

TAMPEREEN YLIOPISTO

**”TÄÄ KOULUTUS ON ELÄVÄÄ KUIN KÄRPÄN ASKELEET ”**

Kuvaus oppijälhtöisestä kasvuprosessista

**Kasvatustieteiden tiedekunta  
Ammattikasvatuksen tutkimus-  
ja koulutuskeskus  
Pro gradu-tutkielma  
Marja Kääriä  
2006**

### PRO GRADU TYÖSELOSTE

<b>Työn tekijä</b> Marja Kääriä	<b>Vuosi</b> 2006
<b>Työn nimi</b> ”TÄÄ KOULUTUS ON ELÄVÄÄ KUIN KÄRPÄN ASKELEET” Kuvaus oppijalähtöisestä kasvuprosessista	
<b>Avainsanat</b> <b>toimintatutkimus, metafora, konstruktivismi, ammatillinen kasvu</b>	
<b>Työn ohjaaja</b> Outi Raehalme	<b>Sivumäärä</b> 73
<b>Tiivistelmä</b> <p>Tutkimuksen aiheena on kuvata Avohoitotyön lisäkoulutus nimistä työttömien sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisten oppimisprosessia. Koulutus toteutettiin Oulun Diakonissalaitoksen hallinnoiman Unikko-uuden hoitokulttuurin toiminnan ja laadun koulutusprojektin aikana vuosina 2002 - 2003. Oppimisprosessia kuvattiin konstruktivistisen oppimisteorian sekä aikuisten oppimiseen keskeisesti liittyvien käsitteiden valossa.</p> <p>Tutkimus toteutettiin toimintatutkimuksena, jossa oli mukana Avohoitotyön lisäkoulutuksen seniorikuntoutuksen ryhmä, yhdeksän oppijaa ja kouluttaja. Tutkimusstrategian valinta antoi mahdollisuuden valita raportointitavan, jota ei ole tiukasti määritetty. Tutkimuksessa kuvataan laadullisen tutkimuksen viitekehityksessä oppijoiden kokemuksia ammatillisen kasvun kehittymisestä sekä kasvuun vaikuttavista tekijöistä. Tutkimuksessa kuvaillaan oppimisympäristöä sekä avataan aikuiskoulutuksena toteutetun koulutuksen tärkeimmät teoreettiset näkökulmat. Oppimisenäkemyksen teoriaa kuvataan konstruktivismiin ja vapauttavan oppimisen näkökulmasta. Ammatilliseen kasvuun vaikuttamiseen liittyviksi tekijöinä kuvataan itseohjautuvuus ja sosiokulttuurinen innostamisen.</p> <p>Tutkimusaineisto kerättiin oppijoiden oppimispäiväkirjoista, pienellä kyselyllä, metaforien avulla sekä tutkijapäiväkirjasta. Tutkijana olin kiinteästi mukana oppimisprosesseissa havainnoimassa ja ohjaamassa koulutuksen etenemistä.</p> <p>Toimintatutkimuksen spiraalinen luonne paljastaa tuloksiksi vuoden mittaisesta oppimisprosessista seuraavia asioita: oppiminen oli kokonaisvaltainen kasvuprosessi, oppimisen henkilökohtaistaminen koettiin tärkeäksi, ammatillisuus vahvistui reflektoinnin avulla, reflektointitaidot paranivat ja helpottivat näin omien oppimistavoitteiden saavuttamista, ryhmä tuki oppimista ja kouluttaja oppi hyödyntämään oppijoiden antaman jatkuvan palautteen koulutussuunnittelussa.</p>	

## SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	5
2 TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄT JA TEKIJÄT .....	8
2.1 Kuvaus oppijoista.....	9
2.2 Kouluttajan lähtökohta .....	10
3 TUTKIMUKSEN MERKITYKSEN KUVAUS.....	12
4 OPPIMISPROSESSIN TAUSTALLA OLEVA OPPIMISKÄSITYS .....	17
4.1 Konstruktivismi lähtökohtana .....	18
4.2 Vapauttava oppiminen .....	20
4.3 Freiren maailma .....	21
5 AMMATILLISEEN KASVUUN VAIKUTTAMINEN .....	22
5.1 Andragogiikan lähtökohtia.....	23
5.2 Itseohjautuvuus ja ammatillinen kasvu .....	24
5.3 Sosiokulttuurinen innostaminen.....	27
7 KOULUTUKSEN TOTEUTUMINEN.....	33
7.1 Avohoitotyön lisäkoulutuksen suunnitelma.....	34
7.2 Koulutus etenee, reflektion näkökulma.....	36
7.3 Havaintoja ammatillisesta kasvusta koulutuksen aikana .....	38
8 METAFORAT MUUTOKSEN KUVAAJINA .....	44
8.1 Metaforat työkaluina – miten metaforat saadaan kertomaan .....	46
8.2 Metaforatyöskentelyn kulku.....	48
8.3 Metaforatyöskentelyn yhteenveto .....	48
9 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDESTA.....	56
9.1 Muutosten toteutuminen.....	56
9.2 Tutkijan kyvykkyys.....	57
9.3 Tasavertainen dialogi .....	58
9.4 Spiraalin näkyvyys .....	58
10 POHDINTA.....	60
10.1 Uusi koulutusmalli .....	61
10.2 Kasvuprosessi.....	64
10.2.1 Oppijan kasvu .....	65
10.2.2 Kouluttajan kasvu .....	67
LÄHTEET .....	70

## LUETTELO KUVISTA JA TAULUKOISTA

KUVIO 1	Kolbin mallin mukaelma Barnettin (1989) mukaan	24
KUVIO 2	Avohoitotyön lisäkoulutuksen toimintatutkimuksellinen kulkukaavio	43
KUVIO 3	Avohoitotyön lisäkoulutus/seniorikuntoutus teoreettinen opintosuunnitelma	61
KUVIO 4	Avohoitotyön lisäkoulutuksen läheisyys/etäisyys oppimisrytmi oppijan ja ryhmän dynamiikassa	62
TAULUKKO 1	Alottaessani opiskeluni olin ammatillisesti kuin	49
TAULUKKO 2	Oppimismatkan aikana olen kokenut ammatillisesti olevani	49
TAULUKKO 3	Kesällä 2003 opiskelujeni päätyttyä luulen olevani ammatillisesti kuin	50
TAULUKKO 4	Aikuinen oppii kuin	51
TAULUKKO 5	Minä olen oppijana kuin	52
TAULUKKO 6	Oppimisryhmäni on kuin	53
TAULUKKO 7	Opettajani liittyy oppimiseeni kuin	54
TAULUKKO 8	Naisena olen kuin	55

## 1 JOHDANTO

*Nainen, oppija, istuu puoli tuntia ennen koulutuksen alkamista aikuisoppilaitoksen hämärässä käytävässä. Hän lukee koulutusesitettä, joka kertoo alkavan ammatillisen lisäkoulutuksen asioista. Hän lukee, mutta unohtaa saman tien lukemansa. Tuolta tulee jo muitakin. Kohta käytävä on täynnä hiljaisia ihmisiä, jotka katselevat toistensa ohi. Kukaan ei puhu, mutta kaikki odottavat.*

*Luokan ovi aukeaa. Käytävään hulmahtaa kahvin tuoksu ja ystävällinen kouluttaja kutsuu kuuluvalla äänellä ihmisiä sisälle luokahuoneeseen. Hän kehottaa jättämään takkeja naulakkoon ja pyytää riisumaan kengät pois. Sitten hän kättelee jokaisen. Lattialla on kori täynnä kirjavia villasukkia. Jokainen osallistuja voi valita itselleen mukavimmat töppöset ja vetää ne jalkaansa. Sen jälkeen istutaan lattialle pehmeille tyynyille kahvittelemaan ja tutustutaan.*

*Ohjaaja on pukeutunut farkkuihin ja villapaitaan. Hän ei yritä näyttää opettajalta. Juttelee ja nauraa siinä samassa ringissä toisten kanssa. Ja kun ryhtyy puhumaan, antaa katseensa kiertää jokaisessa ryhmän jäsenessä. Puhuu ystävällisesti ja selkeästi. Tekee oman olonsa mukavaksi ja samalla kaikkien muidenkin. Juttelee vapaasti ja onnittelee jokaista uudesta opiskelupaikasta. Puhuu niin elävästi opiskelun tuomista haasteista ja mielenkiintoisista työmahdollisuuksista, että tunnelma tiivistyy. Tulevan opiskeluvuoden odotus ja jokaisen erilaisen aikuisen oppijan omat haaveet ja tavoitteet synnyttävät keskustelun.*

*Vähitellen, viikkojen kuluessa ryhmässä mukana olevien sisäinen rohkeus vahvistuu, keskustelu herää ja syttyy innostukseksi.*

Yllä oleva kuvaus on erään ammatillisen aikuiskoulutusryhmän ensimmäisen illan tunnelma. Oma kokemukseni yhteisestä tekijästä monille aloitetuille koulutuksille on oppijoissa tapahtuva muutos: vähitellen epävarmuus muuttuu rohkeudeksi ilmaista itseään.

Aikuisopiskelijan oppimispolku on oma erityinen tarinansa. Päätös opiskelun aloittamisesta ja opiskeluun liittyvät odotukset sekä vahva halu oppia uutta jäävät päällimmäiseksi tunnelmaksi edellä kuvatun koulutuksen aloitukseen liittyvässä tilanteessa. Aikuisopiskelija ei ole kuka tahansa opiskelija vaan yleensä jo pitkällä, rikkailla ja erilaisilla oppimiskokemuksilla varustautunut.

Ammatillisen aikuiskoulutuksen ideana on, että oppijoille annetaan mahdollisuus itse vaikuttaa, rakentaa ja ohjata oman oppimisensa suuntaa, strategioita, oppimismenetelmiä sekä oppimisen arviointia (Ruohotie 2000b, 157–158). He vaikuttavat myös ryhmän ohjaajan, kouluttajan tapaan tehdä työtä ja ajatella koulutuksen etenemisen lähtökohtia.

Tässä tutkimuksessa kuvataan ja kehitetään koulutusmalli, joka rohkaisee oppijoita tunnistamaan ja vahvistamaan omaa ammatillista oppimispolkuaan ja innostaa oppimaan yksin ja ryhmässä. Koulutus liittyy Oulun seudulla toteutuneeseen Unikko-projektiin, joka on vuosina 2001–2003 toteutunut uuden hoitokulttuurin toiminnan ja laadun **koulutus- ja kehittämisprojekti**. Unikko-projektissa toteutui kaksi avohoitotyön lisäkoulutusta vuosina 2001–2002 (40 ov) sekä vuosina 2002–2003 (40 ov). Ensimmäinen koulutuskokemus vuosina 2001 ja 2002 kytkeytyi saumattomasti lähtötilanteen arviointiin, aloittaessamme toista koulutuskokeiluamme vuonna 2002. Kuvaan tarkemmin viimeisintä vuoden kestänyttä oppimismatkaa.

Jäsennän koulutusprosessin vaiheita Carr & Kemmisin (1986) kehittämän toimintatutkimuksen vaiheita kuvaavan spiraalisyklin valossa. Kokemus koulutuksesta avautuu oppijoiden kuvaamina monipuolisina kasvunkokemuksina. Tätä on myös Kiviniemi (1999) kuvannut siten, että prosessissa mukana olevat oppijat katsovat oman osaamisensa kehittymistä ja etenemistä suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja reflektoinnin spiraalisena kehänä (Kiviniemi 1999, 66).

Uuden koulutuksen alkuun liittyy opiskelijan mielessä monia jännitteitä: pelkoja, epäluuloja ja negatiivisiakin tunnekokemuksia. Hän aprikoi seuraavia asioita;

osaako toimia oikein uusissa tilanteissa, tuleeko hyväksytyksi ryhmässä omana itsenään ja uskaltaako antautua ohjaamaan omaa sisäistä oppimistapahtumaansa.

Ihmistä pidetään vastuullisena omasta oppimisestaan. Ohjatussa ryhmässä tapahtuva oppiminen, johon kuuluvat opiskelijoiden ja ohjaajien käymät reflektiokeskustelut, antaa mahdollisuuden uuteen näkökulmaan omaan itseen, siihen mitä ajattelee ja mitä tekee ja mitä haluaisi olla ja tehdä. Usein toisen henkilön tekemät kysymykset auttavat näkemään, sen mistä itse ei ole tietoinen. (Isokorpi 2003, 42.)

Aikuiskoulutuksen yhtenä sisällöllisenä päämääränä on ihmisten havahtuminen, kuten de Mello puhuu Havahtuminen-kirjassaan, heräämisestä ja tietoisuuden tarpeellisuudesta. De Mello kuvaa itsehavainnointia ympärilleen katselemiseksi, ikään kuin se mikä tapahtuu itsessä, tapahtuisikin jollekin toiselle (De Mello 1999, 46).

Juha Siitonen (2001) on jatkanut edellä mainittua ajatusta havahtumisesta ja verrannut sitä voimaantumisen samankaltaisuuteen. Havahtuminen tukee välittävän ja vuorovaikutteisen keskusteluilmapiirin syntymistä. (Robinson & Siitonen 2001, 9–12.)

Toimintatutkimuksen raportti muotoutui seuraavanlaiseksi:

**Luvussa kaksi** kuvailen lyhyesti toimintatutkimuksessa mukana olevat henkilöt ja omat koulutuksen alkuun liittyvät ajatukset. Samoin esittelen tutkimukselle asetettuja tehtäviä ja laajoja alustavia tutkimuskysymyksiä. **Luvussa kolme** perustelen tutkimuksen metodologiaan liittyvät merkitykset mukaillen Varton (1992) kokoamia tutkimuksen piirteitä. Toimintatutkimuksessa ei katsota olevan mitään ehdottomasti oikeaa tai väärää tietä, mutta lähestymistapojen todelliset tavoitteet on tärkeää tiedostaa (Aaltola & Syrjälä 1999, 17). **Luvussa neljä** hahmottelen oppimisen näkemyksen teoriaa konstruktivismiin ja vapauttavan oppimisen näkökulmasta. **Luvussa viisi** nostan ammatilliseen kasvuun vaikuttamiseen liittyviksi tekijöiksi itseohjautuvuuden ja sosiokulttuurisen innostamisen.

**Luku kuusi** esittelee tutkimuksen viitekehysten. **Luvussa seitsemän** kuvaan koulutusprosessin etenemistä Carr & Kemmisin (1986) kuvaaman toimintatutkimuksellisen kulkukaavion mukaisesti Toimintatutkimuksen linjaa tässä koulutusprosessissa: syklinen ajattelu, sosiaalisen toiminnan kehittäminen sekä kokonaisvaltainen osallistuminen tutkimusprosessin vaiheisiin. **Luku kahdeksan** kuvaa tiedonkeruumenetelmää, joka toteutettiin yhteisöllisesti analysoimalla. **Luku yhdeksän** kuvaa tutkimuksen arviointia ja palaan samalla joihinkin tutkimuksen oleellisiin tuloksiin. **Luvussa kymmenen** pohdin tutkimuksen aikana kehittyneitä ajatuksia ja uutta tietoa.

## 2 TUTKIMUKSEN TEHTÄVÄT JA TEKIJÄT

Tässä tutkimuksessa pääasiallisena **tutkimustehtävänä** on matkapäiväkirjan omaisesti kuvata ja tulkita oppijoiden reflektiivistä ajattelua ja toimintaa. Samalla kehitetään koulutusprosessi, joka soveltuu aikuisten ammatillisen lisäkoulutuksen malliksi. Tutkimus on **kvalitatiivinen toimintatutkimus**. Tutkimuksessa kuvailen koulutuksen keskeisiä vaiheita ja analysoin avohoitotyön lisäkoulutuksessa olevien oppijoiden kirjoittamia **metaforia** omasta oppijan olemuksesta ja siinä tapahtuneesta muutoksesta koulutuksen aikana. Tutkimuksen aikana pyrimme yhdessä oppijaryhmän kanssa selvittämään seuraavat alustavat tutkimuskysymykset:

**Miten oppiminen jäsentyy?**

**Miten ammatillisuus vahvistuu?**

**Mitä minussa tapahtuu?**

**Mikä on opettajan /kouluttajan /ohjaajan toimintatapa?**

Oppijat antoivat merkityksiä oppijaryhmälleen, opettajalleen ja omalle silloiselle naisena olemiselleen. Käytävissäni oli oppijoiden oppimispäiväkirjoja ja oppimistehtäviä, sekä henkilökohtaiseen oppimiseen liittyvät kahdenkeskiset keskustelut sekä ryhmäkeskustelut muistiinpanoineen sekä tutkijan päiväkirjani.



Oppimismatkasta tulee jännittävä, koska oppijoiden kasvuprosessin seuraaminen on tietoista ja intensiivistä. Vähitellen alkutaipaleen hahmottomuus muotoutuu jäljitettäväksi kasvunpoluksi. Ajatuksena on, että uudet oppijat voivat itse vaikuttaa aktiivisesti avohoitotyön lisäkoulutuksen sisältöihin ja työelämään sijoittumiseen. Toinen tärkeä lähtökohta on, että oppiminen ja opetus menetelmineen tukevat sosiaali- ja terveysalan vaatimuksia sekä aikuisoppijoiden oppimistarpeita. Tavoitteena on mielekäs matka, oppimiskokemus, jolla olisi kulkijoilleen arvoa sinänsä.

## 2.1 Kuvaus oppijoista

Kaikki Unikko projektin avohoitotyön lisäkoulutukseen valitut olivat työttömiä työnhakijoita. Koulutuksiin kutsuttiin työvoimatoimiston nettisivuilla sekä paikallisissa lehti-ilmoituksissa halukkaita aikuisoppijoita, joilla oli suoritettuna vähintään sosiaali- ja terveysalan perustutkinto sekä työkokemusta. Haastattelun avulla tarkasteltiin motivaatiota ja herkkyyttä uuden oppimiseksi erityisesti moniammatillisessa pienryhmässä. Kysyimme ryhmään hakeutuvilta heidän toiveitaan ja odotuksia oppimisvuodelle ja toivoimme heillä olevan halua kehittää ryhmässä omaa osaamistaan ja itseään sekä ennen kaikkea tulevaa oppimisympäristöä sisältöineen koulutuksesta vastaavan opettajan kanssa.

Lisäksi tutkijan haaveeni oli, etteivät oppijat hätääntyisi ensimmäisissä polulta poikkeamisissa. Toivoin, että he osoittautuisivat uteliaiksi ja rohkeiksi uusien suuntien testaajiksi, joille eksyminen ja löytäminen toisi uusia kasvun mahdollisuuksia ja näkökulmia. Ensimmäiseen avohoitotyön lisäkoulutukseen valittiin kahdeksan oppijaa, perille pääsi seitsemän. Toiseen seniorikuntoutukseen suuntautuvaan avohoitotyön lisäkoulutuksen matkalle lähtijöitä oli yksitoista, joista kaikki löysivät päätepisteensä.

Kahden koulutusvuoden aikana koulutuksissa oli mukana 16 aikuista naisoppijaa, joilla kaikilla oli vähintään sosiaali- ja terveysalan perustutkinto. Ammattiryhmät olivat sairaanhoitaja, sairaanhoitaja-diakonissa, fysioterapeutti,

mielisairaanhoitaja ja lähihoitaja. Oppijoiden ikä vaihteli 20 ja 54 ikävuoden välillä.

Aikuinen oppija nähdään tässä koulutuksessa aktiivisena, tavoitteellisena, palautehakuksena toimijana, joka etsii ja kerää tietoa omasta minästään ja ulkomaailmasta. Oppiminen ymmärretään prosessina, joka jatkuu koko ihmisen elämän ajan. (Rauste-von Wright 1999, 64.)

## 2.2 Kouluttajan lähtökohta

Sosiaali- ja terveysalan kouluttajan työssä olen joutunut pohtimaan ja tutkimaan työtä ja työntekijältä vaadittavia ominaisuuksia. Tieteellinen tutkimus todistaa esimerkiksi Metsämuurosen (1998) tulevaisuustutkimuksissa, että erityisesti sosiaali- ja terveysalalla työskentelevien painotukset työssään ovat eettinen osaaminen, tasapaino omien arvojen ja asenteiden välillä, erilaisuuden hyväksymisen taito ja suvaitsevaisuus sekä arvo-osaaminen (Metsämuuronen 1998,133).

Oman kouluttaja-persoonani dynamiikkaa joudun miettimään päivittäin, koska peilejä riittää ja arvioitavana olo kuuluu työhön. Usein toimin kuten emotionaalis-subjektiiivinen ihminen. Ihmiset ovat väsymiseen asti tärkeitä. Pysin panostamaan hyvän ja avoimen ilmapiirin synnyttämiseen kouluttajan työssä. Arvostan kotoisuutta ja turvallisuutta. Jäykät rakenteet saavat minut hiljaiseksi ja parhaiten toimin rennossa, epämuodollisessa ilmapiirissä. En tarvitse muodollisuutta ja jäykkää ilmapiiriä omaksi turvakseni, joskin olen hyvin tilannetajuinen ja toimin sen mukaisesti.

