

Vuorovaikutus työnohjauksellisessa tunnetaitojen val- mennuksessa

Maija Berner, Iina Sorsa

Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2019
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Berner, Maija & Sorsa, Iina. 2019. Vuorovaikutus työnohjauksellisessa tunnetaitojen valmennuksessa. Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 62 sivua.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin vuorovaikutuksen toteutumista työnohjauksellisessa tunnetaitojen valmennuksessa. Tutkimuksessa tutkittiin, miten ohjaajat reagoivat ohjattavien vuoroihin ja miten he ohjaavat ohjattavia vuorovaikutukseen tunnevalmennuksen aikana. Tutkimus on toteutettu osana Jyväskylän yliopiston Tunnetoimijuus organisaation muutoksessa (TUNTO) -tutkimus- ja kehittämishanketta. Tutkimukseen osallistujat olivat TUNTO-hankkeeseen osallistuneiden tunnejohtamisen valmennukseen erikoistuneen yrityksen kaksi tunnevalmentajaa sekä tunneinterventioihin osallistuneen yrityksen työntekijät. Tutkimusaineisto koostui tunnevalmennuksessa nauhoitetusta videoaineistosta. Aineiston analyysitapana käytettiin keskusteluanalyysia.

Tulokset osoittivat, että ohjaajat reagoivat ohjattavien vuoroihin neljällä eri tavalla tunnetyöpajan aikana: myötäilemällä vastausta, toistamalla vastauksen, avaamalla ja täydentämällä vastausta sekä kehumalla vastauksia. Lisäksi ohjaajat ohjasivat ohjattavia osallistumaan vuorovaikutukseen erilaisten kysymysten avulla. He esittivät suoria kysymyksiä ja tehtäväkysymyksiä, pyysivät osallistujia vastaamaan tehtävänantoon sekä pyysivät täydentämään annettua vastausta.

Tutkimuksen pohjalta voidaan todeta, että ohjaajat käyttivät vuorovaikutusta ohjauksen tukena esimerkiksi vahvistamaan osallistujien vastauksia tai ohjaamaan ohjattavien ajattelua tiettyyn suuntaan. Ohjaajat pyrkivät ohjauksessaan vahvistamaan ohjattavien toimijuutta ja hyödynsivät siinä erilaisia vuorovaikutuksen piirteitä. Tutkimuksesta ilmeni, että ohjaustilanteen vuorovaikutukseen liittyvät normatiiviset odotukset eivät aina toteutuneet, mikä vaikutti ohjaajien käyttämiin vuorovaikutuksen keinoihin.

Asiasanat: ohjaus, työnohjaus, vuorovaikutus, keskusteluanalyysi

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	5
2	TYÖNOHJAUS	8
	2.1 Työnohjauksen tausta ja tavoitteet.....	8
	2.2 Tunteiden merkitys työelämässä ja työnohjauksessa.....	12
	2.3 Työnohjaajan merkitys työnohjauksessa.....	14
3	VUOROVAIKUTUS JA RYHMÄTYÖSKENTELEY TYÖNOHJAUKSESSA	19
	3.1 Työnohjaus ryhmässä ja yhteisöissä	19
	3.2 Ohjaajan vuorovaikutusosaaminen.....	24
	3.3 Vuorovaikutuksen piirteet.....	26
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	30
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	31
	5.1 Tutkimuskonteksti ja tutkimukseen osallistujat.....	31
	5.2 Tutkimusaineiston keruu.....	33
	5.3 Aineiston analyysi	33
	5.4 Eettiset ratkaisut.....	36
6	TULOKSET	39
	6.1 Vastauksiin reagointi.....	39
	6.1.1 Vastauksen myötäily.....	40
	6.1.2 Vastauksen toistaminen	41
	6.1.3 Vastauksen avaaminen ja täydentäminen.....	41
	6.1.4 Vastauksien kehuminen.....	43
	6.2 Vuorovaikutukseen ohjaaminen kysymysten avulla	44

	4
6.2.1 Tehtäväkysymykset ja suorat kysymykset.....	44
6.2.2 Tehtävään vastaamaan pyytäminen.....	45
6.2.3 Vastauksen täydentämispyyntö.....	46
7 POHDINTA.....	48
7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	48
7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	52
LÄHTEET	55
LIITTEET.....	62

1 JOHDANTO

Ohjaus on vakiintumassa osaksi aikuiskasvatusta (Vehviläinen 2001), mikä tekee siitä tärkeän tutkimuskohteen. Työelämän vaativuus, työn asettamat paineet sekä työhön ja työyhteisöön liittyvät haastavat tunteet vaikuttavat ihmisten elämään. Vastausta työelämän haasteisiin voidaan etsiä työnohjauksesta, joka on oiva työkalu työntekijöiden ja työyhteisöjen kehittämiseen. Suomen työnohjaajat ry:n (2019) mukaan työnohjauksen kautta tarkastellaan työhön, työyhteisöön ja omaan työhön liittyviä kysymyksiä, kokemuksia ja tunteita koulutetun työnohjaajan avulla. Työnohjauksen kautta on mahdollista vapauttaa voimia, luovuutta ja ajattelua työhön ja sen rajojen tunnistamiseen. Työnohjauksen avulla ratkaistaan myös työyhteisön ristiriitatilanteita (Niemelä 2013) sekä vahvistetaan omaa osaamista ja työn tekemistä (Peltoperä & Kukko-Liedes 2019).

Työnohjauksen käyttö on yleistynyt sekä Suomessa että kansainvälisesti (Koivu 2014). Muuttuvan työelämän kannalta työnohjaus on tärkeää, sillä se mahdollistaa muutostilanteissa toimimisen (Vuokila-Oikkonen 2014). Muutospaineen alla olevien työntekijöiden on tärkeää kehittää ja ylläpitää omaa osaamistaan jatkuvasti. Ammatillinen kasvu on jatkuva oppimisprosessi, jonka kautta yksilö hankkii elämänuransa aikana niitä tietoja, taitoja ja kykyjä, joita hyödyntämällä hän voi vastata muuttuviin ammattitaitovaatimukseen (Ruohotie 2000). Työnohjauksen avulla tätä ammatillista kasvua ja oppimista voidaan tukea.

Työnohjaus tapahtuu yhteistoiminnassa ohjaajan ja ohjattavan välillä (Keski-Luopa 2018; Kupias 2016; Vehviläinen 2014), ja työnohjausta voidaankin kuvata myös vuorovaikutusprosessiksi (Punkanen 2009). Ohjaajalla on tärkeä rooli tässä prosessissa, sillä hän asiantuntijana ohjaa ohjattavaa käsittelemään kokemuksiaan, suuntaamaan oppimistaan, ratkaisemaan ongelmiaan ja käyttämään resurssejaan (Vehviläinen 2001). Ohjauksessa on tärkeää luoda tiivis kontakti ohjattavan omaan kokemukseen sekä huolehtia, että ohjaus lähtee liikkeelle ohjattavan päämääristä ja tilanteista (Vehviläinen 2014). Ohjaajan ammattitai-

toon kuuluu olennaisesti vuorovaikutusosaaminen (Rantalainen 2017; Vehviläinen 2001; Vehviläinen 2014), jonka kautta ohjaaja paitsi ohjaa ohjattavaansa puhumaan työnohjauksen kannalta tärkeistä asioista (Punkanen 2009), myös kuuntelee ohjattavaa tunteiden tasolla sekä on aidosti läsnä ja huomioi ohjattavan tunteita vuorovaikutustilanteessa (Gardberg 2011).

Suurin osa työnohjauksen kansainvälisestä tutkimuksesta julkaistaan psykologian alan tiedejulkaisuissa (Niemi 2019). Työnohjaukseen liittyvä aiempi kirjallisuus näyttäisi myös painottuvan työnohjauksen toteuttamiseen ja sen merkitykseen työyhteisöissä (Koivu 2014; Punkanen 2009). Työnohjausta on aiemmin tutkittu myös esimerkiksi hoitoalalla työskentelevien eri ammattiryhmien näkökulmasta (Kärkkäinen 2013; Mertala & Terävä 2016), joissa työnohjaus on liitetty vahvasti työhyvinvointiin. Tässä tutkimuksessa päätimme tutkia, miten ohjaus toteutuu eri vuorovaikutuksen keinoin. Vuorovaikutusta on aiemmin tutkittu muun muassa asiakastyössä (Mönkkönen 2007) tai luokkahuoneissa (Karonen 2007; Kleemola 2007). Kuitenkin ohjauksen ja työnohjauksen vuorovaikutuksen tutkiminen eri konteksteissa on vielä vähäistä. Vehviläinen (1999) on esimerkiksi tutkinut ohjauksen vuorovaikutusta ammatinvalinnanohjauksen kontekstissa ja Liinamaa (2014) on tutkinut lastentarhanopettajakoulutuksen ohjatun harjoittelun ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen merkityksellistä olemusta sekä ohjaajien että opiskelijoiden näkökulmasta. Näyttäisi kuitenkin siltä, että ohjaustyön vuorovaikutusta ei ole tutkittu varsinkaan tunteisiin liittyvässä ohjauksessa.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella, miten vuorovaikutus toteutuu työnohjauksellisessa tunnevalmennuksessa. Tunnevalmennuksella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa työyhteisössä tehtävää tunnetaitojen opettamista. Tavoitteenamme on saavuttaa tietoa ohjaajien ja ohjattavien välisestä vuorovaikutuksesta sekä etenkin siitä, miten ohjaajat ovat vuorovaikutuksessa ohjattaviin ohjauksen aikana. Tutkimusaihetta puoltaa työnohjauksen ajankohtaisuus nykyajan työelämässä ja sen merkitys osana ammatillista kasvua ja kehitystä (Koski & Kallasvuo 2017). Ohjaaja on tärkeä osa vuorovaikutuksellista työnohjausprosessia (Rantalainen 2017), joten on myös perusteltua tutkia ohjaajan vuorovaikutus-

keinoja. Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena on tunnevalmenuksen aikana tapahtunut vuorovaikutus, ja tunteita käsitellessä vuorovaikutusilmapiiriin tulee mahdollistaa henkilökohtaisista kokemuksista puhuminen. Tämän myötä on tärkeää tutkia, millaisia vuorovaikutuksen keinoja käytetään ohjauksessa, jossa ollaan herkkienkin asioiden äärellä. Tutkimus on osa Jyväskylän yliopiston Tunnetoimijuus organisaation muutoksessa (TUNTO) -tutkimus- ja kehittämishanketta.

