

TAMPEREEN YLIOPISTO

Perhepäivähoitajien antama merkitys ammatilliselle
oppimiselle ryhmätyönohjauksessa

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
EVELIINA ALINEN
Lokakuu 2016

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

EVELIINA ALINEN: Perhepäivähoitajien antama merkitys ammatilliselle oppimiselle ryhmätyönohjauksessa

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 76 (86) sivua, 1 liitesivu

Lokakuu 2016

Tämän pro gradu -tutkimuksen tehtävänä oli etsiä vastauksia fenomenografisella menetelmällä perhepäivähoitajien kokemasta ammatillisesta oppimisesta ryhmätyönohjauksessa. Tavoitteena oli selvittää, mitä perhepäivähoitajat kokevat oppivansa työnohjauksessa ja minkälaista merkitystä työnohjausryhmällä on työnohjauksessa oppimisen kannalta perhepäivähoitajien kokemuksen mukaan.

Kyseessä on fenomenografinen tutkimus, jossa käytettiin narratiivista otetta aineiston keräämisessä. Tutkimukseen osallistui kolmetoista perhepäivähoitajaa, kahden eri kunnan työnohjausryhmässä. Toinen työnohjausryhmä oli kokoontunut kaksi vuotta ja toinen ryhmä puoli vuotta tutkimuksen tekohetkellä. Tutkittavat vastasivat kirjallisesti annettuun kysymykseen itsenäisesti viimeisen työnohjauskerran jälkeen.

Työnohjausta on toteutettu Suomessa aina 1950-luvulta alkaen. Työnohjaus menetelmänä on nähty oppimissuuntautuneena ja vuorovaikutteisena prosessina. Yksilö- tai ryhmätyönohjauksessa tapahtuva kasvu on kokemuksellista oppimista. Oppiminen työnohjauksessa perustuu sosiokulttuuriin teoriaan sekä dialogiin ja reflektointiin. Työnohjausta ja varsinkin sen vaikuttavuutta on jossain määrin tutkittu 2000-luvulla.

Perhepäivähoito on mainittu Suomessa virallisesti ensimmäisen kerran uutena päivähoitomuotona vuonna 1951, jolloin se luokiteltiin heikoille, yliherkille tai muuten joukkokäsittelyyn vaikeasti soveltuville lapsille. Perhepäivähoito on osa suomalaista varhaiskasvatusta, mikä on suunnitelmallista ja tavoitteellista vuorovaikutusta ja varhaiskasvatustoimintaa, jossa lapsen leikillä on suuri merkitys. Perhepäivähoidolle on ominaista, että se tapahtuu kotiympäristössä, jokapäiväisten kodin askareiden merkeissä. Perhepäivähoitajan ammattiin valmentava koulutus on ollut vuodesta 2000 perhepäivähoitajan ammattitutkinto. Perhepäivähoitajan työn kuvassa yhdistyvät itsenäisen työn piirteet sekä kasvatuksellisen ja hoidon piirteet. Perhepäivähoitoa ohjaa kunnan perhepäivähoidon ohjaaja.

Tutkimus osoitti, että perhepäivähoitajat pitivät työnohjausta merkityksellisenä ammatillisen kehittymisen paikkana. Perhepäivähoitajien antamia merkityksiä työnohjauksessa oppimisesta olivat kokemus roolin löytämisestä päivähoidon kentässä sekä erilaisten menetelmien avautuminen arjen työhön. Erilaisten näkemysten kuulemisella oli kehittävä vaikutus ja että kuuntelemisen ja kuulemisen taitojen tärkeys kävi ilmi ryhmäkeskusteluissa. Ryhmässä oppimisen merkityksen perhepäivähoitajat nostivat erityisesti esille. Dialogi, reflektointi sekä palautteen antaminen, että saaminen koettiin oleellisina oppimisprosessissa.

Fenomenografisella tutkimuksella ei saavuteta lopullista totuutta, vaan sen avulla pystytään kartoittamaan perhepäivähoitajien antamia merkityksiä oppimisesta työnohjausryhmässä. Näin ollen tulokset eivät ole yleistettävissä, mutta antavat osviittaa siihen, että perhepäivähoitajat kokevat merkityksellisenä työnohjausryhmän ja siinä oppimisen.

Avainsanat: perhepäivähoito, työnohjaus, oppiminen

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	PERHEPÄIVÄHOITO	8
2.1	PERHEPÄIVÄHOIDON OHJAUS	11
2.2	PERHEPÄIVÄHOITAJIEN JAKSAMINEN JA TYÖN LAATU	12
3	TYÖNOHJAUS JA OPPIMINEN	16
3.1	TYÖNOHJAUS	16
3.1.1	<i>Työnohjauksen lähityömuotoja</i>	20
3.1.2	<i>Ryhmä</i>	21
3.2	RYHMÄSSÄ OPPIMINEN	25
3.2.1	<i>Sosiokulttuurinen teoria oppimisesta</i>	28
3.2.2	<i>Dialogista reflektointiin</i>	31
4	TUTKIMUSONGELMA JA METODOLOGISIA VALINTOJA	34
4.1	FENOMENOGRFIA ANALYYSIMENETELMÄNÄ	35
4.2	TUTKIMUKSEN KOHDE	38
4.3	AINEISTON HANKINTA	40
5	TULOKSET	43
5.1	TYÖNOHJAUKSEN MERKITYKSEN KOKEMUS	44
5.2	KOKEMUS RYHMÄN MAHDOLLISUUKSISTA	52
5.3	OPPIMISEN KOKEMUS TYÖNOHJAUSRYHMÄSSÄ	57
6	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	67
6.1	EETTISYYDEN JA LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI	71
6.2	TULOSTEN HYÖDYNTÄMINEN JA JATKOKEHITTÄMINEN	74
	LÄHTEET	77

1 JOHDANTO

Nykypäivän yhteiskuntaa on luonnehdittu oppimis- ja verkostoyhteiskunnaksi. Elinikäinen oppiminen on tämän ajan sana ja moniammatillisuutta sekä verkostoitumista tuodaan esille aktiivisesti. Tiedon tuottaminen on kasvanut myös sosiaalialalla, niissäkin ammateissa, joissa ennen ajateltiin elämän opettaneen ammattiin. Innovointi ja uuden oppiminen mahdollistavat yksittäiselle työntekijälle ratkaisukeinon jatkuvaan muutokseen, josta muun muassa Järvinen, Koivisto & Poikela (2000, 45) puhuvat. Elinikäinen oppiminen on avainsana kasvatustieteilijöiden, aikuiskasvattajien sekä monien muiden alojen asiantuntijoiden puheissa. Oppiminen nähdään elämänmittaisena prosessina, johon yksilön on uskaltauduttava mukaan. Jarvis, Hoford & Griffin (1998, 2-9) ovat tuoneet esille ”Yhden totuuden” –näkömyksen muuttuneen ”vain yhden mahdollisen diskurssin” –näkömykseksi, jossa huomio on kiinnittynyt painokkaasti informaalin oppimisen ja työssä oppimisen haasteellisiin kysymyksiin.

Tämä tutkimus kuuluu kasvatustieteen tutkimuksen alaan. Tarkastelen tutkimuksessani perhepäivähoitajien antamia merkityksiä ammatillisesta oppimisesta ryhmätyönohjauksessa. Tavoitteenani on ollut selvittää miten ja millaisia asioita perhepäivähoitotyötä tekevät kokevat oppineensa heille tarjotussa ryhmätyönohjauksessa ja kokevat saaneensa uutta tietoa. Tutkimuksen metodologiseksi lähestymistavaksi olen valinnut fenomenografisen lähestymistavan. Fenomenografia on laadullisesti suuntautunut empiirinen tutkimusote, jossa tutkitaan ihmisten tapoja ymmärtää, käsitellä ja kokea heitä ympäröivän maailman eri ilmiöitä ja puolia (Marton 1988, 144; Järvinen & Järvinen 2011, 81). Fenomenografiassa kohteena ovat tutkittavien käsitykset, jotka voivat vaihdella suurestikin saman kokeneiden, mutta eri elämishistoriassa eläneiden kesken (Metsämurronen 2008, 34-35). Tutkimuksen huomio kohdistuu maailmaan sellaisena kuin tutkittava perhehoitaja sen kokee eli ihmisen elämismaailmaan, eikä siinä olla kiinnostuneita siitä, onko sen takana objektiivinen todellisuus vai ei (Ahonen 1995, 116). Fenomenografinen tutkimusote mahdollisti pääsyn perhepäivähoitajien käsitysmaailmaan ja avasi heidän työnohjauksessa oppimiselle antamia merkityksiä.

Tutkimukseen innosti oma kouluttautumiseni kasvatustieteen opinnoissa ja samaan aikaan toteuttamani työnohjaus perhepäivähoitajien ryhmässä. Työnohjausryhmässä pohdittiin perhepäivähoitoon liittyviä ydinkysymyksiä kuten varhaiskasvatusta, laadukasta työn tekemistä sekä erilaisia menetelmiä työn toteuttamisessa. Eri elementit innoittivat minut tutustumaan perhepäivähoitajia

koskevaan tutkimusaineistoon, jota lopulta löysin hyvin vähän. Sanna Parrila (2002) on väitellyt aiheesta Perhepäivähoito osana suomalaista päivähoitojärjestelmää, näkökulmia perhepäivähoidon laatuun ja sen kehittämiseen. Tämä tutkimus antoi lähtölaukauksen pro gradu tutkimukseeni huomauttaessani perhepäivähoitajien toivoneen työnohjausta sekä koulutusta työhönsä. Varsinaista ajankoh- taista tutkimustietoa perhepäivähoitajien työnohjauksesta tai oppimisesta ei ollut saatavana. Perhe- päivähoitajien työtä on kyllä tutkittu, kuten päivähoitoa ja perhepäivähoidon ohjaajia, mutta perhe- päivähoitajien oppiminen tai osaamisen tunnistaminen sekä työnohjauksen osuus perhepäivähoi- dossa eivät ole herättäneet tutkijoiden mielenkiintoa.

Perhepäivähoitajat tekevät hyvin yksinäistä työtä – ilman aikuiskontaktia. Tästäkään huoli- matta heille ei juuri tarjota työnohjausta. Selvitin perhepäivähoitajiin liittyen tehtyjä tutkimuksia ja löysin Väinö Huhtalan lisensiaatintyön; Psykodraamamenetelmin toteutetun ryhmätyönohjauksen vaikutus perhepäivähoitajien ammatti-identiteettiin ja työssä jaksamiseen vuodelta 1993.

Väinö Huhtala on tutkinut perhepäivähoitajien ammatti-identiteettiä sekä työssä viihtymisen lisääntymistä psykodraamamenetelmin toteutetun työnohjauksen avulla. Hän toteaa lisensiaatintyös- sään työnohjauksen auttavan työntekijää oppimaan jotain uutta ja hänelle itselleen merkittävää suh- teessa työhönsä. Huhtala siteeraa Engeströmiä (1981, 9), jonka mukaan onnistuneen oppimisen mit- tapuu on jokaisen oma kyky ratkaista uusia tehtäviä ja ongelmatilanteita tehokkaasti ja luovasti käyt- täen hyväkseen oppimiaan yleisiä periaatteita. Kokemus on yleisesti hyväksytty yhdeksi tärkeim- mistä opettajista, toteaa Huhtala. Myös Huhtala huomauttaa lisensiaatintyössään perhepäivähoita- jille annettua työnohjausta raportoidun tutkimuksissa vähän. Hänestä tämä johtunee siitä, että per- hepäivähoitajat ovat ehkä suhteellisen harvalukuisesti osallistuneet työnohjaukseen. Näin ovat li- säksi todenneet tutkimuksessaan Louet ja Teilimaa 1990 Huhtalan mukaan. Huhtalan tutkimuksessa oli nostettu esille kolme tutkimusta, joissa perhepäivähoitajat olivat saaneet työnohjausta. Kristiina Nikula-Huikuri, Anssi Tiisala & Eila Koskinen (1985) olivat tutkineet Keravalla toteutettua tehos- tetun perhepäivähoidon kokeilua, jossa perhepäivähoitajat saivat kasvatusneuvolassa työnohjausta työhönsä. Raportin mukaan hoitajien pienryhmätoiminta koulutuksena ja ammatillisen identiteetin vahvistajana antoi runsaasti positiivista näyttöä. Gunnevi Bergbom (1987) raportoi Helsingin kau- pungissa suoritetusta kokeilusta, jossa yhtenä ryhmänä myös perhepäivähoitajat saivat työnohjausta. Raportin mukaan työnohjauksella oli vaikutusta muun muassa perhepäivähoitajien taitojen ja tieto- jen lisääntymiseen. Huhtalan tutkimuksen mukaan perhepäivähoitajat arvostavat mahdollisuutta tehdä työtä, jossa voi kehittyä. Loppupäätelmä Huhtalan tutkimuksessa on, että alkumittauksen ja loppumittauksen tulosten mukaan perhepäivähoitajat kokivat ammatti-identiteetin kehittyneen työn- ohjauksen myötä. Myös heidän työmotivaationsa oli noussut ja työssä viihtyminen lisääntynyt. Vuo-

rovaikutus- ja ongelmanratkaisutaitojen koettiin parantuneen ja stressin käsittelykeinojen monipuolistuneen. (Huhtala, 1993.) Voidaanko siis todeta ajan ja yhteiskunnankin muuttuneen sitten Väinö Huhtalan tutkimuksen? Perhepäivähoitajien määrä on vähentynyt, koulutus on muuttunut ja perhepäivähoitajien tahtotila työnohjausta kohtaan on saattanut muuttua, vai onko?

Perhepäivähoitajille mahdollistettu ammattitutkinto on hyvä alku työn teoreettiseen hallintaan, mutta työtä tehdessä kysymykset lisääntyvät ja yhteiskunnan muuttuessa on pystyttävä kehittymään ja pysymään ajan hermolla. Missä ja miten yksin perhepäivähoitotyötä tekevä saa uusia näkemyksiä ja kokemuksia oppiakseen uutta, muuttaakseen toimintatapojaan? Kehittymistä kuitenkin odotetaan myös perhepäivähoitajalta. Mielestäni tutkimukseni paikkaa aukkoa, jossa työnohjauksessa oppimista käsitellään työntekijöiden näkökulmasta. Ammatillinen oppiminen on päivän sana ja se tulee mahdollistaa kaikille kuntien ja yksityisten alojen työntekijöille. Mutta onko työnohjaus mahdollinen oppimisen foorumi? Tästä pääsivät perhepäivähoitajat itse kertomaan näkemyksiään.

Työnohjaus ei ole paikka, jossa ohjaaja olisi alan ammattilainen ja opettaisi ohjattavaa, vaan työnohjauksessa asetetaan ryhmänä asian äärelle pohtimaan haasteellisia asioita eri näkökulmista, ohjaajan toimiessa taustalla. Perhepäivähoitajien kouluttautuminen on ennen perhepäivähoitajien ammattitutkintoa ollut hyvin vähäistä. Perhepäivähoitajat ovat olleet usein kotona omia lapsiaan hoitaneita äitejä, jotka ovat halunneet ottaa kotiinsa hoitoon myös muiden lapsia. Näin ollen koulutuksen ei ole katsottu olleen niin oleellista, mitä tänä päivänä kasvatushenkilöstöltä sekä opetushenkilöstöltä edellytetään.

Työnohjausryhmä, jota ohjasin, innoitti minut tutkimaan heidän kokemuksiaan omasta oppimisestaan työnohjauksessa. Valitsin verokkiryhmäksi toisen työnohjaajan ohjaaman perhepäivähoitajien työnohjausryhmän. Työnohjaajien oma koulutus- ja työtausta ovat erilaisia, kuten myös ohjauksen kesto tutkimuksen toteuttamisen aikaan. Perhepäivähoitajia oli toisessa ryhmässä viisi ja toisessa kahdeksan. Kaikki osallistujat olivat tulleet ryhmään vapaaehtoisesti ja he olivat sukupuoleltaan naisia. Ryhmät kokoontuivat noin kerran kuukaudessa. Toinen ryhmä oli saanut osallistua työnohjaukseen tutkimushetkellä kahden vuoden ajan ja toinen ryhmä oli saanut työnohjausta puolivuotta.

Aloitin tutkimukseni avaamalla teoriaosuutta. Kuvaan perhepäivähoitoa työtehtävänä, perhepäivähoitajille tarjottavaa ohjausta, mikä kuuluu oleellisena osana perhepäivähoidon prosessiin sekä perhepäivähoitajien jaksamista työn laadun parantamisessa. Työnohjauksen sekä oppimisen olen liittänyt yhteisen otsikon alle. Ensin käsittelen työnohjausta menetelmänä, ryhmän toimintaa ja ryhmään liittyen rooleja sekä ryhmäprosessia. Toiseksi avaamini oppimiseen liittyvää paradigmaa, sosiokulttuurista teoriaa Wengerin sekä Rogoffin teorioiden avulla sekä dialogista reflektointia. Tämän jälkeen esittelen tutkimustehtävän sekä tutkimusmenetelmät ja aineiston hankinnan. Tutkimuksen

tulokset löytyvät kappaleesta viisi, jonne olen avannut perhepäivähoitajien antamia merkityksiä työnohjauksessa oppimisesta. Johtopäätökset ja pohdinta päättävät tutkimustyöni.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan eettinen toiminta ja luotettavuus nousevat erityiseen asemaan. Tutkijan tulee tulkita havaintojaan sekä tutkittavien ajatuksia oman käsitemaailmansa kautta luoden merkitysluokkia käsitystensä pohjalta tutkimusaineistosta. Ainoan oikean totuuden löytäminen ei ole tavoitteena. Tutkimustehtävä, tutkimusmenetelmä, aineiston hankinta sekä pohdinta osuudessa olen pyrkinyt avaamaan tutkijan eettistä toimintaa sekä tutkimuksen luotettavuutta. Tulosten hyödyntämistä sekä jatkokäsittely kappaleessa pohdin mahdollisuuksia jatkaa tätä tutkimusta, tai ottaa uusia näkökulmia aiheeseen lisäämällä tutkimusaineistoa.

2 PERHEPÄIVÄHOITO

Lasten päivähoitossa oli vuonna 2014 kaikkiaan 230 000 lasta joista osa kunnallisessa päivähoitossa ja osa Kelan yksityisen hoidon tuen kautta järjestetyssä hoidossa. Yli puolet lapsista oli kokopäivähoitossa päiväkodeissa. Kelan yksityisen hoidon tuella perheen palkkaamia hoitajia tai yksityisen päiväkodin hoidossa lapsia oli kaikkiaan 17 300 lasta, eli kaikkiaan noin 8% kaikista päivähoitossa olevista lapsista. Kunnallisen perhepäivähoidon osuus oli 13 prosenttia vuonna 2014 (30 672 lasta), kun se vuonna 2013 oli 15 prosenttia (33 964 lasta). Laki lasten kotihoidon ja yksityisen hoidon tuesta astui voimaan 1.8.1997 ja se on siitä lähtien pysynyt määrällisesti lähes samana. Tämän voidaan nähdä syöneen kunnallisen perhepäivähoidon osuutta päivähoitokäytössä. Kunnallisia päiväkoteja oli vuonna 2014 yhteensä 2675 ja ryhmäperhepäiväkoteja 804. Kunnan sosiaalipalvelujen henkilöstöstä 43,5% työskenteli lasten päivähoitopalveluissa, ja heistä valtaosa (97,7%) oli naisia. Perhepäivähoitajia (9022) oli alle puoli prosenttia (0,3%) vuonna 2014. Perhepäivähoitajien keskiarvoikä oli 50 vuotta kun lastentarhanopettajien oli 43 vuotta. (THL 2014.)

Perhepäivähoitoa voidaan pitää vanhimpana päivähoitomuotona. Suomessa perhepäivähoito voidaan luokitella alkujaan keskiluokkaiseksi ”tee se itse – toiminnaksi”. (Välimäki 1998, 125.) Perhepäivähoito on syntynyt korvaamaan lapsen hoidon tarvetta äidin käydessä työssä (Eronen, Juuri-nen, Laukkanen, Lühr & Rusama 1975). Välimäen (1998, 121) mukaan perhepäivähoito mainittiin Suomessa virallisesti ensimmäisen kerran uutena päivähoitomuotona vuonna 1951, ja silloinkin se luokiteltiin ”yliherkille, heikoille tai muuten joukkokäsittelyyn vaikeasti soveltuville lapsille”. Laki ja asetus lasten päivähoitosta (36/1973 sekä lain muutokset 304/1983 ja 451/1990) loi perhepäivähoitokodille pohjan toteuttaa työtä virallisesti. Lain 8§ määrittää perhepäivähoitossa annettavan hoidon. Perhepäivähoitokodissa on lupa hoitaa samanaikaisesti enintään neljää lasta, johon on mukaan laskettu perhepäivähoitajan omat lapset ja kahden hoitajan antamassa hoidossa kahdeksaa lasta.

Yksityinen perhepäivähoitaja tarjoaa omassa kodissaan perhepäivähoitoa yrittäjänä. Yrittäjänä hän hoitaa verot, vakuutukset ja eläkemaksut itsenäisesti, mutta kaupunki valvoo yksityistäkin perhepäivähoitoa. Hoitolasten määrä ja muut turvallisuustekijät ovat kuten kunnan järjestämässä perhepäivähoitossa, mutta yrittäjä voi itse valita lapset, tekee omavalvonta suunnitelman ja sopimukset hoidosta itse ja saa korvauksen Kelan tukena. (Hoitopaikka.net., YPPH ry.)

Perhepäivähoito on luotu osaksi suomalaista varhaiskasvatusta, jossa se näyttäytyy yhtenä varhaiskasvatustalouden muotona avoimen varhaiskasvatustoiminnan ja päiväkodissa tarjottavan päivähoiton lisäksi. Varhaiskasvatus on tavoitteellista ja suunnitelmallista vuorovaikutusta sekä varhaiskasvatustoimintaa, jossa lapsen leikillä katsotaan olevan suuri merkitys. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 11.) Varhaiskasvatus on julkista palvelua, jonka pohjana ovat monitieteellinen tieto, kokemus ja arvot lapsuuden erityisluonteesta (Moss & Pence 2008,62). Varhaiskasvatuksen perusteet (2005) on varhaiskasvatusta ohjaava asiakirja. Varhaiskasvatuksen perusteiden tavoitteena on edistää laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamista. Asiakirja koskee myös perhepäivähoitoa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden uudistus ”VASU2017” on meneillään. Suunnitelmaa uudistetaan 1.8.2015 voimaan tulleen varhaiskasvatustalouden mukaisesti. Tavoitteena on, että varhaiskasvatussuunnitelman perusteet olisivat valmiina lokakuussa 2016. (Varhaiskasvatussuunnitelma 2017). Laadun kehittämistä perhepäivähoitossa on pyritty nostamaan varhaiskasvatustutkimuksissa sekä varhaiskasvatuksen kehittämistoiminnassa, koska tällä hetkellä ne kohdistuvat lähinnä vain päiväkotityöhön (Parrila 2002, 19, 21). Selina Leppänen sekä Ilona Peltonen ovat tutkineet pro graduunsa (2011) perhepäivähoitoa laadukkaan varhaiskasvatuksen tarjoajana. Pro gradu paneutuu varhaiskasvatuksen mahdollistumiseen, ammatillisuuteen ja laatuun perhepäivähoitossa.

Hoitajan kodissa tapahtuva lapsen hoito on tunnetuin ja yleisin perhepäivähoitomuotoista, mutta myös muita muotoja on kehitetty sen rinnalle, kuten ryhmäperhepäivähoito, kolmiperhehoito ja lapsen kotona tapahtuva hoito (Parrila 2002, 28). Väisänen (1997) on tutkielmassaan tutkinut perhepäivähoitajien kokemuksia heidän työstään ryhmäperhepäivähoitossa. Hän on todennut suurimman osan hoitajista viihtyvän työssään ja kokeneen siirtymisen ryhmäperhepäivähoitoon positiivisena, koska se on lisännyt aikuiskontaktien määrää työpäivän aikana.

Perhepäivähoitajien kelpoisuusehtoja ei ole tarkasti määritelty laissa, ja siksi heidän koulustaustansa voi olla hyvin moninainen. Perhepäivähoitajakurssi on ollut perhepäivähoitajan työhön valmentava koulutus vuoteen 2000 asti. Vasta vuonna 2000 opetushallitus on saanut valmiiksi yhteiset perusteet perhepäivähoitajan ammattitutkinnolle. Sillä kytkettiin perhepäivähoitajien koulutusyhteen muun varhaiskasvatuksellisen koulutuksen kanssa. (Parrila 2002, 30.) TE-palveluiden Ammattinetti toteaa perhepäivähoitajan ammattitutkinnon olevan suositeltava perhepäivähoitajan tehtäviin sekä sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon, lähihoitaja, antavan sopivan koulutuksen (Ammattinetti). Opetushallituksessa on laadittu perhepäivähoitajan ammattitutkinto, mikä rakentuu kahdesta osasta; näyttötutkintoon valmistavasta koulutuksesta sekä itse näyttötutkinnosta. Näyttötutkinto toteutetaan alan työpaikalla näyttösuunnitelman mukaisesti, mikä on luotu ammattitaidon kriteerien pohjalta. Näyttötutkinto on ammattitaidon hankkimistavasta riippumaton, eikä se edellytä valmistavan koulutuksen läpikäymistä. Näyttötutkintoa tekevä voi osoittaa osaamisensa muulla tavoin

hankitun osaamisen kautta. (Perhepäivähoitajan ammattitutkinto 2006, 7-8.) Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista määrittää perhepäivähoitajan koulutusta 11§:ssä. Mikäli perhepäiväkodissa hoidetaan yhtä tai useampaa erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeessa olevaa lasta, tulee perhepäivähoitajalla olla vähintään sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusehdoista annetun asetuksen 8 §:ssä säädetyn lähihoitajan ammatillinen kelpoisuus (Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005).

Perhepäivähoitajan ammattitutkinto määrittää perhepäivähoitajan terveydentilavaatimukset, jossa esteeksi määritellään muun muassa; psyykkiset ja fyysiset sairaudet, veriteitse tarttuvat sairaudet sekä päihteiden ongelma- ja riippuvuusikäyttö. Koulutuksessa edellytetään opiskelijan omaavan peruskoulutusta sekä alaan liittyviä syventäviä opintoja ja noin kolmen vuoden työkokemusta. Tutkinnossa suoritetaan neljä pakollista tutkinnon osaa ja vähintään yksi valinnainen tutkinnon osa. Pakolliset tutkinnon osat ovat 1) Ammatillinen toiminta perhepäivähoidossa, 2) Varhaiskasvattajana perhepäivähoidossa, 3) Lapsen terveydestä ja fyysisestä turvallisuudesta huolehtiminen ja 4) Lapsen tuen tarpeeseen vastaaminen. Valinnaisia tutkinnon osia ovat; 1) Monikulttuuristen lasten ja perheiden kanssa toimiminen, 2) Yrittäjänä toimiminen ja 3) tutkinnon osassa voidaan valita jostain muusta tutkinnosta osa esimerkiksi Lasten ja nuorten erityisohjaajan ammattitutkinnosta tai Kehitysvamma-alan ammattitutkinnosta. Tämä mahdollistaa melko laajakirjoisen mahdollisuuden uuden tiedon hankkimiselle. (Perhepäivähoitajan ammattitutkinto. 2013)

Laki lasten kanssa työskentelevien rikostaustan selvittämisestä astui voimaan kesäkuussa 2002, jonka tarkoitus on suojella alaikäisten henkilökohtaista koskemattomuutta ja edistää turvallisuutta. Laki määrittää menettelyt, jolla alaikäisten kanssa työskentelemään valittavien henkilöiden rikostausta selvitetään. (Laki lasten kanssa työskentelevien rikostaustan selvittämisestä 14.6.2002/504.) Tämä laki koskee niin kunnallisia kuin yksityisiäkin perhepäivähoitajia. Ennen toimeksiantosopimuksen tekemistä, on kunnan edustajan pyydettävä rikosrekisteri perhepäivähoitajaksi aikovalta nähtäväksi.

Perhepäivähoitajan työnkuvassa yhdistyvät itsenäisen työn piirteet sekä kasvatuksen ja hoidon piirteet. Perhepäivähoitajan ammatissa tarvitaan järjestelykykyä suunnittelemaan päivän ohjelma, luovuutta lasten toiminnan järjestämiseksi, pitkäjänteisyyttä lasten kanssa toimimisessa, vastuuntuntoa yksin tehtävään työhön ja lasten turvallisuuteen liittyen, rauhallisuutta sekä hyviä vuorovaikutustaitoja kasvattaa, ohjata ja neuvoa lapsia ja neuvoa ja ohjata heidän vanhempiaan. Hoitajan on pystyttävä itsenäiseen työskentelyyn ja samalla toimimaan ryhmässä ja yhteistyössä perheiden ja muun verkoston kanssa. Perhepäivähoitajan on hallittava ruuanlaiton ja järjestelmällisyyden toimet

kodissaan. Lisäksi eduksi voidaan katsoa musiikilliset, kielelliset ja kuvalliset ilmaisun taidot ohjauksessa. Fyysinen toimintakyky on ensiarvoisen tärkeää kuten työtehtävissä yleensä. (Perhepäivähoitaja, Ammattinetti-www sivut.)

Soili Keskinen (1999, 8-11) kuvaa päivähoiton työntekijöitä työstään lasten kanssa nauttiviksi, iloisiksi ja sosiaalisiksi ihmisiksi. He ovat Keskinen mukaan taitavia ja idearikkaita. Lisäksi heillä on näkemyksiä ja taitoja toteuttaa monenlaista toimintaa lasten kanssa. Keskinen toteaa päivähoitotyön olevan henkisesti, että fyysisesti vaativaa työtä. Fyysinen työn raskaus näkyy lasten nosteluna ja jatkuvana liikkeenä työaikana Henkiseen työn rasittavuuteen liittyy jatkua hereillä olon vaatimus sekä työn vastuullisuus muiden lapsista.

2.1 Perhepäivähoidon ohjaus

Perhepäivähoitajien ammatillisuutta on tutkittu ja tultu siihen tulokseen, että kotona työskentelyä ei aina mielletä ”oikeaksi” työksi. vaan joidenkin näkemysten mukaan perhepäivähoitajan työ on ollut epämääräistä ammatillisesti, sosiaalipoliittisesti ja kulttuurisesti. Alun perin perhepäivähoitajan ammatti syntyi käytännön tarpeeseen, kun hyvinvointivaltio lähti kasvamaan ja sen myötä tarvittiin lisää hoitopaikkoja lapsille sekä hoitoalan ammattilaisia. Nytemmin ajatellaan, että perhepäivähoito on enemmän osa kasvatus- ja opetusjärjestelmää, kuin sosiaalipoliittinen tukitoimi, jolla järjestetään päivähoito lapsille, joiden vanhemmat käyvät töissä. Tämän vuoksi pedagogiset lähtökohdat ovat korostuneet perhepäivähoitajan toimenkuvassa. (Tikka 2007, 11-15.)

Kolmenkymmenen viime vuoden aikana perhepäivähoidon ohjausta on toteutettu niin virikeohjauksen näkökulmasta kuin valvonnankin näkökulmasta (Pärnilä & Helenius 2008, 30). Kunnallisessa työsuhteessa oleva perhepäivähoidon ohjaaja on perhepäivähoitajan esimies. Perhepäivähoidon ohjaaja järjestää perhepäivähoidon palvelut, ohjaa ja valvoo toimintaa, järjestää hoitajille koulutusta sekä on yhteistyössä vanhempien, sosiaalitoimen ja muun verkoston kanssa. Perhepäivähoidon ohjaajan tehtävät saattavat vaihdella kunnittain. Perhepäivähoitajan esimiehenä ohjaaja tukee ja neuvoo perhepäivähoitajaa hänen työssään, ja myös valvoo, että hoito-olosuhteet ovat sellaiset kuin on sovittu. Ohjaajan velvollisuuksiin kuuluu myös vastata kasvatuksellisesta laadusta huolehtimalla hoitajien riittävästä koulutustautumisesta sekä varhaiskasvatussuunnitelman laadinnasta ja seurannasta. (Ammattinetti, Perhepäivähoidon ohjaaja.) Soili Keskinen (2002, 146–156) painottaa perhepäivähoidon ohjaajan antaman tuen tärkeyttä ja sosiaalisen tukijärjestelmän mahdollisuutta helpottaa

perhepäivähoitajan työtaakkaa omassa tutkimuksessaan. Keskinen toteaa myös, että monissa kirjallisuuskatsauksissa on todettu ammatillisen vahvistumisen ylläpitävän työssäjaksamista ja antavan voimavaroja selviytyä työn kuormittavista vaatimuksista. (Keskinen 2002, 148.)

