

Työnohjaus ja vertaistuki vahvistamassa ryhmänohjaajan ammattillisuutta

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
Elinikäisen oppimisen ja kasvatuksen koulutus
Pro Gradu-tutkielma
Minna Vierula
Syyskuu 2012

Tiivistelmä

Tutkimus käsittelee Campus Conexus II-hankkeen yhteydessä järjestetyn Ryhmä ryhmäkoulutukseen osallistuneiden kokemuksia. Tutkimuskohteena on kahden eri koulutusryhmän osallistujat, jotka ovat olleet koulutuksessa lukuvuoden 2010-2011 aikana. Koulutus keskittyi sisällöllisesti ryhmänohjauksen ja ohjauksen ongelmiin, mutta asioita tarkasteltiin vahvasti työnohjauksellisin keinoin.

Tutkimuksen tavoitteena on osallistujien kokemusten kartoittaminen laaja-alaisesti, koulutuksen vaikutusten määrittelemine ammatillisessa identiteetti-prosessissa ja koulutuksessa esiintyneet erilaiset oppimisen muodot. Tutkimusongelmia oli kolme, joista ensimmäinen selvitti työnohjauksellisen koulutuksen tukea ihmisen ammatillisessa identiteetti-prosessissa. Toinen ja kolmas tutkimuskysymys selvitti koulutuksessa esiintyneitä eri oppimisen muotoja ja niiden mahdollista vaikutusta ammatillisessa kasvussa. Tutkimusaineisto koostuu koulutukseen osallistuneiden haastatteluista, koulutuksen aikana kirjoitetuista reaktiopapereista ja myöhemmin kerätystä lisäaineistosta. Lähestymistapa on laadullinen ja tutkimusaineiston analysoinnissa hyödynnettiin Vilma Hännisen (2002) tarinallisen kiertokulun mallia.

Tutkimuksen teoreettinen tausta koostuu identiteettiin, ammatilliseen kasvuun ja oppimiseen liittyvästä kirjallisuudesta. Teoreettisen taustan yhdistävänä tekijänä on se, että ammatillista identiteettiä että oppimista käsittelevät luvut kertovat oppimisen tärkeydestä muutosten keskellä. Koulutuksesta on ollut osallistujille paljon hyötyä ja se on ohjannut lisätietoa haluavat oikeille tiedon lähteille. Merkittäviä oppimista edistäviä tekijöitä oli ryhmien heterogeenisyys, luottamuksellinen ilmapiiri ja sitoutuminen.

Avainsanat: Ammatillinen identiteetti, yhteisöllinen oppiminen, tarinallisen kiertokulun malli, työnohjaus ja vertaistuki.

Sisällysluettelo

| | |
|---|----|
| 1. JOHDANTO..... | 1 |
| 2. AMMATILLINEN KEHITTYMINEN JA AMMATILLINEN IDENTITEETTI | 3 |
| 2.1 Identiteetti | 3 |
| 2.2 Ammatillinen kasvu osana identiteettiprosessia..... | 5 |
| 2.3 Ammatillinen identiteetti työelämässä..... | 9 |
| 2.4 Asiantuntijana Tampereen yliopistossa..... | 11 |
| 3. OPPIMINEN TUKEMASSA AMMATILLISTA KASVUA..... | 15 |
| 3.1 Aikuisen oppiminen..... | 15 |
| 3.2 Sosiaalisen oppimisen teoria..... | 17 |
| 3.3 Kokemuksen uudistava vaikutus oppimisessa..... | 20 |
| 4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS..... | 25 |
| 4.1 Tutkimuskohde ja tutkimusongelmat..... | 25 |
| 4.2 Tutkimusmetodi..... | 27 |
| 4.3 Narratiivinen lähestymistapa | 30 |
| 4.4 Aineistonkeruu ja aineiston analyysi | 31 |
| 5. TULOKSET..... | 35 |
| 5.1 Osallistujien ammatillinen elämäntilanne..... | 35 |
| 5.2 Ammatillinen identiteettiprosessi | 37 |
| 5.3 Oppiminen..... | 43 |
| 5.4 Dialogisuus ja vuorovaikutus ryhmäohjauksen kulmakivinä..... | 47 |
| 5.5 Tarinallisen kiertokulun malli suhteessa tutkimustuloksiin..... | 48 |
| 6. POHDINTA..... | 51 |
| 6.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys..... | 51 |
| 6.2 Tutkimustulosten pohdintaa..... | 53 |
| 6.3 Lopuksi..... | 56 |
| Lähteet..... | 59 |
| Liitteet..... | 63 |

1. JOHDANTO

Tutkimuksen taustalla on Campus Conexus II-hankkeen yliopiston työntekijöille järjestämä työnohjauksellinen koulutus nimeltään Ryhmä ryhmä. Tämä koulutus toteutettiin lukuvuoden 2010-2011 aikana ja siihen osallistui kaksi eri ryhmää. Ryhmä ryhmä-koulutus (RR-koulutus) järjestettiin yhteistyössä Opetuksen ja tutkimuksen kehittämissyksikön kanssa ja kouluttajana toimi Kai Halttunen YTT. (kts Liite 1). RR-koulutuksen tavoitteena oli ryhmässä toimimalla oppia ryhmän ohjaamiseen liittyviä asioita jakaen kokemuksia, ideoita ja kehittymisen haasteita. Koulutuksessa hyödynnettiin ratkaisukeskeistä ja toiminnallista toimintatapaa. Ratkaisukeskeisyydellä tarkoitetaan positiivista ja käytännönläheistä tapaa lähestyä elämän erilaisia ongelmatilanteita.

Uudistuva yliopisto ja muuttuvat organisaatorakenteet tuovat haasteita myös yliopiston henkilökunnalle ja työnohjauksen ja tuen tarve on tullut näkyvämmäksi. Göte Nyman kirjoitti Helsingin Sanomien pääkirjoituksessa 9.5.2012, että yliopistouudistus on vaikuttanut negatiivisesti yliopistojen työntekijöiden motivaatioon ja sitoutumiseen eikä henkilöstöpolitiikassa olla opetus- ja kulttuuriministeriön selvityksen (2012) mukaan onnistuttu. Sitoutuminen ja motivaatio ovat tärkeitä asioita innovatiivisuuden ja uuden tiedon luomisen näkökulmasta, joten epäonnistunut yliopistojen henkilöstöpolitiikka on uhka Suomen kehityksen näkökulmasta. (Nyman 2012.)

Tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa Ryhmä ryhmä-koulutukseen osallistuneiden kokemuksia ja koulutuksen merkitystä heidän ammatillisen identiteetin kehittymisessä. Tutkimuksen teorettinen tausta koostuu ammatilliseen identiteettiin ja kehittymiseen liittyvästä tiedosta ja oppimiseen liittyvistä teorioista. Oppimista käsittelevä osuus keskittyy yhteisölliseen oppimiseen ja kokemusten merkitykseen oppimisessa.

Kyseessä on laadullinen tutkimus, jossa aineisto on kerätty RR-koulutukseen osallistujia haastatteleamalla. Tutkimusaineisto on analysoitu narratiivisesta näkökulmasta ja analyysissä on keskitytty lähinnä siihen, miten RR-koulutus on tukenut osallistujien ammatillisen identiteetin kehitystä, edistänyt uusien ryhmänohjausmenetelmien oppimista

ja tuonut uusia näkökulmia osallistujien asenteisiin. RR-koulutuksessa oli olennaisinta se, että ryhmänohjaukseen liittyvät ongelmat yritettiin ratkaista keskustelun ja käytännön kokemusten avulla.

2. AMMATILLINEN KEHITTYMINEN JA AMMATILLINEN IDENTITEETTI

2.1 Identiteetti

Ihmisen identiteetistä ollaan kiinnostuneita niin sosiaalitieteissä, sosiologiassa kuin kulttuuria ja historiaa tutkivissakin tieteissä. Identiteettiä voidaan tarkastella esimerkiksi ryhmäilmiöiden, kulttuurin, yhteiskunnan, kansalaisuuden tai sukupuolen näkökulmasta. Erilaiset ristiriidat ja poikkeamat ovat lisänneet mielenkiintoa identiteetin tutkimiseen, koska erilaiset ihmiskuntaa uhkaavat ilmiöt kuten terrorismi, on pakottanut ajattelemaan identiteetin rakentumista laajemmasta näkökulmasta. (Eteläpelto 2007, 96 – 97.) Erityisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa identiteetti on osoittautunut hyödylliseksi käsitteeksi, koska sen avulla voidaan ymmärtää ihmisen oppimista laajemmasta näkökulmasta. Oppimisen kannalta on tärkeää ymmärtää identiteetin rakentumiseen liittyviä prosesseja, koska se auttaa ymmärtämään sen, että ihmisten omat asenteet ja ajattelumallit vaikuttavat oppimistilanteessa. (Emt. 98.)

Identiteetti ymmärretään usein projektina, jonka kulusta ihminen on itse vastuussa ja oman minuutensa ymmärtäminen on eheän identiteetin perusta (Giddens 1991, 74–75). Identiteetti on ihmisen käsitys itsestä, jonka sisältämiä psykologisia prosesseja voi ymmärtää suhteessa historialliseen ja sosiaaliseen kontekstiin. Breakwell (1986) kuvaa identiteetin käsitettä kamera-metaforan kautta. Kameran käyttäjä määrittelee sen, mitä kohtaa hän haluaa kuvata. Samalla tavalla myös ihminen itse päättää siitä, mihin muistoihin tai kohtiin elämässään hän haluaa tarttua. (Breakwell 1986, 9.) ”The self” -minuus on kuvaus itsestä kokonaisuutena eli se, miten ihminen itse näkee ja kokee oman itsensä. Ihmisen minäkuva muodostuu monista erilaisista tavoista ilmaista ja kuvata itseään, mutta jokaisen minäkuvassa on tiettyjä peruselementtejä, jotka pysyvät lähes samana ajasta ja paikasta riippumatta. (Kihlstrom & Klein 1997, 5– 6)

Minuutta voidaan kognitiivisen psykologian näkökulmasta kuvailla neljällä eri tavalla. *Käsitteellisestä näkökulmasta* katsottuna minuus selittää sitä, miksi ihminen käyttäytyy eri tavoilla tilanteesta riippuen. *Narratiivisesta näkökulmasta* minuus voidaan nähdä

kertomuksena tai tarinoiden kokoelmana, jotka kertovat siitä, miten ihminen on päätenyt tiettyyn elämäntilanteeseen, mitä tulevaisuuden suunnitelmia hänellä on ja millaisena hän näkee itsensä nykyhetkessä. *Fyysinen minuus* on tietoa siitä, minkä näköinen ihminen on ja minkälaisia fyysisiä ominaispiirteitä hänellä on. Viimeisenä minuuden kuvaajana voidaan käyttää *ihmisen ominaisuuksia*, tärkeitä kokemuksia, ajatuksia ja toimintaa, jotka ilmentävät ihmisen itseymmärrystä. Edellä esitelty jaottelu ei ole ainoa mahdollinen tapa eritellä ihmisen minuutta, mutta sen avulla on helpompi hahmottaa sitä, kuinka monimuotoinen ja monikerroksinen kokonaisuus ihmisen minuus on. (Kihlstrom & Klein 1997, 15.)

Identiteetin käsite on ongelmallinen ja moniulotteinen ja sen merkitykset vaihtelevat. Teoreetikot puhuvat usein samoista asioista, mutta toinen käyttää identiteetin käsitettä ja toinen minuuden käsitettä. Määrittely on usein riippuvainen siitä, minkälaisessa asiayhteydessä ihmisen minuudesta tai identiteetistä puhutaan. Esimerkiksi psykoanalyttisistä näkökulmista ajateltuna identiteetti nähdään kriisien ja sosiaalisten suhteiden kautta saavutettuna itseymmärryksenä, kun taas sosiaalisen kehityksen näkökulmista identiteetti on neuvoteltavissa oleva rooli, joka on riippuvainen erilaisista sosiaalisista tilanteista. (Breakwell 1986, 10.) Ihmisen fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset ulottuvuudet ovat tiiviisti yhteydessä identiteettiin, koska identiteetti rakentuu näiden kaikkien ulottuvuuksien kautta. Se, mihin ulottuvuuteen identiteettiprojektissa keskitytään, vaihtelee tilanteen mukaan. (Breakwell 1986, 11–12.)

Stuart Hall (2002) erottelee identiteetin käsitteestä kaksi eri tulkintaa perustuen siihen, miten eri teoreetikot ovat identiteettiä määritelleet. Ensimmäisenä on käsitys identiteetistä valistuneena subjektina, ihmisestä kokonaisuutena ja jonka keskus eli identiteetti on ollut jo syntymästä asti olemassa ja pysyy lähes samana koko ihmisen elämän ajan. Toisena hän esittelee sosiologisen subjektikäsitteen, jossa subjektin eli yksilön sisäinen ydin ei ole autonominen vaan muodostuu minän ja yhteiskunnan välisessä vuorovaikutuksessa. Toisin sanoen sosiologisen subjektikäsitteen mukaan identiteetti muovautuu yksilön ja yhteisön välisessä suhteessa jatkuvasti, vaikka ihmisellä onkin koko ajan olemassa myös ydinminuus, niin sanottu tosi minä. Minuus rakentuu eräänlaisen ristiriidan kautta, jossa vastakkain ovat todellinen minä ja ympäristön odotukset. (Hall 2002, 11.)

Identiteetti on eräänlainen yhteys henkilökohtaisen ja julkisen maailman välillä, jotta yksilö voisi elää vakaata elämää. Nykyajan yhteiskunnassa puhutaan pirstoutuneista identiteeteistä, koska yksilön identiteetti ei enää ole yhtenäinen ja vakaa kokonaisuus vaan se voi koostua useammasta eri identiteetistä. Tästä on johdettu käsitys jälkimodernin yhteiskunnan ihmisestä, jonka identiteetti muuttuu jatkuvasti sen mukaan, mitä uutta ympäröivä maailma ihmiselle tarjoaa. Yksilöllä voi olla useita eri identiteettejä elämänsä aikana, eikä niistä välttämättä muodostu yhtä eheää kokonaisuutta. Näiden käsitysten perusteella yhteneväinen, koko elämän kestävä ja johdonmukainen identiteetti on harvinainen. (Hall 2002, 21–22.)

2.2 Ammatillinen kasvu osana identiteetti prosessia

Ammatillista kasvua ei voi erottaa ihmisen yksityisestä elämästä, vaan suuret käännekohdat tai tapahtumat voivat vaikuttaa ihmisen ammatilliseen kehitykseen. Oma käsitys siitä, millainen oppija on tai miten hyvin kykenee omaksumaan uusia asioita, ohjaa vahvasti uuden oppimista ja ammatillista kehittymistä. Vahva uuteen suuntautuminen, uteliaisuus tulevaisuutta kohtaan ja henkilökohtaiseen kehittymiseen tähtääminen edistävät ammatillista kasvua merkittävästi. (Ruohotie 2000, 54–55.) Työelämä vaatii yksilön panosta yhä henkilökohtaisemmalla tasolla ja panoksena on usein se, millainen ihminen on, mitä osaa ja kuinka hyvin osaa tuoda omat erityispiirteensä esille. Tämän vuoksi olisi tärkeää pysähtyä miettimään, miten vaatimusten henkilökohtaistuminen ja ihmisen minuuden muuttaminen markkinaeduksi vaikuttaa yksilön identiteetti prosessiin niin persoonallisen kuin ammatillisenkin identiteetin näkökulmasta. (Mahlakaarto 2010, 15.)

Pekka Ruohotie (2000) kirjoittaa siitä, miten tärkeää on tarjota haasteita ja vastuuta työntekijöille, jotta työntekijät oppisivat uusia asioita ja kehittyisivät ammattilaisina (Ruohotie 2000, 53). Jatkuva kehittyminen on tärkeää, mutta missä tahdissa ja kenen ehdoilla työntekijän on lopulta opittava uutta ja kehityttävä? Ylirasittuminen ja uupumus ovat yleisiä syitä siihen, miksi työelämässä jotkut voivat tällä hetkellä huonosti. Tärkeintä olisikin löytää tasapaino uuden oppimisen ja rutiinitehtävien välillä, sillä jos toinen hallitsee, työn mielekkyys kärsii.

Itsetuntemus sekä vahvuuksien ja heikkouksien tiedostaminen auttaa löytämään

oppimismotivaatiota ja halua kehittyä ammatillisesti. Ymmärrys omista kehittämisen kohdista auttaa löytämään juuri itselle hyödyllisiä välineitä kehittyä, esimerkiksi oikeita koulutuksia tai kirjallisuutta, uusia toimintatapoja ja uutta asennetta. Itsetuntemus auttaa asettamaan realistisia tavoitteita oppimiselle ja tukee sisäisen motivaation syntymistä lisäten oppimisen merkityksellisyyttä. Oppimisen tarkoituksena on käynnistää menestymisen sykli, jolloin työntekijä voi haasteista selviämisen kautta oppia jatkuvasti uutta. Parhaat tulokset eivät perustu ainoastaan virheiden korjaamiseen, vaan myös niiden pohtimiseen. Edellä mainitut asiat liittyvät vahvasti myös ammatillisen identiteetin muotoutumiseen. (Ruohotie 2000, 55 – 57.)

Ammatillisen kasvun prosessi voi katketa jossain vaiheessa työuraa, jolloin työmotivaatio ja työn merkitys heikkenevät. Mikäli työtehtävien hoitaminen rutinoituu liiaksi, on työntekijän mahdollisesti vaikea löytää työtehtävistään mielekkäitä asioita, jotka ylläpitäisivät työn mielenkiintoa. Vahvasti rutinoitunut työntekijä ei välttämättä huomaa omassa ammattitaidossaan puutteita tai kehittämisen kohteita, jolloin ammatillinen kasvu on pysähtynyt. Organisaation, jossa suurin osa henkilökunnasta on rutinoitunut ja haluton oppimaan uutta, on vaikea pysytellä kilpailussa mukana. Ammatillinen kehitys on myös organisaation vastuulla, jotta työntekijöille olisi tarjota haasteita ja osoittaa oppimisen tarpeita. Kasvuorientoitunut ilmapiiri, esimiesten tuki ja työn kannustavuus ovat tärkeitä ammatillista kasvua tukevia tekijöitä. (Ruohotie 2000, 50 – 51.)

Ihmisen ammatillista identiteettiä on tutkittu Salme Mahlakaarron (2010) väitöskirjassa, jossa identiteettiprosessia tarkastellaan voimaantumisen näkökulmasta ja tutkimuskohteena oli erään sairaalan työntekijöille toteutettu voimaantumisen kehitysohjelma. Kehitysohjelman tavoitteena oli tukea osallistujien työidentiteettiä vahvistamalla heidän subjektiivuttaan ja edistää työssä jaksamista. (Mahlakaarto 2010, 34.) Voimaantumisen kehitysohjelmassa oli hyvin samansuuntaisia tavoitteita kuin tämän tutkimuksen kohteena olevassa RR-koulutuksessa, vaikka sisältö keskittyikin enemmän ammatillisen identiteetin työstämiseen kuin RR-koulutuksessa.

Mahlakaarron (2010) väitöskirjatutkimus jakautuu neljään tutkimusartikkeliin, joista keskityn ensimmäiseen tutkimusartikkeliin nimeltä ”Voimaantumisen kehitysohjelma persoonallisen ja ammatillisen identiteetin tukijana”. Voimaantumisen kehitysohjelman

tarkoituksena on vahvistaa ammatti-identiteettiä muuttuvassa työympäristössä ja tukea työssä jaksamista. Kehitysohjelma toteutettiin ryhmämuotoisena vuoden kestäväenä kokonaisuutena, jossa keskityttiin identiteettiin kokonaisuutena, ammatilliseen ja inhimilliseen kehitystarinaan, oman työn filosofiaan ja ammatillisuuteen sekä omaan työyhteisöön sosiaalisena ja toiminnallisena vuorovaikutuskenttänä. (Mahlakaarto 2010, 54.)

Tutkimuksen johtopäätöksiksi muodostuivat ohjaajan roolin pohtiminen ja se, miten tärkeää on, että ohjaaja kykenee eläytymään ryhmän jäsenten maailmaan. Artikkelissa todettiin, että voimaantumisen kehitysohjelman kantavat tekijät olivat:

1. Ajan ja tilan luominen itselle ja oman identiteetin tutkimisen mahdollistaminen
2. Ryhmä, jossa voi yhdessä tutkia, peilata omia kokemuksia ja luoda uutta
3. Oma tarina muotoutumisen prosessina

Kehitysohjelma nähtiin pidemmän aikavälin apuvälineenä omassa identiteettityössä. (Mahlakaarto 2010, 55.) Ohjelman periaatteet on nähtävissä myös RR-koulutuksessa, vaikka koulutus painotti myös selkeän asiasisällön oppimista. Kyseinen väitöskirjatutkimus on huomionarvoinen, koska ohjelman kantavat tekijät esiintyivät myös RR-koulutuksessa ja ohjelmassa oli muitakin samoja piirteitä RR-koulutuksen kanssa.

