

TYÖNOHJAUS OPETTAJAN TYÖN KEHITTÄJÄNÄ

Suvi Granroth

Ulla Tiilikainen

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma

Kevät 2003

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

Granroth, S. & Tiilikainen, U. 2003. Työnohjaus opettajan työn kehittäjänä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen Pro gradu -tutkielma, 75 s.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten työnohjaus kehittää opettajan työtä; millaisena opettajat kokevat oman työnsä ja millaisia kokemuksia opettajilla on saamastaan työnohjauksesta. Tutkimusote oli laadullinen, ja aineistonhankintamenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Tutkimuksen kohdejoukon muodostivat seitsemän työnohjaukseen osallistunutta opettajaa Jyväskylästä tai sen lähialueilta. Analyysimenetelmänä käytettiin aineiston teemoittamista, jonka pohjalta luokiteltiin tutkimustuloksia.

Tutkimustulosten mukaan opettajien työ nähtiin olevan ennen kaikkea monipuolista ja vaihtelevaa. Työ koettiin haastavana lähinnä erilaisten oppilaiden ja heidän opettamiseensa tarvittavan erityisosaamisen vuoksi. Työtä pidettiin myös palkitsevana lapsilta saadun aidon palautteen ansiosta. Opettajat kokivat työilleen asetettavan lukuisia odotuksia, joista osa oli ristiriidassa keskenään. Opettajat näyttivät itse luovan eniten odotuksia omalle työilleen. Näihin odotuksiin ei aina pystytty vastaamaan, mikä aiheutti riittämättömyyden tunteita. Työnohjauksessa käsitellyt teemat jakaantuivat opettajan luokkatyöhön sekä työyhteisöön liittyviksi asioiksi. Työnohjaus antoi opettajille ajan ja paikan keskustella kollegoiden kanssa työhön liittyvistä asioista. Opettajat kokivat erittäin hyödyllisenä jakaa kokemuksia ja saada omaan työhön uusia näkökulmia. Työnohjaus vaikutti lähentämällä suhdetta työtovereihin. Saavutettu läheisyys työtovereiden kesken säilyi työnohjauksen jälkeinkin. Koko työyhteisön kehittymisen edellytyksenä nähtiin olevan sen kaikkien jäsenten osallistuminen työnohjaukseen. Yleisesti ottaen työnohjaus oli positiivinen kokemus ja sen uskottiin kehittävän opettajan työtä hyvin.

Avainsanat: Opettajan työnkuva, työnohjaus, ammatillinen kasvu, kollegiaalinen reflektio

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	OPETTAJAN TYÖN LUONNE.....	6
	2.1 Opettajan työnkuva ja opettajaan kohdistuvat odotukset.....	6
	2.2 Vuorovaikutus opettajan ammatissa.....	8
3	TYÖNOHJAUS.....	10
	3.1 Työnohjauksen tausta.....	10
	3.1.1 Työnohjaus-käsite ja lähikäsitteet.....	10
	3.1.2 Työnohjauksen tavoitteet.....	12
	3.1.3 Työnohjauksen taustalla vaikuttavat teorit.....	14
	3.1.4 Työnohjaaja ja hänen toimenkuvansa.....	17
	3.2 Työnohjauksen muodot.....	18
	3.3 Opettajien työnohjauksen vaikutusalueet.....	20
	3.3.1 Ammatillinen kasvu.....	20
	3.3.2 Vuorovaikutustaitojen kehittyminen.....	22
	3.3.3 Työyhteisön kehittäminen.....	23
4	TUTKIMUKSEN TAVOITTEET.....	25
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	27
	5.1 Tutkimusote ja metodologiset ratkaisut.....	27
	5.2 Tutkimuksen kohdejoukko.....	28
	5.3 Teemahaastattelu aineistonhankintamenetelmänä.....	28
	5.4 Tutkimuksen kulku.....	29
	5.5 Haastatteluaineiston käsittely ja analyysi.....	30
	5.6 Tutkimuksessa huomioitavia asioita.....	32
6	TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET.....	34
	6.1 Opettajien käsityksiä työnsä luonteesta.....	34

6.2 Opettajiin kohdistuvat odotukset.....	35
6.3 Kokemuksia työnohjauksesta.....	39
6.3.1 Työnohjauksen toteutuminen.....	39
6.3.2 Työnohjauksessa käsiteltävät teemat.....	40
6.3.3 Työnohjaukseen kohdistuneet odotukset ja työnohjauksen vaikutus työhön.....	44
6.3.4 Opettajien mielipiteitä työnohjauksen kehittämisestä.....	48
7 POHDINTA.....	52
7.1 Opettajan työ: vuorovaikutusta, vastuuta ja vaatimuksia.....	53
7.2 Opettajien työnohjaus käytännössä.....	58
7.3 Työnohjaus silmien avaajana.....	61
7.4 Tutkimuksen luotettavuuden arvioiminen.....	64
7.5 Tulosten käytännön sovellutuksia.....	66
LÄHTEET.....	67
LIITE 1: Kutsu haastatteluhenkilöksi.....	72
LIITE 2: Teemahaastattelurunko.....	73
LIITE 3: Mitä asioita työnohjauksessa käsitellään?.....	74
LIITE 4: Millaista on opettajan työ – ajatuskartta.....	75

1 JOHDANTO

Opettajien stressistä, väsymyksestä ja työssä viihtymättömyydestä puhutaan paljon. Usein julkisissa tiedotusvälineissä kerrotaan, kuinka koulu on voimaton yhä monimuotoisempien ongelmien edessä. Moni on huolissaan siitä, miten opettaja jaksaa. Opettajan ei tarvitse kuitenkaan nykynäkemyksen mukaan olla kaikkietoinen ja -taitoinen. Vallalla on jatkuvan kehittymisen ja elinikäisen oppimisen idea, jonka mukaan omaa toimintaa tulisi jatkuvasti arvioida ja pohtia syvällisesti tilanteita oman kokemuksen kautta. Työnohjaus on keskeinen oman työn tutkimisen ja kehittämisen keino, jonka avulla opettajien jaksamista ja osaamista voidaan kehittää (Tiuraniemi 1994, 28).

Työnohjauksessa työnohjaaja ja ohjattava, tai koko ryhmä yhdessä, tutkivat ohjattavan työtä ja hänen suhdettaan siihen (Hämäläinen & Sava, 1989, 191). Keskeistä on, että työnohjauksessa tarkastellaan työtä ja siihen liittyviä vuorovaikutussuhteita, ei kenenkään perheasioita tai henkilökohtaisia työn ulkopuolisia huolia. Työnohjauksen tavoitteena on kehittää opettajan työtä tukemalla opettajaa tämän työhön liittyvissä ongelmakohdissa. Työnohjaukseen tavoitteena on myös parantaa työympäristöä kiinnittämällä huomiota työyhteisöön ja siihen liittyviin seikkoihin. Työnohjaukseen liittyviä käsitteitä ovat reflektio ja ammatillinen kasvu. Työnohjausta on tutkittu jonkin verran (Ojanen 1985, Keski-Luopa 2001 ja Paunonen-Ilmonen 2001), mutta nimenomaan opettajien työnohjauksesta löytyy vain vähän tuoretta tutkimustietoa.

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, millaisena opettajat kokevat työnkuvansa, mitä teemoja työnohjauksessa käsitellään sekä miten työnohjaus vaikuttaa opettajan työhön. Toteutimme tutkimuksen teemahaastatteluna tutkimalla seitsemän työnohjaukseen osallistuneen opettajan näkemyksiä ja kokemuksia opettajan työstä ja työnohjauksesta.

Työnohjaus on mielestämme yhteiskunnallisesti ja käytännöllisesti merkittävä aihe, joka ajankohtaisuudellaan herätti kiinnostuksemme. Työnohjaus on varsinkin nuorelle opettajakunnalle vielä vieras asia, koska koulutuksessakaan tästä ei puhuta mitään. Tiedon lisääntyminen voisi auttaa käsityksen syntymistä siitä, että työnohjaus voi olla luonnollinen osa työtä. Tämä ajattelumalli varmasti madaltaisi kynnyksestä hakeutua työnohjausryhmiin.

2 OPETTAJAN TYÖN LUONNE

2.1 Opettajan työnkuva ja opettajaan kohdistuvat muuttuvat odotukset

Luukkainen (2002) esittää opettajan työn ammattina jakaantuvan kolmeen eri osa-alueeseen: 1) opettajan professioon sisältyy ammatillista sisältöosaamista, 2) vastuuta yhteiskunnan ja koulutuksen kehittämisestä ja 3) työ perustuu eettisyydelle. Työn perustuminen eettisyydelle tarkoittaa sitä, että opettaja huomioi oppilaiden tarpeet ja asettaa heidän etunsa toiminnassa etusijalle. Opettajan tulee myös olla esimerkkinä oppilailleen eettisyydestä. Luukkainen korostaa, että opettaja nähdään aina oman aikansa tulkkina. Tällä hetkellä opettajaa ei enää nähdä teknisen opetustaidon hallitsevana ammattilaisena, vaan opettajaa pidetään joskus erehtyvänä reflektioon pystyvänä ammattilaisena. Konstruktivismi ja aktiivinen oppiminen leimaa tämän hetkistä pedagogista keskustelua. (Luukkainen 2002, 49–50, 65, 72–73.)

Kanadalainen Fullan on jaotellut tulevaisuuden opettajan työnkuvaa. Luukkainen (2002, 83) esittelee tämän jaon opetushallitukselle tekemässään raportissa. Tulevaisuuden opettajan työnkuvan osa-alueet ovat:

- Opettaminen ja oppiminen
- Kollegiaalinen yhteistyö
- Oppimisympäristö ja uudet kumppanuudet (oppimisympäristönä koko maailma ja yhteistyötä monien eri tahojen kanssa)
- Itsensä näkeminen jatkuvana oppijana
- Muutosprosessien kohtaaminen
- Eettinen päämäärä

Opettajan ammatinharjoittamista määrätään lainsäädännöllisesti. Säädösten laadintaan osallistuvat opettajien ammattijärjestö, opetushallitus, opetusministeriö, kasvatustieteilijät ja muut tutkijat. Opettajan työhön kohdistetaan odotuksia opetussuunnitelmien perusteissa ja muissa julkaisuissa, joissa opettajuutta käsitellään. Opetussuunnitelman perusteissa opettaja nähdään vastuullisena oppilaan ohjaajana, tukijana ja kannustajana. (Syrjäläinen 2002, 62.)

Opetustoimen alueella on tehty 1990-luvulla uudistuksia, jotka ovat koskeneet opetussuunnitelmaa, taloudenpitoa ja arviointia. Lisäksi on tehty hallinnollisia uudistuksia siirtämällä toimivaltaa lähelle kansalaisia eli kunnille ja kouluille. Muutokset ovat aiheuttaneet opettajien täydennyskoulutuksen tarvetta. (Jakku-Sihvonen 1998, 20.) Opetussuunnitelmamuutosten taustalla vaikuttaa oppimisteorioiden muuttuminen. 1980-luvulla näkemys opettajan roolista alkoi muuttua tiedon jakajasta oppimisen ohjaajaksi. Tämä nykyinen konstruktivistinen tiedonkäsitys ei salli tiedonjakajan roolia, vaan opettajan tulee aktivoida oppilaat itse konstruoimaan, jäsentämään ja tuottamaan tietoa. (Syrjäläinen 2002, 62.) Uusi oppimisjärjestelmä pyrkii ohjaamaan oppilaita esittämään kysymyksiä, löytämään ongelmia, epäilemään ja ajattelemaan kriittisesti. Tiedon tutkiminen, kokeileminen ja keskusteleminen nähdään oppimisen keinoina. (Helakorpi, Juuti & Niemi 1996, 42.)

Yhteiskunnan muutoksissa opettajan työn luonne on muuttunut. Sitä leimaavat entistä enemmän usealta taholta tulevat vaatimukset, kiire ja kiihkeys. Kuitenkin opettajat katsovat työnsä arvostuksen laskeneen. Opettajat kokevat ajoittain raskaana sen, että heiltä vaaditaan opetus- ja kasvatustyön lisäksi jatkuvaa itsensä ja työnsä sekä työyhteisön kehittämistä. Opettajat tunnustavat myös itse asettavansa itselleen liikaa paineita. Riittämättömyyden tunteet ovat usein päällimmäisinä suhtautuessa omaan opetukseen. Opettajan pitäisi hyväksyä se, että aina voisi tehdä paremmin ja enemmän eikä kaikki aina suju suunnitelmien mukaan. Opettajan työssä katsotaan tarvittavan kaaoksen ja epävarmuuden sietokykyä sekä luovaa ongelmanratkaisutaitoa. (Kiviniemi 2000, 87–88.)

Yhteiskunnallisten rakennemuutosten vuoksi opetustyö on muuttunut vaativammaksi. Perherakenteissa tapahtuneet muutokset, työelämänmuutokset, sosiaaliturvan heikentyminen sekä toimintaympäristöjen kansainvälistyminen ovat aiheuttaneet yhteiskunnallisen erilaisuuden ja eriarvoisuuden lisääntymistä. Tämä näkyy kouluissa oppilaiden lisääntyneenä rauhattomuutena, keskittymiskyvyn puutteena, väsymyksenä ja kiusaamisena. Tästä johtuen opettajan ammatti voi joskus tuntua sosiaalityöntekijän tai poliisin ammatilta. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 130.) Lisäksi opettajan on kyettävä vaativiin filosofisiin kysymyksenasetteluihin. Hänen on nähtävä tulevaisuuteen ja analysoitava tätä päivää, menneisyyttä unohtamatta (Syrjäläinen 2002, 94).

Opettajan ammattiin asetetaan tällä hetkellä paljon odotuksia. Monet merkittävät kansainväliset yhteisöt näkevät oppimisen investointina tulevaisuuteen. Oppimista pidetään yhteiskunnan henkisen ja aineellisen hyvinvoinnin tärkeänä välineenä. (Niemi 1998, 52.) Opettajan työhön kuuluu myös yhteiskuntaa uudistava ulottuvuus. Koulun tulee kasvattaa erilaisuuden sietämiseen ja yhteistoimintaan siitä huolimatta, että oppilaiden taustat ja arvot ovat erilaiset. Opettajan tulee olla yhteiskunnan analyytikko, kriitikko ja uudistaja. Hänen tulee ohjata oppilaitaan kriittisesti tarkastelemaan yhteiskunnassa vallitsevia oloja. (Heikkinen 1999, 287.)

Opettajan työhön liittyy myös eettisiä velvotteita. Opettajan työ on ihmissuhdetyötä, jossa opettajan ja oppilaan suhde on luonnostaan epätasapainoinen. Opettaja on moraalisesti vastuussa oppilaistaan sekä heidän kehityksestään. Hän tekee työssään monia tavoitteita, sisältöjä ja työmuotoja koskevia ratkaisuja, joiden pohjana hän käyttää omia arvojaan. (Niemi 1989, 73–74.) Opettajan tulisi tiedostaa omat eettiset ihanteensa, joiden arvot vaikuttavat hänen eettiseen ajatteluunsa. Moraaliset esikuvat esim. Jeesus, Sokrates ym. vaikuttavat käsityksiimme siitä, millainen tulisi hyvän opettajan olla. Opettajan persoona vaikuttaa kuitenkin viime kädessä siihen, miten hän näkee parhaaksi toimia moraalista päättelyä vaativissa tilanteissa. Eettinen asiantuntijuus ilmenee käytännössä ongelmien vähenemisenä ja kykyinä sietää epävarmoja tilanteita. (Tirri 1999, 30–33, 45.)

2.2 Vuorovaikutus opettajan ammatissa

Opettajan työ on vuorovaikutteinen ihmissuhdetyö, jossa opettaja joutuu päivittäin käyttämään omaa persoonaansa opettamiseen ja tullakseen toimeen erilaisten persoonien kanssa. Opettajan vuorovaikutuksen piirissä ovat oppilaiden lisäksi vanhemmat, työyhteisön muut jäsenet sekä yhteistyökumppanit, kuten esimerkiksi perheneuvolan työntekijät. Myös oppilaat ovat erilaisia persoonia, ja opettajan on hyväksyttävä se, että jotkut oppilaat vaativat kärsivällisyyttä enemmän kuin toiset. Vuorovaikutustaitoja sekä itsetuntemusta tarvitaan, jotta opettaja pystyy toimimaan oikeudenmukaisesti ja ammattimaisesti omista tuntemuksistaan huolimatta. (Kiviniemi 2000, 72–77.) Kommunikaatiotaidot eivät ole vain suullista ilmaisua, vaan siihen liittyy myös kyky kuunnella, ottaa huomioon, yhdistellä, neuvotella ja

osallistua kasvatusta koskevaan keskusteluun. Tätä keskustelua kutsutaan dialogiksi. (Helakorpi ym. 1996, 133–135.)

Monet opettajat kokevat nykypäivänä vanhempien kohtaamisen erityisen raskaaksi ja vaikeaksi. Koulun tehtävänä on kodin kasvatustehtävän tukeminen, mutta usein opettajien mielestä vanhemmat siirtävät kasvatusvastuutaan yhä enemmän koululle. Usein käy myös niin, että opettajien ja vanhempien kasvatuskulttuurit eivät kohtaa eivätkä ne tue toisiaan. (Kiviniemi 2000, 75, 93, 157.) On vanhempia, jotka eivät kykene ottamaan vastuuta lapsistaan oman syrjäytymisensä vuoksi. Toisaalta vastuunottaminen voi olla vaikeaa, jos vanhemmilla ei ole aikaa omalta urakehitykseltä ja pääoman keruulta kohdata omaa lastaan. (Syrjäläinen 2002, 95.) Opettaja saattaa olla joillekin lapsille ainoa turvallinen aikuinen tai ainoa aikuinen, joka seuraa päivittäin lapsen elämää. Tällöin tulee tilanteita, joissa vastuu lapsesta painaa raskaasti opettajan harteita. Opettajalta edellytetään tällöin ammattimaista suhtautumista tilanteisiin ja kääntymistä muiden asiantuntijoiden puoleen. (Kiviniemi 2000, 146–148.)

Opettajan työn on perinteisesti nähty olevan yksintyöskentelyä, jolloin jokaisen opettajan on odotettu hoitavan oma työnsä muiden töihin puuttumatta. Opettaja on johtanut opetusta luokassaan ainoana aikuisena ja ylivertaisena oppilaisiin nähden. Koulun käytäntöön on myös kuulunut, että sen aikuisten jäsenten toimintaa ei arvioida kuin vain ääritapauksissa. Luokkien suljetut ovet ovat pitäneet yllä hyvän opettajan myyttiä, jolloin on samalla vältytty avoimelta keskustelulta, yhteistyöltä ja mahdollisuudesta saada apua työhön. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 38–39.)

Viime vuosina opettajien välinen yhteistyö on lisääntynyt luonnollisesti mm. siksi, että opetussuunnitelmat laaditaan koulun henkilökunnan kesken tiimeissä. Opettajien välinen rakentava vuorovaikutus sekä koko kouluyhteisön sitoutuminen uudistusprojekteihin nähdään olevan yksi tärkeimmistä seikoista koulun uudistuksien onnistumiselle. Kuuntelemalla muita kollegoja sekä perustelemalla ja selittämällä omia näkemyksiä opetustaito kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Lappalainen, Kaukiainen & Vauras 1993, 4.) Luukkainen (2002, 96) toteaa, että ammattitaitoinen opettaja voi saavuttaa hyviä tuloksia oppilaidensa kanssa myös ilman kollegiaalista yhteistyötä. Hän kuitenkin painottaa, että jossain vaiheessa urallaan opettaja päätyy sellaiseen tilanteeseen, että ammattitaidon syveneminen

edellyttää kollegiaalista peilausta ja pohdintaa. (Luukkainen 2002, 96.) Toisin sanoen dialogissa kollegoiden kanssa on mahdollista saada sellaista palautetta työstä, jonka ansiosta opettaja havahtuu pohtimaan omaa työtään kriittisesti. Dialogissa toisten kanssa saattaa myös huomata toisen työstä sellaisia asioita, jotka auttavat näkemään omaa työtä realistisemmassa valossa. (Sahlberg 1998, 168; Luukkainen 2002, 96.)

Schmuckin ja Schmuckin (1997) mukaan hyvässä vuorovaikutussuhteessa oppilaisiin oleva opettaja on vastaanottavainen oppilaiden ajatuksille ja ideoille sekä pyrkii suhtautumaan oppilaisiin tasa-arvoisesti välttämällä kontrollia ja alistamista. Tällainen opettaja on avoin ja suora sekä oppilaita että työtovereitaan kohtaan. Hän katsoo oppilaitaan silmiin ja pystyy lähestymään heitä luontevasti. Taitava vuorovaikuttaja kunnioittaa oppilaiden tunteita ja osaa asettua heidän asemaansa. Schmuckin ja Schmuckin tutkimuksen mukaan huumorilla on myös merkitystä opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteen toimimiselle. Opettajan pitäisi pystyä nauramaan itselleen ja olemaan huumoritilanteissa ”hengessä” mukana. Vuorovaikutustaidoissaan etevä opettaja on oppilaidensa puolella myös konfliktitilanteissa. (Schmuck & Schmuck 1997, 162–163.)

3 TYÖNOHJAUS

3.1 Työnohjauksen tausta

3.1.1 Työnohjaus-käsite ja sen lähikäsitteet

Työnohjauksesta on monenlaisia määritelmiä. Englannin kielessä siitä käytetään termiä *supervision* tai *counselling*. Ensimmäisen opettajien työnohjausta pohtineen työryhmän tiivistyksenä vuonna 1982 oli, että opettajien työnohjauksen tavoitteena on ohjata ja tukea työn suorittamista ja sen arviointia sekä auttaa selvittelemään ja ratkaisemaan työhön liittyviä ongelmia. Työnohjaajana toimisi tällöin kokeneempi opettaja tai muu kouluelämään perehtynyt asiantuntija. (Opettajien työnohjaustyöryhmän muistio 1982, 33.)

Hyypä (1983, 4) on määritellyt käsitteen samansuuntaisesti painottaen myös työnohjaajan asiantuntija-asemaa. Hän esittää, että työnohjaus on oppimisuuntautunut vuorovaikutusprosessi, jossa ammatilliselta kokemukseltaan tai tietämykseltään paneutuneempi henkilö asettaa ammattitaitonsa palvelemaan toisen työntekijän ammatillista kasvua. Tässä näkemyksessä tulee esille vuorovaikutuksellisuus ja oppiminen. Myös Ojanen (1985, 58) korostaa näitä seikkoja:

Työnohjaus on syväsuuntainen, kokemusperäinen oppimisprosessi. Se on oppimista kokemuksen ja vuorovaikutuksen avulla. Se on myös a) elävällä, kuuntelevalla tavalla osallistumista ryhmässä, b) työtaidon kartuttamista sekä c) henkisen kuormituksen keventämistä.

Työnohjauskäsitteen määrittelystä voi huomata, että käsitys oppimisesta ja ohjaajan asemasta on muuttunut tultaessa 2000-luvulle. Opettajasta on tullut ohjaaja ja oppijasta aktiivinen oman toimintansa subjekti. Perinteisessä oppimiskulttuurissamme omien sisäisten työprosessien ymmärtämistä ei pidetty tärkeänä. Oman itsen ymmärtämisen oppiminen vaatii työtä. Työnohjaus on yksi mahdollisuus oppia oppimaan omasta kokemuksesta ja työstämään kokemustaan oppimiseksi. (Keski-Luopa 2001, 105).

Keski-Luopa (2001, 30–31) tuo esiin työnohjaus-nimekkeen harhaanjohtavuuden. Hän esittää työnohjauksen olevan kokonaan väärä nimeke prosessille, jossa keskeinen asia on ohjattavan sisäinen kasvu. Englanninkielinen nimi *supervision* vielä korostaa tätä. Sen mukaan voisi päätellä, että työnohjaaja on kuin ”supernäkiä”, joka tarkistaa ohjattavan tekemän työn. Työnohjauskäsite on vakiintunut niin voimakkaasti, että sen unohtaminen ei ole mahdollista. 1990-luvulta lähtien on työnohjauksen tapaisesta toiminnasta käytetty myös nimeä *mentorointi*. Tämä termi johdattaa paremmin pääasiaan eli mentaaliseen kehittymiseen. Mentorointia on jonkin verran käytetty yritysmaailman johtoryhmissä. (Keski-Luopa 2001, 30–31.)

