

TYÖNOHJAUS KASVATUS- JA OPETUSALAN
AMMATTILAISTEN TYÖN TUkena

Leppänen Maiju
Tapiola Niina
Pro gradu- tutkielma
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
Kevät 2012

TAMPEREEN YLIOPISTO
Kasvatustieteiden yksikkö
Varhaiskasvatuksen maisterikoulutus

LEPPÄNEN, MAIJU
TAPIOLA, NIINA
Työnohjaus kasvatus- ja opetusalan ammattilaisten työn tukena

Pro gradu- tutkielma, 109 s., 5 liites.
Kasvatustiede
Toukokuu 2012

ASIASANAT: työnohjaus, kasvatus- ja opetusala, ammatti-identiteetti, työhyvinvointi

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa tarkastellaan kasvatus- ja opetusalailla tapahtuvan työnohjaustoiminnan nykytilaa selvittämällä, millaisena työnohjaus kasvatus- ja opetusalailla näyttäytyy työnohjaajien näkökulmasta. Tutkimuksen tehtävänä on kartoittaa sitä, millaisessa roolissa työnohjaus tällä hetkellä on kasvatus- ja opetusalan työssä. Tutkimuksessa haetaan vastauksia myös siihen, voidaanko työnohjauksella vaikuttaa alan ammattilaisten ammatti-identiteettiin ja työhyvinvointiin. Tutkimuksen empiiristä osaa ohjaa aiheen teoreettinen tarkastelu, jossa ammatti-identiteetti ja työhyvinvointi nousivat keskeisiksi teemoiksi työnohjausta käsittelevässä kirjallisuudessa. Tutkimus ei kuitenkaan ole teorialähtöinen, vaan teoriasta nousevat lähinnä empiirisen tutkimuksen teemat.

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen. Tutkimukseen kerättiin aineistoa ensin sähköisellä kyselylomakkeella ja myöhemmin lomakkeista saatua tietoa syvennettiin teemahaastattelujen avulla. Kyselylomakkeen tuottama aineisto analysoitiin luokittelemalla ja aineistosta pyrittiin löytämään yhtäläisyyksiä sekä toistuvia teemoja. Teemahaastattelujen analysoinnissa sovellettiin sisällönanalyysiä.

Työnohjaus näyttäisi tämän tutkimuksen tulosten, aiemman teoreettisen tarkastelun sekä aiheesta tehdyn aiemman tutkimuksen valossa olevan melko vakiintunut osa kasvatus- ja opetusalan työtä. Aineiston perusteella voidaan todeta, että työnohjaajien näkemysten mukaan kasvatus- ja opetusalailla tarve työnohjaukseen on suuri. Kasvatus- ja opetusalan haasteet, mm. moniammatillinen yhteistyö, työn kuormittavuus ja oman työnkuvan selkiytymättömyys luovat tarvetta työnohjaukselle.

Työnohjauksen kehittämisen haasteiksi tutkimusaineistosta nousivat työnohjausta koskevat asenteet sekä tietämättömyys työnohjauksen hyödyistä työn tukena. Lisäksi haasteena työnohjauksen kehittämiselle nähtiin taloudellisten resurssien riittämättömyys. Ammatillinen kasvu ja työhyvinvoinnin tukeminen voidaan tutkimusaineiston valossa kuitenkin nähdä työnohjauksen mahdollisuuksiksi ja työnohjaus voisi toimia vahvana osana kasvatus- ja opetusalan työtä, kehittämistä ja laadunhallintaa.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 AMMATTI-IDENTITEETTI	8
2.1 Identiteetti -käsitteen määrittelyä.....	8
2.2 Ammatti-identiteetti – käsitteen määrittelyä.....	14
2.3 Ammatti-identiteetin rakentuminen kasvatus- ja opetuslalla.....	18
3 TYÖHYVINVOINTI.....	26
3.1 Kokonaisvaltainen työhyvinvointi	28
3.2 Työhyvinvointi kasvatus- ja opetuslalla.....	31
4 TYÖNOHJAUS	33
4.1 Työnohjaus käsitteenä.....	33
4.2 Työnohjauksen teoriapohja	34
4.3 Työnohjauksen tarkoitus	37
4.4 Työnohjauksen toteutus ja menetelmiä.....	38
4.5 Työnohjaaja – ihminen ohjauksen takana.....	44
4.6 Työnohjauksen vaikutukset ja vaikuttavuuden arviointi	45
4.7 Työnohjaus kasvatus- ja opetuslalla.....	48
5 TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMAT	54
6 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET VALINNAT JA AINEISTON HANKINTA.....	55
6.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat	55
6.1.1 Kysely	55
6.1.2 Teemahaastattelu.....	57
6.2 Aineiston hankinta	58
6.2.1 Tutkimukseen osallistujat	58
6.2.2 Sähköinen kyselylomake ja teemahaastattelu	59
6.3 Aineiston analysointi.....	60

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET	62
7.1 Työnohjauksen nykytila kasvatus- ja opetusallalla	66
7.1.1 Työnohjauksen toteuttaminen	66
7.1.2 Työnohjauksen arviointi.....	71
7.2 Työnohjauksen vaikutus ammatti-identiteetin kehittämiseen ja työhyvinvoinnin tukemiseen	73
7.2.1 Työnohjauksen tarve kasvatus- ja opetusallalla	73
7.2.2 Työnohjauksen vaikutusmahdollisuudet.....	81
7.3 Työnohjauksen tämänhetkinen rooli kasvatus- ja opetusallan työssä.....	89
7.3.1 Työnohjaajana kasvatus- ja opetusallalla.....	90
7.3.2 Haasteet ja kehittämistarpeet.....	92
8 JOHTOPÄÄTÖKSET.....	95
9 POHDINTA	98
9.1 Tutkimuksen menetelmällinen luotettavuus	98
9.2 Jatkotutkimustarpeet	100
LÄHTEET.....	102
LIITTEET	
Liite 1: Tutkimuslupahakemus.....	110
Liite 2: Sähköinen kyselylomake (jäljitelmä)	113

1 JOHDANTO

Tutkimuksen tavoitteena on tutkia työnohjausta kasvatus- ja opetusalanalla. Kasvatus- ja opetusalan nähdään tässä tutkimuksessa sisältävän varhaiskasvatuksen, perusopetuksen sekä toisen asteen opetuksen tasot. Tutkimuksessa kartoitettiin työnohjaajien kokemuksia kasvatus- ja opetusalan työnohjauksesta. Tavoitteena oli selvittää työnohjauksen nykytilaa kasvatus- ja opetusalanalla; millaisia tarpeita työnohjaukseen on, millaisena työnohjauksen vaikutukset näyttäytyvät sekä millaista palautetta annetusta työnohjauksesta on saatu. Tämän kautta pyrittiin luomaan kuva työnohjauksen roolista ja merkityksestä kasvatus- ja opetusalanalla, tarkastelemalla työnohjausta ammatti-identiteetin ja työhyvinvoinnin näkökulmasta. Näkökulman valintaa ovat olleet ohjaamassa aiemmat aiheesta tehdyt tutkimukset sekä tutkijoiden oma kokemus työnohjauksen roolista kasvatus- ja opetusalan työssä.

Työnohjauksen tarpeellisuuteen on herätty kasvatus- ja opetusalanalla, ja se näkyy muun muassa ammattilehdissä aiheen tiimoilta julkaistuissa artikkeleissa. Soila Ojanen toteaa Opettaja-lehden (1-2/2011) artikkelissa työnohjauksella voitavan ennaltaehkäistä monenlaista työväsymystä. ”Kuormittavat asiat eivät jää möykyksi arkeen, kun niitä pääsee tutkailemaan uudesta näkökulmasta” (Ojanen 2011). Ennakoivalle työnohjaukselle nimetään artikkelissa myös esteitä: rahan puute, tietämättömyys ja opettajien omat asenteet ovat haasteena työnohjauksen muodostumisessa vakiintuneeksi käytännöksi alalle. Asenteista työnohjausta kohtaan esimerkkinä on kärjistetty kommentti: ”Et sä nyt niin pahassa jamassa ole, että tarvitset työnohjausta jaksamiseesi. Ethän sä nyt mikään hullu ole.” (Ojanen 2011). Artikkelissa opetus- ja kasvatusalan työnohjaajat kuitenkin toteavat työnohjauksen olevan oman työn tutkimista, arviointia ja kehittämistä, jotka voidaan ajatella erittäin olennaiseksi osaksi kasvatus- ja opetusalan henkilöstön työtä.

Suomalaiset sitoutuvat omaan työhönsä ja ovat työelämäorientoituneita. Suomalaista työelämää luonnehtivat demokraattisuus ja työhyvinvoinnin vaaliminen. Viitala (2007) esittelee Tilastokeskuksen vuonna 2003 tekemän työolotutkimuksen, jonka mukaan palkansaajien työtehtävät olivat monipuolistuneet ja työntekijät kokivat voivansa

vaikuttaa työhönsä. Tämän koettiin vaikuttavan positiivisesti työhyvinvointiin. Kielteisenä käänttöpuolena tuloksissa näkyi työelämän epävarmuuden lisääntyminen. (Viitala 2007, 43.) Koko yhteiskunnan ja sen mukana myös työelämässä tapahtuneet muutokset ovat nousseet keskustelussa esiin yhä enenevässä määrin. Tänä päivänä puhutaankin paljon työelämän kasvaneista vaatimuksista ja työurien pirstaloitumisesta, sekä näiden vaikutuksista työntekijöiden työhyvinvointiin ja ammatti-identiteettiin.

Työelämän muutos on saanut aikaan myös sen, että yhä useampi työskentelee ns. asiantuntijatehtävissä. Asiantuntijuuden merkitys on korostunut myös sellaisissa tehtävissä, jotka perinteisesti mielletään käytännön työtehtäviksi. Asiantuntijuus työssä edellyttää itseohjautuvuutta, oman ammattitaidon kehittämistä sekä kykyä vastata ja sopeutua työn ja työympäristön muutoksiin. Työ on melko itsenäistä ja haastavaa. Parhaimmillaan tämä innostaa työntekijää luovaan työotteeseen ja osaamisen jatkuvaan kehittämiseen, mutta pahimmillaan työn lisääntyvät vaatimukset saattavat johtaa työstä kuormittumiseen. Liiallisen kuormittumisen seurauksena työntekijän oma toimijuus vähenee ja toiminnasta tulee lyhytnäköistä ja epäreaktiivista. Työntekijän oma kokemus työstään pirstaloituu. Työelämässä edellytetään enenevässä määrin joustavaa ja jäsentynyttä yhteistoimintaa. Työntekijöiden kokemusten pirstaloituminen johtaa tällaisen yhteistyön vaikeutumiseen aiheuttaen valtataisteluita ja kestäättömiä kompromisseja, jotka edelleen vaikuttavat negatiivisesti yleiseen työilmapiiriin ja sitä kautta organisaation toimintaan. (Ahtiainen, Alhanen, Kangas, Kansanaho, Soini & Soininen 2011, 14–15.)

Porrassalmi (2010) on tutkinut työnohjausta varhaiskasvatuksen johtajuuden tukena. Tutkimuksessa kartoitettiin tamperelaisten päiväkodin johtajien ja heidän alaistensa saamaa työnohjausta. Tämän kartoituksen pohjalta hankittiin tietoa päiväkodin johtajien käsityksistä, odotuksista ja tulevaisuudentoiveista työnohjaukseen liittyen. Samalla pyrittiin lisäämään tietoisuutta ja ymmärrystä työnohjauksesta ja sen käyttömahdollisuuksista. Tutkimustulokset osoittivat, että työnohjaus koettiin tarpeellisenä varhaiskasvatuksen johtajuuden tukena. Lisäksi sen nähtiin vaikuttavan työhyvinvointiin sekä ammatti-identiteettiin. Tutkimustulokset myös osoittivat, että työnohjauksen saatavuutta tulisi lisätä varhaiskasvatuksen kentällä. (Porrassalmi 2010.) Tässä tutkimuksessa selvitettiin työnohjauksen nykytilaa ja tarkasteltiin työnohjauksen mahdollisuuksia vaikuttaa työhyvinvointiin ja ammatti-identiteettiin kasvatus- ja

opetusalalla. Aihetta tutkittiin työnohjaajien näkökulmasta kartoittaen heidän kokemuksiaan työnohjauksesta ko. alalla.

Tutkimusraportissa ensimmäisenä esitellään tutkimuksen teoreettinen viitekehys, sisältäen näkökulmat ammatti-identiteettiin, työhyvinvointiin ja työnohjaukseen. Jo ammatti-identiteettiä ja työhyvinvointia koskevissa luvuissa tuodaan esiin yhteyksiä työnohjaukseen, mutta varsinainen työnohjauksen määrittely tapahtuu vasta sitä koskevassa luvussa 4. Teoreettisen viitekehysten esittelyn jälkeen kuvataan tutkimuksen metodologisia valintoja sekä aineiston hankinnan prosessia. Tutkimustuloksia käsittelevässä luvussa tuodaan esiin saadut tutkimustulokset tutkimusmenetelminä käytettyjen sähköisen kyselylomakkeen ja teemahaastattelun osalta yhdistettynä teorian tietoon ja aiempaan tutkimustietoon. Lopuksi esitetään johtopäätökset, ja pohdintaosiossa tehdään tutkimuksen luotettavuuden arviointi sekä esitellään tämän tutkimuksen pohjalta heränneet ajatukset mahdollisista jatkotutkimustarpeista.

2 AMMATTI-IDENTITEETTI

Tämä tutkimus käsittelee työnohjausta ja yhtenä tärkeänä näkökulmana tarkastellaan työnohjauksen mahdollisuuksia vaikuttaa kasvatus- ja opetusallalla työskentelevien ammatti-identiteettiin. Tässä luvussa tarkastellaan ensin identiteetin määritelmää ja sen pohjalta tarkastelua syvennetään ammatti-identiteetin käsitteen määritelmään. Lisäksi esitellään ammatti-identiteettiä koskevia tutkimuksia, joista suurin osa koskee pääasiassa opettajan ammatti-identiteettiä ja sen rakentumista. Tätä teoreettista viitekehystä vasten pyritään kuitenkin yleistämään ammatti-identiteettiä koskevia ajatuksia myös muihin kasvatus- ja opetusalan ammattilaisiin.

2.1 Identiteetti -käsitteen määrittelyä

Voidaksemme ymmärtää tässä tutkimuksessa keskeisellä sijalla olevan käsitteen ammatti-identiteetistä, on ensin perehdyttävä identiteetin käsitteeseen. Mitä ymmärrämme identiteetillä ja miten määrittelemme identiteetin? Identiteetin käsite on tieteessä kokenut renessanssin ja sitä onkin viime aikoina tutkittu runsaasti. Eri tieteiden piirissä identiteettiä on analysoitu muun muassa ryhmäidentiteettinä, kansallisena, kulttuurisena ja kielellisenä identiteettinä, sukupuoli-identiteettinä sekä ammatti-identiteettinä. Identiteetit on tällöin ymmärretty kuulumisena, samaistumisena tai osallisuutena tiettyyn kansallisuuteen, kieleen, kulttuuriin, sukupuoleen tai ammattiin. (Eteläpelto 2007, 96.)

Identiteetin käsite on noussut ajankohtaiseksi aiheeksi niin tutkimus- kuin arkikeskustelussakin yhteiskunnassa tapahtuneen yksilöllistymisen myötä. Yhteiskunnan muutosvaatimukset sekä yksilöllisyyttä korostava kulttuuri ovat vaikuttaneet identiteettikeskustelun lisääntymiseen (Eteläpelto 2007, 91–92). Myös Almialan (2008, 30) mukaan yhteiskuntarakenteiden ja ihmisten arkitodellisuuden muutokset ovat johtaneet siihen, että identiteetit ja niiden rakentuminen ovat nousseet tänä päivänä tärkeäksi keskustelunaiheeksi. Kasvatustieteellisessä keskustelussa niin ikään kasvun ja kehityksen keskiössä puhutaan usein yksilöllisistä minä-projekteista,

joiden katsotaan liittyvän läheisesti identiteetin käsitteeseen. Identiteetin rakentumisessa minä-projekteissa kohtaavat sekä sosiaalinen yhteisöllisyys että yksilöllinen persoonallisuus. Ja koska kasvatus ja opetus ovat samanaikaisesti sekä yhteisöllistä että yksilöllistä, on identiteettien tutkiminen myös kasvatuksen alalla hyödyllistä. (Eteläpelto 2007, 97.)

Identiteetin voidaan ajatella tarkoittavan ihmisen kokemusta oman olemassaolonsa jatkuvuudesta. Identiteettiin ja sen rakentumiseen sisältyy myös ihmisen tietoisuus omasta toiminnastaan. Identiteetin kokemukseen liittyy ajatus siitä, miten ihminen toisaalta kokee pysyvänsä samana, toisaalta vähittäin muuttuvana. Identiteetin ei ajatella olevan pysyvä rakenne, vaan se on ajassa ja paikassa muuttuva. (Kari & Heikkinen 2001, 48.) Identiteetin pysymistä samana ja toisaalta sen muuttumista kuvataan myös useissa identiteettiä koskevissa tutkimuksissa käsittein samuus ja toiseus. Näiden käsitteiden kautta identiteetistä avautuu näkökulma siihen, miten yksilön identiteetti rakentuu sekä sosiaalisesti että persoonallisesti. Samuuden käsitteen kautta kuvataan yksilön pyrkimystä sosiaalisessa kanssakäymisessä ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa oman identiteettinsä kautta samuuteen, samanlaisuuden ja yhtenäisyyden kokemiseen. Samanaikaisesti kuitenkin yksilön identiteetin rakentamista kuvataan toiseuden käsitteellä, ajatuksena jokaisen yksilön yksilöllisyydestä ja omana itsenään pysymisestä. Yksilöllisessä identiteetin muodostamisessa, toiseuden kokemisessa, löydetään niitä piirteitä ja ominaisuuksia, joilla yksilö erottuu muista ja on erilainen kuin muut. Identiteetin voidaan siis ajatella rakentuvan näiden kahden ulottuvuuden välisestä suhteesta. (Heikkinen 1999, 52–55.)

Stenberg (2011) määrittelee tutkimuksessaan identiteetin psykososiaalisesta näkökulmasta, jolloin identiteetissä korostuvat yksilölliset kokemukset. Kuitenkin identiteetin ajatellaan olevan riippuvainen sosiaalisesta ja kulttuurisesta ympäristöstä. Englannin kielessä käytetään termiä *identity* tarkoittamaan identiteettiä. Stenberg käyttää käsitettä *self-identity* kuvaamaan identiteettiä ja määrittelee kaksi eri ulottuvuutta kuvaamaan sitä: *identity as sameness versus selfhood* ja *identity as self versus society*. Identiteetin persoonallisen ulottuvuuden kuvaamisessa käytetään ensin mainittua käsitettä. Tällöin Stenberg puhuu Josselsonia (2004) mukaellen yksilöllisestä, muuttumattomasta yhdistelmästä henkilön piirteitä, kuten iästä, nimestä, sukupuolesta ja

ammatista. Nämä piirteet erottavat yksilön toisista. Tässä valossa identiteetti voidaan pitää sinä tekijänä, jolla yksilö tunnustetaan tietyksi henkilöksi. (Stenberg 2011, 15.)

Identiteetin toinen ulottuvuus *identity as self versus society* määrittelee identiteettiä sosiaalisesta näkökulmasta. Kun *identity as sameness versus selfhood* keskittyy yksilöön, *identity as self versus society* tarkastelee yksilön ja ympäristön vuorovaikutusta. Stenberg (2011) esittelee raportissaan Brunerin (2003) teorian, jonka mukaan yksilöt konstruoivat ja rekonstruoivat identiteettiään sekä sisäisesti että ulkoisesti. Ulkoisia identiteettiin vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa kulttuurista nousevat odotukset ja muiden ihmisten osoittama arvostus. Identiteetin rakentaminen voidaankin nähdä koko elämän mittaisena prosessina. Prosessin aikana yksilö määrittelee identiteettiään aina uudelleen sen mukaisesti, millaista palautetta hän saa itsestään ja vuorovaikutuksestaan ympäristön ja toisten ihmisten kanssa. (Stenberg 2011, 16–17.)

Kun identiteettiä määritettäessä yhdistetään sekä yksilöllinen että sosiaalinen näkökulma, Stenbergin (2011) *self-identity* pitää sisällään yksilön persoonalliset piirteet ja hänen luonteensa, joilla hän erottuu muista ihmisistä. Toisaalta se merkitsee myös jatkuvuuden ja pysyvyyden tunnetta. Ihminen pysyy samana persoonana huolimatta elämässä tapahtuvista muutoksista. Lisäksi Stenbergin (2011) *self-identity*- käsite merkitsee yksilöllisyyttä ja itsetuntemusta. Ennen kaikkea *self-identity* ilmenee vasta vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa, eikä sitä voi erottaa sosiaalisesta kanssakäymisestä. (Stenberg 2011, 24.)

Edellä kuvatun perusteella identiteetistä erotetaan usein sekä persoonallinen että sosiaalinen ulottuvuus. Tämän vuoksi yhteiskuntatieteellisessä ja yksilöpsykologisessa tarkastelussa identiteetistä ja sen muodostumisesta on viime aikoina keskusteltu voimakkaasti. Seuraavaksi tarkastellaan joitakin identiteettiteorioita, joissa kaikissa huomioidaan identiteetin sosiaalinen ja persoonallinen ulottuvuus, joka kuitenkin painottuu eri teorioissa hiukan eri tavoin.

Sosiologi, pragmatisti-sosiaalifilosofi George Herbert Meadia (1863–1931) voidaan pitää yhtenä merkityksellisimmistä teoreetikoista identiteetin tutkimuksen saralla. Behaviorismin valtakauden vaikutus näkyy Meadin teoriassa sosiaalisten ilmiöiden,

erityisesti kielen ja kommunikaation tutkimuksen painottamisena. Meadin identiteettiteoriassa, sekä myös hänen perinteensä jatkajassa sosiologisessa sosiaalipsykologiassa, identiteetin nähdään muodostuvan ensisijaisesti sosiaalisena konstruktiona. Meadin teorian pohjalla on William Jamesin (1842–1910) identiteettiteoria, jossa James jakoi ihmisen minuuden kolmeen osa-alueeseen: henkiseen, materiaaliseen ja sosiaaliseen minään. Jamesin teoriassa minän perusrakenteena ajatellaan olevan emotionaalinen minätunne. Mead jatkoi edelleen Jamesin teorian kehittelyä ja jakoi identiteetin sosiaaliseen ja persoonalliseen minään. Sosiaalinen minä (*eng. Me*) tarkoittaa sitä identiteettimme osaa, joka voidaan havaita ja tietää. Näin ollen se voidaan määritellä siis objektiminäksi. Sen sijaan persoonallinen minä (*eng. I*), subjektiminä, kuvastaa ja arvioi sosiaalista minää. Meadin mukaansa saavutamme identiteettimme reflektoidulla sitä, mitä muut meistä ajattelevat. (Eteläpelto 2007, 99–100; Eteläpelto & Vähäsantainen 2010, 52–53.)

Meadin identiteettiteoriassa korostuu sosiaalinen vuorovaikutus. Identiteetti rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kielen avulla. Se muodostuu yksilön suhteessa muihin ihmisiin ja sosiaalisen kokemuksen myötä. Meadin teoriaa leimaa sosiaalinen determinismi, joka tulee näkyväksi hänen puhuessaan niin kutsutusta ”yleistyneestä toisesta”. Tällä tarkoitetaan yksilön viiteryhmää tai yhteisöä, jonka asenteisiin ja sosiaalisen järjestyksen muotoihin yksilö samastuu. Identiteetin katsotaan muodostuvan tässä vuorovaikutuksessa, yksilön käydessä sisäistä puhetta ”yleistyneen toisen” kanssa. Mead toteaa: *”It is a structure of attitudes then, which makes a self”*. Tämän näkemyksen perusteella sosiaalisten prosessien voidaan ajatella vaikuttavan yksilön identiteetin muodostumiseen *”yleistyneen toisen”* harjoittaman kontrollin kautta. (Eteläpelto 2010, 54.)

Eteläpellon (2007) mukaan Mead painottaa sosiaalisen minän ensisijaisuutta yksilön identiteetissä. Meadin mukaan sosiaalisesti konstruoitu minuuden ulottuvuus on minän ensisijainen ja tietoinen puoli. Meadin näkemyksen mukaan minän alkuperä on kognitiivinen ja ajatteluun perustuva sisäistynyt keskustelu, eikä hän siis näin ollen allekirjoita Jamesin teoriassaan esittämää ajatusta emotionaalista minätunteesta minän perusrakenteena. Persoonallinen minä tulee esiin Meadin mukaan pääasiassa vain käytännön teoissa ja tilanteissa, jolloin sosiaalisen minän kontrolli ei

enää ulotu persoonalliseen minään. Persoonallinen minä on Meadin teoriassa spontaani minän osa. Sille on ominaista, ettei se koskaan täysin täytä sosiaalisen minän odotuksia. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 55; Eteläpelto 2007, 100.)

Vaikka Meadin teoriaa onkin syytetty sosiaalisesta determinismistä, voidaan se silti nähdä yhtenä merkityksellisimmistä identiteettiteorioista. Sen anti on sosiaalisen ja persoonallisen minän erottamisessa ja siinä, että identiteetin ajatellaan rakentuvan molemmista osatekijöistä. Teoriaa on kuitenkin kritisoitu muun muassa persoonallisen identiteetin häivyttämisestä ja taka-alalle jättämisestä. Meadin teoria voitaneen nähdä oman aikansa tuotoksena. Se edustaa teollisen tuotantotavan ajattelua byrokraattisesta ja sääntöjen noudattamiseen perustuvasta yhteiskunnasta ja siinä elävästä yksilöstä. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 56.)

Eteläpelto ja Vähäsantanen (2010) esittelevät brittisiologi Margaret Archerin identiteettiteorian, jossa toisin kuin Meadin teoriassa korostuu identiteetin persoonallinen ulottuvuus. Archerin kritiikin mukaan Meadin identiteettiteoria yhdistää persoonallisen identiteetin lähes kokonaan sosiaaliseen identiteettiin. Näin identiteetti pelkistyy ainoastaan yhteiskunnan tuotteeksi ja aktiivisen subjektin rooli jää huomiotta. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 56.) Archerin teoriassa sen sijaan persoonallinen ulottuvuus nousee tärkeään rooliin.

Margaret Archerin identiteettiteoriassa yksilön subjektiivinen mieli ja häntä ympäröivä objektiivinen maailma ovat suhteellisen itsenäisiä, jolloin maailman objektiivisuus koetaan riippumattomana yksilön ajattelusta tai subjektin mielipiteistä. Teorian voidaankin tästä näkökulmasta sanoa pohjautuvan realistiseen filosofiseen teoriaan. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 56.) Archerin identiteettiteoriassa pidetään ensisijaisena persoonallista identiteettiä, joka muodostuu yksilön emotionaalisista suhteista häntä koskettaviin asioihin (Almiala 2008, 32; Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 56).

Almialan mukaan (2008) Archerin teorian pohjalla olevat emotiot voivat kohdistua kolmeen tasoon suhteessa todellisuuteen: luonnolliseen, praktiseen ja diskursiiviseen. Luonnolliset suhteet pitävät sisällään yksilön suhteen omaan fyysiseen hyvinvointiin ja kehoon. Praktiset suhteet taas ilmenevät yksilön kompetensseina ja osaamisena.

Diskursiiviset suhteet liittyvät siihen, mitä yksilö arvostaa ja tavoittelee ja mihin hän sitoutuu. (Almiala 2008, 32.) Ristiriita muodostuu tilanteessa, jossa ihminen joutuu kohtaamaan kolmen eri todellisuuden tuottamana erilaisia ja vastakkaisia suhteita maailmaan. Pyrkiessään ratkaisemaan syntynyttä ristiriitaa ihminen siirtyy välittömistä tunnereaktioista pohdittuun ja sisäisesti prosessoituun ”tunnesuhteeseen”, joka tarjoaa henkilökohtaisesti tyydyttävän tasapainon. Näin tarve priorisoida huolenaiheita ja pohdinnan kautta syntyvä tasapaino synnyttävät lopputuloksena persoonallisen identiteetin. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 57.) Esimerkiksi yksilön pohtiessa omaa työtään koskevia valintoja, kohdistuu tarkastelu a) luonnollisiin suhteisiin, kuten työn raskauteen liittyviin tekijöihin, b) praktisiin suhteisiin, kuten omiin taitoihin ja osaamiseen liittyviin tekijöihin sekä c) diskursiivisiin suhteisiin, kuten työn arvoihin liittyviin tekijöihin. Näiden eri suhteiden pohdinnan tuloksena yksilö löytää tasapainotilan, jonka kautta identiteetti rakentuu.

Almiala (2008) määrittelee Archerin identiteettiteorian kantavaksi ajatukseksi aktiivisen yksilön roolin identiteetin luomisessa. Identiteetti muovautuu Archerin mukaan sisäisellä keskustelulla sekä laaja-alaisella tunteiden muokkauksella. Priorisointia tapahtuu jatkuvasti haettaessa emotionaalisesti tasapainoista elämää, ja priorisointien voidaan nähdä aina olevan yksilöllisiä: esimerkiksi työhön liittyvissä valinnoissa toiset korostavat työn ja menestymisen merkitystä, kun taas toiset nostavat esimerkiksi perheen etusijalle. (Almiala 2008, 32.)

Eteläpellon ja Vähäsantanen (2010) mukaan oppimisen tutkimus 1990-luvun lopussa on nostanut voimakkaasti esiin identiteetin käsitteen. Heidän mukaansa tämän voidaan ajatella johtuneen perinteisten tiedonhankintaa kuvaavien teorioiden rinnalle nousseista osallistumista kuvaavista teorioista. Osallistumisteorioiden mukaan oppiminen on identiteetin rakentamista käytäntöyhteisöissä, kuten työyhteisöissä. Nykyisin teoreettisen tiedon rinnalla on tehty myös empiiristä tutkimusta identiteetin rakentumisesta pitkäkestoisissa oppimisyhteisöissä. Eteläpelto ja Vähäsantanen (2010) antavat tästä esimerkkinä Etienne Wengerin (1998) sosiaalisen oppimisen teorian, jossa identiteetti on yhteisön toimintaan osallistumisen tuloksena syntyvä ”oppimistulos”. Wenger puhuu yhteisöön ja sen toimintaan, menetelmään tai teoriaan samastumisesta, joka puolestaan ilmentää yksilön identiteettiä. Herää kysymys, pelkistääkö teoria identiteetin pelkäksi liikkeeksi kohti yhteisön täysjäsenyyttä, jolloin identiteetti rajautuu

lähinnä käytäntöyhteisöjen määrittämiksi kompetensseiksi? Oppimisteorioiden näkemys identiteetistä voidaan nähdä rajallisena, sillä siinä ei problematisoida persoonallisen ja sosiaalisen identiteetin suhdetta. Niin ikään unohdetaan identiteetin kokonaisvaltaisuus, yksilökehitykselliset ja subjektiivista toimijuutta koskevat näkökulmat. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 58–59.)

Eteläpelto (2007) esittää näkökulman, jonka mukaan ajankohtainen postmoderni käsitys identiteetistä korostaa identiteetin diskursiivista ja kielellistä rakentumista ja edustaa vahvaa sosiaalista konstruktivismia. Postmodernin identiteettiteorian mukaan yksilöiden identiteettien pirstoutuminen ja vakaiden ydinidentiteettien katoaminen on väistämätöntä. Tällöin identiteetti on ikään kuin jatkuvasti muuntuva tuote, johon vaikuttavat media ja markkinat. Käsitys autenttisesta ja todellisesta minästä on käynyt vanhanaikaiseksi ja tarpeettomaksi. Postmodernia identiteettiteoriaa onkin kritisoitu yksilön toimijuuden ja subjektiivisuuden huomiotta jättämisestä, sekä ruumiillisen ja käytännöllisen todellisuussuhteen unohtamisesta. (Eteläpelto 2007, 102–103.)

Kokonaisuudessaan tutkimus- ja teoretietoa identiteettiin liittyen on tarjolla runsaasti. Uusin tutkimustieto (ks. esim. Eteläpelto & Vähäsantanen 2010) näyttäisi korostavan identiteetin määrittymistä sosiaalisen ja persoonallisen konstruktiona. Tässä tutkimuksessa koettiin olennaiseksi määrittellä ammatti-identiteetti osana identiteetin käsitettä, koska kasvatus- ja opetusalan työn näkökulmasta ammatti-identiteetti ja sen vahvistaminen ovat tärkeässä roolissa. Kuten edellä identiteetin määrittelyssä esitettiin, myös ammatti-identiteetin määrittelyssä sosiaalinen ja persoonallinen ulottuvuus kohtaavat. Seuraavassa alaluvussa tarkastellaan tarkemmin ammatti-identiteetin käsitettä ja sen ilmenemistä kasvatus- ja opetuslalla.

2.2 Ammatti-identiteetti – käsitteen määrittelyä

Ammatti-identiteetin käsite ja näkökulma nousee tässä tutkimuksessa merkittäväksi, kun tarkastellaan työnohjausta kasvatus- ja opetuslalla. Useissa aiheita koskevissa tutkimuksissa (ks. esim. Kauramäki 2002) työnohjausta pidetään erittäin merkityksellisenä nimenomaan ammatti-identiteetin kehittymisen näkökulmasta. Edelleen kasvatus- ja opetuslalla toimivien ammattilaisten ammatti-identiteetin

kehittyminen voidaan nähdä työn kannalta olennaisena. Eteläpelto (2007, 10) esittää nimenomaan kasvatus-, ohjaus-, opetus- ja hoivatyössä toimivien ammatti-identiteetin rakentamisen ja uudelleen määrittelyn olevan erityisen merkityksellistä. Työohjauksessa on kyse aina ohjattavan ammattitaidon kehittymisestä ja ammatillisten valmiuksien kehittämisestä (Virtaniemi 1998, 11).

Edellä määriteltiin ammatti-identiteetin pohjana olevaa identiteetikäsitettä. Tähän määrittelyyn perustuen seuraavaksi määritellään ammatti-identiteetin käsite. Ammatti-identiteetin rinnalla ja ohella käytetään joissakin yhteyksissä käsitteitä työidentiteetti (ks. Eteläpelto 2007, 90) sekä ammatillinen identiteetti (ks. Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 45–64, Almiala 2008, 33). Englannin kielessä käytetään ammatti-identiteetistä termejä ”*occupational*”, ”*vocational*”, ”*professional*” tai ”*work identity*”. Edellä mainituilla on kullakin hiukan erilainen merkityssisältö: 1. ”Occupational identity” viittaa jonkin elinkeinohaaran mukaiseen ammatilliseen identiteettiin. 2. ”Vocational identity” puolestaan viittaa yksilön henkilökohtaiseen suhteeseen tiettyä yhteiskunnallista tehtäväroolia kohtaan. 3. ”Professional identity” viittaa asiantuntijatyötä ja ammatteja koskeviin identiteetteihin sekä laajemminkin merkityksessä ammatillisiin identiteetteihin. 4. ”Work identity” eli työidentiteetti voidaan määrittellä ammatti-identiteettiä laajemmaksi käsitteeksi. Ammatillisen identiteetin käsite sen sijaan on rinnasteinen ammatti-identiteetin käsitteeseen. (Eteläpelto 2007, 90) Tässä tutkimuksessa tullaan kuitenkin käyttämään käsitettä ammatti-identiteetti, kun tarkastellaan niitä merkityksiä, joita kasvatus- ja opetusalaalla työskentelevät ammattilaiset muodostavat ja liittävät omaan työhönsä sekä itseensä sen tekijöinä.