2 TYÖNOHJAUS

Tutkimuksessamme tutkimme vuorovaikutusta tunnetaitojen valmennuksen aikana. Lähestyimme tätä tutkimuskohdetta ohjauksellisena menetelmänä, tarkemmin työnohjauksen teorian kautta. Tässä luvussa paneudumme ensimmäisenä työnohjaukseen. Tutkimuksemme kohteena olleen tunnetaitojen valmennuksen myötä käsittelemme myös tunteiden merkitystä työssä ja työnohjauksessa. Tunteet on tärkeää ottaa huomioon ohjaustilanteen rakentumisen kannalta, mutta ne ovat merkityksellisiä myös tutkimuskontekstissamme, jossa ohjattavat käsittelevät omia tunteitaan. Lopuksi tässä luvussa käsittelemme ohjaajien merkitystä työnohjauksessa, sillä tarkastelemme tutkimuksessamme juuri työnohjaajien toimintaa.

2.1 Työnohjauksen tausta ja tavoitteet

Ohjaus on osa työelämää, aikuiskoulutusta ja oppimiskäytäntöjä (Kupias 2016; Vehviläinen 2001). Se sisältää psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia tukevaa neuvontatyötä sekä työssä että eri elämäntilanteissa (Niemelä 2019). Ohjauksessa toimintaa jäsentää ajatus ohjattavan elämässä meneillään olevasta prosessista, jota ohjaaja pyrkii edistämään ja jonka muotoilemiseen hän myös osallistuu (Vehviläinen 2001). Ohjauksen tavoitteena on vahvistaa oppimiseen ja muutokseen liittyviä prosesseja (Niemelä 2019) tai ohjattavan ajattelu- ja toimintaprosesseja (Vehviläinen 2001). Ohjausta voidaan käyttää niin koulutuksessa, uraohjauksessa ja akateemisessa ohjauksessa kuin työssä ja työtehtävien suorittamisessa tapahtuvassa oppimisessä ja kehittämisessäkin (Niemelä 2019).

Vehviläisen (2001) mukaan hyvin monenlaiset tilanteet voivat olla ohjaustilanteita. Ohjauksen kenttä onkin laaja ja vaikeasti hahmotettava ja siinä on sekä koulutuksellisia että terapeuttisia ulottuvuuksia (Milne 2009; Niemelä 2019). Ohjauksen käsite sekoittuu helposti muihin vastaaviin termeihin, sillä suomenkielinen ohjaus-sana kääntyy asiayhteyden mukaan esimerkiksi englanniksi sanoilla

counseling, guidance tai supervision (Vehviläinen 2014). Niemelän (2019) mukaan näiden termien lisäksi ohjauksen kenttää voidaan kuvailla myös englanninkielisillä termeillä *advising*, *tutoring*, *mentoring*, *coaching* ja *facilitating*.

Niemelä (2019) erottaa ammatilliseen kehitykseen ja kasvuun tähtäävät ja työelämän kontekstissa toteutettavat ohjaukselliset menetelmät seuraaviin toimintoihin: *coachingiin*, *työnohjaukseen*, *mentorointiin*, *prosessikonsultointiin*, *fasilitointiin*, *konsultointiin*, *uraohjaukseen* ja *sparraukseen*. Nämä toiminnot ovat yhtäältä erillisiä, toisaalta rinnakkaisia ja jopa toimijoille itselleen voi olla epäselvää, missä eri ohjauksellisten toimintojen välinen raja kulkee. Kupias (2016) kuitenkin lähestyy moninaista ohjauksen kenttää sitä yhdistävien, ei erotettavien tekijöiden kautta: yhdistävä tekijä näille eri toiminnoille on sekä oppimisprosessi että ohjausosaaminen. Eri ohjaustoiminnoista keskitymme tutkimuksesamme työnohjaukseen, jota käsittelemme tarkemmin seuraavaksi.

Kuten ohjauksesta, myöskään työnohjauksesta ei kansainvälisestä ja suomalaisesta tutkimuskirjallisuudesta löydy selkeää ja yksiselitteistä kuvausta (Alila 2014), mikä työnohjauksen käytön laajentuessa on muodostunut ongelmalliseksi (Keski-Luopa 2018). Työnohjaus on moniparadigmainen käytäntö ja sekoitus arkikäsitteitä sekä eri tieteenaloilta peräisin olevia teoreettisia käsitteitä (Keski-Luopa 2018). Työnohjaukselle ei myöskään ole olemassa yhtä ainutta ja oikeaa mallia (Kupias 2016) ja se näyttäytyy työelämässä moninaisena toimintana (Koski & Kallasvuo 2017). Niemelän (2019) mukaan työnohjaus on työelämäosaamisen kontekstissa yksi henkilöstön kehittämisen ja ammatillisen kasvun konsultatiivinen väline, joka asettuu ohjauksen ja työssä oppimisen väliin.

Työnohjauksen käyttö on yleistynyt sekä Suomessa että kansainvälisesti, ja se on nykyisin laajentunut ammatillisen vuorovaikutuksen opettamisesta työn kehittämiseen ja työhyvinvoinnin edistämiseen (Koivu 2014). Työnohjaus on yksi työyhteisöissä toimivan konsultin työkaluista ja työnohjaus voidaan nähdä oppimista edistävänä ja organisaation toimintaa kehittävänä työmenetelmänä (Immaisi 2011; Kupias 2016). Työnohjaus tukee niin työntekijöiden kuin esimiestenkin ammatillista kasvua ja työssä jaksamista. Se tukee myös monimuotoisten työyhteisöjen toimintaa ja kehittymistä ajan haasteissa. (Koski & Kallasvuo 2017.)

Työnohjaus tapahtuu kiinteässä yhteydessä käytännön työhön ja huomioi osallistujien työn kontekstin (Kouhia 2011). Tyypillistä sille on tutkiva työtapa (Kupias 2016). Työnohjauksessa tutkitaan työntekijän suhdetta omaan työhön (Punkanen 2009), työssä heräviä tunteita ja tuntemuksia sekä työn sujuvuutta ja häiriöitä (Koivu 2014). Tarkasteluun liittyy myös itsearviointia (Punkanen 2009).

Työnohjauksen kohteena on ihmisen työ vaatimuksineen, mahdollisuuksineen ja muutoksineen (Punkanen 2009). Työnohjauksessa edistetään oppimista ja tuetaan organisaation toimintaa, mutta lisäksi siinä korostetaan tavoitteellisuutta, avoimuutta ja luottamuksellisuutta sekä ohjauksen prosessimaisuutta (Kupias 2016). Työnohjauksen avulla voidaan lisätä työn vaikuttavuutta, merkityksellisyyttä ja mielekkyyttä. Työnohjauksessa on tärkeää, että fokus on työssä ja työn ydinprosesseissa, työn yhteisessä tutkimisessa ja oppimisessa siitä yhdessä. (Wallin 2017.) Työnohjaus perustuu työntekijän omaan tarpeeseen ja haluun saada työnohjausta, jolloin ohjattavan omaehtoisuus, aktiivinen ote ja sitoutuminen ammatilliseen ja persoonalliseen kehittymiseen on tärkeää. Ongelmia lähestytään tietoisesti, älyllisesti ja tunneperäisesti. Parhaimmillaan työnohjaus voi auttaa näkemään vaihtoehtoisia tapoja tehdä työtä. (Punkanen 2009.)

Työnohjausprosessi alkaa, kun työyhteisössä nousee esille työnohjauksen mahdollisuus (Punkanen 2009). Tarve organisaatioissa ja työyhteisöissä tehtävään työnohjaukseen voi Wallinin (2017) mukaan perustua muutoksesta selviytymiseen ja uuden luomiseen. Usein esimies tekee päätöksen siitä, että työnohjaus olisi hyödyllistä työpaikalla (Coles 2003). Tämän jälkeen etsitään sopiva työnohjaaja. Tyypillisimmillään työnohjaus on välillistä eli epäsuoraa: työnohjaus ei tapahdu todellisessa tilanteessa, vaan tilanteesta keskustellaan myöhemmin. Välillinen työnohjaus on usein ainoa mahdollisuus, sillä harvoin työnohjaaja voi tarkkailla työtilanteita työntekijöiden siitä häiriintymättä. (Punkanen 2009.)