Terapian ja työnohjauksen tärkein ero on siinä, että työnohjauksessa yksilön tunne-elämään tunkeudutaan vain työhön liittyvissä asioissa. Yhteistä niille on se, että molemmissa pyritään oman itsensä parempaan tuntemiseen vuorovaikutuksessa. Terapiasuhteessa on selvästi terapeutti (parantaja) ja potilas (sairas). Ohjaussuhteessa

on keskeistä tasavertainen suhde ohjaajan ja ohjattavan välillä. Terapiassa keskitytään ihmisen aikaisempiin vaiheisiin ja pyritään poistamaan ”vanhoja lukkoja”. Työnohjauksessa keskitytään ajankohtaisiin ongelmiin ja suunnataan tulevaisuuteen ja parempaan työkykyyn. (Sava 1987, 18; Ojanen 1985, 62.) Psykoterapian tavoitteena on lievittää psyykkisiä häiriöitä ja eheyttää persoonallisuutta. Terapiasuhte on omaehtoinen ja vain kriisitilanteissa pakollinen. (Paunonen-Ilmonen 2001, 39).

Konsultaation ja työnohjauksen pyrkimyksissä on paljon samaa. Konsultaatiossakin pyritään löytämään ratkaisu työhön liittyvään ongelmaan vuorovaikutuksen välityksellä. Konsultaatio on kertaluonteista ja satunnaista, ja siinä käsitellään konkreettisempia asioita (Ojanen 1985, 61). Konsultaatio on kapea-alaisempi, johonkin yksittäiseen ongelmaan keskittyvä toimenpide, kun taas työnohjaus pyrkii parantamaan työntekijän ja työyhteisön valmiutta selvitä luovasti erilaisista tilanteista (Toivola 1996, 16). Työnohjauksessa puututaan myös tunteisiin toisin kuin konsultaatiossa. Työnohjaaja ei anna valmiita ratkaisumalleja, mutta konsultti saattaa sen tehdä. (Knuutila 2001, 39).

Työhön ohjaamisella käsitetään uuden työntekijän tutustuttamista uuteen työhön. Tästä ilmiöstä voidaan käyttää myös nimitystä perehdyttäminen. Se on määrä- ja lyhytkestoista, jossa tavoitteena voi olla myös uuden työn oppimisen lisäksi uuden työtavan tai toimintaidean opettaminen. Työnopettamisen tai perehdyttämisen voi hoitaa työtoveri, asiantuntija tai esimies. (Knuutila 2001, 38.)

3.1.2 Työnohjauksen tavoitteet

Hämäläinen ja Sava (1989, 190) toteavat, että työnohjaus on tavoitteellista toimintaa, joka tähtää työntekijän ammattitiedon ja -taidon syventämiseen ja työssä jaksamiseen. Työnohjauksen tehtäväksi on nähty auttaa ihmistä kasvamaan ja kehittymään työntekijänä ja itsensä tuntijana sekä työyhteisön ja siihen jäsentymisen apuna (Totro 1984, 234). Myös Vuorinen (1984, 143) toteaa työnohjauksen tavoitteena olevan ohjattavan ammatillinen kasvu, jonka hän näkee tietojen integroitumiseksi persoonallisuuteen. Ammatillinen kasvu on yhteydessä persoonallisen kasvun alueeseen, jossa kehittymisen avain on ryhmän antama palaute.

Brettschneider (1982) näkee työnohjauksella olevan kolme tehtäväaluetta: tukea antava, ammatillinen ja opetuksellinen sekä hallinnollinen tehtävä. Tukea antava työnohjaus keskittyy vähentämään työntekijän henkistä kuormittuneisuutta sekä lisäämään henkistä kasvua ja työn hallintaan liittyvää itsetuntemusta. Opetuksellinen työnohjaus tähtää tiedon lisäämiseen ja ammattitaidon kehittymiseen. Ammatti-identiteetin kehittyminen on keskeistä tällä tehtäväkentällä. Hallinnollinen työnohjaus puolestaan pyrkii vahvistamaan organisaation kiinteyttä ja tähtää muutokseen. (Brettschneider 1982, 12–13).

Hämäläinen ja Sava ovat (1989, 194) listanneet konkreetteja opettajien työnohjauksen tavoitteita, joiden lähtökohtana on aina ohjattavan kokema tilanne. Työnohjauksen tavoitteena on:

- selkeyttää ohjattavan työtä ja analysoida niin kutsuttu perustehtävä ja siihen liittyvät edellytykset
- tarkastella työnjaollisia ja toimenkuviin liittyviä kysymyksiä
- tutkia työkäytäntöjä ja työmenetelmiä ja kehittää toimivampia menetelmiä
- tarkastella koko yhteisöä koskevia rakenteellisia kysymyksiä, esimerkiksi käsitellä työntekijän ja hallinnon välisiä ristiriitoja
- käsitellä erilaisia persoonallisesta työtavasta, motivaatiosta ja muista vastaavista seikoista johtuvia ristiriitoja ja pulmia
- käsitellä keskinäiseen kommunikaatioon ja vuorovaikutukseen liittyviä kysymyksiä ja ongelmia.

Myös Siltala (1995) painottaa opetustyön ohjauksen tavoitteena olevan lisääntyvä ymmärrys omaa työtä kohtaan ja työn kokonaishallinnan vahvistuminen. Ammatillisen ja henkilökohtaisen elämäkokemuksen pohjalta pyritään löytämään ja rakentamaan ammatti-identiteettiä. Työnohjaus on mahdollisuus pohtia perustyötä ja löytää uusia tapoja orientoitua siihen. Työnohjaus saattaa myös tarjota mahdollisuuden havaita uusia työhön liittyviä haasteita, jotta opetustyö vastaisi kulttuurin ja ajan vaatimuksia. Siltala korostaa ammatti-identiteetin löytämisen tärkeyttä. Heikko ammatti-identiteetti tarkoittaa usein sitä, että opettaja ei uskalla antaa oppilaiden luovuudelle mahdollisuuksia toteutua. Tällöin opettaja helposti juuttuu kaavamaisesti omiin näkemyksiinsä ja toimintatapoihinsa. (Siltala 1995, 42–43, 45.)

Karvinen (1993, 55) myöntää, että työnohjauksen tavoitteet ammattipätevyyden edistäjänä ja työn kehittäjänä ovat vaativia. Ne edellyttävät työprosessin, ammattikäytäntöjen ja työn teoriapohjan tutkimista ja kriittistä arviointia.

3.1.3 Työnohjauksen taustalla vaikuttavat teoriat

Työnohjauksen taustalle ei ole määritelty mitään yksittäistä teoriaa, koska työnohjaus on aina tiukasti käytäntöön liittyvää ja sen muoto muuttuu eri ryhmien ja työskentelytapojen mukaan. Työnohjaaja valitsee työnohjauksen painopisteen työnohjauksen taustalla vaikuttavien teorioiden ja filosofisten suuntausten perusteella. (Ojanen 1982, 179–180.) Työnohjausta on toteutettu useita vuosikymmeniä hyvin erilaisista näkökulmista ja erilaisilla filosofisilla ajattelumalleilla (Paunonen-Ilmonen 2001, 45).

Yhtenäisen teoriapohjan puuttumisen nähdään johtuvan siitä, että työnohjausta on kehitetty jokaisella ihmistyön ammattialalla erikseen. Keski-Luopa (2001) on yrittänyt jäsentää taustateorioiden sekavuutta. Hänen mielestään eri ammattialojen edustajilta on jäänyt huomaamatta, että työnohjaus on kasvatuksellista toimintaa, joka tarvitsee taustakseen kasvatustieteellisen ja kasvatopsykologisen tutkimuksen tuottamaa tietoa. Keski-Luopa myös korostaa, että ”mikään psykologinen teoria ei sellaisenaan sovellu työnohjauksen teoriaksi, vaan se täytyisi ensin alistaa palvelemaan kasvatuksellisia päämääriä”. (Keski-Luopa 2001, 214–215).

Moilanen (1994) on eritellyt työnohjauksessa käytettävien teorioiden olevan joko ryhmän toimintaan tai persoonallisuuteen liittyviä teorioita. Ryhmän toiminnan teorioita ovat esimerkiksi vuorovaikutusta, ryhmädynamiikkaa ja organisaatioita koskevat teoriat. Yksilötasolla teorioina ovat persoonallisuusteoriat, käyttäytymisen muutoksen teoriat sekä kognitiiviset teoriat. (Moilanen 1994, 141.) Paunonen-Ilmonen (2001) esittelee ja jaottelee teorioita laajemmin. Hän mainitsee oppimisteoriat erikseen sekä korostaa systeemiteoreettista näkökulmaa, jota esittelemme myöhemmin tässä luvussa. Oppimis- ja vuorovaikutusteoriat korostavat konkreettista kykyjen ja taitojen opettelua ammattikäytäntöjen muuttamiseksi. Psykodynaaminen teoria painottaa yksilön tietoisuuden lisäämistä omista ajattelu- ja toimintamalleistaan. Eksistentiaalinen näkökulma puolestaan tukee yksilön vastuuta ja valinnanvapautta itsetietoisuuden laajentumiseksi. (Paunonen-Ilmonen 2001, 46.)

Työskentelytavan mukaan työnohjaaja käyttää tilanteeseen sopivaa taustateoriaa. Teorialla on merkitystä ohjaajan oikean otteen löytymiseksi (Ojanen 1982, 21). Työnohjauksen onnistuminen edellyttää sitä, että työnohjaaja on pohtinut

oman ohjausviitekehjuksensä ja selkeyttänyt sen myönteiset ja kehittävät puolet (Paunonen-Ilmonen 2001, 45). On myös osoitettu, että työnohjausmuotojen taustateoriat soveltuvat eri tavoin erilaisille työnohjaajille ja työnohjausryhmille (Moilanen 1994, 141).

Työnohjauksen taustalla voi vaikuttaa *hermeneuttinen lähestymistapa* tai filosofia. Sen mukaan ilmiöitä pyritään ymmärtämään ja selittämään tulkinnan avulla. Käytännössä tämä tarkoittaa, että tutkija yrittää empatian avulla selvittää tutkittavan (ohjattavan) kokemuksia ja käyttäytymistä käyttäen omia kokemuksiaan apuna. Hermeneutiikan varsinaisena päämääränä nähdäänkin olevan selittämisen lisäksi ihmisten välisen kommunikaation parantaminen. Hermeneuttista filosofiaa on käytetty monien tieteiden (esim. sosiologia, psykologia, oikeustiede) piirissä, mutta selkeimmin sitä sovelletaan psykoanalyysissä. Myös kasvatustiede on kokemuksellisen oppimisen myötä liittynyt hermeuttisen filosofian soveltajaksi. (Keski-Luopa 2001, 182–184).

Keski-Luopa (2001, 217) esittää, että koska työnohjaus perustuu persoonien väliseen kohtaamiseen ja vuorovaikutukseen, tulisi työnohjausprosessia kuvaavan teorian nojautua sellaiseen tieteelliseen tutkimukseen, joka näkee lähtökohtana yksilön ainutkertaisuuden subjektiivisesti kokevana persoonana ja jonka avulla vuorovaikutusprosessia on mahdollista seurata ja ymmärtää. Hän näkee hermeneuttisen tutkimuksen tätä ajatellen sopivana työnohjausteorian taustafilosofiana.

Useat suomalaiset tutkijat esittävät työnohjauksessa tapahtuvan oppimisen taustaksi *kokemuksellisen oppimisen* ideaa (kts. esim. Ojanen 2000.) Mm. Kolbin (1984, 42) kokemuksellisen oppimisen mallia on käytetty yleisesti kasvatustieteellisellä tutkimuskentällä. Kolbin mukaan oppimista tapahtuu, kun ihminen saa konkreettisen kokemuksen, jota hän pohtii, jakaa muiden kanssa ja keskustelee siitä. Sen jälkeen oppija reflektoi kokemustaan palaamalla kokemukseen uudelleen, analysoimalla sitä ja arvioimalla sitä uudelleen. Sitten oppija käsitteellistää oppimansa, ymmärtää sitä syvemmin. Viimeisenä vaiheena tulee vasta toiminta, opitun aktiivinen kokeilu, joka siis siirtää oppimisen taas kehän alkuun – konkreettiseen kokemukseen. Järvinen, Koivisto & Poikela (2000, 89) pitävät Kolbin kokemuksellisen oppimisen kehän tärkeimpänä osana reflektointia, joka Kolbin

kehässä tarkoittaa ajattelun ja tekemisen muuntelua. Reflektion merkitystä ammatilliselle kasvulle käsittelemme luvussa 3.3.1.

Työnohjauksen jäsentäjäksi on myös ehdotettu Engeströmin (1987) esittämää *ekspansiivisen oppimisen* teoriaa (kts. esim. Karvinen 1993, 39–40; Kauppi 1993, 89). Ekspansiivinen oppimisen teoria tuo ajattelun ja toiminnan yhteen yhteisölliseksi projektiksi, jossa tapahtuu kulttuurin uudistamista ja muuttamista. Oppimisen tarkastelussa keskitytään kehittyvään toimintajärjestelmään, eli oppiminen ei ole pelkästään yksilön sisäistä toimintaa, vaan koko yhteisöön vaikuttavaa ulkoista toimintaa. Oppimismotivaatio perustuu oppijan tarpeiden lisäksi toimintakäytännöistä esiin nousseisiin haasteisiin. (Kauppi 1993, 89–91.)



KUVIO 1. Ekspansiivisen oppimisen kehä, jonka Kauppi 1993, 91 on muotoillut Engeströmiä mukaillen.

Keski-Luopa (2001, 219) pitää tärkeänä *psykoanalyttista objektisuhdeteoriaa*, joka perustelee ihmisen psyykkistä kehitystä vuorovaikutussuhteissa syntyvien kokemusten kautta. Objektisuhdeteoria ottaa huomioon tiedostetut ja tiedostomattomat skeemat ajattelussa. Tämä teoria ei Keski-Luopan mukaan kuitenkaan yksinään riitä, vaan lisäksi työnohjauksen taustalla vaikuttavaksi teoriaksi hän esittää *systeemiteoriaa eli järjestelmäajattelua*. Systeemiteorian perusmuodon on luonut Ludvig van Bertalanffy 1940-luvulla. Systeemiteoria voidaan nähdä työnohjauksessa ”karttana”, jonka avulla työnohjaaja jäsentää kokonaisuuksia. Käytännössä tämä tarkoittaa, että työnohjaaja siirtää havainnointinsa painopistettä menettämättä kuitenkin yhteyttä varsinaiseen pääasiaan eli ohjattavan kehittymiseen. (Keski-Luopa 2001, 219). Myös Paunonen-Ilmonen (2001, 46)

perustelee systeemiteoreettisen lähestymistavan mahdollisuuksia työnohjauksessa sillä, että systeemiteoreettinen lähestymistapa näkee työnohjauksen laajempänä kokonaisuutena. Siinä ohjattavan työn lisäksi otetaan huomioon myös koko työryhmä ja organisaatio.

3.1.4 Työnohjaaja ja hänen toimenkuvansa

Toivolan (1996) mukaan työnohjaaja on työnohjausryhmän johtaja, jolloin hänen tavoitteenaan on pitää ryhmä työskentelytilassa. Hänen tehtävänä on huolehtia ryhmän ilmapiiristä, tavoitteena oppimiselle edullinen ympäristö. Työnohjaajan tulee luoda myös turvallisuutta, jotta arempikin ohjattava uskaltaa osallistua. Joskus työnohjaaja saattaa joutua turvaamaan jotain ohjattavaa asiattomilta hyökkäyksiltä. (Toivola 1996, 18). Sava (1987, 37) näkee työnohjaajalla olevan kolme tehtävää: 1) kuunnella ja tehdä ohjattavasta tai ryhmästä relevantteja havaintoja sekä tuoda ryhmälle julki havaintonsa, 2) aikaansaada tilanteita, jotka mahdollistavat ohjattavalle tavoitteiden suuntaisen toiminnan 3) toimia mallina työnohjattaville eli olla itse avoin, luottava ja luotettava.

Työnohjaajan olisi hyvä olla työyhteisön ulkopuolinen henkilö, jolla on tarvittava koulutus toimia työnohjaajana. Työnohjaaja voi olla itsekkin opettaja, mutta se ei ole välttämätöntä. Opettajan toimiessa työnohjaajana ohjattavat ja ohjaaja puhuvat samaa kieltä ja ohjaajan on helpompi eläytyä ohjattavien kertomuksiin, koska hän itsekkin tuntee koulumaailman kiemurat. Jos työnohjaaja taas on työyhteisön ulkopuolinen henkilö, hän pystyy suhtautumaan asioihin objektiivisemmin ilman omia ennako-käsityksiänsä. (Ks. esim. Hämäläinen ja Sava 1989, 193; Ojanen 1985, 143–144; Sava 1987, 37–38.) Perinteisesti työnohjausta ovat opettajille antaneet psykologit, psykiatrit, sosiaalityöntekijät ja teologit ym. ammattiryhmät, joilla on kokemusta ja koulutusta ihmissuhdeongelmien hoitamisesta (Syvälahti 1982, 205).

Syvälahti (1982, 206) korostaa, että työnohjaaja ei ole kuin lähetyssaarnaaja tullessaan työnohjausryhmään, vaan hän tulee ryhmään toimimaan yhdessä ja yhteistyössä ohjattavien kanssa. Työnohjaustilanne on aina aikuisten välinen vastavuoroisuuteen perustuva rikas ja elävä vuorovaikutustapahtuma. Ojanen (1985,

133–136) tarkentaa, että työnohjaajan työvälineistä tärkeimmät ovat eläytyminen ja osittainen samastuminen ohjattavaan eli pyrkimys tavoittaa ja tajuta toisen tunnetila.

Ryhmätyöskentelystä voidaan puhua vasta sitten, kun ryhmän jäsenet kykenevät rakentamaan yhteistyöhön ja kommunikaatioon. Kehittynyt työnohjausryhmä työskentelee itsenäisesti, ottaa yhteisvastuuta ryhmässä käsiteltävistä asioista ja ryhmän toiminnan kehittämistä eikä enää odota työnohjaajalta kaiken tietämistä ja ratkaisemista. Ryhmä on ottanut suuren osan johtajuutta omaan käyttöönsä. Työnohjaaja vastaa johtajana siitä, että ryhmä pysyy tehtävässään ja on tarvittaessa käytettävissä. (Toivola 1996, 18–19).

Työnohjaaja muodostaa ryhmän jäsenille omanlaisensa mallin johtajana toimimisesta. Se, miten työnohjaaja suhtautuu ryhmän jäseniin ja millä keinoilla hän saa ryhmän työskentelemään tavoitteidensa suuntaisesti, voi jatkossa olla avuksi myös ryhmän varsinaiselle johtajalle. Vaikka johtaja ei osallistuisikaan varsinaiseen ryhmän toimintaan, voivat ryhmän jäsenet helpommin ilmaista esimiehelleen toiveita, kun heillä on kokemusta toisenlaisesta työtavasta. (Toivola 1996, 18).

Työnohjaajakoulutus kestää yleensä 2–2,5 vuotta työn ohessa suoritettuna. Työnohjaajakoulutukseen hakeutumisen edellytyksenä on vähintään muutaman vuoden työkokemus omalta alalta. Työnohjaajakoulutusta järjestävät eri instituutiot ja organisaatiot mm. yliopistojen täydennyskoulutusyksiköt, kesäyliopistot ja yhdistykset. (Paunonen-Ilmonen 2001, 207–208.)

3.2 Työnohjauksen muodot

Yksilötyönohjauksen etuna on, että siinä ohjattava saa enemmän aikaa itselleen. Sen lisäksi luotettavan ja turvallisen ilmapiirin luominen ohjaajan ja ohjattavan välille on yksilöohjauksessa helpompaa kuin ryhmässä. Ryhmässä sosiaalinen paine on kovempi, sillä mahdollinen paljastuminen saattaa tuntua pelottavalta. Opettajien työnohjausta toteutetaan kuitenkin yleensä ryhmämuotoisena taloudellisista syistä. (Ks. mm. Sava 1987, 30.)

Moilanen (1994, 191) lisää, että ryhmätyönohjaus on tarkoituksenmukainen tapa opettajan työn kannalta. Työnohjaus on kokemuksellista oppimista, joten ohjattavat saavat ryhmän toiminnasta oppimiskokemuksia, joita voivat hyödyntää omassa

työssään ja sen eri ryhmissä (luokassa, opettajanhuoneessa, erilaisissa suunnitteluryhmissä jne).

Paunonen-Ilmonen vielä summaa, että ryhmätyönohjauksen etuja ovat: 1) taloudellisuus, 2) ohjattavien oppiminen muilta ryhmässä, 3) ryhmädynamiikan oppiminen. Ryhmätyönohjaus vaatii ohjattavalta omaehtoista valintaa käsitellä omaa työtä ja omaa itseä muiden ryhmän jäsenten ollessa läsnä. Ryhmätyönohjauksen etuihin kuuluu myös ryhmän koheesio eli kiinteysvoima, jossa ohjattava voi ryhmän jäsenenä tarkastella omaa identiteettiään. Ryhmässä vallitsee myös jäsenten kesken emotionaalinen tuki, jolloin ohjattava saa omiin tunteisiinsa tukea vertaistensa taholta. Ryhmällä on myös terapeuttinen arvo. Erilaiset ongelmat ja tilanteet koetaan yhdessä ja niistä voidaan myös keskustella yhdessä avoimessa ja turvallisessa ympäristössä. Ryhmässä luodaan uusia suhteita muihin jäseniin. Nämä voivat olla merkityksellisiä ja hyvinkin mielekkäitä ohjattavalle. (Paunonen-Ilmonen 2001, 58, 97–98.)

Syvälähti (1982) toteaa, että ryhmän muodostamistavalla on suuri merkitys ryhmän toimivuuden kannalta. Jos aloite ryhmän muodostamiseen tulee opettajilta itseltään, on motivaatio parempi ja tunne yhteisestä osallistumisesta ohjauksen suunnitteluun vaikuttaa myönteisesti ryhmäprosessiin. Jos ryhmä muodostetaan työnantajan toimesta, tämä saatetaan kokea määräyksenä, joka taas saattaa herättää vastustusta opettajissa. Vapaaehtoisuus koetaan työnohjauksen onnistumisen kannalta tärkeäksi. (Syvälahti 1982, 202.)

Ryhmät voivat koostua eri koulujen opettajista, jotka kuitenkin työskentelevät samalla alalla ja kouluasteella. Mikäli opettajat ovat samasta koulusta, on helpompi käsitellä koulu yhteisön ongelmia. Opettajanhuoneen dynamiikka ei ole esillä ja vaikeimpia ongelmia on helpompi ottaa esiin, jos mukana ei ole koko opettajakunta. Tämä voi olla toisaalta hyvä asia mutta toisaalta myös haitta, koska ongelmakohtia ei pystytä selvittämään kaikkien osapuolien läsnä ollessa. Ryhmän tulisi olla kiinteä, ja sen koostumuksen olisi hyvä pysyä samana koko ajan. (Syvälahti 1982, 203–204.)

Opettajien työnohjaus on yhteiseen sopimukseen perustuva, määräaikainen, säännöllinen ja pitkäkestoinen vuorovaikutussuhde. Yleisimmin ryhmät kokoontuvat joka toinen viikko puolitoista tuntia kerrallaan. Työnohjauksen kesto voi olla jopa muutamia vuosia. Ihanteellisessa ryhmässä on viidestä kahdeksaan eri koulujen opettajaa. Työohjauksen tavoitteista ja tilanteesta riippuu kuitenkin viime kädessä,

millainen ryhmä on tavoitteiden toteutumiseksi kaikkein ihanteellisin. (Ojanen 1985, 85–86.) Työnohjausryhmät kokoontuvat työajan ulkopuolella, minkä opettajat ovat kokeneet raskaaksi. (Syvälahti 1982, 203.)

