



OPETTAJIEN TYÖNOHJAUS

Tuki ammatilliseen kasvuun?

Tarja Rossinen

Kehittämishankeraportti

Elokuu 2006



JYVÄSKYLÄN
AMMATTIKORKEAKOULU
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Tekijä(t) Rossinen, Tarja	Julkaisun laji Kehittämishankeraportti	
	Sivumäärä 57	Julkaisun kieli Suomi
	Luottamuksellisuus <input type="checkbox"/> Salainen _____ saakka	
Työn nimi Opettajien työnohjaus Tuki ammatilliseen kasvuun?		
Koulutusohjelma Jyväskylän ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu		
Työn ohjaaja(t) Kuukasjärvi, Markku		
Toimeksiantaja(t)		
<p>Tiivistelmä</p> <p>Kehittämishankkeen pääasiallisena tavoitteena oli selvittää, miten hyvin työnohjaus vastaa opettajan tarpeita ja tukee opettajan ammatillista kasvua. Työssä pohdittiin myös sitä, miten paljon opettajat yleensä käyttää työnohjausta ja miten työnohjausta voitaisiin kehittää tukemaan yhä enemmän opettajan kasvatustyötä.</p> <p>Työn teoreettisessa osassa on perehdytty työnohjausta koskevaan kirjallisuuteen ja opettajien työnohjauksesta tehtyihin aikaisempiin tutkimuksiin. Työn empiirinen osa on toteutettu pienimuotoisena tutkimuksena, jossa on käytetty kvalitatiivista tutkimusasetelmaa. Tutkimusmenetelmänä on käytetty teemahaastattelua. Tutkimuksen kohdejoukko muodostuu neljästä Savonia -ammattikorkeakoulun Iisalmen yksikön sosiaalialan koulutusohjelman opettajasta. Kaikilla haastatelluilla on pitkä kokemus sekä opetustyöstä että työnohjauksesta.</p> <p>Tutkimuksen tulokseksi saatiin, että työnohjaus tukee yleisesti opettajan ammatillista kasvua ja vastaa myös opettajien tarpeita. Tutkittavat olivat sitä mieltä, että työnohjauksella on ollut erityisen merkittävä asema heidän työssä kehittymisessään ja työssä jaksamisessaan. Työnohjaus on ollut paikka, jossa on voinut jakaa omaa opettajuuttaan, peilata omia kokemuksiaan ja levähtää arjen pyöryksessä. Se on antanut mahdollisuuden oppia toisilta opettajilta ja tutustua paremmin työtovereihinsa. Työnohjaustilanteessa on kuitenkin suuri merkitys ohjattavalla itsellään, miten hän antautuu ohjaustilanteeseen, ja myös ryhmän tuttuudella ja työnohjaajalla on suuri merkitys.</p> <p>Kehittämisehdotuksiksi saatiin, että myös opettajien tulisi saada mahdollisuus henkilökohtaiseen työnohjaukseen, sillä opettajien tarpeet voivat olla erilaisia, eivätkä kaikki pysty avautumaan ryhmässä. Muutoslaboratoriotyöskentely on koettu hyväksi vaihtoehdoksi työnohjaukselle. Tutkimusta tehdessä kävi selville, etteivät opettajat yleisesti ole vielä riittävästi tietoisia työnohjauksen mahdollisuuksista.</p>		
Avainsanat (asiasanat) ammatillinen kasvu, kasvatusta, opettajan professio, opettajien työnohjaus, opettajuus, pedagogiikka, sosiaaliala, tarpeet, työnohjaus		
Muut tiedot		

Author(s) Rossinen, Tarja	Type of Publication Development project report	
	Pages 57	Language Finish
	Confidential <input type="checkbox"/> Until _____	
Title Teachers` supervising Support of professional advance?		
Degree Programme Jyväskylä University of Applied Sciences, Teacher Education College		
Tutor(s) Kuukasjärvi, Markku		
Assigned by		
<p>Abstract</p> <p>The principal aim of the project is to explain, whether supervising meets the demands of the teacher and supports his professional advance. The paper also examines, how much teachers normally use supervising and how it can be developed further in order to support more and more the educational work of the teacher.</p> <p>The theoretical part considers earlier studies and other literature about supervising. The empirical part of the project has been realized as a minor study applying a qualitative inquiry. The method is based on interviews to the theme. The investigated group consists of four teachers for social subjects at Savonia – Ammattikorkeakoulu in Iisalmi. All of the interviewed persons have a long experience in teaching and supervising.</p> <p>The study led to the result that the supervising generally supports the professional progress and meets the demands of the teachers. The participants of the study confirmed that supervising has been of great importance for their professional advance and their endurance at work. Supervising has given them the opportunity to transmit professional knowledge, to compare one`s own experience with those of the other colleagues and to have a break during the busy daily work. So they have learnt from each other and they have become familiar with the colleagues. The crucial points at supervising are, how the candidate gives himself up to the situation, how familiar the group is and how good the supervisor.</p> <p>A proposal for improving supervising claims that the teachers should also get the possibility to individualized supervising, because teachers` needs are different and it`s not easy for everybody to open out in the group. In the study it became obvious that generally teachers hardly know about the possibilities of supervising.</p>		
<p>Keywords</p> <p>Professional advance, education, Teachers` professional, Teachers` supervising, pedagogy, social subject, demands, Supervising</p>		

Miscellaneous

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	3
2 TUTKIMUKSEN TARKOITUS, TUTKIMUSONGELMAT JA –MENETELMÄT	6
2.1 Tutkimuskohde ja tutkimusongelmat	6
2.2 Keskeiset käsitteet	8
2.2.1 Työnohjaus	8
2.2.2 Opettajien työnohjaus	9
2.2.3 Lähikäsitteiden tarkastelua	9
2.3 Opettajan professio	11
2.4 Ammatillinen kasvu	13
2.4.1 Ammatillinen kasvu ja työnohjaus	14
3 OPETTAJIEN TYÖNOHJAUKSEN KEHITTYMINEN	16
3.1 Työnohjauksen historiaa yleensä	16
3.2 Opettajien työnohjauksen kehittyminen Suomessa	19
4 AIEMPIA TUTKIMUKSIA	22
5 TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT JA LUOTETTAVUUS	24
5.1 Tutkimusasetelma	24
5.2 Metodologiset valinnat	24
5.3 Aineiston kerääminen tutkimusongelmaan	27
5.4 Aineiston käsittely ja analyysi	29
5.5 Tutkimuksen luotettavuus	34
6 HAASTATTELUN TULOKSET	37
6.1 Minkä verran opettajat hyödyntävät työnohjausta?	37
6.2 Miten hyvin työnohjaus vastaa opettajan tarpeita?	38
6.2.1 Ammatillisen identiteetin selkiyttäminen	41
6.2.2 Ammatillinen kehittyminen	41
6.2.3 Työn organisoinnin jäsentely	42

6.2.4 Kriisitilanteiden avaaminen	42
6.3. Miten työnohjaus tukee opettajan ammatillista kasvua?	44
6.4 Miten opettajien työnohjausta voitaisiin kehittää ja käyttää enemmän tukemaan opettajien kasvatustyötä?	46
7 KEHITTÄMISEHDOTUKSET	47
8 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET	49
LÄHTEET	55
LIITTEET	58
Liite 1. Teemahaastattelurunko	58
Liite 2. Kutsukirje	60

1 JOHDANTO

Pohtiessani opinnäytetyöni aihetta mieleeni tuli heti opettajien työnohjaus. Itse olen kiinnostunut työnohjauksesta, ja uskon, että työnohjaus on hyvä keino edistää työntekijän - myös opettajan - jaksamista työssään. Luulen, ettei tähän asiaan ole kiinnitetty vielä tarpeeksi huomiota ja ettei työnohjausta osata käyttää hyödyksi työssä jaksamisen edistämiseksi.

Opettajan työ on muuttunut ja muuttuu koko ajan kuluttavammaksi. Opettaja toimii hyvin monimuotoisessa ja hektisessä toimintaympäristössä. Yhteiskunnassa nopeassa tahdissa tapahtuneet ja tapahtuvat muutokset ovat muokkaamassa myös oppilaitoksia ja siellä tehtävää opetustyötä. Tämän seurauksena myös koulumaailmassa on tapahtunut viime vuosina paljon muutoksia. Muutosprosessi on jatkuvasti käynnissä, ja opettajan tulisi pysyä siinä mukana. Opettajien työnkuva on laajentunut, ja opettajat saattavat kokea olevansa erilaisten ulkoapäin tulevien odotusten ja vaatimusten sekä toisaalta omien sisäisten tarpeittensa ja toiveidensa aikaansaamassa ristiriitatilanteessa, josta yksin selviäminen saattaa tuntua kohtuuttoman raskaalta. Inkeri Sava (1985) toteaa, että opettajan on tiedonvälittäjätehtävänsä lisäksi aina oltava myös kasvattaja ja osaltaan oppilaiden tunne-elämästä huolehtiva, ymmärtävä aikuinen ihminen. Opettajan vastuu kasvattajana on korostunut juuri perherakenteissa tapahtuneiden erilaisten muutosten vuoksi. (Sava 1985, 1; vrt. Knuutila 2002, 27.)

Anneli Lauriala (2000) kuvaa artikkelissaan ”Opettajan ammatillinen uudistuminen” opettajan ammattiin kohdistuvia paineita ja haasteita. Opettajan työn puitteet ovat radikaalisti muuttuneet viimeisten vuosikymmenten aikana siten, että nykyään opettajien on toimittava olosuhteissa, jotka ovat problemaattisempia, komplisoidumpia ja levottomampia kuin ne olivat ennen. Nykyajan opettajien on toimittava dynaamisen muutoksen ilmapiirissä, mikä lisää paineita ja odotuksia opettajien jatkuvaan ammatilliseen oppimiseen, asiantuntemuksen ajanmukaistamiseen ja uudistamiseen. Tapahtuvat muutokset kohdistuvat opettajan ammatillisen käytännön olosuhteisiin, ja ne johtuvat mm. ammatin sisäisistä muutoksista, teknologisesta kehityksestä sekä muutoksista opettajan työhön olennaisesti vaikuttavassa yleisessä sosioekonomisessa ja

kulttuurisessa ympäristössä. Myös tiedon nopea kehitys sekä uudet käsitykset tiedosta ja inhimillisestä oppimisesta asettavat haasteita opetukselle. Tällä hetkellä vallalla oleva konstruktivistinen orientaatio edellyttää, että monet traditionaaliset käsitykset ja käytänteet on konstruoitava uudelleen. (Lauriala 2000, 88.)

Väljærvi (1999) toteaa, että opettajan työ on työtä tulevaisuuden hyväksi. Työn tulokset näkyvät vuosien ja vuosikymmenten kuluttua. Työelämän muutokset ja tietoyhteiskunnan kehitys ovat johtaneet itsenäisen, yhteistyökykyisen ja aktiivisen kansalaisen syntymiseen. Koulutusjärjestelmän ulkopuoliset oppimisen mahdollisuudet ovat laajentuneet ja tarjonta monipuolistunut. On alettu korostaa elinikäistä oppimista. Opettajan tulee suuntautua tulevaisuuteen, mikä vaatii syvällistä asiantuntijuutta tietyltä sisältöalueelta sekä oppimisen modernien välineiden hallintaa ja valmiutta hyödyntää näitä yhteistyössä oppijoiden kanssa. Oppinen ja opiskelu ei ole enää sidottu aikaan ja paikkaan mutta opettajan työn ydin on edelleen oppijan inhimillisen kasvun ja kehityksen ohjaamisessa. (Väljærvi 1999, 106.)

Myös Luukkainen (2000) on pohtinut opettajan työn muuttumista. Perinteisesti opettajan työtä tarkasteltaessa on painotettu hyvää opetustaitoa ja kulttuurinsiirtämistehtävää eli sosiaalistamista. Opettajan työ on nähty moraalisesti ja eettisesti vahvana kutsumustyönä. Perinteisen näkemyksen rinnalle on nousut 1990-luvulla laajempi näkemys opettajan professiosta, missä oppiminen nähdään laajempaan kuin kouluympäristön ja opettajan toiminnan tuloksena. Uudet oppimisympäristöt ja yhteistyötahot ovat nousseet merkittävään rooliin. Merkittäväksi asiaksi ovat tulleet myös työyhteisöllisyys ja muutosprosessien kohtaaminen. (Luukkainen 2000, 82.)

Kouluissa eletään jatkuvaa muutosten aikaa, joka ei ole aina ennakoitavissa, mutta jonka haasteisiin on vastattava. Muutokset oppimiskäsityksissä, oppimisympäristöissä ja yhteistyöverkoissa luovat aivan uusia mahdollisuuksia, mutta synnyttävät myös ahdistusta ja epävarmuutta. Opettajalla tulee olla selkeä käsitys siitä, mihin maailma on menossa ja mitkä ovat kehityksen kulkuun vaikuttavat tekijät. Opettaja kohtaa opetustyössään yhteiskunnalliset arvot, perheitten olosuhteet, koulutukselliset ja ammatilliset rakenteet, kansalliset ja

maailmanlaajuiset kriisit, uuden teknologian tuomat mahdollisuudet, opiskelijoiden erilaisuuden, monikulttuurisuuden jne., mikä pakottaa opettajan itsensä oppijaksi ja monessa tapauksessa itse luomaan uutta ammatillista kulttuuria. Opettajalta vaaditaan kykyä kohdata muutoksia ja niihin liittyvää epävarmuutta. Turvallisuudentunteen pitää jatkossa syntyä valmiuksista muutosprosessien kohtaamiseen ja sen oivalluksesta, että eletään jatkuvasti muuttuvassa maailmassa. Yksi opettajan työn sisältöihin merkittävästi vaikuttanut muutos on ollut keskusjohtoisuuden purkaminen ja siirtyminen valtakunnallisista opetussuunnitelmista koulukohtaisten opetussuunnitelmien laatimiseen. Tällä muutoksella on pyritty lisäämään koulun vuorovaikutusta ja reagoitiherkkyyttä muun yhteiskunnan yhä nopeammin muuttuviin tarpeisiin. Koulun hallinnollinen, rakenteellinen ja pedagoginen muuttuminen ovat pakottaneet opettajat pohtimaan omaan työhönsä ja sen kehittymiseen liittyviä arvoja ja käytänteitä. Opetuksen uudenaikainen suunnittelu edellyttää uudenlaista käsitystä opettajuudesta ja opettamisesta. (Luukkainen 2000, 108-114.)

Opettajan työhön vaikuttavat siis usealta suunnalta tulevat muutokset. Tärkeintä opettajan työssä on kuitenkin opettajan ja opiskelijan välinen ohjaussuhde. Koska opetus määritellään opettajan ja oppilaiden väliseksi tarkoitukseksi vuorovaikutukseksi, korostuu opettajan tehtävä ihmissuhdeammattina. Opettajan tulisi yhä useammin pystyä toimimaan myös sosiaalityöntekijänä ja psykologina. Oppilaiden sosiaaliset verkostot ovat monimutkaistuneet ja ongelmat vaikeutuneet. Varsin heterogeenisen ja moniongelmaisen oppilasaineksen kohtaaminen on johtanut työn huomattavaan vaikeutumiseen, mistä helposti on seurauksena opettajan stressaantuneisuus ja jopa henkinen luhistuminen. Kuka huoltaa opettajaa? Opettajan velvollisuus on pitää itsestään huolta, koska jos opettaja voi huonosti, voivat myös oppilaat huonosti. Työnohjaus voisi olla keino pitää opettajista huolta ja näin edistää heidän jaksamistaan ja kehittymistään työssään.

Olen itse valmistumassa sosiaalialan opettajaksi. Sosiaalityöntekijän tehtävissä olen toiminut noin kymmenen vuotta, josta kolme vuotta perusturvajohtajana. Työnohjaus on tullut tutuksi omassa tehtävässäni, ja se on myös koettu välttämättömäksi sosiaalityöntekijän työssä. Työnohjaus on edistänyt työntekijän jaksamista ja kehittymistä ammatissaan.

2 TUTKIMUKSEN TARKOITUS, TUTKIMUSONGELMAT JA -MENETELMÄT

2.1 Tutkimuskohde ja tutkimusongelmat

Tässä työssä perehdyn opettajien työnohjaukseen tavoitteena saada tietoa siitä, miten työnohjaus voi tukea opettajan ammatillista kasvua ja sitä kautta opettajaa kasvattajana. Tarkoitus on myös selvittää, miten paljon opettajat hyödyntävät työnohjausta ja miten hyvin heidän saamansa työnohjaus on vastannut heidän tarpeitaan. Tavoitteena on myös pohtia, miten opettajien työnohjausta voitaisiin kehittää ja käyttää enemmän tukemaan opettajien kasvatustyötä.

Koska olen valmistumassa opettajaksi, minua kiinnostaa myös oma pedagoginen kehittymiseni. Tämän Jyväskylän ammattikorkeakoulun, ammatillisen opettajakorkeakoulun kehittämishankkeen avulla pyrin kehittämään ja vahvistamaan omia pedagogisia valmiuksiani. Perehtymällä aiheeseen minulla on ollut mahdollisuus havainnoida opettajan työssä esiin tulleita kipukohtia, joita pitäisi pyrkiä kehittämään. Minulla on ollut mahdollisuus oppia ymmärtämään, millaisia ominaisuuksia omassa persoonassani minun tulisi vahvistaa ja miten voisin edistää omaa jaksamistani. Tämä työ on edistämässä omaa kehittymistäni opettajana ja jaksamista opettajan vaativassa työssä. Voin oppia, miten työnohjausta voidaan hyödyntää opettajan työssä ja miten voin omalta osaltani olla viemässä saamaani tietoa siihen työyhteisöön, jossa tulen toimimaan. Näin työnohjauksen merkitys ehkä huomataan ja osataan ottaa ohjaus käyttöön.

Koulutukseeni kuuluvan opetusharjoittelun tein Savonia-ammattikorkeakoulussa lisälmen yksikössä sosiaalialan opettajana. Tässä oppilaitoksessa on työnohjausta toteutettu vuosien aikana erilaisin menetelmin, muun muassa draamana, luovana ja toiminnallisena menetelmänä. Vuonna 2005 työterveyshuolto teki työnohjauksen asemesta selvityksen opettajien työstä. Selvityksessä kartoitettiin työn kuormittavuustekijöitä. Vuoden 2006 alusta työnohjauksen asemesta aloitettiin sosiaalialan opettajille Muutoslaboratorio-työskentely, jossa opettajat käyvät kehittävän työntutkimuksen kautta läpi opettajien

työn kehittymistä ja toimintaympäristön muutoksia ja niiden vaikutuksia opettajan työhön.

Olen valinnut tutkimuksen kohteen opetusharjoittelukokemukseni perusteella. Ammattikorkeakoulu kiinnostaa minua työpaikkana, joten halusin tehdä selvityksen sosiaalialan opettajien saamasta työnohjauksesta Savonia – ammattikorkeakoulussa Iisalmen yksikössä, jossa koulutetaan sosionomeja (AMK).

Tutkimuksen teoreettisessa osassa pohdin opettajien työnohjauksen kehittymistä historiasta nykyaikaan. Pohdin myös opettajan työn luonnetta ja professiota. Tutkimuksen empiirisessä osassa tarkastelen kohdejoukoksi valittujen opettajien kokemuksia heidän saamastaan työnohjauksesta ja siitä, miten työnohjaus voi tukea opettajan ammatillista kasvua. Myös työnohjauksen kehittämismahdollisuudet ovat tarkastelun kohteena. Tutkimusasetelmani on kvalitatiivinen, ja tutkimus toteutuu teemahaastatteluna. Olen käsitellyt haastattelua tutkimusmenetelmänä tarkemmin kohdassa 5 alaotsikolla Metodologiset valinnat.

Tutkimuksen keskeiset käsitteet ovat: työnohjaus, opettajien työnohjaus, opettajan professio ja ammatillinen kasvu.

Tutkimusongelmat ovat seuraavat:

- 1) Minkä verran opettajat hyödyntävät työnohjausta?
- 2) Miten hyvin työnohjaus vastaa opettajan tarpeita ja tukee opettajan ammatillista kasvua?
- 3) Miten opettajien työnohjausta voitaisiin kehittää ja käyttää enemmän tukemaan opettajien kasvatustyötä?

2.2 Keskeiset käsitteet

2.2.1 Työnohjaus

Työnohjaus on ilmiö, jota voidaan lähestyä useasta eri näkökulmasta. Työnohjauksen käsitettä onkin luonnehdittu sanaksi, jolla on hämärtyvät reunat. Käsitettä on arvosteltu heikosti informoivaksi ja myös harhaanjohtavaksi. Työnohjaus-käsitteelle on vaikea löytää yhtä yleistä määritelmää, joka olisi riittävän laaja kuvaamaan työnohjaukselle asetettuja monia eri tavoitteita ja työnohjauksen monimuotoisia toimintoja. Sinikka Ojanen (1985) esittää, että työnohjaus-käsitteen sisällön yhteiseksi nimittäjäksi voidaan nimetä *oman työn kehittäminen henkilökohtaisista edellytyksistä käsin tai tiedon käytön persoonallistaminen*. Toistaiseksi työnohjaus-käsite nähdään kuitenkin eräänlaisena yleisterminä kuvaamaan ammatillista kehittymistä tietyssä tehtävässä. (Ojanen 1985, 55 – 56.)