Toinen esimerkki samankaltaisesta tutkimusasetelmasta löytyy Euroopan sosiaalirahaston rahoittamasta hankkeesta vuosina 2008-2011, jossa on keskitytty ohjaukseen ja työelämätaitojen kehittämiseen. Hankkeen tutkimuksista kertovassa julkaisussa on käsitelty vertaisuuden ja vertaistuen merkitystä ohjaamisessa. Hankkeen yhteydessä on toteutettu tutkimus, jonka kohteena on ollut ohjaajien vertaisryhmä aikuiskoulutuksessa. (Penttinen, Plihtari, Skaniakos & Valkonen 2011.) Piirainen ja Skaniakos (2011) ovat keskittyneet koulutusta antavien ohjaajien vertaisryhmän tarkasteluun Aikuiskouluttajan pedagogisia opintoja suorittavan ryhmän yhteydessä. Tutkimuskohteena oli ryhmä, joka oli muodostettu tiettyä koulutustehtävää varten. Tutkimusaineisto koostuu ohjauksen asiantuntijoiden kirjoitelmista. (Piirainen & Skaniakos 2011, 156.)

Esittelen kyseisen tutkimuksen sen vuoksi, koska tutkimuskohde oli hyvin samankaltainen kuin tässä tutkimuksessa. Erona kuitenkin se, ettei tutkimuksen ryhmässä ollut

tarkoituksellista työnohjauksellista ulottuvuutta toisin kuin RR-koulutuksessa ja koulutuksen sisällössä oli RR-koulutusta vahvempi ammatillinen orientaatio. Lisäksi koulutusryhmän sisällä henkilöt saattoivat vaihtua ja koulutuksen kesto oli pidempi. (Piirainen & Skaniakos 2011, 156.) Tutkijat määrittelijät koulutusryhmän vertaisryhmäksi, jolla usein viitataan siihen, että samassa tilanteessa olevat ihmiset kokoontuvat yhteen jakamaan kokemuksia ja vastaanottamaan sosiaalista tukea. Yhdessä määritellyt säännöt ja aikataulut ohjaavat ryhmän toimintaa samalla tavalla kuin RR-koulutuksessa. Jäsenyys tämän tutkimuksen koulutusryhmässä määräytyy työsuhteen kautta, joten osallistumisen lähtökohdat ovat erilaiset verrattuna RR-koulutukseen. (Emt. 159.)

Tutkimusaineisto koostui koulutukseen osallistuneiden ohjaajien teemakirjoituksista. Kirjoituksia oli yhteensä kahdeksalta ohjaajalta, joilla oli vähintään kahden vuoden kokemus aikuisten pedagogisten oppimisryhmän ohjaamisesta ja ohjaajaryhmässä toimimisesta. Tutkimusaineiston analysoinnissa on hyödynnetty sisällönanalyysiä. Tutkimusaineistosta nousi neljä erilaista teemaa:

1. Arvostettu jäsenyys vertaisryhmässä
2. Koulutuksen toteutus ja kehittäminen
3. Jaksamisen tukeminen
4. Ohjaajana kasvaminen

Teemoista erityisesti ohjaajana kasvaminen on lähellä omaa tutkimusaiheittani. (Piirainen & Skaniakos, 2011, 159–160.) Vastaajat kokivat, että ohjaajaryhmä oli tukenut heidän kehittymistään ohjaajana. Vertaisryhmä oli ollut hyvä mahdollisuus peilata omaa ohjaajaidentiteettiä ja mahdollistanut oman toiminnan syvempää pohdintaa. (Emt. 163.)

Vastaajat korostivat ryhmän turvallista ilmapiiriä, mahdollisuutta kehittyä omannäköiseksi ohjaajaksi, jäsenten sitoutumista ryhmään, ryhmästä saatuja uusia näkökulmia ja uusien ohjaamisen tapojen oppiminen (Piirainen & Skaniakos 2011, 164). Tutkimus osoitti, että vertaisryhmä oli merkittävä tekijä aikuisten oppimisessa, sillä se mahdollisti ammatillisen kasvun ja auttoi jaksamaan omassa työssä. Ryhmässä oli olennaista jäsenten keskinäinen kunnioitus ja yhteistoiminta. Ryhmän sisäinen vuorovaikutus oli keskeinen onnistumiseen

vaikuttava tekijä. (Emt. 166.)

2.3 Ammatillinen identiteetti työelämässä

Ammatillinen osaaminen ja se, missä kokee olevansa hyvä, on yksi osa identiteettiä (Eteläpelto & Onnismaa 2006, 9). Ammatillisella identiteetillä tarkoitetaan sitä, millainen suhde ihmisellä on omaan työhönsä, mitkä asiat kokee työssään tärkeiksi ja millaisia asioita haluaa vielä työntekijänä kehittää (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 26). Ammatillisesta identiteetistä puhuttaessa käytetään myös työidentiteetin tai ammatti-identiteetin käsitteitä. Valitsin ammatillisen identiteetin tämän tutkimuksen käsitteeksi, sillä se kuvaa mielestäni parhaiten ihmisen ammatillisuuden kehittymistä ja suhdetta omaan työhön.

Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on tutkittu ihmisen ammatillista kasvua ja kehitystä monesta eri näkökulmasta. Ammatillista kasvua on tutkittu myös eri ammattien ja toimialojen yhteydessä, joista vahvimpana esiin nousee sosiaali- ja terveysala ja opetusala (katso esim. Laine T. 2004; Leskelä, J. 2005). Ammatillinen kasvu nähdään yleisesti olennaisena osana ihmisen persoonallista identiteettiprojektia, johon liittyy vahvasti ihmisen tiedot ja taidot.

Ammatti ja ammatillisuus muovaavat ihmisen identiteettiä. Oma rooli yhteiskunnassa ja sosiaalinen asema ovat yhteydessä siihen, missä ammatissa työskentelee. (Casey 1995, 21.) Ammatillista identiteettiä rakennetaan suhteessa sosiaalisiin ja kulttuurisiin rooleihin, joiden kautta ihminen määrittelee sitä, millainen hän on ammattilaisena ja millaisessa asemassa hänellä on yhteiskunnassa. Työn merkitys ihmisen elämässä, oman työn arvostus sekä työn tuomat velvollisuudet määräytyvät ihmisen ammatillisen identiteetin kautta. (Eteläpelto 2007, 90–91.) Työn vaikutukset ulottuvat yhä laajemmin myös ihmisen yksityisinä pidetyille osa-alueille, koska asuinpaikka, perheen perustamiseen liittyvät suunnitelmat ja muu perhe-elämä määräytyy osittain myös työtilanteen mukaan. Muuttuvat työtehtävät tai työpaikan vaihtaminen vaativat ammatillisen identiteetin muokkausta ja sosiaalistumista uusiin käytäntöihin. (Emt. 94.)

Työn vaikutuksia selvittävät tutkimukset ovat osoittaneet, että työllä on vaikutusta ihmisen persoonallisuuteen. Esimerkiksi, jos työ on mekaanista ja epäsosiaalista, voi ihmisen persoonallisuuskin muuttua ajan myötä epäsosiaalisemmaksi ja riski työuupumukseen kasvaa. (kts. esimerkiksi Kohn M. 1990 ja Hakanen, J. 2004.) Työpaikka ja työyhteisö saattaa vaikuttaa ihmisen arvoihin, asenteisiin ja siihen, millaisessa sosiaalisessa asemassa hän kokee olevansa yhteiskunnassa. (Casey 1995, 80–82.) Työn teon kulttuuri on muovautunut ajan kuluessa sellaiseksi, että työn tuottavuuden sijasta korostetaan työn mielekkyyttä ja sitä, että ihminen voisi olla tyytyväinen omassa työssään.

Työelämän lainalaisuudet ovat viimeisen kahden vuosikymmenen aikana muuttuneet paljon ja työntekijöistä on hiljalleen muovattu moniosaajia eikä työntekijöillä ole enää selkeitä omia osaamisalueita, vaan he hallitsevat monia eri työn osa-alueita. Työelämän tutkijoista mm. Juha Siltala ja Raija Julkunen ovat lähestyneet työelämää kriittisestä näkökulmasta ja nostaneet esille sitä, että työntekijöiltä vaaditaan ennemmin laajempaa heikompaa osaamista kuin täydellistä osaamista yhdessä asiassa (Siltala, 2004; Julkunen 2008). Tämä asettaa ammatilliselle identiteetille suuria haasteita, koska sen olisi nopeassa tahdissa pystyttävä mukautumaan uusien tehtävien ja vaatimusten mukaan (Eteläpelto & Vähäsantanen 2006, 27).

Lisääntynyt kouluttautumisen ja oppimisen tarve näkyy isojen yritysten omissa koulutusohjelmissa ja lisääntyneessä aikuisopiskelijoiden määrässä. Voidaan puhua eräänlaisesta työn opetussuunnitelmasta, jossa opiskellaan työtä varten joko työpaikan ulkopuolella tai työpaikan omassa koulutusohjelmassa. Työn opetussuunnitelmassa on kyse siitä, että sekä työpaikka että työntekijä hyötyy uuden opiskelusta, vaikka se tapahtuukin usein työnantajan määrittelemillä ehdoilla (esim. yrityksen omat koulutusohjelmat). (Casey 1995, 77 – 78.)

Työn opetussuunnitelmaa varjostaa kuitenkin piiloinen työn opetussuunnitelma yhtä lailla niin kuin peruskoulutuksessa on löydetty piilo-opetussuunnitelma. Työpaikka voidaan nähdä yhtenä sosiaalistumiseen vaikuttavana ympäristönä. Työyhteisön arvot, säännöt ja asenteet siirtyvät uudelle työntekijälle hänen sosiaalistuessa uuteen työpaikkaan ja sen toimintakulttuuriin. (Casey 1995, 77–79.) Vahva uuden oppimisen ja jatkuvan kehittymisen

kulttuuri voi ahdistaa sellaisia työntekijöitä, joilla elämäntilanne ei mahdollista työn ulkopuolista opiskelua tai heillä ei ole mielenkiintoa työhön sidottuun uuden oppimiseen. Ihmisen työhistoria on vaikuttaa olennaisesti ammatillisen identiteetin muodostumisessa. Eri työyhteisöt, joiden osana on ollut, ovat jättäneet jälkiä ihmisen ammatillisiin tapoihin toimia.

Ammatillinen kasvu on uuden oppimisen seuraus ja parhaimmillaan oppiminen muuttaa yksilön asenteita ja mielipiteitä. Oppiminen on tiiviisti yhteydessä ihmisen minäkuvaan ja ammatilliseen identiteettiin, koska oppiminen saattaa muuttaa jotain ammatillisessa identiteetissä tai jopa minäkuvassa. Pelkkä kokemus ja päivittäisten ongelmien ratkaisu ei kuitenkaan takaa oppimista ja muutosta vaan muutos tapahtuu kokemuksen tulkitsemisessa ja siinä, millaisen merkityksen työntekijä antaa uudelle kokemukselle. Toisin sanoen oppiminen on kokemusten ja löydettyjen ratkaisujen arviointia ja pohdintaa, koska ilman näitä kokemukset jäävät irrallisiksi ja katoavat seuraavien haasteiden alle eikä oppimista tapahdu. (Ruohotie 2000, 10 –11.)

2.4 Asiantuntijana Tampereen yliopistossa

Tutkimusaineisto on kerätty erilaisissa asiantuntijatehtävissä työskenteleviltä ihmisiltä, joten sen vuoksi on hyvä avata sitä, miten ammatillisuus ja omassa työssä kehittyminen ymmärretään asiantuntijatyön näkökulmasta. Asiantuntijat työskentelevät teoreettisen tiedon pohjalta ja soveltavat sitä oman tutkimusalueensa ymmärtämiseen. Teoriatiedolla perustellaan omaa asiantuntija-asemaa ja sitä, että hallitsee oman asiantuntija-alueensa. Asiantuntijuudessa haastavinta on se, että tieto muuttuu nopeasti ja asiantuntijan on pysyttävä muutoksessa mukana. Tiedon soveltaminen ja kytkeminen vallitsevaan yhteiskuntaan on tärkeää, jotta tietoa voidaan jakaa asiantuntijoilta kaikkien hyödynnettäväksi. (Haapakoski 2002, 105.)

Tieto tuo asiantuntijoille valtaa, jolla he voivat vaikuttaa yleiseen mielipiteeseen. Asiantuntijuuden tuoma valta-asema on läsnä myös silloin, kun ohjataan opiskelijoita tai suunnitellaan luentosarjoja. Asiantuntijan asema ei kuitenkaan tule annettuna, vaan se saavutetaan erilaisten meriittien ja yhteiskunnan tunnustamisen kautta. (Haapakoski 2002, 108–109.) Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla ei ollut vielä laajaa asiantuntija-asemaa

yhteiskunnallisella tasolla, mutta heidän asiantuntijuutensa ilmenee opiskelijoiden kohtaamisissa ja oman työn tekemisessä. Erilaisissa ohjaustilanteissa tai luennoilla he ovat asiantuntija-asemassa suhteessa opiskelijoihin.

Nyky-yhteiskunnassa asiantuntijuus on avoimempaa ja tieto on helpommin saatavilla. Siitä johtuen asiantuntijoiden asema yhteiskunnassa on epävarmempi, koska he joutuvat vastaamaan esitettyyn kritiikkiin, seuraamaan jatkuvasti oman alansa tutkimusta ja sopeutumaan mahdollisiin muutoksiin. Oman työn kriittinen tarkastelu ja pohdinta ovat tärkeä osa asiantuntijan ammatillista identiteettiä. Muutokset ja epävarmuus johtavat siihen, että on siedettävä kaaosta ja löydettävä keinot sen hallitsemiseen. (Peltomäki, Harjumäki & Hussman 2002, 87–88.) Ammatillisen identiteetin näkökulmasta epävarmuus voi estää ihmistä kehittymästä omassa työssään, koska ei uskalleta sitoutua ja jakaa omaa osaamistaan työn epävarmuuden vuoksi.

Käytännössä resurssien niukkuus, ajan puute ja katkonaiset työsuhteet ovat haasteita asiantuntijan ammatillisen identiteetin kehityksessä, koska se pakottaa eräänlaiseen hyötyjen ja haittojen puntarointiin ja laskelmoivaan työtapaan (Korhonen & Törmä 2011, 161). Toisaalta vakaasta ja muuttumattomasta identiteetistä voi olla enemmän haittaa kuin hyötyä, koska nykyiset työmarkkinat vaativat enemmän sopeutumiskykyä ja vanhasta poisoppimista. Oma työura nähdään henkilökohtaisena projektina, jossa omaa minuutta ja identiteettiä muovataan tarpeiden mukaisesti. (Vanttaja & Järvinen 2006, 38 – 39.)

Asiantuntijuus on nyky-yhteiskunnassa häilyvä käsite, koska asiantuntijuuden rajat ovat joustavia ja häilyviä. Työelämä vaatii sopeutumista ja jatkuvaa uuden oppimista, jolloin oman asiantuntijuuden rajoja voi olla vaikea määrittää, kun tietää monesta asiasta jonkin verran. Moniosaaminen ja vaihtuvat työpaikat lisäävät individualistista kulttuuria työyhteisöissä, eikä yleispätevä asiantuntemus yksin riitä vaan sen lisäksi kertyy työpaikkaan sidonnaista asiantuntemusta. Työpaikkoihin sidonnaisesta tiedosta voi olla haittaa uudessa työyhteisössä ja se luo haasteita yksilön ammatillisen identiteetin rakentamiselle. Asiantuntijatyössä jatkuva oman työn arviointi ja oman osaamisen rajoilla työskentely voi olla uuvuttavaa ja hidastaa ammatillisen identiteetin luomista. (Filander 2006, 53 – 55.)

Yliopisto on työympäristönä ja työyhteisönä erityislaatuinen, koska yliopistossa tehtävää työtä säätelee vahvat perinteet ja yhteiskunnallinen vastuu. Suomen yliopistot ovat tehneet suuria toiminnallisia muutoksia viimeisten vuosien aikana ja se on osaltaan vaikuttanut siihen, millaisena työpaikkana yliopisto koetaan. Keskityn erityisesti Tampereen yliopistoon työympäristönä, koska tutkimukseen osallistuneet työskentelevät Tampereen yliopistossa.

Tampereen yliopistosta on julkaistu työolotutkimus viimeksi vuonna 2002. Tutkimus nosti esille sitä, kuinka kiire ja tiukat aikataulut määrittelevät työntekoa yliopistossa. Määräaikaisten työsuhteiden lisääntyminen ja kilpailu apurahoista, on asettanut työntekijöille paineita julkaisuiden tuottamiseen. Toisaalta määräaikaisuudet tuovat lisää joustavuutta ja uusia mahdollisuuksia ihmisten työuralle, mutta epävarmuus oman työn jatkumisesta saattaa vaikeuttaa työhön sitoutumista ja ammatillisen identiteetin kehittymistä. (Melin 2002, 31.)

Yliopiston työyhteisö koostuu joukosta asiantuntijoita, jotka motivoituvat erilaisista asioista. Palkka ei välttämättä ole tärkein työn motivaation lähde vaan ennemminkin työntekijän oma innostus ja mielenkiinto työhön. Vuonna 2002 Tampereen yliopiston työntekijöiden yleisin motivoija oli haasteellinen työ (60% vastaajista) ja kaikista tehokkaimmin motivaatiota vähensi huono johtaminen (48% vastaajista). (Melin 2002, 18.) Viime vuosina yleistynyt tulosjohtaminen ja yliopistolle asetetut tulostavoitteet ovat vaikuttaneet yliopiston työkuultuuriin. Asetetuista tavoitteista kuitenkin keskustellaan tutkimustulosten mukaan vähän, eivätkä esimiehet juurikaan anna palautetta omasta työstä. (Melin 2002, 15–16.)

Yliopistossa luodaan uraa usein julkaisemalla merkittäviä tutkimuksia ja saavuttamalla akateemisia meriittejä, jolloin painopiste ja arvostus painottuu tutkimuksen tekemiseen. Tästä johtuen opettaminen ja ohjaaminen ovat välttämätön osa työtehtäviä, jotka on vain jotenkin saatava hoidettua, mutta työn laatuun ei välttämättä jakseta tai ehditä kiinnittää huomiota. (Korhonen & Törmä 2011, 156.) Oman ammatillisen identiteetin hahmottaminen on vaikeaa, jos omat työtehtävät muuttuvat tiheässä tahdissa, työsuhteen jatkumisesta ei ole

varmuutta ja työtä varjostaa tunne siitä, ettei ole tarpeeksi pätevä tekemään itselle annettuja työtehtäviä.

Vaikka tutkijatiimit ja erilaiset projekteina toteutetut tutkimukset ovatkin lisääntyneet yliopistolla, on työn tekeminen silti melko yksinäistä. Omat rajatut asiantuntija-alueet antavat vähemmän mahdollisuuksia yhteisöllisyydelle, koska toiminnan perusajatus on, että jokaisella oma alue, jossa toimia. Voidaan puhua eräänlaisesta pedagogisesta yksityisyydestä, jossa opetuksesta kehittyvä muusta työstä erillinen alue, johon ei ehkä osatakaan kaivata tukea muilta. (Korhonen & Törmä 2011, 156 –157.) Yliopistossa tunnustettua vahvaa yksintekemisen kulttuuria ruokkii se, että työsuhteet ovat määräaikaista ja työtehtävät muuttuvia.

Tutkimukseen osallistuneet työskentelevät Tampereen yliopistossa suunnittelu,- opetus,- ja tutkimustehtävissä. Aineiston perusteella voidaan olettaa, että hierarkiat ja eri tieteen alojen väliset rajat ovat yliopistossa edelleen vahvoja. RR-koulutuksen yksi tärkeimmistä hyödyistä oli se, että eri tieteenalojen ihmiset saivat jakaa kokemuksia samoista ongelmista ilman yliopistolle tyypillisiä valtasuhteita ja kokivat sitä kautta saavansa vertaistukea.

3. OPPIMINEN TUKEMASSA AMMATILLISTA KASVUA

3.1 Aikuisen oppiminen

Kysyessäni haastatteluissa sitä, miksi he halusivat osallistua Ryhmä ryhmän kaltaiseen koulutukseen, monet mainitsivat uuden oppimisen yhtenä motiiveista. Halu saada uusia ideoita omaan työhön ja tahto kehittyä ohjaajana motivoivat sitoutumaan tähän koulutukseen. Aikuisen oppiminen on siinä mielessä erilaista, että aikuisella käytännön konteksti on lähempänä, joten aikuisella on mahdollisuus soveltaa oppimaansa välittömästi työssään. Uuden oppimisen soveltaminen ja käytäntöön sitominen tuo oppimiseen erilaista näkökulmaa ja tarkoitusta, koska uutta tietoa on mahdollisuus hyödyntää ja siitä on mahdollisuus oppia lisää. (Ruohotie 1995, 8–11; Jarvis 2008, 7.) Ei silti voida väittää, ettei käytännön konteksti olisi myös lapsia tai nuoria oppijoita lähellä, mutta kun puhutaan työelämässä tarvittavien asioiden opiskelusta ja vapaaehtoisesta oppimisesta, on aikuisella enemmän elämäkokemusta, johon teoreettista tietoa voi sitoa.

Aikuiset oppijat ovat usein itseohjautuvia ja heillä on selkeä tavoite, minkä vuoksi he opiskelevat. Oppiminen on tärkeänä osana tukemassa ihmisen ammatillista kasvua, joko työn tekemisen kautta tai opiskelemalla lisää omiin työtehtäviin liittyen. Ammatillinen kasvu on antanut tilaa myös elinikäisen oppimisen ajatuksille, joiden myötä keskenkasvuisuudesta ja jatkuvasta tarpeesta kehittyä on tullut hyväksyttävää. Ammatillinen kasvu painottuu kuitenkin enemmän elinikäisen kasvuun. Filander (2007) argumentoi artikkelissaan, että ajatus elinikäisestä oppimisesta vie aikuisen yhä uudelleen lähtöruutuun, jossa on punnittava oma osaaminen ja ammatillinen identiteetti (Filander 2007, 152–153).