Yhteisöllisessä työnohjauksessa pyritään saamaan koko työyhteisö mukaan. Ongelmana on työyhteisön suuruus, koska toimivana pidetään työnohjausryhmää, jossa on enintään kahdeksan henkilöä. Ratkaisuna on pidetty sitä, että koulusta on kerätty ns. edustusryhmä tai johtoryhmä, joka saa työnohjausta ja välittää sitä sitten muille. Tämä tapa on tarkoituksenomainen koulun kehittämissuunniteluissa, mutta se ei ratkaise yksittäisen opettajan työhön liittyviä henkilökohtaisia ongelmia. (Moilanen 1994, 191–192.)

Suora työnohjaus toteutuu, kun ohjaaja on läsnä tilanteessa, jossa ohjattava haluaa lisätukea ja -ohjausta. Tällaista ohjausta on opettajankoulutuslaitosten opetus-harjoittelussa. Suora työnohjaus tulee mahdolliseksi myös esimerkiksi videoinnin avulla. Yhdysvalloissa suora työnohjaus on yleistä. Sinne on perustettu virkoja *supervisoreille* eli työnohjaajille, jotka käyvät seuraamassa koulussa opetusta. (Ojanen 1985, 90)

Välillinen työnohjaus tapahtuu työajan ulkopuolella, kun ohjattava kertoo tilanteesta, jonka käsittelyyn haluaa ohjausta. Tässä tukeudutaan täysin ohjattavan omaan subjektiiviseen näkemykseen (Sava 1987, 32–33). Tutkielmassamme keskitymme käsittelemään välillistä työnohjausta. Välillinen ryhmätyönohjaus on tällä hetkellä suosituin työnohjausmuoto (Paunonen-Ilmonen 2001, 58).

3.3 Opettajien työnohjauksen vaikutusalueet

3.3.1 Ammatillinen kasvu

Oman työn uudistaminen edellyttää omien toimintatapojen, asenteiden ja sisäisten mallien kriittistä tarkastelua eli reflektointia (Hämäläinen & Sava 1989, 194). Ammatillinen kasvu ja ammatti-identiteetin vahvistuminen ovat keskeisiä asioita, jotta opettaja ymmärtää uudistumisen tarpeen. Opettajan selkeä ammatti-identiteetti eli käsitys omasta työroolistaan suojaa häntä turhilta itsesyytöksiltä ja riittämättömyyden tunteilta (Ojanen 1982, 180).

Paunonen-Ilmonen (2001) korostaa, että konstruktivistiseen oppimisteoriaan kiinteästi liittyvän reflektiivisyyden merkitys ammatilliselle kehittymiselle ja kasvulle on suuri. Työhjauksessa oppiminen perustuu omien kokemusten refleктоimiseen eli kyseessä on kokemuksellinen oppiminen. Reflektiiviseen prosessiin liittyy myös kriittisen ajattelun kehittyminen. Sen kehittyminen työnohjauksessa työn ja oman itsen reflektiona merkitsee ohjattavan tietoisuuden laajentumista omasta itsestä. Ammatillinen itsetuntemus sisältää kyvyn tunnistaa omat ammatillisen päätöksenteon voimavarat ja rajoitukset. (Paunonen-Ilmonen 2001, 132–133, 138.) Keski-Luopa (2001) tuo esiin reflektionin merkityksen ryhmässä. Yhdessä reflektointi rikastuttaa reflektioprosessia ja nopeuttaa oman käyttöteorian tutkimista. Käyttöteorialle on ominaista, että se on tiedostamattomana toimiva sisäinen ajattelun ohjausjärjestelmä. Toisen ihmisen erilainen käyttöteoria pakottaa tarkentamaan ja pohtimaan omaa käyttöteoriaa uudessa valossa. (Keski-Luopa 2001, 117–118.)

Ojanen (1985) toteaa, että voidakseen ymmärtää toista täytyy olla valmistunut ymmärtämään itseään. Itsensä tiedostaminen on usein tuskallinen kasvun paikka, koska puolustusmekanismeista joudutaan luopumaan. Tiedostava ihminen pystyy paremmin arvioimaan käyttäytymisensä seuraamuksia. Opettajaa pidetään päteväna, kun hän osaa analysoida tilanteita niin, että niiden syvimmät, alkuperäisimmät syy-yhteydet paljastuvat. Opettajan ammatissa itsensä tiedostaminen tarkoittaa ammatillisen ja persoonallisen kasvun integroitumista identiteetiksi. (Ojanen 1985, 159–161.) Opettajan tullessa tietoiseksi omista rutinoituneista toimintatavoista hän ymmärtää itseään realistisemmin ja pystyy toteuttamaan itseään vapautuneemmin. (Ahlbom 1988, 107.)

Glickmanin ja Gordonin (1987) kehittämä *kehityksellisen työnohjauksen* malli (developmental supervision) perustuu oletuksille ohjattavan ajattelun kehitystasosta. Lähtökohtana on, että jokainen ohjattava on ammatillisessa kehityksessään eri vaiheessa, mikä tulee esiin hänen työtään koskevan abstraktiokyvykkyyden tasossa. Abstraktiokyky tarkoittaa tässä opettajan valmiutta muokata ja kehittää orientaatiotaan, suhtautumistaan ja toimintaansa toimintaympäristössään. Mallin mukaan ohjattavilla, jotka tarvitsevat eksperttiasiantuntijan konkreettista apua, on heikko abstraktiokyky. Tällöin kontrolli työnohjauksessa on enemmän työnohjaajalla ja työnohjattavan vastuu vain vähäinen. (Glickman 1990, 92–93.)

Ohjattavat, joilla on keskimääräinen abstraktiokyky, pystyvät itse ehdottamaan vaihtoehtoja, mutta tarvitsevat ohjaajan tukea vaihtoehtojen kehittelyyn ja arviointiin. Tällöin kontrolli ja vastuu tilanteessa on sekä työnohjaajalla että ohjattavalla yhdessä. Ohjaaja pyrkii siirtymään vähäisempään rooliin ohjattavan kehittymisen tieltä. Kolmannella eli kehittyneimmällä abstraktiotasolla työnohjaaja kannustaa ohjattavaa itsenäiseen ja kriittiseen päätöksentekoon. Ohjattava pystyy itsenäiseen ja vastuulliseen ongelmanmäärittelyyn ja toimintatapojen valintaan, erilaisten strategioiden hahmottamiseen sekä seuraamusten erittelyyn. Tällöin kontrolli tilanteessa on ensisijaisesti ohjattavalla. (Glickman 1990, 92–93.) Kehityksellisen työnohjauksen mallia on kritisoitu siitä, että se ei ota huomioon yhteistoiminnallista oppimista, kokonaisvaltaista oppimista, toiminnan kontekstia eikä kehityksellistä kokonaisuutta. Orientoitumisen jäsentyminen abstraktiokyvyn kautta nähdä olevan suppea ja mekaaninen näkökulma, joka kuitenkin hahmottaa ohjauksen teorialle ja käytännölle suuntaa. (Karvinen 1993, 36.)

Ojanen (2000) esittelee uusimmassa ohjausta käsittelevässä teoksessaan transformaation eli muutosprosessin, jonka ihminen käy lävitse pyrkiessään tiedostamaan omia ajattelumallejaan ja muuttamaan toimintatapojaan. Muutosprosessi edellyttää reflektiota ja tiedostamista, joiden avulla saavutetaan ymmärryksen kehittyneempi taso. Tiedostaminen puolestaan saavutetaan tutkimalla ja yhdistämällä intuitiivista ja tietoista ajattelua. Kasvuprosessi etenee ohjauksen avulla tiedostamiseen, ymmärtämiseen ja lopulta muutokseen. (Ojanen 2000, 29.) Opettajan ammatillinen kasvu vaikuttaa heti suoraan työsuoritukseen eli tekee mahdolliseksi paremman ymmärryksen avulla oppilaan myönteisen muutoksen (Ojanen 1982, 180).

3.3.2 Vuorovaikutustaitojen kehittyminen

Koulua pedagogisesti ja hallinnollisesti kehitettäessä on huomattu, että koulun toiminnan ydin on vuorovaikutuksessa. Kouluun kohdistuvista muospaineista ja opettajien työn vaikeutumisen ongelmista selvittää paremmin rakentavan yhteistyön, työtovereiden tuen ja koko koulun myönteisen ilmapiirin avulla (Hämäläinen & Sava 1989, 17–18).

Ojanen (1985) muistuttaa vuorovaikutuksen merkityksestä oppimisessa. Hänen mukaansa tuloksellista oppimista syntyy, kun opettaja ja oppilaat ovat keskenään elävällä tavalla keskenään vuorovaikutuksessa. Siitä syntyy hänen mukaansa oppimismotivaatio, jota on vaikea saada aikaan muilla tavoin. Oppilaan ymmärtäminen ja kuuleminen ovat edellytyksenä hedelmälliselle vuorovaikutukselle. Kuuntelun taitoa useimmat joutuvat harjoittelemaan, ja kaikkien tulisi sitä jatkuvasti kehittää. Tätä taitoa harjoitellaan myös työnohjauksessa: toisen sanomasta pyritään löytämään oleellinen ja ymmärtämään hänen sanomaansa liittyvät tunnetilat. Opettaja saattaa koulussa ymmärtää paremmin oppilaan käyttäytymistä ja löytää tällä tavoin myönteisiä puolia aiemmin niin hankalalta tuntuneesta oppilaasta. (Ojanen 1985, 184.)

Ojanen (1982) mukaan opettajien stressiä lisää merkittävästi kollegoiden kohtaaminen. Opettajanhuoneissa ei puhuta asioista, jotka kaipaivat läpikäymistä, vaan usein epäselvyydet niellään. Työnohjauksessa pureudutaan ongelmiin eikä hyväksytä pakenemista selviämiskeinona. Omia tunteita koetetaan tiedostaa ja hyväksyä myös kielteiset tunteet ilman syyllisyyttä. Tällä tavalla annetaan toisille tilaa ja arvoa, vaikka nämä ajattelisivatkin eri tavalla kuin itse. (Ojanen 1982, 198.) Vuorovaikutuksen esteitä tutkimalla ja omien tunteiden sekä ajatusten ilmaisua harjoittelemalla lisääntyy myös luottamus toisia kohtaan ja vaikeimpiakin asioita uskalletaan tuoda esille (Toivola 1996, 17).

Työnohjauksessa voidaan käsitellä myös vanhempien kohtaamiseen liittyviä merkityksiä. Vanhemmat saattavat tarvita neuvoja ja tukea, mutta heilläkin puolustusmekanismit ovat käytössä heidän lapsensa ollessa kyseessä. Opettajan olisi hyvä osata huomata tämä viesti, vaikka vanhempien käytös saattaakin olla opettajasta vaikeaa ja syyttävää. (Ojanen 1982, 200.)

3.3.3 Työyhteisön kehittäminen

Ruohotien (1985,16–17) mukaan organisaation kehittäminen ja henkinen kasvu edellyttävät opettajien hyvää keskinäistä vuorovaikutusta ja yhteistyötä työpaikalla. Opettajakollegoiden välinen luottamus, henkinen tuki ja avoin kommunikointi ovat myönteisen ilmapiirin kehittymisen avaimet.

Työnohjauksen tavoitteena on edistää opettajaa tukemalla kouluorganisaation tuloksellista toimintaa. Koulu yhteisölle on tarpeellista pysähtyä tarkastelemaan yhteisiä tärkeitä asioita ja yhteisön päämääriä sekä jakamaan kokemuksia (Ojanen 1985, 211–215). Himberg (1996) sanoo, että työyhteisöissä vallitsee tiettyjä sanomattomia normeja, jotka ovat vuosien mittaan tulleet työyhteisön itsestään selviksi toimintatavoiksi. Tällaisia ovat esimerkiksi työyhteisön käyttämät kommunikointityylit: ketkä ovat eniten äänessä, mitä työpaikalla voi sanoa ja mitä ei. Tiedostamattomia normejaan yhteisön on vaikea tavoittaa ilman ulkopuolisen havainnoijan apua. (Himberg 1996, 26–27.)

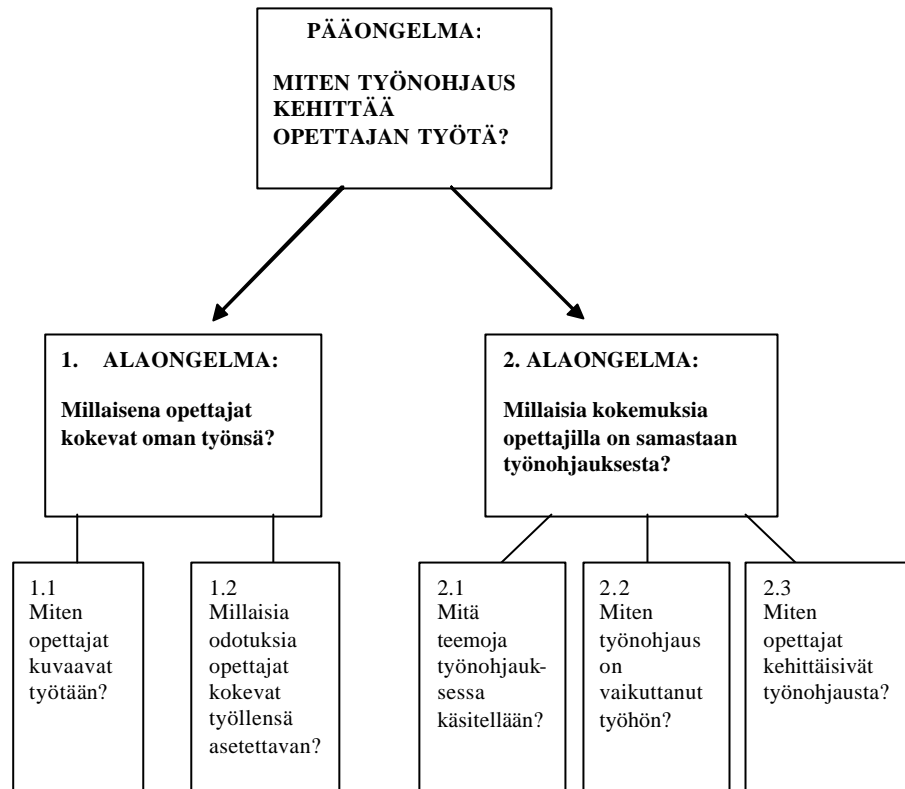
Suomessa opettajayhteisössä vallitsevaa ammattitaidon myyttiä on tutkinut Oulun yliopistosta Asko Karjalainen 1992. Hänen tutkimuksensa keskittyi rehtorin asemaan ja vaikeuteen johtaa työyhteisöä, jossa on lukemattomia sanomattomia normeja, jotka estävät vakavat pedagogiset ja ammattilliset keskustelut. (Karjalainen 1992, 6.) Opettajayhteisöissä vallitsevat ”pimeät puolet” näyttäisivät olevan kansainvälisesti samansuuntaisia. Wai-shing Li esitteli Portugalissa 9/2001 pidetyssä opettajakonferenssissa Hongkongissa tekemäänsä tutkimusta. Hänen tutkimustensa mukaan joissakin kouluissa opettajat ja rehtorit pelkäävät koulun toiminnan ja opetuksen tutkimisen paljastavan heidän työstään seikkoja, joita he eivät halua tuoda avoimesti esiin. Kouluissa ja koulujen hallinnoissa saatetaan ulospäin näyttää edistyksellisiltä kasvatuksen tutkimisen ja arvioinnin suhteen, mutta tiimityöskentely ja opettajien tuntien observoiminen ovat silti ”tabuja”, joiden särkymiseen uskotaan menevän kauan. (Li 2001, 6.)

Himberg (1996) on jaotellut työyhteisön kehitysvaiheet viiteen osaan, joita ovat: 1) työyhteisön alkuvaihe, 2) konfliktivaihe, 3) solidaarisuuden vaihe, 4) tavoitetietoisien työyhteisön vaihe ja 5) eroamisvaihe. Työyhteisön solidaarisuuden vaiheessa ongelmista vaietaan, koska pelätään niiden esiin ottamisen aiheuttavan riitoja. Tavoitetietoisessa työyhteisössä pystytään keskustelemaan ongelmista, joista edellisessä vaiheessa vaiettiin ryhmän yhtenäisyyden takaamiseksi. Tavoitetietoinen työyhteisö on ihannetila, jonka toteutumiseksi täytyy koko työyhteisön tehdä paljon työtä. (Himberg 1996, 17–20.)

4 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää työnohjauksen vaikutusta opettajan työhön. Työnohjausta opettajien ammattikäytännössä on tutkittu jonkun verran 80-luvulla (esim. Ojanen 1982, 1985, 1987; Sava 1987). Lamavuosien aikana työnohjaukseen liittyvä tutkimus oli unohduksissa, mutta vuosituhannen vaihteessa työnohjaus on noussut uudelleen esille ja tutkijoiden kiinnostuksen kohteeksi (ainakin Keski-Luopa 2001, Paunonen-Ilmonen 2001). Nimenomaan luokanopettajien kokemuksia työnohjauksesta ja sen vaikutuksista ovat tutkineet mm. Koskinen 1991 sekä Lappalainen ja Penttinen 2001.

Olimme kiinnostuneita selvittämään, mitä apukeinoja opettajilla on työssä uupumista vastaan. Työnohjaus nousi meille uutena ja mielenkiintoisena vaihtoehtona esiin. Tutkimuksen näkökulman valinta tuotti aluksi hieman vaikeuksia. Alun perin olimme kiinnostuneita tutkimaan opettajien työnohjauksessa esiin nousseita teemoja työnohjaajia haastatellen. Päädyimme kuitenkin haastattelemaan suoraan opettajia saadaksemme ensikäden tietoa asiasta heiltä itseltään. Pääongelmaksemme muodostui: miten työnohjaus kehittää opettajan työtä? Tästä erotimme kaksi alaongelmaa: millaisena opettajat kokevat oman työnsä ja millaisia kokemuksia opettajilla on saamastaan työnohjauksesta? Esittelemme tutkimusongelmamme oheisessa kuviossa seuraavalla sivulla.



KUVIO 2. Tutkimusongelmat

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimusote ja metodologiset ratkaisut

Tutkimuksemme tarkoituksena oli kuvata ja ymmärtää opettajien työn luonnetta sekä työnohjausta. Päädyimme tutkimuksessamme kvalitatiiviseen tutkimusotteeseen, sillä halusimme saada mahdollisimman elävää ja todentuntuista tietoa opettajien kokemuksista omasta työstään sekä työnohjauksesta. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (1997, 161) tuovat esiin, että kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus pyrkii kuvaamaan todellista elämää ja sen moninaisuutta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Soinisen mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen päämääränä on ymmärtää paremmin yksilön käyttäytymistä ja kokemuksia, ja näin lisätä tietoa tutkittavasta ilmiöstä eikä toimia tuomarina tutkittavana olevan ilmiön suhteen (Soininen 1995, 35).

Valitsemassamme tutkimusotteessa on aineksia useammasta kvalitatiivisen tutkimuksen piirteestä. Tutkimuksessa on piirteitä etnografisesta tutkimuksesta, koska etnografinen tutkimus pyrkii rakentamaan tulkintaa, jossa yhdistyvät teoreettinen tieto sekä oma ja tutkittavien näkökulmat. Etnografisen tutkimustavan taustalla vaikuttaa symbolinen interaktionismi, jonka mukaan tutkittavina olevat ihmiset tulkitsevat tilanteita, joka puolestaan ohjaa heidän toimintaansa. Tyypillistä etnografiselle tutkimukselle on tutkia opettajan rooleja, perspektiivejä ja koulukulttuureja. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 68.)

Tutkimuksessamme on myös aineksia fenomenologisesta tutkimuksesta. Fenomenologinen tutkimus pyrkii kuvaamaan ihmisten kokemuksia ja ymmärtämään tutkimuskohdetta sen luonnollisessa kontekstissa ja sellaisena kuin tutkittavat sen näkevät. Fenomenologisen tutkimuksen tarkoituksena on löytää ilmiön perimmäinen olemus ja kokemuksen keskeinen sisältö erilaisista kokemuksista johdettujen yhtäläisyyksien kautta. (Häkkinen 1996, 10–11.)

5.2 Tutkimuksen kohdejoukko

Pelkäsimme työnohjaukseen osallistuvien opettajien tavoittamisen olevan vaikeaa näinkin arkaluontoisen asian ollessa kyseessä. Olimme onneksi väärässä asian arkaluontoisuuden suhteen ja saimme haastatteluhenkilöitä toivotun määrän. Haastatteluhenkilöiden löytäminen vaati kuitenkin jonkin verran työtä. Tavoittaaksemme tutkimushenkilöitä laitoimme usealle jyvaskyläläiselle koululle sähköpostiviestin, jossa pyysimme heidän ilmoittavan meille, mikäli heidän koulussaan oli ollut työnohjausta. Jyvaskylän kouluvirastosta saimme myös erään työnohjaajan yhteystiedot. Hän antoi niiden koulujen nimiä, joille hän oli antanut työnohjausta. Vain muutamat koulut vastasivat yhteydenottoomme. Tästä johtuen laajensimme tutkimushenkilöiden haravointia puhelimitse myös Jyvaskylän lähialueille, josta löysimmekin lisää haastatteluhenkilöitä. Osassa kouluista kävimme myös paikanpäällä etukäteen ”markkinoimassa” tutkimustamme (Liite 1: Kutsu haastatteluhenkilöksi). Tämä osoittautui hyväksi keinoksi, sillä haastateltaviksi ilmoittautui heti muutamia opettajia ja saimme sovittua haastatteluajankohdat välittömästi.

Haastattelimme yhteensä seitsemää opettajaa, jotka kaikki toimivat perusopetuksen 1.-6. luokilla. Joukossa oli luokanopettajien lisäksi yksi erityisopettaja ja yksi kieltenopettaja, jolla oli myös luokanopettajan koulutus. Haastatteluhenkilöiden joukossa oli eri-ikäisiä ja uransa eri vaiheessa olevia opettajia, joista naisia oli kuusi ja miehiä yksi.

5.3 Teemahaastattelu aineistohankintamenetelmänä

Päädyimme suorittamaan tutkimuksemme teemahaastatteluna, koska halusimme saada mahdollisimman elävästi haastateltavien käsityksiä omasta työstään ja työnohjauksesta esiin. Pattonin (1990) mukaan teemahaastattelussa haastattelun aiheet, teemat, esitellään etukäteen. Haastattelijalla on tukena muistilista teemoista, vaikka kysymykset syntyvät haastattelun kuluessa. Etuna tässä on se, että haastattelu säilyy keskustelunomaisena pysyen kuitenkin rajattuna ja systemaattisena. Haittana on taas se, että haastattelijat kysyvät eri teemoista hyvin

erilaisia kysymyksiä, joten vastauksetkin ovat eri sävyisiä. (Patton 1990, 288.) Kokemattomina haastattelijoina halusimme tukeutua ennalta laadittuun teemarunkoon, joka auttaisi meitä haastattelutilanteessa pysymään varmasti aiheessa (Liite 2: Teemahaastattelurunko).

Teemahaastattelu pohjautuu oletukseen siitä, että kaikkia yksilön kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia ja tunteita voidaan tutkia tällä menetelmällä. Haastateltavien elämysmaailmaa ja heidän määritelmiään tilanteista korostetaan. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 48) mukaan kaikkein oleellisinta teemahaastattelussa on se, että yksityiskohtaisten kysymysten sijaan haastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen varassa. Näin tutkijan näkökulmasta päästään etäämmälle ja tutkittavien ääni tulee kuuluville. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.)

5.4 Tutkimuksen kulku

Tutkimuksemme taustalla vaikutti toisen meistä tekemä proseminaarityö opettajien työnohjauksesta muutaman vuoden takaa. Keväällä 2002 päätimme yhdessä jatkaa aiheen tutkimista pro gradu -työnä. Kesällä kypsyttelimme asiaa ja puntaroimme mistä näkökulmasta lähestyisimme aihetta. Syksyllä aloitimme aihealueen kirjallisuuteen perehtymisen. Huomasimme iloksemme, että aivan viime vuosina oli ilmestynyt uusia työnohjausta käsitteleviä teoksia, sillä aiemmat aihetta käsittelevät teokset olivat jo melko vanhoja.