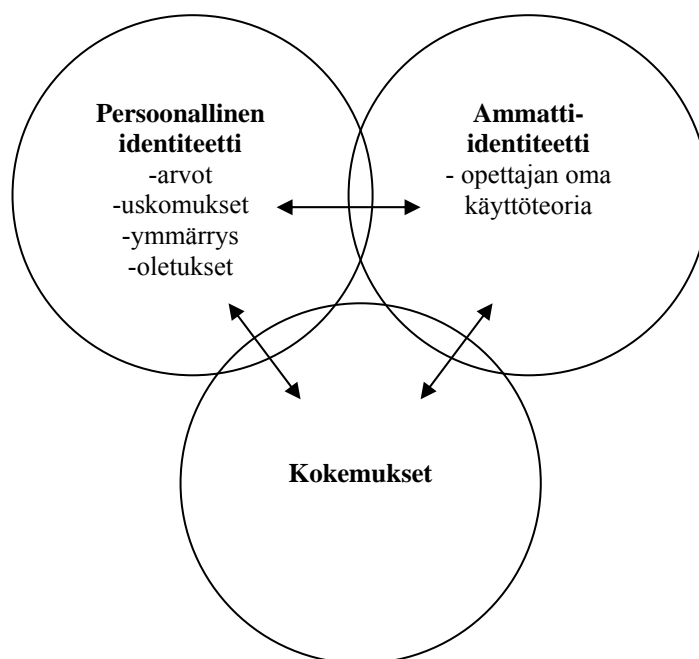
Eteläpelto ja Vähäsantanen (2010) määrittelevät ammatti-identiteetin seuraavasti: ”Ammatillisella identiteetillä ymmärretään elämänsä historiaan perustuvaa käsitystä itsestä ammatillisena toimijana: millaisena ihminen ymmärtää itsensä tarkasteluhetkellä suhteessa työhön ja ammatillisuuteen sekä millaiseksi hän työssään ja ammatissaan haluaa tulla.” Ammatti-identiteetti pitää sisällään sekä yksilön henkilöhistorian, nykyhetken että tulevaisuuden odotukset suhteessa työhön. (Eteläpelto & Vähäsantanen, 2010, 46.) Ammatti-identiteetin saavuttaminen on tila, jossa työntekijällä on selkeä ja johdonmukainen käsitys siitä, kuka hän on tietyn ammatin toteuttajana (Virtaniemi 1984, 49). Ammatti-identiteettiin kuuluvat myös olennaisesti sosiaalistuminen ja

samastuminen omaan ammattiryhmään sekä oman ammatin ominaisuuksiin, tunnustuksiin ja piirteisiin. Voidaan kysyä: ”Kuka olen -- ammatin edustajana ja mitä saan tässä ammatissa aikaan?” (Almiala 2008, 34; Kari 1996, 46)

Almiala (2008) määrittelee ammatti-identiteettiin kuuluvat myös yksilön työtä koskevat arvot, eettiset ulottuvuudet sekä tavoitteet ja uskomukset. Näin ollen voidaan todeta, että yksilöiden ammatillinen orientaatio sekä työhön sitoutuminen liittyvät vahvasti ammatti-identiteettiin. (Almiala 2008, 34.) Kasvatus- ja opetuslalla työskentelevien ammattilaisten on tiedostettava omat arvonsa, pyrittävä eettisyyteen sekä tiedostettava omat tavoitteensa ja uskomuksensa. Tästä näkökulmasta ammatti-identiteetin ja sen jatkuvan kehittymisen voidaan sanoa olevan erityisen merkityksellistä kasvatus- ja opetuslalla työskenteleville.

Eteläpelto ja Vähäsantanen (2010) määrittelevät ammatti-identiteetin olemusta seuraavasti: ”Työ- ja ammatti-identiteetti ovat aikuisen keskeisiä osa-alueita, mutta ne voivat saada hyvinkin erilaisia merkityksiä yksilön elämäntässä. Ne onkin syytä nähdä yksilön laajemman persoonallisen identiteetin osana”. Voidaan ajatella, että toisille työ on keskeinen persoonallisen identiteetin rakentaja. Toisille taas työ merkitsee välinettä muiden, keskeisempien elämäntarvojen toteuttamiseen. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 51.) Joka tapauksessa ammatti-identiteetti ja persoonallinen identiteetti limittyvät yhteen. Eroja voidaan havaita eri ammattien välillä siinä, miten paljon persoonallinen identiteetti on vaikuttamassa ammatti-identiteettiin. Kasvattajan ja opettajan työssä on vahvasti mukana oma minuus sekä tunteet, ja tämän vuoksi ammatissa vaaditaan erityisen paljon persoonallista kasvua. Ammatti-identiteetin rakentaminen ja työstäminen on jatkuvaa, ja se sisältää vahvasti omien mielikuvien, sitoumusten, arvojen ja ihanteiden arviointia ja muokkausta. (Eteläpelto & Vähäsantanen 2010, 48.)

Stenberg (2011) on tutkimuksessaan pohtinut ammatti-identiteetin ja identiteetin suhdetta. Myös hänen mukaansa ammatti-identiteetti nivoutuu tiukasti yksilön persoonalliseen identiteettiin, ja alla olevan kuvion mukaan voidaankin kuvata näiden kahden identiteetin välistä suhdetta.



KUVIO 1. Ammatti-identiteetin ja persoonallisen identiteetin välinen vuorovaikutus (Sternberg 2011, 36).

Kuvion persoonalliseen identiteettiin sisältyy työtä koskevat arvot ja uskomukset, ymmärrys ja oletukset. Ammatti-identiteettiin sisältyy yksilön oman työtä koskeva ”käyttöteoria”, joka ohjaa käytännön työtä. Kokemuksen kautta ammatti-identiteetin ja persoonallisen identiteetin välillä tapahtuu jatkuvaa vuorovaikutusta, ja molempien identiteettien sisällöt muokkautuvat tässä vuorovaikutuksessa. Sternberg (2011) tähdentää MacLeodia & Cowiesonia lainaten, ettei identiteettejä voi missään olosuhteissa erottaa tai tutkia toisistaan irrallisina. (Sternberg 2011, 36)

Aiemmin identiteettiä määriteltäessä identiteetti katsottiin rakentuvaksi sosiaalisen ja persoonallisen konstruktiona. Niin ikään ammatti-identiteetin voidaan todeta olevan sosiaalisesti muotoutuva, mutta sisältävän myös persoonallisen ulottuvuuden. Viimeaikaisten tutkimusten valossa ammatti-identiteettiä kuvataankin usein jatkuvasti muuttavana tasapainon etsimisenä sosiaalisen ja persoonallisen välillä. Kuitenkin Sternberg (2011) tuo myös esiin nykytutkimusten valossa tehtävän havainnon siitä, ettei täysin yksiselitteistä ammatti-identiteetin määrittelyä juurikaan ole tehty. (Sternberg 2011, 25.) Ammatti-identiteettiä koskevissa tutkimuksissa voidaan kuitenkin niin ikään

havaita vaihtelua siinä, ajatellaanko ammatti-identiteetti enemmän sosiaalisesti ja diskursiivisesti määrittävänä vai henkilökohtaisen tarkoituksellisuuden ja itseyden etsintänä. (Almiala 2008, 37.) Seuraavassa alaluvussa pohditaan tarkemmin, miten ammatti-identiteetti rakentuu kasvatus- ja opetuslalla työskentelevien keskuudessa.

2.3 Ammatti-identiteetin rakentuminen kasvatus- ja opetuslalla

Kasvatus- ja opetuslalla ammatti-identiteettiä ja sen rakentumista on tutkittu paljon, lähinnä kuitenkin opettajan ammatti-identiteetin ja opettajuuden kehittymisen näkökulmasta (ks. esim. Niikko 1998,). Kasvatus- ja opetuslalla ammatti-identiteettiä tarkasteltaessa on järkevää puhua ammatti-identiteetin rakentumisesta kuin kehittymisestä, sillä sen voidaan todeta tutkimusten ja teorian perusteella olevan elämänmittainen prosessi, tapahtuvan vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja koskevan yksilön kokonaispersoonallisuutta. Sen vuoksi myös tässä tutkimuksessa tarkastellaan ammatti-identiteetin rakentumista kuvattaessa niitä prosesseja, joiden kautta kasvatus- ja opetuslalla työskentelevien ammatti-identiteetti muodostuu. Tässä alaluvussa tullaan esittelemään opettajan ammatti-identiteetin rakentumista kuvaavia tutkimuksia sekä peilaamaan näiden tutkimusten tuottamaa tietoa yleisemmin koskemaan kasvatus- ja opetuslalla toimivien ammatti-identiteettiä.

Ammatti-identiteetin rakentuminen on tapahtunut eri tavoin eri aikakausina, aina kulloinkin vallalla olleen tuotantotavan mukaan. Käsityömaisessä tuotantotavassa vakiintuneiden perinteiden omaksuminen ja noudattaminen oli olennaista ammatti-identiteettiä rakennettaessa. Samastumista tapahtui yksilön sosiaaliluokkaan ja ammattiin, ammattikiltojen ja oppipoika-kisällijärjestelmien mukaisesti. Teollisessa tuotantotavassa muodollinen koulutusjärjestelmä nousi olennaiseksi, ja noudattamalla byrokraattisen toimintakulttuurin sääntöjä omakuttiin teknisesti taitavan ja tehokkaan työntekijän identiteetti. Jälkiteollista yhteiskuntaa leimaavat epävarmuus sekä jatkuvat muutokset, ja samaan aikaan työkuulttuurit ja työurat ovat muuttuneet koko ajan epävakaisemmiksi. Tällöin identiteetin tuottamisvastuu on siirtynyt yhä enenevässä määrin yksilöille, joiden oletetaan rakentavan identiteettejä samaistumalla organisaation tai yhtiön hyväksymiin arvoihin. Yksilöiden odotetaan hyväksyvän työelämässä vallitsevat epävarmat olosuhteet, esimerkiksi mahdollinen katkonainen työura, ja

jatkuvasti muokkaavan omaa ammatti-identiteettiään. (Eteläpelto 2007, 95–96.) Tämä näkökulma on vallitseva myös kasvatus- ja opetusalailla, mikä luo alalla yhä lisääntyvää tarvetta ammatti-identiteettiä tukeviin toimenpiteisiin. Tässä tutkimuksessa esiin nostetaankin työnohjauksen mahdollisuus toimia yhtenä tärkeänä ammatti-identiteettiä tukevana keinona.

Stenbergin (2011) mukaan jo opettajankoulutukseen tullessaan tuleva opettaja tuo mukanaan suuren määrän uskomuksia ja kokemuksia liittyen opettajan ammattiin. Nämä uskomukset ja kokemukset yhdessä opettajaksi opiskelevan arvojen kanssa muodostavat kehyksen, jonka kautta opiskelija aktiivisesti suodattaa, tulkitsee ja valikoi tietoa. Stenbergin mukaan tätä voidaan kutsua ”*personal practical theory*”- termillä. ”*Personal practical theory*” sisältää myös opettajana toimimista koskevia, osin tiedostamattomiakin elementtejä, kuten uskomuksia, stereotyyppioita, olettamuksia, kulttuurisia myyttejä ja jopa pelkoja. Näin ollen opettaja-opiskelijan uuden tiedon oppiminen opettajankoulutuksessa perustuu tälle rajatulle ja valikoivalle pohjalle. (Stenberg 2011, 37–38.) Tämän perusteella voidaan siis ajatella, että persoonallinen identiteetti sekä oma henkilöhistoria vaikuttavat jo tulevan opettajan opiskeluvaiheessa vahvasti ohjaten ammatti-identiteetin rakentumista tietyn suuntaisesti.

Opettajuuden ja opettajan ammatti-identiteetin rakentuminen alkaa kuitenkin jo ennen koulutukseen tuloa, kuten monissa aiheita koskevissa tutkimuksissa tuodaan esiin. Kari ja Heikkinen (2001) puhuvat sisäisestä valinnasta määritellessään opettajan ammatti-identiteetin rakentumista. Sisäisen valinnan yksilö suorittaa jo ennen hakeutumistaan opettajankoulutukseen ja viimeistään pyrkiessään opiskelemaan opettajaksi. Keskeisenä ammatti-identiteetin rakentumiselle on Karin ja Heikkisen mukaan opettajaksi opiskelemaan pyrkivän henkilön suorittama valinta, niin kutsuttu kasvattajaorientaatio, ja sen taustalla oleva filosofinen ja didaktinen ajattelu. Mitä valveutuneempi ja tietoisempi sisäinen valintaprosessi on, sitä vahvempi on myös kasvattajaorientaatio. Ulkoisen valinnan tavoitteena on löytää vahvan sisäisen valinnan omaavat opiskelijat koulutukseen. Näin pyritään saamaan opettajan ammattiin juuri sellaiset henkilöt, jotka kykenevät menestymään opettajana ja jaksavat hyvin työssään. (Kari & Heikkinen 2001, 47.)

Koulutuksessa opettajan ammatti-identiteetin kehittyminen jatkuu prosessinomaisesti. Erkkilä ja Mäkelä (2002) kuvailevat artikkelissaan kahden eri opettajan kokemuksia opettajankoulutuksesta ja sen vaikutuksista ammatti-identiteettiin. Artikkelissa tuodaan esiin opettajankoulutuksen olennainen rooli sekä ammatillisen että persoonallisen identiteetin vahvistajana. Tässä roolissa tulee huomioida, millainen on yksilön identiteetti koulutukseen tullessa ja sen edetessä. Toiset opettajaopiskelijat omaavat vahvan opettajan ammatti-identiteetin jo koulutuksen alkaessa, toisilla taas opettajuuden löytyminen tapahtuu koulutuksen aikana. Myös persoonallisen identiteetin löytyminen voi kietoutua vahvasti opettajaidentiteetin rakentumiseen. Koulutuksen aikana opettajaksi opiskeleva kysyy itseltään lukuisia kertoja ”Kuka olen opettajana?” ja ”Millainen opettaja haluan olla?” Ammatti-identiteetin rakentumiseen opiskelun aikana voi myös liittyä ristiriitojen kohtaamista sekä omien käsitysten että koulutuksen tuottamien käsitysten ja identiteettiodotusten välillä. (Erkkilä & Mäkelä 2002, 49–60.)

Karin ja Heikkisen (2001) mukaan myös opettajankoulutus on uusien haasteiden edessä pyrkiessään vastaamaan yhteiskunnassa tapahtuneisiin muutoksiin. Opettajankoulutus on keskeinen ammatillisen identiteettityön foorumi, ja näin ollen myös sen tulee seurata aikaansa. Koulutusta on muun muassa pyritty muuttamaan enemmän konstruktivistiseen, dialogiseen ja kokemukselliseen suuntaan. Näin opiskelijoille tarjotaan mahdollisuuksia reflektoida kokemuksiaan oppimisesta, opettamisesta, kasvamisesta ja kasvattamisesta. (Kari & Heikkinen 2001, 55–57.) Tällä tavoin opettajankoulutus voi tarjota paremmat mahdollisuudet tuleville opettajille työstää omaa ammatti-identiteettiään.

Opettajan ammatti-identiteetin rakentumista voidaan kuvata jo edellä identiteetin käsitteen määrittelyn yhteydessä esiin tuotujen samuuden ja toiseuden käsitteiden kautta. Voidaan ajatella, että opettajankoulutuksen aikana opettajaksi opiskeleva käy läpi sosiaalista identiteettiprojektia, samaistumalla yhteisöön tai ”heimoon”. Sosiaalinen identiteettiprojekti perustuu samuuteen, samanlaisuuden ja yhtenäisyyden kokemiseen. Tämän onnistumiseen vaikuttaa muun muassa kuinka hyvin yksilö on osannut lukea yhteisön moraalista koodia, ylläpidettävää arvojen ja normien kokonaisuutta. (Heikkinen 1999, 52–53.) Näin voidaan tulkita samuuden

etsimisen ja löytämisen opettajaksi opiskelevien ”heimossa” lisäävän opettajan ammatti-identiteetin muodostumista.

Heikkinen (1999) kuvaa artikkelissaan persoonallista identiteettiprojektia osana ammatti-identiteetin luomista opettajaksi opiskelevan yksilön elämässä. Persoonallisessa identiteettiprojektissa yksilö ilmentää toiseutta olemalla erilainen kuin muut. Tässä voivat tulla esiin esimerkiksi koulutuksen tuomien identiteettiodotusten ja omien identiteettiodotusten väliset ristiriidat. Ammatillisen identiteetin voidaan nähdä muotoutuvan näiden kahden eri identiteettiprojektin suhteessa, toisaalta liittymällä yhteisön perinteisiin uskomuksiin ja tapoihin, ja toisaalta oman erillisyyden ja yksilöllisyyden kokemisen kautta. Näin yksilö hakee yhteisyyttä ja samuutta suhteessa muihin yhteisön jäseniin, mutta samalla rakentaen omaa, erityistä suhdettaan muihin olemalla oma itsensä. (Heikkinen 1999, 54–55.)

Opettajan ammatti-identiteetti ei kuitenkaan ole valmis koulutuksen päätyttyä, vaan sen rakentuminen jatkuu koko aktiivisen työuran ajan (Kari & Heikkinen 2001, 57). Kari ja Heikkinen (2001) lainaavat artikkelissaan Martti H. Haavion (1948) tekstiä ”Opettajapersoonallisuus”, kuvatessaan opettajan ammatti-identiteetin jatkuvaa rakentumista:

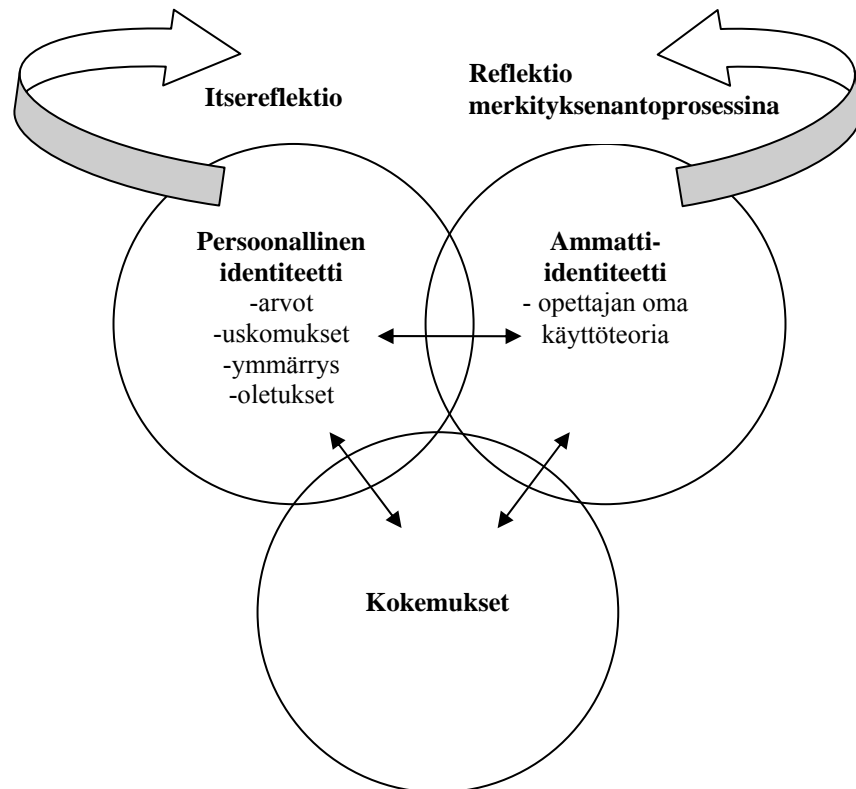
”Uusi koulu on teroittanut sitä, että oppilaan tulee yhä kasvaa ja opettajan vähentyä. Oppilaan kehityksen kannalta onkin luonnollista, että opettaja käy yhä tarpeettomammaksi. Mutta toiselta puolen opettajan tulee oman persoonallisen kehityksensä kannalta yhä olla tulossa, kasvamassa. Hänen tulee aina pyrkiä eteenpäin, aina avautua uusille asioille, aina kehittyä eikä koskaan olla valmis. Hänessä tulee elämänsä loppuun asti olla jotain koululaisesta ja ’ikuisesta ylioppilaasta’”. (Kari & Heikkinen 2001, 57.)

Tämän lainauksen, vaikkakin sen ollessa vuosikymmeniä sitten kirjoitettu, voidaan todeta olevan edelleen paikkansa pitävä. Opettajan ammatti-identiteetin tulee rakentua koko elämän ajan ja opettajan tulee pyrkiä kehittymään niin persoonana kuin ammatillisestikin.

Opettajan ammatti-identiteetin rakentumisen voidaan siis ainakin joissain tapauksissa todeta alkaneen jopa lapsuudessa, ja ainakin viimeistään nuoruudessa uravalintaa pohtiessa. Ammatti-identiteetin rakentuminen jatkuu koulutuksessa ammatillisena sosialisena. Kuitenkin Almiolan (2008) mukaan vasta työelämään siirtyminen ja ammatissa toimiminen antavat yksilöille todellisen mahdollisuuden oman ammattiroolin vaatimusten sisäistämiseen ja ammattiin samaistumiseen. (Almiola 2008, 36–37.) Työelämässä olennaista ammatti-identiteetin kehittymiselle on jatkuva arviointi ja reflektointi omien opettamiskokemusten suhteen sekä persoonallisten uskomusten ja käytäntöjen konstruointi reflektoinnin pohjalta. Opettajan ammatillinen kehitys pitää vahvasti sisällään persoonallisen kehityksen, ja Niikko (1998) kuvaileekin opettajaksi kasvamisen prosessia lisääntyvänä tietoisuutena omasta persoonallisesta identiteetistä. (Niikko 1998, 86.) Ammatillinen minäkäsitys, ammatti-identiteetti, kehittyy persoonallisena prosessina, mutta sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden kautta. Opettaja saa palautetta työstään ja hankkii kokemuksia oppilaiden sekä kollegoiden kanssa. Lisäksi myös muista sosiaalisista konteksteista, kuten harrastuksista, saadut kokemukset ovat muokkaamassa opettajan ammatti-identiteettiä. (Almiola 2008, 35.)

Ammatti-identiteetin rakentumisen yhteydessä puhutaan siis usein myös ammatillisesta kasvusta ja kehittymisestä. Tässä myös Stenberg (2011) nostaa erityisen merkitykselliseen rooliin reflektoinnin. Ammatillinen kasvu ja kehittyminen voidaan nähdä asteittaisena opettajan itsetuntemuksen lisääntymisenä. Stenberg kuvailee teoksessaan Larriveeta lainaten, kuinka opettajan työssään toimiminen ja opettaminen parhaalla mahdollisella tavalla vaatii opettajaa tiedostamaan oman toimintansa taustalla olevat tekijät sekä omat tapansa opettaa. (Stenberg 2011, 38.) Tämän tietoisuuden lisäämisen voidaan myös katsoa liittyvän keskeisesti ammatti-identiteetin kehittymiseen. Stenbergin mukaan reflektointi on avaintekijä opettajan ammatillisen kasvun näkökulmasta. Reflektointia tapahtuu kahdessa eri muodossa ja sillä on opettajan työssä kahdentasoisia vaikutuksia identiteettiin: itsereflektio (*”self-reflection”*) vaikuttaa opettajan persoonalliseen identiteettiin, kun taas reflektointi merkityksenantoprosessina (*”reflection as a meaning-making process”*) vaikuttaa opettajan ammatti-identiteettiin. Reflektointi on molemmissa olevan aktiivinen ja järkeen perustuva prosessi, jossa pohditaan omaa käytännön toimintaa. Näiden kahden reflektoinnin muodon kautta opettaja saavuttaa suuremman itsetuntemuksen sekä ammatillinen kehittyminen

mahdollistuu. Lopputuloksena opettaja toimii pätevästi samalla havainnoiden omaa toimintaansa tietoisella ja älyllisellä tasolla. (Stenberg 2011, 39–43.) Kuvio 2 havainnollistaa opettajan ammatillisen kehittymisen prosessia.



KUVIO 2. Opettajan ammatillinen kehittyminen lisääntyvän itsetuntemuksen prosessina (Stenberg 2011, 44).

Stenbergin (2011) mukaan ammatti-identiteetti vaikuttaa olennaisesti siihen, millä tavoin opettaja toimii työssään. Kuitenkin ammatti-identiteetin ja opettajan työn välinen suhde ei ole yksisuuntainen, vaan samaan aikaan ammatti-identiteetin vaikuttaessa opettajan työhön, vaikuttaa myös työ opettajan ammatti-identiteettiin ja sen rakentumiseen. Stenbergiä (2011) mukaillen voidaan erottaa tietyjä vaikuttavia tekijöitä opettajan työssä, jotka vaikuttavat ammatti-identiteettiin ja päinvastoin. Näitä ovat Stenbergin mukaan opettajan suhde 1) opettajan työhön liittyviin olennaisiin erityispiirteisiin (*relation to essential characteristics of teaching practice*), 2) opettajan omaan käyttöteoriaan (*relation to practical theory*), 3) oppilaisiin

(*pedagogical relation*), 4) opetettavaan sisältöön (*relation to content*) sekä 5) oppimiseen ja opiskelamiseen (*didactical relation*). (Sternberg 2011, 26– 34.)

Opettajan ammatti-identiteetti muodostuu siis käytännön työssä ja se ikään kuin aktivoituu opettajan tehdessä työtään (Stenberg 2011). Opettajien ammatti-identiteetin määrittelyssä näyttäisi paljolti korostuvan käytännön työn merkitys ammatti-identiteetin rakentumisessa, ja se näyttäytyy tulkinnan kautta tapahtuvana jatkuvana prosessina. Ammatti-identiteettiä konstruoidaan opetuksesta saatujen kokemusten perusteella. Lisäksi opettaja on jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, jonka kautta avautuu mahdollisuus peilata omaa toimintaa opettajana. Oppilaat, vanhemmat, kollegat, media ja hallinto toimivat ikään kuin opettajan peilinä, jonka kautta omaa identiteettiä rakennetaan. Näin ollen myös sosiaaliset, poliittiset ja kulttuuriset elementit vaikuttavat vahvasti ammatti-identiteetin rakentumiseen. Kertomusten kautta omaa ammatillista identiteettiä tuodaan esiin ja toteutetaan. (Stenberg 2011, 23–25.)

Opettajan ammatti-identiteetin rakentumista on tutkittu paljon myös narratiivisen lähestymistavan kautta. Vuorikoski ja Törmä (2004) ovat teoksessaan määritelleet ammatti-identiteettiä narratiivisesti, jolloin se nähdään tarinallisena luomuksena ja opettajuuden rakentuminen määritellään identiteettityöksi. Tällöin opettajuus rakentuu henkilökohtaisella tasolla, mutta myös sosiaalisissa prosesseissa tietyssä yhteiskunnallisessa ja historiallisessa tilanteessa. Näin ollen opettajan ammatti-identiteetti on aina sidottu yhteiskuntaan ja sen arvoihin. Opettajan ammatti-identiteetti voidaan nähdä erityisenä myös sen vuoksi, että se on elämänmittainen prosessi, johon vaikuttaa opettajan työn lisäksi henkilökohtainen elämä. Tietoinen pohdinta, omien ammatillisten tavoitteiden, arvojen ja toimintakäytäntöjen reflektointi luo pohjaa ammatti-identiteetin muodostumiselle, mutta myös tiedostamaton identiteettityö on ammatti-identiteetin rakentumisessa taustalla. (Vuorikoski & Törmä 2004, 13)

Ammatti-identiteetin rakentuminen voi myös kohdata haasteita; opettajan projekti itsensä löytämiseksi on koko elämän mittainen projekti, joka vaatii myös keskeneräisyyden ja sisäisen ristiriidan sietämistä. Opettajallakin oman rajallisuuden ja keskeneräisyyden hyväksyminen on kuitenkin inhimillisen ja ammatillisen kasvun alku. Heikkinen (1999) kuvailee opettajille tyypillistä vahvuuden oireyhtymää: kun ihminen työskentelee

persoonallaan toisten hyväksi, on vaikea löytää tilaa omalle keskeneräisyydelle. Moni rakentaa ammatillisen onnellisuusmuurin ja haluaa osoittaa hallitsevansa työnsä ja elämänsä. (Heikkinen 1999, 61.)

Almiala (2008) on tutkimuksessaan perehtynyt opettajien työuran muutokseen ja identiteetin rakentumiseen tällaisessa muutosvaiheessa. Opettajan ammatti-identiteetti voi joutua uudelleen arvioinnin kohteeksi sisäisten tai ulkoisten tekijöiden vuoksi. Epäselvä ammatillinen identiteetti, työtä koskevat esteet, täyttymättömät toiveet ja odotukset voivat muun muassa johtaa opettajan ammatilliseen kriisiytymiseen. Myös lyhyet työsuhteet, työn ylikuormittavuus, vähäinen vaikutusvalta omaan työhön, palkintojen, sosiaalisen tuen sekä yhteisöllisyyden puute, koetut epäoikeudenmukaisuudet sekä ristiriidat omien ja työhön liittyvien arvojen suhteen voivat myös olla kriisiytymiseen johtavia tekijöitä. Opettajilla lisäksi haasteelliset oppilaat ja vanhemmat sekä suuret oppilasryhmät vaikuttavat työn kuormittavuuden kokemiseen ja mahdolliseen ammatti-identiteetin heikentymiseen. Ulkoisista tekijöistä omaan terveyteen, perheeseen ja taloudelliseen tilanteeseen liittyvät seikat voivat johtaa omaan ammattiinkin liittyvien tekijöiden arviointiin. (Almiala 2008, 51–53.)

Almialan (2008) mukaan ammatillinen kriisi kulminoituu joka tapauksessa ammatti-identiteetin uudelleenetsintään ja kehittymiseen. Tämä voi toimia mahdollisuutena senhetkisen ammatti-identiteetin vahvistumiseen tai kokonaan ammatin vaihtamiseen sekä uuden ammatti-identiteetin luomiseen. Joka tapauksessa kriisitilanteessa tulee tehdä valintoja ammatin suhteen, ja rakentaa ammatti-identiteettiä uudelleen. (Almiala 2008, 53.) Voimmekin pohtia, millaisia keinoja työelämässä on ennaltaehkäistä ammatti-identiteettejä koskevien kriisien syntymistä ja esimerkiksi opettajien alalta poissiirtymistä. Tässä tutkimuksessa tullaan pohtimaan, onko työnohjauksella mahdollisuuksia vaikuttaa kasvatus- ja opetusalaalla toimivien henkilöiden ammatti-identiteettiin.

3 TYÖHYVINVOINTI

”Työ on mielekästä ja sujuvaa turvallisessa, terveyttä edistävässä sekä työuraa tukevassa työympäristössä ja työyhteisössä.” Näin Riitta Hyppänen (2010) määrittelee työhyvinvointia. Hänen mukaansa työhyvinvointia syntyy, kun työntekijä kokee tehdyt valinnat ja päätökset oikeiksi ja kohtelunsa oikeudenmukaiseksi ja arvostavaksi. Tässä tärkeää on Hyppäsen mukaan juhlapuheiden lisäksi työntekijän arjen kokemukset. (Hyppänen 2010, 11.)

Työhyvinvoinnin käsite sidotaan useimmiten työkykyyn. Työkyky puolestaan sisältää yksilön henkilökohtaisten voimavarojen ja työtehtävien kuormittavuuden välisen suhteen. Yksilön henkilökohtaisiksi voimavaroiksi luetellaan terveys ja jaksaminen, koulutus ja osaaminen, keskeiset arvot ja asenteet, motivaatio ja työtyytyväisyys. Näitä ominaisuuksia ja voimavaroja käytetään työssä. Voimavarojen käyttöön liittyvät voimakkaasti myös työyhteisö ja työilmapiiri sekä työn psyykkiset ja fyysiset vaatimukset. Näillä tekijöillä on ilmeinen vaikutus yksilön kykyyn hyödyntää henkilökohtaisia voimavarojaan työssä. Työhyvinvoinnin katsotaan olevan dynaaminen prosessi, johon vaikuttavat työntekijän ikä, kokemus, yksilöllinen elämäntilanne sekä yleinen yhteiskunnallinen tila. (Ahonen & Hussi 2007.) Työssä hyvinvoinnin ei siis ole itsestään selvää, vaikka ihminen muuten eläisikin tasapainoista ja hyvää elämää. Miten työhyvinvointiin voidaan vaikuttaa? Mitkä ovat ne tekijät, jotka tukevat työhyvinvointia ja työssä jaksamista?

”Yksilön voimavarat työelämässä muodostuvat fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta työkyvystä, tiedoista, taidoista ja osaamisesta sekä motivaatiosta ja sitoutumisesta” (Sosiaali- ja terveysministeriö 2009, 10). Työhyvinvoinnin vaatimukset voivat toteutua hyvin johdetussa organisaatiossa, jossa on turvallinen ympäristö ja jossa työntekijän on mahdollista työskennellä osaavasti ja tuottavasti. Lisäksi työ pitää kokea mielekkääksi ja palkitsevaksi ja työn pitää tukea työuran sekä muun elämän hallintaa. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisussa (2009) todetaan sosiaali- ja terveysalan henkilöstön pitävän työtään palkitsevana ja antoisana, mutta yleisesti työelämän laadun suhteen olisi toivomisen varaa. Myös tyytymättömyys johtajuuteen on 1990- ja 2000- luvuilla lisääntynyt kaikilla sosiaalialan toiminta-alueilla. Tähän ovat vaikuttaneet selvityksen

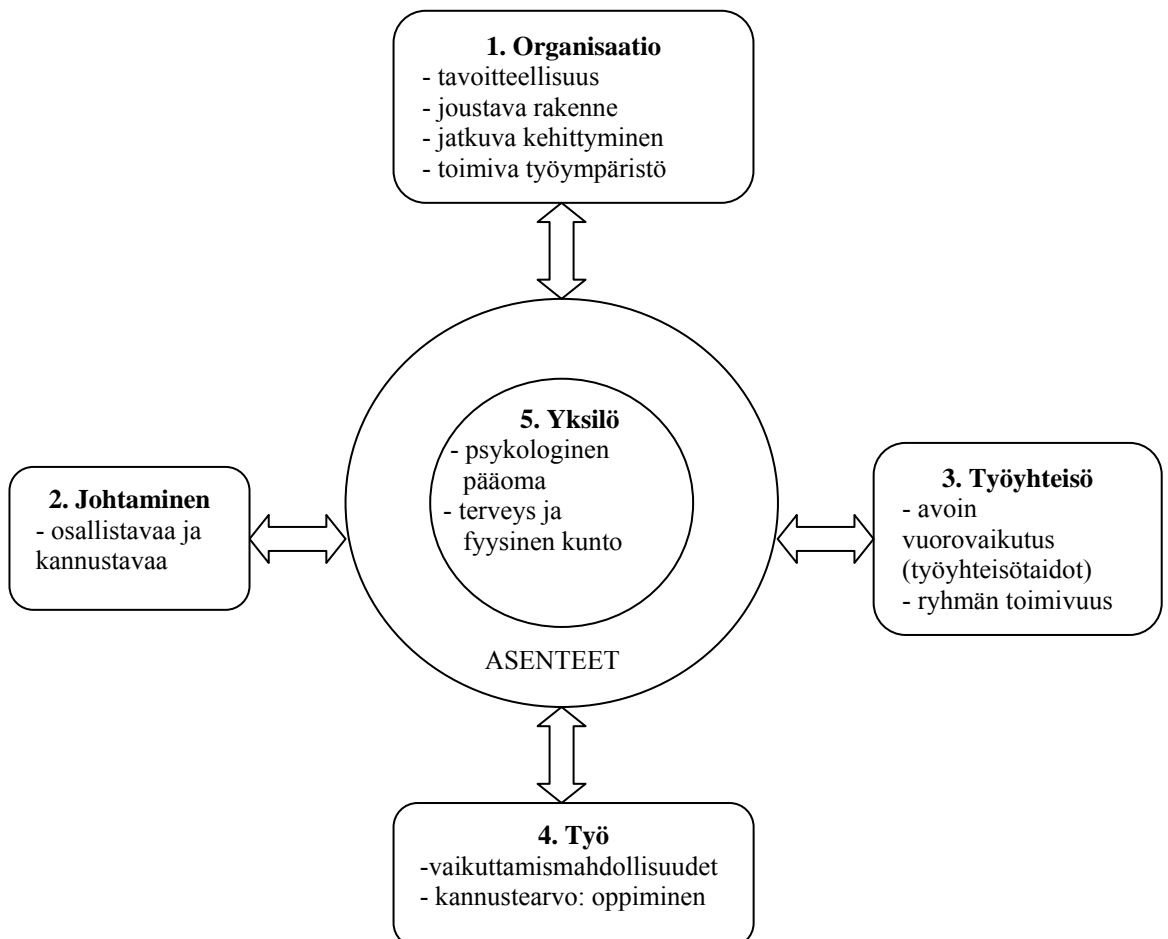
mukaan organisaatiomuutokset, joita on tehty viime aikoina monissa työpaikoissa. Lähiesimieheen oltiin selvästi tyytyväisempiä kuin koko organisaation johtamiseen, mikä selittyy esimiehen läsnäololla ja lähemmällä kosketuksella työntekijöihin. Tyytyväisyys toiminnan johtamiseen on yksi työhyvinvoinnin kannalta keskeinen tekijä, ja se näyttäisi erityisesti sosiaalialalla heikentyneen. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2009.)