Juhlallisuus ja perinteet ovat "hyvää" muodollisuutta, ne luovat turvallisuutta ja yhteyttä perheen ja yhteiskunnan sisälle. Kehittämistä äärimmäisyysihmisellä on. Toisinaan asetan itselleni äärirajat ylittäviä vaatimuksia, jolloin lamaannun enkä pysty tuottamaan mitään. Olen suora ja rohkea. Nämä ominaisuuteni ovat jalostuneet erilaisissa projektiryhmissä ja luottamustoimissa.. Lisäksi olen taipuvainen laiskuuteen, joten ajatus siitä, että voimavarat ja älykkyys eivät ole

kuin murto-osaltaan käytössäni potkii ja kannustaa yrittämään ja voittamaan mukavuudenhalun.

Mielestäni opettamisessa on kysymys etiikasta, moraalisisista valinnoista ja viime kädessä vastuusta. Olen kokenut innostajana toimimisen yhdeksi tärkeäksi ominaisuudekseni kouluttajan työssä. Oppimaan ohjaaminen on tärkeää.

Opetuksen ja länsimaisen kasvatuksen kaksi perusihannetta ovat Tapio Puolimatkan (2000) mukaan realistinen yleissivistystä ihannoiva malli sekä konstruktivistinen älyllistä vapautta ihannoiva malli. Realistisen lähestymistavan mukaan opetuksen pyrkimyksenä on auttaa näkemään todellisuus sellaisena kuin se on ja toimimaan sen pohjalta. Konstruktivismi perustuu oppijan omaan aktiiviseen rooliin rakentaa ja tuottaa. Ihminen luo itse omaa maailmaansa joko yksilöllisesti tai yhteisöllisesti. (Puolimatka 2000, 13). Realistisuus on hyvä lähtökohta kouluttajan työssä. Tunneälytaitojen ja intuitiivisuuden ymmärtäminen rikastuttaa omaa kouluttajaroolia ja antaa myös vapautta joustavasti hyväksyä ja lähestyä oppijoita.

Itseäni kiinnostaa se näkökulma, jossa oppijat vapautuvat käyttämään kriittistä ja vapauttavaa dialogia ja ryhtyvät pohtimaan nöyrästi niin kuin Freire sanoo: ”On vain ihmisiä, jotka pyrkivät yhdessä oppimaan enemmän kuin sillä hetkellä tietävät”(Freire 2005, 99).

Oma opetukseni on saanut vaikutteita sosiokulttuurisen innostajan käsitteestä (Kurki 2000), sekä voimaantumisen viitekehystä (Siitonen 1999). Kuvaisin itseäni ohjaavaksi kouluttajaksi, joka arvostaa omaa rooliaan asiantuntijana ja jolta voi odottaa tukea ja kannustusta ymmärryksen rakentumisessa sekä pyrkimyksiä vahvistaa ryhmässä tapahtuvaa oppimisprosessia.

### 3 TUTKIMUKSEN MERKITYKSEN KUVAUS

Antiikin filosofiassa käsite teoria muodostui kreikan kielen katselemista tarkoittavasta sanasta. Teoria siis sisältää sekä avoimet silmät että avoimen mielen oivaltaa, mitä tapahtuu ja mitä todellisuus on. (Salonen 1990,12.)

Paradigma määrittelee millainen tutkimus täyttää tieteellisyyden vaatimukset. Paradigmaa voidaan pitää siltana teorioista havaintoihin, se on merkityksenannon perusta, keino valikoida havaintoja ja myös sääntö teorianmuodostukseen. (Salonen 1990, 13.)

Merkityksen paradigma on Varton (1992) mukaan laadullisen tutkimuksen mukaan yleisin tutkimusasenne. Paradigman valinnat suuntaavat tutkimuksen tekoa ja antavat suunnan tutkimusraportin idealle. (Raehalme 1996, 70.)

Esittelen seuraavassa tutkimukseni paradigmat Varton (1992) kuvaamien merkityksen paradigmojen valossa, jossa ihminen nähdään persoonana ja subjektina, ja jotka valaisevat tutkimuksen tekemisen taustafilosofiaa ja ihmiskäsitystä. (Varto 1992, 55–58, Raehalme 1996, 70.)

Yksilö, ihminen oppijana ja työntekijänä on arvokas sinänsä. Olin mukana ryhmässä myös oppijana ja havainnoijana. Sovelsin tutkimuksessani taustajatatuksena filosofista ajattelutapaa, joka Edmund Husserlin fenomenologian mukaan tarkoittaa asioihin ja ongelmiin pureutumista enemmän kuin käsitteiden analysointia (Husserl 1995, 10).

Kuten Tossavainen (1996) kuvaa tutkija Pattonin ajatuksia; ainutkertaisuus tarkoittaa tässä tutkimuksessa hetken vangitsemista. Toimintana ja kokemuksena vuoden mittainen koulutustapahtuma oli ainutkertainen. (Tossavainen 1996, 51.)

Varto (1992) luokittelee tutkimuksen lähtökohtaolettamukseksi:

*”Ihminen ja elämämaailma otetaan laadullisena ainutkertaisena tutkimuskohteena”* (Varto1992, 57–58). Tässä ainutkertaisessa

tutkimustilanteessa kohtasi tietty joukko ihmisiä, jotka muodostivat tutkivan ja oppivan ryhmän. Liekki Lehtisaloon (2002) sanontaa lainatakseni olimme

”muodonmuutoksen ytimessä” kokemassa ja tekemässä ainutkertaista oppimistilannetta, joka matkan tavoin mahdollisti uuden kokemisen ja oppimisen sekä yksilön, ryhmän, että toimintaympäristön tasolla (Lehtisalo 2002,182).

Varton (1992) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen yksittäisyys ja ainutkertaisuus on pidettävä selvästi esillä. Tavoitteena ei ole yleistää mallitapauksia tai saada aikaan ohjetta tai normia. Tutkimuksellisena laatuna tässä tutkimuksessa ovat ne asiat, jotka tekevät tutkimuksessa mukana oleville tutkimuskohteesta merkityksellisen. (Varto 1992,79).

*Varton (1992) mukaan ”Tutkimuskohteen jäsentymisen on kokonaisvaltaista, mikä tarkoittaa sitä, että jonkin kokonaisuus määrää sen osia ja antaa niille merkityksen* (Varto 1992, 57–58). Tässä laadullisessa tutkimuksessa näyttäytyy tulkinnan kehä. Tulkinnan kehää voidaan tutkimuksessa kutsua hermeneuttiseksi kehäksi, joka syntyy siitä, että yksityiskohtat on ymmärrettävä kokonaisuuden valossa ja kokonaisuus rakentuu yksityiskohtien pohjalta (Puolimatka 2002, 374). Tutkimus etenee prosessinomaisesti, kuten koulutus vuoden mittaisessa orientaatioissaan. Venkula (1998) toteaa, että prosessi vaatii aikaa, etenee ajassa, muuntuu ajan myötä ja siihen sisältyvät vaiheet on kohdattava ajallaan. Onnistuneen prosessin kuluessa käsitys kaikista etukäteen suunnitelluista päämääristä voi muuttua, tarkentua ja syventyä. (Venkula 1988, 9.) Tämä määritelmä tukee myös tutkimuksessa toteutunut toimintatutkimuksellinen lähestymistapa, jonka yhtenä tunnusmerkkinä on sen syklinen eteneminen.

*”Tutkimus ja tutkija kuuluvat samaan maailmaan kuin tutkittava”* (Varto1992, 57–58). Grönfors (1982) toteaa fenomenologisessa kenttätutkimuksessa käytetystä oletuksesta, että yhteisöllä jota tutkitaan, ajatellaan olevan eräänlainen kollektiivinen ymmärrys, joka edustaa yhteisön jäsenten yhteistä kuvaa omasta yhteisöstään (Grönfors 1982, 22).

Työttömät hoitoalan ammattilaiset, jotka olivat mukaan suunnittelemaan ja toteuttamaan tähän tutkimukseen liittyvää koulutusinterventiota olivat aktiivisia

vaikuttajia prosessissa. Koulutuksessa mukana olevilla henkilöillä oli samantyyppinen ammatillinen tausta ja henkilökohtainen kiinnostus ja kokemusta hoitotyöstä. Ryhmän ja tutkijan välisessä vuorovaikutuksessa eli yhteinen kieli monella eri tasolla. Itselläni oli hyvin henkilökohtainen ja ymmärtävä suhtautuminen koulutuksen aikana nousseisiin ilmiöihin. Olin vahvasti mukana prosesseissa sekä kokijana että ratkaisujen etsijänä.

*“Tutkimus koskee merkityksiä”* (Varto1992, 57–58). Varton (1992) mukaan laadullinen tutkimus on aina rajallinen yritys ymmärtää ihmisen kokemista ja siitä syntyneitä merkityksiä näiden merkityksien keskellä ja niitä muuttaen. Tutkimuksen tulisi kuitenkin liittyä tuloksineen elämismaailmaan, jossa on mahdollisuus kyseenalaistaa merkityksiä ja muuttaa niitä. (Varto 1992, 115–116.)

Koulutusprosessin aikana paljastui useitakin erilaisia merkitysjärjestelmiä, kuten käsityksiä ammatillisesta osaamisesta, hoitotyön tarpeista, ihmisenä kasvamisesta, naiseudesta, ryhmän merkityksestä omaan kasvuun ja kehittymiseen tai koulutuksen kulun jäsentyneisyydestä, joitakin teemoja mainitakseni.

Puolimatka (2001) toteaa, että tutkimuksessa on tärkeää pohtia kenelle joku tietty merkitys on pätevä (Puolimatka 2001, 11). Yksilön, ryhmän sekä yhteiskunnan antamat keskeiset virikkeet, esimerkiksi eettinen pohdinta vanhusten tilanteesta tulevaisuudessa Suomessa, herättivät miettimään laajoja kysymyksiä hoidon tarpeesta ja riittävydestä. Koulutuksen aikana koulutuksen tavoitteita ja sisältöjä oli mahdollista suunnata myös koulutettavien henkilökohtaisiin oppimistarpeisiin ottaen huomioon avohoitopainotteisen koulutusympäristön toiminnan.

*”Tulkinta ja ymmärtäminen ovat viimekätiset menetelmät”* (Vartio1992, 57–58). Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvata avohoitotyön lisäkoulutuksessa olevien sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisten kokemuksia vuoden mittaisesta oppimismatkastaan ja siinä tapahtuvasta muutoksesta moniammatillisessa ryhmässä. Lähestymme näitä kysymyksiä laadullisella hermeneuttisella (fenomenologisella) tutkimusotteella jolloin reflektiivinen keskustelu ja oppimisedellytysten maksimointi mahdollistuu.

Tavoitteena on olla mukana sellaisessa pedagogisessa prosessissa, joissa ymmärtäminen määräytyy oppimisen lähtökohdaksi. Pyrkimyksenä on se, että käytännön työelämästä nousee uusia tiedon ja taidon tarpeita, joita voidaan hyödyntää avoimitöiden koulutuksen sisällöissä. Tavoitteena oli uuden tiedon ja kokemuksen niveltäminen aikaisemmin opittuun sekä avoin vuorovaikutus.

Aikuiskoulutuksen ja ammatillisen kehittymisen prosessissa toimintatutkimus voi näyttäytyä myös oppimisprosessina. Aaltola ja Syrjälä (1999) toteavat, että toimintatutkimuksen ideana on käytännön toiminnan ja teoreettisen toiminnan vuorovaikutus. Tällöin toimintatutkimus strategiana pyrkii kuvaamista pidemmälle. (Aaltola & Syrjälä 1999, 15–16.) Tavoitteenani on tässä tutkimuksessa kertoa vuoropuhelusta, jota tutkimuksessa mukana oleva ryhmä kävi eri tasoilla.

*“Tutkimukseen kuuluu oma erittely tutkimustyöstä”* (Varto1992, 57–58).

Tavoitteena on löytää ne keskeiset käsitteet, ydinteemat, jotka kuvaavat tutkittavaa käytäntöä. Kiviniemen (1999) mukaan toimintatutkimuksessa tutkittava ilmiö käsitteellistyy vähitellen. Tutkimuksen etenemisen logiikkaa kuvaa käytännön kentästä nousevan näkökulman ja tutkimusta käsitteellistävän näkökulman teoreettinen suhde. (Kiviniemi 1999, 70–73.) Kuvaan tässä tutkimuksessa toiminnan aikana käyttämäni menetelmien kuten havainnoinnin,

toiminnan, metaforien, oppimispäiväkirjojen ym. koulutukseen liittyvän reflektiomateriaalin tarkoituksenmukaisuutta muutoksen eli oppimisen kuvaajana.

*”Tutkimuksen tiedetään muuttavan sekä tutkittavaa että tutkijaa.”*(Varto1992, 57–58).

Kai Hakkarainen (2003) kuvaa artikkelissaan Bereiterin (2002) nojaten, kuinka innovatiiviselle tietoyhteisölle tiedemaailmassa on ominaista uuden tiedon luominen ja rakentaminen (Hakkarainen 2003, 11).

Tutkimuksen tavoitteena ei saa olla ainoastaan oman ymmärryksen syventäminen, vaan uuden tiedon ja käytänteiden luominen. Oppimisessa on kysymys muutoksesta. Oppiakseen on löydettävä uusia tapoja havainnoida ja toimia

suhteessa aikaisempaan ja myös omaksua uusia tunteita suhteessa joihinkin tilanteisiin ja ihmisiin (Nummenmaa & Nummenmaa, 1997, 70).

Pohtiessamme laadullisen tutkimuksen tasoja Outi Raehalmeen luennoilla syksyllä 2001 huomasin mieltiväni kokemuksiani ja omaa historiaani. Pyrinkö täydelliseen objektiivisuuteen asettautumalla tutkimuskysymysteni ulkopuolelle mittaajaksi vai haluanko lähteä mukaan havainnoimaan, kokemaan ja vaikuttamaan. Päätin lähteä mukaan vuorovaikutusprosessiin ja samalla tietoiseen epävarmuuteen, pohtiessani tutkimusasetelmaani toimintatutkimuksen strategiasta käsin. Matkan aikana teoreettinen viitekehys, menetelmät, oma roolini sekä oppimisprosessi oppiijoinen tässä avohoitotyön koulutusprosessissa saadaan näkyväksi.

Puolimatka (2002) toteaa, että ihmisen käyttäytymistä voidaan ymmärtää ja selittää silloin, kun tunnettaan niiden ihmisten näkökulma, joiden käyttäytymisestä on kyse. On tunnettava ihmisen omalle kokemukselle antamia tulkintoja. (Puolimatka 2002,16.)

Tästä voisi päätellä, että mitä paremmin tunnen itseni ja persoonallisuuteni, sen vahvemmin, avoimemmin ja luotettavimmin pystyn tulkitsemaan ympäröivää maailmaa ja eritoten toisia ihmisiä.



#### 4 OPPIMISPROSESSIN TAUSTALLA OLEVA OPPIMISKÄSITYS

Aikuisoppimisen teorioista useat tukevat toisiaan ja ovat sovellettavissa aikuisoppimisen käytäntöihin (Ruohotie 2000, 115). Työelämän muutoksissa ja tiedon jatkuvasti lisääntyessä yhä harvemmin työntekijällä on yksin hallussaan kaikkea sitä osaamista, joka johtaa korkeatasoiseen ja laadukkaaseen suoriutumiseen. Työelämän jatkuvassa muutoksessa tarvitaan kykyä ja valmiuksia uuden oppimiseen sekä erityisesti uuden tiedon soveltamiskykyä. (Enkenberg 2002, 157.)

Oppimista voidaan tarkastella sekä yksilöllisenä että sosiaalisena prosessina. Konstruktivismi korostaa oppimisen subjektiivista luonnetta ja oman kokemusmaailman uudelleen organisoitumista kun taas kognitivismi pyrkii oppimisessa monimutkaisten ongelmanratkaisutaitojen kehittämiseen ja tiedon ja taidon lisääntymiseen ongelmanratkaisustrategioita käyttäen. (Enkenberg 2002,162–163.)

Konstruktivismin taustalla on humanistinen oppimisteoria. Teorian lähtökohtana ovat seuraavat peruskäsitteet Rogersin (1983) mukaan:

- henkilökohtainen sitoutuminen
- oppijälähtöisyys
- laaja-alaisuus
- oppijan itsensä suorittama arviointi
- sekä merkityksen keskeinen rooli (Ruohotie 2000b, 115).

Oppimista kuvataan myös yksilössä tapahtuvaksi muutokseksi, joka tarvitsee mahdollistuakseen organisaationsa tuen (Ruohotie 2000b, 11).

#### 4.1 Konstruktivismi lähtökohtana

Konstruktivistisen oppimiskäsityksityksen mukaan uutta tietoa opitaan aina aikaisemman tiedon pohjalta. Oppija lisää aikaisemmin esittämiinsä teoreettisiin näkökulmiin uudenlaisia viitekehysteorioita, jolloin hänen näkemyksensä laajenee. Tyypillistä on, että oppiminen tapahtuu entisten teoreettisten näkemysten puitteissa ja usein uusia maltillisia näkökulmia niihin lisäten. Teoreettisten näkökulmien radikaali muutos on tutkimuksen mukaan harvinaisempaa mutta sitäkin tapahtuu. (Tynjälä 2000, 83–84.)

Avohoitotyön lisäkoulutuksen pedagogisiin rakenteisiin on vaikuttanut ajatus siitä, että oppiminen nähdään aktiivisena toimintana ja vuorovaikutukseen perustuvana tulkintana, jonka seurauksena voi tarkentaa omien tietojen, taitojen ja asenteidensa paikkansapitävyyttä.

Sosiaalisen konstruktivismiin ominaispiirre on, kuten Leino (1993) jaottelussaan konstruktivistisista suuntauksista kertoo, se, että ihmiselle on kehittynyt lajille ominainen kyky muodostaa nopeasti merkityksiä monimutkaisesta sosiaalisesta ympäristöstä (Leino 1993, 14).

Ruohotie (2000) kuvaa tutkija Philip Cindyn kirjoituksiin nojaten sosiaalisen konstruktivismiin näkökulmaa seuraavasti: ”Tietoiseksi tuleminen liittyy oman yhteisön symbolisten merkitysrakenteiden omaksumiseen, ja koska tieto rakentuu sosiaalisesti, yhteisön jäsenet voivat lisätä tai muuttaa yhteisön yhteistä tietovarastoa. Oppiminen ja opettaminen nähdään keskusteluprosessina, johon sisältyy henkilökohtaisesti relevanttien ja käyttökelpoisten merkitysten rakentamista ja vaihtoa.”(Ruohotie 2000b, 156.)

Vastuu muutoksesta on ihmisellä itsellään, mutta yhteisön merkitys ja ryhmässä tapahtuva vuorovaikutus ja reflektointi mahdollistavat näin yhteisen tietovaraston uudistamisen ja oppijan oman kehityksen arvioinnin suhteessa yhteisöön.

Konstruktivismiin ytimessä on ihmiskuva, joka nostaa esille ajatukset kriittisestä itsereflektiosta, todellisuuden merkitykselliseksi ja tärkeäksi tekemisestä ja

elinikäisestä oppimisesta. Avohoitotyön lisäkoulutus eteni konstruktivistisen näkökulman varassa ja matkan jatkuessa koulutuksen toimintatutkimuksellisen etenemisen rinnalla oli johtotähtenäni konstruktivistinen näkökulma koulutuksen arviointiin. Lisäksi elinikäisen oppimisen korostaminen on erittäin ajankohtaista tämän päivän koulutuksia suunniteltaessa ja toteutettaessa. (Heiskanen 2003, 27.)

Maija-Liisa Rauste-von Wright (1998) on kuvannut hyvän konstruktivistisen koulutusprosessin ominaispiirteitä.

- Opetussuunitelmaan kirjataan keskeiset tavoitteet ja ideat (big ideas), jotka mahdollistavat koulutusvaiheen kokonaisosaamisen. hyvän osaamisen kriteerit keritään auki.
- Oppiminen on oppijan oma aktiivinen tiedon konstruointiprosessi. Oppija valikoi ja tulkitsee informaatiota aikaisemmin oppimansa ja odotustensa pohjalta.
- Ymmärtäminen ja ajattelu ovat aina keskeisiä oppimisessa. Tavoitteena on, että oppijalle syntyy omiksi ja tärkeiksi koettuja ongelmia, jotka ovat koulutuksen kannalta relevantteja.
- Oppiminen on aina konteksti- ja tilannesidonnainen. Ihminen oppii jatkuvasti myös koulutustilanteiden ulkopuolella.
- Hyvän opettajuuden edellytys on taito luoda oppimisympäristöjä, jotka herättävät oppijassa kysymyksiä ja auttavat häntä konstruoimaan vastauksia ymmärtäen, mihin ollaan pyrkimässä. Oleellista opettajan toiminnassa on siis yhtäältä opiskeltavan asian kannalta tärkeiden kysymysten virittäminen, toisaalta opiskelijoiden ajattelu- ja ymmärtämisvalmiuksien harjaannuttaminen antamalla heille mahdollisimman monipuoliset mahdollisuudet saada palautetta omista toimintaprosesseistaan.
- Koulutuksen keskiöön nousee oppimaan oppimisen valmiuksien oppiminen. (Rauste-von Wright 1998, 19.)

Edellä esitetty konstruktivistisen koulutusprosessin piirteet korostavat oppijan oman ajattelun virittämistä ja ajatteluprosessin tukemista. Jarvisin (1988) mukaan

aikuiset oppijat tuovat jokaiseen oppimistilanteeseen valtavan määrän aikaisemmin opittuun liittyvää tulkintaa. Opetus- ja oppimistilanteissa tämä kokemus tulisi hyödyntää rohkaisemalla aikuisia oppijoita käyttämään hyväkseen runsasta kokemustaan erityisesti uusissa oppimistilanteissa. (Jarvis 1988, 83.)