Tutkimusongelmien määrittäminen osoittautui vaikeaksi vaiheeksi. Koimme aiheen rajaamisen haastavana, koska aiheesta löytyi runsaasti meitä kiinnostavia näkökulmia. Perehdyimme kirjallisuuden perusteella tutkimuksemme teoriapohjaan. Luokittelimme kirjallisuutta jakamalla niissä käsitellyt asiat teemoihin. Eri teemoihin liittyvät lähteet merkitsimme erivärisille lapuille. Tämä helpotti hahmottamaan kirjallista aineistoa ja näistä korteista oli apua myös tutkimuksen muissa vaiheissa.

Tämän jälkeen pääsimme tekemään aineiston keruusuunnitelmaa. Halusimme kerätä aineiston haastattelemalla. Tutustuttuamme haastattelun eri lajeihin, valitsimme teemahaastattelun, koska se tuntui sopivan parhaiten tutkimuksemme. Ennen haastattelujen suorittamista keskityimme hiomaan teemahaastattelurunkoa. Muokkasimme haastattelurungon vastaamaan teoriaosuudessa esiin tuotuja aiheita.

Ennen varsinaisia haastatteluita suoritimme vielä koehaastattelun, jonka jälkeen jouduimme hiomaan vielä kysymyksiä huomatessamme niissä puutteita. Varsinaiset haastattelut sujuivat tämän vuoksi ilman suurempia kummelluksia.

5.5 Haastatteluaineiston käsittely ja analyysi

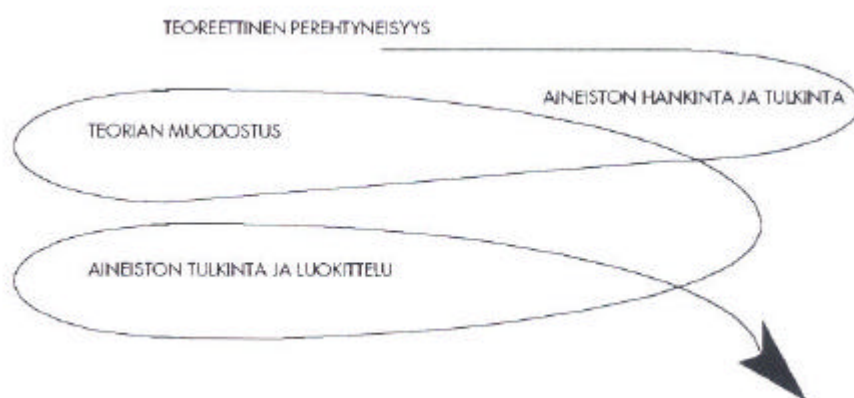
Aineiston laadullinen analyysi pyrkii luomaan hajanaisesta informaatiosta mielekästä, selkeää, tiivistä ja yhtenäistä informaatiokokonaisuutta (Eskola & Suoranta 1996, 104). Laadullisen aineiston käsittelyssä tehdään aineistosta sekä analyysiä että synteesiä. Analyysissä eritellään eli luokitellaan aineistoa, kun taas synteesissä yhdistellään asioita kokonaisuudeksi ja esitetään tutkittava ilmiö uudessa näkökulmassa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 143.) Aineiston käsittely ja sen analyysi tulisi aloittaa mahdollisimman pian aineiston keruuvaiheen jälkeen, jolloin aineisto on vielä tuore ja inspiroi tutkijaa. Joskus ongelmat vaativat myös kypsytystä, jotta tutkija pystyy näkemään ilmiötä laajemmasta perspektiivistä. Kvalitatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä, että aineiston hankinta ja analyysi tapahtuvat osittaisesti yhtä aikaa.

Aineiston keräämisen jälkeen seuraa aineiston litterointi eli haastattelujen purkaminen nauhoilta. (Eskola 2001, 133; Grönfors 1985, 145; Hirsjärvi & Hurme 2000, 136.) Litteroinnit suoritimme heti jokaisen haastattelun jälkeen, jonka vuoksi aineisto alkoi hahmottua meille jo haastattelujen välissä. Ennen litterointia olimme koodanneet eli numeroineet teemat aihealueittain. Koodaaminen helpotti aineiston käsittelyä koko analysoinnin ajan. Eskolan (2001, 134, 143) mukaan aineiston purkamisen jälkeen alkaa aineiston analyysi. Koska kyseessä on teemahaastatteluaineisto, on ensimmäinen tehtävä järjestää aineisto teemoittain. Haastattelu on tätä varten luettava huolella läpi. Eskola ja Suoranta (1999, 152) esittävät, että teemahaastattelun teemat muodostavat jo itsessään eräänlaisen aineiston jäsenyyksen, josta lähtee liikkeelle. Aineiston lukeminen on helpompaa ja kiinnostavampaa mikäli lukiessa voi keskittyä johonkin tiettyyn teemaan.

Eskola esittää, että tutkijan tulee lukea aineistonsa riittävän monta kertaa ja esittää siitä oma tulkintansa. Tässä vaiheessa aineistoon kannattaa liittää muitakin muistiinpanoja; teoreettisia kytkentöjä ja ihmettelyitä, ideoita, pohdintoja jne.

Analyyysin tehtävä on tiivistää aineistoa. (Eskola 2001, 145–146.) Aloitimme teemoittamisen tekemällä aluksi tiivistelmän teemahaastattelun teemojen keskeisimmistä esille nousseista asioista (Liite 3: Mitä asioita työnohjauksessa käsitellään?). Luokittelimme aineistosta nousseita merkityksiä myös kvantitatiivisesti, sillä tarkastelimme ilmiön voimakkuutta laskemalla kuinka monta kertaa sama asia tuotiin esille. Tämän perusteella osasimme hahmottaa suuria linjoja mielipiteiden suunnassa. Näiden pohjalta rakensimme ajatuskartan (Liite 4: Millaista on opettajan työ -ajatuskartta). Merkitsimme myös ylös omia huomioitamme aineistosta, joita aioimme käsitellä tutkimuksemme pohdinta-luvussa.

Teimme tutkimuksemme analysointia fenomenografisen tutkimuksen spiraalimallin perusteella (kuvio 3). Tällöin tutkija seurustelee aineistonsa kanssa jatkuvasti, ensin etsiessään siitä merkityksiä, luokitellessaan aineistoa sekä vielä raporttia kirjoittaessaan. Tutkimuksen kokoava teoria syntyy varsinaisesti vasta aineistoa käsitellessä, joten teorian tulee antaa puolestaan vaikuttaa aineiston tulkintaan. (Syrjälä ym. 1994, 125.) Välillä myös jätimme aineistoa ”hautumaan” saadaksemme siihen paremmin otteen ja työstimme silloin tutkielmaamme muulla tavoin eteenpäin. Haastatteluihin myös palasimme monta kertaa analysoidessamme aineistoa.



KUVIO 3. Fenomenografisen tutkimuksen spiraalimalli Syrjälän ym. (1994, 125) mukaan.

Tiivistämisen jälkeen aineistosta kirjoitetaan auki edellisessä vaiheessa työstettyjen analyysien parhaat palat eli kirjoitetaan omin sanoin omat tulkinnat siitä, mitä aineistossa on. Analyysi ja tulkinta eivät saa kuitenkaan jäädä tähän vaiheeseen, vaan mukaan on tuotava kytkennät teorioihin, aikaisempiin tutkimuksiin ym. Viimeisenä vaiheena on vielä hioa tekstiä ja editoida se valmiiksi, lopulliseksi tekstiksi (Eskola 2001, 148–150).

5.6 Tutkimuksessa huomioitavia asioita

Laadullisen tutkimuksen arviointi pelkistyy kysymykseksi tutkimusprosessin luotettavuudesta (Eskola & Suoranta 1999, 211.) Tutkimuksen laatua ja luotettavuutta tulisi pohtia kaikissa tutkimuksen teon vaiheissa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 184). Haastatteluaineiston laatua voidaan tiedonkeruuvaiheessa pyrkiä parantamaan tekemällä etukäteen hyvä haastattelurunko ja yrittäen varautua eteen tuleviin yllättäviinkin tilanteisiin. Myös haastatteluprosessin tarkastelu ja siihen palaaminen sekä teknisen välineistön toimivuudesta huolehtiminen ovat tärkeitä seikkoja. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 184.)

Tutkimustilanteen ilmapiiri ja vuorovaikutus eivät voi toistua täsmälleen samanlaisena eri tutkijan ollessa kyseessä. Tämän vuoksi laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei voi tarkistaa tutkimusta toistamalla. Jokainen tutkija luo omia merkityksiään tehtäessä laadullista tutkimusta. Lukija voi arvioida tutkimusprosessin luotettavuutta, jos hän saa tarpeeksi seikkaperäisen kuvauksen prosessista. Kuvauksesta tulee löytyä teoreettiset lähtökohdat, niiden liittyminen tutkimusongelmiin, tutkimushenkilöt ja -tilanne, aineiston keruun ja tulkintaprosessin periaatteet ja kulku. Lisäksi merkitysten tulkinta tulee todentaa esimerkein, jotta lukija voi arvioida merkityksiä, joita ilmaisuille on annettu. (Syrjälä ym. 1994, 130–131.) Kvalitatiivisen tutkimuksen yhteydessä luotettavuus on ymmärrettävissä vaatimukseksi analyysin toistettavuudesta. Tutkijan tulee noudattaa aineistoa käsitellessään yksiselitteisiä luokittelu- ja tulkintasääntöjä. (Uusitalo 1991, 84.)

Tutkimuksen pätevyydellä eli validiteetilla tarkoitetaan kykyä mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. Laadullisen aineiston ja siitä tulkinnan avulla löydettyjen merkitysten ja merkityskategorioiden luotettavuus riippuu kahdesta asiasta: siitä

miten ne vastaavat tutkimushenkilöiden ilmaisuissaan tarkoittamia merkityksiä ja toiseksi missä määrin ne vastaavat teoreettisia lähtökohtia. On tärkeää, että aineisto on aitoa eli tutkimushenkilöt puhuivat tai muuten ilmaisivat itseään samasta asiasta, kuin tutkija oletti. Aineiston on myös oltava relevanttia ongelmanasettelun taustana olevien teoreettisten käsitteiden suhteen. Johtopäätökset eli tulkitut merkitykset ja merkityskategoriat ovat puolestaan luotettavia silloin, kun ne vastaavat sitä mitä tutkittavatkin tarkoittavat, ts. tutkija ei ole esim. ylitulkinnut aineiston ilmaisuja. (Syrjälä ym. 1994, 129–130.)

Pyrimme tutkimuksen suunnittelun ja suorittamisen aikana pitämään kiinni eettisten tekijöiden toteutumisesta. Soinisen mukaan (1995, 129–130) tutkittavalla on oikeus pysyä tuntemattomana. Valitsimme tutkimushenkilöitä eri kouluilta, jotta haastateltavien koulut ja henkilöllisyydet pysyisivät paremmin salassa. Mikäli olisimme haastatelleet vain yhden koulun opettajia, olisi heidän henkilöllisyytensä ollut alttiina paljastua muulle henkilökunnalle. Soinisen mukaan tutkittavalla on oikeus myös salassapitoon. Tämän vuoksi tutkittavalta on saatava lupa tutkimuksen tekoon. Tutkimuksessa kerätty tieto on aina luottamuksellista. Tästä syystä on tärkeää huomioida se, kenellä on oikeus käsitellä kyseistä aineistoa. Tutkijan on ymmärrettävä jokaisen ihmisarvo ja loukkaamattomuus. (Soininen 1995, 129–130.)

6 TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Henkilötietojen salassapidon vuoksi käytämme haastatelluista opettajista numerotunnuksia. Haastatteluihin osallistui vain yksi mies, joten päätimme käyttää opettaja nimitystä, jolloin sukupuoli ei paljastu vastauksissa. Kolme pistettä tekstien välissä tarkoittaa sitä, että olemme poistaneet tekstistä sitaatin, joka ei varsinaisesti kuulu asiaan. Suorien lainausten valinnassa olemme jättäneet joitakin haastateltavien näkemyksiä pois salataksemme heidän henkilöllisyytensä. Olemme ajoittain käyttäneet haastattelijasta lyhennystä H ja opettajasta lyhennystä O.

6.1 Opettajien käsityksiä työnsä luonteesta

Opettajat kuvailivat työtään hyvin monipuolisesti. Haastattelujen perusteella tiivistimme opettajan työn keskeisimmät piirteet kolmeen eri osa-alueeseen. Ensinnäkin työn kokonaiskuvaan kuuluu sekä opetusta että kasvatusta. Opetuksen ja kasvatuksen kentälle kuuluu perusasioiden opettamisen lisäksi hoivatyön piirteitä sekä ihmistuntijan taitojen käyttämistä. Toiseksi lähes kaikki opettajat toivat esiin työnsä monipuolisuuden ja vaihtelevuuden. Tämän vuoksi työ koettiin myös kiireellisenä, haasteellisenä ja laaja-alaisena. Toisaalta työ nähtiin tämän vuoksi itsenäisenä, vapaana ja yllätyksellisenä. Kolmanneksi ryhmän johtaminen ja ohjaaminen koettiin myös vahvasti opettajan työn tärkeänä elementtinä. Ryhmän hallinta edellyttää kontrollointia, organisointia sekä ennen kaikkea vastuunottamista. Työtä pidettiin palkitsevana erityisesti silloin, kun opettaja tuntee oppilaan kokevan työniloa ja innostuvan oppimisestaan. Eräs opettaja kuvaili työtään seuraavanlaisesti:

Työ on monipuolista ja vaihtelevaa. Ei ole kahta samanlaista päivää. Ennakolta ei voi arvata mitä päivä tuo tullessaan. Se on mielenkiintoista, elävää. Lapset vievät aina mukanaan. Kiire on yksi se, mikä tulee. Osaksi se on hoivatyötä, yhä enenevässä määrin hoivatyötä ja tietysti opetus ja kasvatusta on siinä tärkeällä sijalla. (Opettaja 4)

Opettajan työn mielenkiintoisimmaksi puoleksi nousi työn vuorovaikutuksellisuus. Varsinkin toimiminen lasten parissa koettiin erityisen antoisana. Myös kodin ja koulun yhteistyö sekä työyhteisön sosiaaliset piirteet

mainittiin. Työssä toimimisen itsenäisyyttä ja vapautta sekä työn vaihtelevaisuutta ja monipuolisuutta painotettiin. Opettajan työn haastavimmat piirteet olivat osittain samoja kuin mielenkiintoisimmat piirteet. Erilaisten oppilaiden huomioiminen luokissa nousi voimakkaimmin esiin lähes jokaisessa haastattelussa. Opettajat tarkoittivat tällä sitä, että luokkien oppilasaineksen ollessa heterogeenista, on haastavaa sekä mielenkiintoista löytää opetustapa, jolla jokainen oppisi. Ryhmän hallinta näyttäisi myös kuuluvan työn haastavimpiin puoliin sekä yhteistyö kodin ja koulun välillä. Oppilaiden sosiaalistuminen kouluun ja omaan ryhmään mainittiin myös haastavana työn piirteenä

H: Mikä sun työssäsi on erityisen mielenkiintoista?

O: Ehdottomasti se, että tässä on kasvavia yksilöitä, eri tavalla kokevia lapsia ja niinku joittenka elämäntilanteet on erilaisia, joskus hankaliakin ja vaikeita. Mielenkiintoiseksi sen tekee siinä mielessä myös se, että on aika suuri vapaus valita mitä tekee. Toisaalta taas työyhteisö ja siinä kaikki tällaiset sosiaaliset piirteet on mielenkiintoisia. (Opettaja 5)

H: Mitkä ovat työsi haastavimmat puolet?

O: No, kyllä ne on niitä erityisoppilaita, joita on joka luokassa. Niitten kanssa on välillä vaikea tietää miten mistäkin narusta aina vetäisi. Ne on niitä suurimpia haasteita...ja sitten yleensäkin se ryhmänhallinta. Vallankin, jos on uus porukka, niin miten saa sen hanksaan. (Opettaja 2)

6.2 Opettajien näkemyksiä heihin kohdistuvista odotuksista

Kysymys opettajaan kohdistuvista odotuksista herätti paljon keskustelua. Nämä odotukset jaotimme neljään pääryhmään: opettajien omat odotukset, vanhempien odotukset, työyhteisön odotukset ja yhteiskunnan opettajan työlle asettamat odotukset. Luettavuutta helpottaa kuvio 3 sivulla 37. Vastauksista kävi ilmi, että opettajat mieltävät odotusten tulevan ensisijaisesti oppilaiden *vanhemmilta*. Luonnollisesti opettajat olettavat, että vanhemmat odottavat heidän lapsellaan olevan mahdollisimman hyvät ja turvalliset puitteet oppimiselle. Tästä näkökulmasta lähestyttäessä vanhempien odotukset voidaan jaotella olevan opettajan persoonallisuuden ja pätevyyteen liittyviä. Opettajan persoonallisuuden liittyvistä

odotuksista nousi esiin turvallisuus ja oikeudenmukaisuus. Pätevyyteen liittyviksi odotuksiksi mainittiin kasvatuksesta ja käytännön asioista tietäminen, lasten yksilöllinen huomioiminen sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön sujuminen. Opettajat arvioivat *lasten* odottavan heidän tietävän paljon kaikesta. Tämän lisäksi haastateltavat uskoivat lasten odottavan heidän suhtautuvan tasapuolisesti kaikkiin oppilaisiin sekä olevan turvallisia aikuisia. Opettajat kokivat, että muiden tahojen lisäksi myös oppilaat itse odottavat saavansa koulussa kunnollista opetusta.

No, että opettaja osaa asiansa, sen minkä opettaa, että on niinku oikeudenmukainen, kohtelee kaikkia lapsia tasapuolisesti. Eihän samalla lailla osaa kaikkia kohdella, mutta musta tuntuu, että kodit ja lapset hirtu paljon antaa sille arvoa, että jos osataan suhtautua tasapuolisesti. (Opettaja 1)

No lapset odottaa, että mä tietäisin kaiken ja paljon. Vanhemmat odottaa, että mä kohtelen heidän lastansa yksilönä ja he eivät ymmärrä sitä välttämättä, että siellä on 22 muuta. He odottavat just, että kuinka sää et nyt tuota kerennyt katsoa tai huolehtia. Ne ehkä liikaa ajattelee, että mä kerkeen niinku jokaista erikseen joka kohdassa... (Opettaja 2)

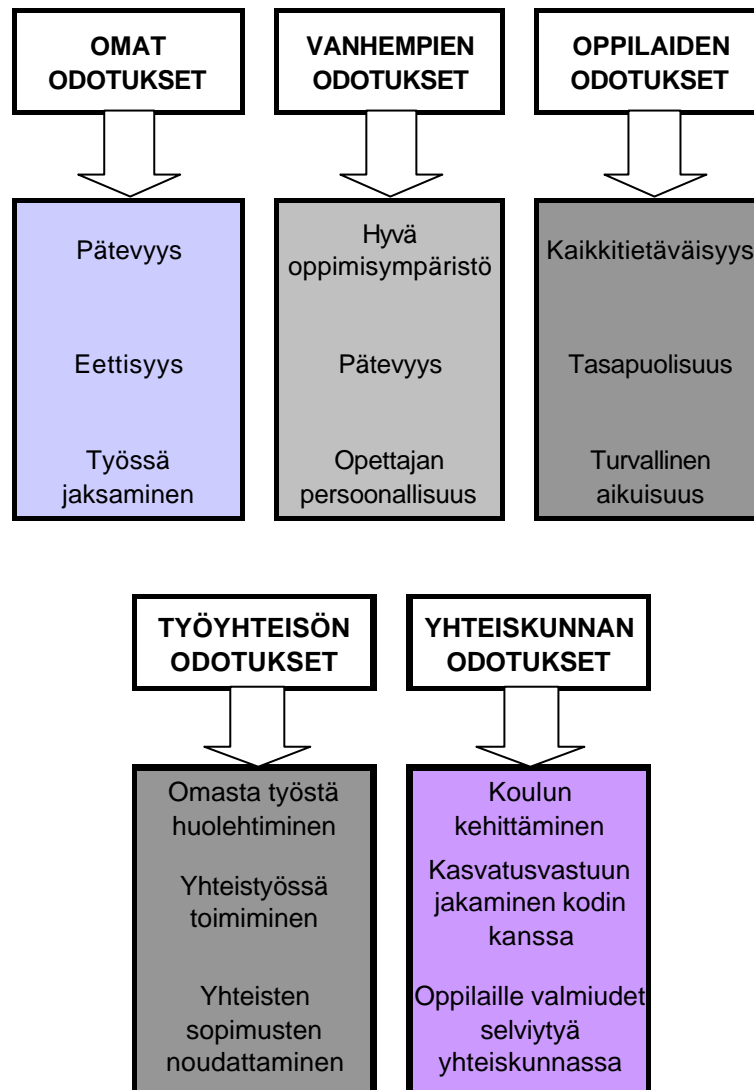
Multa odotetaan, että mä tiedän esim. pienten lasten kasvattamisesta, ja että tiedän kaikista kouluun liittyvistä käytännön seikoista; miten kielivalinnat toteutuu tai miten jatkossa yläasteella opetetaan. Välillä vanhemmat odottaa sitä, että mä huomioisin juuri heidän lastaan enemmän. Joskus vanhemmilta hämärtyy se, että tää on kuitenkin ryhmäopetusta ja että mä en pysty kaikkiin kiinnittämään yhtä aikaa huomiota. Ja sitten, että mä organisoisin sellasia, esimerkiksi luokkaretkeen tai johonkin rahainhankintaan liittyviä asioita. (Opettaja 5)

Haastateltavat opettajat olettivat, että *yhteiskunta* odottaa heiltä kolmea asiaa: koulun kehittämistä, yhteiskuntakelpoisten oppilaiden tuottamista sekä yhä enenevässä määrin kodin kasvatusvastuusta huolehtimista.

Kyllähän niitä yhteiskunnan odotuksia on aikoinaan ollut aika paljonkin. Tää on muuttunut tää yhteiskunta, että enää ei oo niin kuin ennen, että opettajan piti olla sellanen kylän monitaituri. Tietysti koulun kehittäminen. Yhteiskunta odottaa, että me kehitetään koulua ja kunnassa on odotukset, että opettajat kehittää kunnan koulua ja pitää sen ajan tasalla, mieluummin vielä vähän edellä. Ja mahdollisimman halvalla. Se raha tulee joka mutkassa näinä päivinä esiin. (Opettaja 6)

No ainakin, jos lehdistä lukee ja tiedotusvälineitä seuraa, niin odotuksia tuntuis olevan. Tuntuis, että opettajan pitäis hoitaa kaikkennäköiset asiat, jos ei kotona pystytä, niin koulun ja opettajan pitäis vähintään pystyä. Että jos jossakin huomataan lapsissa tai nuorisossa ikäviä asioita, niin ainakin yhtenä syynä on se, että koulussa ei näitä asioita ole riittävästi otettu esille. (Opettaja 4)

OPETTAJAN TYÖHÖN KOHDISTUVAT ODOTUKSET



KUVIO 3. Opettajien arvioimia omaan työhön kohdistuvia odotuksia

Työyhteisön odotusten ei nähty olevan pakottavia. Moni haastateltava mainitsikin, että työyhteisö ei odota mitään liikaa. Työyhteisön odotuksia

haastateltavat arvioivat omien työyhteisöön kohdistuvien odotustensa kautta. He toivat esiin odotuksen työyhteisön ilmapiirin kehittämistä ja yhteistyössä toimimisesta. Työyhteisön odotukset opettajan osallistumisesta yhteisiin asioihin yhteistyön hengessä nähtiin olevan lähinnä toiveita, sillä työyhteisö ei varsinaisesti vaadi opettajalta osallistumista. Lisäksi työyhteisön arvioitiin odottavan yhteisistä säännöistä ja sopimuksista kiinni pitämistä sekä varsinkin oman luokan oppilaista huolehtimista.