Työnohjaus on pitkäkestoinen prosessi (Gardberg 2011; Karvinen-Niinikoski, Rantalaiho & Salonen 2007; Punkanen 2009), jossa tapaamiset ovat toistuvia, säännöllisiä ja ennalta sovittuja (Punkanen 2009). Prosessimaisuus ja useat tapaamiskerrat liittyvät tapaamiskertojen välissä tapahtuvaan kokemukselliseen

oppimiseen. Työnohjaukseen saatetaan liittää myös välityöskentelyä. (Kupias 2016.) Perinteinen, pitkä työnohjaus ei kuitenkaan aina sovi nykyajan muutosvauhtiin, projektimaisesti toteutettavaan työhön tai verkostoissa toimimiseen (Rapatti 2011). Työnohjauksen ollessa konsultatiivista prosessi voi olla lyhytkestoinenkin. Ohjausprosessien luonne riippuu myös työnohjaajan koulutuksesta ja kokemuksesta. (Punkanen 2009.) Gardbergin (2011) mukaan työnohjauksen aikana tulee pystyä miettimään myös työhön liittyviä tunteita, minkä myötä työnohjauksen pitkäaikaisuus on eduksi.

Työnohjauksesta on tullut oppivan organisaation ja muutosjohtamisen tärkeä työkalu (Koivu 2014) ja se tuottaa hyviä välineitä sekä esimiehille että koko työyhteisölle muutoksen keskellä (Vilkki 2014). Työnohjauksen avulla työntekijä voi päivittää osaamistaan työtehtävien muuttuessa ja asemoida itsensä uudistuvassa organisaatiossa (Zorga 2003). Muutostilanteissa on tärkeää, että sekä johto että työntekijät ymmärtävät ja hyväksyvät muutoksen ja sitoutuvat siihen. Työntekijöiden on saatava tietoa muutoksesta sekä aikaa työstää suhdettaan ja ajatukseen muutokseen liittyen. (Koivu 2014.)

Työnohjauksella on aina jokin tavoite, joka voi perustua henkilökohtaisiin, yrityksen, organisaation tai yhteisön toimintaa tukeviin päämääriin, joiden avulla etsitään ratkaisuja työn sujuvuuden parantamiseksi ja ammatillisen oppimisen edistämiseksi (Kupias 2016; Punkanen 2009). Näitä työnohjaukselle asetettujen tavoitteiden toteutumista seurataan ja arvioidaan työnohjausprosessin aikana (Kupias 2016). Tavoitteiden saavuttamista kutsutaan ohjaustoiminnan vaikuttavuudeksi, jonka voidaan ajatella olevan jonkin aikaisemman lisäystä tai paremmaksi tuloa. Tavoitteiden saavuttaminen voi tapahtua välittömästi tai jonkin ajan kuluttua. (Paunonen-Ilmonen & Heinonen 2015.) Vaikuttavuudessa on tärkeää tarkastella, miten työnohjaus vaikuttaa, mikä siinä vaikuttaa tai mihin se vaikuttaa. Olennaista on myös tarkastella, mikä on vaikutusta ja mikä vaikuttavuutta. Toiminnan välittömänä kohteena on työyhteisö tai työntekijä, mutta välilliset vaikutukset voivat näkyä myös esimerkiksi yrityksen asiakkaissa. (Niemi 2019.)

Punkanen (2009) määrittelee työnohjauksen keskeisimpänä tavoitteena olevan työntekijän perustehtävän kirkastaminen. Työnohjauksen perinteiseksi tavoitteeksi on määritelty myös ammatillisen kasvun edistäminen (Koivu 2014) ja ammatti-identiteetin vahvistaminen (Koivu 2014; Punkanen 2009). Työnohjaus on järjestelmällistä ja tavoitteellista toimintaa, jonka tavoitteena on myös toiminnan laadun varmistaminen ja työn ongelmien hallinnan edistäminen. Tukemisen lisäksi sen tavoitteena on ehkäistä rutinoitumista ja parantaa stressin hallintaa. (Punkanen 2009.) Sen myötä voidaan edistää työhyvinvointia kehittämällä työtä ja uudistamalla työntekijänä (Koivu 2014). Työnohjauksen tavoitteena on myös varmistaa laadullisesti hyvä ja korkeatasoinen työn tulos (Punkanen 2009).

2.2 Tunteiden merkitys työelämässä ja työnohjauksessa

Tunteet ovat osa työelämää ja ne voivat olla myös osa työyhteisön voimavaroja (Gardberg 2011). Liike-elämässä ja johtamisessa tunteet otetaan nykyään vakavasti yhtenä keskeisimmistä kilpailukykyä ja taloudellista tulosta tuottavina tekijöinä (Hökkä, Vähäsantanen, Paloniemi, Herranen & Eteläpelto 2014). Tunteiden merkitys työpaikalla näkyy niin yksilön, johtamisen kuin työhyvinvoinnin kannalta. Työntekijät eivät tee työtään kylmän kognitiivisesti, vaan tunteet ovat luontainen osa työtä. (Ashkanasy, Zerbe & Härtel 2015.)

Tunnepitoisten reaktioiden voimakkuus ja toistuvuus tietyissä tilanteissa voi työyhteisöissä nousta järkevän ja rationaalisen toiminnan esteeksi (Hökkä ym. 2014). Hyödyntääkseen tunteitaan yksilön on osattava tunnistaa ja käsitellä niitä. Tällöin yksilö ei myöskään ajaudu tunteiden valtaan. (Gardberg 2011.) Tunteiden merkityksen ymmärtäminen ja niiden tunnistaminen sekä itsessään että työyhteisön muissa jäsenissä on todettu olevan tärkeää erityisesti johtajille (Hökkä ym. 2014). Immaisi (2011) kutsuu tunnetyöksi sellaista prosessia, jossa löydetään, tunnistetaan ja sanallistetaan tiedostamattomat tunteet, asenteet sekä mielikuvat. Kun tunteet ovat jäsentyneessä ja ilmaistussa muodossa, ne eivät estä tehokasta työskentelyä. Tämän vuoksi työorientaation ylläpitämisessä tunnetyötä voidaan pitää kaiken perustana. Oleellista on tietää se, kuinka tunteiden

tuottamaa informaatiota voi hyödyntää erilaisissa tilanteissa, sekä kuinka tätä tietoa voi käyttää rationaalisessa toiminnassa ja päätöksenteossa (Hökkä ym. 2014).

Gardbergin (2011) mukaan tunteiden merkitys on erityisen tärkeä tiedostaa esimerkiksi organisaatioiden muutostilanteissa. Tunteiden käsittely mahdollistaa muutoksen sietämisen, uuden oppimisen ja omaksumisen sekä vuorovaikutussuhteissa tapahtuvan emotionaalisen yhteyden kokemisen (Immaisi 2011). Muutostilanteissa työntekijöiden on tärkeää tulla kuulluksi sekä saada oleellista informaatiota uudesta tilanteesta (Gardberg 2011). Organisaation muutostilanteissa voidaan hyödyntää työnohjausta, jonka avulla tiedostetaan ja sanoitetaan tunnetyön prosessia. Tunnetyön harjoittaminen mahdollistaa reflektiivisen tiedostavan ymmärryksen saavuttamisen. Tämä tukee transformatiivista oppimista, joka on keskeinen osa tunnetyötä. (Immaisi 2011.)

Tunteisiin liittyvässä työnohjauksessa keskeistä on mahdollisuus työskennellä häiriöttömästi ja luottamuksellisesti (Gardberg 2011) ja ymmärtää tunnetyön prosessia (Immaisi 2011). Työnohjaus tulisi nähdä paikkana, jossa voi turvallisesti purkaa tunteitaan (Kupias 2016). Tunneohjauksen olisi hyvä olla pitempiaikainen prosessi. Lisäksi työnohjaajan tulee kuunnella ohjattavaa tunteiden tasolla sekä olla aidosti läsnä ja huomioida ohjattavan tunteita. (Gardberg 2011.) On kuitenkin hyvä ottaa huomioon se, että työnohjaajalla ei välttämättä ole psykologisen asiantuntemuksen tuomaa taitoa työskennellä systemaattisesti ohjattavan tunteiden kanssa eikä näitä ohjaajan sekä ohjattavan välisiä tunnereaktioita käytetä ohjauksessa johdonmukaisesti työskentelyn välineenä. Tästä huolimatta tunteet ovat silti aina läsnä yhtenä ulottuvuutena inhimillisessä toiminnassa. (Vehviläinen 2014.)

Onnistuneeseen työnohjaukseen vaikuttaa moni asia. Onnistuneessa työnohjauksessa on esimerkiksi tärkeää kuunnella toista osapuolta ja ymmärtää tunteiden läsnäolo ja vaikutus työnohjaukseen sekä niiden merkitys viestintuojana niin itselle kuin muillekin (Gardberg 2011; Vehviläinen 2014). Lisäksi työnohjauksessa on huomioitava, että työntekijä itse on vastuussa ohjausprosessin aikana tapahtuvasta työskentelystä, ei työnohjaaja (Punkanen 2009). Onnistuneen

tunnetyön ohjauksen seurauksena työntekijä kykenee asettamaan uusia tavoitteita omaan työhönsä sekä löytämään itsenäisesti keinoja näiden tavoitteiden saavuttamiseksi erilaisissa muuttuvissa olosuhteissa (Immaisi 2011). Myös työnohjaajan työn keskeisenä osana on tutkia omia tunteitaan ja kokemuksiaan, sekä tunnistaa ja havaita myös muissa herääviä tunteita. Omien tunteiden säätely ja reflektointi kuuluvat työnohjaajan ammatillisuuteen. (Gardberg 2011; Ranne 2011.)