#### 4.2 Vapauttava oppiminen

Yhteiskunnan varoilla järjestettäville koulutuksille asetetaan monenlaisia tehtäviä ja mahdollisuuksia. Koulutuksen funktioina voivat olla taloudelliset tehtävät, valikointi- eli selektiotehtävät ja kulttuurinsiirtämistehtävät. Näihin tehtäviin liittyvät myös odotukset koulutuksen tasa-arvon lisääntymisestä sekä työttömyyden vaikutusten pehmentämisestä (Lehtisalo & Raivola 1999, 38).

Koulutuksen tasa-arvoistava eli emansipoiva vaikutus näkyy selvimmin kehittyvissä maissa, joissa esimerkiksi naisten kouluttautuminen parantaa heidän asemaansa sukuunsa ja perheeseensä nähden ja tuottaa tietoisuuden omien valintojen merkityksestä. Oman toiminnan reflektiivinen pohdinta synnyttää vapauttavia kokemuksia (Lehtisalo & Raivola 1999, 67).

Yhteiskunnallisesta näkökulmasta suotuisat tulokset ja vaikutukset syntyvät yksilöiden oppimisen ja transformaation kautta. Emansipoiva vapauttava kokemus syntyy reflektiivisestä oman toiminnan lähtökohtien pohdinnasta, kun ihminen tajuaa merkitysten verkoston, joka sisältyy ympäristöön. Hänelle itselleen muodostuu persoonallinen merkitysperspektiivi, joka mahdollistaa uutta luovan ajattelun ja toiminnan. (Lehtisalo & Raivola 1999, 67).

### 4.3 Freiren maailma

Paolo Freiren (1973) sosiaaliseen muutoksen tähtäävä koulutuksen teoria on sovellettavissa aikuiskoulutukseen (Ruohotie 2000b, 190). Paolo Freire on kehittänyt käytäntöjä lukemaan oppimisen helpottamiseksi erityisesti kehitysmaissa. Hän korostaa tietoiseksi tulemisen prosessia, joka toimii eri tasoilla. Alimpana on maaginen, fatalistinen tietoisuus, jolloin mitään omasta maailmasta ei kyseenalaisteta. Ylimpänä tietoisuuden tasona kän kuvaa kriittistä tietoisuutta. Siinä ihminen saavuttaa syvällisen ymmärryksen niistä voimista, jotka vaikuttavat ja rakentavat hänen omaa elämäänsä. korkeimmassa tietoisuuden vaiheessa ihminen alkaa aktiivisena muokata ja kehittää oikeudenmukaisempaa todellisuutta. ( Ruohotie 2000b, 190–191.)

Freiren ajattelua on muokannut viisi filosofista suuntausta. : Mounierilainen personalismi, eksistentialismi, fenomenologia, marxismi ja kristillisuus. Mounierilta on peräisin optimismi ja toiminnan korostus. Eksistentialisteilta Freire on omaksunut arvoina vapauden tulla valintoja tekeväksi subjektiksi, autenttisen eksistenssin ja dialogin. Husserlin fenomenologisesta metodista on peräisin conscientizaço-terminiä liittyvä tietoisuuden pohdinta, fenomenologinen todellisuuden ja tietoisuuden tutkiminen, inhimillisen tietämisen ja olemisen tavan paljastamiseksi. Freiren marxismia Collins pitää ymmärrettävänä hänen latinalais-amerikkalaisesta taustastaan käsin. Freire ei ole sitoutunut mihinkään spesifiin poliittiseen järjestelmään. Uskonnollisuus on kuitenkin Freiren keskeinen motiivi, hänen optimisminsa viimekätinen perusta. (Collins 1977, 28–36).

Paulo Freire (1921–1997) kuvaa kirjassaan Sorrettujen pedagogiikka kriittisen pedagogiikan ja dialogisen kasvatuksen merkitystä. Freire korosti oppijoiden omaa aktiivisuutta ja keskustelun merkitystä uuden tiedon synnyttäjänä.

Freire kritisoi tallettavaa kasvatusta, jonka mukaan oppija säilöö muistiinsa asiasisältöjä, joista opettaja luennoi. Freiren mukaan tämän tyyppinen opetus tallentaa maailmaa ja käsityksiä jähmettäen ja passivoiden ajattelua sekä säilyttäen huonoja käytänteitä ja näin ollen muuttuminen ei ole mahdollista. (Freire 2005, 28.)

Tallettavan kasvatuksen vastakohtana Freire korostaa oppijan omaa aktiivisuutta ja dialogista suhdetta oppimiseen. Tällöin ei edetä valmiin kaavan mukaan, vaan pyritään luoviin ongelmanratkaisuihin. Freire puhuu problematisoivasta kasvatuksesta, koska sen päämääränä on kokonaisvaltainen kysymyksenasettelu maailmasta ja siellä tapahtuvista ilmiöistä. Kysymys ei ole sopeutuvasta asenteesta, vaan kyseenalaistamisesta kriittisyyden ja itsereflektion kautta. (Freire 2005, 28).

Freire kuvaa sorrettujen pedagogiikassa rakkauden keskeistä merkitystä. Kasvatussuhteeseen liittyy hänen mukaansa usko ihmisiin, kriittinen ajattelu sekä rakkaus. Hän puhuu dialogista kasvatustilanteesta, jossa kasvatuksen toivo saa elää. Freiren rakkauden määritelmä sisältää maailman, elämän ja ihmisten kunnioittamisen, huomioimisen ja sitoutumisen. Rakkaus kuuluu ihmisen aitoon olemassaoloon ja dialogiin. Dialogin Freire ymmärtää kuuntelevana ja uutta luovana maailmasuhteena. (Freire 1993, 69–72.)

## 5 AMMATILLISEEN KASVUUN VAIKUTTAMINEN

Pentti Saarikoski (1982) kirjoittaa kirjassaan Euroopan reuna:

*” Koulussa minuun iskostui tämä inho, että joku kuvittelee olevansa kyllin viisas opettaakseen muita, minä haluan oppia kaiken itse, juche. Kyllä sen maailmasta löytää, mikä maailma on, että se on tämmöinen, ilman opettajaa, niin kuin ruokaakin oppii laittamaan, sillä kaikki tieto on sisässä siinä mistä jotakin haluaa tietää. Ei tarvitse lukea kirjasta miten kettu elää, jos on hiihdellyt ja nähnyt jäniksenjäljet, ja sitten nähnyt ketun joka hiipien tulee metsästä, niityn reunalta löytyy Puolan värit, valkoinen hanki ja verta, ja Puolan historian, jäniksen puhtaaksi kalutut luut, luun sirut ruumiit ja rauniot.”*

Yllä olevan proosaruno kuvaa vallankäytön olemassaoloa kasvatuksen/opetuksen/koulutuksen olemuksessa. Aikuiskoulutuksen käytäntö ei ole sitä, että opettaja/kasvattaja/kouluttaja tietää aina paremmin kuin kasvatettava/koulutettava.

Ehdottomia kasvatuskäytäntöjä ei ole olemassa muualla kuin totalitaarisessa kasvatussuhteessa. Ideaalina tavoitteena on dialoginen keskusteleva lähestymistapa. Ongelmana on se, että toisen ääni kuuluu paremmin kuin toisen ja kuka on vaikuttaja ja vaikutettava ja miten rooleihin liittyviä stereotyyppioita voidaan välttää. (Suoranta 2000, 44–45.)

### 5.1 Andragogiikan lähtökohtia

Andragogiikan teoria on herättänyt tutkijoiden kannanotoissa kiistelyä ja kritiikkiä varsinkin käsitteiden määrittelyssä. Kiistaa on käyty siitä, voiko andragogiikkaa pitää aikuisoppimisen teoriana. Onko se aikuisoppimisen vai aikuiskoulutuksen teoria, vai menetelmä tai joukko oletuksia. Teoria on myös haluttu nähdä aikuisoppijan kuvauksena. Knowles on itse myöhemmin elämäkerrassaan kuvailut andragogiikkaa käsitteellisenä kehyksenä uudelle teorialle. (Ruohotie 2000b, 126–127.)

Malcolm Knowles kuvaa teoriaansa kannanottona pedagogiikan vastaiseksi antiteesiksi (Malinen 2000, 18). Myöhemmin hän perääntyi alkuperäisestä kannastaan ja totesi, että pedagogiikka ja andragogiikka-määrittely ovat tilanne- ja yksilökohtaisia ja molemmat lähestymistavat sopivat sekä aikuiselle, että lapselle. (Ruohotie 2000b, 128.)

Kiistelty teoria aikuiskasvatusta tutkivasta tieteestä rakentuu erityisesti viiden oletuksen varaan.

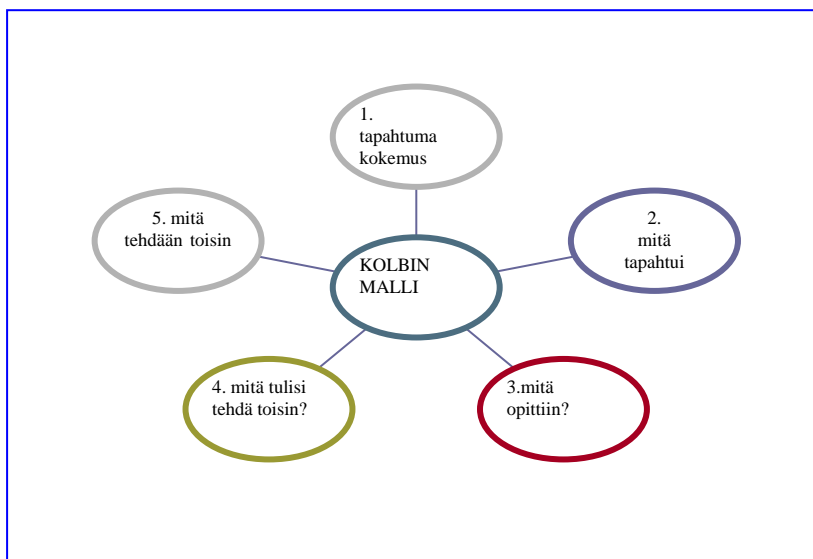
1. Oppijan minäkäsitys kehittyy riippuvuudesta kohti itseohjautuvuutta.
  2. Kokemusreservi karttuu yhä rikkaammaksi oppimisen lähteeksi
  3. Oppimisvalmius suuntautuu yhä enemmän sosiaalisen roolin kehitystehtäviin.
  4. Aikaperspektiivi muuttuu tulevaisuudessa tapahtuvasta tiedon soveltamisesta sen välittömään soveltamiseen; aikuinen on oppimisessa enemmän ongelma- kuin oppiainekeskeinen
  5. Aikuista motivoivat oppimaan pikemminkin sisäiset kuin ulkoiset tekijät.
- (Ruohotie 2000b, 126.)

Aikuisten oppimista tutkivista tukijoista esittelen lyhyesti David Kolbin (1984), jonka kokonaisvaltaisen oppimisen teoria pohjautuu John Deweyn, Jean Piaget'n Kurt Lewinin tutkimuksiin. Kolb painottaa kokonaisvaltaisen oppimisen teoriassaan reflektiivisen ajattelun ja toiminnan mallia. Alkuperäistä mallia on tutkija Bruce Barnett (1989) muokannut paremmin käytäntöä vastaavaksi.

Kokemuksellisen oppimisen sykli Barnettin mukaan toteutuu seuraavasti:

1. Mitä seuraa välittömän omakohtaisen tapahtuman tai kokemuksen jälkeen?
2. Pohdiskelevan havainnoinnin vaihe, mitä tapahtuu?
3. Ilmiön abstrakti käsitteellistäminen, mitä opittiin?
4. Suunnitteluvaiheen aikana perusteellinen selvitys suunnitelman toteuttamisesta.
5. Aktiivisen kokeilun vaiheesta tulee toimeenpanon vaihe.

(Ruohotie 2000b, 140–141.)



KUVIO 1 Kolbin mallin mukaelma Barnettin (1989) mukaan

## 5.2 Itseohjautuvuus ja ammatillinen kasvu

Itseohjautuvuuden juuret ovat humanistisessa ihmiskäsityksessä ja kasvatusajattelussa, jonka mukaan ihminen pyrkii kasvuun ja on luonnostaan hyvä. Itseohjautuvuuden ydin on kypsyminen. Oppijan on tärkeää uskoa, että hänellä on itsellään mahdollisuus ja oikeus oman oppimisensa ohjaamiseen.



Hänen oppimisensa ei ole sidottu auktoriteetteihin. Itseohjautuva oppija osaa käyttää hyväkseen tietoa ja tiedon muuttumista. Tiedon ja olemassa olevien olosuhteiden muuttumattomuus ei ole tärkeää, vaan se, että asioita ja olosuhteita voidaan muuttaa ja että tieto on kasvuun johtavaa. (Ruohotie 1998, 27.)

Pekka Ruohotie (2000b) on käsitellyt laajasti itseohjautuvuus-käsitettä. Hänen mukaansa itseohjautuvuus-käsitettä kuvaillaan oppijan tietoisuuden tilana, joka tarkoittaa valmiutta itseohjattuun oppimiseen. Itseohjautuvuuteen sisältyvät sellaiset ominaisuudet kuin omatoimisuus, emotionaalinen itsenäisyys, solidaarisuus, kyky dialogiin, reflektiivisyys, sitoutuminen, sopeutuminen sekä intentionaalisuus. Itseohjautuva oppija voi vaikuttaa oman oppimisensa suuntaan, strategioihin, oppimismenetelmiin sekä arviointiin. Itseohjautuvan oppijan tukena ovat sekä opiskeluryhmä, että opettajat. (Ruohotie 2000b, 157–158.)

Ruohotie (2000b) esittelee Leena Ahteenmäki-Pelkosen (1991) päätelmät niistä ominaisuuksista, joihin itseohjautuvuus on pelkistettävissä. Hän päätyy neljään itseohjautuvan oppijan ominaisuuteen:

*Autonomisuus*, joka on jaettavissa omatoimisuuteen, emotionaaliseen itsenäisyyteen ja omaperäisyyteen. Itsenäinen opinnoista ja tehtävistä suoriutuminen osoittavat hänen olevan omatoiminen. Emotionaalisella itsenäisyydellä tarkoitetaan henkistä riippumattomuutta hyväksymisestä tai suosiosta.

*Yhteisöllisyys* tarkoittaa kykyä yhteydentunteeseen sekä vastavuoroiseen dialogiin.

*Kriittinen tiedostaminen* sisältää sitoutumisen ja reflektion. Reflektiivisyydellä tarkoitetaan oppijan kykyä kyseenalaistaa oma toimintansa sekä arvioida ja analysoida sitä. Sitoutuminen liittyy erilaisten vaihtoehtojen tiedostamiseen ja tietoiseen valinnan vapauteen.

*Integroituminen todellisuuteen* on sopeutumista, joka tarkoittaa realiteettien tuntemista ja tietoista mukautumista niihin, sekä intentionaalisuutta, joka tarkoittaa toiminnan suuntaamista tavoitteiden mukaisesti.

(Ruohotie 2000b, 158–159.)

Itsesäätelyn alueita Barry Zimmerman (1998) erottaa kuusi aluetta, joiden kautta oppija voi ohjata käyttäytymistään. Näitä ovat motiivit, metodit, ajan käyttö, lopputulokset sekä fyysinen ja sosiaalinen ympäristö. Oppiminen ja itsesäätely ovat mahdollisia, jos oppija voi itse säädellä kaikkien kuuden alueen tasapainoa. (Ruohotie, 2003, 254.)

Barry Zimmermanın mukaan itsesäätelyyn perustuva oppiminen on syklinen prosessi. Itsesäätelyprosessin kuvaamisessa tuo esille oppimisen merkityksen ei vain tekemisen tasolla, vaan myös tietoisien ajattelun kautta. Oppimissyklissä erotettavia vaiheita ovat toimintaan sitoutuminen, toiminnan kontrolli ja itsereflektio. Toimintaan sitoutuminen luo edellytykset oppimiselle esimerkiksi tavoitteiden määrittely ja suunnittelutaidot. Toiminnan kontrolli ohjaa oppimisprosessia ja säätelee tarkkaavaisuutta ja oppimisprosessia. Itsereflektio on oppimistapahtuman arviointia ja kokemusten tarkastelua, merkitysten antamista oppimiskokemuksille. Itsereflektion vaihe voi johtaa uusien toimintatapojen hyväksymiseen ja vanhojen hylkäämiseen. (Ruohotie 2003, 253–258, Ruohotie, 2000b, 172–174.)

Jukka Koro (1993) on väitöskirjassaan Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana perehtynyt itseohjautuvuuden käsitteeseen filosofian, psykologian sekä oppimisen näkökulmien kautta. Koron käyttämä itseohjautuvuus-termi viittaa oppijan ominaisuuteen. Oppimis- ja opiskeluprosessien yhteydessä hän käyttää ilmaisua itseohjattu oppiminen. Filosofinen näkökulma pohjautuu humanistiseen ihmiskäsitykseen ja -kuvaan. Kuva itseohjautuvasta aikuisopiskelijasta on

filosofisessa mielessä itsenäinen ja vastuullinen. Psykologinen näkökulma tarkoittaa itseohjautuvan aikuisen ihmiskuvaa minäkäsityksen ja sosiaalisen ympäristön merkitysten kautta. Myös kognitiivisten oppimistulosten arviointi

liittyy psykologiseen osaan tutkimusta. Lisäksi Koro tarkastelee ja vertaa käytettyjen opetusmenetelmien (monimuoto-opetus tai perinteinen opetus) yhteyttä itseohjautuvuusvalmiuden ja minäkäsityksen kehittymiseen. (Koro 1993, 25).

### 5.3 Sosiokulttuurinen innostaminen

Sosiokulttuurinen innostaminen on sosiaalipedagogiikan suuntaus,. Alun perin aikuiskasvatukseen suuntautuneena se on laajalle levinnyt pedagoginen liike, jossa yhdistyvät kasvatuksellinen, sosiaalinen ja kulttuurinen toiminta. Sosiokulttuurisen innostamisen käsite syntyi ja toiminta aloitettiin Ranskassa toisen maailmansodan jälkeen. Sodanjälkeisen masennuksen ja lamaannuksen poistamiseksi innostaminen löydettiin työväestön kouluttamisen ja vapaa-ajan koordinoinnin kautta. Innostamisessa on kysymys pedagogisen tiedostamisen, osallistumisen ja sosiaalisen luovuuden liikkeestä. Innostamisen tehtävänä on ollut vapauttaa sosiaalista kommunikaatiota, vahvistaa lämpöä ja intimitettä ihmisten välisissä suhteissa tai tukea oppimista. (Kurki 2000,11.)

Sosiokulttuurinen innostaminen on Kurjen (2000) mukaan elämää, etiikkaa ja persoonallista asennoitumista. Ihminen on samanaikaisesti sekä persoonallinen että sosiaalinen. Tavoitteena on, että ihminen saavuttaa sellaisen elämisen kyvyn, että hän voi toimia sekä aloitteellisesti että vastuullisesti. (Kurki 2000, 29.)

Sosiokulttuurinen innostaminen on arkipäivän sosiaalisen toiminnan väline, jonka avulla herkistetään ja aktivoidaan ihmisiä osallistumaan ja vaikuttamaan kasvatuksellisten, poliittisten, sosiaalisten ja urheilullisten aktiviteettien avulla. Innostaminen suuntaa myös vahvasti laadullisesti parempaan tulevaisuuteen. (Kurki 2000, 10–11.)

Sosiokulttuurisella innostamisella pyritään tarjoamaan ihmiselle mahdollisuus kehittää omaa luovuuttaan. Aikuiskoulutuksen näkökulmasta innostava opettaja voi pitää huolta siitä, että motivaatio on olemassa kaikissa koulutuksen vaiheissa pedagogiikan osana ja oppimismenetelmien valinnan lähtökohtana.

## 6 TOIMINTATUTKIMUS KOULUTUKSEN RAAMITTAJA

Toimintatutkimuksen idean taustalla ovat John Deweyn 1930-luvulla raportoimat ajatukset siitä, että toiminta, kokeilu ja toistuva kokeilu on kehittyvän tiedon perusta. Syrjälä (1994) kuvaa Deweyn ajattelun pohjalta, kuinka toiminta voidaan jakaa rutiininomaiseen toimintaan sekä reflektiiviseen eli ajatteluun perustuvaan toimintaan. Reflektiivisyyden näkökulmassa oppija tutkii omaa toimintaansa aikaisempien arvojen ja kokemusten pohjalta ja kriittisesti kyseenalaistaa toimintaa ja ympäröivää yhteisöä. Oppijoille avautuu mahdollisuus saada aikaan muutoksia sekä yksilöinä että ryhmässä. (Syrjälä 1994, 37–38.)

Kurt Lewin kehitti Deweyn filosofiaa edelleen ja hänen tutkimuskäytännöissään tyypillisesti toimittiin ryhmissä ja pyrittiin yhteisvastuulliseen toiminnan kehittämiseen 1940- 1950- luvuilla USA:ssa. Kurtakon (1989) mukaan Lewinin alkuperäisen ajattelun ympärille on kehittynyt interventiivinen toimintatutkimusperinne, jonka perusajatuksena on suorittaa tieteen ehdoin väliintulo johonkin organisaatioon (Kurtakko 1989, 21).