Keskenkasvuisuus ja keskeneräisyys ovat hyväksyttäviä asioita, mutta aikuisia ei voida kasvattaa, vaan ehkä korkeintaan ohjata oikeisiin ratkaisuihin. (Onnismaa 2007, 70.) On kulttuurisesti hyväksyttävämpää, että aikuinen käy itse läpi kasvattavia prosesseja ja kasvattaa siten itseään. Toisin sanoen elämän tapahtumat ja asiat voivat kasvattaa, mutta toisen aikuisen kasvatusta on vaikea ottaa vastaan, ehkä juuri siksi, että se voidaan kokea

alentavaksi. Tämä tuo ammatillisen kasvun käsitteeseen uusia ulottuvuuksia ja kyseenalaistaa sitä, että kaikki olisivat aina valmiita ammatillisesti kehittymään.

Oppimisen tulisi enemmän olla voimaannuttavaa kuin kahlitsevaa ja pakonomaista. RR-koulutus on hyvä esimerkki siitä, miten yhteen koulutukseen saadaan sovitettua sekä konkreettisen tiedon oppimista (ohjausmenetelmät) että henkilökohtaista kasvua (työnohjaus). Vapaaehtoinen ja omasta mielenkiinnosta lähtöisin oleva oppiminen on hedelmällinen lähtökohta sille, että opitaan mahdollisesti paljon enemmän kuin mitä kouluttaja oli suunnitellut.

Toisaalta työssä oleminen ja oppiminen halutaan edelleen pitää erillisinä asioina. Tämä ilmeni hyvin myös tämän tutkimuksen aineistossa, sillä jotkut kokivat, että heidän oli tarkasti perusteltava itselleen ja työnantajalleen koulutukseen osallistumista. Vaikka RR-koulutus oli kiinteästi yhteydessä osallistujien työelämään, sen koettiin silti vievän aikaa työn tekemiseltä. Oppiminen koetaan usein työajan ulkopuolisena asiana ja oppimiselle erotetaan erillistä aikaa töiden lomasta. Työn teko ajatellaan enemmänkin toiminnaksi ja työn suorittamiseksi kuin oppimiseksi, vaikka oppiminen on oleellinen osa työn tekemistä. (Järvensivu 2006, 24 – 25.)

Peter Jarvis (2005) korostaa kokemuksen kautta oppimista ja sitä, että uusi tieto muovautuu ja muotoutuu sen mukaisesti, miten ihminen liittyy sen aiemmin opittuun tietoon ja elämäkokemukseensa. Muutos ihmisen elämässä, oli se sitten yksityisessä elämässä tai työelämässä, on aina oppimisen tulosta. Kasvu ja kehittyminen ovat vahvasti yhteydessä oppimiseen ja haasteellisten elämäntilanteiden ratkaisuun. (Jarvis 2005, 4–5.) Aineistoni vahvistaa tämän näkökulman oppimiseen, sillä monet hakeutuivat koulutukseen sen vuoksi, että he kokivat haasteita ja jopa ongelmia erilaisissa ohjaustilanteissa. Usein oppiminen ja uuden tiedon etsintä käynnistyy siitä, että kohdataan ongelmia tai haasteita tietyssä asiassa tai tilanteessa. Silloin kun vanhat ja turvalliset toimintatavat eivät enää toimikaan tai tapahtuu isoja muutoksia, oppiminen ja uuden tiedon omaksuminen on yksi keino selviytyä muuttuneissa olosuhteissa.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys tukee kokemuksen kautta oppimista ja vahvistaa sitä, että ihminen ei ole koskaan täysin vapaa aiemmista kokemuksistaan eri oppimistilanteissa.

Tästä johtuen yksi oppimisen lähtökohta on omien esioletusten ja asenteiden tunnistaminen, jotta voi alkaa rakentaa uutta tietokokonaisuutta. Pekka Ruohotie (2006) on eritellyt konstruktivistiseen pedagogiikkaan kuuluvia elementtejä, joita ovat tavoitteellisuus, tiedon tarkoituksellinen käyttö, oppimisen säätelyminen ja motivaatio. Nämä elementit ovat tiukasti sidoksissa toisiinsa, sillä motivoituminen ilman selkeää tavoitetta ja tarkoituksellisuutta on vaikeaa. Tavoitteellisuus saa oppijan myös tarkkailemaan ja säätelymään oppimistaan siten, että hän oppii hänelle hyödyllisiä asioita. Konstruktivistisessa pedagogiikassa oppija on aktiivinen tiedon käsittelijä ja uusien merkitysten rakentaja. (Ruohotie 2006, 107.)

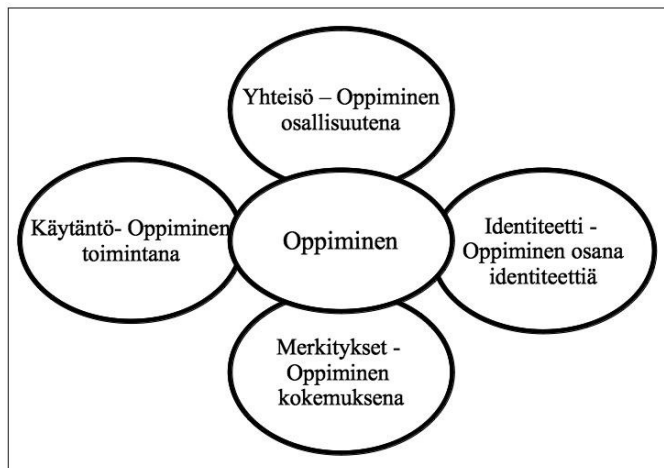
Ammatillinen kasvu ja elinikäinen oppiminen liittyvät käsitteellisesti tiiviisti toisiinsa, mutta molemmilla käsitteillä on lukuisia erilaisia merkityksiä. Ei ole yhdentekevää, puhutaanko elinikäisestä oppimisesta vain siksi, että yhteiskunnassa olisi tuottavia ja tehokkaita ihmisiä vai sen vuoksi, että yksilöt voisivat kehittyä ihmisinä, ammattilaisina ja oman elämänsä rakentajina. Kuitenkin, sekä ammatillinen kasvu että elinikäinen oppiminen ovat jollain tasolla väistämättömiä ja jokaista ihmistä koskettavia ilmiöitä. Maailma muuttuu ja kehittyy jatkuvasti, minkä vuoksi uuden oppiminen on yksi tärkeimmistä keinoista selviytyä. Jarvis (2005) kirjoittaa oppivasta yhteiskunnasta, joka muuttuu yksilöiden kokemusten ja uuden tiedon oppimisen vaikutuksesta. Samasta syystä myös työntekijöiden on opittava ja omaksuttava uutta tietoa, uusien työvälineiden käyttöä ja uusien ongelmien ratkaisua, mikä taas edellyttää ammatillista kasvua ja oman ammatillisen identiteetin muokkausta. (Jarvis 2005, 27.)

3.2 Sosiaalisen oppimisen teoria

Oppiminen on usein tärkeä osa ammatillista kehittymistä ja kasvua. Tutkimuksen taustalla olevan työnohjauksellisen koulutuksen tavoitteena oli oppia ryhmätyöskentelyn avulla ryhmään liittyviä asioita, jolloin koulutus muodostui omaksi ryhmäprosessiksi. Oppiminen tässä koulutuksessa oli sosiaalista, koska asioita käsiteltiin ryhmässä, mutta myös yksilöllistä, koska osallistujat kirjoittivat omia ajatuksia ja kokemuksia reaktiopaperiin koulutustapaamisten jälkeen.

Etienne Wenger (1998) on käsitellyt sosiaalisen oppimisen teoriaa ja tuo esille oppimisen yhtenä peruslähtökohtana sosiaalisen yhteisön ja oppimisen sosiaalisena ilmiönä. Oppiminen ei siis aina ole vain opettamisen tulos ja yksilöllinen prosessi, vaan ihminen voi oppia myös yhteisöissä ja toisten ihmisten kokemusten kautta. Sosiaalisen oppimisen teoria perustuu oletuksiin tiedosta, tietämisestä ja tietäjistä. *Tietäjien* eli ihmisten sosiaalisen luonteen tunnustaminen ja hyväksyminen on oppimisen kannalta tärkeää. *Tieto* on taitoa tai pätevyyttä, joka perustuu yritteliäisyyteen. *Tietäminen* on yksilön aktiivista osallistumista yhteiskuntaan ja osallisuutta erilaisiin harrastuksiin ja tehtäviin. Näiden kolmen tekijän kautta ihminen kokee erilaisia asioita ja antaa niille *merkityksiä*, jotka ovat oppimisen tulos. (Wenger 1998, 3 – 4.)

Sosiaalisen oppimisen teoria keskittyy oppimiseen *sosiaalisen osallistumisen* kautta erilaisissa *käytäntöyhteisöissä*. Käytäntöyhteisöt ovat yhteisö, jossa ryhmä on sitoutunut tekemään määriteltyjä asioita yhdessä eli käytäntöyhteisöllä on aina jokin merkitys osallistuneille. Käytäntöyhteisössä yksilöt ovat osana yhteisöä ja se muokkaa heidän identiteettiään ja tuo osallisuuden tunnetta. (Wenger 1998, 4.) Ihminen voi olla osallisena useaan eri käytäntöyhteisöön samanaikaisesti ja nämä yhteisöt muuttuvat ja vaihtuvat elämänkaaren aikana. Esimerkiksi lapsi voi olla samanaikaisesti osallinen perheyhteisöön, päiväkotiyhteisöön ja harrastusyhteisöön. Käytäntöyhteisölle on tyypillistä, että se on osa ihmisen arkielämää ja sen jäsenet tietävät ketkä ihmiset kuuluvat tähän yhteisöön. (Wenger 1998, 6–7.) *Sosiaalinen osallisuus* on tärkeä osa oppimisprosessia ja uuden tiedon luomista (Wenger 1998, 4). Alla olevassa kuviossa on esitetty se, miten sosiaalisen oppimisen teoriassa eri tekijät muodostavat oppimiskokonaisuuden.



Kuvio 1 : Sosiaalisen oppimisen osa-alueet (Wenger 1998, 5).

Yllä olevassa kuviossa esitetyt oppimisen osa-alueet ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa ja se, mihin osa-alueeseen keskitytään, vaihtelee tilanteen mukaan. Tämän tutkimuksen näkökulmasta voisi ajatella, että tutkimuksen taustalla olevassa työnohjauksellisessa koulutuksessa keskityttiin näihin kaikkiin osa-alueisiin melko tasapuolisesti. Nämä osa-alueet linkittyvät hyvin myös ammatilliseen kasvuun, koska työyhteisö tuo osallisuuden, omat kokemukset merkityksiä ja käytäntö arjen haasteiden selvittämistä. Näiden taustalla muovautuu oma identiteetti ja henkilökohtainen ammatillisuus. Työnohjauksellinen RR-koulutus täyttää käytäntöyhteisön kriteerit, koska ryhmässä oli tietyt jäsenet, he kokoontuivat tiettyä tarkoitusta varten ja loivat omat toimintasäännöt ja rutiinit. Lisäksi Ryhmä ryhmä-koulutuksessa työstiin osallistujien identiteettiä, henkilökohtaisia haasteita ja jaettiin asioita. Voidaan siis puhua sosiaaliseen oppimiseen tiiviisti liittyvästä käytäntöyhteisöstä.

Wenger (1998) on kehittänyt sosiaalisen oppimisen teorian, koska hänen mielestään oppimisen käsitettä tulisi laajentaa ja syventää. Perinteinen käsitys siitä, että oppiminen tapahtuu opettamisen kautta ja yksilöllisesti ei välttämättä päde nykyisessä muuttuvassa maailmassa. Ajan myötä myös käsitys tiedosta ja tietämisestä on muuttunut, eikä enää ajatella että kaikki tieto olisi näkyvää ja helposti tallennettavaa. On ymmärretty, että osa tiedosta on hiljaista tietoa, jota voidaan tehdä näkyvämmäksi parhaiten käytännön

työskentelyn kautta. (Wenger 1998, 9 – 10.)

3.3 Kokemuksen uudistava vaikutus oppimisessa

Oppiminen on kiinteästi yhteydessä ihmistä ympäröivään maailmaan, koska se vaikuttaa monilla eri tavoin oppimiseen. Yhteiskunnassa vallitseva kulttuuri vaikuttaa ihmisen arvoihin, uskomuksiin, tietoon ja asenteisiin, jotka ihminen omaksuu sosiaalistuessaan yhteiskunnan jäseneksi. Kulttuuri omaksutaan vuorovaikutuksessa muihin ihmisiin, minkä vuoksi oppimista voi tapahtua ikään kuin vahingossa arkisissa keskusteluissa muiden ihmisten kanssa, median ja koulutuksen kautta. (Jarvis 1987, 11–12.) Ihmisen kasvaessa aikuiseksi hänen ajatuksensa, asenteensa ja uskomuksensa heijastavat eletyn elämän varrella kertyneitä erilaisia kokemuksia, jotka vaihtelevat sukupuolen, sosiaalisen aseman, alueen ja etnisen taustan mukaan. On kuitenkin huomioitava myös se, että yhteiskunta ihmisen ympärillä muuttuu ja samalla myös kulttuuri muovautuu uuden yhteiskunnan mukana. (Emt. 13.)

Kokemus on usein oleellinen osa oppimista, jolloin oppija antaa kokemuksilleen erilaisia merkityksiä ja tulkintoja. Merkityksen antaminen ja erilaiset tulkinnat ohjaavat päätösten tekemisessä ja mahdollistavat siten oppimisen. Suorittamiseen oppiminen on erilaista kuin ymmärtämiseen tähtäävät oppiminen. Reflektio on olennainen osa oppimista, koska sen avulla oppija kykenee arvioimaan omia ratkaisuja ja korjaamaan päättelyssä tehtyjä virheitä. Kriittinen reflektio on niiden uskomusten ja ennakko-odotusten arviointia, joiden pohjalta oppija muodostaa oman mielipiteensä tai tekee tiettyjä päätöksiä. (Mezirow 1996, 17.)

Oppiminen voidaan nähdä prosessina, jossa kokemusten tulkinta ohjaa asioiden ymmärtämistä. Omiin uskomuksiin perustuvat odotukset ja oletukset ohjaavat sitä, mistä näkökulmasta oppija havainnoi ilmiöitä. Aikuisten opiskelussa on erittäin tärkeää huomioida se, miten omiin kokemuksiin ja odotuksiin liittyvät tulkinnat vaikuttavat oppimisessa. Merkityksiä voidaan jäsentää merkitysskeemojen ja merkitysperspektiivien näkökulmasta. Merkitysskeemoilla tarkoitetaan totuttuja toiminta- tai ajatusmalleja, joissa

vaikuttavat syy-seuraussuhteet vahvasti ja ne perustuvat usein tietoon ja aikojen saatossa muodostuneisiin tosiasioihin. Merkitysperspektiiveillä taas tarkoitetaan teorioita, väittämiä, uskomuksia ja muita mentaalisia kokonaisuuksia. Merkitysperspektiivit ovat olettamuksien kokonaisuuksia, joihin uudet kokemukset liitetään ja jota uudet kokemukset muokkaavat. (Mezirow 1996, 17–18.)

Merkitysperspektiiveissä on kriteerit erilaisten arvoasetelmien ja uskomusjärjestelmien laatimiseksi ja useimmiten merkitysperspektiivit on omaksuttu kulttuurisesti ja ne voivat olla tahattomasti opittuja stereotyyppioita esimerkiksi naiseudesta, vanhemmuudesta tai johtajuudesta. Ihmisen tapa ymmärtää ja käsitellä tietoja voi olla peräisin erilaisista merkitysperspektiiveistä. Lapsuuden sosiaalistuminen ja erilaiset tunnepitoiset suhteet vanhempiin, opettajiin ja ystäviin vaikuttavat merkitysperspektiivien omaksumiseen. Vahvat ja tunnepitoiset oppimisympäristöt vaikuttavat siihen, kuinka tiukasti tietyt merkitysperspektiivien sisältämät odotukset syöpyvät oppijaan. Odotusrakenteesta poikkeava kokemus voi joko jäädä huomioimatta tai radikaalisti muuttaa ihmisen ajattelutapaa, niin että ymmärrys syvenee uuden tulkinnan kautta. (Mezirow 1996, 19–21.)

Kokemuksellisen oppimisen teoriassa lähtökohtana on se, että opittuja asioita ja ajatuksia voidaan muuttaa kokemuksen avulla. Toisin sanoen kokemus voi muuttaa ihmisen ajattelua tai jopa uudistaa vanhentuneita ajatusmalleja. Kokemuksien vaikutus oppimiseen on tunnustettu jo aiemmissakin oppimiseen liittyvissä teorioissa, mutta painopiste on enemmänkin ollut oppimisen tuloksissa kuin ihmisen kokonaisvaltaisessa kehitymisessä. (Kolb 1984, 26; Mezirow 1996, 17.) Kokemukset ja ihmisen elämänhistoria ovat oleellisia asioita oppimisprosessissa, koska ne sisältävät käytännöllistä, emotionaalista ja abstraktia tietoa opituista asioista (Burnard 1991, 25). Oppimista ja uutta tietoa testataan jatkuvasti arjen kokemuksissa ja niiden kautta tieto muuttuu sen mukaan, kuinka kokemukset tuovat uusia näkökulmia opittuun. Uutta tietoa syntyy kun odotukset ja todelliset kokemukset ovat vuorovaikutuksessa. Esimerkiksi odottamattomat tilanteet, joihin kuitenkin löytyy ratkaisu, ovat merkittävää kokemuksesta oppimista. (Kolb 1984, 27–28.)

Ihmiselle merkittävät kokemukset voivat muuttaa koko ajattelutavan, mutta merkityksettömät kokemukset jäävät vain osaksi elettyä arkea. Useimmiten kokemus jää

oppimisen kannalta merkityksettömäksi silloin, kun ihminen kokee ristiriitoja uuden tiedon ja jo omaksutun tiedon välillä. Tämä saattaa laukaista puolustusmekanismien ja estää oppimisen, esimerkiksi sellaisessa tilanteessa, jossa ihminen ei koe tarvetta juuri sen tiedon oppimiselle. (Jarvis 1987, 61.)

Oppimisen lähtökohta on usein ristiriita tai jännite, joka ajaa ihmistä laajentamaan omaa ajattelua ja oppimaan eri näkökulmia asioista. Oppimisprosessissa on neljä elementtiä, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään, jotta oppiminen olisi tehokasta. Ensimmäinen elementti on konkreettinen kokemus, johon ihminen on suhtautunut avoimesti ja josta on valmis ottamaan oppia. Toisena on kokemuksen pohdiskeleva havainnointi monista eri näkökulmista. Kolmantena kokemus tulisi käsitteellistää ja yhdistää aiemmin opittuun tietoon ja viimeisenä on uuden tiedon aktiivinen kokeilu ja uusien kokemusten saaminen. Kokemuksellisen oppimisprosessin elementeissä reflektio ja toiminta ovat dialektisessa suhteessa toisiinsa. Elementit esiintyvät arkisessa elämässä usein samanaikaisesti ja tilannesidonnaisesti, kun on ratkaistava nopeasti odottamattomia tilanteita. (Kolb 1984, 30–31.)

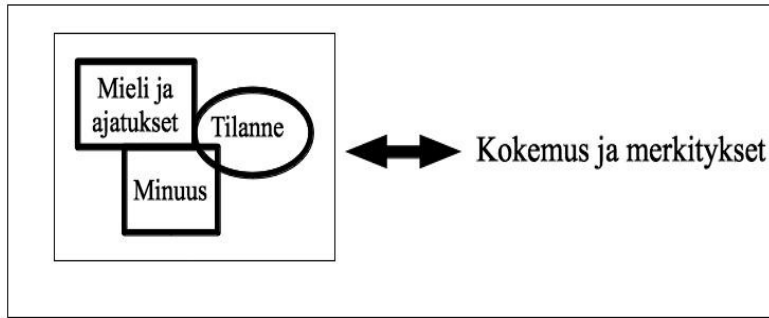
Jarvis (1987) kritisoi Kolbin ajatusta siitä, että kaikki oppiminen alkaa kokemuksesta, koska kaikki kokemukset eivät muodostu oleellisiksi oppimiskokemuksiksi ja ihminen kokee myös sellaisia asioita, jotka eivät lisää hänen tietouttaan maailmasta. Kokemus on jotain, mitä ihmiselle on tapahtunut ja josta hän mahdollisesti on oppinut jotain, mutta kokemus ja oppiminen eivät ole kuitenkaan synonyymejä. (Jarvis 1987, 16 – 17.) Se, miten tehokkaasti kokemus edesauttaa oppimista riippuu siitä, millaista tietoa opiskellaan. Rationaalisia tai loogisia asioita voi oppia ilman konkreettista kokemusta niiden toimivuudesta. Kolbin malli kokemuksellisesta oppimisesta on yksinkertaistettu versio ihmisen oppimisesta, koska tiedolla on monia eri ulottuvuuksia. (Emt. 19.)

Aikuisten oppimisessa on olennaista koetella jo opittua tietoa uuden tiedon näkökulmasta. Reflektiolla tarkoitetaan johtopäätösten, yleistysten, analogioiden, erottelujen ja arviointien tekemistä, joissa uskomukset ohjaavat tulkintaa ja arviointia. (Mezirow 1996, 21.) Hyvin harkittu toiminta ei ole välttämättä reflektoitua toimintaa, jossa tavoitteena on omien uskomusten kriittinen pohdinta. Reflektiivinen ajattelu edellyttää sitä, että pysähdytään arvioimaan tilannetta uudelleen. Jälkikäteisreflektio tarkoittaa aiemmin opitun tiedon

uudelleenarviointia ja kriittinen reflektio tarkoittaa omien ennakko-oletuksiin kohdistuvaa reflektiota. Reflektoidussa toiminnassa on huomioitu omat ennakko-olettamukset ja pohdittu niiden soveltuvuutta uuden tiedon valossa. Kokemuksen sisältö ja siihen liittyvät erilaiset prosessit vaikuttavat kriittisessä reflektoinnissa. (Mezirow 1996, 23.)