Ojanen on lajitellut työnohjausmääritelmiä kolmeen pääryhmään Lahden (1978) mukaan:

- 1) Tietyn roolin haltijoita korostavat määritelmät.
- 2) Toiminnan päämääriä korostavat määritelmät, joissa painotetaan pitempikestoista kasvua, laadullisesti parempaa toimintaa ja työkyvyn parantamista.
- 3) Kasvuprosessia korostavat määritelmät. (Ojanen 1985, 56.)

Annetuissa määritelmissä korostuvat suhde tai prosessi. Suhde on ohjauksen pääelementti, joka muodostuu ohjattavan ehdoilla vuorovaikutuksessa ohjaajaan ja muihin ohjattaviin. Prosessi etenee positiivisen minäkuvan korostamisesta itsensä hyväksymiseen, realistiseen suhtautumiseen, itsensä heikkouksien hyväksymiseen ja lopulta muutokseen. (Ojanen 1985, 56.)

Käsittemäärittelyä vaikeuttaa se, että yhdellä työnohjauskäsitteellä viitataan samanaikaisesti moneen ilmiöön, muun muassa opetuksellinen, hallinnollinen, ammatillinen, persoonallinen jne. työnohjaus. Vaikeutena on myös se, että puhuttaessa esimerkiksi opettajien työnohjauksesta käytetään usein eri käsit-

teitä, kuten opettajien psyykkinen tukeminen, opettajien henkinen työsuojelu ja opettajanhuolto. (Ojanen 1985, 56 – 57.)

Työnohjaus-käsitteen epämääräisyyttä selittää myös se, että eri auttamisammatit ovat hyvin erilaisia ja työnohjaustarpeet syntyvät eri ammateissa jossakin määrin eri asioista. Tämän takia työnohjauksessa painotetaan ammattialoittain erilaisia asioita. Siten työnohjauksen määritelmätkin ovat erilaisia eri ammattialoilla. (Ojanen 1985, 56 – 58.)

2.2.2 Opettajien työnohjaus

Opetusalan työnohjausta voidaan hahmottaa luonnehtimalla sitä a) eri ammatikuntien käsitysten avulla, tai b) valitsemalla niistä yksi määritelmä tai c) kehittämällä oma määritelmä.

Ojanen (1985) on kehittänyt oman määritelmän. Sen mukaan opettajien työnohjaus on syväsuuntainen, kokemusperäinen oppimisprosessi, jossa opitaan kokemuksen ja vuorovaikutuksen avulla. Työnohjaus on myös elävällä, kuuntelevalla tavalla osallistumista ryhmässä, työtaidon kartuttamista sekä henkisen kuormituksen keventämistä. (Ojanen 1985, 58.)

Yliopisto-opettajien pedagogisten opintojen keskeiset sisällöt eri yliopistoissa –nettisivuilla on myös määritelty työnohjausta. Sivuston mukaan työnohjaus on keskusteluun perustuvaa kokemuksellista oppimista ja uuden oivaltamista. Se on työnohjaajan ohjaamaa tavoitteellista ja luottamuksellista yksilö- tai pienryhmätoimintaa, jossa käsitellään muun muassa työhön, työyhteisöön, työtilanteisiin ja erilaisiin toimintatapoihin liittyviä kokemuksia, kysymyksiä sekä tunteita. Työnohjaustilanne tarjoaa mahdollisuuden käydä läpi vaikeita työtilanteita ja purkaa mieltä askarruttavia asioita. Työnohjauksen avulla voidaan myös vähentää stressin tunnetta ja työn henkistä kuormittavuutta. (Yliopisto-opettajien pedagogisten opintojen keskeiset sisällöt eri yliopistoissa 2006.)

2.2.3 Lähikäsitteiden tarkastelua

Työnohjaus-käsite voidaan sekoittaa terminologisesti sen lähikäsitteisiin:

a) työhön perehdyttämiseen, jolla tarkoitetaan työntekijälle annettavia tietoja ja taitoja ja joilla voidaan edistää työntekijän työhön perehdyttämistä ja sopeutumista, ja b) työnopastukseen, jota voidaan pitää uuteen työntekijään kohdistuvana toimenpidekokonaisuutena, ja c) toimipaikkakoulutukseen, joka on työntekijän suunnittelemaa opetustoimintaa. Ongelmalliseksi on osoittautunut myös työnohjaus-termin sisällöllinen rajankäynti käsitteiden ohjaus, konsultaatio ja psykoterapia välillä. (Ojanen 1985, 58.)

Ohjauksen käsite. Ojanen (1985) on esittänyt Luukkosen (1978) näkemyksen ohjauksesta: ohjauksella tarkoitetaan kaikkia niitä toimenpiteitä, joilla systemaattisesti pyritään tuottamaan muutoksia yksilön, ryhmän tai instituution käyttäytymiseen (Ojanen 1985, 59). Ohjaus on ihmisten välinen dynaaminen, tarkoituksellinen suhde, jota määrittävät ohjattavan tarpeet. Suhteessa korostuvat ohjattavan ja ohjaajan vuorovaikutuksellisuus, yksilöllisyys ja yhteistoiminnallisuus. Ohjaus on yleiskäsite, jota käytetään yleisesti koskemaan oppilaanohjausta. (Ojanen 1985, 59 – 60.)

Konsultaatio. Konsultaatio ja työnohjaus nähdään toisiaan tukevinä ja monessa mielessä samantyyppisinä toimintoina. Työnohjauksen ja konsultaation tehtävänä on auttaa työntekijää selviämään työssä koetuista hankalista tilanteista ja löytämään omia ratkaisuja niihin. Työnohjauksen ja konsultaation avulla pyritään vaikuttamaan paitsi työntekijään, myös kolmanteen osapuoleen, opettajien työnohjauksessa oppilaaseen. Tämä piirre erottaa ne terapiasta. Työnohjaus ja konsultaatio eroavat toisistaan seuraavien seikkojen osalta: kesto, jatkuvuus, tavoitteisuus, sopimuksenvaraisuus ja strategia. Konsultaatio on kertaluonteista tai hyvin lyhytaikaista. Työnohjaus on pitkäkestoista ja toistuvaisluonteista mutta ajallisesti ennalta rajattu tapahtumasarja. Konsultaation erottaa työnohjauksesta myös käsiteltävien ongelmien luonne. Konsultaatiossa ongelmien täytyy olla selvästi rajattuja, jotta ne voidaan käsitellä annetussa ajassa. Konsultaatio on myös aika- ja tavoiterajoittuneempaa sekä ongelmanratkaisukeskeisempää. Konsultaatio ei perustu sopimuksen jatkuvuuteen. Se on pääsääntöisesti asiakkaan neuvontaa ja selkeään ratkaisuun pyrkivä tapahtuma, ja konsultti on aktiivinen osapuoli. Työnohjausprosessissa työntekijä ymmärretään merkittäväksi tekijäksi. Työntekijä tuo ongelman esille ja osallistuu sen käsittelyyn ja ratkaisuvaihtoehtojen löytämiseen. Konsultaatio

ja työnohjaus ovat joissakin suhteissa toisilleen lähes vastakkaisia toimintoja. (Ojanen 1985, 60 – 61.)

Psykoterapia. Vaikka työnohjaus ei ole terapiaa, sillä ja terapialla on paljon yhteisiä elementtejä. Sekä työnohjauksessa että terapiassa on kyse ihmisen kohtaamisesta, vuorovaikutuksesta ja omaan tunne-elämään tutustumisesta, joka rajautuu työnohjauksessa työhön liittyviin, terapiassa usein lapsuuteen liittyviin asioihin. Työnohjauksessa ja terapiassa painopiste on eri asioissa. ”Psykoterapian lähtökohta on lääketieteellis-psykologinen terapeutti-potilas-suhde, jossa terapeutti ottaa vanhemman roolin.” Psykoterapia voidaan määritellä eräänlaiseksi sairauden hoidoksi. Siinä käsitellään ensisijaisesti potilaan tunteita. Työnohjauksessa kohdataan aikuinen ihminen työtoverina minä-sinä-suhteessa, jossa keskitytään arki- tai työelämän kokemuksista syntyviin tunteisiin ja opetellaan käyttämään niitä hyväksi. Vaikka työnohjaus ei ole terapiaa, voivat sen vaikutukset olla terapeuttisia. (Ojanen 1985, 62 – 63.)

2.3 Opettajan professio

Opettajuutta ja opettajan professiota tarkasteltaessa keskeisiä käsitteitä ovat opettajuus, professio, kompetenssi ja kvalifikaatio. Opettajuudella tarkoitetaan opettajan työn sisältämiä osa-alueita ja opettajan professiolla opettajan ammatillisuuteen liittyviä tekijöitä, joita ovat ammatillinen sisältöosaaminen, yhteiskunnallinen tehtävä ja työn eettinen perusta. Professio pitää sisällään opettajuuden ja opettamisen. Lisäksi opettajan professioon sisältyy laaja vastuu yhteiskunnan koulutuksesta ja kehityksestä. (Luukkainen 2000, 50-51.)

Professio määritellään sanakirjassa ammatiksi tai elinkeinoksi (emt., 60). Luukkainen (2000) kirjoittaa, että Hodsonin ja Sullivanin (1990) mukaan yhteiskuntatieteilijät ovat käyttäneet professio-termiä tarkemmassa merkityksessä viittaamaan sellaiseen arvostettuun ammattiin, jonka ominaispiirteisiin kuuluvat abstrakti, erikoistunut tietoperusta, suhteellisen paljon harkintavaltaa työssä, usein auktoriteettiasema suhteessa asiakkaisiin ja muihin ammattiryhmiin sekä usein pyrkimys edistää pikemminkin yleistä hyvää kuin pyrkimys suoranaiseen taloudelliseen etuun. (Luukkainen 2000, 60.)

Kompetenssi tarkoittaa työntekijän valmiuksia suoriutua tietyistä tehtävistä. Kompetenssi vastaa sanaa pätevyys. Kvalifikaatio ja kompetenssi eroavat toisistaan siten, että henkilö voi olla pätevä, kompetentti, tekemään jotain asiaa, vaikkei hänellä olekaan virallista tutkintoa tai osaaminen ei ole muulla tavalla tunnustettua eli kvalifioitua. (Emt., 50.)

Luukkainen (2000) tulkitsee Martin (1993) kuvausta opettajan ammatin luonteesta seuraavasti: ”opettaminen on kokonaisvaltaiseen oppimiseen pohjautuvaa reflektiivistä ajattelun toimintaa. Sen tuloksena on ajatteluprosessi, joka auttaa opettajaa tunnistamaan työhönsä liittyviä haasteita ja myös vastaamaan niihin.” Hänen mukaansa kehittyneellä eksperttiopettajalla on laaja tietous oppilaistaan, opetussuunnitelmista, opetusjärjestelyistä ja opetuksen suunnittelusta. Luukkaisen (2000) mukaan määritelmä tiivistää hyvin 1990-luvun alkupuolen ja sitä edeltävän ajan kuvaa opettajan työstä. Myöhemmin, 2000-luvulta alkaen, opettajan työ on nähty vielä laajempänä, laajan kasvatustavatuun ja yhteiskunnallisen tehtävän sisältävänä. Opettajuuden ja opettajan profession tutkimus heijastaa aina sen hetkistä kulttuuria ja on siten aina oman aikansa kulttuurin tulkki. (Luukkainen 2000, 50 – 51.)

Professioiden historia on usean tekijän summa, eikä yksiselitteistä tulkintaa professioiden asemasta ole helppo antaa. Professionalismia on tutkittu aina 1930-luvulta alkaen. Professioiden kehittyminen ja erilaiset näkemykset kulminoituvat eri aikakausina. (Luukkainen 2000, 60.)

Opettajan professioon sisältyvät ammatillinen sisältöosaaminen, yhteiskunnallinen tehtävä ja työn eettinen perusta. Opettajan professio on kehittynyt teknisen opetustaidon korostamisesta kohti reflektiivistä ammattilaista. Jokainen aikakausi luo omat ihanteensa. Nykyisin hyväksytään enemmän opetuksen erilaisia lähestymistapoja ja oppija ymmärretään yksilönä. Nykypedagogista keskustelua leimaa vahvasti konstruktivismiin korostaminen. (Emt., 65.)

Tutkimuksissa, joita on tehty 1960- ja 1970-luvulla, näkyy opettajan profession persoonallisuuden ominaisuuksiin painottunut hyvää opettamista ja opetustaitoa etsivä tarkastelu. Nämä tekijät ovat leimanneet opettajankoulutuksen opettajuus- ja professioajattelua aina 1990-luvulle saakka. Koulutuksessa on tuol-

loin arvioitu opetustaitoa, ja 1970-luvulla katsottiin myös, että menestyvän opettajan on asennoitua opetustyöhön myönteisesti. Jokainen opettaja voi itse kehittää opettajaominaisuuksia huolellisen itsearvioinnin ja itseohjautuvan käyttäytymisen avulla. (Luukkainen 2000, 60.)

Opettajankoulutustoimikunta (1973) painotti opettajan professionissa oman opetusalan tiedollista hallintaa. Opettajan täytyi tuntea perusteellisesti alan käsitteistö ja tiedon struktuurit ja pystyä tämän perusteella välittämään oppilailleen virheettömästi keskeinen tietoaines ja ohjaamaan oppilaita erilaisissa ongelmanratkaisutehtävissä. Opettajan tuli myös itse seurata tiedon alueen kehitystä. Keskusteluun opettajan professionista liitettiin 1980-luvulla sitoutuminen, hyvinvoinnin edistäminen, yksilötason vapaudet jne. Näkökulmia, jotka tarkastelevat opettajan persoonallisuudesta nousevia elementtejä, on jälleen alkanut nousta esiin 1990-luvun puolivälin jälkeen. Valistava asiantuntemus ja ammatillinen autonomia eivät voi enää 2000-luvulla nojata traditioon ja henkilökohtaisiin lahjoihin. Tradition määrittämä asiantuntemus on korvautunut koulutuksen ja kokemuspohjaisen harjaantumisen avulla saavutetulla modernilla asiantuntemuksella. Vieläkin asiantuntijan toimintamallit voidaan jakaa vanhanaikaiseen ja moderniin. Valistavat asiantuntijat näyttävät mm. opettajan, kouluttajan, tiedottajan ja konsultin roolissa. Hyvältä valistavalta asiantuntijalta odotetaan, että hän osaa asiansa ja tuntee pedagogiset menetelmät. Annettava tieto tulee pedagogisoida. Opettajan roolimuuotos nähdään ylhäältä annettujen opetussuunnitelmien toteuttajasta kohti oman työnsä suunnittelua. Opettajan työssä professionaalisuus merkitsee ammattitaidon tuomaa vapautta ja vastuuta toimia omassa ammatissaan. Tähän kuuluu rationaalista päättelyä ja loogista ajattelukykyä vaativia haasteita sekä omaa persoonaa ja tunne-elämää koskettavia tekijöitä. Professionaalisuuteen liitetään näkemys, jonka mukaan henkilö pyrkii parhaaseen mahdolliseen työhön omassa ammatissaan. (Luukkainen 2000, 75-78.)

2.4. Ammatillinen kasvu

Työelämän kehitystä kuvaavat ilmiöt eli tiedon voimakas lisääntyminen, tiedon kompleksisuus ja tiedon nopea puoliintumisaika, teknologian muutokset ja innovaatiot, maailmanlaajuinen kilpailu, kansainvälistyminen, muutokset ta-

loudellisessa poliittisessa ympäristössä sekä sosiaalisen ympäristön muutokset tekevät ammattitaidon jatkuvan kehittämisen ja ammatillisen uusiutumisen välttämättömäksi. Ihmisen kasvuprosessi jatkuu koko työikäisyyden ajan. Ihminen kokee, että hänellä on työssään jatkuvasti mahdollisuuksia kehittyä. Käytäntö on kuitenkin osoittanut, että ihmisen kasvuprosessi katkeaa usein jossakin vaiheessa. Tuolloin työntekijän työmotivaatio heikkenee, työ menettää merkitystä ja tehtävien hoito muuttuu rutiiniksi. (Ruohotie 2002, 49 – 51.)

Kun ihmisen ammattirooli on vakiintunut ja ihminen on ajautunut urarutiiniin, tarvitaan ammatillista kasvua laukaisevia tekijöitä, jotka virittävät tarpeen oppia uutta ja lisätä kompetenssia. Ammatillista kasvua laukaisevia tekijöitä voi löytyä yhteiskunnasta, organisaatiosta, työroolista ja yksilöstä itsestään. Nämä erilaiset kasvua laukaisevat tekijät murtavat urarutiinin, minkä seurauksena yksilö alkaa pohtia omaa uravalintaa ja sen vaihtoehtoja. Valintaa tehdessään yksilö voi saada vahvistusta ohjauksesta, kannustuksesta ja saamastaan palautteesta. Ammatillisen kasvun prosessin käynnistyessä yksilö alkaa arvioida itseään, arvojaan, tarpeitaan, harrastuksiaan ja taitojaan. Hän alkaa mahdollisesti etsiä uusia uramahdollisuuksia ja vaihtoehtoja tai arvioi uudelleen nykyistä työtään ja ammattiaan ja sen perusteita. Yksilö pohtii omaa ammatillista identiteettiään ja minäkuvaansa ja valmistelee henkilökohtaista urasuunnitelmaansa. Ammatillisen kasvun prosessi vaikuttaa myös itsearvostukseen. (Ruohotie 2002, 50 - 59.)

2.4.1 Ammatillinen kasvu ja työnohjaus

Totro (1984) on tarkastellut työnohjauksen kasvatuksellista viitekehystä muun muassa työkasvatuksellisesta näkökulmasta. Tämän näkökulman mukaan työnohjauksen tulisi auttaa ihmistä kasvamaan ja kehittymään 1) työssään ja sen suorittamisessa, 2) itsensä ja motiivinsa tuntemisessa sekä 3) työyhteisön tuntemisessa ja jäsentymisessä siihen. (Totro 1984, 234.)

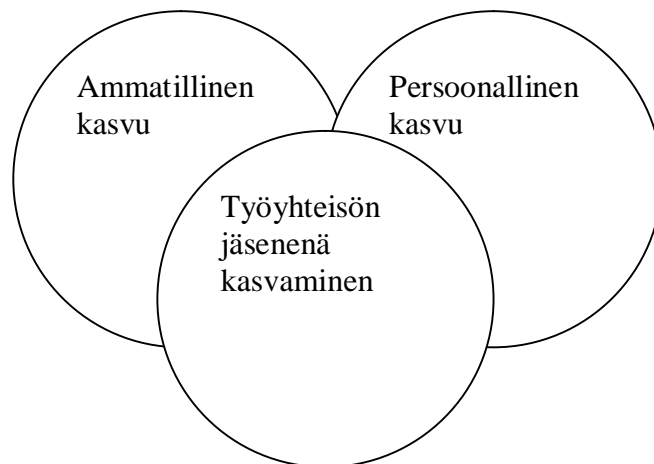
Hyypän (1983) mukaan yksi työnohjauksen tehtävä on tarkastella työtätekeväen yksilön ja työorganisaation distanssia. Jos ne eivät kosketa toisiaan, tulisi työnohjauksen avulla etsiä ”kosketuspintaa”. Jos ne taas yhdentyvät täysin, on distanssi menetetty. Silloin työnohjauksessa tulisi tarkastella sitä, miten ihmi-

nen voisi irrottautua työstään ja vahvistaa työn ulkopuolista minäänsä. Tällöin ammatillinen kasvu merkitsee lisääntyviä mahdollisuuksia luovaan ja joustavaan sisäisten ja ulkoisten realiteettien huomioon ottamiseen. Ristiriidan suhde omaan sisäiseen maailmaan vapauttaa toimimaan työroolissa tilanteiden ja kulloistenkin työtehtävien edellyttämällä tavalla. (Hyyppä 1983, 72.)

Vuorinen (1984) taas toteaa, että työnohjauksessa käsitellään ohjattavan ammattitaitoa, persoonallisuutta ja sen vaikutusta työhön sekä kykyä liittyä työyhteisöönsä ja yhteistyökykyä. Tämän käsityksen mukaan ammatillinen kasvu on tietojen integroitumista persoonallisuuteen. Tämän lisäksi työnohjauksessa voidaan tuottaa praktista ja normatiivista ammattitietoa. Ammatillinen kasvu on sidottu persoonalliseen kasvuun. Opettajan työvälineenä on hänen oma persoonallisuutensa, jolloin hänen yksityiselämänsä kuuluvat ongelmat voivat olla myös hänen työhönsä vaikuttavia ongelmia. Opettajan työ on myös yhteistyötä kollegojen ja muiden työyhteisön jäsenten kanssa, ja usein näihin suhteisiin liittyy myös ristiriitoja, jotka leimaavat koko työtä ja vähentävät viihtyvyyttä työpaikalla. (Vuorinen 1984, 142.)