Perhepäivähoidon johtamista 2000-luvulla on kuvannut hyvin ohjaajien epäselvät ja hajanaiset tehtäväalueet, jatkuva kiire ja resurssien niukkuus (Parrila 2002, 44-46). Joissakin kunnissa 2000-luvulla ohjaajan työnkuva muuttui muistuttamaan enemmän toimistosihteerin työtä, eikä aikaa jäänyt pedagogisen johtajuuteen, hoitajien tukemiseen, ohjaamiseen eikä laadun varmistamiseen (Parrila 2002, 178). Perhepäivähoitajien saamaa tukea ohjaajalta ovat tutkineet muun muassa Päärnilä (2008) ja Meyer (2007). Päärnilä pohtii, millaisia muutoksia dialogisella työskentelyprosessilla voidaan aikaansaada perhepäivähoidon ohjauskäytännöissä. Päärnilän mukaan dialoginen prosessi toteutuu, jos prosessi sisältää muutostarpeen, erilaisia kykyjä osallistujilla, osallistujat sitoutuvat prosessiin ja heiltä löytyy motivaatiota. Lisäksi prosessiin liittyy osallistujien näkökulmien kuuleminen, yhteisiin merkityksiin pyrkiminen, avoin ilmapiiri ja yhdenvertaisuus. Hän nostattaa vertaisryhmän tärkeyden lähes esimiehen antaman ohjauksen yläpuolelle. Hiljaisen tiedon eli yhdessä jaetun kokemustiedon lisääntyminen, tulee näkyväksi tutkimuksessa, kun Päärnilä toteaa vähemmän aikaa alalla työskennelleiden hyötyvän enemmän vertaisryhmistä kuin pitkään työtä tehneiden. Päärnilä toteaa lisäksi tutkimuksessaan dialogin edesauttaneen hoitajien verkostoitumista ja vähentäneen näin ohjaajalta saatavan tuen tarpeen kokemusta. Tutkimuksen aikana hoitajien aktiivisuus sekä halukkuus osallistua kehittämiseen lisääntyivät, mikä näin ollen tuki perhepäivähoitajien ammatillista kehittymistä. Meyer (2007) puolestaan puhuu ohjaajan roolista hyvin työnohjaajan roolin mukaisesti, tarkoittaen kuitenkin perhepäivähoidon ohjaajan työnkuvausta. Tärkeimmäksi tukea antavaksi tahoksi oli muodostunut perhepäivähoitajien kertomusten mukaan toiset perhepäivähoitajat. Tutkimuksessa todettiin myös koulutuksen tukevan ammatillista kehittymistä ohjauksen ja verstaistuen ohella.

2.2 Perhepäivähoitajien jaksaminen ja työn laatu

Perhepäivähoitajan työ koostuu monista eri taidoista ja on samalla fyysisesti ja psyykkisesti raskasta. Hoitajan työ on yksin työskentelyä, jossa vaaditaan monenlaisia taitoja, kuten työn aiheuttamasta kuormituksesta selviytymistä, taitoa hallita rasittavuutta ja kykyä viihtyä lasten kanssa. (Keskinen 2002, 146-156.) Tikkan (2007, 155) tutkimuksessa todetaan, että perhepäivähoitajien ylpeyden aiheetta lisää heidän selviytymisensä itsenäisesti lapsijoukon kanssa ja miten he osaavat organisoida

työpäivänsä toimiviksi. Tikka (2007) on paneutunut perhepäivähoitajien ammatilliseen sosialisointiin ja puhuu tutkimuksessaan työnohjauksellisen funktion korostumisesta lähinnä perhepäivähoitajan ohjaustilanteissa. Parrila (2002) on haastatellut tutkimuksessaan perhepäivähoitajia, jotka ovat vastauksissaan tuoneet esiin koulutuksen ja työnohjauksen tarpeellisuutta sekä itsensä kehittämisen kannalta, että yksin tehtävän työn kannalta. Yksin tehtävän työn yhdistäminen työnohjaukseen voidaan nähdä tarpeena perustaa tiimi perhepäivähoitajista, jotka muuten työskentelevät ilman aikuis-kontaktia. Tiimin tai ryhmäkokemuksen myötä voidaan muodostaa perhepäivähoitajista käytäntöyhteisö, joka tukee heidän ammatillista kehittymistään. Saara Repo-Kaarento (2007, 19-24) avaa Yhdysvaltalaisen antropologin Etienne Wengerin ja Jean Laven mukaan yhteisen toiminnan edistävää oppimista. Wenger ja Leaven loivat käsitteen käytäntöyhteisö, jolla he tarkoittavat ihmisryhmää, joka on kiinnostunut samasta aiheesta tai jossa on saman alan asiantuntijoita jakamassa kokemuksiaan. Käytäntöyhteisössä ollaan säännöllisesti vuorovaikutuksessa ja opitaan toisilta, usein huomaamatta. Käytäntöyhteisössä opitaan yhdessä tekemällä ja kehittämällä, näin käytännöt syntyvät vähitellen ja niiden kehittäjät sisäistävät ne osaksi omaa toimintaansa. Tätä tietoa voidaan kutsua myös hiljaiseksi tiedoksi, jota käsitellen myöhemmin lisää. Osallistamalla käytäntöyhteisön toimintaan, perhepäivähoitajat muokkaavat myös omaa identiteettiään, kun työyhteisössä voi ajan kuluessa kehittyä novisista ekspertiksi.

Työaikalakia alettiin soveltaa perhepäivähoitajille 1.8.2011 (Kunnallinen yleinen virka- ja työehtosopimus, liite 12, työaika määräyksiä 7-11 §). Lainmuutoksen myötä heidän työaikansa lyheni 43.25 tunnista 40 tuntiin viikossa. Tällä pyrittiin lisäämään perhepäivähoitajien työssä jaksamista ja edistämään ammattiin hakeutumista. Tämä lisäsi yhdenvertaisuutta sekä ammattiryhmän sisällä, että yleisesti työmarkkinoilla. Työssä jaksamiseen saattavat vaikuttaa myös monikulttuuristen lasten lisääntynyt määrä ja tähän liittyvät kielivaikkeudet. Myös erityislasten lisääntynyt määrä, hoitolapsiryhmän epätasainen ikäjakauma sekä vanhempien vaatimukset tai kommunikaatio haasteet vaikuttavat hoitajan jaksamiseen. (Alho-Kivi & Keskinen 2002.) Erityistä tukea tarvitsevien lasten perhepäivähoitajien kokemuksia tutkielmassaan on tutkinut Kati Tiala (2006) ”Tällä kokemuksella ei ole enää sinisilmäinen, eikä herkkähipiäinen!” Hänen tutkimuksensa tarkoituksena oli perhepäivähoitajien työn arvostamisen lisääminen ja hän käsittelee asiaa nimenomaan erityistä tukea tarvitsevien lasten hoidon haasteellisuuden näkökulmasta. Haastatteluun vastanneista perhepäivähoitajista yli 60 % oli saanut työnohjausta. Pro gradu tutkimus ei avaa sitä, saivatko hoitajat yksilö vai ryhmätyönohjausta.

Laadukasta perhepäivähoitoa voidaan suunnitella varhaiskasvatussuunnitelman mukaisin kriteerein päivähoiton lait ja asetukset (laki ja asetus lasten päivähoitosta 19.1.1973/36) huomioiden.

Varhaiskasvatussuunnitelman (VASU, 2005) perusteiden mukaan, suomalaisessa varhaiskasvatuksessa pyritään tarjoamaan laadukasta ja yhdenmukaista päivähoitoa hoitomuodosta riippumatta. Sekä Vasu:n perusteet (2005, 11), että Niikko (2005, 13-16) nostavat esille kolme ulottuvuutta, joista varhaiskasvatuksen tulee koostua. Nämä ovat hoidon, kasvatuksen ja opetuksen painotukset sekä keskinäiset suhteet. Tätä kokonaisuutta ilmentävä educare-mallin voidaan ajatella syntyneen työikäntöjen, kokemusten ja yhteiskunnasta päivähoitoon tulleiden muutostarpeiden pohjalta. Educare mallin tavoitteena on laadukas opetus ja kasvatus, jotka sisältävät myös laadukkaan hoidon. Educare-mallille ei maailmalta löydy vastaavuutta, joka tarkoittaa sitä, että suomessa on kehitetty oma varhaiskasvatuksen teoriapohja. Käsite Early Childhood Education on otettu käyttöön 1970-luvun alussa. Päivähoito on osa hyvinvointiyhteiskuntaa ja sen palvelumuodot ovat sosiaali-, perhe- ja työvoimapolitiittisia. Varhaiskasvatus on osa päivähoiton kontekstia. Varhaiskasvatus on hoidon, kasvatuksen ja opetuksen kokonaisuuteen kuuluva vuorovaikutusprosessi, johon osallistuvat sekä toiset lapset, että lapsen verkosto. Educaressa pedagogisen toiminnan tärkein työkalu on leikki. (Hujala, Puroila, Parrila & Nivala 2007, 60-61, Niikko 2005, 14.)

Laatu on käsitteenä melko abstrakti ja monialainen (Hautamäki 2000,7), ja sille on haastavaa antaa objektiivista ja yksiselitteistä määritelmää. Laatu on mahdollista tarkastella niin yksilön kuin yhteisön näkökulmasta. Yksilön näkökulmalla tarkoitetaan yksittäisen henkilön, esimerkiksi lapsen, hänen vanhempansa tai varhaiskasvatuksen ammattilaisen näkökulmaa. Yhteisön näkökulmalla taas voidaan viitata paikalliseen, alueelliseen tai kansalliseen näkökulmaan. Laatuun liittyvät käsitykset ovat sidoksissa paikkaan, aikaan ja laadunmäärittelijän näkökulmaan. (Ebbeck & Waniganayake 2004, 107-109.)

Laadun määrittely perhepäivähoidon kontekstissa tarkoittaa sitä, että määrittelyyn ja arviointiin otetaan mukaan perhepäivähoitajien lisäksi sekä lapset että lasten vanhemmat. Laadun määrittelyssä ollaan siis menossa eksklusiivisesta, vain joidenkin tahojen näkemyksistä, laadun määrittelyssä inkluusiiviseen, avainryhmien käsitysten huomioimiseen laadunmäärittelyssä. Tällä tarkoitetaan objektiivisen valta-aseman ja pysyvän laadunmäärittelyn muuttumista yksilölliseen, arvot ja laadun sosiaaliset rakenteet tunnustavaan laadunäkemykseen. (Tauriainen 2000, 20-21, 32.) Laatu ei kuitenkaan voida yksiselitteisesti mitata ainoastaan asiakastyytyvyydellä (Dahlberg, Moss & Pence 2007, 95). Hujalan ym. mukaan perhepäivähoitajien on tärkeää tiedostaa, että laadukkaan palvelun välttämätön väline on arviointi. Arviointia ei tehdä vain arvioinnin itsensä vuoksi, eikä tarkoitus ole kontrolloida, vertailla tai kilpailla. Arviointi selkeyttää yhteistä päämäärää sekä kehittää päivähoitopaikkojen oman kehittämistyön lisäksi yhteiskuntapoliittista ja sosiaalipoliittista päätöksentekoa. Laadunarvioinnin avulla tehdään näkyväksi, millaisista eri osista laadukas päivähoito koostuu ja

miten sitä voidaan kehittää ja uudelleenarvioida. (Hujala, Puroila, Parrila-Haapakoski & Nivala. 2007, 176-178.)

Laadukkaan työn ja työssä jaksamisen elementit, perhepäivähoitajan työn näkyväksi tekeminen, erilaisten menetelmien jakaminen ja hallinta, sosiaaliset kontaktit sekä hiljaisen tiedon jakaminen näyttäytyvät tärkeinä myös työnohjauksen näkökulmasta.

3 TYÖNOHJAUS JA OPPIMINEN

Tässä luvussa käsittelen ryhmässä oppimista: työnohjausta, ryhmää ja oppimisen käsitteitä. Kokoan nämä käsitteet yhteen sosiokulttuurisen teorian kautta. Avaan myös dialogisuutta sekä reflektoinnin periaatteita kuvaamaan työnohjauksen mahdollisuuksia toimia oppimisen välineenä perhepäivähoitajille.

3.1 Työnohjaus

Suomen evankelisluterilaisen kirkon piirissa työnohjausta on toteutettu jo 1950-luvulla, jolloin ensimmäinen perheneuvoja osallistui sosiaalityöntekijöille järjestettyyn työnohjausseminaariin. Vuonna 1970 perustettu kirkon koulutuskeskus alkoi järjestää työnohjaajien koulutusta työntekijöilleen. (Peltola 2007, 19.) Yksilö- ja ryhmätyönohjausta on toteutettu Suomessa niillä työaloilla, joissa asiakas- ja potilastyö on perustunut hoito- tai asiakassuhdetyöskentelyyn. Työnohjausta on kehitetty 30 vuoden ajan, jolloin keskiössä ovat olleet työn ja työyhteisön kehittäminen ja johtaminen, työssä oppimisen tukeminen ja laatutyö. 2000-luvun alusta lähtien työnohjausta on hyödynnetty muutostilanteiden, oppimisprosessien ja tulevaisuuteen suuntaavien kehitysprosessien tukena. (Kallasvuo, Koski, Kyrönseppä & Kärkkäinen 2012, 8.)

Timo Totron (2007) mukaan työnohjauksen taustateoria on se käsitteiden kokonaisuus, joka ohjaa ajattelua ja toimintaa taustalla. Työnohjaus voidaan määritellä monin eri tavoin. Valve-Mäntylä (2010) määrittelee työnohjauksen vuorovaikutusprosessiksi, joka on suuntautunut oppimiseen, kun Punkanen (2009) näkee työnohjauksen ammatillisten ja persoonallisten valmiuksien lisäämisenä dialogin avulla. Työnohjauksessa avataan aina perustehtävää, tarkastellen sitä eri näkökulmista. Työnohjauksessa reflektion kautta tutkitaan omaa työtä ja johon työnohjaaja ammentaa materiaalia oman työkokemuksensa sekä ammattitaitonsa kautta. (Punkanen 2009. 4-9.)

Työnohjaus on toisinaan ymmärretty väärin, ikään kuin työnohjaaja toimisi neuvonantajana. Työnohjauksessa tavoitteena on kuitenkin auttaa ohjattavaa löytämään oma tapansa työskennellä työssään. (Sava 1987,11.) Hyypän (1983, 4) mukaan työnohjaus on nähty oppimissuuntautuneena ja vuorovaikutteisena prosessina, jossa suuremmalla ammatillisella kokemuksella tai tietämyksellä

mahdollistetaan toisen työntekijän kasvua ammatissaan. Työnohjauksessa tapahtuva kasvu on kokemuksellista oppimista, mikä onkin työnohjauksen keskeinen työtapana (Paunonen-Ilmonen 2001, 32). Kolbin (1984) teorian mukaan oppimisprosessissa kokemuksella on keskeinen rooli. Kolb perustaa teorian Deweyn, Lewinin ja Piaget'n työhön. (Kolb 1984, 20-21). David A. Kolbin (1984, 40-42) kokemuksellisen oppimisen ajatus selittää työnohjauksessa tapahtuvaa oppimistapahtumaa. Esitteen ”Kolbin kehää” oppimisen osiossa tarkemmin.

Marita Paunonen-Ilmonen (2001,45) toteaa työnohjauksen teoreettisen viitekehyksen hajanaisuuden. Hänen mukaansa työnohjausta on vuosikymmeniä toteutettu erilaisten näkökulmien ja filosofisten ajattelumallien pohjalta, jotka ovat sidoksissa työnohjaajan ajattelutapoihin, kokemuksiin ja ammattiin. Työnohjaus-termin harhaanjohtavuutta kritisoi Paunonen-Ilmonen (2001, 28) lisäksi myös Leila Keski-Luopa (2011, 27). Keski-Luopa toteaa sanojen ”työ” ja ”ohjaus” luovan kuulijassa mielikuvan mestari-kisälli-suhteesta, jolloin työnohjaaja toimii opettajan roolissa. Nykypäivän työnohjauksessa pyritään luomaan ohjattavalle aktiivinen ja ohjaajalle passiivinen rooli, mikä perustuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Keski-Luopa toteaa työnohjaustermin kuvaavan huonosti prosessia, jonka oleellisena teemana on ohjattavan sisäinen kasvu. (Keski-Luopa 2011, 27-28, 30.)

Työnohjaus voidaan määritellä monella eri tavalla sen mukaan, mikä siinä on keskeistä. Määrittelyssä otetaan usein kantaa työnohjauksen tavoitteisiin eli mitä sillä halutaan korostaa. Työnohjauksen tavoitteena on yleisesti ohjattavan ammattitiedon- ja taidon kartuttaminen. Tiedon ja taidon karttumisen lisäksi tavoitteiksi voidaan asettaa myös persoonallinen ja henkinen kasvu sekä ammatti-identiteetin selkiyttäminen. Työnohjauksessa voidaan myös tukea ja vahvistaa ohjattavaa sekä tukea ohjattavan tunne-elämää. (Paunonen-Ilmonen 2001,30-31.)

Työnohjauksessa pyritään tasa-arvoiseen, symmetriseen, kahden aikuisen väliseen vuorovaikutussuhteeseen, jossa molemmat voivat saavuttaa psyykkisessä kehityksessään riippumattomuuden ulkoisista auktoriteeteista (Keski-Luopa 2011, 296). Keski-Luopa pitää yhtenä tärkeimpänä työnohjauksen teoreettisena viitekehyksenä psykoanalyttista objektisuhdeteoriaa. Psykoanalyttisen objektiivisuusteorian kehittäjänä voidaan pitää Wilfred R. Bionia (1897-1979), jonka ajattelu on pohjautunut pitkälti Sigmund Freudin teoriaan. (Keski-Luopa 2011, 219, 220.) Työnohjausta toteutetaan sekä yksilö- että ryhmätyönohjauksena. Yksilötyönohjauksessa työnohjaaja ja ohjattava ovat kahdenkeskisesti tapahtuvassa istunnossa, kun taas ryhmätyönohjauksessa on mukana sellaisia työnohjausta tarvitsevia henkilöitä, jotka ovat kokoontuneet vain työnohjausta varten. Työnohjaajan tehtävänä on ohjata ryhmää reflektiiviseen työskentelyyn. Ryhmätyönohjaus vaatii työnohjaajalta tietämystä ja ammattitaitoa ryhmädynamiikan lainalaisuuksista. Työnohjaajan eettisiin velvollisuuksiin kuuluu rakentaa ohjattaville sisäinen oppimisympäristö, jossa ohjaaja pystyy hallitsemaan omat aja-

tuksensa ja ennakkoasenteensa. Yhtenä tavoitteena työnohjaukselle voidaan pitää pyrkimystä kehittää ohjattavan tai koko työyhteisön toimintatapoja. Uusien toimintatapojen omaksuminen vaatii yleensä vanhoista luopumista, mikä saattaa aiheuttaa muutosvastarintaa. Prosessissa oleellista on, että se tapahtuu työnohjaajan johdolla ja ohjaajan ja ohjattavan keskinäisen vuorovaikutuksen avulla ohjattava oppii tutkimaan omaa työtä ja siihen liittyviä edellytyksiä. (Keski-Luopa 2011, 352-353, 355, 419-430, 438-439.)

Työnohjaajat käyttävät työssään erilaisia lähestymistapoja ja menetelmiä. Erilaisia menetelmiä ovat keskustelun lisäksi esimerkiksi kirjoittaminen tai piirtäminen paperille tai taululle, erilaisen tehtävien teettäminen ohjattaville, kuvakorttien käyttö erilaisissa avoimissa kysymyksissä tukena, ja symboliesineiden käyttö. Totron mukaan lähestymistapoja on useita, esimerkiksi humanistisen psykologian lähestymistapa, jonka tavoitteena on persoonallinen kasvu ja itsensä toteuttaminen, kongruenssi ”becoming” eli tuleminen joksikin, jatkuva kasvu ja kasvusuuntautuneisuus. Kognitiivinen lähestymistapa on monimuotoinen lähestymistapa, jolloin työnohjauksessa tutkitaan toimintaan liittyviä mielikuvia, ajatuksia, muistikuvia, skeemoja ja informaation prosessointia. Systeminen lähestymistapa lähtee puolestaan biologian ja vuorovaikutuksen systeemisyydestä, jolloin pieni muutos voi aiheuttaa suuren muutoksen. Voimavara- ja ratkaisukeskeisen lähestymistavan taustalla on pragmaattinen filosofia ja konstruktionismi. Suunnataan ajatukset tulevaan, pohditaan ratkaisuja kysymyksiin ongelmat jättäen taustalle. Ohjattavat ovat asiantuntijoita ja määrittelevät itse tavoitteensa. Narratiivisella menetelmällä on fenomenologiset lähtökohdat, jolloin ihminen ja hänen ympäristönsä rakentuvat ja kehittyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja puheessa. (Totro 2007, 125-130.)

Työnohjaus on kasvatuksellista toimintaa ja kasvattajalla on aina eettinen vastuu toiminnastaan. Tämän vuoksi työnohjaajan on oltava koko ajan tietoinen omasta maailmankuvastaan, asenteistaan ja toimintamalleistaan. (Keski-Luopa 2011, 62-63.) Työnohjauksen katsotaan olevan sidoksissa työnohjaajan henkilökohtaiseen ammatilliseen koulutukseen, filosofisiin näkemyksiin ja kokemuksiin (Paunonen-Ilmonen 2001). Työnohjaajan tulee kehittää sekä työnohjaajan identiteettiään, että omaa persoonaansa, voidakseen tukea ohjattavan ammatti-identiteetin kehittymistä. Usein samaa työtä tekevät ja saman ammatin harjoittajat, voivat luoda yhtenäisen ammatti-identiteetin sellaisten ominaisuuksiensa perusteella, joita kyseisen ammatin harjoittaminen edellyttää. Mikäli ammatille ei ole muodostunut yhteisiä ja selkeitä tunnuspiirteitä voi yhteisen ammatti-identiteetin luominen olla haastavaa. (Keski-Luopa 2011.)

Paunonen-Ilmonen (2001, 17) on koonnut laajasti työnohjaukseen liittyvää tutkimustietoa ja sen pohjalta muodostanut kolme osa-aluetta joissa työnohjauksen vaikutukset ovat selvästi osoitettavissa. Nämä kolme osa-aluetta ovat; 1) ohjattavan toiminnan paraneminen ja laadun kohoaminen, 2) Ohjattavan ammatti-identiteetin vahvistuminen ja selkiytyminen ja 3) Työyhteisöjen toiminnan parantuminen. Näiden lisäksi työnohjauksella on todettu olevan työuupumusta helpottavia vaikutuksia, mikä osaltaan lisää työtyytyväisyyttä ja sen kautta parantaa toiminnan laatua. (Paunonen-Ilmonen 2001, 16-17.)

Sanna Vehviläinen, kasvatustieteen tohtori, sekä työnohjaaja, on nostanut esille, pitäisikö työnohjausta miettiä enemmän oppimistapahtumana ja hahmottaa sitä kautta, mitä laadullista muutosta asiantuntijuudessa on ehkä tapahtunut. Ohjauksen vaikutusta on joka tapauksessa usein vaikea erottaa muista tekijöistä, jotka todennäköisesti vaikuttavat samaan suuntaan. (Vehviläinen 2015.)

Paunonen-Ilmonen toteaa, työnohjauksellisen tieteen tutkimuksen painottuneen työnohjauksessa olleiden kokemusten analysoitiin. Ihmistieteissä vaikuttavuuden osoittaminen on vaikeaa ja tämä näkyy myös työnohjauksen tutkimuksessa. Johtopäätösten tekeminen syy-seuraussuhteista on vaikeaa, koska moni asia työnohjauksen lisäksi on ohjauksen aikana saattanut vaikuttaa ohjattavaan ja hänen työhönsä. (Paunonen-Ilmonen, 2001, 16.) Työnohjausta ja varsinkin sen vaikuttavuutta on jossain määrin tutkittu 2000-luvulla. Työnohjauksen kansainväliset tutkimusten tulokset ovat osoittaneet kiistatta kolme keskeistä vaikutusaluetta: 1) työnohjauksella voidaan selkeästi parantaa toiminnan laatua ja tehostaa itse toimintaa, 2) työnohjauksella vaikutetaan työntekijään siten, että hän on aikaisempaa motivoituneempi, sitoutuneempi ja vähemmän stressaantunut työssään. Lisäksi vaikutus näkyy ammatti-identiteetin vahvistumisena ja selkeytymisenä, 3) työnohjauksella voidaan auttaa koko organisaatiota ja työyhteisöä työskentelemään sekä joustavasti, että hyvässä yhteistyössä, ymmärtäen kunkin työyhteisön jäsenen toiminnan arvon. (Karvinen-Niinikoski 2004, 5-6.) Vastaviin tuloksiin oli myös Paunonen-Ilmonen päässyt omissa tutkimuksissaan.

Eräs keskeinen ongelma työnohjauksen vaikuttavuutta arvioitaessa Paunonen-Ilmonen mukaan on se, että henkilöstö ja organisaatiokin olettavat kaiken muuttuvan nopeasti. Menetelmään petytään nopeasti, kun tuloksia ei saavuteta ja usein syy kohdistetaan ohjaajaan. Kehittyminen ja kasvu ovat hitaita prosesseja. Työnohjaaja yksin ei pysty muutoksia aikaansaamaan, vaan muutokseen tarvitaan ohjattavalta halu kehittymiseen sekä riittävän tukevat olosuhteet muutokseen. Työnohjauksessa on kyse ihmisistä ja isoista organisaatioista. (Paunonen-Ilmonen 2007, 80.) Työnohjauksen vaikuttavuutta on tutkittu varsinkin opettajien sekä hoito- ja sosiaalityötä tekevien keskuudessa. Työnohjauksen tarpeellisuudesta on mainintoja perhepäivähoitajia koskevissa tutkimuksissa

(mm. Tiala, K. 2006., Huovinen, L. 2010., Tikka, T. 2007., Parrila, S. 2002.), joiden pohjalta monissa kunnissa on aloitettu perhepäivähoidonohjaajan työnohjaus ja perhepäivähoitajille on tarjottu vertaisryhmiä sekä koulutusta.

3.1.1 Työnohjauksen lähityömuotoja

Työnohjauksella on lähityömuotoja, mutta ne eivät ole toimintamuotona työnohjaukselle ominaisia pitkäa prosesseja vaan lyhyempiä konsultatiivisia työmuotoja. Lähityömuotoja työnohjaukselle ovat muun muassa prosessikonsultaatio, konsultaatio sekä sparraus. Sparrauksella tarkoitetaan avustamista, neuvomista, ohjaamista, valmennusta tai opetusta. Konsultaatiota voidaan luonnehtia saman alan asiantuntijan neuvomiseksi tai näkemyksen antamiseksi ja prosessikonsultaatiolla tarkoitetaan kokonaisen organisaation edesauttamista asiantuntevan konsultin toimesta (Schein 1999, 7-21).

Coaching on myös yksi työnohjauksen rinnalla käytettävä menetelmä. (Paunonen-Ilmonen 2007, 76.) Se on tullut Suomalaiseen työelämään yhtenä henkilöstökoulutuksen menetelmänä ja sen merkitys on varsin laaja ja epämääräinen. Käsitettä käytetään usein mentoroinnin synonyymina. (Heikkinen, Jokinen & Tynjälä 2010, 56-57). Coachauksella voidaan mahdollistaa aikuisille yksilöllistä oppimista. Se on tulevaisuuteen keskittyvä työmuoto, jossa ohjaussuhde toimii kumppanuiden omaisesti ja asiakas asettaa tavoitteet coachin ohjattessa taustalla (McLean & Hudson 2012, 5). Coach kuuntelee asiakastaan, ja käyttää luottamukselliseen suhteeseen tähtääviä tekniikoita. Avoimilla kysymyksillä ja dialogisuutta tukevalla reflektoinnilla, voidaan mahdollistaa ratkaisujen ja strategioiden oivaltaminen coachauksessa. (Carr ym. 2005, 81-82.)

Vertaismentoroinnilla tarkoitetaan klassisen määritelmän mukaan vuorovaikutukseen perustuvaa luottamuksellista ohjaussuhdetta. Perinteisesti mentorointi on nähty tiedon siirtämisenä kokenemmalta työntekijältä (mentorilta) kokemattomammalle (actorille). Nykyisessä käsityksissä mentorointi nähdään dialogisen prosessin vastavuoroisena kumppanina, jossa yhteistä tietoa rakennetaan molempien osapuolien hyödyksi. Ryhmämentoroinniksi voidaan kutsua mentorointia, jossa mentorilla on samanaikaisesti useampia ohjattavia ja tällöin puhutaan vertaisryhmämentoroinnista. (Heikkinen ym. 2010, 20-21, 48-50; Sillanpää 2015.) Vertaismentoroinnin perusidea pohjautuu formaaliin, informaaliin ja non-formaaliin oppimisen integroitumiseen, ja sen kantavana periaatteena on oppimisen konstruktivisuus (Heikkinen ym. 2010, 13). Palaan termeihin formaali, informaali ja non-formaali kappaleessa Ryhmässä oppiminen ja siellä elinikäinen oppiminen osiossa. Vertaismentoroinnissa toimijoina ovat samassa asemassa olevat kollegat, eikä heidän välillään ole arvostukseen osaamiseen tai ikään liittyviä riippuvuuksia. Vertaisena toimiessaan kollegat saattavat samalla ke-

hittää omaa työtään sekä ongelmien ratkaisutaitojaan. Samalla se tukee yhteisöllisyyttä työyhteisössä. (Leskelä 2005, 40.) Vaikka vertaismentoroinnissa lähtökohtana onkin toimijoiden yhdenvertaisuus, on vertaisuudella kuitenkin omat rajoituksensa. Ryhmää ohjaavalla mentorilla on kuitenkin oma roolinsa ryhmän toiminnan vetämisestä vastaavana henkilönä. Mentorointiin osallistuvat eivät myöskään ole kokemuksiensa ja tietojensa suhteen yhdenvertaisia vaan oppiminen perustuu juuri erilaisuuteen ja kokemusten sekä tiedon vaihtoon. (Heikkinen ym. 2010, 26-27). Mentorointiin liittyvässä tutkimuksessa opettajat ovat kokeneet saaneensa vertaismentoroinnissa uusia näkökulmia ja ajatuksia työhönsä. Tutkimuksessa tuli esille myös opettajien kokemus mentoroinnista hyvinvoinnin vahvistajana sekä vuorovaikutuksen ja kuuntelemisen kautta saavutetusta oppimisesta. Opettajat huomioivat tutkimuksessa myös aikuiskontaktien mahdollisuuden yksin tehtävän työn vastapainona. (Heikkinen ym. 2010, 71-72, 148-149).

Tuutorointi on mentoroinnin lähikäsite, jota toisinaan saatetaan käyttää synonyyminä. Tuutorointi liittyy enemmän koulutuksen kontekstiin, jossa vanhempi opiskelija toimii ohjaajana, opastajana ja tietopankkina uusille opiskelijoille. Mentorointi kuuluu työelämään kontekstiin. Tuutorointi liittyy formaaliin koulutukseen, kun mentorointi taas on non-formaalin, työelämässä toteutettavan koulutuksen ja ohjauksen muoto.

Kehittävä työnohjausmalli on varsin tavallista työnohjausta, jossa tavoitteena on tietoisesti tarkastella työnohjauksen keskusteluun tulevia asioita työn kokonaisuuden ja sitä rakentavien toimintakonseptien näkökulmasta. Kehittävä työnohjaus on nimenomaan toiminnan perustasolla tapahtuvaa ajatusten, kokemusten, tunteiden ja tekemisten tai sanomisten prosessointia, jossa on luotava tila toisin toimimiselle. Oleellista on, että rakennetaan vuoropuhelua laajemmin koko työyhteisön ja erityisesti johdon kanssa. Peruslähtökohta on työnohjauksen ytimessä eli herkkyydessä kuunnella ja luoda jäsentävää vuoropuhelua sekä rakentaa luottamusta siihen, että muutos ja kehittäminen ovat mahdollisia (Karvinen-Niinikoski 2011, 14-17.)

3.1.2 Ryhmä

Tutkimuksen kannalta on olennaista myös tarkastella ryhmää ja ryhmän toimintaa tässä yhteydessä. Ryhmätyönohjauksessa toteutuvat samat elementit kuin missä tahansa ryhmässä. Paneudun Scheinen, että Tuckmanin kautta ryhmän käsitteeseen, erilaisiin ryhmiin, ryhmässä esille tuleviin rooleihin sekä ryhmän vaiheisiin. Perhepäivähoitajat työskentelevät yksin päivittäin – ainoana aikuisena – lapsiryhmän kanssa. Heille työnohjausryhmä voi olla uusi tilanne, jossa mukana on useita aikuisia yhteistä

päämäärää tavoittelemassa. Avaan myös hiljaisen tiedon käsitettä, mikä näyttäytyy ryhmätyönohjauksessa oppimisessa.

Toinen maailmansota sai aikaan suuren mielenkiinnon ryhmistä ja niiden toiminnasta. Kurt Lewin on urauurtava tiedemies, joka tutki ryhmien käyttäytymistä ja hänen aikanaan yleistyi käsitys ryhmädynamiikasta. (Kuusela 2007, 73–81.) Erilaisia ryhmiä ovat perhe, koululuokat, harrasteryhmät, poliittiset ryhmät, työryhmät. Useimmat ihmiset kuuluvat moniinkin ryhmiiin ja he tietävät kuuluvansa ryhmään, joten kysymys on valinnasta. (Kopakkala 2005, 36.)