Keskustelu muiden ihmisten kanssa on uudistavan oppimisen tärkeimpiä välineitä. Keskustellessa joutuu perustelemaan omia mielipiteitä ja uskomuksia ja sitä kautta voi huomata oman tulkintansa puutteelliseksi tai jopa vääräksi. Toisaalta muiden kertomat kokemukset ja tulkinnat saattavat täydentää omaa tietoutta. Keskustelu antaa hyvät mahdollisuudet omien ennakko-odotusten arviointiin, koska muiden tarjoama tuki ja uudet näkökulmat saattavat laajentaa oppijan näkemystä asiasta. (Mezirow 1996, 35.) RR-koulutuksessa kokemusten ja keskustelun kautta oppiminen olivat olennaisia elementtejä ja todennäköisesti niillä oli myös oppimista edistävä vaikutus osallistujissa.

Mieli nähdään usein tietovarastona, jonka sisältöä muovataan elämän eri vaiheissa. Tietovarastossa olevaa tietoa testataan päivittäin erilaisissa tilanteissa, mikä mahdollistaa sen muokkaamisen. Jokaisella on ainutlaatuinen tietovarasto, mutta esimerkiksi samassa sosiaaliuokassa tai samaa sukupuolta olevilla ihmisillä voi olla samoja piirteitä siinä, miten he ymmärtävät asioita ja ympäröivää maailmaa. Tämä ilmenee esimerkiksi siten, että suomalaisuus tarkoittaa eri alueilla asuville kansalaisille eri asioita, mutta on kuitenkin joitain sellaisia suomalaisille yhteisiä ominaisuuksia, joista kaikki suomalaiset ovat samaa mieltä. Samassa kulttuurissa kasvaneet ihmiset voivat pitää eri asioita itsestäänselvyyksinä. Ihmisen sisäinen tietovarasto ei ainoastaan muutu uusien tietojen vaikutuksesta, vaan se myös laajenee läpi elämän. Opettajan tai kouluttajan näkökulmasta on mielenkiintoista huomata se, miten eri tavalla täysin sama informaatio voidaan ymmärtää opiskelijoiden kesken (Jarvis 1987, 57–58.)



Kuvio 2: Tekijät, jotka vaikuttavat siihen, miten ihminen suhtautuu eri kokemuksiin. (Jarvis 1987, 71.)

Yllä olevassa kuviossa on kuvattu sitä, miten subjektiivisia kokemukset ovat ja jokainen tulkitsee saman tilanteen eri tavalla. Kuviossa mieli, ajatukset ja minuus kuvaavat ihmisen henkilökohtaista suhtautumista kokemukseen. Jokaisessa kokemuksessa yhdistyvät mieli ja ajatukset, joihin vaikuttaa se tilanne, jossa kokemus koetaan. Näiden pohjalta luodaan kokemukselle erillinen merkitys ja mahdollisesti ehkä luodaan uutta tietoa. Tämän vuoksi kokemus tulisi ymmärtää sekä subjektiivisen että objektiivisen ulottuvuuden kautta, koska saman asian kokeneet ihmiset tulkitsevat kokemuksen merkitystä itselle eri tavoin. (Jarvis 1987, 71.)

Kokemusta hyödynnettiin RR-koulutuksessa uusien menetelmien oppimisessa. Koulutuksen tarkoituksena oli lisätä ryhmänohjaajan itseluottamusta eri menetelmien käytössä ja konkreettinen kokemus ryhmäläisenä olemisesta ja menetelmien toteuttamisesta toi enemmän varmuutta menetelmien kokeiluun myös koulutuksen ulkopuolella. Aikuisen oppimisen kannalta konkreettiset kokemukset ovat arvokkaita ja edistävät uuden asian oppimista ja näkökulmien laajenemista.

4. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimuskohde ja tutkimusongelmat

Tässä tutkimuksessa aineisto on kerätty Ryhmä ryhmä-koulutuksen osallistujilta. Koulutus on toteutettu syksyllä 2010 ja keväällä 2011 osana Campus Conexus II-hanketta. Koulutusta on myöhemmin järjestetty myös lukuvuosina 2011-2012 ja tullaan järjestämään lukuvuotena 2012-2013. Yhteensä koulutuksia järjestetään Tampereen yliopistossa 6 ryhmää ja Tampereen ammattikorkeakoulussa yksi ryhmä. Koulutus järjestettiin yhteistyössä Opetuksen ja tutkimuksen kehittämissyksikön kanssa ja kouluttajana toimii Kai Halttunen YTT. Koulutus koostui yhteensä seitsemästä tapaamiskerrasta ja osallistuminen edellytti sitoutumista. Koulutukseen ei ollut pääsyvaatimuksia, mutta ilmoittautumislomakkeessa pyydettiin kertomaan omia ryhmänohjauskokemuksia ja erityisiä toiveita koulutukselle. Ryhmän maksimikooksi oli määritelty 12 henkilöä, mutta syksyn koulutukseen osallistui viisi henkilöä ja kevään koulutukseen seitsemän. Osallistujat hakivat koulutukseen vapaaehtoisesti, oman mielenkiinnon motivoimana. (<http://www.uta.fi/otuke/arkistouutinen.php?item=49761> kts. liite 1)

RR-koulutuksen tavoitteena oli ryhmässä toimimalla oppia ryhmän ohjaamiseen liittyviä asioita jakaen kokemuksia, ideoita ja kehittymisen haasteita. Koulutuksessa hyödynnettiin ratkaisukeskeistä, toiminnallista ja haastavaan läsnäoloon perustuvia lähtökohtia. Koulutuksen vetäjällä on vankka kokemus erilaisista työnohjauksellisista menetelmistä, joten koulutuksessa käytettyjä toimintatapoja on vaikea sitoa yhteen tiettyyn teoriaan. Ratkaisukeskeisyydellä tarkoitetaan tässä yhteydessä positiivista ja käytännönläheistä tapaa lähestyä elämän erilaisia ongelmatilanteita. Koulutuksessa lähestyttiin ohjaamisen erilaisia ongelmatilanteita ja haasteita luovuuden, leikkisyyden ja inhimillisyyden lähtökohdista.

RR-koulutus järjestettiin osana Campus Conexus-hanketta II. Campus Conexus – Korkeakouluopiskelijan syrjäytymisen ehkäiseminen–hankkeen tarkoituksena on lujittaa oppimiseen ja opettamiseen kannustavaa toimintakulttuuria korkeakoulussa. Projekti jakautuu kahteen eri hankkeeseen, joista toisen osaprojektina RR-koulutus oli. Campus

Conexus II–hankkeen tavoitteena on tukea yliopistoja juurruttamaan opiskelijoiden ja opettajien osallisuutta tukevaa toimintakulttuuria, soveltaa aiempien projektien tuloksia yliopistojen pysyviin toimintoihin sekä kehittää niitä edelleen tutkimuksellisella otteella. Campus Conexus-projektia koordinoi Tampereen kasvatustieteen yksikkö ja projektit kuuluvat valtakunnalliseen ESR-kehittämisohjelmaan, jonka tavoitteena on parantaa työllistymistä ja työmarkkinoilla pysymistä syrjäytymisen ehkäisemiseksi (<http://www.campusconexus.fi/CampusConexus/Tavoitteetjakoordinointi/tabid/2165/Default.aspx>)

Tutkimuksen tavoitteiden pohjalta (kts. Johdanto) muodostin kolme tutkimuskysymystä, joihin pyrin saamaan vastauksen tämän aineiston avulla.

Tutkimuskysymykset:

1. Miten työnohjauksellinen koulutus voi tukea ihmistä ammatillisessa identiteetti-prosessissa?
2. Millaisia oppimisen muotoja RR-koulutuksessa esiintyi?
3. Voivatko koulutuksessa esiintyneet oppimisen muodot olla tukemassa yksilön ammatillista kasvua?

Ensimmäinen tutkimuskysymys viittaa RR-koulutuksen työnohjaukselliseen ulottuvuuteen ja siihen, mitä uutta erilaisissa työtehtävissä työskentelevät ja eri alojen asiantuntijat voivat jakaa toisilleen ammatillisen identiteetin näkökulmasta. Tällä tutkimuskysymyksellä on tarkoitus selvittää työnohjauksellisuuden kokonaisvaltaista vaikutusta osallistujien ammatillisen identiteetin kehittämisessä. Toinen ja kolmas tutkimuskysymys keskittyy koulutuksessa esiintyneisiin oppimisen muotoihin ja niiden hyödyllisyyteen ammatillisen kasvun näkökulmasta.

Tutkimusaineisto kerättiin ihmisiltä, jotka ovat olleet Campus Conexus II–hankkeen yhteydessä järjestettävässä työnohjauksellisessa Ryhmä ryhmä-koulutuksessa, jossa tavoitteena oli oppia uutta ohjauksesta ja ohjauksessa hyödynnettävistä menetelmistä. Koulutus oli intensiivinen ja tutkimusaineisto kerättiin syksyn 2010 ja kevään 2011 koulutuksiin osallistuneilta. Syksyllä koulutukseen osallistui 5 henkilöä ja keväällä 7 henkilöä. Kaikki tutkimusluvan antaneet osallistujat haastateltiin ja haastatteluista kertyi yhteensä 92 sivua litteroitua tekstiä (fonttikoko 8).

Haastattelut toteutettiin kahdessa osassa, syksyn osallistujat haastateltiin alkukesän 2011 aikana ja kevään osallistujat haastateltiin alkusyksyn 2011 aikana. Täydensin haastatteluaineistoa kesällä 2012 pyytämällä kolmea haastatelluista kertomaan siitä, miten he olivat kehittyneet ohjaajana lukuvuoden 2011-2012 aikana. Täydennysten lisäksi analyysiäni tuki myös osallistujien kirjoittama reaktiopaperi-aineisto. Reaktiopaperit oli kirjoitettu jokaisen koulutustapaamisen jälkeen ja niissä käsiteltiin osallistujien tunnelmia edellisestä kokoontumisesta. Haastateltavia oli yhteensä 10 henkilöä ja reaktiopaperiaineiston suuruus on yhteensä 35 sivua.

Haastateltavien työtehtävät ja ammattinimikkeet vaihtelivat, mutta ohjaus kuului jonkin verran lähes kaikkien osallistuneiden työnkuvaan. Syksyn ryhmään osallistuneiden ammattinimikkeitä olivat uraohjaaja, koulutussuunnittelija, lehtori, tuntiopettaja ja tutkijatohtori. Kevään ryhmään osallistuneiden ammattinimikkeitä olivat lehtori, tutkija, suunnittelija ja professori. Yleisin syy Ryhmä Ryhmään osallistumiseen oli se, että osallistujat halusivat uusia ideoita erilaisten ryhmien ohjaukseen sekä lisää taitoa käsitellä erilaisia ryhmätilanteita omassa työssään. Haastateltavien mielestä oli hyvä, että ryhmässä oli osallistujia eri taustoista ja erilaisilla ammattinimikkeillä, koska se rikasti kokemusten jakamista ja vuorovaikutusta ryhmän tapaamisissa.

4.2 Tutkimusmetodi

Tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa haastattelun avulla saatua aineistoa lähestyttiin narratiivisesta näkökulmasta. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelulla, joka on suosituimpia tapoja kerätä tutkimusaineistoa. Haastattelu on hyvä keino selvittää sitä, mitä vastaajat ajattelevat, miten he ovat kokeneet asioita tai mikä on heidän käsityksensä tietystä asiasta. (Eskola & Suoranta 1998, 86.) Aineiston keräämisen lähtökohtana oli, että tietäminen on yksilöllistä ja kiinteästi yhteydessä sosiaaliseen ja kulttuuriseen todellisuuteen. Tutkimuksen kohteena on valikoitu joukko ihmisiä, jotka ovat osallistuneet tietynä ajankohtana järjestettyyn koulutukseen. Tutkimusjoukon ainutlaatuisuuden perusteella tyhjentävien vastausten antaminen olisi haasteellista, eikä palvelisi tutkimuksen

tarkoitusta.

Kaikkia asioita ei välttämättä voi kysyä haastateltavalta suoraan, vaan tutkijan on selvitettävä haastateltavan mielipide erilaisten johtolankojen avulla. Haastattelu on keskustelu ja ainutlaatuinen vuorovaikutustilanne, jonka ilmapiiri ja ehdot määrittävät sen mukaan, millaiseksi osapuolet kokevat tilanteen. Esimerkiksi hyvin jännittyneessä ja jäykässä ilmapiirissä vaikeiden tai arkaluontoisten kysymysten kysyminen voi olla epämukavaa, eikä haastateltavakaan välttämättä kerro avoimesti ajatuksiaan. (Eskola & Vastamäki, 2001, 24 – 25; Ruusuvuori & Tiittula 2005.)

Haastattelutilanteessa keskustelun tarkoitus on saada tutkimuksen kannalta oleellista tietoa, joten keskustelunaiheet ja kysymykset on pohdittu etukäteen. Haastattelussa keskustelu ei voi koskaan olla täysin spontaania, vaikka haastattelija ei voi tietää, miten haastateltava reagoi eri kysymyksiin tai keskustelun aiheisiin. Tutkimushaastattelua varjostaa se, että tarkoituksena olisi saada tutkimuksen kannalta hedelmällistä tietoa, joten vastaaja voi tiedostamattaankin pyrkiä vastaamaan tutkijan haluamalla tavalla. Haastattelutilanteet eivät siis ole täysin neutraaleja ja vapaita erilaisista kulttuurin määrittelemistä esiolettamuksista. Näiden tekijöiden vuoksi haastattelua ei pitäisi ajatella ainoastaan tutkimusmetodinään vaan myös informaatiolähteenä, jossa haastateltava ja tutkija luovat yhteistä tietoa. (Gudmundsdottir 2006, 220 – 221.)

Teemahaastattelussa aihepiirit ja kysymykset on etukäteen määritelty, mutta kysymyksiä ei tarvitse esittää tiukasti samassa järjestyksessä kaikille tutkimukseen osallistuville. Usein teemahaastattelurunko koostuu laajemmista teemoista, joihin ei välttämättä ole tarkentavia kysymyksiä vaan haastattelija antaa haastateltavalle tilaa puhua haluamistaan teemoista. Haastattelijalla voi olla joitain apukysymyksiä keskustelun tukena, jolloin haastattelusta muodostuu tiivis ja vuorovaikutuksellinen. (Eskola & Vastamäki 2001, 26.) Tämän tutkimuksen haastattelut poikkesivat tavallisesta teemahaastattelusta siten, että teemat sisälsivät myös lisäkysymyksiä, jotka haastatteluissa järjestelmällisesti kysyttiin.

Haastattelurunko muodostui kolmesta laajasta teemasta, joihin liittyen oli selventäviä kysymyksiä ja alakysymyksiä. (kst. Liite 1: Haastattelurunko). Suunniteltu kysymysrunko ohjasi vahvasti haastatteluita ja niiden kulkua, mutta kysymysten esitysjärjestys saattoi

vaihdella eri haastateltavien kohdalla, jos haastateltava kertoi jo aiemmin vasta tulossa olevaan kysymykseen vastauksen. Pyrin haastatteluissa antamaan tilaa kertoa vapaasti kysymysten herättämiä ajatuksia, joten olin haastattelutilanteissa enemmänkin kuuntelijan roolissa enkä niinkään vastavuoroisena keskustelukumppanina. Valitsin kuuntelijan roolin sen vuoksi, että halusin antaa haastateltaville tilaa ja aikaa kertoa ajatuksia, joita kysymykset herättivät.

Luottamus haastattelijan ja haastateltavan välillä on haastattelutilanteessa erittäin tärkeää, koska se vaikuttaa siihen, miten avoimesti haastateltava haluaa vastata esitettyihin kysymyksiin. Haastattelutilannetta voi usein varjostaa tietyt kulttuuriset hierarkiat, tavat tai millainen suhde haastateltavan ja haastattelijan välillä on. Muista yhteyksistä tuttua ihmistä on erilaista haastatella kuin täysin tuntematonta ihmistä. Haastattelijalla on hyvä tiedostaa haastatteluun liittyviä esioletuksia ja yrittää varautua erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin haastattelussa, sillä aina vuorovaikutus ei ole vaivatonta eikä haastateltava tunnu keksivän vastauksia kysymyksiin. (Eskola & Suoranta, 1998, 94 – 95.)

Haastattelu on aineistonkeruumenetelmänä melko työläs ja aikaavievä, koska haastatteluista nauhoitetut äänitteet on litteroitava tekstiksi, haastattelurungon tekeminen vaatii huolellista suunnittelua ja haastattelijalla on omaksuttava haastattelijan rooli. Haastattelijan roolin omaksuminen on tärkeää sen vuoksi, että haastattelijalla oppisi lukemaan haastateltavan nonverbaalisia signaaleja ja huomaamaan mahdolliset virhelähteet. Haastattelun luotettavuuteen voi vaikuttaa se, että haastateltava haluaa antaa yleisesti hyväksyttäviä vastauksia, vaikka oma mielipide olisikin valtavirrasta poikkeava. Lisäksi haastattelutilanne on erilainen keskustelutilanne, kuin esimerkiksi kavereiden välinen keskustelu, minkä vuoksi haastateltava saattaa vastata eri tavalla kuin mitä hän vastaisi tavallisessa kavereiden välisessä keskustelussa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 195 – 196.)

Aineistonkeruumenetelmää valitessani pohdin myös havainnointia yhtenä vaihtoehtona. Havainnointi olisi kuitenkin ollut ongelmallista, koska läsnäoloni olisi vaikuttanut merkittävästi siihen, miten osallistujat olisivat olleet koulutuksessa. Tästä johtuen RR-koulutuksen vetäjä toivoi, että aineisto kerättäisiin haastattelemalla. Haastattelua kannatettiin myös Campus Conexus II-hankkeen puolesta, koska aineistoa saatetaan

hyödyntää myös muissa hankkeeseen liittyvissä tutkimuksissa. Haastattelu olikin hyvä valinta, sillä kahdenkeskinen vuorovaikutustilanne oli tiedon kannalta hedelmällisempi kuin se, että olisin havainnoinut koulutustapaamisia.

Haastattelutilanteissa oli rento ilmapiiri ja koin, että haastateltavien oli helppo kertoa minulle kokemuksistaan. Annoin vastaajille tilaa ja vapautta kertoa kysymyksistä nousseita ajatuksia enkä kokenut, että keskustelua olisi tarvinnut erikseen ohjata. Haastattelurunko pysyi kaikissa haastatteluissa samana, mutta kysymysten esittämisjärjestys saattoi vaihdella. Tutkimusaineiston analyysi on tehty koko haastatteluaineistosta.

4.3 Narratiivinen lähestymistapa

Tämän tutkimuksen taustalla on ajatus siitä, että elämä on kertomus, joka sisältää monia pienempiä kertomuksia. Narratiivisuus ja tarinoiden kautta jäsenetty todellisuus on tutkimusaineiston analyysin teoreettisena perustana. Tarinallinen lähestymistapa sopii hyvin tutkimusaineistossa ja tutkimuksen teoria-osassa esiteltyyn ihmisenä ja ammattilaisena kehittymisen teemaan. Seuraavassa esittelen narratiivisuutta eri näkökulmista ja valotan narratiivisuuden historiaa.

Vilma Hänninen (2002) on koonnut väitöskirjassaan tiiviisti yhteen narratiivisuuden hajanaista kenttää ja tukeudun seuraavassa pohdinnassani hänen yhteenvetoonsa. Narratiivisuuden käsitteellä tarkoitetaan sekä teoreettista lähestymistapaa että metodia, tästä johtuen käsite saa tieteenalasta riippuen hieman erilaisia merkitysvivahteita. Narratiivisen tutkimuksen perusta on kertomusten analyysissä ja tarkoituksena on tutkia kertomuksia kokonaisuutena. (Hänninen 2002, 16.) Narratiivisuus on ollut sosiaalitieteiden tutkimusperinteessä kauan ennen kuin se valloitti alaa myös muiden tutkimusperinteiden joukossa. Ihmisten kertomukset ja elämäkerrat ovat olleet laadullisen tutkimuksen keskeistä materiaalia jo 1900-luvun alkuvuosikymmenistä asti, joiden avulla tutkijoiden oli helpompi ymmärtää tutkittavaa todellisuutta. Vasta kuitenkin 1980-luvulla tutkijat alkoivat pohtia sitä, kuinka paljon kertomukset ovat jäsenyneet tarinallisen muodon kautta. Tämä oli oleellista siksi, että tarinallinen jäsenyntyisyys saattoi heikentää kertomuksen

oikeellisuutta ja realistisuutta, toisaalta tarinoiden erilaisuus viittaa kulttuuriseen todellisuuteen. (Hänninen 2002, 18)

Narratiivisuus tuli vahvemmin mukaan tutkimukseen 1960-luvulla, jolloin kertomukset tulivat yhdeksi tutkimusaineiston muodoksi sosiolingvistiikan ja historian tutkimusperinteissä elämäkertomusten ja suullisten tarinoiden kautta (Hänninen 2002, 17). Narratiivisuus tuli osaksi psykologista tutkimusperinnettä vasta 1980-luvulla, kun ymmärrettiin, että ihmisen ajatukset elämäntapahtumat saavat ymmärrettävän muodon tarinoissa. Psykologit tarkastelevat tarinallista ajattelua ja siitä on muodostunut erilaisia tapoja jäsentää narratiivisuutta psykologisen lähestymistavan mukaan. Esimerkiksi kehityspsykologiassa on pohdittu sitä, miten lapsi oppii tunnistamaan, ymmärtämään ja tuottamaan kertomuksia kun taas minäpsykologiassa on pohdittu sosiaalisen ympäristön vaikutusta ihmisen omaksumiin tarinallisiin malleihin. Narratiivisuus nousikin 1980-luvulla psykologiassa keskeiseksi tavaksi lähestyä erilaisia tutkimusongelmia. Narratiivisen psykologian keskeisiksi henkilöiksi voi nimetä Jerome Brunerin ja Theodore Sarbinin, jotka ovat tuoneet narratiivisuuden psykologian tutkijoiden tietoisuuteen erilaisten kokoavien teosten kautta. (Hänninen 2002, 18.)