2.3 Työnohjaajan merkitys työnohjauksessa

Työnohjauksessa ohjaajalla on merkittävä rooli työnohjauksen onnistumisen näkökulmasta. Pohjolan (2017) mukaan työnohjaajalla tulee olla vankkaa ja jatkuvasti kehitettävää asiantuntijuutta, jonka hän antaa asiakkaan käyttöön potentiaalisena resurssina. Myös Vehviläisen (2001) mukaan ohjaajan tehtävänä työnohjauksessa on olla asiantuntija prosessissa, jossa ohjattava oppii käsittelemään kokemuksiaan, suuntaamaan oppimistaan, ratkaisemaan ongelmiaan ja käyttämään resurssejaan. Tällaista asiantuntijakeskeistä ohjausta määrittävät vahvasti tavoitteet, jotka ovat ammattilaisten määrittelemiä (Mönkkönen 2007). Ohjauksen ammattilaisilla on käytössä teoreettinen ymmärrys sekä erilaisia työvälineitä, jotka mahdollistavat moniin psyykeä, inhimillistä toimintaa, oppimista ja kehitystä koskeviin käyttäytymis- ja yhteiskuntatieteellisiin ongelmiin vastaamisen (Vehviläinen 2014). Ohjaajan tehtävänä on saada ohjattava tietoiseksi ohjattavan ilmiön todellisesta luonteesta sekä ilmiöiden välisistä suhteista, syistä ja seurauksista (Mönkkönen 2007).

Työnohjaajina käytetään usein ulkopuolisia ammattilaisia, jotka käyttävät viitekehyksenään niitä käsitteitä ja teorioita, joita he omassa ammattikäytännössään ja -koulutuksessaan ovat omaksuneet (Keski-Luopa 2018). Työnohjaaja voi toimia useamman teoreettisen viitekehyksen pohjalta ja työnohjausta voidaan toteuttaa painottaen joko sen hallinnollista, opetuksellista tai tukea antavaa tehtävää (Koski & Kallasvuo 2017). Koska työnohjaus on oppimisprosessi, työnohjaajan tulee olla tarkkana, ettei ohjauksesta tule terapiaa (Punkanen 2009).

Ohjaajan osaaminen liittyy vahvasti prosessiosaamiseen. Vehviläisen (2014) mukaan ohjaajalla on useita toiminnan tasoja hoidettavanaan samanaikaisesti. Hän koordinoi ja johtaa toimintaa, valvoo tilanteen kulkua, ajankäyttöä, puheenvuoroja, agenda ja siirtymiä sekä tekee tarvittaessa selkoa prosessin etenemisestä ohjattavilleen. Ohjaaja myös vastaanottaa, peilaa ja käsittelee ohjausryhmässä tapahtuvia asioita ja teemoja sekä reagoi siihen, mitä ryhmässä tapahtuu ja miten muut reagoivat. Hän nostaa esiin keskustelussa esiintyviä teemoja ja kytkee niitä toisiinsa, sekä ottaa käsittelyyn ryhmän ilmapiiriin ja tunteisiin liittyviä asioita. Jos joitakin asioita on vaikea huomata tai tiedostaa, ohjaaja sanallistaa tällaisia asioita. Jos ohjauksella on vahvoja oppimistavoitteita, ohjaaja ratkaisee, missä asioissa ryhmä voi toimia itsenäisesti ja missä asioissa ohjaajan luotsaus on paikallaan. (Vehviläinen 2014.)

Ohjaustilanteen agenda on ohjaajan hallussa, vaikka tämä ei olekaan täysin välttämätöntä. Usein oletetaan, että ohjaaja tietää, mitä ohjauskerroilla tehdään, mitä aiheita käsitellään ja mitä toimintoja käydään läpi. (Vehviläinen 2001.) Ohjaajan on mietittävä, millaisia vaatimuksia ryhmälle annetaan ja miten ohjaus keskittyy kehittämään niitä (Vehviläinen 2014). Ammattitaitoinen työnohjaaja antaa ohjattavilleen tukea eli mahdollistaa ohjattavan myönteisten puolien vahvistamisen, mutta lisäksi auttaa kiinnittämään huomiota ohjattavan epäjohtonmukaiseen toimintaan (Punkanen 2009). Ammattitaitoinen ohjaaja myös antaa ohjattaville mahdollisuuden tuoda esiin tunteita, tarpeita ja pyrkimyksiä, joita oppija kokee oppimistilanteeseen tullessaan (Talvio & Klemola 2017). Työnohjauksen tulisi aina mahdollistaa se, että ohjattava oppii työstään jotain uutta (Punkanen 2009). Ohjaajalla tuleekin olla tietoa ja ymmärrystä oppimisesta sekä taitoa ohjata oppimisprosessia. Ryhmäohjauksessa ohjaajan on myös tärkeää ymmärtää ryhmien käyttäytymistä. (Kupias 2016.)

Ohjaajan tehtävänä ei useinkaan ole opettaa tiettyjä malleja tai tekniikoita, vaan mahdollistaa ohjattavan kokemuksellinen oppimisprosessi suunnittele-malla erilaisia jäsentäviä oppimistehtäviä, joiden perustana ovat jäsenten aikaisemmat tiedot ja taidot (Ruponen, Nummenmaa & Koivuluhta 2000; Vehviläinen 2001). Voidaan puhua myös ohjattavan toimijuuden tukemisesta. Ammatillinen

toimijuus sisältää ammatillisen toimijan yksilölliset työkokemukset, tietämyksen ja kyvyt toimia työssään. Lisäksi ammatillisella toimijuudella tarkoitetaan muun muassa ammatillisen toimijan vaikutusvallan käyttöä, valintojen tekoa tai kannanottoja. (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2013.) Ammatillisen toimijuuden avulla ihmiset voivat kehittää uusia ja luovia työtapoja sekä vaikuttaa työssään (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2014). Toimijuuden katsotaan myös olevan edellytys työssäoppimiselle (Billet 2011; Vähäsantanen, Paloniemi, Hökkä & Eteläpelto 2017), mikä on tärkeä näkökulma, kun työnohjausta tarkastellaan oppimisprosessina. Reflektiivisyyden avulla toimija pystyy jäsentämään omaa toimintaansa sekä toimijuuttaan ja näin mahdollistaa toisin toimimisen mahdollisuuden (Karvinen-Niinikoski ym. 2007). Ohjaajan onkin tärkeää pohtia, kuinka ohjattavien toimijuutta voi kehittää (Vehviläinen 2014), eikä hänen tule antaa suoria ohjeita työn tekemiseen, vaan ohjata ja tukea ohjattavaa omiin ratkaisuihin (Punkanen 2009). Kun toimijuutta tuetaan, yksilöt esimerkiksi ilmaisevat vapaammin ajatuksiaan, mielipiteitään ja ideoitaan työhönsä liittyen (Vähäsantanen ym. 2017).

Työnohjaaja toimii ohjattavien ja organisaation palveluksessa tukien ohjausprosessissa kyseisen työyhteisön perustehtävän toteutumista. Työnohjauksen tehtävä riippuu ohjattavien tarpeesta sekä työyhteisöstä. (Koski & Kallasvuo 2017.) Niemelän (2019) mukaan työnohjaajan toiminnan tulee olla lojaalia paitsi ohjattavalle, myös ohjattavan organisaatiolle. Tämä johtuu siitä, että ohjattavan työ on riippuvainen organisaation resursseista ja reunaehdoista. Tällöin työnohjaajan tulee esimerkiksi ohjata keskustelua juuri työhön liittyviin aiheisiin, jotta työnohjaukselle asetetut organisaation tavoitteet varmasti tulevat täyttymään. (Niemelä 2019.) Tällaista työtä helpottaa ohjaajan työelämätuntemus. Kupiaksen (2016) mukaan työnohjaajalta odotetaankin työelämätuntemusta ja kykyä ymmärtää organisaatioiden toimintamekanismeja. Ohjattavalla ei tarvitse olla ohjattavan henkilön tai työyhteisön substanssiosaamista, mutta monipuolinen erilaisien organisaatioiden ja alojen ymmärtäminen on työnohjauksessa eduksi.

Työnohjaajan on hyvä muistaa, että vaikka työnohjaustilanne on hänelle usein toistuvaa työtä, ohjattavalle se on yleensä ainutkertaisempi ja henkilökohtaisempi kokemus (Vehviläinen 2014). Työnohjauksessa on kyse kohtaamisesta, kuuntelemisesta, toisen arvostuksesta ja luottamuksen rakentumisesta (Koski & Kallasvuo 2017). Oppimistilanteeseen on tärkeää luoda turvallinen ja avoin ilmapiiri (Kupias 2016; Rantalainen 2017). Turvallisen ilmapiirin luomisessa yksi keskeisin tekijä on luottamuksellisuus: ohjauksessa käsitellyjä asioita ei viedä ohjauksen ulkopuolelle. Ohjattavien tuntiessa tilanteen luottamukselliseksi, he puhuvat avoimemmin ajatuksistaan ja uskaltavat arvioimaan toimintaansa. (Kupias 2016.)

Vehviläisen (2014) mukaan ohjauksessa toimijat eivät voi täysin vapaasti valita, mitä tekevät, sillä toimintaa säätelevät monet säännöt, normit, kieli ja muut merkitysjärjestelmät, joiden mukaan maailmaa jäsennetään ja jaetaan. Ohjaajan on myös hyvä ottaa huomioon, että ohjausprosessin kulkua ja tavoitteita ei aina voida määritellä etukäteen tarkasti, vaan ne voivat muotoutua ohjattavan tilanteen ja prosessoinnin myötä. Työnohjaajalla tulee olla työelämän ja ryhmämiöiden tietämystä, mutta myös valmiutta työskennellä asiakkaan tarpeiden pohjalta, etukäteen suunnittelematta tai neuvomatta (Pohjola 2017). Nieme-län (2019) mukaan taitava työnohjaaja muuttaa joustavasti omaa toimintata-paansa ohjattavien toiminnan mukaisesti.

