

Työnohjaajan toiminta ryhmätyönohjaustilanteessa

Reetta Antikainen
Pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Psykologian laitos
Tammikuu 2011

TIIVISTELMÄ

REETTA ANTIKAINEN: Työnohjaajan toiminta ryhmätyönohjaustilanteessa

Pro gradu -tutkielma, 39 sivua, 1 liite.

Ohjaaja: Aarno Laitila

Psykologian laitos, Jyväskylän yliopisto

Tammikuu, 2011

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkasteltiin työnohjaajien toimintaa kolmessa eri työnohjausryhmässä. Tarkoituksena oli selvittää, mitä työnohjaaja ryhmätyönohjaustilanteessa tekee, ja ovatko kolmen eri työnohjaajan toimintatavat yhteisiä vai yksilöllisiä. Ohjaajien toimintatapoja verrattiin Caplanin (1970) ajatukseen työnohjauksesta opetuksellisuutta, tukea ja laadun varmistusta sisältävänä prosessina. Lisäksi tarkasteltiin, millaiset työnohjaajan toimintatavat edistävät dialogisuuden syntymistä työnohjausryhmässä. Analyysimenetelmänä käytettiin Seikkulan, Laitilan ja Roberin (2011) monitoimijaisen vuorovaikutuksen laadullista dialogista analyysiä. Lisäksi analyysissä pyrittiin aineistolähtöisyyteen. Tutkimuksessa havaittiin, että suuri osa kolmen työnohjaajan pyrkimyksistä työnohjaustilanteissa oli kaikille ohjaajille yhteisiä. Kielellisissä toimintatavoissa näihin pyrkimyksiin pääsemiseksi esiintyi enemmän vaihtelua ohjaajien välillä, mutta myös yhteisiä toimintatapoja oli havaittavissa. Työnohjaajien toimintatavoista oli erotettavissa opetuksellisuutta, tukea ja laadun varmistusta, mutta jaot näihin osatekijöihin eivät aina olleet yksiselitteisiä. Kaikkien kolmen työnohjaajan työtavoista oli löydettävissä dialogisuutta rakentavia toimintatapoja. Eniten dialogisuuden rakentumista tukivat epäsuorat työtavat, kuten avoimien kysymysten kysyminen. Tutkimuksessa havaittiin myös, että yksi työnohjaajan lausuma voi olla samaan aikaan sekä dialoginen että monologinen riippuen siitä, mihin se tulkitaan vastaukseksi. Dialoginen analyysi tarjosi toimivan menetelmän työnohjaajan toiminnan tutkimiseen. Dialogisen analyysin avulla ohjaajien kielellisiä toimintatapoja oli mahdollista tarkastella yksityiskohtaisesti. Samalla kuitenkin kielelliset teot pystyi liittämään osaksi laajempaa ohjaustilanteen vuorovaikutusta. Tämä tutkimus antoi uutta tietoa työnohjaajien käytännön toiminnasta työnohjaustilanteessa. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia, mitä työnohjaajat ajattelevat näissä istunnoissa tapahtuneen ja kuinka he omaa toimintaansa selittävät.

Asiasanat: työnohjaus, työnohjaaja, työnohjaajan toiminta, dialogisuus, monologisuus

SISÄLLYS

JOHDANTO.....	1
TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	8
TUTKIMUKSEN AINEISTO JA MENETELMÄT.....	8
Aineisto.....	8
Analyysimenetelmät ja analyysin eteneminen.....	10
TULOKSET.....	14
Opetuksellisuus.....	14
<i>Uuden ymmärryksen synnyttäminen.....</i>	15
<i>Teeman käsitteleminen yhdessä rakennettuun loppuun saakka.....</i>	19
Ohjattavien tukeminen.....	21
<i>Ei-tietämisen positiosta käsin työskenteleminen.....</i>	22
<i>Positiivisten konnotaatioiden hakeminen kuvatuista tilanteista.....</i>	22
<i>Sijaisvanhempien ryhmän ohjaajan yksilölliset työtavat: Huumorin ja henkilökohtaisen äänen käyttäminen ja itsestä kertominen.....</i>	24
<i>Terapeuttien ryhmän ohjaajan yksilöllinen työtapa: Oman aseman aktiivinen muuttaminen yhdenvertaisemmaksi.....</i>	25
Laadun varmistus.....	26
POHDINTA.....	27
LÄHTEET.....	36
LIITE 1	

JOHDANTO

Tarkastelen pro gradu -tutkielmassani työnohjaajan toimintaa ryhmätyönohjaustilanteessa dialogisen analyysin avulla. Dialogisuuteen perustuvaa tutkimusta on tehty vuosikymmeniä kirjallisuuden ja kielitieteen alueella (esim. Bahtin, 1986, 1991), ja nykyisin dialogisuus on tutkimuskohteena myös sosiaalitieteiden ja auttamistyön alueilla (Linell, 1998; Mönkkönen, 2002; Markova, Linell, Grossen, & Salazar Orvig, 2007; Räsänen, 2006). Keskeinen lähtökohta useiden dialogisuuden pohjalta työskentelevien tutkijoiden työn taustalla ovat olleet neuvostoliittolaisen kielitieteilijä Mihail Bahtinin ajatukset (Mönkkönen, 2002). Terapiatyön kentällä dialogisuutta on tutkittu jo varsin paljon (esim. Haarakangas, 1997; Seikkula, 2002) ja muun muassa Seikkula ja Arnkil (2009) ovat todenneet, että dialogisen keskustelun synnyttäminen on terapiatilanteessa keskeinen keino synnyttää uutta ymmärrystä.

Dialogisuuteen pohjaavaa työnohjaustutkimusta ei ole toistaiseksi tehty. Kuitenkin työnohjauksessa yksi keskeinen tavoite on työn haasteisiin liittyvä uuden ymmärryksen rakentaminen (Hawkins & Shohet, 2006), joten dialogisuus tarjoaa mielekkään tarkastelutavan myös työnohjaustilanteessa tapahtuvan vuorovaikutuksen tutkimiseen. Dialogisuuteen pohjaava tutkimus on keskittynyt toistaiseksi paljon dyadisissa suhteissa tapahtuvan vuorovaikutuksen tarkasteluun ja monitoimijaisia vuorovaikutustilanteita on dialogisuutta painottavista lähtökohdista tutkittu vähemmän (Seikkula, Laitila, & Rober, 2011). Tässä tutkielmassa tarkastelen nimenomaan monitoimijaisia keskusteluja.

Työnohjaus-käsitteellä tarkoitetaan prosessia, jossa omaa työtä ja itseä työntekijänä tarkastellaan yhdessä työnohjaajan kanssa (Paunonen-Ilmonen, 2001). Työnohjauksen tavoitteena on käsitellä ajankohtaisia työhön tai työyhteisöön liittyviä ongelmatilanteita ja sen lisäksi kehittää laajemmin ohjattavan tietoja, taitoja ja itsetuntemusta tulevien työtilanteiden helpottamiseksi (Caplan, 1995). Työnohjaus auttaa ohjattavaa soveltamaan ammatillista tietoaan käytännön tilanteiden ratkaisemiseksi (Brettschneider, 1983) ja hyödyntämään työssä saatuja kokemuksia oppimiseen (Hyrkäs, 2002). Työnohjauksessa ohjattavalla on mahdollisuus myös purkaa ja käsitellä työssä heränneitä ristiriitaisia ja hankalia tunteita, joten työnohjaus edistää työssä jaksamista (Brettschneider, 1983; Paunonen-Ilmonen, 2001).

Työnohjausta on käytetty perinteisesti ihmisten parissa toimivien ammattilaisten työn tukemiseen ja erityisesti vaativassa asiakastyössä työnohjaus parantaa myös asiakkaiden turvaa (Hyrkäs, Lehti, & Paunonen-Ilmonen, 2001; Kilminster & Jolly, 2000). Työnohjaus mahdollistaa

työntekijöiden jatkuvan oppimisen ja kehittymisen ja siten sillä on keskeinen merkitys organisaatioiden ja työn laadunhallinnassa (Keski-Luopa, 2007; Paunonen-Ilmonen, 2001). Nopeasti muuttuvassa työelämässä työntekijöiltä vaaditaan jatkuvaa tietojen ja ymmärryksen lisäämistä ja organisaatioiden kehityksessä painotetaan refleksiivistä tiedon tuottamista. Näihin haasteisiin työnohjaus pystyy vastaamaan tarjoamalla tilan ja paikan asioiden pohtimiselle ja uuden tiedon tuottamiselle (Karvinen-Niinikoski, 2003).

Työnohjauksella on vaikutuksia ohjattavan hyvinvointiin, terveyteen, motivaatioon ja sitä kautta pitkällä aikavälillä myös työn tehokkuuteen (Keski-Luopa, 2007). Spence, Wilson, Kavanagh, Strong ja Worrall (2001) tarkastelevat artikkelissaan työnohjauksen vaikutuksista tehtyjä tutkimuksia. Heidän mukaansa työnohjauksen on todettu muun muassa parantavan ohjattavan taitoja ja työtyytyväisyyttä sekä vähentävän työuupumusta. Suomessa työnohjauksen vaikuttavuutta on tutkittu pääosin hoitotyön alalla (Kankaanranta, 2008). Suomalaisissa tutkimuksissa työnohjauksella on todettu olevan työn laatua parantava vaikutus, joka näkyy muun muassa asiakkaiden inhimillisiin tarpeisiin vastaamisessa ja hoitotyön prosessien toteutuksessa (Hyrkäs & Paunonen-Ilmonen, 2001). Työyhteisön tasolla työnohjauksen on todettu parantavan työyhteisön keskinäistä vuorovaikutusta ja yhteistyötaitoja (Kankaanranta, 2008).

Selicoff (2006) jakaa työnohjauksen perinteiseen hierarkkiseen työnohjaukseen ja postmodernismin pohjalta syntyneeseen yhteistoiminnalliseen työnohjaukseen. Hierarkkisessa työnohjauksessa työnohjaaja on selkeästi asiantuntija-asemassa ja työnohjauksessa korostuu selkeiden neuvojen antaminen ja asiantuntijuuden jakaminen. Hierarkkinen työnohjaustyyli on lähellä sitä mielikuvaa, jonka työnohjausta englannin kielessä merkitsevä supervision herättää. Supervision-termi viittaa työnohjaajalla olevaan erityiseen tai erityisen hyvään ("super") näkökykyyn tai näkemykseen ("vision"), jonka ansiosta hän on selkeästi asiantuntija verrattuna ohjattaviin. Vaihtoehto tällaiselle työnohjaustavalle on yhteistoiminnallinen työnohjaus, jossa työnohjaajalla ei ole ohjattavaan nähden erityistä asiantuntija-asemaa, vaan työnohjauskeskusteluissa rakennetaan yhdessä uutta näkökulmaa ohjattavan työhön. Selicoffin (2006) mukaan yhteistoiminnallista työnohjaustyyliä pidetään nykyisin parempana ja sen voi katsoa edistävän dialogisuuden syntymistä työnohjaustilanteessa. Myös useat muut työnohjauksen tutkijat pitävät tärkeänä, että työnohjaustilanteessa pyritään dialogisuuteen ja yhteistoiminnallisuuteen. Se mahdollistaa uusien kysymyksenasettelujen ja uuden ymmärryksen syntymisen, jotka ovat edellytyksiä ammatillisuuden ja ammattikuntien tiedon ja käytäntöjen kehittymiselle (ks. esim. Hawkins & Shohet, 2006; Karvinen-Niinikoski, 2003).

Hierarkkinen ja yhteistoiminnallinen työnohjaustyyli eivät kuitenkaan välttämättä sulje toisiaan pois, vaan yhdessä työnohjausistunnossa työnohjaaja voi tilanteesta riippuen hyödyntää kumpaakin lähestymistapaa (Selicoff, 2006). Myöskään Morganin ja Sprenklen (2007) mukaan minkään tietyn työnohjaustyylin tai – mallin ei ole todettu olevan toisia parempi ja Spence ym., (2001) korostavat, että työnohjaajan toimintatapojen ja tyylin tulisi muuttua riittävän joustavasti ohjattavan tarpeiden mukaan. Heidän mukaansa kokemattomat työntekijät hyötyvät työnohjaajan jämäkkyudesta ja suorista neuvoista, mutta kokeneemmat ohjattavat odottavat työnohjaukselta enemmän yhteistä jaettua pohdintaa.

Työnohjaajan työskentelytyylistä riippumatta työnohjaus sisältää aina monia erilaisia elementtejä ja työnohjaajan on yhdenkin istunnon aikana työskenneltävä useista näkökulmista käsin. Yhtenä työnohjauksen päämääränä voidaan pitää uusien työkäytäntöjen oppimista, ja työnohjaukseen kuuluu aina jonkin verran opetuksellisia elementtejä (Keski-Luopa, 2007). Toinen keskeinen työnohjauksen osa on työhön liittyvän tunnekuorman jakaminen ja ohjattavan työhön liittyvien tunteiden ja ajatusten käsitteleminen (Hawkins & Shohet, 2006). Lisäksi työnohjauksessa voidaan konsultaation tyyppisesti etsiä ratkaisuja hankaliin työtilanteisiin, jolloin työnohjaus on osaltaan työn laadun parantamista ja varmistamista (Bernard & Goodyear, 1992). Työnohjaus eroaa konsultaatiosta prosessiluonteessaan. Toisin kuin tarkkarajaiseen työongelmaan liittyvät kerran tai muutaman kerran konsultaatiosuhteet, työnohjausprosessi voi kestää useita vuosia ja siinä tarkastellaan työhön ja liittyviä seikkoja laaja-alaisesti (Keski-Luopa, 2007). Caplan (1970) on yksi varhaisimmista tutkijoista, jotka ovat käsitteellistäneet työnohjausta opetuksellisuutta, tukea ja laadun varmistusta sisältäväksi prosessiksi, ja nykyisin tämä jako on yleisesti hyväksytty tapa jäsentää työnohjauksen tavoitteita (Kilminster & Jolly, 2000). Nämä kaikki työnohjauksen elementit vaativat työnohjaajalta hieman erilaista työskentelytapaa ja näkökulmaa.

Työnohjauksessa pyritään tasaveroiseen kahden ammattilaisen väliseen suhteeseen, mutta käytännössä työnohjaussuhde muodostuu harvoin täysin tasa-arvoiseksi. Tämä johtuu siitä, että työnohjauksessa osapuolten roolit ovat erilaiset ja työnohjaajalla on suhteessa enemmän vastuuta ja enemmän valtaa, vaikka hän pyrkisi yhteistoiminnallisuuteen (Selicoff, 2006). Työnohjaajalla on suurempi vastuu työnohjaustilanteen käytännön järjestelyistä (Keski-Luopa, 2007) ja lisäksi hänen tehtävänsä on huolehtia työnohjaussuhteesta (Laitila, 2009) ja työnohjaustilanteen ilmapiiristä (Selicoff, 2006). Työnohjausasetelmassa ohjattavan tarvitsevuus korostuu, joten ohjaajan on tärkeää pyrkiä luomaan emotionaalisesti turvallinen vuorovaikutussuhde, jossa ohjattava kokee, että hänen työnsä on merkityksellistä ja arvokasta (Oja-Koski, 1996). Turvallinen ja luottamuksellinen

ilmapiiri on välttämätön, jotta ohjattava uskaltaa kyseenalaistaa omia ajattelutapojaan ja lähteä rakentamaan uudenlaista ymmärrystä käsiteltäviin asioihin (Selicoff, 2006).

Työnohjaus voidaan toteuttaa yksilötyönohjauksena, ryhmässä tai se voi koskea koko työyhteisöä (Keski-Luopa, 2007). Ryhmätyönohjauksen etuina on pidetty muun muassa ajan ja kustannusten säästymistä sekä ryhmän luomia mahdollisuuksia oppia ja saada palautetta (Hyrkäs, Lehti, & Paunonen-Ilmonen, 2001; Proctor, 2000). Lisäksi ryhmässä toimiminen vähentää hierarkkista asetelmaa työnohjaajan ja ohjattavien välillä (Hawkins & Shohet, 2006) ja ryhmän reflektiivisissä keskusteluissa asioihin on mahdollista saada enemmän erilaisia näkökulmia, kuin yksittäinen työnohjaaja voisi tarjota (Proctor, 2000). Ryhmässä omille työhön liittyville vaikeuksille saa laajempaa perspektiiviä, sillä ne voi suhteuttaa muiden kohtaamiin hankaluuksiin (Bernard & Goodyear, 1992).