Kurtakko erottaa omaksi lajikseen pedagogisen toimintatutkimuksen, jonka motiivina on oppiminen ja tavoitteina osallistujien yhdessä sopimat tavoitteet. Kolmantena tutkimustraditiona hän esittelee pedagogisanalyttisen koulutustutkimuksen, joka on hänen mukaansa ajattelun tasolla tapahtuvaa todellisuuden uudelleenrakentamista. Tavoitteena on saada osallistujien käsitteellinen kuva vastaamaan todellisuutta. Neljäntenä toimintatutkimuksen traditiona esitellään sosiaaliekperimentti, joka Kurtakon mukaan tarkoittaa tieteen tulosten välittämistä käytäntöön. (Kurtakko 1989, 22.)

Lewinin kehittämän toimintatutkimuksen tunnuspiirteitä ovat demokraattisuus, yhteisvastuullisuuden kehittäminen, osallistuminen, vaikuttaminen toiminnassa sekä tieteen edistymiseen että sosiaaliseen muutokseen. Toimintatutkimuksen ideana on käytännön toiminnan ja teoreettisen tutkimuksen vuorovaikutus. (Aaltola & Syrjälä 1999, 13, Suojanen 2001.)

Arja Kuula (1999) on tutkimuksessaan toimintatutkimuksesta kertonut toimintatutkimuksen isästä Kurt Lewinistä kolme alkuperäkertomusta, jotka valottavat kolmesta erilaisesta näkökulmasta toimintatutkimuksen tulkintaa.

Ensimmäinen kertomus kuvaa Lewiniä sosiaalipsykologian lähtökohdista teoreettisesti orientoituvana ja samalla käytännön sovelluksia suosivana psykologina ja sosiaalipsykologina. Toinen kertomus on terveystieteilijöiden Hart ja Bond esittelemä sosiaali- ja terveystoimen kehittämiseen ja muutokseen tähtäävä kuvaus ja kolmas kertomus on kasvatustieteilijä Kelmisin opetus- ja kasvatusalan sekä Gustavsenin organisaatiotutkimuksen näkökulma.

(Kuula 1999, 9–32.)

Nämä kertomukset ovat kuvaavia Lewin-keskeisyydessään, mutta keskinäinen erilaisuus toimintatutkimuksen tulkinnasta tulee esille. Toimintatutkimusta kuvaavia piirteitä ovat tasa-arvo, osallistuminen sekä sosiaaliseen muutokseen vaikuttaminen. (Carr & Kemmis 1986, 151–153.)

Suojasen (2001) mukaan toimintatutkimusnimikettä voidaan käyttää kaikesta sellaisesta tutkimuksesta, jotka täyttävät seuraavat ehdot:

1. Tutkimuksessa on tarkoitus yhteistyönä kehittää jotain sosiaalista kohdetta, ryhmän toimintaa, tiettyä hanketta tai tuotetta.
2. Tutkimus toteutetaan suunnittelu-toiminta-havainnointi-reflektointi-sykleinä.
3. Tutkimusprojektin jäsenet osallistuvat aktiivisesti kaikkiin tutkimusprosessin vaiheisiin
4. Tutkimuksen kulku raportoidaan.

Tutkimus voidaan todeta toimintatutkimukseksi sen täyttäessä Carr ja Kemmisin mukaan (1986) kolme tarkoitusta:

1. Prosessin aikana kehitetään ryhmän tai sosiaalisen yhteisön toimintaa.
2. Prosessissa toteutuu syklinen rakenne: suunnittelu, toiminta, havainnointi, reflektointi.
3. Prosessissa mukana olevat osallistuvat aktiivisesti kaikkiin tutkimusprosessin vaiheisiin. (Carr & Kemmis 1986, 165–166.)

Heikkinen ja Jyrkämä (1999) nostavat toimintatutkimuksen piirteiksi reflektiivisyyden, tutkimuksen käytännönläheisyyden, muutosintervention sekä ihmisten aktiivisen osallistumisen hankkeeseen (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 25–34.)

Toimintatutkimuksen ammatillisen kehittymisen ja reflektiivisyyden näkökulmaa McNiff (1992) kuvaa määritelmässään toimintatutkimusta liikkeeksi kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Se rohkaisee opettajia reflektiivisyyteen omassa opetuksessaan. Itsereflektiivinen tutkimustapa on käytössä opetussuunnitelmien kehittämistyössä kuten myös ammatillisen kehittymisen välineenä. Näin sitoutetaan opettaja omaan kasvuprosessiinsa. (McNiff 1992,1.)

Arja Kuulan (1999) mukaan toimintatutkimuksen edellyttämien taitojen saavuttaminen voidaan kuvata myös tutkijan kehityskertomuksena. Hänen mukaansa tutkijan tie toimintatutkijaksi kulkee tutkijan oman muutoksen ja kehityksen kautta. Toimintatutkijalla täytyy olla oma halu ja tahto olla mukana muutokseen suuntautuvassa toiminnassa. Toimintatutkimuksen tutkijan käytännön kokemukset katsotaan hyödylliseksi arvoksi (McTaggart 1996, 253, Kuula 1999, 208).

Omaan näkemykseeni inhimillisestä tieteestä ja omasta paikastani tutkimuksen tekijänä sopii hyvin näkemys toiminnan ja tapahtumien havainnoinnista, joka ei edellytä “teknisen“ tutkijan silmälaseja, eli valmista alkuasetelmaa.

Toimintatutkimusta voidaan siis toteuttaa sekä itsereflektion näkökulmasta, että yhteisöllisyyttä korostavista näkemyksistä käsin. Heikkinen ja Jyrkämä (1999)

toteavat artikkelissaan Kemmisin ideaa kuvaten, kuinka toimintatutkimus voi alkaa pienestä ja laajeta ihmisryhmien yhteiseksi kiinnostuksen kohteeksi (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 50).

Voidaan siis puhua oppijayhteisön itsereflektiivisestä prosessista. Toimintatutkimusta voidaan kuvata spiraalina, tällöin toimintatutkija on kuin muutosagentti, joka saa mukaansa muitakin ihmisiä. Esimerkkinä metodisista välineistä Kurtakko (1989) mainitsee diskurssin, yksilöiden välisen keskustelun sekä itsereflektion, yksilön itsensä kanssa käymän keskustelun (Kurtakko 1989, 22).

Toimintatutkimuksen raportointiin ja tieteellisyyteen liittyvää kritiikkiä on esitetty. Heikkinen ja Jyrkämä (1999) kuvaavat artikkelissaan useiden tutkijoiden, muun muassa (Adler, 1993; Clark ym 1993; Tickle 1995), pohdintaa siitä, mikä on toimintatutkimuksen rooli akateemisessa perinteessä. Ristiriitaa ei välttämättä nähdä, vaan ajatellaan, että toimintatutkija ottaa aineksia teoreettiseen taustatyöhönsä tieteellisestä keskustelusta ja on mukana tieteellisen keskustelun intresseissä. Raportoinnin mahdollisuuksista mainitaan, että toimintatutkimuksen tieto on usein luonteeltaan omaelämäkerrallista. Tutkimus voi olla myös juonellinen tarina tai omaelämäkerrallinen kertomus. Raportointitapa ei merkitse sitä, että tieteellisestä tasosta tai kriittisyydestä tarvitsisi tinkiä. Voidaan nähdä, että teoria löytyy kertomuksen sisältä. (Heikkinen & Jyrkämä.1999, 41–43.)

Tämä tutkimus painottuu ryhmän jäsenten haluun saada tietoa niistä ammatillisista kvalifikaatioista ja toimintaympäristössä tapahtuviin muutoksista, joita heidän edustamallaan ammattialalla on tapahtumassa. Tutkimus määrittyi koulutus- ja hankepainotteiseksi toimintatutkimukseksi, koska kysymyksessä on oppimisprosessi, jonka keskeisenä piirteenä on oppijoiden aktiivinen osallistuminen ja vuorovaikutus. Unikko-projekti oli osa EU-hanketta, jonka yhtenä tavoitteena oli uusien sisältöjen kehittäminen sosiaali- ja terveystalouden lisäkoulutukseksi. Tavoite ja hankkeen antama taloudellinen ja henkinen liikkumatila mahdollistivat suhteellisen spontaanin vapauden toimia syklisesti oppimisprosessissa tapahtuvien tarpeiden suuntaisesti.

Yhtä yleisesti hyväksyttyä määritelmää toimintatutkimuksesta ei siis ole olemassa. Yhteinen piirre erilaisissa toimintatutkimuksen kuvauksissa on tutkimuksen eteneminen vaiheittaisena prosessina, jonka aikana edetään reflektion kautta muutoksiin. Muutosta havainnoidaan, arvioidaan ja muutetaan saatujen kokemusten pohjalta.

Toimintatutkimus etenee usein suunnittelun, toiminnan, havainnoinnin ja kriittisen arvioinnin kautta. Jyrkämä (1978) kirjoittaa toimintatutkimuksesta lähestymistapana, jossa tutkijan osallisuus kohderyhmässä on merkittävä.

( Jyrkämä 1978, 39.)



## 7 KOULUTUKSEN TOTEUTUMINEN

Tässä tutkimuksessa on käytetty Kemmisin kehittämää Lewinin ajatuksiin perustuvaa toimintatutkimuksen mallia, jonka ideana on spiraalimaisesti etenevä toiminta- ja tutkimusvaiheiden vuorottelu. Kemmisin kehittämä toimintatutkimuksen mallia on esitelty mm. Suojanen internetissä metodix-ympäristössä julkaistussa metodiartikkelissaan (Suojanen, 2001). Kemmisin mukaan yksittäinen toiminta-tutkimus-kierros koostuu suunnittelusta, toiminnasta, havainnoinnista ja reflektoinnista. Syklin yksi toiminta-tutkimusvaihe on perustana seuraavalle kierrokselle ja tavoitteena on kehittää toimintoja ja toimintojen ymmärtämistä. Tämän mallin avulla kuvaan seuraavassa millainen oli avohoitotyön lisäkoulutuksen toimintatutkimuksellinen kulku oppimisprosessissa.

Tällä vuoden mittaisella oppimimatalla ei ollut alussa tarkkaa, selkeää tutkimustehtävää ja kysymyksiä, joihin haluttiin vastauksia. Ei ollut olemassa vielä ilmiötäkään, joka olisi ollut jollakin tapaa konkreettinen käsite. Konkreettisine asioina koulutuksen alussa olivat olemassa rakennuspalikat – yleiset ammatillisen lisäkoulutuksen tavoitteet, uudet ammattitaitovaatimukset, oppimisympäristö, sekä yksi aikaisemmin toteuttamani koulutus, jonka tavoitteena oli hoitokulttuuriin liittyvien muutosten huomioiminen opetuksessa (avohoitotyön lisäkoulutus 1). Abstraktia mielikuvaa – ajatusta koulutuksesta tuki omat käsitykseni, tieto, taito, havainto ja tulkinta ammatilliseen kasvuun ja oppimiseen liittyen.

Tutkimustehtävä on kypsynyt matkan varrella asioiksi, joihin on ollut mielenkiintoista löytää vastauksia sekä ryhmäni kanssa että yksin. Tutkimustehtävän vähittäistä kehittymistä Juha Varto (1992) kutsuu tutkimuksen projektiivisuudeksi. Lähtökohtanaan hänellä on ajatus, että aidon tieteellisen tutkimuksen tulisi suuntautua kohti sellaista mitä ei vielä ole olemassa (Varto1992,18.) Toimintatutkimuksen perusolettamus on, että oppiminen on luonteeltaan kokemuksellista ja reflektointia. Toiminta kehittyy useiden vaiheiden ja tapahtumien avulla (Kiviniemi 1999,66).

Tutkimustehtäväksi selkiintyi kuvata ja arvioida:

Koulutuksen lähtötilanne oppijoiden ja toimintaympäristön näkökulmasta

Koulutuksen suunnittelu sosiaalisessa kontekstissa

Koulutuksen toteuttaminen reflektoin avulla

Koulutuksen arviointi oppijoiden näkökulmasta

Koulutuksen arviointi opettajan näkökulmasta

### 7.1 Avohoitotyön lisäkoulutuksen suunnitelma

Avohoitotyön koulutusmallin karttaa alettiin piirtää yhdessä mukana olevien oppijoiden kanssa. Käytimme runsaasti koulutuksen alkuvaiheessa aikaa turvallisen ilmapiirin luomiseen ja tutustumiseen. Aluksi vietimme aikaa luonnossa ja perehdyimme ryhmämuotoisiin opetusmenetelmiin. Yhteistoiminnallisuus tuntui luontevalta alusta alkaen. Ensimmäisellä viikolla kävimme yhdessä saunassa ja uimme alasti jääkylmässä joessa. Henkinen rentoutuminen ja fyysinen läheisyys ja vapautuneisuus mahdollistivat metakognitiivisten taitojen herkistymisen sekä uskalluksen itseilmaisuun.

Myöhemmin itsearvioinnin ja ryhmäreflektion onnistumiseksi oli tärkeää puhua paljon ja tutustua erilaisten luovien menetelmien kautta. Ensimmäisellä viikolla tutustuimme toisiimme, haimme tuntumaa oppimistilanteiden järjestämiseksi, pohdimme omia oppimiskokemuksiamme ja loimme tavoitteita tulevalle oppimisvuodelle. Keskustelimme heti alkuvaiheessa kunkin oppijan ammatillisista vahvuuksista ja kehittämistarpeista sekä teimme lähtötilanteen kartoitusta, jonka avulla hahmottelimme opetussuunnitelmaa. Käytössämme olivat esimerkiksi Metsämuurosen (1998) tulevaisuustutkimus sosiaali- ja terveysalan muutoksesta sekä Ruohotien (2000) pohdinta yleisistä työelämävalmiuksista ja niiden jäsentymisestä taidoiksi työelämässä. Ryhmä virittäytyi ja keskinäinen syvempi tutustuminen ja oppiminen olivat alkaneet.

Pääsääntöisesti teoriaopinnoissa oppimisympäristönä toimi Oulun Diakonissalaitoksen sairaala, jonka yhteyteen projektille oli järjestetty tilat.

Käytössämme oli pieni luokkatila, kotipesämme, ja lisäksi järjestelimme opetuksen edetessä tarkoituksenmukaisia tiloja aiheiden ja toimintojen mukaan. Työssäoppimisen paikat järjestyivät oppijoiden oppimissuunnitelmien mukaisesti avohoitotyön kentältä sekä yksityiseltä, julkiselta, että kolmannelta sektorilta. Ryhmäkeskustelujen ja yksilökeskustelujen tavoitteista nousivat koulutuksen alussa tärkeimmiksi seuraavat lähtökohdat:

- 1. Moniammatillisen tiimityön oppiminen siten, että opitut taidot tukevat tämän hetkistä tilannetta työelämässä sosiaali- ja terveystalalla.*
- 2. Avohoitotyöhön liittyvä osaaminen, siten että ammattitaito vastaa avohoitotyössä tarvittavia valmiuksia.*
- 3. Yksilöllisyys ja oman itsetunnon vahvistuminen siten, että jokainen oppija saa kannustusta ja tukea omaan henkilökohtaiseen kasvuunsa.*
- 4. Yhteisöllisyys oppimisessa siten, että jokaisen ryhmän oppijan osaaminen ja persoonallisuus vahvistuu ryhmässä.*
- 5. Oppiminen käytännössä, siten että oppijoilla olisi mahdollisuus tutustua ja oppia työssä omien tavoitteidensa mukaisesti, sekä verkostoitua ja saada työtä.*

Raimo Niemistö (2000) esittää sosiaalipsykologien 1960-luvulla kehittämän mallin, jossa nousee ryhmätoiminnan oleellisiksi tekijöiksi ryhmän lähtötekijät, jotka ovat ryhmän tarkoitus, ympäristötekijät sekä ryhmän jäsenet. Lähtötekijät ovat Niemistön mukaan ryhmän kehitysehtoja, jotka vaikuttavat siihen missä rajoissa ryhmä voi toimia ja mitä se voi saavuttaa. Ryhmässä syntyvät ilmiöt kertovat muun muassa ryhmän dynamiikasta ja ryhmän muuttumisesta. (Niemistö 2000, 2–23, 57)

Ryhmäprosessin tulokset kertovat ryhmän ulkoisista tai sisäisistä saavutuksista. Ryhmällä tuleekin olemaan oppimista tukeva merkitys ja ryhmädynamiikan vaiheet oppimisvuoden aikana selvästi näkyviin. Oppimisryhmää voitiin kutsua pienryhmäksi, koska ryhmän koko oli kymmenen henkilöä. Niemistön mukaan ryhmäkoolla on lähinnä merkitystä ryhmän kiinteyden ja hajoamisen näkökulmasta. Ryhmän ihannekooko määräytyy kuitenkin ryhmän perustehtävän mukaiseksi. (Niemistö 2000, 2–23, 57.)

Unikko-hankkeen yleistavoitteiden sekä oppijoiden laatimien tavoitteiden ja keskustelujemme pohjalta laadin väljän suunnitelman koulutuksen pohjaksi ja lähtökohdaksi. Suunnitelma pohjautui käymiimme ryhmä- ja yksilökeskusteluihin, ja toiveena oli saada aikaan tarpeeksi väljä malli, joka antaisi mahdollisuuden joustavaan toimintaan ja oppimiseen. Tärkeää oli jättää tilaa ryhmäprosessille.

## 7.2 Koulutus etenee, reflektion näkökulma

Koko avohoitotyön koulutusprosessin ideaksi vahvistui työssä oppimisen ja teoriaopintojen lomittainen eteneminen. Koulutusviikosta muodostui siten vaihteleva ja mielenkiintoinen. Vuoden 2002 syyskauden viikkojen 39 - 44 aikana panostimme ryhmäytymiseen, teoriaopintoihin, henkilökohtaisen opiskelun suunnitteluun, kävimme tutustumiskäynneillä ja päätimme aloittaa ryhmien suunnittelut. Tässä vaiheessa opettajina olivat toimineet toimintaterapeutti, fysioterapeutti, lääkäri, sairaanhoidon opettajat, atk-opettaja, ravitsemustieteilijä, kasvatustieteilijä, kuntoutuksen asiantuntijoita ja projektityön asiantuntija. Oppijat kirjoittivat oppimispäiväkirjoja, joihin liittyviä asioita käsittelimme viikoittain yhteisillä palautetunneilla.

Otteita oppijoiden päiväkirjoista syksy 2002:

*” ihanaa kun pääsi opiskelemaan, se oli minulle uuden elämän alkupolku”*

*” jo tällä ensimmäisellä viikolla meidän pieni ryhmämme tuntui avoimelta ja turvalliselta, vaikka kaikki olemme erilaisia persoonallisuuksia”*

*”vähän harmittaa kun puhuin niinkin paljon, tuntui että paljastin liian paljon”*

*”viikko ollut hullunmyllyä. Ei voi vielä uskoa todeksi, että on päässyt koulutukseen”*

Palautetuntien/reflektiotuntien anti suuntasi oppimista sekä teorian ja käytännön tasolla sekä auttoi ymmärtämään erilaisuutta ja ryhmän kehityksen eri vaiheita. Lisäksi käsittelimme koulutuksen alussa aikuisen oppimiseen liittyviä ongelmia ja pelkoja sekä omia odotuksia koulutuksesta. Lisäksi alkuvaiheessa toivottiin oman persoonallisuuden vahvistamiseen liittyvää tietoa ja menetelmiä, joita lähestyttiin toiminnallisesti.

Otteita oppijoiden päiväkirjoista syksy 2002:

*”ryhmäläisistä alkaa tulla esille monenlaisia piirteitä jotka ärsyttävätkin”*

*”opiskelumotivaatio ei ole ainakaan laskenut josta olen mielissäni”*

Kahden kuukauden koulutusjakson jälkeen jakauduimme moniammatillisiksi pienryhmiksi, joiden tehtävänä oli suunnitella, toteuttaa ja arvioida vetämäänsä kuntouttavaa ryhmätoimintaa. Tavoitteena oli saada kolme ryhmää, joissa kahdessa olisi kolme jäsentä ja yhdessä neljä.

Seuraavassa kuvaus siitä, miten käytännössä muodostuivat moniammatilliset tiimit, jotka toteuttivat kuntoutusryhmien toiminnallisten osuuksien suunnitelun, toteutuksen ja arvioinnin.