Vehviläisen (2014) mukaan työnohjaajan ei tarvitse aina toimia yksin. Ohjauksesta voi tehdä yhteisöllisempää ohjaamalla pareittain tai tiiminä. Tätä kutsutaan jaetuksi ohjaavuudeksi ja sen avulla ohjausryhmässä tapahtuvia asioita voidaan havainnoida eri puolilta. Jos ohjaajia on enemmän kuin yksi, eri asioissa ilmenee esimerkiksi erilaisia painotuksia. Tällöin ohjaajien on tärkeää hahmottaa yhteinen ohjaustehtävänsä ja hoitaa sitä muuttuvissa olosuhteissa. Jaetussa ohjaavuudessa työparien tulee organisoida työnsä hyvin, jotta yhteinen linja hahmottuu ja säilyy. Molemmat ohjaajat ovat yhtä lailla vastuuhenkilöinä, eikä toisen tulisi johtaa tilannetta tai ottaa täyttä vastuuta. (Vehviläinen 2014.)

Työnohjauksessa ohjaajan vuorovaikutustaidoilla on tärkeä merkitys. Pulkasen (2009) mukaan työnohjaus tapahtuu ohjaajan ja ohjattavan välisessä vuorovaikutuksessa ja sitä voidaan oppimis- ja ongelmanratkaisuprosessin lisäksi kuvailla vuorovaikutusprosessiksi. Vuorovaikutusosaamisellaan työnohjaaja ohjaa ohjattavan puhumaan työnohjauksen kannalta oikeista asioista. Ohjaajan vuorovaikutustaidot ja ammatillinen osaaminen antavat ohjattavalle mahdollisuuden tarkastella ja reflektoida käsiteltävänä olevia asioita oman elämänsä kontekstissa. Vaikka ohjaus perustuu pääasiassa vuorovaikutukseen, se ei kuitenkaan Vehviläisen (2001) mukaan perustu pelkkään keskusteluun. Tarkastelemme työnohjauksen vuorovaikutusta seuraavassa luvussa.

3 VUOROVAIKUTUS JA RYHMÄTYÖSKENTELY TYÖNOHJAUKSESSA

Tutkimuksessamme työnohjauksellinen tunnevalmennus toteutettiin työyhteisössä, joten tässä luvussa tarkastelemme työnohjausta ryhmässä ja työyhteisössä. Käsittelemme myös työnohjaajien vuorovaikutustaitoja, sillä juuri ohjaajien vuorovaikutus oli tutkimuksemme kohteena. Lopuksi tarkastelemme vuorovaikutuksen piirteitä, jotka etenkin keskustelunanalyttisessä vuorovaikutuksen tutkimuksessa ovat usein tutkimuksen kohteena.

3.1 Työnohjaus ryhmässä ja yhteisöissä

Ryhmätyön erilaiset variaatiot ovat vakiintuneet ammatillisen työskentelyn käytännöiksi (Tudor 1999). Myös työnohjausta järjestetään usein sosiaalisena toimintana jossakin yhteisössä tai ryhmässä. Ohjausprosesseja jäsennetään yhteisen kielin ja kulttuuristen merkityksien avulla sekä yhteistyössä muiden kanssa. Yhteistyön onnistuminen on usein olennaista ohjauksen onnistumisen kannalta. Tämän vuoksi työnohjauksesta puhuttaessa sitä tarkastellaankin sosiaalisena käytäntönä. (Vehviläinen 2014.) Keskeinen osa sosiaalista toimintaa ovat eri jäsenten väliset roolit, sosiaaliset normit ja vuorovaikutus (Välimäki 2008). Punkasen (2009) mukaan työnohjaus ei saa olla liian yksilökeskeistä, sillä työyhteisössä toimii muitakin. Työnohjaustyöstä puhuttaessa tarkastellaan ihmisiä, jotka ovat osa erilaisia yhteisöjä, organisaatioita sekä työskenteleviä tai oppivia ryhmiä (Vehviläinen 2014).

Punkanen (2009) luokittelee työnohjauksen muodot yksilötyönohjaukseen, ryhmätyönohjaukseen ja yhteistyönohjaukseen. Myös Vehviläinen (2014) esittää ohjauksen tarkastelun yksilöiden, ryhmien sekä yhteisöjen toimintatasojen avulla. Näissä eri työnohjausmuodoissa valta ja auktoriteettisuhteet painottuvat eri tavoin. Erityisesti ryhmä- ja yhteisötason ohjauksissa työnohjaajan perinteistä auktoriteettia on haastettu. (Karvinen-Niinikoski ym. 2007.)

Ryhmätyönohjaus on laajasti käytetty työnohjausmuoto. Se mahdollistaa osallistujille monipuolisen alustan omien kokemusten reflektomiselle yhdessä muiden osallistujien kanssa. (Hawkins & Shohet 2000, Karvinen-Niinikoski ym. 2007 mukaan.) Ryhmätyönohjauksessa työskennellään kohti yhteistä tavoitetta (Karvinen-Niinikoski ym. 2007). Ryhmätyönohjausta annetaan työryhmälle tai ryhmälle, joka yleensä koostuu saman alan edustajista tai samoissa työtehtävissä toimivista henkilöistä, jotka tulevat samasta tai eri työyhteisöstä (Punkanen 2009). Ruponen ym. (2000) määrittelee ryhmäohjauksen olevan suunnattu tietylle kohderyhmälle, jossa on tavallisesti 7-12 jäsentä. Vehviläisen (2014) mukaan onnistuneessa ryhmäohjauksessa eri toimijoilla on selkeät tehtävät ja asemat. Ryhmätyöskentelyssä on tärkeää määritellä ryhmän tarkoitus, sen tyyppi ja tavoitteet (Tudor 1999). Ryhmäohjaus on kokonaisuus, jossa tulee huomioida, mitä siihen kuuluu, millaisia työvälineitä ja käsitteitä osallistajat käyttävät, miten toimintaa järjestetään, missä asemassa toimijat ovat, mitä vaikutusmahdollisuuksia heillä on ja millaista merkitystä heidän työlleen annetaan (Vehviläinen 2014). Näiden tietojen perusteella ohjaaja pystyy suunnittelemaan ohjausta niin, että hänellä on mahdollisuus tukea ohjattavia mahdollisimman hyvin saavuttamaan ryhmän tavoitteen (Karvinen-Niinikoski ym. 2007; Vehviläinen 2014). Kehittävän työnohjauksen näkökulmasta ryhmätyönohjaus on mahdollisesti toimivin työnohjauksen toteuttamismuoto, sillä sen avulla voidaan sekä jäsentää yksilön kokemuksia, jännitteitä ja tuntemuksia että kehittää toimintaa kokonaisuutena (Karvinen-Niinikoski ym. 2007).

Vehviläinen (2014) puhuu ryhmästä myös ohjaavana toimijana, jolla hän tarkoittaa vertaistyönohjausta. Ohjauksessa voidaan hyödyntää vertaisryhmiä niin, että ryhmät tutustuvat toistensa töihin ja kommentoivat sekä antavat kehitysehdotuksia niihin. Myös Punkasen (2009) mukaan vertaistyönohjauksessa ohjattavat voivat oppia toistensa kokemuksista, kuulla eri työskentelytavoista ja verrata niitä omiinsa, sekä jakaa omia ja toisten onnistumisia sekä epäonnistumisia. Ohjauksen tavoitteena on sellaisten kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen, mistä on apua niin jokapäiväisessä työnteossa kuin ongelmatilan-

teissakin. (Punkanen 2009.) Vertaistyönohjauksen hyöty on siinä, että siinä voidaan hyödyntää joustavasti kaikkien osallistujien osaamista ja kokeilla erilaisia toimintoja (Karvinen-Niinikoski ym. 2007). Koska tiimityöskentely ja ryhmätyö ovat oppivan organisaation tärkeitä resursseja (Ruponen ym. 2000), työnohjausta on tärkeää tehdä ryhmissä yhteisöllisen oppimisen saavuttamiseksi. Ryhmäohjauksen kautta voidaan kohdata sekä yksilöllisiä kehitystarpeita että ennakoita työyhteisöjen muutosprosesseja (Trotzer 1989, Ruosen ym. 2000 mukaan).

Yksi ohjauksen toimijataso on yhteisö (Karvinen-Niinikoski ym. 2007; Punkanen 2009; Vehviläinen 2014). Yhteisön työnohjauksessa pohditaan organisaation toimintaa ja tehtäviä sekä siinä ilmeneviä tiedostamattomia toimintatapoja ja käytäntöjä. Yhteisön työnohjauksessa tarkoituksena on hahmottaa organisaatio kokonaisuutena, jota voidaan työnohjauksen avulla kehittää. Yhteisötason työnohjauksessa tulee huomioida niin organisaation johdon kuin työntekijöidenkin näkemykset. (Karvinen-Niinikoski ym. 2007.) Yhteisötason ohjauksessa tarkastellaan yhteisesti sovittuja järjestelyjä, toimia sekä rakenteita. Näiden avulla ohjauksen kohteena olevia prosesseja tuetaan, tarkastellaan, kuvataan ja hahmotetaan yhdessä. Ohjauksen yhteisöllisiä mahdollisuuksia päästään hyödyntämään parhaiten, kun yhteisötasolla ohjauksen toimintatavat huomioidaan mahdollisimman laajasti. (Vehviläinen 2014.) Punkanen (2009) korostaa yhteisöjen työnohjauksessa erillisen työryhmän tärkeyttä. Tämän työryhmän tehtävänä on auttaa organisaatiota löytämään ratkaisuja työtilanteiden tai keskinäisten vuorovaikutussuhteiden jännitteisiin sekä selkeyttämään työn tavoitteita, tehtäviä ja työrooleja. Lisäksi yhteisöjen työnohjauksessa tavoitteena on lisätä yhteisön jäsenten ymmärrystä itseään, työtään ja työyhteisöään kohtaan.