Ryhmämuotoisen työnohjauksen haittana on pidetty muun muassa sitä, että ryhmässä työnohjaajalla on vähemmän aikaa keskittyä yksittäisen ohjattavan kysymyksiin (Hyrkäs, Lehti, & Paunonen-Ilmonen, 2001). Ryhmätyönohjaus myös edellyttää oman työn avaamista, käsittelyä ja tutkimista muiden ryhmäläisten läsnä ollessa, mikä voi olla hankalaa (Paunonen-Ilmonen, 2001). Lisäksi erityisesti uran alkuvaiheessa ryhmässä voi olla vaikeaa tuoda esiin näkemyksiä, jotka poikkeavat paljon muiden ryhmäläisten näkemyksistä (Bernard & Goodyear, 1992). Ryhmätyönohjaus on työnohjaajalle vaativaa, koska hänen täytyy huomioida työnohjaustyön lisäksi ryhmäläisten välisiin suhteisiin ja muuhun ryhmädynamiikkaan liittyviä seikkoja (Korinek & Kimball, 2003).

Keski-Luopa (2007) kuvaa työnohjauksen kehityksen olleen ”käytäntöä vailla teoriaa”. Työnohjausta on kehitetty monella ammattialalla toisistaan erillään ja yhteisten linjojen puuttuessa työnohjaajat ovat kukin tahollaan luoneet omaa työnohjauksen käytäntöään. Työnohjauksessa käytetty teoriapohja ja myös työnohjauksen käytännöt ovat muotoutuneet varsin hajanaisiksi, mikä voi pahimmillaan johtaa siihen, että lähes mitään vain toimintaa voidaan markkinoida työnohjauksena (Kankaanranta, 2008). Tästä näkökulmasta yhtenäinen teoriapohja työnohjauksen taustalle on tarpeen. Työnohjauksen taustalla on käytetty esimerkiksi psykodynaamista ja oppimispsykologista ajattelua sekä objektisuhde- ja organisaatioteoriaa, mutta mikään näistä ei yksinään ole riittävän kattava kuvaamaan työnohjaustapahtumaan koko laajuudessaan (Hyrkäs, 2002). Muun muassa Keski-Luopa (2007) ja Paunonen-Ilmonen (2001) pitävät systeemiteoriaa hyvänä pohjana työnohjaukselle. Sen avulla työnohjaaja voi tarkastella, mikä vaikuttaa ohjattavan psyykkisiin prosesseihin ja mihin ne puolestaan vaikuttavat. Systeemiteoria sopii erityisesti

ryhmätyönohjauksen taustateoriaksi, koska sen avulla voi huomioida samaan aikaan sekä yksilöt että ryhmäprosessit samoin kuin organisaation tason. Kankaanranta (2008) puolestaan ennustaa, että tulevaisuudessa yhtenäinen taustateoria työnohjaukselle löytyy oppimisteorioiden tai kognitiivisen toiminnan tutkimuksen piiristä.

On myös esitetty, ettei yhtenäistä teoriapohjaa työnohjaukseen ole mahdollista muodostaa, koska työnohjaus ja sen tavoitteet ovat eri konteksteissa erilaisia. Jäykkä teoreettinen yhtenäisyyden vaatimus voi johtaa käytännön hyötyjen katoamiseen, koska on epärealistista odottaa yhden teoreettisen viitekehyksen kuvaavan kaikkea työnohjausta ohjattavien alasta, työsisällöistä, uran vaiheesta ja työnohjauksen muodoista riippumatta. Tämän näkökulman mukaan työnohjauksen taustalla tulisi suosia käytännön työhön pohjautuvia määrittelyjä (Hyrkäs, 2002).

Tutkielmassani tarkastelen työnohjauskeskusteluja dialogisuuden näkökulmasta. Dialogi on kieleen perustuvaa sosiaalista kommunikaatiota (Luckmann, 1990), jossa luodaan ja jaetaan merkityksiä ihmisten välillä (Markova, Linell, Grossen, & Salazar Orvig, 2007). Perinteisesti dialogin on kuvattu olevan vähintään kahden ihmisen välistä kasvokkain tapahtuvaa vuorovaikutusta (Linell, 1998; Luckmann, 1990; Markova, 1990a), mutta dialogin käsitettä voidaan laajentaa kuvaamaan myös kirjoitetun tekstin välityksellä tapahtuvaa vuorovaikutusta tai yksilön sisäistä dialogia (Markova ym., 2007). Sisäinen dialogi tarkoittaa ajatusten, ideoiden ja argumenttien välistä vuorovaikutusta yksilön mielessä (Markova ym., 2007). Dialogissa keskeistä on ajatusten, puheen ja toiminnan kontekstisidonnaisuus (Linell, 1990). Dialogi on luonteeltaan dynaamista ja jokainen lausuma on sekä kontekstista riippuvainen että kontekstia uudistava (Linell, 1990) ja siten orientoitunut samaan aikaan menneeseen ja tulevaan (Markova, 1990b).

Linell (1998) ja Markova (1990a) erottavat toisistaan dialogin, dialogismin ja dialogisuuden. Dialogi kuvaa ihmisten välillä tapahtuvaa kommunikaatiota, kun taas dialogismi viittaa epistemologiseen tai analyyttiseen näkökulmaan, jossa kielen ja puheen ajatellaan syntyvän sosiaalisen kommunikaation kautta (Markova, 1990a). Dialogisuus kuvaa Linellin (1998) mukaan ominaisuuksia, joita dialogisen dialogin taustalla on ja tulisi olla. Niitä ovat puheen vaiheittainen järjestys, ajatusten yhteinen rakentaminen ja vastavuoroinen riippuvuus keskustelijoiden ajatusten ja puheenvuorojen välillä. Markovan ym. (2007) mukaan dialogisuus teoreettisena lähestymistapana kuvaa näkökulmaa, jonka mukaan ihmiset elävät koko ajan toisten ympäröiminä ja ihmisen ajatukset ja kieli ovat vastavuoroisessa riippuvuussuhteessa muiden ihmisten olemassaolon, kielen ja ajatusten kanssa. Dialogisuuden ajatuksiin pohjaavassa tutkimuksessa analyysiyksikkönä eivät ole yksilöt itse vaan heidän välisensä vuorovaikutus siinä kontekstissa, jossa se tapahtuu (Linell,

1998). Epistemologisenä vastakohtana dialogismille on monologismi, jossa kieli nähdään normatiivisena ja todellisuutta heijastavana, ei sitä luovana (Markova, 1990a). Monologismissa ihmisten väliset dialogiset suhteet ohitetaan ja ihmistä tutkitaan muista erillisenä yksilönä ja kieltä staattisena ilmiönä (Mönkkönen, 2002).

Vaikka dialogismi ja monologismi epistemologioina erotetaan toisistaan, dialogi voi olla luonteeltaan dialogista tai monologista (Markova, 1990a; Mönkkönen, 2002). Monologisessa dialogissa puhuja keskittyy omaan näkökantaansa, eikä hän silloin odota toisilta vastausta omaan lausumaansa (Bahtin, 1991). Monologista dialogia edustavat esimerkiksi pitkät puhejaksot, joissa puhuja kuvaa omia tuntemuksiaan ja näkemyksiään, eikä juuri huomioi toisia keskustelijoita tai heidän mielipiteitään. (Markova, 1990a). Dialogisessa dialogissa osallistujat eivät pyri yksin määrittelemään tilannetta (Linell, 1990) vaan rakentavat yhteistä jaettua ymmärrystä, jota kukaan keskustelun osallistuja ei voisi yksin saavuttaa (Mönkkönen, 2002). Mahdollisuus uuteen ymmärrykseen syntyy erilaisten näkökulmien kohdatessa (Linell, 1998). Silloin dialogissa voi syntyä jotain uutta, ja tulos on enemmän kuin yksittäisten keskustelijoiden ajatusten tai näkökulmien summa (Isaacs, 2001).

Dialogisessa dialogissa tavoitteena ei ole päätöksenteko tai totuuden löytäminen. Tarkoitus on saada asiaan uutta ymmärrystä, joka voi toimia myöhemmän ajattelun ja toiminnan pohjana (Anderson 2002; Isaacs, 2001), ja siksi keskustelun ylläpitäminen on itsessäänkin merkityksellistä. Dialogisessa dialogissa osallistujat huomioivat toistensa lausumat jatkamalla saman teeman käsittelyä tai käyttämällä esimerkiksi samoja käsitteitä kuin edellinen puhuja (Haarakangas, 1997). Dialogisuuden keskeinen periaate on, että lausumat vaativat vastauksen ja sana tulee merkitykselliseksi vasta kun siihen vastataan (Bahtin, 1991). Vastauksen jälkeen ensimmäisellä puhujalla on mahdollisuus täydentää, korjata tai jatkaa ajatusta. Muun muassa Markova (1990a) on käyttänyt tätä aloitteen, vastauksen ja palautteen sisältävää kolmivaiheista prosessia dialogisuuden empiirisen tarkastelun pohjana.

Keskustelutilanteessa kuuluu aina useampia ääniä kuin keskustelijoita on fyysisesti paikalla. Haarakangas (1997) kuvaa Bahtiniin viitaten äänen käsitteen tarkoittavan sitä, kuinka lausumassa esitetty näkökulma voi kuulua paitsi henkilölle itselleen myös jollekin toiselle henkilölle tai ryhmälle. Esimerkiksi työnohjaustilanteessa ohjattava voi kuvata, mitä hänen asiakkaansa on sanonut, ja kommentoida tätä. Tässä tilanteessa ohjattavan puheessa on läsnä ainakin kaksi eri ääntä: hänen oma äänensä ja asiakkaan ääni (Seikkula, Laitila, & Rober, 2011). Samoin terapiatilanteessa terapeutti on läsnä ammattilaisena mutta myös henkilökohtaisesti kokevana

ihmisenä, ja hänen puheessaan voi kuulua ammatillisen äänen lisäksi myös esimerkiksi vanhemman ääni puhuttaessa lapsista tai menetyksen kokeneen ihmisen ääni puhuttaessa läheisen kuolemasta (Seikkula & Arnkil, 2009). Myös henkilön sisäisessä dialogissa vaikuttaa usein monia ääniä, joista kaikki eivät välttämättä tule avoimesti esiin keskustelutilanteessa (Markova ym., 2007), vaan osa äänistä voi elää esimerkiksi keskustelijoiden ruumiin toiminnoissa tai sisäisissä kokemuksissa (Seikkula & Arnkil, 2009).

Dialogisessa keskustelussa merkitykset syntyvät kaikkien osallistujien yhteistoiminnan tuloksena yksilöiden väliseen tilaan (Anderson, 2002; Bahtin, 1991; Seikkula & Arnkil, 2009). Jokainen sanottu asia liittyy keskustelun muihin ääniin ja lisäksi yksilön sisäiseen dialogiin (Markova ym., 2007). Sen hetkisen tilanteen ja siinä sanotun lisäksi merkitysten syntyyn vaikuttavat myös sosiaalisesti jaettu tieto sekä kulttuurinen ja historiallinen konteksti (Linell, 1990; Markova ym., 2007).

Dialogisuuden syntymisen kannalta tärkeää on keskusteluun osallistujien kyky kuunnella toistensa näkökulmia ja tarvittaessa muuttaa omia näkemyksiään (Haarakangas, 1997). Terapiatilanteessa dialogisen dialogin synnyttäminen vaatii terapeuteilta kykyä olla aktiivisesti läsnä keskustelutilanteessa ja keskittymistä asiakkaiden lausumiin vastaamiseen (Seikkula, 2002). Terapeutin täytyy kunnioittaa asiakkaan asiantuntemusta ja pyrkiä oppimaan asiakkaan näkökulmasta eikä tarjota aktiivisesti omaa näkökulmaansa asiakkaalle (Anderson, 2002). Mönkkönen (2002) liittäkin dialogisuuden merkityksen korostamisen ihmissuhdetyön aloilla kasvaneeseen asiantuntijavallan kritiikkiin.

Uteliaisuutta asiakkaan näkökulmaa kohtaan ja hänen asiantuntijuutensa korostamista on kuvattu myös ei-tietämisen position käsitteellä (Anderson & Goolishian, 1992). Positio merkitsee näkökulmaa, josta käsin henkilö puhuu (Markova, 2007). Ei-tietämisen positioista käsin toimiva terapeutti pyrkii muodostamaan ymmärrystä tilanteeseen yhdessä asiakkaan kanssa ilman että hänen oma teoreettinen tietonsa tai ennako-oletuksensa vaikuttavat liikaa ymmärryksen rakentumiseen (Anderson & Goolishian, 1992). Ei-tietämisen positio on keskeisessä osassa myös yhteistoimintaa korostavissa lähestymistavoissa työnohjaukseen (Anderson & Swim, 1995; Ikonen, 2007; Selicoff, 2006), mutta lähestymistavasta riippumatta työnohjaajan tulee toimia työnohjausistunnossa useista positioista käsin työnohjauksen monipuolisen luonteen vuoksi.

TUTKIMUSKYSYMYKSET

Jyväskylän yliopistossa on tutkittu empiiristen aineistojen pohjalta konsultaatiotilanteissa käytäviä keskusteluja (Ikonen, 2007; Puutio, 2009), mutta empiirisiin aineistoihin pohjaavaa työnohjaustutkimusta ei ole tiettävästi Suomessa tehty dialogisesta viitekehyksestä käsin. Myös kansainvälisesti empiiristä työnohjaustutkimusta on tehty hyvin vähän (Kilminster & Jolly, 2000). Siksi on perusteltua ja mielenkiintoista selvittää, mitä työnohjaajat työnohjaustilanteessa tekevät ja onko heidän toimintansa dialogisuutta rakentavaa. Lisäksi tarkastelen tässä tutkimuksessa, ovatko kolmen eri työnohjaajan toimintatavat yhteisiä vai yksilöllisiä. Yhteiset työtavat ovat henkilöstä tai työnohjausmallista riippumatta samanlaisia kolmen ohjaajan kesken ja yksilölliset työtavat ovat henkilöön tai työnohjausmalliin liittyviä. Analyysiani jäsentävänä viitekehyksenä käytän Caplanin (1970) ajatusta työnohjauksesta opetuksellisuutta, tukea ja laadun varmistusta sisältävänä prosessina ja tarkastelen, kuinka nämä osatekijät näkyvät työnohjaajien käytännön työssä.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Mitä työnohjaaja ryhmätyönohjaustilanteessa tekee?
 - a. Toteutuvatko Caplanin (1970) teorian mukaiset työnohjauksen osatekijät työnohjaajien käytännön työssä?
 - b. Ovatko kolmen eri työnohjaajan toimenpiteet yhteisiä vai yksilöllisiä?
2. Millaiset työnohjaajan toimintatavat edistävät dialogisuuden syntymistä työnohjausryhmässä?

TUTKIMUKSEN AINEISTO JA MENETELMÄT

Aineisto

Tämän pro gradu -tutkielman aineistona on osa Ennen ja jälkeen -huostaanoton tutkimushankkeessa kerätystä aineistosta. Ennen ja jälkeen huostaanoton -tutkimus toteutettiin Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen Psykoterapian opetus- ja tutkimusclinikan toimintana ja sen aineisto koostuu kolmesta työnohjausryhmästä. Yhden ryhmän muodostavat sijaisvanhemmat, toisen perhekotien

omistajapariskunnat ja kolmannen perheterapeutit, jotka tekevät osan työstään lastensuojelun asiakasperheiden kanssa. Sijaisvanhempia ja perhekotien vanhempia haettiin mukaan tutkimukseen Perhehoitoliiton ja Pesäpuu ry:n avulla ja perheterapeutteja Keski-Suomen perheterapiayhdistyksen kautta. Perhekotien ja perheterapeuttien ryhmien kokoonpano oli ensimmäisestä kerrasta lähtien muuttumaton. Perhekotien ryhmässä oli kolme paria eli kuusi jäsentä ja perheterapeutteja omassa ryhmässään viisi. Sijaisvanhempien ryhmässä oli aluksi neljä paria, mutta ensimmäisen kerran jälkeen yksi pari ei päässyt paikalle kolmeen kertaan, minkä jälkeen he jäivät ryhmästä kokonaan pois.

Jokaisen ryhmän työnohjausprosessi käsitti kahdeksan puolentoista tunnin mittaista työnohjausistuntoa, jotka toteutettiin syksyn 2007 ja kevään 2008 aikana. Työnohjaajina ryhmissä toimivat kokeneet keski-ikäiset perheterapeutit, joilla oli aikaisempaa kokemusta vastaavanlaisesta työnohjaustyöstä. Sijaisvanhempien ja perhekotien ryhmissä työnohjaajaohjaaja oli mies ja perheterapeuttien ryhmässä nainen. Kaikki istunnot videoitiin ja kaikki osallistujat haasteltiin kerran työnohjausprosessin aikana Stimulated Recall -menetelmällä. Sijaisvanhemmat ja perhekotien vanhemmat haastateltiin pareittain, ja terapeutit ja työnohjaajat yksittäin. Haastattelut suoritettiin jonkin istunnon jälkeen ja tarkoituksena oli saada esiin istunnon aikana esiintynyttä sisäistä puhetta.