Työyhteisön odotuksia mietin, se riippuu niin työyhteisöstä. Periaatteessa jos sä et halua antaa omaa panostasi siihen työyhteisöön, niin ei sitä kukaan tuu niinkun vaatimaan. Mut tietenkin ne toivoo sitä, niin mä ainakin olettaisin. Kyllä mä toivoisin omilta työkavereiltani, että kaikki niinku satsais siihen yhtäläillä. Mutta eihän sille sitten mitään voi, jos joku ei halua olla yhteistyössä tai tekee oman päänsä mukaan. (Opettaja 2)

H: Haluaisitko vielä kommentoida työyhteisön odotuksia?

O: No joo tottakai. Onhan siinä näinkin, että kun on iso työyhteisö, niin on tietyt pelisäännöt, yhteiset sopimukset, kaikki tämmöset asiat jotka pitäis sitten ottaa huomioon ja pyrkiä niitä noudattamaan. Ne on tämmösten yhteisten sopimusten hoitamista ja niistä kiinnipitämistä ennen kaikkea. (Opettaja 7)

Useat haastateltavat painottivat *itse* asettavansa työilleen odotuksia, jotka saattavat olla vielä suurempia kuin muilta tahoilta tulevat odotukset. Opettajien omalle työilleen asettamat odotukset liittyivät voimakkaasti pätevyyteen. Opettajat odottivat itseltään aineenhallintataitoja eri oppiaineissa, erilaisten opetusmuotojen toteuttamista, perehtymistä moneen asiaan, pystymistä asianmukaisesti toimimaan kaikissa tilanteissa sekä myös jatkuvaa itsensä kehittämistä. Näiden lisäksi omat odotukset liittyivät eläkeikää lähestyvillä haastatelluilla työssä jaksamiseen ja terveenä pysymiseen. Opettajat asettivat itselleen myös hyvän ihmisyyden vaatimuksia kuten tasapuolista ja oikeudenmukaista toimimista sekä hyvän mielen tuottamista luokkaan ja itselle. Lähes kaikki haastateltavat kertoivat, että omia odotuksia on melko paljon ja niiden jäädessä toteutumatta he tuntevat pettyneensä.

H: Onko sulla itsellä jotakin odotuksia itseäsi kohtaan opettajana?

O: No joo. Aina haluaisi sitä parastaan antaa ja sitten joskus pettyä, kun huomaa että ei menny asia niinkun ois toivonu. Sitten se, että jaksais vielä nämä loppupäivät. Koittaa asennoitua aina kun päivä alkaa, että tän päivän jaksan ja koitan. Sais hyvän mielen itselleen

ja hyvän mielen luokkaan, ja jos ei se niin mene, niin joskus on pettynyt enempi ja joskus vähempi. (Opettaja 4)

O: Omia odotuksia on aika paljonkin, ei ne tietysti aina tuu täyttymään. Onko se sitten tää opettajien luonne, että on hirveä tarve onnistua siinä työssä? Siis jokaisen lapsen suhteen haluaisi onnistua, että se pääsisi siihen kasvun alkuun. Jos ajatellaan, että ne lähtis ladulle, niin että ne saisi hyvän startin. Semmonen odotus mulla on, että ne jokainen saisi hyvän startin. (Opettaja 6)

6.3 Opettajien kokemuksia työnohjauksesta

6.3.1 Työnohjauksen toteutuminen

Suurin osa haastatelluista henkilöistä oli hakeutunut työnohjaukseen rehtorin välityksellä. Rehtori joko avasi mahdollisuuden päästä työnohjaukseen tai suoraan kehotti koko työyhteisöä osallistumaan työnohjaukseen. Haastatellut pitivätkin tärkeänä sitä, että lähes koko työyhteisö osallistuisi työnohjaukseen. Muutamalle haastatelluista oli avautunut mahdollisuus päästä työnohjaukseen ilman rehtorin avustusta. Tämä tapahtui henkilöstösihteerin ilmoituksesta. Vain yksi haastatelluista hakeutui itse työnohjaukseen.

Työnohjausta annettiin haastatelluille vähintään kerran kuussa ja enintään joka toinen viikko. Työnohjauksen kokonaiskesto vaihteli vuodesta puoleentoista vuoteen. Yksi työnohjauskerta kesti tunnista kahteen tuntiin. Ensimmäinen haastatteluissa esiin tullut työnohjauskokemus ajoittui 1980-luvun alkuun. Suurin osa kokemuksista kuitenkin tapahtui viimeisen kolmen vuoden aikana.

Työnohjauksen muoto oli yleisimmin oman koulun opettajista koottu ryhmä, jossa rehtori ei ollut mukana. Haastattelujen joukossa oli myös muutama kokemus, joissa rehtori oli ollut mukana työnohjauksessa. Mukaan mahtui myös yksi yksilö- ja yksi pariohjauskokemus. Ryhmien koko vaihteli viidestä kymmeneen osallistujaan. Yleisimmin ryhmissä oli jäseniä seitsemästä kymmeneen. Kaikissa edellä mainituissa tapauksissa työnohjaaja oli koulun ulkopuolinen henkilö. Haastattelujen mukaan opettajat kokivat positiivisena, että työnohjaaja tuntee opetusalaan. Toisaalta opettajat

kuitenkin myös kokivat, että jonkin muun alan ihminen saattaisi tuoda uusia näkökulmia työnohjaukseen. Eräs opettajista totesi näin:

Jotkut on sitä mieltä, että se on hyvä, että se on saman ammatintekijä, jotkut on ehdottomasti toista mieltä. En osaa sanoa, se on niin paljon työnohjaajan persoonasta kiinni. (Opettaja 7)

Kaikki haastateltavat kokivat ryhmässä olemisen miellyttäväksi. Ryhmätyönohjausta pidettiin hyödyllisenä – oli mielenkiintoista vaihtaa näkemyksiä muiden kanssa. Opettajat kokivat myös olleensa ryhmässä tasavertaisessa asemassa ja pitivät hyvänä asiana sitä, että ryhmän jäsenet olivat heille ennestään tuttuja. Tärkeänä pidettiin, että kaikki saivat ryhmässä mahdollisuuden sanoa oman mielipiteensä ja tuntea olonsa tasavertaiseksi ryhmässä. Ryhmän jäsenten aikaisempi tuntemus sai ryhmässä olemisen tuntumaan miellyttävämmältä. Haastateltujen mielestä oli myös mukavaa tutustua paremmin työtovereihin. Tästä oli hyötyä myös jatkossa, sillä luottamus säilyi työnohjauksen jälkeenkin.

Suhdettaan työnohjaajaan haastatellut kuvasivat yleisimmin ohjaavaksi suhteeksi, jossa työnohjaaja ohjasi tapahtumia pysytellen kuitenkin itse taka-alalla. Työnohjaaja käynnisti ohjaustilanteen ja piti asioiden käsittelyn oikeilla raiteilla. Eräs haastateltavista kuvasi häntä ryhmän isähahmoksi. Kuitenkin yleisimmin häntä pidettiin melko tasavertaisena muiden kanssa. Yhden haastatellun mielestä työnohjaaja kuitenkin ohjaili liikaa tapahtumia. Yksilötyönohjauksessa työnohjaaja koettiin psykologimaisena.

H: Millainen oli suhde ohjaajaan (yksilötyönohjauksessa)?

O: Ohjaajan rooli oli enemmän psykologimaisempi, ehkä se oli siitä tilanteestakin nouseva. Hän antoi aika vapaat kädet kertoa: ”Kerropas nyt minkälaisia hetkiä sulla on ollut?” Ja sit lähetettiin sitä kautta.

6.3.2 Työnohjauksessa käsitellyt teemat

Haastateltavien mukaan työnohjauksissa käsiteltiin työyhteisöön ja opettajuuteen liittyviä asioita. Työyhteisöllisiä asioita olivat mm. mahdolliset odotukset työyhteisöltä, kuuluminen työyhteisöön, työyhteisön ongelmakohdat ja yhteiset

pelisäännöt. Myös koulun johtamiseen liittyvät asiat sekä koulun arvot kuuluvat koko työyhteisölle. Osa haastateltavista kuvasi työnohjauksessa käsiteltäviä työyhteisöön liittyviä asioita seuraavanlaisesti:

No ne asiat oli tietysti aika monen tasoisia. Siellä käsiteltiin tämmöstä työyhteisön ryhädynamiikkaa, siis opettajakuntaa, henkilökuntaa, koko talon väkeä koskevaa toimintaa. Miten se toimii? Miten se vois toimia paremmin? Onko ollu jotakin ongelmia jne. ... (Opettaja 7)

Ne on ollu meidän ryhmässä enemmän niitä työyhteisöön liittyviä. Se on vaan tullu siitä ryhmästä. Mä luulen, että siellä olisi pohdittu sellaisia oppilaisiin liittyviä juttuja, jos se olisi ollut sen ryhmän tarve. (Opettaja 2)

Toiseksi teemaksi muodostuivat opettajaan ja luokkaan liittyvät asiat. Työnohjauksessa käsiteltiin erityisesti opettajan työnkuvaa; mitkä asiat kuuluvat ja mitkä eivät kuulu opettajalle. Opettajan persoonallisuuteen liittyvät asiat sekä työstä ja opettajan roolista irrottautumisen vaikeus herättivät myös keskustelua.

No me käsiteltiin opettajan persoonaa, opettajan rooleja. Erilaisia tilanteita kouluissa, luokissa, vapaa-aikana. Just sitä, että miten opettajat jaksaa vapaa-aikana. Sit sellasta oman minän suhteuttamista siihen opettajan rooliin. Kuinka se käy ja kuinka se on kullakin toiminut siinä ryhmässä. Siinä muodostuu pikkuhiljaa sellasta, että siellä saattoi niinku purkaa päivän huonoja juttuja, viikon huonoja juttuja, mitä edellisellä kerralla oli ollut myös. (Opettaja 5)

Yksilötason asioita eli opettajan henkilökohtaisia asioita, jotka vaikuttavat opettajan työhön, käsiteltiin melko vähän. Niitäkin tosin tuotiin joissakin tapauksissa esiin. Eräs haastateltavista kertoi asiasta seuraavanlaisesti:

...ja sitten oli ihan yksilötason asioitakin. Ne nyt eivät ehkä ihan olleet ihan päällimmäisenä, että tarkoitan näillä yksilötason asioilla niitä siviiliasioita, jotka ovat taustavaikuttajina opettajankin työssä, että ne on monille työnohjauksessa oleville sen verran arkoja asioita, että kaikkea ei voi työnohjausryhmässäkään esiintuoda ja kertoa. (Opettaja 7)

Opettajat saivat vaikuttaa siihen, mitä asioita työnohjauksessa käsiteltiin. Joissakin tapauksissa opettajat olivat kirjoittaneet ylös omia tavoitteitaan ennen

työnohjauksen alkua. Työnohjausistuntoon sai myös tuoda mukaan tarvittaessa päivänpolttavia aiheita. Lopulta työnohjaaja kuitenkin päätti, mitä asioita siellä käsiteltiin ja mikä oli kyseisen ryhmän/yksilön tarve.

Meillä oli semmoinen systeemi, että kukin otti yhden asian esille. Vähän niinkun valmisti sen, että sitten kun meni sinne, niin oli yhdellä ryhmäläisellä joku joka oli hänen mieltään askarruttanut niin semmoinen aihe ja hän alusti sen tavallaan ja sitten aloimme käydä sitä yhdessä läpi. (Opettaja 4)

Työnohjauksessa esiin nousseita asioita oli haastattelujen mukaan käsitelty monipuolisesti. Keskustelua oli käytetty eniten, yleisimmin yhdessä ryhmän kanssa tai parikeskusteluna. Keskustelujen avuksi oli otettu mukaan myös draamaharjoituksia. Erilaisia tehtävistä ja dramatisoinneista kertovat seuraavat esimerkit:

Meillä oli sekä draamaa että joskus me saatettiin jotain kirjoittaa, jotain piirtää. Useimmiten kuitenkin keskustellen ja draaman pohjalta tietysti keskustellen. Ihan sillei vaihtelevia keinoja. Joskus pelkästään keskusteltiin. Se tuntui olevan sen ryhmän toivomus, että keskustellaan paljon. (Opettaja 5)

Meillä ei ollut draamaa, enemmänkin sellaisia pikkutehtäviä esim. hierotaan toisten hartioita. (Opettaja 3)

Me käsiteltiin asioita aina jostain näkökulmasta. Esimerkiksi, että kirjoita kirje itsellesi jostakin, no esimerkiksi, että mä ajattelisin, että jos mä olisin eläkkeellä niin minkälaisen kirjeen mä kirjottaisin sieltä teille, jotka ootte vasta aloittanut. Sitten mä kuvittelin minkälaisen kirjeen mä olisin kirjoittanu silloin, kun olin vasta urani alussa tähän päivään. (Opettaja 6)

Esim. sellainen tarkkailutehtävä, että miten työyhteisössä nostetaan tai lasketaan jonkun statusta ja minkälaisia heittoa siellä voidaan antaa, joilla kaivetaan toista alas. Sitten me mietittiin, että miltä musta tuntuu, kun mä meen luokkaan. Tunsinko mä onnistuvani siellä, montako kertaa päivässä mä onnistuin työssäni tai montako kertaa meni odotukset pieleen. (Opettaja 6)

Siellä oli joskus sellaisia esityksiä, että jaetaan roolit ja esitetään joku neuvottelu tai tapahtuma, kokous ja parikeskusteluina käydään asioita ja sitten vedetään yhteen. (Opettaja 6)

Siellä oli sellaisia tehtäviä esim. että jos tässä on jana niin asetu sillä tavalla miten koet kuuluvasi tähän työyhteisöön. Jos olet hyvin tiukasti niin mene tuonne päähän ja jos löyhästi niin mene tuonne päähän. Sellasia tosi konkreettisia. Tai että muodostakaa patsas, jos koet että teet hyvin yhteistyötä, mene lähelle, jos löyhästi niin mene kauemmas...(Opettaja 3)

Kuten haastatteluista käy ilmi, oli asioita käsitelty ja elävöitetty usealla eri tavalla. Eräs haastateltavista nosti kuitenkin esille, että liiallinen tehtävien käyttö ei välttämättä palvellut ryhmän tarpeita. Ryhmä turhautui, koska heidän tarpeeseensa puhua ei vastattu. Riippui siis ohjaajasta kuinka asioita käsiteltiin. Jokaisella ohjaajalla oli ollut oma tapansa käsitellä ja ottaa asioita esille.

Ajankäyttö jakaantui haastattelujen mukaan työnohjauksessa melko tasaisesti kahden teeman käsittelyyn. Eniten aikaa käytettiin työyhteisön asioiden käsittelyyn sekä opettajan työhön liittyviin asioihin. Ryhmän tarve saneli paljon niitä teemoja, joita työnohjauksessa käsiteltiin. Yksilöohjauksessa aika meni ohjauksessa olleen opettajan akuuttien työongelmien käsittelyyn.

Opettajan työhön ja luokkaan liittyviä asioita olivat haastateltujen mukaan mm. työssä jaksaminen ja työn vaativuus, joihin kuuluivat esimerkiksi ongelmatilanteet luokassa. Myös opettajan roolin käsittelyyn käytettiin aikaa.

Aika paljon käytettiin aikaa siihen opettajan rooleihin ja sitten näihin ongelmatilanteista selviämiseen, että miten niissä aikuisena pysyy ja opettajana jaksaa olla ja sitten tässä työssä jaksamiseen. (Opettaja 5)

Asioita käsiteltiin työnohjauksessa melko monipuolisesti, sillä suurimman osan mielestä ei mikään asia jäänyt käsittelemättä. Tietysti aika on myös rajallinen eikä kaikkia maailman asioita ehditä käsittelemään. Joidenkin haastateltujen henkilöiden mielestä jokin asia jäi kuitenkin käsittelemättä. Seuraavaksi muutama asia, joita ei käsitelty lainkaan tai tarpeeksi:

Musta tuntuu, että sellanen mikä on kanssa vähän rajoilla... Kuuluuko se ollenkaan työnohjauksen piiriin? Eli minkälainen on rehtorin ja oma toimintatapa eli suhde. Eli miten kokee sen koulun, ei personoituna rehtoriin, vaan se tapa millä se rehtori sitä koulua hoitaa ja miten se kuulee sitä työyhteisöä. Se oli sellanen, jota pikkusen sivuttiin, mutta jos mä ajattelen mun henkilökohtaisena kokemuksena koko mun uran ajalta, niin kyllä rehtori on ihan mielettömän tärkeä koko sen koulun ilmapiirin luomisessa. (Opettaja 1)

No, en tiedä, kun me ei käsitelty kovin paljon niitä työyhteisön juttuja... Ehkä se oli sellainen, mitä ite ajattelis, mikä olis voinut olla enemmänkin esillä. (Opettaja 5)

Me ilmastiin sille työnohjaajalle että me halutaan sitä käsitellä (työyhteisön tulehtunutta ilmapiiriä) ja me odotettiin, että koskahan me aletaan siitä puhua ja muuta ja sitten kun hän johdatti näillä tehtävillä sun muilla siihen suuntaan ja sit kun ihmiset oli valmiita puhumaan niin sitten työnohjaaja sanokin, tai se keskeytti sen tilanteen että hei, että nouskaas ylös ja tehdään taas joku patsas ja sit siinä ihmiset alko sanoon vastaa, että ei me haluta patsaita tehdä, kun me halutaan oikeesti puhua tästä asiasta ja sitten siinä vaiheessa tuli aika vastaan, että työnohjaaja sano, että nyt aika loppu, että me ei käsitellä sitä, että varmasti jollekin jää sellanen olo, että olis pitäny puhua. Se oli hassua, että ehkä se sattukin huonoon aikaan, että se oli niitä kevään kertoja jolloin se asia jäi ilmaan että sitä ei sitten jatkettukaan, että siltä jutulta jäi niinku pohja pois. (Opettaja 3)

No ei me kauheesti niistä luokkahuonetilanteista puhuta, mutta se ei oo niin kuin meidän ryhmän tarve ilmeisesti ollut. Ainakaan kukaan ei oo tuonut sitä sen enempiä esille. Se olis mun mielestä ehkä se toinen puoli sitten ja voishan sitä laajentaa yhteiskuntaan ja vanhempiinkin. Ne on kyllä sellasia mistä ei oo puhuttu, mut en mä tiedä... voishan nekin olla ihan hyvin keskustelunaiheita... (Opettaja 2)

6.3.3 Työnohjaukseen kohdistuneet odotukset ja työnohjauksen vaikutus työhön

Työnohjaukseen kohdistuvat ennakko-odotukset liittyivät joko työyhteisön tai oman opetustyön kehittämiseen. Vahvimmin haastatteluissa nousi esiin, että opettajat odottivat työnohjaukselta mahdollisuutta jakaa omia kokemuksia ja keskustella työtovereiden kanssa. Useat haastateltavat kertoivat, että tavallisen koulupäivän aikana mahdollisuuksia keskustella kollegoiden kesken ei juuri ole, koska työpäivät ovat kiireisiä ja välitunnit syvällisiin keskusteluihin liian lyhyitä. Työnohjaukselta odotettiin konkreettista tukea opetus- ja kasvatustilanteisiin sekä työssä jaksamiseen. Tutkimushenkilöidemme asettamat odotukset työnohjaukselle, niiden toteutuminen sekä lopulta työnohjauksen vaikutus työhön ovat koottuna kokemuksohjaisesti kuvioon 4 sivulla 46.

Mä odotin, että mä saisin apua omaan työhöni, just näihin viimeisiin vuosiin. Kun joskus tuntuu, että on kaikkensa antanut...että tulisi jotain uutta näkökulmaa ja sitten jotain vastauksia näihin työyhteisökysymyksiin. (Opettaja 6)

No lähinnä odotin oman työn ja työyhteisön arviointimahdollisuutta ja aikaa sille. Sitten myöskin tietyllä tavalla mahdollisuutta oman työn kehittämiseen yhteisistä kokemuksista keskustelun kautta. (Opettaja 7)

Kaksi haastateltavista kertoi, ettei heillä ollut ennako-odotuksia työnohjaukselta, koska he eivät tieneet siitä tarpeeksi. Nämä opettajat kertoivat osallistuneensa työnohjaukseen uteliaalla sekä myös hieman ennakkoluuloisella mielellä, koska eivät kokeneet tarvetta tämän tyyppiseen toimintaan omalla kohdallaan.

Kaikki haastateltavat pitivät kuitenkin kokemuksiansa jälkeen työnohjausta hyödyllisenä. Useimmat haastateltavat kertoivat työnohjauksen vastanneen heidän odotuksiaan ainakin joiltain osin (kuvio 4). Kerrottiin, että työtä ja työyhteisöä oli tarkasteltu monipuolisesti, oli saatu vinkkejä arkeen sekä tukea työn ongelmakohtiin. Yksi pettymystä aiheuttava seikka oli se, että työyhteisön asioiden pohtiminen oli tuntunut turhauttavalla tapauksissa, joissa työnohjaukseen oli osallistunut vain pieni osa työyhteisöstä. Tällöin työyhteisön todellinen muutos nähtiin olevan työnohjauksen puitteissa mahdotonta. Eräs haastateltava puolestaan kertoi, että työnohjaus ei ollut vastannut hänen odotuksiinsa sen vuoksi, että työnohjaaja oli jättänyt liian vähän tilaa keskustelulle, jolloin työyhteisön syvimmat ongelmat olivat jääneet käsittelemättä. Muutama opettaja arveli, että työnohjauksen ajankohdalla oli paljon merkitystä siihen, miten hyödylliseksi työnohjaus oli muodostunut. He kokivat olleensa usein työpäivän päätteeksi liian väsyneitä, jotta olisivat saaneen kaiken mahdollisen hyödyn istunnoista irti.

No kyllä se ilman muuta vastasi odotuksia, koska siinä puolestoista tunnissa ennätettiin monenlaiset asiat käydä läpi, ja siinä jokainen joutui vuorollaan niitä omia tuntojaan tuomaan esiin ja kertomaan. Myöskin tuli semmoisia asioita esiin, joista selvästi huomasi, että ´ahaa´ tuota en oo koskaan kokeillutkaan tai tähän oli mulle uutta, että sieltä sitten sai siihen arkipäivään eväitä. (Opettaja 7)

	Ennako-odotukset	Vastasiko odotuksia	Vaikutus työhön
Kokemus 1	Mahdollisuus arvioida ja kehittää omaa työtä ja työyhteisöä jakamalla kokemuksia ja keskustelemalla työtovereiden kanssa.	Kyllä, tuli uusia näkökulmia ja arkipäivän työhön eväitä.	Läheisyys ja luottamus työtovereita kohtaan sekä lievitystä omaan ahdistukseen huomattavasti muilla olevan samoja ongelmia.
Kokemus 2	Aikaa keskustella rauhassa työtä koskevista ongelmista.	Kyllä.	Avoimuus työtovereita kohtaan sekä kehittymisen suhtautumisessa ongelmaoppilaaseen.
Kokemus 3	Voimaa ja virtaa työhön. Odotukset suuret.	Ei, ajankohta väärä.	Ei vaikutusta.
Kokemus 4	Konkreettisia keinoja ja tukea työhön. Mahdollisuutta päästä puhumaan työstä.	Kyllä.	Eväitä opetukseen sekä perspektiiviä katsella työtä roolista käsin.
Kokemus 5	Ratkaisuja työn ongelmakohtiin jakamalla kokemuksia ja keskustelemalla yhdessä työtovereiden kanssa.	Osittain kyllä, osittain ei. Syvemmät ongelmat jäivät peittoon, koska työnhajausmenetelmät olivat väärä eikä aikaa jäänyt keskustelulle.	Silmien avaus: koko työyhteisön ongelmia voidaan ja tulee käsitellä yhdessä.
Kokemus 6	Ei ennako-odotuksia, koska ei tietoa työnhajauksesta.		Helpotusta ja armahdusta riittämättömyyden tunteeseen sekä työyhteisön tuen havaitseminen.
Kokemus 7	Ei ennako-odotuksia, koska ei tietoa työnhajauksesta. Odotukset syntyivät ensimmäisessä istunnossa laadittujen tavoitteiden kautta.	Osittain: herätti pohtimaan omaa työtä.	Tukea ja vahvistusta omalle työllä: riittämättömyyden tunne helpottanut.
Kokemus 8	Apua työn viimeisiin vuosiin: uusia näkökulmia työhön ja vastauksia työyhteisökysymyksiin	Osittain: keskusteluja työyhteisöasioista	Realistisemmat odotukset työyhteisöä kohtaan, oman käyttäytymisen tarkkailu työyhteisössä ja oppilaiden parissa.