Tarinat kuvaavat todellista elämää ja vaikuttavat siihen, millaiseksi oma elämä muodostuu. Omasta elämästä kerrotaan tarinoita ja oma elämä myös jäljittelee tarinoita, jotka ovat saaneet vaikutteita kulttuurista, kirjallisuudesta ja mediasta. (Bruner 2004, 692.) Tarinat auttavat ihmistä suuntaamaan omaa elämäänsä, koska ne mahdollistavat erilaisten mielikuvien luomisen tulevaisuudesta tai siitä, millaiseksi nykyhetki koetaan (Bruner 2004, 694). Erilaiset tulkinnat elämän tapahtumista muokkaavat sitä, miten tarinaa kerrotaan. Ymmärrys erilaisten tarinoiden sisällöstä kasvaa, jos otetaan huomioon eri tapoja, joilla sama tarina voidaan kertoa uudelleen. (Emt. 708–709.)

4.4 Aineistonkeruu ja aineiston analyysi

Haastatteluiden kysymykset jakautuivat kolmen eri teeman alle, joita olivat kokemukset - Ryhmä ryhmään osallistumisesta

- Oppiminen ryhmässä ja ryhmästä
- Opettajan pedagoginen toiminta

Haastattelun teemoja ja kysymyksiä pohdittiin yhdessä Kai Halttusen, Vesa Korhosen ja Taija Tuomisen kanssa. Haastateltavilta oli etukäteen pyydetty lupa tutkimukseen, joten haastattelutapaamisten sopiminen oli vaivatonta. Haastattelut nauhoitettiin ja lähetettiin Tutkimustie Oy:lle litteroitavaksi. Haastatteluista kertyi yhteensä 92 sivua litteroitua tekstiä ja haastattelut kestivät 17:sta 55 minuuttiin. Aineistossa yhtä haastattelua jouduttiin täydentämään myöhemmin kirjallisesti.

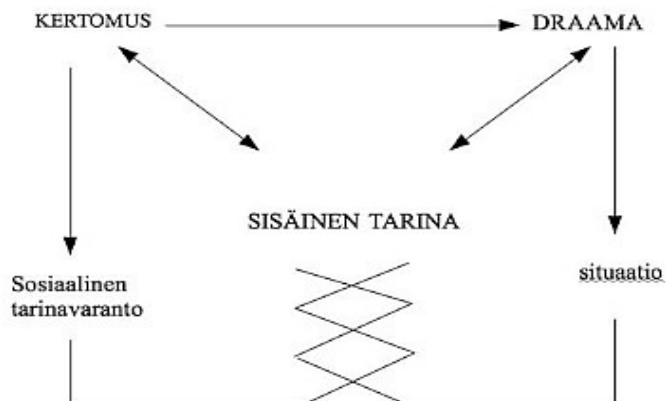
Analyysi lähti liikkeelle siitä, että luin haastattelutekstit huolellisesti läpi, alleviivaten sieltä oleellisia asioita. Alleviivausten pohjalta tiivistin jokaisen haastattelun yhtenäiseksi kerronnalliseksi tekstiksi, jotta aineiston lukeminen olisi selkeämpää. Tämän tekstin tarkoituksena oli jäsentää haastatteluissa sanottua kokonaisuudeksi, jonka pohjalta oli helpompi lähteä etsimään vastauksia tutkimuskysymyksiini. Tiivistelmän kirjoittamisessa pyrin noudattamaan mahdollisimman tarkasti haastattelutekstin sisältöä, mutta on myönnettävä, että haastattelutekstistä tehty tiivistelmä sisältää jo jonkin verran tulkintaa. Varsinaisessa tutkielmassa näkyvät lainaukset ovat kuitenkin haastateltavien haastatteluissa sanottuja kohtia, ei tiivistelmän tekstiä.

Rakensin analyysiä Vilma Hännisen (2002) väitöskirjassa esitellyn tarinallisen kiertokulun teorian pohjalta. Tarinallisen kiertokulun teoriassa *kertomus, draama, sosiaalinen tarinavaranto ja situaatio* ovat yhteydessä ihmisen *sisäiseen tarinaan*. Sisäiset tarinat ovat ihmisen yksityisiä prosesseja, joita voidaan kutsua tarinallisiksi projekteiksi. Osa projekteista on jo päättynyt, osa käynnissä ja osa tulevaisuudessa. Tarinallisen kiertokulun elementit suhteutuvat toisiinsa sisäisen tarinan kautta. *Sisäinen tarina* tarkoittaa prosessia, jossa ihminen tulkitsee elämänsä tapahtumia eri tilanteissa. Sisäisessä tarinassa yhdistyvät sosiaalisesta tarinavarannosta ja situaatiosta esiin tulevat mahdollisuudet ja rajat. (Hänninen 2002, 20; 22.)

Sosiaalisella tarinavarannolla tarkoitetaan kulttuuriin pohjautuvia odotuksia sekä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ilmeneviä tarinoita. Vallitseva toimintakulttuuri vaikuttaa siihen, millaisiin kulttuurisiin odotuksiin ihminen pyrkii työssään vastaamaan. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa sosiaaliseen tarinavarantoon kuuluvat omaan ammatillisuuteen liittyvät

käsitykset, päivittäiset keskustelut kollegojen kanssa sekä mediasta ja omasta ammatillisesta ympäristöstä tuleva uusi tieto. Sosiaalinen tarinavaranto on ihmisen sosiaaliseen toimintaan ja kokemiseen liittyvä keskeinen käsite, jonka avulla analysoidaan oppimisen sosiaaliseen ulottuvuuteen yhteydessä olevia asioita. *Situaatio* on ihmisen elämäntilanne kokonaisuutena, sen asettamat rajat ja tarjoamat mahdollisuudet. Situaatio muuttuu konkreettisen toiminnan kautta, joko suunnitellusti tai sattumalta. (Hänninen 2002, 21.)

Kertomus on kokonaisuus, joka saattaa sisältää monia pieniä tarinoita. Kertomus on usein se, minkä ihminen kertoo itsestään toisille, joten osa kertomuksesta jää usein paljastamatta. Sisäistä tarinaa ilmaistaan kertomuksen kautta toisille esimerkiksi jakamalla kokemuksia tai omaa tietoa muille. Tarinallisen kiertokulun neljäs elementti on *draama*, joka käsitteenä viittaa elävän elämän erilaisiin tapahtumiin ja toiminnalliseen prosessiin. Draama kuvaa projekteja, jotka tapahtuvat tässä ja nyt ihmisen elämässä ja pohjautuvat sisäiseen tarinaan. Draamassa tapahtuviin asioihin vaikuttavat myös muiden ihmisten toiminta ja erilaiset sattumat, joten draamassa useista mahdollisuuksista yksi toimintojen sarja lopulta toteutuu. Toteutuvan toiminnan seuraukset saattavat vaikuttaa ihmisen situaatioon. (Hänninen 2002, 20; 22.) Alla olevassa kuviossa on kuvattu sitä, miten nämä eri elementit suhteutuvat toisiinsa.



Kuvio 3: Tarinallinen kiertokulku (Hänninen 2002, 21.)

Tarinallisen kiertokulun teoria sopii tutkimusaineiston analyysin taustalle, koska siinä esiintyvien elementtien ohjaamana löysin aineistosta keskeiset asiakokonaisuudet. Aluksi määrittelin haastateltujen situaation, eli osallistujan ammatillisen elämäntilanteen.

Lähtökohtien määrittely auttoi minua myöhemmin analyysissä, sillä eri tilanteet jakoivat haastatellut kolmeen eri analyysiryhmään. Koko haastateltujen joukko jakautui yhteen kahden hengen ryhmään ja kahteen neljän hengen ryhmään. RR-koulutukseen osallistujat olivat kokonaisuudessaan heterogeeninen joukko, mutta analyysissä hyödynnettyjen ryhmien sisältä löytyi samankaltaisuuksia, jotka tukivat osallistujien jakamista ryhmiin. Reaktiopaperi-aineisto toimii eräänlaisena taustavaikuttajana ja tulkinnan vahvistajana, koska reaktiopaperitekstejä ei voi yhdistää tiettyyn osallistajaan.

Täydensin tutkimusaineistoa vielä kesällä 2012 pyytämällä jokaisesta ryhmästä yhtä osallistujaa kirjoittamaan pienen tekstin siitä, mitä he olivat oppineet itsestään ohjaajina edellisen lukuvuoden aikana. Tutkimusaineiston täydentämisellä halusin tuoda tuloksiin hieman pidemmän aikavälin näkökulmaa ja selvittää sitä, ovatko RR-koulutuksesta saadut opit jalostuneet käytännön toiminnaksi osallistujien omista ryhmistä. Lisäksi pyysin heiltä kommentteja analyysin pohjalta tehtyjen ryhmien kuvauksiin, koska hain vahvistusta tehdyille tuloksille.

Haastattelut, reaktiopaperiaineisto ja täydentävät tekstit antoivat minulle hyvän kokonaiskuvan siitä, mitä RR-koulutuksessa on tapahtunut ja mitä konkreettisia hyötyjä koulutuksesta oli osallistujille. Tutkimusaineisto ohjasi myös teoreettisen osuuden rakentamisessa sekä tuki jo tutkimuksen alussa hahmottelemiani tutkimuskysymyksiä. Seuraavaksi esittelen analyysin pohjalta johdetut tutkimustulokset.

5. TULOKSET

5.1 Osallistujien ammatillinen elämäntilanne

Koulutukseen osallistujilla oli erilaisia ammatillisia elämäntilanteita, jotka toivat koulutusryhmiin heterogeenisyyttä. Lähdin analyysissä liikkeelle siitä, että määrittelin jokaiselle osallistujalle tarinallisen kiertokulun (Hänninen 2002) mallista tutun situaation. Situaatiolla tarkoitan tässä yhteydessä ammatillista elämäntilannetta, joka heillä on ollut koulutukseen osallistuttaessa. Osallistujien ammatilliset elämäntilanteet jakautuvat kolmeen pääryhmään, jotka olivat;

1. Kokenut ryhmätyöskentelijä ja ryhmänohjaaja
2. Epävarma ryhmätyöskentelijä ja ryhmänohjaaja
3. Uutta ammatillista suuntaa etsivä

Kokeneella ryhmätyöskentelijällä ja ryhmänohjaajalla tarkoitan sellaista osallistujaa, jolla oli jo yli kymmenen vuoden kokemus ryhmänohjauksesta ja opettamisesta ja koki ryhmässä työskentelyn mielekkääksi toiminnaksi. Haastatelluista neljällä oli tämä ammatillinen elämäntilanne koulutukseen osallistuttaessa. Näiden osallistujien eräänlaisena vastakohtana olivat ne, joilla ei välttämättä ollut vielä kovin pitkää uraa yliopistolla ja jotka kokivat puutteita omissa ryhmänohjaustaidoissa. Epävarmojen ryhmätyöskentelijöiden ja ryhmänohjaajien ryhmässä oli neljä osallistujaa haastatelluista osallistujista. Uutta ammatillista suuntaa etsivillä oli vahva mielenkiinto erilaisia ryhmäilmiöitä kohtaan ja yksi koulutukseen osallistumisen motiiveista oli se, että he halusivat mahdollisuuden oppia koulutuksen vetäjän tavoista toimia ryhmän kanssa. Heillä oli muita selkeämpi halu suunnata omaa työskentelyä uudelleen ja löytää uutta suuntaa omalle uralle. Siksi laitoin heidät omaksi ryhmäksi.

Osallistujien ammatillinen elämäntilanne määritteli melko paljon sitä, millaisia tavoitteita he olivat asettaneet koulutukseen ja mihin asioihin heidän mielenkiintonsa koulutustapaamisissa kohdistui. Tarinallisessa kiertokulussa situaatio, eli ihmisen elämäntilanne, on yhteydessä draamaan eli konkreettiseen toimintaan sisäisessä tarinassa määriteltyjen tarinallisten projektien toteuttamiseksi. Tästä lähtökohdasta minun oli

helpompi hahmottaa osallistujien ammatillista identiteettiprosessia ja koulutuksessa esiintyviä erilaisia oppimisen muotoja. Muodostetut ryhmät kulkevat yhdessä koko analyysin läpi, joten käsittelemme samoja ryhmiä sekä ammatillista identiteettiä että oppimisen eri muotoja käsittelevien osien yhteydessä.

Ensimmäisen ryhmän osallistajat olivat jo melko kokeneita ryhmänohjaajia ja halusivat pohtia omaa rooliaan ryhmänohjaajana sen kautta, mitä kokemuksia muilla osallistujilla on ollut ja millaista on itse olla yksi ryhmäläisistä. Heille ryhmätyöskentely oli yksi tehokkaimmista ja parhaista keinoista oppia. Monet tämän ryhmän osallistajat työskentelivät ryhmien kanssa omassa työssään lähes päivittäin. He odottivat RR-koulutuksesta uusia kokemuksia ja yhteisiä keskusteluja, ei niinkään täysin uutta tietoa. Heille koulutuksen työnohjauksellinen ulottuvuus oli tärkeä kannustin siihen, että he hakivat koulutukseen.

Toisessa ryhmässä osallistajat olivat epävarmoja omien ryhmänohjaustaitojensa suhteen ja kaipasivat enemmän tukea niiden kehittämisessä. He olivat kuitenkin kiinnostuneita ja motivoituneita hyödyntämään ryhmiä omassa työssään, vaikka ryhmätyöskentely olikin heidän oman mukavuusalueensa rajoilla. Ryhmänohjaus saattoi kuulua heidän omaan työkuvaansa melko vaihtelevasti, eikä ryhmätyöskentely tuntunut välttämättä parhaimmalta tavalta tehdä asioita tai opettaa uutta. Silti ihmisten kanssa työskentely kuului osaksi heidän arkipäiväistä työskentelyä Tampereen yliopistossa.

Kolmannessa ryhmässä oli selkeästi kaksi koulutukseen osallistujista, koska he toivat muita selkeämmin esille sitä, että he halusivat löytää uutta suuntaa uralleen. Osallistujilla oli jo paljon tietoa ja asiantuntemusta ryhmän ohjaamiseen ja ryhmässä työskentelyyn liittyen, mutta silti he kokivat, että asiantuntijuuden lisääntyminen ja uusien näkökulmien löytäminen on mahdollista. Ryhmän hyödyntäminen työnohjauksellisella tavalla oli heille tuntemattomampi alue.

Osallistujien elämäntilanne ohjasi melko paljon sitä, millaisia odotuksia ja asenteita heillä oli RR-koulutusta kohtaan. Elämäntilanne määrittelee sen, millaiset mahdollisuudet uuden tiedon hyödyntämiselle käytännössä on ja kuinka esimerkiksi työtehtävät sallivat uusien toimintamallien tai metodien kokeilemistä. Tästä johtuen elämäntilanne toimii ikään

kuin rajojen asettajana ja realismin tuojana silloin kun ihminen on todella innostunut uudesta tiedosta ja uusista kokemuksista. Realismi ja oman ammatillisen elämäntilanteen luomien rajojen tunteminen ei ole pelkästään negatiivinen asia, sillä se pakottaa pohtimaan opittua ja refleктоimaan sitä, onko valmis vielä viemään opittuja asioita käytäntöön.

5.2 Ammatillinen identiteettiprosessi

Ammatillisella identiteettiprosessilla tarkoitan tässä yhteydessä aineistosta löydettyjä johtolankoja siihen, miten koulutus saattoi vaikuttaa osallistujan ammatillisen identiteetin kehityksessä. Tarinallisen kiertokulun mallin (Hänninen 2002) näkökulmasta määrittelin ammatillisen identiteettiprosessin osaksi ihmisen sisäistä tarinaa, jossa yhdistyvät omat kokemukset, muiden kertomien tarinoiden kautta opitut asiat ja tulevaisuuden pyrkimykset. Ihminen muokkaa omaa ammatillista identiteettiään sisäisen tarinan kautta ja luo sosiaaliseen tarinavarantoon varastoidusta tiedosta itselle sopivia toimintamalleja eri tilanteisiin. Lopulta uutta tietoa hyödynnetään draamassa eli konkreettisesti opettamisessa ja ryhmänohjauksessa.

Kokeneet ryhmätyöskentelijät ja ryhmänohjaajat pohtivat koulutuksessa läpikäytyjä asioita oman toimintansa kautta ja usein pohdinta liittyi siihen, mitä tulisi tehdä toisin tai mihin asioihin tulisi keskittyä enemmän omassa toiminnassaan. Tähän ryhmään kuuluvat pohtivat omaa rooliaan ryhmänohjaajana ja opettajana hyvin syvällisellä tasolla peilaten uutta tietoa omaan kokemukseen. Seuraava lainaus kuvaa hyvin ajatusta, joka yhdisti tämän ryhmän jäseniä.

Ja mä oon itse yrittäny kehittyä siihen suuntaan, et ois enemmän ohjaaja, eikä opettaja, ja tää niinku liittyy siihenkin, projektiin tavallaan et sen vuoks oli odotuksia siitä että, et siihen sais tavallaan vähän tukea. ” K1

He tunnistivat itsessään kehittämisen kohteita ja antoivat myös tunnustusta omasta onnistumisestaan. Tämän ryhmän jäseniä yhdisti se, että kaikki halusivat antaa opiskelijoille enemmän tilaa ja tuoda joustavuutta ryhmätilanteisiin. He oppivat koulutuksen aikana myös uusia puolia itsestään ryhmän jäsenenä.

Ammatillisen identiteetin näkökulmasta oman roolin pohtiminen ja uuden toiminnallisen mallin sisäistäminen on merkittävää kehitystä. Seuraava lainaus kuvaa yhden osallistujan ahdistuksesta syntyneitä merkittäviä oppimiskokemuksia.

-- joskus se prosessi tuntuu niinkun, jollakin tavalla jopa, ah, vähän ahdistavalta, kun tuota se, niinkun se jollakin tavalla se Halttusenki vetämänä se ryhmä niinkun se, jollakin tavalla joutu sellaseen jännitystilaan, että tuota syntyykö tästä mitään --Syntyykö tästä mitään niinkun tällä kertaa sellasta rakentavaa, mut sitte siitä synty, että se oli, jollon mä koin sen jollakin tavalla ihan opettavana ja tällasena oppimiskokemuksena, että täytyy sietää myös sitten, tällasena ryhmässä ohjaajana ja ehkä mukanaolijanakin ahdistavan, päämäärätöntä, tilaa, jossa jollakin tavalla ei oo vielä sitä ajatusta, joka vie eteenpäin, vaan sitä jollakin tavalla lähdetään kehittelemään ja synnyttämään, että, et tää oli mielenkiintoinen kokee..” S4

Viimeisin kommentti tuo hyvin esille sitä, miten osallistuja on astunut pois omalta mukavuusalueelta ja yrittänyt sietää koulutuksessa välillä vallinnutta kaaosmaista tilaa. Kokeneet ryhmätyöskentelijät ja ryhmänohjaajat halusivat oivaltaa jotain uutta siitä, miten he voisivat toimia ryhmien kanssa ja he peilasivat koulutusryhmässä käytyjä keskusteluja omaan itseensä. Painopiste ammatillisen identiteetin näkökulmasta oli lähinnä vahvistaa jo olemassa olevaa ammatillisuutta ja reflektoida sitä, onko omissa toimintatavoissa jotain kehitettävää tai korjattavaa. Heille koulutus loi mahdollisuuden tutkia itseä ja omaa toimintaa. Ryhmässä käydyt keskustelut auttoivat pohdinnassa ja toivat siihen hedelmällisemmän ulottuvuuden vertaistuen näkökulmasta.

Epävarmojen ryhmätyöskentelijöiden ja ryhmänohjaajien ryhmässä oli suuri innostus omien käsitysten muuttamiseen ja ryhmätyötaitojen kehittämiseen. Koulutus vahvisti osallistujissa halua oppia enemmän ryhmän kanssa työskentelystä ja ohjaamisesta, jotta se voisi olla isompi osa omaa työnkuvaa. Halu oppia muiden kokemuksista ja purkaa omaa epävarmuutta keskustelun avulla tuli tämän ryhmän vastauksista selkeästi esille. Tässä ryhmässä vastaajat tarkastelivat ryhmässä työskentelyä ja ohjaamista myös kriittisestä näkökulmasta. Työyhteisön tuki omaan työhön ohjaajana tai opettajana jää yliopistolla vähäiseksi ja sen vuoksi oma ammatillisuus ei välttämättä ehdi vahvistua ennen kuin jo

huomaa olevansa opetus- ja ohjaustehtävissä.