Jokainen ryhmä päätti toimintatavoistaan ensimmäisessä istunnossa. Perheterapeuttien ja sijaisvanhempien ryhmässä osallistujat päättivät, että jokaiselle kerralle sovittaisiin jonkun terapeutin tai vanhempiparin oma kerta, jolloin keskityttäisiin pääosin heidän tuomaansa asiaan. Perhekotien ryhmässä tällaisia vuoroja ei haluttu. Perheterapeuttien ryhmässä työtavaksi sovittiin strukturoitu malli, jossa vuorossa oleva ryhmäläinen ensin esittelee asiakastapauksen. Sen jälkeen toiset pohtivat asiaa reflektiivisenä tiiminä, ja asian tuonut ryhmäläinen kuuntelee keskustelua osallistumatta siihen. Tämän jälkeen hänellä on mahdollisuus kommentoida kuulemaansa, jonka jälkeen on vielä tilaa yhteiselle keskustelulle. Perhekotien ja sijaisvanhempien ryhmässä ei tällaista strukturoitua työtapaa ollut, vaan keskustelut muodostuivat vapaammin tilanteen ja aiheen mukaan.

Tämän tutkimuksen aineistoksi valitsin yhden istunnon jokaisesta ryhmästä, koska näin mahdollistui kolmen eri työnohjaajan käytäntöjen tarkastelu. Halusin tarkastella mahdollisimman tavanomaisia työnohjauskeskusteluja, joissa työnohjaajan tyypilliset työtavat näkyvät. Valitsin tarkasteluun jokaisen ryhmän viidennen tapaamisen, koska prosessin keskivaiheilla ryhmä on jo muotoutunut ja toimintakäytännöt vakiintuneet. Tässä vaiheessa ryhmässä ei myöskään ole vielä prosessin loppumiseen liittyviä elementtejä, jotka vaikuttaisivat keskusteluihin tai työnohjaajan

toimintaan.

Sijaisvanhempien ryhmässä analysoimani istunnon alussa edellisellä kerralla omaa asiaansa tuonut pari kertoo, kuinka heidän jännittämänsä tilanne oli lopulta sujunut hyvin ja kuinka ryhmäläisiltä saadut neuvot olivat auttaneet heitä. Tämän jälkeen vuorossa olevan pari numero 3 kertoo heitä askarruttaneesta lapsesta, jonka tilanteeseen koetetaan yhdessä rakentaa ymmärrystä. Toiset ryhmäläiset tuovat esiin omia vastaavia kokemuksiaan ja istunnon lopussa keskustelussa on myös perheiden saama tuki. Perhekotien istunnon alussa ryhmäläiset pohtivat tämän työnohjausprosessin antia ja eroja heidän muuhun työnohjaukseensa ohjaajan kysytyä näitä asioita. Tämän jälkeen ryhmässä keskustellaan lasten kanssa heräävistä hankalista tunteista. Lisäksi ryhmässä keskustellaan eri yhteistyötahojen kanssa toimimisesta ja hankalista tilanteista, joita perheet ovat niiden kanssa kokeneet. Näihin hankaliin kokemuksiin ryhmässä pyritään ohjaajan aloitteesta saamaan uudenlaista ymmärrystä. Perheterapeuttien ryhmässä terapeutti numero 3 esittelee asiakastapauksen, jonka hän on kokenut hankalaksi. Tämän jälkeen toiset ryhmäläiset keskustelevat asiasta reflektiivisenä tiiminä. Tässä keskustelussa pohdittiin paljon myös työryhmän toimintaan asiakasperheen kanssa. Tämän jälkeen asian esitellyt terapeutti kommentoi kuulemaansa ja pohtii neuvojen hyödyllisyyttä, minkä jälkeen on vielä koko ryhmän keskustelua työryhmätoiminnasta.

Sijaisvanhempien ryhmän viidennen istunnon litteraatio oli minulla käytettävissäni valmiiksi litteroituna, ja kahden muun ryhmän istunnot litteroin itse. Litteraatioymbolit on esitetty liitteessä 1. Tekstiesimerkeistä on poistettu kaikki nimet ja paikannimet, ettei tutkimukseen osallistuneita henkilöitä voida tunnistaa. Tekstiesimerkkien kieltä on paikoitellen muutettu selkeämmäksi ja joitain analyysin kannalta epäolennaisia kohtia on poistettu esimerkeistä, jotta lukijoiden olisi helpompi seurata tulkintaa. Erillisten tekstiesimerkkien lisäksi tekstin seassa on lyhyempiä lainausmerkeissä olevia esimerkkejä, jotka ovat myös otteita analysoimistani istunnoista.

Analyysimenetelmät ja analyysin eteneminen

Tässä tutkimuksessa sovelsin Seikkulan, Laitilan ja Roberin (2011) monitoimijaisen vuorovaikutuksen laadullista dialogista analyysia (Dialogical Investigations of Happenings of Change). Poimin monivaiheisesta menetelmästä käyttööni oman tutkimukseni kannalta hyödylliset osat kuten tekijät ovat tarkoittaneet. Esittelen menetelmän tässä vain käyttämiltäni osin. Tämä

analyysimenetelmä on ollut toimintaani jäsentävänä lähtökohtana, mutta olen pyrkinyt tekemään analyysia mahdollisimman aineistolähtöisesti ja koettanut pysyä avoimena aineistosta nouseville havainnoille. Näitä havaintoja olen käsitteellistänyt Seikkulan ym. analyysimenetelmän (mainittu edellä) avulla. Lisäksi olen verrannut havaintojani perinteiseen tapaan hahmottaa työnohjaus opetuksellisuudesta, ohjattavien tukemisesta ja ohjattavien työn laadun varmistuksesta koostuvana prosessina (ks. esim. Bernard & Goodyear, 1992; Caplan, 1970).

Aloitin työskentelyn katsomalla muistiinpanoja tehden kaikki nauhoitetut työnohjausistunnot (yhteensä 24 istuntoa eli 36 tuntia) ilman ennakko-oletuksia. Alkuperäinen ajatukseni oli tarkastella tutkielmassa lastensuojelun käytäntöjä, mutta tutkimusprosessin alkuvaiheilla kiinnostukseni kohdistui enemmän työnohjaajan käytäntöjen tutkimiseen ja alustavien muistiinpanojeni ja ohjaajani kanssa käymieni keskustelujen perusteella näkökulma alkoi rajautua työnohjaajan toimintaan ja keskustelujen dialogisuuden rakentamiseen. Aiheen vähitellen tarkentuessa valitsin omaan tutkimukseeni tulevat istunnot ja litteroin kaksi istuntoa, joiden litteraatioita ei ollut valmiiksi saatavilla. Tämän jälkeen luin kaikki litteraatiot useaan kertaan läpi ja koetin näin päästä mahdollisimman hyvin sisälle aineistoon, mikä on laadullisen tutkimuksen keskeinen lähtökohta ennen tarkempaa analyysia (McLeod, 2001; Tuomi & Sarajarvi, 2009). Koko tutkimusprosessin ajan reflektoin heräviä ajatuksia tutkimuspäiväkirjaan (Watt, 2007). Sen lisäksi tapasimme säännöllisesti kahden toisen samaa analyysimenetelmää käyttävän pro gradu -työn tekijän kanssa ja pohdimme yhdessä tutkimusta tehdessä heränneitä kysymyksiä.

Kun olin mielestäni saanut tarpeeksi hyvän kuvan siitä, mitä istunnoissa yleisesti tapahtuu, aloitin systemaattisemman analyysin. Ensimmäinen analyysin vaihe on istuntojen jakaminen episodeihin (Seikkula, Laitila, & Rober, 2011). Linellin (1998) mukaan episodi tarkoittaa yhtä keskustelun osaa, jonka voi erottaa keskustelun teeman mukaan. Omassa aineistossani teema saattoi kuitenkin pysyä samana, vaikka näkökulma teemaan vaihteli. Siksi päädyin jakamaan istunnot episodeihin käyttämällä episodirajana 1) teeman tai 2) näkökulman vaihdosta. Nämä kaksi episodirajojen määrittelytapaa on havainnollistettu seuraavissa esimerkeissä, joissa episodirajan kohdalla on //-merkki.

1) *Perheterapeuttien ryhmä, istunto 5. Rivit 293-298.*

O: Ja minkälainen asia se on tälle tyttäreille. Onko siitä käyty minkälaista keskustelua hänen kanssaan

4: missään muussa yhteydessä tyttö ei mainita

O: mm niin itse asiassa ei. Ei esiinny muuten tässä kertomuksessa //

2: toi oli musta hirveen hyvä heidän ehdotus kun se vaa ois toteutunu et he olis mennyt sinne kotiin.

2) Perhekotien ryhmä, istunto 5. Rivit 627-644

I2: onneks mää siinä ((neuvottelutilanteessa)) tuota en yhtään kiihtynyt (.) mä pystyin toimimaan rauhallisesti ja analysoimaan tilannetta ja siinä vaiheessa opettajat sitten pikkuhiljaa tajusi että ei tän tytön puhe tainnu ihan paikkaansa pitää (2) no sitten pari kertaa on sairaalan palavereissa minut vedetty liian kovista otteista (1) toinen tyttö yritti järjestää tuommosta minun kuulustelua niin että hän saa kattoo peililasin takaa (...) ja sitten kun se ei onnistunu hän joutu tulemaan sitte samaan tilanteeseen niin sitten hän hautautu sohvatyynyjen alle ja sieltä jotaki ipisi sitte vähän // Ä3: mutta näissä tämmöissä tilanteissa mää niinku joskus mietin sitä että (.) niinku sääkin sanoit et pitää (1) ottaa rauhallisesti ja analysoida tilannetta (.) että joskus tuntuu että oisko parempi käyttäytyä kuin luonnollinen ihminen saaha raivari sellasessa tilanteessa

Tein episodijaon jokaiseen istuntoon useita kertoja ja vertailin tekemiäni jakoja kunnes saavutin mielestäni selkeän ja johdonmukaisen jaottelun. Sijaisvanhempien ja perhekotien ryhmien episodijakoja vertailin toisen pro gradu – tutkielmaa tekevän opiskelijan kanssa, jonka tutkielman aineistoon nämä kaksi istuntoa kuuluivat ja joka käytti tutkimuksessaan samaa analyysimenetelmää. Tekemämme jaot olivat hyvin yhdenmukaisia ja muutamista eroavaisuuksista keskustelimme yhdessä niin pitkään, että löysimme yksimielisyyden episodirajoihin.

Tämän jälkeen määritin jokaiseen episodiin keskustelun teeman ja valitsin lopulliseksi analyysiyksiköksi kaikki episodit, joihin teema oli määritettävissä. Teeman määrittämisen tein hakemalla jokaiseen episodiin yleistetyä lyhyen ilmauksen, joka kuvaa episodissa käytävää keskustelua (esimerkiksi ”lapsen ongelmat koulussa”, ”yhteistyö sosiaalityöntekijöiden kanssa” tai ”kolmen hengen työryhmänä toimiminen”). Aineistosta jäivät pois alkuasettautumiseen ja istunnon lopettamiseen liittyvät lyhyet pätkät. Vaikka näihin jaksoihin saattoi sisältyä työnohjaussuhteen kannalta oleellista vuorovaikutusta, rajasin ne pois, koska niissä ei käyty varsinaista työnohjauksellista keskustelua. Episodien määrä istunnoissa vaihteli. Perhekotien ryhmässä episodeja oli 21, perheterapeuttien ryhmässä 33 ja sijaisvanhempien ryhmässä 37. Sijaisvanhempien ryhmässä työnohjauksellista keskustelua on ajallisesti kaikkein eniten, mikä voi osaltaan selittää episodien määrää. Perhekotien ryhmässä työnohjauksellisen keskustelun aikaa vähensi kahden perheen saapuminen myöhässä. Perheterapeuttien ryhmässä aikaa vei tapauksen esittely, jonka olen koodannut yhdeksi episodiksi, koska varsinaista keskustelua siinä ei ole.

Tämän jälkeen kävin jokaisen istunnon läpi episodi kerrallaan ja kirjoitin ylös kielelliset teot, joita työnohjaaja kussakin episodissa tekee. Lisäksi yritin eläytyvän lukemisen (ks. esim. Stiles 1993; Tuomi & Sarajärvi, 2009) avulla ymmärtää, mihin ohjaaja toiminnallaan pyrkii sekä tarkastelin, mitä vuorovaikutuksellisia seuraamuksia toiminnalla on. Valitsin tarkempaan analyysiin episodeja, joissa työnohjaajan toiminta oli mahdollisimman tyypillistä tai jollain tavalla

mielenkiintoista. Mielenkiintoisiksi työtavoiksi katsoin hyvin erityiset työtavat, joita toiset ohjaajat eivät käyttäneet. Lisäksi valitsin tarkasteluun episodeja, joissa työnohjaajan toimintatavat olivat dialogisuutta erityisen hyvin rakentavia tai jollain lailla dialogisuuden ajatusten kanssa ristiriidassa. Analysoitavia episodeja valikoitui sijaisvanhempien ryhmästä neljä ja perhekotien sekä perheterapeuttien ryhmistä viisi molemmista.

Monitoimijaisen vuorovaikutuksen laadullisen dialogisen analyysin menetelmässä seuraava vaihe on vastaustapojen tarkastelu episodien sisällä (Seikkula, Laitila, & Rober, 2011). Vastaustapoja analysoidaan tarkastelemalla episodien sisällä, kenellä keskustelijalla on määrällinen, vuorovaikutuksellinen ja semanttinen dominanssi. Lisäksi tarkastellaan, mihin keskustelijat puheenvuoroissaan vastaavat, mihin he eivät vastaa, ovatko vastaukset monologisia vai dialogisia ja kuinka nykyhetki vastauksissa huomioidaan. Omassa tutkimuksessani olin kiinnostunut ainoastaan työnohjaajien toiminnasta, joten en katsonut tarpeelliseksi analysoida dominansseja. Keskityin tutkimaan työnohjaajien lausumia ja sitä, mihin ja millä tavalla ne vastaavat. Kiinnitin huomiota positioon, josta käsin työnohjaajat toimivat, ja ääniin, joita he käyttävät. Laajensin analyysiani myös hieman monitoimijaisen vuorovaikutuksen laadullisen dialogisen analyysin ulkopuolelle ja tarkastelin aineistoa aineistolähtöisellä otteella. Yrityksenäni oli tavoittaa, mihin ohjaajat tietyillä toimintatavoillaan pyrkivät. Tämän jälkeen vertasin ohjaajien toimintatapoja ja pyrkimyksiä työnohjauksen kolmijakoiseen malliin (Caplan, 1970) ja tarkastelin, kuinka tämän aineiston työnohjaajien työssä näkyy opetuksellisuus, ohjattavien tukeminen ja laadun varmistus.

Työnohjaajan toimintaa voidaan tutkia kysymällä ohjaajilta, mitä he ohjaustilanteessa tekevät, tai ohjattavilta, millainen on heidän mielestään hyvä työnohjaaja (ks. esim. Hyrkäs & Paunonen-Ilmonen, 2000). Näin saadaan varsin yleisen tason kuvauksia työnohjauksesta ja työnohjaajan toiminnasta. Toisessa ääripäässä ovat tutkimukset, joissa ohjaustilanteessa käytäviä keskusteluja tutkitaan hyvin mikroanalyttisesti ja analysoidavat keskustelunpätkät ovat lyhyitä, jolloin kielellisiä toimintatapoja ei ole välttämättä helppo yhdistää laajempaan ohjaustilanteeseen (ks. esim. Spence, ym., 2001). Tämä tutkimus sijoittuu näiden ääripäiden välille. Tarkastelen työnohjaajan kielellisiä tekoja, mutta dialoginen analyysimenetelmä mahdollistaa näiden tekojen liittämisen vuorovaikutustilanteeseen ja tiettyä kielellistä tekoa edeltäneisiin ja sitä seuraaviin lausumiin. Siten kielelliset teot eivät jää yksittäisiksi toimenpiteiksi, vaan niitä tarkastellaan osana ryhmässä käytävää dialogia. Lisäksi tarkastelen tässä tutkimuksessa ohjaajien kielellisiin tekoihin liittyviä pyrkimyksiä sekä kielellisten tekojen seurauksia.