Aku Kopakkala (2005, 36) on määritellyt ryhmään kuuluvaksi ne ihmiset, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Lisäksi heillä on yhteinen käsitys, ketkä ryhmään kuuluvat. Vuorovaikutuksella ryhmäläiset pyrkivät vaikuttamaan toisiin jäseniin omaa rooliaan korottamalla. Yleensä ryhmässä muodostuu roolit jäsenille, mitkä vaikuttava ryhmän dynamiikkaan. Wilfred Bion on tutkinut ryhmädynamiikkaa ja havaintojensa pohjalta kehittänyt tulkinnan perusolettamuksista. (Kopakkala 2005, 36, 44.) Bionin mukaan ryhmistä on löydettävissä kaksi erilaista ryhmäkäyttäytymisen mallia, mitkä ovat työryhmä ja perusolettamusryhmä. Työryhmällä Bion tarkoittaa ryhmää, joka toimii annetun tehtävän toteuttamiseksi mahdollisimman hyvin ja saavuttaen tavoitteet. Perusolettamustilassa ryhmän jäsenet eivät ota vastuuta tavoitteiden toteutumisesta. Ryhmässä voi olla havaittavissa tunnelatauksia, muutosvastarintaa eikä orientoituminen asiaan ole mahdollista. (Bion 1961, 156.) Perusolettamusryhmä toimii kuin ryhmällä olisi jokin muu tarkoitus, kuin mitä ennalta on sovittu. Tällöin ryhmästä puuttuu kehitysprosessi. Bion on kuvannut kolmenlaisia perusolettamuksia; Riippuvuus, taistelu ja pako sekä parinmuodostus. Riippuvuus ryhmässä ollaan jatkuvassa odotustilassa ja oletetaan, että ryhmä kokoontuu johtajaansa varten. Tällöin ryhmän jäsenet eivät tee aloitteita, vaan odottavat johtajan tekemän ratkaisut puolestaan. Taistelu- ja pakoryhmässä toimitaan, kuin ryhmää uhkasi jokin ulkoinen tai sisäinen uhka. Ryhmässä etsitään syyllistä vallitsevaan tyytymättömyyteen. Pakokeinoja voivat olla tärkeän puheenaiheen vältteleminen, vähättely ja vitsailu. Parinmuodostusoletuksessa ryhmässä koetaan tarvetta uuden yhteyden synnyttämiseen. Pari voi muodostua konkreettisesti henkilöistä tai symbolisesti asioista. Tällaisessa ryhmässä tunnelma on usein toiveikas ja odottava. Tällöin puheilmäiset pyrkivät siirtämään huomion pois välittömästä nykyhetkestä oletettuun tulevaan tapahtumaan. Raimo Niemistö (2007) nostaa esille myös neljännen perusolettamustilan, yhtenäisyys, jonka on kehittänyt Turquet (1975) Yhtenäisyysryhmässä työskennellään perustehtävän mukaisesti, mutta ollaan taipuvaisia ottamaan epärealistisia, liian suuria haasteita, mistä seuraa masennus. Tästä seurauksena ryhmässä saattaa ilmetä depressiivisiä reaktioita, alakuloisuutta ja epäonnistumisesta syytelyä. (Niemistö 2007, 143-148.)

Ryhmän toimintaa säätelevät tietyt sisäiset ehdot ja ulkoiset ehdot. Sisäiset ehdot liittyvät ryhmän jäseniin ja ulkoiset ehdot ovat ympäristötekijät sekä perustehtävä. Ryhmä kokoontuu yleensä

aina samassa tilassa, ja sen vuoksi on tärkeää, että tilat mahdollistavat ryhmän toiminnan eivätkä estä sitä. Toinen perusraja koskee sovittua aikaa, mikä mahdollistaa turvallisen ja mielekkään ryhmätoiminnan. Aikakäsitteen alla tulee sopia ryhmän aloitus ja päätös aikataulu, kokoontumistiheys sekä yksittäisen tapaamisen aikataulu. Ryhmän koko vaikuttaa sen luonteeseen. Pienryhmäksi, joita työohjauksessa voidaan käyttää, mielletään 5-12 henkilön ryhmä. Ryhmän ihannekoko riippuu ryhmän perustehtävästä. Niemistö on avannut ryhmän jäsenten ominaisuuksia Shaw:n (1980) tekemän tutkimuksen mukaan. Shaw on todennut ryhmässä vaikuttavista ominaisuuksista olennaisiksi seuraavat: Sukupuoli, älykkyys, johtajuus, sopeutuvuus ja ihmiskeskeisyys, erityistaidot ja motivaatio. Tämä kertoo siitä, miten ainutkertaiset henkilöt muodostavat joka kerta ainutkertaisen ryhmän. (Niemistö 2007, 34-66.)

Toimivan ryhmän tunnistaa siitä, että sen jäsenet ovat sitoutuneet yhteisiin tavoitteisiin ja heillä on yhteiset pelisäännöt. Ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus on monipuolista, avointa ja rakentavaa. Päätöksiä tehtäessä toimiva ryhmä pyrkii yksimielisyyteen sekä kuuntelemaan jokaisen ryhmäläisen näkemyksiä. Lisäksi Kauppila (2005, 107-108) toteaa palautteen vastaanottamisen sekä siitä oppimisen mahdollistuvan hyvin toimivassa ryhmässä. Toimivassa ryhmässä erilaiset roolit ja jäsenten välinen työpako ovat muodostuneet ryhmään kuuluvien kykyjen ja kiinnostuksen kohteiden perusteella (Kauppila 2005, 107-108). Ryhmän toimivuuden näkökulmasta tarvitaan erilaisia rooleja ryhmäläisillä, jotta ryhmä voi toimia. Ryhmässä tarvitaan tehtävää edistäviä henkilöitä, jotka toimivat aloitteentekijöinä, kriitikkoina ja täsmentäjinä. Ylläpitäviä rooleja ja toimintaa helpottavia rooleja, kuten rohkaisijaa, tarkkailijaa, tunteiden ilmaisijaa ja sovittelijaa tarvitaan ryhmän toimimisen kannalta. Ryhmän toimintaa häiritseviä rooleja puolestaan ovat eri tavalla hyökkäävät tai perustehtävää jarruttavat ja kilpailua edistävät persoonat. (Valkonen 2000, 106-117; Niemistö 2007, 107-110.) Pennington (2005, 8-9.) on nostanut esille Leen (1991) joka on nimennyt ryhmässä toimivat seuraavasti: 1) Myötäilijät, jotka ovat sopeutuvia ja aktiivisia. 2) Lampaat, jotka ovat passiivisia tehtävää kohtaan, mutta heillä on myös vähän kriittistä ajattelua. 3) Vieraantuneet seuraajat, jotka ovat passiivisia johtajaa sekä tehtävää kohtaan, mutta omaavat runsaasti kriittistä ajattelua 4) tehokkaat seuraajat, jotka ovat aktiivisia tehtävää ja johtajuutta kohtaan. Ryhmissä ihmiset ovat eri rooleissa erilaisilla odotusarvoilla, ja roolit vaihtelevat kunkin ryhmän ja henkilökohtaisten kiinnostusten mukaisesti.

Edgar Schein (1987) on kuvannut 1980-luvun puolivälissä ryhmäkehityksen vaihteita, jotka mukailevat Bruce Tuckmanin (1965) tekemää laajasti tunnettua luokittelua. Saara-Leena Kaunisto, Eila Estola ja Raimo Niemistö ovat myös käsitelleet ryhmän vaihteita Tuckmanin mukaan. He pohjivat artikkelissaan, mitä haasteita ja mahdollisuuksia ryhmäkonteksti avaa ryhmän eri vaiheissa. Ryhmän muodostumisen (forming) vaiheessa ei vielä ole ryhmää, vaan joukko yksilöitä. Yksilöt

keskittyvät aina ensin itseensä eivätkä sitoudu ryhmään tai ryhmän ongelmiin. Yksilön huomio kohdistuu hyväksytyksi tulemiseen, identiteettiin ja rooliin, valtaan sekä vaikuttamiseen. Vuorovaikutuksen lisääntyessä jäsenet alkavat hiljakseen tehdä ehdotuksia, antaa vastauksia ja reagoida. Syntyy ”ryhmäytymistä”, jossa käyttäytymisnormit, yhteinen kieli ja jaettua kokemusta alkaa kerääntyä. Ryhmän rakentumisen vaiheessa esiintyy taipumusta keskinäiseen ystävällisyyteen ja ristiriitojen huomiotta jättämiseen, eikä eroavuuksia arvostella. Tuckman määrittelee ryhmälle kuohuntavaiheen (storming) sekä säännöistä sopimisen (norming) vaiheet erikseen. Ryhmän päästyä työskentelyvaiheeseen (performing), tehtävän päämäärät hahmottuvat. Huomio kohdistuu tehtävien loppuunsaattamiseen, tiimityöskentelyyn sekä hyvän työjärjestyksen ylläpitämiseen ja on opittu arvostamaan jäsenten eroavuuksia. Tähän vaiheeseen eivät kuitenkaan kaikki ryhmät pääse vaan jäävät edelliselle tasolle. Ryhmän kypsyyden vaiheessa pyritään säilyttämään ryhmä ja sen kulttuuri sekä miellyttävä olotila. Uhaksi tässä vaiheessa voi muodostua jälleen jäsenten eroavuudet ja luovuus. Tuckman näkee viimeiseksi vaiheeksi ryhmän hajoamisen (adjourning) vaiheen, jossa ryhmä vastustaa eroamista, mutta ymmärtää vaiheen olevan edessä. (Schein 1987; Kaunisto, Estola & Niemistö 2010, 156-166) Työnohjauksessa päätösvaihe on vähintäänkin yhtä tärkeä kuin aloitusvaihe ryhmässä. Ryhmä on hajoamassa ja paljon hyviä yhteisiä asioita on jäämässä taakse. Tuttu ja turvallinen ryhmä eivät enää ole auttamassa ja tukemassa tarpeen tullen. (Kaunisto, ym. 2010, 156-166; Niemistö 2007, 160-165.)

Ryhmän viestintä voidaan jakaa ryhmän jäsenten väliseen vuorovaikutukseen sekä ryhmän ulkopuoliseen kommunikaatioon. Viestintä voidaan määritellä prosessiksi, jossa yksilö tai ryhmä välittää informaatiota. Viestintä ei ole yksinkertaista ja siihen vaikuttavat monet tekijät historiasomme, tavoistamme, tottumuksistamme, jopa tieto ja ymmärrystasomme. Viestin ymmärtämiseen ja tulkitsemiseen vaikuttavat monet tekijät. Näkemys- ja kokemuseromme muuttavat viestiä, kuten myös mielialamme sekä tapamme puhua tai kirjoittaa. Kasvokkaisessa vuorovaikutuksessa on rikas ja monimuotoinen varasto sanattomia viestejä. Ilmeet ja eleet luovat suuren osan kommunikaatiosta, josta toinen tulkitsee viestiä. (Pennington 2005, 14–22.) Työnohjaajan tai yleensä ryhmän ohjaajan on oltava tietoinen eri viestintämuodoista. Ilmeiden, eleiden ja äänenpainojen osuus viestinnässä vaikuttaa viestin vastaanottamiseen, kuulemiseen ja kuulluksi tulemiseen. Ryhmän ohjaajan tehtävä on varmistaa jokaisen äänen kuuleminen sekä mahdollisuus luottamukselliseen vuorovaikutukseen ryhmässä.

Ryhmällä voi olla vapauttava tehtävä toteaa Repo-Kaarento, joka on tutkinut yhteistoiminnallista kehittämistä. Esimerkiksi vertaisryhmissä silmät avautuvat näkemään, että kyse ei ehkä olekaan vain omasta vaan yhteisöllisestä ongelmasta ja ryhmäläiset voivat vapautua aikaisemmista ajattelu-

tavoistaan. Hänestä yhteisöllisten ilmiöiden – niin epäkohtien kuin hyvienkin asioiden - havaitsemiseen tarvitaan ryhmän yhteisiä keskustelujuja. Ihmiselle on luontaista peilata itseään ja omia ajatuksiaan muiden näkemyksiin. Omat ajatukset tulevat myös itselle paremmin näkyviksi, kun niistä puhuu ääneen ja kun joku kuuntelee. Tutussa pienryhmässä on mahdollista harjoitella turvallisesti uusia asioita. (Repo-Kaarento, 2007, 89-91.)

3.2 Ryhmässä oppiminen

Ryhmässä oppiminen nähdään yhtenä oppimisen perusmuoto. Vaikka ryhmän käyttämistä tavoitteellisesti sekä yksilöllisen että yhteisöllisen oppimisen voimavarana ei kovin hyvin tunneta, ryhmän kuitenkin tiedetään edistävän oppimista. Opiskeluryhmät tarjoavat eri yksilöiden ajattelun tai käsitysten välisiä ristiriitoja ja näiden vertaileminen omiin ajatuksiin voi innostaa uuden oppimiseen. Toisinaan oppiminen on kehittymistä uudelle ajattelun tai toiminnan tasolle. Yhdessä opiskellessa toisten tuki voi mahdollistaa oman tosiasiallisen kehitystason ylittämisen. Ryhmä myös vahvistaa opiskelumotivaatiota, mikäli ryhmällä on yhteinen tavoite, jota kohti ponnistellaan ja ryhmä tukee, kun oppiminen tuntuu vaikealta. (Repo-Kaarrento 2007, 24-25.)

Koulutuksen tehtävä on pyrkiä muuttamaan yhteiskunnan käytänteitä ja ratkaista ajankohtaisia ongelmia. Oppimisen kautta toimintamme kehittyy, kun saamme palautetta toiminnastamme. (Rauste-von Wright 2003, 12–19.) Majjaliisa Rauste-von Wright, Johan von Wright & Tiina Soini (2003, 23–35) mukaan parhaan oppimistuloksen saamme suhteuttamalla tietoa omaan minäämme. Oppiminen tapahtuu siis vuorovaikutuksessa, johon tarvitsemme yhteisen kielen tullaksemme ymmärretyiksi. Vygotskyn mukaan keskeiset teoreettiset näkemykset liittyvät sosiaaliseen vuorovaikutukseen, jossa keskeinen merkitys on oppimisessa sekä kielen ja ajattelun välisessä yhteydessä. Sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla ihminen oppii muodostamaan ajattelua ja sisäisen puheen itsensä kanssa (Rauste-von Wright ym. 2003, 51–71).

Perhepäivähoitajien työnohjausryhmässä ei ole kyse opettamisesta eikä siinä mielessä oppimisesta, mutta työnohjauksella voidaan saada reflektion ja dialogin kautta uuden oppimista hiljaisen tiedon jakamisella ja muiden kokemuksia peilattaessa. Reflektointitaidon tärkeydestä oppimisessa kirjoittavat myös Tennant & Pogson (1995, 125–126). Heistä koulutuksen tulee stimuloida oppijaa katsomaan kokemuksiaan taaksepäin ja kokemuksia on pidettävä opetuksen lähteenä. Koulutus on muuttunut käytännönläheisempään suuntaa, jossa olemassa olevia tietotaitoja pyritään hyödyntämään ja hiljaista tietoa jakamaan. (Sallila 2000, 38–49.)

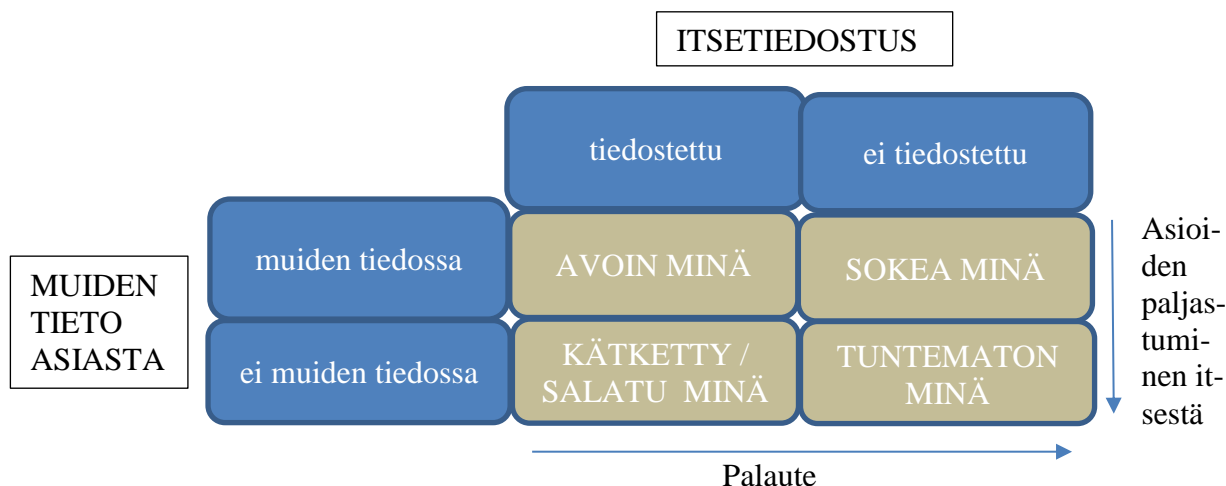
Elinikäisen oppimisen (Lifewide learning) käsitteellä tarkoitetaan merkityksellisten asioiden oppimista erilaisissa elämäntilanteissa, eikä pelkästään koulutuksen puitteissa. Oppimista tapahtuu jatkuvasti erilaisissa konteksteissa, kuten koulutuksessa, työssä ja vapaa-ajalla. Oppiminen ei rajoitu vain koulunkäyntiin lapsuudessa ja nuoruudessa, vaan jatkuu koko elämän. Elinikäisen oppimisen käsite viittaa ajan myötä tapahtuvaan, pitkittäiseen eli vertikaaliseen oppimiseen. Poikittaisesta, eli horisontaalista oppimisesta puhutaan oppimisesta erilaisissa toiminnan konteksteissa. (Heikkinen ym. 2010, 7-9.) Elinikäisestä oppimisesta puhuttaessa on tullut tavaksi jakaa oppiminen formaaliin, non-formaaliin ja informaaliin oppimiseen. Formaali oppimisella tarkoitetaan tilanteita ja ympäristöjä, jotka ovat alun perinkin suunniteltu oppimista varten, kuten koulu, yliopisto tai täydennyskoulutus ja mistä saa sertifioitua todistuksen. Non-formaali oppiminen toteutuu muissa kuin oppimiseen tarkoitetuissa instituutioissa, kuten työpaikoilla työtä tekemällä. Non-formaalista oppimisesta ei anneta yleensä muodollista sertifikaattia vaan kokemuksesta oppiminen katsotaan oppimisen pääomaksi sinällään. Informaali oppiminen puolestaan tarkoittaa arkielämän ei-tietoista ja ei-tarkoituksenmukaista oppimista. Voidaan oppia sanomalehteä lukemalla tai arkielämää seuraamalla, pohdimalla ja keskustelemalla muiden kanssa. Oppimisen taidot ovat tänä päivänä tärkeitä, sillä kukaan ei pysty hallitsemaan jatkuvasti kasvavaa tietomäärää. Oleellisin haaste onkin oppia oppimaan arjessa sekä säilyttää oppimiskykynsä ja kehittää oppimiskykyään koko elinajan. (Repo-Kaarento 2007, 26.)

Oppimisympäristö-käsitettä on käytetty hyvin erilaisissakin merkityksissä kuten tietoteknisenä oppimisympäristönä tai ulkona tapahtuvana oppimisena. Käsite on havaittu laajemmaksi. Lähi vuosien aikana oppimisympäristöihin liittyvässä kehitys- ja tutkimustyössä on painotettu monimuotoisuutta ja oppimisympäristö-käsitteen laaja-alaista ymmärtämistä. Oppimisen ja opetuksen näkökulmasta olennaisiksi piirteiksi on todettu oppijälähtöisyyden lisäksi opetuksen ja oppimisen laajentuminen luokkatilojen ulkopuolelle (Mikkonen, Vähähyyppä & Kankaanranta 2012, 5.) Mannisen (2000, 29-30) oppimisympäristökäsitys eroaa perinteisestä luokkaympäristöstä niin, että hänen oppimisympäristössä oppijan oma aktiivisuus ja itse ohjautuvuus korostuvat. Opiskelua pyritään viemään todellisiin tai ainakin simuloituihin tilanteisiin, jossa opiskelijalla on mahdollista olla suorassa vuorovaikutuksessa opittavan asian kanssa. Ongelmakeskeisyys korostuu opetuksen suunnittelussa ja opiskelu on kokonaisvaltainen ja pitkäkö prosessi kuten työnohjauskin. Opiskelijan ei tarvitse pärjätä yksin, vaan hänellä on tukihenkilöitä ja asiantuntijoita (couteja) ympärillään. Samalla opettajan rooli on muuttumassa tiedon jakajasta tukihenkilöksi ja organisoijaksi. (Manninen 2000, 29-30.) Työnohjauksessa työnohjaaja ei ole opettaja vaan toimii tilaisuuden organisoijana sekä mahdollisesti tukihenkilönä varmistaen luottamuksellisen ilmapiirin syntymisen ohjaukseen osallistujien välille.

Saara Repo-Kaarento on nostanut esille itsetuntemuksen ja ihmissuhteisiin liittyvän lahjakkuuden Howard Gardnerin (1993) monilahjakuuden teorian mukaan. Siinä kaksi lahjakkuuden lajia liittyy ihmistuntemukseen: Itsetuntemuksen (intrapersonallinen) ja ihmissuhteisiin (interpersoonallinen). Itsetuntemuksella tarkoitetaan ihmisen kykyä tarkkailla ja ymmärtää itseään, omaa toimintaansa ja reaktioitaan ja säädellä omaa toimintaansa havaintojen perusteella. Ihmistuntemuksella tarkoitetaan kykyä ymmärtää ja tarkkailla ihmisten välisiä suhteita ja säädellä omaa toimintaa suhteessa muihin ihmisiin. Kumpaakin lahjakkuuden lajia voi kehittää ja molemmat taidot ovat tärkeitä oppimisessa. (Repo-Kaarento, 2007, 94-95.)

Palautteen saaminen ja antaminen ovat tärkeitä yksilön kehittymiselle. Palautetta voi saada yllättävissäkin tilanteissa ja yllättävältä taholta. Palautteen saajan tulee kuunnella palautteen antajaa huolellisesti ja tehdä muistiinpanoja tarvittaessa keskeisen sisällön muistamiseksi tai tarkentaa asiaa kysymällä: ”Ymmärsinkö oikein, että...?”. Palautteen antamisessa valituilla sanoilla on merkitystä. Palautteen kannustava voima vähenee, jos positiivisen palautteen jälkeen seuraa lause, mikä alkaa sanalla ”mutta.”. Tällöin palautteen saaja muistaa paremmin negatiivisen – korjaavan - palautteen. (Repo-Kaarento, 2007, 97-99.) Bertlinin mukaan (2008, 1) ihmisten mielestä epämiellyttävintä palautetta on sellainen, jossa palaute on ollut vain korjaavaa palautetta. Miellyttäviin palautteisiin sen sijaan liittyy aina myönteistä palautetta, riippumatta siitä, onko palautetta annettu pelkästään myönteisestä asiasta, vai onko siihen sisältynyt myös korjaavaa palautetta. (Bertlin 2008, 1.) Sirpa Bertlin, Teija Rantala ja Elina Saksa pitävät korjaavan palautteen antamisessa hampurilaispalautetta hyvänä tapana. Myönteinen palaute pehmentää viestiä, jolloin saatetaan välttyä vastaanottajan asettumiselta puolustuskannalle (Bertlin ym. 2007, 57). Hampurilaispalautteella tarkoitetaan palautteen antamista, jossa ensin annetaan positiivista palautetta, sitten korjaava palaute ja lopulta päätetään palautteen antaminen positiiviseen palautteeseen. (Bertlin 2008, 202.)

Nostan esille Joharin ikkuna – teorian. Käsitys itsestä sekä se, mitä muut näkevät vaikuttaa vuorovaikutukseen ja sitä kautta ryhmässä oppimiseen. Avoimuutta ja luottamuksen kehittymistä havainnollistaakseen on Kristiina Heikkilä tuonut esiin kahden psykologin Joseph Luftin ja Harry Inghamine vuonna 1955 luoman Joharin ikkunan. (Heikkilä 2002, 184.) Joharin ikkuna on hyvä malli kuvaamaan yksilön omaa tietoisuutta itsestä sekä muiden tietoisuutta yksilöstä.



KUVIO 1. Joharin ikkuna (Heikkilä, 2002, muokattu)

Joharin ikkuna on jaettu neljään osaan, jossa kuvataan *avoimena* osana se, minkä muut näkevät ja yksilökin näkee itsestään. Se on itsemme tiedossa ja siitä voidaan puhua ja siihen liittyviä asioita voidaan vapaasti käsitellä. *Salattuna* osana kuvataan se mitä yksilö ei halua muille näyttää mutta näkee itsessään. Se sisältää ajatuksia, tunteita, aikomuksia ja pyrkimyksiä. Tästä alueesta muut voivat saada tietoa vain, jos yksilö itse kertoo toisille. *Sokea* alue on se, minkä muut näkevät mutta yksilö ei itsestään tunnista. Tällaista tietoa voi olla esimerkiksi toisten havainnot käyttäytymisestämme ja teoistamme. Näitä alueita voidaan laajentaa ottamalla vastaan palautetta ja kuuntelemalla toisten havaintoja käyttäytymisestämme. Viimeisenä alueena on *tuntematon* osa, jota ei itse näe eivätkä muutkaan. Se muodostuu pääosin kyvyistä ja mahdollisuuksista, joita emme vielä ole ottaneet käyttöömmemme. (Heikkilä 2002, 185.) Joharin ikkunan tarkoituksena on kasvattaa itsetuntemusta vuorovaikutuksen ja ryhmässä tapahtuvan toiminnan sekä palautteen antamisen kautta.

3.2.1 Sosiokulttuurinen teoria oppimisesta

Konstruktivismissa Dewey ja Mead näkivät toiminnan oppimisen perustana. Tieto ankkuroidaan elämään, ongelmanratkaisu opettaa ja aktiivinen tiedonhaku lisää oppimista. Tiedon ajatellaan rakentuvan vanhan tiedon päälle ja näin ollen tapa hahmottaa maailmaa on tärkeässä osassa – näin maailmankuvamme muuttuu. (Rauste-von Wright ym. 2003, 114–133., Tynjälä 1999, 160–167.) Tennant & Pogson (1995, 16, 67) toteavat myös kokemuksellisen tiedon lisääntyvän iän myötä ja

näkevät kokemuksen olevan suuressa roolissa aikuisten älyllisessä kehityksessä. Dewey korostaa, että oppimisen tavoitteena tulisi olla oppijan kasvu, joka ei voi olla pelkästään tiedon määrän kasvaminen, vaan sen tulee olla myös muutoksia toiminta tavoissa (Dewey 1997, 52–53). Työnohjausta voidaan pitää kokemuksellisen oppimisen paikkana, jossa oppiminen perustuu oppijan kokemuksiin ja itsereflektioon.

Keskeinen ajatus sosiokulttuurisissa teorioissa on, että lähtökohdiltaan sosiaalisiksi ilmiöiksi luetaan tiedonmuodostus ja oppiminen, eikä niitä voida irrottaa niiden kulttuurisesta, sosiaalisesta ja historiallisesta kehiksestä (Tynjälä 1999, 44). Lave & Wengerin mukaan (2003, 3-5) saatetaan ajatella, että oppiminen on jokaisella omakohtainen tilanne, mikä on irrallinen muusta toimintaympäristöstä ja että sitä tuotetaan opettamalla. He ehdottavat, että olisi mahdollista omaksua myös erilainen ajatus oppimiseen, jossa oppimista voidaan nähdä tapahtuvan kokemusten kautta osallistumalla maailmaan. Barbara Rogoff (1990, 11) edustaa myös osallistavaa näkökulmaa sekä situationaalista lähestymistapaa sosiokulttuurisessa teoriassa, jossa oppiminen näyttäytyy yhteisöllisenä prosessina. Hänestä on kiinnitettävä huomiota myös niihin informaalin oppimisen tilanteisiin, joita ei ole erityisesti tarkoitettu ohjauksellisiksi oppimistilanteiksi, sillä myös näissä tilanteissa opitaan uutta (Rogoff 1990, 284).

Oppimisen sosiaalinen teoria käsittää Wengerin (1998, 5, 12) mukaan osa-alueinaan identiteetin, yhteisön, merkityksen ja käytännön. Oppimisessa tarkastelun kohteena on siis yhteisöön osallistuminen, ihmisenä kasvaminen, käytännön toiminta ja merkitykselliset kokemukset. Rogoff (2003, 282-285) nimittää ohjatuksi osallistumiseksi (guided participation) informaalin oppimisen tilanteita, joissa opitaan osallistumalla yhteiseen tekemiseen ja joissa yhteisöjen ja yhdessä tekemisen kulttuuriset arvot ja käytänteet ohjaavat prosesseja oppimisessa.

Lave & Wengerin (2003, 4) mukaan oppimiseen liittyvät sosiaalisen teorian lähtökohtana ovat seuraavat oletukset: 1) Ihminen on sosiaalinen olento, 2) Tiedossa on kyse kompetenssista jonkin asian suhteen, esimerkiksi perhepäivähoitajan työ, 3) Tietämisellä tarkoitetaan osallistumista maailmaan ja 4) Tapamme ja kykymme kokea maailmaan osallistuminen merkityksellisenä – on oppimisen tuottamaa. Lisäksi Lave & Wenger (2003, 5) toteavat oppimisen sosiaalisen teorian muodostuvan käytännön yhteisöissä. Pitkäaikaiset ja vastavuoroiset suhteet yhteisön jäsenten välillä sekä yhteisten toimintatapojen muodostuminen helpottavat tiedon vaihtoa, innovaatioiden syntymistä sekä leviämistä yhteisessä vuorovaikutuksessa.

Wenger (1998) on luonut laajan viitekehyksen oppimisen sosiaalisesta osallistumisesta prosessissa. Hänen käsityksensä mukaansa asiantuntijuus sekä osaaminen leviävät epämuodollisesti toimivien käytäntöyhteisöjen kautta, jotka luovat epämuodollista toimintakulttuuria, kuten Rogoffin

on todennut. Wengerin (1998, 156) mukaan hiljaista tietoa tunnistettaessa sekä jaettaessa, on edellytyksenä ihmisten osallistuminen vuorovaikutteiseen yhteistyöhön. Osallistuja muodostavaa sitoutuneisuutensa sen mukaan, miten hän osallistuu tilanteeseen ja pystyy käsittelemään kokemuksiaan. Jokainen yhteisön jäsen rakentaa oman sitoutumisensa sen mukaan, kuinka hän osallistuu ja pääsee jakamaan kokemuksiaan muiden kanssa. Rogoff (2003) toteaa myös, että vaikka jäsenien käsitykset arvoista, periaatteista tai mielipiteistä eroaisivat, muodostavat he silti koordinoitun ja toimivan ryhmän, jossa osanottajat täydentävät toinen toisiaan eri tehtävissä ja rooleissa. (Rogoff, 2003, 81).

Erilaisissa tilanteissa ja yhteisöissä syntyviä kokemuksia ja tulkintoja Wenger (1998, 12–13) pitää tärkeänä oppimisen kannalta. Erilaisista tulkinnoista ja erilaisista kokemuksista opimme ollessamme vuorovaikutuksessa keskenämme ja jakaessamme kokemuksiamme ja näkemyksiämme toistemme kanssa. Hänen mukaansa sosiaalisen käytännön teoriat painottavat ihmisten tuottavan erilaisia tapoja sitoutua ja suhtautua, ja siksi sekä toiminta, että tilanne ovat tärkeitä oppimisessa. Tiedon siirtymiseen yhteisössä ja oppimiseen sinällään, voidaan vaikuttaa vuorovaikutussuhteiden ja toiminnan organisoinnilla ryhmissä. (Moilanen 2008, 238). Pääsääntöisesti kaikilla asioilla näyttäisi olevan useita eri katsantopuolia ja niitä voidaan tarkastella eri kontekstista, mutta myös tarkastelijan historiasta käsin. Yksi tapa oppia uusia toimintatapoja on kuulla muita ja suhtautua rakentavasi sekä ratkaisukeskeisesti kuulemaansa, joskus siirtyä epämukavuusalueelle kokeilemaan uutta mallia.

Wenger (1998, 72–83) erottaa käytäntöyhteisön kiinteyden lähteenä olevan kolme osatekijää 1) jäsenten yhteinen sopiminen ja vastuunotto 2) yhteisiä ponnisteluja, jotka tähtäävät yhteisön koossapitämiseen ja siitä huolehtimiseen, sekä 3) jaetun välineistön kehittymiseen, jolla Wenger tarkoittaa erilaisia työvälineitä tarinoita tai käsitteitä. Wengerin mukaan käytäntöyhteisöissä muodostetaan ihmisten tarpeista käsin erilaisten päämäärien tavoittelemiseksi. Ne voivat toimia ihmisen kehitystä ja kasvua edistämässä sekä mahdollistaa yhteisöllisyyden kokemuksia. Sekä Wenger mutta myös Rogoff (2003) nostavat esille yhteisön tärkeän tehtävän toimia osallistumisen ja oppimisen mahdollistajana.