Kuusniemi (1984) pitää työnohjauksen tavoitteena kehittymistä työtaidoissa. Työnohjauksen materiaalia ovat työntekijä itse ja hänen työssään olleet erilaiset tilanteet. Työnohjauksen sivutuotteina voi tulla myös henkilökohtaisella tasolla monia myönteisiä vaikutuksia. Hänen mukaansa työnohjauksen tulisi aina jollakin tavalla ulottua työpersoonaan. Opettajan työn kannalta on lähtökohtana se, mitä katsotaan kuuluvan opettajan työhön. Opettajan työn perimmäinen tehtävä on oppilaiden opettaminen ja kasvattaminen asetettujen tavoitteiden suunnassa. Tämä edellyttää tietoja ja valmiuksia oppiaineiden hallinnassa ja didaktisten menettelytapojen hallintaa. (Kuusniemi 1984, 100.) Opettajien työnohjauksryhmän muistion (1982) mukaan opettajien työssä korostuvat persoonallinen panos (kasvattaminen) ja ammatillinen taito. Opetus- ja kasvatustyön ohella opettajan työhön kuuluu suunnittelutehtävät, hallinto- tehtävät, osallistuminen kokouksiin ja ammatillisten aineiden opettajilla hyvin läheisesti myös työelämän kehityksessä mukana oleminen ja oppilaiden työelämäjaksojen ohjaus ym. (Muistio 1982, 32-33.)

Opettajan työ on perusluonteeltaan vuorovaikutusta, jossa opettaja omalla persoonallaan on hyvin keskeisessä asemassa. Kun opettaja käyttää omaa persoonallisuuttaan työtavoitteiden palveluksessa, oma minä saattaa joutua sellaisten ratkaisujen ja paineiden alaiseksi, että opettaja tarvitsee toisen ihmisen asiantuntevaa tukea. Työnohjauksen avulla voidaan voimistaa työntekijän sisäistä kasvua, omassa itsessä tapahtuvaa muutosta ja työn sisäistämistä. Ammatillinen kasvaminen merkitsee käsityksen hankkimista omasta itsestä tietyn työn tekijänä, omasta työstä ja työyhteisöstä. Tämä tarkoittaa kasvamista itsenäisyyteen, omien tunteiden tiedostamiseen sekä oman työn tiedolliseen ja taidolliseen hallintaan. Se merkitsee myös kasvamista erittelyyn ja pohdintaan, työn sisäistämiseen ja omaan työyhteisöön jäsentymiseen ja valmiuteen kohdata työtoverit avoimella, työyhteisöä rakentavalla tavalla. (Sava 1985, 6 – 8.) Seuraava kuvio esittää kokonaisvaltaisesti kasvua.



Kuvio 1. Ammatillinen kasvu, persoonallinen kasvu ja työyhteisön jäsenenä kasvaminen. (Sava 1985, 13.)

3 OPETTAJIEN TYÖNOHJAUKSEN KEHITTYMINEN

3.1 Työnohjauksen historiaa yleensä

Opettajien työnohjaus, jota kutsuttiin nimellä ”opetuksellinen supervisio”, pyrki 1900-luvun alkupuolella antamaan standardivastauksia yksityiskohtaisiin kysymyksiin siitä, mikä metodi missäkin iässä olisi oppilaalle paras mahdollinen.

Työnohjauksen tehtävänä oli ohjata opettajien opetusmenetelmien valintaa ja vaikuttaa opettajainvalmistukseen ja opettajien työn parantamiseen. Tätä 1900-1920-luvulle sijoittunutta työnohjausta kutsuttiin opetusmenetelmien valinnoista vastaavaksi työnohjaukseksi. (Ojanen 1985, 35 - 39.)

Työnohjaus oli 1930-luvulla tieteellisten tutkimustulosten välittämistä opettajille. Tämän kauden työnohjausta kutsuttiin opetukselliseksi (tieteelliseksi) työnohjaukseksi. Tätä opetuksellista työnohjausta oli vaikea erottaa kasvatustieteellisestä tutkimustyöstä. Työnohjauksen asiantuntijat eli työnohjaajat olivat kiinnostuneita kasvatustieteen tutkimustuloksista ja kokeellisista menetelmistä sekä kasvatopsykologian lainalaisuuksien soveltamisesta opetukseen. Ojanen (1985) tulkitsee Mc Neiliä (1982) esittäessään, että työnohjaajien tehtävänä oli koota ja rakentaa älykkyystestejä, mitata yksilöllisiä eroavuuksia ja huolehtia siitä, että opettajien muotoilemat tavoitteet olivat sopusoinnussa opetussuunnitelma-asiantuntijoiden kanssa. (Ojanen 1985, 35 - 39.)

Sotakokemukset olivat 1940-luvulla vaikuttamassa siihen, että työnohjauksen suunta muuttui osallistuvaan demokratiaan ja toimintatutkimukseen päin. Tällöin työnohjauksen periaatteet liittyivät demokraattiseen osallistumiseen ja työnohjausta kutsuttiin demokraattiseksi työnohjaukseksi. Työnohjaaja auttoi opettajaa soveltamaan tieteellisiä metodeja suhteessa sen hetkisiin yhteiskunnassa vallitseviin arvoihin. Ojanen (1985) tulkitseman Mc Neilin (1982) mukaan demokraattiselle työnohjaukselle tyypillinen toimintatutkimus yleistyi 1960-luvulla. Se kuitenkin sai osakseen voimakasta kritiikkiä lähinnä tilastollisten kvantifiointimenetelmien puutteen johdosta. Tuolloin opetuksen tutkiminen siirtyi työnohjaajilta yliopistojen ammattitutkijoiden ja behaviorististen käyttäytymistieteilijöiden piiriin. Tällöin loppui koulusuperviisoreiden (työnohjaajien) tieteellisen tutkimuksen soveltajan rooli, mihin Suomessa ei ollut ehditty lainkaan mukaan. Suomessa empiirinen kasvatustieteellinen tutkimus käynnistyi laajemmin vasta näihin aikoihin. Helsingin yliopistossa muutettiin kasvatustieteen virka kasvatustieteen oppituoliksi, ja Jyväskylän Kasvatustieteellinen Tutkimuslaitos (KTL) perustettiin vuonna 1967. (Ojanen 1985, 36.)

Demokraattisen tieteellisen työnohjauksen aikakautta luonnehti vähäinen tutkimustietous opetukseen vaikuttavista tekijöistä, opetuksen objektivoinnista tai

pedagogisista teorioista. Tässä vaiheessa toimittiin enemmän kasvatuksen tradition ja persoonallisten tarpeiden pohjalta. Tieteellinen tieto lisääntyi kuitenkin pian voimakkaasti ja ulottui lastentarhaopetuksesta aina korkeakoulu-pedagogiikkaan saakka. Oli 1960-luvun ajan hengen mukaista, että supervisorit (työnohjaajat) ja ammattitutkijat eriytyivät. Tässä vaiheessa työnohjaajien panos ei niinkään liittynyt opettajan tehokkuuden mittaamiseen, vaan opettajien ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen tutkimiseen. (Ojanen 1985, 36 – 37.)

Työnohjauksen kentällä tapahtui 1960-luvulla jälleen selvä muutos, jossa opetuksellisesta työnohjouksesta käytettiin nimitystä käsitettä ”kliininen supervisio”. Se kohdistui muun muassa opetussuunnitelmien kehittelyyn, henkilökunnan koulutukseen ja opettajien arviointiin. Laajasti ottaen supervisiolla ymmärrettiin opetuksellisen ohjauksen parantamista. Kyseessä on menetelmä, jota Morris Cogan kehitti Harvardin yliopistossa vuosina 1962-1963 ja jota Goldhammer avustajineen jatkoi. Goldhammerin kliinisen supervision viisiaskelinen malli sisältää seuraavat vaiheet: 1) esiobservaation, luokkaan orientoitumisen, 2) varsinaisen observaation, jossa työnohjaaja seuraa opetusta, 3) analyysin, 4) jälkiobservaation, jossa esitetään suunnitelma seuraavien tuntien varalta ja 5) jälkikonferenssin. Tämä amerikkalaisten opettajien työnohjauksen tuottama kliininen supervisio ei kuitenkaan alkuun herättänyt suurta innostusta. Todettiin, että viiden edellä mainitun askeleen mekaaninen läpikulkeminen ei välttämättä paranna opettajan käyttäytymistä. Tärkeintä työnohjouksessa on työnohjaajan ja ohjattavan vastavuoroinen suhde. (Ojanen 1985, 37 – 38.)

Supervision käsite laajeni 1980-luvulla. Työnohjaaja nähdään edelleen ensisijassa opettajakokelaan opetuksen motivoijana. Työnohjauksen kautta lisääntyi työstä saatu tyydytyksen tunne. Tunteiden tunnistaminen tuli tärkeäksi, jotta oppilaan ja opettajan välillä on mahdollisuus päästä auttavaan ja kypsään suhteeseen. Supervisio (työnohjaus) tapahtui luokkahuoneessa, ja siinä huolehdittiin opetuksen laadusta. Työnohjaajalla tuli olla laajat humanistiset taidot sekä kyky motivoida ja samanaikaisesti ylläpitää objektiivisuutta. Toiminnallisesti kyseessä oli suomalaisittain opettajankoulutuksen opetusharjoittelua ohjaava didaktikko tai luokanlehtori. (Ojanen 1985, 38.)

Opettajan kehittäminen on aina ollut työnohjouksen keskeinen tehtävä. Työnohjaajien vastuualue on kuitenkin laajentunut vuosikymmenten kuluessa. Opettaja tarvitsee ulkoisten puitteiden lisäksi kollegojen tukea ja omaa sisäistä itseluottamusta. Supervisio auttaa kehittämään näitä resursseja. Ojalan (1985) mukaan monissa tutkimuksissa on osoitettu työnohjauskokemuksen ja opettajien tehokkuuden välillä vallitseva yhteys. (Emt. 38.)

Supervisiota on käytetty eri tavoin ja eri kohteisiin, minkä vuoksi työnohjauskäytännöt ovat olleet hyvin epäyhtenäisiä. Varsinkin kaupunkikouluissa ammattikasvattajat vastustivat supervisiota muun muassa siitä syystä, että koulutusjärjestelmät myönsivät niukasti varoja tähän toimintaan ja opettajien taso vaihteli eri kouluyksiköissä, mikä vaikeutti toiminnan kehittämistä. Opettajien haluttomuus ja epäluuloisuus liittyivät työnohjouksen poikkeavaan luonteeseen, sillä opettajat eivät olleet tottuneet tuotoksensa tutkimiseen kollegoiden läsnä ollessa, vaikka vaativatkin tätä oppilailtaan. (Ojanen 1985, 38 – 39.)

3.2 Opettajien työnohjouksen kehittyminen Suomessa

Suomessa opettajien työnohjaustoimintaa luonnehtii myöhäinen ja hidaskäynnistyminen sekä varovainen eteneminen. Suomessa opettajien työnohjaus alkoi tarkastustoiminnan yhteydessä 1920-luvulla. Ojanen (1985) tulkitsee Goldhammeria ym. (1980) sanoessaan, että vieläkin jotkut opettajat samastavat työnohjouksen jonkinasteiseen kontrolliin. Tämä reaktio voi olla vieläkin synnyttämässä työnohjausta kohtaan tunnettua vastustusta. Tarkastustoiminta saatettiin kokea opettajan luovuutta vähentäväksi. Toisaalta taas useiden opettajien kokemukset olivat hyvinkin positiivisia, sillä jotkut kansakouluntarkastajat toimivat erinomaisina työnohjaajina koulussa käydessään. (Ojanen 1985, 41- 45.)

Opettajat ovat itse lähteneet 1970-1980-lukujen vaihteessa etsimään toimivia ratkaisukeinoja ja malleja työn rasittavuuden ehkäisemiseksi ja kestämiseksi. Helmikuussa 1980 valtioneuvosto päätti antaa ohjeet peruskoulun opetus- ja kasvatusryhmän perustamisesta. Tuolloin yhtenä parannusohjelmana opettajien työrauhan parantamiseksi nähtiin opettajien työnohjaus. Opetusministeriö

asetti maaliskuussa 1981 opettajien työnohjausta käsittelevän komitean, joka laati mietinnön opettajien työnohjauksen kehittämistä ja lähetti sen lausunnon maan opettajankoulutuslaitoksiin. Mietinnössä esitetyt kaavailut vesittyivät kesäkuussa vuonna 1982, jolloin kaupunkiliiton kokouksessa päädyttiin asiassa odottavalle eli tavallaan kielteiselle kannalle. Vuonna 1983 OAJ on antanut toiminnan periaatteelliset yhdenmukaistamishojeet yleiskirjeessä 6/1983. OAJ:n vuoden 1985 toimintasuunnitelman tavoitteena oli valtakunnallisesti yhtenäisten edellytysten luominen työnohjaukselle. OAJ tulee ammattiyhdistyksiä niiden neuvotellessa kouluviranomaisten kanssa työnohjauksen rahoituksesta ja järjestelyistä. OAJ esitti jo vuonna 1983, että kunnalliset työnantajat varaisivat määrärahaa opettajien työnohjaukseen. Samalla se esitti, että työnohjauksen kustannuksiin tulisi saada valtionapua. (Ojanen 1985, 46.)

Varsinaisena lähtölaukauksena opettajien työnohjauksen kehittelyn käynnistämiseksi pidetään erityiskasvatuksen EASE-kongressia kesällä 1980. Tällöin todettiin, että aika alkaa olla kypsä opettajien työnohjaukselle opettajien itsensä keskuudessa. Kongressissa tuotiin vahvasti esille, ettei opettajan työ ole pelkästään tiedollispedagogista, vaan myös ihmissuhdetyötä. Opettajan on tärkeää oppia ymmärtämään, mitä opetustilanteessa tapahtuu. Opettajien työnohjaus esiteltiin sittemmin Kasvatustieteilijöiden 8. maailmankongressissa ja Audiovisuaalisessa kongressissa Dipolissa vuonna 1983. (Ojanen 1985, 46.)

Myös Suomen Mielenveysseuralla on ollut merkittävä osa opettajien työnohjauksen vauhdittamisessa. Mielenveysseuran tavoitteena on edistää väestön psyykkistä hyvinvointia eri ammattiryhmien piirissä. Seura perusti syksyllä 1979 apulaisprofessori Kai Sieversin johdolla asiantuntijajaoston, jonka tehtäväksi annettiin selvittää opettajien työnohjausta Suomessa. (Emt., 47.)

Mielenveysseuran aloitteesta tehtiin haastattelututkimus, joka kohdistui kymmeneen kokeneeseen työnohjaajaan ja viiteen työnohjauksessa olleeseen opettajaan. Haastattelun avulla selvitettiin monipuolisesti opettajien työnohjauksen keskeisiä kysymyksiä: työnohjaus-käsitettä, sen sisältöä ja rajaamista lähikäsitteistä, ryhmien muodostumisperusteita, kehittämissuhteita, työnantajan informointia jne. Käytännössä opettajien työnohjaus on edennyt hyvin

pitkälle näiden suuntaviivojen mukaisesti etsien kuitenkin identiteettiään.
(Emt., 47.)

Mielenterveysseura järjesti seminaarin lokakuussa 1981, jossa opettajien työnohjauskysymystä valotettiin laajemmin useiden eri ammattikuntien edustajien näkökulmista. Keskusteluissa korostettiin työnohjauksen mahdollisuutta lisätä ja syventää opettajien tietoa ihmisten kanssa toimeentulemisesta. Ei riitä, että ns. ongelmaoppilaat muuttuvat, vaan koko työyhteisön on muututtava. Tällä hetkellä puhutaan koulun työkulttuurista. (Emt., 47.)

Opettajien työnohjaus eteni laajalla rintamalla paitsi opettajien täydennyskoulutuksen, myös peruskoulutuksen piirissä. Esim. opettajankoulutuslaitoksissa Helsingissä ja Savonlinnassa annettiin päättövaiheen 4. vuosikurssin opiskelijoille 10-120 tunnin ajan mahdollisuus omakohtaiseen tuntumaan työnohjauksesta. Elokuussa 1982 aloitettiin Oulun yliopiston dosenttiopetuksessa Kajaa-nin Täydennyskoulutuksessa kaksivuotinen osa-aikainen työnohjaajakoulutuksen suunnittelu ja toteuttaminen. Kaksivuotisen työnohjaajakoulutuksen päättyessä syksyllä 1984 työnohjaajat perustivat Suomen työnohjaajat ry:n. Työnohjaajakoulutuksen lisäksi on pidetty opettajien työnohjauskursseja joissakin kesäyliopistoissa. Lisäksi on luennoitu aiheesta eri ammattiryhmille, opettajankouluttajille, kielten ja matematiikan opettajille, rehtoreille, koulutoimenjohtajille ja –tarkastajille jne. Myös muut järjestäjätahot, kuten Ryhmätyö ry, on pitänyt kasvattajille ja muille vastaaville työntekijöille työnohjausseminaareja. Työnohjauksen teoriapohja eroaa eri koulutusohjelmissa. (Ojanen 1985, 45 – 47.)

Tällä hetkellä työnohjaus toteutuu kahdensuuntaisena: 1) Tulevien opettajien opettamisen työnohjauksena (=opetuksen ohjaaminen) yhdistyneenä alan teoreettiseen tutkimukseen. Opetuksen ohjaaminen tapahtuu opettajan peruskoulutuksessa (työnohjauksen varhaisvaiheiden mukaisesti). Tästä ohjaamisesta ei käytetä nimitystä työnohjaus. 2) Kentällä toimivien opettajien työnohjauksena, jota kutsutaan ns. praktiseksi työnohjaukseksi tai ihmissuhdetyönohjaukseksi. Opettajien työnohjauksessa pyritään ratkaisemaan tiettyyn tilanteeseen liittyviä ongelmia. Pääpaino tässä varsinaisessa opettajien työnohjauksessa on demokraattisen työnohjauksen mukaisesti yksityisen opettajan ammatilli-

sen kasvun edistäminen ja kokonaisvaltainen kehittäminen oppilaan parhaaksi. Tämä koituu myös koko opettajayhteisön hyväksi. Tässä työssä käsitellään tätä työnohjauksen muotoa. (Ojanen 1985, 39 – 40.)

Yhteenvedona opettajien työnohjauksen kehittymisestä voidaan todeta, että opetuksellisen supervision laaja tavoite oli opetustieteen kehittäminen. Kasvatuksen suunnittelijat näkivät kasvatuksen lainalaisuuksien ja tutkimustulosten soveltamisen työnohjaajan tehtävänä; sitä ei katsottu voitavan säilyttää opettajan harteille. Demokraattisen työnohjauksen juuret olivat sitä vastoin edistyksellisessä kasvatuksessa, joka korosti yksittäisen opettajan arvoa ja merkitystä. Demokraattinen työnohjaus syntyi reaktiona opettajan arviointitoiminnalle, ns. opetukselliselle työnohjaukselle. vasta näiden kahden valtasuunnan yhdyntymispyrkimys ja syventäminen ovat johtaneet nykyisen kaltaisen laaja-pohjaisen työnohjauskäytännön syntymiseen. (Emt., 42.)

Suomalainen opettajien työnohjaus on tällä hetkellä vahvasti mukana myös kansainvälisessä kehityksessä ns. praktisessa työnohjauksessa. Opettajien työnohjausta toteutetaan aikuiskoulutuksen tapaan täydennyskoulutuksen tyyppisenä, opettajien omasta aloitteesta ja heidän ehdoillaan tapahtuvana. Opettajien työnohjaus ja sen edelleen kehittäminen kuuluvat kasvatustieteen tutkimuksen alaan ja siellä opettajatutkimukseen. (Emt., 42.)

4 AIEMPIA TUTKIMUKSIA

Suomessa on työnohjauksesta tehty neljä väitöskirjaa: Paunosen hoitotieteen (1989), Vienolan kasvatustieteen (1995), Karvisen yhteiskuntatieteiden (1996) ja Hyrkkään hoitotieteen (2002) väitöskirjat. Lisäksi työnohjauksesta on tehty lukuisia muita tutkimuksia. Työnohjausta on tutkittu muun muassa työnohjaajien ja työnohjattavien näkökulmasta. Sosiaalitieteissä on tutkittu sosiaalityöntekijöiden työnohjausta, ja terveydenhuollossa on tutkittu työnohjauksen vaikutuksia hoitotyöntekijöiden ammattitaitoon. Opettajien työnohjausta on kuitenkin tutkittu aika vähän.

Sirkka Kyllönen (2000) on pro gradu -tutkielmassaan selvittänyt, mistä Kajaanin kaupungin sosiaalityöntekijöiden ja peruskoulujen opetushenkilöstön

psykkisen rasittuneisuuden kokemukset tulevat ja mikä auttaa jaksamaan työssä. Tutkimuksessa on selvitetty työntekijöiden kokemuksia työnohjauksesta ja heidän halukkuuttaan erilaisten työtä helpottavien menetelmien käyttöön. Tutkimusjoukko koostui kaikista Kajaanin kaupungin sosiaalityöntekijöistä ja peruskoulujen aineen-, erityis-, luokan- ja erityisluokanopettajista. Kyselylomakkeen palautti 24 sosiaalityöntekijää ja 139 opettajaa eli yhteensä 163 henkilöä. Tutkimuksen tuloksen mukaan sosiaalityöntekijöistä ja opetushenkilöstöstä 42 prosenttia koki olevansa paljon, 14 prosenttia jonkin verran ja 44 prosenttia vähän rasittuneita työhönsä. Opettajien ryhmässä oli eniten rasittuneisuuden kokemuksia, koska vastauksista 45 prosenttia sijoittui luokkiin melko ja erittäin paljon. Rasittuneisuuden kokemukset tulivat pääosin työtahdistista, asiakkaista/oppilaista ja työn laadusta. Opettajista 76 prosenttia ei ollut aiemmin osallistunut työnohjaukseen, mutta 50 prosenttia opettajista ilmoitti olevansa halukkaita työnohjaukseen. Sosiaalityöntekijöistä 88 prosenttia oli osallistunut työnohjaukseen aiemmin, ja kaikilla oli halukkuutta osallistua työnohjaukseen myös jatkossa. Työnohjauksessa olleet vastaajat ilmoittivat saaneensa apua muun muassa ammatilliseen erityisosaamiseen, tapauskohtaiseen työskentelyyn, työyhteisön vuorovaikutussuhteiden parantamiseen, luovuuteen, aitouteen ja itsetuntemuksen lisääntymiseen. Työssä jaksamiseen toivottiin apua työtehtäviin saatavalla tuella, vuorotteluvapaan käytöllä, työnohjauksella ja vuorovaikutusta lisäämällä.