TULOKSET

Tarkastelen työnohjaajien käytäntöjä työnohjauksen perinteisen kolmijaon pohjalta. Useat työnohjauksen tutkijat (ks. esim. Bernard & Goodyear, 1992; Caplan, 1970) ovat hahmottaneet työnohjausta jakamalla sen kolmeen osatekijään, jotka ovat opetuksellisuus, ohjattavan tukeminen ja ohjattavan työn laadun varmistus. Käsittelen tässä ohjaajien toimintatapoja näiden kolmen osatekijän kautta, vaikka samalla on syytä pitää mielessä, ettei yhtä toimintatapaa useinkaan voi suoraviivaisesti liittää vain yhteen osatekijään. Käytännön työnohjaustyössä nämä kolme tavoitetta limittyvät ja yksi työnohjaajan toimintatapa voi liittyä useampaankin osatekijöistään.

Opetuksellisuus

Tässä aineistossa kaikkien kolmen ohjaajan työstä oli löydettävissä opetuksellisia toimintatapoja. Kaikkia ohjaajia yhdistäviä opetuksellisia toimintatapoja ovat uuden ymmärryksen syntymiseen pyrkivät toimintatavat. Sen toimintatapojen lisäksi sijaisvanhempien ja perhekotien ryhmien ohjaajia yhdistää pyrkimys saada keskustelussa olevat ohjaajan tärkeiksi katsomat teemat käsiteltyä yhteiseen selkeästi määriteltyyn lopetukseen asti. Yhteen teemaan liittyvien keskustelujen käsitteleminen selkeästi yhdessä määriteltyyn loppuun saakka lisää uuden ymmärryksen syntymisen ja sitä kautta oppimisen mahdollisuuksia, kun kaikki siihen teemaan liittyvät ajatukset saadaan yhteisesti jaetuiksi ennen seuraavaan teemaan siirtymistä. Lisäksi tässä toteutuvat reflektiivisen työskentelyn ajatuksen, kun asian alunperin esittänyt henkilö saa vielä lopussa puheenvuoron ennen uuteen teemaan siirtymistä.

Perheterapeuttien ryhmän ohjaaja käytti tässä aineistossa sekä hyvin suoria opetuksellisia työtapoja (esimerkiksi tuodessaan uusia teemoja keskusteluun) että epäsuorempia keinoja (esimerkiksi pyrkiessään synnyttämään uudenlaista ymmärrystä). Sijaisvanhempien ja perhekotien ohjaajien työssä puolestaan painottuivat ainoastaan epäsuorat opetukselliset työtavat. He eivät siis suoraan pyrkineet siirtämään tietoa ohjattaville. Opetuksellisuus toteutui siten, että työohjaustilanteessa käyty ulkoinen dialogi synnytti ohjattavissa sisäistä dialogia, jonka kautta oppiminen tapahtui. Esimerkiksi seuraavassa katkelmassa äiti 3 tuo esiin, millaista sisäistä dialogia

aiempi keskustelu on hänessä herättänyt. Samalla hän myös haastaa toisia ryhmäläisiä pohtimaan asiaa tästä näkökulmasta käsin.

Perhekotien ryhmä, istunto 5. Rivit 817-832.

Ä3: mää jotenkin vielä jäin jumiin tuohon loukatuks tulemisen tunteeseen

O: joo

Ä3: et kääntäsin sen niin että (1) et miten tässä työssä tulee väistämättä hyvin usein loukatuksi ja mää mietin että joskus vois olla hyvä osottaa niitä tunteita (...) niitä tulee vähintään (1) viikottain niitä loukkauksia (...) ja se on sitä ammatillisuutta ottaa ne loukkaukset vastaan ja käsitellä ne mutta missä vaiheessa ne saa ne tunteet tuoda esille sitä mä niinku haluaisin kuulla että et minä tietysti omalla tavallani tuon ne esille mut miten te niitten loukatuksi tuntei- loukatuksi tulemisen tunteitten kanssa niinku pärjätte

Uuden ymmärryksen synnyttäminen

Jokainen ohjaaja pyrki saamaan keskustelussa olevaan asiaan uudenlaista ymmärrystä mahdollistamalla useiden vaihtoehtoisten toiminnalle annettavien tulkintojen syntymisen. Näin ohjattavien esimerkiksi lapsen tietyllä toiminnalla antamat selitykset ja tulkinnat voivat rikastua ja monipuolistua, jolloin tulkintojen vuorovaikutukselliset seuraamukset voivat olla erilaisia. Uuden ymmärryksen synnyn edistäminen on monien työnohjausteorioiden mukaan keskeinen osa työnohjaajan työtä ja myös tärkeä osa dialogisessa keskustelussa. Ohjaajat pyrkivät pitämään keskustelua avoimena ja pyrkivät siihen, ettei ryhmässä synny nopeita johtopäätöksiä, vaan asiaa voidaan tarkastella monesta näkökulmasta käsin. Kaikille ohjaajille yhteisiä keinoja uuden ajattelutavan hakemisessa olivat parafrasoin käyttö, eli asian sanominen toisin sanoin, ja yleistäminen sekä uuden näkökulman ja uusien teemojen tuominen keskusteluun. Sijaisvanhempien ja perhekotien ryhmien ohjaajia yhdisti puheenvuoron suuntaaminen kysymysten avulla hiljaisemmille ryhmäläisille. Tätä kautta he lisäsivät ryhmän polyfonisuutta. Siten saatiin enemmän ajatuksia ja näkökulmia yhteisesti jaetuiksi, mikä edisti osaltaan uuden ymmärryksen syntymistä ja oppimista ryhmässä.

Jokainen ohjaaja tiivistä useissa kohdin puhuttua ja käytti parafrasia. Näin ohjaajat kokosivat puhuttua, varmistivat kysymällä ymmärtäneensä asian oikein ja joissakin kohdissa toivat keskustelussa olleen konkreettisen asian yleisemmälle tasolle. Samalla myös koko muu ryhmä kuuli asian hieman uudelleen muotoiltuna, jolloin he pystyivät peilaamaan tähän heille asiasta syntyneitä ymmärryksiä. Myös asian alun perin esittänyt henkilö kuuli asian hieman toisin ilmaistuna ja hänellä oli mahdollisuus korjata, jos ohjaaja oli ymmärtänyt asian eri lailla kuin hän tarkoitti. Tämän

prosessin kautta ryhmäläisille syntyi jaettua ymmärrystä asiasta.

Terapeutin – tai tässä tapauksessa työnohjaajan – toimintaa pidetään dialogisena, mikäli hän toimii samalla kielialueella asiakkaan/ohjattavan kanssa ja käyttää käsitteitä, jotka asiakas/ohjattava on tuonut keskusteluun (Haarakangas, 1997). Parafraasia käytettäessä käsitteet eivät välttämättä ole identtisiä ohjattavan käsitteiden kanssa. Tässä aineistossa ohjattavien lausumat olivat usein kuitenkin dialogisia, koska ohjaaja puhui siitä, mistä ohjattavat olivat juuri puhuneet. Eli ohjaaja vastasi ohjattavien lausumiin. Asioiden sanominen toisin sanoin tai asian yleistäminen konkreettista tilannetta laajemmaksi palvelee uuden ymmärryksen syntymistä, koska se auttaa ohjattavia näkemään asiaa uudella tavalla tai laajemmassa kontekstissa. Samalla syntynyt käsitys voidaan tunnistaa ja sitä voidaan kommentoida tai kyseenalaistaa.

Seuraavassa katkelmassa perheterapeuttien ryhmän ohjaajan ja ryhmän välisestä reflektiivisestä keskustelusta, ohjaaja esittää ohjattavan tuoman ajatuksen (”äiti lähtee ja isä saa kohtauksen”) uudelleen muotoiltuna tuomalla sen yleisemmälle tasolle (”alkaa tapahtua jotain hallitsematonta ja pelottavaa”).

Perheterapeuttien ryhmä, istunto 5. Rivit 253-257.

1: tai jos hänellä on pelko et jos hän sanoo, et ei oookkaan hyvin niin mitäs sitten

2: niin. Äiti lähtee ja isä saa kohtauksen.

O: niin. Niin tai ylipäättään alkaa tapahtua jotain hallitsematonta ja pelottavaa mitä on varottu (.). Ja sitten vielä yks seikkahan on se että kylässähän ei oo koskaan ongelmia, et nythän myös vierailaan ja esiinnyttään

Edellisessä esimerkissä ohjaaja tuo lopussa keskusteluun myös uuden näkökulman, jolla hän tarjoaa ryhmäläisille uudenlaisen mahdollisen selityksen siihen, miksi kyseessä oleva asiakasperhe ei vastaanotolla tuonut esiin huoliaan (kylässä ei ole koskaan ongelmia eli kylässä ongelmista ei voi puhua tai niitä ei voi paljastaa, ja nyt ollaan myös vieraana). Sijaisvanhempien ja perhekotien ryhmien ohjaajat toivat uutta näkökulmaa keskusteluun myös liittämällä keskusteluun sellaisten henkilöiden ääniä, jotka eivät ole läsnä keskustelutilanteessa. Seuraavassa esimerkissä sijaisvanhempien ryhmän ohjaaja tuo keskusteluun mukaan puheena olevan lapsen äänen.

Sijaisvanhempien ryhmä, istunto 5. Rivit 954-959

Ä3: Ja tietyllä tavalla sehän saa kans huomioo sillon sää meet kattoon että missä sää oot (...) et meidänki A:llä tietyllä (.). tavalla joku juttu aina (.). tuo on sanonukki justinsa ett et sää huomaa ett se (.). tekee kaiken näkösiä juttuja saadakseen mun huomioo

O: Mmh. (.).mut se on justii et et et jos se (.). minä tai (.). mikä o vähä hukassa et kuka mä oikei olen niin se peili pitää olla koko ajan niinku läsnä että (.). et olla suhtees johonki koko aja jo- joku tekee

mun kans tai on mun kans sillon mä oon niinku (.) voin paremmin

Henkilön äänen tuominen keskusteluun helpotti todennäköisesti hänen (tässä tapauksessa lapsen) näkökulmansa ymmärtämistä. Lapsen äänen ja näkökulman kautta lapsen tunteita on helpompi tavoittaa kuin tilanteessa, jossa ohjaaja esimerkiksi selittäisi lapsen toimintaa aikuisen äänellään vain ammattilaisen positiosta käsin. Lapsen äänen käyttäminen tekee lapsen tilanteen samastuttavammaksi ja lisää aikuisten ymmärrystä lapsen kokemuksesta. Lapsen äänen tuominen keskusteluun toi samalla ikään kuin lapsen siihen paikalle ja lähelle, joten lapsen kokemukseen on tietyllä lailla pakko samastua enemmän kuin, jos puhuttaisiin lapsesta, joka selkeämmin vain puheen kohteena ja etäämmällä. Edellisessä esimerkissä ohjattavat puhuvat ensin lapsen toiminnasta omasta positiostaan käsin (”sehän saa kans huomioo” ja ”tuo on sanonukki justinsa ett et sää huomaa”). Tämän jälkeen ohjaaja tuo keskusteluun lapsen äänen, jolla hän kuvaa lapsen kokemusta ja tuo samalla myös teoreettista tietoa tilanteeseen (”jos se minä tai mikä o vähä hukassa et kuka mä oikei olen niin se peili pitää olla koko ajan niinku läsnä että, et olla suhtees johonki koko aja jo- joku tekee mun kans tai on mun kans sillon mä oon niinku voin paremmin”). Näin ohjaaja puhui ohjaajan ammatillisesta positiosta eläytyvästi lapsen ääntä käyttäen.

Myös perhekotien ryhmän ohjaaja toi keskusteluun uuden ihmisen, puheena olevan sosiaalityöntekijän, äänen, josta esimerkki seuraavaksi.

Perhekotien ryhmä, istunto 5. Rivit 736-738.

O: että on vaikee sitte kohdata ne (1) ihmiset (2) ja et et tuota niin (2) ja ja sitten voi tietysti myös olla semmonen itsesytyös että mä olin aiheuttamassa sille (1) perhekodille niinku aika suuren hässäkän

Sosiaalityöntekijän äänen avulla ohjaaja toi ryhmään oman käsityksensä sosiaalityöntekijän kokemuksesta puheena olevassa hankalassa tilanteessa ja hänen toimintansa taustalla olleista seikoista. Näin ohjattavien on helpompi ymmärtää ”huonosti toimineeksi yhteistyökumppaniksi” leimautuneen sosiaalityöntekijän kokemusta ja näkökulmaa ja niiden kautta hänen toimintaansa. Edellisessä esimerkissä ohjaaja puhuu omasta ammattilaisen positiostaan, mutta hän eläytyy sosiaalityöntekijän asemaan ja käyttää hänen ääntään. Myös perheterapeuttien ryhmän ohjaaja toi puheena olevan asiakasperheen näkökulman mukaan keskusteluun kerran istunnon aikana, mutta hän teki sen omasta ammattilaisen positiostaan tuomatta keskusteluun asiakkaiden ääntä.

Perheterapeuttien ryhmä, istunto 5. Rivit 297-310

2: toi oli musta hirveen hyvä heidän ehdotus kun se vaa ois toteutunu et he olis menny sinne kotiin. Se ois ollu tosi hyvä mahdollisuus. Ihan et tollanen mahdollisuus vaan että näkee että näkis sen.

4: sitähan vois käyttää vieläkin, että sopisiko teille että me tulisimme (.) nähtäis koko perhe luonnollisessa [ympäristössä]

O: [tietysti sitten jos] perheellä on suuria pelkoja että asiat paljastuu sivullisille nii sitten kun vieras auto ajaa pihaan pienessä kylässä niin siinä on aikamoinen riski (.) eiköhän siitä varmasti täytyis puhua tästä esteestä mikä täs on

Edellisessä esimerkissä terapeuttien ohjaaja huomioi asiakkaan näkökulman (”jos perheellä on suuria pelkoja, että asiat paljastuu sivullisille niin sitten kun vieras auto ajaa pihaan niin siinä on riski”), mutta tarkasteli asiaa selvästi ammattilaisen positiosta ja pohti sitä, mitä ammattilaisena voisi tehdä asiakkaan pelolle (”eiköhän siitä täytyis puhua tästä esteestä”).

Kaikki ohjaajat pyrkivät tuomaan keskusteluun uusia teemoja, mutta ohjaajien tavat tehdä tätä vaihtelivat. Sijaisvanhempien ja perhekotien ryhmien ohjaajat toivat uusia teemoja kysymällä avoimia kysymyksiä näistä teemoista. Terapeuttien ryhmän ohjaaja puolestaan käytti istunnon aikana muutamia pitkiä puheenvuoroja, joissa hän toi keskusteluun monta uutta teemaa yhden puheenvuoron aikana. Näissä puheenvuoroissa oli myös varsin suora opettavainen sävy. Puheenvuorojensa aikana ohjaaja määritteli käytävää ulkoista dialogia ja ohjattavat olivat kuuntelijan positiassa.

Sijaisvanhempien ja perhekotien ryhmien ohjaajien avoimista kysymyksistä alkoi tässä aineistossa usein keskustelu kysymyksen teemaan liittyen, joten teeman tuominen yhteiseen keskusteluun onnistui. Terapeuttien ryhmän ohjaajan pitkissä puheenvuoroissa puolestaan tuli usein niitä monta ajatusta esiin kerralla, että kaikki niistä eivät jääneet elämään keskusteluun. Esimerkiksi yhden käyttämänsä puheenvuoron aikana hän toi esiin seuraavat viisi teemaa: 1) puheena olevan asiakasperheen käynnillä kuullaan vain perheen äidin kuvaus tapahtumista, 2) ehdotuksia erilaisista työtavoista, joilla muiden perheenjäsenten ääni saataisiin kuuluviin, 3) asiakastapaamisessa tapahtui jotain kummallista, koska monet erilaiset keinot jäivät käyttämättä, 4) perheen tyttären ottaminen mukaan työskentelyyn, 5) perheen isän kokemus syrjään jäämisestä. Näistä teemoista myöhempiin keskusteluihin jäivät erilaiset toimintatavat ja syyt niiden käyttämättä jäämiseen tämän perheen kanssa työskenneltäessä, mutta esimerkiksi lopussa olevaan ajatukseen isän syrjään jäämisen kokemuksesta ei ryhmässä palata.