Käytäntöyhteisöksi voidaan rinnastaa myös työnohjaus, sillä se toteuttaa Wengerin käsitystä yhteisön jäsenten välisistä pitkäaikaisista ja vastavuoroisista suhteista, jossa yhteiset käsitykset yhteisön jäsenistä mahdollistuvat sekä työnohjauksen kautta tieto leviää ryhmässä nopeasti yhteisen kielen kautta. Työnohjausryhmässä voidaan myös käsitellä ongelmallisiakin asioita jäsenten kesken ja ryhmässä jäsenet tiedostava, mitä muut tietävät, mitä itse osaavat ja kuinka he voivat panostaa yhteisen osaamisen lisäämiseen. Ryhmässä lisääntyvät jaetut tarinat, sisäpiiri jutut ja paikallistietämys ovat kaikille yhteinen.

Oppimista voidaan tarkastella osallistumisena johonkin merkitykselliseen toimintaan yhteisössä. Oppimista voidaan pitää myös kasvamisen ja yhteisöön sosiaalistumisen prosessina, jossa

omaksutaan yhteisöön liittyviä vuorovaikutus- ja toimintakäytäntöjä (Wenger 1998). Wengerin mukaan osaamisen voidaan katsoa muodostuvan yhteisestä ymmärryksestä vuorovaikutuksesta, siitä mitä ollaan tekemässä sekä yhteisistä toimintatavoista, kuten kieli, tyylit, tarinat, rutiinit, herkkyys (Wenger 1998, 229). Wenger sanoo puhuvansa mieluummin kompetenssista, kokemuksesta ja tietämisestä käytännössä, ja välttelevänsä tietoisesti puhumista tiedosta. Kognitiivinen kehitys nähdään muutoksena esimerkiksi ymmärtämisen, havaitsemisen, ajattelun, muistamisen, reflektion ongelman asettelun tai ratkaisun suhteen ja se on muutosta ihmisen osallisuudessa sosiokulttuuriseen toimintaan (Rogoff 2003, 237).

3.2.2 Dialogista reflektointiin

Dialogi sana tulee sanoista 'dia', mikä tarkoittaa läpi ja kautta sekä 'logos' joka puolestaan viittaa sanaan tai merkitykseen. Dialogin käsitteellä tarkoitetaan yleensä kielenkäytössä kaksinpuhelua, keskustelua tai vuoropuhelua. Dialogissa tavoitteena on etsiä todellisuuden osaa kahden vähintään kahden ihmisen välisestä vuorovaikutuksesta. Tavoitteena on löytää uusi yhteinen ymmärrys, mitä ei yksin voi saavuttaa. (Huhtinen 1996, 100; Isaacs 2001, 40) Kaikki keskustelu ei kuitenkaan ole dialogia, vaikka tavoitteena olisikin tasavertainen keskustelu osapuolten välillä. (Markova & Foppa 1990, 7.) Dialogi voidaan erottaa monologiseksi dialogiksi sekä dialogiseksi dialogiksi kuten Seikkula (1995) tekee. Monologisessa dialogissa on kysymys toisen osapuolen suostuttelusta yhteiseen päätökseen. Tällöin osapuolten keskusteluun tuomat lausumat eivät välttämättä rakennu yhteisessä dialogissa, vaan keskustelun osapuolet tuovat näkemyksiään esille rinnakkain. Dialogisessa dialogissa yhteinen keskustelu avaa uusia perspektiivejä keskustelijoiden näkemyksiin. (Seikkula 1995, 22-25.) Shooter (1993, 38) korostaa dialogisuudessa erityisesti jaetun ymmärryksen merkitystä, joka syntyy vain osapuolten vastaveroisissa neuvotteluprosesseissa. Hän kutsuu dialogista vuorovaikutusta sosiaaliseksi runoudeksi, jossa ihminen kiinnittyy ympäristöönsä, kun hän testaa, tarkastaa, kyseenalaistaa ja uudelleen muotoilee toisen puhetta.

Huttusen (1999, 57-58) mukaan dialogin tarve lähtee kasvatuksen omista lähtökohdista ja se nähdään kasvatuksessa tärkeänä tavoitteena. Dialogilla voidaan mahdollistaa tila hiljaiselle, intuitiiviselle tajuamiselle (Ojanen 2003, 18). Huttunen (1999, 56) esittää jäsennellyt periaatteet, joita dialogissa tulisi toteuttaa, jotta se täyttäisi dialogisuuden kriteerit. Näitä ovat: Osallistuminen, sitoutuminen, vastavuoroisuus, rehellisyys ja reflektiivisyys.

Hiljaisen tiedon termin keksijänä pidetään amerikkalaista Michael Polanyitä (1966), joka totesi, että tiedämme enemmän kuin pystymme kertomaan. Hiljaisella tiedolla tarkoitetaan intuitiivista, eli ei sanallista tietämistä, joka lisääntyy ihmiselle monimuotoisen toiminnan ja kokemuksen kautta. (Häkkinen 2002, 84–85.) Hiljaisen tiedon ja tietämisen käsitteestä on käyty keskustelua jo pitkään eri tieteenaloilla. Termiä käytetään kuitenkin hyvin laajasti. Arkisessa puheessa sillä tarkoitetaan kokemuksesta syntynyttä tietoa ja työelämässä sillä tarkoitetaan työstä syntyneiden kokemusten aikaansaamia taitoja ja osaamista. Tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että hiljaista tietoa on usein vaikea perustella ja selvittää. Hiljainen tieto nähdään uskomuksina, mielikuvina, ajatusrakennelmina ja näkemyksinä, ihmisen toiminnan taustalla. Hiljainen tieto on vuosien varrella työelämässä kertynyttä ammattitaitoa ja osaamista. Työntekijä ei itse välttämättä edes tunnista omia taitojaan ja hiljaista tietoaan, koska kokemus ilmenee ammatillista osaamista laajempaan, kokonaisvaltaisempaan ja monipuolisempaan tietona. Polanyiin (1966.) Pohjalaisen mukaan hiljaista tietoa jaetaan ja lisätään jäljittelyn ja tekemällä oppimisen kautta. (Pohjalainen 2012, 2-4.)

Freiren (1972, 89) on todennut, että dialogi-sanassa kaksi keskeistä ulottuvuutta ovat reflektio ja toiminta. Toiminnan puuttuessa mahdollisuus merkitykselliseen reflektioon heikkenee. (Salo & Suoranta 2002, 167.) Kuten Tennart & Pogsonkin (1995, 126–160) toteavat, on reflektointitaito erittäin tärkeää oppimisen kannalta. Aiemmat oppimiskokemukset, työssä ja vapaa-aikana luovat pohjaa uuden oppimiselle, jossa vuorovaikutuksen kautta katsotaan taaksepäin löytäen nykyhetken haasteisiin vastauksia.

Reflektion määrittelyissä kuvataan reflektio prosessina. Prosessina tapahtuvassa oppimisessa ei tieto siirry oppijalle sellaisenaan, vaan keskeistä tapahtumassa on oppijan tulkinta ja todellisuuden rakentaminen uudelleen tulkitun kokemuksen kautta. Reflektio on sanan latinalaisen alkuperän mukaan kuin peili, jonka läpi voi tarkastella omaa kokemustaan. Se auttaa analysoimaan aihetta, suuntaa ja tavoitteita. Reflektio voi saada aikaan kyseenalaistusta, jonka seurauksena voi olla näkemyksen muutos. (Ojanen 1996, 53.) Työnohjaus on myös palaute- ja arviointiprosessi. Työnohjauksessa opitaan kokemuksen kautta käyttäen kriittistä ajattelua ja reflektointia, sekä itsestä, että työstä. (Paunonen-Ilmonen 2001, 118.) Työnohjausprosessi on toistuvaa reflektointia itsensä kanssa. Työnohjaus pystyy parhaimmillaan ryhmässä jakamaan hiljaista tietoa ja samalla jalostamaan käytäntöjä sekä näkemyksiä yhteisen reflektoinnin kautta.

Reflektiivisyyden merkitys ammatilliseen kasvuun ja kehittymiseen on merkittävä. Reflektiivisen prosessin lähtökohdaksi voidaan pitää kokemuksia, yksilöiden käyttäytymistä, ajatuksia ja tunteita. Nämä tuodaan työnohjaustapahtumassa tietoisuuteen ja käsittelyyn. Tavoitteena on löytää uusia näkökulmia kokemukseen ja sen kautta muutoksia toimintaan. Reflektion tavoitteena on myös kehittää

kriittistä ajattelua. Reflektio sisältää luovaa, rationaalista ja reflektiivistä ajattelua päätöksentekoprosessissa. Ohjattavan oma kriittinen ja reflektiivinen ajattelu työstä ja omasta itsestä työnohjauksessa lisää hänen tietoisuuttaan perustehtävässä. Tarkasteltaessa erilaisia oppimisen lähestymistapoja työnohjauksessa, kulkevat mukana reflektiivinen prosessi, kokemuksellinen oppiminen sekä kriittinen ajattelu. (Paunonen-Ilmonen 2001, 132–134.) Työnohjauksessa ongelmia käsitellään dialogissa muiden ohjattavien kanssa löytäen uusia, erilaisia vaihtoehtoisia ongelmanratkaisumenetelmiä. Työnohjauksessa erilaisten harjoitteiden kautta voidaan saada kokemus, esimerkiksi haastavien vanhempien kohtaamisesta. Dialogia käyttäen tieto toiminnasta ja muutosmahdollisuuksista voi avata näkemään uusia vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia.

Hakkarainen & Järvelä (1999) toteaa artikkelissaan, että ”kokemuksen jakaminen, vastavuoroinen merkitysten neuvottelu ja todellinen oppiminen edellyttävät, että oppimisyhteisön jäsenten erilaiset äänet ja niiden sisältämät merkitykset pääsevät esille.” Onnistuneessa oppimisprosessissa on erityisen tärkeää, että oppijalla on oman oppimisensa omistajuus eli hän on rohkaistunut jakamaan ja jatkamaan toimintaa onnistuneen kokemuksen myötä. Koulutuksessa opitaan etsimään tietoa, tutki-
maan ilmiöitä, avaamaan silmät uudelle, mutta tiettyyn työhön pitää valita oikea tietotaito, joka opitaan kyseisessä työtehtävässä. (Hakkarainen & Järvelä 1999, 241–256.) Asiantuntijuus syntyy kokemuksen ja harjoituksen avulla (Tennant & Pogson 1995, 49). Työnohjauksessa ohjattavilla on omistajuus omaan oppimiseensa ohjauksen aikana. Ohjattava pystyy tapaamisissa itse päättämään mitä ottaa vastaan ja liittää omaan tietopohjaansa. Työnohjauksen tarkoitus ei ole opettaa etsimään teoreettista tietoa, vaan jakaa tietoa ja oppia kyseenalaistamaan omia toimintamenetelmiään ja uskomuksiaan.

4 TUTKIMUSONGELMA JA METODOLOGISIA VALINTOJA

Esittelen tässä luvussa tutkimukseni fenomenografisen analyysimenetelmän (4.1) tutkimuskohteen (4.2) ja aineiston hankintatavan (4.3). Tutkimukseni on aineistolähtöinen, jossa perustelen aineistoa teorialla. Aineisto ja teoria käyvät tiivistä vuoropuhelua.

Perhepäivähoitajien kokemaa oppimista tai kehittymistä työnohjauksen kontekstissa ei ole aiemmin tutkittu. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on etsiä vastauksia fenomenografisella menetelmällä, mitä perhepäivähoitajat kokevat oppivansa työnohjauksessa ja mikä on ryhmätyönohjauksen merkitys siinä? Oppimisella tarkoitan tässä tutkimuksessa uuden tiedon löytämistä ja jakamista, uusien kokemusten saamista ja uuden ymmärryksen luomista sekä oman työn vahvuuksien näkemistä, jotka muuttavat käytänteitä sekä itsensä kehittämisen kokemusta. Työnohjaaja herättelee kysymyksiä, ohjaa keskustelua, jonka kautta ohjattavat voivat kokea oppivansa uutta työhönsä yhteisessä reflektoinnissa. Tutkimustyön tavoitteena on kuulla ja kuvata perhepäivähoitotyötä tekevien kokemuksia, miten työnohjaus mahdollistaa perhepäivähoitajien oppimista, osaamista sekä auttaa löytämään omia vahvuuksia reflektoinnin, dialogin sekä ryhmän välityksellä.

Tutkimuskysymyksinä tutkimuksessa ovat:

- 1) Mitä perhepäivähoitajat kokevat oppivansa työnohjauksessa?
- 2) Minkälaista merkitystä työnohjausryhmällä on työnohjauksessa oppimisen kannalta perhepäivähoitajien kokemusten mukaan?

Tutkimuksen valintaan vaikutti tutkijan oma mielenkiinto kartoittaa perhepäivähoitajien käsityksiä työnohjauksella saavutettavasta oppimisen kokemuksesta ja kehittymisestä omassa työssään. Ymmärryksen saamiseksi aihetta on aiheellista tutkia laadullisen tutkimuksen keinoin. Tutkimukseen valitsin fenomenografisen tutkimusmenetelmän, jonka avulla merkityssisällöt näyttäytyvät kuvauskategorioiden kautta.

4.1 Fenomenografia analyysimenetelmänä

Tutkimukseni metodologiseksi lähestymistavaksi olen valinnut fenomenografisen lähestymistavan. Käytän tutkimuksessa myös narratiivista menetelmää. Metodologisesti fenomenografia on yksilön elämää seuraava tutkimusote, jossa tutkimukseen liittyvä kiinnostus kohdistuu yksilön käsitysten luomisen tapoihin ja ilmiön tulkintaan. Fenomenografiassa pyritään toisaalta yksittäisten tapausten kautta selittämään ja ainakin jonkin verran yleistämään.

Fenomenografia on laadullisesti suuntautunut empiirinen tutkimusote, jossa tutkitaan ihmisten tapoja ymmärtää, käsitellä ja kokea erilaisia ilmiöitä ympäröivässä maailmassa (Marton 1988, 144; Järvinen & Järvinen 2011, 81). Fenomenografia on erityisesti kiinnostunut ihmisten käsityksistä. Samaan asiaan liittyvät käsitykset voivat vaihdella suuresti saman kokeneiden mutta eri elämishistoriassa eläneiden kesken. Dynaamisuus on ominaista ihmisten käsityksille eli käsitysten muuttuminen. (Metsämurronen 2008, 34-35.) Huusko ja Paloniemi (2006, 162) toteavat fenomenografian olevan sekä tutkimus- tai analysointimenetelmä että myös koko tutkimusprosessia määrittävä tutkimussuuntaus tai tutkimusote. Tutkijat tosin ovat eri mieltä fenomenografian olemuksesta, toiset pitävät sitä ainoastaan analyysimenetelmänä ja toiset pelkästään teoreettisena lähestymistapana (Valkonen 2006, 23; Niikko 2003, 30).

Fenomenologiassa huomiota kiinnitetään elämismaailmaan eli siihen kokemusmaailmaan, jonka ihminen kokee. Fenomenologiassa pohditaan sitä, miten realistinen elämismaailmaa voidaan löytää, kun ei tiedetä onko takana objektiivinen todellisuus vai subjektiivinen todellisuus. (Ahonen 1995, 116.) Fenomenografiassa ei olla niinkään kiinnostuneita ajattelu- ja havainnointiprosesseista, eikä ilmiön ainoasta ”oikeasta” olemuksesta, vaan ilmiön käsityksistä (Järvinen & Järvinen 2011, 81). Menetelmän käyttö ja sovellusten painopiste on ollut pedagogisessa oppimistutkimuksessa (Nummenmaa & Nummenmaa 2002, 68). Anneli Niiko (2003, 7) näkee fenomenografian annin kasvatus-tieteelliselle tutkimukselle olevan sen, että jossain määrin sen ansioista on siirretty käyttäytymisen tutkimisesta ajattelun tutkimiseen ja opetuksen tutkimisesta oppimisen tutkimiseen. Fenomenografian käyttö on laajentunut myös muiden tieteenalojen tutkimiseen kuten hoitotieteelliselle sekä sosi-aaliryön tutkimukseen.

Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari (1995, 116-117) toteavat *ilmiön* olevan ihmisen ulkoisen tai sisäisen maailman kokemus, joiden kautta hän aktiivisesti muokkaa käsityksiään. Käsitys ja ilmiö nähdään samanaikaisina ja siksi erottamattomina. Kokemuksessa me yhdistämme subjektin ja objektin, jolloin *käsitys* on kokemusten ja ajattelun kombinaationa muotoutunut kuva tietystä ilmiöstä. Kokemusten reflektointi mahdollistaa uusien käsitysten syntymisen (Niikko 2003, 27). Reflektoin-

nissa sosiaalinen konstruktivismi nousee esille ja voidaan todeta käsitysten muodostumisen tapahtuvan prosessin kautta, jossa reflektoinnin kautta liikutaan jäsentyneempiin käsityksiin. Käsitys voidaan nähdä dynaamisena ilmiönä, jossa ihminen saattaa muuttaa käsityksiään useampaankin kertaan lyhyessä ajassa. Käsitys ei kuitenkaan tarkoita mielipidettä, vaan on ihmisen itselleen perusteleva kuva jostain asiasta, joka on konteksti- ja sisältösidonnainen. Käsitys on myös konstruktio, jonka mahdollistamana uuden informaation jäsentäminen mahdollistuu. (Syrjälä ym. 1995, 117; Nummenmaa & Nummenmaa 2002, 68-71; Mahoney, 1991.) Konstruktivismia selvitän myöhemmin lisää.

Fenomenografiassa erotetaan se, millä tavalla jokin asia käsitetään ja miten asia on (Uljens 1989, 13). Ensimmäisen asteen näkökulmasta käsin tutkijan tehtävänä on kuvata jotakin todellisuuden ulottuvuutta sellaisena, kuin hän sen näkee, nähden ympäröivän maailman ilmiöt faktistina (Niikko 2003, 24). Ensimmäisen asteen näkökulmaa voidaan pitää epistemologisesti dualistisena ja ontologisesti realistisena näkökulmana, jossa tutkija etsii objektiivista tietoa vaikuttamatta itse tuloksiin. Fenomenografiassa on omaksuttu toisen asteen näkökulma, jossa korostaan toisen ihmisen tapaa kokea jokin elämänilmiö. Tässä toisen asteen näkökulmassa kohdistetaan huomioita ihmisten kokemuksiinsa heitä ympäröivästä maailmasta tai heidän ajatuksiin ympäröivästä maailmasta. Tutkimuksessa kiinnostus liittyy toisen ihmisen tapoihin kokea jokin ilmiö. (Niikko 2003, 24-25; Nummenmaa & Nummenmaa 2002, 69-73). Toisen asteen näkökulmasta tieto on tutkittavan subjektiivinen kokemus, jolloin todellisuuden ei nähdä olevan yksilön ulkopuolella olevaa vaan osittain yksilön sisäisen ymmärryksen tulosta. Tieto tuotetaan vuorovaikutuksessa, jolloin tutkijan on tiedostettava reflektoinnin kautta omat lähtökohtansa, käsityksensä sekä kokemuksensa. Tutkimuksen voidaan todeta konstruktivismiin lisäksi liittyvän oleellisesti dialogisuuteen eli kahden tai useamman ihmisen väliseen keskusteluun.

Martonin ja Boothin (1997, 136) mukaan fenomenografisen analyysin tekijä ei voi välttyä sekoittamasta omia käsityksiään tutkimukseen, varioidessaan tutkittavien käsityksiä ilmiöstä. Tutkija peilaa omaksumansa todellisuuden kautta tutkittavien käsitykset. Vaikka fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan ymmärrysmaailma näkyy tutkittavien käsityksistä, muokkaantuvat luokittelut eli kategoriat tutkittavien antamista käsityksistä. Kategoriat eivät ”nouse” esille aineistosta ilman tutkijan tulkintaa.

Aineistona fenomenografiassa voidaan käyttää kirjallisessa muodossa olevaa materiaalia, joka on saatu kyselyinä, kirjoitelmina, haastattelemalla, piirroksina tai muilla tavoin. Olennaista kuitenkin on, että aineistosta käy ilmi tutkittavien erilaiset käsitykset sekä tutkittavan ymmärrys tutkittavana olevasta ilmiöstä. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.)

Fenomenografisen tutkimuksen vaiheet voi kuvata hyvin pelkistetysti seuraavasti (Uljens, 1989,11):

1. Jonkin ilmiö rajataan tarkastelun kohteeksi ympäröivästä maailmasta.
2. Valitaan yksi tai useampi ilmiö tarkastelun kohteeksi
3. Haastatellaan tutkittavat tai teetetään kysely – tässä tutkimuksessa narratiivinen aineisto
4. Nauhoitettujen haastattelujen auki kirjoittaminen tai kirjoitettujen tekstien analysoiminen
5. Kuvauskategorioiden kirjoittaminen analyysin tulosten pohjalta.

Ensimmäisessä vaiheessa tutkijan tutkimusintressinä on erityisesti tavoittaa, tulkita, analysoida ja kuvailla ihmisten laadullisesti erilaisia tapoja käsittää ilmiötä ympärillään. (Järvinen & Järvinen 2011, 82-83.) Perhepäivähoitajien työnohjaajana kiinnostuin heidän koulutustaustastaan, oppimisen mahdollisuuksista suhteessa yksin tehtävään työhön. Toisessa vaiheessa tutkija tutustuu taustateoriaan löytäen sieltä oleellisia kysymysvariaatioita hypoteesin testaamiseksi (Mt). Tutustuin perhepäivähoitajien, työnohjauksen sekä oppimisen teorioihin. Päädyin etsimään käsityksiä oppimisen käsitteistä sekä ryhmän mahdollistamasta oppimisesta työnohjauksessa. Kolmannessa vaiheessa tutkija valitsee haastateltavien ryhmän sekä suunnittelee ryhmäkoon (Mt). Tutkimukseen valitsin kaksi perhepäivähoitajien työnohjausryhmää. Toteutin tutkimuksen kaavakekyselynä (Liite 1), jossa perhepäivähoitajat vastasivat narratiivisesti muodostettuun kysymykseen. Ryhmäkooko muodostui kahden ryhmän perhepäivähoitajista, joista jokainen oli kiinnostunut osallistumaan tutkimukseen.

Neljännessä vaiheessa tutkija purkaa nauhoitetut haastattelut litteroiden, mikäli kyseessä on suullinen haastattelu (Mt). Tässä tutkimuksessa haastattelut muodostuivat teksteistä jotka, perhepäivähoitajat olivat narratiivisesti tuottaneet. Tutkimuksen neljännessä vaiheessa luin perhepäivähoitajien tuottaman aineiston läpi useaan kertaan. Tässä vaiheessa tulee palauttaa mieleen ilmiö, josta tutkimuksessa ensisijaisesti ollaan kiinnostuneita. Etsin aineistosta merkityksellisiä ilmauksia jotka alleviivasin, yliviivasin tai muulla tavalla merkitsin kirjoituksiin. Viidennessä vaiheessa tekstien analyysissä pyritään säilyttämään kunkin haastattelun tyypillisimmät piirteet ja ominaisuudet. Tässä vaiheessa tutkija voi jo aloittaa kategoriointia (Mt). Kyseisessä vaiheessa etsin, lajittelin ja ryhmittelin tutkittavan ilmiön kannalta merkityksellisiä ilmauksia ryhmiksi teemojen mukaan. Ryhmittelyssä vertailin ilmauksia samankaltaisuuksien sekä eroavuuksien löytämiseksi. Kuudennessa vaiheessa tutkija luokittelee (teemoittelee) ryhmien käsitysten merkityssisältöjä. Näitä luokituksia kutsutaan kuvauskategorioiksi. Kuvauskategoriat jo sinällään ovat tutkimustuloksia (Mt). Tutki-

mukseksi tarkensin kategorioiden rajoja vertailemalla edellisessä vaiheessa löydettyjä merkityksyksiköitä. Lopuksi yhdistelin kategorioita teoreettisiin lähtökohtiin peilaten, saaden ylemmän tason kuvauskategorioita.

4.2 Tutkimuksen kohde

Tutkimukseen osallistui 13 perhepäivähoitajaa, kahdeksan (8) pienestä kunnasta ja viisi (5) keskisuuresta kaupungista. Tutkimukseen osallistujilta ei selvitetty heidän taustatietojaan muulta osin kuin työskentelyvuodet perhepäivähoitajan tehtävissä sekä mahdollinen näyttötutkintoon perustuvan koulutuksen suorittamisen vuosi. Kaikki osallistujat olivat naisia ja jokainen heistä toteutti perhepäivähoitoa omassa kodissaan. Perhepäivähoitajat olivat työskennelleet tutkimushetkellä alalla 3,5-38 vuotta. Näyttötutkintoon perustuvan koulutuksen oli suorittanut suurin osa perhepäivähoitajista. Yhdeksän vuotta työtä tehnyt oli kouluttautunut jo vuonna 1997 ja uusimmat koulutukset olivat vuodelta 2013.

Ihmistieteissä tutkimuseettisten normien keskeinen lähtökohta on ihmisarvon kunnioittaminen. Tutkimukseen osallistujille selvitettiin tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus ennen tutkimuksen alkua. Tutkimukseen osallistuvien kotikuntaa eikä nimeä tuoda tutkimuksessa esille ja he ovat toteuttaneet itsemääräämisoikeuttaan suostumalla tutkimukseen. Tutkittavat saivat tietoa tutkimuksesta sekä suullisesti että kirjallisesti. Tutkittaville annettiin tietoa tutkimuksesta, kuten tutkimuksen käyttötarkoituksesta, tutkimuksen ja tutkijan perustietoa sekä tutkimuksen toteuttamistavasta. (Kuula, 2006, 60-64.) Luotettavuus mahdollistui henkilökohtaisella vastauspaperin kirjekuoreen laittamisella, eikä tekstien analysoija tunne vastaajien käsialaa. Tutkittavat saattoivat tarkistaa paperinsa ja todeta, ettei vastauspaperia ollut etukäteen määritelty eikä merkitty.

Tutkimus toteutettiin kahdessa eri ryhmässä. Toinen ryhmä kostui pienen kunnan perhepäivähoitajien työnohjausryhmästä (A), jossa ryhmään kuului kahdeksan perhepäivähoitajaa. Osa oli työskennellyt perhepäivähoitajina jo useita vuosia ja osa työskennellyt vasta muutamia vuosia. Toinen ryhmä (B) koostui keskisuuren kaupungin perhepäivähoitajista. Heidän työnohjausryhmäänsä osallistui viisi perhepäivähoitajaa. Myös heillä jokaisella oli jo usean vuoden työkokemus alalta. Työnohjaukseen osallistumisesta vain muutamalla oli aiempaa kokemusta useiden vuosien takaa, eivätkä he näin ollen pystyneet pelaamaan käynnissä olevia työnohjauksia aiempiin ohjauskokemuksiinsa.

Luotettavuuden takia tutkimus toteutettiin kahdessa ryhmässä, kahden eri työnohjaajan toteuttamina. Itse toimin pienen kunnan perhepäivähoitajien (A) työnohjaajana, työnohjauskokemusta takana noin 8 vuotta ja työkokemus päivähoiton alalta hyvin vähäinen. Keskisuuren kaupungin (B)

perhepäivähoitajien työnohjausta ohjasi 25 vuotta työnohjausta tehnyt ja vuosikymmeniä päivähoiton eri tehtävissä työskennellyt työnohjaaja. Molempien työnohjaajien työnohjausmenetelmät olivat: 1) Keskustelu /vuorovaikutus, 2) erilaiset menetelmät, kuten tunnekortit tai värikortit arvioinnissa, yms. Työssäoppiminen ja oman työn arviointi toimivat keskeisinä kehittämisen välineinä työnohjauksissa. Pienen kunnan työnohjaus (A) oli tutkimuksen tekemisen vaiheessa jatkunut noin kaksi vuotta, 1x/kk, 1½h/kerta. Keski-suuren kaupungin perhepäivähoitajien työnohjaus (B) oli toiminut kevään aikana 6x/1½h. Ryhmä jatkaa työnohjausta syksyllä 2015, mutta tutkimusaineistossa esille nousee puolen vuoden ajalta tulleet kokemukset.

Aineiston keruu toteutettiin työnohjauksen viimeisellä työnohjauskerralla ennen kesäloman alkua molemmissa ryhmissä. Ohjaustilanne oli tuttu tutkittaville ja työnohjaus aloitettiin kuten aiemmatkin kerrat avaamalla senhetkisiä kuulumisia ja pohdintaa herättäviä kysymyksiä. Pienen kunnan perhepäivähoitajien ohjaus- ja tutkimustilanne tapahtui fyysisesti erään ryhmään kuuluvan perhepäivähoitajan kodissa, jossa oli tilaa hajaantua omaan rauhaan vastaamaan annettuun tehtävään. Keski-suuren kaupungin perhepäivähoitajat kokoontuivat kaupungin tarjoamaan neuvottelutilaan, jossa jokaiselle tarjoutui rauhallinen paikka kirjoittaa tarinansa.

Työnohjaaja selvitti ohjattaville tutkimuksen luonteen, jakoi paperit ja varmisti rauhan jokaiselle vastaajalle. Tutkimukseen vastaaville perhepäivähoitajille jaettiin kysymyskaavake, mikä sisälsi lyhyen selvityksen perhepäivähoidon, työnohjauksen sekä oppimisen käsitteistä. Tällä tutkimuksen tekijä halusi varmistaa, että jokainen vastaaja ryhmästä huolimatta, saa saman informaation ja liikkuu samassa ymmärrysmaailmassa. Lisäksi kysymyskaavake sisälsi ohjeistuksen kysymyksestä, jossa pyydettiin vapaamuotoista tarinaa perhepäivähoitajan omista käsityksistä asetettuihin kysymyksiin (LIITE 1.) Tarkoitus oli vastata annettuun kysymykseen tarinana ja siinä laajuudessa mitä omat kokemukset ja ajatukset paperille tuottavat kahdenkymmenen minuutin aikana. Kysymys oli muotoiltu tarkoituksellisesti niin että jokainen vastaaja joutui pohtimaan työnohjauksen tarjoamaa oppimista sekä omalta kannalta että ryhmän mahdollistajana.

Jokaiselle perhepäivähoitajalle jaettiin paperi sekä kynä ja he saivat hajaantua ryhmätilanteesta itsenäiseen työskentelyyn. Tutkimusympäristö oli vastaamisen aikana rauhallinen eivätkä perhepäivähoitajat pyrkineet antamaan vastauksia tai ajatuksia toisilleen, vaan paneutuivat omaan kirjoittamiensa. Kahdenkymmenen minuutin kuluttua työnohjaaja pyysin palaamaan ryhmään ja jättämään paperit erilliselle pöydälle kirjekuoreen, mikä sittemmin suljettiin kaikkien läsnäollessa. Tämän jälkeen käytiin keskustelua siitä, miltä kysymykseen vastaaminen oli tuntunut ja millaisia ajatuksia se herätti. Yhteisessä keskustelussa monet perhepäivähoitajat kertoivat, etteivät olleet huomanneet kirjoittaa omaan paperiinsa keskustelussa toisen perhepäivähoitajan esille ottamaa asiaa, mutta olivat

kuitenkin kokeneet vastaavanlaisesti. Osa piti joitakin asioita niin itsestään selvinä, etteivät olleet asiaa kirjoittaneet niitä omaan paperiinsa.

Tässä tutkimuksessa käytän kokemus -käsitettä fenomenografisessa merkityksessä kuvaamaan perhepäivähoitajien käsityksiä ja heidän antamiaan merkityksiä ohjaustilanteen mahdollisuudesta oppia uutta erilaisissa oppimisfoorumissa. Haastattelut tehtiin aidoissa työnohjaustilanteissa, joissa työnohjaajat eivät palanneet käsittelemään vastauspapereita vastaajien kanssa enää tutkimustilanteen jälkeen. Aineiston keruuseen ei kuulunut palaaminen tutkimuskysymyksiin suullisesti, kirjallisesti suoritettua vastaamisen jälkeen.

Tutkimuksen tekijänä päädyin eettisten kysymysten, mutta myös ajallisen haasteen vuoksi kirjalliseen tekstiin teettämiseen: Eettisesti tärkeä kysymys vastaajien henkilöllisyyden salassapito toteutuu tutkimuksessa. Kunnan / kaupungin nimeä ei työssä mainita, perhepäivähoitajat esiintyvät tutkimusaiheistossa (kategorioinnissa) numeroina, joiden avulla kirjoitukset avataan merkityksikköinä eikä allekirjoitettua tutkimuslupaa liitetä työhön. Vastaajien numeroita en myöskään tuo esille tässä tutkimuksessa mahdollisen tunnistamisen vuoksi. Tutkijana tein analyysiä avaamalla kirjoitukset nimettömiltä papereilta pyrkien mahdollisimman neutraaliin analyysiin.