Oman roolin ja ammatillisuuden pohtiminen voi olla heterogeenisessä ryhmässä hankalaa, koska ammatilliset taustat ja kokemukset voivat olla erilaisia. Muiden kertomukset omista kokemuksista ohjaus- ja opetustilanteissa korostuvat ja vaikuttavat mahdollisesti kokemattoman aloittelijan ammatilliseen identiteettiin. Tämän ryhmän osallistujat pitivät omaa kokemusta ryhmän jäsenenä tärkeänä, koska se antoi rohkeutta kokeilla uusia menetelmiä myös omassa työssä.

”rohkeus soveltaa ite niin, tarvii, oikeestaan semmosia positiivisia kokemuksia itse osallistujanakin. -- että sitten aattelee että tää toimii, tää toimi mulla, tää vois toimia toisillaki, et saa niinku tavallaan rohkeutta sen, tekemiseen, se oli ehkä se.” S1

Rohkeus kokeilla uusia toimintatapoja ja astua oman mukavuusalueen ulkopuolelle on tärkeää ammatillisessa identiteettiprosessissa. Kokeilemalla eri tapoja toteuttaa tiettyjä tutuiksi tulleita asiakokonaisuuksia tai luentosarjoja, auttaa lopulta löytämään itselle sopivimman tavan tehdä omaa työtä.

”Ehkä, mä voisin sanoa sen, juuri sellanen, tietynlainen itseluottamus käyttää niitä menetelmiä ja sitten se tapa, sellanen vuorovaikutustapa, oppia kuuntelemaan, mitä siellä on, ja sitten antamaan, palautetta, semmosessa positiivisessa mielessä niin, ehkä ne on, sellasia et ne on ainakin tietoisemmin, mielessä nyt. -- Joo, joo, et, ehkä, tulee herkemmäks se, et oppii kuuntelemaan siellä, et vähän niin ku kattoon et mitä siinä on ja näkemään tiettyjä signaaleja ja sit reagoimaan niihin..” K2

Oman roolin pohtiminen on opetus- ja ohjaustyössä tärkeää. Oman käyttäytymisen tarkkailu ja tilanteessa eläminen on olennaista silloin, kun oma rooli on hieman epäselvä. Ammatillisen identiteetin kannalta on tärkeää tiedostaa se, millaisia erilaisia rooleja ohjaus- ja opetustilanteissa esiintyy ja miten eri roolit vuorottelevat tilannekohtaisesti. Eri roolit ovat tärkeitä myös asiantuntijuuden kehittymisen näkökulmasta, sillä ryhmänohjaajan toiminnasta ilmenee melko selkeästi se, mitkä alueet ovat hänen asiantuntemukseen

kuuluvia asioita. Asiantuntijuus voi joskus pelastaa ryhmätilanteen ja peittää ryhmänohjaajan muuta epävarmuutta. Toisaalta pelkkä asiantuntemuksen esiintuominen ja siihen tukeutuminen ei riitä, vaan tilanne on hallittava myös ryhmänohjauksen näkökulmasta.

Uutta ammatillista suuntaa etsivien ryhmässä ammatillista identiteettiä pohdittiin melko syvällisellä tasolla, koska ajatuksissa pyöri myös oma tulevaisuus. Tässä ryhmässä tärkeä oivallus oli se, että muutkin Tampereen yliopistolla työskentelevät ihmiset kokevat samoissa asioissa haasteita, vaikka asiantuntija-alueet ja tehtävät vaihtelevat. Vertaistuen tarpeen korostuminen ja sen merkityksen ymmärtäminen toivat uutta näkökulmaa tähän ryhmään kuuluvien ammatilliseen identiteettiprosessiin.

Ammatilliseen identiteettiin kuuluu oman roolin ja omien toimintatapojen pohtiminen työyhteisön näkökulmasta. Sen miettiminen, millainen työkaveri on muille ja miten haluaisi tehdä töitä omassa työyhteisössä, voi edistää työyhteisön hyvinvointia.

” .. jo ihan pelkästään se et se oli rakennettu näitten todellisten casien [case], käsittelyn varaan niin siinä nyt sai ainaki siihen omaan, tapaukseensa et, sitä pohdittiin yhdessä ni se oli musta jo semmosta, mikä kantaa sinne työhön.-- oli niinku mahdollisuus sitte pysähtyä miettiin niitä. Et ehkä semmonen, yks asia mitä, jäi mieltii ja mitä ajattelis että, vois ite jossain vaiheessa olla aktiivisempikin ni ois pohtia että miten niissä, oman työyhteisönsä sisällä vois jollain tavalla sitä työnohjauksellista, otetta ottaa käyttöön tai ainaki pohtia että onko sitä siellä ja missä muodossa että jotenki semmonen yksin tekemisen kulttuuri mikä, yliopistolla hirveen vahvana on niin, ehkä tarve sen murtamiseen tai kyseenalaistamiseen vahvistu..” K3

Muutkin vastaajat mainitsivat haastatteluissa sen, kuinka mahtavaa oli saada vertaistukea, vaikka osallistujien asiantuntija-alueet olivat erilaisia. Molemmat tämän ryhmän vastaajat pohtivat haastattelussa sitä, että heidän tulisi huomata antaa muille enemmän tilaa ja oppia huomaamaan ne hetket, jolloin tulisi jättäytyä enemmän sivuun tai olla vain hiljaa.

Tässä ryhmässä molemmat vastaajat pohtivat omaa ammatillista identiteettiä paljon

työnohjaamisen näkökulmasta ja mielenkiinto kohdistui siihen, miten kouluttaja koulutuksessa toimi ja millaisia toimintamalleja häneltä olisi voinut saada omaan toimintaan. Tämän ryhmän vastaajat ovat verranneet koulutuksen ajan omaa toimintaansa kouluttajan toimintaan.

”Niin mut ehkä siin on tavallaan se semmonen nöyryys sen asian monimutkasuuden ja vaikeuden ääressä että, et jotenki kokee ettei oo koskaan valmis ja täysin oppinu et aina saa uutta. Ja aina pitää jotenki, olla valmis, kysymään ja kyseenalaistaa niit omia, tapojaan toimia että jaksaa olla kiinnostunu ja, et se mielenkiinto säilyy -- mut sehän on nimenomaan se rikkaus, kun jotenkin huomaa että se ohjaus, toimii tai sitten, onhan toki niitä tilanteita missä sitten, huomaa et nyt me ei päästä ollenkaan samalle aaltopituudelle. Mut et sillon kun sitä ajattelee just tämmötenä, molemminpuolisena ja useamman, toimijan yhteisenä projektina niin sitä ei myöskään niin helposti syyllistä pelkästään itseensä. Että jos siin ois syytä sysissä niin on sepissäkin että, jotenki muistaa sen, monimuotisuuden ja, uskoo myös sen voimaan..” K3

Matkan varrelle mahtuu erilaisia kokemuksia, jotka saattavat aluksi lannistaa, mutta lopulta kääntyvät jonkun asian oivaltamiseksi. Ihminen syyllistää helposti itseään epäonnistumisesta ja viimeisin lainaus on hyvä esimerkki siitä, kuinka pitäisi ymmärtää se, että ohjauksen epäonnistuminen on kaikkien osapuolten vastuulla.

”Et kyllä se on niinkun mulle ehkä rohkeutta tuonu sellaseen, semmoseen niinkun valmiin käsikirjotuksen tavallaan niinkun syrjään laittamiseen. Ja että niinku rohkeuteen tehdä asiat..sitte sillä lailla, kun ne niinku itsestä tuntuu oikeilta.” S2

Ammatillisen ja persoonallisen identiteettiprosessin tärkeimpiä tavoitteita on löytää itselle sopivin tie kulkea ja oppia luottamaan siihen, että omia vaistoja kannattaa kuunnella. Vaatii rohkeutta etsiä itselle sopivinta tapaa toimia ja kohdata ihmisiä, koska se voi joskus tarkoittaa sitä, että välillä myös epäonnistuu.

Tämän ryhmän osallistujat olivat jo saavuttaneet paljon asiantuntemusta opettamiseen ja ryhmänohjaukseen liittyen. Asiantuntemus huokui tavasta, jolla he puhuivat

kokemuksistaan RR-koulutuksessa ja käsitteistä, joita he käyttivät puhuessaan ryhmänohjauksesta. Ryhmien ohjaamisen asiantuntijoina he ymmärsivät ryhmäilmiötä laajemmin ja olivat kiinnostuneita myös RR-koulutuksessa tapahtuneista ryhmäilmiöistä ja niiden vaikutuksesta oppimiseen. Merkittävää on kuitenkin se, että asiantuntijuudesta huolimatta he löysivät lisää uusia mielenkiinnon kohteita ja kehittymisen mahdollisuuksia.

Vertaistuki, RR-kouluttajan ohjaus, keskustelut osallistujien yksittäisistä tapauksista (case) ja luottamuksellinen ilmapiiri olivat ammatillista identiteettiprosessia tukevia elementtejä RR-koulutuksessa. Yhteisesti sovitut pelisäännöt ja sitä kautta luotu luottamus osallistujien välillä edisti sitä, että keskustelussa saatiin luoda hyvin syvällisiäkin asioita. Osallistujat poimivat RR-koulutuksesta asioita sisäiseen tarinaan, joita he voivat työstää sosiaalisessa tarinavarannossa olevien asioiden kautta ja kokeilla myöhemmin käytännössä.

Ensimmäisen (kokeneet ryhmätyöskentelijät ja ryhmänohjaajat-ryhmä) ja kolmannen (uutta suuntaa uralleen hakevien-ryhmä) ryhmän osallistujat jakoivat RR-koulutuksessa kokemuksia omasta sisäisestä tarinasta muille ja uskalsivat asettaa herkkiäkin asioita keskusteltavaksi. Toisen ryhmän (epävarmat ryhmätyöskentelijät ja ryhmänohjaajat-ryhmä) osallistujat ennemminkin keräsivät omaan sosiaaliseen tarinavarantoon muiden osallistujien kokemuksia ja oivalluksia, kuin jakoivat omaa sisäistä tarinaa. Toisaalta he saattoivat paljastaa omaa sisäistä tarinaansa tuomalla esiin omaa epävarmuutta ryhmänohjaukseen liittyvien asioiden äärellä.

Työnohjauksellisessa koulutuksessa syvemmän tason hyöty tai vaikutukset liittyvät tämän aineiston perusteella siihen, kuinka hyvin luottamuksellisen ilmapiirin luomisessa onnistutaan ja millä keinoilla kouluttaja kontrolloi keskustelutilanteita siten, että kaikilla on tilaa puhua. Tästä johtuen koulutuksen suunnittelu ja kouluttajan oma asiantuntijuus ohjaajana ovat keskeisiä onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä. Nykyajan tiivistähtisessä työelämässä on haastavaa saada ihminen pysähtymään oman ammatillisen identiteettiprosessin äärelle ja sen vuoksi RR-koulutuksen kaltaisten mahdollisuuksien tarjoaminen on tärkeää.

5.3 Oppiminen

Tässä osassa erittelen eri ryhmien välisiä kokemuksia oppimiseen liittyen ja mitkä asiat edistivät oppimista. Lisäksi olen yrittänyt haastatteluiden lainausten avulla kuvata sitä, mitä oppiminen oli joidenkin kohdalla konkreettisesti. Oppiminen on joskus hyvin kokonaisvaltaista ja vaatii vuorovaikutusta muiden ihmisten kanssa. Oppiminen on tehokasta myös konkreettisten kokemusten ja muiden kertomien tarinoiden kautta.

Vastaajat mainitsivat tärkeänä oppimiseen vaikuttavana tekijänä vertaistuen, keskustelut ja kokemuksen ryhmän jäsenenä. Koulutuksessa huolehdittiin siitä, että jokaiselle osallistujalle annettiin tarpeeksi tilaa halutessaan kertoa omia ajatuksia, joten kukaan osallistujista ei voinut jäädä tarkkailijan rooliin. Koulutuksessa uutta tietoa ammennettiin toisten kokemuksista ja peilattiin niitä omiin kokemuksiin ja tietoon. Koulutustapaamisten jälkeisten reaktiopapereiden kirjoittaminen oli hyvä keino saada osallistujat miettimään koulutustapaamisissa saatua uutta tietoa. Kaikilla ryhmillä oli yhtenevä ajatus siitä, mikä vaikutti siihen, että he olivat oppineet uutta koulutuksessa, mutta eroavaisuuksiakin löytyi. Erittelen seuraavaksi ryhmien välisiä eroja oppimiseen liittyen.

Kokeneet ryhmätyöskentelijät ja ryhmänohjaajat eivät niinkään saaneet koulutuksesta täysin uutta tietoa, vaan heille tärkeämpää oli vertaisuuden kokemus ja keskustelu. Tämän ryhmän vastaajat heittäytyivät koko ryhmän luottamuksen varaan helpommin ja uskalsivat tuoda keskusteluun myös kipeitä kokemuksia. Luottamuksellinen ilmapiiri ja selkeät pelisäännöt kannustivat tiedon jakamiseen ja oppimiseen. Pidempi kokemus ryhmien kanssa työskentelystä ja oma tietous ryhmien toiminnasta ehkä vaikutti siihen, että he heittäytyivät rohkeammin uusien ajatusten vietäväksi.

” No.. taas meen niihin pelisääntöihin, että koska ne oli niin selvät, ni niitä ei ollu tarvetta sitte kritisoida tai kontrolloida, että se ku ne on julkilausuttuja, ni se vaikutti siihen. Ja sitten kyllä se ryhmän ohjaaja oli luottamusta herättävä ja todella asiansa osaava ja paneutuva, ni tuota se vaikutti todella hyvin siihen. ja kyllä ku sit näki, että ne muutki ryhmän jäsenet on siihen sitoutuneita, ni tuota tuli

semmonen yhteinen me-henki melkein, että tuota..haluu olla osa sitä ryhmää, kuulua siihen..” K5

Yhdessä oppimisen lähtökohtana on luottamus ja yhteinen ajatus siitä, miksi ollaan kokoonnuttu yhteen. RR-koulutuksessa luottamuksellisen ilmapiirin luominen onnistui hyvin ja herätti halua sitoutua koulutukseen. Toisena tärkeänä oppimiseen liittyvänä asiana on jonkun ristiriidan tai uuden asian oivaltaminen, josta alempi lainaus kertoo. Annetaankin lupa ajatella asiaa uudesta ja yllättävästäkin näkökulmasta ja joku osallistujista voi huomata jonkin ajatuslukon aukeavan.

”No siis siel oli, paljon näit keskusteluja, ja sit välillä oli kerta kaikkiaan niin kun hyvinkin vaikeita kysymyksiä. Et oli ehkä vaikee ottaa kantaa ja sit se tuli ehkä, sillä tavalla hyvin lähelle, että tuntu että siinä,kertoo itsestään aika paljon...-- Joo, että siinä, tuntu että, noin mäkin ajattelin, ja koin jotenkin et joo et noi on hirveän vaikeita tilanteita. Ja sit yks on semmonen jota mä mietin et ku, siin oli mietittävänä, me oltiin, oliko meitä sit kolme henkeä siinä ja, sitte oli tämmönen et on niinku ohjaajan tämmösii ilonaiheita ja sit oli ahdistuksenaiheita. Ja siitä tuli kanssa sellanen olo että, mitä että, ikään kuin et voiko ohjaajakin kokea jotain ahdistumista, tai että siis mitkä ne tilanteet on-- et saanks mä niinku ees ajatella näin, tai saanks mä sanoo että joo että kyllä siis ahdisti ihan, ihan hitosti sillon kun oli näin ja näin.”K1

Oppimiseen kuuluu myös negatiivisten tunteiden hyväksyminen ja sen salliminen, että välillä jokin voi ahdistaa. Tasavertaisuuden kokeminen ja ajatusten jakaminen on yksi keino kääntää ahdistus voimavaraksi. Oleellista on myös kokemus siitä, että ahdistuneisuudesta tai pysähtyneisyyden tilasta päästään ryhmässä eteenpäin, koska se auttaa jälleen uuden oppimisessa. Tässä ryhmässä opittiin enemmän itsestä ohjaajana ja asiantuntijana kuin selkeästi uutta tietoa, koska kokemusta ja tietoa ryhmänohjaukseen liittyen oli jo kertynyt useamman vuoden ajan.

Oppimista kuvailtiin eri tavoin epävarmojen ryhmätyöskentelijöiden ja ryhmänohjaajien

ryhmässä. Painopiste oli enemmänkin uusissa metodeissa, joita koulutuksessa oppi ja haluaisi soveltaa käytännössä. Monet vastaajista olivatkin ehtineet soveltaa uutta tietoa omassa työssään. Tämän ryhmän vastaajat painottivat paljon muiden koulutukseen osallistujien kokemuksista opittuja asioita ja sitä, että omien kokemusten jakaminen muille tuntui välillä hankalalta, koska kokemusta ei juurikaan ollut. Tässä ryhmässä esiintyi eriäviä mielipiteitä siitä, kuinka kiinteä koulutusryhmän olisi pitänyt olla. Toinen jäi kaipaamaan enemmän myös koulutuksen ulkopuolista kanssakäymistä ja toinen halusi tiukemmin rajata asioiden jakamisen vain koulutuksen asiasisältöön liittyväksi.

”Ehkä, sanotaan, sitten, sen ryhmän, kanssa sinänsä, niin, ehkä siinä ei sitten tullut niin paljon semmosta vuorovaikutusta, kuin ehkä olisi, voinut olettaa että, et, sitten olis voinu käydä kahvilla tai jotain muuta tällasta.-- Et se ryhmä niinkun oli, ne kerrat yhdessä, mutta sitten siitä ei tullut sitten, ei jääny mitään..”

K2

”Voi olla, et jollaki tavalla just johtuen siitä et mun työhistoria on erilainen kuin muiden suhteessa yliopistossa, niin mä en ehkä sitte kaivanu siit kuitenkaan siitä ryhmästä semmosest jonkunlaist empaattist tukee, tai siis semmosia, ja ehkä jäin sen ulkopuolelleki. Ja ei se mua toisaalt haitannu, mutta.. kuinka paljon siin tarvii ikäänku olla semmost joteki tietynlaista sisäisten kokemusten jakamista.” K4

Työnohjauksellisessa koulutuksessa on vaikea vetää rajaa siihen, milloin koulutus on enemmänkin terapia-istunto kuin koulutus, koska keskustelun aiheina voi olla hyvinkin arkoja aiheita ja ihminen saattaa paljastaa paljonkin omasta heikkoudestaan tai epävarmuudestaan. Oppimisen kannalta tämä on tärkeä seikka, koska liiallinen syvällisyys ja minuuden purkaminen lähes tuntemattomien ihmisten kanssa, saattaa estää oppimista, koska ihminen voi kokea liiallisen henkilökohtaisuuden hyökkääväksi. Rajan vetäminen ja keskustelun ohjaaminen jääkin ohjaajan tai opettajan vastuulle, mikä voi välillä olla hankala tehtävä.

Tässä ryhmässä ilmeni muita ryhmiä vahvemmin se, kuinka paljon kokemus voi edistää

uuden asian oppimista myös syvällisemmällä tasolla. Se, että on itse saanut osallistua eri metodien käyttämiseen ja olla osana ryhmää, antaa rohkeutta kokeilla myös omissa ryhmissä samoja menetelmiä. Lisäksi kokeneempien jakamat kokemukset saattoivat antaa vinkkejä oman toiminnan tueksi ja vahvistaa luottamusta siihen, että itsestä on kehittymässä hyvä ryhmänohjaaja.

Uutta suuntaa uralleen etsivät painottivat sitä, kuinka paljon he oppivat uutta tavasta, jolla kouluttaja toimi. Heistä oli mielenkiintoista seurata, miten kouluttaja työskenteli heidän kanssaan ja pohtia, voisiko siitä tavasta omaksua jotain myös omaan toimintaan. Tässä ryhmässä suuri oppimista edistävä tekijä oli, että sai jakaa kokemuksia muiden yliopistossa työskentelevien kanssa ilman ennakkoluuloja tai valta-asetelmia.

”..kyllä se on ehkä nimenomaan tää toisilta oppiminen ja jakaminen, että niinkään ihan hirveesti ei niinkun uuden uutta..Siis semmosta että, työkalupakkiin tuli niin sanotusti uusia työkaluja jotakin, mutta että et kun kokonaisuutena (ajatellen), niin kyllä se on nimenomaan se semmonen vertaisuuden kokemus ja ja ennen kaikkee sitte se imu siihen työnohjaajan työhön..tuli vielä kovemmaks. Että tavallaan mä lähdin hakemaan sitä vahvistusta sille omalle urasuunnitelmalleni..” S2

Kokemuksesta huolimatta perinteiset mallit ohjata ja opettaa saattavat välillä horjuttaa omaa uskoa siihen, minkä on kokenut paremmaksi tavaksi toteuttaa kursseja ja ryhmänohjausta. Kokeneellakin ohjaajalla voi haastavissa ryhmätilanteissa usko ja rohkeus loppua, sillä pelkää liikaa opiskelijoiden odotuksia ja heidän mahdollista pettymystään.

”No joo, varmaankin sain et se semmonen, ikään kun potkiminen siihen uskaltamiseen. Ja sitte ehkä sekin että, sitä on jotenkin edelleen, vaikka ajatteleeki että oppiminen on, yhdessä tekemisen tulosta eikä niinkään et joku kaataa toisen päähän jotain. Ei kai kukaan nyt enää [naurahtaa].. niin jotenki se, huomasi itessään sen et, kuvittelee ehkä vahvemmas ne opiskelijoitten odotukset siitä, perinteisestä roolista. Tai ainaki pitäis jotenkin niitä, kyseenalaistaa et,kauheen helposti menee siihen että multa odotetaan että mä teen sitä tätä ja tota, eikä

muista että, et tää on meidän yhteinen proggis..” K3

Edellä oleva lainaus kuvaa hyvin oppimisen tärkeimmän tavoitteen toteutumista – totuttujen toimintamallien ja ajattelun kyseenalaistamista.