*Ote opettajan päiväkirjasta 15.10.2002*

*Olimme varanneet mukavan nojatuolutilan koko päiväksi. Tavoitteena oli saada muodostettua kolme moniammatillista tiimiä siten, että osallistujat ovat demokraattisesti mukana vaikuttamassa ryhmien muotoutumiseen. Nämä ryhmät tekisivät paljon yhteistyötä ja itseohjautuvuus ryhmässä korostuisi. Oppimisen ohjaajia oli mukana kolme. Me ohjaajat muodostimme myös moniammatillisen tiimin: fysioterapeutti Raili, toimintaterapeutti Lea ja opettaja Marja. Oppijoiden pienryhmissä työskentely kuntouttavissa asiakasryhmissä jatkuisi tammikuu 2003-huhtikuu 2003 välisen ajan.*

*Avoin keskustelu ryhmän jäsenten välillä heidän ominaisuuksistaan ja muista huomioitavista seikoista toi esille neljä näkökulmaa jotka vaikuttaisivat pienryhmien muotoutumiseen;*

- 1. Ammatillinen rooli: sairaanhoitajat(3), lähihoitaja (4), fysioterapeutti, diakonissa, mielenterveyshoitaja*
- 2. Henkilökohtaiset taidot ja kyvyt: käden taidot, luovuus, kokemus, jalan taidot, pään taidot*
- 3. Oppimistyylit/persoonallisuus: kinesteettisiä 8, auditiivisia, 1, visuaalisia 1*
- 4. Ryhmän jäsenenä ilmenneet roolit: kolme organisoijaa, kirjuri, pohtija, innostaja, rohkea, tasapainottaja, järki*

Oppijaryhmä nosti esiin nämä neljä yllä olevaa näkökulmaa, jotka piti ottaa huomioon moniammatillisia ryhmiä muodostettaessa. Parasta olisi jos kaikkiin pienryhmiin saataisiin tasapainoisesti kokemusta ja muuta osaamista omaavia jäseniä ja että ryhmäläisten intiimi ja läheinen työn tekeminen onnistuisi. Lisäksi

keskustelimme henkilökemioista ja asennekysymyksistä. Jatkokeskustelu tuntui vaikeammalta, välillä oli hiljaisia hetkiä ja ujoutta oman mielipiteen ilmaisuun. Kuitenkin muodostui kolme ryhmää, joiden muotoutumiseen organisoijat vaikuttivat suuresti. Oppijat jäivät pohtimaan tiimejään, päätettiin palata asiaan uudelleen ja esillä oli mahdollisuus, että kokoonpanot muuttuisivat vielä.

Edellä kuvattu ryhmäytymisprosessi jatkui siten, että oppijat pohtivat ja keskustelivat ryhmäytymisen tarkoituksenmukaisuutta. Osa oppijoista oli kokenut tilanteen ahdistavaksi ja halusi aloittaa alusta pienryhmien muodostamisen. Reflektiotaapaamisessamme pohdimme asiaa uudelleen ja nyt oma roolini tilanteen selvittämiseksi korostui.

Käytimme vielä kokonaisen päivän pienryhmien muodostamiseen. Kokosimme fläppitauluille ryhmäläisistä erilaisia malleja, mutta rinnalla kulki nyt myös ensimmäisen työssäoppimisen vaiheeseen liittyvän konkreettisen asiakasryhmän vetämiseen liittyvää tietoa. Omia pienryhmiä muodostaessaan oppijat saivat tietää, ketä olisivat ensimmäiset kuntouttaviin asiakasryhmiin osallistujat, paljonko heitä on, asiakkaiden sukupuolet jne. Tämä konkreettinen tieto auttoi oppijoita ymmärtämään miksi pienryhmiä muodostettiin – tarvittiin ripaus konkretiaa ja paluuta niihin oppimistavoitteisiin, joita oppijat olivat koulutuksen aikana kirjanneet.

### 7.3 Havaintoja ammatillisesta kasvusta koulutuksen aikana

Oppijoiden muodostamista pienryhmistä muotoutui pieniä oppimisyksiköitä. Ryhmät antoivat itselleen nimet: AILIJA, NELIAPILA JA VIRKUT UNIKOT. Nämä ryhmät tuottivat koulutuksen aikana aineistoa kolmesta erilaisesta kuntoutettavasta asiakasryhmästä. Aineisto sisälsi ryhmätoiminnan käytännön

suunnittelun, toiminnan kuvauksen ja ryhmäarvioinnin sekä ammatillisen osaamisen että oman pienryhmän toiminnan näkökulmista.

Oppijat paneutuivat tarmolla asiakastyöhön ja osallistuivat säännöllisesti reflektiokeskusteluihin. Tässä vaiheessa opintoja maanantai- ja keskiviikkopäivät olivat asiakasryhmien vastaanottopäiviä, jotka oppijat hoitivat alusta loppuun. Jokaisen asiakasryhmän kokoontumisen jälkeen tiistaisin ja torstaisin kävimme yhdessä reflektiokeskustelun, jossa käytiin läpi edellinen vastaanottotilanne ja siihen liittyvät tilanteet oppimisen näkökulmasta. Perjantaisin opiskelimme avohoitotyön ja kuntouttavan työotteen teoriaa sekä kokoonnuimme isoon reflektiokeskusteluun tarpeen mukaan.

Koulutuksen edetessä oppijat pohtivat ammatillista kasvuaan. Vähitellen voimistui heidän halunsa nähdä itsensä avohoitotyön ammattilaisina ja uuden oppijoina. Heidän kykynsä ja rohkeutensa arvioida omaa ammatillista toimintaansa kasvoivat ja ammatillisuus aktivoitui. Itsepohdiskelua ja oppimispäiväkirjan kirjoittamista rohkaistiin usein, jolloin omien vahvuuksien ja kehittämisen kohteiden näkyväksi tekeminen, ensin itselle ja vähitellen myös muille opiskelutovereille, tuli turvalliseksi.

Eräs oppija kirjoittaa:

*”Ylitän itseni, itsepohdiskelua tuetaan, saan laittaa itseni likoon, saan käyttää omaa persoonaa työvälteenä, tunne siitä, että saa tehdä jotain tärkeää ja saa olla osana jotain, itsevarmuuteni on kasvanut, itsetutkiskelu tekee hyvää, itseluottamus alkanut palautumaan, aikaisemmin opitun soveltaminen ja osaamisen huomaaminen, oman oppimistarpeen analysointi (hops), itseopiskelu, kannustava, myönteinen ilmapiiri, opettajan tuki, itsensä ylittäminen, oppijälähtöisyys, kannustava ja oppijaa tukeva koulutus.”*

Oppijat testasivat käytännöllistä osaamistaan. He saivat mahdollisuuden päivittää vaativia työelämän käytännön taitoja, kuten lääkehoitoon ja lääkkeen antotapoihin liittyviä asioita. He kokivat hyvin palkitsevana ryhmänohjaustaitojensa kehittymisen ja kuntoutukseen liittyvien teoreettisten osa-alueiden käytännön sovellukset. Keskustelut kokeneiden kuntoutustyötä tekevien ammattilaisten, kuten toiminta- ja fysioterapeuttien, kanssa vahvistivat oppijoiden itsetuntoa yleensä sekä ja ammatillista identiteettiä.

Keskustelumahdollisuudet sekä asiakasryhmässä että omassa oppimisryhmässä olivat tärkeitä reflektion kannalta ja uuden oppimisen mahdollistajia. Oppijat saivat verrata omia tietojaan muiden ryhmäläisten tietoihin ja keskustella niistä erilaisista lähestymistavoista, joita voi käyttää esimerkiksi hankalien asiakkaiden kohtaamisessa. Oppija kirjoittaa päiväkirjassaan: *”Pikkutiimeissä on antoisaa ja kannustavaa. Ryhmätyön pakkopullakin on hyvä juttu. Täällä on hyvä yhteishenki.”*

Oppijoista oli tärkeää saada tietoa ammattiinsa liittyvistä uusimmista tutkimustuloksista. Eräs heistä kirjoittaa: *”tulee uutta tietoa avohoitotyöhön, ihan nautii kun saa opiskella geriatria ja gerontologiaa. Saa olla osana ammatillisesti tärkeässä prosessissa. Olen saanut uutta tietoa, joka on pannut alulle uusia ajatusprosesseja, monipuolista uutta tietoa, portfolion laatiminenkin ja ryhmänohjaustaitojen harjoittaminen”*

Koulutuksen alkuvaiheessa oppijat eivät osanneet kuvata tuntemuksiaan kykyjensä riittävydestä tai riittämättömyydestä. Oma taitotasoa ei tunnettu



kunnolla. Omien taitojen todellisen tason arviointiin uskaltauduttiin vasta turvallisessa, vakiintuneessa oppimisrytmissä ja tutussa ryhmässä. Oppimispäiväkirjan teksteissä tuli esille esimerkiksi huono muisti, halu jäädä eläkkeelle ja epävarmuus siitä, mikä työ kiinnostaa tulevaisuudessa.

Koulutuksen alkuvaiheessa koettiin epävarmuutta erityisesti ryhmänohjaus taidoissa. Haparointi ensimmäisten ryhmien ohjauksissa tuotti pettymyksen ja epäonnistumisen tunteita. Koettiin, että ryhmän ohjaamisesta tarvitaan lisää tietoa ja harjoitusta.

Oppijat tutkivat omaa käyttäytymistään oppimispäiväkirjoissa muun muassa seuraavasti: *”Minun pitää hillitä omaa aktiivisuuttani, pakko. En luota kaikkiin täällä.”* Luottamuksen puute toisiin ihmisiin näkyi joskus vetäytymisenä ja passiivisuutena. Omat persoonalliset esteet horjuttivat joissakin tilanteissa sopeutumista ryhmätyöskentelyyn.

Omat päiväkirjamerkintäni ovat pieniä tilannekuvauksia ja tunnelmia, joiden avulla mieleeni muistuu senhetkinen kokonaistilanne ryhmässä.

*Ote opettajan päiväkirjasta 10.3 2003:*

*Ammatillisesti pienryhmät toimivat. Hyvä! Kädentaitoja järjestetään vielä tarvitseville. Ja draamaa. Ohjaamista on opittu, rohkeutta löytyy. Mutta minusta tuntuu, että ehkä olisi aika keskustella pienryhmien toimivuudesta. Henkilökohtaiset persoonatekijät ovat liikaa kahlitsemassa joidenkin oppimista suhteessa toisiin. Olen aistivinani että kaivataan jo muutosta. Henkilökohtaiset keskustelut lienevät paikallaan. Spontaaneja yhteydenottoja on jo tullutkin.*

*Ote opettajan päiväkirjasta 12.4.2003*

*Tänään havaintoni vahvistui. Pienryhmistä halutaan irti. kolme, kolme on liian vähän. Niin Teresa pääsi töihin aloittaa heti, vakituinen paikka. Jippii. Juhlien paikka. He haluavat jakaa ja opiskella jälleen isommassa ryhmässä. Nyt on oman tien löytäminen noussut tärkeimmäksi tavoitteeksi ja työpaikan löytäminen. Siispä vahvistamaan tätä suuntaa. Ryhmä tuntuu toisiaan ameebalta. Selkeärajaiselta kuitenkin.*

*Ote oppijoiden päiväkirjoista kevät 2003:*

*” mielen taustalle on alkanut hiipiä vieras ajatus, pelko tulevasta työpaikasta. Ahdistus lisääntynyt selvästi.”*

*”nyt on yritettävä löytää uusi tavoite ja alkaa valmistautumaan siihen, siksipä haen tässä sivussa kaikkia mahdollisia avoimia työpaikkoja, koska päätöiden tekeminen ahdistaa tosi paljon.”*

Omien havaintojeni ja edellä kuvatun kyselyn tulosten valossa tarkastelin ryhmää yksilön oppimisen mahdollistajana. Ryhmäprosessi oli edennyt hyvin toimivan ryhmän vaiheeseen. Vuorovaikutteisesti sekä yksilö- että ryhmätasolla piirsimme koulutuksen sisälle erilaisia oppimispolkuja, jotka välillä kulkivat rinnakkain ja lähellä toisiaan, mutta jotka koulutuksen loppuvaiheessa erkanivat omiksi pieniksi valtateikseen hyvinkin kauas toisistaan kuvion 2 mukaisesti.



KUVIO 2. Avohoitotyön lisäkoulutuksen toimintatutkimuksellinen kulkukaavio

## 8 METAFORAT MUUTOKSEN KUVAAJINA

Omien havaintojeni, kyselyjen, keskustelujen ja päiväkirjojen lisäksi teimme oppimismatkan reflektiiviseen työskentelyyn metaforien avulla. Metaforien tarkoitus oli antaa tietoa oppimisen etenemisestä ja niistä sisäisistä prosesseista, joita oppijoiden mielissä liikkui ja joista haluttiin tukea oppimisen ja kehittämisen suuntaamiseksi.

Olin päällystänyt sinisen ruutuvihkonin punaisella silkkipaperilla mennessäni ensimmäiseen graduryhmän ja ohjaajani tapaamiseen Hämeenlinnaan. Tehtävänäni oli esitellä tutkimusaihetta ja hahmotella teoreettista viitekehystä. Oli päästävä alkuun. Vihkon ensimmäiselle sivulle olin piirtänyt kuvan peilistä kehyksissään. Tuntui että, on hyvä aloittaa kehystämällä valkoinen paperi. Voisiko siihen helpommin vangita ajatuksia?

Peiliin törmäsin jälleen Timo Tolskan (2002) väitöskirjassa, tutkiessani metaforaa tiedonkeruumenetelmänä. Väitöskirjassa Tolska kuvaa Brunerin ajatuksia narratiivisesta identiteetistä. Sen keskeisin idea Tolskan mukaan on se, että samalla tavoin kuin muodostamme narratiivisen ajattelun avulla tarinan ulkoisista inhimillisistä kokemuksista, muodostamme sen myös omasta minästämmme. Toiset ihmiset liittyvät aina identiteetin rakentamiseen. ”Toinen on siis minän peili ja rajat”. ”Vain toisen katseen avaama peili voi antaa minulle jonkin kuvan itsestäni”.(Tolska 2002, 160–161.)

Siinä se minun peilivertaukseni oli. Olin tiedostamattomasti hyväksynyt toimintatutkimukseen kuuluvan vuorovaikutuksen ja epävarmuuden, kaikkitietävän turvallisuuden sijaan. Tuntui kuin koko koulutuksen ja kouluttajaidentiteetin punainen lanka olisi löytynyt. Aloittaessani tutkimustyötäni ja miettiessäni, miten kuvaisin ajatuksiani tutkimuksestani graduryhmässäni, olin käyttänyt tiedostamattomasti peilimetaforaa. Tulkitsin ajatteluni kuvalla, kun minulla ei ollut antaa ilmiölle muuta nimeä.

Tässä tutkimuksessa käytän hyväkseni metaforien avulla saatua tietoa oppimisesta. Nojaudun Jerome Brunerin narratiivikäsitteeseen ja metaforiin

narratiivisen ajattelun työkaluina. Käytän pääasiallisena lähteenä Timo Tolskan (2002) väitöskirjatyötä *Kertova mieli*, jossa hän on selvittänyt Jerome Brunerin käsitystä narratiivisesta ajattelusta. Brunerin mukaan ihmisellä on narratiivinen ajattelu (narrative thought), jolla hän rakentaa versioita itsestään ja maailmasta. Bruneria voidaan pitää konstruktivistina, jonka mielestä merkityksiä ja maailmoja ei löydetä, vaan ne luodaan ja vain käyttö voi toimia näiden luotujen todellisuuksien arvioinnin kriteerinä. Brunerin mielestä ihmiset luovat maailmoja eri tavoin arkielämän, taiteen ja tieteen avulla. (Tolska 2002, 18–19.)

Bruner (1996) liittää narratiiviseen ajatteluun myös ajatuksen hermeneuttisesta kehästä. Ydinajatus on, että tapahtumat saavat narratiivisessa struktuurissa ajallisen aseman ja merkityksen kokonaisjuonen kautta. (Bruner 1996, 8, 96.)

Brunerin mukaan narratiivisella ajattelulla rakennamme kokemuksistamme metaforia ja tarinoita. Narratiivisen ajatteluprosessin tuotteet ovat metaforia ja tarinoita. Metafora tarkoittaa tässä yhteydessä sitä, että tuttu sana annetaan nimeksi jollekin vieraalle ilmiölle tai asialle, jota tavallisesti kutsutaan jollakin muulla nimellä. (Tolska 2003, 31–41.)

Oppimista on kuvattu narratiivisen ajattelun kautta siten, että tarinat ja metaforat auttavat omin sanoin ymmärtämistä ja löytämistä. Tarinan ja metaforan voidaan katsoa toimivan ajattelun ja luovuuden välineinä. Brunerin mukaan myös metaforien avulla kyetään tuottamaan tietoa. Metaforien avulla voi paljastua uusia yhteyksiä asioiden ja tapahtumien välille. Brunerin mukaan metaforilla on vertaamisnäkökulma, Siinä oletetaan metaforisten piirteiden syntyvän vertailun tuloksena. (Tolska 2003, 31–41.)

Metaforien avulla saatava tieto tässä toimintatutkimuksessa tukee mielestäni toimintatutkimuksen spiraali-idea ja kehittymisen ja jatkuvuuden näkökulmaa. Bruner on selittänyt ihmisen narratiivisen ajattelun malleja.

Yksi selityksistä on, että ihminen tarinoissaan jakaa aikaa alkuun, keskiväliin ja loppuun. Tarinan peruskaava voidaan esittää hänen mukaansa myös muodossa alkutila- muutos-lopputila. Lisäksi Bruner korostaa sitä että aika ei ole sidottu kelloon vaan inhimillisesti merkityksellisiin tapahtumiin, joilla on ajan rajat. Merkityksen tarinalle antaa päähenkilö. Tolska kuvaa tässä yhteydessä fenomenologista aikakäsitystä, jolle on ominaista aikakokemuksen syvyys eikä sitä voida kuvata lineaarisesti etenevänä.(Tolska 2002, 135–136.)

Aivan samoin toimintatutkimuksen etenemisen kuvaaminen ei ole lineaarinen jatkumo, vaan asioita tapahtuu päällekkäin ja rinnakkain. Merkityksiä syntyy jatkuvasta oppijan oivalluksesta. Näitä argumentteja voidaan soveltaa hyvin avohoitotyön koulutusprosessiin, jonka aikana tapahtuvaa muutosta ja merkityksiä oppijoiden kirjoittamat metaforat kuvaavat.

Vanhakkala–Ruohon (1999) mukaan metaforia on käytetty hiljaisen osaamisen ja tiedon tutkimuksissa. He kertovat, että metaforat kykenevät jäljittämään kokemuksellisia ja koskettavia tunnesisältöjä asioista, joita olisi ehkä muuten mahdotonta saada esille. (Vanhakkala–Ruoho & Auranen 1999, 40.)

### 8.1 Metaforat työkaluina – miten metaforat saadaan kertomaan

Deshler (1996) on kehittänyt kahdeksankohtaisen metafora-analyysin, jota voidaan käyttää reflektiotekniikkana. Analyysi aloitetaan pienryhmässä tai parityöskentelynä. *Ensimmäinen vaihe* on analyysikohteen valinta, joka voi olla esimerkiksi oma ammatillinen kehittyminen jonkin prosessin aikana. *Toiseksi* jokainen ryhmän jäsen miettii, millaisia metaforia liittäisi ammatilliseen kehittymiseensä. *Kolmantena vaiheena* valitaan yksi metafora, jota lähdetään käsittelemään tarkemmin. *Neljäs vaihe* on reflektointivaihe arvoista ja uskomuksista, jotka liittyvät ko. metaforaan. *Viidennessä vaiheessa* uskomukset ja arvot kyseenalaistetaan. Kyseenalaistamisessa metaforat rinnastetaan elämäkokemuksiin, tietoihin, ja arvoihin, jotka joko vahvistavat tai kumoavat metaforat. *Kuudennessa vaiheessa* kehitellään uusi analysoitavaa asiaa kuvaava

metafora, joka on täydempi ja joka korostaa uusia esiin nousseita merkityksiä. *Seitsemäntenä* pohditaan metaforan antamaa toimintaan suuntaavaa viestiä. Mihin olet valmis, jotta toivottu suunta vahvistuu? *Kahdeksannessa vaiheessa* käydään läpi kaikki ryhmän tuottamat metaforat yksi kerrallaan. (Deshler 1996, 316–324.)

Auranen (2000) kuvaa osallistuvan toimintatutkimuksen metodina käytettyä reflektiivistä menetelmää, jonka on Keatingin ym. (1996) ovat kehittäneet oppivaan organisaatioon liittyvissä tutkimuksissaan. Keskeisenä menetelmänä on toistuva palaute, jota osallistujat antavat. Menetelmässä on neljä vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa valitaan muutoksen kohdistumisen alueet ja kerätään osallistujilta väitelauseita analysoitavasta kohteesta. Toisessa vaiheessa osallistujat arvioivat jokaista väittämää kolmella tasolla. Miten väittämät sopivat omiin uskomuksiin esim. koulutuksesta esitettyihin tavoitteisiin, kolmanneksi kuinka hyvin väite sopii koulutuksen toimintaan. Arvioinnissa voidaan käyttää Likertin asteikkoa ja kirjallisia kommentteja. Tässä vaiheessa edetään itsereflektioon. Kolmannessa vaiheessa jokainen vertaa omia arvioitaan toisten osallistujien arvioihin, joka aiheuttaa syvällistä reflektointia. Neljäs vaihe on ryhmäkeskustelu. (Auranen 2000, 64.)

Tässä tutkimuksessa metafora-analyysi on sovellusta Deshlerin ja Keatingin ym. analyysitavoista. Brunerin ajatus ajan merkityksestä ja ”päähenkilöiden ” antamista merkityksistä narratiiveille toteutuu myös. Lisäksi olen tutustunut semanttisen differentiaalisen tekniikkaan, jonka avulla merkityksiä mitataan adjektiivipareja tarkastelemalla. Ensin valitaan vastakohtaisia adjektiivipareja, joilla jokaista metaforaa voidaan arvioida. Arviointi tapahtuu 3-portaisella skaalalla. Seuraavaksi luodaan arviointikriteerit, jonka jälkeen aineistoa voidaan tarkastella esim. SSPS-tilasto-ohjelman avulla. (Vanhakkala-Ruoho & Auranen, 1999, 20.)