4.3 Aineiston hankinta

Tässä tutkimuksessa tutkimusaineiston keräämiseen käytän narratiivista otetta. Kirjoittaminen ja tarinoiden kertominen ovat ihmiselle ominaista ja narratiivisuus soveltuu hyvin tutkimukseen, joissa yksilön vapaasti kertomat tarinat ovat kiinnostuksen kohteena. Käyttämällä tarinoita tutkimuksessa, voidaan tarkastella, miten henkilökohtaiset tarinat suhteutuvat muiden kirjoittajien kertomuksiin. Tarinoissa tehdään selontekoja, tehdään asioita ymmärrettäväksi, kritisoidaan, otetaan kantaa, ja verrataan itseä ja muita. Narratiivisuuden avulla saadaan näkökulmia perhepäivähoitajien kokemusmaailmaan. (Vuokila-Oikkonen ym. 2001. 81-115.) Narratiivisuuteen liittyy olennaisena osana todellinen tapahtuma, jonka ihminen on kokenut. Erilaiset tarinat ja kokemukset elämässä muokkaavat tapahtumasta tarinan, jonka tutkittava voi kertoa tutkijalle. Tutkittavat peilaavat omaan kokemuspohjaansa työnohjauksessa tapahtuneita tilanteita sekä keskusteluja ja muokkaavat näin omaa tarinaansa. Tarina on jokaisen tutkittavan oma tulkinta kokemuksesta ja samoista tapahtumista voidaan tehdä täysin toisistaan poikkeavia tulkintoja.

Narratiivisuus on lähestymistapa, jossa huomio kohdistetaan kertomuksiin tiedon välittämisessä ja rakentamisessa, tuottaen materiaalia kertomuksina tai tutkimus voidaan ymmärtää kertomukseksi. Narratiivisuuden käsite on alkujaan latinan kielestä, jossa substantiivi narratio tarkoittaa

kertomusta ja verbi narrara kertomista. Kiinnostus narratiivisuutta kohtaan on lisääntynyt 1900-luvun lopulla räjähdysmäisesti. Tätä muutosta on kutsuttu myös käännteeksi kohti konstruktivismia. Narratiivinen aineisto perustuu kerronnallisuuteen. Tällaisia ovat esimerkiksi vapaat kirjalliset vastaukset, joissa tutkittavalla on mahdollisuus kertoa käsityksensä asioista haastattelussa tai omin sanoin. Narratiivinen aineisto edellyttää aina tulkintaa tutkijalta. Aineisto voidaan luokitella erilaisiin luokkiin esimerkiksi tapaustyyppien, metaforien tai kategorioiden avulla. (Heikkinen 2001, 116.)

Narratiivisuus liitetään usein konstruktivistiseen ajattelutapaan. Tällöin korrespondenssi- eli vastaavuusteoria käsite tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on ongelmallinen. Konstruktivistinen ajattelutapa perustuu näkökulmaan, jossa todellisuutta tuotetaan lähinnä erilaisten tarinoiden välityksellä, ja tällöin on vaikea hahmottaa vastaavuussuhteen toista osapuolta. (Aaltola & Valli 2001, 121-127.) Konstruktivismiksi nimetty tieteen filosofia eroaa muista filosofisista suuntauksista siinä, että konstruktivismille todellisuus on suhteellista ja muissa filosofisissa suuntauksissa todellisuus nähdään olevan realismia. Jokin osa todellisuudesta saattaa olla yhteistä monien muiden yksilöiden kanssa, vaikka todellisuus on eri henkilöiden suhteellista todellisuutta. Metodologia perustuu konstruktivismissa hermeneutiikkaan, jonka tarkoituksena on luoda ja etsiä tulkintoja todellisuudesta (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005. 340-354.)

Narratiivisessa tutkimuksessa haastattelussa pyritään avoimuuteen, jonka katsotaan auttavan haastateltavaa löytämään oma tarinansa. (Hirsijärvi & Hurme 2001, 45.) Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymyksiä voidaan muokata ja kaikille haastateltaville esitetään kysymykset samassa tai lähes samassa järjestyksessä. Täysin yhtenäistä määrittelyä osittain strukturoitujen haastattelujen toteutuksesta ei ole olemassa, mutta sitä voidaan verrata teemahaastatteluun. (Hirsijärvi & Hurme 2001, 47.) Fenomenografiseen tutkimusotteeseen kuuluu, että analyysi aloitetaan lukemalla aineisto useaan kertaan, jotta erilaiset merkitykset ja niiden variaatiot löydetään (Niikko 2003, 33). Analyysivaiheessa aineisto on pääosassa eikä luokittelua tehdä teoriapohjaisesti vaan tutkija tekee tulkintaa vuorovaikutuksessa aineiston kanssa. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Aineisto tuli tutkijalle täysin anonymina, niin etteivät vastaajat erottuneet tai olleet tunnistettavissa aineiston analyysin vaiheessa. Kirjoitukset luin useaan kertaan muodostaen alustavaa kuvaa yksittäisten perhepäivähoitajien kokemuksista. Etsin teksteistä merkityssisältöjen samankaltaisuuksia sekä eroavuuksia kokemuksissa. Pyrin löytämään kaikki kokemukset sekä näkemykset, joita perhepäivähoitajat teksteihin olivat tuottaneet. Puhtaaksi kirjoitin tekstit numeroimalla ne kirjoittajan mukaan. Puhtaaksikirjoitetut tekstit pilkoin aihealueittain ja käsitysten mukaan samankaltaisten ryhmiksi eli kategoriaksi. Vastaukset olivat melko lyhyitä ja sisällöllisesti ytimekkäitä. Jokaisessa lauseessa oli merkitys tai ajatus, jonka tallensin aineistoksi.

Teksteistä nousi kolmetoista (13) kategoriaa, joiden sisälle perhepäivähoitajien antamat käsitykset sisältyivät. Kategorioiden välille muodostui monia yhdistäviä tekijöitä usean toisen kategorian kanssa. Pohdinnan ja erilaisten uudelleen järjestelyjen jälkeen kolmestatoista kategoriasta syntyi kolme kuvauskategoriaa, jotka nimesin niitä kuvaavilla nimillä. Kategorioiden muodostaminen pohjautuu teoreettiseen ajatteluun, jolloin tutkija etsii tekstistä relevantteja käsityksiä (Syrjälä ym. 1995, 127). Tutkittavien erilaiset tavat ymmärtää ja tulkita ilmiötä luovat merkitysyksiköitä jotka jaetaan osajoukkoihin. Osajoukot sisältävät vain samoja merkityksiä kuvaavia aineiston osia. Tutkijana tehtäväkseni jäi pyrkiä ymmärtämään ja käsittämään tutkittavaa kohdetta ikään kuin tutkittavien näkökulmasta. (Niikko 2003, 34-35.) Merkityskategoriat tekevät ymmärrettäväksi eli sisällöllisessä mielessä ”selittävät”, tutkittavien ilmaisuja ja niiden merkityksiä. Kategorioita voidaan edelleen yhdistellä laaja-alaisempiin eli ylemmän tason kategorioihin, jotka muodostavat tutkijan oman teorian, tai käsitysmallin, tutkittavalle asialle. (Syrjälä ym. 1995, 127-128.)

Kirjoituksien tarkastelussa tutkijana etsin teksteistä eroavuuksia sekä samankaltaisuuksia. Pyrin etsimään tietoa, joka on syntynyt perhepäivähoitajien kokemuksen myötä. Tarkastelun kohteena olivat perhepäivähoitajien havainnot, käsitykset ja tunteet kirjoituksissa, joita vertailin heidän käsityksiinsä ryhmätyönohjauksessa saavutettavasta oppimisen kokemuksesta.

Aineiston analyysin tarkoituksena on muokata aineistosta tiivis kokonaisuus; tiivistää, järjestää ja jäsentää se sellaiseen muotoon, ettei mitään olennaista jätetä pois vaan informaatioarvo kasvaa. Kategorisoinnin (teemoittelun) jälkeen aineistosta voidaan konstruoida yleisimpiä tyyppejä, jotka kuvaavat vastauksia laajemminkin. (Eskola & Suoranta 1998, 175-186.) Nämä kuvauskategorioiksi tiivistyneet alueet ovat muokkaantuneet tutkimuksen analyysivaiheen aikana useaan kertaan. Lopulliset kuvauskategoriat löytyivät harkinnan ja teorian kanssa käydyn keskustelun jälkeen.

Analyysin tuloksena syntyi siis useita merkitysyksiköitä, jotka muodostuivat perhepäivähoitajien tuottamista teksteistä eriteltynä. Merkitysyksiköistä muodostui kolmetoista (13) kategoriaa ja kolme kuvauskategoriaa. Valotan näitä kategorioiden sisältöjä analyysiosiossa tarkemmin.

5 TULOKSET

Analyysin tuloksena syntyi perhepäivähoitajien teksteistä nousseita merkitysyksiköitä, joita ryhmittelemällä löytyi kolmetoista käsitekategoriaa. Käsitekategoriat eroavat toisistaan mutta niiden välillä on mahdollista löytää yhdistäviä tekijöitä. Käsitekategorioista muodostin kolme ylimmän tason kuvauskategoriaa, joita esittelen seuraavissa kappaleissa. Esittelen jokaisen käsitekategorian erikseen kuvauskategorian sisällä, jossa peilaan löydettyjä tuloksia teoriaan. Aiempaa tutkimustietoa perhepäivähoitajien käsityksistä oppimiseen ei ole saatavilla, enkä siksi voinut peilata saamiani tuloksia aiempaan tutkimustietoon perhepäivähoitajien kokemana.

Rakenteellisten erojen löytäminen on aineiston analyysin tarkoitus. Rakenteellisten erojen perusteella tutkija muodostaa erilaisia käsitteellisiä kuvauskategorioita, joiden tarkoituksena on kuvata niitä monenlaisia tapoja, joilla voi tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä käsittää. (Huusko & Paloniemi 2006, 165-166.) Luin useaan kertaan aineiston läpi merkiten, alleviivaten, yliviivaten ja numeroiden yhteneviä sekä eroavia käsityksiä teksteissä. Tämän jälkeen muodostin aineistosta taulukon, johon siirsin teksteihin merkitsemiäni lauseita. Purin koko aineiston lauseiksi ja sain yhteensä kuusi erilaista kuvauskategoriaa; 1) Työnohjauksen merkitys, 2) Salassapito, 3) Ryhmän mahdollisuudet, 4) Oppiminen ryhmässä ja 5) Eriävät näkökulmat, jonne sisällytin erilaiset kokemukset ryhmien välillä sekä 6) Työnohjaajalle toiveita. Salassapitoon liittyvä kategorian sekä työnohjaajalle toiveita kategorian poistin aineistosta, koska ne eivät mielestäni liittyneet oppimisen kokemukseen, vaan käsitelivät työnohjauksen toimintaa sinällään. Etsin lauseista merkityssisältöjä ja ryhmittelin niitä yhteneväisyyksien mukaan, muodostaen näille omat käsitekategoriat.

Kuviossa 2 on esiteltyä kaikki kolmetoista käsitekategoriaa ja niistä muodostuneet kolme kuvauskategoriaa; Työnohjauksen merkityksen kokemus, kokemus ryhmän mahdollisuuksista ja oppimisen kokemus työnohjausryhmässä. Kolmessa seuraavassa kappaleessa esittelen jokaista kuvauskategoriaa tarkemmin ja pohdin käsitysten taustalla vaikuttavia tekijöitä.

1. Työohjauksen merkityksen kokemus ↑	2. Kokemus ryhmän mahdollisuuksista ↑	3. Oppimisen kokemus työohjausryhmässä ↑
<div data-bbox="172 474 558 539">Yksin tehtävä työ</div> <div data-bbox="172 555 558 651">Vahvistusta ammattiosaamiselle</div> <div data-bbox="172 667 558 732">Voimaantuminen</div> <div data-bbox="172 748 558 813">Luottamus</div> <div data-bbox="172 828 558 925">Työyhteisön hengen parantaminen</div>	<div data-bbox="600 474 986 539">Ryhmäytyminen</div> <div data-bbox="600 555 986 651">Yhteinen ymmärrys haasteissa</div> <div data-bbox="600 667 986 732">Tuki ja kannustus</div>	<div data-bbox="1027 474 1414 571">Yhteisellä jakamisella ratkaisuun</div> <div data-bbox="1027 586 1414 712">Ongelman kumuloituminen monologisessa pohdinnassa</div> <div data-bbox="1027 728 1414 831">Lupa jakaa ja ottaa vastaan</div> <div data-bbox="1027 846 1414 911">Hiljainen tieto</div> <div data-bbox="1027 927 1414 1023">Näkemyksien laajentuminen</div>

KUVIO 2. Kolmestatoista käsitekategoriasta muodostuneet kolme kuvauskategoriaa

Fenomenografisessa tutkimuksessa ei yleensä pyritä selvittämään sitä, kuinka edustavia kategoriat tutkimusjoukossa ovat, vaan kiinnostuksen kohde liittyy kategorioiden laadulliseen erilaisuuteen. Tässä tutkimuksessa tuon esille perhepäivähoitajien antamia merkityksiä oppimisesta työohjauksessa sekä ryhmän merkitystä oppimisessa yksittäisinä esimerkkivastauksina. Otsikot noudattavat taulukoiden kategorioita.

5.1 Työohjauksen merkityksen kokemus

Ensimmäiseksi kuvauskategoriaksi muodostui *työohjauksen merkityksen kokemus*. Nostin työohjauksen merkityksen yhdeksi kuvauskategoriaksi toisen tutkimuskysymyksen mahdollistamana; Minkälaista merkitystä ryhmällä on oppimisen kannalta? Kuvauskategorian alle muodostui viisi käsitekategoriaa, joista neljä sisältää useita merkitysisältöjä ja yksi sisältää yhden merkitysisällön. Teen näkyväksi tulkintaani aineistosta lainattujen lauseiden avulla. Kuviossa 3 on esiteltyinä kaikki

kuvauskategorian viisi käsitekategoriaa. Esittelen jokaisen käsitekategorian erikseen ja perustelen kategorioita teoriaan peilaten.

Perhepäivähoitajien työnohjaus ei ole yleistä eikä sitä ole siitäkään syystä tutkittu. Tutkimuskysymysten myötä katsoin tärkeäksi nostaa esille perhepäivähoitajien kokeman työnohjauksen merkityksen. Se, kokevatko perhepäivähoitajat työnohjauksen hyödylliseksi ja millaisista syistä, mahdollistaa näkemykset oppimisesta ja ryhmän merkityksestä. Aiemmin olen jo todennut työnohjauksen mahdollistavan oppimista, eikä sitä varsinaisesti enää tutkita tässä tutkimuksessa. Edellä esitellyistä kategorioista voi huomata perhepäivähoitajien nostavan esille kokemuksiaan työnohjauksesta hyvin oleellisilta osin. Viidestä käsitekategoriasta muodostui kuvauskategoria, jonka nimesin *työnohjauksen merkityksen kokemus*. Tämän kuvauskategorian avulla esitän, että osalle perhepäivähoitajista työnohjauksen merkitys mahdollisti ryhmäytymistä, voimaannutti työssä, tuotti luottamusta ja vahvisti ammattiosaamisen kokemusta.

1. Työnohjauksen merkityksen kokemus	
A. Yksin tehtävä työ	Työkavereiden tapaaminen Työ yksinäistä Yksin työskentely
B. Vahvistusta ammattiosaamiselle	Saa tukea arjen työhön muilta Työn tarkastelua Vertaistukea
C. Voimaantuminen	Jaettu kokemus Ryhmä kuuntelee Yhteinen jakaminen Toisten hoitajien tapaaminen
D. Luottamus	Asiat pysyvät ryhmässä Kaikista asioista uskaltaa puhua Uskaltaa avautua vaikeissa asioissa Pienessä ryhmässä helppo avautua
E. Työyhteisön hengen kehittyminen	Työyhteisön henki paranee

KUVIO 3. Työnohjauksen merkityksen kokemuksen alle muodostuneet käsitekategoriat

Työnohjauksen merkityksen kokemus –kategorian alle muodostui runsaasti perhepäivähoitajien tuottamia kokemuksia. Kuten jo teoriaosuudessa olen esittänyt, on konstruktivistinen oppimiskäsitys tuottanut näkemyksen siitä, että myös työnohjaus on paikka, jossa oppimista tapahtuu. Työnohjaus toimii oppimisympäristönä, kuten ryhmässä tapahtuva tiedon jakaminen yleensä. Työnohjauksen tutkimustulokset ovat osoittaneet kolme keskeistä vaikutusalueetta, joiden mukaan työnohjaus vaikuttaa toimintaan sitä parantaen ja tehostaen, työntekijästä tulee sitoutuneempi, motivoituneempi ja hän stressaantuu vähemmän sekä se lisää joustavuutta ja työntekijöiden toiminnan arvo (Karvinen-Niinikoski 2004, 5-6).

A. Yksin tehtävä työ

Tässä käsitteekategoriassa perhepäivähoitajat antoivat merkityksiä työn yksinäisyydelle. He totesivat työohjauksella olevan suurta merkitystä koska työ on yksinäistä ja työnohjaus on mahdollistanut muiden, samaa työtä tekevien hoitajien tapaamisen. Muutamat perhepäivähoitajat olivat kirjoittaneet kokemuksensa työstään lyhyesti ”Työ on yksinäistä”. He eivät perustelleet kokemustaan, vaan tyytyivät toteamaan asian.

”Työnohjauksella iso merkitys, koska työni ”yksinäistä” (ei työkavereita) saanut tavata toisia hoitajia.” (A)

”Koska työskentelen yksin...” (A)

Muiden hoitajien kohtaamista sekä aikuisten välistä keskustelua, hoitajat olivat kaivanneet ja siihen työnohjaus pystyi vastaamaan. Kohtaamisen myötä mahdollistuu ryhmässä dialogina ja reflektointina tapahtuva oppiminen. Toisesta ryhmästä (B) ei noussut ainuttakaan merkitystä työn yksinäisyydelle.

Tässä kuvauskategoriassa työohjauksen merkitys perhepäivähoitajille teki näkyväksi heidän kokemuksiaan työnohjauksen mahdollisuuksista tuottaa oppimisen kokemusta. Perhepäivähoitajat olivat nostaneet esille kokemuksiaan yksin tehtävästä työstä, jossa aikuiskontaktit rajoittuvat lasten vanhempien kohtaamiseen päivittäin. Perhepäivähoitajat työskentelevät lasten kanssa perhepäivähoidon ohjaajan vieraillessa perhepäivähoitajan luona satunnaisesti tai erikseen sovitusti. Perhepäivähoitajilla on mahdollisuuksia tavata muita perhepäivähoitajia esimerkiksi yhteisissä tilaisuuksissa kuten lasten liikuntailtapäivissä tai leikkipuistoissa, tai yhteisesti sovitusti toisen hoitajan luona päi-

väulkoilun aikaan. Työnohjaus mahdollisti muiden hoitajien kohtaamisen ja tuotti näkyväksi perhepäivähoitajien työyhteisöä. Yksin tehtävä työ ja aikuiskontaktien puuttuminen ei mahdollista reflektointia eikä dialogia haastavissa tilanteissa tai työssäjaksamisen tukemisessa, jotka edesauttavat uuden oppimista arjessa. Tutkittavat pitivät työnohjausta erityisen merkityksellisenä yksin tehtävän työn ja voimaantumisen kannalta.

Yksin tehtävään työhön liittyvää aineistoa on Sanna Parrila käsitellyt väitöksessään ja osittain sieltäkin kimpoaa ajatus työnohjauksen mahdollisuudesta sekä koulutuksen tarpeesta perhepäivähoitajille. Myös Meyer nostaa esille toisten perhehoitajien antaman tuen ja avun merkityksen. Soili Keskinen avaa yksin työskentelyn onnea ja onnettomuutta. Onneksi hän kuvaa mahdollisuutta organisoida omaa työtään, kun taas onnettomuudeksi pelkoa siitä, että tulee tehneeksi virheitä, joiden korjaaminen yksin voi olla vaikeaa tai niitä ei itse edes huomaa. Hän toteaa myös, että voi olla haastavaa itse huomata mahdollisuudet kehittää työtään tai muuttaa työskentelytapojaan, kun ei ole mahdollista verrata omaa toimintaansa toisen toimintaan. (Keskinen 2002, 150.)

B. Vahvistusta ammattiosaamiselle

Molemmista ryhmistä avautui merkityksiä ammattiosaamista mahdollistavalle kokemukselle. Perhepäivähoitajat kokivat saaneensa vertaistukea toimiessaan yhdessä, samassa työnohjausryhmässä, samaa työtä tekevien kollegojen kanssa. Vertaistuessa mahdollistuu heidän kokemuksensa mukaan ammatillisuus ja yhteisten kokemusten jakamisen kautta mahdollisuus huomata tekevänsä asioita oikein.

” Ryhmästä, siis tästä koolla olevasta... vertaistukea, ja saa huomata etten teekään kaikia ”väärin”. (B)

Perhepäivähoitajat totesivat saaneensa vahvistusta omalle ammattiosaamiselleen tarkastellessaan asioita empaattisesti muidenkin hoitajien näkökulmasta. Yhteisen jakamisen myötä, perhepäivähoitajille oli tullut myös kokemus asioiden monimuotoisuudesta. Työnohjauksessa oli käsitelty eri osapuolten näkemyksiä, mikä oli osaltaan auttanut perhepäivähoitajia hahmottamaan asioita vanhempien ja muun verkoston näkökulmasta.

”Saanut tukea arjen työhön” (A)

”Tarkastelemaan asioita muidenkin kuin työntekijän kantilta.” (A)

”Vahvistusta omalle ammattiosaamiselle.” (A)

Ammattiosaamisen vahvistuminen koettiin molemmissa ryhmissä usean tutkittavan vastauksissa. Kuten jo totesinkin, reflektointi ja dialogi eivät mahdollistu yksin tehtävässä työssä ja siksi työnohjaus oli paikka, jossa voitiin jakaa kokemuksia sekä käytänteitä. Yhteisten keskustelujen myötä perhepäivähoitajat kokivat saavansa vahvistusta omalle osaamiselleen. Yhteinen dialogi työnohjauksessa mahdollistaa palautteen saamisen. Palaute mahdollistaa tietoisuuden lisääntymisen omista toiminnoista ja käsityksistä. Perhepäivähoitajat olivat kokeneet saaneensa palautetta hyvin ja oikein tehdystä työstä, mikä samaan aikaan voimaannutti, mutta ennen kaikkea vahvisti oman osaamisen tunnistamisessa. Tilanteissa, joihin muilla ohjattavilla ei ollut kokemuspohjaa, mahdollistui palautteen antaminen erilaisten ehdotusten pohjalta. Perhepäivähoitajat pitivät itseään ammattilaisina ja kokivat muidenkin ryhmäläisten olevan alansa ammattilaisia. Todennäköisesti tästä johtuen palaute ja aiheesta keskustelu koettiin luotettavana sekä tarkoituksenmukaisena. Työtä tehdessään joutuu ajoittain pohtimaan, toteuttaako työtään arvopohjaisesti, eettisesti ja yleisiä ohjeita noudattaen. Tähän perhehoitajat totesivat kokevansa muiden perhepäivähoitajien tuottavan vertaistukea ja palautteen antamisen ja saamisen myötä oikeanlaisten toimintatapojen näkyväksi tekemisen mahdollistuvan työnohjauksessa.

Kuten Parrila, myös Hanna Alho-Kivi (2002, 74-76) on OPPIVA-projektin tutkimuksen myötä kiinnittänyt huomiota perhepäivähoitajien saamaan tukeen perhepäivähoidon ohjaajalta. OPPIVA-projektin tutkimuksessa tiedusteltiin yhteistyötahoja ja kaikissa vastauksissa oli mainittu perhepäivähoidonohjaaja ja/tai toinen hoitaja. Perhepäivähoidonohjaaja on perhepäivähoitajalle tärkeä yhteistyökumppani, jonka tehtäviin kuuluu tukea hoitajaa. Tutkimuksessa monet hoitajat olivat valittaneet ohjaajan kanssa tehtävän yhteistyön vähyyttä, joka johtui ohjaajan työn kuormittuneisuudesta. Alho-Kivi toteaa eri tahojen kanssa tehtävän yhteistyön olevan erittäin tärkeässä merkityksessä perhepäivähoidossa. Tätä hän perustelee sillä, että lapsen tarpeiden tunnistaminen ja niihin vastaaminen on kaikille kasvattajille suuri haaste. Yhteistyön lisäämisellä voitaisiin hänen mukaansa turvata perhepäivähoitajille riittävä palaute omasta työstään, ja sitä kautta lisätä perhepäivähoitajan uskoa omiin kasvattajan taitoihin.

C. Voimaantuminen

Kolmantena kategoriana aineistosta nousi voimaantuminen. Teoriaosuudessa nostin esille työnohjauksen mahdollisuuden ehkäistä työuupumusta. Perhepäivähoitajat kokivat työnohjauksen voimaannuttavan heitä ja kertoivat työnohjauksen mahdollistavan työssä jaksamisen ja huolien purkamisen mahdollisuuden. Heidän kokemuksensa mukaan vaikeat asiat unohtuvat, kun saa jakaa asioita muiden, samaa työtä tekevien, kanssa. Reflektion kautta perhepäivähoitajat olivat kokeneet onnistuneensa työssään ja saivat siitä voimaa työssäjaksamiseen.

”Jos ollut ”huono päivä” niin kaikki unohtuu kun saa jutella muiden kanssa ”ongelmista”.” (A)

”.. tai vastaavasti, jos olen toiminut jossain asiassa samoin kuin muut olisivat toimineet, tulee itselle hyvä mieli.” (B)

Voimaantumista koettiin antavan myös, kun oli luottamus kuulluksi tulemisesta. Samankaltaisten asioiden jakaminen ja ryhmän myötämielinen asenne koettiin vaikuttavan voimaantumiseen.

”Työnohjauksessa voi ottaa esille kaikkia mieltä askarruttavia asioita. Toisinaan ei kaipaa edes vastausta riittää kun ryhmä kuuntelee.” (B)

Työnohjauksen todettiin yksiselitteisesti ja sen enempää perustelematta antavan voimia jaksamiseen. Koska työ koettiin yksinäiseksi, koettiin myös muiden hoitajien tapaamisen voimaannuttavan ja antavan työssäjaksamista.

” Saa voimia työssä jaksamiseen ” (A)

”... toisten hoitajien tapaaminen antaa jaksamista työssä.” (A)

Työnohjauksella koettiin olevan voimaannuttava vaikutus. Työnohjauksen yksi tehtävistä on antaa jaksamista perustehtävään ja tämä näyttää toteutuneen perhepäivähoitajien kokemuksen mukaan. Voimaantumisen kokemus nousee positiivisista kokemuksista, joita perhepäivähoitajat tuottivat monelta näkökulmalta. Tunteet ja tuntemukset näyttelevät suurta osuutta, kun puhutaan voimaantumisesta. Perhepäivähoitajat nostivat esille kokemuksiaan kuulluksi tulemisesta. Perustarpeisiin jo Maslowin tarvehierarkia mukaan nousee tarve hyväksynnästä ja kuulluksi tulemisesta. Abraham Maslow (1987, 15-40) julkaisi vuonna 1943 tarvehierarkian, jota pidetään tunnetuimpana motivaatioteorian.

Maslow'n tarvehierarkiaa kuvataan usein pyramidin muotoisena, jossa pohjimmaisena ovat perustarpeet ja huipulla korkeimman asteen tarpeet. Tarpeiksi Maslow kuvasi; fysiologiset tarpeet, turvallisuuden tarpeet, sosiaaliset tarpeet, arvostuksen tarpeet ja korkeimmalla itsensä toteuttamisen tarpeet. Maslowin mukaan alemman tason tarpeet on tyydytettävä ennen kuin ylemmän tason tarpeet voivat tyydyttyä. Työnohjauksessa turvallisuuden ja luottamuksen ilmapiiri tarvitaan, jotta voimaantumisen yhteisen jakamisen kautta mahdollistuu. Myös sosiaaliset tarpeet tulevat tyydytetyiksi perhepäivähoitajien työnohjausryhmässä, jossa he tapaavat toisiaan ja yhteenkuuluvuuden tunne lisääntyy, he saavat hyväksyntää sekä välittämistä. Arvostuksen tarve tulee tyydytetyksi kiitoksen saamisen, kannustuksen, sekä muiden antaman arvostuksen ja kunnioituksen kautta. Näiden tarpeiden tyydytys lisää voimaantumisen tunnetta ohjattavissa.

Vastauksissa todettiin, ettei edes varsinaisia vastauksia tarvita, kunhan saa kokemuksen kuulukseksi tulemisesta. Tarvehierarkiaan liittyen myös liittyminen muihin voidaan todeta kuuluvan perustarpeisiin. Kuuluminen ryhmään ja siinä hyväksytyksi tuleminen nousi perhepäivähoitajien vastauksissa esille. He kokivat uskaltavansa puhua monenlaisista asioista ilman häpeän pelkoa tai ”lytättyksi” tulemisen pelkoa. Tämä liittyy myös luottamukseen, jonka nostin yhdeksi käsitteeksi.

D. Luottamus

Neljänneksi kategoriaksi muodostui luottamus työnohjauksessa. Perhepäivähoitajat kirjoittivat asioiden pysyvän ryhmän sisällä ja siksi kaikista asioista uskaltaa ryhmässä puhua. Ryhmä tarvitsee toimiakseen erilaisia jäseniä ja luottamuksen syntymisen edellytyksenä voidaan pitää ryhmäytymisessä työskentelyvaiheen alkamista.

”Ei tarvitse ajatella että asiat vuotaa ulkopuolelle” (A)

”Ei ole asiaa jota ei uskaltaisi sanoa ääneen saa olla erilainen” (A)

” Voinut puhua asioista joista ei voi puhua edes esimiehen kanssa (ketutust)” (A)

”Työnohjaus on hyvä mahdollisuus purkaa mieltä askarruttavia asioita luottamuksellisesti ja saada vertaistukea” (B)

Pienen ryhmän merkitys korostuu, kun perhepäivähoitajat kertovat uskaltavansa avautua vaikeissakin asioissa. Pienellä ryhmällä työnohjauksessa tarkoitetaan Raimo Niemistön (2007) mukaan 5-12 hen-

gen ryhmää. Perhepäivähoitajat kokivat myös, että ryhmä pysyisi samana ja kokoontuisi säännöllisesti riittävän pitkän ajan, jotta luottamus ehtii syntyä. Tutussa ryhmässä on helpompi avautua haastavissakin asioissa, mutta luottamuksen syntyminen auttaa tilanteessa.

”Se on hyvä, että ryhmä on tarpeeksi pieni (5 hlöä+ohjaaja) siinä on helpompi ryhmäytyä ja avautua.” (B)

”Työnohjauksessa on tärkeää se, että ryhmä pysyy samana ja kokoontumisia jatketaan mahdollisimman pitkään, jotta tarvittava luottamus ehtii syntyä.” (B)

”Ryhmä kun tulee tutuksi pystyy avautumaan ja uskaltaa avautua vaikeistakin asioista. Tulee luottamus.” (B)

Työnohjauksen yksi tärkeimmistä mahdollistajista on luottamus. Ilman luottamusta ei työnohjauksella ole mahdollisuuksia työn kehittämiseen tai voimaannuttaa ohjattavia. Luottamuksen syntymiseen tarvitaan turvallista ilmapiiriä, yhteisiä sääntöjä ja ryhmäytymistä kuten Schein (1987) ja Tuckman (1965) ovat todenneet. Ryhmän kehitys sekä roolitus ryhmässä ovat oleellinen osa luottamuksen syntymistä. Koppala (2005,36,44) on määritellyt ryhmään kuuluvia sekä jäsenten välisiä rooleja, minkä hän toteaa vaikuttavan ryhmän dynamiikkaan. Lisäksi työnohjaajan tehtäväksi jää ensimmäisellä kerralla avata luottamuksen tärkeyttä kuten myös sitä, että asiat joista on puhuttu, jäävät työnohjauksen sisälle. Tässä työnohjaaja voi epäonnistua pahasti, jolleivät ohjattavat ymmärrä luottamuksen syntymisen tärkeyttä. Näissä kahdessa ohjausryhmässä luottamus oli syntynyt perhepäivähoitajien kokemusten mukaan. Vastauksista nousi esille pitkäkestoinen ryhmätoiminta, jossa ryhmäläiset ovat tulleet tutuiksi ohjattaville ja sitä kautta saaneet varmistuksen luottamuksesta. Ryhmän koko nostettiin myös kokemuksissa esille. Riittävän pieni ryhmä katsottiin luottamusta ja ryhmäytymistä edistäväksi elementiksi.

E. Työyhteisön hengen kehittyminen

Työyhteisön hengen kehittymisen nosti esille yksi vastaajista. Hänestä säännölliset tapaamiset mahdollistavat työyhteisön hengen paranemisen. Perhepäivähoitajat työskentelevät yksin ja ovat vastauksissaan tuoneet merkityksiä yksinäisyydelle sekä voimaantumiselle yhteisen jakamisen kautta, katson olennaiseksi tuoda esille myös työyhteisön hengen nostamisen työnohjauksen mahdollistamana.