Oppiminen näkyi aineistossa erilaisina keskusteluina ja menetelmien kokeiluna käytännössä. Sosiaalisista oppimisen muodoista RR-koulutuksessa esiintyi ainakin Etienne Wengerin sosiaalisen oppimisen teoriassa esitetty käytäntöyhteisössä oppiminen ja David Kolbin kokemuksellisen oppimisen teoriassa esitetty kokemuksen vaikutus oppimista edistävänä tekijänä. Aineistosta oli löydettävissä myös Jack Mezirow:n ajatukset reflektiivisestä toiminnasta liittyen ryhmänohjaajan roolin pohtimiseen.

5.4 Dialogisuus ja vuorovaikutus ryhmänohjauksen kulmakivinä

Tutkimustulosten määrittelemisen jälkeen koin, että halusin vielä palata haastateltujen kokemuksiin ohjaamisesta ja selvittää, miten he kokevat RR-koulutuksen mahdollisesti vaikuttaneen pidemmällä aikavälillä. Otin yhteyttä kolmeen haastatteluihin osallistuneeseen, jotka kaikki edustivat tuloksissa eri ryhmää. Esittelin heille kuvauksen ryhmästä, johon olin heidät sijoittanut ja pyysin heitä kirjoittamaan minulle tekstin joka alkoi ”Viime lukuvuoden aikana opin itsestäni ohjaajana..” Seuraavaksi kerron saamistani pohdintoista kokonaisuutena, että osallistujien yksityisyydensuoja säilyisi mahdollisimman hyvin.

Pohdintojen avainsanoina olivat vuorovaikutus ja armollisuus. Tärkeinä oivalluksina ja omaan työhön kantavina johtoajatuksina esiintyi se, miten tärkeää on asennoitua ryhmänohjaamiseen vuorovaikutustilanteena ja dialogisena keskusteluna. Dialogisuuden merkityksen ymmärtäminen oli lisännyt armollisuutta itseä kohtaan ryhmänohjaajana. Toisaalta uudet menetelmät eivät olleet tarjonneet oikotietä onneen. Pohdintoista huokui läpi se, että innostus oman ammatillisuuden kehittämiseen ryhmänohjaajana oli kasvanut. Into uuden suunnan löytämiseen omalla uralla oli vain vahvistunut RR-koulutuksen jälkeen. Se näkyi myös erilaisina tähän aiheeseen liittyvinä lisäkoulutuksina, joihin he olivat osallistuneet.

Lisäaineisto antaa hyvän kuvan siitä, millaiseen ammatillisen identiteetin muokkausprosessiin ainakin nämä osallistujat olivat RR-koulutuksen myötä heittäytyneet. Oman työn refleктоiminen ja opiskelijoiden sekä kollegoiden antaman palautteen syvällinen pohdinta on auttanut heitä hurjasti eteenpäin omalla polullaan. Pohdinnoista tuli selkeästi esille se, että he ovat ymmärtäneet sen kuinka tärkeää on ohjata omana itsenään ja olla avoin tilanteelle.

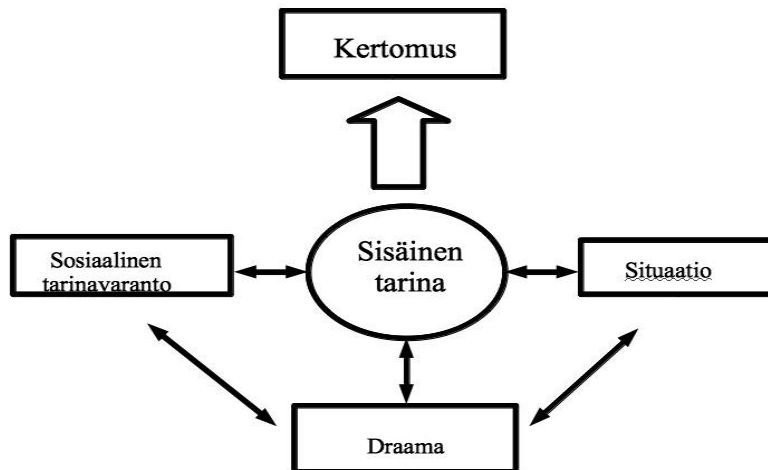
RR-koulutus edisti vanhoista kaavoista ja toimintaa estävistä ajatuslukoista luopumista. Samalla se kannusti uuden tiedon hakemiseen ja ammatilliseen kasvuun. Erityisesti koulutus oli auttanut ymmärtämään sen, kuinka kaavoihin kangistunutta yhteistyö opiskelijoiden ja muun yliopiston henkilökunnan välillä on. Työnohjauksen ja tuen uupuminen ajaa etsimään toisenlaisia vaihtoehtoja oman osaamisen hyödyntämiseen ja aiheuttaa turhautumista siihen, kun uutta tietoa ei välttämättä voi tai ehdi hyödyntää omassa työssä. Tutkimusaineiston perusteella voi kuitenkin sanoa, että RR-koulutuksessa määritellyt tavoitteet toteutuivat hyvin ja sieltä saatu uusi tieto jalostui mahdollisuuksien mukaan myös osallistujien työskentelyssä.

5.5 Tarinallisen kiertokulun malli suhteessa tutkimustuloksiin

Tutkimustulokset johdettiin analyysistä, jonka taustalla oli Hännisen (2002) kehittämä tarinallisen kiertokulun malli. Tarinallisen kiertokulun mallin avulla hahmotettiin sitä, mitkä asiat vaikuttavat ihmisen ammatillisen identiteetin kehittämisessä (kts. Sivun 33). Tutkimusaineiston perusteella esitän toisenlaisen version tarinallisen kiertokulun mallista, joka mielestäni kuvaa paremmin draaman, tiluaation, sosiaalisen tarinavarannon ja kertomuksen suhteutumista sisäiseen tarinaan tässä tutkimusaineistossa.

Sovelletussa mallissa on olennaista se, että kertomus on eräänlainen yläkäsite ja siinä yhdistyy sisäisen tarinan, sosiaalisen tarinavarannon, tiluaation ja draaman vaikutukset. Hännisen (2002) mallissa kertomus on yhteydessä kaikkiin muihin elementteihin paitsi tiluaatioon. Tämän tutkimuksen perusteella kertomus voidaan yhdistää myös tiluaatioon,

koska elämäntilanne on yhteydessä siihen, millaista kertomusta ihminen kertoo itsestään muille. Alkuperäisessä mallissa draaman ja sosiaalisen tarinavarannon välillä ei ollut suoraa yhteyttä, vaan yhteys kulki sisäisen tarinan kautta. Sovelletussa mallissa olen halunnut tehdä draaman ja sosiaalisen tarinavarannon välisen yhteyden selkeämmäksi, koska sosiaalisesta tarinavarannosta ammennetaan myös kulttuurisia malleja ja yleisiä toimintaohjeita, jotka vaikuttavat käytännön elämässä, eli draamassa. Alla oleva kuvio selventää näiden elementtien välisiä yhteyksiä.



Kuvio 4: Tutkimusaineistosta sovellettu malli tarinallisesta kiertokulusta.

Kuvion avulla haluan tuoda esille sitä, miten kaikki mallissa esitetyt elementit yhdistyvät lopulta kertomuksessa. Kahdensuuntaiset nuolet kuvaavat elementtien välistä vuorovaikutusta ihmisen toiminnassa. Draama on aseteltu kuviossa alimmaiseksi, koska tarkoituksena on korostaa sisäisen tarinan merkitystä kokonaisuuden kannalta ja kaiken toiminnan ja suunnittelun lähtökohtana. Sosiaalinen tarinavaranto ja situatio määrittelevät sen, mihin suuntaan sisäisessä tarinassa muotoutuneet suunnitelmat ja tarinalliset projektit voivat draamassa kehittyä. Kuvion alaosassa elementit ikään kuin valmistavat tarinoita kertomuksiksi, joita kerrotaan muille.

Edellä esitelty kuvio on ehdotus elementtien toisenlaisista suhteista. Analyysin tekemisessä kertomuksen rooli kokonaisuuteen nähden jäi epäselväksi ja näin sen eräänlaisena kattokäsitteenä prosesseille, jotka tapahtuvat sisäisessä tarinassa ja sitä kautta myös draamassa. Samalla ymmärsin sen, että ammatillinen identiteetti-prosessi ja oppiminen

muovautuvat draamassa kertomuksiksi, jotka muovautuvat sisäisessä tarinassa muille kerrottavaan muotoon. Sosiaalisen tarinavaranto ja tiluatio ovat kuviossa sisäisen tarinan kanssa samassa tasossa, koska ammatillisessa identiteetti-prosessissa ja oppimisessa erityisesti sosiaalisella tarinavarannolla on merkittävä rooli. Samoin myös tiluatio määrittelee tarinallisten projektien toteutumisesta. Nämä kolme elementtiä toimivat yhteistyössä luoden uusia toimintakäytäntöjä draamassa toteutettavaksi ja käytännön kokemukset voivat jäädä elämään kertomuksissa.

6. POHDINTA

6.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisessa tutkimuksessa on oleellista huomioida se, että tutkija on oleellinen osa tutkimusta, koska tutkimustulokset ovat usein tutkijan omaa tulkintaa ja pohdintaa tutkimusaineistosta. Tästä johtuen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan koko tutkimusprosessin näkökulmasta ja sen vuoksi tutkimusprosessin eri vaiheet raportoidaan tarkemmin. (Eskola & Suoranta 1998, 211.) Tutkimusprosessin aikana tehdään monia ratkaisuja, jotka vaikuttavat siihen, millaisia tutkimustuloksia saadaan. Esimerkiksi tutkimusmetodin valinta, analyysimenetelmän ja teoreettisen taustan valitseminen ohjaavat tutkimusta jo tiettyyn suuntaan, ennen kuin mitään konkreettista on ehditty vielä tekemään.

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on tarkasteltava sekä sisäistä, että ulkoista validiteettia. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan sitä, kuinka teoreettinen tausta ja menetelmälliset ratkaisut sopivat yhteen. Ulkoinen validiteetti viittaa tulkintojen, johtopäätösten ja tutkimusaineiston sopusointuun. (Eskola & Suoranta 1998, 214.) Tässä tutkimuksessa yritettiin hahmottaa ihmisen ammatillisen identiteetin kehitystä ja oppimisen eri muotoja, jotka mahdollisesti tukevat ammatillisessa identiteettiprosessissa. Teoreettinen tausta käsittelee identiteettiä, ammatillista kasvua ja oppimista eri näkökulmista. Laadullinen lähestymistapa ja tutkimusaineiston kerääminen haastatteluiden avulla olivat luontevia valintoja tällaisen aiheen tutkimiseen.

Tutkimusaineistosta tehtyjä tulkintoja on ohjannut tutkimuksen taustalla oleva teoreettinen tieto, sillä se on ohjannut tarkastelemaan tutkimusaineistoa tietystä näkökulmasta. Tutkimuksen alussa asetetut tutkimuskysymykset rajasivat aineiston käsittelyä ja sitä, mitä kysymyksiä haastattelurunkoon otettiin. Toisaalta halusin olla avoin myös mahdollisille poikkeamille aineistossa. Tutkimustulosten luotettavuutta ja uskottavuutta vahvistaa se, että olen esittänyt tulkintani kolmelle tutkimukseen osallistuneelle ja he olivat samaa mieltä kanssani.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on pohdittava myös tutkimusaineiston riittävyttä ja merkittävyyttä, koska sen perusteella tehdään tulkintoja tutkimuskohteesta. Haastatteluaineistossa on otettava huomioon se, kuinka paljon tutkija on johdatellut vastaajaa ja millaisia vuorovaikutustilanteita haastattelut ovat olleet. (Eskola & Suoranta 1998, 216.) Tässä tutkimuksessa haastateltiin kymmentä tutkimusluvan antanutta RR-koulutukseen osallistujaa. RR-koulutuksen ryhmät olivat melko pieniä ja tarkastelun kohteena oli kaksi ensimmäistä lukuvuotena 2010-2011 järjestettyä koulutusta. Tulkinnassa on hyödynnetty kaikkea sitä tietoa, mitä tutkimuskohteesta on ollut saatavilla. Resursseista ja aikataulusta johtuen, jouduin silti rajoittamaan haastattelut vain lukuvuoden 2010-2011 koulutuksiin, vaikka lukuvuoden 2011-2012 koulutusryhmät olisivat voineet tuoda lisäarvoa ja uusia näkökulmia aineistolle.

Tutkimusaineiston analyysi ja siitä johdettu tulkintani on luotettava aineiston laajuuden näkökulmasta tarkasteltuna. En voi kuitenkaan väittää, etteikö joku toinen tutkija voisi tulkita tutkimusaineistoani eri tavalla ja löytää siitä erilaisia tulkintoja. Tutkimuksen eettisyyttä voidaan pohtia tiedon hankinnan ja tiedon käytön näkökulmasta. Eettisyyteen vaikuttaa se, millä keinoilla tietoa on hankittu, onko tutkittavilta saatu tutkimuslupa, tutkijan vaikutus tutkittaviin ja tutkimusraportti. (Eskola & Suoranta 1998, 53.) Tässä tutkimuksessa tutkimusluvut oli pyydetty Campus Conexus II-hankkeen toimesta jo RR-koulutuksen aikana. Haastattelutilanteet nauhoitettiin avoimesti ja jokainen haastateltava antoi luvan nauhoittamiseen.

Pyytäessäni RR-koulutukseen osallistuneita haastateltaviksi, kerroin viestissä opiskelualani, mistä olen saanut kyseisen henkilön yhteystiedot sekä haastattelun aihepiirit. Haastattelutilanteessa avasin omaa tutkimusaiheittani enemmän ja kerroin, että haastattelua saatetaan hyödyntää myös hankkeen omissa tutkimuksissa. Eettisyyden kannalta on myönnettävä se, että lähettämäni viesti saattoi herättää vastaajissa tietynlaisia mielikuvia siitä, mitä ehkä toivoisin heidän vastaavan haastattelussa. Toisaalta on hyvä hieman avata sitä, kuka on tekemässä ja mitä ollaan tekemässä. Haastattelun lopuksi kysyin, haluavatko he lopullisen tutkielman luettavaksi ja jokainen haastateltavista halusi.

6.2 Tutkimustulosten pohdintaa

Tässä tutkimuksessa yritettiin selvittää, voiko työnohjauksellinen koulutus tukea ammatillisen identiteetin kehitystä ja edistävätkö erilaiset oppimisen muodot ammatillista kasvua. Kyseisiä asioita selvitettiin seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

1. Miten työnohjauksellinen koulutus voi tukea ihmistä ammatillisessa identiteettiprosessissa?
2. Millaisia oppimisen muotoja RR-koulutuksessa esiintyi?
3. Voivatko koulutuksessa esiintyneet oppimisen muodot olla tukemassa yksilön ammatillista kasvua?

Tutkimustulokset purettiin osallistujien ammatillinen elämäntilanteen, ammatillisen identiteettiprosessin ja oppimisen näkökulmasta. Se, millä tavoin ja kuinka syvällisellä tasolla RR-koulutus on tukenut osallistujia ammatillisessa identiteettiprosessissa, oli riippuvainen osallistujan ammatillisesta elämäntilanteesta ja kokemuksista ryhmien ohjaamisessa.

Tutkimusaineiston perusteella voidaan olettaa, että RR-koulutus tuki eniten sellaisten osallistujien ammatillista identiteettiprosessia, jotka olivat kiinnostuneita ryhmänohjaamisesta ja halusivat kehittyä paremmiksi ryhmänohjaajiksi. Heille RR-koulutus oli ikään kuin lähtölaukaus lisätiedon hankkimiseen ja oman toiminnan pohtimiseen ryhmänohjauksen näkökulmasta. Toisaalta koulutus oli hyödyllinen myös niille osallistujille, joille ryhmien ohjaus oli ollut jo pidemmän aikaa oleellinen osa työtehtäviä, koska he alkoivat pohtimaan omaa rooliaan ja toimintatapojaan. Tutkimusaineisto vastasi ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ja RR-koulutus sekä tuki, että käynnisti ammatillisen identiteetin kehitystä monin eri tavoin.

RR-koulutuksessa hyödynnettiin tutkimusaineiston perusteella kokemuksen, vertaistuen, keskustelun ja yhteisöllisen oppimisen muotoja. Osallistajat jakoivat tietoa keskenään ja opiskeltava asia sai tuekseen kertomuksia henkilökohtaisista kokemuksista. Merkittävä oppimista edistävä tekijä oli joidenkin osallistujien kohdalla se, että he saivat positiivisia kokemuksia ryhmässä työskentelystä ja uusien menetelmien käytöstä. RR-koulutuksen

työnohjauksellinen ulottuvuus ja omasta tapauksesta (case) keskustelu toi vaihtelevuutta perinteiseen asioiden opettamiseen. Tutkimusaineiston perusteella RR-koulutuksesta oli löydettävissä vahvoja yhteisöllisen oppimisen piirteitä, mikä helpotti uusien asioiden oivaltamista ja sisäistämistä. Tutkimusaineistosta löytyi vastaus myös toiseen tutkimuskysymykseen.

Tutkimusaineiston perusteella havaitut oppimisen muodot voivat tukea ammatillista kasvua, mutta se edellyttää luottamusta yhteisön tai ryhmän keskellä. Kokemusten ja tiedon jakaminen on oppimisen kannalta tärkeää, mutta on osattava rajata ja ohjata keskustelua niin, että siitä ei tule liian henkilökohtaista. Mikäli keskustelu on liian henkilökohtaista ja painottuu yhden kokemuksen pohdintaan, se voi tehdä hallaa oppimiselle. Pahimmassa tapauksessa kokemattomampi ryhmänohjaaja voi omaksua kokeneempien ryhmänohjaajien negatiivisista kokemuksista toimintatapoja itselleen. Yhdessä oppiminen ja keskusteleminen ovat hyviä keinoja ohjaamiseen liittyvien asioiden opiskeluun, koska ne mahdollistavat uusien menetelmien kokeilemisen käytännössä ja varmuus menetelmien soveltamiseen omien ryhmien kanssa kasvaa. RR-koulutuksessa esiintyneet oppimisen muodot tukevat ihmisen ammatillista kasvua ja motivoivat oman toiminnan tarkempaan pohtimiseen.

Tutkimusaineisto vastasi hyvin esitettyihin tutkimuskysymyksiin, johon yhtenä syynä oli se, että iso osa aineistosta kerättiin ennen kuin tarkemmat tutkimuskysymykset oli laadittu. On kuitenkin olennaista huomata se, että tutkimuskysymysten avulla etsityt oppimisen eri muodot perustuvat vain tutkimusaineistosta löytyviin oppimisen muotoihin. Tutkijana en keskittynyt siihen, mitä oppimisen muotoja ja menetelmiä kouluttaja käytti koulutuksessa vaan siihen, mistä eri oppimisen muodoista haastateltavat kertoivat. Todennäköisesti RR-koulutuksessa on hyödynnetty tutkimusaineistosta ainakin joitakin löydettyjä oppimisen muotoja suunnitelmallisesti.

Tutkimusaineiston analyysin taustalla oli Hännisen (2002) tarinallisen kiertokulun malli, josta sovelsin tähän aineistoon sopivamman mallin. Mallissa esiintyneet elementit olivat hyvä apuväline etsiessäni tutkimuskysymyksiin vastauksia. Ammatillinen identiteetti on

käsitteenä melko haastava, joten sisäinen tarina kiteytti mielestäni paremmin sen, mitä kaikkea myös ammatilliseen identiteettiin kuuluu. Tarinallisen kiertokulun mallissa oleva situaatio oli merkittävä elementti analyysin kannalta, koska sen avulla muodostin aineistosta analyysissä hyödynnetyt ryhmät.

Tutkimusaineiston analyysissä ei hyödynnety yhtä yleisesti tunnettua analyysimenetelmää, vaan sovelsin ja yhdistelin sisällön analyysin ja teemoittelun periaatteita. Narratiivisessa lähestymistavassa voidaan hyödyntää erilaisia analyysimenetelmiä (Mahlakaarto 2010, 43.) ja aineiston jakaminen ryhmiin tuntui luontevalta tavalta, koska aineisto ei koostunut selkeästi tarinoista. Tarinallisen kiertokulun mallin avulla aineisto avautui minulle syvemmällä tasolla ja ymmärsin haastattelutekstejä laajemmasta näkökulmasta.

Tutkimustulokset sidottiin kiinteästi tutkielman teoreettiseen taustaan ja se ohjasi sitä, mihin kohtiin analyysissä kiinnitettiin erityistä huomiota ja mitkä asiat tuotiin esille tutkielmassa. Toisaalta teoriaan perustuva analyysi saattoi ohjata liikaa ja joitain teorian ulkopuolelle jääviä tärkeitä asioita saattoi jäädä huomioimatta. Teoriaan sitominen helpotti kuitenkin analyysin rajaamista tutkimustuloksiksi.

