspyrkimyksiä. Työpaikalla toimimisen muuttuvat ehdot 1980-luvun Suomessa.1988:52. Tutkijaliitto.
- Kevätsalo, K.1990. Kunnallishallinnon työelämän laadun ja palvelutuotannon tuloksellisuuden kehittämisen tutkimusohjelma. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Työelämän tutkimuskeskus. Työraportteja n:o 16/1990. Tampere: Jäljennepalvelu.
- Kevätsalo, K. 1999. Jäykät joustot ja tuhlatut resurssit. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Kinos, J. 1997. Päiväkoti ammattikuntien kamppailujen kenttänä. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja-ser.C osa – tom. 133.Turku.
- Knowles, M.S. 1975. Self-directed learning: a guide for learners and teachers. Chicago: Association Press Follet.
- Knowles, M.S. 1980. The modern practise of adult education. From pedagogy to andragogy. Revised edition. Ghicago: Follet.
- Knowles, M.S. 1984. Andragogy in action: applying modern principles of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Knowles, M.S. 1986. Using Learning Contracts. Practical Approaches to Individualizing and
- Kodinhoitajan opetussuunnitelman perusteet. 1988. Sosiaalialan peruslinja. Ammattikasvatushallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Koivisto, T. 1995. PL-verstaan uudet toimintatavat. Analyysi osallistavan uudelleensuunnittelun prosessista. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Työelämän tutkimuskeskus. Työraportteja 51. Tampere.
- Kolb, D. 1984. Experiential learning. Englewood Cliffs. NJ.: Prentice-Hall.
- Komiteamietintö 1950:2. Opintokerhokomitean mietintö. Helsinki.
- Komiteamietintö 1975:28. Aikuiskoulutuskomitean II osamietintö. Helsinki.
- Komiteamietintö 1983:48. Aikuiskoulutuksen opintososiaalisen toimikunnan mietintö. Helsinki.

- Komiteamietintö 1983:54. Aikuisten ammatillisen peruskoulutuksen toimikunnan mietintö. Helsinki.
- Komiteamietintö 1983:55. Ammatillisen lisäkoulutuksen toimikunnan mietintö. Helsinki.
- Komiteamietintö 1983:60. Koulutussuunnittelun neuvottelukunnan mietintö. Helsinki.
- Komiteamietintö 1983:62. Jatkuvan koulutuksen toimikunnan mietintö. Helsinki.
- Komiteamietintö 1984:10. Kunnallisen aikuiskoulutuksen toimikunnan mietintö. Helsinki.
- Komiteamietintö 1985:36. Aikuiskoulutuksen johtoryhmän mietintö. Helsinki.
- Komiteamietintö 1987:40. Tuottava osallistuminen uudistuvassa työelämässä. Helsinki.
- Komiteamietintö 1988:28. Väestön koulutus 2000. Koulutussuunnittelun neuvottelukunta.
- Komiteamietintö 1997:14. Oppimisen ilo. Kansallisen elinikäisen oppimisen strategia. Elinikäisen oppimisen komitea. Helsinki: Opetusministeriö.
- Kontiainen, S. 1989. Aikuisopiskelu muutoksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Aikuisopiskelun yleisten kehittämislinjojen ja teoreettisten lähestymistapojen tarkastelua. Teoksessa: Kriittinen ajattelu aikuiskasvatuksessa. Vapaan sivistystyön XXXI vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, Aikuiskasvatustieteen Tutkimusseura, 95–105.
- Korhonen, L. & Puro, U. 1992. Gurut pois ja kirja käteen. Sopimusopiskelu opintokerrhossa. Kokeilun loppuraportti. 15.11.1992. Helsinki: Työväen Sivistystyönliitto ja Kansan Sivistysliitto. Moniste.
- Koro, J., Lehtinen, E. & Nieminen, J. 1990. Monimuoto-opetus avoimessa korkeakouluopetuksessa – Kokeilu- ja tutkimusprojektin osaraportti. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 6/1990.
- Kortteinen, M. 1992. Kunnian kenttä. Suomalainen palkkatyö kulttuurisena muotona. Hanki ja jää Oy.
- Koskimäki, T. ei painov. Työolojen kehityssuunnat kuntasektorilla. Moniste.
- Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1991–1996. 1991. Valtioneuvoston 20.11.1991 hyväksymä. Koulutus- ja tiedepolitiikan linja. Opetusministeriö. Moniste.
- Koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1995–2000. 1996. Helsinki: Opetusministeriö.
- Koulutus- ja erorahasto. 1995. Ammattikoulutusraha 1995.
- Koulutussopimus 2002. 30.11.2002.
- Koulutussopimus 2005. 15.2.2005.
- KTV ammatillisen koulutuksen edistäjänä. 1986. Kunnallisten työntekijäin ja viranhaltijain liitto.
- KTV kouluttaa. Ammatilliset opintopäivät vuonna 1985. Helsinki: Painokaari Oy. 1984.
- KTV kouluttaa 1994.1993. Kunta-ala ammattiliitto KTV ry.
- KTV kouluttaa 1995.1994. Kunta-alan ammattiliitto KTV ry.
- KTV:n koulutussuunnittelija M. Tikkasen haastattelu 25.3.2004.
- KTV:n koulutuspäällikkö E. Tapolan haastattelu 8.8.2001.

- KTV:n liittostrategia vuosille 1991-1996. 1991. Viiden vuoden talkoot. Kunta-alan ammattiliitto KTV ry
- KTV:n 12.liittokokous 1982. Kokousasiakirjat.
- Kunnallishallinnon rationalisointia koskevassa suositussopimus. KT:n yleiskirje A 31/1987.
- Kunnallista henkilöstökoulutusta koskeva suositussopimus 1973.
- Kunnallista henkilöstökoulutusta koskeva suositussopimus 23.5.1989.
- Kunnallista henkilöstökoulutusta koskeva suositussopimus sekä virka- ja työehtosopimus ammattiyhdistyskoulutuksesta (koulutussopimus) 27.9.1995.
- <http://www.kuntatyönantaja.fi/tilastot/henkilöstömäärän_kehitys>. 25.10.2002.
- <http://www.kuntatyönantaja.fi/tilastot/henkilöstömäärän_kehitys>. 21.02.2005 .
- Kunta-alan työolobarometri 1996. 1997. Työministeriön työolobarometrin 1996 kunta-työpaikkojen osatarkastelu. Työturvallisuuskeskus, kuntaryhmä.
- Kunta-alan työolobarometri 1998. 1999. Työministeriön työolobarometrin 1998 kunta-työpaikkojen osatarkastelu. Työturvallisuuskeskus, kuntaryhmä.
- Kunta-alan työolobarometri 2001. 2002. Työministeriön työolobarometrin 2001 kunta-työpaikkojen osatarkastelu. Työturvallisuuskeskus, kuntaryhmä.
- Kunta-alan työolobarometri 2003. 2004. Työministeriön työolobarometrin 2003 kunta-työpaikkojen osatarkastelu. Työturvallisuuskeskus, kuntaryhmä.
- Kunta-alan työolobarometri 2004. 2005. Työministeriön työolobarometrin 2004 kunta-työpaikkojen osatarkastelu. Työturvallisuuskeskus, kuntaryhmä.
- Kuula, A. 1994. Tutkimuksessa käytetty metodologia. Teoksessa Kasvio, A., Nakari, R., Kalliola, S., Kuula, A., Pesonen, I., Rajakaltio, H., Syvänen, S. Uudistumisen voimavarat. Tutkimus kunnallisen palvelutuotannon tuloksellisuuden ja työelämän laadun kehittämistä. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Sarja T-julkaisuja 14/1994, 27-62.
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Kuusela, P. 2001. Julkisen sektorin modernisaatio, tuloksellisuus ja arviointi – realistisen sosiaalitieteen ja arvioinnin näkökulma. Kunnallisten palveluiden tuloksellisuusarvioinnin tutkimus- ja kehittämisohjelma (KARTUKE). Sosiaalitieteiden laitos. Kuopion yliopisto.
- Kärkkäinen, M. 1993. Toisenlaiseen toimintaan. Kehittävän työntutkimuksen sovellus kehitysvammatyöhön. (Valtakunnallisen kokeilu- ja tutkimusyksikön julkaisuja 65). Helsinki: Kehitysvammaliitto.
- Lahti, U. 1988. Tarkastelupisteessä opintokerho. Aikuiskasvatus 3/88, 20–22.
- Laki aikuiskoulutustuesta 2000. 28.12.2000/1276.
- Laki erikoissairaanhoidon 10 §:n muuttamisesta 2003. 28.11.2003/993.
- Laki kansanterveystyöstä 1992. 3.8.1992/746.
- Laki kansanterveystyön muuttamisesta 2003. 28.11.2003/992.
- Laki koulutus- ja erorahastosta 1990. 15.6.1990/537.
- Laki opintokeskusten valtioneuvoston päätöksestä 1975. 30.5.1975/398.
- Laki opintokeskusten valtioneuvoston päätöksestä 1991. 11.1.1991/15.