Repo-Kaarento (2010) puhuu yhteistoiminnallisesta oppimisesta, joka voidaan yhdistää ryhmien ohjaukseen. Yhteistoiminnallisessa oppimisessä suuri opetusryhmä jaetaan pienryhmiksi, joissa käydään keskustelua ja tehdään tehtäviä. Yhteistoiminnallisuus edellyttää, että ryhmällä on yhteinen päämäärä, johon osallistujat ovat sitoutuneet (Mönkkönen 2007). Yhteistoiminnallisessa oppimisessä korostuukin jokaisen ryhmän jäsenen aktiivinen osallistuminen yhteisen

tavoitteen saavuttamiseksi (Repo-Kaarento 2010). Tässä ryhmän koko on merkityksellinen: Punkasen (2009) mukaan pienryhmä aktivoi ohjattavia osallistumaan ohjaukseen paremmin kuin suurryhmä. Pienryhmässä osallistujat sitoutuvat ryhmän toimintaan ja siinä on helpompi päästä yksimielisyyteen esimerkiksi päätettäessä työnohjauksen tavoitteista. Pienessä ryhmässä on tiukempi sisäinen kontrolli, mikä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että jokainen osallistuu ja antaa oman panoksensa ryhmään.

Ryhmän jäsenten positiivinen keskinäisriippuvuus eli positiivinen ryhmädynamiikka on olennainen osa niin yhteistoiminnallista oppimista kuin työnohjaustakin (Karvinen-Niinikoski ym. 2007; Repo-Kaarento 2010). Ryhmädynamiikalla tarkoitetaan ryhmän jäsenten välisiä suhteita ja keskinäistä vuorovaikutusta (Karvinen-Niinikoski ym. 2007). Punkasen (2009) mukaan sekä ohjaajan että ohjattavien persoonallisuudet vaikuttavat työnohjaukseen. Ryhmätyönohjauksessa mukana on useita eri persoonia, ja ohjattavien ollessa samasta työyhteisöstä, he tuovat mukanaan myös työyhteisön ilmapiirin, jännitteet ja suhteet. Työyhteisön ryhmädynamiikkaa voidaan kehittää keskustelemalla ryhmän kirjoittamattomista säännöistä ja ryhmässä vaietuista asioista sekä rohkaisemalla jäseniä kertomaan avoimesti vaikeistakin asioista (Karvinen-Niinikoski ym. 2007). Punkasen (2009) mukaan yksi työnohjauksen tavoitteista on toimivan työyhteisön rakentaminen. Tämä tavoite on tärkeä etenkin silloin, kun työnohjaukseen osallistuvat ovat samasta työyhteisöstä. Toimivan työyhteisön lisäksi työnohjauksen tavoitteet voivat ryhmässä liittyä esimerkiksi ryhmän jäsenten yhteiseen haluun muuttaa jotakin työssään, sen prosesseissa, työyhteisössä tai tavassa toimia. Jos jostakin osapuolesta tuntuu, ettei työskentely toimi yhdessä, on asia tärkeää ottaa esille. Osapuolten yhteensopivuus on tärkeää, sillä työnohjaus vaatii suuria panoksia sekä ajallisesti että taloudellisesti.

Ryhmän ilmapiiri vaikuttaa siihen, miten jäsenet uskaltavat ilmaista itseään, mielipiteitään ja tavoitteitaan (Punkanen 2009). Kun työnohjauksen jäsenet luottavat toisiinsa, on heidän helpompi keskustella työnohjauksessa avoimesti (Välimäki 2008). Työyhteisöissä ja työnohjausryhmissä luottamuksen rakentaminen on tärkeää, jotta jokainen voi vapaasti ilmaista itseään sekä jakaa, pohtia ja

analysoida toiminnan haasteita ja kehittymismahdollisuuksia (Karvinen-Niinikoski ym. 2007; Punkanen 2009). Luottamus vaikuttaa myös siihen, miten ihmiset sitoutuvat työskentelyyn (Punkanen 2009). Työnohjaukseen liittyvää luottamusta voidaan tarkastella yksilö-, yhteisö ja organisaatiotasolla. Näiden lisäksi työpaikan normit liittyvät työnohjauksen luottamukseen, sillä osallistujat yleensä tiedostavat nämä normit, jotka ohjaavat osallistujien vuorovaikutusta ja käytöstä. (Välimäki 2008.)

Ohjausprosessissa ohjattavaa kohdellaan vastuullisena toimijana, ja häneltä odotetaan sekä hänelle tarjotaan aktiivisen osallistujan roolia. Ryhmätilanteessa on tärkeää, että ohjattavat osallistuvat tilanteeseen vapaaehtoisesti, ovat sitoutuneita sekä osallistuvat toimintaan aktiivisesti, jotta he voivat kehittyä. (Karvinen-Niinikoski ym. 2007; Vehviläinen 2014.) Näissä ohjauksen ryhmätilanteissa tavoitellaan dialogia, jossa jokainen osallistuja voi vapaasti ilmaista ajatuksiaan sekä jakaa niitä toisten kanssa (Vehviläinen 2014). Aktiivisuus ilmenee ihmisissä eri tavoin (Karvinen-Niinikoski ym. 2007). Kaikki osallistujat ryhmässä ovat harvoin aktiivisia toimijoita, vaan ryhmiin mahtuu aina myös hiljaisia ja epäaktiivisempia osallistujia. Hiljaisuuteen on monenlaisia syitä, kuten osallistujan persoonana, kulttuuri tai perhetausta. (Tudor 1999.) Ryhmätilanne on kuitenkin yleensä aktiivisille osallistujille antoisampaa ja työnohjauksen yksi edellytys onkin ohjattavien valmius aktiiviseen toimintaan (Karvinen-Niinikoski ym. 2007; Tudor 1999).

Ryhmän ilmapiiriin voivat vaikuttaa ryhmän erilaiset roolit (Karvinen-Niinikoski ym. 2007; Välimäki 2008) ja valta-asemat, jotka voivat näkyä niin ohjaajan ja ohjattavien välillä kuin ohjattavien keskinäisissä suhteissa (Karvinen-Niinikoski ym. 2007; Vehviläinen 2014). Ryhmätilanteet ovat herkkiä tilanteita valtasuhteille, ja niissä näkyykään herkästi yhteisön vakiintuneet valtasuhteet ja roolit (Vehviläinen 2014). Valtaa voidaan käyttää sekä positiivisesti että negatiivisesti: positiivisella vallankäytöllä tarkoitetaan esimerkiksi asioiden edistämistä ja aktiivista toimijuutta, kun taas negatiivisella vallankäytöllä tarkoitetaan esimerkiksi toimijuuden tukahduttamista ja estämistä (Karvinen-Niinikoski ym. 2007). Sekä ohjaajien että ohjattavien tulee pohtia ryhmän rooleja ja valta-asetelmia sekä

antaa niistä palautetta, jotta niitä voidaan ymmärtää ja käsittää (Välimäki 2008). Onnistunut ohjaustilanne on tasa-arvoinen ja kaikkien osallistujien ääni on kuulavissa ja sitä kuunnellaan (Vehviläinen 2014).

3.2 Ohjaajan vuorovaikutusosaaminen

Työnohjauksen onnistumisessa korostuu ohjaajan vuorovaikutusosaaminen (Mönkkönen 2007; Rantalainen 2007). Vehviläisen (2014) mukaan työnohjaus on toimintaa, jossa inhimillisen ja tukevan vuorovaikutuksen asioita tehdään ammattimaisesti sekä tietoisesti. Yhteisöllisen ja yhteistoimintaan perustuvan vuorovaikutuksen perustana on toimijoiden välinen luottamus ja arvostus (Sarja 2007). Punkasen (2009) mukaan ohjaaja ja ohjattava ovat tasavertaisia kumppaneita ja kunnioittavat toistensa subjektiivisuutta ja määräysvaltaa omaan elämään. Työnohjauksessa on tärkeää rakentaa luottamuksellinen vuorovaikutussuhde, joka perustuu rehellisyyteen, keskinäiseen kunnioitukseen ja avoimuuteen. Keskeistä on ymmärtää toisen näkökulmaa ja pyrkiä sen ymmärrykseen. Vehviläisen (2001) mukaan vuorovaikutus on keskeisessä roolissa myös työnohjauksen tavoitteiden kannalta. Nämä tavoitteet eivät toteudu ilman kohtaamisia, joissa osapuolet tuovat näkemyksiään esille ja kuulevat toistensa ajatuksia kyseisestä aiheesta.