”Säännölliset tapaamiset parantavat työyhteisön henkeä.” (A)

Kaikkineen työnohjaus katsottiin hyvinkin merkitykselliseksi perhepäivähoitajille, jotka muuten työskentelevät yksinään. Näin he saavat vertaistukea, aikuiskontakteja ja voivat voimaantua työssään. Työnohjaus mahdollistaa tilan yhteiselle jakamiselle, haasteiden käsittelylle, mutta myös työn haasteiden avaamiselle. Hyyppä toteaa (1983) työnohjauksen toimivan ammatillisen kasvun mahdollistajana ja Paunonen-Ilmonen (2001) että kasvu on kokemuksellista oppimista.

5.2 Kokemus ryhmän mahdollisuuksista

Tässä luvussa esittelen toisen kuvauskategorian, jonka olen nimennyt *kokemus ryhmän mahdollisuuksista*. Kuvauskategoria muodostuu kolmesta käsitteekategoriasta, jotka kaikki sisältävät useita merkitysisältöjä liittyen ryhmätilanteeseen. Olen koonnut kategoriat kuvioon 4. Tämänkin kuvauskategorian käsittelyssä esittelen jokaisen käsitteekategorian erikseen ja perustelen niitä teorialla.

Perhepäivähoitajat nostivat esille kolme käsitteekategoriaa antaessaan merkityksiä ryhmän mahdollisuuksista työnohjauksessa. Näitä olivat; ryhmäytyminen, yhteinen ymmärrys haasteissa sekä tuki ja kannustus

2. Kokemus ryhmän mahdollisuuksista	
A. Ryhmäytyminen	Vaikeista asioista puhuminen Yhteinen ymmärrys Avoimuus
B. Yhteinen ymmärrys haasteissa	Samanlaisia haasteita Pulmiin näkökulmia Asiat oikeaan arvojärjestykseen Työvuosien vaikutus haasteisiin
C. Tuki ja kannustus	Vertaistuen mahdollisuus Mielen purkaminen Kuulluksi tuleminen

KUVIO 4. Kuvauskategoria kokemus ryhmän mahdollisuuksista

A. Ryhmäytyminen

Tässä kategoriassa perhepäivähoitajat toivat esille kokemuksiaan asioiden käsittelemisestä sekä siitä, miten he kokevat muiden ohjattavien ryhmässä mahdollistavan yhteisen jakamisen. He nostivat esille ryhmäytymisen vaiheet ja sitä kautta mahdollisuuden asioissa avautumiseen ja avoimuuteen. Perhepäivähoitajien kokemuksen kautta nousi esiin, että he uskaltavat puhua toisilleen, kun on tutustuttu ja luottamus on syntynyt.

”Ryhmä kun tulee tutuksi pystyy avautumaan ja uskaltaa avautua vaikeistakin asioista.” (B)

”Meillä vielä tosi hyvä ja avoin ryhmä.” (A)

”Vaikeistakin asioista voi puhua, mistä yleensä vaietaan” (A)

”Ryhmäkeskustelut hyviä, hoitajat ymmärtää pienestäkin vihjeestä, mitä kukakin tarkoittaa.” (A)

Hakkarainen & Järvelän mukaan omien kokemusten jakaminen, todellinen oppiminen ja vastavuoroinen merkitysten neuvottelu edellyttävät vastavuoroista dialogia ohjattavien kesken, jotta erilaiset merkitykset puheessa ja käsityksissä pääsevät esille. Heidän mukaansa onnistuneen oppimisprosessin kannalta on erityisen tärkeää, että oppijalla on omaan oppimiseensa omistajuus eli hän on rohkaistunut jakamaan ja jatkamaan toimintaa onnistuneen kokemuksen myötä. (Hakkarainen & Järvelä 1999, 241–256.) Työnohjaus voidaan rinnastaa myös käytäntöyhteisöksi, sillä se toteuttaa Wengerin (1998) käsitystä yhteisön jäsenten välisistä pitkäaikaisista ja vastavuoroisista suhteista, jossa yhteiset käsitykset yhteisön jäsenistä mahdollistuvat sekä työnohjauksen kautta, tieto leviää ryhmässä nopeasti, yhteisen kielen myötä.

Työnohjausryhmät, kuten mitkä tahansa ryhmät, toteuttavat Bionin teoriaa. Työnohjauksessa Bionin teoriaa pyritään avaamaan sanallistamalla perusolettamustilan olemassaoloa. On tärkeää, että luottamus syntyy ja yhteiset näkemykset voidaan ottaa käsittelyyn. Tämä on mahdollista, kun työnohjauksen alussa nostetaan tarkasteluun ystävyysuhteet ryhmässä, mahdolliset klikit ryhmässä sekä luottamuksen tärkeys. Perhepäivähoitajat toivat teksteissään esille ryhmän olemusta sekä pidempään kestäneessä, mutta myös vähemmän aikaa kestäneessä ohjauksessa hyvin samankaltaisesti. Rogoff (2003, 81) toteaa ryhmäytymisen tapahtuvan, vaikka eivät ryhmäläiset täysin kannattaisikaan samoja arvoja, mielipiteitä ja periaatteita. Tuckman (1965) esitteli jaottelun ryhmän kehitysvaiheista. Perhepäivähoitajien ryhmät, sekä kaksi vuotta toiminut ryhmä, että puolivuotta toiminut ryhmä, kokivat

ryhmytymisen tapahtuneen. Kaksi vuotta toimineen ryhmän (A) ryhmän vaihe oli Tuckmanin mukaan lopetusvaihe, sillä ryhmä päätti työnohjauksen tutkimuskyselyyn. Puoli vuotta toiminut ryhmä (B) puolestaan oli ryhmytymisen osalta osittain norming eli normittamisen vaiheessa jossa ryhmä oli jo alkanut kiinteytyä ja osittain jo siirtynyt performing eli suorittamisen vaiheeseen, jossa ryhmäläiset saattoivat ottaa jo itselleen tärkeitä asioita keskusteluun. Bionin mukaan kaikista ryhmistä löytyy kaksi erilaista ryhmäkäyttäytymisen mallia. Toista mallia Bion kutsuu työryhmäksi, joka toimii yhdessä toteuttaakseen sille annettua tehtävää ja toista perusolettamusryhmäksi, jossa ryhmäläiset eivät ota vastuuta ryhmästä ja sen perustehtävästä. Ryhmässä saattaa olla erilaisia tunnelatauksia, muutosvastarintaa tai orientaation puutosta havaittavissa. Työnohjauksessa perustehtävä ja tavoitteet kirjataan aina ensimmäisillä tapaamiskerroilla, näin kaikilla on tiedossa, mitä ollaan tekemässä ja mihin etsimässä vastauksia. Perhepäivähoitajien antamat käsitykset tukevat Bionin työryhmä ajatusta, jolloin ryhmäläiset ponnistelivat yhdessä kohti yhteistä päämäärää. Työnohjauksissa saatetaan toisinaan eksyä aiheesta, jolloin työnohjaajan tehtävä on palauttaa ryhmäläiset takaisin aiheen äärelle.

Ryhmytyminen on perhepäivähoitajien työssä erilaista kuin esimerkiksi päiväkodin henkilöstöllä. Perhepäivähoitajien ryhmytyminen työyhteisöön tapahtuu ainoastaan työnohjauksessa kerran kuukaudessa puolitoista tuntia tai erilaisissa heille tarkoitetuissa koulutuspäivissä. Tähän viitaten, voidaan todeta perhepäivähoitajilla, joko olleen suuri tarve ryhmytymiseen ja aikuisten väliseen yhteistyöhön, tai tarve jakaa ajatuksiaan muiden, samaa työtä tekevien kanssa.

B. Yhteinen ymmärrys haasteissa

Kuvauskategorian toisessa käsitekategoriasa 2.B käsitykset liittyvät arjen haasteisiin ja niiden reflektointiin ryhmässä. Yhteisen ymmärryksen nähtiin kasvavan, mutta samalla myös mahdollistavan asioiden jakamisen. Perhepäivähoitajat toivat esille, miten olivat huomanneet muiden hoitajien kohdanneen samanlaisia iloja ja murheita työvuosista riippumatta. Heillä kaikilla oli yhteinen kokemusmaailma perhepäivähoitajina, mikä mahdollisti heidän kokemuksensa mukaan sen, että he pystyivät antamaan toisilleen ehdotuksia ja kokemuksia lasten kanssa toimimiseen. Samalla he tuovat esiin kokemuksen arvottamisesta, onko toinen haaste arvokkaampi tai vaikeampi kuin toinen. Näin mahdollistuu heidän kokemuksensa mukaan se, että ei koe olevansa yksin haasteiden edessä, kun muutkin hoitajat painivat samojen asioiden kanssa.

”Ryhmässä huomaa että muilla on samoja ilon ja murheen aiheita työvuosista riippumatta.” (A)

”Lasten kanssa toimimisesta huomaa oppineensa, että perhepäivähoitajilla on samanlaiset (suurinpiirtein) toimintatavat lasten suhteen (ainakin tässä ryhmässä). Samojen ongelmien kanssa toimitaan.” (B)

”Monesti olen huomannut muita kuunnellessä että minulla on asiat hyvin eikä ole ollenkaan niin suuria ongelmia kuin toisilla...” (A)

”Samanlaisia ongelmia on myös muiden hoitolasten kanssa eli et ole yksin ongelmien kanssa.” (A)

Ryhmässä työskentely mahdollisti perhepäivähoitajille sen, että he ymmärsivät kaikilla samaa työtä tekevillä olevan samankaltaisia haasteita. Kun he uskaltautuivat keskustelemaan haasteellisista, jopa ongelmallisistakin asioista, saattoivat he kokemustensa perusteella huomata, etteivät ole yksin asiansa kanssa.

Vygotskyn näkemys on myös, että sosiaalinen vuorovaikutus edistää oppimista ryhmässä ja vuorovaikutukseen tarvitsemme yhteisen kielen tullaksemme ymmärretyiksi. Paunonen-Ilmosen näkemyksen mukaan reflektiivisen prosessin lähtökohtana voidaan pitää kokemuksia, yksilöiden käyttäytymistä, ajatuksia ja tunteita. Työnohjauksessa näitä käsitellään ryhmän sisällä ja tavoitteena on löytää uusia näkökulmia kokemuksiin ja sen kautta muutoksia toimintaan. Hänen mukaansa reflektion avulla voidaan myös kehittää kriittistä ajattelua, joka sisältää rationaalisen, luovan ja reflektiivisen ajattelun ja on suuressa osassa päätöksentekoprosessia työssä. (Paunonen-Ilmonen 2001, 132–133.)

Repo-Kaarento on todennut myös ryhmässä oppimisen edellyttävän ryhmän jäsenten välistä kommunikaatiota. Repo-Kaarento on avannut Mercer:n (1996) tutkimusta lapsiryhmistä, joissa Mercer on erottanut kolme puheen muotoa: tutkiva, kumulatiivinen ja kiistelevä puhe. Tutkivassa puheessa osapuolet tarjoilevat toisilleen mielipiteitä, pohtivat kriittisesti erilaisia näköaloja, esittävät näkemyksilleen vaihtoehtoja ja pyrkivät ymmärtämään toisiaan. Kumulatiivisella puheella Mercer tarkoittaa puhetta, jossa toistellaan ja kehitellään toisten ideoita mutta ei suhtauduta niihin kriittisesti. Kiistelevässä puheessa lyhyet väitteet ja vastaväitteet vuorottelevat keskustelijoiden pyrkiessä kilpailemaan ja kumoamaan vastaväitteitä. Dialogioppimisessa tavoitteena on oppia omasta ja toisten ajattelutavasta avoimesti ja rakentavan kriittisesti. (Repo-Kaarento 2007, 110-111.) Perhepäivähoitajat kokivat saaneensa vastauksia haasteellisiin tilanteisiin ryhmästä dialogin ja reflektion kautta. Tämän mahdollisti ryhmäläisten tapa käyttää kieltä. Kielen on todettu olevan ajattelun väline (Syrjälä ym.1995, 118, 121). Kielen käyttämisen lisäksi, oleellista on, miten käytämme äänen painoja, ilmeitä ja eleitä puhuessamme toisillemme (Pennington 2005, 14–22).

C. Tuki ja kannustus

Kolmannessa käsitteekategoriassa avaan perhepäivähoitajien kokemaa tukea ja kannustusta työnohjauksen mahdollistamassa ryhmässä. Perhepäivähoitajat kirjoittivat kokemuksissaan, miten ovat voineet kysyä mieltään askarruttavia asioita ja ovat saaneet kannustusta ja kuulluksi tulemisen kokemuksia. Heistä keskustelujen avulla on voinut avautua ja saada tukea omaan arkeen muilta ohjattavilta. He kuvaavat ryhmässä tapahtuneiden keskustelujen olleen avartavia ja näin mahdollistaneen erilaisien näkemysten esilletulon. Eräs vastaaja totesi työnohjauksen olleen mahdollisuus purkaa mieltä askarruttavia asioita luottamuksellisesti ja saada vertaistukea muilta, samaa työtä tekeviltä hoitajilta.

”Keskustelujen avulla on saanut avattua ja tukea omaan tekemiseen eli ns. vahvistusta itseensä” (A)

”...on voinut kysellä oma mieltä askarruttavista asioista.” (A)

”saanut kannustusta ja kuuntelua” (A)

”ryhmäkeskustelut olleet... avartavia...” (A)

”Työnohjaus on hyvä mahdollisuus purkaa mieltä askarruttavia asioita luottamuksellisesti ja saada vertaistukea” (B)

”En ole yksin ongelmien kanssa.” (A)

Ryhmäilmiöiden ja vuorovaikutuksen ymmärtämisessä on roolin käsitteestä apua. Jotta voi saada tukea ja kannustusta on ryhmäläisillä oltava erilaisia rooleja. Roolit saattavat vaihdella, varsinkin työnohjauksessa. (Niemistö, 2007, 84.) Sen lisäksi, että tarvitaan luottamusta ja yhteistä ymmärrystä, ollaan erilaisissa rooleissa mentor – actor näkökulmasta työnohjauksessa. Niemistön (2007) mukaan roolien tarkasteluun ryhmässä voidaan käyttää sosiaalipsykologista perinnettä tai Morenon roolikäsitystä. Moreno kytkee roolin yksilön persoonan kehitykseen, ja näin hänen rooliteoriaansa lisää mielen sisäisen toiminnan vuorovaikutustilanteiden rinnalle rooliteoriaan. Sosiaaliset systeemit tuottava sosiaalisia rooleja erilaisiin tilanteisiin ja vuorovaikutustilanteissa tuotamme rooliodotuksia toistemme suhteen. Vuorovaikutustilanteissa korostuvat ensin sosiaaliset roolit, ja vasta tutustumisen kautta yksilöllisyys pääsee esiin. Perhepäivähoitajat kohtasivat toisensa ammattirooleissa ja odotukset olivat perhepäivähoitaja keskeiset. Morenon mukaan roolilla on sekä kollektiivinen että yksityinen puolensa, jossa yksityisellä puolella hän tarkoittaa sitä, että jokaisella roolilla on yksilölle myös henkilökohtainen merkitys. Perhepäivähoitajat ovat samaistuneet perhepäivähoitajan rooliin. Se on yksi hei-

dän rooleistaan, sen lisäksi että he kokevat olevansa äitejä, ystäviä, puolisoita ja niin edelleen. Ammatti-identiteetti kehittyy toiminnassa kuten roolimmekin. Ryhmässä yksilö voi tulla tietoiseksi roolistaan ja identiteetistään, mutta hän voi myös muuttaa rooliaan, valita toisin. Yksilön omat persoonalliset taipumukset sekä ulkopuolelta tulevat odotukset vaikuttavat siihen, millaisen roolin valitsemme. Tämä tulee esiin ryhmän jäsenten ottaessa erilaisia ryhmärooleja. Morenon rooliteoriassa yksilö voi olla roolinsa valitsija eikä vain vastarooliin reagoija. (Niemistö 2007, 85-109.)

Perhepäivähoitajien kokemuksen mukaan, roolit vaihtelivat joustavasti. Välillä ohjattavat saattoivat olla kuuntelijoita, välillä aktiivisia tiedon hakijoita ja välillä tiedon jakajia. Tämä mahdollistui myös luottamuksellisen ilmapiirin, ryhmän perustehtävän selkeyden ja avoimen mielen voimalla. Perhepäivähoitajille tukea työssä antaa perhepäivähoidon ohjaaja, joilla on jo aiemmin tekstissä todettu olevan liian vähän resursseja perhepäivähoitajien tukemiseen ja kannustamiseen.

5.3 Oppimisen kokemus työnohjausryhmässä

Viimeinen kuvauskategoria on nimeltään *oppimisen kokemus työnohjausryhmässä*. Kuvauskategoria muodostuu viidestä käsitekategoriasta, jotka kaikki sisältävät useita merkitysyksiköitä. Tutkimuksen toisena kysymyksenä oli perhepäivähoitajien kokemus oppimisesta työnohjauksessa. Kaikki viisi käsitekategoriaa merkitysyksikköineen on esitelty kuviossa 5. Esittelen erikseen jokaisen käsitekategorian ja perustelen näkemyksiäni teorialla.

3. Oppimisen kokemus työnohjausryhmässä	
A. Yhteisellä jakamisella ratkaisuun	Omat kokemukset ja menetelmät Yhteiset näkemykset vahvistavat Ryhmässä tulleet kokemukset
B. Ongelman kumuloituminen monologisessa pohdinnassa	Työskentelytavat vahvistuvat Kuuleminen ja kuulluksi tuleminen Luottamus itseen lisääntyy
C. Lupa jakaa ja ottaa vastaan	Kuuntelemaan pysähtyminen Mielipiteiden ja kokemusten jakaminen Asioiden jakaminen
D. Hiljainen tieto	Maalaisjärjen käyttöä Ammattitaito lisääntyy jakamalla Erilaiset ratkaisumallit arjessa
E. Näkemyksien laajentuminen	Asenne työhön laajenee Erilaiset tavat samassa työssä Oman itsen kehittyminen

KUVIO 5. Kuvauskategoria oppimisen kokemus työnohjausryhmässä

A. Yhteisellä jakamisella ratkaisuun

Ensimmäisessä käsittekategoriassa vastaajien merkityksenannot liittyvät ratkaisujen löytymiseen yhteisellä jakamisella. Oppimisen käsite oli avattu haastattelukaavakkeessa, jotta mahdollisimman yhdenmukainen ymmärrys kaikille vastaajille mahdollistui (Liite 1). Perhepäivähoitajien mielestä oppiminen on mahdollista työohjauksessa kuuntelemalla muiden kokemuksia erilaisista tilanteista ja kuulemalla heidän ratkaisumenetelmiään. He kokivat myös työnohjaajan antaneen opettavaisia ratkaisutehtäviä, joihin he yhdessä etsivät toimintamallia. Vastaajat kokivat oppivansa, että omat kokemukset ovat tärkeitä ja omat menetelmät oikeita. He kertoivat löytäneensä yhdessä ratkaisuja ja samalla oppineensa itsestään.

”Oppiminen on mielestäni mahdollista perhepäivähoidossa työohjauksessa kuuntelemalla toisten hoitajien kokemuksia eri tilanteista ja muiden ratkaisemisesta. Keskustelemalla yhdessä työohjauksessa olevan ryhmän kanssa Esimerkkien avulla, työohjaajan antaa esimerkin, ja ryhmäläiset ratkaisevat sitä yhdessä” (B)

”Ryhmän kokemuksia voi hyödyntää arkeen.” (B)

”Työohjauksessa itsestään voi oppia paljon, kun kuulee muiden mielipiteitä ja tapoja, voi miettiä voisiko jossain asioissa toimia toisin.” (B)

”Olen saanut ryhmältä paljon erilaisia uusia toimintatapoja / käytäntöjä arkeen” (B)

”Oppiminen on mahdollista. Toisten hoitajien kokemusten kuuleminen. Kertomalla omista kokemuksistaan.” (B)

Joillakin vastaajilla oli tullut keskusteluissa kokemus oman työn haastavuuden vähenemisestä. Muilla hoitajilla oli haastavampia tilanteita ja samalla yhdessä jakamalla saattoi jakaa omia kokemuksiaan muille hoitajille, jotka kamppailivat haastavissa tilanteissa. Perhepäivähoitajat kokivat oppineensa työstään ja työnsä haasteellisuudesta yhteisellä jakamisella.

”Olen oppinut että kyllä mulla on ”helpot lapset”, kun on kuullut kuinka vaikeitakin lapsia ja vanhempia voi olla, kaikkea voi tulla vastaan ja kaikesta selvittää.” (A)

”... kaikilla samat ongelmat ja ihanuudet mitä minulla, vaikka yksintyöskentelyssä tuntuu toiselta.” (A)

Perhepäivähoitajat kokivat oppivansa ryhmän avulla erilaista työskentelyä samoissa työtehtävissä. Eräs vastaaja avasi ajatuksiaan ryhmässä oppimisesta näin:

”Ryhmästä oppii: - tutustuu uusiin ihmisiin, joiden kokemuksista oppii, -miten erilaisesti samaa työtä voi tehdä” (B)

Kvalitatiivinen oppimisen tutkimus lähtee siitä, että ihminen on intentionaalinen olento. Ihminen ei ole lukuisten ärsykkeiden heijastuma, vaan autonominen subjekti eli itsenäinen yksilö, joka rakentaa itselleen kuvaa omasta maailmasta. Wenestam, C-G. (1984) ovat todenneet, että oppiminen ymmärretään ajattelun laadulliseksi muutokseksi, jossa ihmisen suhde ympäröivään maailmaan muuttuu tiedonrakenteiden määriteltäessä, miten hän jatkossa oppii uutta tietoa. Oppiminen liittyy aina johonkin

tiettyyn sisältöön. Emme siis vain opi, vaan opimme aina jotain, jossa ”jotain” tarkoittaa erilaisia tiedonaloja, joilla on omat tiedonmuodostuksen rakenteet. Näin ollen kokemus merkitsee oppimista, kun ihminen selittää itselleen saamansa kokemuksen ja tekee siitä ajatusrakennelman, jota hän pitää järkevä ja auttaa selittämään uusia kokemuksia. (Syrjälä ym.1995, 118-121.) Ympäristö ja siinä toteutettava opetus voivat olla millaista tahansa, silti oppiminen on aina oppijan oman aktiivisuuden tulosta, riippuvaista hänen motivaatiostaan, aiemmista tiedoistaan ja monesta muusta oppijaan itseensä liittyvästä tekijästä (Aho 2002, 29). Myös Kolbin teorian mukaan oppimisprosessiin vaikuttaa ihmisen kokemusmaailma, jossa Kolb perustaa teoriansa Deweyn, Lewinin ja Piaget’n työhön. Konstruktivismissa Dewey ja Mead toteavat toiminnan olevan oppimisen perusta ja ongelmanratkaisun opettavan tietoa rakennettaessa vanhan tiedon päälle. Työnohjaus tapahtumana ei ollut kokeellista eikä toiminnallista oppimista vaan kokemusten ja ajatusten jakamista. Tästä perhepäivähoitajat avasivat kokemuksiaan.

Lave & Wenger (2003, 3-4) ovat ehdottaneet, että on mahdollista omaksua myös erilainen näkemys oppimisesta, jossa kokemuksen kautta opitaan uutta. Rogoffista (1990, 284) oppiminen näyttäytyy yhteisöllisenä prosessina. Hänestä on kiinnitettävä huomiota myös sellaisiin informaalin oppimisen tilanteisiin, joita ei ole varsinaisesti tarkoitettu ohjauksellisiksi, sillä myös näissä tilanteissa oppimista tapahtuu yhteisön arvoihin, taitoihin ja käytänteisiin osallistumisen kautta. Shooter (1993, 38) puolestaan korostaa dialogisuudessa erityisesti jaetun ymmärryksen merkitystä, joka syntyy vain osapuolten vastavuoroisissa neuvotteluprosesseissa. Hän kutsuu dialogista vuorovaikutusta sosiaalisiksi runoudeksi, jossa ihminen kiinnittyy ympäristöönsä, kun hän testaa, tarkastaa, kyseenalaistaa ja uudelleen muotoilee toisen puhetta. Perhepäivähoitajat olivat useissa merkityksissään tuoneet esille yhdessä jakamisen tärkeyttä ja siinä uuden oppimista. Yhteinen dialogi ja sama konteksti loivat oppimisympäristön, jossa jokainen joka halusi jakaa, pystyi myös vastaanottamaan. Perhepäivähoitajat olivat kokeneet saaneensa vahvistusta omalle ammattiosaamiselleen.

Lev Vygotsky pitää vuorovaikutusta koulutuksen ytimenä. Ihmisellä on tietystä iästä lähtien käytössään myös kieli, jolla hän ilmaisee käsityksensä. Kieli on ilmaisun ja ajattelun väline. (Syrjälä ym. 1995, 118, 121). Vygotskyn sosiaalis-historiallinen tulkinta oppimisesta ja siihen vaikuttavista merkittävistä tekijöistä painottaa oppimisen kulttuurillista ja sosiaalista olemusta. Oppimisen perusta on ensi sijassa sosiaalisessa ja kulttuurissa, jossa elämme. (Enkenberg 2002, 165.) Oppiminen edellyttää osallistujilta pohdintaa, vuoropuhelua ja yhteistä ratkaisujen etsimistä havaittuihin ongelmiin (Aho 2002, 23). Oppiminen tapahtuu parhaimmillaan sosiaalisessa asetelmassa. Konstruktivismissa oppiminen nähdään ensi sijassa oppilaan oman kokemusmaailman uudelleen organisoitumisena, kä-

sitteellisenä muutoksena. Uudelleen organisoituvat työtehtävät ja eteen tulevat monimutkaiset ongelmat aikaansaavat sen, että työntekijöiltä edellytetään mielen liikkuvuutta, joustavuutta, ongelmanratkaisun taitoja ja oppimaan oppimista. (Enkenberg 2002, 159, 161-164.)

B. Ongelman kumuloituminen monologisessa pohdinnassa

Toiseen käsitekategoriaan kuuluvat merkityksenannot, jotka liittyvät ongelmien kumuloitumiseen monologisessa eli yksin tehtävässä pohdinnassa. Toisessa ryhmässä (A) perhepäivähoitajat tuottivat kokemuksiaan yksin tehtävästä työstä. Heidän teksteissään nousi esille merkityksiä, joissa ryhmässä oppiminen mahdollistuu, kun saa tukea muilta samaa työtä tekeviltä ja näin omat työskentelytavat löytyvät ja vahvistuvat. Perhepäivähoitajat olivat alkaneet luottamaan omiin työtapoihinsa, saamansa palautteen johdosta. Vastaajien kokemuksen mukaan luottamus omaan itseen oli kasvanut.

”On tavallaan saanut tukea tekemisiinsä muilta perhepäivähoitajilta.” (A)

”Tukee omia työskentelytapoja” (A)

”... on jotenkin helpompi ollut alkaa luottaa omiin ajatuksiin...” (A)

Yksi vastaaja nosti esille myös kuulluksi tulemisen helpottavan vaikutuksen. Joskus riittää, kun saa puhua murheistaan muiden ollessa kuulolla. Tällaisissa tilanteissa hiljaisuus voidaan katsoa hyväksynnäksi tai uskaltamattomuudeksi puuttua tilanteeseen. Silloin usein ryhmässä odotetaan ryhmän johtajan tai vastaavan, kuten tässä työnohjaajan, ottavan asian käsittelyyn.

”Kun puhuu murheistaan toisille niin se helpottaa – on paljon helpompaa työn teko.” (A)

Wenger (1998, 12–13) korostaa osallistujien tilanteista riippuvaisia kokemuksia sekä kontekstia oppimisessa. Osallistujille syntyy monenlaisia kokemuksia ja tulkintoja erilaisista tilanteista. Yhteisellä jakamisella, vuorovaikutuksella, löydetään monenlaisia tulkintoja, joiden kautta näkemykset laajenevat. Hän korostaa myös hiljaista tietoa jaettavan osallistumalla sekä vuorovaikutuksessa. Hiljaisen tiedon keksijänä pidetään Michael Poanyia. Tennart & Pogson (1995, 126–160) toteavat aiempien oppimiskokemusten luovan pohjaa uuden oppimiselle vuorovaikutuksessa, kun katsotaan taaksepäin,

löytäen nykyhetken haasteisiin vastauksia. Perhepäivähoitajat pohtivat vastauksissaan, mitä uutta olivat oppineet työnohjauksessa. Uudet käytännöt nousivat monessa vastauksessa tärkeäksi uudeksi opitukseksi asiaksi.

C. Lupa jakaa ja ottaa vastaan

Kolmannessa kategoriassa vastaajat antoivat merkityksiä ajatusten jakamiseen ja vastaanottamiseen. He kokivat työnohjausryhmän mahdollistavan jakamisen, koska se mahdollistaa pysähtymisen asioiden äärelle. Vastauksissa tuli esille mahdollisuus saada apua vaikeiden lasten hoitamiseen yhteisessä keskustelussa. Myös uudet ajatukset oli koettu opettavina. Samaa työtä tekevinä perhepäivähoitajat ovat kollegoita keskenään ja tämä koettiin erityisesti mahdollistavan uuden oppimisen ja jakamisen ammattilaisten kesken.

”Saanut apua vaikeiden lapsien hoitoon.” (A)

”Saanut uusia ajatuksia työskentelytapoihin ja jaksamiseen.” (A)

”Tottakai voi oppia ja oppiikin uusia asioita ja menetelmiä työnohjauksessa, koska mukana on muitakin alan ammattilaisia.” (B)

Merkityksiä annettiin myös kuulemisessa oppimiseen. Perhepäivähoitajat kokivat muiden kuuntelevan, jolloin he itse voivat olla uuden tiedon antajia, tai uusien ajatusmallien jakajia. Mielipiteiden jakaminen nostettiin myös esille. Toisaalta mielipiteet koettiin uuden tiedon antajana ja toisaalta toimintatavan perusteluna. Kuuntelemisen taito koettiin tärkeänä oppimispohjana, mutta jotkut antoivat merkityksiä myös hiljaa olemiselle.

” Ryhmässä voi puhua ja taas toisinaan voi olla kuuntelijana.” (A)

”Työnohjauksessa oppii olemaan hiljaa. Kuuntelemaan!” (B)

”Voin oppia ryhmässä sitä, että kuuntelen muita ja tulen itse kuulluksi”(B)

”Työnohjauksessa oppii kuuntelemaan toisia, jakamaan mielipiteitä ja kokemuksia.” (B)

Perhepäivähoitajat olivat myös pysähtyneet kuuntelemaan itseään. Pohdinta ja kriittinen ajattelu myös itseä kohtaan, olivat lisääntyneet heidän kokemuksissaan. Eräs perhepäivähoitaja totesi, että voi oppia vielä uutta vahanakin.

”Voin oppia itsestäni työnohjauksessa paljonkin, pysähtyy kuuntelemaan itseään ja työskentelytapojaan, minun tapani toimia ei ole aina se oikea tapa.” (B)

”Oppii uutta vielä vanhanakin” (B)

Peavy (1992) toteaa, että ohjaus on prosessi, jonka tavoitteena on auttaa ohjattavaa tutkimaan toimintansa taustalla olevia arvoja, uskomuksia, oletuksia, merkityksellistämään omia kokemuksiaan ja ottamaan vastuuta omasta toiminnastaan. (Nummenmaa & Nummenmaa 2002, 72). Deweyn (1997, 52–53) näkemyksen mukaan tiedon määrän kasvaessa myös toiminta muuttuu. Uuden oppimiseksi koettiin myös omat huomiot itsestä. Ojanen (1996, 53) nostaa esille omien kokemusten reflektoinnin tärkeyden uuden oppimisessa. Työnohjauksessa oppiminen toimi ikään kuin peilinä ohjattaville. He saivat palautteen toiminnastaan, jonka avulla pystyivät oppimaan itsestään uutta. Joharin ikkuna kuvaa yksilön omaa tietoisuutta itsestä sekä muiden tietoisuutta yksilöstä. Joharin ikkuna on jaettu neljään osaan, jossa kuvataan *avoimena* osana se, minkä muut näkevät ja yksilökin näkee itsestään, *salattuna* osana se mitä yksilö ei halua muille näyttää mutta näkee itsessään, *sokea* osa on se minkä muut näkevät mutta yksilö ei itsestään tunnista ja viimeisenä *tuntematon* osa, jota ei itse näe eivätkä muutkaan. (Heikkilä 2002, 185.) Työnohjouksen ollessa riittävän luottamuksellista ja avointa voidaan päästä tutkimaan ohjattavien sokeaa aluetta ja samalla salattu aluekin saattaa päästä tutkintaan, mikäli ohjattava itse siihen suostuu.