Tutkimusten mukaan johtamisella on keskeinen vaikutus työyhteisön hyvinvointiin. Käänteisenä siis myös piittaamattomalla, kylmäkiskoisella ja liian ankaralla johtamisotteella aiheutetaan pahoinvointia työyhteisössä. Johtajan tehtävänä on luoda hyvää ilmapiiriä ja avointa vuorovaikutusta työpaikalle. Tämä edellyttää johtajan roolin muuttamista asioiden johtamisesta ihmisten johtamisen suuntaan. Organisaatioiden tarkoituksena on kehittää toimintaa ja kehittyä. Tämä vaatii myös työyhteisön kehittämistä, johon johtajalla on suuri vaikutus. Jokaisesta ihmisestä voidaan kehittää huippusuorittaja työyhteisöön edellyttäen, että johtaja ottaa työyhteisössä tukihenkilön aseman. Johtaja pyrkii organisoimaan jokaisen työntekijän onnistumista ja tarkastelee työntekijän kanssa yhdessä työsuoritusta ja sen kehittämistarpeita. Näin voidaan kehittää oppivaa organisaatiota, jossa hyödynnetään jokaisen työntekijän voimavarat, taidot ja tiedot yrityksen käyttöön. (Juuti 2006.)

Liukkosen (2006) mukaan työhyvinvointi on noussut parin viimeisen vuosikymmenen aikana polttavaksi puheenaiheeksi, sillä työssä ei enää jakseta käydä entiseen tapaan. Sairauslomien lisääntyminen kertoo työntekijöiden väsymisestä ja uupumisesta sekä työn kuormittavuudesta. Organisaatiot joutuvat entistä enemmän miettimään keinoja, joilla parantaa työkykyä ja -hyvinvointia etenkin eläkeiän noustessa. (Liukkonen 2006.) Erilaisia tyky- ja tyhy -ohjelmia laaditaan, jotta työntekijät saataisiin voimaan työssään paremmin ja jaksamaan pidempään työelämässä (Surakka 2009.) Sekä työntekijöiden että koko organisaation työhyvinvointi ja -tyytyväisyys heijastuvat asiakassuhteiden laatuun ja jatkuvuuteen (Liukkonen 2006, 41–42). Näin ollen työhyvinvoinnin tukemisella voidaan katsoa olevan ensisijainen merkitys kasvatusta- ja opetusalailla, missä asiakkaiden hyvinvointi ja asiakassuhteet ovat keskeisiä tekijöitä.

3.1 Kokonaisvaltainen työhyvinvointi

Marja-Liisa Manka on työhyvinvoinnin ja ihmisten johtamisen professori Tampereen yliopiston Johtamiskorkeakoulussa. Hän esittää työn iloa käsittelevässä kirjassaan (Manka 2011) kokonaisvaltaisen työhyvinvoinnin mallin, jota tarkastelemalla voidaan löytää myös kasvatus- ja opetusalaan koskettavia työhyvinvointiin liittyviä asioita. Kokonaisvaltainen työhyvinvointimalli yhdistää näkökulman hyvinvoivan työyhteisön voimaannuttavista elementeistä kehittämisen taustalla olevaan näkemykseen uudistavasta oppimisesta. Mallissa on yhdistelty eri tieteenaloja pyrkimyksenä tarkastella ja kehittää työhyvinvointia monipuolisesti eri näkökulmista. Psykologia, organisaatioteoria, kasvatustiede, talous- ja terveystiede sekä johtamisen tutkimus vaikuttavat kokonaisvaltaisen työhyvinvoinnin mallin taustalla. (Manka 2011, 75.)



KUVIO 3. Työn iloon ja työhyvinvointiin vaikuttavat tekijät; kokonaisvaltainen työhyvinvointimalli (Manka 2011, 76).

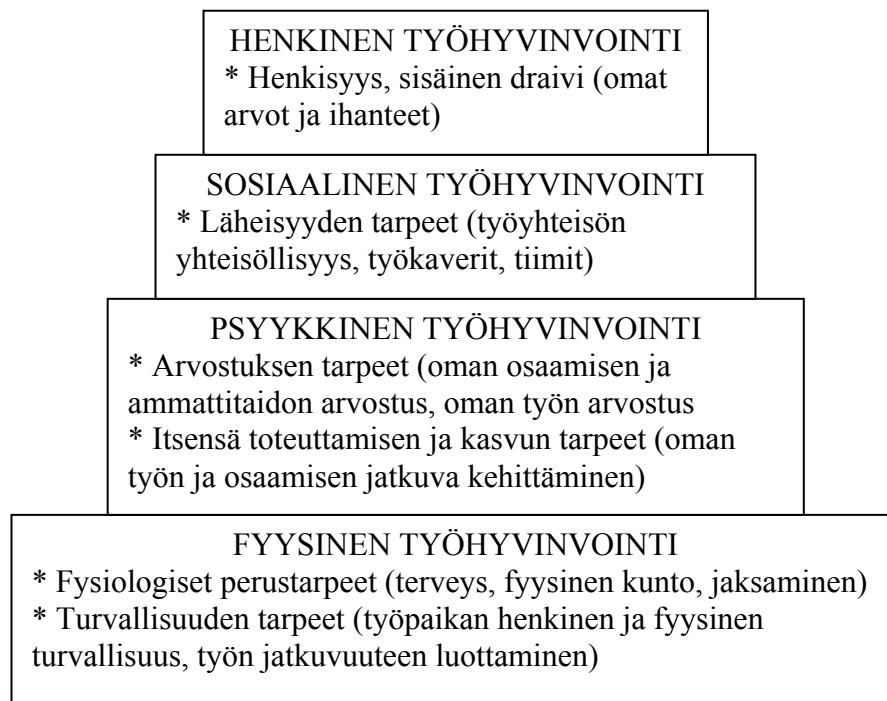
Mallilla pyritään arvioimaan sitä, mitkä organisaation, työyhteisön, työn, johtamisen ja yksilön piirteet mahdollistavat työhyvinvoinnin. Tavoitteena olisi saavuttaa mahdollisimman hyvin ja menestyksellisesti toimiva työpaikka, mutta samanaikaisesti myös hyvinvoiva ja terve työntekijä. Kaiken takana on pyrkimys tuottaa ja kokea työn iloa. (Manka 2011.) Kaikissa työyhteisöissä, myös kasvatus- ja opetuslalla, olisi syytä muuttuvien tilanteiden ja työn vaatimusten paineessa tarkastella työhyvinvointia. Marja-Liisa Mankan kokonaisvalaisen työhyvinvoinnin mallin kautta tehty arviointi työhyvinvoinnin tilasta työpaikalla voisi antaa potkua työyhteisön kehittämiseen ja esim. työnohjauksen järjestämiseen työhyvinvoinnin tueksi.

Yksilön työhyvinvointia voidaan Ahosen ja Otalan (2005) mukaan vertauskuvallisesti peilata Maslowin tarvehierarkiaan. Alimman tason tarpeita ovat ihmisen fysiologiset tarpeet, kuten ravinnon ja nesteen sekä riittävän unen tarve. Työhyvinvoinnin näkökulmasta alimmalla tasolla on siis yksilön *fyysinen hyvinvointi*. Fyysinen hyvinvointi on Ahosen ja Otalan mielestä työhyvinvoinnin perusta. Toisella tasolla tarvehierarkiassa ovat turvallisuuden tarpeet, joita työssä ovat fyysisen turvallisuuden lisäksi työyhteisön ilmapiiri sekä luottamus siihen, että työ jatkuu. Työn jatkuvuuden psykologisena tarpeena on nykypäivänä tullut korvaamaan usko omaan osaamiseen ja osaamisen markkina-arvoon. *Psyykinen työhyvinvointi* on yksilön työhyvinvoinnin toinen osa-alue. (Ahonen & Ojala 2005, 28.)

Tarvehierarkian kolmannen tason tarpeet liittyvät läheisyyteen ja yksilön tarpeeseen kuulua johonkin yhteisöön. Työn näkökulmasta yhteisö voi olla työyhteisö tai ammattijärjestö. Tämä voidaan luokitella *sosiaaliseksi työhyvinvoinniksi*, johon kuuluvat ihmissuhteet työssä ja työn ulkopuolella. Sosiaalinen hyvinvointi tukee Ahosen ja Otalan mukaan ihmisen sitoutumista työhönsä ja työssä jaksamista. Neljännellä tasolla ovat arvostuksen tarpeet, jotka perustuvat työelämässä osaamiseen ja ammattitaitoon. Osaamisen arvostuksen voidaan katsoa vaikuttavan turvallisuuden tunteeseen ja sitä kautta psyykkiseen työhyvinvointiin. Osaaminen tukee myös sosiaalista työhyvinvointia, sillä osaamisen perusteella ihminen valitaan työhön, tiimeihin ja työryhmiin. Tarvehierarkiassa korkeimmalla tasolla ovat itsensä toteuttamisen ja kasvun tarpeet, joihin kuuluvat mm. luovuus, halu kehittää omaa toimintaansa ja halu saavuttaa päämääriä elämässä. Ahonen ja Ojala esittävät Maslowin tarvehierarkian yläpuolelle asetettavaksi vielä yhtä tasoa, joka sisältäisi henkisyden ja

sisäisen palon. Tähän kuuluisivat omat arvot, motiivit ja sisäinen energia, jotka ohjaavat ihmisen innostusta ja sitoutumista asioihin. Tämä korkein taso voitaisiin nähdä *henkisenä työhyvinvointina*. (Ahonen & Ojala 2005, 28–30.)

Ahosen ja Otalan (2005) esittämät yksilön työhyvinvoinnin portaat voisi kiteyttää seuraavaan kuvioon, josta tulee ilmi myös yhteys Maslowin tarvehierarkiaan. Työhyvinvoinnin tasoissa Maslowin tarvehierarkian tasot limittyvät ja liittyvät useampaan työhyvinvoinnin tasoon. Kuviossa 3 on pyritty tuomaan esille työhyvinvoinnin tasot, kuten Ahonen ja Ojala ne määrittelevät, ja liittämään kuhunkin tasoon vaikuttavat ihmisen tarpeet.



KUVIO 4. Työhyvinvoinnin portaat Ahosta ja Otalaa (2005) mukailleen.

3.2 Työhyvinvointi kasvat- ja opetuslalla

Työn tuottavuuden kannalta työhyvinvoinnin ylläpito nousee keskeiseksi. Työhyvinvoinnin ylläpidon tavoitteena on pitää työntekijät terveinä ja työkykyisinä koko työuransa ajan. Työturvallisuuskeskuksen teettämän oppaan ”Työturvallisuus ja työhyvinvointi päivähoiossa” (Ristioja & Tamminen 2010) mukaan työhyvinvointia edistää toimiva ja rakenteeltaan selkeä organisaatio, jonka johtaminen on suunnitelmallista ja johdonmukaista. Tämän lisäksi työhyvinvointi rakentuu oppaan mukaan omasta terveydestä huolehtimisesta, hyvästä työilmapiiristä ja ryhmähengestä, työtovereiden yksilöllisyyden ja asiantuntijuuden arvostamisesta sekä toimivasta palautekulttuurista. Kun työntekijä saa työstään palautetta ja kokee olevansa arvostettu sekä onnistuvansa työssään, hän myös voi hyvin. Esimiehet ovat avainasemassa työhyvinvoinnin ylläpitämisessä, mutta myös jokaisen työntekijän panosta tarvitaan. (Ristioja & Tamminen 2010.)

Opettajien työhyvinvointia on tutkittu paljon. Näkökulma on Hakasen (2006) mukaan usein ollut sairastavuudessa sekä hyvinvointiongelmista ja -häiriöissä. Vähemmän on tutkittu opettajien innostuneisuutta ja heidän kokemaansa työn iloa. Opettajan työssä on toki monia kuormittavia piirteitä. Kuormittuminen ja uupuminen lisääntyvät, mikäli opettaja kokee jatkuvasti antavansa työlle enemmän kuin saa vastineeksi arvostamia asioita. Työhyvinvoinnin ylläpitämiseksi työn vaatimusten ja voimavarojen tulisi olla tasapainossa. Opettajien työhyvinvoinnin edistämiseksi ja ylläpitämiseksi olisi organisatorisilla ja yksilöllisillä toimenpiteillä pidettävä työn vaatimukset kohtuullisina. Samanaikaisesti olisi ylläpidettävä ja kehitettävä työn tarjoamia voimavaroja, jotta työn ilo ja opettajien innostus työhönsä säilyisi. (Hakaniemi 2006, 36–39.) Työnohjaus voitaisiin nähdä yhdeksi keinoksi saavuttaa opettajien ja laajemminkin kasvattajien työhyvinvoinnille asetetut tavoitteet.

Soini, Pyhältö ja Pietarinen (2010) ovat tutkineet opettajien työhyvinvointia, ja toteavat sen olevan yhteydessä opetuksellisiin tavoitteisiin luokkahuoneessa ja laajemmin koulun yhteiskunnallisessa keskustelussa. Artikkelissaan kirjoittajat viittaavat oppimisopettamisprosessissa muodostuvaan opettajan työhyvinvoinnin käsitteeseen *pedagogisena hyvinvointina* (pedagogical well-being). Tutkimuksessa selvitettiin

opettajien kokemuksia pedagogisesta hyvinvoinnista arvioimalla tilanteita, jotka opettajat kokivat työssään voimaannuttaviksi ja sitouttaviksi tai vastaavasti stressaaviksi ja kuormittaviksi. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että pedagogisen hyvinvoinnin ydintekijäksi koettiin oppilaan kohtaaminen sosiaalisesti ja pedagogisesti haastavissa tilanteissa. Pedagogisten ja laajemmin sosiaalisten tavoitteiden saavuttamisen voidaan tutkimuksen mukaan katsoa muodostavan opettajien pedagogisen hyvinvoinnin perustan. Se, miten opettaja toimii pedagogisesti ja sosiaalisesti haastavissa tilanteissa, määrittää koettua pedagogista hyvinvointia. (Soini, Pyhälto & Pietarinen 2010.)

4 TYÖNOHJAUS

Työnohjaus voidaan nähdä yhdeksi keinoksi lisätä työhyvinvointia ja parantaa työntekijöiden työkykyä sekä tukea ihmisen ammatti-identiteettiä. Teoksessa ”Työnohjauksen käsikirja” (Ahtiainen ym. 2011) kirjoittajat uskovat, että työnohjaus voi toimia yhtenä välineenä työelämän laadun ja mielekkyyden parantamisessa. Heidän mukaansa työnohjaus voi auttaa työn menestystekijöiden turvaamisessa ja kehittämässä, mutta myös paikata jo haavoittunutta työilmapiiriä ja yksittäisen työntekijän kokemusmaailmaa. (Ahtiainen ym. 2011, 16.) Työnohjauksen käyttö työhyvinvoinnin tukena on lisääntynyt, kun sen merkitys ja arvo on tiedostettu. Työnohjauksessa voidaan yhteisessä keskustelufoorumissa tarkastella työtehtäviä, -ilmapiiriä ja -menetelmiä yhdessä koulutetun työnohjaajan kanssa etsien uusia, työelämän laatua parantavia ratkaisuja. (Piispanen & Sannamo 2010, 7.)

4.1 Työnohjaus käsitteenä

Työnohjaus on ilmiönä ja prosessina monimuotoinen ja moniosainen tapahtuma, ja työnohjaus onkin kirjallisuuden perusteella käsitteenä melko vakiintumaton (ks. Keski-Luopa 2001; Paunonen-Ilmonen 2001). Paunonen-Ilmosen mukaan englannin kielessä työnohjauksesta on käytössä kolme päätermiä: *supervision*, *counseling* ja *work-counseling*. Termi *supervision* viittaa mm. tehdastyössä hallintoon liittyvään tuotevalvontaan ja sitä käytetään työnohjauksesta psykoanalyttisessä kirjallisuudessa. *Counseling* puolestaan viittaa hyvin monenlaiseen ohjaukseen ja ohjantaan, ollen siten liian laaja käsite vastaamaan suomen kielen käsitettä *työnohjaus*. Työnohjausta kuvaava käsite voisi olla myös *work-counseling*, mutta tässä tutkimuksessa parhaiten työnohjausta kuvaavana englanninkielisenä käsitteenä nähdään Paunonen-Ilmosen (2001) esittelemä käsite *clinical supervision*. Kliinisellä työnohjauksella (*clinical supervision*) tarkoitetaan yleensä ihmisiin kohdistuvan työn työnohjausta. (Paunonen-Ilmonen 2001, 28–33.) Tämä olisi siis kaiketi sopivin termi tarkoittamaan esimerkiksi kasvatusta ja opetuslalla tapahtuvaa työnohjausta. Näiden lisäksi työnohjauksen monimuotoisuutta laajentamaan tulevat käsitteet *mentor*, *assessor*, *preceptor* sekä

facilitator, jotka viittaavat lähinnä käsitteinä työnohjauksen antajaan (Paunonen-Ilmonen 2001, 33).

Kommunikaation näkökulmasta käsitteen monimutkainen määrittely on ongelmallista, sillä olisi tärkeää, että työnohjauksesta puhuttaessa asianomaiset voisivat varmistua puhuvansa samasta asiasta (Keski-Luopa 2001). Suomenkielinen käsite työnohjaus sisältää Paunonen-Ilmonen (2001) mukaan yleensä työnohjausilmiön menetelmänä, jossa toiminta on säännöllisesti toistuvaa, määräajoin toteutettavaa ja prosessinomaista, ja se on kiinteä osa työntekijän työtä. Työnohjauksessa pääasiallisena sisältönä on yleensä ohjattavan työn ja oman itsensä tarkastelu työntekijänä. Työnohjauksen tarkoituksiksi ja päämääräksi asetetaan yleisesti ohjattavan ammattitietojen ja -taitojen lisääminen yksilöohjauksessa tai ohjattavien ryhmäohjauksessa. Kasvatusalalla työnohjausta toteutetaan mieluiten moniammatillisena ryhmäohjauksena. (Paunonen-Ilmonen 2001, 34.) Työnohjauksen määrittelyssä keskeiseksi nousee vuorovaikutus. Vuorovaikutuksessa pyritään oman työn tutkimiseen, ammatilliseen kasvuun ja kehitykseen, sekä oman ammatti-identiteetin rakentamiseen ja vahvistamiseen. (Onnismaa, Pasanen & Spangar 2004, 242.)

4.2 Työnohjauksen teoriapohja

Kirjallisuuden perusteella ei saa kovinkaan yhtenäistä kuvaa siitä, mitä työnohjaus on ja mihin sillä pyritään. Työnohjauksen teoriapohja todetaankin monessa yhteydessä monisäikeiseksi ja hajanaiseksi (ks. esim. Keski-Luopa 2001; Sava 1987; Paunonen-Ilmonen 2001). Paunonen-Ilmonen (2001) on työnohjauksen teoreettisia lähtökohtia kuvatessaan todennut, että ”työnohjausta on toteutettu jo useita vuosikymmeniä hyvin erilaisista näkökulmista ja erilaisilla filosofisilla ajattelumalleilla. Työnohjauksen perustaksi ei siten tällä hetkellä ole sovellettavissa yhtä tai muutamaa kaiken kattavaa teoriaa ja malleja.” Paunonen-Ilmonen (2001) jatkaa, että työnohjaustoiminta on yleisesti sidoksissa kunkin työnohjaajan koulutukseen, kokemukseen ja filosofiseen näkemykseen. Näin ollen ei hänen mukaansa ole edes järkevää tai mahdollista pyrkiä etsimään työnohjaukselle ilmiönä yhtä hyvää teoriaa, sillä yhden teorian avulla ei voida tukea ohjattavan omaehtoista kehittymistä ja kasvua työssään. (Paunonen-Ilmonen 2001, 45–47.)

Keski-Luopa (2001) on teoksessaan ”Työnohjaus vai superviisaus” todennut työnohjauksen historiaa tutkittuaan, että työnohjausta on toteutettu ja kehitetty rinnakkain monella eri ammattialalla toisistaan riippumatta. Syyt tähän ovat hyvin käytännölliset, sillä jokaisella ammattialalla on erilaiset tarpeet, oma ammatillinen kulttuurinsa ja erilaiset tavat ja tottumukset. Työnohjausta onkin toteutettu ilman varsinaista teoriapohjaa tai vaihtelevia teorioita soveltaen käytännön tarpeita vastaavaksi. (Keski-Luopa 2001, 214.) Herää kysymys, millä työnohjaajat perustelevat toimintatapansa ja käyttämänsä työnohjauksen menetelmät ilman teoreettista viitekehystä. Tähän Keski-Luopa (2001) antaa vastauksen vertaamalla työnohjauksen toteutusta ihmisten hoitamiseen. Hyvän hoitamisen toteuttamiseksi sekä asiakkaiden terveyden edistämiseksi on hoitotieteissä monta hyvää teoriaa ja mallia. Ei kuitenkaan ole järkevää valita vain yhtä teoriaa hoitamisen teoreettiseksi perustaksi, vaan pitää yhdistellä eri teorioita asiakkaan tarpeiden mukaan. Sama koskee työnohjausta, jossa yhden teorian avulla ei pystyittäisi vastaamaan kaikkien ammattialojen työnohjauskellisiin tarpeisiin. Tärkeintä on kuitenkin toiminnan perusteleva ja käytetyn menetelmän teoreettiseen pohjaan paneutuminen. (Keski-Luopa 2001, 216–217.)

Sinikka Ojanen (1983) kuvaa myös työnohjauksen teoriapohjaa moninaiseksi, mutta samalla toteaa teorian olevan tärkeä osa työnohjausta aineksen organisoinnissa ja havaintojen tulkitsemisessa. Työskentelyn pohjaaminen teoriaan mahdollistaa Ojansen mukaan tapahtumien tieteellisen tutkimisen. Ei kuitenkaan ole yhdentekevää, miten työnohjausta perustellaan, vaan työskentelytapaan ja tavoitteisiin vaikuttaa aina työskentelyn taustaksi valittu teoria sekä ohjaajan filosofinen ja maailmankatsomuksellinen näkökulma. Syyksi työnohjaustoiminnan yhtenäisen teoriapohjan puuttumiselle Ojanen esittää kaksi ajatusta. Ensimmäiseksi hän toteaa muiden tutkijoiden tavoin (ks. mm. Keski-Luopa 2001), ettei yksi teoria olisi riittävä työskentelypohja eri ammattiryhmien työnohjaustarpeisiin vastattaessa. Toiseksi hän olettaa, että työnohjaustyön ollessa voimakkaasti toiminnallisiin tavoitteisiin pyrkivää, on teorian kehittäminen jäänyt toissijaiseksi. (Ojanen 1983, 19–20.)

Immaisi (2011) toteaa, että työnohjaustehtävää on aiemmin ollut vaikea erottaa hoitotehtävästä. 1970-luvulla työnohjaajat ovat toimineet työnohjaajana terapeutin

ammatin rinnalla, ja tuolloin on ollut vaikea tehdä eroa työnhjaustehtävän ja hoitotehtävän välillä. Nykyisin työnhjaajan rooli on kehittynyt hoidon ja henkisen tuen antajasta yksilön, ryhmän ja organisaation kollektiivisen oppimisen mahdollistajaksi. Työnhjaaja nähdään enemmänkin konsulttina kuin terapeuttina. Työnhjausta nykymuodossaan tulisi tarkastella oppimista edistävänä ja organisaation toimintaa kehittävänä työmenetelmänä. (Immaisi 2011, 18–23.)

Työnhjaustoiminnan ja -menetelmien taustalla vaikuttavat teoriat voidaan jakaa Paunonen-Ilmosen (2001) mukaan oppimis-, vuorovaikutus- ja systeemiteoreettisiin näkökulmiin. Lisäksi taustateoriat voivat nojautua psykoanalyttisiin ja eksistentiaalisiin näkemyksiin. Oppimis- ja vuorovaikutusteoriat työnhjauksen taustalla korostavat kykyjen ja taitojen opiskelua konkreettisesti ammattitoimintojen muuttamiseksi tai kehittämiseksi kun taas psykodynaaminen teoria korostaa yksilön tietoisuuden lisäämistä ja omaa oivaltamista. Mikäli työnhjauksen tavoitteena on persoonallisuuden uudelleenjäsentäminen, on tiedostamattoman tunnistaminen olennaista. Systeemiteoreettinen lähestymistapa ottaa huomioon ohjattavan ja hänen työnsä lisäksi koko työryhmän ja organisaation tuoden näin työnhjaukseen laajemman näkökulman. Lähestymistapa ohjaa kokonaisuuksien tarkasteluun, kun taas eksistentiaalinen näkökulma painottaa ohjattavan omaa vastuuta ja valinnanvapautta itsetietoisuuden laajentamiseksi. (Paunonen-Ilmonen 2001, 46.)

Toisaalla työnhjauskäytäntöjen on määritelty tukeutuvan a) perinteisiin persoonallisuusteorioihin, b) vuorovaikutusteorioihin, c) oppimis- ja käyttäytymisteorioihin, jotka tähtäävät käyttäytymisen muutokseen, d) ryhmädynaamisiin teorioihin ja e) organisaatioteorioihin (hallinnollisessa työnhjauksessa). (Ojanen 1983, 20.) Työnhjauksen teoriapohjaa tarkasteltaessa on siis mahdollista todeta, ettei yhtä ainoaa oikeaa teoriaa työnhjaustoiminnan taustalle voida tai ole edes järkevää yrittää löytää. Työnhjaus lähtee aina ohjattavien kokemuksellisista tarpeista, jolloin toiminnan taustalle valittavan teorian ja menetelmän tulee vastata kyseisiin tarpeisiin. Seuraavassa luvussa esitellään työnhjauksen toteutusta ja joitakin työnhjauksen menetelmiä, sekä pyritään tunnistamaan menetelmien taustalla vaikuttavat teoriat.

4.3 Työnohjauksen tarkoitus

Mihin työnohjauksella pyritään? Mikä on työnohjaustoiminnan tarkoitus ja miksi työnohjausta tarvitaan? Entä millaisiin kysymyksiin työnohjauksella haetaan vastauksia? Työnohjauksesta on kirjoitettu paljon ja eri lähteet korostavat erilaisia asioita tarkastellessaan työnohjauksen tarkoitusta ja tavoitteita. Muutamia toistuvia näkökulmia on kuitenkin löydettävissä.

- 1) Työnohjauksen avulla tutkitaan ohjattavan/ohjattavien työtodellisuutta työnohjaajan avulla, tavoitteena *työn parempi hallinta* (Hyrkäs, Munnukka & Sorsa 2002, 58).
- 2) Työnohjauksen avulla pyritään *kehittymään ammatillisesti ja henkilökohtaisesti* siten, että työtä voidaan tehdä parhaalla mahdollisella tavalla (Sarvimäki & Stenbock-Hult 1996, 232).
- 3) Työnohjaus *kehittää* ohjattavan *itsetuntemusta*, joka johtaa kriittiseen ajatteluun ja sitä kautta voimaantumiseen. Näillä on yhteys työssä jaksamiseen. (Granlund, Impiö & Koljonen 2008, 113).
- 4) Työnohjauksen tavoitteet voivat liittyä *perustehtävän selkiyttämiseen, yhteistyön toimivuuden parantamiseen, hyvinvoinnin kohentamiseen tai työyhteisön muutosprosessin tukemiseen* (Piispanen & Sannamo 2010, 19).

Edellä mainitut näkökulmat ovat esimerkkejä työnohjaukselle asetetuista tavoitteista ja työnohjauksen tarkoituksesta. Näkökulmat voisi kiteyttää liittyväksi kiinteästi *ammatti-identiteettiin* ja *työhyvinvointiin*, jotka ilmiöinä ovat myös tässä tutkimuksessa keskeisiä. Toki on muistettava, että työnohjaus kattaa laajuudessaan koko työelämän kirjon ja siitä nousevan ongelmakentän, jolloin työnohjauksen tavoitteita ja tarkoituksia on yhtä monta kuin työnohjausryhmiä ja niissä ohjattavia.

Hawkins ja Shohet (1989) määrittävät työnohjaukselle kolme tehtävää. Ensimmäinen tehtävä on *pedagoginen* tai *formatiivinen*, joka käsittää taitojen, tiedon ja tietoisuuden kehittämisen ohjattavan työtä tutkimalla ja reflektoimalla. Työnohjauksen *tukea antava* tai *uudelleen rakentava* tehtävä antaa ohjattavalle tilaisuuden purkaa ja ilmaista tunteitaan. Ohjaajan tehtävänä on kuunnella ja tukea. Kolmanneksi työnohjauksen

tehtäväksi Hawkins ja Shohet nimeävät *hallinnollisen* tai *normatiivisen* tehtävän, jolla pääasiallisesti tarkoitetaan työn laadun valvontaa ja kehittämistä. (Hawkins & Shohet 1989, 41–43.) Pedagoginen ja formatiivinen tehtävä voidaan katsoa liittyväksi tässä tutkimuksessa keskeiseen ammatti-identiteetin käsitteeseen, kun taas tukea antava ja uudelleen rakentava tehtävä liittyvät kiinteästi työhyvinvointiin. Työnohjauksen hallinnollista tai normatiivista tehtävää ei käsitellä tämän tutkimuksen puitteissa, sillä sen ei nähdä olevan tarkastelussa olevan kasvatus- ja opetusalan näkökulmasta olennainen.

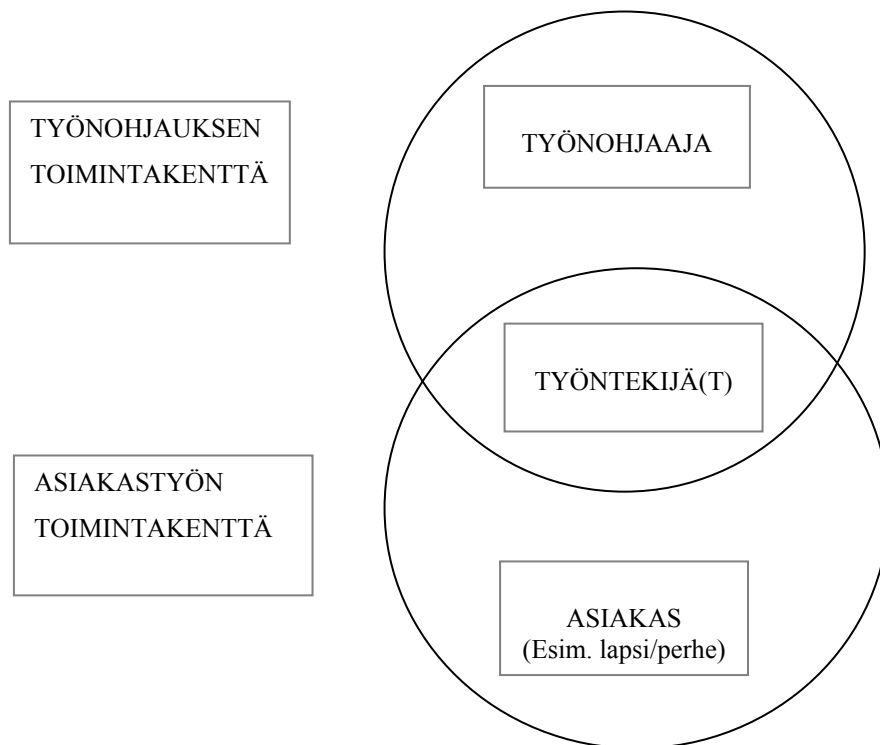
Työnohjauksen tarve nousee jo aiemmissä yhteyksissä mainitusta työelämän muutoksesta. Myös kasvatus- ja opetusalan työorganisaatioissa on tapahtunut ja tapahtuu edelleen muutoksia tiimityön, ulkoistamisen ja verkostoitumisen noustessa kehittämiskohteiksi. (Nietola, 2008.) Erityisesti moniammatillisuus asettaa kasvatus- ja opetusosalalle haasteita ja kehittämistarpeita, joihin työnohjauksen avulla voitaisiin vastata. Hyrkäs (2002) on väitöskirjassaan tutkinut moniammatillisille tiimeille annetun työnohjauksen vaikutuksia interventiotutkimuksen avulla. Tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että työohjauksella voidaan vaikuttaa moniammatillisten tiimien toimintaan parantamalla yhteistyötä, helpottamalla kommunikaatiota, lisäämällä ymmärrystä sekä viimekädessä vaikuttamalla työn laatuun. (Hyrkäs 2002.)

4.4 Työnohjauksen toteutus ja menetelmiä

Tässä alaluvussa perehdytään työnohjauksen toteuttamisen perusteisiin sekä esitellään joitakin työnohjauksessa käytettäviä menetelmiä, jotka ovat kirjallisuuden perustella näyttäneet yleisesti käytetyiksi. Kyseiset menetelmät mainittiin myös tämän tutkimuksen tutkimusaineistossa kasvatus- ja opetusalan työnohjausmenetelminä.

Peter Hawkins ja Robin Shohet (1989) ovat tutkineet työnohjausta auttamistyössä (helping professions). Heidän kehittämänsä työnohjausta kuvaava malli sopii kuitenkin myös tarkasteltaessa työnohjausta kasvatus- ja opetusosalalla. Hawkinsin ja Shohetin mallia voidaan nimittää työnohjauksen prosessimalliksi. Työnohjausta toteutettaessa toimitaan aina monella kentällä samanaikaisesti, mutta kaikessa työnohjauksessa pitää

ottaa huomioon vähintään neljä tasoa: työnhajaaja, ohjattava (työntekijä), asiakas ja työkonteksti (toimiala, työpaikka, työympäristö). Näistä neljästä ainoastaan työnhajaaja ja ohjattava ovat tavallisimmin läsnä työnhajaustilanteessa, mutta sekä asiakas että työkonteksti ovat tietoisella ja osaksi tiedostamattomalla tasolla mukana työnhajausprosessissa. (Hawkins & Shohet 1989.) Seuraavassa esitetään Hawkinsin ja Shohetin työnhajauksen prosessimallia mukaillen kuvio, josta ilmenee työnhajauksessa vaikuttavat toimijat.



KUVIO 5. Työnhajauksen toimintakentät työnhajauksen prosessimallia mukaillen (Hawkins & Shohet 1989, 57).

Työnhajausprosessin voidaan siis katsoa vaikuttavan kahdessa limittyvässä toimintakentässä: työntekijän ja asiakkaan suhteessa, sekä työnhajaajan ja työntekijän suhteessa. Myös aiemmin mainittu työkonteksti vaikuttaa työnhajausprosessiin. Työkonteksti voisi vaikuttaa esimerkiksi siihen, millaisia aiheita työnhajauksessa käsitellään.

Keski-Luopa (2001) esittää työnohjaussuhteelle kaksi erilaista roolia, jotka voidaan nähdä myös Hawkinsin ja Shohetin mallissa. Työnohjaussuhteelle on Keski-Luopan mukaan ominaista samanaikaisesti sekä symmetrinen että asymmetrinen suhde. Symmetrinen suhde tarkoittaa tässä sitä, että työnohjauksen osapuolina on kaksi erilaista, mutta samanarvoista ihmistä, jotka keskinäisessä dialogissa muodostavat oppimista palvelevan suhteen. Osapuolet eivät kuitenkaan ole keskenään samassa asemassa, eikä heillä ole samoja oikeuksia toisiinsa nähden. Tätä kuvataan asymmetriseksi suhteeksi. Yhteisenä tavoitteena on kuitenkin ohjattavan ammatillinen kasvu. (Keski-Luopa 2001, 48–49.) Ammatillisen kasvun taas voidaan viimekädessä katsoa tuovan voimavaroja asiakastyöhön, jolloin myös asiakas on työnohjauksen hyödynsaaja.