KUVIO 5. Työnhajaukselle asetetut odotukset sekä työnhajauksen vaikutus opettajan työhön

Siltä osin työnohjaus ei vastannut mun odotuksia, että siinä oli selkeesti työnohjaukselliset menetelmät käytössä, että esimerkiksi ne syvemmät ongelmat jäi peittoon, kun niihin ei päästy käsiksi. Se aika meni toisenlaisiin tehtäviin. (Opettaja 3)

Haastateltavat kertoivat työnohjauksen vaikuttaneen heidän työhönsä monin eri tavoin. Useiden opettajien mielestä kokemusten jakaminen ryhmässä oli lisännyt avoimuutta sekä läheisyyttä työtovereiden välillä. Tämä saavutettu läheisyys ja luottamus olivat säilyneet myös työnohjauksen jälkeen. Yhdessä asioista keskustelemisen myötä opettajat olivat huomanneet, että toisetkin kieriskelevät samojen ongelmien kimpussa.

O: Sain jotain konkreettisia vinkkejä arkeen...ja se tuo aina tietynlaista läheisyyttä niihin työkavereihin, koska tommosessa ryhmässä väistämättä käy niin, että oppii toista paremmin tuntemaan ja tämmönen luottamus, asioista kertomisen luottamus kasvaa, joka sitten säilyy työnohjauksen jälkeenkin. Ja tietysti monta kertaa käy niin, että asiat jotka ovat omassa mielessä epävarmoja tai jopa ahdistusta aiheuttavia, saattavat saada lievitystä ja helpotusta tämmösen yhteisen keskustelun kautta.

H: Tarkoitatko sä sitä, että huomaa muiden pyöriskelevän samojen asioiden kanssa?

O: No, kyllä juuri tämän tyyppisiä asioita, siinä selkeesti huomataan, että yksinhän näiden asioiden kanssa ei painiskella, vaan monella meistä on samantyyppisiä asioita, jotka saattavan sitten murhetta aiheuttaa. Pitäis vaan rohkeesti uskaltaa niistä kertoa opettajanhuoneessakin, taakka helpottuu. (Opettaja 7)

Työnohjauksen koettiin myös laajentaneen omaan työhön suhtautumisen perspektiiviä, avanneen silmät tarkastelemaan asioita sekä omaa opettajuutta uudesta näkökulmasta. Lisäksi opettajat arvioivat saaneensa konkreettista apua käytännön opetustyöhön ja työyhteisössä toimimiseen. He kertoivat alkaneensa tarkastella omia sanomisiaan tarkemmin sekä saaneensa neuvoja ongelmaoppilaan kohtaamiseen. Eräs opettaja mainitsikin, että erityisopettajan esiin tuomat näkemykset ryhmässä ja hänen tietämyksensä oppimisen ongelmista auttoi opettajaa paremmin ymmärtämään ongelmallista oppilasta omassa opetuksessaan. Vain yksi haastatelluista kertoi, ettei ollut saanut työnohjauksesta apua työhönsä. Seuraavassa esimerkissä työnohjaus oli vaikuttanut myönteisesti opettajan työhön.

H: Miten työnohjaus on vaikuttanut työhösi?

O: No mä voin kertoa ihan sellaisen, että kun mulla oli sellainen tehtävä, että kun mulla oli sellainen ongelma, että kokee niin kuin riittämättömyyttä. Että ei riitä luokassa ja sit pohtii niitä myöhemmin, että miksi mä tein noin tai näin. Niin mä sain sitten sellaisen tarkkailutehtävän, että mun piti aina etukäteen miettiä tai ennustaa se tunti, että tuleeko se olemaan sellainen kuin mä olin ajatellut vai tuleeko se olemaan sellainen että mä koen, että nyt mä en riitä ja tää ei mee niin kuin mä haluaisin. Ja sitten sen tunnin jälkeen mun piti myös pohtia, että kävikö siinä niin kuin mä ennustin, vai menikö se sitten toisella tavalla. Se oli kyllä kauheen hyvä tehtävä. Oli ihana huomata, että niitä tunteja joissa mä riitän tai menee hyvin, niin niitä on kuitenkin viis kertaa enemmän kuin niitä, joissa mä koen että voi vitsi ja jään niin kuin miettimään sitä joskus illalla tai nukkumaan mennessä. Et se on oli kyllä hirveen hyödyllinen tehtävä. Sitä mä oon sitten joskus tehnyt edelleenkin, että sitä on niin kuin tiedostanut edelleenkin, että eihän tässä nyt oo mitään hätää, että jos meni nyt vähän huonosti niin katotaan sitten ens tunnilla uudestaan. Ja sitä on huomannut, että loppujen lopuks niitä on aika vähän milloin kokee sitä riittämättömyyttä. (Opettaja 2)

6.3.4 Opettajien mielipiteitä työnohjauksen kehittämisestä

Haastatellut olivat yleisesti ottaen melko tyytyväisiä työnohjaukseensa, myös kehittämistä kuitenkin löytyi. Haastattelujen mukaan kehittämisaalueet jakaantuivat lähinnä kolmeen aihealueeseen. Näitä olivat ajankohdan valintaan, palkkauksessa työnohjauksen huomioimiseen sekä ryhmän kokoon liittyvät asiat. Useat haastateltavat kertoivat koulupäivän jälkeen olleensa väsyneitä, mikä oli laskenut heidän motivaatiotaan osallistua työnohjaukseen.

Ainakin opettajan työssä ne ajankohdat, että sitä on hirveen vaikea järjestää siten, että sitä sais työajalla, että jotenkin tuntu, että se oli vähän semmonen niinku pakkopulla se ylimääräsellä ajalla, että meillä oli hirveesti muutakin koulutusta silloin, että mä oli ainakin ihan näänyksissä kaiken työn ja varsinaisen opetustyön jälkeen, että välillä kysy että mitä työtä mä oon tässä tekemässä, että mikä mun tarkoitus on tässä työssä, että mihin mää oon valmistunu ja mitä mun kuuluu tehdä, että tuli sellanen tuntu, että sitä koulutusta oli, että sitäkään ei jaksanu ottaa vastaan. Meillä oli monta pitkää koulutusta, niin että oltiin täällä sitten tuntikaupalla. Kun tuntui, että pitäis päästä jo lepäämään, niin sitten alko koulutus. Että pystyttäis järjestämään sitä muulla systeemillä, kun koulupäivien jälkeen. Se on varmaan käytännössä aika mahdotonta. (Opettaja 4)

Myös palkkauksessa toivottiin huomioitavan työnohjaus. Kaikki haastateltavat olivat olleet työnohjauksessa omalla ajalla ja ilman palkkaa. Mikäli työnohjaus olisi palkallista, uskottiin sen motivoivan opettajia paremmin, jolloin koko työyhteisö olisi helpompi saada ”liikkeelle”.

Tietysti työaikaan liittyen vois ajatella, että varsinkin, kun tossa aikasemmin oli puhetta siitä, että se vois olla jatkuvaa, niin sen vois selkeämmin myöntää osaksi opettajan työtä ja opetusvelvollisuutta, jolloin se olis myöskin palkkauksessa huomioon otettu. (Opettaja 7)

Haastatteluista nousi myös esille ryhmän koon merkitys. Pieni ryhmä koettiin miellyttävänä. Myös parikeskustelu ja yksilöohjaus ajatuksena tuotiin esille. Toiset pitivät ryhmän homogeenisyyttä tärkeänä ja heidän mielestään olisi voitu perustaa omia ryhmiä esim. erityisopettajille ja avustajille. Erään haastatellun mukaan erityisopettaja oli kuitenkin ollut hyvä lisä muuten homogeenisessä luokanopettajien ryhmässä. Tällöin muut olivat saaneet uudenlaisia näkökulmia työhönsä.

Onko siinä sitten opettajaryhmien välillä eroa...ettei se olis se ryhmä kovin iso. Varmaan nykyisin toimiikin niin, että erityisopettajilla on pienemmät ryhmät ja jotkut käyvät henkilökohtaisesti, yksisteen ohjaajansa kanssa keskustelemassa. Se kymmenen ryhmä on mun mielestä liian iso. 6-8 olis varmaan hyvin toimiva, mutta mitä enemmän on juuri sillä yksittäisellä työntekijällä tällasta yhden oppilaan kohtaamista kuten erityisopettajalla, niin varmaan olis hyvä olla pienempi ryhmä. (Opettaja 1)

Mä toivoisin avustajille omaa työnohjausryhmää, ainakin henkilökohtasille avustajille ja ehkä myös muillekin kouluavustajille, koska sitä monesti on nimetty että joko rehtori, tai erityisopettaja tai joku yksittäinen opettaja on näiden avustajien työnohjaaja koululla, mut ei se oo kuitenkaan sama, musta ois hyvä että siellä ois joku ulkopuolinen, mut se ois musta sellanen ihan tarpeellinenkin. (Opettaja 3)

Joillakin työpaikoilla käytetään sellasta, että on jostakin toiselta työpaikalta pari, jonka kanssa keskustellaan näistä asioista. Mä en tiedä sitten mitä se oli. Se oli eräänlaista kouluttautumista ja kehittämistä. Lehdestä luin, että siinä oli terveydenhuoltoalan ihmisiä. Kyllä mä oon kursseilla huomannu, että niillä tulee aika kivasti juteltua toisten opettajien kanssa. Keskusteltu, että miten missäkin ratkotaan tiettyjä asioita ja tehdään juttuja. Se on aika hyvä juttu. Sellanen työpari olis aika hyvä, mutta tietysti tässä opetustyössä ihmiset usein haluaa olla yksin ja toimia itsenäisesti... (Opettaja 6)

Ryhmässä oli mukana myös erityisopettaja ja onhan se ilman muuta sillon hirmu hyvä lisä siinä porukassa, koska erityisopettajalla on aina enemmän tietoa ja ymmärrystä näiden erityisten oppilaiden käsittelyssä... (Opettaja 1)

Kysyimme haastatelluilta opettajilta, että voisiko heidän mielestään työnohjaus olla jatkuvaa. Suurimman osan mielestä se voisi olla jatkuvaa, mutta silloin se pitäisi organisoida uudestaan. Palkkaukseen ja ajankäyttöön tulisi erityisesti kiinnittää huomiota.

H: Voisiko se olla mielestäsi jatkuvaa?

O: En näe mitään estettä, mutta jos ajattelee, että se olisi osa luokanopettajan työtä noin pysyvästi niin se pitäisi sitten organisoida sillä tavalla uudestaan, että se ajankäytössä otettaisiin myöskin huomioon, mutta jos esim. vapaaehtoistoiminta olisi mahdollisuus jatkuvasti niin miksi ei. (Opettaja 7)

H: Pitäisikö työnohjauksen olla jatkuvaa?

O: Ainakin sillä tavalla, että pari vuotta kerrallaan ja sitten ehkä tauko, jos halutaan. Se ois hirmu hyvä ja joku sitä väläyttikin, että jos tulis kokonaistyöaika, niin työnohjaus kuuluis siihen opettajan työaikaan, niin sillon se voisi velvottaa kaikki työyhteisön jäsenet osallistumaan siihen. Varsinkin, jos se on nimenomaan työyhteisön ongelmien takia perustettu työryhmä.

H: Sillon siitä saisi palkkaakin periaatteessa?

O: Niin, periaatteessa joo. (Opettaja 3)

H: Voisiko työnohjaus olla jatkuvaa?

O: Ihan hyvä asia se mielestäni oli, siitä varmastikin saa enemmän, kun on määrätty vireystila; siihen vaaditaan määrätty vireystila. Se oli aika raskasta, mutta kyllä se voisi olla sellainen, että se olisi harvakseltaan jatkuvaa, mutta ei kuitenkaan liian usein ja niin, että sillä tavalla, että osa olisi ainakin koulupäivien aikana. Tai koulutuntien, mutta se on tietysti käytännössä mahdotonta. (Opettaja 4)

Kaikkien mielestä työnohjauksen ei kuitenkaan tulisi olla jatkuvaa, koska se koettiin raskaana. Tosin muutaman vuoden tauon jälkeen siihen saattaisi taas riittää paukkuja.

Se on aika rankkaa, että en mä ainakaan jaksaisi sitä jatkuvasti ja sitten siihen varmaan turtuis ja toisaalta jos se olisi liian harvoin, niin siitä ei olisi välttämättä sellaista vastaavaa hyötyä, että en mä ainakaan itelleni kokisi, että se olisi hyväksi. Miksei joskus uudestaan, mutta ei nyt ainakaan heti ensi vuonna. (Opettaja 2)

En kannattaisi sen olevan jatkuvaa. Yksi syy on se, että koin sen hirmuisen rasittavana, koska se oli pitkän päivän päälle. Mulla olisi ollut kolmeen asti koulua, mutta mä jouduin kahdelta jättämään yhden luokan jonkun avustajan kanssa. Mä olin niin väsynyt, että mä en meinannut jaksaa puhua siellä, kun se päivä oli niin pitkä. Musta tuntuisi, että jos sellaista olisi koko ajan niin se olisi tosi rankkaa. (Opettaja 1)

Kysyimme tutkimuksessamme opettajien mielipidettä siitä kenelle he suosittelisivat työnohjausta. Yleisenä mielipiteenä se tuntui sopivan ihan jokaiselle. Tärkeänä pidettiin koko työyhteisön osallistumista työnohjaukseen. Osa opettajista nimesi joitakin tiettyjä asioita, joiden takia kannattaa osallistua työnohjaukseen.

H: Kenelle suosittelisit työnohjausta?

O: No ihan varmasti kaikille ... Jos kerran työnohjausta on, niin silloin se on hyvä että mahdollisimman moni on siinä mukana, koska se koskettaa koko työyhteisöä. Kyllä se mun mielestä on ihan hyvä systeemi, että vaikei pakotetakkaan, niin annetaan ymmärtää, että siihen kaikki ryhtyvät. Silloin siitä on suuri hyöty, ja oppi todella hyvin tuntemaan työkavereita ja semmosia asioita, koska siinä on luottamuksellisia näitä ryhmiä. (Opettaja 4)

H: Kenelle suosittelisit työnohjausta?

O: ... ehdottomasti joka talon sisällä pitäisi olla oma työnohjaus tai sitten sillä tavalla, että esim. erityisopettajille on oma työnohjausryhmä, mutta kyllä mä suosittelisin sitä ihan joka opettajalle. Ja yleensä se, että ois joku tilaisuus puhua niistä asioista mihin ei oo koskaan muullon aikaa. (Opettaja 3)

Kyllä mä suosittelisin sitä lähes kaikille opettajille. Varsinkin sellaisille, että jos on työyhteisö jotenkin niin kuin uudistunu, että on tullu uusia opettajia. Tai jos työyhteisössä jotkut asiat hiertää tai jos koulun käytänteet on epäselviä osalle porukkaa tai epäselviä joidenkin tilanteiden vuoksi. Ei se oo pahitteeksi, vaikka näyttäisi siltä, että kaikki menee hyvinkin. (Opettaja 5)

7 POHDINTA

Tutkimuksemme tavoitteena oli selvittää miten työnohjaus kehittää opettajan työtä. Kirjallisuuden pohjalta meillä itsellämme oli ennakkokäsitys, että työnohjaus kehittää opettajan työtä vahvistamalla opettajan ammatti-identiteettiä, eheyttämällä työyhteisöä ja parantamalla vuorovaikutustaitoja. Tutkimustuloksemme osoittavat, että opettajat pitivät saamaansa työnohjausta hyödyllisenä, sillä se tarjosi heille ajan ja mahdollisuuden oman työnsä kehittämiseen. Työtä pyrittiin kehittämään reflektoiden omia kokemuksia ja keskustelemalla niistä ryhmässä muiden kollegoiden kanssa. Tämän havainnon mukaan Kolbin kokemuksellisen oppimisen teoria (1984) soveltuu työnohjauksen taustateoriaksi. Muiden opettajien kanssa jaetut kokemukset olivat tärkeitä, sillä ne toivat omalle työlle tukea ja vahvistusta. Oma taakka helpottui, kun huomasi ettei pyöriskele yksin työssä esiintyvien ongelmien kanssa. Ryhmätyönohjaus oli avain läheisyyteen työtovereiden kanssa, mikä auttoi jaksamaan paremmin työssä. Yksilötyönohjauksella puolestaan näyttäisi olevan suurempi vaikutus varsinaiselle ammatti-identiteetin kehittymiselle. Mikäli työnohjauksen tavoitteena on työyhteisön toimintakäytäntöjen uudistaminen, edellyttää tämä koko työyhteisön osallistumista työnohjaukseen, jotta Engeströmin (1987) mukaista ekspansiivista oppimista voisi tapahtua.

Tutkimuksemme oli kahtiajakoinen: keskityimme tutkimaan yhtäältä opettajan työn luonnetta, sekä toisaalta opettajien kokemuksia työnohjauksesta. Tutkimuksen ensimmäisessä osassa käsitelimme, mitä piirteitä opettajat kokevat omaan työhönsä kuuluvan. Tähän liittyivät myös opettajien kokemukset heidän työlleen asetetuista odotuksista. Erilaiset oppijat luokissa asettavat opettajan työlle lisähaasteita sekä täydennyskoulutustarvetta. Opetus- ja kasvatustyön lisäksi opettajat kokivat työnsä olevan myös hoivatyötä, jossa tarvitaan ihmistuntijan taitoja. Haastattelujen mukaan opettajien työnkuvaan liittyy myös paljon ryhmän hallintaan liittyviä vaatimuksia.

Tutkimuksemme toisessa osassa selvitimme millaisia kokemuksia opettajilla oli saamastaan työnohjauksesta, mitä asioita työnohjauksessa käsitellään, miten työnohjaus on vaikuttanut heidän työhönsä ja miten opettajat kokevat työnohjauksen toimivuuden. Työnohjauksessa käsitellyt teemat liittyivät joko työyhteisön ongelmakohtiin tai opettajan työhön ja luokkaan. Työnohjauksessa käsiteltävät teemat päättää työnohjaaja esille tuotujen tarpeiden mukaan. Pääasiallisesti

työnohjauksella oli ollut pelkästään positiivisia vaikutuksia; avoimen keskustelun avulla muiden kanssa yhteistyö työtovereiden kanssa helpottui, sillä saavutettu läheisyys ja luottamus säilyivät myös työnohjauksen jälkeen. Oma työtä oli opittu tarkastelemaan uusista näkökulmista ja arkeen oli saatu käytännön vinkkejä. Työnohjausta pidettiin toisaalta antoisana, mutta myös raskaana ja aikaa vievänä. Työnohjauksen organisointiin toivottiin parannuksia lähinnä palkkauksen, ajankohdan ja ryhmän koon huomioimisen suhteen.

7.1 Opettajan työ: vuorovaikutusta, vastuuta ja vaatimuksia

Haastattelemamme opettajat kuvailivat työnsä luonnetta hyvin positiivisessa hengessä. Odotimme heidän tuovan voimakkaammin esille esimerkiksi työssä esiintyvää kiirettä. Kuvailuun saattoi toki vaikuttaa haastattelutilanne, jolloin haastateltavat ehkä jopa tiedostamattaan pyrkivät antamaan itsestään mahdollisimman myönteisen kuvan. Työn nähtiin jakautuvan opetus- ja kasvatustyöksi sekä painottuvan hyvin paljon kasvatuksen kentälle. Tässä yhteydessä haluttiin painottaa, että opettajan persoonallisuuden piirteet ja kyky tulkita toista ihmistä ovat tärkeitä opettajan työssä. Opettajan työn moniroolista luonnetta kuvaili usea haastateltava. Myös Kohonen & Kaikkonen (1998, 130) kirjoittavat, että opettajan ammatti voi joskus tuntua sosiaalityöntekijän tai poliisin ammatilta. Opettajat olivat hyvin tyytyväisiä siihen, että he saavat tehdä vaihtelevaa ja monipuolista työtä, joka on haastavuuden lisäksi myös ajoittain erittäin palkitsevaa lapsilta saadun suoran palautteen vuoksi. Opettajien vastauksista paistoi läpi lapsista välittäminen ja oppilaiden arvostaminen aitoina ihmisinä.

Itsenäisyyttä työn suorittamisessa pidettiin eräänä mielenkiintoisimmista asioista työssä. Itsenäiseen työnkuvaan voidaan toisaalta liittää myös yksinpuurtaminen. Opettajakulttuurissa tapahtuneen muutoksen myötä suuntaus on, että opettajien oman valtakunnan, oman luokan ovet pyritään avaamaan muiden kollegoiden kanssa tehtävälle yhteistyölle. Tämä saattaa tuntua jo pitkään työtä tehneiden mielestä vieraalta ja vaikealtakin toimintamallilta. Eräs haastateltavamme myönsikin, että pitkän uran tehneenä alkaa helposti sooloilla, eikä pyri yhteissuunnitteluihin tai -projekteihin muiden opettajien kanssa yhtä innokkaasti

kuin nuoremmat opettajat. Sama opettaja toi esiin näkemyksensä siitä, että lasten nähdessä aikuisten ”vetävän yhtä köyttä”, oppilaiden turvallisuuden tunne lisääntyy. Sahlberg (1998, 168) arvioi, että opettajien yhteistoiminnallisuus luo mahdollisuudet palautteen saamiselle omasta työstä. Palautteen saaminen puolestaan auttaa ehkä opettajaa tarkastelemaan omaa opetustyötä reflektiivisesti. Dialogi ja reflektio ovat opettajalle mahdollisuutena tarkastella omaa toimintaa kriittisesti kollegaa ”peilinä” käyttäen. (Sahlberg 1998, 168.) Laine (1998, 110) arvelee opettajien yhteistoiminnan puutteen taustalla olevan se, että opettajat haluaisivat olla työssään muita opettajia parempia. Laineen mielestä tämä kilpailullinen ajatus luonnollisesti vaikeuttaa opettajien keskinäistä yhteistyötä.

Työn haastavimpina puolina pidettiin erilaisten oppijoiden oikeanlaista huomioimista. Opettajat ilmaisivat, että on haastavaa löytää jokaisen oppilaan kohdalla oikea toimintatapa, jotta oppimista syntyisi. Opettajat painottivat useassa yhteydessä, että he toimivat nimenomaan ryhmän johtajana ja ryhmän opettajana. Jokainen oppilas ei aina olosuhteiden pakosta saa niin paljon opettajan yksilöllistä huomiota kuin tarvitsisi. Kääriäisen ym. (1997) mukaan koululainsäädännön uudistumisen myötä organisatorisesta eriyttämisestä luovuttiin. Nykyisin erityisoppilaat pyritään sijoittamaan perusopetuksen luokkiin ja oppilaiden erilaisuus pyritään ottamaan huomioon koulun sisäisin keinoin. Perusopetuksen luokkiin siis sijoitetaan yhä enenevässä määrin erityistoimenpiteitä tarvitsevia lapsia. Nämä lapset tarvitsisivat usein avustajaa koulutyöhönsä, mutta koulutoimeen kohdistuneiden säästöjen vuoksi avustajia ei palkata niin paljon kuin tarve vaatisi. (Kääriäisen ym. 1997, 138.) Haastattelemiemme opettajien vastauksista käy ilmi, että opettajat kokevat haasteellisena opettaa luokanopettajakoulutuksella erityistä tukea kaipaavia oppilaita. Haastattelemamme erityisopettaja puolestaan toi esiin oman työnsä haastavana tekijänä koulussa esiintyvien ongelmien laajan kirjon. Erityisoppilaiden integroiminen tavallisiin luokkiin aiheuttaa paineita myös hänen työlleen.