Joskus jo kuuntelemaan oppimisen taito mahdollistaa oppimisen. Pelkkä kuunteleminen ei kuitenkaan auta, vaan tarvitaan halua muuttaa olemassa olevia käytänteitä. Kuulluksi tuleminen hetki syntyy sosiaalisessa tilanteessa, joissa vuorovaikutustaidoilla on suuri merkitys (Niemi 2006, 82). Kuuntelun hetkessä ovat mukana empatian ilmaiseminen, katsekontakti, pään nyökytykset ja muut non-verbaaliset muodot ja toisinaan myös koskettaminen (Estola, Kaunisto, Keski-Filppula, Syrjälä & Uitto 2007, 13, 56-57). Pennington (2005, 14–22) toteaa historian lisäksi ilmeiden, eleiden ja muiden non-verbaalisten toimien vaikuttavan vuorovaikutuksessa oppimiseen. Ahosen (2002, 33) mukaan oppija konstruoi tiedonrakenteitaan eli oppimisen edellytys on liittää uutta tietoa olemassa olevaan tietoon. Muuttuakseen ohjattavan pitää löytää erilaisia tapoja havaita ja toimia suhteessa menneisiin ja tuleviin tapahtumiin, usein myös omaksua uusia tunteita suhteessa johonkin ihmiseen ja tilanteeseen (Nummenmaa & Nummenmaa 2002, 72).

Syrjälä ym. (1995, 118) toteavat teoksessaan opettajan merkityksen olevan siinä, että opettaja perustaa pidemmälle jäsenyneitä tietorakenteita, so. käsityksiä, kuin oppilaat. Työnohjouksen oppimisfoorumissa tiedon tuottajina toimivat muut ohjattavat, joilla on omakohtaista kokemusta erilaisista menetelmistä ja he jakavat hiljaista tietoaan. Työnohjauksessa vaihtelevat mentor – actor roolit

osallistujien kesken, riippuen siitä, millaista asiaa käsitellään ja kuka omaa millaista tietoa tai kokemusta.

D. Hiljainen tieto

Hiljainen tieto oli käsitteenä uusi perhepäivähoitajille. Käytännössä hiljaista tietoa jaetaan, jos pyhdytään kuuntelemaan. Usein hiljainen tieto kuitenkin jää tietäjälleen, eikä leviä muulle työyhteisölle. Perhepäivähoitajien yksin työskentelyssä työnohjaus mahdollistaa hiljaisen tiedon jakamisen. Hiljainen tieto näkyi vastaajien merkityksen annoissa kokemusten ja näkemysten jakamisena. Saman ammatin harjoittajat mahdollistavat saman tiedon käytön, jossa hiljaisen tiedon jakaminen on mahdollista. Puhumalla erilaisista ratkaisumalleista ammattilaisten kesken, he olivat huomanneet maalaisjärjen käytön olevan sallittua ja erilaisten näkemysten, toimintatapojen lisääntyneen avartavien keskustelujen johdosta.

”Toimintatapana hyvä on varmaan ihan keskustelu, jossa jokainen saa kertoa oman näkemyksensä ja kokemuksensa.” (B)

”Olen saanut ratkaisuja koska toiset pph:t osaa parhaiten neuvoa tässä työssä.” (A)

”Käytänteistä, uusia työtapoja t. menetelmiä arkeen. Antaa eväitä em. asioihin juuri puhumalla erilaisista ratkaisumalleista.” (B)

”...huomannut että ei tarvitse aina mitään monimutkaista ratkaisua asioihin, tavallinen maalaisjärjen käyttö on sallittua.” (A)

”Oppiminen on mielestäni mahdollista perhepäivähoidossa työnohjauksessa kuuntelemalla toisten hoitajien kokemuksia eri tilanteista ja muiden ratkaisemisesta.”

”Ryhmäkeskustelut olleet... avartavia...”

Kuten jo aiemmin totesin, hiljaisen tiedon isänä pidetään Michael Poanyia. Hiljaisella tiedolla tarkoitetaan kokemuksen kautta karttunutta tietoa. Päärnilä (2008) puhuu hiljaisen tiedon merkityksestä sekä mentor – actor toiminnasta. Sillanpää (2015) tuo esiin vertaismentoroinnin ja siinä yhteisen dialogin avulla tapahtuvan yhteisen tiedon jakamisen kuten myös mentor – actor periaatteen oppi-

misessa. Korhosen ja Långin (2006) tutkimuksessa todetaan mentoreiden saaneen enemmän työn-ohjauksesta kuin actoreiden. Tämän aineiston pohjalta en voi käsitellä mentoreiden ja actoreiden kokemuksia, sillä tutkimusaineistossa työvuodet ja vastaukset ovat eri dokumenteissa, eikä niitä pysty täysin luottamuksellisesti käsialan perusteella yhdistämään. Luin kuitenkin vielä kertaalleen vastaukset kokonaisuuksina läpi, ja totesin tekstit oppimisen kannalta hyvin samankaltaisiksi, vaikka työhistoriassa oli noin 34 vuoden aikahaitari.

E. Näkemyksien laajentuminen

Hiljaisen tiedon jakaminen mahdollistaa viidennen käsittekkategorian muodostumisen. Omien näkemysten koettiin laajentuneen työnohjauksessa. Vastajat olivat pysähtyneet miettimään omaa toimintatapaansa ja liittykö omaan toimintaa rutiineita, joita ei ole tarpeen pitää yllä. Osittain merkityksiä annettiin myös toiminnan rajoihin, todeten turvallisten rajojen olevan kaikessa tärkeintä.

”Uskon että työnohjauksessa on mahdollista oppia paljonkin, sekä ihan uusia toimintatapoja ja uutta asennetta koko työtä kohtaan.” (B)

”Uusia tapoja on tullut ja ehkä olen oppinut myös sen ettei kaiken tarvitse olla niin täydellistä, joistakin asioista saa ”lipsua”, kunhan se vaan pysyy turvallisena lapselle.” (B)

”Itsestä opin miettimään muutaman kerran... onko välttämätöntä tehdä niin kuin teen.” (B)

Näkemyksien laajenemisen merkityksiä annettiin myös itsen kohdistuen. Vastajat totesivat pohtivansa erilaisia kehitettäviä asioita itsessään ja toisaalta saaneensa palautteena, missä ovat hyviä. He kokivat saaneensa yllättäviä oivalluksia sekä onnistumisen iloa. Merkityksiä annettiin myös ulkopuolisten näkemyksien esilletulon tärkeydestä.

”Itsestä: -mitä kehitettävää parannettavaa itsessä on, -missä olen hyvä” (B)

”Tulee ”AHAA” elämyksiä, noinkin voi toimia. Onnistumisen ilo.” (B)

”Tarkastelemaan asioita muidenkin kuin työntekijän kantilta” (A)

Oppimista tarkastellaan Wengerin mukaan ihmisenä kasvamisena, yhteisöön osallistumisena, merkityksellisenä kokemuksena ja käytännön toimintana. Rogoff (2003, 283-284) puolestaan nimittää ohjatuksi osallistumiseksi erilaisia informaaleja oppimisen tilanteita, joissa oppimisen katsotaan tapahtuvan osallistumalla erilaisiin yhteisöihin ja joissa yhteisöjen kulttuuriset käytänteet ja arvot ohjaavat oppimisen prosesseja.

Kun taito on opittu tietyllä tavalla automaattiseksi, on poisoppiminen hankalaa ja hidasta. Konstruktivistisen teorian mukaan uutta voidaan oppia, kun vanhasta käsityksestä tai tavasta luovuttava, jotta uudelle käytänteelle avautuu tilaa. Narratiivisella, tarinankerronnallisella otteella hiljainen tieto jalkautuu osallistujien kesken. Tällöin uuden oppimisen suhteen etuna ovat yhteisesti jaetut normit ja arvot, luottamus sekä sitoutunut tahtotila. (mm. Parkkila 2013, 25, 31.)

Perhepäivähoitajien ryhmässä tapahtuvaa työnohjausta voidaan jossain määrin kuvata myös yhteistoiminnallisena oppimisena. Yhteistoiminnallisella oppimisella tarkoitetaan oppimista pienessä ryhmässä yhdessä toisten oppijoiden kanssa yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi (Sahlberg & Lepilampi 1994, 71). Työnohjausryhmät pyritään pitämään pienryhminä, jotta luottamuksellisuus mahdollistuu. Yhteistoiminnallisen oppimisen elementit toteutuvat työnohjaajan liikkuesssa taustalla, herätellen kysymyksiä ja jatkotyöstämistä, ryhmän edetessä perustehtävässä.

6 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli selvittää fenomenografisella menetelmällä, mitä perhepäivähoitajat kokevat oppivansa työnohjauksessa ja onko ryhmällä merkitystä oppimiskokemuksen suhteen. Halusin selvittää työnohjauksen merkitystä oppimisen kokemukseen perhepäivähoitajille, koska työnohjaus ei ole vakiinnuttanut paikkaansa perhepäivähoitajien työn tukikeinona eikä oppimisympäristönä. Psykiatrisessa hoitotyössä työnohjauksen tarpeellisuus työntekijöille on määritelty laissa. Työnohjauksen tarvetta perustellaan työn vaativuudella ja kuormittavuudella (Mielenterveyslaki 14.12.1990/1116, 4§). Perhepäivähoitajan työ on vaativaa, yksin tehtävää kasvatustyötä. Hoitoalalla työnohjaus on itsestään selvää ja luonnollinen osa työtä. Perhepäivähoitajien kohdalla käsite ei ole aivan yhtä itsestään selvä ja käytetty menetelmä.

Muodostin fenomenografisen analyysin keinoin perhepäivähoitajien kokemasta oppimisesta työnohjauksessa kolme kuvauskategoriaa, joiden sisälle muodostin kolmetoista käsitteekategoriaa, jotka sisälsivät perhepäivähoitajien antamia merkityssisältöjä. Kolme kuvauskategoriaa muodostin asetettujen tutkimuskysymysten pohjalta ja halusin tuoda näkyväksi työnohjauksen merkitystä, ryhmän mahdollisuuksien, että ryhmässä oppimisen lisäksi. Perhepäivähoitajien antamat merkitykset sisältyvät useampaan kuvauskategoriaan, mutta liittyvät eri konteksteihin. Tutkimuksen tarkoitus ei ole väittää todellisuudesta mitään, vaan sen tarkoitus on kuvata erilaisia käsityksiä todellisuudesta. Fenomenografisessa tutkimuksessa kategorioiden luominen ja niiden nimeäminen ovat tutkimusprosessin merkittävin vaihe (Tuomi & Sarajarvi 2004,103).

Tutkimukseen lähtiessäni esiymmärrykseeni vaikuttivat pitkä työnohjausprosessi taustalla, oma prosessini työnohjaajana sekä henkilökohtaisessa elämässäni tuntemien perhepäivähoitajien kanssa käydyt keskustelut. Halusin kuitenkin löytää uusia näkemyksiä, jopa haastaa omia esiajatuksiani vääriksi. Aluksi pohdin enemmän, voiko työnohjauksessa ylipäättään oppia. Voidaanko työnohjaus määritellä oppimisympäristöksi, jossa oppimista tapahtuu. Teoriaan ja tutkimusaineistoihin tutustuessani sain vastauksen tähän kysymykseen. Työnohjaus on oppimisfoorumi, jossa tapahtuu oppimista. Tämän jälkeen halusin selvittää kokevatko perhepäivähoitajat oppivansa jotakin ryhmältä.

Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessäni kysyin, mitä perhepäivähoitajat kokevat oppivansa työnohjauksessa. Perhepäivähoitajat kokivat oppineensa, että vaikka työ on yksinäistä, on heillä taustalla työyhteisö, johon voi tarvittaessa tukeutua. Työnohjauksessa käydyt keskustelut olivat tuoneet

näkyväksi perhepäivähoitajien roolin ja paikan päivähoidon kokonaisuudessa. Vastaajat toteavat oppineensa katsomaan asioita toisten hoitajien, mutta ennen kaikkea muun verkoston, kuten vanhempien ja perhepäivähoidon ohjaajan näkökulmasta. Asioiden moninaisuus oli tullut esille heidän kokemustensa mukaan, mikä mahdollisti näkökulman uudistamisen. Perhepäivähoitajat kokivat oppineensa, että asioita voi tehdä monella eri tavalla ja silti ne on tehty oikein. He kokivat oppineensa pohtimaan omia ja muiden mielipiteitä sekä perustelemaan niitä. Työnohjaus oli mahdollistanut voimaantumisen tunteen, mikä osaltaan mahdollistaa innostumisen sekä kokeilunhalun syntymisen uusien menetelmien käyttöön. Vastaajat kokivat perhepäivähoidon menetelmät tärkeänä osana työnohjauksessa oppimista. Kuulluksi tuleminen oli antanut vastaajille kokemuksen kuulemisen tärkeydestä, niin lapsiin, kuin aikuisiinkin liittyen. Pääsääntöisesti ohjattavat kokivat hiljaisen tiedon jakamisen lisänneen heidän taitojaan. Työnohjaus mahdollisti omien näkemysten ja kokemusten relevanttiuden esilletulon.

Toisella tutkimuskysymykselläni halusin selvittää, minkälaista merkitystä työnohjausryhmällä on työnohjauksessa oppimisen kannalta perhepäivähoitajien kokemusten mukaan. Perhepäivähoitajat totesivat oppineensa ryhmässä, että ryhmä mahdollistaa palautteen saamista ja antamista, dialogista reflektointia yhdessä muiden, samaa työtä tekevien kanssa. Ryhmässä mahdollistuu erilaisten käytänteiden, toimintojen ja käsitysten erilaisuus, mikä osaltaan lisää ymmärrystä. Menetelmien oppiminen liittyy sekä ensimmäiseen että toiseen tutkimuskysymykseeni. Tavallaan oppiminen mahdollistui ryhmän välityksellä, mutta oppimista oli koettu tapahtuneen myös itsenäisessä pohdinnassa ja työnohjaajan herättelemien kysymysten kautta. Vastaajat kokivat palautteen vahvistaneen oman osaamisen tunnistamista, samalla myös tuen ja kannustuksen saanti mahdollistui. Perhepäivähoitajien yhteinen työnohjaus mahdollisti heidän kokemuksissaan yhteisen kokemusmaailman ja sitä kautta yhteisen jakamisen, mikä osaltaan voimaannuttaa työssä jaksamista. Ryhmässä perhepäivähoitajat olivat huomanneet, että kaikilla on samoja haasteita työssään, mutta niistä on selvitty. Yksi tärkeä kokemus oli, etteivät perhepäivähoitajat ole yksin haasteidensa kanssa, vaan voivat pyytää apua perhepäivähoidon ohjaajalta tai muilta perhepäivähoitajilta.

Tutkimuksessa perhepäivähoitajien kokemusten mukaan työnohjaus olisi erittäin hyvä voimaantumiseen ja jaksamiseen vaikuttava menetelmä. Perhepäivähoitajat pitivät oppimista tärkeänä ryhmässä toimivassa työnohjauksessa. Heidän kokemustensa mukaan, yhteinen jakaminen lisää ymmärrystä ja saa uusia näkemyksiä oman vanhan tiedon päälle muilta perhepäivähoitajilta. Hiljainen tieto lisääntyy ja mahdollistaa uuden oppimisen. Uusien käytäntöjen sekä menetelmien jakaminen yhteisessä foorumissa mahdollisti konkreettisten toimien kirjon lisääntymisen tietopohjana. Toisinaan käytännöt ja menetelmät ovat sisäänrakennettuja malleja, joista poisoppiminen on suurempi haaste kuin itsessään uuden asian sisäistäminen, kuten Parkkilakin (2013) toteaa.

Kuten Lave & Wenger (2003, 3-4) ovat nostaneet esille kokemuksellisen oppimisen merkitystä, myös perhepäivähoitajat kirjoittivat jonkin verran vastauksissaan siitä, miten työnohjauksessa saadut ajatukset ja kokemukset olivat siirtyneet työkäytäntöihin. He kokivat, että voivat oppia lisää lasten kanssa toimimisesta siirtäessään oppimaansa työhönsä.

”Lasten kanssa toimiessa olemalla oikeasti läsnä. Asettumalla karkeasti sanottuna lapsen asemaan.” (B)

”Lasten kanssa... olen oppinut kuuntelemaan paremmin heitä ja olemaan vielä enemmän läsnä” (B)

Tässä tutkimuksessa dialogisuus sitoutuu vahvasti työnohjaukselliseen luonteeseen. Työnohjauksellisessa dialogissa toteutuu monologinen dialogisuus ryhmään osallistuvan yksilön puheessa, jossa hän tuottaa omaa tietoaan muille jaettavaksi, ohjeistaa toimintaa tai kertoo pyydettyä mielipiteensä. Tärkeämpää kuitenkin on, että työnohjauksellinen dialogi toteutuisi pääsääntöisesti dialogisena dialogina, jossa vuorovaikutus olisi aktiivista osallistujien välillä, heillä olisi luottamuksellinen suhde toisiinsa, jotta he uskaltava kertoa omia näkemyksiään ja kokemuksiaan, pelkäämättä vastareaktioita. Kasvatustyön tyylinen dialogisuus on hyvin toivottavaa työnohjauksessa, jossa kasvatuksellinen elementti syntyy vastavuoroisesta coutchaamisesta ryhmätilanteessa. Vuorikosken ja Kiilakosken (2005) mukaan sokraattisessa metodissa on dialogisuuden perusta. Siinä keskustelija esittää paljon kysymyksiä ja kyseenalaistaa osoittaen keskustelukumppaninsa uskomusjärjestelmän ristiriitaiseksi. Koska vastauksia ei ole tarjolla valmiina, vaan pyritään herättämään niitä ajatuksia, jotka ovat vasta iduillaan on tärkeä vahvistaa ajatusrakennelmien loogisuutta, sekä omaa autenttista ajattelua ja käynnistää pohdinta kaikkien näkökulmien huomioimiseen. (Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 309-314.)

Vastausteksteistä tuli selkeästi esille yhteinen perhepäivähoitajatyön perustehtävä ja innostus työnohjauksessa toisilta oppimiseen. Tämä lisää uuden oppimisen mahdollisuutta, kun henkilö on vastaanottavainen ja sitoutunut toimintaan. Itsensä kehittäminen nähtiin myös yhtenä oppimisen mahdollisuutena työnohjauksessa. Palautteen saaminen ja yhteinen reflektointi asioiden äärellä mahdollisti henkilökohtaisiakin kokemuksia kertomaan onnistumiseen liittyen ja samalla uuden oppimisen kuten Tennar & Pogson (1995) toteavat. Rakentavaa palautetta, työmenetelmistä ja toimintamalleista, annettiin omaan kokemukseen pohjaten, muttei kuitenkaan toista aliarvioiden tai alentavasti. Kehittyminen mahdollistuu, kun yhteisten keskustelujen kautta ryhmä löytää uusia toimintamalleja kokeiltavaksi ja seuraavalla tapaamiskerralla palataan purkamaan, miten itse kukin on erilaisen toimintamallin kokeilun kokenut.

Kuuleminen ja kuulluksi tuleminen ovat ihmisen perustarpeita, joihin jokaisella tulisi olla perusoikeus ja jota pystymme harjoittelemaan. (Niemi 2006, 82). Tämä ei kuitenkaan aina ole mahdollista. Ennen kuulluksi tulemisen kokemusta, jokaisen tulee opetella kuuntelemisen taitoa. Tämän olivat monet ohjattavat huomanneet ja muutamat kirjasivat sen selkeästi vastauksiinsakin, miten lasten kuunteleminen oli herättänyt uusia ajatuksia toimintamalleihin. Kuulluksi tuleminen mahdollistuu, kun sille annetaan tilaa ja aikaa. Näin pystytään tekemään vastakysymyksiä, refleктоimaan, pohtimaan yhdessä dialogisesti ja löytämään uusia ajatuskulkuja mutta myös toiminta malleja.

Ryhmässä oppimisen ja työskentelyn suhteen vastauksissa näkyi luottamuksen tärkeys. Luottamuksellista ilmapiiriä painotetaan työnohjauksessa sekä vertaisryhmätoiminnassa kuten muun muassa Karvinen-Niinikoski (2011) tuo esiin. Luottamus mahdollistaa avoimen keskustelun ja uskalluksen ottaa esille vaikeita asioita. Kun voimme luottaa, ettemme joudu naurun tai paheksunnan kohteiksi, uskallamme avautua toimintatavoistamme ja näkemyksistämme laajemmin. Häpeän tunteen pelko estää meitä usein ottamasta esille arkoja tai epävarmoja asioita. Häpeän tunteesta tohtoriksi väitellyt Ben Malinen avaa hyvin häpeän käsitettä kirjassaan, Elämää kahlitseva häpeä (2011). Pelkäämme muiden arviointia toimintatavoissamme ja pahimmillaan häpeä estää tasapainoisen elämän ja hankaloittaa ihmissuhteiden luomisessa. Työnohjausryhmissä häpeän tunne ei noussut vastausteksteistä esille, vaan ennemminkin vastaajat toivat esille luottamuksellisen ilmapiirin, jossa voi ottaa esille millaisia asioita tahansa.

Yhteinen kokemus työnohjauksesta, ja myös yhteisestä työstä mahdollistaa sen, että ryhmätyönohjauksessa voidaan ottaa esille monenlaisia asioita ja kaikki ryhmäläiset ymmärtävät mistä puhutaan. Heillä kaikilla on vastaavia kokemuksia ja näiden kokemusten vaihto mahdollistaa mentor - actor toiminnan uuden oppimisen ryhmäkokemuksena. Vaikka tutkimuksessani en pystykään vertaamaan pitkään työtä tehneiden ja vähemmän aikaa työtä tehneiden vastauksia erikseen, voin todeta elämysmaailman ja historian mahdollistaneen eri ”tasoilla” toimimisen eri tilanteissa. Toinen päivähoitaja oli kokenut jotain sellaista, mitä toinen taas ei ollut kokenut ja tästä syntyi mentor – actor tilanne työvuosista riippumatta. Hannu Heikkinen, Hannu Jokinen ja Päivi Tynjälä (2010, 179- 181) kirjoittavat vertaisryhmämentoroinnin vahvuuden olevan siinä, että informaaliset oppimisen muodot, kuten vertaiskeskustelu ja kokemusten jakaminen, tukevat ammatillista kehittymistä. He toteavat ryhmän olevan parhaimmillaan voimallinen yhdessä oppimisen kokemus, jossa kokemusten jakaminen ja kasvatuskysymysten yhteinen pohdinta auttavat kokonaisuuden hahmottamisessa. Heikkinen ym. toteavat, että vertaisryhmämentoroinnin avulla voidaan murtaa yksin toimimisen perinnettä ja hyödyntää entistä paremmin uusienkin työntekijöiden tuoreita näkökulmia.

Ehkä yhtä tärkeää kuin kuulluksi tuleminen, on tuen ja positiivisen palautteen saaminen toiminnastaan, Maslowin tarvehierarkiaan peilaten. Konstruktivistisen oppimisenteorian mukaan opimme

non-formaalisti ja informaalisti. (Heikkinen ym.2010, 13., Repo-Kaarento, 2007, 26). Sosiaalipsykologisen näkemyksen mukaan oppiminen tapahtuu aina sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Enkenberg 2002, 159, 161-164.) Muokkaamme toimintaamme saamamme palautteen mukaan, kun kulttuuritaustamme ja ympäristömme määrittelee tai vaikuttaa käytökseemme sekä toimintaamme. Yksin työtään tekevä henkilö ei saa palautetta tekemästään työstä, herää kysymys, miten hän voi muokata toimintaansa tarvittaessa parempaan suuntaan. Ryhmä siis mahdollistaa kommunikation ja dialogin kautta yhteisen oppimisen perhepäivähoitajien mukaan.

Tutkimukseni ei tuottanut eriäviä näkökantoja työnohjauksessa oppimiseen, mikä sinällään oli hämmästyttävää, mutta uskon, että lisäaineisto tuottaisi myös eriäviä näkökantoja tutkimuskysymyksiin. Sain kuitenkin aineistosta kattavan valikoiman kokemuksia. Vastauksista pystyin tuottamaan kategoriat ryhmätyönohjauksessa oppimisen kokemuksista. Tutkimuksellani sain vastauksena näiden kahden perhepäivähoitajaryhmän kokemuksia työnohjauksessa oppimisesta. Työnohjaukseen liittyen tutkimus ei tuonut uutta tietoa työnohjauksesta ja sen merkityksestä, vaan tiedossa jo oli, että työnohjauksella voidaan saavuttaa oppimista ja näin se vahvisti aikaisempaa tietoa työnohjauskäsitteestä.

6.1 Eettisyyden ja luotettavuuden arviointi

Tässä luvussa arvioin tutkimukseni eettisyyttä, luotettavuutta ja uskottavuutta, mikä fenomenografisessa tutkimuksessa lopulta jää lukijan arvioitavaksi. Tutkimukseni nojautuu vahvasti kahteen aineistokokonaisuuteen perhepäivähoitajien työnohjauksesta ja niiden analysoinnissa tekemäni valinnat vaikuttavat merkittävästi tutkimuksessa käyttämäni rakenteeseen sekä tutkimustuloksiin. Olen arvioinut omaa tulkintaani ja prosessin edetessä tulkintani luotettavuutta ja laajuutta. Olen perustellut valintojani ohjaajalleni ja tekstiäni lukeneille. Laadullisen tutkimuksen onnistumisen kannalta aineiston koko ei välittömästi vaikuta tutkimuksen. Aineiston riittävyttä voidaan arvioida esimerkiksi kylläntymisen eli saturaation kautta millä tarkoitetaan sitä, että aineistoa on kerätty niin paljon, että uudet tapaukset eivät enää tuota tutkimusongelman valossa uutta tietoa. Näin en usko tapahtuneen tässä tutkimuksessa.

Työnohjaajana sekä tutkimuksen tekijänä toimiminen toi omat haasteensa tutkimustyöhön. Työnohjaajaksi opiskeluni myötä olen sisäistänyt työnohjauksen ja työnohjaajan roolin. Keski-Luopa (2011, 40) pitää tärkeänä, että työnohjaajalla on työnohjauskoulutus, jotta kokemuksellisen

oppimiskäsityksen mukainen oppiminen olisi mahdollista. Tämä aiheutti haastetta omien näkemysten ja kokemusten taka-alalle työntämisestä ja tutkitun kirjallisuuden esille nostamisesta. Kiinnostuin alun perin perhepäivähoitajien työnohjauksessa oppimisesta toimiessani itse työnohjaajan perhepäivähoitajille. Perhepäivähoitajia ei juurikaan ole tutkittu eikä heidän työnohjaustaan varsinkaan. Tämä herätti kiinnostuksen ja halusin tutkia asiaa tarkemmin. Aineiston keräsin kyselylomakkeilla kahdelta perhepäivähoitajien työnohjausryhmän jäseniltä. Aineisto koostui kolmentoista perhepäivähoitajan kokemuksista kahdessa erilaisessa ryhmässä. Uskon saamieni vastausten olleen rehellisiä ja avoimia, koska kyselyn saattoi täyttää omassa rauhassa anonyymisti.

Laadullisen tutkimuksen, kuten fenomenografisenkin tutkimuksen, uskottavuutta lisää se, että analyysin vaiheet on kuvattu tarkasti tutkimuksessa, jotta lukija voi seurata analyysin kulkua ja tuloksien syntymistä. Tavoitteena on lukijan vakuuttaminen tutkimuksen tuloksista ja luottamuksen herättäminen tutkijan tekemiin valintoihin. Olen pyrkinyt kuvaamaan kappaleessa 4. Tutkimusongelma ja metodologisia valintoja, mahdollisimman tarkasti tutkimuksen etenemisen. Tutkimustani tehdessä ymmärsin, että perhepäivähoitajat tarvitsevat työnohjausta tai vertaismentorointia työyhteisöllisyyden lisäämiseksi, mutta ennen kaikkea uuden oppimiseen palautteen, dialogin ja reflektoinnin mahdollistamina. Käytin tässä tutkimuksessa fenomenografiaa ensimmäistä kertaa, joten aiempi kokemus olisi varmasti lisännyt sujuvuutta aineiston analyysiin. Fenomenografia oli oikea valinta, kun tutkin perhepäivähoitajien käsityksiä ryhmätyönohjauksessa oppimisesta. Tutkimuksen teon jälkeen olen pohtinut valitsemaani aineistonkeruutapaa. Perhepäivähoitajien kohdalla olisin voinut saada heiltä paremmin aineistoa teemahaastattelun avulla. Haastattelumenetelmän käyttö tässä tutkimuksessa olisi ollut eettisesti kyseenalaista, koska tutkijana toimin myös toisen ryhmän työnohjaajana.

Perhepäivähoitajat kirjoittivat lyhyesti kokemuksiaan vastauspapereihin, vaikka toiveena oli saada narratiivisia kertomuksia. Vastausten tyyliin saattoi vaikuttaa perhepäivähoitajien työorientaatio, jossa he ovat tottuneet toimimaan lasten kanssa, eivät niinkään kirjoittamaan kokemuksiaan tai näkemyksiään. Yhä enenevässä määrin kirjoittamistaitoa korostetaan myös perhepäivähoitajien ammattitutkinnoissa, kirjaamisen lisääntyessä. Perhepäivähoitajien koulutustausta saattoi antaa viitteitä kirjoitusten määrällisyyteen. Kirjoitukset eivät sisältäneet pohdintaa tai ihmettelyä, vaan tuottivat selkeitä ajatuksia tutkittavien kokemuksista oppimiseen ryhmätyönohjauksessa. Vastauksiin saattoi vaikuttaa, varsinkin kahdeksan toisen ryhmän (A), vastaajan tieto siitä, että työnohjaajana ja tutkijana tulisin lukemaan heidän vastauksensa. Asetelma sinällään oli hankala ja saattoi vaikuttaa vastauksiin.

Tekstien samankaltaisuuteen liittyen, jään myös pohtimaan sitä mahdollisuutta, jähkö eroavuuksia huomioimatta, kun yleinen ajatus teksteissä oli että ”Työnohjauksessa voi oppia kuuntelemalla ja tuottamalla”? Se avasi näkyväksi sen osan teksteistä, jonka ehkä halusinkin nähdä. Vai saattoivatko tutkimustilanteen jälkeen käydyt keskustelut vaikuttaa siihen, että luulin näkeväni yhteisen näkökulman kirjoituksissa, koska keskustelun yleissanoma oli, että perhepäivähoitajat totesivat jättäneensä kirjoittamatta oleellisia kokemuksiaan, koska pitivät niitä itsestään selvinä. Halusinko siis nähdä rivien välissä jotain sellaista mitä kirjoitukset eivät oikeasti nostaneet esille?

Eettisellä vaatimuksella tarkoitetaan yleensä kokonaisvaltaisuuden ja kompleksisuuden huomioon ottamista, siis koko tutkimuksen ihmiskäsityksen sisällyttämistä teoriaan (Varto 1992, 107).

Oman ihmiskäsityksen selvitän tässä eettisen pohdinnan osuudessa. Ihmiskäsitys on filosofinen käsite, joka muuttuu aikakautensa arvojen ja arvostusten mukaan. Ihmiskäsitys on yksi osa arvomaailmaamme ja siksi sen avaaminen on tärkeää eettisessä pohdinnan osuudessa. Oma ihmiskäsitykseni koostuu useasta eri elementistä. Biologiselta pohjalta ihminen on havainnoistaan ja muistikuvistaan päätelmiä tekevä ajatteleva olento, joka osaa käyttää pitkälle symbolikieltä ja oppii uutta. Perimä ja historia liittyvät ihmisen kokonaisuuteen oleellisesti mutta, ympäristön sekä kulttuurin vaikutuksia ei voida sulkea pois. Humanistina uskon ihmisen hyvyyteen, vapautteen tehdä valintoja sekä haluun kehittyä jatkuvasti. Ihminen on ainutlaatuinen ja uskon kaikkien suvaitsevan ihmisten erilaisuuden niin ulkoisesti kuin sisäisesti. Näen tämän kaiken liittyvän holistiseen ihmiskäsitykseen, jossa yksilö huomioidaan kaikkine olemuspuolineen. Oppimiskäsitykseni on konstruktivistinen, jossa oppija itse on aktiivinen tietojensa ja taitojensa konstruoija, oppiminen on henkilökohtaista tulkintaa maailmasta sekä yhteistyötä. Ratkaisukeskeinen työskentely on työotteeni, jossa tavoitteena on ennemmin etsiä ratkaisuja ja vastauksia kuin jäädä kiinni menneeseen, saati etsiä syyllisiä. Mottonani pidän ajatusta ”Kaikilla asioilla on aina vähintään kaksi puolta”. (Hämäläinen & Kiiskilä 2007.)