Ohjaajan vuorovaikutuksessa sosiaalinen tietoisuus on tärkeää. Talvion ja Klemolan (2017) mukaan sosiaalisesti tietoinen ihminen antaa puhujan kertoa omia toiveitaan, tarpeitaan, havaintojaan ja tunteitaan, sekä on aidosti kiinnostunut siitä, mitä ihmiset hänen ympärillään ajattelevat, kokevat ja tuntevat. Myös empatia on keskeinen osa työnohjauksellista vuorovaikutustaitoa, sillä empatian avulla ohjaaja voi välittää ymmärtävänsä ohjattavan tilanteen sekä rakentaa turvallista, avointa ja lämmintä ilmapiiriä (Karvinen-Niinikoski ym. 2007). Sosiaalisen tietoisuuden ja empatian lisäksi ohjaajan vuorovaikutusosaaminen kattaa muun muassa kommunikoinnin rakentumisen ja onnistumisen sekä dialogisuuden ja suhteiden rakentamisen taidon. Dialogisuudella ohjaaja rakentaa vuoro-

vaikutusta kohti yhteistä ymmärrystä (Mönkkönen 2007). Ohjaajan ei ole tarkoitus neuvoa tai tuoda esille omia mielipiteitään (Kupias 2016), vaan auttaa ohjattavia löytämään uusia merkityksiä, näkökulmia ja oivalluksia työhönsä (Niemelä 2019). Kupias (2016) kuvaa dialogitaidon koostuvan kuuntelusta, suorasta itseilmaisesta, arvostuksesta sekä viivytystä. Ohjaajan tulee arvostaa ja kunnioittaa ohjattavien näkökulmia ja tarinoita. Hänen ei pidä tuoda välittömästi esille mieleen tulevia asioita, vaan punnita ja ilmaista asiansa niin, että se tukee ohjattavaa. Ohjaajan tulee myös huolehtia, että kaikilla työnhajukseen osallistuvilla on mahdollisuus ilmaista itseään, ja että ohjaustilanteen puhe tukee keskinäistä kunnioitusta.

Työnohjaajan tehtävänä on puhutun kielen avulla tukea ohjattavien pohdintaa, itsereflektiota ja tietoisuutta omasta toiminnasta (Jokinen & Lehtonen 2008). Yhtenä olennaisena työnohjaajan vuorovaikutustaitona on kysymysten esittäminen. Työnohjaajan tulee esittää harkittuja ja tarkoituksenmukaisia kysymyksiä, jotka vievät keskustelua eteenpäin. Kysymysten avulla työnhajausistuntoon voi synnyttää uusia näkökulmia (Punkanen 2009; Rantalainen 2007) ja niiden kautta ohjattava pääsee tutkimaan käsiteltävää asiaa tarkemmin ja syvemmin (Kupias 2016). Kysymykset tukevat työnohjattavien oppimista, laajentavat tiedonkäsittelyn prosessia sekä pitävät heidät aktiivisina ja motivoituneina käsittelemään työhönsä liittyviä ajatuksia, kokemuksia ja tunteita. Kysymysten avulla työnohjaaja myös pystyy pitämään puheen tietyssä aiheessa ja jakamaan puheaikaa tasaisesti kaikille osallistujille. (Jokinen & Lehtonen 2008.) Sarjan (2007) mukaan kysymykset muodostavat perustan dialogipedagogiikalle. Dialogipedagogiikassa keskeistä on se, kuka kysymyksiä esittää ja missä rajoissa sekä kuinka virheettömästi tai tyhjentyvästi niihin odotetaan vastattavan. Dialogipedagogiikassa ei ensisijaisesti kiinnitetä huomiota virheellisiin vastauksiin, vaan opitaan näkemään asioita vastaajan näkökulmasta. Dialogin pedagoginen tavoite näkyykin siinä, että oppiminen tapahtuu keskustelun ja kysymysten kautta. Keskustelua ei siis käydä pelkästään keskustelun vuoksi. (Jokinen & Lehtonen 2008.)

Oikeanlaisten kysymysten esittämisen lisäksi työnohjaajan tärkeä taito on kuuntelu (Kupias 2016; Rantalainen 2017). Kuuntelemisen taito on tärkeä osa

vuorovaikutustaitoja, sillä puhujalle on hyvin tärkeää, että hän kokee tullessa kuulluksi. Puhuessaan puhuja joutuu pohtimaan omaa itseään sekä omia käsityksiään, jotka hän ilmaisee kuuntelijalle. Sosiaalisesti tietoinen kuuntelija ottaa viestin vastaan sekä pitäytyy puhujan viestissä ilman, että lisää siihen omia viestejään. Tarvittaessa kuuntelija voi pyytää puhujaa tarkentamaan viestiä, mikäli viesti on kuuntelijan mielestä epäselvä. (Talvio & Klemola 2017.) Työnohjaajan on tärkeää pysähtyä asian äärelle ja antaa ohjattavilleen tilaa sekä rauhan puhua. Hyvä työnohjaaja ei ole itse äänessä vaan antaa ohjattavien puhua ja ilmaista ansa juuri niin kuin hän haluaa sen ilmaista sekä antaa puhujan edetä sopivalla vauhdilla ja siinä järjestyksessä kuin tämä haluaa. (Rantalainen 2007; Talvio & Klemola 2017.) Kuuntelijan on tärkeää pidättäytyä antamasta neuvoja tai tyrkyttämästä sanoja silloin, jos puhuja etsii oikeaa sanavalintaa. Hyvä kuuntelija kestää puhujan taukoja tai hajanaisia lauseenpätkiä eikä myöskään esitä puhujalle liikaa kysymyksiä. (Talvio & Klemola 2017.)

3.3 Vuorovaikutuksen piirteet

Vuorovaikutuksen keskustelu rakentuu vuoro vuorolta toteutuvan toiminnan järjestäytymisen kautta (Heritage 1984). Vuorovaikutukseen osallistuvien toimintoja tarkastellaan refleksiivisesti ja kontekstuaalisesti osana meneillään olevaa toimintaa (Tainio 2007b). Vuorovaikutuksen toimintaa on vuorovaikutuksen tutkimuksissa jaoteltu kolmeen erilaiseen tasoon, jotka ovat vuorottelu-, sekvenssi- ja korjausjäsentely. Nämä jäsennykset näkyvät vuorovaikutukseen osallistujien toiminnoissa. (Lilja 2018; Tainio 2007b.) Vuoronvaihtojäsennyksen avulla vuorovaikutukseen osallistujat neuvottelevat siitä, kuka puhuu milloinkin ja kuinka pitkään yksi toiminto kestää. Vuorovaikutuksessa tapahtuvia erilaisia vuorojen välisiä yhteyksiä ja jaksottumisia sekä erilaisia siirtymäkohtia puolestaan kutsutaan sekvenssijäsennykseksi. Korjausjäsentelyiden avulla vuorovaikutukseen osallistujat voivat tarkistaa ja täsmentää toisten osallistujien toimintoja. (Tainio 2007b.)

Yksi vuorovaikutuksen keskeisin toiminto on vuoro, joka määrittää olenaisesti myös vuorottelujäsennystä. Keskustelu muodostuu puheenvuoroista, jotka erottaa toisistaan puhujanvaihdos (VISK 2008 § 1004). Usein vuorovaikutustilanteessa osallistujat puhuvat luontevasti vuorotellen ja tietävät monesti, milloin on sopiva hetki aloittaa tai lopettaa uusi puheenvuoro (Lilja 2018). Vuoro edustaa yhtä tai useampaa puhetoimintoa, joita voivat olla esimerkiksi kysyminen, kehottaminen tai toteaminen (VISK 2008 § 1007). Jokainen vuoro on kontekstissaan ainutkertainen, mutta etenkin vuoron alku ja loppu ovat keskustelun kulun kannalta strategisia kohtia, jotka ohjaavat vuoron tulkintaa. Vuoron alun myötä vastaanottaja voi valmistautua siihen, mitä on tulossa, sekä siihen, miten tekeillä oleva vuoro liittyy aiempaan keskusteluun ja edelliseen vuoroon. (VISK 2008 § 1025.) Jokainen vuorovaikutuksen vuoro siis tulkitsee edellistä toimintaa ja sen avulla tulkitaan seuraavaa toimintoa (Tainio 2007b).

Vuoro jakaantuu toiminnallisesti vuoron rakenneyksiköihin. Rakenneyksikkö voi olla lausuma, joka puolestaan voi olla lause tai jokin muu kielen yksikkö. (VISK 2008 § 1004.) Lyhimmillään vuoro voi muodostua yhdestä sanasta. Tyypillinen yksisanainen vuoro muodostuu dialogipartikkeleista. Tällaisella vuorolla on monia tehtäviä: sillä voi muun muassa vastata kysymykseen, vahvistaa tarkistettavan tiedon, merkitä kuullun tiedon uudeksi, osoittaa samanmieelisyyttä ja myötämielisyyttä sekä osoittaa myös kuulolla olemisen. Partikkelilla voi myös osoittaa, että pitempää vuoroa esittävä puhuja voi jatkaa asiakokonaisuutensa loppuun. Dialogipartikkeleita voivat olla esimerkiksi seuraavat ilmaukset: ai, aha, jaaha, jaa, mm, joo, no ja niin. (VISK 2008 § 707, 1044.)

Puhetoimintojen linkittymistä toisiinsa kuvataan vuorovaikutuksen sekvenssijärjestyksellä (Heritage 1984). Keskustelussa kahden puhujan peräkkäiset vuorot voivat muodostaa tavallista kiinteämmän jakson, jota kutsutaan vieruspariksi. Tämä on yksi yleisimmistä vuorovaikutuksen toiminnoista. Vieruspariksi kutsutaan kahden lausuman jaksoa, jotka ovat vierekkäisiä ja eri puhujien tuottamia. Vierusparin osina olevia vuoroja kutsutaan määräysjärjestyksen perusteella etujäseneksi ja jälkijäseneksi. Usein tietyntyyppinen vuoro edellyttää

seuraavalta puhujalta jatkoksi tietynfunktiosta ja -rakenteista ilmausta. (Heritage 1984; VISK 2008 § 1197.) Vierusparirakennetta voidaankin pitää vuorovaikutuksessa normatiivisena viitekehystenä. Tämä tarkoittaa, että etujäseneksi tunnistettavan toiminnon tuottaminen siirtää puheenvuoron seuraavalle puhujalle, jonka pitäisi välittömästi tuottaa sopiva jälkijäsen. (Heritage 1984.)