## 8.2 Metaforatyöskentelyn kulku

Konstruktivismin lähtökohdista pyrimme tulkitsemaan kokemuksiamme ja antamaan tapahtumille merkityksiä (Auranen 2000, 51). Käytimme oppijoiden kanssa apunamme metaforia. Oppijat kuvasivat metaforien avulla omaa ammatillista kehittymistään koulutuksen alussa, koulutuksen edetessä sekä koulutuksen loppuvaiheessa. Sen lisäksi he antoivat merkityksiä aikuisen oppimiselle yleensä, omalle oppimiselleen, omalle ryhmälleen, opettajalleen sekä omalle naiseudelleen.

Jokainen oppija sai lomakkeen, jotka sisälsivät aloittamiani lauseita, jotka oppijat täydensivät omalla metaforallaan. Tämän jälkeen jokainen lause erilaisine metaforineen kirjoitettiin erillisille fläppitaulusivuille, jotka kiinnitettiin seinille. Tämän jälkeen oppijat paneutuivat metaforiin ja miettivät, millaisia asioita metaforat toivat heidän mieliinsä.

Tämän jälkeen oppijat keskustelivat ryhmässä jokaisesta lauseesta ja täydennetystä metaforasta. He avasivat ryhmässä metaforien merkitykset, ja sopivat yhdessä millä sanoilla avatut merkitykset kirjataan. Olin mukana keskustelussa antamassa puheenvuoroja sekä toimin ryhmässä havainnoijana ja kirjurina. Tämän lisäksi oppijat kirjoittivat oppimispäiväkirjoihin, mitä olivat työskentelyn aikana oppineet ja minkälaisia tuntemuksia työskentely herätti.

## 8.3 Metaforatyöskentelyn yhteenveto

Alla oleva taulukko havainnollistaa oppijoiden oppimismatkan alkutilanteen, keskivälin ja loppuvaiheen tulkintaa omasta ammatillisuudestaan ja sen kehittämisestä koulutuksen aikana.



TAULUKKO 1. Aloittaessani opiskeluni olin ammatillisesti kuin:

<i>Metaforat: Alkutilanne</i>	<b>Vanha repeillyt juuttisäkki</b>	<b>Jämähtynyt</b>
Ryhmän tulkinta:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kolhuja kokenut</li> <li>• paikalleen jämähtänyt~ raihmainen</li> <li>• itsetunto hakusalla</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nollatila</li> <li>• - tila</li> <li>• kaavamainen</li> </ul>
<i>Metaforat: Alkutilanne</i>	<b>Sudenkorenon toukka</b>	<b>Keskeneräinen</b>
Ryhmän tulkinta:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• odottaa kukkaan puhkeamista</li> <li>• rikkinäinen</li> <li>• odotus, elämä odottaa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tietoa vailla</li> <li>• odottelee kypsyyttä</li> <li>• tietoa vaille</li> <li>• uutta tietoa/ taitoa</li> </ul>
<i>Metaforat: Alkutilanne</i>	<b>Noviisi</b>	<b>Siipirikko</b>
Ryhmän tulkinta:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aloittelija ammatissaan</li> <li>• aloittelija tuore, uusi mutta innokas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kolhuja kokenut</li> <li>• rikkinäinen</li> <li>• saanut takkiinsa</li> </ul>
<i>Metaforat: Alkutilanne</i>	<b>Kuiva vieteri</b>	<b>Maihin vedetty tukki</b>
Ryhmän tulkinta:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ei mitään annettavaa</li> <li>• jo kaikkensa antanut</li> <li>• uudelleen voittoa kaipaava</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• jämähtänyt</li> <li>• pysähtynyt</li> <li>• raskas, vaikea liikutella</li> </ul>

TAULUKKO 2. Oppimismatkan aikana olen kokenut ammatillisesti olevani

<i>Metaforat: Keskiväli</i>	<b>Vanha uusi hoitaja</b>	<b>Puu</b>
Ryhmän tulkinta:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uudistunut</li> <li>• tietoa lisää</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vahvuutta ja kasvua</li> <li>• vahva</li> <li>• juurtunut</li> </ul>
<i>Metaforat: Keskiväli</i>	<b>Terälehtiä aukova kukka</b>	<b>Pääsemässä uudelleen vauhtiin</b>
Ryhmän tulkinta:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• piilevät kyvyt käyttöön</li> <li>• herkkä mutta uusia tuulia</li> <li>• ei vielä täydessä kukoistuksessaan -&gt; etsii ja löytää</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hienoa!</li> <li>• itsetuntoa lisää</li> <li>• sitkeä</li> </ul>
<i>Metaforat: Keskiväli</i>	<b>Uiva tukki</b>	<b>Laineilla kulkeva vene</b>
Ryhmän tulkinta:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• täysillä mukana tiedon virrassa</li> <li>• eteenpäin</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• eteenpäin menoa</li> <li>• keveänä eteenpäin</li> <li>• eteenpäin leijuen laineiden tahtiin</li> </ul>
<i>Metaforat: Keskiväli</i>	<b>Pöllö</b>	
Ryhmän tulkinta:	<b>kriittinen oppija viisas</b>	

TALUKKO 3. Kesällä 2003 opiskelujeni päätyttyä luulen olevani ammatillisesti kuin:

<i>Metaforat: loppuvaihe</i>	<b>Ladattu pyssy</b>	<b>Uppotukki joka ui rantaan</b>
Ryhmän tulkinta:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• valmis kaikkeen tulevaan</li> <li>• uutta tietoa</li> <li>• paukut kovina</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ollut hukassa, saanut voimaa nousta</li> <li>• löytänyt sataman</li> </ul>
<i>Metaforat: loppuvaihe</i>	<b>Päivittänyt tutkintoni uudelleen</b>	<b>Uusia ideoita täynnä oleva pesusieni</b>
Ryhmän tulkinta:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• se on siinä</li> <li>• ammatti-identiteetin kasvua</li> <li>• löytänyt itsestä taidot uudelleen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• janoaa lisää</li> <li>• eräs vaihe ohi mutta uutta mieliin</li> <li>• mankelissa käynyt, silti ei kuiva</li> </ul>
<i>Metaforat: loppuvaihe</i>	<b>Kivi</b>	<b>Reppu, jossa hyvät eväät matkalle</b>
Ryhmän tulkinta:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• jotakin tummuutta; kivikin voi olla valtavan kaunis, värikäs ja himoittu</li> <li>• jotenkin kova, ehkä peräänantamattomuus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• onnistunut koulutus kokemus</li> <li>• saanut paljon</li> <li>• taidot karttuneet</li> </ul>
<i>Metaforat: loppuvaihe</i>	<b>Sudenkorento täynnä uutta tahtoa tulevaan, avoin uusille haasteille</b>	<b>Sujuva, jämpä huumorintajuinen</b>
Ryhmän tulkinta:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kasvanut täyteen mittaani</li> <li>• valmis elämään</li> <li>• ennakkoluuloton</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• valmis</li> <li>• löytänyt elämänsä polunpäin</li> </ul>

Oppijoiden ammatillisuutta kuvaavat **alkutilanteen metaforat** opiskelun alkuvaiheissa kuvaavat tyhjyyttä, pysähtyneisyyttä, epävarmuutta ja odotusta. **Keskivälimetaforat** opiskelumatkan varrelta viestivät liikkeellä olemista, myönteisyyttä ja innostusta sekä toivoa. **Loppuvaiheen metaforat** opiskelujen loppuvaiheissa kuvaavat kasvua, rohkeutta, syntymää ja jonkinlaista täyttymystä.

Koulutuksen alkuvaiheen yhdessä määritelyihin oppimisen lähtökohtiin verrattuna metaforat antavat henkilökohtaista ja tunnesisältöjä kuvaavaa tietoa oppijoiden ajatuksista. Metaforien avulla on päästy pois ”tavoitekielestä” ja ehkä valmiistakin oletuksista koulutuksen vaikuttavuudesta. Metaforamuodossa oman ammatillisuuden kuvaaminen on pelkistynyt ja paljas, selkeästi tulkittava.

Oppijoiden toiveena opiskelujen alkuvaiheissa oli saada uutta tietoa ja päivitystä ammatilliseen osaamiseensa, mutta korostetusti toivottiin myös tukea oman

persoonan kehittymiselle ja mahdollisuudelle edetä omien tavoitteiden mukaisesti. Sekä kyselyn vastaukset että vertauskuvat tukevat näiden tavoitteiden toteutumista.

TAULUKKO 4. Aikuinen oppii kuin:

<i>Metaforat:</i>	<b>Tila</b>	<b>Tuulessa huojuva puu</b>
Ryhmän tulkinta:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mahtuu paljon</li> <li>• sitä voi täyttää tarpeen mukaan</li> <li>• oma tahti ja tapa opiskella</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• irrallinen olotila</li> <li>• hukassa</li> <li>• ei purematta nielaise</li> <li>• onko tavoitteet selvillä?</li> <li>• Joustoa tallella</li> </ul>
<i>Metaforat:</i>	<b>Uskaltaen uudelle asialle</b>	<b>Puro, josta kasvaa joki</b>
Ryhmän tulkinta:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kokemus ja ammattitaito taustalla</li> <li>• elämäkokemus</li> <li>• oppia ikäkaikki</li> <li>• vahvuutta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kasvu</li> <li>• laajasti tietoa</li> <li>• suurta kasvua</li> <li>• vahvuutta</li> </ul>
<i>Metaforat:</i>	<b>Höyryveturi</b>	<b>Aitajuoksija esteet ylittäen</b>
Ryhmän tulkinta:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kaikki mulle heti</li> <li>• eteenpäin elävän mieli-välillä puuskuttaen</li> <li>• puskien, hammasta purren eteenpäin</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• periksiantamattomuus</li> <li>• kevyesti pomppien</li> <li>• maali</li> <li>• määrätietoinen tavoite</li> </ul>
<i>Metaforat:</i>	<b>Vanha veturi</b>	
Ryhmän tulkinta:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hitaasti, varmasti eteenpäin</li> <li>• varmuutta</li> <li>• miten niin vanha?</li> </ul>	

Oppijaryhmän kuvaukset yleisesti aikuisen oppimisesta ilmenevät rajoittamatonta tilaa ja sitkeyttä sekä aikaisemmin opittua, että kokemukseen ja elämäkokemukseen perustuvaa tietoa. Yksi aikuisiässä tapahtuvan oppimisen säätelijä on suhtautuminen muutokseen (Rauste-von Wright & Wright 1999, 72). Metaforissa kuvataan avointa, mutta myös haastellista prosessia. Oppiminen ei käy aivan helposti, mutta uskoa itseän löytyy.

TAULUKKO 5. Minä olen oppijana kuin:

<i>Metaforat:</i>	<b>Uteliias hiiri</b>	<b>Loikkiva kenguru</b>
Ryhmän tulkinta:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vikkelä</li> <li>• lyhyessä ajassa ehtii paljon</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• varastoi tietoa</li> <li>• eteenpäin, suodattaa tietoa</li> </ul>
<i>Metaforat:</i>	<b>Aitajuoksija</b>	<b>Kokelas</b>
Ryhmän tulkinta:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• nopea</li> <li>• yli esteiden</li> <li>• kompuroiko?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uteliias</li> <li>• uskalias</li> <li>• uuden viehätys</li> </ul>
<i>Metaforat:</i>	<b>Lankakerä</b>	<b>Maantiejyrä</b>
Ryhmän tulkinta:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pitkä</li> <li>• ohut</li> <li>• paljon tietoa</li> <li>• järjestys, vetäisee vain närumpästä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• periksi ei anneta</li> <li>• sitkeä</li> </ul>
<i>Metaforat:</i>	<b>Kirja</b>	<b>Rasvattu veturi</b>
Ryhmän tulkinta:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• paljon tietoa</li> <li>• uutta tietoa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• menoksi vaan</li> <li>• uusi rasvaus odottaa</li> <li>• eteenpäin</li> <li>• määrätietoisuus</li> </ul>

Aikuinen pohtii omaa oppimisvauhtiaan; hän on välillä uteliias hiiri ja toisinaan maantiejyrä. Vertauskuvissa on voimakkaasti esille vaihteleva liike, joka on pääsääntöisesti eteenpäin. Motivaatiota kuvaavat tulkinnat määrätietoisesta etenemisestä, periksi antamattomuudesta ja sitkeydestä. Humoristisesti, joku oppijoista kysäisee aitajuoksijaksi kuvaamalta – kompuroitko? Kaiken kaikkiaan metaforien analyysit antavat huumorin sävyttämän kriittisen ajattelun näkyä.

Oppimiskäsityksiin liittyvissä tutkimuksissa on tuotu esille kaksi erilaista tapaa nähdä oppiminen. Toiset näkivät oppimisen toistavana toimintana ja toiset puolestaan ihmisen jatkuvana kehityksenä ja muutoksena. (Tynjälä 1999, 115.)

Aikuinen oppijana ja oma henkilökohtainen kuvaus itsestä oppijana tukevat aikuisen oppijan kuvauksia innostuksen, ja itsereflektion sekä konstruktivismin viitekehyksissä. Aikuinen oppija ei ota vastaan uusia asioita kyseenalaistamatta. Hän vertaa asioita ja ilmiöitä aikaisemmin koettuun esim. miettimällä prosessin aikana omia tavoitteitaan, joustavuuttaan, omaa kiinnittymistään oppimisympäristöön ja suhdettaan aikaisempaan elämään.

TAULUKKO 6. Oppimisryhmäni on kuin:

<i>Metaforat:</i>	<b>Apinalauma</b>	<b>Lankakasa</b>
Ryhmän tulkinta:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• negatiivinen kuva</li> <li>• huumorintajuinen ilmaisu</li> <li>• vapaa</li> <li>• erilaisuus =rikkaus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kaikki langat menossa eri suuntiin</li> <li>• Omat tavoitteet</li> <li>• Yksilöllisesti kaikki omalla tiellä</li> <li>• Kasa, jolla paljon tavoitteita</li> </ul>
<i>Metaforat:</i>	<b>Sekametelisoppa</b>	<b>Tavaratarjotin</b>
Ryhmän tulkinta:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erilaisuutta yhdessä</li> <li>• Puhallamme yhteen hiileen</li> <li>• Erilaiset maut täydentävät toisiaan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Paljon erilaista</li> <li>• kokemusta</li> </ul>
<i>Metaforat:</i>	<b>Pieni kääpiölauma</b>	<b>Virtaava vesi</b>
Ryhmän tulkinta:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• huumoria</li> <li>• yhdessäoloa</li> <li>• erilaiset luonteet ja persoonat yhdessä</li> <li>• ei pientä mutta ututteraa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tulevaisuus</li> <li>• eteenpäin</li> <li>• katse tulevaan</li> </ul>
<i>Metaforat:</i> <i>l</i>	<b>Tietosanakirja</b>	
Ryhmän tulkinta:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ryhmällä paljon tietoa</li> <li>• tieto ja taito yhdistyy</li> <li>• elämäkokemus ja tieto/taito huippua</li> </ul>	

Oppijaryhmä kuvautuu metaforissa värikkääksi heterogeeniseksi ryhmäksi: ”erilaiset maut täydentävät toisiaan, ”erilaisuutta yhdessä”, ” ei pientä mutta ututteraa”. Ryhmän kehityksen vaihe näkyy hyvin, koska ryhmä oli ollut yhdessä ajallisestikin jo vuoden verran. Alkuaikojen varuillaan oleminen, kuohunta-alttius ja yhdenmukaisuuden vaatimus ovat vieneet ryhmän hyvin toimivan ryhmän vaiheeseen. Hyvin toimiva ryhmä Bruce Tuckmanin (1966) mukaan on kokonaisuus, ja vuorovaikutus on muuttunut ongelmanratkaisun välineeksi. Jäsenet omaksuvat erilaisia rooleja ja ratkaisuehdotukset ovat rakentavia. Ryhmä työskentelee perustehtävänsä mukaisesti. (Niemistö 1999, 160–161.)

Ryhmä toimi oppimisen näkökulmasta moniammatillisissa pienissä tiimeissä. Opiskelun alkuvaiheessa tehtiin aktiivisesti työtä pienryhmien muodostumiseksi. Yhteistyö ja yhteisöllisyys vahvistui ja oppiminen rikastui erilaisten ihmisten, ammattien ja kokemusten sekoituessa.

TAULUKKO 7. Opettajani liittyy oppimiseeni kuin:

<i>Metaforat:</i>	<b>Värikäs johtoperhonen</b>	<b>Aurinko auringon säteille</b>
Ryhmän tulkinta:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• herkkä mutta napakka</li> <li>• ammattitaitoinen</li> <li>• uskalias eri säillä (ilmoilla)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• luottamusta antava</li> <li>• sykähtelevää lämpöä</li> <li>• antaa valoa ja energiaa</li> </ul>
<i>Metaforat:</i>	<b>Ruuvi mutteriin</b>	<b>Piste i:n päälle</b>
Ryhmän tulkinta:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pysyy päätöksissään</li> <li>• positiivinen</li> <li>• hän on omalla paikallaan</li> <li>• napakka</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• se on siinä</li> <li>• positiivinen</li> </ul>
<i>Metaforat:</i>	<b>Taustatuki onnistumiselle</b>	<b>Luokka</b>
Ryhmän tulkinta:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tsemppaa kun polkuun tulee mäentöräs</li> <li>• antaa yrittämisen halua</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• luokka ilman opea ei toimi</li> </ul>
<i>Metaforat:</i>	<b>Suuri palapeli</b>	<b>Matkaopas</b>
Ryhmän tulkinta:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• antaa kokoamis ohjeita</li> <li>• kokoaa</li> <li>• ope antaa puuttuvat palat palapeliin, puuttuvat palat oltava koossa</li> <li>• koossa pitävä hahmo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rinnalla tukena</li> <li>• jakaa tietoa ja uutta näkemystä</li> <li>• on ollut hyvä opas uudella reissulla</li> </ul>

Opettaja nähdään oppaana, joka on tarvittu taustatueksi onnistumiselle ja napakoittamaan oppimisryhmän toimintaa. Opettajan vastuulla oli yhdessä oppimisryhmän kanssa suunnitella ja toteuttaa oppimista henkilökohtaistamisen avulla joustavissa ja valmiin koulutusjärjestelmän ulkopuolella olevassa oppimisympäristössä. Opettaja on toiminut ”ymmärtävänä ammattilaisena”, joka on tilanteiden tulkitsija, ja jonka kokemuksellista tietoa on tarvittu opetuksen kehittämisessä. (Niemi 1996, 33). Opettaja nähdään myönteisenä tukijana ja napakkana suunnannäyttäjänä.

TAULUKKO 8. Naisena olen kuin:

<i>Metaforat:</i>	<b>Aitajuoksija</b>	<b>Täysi malja</b>
Ryhmän tulkinta:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• suorituspaineita</li> <li>• kiire</li> <li>• nopea</li> <li>• notkea</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tyytyväinen</li> <li>• itseluottamusta</li> <li>• siitä maljaa tyhjentämään</li> </ul>
<i>Metaforat:</i>	<b>Vuodenajat</b>	<b>Vaahtera</b>
Ryhmän tulkinta:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• muuttuu kukoistaa ja lakastuu</li> <li>• monenlainen ja monikykyinen</li> <li>• muuntumiskykyinen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• värikäs</li> <li>• eloisa</li> <li>• vahva</li> <li>• herkkä</li> <li>• tunnustelee tulevaa</li> </ul>
<i>Metaforat:</i>	<b>Valmis</b>	<b>Erämaajärvi</b>
Ryhmän tulkinta:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vahva</li> <li>• varmuus tulevasta</li> <li>• itsevarma</li> <li>• ammatillisesti varma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• paljon kokenut ja nähnyt</li> <li>• vahva ja kaunis</li> <li>• yksisilmäinenkö?</li> </ul>
<i>Metaforat:</i>	<b>Kuminauha</b>	<b>Nouseva aurinko</b>
Ryhmän tulkinta:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• joustava</li> <li>• pitkäjänteinen</li> <li>• ei katkea</li> <li>• oltava moneksi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uusi päivä</li> <li>• luottamus</li> <li>• kasvava lämpö</li> </ul>

Naiseuden kuvaukset on otettu mukaan siksi, että on tärkeää hahmottaa oma vaiheensa naisena olemisena, jotta koko ryhmällä olisi mahdollisuus ymmärtää kokonaisvaltaisesti ihmisen oppimis- ja elämänkaarta rinnakkain. Naiseuden kuvien tulkinta on hyvin kannustava ja elämänuskoa ja voimaa korostava. Oppijoiden kirjoittamat kuvat eivät ole värittömiä ja heikkoja, vaan esille nousevat vahvuuden kokemus ja ”moninainen” värikkyys naisen kuvassa. Metaforissa tulee esille joustava, laaja-alainen ja elämänsä elävänä elävä nainen.

## 9 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDESTA

Tämän tutkimuksen raportointi alkoi koulutuksen alkuvaiheen toimintaympäristöstä. Tavoittelimme karttaa, joka olisi oppaana tulevaisakin oppimistilanteissa ja auttaisi meitä muistamaan vuoden aikana tehdyt mutkaiset polut, perääntymiset, suunnanotot ja kotiin pääsyn. Lähdimme matkalle ryhmänä ja tulimme määränpähän yksilöinä.

Minkälaiseen totuuteen etsijäopettaja oppijaryhmänsä kanssa on törmännyt? Mitä katsojat näkevät kysyessään tämän tutkimuksen kuvastimelta kerro, kerro?