- Laki opintotukilain muuttamisesta 1990. 3.8.1990/684.
- Laki sosiaalihuoltolain muuttamisesta 2005/50.
- Laki terveydenhuollon ammattihenkilöistä 1994. 28.6.1994/559.
- Lakio, L. & Lehtinen, E. (toim.) 1995. Aikuisen oppimisen ohjausta oppimassa. Raportti Jyväskylän, Varkauden ja Savonlinnan seudun aikuisoppilaitosten ohjauskokeilusta vuosina 1991–1993. Helsinki: Opetushallitus.
- Lash, S. 1995. Refleksiivisyys ja sen vastinparit: rakenne, estetiikka, yhteisö. Teoksessa Bech, U., Giddens, A. & Lash, S. Nykyajan jäljillä – refleksiivinen modernisaatio. Tampere: Vastapaino.
- Lehtinen, E. 1990. Tutorointi Kakomo-projektissa. Teoksessa. Koro, J., Lehtinen, E. & Nieminen, J. 1990. Monimuoto-opetus avoimessa korkeakouluopetuksessa – Koikeilu- ja tutkimusprojektin osaraportti. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 6/1990. Jyväskylän yliopiston monistuskeskus, 74–96.
- Lehtinen, E. 1992. Tutorointi ja opintopiirit. Teoksessa Hein, I. & Larna, R. (toim.) Lähellä, kaukana, yksin, yhdessä. Näkökulmia monimuoto-opetukseen. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja kehittämiskeskus. Helsinki, 53–65.
- Lehto, A-M. & Sutela, H. 1998. Tehokas, tehokkaampi, uupunut, Työolotutkimusten tuloksia 1977–1997. Tilastokeskus. Työmarkkinat 1998:12.
- Lehtonen, H. 1990. Yhteisö. Tampere: Vastapaino.
- Leino-Kilpi, H. 1993. Kehittävän opiskelija-arvioinnin kokeilu. Oppimispäiväkirja itsearvioinnin tukena. Loppuraportti II. Opetushallitus Ammatillisen koulutuksen linja. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Leivo, P. 1999. Kunnat ovat ahkeria kouluttajia. Motivo. Maaliskuu 1999. Suomen Kuntaliitto, 29–30.
- Levie, H. & Sandberg, Å. 1991. Trade Unions and Workplace Technical Change in Europe. Economic and Industrial Democracy, Vol. 12, 231–258.
- Lewis, R. 1975. The place of face to face tuition in the Open University System. Teaching at a Distance 3, 26–31.
- Lewis, R. 1984. How to Tutor and Support Learners. Open Learning Guide 3. London: Council for Educational technology.
- Lewis, R. & Spencer, D. 1986. What is open learning? An introduction to the series. Open learning guide 4. London: H. Charlesworth & Co.
- Liittostrategia. Viiden vuoden talkoot ja sitä täydentävät päätökset. 1992. Kunta-alan ammattiliiton yleisjulkaisu 1–1992. Turenki: Jaarli Oy.
- Linnakylä, P., Malin, A., Blomqvist, I. & Sulkunen, S. 2000. Lukutaito työssä ja arjessa. Aikuisten kansainvälinen lukutaitotutkimus Suomessa. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lomituspalvelujen hallinto ja rahoitustyöryhmän muistio 1994. 13.5.1994. Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Long, H.B. 1994. Resources related to overcoming resistance to self-direction in learning. Teoksessa Hiemstra, R. & Brockett, R.G. (eds.) Overcoming resistance to self-direction in adult learning. San Francisco: Jossey-Bass.

- Lonka, I. & Lonka, K. 1996. Kirjoittamisen taito. Teoksessa Lonka, I., Lonka, K., Karvonen, P. & Leino, P. Taitava kirjoittaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 54, 7–28.
- Lonka, K. & Lonka, I. 1994. Mitä on aktiivoiva kirjoittaminen. Teoksessa Kajanto, A. (toim.) Aikuisten oppimisen uudet muodot. Kohti aktiivista oppimista. Vapaan sivistystyön 34. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 197–223.
- Lowenstein, S. 1987. A Brief History of Journal Keeping. Teoksessa Fulwiler, T. (ed.) The Journal Book. Boynton/Cook publishers. Portsmouth: Heinemann, 87–98.
- Maailman paras julkinen sektori? 1993. Julkisen hallinnon kansainvälinen vertailuprojekti. Loppuraportti. Valtionvarainministeriö. Helsinki.
- MacKenzie, J.R. 1976. Labour Education. Growth and Development. Teoksessa Klevins (ed.). Materials & Methods in Continuing education. New York, Los Angeles: Klevens Publications Inc.
- Macrorie, K. 1987. Introduction. Teoksessa Fulwiler, T. (ed.) The Journal Book. Portsmouth. Heinemann: Boynton/Cook publishers, 1–8.
- Marsick, V.J. & Watkins, K. 1990. Informal and Incidental learning in the Workplace. London: Routledge.
- Maslow, A. 1970. Motivation and personality. New York: Harper & Row.
- McKernan, J. 1991. Curriculum action research. London: Kogan Page.
- McNiff, J., Lomax, P. & Whitehead, J. 1996. You and your action research project. London. Routledge.
- Merriam, S.B. 1988. Case study research in education. A Qualitative Approach. San Francisco: Jossey-Bass publishers.
- Meyers, C. 1986. Teaching students to think critically. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Mezirow, J. 1981. A critical theory of adult learning and education. *Adult Education* vol 32, no. 1, 3–24.
- Mezirow, J. 1985a. A critical theory of self-directed learning. In: Brookfield, S. (ed.) *Self-directed learning: from theory to practice. New directions for continuing education* 25. San Francisco: Jossey-Bass, 17–29.
- Mezirow, J. 1985b. Concept and action in adult education. *Adult Education Quarterly* 35 (3), 142–151.
- Mezirow, J. 1991a. Preface. In Mezirow, J. and Associates: *Fostering critical reflection in adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass 1991, xiii–xxi.
- Mezirow, J. 1991b. How Critical Reflection Triggers Transformative Learning. In Mezirow, J. and Associates: *Fostering critical reflection in adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1–20.
- Mezirow, J. 1991c. Conclusion: Towards Transformative Learning and Emancipatory Education. In Mezirow, J. and Associates. *Fostering critical reflection in adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 354–376.