Koposen ja Paasosen (1992) tutkielma ala-asteen opettajien suhtautumisesta työhön ja työnohjaukseen Pohjois-Karjalan ja Oulun läänissä toi esille informaation puutteen työnohjauksen luonteesta ja käsitteestä ja työnantajan osuuden siinä, miten on mahdollista saada työnohjausta tarvittaessa. Tutkimuksen mukaan työnohjausta saaneet olivat löytäneet uuden näkemyksen suhteessa työhönsä.

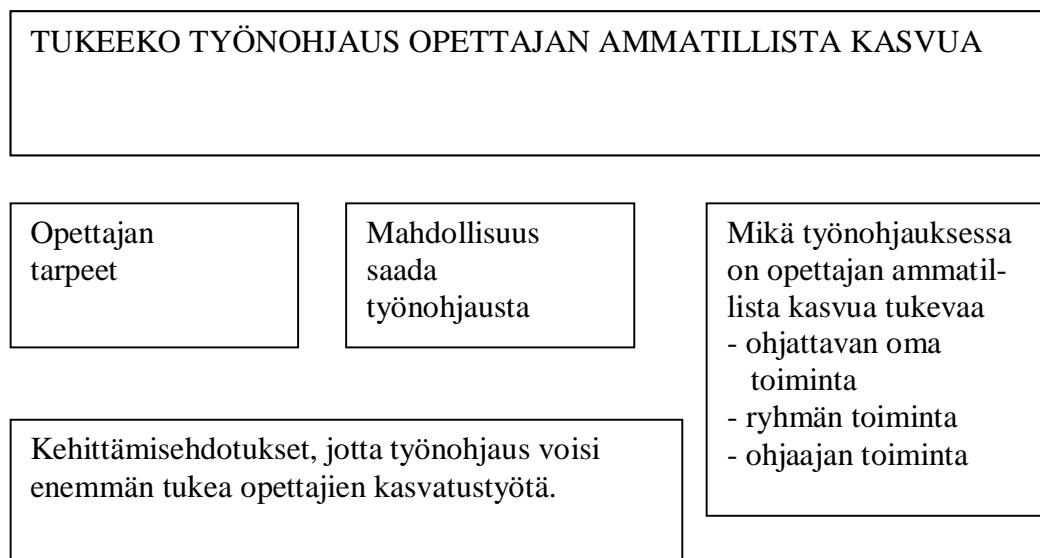
Päivi Jämsä (2001) on opinnäytetyössään tarkastellut opettajien työnohjausta konstruktivistisesta oppimisenäkökulmasta. Hän on selvittänyt työnohjauksen vaikutusta opettajien ammatilliseen kasvuun. Selvityksen mukaan konstruktivistisen työnohjauksen vaikutus opettajan ammatilliseen kasvuun tapahtuu oman toiminnan syvällisen arvioinnin ja tulkinnan kautta. Reflektiivinen tutkimusprosessi on ammatillisessa kasvuprosessissa tärkeä menetelmä. Selvityk-

sen tuloksena konstruktivistinen työnohjaus soveltuu hyvin opettajan työssä oppimisen, kasvuprosessin, uudistumisen ja jaksamisen tukemiseen.

5 TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT JA LUOTETTAVUUS

5.1. Tutkimusasetelma

Pyrin selvittämään tutkimuksessani, minkä verran opettajat hyödyntävät työnohjausta ja miten heidän saamansa työnohjaus vastaa heidän tarpeitaan opetustyössä ja kasvattajana. Pyrin saamaan ymmärrystä siihen, miten työnohjauksella voidaan tukea opettajan ammatillista kasvua. Lisäksi pyrin saamaan näkemystä siihen, miten opettajien työnohjausta voitaisiin kehittää ja käyttää enemmän tukemaan opettajien kasvatustyötä. Tutkimusasetelma on kuviossa 2.



Kuvio 2. Tutkimusasetelma.

5.2 Metodologiset valinnat

Tutkimusmenetelmäksi olen valinnut laadullisen tutkimuksen. Hirsjärvi ja Hurme (2000) ovat kirjoittaneet Layderin (1993) todenneen, että sosiaaliseen toimintaan kohdistuvan tutkimuksen täytyy perustua merkitysten analyysiin. Mitä lähemmäksi yksilöä ja vuorovaikutusta tullaan, sitä suurempi syy hänen mie-

lestään on käyttäjä kvalitatiivisia menetelmiä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 27.) Halusin selvittää, mitä merkityksiä opettaja antaa työnohjaukselle, joten päädyin käyttämään tutkimuksessani kvalitatiivista eli laadullista tutkimusasetelmaa. Laadullisessa tutkimuksessa ihminen nähdään ymmärtävänä ja toimivana subjektina, ja siten tämä tutkimusote soveltuu yksilön omien kokemusten selvittämiseen (Taylor & Bodgan 1984, 5 – 8; Pöntinen 1995). Laadullisessa tutkimuksessa ihmisiä ja asioita tarkastellaan holistisesti eli kokonaisvaltaisesti heidän omassa kontekstissaan. Siinä pyritään ymmärtämään sosiaalista, inhimillistä todellisuutta ja ihmisiä heidän omasta viitekehyksestään käsin. Laadullinen tutkimus tutkii ihmisten kokemuksia ja sosiaalisessa todellisuudessa esiintyviä merkityksiä sellaisina kuin ihmiset niitä itse kuvaavat ja tutkija niitä tulkitsee. (Taylor & Bodgan 1984, 5 – 7; Hämäläinen 1987, 4.) Uskoin, ettei kvantitatiivisella tutkimusmenetelmällä voi saada tietoa yksilön omista kokemuksista ja niistä merkityksistä, joita yksilö kokemuksilleen antaa. Alasuutari (1994) toteaa, että kun tutkitaan merkitysrakenteita eli sitä miten ihmiset hahmottavat ja jäsentävät erilaisia asioita, tulee aineistona olla ihmisten itse omin sanoin tuottamaa tekstiä. Samaa tietoa ei voi saada kysymyslomakkeella, jossa on tutkijan laatimat kysymykset valmiine vastausvaihtoehtoineen. (Alasuutari 1994, 73.)

Tutkimusongelmasta ja tutkimuskohteesta riippuu, mitä menetelmiä käytetään. Kun halutaan tietoa ihmisen tajunnan sisällöistä, voidaan käyttää kvalitatiivisia menetelmiä, kuten osallistuvaa havainnointia, päiväkirjoja, piirustuksia, kirjoitelmia tai teemahaastattelua. Näillä menetelmillä päästään lähemmäksi merkityksiä, joita ihmiset antavat ilmiöille ja tapahtumille, ja ne tuovat esille tutkittavien näkökulman. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 28.)

Tutkimusmenetelmänä olen käyttänyt haastattelua. Haastattelu on hyvin joustava menetelmä ja siinä ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. Tämä tilanne luo mahdollisuuden suunnata tiedonhankintaa itse tilanteessa ja samoin on mahdollista saada esiin vastausten taustalla olevia motiiveja. Koska haluan selvittää nimenomaan tutkittavan omia henkilökohtaisia työnohjaus kokemuksia, on tutkittava nähtävä tutkimustilanteessa subjektina, joka voi tuoda hyvin vapaasti esiin itseään koskevia asioita mah-

dollisimman vapaasti. Tutkittava on haastattelutilanteessa merkityksiä luova ja aktiivinen osapuoli. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34 – 35.)

Haastattelumuotona olen käyttänyt teemahaastattelua. Teemahaastattelu on tavallista pehmeämpi tutkimusmenetelmä, jolla pyritään tavoittamaan tutkittavan ilmiön eri vivahteet ja välittämään haastateltavien todelliset ajatukset ja kokemukset. (Hirsjärvi & Hurme 1988, 128 – 129.) Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelu, joka on lomakehaastattelun ja strukturoimattoman haastattelun välimuoto. Mitään yhtä määritelmää tästä haastattelumuodosta ei ole. Hirsjärvi ja Hurme (2000) toteavat kirjassaan Fieldingin (1993) sanoneen, että kysymysten muoto puolistrukturoidussa haastattelussa on kaikille sama, mutta haastattelijä voi vaihdella kysymysten järjestystä. Edelleen Hirsjärvi ja Hurme (2000) toteavat Eskolan ja Suorannan (1998) olevan sitä mieltä, että puolistrukturoiduissa haastatteluissa kysymykset ovat kaikille samat, mutta vastauksia ei ole sidottu vastausvaihtoehtoihin, vaan haastateltavat voivat vastata omin sanoin. Puolistrukturoiduille menetelmille on ominaista, että jokin haastattelun näkökohta on lyöty lukkoon, mutta ei kaikkia. Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä siksi, että haastattelun aihepiirit eli teema-alueet ovat kaikille samat. Teemahaastattelusta puuttuu strukturoidulle lomakehaastattelulle tyypillinen kysymysten tarkka muoto ja järjestys. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47 - 48.)

Teemahaastatteluun olen päätenyt siksi, että haastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin, joista keskustellaan. Teemahaastattelussa on oleellisinta se, että yksityiskohtaisten kysymysten sijaan haastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen varassa. Tämä vapauttaa haastattelun tutkijan näkökulmasta ja tuo tutkittavan äänen kuuluviin. Teemahaastattelu ottaa huomioon sen, että ihmisten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamansa merkitykset ovat keskeisiä ja että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.)

Teemahaastattelua käytettäessä on suunnitteluvaiheen tärkein tehtävä haastatteluteemojen suunnittelu (Hirsjärvi & Hurme 2000, 66). Olen tutustunut opettajien työnohjausta koskevaan kirjallisuuteen ja aikaisempaan tutkimustietoon. Työnohjauksesta sinänsä on itselläni myös henkilökohtaisia kokemuksia,

joten aihepiiri on tullut minulle tutuksi. Tutkittavat ilmiöt ja niitä kuvaavat peruskäsitteet hahmottuvat perehdyttäessä teoriaan ja aikaisempaan tutkimustietoon (emt., 66). Haastattelurunkoa laadittaessa laaditaan teema-alueuuttelo, joka muodostuu tutkittavan ilmiön teoreettisten pääkäsitteiden spesifioiduista alakäsiteistä tai -luokista. Teema-alueuuttelo on yksityiskohtaisempi kuin tutkimusongelmat, usein varsin pelkistetty, iskusanamainen luettelo. Teema-alueet ovat alueita, joihin haastattelukysymykset varsinaisesti kohdistuvat. Teema-alueet toimivat haastattelutilanteessa haastattelijan muistilistana ja keskustelua ohjaavana kiintopisteenä. Haastattelutilanteessa teema-alueita tarkennetaan kysymyksillä, ja tarkentajana voi olla haastattelijan lisäksi haastateltava. (emt., 66.) Haastattelurunko on liitteenä numero 1.

5.3 Aineiston kerääminen tutkimusongelmaan

Hirsjärvi & Hurme (2000) esittävät Kvalen (1996) toteamuksen, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa haastateltavien lukumäärä pyrkii yleensä olemaan joko liian pieni tai liian suuri. Jos haastateltavien joukko on liian pieni, aineistosta ei voi tehdä tilastollisia yleistyksiä. Jos haastateltavien joukko on taas liian suuri, aineistosta ei voi tehdä syvällisiä tulkintoja. Hänen mielestään haastateltavien määrä kvalitatiivisessa tutkimuksessa näyttäisi tavallisesti olevan 15. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 58.)

Valitsin tutkimukseeni kuusi sosiaalialan opettajaa Savonia –ammattikorkeakoulusta lisälmen yksiköstä. Kyseisessä oppilaitoksessa työskentelee kymmenen sosiaalialan opettajaa, osa vakituudessa virkasuhteessa ja osa päätoimisia tuntiopettajia. Haastateltavien valinnassa sain apua kyseisen oppilaitoksen sosiaalialan koulutusohjelmavastaavalta. Haastateltavien valinnassa painotettiin kokemusta työnohjauksesta ja opetustyökokemusta jo pidemmältä ajalta. Valituilla kuudella opettajalla on pitkä työhistoria opettajan työstä ja myös kokemusta työnohjauksesta usealta vuodelta. Lähetin kutsun (liitteenä numero 2.) sähköpostitse valituille opettajille. Neljä heistä vastasi minulle osallistuvansa mielellään haastatteluun. Yksi ilmoitti, ettei ole kiinnostunut, ja yksi opettaja jätti vastaamatta. Näin haastatteluun osallistui neljä sosiaalialan opettajaa Savonia-ammattikorkeakoulusta.

Teemahaastattelua käytettäessä tulisi käyttää esihaastatteluja. Niiden katsoon olevan jopa teemahaastattelun välttämätön ja tärkeä osa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 73). Tässä tutkimuksessa en ole ajan puutteen vuoksi tehnyt esihaastatteluja, vaan olen tehnyt varsinaiset haastattelut niin sanotusti ”kylmiltään”. Olen pyrkinyt tutustumaan aiheeseen etukäteen niin hyvin, että olen sen pohjalta laatinut haastattelurungon ja katsonut sen riittävän varsinaisen haastattelun onnistumiseksi.

Seuraavaksi sovin haastateltavien kanssa haastattelun ajankohdan. Haastattelu tapahtui Savonia-ammattikorkeakoulun tiloissa. Haastattelupaikan pitää olla rauhallinen ja haastateltavalle turvallinen (Hirsjärvi & Hurme 1982, 61). Kaksi haastattelua tehtiin haastattelijan työhuoneessa ja kaksi haastattelua haastateltavan työhuoneessa. Paikka valittiin sen mukaan, missä haastattelu oli mahdollista suorittaa ilman häiriötekijöitä.

Nauhoitin kaikki haastattelut olennaisen informaation tallentamiseksi. Yksikään haastateltava ei kieltänyt nauhurin käyttöä tai ilmaissut sen häiritsevän häntä. Käyttäessäni nauhuria apuvälineenä haastattelun taltioinnissa minun oli mahdollista keskittyä itse haastatteluun ja haastateltavan kuuntelemiseen. Haastattelutilanne oli luontevampi ja vapautuneempi, kun haastattelu sujui nauhurin avulla ilman katkoksia, eikä muistiinpanojen tekeminen häirinnyt haastateltavaa ja itse keskustelua. (Vrt. Hirsjärvi & Hurme 1982, 82.) Haastattelin jokaista opettajaa yhden kerran. Haastattelu kesti jokaisen haastateltavan kanssa noin tunnin. Haastatteluaineistoa kertyi yhteensä neljä tuntia, joka tekstin muodossa vastasi 40:ää liuskaa.

Hirsjärven & Hurmeen (1995) mukaan haastateltavan motivaatio on keskeinen haastattelun ja koko tutkimuksen onnistumiselle. Toisaalta haastattelututkimuksessa mahdollisuudet motivoida haastateltavaa osallistumaan tutkimukseen ovat lomaketutkimukseen verrattuna suuremmat. Kaikki haastateltavat olivat motivoituneita haastatteluun. He kokivat tärkeäksi, että voivat olla antamassa oman panoksensa opinnäytetyöni onnistumiselle. Itse haastattelijana koin, että haastattelut antoivat minulle, paitsi tärkeää tietoa opinnäytetyötäni varten, myös hyvin tärkeää tietoa tulevaa opettajantyötäni varten. Haastattelut antoivat minulle mahdollisuuden tutustua jo tässä vaiheessa tuleviin opettaja-

kollegoihin ja heidän ajatusmaailmaansa. (Vrt. Hirsjärvi & Hurme 1995, 15, 106.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse on tärkein tutkimusväline, ja hänen taitonsa punnitaan hänen ollessaan henkilökohtaisessa kontaktissa tutkittaviin. Läheisen kontaktin saavuttaminen tutkittavien kanssa edellyttää tutkijalta luontevaa käyttäytymistä, avointa ja osaaottavaa kiinnostusta ihmistä ja hänen kokemiaan asioita kohtaan sekä kykyä kuunnella toista ihmistä. (Grönfors 1982, 13 – 15.) Haastattelutilanteissa pyrin välittämään ja viestittämään haastateltavalle näitä piirteitä itsestäni, ja luulen onnistuneeni siinä aika hyvin.

5.4 Aineiston käsittely ja analyysi

Hirsjärvi ja Hurme (1982) kehottavat, että aineiston käsittely ja sen analyysi olisi aloitettava mahdollisimman pian keruuvaiheen jälkeen, koska tällöin aineisto on vielä tuore ja inspiroi tutkijaa (Hirsjärvi & Hurme 1982, 108). Ajankuuden vuoksi en pystynyt kuuntelemaan nauhoja heti haastattelujen jälkeen, vaan aineiston keräämisestä sen purkamiseen kului aikaa noin 3 – 5 viikkoa. Mielestäni tämä ei kuitenkaan ollut liian pitkä aika, vaan haastattelut palautuivat nauhoja purkaessa vielä tuoreena mieleen. Jokaisen haastattelun kuuntelin kerran kirjoittaen samalla haastatteluaineiston sanatarkasti tekstimuotoon tietokoneelle. Katsoin valikoidun litteroinnin riittävän tutkimuksessani, joten kirjoitin sanatarkasti vain teema-alueisiin liittyvät haastattelujen kohdat jättäen pois sellaisia haastattelun kohtia, joissa puhuttiin muista kuin teemoihin liittyvistä asioista. Sanatarkka litterointi oli hyvin työlästä ja aikaa vievää, mutta välttämätöntä, koska tulosten tarkastelun yhteydessä minulla oli tavoitteena käyttää suoria lainauksia haastateltavien kommentteista.

Kirjoitin haastattelut tekstitiedostoksi, jotta voisin niitä muokata ja järjestellä vaivattomasti. Samalla, kun kirjoitin haastatteluja koneelle, koodasin ne eli annoin kullekin haastateltavalle oman koodin, joka muodostui kirjaimesta ja numerosta. Kirjain edusti opettaja-sanaa eli O ja numero haastattelujärjestystä eli monesko haastateltava oli haastattelujärjestyksessä; esim. O1 tarkoittaa ensimmäiseksi haastateltua opettajaa.

Kun haastattelut oli kirjoitettu koneelle, tulostin ne ja luin ne useaan kertaan läpi. On tärkeää tuntea aineistonsa perinpohjaisesti. Ensimmäinen tehtävä laadullisessa analyysissä on aineiston järjestäminen sen jälkeen, kun se on kerätty ja valmisteltu teknisesti käsiteltävään muotoon. (Eskola 1998, 151 - 152). Kun haastattelut olivat tekstitiedostoina tietokoneella, aloin järjestellä niitä omiksi luokikseen. Ensin erottelin omiksi luokiksi eri teema-alueet ja niiden vastaukset. Koodien avulla pystyin erottelemaan jokaisen haastateltavan vastaukset aina kyseisen teema-alueen alle. Tämän alustavan aineiston järjestämisen jälkeen sovelsin tutkimusaineistoni analyysiin Alasuutarin (1994) esittämää laadullisen aineiston analysointitapaa. Hänen mukaansa laadullisen aineiston analyysi koostuu kahdesta vaiheesta, havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta, jotka käytännössä kuitenkin nivoutuvat toisiinsa. Havaintoja pelkistettäessä aineistoa tarkastellaan kiinnittäen huomiota vain siihen, mikä on teoreettisen viitekehyksen ja tutkimuksen kysymyksenasettelun kannalta olennaista. Näin analysoitavana oleva aineisto pelkistyy hallittavammaksi määräksi erillisiä ”raakahavaintoja”. (Esim. Alasuutari 1994, 30.)