Eettisyyden ja luotettavuuden arviointi on tärkeässä asemassa tutkimuksissa. Ihmisiä tutkittaessa ensiarvoisen tärkeäksi muodostuvat eettisyyteen liittyvät tekijät. Ihmisarvon ja itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen liittyvät aineiston hankinnan juridiikkaan. Tässä tutkimuksessa olen pitäytynyt anonymiteetissä tutkittavieni suhteen. En tuo esille paikkakuntia, enkä yksittäisiä tutkimukseen osallistujia. He ovat saaneet itse päättää osallistuvatko tutkimukseen sen jälkeen, kun heille on kerrottu mihin ja miten tutkimustietoa käytetään. Heille on konkreettisesti osoitettu luottamuksellisuus ja mahdollistettu oikeus perääntyä tutkimuksesta. (Kuula 2006, 66-98.) Kaikki kuitenkin halusivat osallistua tutkimukseen, koska kokivat asian tärkeäksi. Luottamuksellisuus toteutui tutkimuksessa tutkittavien kanssa sovitulla tavalla. Aineisto on ollut ainoastaan tutkijan käytössä. Aineiston haltijana tulen hävittämään sen tämän tutkimuksen valmistumisen myötä, eikä sitä näin ollen voida

tulevaisuudessa käyttää hyödyksi muissa tutkimuksissa. (Kuula 2006, 88-89, 200-230.) Tutkimusaineiston käsittelyssä olen pitäytynyt perhepäivähoitajien tuottamissa teksteissä. Fenomenografiassa tavoite on löytää ymmärryksen sekä käsitysten eroavuuksia ja yhtäläisyyksiä

Fenomenografisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkija on tietoinen omista käsityksistään ja tutkija on myös avoin tutkittavien käsityksille. Empiiristä tutkimusta ohjaa aina tiedon intressi, mistä syystä ennakoasenteet ympäröivät aina tutkijaa. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Tutkijana, mutta myös toisen työnohjausryhmän työnohjaajana tunnistin omat ennako-oletukseni, joita aineistoa kohtaan oli alussa melko paljon. Olin toiminut työnohjaajana perhepäivähoitajille tutkimuksen tekovaiheessa kaksi vuotta, ja saanut jo melko hyvän käsityksen perhepäivähoitajan arjesta, haasteista ja ollut mukana keskusteluissa. Olin nähnyt ja kuullut palautteena, miten ohjattavat olivat oivaltaneet uusia ajatuksia, kokeilleet erilaisia menetelmiä, oppien niistä uutta toimintaansa. Jonkinasteinen esiymmärrys tutkimuksen aihepiiriin on yleensä tarpeen tutkimuksen kohdistamiseksi kontekstiin (Raunio 1999, 100). Esiymmärrystä ovat jo tutkimusaiheen valinta ja alustava tutkimustehäväkin. Tutkimuksen jälkeen käydyssä keskustelussa, tutkittavat huomasivat itsekkin, miten olivat jättäneet oleellisia kokemuksiaan pois vastauksestaan, koska pitivät asioita jo niin itsestään selvinä. Nämä ajatukset eivät tietenkään näy aineistossa, enkä käsittele niitä erikseen tutkimuksessa.

Olen toteuttanut tutkimukseni huolellisesti ja raportoinut siitä tarkasti ja rehellisesti. Olen toteuttanut tutkimustani Hyvän tieteellisen käytännön ohjeistuksen mukaisesti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2009).

6.2 Tulosten hyödyntäminen ja jatkokehittäminen

Tutkimusprosessin aikana minulle muodostui laaja kuva perhepäivähoitajien työnkuvasta, työnohjauksesta sekä tutkimuksista. Tutkimustulos osoittaa, että perhepäivähoitajat kokevat oppivansa työnohjauksessa monenlaisia asioita aina kuuntelemisesta uudenlaisiin menetelmiin ja itsestään oppimiseen. Kuten Pärnilä ja Meyer tutkimuksissa ovat todennet, vertaistuki sekä toiset perhepäivähoitajat mahdollistavan parhaan tuen ja oppimisen. Tutkimustulos kertoo, että tutkimukseen osallistuneet tutkittavat kokevat ryhmän mahdollistavan oppimisen työnohjauksessa ja lisäksi tuottavan oppimista palauteen antamiseen ja saamiseen, että uuden tiedon jakamiseen, eli työnohjauksella on ohjattavien mielestä merkitystä oppimisen suhteen. Kaikkia näitä oppimisen osa-alueita ei voida toteuttaa formaalissa oppimisessa, vaan tarvitaan luottamuksellinen ilmapiiri ja vapaus jakaa hiljaista tietoa. Tämän mahdollistaa työnohjaaja yhdessä ohjattavien kanssa.

Tulosten hyödyntämisen näkökulmasta ilmenee tarvetta, että perhepäivähoitajat saavat tietoa työnohjauksesta. Perhepäivähoitajat osaavat pyytää itselleen työnohjausta, jos saavat tietoa siitä, mihin työnohjauksella pyritään ja mitä sillä voidaan aikaansaada – mitä ohjattava voi saada työhönsä ja elämäänsä.

Jatkokehittämistä voisi toteuttaa tutkimalla perhepäivähoitajien ryhmää, joka ei ole saanut työnohjausta. Verrokkiryhmänä se saattaisi tuoda esille tärkeää tietoa ja erilaisia merkityksiä ja mahdollistaisi pohdinnan. Väinö Huhtalan toteuttamassa tutkimuksessa verrokkiryhmän ja työnohjausta saaneen perhepäivähoitajien ammatti-identiteetti ja työssä viihtyminen koettiin hyvin samankaltaisesti. Oppimisen kokemus ja työnohjauksen mahdollistama tiedon lisääntyminen tosin voivat ryhmämenetelmänä tuottaa tietoa jota ei yksin voi saada. Perhepäivähoitajien työ on hyvin itsenäistä, ei kovin arvostettua ja melko matalapalkkaista ja heidän työnsä ansaitsee huomiota tutkimusten avulla. Heidän omat kokemuksensa ja mahdollisuutensa suunnitella omaa työtään jaksamisen ja voimaantumisen näkökulmasta auttaisivat näkemään työtä sisältäpäin.

Millaista oppia perhepäivähoitajat kokevat tarvitsevänsä, jää tässä tutkimuksessa kokonaan varjoon. Olisi aiheellista selvittää, miten varhaiskasvatussuunnitelma sekä muut kirjallisiin tehtäviin liittyvät työnkuvat kehittävät perhepäivähoitoa ja millaista koulutusta he saavat näihin asioihin. Perhepäivähoitajien ammattitutkintoon peilaava tutkimus osaamisesta, nostaisi esille osaamisen tarpeen ja lisäkoulutuksen tuottaman mahdollisuuden. Mitä ammattitutkinnon kautta voidaan oppia ja mitä jää työssä opittavaksi. Voisiko näihin haasteisiin työnohjaus vastata, jos asioita olisi ennalta kirjattu näkyviksi ja ne voitaisiin ottaa työnohjauksessa tavoitteiksi heti työnohjauksen alusta lähtien?

Sanna Parila (2002) tuo väitöksessään esille perhepäivähoidossa olleiden lasten äänen kuuluville. Tämä lienee tärkeä tekijä laadukkaan perhehoidon kannalta. Melko vähän tietoa siitä, mitä perhepäivähoidossa todella tapahtuu ja mitä vaikutuksia perhepäivähoidolla on lapsen kehitykseen nyt ja tulevaisuudessa toteaa Parrila (2002). Kohdellaanko perhepäivähoidossa lasta yksilöllisesti ja saako hän tarpeistaan lähtevää hoivaa ja huolenpitoa? Toisaalta perhepäivähoitajan mielestä yksilöllistä ja lapsen tarpeista lähtevää perhepäivähoitoa tulisi toteuttaa. Yhteiset käytänteet joita työnohjauksessa luodaan, saattaisivat tukea työn tekemistä. Parrila (2002) tuo esille myös perhepäivähoitajien ryhmätoiminnan toteuttamisen joissakin kunnissa. Ryhmätoiminnassa mahdollistuu mentor – actor toiminta, mutta voiko se toteutua ilman ohjaajaa olisi mielenkiintoinen tutkimuksen kohde.

Työnohjauksen vaikuttavuutta ja työnohjauksessa oppimista on tutkittu runsaasti varsinkin hiljaisen tiedon jakamisena, reflektointina, dialogina ja ryhmän mahdollistajana eri aloilla. Työnohjauksessa on mahdollista oppia, mutta mitä kaikkea voidaan oppia erilaisissa työnohjauksissa, eri aloilla, olisi kiinnostavaa verrata perhepäivähoitajien kokemuksiin. Tällaisia toimintatutkimuksellisia

sia tilanteita on mahdollista paitsi jalostaa edelleen, myös kehittää teoriaa työohjauksen soveltamisesta. Tämä tutkimus voisi olla keskustelunavaus uudenlaiseen näkemykseen työohjauksessa oppimisesta. Voisimmeko työohjauksessa tuoda käsittelyyn aiheita, mitkä edesauttaisivat enenevässä määrin uuden oppimista ja näkemysten laajentumista?

LÄHTEET

Aho, L. 2002. Koulu, Opetus ja oppiminen. Teoksessa. Julkunen, M. (toim.) 2002. Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Tummavuoren Kirjapaino Oy. WSOY.

Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S. Syrjäläinen, E. & Saari, S.(toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Alho-Kivi, Hanna. 2002. Perhepäivähoitajien kasvatustietoisuus. Teoksessa Alho-Kivi, H. & Keskinen, S. (toim.) Kodissa vaan ei kotona. Perhepäivähoito varhaiskasvatuksen oppimisympäristönä. Helsinki: Tammi.

Bergbom, G. 1987. Sosiaalitoimen uudet haasteet. Helsingin kaupunki.

Bertlin, S. 2008. Innostava, lannistava, helpottava palaute. Alaisten kokemuksia ja näkemksiä esimiehen ja alaisen välisestä palautevuorovaikutuksesta. liiketaloustiede. Johtaminen ja organisaatiot. Vaasan yliopisto. Väitöskirja. Luettu 19.6.2016. Luettu http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-245-8.pdf

Bertlin, S., Rantala, T. & Saksala, E. 2007. Tuottajan työ. Helsinki: Yleisradio.

Bion, W.R. 1961. Experiences in Groups and other papers. London: Tavistock Publications Limited.

Bion, W.R. 1979. Kokemuksia ryhmistä. Ryhmadynamiikka psykoanalyysin näkökulmasta. Alkuperäisteoksesta Experiences in groups and other papers (1961) Suomennanut Liisa Syrjälä. Espoo: Weilin+Göös.

Carr, J., Herman, N. & Harris, D. 2005. Creating dynamic schools through mentoring, coaching and collaboration. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. 2008/2007. Beyond quality in early childhood education and care. Languages of evaluation. Second edition. London: Routledge.

Dewey, J. (1938) 1997. Experience & Education. Touchstone. New York.

Ebbeck, M. & Waniganayake, M. 2004. Early childhood professionals: leading today and tomorrow. Australia: Elsevier.

Elinikäisen oppimisen neuvosto. 2010. Elinikäinen oppiminen – Mahdollisuus kasvuun ja työllisyyteen. Opetus- ja kulttuuriministeriö Luettu 15.4.2016 http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/elinikaisenoppimisenneuvosto/liitteet/ohjelmajulistus.pdf

- Enkenberg, J. 2002. Uuden pedagogiikan perusta. Teoksessa Julkunen, M-L. 2002. Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Tummavuoren kirjapaino.
- Eronen, M., Juurinen, K., Laukkanen, O., Lühr, S. & Rusama, K. 1975 Perhepäivähoito lasten päivähoitotoiminnan muotona. Vammala: Vammalan Kirjapaino OY.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere. Vastapaino.
- Estola, E., Kaunisto, S. L., Keski-Filppula, U., Syrjälä, L. & Uitto, M. 2007. Lupa puhua. Kertomisen voima arjessa ja työssä. Juva, WS Bookwell Oy.
- Kaunisto, S-L, Estola, E. & Niemistö, R. 2010 Ryhmä vertaismentoroinnin kontekstina. Teoksessa: Heikkinen, H., Jokinen, H. & Tynjälä, P. (toim.) Verme Vertaismentorointi oppimisen tukena. Helsinki: Tammi.
- Freire, P. 1972. Pedagogik för förtryckta. Ruots. F., G., & S. Rodhe. Stockholm: Gummessons.
- Hakkarainen, K. & Järvelä, S. 1999. Tieto- ja viestintäteknikka asiantuntijaksi oppimisen tukena. Teoksessa; Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) Oppiminen ja aiantuntijuus: työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo: WSOY.
- Hautamäki, A. 2000. Presenting QUEST- Quality in early childhood education: a joint European teaching module. Teoksessa A. Hautamäki (toim.) Emergent trends in early childhood education – towards an ecological and psychohistorical analysis of quality. Department of Teacher Education. Helsinki: University of Helsinki
- Heikkilä, K. 2002. Tiimit - Avaimet uuden luomiseen. Kauppakamari, Helsinki.
- Heikkinen, H.L.T. 2001 Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus. Gummerus Kirjapaino. Jyväskylä.
- Heikkinen H.L.T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastota. Kasvatus 36 (5).
- Heikkinen, H. Jokinen, H. & Tynjälä, P. (toim.) Verme. 2010. Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tueksi. Helsinki: Tammi.
- Hirsijärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hoitopaikka.net Luettu 2.1.2016 <http://www.hoitopaikka.net/Sivut.aspx/480>
- Huhtala, V. 1993. Psykodraamamenetelmin toteutetun ryhmätyönohjauksen vaikutus perhepäivähoitajien ammatti-identiteettiin ja työssä jaksamiseen. Lisenssiaattityö. Turun yliopisto, Educaria.
- Huhtinen, A. 1996. Dialogi metodologisuuden tuolla puolen. Kommentti Jouni Tuomen artikkeliin. Dialoginen tutkimuskäytäntö hoitotieteellisessä tutkimuksessa. Hoitotiede 8 (2).

- Hujala, E., Puroila, A.-M., Parrila, S. & Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Vantaa. Edufin.
- Huovinen, L. 2010. Perhepäivähoidon 37 vuotta: ”loppuukohan tuo kokonaan?”. Lapin Yliopisto. Pro gradu tutkielma.
- Huttunen, R. 1999. Opettamisen filosofia ja kritiikki. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2).
- Hyypä, H. 1983. Avointen järjestelmien teoria työnohjauksen viitekehyksenä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 17/1983.
- Häkkinen, K. 2002. Kehittyvä asiantuntijuus perhepäivähoidossa. Teoksessa: Alho-Kivi, H. & Keskinen, S. (toim.) 2002. Kodissa vaan ei kotona. Perhepäivähoito varhaiskasvatuksen oppimisympäristönä. Vammalan kirjapaino Oy. Tammi.
- Hämäläinen, A. & Kiiskilä, P. 2007. Työnohjaajien viitekehykset. Kehittämistehtävä työnohjaajakouluun 2006. Studio Mielikuva Oy. Cityoffiset, Tampere.
- Isaacs, W. 2001. Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito. Helsinki: Kauppakamari
- Jarvis, P., Holford, J. & Griffin, C. 1998. The theory and practise of learning. London, Kogan Page.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. 2011. Tutkimustyön metodeista. Opinpajan kirja. Tampere.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiinen työssä ja työyhteisössä. Juva: WSOY
- Kallasvuo, A., Koski, A., Kyrönseppä, U. & Kärkkäinen, M-L. 2012. Työyhteisön työnohjaus. SanoPro
- Karvinen-Niinikoski, S. 2004. Laajentuva työnohjaus tutkimuksen kohteena. Osviitta 1/2004, Suomen työnohjaajat ry.
- Karvinen-Niinikoski, S. 2011. Kehittävä työnohjaus – hengittävä rakenne työelämän paineissa. Osviitta-lehti. 1/2011.
- Kauppila, R.A. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Keuruu: PS-kustannus
- Keski-Luopa, L. 2011. Työnohjaus vai superviisaus. Työnohjausprosessin filosofisten ja kehityspsykologisten perusteiden tarkastelua. Oulu: Metanoia instituutti.
- Keskinen, S. 1999. Päiväkoti ja työyhteisön toimivuus. Keskinen, S. & Virtanen, N. (toim.) Päiväkoti työyhteisönä. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere-Paino Oy.
- Keskinen, S. 2002. Perhepäivähoitajan työssä jaksaminen ja jaksamisen keinot. Teoksessa Alho-Kivi, H. & Keskinen, S. (toim.) Kodissa vaan ei kotona. Perhepäivähoito varhaiskasvatuksen oppimisympäristönä. Helsinki: Tammi.

- Kopakkala, A. 2005. Porukka, jengi, tiimi: ryhädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Edita. Helsinki.
- Korhonen, M. & Lång, M. 2006. Työnohjaus ammatillisen ja persoonallisen kasvun sekä työssäjaksamisen edistäjänä. ”Työnohjauksessa jotenkin saadaan niitä sisäisiä kieliä vireeseen”. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan, pro gradu –tutkielma.
- Kunnallinen yleinen virka- ja työehtosopimus; KVTES:n liitteen 12 työaikamääräyksiä 7-11 §. Luettu 8.4.2016. <http://flash.kuntatyönantajat.fi/kvtes-2014-2016/html/#195/z>
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Vastapaino.
- Kuusela, P. 2007. Sosiaalipsykologia, yksilöstä yhteiskuntaan. Kuopio: Unipress, 2007
- Laki lasten kanssa työskentelevien rikostaustan selvittämisestä 14.6.2002/504. Luettu 6.4.2016. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020504>
- Laki lasten päivähoitosta 19.1.1973/36 sekä lain muutos 1983/304 ja 1990/451. Luettu <http://www.finlex.fi/linkit/ajansd/19730036> Viitattu 12.3.2012.
- Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 272/2005. Luettu <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050272>
- Lave, J. & Wenger, E. 2003. Situated learning. Legitimate peripheral participation. United Kingdom. Cambridge University Press.
- Leppänen, S. & Peltonen, I. 2011. Perhepäivähoito laadukkaana varhaiskasvatuksen tarjoajana? Perhepäivähoidon laadunarviointi FCCERS-R –mittarilla. Pro Gradu tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Luettu 2.1.2016. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/26967/URN_NBN_fi_jyu-2011051310805.pdf?sequence=4
- Leskelä, J. 2005. Mentorointi aikuisopiskelijan ammatillisen kehittymisen tukena. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy Juvenus Print.
- Mahoney, M.J. 1991. Human change processes: the scientific foundations of psychotherapy. New York. Basic Books.
- Malinen, B. 2011. Häpeän monet kasvot. Kirjapaja.
- Manninen, Jyri & Pesonen, Senja 2000. Aikuisdidaktiset lähestymistavat. Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen suunnittelun taustaa. Teoksessa Matikainen, Janne - Manninen, Jyri 2000. Aikuiskoulutus verkossa: verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Lahti.
- Markova, I. & Floppa, K. (eds.) 1990. The dynamics of Dialogue. Harvester Wheatsheaf. London.
- Marton, F. 1988. Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa. Sherman, R.R. & Webb, R.b. (toim.) Qualitative research in education. Focus and methods. London. Falmer Press.

- Marton, F. & Booth, S. 1997. The Idea of Phenomenography. In Learning and Awareness. The Educational Psychology Series. Lawrence Erlbaum Associates.
- Maslow, A. 1987. (3 th Edition) Motivation and personality. New York. Harper & Row Publishers, Inc.
- McLean, P. & Hudson, F. 2012. Completely revised handbook of coaching: A developmental approach. 2. painos. Somerset: Wiley.
- Metsämurronen, J. 2008 Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Gummerus kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Meyer, P. 2007. Perhepäivähoitajien kertomuksia pedagogisen ohjauksen ja tuen saamisesta työlle. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, pro gradu –tutkimus.
- Mikkonen, I., Vähähyyppä, K. & Kankaanranta, M. 2012. Mistä on oppimisympäristöt tehty? Teoksessa Mikkonen, I., Vähähyyppä, K. & Kankaanranta, M. Tutkittua tietoa oppimisympäristöistä. Tieto- ja viestintätekniikan käyttö opetuksessa. Opetushallitus. Oppaat ja käsikirjat 2012:13.
- Moilanen, K. 2008. Kielinavigaattori: Käytännön työvälineitä kieltenopetukseen. Porvoo: WSOY oppimateriaalit.
- Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti – arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa: Nummenmaa A R & Välijärvi J (toim) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä, Jyväskylän yliopistopaino
- Niemistö, R. 2007, Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Tampere-Paino. Tampere 2007.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 85. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Niikko, A. 2005. Suorittavasta hoidosta eettisen huolenpitopedagogiikan toteuttamiseen. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. N:o 94. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nikula-Huikuri, K., Tiisala, A. & Koskinen, E. 1985. Tehostettu perhepäivähoito psykiatrisen laitoshoidon vaihtoehtona. Kaupunkiliiton julkaisu C 107.
- Nummenmaa, A.R. & Nummenmaa, T. 2002. Toisen asteen näkökulma, Teoksessa Julkunen, M-L. 2002. Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Tummavuoren kirjapaino.
- Ojanen, S. 1996. Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tampere: Tamer-Paino.
- Ojanen, S. 2003. Ohjauksesta oivallukseen – ohjausteorian kehittelyä. Teoksessa R. Silkelä (toim.) Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjaamisessa. Suomen harjoittelukoulujen vuosikirja N:o 1. Joensuu: Suomen harjoittelukoulut
- Parrila, S. 2002. Perhepäivähoito osana suomalaista päivähoitojärjestelmää. Näkökulmia perhepäivähoidon laatuun ja sen kehittämiseen. Kasvatustieteen tiedekunta, Oulun yliopisto. Merikosken kuntoutus- ja tutkimuskeskus, Oulu.

- Parkkila, L. 2013. Hiljaisen tiedon eräämisen ja konkretisoinnin toimintamallit. IMTAC –hankkeen kirjallisuustutkimus. Kemi-Tornio ammattikorkeakoulun julkaisuja. Sarja B. Raportit ja selvitykset 16/2013.
- Paunonen-Ilmonen, M. 2001. Työnohjaus. Toiminnan laadunhallinnan varmistaja. Helsinki: WSOY. 1. -2. painos
- Paunonen-Ilmonen, M. 2007. Huomioita ja mietteitä työnohjauksesta lähityömuotoineen. Teoksessa Ketonen, Y. & Korhonen, M. (toim.) Työnohjaus. Suomen työnohjaajat ry:n 25-vuotisjuhlakirja. Oulu: Painotalo Suomenmaa
- Peavy, R.V. 1992. Constructivist counselling. A Prospectus. University of Victoria.
- Peltola, L. 2007. Opettajien työnohjouksen alkuvaiheet. Teoksessa: Suomen Työnohjaajat ry. 2007. Työnohjaus. Suomen työnohjaajat ry:n 25-vuotisjuhlakirja.
- Pennington, D. 2005. Pienryhmän sosiaalipsykologia. Helsinki: Tammer-Paino.
- Perhepäivähoitaja, Ammattinetti www-sivut. Luettu 2.1.2016 http://www.ammattinetti.fi/ammattit/detail/301_ammatti
- Perhepäivähoitajan ammattitutkinto. 2013. Näyttötutkinnon perusteet.2013. Opetushallitus, määräys 15/011/2013. Helsinki. Luettu 2.1.2016 http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/nayttotutkintojen_perusteet
- Perhepäivähoitajat ja työaikalaki 2011. Kuntainfo 4/2011. Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö.
- Pohjalainen, M. 2012. Hiljaisen tiedon käsite ja hiljaisen tiedon tutkimus: katsaus viimeaikaiseen kehitykseen. Artikkelit. Informaalitutkimus 31 (3), 2012. Luettu 4.2.2016 <http://www.oaj.tsv.fi/index.php/inf/article/viewFile/7079/5613>
- Polanyi, M. 1966. The tacit dimension. Garden City, New York: Doubleday & Company.
- Punkanen, T. 2009. Työnohjaus muutoksen moottorina. Helsinki: Tammi.
- Päärnilä, K. 2008. Perhepäivähoidon ohjauskäytäntöjen kehittäminen dialogin avulla. Helsingin yliopisto, Käyttäytymistieteellisen tiedekunnan, pro gradu –tutkielma
- Päärnilä, K. & Helenius, K. 2008. Uusien toimintatapojen maastouttaminen Riihimäen perhepäivähoidossa. Teoksessa: Antikainen, S., Pullinen, A. & Junno, S. (toim.) VALA-verkko Hämeenlinnan ja Riihimäen seuduilla – varhainen tukeminen monimuotoistuvassa varhaiskasvatuksessa –hanke 1.6.2006-31.10.2008. Loppuraportti. Luettu, 1.2.2016 http://www.hameenlinna.fi/paages/388646/vaka_loppuraportti.pdf
- Rauste-von Wright, M., von Wright J. & Soini, T. 2003, Oppiminen ja koulutus. 9. uudistettu painos. WSOY
- Repo-Kaarento, S. 2007. Innostu ryhmästä. Miten ohjata oppivaa yhteisöä. Kansanvalistus seura. Vantaa.

- Rogoff, B. 1990. Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context. New York: Oxford University.
- Rogoff, B. 2003. The cultural nature of human development. New York: Oxford University.
- Sahlberg, P. & Lemmilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin? – Yhdessäoppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Helsingin yliopisto. Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Sallila, P.(toim.) 2000. Oppiminen ja ikääntyminen. Kansanvalistusseura. 2. painos. Aikuiskasvatuksen 41. vuosikirja. Gummerus Kirjapaino Oy. Saarijärvi.
- Salo, P. & Suoranta, J. 2002. Sivistyksellinen aikuiskasvatus. Kansanvalistusseura.
- Sava, I. 1987. Työnohjaus ja opettajan tietoisuus. Teoriatietoa opettajien työnohjouksesta. Tapaus-tutkimus kahdesta työnohjausryhmästä. Helsinki: Gaudeamus Hakapaino Oy.
- Schein, E.H. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Espoo.
- Schein, E.H. 1999. Process consultation revisited: Building the helping relationship.
- Seikkula, J. 1995. From monologue to dialogue in consultation with larger system. The journal of Systemic. Consultation & Management 6.
- Shooter, J. 1993. Cultural Politics of Everyday life: Social constructionism, Rethoric, and Knowing of the Third kind. Buckingham: Open University Press.
- Sillanpää, P. 2015. Vertaismentorointi tukee ammatillista kasvua. ePooki 18/2015. Oulun ammatti-korkeakoulun tutkimus- ja kehittämistyön julkaisut issn 1798-2022. Luettu: <http://www.oamk.fi/epooki/2015/18/>
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., Saari, S. 1995 Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino Wet-Point Oy.
- Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 165. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Tennart, M. & Pogson, P. 1995. Learning and change in the Adult Year. A developmental perspective. Jossey-Bass.
- THL, Terveystieteiden tutkimuskeskus ja hyvinvoinnin laitos. Lasten päivähoito 2014. Tilastoraportti. Luettu 30.12.2014 https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/129632/Tr28_15.pdf?sequence=2
- Tiala, K. 2006. ”Tällä kokemuksella ei ole enää sinisilmäinen, eikä herkkähiipiäinen!” Tutkimus perhepäivähoitajien kokemuksista erityistä tukea tarvitsevien lasten hoitamisesta. Jyväskylän yliopisto, Erityispedagogiikan laitos, pro gradu –tutkielma. Luettu 2.2.2016 <https://jyx.jyu.fi>.

Tikka, T. 2007. Taitavaksi hoitajaksi, arvostetuksi kasvattajaksi. Ammatillinen socialisaatio perhepäivähoitajan työssä. Yhteiskunnallisia julkaisuja. Yhteiskunta- ja aluetieteiden tiedekunta. N:O 84. Joensuun yliopisto.

Totro, T. 2007. Nykyisyys, menneisyys ja tulevaisuus työnohjauksessa – teorianäköaloja. Teoksessa: Suomen työnohjaajat ry. Työnohjaus. Suomen työnohjaajat ry:n 25-vuotisjuhlakirja. Painotalo Suomenmaa Oulu.

Tuckman, B. 1965. Forming Storming Norming Performing team-development model Luettu 3.2.2016 <http://www.businessballs.com/tuckmanformingstormingnormingperforming.htm> Tai http://www2.amk.fi/mater/viestinta_ja_media/ryhmatyotaidot/files/ryhman_vaiheet/ryhman_vaiheet1.htm

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tynjälä, P. 1999. Konstruktiivinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. (toim.) Eteläpelto A. & Tynjälä P. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Juva: WSOY.

Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning on uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

Valkonen, L. 2006. Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 286. Jyväskylä.

Valkonen, T. 2000. Ryhmäviestintätaidot ja niiden arvioiminen. Teoksessa: Lappalainen, H.-P. (toim.) Virikkeitä viestintävalmiuksien arviointiin. Opetushallitus: Helsinki.

Valve-Mäntylä, L. 2010. Luottamus työnohjauksessa. Osviitta 2/ 2010.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Varhaiskasvatussuunnitelma. Oppaita 56. Stakes. Gummerus kirjapaino Oy. Luettu 2.1.2016 <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf?sequence=1>

Varhaiskasvatussuunnitelma 2017. Luettu 3.7.2016 http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetus-suunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/varhaiskasvatus

Vehviläinen, S. 2015. Työ, ihminen ja (työn)ohjaus. Ohjauksesta, työyhteisöistä ja läsnäolosta⁷. Luettu 1.2.2016 <http://tyonohjaaja.blogspot.fi/>

Vuokila-Oikkonen, P., Janhonen, S. & Nikkonen, M. 2001: Kertomukset hoitotieteellisen tiedon tuottamisessa: Narratiivinen lähestymistapa. Teoksessa Janhonen, S. & Nikkonen, M. (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. Helsinki. WSOY.

Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Toim. Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. Tampere: Vastapaino.

Väisänen T. 1997. Ryhmäperhepäivähoito. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Välimäki, A.L. 1998. Päivittäin. Lasten (päivä)hoitojärjestelyn muotoutuminen varhaiskasvun ympäristönä suomalaisessa yhteiskunnassa 1800- ja 1900-luvulla. Oulun opettajakoulutuslaitos. Acta Universitatis Ouluensis E 31.

Wenestam, C.-G. 1984. Hur vi skapa mening i det vi erfar – en introduktion. Teoksessa: Marto, F. & Wenestam, C.-G. (toim.) Att uppfatta sin on värld. Varför vi förstår verkligheten på olika sätt. Kristianstad: AWE: Gegers

Wenger, E. 1998. Communities of practice. Learning, meaning and identity. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

YPPH RY. Luettu 2.1.2016 <http://ypph.lohja.fi/>

KYSYMYSKAAVAKE:

Olen työskennellyt perhepäivähoitajana ____ vuotta.

Olen koulutautunut perhepäivähoitajaksi näyttötutkintoon perustuvassa koulutuksessa vuonna _____ / en ole koulutautunut.

PERHEPÄIVÄHOITAJIEN OPPIMINEN TYÖNOHJAUKSESSA?

Elinikäinen oppiminen on tämän päivän sana. Koulutuksella haemme uutta juurrutettavaa tietoa, hankimme ammatillisen pätevyyden ammatilliselle tiedolle tai saadaksemme uusia näkökulmia asioihin. Koulutus on muuttunut käytännönläheisempään suuntaa, jossa olemassa olevia tieto-taitoja pyritään hyödyntämään ja hiljaista tietoa jakamaan. Hiljaisella tiedolla tarkoitetaan intuitiivista, ei –sanallista tietämystä joka karttuu ihmiselle toiminnallisen kokemuksen kautta. Oppimisen kautta toiminta kehittyy, kun saamme palautetta toiminnastamme. Parhaan oppimistuloksen voi saavuttaa suhteuttamalla tietoa omaan minään. Oppiminen tapahtuu siis vuorovaikutuksessa.

Suomen työnohjaajat ry:n (2007) määritelmän mukaisesti työnohjauksen tavoitteita on auttaa ohjattavaa onnistumaan ja jaksamaan työssään, auttaa tunnistamaan työhön liittyviä kuormittavia tekijöitä ja käsittelemään niitä, kehittämään ohjattavan kykyä käsitellä ristiriitoja ja pulmia sekä taitoa kuunnella toisia ihmisiä, avata työhön liittyviin asioihin uusia näkökulmia, auttaa sovittamaan toimivalla tavalla yhteen oma ammattiosaaminen, työn vaatimukset ja käytettävissä oleva aika sekä tukea ohjattavaa kehittämään / kasvamaan ihmisenä, työntekijänä ja työyhteisön jäsenenä.

Perhepäivähoitajien työnohjauksessa ei ole kyse opettamisesta, mutta työnohjauksella voidaan saada reflektion (kokemuksista keskustelu), ja dialogin (yhdessä ajattelua ja hyvää vuoropuhelua, jossa kuunnellaan, otetaan vastaan ja annetaan näkemyksiä.) kautta uuden oppimista hiljaisentiedon jakamisella ja muiden kokemuksia peilattaessa.

Millaisia käsityksiä sinulla on, onko oppiminen mahdollista perhepäivähoitajien työnohjauksessa ja millaisilla toimintatavoilla / menetelmillä oppimista voisi syntyä?

Mitä voi oppia työnohjauksessa?

Itsestäsi?

Ryhmästä?

Lasten kanssa toimimisesta?

Käytänteistä, uusia työtapoja tai menetelmiä arkeen?

KIRJOITA VAPAAMUOTOINEN TARINA, JOSSA KERROT OMIA KÄSITYKSISTÄSI ASETETTUIHIN KYSYMYKSIIN. KIRJOITUS SAA OLLA VAPAASTI ASETELTU JA VAIN SINUN KÄSITYKSESI TYÖNOHJAUKSESTA JA SEN MAHOLLISUUKSISTA.

LAITA LOPUKSI KYSYMYSPAPERI VASTAUSPAPERISI KANSSA KIRJEKUOREEN, JONKA SULJETTE YHDESSÄ KAIKKIEN VASTAUSPAPERIEN OLLESSA KUORESSA. NÄIN VARMISTETAAN, ETTEI KUKAAN LUE TEKSTEJÄ EIKÄ LOPPUTYÖN TEKIJÄ TIEDÄ KUKA ON OLLUT VASTAAMASSA KYSELYYN.