- Mezirow, J. 1991d. Transformative dimensions of adult education. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 1994. Understanding transformation theory. *Adult Education Quarterly* 44, 222–232.
- Mezirow, J. 1995. Transformation Theory of Adult Learning. Teoksessa Welton, M.R. (ed.) *In Defence of the Lifeworld. Critical perspectives on adult learning*. Albany: State University of New York Press, 39–70.
- Miettinen, E. 1981. Kunnallisten työntekijäin ja viranhaltijain liiton historia 1931–1981. Helsinki.
- Mikkonen, E. 1992. Ammattiyhdistyskoulutus tienhaarassa. SAK:n muistio 17.2.1992.
- Mishler, E.G. 1991. Representing discourse: The rhetoric of transcription. *Journal of narrative and Life History* 1(4), 255–280.
- Moffet, J. 1968. *Teaching the universe of discourse*. Boston: Houghton Mifflin.
- Molander, B. 1992. Tacit Knowledge and Silenced Knowledge: Fundamental Problems and Controversies. Teoksessa Göranson B. (red.) *Skill and Education*. Springer-Verlag, 9–31.
- Molander, B. 1996. *Kunskap i handling*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Morrison, K. 1996. Developing reflective Practice in Higher Degree Students through a learning Journal. *Studies in Higher Education* 21 (3), 317–332.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Mäki-Hakola, S. 1998. Opintopiiri itseohjautuvan oppimisen tukena monimuoto-opetuksessa. Tampereen yliopisto. Pro gradu -tutkielma.
- Nakari, R. 1987. Henkilöstö ja esimiehet kunnallisessa työyhteisössä. Työelämän suhteiden neuvottelukunta. 15:1987. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Nakari, R. 1996. Työelämän monet kasvot – kuntatyöyhteisö 1995. *KuntaSuomi 2004 - tutkimuksia nro 2*. Acta nro 63. Suomen Kuntaliitto. Helsinki: Kuntaliiton painatuskeskus.
- Nakari, R. 2001. Muuttuuko työelämä – ja mihin suuntaan? Suomen Kuntaliitto. ACTA nro 126. Helsinki.
- Nakari, R. 2005. Kuntien erilaistuva työelämä. tutkimus kunnallisista työyhteisöistä 1995–2003. *KuntaSuomi 2004 -tutkimuksia nro 50*. Acta nro 170. Helsinki: Tampereen Yliopisto. Suomen Kuntaliitto.
- Nakari, R. & Valtee, P. 1995. Menestyvä työyhteisö. Yhteistoiminnallisuuden näkökulmia.
- Naschold, F. 1995. *The Modernisation of the Public Sector in Europe. A Comparative Perspective on The Scandinavian Experience*, Evaluation Report. Ministry of Labour. Helsinki.
- Negt, O. 1971. *Soziologische Phantasie und Exemplarisches Lernen. Zur Theorie den Arbeiterbildung*. Frankfurt a.M. – Köln: EVA.
- Negt, O. 1976. *Keine Demokratie ohne Sozialismus. Über Zusammenhang von Politik, Geschichte und moral*. Frankfurt a.M: Suhrkamp.
- Newman, M. 1994. Response to Understanding transformation theory. *Adult Education Quarterly* 44 (4), 236–242.

- Niemelä, S. 1997. Oppivan ryhmän uusi tuleminen tietoyhteiskunnassa. Teoksessa Sallila, P. ja Tuomisto, J. (toim.) Työn muutos ja oppiminen. Aikuiskasvatuksen 38. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu Oy, 173–196.
- Niiniluoto, I. 1991. Tiedeinstituutio ja tutkijan eettiset valinnat. Teoksessa Löppönen, P., Mäkelä, P.H., Paunio, K. (toim.) Tiede ja etiikka. Juva: WSOY, 38–52.
- Noffke, S.E. 1997. Themes and Tensions in US Action Research: Towards Historical Analysis. Teoksessa Hollingsworth, S. (ed.) International Action Research: A Casebook for Educational Reform. London: The Falmer Press, 2–16.
- Nonaka, I. 1994. A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science* 1 (5), 14–37.
- Nordenstam, T. 1983. Ett pragmatiskt perspektiv på datautvecklingen. Teoksessa Göransson (red.) Datautvecklingens filosofi. Tyst kunskap och ny teknik. Stockholm: Karlsson och Jönsson, 17–27.
- Nummenmaa, A.-R. 1992. Näkökulmia aikuisopiskelijan ohjaukseen. Opetushallitus. VAPK-kustannus.
- Nummi, M. 1993. Tutkimuspiiri työelämän koulutuksena. Vaasan ammatillinen aikuis-koulutuskeskus. Seminaarityö AIKO-koulutukseen 8.6.1993. Moniste.
- Nummi, M. 2000. Työssä tarvittavan osaamisen analysointi tutkimuspiirien ja EASY-TOOLin avulla. Teoksessa Suurnäkki, T., Rehumäki, M., Thomander, H., Vuorio, R., Ihatsu, J., Oksala, J. & Nummi, M. Osaamisen analysointi ja suunnitelmallinen kehittäminen – kaksi näkökulmaa yritysten ja oppilaitosten yhteistyöhön. Työelämän tutkimus 5/2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Nurminen R. 1993. Ammattikäsitys opettajan työn lähtökohtana. Teoksessa Eteläpelto A. & Miettinen R. (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Helsinki: Painatuskeskus, 47–67.
- Offe, C. 1999. How can we trust our fellow citizens? Teoksessa Warren, M. (ed.) Democracy & Trust. Cambridge University Press, 42–87.
- Olesen, H.S. 1994. Qualification and Work. Basic Concepts and Danish Research. In Tosse, S., Wahlgren, B., Manninen, J. & Klasson, M. (eds.) Social Change and Adult Education Research. Adult Education Research in Nordic Countries 1992/93. Trondheim, 104–113.
- Onnismaa, J. 1998. Aikuisten ohjaus auttamiskäytäntönä. Työelämän tutkimus 2/1998. Helsinki: Opetushallitus.
- Opimme yhdessä. 1994. Ryhmäopiskelun opas. TSL-opintokeskus. Helsinki: Työväen Siivestysliitto ry.
- Opinnollisesti toimivan ryhmän valtionavun ehdot. TSL-opintokeskus 12.9.1994. Moniste.
- Opintokeskusasetus 17.12.1993 1216/1993.
- Opintokeskuslaki 1993. 17.12.1993/1215.
- Opintotukiasetus 1994. 8.4.1994/260.
- Opintotukilaki 1994. 1994/65.
- Opintovapaalaki 1979. 9.3.1979/273.

- Opiskelu on elämää. Kasvatuksen maailma tällä hetkellä ja tulevaisuudessa. 1976. Unescon asettaman kansainvälisen kasvatuksenkehittämiskomission raportti. Unesco 1972. Suom. P. Haapakoski. Porvoo: WSOY.
- Paasio, A. 1992. Kunnalliset palvelut. Kunnan vai yksityisen toimesta? Turun kauppakorkeakoulu. Yritystoiminnan tutkimuskeskus. 15.03.92. Moniste.
- Pakarinen, T. 2002. Johdanto. Kunnallisten palveluiden tuloksellisuusarvioinnin tutkimusohjelma (KARTUKE). Liite 1. Tutkimus- ja työsuunnitelma. Joensuun yliopisto, Kuopion yliopisto, lapin yliopisto ja Tampereen yliopisto, 10–27. Moniste.
- Palmu, M. 1999. Action Research in Finland. Action Research Electronic Reader. <<http://www.behs.cchs.usyd.edu.au/arow/reader/palmu.htm>>. 31.7.2001>.
- Pantzar, E. 1995. Study circles – a critical phase in learning at a distance. Observations on an Open University. Education Project. Teoksessa Klasson, M., Manninen, J., Tosse, S. & Wahlgren, B. (eds.) Social Change and Adult Education Research. Adult Education Research in Nordic countries 1994. Linköping, 228–239.
- Pantzar, E. 1998. Oppimisympäristöjä etsimässä. Tampereen yliopisto: Jäljennepalvelu.
- Patton, M. 1991. Qualitative Evaluation and Validity in Research Methods. London: Sage.
- Perraton, H. 1988. A theory of distance education. Teoksessa Sewart, D., Keegan, D. & Holmberg, B. (eds.) Distance Education. International Perspectives. London, New York: Routledge, 6–33.
- Pesonen, I. 1994. Henkilöstöhallinnosta henkilöstönstrategiseen kehittämiseen. Teoksessa Kasvio, A., Nakari, R., Kalliola, S., Kuula, A., Pesonen, I., Rajakaltio, H., Syvänen, S. Uudistumisen voimavarat. Tutkimus kunnallisen palvelutuotannon tuloksellisuuden ja työelämän laadun kehittämisestä. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Sarja T-julkaisuja 14/1994. Jäljennepalvelu, 335–394.
- Pesonen, I. 1997. Laadun takaava kiinteistönhoidon tuotantoprosessin kehittäminen 31.12.1997. Hankeraportti. Moniste.
- Poikela, S. 2003. Ongelmaperustainen pedagogiikka ja tutorin osaaminen. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopiston, kasvatustieteiden laitos. Tampere University Press.
- Polanyi, M. 1959. The Study of Man. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Polanyi, M. 1978. Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy. London: Routledge & Kegan Paul.
- Prince, G. 1987. A Dictionary of Narratology. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Propp, V. 1970/1928. Morphology of the folktale. University of Texas Press, Austin & London.
- Puro, U. 1997. Tutor oppivan ryhmän tukena. Aikuiskasvatus 4/1997, 307–312.
- Qvale, T.U. 1995. How do we generate and create innovations via integration and cooperation between higher education and working life? Presentation at the Symposium for Adult Education: “Competition or Cooperation?” 22.–23. August 1995. University of Tampere. Moniste.