Pääasiallinen tutkimustehtäväni oli tutkia, miten hyvin työnohjaus vastaa opettajan tarpeita ja tukee opettajan ammatillista kasvua. Lähdin ensin etsimään aineistosta eri teema-alueilta ilmauksia, jotka kuvaavat, millaisia tarpeita opettajilla on tarvitakseen työnohjausta ja miten työnohjaus vastaa näitä tarpeita. Löysin aineistosta useita tällaisia samaa asiaa käsitteleviä ilmauksia seuraavilta teema-alueilta: miten hyvin työnohjaus vastaa opettajan tarpeita, työnohjauksen vaikutus omaan työhön, työnohjauksen merkitys opettajan ammatilliselle kasvuun, työnohjauksen vaikutus opettajan henkilökohtaiseen persoonaan ja tyytyväisyys saatuun työnohjaukseen. Tässä vaiheessa yhdistin samaa asiaa tarkoittavat havainnot. Kun olin saanut ryhmittymisen tehtyä, aloin miettiä yhteistä nimittäjää tietyn ryhmän sisältämille raakahavainnoille. Alasuutarin (1994) mukaan pelkistämisen toisessa vaiheessa karsitaan edelleen havaintomäärää yhdistelemällä raakahavaintoja yhdeksi havainnoksi tai havaintojen joukoksi. Tähän päästään etsimällä havaintojen yhteinen piirre tai nimittäjä tai muotoilemalla sääntö, joka tältä osin pätee poikkeuksetta koko aineistoon. (Alasuutari 1994, 31.) Nyt minulle oli muodostunut neljä kategoriaa siitä, millaisissa tilanteissa opettajat käyttävät työnohjausta ja kokevat sen merkitykselliseksi, toisin sanoen nämä ovat tarpeita, joihin opettajat hakevat työnoh-

jauksesta vastauksia. Nämä kategoriat ovat ammatillisen identiteetin selkiyttäminen, ammatillinen kehittyminen, työn organisoinnin jäsentely ja kriisitilanteiden avaaminen. Aineistosta nousivat hyvin keskeisesti esiin asioiden jakaminen muiden opettajien kanssa ja reflektoinnin merkitys. Olen nämä asiat sisällyttänyt ammatillinen kehittyminen -kategoriaan, koska ammatillinen kehittyminen tapahtuu nimenomaan jakamisen ja reflektoinnin kautta. Myös työyhteisön avoimuuden ja työtovereiden tuntemuksen lisääntyminen oli tullut mahdolliseksi työnohjauksessa.

Tutkimuksessani oli tarkoituksena tutkia myös sitä, miten työnohjaus voi tukea opettajan ammatillista kasvua. Kuten jo aikaisemmin olen kohdassa 2.4.1 Ammatillinen kasvu ja työnohjaus kuvannut niitä tekijöitä, joista ammatillinen kasvu muodostuu, voidaan todeta, että löytämäni kategoriat opettajien tarpeista kuvaavat hyvin ammatillisen kasvun tekijöitä. Näihin tekijöihin työnohjaus voi olla antamassa tukea. Seuraavaksi etsin haastatteluista tekijöitä, jotka työnohjauksessa ovat tukemassa ammatillisen kasvun prosessia. Löysin seuraavilta teema-alueilta ammatillisen kasvun tukea ilmaisevia ilmauksia: työnohjauksen määrittely, työnohjauksen vaikutus omaan työhön, työnohjauksen merkitys opettajan ammatilliselle kasvulle ja työnohjauksen vaikutus opettajan henkilökohtaiseen persoonaan. Ensin keräsin jokaisesta teema-alueesta etsimäni ilmaukset ammatillisesta tuesta ja nostin ilmauksesta esiin keskeisen sanan, joka kuvaa kyseistä asiaa. Sen jälkeen yhdistin samaa tarkoittavat sanat tai ilmaukset. Kun olin ryhmitellyt raakahavainnot, aloin jälleen etsiä yhteistä nimittäjää tietyn ryhmän sisältämille raakahavainnoille. Minulle muodostui kuusi kategoriaa: tuki, jakaminen, oppimisprosessi, reflektointi, näköalojen avartuminen ja luottamus. Yhteenvetona voi sanoa, että haastateltavat määrittivät työnohjauksen siten, että työnohjaus on ohjattua tukea ammatilliseen kasvuun reflektoinnin kautta. Haastatteluissa haastateltavat toistuvasti korostivat, mikä merkitys ryhmällä ja ohjaajalla on työnohjaustapahtumassa. He korostivat myös omaa osuuttaan eli sitä, miten rehellisesti itse kukin lähtee työnohjaukseen mukaan.

Tutkimuksessani olen etsinyt vastauksia myös kysymyksiin Minkä verran opettajat hyödyntävät työnohjausta? ja Miten opettajien työnohjausta voitaisiin kehittää ja käyttää enemmän tukemaan opettajien kasvatustyötä? Näitä teema-

alueita käsitellessäni olen poiminut haastateltavien vastauksista suoria lainauksia kuvaamaan saatuja vastauksia.

Laadullisen analyysin toisessa vaiheessa, arvoituksen ratkaisemisessa, on kysymys tulosten tulkinnasta. Tuotettuja havaintoja pidetään johtolankoina. Näiden johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden pohjalta tehdään merkitystulkinta tutkittavasta ilmiöstä. (Alasuutari 1994, 35.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tulkinnalla on keskeinen asema (Hämäläinen 1987, 3). Vähitellen minulle alkoi tutkimusaineistosta eri kategorioita yhdistelemällä hahmottua opettajien työnohjaus eräänlaisena oppimisprosessina, joka erilaisten siihen liittyvien elementtien kautta tukee opettajan ammatillista kasvua. Näiden havaintojen perusteella voin tehdä sellaisen johtopäätöksen, että opettajien ammatillinen kasvu työnohjauksessa noudattaa samaa oppimisprosessin kehää, mitä Kolbin kokemuksellinen oppimisen malli edustaa. Grönfors (1982) toteaa, että laadullisessa ja fenomenologisen tutkimustradition mukaisessa tutkimuksessa vallitsevana päättelymuotona pidetään induktiota, joka etenee yksityiskohdista yleistyksiin. Kvalitatiivisten menetelmien käyttäjät pyrkivät induktiivisen logiikan avulla järjestämään kerätyn materiaalin sellaiseen muotoon, että on mahdollista muodostaa merkityksellisiä luokitteluja, ominaisuuksia ja ulottuvuuksia aineiston pohjalta. Kun aineistoa tarkastellaan, tarkoituksena on löytää yleinen malli tai piirre, joka tehokkaasti liittyy empiirisen aineiston eri osat toisiinsa ja joka edustaa mahdollisimman hyvin kerätyn suuren aineiston avainpiirteitä. (Grönfors 1982, 13, 30 – 31.)

Sinikka Ojanen (2001) on tarkastellut kokemuksellisen oppimisen teoriaa ohjauksen teoriana. Ojanen tuo esiin, että jo John Dewey (1938) näki kasvatuksen peruskysymykseksi sen, että yksilö tavoittaa kokemuksensa. Tämä pitää yllä yksilön kasvuprosessia. Kasvattajan keskeinen haaste onkin ihmisen kokemusprosessin rikastuttaminen. Kasvatukseksi on perusteltua sanoa kaikenlaista ohjausta, työnohjausta, opetusharjoittelun ohjausta ja vastaavia. Keskeisiä kokemuksellisen oppimisen kehittäjiä ovat olleet amerikkalainen David Kolb ja David Hunt, jotka yhdessä ovat kehittäneet mallin. Kyseinen malli pohjautuu John Deweyn käsitykseen kokemuksesta ja oppimisesta sekä Kurt Lewinin dynaamiseen oppimiseen. Kolbin malli tunnetaan yleisesti ”Kolbin kehänä”. (Ojanen 2001, 95, 104.)

Kokemuksellisen oppimisen teoriassa kokemus korostuu ja oppiminen on aina suhteessa siihen, mitä meille on aikaisemmin tapahtunut. Ihmisen aikaisemmat kokemukset ovat ikään kuin kerrostuneet hänen maailmankuvaansa, ja voidaankin sanoa, että yksilön persoonallisuus on hänen siihenastisen elämänsä kokemushistorian tulos. Ihmisen aikaisemmat kokemukset määrittelevät hänen seuraavien kokemustensa sisällön. Ihminen palaa aina uuden kokemuksen tulkinnessa aiempiin kokemuksiinsa, ja jokainen uusia kokemus muokkaa käsitystä yksilön ja maailman suhteesta. Näin ihminen laajentaa ymmärrystään ja saa oppimastaan uusia rakennusaineita, jotka muokkaavat hänen persoonallisuuttaan. ”Tutkiva ihminen ihmettelee ja kysyy itseltään.” Mitä-kysymykset tuottavat lisätietoa, miksi-kysymykset ymmärrystä. Reflektoiminen tuottaa vastauksia miksi-kysymyksiin. (Ojanen 2001, 97.)

Kokemuksellinen oppiminen korostaa kaikessa kasvuprosessissa kokemuksellisuutta ja jatkuvuutta. Kokemusprosessin jatkuvuudella tarkoitetaan sitä, että yksittäiset kokemukset liittyvät toisiinsa toisaalta merkityksen antamisen ja toisaalta merkityksen kyseenalaistamisen kautta. Ihminen antaa kokemukselleen merkityksen aikaisemman kokemuksensa perusteella. Kokemuksellisen oppimisen teorian perusparadigmat voidaan kiteyttää kahteen periaatteen: ”1. Oppiminen rakentuu aina yksilön aikaisempaan tietoon eli hänen kokemushistoriaansa, josta kokemuksille löytyvät merkitykset. 2. Oppiminen on tehokkainta ja johtaa mitä todennäköisimmin käyttäytymisen muutokseen, jos liikkeelle lähdetään problemaattisena koetun kokemuksen avoimesta kohtaamisesta ja sen tutkimisesta.” Kokemuksellisen oppimisen mallin mukaan oppiminen nähdään probleemi- tai konfliktiratkaisun prosessina, eli juuri kuten työnohjauksessa tapahtuu. (Ojanen 2001, 104 – 105.)

Kolbin ”kehää” halkoo kaksi dimensiota: vertikaalinen, jonka toisessa päässä on välitön aistikokemus ja toisessa päässä kokemuksen tietoinen käsitteellistäminen. Aistikokemus on omakohtainen, intuitiivinen, tunnepainotteinen kokemuselämys. Tämän kokemuksen tuominen tietoiselle tasolle tiedostetun ymmärtämisen kautta edustaa loogista ajattelua. Kehän toisella horisontaalisella dimensiolla vallitsee pohdiskelevan havainnoinnin ja aktiivisen toiminnan välinen jännite. Tätä kutsutaan ”kokemusten muuntamisen” dimensioksi. Pohdiskelu- eli reflektointivaiheessa kokemus pyritään assosiativisesti liittämään

aikaisempiin kokemuksiin. Kokemuksen ymmärtämisen käytäntöönpanovaiheessa testataan uutta sovellusta. Oppiminen nähdään tässä mallissa neljästä vaiheesta koostuvana syklisenä prosessina: kokemus – reflektointi - käsitteellistäminen – käytännön testaus. Kokemuksellisen oppimisen teoria tarjoaa Kolbin kehän muodossa jäsenytyneen kehikon, jossa oppimista voidaan tarkastella kokonaisvaltaisella ja prosessinomaisella tavalla. Kolbin kehä on hyödyllinen kokonaismalli oppimisprosessista. Kun puhutaan kokemuksellisesta oppimisesta, tarkoitetaan sillä kokemuksen reflektointia. Kokemus on jokaisen henkilökohtaista raakamateriaalia, jota on prosessoitava, ennen kuin siitä voi syntyä oppimista. (Ojanen 2001, 105 – 106, 115.)

Kolbin kokemuksellisen oppimisen malli soveltuu hyvin työnohjauksen teoreettiseksi viitekehikseksi. Käymällä kriittisesti läpi kokemuksia ja tiedostamalla niitä uudella tasolla voi oppia löytämään vaihtoehtoisia ratkaisumalleja. Työnohjausryhmässä oppiminen on yhteistoimintaa ja omien kokemusten dialogista jakamista sosiaalisen vaihdon ja vuorovaikutuksen kautta. Työnohjaus tukee omakohtaista tiedostamisprosessia, jossa välineenä on moniulotteinen dialogi. Kehittyäkseen ihmiset tarvitsevat toistensa tukea. Kokemuksellisen oppimisen malli työnohjauksessa on sekoitus yksilöllistä ja kollektiivista reflektointia, aiheen jakamista ja analysointia. (Ojanen 2001, 121- 122.)

5.5 Tutkimuksen luotettavuus

Kvalitatiivisten menetelmien avulla saadaan syvällistä mutta heikosti yleistettävää tietoa (Alasuutari 1994, 203). Tutkimusta tehdessäni tarkoitukseni ei ole ollut saada kaikkiin opettajiin yleistettävää tietoa siitä, miten työnohjaus on tukemassa opettajien ammatillista kasvua. Kiinnostukseni on kohdistunut tutkittavien omaan näkemykseen, joka on aina hyvin henkilökohtainen näkemys eikä siten ole yleistettävissä. Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin vaan pyritään kuvaamaan jotakin tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jostakin ilmiöstä (Eskola 1998, 61). Alasuutari (1994) toteaa, että laadullinen aineisto koostuu näytteistä. Näytteet ovat pala tutkittavaa maailmaa. (Alasuutari 1994, 78.) Samoin oma tutkimukseni on näyte opettajien omista kokemuksista heidän saamastaan työnohjauksesta.

Kvalitatiivista tutkimusta tehdessään tutkija joutuu jatkuvasti pohtimaan tekemiään ratkaisuja ja samalla ottamaan kantaa sekä analyysin kattavuuteen että tekemänsä työn luotettavuuteen. Tutkimuksen pääasiallinen luotettavuuden kriteeri onkin tutkija itse, koska laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Näin myös luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola 1998, 209 – 210.) Tutkimukseni raportoinnissa olen pyrkinyt mahdollisimman tarkkaan tutkimusprosessin kuvaamiseen, jotta lukija pystyisi seuraamaan mahdollisimman tarkkaan tutkimukseni vaiheiden etenemistä.

Grönforsin (1982) mukaan laadullisen tutkimuksen validius voidaan osoittaa siten, että tutkimusraportissa selostetaan ja kuvataan mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja tarkasti tutkimuksen suorittaminen, tutkimusprosessin eteneminen ja aineiston analysoiminen, jotta lukijat voivat arvioida tutkimusprosessia ja tutkijan aineistosta tekemien johtopäätösten luotettavuutta. (Grönfors 1982, 178.) Tällöin voidaan puhua myös tutkimuksen prosessivaliditeetista (Pöntinen 1995, 87).

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa tarkastellaan ensin aineiston validiutta eli sitä, kuinka hyvin aineisto vastaa empiiristä todellisuutta. Validi aineisto ei vielä kuitenkaan takaa tutkijan tekemien johtopäätösten, varsinaisten tulosten, luotettavuutta, mutta on edellytys mahdollisuudelle tehdä oikeita johtopäätöksiä. Tämän jälkeen voidaan tarkastella johtopäätösten validiutta eli sitä kuinka korrektisti tutkijan luoma teoreettinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä vastaa todellisuutta. Aineiston analysointi ja johtopäätösten tekeminen sisältävät aina tutkijan tekemää tulkintaa, mikä saattaa olla myös virheellistä. (Hämäläinen 1987, 56 – 57.)

Eskola (1998) tarkastelee laadullisen tutkimuksen luotettavuutta mm. realistisen luotettavuuden näkökulmasta. Realistisessa luotettavuudessa on kysymys siitä, kuinka pätevästi tutkimustekstissä kuvataan tutkittua kohdetta. Tutkimustekstissä tulisi pyrkiä mahdollisimman tarkasti kertomaan, mitä aineiston keräyksessä ja sen jälkeen on tapahtunut. Realistisessa luotettavuusnäkökymyksessä tutkimustekstiä pidetään ikkunana todellisuuteen. Tässä näkökymyksessä käytetään perinteistä validiteetin käsitettä, joka jaetaan ulkoiseen ja sisäiseen

validiteettiin. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyjen sopusointua. Aineiston sisäinen validiteetti kuvastaa lähinnä tutkijan tieteellistä otetta ja sitä, että tutkija hallitsee tieteenalansa. Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten sekä aineiston välisen suhteen pätevyyttä. Reliabiliteetti kuuluu myös realistiseen luotettavuusnäkökulmaan. Aineiston tulkinta on reliabeli silloin, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia. (Eskola 1998, 213 – 214.)

Oman aineistoni validiteetin vaikuttaa se, miten hyvin olen pystynyt laatimaan tekemääni teemahaastatteluun haastattelurungon ohjaamaan haastattelua. Laadukkuutta voidaan tavoitella sillä, että tehdään hyvä haastattelurunko. Haastattelurunkoa laadittaessa mietitään ennalta, miten teemoja voidaan syventää, ja pohditaan vaihtoehtoisia lisäkysymysten muotoja. Teemahaastattelu ei siis ole vain pääteemojen esittämistä. Koskaan ei myöskään voida ennalta varautua kaikkiin lisäkysymyksiin.

Toinen asia, joka vaikuttaa aineistoni validiteetin, on se, kuinka luotettavasti tutkittavat ovat haastattelussa antaneet vastauksia kysymyksiini. Aina on olemassa mahdollisuus, että tutkittava antaa virheellistä ja totuudenvastaista tietoa tai hän muistaa väärin asioita. Tässäkään tutkimuksessa ei voida tietää, kuinka totuudenmukaisia tutkittavien antamat vastaukset ovat, mutta oma lähtökohtani tutkijana on, että otan vastaan tutkittavien antaman tiedon sellaisenaan, se on heidän tulkintansa tutkittavasta asiasta. Kyseessä ei ole välttämättä absoluuttinen totuus, mutta se on tutkittavien oma tulkinta heitä koskevassa asiassa.

Grönforsin (1982, 174) mukaan tutkimuksen validiteettiä voidaan tarkastaa vertaamalla eri tutkittavilta samasta asiasta saatuja tietoja tai vertaamalla tutkimuksen tuloksia muulla tavoin kerättyyn tietoon. Tehdessäni tutkimustulosten analyysia olen samalla verrannut tutkimustuloksia muihin samasta asiasta tehtyihin tutkimuksiin.

Laadullisesta aineistosta tehtyjen johtopäätösten validiteetin arvioimiseksi ei ole olemassa tiettyjä sääntöjä, mutta sen onnistumista voidaan arvioida peilaamalla tehtyjä johtopäätöksiä aineistoon tai hankkimalla palautetta tehdyistä

johtopäätöksistä niiltä ihmisiltä, jotka ovat tuottaneet aineiston (Hämäläinen 1987, 58).

Haastatteluun osallistuneet opettajat saavat tutustua tekemääni raporttiin sen valmistuttua ja arvioida sen luotettavuutta. Heillä on mahdollisuus antaa palautetta siitä, olenko tutkijana tehnyt oikeita johtopäätöksiä heidän antamastaan aineistosta.

Teoreettisten johtopäätösten teossa voidaan hyödyntää aikaisempia tutkimuksia samasta tai samantapaisesta ongelmasta (Grönfors 1982, 174). Tässä tutkimuksessa aineiston ja tekemieni johtopäätösten validiteettia tukee se, että olen tutkijana perehtynyt tutkittavaan ilmiöön laajasti lukemalla suomalaisia tutkimuksia aiheesta. Tehdessäni analyysia aineistosta olen samalla verrannut aineistosta tulkitsemieni asioita jo olemassa olevaan tutkimustietoon ja viitanut tutkimustekstissä omia tulkintojani vahvistavaan tietoon.

6 HAASTATTELUN TULOKSET

Esitän haastattelutulokset tutkimusongelmittain nimeten alaluvut kysymysten muotoon. Käsittelen saamiani tuloksia tutkimusongelmien mukaisessa järjestyksessä.

6.1 Minkä verran opettajat hyödyntävät työnohjausta?

Haastattelemani sosiaali-alan koulutusohjelman opettajat suhtautuivat hyvin myönteisesti työnohjaukseen ja kokivat sen tarpeelliseksi työssä jaksamisen välineeksi. He ovat käyttäneet työnohjausta 1990-luvulta alkaen. Heidän käsityksensä siitä, miten opettajat yleensä käyttävät työnohjausta, olivat hyvin subjektiivisia arvioita, mutta yleisempää tietoa asiasta heillä ei ollut.

Ajattelen, että aika vähän, se on täysin mututuntuma, mutta varmaan liian vähän ajattelen, mitkä on tämän päivän koulumaailman laajasti ajatellen haasteet;, liian usein jäät yksin (O3)

Hirveän vaikea sanoa, kun ei tiedä, mitä se on muualla. Mutta voisin jotenkin ajatella, ettei koulumaailmassa ole niin pitkiä perinteitä, eikä se ole niin tavallista tai että lähdeittäisi jotenkin avoimin

mielin. Mulla on joku sellainen kokemus, että mä olen ollut joskus jossain koulussa ja mua on pyydetty pitämään koulutusta työhö-ohjauksesta ja siellä on jotenkin aistunut sen, että se on aika vierasta ollut jossain, mutta eihän sitä voi tietä; jossain toisessa koulussa voi olla hyvinkin tuttua. (O4)

En osaa kyllä tuohon sanoa. Osa varmaan käyttää ja osa ei käytä. Tämä työ on niin hirveen hektistä, että helposti saattaa se työnohjaus jäädä kaiken muun alle, vaikka tarvetta olisikin. On niin paljon hankkeissa mukanaoloa ja kv-kuvioissa ja tämmöisissä. En tuohon osaa kyllä sanoa, että minkä verran opettajat sitten käyttää, niin en sitä osaa sanoa. (O2.)