Ritva Mäntylä esittää väitöskirjassaan Kuulan (1995) ja metodikirjallisuuteen nojaten toimintatutkimuksen arvioinnin lähtökohdiksi kolme kriteeriä: **muutosten toteutuminen, tutkijan kyvykkyys ja tasavertainen dialogi.**

Lisäsin kriteeriksi tutkimusstrategian arvioinnissa kuvauksen **suunnittelu-toiminta-havainnointi-reflektointi-spiraalista**, käytän tässä tilanteessa asialle nimitystä **spiraalin näkyvyys.**

### 9.1 Muutosten toteutuminen

Heikkinen ja Jyrkämä (1999) toteavat artikkelissaan kuinka toimintatutkimuksen interventiossa muutetaan jotakin, tehdään jotakin toisin kuin ennen on tehty- ja katsotaan mitä tapahtuu. Toimintatutkimuksen muutosajatus on muutos parempaan. Toimintatutkimuksen myönteisenä tuloksena voisi pitää uudella tavalla organisoituvaa, reflektiivisesti etenevää prosessia, toiminnan ja tavoitteiden jatkuvaa pohdintaa ja kehittämistä. (Heikkinen & Jyrkämä, 1999, 45.)

Ammatillisen aikuikoulutuksen suunnittelu ja toteutus varsinkin työvoimahallinnon rahoittamana toimintana on kohtalaisen säänneltyä ja stereotyyppistä. Joihinkin erityisprojekteihin liityen esimerkiksi tutkintoon valmistavaa koulutusta on mahdollista toteuttaa teoria-käytäntö-näyttö- mallia luovemmin. Tässä koulutusprojektissa koulutuksen lineaarinen malli toteutettiin



toisin. Koulutuksen työelämälähtöisyys korostui alusta asti samoin oppijoiden urasuunnittelu, joka antoi mahdollisuuden toteuttaa laajasti olemassa olevia resursseja ja kuntoutuksen menetelmiä.

Oppijoiden antama palaute ja arviointi sekä kyselyiden ja metaforatulkintojen sekä opal-kyselyn avulla nähdään, että oppimista ja kehittymistä on tapahtunut monella tavalla tämän oppimisvuoden aikana.

## 9.2 Tutkijan kyvykkyys

Tutkijana sitoudun toimintatutkimuksen filosofiaan ja spiraaliajatteluun siten, että tämänhetkinen itsereflektio ja tulkinta mahdollisesti johtaa toisiin ainutlaatuisiin ja vielä tuntemattomiin totuuksiin. Tämä vaatii epävarmuuden sietämistä ja nöyryyttä opettaja/kouluttaja/ohjaaja polulla. Tutkimusprosessissa olen ollut sekä tutkija, että oppimisen ohjaaja. Osa oppijoista koki tärkeäksi saada etäännyttää minut itsestään ja he käyttivät usein jo kauan sitten oppimaansa nimitystä ”opettaja”. Itse näen itseni oppimisen ja kehittymisen mahdollistajana riippumatta siitä, mitä ammattinimikettä milloinkin käytetään.

Olen havainnoinut, kerännyt tietoa, jäsentänyt ja ohjannut oppimisprosessia. Kaikkea tätä työtä tein samanaikaisesti. Prosessi eteni välillä vauhdikkaasti, joten oman ajattelun selkeyttäminen ja muistiinkirjaaminen oli tärkeää. Olen pyrkinyt antamaan mahdollisimman tarkan kuvauksen prosessin etenemisestä sekä olen kuvannut prosessin taustalla vaikuttaneita teorioita.

Omalla kohdallani tämän tutkimusprosessin läpivieminen on ollut pitkä ja syvälinen matka. Olen samaa mieltä mm. tutkija Mäntylän ja Kuulan kanssa siitä, että kirjoja lukemalla toimintatutkijaksi ei opita. Oman ammattitaidon ja osaamisen rajat ovat venyneet monta kertaa eikä muutoksen kokemus prosesissa ole ollut aina helppoa.

Moilasen (1999) mukaan sosiaalisen vaikuttamisen välineet koostuvat kielestä, työstä ja vallasta. Ihmisen yksilöllinen identiteetti on hänen toimintansa keskeinen

lähtökohta. Ihmisen toiminta on vapaata ja määrittynyttä yhtä aikaa. Ihmisen toimintaan vaikuttavat hänen psyykkinen raketeensa, yhteisön rakenne sekä ihmisen vapaa tahto. Kriittinen reflektion edellyttää moraalista herkyttä. (Moilanen 1999, 100–102.) Tutkijana olen yrittänyt hallita useita erilaisia näkökulmia. Olen pyrkinyt ottamaan huomioon oppimisprosessissa mukana olevat ihmiset tasa-arvoisina toimijoina. Koulutuksen kehittäminen ja oppimisprosessin kasvun elementit syntyivät tukijan ohjaamassa yhteisessä dialogissa.

### 9.3 Tasavertainen dialogi

Kuten Grönfors (1982) toteaa, koko toimintatutkimuksen metodologian tulisi muotoutua vuorovaikutustilanteissa tutkittavien ja tutkijan välillä (Grönfors 1982,122). Toimintatutkimusprosessi voidaan käsittää siten kokonaisvaltaiseksi jatkuvaksi tarinaksi.

Kuvaan tässä tutkimuksessa vuorovaikutusta ikään kuin soppaan kuuluvana kauhana, joka hämmentää keitoksesta uusia makuja ja vivahteita. Pidimme oman prosessimme aikana huolta siitä, että oppijat ja kouluttaja tapasivat säännöllisesti vähintään kalenteriin sovittuna aikana, ajan kanssa, ja keskustelimme tilanteista, jotka auttoivat ja mahdollistivat oppimista.

### 9.4 Spiraalin näkyvyys

Oppijaryhmän yksilöiden monitasoinen kehittyminen mahdollisimman vapaan toiminnansuunnittelun, reflektion ja toiminnan uudelleen suuntaamisen avulla oli yksi tavoitteistamme koko koulutusintervention ajan. Pyrimme henkilökohtaiseen ainutlaatuisuuden kokemukseen, joka vapauttaisi yksilöiden voimavaroja ja ammatillisen kasvuun liittyvää sisäistä motivaatiota.

Tässä tutkimuksessa ainutlaatuisuuden idea toteutui siten, että juuri tämänkaltaisena tutkimuksen toistaminen ei ole mahdollista. Toimintatutkimuksen idea menetelmänä koulutusten vaikuttavuutta tai työelämän muutoksia kuvatessa

vaatii tekijöiltä sitoutumista ja halua kehittyä paineiden ja epävarmuuden keskellä. Jatkuva tulkinta juuri tässä tutkimustodellisuudessa antaa mahdollisuuden kerrokselliselle tulkinnalle, joka ottaa huomioon yksilöt, erilaiset elämänvaiheet, oppijoiden tavoitteet sekä työelämän ja asiakkaan tarpeet.

Toimintatutkimuksen uskottavuuden haasteena on tutkittavan yhteisön mukaan otto myös raportointiin (Kiviniemi 1999,80). Oppimisryhmä oli mukana analysoimassa metaforien merkityksiä, jolloin tulkintojen tekijöitä oli useita.

Koulutuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi tehtiin näkyväksi. Kaikki oleelliset päätökset tehtiin yhdessä oppijaryhmän kanssa, myös koulutuksen rakenne suunniteltiin yhdessä. Kävimme jatkuvaa säännöllistä keskustelua koulutuksen sisällöistä ja ajankohtaisuudesta.

## 10 POHDINTA

Lopuksi pohdin sitä miten tämä tutkimus ja erityisesti toimintatutkimus tutkimusmenetelmänä antoivat vastauksia ja herättivät kysymyksiä työvoimapolitiittisen koulutuksen järjestämisestä ja koulutuksen sisällä tapahtuneesta kasvuprosessista.

Vuoden mittainen koulutusprosessi sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisten avohoitotyön ja kuntouttavien työmenetelmien areenana lähti vauhtiin EU-hankkeen sisällä. Tarvittava tahtotila uuden hoitokulttuurin ja laadun toteuttamiseksi Oulun ja lähikuntien alueella oli olemassa. Laitoshoidon rinnalla haluttiin kehittää palvelujen tarjoajien yhteistyötä ja selvittää sellaisia uusia käytännöllisiä hoitomalleja, joiden toteuttaminen olisi sekä taloudellisesti realistista että sisällöllisesti sosiaali- ja terveydenhuollon asiakkaiden tarpeet huomioivaa.

Koulutuksen merkitys näyttäytyi laajasti. Oppijoiden itselleen asettamat tavoitteet vuoden mittaiselle koulutukselle olivat haastavia. Uuden tiedon ja toimintakulttuurin omaksumisen lisäksi asetettiin runsaasti toiveita omaan kasvuun ja ryhmän antamaan tukeen. Myös kouluttajalle asetettiin toiveita ja odotuksia, kuten joustavan oppimisympäristön mahdollistaminen.

Koulutuksen tavoitteena oli selvittää oppijoiden lähtötilanne oppijoiden ja toimintaympäristön näkökulmasta. Kuvata koulutuksen suunnittelu ja toteutus sosiaalisessa kontekstissa ja pohtia koulutuksen toteuttamista reflektion avulla sekä arvioida koulutuksen etenemistä ja saavutettuja tuloksia.

Monitasoinen kasvuprosessi alkoi siten, että jokainen oppija kartoitti omien vahvuuksien, heikkouksien, mahdollisuuksien ja uhkien kautta alkavaa vuotta. Seniorikuntoutuksen toimintamallia alettiin toteuttaa kaikilla tasoilla. Erilaisten ryhmien ohjaamismallien suunnittelu ja kokeilu innosti oppijoita kokeilemaan omia siipiään.

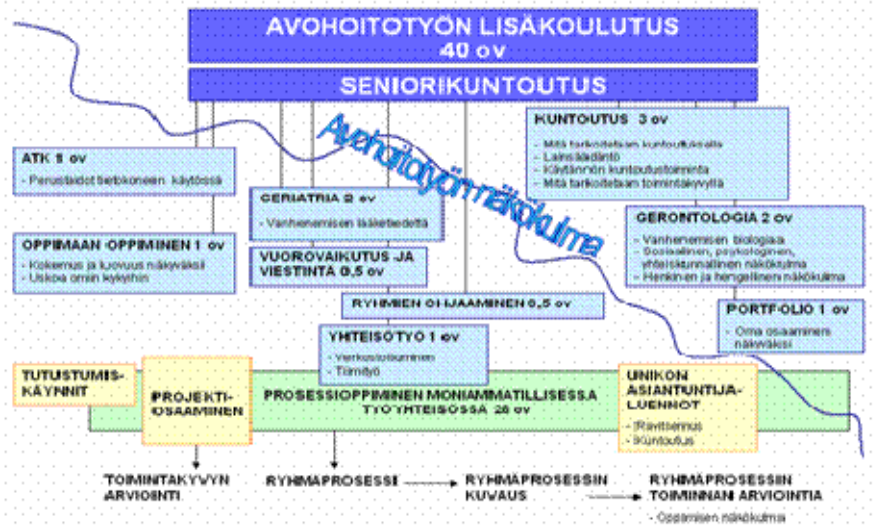
## 10.1 Uusi koulutusmalli

Saadessani mahdollisuuden suunnitella, toteuttaa ja arvioida uutta työttömille sosiaali- ja terveystieteiden koulutuksen saaneille naisille suunnattua koulutusta, tiesin lähteväni kiinnostavalle, mutta myös epävarmalle ja vaikeallekin tielle. Päätinkin heti alkuvaiheessa unohtaa perinteisen tutkintotavoitteisen koulutuksen toteuttamisen mallit ja keskityin avoimesti yhdessä aikuisten oppijoiden kanssa täydentämään ja kehittämään venyviin kehyksiin ripustettua opetussuunnitelmaa lähtökohtana heidän tavoitteensa oppimisessa.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kehittää itsenäinen koulutuskokonaisuus, joka toteutuisi yhteistyössä oppijoiden kanssa ja ottaisi huomioon muuttuvan työelämän tarpeet sekä pyrki tukemaan oppijoiden itsenäisyyttä. Varilan (1990) mukaan itseohjautuva oppiminen perustuu näkemykselle, että oppijalla itsellään on vastuu oppimisestaan, opiskelun suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista. Oppijan sisäiset motiivit korostuvat. Vuorovaikutus muiden kanssa sekä kouluttajan valmentava tuki ovat mukana prosessissa. (Varila 1990, 14–16, 22–24.) Tämän toimintatutkimuksen haasteena on osoittaa uskottava ja käyttökelpoinen koulutuksen sisällöllinen malli työttömille terveydenhuollon ammattilaisille.

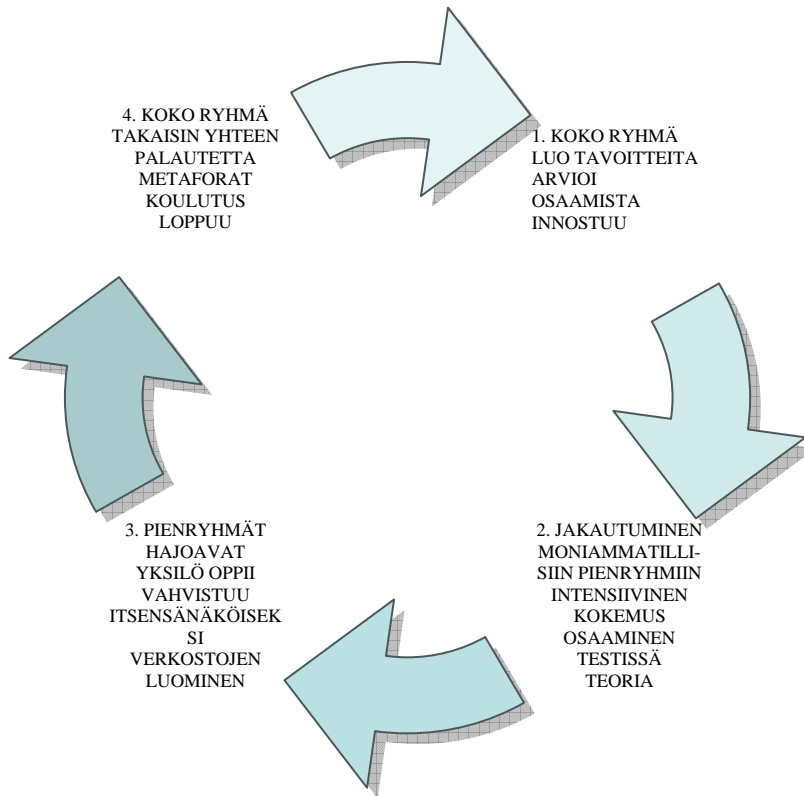
Toimintatutkimuksen kulussa lähtökohtana oleva reaaliaikainen koulutussuunnittelutyöskentely yhdessä oppijoiden kanssa oli uusi kokemus. Toimintatutkimuksen tuloksena saatiin tietoa siitä, mitä työtön hoitoalan ammattilainen hyötyy ammatilliseen kasvuun tähtäävässä koulutuksessa. Toimintavuoden aikana voitiin koulutusta suunnata siten, että se auttoi oppijoita integroitumaan ja vahvistumaan työelämään takaisin.

Tässä avohoitotyön lisäkoulutuksessa opetussuunnitelmatyötä voisikin kuvata jatkuvaksi reflektiiviseksi keskusteluksi opettajan ja oppijoiden sekä työelämän välillä. Oppimistavoitteita lähestyttiin siten, että koulutussuunnittelussa oltiin keskellä oppijoita. Henkilökohtaisten oppimispolkujen edetessä, tavoitteille annettiin mahdollisuus terävöityä, muuntua ja jäsentyä.



Kuvio 3 Avohoitotyön lisäkoulutus/Seniorikuntoutus opintosuunnitelma

Avohoitotyön lisäkoulutuksesta, joka toteutui vuosien 2002 ja 2003 aikana kehittyikin matkan varrella prosessi, jonka sisällöllinen viitekehys rakentui toiminnassa nousseista tiedontarpeista. Oppijoiden opinnot etenivät laajoissa koulutuskokonaisuuksissa prosessin omaisesti. Yhteisissä palautekeskusteluissa muotoiltiin koulutuksen teoreettista sisältöä työelämän ja oppijoiden tarpeita vastaaviksi. Koulutuksen yhteistä suunnittelua hallitsi kuten Rauste-von Wright & Wright (1999) kuvaavat oppimisen tilannesidonnaisuus siten, että ulkoinen ja sisäinen asiayhteisyys voidaan koulutussuunnittelussa yhdistää. Tämä tarkoittaa sitä, että oppimiskontekstit, oppimisympäristöt ja oppimistilanteet tulisi suunnitella tiedon ja taidon tulevaa käyttöä ajatellen. (Rauste-von Wright & Wright 1999, 33.)



KUVIO 4 Avohoitotyön lisäkoulutuksen läheisyys/etäisyys oppimisrytmi oppijan ja ryhmän dynamiikassa

Koulutuksen kehittyminen rytmiltään oheisen kuvan kaltaiseksi perustuu oppijoiden omaan palautteeseen ja kokemukseen siitä, miten oma ja ryhmän osaaminen parhaiten tukevat suoritettavaa opintokokonaisuutta. Alussa oppijat kokivat olonsa turvalliseksi isossa ryhmässä. He tutustuivat rauhassa toisiinsa ja kokivat yhteisen päämäärän terävöittämisen tärkeäksi tavoitteeksi. Oppimisvalmiudet tunnustettiin haasteeksi ja haluttiin vahvistaa omaa oppimistyyliä, kunhan se ensin tunnistettiin.

Sosiaalisen tuen merkitys ja vuorovaikutus on oppimisen kannalta merkityksellistä, koska keskustelun ja yhteisen toiminnan avulla yksilön ajatteluprosessit tulevat näkyviksi hänelle itselleen ja muille, jolloin itsereflektointi sekä reflektointi muiden kanssa tulee mahdolliseksi. (Rauste- von Wright & von Wright, 1999, 33.)

Ryhmän jäsenten erilaiset ammatilliset taustat koettiin vahvuudeksi ja aluksi haluttiin ottaa selvää ryhmän ammatillisista kompetensseista ja samalla

hahmotettiin mahdollisia puutteita ammattitaidossa. Yhteinen kokemus siitä, että sai jakaa omaa osaamistaan ja pohtia tulevaisuuden osaamistarpeita yhdisti ryhmää. Ryhmän jäsenet halusivat muodostaa turvallisen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön.

Kuten Jaana Venkula (1988) on prosessia määritellyt, prosessille voidaan etukäteen määritellä päämäärä, joka muodostaa peruskäsityksen siitä, mihin sen avulla pyritään. Parhaimmillaan prosessin kuluessa käsitys päämääristä muuntuu, tarkentuu ja syvenee. Venkulan mukaan aidoksi prosessiksi tulisi hyväksyä sellaisten toimintojen ja tapahtumien sarja, jossa on jokin päämäärä ja jossa on havaittavissa jokin muutos. (Venkula, 1988, 9.)

Avohoitotyön lisäkoulutusta kehitettäessä nähtiin tärkeäksi olla mukana työelämän käytännöissä muuttuvassa terveydenhuollon kentässä joustavien koulutussisältöjen avulla. Paikkansa vakiinnuttaneet oppilaitokset tuottavat helposti sellaisia koulutussisältöjä, joiden rahoitus on turvattu. Pitemmälle meneville mahdollisuuksille ei ole tilaa eikä resursseja.

## 10.2 Kasvuprosessi

Koulutuksen alkuvaiheen aikana miettiessämme tavoitteita koulutuksen etenemislinjoiksi esitettiin yksilön omat henkilökohtaiset, oman persoonan ja ryhmän kautta tapahtuvat kasvunmahdollisuudet tärkeiksi tavoitteiksi. Konstruktivismin viitekehyksen näkökulma totetui tutkimuksessa hyvin, koska oppijoiden oma kiinnostus itsensä monipuoliseen kehittämiseen heräsi ja tutkimuksen ajan tuettiin itseohjautuvuuden merkitystä esimerkiksi tiedon hankinnassa ja asiakkaiden ryhmätilanteiden suunnittelussa.

Ammatillinen kehittyminen on kasvuprosessi, joka jatkuu läpi ihmisen eliniän. Haasteellinen ja kannustavaan kasvuun reagoivat parhaiten sellaiset henkilöt, jotka kokevat voimakkaana kasvun tarpeensa. (Ruohotie 1996, 63–64.)



Konstruktivismin keskeisimpiä teesejä on ajatus, että oppijassa tapahtuu tiedon merkityksellistä rakentamista sen sijaan että tieto siirretään oppijaan (Lehto 2005,9). Toimintatutkimuksen orentaatioissa, johon on liitetty vahva dialogin ja reflektion mahdollisuus ja sitä kautta uuden suunnan vahvistuminen ajattelussa ja käytännöissä otettiin lähtökohdaksi oppimisympäristöjä luotaessa.

### 10.2.1 Oppijan kasvu

Avohoitotyön lisäkoulutuksen toisessa vaiheessa pienryhmät työskentelivät intensiivisesti hakien moniammatillista käytännön ja teorian tasapainoa oppijoiden kyvyistä. Luottamus toisiin oppijoihin ja omaan itseeseen, omien voimavarojen löytyminen ja innostuksen herääminen olivat kokemuksena tärkeimpiä oppijan yksilöllisen kasvun näkökulmasta.