Työnohjaus voi olla kestoaltaan jopa vuosia kestävä yhteistyösuhde työnohjaajan ja ohjattavan/ohjattavien välillä. Tarkkaa määritelmää työnohjauksen kestolle ei kirjallisuudessa anneta, mutta perinteisesti työnohjaus käsitetään pitkäksi prosessiksi, jossa ohjattava pikku hiljaa kehittyy ammatillisesti ja persoonallisesti. Työnohjaus voi kuitenkin olla myös lyhytkestoista. Päätaalo (1996) nimittää lyhyttyönohjaukseksi työnohjausta, jossa

- ohjauskertojen lukumäärä on 1-10,
- ohjauskertojen kesto on pidempi kuin yleensä (erityisesti, jos ohjauskertoja on vähän),
- työnohjauksen kokonaiskesto on etukäteen sovittu ja
- työnohjausmuodot voivat vaihdella, mutta ammatillinen kasvu nähdään osana työnohjausprosessia. (Päätaalo 1996, 242.)

Työnohjauksella todetaan olevan pitkät juuret sosiaali-, terveys- ja opetusaloilla. Toteutus tapahtuu yleensä yksilöllisesti tai ammatillisissa vertaisryhmissä. Työyhteisöjen ja tiimien työnohjaus on selvästi tuoreempi ilmiö. (Hakala 2002.) Kasvatus- ja opetusalan työnohjauksen ollessa kiinnostuksen kohteena, on syytä kuitenkin ottaa huomioon työyhteisöjä ja tiimejä koskeva työnohjaus. Hakala toteaa, että vaikka yleisesti työnohjaus määritellään yksilökeskeisesti keskittyen yksilön oppimiseen, kehittymiseen ja ammatilliseen kasvuun, voidaan työnohjausta määritellä myös huomioiden työyhteisö kokonaisuutena. Tällöin työnohjauksen tehtävänä on

tarkastella ja kehittää tiimin toimintamalleja yhteisen tehtävän toteuttamiseksi. Tarkoituksena on myös parantaa yhteistyötä, kommunikaatiota ja vuorovaikutusta työyhteisössä. Tiimien työnohjauksessa pyritään myös auttamaan tiimiä tunnistamaan omia rajoituksiaan ja saamaan käyttöönsä omia voimavarojaan. Hiljainen tieto on osa ammattiosaamista ja asiantuntijuutta. Tiimien työnohjauksen avulla hiljainen tieto saadaan paremmin koko työyhteisön käyttöön ja tiedostetulle tasolle, jossa sitä voidaan hyödyntää voimavarana. (Hakala 2002, 217–218.)

NLP työnohjauksen toteuttamisen menetelmänä

NLP on yleisesti käytössä oleva lyhenne Neuro-Linguistic Programming -menetelmästä, joka määritellään sisäisen maailman tutkimusmenetelmäksi. Sen avulla on mahdollista päästä tutkimaan ihmisen hiljaista tietoa (tacit knowledge). Kiinnostuksen kohteena ovat mielteiden ja kokemusten sisältöjen sijaan niiden rakenteet, ja toiminnan lopputulosten sijaan toiminnan tuottaneet prosessit. NLP:ssä tavoitteena on siis selvittää toiminnan syitä silloin, kun toiminnalla saadaan systemaattisesti aikaan tietty tulos (positiivinen tai negatiivinen). (Asikainen & Toivonen 2000, 106.) NLP:ssä avataan ihmisten tapoja puhua, kirjoittaa ja toimia. Tarkoituksena on poistaa esteitä ja mahdollistaa ratkaisukeskeinen muutos vuorovaikutuksen kautta. NLP on tehokas työväline kaikilla työelämän aloilla: johtamisessa, myyntityössä, palveluammateissa, asiakkaiden kanssa toimimisessa, neuvottelussa ja ongelmanratkaisussa. (Kay & Kite 2009, 1.)

NLP kehitettiin Yhdysvalloissa 1960- ja 1970-lukujen vaihteessa kielitieteen professorin John Grinderin ja psykologian opiskelija Richard Bandlerin toimesta. Grinder ja Bandler tutkivat menestyneiden terapeuttien toimintaa ja sitä, miten heidän asiantuntemustaan ja osaamistaan voitaisiin jakaa. Tutkimukseen liittyi myös hypnoosin vaikuttavuuden arviointia tiedostamattomien psykologisten pulmien ratkaisussa. (Kay & Kite 2009, 2.) NLP:ssä keskitytään siihen, miten erityistä taitavuutta voidaan tarkastella ja miten huipputaito voidaan ”kloonata”, eli sitä, miten taito ja toiminta voidaan purkaa sellaiseen muotoon, että ne voidaan opettaa muille (Asikainen & Toivonen 2000, 109). Grinder ja Bandler tutkivat sitä, miten huippuosajat ajattelevat ja toimivat, sekä miten he käyttävät kieltä ja sanatonta viestintää itsensä ja muiden ohjaamiseen. Heidän tutkimuksissaan esiin nousi onnistuneiden suoritusten taustalla vaikuttavia piirteitä:

kyky asettua toisen ihmisen asemaan, hyvät vuorovaikutustaidot, kyky kuunnella, vahvistavien mielikuvien hyödyntäminen ja oma sisäinen työskentely. (Saramies, Solovjew & Raivio 2006, 7.)

NLP:n kehittämisen taustalla vaikuttavat systeemiteoria, informaatioteoria, kielitiede, kognitiivinen psykologia sekä 1960- ja 1970-luvuilla ajankohtainen tekoälytutkimus. Taustafilosofia olivat mm. Alfred Korzybski ja Gregory Bateson. NLP:ssä keskeisenä metodina on mallittaminen, joka terminä on poimittu tekoälytutkimuksesta ja matematiikasta. Tekoälytutkimuksen mallittamisella tarkoitetaan sitä, miten saadaan tietokone toimimaan ihmisaivojen tavoin, kun taas NLP:ssä mallitetaan toista ihmistä. (Asikainen & Toivonen 2000, 109.) NLP ja mallittaminen sopii hyvin käytettäväksi työelämässä. NLP:n ja mallittamisen avulla voidaan löytää malleja hyvälle työntekijälle tai esimiehelle ja omaksua tarvittavia taitoja. Mallittamisella voidaan tuottaa jatkuvasti uusia monipuolisia vuorovaikutus- ja kehittämismenetelmiä. (Saramies ym. 2006, 7.)

NLP:n voidaan katsoa soveltuvan erinomaisesti yhdeksi työnohjauksen toteutuksen tavaksi, sillä NLP:n perusajatuksena on itsestä ja muilta oppiminen vuorovaikutuksessa kielen ja kommunikaation avulla. Tämä on aiemmin todettu olevan myös työnohjauksen laajempi tehtävä ja tarkoitus. Teoksessa ”Tyytyväisenä työssä – NLP työhyvinvoinnin välineenä” todetaan, että työelämän arkisissa tilanteissa tarvitaan rakentavaa viestintää, itsensä johtamisen taitoa, toisten ihmisten ymmärtämistä ja ihmisten erilaisuuden suvaitsemista (Saramies ym. 2006, 5). NLP:n keinoin voidaan siis löytää yhteisiä käyttäytymisnormeja, kehittää työyhteisön ilmapiiriä ja sitä kautta vaikuttaa laajemmin työhyvinvointiin.

Ratkaisukeskeinen työnohjaus – konkreettinen apu haasteisiin

Marjatta Nieminen (2008) kuvaa artikkelissaan päiväkodin esimiestyön kehittämisessä käytettyä ratkaisukeskeistä työnohjausta. Hän toteaa varhaiskasvatuksen esimiestyön muuttuneen haastavammaksi muutosten, kustannusarviointien ja lähiesimiehiltä vaadittavien kehittämistehtävien ollessa arkipäivää. Tutkimuksessa esitelty työnohjaus tapahtui kaupungin palveluksessa olevien päiväkodinjohtajien ryhmäohjauksena. Työskentelyn taustalla oli ratkaisukeskeinen työote, sillä sen avulla voidaan ohjata työskentelyä tavoitteiden suuntaan ja kohdentaa teemat konkreettisiin haasteisiin.

Kyseisessä työnohjausryhmässä etsittiin yhdessä ratkaisuja jokaisen osallistujan esille nostamiin asioihin. Nieminen toteaa työnohjauksen olevan keino, jolla tuetaan vaativassa työssä jaksamista. Työnohjaus voi hänen mielestään myös opettaa oman työn ja oman itsen jatkuvaa tutkimista ja tehdä sitä kautta mahdolliseksi ammatissa kasvamisen ja kehittymisen. (Nieminen 2008.) Ratkaisukeskeinen työnohjaus päivähoiton esimiesten työn tukena voisi olla laajemminkin käytössä ryhmän tuoman vertaistuen vuoksi. Johtajan yksinäisyys työssään saisi näin tukea ja hän voisi löytää uusia tapoja ja keinoja kehittää ja johtaa varhaiskasvatustyötä.

Ratkaisukeskeisten työnohjausmenetelmien taustateorianä voi olla ehkä pitää aiemmin esiteltyä Ojasen (1983) jaottelun mukaan ryhmädynaamisia teorioita, sillä kyseisen tapausesimerkin valossa tarkasteltuna ratkaisukeskeiset menetelmät näyttävät nimenomaan ryhmätyönohjauksen muotona.

Toiminnalliset menetelmät työnohjauksessa

Toiminnallisia menetelmiä käytetään ryhmätyönohjauksessa Williamsin (1995) mukaan siksi, että työskentelyyn saadaan mukaan koko ihminen tilankäytön, liikkeen ja mielikuvien avulla. Williams määrittelee ryhmäohjauksen päämääräksi kliinisen viisauden – teoreettisen ja käytännöllisen tietämyksen, sekä arvostelukyvyn ja tarkkanäköisyyden kasvattamisen kollektiivisesti, mutta myös ryhmän yksittäisissä jäsenissä. Toiminnalliset menetelmät työnohjauksessa voivat tuoda esiin uusia merkityksiä, kun ohjattava omaksuu esimerkiksi asiakkaan roolin ja puhuu ja toimii uudesta roolista käsin. Williams kiteyttää toiminnallisten menetelmien eron perinteisiin keskusteleviin työnohjausmenetelmiin toteamalla, että pelkillä sanoilla ohjattava ei yllätä itseään – kaikki on jo kuultu ennenkin. Sen sijaan toiminnan kautta on mahdollista löytää uusia merkityksiä. (Williams 1995, 213–214.)

Draama voi toimia työnohjauksessa yhtenä toiminnallisena menetelmänä. Häkämies (2011) esittelee artikkelissaan draamaa työnohjauksen menetelmällisenä valintana. Hän toteaa, että draama mahdollistaa työnohjauksessa toiminnallisen kosketuksen työtodellisuuden kanssa. Ohjattava voi Häkämiehen mukaan draaman avulla konstruoida uutta suhdetta työhönsä ja kokeilla vaihtoehtoisia työtapoja. Tämän saavuttamiseksi työnohjaajan on tunnettava käyttämänsä draamametodi, ymmärrettävä

sen mahdollisuudet ja ”sudenkuopat”. Draamalla on kuitenkin parhaimmillaan työnohjauksen menetelmänä siirtovaikutus ohjaustilanteesta työelämään. Kaikessa muutokseen pyrkivässä toiminnassa on Häkämiehen mukaan kyse opitun ja oivalletun siirtymisestä kontekstista toiseen. (Häkämies 2011, 126–134.)

4.5 Työnohjaaja – ihminen ohjauksen takana

”Voit joutua työnohjaajaksi yksinkertaisesti siksi, että olet itse jo päteväitynyt ammattikuntasi täysivaltaiseksi jäseneksi – olit sitten sosiaalityöntekijä, lääkäri, psykologi, mielenterveyshoitaja, toimintaterapeutti tai psykiatri. Vuodet kuluvat; melkein huomaamatta sinusta tulee työpaikkasi kokenein työntekijä ja ennemmin tai myöhemmin koittaa sinun vuorosi antaa oma panoksesi ammattikunnan hyväksi.” Näin kuvaa Williams (1995, 11) työnohjaajaksi tuloa ns. luonnollista tietä. Työnohjaajaksi tullaan kuitenkin usein myös virallisen työnohjaajakoulutuksen kautta.

Suomessa työnohjaaja-nimikkeen käyttöä ei ole säädelty lailla, joten periaatteessa kuka tahansa voi käyttää itsestään kyseistä nimitystä. Työnohjaajina toimii monenlaisia pohjakoulutuksia saaneita henkilöitä. Minkään ammatin perustutkinto ei tosin kovinkaan hyvin valmista henkilöä toimimaan työnohjaajan tehtävässä. Usein pohjakoulutuksena on jokin kasvatus-, sosiaali- tai terveysalan tutkinto, jota on täydennetty ammatillisten opintojen jälkeen suorittamalla työnohjaajan koulutuksella. (Ahtiainen ym. 2011.) Työnohjaajat itse kuitenkin pitävät koulutusta työnohjaajana toimimisen edellytyksenä, mikä selviää tämän tutkimuksen tuloksista. Suomen työnohjaajat ry on yhdistys, joka myöntää jäsenilleen STOr-y-nimikkeen, mikä tarkoittaa, että työnohjaaja on ”Suomen työnohjaajat ry:n koulutussuosituksen mukaisesti koulutettu työnohjaaja, joka on sitoutunut työssään noudattamaan yhdistyksen eettisiä periaatteita. Niiden myötä työnohjaaja STOr-y edistää ja ylläpitää avoimuutta, luottamuksellisuutta, hyvää vuorovaikutusta ja ohjattavien aikuisoppimista sekä huolehtii omasta täydennyskoulutuksestaan ja omasta työnohjauksen työnohjauksestaan.” (Suomen työnohjaajat ry 2012.)

Työnohjaajakoulutusta tarjoavat mm. yliopistot ja ammattikorkeakoulut. Osa koulutuksesta kytkeytyy tiettyyn teoreettiseen viitekehykseen (esim. psykoanalyysi,

ratkaisukeskeisyys) kun taas osa työnohjaajakoulutuksista on yleisluontoisempia ja antaa valmiudet monen eri näkökulman hyödyntämiseen. (Ahtiainen ym. 2011.) Suomen työnohjaajat ry määrittelee laadukasta työnohjaajakoulutusta antamalla ohjeita koulutuksen järjestämisestä: ”Työnohjaajakoulutuksen laadukkuutta arvioitaessa keskeisiä huomioitavia seikkoja ovat koulutukselle asetetut tavoitteet suhteessa kohderyhmään, huolellisesti toteutettu opiskelijavalinta, kouluttajatiimin pätevyys, koulutuksen rakenne ja sisällöt ja jatkuva monitahoinen arviointityö. Laatuun tarvitaan sisällöllistä ja ajallista jatkuvuutta, joka mahdollistaa sisäistämisen.” (Suomen työnohjaajat ry 2012.)

Immaisi (2011) on artikkelissaan todennut, että työnohjaajien tulee hallita oppimisen ohjaustaidot sekä hallittava tietoa ihmisistä ja ihmisten keskinäisestä käyttäytymisestä. Lisäksi työnohjaajalta vaaditaan tiedon- ja tieteenalojen tuntemusta. Paunonen-Ilmonen (2001) on puolestaan työnohjausta koskevia muistioita tarkasteltuaan havainnut työnohjaajien persoonallisiin ominaisuuksiin viittaavia kuvauksia. Niissä hyvää työnohjaajaa luonnehditaan mm. lämmintunteiseksi, empaattiseksi, innostuneeksi, suunnitelmalliseksi, vastuulliseksi, toisia kunnioittavaksi, aidoksi ja spontaaniksi. Lisäksi työnohjaajassa arvostetaan kykyä käyttää kiinnostavia ja monipuolisia työtapoja, herkkyyttä vuorovaikutusilmiöiden vaistoamisessa, kykyä välittömään itseilmaisuun ja kykyä havainnoida ja selventää ryhmän prosessia. Kyseisessä artikkelissa on lueteltu myös työnohjaajan pätevyysvaatimuksia ja ominaisuuksia erilaisten suositusten mukaan. Nämä sisältävät oman alan koulutuksen ja kokemuksen, oman kokemuksen työnohjauksesta, työnohjauskoulutuksen sekä soveltuvuuden työnohjaajaksi, joka tarkoittaa kokemusta ihmissuhdetyöstä ja halukkuutta toimia työnohjaajana. Lisäksi on mainittu organisaatioiden, ryhmien ja yksilöiden käyttäytymisen ja toiminnan tunteminen ja sitoutuminen kehittämisen edistämiseen. (Paunonen-Ilmonen 2001.)

4.6 Työnohjauksen vaikutukset ja vaikuttavuuden arviointi

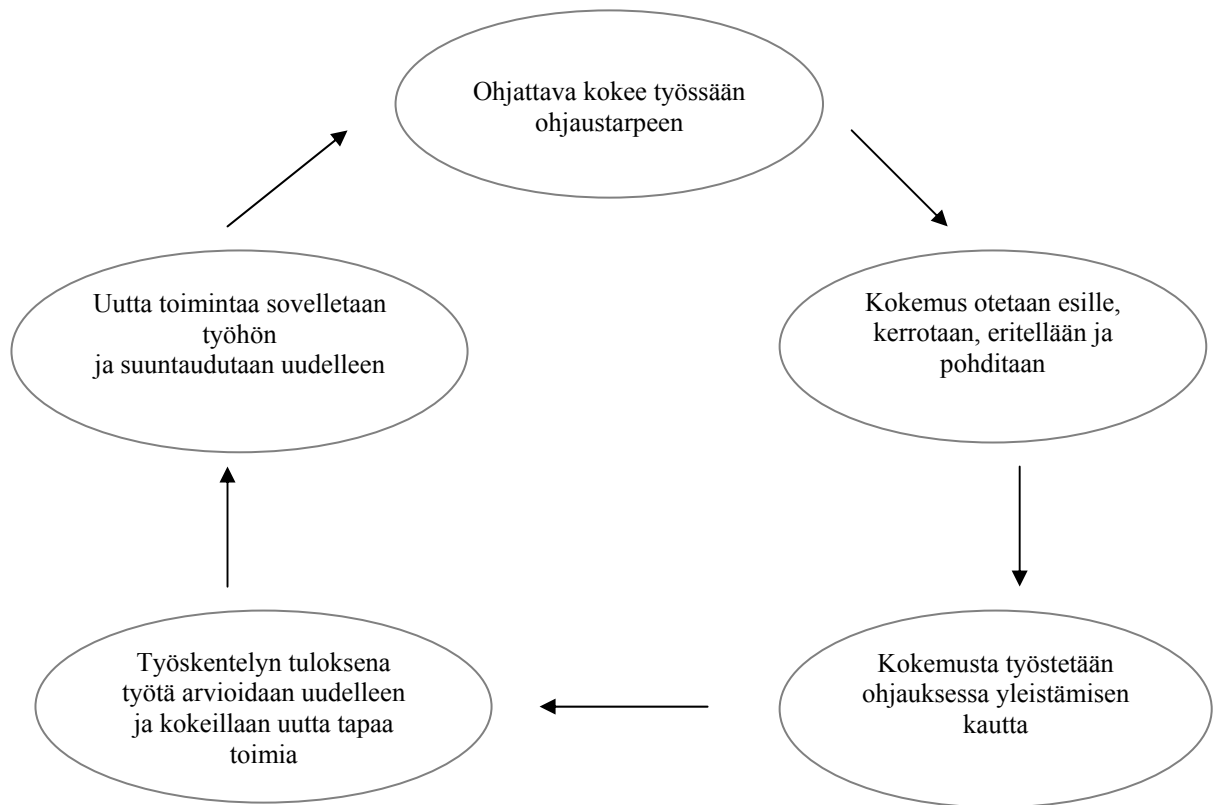
Työnohjauksella on aiemmin todettu olevan vaikutusta työhyvinvointiin, työntekijän ammatilliseen kasvuun ja ammatti-identiteettiin. Paunonen-Ilmonen (2001) toteaa, että työnohjaukselta odotetaan hyötyä suhteessa kustannuksiin, kun taas esimerkiksi

johtajuutta arvioitaessa kehityskeskusteluilla oletetaan automaattisesti olevan positiivinen vaikutus työhön. Työnohjauksen vaikuttavuutta on suoraan vaikea osoittaa, sillä työnohjauksen aikana on saattanut tapahtua paljon tiedostamatontakin kehitystä, joka vaikuttaa työhön ja ohjattavaan. Paunonen-Ilmonen vertaa työnohjauksen vaikuttavuuden tutkimusta yleisesti ihmistutkimukseen, missä vaikutukset saattavat olla tiedostamattomia tai ne voidaan nähdä pitkäaikaisvaikutuksina. Työnohjauksen kustannus-hyöty-suhdetta on vaikea tutkia, eikä tutkimusta juurikaan ole tehty. Suomessa on yritetty tehdä työnohjauksen kustannus-hyöty-analyysiä esim. terveydenhuollossa SUED- mallin avulla. Mallin ideana on työnohjauksen ja työpaikka- ja täydennyskoulutuksen yhdistäminen. (Paunonen-Ilmonen 2001, 48–50.)

Työnohjauksen vaikutusta on tutkittu lähinnä kysymällä työnohjauksessa olleiden ihmisten kokemuksista. Työnohjauksen vaikutuksia voidaan tutkia myös esimerkiksi ohjattavan työtovereiden, esimiesten ja työnohjaajan havaintojen pohjalta. Työnohjaus ja siitä saadut hyödyt ovat aina kokemusperäisiä, mutta joitain yleistyksiä työnohjauksen vaikutuksista voidaan tutkimustiedon valossa esittää. Työnohjaus vaikuttaa

- ohjattavan toimintaan parantaen toiminnan laatua,
- ohjattavan ammatti-identiteettiä sitä vahvistaen ja selkiyttäen ja
- työyhteisöjen toiminnan parantumiseen. (Paunonen-Ilmonen, 2001, 17.)

Työnohjausta voidaan hyödyntää ammatti-identiteetin kehittämisen välineenä, sillä työnohjaus on työntekijän ammatillista kasvua tukeva kokemuksellisen oppimisen prosessi. Työnohjauksen vaikuttavuutta tutkittaessa on todettu sillä olevan ammatti-identiteettiä vahvistava ja selkiyttävä vaikutus. Työnohjauksen vaikutuksen ammatti-identiteetin kehittymiseen voidaan nähdä tapahtuvan kokemuksellisen oppimisen kautta. Kun pyritään työntekijän tiedollisen, toiminnallisen ja tunteiden tason tunnistamiseen mm. reflektoinnin avulla, voidaan hyödyntää kokemuksellisen oppimisen mallia työnohjaustoiminnan kuvaamisessa. (Kauramäki 2002.)



KUVIO 6. Kokemuksellisen oppimisen malli (Paunonen-Ilmonen 2001, 133).

Työnohjauksessa on tärkeää kokemusten tutkiminen ja työstäminen, mitä kautta on mahdollista kehittää identiteettiä osana jatkuvaa ammatillista kehitystä. Tärkeää on reflektointi, jonka avulla ymmärrys laajenee ja oppimisen seurauksena ihmisen kyky ajatella käsitteellisesti lisääntyy. Ammatillisen kehittymisen edellytyksenä on oman toiminnan havainnointi ja ajattelun ja toiminnan kriittinen reflektointi. Myös työyhteisön toimintatapoja, kulttuuria ja sosiaalista kontekstia on syytä arvioida reflektiivisesti. Työnohjaus mahdollistaa reflektoinnin tarjoamalla sille ajan ja paikan. Työnohjauksen voidaan siis katsoa vaikuttavan positiivisesti asiantuntijuuteen, ammatti-identiteettiin ja laajemmin ammatilliseen kasvuun. (Kauramäki 2002.)

Pia Arasola (2008) kuvaa työnohjauksessa tapahtuvan ammatti-identiteetin muokkauksen tapahtuvan narratiivien eli kertomusten avulla. Hänen mukaansa identiteetin jäsentäminen tehdään erilaisten itseilmausten välityksellä. Ihminen pyrkii muodostamaan itsestään, elämästään ja maailmastaan yhtenäisen kokonaiskäsityksen tarinoiden ja selontekojen kautta, joita hän kertoo itselleen ja toisilleen omasta

elämästään. Arasolan mukaan kertomusten avulla ihminen ulkoistaa itsestään kokemuksia ja aloittaa niiden tulkintatyön. (Arasola 2008, 45–46.) Narratiiviset menetelmät ovat yksi tapa toteuttaa työnohjausta, kuten myöhemmin tässä tutkimuksessa osoitetaan tutkimusaineiston valossa.

Häkämies (2011) toteaa työnohjaajia usein vaivaavan sen, etteivät he tiedä, miten työnohjaus on todella vaikuttanut ohjattavien ammatilliseen kehittymiseen (Häkämies 2011, 133). Työnohjauksesta ja sen vaikuttavuudesta saatu palaute voidaan kuitenkin nähdä ensiarvoisen tärkeänä arvioitaessa työnohjaustoiminnan kannattavuutta. Kirjallisuuden valossa voidaan todeta työnohjauksesta olevan monia hyötyjä, mutta miksi esimerkiksi kasvatus- ja opetuslalla työnohjaus on niin vähän käytetty työhyvinvoinnin ja ammatti-identiteetin tukemisen väline? Seuraavassa perehdytään muutamiin tutkimuksiin kasvatus- ja opetuslalla toteutetusta työnohjaustoiminnasta pyrkimyksenä selvittää, onko työnohjauksesta hyötyä kasvatus- ja opetusalan vaativalla ja moninaistuvalla työkentällä.

4.7 Työnohjaus kasvatus- ja opetuslalla

”Työnohjauksen tarvetta ilmenee yleensä ammateissa, joissa työntekijän oma persoona on työvälineenä. Samoin ammateissa, joissa työntekijän on kestettävä paljon tunneperäistä rasitetta ja jossa joutuu ottamaan yksin vastuuta” (Lamminen, Salminen & Salminen 1990, 92). Tämän tutkielman kirjoittajien oman kokemuksen mukaan kasvatus- ja opetuslalla, erityisesti varhaiskasvatuksessa työnohjauksen rooli työmenetelmänä on melko vakiintumaton, epävirallinen ja ongelmakeskeinen. Seuraavassa luodaan katsaus kasvatus- ja opetuslalla tapahtuvan työnohjauksen tutkimukseen ja siitä saatuihin tuloksiin. Kirjoittajia kiinnostaa, onko työnohjauksella kasvatus- ja opetushenkilöstön työhyvinvointia ja ammatti-identiteettiä tukeva vaikutus ja millaisena työnohjaus kyseisellä alalla näyttäytyy.

Työnohjauksen kehittymisen arviointia

Tampereen kaupungin sosiaali- ja terveystoimen teettämässä tutkimuksessa (Kannisto, Lepokorpi & Mattila 2006) on kuvattu työnohjauksen vaiheita ja kehittymistä 30 vuoden aikana Tampereen kaupungin sosiaali- ja terveystoimessa. Tutkimuksen tiivistelmässä todetaan työnohjauksen tarjonneen vuosikymmenten aikana tukea monille työyhteisöille ja työntekijöille. Henkilöstö on saanut eväitä oman työn kehittämiseen ja ammatilliseen kasvuun. Tutkimuksen tavoitteena oli historiaan peilaten tuoda esille työnohjauksen senhetkiseen toteutukseen liittyvät kehitystarpeet ja tehdä kehittämisehdotuksia. Tietoa kerättiin sisäisestä työnohjausrekisteristä poimituille työnohjaajille lähetetyllä kyselyllä sekä lähiesimiesten ryhmähaastatteluilla. (Kannisto ym. 2006.)

Tampereen kaupungin sosiaalilautakunnan toimintakertomuksessa päivähoiton työnohjaus mainitaan ensimmäistä kertaa vuonna 1982. Tätä ennen työnohjausta olivat saaneet jo 1970-luvulla mm. perhepäivähoitajat, sosiaalityöntekijät sekä perhepäivähoidon ohjaajat. Kannisto ym. (2006) tuovat raportissa esille vuoden 1983 sosiaali- ja terveysministeriön muistion (29/1983), jossa todetaan, että päivähoitossa edellytetään henkilöstön työnohjausta peruskoulutuksen lisäksi, sillä vanhempien kanssa toimiminen ja päivähoiton uudet haasteet vaativat sitä. Työnohjauksen suositeltavana muotona mainittiin ryhmäohjaus, sillä nähtiin tarvetta yhtenäistää eri henkilöstöryhmien kasvatuskäytäntöjä. Suuremmilla paikkakunnilla voitiin kokeilla myös eri päiväkotien välistä työnohjausta. (Kannisto ym. 2006.)

1980-luvulta alkaen Tampereella koulutettiin työnohjaajia varhaiskasvatushenkilöstöstä monipuolisesti ja myös työnohjaajien työnohjaus oli käytössä. Erään ryhmän muistion mukaan työnohjaus oli antanut heille eväitä ja voimia työskennellä työhön liittyvien muutosten keskellä, antanut mahdollisuuden henkilökohtaiseen kasvuun sekä tuottanut jämäkkyyttä työn kehittämiseen laajemmin. Tutkimuksessa todettiin työnohjauksen vaikuttavan positiivisesti henkilöstön työssä kehittymiseen ja ammatilliseen kasvuun. Keskeiseksi ongelmaksi nousi kuitenkin työnohjauksen koordinoinnin puuttuminen sekä koulutettujen sisäisten työnohjaajien liian vähäinen määrä tarpeeseen nähden. Työnohjaajat kokivat, ettei työnohjaus ole saanut riittävää arvostusta ja että myös työnohjauksen käsitettä tulisi selventää. (Kannisto ym. 2006.)

Vuonna 2007 Tampereen kaupunki siirtyi tilaaja- tuottaja- malliin ja tutkimuksessa korostuu työnohjauksen aseman vakiinnuttamisen tärkeys muutosvaiheessa. Vakiinnuttamisen edistämiseksi ehdotettiin työnohjauksen koordinaattorin nimittämistä sekä huomion kiinnittämistä työnohjaukseen käytettäviin määräraha-, aika- ja tilaresursseihin. Työnohjaus tulisi selvityksen mukaan sisällyttää osaksi kaupungin henkilöstöohjelmaa, mitä se tänä päivänä ainakin teoriatasolla onkin. (Kannisto ym. 2006.) Selvityksestä ei käy ilmi, millaisin menetelmin ja mistä lähtökohdista työnohjausta varhaiskasvatuksessa on toteutettu.

Työnohjaus opettajan ammatillisuutta tukemassa

Marjo-Riitta Mansikka (2011) on pohjannut artikkelinsa Tampereen ammattikorkeakoulun ”Työnohjaaja – työyhteisön kehittäjänä” erikoistumisopinnoissa toteuttamaansa kehittämistehtävään. Artikkelinsa johdannossa Mansikka (2011) toteaa, että varhaiskasvatuksessa työtä tehdään osana tiimiä ja vuorovaikutusta ja tukea syntyy väistämättä. Opettajat sen sijaan työskentelevät edelleen melko yksin opetusryhmän kanssa, ja Mansikka pohtiikin, mikä on opettajien kokemusten ja tuntojen jakamisen kanava. Kehittämistehtävässä on lähdetty siitä oletuksesta, että opettajat tarvitsevat foorumia, jossa jakaa työhönsä liittyviä kokemuksia. (Mansikka 2011.)

Tutkimusaineistoa kerättiin kyselylomakkeella, joka toimitettiin eri luokka-asteilla toimiville opettajille esiopettajista yläkoulun opettajiin. Lukion opettajat oli jätetty tutkimuksen ulkopuolelle. Kyselylomake oli jaettu kahteen osaan, joista ensimmäisessä vastaajia pyydettiin pohtimaan opettajan työssä tapahtuneita muutoksia ja niiden taustoja. Toinen osio käsitteli työnohjausta, ja tähän vastasivat vain ne, jotka olivat työnohjausta saaneet. (Mansikka 2011.)

Työnohjauksella koettiin parhaimmillaan olevan vaikutusta työssä jaksamiseen. Sen koettiin auttavan oman työn jäsentämisessä sekä työroolin vahvistumisessa. Yhdessä keskustelemalla työntekijät kokivat saavansa asioihin uusia näkökulmia. Vähiten vaikutusta työnohjauksella koettiin tutkimuksen mukaan olevan vuorovaikutustaitojen parantumiseen, mikä yllätti artikkelin kirjoittajan. Kyselyyn vastanneista opettajista vain noin puolet oli saanut työnohjausta, ja työnohjaus oli ollut lyhytkestoista ja

harvakseltaan järjestettyä. (Mansikka 2011.)

Pohdinnassaan Mansikka toteaa opettajalta vaadittavan yhä laajempaa kasvatuksellista otetta ja yhteiskunnallista tehtävää. Vastausten perusteella opettajat olivat kokeneet työnohjauksen tärkeäksi ja ammatti-identiteettiä vahvistavaksi. Kaivattaisiin kuitenkin systemaattisempaa ohjausta, ettei työnohjaus jäisi pelkäksi pintaraapaisuksi. Mansikan mielestä työnohjaus tarjoaisi foorumin opettajille oman työnsä reflektointiin ja jäsentämiseen. (Mansikka 2011.)

Moniammatillisuus luo haasteita

Asta Jormalaisen ja Arja Koskisen artikkeli ”Moniammatillisuuden haasteet päiväkodissa” (2008) perustuu heidän tekemäänsä kartoitukseen, jossa selvitettiin päiväkodin moniammatillisen henkilöstön arkea ryhmissä, joihin oli integroitu erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Tarkastelun kohteena olivat myös työnohjauksen mahdollisuudet vaikuttaa moniammatillisen työryhmän perustehtävän tukemiseen ja selkiyttämiseen. Tutkimus toteutettiin Helsingissä ja Tampereella keväällä 2007. (Jormalainen & Koskinen 2008.)

Moniammatillisessa työyhteisössä yhteistyö- ja vuorovaikutustaidoilla on ratkaiseva merkitys. Yhteistyö, osaaminen sekä avoin ja luottamuksellinen ilmapiiri ryhmän jäsenten välillä ovat toiminnan edellytyksiä. Tutkimuksessa kerätyn kyselylomakeaineiston tarkoituksena oli kartoittaa niitä tekijöitä, joissa moniammatillinen henkilöstö koki tarvitsevansa tukea ja ohjausta. Haluttiin myös selvittää, mitkä asioista ovat sellaisia, mihin työnohjauksen keinoin voidaan vaikuttaa. Kartoituksen kohteena olivat myös henkilöstön työhyvinvointi, mahdollinen työuupumus ja työilmapiirin laatu. (Jormalainen & Koskinen 2008.) Seuraavassa keskitytään raportoimaan artikkelissa esiintyviä nimenomaan työnohjaukseen liittyviä havaintoja.

Yhteenvedossa todetaan kyselytutkimuksen tulosten valossa, että vastaajien tarve saada työnohjausta on kiistaton. Haastavat työtilanteet tuovat mukanaan oman rajallisuuden ja riittämättömyyden tunteita, joita työnohjauksessa voitaisiin yhdessä käsitellä ja löytää uusia näkökulmia. Moniammatillisessa työyhteisössä työnohjausta on mahdollista

toteuttaa erilaisin ratkaisuin ja kokoonpanoin. Pohdinnan arvoista on, millainen työnohjaus parhaiten edistää henkilöstön hyvinvointia. Työyhteisö voidaan pitää kokonaisuena tai hajottaa esimerkiksi ammattiryhmittäin toteutettaviin työnohjausryhmiin. Voidaan myös pidättäytyä esimiesten omaan työnohjaukseen, mutta tällöin koko henkilöstö ei saa toiminnasta suoraa hyötyä. Työnohjausta suunniteltaessa on arvioitava eri näkökulmia ja pyrittävä löytämään tilanteelle ja työyhteisölle sopivin työnohjauksen muoto. (Jormalainen & Koskinen 2008.)

Kartoituksessa saatiin selville, että työnohjaus ei juurikaan ollut aktiivisessa käytössä oleva työmenetelmä. Jormalainen ja Koskinen arvioivat tämän johtuvan työnohjauksen aiheuttamista kustannuksista. Artikkelissa todetaan osuvasti, että kuitenkin työnohjauksesta aiheutuvat kustannukset olisivat varmasti pienemmät kuin henkilöstön vaihtuvuudesta ja sairauslomista aiheutuvat kustannukset. ”Työnohjauksen avulla työyhteisö voisi kehittää ammatillista osaamistaan ja lisätä moniammatillista yhteistyötä erityistukea tarvitsevien lasten ja vanhempien tukemiseen.” (Jormalainen & Koskinen 2008.)