Opettajat ovat perinteisesti tehneet työtään yksin luokkahuoneessa, eikä työn jakaminen opettajakollegoiden kanssa ole ollut itsestään selvää. Myös Michael G. Fullan (1999) toteaa Flindersin (1988) väittävän, että monille opettajille eristäytyminen on toimintatapa, jonka avulla työ tulee tehdyksi, koska se säästää energiaa ja aikaa, joita tarvitaan välittömiin opetustehtäviin. (Fullan 1999, 103.) Ojasen (1985) mukaan opettajat eivät olleet muiden ammattien edustajien tavoin tottuneet tuotoksensa tutkimiseen kollegoiden läsnä ollessa, vaikka opettajat vaativatkin tätä oppilailtaan. (Ojanen 1985, 39.)

Opettajien työnohjaus on taas historian mukaisesti ollut ensin kokeneemman opettajan ohjausta vähemmän kokeneelle opettajalle, samoin entiset koulujen tarkastajat koettiin työnohjaajiksi. Tästä on saattanut jäädä opettajille negatiivinen käsitys työnohjauksesta, ja tämä voi olla vaikuttamassa siihen, etteivät opettajat mielellään lähde työnohjaukseen. Kks. Keski-Luopa 2001.)

6.2 Miten hyvin työnohjaus vastaa opettajien tarpeita?

Tutkimuksen tuloksena tuli esiin, että haastatteluun osallistuneet opettajat olivat yleisesti saaneet vastauksia niihin tarpeisiin, mitä heillä oli työnohjaukseen mennessään. Kyllösen Sirkan (2000) tekemässä pro gradu -tutkielmassa työnohjauksessa olleet vastaajat ilmoittivat saaneensa apua muun muassa ammatilliseen erityisosaamiseen, tapauskohtaiseen työskentelyyn, työyhteisön vuorovaikutussuhteiden parantamiseen, luovuuteen ja aitouteen sekä itsetunte-
muksen lisääntymiseen. (Kyllönen 2000, 90.)

Se, mitä asioita olen itse työstänyt, on työnohjaus pystynyt niitä käsittelemään. Sillä tavalla koen, ettei ole tullut hukajuttua. (O2)

Työnohjaus ei aina kuitenkaan tuo pysyvää helpotusta vaikeaan tilanteeseen. Ongelmallinen tilanne on ehkä saatu ratkaistua sillä hetkellä, jotta selviydytään hieman eteenpäin.

Sanotaan, että saimme hetkellistä helpotusta ja ehkä näköaloja vähän eteenpäin. Varmastikin, mutta niin kuin sanottu, se kesti aikansa. (O3)

Tutkimuksessa tuli esiin, että työnohjauksen onnistuminen eli se, miten hyvin ohjattavat työnohjausprosessissa saavat vastauksia kysymyksiinsä, riippuu hyvin oleellisesti siitä, missä ammatillisen kehittymisen vaiheessa opettaja sillä hetkellä on.

Tietysti jokaisella kehitymisprosessi on aina varmaan sen oman työhistorian vaiheessa, opettajan kehittymisen vaiheessa, mikä vaikuttaa siihen, millaisia tarpeita voi olla.(O2)

Jossain ammatillisen kasvun kohdassa tarvitsee enemmän tukea kuin toisessa kohdassa. (O4)

Eri aikoina varmaan eri tavalla. Kyllä se mun mielestä riippuu myös siitä, että minkälaisessa tilanteessa jotenkin itse on siinä työn tekemisessä. Jossain tilanteessa siitä on enemmän apua, ja joskus se on niin, että siitä omasta tilanteesta riippuen ei apua ole. (O4)

Siihen, miten työnohjaus vastaa opettajan tarpeita, on vaikuttamassa hyvin monenlaisia asioita. Tärkeää on tunnistaa omat kehittymisen tarpeensa. Työnohjausryhmään osallistuminen tulee olla vapaaehtoista, jotta siitä olisi yksilölle hyötyä. Jos ryhmään voi mennä omana itsenään ja on avoin suhteessa ryhmän muihin jäseniin, on ryhmästä saatu hyöty paras mahdollinen.

Mutta että se tulisi just siihen tarpeeseen, että olisi aikaa pysähtyä miettimään, mikä se on se tarve, jokainen henkilökohtaisesti ja sitten tietysti ryhmänä, ja sitten siihen voisi jotenkin sen vastauksen saada aina sillä työnohjauksella.(O4)

Se on ehdottomasti se, että mikä se oma tarve on ja se vapaaehtoisuus. Jotenkin itse pitää tunnistaa, mitä sieltä työnohjauksesta lähtee hakemaan, koska eihän siitä muuten mitään hyötyä ole. Kyllä se perusjuttu on itse tunnistaa omat kehittymisen tarpeet ja sitten sitä asiaa prosessoida työnohjauksen kautta tai niitä kysymyksiä, ennen kuin siitä pystyy hyötymään. (O2)

Mutta kyllä mun mielestä työnohjauksessa keskeistä on se, että sitoutuu, antautuu, menee sinne just semmoisena kun on; silloin siitä voi parhaiten hyötyä. (O4)

Työnohjausprosessin hyödyllisyyteen kunkin yksilön kannalta vaikuttavat erittäin keskeisesti työnohjaaja ja sen hetkinen työnohjausryhmä. Ohjaajan tulee olla ammattitaitoinen, ryhmädynamiikkaan perehtynyt ja mielellään samaa ammattialaa edustava. Paunonen-Ilmonen (2001) toteaa, että työnohjaajan valinnassa keskeinen kysymys on työnohjaajan ammatillinen koulutus eli se, mitä ammattialaa hän edustaa. Työnohjauksen tavoitteet määrittelevät, valitaanko ohjaaja ohjattavan ammattialaa edustava tai muuta yleensä lähialaa edustava työnohjaaja. Työnohjaaja voi olla myös kokonaan eri alan edustaja, mikä voi olla hyvinkin rikastuttavaa. Oman ammattialan edustaja voi tukea ja selkeyttää ohjattavan ammatti-identiteettiä, koska saman ammattialan edustaja tuntee myös parhaiten ohjattavansa työn sisällön. (Paunonen-Ilmonen 2001, 64.) Myös Siltala ym. (1993) toteavat, että työnohjaajalla on oltava riittävä teoreettinen tieto ja ammattitaito ohjaamaltaan alueelta. Tämä antaa hänelle varmuutta työssään. (Siltala ym. 1993, 12.)

Sillä on hirveen suuri merkitys, että työnohjaaja on ammattitaitoinen, sehän on aivan ratkaisevaa. Työnohjaajan merkitys on iso, mutta ei työnohjaajakaan pysty synnyttämään mitään sen enempää, mitä siinä ryhmässä on potentiaalia sillä kertaa. (O3)

Toki työnohjaajalla on paljon merkitystä, miten hän saa ryhmän toimimaan ja minkälaisia interventioita hän lähtee tekemään mihinkin tilanteeseen, on erittäin suuri merkitys. (O2)

Myös ohjaajalla on merkitystä, ei vain ryhmällä. Näkykö se, että hän on sitoutunut asiaansa ja on mukana siinä asiassa. Ohjaajalla on merkitystä tällöisenä virittäjänä ja liikkeelle lähtijänä. Ohjaajan tehtävänä on selvittää se, että kaikilla on yhteinen näkemys siitä, mitä työnohjauksella halutaan, mitä asioita käsitellään, mihin sitoudutaan. (O4)

6.2.1 Ammatillisen identiteetin selkiyttäminen

Olen seuraavaksi koonnut niitä tarpeita, joihin opettajat odottavat saavansa vastauksia työnohjauksessa. Olen tiivistänyt esiin nousseet tarpeet neljään kategoriaan.

Tutkittavat ovat kokeneet työnohjauksen tarvetta välittömästi aloittaessaan uudessa työpaikassa. Työnohjaus voi auttaa löytämään oman paikkansa uudessa työyhteisössä. Samoin työnohjaustilanne tarjoaa tilaisuuden uuden työyhteisön parempaan tuntemukseen ja avoimuuden lisääntymiseen. Uuden opettajan ammatillinen identiteetti selkiytyy, kun hänellä on mahdollisuus peilata omia ajatuksiaan ja omaan opettajuuteen liittyviä kysymyksiä suhteessa muiden opettajien kokemuksiin samoista asioista.

Työnohjausta tarvitaan erityisesti silloin alkuvaiheessa, kun on uusi opettaja ja tulee vaikeita tilanteita esimerkiksi oppilaiden kanssa; ei oikein tiedä, miten pitäisi menetellä. Silloin auttaa, jos voi jakaa sitä jo kokeneempien opettajien kanssa. (O1)

Siihen alkuun mun mielestä, sillä se vahvistaa jotenkin sitä ammatillista omaa roolia uudessa työssä. Kun minä tulin tänne, jos olisi ollut siinä vaiheessa se työnohjaus, niin monelta sellaiselta stressaavalta tekijältä olisi ehkä välttynyt. (O4)

Työnohjaus on varmaan auttanut tuntemaan toisia, etenkin, kun sosiaali-alan koulutusohjelman opettajat ollaan pyörityt samassa työnohjausryhmässä. Kyllähän tässä tehdään niin paljon tiimityötä, toisten tunteminen ja vuorovaikutukseen liittyvät jutut, se on semmoinen, mikä on osaksi työnohjauksenkin kautta avautunut. Muistan ihan alkuvaiheelta, että kun minä olen näin pitkään ollut, ja tulee uusia työntekijöitä, tavallaan sen oivaltaminen, miten jokin joutuu paikkansa täällä organisaatiossa etsimään ja kokee eri tavalla näitä asioita. Työnohjaus on auttanut ymmärtämään opettajina toisamme. (O2)

6.2.2 Ammatillinen kehittyminen

Työnohjaus on täyttänyt opettajan tarpeita hyvin monipuolisesti. Ennaltaehkäisevässä mielessä työnohjausta tarvittaisiin jatkuvasti. Työnohjaus nähdään sellaisena välineenä, joka huoltaa opettajan ammattipersonaa. Työnohjaus on paikka, missä voi jakaa vaikeita työtilanteita muiden opettajien kanssa. Asioiden jakaminen toisten kanssa antaa mahdollisuuden oppia toisilta uusia näkökulmia. Opettajan työ on haastavaa ja kompleksista; siinä on jatkuvasti tilanteita, joita pitää pystyä ratkaisemaan. Tähän säännöllinen työnohjaus antaa uusia työvälineitä ja tukee samalla opettajan jaksamista työssä. Työnohjauksessa voi tarkastella ohjatusti omaa työtään. Reflektoinnin kautta lisääntyy oma ymmärrys työtään sekä itseään kohtaan, samoin oppii ymmärtämään paremmin toisia ja heidän tilanteitaan. Ymmärryksen lisääntyminen ja asioiden

tiedostaminen käynnistävät ammatillista kasvuprosessia. Näin työnohjaus edistää ammatissaan kehittymistä ja on väline ammatilliseen kasvuun.

Se on tämmöistä ammatillisen kasvun tukea, joka tulee ohjatusti. Jotenkin sitä ammatillista kasvua viedään sillä, että se on väline siihen ammatilliseen kasvuun. Se on tärkeää, siinä tulee työssä jaksamisen kysymykset ja muut, mutta jotenkin sen ammatillisen kasvun tukiväylä. Siinä voi jotenkin kehittyä, nähdä ja reflektoida. Se kokemus, mikä mulla työnohjauksesta on, se voi tulla hirvittävän monenlaiseen huutoon, niin kuin apuväline, keino tarkastella niitä asioita.(O4)

6.2.3 Työn organisoinnin jäsentely

Työnohjausta tarvitaan, jos organisaatiossa tai työtehtävissä tulee muutoksia. Sitä tarvitaan myös oman työn jäsentelyyn ja rajaamiseen.

Jos on sellainen tilanne, että työssä tapahtuu vaikka jotain rakenteellisia muutoksia, heilautetaan systeemejä jotenkin, rakenteet muuttuvat, toimintatavat muuttuvat, ruvetaan tekemään eri tavalla tai ruvetaan tekemään erilaisissa kombinaatioissa, siinä muutoksen kohdassa työnohjaus mun mielestä voi toimia tukena. Mulla on siitä kokemusta aikaisemmasta työstä, kun synnyttiin uutta yksikköä niin lähdettiin tukemaan sitä synnytystä työnohjauksella.(O4)

Mulle työnohjaus on ollut sellainen väline esimerkiksi juuri työn rajaamiseen. On auttanut jotenkin ottamaan tarkasteluun sen työn ja sitten rajaamaan sitä, se on ollut mun oma henkilökohtainen työssä kasvun paikka. (O2)

6.2.4 Kriisitilanteiden avaaminen

Työnohjaus on yleisesti koettu tarpeelliseksi kriisitilanteiden purkamisväyläksi. Myös opettajat kokevat tarvitsevansa työnohjausta nimenomaan kriisitilanteiden tai muuten vaikeiden tilanteiden jakamiseen. Opettajan työ on ihmissuhdetyötä, jatkuvaa vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. Näissä suhteissa saattaa herkästi tulla ristiriitatilanteita, joita on hyvä jakaa opettajakollegoiden kanssa. Kun työnohjauksessa käydään näitä tilanteita läpi, voi usein huomata, ettei ole yksin niiden tilanteiden kanssa vaan että samansuuntaisia ongelmatilanteita on ollut muillakin opettajilla. Pohdittaessa yhdessä asiaa ryhmässä

siihen löytyy monia erilaisia näkökulmia ja myös useampia ratkaisuvaihtoehtoja.

Meillä oli joku sellainen yhteinen opiskeluryhmä, jonka kanssa meillä oli alkuun aikamoisia kriisitilanteita. Me joitakin tilanteita purettiin siinä työnohjaustilanteessa, ja sen jollakin tavalla koki hirvittävän helpottavaksi. (O1)

Mutta jossain kohdassa tulee semmoinen tunne, että jotenkin nyt alkaa puuroutua asiat ja tarvitsee työnohjausta. Se on semmoinen väylä, jossa voisi purkaa sitä itsessään ja käydä sitä prosessia, mitä tässä tapahtuu, kun tämä on näin kinkkistä ja vaikeata. (O4)

Opettajat kokevat tarvitsevänsä työnohjausta useisiin erilaisiin asioihin, joilla kuitenkin kaikilla on merkittävä vaikutus opettajan työssä selviytymisessä. Ojasen (1985) mukaan työnohjausta tarvitaan koulumaailmassa vapauttamaan opettajia siitä harhasta, että jossain hierarkian yläpäässä on joku, joka tietää paremmin, miten opettajan tulee missäkin tilanteessa menetellä. Työnohjausta tarvitaan, kun jokapäiväinen työ alkaa toistaa itseään, eikä työntekijä enää pysty oppimaan työn antamasta palautteesta. Merkkinä ihmisen psyykkisen rakenteen jähmettyemisestä on siinä, kun henkilön käsitykset siitä, mitä toiset häneltä odottavat, tulevat yhä jäykemmiksi ja hän alkaa kyllästyä omaan mekaaniseksi käyneeseen työsuoritukseensa. Tästä seuraa työtyytymättömyys ja jopa ammatinvaihtosuunnitelmat. (Ojanen 1985, 80-81.)

Ojanen (1985) on listannut asiat, jolloin työnohjausta tarvitaan. Ne ovat työn solmukohtien selvittely, työn urautuminen, uusien mahdollisuuksien pohtiminen, työn mielekkyyden löytyminen, työssä viihtymisen lisääminen, työntekijän ammattitaidon kohentaminen, ammatti-identiteetin selkiyttäminen ja koko työyhteisön toiminnan tehostaminen. (Ojanen 1985, 81.)

6.3 Miten työnohjaus tukee opettajan ammatillista kasvua?

Työnohjaus on tukemista ja auttamista sekä väline ammatilliseen kasvuun. Työnohjaus mahdollistaa oman opettajapersoonan hiomisen. Työnohjaus on myös paikka, jossa voi tietoisesti tutkia omaa ammattiminää ja saada ohjattua tukea omaan ammatilliseen kasvuun.

Sinikka Ojasen (1983) mukaan työnohjauksen avulla lisätään työntekijän tieto- ja taitoja sekä autetaan häntä säilyttämään työkyvykkyys ja psyykkinen hyvinvointi. Työnohjauksen tavoitteena on, että ohjattava oppisi kehittämään kokemuksestaan uutta relevanttia tietoutta ja laajentamaan osaamistaan. Työnohjaus voi myös auttaa jäsentämään omaa käyttöteoriaa. Ammatissa kasvaminen merkitsee selkeän käsityksen hankkimista omasta työstä, työyhteisöstä ja omasta itsestä tietyn työn tekijänä. Se on kasvamista itsenäisyyteen, aitouteen, omien tunteiden tiedostamiseen, oman työn tiedolliseen ja taidolliseen hallintaan, erittelyyn, pohdintaan, työn sisäistämiseen ja omaan työyhteisöön jäsentymiseen sekä valmiuteen kohtaamaan työtoverit avoimella ja työyhteisöä rakentavalla tavalla. Työnohjaus ei suoranaisesti tähtää työn tuloksen tehostumiseen vaan työntekijän itsensä kasvuun. Käytännössä se kuitenkin väistämättä heijastuu myös opettajan työsuoritukseen. Opettajassa ja opettajan työsuorituksessa tapahtuvat muutokset välittyvät myös oppilaisiin, kun opettajan edellytykset selvitä kasvatus- ja opetustehtävien ongelmatilanteissa lisääntyvät. (Ojanen 1983, 179-180.)

Tutkittavilta kysyttiin, voidaanko työnohjauksella tukea opettajan ammatillista kasvua ja miten. Lisäksi kysyttiin, mikä työnohjauksessa on ammatillista kasvua tukevaa. Haastatteluaineistosta löytyi paljon näitä asioita kuvaavia ilmauksia. Yhteisiä nimittäjiä kyseisille asioille muodostui kuusi eri kategoriaa: tuki, jakaminen, oppimisprosessi, reflektointi, näköalojen avartuminen ja luottamus. En käsittele jokaista kategoriaa erikseen, vaan esitän haastateltavien omia ilmauksia kyseisistä asioista. Nämä lainaukset osaltaan kuvaavat sitä, miten työnohjaus tukee opettajan ammatillista kasvua haastateltavien omasta näkökulmasta.

Kyllä se varmaan on se yhteinen keskustelu ja niiden tilanteiden avaaminen. Ensinnäkin se panee tällöisen ajatteluprosessin käyntiin ja tulee semmoisia oivalluksia ja jotain semmoista ymmärrystä lisää. Ja sitten, kun joku opettaja purkaa omia asioitaan, pystyy jotenkin näkemään, että joo, tämä on tämän tilanteen juttu ja sitten voi olla, että itsellään ei ole ollenkaan ollut semmoista tilannetta. Siinähan voi sitten oppia sen toisen opettajan jutusta. Työnohjaus tukee ammatillista kasvua myös siten, että ristiriitaiset tilanteet ja kuormittavat asiat, jos ne jotenkin pystytään avaamaan siinä työnohjaustilanteessa, niin siitä hyötyy kaikki. (O1)

Työnohjauksessa sen työn tekemisen voi saada jotenkin tietoiselle tasolle, että rupeaa tarkastelemaan sitä työtä ja löytämään niitä asioita. Hyvä työnohjaus on semmoinen, joka auttaisi siinä työn organisoinnissa, jotenkin sen työn haltuun ottamisessa ja omien voimavarojen rajaamisessa suhteessa niihin työtehtäviin. Jotenkin sen työn hallitsemiseen, sanotaanko näin, ettei se työ rupea hallitsemaan meitä. (O2)

Kyllä varmasti, ihan niiden kokemusten pohjalta, mitä on ollut. Mutta kyllä minun mielestä sitä tukea tarvittaisiin vielä paljon enemmän siihen ammatillisen kasvun tietoiseen tarkasteluun. On tärkeää, että jokainen voi olla omilla ehdoillaan siinä ryhmässä. On aika ja tila, missä voidaan pysähtyä. Joku lepääminen semmoisessa pysähtyneessä, hedelmällisessä, uutta luovassa tilassa. Hiljaisuus on tärkeää, vaikka yhteinen hiljaisuus. Työnohjauksessa on paljon elementtejä; on vaikea erottaa, mikä siinä on hoitavaa ja kasvua tukevaa, ravitsevaa. Työnohjaus on suoja, turvallinen paikka, jossa voi kaaosta tarkastella ulkoapäin. Ammatillinen kasvu on niin pitkäaikainen asia ja jokaisella menee omalakisesti, että kuinka sitä sitten pystyy synnyttämään tai edes auttamaan. Työnohjauksella jossain määrin voi vaikuttaa. (O3)

Jotenkin se oma rooli opettajana, ohjaajana, sen tämmöinen reflektointi, että mikä minä oikein olen tässä hommassa, kun mä opetan, mikä mun tehtävä on konkreettisesti. Sen pohtimiseen on vaikuttanut mun mielestä juuri työnohjaus yhtenä keinona, että on oppinut jotenkin sitä omaa työtänsä kattomaan ja luottamaan asioihin, eikä tarvitse pultata eikä ottaa kauheita herneitä erilaisista asioista, ja se helpottaa hirvittävän paljon tämän työn tekemisessä. Joskus olen miettinyt, että jos uskaltaa heittäytyä siihen työnohjaukseen, että mä meen just sellaisena kun minä olen ja antaudun sille mahdollisuudelle, niin se antaa sen mahdollisuuden mulle. Mä olen kokenut ainakin niin, että jos menee siihen kaikkine karvoinensa, just niin paljaana kun on ja luottaa siihen porukkaan, että se on se juttu siinä, niin silloin siitä olen kokenut eniten hyötyä. (O4)

6.4 Miten opettajien työnohjausta voitaisiin kehittää ja käyttää enemmän tukemaan opettajien kasvatustyötä?

Haastateltavat pohtivat työnohjauksen kehittämistä siten, että he voisivat hyötyä työnohjauksesta vielä enemmän verrattuna niihin kokemuksiin, mitä heillä oli tähän saakka. He vertasivat sitä heillä parhaillaan meneillään olevaan muutoslaboratorioon ja kokivat, että työnohjaus voisi olla samanlaista luonteeltaan. Lisäksi he pohtivat, että yksilötyönohjaus voisi olla paikallaan, koska ohjatta-

vat ovat erilaisia ja voi olla, ettei ryhmässä aina saa riittävästi omaa asiaansa kuuluviin. Toisaalta he pohtivat, että heidän työnsä on tiimityötä ja on tärkeää oppia tuntemaan opettajakollegat ja oma työyhteisö, jotta tiimityöskentely helpottuisi. Työnohjauksesta on koettu olevan tähän apua.