Perheterapeuttien ohjaajan pitkät puheenvuorot eivät kuitenkaan olleet yksiselitteisesti vain opetuksellisia. Ohjattavien opettamisen taustalla on tavoite kehittää ohjattavien työtä, joten puheenvuorot sisälsivät myös laadun varmistuksen elementtejä. Ohjaaja myös dynaamisesti positioi

itseään puheenvuoron lopussa uudelleen enemmän samalle tasolle ohjattavien kanssa ja toi puheenvuoron enemmän dialogiin. Tämän hän teki puhumalla meistä, jolloin hän toi esiin sen, että ohjaajan kuvaamia vaikeuksia työssä voisi olla kenellä tahansa ammattilaisella. Siten hänen puheenvuoroonsa sisältyi myös ohjattavan tukemisen elementtejä. Palaan näihin näkökohtiin ohjattavien tukemisen ja laadunvarmistuksen yhteydessä tarkemmin.

Teeman käsitteleminen yhdessä rakennettuun loppuun saakka

Sijaisvanhempien ja perhekotien ryhmien ohjaajia yhdisti tässä aineistossa tavoite saada heidän tärkeiksi kokemansa teemat käsitellyksi mahdollisimman perusteellisesti ennen seuraavaan teemaan siirtymistä. Lopullisia vastauksia ei todellisuuden sosiaalisesti konstruoidun luonteen vuoksi ole mahdollista saavuttaa, mutta ohjaajat pyrkivät siihen, että asiaa tarkastellaan keskustelutilanteessa monipuolisesti. Ohjattavien ymmärrys puheena olevasta asiasta lisääntyy, kun kaikkien ryhmäläisten kokemukset ja sisäisen dialogin synnyttämät ajatukset ja näkemykset on mahdollista saada osaksi ryhmässä käytävää ulkoista dialogia.

Pyrkimys teemojen perusteelliseen käsittelyyn johti joissain tilanteissa siihen, että ohjaaja keskeytti direktiivisesti ohjattavien aloittamia teemoja. Tällöin ohjaajan toiminta oli monologista suhteessa edellä sanottuun mutta dialoginen vastaus aiemmin puhuttuun. Siten monologiselta näyttävä voi olla samaan aikaan dialogista, ja lausuman luonteen (monologinen vai dialoginen lausuma) ratkaisee, mihin ohjattavien aloitteeseen se katsotaan vastaukseksi. Lausumien samanaikainen monologinen ja dialoginen luonne kuvastaa monitoimijaisten keskustelujen moniulotteista luonnetta.

Esimerkiksi seuraavassa katkelmassa perhekotien ryhmän työnohjaaja keskeyttää parin 1 aloitteen hyvin lyhyeen. Parin 1 aloitetta on kuitenkin edeltänyt parin 2 kuvaama tilanne, jonka jälkeen muu ryhmä on keskustellut sen heissä herättämistä ajatuksista. Esimerkissä työnohjaaja pyrkii tämän teeman jatkamiseen antamalla vielä uudelleen vuoron parille 2, jotta he voivat kommentoida käytyä keskustelua ja reflektiivisyyden periaatteet toteutuvat keskustelussa. Markovan (1999a) kolmivaiheisen prosessikuvauksen pohjalta voi ajatella, että parin 2 kuvaus asiasta on aloite, muun ryhmän asiasta käymä keskustelu on vastaus, ja nyt ohjaaja haluaa saada prosessiin vielä kolmannen vaiheen, eli palautteen, joka tässä tapauksessa käsittää parin 2 kommentit käydystä keskustelusta. Samalla puheenvuoron antaminen teeman esittäneelle parille vahvistaa heidän toimijuuttaan ja täysivaltaista osallisuuttaan ryhmässä ja kyseisessä teemassa.

Perhekotien ryhmä, istunto 5. Rivit 753-765.

II: meillä on varmaan aika samanlainen kokemus sosiaalityöntekijää kohtaan että mitenkä myö toimitaan häntä kohtaan °se X:n ((kaupunki))° joka on toiminut aika epäasiallisesti mutta myö on sitä nyt niinku mietitty että (1) et kyllä mä voin sille päivää sanoo jos se tulee mut et hän on kyllä toiminu kans kyllä kans sitten aika epäammattillisesti että (2) et siitä oli varmaan puhetta viimeks vai millonka meillä oli oli avohuollon tukitoimena laps ja luvattiin että se sijotetaan

Ä1: ei siitä oo siitä viimesestä käänteestä (jotain mistä ei selvää) uskomaton

II: no sinä voit kertoa sinä sen paremmin tiiät mut se on siis ihan uskomaton

O: annetaanko (0,5) parille 2 hetkeksi (0,5) voijaan palata tähän toki mut et tuota

II: mut annetaan olla joo kyllä

O: niin miltä nää kuulosti mitä me tossa funtsittiin ((katsoo paria 2))

Myös sijaisvanhempien ryhmän työnohjaaja toimi yhdessä kohden istuntoa näin varmistaen, että keskustelussa oleva aihe saadaan yhdessä lopetettua ja mahdollisimman paljon siihen liittyviä näkökulmia tuotua esiin. Sijaisvanhempien ryhmässä ohjaajan lyhyeksi lopettama aihe jäi siihen, eikä asiaan enää palattu. Perhekotien ryhmän ohjaaja puolestaan palasi itse myöhemmin aiheeseen, jonka hän aikaisemmin keskeytti. Tämä tilanne on kuvattuna seuraavassa esimerkissä.

Perhekotien ryhmä, istunto 5. Rivit 894-899.

O: mut onks se niin et et tuota siinä perhekodin sisällä suhteessa lapsiin te ootte harjaantuneita koska teillä on myöski omat lapset ja ja tuota niin sitä areenaa on tavallaan eläny pitkään mut mitä sitten kun tulee (1) näitä vaikeita tunteita tai sietämättömiä tai (1) suhteessa näihin yhteistyökumppaneihin (1) te olitte jo- jotain avaamassa tossa siitä ((katsoo paria 1))

Ä2: ei se nyt oikeestaan (3) minusta ennää niin vaikee se on semmonen ihan käsittämätön sotku huostaanoton tapahtumisesta ja purkaantumisesta yhen vuorokauden sisällä öbaut neljä kertaa...

Terapeuttien ryhmän ohjaaja ei vastaavalla tavalla katkaissut ohjattavien aloitteita, vaan rohkaisi ohjattavia jatkamaan aloittamistaan aiheesta. Välillä tämä johti siihen, että aiheet vaihtuivat hyvinkin nopeasti ja monet teemat jäivät vain lyhyiksi kommentteiksi toisen ryhmäläisen tuodessa taas uuden ajatuksen esiin. Asioiden yhteinen rakentaminen dialogisessa keskustelussa kärsi aiheiden nopeasta vaihtumisesta, mutta toisaalta useiden uusien näkökulmien ja ideoiden saaminen on yksi reflektiivisen tiimin tavoite. Todennäköisesti useat mielipiteen ja toimintaehdotukset myös hyödyttivät asian esitellyttä ohjattavaa ja toimivat näin opetuksellisina elementteinä keskustelussa.

Ohjattavien tukeminen

Tässä aineistossa kaikilla ohjaajilla oli ohjattavien tukemiseen liittyviä työtapoja, mutta työtavat erosivat ohjaajien kesken. Sijaisvanhempien ja perhekotien ryhmien ohjaajilla oli keskenään pääosin samanlaisia toimintatapoja, kun taas perheterapeuttien ryhmän ohjaajalla tukeen liittyvät työtavat erosivat jossain määrin kahden muun ohjaajan tavoista. Ohjattavien tukemiseen liittyvät työtavat painoutuivat tässä aineistossa siten, että sijaisvanhempien ja perhekotien ryhmien ohjaajilla oli enemmän tukeen liittyviä työtapoja kuin perheterapeuttien ryhmän ohjaajalla. Kaikkia kolmea ohjaajaa yhdistävä tuen osoittamisen tapa oli tässä aineistossa eläytyvä kuunteleminen eli empatia. Empatiaa ohjaajat osoittivat läpi istunnon parafrasoin käyttämisellä sekä pienillä äännähdyksillä ja sanoilla (”mm”, ”aivan”, ”hyvin ymmärrettävää”), joilla he viestittivät kuullensa ja ymmärtäneensä ohjattavien tunteita ja pitävänsä niitä oikeutettuina. Kaikilta kolmelta ohjaajalta oli löydettävissä empaattisia kommentteja, mutta tässä aineistossa sijaisvanhempien ja perhekotien ryhmien ohjaajat osoittivat empatiaa selvästi terapeuttien ohjaajaa enemmän.

Sijaisvanhempien ja perhekotien ryhmien ohjaajat osoittivat suoraan tukeaan ohjattaville rohkaisevilla kommentteilla (”te teette tosi paljon hirmu arvokasta työtä”, ”te teitte parhaanne ja kuitenkin yrititte”), joiden avulla he toivat esiin, että ohjattavat ovat toimineet oikein ja tekevät tärkeää työtä. Lisäksi sijaisvanhempien ja perhekotien ryhmien ohjaajilla oli tässä aineistossa yhteisiä epäsuorempia keinoja välittää tukea ohjattaville. Niitä olivat ei-tietämisen positiosta käsin toimiminen ja positiivisten konnotaatioiden hakeminen. Ohjaajat myös ottivat keskusteluun mukaan hiljaisempia ryhmän jäseniä ja kysyivät muiden kokemuksia yhden ohjattavan kuvaamasta asiasta. Tavoitteena ohjaajilla oli saada käsitystä puheena olevan ilmiön yleisyydestä ja ulottuvuuksista, mutta samalla ohjaajat mahdollistivat vertaistuen määrän lisääntymisen, mikä on keskeinen tuen lähde näissä ryhmissä. Ohjattavilla oli paljon ymmärttäviä, empaattisia ja rohkaisevia kommentteja toisilleen, ja perhekotien ryhmässä ohjattavat toivat istunnon alussa myös eksplisiittisesti esiin, että he olivat kokeneet ryhmässä tärkeäksi toisilta ohjattavilta saadun vertaistuen.

Sijaisvanhempien ryhmän ohjaajan yksilöllisinä toimintatapoina tässä aineistossa olivat huumorin ja henkilökohtaisen äänen käyttäminen sekä itsestä kertominen, joiden avulla hän osoitti tukea ohjattaville. Terapeuttien ryhmän ohjaaja pyrki osoittamaan tukea ohjattaville puhumalla ”meistä”. Siten hän loi näin mielikuvan siitä, että ohjattavan toiminta on ymmärrettävää, ja että samoin voisi toimia ”kuka tahansa meistä ammattilaisista”. Myös tämä oli yksilöllinen toimintatapa, jota kaksi muuta ohjaajaa eivät käyttäneet.

Ei-tietämisen positiosta käsin työskenteleminen

Ei-tietämisen positiosta käsin toimiminen oli sijaisvanhempien ja perhekotien ryhmien ohjaajien keskeinen työtapa tässä aineistossa. Ei-tietämisen positioon liittyi useita erilaisia pyrkimyksiä, mutta osaltaan se on myös toimintatapa, jonka kautta ohjaajat välittivät ohjattaville tukea ja rohkaisua. Ei-tietämisen positiosta toimiessaan ohjaaja viestitti ohjattaville pitävänsä heidän asiantuntemustaan, näkemyksiään ja kokemuksiaan arvokkaina ja tärkeinä.

Ei-tietämisen positiosta käsin toimiminen oli myös keskeinen dialogisuutta rakentava ja ohjattavien toimijuuden kokemusta vahvistava toimintatapa. Ei-tietämisen positioon ohjaajat pyrkivät muun muassa kysymällä avoimia kysymyksiä, joilla he pyrkivät saamaan esiin ohjattavien omaa kokemuslähtöistä asiantuntemusta sekä näkökulmia. Siten keskustelu voi lähteä liikkeelle ilman ohjaajan ennako-oletuksia käsiteltävästä asiasta. Ohjaajat toivat myös oman erehtymisen mahdollisuutensa avoimesti esiin kootessaan ohjattavien puhetta. Sen he tekivät esittämällä tiivistyksiä kysymyksen muodossa, (”ymmärsinköhän oikein, että tarkoittit...”) tai muulla tavoin jättämällä tiivistykseen erehtymisen mahdollisuuden – esimerkiksi sanomalla ”et siinä niinku tapahtuu jos mä oikein tuon ymmärrän niin, että...”. Näin ohjaajat korostivat ohjattavan asiantuntijuutta, ja antoivat hänelle mahdollisuuden määritellä asiaa ja korjata, jos ohjaaja oli ymmärtänyt asian väärin.

Positiivisten konnotaatioiden hakeminen kuvatuista tilanteista

Sijaisvanhempien ja perhekotien ryhmien ohjaajat koettivat tässä aiheistossa useita kertoja hakea positiivisia konnotaatioita ohjattavien vaikeiksi kuvaamiin tilanteisiin. Ohjaajat pyrkivät siihen kysymällä erilaisia merkityksiä, joita lapsen käyttäytymiselle voisi antaa tai osoittamalla asioita, joissa tilanne on parantunut. Ohjaajat hakivat positiivisia konnotaatioita myös kysymällä, onko mitään parannusta tilanteessa tapahtunut tai onko hankalista tilanteista voinut oppia jotain. Parhaimmillaan keskusteluun saatiin uusi näkökulma ja asiaan uutta ymmärrystä, joka saattoi vähentää ohjattavien ahdistusta hankalasta tilanteesta. Samalla asiassa edistyminen tehtiin ryhmässä näkyväksi, mikä saattoi olla voimaannuttava kokemus ohjattaville.

Sijaisvanhempien ryhmä, istunto 5. Rivit 823-856.

O: Käsitinks mä et eteenpäin on menty siinä et et tavallaan niinku (.) et hän ei pelkää enää niin paljo

Ä3: Mmmhm.

O: Ja (.) .hhh sit jotenki (.) mä käsiti että (.) j- hän o oppinu näitäh (.) arkeen liittyviä asioita kuitenkin jo

Ä3: On paljoki.

O: vähän miten se arki menee ja (.) ja miten huolehtia ittestään ja

Ä3: Joo-o (.) pettaa itestään peti aamulla ei tarvi sanoa mitää, pukeutuu itestää huolehtii nykyään koululäksyistä .hhh sillonku se on meille tullu ni eihän se pysyny neljää (.) eiku viittä minuuttia (.) tuolilla (.) vaik oli aikuinen koko ajan vierellä (.) ku se oli kolmannella luokalla sillonku se tuli ni (.) siin piti olla koko ajan aikuinen vieressä ja viis minuuttia maksimissaan ku katottiin kellost se pomppas ja meni ikkunaan kattoo ulos (.) ei ei pysyny ollenkaa ni nythän se iha itsenäisesti huolehtii omista läksyistä ja lueskelee niitä

O: Ja hän on normaaliluokassa ja

Ä3: Nyt on normaaliluokassa

O: Sielt ei oo tullu mitää kauheen hälyttävää,

Ä3: Ei o ainaskaa opettajalta ei (.) Mut se ei vaan taho aina ymmärtää niiko fysiikka jotaki (.) tämmösiä ku linssi taivuttaa (.) valoa ni ei oo harmainta aavistustakaa mihin se taivuttaa sen että

O: En minäkääh ((naurua))

Ä3: Mutta sä oot varmaa sillon kuitenkin jotenki selvinny niistä mutta (.)

O: Jooh ((nauraa)).

Ä3: ja sulla (.) oha sillon opetettu et kyllä sä sen hetke oot ainaki ymmärtäny ku niit on tarvinnu ymmärtää mutta tuntuu et sillon niinkö se ei oivalla niitä

Perhekotien ryhmässä näistä ohjaajan aloituksista seurasi pitkiä keskusteluja tilanteen valoisista puolista. Sijaisvanhempien ryhmässä puolestaan ohjattavat puhuivat usein hetken positiivisista asioista, mutta keskustelu luisui nopeasti takaisin hankaluuksiin, kuten edellisessä esimerkissä tapahtui. Esimerkissä ohjaajan kysymyksestä alkaa lyhyt keskustelu lapsen edistyksestä. Se kuitenkin vaihtuu nopeasti siihen, ettei hän ymmärrä esimerkiksi joitain fysiikan asioita. Ohjaaja koettaa aluksi huumorin avulla ("En minäkääh ((naurua))") katkaista tämän aloitteen lyhyeen, jotta keskustelu lapsen edistymisestä voisi jatkua. Ohjattavat eivät kuitenkaan lähde huumoriin mukaan, vaan keskustelu lapsen ymmärtämisen vaikeuksista ja sitä kautta muista vaikeuksista jatkuu. Ohjaaja siis kunnioitti ohjattavien tarvetta puhua vaikeuksista, eikä hän lähtenyt väkisin suuntaamaan keskustelua vain positiivisiin asioihin. Edellisessä esimerkissä ohjaaja pyrkii myös viestittämään ohjattaville, että sijaisvanhempien tehtävä on opettaa lapselle arkeen ja yhteiselämään liittyviä taitoja. Heidän ei tarvitse kantaa vastuuta lapsen fysiikan taidoista, vaan se on koulun tehtävä.