Päivähoidon toimivuus ja työnohjauksen anti

Lammisen, Salmisen ja Salmisen (1990) tutkimuksessa tutkittiin päivähoiton toimivuutta ekologisen kasvatusnäkömyksen viitekehyksestä. Tutkimusaineistoa kerättiin havainnoimalla lastentarhanopettajien, lastenhoitajien ja perhepäivähoitajien työnohjausryhmissä esille tuomia ongelmia. Puhuttavia aiheita olivat mm.

- kasvatukselliset kysymykset: lapsen tunne-elämän ongelmat, vanhempien avuttomuus kasvattajina
- työyhteisökysymykset: selkiytymätön tehtävä- ja vastuujako
- vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön kysymykset: resurssien puute
- yhteiskunnalliset kysymykset: suuret lapsiryhmät, henkilöstön riittämättömyys ja vaihtuvuus.

Kaikissa havainnoituissa työnohjausryhmissä työntekijät kaipasivat tukea ammatti-identiteettiin ja työn haastavuuden kohtaamiseen. Työnohjausryhmissä esiin tulleisiin aiheisiin paneuduttiin ohjattavien tarpeista lähtien ja siitä saatu hyöty koettiin

merkityksellisenä työn kannalta. Ohjaus painottui tukea antavaan, eli *supportiiviseen työnohjaukseen*. Siinä työnohjaajan tehtävänä on kuunteleminen, ymmärtäminen, objektiivisuus ja realismi. Supportiiviseen työnohjaukseen kuuluu myös konfrontaatio, osoittaminen ja vastakkain asettaminen, jotka oikein toteutettuna auttavat ohjattavia etenemään asiansa käsittelyssä.

Kyseisten ryhmien työnohjaus kesti noin vuoden, jonka jälkeen kunkin ryhmän jäsenet totesivat saaneensa ryhmältä tukea ja neuvoja. Myös työtä oli opittu tarkastelemaan laaja-alaisemmin ja uudella tavalla. Työnohjaus oli lisäksi auttanut erittelemään työstä johtuvia henkisiä paineita ja tämän johdosta työ koettiin vähemmän raskaana. Työnohjaustoiminnan haasteeksi palautteissa kerrottiin työpaikalta työnohjaukseen lähtemisen ja raporttien laatimisen vaikeus. Kaikissa ryhmissä ilmaistiin tarve työnohjauksen jatkamiselle.

Lammisen, Salmisen & Salmisen (1990) tutkimusraportin lopussa todetaan, että päivähoiton henkilöstö tarvitsee pysähtymistä oman työn tutkimiseen. Yleisesti työn kehittämisvälineenä on ollut lyhytjänteinen lyhytkurssitoiminta ja koulutukset, jotka jäävät heidän mielestään metodikeskeisiksi ja irrallisiksi ammattipersonasta ja työyhteisön vuorovaikutuspulmista. Työnohjauksen etuna nähdään työntekijän ja koko työyhteisön mahdollisuus työn ja ammattikäytäntöjen kehittämiseen. (Lamminen ym. 1990, 99.)

5 TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄ JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää työnohjauksen nykytilaa kasvatus- ja opetuslalla, sekä pohtia työnohjauksen vaikutusmahdollisuuksia ammatti-identiteettiin ja työhyvinvointiin. Pyrkimyksenä oli myös muodostaa käsitys työnohjauksen tämänhetkisestä roolista kasvatus- ja opetusalan työssä.

Tutkimuksessa tavoiteltiin tietoa siitä, millaisena työnohjaus näyttäytyy tällä hetkellä kasvatus- ja opetuslalla. Työnohjaukseen liittyvät tutkimukset ovat pääasiassa hoitoalalta, ja tämän vuoksi nähtiin tarpeelliseksi kartoittaa kasvatus- ja opetusalan työnohjauksen nykytilaa. Tarkoituksena tutkimuksessa oli työnohjaajien kokemusten kautta saada tietoa työnohjauksesta.

Eriytyisen tarkastelun kohteeksi haluttiin ottaa aiempaan tutkimustietoon ja kirjallisuuteen pohjautuen työnohjauksen merkitys ammatti-identiteettiin ja työhyvinvointiin. Tutkimus on teoriaohjaava ja siitä johtuen teoriassa esiin tulleet näkökulmat ammatti-identiteettiin ja työhyvinvointiin otettiin mukaan tutkimusongelmia määriteltäessä. Kirjallisuudesta saatiin viitteitä siitä, että työnohjauksella voidaan vaikuttaa ammatti-identiteettiin ja työhyvinvointiin. Näkökulmaa pyrittiin todentamaan myös tämän tutkimuksen empiirisessä osassa.

Tutkimuksessa pyrittiin saamaan myös vastaus siihen, millaisessa roolissa työnohjaus on kasvatus- ja opetusalan työssä. Tämä tutkimusongelma perustuu tutkimuksen tekijöiden omiin näkemyksiin työnohjauksen roolin selkiytymättömyydestä ja työnohjauksen tarpeesta kasvatus- ja opetusalan arjen työn tukena.

Tutkimusongelmat muodostuivat seuraavanlaisiksi:

1. Millaisena työnohjauksen nykytila näyttäytyy kasvatus- ja opetuslalla?
2. Voidaanko työnohjaajien kokemusten mukaan työnohjauksella vaikuttaa kasvatus- ja opetusalan työntekijöiden ammatti-identiteettiin ja työhyvinvointiin?
3. Millaisessa roolissa työnohjaus on kasvatus- ja opetusalan työssä?

6 TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET VALINNAT JA AINEISTON HANKINTA

6.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Siinä pyritään löytämään ja paljastamaan tosiasioita olemassa olevien totuuksien todentamisen sijaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 160–161.) Tämän tutkimuksen tekemisessä käytettiin kahta tutkimusaineiston hankinnan menetelmää. Nämä olivat kysely ja teemahaastattelu. Kyselyä voidaan pitää perinteisesti kvantitatiiviseen tutkimusperinteeseen kuuluvana menetelmänä (ks. Alasuutari 1999, 31). Tässä tutkimuksessa käytetyn avoimen kyselyn antia on kuitenkin syytä analysoida laadullisin menetelmin. Haastattelu on selkeämmin määritettävissä laadullisen tutkimuksen menetelmäksi. Käsillä olevan tutkimuksen asetelmaa voi verrata Jyringin (1977) määritelmään formaalista tutkimusasetelmasta, joka sisältää sekä avoimen kyselyn että haastattelun. Seuraavassa pohditaan metodikirjallisuuden avulla kyselyn ja haastattelun soveltuvuutta kyseisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelminä.

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on usein saada yksilövastaaja tai erityinen valittu ryhmä kertomaan jotain sellaista, mikä ei ole joko suoraa kysyttävissä tai joka vaatii tutkittavilta asian pohtimista. Tutkimuksen tarkoituksena on valittujen vastaajien kokemusta ja käsitystä kuvaavan, ei yleistettävissä tai numeerisesti mitattavissa olevan informaation etsiminen. (Karjalainen, Mertala & Ronkainen 2008.) Tässä kiteytyy myös tämän tutkimuksen tarkoitus, minkä perusteella sitä voidaan nimittää laadulliseksi tutkimukseksi menetelmien kvali-kvanti- rajauksen tulkinnallisuudesta huolimatta.

6.1.1 Kysely

Kun halutaan kerätä tietoa ihmisiltä, heidän kokemuksistaan tai mielipiteistään, on järkevintä kysyä asiaa heiltä itseltään. Lomaketutkimus ja erilaiset kyselyt ja survey-tutkimukset sekä gallupit ovat yleisiä ja tunnettuja tiedonkeruumenetelmiä

ihmistieteissä. Kyselylomakkeet voidaan muotoilla hyvinkin tiukasti strukturoiduksi, jolloin vastaajalle annetaan valmiit vastausvaihtoehdot. Mitä avoimempia kysymykset ovat, sitä vapaampi on myös tutkimusasetelma. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010.) Tämän tutkimuksen kyselylomakkeen kysymykset olivat taustatietokysymyksiä lukuunottamatta avoimia kysymyksiä, joihin vastaajat vastasivat oman kokemuksensa perusteella.

Kyselylomakkeilla kerätään Hirsjärven ym. mukaan yleisimmin tietoa tosiasioista, käyttäytymisestä ja toiminnasta, tiedoista, arvoista, asenteista, tai uskomuksista, käsityksistä ja mielipiteistä. Lomakkeissa voidaan lisäksi pyytää perusteluja ja arvointeja toiminnoille, mielipiteille tai vakaumuksille. (Hirsjärvi ym. 2010, 197.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää työnohjaajien kokemuksia työnohjauksesta kasvatus- ja opetuslalla. Näin ollen kyselylomakkeen käyttö osana aineistonkeruuta on perusteltua.

Kyselyn etuna voidaan nähdä sen taloudellisuus, ja kyselyn avulla tutkija voi tavoittaa halutessaan hyvinkin suuren vastaajajoukon. Kyselyssä on mahdollista kysyä myös arkaluontoisia asioita ja saada niihin totuudenmukaiset vastaukset, sillä vastaajat usein kokevat henkilöllisyytensä haastattelutilannetta paremmin suojatuksi. Kysymykset ovat kaikille samat, joten tieto on yleistettävää, joskin kysymysten tulkinta saattaa vaihdella vastaajasta riippuen. (Jyrinki 1977, 25.) Hirsjärven ym. mukaan kyselylomakkeen etuna on lisäksi se, että se on tutkijan kannalta tehokas aineistonkeruumenetelmä. Aikataulu ja kustannukset voidaan arvioida melko tarkasti, ja aineiston purkamiseen ja analysointiin on valmiita tapoja. Tulosten tulkinta voi kuitenkin osoittautua ongelmalliseksi. (Hirsjärvi ym. 2010, 195.)

Ongelmaksi kyselytutkimuksessa saattaa muodostua myös vastaamattomuus. Usein kato on suurempi kuin esimerkiksi haastattelussa. Myös kysymisen mahdollisuudet ovat rajatummalla, sillä kysymyksiin ei voida antaa tarvittavaa lisäselvitystä tai tarkennusta. Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa kyselytutkimuksen heikkoutena nähdään yleisesti se, ettei voida sanoa, kuinka hyvin vastaukset edustavat perusjoukkoa. (Jyrinki 1977, 27.) Tässä tutkimuksessa kyselylomakkeilla ei pyritty saamaan kattavaa ja yleistettävää tietoa työnohjauksesta kasvatus- ja opetuslalla, vaan sitä käytettiin tuomaan tukea ja lisäarvoa kirjallisuuden pohjalta luotuun käsitykseen työnohjauksesta.

6.1.2 Teemahaastattelu

Teemahaastattelun valintaan tämän tutkimuksen toiseksi menetelmäksi on useita perusteluja. Ensinnäkin tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa siitä, millaisia näkemyksiä ja kokemuksia työnhajaajilla on kasvatus- ja opetusalan työnhajauksesta. Kun halutaan tutkia ihmisten kielellisesti tuottamia merkityksiä, on haastattelulla olennainen osa tiedon tuottamisessa. Haastattelussa ollaan suoraan kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa, jolloin on mahdollista saada esiin vastausten taustalla olevia motiiveja. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34.) Teemahaastattelun avulla on siis mahdollista päästä lähemmäksi tutkittavia henkilöitä, sekä heidän kokemuksiaan, elämyksiään ja ajatuksiaan (Hirsjärvi & Hurme 2000, 16).

Teemahaastattelun kautta tässä tutkimuksessa pyrittiin syventämään kirjallisuudesta ja kyselylomakkeella saatua tietoa työnhajauksesta kasvatus- ja opetusallalla. Pyrkimyksenä oli saavuttaa edelleen kokonaisvaltaisempi kuva tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelut voidaan jakaa Metsämuurosen (2003) esittelemän jaottelun mukaan tiedonhankinnallisiin ja terapeutteihin haastatteluihin. Tiedonhankinnalliset haastattelut tähtäävät informaation keräämiseen, kun taas terapeutit haastattelut tähtäävät käyttäytymisen ja asenteiden muuttamiseen. (Metsämuuronen 2003, 186.) Tämän tutkimuksen haastatteluilla pyrittiin informaation keräämiseen ja työnhajausilmiön parempaan ymmärtämiseen haastatteleamalla työnhajaajia heidän kokemuksistaan ja näkemyksistään.

Teemahaastattelun toteuttamisessa olennaista on, että tutkijalla on kattavat ja kokonaisvaltaiset tiedot tutkittavasta aiheesta sekä selkeät tavoitteet omalle tiedonhankinnalleen. Tämä johtuu siitä, että teemahaastattelu sisältää ainoastaan hahmotelman siitä, mitä tullaan kysymään, muttei kovinkaan tarkkarajaista suunnitelmaa siitä miten kysyä sitä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 102–103). Tätä kautta pyritään saavuttamaan merkityksellistä tietoa aihepiiriin liittyen, sekä löytämään tutkimusaiheen kannalta uusia ja yllättäviä ilmiöitä.

Jyringin (1977, 11–13) mukaan haastattelu on menetelmänä erittäin joustava. Haastattelutilanteessa on mahdollista toistaa kysymys, oikaista väärinkäsityksiä, tehdä tarkentavia kysymyksiä ja vähentää vastaamattomuutta. Haastattelun

vuorovaikutuksellinen luonne voi kuitenkin toimia haastattelumenetelmän luotettavuutta rajoittavana tekijänä. Haastattelijalla voi olla vaikutusta vastaamiseen ja sitä kautta tutkimuksen tuloksiin. Haastattelijan tulkinnat, stereotyyppiset käsitykset ja omat odotukset voivat vaikuttaa haastattelusta saatavaan tietoon. Tämän tutkimuksen osalta luotettavuuden arvioinnissa pohditaan teemahaastattelun soveltuvuutta tutkimusmenetelmäksi sekä sen tuottaman tiedon luotettavuuteen huomioiden edellä mainitut seikat.

Voidaan puhua menetelmätriangulaatio –termistä silloin, kun tutkimuksessa on käytetty rinnakkain useampia tutkimusmenetelmiä kokonaisvaltaisen tiedon saavuttamiseksi ja tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi (Hirsjärvi & Hurme 2000, 39). Myös tässä tutkimuksessa kahden tutkimusmenetelmän käytöllä pyrittiin tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseen kokonaisvaltaisen tiedon saavuttamisen ohella.

6.2 Aineiston hankinta

Aineiston hankinta tapahtui tässä tutkimuksessa kolmessa vaiheessa. Varsinaista tutkimusaineiston keräämistä sähköisellä kyselylomakkeella ja teemahaastattelulla edelsi sähköpostitse tehty ennakkotiedustelu työnohjaajille, minkä avulla pyrittiin valikoimaan tähän tutkimukseen parhaiten soveltuvat osallistujat. Tavoitteena oli saada tutkimukseen mukaan sellaisia työnohjaajia, joilla on kokemusta kasvatus- ja opetusalan työnohjauksesta. Seuraavissa alaluvuissa kuvataan tarkemmin aineistonhankinnan vaiheita, tutkimukseen osallistujien valintaa, sekä sähköisen kyselylomakkeen ja teemahaastattelun käyttöä aineiston hankinnassa.

6.2.1 Tutkimukseen osallistujat

Aineistonkeruu aloitettiin maaliskuussa 2012. Sitä ennen oli jo otettu selville mahdollisten tutkimukseen osallistuvien työnohjaajien yhteystietoja Suomen työnohjaajat ry:n kautta, ja lähestytty kasvatus- ja opetusosalta työnohjauskokemusta omaavia työnohjaajia sähköpostitse. Alustavassa tiedustelussa kartoitettiin, oliko työnohjaajilla kokemusta kasvatus- ja opetusosalta ja olisivatko he halukkaita osallistumaan tutkimukseen. Alustavia tiedusteluja lähetettiin Suomen työnohjaajat ry:n

kautta hankittujen yhteystietojen perusteella kolmellekymmenelle seitsemälle työnohjaajalle. Sen lisäksi päädyttiin lähettämään Tampereen kaupungin sisäisen työnohjausjärjestelmän työnohjaajille samanlainen ennakkotiedustelu. Näitä tiedusteluja lähetettiin neljälletoista työnohjaajalle. Tutkimukseen osallistui myös yhteensä kolme tutkimuksen tekijöiden henkilökohtaista kontaktia.

Kaikkiaan alustavien tiedustelujen mukaan sähköiseen kyselylomakkeeseen lupautui vastaamaan kaksikymmentä työnohjaajaa. Tampereen kaupungin sisäisestä työnohjausjärjestelmästä hankittujen tutkimukseen osallistuvien työnohjaajien osallistumista varten haettiin tutkimuslupa Tampereen kaupungilta (Liite 1). Kaikki sähköiseen kyselylomakkeeseen vastanneet henkilöt olivat saaneet työnohjaajakoulutuksen.

Haastatteluun valikoitui kolme henkilöä, joista jokaisella oli työnohjaajakoulutus, kokemusta kasvatus- ja opetusalan työnohjauksesta sekä peruskoulutus kasvatus- ja opetusallalla. Kaksi heistä oli myös vastannut sähköiseen kyselylomakkeeseen.

6.2.2 Sähköinen kyselylomake ja teemahaastattelu

Sähköisen kyselylomakkeen (Liite 2) käyttöön tämän tutkimuksen aineiston hankinnassa päädyttiin tavoiteltaessa tietoa työnohjauksen nykytilasta kasvatus- ja opetusallalla. Toisaalta pyrittiin myös vaivattomuuteen tutkimukseen osallistuvien henkilöiden tavoittamisessa, näiden ollessa eri puolelta Suomea. Tutkimuksessa käytetty sähköinen kyselylomakemalli oli Tampereen yliopiston käyttämä ja hyväksymä.

Sähköiseen kyselylomakkeeseen laadittiin kysymykset siten, että ne sisälsivät sekä monivalintaan perustuvat taustakysymykset että avoimia kysymyksiä. Taustakysymyksillä pyrittiin lähinnä saamaan tietoa vastaajien koulutus- ja työnohjaajataustasta, varmuuden vuoksi tiedusteltiin myös ikää ja sukupuolta. Kyselylomakkeen laatimisen vaiheessa haluttiin olla avoimia tutkimuksen rakentumisen suhteen eikä varmuudella vielä voitu tietää, olisivatko nämä em. taustatiedot relevantteja tutkimukselle jossakin vaiheessa.

Avoimien kysymysten laadintaa ohjasivat sekä alustavat tutkimuskysymykset että teoreettiset lähtökohdat. Avoimet kysymykset pyrittiin muotoilemaan mahdollisimman väljästi ja ilman ennakko-oletuksia. Kysymysten laadinnassa siis nojattiin teoreettisiin lähtökohtiin, muttei annettu niiden ohjata liian tiukasti kysymysten muotoa. Tavoitteena oli antaa osallistujien vastata mahdollisimman vapaasti omaan kokemukseensa ja näkemyksiinsä pohjautuen.

Kyselylomakkeeseen saatujen vastausten tarkastelussa tutkijat kokivat, että kyselylomakkeista saatua tietoa olisi tarvetta syventää. Tähän valittiin menetelmäksi teemahaastattelu. Haastattelujen teemoiksi valikoituivat kyselylomakkeen perusteella tutkijoiden mielestä vielä tarkennusta kaipaavat asiat. Teemahaastattelujen tuoman lisäaineiston avulla uskottiin voitavan paremmin vastata tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiin.

6.3 Aineiston analysointi

Sähköisestä kyselylomakkeesta saatu tieto purettiin ryhmittelemällä ja luokittelemalla aineisto taulukoiden muotoon. Taulukkoon ei kirjattu sanasta sanaan kyselylomakkeiden vastauksia, vaan jo aineiston kokoamisvaiheessa käytettiin tulkintaa ja yleistystä aineistosta. Taulukon perusteella tehtiin päätelmiä ja analyysia siitä, miten hyvin työnohjaajien tuottama tieto työnohjauksesta kasvatus- ja opetuslalla vastasi kirjallisuuden tuomaa tietoa, ja millaisena työnohjaus kyseisellä alalla näyttäytyy.

Haastatteluaineistot litteroitiin niiltä osin, kun se oli tutkimus- ja haastattelukysymysten osalta tarpeellista. Litteroidun aineiston analysoinnissa käytettiin sisällönanalyysiä. Sisällön- tai aineiston analyysissä yleisesti pyritään löytämään yhtäläisyyksiä ja säännönmukaisuuksia aineistosta tarkastelemalla toimintaa, kohteita ja tiedonantoja. Kun tällaisia aineiston yhdenmukaisuuksia löytyy, voidaan ne tulkita siinä kontekstissa, missä löydökset on tehty. (Neuman 1994, 411.) Tämän tutkimuksen puitteissa suoritettujen teemahaastattelujen sisällönanalyysi tuotti juuri kuvatun kaltaisia tuloksia. Vaikka haastatteluja tehtiin vain kolme, toivat haastateltavat melko yhtenäisiä kokemuksia ja ajatuksia sekä näkökulmia kasvatus- ja opetusalan työnohjauksen nykytilaa kartoittaviin teemoihin.

Systemaattinen tekstianalyysi ei ole analyysia analyysin vuoksi, vaan väline isompien kysymysten selvittämiseksi (Apo 1990, 62). Tässä tutkimuksessa aineiston analyysissä on keskitytty niihin asioihin ja aineistojen tuomiin sisältöihin, jotka ovat tutkimuskysymysten kannalta olennaisia.

7 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Seuraavassa tarkastellaan tutkimusaineistosta saatua tietoa työnohjauksesta kasvatus- ja opetuslalla. Aineistoa kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella ja teemahaastatteluilla. Aineistoa käsitellään rinnakkain, sillä aineistoista voitiin löytää selviä yhtäläisyyksiä ja samat teemat toistuivat. Osittain aineistot myös erosivat toisistaan, mikä myös tuodaan esille aineistoa tarkasteltaessa.

Sähköiseen kyselylomakkeeseen vastasi määräaikaan mennessä yhteensä neljätoista työnohjaajaa. Vastauksista yksi kuitenkin jouduttiin jättämään pois tuloksia tarkasteltaessa, sillä vastaajalla ei ollut aiemmasta ilmoituksestaan huolimatta kokemusta kasvatus- ja opetusalan työnohjauksesta. Hän mainitsi toimialoihkeen sosiaalialan, päihdehuollon, lastensuojelun ja kriisityön. Nämä toimialat eivät kuulu tämän tutkimuksen aihepiiriin, eikä niitä sen vuoksi nähty tarpeellisena ottaa tarkasteluun mukaan. Vastaajista osa oli Suomen Työnohjaajat ry: n jäsenrekisteristä poimittuja työnohjaajia, osa taas Tampereen kaupungin sisäisestä työnohjaaja-järjestelmästä tutkimukseen mukaan tulleita työnohjaajia. Kaksi sähköiseen kyselylomakkeeseen vastanneista työnohjaajista olivat tutkijoiden omia kontakteja.

Kyselylomakkeessa kartoitettiin työnohjaajien kokemusten lisäksi heidän taustaansa erilaisilla taustakysymyksillä, jotka aineiston käsittelyvaiheessa taulukoitiin analyysin helpottamiseksi. Kyselylomaketta suunniteltaessa ei vielä voitu varmaks sanoa, mitkä asiat osoittautuisivat tutkimuksen kannalta olennaisiksi, joten taustakysymysten laatiminen voidaan nähdä perustelluksi. Seuraavassa esitetään kooste kyselyyn vastanneiden työnohjaajien taustoista. Taulukoissa on suluissa huomioitu yksi kyselylomakkeeseen vastannut henkilö, jonka vastaukset jouduttiin jättämään analyysin ulkopuolelle. Hänellä ei aiemmasta ilmoituksestaan huolimatta näyttänyt olevan työnohjauskokemusta tämän tutkimuksen kannalta kiinnostavalta kasvatus- ja opetuslalta.

Sukupuoli ja ikä

Kyselylomakkeen vastaajista kaksi oli miehiä ja yksitoista oli naisia. Heistä seitsemän oli 40–50-vuotiaita ja kuusi yli 50-vuotiaita (Taulukko 1). Kyselylomakkeeseen vastattiin melko luettelon omaisesti. Miehet vastasivat selvästi naisia suppeammin avoimiin kysymyksiin. Vastaajien iällä ja myöhemmin esiteltävällä työnohjaajakokemuksen pituudella (ks. Taulukko 3) ei ollut havaittavissa yhteyttä.

TAULUKKO 1. Kyselylomakkeen vastaajien sukupuoli- ja ikäjakauma

SUKUPUOLI	IKÄ
miehiä: 2 (3)	30-40: (1)
naisia: 11	40-50: 7
	yli 50: 6

Pohjakoulutus ja työnohjaajakoulutus

Taustakysymyksissä tiedusteltiin vastaajien pohjakoulutusta ja saatua työnohjaajakoulutusta (Taulukko 2). Olettamuksena oli, että kaikilla vastaajilla on työnohjaajan tehtävään vaadittava koulutus. Tämä olettaus todettiin paikkansa pitäväksi. Kaikki vastaajat ilmoittivat sekä pohjakoulutuksen että saadun työnohjaajakoulutuksen.

Vastaajien pohjakoulutukset voitiin selkeästi luokitella sosiaalian perustutkintoihin, yhteiskuntatieteiden korkeakoulututkintoihin sekä kasvatustieteen korkeakoulututkintoihin. Työnohjaajakoulutuksissa oli runsaasti vaihtelua. Koulutusta oli hankittu yliopistossa tai ammattikorkeakoulussa 60 opintopisteen koulutuskokonaisuutena tai täydennyskoulutuskeskuksien tarjoamassa työnohjaajakoulutuksessa. Lisäksi työnohjaajakoulutusta oli saatu moniammatillisesta työnohjaajakoulutuksesta, opistotasoisesta koulutuksesta, johtajuuskoulutuksesta sekä muista tarkemmin määrittelemättömistä koulutuksista.

TAULUKKO 2. Kyselylomakkeeseen vastanneiden työnohjaajien saama pohja- ja työnohjaajakoulutus.

POHJAKOULUTUS	TYÖNOHJAAJA-KOULUTUS
KK, KM, KT	Moniammatillinen työnohjaajakoulutus
FT, FM (Teologian maisteri)	Työnohjaajakoulutus AMK 60 op (A-Klinikkasäätiö 2,5 vuotta)
Sosiaalikasvattaja	Johtamistaidon opisto
Sosionomi	Työnohjaajakoulutus/Helsingin yliopisto – Palmenia 60 op
YTM	VET – perheterapeutti
Psykologi	Kasvatus- ja opetusalan konsultaatio ja johtajuuskoulutus
LTO	Helsingin AMK- Stadia
Varhaiskasvatuksen erityisopettaja	Työnohjaajakoulutus/TaY täydennyskoulutuskeskus
Erityisopettaja	Koulutuksia
Sosiaalihuoltaja	Turun yliopisto/Täydennyskoulutuskeskus
Sosiaalityöntekijä	YSAO

Kokemus työnohjaajana ja toimialat

Työnohjaajien kokemusta työnohjaajana toimimisesta ja toimialoja, joilla he olivat toimineet, kartoitettiin taustakysymyksillä, joiden vastaukset on esitelty Taulukossa 3. Vastaajien kokemus työnohjaajana toimimisesta jakautui siten, että kolmella heistä oli kokemusta alle viisi vuotta. Viidellä vastaajalla oli 5-10 vuoden kokemus ja niin ikään viidellä yli kymmenen vuoden kokemus työnohjaajana toimimisesta.

Toimialakseen selkeästi kasvatus- ja opetusalan mainitsi kaksitoista vastaajaa. Sosiaali- ja terveystieteiden alalla työnohjausta oli antanut kymmenen vastaajaa. Lisäksi toimialoiksi mainittiin matkailu- ja ravitsemusala, siivoustyön johto, pk-yritykset, työnjohto sekä vanhuspalvelut ja nuorisotyö. Yhtä vastaajaa lukuun ottamatta kaikilla vastaajilla oli useampi toimiala, joilla he ovat antaneet työnohjausta.

TAULUKKO 3. Vastaajien kokemus työnohjaajana toimimisesta vuosina, sekä toimialat, joilla vastaajat olivat antaneet työnohjausta.

KOKEMUS TYÖNOHJAAJANA	TOIMIALAT
alle 5v: 3 5-10v: 5 yli 10v: 5 (6)	Kasvatus- ja opetus- ala: 12 Sos.- ja terv. ala: 10 (11) Vanhuspalvelut Matkailu- ja ravitsemus Siivoustyön johto (Sosiaaliala) (Päihdehuolto) (Lastensuojelu) (Kriisityö) (3. sektori) Nuorisotyö PK- yritykset Työn johto

Kyselylomakkeesta saatua tietoa työnohjauksen nykytilasta kasvatus- ja opetuslalla syvennettiin teemahaastattelujen avulla. Haastateltavina olivat kolme kasvatus- ja opetuslalla työnohjausta antanutta työnohjaajaa. Kaikki haastatellut työnohjaajat olivat taustaltaan kasvatus- ja opetuslalla toimineita henkilöitä, jotka olivat hankkineet työnohjaajakoulutuksen. He olivat antaneet työnohjausta kasvatus- ja opetusalan organisaatioissa joko varhaiskasvatuksessa, opetuslalla tai molemmissa. Kaikissa kolmessa haastattelussa käsiteltyihin teemoihin saatiin melko samankaltaisia vastauksia, kuitenkin kunkin työnohjaajan henkilökohtaisten kokemusten kautta esiin tuotuna. Seuraavassa tarkastellaan tutkimuskysymysten valossa aineiston tuomaa tietoa, sekä pyritään löytämään yhteneväisyys aiemmin käsiteltyyn teoriaan. Tutkimuskysymyksiin etsitään vastauksia sekä sähköisen kyselyn että teemahaastattelun tuomasta aineistosta. Tulokset esitellään osin selkeyden vuoksi erillisinä, mutta tuloksissa on havaittavissa suuriakin yhteneväisyyksiä, joten myös niiden rinnakkainen tarkastelu on perusteltua.

7.1 Työnohjauksen nykytila kasvatus- ja opetuslalla

Ensimmäinen tutkimusongelma koskee työnohjauksen nykytilaa kasvatus- ja opetuslalla. Nykytilaa pyrittiin selvittämään kysymällä työnohjaajien kokemuksia työnohjauksen toteuttamisesta. Tähän sisältyivät työnohjauksessa käytettyjen menetelmien kartoittaminen sekä sen selvittäminen, millaista työnohjaus on yleensä kestoaltaan. Lisäksi työnohjauksen nykytilaa selvitettiin kysymällä, miten työnohjaustoimintaa arvioidaan. Seuraavassa tarkastellaan kyselylomakkeen ja teemahaastattelun tuomaa tietoa työnohjauksen toteuttamisesta ja arvioinnista kasvatus- ja opetuslalla.

7.1.1 Työnohjauksen toteuttaminen

Kyselylomakkeessa ja haastatteluissa pyrittiin saamaan tietoa työnohjauksen käytännön toteuttamisesta. Kyselylomakkeessa ei erikseen kysytty työnohjauksen toteuttamismuotoa, mutta vastauksista tuli esille työnohjaajien kokemus siitä, että ryhmätyönohjaus on yleisempää kasvatus- ja opetuslalla kuin yksilötyönohjaus. Kuitenkin opettajien yksilötyönohjaus mainittiin. Työnohjauksen toteuttamismuodot nousivat kiinnostavaksi näkökulmaksi kyselylomakkeen pohjalta, joten haastatteluissa tähän haluttiin perehtyä tarkemmin. Haastatteluissa pyydettiin työnohjaajia omin sanoin kertomaan kokemuksistaan työnohjaajina. Pääsääntöisesti ohjaukset oli toteutettu tiimeissä ryhmätyönohjauksina, mutta ohjausta oli annettu myös yksilöllisesti, pareittain tai koko työyhteisön työnohjauksena. Työnohjaajat kokivat, ettei ryhmätyönohjauksessaan ryhmän koko saisi olla liian suuri.

”...suurimmat ryhmät on valitettavasti ollut yli kymmenen henkeä, että neljätoistakin ollu, mutta se on vähä toisen tyyppisesti sitte, kun semmonen perustyönohjaus ni täytyny järjestää...”

”...työnohjausryhmä, et se oli mulle semmonen aika haasteellinen, et se oli koko talo. Oliskohan siinä kymmenkunta ihmistä...”

Molemmista aineistoista tuli ilmi, että ryhmätyönohjaus on yksilötyönohjausta yleisempi työnohjauksen toteuttamismuoto kasvatus- ja opetuslalla. Hakala (2002) on

todennut sosiaali- ja terveysalalla työnohjauksen tapahtuvan yleensä yksilöohjauksena tai ammatillisissa vertaisryhmissä. Hänen mukaansa tiimityönohjaus on selvästi tuoreempi ilmiö.

Työnohjauksessa käytetyt menetelmät

Kasvatus- ja opetuslalla käytettyjen työnohjauksen menetelmien vaihtelevuus ja monipuolisuus näyttäisi vastaavan teoreettista tietoa aiheesta. Työnohjaajat pohjaavat työskentelynsä erilaisiin taustateorioihin ja lisäksi menetelmiä valittaessa on huomioitava työnohjauksen kohde sekä toimiala. Paunonen-Ilmosen (2001) tekemän jaottelun mukaisesti myös kyselyssä esiin tulleissa työnohjauksen menetelmissä voidaan nähdä vaikuttavan taustalla oppimis-, vuorovaikutus- ja systeemiteoreettiset näkökulmat. Kaikki luvussa 4.4 esitellyt työnohjauksen menetelmät tulivat esiin myös molemmissa tutkimusaineistoissa.

Kyselylomakkeeseen vastanneet työnohjaajat kertoivat monipuolisesti käyttämistään työnohjausmenetelmistä (Taulukko 4). Nämä menetelmät nähtiin tutkimuksen viitekehyksessä relevantiksi luokitella *kielellisiin*, *toiminnallisiin* sekä *tunnemenetelmiin*. Omiksi luokikseen erotettiin NLP- menetelmät, ratkaisukeskeinen- ja voimavarakeskeinen menetelmä, jotka kaikki tulivat mainituksi tutkimusaineistossa. NLP voidaan nähdä kokonaisvaltaisena työnohjausmenetelmänä. Saramies ym. (2006) toteavat NLP:n perusajatuksiksi itsestä ja muilta oppimisen vuorovaikutuksen avulla. Neljä vastaajista kertoi käyttäneensä NLP- menetelmiä.

Kielellisiin menetelmiin luokiteltiin perinteinen keskustelu, refleктоiva keskustelu, dialogi, tarinat ja narratiivit, sekä kuuntelu. *Toiminnallisiin* menetelmiin luokiteltiin draama, osallistava ryhmätyö, mapping, kuvataidemenetelmät, kävellen luonnossa - menetelmä, rentoutusharjoitukset ja kirjoittaminen. *Tunnemenetelmiksi* luokiteltiin voimavarakeskeinen menetelmä, mielikuvatyöskentely, kuvat, symbolit, kortit ja erilaiset tunnetehtävät.

”Olen kehittänyt erilaisia kortteja prosessin ohjaamisen avuksi, dialogia, kävellen luonnossa, kuvia, tarinoita, mapping- menetelmiä.”

”Asiakastapausten käsittely keskustelemalla, demonstroimalla, käyttäen erilaisia toiminnallisia menetelmiä sekä rentoutusta.”

TAULUKKO 4. Työnohjaajien käyttämät menetelmät kyselylomakkeen vastausten mukaan.