Joskus mietin, että millaista olisi, jos olisi henkilökohtainen työnohjaus? Tai ryhmäohjauksen henkilömäärää pitäisi rajoittaa, että se olisi viisi-kuusi. (O1)

Mä en tiedä. Mietin, että miksi jotkut käyttää ja jotkut ei käytä työnohjausta. Pitäisikö työnantajien tarjota enemmän työnohjauksen mahdollisuutta? Kaikki eivät edes välttämättä tiedä, että työnohjausta voisi saada ja mitä se on? Onko hallinnon tehtävä jotenkin ohjata sitä, jos huomaa tarpeita ihan selkeästi? Ainakin pitäisi enemmän pitää yllä sitä, mitä työnohjaus on. Sitten tulee tällainen kysymys, että tuleeko työnohjaukseen riippuvuus? (O2)

Kyllä ajattelen tällä hetkellä sitä muutoslaboratoriota vasten peila-ten, että kyllä siihen työn kehittämiseen yleisestikin pitäisi se jotenkin sitoa. Pitäisi jäsentää työyhteisö kokonaisuutena, että ihminen on kokonaisuus ja työyhteisö on kokonaisuus ja että kaikki osatekijät onnistuneessa työnohjauksessa. Yksilön kasvun tarve on yhdentynyt sen yhteisön kasvun tarpeen kanssa ja nähdään se eriaikaisuus ihmisillä, samoin kun kokemuksenkin ero nähdään ihmisillä.

Työnohjauksen merkitys on alitiedostettu nimenomaan ennalta ehkäisevässä mielessä. Usein mielletään, että kun olemme lopen uupuneita, niin sitten työnohjaaja tulee ja napsauttaa asioita kohti oikeaa kohtaa, että näin, mutta ei se niin mene. Yksilön kasvua yhteisössä on koko ajan tuettava.(O3)

Tärkeää on, että työnohjaus tulee siihen tarpeeseen. Yksilötyönohjauksen mahdollisuus pitäisi olla, koska ihmiset ovat niin erilaisessa tilanteessa, toisilla on kymmenen vuoden työkokemus ja toiset tulee vihreänä ja tarpeet voivat olla hyvin erilaisia, että mahdollistuisi jotenkin se henkilökohtaisen paikan kuuleminen. (O4)

Ojanen (1985) kertoo kirjassaan Opettajien työnohjaus, että hän on antanut ryhmätyönohjauksen rinnalla myös henkilökohtaista työnohjausta. Ojaseen mukaan henkilökohtaisessa työnohjauksessa ohjattava voi vapaammin kuin ryhmässä käydä läpi työhönsä liittyvää problematiikkaa. Ohjattava saa käyttää koko työnohjaukseen varatun ajan itseään varten. Henkilökohtaisessa työnohjauksessa ohjaajan ja ohjattavan välinen vuorovaikutus korostuu, jolloin ohjaajan työskentelytavan mukaan työnohjausprosessi voi olla huomattavasti syvä-

ulotteisempi kuin ryhmän yksittäisellä jäsenellä. Henkilökohtaisessa työnohjauksessa on mahdollista antaa myös ohjattavan persoonallisille, työtä häiritseville asioille tilaa. Henkilökohtaisen työnohjauksen varjopuoli on, että ohjattava jää vaille työnohjausryhmän myönteistä antia. (Ojanen 198, 303.)

7 KEHITTÄMISEHDOTUKSET

Leila Keski-Luopa mukailee Hyyppää (1997 ja 1999) todetessaan, että nyky-yhteiskunnalle on ominaista jatkuva muutos. Toimintaympäristöjen muuttuessa myös organisaatioiden on kyettävä joustavasti reagoimaan näihin muutoksiin. Organisaatioilla tulee olla jatkuva valmius uudistumiseen ja kehittymiseen. Jotta organisaatiot voivat saavuttaa tämän valmiuden, on niiden jatkuvasti tutkittava toimintaansa, jotta ne voivat muuttaa sellaisia rakenteita ja toimintatapoja, jotka eivät enää vastaa asiakkaiden tarpeita ja toimintaympäristöstä nousevia vaateita tai mahdollisuuksia. Organisaatioiden on myös kyettävä korjaamaan erehdyksiään ja ottamaan niistä opikseen. Niiden on kyettävä suuntaamaan katseensa tulevaisuuteen ja ennakoimaan kehityksen tulevaa suuntaa. Työnohjaus, joka perustuu kokemuksesta oppimiseen, tarjoaa erinomaisen välineen sekä yksittäisten tiimien että kokonaisten organisaatioiden kehittämiseen oppiviksi organisaatioiksi. (Keski-Luopa 2001, 442.)

Oppivalla organisaatiolla tarkoitetaan sellaista organisaatiota, joka johdonmukaisesti tutkii omaa toimintaansa ja ottaa oppia kokemuksistaan ja kehittää toimintaansa sen pohjalta. Oppivan organisaation idea perustuu kontekstuaaliseen oppimisenäkemykseen, jossa korostetaan oppimisen ja oppimiskontekstin välistä yhteyttä. Oppiminen tapahtuu kiinteässä yhteydessä oppijan jokapäiväiseen toimintaan ja hänen toimintaympäristöönsä. Tämä tarkoittaa sitä, että opitaan omasta työkokemuksesta suhteessa siihen tehtävään ja siihen toimintaympäristöön, josta kulloinkin on kysymys. Koska kokemus ei suoraan synnytä uusia oivalluksia ilman johdonmukaista reflektointia, tiimit tarvitsevat erityistä valmennusta kokemuksensa työstämisessä oppimiseksi. (Emt. 42.)

Savonia-ammattikorkeakoulun lisälmen tulosityksikössä sosiaalialan koulutusohjelman opettajat ovat toteuttaneet vuoden 2006 aikana työnohjauksen si-

jaan muutoslaboratorio-hanketta. Lehtori Auli Pohjolainen on tehnyt oppilaitokselle muutoslaboratorio-hankkeen aikataulusuunnitelman ja yhteenvedon muutoslaboratorio-hankkeesta kehittämistyön menetelmänä, jossa hän mukaillee Virkkunen et al:ia (2001). Virkkusen mukaan muutoslaboratorio on uusi osallistuva kehittämistyön menetelmä, jonka avulla työyhteisö voi toteuttaa sekä syvällisiä toimintatavan ja -kulttuurin muutoksia että toiminnan jatkuvaa parantamista. Tällä menetelmällä luodaan haastava tulevaisuudenvisio ja tuotetaan käytännön ratkaisuja nykyisiin ongelmiin, jotka ovat askelia kohti uutta toimintatapaa. Muutoslaboratorion tavoitteena on auttaa työntekijöitä hahmottamaan toimintakäytännön kokonaisuus ja se, miten arkityössä esiintyvät ongelmat liittyvät toiminnan vakiintuneisiin rakenteisiin. Muutoslaboratoriossa etsitään esiintyviin ongelmiin toimintakäytäntöä kehittäviä ratkaisuja. (Pohjolainen 2006.)

Häiriöiden ja ongelmien lisääntyminen työssä liittyy kiinteästi oppilaitosten toiminnassa tapahtuviin muutoksiin. Työssä esiintyviä toistuvia häiriöitä voidaan pitää oireina muutosten luomista sisäisistä ristiriidoista toiminnan rakenteissa. Tällaisia kehitysristiriitoja ei voida ylittää tarkastelemalla vain työmenetelmiä ja työorganisaatioita, vaan on tarkasteltava myös toiminnan tarkoitusta, voisiko toiminta hyödyttää asiakkaita, yritystä ja yhteiskuntaa nykyistä paremmin ja tehdäänkö oikeita asioita. Ongelmaan voidaan löytää uusia kehittämismahdollisuuksia tarkastelemalla työn kohdetta laajemmin yhteyksissään ja ottamalla vastuuta laajemmin kokonaisuuden onnistumisesta. Tämmöistä oppimista ja työkäytännön kehittämistä kutsutaan ekspansiiviseksi oppimiseksi. Työntekijät itse ratkaisevat nykyisen toiminnan ongelmia tulkitsemalla työn tarkoitusta, kohdetta ja tuotosta uudella tavalla. (Pohjolainen 2006.)

Kaikki haastateltavat toivat esiin, että muutoslaboratorio palvelee tällä hetkellä paremmin heidän tarpeitaan kuin pelkkä työnohjaus. Työnohjausta voitaisiin kehittää muutoslaboratorion suuntaan, jolloin työtä tarkastellaan kehittävän työntutkimuksen kautta kokonaisvaltaisesti ja järjestelmällisesti historiasta nykyisyyteen. Muutoslaboratioidea perustuu työn kehittämisen ideaan; se liittyy kiinteästi työhön, ja sillä on jatkumo. Työnohjaustilanteet voivat jäädä hyvin irrallisiksi. Jos työnohjauksessa käsitellään yksittäisen opettajan kokemaa ongelmaa, voivat toiset jäädä siitä ulkopuoliseksi. Työnohjaajasta riippuu hyvin

paljon, miten hyvin hän pystyy sitouttamaan ohjattavat kulloinkin ohjaustilanteeseen. Muutoslaboratorio-hankkeessa ei ole ulkopuolista ohjaajaa, vaan sitä vetää yksi työyhteisön jäsen. Muutoslaboratorio-ideassa on välttämätöntä, että vetäjällä on pitkä perspektiivi työyhteisön historiaan, koska siinä käsitellään työorganisaation ja työn kehittyminen.

Oppiva organisaatio ja muutoslaboratorio perustuvat kumpikin kehittävään työntutkimukseen. Olisi tärkeää, että saataisiin koko työyhteisö sitoutumaan oman organisaation ja oman työn tutkimiseen ja kehittämiseen, käytettiinpä siitä mitä nimitystä tahansa. Työn kehittämisen tulisi olla jatkuvaa ja tavoitteellista ja osa organisaation normaalia toimintaa. Perinteinen työnohjaus saattaa jäädä irralliseksi ja lyhytvaikutteiseksi toiminnaksi, jonka vaikutukset ulottuvat enemmän yksilötasolle kuin koko työyhteisöön. Haastateltavat toivat myös esille, että myös yksilötyönohjaus olisi tarpeellista, mutta se ei useinkaan ole mahdollista taloudellisista syistä. Jos organisaatio toimisi kehittävän työntutkimuksen periaatteella, voisi sitä olla täydentävässä yksilötyönohjaus tarpeen mukaan.

8 YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Olen tässä työssä tarkastellut opettajien työnohjausta. Vaikka työnohjauksella yleisesti on pitkä historia, opettajien työnohjaus on alkanut yleistyä vasta 1980-luvulla. Työnohjaus ei opettajien keskuudessa ole vielä eriytynyttä ja käytettyä. Tämä voi johtua perinteistä, joiden mukaan opettaja on tottunut puurtamaan yksin luokkahuoneessa, eikä omista ongelmista ole haluttu kertoa muille. Työnohjausta on myös verrattu siihen tilanteeseen, kun koulutarkastajat tulivat kouluihin tarkastamaan kouluja, ja se oli aina opettajista hieman jännittävä ja ehkä negatiivinen kokemus. Jotkut opettajat voivat samastua vieläkin tähän tilanteeseen, ja se estää heitä osallistumasta työnohjaukseen. Mutta suurin syy on varmaan se, ettei kaikilla opettajilla ole tietoa työnohjauksesta. Työnantaja ei ehkä ole markkinoinut opettajille työnohjausta tai ei muuten ole tietoa tarpeeksi. Myös haastateltavat pohtivat sitä, ettei kaikilla opettajilla ole ehkä tarpeeksi tietoa, jotta he osaisivat pyytää työnohjausta.

Tutkin tässä työssä sitä, miten paljon opettajat käyttävät yleensä työnohjausta ja miten työnohjaus on vastannut opettajien tarpeita ja tukenut heidän ammatillista kasvuaan. Lisäksi on pohdittu työnohjauksen kehittämistä siten, että se voisi vielä enemmän tukea opettajan kasvatustyötä. Haastattelin Savonia-ammattikorkeakoulun Iisalmen yksikön sosiaali-alan koulutusohjelman neljää opettajaa. Näillä opettajilla on ollut kokemusta työnohjouksesta yli kymmenen vuoden ajalta. Työnohjausta on toteutettu erilaisin menetelmin, mutta tässä yhteydessä käsittelen opettajien työnohjausta yleisellä tasolla. Jatkotyönä voisi olla, miten eri menetelmillä vedetyt työnohjaustilanteet eroavat toisistaan opettajan ammatillisen kasvun tukemisessa.

Tutkimuksen viitekehyksessä olen jakanut seuraaviin luokkiin ne asiat, jotka ovat vaikuttamassa siihen, tukeeko työnohjaus opettajan ammatillista kasvua: 1) Opettajan tarpeet, 2) Mahdollisuus saada työnohjausta 3) Mikä työnohjauksessa on opettajan ammatillista kasvua tukevaa; ohjattavan oma toiminta, ryhmän toiminta, ohjaajan toiminta 4) Kehittämisehdotukset, jotta työnohjaus voisi enemmän tukea opettajien kasvatustyötä.

Seuraavassa yhteenveto tutkimuksen tuloksista:

Opettajan tarpeet

Opettajat olivat yleisesti saaneet vastauksia niihin tarpeisiin, mitä heillä oli työnohjoukseen mennessään. Työnohjaus ei kuitenkaan aina ole tuonut pysyvää helpotusta vaikeaan tilanteeseen, vaan ongelmallinen tilanne on saatu ratkaistua sillä hetkellä, jotta on selviydytty eteenpäin. Työnohjauksen onnistumiseen on vaikuttanut hyvin oleellisesti se, missä ammatillisen kehittymisen vaiheessa opettaja sillä hetkellä on ollut. Haastateltavat painottivat myös sitä, että on tärkeää tunnistaa omat kehittymisen tarpeensa, jotta ammatillista kasvua voi tapahtua.

Mahdollisuus saada työnohjausta

Haastateltajat esittivät hyvin subjektiivisia näkemyksiä siitä, mitkä asiat vaikuttavat siihen, miten paljon opettajat käyttävät työnohjausta. Olen edellä jo käsitellyt opettajien mahdollisuutta saada työnohjausta. Työnantajalla on merkittävä rooli siinä suhteessa, miten hyvin se markkinoi työntekijöilleen työnohjaus-

sen mahdollisuutta. Myös työntekijöiden omat ennakkoasenteet ovat vaikuttamassa siihen, haluavatko he käyttää työnohjausta hyödykseen. Työnohjaus käsitteenä ei välttämättä ole kaikille opettajille täysin selvä. Kysymys, tukeeko työnohjaus opettajan ammatillista kehitystä? lähtee liikkeelle siitä, onko opettajalla yleensä mahdollisuutta saada työnohjausta.

Tutkittavat kokivat, että kaikki opettajat tarvitsevat työnohjausta jo ennaltaehkäisevässä mielessä. Työnohjaus nähtiin välineenä, joka huoltaa opettajan ammattipersonaa. Säännöllinen työnohjaus antaa uusia työvälineitä ja tukee samalla opettajan jaksamista työssä.

Mikä työnohjauksessa on opettajan ammatillista kasvua tukevaa?

Ohjattavan oma toiminta

Tutkimuksessa tuli esiin, että erittäin suuri merkitys työnohjauksen onnistumiselle on siinä, millä asenteella ohjattava työnohjaustilanteeseen menee. Jos ryhmään menee omana itsenään ja on avoin suhteessa muihin jäseniin, on työnohjauksesta saatu hyöty paras mahdollinen. Haastateltavat toivat esiin myös työnohjausprosessiin sitoutumisen tärkeyden. Tutkimuksen tuloksena voidaan tehdä johtopäätös, että jotta työnohjaustilanne voisi tukea opettajan ammatillista kasvua, tulee opettajan itse tiedostaa omat kasvun tarpeensa ja opettajalla tulee olla halua prosessoida niitä työnohjausryhmässä.

Ryhmän toiminta

Työnohjausprosessin hyödyllisyyteen kunkin yksilön kannalta vaikuttaa erittäin keskeisesti sen hetkinen työnohjausryhmä. Ryhmän jäsenten tulee olla avoimia suhteessa toisiinsa ja heillä tulisi olla näkemystä toistensa työhön. Työnohjausryhmän merkitys koettiin suureksi erityisesti opettajuuden alkutaipaleella, kun uusi opettaja menee uuteen työyhteisöön. Tällöin työnohjaus voi auttaa löytämään oman paikkansa työyhteisössä. Samoin työnohjaustilanne tarjoaa tilaisuuden uuden työyhteisön parempaan tuntemukseen ja avoimuuden lisääntymiseen.

Tutkittavat näkivät, että työnohjaus ryhmässä auttaa selkiyttämään omaa ammatillista identiteettiä, kun on mahdollisuus peilata omia ajatuksiaan ja omaan opettajuuteensa liittyviä kysymyksiä suhteessa muiden opettajien ko-

kemuksiin samoista asioista. Asioiden jakaminen toisten kanssa antaa mahdollisuuden oppia toisilta uusia näkökulmia. Tutkittavat kokivat tärkeänä, että reflektoinnin kautta lisääntyy oma ymmärrys työtään, itseään sekä toisia kohtaan. Ymmärryksen lisääntyminen ja asioiden tiedostaminen käynnistävät ammatillista kasvuprosessia ja ovat edistämässä opettajan jaksamista työssään. Näin työnohjaus edistää ammatissaan kehittymistä ja on väline ammatilliseen kasvuun.

Ohjaajan toiminta

Tutkittavat toivat esiin, että työnohjaajalla on erittäin suuri merkitys työnohjaustilanteen onnistumiseen. Heidän mukaansa ohjaajan tulee olla ammattitaitoinen, ryhmädynamiikkaan perehtynyt ja mielellään samaa ammattialaa edustava. Ohjaajan merkitys nähtiin ryhmän virittäjänä ja liikkeelle panijana. Tutkimuksen tuloksena korostui ohjaajan sitoutumisen tärkeys. Haastatellut näkivät, että ohjaajan tehtävänä oli selvittää, että kaikilla ryhmän jäsenillä on yhteinen näkemys siitä, mitä työnohjauksella halutaan, mitä asioita käsitellään ja mihin sitoudutaan. Ohjaajan ammattitaidosta on kiinni, miten hän saa ryhmän toimimaan ja minkälaisia interventioita hän lähtee tekemään mihinkin tilanteeseen.

Kehittämisehdotukset, jotta työnohjaus voisi enemmän tukea opettajien kasvatustyötä

Haastateltavat kokivat, että yksilötyönohjaus voisi olla paikallaan, koska ohjattavat ovat erilaisia ja voi olla, ettei ryhmässä aina saa riittävästi omaa asiaansa kuuluviin. Toisaalta tuli esiin, että opettajien työ on tiimityötä ja on tärkeää oppia tuntemaan opettajakollegat ja oma työyhteisö, jotta tiimityöskentely helpottuisi. Tutkittavat esittivätkin, että vaihtoehtona voisi olla ryhmätyönohjaus tai yksilötyönohjaus.

Tutkimuksessa tuki esiin myös muutoslaboratoriotyöskentely. Tutkittavat olivat osallistuneet kevään 2006 aikana työnohjauksen sijasta muutoslaboratoriotyöskentelyyn, joka on uusi työntutkimuksen menetelmä. Kaikki haastateltavat toivat esiin, että muutoslaboratorio palvelee tällä hetkellä paremmin heidän tarpeitaan kuin pelkkä työnohjaus. Työnohjausta voitaisiin kehittää muutoslaboratorion suuntaan, jolloin työtä tarkastellaan kehittävän työntutkimuksen

kautta kokonaisvaltaisesti ja järjestelmällisesti historiasta nykyisyyteen. Muutoslaboratorioidea perustuu työn kehittämisen ideaan; se liittyy kiinteästi työhön, ja sillä on jatkumo. Työnohjaustilanteet voivat jäädä hyvin irrallisiksi. Jos työnohjauksessa käsitellään yksittäisen opettajan kokemaa ongelmaa, voivat toiset jäädä siitä ulkopuoliseksi. Työnohjaajasta riippuu hyvin paljon, miten hyvin hän pystyy sitouttamaan ohjattavat kulloinkin ohjaustilanteeseen. Muutoslaboratorio-hankkeessa ei ole ulkopuolista ohjaajaa, vaan sitä vetää yksi työyhteisön jäsen. Muutoslaboratorio-ideassa on välttämätöntä, että vetäjällä on pitkä perspektiivi työyhteisön historiaan, koska siinä käsitellään työorganisaation ja työn kehittyminen.