Sijaisvanhempien ryhmän ohjaajan yksilölliset työtavat: Huumorin ja henkilökohtaisen äänen käyttäminen ja itsestä kertominen

Yksilöllisempiä keinoja tuen osoittamiseen tässä aineistossa käyttivät sijaisvanhempien ja perheterapeuttien ryhmien ohjaajat. Sijaisvanhempien ryhmän ohjaajan yksilölliset toimintatavat olivat huumorin ja henkilökohtaisen äänen käyttäminen sekä itsestä kertominen. Huumorin avulla ohjaaja pyrki edellisessä esimerkissä mahdollistamaan positiivisista asioista alkaneen keskustelun jatkumisen, vaikka äiti 3 oli tuonut esiin lapsen koulutaitoihin liittyvän huolen, josta keskustelu voisi kääntyä (ja kääntyikin) takaisin hankaluuksiin. Lisäksi ohjaaja pyrki normalisoimaan puheena olevan lapsen vaikeutta itsestä kertomisen avulla tuoden esiin, ettei hänkään ymmärrä joitain fysiikan asioita. Näin ohjaaja pyrki viestittämään joidenkin fysiikkaan liittyvien seikkojen voivan olla niin hankalia, että vaikeudet niiden oppimisessa ovat ymmärrettäviä ja normaaleja. Vaikeuksia normalisoimalla ohjaaja samalla hieman kyseenalaistaa äiti 3:n huolta lapsen mahdollisista oppimisvaikeuksista. Ohjaaja kuitenkin tunnistaa äidin huolen ja käyttää huumoria pehmentämään kyseenalaistusta. Huumorin avulla ohjaaja jättää ohjattaville (erityisesti äiti 3:lle) enemmän vaihtoehtoja suhtautua normalisointiin kuin tilanteessa, jossa hän vakavasti toteaisi, että ”minäkään en ole niitä asioita ymmärtänyt”. Ohjaaja siis kunnioittaa äiti 3:n epävarmuutta ja antaa hänelle naurahtamisen kautta mahdollisuuden palata huoli-puheeseen helpommin.

Sijaisvanhempien ryhmän ohjaaja käytti yhdessä kohden istuntoa selkeästi hyvin henkilökohtaista ääntä ja itsestä kertomista kuvatessaan, kuinka hänen oma äitinsä huolehti aina hänen syömisestään. Henkilökohtaisen äänen käyttämisellä on paljon muitakin pyrkimyksiä kuin tuen osoittaminen, mutta osaltaan ohjaaja viestittää sen avulla myös tukea ohjattavalle.

Sijaisvanhempien ryhmä, istunto 5. Rivit 1218-1252

Ä3: joulukuussa oli taas ruokaepisodi se (.) hän sano et hän ei kaalia syö ja (.) se ei suostunu syömään ja se laskelmoi et hän kouluruualla pärjää ja (...) mutta mä (.) tuo yrittää mulla aina sanoo että annetaan olla annetaan tehdä sen vaan jos se pärjää kouluruualla ni se pärjää kouluruualla ja mun on turha ajatella sitä että et jos se ei tarvi muuta ruokaa ni se ei tarvii (.) katotaan mihi asti se pärjää (.) tunt- musta tuntu vaan hirveen pahalta et kouluruualla vaan pärjää ja sit ku se o viel sanonu sillon ku se puhu mun kans et paha olo on et ei taho kouluruokaakaan pystyä syömään et ainoa ateria

O: täs täs on varmaan sellanen et ruoka on tärkeä mutta mutta täs on varmaan semmonen sukupuolten välinen ero ki että (.) niin kauan ku mun äitini eli niin hän kysy et ootkohan sä saanut syödäkses

Ä3: mmh nii o sitä tulee kysyttyä (...)

O: kyllä se varmaan tietyllä tapaa on tää ilmeisen niinku peruspulma et et sehän on äidin ja lapsen välinen varhasin asia et ottaako ruokaa vastaan vai ei et onks se turvallinen et (.) äiti voi antaa

*ravintoo ja laps ottaa vastaan ja on tyytyväinen ja et tietyl tapaa onks sillä edelleenki et hän ei asetu siihe (.) luottavaiseen vuorovaikutukseen oikeen (.) et se on vähän liian pelottavaa et sit ku hän tulee (.) jos hän lap- oli sylissä ni hän oli hän ei samaan aikaan ollut siinä sylissä että ”minä olen tässä mutta en ole” ja et se on tosiaan niinko (.) et siin mielessä syöminen ja ruoan tarjoaminen on tärkeä kuhan ei juutu siihen
Ä3: mhh niih*

Henkilökohtaisen äänen käyttämistä voi pitää kytkeytymisenä ohjattavien näkökulmaan, joka on lasten tilanteen teoreettisemmän ymmärryksen lisäksi kiinteässä yhteydessä arjen sujumiseen. Edellisessä esimerkissä ohjaaja toi lopussa teoreettisempaa ymmärrystä siihen, miksi lapsen syöminen on äidille niin merkityksellinen asia ja kuinka tarvitsevuus on vuorovaikutteista. Hän kuitenkin aloitti aiheen käsittelyn arkisemman ja henkilökohtaisen esimerkin kautta. Voisi ajatella, että jos ohjattavat olisivat esimerkiksi psykoterapeutteja, olisi luontevampaa aloittaa suoraan ruuan saamisen ja vastaanottamisen merkityksellisyydestä varhaiselle vuorovaikutukselle ja sen kaikille osapuolille. Koska tässä tapauksessa ohjattavien näkökulma on kuitenkin kodin arjessa ja arjen toiminnoissa, ohjaaja lähestyi asiaa arjen esimerkin kautta huomioiden näin ohjattavien kokemusmaailman ja asettaen itsensä osaksi samaa kokemusmaailmaa, mikä on dialogisuuden synnyttämisen kannalta tärkeää.

Ohjattavien kokemusmaailmaan kytkeytyminen on sinälläänkin osoitus sen pitämisestä merkityksellisenä ja tärkeänä, ja siten ohjaaja näillä kommentillaan osoittaa tukea ohjattavalle. Edellisessä esimerkissä ohjaaja myös osoittaa ensimmäisellä kommentilla kuulleensa ja ymmärtäneensä äiti 3:n pahan olon lapsen syömättömyydestä. Hän myös perustelee sukupuolinäkökulmalla, miksi on hyvin ymmärrettävää, että äidin kokemus asiasta poikkeaa perheen isän kokemuksesta (minkä äiti on edellä tuonut esiin).

Terapeuttien ryhmän ohjaajan yksilöllinen työtapa: Oman aseman aktiivinen muuttaminen yhdenvertaisemmaksi

Toinen yksilöllinen tuen osoittamisen tapa oli perheterapeuttien ryhmän ohjaajalla. Ohjaaja puhui tässä aineistossa paljon ammatillisella äänellä, ja erityisesti pitkien puheenvuorojen huomioid nousivat ammatillisesta kokemuksesta ja koulutuksesta. Tämän vuoksi puheenvuoroissa oli varsin opettavainen ja tiedonsiirtoon painottunut sävy, joka voisi johtaa siihen, että ohjaaja asettaa itsensä ammattilaisen positioon ohjattavien yläpuolelle kertomaan, kuinka asiat ovat. Tällainen asetelma heikentää mahdollisuuksia dialogiin, jossa asioita pohditaan ja rakennetaan yhdessä. Terapeuttien ohjaaja kuitenkin palautti tasaveroisempaa asetelmaa ryhmään positioimalla itsensä aktiivisesti ja

tietoisesti uudelleen puhumalla ”meistä” viitatessaan työntekijöiden toimintaan käsiteltävänä olevassa tapauksessa. Siten hän asetti itsensä samalle tasolle puheena olevien työntekijöiden ja samalla myös työnohjausryhmäläisten kanssa. Erityisesti kohdissa, joissa työnohjaaja osoitti työntekijöiden toiminnassa jotain parantamisen varaa, meistä puhuminen vähensi vaikutelmaa työnohjaajasta neuvomassa ohjattavia heidän yläpuoleltaan käsin.

Esimerkiksi seuraavassa kohdassa työnohjaajan viesti on, että työntekijöiden olisi pitänyt käydä työnjakokeskustelua ennen asiakasperheen tapaamista. Meistä puhumalla asia on kuitenkin mahdollista esittää siten, että kenelle vain ”meistä ammattilaisista” voisi käydä vastaavalla tavalla (”...me vain niinku luotetaan...”), eikä syy ole työntekijöissä.

Perheterapeuttien ryhmä, istunto 5. Rivit 479-486.

O: jotenkin se kuvitelma siitä että niinku työpari tai tiimi tai työryhmä että se ikään kun niinku voisi toimia ilman että se on tehty semmosta työnjakoon- (.) on käyty työnjakokeskustelua tai ylipäänsä tämmösiä niinku mä aattelen et myöski niinku jossain pitäis niitä ideologisia keskusteluja

3: kyllä

O: tai arvokeskusteluja et mitkä on niitä kantavia niinku ideoita tai ajatuksia mihin mä uskon ja mitä mä haluan niinku omalla toiminnallani haluaisin edistää ja kuinka ne sopii yhteen sen sun tapas kanssa miten sää ajattelet asioista (.) me vain niinku luotetaan jotenkin siihen että ne itsestään selvästi lähtee jotenkin hyvällä tavalla toimivasti (.) toteutumaan (.) mutta eihän se ole totta.

Laadun varmistus

Laadun varmistusta tapahtuu työnohjauksessa koko ajan, ja myös työnohjauksen opetuksellisuus ja ohjattavien tukeminen perustuvat pohjimmiltaan työn laadun parantamisen tavoitteluun. Ohjattavien työn laatu paranee, kun he työnohjauksessa oppivat uusia taitoja tai uudenlaista ajattelutapaa. Työnohjauskeskustelut haastavat ohjattavia tutkimaan heidän työtilanteille antamia merkityksiä. Se synnyttää uudenlaista sisäistä dialogia, jonka kautta työntekijä voi saada uudenlaista näkökulmaa työhönsä. Lisäksi tuen ja rohkaisun saaminen parantaa ohjattavan jaksamista ja sitä kautta työn laatua.

Työnohjauksen laadun varmistamisen puoli erillisenä osana työnohjaajan työtä korostui tässä aineistossa ainoastaan perheterapeuttien ryhmän ohjaajan toiminnassa. Terapeuttien ohjaaja osoitti tässä istunnossa hyvin selvästi useissa kohdissa, kuinka ohjattava ja hänen työtoverinsa olisivat voineet toimia toisella tavalla. Ryhmässä keskityttiin myös paljon miettimään

toimintatapoja, joiden avulla asiakasperhe saisi jatkossa parempaa apua. Se näkyy esimerkiksi edellisessä tekstikatkelmassa, jossa ohjaaja tuo esiin, että ryhmän olisi ollut hyvä käydä työnjakokeskustelua ennen perheen tapaamista.

Useiden työnohjausteorioiden mukaan yksi keskeinen työnohjauksen tavoite on ohjattavan työn laadun varmistaminen. Siksi on tärkeää, että ohjaaja pystyy myös rakentavalla tavalla kritisoimaan ohjattavan työskentelyä ja esittämään ehdotuksia toimimiseen vastaavanlaisissa tilanteissa (ks. esim. Bernard & Goodyear, 1992; Caplan, 1970; Farber, 2006). Kritiikin esittäminen on hyvin vaikeaa, ja siitä syntyy helposti dialogisuutta heikentävä tilanne, jossa ohjaaja positioituu ohjattavien yläpuolelle neuvomaan oikeaa tapaa tehdä asiat. Sitä perheterapeuttien ryhmän ohjaaja pyrki välttämään edellä kuvatulla tavalla positioimalla puhekäytäntöjen kautta itseään samalle tasolle ohjattavien kanssa. Lisäksi ohjaaja antoi ohjattavalle reflektiivisen työtavan mukaisesti mahdollisuuden kommentoida esitettyjä ehdotuksia ja niiden hyödyllisyyttä hänen työnsä kannalta. Ohjaaja ei siis tarjonnut omia näkemyksiään monologisesti ainoana oikeana vaihtoehtona. Sen sijaan hän antoi ohjattavalle mahdollisuuden jakaa omaa sisäistä dialogiaan ja säilytti ohjattavalla vallan määrittellä toimintaehdotusten hyödyllisyys. Siten hän samalla vahvisti ohjattavan toimijuuden kokemusta.

POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella työnohjaajan toimintaa ryhmätyönohjaustilanteessa sekä työnohjaajan dialogisuutta edistäviä toimenpiteitä. Lisäksi vertasin työnohjaajan toimintatapoja perinteiseen tapaan käsitteellistää työnohjausta opetuksellisuutta, tukea ja laadun varmistusta sisältävänä kokonaisuutena (Caplan, 1970). Vertasin työnohjaajan toimintaa tähän malliin, koska se on paljon käytetty ja yleisesti hyväksytty työnohjauksen hahmottamistapa (Kilminster & Jolly, 2000), mutta empiiristä tutkimusta sen pohjalta ei juuri ole tehty. Siksi oli mielenkiintoista tarkastella, millä tavoin mallin osatekijät työnohjaajien käytännön työssä näkyvät. Halusin tässä tutkimuksessa myös muutoin pysyä avoimena aineistosta nouseville havainnoille, koska aineistolähtöistä työnohjaustutkimusta on tehty hyvin vähän.

Tässä tutkimuksessa oli löydettävissä tukea työnohjauksen perinteiselle hahmotustavalle opetuksellisuutta, tukea ja laadunvarmistusta sisältävänä prosessina (Caplan, 1970; Kilminster &

Jolly, 2000). Työnohjaajien toiminnasta löytyi näihin kolmeen osatekijään liittyviä toimintatapoja, eikä tässä aineistossa ollut havaittavissa toimintatapoja, jotka eivät olisi olleet sovitettavissa tähän jaotteluun. Toimintatapojen sijoittaminen kolmen eri osatekijän alle ei kuitenkaan ollut yksiselitteistä, koska ohjaajien pyrkimykset olivat joissain tilanteissa sidoksissa samanaikaisesti useampiin osatekijöihin. Esimerkiksi pyrkimys lisätä ryhmän polyfonisuutta saattoi liittyä uusien ajatusten hakemiseen, jolloin se toteuttaa opetuksellisuutta ja siten myös laadun varmistusta. Samalla kuitenkin mahdollistui myös vertaistuen saaminen. Samoin esimerkiksi terapeuttien ryhmän ohjaajan yksi pitkä puheenvuoro sisälsi opetuksellisuutta ja laadun varmistusta, kun ohjaaja mietti, mitä työntekijät olisivat voineet asiakasperheen kanssa tehdä. Lisäksi lopussa puheenvuoroon tuli myös tuen elementtejä ohjaajan viestittäessä työntekijöiden toiminnan olevan ymmärrettävää ja kenen tahansa ammattilainen voivan toimia samoin. Ohjaajien toimintatapoja ei voi siis yksiselitteisesti sijoittaa vain tietyn osatekijän alle, vaan jaoissa on päällekkäisyyttä ja limittäisyyttä.

Caplanin (1970) malli on tarkoitettu kuvaamaan, mitä työnohjauksessa tapahtuu, eikä suoraan työnohjaajan toimintaa ohjaustilanteessa. Siksi mallista puuttuu yksi hyvin keskeinen työnohjaajan tehtävä, joka on työnohjaussuhteesta huolehtiminen (katso esim. Kilminster & Jolly, 2000; Laitila, 2009). Tässä aineistossa työnohjaussuhteesta huolehtimiseen liittyi työtapoja, jotka olen nimennyt ohjattavien tukemiseen liittyviksi työtavoiksi. Oman aseman muuttaminen yhdenvertaisemmaksi ja ei-tietämisen positiosta käsin työskenteleminen ovat tuen osoittamisen lisäksi keinoja huolehtia työnohjaussuhteesta ja luoda suhteesta tasaveroisempi. Myös sijaisvanhempien ryhmän ohjaajan henkilökohtaisen äänen käyttämisessä voi nähdä tuen osoittamisen lisäksi pyrkimyksen huolehtia työnohjaussuhteesta. Henkilökohtaisen äänen kautta ohjaaja osoittaa huomioivansa ohjattavien näkökulman ja toimivansa siitä käsin. Myös sijaisvanhempien ryhmän ohjaajan käyttämä huumori on yksi keskeinen keino luoda työnohjaussuhteesta ja -tilanteesta rennompia. Sijaisvanhempien ryhmän ohjaajan käyttämä itsestä kertominen on Farberin (2006) mukaan keino luoda työnohjaustilanteen ilmapiiristä luottamuksellisempi. Lisäksi sijaisvanhempien ohjaaja pyrki itsestä kertomisen ja henkilökohtaisen äänen avulla kytkeytymään ohjattavien näkökulmaan, mikä edistää hyvän työnohjaussuhteen syntymistä ja on dialogisuuden synnyttämisen kannalta tärkeää.