Millaisia menetelmiä olet käyttänyt kasvatus- ja opetusalan työnohjauksessa?	
Perinteinen keskusteleva: 10 Ratkaisukeskeinen: 2 (3) NLP: 4 Osallistava ryhmätyö: 1 Toiminnalliset menetelmät: 8 Kuvataidemenetelmät: 2 Kortit: 2 Dialogi: 2 Kävellän luonnossa: 1 Kuvat/ Symbolit: 4 Tarinat / Narratiivinen: 4	Mapping- menetelmä: 1 Voimavarakeskeinen: 1 (1) Refleктоiva keskustelu: 2 Draama: 2 Rentoutusharjoitteet: 2 Mielikuvatyöskentely: 1 Kirjoittaminen: 1 Itsearviointi: 1 Kuuntelu: 1 Tunnetehävät: 1

Teemahaastatteluihin osallistujat olivat myös käyttäneet työnohjauksen menetelmiä monipuolisesti. Kaksi haastateltavista mainitsivat käyttävänsä NLP- menetelmiä. Lisäksi oli käytetty ratkaisu- ja voimavarakeskeisiä sekä toiminnallisia menetelmiä, systeemiajattelua ja keskustelumenetelmiä. Toiminnallisia menetelmiä korosti erityisesti yksi haastateltavista. Myös Williams (1995) perustelee toiminnallisten menetelmien toimivuutta työnohjauksessa, sillä tällöin työskentelyyn saadaan mukaan koko ihminen tilan käytön, liikkeen ja mielikuvien avulla.

”...käytän paljon toiminnallisia, draamapuolen juttuja, osallistavaa keskustelua ja sitte tehdään välillä kirjaten ja KerToi- menetelmää ja välillä jopa piirretään ja mul on kuitenkin tuo NLP-tausta, ni sit myöskin semmosta niinku voimauttavaa, et tulee ne voimavarat esiin...”

Aineistoissa tuotiin useaan otteeseen esille menetelmien toimivuus työn reflektoinnin apuna. Reflektointi tuotiin esille myös kuviossa 2 opettajan ammatillista kehittymistä kuvaavassa mallissa. Stenbergin (2011) mukaan reflektointi vaikuttaa sekä ammatti-

identiteetin että persoonallisen identiteetin kehittymiseen. Reflektointiin perustuvien menetelmien käyttö voidaan näin ollen todeta hyödylliseksi kasvatus- ja opetusalan työnohjausta toteutettaessa. Vuorikoski & Törmä (2004) ovat määritelleet myös kertomuksiin ja kokemuksiin perustuvien narratiivien vaikuttavan opettajan ammatti-identiteetin rakentumiseen. Heidän mukaansa narratiivien avulla opettajuus rakentuu henkilökohtaisella tasolla mutta myös sosiaalisissa prosesseissa. Narratiiviset menetelmät näyttäisivät tutkimusaineistojen perusteella olevan yleisessä käytössä kasvatus- ja opetusalan työnohjauksessa.

Työnohjauksen kesto

Työnohjauksen toteuttamisen kartoittamiseksi kyselylomakkeessa kysyttiin, millaista työnohjaus kasvatus- ja opetuslalla on kestoaltaan. Vastauksissa oli suurta vaihtelua (Taulukko 5). Osa työnohjaajista kertoi antaneensa työnohjausta jopa kolme vuotta kestäneenä prosessina, kun taas joissain vastauksissa työnohjauksen kestoa kuvattiin selvästi lyhyemmäksi. Myös kertaluontoinen työnohjaus mainittiin yhdessä vastauksessa, mutta vastaaja itse esitti kritiikkiä siitä, voiko tällaista kutsua työnohjaukseksi. Lyhytaikainen työnohjauksellinen valmennus mainittiin myös työnohjauksen kestoa kartoittavassa kysymyksessä. Myös Päätaalo (1996) toteaa, että työnohjaus voi vaihdella kestoaltaan jopa vuosia kestävästä yhteistyösuhteesta hänen määrittelemäänsä lyhyttyönohjoukseen, jossa ohjaukset on vähän ja ohjaus on prosessiluontoista ja tarkoin ennalta suunniteltua. Useimmat vastaajista kokivat, että työnohjauksen tulisi kestää ainakin yhden lukukauden yhtäjaksoisena, noin kerran kuussa toistuvana. Yhdessä vastauksessa tuli ilmi, että työnohjausta on toteutettu jopa 2-4 kertaa kuukaudessa. Istunnon kestoksi työnohjaajat määrittivät pääsääntöisesti 1,5 tuntia.

”Kesto on 1,5 tuntia per istunto. Ihanteellisin toisto kolmen viikon välein. Määrärahojen niukkuudessa kokonaiskesto jää kevään tai syksyn mittaiseksi. Toinen vaihtoehto on vuoden mittaiset ohjausprosessit.”

”Liian lyhytkestoista – sopimukset tehdään joko määritellen ne 5-10 kertaan tai lukuvuodeksi.”

”Minulla ollut riittävän pitkäkestoisia ryhmiä, noin 2-3 vuotta.”

TAULUKKO 5. Työnohjaajien kokemus kasvatus- ja opetusalan työnohjauksen kestosta kyselylomakevastausten mukaan.

Kokemuksesi mukaan, millaista kasvatus- ja opetusalan työohjaus on kestoaltaan?
Muutama kerta
2,5v prosessi
Lyhytaikainen työnohjauksellinen valmennus
1-2 vuotta: 4
Kertaluontoista (onko työnohjausta?)
Istunnon kesto 1,5 h: 3
Ihanteellinen 3 viikon välein toistuvana: 3
Vuoden mittaiset ohjausprosessit
10-15 istuntoa = pitkäkestoinen
Lukuvuosi
5-10 kertaa
2-3 vuotta: 2
2-4 krt/kk
Aiemmin pidempiä, nykyään 6kk-1vuosi

Yksi haastateltavista toi esille kasvatus- ja opetuslalla erilaiset hankkeet, joihin sisältyy työnohjausta. Näihin on määritelty usein tietyt resurssit ja tavoitteet asetettu palvelemaan hanketta. Kyseinen haastateltava oli antanut työnohjausta alalla eniten juuri tämänkaltaisiin hankkeisiin liittyen.

”...sit on ollu tällisiä prosessityönohjauksia, joissa on ollu vaan viis kertaa, esimerkiks opetus- kasvatusaloilla tai lähinnä alakouluilla, siel on joku hanke, minkä sisällä sitten on niinku työnohjausta, tämmönen raha määritelty, et he on ottanu siihen ja sit se onkin vähä erilaista, et se täytyy aika tarkkaan määritellä ne kerrat mitä niillä on ne aihepiirit...”

Työnohjausprosessit näyttäytyivät sekä kyselylomakkeen että haastatteluaineiston valossa kestoaltaan melko vaihtelevina. Haastatteluissa tuli esiin työnohjaajien näkemys siitä, että työnohjaus tulisi olla pitkäkestoista, jotta sen hyödyt tulisivat paremmin esille.

”Enemmän [uskon] semmisiin pitemmin kestävämpiin [työnohjauksiin]koska kuitenkin meidän alalla on ammattilaisia, on pitkään opittuja toimintatapoja, saattaa olla asenteita, odotuksia ja työyhteisön tuomia rooleja, työyhteisöstä tulevia haasteita, saattaa

tiimissä olla klikkiytymisiä, lukkoutumisia. Ni mä en koskaan usko siihen, et on taikalääkettä vaan se on pitkällisen ---että mä aina rakennan ittelle sen lähtökohdan, et tää vie aikaa.”

Haastateltujen työnohjaajien mukaan ohjauksia oli toteutettu pitkinä, esimerkiksi vuoden, koko toimintakauden tai kymmenen kerran prosesseina, mutta myös lyhytaikainen ohjaus näyttäisi olevan yleistä kasvatus- ja opetuslalla. Haastattelussa työnohjaajat mainitsivat myös työnohjauksellisen valmennuksen, työnohjaussparrauksen ja kriisitilanteiden jälkipuintityön kasvatus- ja opetuslalla tapahtuvan työnohjauksen muodoiksi. Nämä ovat olleet kestoltaan lyhyempiä, muutaman päivän tai yhden kerran mittaisia. Kaikki haastatellut työnohjaajat kuitenkin olivat sitä mieltä, että työnohjauksen kasvatus- ja opetuslalla tulisi olla pitkäkestoista, jotta työnohjauksen hyödyt voidaan havaita ja se palvelisi tarkoitustaan. Myös Päätaalo (1996) on todennut, että työnohjaus käsitetään perinteisesti pitkäksi prosessiksi, jossa ohjattava pikku hiljaa kehittyy ammatillisesti ja persoonallisesti.

7.1.2 Työnohjauksen arviointi

Työnohjauksen vaikuttavuutta on vaikea arvioida, kuten aiemmin luvussa 4.7 työnohjauksen vaikutuksia esiteltäessä todettiin. Paunonen-Ilmonen (2001) mainitsee muun muassa työnohjausprosessien tiedostamattomat - ja pitkäaikaisvaikutukset eräinä sellaisina tekijöinä, joiden vuoksi vaikutuksia on vaikea arvioida luotettavasti. Kyselylomakkeessa pyydettiin vastaajia kertomaan omia kokemuksiaan siitä, miten työnohjaustoimintaa ja työnohjauksen vaikutuksia arvioidaan (Taulukko 6). Työnohjaajat totesivat työnohjauksen todellisten vaikutusten arvioinnin olevan käytännössä hankalaa. Pitkäaikaista seuranta on myös vaikea toteuttaa. Suurin osa vastaajista mainitsi arviointikäytännöksi alkutavoitteiden asettamisen, väliarvioinnin sekä loppuarvioinnin. Arviointeja oli tehty sekä suullisesti että kirjallisesti, ja yksi mainitsi käyttävänsä arviointilomaketta oman työnsä reflektoinnin apuna. Arviointikeskusteluja oli käyty sekä työnohjausprosessin päätteeksi että välittömänä palautteena istunnoissa. Esimiehen osallistuminen arviointiin mainittiin kahdessa vastauksessa.

”Todellisia vaikutuksia on vaikea arvioida, paljon on myös väliintulevia muuttujia eikä voida olla varmoja, onko vaikutus ollut juuri työnohjauksessa.”

”Kerään säännöllisesti kolme sivua pitkän työnohjauksen vaikuttavuuden arviointilomakkeen, joka täytetään keskivaiheilla ja lopuksi. Riippuen prosessin pituudesta. Arviointilomake on osa reflektiota, jossa näen oman työni tulokset.”

”Väli- ja loppuarvioinnit kirjallisena ja suullisena kuuluvat työnohjaukseen, kuuluvat työnohjauksen periaatteisiin. Esimies mukaan, vaikutus organisaatioon. Myös välitöntä palautetta istunnoissa.”

TAULUKKO 6. Kyselylomakkeeseen vastanneiden kokemus siitä, miten työnohjausta arvioidaan

Miten työnohjauksen vaikutuksia kokemuksesi mukaan yleensä arvioidaan?
Ei säännöllisiä, toistuvia arviointeja
Todellisia vaikutuksia on vaikea arvioida
Vaikuttavuuden arviointilomake, täytetään keskivaiheilla ja lopuksi (työnohjaajan työn tuloksen arviointi, reflektointi)
Palautekeskustelu -> verrataan alussa asetettuihin tavoitteisiin
Väli- ja loppuarvioinnit kirjallisesti ja suullisesti: 2
Esimies mukaan palautteeseen
Välitön palaute istunnoissa
Pitkäaikainen seuranta puuttuu?
Tavoitteenasettelu -> väliarviointi -> tavoitteiden tarkistus -> loppuarviointi

Haastatteluisissa ei nähty tarpeelliseksi syventää kyselylomakkeesta saatua tietoa työnohjauksen arviointiprosessiin, joten sitä ei kysytty. Kyselylomakkeen vastausten ja teorian perusteella voidaan kuitenkin todeta työnohjausprosessin arvioinnin olevan tärkeä osa työnohjaustoimintaa.

7.2 Työnohjauksen vaikutus ammatti-identiteetin kehittymiseen ja työhyvinvoinnin tukemiseen

Työnohjauksella voidaan aiemmin esitellyn teoriakatsauksen perusteella sanoa olevan vaikutusta työntekijöiden ammatti-identiteetin kehittymiseen ja vahvistamiseen sekä työhyvinvoinnin tukemiseen (ks. esim. Kauramäki 2002). Myös käsillä olevan tutkimuksen tutkimusaineiston valossa vaikutukset näyttäytyvät samankaltaisina. Sähköisessä kyselylomakkeessa ja teemahaastattelussa selvitettiin ammatti-identiteetin ja työhyvinvoinnin näkökulmia kysymällä työnohjauksen tarpeista ja vaikutuksista. Näiden kahden näkökulman lisäksi aineistosta nousi esille muitakin asioita, joihin työnohjauksella voidaan vaikuttaa. Seuraavassa esitellään ammatti-identiteetin ja työhyvinvoinnin näkökulmiin perustuvia tulkintoja aineistosta jaotteleamalla tarkastelu työnohjauksen tarpeeseen ja vaikutusmahdollisuuksiin.

7.2.1 Työnohjauksen tarve kasvatus- ja opetuslalla

Työnohjauksen tarpeita kartoitettiin molempien tutkimusmenetelmien avulla. Sähköisessä kyselylomakkeessa tarvetta kysyttiin kahdella eri kysymyksellä. Toinen kysymyksistä koski työnohjaajien näkemystä siitä, millaisia tarpeita työnohjaukselle ilmenee. Toisella taas kartoitettiin sitä, millaisiin tarpeisiin työnohjaajat olivat jo antaneet työnohjausta kasvatus- ja opetuslalla. Kysymyksiin vastattiin samansisältöisesti, joten niitä katsottiin tarpeelliseksi tarkastella rinnakkaisina (Taulukko 7).

Erilaisia työnohjauksellisia tarpeita kuvailtiin kyselylomakevastauksissa molempien kysymysten osalta runsaasti. Näiden vastausten perusteella työnohjauksen tarpeet luokiteltiin tarkastelua varten viiteen luokkaan. Työnohjauksen tarpeet liittyivät selkeästi ammatillisuuteen ja ammatti-identiteetin kehittämiseen sekä työhyvinvointiin. Lisäksi työnohjausta oli annettu asiakastyöhön, työyhteisöön sekä työn sisältöön liittyviin tilanteisiin. Kyselylomakeaineistosta nousi voimakkaana työnohjaajien näkemys työnohjauksen tarpeellisuudesta, mutta vähäisestä käytöstä kasvatus- ja

opetusalan ammattilaisten työn tukena. Myös Kannisto ym. (1990) toteavat selvityksessään, että työnohjaus tulisi sisällyttää osaksi kaupunkien henkilöstöohjelmaa.

TAULUKKO 7. Kyselylomakkeeseen vastanneiden työnohjaajien näkemys työnohjauksen tarpeesta ja kokemus tarpeisiin vastaamisesta.

Millaisia työnohjauksen tarpeita näet kasvatus- ja opetusosalalla olevan?	Millaisiin tarpeisiin itse olet antanut työnohjausta kasvatus- ja opetusosalalla?
<p>Ongelmatilanteet: 2 Työssä jaksaminen: 2 Ammatillinen kehitys ja ammattiroolin selkiyttäminen: 3 Pedagoginen kehittäminen Johtajuuden tuki: 2 Työyhteisön vuorovaikutus: 4 Oman työn rajaaminen: 2 Asiakastyö: 5 Työtoverien ohjaaminen Palautteen antaminen Yhteisten pelisääntöjen rakentaminen ja toteuttaminen Tunteiden hallinta ja esiin tuominen Jaksaminen: 2 Paineet ja tarpeisiin vastaaminen Arjen voimaannuttaminen Esimiehen taholta tuleva paine Työyhteisön ilmapiiri: 2 Itsesäätelyn kehittäminen Vanhemmuuden tukeminen Yhteistyö Tapaustyönohjaus: haastavat oppilaat ja vanhemmat Parityönohjaus erityisluokissa Perustehtävä Jatkuva muutos: 2 Arvokeskustelu Ratkaisukeskeisyys</p>	<p>Kaikki edellä mainitut Työssäoppimisen tukeminen Esimies-alaisuudet: 2 Erityistukea tarvitsevien oppilaiden ohjaus Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö Omien vahvuuksien löytäminen Työyhteisön vuorovaikutus Pelisääntöjen rakentaminen Omien vahvuuksien löytäminen Työn rajaaminen Perustehtävän kirkastaminen: 2 Asioiden kiireellisyys ja tärkeysjärjestys Kriisitilanteet Omien rajojen määrittely Jaksaminen: 3 Tiimityön kehittäminen Muutostilanteet: 2 Uuden päiväkodin aloitusvaihe Vaativat asiakastilanteet: 2 Henkilöstön väliset epäselvyydet Asiakastyö Työn jako Ammatillinen vuorovaikutus Työilmapiiri</p>

Työnohjauksen tarve ja käyttö ongelma- ja kriisitilanteissa tuli vahvasti esille molemmissa aineistoissa. Haastattelujen avulla haluttiin syventää kyselylomakkeen

tuomaa tietoa siitä, millaisiin tarpeisiin työnohjausta kasvatus- ja opetuslalla pyydetään. Kyselylomakkeen vastausten ja haastattelujen perusteella voidaan todeta, että työnohjausta pyydetään joskus kriisitilanteissa tai silloin, kun työyhteisössä on jokin akuutti tilanne päällä. Haastatellut työnohjaajat olivat kuitenkin voimakkaasti sitä mieltä, ettei työnohjaus ole oikea keino kriisitilanteiden hallintaan eikä työnohjauksen tarkoitus olekaan ratkaista kriisejä.

”...välillä kuulee kerrottavan, että työnohjaaja pyydetään sitte kun ollaan kauheessa kriisissä ja se ei oo työnohjausken tarkotus, kun työnohjauksen tarkotus on kehittää sitä sllä tavalla, niinkun kehittävällä ja ratkaisukeskeisellä otteella ja jos on kauhee kriisi päällä ni sillen on tosi vaikee tilanne.. jos on niinku jo kriisityötä ja siihen tarvittas vähä erilaista sitte...otetta ku työnohjaus. ...mä tietysti ite kun oon kasvatusalan ihminen ni... työnohjaus ja kaikki ohjaushan on kasvatus ja sitte kriisityö on jotain muuta...”

Kaikissa haastatteluissa tuli vahvasti ilmi, että työnohjauksen tarve kasvatus- ja opetusalan työssä on suuri. Haastateltavat toivat esille myös varhaiskasvatuksen ja opetusalan tarpeiden erot. Opetusalalla haasteena mainittiin moniammatillinen yhteistyö ja erityisopetuslakimuutos, jonka seurauksena erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa toimimiseen tarvitaan ohjausta. Moniammatillinen työyhteisö voidaan myös aiemman tutkimuksen valossa nähdä yhdeksi työnohjauksen toimintakentäksi. Jormalainen & Koskinen (2008) ovat todenneet tutkimustuloksiinsa nojaten, että moniammatillisen työyhteisön jäsenten tarve saada työnohjausta on kiistaton. Heidän mukaansa moniammatillisen työyhteisön usein haastavat työtilanteet tuovat mukaansa oman rajallisuuden ja riittämättömyyden tunteita. Työnohjaus voisi olla keino käsitellä asioita yhdessä, parantaa yhteistyötä ja löytää uusia näkökulmia.

Asiakastyö nähtiin kyselylomakkeiden vastausten perusteella haasteellisena kasvatus- ja opetuslalla, ja sen nähtiin tuovan tarvetta työnohjaukseen. Yhdeksässä vastauksessa tuotiin esiin asiakastyön haasteellisuus työnohjauksen tarvetta kartoitettaessa. Tähän liitettiin maininnat muun muassa erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tuomista haasteista, vanhemmuuden tukemisesta, vaativista vanhemmista ja yhteistyöstä.

”Asiakkaiden kuormittavuuteen liittyviä [tarpeita].”

”Työnohjaukset haastavien oppilaiden ja vanhempien yhteistyöhön liittyen.”

”...työn haasteista (lapset, perheet) tulevat tarpeet.”

Mansikka (2011) on tutkinut työnohjauksen vaikutusta opettajan työhön. Hänen tutkimuksessaan todetaan opettajien kokevan työnohjauksen tärkeäksi ja ammatti-identiteettiä vahvistavaksi. Tässä tutkimuksessa myös kahdessa haastattelussa opettajan työn stressaavuus ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kohtaaminen nähtiin koulumaailmassa työnohjaustarpeeksi.

”...ainakin se mikä jäi erityisesti niistä lukion ja yläasteen opettajista mieleen ni oli ku nehän on aineenopettajia, siellä on kielten opettajia, matikan opettajia ja tämmösiä kaikenlaisia, no joku oli sitte psykologian opettaja, mutta niillä oli niinku sellanen, että... kun paljon nyt sitten erityistä tukea tarvitsevia oppilaita myös yläasteella ja lukiossa niin se tuli enemmän niiltä se semmonen niinku avuttomuus niitten tilanteitten edessä, et apua mitä he niinku tekee näitten kanssa et ku näitä on nyt koko ajan... --- Mua erityisesti kiinnitti huomioo se yläasteen opettajien se kuinka hirveen stressaantuneita he on ja kuinka suuri tarve heillä on...”

” ...kyl sitä on aika hurjia tilanteita nykyisessä koulumaailmassa...niin hurjia juttuja kuulee tässä, että mä en aluks itekään voinu uskoa että näinkö ollaan menossa...et kyllä tarve on suuri, ihan yhtä suuri kun [siellä] sosiaalialalla...ja sitte ku se ei oo pelkästään niitten nuorten kans vaan se on sitte niitten vanhempienki kanssa ne haastavat tilanteet...”

Almialan (2008) tutkimuksessa tuotiin esiin opettajan ammatti-identiteetin rakentumisen haasteet ulkoisten ja sisäisten tekijöiden vaikutuksesta. Almialan mukaan ammatti-identiteetin kriisiytymiseen ja uudelleenarviointiin vaikuttavat mm. haasteelliset oppilaat ja vanhemmat sekä suuret oppilasryhmät. Tällöin työ koetaan kuormittavaksi ja ammatti-identiteetti voi Almialan mukaan heikentyä. Aineiston perusteella kuvatus kaltainen ammatti-identiteetin kriisiytyminen on haastavassa työssä mahdollista, ja opettajien työnohjaus voisi toimia apuna tällaisten pulmien ratkaisemisessa.

Varhaiskasvatuksessa työnohjausta nähtiin haastattelujen perusteella tarvittavan työnkuvan selkiyttämiseen, työyhteisön pulmatilanteisiin ja siihen, että arkisiin tilanteisiin on mahdollista paneutua. Työn kuormittavuus, hankalat tilanteet ja asiakassuhteiden haasteet nähtiin myös työnohjauksen tarpeina. Lamminen ym. (1990)

on havainnoinut varhaiskasvatuksen työntekijöiden työnohjausryhmiä ja todennut, että työnohjausryhmistä haetaan tukea juuri työn haastavuuden kohtaamiseen.

”...meijän työ on aika kuormittavaa, aika kiireistä ja perheillä on aika paljon haasteita. Erilaisia haasteita, mitkä tuo ja toisaalta kyllä tänä päivänä meijän työltäkin vaaditaan aika paljon, ihmiset kokee riittämättömyyden tunteita...”

Varhaiskasvatuksen työnohjauksesta puhuttaessa yksi haastateltavista antoi myös käytännön esimerkin eräästä työnohjausryhmästä ja siellä käsitellyistä teemoista:

”...sellaset teemat mitä on käsitelty on lapsille puhuminen, vuorovaikuttaminen, minkälainen on ihannepäiväkoti ja sitte tota että millä tavalla puhutaan ja miten saatas sovittua ja sitte yks iso asia mitä käsiteltiin monessa yhteydessä niinku aina eri näkökulmista ni oli sellanen, että miten voidaan hienovaraisesti siis sillai niinku vähä vihjata työkaverille, että hei nyt voisit toimia jollain toisellaki tavalla, sillä tavalla että se kaveri ei niinku loukkaantuis siitä...”

Varhaiskasvatustyötä tehdään aina tiimeissä, ja yhteistyön toimivuus on tärkeää. Myös Piispanen & Sannamo (2010) esittävät työnohjauksen yhdeksi keinoksi yhteistyön parantamiseen. Kokonaisvaltaisen työhyvinvoinnin näkökulmasta yhteistyön toimivuus nähdään myös tärkeänä. Mankan (2011) kokonaisvaltaisen työhyvinvoinnin mallissa (ks. Kuvio 3) työyhteisön toimivuutta lisäävät avoin vuorovaikutus ja työyhteisötaidot sekä ryhmän toimivuus, jotka tämän tutkimuksen aineiston perusteella voidaan todeta parantuvan työnohjauksen avulla.

Työnohjauksen tarpeita kartoitettaessa haastateltavista kaksi toi esille päiväkodin johtajien työnohjaustarpeen. Haastateltavat kertoivat johtajien tarpeiksi kollegiaalisen jakamisen, ja että työnohjausta on käytetty mm. suunnitteluapuna ja yksiköiden välisen yhteistyön lisäämiseksi. Juuti (2006) on todennut johtamisella olevan keskeinen vaikutus työyhteisön hyvinvointiin. Hänen mukaansa johtajan vastuulla on kehittää oppivaa organisaatiota, jossa jokaisen työntekijän voimavarat, tiedot ja taidot hyödynnetään. Juutin ajatusta syventäen on mahdollista tehdä olettaus, jonka mukaan johtajien työnohjauksella on sijaisvaikutusta myös työntekijöiden hyvinvointiin, sillä johtajan saadessa tukea omalle työlleen, on hänen mahdollista paremmin tukea myös alaisiaan. Työnohjauksen tarpeet vaihtelevat erään haastateltavan mukaan ohjattavista riippuen:

”se on pikkasen eri tarpeet sitte sellasilla jotka tekee sitä käytännön työtä lasten, nuorten ja...koulutettavien ja ohjattavien kanssa ku sitte ne jotka on hallinnollisessa asemassa...”

Työelämän muutokset ja vaatimukset kasvatus- ja opetusalailla (ks. Nietola, 2008) heijastuvat vahvasti aineistosta tämän hetkisistä työnohjaustarpeista kyseisellä alalla. Nieminen (2008) toteaa artikkelissaan varhaiskasvatuksen esimiesten työnohjausta tutkittuaan, että mm. jatkuvat muutostilanteet luovat haasteita työlle. Hän toteaa työnohjauksen olevan keino, jolla tuetaan vaativassa työssä jaksamista. Kasvatus- ja opetusalailla työnohjauksen tarve voi yhden haastateltavan mukaan nousta myös ulkoisista tekijöistä. Työyhteisössä tapahtuva muutos (esim. varhaiskasvatusyksiköiden yhdistäminen) voi antaa aiheita työnohjaukselle, kuten alla olevista lainauksesta tulee esille.

”koulumaailmassa ja varhaiskasvatuksessa ei ehkä niin paljon panosteta siihen kun taas hoitoalalla siihen, että niitä arjen normitilanteita purettais tai muuta et siin on aina joku, melkein selkeempi semmonen tavote, vaikka työnohjauksella on aina tavote, mut että semmonen tavote et tää liittyy tähän aihepiiriin tai meidän yksiköitten yhdistämiseen tai johonki tämmöseen.”

Kyselylomakeaineistosta erotettiin työn sisältöön liittyvät työnohjaustarpeet. Näitä olivat muun muassa pedagoginen kehittäminen ja työnjako, oman työn rajaaminen, perustehtävän kirkastuminen ja selkiytyminen. Myös Piispanen & Sannamo (2010) ovat maininneet perustehtävän selkiyttämisen ja työyhteisön muutosprosessin tukemisen työnohjauksen tavoitteiksi. Muutos inkluusioon nähtiin kyselylomakevastauksissa yhtenä työnohjauksen tarpeena. Erityistä tukea tarvitsevien lasten ja oppilaiden kanssa työskentelevien työnohjaus mainittiin useassa vastauksessa ja erityiskasvatuksen ja -opetuksen henkilöstön katsottiin tarvitsevan työnohjausta työnsä tueksi. Yleinen kiire ja asioiden tärkeysjärjestykseen laittaminen koettiin myös yhdeksi työnohjauksen tarpeeksi.

”Työnohjausta käytetään pedagogisen kehittämisen tukena.”

”Perustehtävässä pysyminen, [työn]rajauskysymykset.”

”Asioiden kiireellisyys ja tärkeysjärjestykseen laittaminen.”

Ammatillisuuteen liittyviä työnohjauksellisia tarpeita kerrottiin kyselylomakkeissa olevan muun muassa ammattiroolin selkiyttäminen, oman työn rajaaminen, vahvuuksien löytäminen sekä omien rajojen määrittely. Ammatillisuuden tukeminen nousi merkittävästi esiin työnohjaajien vastauksissa kartoitettaessa työnohjauksen tarpeita kasvatusta- ja opetuslalla. Kauramäki (2002) on todennut työnohjauksen olevan työntekijän ammatillista kasvua tukeva kokemuksellisen oppimisen prosessi. Hän toteaa työnohjauksella olevan ammatti-identiteettiä vahvistava ja selkiyttävä vaikutus. (Kauramäki 2002, 197.)

”Työnohjausta käytetään ammatillisen kehityksen tukena.”

”Omien vahvuuksien löytämiseen.”

Työnohjaajien kyselylomakevastauksissa työhyvinvointiin liittyviä tarpeita mainittiin niin ikään merkittävästi. Kasvatusta- ja opetuslalla työskentelevien työssä jaksaminen mainittiin seitsemässä kyselylomakkeen vastauksessa kartoitettaessa työnohjauksellisia tarpeita. Työhyvinvointiin vaikuttaminen nousee vahvasti esille myös työnohjausta käsittelevässä kirjallisuudessa. Ahtiainen ym. (2011) uskovat työnohjauksen voivan toimia välineenä työelämän laadun ja mielekkyyden parantamisessa. Työhyvinvointiin liitettäviä mainintoja tuli kyselylomakkeen vastauksissa esiin myös puhuttaessa tunteiden hallinnasta ja esille tuomisesta, yksilöiden arjen voimaannuttamisesta sekä työilmapiiristä. Työhyvinvoinnin parantaminen voidaan aiemman teoreettisen tarkastelun perusteella katsoa yhdeksi työnohjauksen tärkeäksi tehtäväksi. Ristioja & Tamminen (2010) ovat päivähoiton ammattilaisten työhyvinvointia tutkiessaan todenneet toimivan ja rakenteiltaan selkeän organisaation, suunnitelmallisen ja johdonmukaisen johtamisen, työntekijän omasta terveydestä huolehtimisen, hyvän työilmapiirin ja ryhmähengen, sekä asiantuntijuuden arvostamisen ja toimivan palautekulttuurin vaikuttavan työntekijöiden hyvinvointiin. (Ristioja & Tamminen 2010.)

”Ihmisten jaksamiseen – monien paineiden ja tarpeiden vastaamisen alla.”

”Työnohjausta käytetään työssäjaksamisen tukena.”

Merkityksellisenä työnohjauksellista tarvetta kasvatus- ja opetuslalla tuovana luokkana erotettiin kyselylomakeaineistosta työyhteisöön liittyvät tekijät. Työnohjauksen tarpeina nähtiin työyhteisön vuorovaikutus, yhteisten pelisääntöjen rakentaminen ja niiden toteuttaminen. Työnohjausta oli annettu myös kollegoiden ohjaamiseen ja palautteenantamiseen, työyhteisön ilmapiiriin parantamiseen ja akuutteihin työyhteisön kriisitilanteisiin. Työyhteisöön liittyvänä työnohjauksellisena tarpeena mainittiin aineistossa myös erilaiset esimies-alaisuuteisiin liittyvät tekijät, kuten esimiehen taholta tulevat paineet ja niiden aiheuttamat ristiriidat.

”Paljon työyhteisön vuorovaikutukseen --- työtoverien ohjaamiseen/palautteen antamiseen, yhteisten pelisääntöjen rakentamiseen ja toteuttamiseen liittyviä tarpeita.”

”Esimiehen taholta tuleva paine, joka voi ilmetä ristiriitoina henkilöiden välillä. Työyhteisön ilmapiiriin liittyvät asiat nousevat myös esille.”

”Ongelmalliset kollegat.”

”Ryhmätyönohjauksen ollessa kyseessä, yleensä taustalla joku työyhteisöön liittyvä problematiikka.”

Työyhteisöön liittyvät tekijät voidaan yhdistää Heikkisen (1999) kuvaamaan ammatti-identiteetin rakentumisen prosessiin, jossa ammatti-identiteetin nähdään muotoutuvan sekä yksilöllisesti että sosiaalisesti. Heikkinen toteaa ammattilaisten identiteetin muotoutuvan toisaalta liittymällä yhteisön perinteisiin tapoihin ja uskomuksiin, ja toisaalta oman erillisyyden ja yksilöllisyyden kokemisen kautta. Heikkisen mukaan yksilö hakee yhteisyyttä ja samuutta suhteessa muihin yhteisön jäseniin samalla kun hän rakentaa suhdettaan muihin olemalla oma itsensä. Työyhteisössä tämän voidaan todeta tarkoittavan sitä, että työntekijän on sopeuduttava työyhteisön tapoihin ja normeihin samalla säilyttäen vahvan kuvan itsestään työntekijänä. Tällöin ammatti-identiteetin suotuisa rakentuminen mahdollistuu. Työnohjaus voisi olla keino selventää yksilön rooleja työyhteisössä ja näin tukea ammatti-identiteettiä.

Aineistoissa tarpeet työnohjaukselle näyttäytyivät samankaltaisina eikä sisäisiä ristiriitoja kyselyn ja haastattelun välillä ollut havaittavissa. Kiteytettynä voidaan työnohjauksen tarpeen kasvatus- ja opetuslalla todeta olevan suurta. Tähän tarpeeseen paneudutaan tarkemmin vielä käsiteltäessä tutkimusongelmaa työnohjauksen roolista

tämän hetken kasvatus- ja opetustyössä. Seuraavaksi siirrytään tarpeiden tarkastelusta työnohjauksen vaikutusmahdollisuuksien pohdintaan tutkimusaineiston valossa.

7.2.2 Työnohjauksen vaikutusmahdollisuudet

Työnohjauksen vaikutusmahdollisuuksia tutkittaessa selvitettiin työnohjaajien kokemuksia antamansa työnohjauksen vaikutuksista. Paunonen-Ilmosen (2001) mukaan työnohjauksen vaikutusta on tutkittu lähinnä kysymällä työnohjauksessa olleiden ihmisten kokemuksista. Paunonen-Ilmonen on tehnyt yleistyksiä siitä, mihin työnohjauksella voidaan vaikuttaa. Hänen mukaansa vaikutusta voi olla ohjattavan toiminnan laadun parantumiseen, ohjattavan ammatti-identiteetin vahvistumiseen ja selkiyttämiseen ja työyhteisön toiminnan parantamiseen. Tässä tutkimuksessa työnohjaajien kokemuksia tutkittaessa saatiin samansuuntaista tietoa työnohjauksen vaikutuksista. Taulukoissa 8 ja 9 esitellään kyselylomakkeesta saatua tietoa työnohjauksen vaikutusmahdollisuuksista.

TAULUKKO 8. Työnohjaajien saama palaute työnohjauksen vaikutuksista kyselylomakkeen mukaan.

Millaista palautetta olet saanut työnohjauksen kohteilta antamasi työnohjauksen vaikutuksista?
Kiitosta Tukea Näkökulmien avartuminen, rohkeuden lisääntyminen, voimavarojen lisääntyminen Toisille puhumisen helpottuminen Uusi näkemys itseän Hankalan esimiehen näkeminen uudella tavalla Hyvää palautetta NLP- menetelmästä ja toiminnallisuudesta Työhyvinvointi Työn hallinta Tavoitteiden saavuttaminen Itsensä johtaminen: 2
(jatkuu)

(jatkuu)

Työmotivaatio
Omien asenteiden muutos -> ymmärrys lisääntyy (pidemmissä työnohjausprosesseissa)
Jaksamisen ja voimaantumisen kokemukset
Ammatillinen rajaaminen
Selkiytynyt toiminta verkostossa
Puhumisen tuoma helpotus
Ymmärrys omista voimavaroista
Tilaisuus pysähtyä pohtimaan asiakastyötä työtovereiden kanssa
Uudenlaiset työtavat
Työn rajaamiseen
Työohjauksen vaikutukset käytännön työhön

Työnohjauksen vaikutuksia on aiemmin todetun mukaisesti vaikea arvioida. Ainoastaan ohjattavilta saadun palautteen perusteella voidaan tehdä joitakin päätelmiä siitä, miten työnohjaus on vaikuttanut ohjattavien työhön. Kyselylomakkeessa tiedusteltiin työnohjaajien saamaa palautetta työnohjauksesta.

”Harvoin kuulee mitään negatiivista, se auttaisi kehittämään itseään. Toisaalta harvoin kuulee mitään huippumuutoksiakaan, mikä on itse asiassa hyvä.”