Opettajan työhön kohdistuvat odotukset muodostuivat erääksi tutkimuksemme mielenkiintoisimmaksi puoleksi. Niistä virisi meille jatkotutkimusideoitakin. Näitä odotuksia opettajat pystyivät arvioimaan, mutta kuinka realistisia nämä odotukset todella ovat, ei ollut tutkimuksemme tarkoituksena selvittää. Haastatteluissa tuotiin esiin hyvin paljon erilaisia odotuksia, joita opettajat joko itse työlleen asettavat tai he arvelevat muiden tahojen asettavan. Opettajat näkivät, että suurin odotus heidän

työtään kohtaan on, että he mahdollistavat oppilaille hyvät puitteet oppia. He pitivät tätä työnsä perustehtävänä.

Koro (1998) esittää, että opettajan työhön kohdistetut odotukset ovat usein keskenään ristiriitaisia. Esimerkiksi vanhemmat saattavat odottaa opettajalta sen mukaista toimintaa, kuin omalta kouluajaltaan muistavat. Kuitenkin opettajalta odotetaan nykyisin aivan toisenlaista, oppilaiden itseohjautuvuuteen kannustavaa opetusta. Opettajan työn suuri haaste onkin sovittaa monelta taholta tulevat odotukset sillä tavoin, että koulun arkinen työ on avointa ja kaikkien osapuolten luottamukseen perustuvaa. (Koro 1998, 132.)

Kysyttäessä mitä odotuksia opettajat kokevat työllensä asetettavan, oli usein ensimmäinen kommentti, että sitä voisi kysyä oppilaiden vanhemmilta. Opettajat siis mielsivät odotusten tulevan lähinnä kodeista. Vanhemmilta tulevien odotusten arveltiin liittyvän opettajan pätevyyteen ja persoonaan. Opettajat olettivat vanhempien odottavan heidän tietävän monista asioista paljon ja osaavan myös opettaa näitä asioita lapsille oikein. Odotuksena siis on, että opettaja järjestää kunnollista opetusta, jolloin opettajan aineenhallintataidot ja didaktiset taidot yhdistyvät. Tämän lisäksi vanhempien odotusten nähtiin kohdistuvan opettajan inhimilliseen olemukseen. Opettajan pitäisi aikuisena olla oikeudenmukainen, tasapuolinen, turvallinen, kärsivällinen, kannustava jne. Vain kaksi haastateltavaa toi esiin vanhempien odottavan saavan riittävästi tietoa lapsensa oppimisesta ja koulun ja kodin yhteistyön pelaavan.

Kysyttäessä yhteiskunnan odotuksista opettajat kertoivat usein kuulleensa tiedotusvälineistä, että koulu joutuu ottamaan yhä suuremman osan kantaakseen kasvatusvastuusta, joka perinteisesti on kuulunut kotien tehtäväksi. Tätä jo iskulauseeksi muodostunutta sanontaa: ”Kotien kasvatusvastuu on siirtynyt kouluille”, eivät tutkimushenkilömme nostaneet esille pohtiessaan vanhempien asettamia odotuksia heidän työlleen. Ilmeisesti haastattelemamme henkilöt eivät ole omassa työssään asiaa näin kokeneet. Opettajat tuntuivat mieltävän, että yhteiskunnalla on odotuksia heidän työllensä, mutta kuitenkin arkityössä he eivät näihin odotuksiin varsinaisesti törmänneet. Epäilemme, että pieni otoskoko on syy siihen, miksi kysymys kodin ja koulun kasvatusvastuusta ei tutkimuksessamme tullut esiin. Asiaa on kuitenkin tutkittu paljon ja selkeästi nähdään koulujen kantavan tätä vastuuta entistä enemmän. Soinisen tutkimuksessa (1986, 69) huomattiin, että 60 %

vanhemmista haluaa saada koulun taholta ohjeita lapsensa kotikasvatukseen ja 90 % vanhemmista haluaa jutella opettajan kanssa, jotta opetus koulussa vastaisi mahdollisimman hyvin oman lapsen taipumuksia. Kodin ja koulun ristiriitaisia näkemyksiä kasvatusvastuusta on tutkinut Seppälä (2000). Hänen tutkimuksensa mukaan vanhempien mielestä kasvatusvastuu jakautuu sopivasti kodin ja ammattikasvattajien kesken, kun taas ammattikasvattajat katsoivat kasvatusvastuun siirtyneen liiaksi heille. Hänen tutkimuksensa mukaan 55 % vanhemmista koki ajoittain tarvitsevänsä ammattikasvattajien tukea lastenkasvatuksessa. (Seppälä 2000, 39–40.)

Yhteiskunnan odotuksien määrän nähtiin siis muuttuneen. Opettajat kokivat, että heiltä odotetaan jatkuvaa itsensä ja koulun kehittämistä – ajan hermolla pysymistä. Mm. Kääriäinen ym. (1997, 141) viittaa tähän: ”Opettaja on aktiivinen oman työnsä tutkija ja oman työorganisaationsa kehittäjä yhdessä toisten kouluyhteisön jäsenten kanssa”. Useat opettajat kertoivat, että yhteiskunnan odotukset ovat kasvaneet, koska yhteiskunta on muuttunut monimutkaisemmaksi. Toisaalta koettiin, että opettajan ei odoteta enää olevan kylän taito- ja tietomestari, joka osaa toimia tilanteessa kuin tilanteessa. Erään opettajan mielestä lasten pitäisi hallita yhä enemmän asioita pärjätäkseen yhteiskunnan menossa mukana ja opettajan tulisi pystyä tukemaan lasta näissä vaatimuksissa. Myös Kääriäinen ym. (1997, 140) esittää, että opettajan rooli on muuttunut tiedon jakajasta oppimisen ohjaajaksi ja tukihenkilöksi. Hän lisää, että opettajalla tulee olla ”ennakkokuva, visio tiedoista ja taidoista, joita aikuistuvat nuoret tarvitsevat työikäisinä”.

Haastatteluista kävi ilmi, että useat opettajat eivät oikeastaan olleet miettineet työyhteisönsä odotuksia. Yleisesti heidän mielestään työyhteisö ei oikeastaan pysty vaatimaan opettajalta mitään muuta kuin oman työnsä suorittamista omien oppilaiden parissa sekä sovituista asioista kiinni pitämistä. Useat opettajat käänsivät kysymyksen siten, että he kertoivat, mitä itse odottavat työyhteisöltään. Monet opettajat toivat tällöin esille toivovansa työyhteisön toimivan samassa suunnassa, yhteisen hengen mukaisesti ja yhteistyössä toistensa kanssa. Opettajat lisäsivät tähän, että kenenkään ei kuitenkaan ole pakko näin toimia, eli työyhteisö ei varsinaisesti sitä vaadi. Näiden vastausten perusteella voimme mielestämme löytää selvän yhteyden siihen, että opettajan työn tärkeä elementti yhä edelleen on yksin puurtaminen eikä varsinaisesti edellytetä, että opettaja osallistuisi yhteistoiminnallisuuteen kollegoiden

kanssa. Kohonen & Kaikkonen toteavat, että työyhteisön tuki on erittäin tärkeää työntekijän ammatilliselle kehitymiselle. Samalla tavalla myös jokainen yksilö on tärkeä työyhteisön kehitymiselle, eikä tästä vastuusta voi kukaan vetäytyä syrjään. Opettajan, joka kokee yhteisöllisyyttä omassa työyhteisössään, on myös helpompi luoda yhteisöllisyyden tunnetta luokkaansa. (Kohonen & Kaikkonen 1998, 136.) Myös muut tutkijat näkevät kollegiaalisella yhteistyöllä olevan erittäin suuri merkitys opettajan ammatilliselle kasvulle (mm. Kääriäinen 1997, Lappalainen ym. 1993 ja Luukkainen 2002).

Opettajien omat odotukset työlleen vaikuttaisivat olevan suurempia kuin muiden tahojen asettamat vaatimukset. Opettajien pyrkimys suorittaa työnsä hyvin ja tehdä aina parhaansa tuli jokaisen opettajan haastattelussa esiin. Urallaan jo pidemmälle edenneet opettajat toivoivat jaksavansa tehdä työtään eläkeikään saakka terveinä. Tutkimuksemme mukaan nuoremmilla opettajilla odotukset liittyivät enemmän pätevyyden tunteeseen eli asioista ja opetusmetodeista paremmin tietämiseen. Opettajat kertoivat odottavansa itseltään kykyä tehdä eettisesti oikeita ratkaisuja kaikissa eteen tulevissa tilanteissa. Laine (1998) puhuu juuri tästä ”hyvä opettaja -ansasta”, joka kuvastaa opettajan työhön asetettuja vaatimuksia. Hän kertoo opettajien rakentavan identiteettiään niiden vaatimusten mukaisesti, mitä yhteiskunnalla siinä ajassa on opettajuutta kohtaan. Opettajan identiteetti rakentuu siis niistä käsityksistä, joita yhteisöllä on opettajuudesta eikä niinkään opettajan omasta identiteetistä ja itseohjautuvuudesta. Laine myöntää, että hyväksi opettajaksi haluaminen vie varmasti opettajaa eteenpäin, mutta mainitsee silti, että opettajan oman persoonan voimavarat saattaisivat luoda vielä paremman ja aidomman opettajan. (Laine 1998, 110–112.)

Opettajien pyrkimys hoitaa joka tilanteessa työnsä kunnollisesti ja parhaansa mukaan aiheuttaa välillä stressiä ja uupumusta työssä. Korkean työmoraalin lisäksi vielä tiedostus siitä, että itseä ja omaa työtä tulisi jatkuvasti kehittää, luovat otollisen pohjan työnohjaukseen hakeutumiselle.

7.2 Opettajien työnohjaus käytännössä

Haastattelemamme opettajat korostivat kuinka tärkeää heistä oli itse päästä puhumaan työnsä ongelmakohdista. Ryhmän tulee siis olla riittävän pieni, jotta kaikki pääsevät sopivasti ääneen. Kumpula (1999) korostaa kuuntelemisen ja kuulluksi tulemisen tärkeyttä. Ihmiset kokevat usein työyhteisöissä, ettei heitä kuunnella. Kuuntelemattomuus on ohittamista ja ihmiset kokevat ettei heidän näkemyksillään ja mielipiteillään ole arvoa. Työnohjauksen tarkoituksena on olla paikka, jossa kuunnellaan ja jossa kaikkien kokemuksilla on merkitystä. (Kumpula 1999, 27.)

Toiset haastatelluistamme olivat sitä mieltä, että pienryhmä ei riitä, vaan tarvitaan pari- tai yksilöohjausta, jotta pääsee tarpeeksi puhumaan omista työhön liittyvistä ongelmakohdista. Tutkimuksissa ei ole kuitenkaan voitu osoittaa yksilö- ja ryhmätyönohjauksen vaikuttavuuden ja tehokkuuden eroja. (Paunonen-Ilmonen 2001, 97.) Ryhmän koostumukseen liittyen opettajilla oli kehitysideoita. Mielipiteiden perusteella ei voi kuitenkaan vetää yleistyksiä, vaan pikemminkin asiasta löytyi eriäviä mielipiteitä. Toisten mielestä oli hyvä, että ryhmään kuului esimerkiksi erityisopettaja, sillä silloin muu ryhmä sai uusia näkökulmia omaan työhönsä. Toiset taas olivat sitä mieltä, että tietyille ryhmille voisi järjestää oman työnohjausryhmän. Opettajilla oli kuitenkin usein vain yksi kokemus työnohjauksesta, joten heidän oli vaikea arvioida mikä olisi ollut paras muoto toteuttaa työnohjausta. Siltala, Hilpelä, Karkama, Kyhäräinen, Kyhäräinen, Riikonen ja Ruponen (1993) esittävät työnohjausryhmän koostuneisuuden edistävän, mikäli ryhmän jäsenet ovat kokeneisuudeltaan ja ammattitaidoiltaan suurin piirtein samalla tasolla. Ammatillinen homogeenisyys ei kuitenkaan ole välttämätöntä. Monipuolisuus voi rikastuttaa ryhmää. (Siltala ym. 1993, 23.)

Kaikissa kokemuksissa työnohjaaja oli ollut koulutukseltaan myös opettaja. Yleisimmin opettajien mielestä olisi hyvä, jos työnohjaaja tuntisi opettajan alan. Silloin työnohjaaja osaisi mahdollisesti myös ennakoida esiin tulevia asioita ja ongelmia. Kaikkien mielestä se ei ole kuitenkaan tärkeää, ja toisaalta muun alan ihminen voisi tuoda uusia näkökulmia. Tässä kohdassa täytyy huomioida, että suurin osa haastatelluista opettajista oli osallistunut vain yhdenlaisen työnohjaajan ohjaukseen eikä heillä ollut vertailupohjaa. Nämä olivat heidän omia arvioitaan

asiasta. Paunonen-Ilmonen (2001) pohtii myös, mitä ammattialaa työnohjaajan tulisi edustaa. Hänen mukaansa oman ammattialan edustaja tukee ja selkeyttää ohjattavan ammatti-identiteettiä. Saman alan edustaja tuntee myös parhaiten työn sisällön. Hän kuitenkin yhtyy haastattelemiemme opettajien kanssa siihen ajatukseen, että oman alan ulkopuolinen edustaja saattaa rikastuttaa ja laajentaa ohjattavan näkemyksiä. (Paunonen-Ilmonen 2001, 64.)

Työnohjaaja ei yhdessäkään tapauksessa ollut opettajille aikaisemmin tuttu. Joku saattoi ehkä tietää hänet jollakin tapaa etukäteen, varsinkin mikäli hän oli saman ammattiryhmän edustaja. Kukaan ei kuitenkaan henkilökohtaisesti tuntenut työnohjaajaa. Paunonen-Ilmonen (2001) mukaan työnohjaajan valinnassa täytyy ottaa huomioon, että työnohjaajana ei voi toimia ohjattavan esimies tai tuttu henkilö, eikä työnohjaaja voi olla samasta organisaation työyksiköstä kuin ohjattavansa. Hierarkisissa esimies-henkilöstösuhteissa ei kehity tasavertaista ohjaussuhdetta, mikä on edellytyksenä ohjaustavoitteiden saavuttamiseen. Riittävä etäisyys ohjattavan ja ohjaajaan välillä takaa sen, että asioista ja tunteista on helpompi puhua. (Paunonen-Ilmonen 2001, 65.)

Sava (1987, 18) korostaa, että ohjaussuhteessa on keskeistä tasavertainen suhde ohjaajan ja ohjattavan välillä. Niskasen, Sorrin ja Ojasen (1993, 49) mukaan työnohjaaja yrittää toimia niin, että työnohjauksen tavoitteet saavutetaan. Näin tehdessään hän joutuu pohtimaan omaa käyttäytymistään ja miettimään edistääkö hänen roolinsa tavoitteiden saavuttamista. (Niskanen ym. 1993, 49). Yhdessä tapauksista työnohjaaja oli haastatellun mukaan liian ohjaava. Ryhmän jäsenet olivat kokeneet tämän tukehduttavan ryhmän luontaista tarvetta. Toivolan (1996) mukaan työnohjaaja on työnohjausryhmän johtaja. Hänen tehtävänsä on huolehtia ryhmän ilmapiiristä, jotta tavoitteena oleva oppimiselle edullinen ympäristö voisi muodostua. Työnohjaajan tulisi antaa asioiden mennä omalla painollaan eikä ohjailla tapahtumia liikaa. Jo nimitys työnohjaaja viittaa enemmän ohjaajaan kuin autoritaariseen opettajaan. (Toivola 1996, 18–19.)

Kumpulun (1999) mukaan työnohjauksessa käsiteltäviä teemoja ovat yhteistyön vaikeudet, kollegapalautteen vaikeus, kommunikointi-ongelmat, puhumattomuus, luottamuksen puute, kilpailu ja oman itsen suojeleminen eri tavoin. (Kumpula 1999, 61.) Näin ollen oletimme opettajien paljastavan enemmän kollegoiden väliseen vuorovaikutukseen liittyviä ongelmia. Tiedotusvälineissä puhutaan nykyään melko

paljon työpaikkakiusaamisesta ja joidenkin tutkimusten mukaan opettajanhuoneet ovat erittäin otollista maaperää tällaiselle kiusaamiselle. Tilastokeskuksen työolotutkimuksen (1997) mukaan pahinta työpaikkakiusaaminen on juuri opetus- ja terveydenhuoltoaloilla. Tutkimukseemme osallistuneiden opettajien mukaan tällaisia asioita ei työnohjauksessa käsitelty. Taustalla voi olla syynä, ettei haastattelemilla henkilöillä ollut tällaisia ongelmia tai niitä ei kehdattu tuoda esiin edes työnohjaustilanteissa. On myös mahdollista, ettei niistä haluttu haastatteluissa kertoa. Haastatteluista löytyi kuitenkin yksi esimerkkitapaus, joka liittyi opettajien välisiin vuorovaikutusongelmiin. Eräs opettaja halusi aivan haastattelunsa lopuksi tuoda esille, että työnohjauksessa oli selvitetty ”klikki”, joka oli muodostunut hänen ja hänen työtoverinsa välille. Tarvittiin paljon rohkeutta tältä tietyltä opettajalta ottaa ongelma työnohjauksessa itse esille, jotta sitä päästiin käsittelemään. Opettaja korosti kokemuksen vapauttavaa merkitystä. Työnohjaus näyttää olevan otollinen maaperä tällaisten asioiden hoitamiseen.

Työnohjauksessa asioita oli käsitelty pääsääntöisesti keskustelemalla. Keskustelun apuna oli käytetty myös draamaa ja erilaisia tehtäviä. Williams (2000, 214) esittää, että toiminnallisia menetelmiä käytetään työnohjauksessa, jotta saadaan ihminen työskentelyyn mukaan kokonaisvaltaisesti tilan käytön, liikkeen ja mielikuvien avulla. Olimme itse yllättyneitä, kuinka monipuolisesti asioita käsiteltiin. Mielestämme haastatteluissa esiin tulleet tehtävät ja dramatisoinnit tuntuivat mielenkiintoisilta ja virkistäviltä. Kuitenkin eräs haastateltavista nosti esille kokemuksen, jossa tehtäviä oli käytetty liikaa. Liiallinen tehtävien käyttö oli estänyt ryhmää pureutumaan heidän todelliseen ongelmaansa. Ryhmä oli jopa pyytänyt etukäteen, että he pääsisivät puhumaan heidän mieltä vaivanneesta ongelmastaan. Silti aina, kun he olivat lähellä päästä syvälliseen keskusteluun, heidät keskeytettiin ja pyydettiin tekemään joku tehtävä. Tämä kokemus kertoo, kuinka tärkeällä sijalla keskustelu työnohjauksessa on. Voidaan silti myös päätellä, että on tärkeää, että työnohjaajalla on varastossa paljon erilaisia tapoja elävöittää työnohjausta. Edellä mainittu tapaus viestii siitä, kuinka tärkeää työnohjaajan on omistaa ”herkät tuntokarvat”, joiden avulla hän pystyy suuntaamaan ryhmän toimintaa sen tarpeita kohden. Keski-Luopa (2001, 376) painottaakin, että työnohjaajan velvollisuutena on johtaa työnohjausprosessin etenemistä ja huolehtia, että tilanne pysyy sovituisissa rajoissa eikä mikään häiritse työnohjaustilannetta.

Opettajan työhön liittyviä asioita oli käsitelty työnohjauksessa monipuolisesti, sillä suurimman osan mukaan mikään asia ei ollut jäänyt käsittelemättä. Tämä saattaa kertoa siitä, että heidän kohdallaan työnohjaus oli onnistunut. Tietysti aikakin on rajallinen eikä kaikkia asioita ehditä työnohjauksessakaan käydä läpi. Tutkimushenkilöistämme suurin osa oli ohjautunut työnohjaukseen ulkoapäin. Pohdimme passivoiko tämä heitä työnohjaustilanteessa, koska heillä ei ollut akuuttia tarvetta minkään ongelman ratkaisuun.

Osa haastatelluista toi kuitenkin esiin muutamia näkökulmia, joita he olisivat toivoneet käsiteltävän enemmän. Tällaisina asioina mainittiin työyhteisöön, luokkahuonetilanteisiin, oppilaiden vanhempiin ja yhteiskuntaan liittyvät asiat. Nämä olivat kuitenkin kaikki yksittäisiä mielipiteitä eikä mikään aihe noussut toista voimakkaammin esiin. Myös ryhmän yleinen tarve määräsi sen, mitä asioita käsiteltiin. Mikäli ryhmän tarve oli käsitellä työyhteisöön liittyviä asioita, niin silloin esimerkiksi luokkahuonetilanteet jäivät luonnollisesti vähemmälle tarkastelulle.

Eräs haastatelluista toi esiin, että koulun johtaminen ja rehtorin toiminta koulussa oli aihealue, jota ei varsinaisesti ollut käsitelty. Haastattelujemme mukaan vain kahdessa tapauksessa rehtori oli ollut mukana työnohjausryhmässä. Erään opettajan kokemuksen mukaan muut ryhmän jäsenet olivat kokeneet esimiehen läsnäolon rajoittavana tekijänä. Tämä oli vaikuttanut siten, etteivät kyseiset opettajat olleet uskaltaneet tuoda kaikkia mieltänsä painavia asioita esiin. Mikäli työnohjauksen tavoitteena on koko työyhteisön kehittäminen, pitäisi kaikkien asianomaisten olla paikalla. Tärkeää on tällöin varsinkin koulun johtajan läsnäolo, koska hän kuitenkin viimekädessä päättää suurimman osan koulun asioista. Työyhteisön työnohjaus on kuitenkin eri työnohjausmuoto kuin haastattelemiemme opettajien työnohjaus. Rehtorin osallistumisesta opettajien työnohjausryhmään olisi mielenkiintoista tehdä jatkotutkimusta.

7.3 Työnohjaus silmien avaajana

Ennen työnohjauksen aloitusta oli muutamissa tapauksissa pidetty työnohjauksen esittelytilaisuus. Joissakin tapauksissa oli ensimmäisellä työnohjausistunnolla mietitty omat tavoitteet työnohjaukselle. Työnohjaus oli ollut ennen työnohjauksen

aloittamista varsinkin nuorten opettajien keskuudessa vieras asia. He toivat tässä yhteydessä esiin, että koulutuksessa ei sitä ollut käsitelty. Olemme myös itse useasti törmänneet työnohjausta koskevaan epätietoisuuteen opettajaksi opiskelevien keskuudessa. Niskasen ym. (1993, 38) mukaan tiedon puute työnohjauksesta on aiheuttanut vastustusta ja ennakkoluuloja sitä kohtaan. Ihmiset luulevat työnohjauksen olevan sairastuneen psyyken hoitoa.

Opettajat odottivat työnohjaukselta aikaa ja mahdollisuutta arvioida sekä kehittää omaa työtä ja työyhteisöä. Heistä moni kertoi, että tarvetta päästä keskustelemaan ja jakamaan kokemuksia työtovereiden kanssa olisi usein, mutta tähän välitunnit ovat liian lyhyitä ja kiireisiä. Odotukset liittyivät luonnollisesti siihen, mikä oli opettajan mielestä työssä haastavaa tai vaikeaa. Vastauksista kävi ilmi, että mitä enemmän opettaja oli uupunut työssään tai turhautunut työyhteisössään, sitä enemmän hän asetti työnohjaukselle odotuksia. Niskasen ym. (1993, 36) mukaan ei ole harvinaista, että työnohjaukselle asetetaan aivan liian suuria odotuksia toivottaessa sen ratkaisevan kaikki työssä esiintyvät ongelmat.