Ammatillista identiteettiä on vaikea tarkastella jonkun tietyn teorian valossa, koska teorit koostuvat monista osista. Tutkimusaineiston perusteella voin olla Breakwellin (1986) kanssa samaa mieltä siitä, että identiteetti on psyykinen, sosiaalinen ja fyysinen kokonaisuus, jonka muotoutumiseen vaikuttavat erilaiset elämäntilanteet (Breakwell 1986, 10–12). Ammatillinen identiteetin ulottuvuus on kiinteästi yhteydessä yhteiskunnalliseen kulttuuriin, jossa identiteetti muotoutuu minuuden ja yhteiskunnan välisessä vuorovaikutuksessa. Tutkimustulokset tukivat Hallin (2002) esittelemää sosiologiseen subjektikäsitteeseen perustuvaa identiteettikäsitteitä, koska tutkimukseen osallistuneet työskentelivät yliopistossa ja yhteiskunnallinen vastuu vaikuttaa myös ammatillisen identiteetin kehittymiseen (Hall 2002,11).

Tässä tutkimuksessa keskityttiin kahteen RR-koulutusryhmään, vaikka koulutusta on järjestetty yhteensä viidelle ryhmälle ja tullaan todennäköisesti järjestämään ainakin vielä

kaksi koulutusryhmää. Näkökulma on melko suppea kokonaisuuteen nähden ja tutkimustulokset saattaisivat olla erilaiset, mikäli kaikkia koulutusryhmiä olisi tutkittu. Valitettavasti aika ja resurssit eivät riittäneet kaikkien RR-koulutukseen osallistuneiden haastatteluun. Toisaalta on vaikea ennustaa sitä, olisiko kaikkien ryhmien tutkiminen tuonut konkreettista lisäarvoa tutkimukselle, sillä ainakin kahdessa ensimmäisessä ryhmässä kokemukset olivat hyvin samankaltaisia.

Haastattelurunko oli melko toimiva tutkimusaineiston näkökulmasta. Kysymysrunkoon olisi voinut lisätä vielä ammatilliseen identiteettiin liittyvän teeman, jotta olisin saanut selkeämmin tietoa ammatillisen identiteetin kehittymisestä. Haastattelurunkoa suunnitellessani en kuitenkaan ollut varma siitä, millaisessa roolissa ammatillinen identiteetti on tutkimuksessani. Aluksi identiteettiin liittyvät kysymykset ja niiden pohtiminen tuntui hieman hankalalta, koska koin, etten tiedä identiteetistä tarpeeksi. Toisaalta, en halunnut aloittelijana kysyä liian henkilökohtaisia kysymyksiä haastatteluissa ja sain kuitenkin tutkimuksen kannalta oleellista tietoa myös ammatilliseen identiteettiin liittyen.

Tutkimustulokset vahvistivat sen, että ryhmässä työskentely tehostaa vaikeidenkin tai tunnepitoisten asioiden oppimista ja vertaistuki avaa mielen vastaanottavaisemmaksi uudelle tiedolle. RR-koulutus tuki merkittävästi monien osallistujien ammatillisen identiteetin kehittymistä, vaikka kyseinen koulutus ei vaatinut kuin yhden kouluttajan ja seitsemän tapaamiskertaa. Ammatillisen identiteetin kehittymisen lisäksi osallistujat oppivat myös konkreettisesti uutta tietoa ryhmien ohjaamisesta.

6.3 Lopuksi

RR-koulutus yhdisti tehokkaasti työnohjauksen ja ryhmien ohjaamiseen liittyvän oppisisällön ja uskoisin, että tällaisille koulutuksille olisi yliopistossa enemmänkin kysyntää. Tutkimusaineistosta heijastui todellinen työnohjauksen ja ammatillisen tuen kaipuu. Yliopisto ei voi tuudittautua siihen, että asiantuntevuus sulkee pois tuen tarpeen. Toisaalta on huomioitava myös se, etteivät kaikki yliopistossa työskentelevät koe tarvitsevansa työnohjauksellista tukea tai vertaiskeskusteluita.

Göte Nyman kirjoitti Helsingin Sanomissa (9.5.2012) korkeakoulujen henkilöstön kriisistä, johon otti kantaa myös Risto Tolonen SPECIA- asiantuntijat ja ylemmät toimihenkilöt ry:n puheenjohtaja (21.5.2012). Molempien kannanottojen viesti on se, että uudet tuulet yliopistojen henkilöstöpolitiikassa eivät ole onnistuneet sitouttamaan, motivoimaan eikä kannustamaan yliopistoissa työskenteleviä ihmisiä. Väite perustuu Opetus- ja kulttuuriministeriön teettämän tutkimuksen tuloksiin (Niinikoski, Lunabba, Raivio, Lehti & Pessala 2012). Nyman (2012) kirjoittaa, että yliopistouudistus on ollut yliopiston henkilöstöpolitiikan kannalta epäonnistunut ja ongelmia yritetään korjata melko epätoivoisilla yrityksillä. Tolonen (2012) jatkaa Nymanin kanssa samaa linjaa ja tuo esille myös yliopistojen hallintohenkilöstön näkökulmaa. Erityisesti kritiikkiä annetaan huonolle johtamiskulttuurille.

Tämän tutkimuksen perusteella työnohjaus ja tuen tarjoaminen esimerkiksi opetus- ja ohjaustehtäviin voisivat motivoida ja kannustaa henkilöstöä yliopistossa, koska tutkijoiksi kouluttautuneet eivät välttämättä koe hallitsevansa pakollisia ohjaus- ja opetustehtäviä. Yliopisto kouluttaa henkilöstöhallinnon ammattilaisia, mutta ei itse sovelle jakamaansa tietoa henkilöstöpolitiikassa (Nyman 2012; Tolonen 2012). Päinvastoin määräaikaiset työsuhteet ja kilpailu rahoituksesta kannustavat työntekijöitä vahvaan yksintekemisen kulttuuriin, mikä tutkimusaineistonkin perusteella osoittautui edelleen vallitsevaksi. Yksintekemiseen opetetaan jo opiskeluvaiheessa, koska opetus järjestetään pääasiassa massaluentoina ja kirjatentteinä.

Vuorikoski (2011) kirjoittaa Aikalaisessa osuvasti siitä, miten helppoa on pitäytyä perinteisissä opetukseen liittyvissä toimintamalleissa ja opettajan odotetaan pelkällä luennoimisella sytyttävän kuulijat innostumaan asiasta. Vuorovaikutus ja vastuun jakaminen oppimisesta on kaikkien kannalta parempi vaihtoehto ja tukee opiskelijoiden itseohjautuvuutta. (Vuorikoski 2011.) RR-koulutuksessa onnistuttiin herättämään osallistujat ajattelemaan opetusta ja ryhmien ohjaamista erilaisesta näkökulmasta ja kouluttaja sai jopa sellaiset innostumaan, jotka eivät olleet aiemmin pitäneet ryhmässä työskentelyä tehokkaana tapana oppia.

Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista tutkia kaikkia RR-koulutukseen osallistuneita ja tuoda aineistoon enemmän pidemmän aikavälin näkökulmaa ja ammatillisen identiteetin pohdintaa. Tutkimus tuki sitä, että Tampereen yliopiston henkilökunta kaipaa enemmän tukea ja yhteisöllisyyttä työssään. Jatkotutkimuksena olisikin mielenkiintoista paneutua syvemmin siihen, mistä vahva yksintekemisen kulttuuri johtuu ja miksi yliopisto toimii toisin kuin opettaa henkilöstöhallinnon näkökulmasta. Työn ja oppimisen selkeä erottaminen toisistaan siten, että työaika koetaan edelleen selkeästi oppimisesta erillisenä aikana (Järvensivu 2006, 24 – 25) olisi toinen mielenkiintoinen jatkotutkimuksen aihe.

Tutkimus osoitti vertaistuen, työnohjauksen ja dialogin tarpeellisuuden Tampereen yliopiston työyhteisöissä. Tutkimukseen osallistui pieni osa yliopiston henkilökunnasta, mutta RR-koulutusten jatkuminen kertoo sen tarpeellisuudesta. Työnohjauksen, yhteisöllisyyden ja tuen tarve on todellinen, koska työtehtävät saattavat muuttua nopeaankin tahtiin. Ajan puute ja vahva yksin tekemisen kulttuuri hidastavat innovatiivisuutta, oppimista ja kehittymistä, siksi näihin asioihin olisi kiinnitettävä enemmän huomiota. RR-koulutus on osaltaan ollut uudistamassa yliopiston toimintakulttuuria ryhmä kerrallaan ja toivottavasti sama suuntaus säilyy.

Lähteet

- Breakwell, G. 1986. *Coping with threatened identities*. Lontoo: Methuen.
- Bruner, J. 2004. Life as narrative. *Social Research*, Vol.71:(3). Syksy 2004, 691 – 710.
- Burnard, P. 1991. *Experiential Learning in Action*. Newcastle upon Tyne: Athenaem Press Ltd.
- Casey, C. 1995. *Work, Self and Society – After Industrialism*. Lontoo: Routledge.
- Filander, K. 2006. Työ, koulutus ja katoavat ammatti-identiteetit. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen (toim.) 2006. *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 43 – 60.
- Filander, K. 2007. Aikuisuus, sosiaalipedagogiikka ja uusi moraalijärjestys. Teoksessa J. Hämäläinen (toim.) 2007. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja. Vuosikirja 2007. 10-vuotisjuhlajulkaisu*. Kuopio: Kopijyvä, 2007, 151–165.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. *Teemahaastattelu: Opit ja opetukset*. Teoksessa Juhani Aaltola & Raine Valli (toim.) 2001. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin – metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 24 – 58.
- Eteläpelto, A. & Onnismaa, J. 2006. Lukijalle. Alkusanat teoksessa *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu*. A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) 2006. *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46.vuosikirja*. Vantaa: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 9 – 10.
- Eteläpelto, A. & Vähäsantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) 2006. *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46.vuosikirja*. Vantaa: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 26 – 49.
- Eteläpelto A. 2007. Työidentiteetti ja subjektiivinen rakenteiden ja toimijuuden ristiaallokossa. Teoksessa A. Eteläpelto, K. Collin & J.Saarinen (toim.) 2007. *Työ, identiteetti ja oppiminen*. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 90–111.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and Self-Identity – Self and society in late modern age*. Cornwall: Polity Press
- Gudmundsdottir, S. 2006. The Teller, the Tale, and the One Being Told: The Narrative Nature of the Research Interview. Teoksessa P. Atkinson & S. Delamont (toim.) 2006. *Narrative Methods Volume II*. Lontoo: Sage Publications Inc. 2006, 219–234.

- Haapakoski, A. 2002. Suuren ja pienen tarinan välissä – Uusien asiantuntijaryhmien ammatillisen tiedon rakentuminen. Teoksessa I. Pirttilä & S. Eriksson (toim.) 2002. Asiantuntijoiden areenat. Jyväskylä: Kopijyvä Oy, 105–117.
- Hall, S. 1999. Identiteetti. Suom. ja toim. Mikko Lehtonen ja Juha Herkman. Tampere: Vastapaino.
- Heikkinen, L. T., 2001. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II - näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 116–131.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. 10. osin uudistettu laitos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) 2005. Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9 – 21.
- Hänninen, V. 2002. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Akateeminen väitöskirja, Tampereen yliopisto. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print.
- Jarvis, P. 1987. Adult learning in the social context. Worcester: Billing & Sons Limited.
- Jarvis, P. 2001. Learning in later life – an introduction for educators and carers. Lontoo: Clays Ltd, St Ives plc.
- Jarvis, P. 2005. Democracy, Lifelong Learning and the Learning society: active citizenship in a late modern age. Lifelong learning and the learning society, Volume 3. Lontoo: Taylor & Francis Group 2005.
- Julkunen, R. 2008. Uuden työn paradoksit. Keskusteluja 2000-luvun työprosess(e)ista. Tampere: Vastapaino Oy.
- Järvensivu, A. 2006. Oppiminen työnä ja työpaikkapelinä. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Kihlstrom, J.F. & Klein, S.B. 1997. Self-knowledge and self-awareness. Teoksessa J.G. Snodgrass & R.L. Thompson (toim.). The self across psychology: Self-recognition, self-awareness, and the self-concept. Annuals of the New York Academy of Sciences, 818, 5 – 17.
- Kolb, D. A. 1984. Experiential Learning – Experience as The Source of Learning and Development. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Korhonen, V. & Törmä, S. 2011. Yliopisto-opettajan identiteettiä ja työkuultuuria

- hahmottamassa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd, V-M. Värri 2011. Korkeajännityksiä – kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 155–176.
- Mahlakaarto, S. 2010. Subjektiksi työssä – Identiteettiä rakentamassa voimaantumisen kehitysohjelmassa. Akateeminen väitöskirja, Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Mezirow, J. 1996. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow (toim.) 1996. Uudistava oppiminen – kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suomennos Leevi Lehto. Helsinki: Painotalo Miktor, 17 – 37.
- Niinikoski, M-L., Lunabba, J., Raivio, T., Lehti, R. & Pessala, P. 2012. Yliopistolakiuudistuksen vaikutusten arviointi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:21.
- Nyman, G. 2012. Korkeakoulujen henkib st on kriisissa . Pääkirjoitus 9.5.2012. Helsingin Sanomat.
- Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Peltomäki, P. , Harjumäki, P. & Husman, K. 2002. Muuttuva auttamistyön asiantuntijuus – kriisityön ja työterveyshuoltotoiminnan tarkastelua. Teoksessa I. Pirttilä & S. Eriksson (toim.) 2002. Asiantuntijoiden areenat. Jyväskylä: Kopijyvä Oy, 81–103.
- Penttinen, L., Plihtari, E., Skaniakos, T. & Valkonen, L. (toim.) 2011. Vertaisuus voimavarana ohjauksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Piirainen, A. & Skaniakos, T. 2011. Ohjaajien vertaisryhmä ohjaus- ja oppimisyhteisönä aikuiskoulutuksessa. Teoksessa L. Penttinen, E.Plihtari, T. Skaniakos & L. Valkonen (toim.) 2011. Vertaisuus voimavarana ohjauksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 156 – 168.
- Ruohotie, P. 1995. Ammatillinen kasvu työelämässä. Ammatikasvatussarja 8. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos 1995.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WS Bookwell Oy 2000.
- Ruohotie, P. 2006. Metakognitiiviset taidot ja ammatillinen kasvu asiantuntijakoulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) 2006. Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46.vuosikirja.Vantaa: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura 2006, 106 – 107.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J.

- Ruusuvuori & L. Tiittula 2005. Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22 – 56.
- Siltala, J. 2004. Työelämän huonontumisen lyhyt historia. Muutokset hyvinvointivaltioiden ajasta globaaliin hyperkilpailuun. Helsinki: Otava.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula 2005. Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9 – 21.
- Tolonen, R. 2012. Myös yliopistojen hallintohenkilöstö voi huonosti -kannanotto 21.5.2012. Osoitteessa: <http://www.specia.fi/?x103997=1529285>. (Luettu 7/2012).
- Tolska, T. 2003. Narratiivinen ajattelu ja kasvatus Jerome Brunerin psykologiassa. Kasvatus 34 (1), 30 – 42.
- Vanttaja, M. & Järvinen, T. 2006. Oppiminen ja identiteetti muuttuvassa maailmassa. Teoksessa J. Mäkinen, E. Olkinuora, R. Rinne & A. Suikkanen 2006. Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 27 – 42.
- Wenger, E. 1998. Communities of practice Learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vuorikoski, M. 2011. Työnohjaus tarjoaa peilin kehittymiselle opettajana. Aikalainen 14:2011.

Liitteet

Liite 1: Ryhmä ryhmä-koulutuksen ilmoitus

Tiedotearkisto

Ryhmä ryhmä - tule ryhmään oppimaan ryhmästä

- Mistä saisin uusia ideoita gradujen, kandidöiden ja hopsien ohjaamiseen?
- Projektiopetus kiinnostaa, miten ryhmäilmiöt vaikuttavat projektioppimiseen ja miten niitä voisi ohjata?
- Mitä hyötyä ryhmästä olisi opetuksessa ja ohjauksessa ja miten saisin ryhmän käyttämistä sen hyödyn irti?
- Voiko opiskelijat saada oppimaan enemmän toisiltaan ja työskentelemään intensiivisesti yhdessä?
- Haluaisin siirtyä hopsien ja opinnäytteiden ohjaamisessa yksilötyöstä ryhmän hyödyntämiseen, mutta mistä saisin käytännön vinkkejä ryhmän vetämiseen?
- Vastuullani on opetusta kehittävän ryhmän vetäminen eivätkä kokoukset vaikuta parhaalta tavalta rakentaa yhteistyötä. Mistä saisin uusia ideoita ryhmän vetämiseen?
- Olen käyttänyt paljon ryhmää opetuksessa ja ohjauksessa ja haluaisin päästä jakamaan ideoita ja oppimaan kollegoilta.
- Minulla on ajatuksia ja toimintaideoita ryhmän vetämiseen, mutta olen epävarma, mikä voisi toimia ja mikä ei. Missä voisin kehitellä ideoitani eteenpäin ja saada niihin palautetta?

Campus Conexus -hanke ja OTUKE järjestävät yhteistyössä seitsemän tapaamisen työnohjauksellisen ”Ryhmä ryhmän”, jossa tavoitteena on ryhmässä toimimalla oppia ryhmän ohjaamiseen liittyviä asioita jakaen kokemuksia, ideoita ja kehittymisen haasteita. Työskentely koostuu lähitapaamisista, joissa osallistutaan, koetaan ja jaetaan ohjauksellinen ryhmäprosessi turvallisessa ja luottamuksellisessa ilmapiirissä. Lähitapaamisten jälkeen kirjoitetaan lyhyitä reaktiopapereita, joilla ryhmässä opittua kytetään ryhmän jäsenten arjen työhön.

Ryhmän ohjaajana toimii Kai Halttunen, joka on ohjannut intensiivisiä opiskelijoiden ja henkilöstön ryhmäprosesseja mm. projektiopinnoissa, kandidaattiseminaareissa, hops-ohjauksen piirissä. Kain työskentely perustuu visuaalisuuteen, toiminnallisuuteen, ratkaisukeskeisyyteen ja haastavaan läsnäoloon. Koulutukseltaan Kai on YTT ja hän on suorittanut laaja-alaiset pedagogiset opinnot. Parhailtaan hän osallistuu ratkaisukeskeiseen työnohjaajakoulutukseen. Lisätietoja ohjaajasta: www.halttunen.info.

Ryhmä tapaa seitsemänä maanantaina klo 12.15-13.45

I 6.9.2010

II 27.9.2010

III 25.10.2010

IV 15.11.2010

V 13.12.2010

VI 10.1.2011

VII 31.1.2011

Ilmoittautuminen ryhmään pe 20.8.2010 mennessä [e-lomakkeella](#)

Lomakkeessa pyydetään henkilötietojen lisäksi kertomaan ryhmäohjaajana toimimisen taustoista ja kuvaamaan lyhyesti ryhmää, jonka kehittäminen sinulla on erityisesti mielessä osallistuessaan Ryhmä ryhmään.

Ryhmä ryhmä on itsessään ryhmäprosessi, johon osallistumalla opitaan ryhmään liittyviä ilmiöitä. Tämän vuoksi osallistuminen edellyttää ehdotonta sitoutumista lähitapaamisiin.

Ryhmään otetaan mukaan enintään 12 osallistujaa.

(<http://www.uta.fi/otuke/arkistouutinen.php?item=49761>)

Liite 2: Teemahaastattelurunko

Haastattelukysymyksiä

Kokemukset Ryhmä ryhmään osallistumisesta

- Kerro, miksi halusit osallistua Ryhmä ryhmään?
 - Säilyikö mielenkiintosi koko Ryhmä ryhmän ajan?
 - Millainen asenne sinulla oli tätä koulutusta kohtaan?
 - Täytyivätkö odotuksesi?
- Millaisina koit rr:n tapaamiset?
 - Muuttuiko suhtautumisesi tapaamisiin?
 - Oliko ryhmän toimintaan helppo sitoutua?
- Olivatko rr:n tapaamiset mielestäsi hyviä ja turvallisia tilanteita?
 - Mistä luulet, että kokemuksesi johtuu?
 - Millaiseksi koit oman roolisi rr:ssä?

Oppiminen ryhmässä ja ryhmästä

- Saitko rr:stä konkreettisia työvälineitä, joita voisit soveltaa omassa työssäsi?
 - Oletko soveltanut näitä välineitä työssäsi?
- Mikä oli mielestäsi arvokkainta, mitä opit rr:ssä?
- Ovatko käsityksesi ryhmän ohjaamisesta muuttuneet?
- Opitko rr:ssä jotain täysin uutta, jota et ollut aiemmin tiennyt?
 - Oletko soveltanut oppimaasi työssäsi?
- Toteutuivatko rr:n tavoitteet mielestäsi hyvin?
- Oliko sinulla joitain henkilökohtaisia tavoitteita?

Opettajan pedagoginen toiminta

- Muuttuivatko käsityksesi opettamisesta ja ohjauksesta toimintana?
- Saitko rr:ssä uusia näkökulmia omaan rooliisi ohjaajana eri tilanteissa?
- Millaisia haasteita koit ohjauksessa ennen rr:ään osallistumista?
 - Saitko rr:stä uusia toimintatapoja näiden haasteiden käsittelemiseen?
 - Antoiko Ryhmä ryhmä uusia ideoita ohjausryhmän luomiseen ja yhteisöllisen hengen herättämiseen?
- Koetko opettamisen ja ohjauksen välillä merkittävää eroa? Osaatko kuvailla tai selittää, miksi koet eroja/et koe eroja?
- Millaisia hyötyjä opettajalle on mielestäsi ohjauksellisista työtavoista? Millaisia hyötyjä ohjattavalle voisi mielestäsi olla soveltamistasi ideoista