”Hyvää palautetta! Työnohjausta tarvitaan lisää.”

Työnohjaajat olivat saaneet paljon ja monipuolista palautetta asiakkailtaan työnohjauksen vaikuttavuudesta. He olivat saaneet kiitosta ja positiivista palautetta. Vastauksissa tuotiin esille myös konkreettisia esimerkkejä saadusta palautteesta.

”Hyvää palautetta sen suhteen, miten [työnohjauksen] vaikutukset näkyvät arjen työssä. Huonoa palautetta tulee ohjauksen aloittamisen venymisestä (usein pyydetään ohjausta vasta kun tilanne päällä, eikä ohj. järjesty nopeasti).”

””Jos ei tätä ohjausta olisi ollut, olisin joutunut hakemaan sairauslomaa.””

””Olen oppinut näkemään itseni uudella tavalla ja olen oppinut näkemään hankalan esimiehen toisella tavalla.””

Kyselylomakkeessa kysyttiin saadun palautteen lisäksi työnohjauksen vaikutusmahdollisuuksista tiedustelemalla, millaisiin asioihin kasvatus- ja opetusalan työnohjauksen koettiin vaikuttaneen (Taulukko 9). Työnohjauksen koettiin vaikuttaneen kasvatus- ja opetusalan henkilöstön ammatilliseen kehittymiseen ja -kasvuun. Oman toiminnan ymmärtäminen ja ammattiroolin selkiytyminen olivat lisääntyneet samoin kuin työntekijän itsetuntemus ja näkemys omasta tehtävästä. Stenberg (2011) näkee ammatti-identiteetin lisääntyvänä itsetuntemuksena. Mikäli työnohjauksen nähdään vaikuttavan kasvatus- ja opetusosalalla työskentelevien itsetuntemusta lisäävästi, voidaan sen myös samanaikaisesti ajatella tukevan ammatti-identiteetin rakentumista. Myös Eteläpelto & Vähäsantanen (2010) tuovat esiin työn vaikutuksen laajemmin identiteetin rakentumisen näkökulmasta. Heidän mukaansa työ voi saada hyvinkin erilaisia merkityksiä yksilön elämässä; toisille työ on keskeinen persoonallisen identiteetin rakentaja kun taas toisille se merkitsee välinettä muiden elämänarvojen toteuttamisessa. Myös haastatteluissa tuli esille samankaltaisia näkökulmia. Työntekijän itsetuntemuksen voidaan yhden haastateltavan mukaan katsoa vahvistuvan työnohjauksessa:

”...semmonen omien voimavarojen löytäminen, vahvistaminen ja niistä kumpuaminen ja tietyllä tavalla myös sellanen itsetuntemuksen vahvistaminen työntekijällä et huomais, että mussa on näin paljon mut et sit mussa on vielä jotain kehitettävää...”

Kyselylomakkeessa vaikuttavuuden kuvauksissa (Taulukko 9) mainittiin oivallukset omaan työhön liittyen, työn merkityksen ja arvostuksen lisääntyminen ja uudelleen löytyminen. Ammatti-identiteetti ja sen rakentuminen saattaa yksilöiden työuran eri vaiheissa Almiolan (2008) mukaan kohdata erilaisia kriisejä. Myös oman työn arvostuksen kadottaminen voi kertoa tällaisesta kriisistä. Työnohjauksella voitaisiin tässä aineistossa esiin tulleiden näkemysten mukaan tukea työntekijöiden oman työn arvostusta, sen uudelleen löytymistä ja tätä kautta ammatti-identiteettiä.

TAULUKKO 9. Kyselylomakkeeseen vastanneiden kokemus siitä, mihin työnohjauksella voidaan vaikuttaa.

Millaisiin asioihin koet kasvatus- ja opetusalaalla antamasi työnohjauksen vaikuttaneen?	
Ammatillinen kehittyminen ja kasvu: 3 Pedagogiset taidot Työssä jaksaminen: 8 Ongelmanratkaisutaidot Vuorovaikutustaidot Itsen jäsentäminen työyhteisön jäsenenä Rohkaistuminen (palautteenanto, asioiden puheeksi ottaminen) Työn rajaamisen helpottuminen Työkäytäntöjen kehittyminen Perustehtävään suuntautuminen Työhyvinvointi Asioiden priorisointi Erilaisuuden hyväksyminen Oman toiminnan ymmärtäminen Yhteistyön kehittyminen Opettajien jaksaminen ja voimaantuminen Yhteistyötaidot oppilaiden ja vanhempien kanssa Oman ammattiroolin selkiytyminen	Tiimin toimivuus: 2 Tavoitteellisuus työssä lisääntyy Vaativista työtehtävistä selviäminen Uudet näkökulmat tilanteisiin, laajempi tarkastelu Kontakti asiakkaiden kanssa Työyhteisön kommunikointi Työn suunnittelu Porukkahenki Omien rajojen asettaminen Näkemys omasta tehtävästä Helpotusta, kun saa puhua: 2 Ryhmän vertaistuki Työyhteisön ilmapiiri Oivallukset omaan työhön liittyen Työssä kehittymiseen ja kehittämiseen Itsetuntemus työntekijänä Työn merkityksen ja arvostuksen lisääntyminen ja uudelleen löytäminen

Haastatteluista saatua tietoa työnohjauksen vaikutuksesta ammatti-identiteetin kehittämiseen voidaan verrata teoriaosuudessa käsiteltyyn näkökulmaan identiteetistä persoonallisen ja sosiaalisen konstruktiona. Työnohjauksen vaikutuksia pohdittaessa työnohjaajat toivat vastauksissaan esille sekä ammatti-identiteetin kehittämisen että yksilöiden persoonallisen identiteetin kehittämisen. Tämän voidaan nähdä liittyvän myös Stenbergin (2011) esittämiin ajatuksiin ammatti-identiteetin ja persoonallisen identiteetin kietoutumisesta yhteen ja muokkautumisesta kokemusten kautta. Opettajien ammatti-identiteetin rakentumisessa persoonallinen ulottuvuus on olennainen. Opettaja tekee työtä omalla persoonallaan ja tällöin ammatti-identiteettiä pohdittaessa pureudutaan samalla myös persoonallisen identiteetin osa-alueisiin.

”...työnohjauksella mennään joskus aika syvälle myöskin ihminen alkaa pohtia omaa elämäänsä kokonaisuutena... ei oo tietysti terapiaa tarkoitus tehdä mutta kun ihminen kuitenkin työskentelee sen oman historiansa kautta ja sil on se oma kartta olemassa siellä, mistä se peilaa ja oikeestaan sen oivaltaminen niissä ryhmissä on ollu hedelmällisin ku joku tajuaa et näin paljon mun historia vaikuttaa siihen, millasia valintoja mä oon tehny...”

Niikko (1998) on todennut opettajan ammatillisen kehityksen pitävän sisällään vahvasti persoonallisen kehityksen. Niikko kuvailee opettajaksi kasvamisen prosessia lisääntyvänä tietoisuutena omasta persoonallisesta identiteetistä. Tämän voidaan katsoa liittyvän seuraaviin lainauksiin, jotka kuvaavat työnohjauksen mahdollisuuksia vaikuttaa omien työhön liittyvien ajattelumallien tiedostamiseen ja sitä kautta työssä kehittymiseen.

”...työnohjauksia kun sit arvioidaan ja on käyty läpi niin ihmiset sanoo, et heitä on [työnohjaus auttanut]työntekijänä kasvussa ja kehityksessä ja työntekijän identiteetti on vahvistunut tai joku on löytänyt jotain uutta näkökulmaa työhönsä...”

”...työnohjauksellisilla menetelmillä päästään pureutumaan oikeesti myöskin siihen ammatillisuuteen ja millä tavalla ja tavoilla sitä ammatillisuutta siellä työssä ilmentää...ja myöski siihen pohdiskelemaan että onko ihminen valmis...et onks tää mun työtä...”

Osaamisen jakaminen ja kehittäminen nähtiin haastatteluisa yhtenä työnohjauksen tavoitteena. Työnohjauksella voidaan aineiston perusteella nähdä olevan vaikutusta myös moniammatillisen osaamisen hyödyntämiseen työyhteisössä. Samankaltaiseen tulokseen on päätenyt Hyrkäs (2002) väitöskirjassaan todetessaan, että työnohjauksella voidaan vaikuttaa moniammatillisten tiimien toimintaan parantamalla yhteistyötä ja lisäämällä ymmärrystä.

” ...ihan niinku tämmösen osaamisen jakamiseen on tietyllä tavalla kun on moniammatillinen porukka... --- sitä et mitä se tarkoittaa ja miten niinkun sen toisen osaaminen ja toisenlainen koulutus ni voi niinku auttaa mua...”

Pedagoginen kehittäminen on kasvatus- ja opetusalan työssä avainasemassa. Yhdessä haastattelussa tuotiin esille työnohjauksen vaikutusmahdollisuus pedagogiikan tiedostamiseen ja kehittämiseen. Työn kehittämiseen liittyy myös omien ajattelumallien tiedostaminen ja muuttaminen työtä kehittävään suuntaan. Soini ym. (2010) ovat tutkimuksessaan luoneet käsitteen opettajan pedagogisesta hyvinvoinnista, jonka perustan muodostavat pedagogisten ja sosiaalisten tavoitteiden saavuttaminen.

Työnohjauksella voidaan haastateltavien mukaan kehittää ja tukea pedagogista toimintaa.

”myöskin pedagogisuutta korostaa moni varsinkin varhaiskasvatuspuolella ne lastentarhanopettajat sanoo et täähän on mieletön keino tuoda esille sitä, millä tavalla oikeesti jokainen hetki on pedagoginen hetki... --- ...myöskin rikkoo niitä omia mielenmalleja, jotka voi olla jo vanhoja tai itselleen epäsuotuisia...”

Työssä jaksamisen parantuminen mainittiin selkeästi kahdeksassa kyselylomakkeen vastauksessa, ja muissakin välillisesti esimerkiksi oman työn rajaamisen ymmärryksenä, perustehtävään suuntautumisena, voimaantumisenä ja yleisenä työhyvinvointina. Oikein toteutetulla työnohjauksella voidaan katsoa olevan vaikutusta kasvatus- ja opetusalan ammattilaisten kokonaisvaltaiseen työhyvinvointiin. Manka (2011) on esitellyt kokonaisvaltaisen työhyvinvoinnin mallin, jossa yksilön työhyvinvointiin vaikuttavat organisaatio, johtaminen, työyhteisö, työ ja ennen kaikkea yksilön asenteet niihin. Kyselylomakkeen vastauksista kävi ilmi, että työnohjaus oli koettu helpottavana, kun asioista oli saatu puhua. Vaativista työtehtävistä selviämiseen oli myös saatu apua.

”Työntekijöiden jaksaminen vaativissa työtehtävissä.”

”Ihmisten työhyvinvointiin, omaan jaksamiseen ja asioiden priorisointiin.”

”Jaksamiseen ja voimavarojen ylläpitämiseen.”

Työhyvinvoinnin käsite tuli myös haastatteluissa esille työnohjauksen vaikutuksia arvioitaessa. Työssä jaksaminen koettiin työnohjauksen yhdeksi tärkeäksi vaikutukseksi samoin kuin se, että työnohjaus antaa mahdollisuuden purkaa työn paineita yhdessä työkavereiden kanssa. Haastattelujen pohjalta kasvatus- ja opetusalan työn voidaan todeta olevan haastavaa, ja työnohjaus voisi olla keino työhyvinvoinnin parantamiseen. Yhdessä haastattelussa kuitenkin tuotiin myös esille se, ettei työnohjaus ole ainoa keino.

”...hirveen moni ensimmäiseks nostaa sen jaksamisen, et mä jaksan paremmin ku mä voin jakaa asioita... ei oo aikaa normaalisti työssä sille, että pysähdyttäis jonkun asian ääreen...”

”...mut myös semmosta väsymystä [varhaiskasvatuksessa] mut et tietysti työnohjaus ei oo väsymykseen eikä kuormittavuuteen ainoa lääke, mut

kyllä se niinku helpottaa et sulla on purkupaikka kuitenkin... --- mä toivonkin, et sitä ei nähdä kriisiin apuna vaan se on tämmöstä ammatillisuuden tukemista ja työn motivaation, työnnon ja työnäyn selkeyttämistä --- musta se on semmosta työn tutkimista kuitenkin pitkälti...”

Työnohjauksella koettiin olleen vaikutusta vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen paranemiseen asiakassuhteissa. Apua oli saatu kontaktiin asiakkaiden kanssa, ja tilanteita oli pystytty tarkastelemaan laajemmin uusista näkökulmista. Hawkins ja Shohet (1989) ovat todenneet työnohjauksella olevan aina välillinen vaikutus myös asiakastyöhön. Työnohjauksessa ohjaaja ja ohjattava ovat läsnä vuorovaikutuksessa, mutta kasvatus- ja opetusalan työssä asiakasnäkökulmaa ei voida sivuuttaa. Näin työnohjauksella pystytään vaikuttamaan myös asiakastyössä toimimiseen.

”Yhteistyötaidot oppilaiden ja vanhempien kanssa.”

”Kontaktiin asiakkaiden kanssa.”

”Helpotus, kun saa puhua ongelmatapauksista.”

Työyhteisöön vaikuttavina asioina kyselylomakkeen vastauksissa mainittiin työyhteisön kommunikoinnin ja vuorovaikutuksen, sekä porukkahengen parantuminen. Vuorovaikutuksen paraneminen oli ilmennyt mm. rohkaistumisena palautteenantoon ja työntekijän jäsentyneenä käsityksenä itsestään työyhteisön jäsenenä. Työnohjauksella koettiin olleen vaikutusta myös tiimin toimivuuteen ja ilmapiiriin. Ryhmän tuoma vertaistuki oli koettu positiivisena työnohjauksen vaikutuksena. Paunonen-Ilmosen (2001) mukaan työnohjauksella on mahdollista vaikuttaa työyhteisöjen toiminnan parantumiseen. Tutkimusaineistosta oli löydettävissä yhteys myös Meadin teoriaan, jossa identiteetti rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kielen avulla (Eteläpelto 2010). Työnohjauksessa keskustelemalla on mahdollista löytää myös työyhteisön toimintaa parantavia ratkaisuja.

”Itsen jäsentämiseen työyhteisön jäsenenä, rohkaistumiseen esim. palautteenantoon ja asioiden puheeksiottoon.”

”Työyhteisön ilmapiiri.”

”Porukan henkeä ovat löytäneet ryhmissä.”

Työhyvinvointiin kiinteästi liittyvää työyhteisön yhteistyön toimivuutta ja erilaisuuden hyväksymistä korostettiin myös haastatteluissa. Työnohjauksen avulla vaikutetaan haastateltavien mukaan ennen kaikkea ohjattavien omiin käsityksiin ja asenteisiin.

”...yks iso asia on myöskin työnohjauksessa se, että se yhteisöllisyys ja erilaisuuden ymmärtäminen, mikä tulee aika usein kans...mä ymmärrän, et toi toinen on tommonen eikä se tee sitä pahalla... nousee usein, että on klikkejä ihmissuhteissa ja sit joista tulee iso probleema töissä...”

”...ku esimies sitä ja esimies tätä ja ku se on niin pöö ja niin pee ja niin syvältä niin siinä on saanu tehdä aika ison työn että käännetään että hei me ei voida tässä sun esimieheen vaikuttaa, me voidaan vaan vaikuttaa siihen, mitä sää ajattelet ja siihen että kattoo miten ite toimii...”

Yhtenä mahdollisuutena parantaa työhyvinvointia työnohjauksen vaikutuksena voidaan haastattelujen perusteella nähdä tunteiden parempi hallinta. Tunteiden hallintaa voidaan työnohjauksessa pohtia ja harjoitella sekä kehittää suhteessa työkavereihin että asiakkaisiin. Työnohjauksen voidaan myös yhden haastateltavan mukaan katsoa auttavan työntekijän roolien selkiyttämässä.

”...saattaa työnohjauksessa tulla niitä meidän asiakkaiden tunteita, eli välillä meillä saattaa olla tiimeissäkkin pikkutyttöjen ja äitien tunteet. Ja työnohjauksessa sitä voi vähän selkeyttää, ymmärtää vielä enemmän, lähtee ammatillisempaan suuntaan toimimaan ja saada työnäkyä työkeskeisemmäksi. --- meidän pitää tiedostaa työssämme, et meitä saattaa lähtee kantamaan ne meidän asiakkaitten tunteet...”

”...me ollaan [itsekin] vanhempia, ollaan siskoja ja veljiä, et tavallaan tää työnohjaus selkeyttää niitä meidän rooleja.”

”...työnohjauksessa vielä ehkä se on myöskin sellanen tärkeä, että opitaan kattoon niitä asioita, sitä työtä työnä, eli tehdään sitä suojaa itelleen myöskin, että opetellaan ja harjoitellaan, etten imaise niitä toisten tunteita.”

Laadusta puhutaan tänä päivänä erityisesti varhaiskasvatuksessa paljon. Yksi haastateltavista toi voimakkaasti esille työnohjauksen vaikutusmahdollisuuden toiminnan laatuun. Myös Paunonen-Ilmonen (2001) tuo laatunäkökulmaa vahvasti esiin teoksessaan Työnohjaus – toiminnan laadunhallinnan varmistaja. Haastateltava näkee myös työnohjauksen laadun varmistajana ja uskoo sen avulla voitavan parantaa laatua kasvatustyössä.

*”sen takia mä uskon työnohjaukseen, et se on niinku laadun varmentaja...
--- työnohjaus on se kanava, millä me voidaan kehittää --- laatua. Laadun
varmistajana ja kehittäjänä, mä nään ihan yhtenä sen...”*

Työnohjaus on selkeästi erotettavissa koulutuksesta, sillä työnohjauksella voidaan vaikuttaa laajemmin arjen ilmiöihin. Työnohjauksessa pyritään pelkän ammattitiedon lisäämisen sijaan oman työn tutkimiseen, ammatilliseen kasvuun ja kehitykseen, sekä oman ammatti-identiteetin rakentamiseen ja vahvistamiseen (Onnismaa, Pasanen & Spangar 2004). Pedagogiset taidot, työkäytäntöjen kehittyminen ja asioiden priorisointi sekä tavoitteellisuuden lisääntyminen työssä ja työn suunnittelu mainittiin aineistossa työn toteuttamista koskevinä työnohjauksen vaikutuksina.

”Opettajilla joskus vaikeuksia mieltää, mitä työnohjaus on, ovat ehkä mieltäneet sen ’koulutukseksi’.”

7.3 Työnohjauksen tämänhetkinen rooli kasvatus- ja opetusalan työssä

Kolmantena tutkimusongelmana haluttiin selvittää työnohjauksen roolia kasvatus- ja opetusalan käytännön työssä. Tutkimuksen tekijöiden kokemusten mukaan työnohjauksella ei etenäkään varhaiskasvatuksessa ole vakiintunutta roolia ammattilaisten työtä tukevana toimenpiteenä. Tutkimustulokset ja aiemmin esitelty teoria tukivat tätä olettamusta ja työnohjaajien kokemuksia tutkimalla saatiin myös selville joitain syitä siihen, miksi työnohjauksen rooli on niin vakiintumaton.

”Opetusalalla [on] valtava tarve, josta eivät taida itsekään olla tietoisia – maksajia ei löydy.”

”Työnohjauksen tulisi kuulua jokaisen em. alalla työskentelevän työhön säännöllisenä osana.”

”Tarve on suurta, pitkäjänteinen suunnittelu [työn]ohjauksen käyttöön puuttuu. Opetusalalla ei ole vielä juurtunut vahvaksi käytännöksi.”

Sekä sähköisestä kyselylomakkeesta että haastatteluista tuli selvästi ilmi työnohjauksen vakiintumaton rooli kasvatus- ja opetusalan työssä. Työnohjaajat kokivat, että työnohjaus olisi kuitenkin tarpeellinen ja hyödyllinen tapa tukea ammattilaisten työtä.

Kyselylomakkeeseen saatujen vastausten perusteella haastatteluissa haluttiin erityisesti keskittyä selvittämään työnohjauksen käyttöön liittyviä haasteita ja kehittämistarpeita. Kyselylomakkeessa näitä ei varsinaisesti kysytty, mutta viittauksia työnohjauksen haasteisiin ja kehittämistarpeisiin oli huomattavissa vastaajien kommentissa. Tästä johtuen näihin asioihin paneuduttiin haastatteluissa. Haastatellut työnohjaajat pohtivat rooliaan työnohjaajana kasvatus- ja opetuslalla. Lisäksi haastatteluissa tuli esille kyseisen alan asettamat haasteet työnohjauksen toteuttamiselle. Työnohjaajat pohtivat myös työnohjauksen kehittämistarpeita. Näitä työnohjaajien tuomia näkökulmia raportoidaan seuraavissa alaluvuissa.

7.3.1 Työnohjaajana kasvatus- ja opetuslalla

Työnohjaajien haastatteluissa nousi esille yhtenä teemana työnohjaajan rooli. Työnohjaajan tehtävänä ei ole haastateltavien mielestä antaa ohjattaville valmiita vastauksia, vaikka niitä heiltä joskus saatetaan odottaa. Työnohjaajan tehtävä on auttaa ihmisiä itse pohtimaan työtään ja löytämään ratkaisuja. Piispanen & Sannamo (2010, 7) toteavatkin, että työnohjauksessa on tarkoitus yhteistyössä koulutetun ohjaajan kanssa etsiä uusia työelämän laatua parantavia ratkaisuja. Tässä ohjaajan ja ohjattavien vuorovaikutus ja tasa-arvoisuus korostuvat.

”...aika usein tulee opetuslalla, että mitä haluaisin lisää niin haluaisin selkeitä ohjeistuksia, miten toimia ja nyt viimeksi et voisitko laittaa viisi kohtaa, miten toimia haastavassa tilanteessa... onhan niitä mutta toki työnohjauksella mä yritän kaivaa sen heiltä esille...”

Haastatteluissa tuotiin esille työnohjaajan toiminnalta vaadittava muuntautumiskyky ohjattavien tarpeiden mukaan. Menetelmiä ja harjoituksia muokataan sen mukaan, mikä on ohjattavien tarve. Paunonen-Ilmonen (2001) on tutkimuksissaan havainnut työnohjaajalta vaadituiksi piirteiksi empaattisuuden, innostuneisuuden, suunnitelmallisuuden, vastuullisuuden sekä spontaaniuden. Nämä ominaisuudet voitaisiin kaikesti kiteyttää toteamalla, että työnohjaajan tulee osata havaita ja tulkita ohjattavien tarpeita.

”...mää en kauheen voimakkaasti tosiaan niinkun sano jotain vaan mä enemminkin kyselen ja pistän sen ihmisen jonkun harjotuksen kautta niinkun että se siinä niinkun huomaa... --- ... tietysti vaatii sen että on aika vahvat noi menetelmät niin että pystyy sillain tekeen ni mä oon vaan ehdottanu, että mulla tulee mieleen nyt tällänen ja tällänen harjotus, että

voitaisko sen kautta vähän tutkia tätä asiaa että se on sitä sellasta yhdessä tutkimista.”

Työnohjaajan voidaan nähdä olevan enemmän vahvistajan kuin valmiiden vastausten antajan roolissa. Työnohjaajan tehtävä on myös auttaa työntekijöitä tunnistamaan ongelmia ja vahvuuksia työyhteisössä. Työnohjaajat näkivät myös, että ulkopuolisena pystyy näkemään, ohjaamaan ja suuntaamaan toimintaa siten, että työntekijät itse voivat löytää tilanteisiin ratkaisuja.

”...et välillä mä oon sellasen vahvistajan roolissa --- että löytyy ne ydinkohdat, löytyy voimavarat, vahvuudet sieltä. Et väline niinkun yhteisen tien löytämiseen...”

Työnohjaajat kokivat vahvasti, että vain koulutettu työnohjaaja voi antaa työnohjaukseksi kutsuttua ohjausta. Immaisi (2011) on todennut työnohjaajalta vaadittavan oppimisen ohjaustaitojen hallintaa, sekä ihmisten keskinäisen käyttäytymisen ymmärtämistä. Haastateltavien näkemysten mukaan ohjaaja tulee valita ryhmän tai yksilön tarpeita vastaavasti. Olennaista on myös ohjaajan ja ohjattavien välille syntyvä luottamuksellinen suhde.

”...mä lähdenkin aina siitä, et mul on eka tapaaminen ja siinä katotaan, et oonko mä ihmisenä ja onko mun teoria ja mun ajatukset ja mun persoona ja mun tapa tehdä tätä työtä semmoinen, et mä voin heille tarjota [työnohjausta] ja he ovat mun kanssa valmiita työskentelemään, myös minä.”

Haastatteluissa tuli esille hieman erilaisia näkökulmia siihen, pitäisikö työnohjaajalla olla ohjattavien kanssa yhteneväinen pohjakoulutus ja tuntemus alasta. Yksi haastateltavista oli sitä mieltä, että erityisesti kasvatusalalla samankaltainen pohjakoulutus on eduksi työnohjausta annettaessa, kun taas toinen haastateltava kertoi esimerkin, jossa ohjaajan ja ohjattavien erilainen koulutustausta osoittautui työnohjausprosessissa erittäin hedelmälliseksi.

”...että tuntee tän meidän alan, että mitä täällä menee: meidän alan vaatimukset, paineet, tarpeet ja meidän henkilökunnan ja työntekijöiden problematiikan ja vahvuudet... --- ...näen että meidän ihmisillä on hirveesti vahvuuksia, ne tekee [töitä] kuitenkin tiimeissä kokoajan --- että siihen olis hyvä olla tuntemus. Et sen takia mä haluaisin meidän alan, ihan lastentarhanopettajia [työnohjaajakoulutukseen].”

”Joskus voi olla ihan piristävääkin olla [eri alalta]...itellä on esimerkiksi pelastuslaitoksen työntekijöitä ja mä kysyn joskus niin hölmöjä kysymyksiä, että niiden on pakko itekin miettiä sitä, että ainii, mitäs sitte... --- jos on liian selkeesti samaa tai on just lähteny [alalta] niin sä oot ite liian lähellä...”

Kaikki haastatellut työnohjaajat olivat asiantuntijoita kasvatus- ja opetusalaalta. Heillä kaikilla oli kokemusta myös käytännön työstä, minkä voidaan katsoa helpottavan heidän rooliaan työnohjaajana. Williams (1995) on todennut, että työnohjaajaksi tullaan usein ikään kuin vahingossa siten, että kokeneempana työntekijänä alkaa ohjata muita. Kaksi haastatelluista työnohjaajista toivat esille samansuuntaisen näkökulman työnohjaajaksi tulosta. He kuvasivat, kuinka jo ennen koulutukseen hakeutumistaan heiltä oli pyydetty kokeneemman työntekijän roolissa antamaan työnohjausta.

”Mä en ollu siinä sit enää erityisopettajan roolissa suhteessa lapsiin, vaan saatoin henkilökunnan kanssa käydä kuormittavia tilanteita [läpi] et se on vähän niinkun sellasta työnohjauksellista konsultaatiota.”

Työnohjaajan rooli näyttäytyi haastatteluaineiston valossa monimuotoisena. Työnohjaajan on kyettävä toimimaan siten, ettei hän anna valmiita vastauksia vaan pyrkimyksenä on ohjattavien omien ajatusten ja toimintatapojen kehittyminen. Paunonen-Ilmonen (2001) on maininnut työnohjaajan toimintaa kuvatessaan, että työnohjaajan tulee tuntea organisaatioiden, ryhmien ja yksilöiden käyttäytymistä ja toimintaa ja sitouduttava kehittämisen edistämiseen. Immaisi (2011) on puolestaan todennut työnohjauksen nykymuodossaan olevan juuri tätä. Työnohjauksen pitäisi hänen mukaansa toimia oppimista edistävänä ja toimintaa kehittävänä työmenetelmänä. Tässä työnohjaaja toimii yksilön, ryhmän ja organisaation kollektiivisen oppimisen mahdollistajana.

7.3.2 Haasteet ja kehittämistarpeet

Haastatteluissa tuli vahvasti esiin se, ettei työnohjaus vielä ole suuresta tarpeesta huolimatta alalla vakiintunut käytäntö. Työnohjaus voidaan yhden haastatellun mukaan resursoida koskemaan vain tiettyä osaa työyhteisöstä tai tiettyä ammattiryhmää, jolloin

kehittäminen ei useinkaan kosketa koko työyhteisöä eikä ole kokonaisvaltaista. Työnohjausta ei myöskään kyseisen haastateltavan mukaan ole useinkaan laskettu määrärahoihin. Pyyntö työnohjaukseen tulee usein vasta silloin, kun tilanne on akuutti ja se pitäisi työnohjauksen keinoin pystyä selvittämään muutamassa ohjaukskerrassa. Työnohjaajat tiedostavat työnohjauksen tärkeyden ja tarpeen kasvatus- ja opetusallalla:

”...se olis jossain vaiheessa pakollista kaikille ehdottomasti et se ei olis niinkun...se kokemus mikä mulla on semmosesta vapaaehtosesta työnohjauksesta niin valitettavan usein siellä on sitten ne ihmiset, jotka muutenkin kehittää... mut ku siel olis kaikki, tietysti pienryhmissä, ni sieltä tulis sellanen koko työyhteisön herättelijä.”

Työnohjaajien haastatteluista nousi esille haasteita ja kehittämistarpeita kasvatus- ja opetusalan työnohjaukselle. Haasteena nähtiin muun muassa taloudelliset resurssit. Työnohjauksen resurssipulaa ovat pohtineet myös Jormalainen & Koskinen (2008). He toteavat sen, ettei työnohjaus ole aktiivisessa käytössä kasvatustyössä johtuvan työnohjauksen aiheuttamista kustannuksista. Jormalaisen & Koskisen artikkelissa todetaan kuitenkin, että työnohjauksesta aiheutuvat kustannukset olisivat varmasti pienemmät kuin ne kustannukset, jotka aiheutuvat henkilöstön sairauslomista ja vaihtuvuudesta.

Haasteena työnohjaajat näkivät sen, etteivät ihmiset tiedä, mitä työnohjaus on. Työnohjauksesta on myös vääriä käsityksiä. Haastateltavien mukaan liian usein ajatellaan työnohjauksen tarkoittavan sitä, ettei työntekijä osaa tehdä työtään. Myös Kannisto ym. (2006) on Tampereen kaupungin työnohjauksen tilaa selvittäessään todennut, että työnohjauksen käsitettä tulisi selventää. Selvityksessä todettiin työnohjaajien kokevan, ettei heidän työtään arvosteta. Yhdessä haastattelussa tuli erityisesti esille opetusalan asenteet työnohjausta kohtaan:

”Opetusalalla varsinkin tulee tosi vahvasti koulun puolella että mä tuun kerton miten ne tekee sen työnsä...no työnohjaus...kyllähän se nimenäkin jo antaa semmosen et nyt sieltä tulee joku työnjohtaja ja valvoo meitä ja arvioi... sitä se aika usein on...pelko eniten... ja moni sanoo suoraa et mä en todella tiedä mitä odottaa...”

”...työnohjausta tavallaan pelätään siks, et aatellaan, et mä en nyt osaa, kun mä tarviin työnohjausta mut se on päinvastoin. Ihminen, joka työnohjausta ajattelee, huomaa, et mä tarviin työssäni sitä peilaamista, haluan keskustella, haluan purkaa, sitä kautta mä vahvistun...”

Koulutuksen lisääminen nähtiin yhdessä haastattelussa työnohjauksen kehittämistarpeeksi. Työnohjauksen saatavuutta voitaisiin lisätä kouluttamalla uusia työnohjaajia alalle. Haastateltavan kokemuksen mukaan työnohjaajakoulutus ja koulutukseen suunnatut resurssit vaihtelevat paljon alueittain ja esimerkiksi pääkaupunkiseudulla työnohjauksen käyttö sekä saatavuus kasvatus- ja opetuslalla on yleisempää. Tällä hetkellä haastateltava toimii Pirkanmaalla. Kannisto ym. (2006) ovat myös todenneet työnohjaajien koulutuksen lisäämisen tärkeäksi. Heidän mukaansa koulutettuja työnohjaajia on liian vähän tarpeeseen nähden, ja työnohjaustoiminnasta puuttuu tarvittava koordinointi.

”...pääkaupunkiseudullakin niitä [resursseja koulutukseen] oli eri systeemeillä, et tyyliin Stakesia ja muuta taustalla, kun se tarve oli niin valtava ja se ymmärrettiin käyttää...”

Lammisen ym. (1990) mukaan työnohjaus näyttäytyy erityisesti varhaiskasvatuksessa vakiintumattomana, epävirallisena ja ongelmakeskeisenä. Vaikka Lammisen ym. tutkimus on tehty yli kaksi vuosikymmentä sitten, näyttäytyy työnohjauksen rooli kasvatus- ja opetusalan työssä tämän tutkimuksen valossa edelleen samanlaisena. Siitä huolimatta, että useissa tutkimuksissa (ks. mm. Mansikka 2011; Jormalainen & Koskinen 2008; Lamminen ym. 1990) on todettu työnohjauksella olevan positiivista vaikutusta ammattilaisten työhön, sen käyttö ja saatavuus eivät näytä lisääntyvän kovinkaan nopeasti.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää työnohjauksen nykytilaa kasvat- ja opetuslalla. Lisäksi haluttiin selvittää, millaisia vaikutuksia työnohjauksella voi olla kasvat- ja opetusalan henkilöstön työhyvinvointiin ja ammatti-identiteettiin, sekä millaisessa roolissa työnohjaus on kasvat- ja opetuslalla. Tutkimusaineiston perusteella näihin tutkimusongelmiin saatiin selkeät vastaukset ja yhteyksiä teoriaan ja aiempaan tutkimukseen löytyi runsaasti. Seuraavassa esitellään tutkimuksen tuloksiin perustuen johtopäätökset.

Kasvat- ja opetusalan työnohjauksen nykytila näyttöyti tämän tutkimuksen valossa melko monimuotoisena ja osin hajanaisena. Työnohjauksen ei voida vielä nähdä olevan vakiintunut käytäntö alalla. Työnohjauksen toteuttamista kasvat- ja opetuslalla näyttöisi ohjaavan tavoite pitkäkestoiseen ja koko työtiimiä koskevaan työnohjaukseen, ja työnohjauksen antajana tulisi olla mieluiten alan haasteet ja ominaispiirteet tunteva koulutettu työnohjaaja. Työnohjausta on toteutettu kasvat- ja opetuslalla tämän tutkimuksen aineiston perusteella useimmiten ryhmätyönohjauksina, mutta jonkin verran myös yksilötyönohjauksina. Työnohjausprosessien kesto näyttöisi olevan pääsääntöisesti suhteellisen pitkäkestoista, mutta yhä enenevässä määrin pyydetään myös lyhyitä coaching- tyylisiä ohjauksia. Lyhyiden työnohjausten ei nähty saavan aikaan kovinkaan merkityksellisiä vaikutuksia kasvat- ja opetuslalla. Työnohjauksessa käytettävien menetelmien kirjo näyttöyti laajana ja monipuolisena. Työnohjaajien valitsemat ja käyttämät menetelmät ilmentävät työnohjaajan omaa taustateoriaa.

Työnohjaajat toivat esiin näkemyksiään työnohjauksen roolista ja merkityksestä kasvat- ja opetuslalla. Työnohjaukselle nähtiin olevan tarvetta niin haasteellisissa asiakastilanteissa, työntekijöiden välisessä vuorovaikutuksessa, esimies-alaisuhteissa, oman ammattiroolin selkiyttämisessä ja työssä jaksamisessa. Erityisesti perusopetuksessa tarvetta työnohjaukseen on tuonut suuntaus inklusioon. Moniammatillisen yhteistyön ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tukeminen nähtiin opetusalan suurimmiksi työnohjausta vaativiksi tekijöiksi. Työnohjaajien

näkemyksissä korostui vahvasti, että työnohjausta tarvittaisiin nykyistä enemmän, joskin alueellista vaihtelua työnohjauksen saatavuudessa näyttäisi olevan.