Opettajat kokivat työnohjauksen vaikuttaneen heidän työhönsä monella eri tavalla. Jaetut kokemukset olivat lähentäneet suhdetta työtovereihin, ja tämän läheisyyden ja avoimuuden haastateltavat kertoivat jatkuneen myös työnohjauksen loputtua. Sen huomaaminen, että muutkin opettajat joutuvat painimaan samojen ongelmien parissa, oli tuonut opettajille varmuutta omaan työhön. Hargreavesin ja Fullanin mukaan henkinen tuki on voimakkaimpia tarpeita sekä aloittavilla että jo kokeneilla opettajilla. Asioista puhuminen vähentää ahdistuneisuuden ja turhautumisen tunteita sekä ohjaa opettajaa tunnistamaan omat rajansa. (Hargreaves & Fullan 2000.) Työnohjauksesta oli saatu myös aivan konkreettisia neuvoja ja vinkkejä arkeen. Oma opettajuutta oli opittu tarkastelemaan uusista näkökulmista. Samoihin työnohjauksen vaikutuksiin päätyivät myös Lappalainen ja Penttinen omassa tutkimuksessaan 2001. Heidän mukaansa työnohjaus tarjosi luokanopettajan työhön tukea ja uusia näkökulmia, työnkuvan selkeytymistä ja tilanteita pysähtyä arjen kiireen keskellä pohtimaan omaa työtä. Koskisen tutkimuksessa (1991) työnohjaus oli vaikuttanut eniten opettajien sosiaalisten suhteiden kehittymiseen, sitten opettajien ammatissa kehittymiseen ja vähiten työyhteisöön, sen ilmapiiriin ja yhteistyöhön. Koskisen tutkimus poikkeaa meidän tutkimuksestamme siinä, että se on tehty kvantitatiivisin menetelmin. Huomion arvoista on lisäksi se, että myös

Koskisen tutkimuksessa työnohjaukseen osallistuneet opettajat olivat tuoneet esiin työyhteisön kehittämisen vaikeuden vain pienen osan työryhmästä osallistuessa työnohjaukseen. (Koskinen 1991, 94.) Tämä tulos on siis samansuuntainen meidän tutkimustuloksemme kanssa. Työnohjaukseen osallistuneiden opettajien parantuneet keskinäiset suhteet ja kehittyneet vuorovaikutustaidot saattavat kuitenkin heijastaa myönteistä vaikutusta koko työyhteisön ilmapiiriin. Pohdinnan arvoista on myös miettiä, onko työnohjaukseen osallistuneiden opettajien keskuuteen vaarana muodostua oma ryhmä, josta muut työyhteisön jäsenet tuntevat olevansa erillään. Haittaako tällaisen ryhmän syntyminen työyhteisön kehittämistä?

Työnohjaus koettiin hyödyllisenä, mutta kehittämistäkin löytyi. Opettajien antamat kehitysehdotukset liittyivät lähinnä sen toteutukseen eikä niinkään sisältöön. Mielestämme tämä kertoo siitä, että opettajat ovat kokeneet työnohjouksen hyödyllisenä. Haastattelujen mukaan opettajat toivoisivat työnohjouksen huomioimista palkkauksessa. Kaikki haastatteluun osallistuneet opettajat olivat osallistuneet työnohjaukseen omalla ajalla ilman palkkaa. Työnohjaus koettiin kuitenkin kiinteästi omaan työhön liittyväksi sen kehittäessä omaa työtä ja ammatti-identiteettiä. Työnohjaus saattoi tuntua ”pakkopullalta” mikäli se toteutui työajan ulkopuolella. Tämä tietysti vaikutti myös motivaatioon sekä aktiivisuuteen itse työnohjaustilanteessa. Koskisen tutkimuksessa (1991) 21 opettajaa 36:sta (58 %) oli sitä mieltä, että työnohjaukseen olisi ehdottomasti saatava osallistua työajalla ja 17 (47 %) oli sitä mieltä, että työnohjaukseen osallistuneille tulisi maksaa korvaus (Koskinen 1991, 95).

Suurin osa haastatelluista opettajista oli sitä mieltä, että työnohjaus voisi olla jatkuvaa, jos se organisoitaisiin uudelleen ja otettaisiin huomioon palkkauksessa. Muutaman opettajan mielestä työnohjaus ei välttämättä olisi kovin tehokasta jatkuvana, sillä työnohjouksen koettiin olevan henkisesti melko raskasta ja jatkuvana siihen uskottiin voivan myös turtua. Myös ajankohdan valintaan toivottiin parannusta. Haastatteluun osallistuneiden opettajien työnohjaus oli tapahtunut iltapäivällä koulupäivän jälkeen. Tästä johtuen he kokivat olleensa hyvin väsyneitä työnohjouksessa. Kuitenkin opettajat itsekin myöntävät käytännössä olevan mahdollonta järjestää sitä muuhun aikaan. Eräs opettajista uskoi työnohjouksen olevan helpommin järjestettävissä kokonaistyöajan puitteissa. Päädyimme omissa pohdinnoissamme lopulta siihen, että iltapäivisin koulun jälkeen on tällä hetkellä

ainoa realistinen mahdollisuus järjestää sitä. Kokonaistyöpäivän toteutuessa työnohjaus voisi kuulua opettajan työtehtäviin ja näin ollen se olisi palkallista. Tämä varmasti motivoisi paremmin kaikkia. Kokonaistyöajan mahdollisuutta ovat pohtineet myös Kohonen & Kaikkonen (1998, 141). Heidän mukaansa opettajien voimavarat eivät riitä työnohjaukseen, mikäli he joutuvat osallistumaan siihen vuodesta toiseen koulutyön ulkopuolisella ajalla. Opetusalan ammattijärjestön kanta työnohjaukseen on se, että työnohjaukseen osallistuminen on työaikaa, josta on maksettava korvaus. Mikäli työnohjausta ei ole mahdollista järjestää koulupäivän aikana, tuli osallistumisesta työnohjaukseen varsinaisen työajan ulkopuolella maksaa korvaus. OAJ myöntää suurimman osan jäsenistöstään tällä hetkellä osallistuvan työnohjaukseen ilman palkkaa ammattiyhdistysten ponnisteluista huolimatta. (OAJ:n kannanotto.)

Kaikki haastatteluun osallistuneet opettajat olivat olleet mukana oman koulun opettajista kootussa ryhmässä. Tässä on omat hyvät puolensa, sillä silloin opettajat esimerkiksi oppivat tuntemaan paremmin kollegansa, mikä vaikuttaa positiivisesti työilmapiiriin. Mikäli työnohjausryhmä koostuisi eri koulun opettajista, eivät jo olemassa olevat ennakkokäsitykset ja koulun toimintakulttuuri vaikuttaisi vuorovaikutussuhteisiin ryhmässä. Tämä voisi vapauttaa joitakin opettajia puhumaan vapaammin ongelmistaan.

7.4 Tutkimuksen luotettavuuden arvioiminen

Haastattelut onnistuivat mielestämme teknisesti hyvin, sillä olimme suorittaneet aikaisemmin koehaastattelun, jolloin harjoittelimme haastattelemisen lisäksi nauhurin käyttöä. Koehaastattelun jälkeen tarkensimme vielä haastattelurunkoa. Mielestämme onnistuimme luomaan haastattelutilanteeseen luotettavan ilmapiirin olemalla itse positiivisia ja avoimia sekä pyrkimällä keventämään ilmapiiriä. Halusimme palkita jokaisen haastatellun uhraamastaan ajasta, ja haastatellut ilahtuivat saamastaan pienestä lahjasta ja ehkä myös motivoituivat paremmin haastatteluun.

Tutkimuksemme otos oli melko pieni ja alueellisesti rajattu. Haastattelemistamme opettajista kaikki seitsemän olivat Jyväskylästä tai sen

lähiseuduilta. Kyseiset opettajat työskentelivät 10–20 opettajan kouluissa perusopetuksen 1.–6. vuosiluokilla. Ikäjakama oli laaja ja mukana oli uransa eri vaiheissa olevia opettajia. Haastattelemiemme henkilöiden kokemukset työnohjauksesta olivat suhteellisen tuoreita, sillä kaikki opettajat olivat osallistuneet työnohjaukseen viimeisen kolmen vuoden aikana. Joillakin oli tämän lisäksi aikaisempia työnohjauskokemuksia. Valitettavasti saimme tutkimukseemme osallistumaan vain yhden miehen. Tällä asialla saattoi olla kielteistä vaikutusta tutkimuksen luotettavuuteen, sillä uskoisimme miesten ja naisten kokemuksissa omasta työstä ja työnohjauksesta olevan eroja. Tutkimushenkilöiden saaminen oli hankalaa, joten jouduimme kääntymään tuttujen koulujen puoleen. Tutkimuksemme luotettavuuteen saattaa vaikuttaa myös se, että osa haastatelluista oli meille tutkijoille entuudestaan tuttuja. Tästä johtuen haastatellut joutuivat ehkä tarkemmin miettimään, mitä halusivat meille kertoa. Toisaalta jonkun oli ehkä helpompikin avautua.

Tutkimuksemme on toistettavissa, mutta laadullisen tutkimuksen tapaan tutkimustulokset ovat riippuvaisia tutkimushenkilöistä ja heidän ainutkertaisista kokemuksistaan. Tämä ilmenee tutkimuksessamme esimerkiksi siten, että kokemusta yksilö- ja pariohjauksesta oli vain yhdellä henkilöllä. Kaikki haastatellut olivat kuitenkin osallistuneet myös ryhmätyönohjaukseen. Käytännössä nämä kaksi erilaista työnohjausmuotoa tuottavat hyvin erilaisia kokemuksia.

Kvalitatiivisen tutkimuksen yhteydessä reliabiliteetti on ymmärrettävissä vaatimukseksi analyysin toistettavuudesta. Tutkijan tulee noudattaa aineistoa käsitellessään yksiselitteisiä luokittelu- ja tulkintasääntöjä. (Uusitalo 1991, 84.) Olimme valinneet analysointitavaksi aineiston teemoittamisen. Analysoimme aineistoa ennalta laadittujen teemojen perusteella erikseen, jolloin molemmat tutkijat esittivät aineistosta omia tulkintojansa. Vertailimme omia tulkintojamme ja huomasimme päätyneemme samoihin tutkimustuloksiin. Näin ollen analysointitapaa voidaan mielestämme pitää luotettavana.

Aineiston kohdalla valideetti merkitsee ensinnäkin aitoutta: aineisto on aitoa, kun tutkimushenkilöt puhuivat tai muuten ilmaisivat itseään samasta asiasta, kuin tutkija oletti. (Syrjälä ym. 1994, 129–130.) Oletimme, että tutkimushenkilöt toisivat esiin konkreettisemmin työnohjaukseen liittyviä asioita esimerkiksi työnohjauksessa käsiteltyjä teemoja. Työnohjausryhmissä keskinäinen luottamus ja

ryhmäkoheesio oli niin voimakasta, etteivät haastatellut halunneet paljastaa ryhmän keskinäisiä tietoja yksityiskohtaisesti.

7.5 Tulosten käytännön sovellutuksia

Tutkimuksemme mukaan työnohjauksella on myönteisiä vaikutuksia opettajan työn suorittamiseen. Opettajat näyttäisivät asettavan itselleen paljon odotuksia, joiden jäädessä toteutumatta he pettyivät. Tämän lisäksi opettajat kokevat muilta tahoilta tulevan odotuksia heidän työlleen. Tämä odotuksien kirjo tuntuu aiheuttavan väsymystä ja stressiä, jolloin tarve puhua omasta työstä ja saada apua sen suorittamiseen kasvaa. Tutkimuksessamme esiin noussut valtaisa odotusten määrä herätti meissä kiinnostuksen jatkotutkimukseen. Olisi mielenkiintoista selvittää, mitkä kaikki ympäristön odotuksista ovat todellisia, ja mitkä opettajien itsensä kuvittelemia. Ehkäpä näiden odotusten realisointi vähentäisi opettajien työstressiä ja itseensä kohdistuvia odotuksia.

Työnohjauksen sisältöön oltiin tyytyväisiä, mutta opettajat korostivat työnohjauksen uudelleen organisoinnin tarvetta. Ennen kaikkea opettajat toivoivat työnohjauksen otettavan huomioon palkkauksessa. Työajalla tapahtuva ohjaus olisi opettajien mielestä paremmin motivoivaa ja edellyttäisi koko työyhteisön läsnäoloa, jolloin työyhteisön ongelmiin päästäisiin todella pureutumaan. Työnohjaus näyttäisi tarjoavan opettajille mahdollisuuden jakaa kokemuksia ja arvioida uudelleen omaa työtä sekä sille asetettuja tavoitteita. Työnohjausryhmän merkitys koettiin olevan suuri. Työtovereihin paremmin tutustuminen oli helpottanut työtaakan kantamista ja vähentänyt ahdistusta. Tähän kollegiaalisen reflektion tarpeeseen eivät tavalliset välitunnit tai edes koulutuspäivät yksinään pysty vastaamaan.

LÄHTEET

- Ahlbom, C. 1988. Om arbetshandledning. Teoksessa A.-L. Ostern (toim.) Kvalitet i praktiken. En handbok för handledare inom lärarutbildning. Åbo Akademi. Dokumentation från pedagogiska fakulten 35, 104–111.
- Brettschneider, G. 1982. Työnohjaus ja sen tavoitteet. Teoksessa P. Siltala ym. (toim.) Työnohjaus terveydenhuollossa ja opetustyössä. Espoo: Weilin+Göös, 10–18.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja C:13.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Lapin yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja C:13.
- Glickman, C. D. 1990. Supervision of Instruction – A Developmental Approach. The University of Georgia. Boston: Allyn and Bacon.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttäyömenetelmät. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. 2000. Mentoring in the new millenium. Theory into practice. Vol. 39 Issue 1, 1–7.
- Heikkinen, H.L.T. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa Eteläpelto, A. & Tynjälä, P.(toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Porvoo: WSOY, 275–290.
- Helakorpi, S., Juuti, P. & Niemi, H. 1996. Tiimiorganisoitu koulu. Opetus 2000. Porvoo: WSOY .
- Himberg, L. 1996. Opettaja ja työyhteisö. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S, Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 3.-4. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hyypä, H. 1983. Avointen järjestelmien teoria työnohjauksen viitekehyksenä. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 17.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen

- katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto.
- Jakku-Sihvonen, R. 1998. Koulu uudistusten paineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Porvoo: WSOY, 20–24.
- Järvinen, A. & Koivisto, T. & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Porvoo: WSOY.
- Karjalainen, A. 1992. Ammattitaidon myytti opettajayhteisössä. 2. painos. Oulun yliopisto. Kajaanin täydennyskoulutusyksikkö.
- Karvinen, S. 1993. Kehittävä työnohjaus sosiaalityön reflektiivisen ammatillisuuden edistäjänä – työnohjausteorian hahmotusta. Teoksessa A. Auvinen & S. Karvinen (toim.). Työnohjaus, reflektiivisyys ja kehitys – Sosiaalityön työnohjaajakoulutuksen perusteita. Kuopion yliopisto. Koulutus- ja kehittämiskeskus. Tutkimuksia ja selvityksiä 1/1993. Osa II
- Kauppi, A. 1993. Mistä nousee oppimisen mieli? –Kontekstuaalisen oppimiskäsityksen perusteita. Teoksessa Aikuisten oppimisen uudet muodot: kohti aktiivista oppimista. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura. Jyväskylä: Gummerus, 51–109.
- Keski-Luopa, L. 2001. Työnohjaus vai superviisaus. Työnohjausprosessin filosofisten ja kehityspsykologisten perusteiden tarkastelua. Oulu: Metanoia instituutti.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Helsinki: Opetushallitus.
- Knuuttila, L. 2001. Mihin työnohjausta tarvitaan? : Oppimateriaalia sosiaalialan opiskelijoiden työnohjauskurssille. Seinäjoen ammattikorkeakoulu.
- Kohonen, V. & Kaikkonen, P. 1998. Uudistuva opettajuus muutosten ja vaatimusten ristipaineissa. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Porvoo: WSOY, 130–143.
- Kolb, D. A. 1984. Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Koro, J. 1998. Opettaja työnsä tutkijana ja kehittäjänä. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Porvoo: WSOY, 124–147.
- Koskinen, M. 1991. Peruskoulun opettajien kokemuksia työnohjauksesta ja sen vaikutuksista. Helsingin kaupungin kouluviraston julkaisusarja A:4.
- Kumpula, H. 1999. Dialogeja – jaettuja kokemuksia. Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja. Dialogeja 3.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. 3. painos. Porvoo: WSOY.
- Laine, T. 1998. Opettajakin on ihminen. Teoksessa H. Niemi (toim.) Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Porvoo: WSOY, 110–119.
- Lappalainen, M., Kaukiainen, A. & Vauras, M.(toim.) 1993. Kohti tehokkaita oppimisympäristöjä: Opettajien työnohjaus keskiasteella. Turun yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus, julkaisuja 2, 1–4.
- Lappalainen, K. & Penttinen, S. 2001. Työnohjaus luokanopettajan tukena: luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia työnohjauksesta. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja B:16.
- Li, Wai-shing. 2001. What do serving technical teachers speak about action research? Hong Kong Institute of Education. Department of Curriculum & Instruction. Luentomateriaali opettajankoulutuskonferenssissa Portugalissa 9/2001.
- Luukkainen, O. 2002. Opettaja vuonna 2010. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 15. Loppuraportti. Helsinki: Opetushallitus
- Moilanen, L. 1994. Työnohjausryhmät toimintakyvyn tukena. Teoksessa K., Lindström (toim.) Terve työyhteisö -kehittämisen malleja ja menetelmiä. Helsinki: Työterveyslaitos, 138–152.
- Niemi, H. 1989. Mitä on opettajien ammatillinen kehittyminen? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Akateeminen opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennysjulkaisuja, nro 4, 65–99.
- Niemi, H. 1998. Jos sulla on halu oppia... Teoksessa Niemi, H.(toim.) Opettaja modernin murroksessa. Opetus 2000. Porvoo: WSOY, 39–55.
- Niskanen, P., Ojanen, M. & Sorri, P. 1993. Auta auttamaan – käsikirja

työnohjauksesta. 2. painos. Sairaanhoidajien koulutussäätiön julkaisu. Porvoo: WSOY.

OAJ:n kannanotto työnohjaukseen.

<URL:<http://www.oaj.fi/respurce.phx/oaj/yleiset/093.htm>>. (Luettu 20.2.2003).

Ojanen, S. 1982. Opettajien työnohjaus. Teoksessa P. Siltala ym. (toim.) Työnohjaus terveydenhuollossa ja opetustyössä. Espoo: Weilin+Göös, 179–201.

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

Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen: ohjausteorian kehittelyä. Helsinki: Palmenia

Opettajien työnohjaustyöryhmän muistio. 1982. Helsinki: Opetusministeriö.

Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. London: Sage.

Paunonen-Ilmonen, M. 2001. Työnohjaus toiminnan laadunhallinnan varmistajana. Porvoo: WSOY.

Ruohotie, P. 1985. Kannustava työyhteisö: Tutkimustulosten avaama näkökulma esimiesten johtamistaidon kehittämiseen. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Julkaisu nro 12.

Sahlberg, P. 1998. Opettajana koulun muutoksessa. 2. painos. Porvoo: WSOY.

Sava, I. 1987. Työnohjaus ja opettajan tietoisuus. Helsinki: Gaudeamus Ab.

Schmuck, R. & Schmuck, P. 1997. Group processes in the classroom. 7th ed. Dubuque: Brown & Benchmark Publisher.

Seppälä, N. 2000. Perhebarometri 2000. Yhteisapelillä lapsen parhaaksi. Väestötutkimuslaitos E9/2000. Helsinki: Väestöliitto

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

Siltala, P. 1995. Tutkija-opettajan työn tukemisen mahdollisuudet akateemisessa yhteisössä työnohjauksen näkökulmasta. Teoksessa P. Aronen & L. Tuunanen (toim.) Arvot ja jaksaminen akateemisessa opetustyössä. Tampereen yliopiston opintotoimiston tutkimuksia ja selvityksiä 37, 39–49.

Soininen, M. 1986. Kodin ja koulun yhteistyöstä peruskoulun ala-asteella. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:109.

Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja.

- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 25. Tampere.
- Syvälähti, R. 1982. Opettajien työnohjaus - käytännön toteutusmuotoja. Teoksessa P. Siltala ym. (toim.) Työnohjaus terveydenhuollossa ja opetustyössä. Espoo: Weilin+Göös, 202–214.
- Tirri, K. 1999. Opettajan ammattietiikka. Porvoo: WSOY.
- Tiuraniemi, J. 1994. Reflektiivinen ammattikäytäntö. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A: 25.
- Toivola, K. 1996. Työnohjaus johtajuuden tukena. Teoksessa S. Keskinen (toim.) Ryhmäilmiöt ja työnohjaus. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 11–25.
- Totro, T. 1984. Työnohjauksen kasvatuksellinen viitekehys. Teoksessa K. Aalto (toim.) Työnohjaus ammatillisen kasvun avain. Hämeenlinna: Karisto, 231–253.
- Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Porvoo: WSOY.
- Vuorinen, R. 1984. Ryhmässä tapahtuva työnohjaus. Teoksessa K. Aalto (toim.) Työnohjaus ammatillisen kasvun avain. Hämeenlinna: Karisto, 141–152.
- Williams, A. 2000. Visuaalinen ja toiminnallinen työnohjaus. Suom. V. Vainikainen. Jyväskylä: Gummerus.

LIITE 1: Kutsu haastatteluhenkilöksi.

Hei sinä työnohjaukseen osallistunut opettaja!

Opiskelemme Jyväskylän OKL:ssä ja teemme gradua opettajien työnohjauksesta. Voisimmeko mahdollisesti haastatella juuri sinua, joka olet osallistunut työnohjaukseen? Haastattelun kesto on n. 30 minuuttia. Suorittaisimme sen sinulle sopivassa paikassa, mielellään tammikuun aikana. Kaikki tiedot, mitä tutkimukseen liittyy, ovat täysin luottamuksellisia. Haastatteluhenkilöt sekä koulu pidetään salassa. Meihin voi ottaa yhteyttä sähköpostitse tai puhelimitse. Olemme kiitollisia avustasi.

Yhteistyöterveisin:

Suvi Granroth

Ulla Tiilikainen

sugranro@cc.jyu.fi

tiul@cc.jyu.fi

044- 277 6826

040- 861 1178

LIITE 2: Teemahaastattelurunko

TYÖNOHJAUKSEN VAIKUTUS OPETTAJAN TYÖHÖN

TEEMAHAASTATTELUN RUNKO:

Henkilötiedot:

- sukupuoli -ikä
- valmistumisvuosi - kertyneet työvuodet
- luokka-aste, jolla opettaa

Luokanopettajan työn luonne:

- Luokanopettajan työn kuvaus
- Opettajan työlle asetetut odotukset

Työnohjaus:

- Työnohjaukseen hakeutumisen taustatiedot
- Perustiedot haastateltavan saamasta työnohjauksesta (muoto, ryhmän koostumus, kesto)

Työnohjauksessa käsitellyt asiat ~teemat:

- Odotukset ennen työnohjausta
- Työnohjauksessa käsiteltävät asiat. Konkreettisia esimerkkejä
- Keskeisimmät esille nousseet asiat
- Teemat, joita ei käsitelty, vaikka haastateltavan mielestä olisi ollut tarvetta

Työnohjauksen vaikutus:

- Työnohjauksen vaikutus työhön
- Haastateltavan oma näkemys työnohjauksen kehittämiseksi

LIITE 3: Mitä asioita työnohjauksessa käsitellään?

Mitä asioita työnohjauksessa käsitellään?

- Työyhteisön ryhmädynamiikkaa & ongelma-kohtia III
- Opettajan ja luokan asioita III
- Yksilötason asioita (vähän)
- Oppilasasioita
- Työstä irrottautuminen II
- Mitä kuuluu työnkuvaan
- Keitä ihmisiä liittyy työhön
- Miten tuntee kuuluvansa työyhteisöön
- Minkälaisia suhteita ihmisillä toisiinsa
- Mitä odotuksia työyhteisöltä
- Oma rooli opettajana II
- Arkisia tilanteita
- Opettajan persoonaa
- Johtajuutta II
- koulun arvoja

★ Riippuu kuitenkin työnohjaajasta ja ryhmän tarpeesta, mitä asioita käsitellään!

LIITE 4: Millaista on opettajan työ – ajatuskartta