Tutkimuksen teoreettisessa osassa esitin kohdassa 2.4.1 Ammatillinen kasvu ja työnohjaus eri näkemyksiä siitä, miten työnohjaus edistää työntekijän kokonaisvaltaista kasvua, joka koostuu ammatillisesta kasvusta, persoonallisesta kasvusta ja työyhteisön jäsenenä kasvamisesta. Tutkimuksen tuloksena voidaan todeta, että opettajan työ on kokonaisvaltaista työtä, jossa nämä eri osa-alueet yhdistyvät ja niiden erottaminen täysin erilleen toisistaan on mahdotonta. Työnohjaustilanteessa nämä kaikki osa-alueet ovat läsnä ja vaikuttavat ohjauksen tuloksellisuuteen. Opettajien työnohjaus on yleisesti ryhmätyönohjausta, jossa työyhteisön merkitys korostuu yksilötyönohjausta enemmän. Haastatteluissa tuli myös ilmi, että opettajien työ sosiaalialan koulutusohjelmassa on käytännössä hyvin pitkälle menevää tiimityötä, joten yhteisöllisyyden näkökulma korostuu.

Johtopäätös tutkimuksesta on, että työnohjaus tukee opettajan ammatillista kasvua ja vastaa myös opettajan tarpeita. Tutkittavat olivat pääasiassa tyytyväisiä saamaansa työnohjaukseen ja olivat sitä mieltä, että sillä on ollut erityisen merkittävä asema heidän työssä kehittyemisessään ja jaksamisessaan. Työnohjaus on ollut paikka, jossa on voinut jakaa omaa opettajuuttaan ja peilata omia kokemuksiaan sekä levähtää arjen pyöryksestä. On voinut oppia toisilta opettajilta. On myös ollut mahdollisuus tutustua paremmin opettajakollegoihin. Haastatteluissa tuli myös ilmi, että työnohjaus olisi erityisesti tarpeen opettajuuden alkuvaiheessa, kun menee uuteen työpaikkaan. Silloin olisi tärkeää saada rakentaa omaa ammatti-identiteettiään siten, että voisi peilata omia kokemuksiaan ja tunteitaan toisten kokemuksia vasten. Olisi helpompi

oppia ymmärtämään, mitä kaikkea siihen opettajuuteen sisältyy, ja voisi huomata, että toiset ovat ehkä kokeneet samoja asioita. Toisaalta on myös tärkeää, että jo pitempään opettajana olleet voivat saada tuntumaa siihen, millaisia asioita uusi opettaja joutuu työnsä alussa miettimään.

Kehittämisehdotuksiksi saatiin, että opettajienkin tulisi saada myös henkilökohtaista työnohjausta, koska ihmiset ovat niin erilaisia ja kaikki eivät pysty avautumaan ryhmässä. Muutoslaboratoriotyöskentely on koettu hyväksi, ja sitä toivottiin lisää. Siinä on tutustuttu omaan työhistoriaan ja organisaation historiaan ja edetty kehityksessä nykypäivään. On mietitty, mitkä kaikki asiat ovat olleet vaikuttamassa siihen, miten opettajan työ ja koulumaailma yleensä ovat kehittyneet.

Itse olen tätä työtä tehdessäni päässyt tutustumaan kyseisen oppilaitoksen sosiaalialan opettajien maailmaan. On ollut erittäin valaisevaa huomata, kuinka itse on pohtinut nyt opiskeluaikana niitä samoja asioita, mitä opettajat pohtivat arkityössään. Opettajat, jotka ovat tehneet pitkään opettajan työtä, pohtivat edelleen samoja asioita, mitä he ovat pohtineet jo oman opettajuutensa alussa. Yksi tällainen asia on opettajan ja oppilaan välisen suhteen laatu ja taso - kuinka lähelle oppilaan voi päästää tai kuinka etäisenä suhde tulee pitää. Pohdittava asia on myös se, mitä ovat ne oppilaan asiat, joita ei kuulu opettajan enää käsitellä, vai onko niitä. Se vaatii ammatillisuutta ja omien rajojen löytämistä työssään, mikä tuli esille myös haastatteluissa. Työnohjaus on auttanut löytämään myös omat rajat kunkin omaan työhön.

Oli ilo huomata, miten haastatelluilla oli opettajan työstä ja sen suhteesta esimerkiksi sosiaalityöhön samanlaisia ajatuksia, mitä itse olen ajatellut. Kaksi haastatelluista oli lisäksi itsekin sosiaalityöntekijöitä. Aloitan syksyllä 2006 Savonia-ammattikorkeakoulussa sosiaalialan koulutusohjelman päätoimisena tuntiopettajana. Tätä työtä tehdessäni olen saanut tuntumaa ja hieman jo tutuutta tulevaan työhöni ja tuleviin työtovereihini, joten voisin ajatella, että minun on hieman helpompaa aloittaa uusi työ nyt, kuin jos tätä kokemusta ei olisi ollut.

LÄHTEET

Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3.uud.p.Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.

Fullan, M. G.1999. Henkilöstön kehittäminen – oppilaitoksen kehittäminen. Teoksessa K. Hämäläinen & A. Mikkola (toim.) Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Helsinki: Vapokustannus, 85 – 118.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. 2.korj.p. Helsinki: Gaudemus.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1988. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1995. Teemahaastattelu. 7.p. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. 6.uud.p. Helsinki: Yliopistopaino.

Hyrkäs, K. 2002. Clinical Supervision and Quality Care. Examining the Effects of Team supervision in Multi-professional Teams. Acta Universitatis Tampensis 868. Tampere: Tampere University Press.

Hyypä, H. 1983. Avointen järjestelmien teoria työhönohjauksen viitekehyksenä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 17. Oulun yliopisto.

Hämäläinen, J. 1987. Laadullinen sosiaalitutkimus käytännössä. Johdatus laadullisen sosiaalitutkimuksen ”käsiyötaitoon”. Kuopion yliopisto Sosiaaliteiden laitos. Kuopion yliopiston julkaisuja. Yhteiskuntatieteet. Tilastot ja selvitykset 2/1987. Kuopio.

Jämsä, Päivi. 2001. Konstruktivistisen työhönohjauksen vaikutus opettajan ammatilliseen kasvuun. Opinnäytetyö. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Karvinen, S. 1996. Sosiaalityön ammatillisuus modernista professionaalisuudesta reflektiiviseen asiantuntijuuteen. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 34, Kuopio.

Keski-Luopa, L. 2001. Työhönohjaus vai superviisaus. Työhönohjausprosessin filosofisten ja kehityspsykologisten perusteiden tarkastelua. Oulu: Metanoia Instituutti.

Knuutila, M. 2002. Työ, yhteisö, opettajuus. Yhteiskunnallisista haasteista hyvään työyhteisöön ja opettajuuteen. Opinnäytetyö. Jyväskylän ammattikorkeakoulu. Ammatillinen opettajakorkeakoulu.

Koponen, T. & Paasonen, I. 1992. Luokanopettajien suhtautuminen työnohjaukseen Pohjois-Karjalan ja Oulun lääneissä. Pro – gradu tutkielma. Jyväskylän yliopisto Chydenius – Instituutti luokanopettajakoulutus.

Kuusniemi, Aatto. 1984. Työnohjauksen kulku. Teoksessa K. Aalto (toim.). Työnohjaus ammatillisen kasvun avain. Hämeenlinna: Arvi a. Karisto. 97-126.

Kyllönen, S. 2000. Mikä auttaa jaksamaan työssä? Pro gradu – tutkielma. Kuopion yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta.

Lauriala, A. 2000. Opettajan ammatillinen uudistuminen: sosiokulttuurinen näkökulma opettajan oppimiseen. Teoksessa Opettajan professiosta, artikkelisarja. Julk. Opetus-, kasvatustieteiden ja koulutusalojen säätiö OKKA. Saarijärvi: Saarijärven Offset, 88 – 97.

Luukkainen, O. 2000. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Julk. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino.

Muistio 1982. Opettajien työnohjausryhmän muistio. 1982. Helsinki: Opetusministeriö

Ojanen, S. 1983. Opettajien työnohjaus. Teoksessa P. Siltala ym. (toim.) Työnohjaus terveydenhuollossa ja opetustyössä. Espoo: Weilin+Göös, 179-201.

Ojanen, S. 1985. Opettajien työnohjaus kasvattajan tukena. Psykologia. Espoo: Weilin + Göös.

Ojanen, S. 2001. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Oppimateriaaleja 99. 2.uud.p. Saarijärvi: Saarijärven Offset.

Paunonen, M. 1989. Hoitotyön työnohjaus. Empiirinen tutkimus työnohjauksen kehittämisohjelman käynnistämistä muutoksista. Sairaanhoitajien koulutussäätiö. Turku.

Paunonen-Ilmonen, M. 2001. Työnohjaus. Toiminnan laadunhallinnan varmistaja. Helsinki: WSOY.

Pohjolainen Auli. 2006. Muutoslaboratorio-hankkeen aikataulusuunnitelma. Moniste. Savonia-ammattikorkeakoulu, sosiaalialan koulutusohjelma, lisälmentuloyksikkö.

Pohjolainen Auli. 2006. Muutoslaboratorio kehittämistyön menetelmänä. Moniste. Savonia-ammattikorkeakoulu, sosiaalialan koulutusohjelma, lisälmentuloyksikkö

Pöntinen, S. 1995. Johdatus kvalitatiiviseen tutkimukseen. Luentomoniste. Kuopion yliopiston sosiaalitieteiden laitos. Kuopio.

Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatus. Juva: WS Bookwell Oy.

Sava, Inkeri. 1985. Työnohjaus opettajien tietoisuuden kasvun välineen. Tapaustutkimus kahdesta työnohjausryhmästä. Tutkimuksia 31. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki: Yliopistopaino.

Sava, Inkeri. 1987. Työnohjaus ja opettajan tietoisuus. Teoriatietoa opettajien työnohjauksesta. Tapaustutkimus kahdesta työnohjausryhmästä. Helsinki: Hakapaino.

Siltala, Pirkko. 1983. Yksilöllisen hoitosuhteen työnohjaus. Teoksessa P.Siltala, K. Kauttu, H. Majava, H. Makkonen ja K. Ryselin (toim.) Työnohjaus terveydenhuollossa ja opetustyössä. Espoo: Amer-yhtymä. 55-77.

Siltala, Hilpelä, Karkama, Kyhäräinen, J., Kyhäräinen, T., Riikonen & Ruponen. 1993. Kasvu ja kehittyminen työnohjaajaksi. Raportti työnohjaajakoulutuksesta. Stakes raportteja 82. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.

Taylor, S. & Bogdan, R. 1984. Introduction to Qualitative Research Methods. The Search for Meanings. Ney York.

Totro, Timo. 1984. Työnohjauksen kasvatuksellinen viitekehys. Teoksessa K. Aalto (toim.). Työnohjaus ammatillisen kasvun avain. Hämeenlinna: Arvi a. Karisto. 231-253.

Työnohjaus. 1988. Sairaalaliitto. Vammala: Vammalan kirjapaino.

Vienola, V. 1995. Systemiteoriaan pohjautuva kaksivuotinen työnohjaajakoulutus –toimintatutkimuksellinen tapaustutkimus. Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 23. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Vuorinen, Riitta. 1984. Ryhmässä tapahtuva työnohjaus. Teoksessa K. Aalto (toim.). Työnohjaus ammatillisen kasvun avain. Hämeenlinna: Arvi a. Karisto. 141-152.

Väljäärvi, J. 1999. Opettajan muuttuva asiantuntijuus. Teoksessa H. Heikkinen, P. Moilanen & P. Räihä (toim.). Opettajuutta rakentamassa. Kirjoituksia Jouko Karin 60- vuotispäivänä. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 34. Jyväskylä: Hetimonex, 101 – 106.

Yliopisto-opettajien pedagogisten opintojen keskeiset sisällöt eri yliopistoissa. Työnohjaus. [Viitattu 5.7.2006.]
<http://www.joensuu.fi/hallinto/jopke/dokumentit/yoopoksey.doc>.

LIITTEET

Liite 1.

TEEMAHAASTATTELURUNKO

1. Missä koulutusohjelmassa opetat?
2. Kuinka monta vuotta olet opettanut?
3. Missä oppilaitoksessa olet opettanut?
4. Miten ymmärrät ja määrittelet käsitteen työnohjaus?
5. Kuinka paljon sinulla on kokemusta työnohjauksesta?
 - kuinka monta vuotta?
 - kokoontumistiheys? / säännöllisesti? / yhden kerran kesto ajallisesti?
 - millaista / teoreettinen viitekehys?
 - missä työpaikassa olet ollut silloin?
 - oletko saanut yksilöohjausta vai ryhmäohjausta?
 - kuinka iso on ollut työnohjausryhmäsi?
 - kuinka kauan saman ryhmän työnohjaus on kestänyt?
 - mikä on ollut työnohjaajan koulutus?
6. Milloin mielestäsi työnohjausta tarvitaan?
7. Millainen vaikutus työnohjauksella on ollut omaan työhösi opettajana?
 - miten saamasi työnohjaus on vastannut sinun tarpeisiisi opettajana?
 - millainen näkemys sinulla on, miten hyvin työnohjaus yleensä kykenee vastaamaan opettajien tarpeisiin?
 - miten paljon opettajat hyödyntävät työnohjausta näkemyksesi mukaan?
 - Millä tehtäväalueilla tunnet erityistä kehittymisen tarvetta?
 - Miten toivot kehittyväsi näillä alueilla?
 - Minkälaista tukea tunnet tarvitsevasi? Keneltä?
8. Oletko huomannut itsessäsi mitään työnohjauksen tuomia muutoksia? Mitä? / Millainen vaikutus työnohjauksella on ollut sinuun ihmisenä?
9. Voidaanko työnohjauksella tukea opettajan ammatillista kasvua? Miten? / Millainen vaikutus työnohjauksella on mielestäsi opettajan ammatilliseen kasvuun?

10. Mikä työnohjauksessa on ammatillista kasvua tukevaa?
 - ohjattavan oma toiminta
 - ryhmän muiden jäsenten toiminta
 - ohjaajan toiminta
 - Miten tämä näkyy opettajan työssäsi?
11. Mitkä ovat työnohjauksessa ammatillista kasvua estäviä asioita?
12. Mitkä seikat ovat vaikuttamassa siihen, onko työnohjauksesta hyötyä opettajan työssä?
13. Mihin asioihin saamassasi työnohjauksessa olet ollut tyytyväinen?
14. Mihin asioihin saamassasi työnohjauksessa olet pettynyt?
15. Miten opettajien työnohjausta voitaisiin kehittää ja käyttää enemmän tukemaan opettajien kasvatustyötä?
16. Onko sinulla kehittämissuhteita yleensä opettajien työnohjaukselle?

Liite 2.

Jyväskylän ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

KUTSU
11.4.2006

Arvoisa vastaanottaja

Olen tekemässä opinnäytetyötä, joka kuuluu Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun opintoihin. Opinnäytetyöni aihe on; Työnohjaus opettajan ammatillisen kasvun välineenä. Työni tavoitteena on saada tietoa siitä, miten työnohjaus vastaa opettajien tarpeita ja miten opettajien työnohjausta tulisi kehittää, jotta työnohjaus olisi tukemassa opettajan ammatillista kasvatustyötä. Opinnäytetyötäni varten haastattelen Savonia –ammattikorkeakoulun sosiiaalialan koulutusohjelman opettajia, joilla on kokemusta työnohjauksesta.

Haastattelua varten varataan noin tunti aikaa ja haastattelu tapahtuu Savonia –ammattikorkeakoulun tiloissa sopimuksen mukaan.

Pyydän ystävällisesti sinua osallistumaan haastatteluun. Sinun kokemuksesi ja näkemyksesi työnohjauksesta on ensiarvoisen tärkeää kerätessäni tietoa tutkimustyötäni varten. Tutkimusta varten antamasi tiedot säilytän ehdottoman luottamuksellisesti. Toivon sinun suhtautuvan myönteisesti haastattelukutsuun.

Haastattelut suoritetaan huhti- toukokuussa sopimuksen mukaan. Olen koululla 21.4.2006, jolloin toivon tapaavani sinut, jotta voimme sopia haastatteluajankohdan. Ilmoitatko minulle, oletko silloin tavattavissa ja mihin aikaan?

Terveisin

Tarja Rossinen
tarja.rossinen@pp.inet.fi
p. 040 41

LIITTEET

Liite 1.

TEEMAHAASTATTELURUNKO

Vastaajan sukupuoli:

Ikä:

1. Missä koulutusohjelmassa opetat?
2. Kuinka monta vuotta olet opettanut?
3. Missä oppilaitoksessa olet opettanut?
4. Miten ymmärrät ja määrittelet käsitteen työnohjaus?
5. Kuinka paljon sinulla on kokemusta työnohjauksesta?
 - kuinka monta vuotta?
 - kokoontumistiheys? / säännöllisesti? / yhden kerran kesto ajallisesti?
 - millaista / teoreettinen viitekehys?
 - missä työpaikassa olet ollut silloin?
 - oletko saanut yksilöohjausta vai ryhmäohjausta?
 - kuinka iso on ollut työnohjausryhmäsi?
 - kuinka kauan saman ryhmän työnohjaus on kestänyt?
 - mikä on ollut työnohjaajan koulutus?
6. Milloin mielestäsi työnohjausta tarvitaan?
7. Millainen vaikutus työnohjauksella on ollut omaan työhösi opettajana?
 - miten saamasi työnohjaus on vastannut sinun tarpeisiisi opettajana?
 - millainen näkemys sinulla on, miten hyvin työnohjaus yleensä kykenee vastaamaan opettajien tarpeisiin?
 - miten paljon opettajat hyödyntävät työnohjausta näkemyksesi mukaan?
 - Millä tehtäväalueilla tunnet erityistä kehittymisen tarvetta?
 - Miten toivot kehittyväsi näillä alueilla?
 - Minkälaista tukea tunnet tarvitsevasi? Keneltä?
8. Oletko huomannut itsessäsi mitään työnohjauksen tuomia muutoksia? Mitä? / Millainen vaikutus työnohjauksella on ollut sinuun ihmisenä?
9. Voidaanko työnohjauksella tukea opettajan ammatillista kasvua? Miten? / Millainen vaikutus työnohjauksella on mielestäsi opettajan ammatilliseen kasvuun?
10. Mikä työnohjauksessa on ammatillista kasvua tukevaa?
 - ohjattavan oma toiminta

- ryhmän muiden jäsenten toiminta
- ohjaajan toiminta
- Miten tämä näkyy opettajan työssäsi?

11. Mitkä ovat työnohjauksessa ammatillista kasvua estäviä asioita?

12. Mitkä seikat ovat vaikuttamassa siihen, onko työnohjauksesta hyötyä opettajan työssä?

13. Mihin asioihin saamassasi työnohjauksessa olet ollut tyytyväinen?

14. Mihin asioihin saamassasi työnohjauksessa olet pettynyt?

15. Miten opettajien työnohjausta voitaisiin kehittää ja käyttää enemmän tukemaan opettajien kasvatustyötä?

16. Onko sinulla kehittämissuhteita yleensä opettajien työnohjaukselle?

Jyväskylän ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

KUTSU
11.4.2006

Arvoisa vastaanottaja

Olen tekemässä opinnäytetyötä, joka kuuluu Jyväskylän ammatillisen opettajakorkeakoulun opintoihin. Opinnäytetyöni aihe on; Työnohjaus opettajan ammatillisen kasvun välineenä. Työni tavoitteena on saada tietoa siitä, miten työnohjaus vastaa opettajien tarpeita ja miten opettajien työnohjausta tulisi kehittää, jotta työnohjaus olisi tukemassa opettajan ammatillista kasvatustyötä. Opinnäytetyötäni varten haastattelen Savonia –ammattikorkeakoulun sosiaalialan koulutusohjelman opettajia, joilla on kokemusta työnohjauksesta.

Haastattelua varten varataan noin tunti aikaa ja haastattelu tapahtuu Savonia – ammattikorkeakoulun tiloissa sopimuksen mukaan.

Pyydän ystävällisesti sinua osallistumaan haastatteluun. Sinun kokemuksesi ja näkemyksesi työnohjauksesta on ensiarvoisen tärkeää kerätessäni tietoa tutkimustyötäni varten. Tutkimusta varten antamasi tiedot säilytän ehdottoman luottamuksellisesti. Toivon sinun suhtautuvan myönteisesti haastattelukutsuun.

Haastattelut suoritetaan huhti- toukokuussa sopimuksen mukaan. Olen koululla 21.4.2006, jolloin toivon tapaavani sinut, jotta voimme sopia haastatteluajankohdan. Ilmoitatko minulle, oletko silloin tavattavissa ja mihin aikaan?

Terveisin

Tarja Rossinen
tarja.rossinen@pp.inet.fi
p. 040 4147180