- Qvale, T.U. 1996. Direct participation in Scandinavia from workers' rights to economic necessity. Teoksessa Kester, G., Pinaud, H. (eds.) Trade Unions and Democratic Participation in Europe. A scenario for the 21 st century. Avebury, 135–148.
- Rajakaltio, H. 1994. Kulttuurimuutos kehittämistyössä. Teoksessa Kasvio, A., Nakari, R., Kalliola, S., Kuula, A., Pesonen, I., Rajakaltio, H., Syvänen, S. Uudistumisen voimavarat. Tutkimus kunnallisen palvelutuotannon tuloksellisuuden ja työelämän laadun kehittämistä. Tampereen yliopisto. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Sarja T-julkaisuja 14/1994. Jäljennepalvelu, 277–334.
- Rajala, T. 1998. Henkilöstö kunnan voimavarana. Teoksessa Hoikka, P. (toim.) Kunnat 2000-luvun kynnyksellä: näkökulmia kunnallisalan tutkimukseen ja käytäntöihin. Tampereen yliopisto. Tampere, 219–249.
- Rauhala, P. 1988. Ammattikoulun yleisaineiden opettajan ammatti-identiteetti. Ammattikoulujen Julkaisuja nro 34. Hämeenlinnan opettaja-opisto. Hämeenlinna.
- Rauste-von Wright, M. 1994. Opetussuunnitelma ja oppimiskäsitys. Teoksessa elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuis- kasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy, 115–142.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1995. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Reason, P. & Broabury, H. 2001. Introduction. Inquiry and Participation in Search of a World Worthy of Human Aspiration. Teoksessa Reason, P. & Broabury, H. (eds.) Handbook of Action Research. Participative Inquiry & Practice. Trowbridge, Wiltshire: The Cromwell Press Ltd.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. Koulutus, professionaalistuminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reproduktiokuntien muotoutuminen Suomessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:128. Turku.
- Rinne, R. & Vanttaja, M. 1999. Suomalainen Aikuiskoulutuspolitiikka: muutoksia ja jännitteitä 1980- ja 1990-luvuilla. Koulutus- ja tiedepolitiikan osaston julkaisusarja 67/1999. Helsinki: Opetusministeriö.
- Rogers, A. 1986. Teaching Adults. Milton Keynes. Philadelphia: Open University Press.
- Rogers, C. 1980. A way of being. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, J. 1977. Adults Learning. Milton Keynes: The Open University Press.
- Rogers, J. 1989. Adults Learning. Milton Keynes. Philadelphia: Open University Press.
- Roos, J.P. 1987. Suomalainen elämä. Hämeenlinna: SKS.
- Ropo, E. 1992. Opetussuunnitelmastrategiat elinikäisen oppimisen kehittämisessä. Kasvatus 2/1992, 99–110.
- Rubenson, K. 1991. Aikuiskoulutuksen kehittäminen – markkinavoimien ohjattavaksi vai tavoitteiseen politiikkaan? Aikuiskasvatus 11 (2), 66–75.
- Rusanen, P. 1990. Voisiko jotain olla toisin lasten päivähoidossa. Sosiaalhallitus. Moniste.
- Rönkkö, P. 1998. Kunnallishallinto ja hyvinvoinnin kansallinen strategia. Teoksessa Hoikka, P. (toim.) Kunnat 2000-luvun kynnyksellä: näkökulmia kunnallisalan tutkimukseen ja käytäntöihin. Tampereen yliopisto, 101–136.
- Sandberg, Å. 1984. Framtidsfrågor på arbetsplatser. Om fackligt arbete, teknik, arbetsorganisationen och produktion i fyra fallstudier. Front-projektet. Varia rapport nr 45. Arbetslivscentrum.

- Sandberg, Å. 1996. Trade unions and research in Sweden. Teoksessa Kester, G. & Pinaud, H. (eds.) 1996. Trade unions and Democratic participation in Europe. A scenario for the 21st century. Avebury, 251–262.
- Sarala, U. (toim.) 1993. Madaltuvat organisaatiot, itseohjautuvat pienryhmät – kahvikerhoista oppivaan organisaatioon. Helsinki: Suomen Laatuyhdistys Ry.
- Sarala, U. & Sarala, A. 1996. Oppiva organisaatio oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Savolainen, P. 1991. Kvalitatiiviset tutkimustavat suomalaisessa kasvatustieteessä. Kasvatus 22 (5–6), 451–458.
- Schienstock, G. 1997. Miten selviytyä kaaoksesta? Ajatuksia soveltaen organisaatiotutkimuksen teoreettisista ja metodologisista näkökohdista. Teoksessa Alasoini, T., Kyllönen, M. & Kasvio, A. (toim.) Työelämän innovaatiot – väline kilpailukyvyyn, hyvinvoinnin ja työllisyyden edistämiseen. Raportti 2/1997. Helsinki: Kansallinen työelämän kehittämisohjelma, 102–117.
- Schön, D. 1983. The reflective practioner. How professionals think in action. New York: Basic Books.
- Sewart, D., Keegan, D. & Holmberg, B. (eds.) Distance Eucation. International Perspectives. London, New York: Routledge.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Acta Univertitatis Ouluensis E 37. Oulu: Oulu University Press.
- Silén, C. 1996. Ledsaga lärande – om handledarfunktionen i PBI. Licentiatavhandling. Filosofiska fakultet 3/96. Institutionen för pedagogik och psykologi. Linköping: Linköpings Universitet.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskursissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsingin yliopisto. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Simpanen, M. & Blomqvist, I. 1992. Aikuiskoulutukseen osallistuminen. Aikuiskoulutus-tutkimus 1990. Tutkimuksia 192. Helsinki: Tilastokeskus.
- Sinkkonen, S. (toim.) 1993. Hallinnonuudistus ja sosiaali- ja terveydenhuollon yhteistyö kunnissa. Kuopion yliopisto. Terveystalouden ja talouden laitos. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 9. Kuopio.
- Sjöholm, M. 1993. Tuotantoryhmätoimintaa Neles-Jamesbury Oy:ssä. Teoksessa Sarala, U. (toim.) Madaltuvat organisaatiot – itseohjautuvat pienryhmät. Kahvikerhoista oppivaan organisaatioon. Laatupiiri- ja os. Suomen Laatuyhdistys Ry, 24–30.
- Sköld, M. 1989. Everyday Learning: the Basic for Adult Education. Teoksessa Leymann, H. & Kornbluh, H. (eds.) Socialization and Learning at Work. Avebury. Newcastle.
- Sorensen, A.B. 1992. Evaluering ov norsk arbeidslivs- og aksjonsforskning. Fokus på Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) og Institutt for industriell miljøforskning (IFIM). Oslo: Noras.
- Sosiaalialan kehittämishanke. 2003. Toimeenpanosuunnitelma. Sosiaali- ja terveysministeriö. Monisteita 2003:20.
- Sosiaalihuoltolaki. 1992. 3.8.1992/736.
- Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, lähihoitaja. 2001. Ammatillisen peruskoulutuksen ja näyttötutkinnon perusteet. Opetushallitus.

- Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskuksen asetettu tutkimusohjelma 15.12.2003. 1194/2003.
- Stenhouse, L. 1975. An introduction to curriculum research and development. London: Heinemann.
- Storey, J. 1987. Developments in the Management of Human Resources: An Interim Report. Worwich papers in industrial relations, November. Coventry 1987.
- Storey, J. 1992. Human resource management in public sector. Teoksessa Graeme, S. (ed.) Human Resource Strategies. Sage Publications.
- Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa: Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 264–285.
- Suomi (o)saa lukea. 2000. Tietoyhteiskunnan lukutaidot -työryhmän linjauksia. Opetusministeriö. Opetusministeriön työryhmien muistioita 4:2000.
- Suominen, H. & Tolvanen, O. 1931. Opintokerhotyön opas. Porvoo: Werner Söderström osakeyhtiö.
- Svenning, M. 1988. Arbete, påverkan och livskvalitet. Rapport från en forskningscirkel i samarbete mellan Fabriksarbetareförbundets avd 1 i Helsingbor och Lunds universitet. Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet nr. 88:165. Lunds universitet.
- Svenning, M. 1990. Forskningscirkel och facklig förnyelse. En studie Av TCOs forskningscirkel 1982–1990 i samarbete med Lunds universitet. Lunds universitet maj 1990. Moniste.
- Svenning, M. & Esseveld, J. 1990. Den sociala hemtjänsten. Rapport från två forskningscirkel i samarbete mellan SKTF-SKAF och Lunds universitet. Lunds universitet.
- Svensson, A. 2002. Studiecirkeldeltagare 2000 ? Rapport från en studie av deltagare i studie-förbundens cirkelverksamhet studieår 2000. Stockholm: Folkbildningsrådet.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia no 51. Oulu.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälteenä. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapa. Rauma: Kirjayhtymä, 9–65.
- Syvänen, S. 1994. Tuloksellisuus ja sen kehittäminen. teoksessa Kasvio A., Nakari, R., Kalliola, S., Kuula, A., Pesonen, I., Rajakaltio, H. & Syvänen, S. 1994. Uudistumisen voimavarat. Tutkimus kunnallisen palvelutuotannon tuloksellisuuden ja työelämän laadun kehittämisestä. Sarja T-julkaisuja 14/1994. Yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Tampereen yliopisto, Jäljennepalvelu, 63–158.
- Säljö, R. 2000. Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Tenhula, T. & Pudas, A. 1994. Tutorointi suomalaisessa korkeakouluopetuksessa – holhousta vai opiskelun tukemista? Oulun yliopiston opintotoiminnan julkaisuja Sarja A 7. Oulu.
- Temmes, M. & Kiviniemi, M. 1997. Suomen hallinnon muuttuminen 1987–1995. Hallinnon kehittämisosasto, Valtiovarainministeriö, Helsingin yliopisto, Yleinen valtiopöytä. Helsinki: Edita.

- Terveydenhuollon täydennyskoulutussuositus. 2004. Sosiaali- ja terveysministeriön op-paita 2004:3 Helsinki. Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Tichy, M.N. & Devanna, M.A. 1990. The transformational Leader.
- Timonen, O. 1990. Kiinteistöhoitotyön laadullinen kehittäminen. Oulun yliopiston työ-tieteen jaoksen tutkimuksia 8. Oulun Yliopisto.
- Tuomi, T. 1998. Esipuhe. Teoksessa Ahlsterdahl, L. 1998. Tietoa, taitoa, tuntemusta – kertomus julkisen alan työntekijöiden ammattitaidosta neljässä maassa. Tutki-musosaston julkaisu 2/98. Helsinki: Kunta-alan ammattiliitto KTV.
- Tuomi, T. 2001. Tekijän kuva. KTV:n jäsentutkimus. Työelämän kehittämisosaston jul-kaisu 1/2001. Kunta-alan ammattiliitto KTV.
- Tuomisto, J. 1989. Koulutus ja ammatillinen edunvalvonta. Palkansaajajärjestöjen koulu-tustoiminnan teoreettisia lähtökohtia. Teoksessa Poikela, E. & Tuomisto, J. (toim.) Aikuiskasvatuksen 1. tutkijatapaaminen – seminaariraportti. Aikuis- ja nuoris-o-kasvatuksen laitos. Tampereen Yliopisto. Jäljennepalvelu, 55–171.
- Tuomisto, J. 1994. Elinikäisen oppimisen muodot – teoreettiset lähtökohdat ja käytän-tö. Teoksessa Elinikäinen oppiminen. Vapaan sivistystyön 35. vuosikirja. Kansan-valistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy, 13–48.
- Tuomisto, J. 1996a. Ammattiyhdistyskoulutuksen yleisiä lähtökohtia. Teoksessa Tuomis-to, J., Heikkilä, K., Juhela, A., Poikela, E. & Vuorikoski, M. Yhteiskunnan rakenteet ja elinikäinen oppiminen. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A/59, 31–52.
- Tuomisto, J. 1996b. Työväen sivistystyöstä luottamushenkilöiden kouluttamiseen – SAK:n koulutuksen kehitys ja uudet haasteet. Teoksessa Tuomisto, J., Heikkilä, K., Juhela, A., Poikela, E. & Vuorikoski, M. Yhteiskunnan rakenteet ja elinikäinen oppiminen. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A/59, 53–174.
- Tuomisto, J. 1997a. Työelämän uudet oppimisvaatimukset – lähtökohdat, haasteet ja on-gelmat. Teoksessa Sallila, P. & Tuomisto, J. (toim.) Työn muutos ja oppiminen. Ai-kuiskasvatuksen 38. vuosikirja. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutki-musseura. Helsinki: BJT Kirjastopalvelu Oy, 11–55.
- Tuomisto, J. 1997b. Yhteiskunnan rakenteet ja elinikäinen oppiminen. Teoksessa Tuomis-to, J. & Pantzar, E. 1997. Näkökulmia elinikäiseen oppimiseen. Elinikäinen oppi-minen kansallisena ja kansainvälisenä työn ja koulutuksen kehittämisstrategiana. Elinikäisen oppimisen komitean mietinnön (1997:14) liite. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Opetusministeriö. Helsinki: Oy Edita Ab, luku II, 1–18.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityk-sen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Työsopimuslaki 1970. 30.4.1970/320.
- Työsopimuslaki 2001. 26.1.2001/55.
- Työvoiman tarve ja keskinäinen työnjako. 2001. Työolosuhteiden kehittäminen ja täyden-nyskoulutuksen järjestäminen. Selvityshenkilöt Matti Uusitupa ja Riitta Simola. Sosiaali- ja terveysministeriö. Kansallinen hanke terveydenhuollon kehittämisek-si. 15.1.2001. Moniste.