Itseohjautuvuus ei koulutuksen aikana ollut täysin puhdasta oppijasta lähtevää, vaan koko oppijaryhmä koettiin tärkeäksi palautteen antajaksi ja vaikuttajaksi. Oppijat kokivat ryhmässä käydyt keskustelut innostavaksi ja vuorovaikutteisen refleктоivan ryhmäkeskustelun omaa kehittymistään tukevaksi.

Pienissä ryhmissä käsiteltiin omaan ammatilliseen vahvuuteen liittyviä kompetenssikysymyksiä, suunniteltiin ja arvioitiin toimintaa koulutuksen aikana, käytiin arvoihin ja erilaisuuteen liittyviä keskusteluja, purettiin turhautumia koulutukseen ja henkilökohtaiseen elämään liittyen, arvioitiin omia vahvuuksia työelämän kannalta, heittäytyttiin draaman avulla erilaisiin rooleihin, ideoitiin ja näytettiin tunteita. Pohdinnoissa ja keskusteluissa toteutui kokemuksellisen oppimisen näkökulma oppijoiden etsiessä yhteyttä nykyisen ja uuden oppimisen välille.

Keskusteluissa reflektion tuloksena ryhmä antoi avohoitotyön lisäkoulutuksen sisällöille ja toteutumiselle oman yhteisöllisen merkityssisällön. Tieto rakentui sosiaalisesti ja yhteisön jäsenet voivat lisätä tai muuttaa yhteisön yhteistä tietovarastoa (Ruohotie 2002,156).

Jarvis (1988) toteaa, että aikuiset oppijat tuovat oppimistilanteisiin aikaisemmin opittuun liittyvää tulkintaa. Avohoitotyön koulutusmalli, spiraalimaisesti etenevä toiminta- ja arviointivaiheiden vuorottelu, houkuttelivat oppijoiden kokemusmaailman ja osaamisen ja osaamisen puutteet näkyville. Pieni ryhmä ja jatkuva reflektointi paljastavat muutoksia oppijoiden merkitysperspektiivissä. (Jarvis 1988, 83.)

Mezirowin (1995) kriittisen reflektion käsitteen määrittelyssä merkitysperspektiivi tarkoittaa niiden olettamusten kokonaisuutta, joista tietyn kokemuksen merkityksen tulkinnan viitekehys muodostuu (Mezirow 1995, 1–19). Tässä tutkimuksessa merkitysperspektiivin muutoksena voidaan pitää sitä kehitystä, joka tapahtui oppijoiden ammatillisen kasvun ja persoonallisuuden laajuudessa.

Opintojen alkuvaiheessa oppijat keskittyivät kuvaamaan elämäntilanteensa muuttumista, omia odotuksiaan yksilöinä, sekä ammatillista jälkeenjääneisyyttä. Opintojen loppuvaiheessa kuvaukset ovat laajempia ja sisällöllisesti syvempiä. Ruohotie (1998) kuvaa kyseistä prosessia rationaalisen reflektoinnin laajentumisena reaaliaikaiseen reflektointiin. Rationaalinen reflektointi tarkoittaa kapea-alaista tehtävien, vastuiden ja velvollisuuksien reflektointia. Reaaliaikainen reflektointi laajentuu edellisen kuvauksen lisäksi ihmisten välisiin suhteisiin, omiin tuntemuksiin sekä työntekoa edistäviin ja estäviin tekijöihin. ( Ruohotie 1998, 79.)

Projektin oppimisprosessien aikana pyrittiin lisäksi tiedostamaan ja käsitteellistämään prosessien aikana syntyvää uutta tietoa. Näin vuorovaikutuksen avulla myös hiljainen tieto käsitteellistyy. Hiljainen tieto voidaan määritellä siten, että ihminen tietää enemmän kuin osaa kertoa. Hiljainen tieto voi olla sellaista, jota ei yleensä sanota, vaikka osattaisiinkin. Hiljainen tieto on luottamustietoa siitä, mikä toimii ja mikä ei toimi tietyissä tilanteissa (Säljö 2004,13.)

Tuomisto (2002) kuvaa Lenziin (2001) nojaten, että elinikäisellä oppimisella on sekä miellyttävä että epämiellyttävä puolensa. Oppiminen on miellyttävää silloin, kun se on avointa, oppijan uteliaisuuden tyydyttävää asioiden tutkiskelua ja

kokemusten keräämistä. Uudet kokemukset tieto tuottavat oppijalle yleensä iloa ja mielihyvää. Epämiellyttävä oppiminen on pakkotahtista, muiden määrittelemää, jatkuvan arvostelun alaista ilman riittävää lepoa ja aikaa uudistua. (Tuomisto 2002, 24.)

Tapio Puolimatka kuvaa oppimista laajasti minuuden rakentumiseksi. Konstruktivismin näkökulmasta persoonallisuuden rakentuminen nähdään ihmisen vapautena luoda itsensä ja arvonsa oman näkemyksensä mukaisesti (Puolimatka 2002,42,171).

Kun tutkittiin avohoitotyön lisäkoulutuksen oppijoiden palautteita koulutuksesta niin ilmeni, että he kokivat oman kuvansa, persoonansa vahvistumisen, yhdeksi tärkeimmistä saavutuksista koulutuksen aikana. Tavoite olikin yksi niistä lähtökohdista, jotka ryhmä nosti esille koulutuksen alussa. Tässä tutkimuksessa valottuu tie muutokseen ja kokonaisvaltaiseen kasvuprosessiin vapauden ja luottamuksen ilmapiirin korostuminen ja vuorovaikutuksen mahdollistaminen. Kurki (2000) kuvaa innostamisen näkökulmasta aikuiskasvatuksen tehtävää, joka on erityisesti oppimisen kyvyn vahvistamista siten, että opitaan ajattelemaan, toimimaan ja luomaan (Kurki 2000,43).

Isokorpi (2003) toteaa, että kaikilla ihmisillä on tarve ymmärtää ja saada merkitys elämässään tapahtuville asioille. Ihminen ei kehity vain yhden kaikille sopivan mallin avulla. Kasvun ja kehityksen mahdollistaa kunkin ihmisen omat edellytykset. Kehitys tapahtuu persoonallisesti. (Isokorpi 2003, 279.) Koulutuksen aikana oppijat tulkitsivat elämänkokemuksiaan ja oppimistaan ja kuvailivat omat johtopäätöksensä koulutuksen vaikuttavuudesta ja niistä merkityksistä, joita he kokemuksilleen löysivät.

### 10.2.2 Kouluttajan kasvu

Toimintatutkijana ja kouluttajana haasteenani oli kehittyä sellaiseksi oppimisen ohjaajaksi, joka innostaa ja inspiroi ryhmää ja ottaa huomioon oppijoiden vaihtelevia tunteita, erilaisia temperamentteja ja monia ongelmia, joita

aikuisopiskeljoilla oli. Opiskelun nivoutuminen osaksi elämää tarkoitti sitä, että omassa tehtävässäni otin koko persoonani käyttöön. Luotin ryhmääni ja uskoin, että teemme tärkeitä ja uusia havaintoja koulutusvuoden aikana.

Chirista Åkerberg (2002) kertoo artikkelissaan aikuisopiskelijoiden käsityksistä hyvistä ja huonoista opettajista. Hänen mukaansa opiskelijoiden vastauksista huokui hyvä ja turvallinen olo silloin, kun heidän erilaiset oppimistarpeensa oli otettu huomioon. Myös opettajan rooli oppimaan ohjaajana nousi hänen tutkimuksensa tärkeäksi päätelmäksi. (Åkerberg 2002, 336–339.)

Tämä toimintatutkimuksen aikana koin tekeväni omaa työtäni näkyväksi. Samalla sain vahvistusta oman opettajaidenteettini monista puolista. Erityisesti olen vakuuttunut vapauden ideasta oppimisessa, joka näyttäytyi minulle uskalluksena luottaa yhteiseen dialogiin oppijaryhmän kanssa. Vapaus ajatella ja toimia saa aikaan luovuutta kaikissa toimijoissa. Saimme oppijaryhmän kanssa kokeilla ja luoda uutta koulutusmallia ja testata oliko sillä vaikutusta meihin. Jäikö meihin jälkiä ja jätimmekö niitä.

Isokorven (2003) tutkimuksen mukaan opettajien innostus ja oma kehittymisen halu ammatissaan näkyy oppijoiden oppimiskokemuksissa. Hänen mukaansa opettajan on mahdollista toimia esimerkinomaisesti myönteisen ihmiskuvan mallina. Luova ja oppijakeskeinen sekä vaihteleva opetus kuvaavat opettajan omaa kasvumotivaatiota. Henkinen kasvu ja itsensä toteuttaminen edellyttävät opettajalta vastuunottamista ja joustavuutta haasteellisessa oppimisympäristössä. (Isokorpi 2003, 73.)

Sosiokulttuurisen innostamisen yhtenä koulutuksen teemana on mahdollistaa ihmisen kehittymistä siten, että ihmisellä on kykyä ja uskallusta elää elämäänsä mahdollisimman täydesti modernissa yhteiskunnassa ja sen kiihtyvässä muutoksessa (Kurki 2000, 43). Tähän suuntaan oma opettajuuteni on kehittymässä. Tärkeää on, että koulutus ei ole vain pieni irrallinen uloke ihmisen elämässä. Tärkeää olisi saada muutoksen halu heräämään sekä yksilön että yhteiskunnan näkökulmasta varsinkin silloin, kun mahdollisuus liittyä oppimisprosesseihin tarjoutuu.

Ryhmämme koulutusvuoden yksi kohokohta oli olla mukana Unikkoprojektin päätösseminaarissa, jossa oppijat esittivät Huutaja-kuoron tyyliin kirjoittamiaan tekstejä ja kronikan koulutuksesta. Yksi oppijani kirjoitti: ”Tää koulutus on elävää kuin kärpän askeleet.” Tämä metafora on esimerkki toimintatutkimuskokonaisuudesta, jonka idea voisi höystyä ja vahvistua jatkotutkimushankkeessa.

Tulevaisuuden tutkimuksessa olisi tärkeää edelleen jatkaa konkreettista yhteistyötä työelämän kanssa. Myös tutkintoon johtavat työllisyyskoulutusmallit voisivat rakentua joustavammiksi, työelämälähtöisiksi ja asiakaslähtöisiksi oppijoiden henkilökohtaisen oppimispolun rakentamisen avulla.

Tutkimushaasteita voisivat olla:

Miten aikuiskoulutuksessa voitaisiin jalostaa ja hyödyntää innostamisen ideaa? Millainen on hyvä oppimisen ohjaaja? Kuinka itseohjautuviksi oppijaryhmät kasvavat? Miten havahtuminen ja voimaantuminen liittyvät työvoimapolitiisiin koulutuksiin?

Työstä ja uusista kokemuksista jää aina muisto ja ajatus. Parhaimmat kokemukset saavat aikaan pysyvän muutoksen ihmisessä monella tasolla.

minulle jäi vahva kokemus ja luottamus siihen, että oppiminen muokkautuu ja mahdollistuu oppijan tarpeita vastaavaksi, jos prosessin kaikissa vaiheissa on mahdollista itse vaikuttaa oman oppimispolkunsa suuntaan: silloin vaikutus jää pysyvämmäksi. Pentti Saarikosken sanoin: ”*Minä olen tehnyt ladun itselleni, tai on siitä jo jokunen viikko, minä pääsin hiihtämään, nyt lumi on jo sulanut, paitsi siitä ladun kohdalta*” (Saarikoski, 1982,14).

## LÄHTEET

- Aaltola, J., Syrjäjä L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena, 13, 15–17.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Auranen, J. 2000. Vertauskuvilla organisaatiota kehittämään. Teoksessa Vanhakkala-Ruohonen, M.(toim.) Sillanrakentajan opas. Toimintamalleja koulun kehittämiseen. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 81, 51, 64.
- Beairisto, 1996. Professional Growth and Development: What is it and how we know if it's working? Teoksessa: Grimmet, P & Ruohotie, P. Professional Growth and Development. Dieron, Delivery and Dilemmas. Saarijärvi 91–111.
- Bruner, J.S.1996. The culture of education. Cambridge, London: Harvard University Press.8, 96.
- Carr, W & Kemmis, S. 1986. Becoming critical: Education, Knowledge and Action Research. Great Britain: Deakin University, 151–153, 165-166
- Collins, D. 1977. Paulo Freire, His life, works and thought. New York. Paulist Press. 28–36.
- De Mello, A. 1999. Havahtuminen. Jyväskylä:Gummeruksen kirjapaino Oy, 46.
- Deshler, D. 1996. Metafora-analyysi eli sosiaalisia aaveita manaamassa, Teoksessa Mezirow J. (et.al.). Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Miktor Painotalo Oy, 316–324.
- Ekenberg, J. 2002 Uuden pedagogiikan perusta. Teoksessa Julkunen, M. 2002 (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Vantaa: WSOY, 157,162–163, 165.
- Ekroos, R., Forss, S. Jurvansuu, S., Karislami, S., Kämppi, M., Nykyri, E., Riikonen E., Seitsamo, J., Tuomi, K., Tuuli, P., Vahtera, J & Vanhala, S.2000. Yrityksen menestyminen ja henkilöstön hyvinvoinnin edistäminen metalliteollisuudessa ja vähittäiskaupassa. Teoksessa: Tuomi, K(toim.) Yrityksen menestyminen ja henkilöstön hyvinvointi. Työ ja ihminen. Tutkimusraportti 15.työterveyslaitos, Helsinki, 162–176.
- Freire, P.1993. Pedagogy of the oppressed. New York: Continuum, 69–72.
- Freire, P.2005.Sorrettujen pedagogiikka.Tampere:vastapaino, 28, 99.
- Grönfors, M.1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Juva: WSOY, 22 122
- Hakkarainen, K. 2003 Tieteellinen kognitio, kulttuurinen oppiminen ja tiedon yhteisöllinen tuottaminen. Kasvatus 34(1), 11, 15–17.
- Heikkinen, H.L.T., Jyrämä J.1999 Mitä on toimintatutkimus?Teoksessa Heikkinen, H.L.T. , Huttunen, R.& Moilanen,P.(toim) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena,28–34, 41–43, 50.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Heiskanen, T. 2003. Unikko- uuden hoitokulttuurin toiminnan ja laadun koulutusprojekti. Ulkopuolinen arviointi. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus julkaisu n:o 15,27.
- Husserl, E. 1995. Fenomenologian idea. Viisi luentoa. Helsinki: Loki, 10.

- Isokorpi, T. 2003. Tunneälytaitojen ja yhteisöllisyyden oppiminen reflektoinnin ja ryhmäprosessin avulla. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus ja Hämeen ammattikorkeakoulu. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 42, 73, 279.
- Jarvis, P. 1988. Adult and continuing education. Theory and practice. London: Routledge, 83.
- Jyrkämä, J. 1978. Toimintatutkimuksen teoriasta ja tutkimuskäytännöstä. Sosiaalipolitiikka, 39.
- Kivineimi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä projektina. Teoksessa Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen peusteita ja näköaloja. Juva: Atena, 66, 70-73, 80.
- Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 98. Jyväskylän yliopisto, 25.
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Tammer-Paino Oy, 208.
- Kurki, L. 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. Muutoksen pedagogiikka. Tampere: Tammer-Paino Oy, 10, 11, 43.
- Kurtakko, K. 1989. Toiminta, ajattelu, tieto. Opetus kasvuympäristöstä orientoituvaksi -projektin loppuraportti. Lapin korkeakoulu kasvatustieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 11. Rovaniemi, 21-22.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Juva: WSOY, 38.
- Lehtisalo, L. 2002. Tieto, oppiminen, sivistys. Avauksia ihmisen vuosisataan. Helsinki: WSOY, 182.
- Lehto, J.E., 2005. Konstruktivismi peruskoulun didaktiikan ohjenuoraksi? Kasvatus 36 (1), 9.
- Malinen, A. 2000. Towards the essence of adult experiential learning. A reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Scön. Jyväskylä: University of Jyväskylä., 18
- McNiff, J. 1992. Action research. Principles and practise. London: Routledge, 1.
- McTaggart, R. 1996. Issues for participatory action research. Teoksessa O. Zuber-Skerritt (toim.) 1996. New directions in action research. London: Falmer, 253.
- Metsämuuronen, J. 1998. Maailma muuttuu – miten muuttuu sosiaali- ja terveysala? Helsinki: Oy Edita Ab, 133.
- Mezirow, J. (et al.) 1996. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki : Painotalo Miktor, 9.
- Moilanen, P. 1999. Piilevä tieto ja reflektio. Teoksessa Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen peusteita ja näköaloja. Juva: Atena, 100-102.
- Mäntylä, R. 2002. Yksin mutta yhdessä. Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopiston ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeenlinna. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 210-218.
- Niemi, H. 1996. Itsenäistä ajattelua vai kuuliaistat tottelevaisuutta? Opettajan ammatti muutoksessa. Teoksessa Ojanen, S. (toim.) Tutkiva opettaja 1996. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 33.
- Niemistö, R. 2000. Ryhmän luovuus ja kehityshehdot. Helsingin yliopiston tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Tampere: Tammer-paino. 160-161.

- Niiniluoto, I.1991. Tiedeinstituutio ja tutkijan eettiset valinnat. Teoksessa Löppönen, P. Mäkelä, P.H. & Paunio, K. (toim.) Tiede ja etiikka. Juva: WSOY, 49.
- Nummenmaa, A. & Nummenmaa, T.1997. Toisen asteen näkökulma. Teoksessa Julkunen, M-L. 1997(toim.). Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Juva: WSOY, 70.
- Nygård, C-H. & Pitkänen, M. 2000. Eri ikäisten teollisuustyöntekijöiden arvioita yksilöllisistä kasvuedellytyksistä ja ryhmätyöstä. Gerontologia 1(14):3–13.
- Ojanen, S.1997. Nykymuotoisen opettajakoulutuksen kehityssuunnasta. Kasvatus. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja. The Finnish Journal of Education 1, 28.
- Pasanen, H. 2001. Itseohjautuvuus aikuiskoulutuksessa. Aikuiskasvatus 1/2001.
- Puolimatka, T. 2000. Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 13.
- Puolimatka, T. 2001. Tieteenfilosofia: luentomoniste,11.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi, 16, 42, 171, 374
- Raehalme, O.1996. Lahjakas nainen tohtoriopiskelijana. Acta Universitatis Tampereensis 509, 70.
- Raehalme, O. 2001. Laadullinen tutkimus:luennot.Tampereen yliopisto.
- Rauste-von Wright, M. 1998. Opettaja tienhaarassa, konstruktivismia käytännössä. Juva: WSOY, 19.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J.1999. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY, 64 33, 72.
- Robinson, H & Siitonen J. 2001. Havahtuminen, työhyvinvoinnin ydin. Voiko työhön todella tulla voimaantumaa? Sairaanhoitaja-lehti 6, 9–12.
- Ruohotie, P.1998. Vuorovaikutteinen oppiminen. Teoksessa P. Ruohotie, J. Kulmala & L.Siikaniemi. Työssä oppiminen. Oppilaitosten ja työelämän roolimuuotos-esteitä ja edistäjiä.kehittyvä koulutus 3/1998. Helsinki:Opeushallitus, 75–96.
- Ruohotie, P.2000a. Ammatillinen kasvu-jatkuvaa oppimista. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 1(2):4–7.
- Ruohotie, P.2000b. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WS Bookwell.107, 111, 115, 126–128, 157–158
- Ruohotie, P. 2003. Self-regulatory abilities for professional learning. In Beairisto B., Klein, M. & Ruohotie, P. (Eds.) Saarijärvi: Saarijärven Offeset Oy, 253–258.
- Salonen, T. 1990. Tieteenfilosofia: Opintomoniste. Oulun Yliopisto, 12–13.
- Saarikoski, P.1982. Euroopan reuna. Helsinki:Otava, 14.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmittelua. Acta Universitatis Ouluensis, E37.
- Suojanen, U.2001. Metodix: Toimintatutkimus(online), (viitattu11.9.2003). <http://www.metodix.com/showres.dll/fi/metodit/methods/metodiartikkelit/toimintatumus>.
- Suoranta, J. 2000. Kasvatuksellisesti näkeväksi.Tampereen yliopisto paino Oy Juvenes Print, 44-45.
- Syrjälä, L.1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy,37–38.
- Säljö, R.2004.Oppimiskäytännöt.Sosiokulttuurinen näkökulma.Helsinki,WSOY, 13..



- Tolska, T.2002. Kertova mieli. Jerome Brunerin narratiivikäsitelmä. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 178. Helsinki:Yliopistopaino. 18–19, 31–41, 135–136, 160–161
- Tuomisto, J.2002. Elinikäisen oppimisen retoriikka ja vallankäyttö.Teoksessa Honkonen.J.2002(toim).Koulutuksen lumo, retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampere:Vammalan kirjapaino Oy, 24.
- Tynjälä, P.2000. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita.Tampere:Tammer-Paino OY, 82–83,115.
- Vanhakkala-Ruoho, M. & Auranen, J.1999. Matkalla kohti Oppia työ kaikki–projektin väliraportti. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 76. Joensuu. 20, 40.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Kirjayhtymä,18, 57–58, 79, 115–116.
- Venkula, J. 1988. Tietämisen taidot. Helsinki: Gaudeamus, 9.
- Åkerberg, K. 2002. Aikuisopiskelijoiden käsityksiä hyvistä ja huonoista opettajista. Aikuiskasvatus 4, 336-338.