Tässä tutkimuksessa havaittiin, että ryhmien strukturoituneisuuden ja työskentelytapojen eroista huolimatta suurin osa työnohjaajien pyrkimyksistä oli yhteisiä kaikille kolmelle ohjaajalle. Ohjaajat pyrkivät muun muassa tuomaan uusia teemoja ja näkökulmia keskusteluun sekä

mahdollistamaan useiden vaihtoehtoisten toiminnan tulkintojen syntymisen. Lisäksi kaikki ohjaajat pyrkivät osoittamaan ohjattaville tukea erilaisin tavoin. Kielellisissä toimintatavoissa näihin pyrkimykseen pääsemiseksi oli ohjaajien välillä enemmän eroavaisuuksia, mutta myös yhteisiä kielellisiä toimintatapoja löytyi. Niitä olivat esimerkiksi tiivistäminen ja parafrasoinnin käyttäminen, joiden avulla ohjaajat pyrkivät rikastuttamaan ohjattavien sisäistä dialogia ja varmistamaan, olivatko he ymmärtäneet ohjattavan tarkoituksen oikein. Kaikkia ohjaajia yhdistävä kielellinen toimintatapa oli myös empatian osoittaminen pienillä sanoilla ja äännähdyksillä.

Kielellisiltä toimintatavoiltaan terapeuttien ryhmän ohjaaja erosi varsin paljon kahdesta muusta ohjaajasta. Sijaisvanhempien ja perhekotien ryhmien ohjaajien toimintatavat olivat tässä aineistossa hyvin samanlaiset lukuun ottamatta sijaisvanhempien ryhmän ohjaajan huumorin ja henkilökohtaisen äänen käyttämistä sekä itsestä kertomista. Terapeuttien ohjaajan yksilöllisiä toimintatapoja olivat suorien neuvojen antaminen, uusien teemojen tuominen valmiiksi mietittyinä kokonaisuuksina pitkissä puheenvuoroissa sekä meistä puhuminen keinona muuttaa omaa positiotaan tasaveroisemmaksi ohjattavien kanssa.

Terapeuttien ryhmän ohjaajan toiminnan taustalla oli paljolti strukturoitu malli, jonka mukaan ryhmässä työskenneltiin. Ohjaaja piti huolta siitä, että ryhmäläiset toimivat sovitun mallin mukaan ja jokaiselle vaiheelle riitti tarpeeksi aikaa. Muutoin ohjaaja ei esimerkiksi reflektiivisen keskustelun aikana koettanut vaikuttaa puheenvuorojen jakaantumiseen, vaan hän osallistui keskusteluun kuten toisetkin ryhmäläiset tuoden esiin omia pohdintojaan tilanteesta. Ryhmän käyttämän strukturoidun työnohjausmallin lisäksi terapeuttien ryhmän ohjaajan toimintaa ohjasi ryhmän vuorovaikutus, ja hän pyrki aktiivisesti muuttamaan omaa positiotaan tasaveroisemmaksi ryhmäläisten kanssa. Sijaisvanhempien ja perhekotien ryhmien ohjaajien toimintaa ohjasi ennen kaikkea ryhmän vuorovaikutus. Ohjaajat tarkkailivat aktiivisesti ryhmän vuorovaikutusta ja pyrkivät toimimaan niin, että kaikki ryhmäläiset osallistuvat keskusteluun. Lisäksi ohjaajat positioivat itseään aktiivisesti siten, että heidän asemansa ryhmän vuorovaikutuksessa olisi mahdollisimman tasavertainen ohjattavien kanssa. Vuorovaikutuskeskeisyyden lisäksi näiden ohjaajien toiminta oli myös ohjattavakeskeistä. Ohjaajat pyrkivät empaattisesti ymmärtämään, mitä ohjattavien kuvaamat asiat näille merkitsevät, ja ohjaajilla oli erilaisia keinoja, joiden avulla he pyrkivät osoittamaan ohjattaville tukea. Lisäksi esimerkiksi positiivisten konnotaatioiden hakemisen voi nähdä pyrkimyksenä voimaannuttaa ohjattavia, mikä on myös osoitus ohjattavakeskeisestä työskentelyotteesta.

Ohjaajien erilaisten toimintatapojen taustalla on todennäköisesti osittain myös ryhmien ja

ohjattavien erilaisuus, ja tässä tutkimuksessa sai tukea näkemys, jonka mukaan työnohjaajan toiminnan on hyvä rakentua ohjattavien tarpeista käsin (Spence ym., 2001). Esimerkiksi perhekotien ja sijaisvanhempien ryhmien ohjaajien hyvin samantyyppiset pyrkimykset ja toimintatavat positiivisten konnotaatioiden hakemisessa johtivat tässä aineistossa varsin erilaisiin keskusteluihin. Perhekotien ryhmässä ohjaajan aloitteista alkoi pitkiä keskusteluja tilanteiden positiivisista puolista. Sijaisvanhemmilla puolestaan oli suurempi tarve jakaa lapsen toiminnan herättämää epätietoisuutta ja ahdistusta ja saada tukea epävarmuuden sietämiseen, ja siksi keskustelut sijaisvanhempien ryhmässä liukuivat nopeasti takaisin hankaluuksiin. Ryhmien välillä oli eroa myös keskustelujen aiheissa. Sijaisvanhempien ja perhekotien ryhmissä ohjattavat toivat esiin paljon työn henkisesti kuormittavia puolia. Terapeuttien ryhmässä puolestaan ohjattavat toivat ryhmään jonkun asiakastapauksen, jonka kohdalla he eivät olleet varmoja, kuinka olisi hyvä edetä. Tästä keskustelujen yleisten teemojen erosta johtuen sijaisvanhempien ja perhekotien ryhmissä oli enemmän tarvetta ryhmästä saatavaan tukeen ja näiden ryhmien ohjaajilla oli paljon tukeen liittyviä työtapoja. Perheterapeuttien ryhmässä puolestaan ohjattavien tarpeet olivat enemmän neuvojen kuin tuen saamisessa, ja siksi ohjaajan toiminta keskittyi enemmän neuvojen antamiseen ohjattaville.

Ryhmien erilaisuus voi myös osittain selittää ohjaajien eroja puheenvuorojen jakautumiseen puuttumisessa. Terapeuttien ryhmässä ohjattavat olivat kaikki varsin aktiivisia ja perheterapeutteina he tunsivat reflektiivisen tiimin työtavan. Siksi ohjattavat ottivat ryhmässä tilaa ja puheenvuoroja, eikä ohjaajalla ollut tarvetta puuttua puheenvuorojen jakautumiseen. Ryhmät erosivat toisistaan myös siinä, että terapeuttien ryhmässä ohjaaja on saman alan ammattilainen kuin ohjattavat (perheterapeutti). Siten hänellä on tietoa ja kokemusta terapeuttien tekemästä työstä, joten suorien neuvojen antaminen oli hänelle helpompaa. Kahdella muulla ohjaajalla puolestaan ei ole omakohtaista kokemusta sijaisvanhemman tai perhekodin vanhemman arjesta, joten suorien neuvojen antaminen ei ollut heille niin helppoa. Ohjattavat ja heidän tarpeensa, ryhmään muodostuva keskustelukulttuuri (millaisista asioista ja miten ryhmässä puhutaan) sekä ohjaajan suhde ohjattaviin (onko hän esimerkiksi saman alan ammattilainen) vaikuttavat siis tämän aineiston perusteella merkittävästi ohjaajan toimintatapoihin ryhmässä.

Kaikkien ohjaajien toiminnasta oli löydettävissä dialogisuutta edistäviä toimintatapoja. Dialogisuutta ryhmässä edistivät tässä aineistossa epäsuorat toimintatavat, kuten avoimien kysymysten esittäminen, tiivistäminen ja parafrasoin käyttö. Epäsuorien työtapojen kautta ohjattavien sisäinen dialogi rikastuu ja oppimista tapahtuu sen prosessin seurauksena. Ohjaajat myös pyrkivät avoimilla kysymyksillä antamaan tilaa ohjattavien sisäisen dialogin tuomiseen osaksi

ryhmässä käytävää ulkoista dialogia. Näin epäsuorien työtapojen kautta ryhmässä syntyi mahdollisuus ajatusten yhteiseen rakentamiseen dialogissa.

Suorat toimintatavat, kuten terapeuttien ohjaajan suorien neuvojen antaminen, ovat selkeämmin opettavia ja laatua varmistavia. Valmiit ehdotukset kuitenkin saattavat heikentää ohjattavien toimijuutta ja samalla valmiita vastauksia ei välttämättä ole niin helppoa kytkeä osaksi omaa sisäistä dialogia. Näiden syiden vuoksi ohjattavien sitoutuminen ohjaajan esittämiin ajatuksiin ei ole yksiselitteistä. Tässä aineistossa terapeuttien ohjaaja pyrki vahvistamaan ohjattavien toimijuutta antamalla heille mahdollisuuden määritellä annettujen neuvojen hyödyllisyys. Tässä aineistossa näkyy siten Puution (2010) konsultaatiotilanteita koskevassa tutkimuksessaan tekemä havainto, jonka mukaan konsultin (tai tässä tapauksessa työnohjaajan) keskeinen haaste on tasapainoilla opetuksellisuuden ja toimijuuden tunnon vahvistamisen välillä.

Vaikka terapeuttien ohjaaja toi pitkiä ja opettavia puheenvuorojaan puhekäytäntöjen avulla dialogiin (puhumalla meistä) ja antoi asian esitellelle terapeutille mahdollisuuden kommentoida kuulemaansa ja neuvojen hyödyllisyyttä, ei ryhmässä silti syntynyt dialogia, jossa asioita rakennettaisiin yhdessä. Ohjaajan esittämät ajatukset olivat usein niin valmiiksi mietittyjä ja yhdessä teemassa viivytettiin niin vähän aikaa, ettei tilaa ideoiden yhteiselle kehittelylle ollut. Yhteinen pohtiminen olisi kuitenkin voinut olla hyödyllistä, koska oppiminen tapahtuu aina suhteessa aikaisempiin tietoihin ja kokemuksiin (Tynjälä, 1999), ja siksi ohjattavien ajatukset ohjaajan esittämistä neuvoista olisivat saattaneet olla erilaisia keskenään. Ohjattavat olisivat voineet oppia toistensa näkökulmista, jos ohjattavien sisäistä dialogia olisi ollut mahdollista tuoda enemmän esiin yhteisessä ulkoisessa dialogissa.

Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että tietty ohjaajan lausuma voi olla dialoginen suhteessa joihinkin ohjattavien lausumiin ja monologinen suhteessa toisiin. Sijaisvanhempien ja perhekotien ohjaajat toimivat monologisesti suhteessa juuri edellä sanottuun keskeyttäessään ohjattavien aloittamia teemoja. Heidän toimintansa oli kuitenkin dialogista ja reflektiivisyyteen pyrkivää suhteessa aikaisemmin puheena olleeseen teemaan, jonka he halusivat saada yhteisesti käsiteltyä. Siten sama lausuma voi olla monologinen tai dialoginen riippuen siitä, mihin sen katsotaan olevan vastaus. Tämä kuvastaa monitoimijaisten keskustelujen moniulotteista luonnetta. On kuitenkin mahdollista, että ohjaaja vastaa ohjattavien aloitteisiin myöhemmin istunnon kuluessa, kuten perhekotien ohjaaja tässä aineistossa teki. Vaihtoehtona ohjattavien aloitteiden keskeyttämiselle on toimintatapa, jota terapeuttien ryhmän ohjaaja tässä aineistossa käytti. Hän ei keskeyttänyt ohjattavien aloitteita, vaan rohkaisi aloitteen tehneitä ryhmäläisiä jatkamaan aloittamastaan

teemasta. Näin ryhmässä saatiin esiin enemmän erilaisia ajatuksia ja ratkaisuvaihtoehtoja, mutta monet niistä jäivät varsin lyhyiksi kommentteiksi toisen ryhmäläisen tuodessa uuden ajatuksen esiin, eikä ajatuksia päästy rakentamaan yhteisessä dialogisessa keskustelussa. On myös selvää, että monitoimijaisissa keskusteluissa on aina niin paljon aloitteita, ettei ohjaaja pysty vastaamaan kaikkeen, ja myös ohjaajan positio vaikuttaa siihen, mitä hän tilanteessa huomioi. Tietystä positiosta käsin ohjaajan on mahdollista huomioda vain tiettyjä asioita, kun taas toiset jäävät väistämättä huomiotta (Seikkula, Laitila, & Rober, 2011).

Ryhmissä käytyjen keskustelujen dialogisuutta edisti myös ei-tietämisen positiosta työskentely, joka oli sijaisvanhempien ja perhekotien ryhmien ohjaajien keskeinen työtapaa tässä aineistossa. Ei-tietämisen positio on keskeinen työtapaa yhteistoiminnallisessa työnohjauksessa. Siitä käsin työskentelevä ohjaaja pyrkii rakentamaan keskusteluja aidosti ohjattavien asiantuntijuuden ja ohjattavien tuomien aiheiden varaan jättäen omat ennakko-oletuksensa taka-alalle (Anderson & Swim, 1995; Selicoff, 2006). Tässä aineistossa sijaisvanhempien ja perhekotien ryhmien ohjaajat pyrkivät ei-tietämisen positioon muun muassa kysymällä avoimia kysymyksiä, joiden avulla he pyrkivät tavoittamaan ohjattavien näkökulmia. He myös toivat oman erehtymisensä mahdollisuuden avoimesti esiin tehdessään tulkintoja ohjattavien puheesta ja säilyttivät siten vallan asioiden määrittelyssä ohjattavilla. Ikonen (2007) havaitsi tutkimuksessaan, että pelkkä asiakkaan kertomuksista lähtevien keskustelujen laajentaminen ei välttämättä synnytä uusia merkityksiä asiakkaisissa. Myös ei-tietämiseen pohjautuvassa työssä konsultin täytyy välillä aktiivisesti määrittellä keskustelujen teemoja, jotta uusien merkitysten syntyminen mahdollistuu. Samalla tavoin tässä aineistossa sijaisvanhempien ja perhekotien ryhmien ohjaajat eivät pitäytyneet yksinomaan asiakkaiden aloittamissa teemoissa, vaan he määrittelivät keskustelujen teemoja esimerkiksi positiivisten konnotaatioiden hakemisella ja uusien teemojen tuomisella. Näin toimiessaan he mahdollistivat uuden ymmärryksen rakentumisen, jota ei välttämättä olisi syntynyt ohjattavien aloittamista teemoista.

Ohjaajalta vaaditaan siis jatkuvaa tasapainoilua. Hänen on pysyttävä avoimena ohjattavien tuomille teemoille ja tuettava heidän toimijuuden kokemustaan. Samalla ohjaajan on kuitenkin toimittava riittävän aktiivisesti ja määrittävä teemoja siten, että ryhmässä olisi mahdollista saavuttaa aidosti uutta ymmärrystä (Ikonen, 2007, Puutio 2010). Lisäksi ohjaajan on oltava herkkä ohjattavien tarpeille. Jos ohjattavat eivät koe hänen aloittamaansa teemaa sellaiseksi, josta he haluavat keskustella, ohjaajan on kunnioitettava sitä. Tässä aineistossa sijaisvanhempien ohjaaja koetti esimerkiksi useita kertoja hakea positiivisia konnotaatioita käsiteltäviin asioihin, mutta

ohjattavat eivät alkaneet keskustella näistä aiheista muutamia lauseita pidempään. Ohjaaja siis koetti määrittellä keskustelun teemaa uudenlaisen ymmärryksen mahdollistamiseksi, mutta kun ohjattavat eivät tähän aiheeseen tarttuneet, hän kunnioitti heidän toivettaan ja keskustelut palasivat lapsen hankalaan käytökseen. Siten ohjaaja pysyi herkkänä ohjattavien tarpeelle purkaa lapsen toiminnan herättämiä hankalia tunteita. Hän antoi keskustelun palata lapsen käytökseen ja koetti vaikeuksista keskusteltaessa esimerkiksi mahdollistaa suuremman vertaistuen saamisen ja uusien toimintavaihtoehtojen löytämisen kyselemällä muiden ryhmäläisten vastaavista kokemuksista.