- Törmä, S. 1999. Kriittinen reflektio kasvuprosessin säätelijänä. Teoksessa Järvinen-Taubert, J. & Valtonen, P. (toim.) Kriittisyyteen kasvu korkeakoulutuksessa. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 15–28.
- Uddman, R. 1989. Study Circles in Sweden. In Titmus, C.J. (ed.) Lifelong Education for Adults An International Handbooks. Pergamon Press, 242–244.
- Ulriksen, L. 1994. Change of Perspective in Qualification Analysis Presentation of a search Model. Teoksessa Tosse, S., Wahlgren, B., Manninen, J. & Klasson, M. Social Change and Adult Education Research. Adult Education research in Nordic Countries 1992/93. Trondheim, 114–131.
- Vahtera, J. & Pentti, J. 1997. Uhkia vai mahdollisuuksia? Psykososiaalisten työolojen kehitys 1990-luvun alkupuolella. Työterveyslaitos. Helsinki: Työsuojeluhallinto.
- Vahtera, J. & Pentti, J. 1999. Työntekijät ristiaallokossa. Psykososiaalisten työolojen kehitys vuosina 1990–1997. Työterveyslaitos. Työsuojeluhallinto.
- Vahtera, J., Kivimäki, M., Ala-Mursula, L. & Pentti, J. 2002 Työn hallinta ja työaikojen hallinta. Teoksessa Vahtera, J., Kivimäki, M. & Virtanen, P. (toim.) Työntekijöiden hyvinvointi kunnissa ja sairaaloissa: tutkittua tietoa ja haasteita. Helsinki: Työterveyslaitos, 29–3.
- Vahtera, J., Kivimäki, M., Ala-Mursula, L., Virtanen, M. Virtanen, P. Linna, L. & Pentti, L. 2002. Sairauspoissaolot ja hyvinvointi. Teoksessa Vahtera, J., Kivimäki, M. & Virtanen, P. (toim.) Työntekijöiden hyvinvointi kunnissa ja sairaaloissa: tutkittua tietoa ja haasteita. Työterveyslaitos. Helsinki 2002, 16–28.
- Valavaara, O. 1946. Opintokerhojen aihevalinta. Vapaa kansansivistystyö V. kasvatusopillisen yhdistyksen vuosikirja 1946. Tampere: Tampereen työväen kirjapaino.
- Valtee, P. 2002. Uhkista mahdollisuuksiksi. Organisaatiomuutosten toteuttaminen työyhteisön haasteena. Raporttisarja 2002:1. Helsinki: Työturvallisuuskeskus, kuntaryhmä.
- Valtioneuvoston hyväksymä koulutuksen ja korkeakouluissa harjoitettavan tutkimuksen kehittämissuunnitelma vuosille 1991–1996. 18.6.1993.
- Van Eijnatten, F.M. 1993. The paradigm that changed the Work Place. The Swedish Center for Working life. Assen: Van Gorcum & Comp.
- Vartiainen, M. 2000 a. Tiimityöprojektin vaikutuksen ja onnistuminen. Teoksessa Vartiainen, M., Pirskanen, S., Palva, A. & Simula, T. Tiimityöprojektien vaikutukset ja onnistuminen. Tutkimuksia. Kansallinen työelämän kehittämishanke. Helsinki, 161–176.
- Vartiainen, M. 2000 b. Ryhmä- ja tiimityö organisaatioinnovaatioiden muotoina. Teoksessa Vartiainen, M., Pirskanen, S., Palva, A. & Simula, T. Tiimityöprojektien vaikutukset ja onnistuminen. Tutkimuksia. Kansallinen työelämän kehittämishanke. Helsinki, 8–35.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vehviläinen, S. 2001. Ohjaus vuorovaikutuksena. Helsinki: Gaudeamus.
- Vesalainen, J. & Strömmer, R. 1999. Yksilön oppimisesta verkoston oppimiseen – Verkostot oppijoina ja oppimisfoorumeina. Teoksessa Alasoini, T. & Halme, P. (toim.) Oppivat organisaatiot, oppiva yhteiskunta. Raportteja 7. Helsinki: Kansallisen työelämän kehittämissuunnitelma, 109–129.

- Viitala, T. & Isonikkilä, K. 1997. Yliopisto-opetusta maakuntaan. Monimuoto-opetusko-keilu Oulun avoimessa yliopistossa. *Aikuiskasvatus* 2/1997, 106–114.
- Virkkunen, J., Engestörm, Y., Pihlaja, J. & Helle, M. 2001. Muutoslaboratorio – uusi tapa oppia ja kehittää työtä. 3. painos. Helsinki: Edita Oyj.
- Virtanen, P., Kivimäki, M., Elovainio, M. & Vahtera, J. 2002. Vakinaiseen palvelukseen – tyytyväinen ja terve työntekijä. Teoksessa Vahtera, J., Kivimäki, M. & Virtanen, P. Työntekijöiden hyvinvointi. Kunnissa ja sairaaloissa : tutkittua tietoa ja haasteita. Helsinki: Työterveyslaitos, 64–65.
- Voionmaa, V. 1942. Vapaan kansansivistystyön keskusoppiaineesta. Vapaa kansansivistystyö I. Kansansivistysopillisen yhdistyksen vuosikirja, 51–59.
- Vygotsky, L. 1962. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Väre, H. 1993. Riippuvuudesta ja sitoutumisesta ryhmään. *Ryhmätyö* 2/93, 10–13.
- Väärälä, R. 1998. Pätevyys ja ammatillinen muutos. Teoksessa Räisänen, A. (toim.) Hal- litaanko ammatti? Pätevyyden määrittelyä arvioinnin perustaksi. Opetushallitus. Arviointi 2/1998, 21–34.
- Watson, G. & Glaser, E.M. 1964. *Critical Thinking Appraisal, Forms A and B*. New York: Harcourt Brace & World.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E. & Snyder, W.S. 2000. *Communities of Practice: The Organizational Frontier*. *Harvard Business Review*. January-February 2000, 139–145.
- Wickström, G., Laine, M., Pentti, J., Elovainio, M. & Lindström, K. 2000. Työolot ja hyvin- vointi sosiaali- ja terveysalalla – muutokset 1990-luvulla. Työterveyslaitos.
- Wilhelmson, L. & Döös, M. 2002. Dialogkompetens för utveckling i arbetslivet. Arbetsliv- isinstitutet. Västerrik: AB CO Ekblad & Co.
- Yhdessä tuloksia. ei painov. KTV-TSL opintoaineisto. Työväen Sivistysliitto.
- Yhdistyksen säännöt. 1991. Kunta-alan ammattiliitto KTV ry.
- Yhteistoiminta kunta-alalla. 2003. Yhteistoimintamenettelyä, tuloksellisuutta ja työelä- män laatua koskevat sopimukset, suositukset ja ohjeet. Helsinki: Kunnallinen työ- markkinailaitos.
- Yin, R.K. 1994. *Case study research: Design and methods*. 2nd edition. Newbury Park, CA: Sage.
- Yleissopimus yhteistoimintamenettelystä soveltamisohjeineen. Kunnallisen työmarkki- nalaitos ja kunnallisen alan pääsopijajärjestöt 24.5.1993.
- Yleissopimus yhteistoimintamenettelystä. 1997. 11.12.1997. KT:n yleiskirje 34/1997.
- Yleissopimus yhteistoimintamenettelystä. 2002. 30.11.2002.
- Zeichner, K. 2001. *Educational Action Research*. Teoksessa Reason, P. & Broabury, H. (eds.) *Handbook of Action Research. Participative Inquiry & Practice*. Wiltshire, Trowbridge: The Cromwell Press Ltd, 273–284.

LIITTEET

- Liite 1 Kunta-alan ammattiliiton tuottamat opintoaineistot vuosina 1980–2002
- Liite 2 Kokeilun hakuilmoitus
- Liite 3 Teemahaastattelukysymykset opintoryhmien alkuhaastattelussa
- Liite 4 Teemat ryhmien loppuhaastattelussa
- Liite 5 KTV:n ammatillisen täydennyskoulutuksen kokeilu
- Liite 6 Kokeiluryhmän jäsenille – henkilökohtainen loppuarviointi
- Liite 7 Opintoryhmien oppimispäiväkirjatyyppejä kuvaavat merkinnät opintoryhmittäin

Kunta-alan ammattiliiton tuottamat opintoaineistot vuosina 1980–2002

Aineisto	vuosi	ammattiin tai työhön liittyvän	muu
Siivousmitoitus I	1984	x	
Ammattini: Perhepäivähoitaja	1985	x	
Siivousmitoitus II	1985	x	
Terveenä työssä Parempaa Palvelua	1988	x	
Työpaikkana koti – perhepäivähoitajan arki	1988	x	
Arvostettu ammatti – uudistuva toimistotyö	1990	x	
Siivous – kehittyvä palveluala	1990	x	
Arjen valinnat	1991	x	
Kiinteistötyön kehittäminen	1991	x	
Varhaiskasvattajan ympäristöopas	1991	x	
Muutostalkoot	1992		x
Yhdessä tuloksia	1992		x
Johdatus siivouspalveluun	1993	x	
Reseptejä kannattavaan ruokapalveluun	1993	x	
Oman onnesi seppä	1993	x	x
Perhepäivähoidon ihmissuhteet	1994	x	
Kotihoidon kentällä	1994	x	
Tähdet kuntien yllä	1994		x
Paikallinen edunvalvonta	1994		
Siivouspalvelun tuottaminen ja kustannukset	1995	x	
Työn vaativuuden arviointi	1995		
Tukipylväänä pystyssä, Elämänhallintaa luottamusmiehille	1996		x
Yhdessä paremmin – Pohjatietoa paikalliseen edunvalvontaan	1998		x
Minäkin opin Varhaiskasvattajan esiopetus	1999	x	
Uudistuneet reseptit ruokapalveluun	1999	x	
Kuntapalvelujen tuotantomallit	2000	x	
Kahvihuoneen Käsikirja	2000		x
Tukeva Tiimi, tiimityön opas	2001	x	
Hygieniosaamisen perusteet	2002	x	