Työnohjaus koettiin työnohjaajien kokemusten mukaan merkityksellisenä ja jopa välttämättömänä, ja sen vaikutus kasvatus- ja opetusalan henkilöstön työhyvinvointiin sekä ammatti-identiteettiin tuli tutkimusaineiston perusteella kiistattomasti esille. Työnohjauksen nähtiin vaikuttavan vahvasti työntekijöiden identiteettiin, sekä persoonallisen identiteetin että ammatti-identiteetin osalta. Työnohjauksen vaikutuksesta työntekijät alkoivat pohtia syvällisestikin sekä omaa henkilökohtaista että ammatillista identiteettiään. Työnohjauksella koettiin olevan vaikutusta työntekijöiden ammatilliseen kehittymiseen ja ammattiroolin selkiytymiseen, sekä edesauttavan perustehtävään suuntautumisessa. Erityisesti varhaiskasvatuksessa työnohjauksella koettiin olevan merkitystä pedagogisen osaamisen kehittämiseen.

Työhyvinvoinnin osalta työnohjauksen voidaan todeta lisäävän työntekijöiden työssä jaksamista, parantavan työtiimien vuorovaikutusta sekä tunteiden hallintaa. Työhyvinvointiin positiivisesti vaikuttavaksi tekijäksi työnohjauksessa nähtiin myös mahdollisuus purkaa yhdessä haastavia tilanteita, jakaa kokemuksia ja sitä kautta myös työn kuormittavuutta kollegoiden kanssa. Yhdessä jakaminen koettiin voimaannuttavana. Työnohjauksen nähtiin antavan myös välineitä kasvatus- ja opetusalan haastavista asiakastilanteista selviytymiseen. Haasteelliset lapset sekä vanhempien kohtaaminen tuovat tänä päivänä työnohjaajien kokemuksen mukaan runsaasti tarvetta työnohjaukselle. Tutkimuksessa todettiin, että työnohjauksen todellisia vaikutuksia on vaikea arvioida. Tutkimusaineiston perusteella arvioinnin voidaan todeta olevan tärkeä osa työnohjausprosessia.

Työnohjausprosessit kasvatus- ja opetuslalla saavat tutkimusaineiston perusteella alkunsa usein ongelmatilanteista. Myös työntekijöillä vallitsevat asenteet ja jopa ennakkoluulot työnohjausta kohtaan heijastavat ongelmalähtöisyyttä. Työnohjaukseen suhtaudutaan usein epäillen; työnohjauksen tarpeen koetaan ilmentävän työntekijöiden osaamattomuutta. Työnohjaajat toivat tutkimusaineistossa kuitenkin vahvasti esiin, ettei työnohjaus ole lääke kriisi- tai ongelmatilanteiden ratkaisemiseksi. Työnohjausta tulisikin kehittää työnohjaajien mukaan enemmän ennaltaehkäisevään suuntaan, jolloin

se voisi vakiintuneena käytäntönä kasvatus- ja opetuslalla tukea kokonaisvaltaisesti työntekijöiden ammatillista kasvua ja kehittymistä sekä työhyvinvointia.

Työnohjaus voitaisiin myös nähdä yhtenä mahdollisuutena laadun kehittämiseen opetus- ja kasvatuslalla. Haasteena työnohjauksen kehittämiseen ja roolin vakiinnuttamiseen nähtiin olevan negatiivisten asenteiden lisäksi myös selkeästi tiedon puute. Työnohjauksesta ja sen vaikuttavuudesta ollaan tietämättömiä niin kentän kuin organisaatioidenkin tasolla. Erityisesti taloudellisia resursseja määriteltäessä työnohjauksen kehittäminen muodostuu haasteelliseksi, mikäli tietoa työnohjauksesta ja sen vaikuttavuudesta ei ole. Työnohjauksen saaminen alalle vakiintuneeksi käytännöksi ei ole mahdollista ilman taloudellisia resursseja kohdennettuna työnohjauksen saatavuuteen ja työnohjaajien kouluttamiseen.

Tutkimuksen tulokset saivat kaiken kaikkiaan jokaisen tutkimuskysymyksen osalta tukea teoretiedosta ja aiemmasta tutkimustiedosta, kuten edellisessä luvussa esiteltyjen tutkimustulosten yhteydessä on todettu. Aiempaa tutkimusta työnohjauksesta nimenomaisesti kasvatus- ja opetuslalta on vähän, ja tämän tutkimuksen yhteydessä löydetyt yhteydet teoriaan pohjaavat suurelta osin hoitoalalta olevaan tutkimustietoon työnohjauksesta. Kuitenkin tässä tutkimuksessa osoittautui, että näistä hoitoalalla tehdyistä tutkimuksista saatu tieto työnohjauksen vaikuttavuudesta on samankaltaista myös kasvatus- ja opetuslalla.

Tutkimuksen perusteella työnohjauksen voitaisiin todeta olevan yksi keino kasvatus- ja opetusalan ammattilaisten työn tukemiseksi. Työnohjauksen tarve alalla on suuri, mutta saatavuus ja käyttö edelleen vähäistä. Tähän vaikuttavat osaltaan kustannukset, joita ko. alalla tänä päivänä seurataan tiukasti. Tässä tutkimuksessa työnohjaajien kokemuksia selvittämällä löydettiin yhteys teoretietoon ammatti-identiteetin rakentumisesta ja työhyvinvoinnin parantamisesta. Työnohjauksella voidaan vaikuttaa molempiin suotuisasti. Tämän hetken työnohjaustoiminta on kasvatus- ja opetuslalla usein ongelmalähtöistä sen sijaan, että se toimisi vakiintuneena tapana ennaltaehkäistä ongelmia. Pohdinta-luvussa tarkastellaan aihetta tutkimuksen luotettavuutta ja jatkotutkimustarpeita arvioiden.

9 POHDINTA

Edellä esiteltyjen johtopäätösten perusteella voidaan tehdä yleistys siitä, että työnohjaus olisi erittäin merkityksellinen osa kasvatus- ja opetusalan työtä työhyvinvoinnin tukemisen ja ammatti-identiteetin kehittämisen näkökulmasta. Työnohjauksen nykytila ei kuitenkaan vielä vastaa tavoitetta eikä tämänhetkiseen työnohjauksen tarpeeseen kyetä vastaamaan tarkoituksenmukaisella tavalla. Työnohjausta on tarjolla kasvatus- ja opetusosalalla erilaisissa muodoissa, mutta laajempaan alalla vakiintuneena käytäntönä sitä ei vielä voida nähdä. Lisäksi voitaneen todeta, ettei työnohjauksen saatavuus täytä alan tarpeita. Tämän tutkimuksen merkitys on herättää tietoisuuteen työnohjauksen merkityksestä ja vaikuttavuudesta kasvatus- ja opetusosalalla. Taloudelliset resurssit, työnohjaajien kouluttaminen, työnohjaustarpeiden tiedostaminen kasvatus- ja opetusalan työssä ja työnohjaukseen liittyvien asenteiden muuttaminen ovat avainasemassa lähdettäessä pohtimaan työnohjauksen kehittämistä tulevaisuudessa. Olennaista olisi alkaa nähdä työnohjaus enemmänkin työtä tukevassa kokonaisvaltaisessa roolissa kuin lääkkeenä kriisi- ja ongelmatilanteisiin.

9.1 Tutkimuksen menetelmällinen luotettavuus

Pohdittaessa tutkimuksen luotettavuutta on otettava huomioon tutkimuksen luonne kvalitatiivisena tutkimuksena. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija vaikuttaa tutkimukseen sen eri vaiheissa: käsitteiden valinnassa ja tulkinnassa, aineiston hankinnassa ja analysoinnissa sekä varsinaisten tutkimustulosten raportoinnissa. Tutkijan on vaikea täysin irrottaa itseään tutkimusprosessista, mutta silti tutkimuksessa pyritään heijastamaan tutkittavien maailmaa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 18.) Tässäkin tutkimuksessa tutkijat ovat olleet tiiviisti osa tutkimusprosessia, mutta silti pyrkimys on ollut heijastaa tutkittavien näkemyksiä sellaisena kuin he ovat ne esittäneet.

Tutkimuksessa käytettiin tutkimusmenetelminä sähköistä kyselylomaketta ja teemahaastattelua. Näiden menetelmien sopivuutta tutkimusaineiston hankintaan on perusteltu teoreettisesti luvussa 6. Luotettavuuden pohdinnassa tarkastellaan näiden menetelmien toimivuutta luotettavan ja tutkimuksen kannalta olennaisen tiedon

tuottamiseen. Sähköiseen kyselylomakkeeseen lupautui vastaamaan kaikkiaan kaksikymmentä työnhajaajaa. Lopullisia vastauksia saatiin kuitenkin vain neljätoista, joista yksi lisäksi jouduttiin jättämään pois analysoitaessa aineistoa. Huolimatta siitä, että lopullisia vastauksia sähköiseen kyselylomakkeeseen ei saatu niin paljon kuin odotettiin, aineistoa analysoitaessa havaittiin jo aineiston kylläntymistä. Samankaltaiset teemat toistuivat työnhajaajien vastauksissa. Tämä toisaalta edesauttoi tutkijoita löytämään selkeitä luokkia aineiston analyysiä tehtäessä ja aineistosta löytyikin heti selkeitä yhteyksiä teoriaan.

Teoria ohjasi sähköisten kyselylomakkeiden analyysia ja teorian pohjalta pyrittiin muodostamaan yleisiä luokkia, joihin vastauksista saatua tietoa luokiteltiin. Sähköisessä kyselylomakkeessa olleet kysymykset olivat tutkijoiden esitiedon perusteella muodostettuja, kuitenkin niin avoimia, ettei niiden nähty ohjaavan työnhajaajien vastauksia. Kuten Jyrinki (1977) on maininnut, on kyselylomakkeeseen vastattaessa mahdollista että tutkittavat ovat tulkinneet kysymyksiä ja ymmärtäneet ne eri tavoin kuin tutkijat ovat tarkoittaneet. Myös tutkijat ovat tehneet tulkintaa analysoidessaan tutkittavien vastauksia, sillä lisäkysymyksiin ja tarkennuksiin ei ole ollut mahdollisuutta. Sähköiseen kyselylomakkeeseen saadut vastaukset olivat kuitenkin tässä tutkimuksessa suhteellisen yksiselitteisiä ja osin jopa luettelomaisia, joten luotettavuuden ei voida nähdä kärsivän kovinkaan paljon tutkijoiden tulkinnasta johtuen.

Teemahaastattelun osalta luotettavuutta pohdittaessa tulee arvioida sitä, vastasivatko haastattelussa käytetyt teemat tutkimusongelmia, siis tutkittiinko sitä mitä oli tarkoituskin. Tässä pyrittiin parhaaseen mahdolliseen vastaavuuteen sillä, että haastatteluissa käsitellyt teemat muotoiltiin tutkimusongelmien perusteella sähköisestä kyselylomakkeesta nousseita jatkotutkimustarpeita sekä teoreettisia lähtökohtia hyödyntäen. Näin haastattelujen teemat vastasivat juuri asetettuihin tutkimusongelmiin. Myös analysoitaessa aineistoa tämä seikka tuli esiin. Teemahaastattelua toteutettaessa tutkijat ottivat haastattelun edetessä kysymyksissä esiin joitain tutkimusaiheeseen liittyviä näkökulmia, joita haastateltavat eivät olisi muuten ottaneet esiin vastatessaan. Kuitenkin näiden nähtiin tuovat tutkimusongelmien kannalta olennaista lisätietoa ja syvyyttä tutkittavaan ilmiöön.

Molemmat tutkimuksessa käytetyt tutkimusmenetelmät soveltuivat hyvin tämän tutkimuksen tutkimusongelmiin vastaamiseen. Menetelmätriangulaation voidaan todeta olleen tässä tutkimuksessa toimiva valinta, sillä sähköisen kyselylomakkeen ja teemahaastattelujen avulla saadut tiedot samaan aikaan sekä täydensivät toisiaan että toivat uusia näkökulmia tutkittavaan aiheeseen. Sähköisestä kyselylomakkeesta ja teemahaastatteluista saaduista tiedoista oli löydettävissä selkeitä yhteneväisyyksiä ja tutkijoiden tavoitteen mukaisesti teemahaastattelu toi syvempää tietoa tutkittavasta aiheesta.

Aineiston analysointi oli työlästä, sillä aineistoa tässä tutkimuksessa oli runsaasti. Kuitenkin analyysin käynnistyessä ja teoriayhteyksien sekä vastausten alkaessa löytyä tutkimusongelmiin, analyysin tekeminen sujui hyvin. Tutkimusraportin kirjoittamisessa tulosten raportoiminen oli haasteellisin osuus. Tutkimuksen etenemistä olisi paremmin kuvannut raportointitapa, jossa kyselylomakkeen ja haastatteluaineiston tuottama tieto olisi esitelty erikseen. Aineistoista löytyi kuitenkin paljon yhtäläisyyksiä, joten tuloksia katsottiin tarpeelliseksi tarkastella rinnakkain.

9.2 Jatkotutkimustarpeet

Tutkimuksessa kartoitettiin työnohjaajien kokemuksia kasvatus- ja opetusalan työnohjauksen nykytilasta ja roolista. Työnohjaajien käyttö tutkimuksen informantteina voidaan kyseenalaistaa. Häkämies (2011) on todennut työnohjaajia usein vaivaavan sen, etteivät he tiedä, miten työnohjaus on todella vaikuttanut ohjattavien työhön. Tässä tutkimuksessa työnohjauksen nykytilaa on kuvattu ja arvioitu ainoastaan työnohjaajien kokemuksia peilaten. Olisi mielenkiintoista tehdä jatkotutkimusta siitä, miten työnohjausta saaneet alan ammattilaiset ovat työnohjauksen kokeneet ja ovatko työntekijöiden näkemykset ja kokemukset yhteneväisiä työnohjaajien kokemusten kanssa. Kuten Paunonen-Ilmonen (2001) on todennut, ovat työnohjaus ja siitä saadut hyödyt aina kokemusperäisiä. Työnohjauksen kohteena olleita tutkimalla olisi ehkä saatu tämän tutkimuksen tuloksia värikkäämpää tietoa ihmisten kokemuksista. Voidaan kuitenkin todeta, että myös työnohjaajien käyttö tiedon lähteenä on antanut yleistettävää tietoa tutkimusongelmien määrittämisestä aihepiireistä.

Tässä tutkimuksessa esiin tulleet alueelliset erot työnohjauksen käytössä ja saatavuudessa herättävät myös kysymyksen siitä, olisiko hyödyllistä kartoittaa kasvatus- ja opetusalan työnohjauksen käytettävyyttä ja saatavuutta alueittain. Mielenkiintoista olisi vertailla, miten paljon on vaihtelua esimerkiksi työuupumuksesta johtuvien sairaus- poissaolojen suhteen sellaisilla alueilla, joissa työnohjausta käytetään vakiintuneemmin alueisiin, joissa työnohjausta ei käytetä. Tässä tutkimuksessa tuotiin esiin myös työnohjauksen vaikutusten tutkimisen haasteellisuus, tarpeellista voisi siis olla esimerkiksi pitkittäistutkimuksen tekeminen työnohjauksen vaikuttavuudesta.

Kaiken kaikkiaan tutkimusprosessin voidaan nähdä onnistuneen tutkijoiden tavoitteiden mukaisesti. Tavoitteena tässä tutkimuksessa ei ollut niinkään löytää yleistettävää tietoa, vaan enemmänkin kartoittaa ja kuvata työnohjauksen nykyistä tilaa sekä roolia kasvatus- ja opetusosalalla. Työnohjaus on monimuotoinen ja laaja ilmiö, jonka tutkimuksessa on otettava eri näkökulmia huomioon. Tässä tutkimuksessakaan ei kyetty tutkimaan kaikkea samaan aikaan, vaan tutkittavaa työnohjauksen saralla kasvatus- ja opetusalaan liittyen riittää tulevaisuudessakin, kuten edellä jatkotutkimustarpeita esiteltäessä kerrottiin.

LÄHTEET

- Ahonen, G. & Hussi, T. 2007. Business-oriented maintenance of work ability. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus Reports 2007:17.
- Ahonen, G. & Ojala, L. 2005. Työhyvinvointi tuloksentekijänä. 2. painos. Helsinki: WSOYpro.
- Ahtiainen, O.-P., Alhanen, K., Kangas, M., Kansanaho, A., Soini, T. & Soininen, J. 2011. Työnohjauksen käsikirja. Helsinki: Tammi.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Almiola, M. 2008. Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 128. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Apo, S. 1990. Kertomusten sisällön analyysi. Teoksessa Mäkelä K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Arasola, P. 2008. Ammatti-identiteetti ja sen muutos työnohjauksessa esimiesroolista asiantuntijaksi. Teoksessa Keskinen, S. (toim.) Työnohjaus: mitä, missä, milloin? Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja B; 23. Turku: Painosalama.
- Aro, S. & Hägg, T. 2002. Yksin ja yhdessä kasvamaan työnohjausta apuna käyttäen. Teoksessa Hyrkäs, K., Munnukka, T. & Sorsa, M. Työnohjaus hoitotyössä: pysyvä perusta vai turha taakka. Tampereen yliopiston hoitotieteen laitos. Perhekeskeisen hoidon tutkimus- ja opetuskeskus julkaisuja 4. 2. painos. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

- Asikainen, R. & Toivonen, V-M. 2000. Osaamisen ohjaajana – NLP ja inhimillisen taidon mallittaminen. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2010. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Asunmaa, T. & Räihä, P. (toim.) Samalta Viivalta 4 – Valtakunnallisen kasvatusalan yhteistyöverkoston (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2010. Juva: PS-kustannus.
- Eteläpelto, A. 2007. Identiteetti ja subjekti työ muutoksessa. Eteläpelto, A., Collin, K. & Saarinen, J. (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Erkkilä, R. & Mäkelä, M. 2002. Polkuja yliopistossa. Teoksessa Heikkinen, H & Syrjälä, L. (toim.) Minussa elää monta tarinaa – kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Granlund, M., Impiö, L. & Koljonen R. 2008. Terveystenhoitajien kokemuksia työnohjauksesta. Teoksessa Noppari, E. (toim.) Monialaiset verkostot perheitä tukemassa. Diakonia-ammattikorkeakoulu. B Tutkimuksia 38. Helsinki: Diak.
- Hakala, L. 2002. Tiimin työnohjaus, oppiminen ja kehittäminen. Teoksessa Keskinen, S. (toim.) Työelämän vaatimukset ja työnohjauksen mahdollisuudet. Turku: Painosalama Oy.
- Hakanen, J. 2006. Opettajien työn imu ja työuupumus. Teoksessa Laine, V., Nevala, N. & Perkiö-Mäkelä, M. (toim.) Hyvä koulu. Työterveyslaitos. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Hawkins, P. & Shohet, R. 1989. Supervision in the helping professions. Philadelphia: Open university press.

- Heikkinen, H. 1999. Tulla opettajaksi – tulla siksi mitä olet. Teoksessa Heikkinen, H., Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) Opettajuutta rakentamassa – kirjoituksia Jouko Karin 60-vuotispäivänä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hyppänen, R. 2010. Työhyvinvointi johtaa tuloksiin. Parhaat käytännöt kymmenen vuoden ajalta. Talentum. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Hyrkäs, K. 2002. Clinical supervision and quality care. Examining the effects of team supervision in multi-professional teams. Väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 896. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Häkämies, A. 2011. Draama työnohjauksen menetelmällisenä valintana. Aktiivinen eläytyminen työelämän tutkimisessa. Teoksessa Ranne, K., Markkanen, H. & Malo, T. (toim.) Työnohjaus – ryhmien ja organisaatioiden kehittämisen välineenä. TAMK. Tampere: Tammerprint Oy.
- Immaisi, A.-M. 2011. Työnohjauksen muutosmatka – katsaus historiaan ja visio tulevaan. Teoksessa Ranne, K., Markkanen, H. & Malo, T. (toim.) Työnohjaus – ryhmien ja organisaatioiden kehittämisen välineenä. TAMK. Tampere: Tammerprint Oy.
- Jormalainen, A. & Koskinen, A. 2008. Moniammatillisuuden haasteet päiväkodissa. Teoksessa Kivinen, P. (toim.) Työnohjauksen kolme tuolia. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja C. Oppimateriaalit. Nro 9. Tampere: Juvenes Print.
- Juuti, P. 2006. Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi. Teoksessa Vesterinen, P. (toim.) Työhyvinvointi ja esimiestyö. Helsinki: WSOYPro.

- Jyrinki, E. 1977. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. Helsinki: Oy Gaudeamus Ab.
- Kannisto, R., Lepokorpi, M. & Mattila, P. 2006. 30 vuotta työnohjausta Tampereella 1976–2006. Työn kehittämistä ja ammatillista kasvua. Tampereen kaupunki, Sosiaali- ja terveystoimi/Kehittämiskeskus. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.
- Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Kari, J. & Heikkinen, H. L.T. 2001. Opettajaksi kasvaminen. Teoksessa Kari, J. Moilanen, P. & Räihä, P. (toim.) Opettajan taipaleelle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Karjalainen, A., Mertala, S. & Ronkainen, S. 2008. Kvalitatiivisuus, kvantitatiivisuus ja sähköinen kyselytutkimus. Teoksessa Karjalainen, A. & Ronkainen, S. Sähköä kyselyyn! Web-kysely tutkimuksessa ja tiedonkeruussa. Lapin yliopiston menetelmätieteiden laitoksen tutkimuksia 1. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Kauramäki, P. 2002. Työnohjaus ammatti-identiteetin kehittymisen välineenä aikuiskoulutuksessa. Teoksessa Keskinen, S. (toim.) Työelämän vaatimukset ja työnohjauksen mahdollisuudet. Turku: Painosalama Oy.
- Kay, F. & Kite, N. 2009. Understanding NLP. Strategies for better workplace communication...without the jargon. Iso-Britannia ja Yhdysvallat: Kogan Page Limited.
- Keski-Luopa, L. 2001. Työnohjaus vai superviisus. Työnohjausprosessin filosofisten ja kehityspsykologisten perusteiden tarkastelua. Metanoia instituutti. Oulu: Kirjapaino Kaleva.

- Lamminen, A., Salminen L. & Salminen, M. 1990. Päivähoidon toimivuus ja työnohjaus ekologisen kasvatustieteen pohjalta. Teoksessa Ihalainen, P. (toim.) Työnohjauksen mosaiikkia. Artikkeleita päivähoitoon ja sosiaalityön työnohjauksesta. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus tutkimuksia ja selvityksiä 9/1990.
- Liukkonen, P. 2006. Työhyvinvoinnin mittarit. Menetelmät, eurot, päätelmät. Talentum. Helsinki: Tammer-Paino Oy.
- Manka, M-L. 2011. Työn ilo. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Mansikka, M.-R. 2011. Työnohjaus opettajan ammatillisuuden tukena. Teoksessa Ranne, K., Markkanen, H. & Malo, T. (toim.) Työnohjaus – ryhmien ja organisaatioiden kehittämisen välineenä. TAMK. Tampere: Tammerprint Oy.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Neuman, W. L. 1994. Social research methods. Qualitative and quantitative approaches. Whitewater: University of Wisconsin.
- Nieminen, M. 2008. Ratkaisukeskeinen lyhyttyönohjaus päiväkodinjohtajien esimiestyön kehittämisessä. Teoksessa Keskinen, S. (toim.) Työnohjaus: mitä, missä, milloin? Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja B ; 23. Turku: Painosalama.
- Nietola, V. 2008. Työnilon ja työnohjauksen kumppanuus – työnohjaus perhetyössä. Teoksessa Noppari, E. (toim.) Monialaiset verkostot perheitä tukemassa. Diakonia-ammattikorkeakoulu. B Tutkimuksia 38. Helsinki: Diak.
- Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina. Näkökulmia vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 71. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

- Ojanen, S. 1983. Työnohjauksen teorit. Teoksessa Kauttu, K., Majava, H., Makkonen, H., Ryselin, K. & Siltala, P. (toim.) Työnohjaus terveydenhuollossa ja opetustyössä. Espoo: Weilin+Göös.
- Ojanen, S. 2011. Työnohjaus auttaa. Opettaja 1-2/2011, 50–51.
- Paunonen-Ilmonen, M. 2001. Työnohjaus. Toiminnan laadunhallinnan varmistaja. Helsinki: WSOY.
- Piispanen, R. & Sannamo, M. 2010. Työnohjauksen ABC. Helsinki: Tmi Ritva Piispanen.
- Porrassalmi, A. 2010. Työnohjaus varhaiskasvatuksen johtajuuden tukena. Tamperelaisten päiväkodin johtajien ajatuksia työnohjuksesta. Opinnäytetyö. Tampereen ammattikorkeakoulu, ammatilliset erikoistumisopinnot, työnohjaajakoulutus.
- Pääatalo, R. 1996. Lyhyttyönohjaus. Teoksessa Keskinen, S. (toim.) Ryhmäilmiöt ja työnohjaus. Turku: Painosalama Oy.
- Ristioja, J. & Tamminen, H. 2010. Työturvallisuus ja työhyvinvointi päivähoidossa. Työturvallisuuskeskus TTK. Kerava: Painojussit.
- Saramies, A., Solovjew, M-L. & Raivio, M. 2006. Tyytyväisenä työssä – NLP työhyvinvoinnin välineenä. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Sarvimäki, A. & Stenbock-Hult, B. 1996. Hoito, huolenpito ja opetus. Helsinki: WSOY.
- Sava, I. 1987. Työnohjaus ja opettajan tietoisuus. Teoriatietoa opettajien työnohjauksesta. Tapaustutkimus kahdesta työnohjausryhmästä. Helsinki: Gaudeamus.

- Siltala, P. 2004. Työnohjauksen välineet. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Ohjaustyön välineet. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. 2010. Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching: theory and practice* 16 (6), 735–751. Tulostettu 13.4.2012
<http://helios.uta.fi:2087/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=19494b4b-5c53-446e-a9cf-4dedcad60703%40sessionmgr112&vid=4&hid=113>.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2009. Johtamisella laatua ja työhyvinvointia sosiaalialalle. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2009:17. Helsinki: Yliopistopaino.
- Stenberg, K. 2011. Working with identities – promoting student teachers' professional development. Helsinki: Yliopistopaino.
- Suomen työnohjaajat ry. 2012. Luettu 17.1.2012.
<http://www.suomentyonohjaajat.fi/tyonohjaus/koulutus.php>
- Surakka, T. 2009. Hyvä työpaikka hoitoalalla – näin haetaan ja sitoutetaan osaajia. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Viitala, R. 2007. Henkilöstöjohtaminen: strateginen kilpailutekijä. Helsinki: Edita.
- Virtaniemi, M-P. 1998. Mitä työnohjaus on? Teoksessa Aalto K. (toim.) Työnohjaus – ammatillisen kasvun avain. Hämeenlinna: Arvi A. Karisto Oy.
- Vuorikoski, M. & Törmä, T. 2004. Matka elämäntarinaa ja itseä. Teoksessa Vuorikoski, M. & Törmä, T. (toim.). Opettaja peilissä – katse ammatilliseen kasvuun. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Williams, A. 1995. Visuaalinen ja toiminnallinen työnohjaus. Roolit, tavoitteet ja menetelmät. Englannin kielestä suomentanut Virpi Vainikainen. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.

Liite 1: Tutkimuslupahakemus

TAMPEREEN KAUPUNKI
HYVINVOINTIPALVELUT

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS
Sivistyspalvelut

1 (6)

Hakemuksen saapumispvm 19.3.2012

1 TUTKIMUSLUVAN HAKIJA(T)

Sukunimi Leppänen	Etunimi Maiju	Syntymäaika 12.6.1986
Osoite Hyhkynkatu 25 A 9, 33270 Tampere		
Puhelin 044-5474785	Sähköpostiosoite maiju.leppanen@uta.fi	

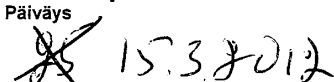

Sukunimi Tapiola	Etunimi Niina	Syntymäaika 29.11.1978
Osoite Annankatu 1 C 10, 37120 Nokia		
Puhelin 040-8612052	Sähköpostiosoite niina.tapiola@uta.fi	

Muut tutkimuksen tekemiseen osallistuvat henkilöt

Sukunimi	Etunimi	Syntymäaika
Osoite		
Puhelin	Sähköpostiosoite	

Tutkimuslaitos, oppilaitos Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö
Koulutusohjelma Varhaiskasvatuksen maisterin koulutusohjelma

2 TUTKIMUKSEN OHJAAJA(T)

Sukunimi Kinos	Etunimi Jarmo
Toimipaikka ja osoite Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden yksikkö, Åkerlundinkatu 5	
Puhelin 040-7623855	Sähköpostiosoite jarmo.kinos@uta.fi
Oppiarvo ja ammatti Varhaiskasvatuksen professori	
Sitoudun ohjaamaan tutkimusta Päiväys  15.3.2012	Allekirjoitus 

3 TUTKIMUKSEN LYHYT KUVAUS (nimi, keskeiset tavoitteet, tutkimusmenetelmät, kohderyhmä)

Alaikäisen lapsen haastattelu tai havainnointi edellyttää aina huoltajan kirjallisen luvan.

Tutkimuksen aiheena on työnohjaus kasvatus- ja opetuslalla. Tarkoitus on tutkia työnohjausta ammatti-identiteetin ja työhyvinvoinnin näkökulmasta. Tutkimusmenetelmänä käytetään sähköistä kyselylomaketta, ja tutkimukseen osallistuvina henkilöinä ovat kasvatus- ja opetuslalla työnohjausta antaneet koulutetut työnohjaajat.

Tutkimukseen osallistuvat henkilöt ovat pääasiassa Suomen Työnohjaajat ry:n jäsenrekisterin kautta hankittuja. Haemme kuitenkin Tampereen kaupungilta tutkimuslupaa, sillä tutkimukseen osallistetaan myös Tampereen kaupungin sisäisestä työnohjausjärjestelmästä työnohjaajia. Heiltä on jo alustavasti sähköpostitse tiedusteltu kokemusta kasvatus- ja opetusalan työnohjauksesta sekä heidän halukkuuttaan osallistua ko. tutkimukseen.

Tutkimuksen taso

- Väitöskirja
 Licensiaattitutkimus
 Pro gradu
 AMK opinnäytetyö
 Muu, mikä?

Tutkimuksen kohde sivistyspalveluissa**Päivähoito**

- Päiväkotihoido
 Perhepäivähoito
 Esiopetus
 Avoin varhaiskasvatus

Perusopetus

- Aamu- ja iltapäivätoiminta
 Perusopetus
 Yksittäinen koulu,

nimi:

Toisen asteen koulutus

- Lukiokoulutus
 Ammatillinen koulutus

Kulttuuri- ja sivistyspalvelut

- Kirjastopalvelut
 Museopalvelut
 Kulttuuripalvelut
 Liikuntapalvelut
 Työväenopistopalvelut

Muu

Pääasiallinen tutkimustapa / menetelmä

- Kysely
 Haastattelu
 Havainnointi
 Asiakirja/tilastoanalyysi
 Muu mikä

Aineiston suunniteltu keruu-aika

Alkaa

Päättyy

Tutkimuksen arvioitu valmistumisaika

maaliskuu 2012

huhtikuu 2012

toukokuu 2012

8 PÄÄTÖS

 Tutkimuslupa myönnetään seuraavin ehdoin:

1. Tutkija sitoutuu tietojen käsittelyssä ja suojaamisessa noudattamaan henkilötietolain määräyksiä.
2. Tutkimuksessa mahdollisesti syntyvät yksittäisten henkilöiden tietoja koskevat tutkimusrekisterit hävitetään tai arkistoidaan henkilötietolaissa edellytetyllä tavalla.
3. Mahdollisesti tarvittavassa suostumusasiakirjassa tulee ilmetä ao. henkilön lupa käyttää häntä koskevia tietoja, tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus ja henkilöiden mahdollisuus keskeyttää osallistuminen tutkimukseen heti niin halutessaan.
4. Tutkimuslupa ei oikeuta hakemaan tietoja Hyvinvointipalvelujen tietojärjestelmistä.
5. Tutkimuksen valmistuttua tutkimusraportti toimitetaan asianomaiselle yhteyshenkilölle.
6. Jos tutkimus keskeytyy, siitä ilmoitetaan yhteyshenkilölle ja tutkimusluvan myöntäjälle.
7. Alaikäisten lasten haastatteluun pyydetään aina huoltajien kirjallinen lupa.
8. Lupa voidaan peruuttaa, jos lupapäätöksen ehtoja rikotaan, jolloin luvansaajan on palautettava tutkimusta varten saamansa tiedot.
9. Lupa on voimassa hakemuksessa määritellyn ajan.

Muu: Hyväksytyt tutkimus lähetetään välittömästi tutkimusluvan myöntäjälle Sari Salomaa-Niemi@tampere.fi

 Tutkimuslupaa ei myönnetä

Perustelut liitteenä

Luvan myöntäjä

Virkanimike, allekirjoitus ja nimenselvitys

Sari Salomaa-Niemi
SARI SALOMAA-NIEMI
PEDAGOGISEN TUEN KOORDINAATTORI

Päiväys

19.3.2012

10. PÄÄTÖKSEN JAKELU

1. Hakija Päiväys ___ / ___ 20___ Lähetetty

2. Yhteyshenkilö

Liite 2: Sähköinen kyselylomake (jäljitelmä)

<https://elomake3.uta.fi/lomakkeet/6917/lomake.html>

Työnohjaus kasvatus- ja opetuslalla – Pro gradu tutkielma

Opiskelemme Tampereen yliopistossa kasvatustieteen maistereiksi, pääaineenamme varhaiskasvatus. Pro gradu- tutkielmamme aiheena on työnohjaus kasvatus- ja opetuslalla. Tarkastelemme aihetta perehtymällä työnohjauksen mahdollisuuksiin vaikuttaa kasvatus- ja opetusalan ammattilaisten ammatti-identiteettiin ja työhyvinvointiin. Aiheen valintaan on vaikuttanut tutkijoiden omat kokemukset työnohjauksen tarpeellisuudesta sekä merkityksestä kasvatus- ja opetustyössä. Lisäksi ammatti-identiteettiin ja työhyvinvointiin liittyvät kysymykset ovat tällä hetkellä laajemminkin näkökulmassa ajankohtaisia.

Kiitämme jo etukäteen suostumuksestanne osallistua tutkimukseemme. Pyydämme Teitä vastaamaan oheisen kyselylomakkeen kysymyksiin mahdollisimman monipuolisesti, omaa kokemustanne ja ammattiosaamistanne hyödyntäen. Joihinkin kysymyksiin löydätte tarkennusta ?-merkin alta. Lomakkeen täyttämiseen on arvioitu menevän noin 20 minuuttia.

Halutessanne saatte lisätietoja tutkimuksestamme. Tutkimusraportin julkaisemisen jälkeen myös Teillä on pyytäessänne mahdollisuus saada se luettavaksenne.

Käsitlemme aineiston täysin luottamuksellisesti.

TAUSTATIEDOT

Sukupuoli Mies
 Nainen

Ikä alle 30 vuotta
 30-40 vuotta
 40-50 vuotta
 yli 50 vuotta

Pohjakoulutus

Työnohjaajakoulutus ? (Millaisen koulutuksen olet saanut työnohjaajana toimimiseen ja koulutuksen suoritusajankohta)

(jatkuu)

Kokemus työnohjaajana alle 5 vuotta
 5-10 vuotta
 yli 10 vuotta

Toimialat ? (Millä eri toimialoilla olet toiminut työnohjaajana)

1

Millaisia menetelmiä olet käyttänyt kasvatus- ja opetusalan työnohjauksessa?

Millaisia työnohjauksen tarpeita näet kasvatus- ja opetusosalalla olevan?

Millaisiin tarpeisiin itse olet antanut työnohjausta kasvatus- ja opetusosalalla?

Kokemuksesi mukaan, millaista kasvatus- ja opetusalan työnohjaus on kestoaltaan?
? (Määrittele, onko työnohjaus ollut kertaluontoista, pitkäkestoista ym.)

2

Millaisiin asioihin koet kasvatus- ja opetusosalalla antamasi työnohjauksen vaikuttaneen?

Millaista palautetta olet saanut työnohjauksen kohteilta antamasi työnohjauksen vaikutuksista?

Miten työnohjauksen vaikutuksia kokemuksesi mukaan yleensä arvioidaan?

Kiitos vastauksestanne!