Toisten ryhmäläisten kokemusten kysyminen oli tässä aineistossa sijaisvanhempien ja perhekotien ryhmien ohjaajilla keskeinen keino mahdollistaa vertaistuen lisääntyminen. Samalla mahdollistui toisten ryhmäläisten kokemuksista oppiminen. Nämä seikat ovat myös aikaisempien tutkimusten perusteella ryhmätyönohjauksen keskeisiä etuja (Bernard & Goodyear, 1992; Hyrkäs, Lehti, & Paunonen-Ilmonen, 2001; Proctor, 2002). Sijaisvanhempien ja perhekotien ohjaajat käyttivät siis aktiivisesti ryhmää välineenä tuen ja opetuksellisuuden toteuttamisessa. Myös perheterapeuttien ohjaajalle ryhmä oli keskeinen työväline, jota ilman ryhmässä käytetty reflektiivisen tiimin työtapaa ei olisi voinut onnistua.

Perinteisesti on ajateltu, että tutkimuksen luotettavuutta tulee tarkastella sen perusteella, kuinka hyvin tulokset vastaavat todellisuutta (McLeod, 2001). Jos kuitenkin todellisuus nähdään muuttuvana ja konstruoituna, ei tällainen ajatus ole mielekäs, vaan tutkimuksen voidaan ajatella enemmän luovan kuin kuvaavan todellisuutta. Tämän vuoksi reliabiliteetin mittana ei voi laadullisessa tutkimuksessa pitää sitä, että eri tutkijat saisivat samaa analyysimenetelmää käyttämällä samat tulokset. Sen sijaan on selvää, että tutkija ja tutkimuskonteksti vaikuttavat oleellisesti tutkimustuloksiin (Eskola & Suoranta, 1999; McLeod, 2001).

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman tarkasti analyysiprosessin etenemisen, mikä parantaa tutkimuksen luotettavuutta (McLeod, 2001). Lisäksi olen esittänyt tulosten kuvaamisen yhteydessä aineistokatkelmia, joihin tulkintani perustuivat. Näin kuvauksen ja siihen liitettyjen tulkintojen yhteensopivuutta on mahdollista arvioida ja tutkimuksen sisäinen validiteetti paranee (Eskola & Suoranta, 1999; Stiles, 2003). Lisäksi katsoin kaikki istunnot aluksi videolta läpi, joten sain aineistosta kokonaisvaltaisemman kuvan kuin pelkkiä litteraatioita lukemalla olisi ollut mahdollista, mikä parantaa myös tutkimuksen luotettavuutta (Eskola & Suoranta, 1999). Aineiston näkeminen kokonaisuudessaan varmistaa myös, ettei tuloksia ole tehty vain satunnaisten poimintojen varassa (McLeod, 2001), vaan työnohjaajien toiminnasta kaikissa kahdeksassa istunnossa oli olemassa kokonaiskuva. Siten tarkempaan analyysiin oli mahdollista

valita istuntoja, joissa ohjaajan toiminta oli hänelle tyypillistä ja tavanomaista. Tässä aineistossa ei ollut tilanteita, joissa ohjattavien välille olisi syntynyt ristiriitoja. Näin tutkimuksesta jäivät puuttumaan havainnot työnohjaajan toiminnasta ristiriitatilanteissa, joita ryhmätyönohjauksessa voi tulla eteen.

Tutkimuksen reliabiliteettia olisi parantanut useamman tutkijan saman aineiston analyysi eli tutkijatriangulaatio (Alasuutari, 1999). Vaikka tein varsinaisen analyysin yksin, tapasin säännöllisesti kahta samaa analyysimenetelmää käyttävää pro gradu -tutkielmaa tekevää opiskelijaa, ja keskustelimme yhdessä tutkimuksen ja analyysin etenemisestä. Näin omia pohdintoja ja havaintoja oli mahdollista jakaa toisten kanssa ja saada tukea ja ajatuksia analyysin tekemiseen. Vertailin kahden istunnon episodijakoja tarkemmin toisen opiskelijan kanssa, joten episodijakojen kohdalla tutkijatriangulaatio toteutui. Havainnoista keskusteleminen, oman ymmärryksen syventäminen ja alustavien tulkintojen testaaminen tällä tavoin on keskeinen luotettavuutta parantava tekijä muun muassa Stilesin (2003) mukaan.

Dialoginen analyysi osoittautui toimivaksi tavaksi tarkastella työnohjaajan toimintatapoja ohjaustilanteessa. Dialogisen analyysin avulla oli mahdollista tarkastella yksityiskohtaisesti ohjaajien kielellisiä tekoja ja samaan aikaan huomioida laajempi vuorovaikutustilanne. Siten analyysi ei jäänyt yksittäisten ohjaajan kielellisten tekojen kuvaukseksi, vaan kielelliset teot oli mahdollista liittää ryhmässä käytävään dialogiin. Täten mahdollistui myös ohjaajan pyrkimysten ja kielellisten tekojen seurausten tarkastelu.

Dialogisuus tarjoaa mielenkiintoisen lähestymistavan työnohjauskeskustelujen ja työnohjauksessa syntyvän uuden ymmärryksen tarkasteluun. Työnohjaajien toiminnassa pelkkä dialogisuuteen pyrkiminen ei kuitenkaan kaikissa tilanteissa riitä työnohjauksen moninaisten tavoitteiden ja moniulotteisen luonteen vuoksi. Myös dialogisuuteen, yhteistoiminnallisuuteen tai ei-tietämiseen toimintansa perustavien ohjaajien on toimittava välillä direktiivisesti asiantuntijapositiona käsin (Ikonen, 2007; Selicoff, 2006). Työnohjauksen moniulotteisuuden vuoksi ei myöskään ole välttämättä mahdollista löytää yhtä yhtenäistä teoriaa, joka sopisi työnohjauksen taustalle kaikissa erilaisissa työnohjauskonteksteissa (Hyrkäs, 2002). Sen sijaan työnohjaustilanteessa elää työnohjaajien käytännön työtä ohjaavia käyttöteorioita ja toisaalta ohjaajilla on mielessään niin kutsuttuja julkilausuttuja teorioita, joiden pohjalta he omaa toimintaansa jäsentävät ja selittävät (Argyris & Schön, 1982). Siten työnohjaus ei ole mitä tahansa toimintaa vailla teoriapohjaa, vaikka yhtä yhteistä teoriaa ei voisikaan löytää kuvaamaan kaikkien ohjaajien työtä. Käyttöteoriat ja julkilausutut teoriat ovat ohjaajien apuna epävarmuuden ja

todellisuuden moniulotteisuuden kohtaamisessa. Nämä seikat ovat aina tavalla tai toisella läsnä työnohjaustilanteessa, ja ne ovat tulleet eläväksi osaksi myös tämän tutkimuksen tekemistä.

Tässä tutkimuksessa tarkastelin ainoastaan sitä, mitä työnohjaajat työnohjauksessa tekevät. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia, mitä työnohjaajat ajattelivat työnohjaustilanteessa tapahtuneen ja minkä pohjalta he toimintaansa selittävät. Näin mahdollistuisi työnohjaajien käyttöteorioiden ja julkilausuttujen teorioiden vertaaminen (Argyris & Schön, 1982). Tätä voisi tutkia tarkastelemassa ohjaajien Stimulated Recall -haastatteluja. Tässä aineistossa kaikki ohjaajat olivat koulutukseltaan perheterapeutteja, ja olisi myös mielenkiintoista tarkastella, onko erilaisen pohjakoulutuksen saaneen ohjaajan työskentely erilaista, ja miten eri pohjakoulutuksen saaneiden työnohjaajien selonteot omasta työstään eroavat.

LÄHTEET

- Alasuutari, P. (1999). *Laadullinen tutkimus*. (3. painos). Tampere: Vastapaino.
- Anderson, H & Swim, S. (1995). Supervision as collaborative conversation: Connecting the voices of supervisor and supervisee. *Journal of Systemic Therapies*, 14 (2), 1–13.
- Anderson, H. (2002). In the space between people. *Journal of Marital and Family Therapy*, 28 (3), 279–281.
- Anderson, H. & Goolishian, H. (1992). The client is the expert: A not-knowing approach to therapy. Teoksessa S. McNamee & K. J. Gergen (toim.). *Therapy as social construction*, (s. 25–39). London: Sage.
- Argyris, C. & Schön, D.A. (1982). *Theory in Practice: Increasing professional effectiveness*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bahtin, M. (1991). *Dostojevskin poetiikan ongelmia*. Helsinki: Orient Express.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bernard, J. M. & Goodyear, R. K. (1992). *Fundamentals of Clinical Supervision*. Boston (Mass): Allyn and Bacon.
- Brettschneider, G. (1984). Työnohjaus ja sen tavoitteet. Teoksessa P. Siltala, K. Kauttu, H. Majava, H. Makkonen & K. Ryselin (toim.) *Työnohjaus terveydenhuollossa ja opetustyössä*. (2. painos). Espoo: Weilin+Göös, (s. 10–18).
- Caplan, G. (1970). *The Theory and Practice of Mental Health Consultation*. London: Tavistock Publications.
- Caplan, G. (1995). Types of Mental Health Consultation. *Journal of educational and psychological consultation*, 6 (1), 7–21.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1999). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (3. painos). Tampere: Vastapaino.
- Farber, B. A. (2006). *Self-disclosure in psychotherapy*. New York: Guilford Press.
- Haarakangas, K. (1997). *Hoitokokouksen äänet. Dialoginen analyysi perhekeskeisen psykiatrisen hoitoprosessin hoitokokouskeskusteluista työryhmän toiminnan näkökulmasta*. Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social Research, 130.
- Hawkins, P. & Shohet, R. (2006). *Supervision in the helping professions*. (3. painos). Maidenhead: Open University Press.
- Hyrkäs, K. (2002). *Clinical Supervision and Quality Care. Examining the Effects of Team*

Supervision in Multi-professional Teams. Acta Universitatis Tamperensis 869.
University of Tampere, Tampere.

- Hyrkäs K., Lehti, K. & Paunonen-Ilmonen, M. (2001). Cost-benefit analysis of team supervision: the development of an innovative model and its application as a case study in one Finnish university hospital. *Journal of Nursing Management*, 9, 259–268.
- Hyrkäs, K. & Paunonen-Ilmonen, M. (2001). The effects of clinical supervision on the quality of care: examining the results of team supervision. *Journal of Advanced Nursing*, 33 (4), 492–502.
- Ikonen, T. (2007). *Agendan rakentaminen yhteistoiminnallisessa konsultaatiossa. Tutkimus psykoosin hoitoon liittyvästä konsultaatioprosessista*. Psykologian lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto.
- Isaacs, W. (2001). *Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito: urauurtava lähestyminen liike-elämän viestintään*. Helsinki: Kauppakaari.
- Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. (1993). *Diskurssianalyysin aakkoset*. Tampere: Vastapaino.
- Kankaanranta, R. (2008). Mihin työnohjaus perustuu ja minkälaisia vaikutuksia sillä on? Teoksessa S. Keskinen (toim.) *Työnohjaus – Mitä, missä, milloin?* (s. 13–26). Turku: Painosalama.
- Karvinen-Niinikoski, S. (2003). Social work Supervision – contributing to innovative knowledge production and open expertise. Teoksessa N. Gould & M. Baldwin (toim.) *Social Work, Critical Reflection and Learning organisation*. Aldershot etc: Ashgate.
- Keski-Luopa, L. (2007). *Työnohjaus vai superviisaus - Työnohjausprosessin filosofisten ja kehityspsykologisten perusteiden tarkastelu*. Tornion kirjapaino Oy.
- Kilminster, S. M. & Jolly, B. C. (2000). Effective supervision in clinical practice settings: a literature review. *Medical Education*, 38, 827–840.
- Korinek, A. W. & Kimball, T. G. (2003). Managing and resolving conflict in the supervisory system. *Contemporary Family Therapy*, 25 (3), 295–310.
- Laitila, A. (2009). Reflektiivisyyden kehittäminen ja kehittyminen psykoterapiakoulutuksessa. *Musiikkiterapia*, 24 (2), 108–122.
- Linell, P. (1990). The power of dialogue dynamics. Teoksessa I. Markova & K. Foppa (toim.), *The dynamics of dialogue* (s. 147–177). Lontoo: Harvester Wheatsheaf.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue : talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.

- Luckmann, T. (1990). Social communication, dialogue and conversation. Teoksessa I. Markova & K. Foppa (toim.), *The dynamics of dialogue* (s. 45–61). Lontoo: Harvester Wheatsheaf.
- Markova, I. (1990a). Introduction. Teoksessa I. Markova & K. Foppa (toim.), *The dynamics of dialogue* (s. 1–22). Lontoo: Harvester Wheatsheaf.
- Markova, I. (1990b). A Three-step process as a unit of analysis in dialogue. Teoksessa I. Markova & K. Foppa (toim.), *The dynamics of dialogue* (s. 129–146). Lontoo: Harvester Wheatsheaf.
- Markova, I., Linell, P., Grossen M. & Salazar Orvig A. (2007). *Dialogue in Focus Groups - Exploring Socially Shared Knowledge*. Lontoo: Equinox.
- McLeod, J. (2001). *Qualitative research in counselling and psychotherapy*. Lontoo: Sage.
- Morgan, M. M. & Sprenkle, D. H. (2007). Toward a Common-Factors Approach to Supervision. *Journal of Marital and Family Therapy*, 33 (1), 1–17.
- Mönkkönen, K. (2002). *Dialogisuus kommunikaationa ja suhteena. Vastaamisen, vallan ja vastuun merkitys sosiaalialan asiakastyön vuorovaikutuksessa*. Kuopio: Kuopion yliopisto painatuskeskus.
- Oja-Koski, R. (1996). Muutosvastarinta työnohjauksessa. Teoksessa S. Keskinen (toim.), *Ryhmäilmiöt ja työnohjaus*. (s. 179–194). Turku: Painosalama.
- Paunonen-Ilmonen, M. (2001). Työnohjaus toiminnan laadunhallinnan varmistaja. Porvoo: WSOY.
- Proctor, B. (2000). *Group supervision: a guide to creative practice*. Lontoo: Thousand Oaks.
- Räsänen, E. (2006). *Dialogia miesten väkivallasta. Hyväksyvän terapian ja haastamisen kohdatessa*. Pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Seikkula, J. (2002). Open dialogues with good and poor outcomes for psychotic crises: Examples from families with violence. *Journal of Marital and Family Therapy*, 28 (3), 263–274.
- Seikkula, J. & Arnkil, T. (2009). *Dialoginen verkostotyö*. Helsinki: Tammi.
- Seikkula, J., Laitila, A. & Rober, P. (2011). Making Sense of Multi-Actor Dialogues in Family Therapy and Network Meetings. *Journal of Marital and Family Therapy*. Painossa.
- Selicoff, H. (2006). Looking for Good Supervision: A Fit Between Collaborative And Hierarchical Methods. *Journal of Systemic Therapies*, 25 (1), 37–51.

- Spence, S. H., Wilson, J., Kavanagh, D., Strong, J. & Worrall, L. (2001). Clinical Supervision in Four Mental Health Professions: A Review of the Evidence. *Behaviour Change*, 18 (3), 135–155.
- Stiles, W. B. (2003). Qualitative Research: Evaluating the Process and the Product. Teoksessa S. Llewelyn ja P. Kennedy (toim.), *Handbook of Clinical Health Psychology*. (s. 477–500). Oxford: John Wiley & Sons, Ltd.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (5. painos). Helsinki: Tammi.
- Watt, D. (2007). On Becoming a Qualitative Researcher: The Value of Reflexivity. *The Qualitative Report*, 12 (1), 82–101.

LIITE 1: Litteraatiosymbolit

Litteroinnissa on käytetty seuraavia symboleja (Jokinen, Juhila, & Suoninen, 1993).

(.) piste sulkujen sisällä	alle sekunnin tauko
(3) numero sulkujen sisällä	tauot sekunnettain
[hakasulku avoin oikealle	päällekkäispuheen alkamiskohta
] hakasulku avoin vasemmalle	päällekkäispuheen loppukohta
(teksti) teksti sulkujen sisällä	nauhalla epäselvästi kuuluva kohta
() tyhjät sulut	puhetta, josta ei ole saatu selvää
(()) kaksoissulkeissa	nauhan purkajan huomautuksia
(...) kolmoispisteet	tekstin poisjätö
teks- viiva aloitetun sanan lopussa	aloitettu sana
.hhh	kuuluva sisäänhengitys
hhh	kuuluva uloshengitys
O	ohjaaja
Ä	äiti
I	isä
1,2,3,4	vanhemmat ja terapeutit