Kokeilun hakuilmoitus

Ilmoitus Kunta ja me -lehdessä no.18/94

KTV ETSII OPINTORYHMIÄ AMMATILLISEN TÄYDENNYSKOULUTUKSEN KOKEILUUN

Kunta-alan ammattiliitto KTV aloittaa vuoden vaihteessa kokeilun liiton ammatillisen koulutuksen kehittämiseksi.

Etsimme kokeiluun noin 5 hengen ryhmiä. Teitä voi yhdistää sama ammatti tai yhteinen työpaikka. Voitte edustaa rpalvelua, siivouspalvelua, kiinteistöalaa, toimistoalaa, päivähoitoa, kotipalvelua, mielenterveysalaa tai muita sellaisia aloja, joille ensi vuoden aikana järjestetään valtakunnalliset ammatilliset opintopäivät. Tärkeintä on se, että olette kiinnostuneita oman alanne ajankohtaisista asioista ja haluatte kehittää omaa ammattitaitoanne.

Kokeiluun osallistuville opintoryhmille tarjoamme mahdollisuuden edulliseen ammatilliseen täydennyskoulutukseen. Jokainen ryhmä osallistuu vuonna 1995 KTV:N järjestämille oman alan ammatillisille opintopäiville. Opintoryhmille opintopäivät ovat ilmaiset. Tämän jälkeen opintoryhmät jatkavat opintopäivien teemoihin perehtymistä oman työpaikan tai kotikunnan näkökulmasta. Tässä opintoryhmillä on apuna opintopäivien teemoista koottu kirjallisuus sekä oma ohjaaja – tutor.

Opintoryhmät ovat oikeutettuja kaikkiin KTV:n opintokerhojen tukimuotoihin. Ryhmät voivat sopia myös työnantajan kanssa siitä, että ne saisivat kokoontua työaikana.

KTV järjestää 21.–22.tammikuuta 1995 yhteisen perehdytystilaisuuden kokeiluun osallistuville ryhmille. Tässä seminaarissa paneudutaan myös ryhmässä oppimiseen ja vuorovaikutustaitoihin. Kokeilun päättyessä vuoden vaihteessa 1996 järjestetään yhteinen palauteseminaari.

Jos olette kiinnostuneita kokeiluun osallistumisesta, ilmoittakaa ryhmämme (jäsenten nimet, ammatit, työpaikat ja yhdyshenkilö) 30.11.1994 mennessä KTVN koulutusosastolle/Taina Tuomi PL 101, 00531 Helsinki.

Lisätietoja saat koulutussuunnittelija Taina Tuomelta puh 90-7703 215 tai 931-550 499 (klo 18 jälkeen).

Teemahaastattelukysymykset opintoryhmien alkuhaastattelussa

- 1) Työtehtävien kuvaus
 - minkälaisia ovat
 - mitkä ovat tärkeimmät työtehtävät
 - miten eroavat ryhmien jäsenille
 - työhistoriaa: miten pitkään ollut nykyisessä ammatissa ja työpaikassa

- 2) Työympäristökuvaus
 - minkälainen työskentelytapa: työskenteleekö yksin vai onko useampi työtoveri samassa työyksikössä
 - ovatko ryhmän jäsenten työtovereita keskenään
 - minkälaisia muutoksia työssä tapahtunut viiden viimeisen vuoden aikana
 - millä tavoin valmistauduttu muutoksiin
 - järjestääkö työnantaja henkilöstökoulutusta
 - onko osallistunut henkilöstökoulutukseen

- 3) Aikaisempi opintokerhokokemus
 - onko osallistunut
 - onko useampi ryhmästä osallistunut samaan kerhoon
 - mitä aiheita opiskeltu

- 4) Odotuksia tähän opintoryhmäopiskeluun
 - minkälaista opiskeluaihetta suunniteltu
 - onko tavoite hahmotettu
 - opiskelumenetelmiä ?
 - miten usein suunniteltu kokoonnuttavan
 - voiko kokoontua työajalla, onko keskustelut työnantajan kanssa
 - suhtautuminen oppimispäiväkirjan kirjoittamiseen
 - odotuksia tukihenkilön toiminnalta

- 5) Muuta keskusteltavaa

Teemat ryhmien loppuhaastattelussa

- 1) Palautetaan mieliin alkuhaastattelu ja ne muutokset, joita ryhmässä kuvattiin työympäristössä tapahtuneen. Millä tavoin opintoryhmäopiskelu on vaikuttanut suhtautumiseen omaan työhön?
 - mitä/mikä on muuttunut omassa ajattelussa tai toiminnassa: konkreettisia esimerkkejä
 - minkälaisia muutoksia tapahtunut tänä aikana työssä

- 2) Mikä olisi tilanne jos ette olisi valinnut tätä aihetta (kysymys organisaatiomuutosryhmille)

- 3) Miten olette työskennelleet?
 - miten usein kokoontuneet
 - miten valmistautuneet kokoontumisiin
 - kuka toiminut vetäjänä
 - minkälainen työskentelytapa ollut
 - mitä muuta tapahtunut kokoontumisten lisäksi
 - arvioita, miten ryhmänä on toimittu; muutokset opiskelun aikana
 - miten toimittu silloin kun/jos ryhmässä on ollut erilaisia näkemyksiä
 - minkälaisia ajatuksia alkuvaiheen valmistautumisesta: aihevalinta, tavoitteet, oppimissuunnitelma
 - minkälaisia suunnitelma opiskelun jatkosta

- 4) Opiskeluaiheesta
 - jos nyt määrittelisitte tavoitteen, minkälainen se olisi verrattuna siihen, miten opiskelun alussa tavoite määriteltiin
 - arvio oppimateriaalin käytöstä
 - miltä aiheen opiskelu on tuntunut ja miten toiminut tällä tavoin ilman suoraa ohjausta
 - onko kiinnostus kestänyt loppuun asti

- 5) Oppimispäiväkirjan käyttö
 - miltä kirjoittaminen on tuntunut
 - onko toiminut vuorotellen kirjoittaminen ja kirjoituksen täydentäminen tarvittaessa
 - miten suhtauduttu tukihenkilön kommenttikirjeisiin
 - miten käytetty kommenttikirjeitä
 - onko ollut epäselvyyttä, mitä tarkoitan kommenttikirjeessäni
 - miten käytetty oppimispäiväkirjaa
 - mitä päiväkirja on merkinnyt ryhmälle
 - jos nyt aloittaisitte opiskelun, käyttäisittekö oppimispäiväkirjaa

- 6) Miten suhtauduttu tukihenkilön toimintaan
 - minkälaista ohjausta nyt toivoisi
 - pitäisikö tukihenkilö osata ohjata myös aiheen sisältöä
 - tarvitaanko opintoryhmässä tukihenkilöä, jos tarvitaan niin minkälaisissa asioissa ja miksi
 - minkälaista ryhmän työskentely olisi ollut jos tukihenkilö ei olisi ollut mukana
- 7) Keitä muilta olette saaneet tukea ja ohjausta opiskeluun ja keihin pidetty yhteyttä
- 8) Mitä muita ajatuksia kokeilusta

KTV:N AMMATILLISEN TÄYDENNYSKOULUTUKSEN KOKEILU

LÄHTÖTILANNEKYSELY

21.1.1995

Tämän kyselyn tavoitteena on kartoittaa kokeiluun osallistuvien taustatietoja lähinnä työkokemuksesta, koulutuksesta ja kokeiluun osallistumisesta. Tiedot ovat luottamuksellisia.

1. Nimi _____
2. Ikä _____
3. Koulutuksesi (ympyröi korkein koulutus)
 - a) kansakoulu/kansalaiskoulu
 - b) perus- tai keskikoulu
 - c) alle 3 vuotta kestävä ammatillinen koulutus tai lukio (kouluaste)
 - d) kolme vuotta kestävä ammatillinen koulutus (opistoaste)
 - e) 4–5 vuotta kestävä ammatillinen koulutus (alin korkea-aste)
 - f) alempi kandidaattiaste
 - g) ylempi kandidaattiaste
 - h) tutkijakoulutus
 - i) muu (esim. työllisyyskurssi), mikä?
4. Ammattisi _____
5. Miten monta vuotta olet toiminut nykyisessä ammatissasi _____
6. Kerro lyhyesti aikaisemmasta työhistoriastasi

7. Minä vuonna osallistuit viimeksi vähintään kuusi tuntia kestävään ammatilliseen täydennyskoulutukseen _____
8. Montako päivää yhteensä viime vuonna 1994 olit vähintään kuusi tuntia kestävässä ammatillisessa täydennyskoulutuksessa
 - a) 1–2 päivää
 - b) 3–5 päivää
 - c) 6–10 päivää
 - d) yli 10 päivää
 - e) en yhtään päivää

9. Kuvaa lyhyesti, minkäsisältöiseen ammatilliseen täydennyskoulutuksen viime vuonna osallistuit

10. Oletko aikaisemmin osallistunut opintokerhotoimintaan

a) kyllä

b) en

11. Mitkä teemat ovat olleet niiden opintokerhojen aiheina, joihin viimeisen kahden vuoden aikana olet osallistunut

12. Kuvaa lyhyesti, minkälaisia odotuksia ja toiveita sinulla on tähän ammatilliseen täydennyskoulutuskokeiluun

Kiitos vastauksistasi

KOKEILURYHMIEN JÄSENILLE – henkilökohtainen loppuarviointi

Kirjoita tähän vapaamuotoinen tarina siitä, mitä opit ja koit opintoryhmäsi opiskelussa KTV:N ammatillisen täydennyskoulutuksen kokeilussa.

Palauta tarinasi oheisella kirjekuorella viimeistään _____ mennessä joko postitse tai suoraan Tainalle tuona päivänä pidettävän opintoryhmäsi yhteinen loppuarvioinnin yhteydessä.

Opintoryhmien oppimispäiväkirjatyyppiä kuvaavat merkinnät opintoryhmittäin

Opintoryhmä	kokoontu- miskerta ¹	oppimispäivä- kirjamerkintä	kokoontu- miskerta	oppimispäivä- kirjamer- kintä
Siivous 1	II	S0 / P1	VI	S0 / P2
	III	S2 / P2	VII	S3 / P1
	IV	S3 / P2	VIII	S2 / P1
	V	S3 / P3	IX	S3 / P3
			X	S2 / P2
Rpalvelu	II	S1 / P1	VII	S1 / P4
	III	S1 / P2	VIII	S3 / P2
	IV	S2 / P2	IX	S1 / P1
	V	S2 / P1	X	S2 / P4
	VI	S0 / P3	XI	S2 / P3
Siivous 2	I	S1 / P0	XII	S1 / P1
	II	S1 / P1	XIII	S2 / P2
	III	S2 / P2	XIV	S2 / P1
	IV	S2 / P2	XV	S2 / P1
	V	S3 / P2	XVI	S3 / P2
	VI	S3 / P1	XVII	S2 / P2
	VII	S2 / P1	XVIII	S3 / P0
	VIII	S3 / P1	XIX	S3 / P2
	IX	S1 / P3	XX	S3 / P0
	X	S1 / P2	XXI	S2 / P2
	XI	S3 / P2 / E0	XXII	S3 / P2
Päivähoito	II	S3 / P2	VI	S3 / P4
	III	S2 / P4	VII	S3 / P2
	V	S1 / P2	IX	S2 / P2
Sairaala-apulaiset	II	S3 / P2 / E0	VII	S3 / P2
	III	S3 / P3	IX	S2 / P4
	IV	S1 / P0	X	S2 / P3
	V	S2 / P3	XI	S0 / P2
	VI	S2 / P4	XII	S1 / P2

¹ välistä puuttuvat sellaiset kokoontumiskerrat, joista opintoryhmä ei kirjoittanut päiväkirjaa

Opintoryhmä	kokoontumiskerta ¹	oppimispäiväkirjamerkintä	kokoontumiskerta	oppimispäiväkirjamerkintä
Kehitysvammaistenhoitajat	I	S2 / P2 / E0	VI	S3 / P2
	II	S3 / P4 / E0	VIII	S1 / P4
	III	S3 / P2 / E0	IX	S3 / P3
	IV	S2 / P2 / E0	X	S1 / P1
	V	S3 / P4 / E0		
Maatalouslomittajat	I	S1 / P4		
Pesula	I	S2 / P2 / E0	IV	S1 / P1
	II	S1 / P2	V	S3 / P3 / E2
Kodinhoitajat	I	S0 / P2	XV	S0 / P3
	II	S1 / P2	XVII	S2 / P4
	III	S1 / P4	XVIII	S1 / P2
	IV	S0 / P2	XIX	S2 / P2
	V	S2 / P1	XX	S1 / P2
	VI	S1 / P2	XXI	S1 / P2
	VII	S0 / P2	XXII	S1 / P1
	VIII	S2 / P3	XXIII	S2 / P2
	IX	S1 / P3	XXIV	S1 / P3
	X	S2 / P2	XV	S2 / P1
	XI	S0 / P1	XVI	S1 / P2
	XII	S0 / P2	XVII	S2 / P1
	XIII	S0 / P1	XVIII	S2 / P2
	XIV	S1 / P4 / E1	XIX	S0 / P2
Toimisto	II	S2 / P2 / E1	VI	S3 / P2
	III	S2 / P2	VII	S3 / P1
	IV	S1 / P3	VIII	S2 / P0
	V	S3 / P0	IX	S3 / P1
Vanhainkoti	I	S1 / P2	XII	S2 / P0
	II	S2 / P4	XIII	S3 / P2
	III	S2 / P4	XIV	S2 / P1
	IV	S2 / P1	XV	S2 / P2
	V	S2 / P4	XVI	S2 / P0
	VI	S3 / P4	XVII	S1 / P0
	VII	S0 / P2	XVIII	S2 / P1
	VIII	S2 / P3	XIX	S2 / P1
	IX	S2 / P1	XX	S1 / P0
	XI	S2 / P2	XXI	S2 / P1

¹ välistä puuttuvat sellaiset kokoontumiskerrat, joista opintoryhmä ei kirjoittanut päiväkirjaa

Opintoryhmä	kokoontumiskerta ¹	oppimispäiväkirjamerkintä	kokoontumiskerta	oppimispäiväkirjamerkintä
Mielenterveyshoitajat	I	S3 / P2	VIII	S2 / P4
	II	S1 / P2	IX	S2 / P2
	III	S3 / P2 / E0	X	S1 / P3
	IV	S3 / P2 / E0	XI	S0 / P1
	VI	S3 / P2	XII	S2 / P1
	VII	S3 / P2	XIII	S3 / P4
Perhepäivähoitajat	I	S1 / P1	VIII	S1 / P1
	II	S1 / P2	IX	S1 / P3
	III	S2 / P2	X	S2 / P2
	IV	S2 / P1	XI	S3 / P2
	VI	S3 / P2 / E0	XII	S3 / P3
	VII	S1 / P3	XIII	S2 / P1

¹ välistä puuttuvat sellaiset kokoontumiskerrat, joista opintoryhmä ei kirjoittanut päiväkirjaa