Vierusparijäsenyyksen toimintamalli on tärkeä osa keskustelun kulun tulkintaa. Ensimmäinen puhuja voi oman toimintonsa avulla tulkita, mitä seuraava puhuja sanoo. (Heritage 1984.) Vieruspareja voivat olla esimerkiksi kannanotto ja vastakannanotto, pyyntö ja sen vastaanottaminen, ehdotus ja sen hyväksyminen tai hylkääminen ja kohteliaisuus tai kehu ja sen vastaanotto (VISK 2008 § 1197). Selvin ja yleisin esimerkki vierusparista on kuitenkin kysymys-vastausvieruspari (Heritage 1984; VISK 2008 § 1197, 1199). Tässä puhuja esittää kysymyksen, joka virittää odotuksen siihen vastaamisesta. Toinen puhuja voi joko hyväksyä tai hylätä tämän kutsun ja mikäli toinen puhuja ei tuota jatkoa alkupe-
räiseen vuoroon, toiminto jää vajaaksi. (VISK 2008 § 1197.) Kysymys-vastaus-sekvenssi ei siis välttämättä aina toteudu vierekkäin peräkkäisinä toimintoina, sillä todellisuudessa kysymyksiin ei aina saada vastausta seuraavassa toiminnossa (Heritage 1984).

Vierusparirakenteeseen liitetyt normatiivit ja niihin liittyvät odotukset ovat havaittavissa vuorovaikutukseen osallistuneiden käytöksestä juuri silloin, kun odotettu toiminnan muoto on rikkoutunut eikä osallistuneiden toiminta ole standardin mukaista. Esimerkiksi jos kysymyksen esittäjä ei saa kysymykseensä vastausta, hän voi luoda toisen toiminnon. (Heritage 1984.) Vuoro voikin jatkua useiden lauseiden mittaiseksi moniyksikköiseksi vuoroksi, mikäli vastaanottaja sivuuttaa puhujanvaihdoskohdan keskustelussa sanomatta mitään tai käyttämällä esimerkiksi pelkän partikkelivuoron, jolloin alkuperäinen puhuja voi jatkaa puhettaan (VISK 2008 § 1005). Tällöin luodussa toisessa toiminnossa kysyjä voi esimerkiksi toistaa kysymyksen osoittaakseen ymmärtävänsä, että vastaus puuttuu. Vastauksen puuttuminen on myös peruste kysymyksen toistamiselle. Kysymyksen esittämiseen liittyvät normatiiviset odotukset pakottavat vuorovaikutuksessa seuraavaksi valitun osapuolen tuottamaan puheenvuoron, johon sisältyy

jonkinlainen vastaus esitettyyn kysymykseen. Tämä vastaus voi olla esimerkiksi tietämättömyyden selittely tai kysymykseen vastaaminen toisella kysymyksellä. (Heritage 1984.)

Vuorovaikutuksen eri toimintojen ja sanallisen viestinnän lisäksi vuorovaikutuksessa on Kauppilan (2006) mukaan tärkeää tutkia myös sanatonta viestintää. Hyvään vuorovaikutukseen kuuluu sanattoman ja sanallisen viestinnän yhdenmukaisuus. Nonverbaaliseen viestintään kuuluvat muun muassa asennot, eleet ja ilmeet, joita kutsutaan myös kinestiikaksi. (Kauppila 2006.) Esimerkiksi keskustelukumppanin kehon ja käsien liikkeet sekä pään asento vaikuttavat merkittävästi vuorovaikutukseen ja voivat viestiä monia asioita (Kauppila 2006; Talvio & Klemola 2017). Vuorovaikutustilanteessa ihmiset tarkkailevat keskustelukumppaneittensa ilmeitä sekä kehonkieltä. Niiden perusteella halutaan esimerkiksi saada selville millaisia tunteita ja ajatuksia toisella on. (Talvio & Klemola 2017.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tehtävänä on tarkastella työnohjauksessa tapahtuvaa vuorovaikutusta. Tarkastelun kohteena ovat vuorovaikutuksen piirteet ja niiden merkitys ohjauksen kululle. Tavoitteenamme on selvittää, minkälaisin vuorovaikutuksen keinoin ohjaajat tukevat ohjaustilannetta. Ohjaajan vuorovaikutusosaaminen on tärkeää onnistuneen työnohjauksen kannalta, jolloin on tärkeää tutkia ohjaajien vuorovaikutuskäyttäytymistä. Näiden tutkimustehtävien ja -tavoitteen perusteella on johdettu seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Miten tunneohjaajat reagoivat ohjattavien vuoroihin ohjauksen aikana?
2. Miten tunneohjaajat ohjaavat ohjattavia osallistumaan vuorovaikutukseen?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kuvaamme, miten tutkimuksemme on toteutettu. Aluksi esittelemme tutkimuksemme kohteen ja lähestymistavan. Tämän jälkeen kerromme aineiston keruusta ja aineiston analyysistä. Aineisto on analysoitu keskustelunanalyttisesti, joten esittelemme myös keskustelunanalyysin yleisiä periaatteita. Lopuksi arvioimme tutkimuksemme toteutusta eettisten näkökulmien pohjalta.

5.1 Tutkimuskonteksti ja tutkimukseen osallistujat

Tässä tutkimuksessa tutkittiin tunnetaitojen valmennusta työyhteisöissä. Tutkimuksen aineisto kerättiin osana TUNTO- tutkimus- ja kehittämishanketta, jonka tarkoituksena on lisätä tietoisuutta tunteiden merkityksestä organisaatioiden muutoksessa. TUNTO-hankkeessa kehitetään ja tutkitaan tunteiden tiedostamiseen, ymmärtämiseen ja hyödyntämiseen kohdistuvia interventioita, joiden tarkoituksena on parantaa organisaatioiden tuottavuutta ja vahvistaa työntekijöiden työhyvinvointia. Hankkeen vastuuhenkilönä toimii Päivi Hökkä. TUNTO-hankkeen on rahoittanut Työsuojelurahasto (117357). (TUNTO-Tunnetoimijuus organisaation muutoksessa 2019.)

TUNTO-hankkeessa toteutettiin tunneinterventio kahdessa keskikokoisessa eri toimialan organisaatiossa. Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteena oli toisessa näistä yrityksistä tapahtuneet tunneinterventiot. Kyseinen tunneinterventioiden kohteena oleva yritys on käynyt läpi laajan organisaation muutoksen valtionvirastosta osakeyhtiöksi. Tunneinterventioita ohjasi työelämän tunnejohtamisen valmennukseen ja konsultointiin erikoistunut yritys. Tässä tutkimuksessa keskityimme tutkimaan tämän tunnejohtamisen valmennukseen erikoistuneen yrityksen tunnevalmentajien toimintaa intervention aikana. Tunneinterventiot toteutettiin kuudessa tunnetyöpajassa. Työpajojen aikana käytiin läpi erilaisia työelämän tunteita ja tunnetaitoja sekä tehtiin näihin liittyviä harjoituksia.

Jotta tutkimuksen aineisto ei olisi paisunut liian suureksi, tutkimme näistä kuu-
desta tunnetyöpajasta yhtä. Tutkimuksen tarkempaan kohteena oli tunneohjaa-
jien vuorovaikutus ohjattavien kanssa tunnetyöpajan aikana.

Tutkimukseen osallistujat olivat TUNTO-hankkeeseen osallistuneiden tun-
nejohtamisen valmennukseen erikoistuneen yrityksen kaksi tunnevalmentajaa
sekä tunneinterventioihin osallistuneen yrityksen työntekijät. Tunneinterventio-
iden kohteena olleen yrityksen työntekijät osallistuivat tunnetyöpajoihin kol-
messa eri ryhmässä. Yhdessä ryhmässä oli noin 20 henkilöä. Tutkimuksemme
kohteena oli yksi tunnetyöpaja, jolloin tutkimme tunneohjaajien vuorovaikutusta
ohjattavien kanssa kolmessa eri ryhmässä. Tunnevalmentajat olivat kaikilla tun-
nepajoilla samat. Tutkimuksen kohteena oli tunneohjaajien vuorovaikutus ohjat-
tavien kanssa, jolloin huomio tutkimuksessa kohdistui enemmän tunnevalmen-
tajiin. Tutkittaessa vuorovaikutusta tutkimuksen kohteena olivat kuitenkin jos-
sakin määrin myös ohjattavat.

Tutkimuksemme lähestymistapa on etnometodologinen. Etnometodologia
tutkii sosiaalista järjestystä, intersubjektiivisuutta sekä sitä, miten sosiaalinen jär-
jestys rakentuu refleksiivisten suoritusten kautta (Heritage 1984; Vehviläinen
1999). Etnometodologisessa lähestymistavassa korostetaan sosiaalisessa konteks-
tissa tapahtuvaa merkityksen määrittelyä. Etnometodologia viittaa arkitiedon
tutkimukseen ja siinä analysoidaan menettelytapoja ja ajatuskulkuja, joiden
avulla ihmiset ymmärtävät omaa elinympäristöään, toimintaansa ja vaikutus-
taan niihin (Heritage 1984). Etnometodologia soveltuu tutkimuksen lähestymis-
tavaksi, sillä työnohjauksessa on paljon kyse juuri sosiaalisesta merkityksen-
nosta ja sosiaalisen järjestyksen rakentumisesta vuorovaikutuksen kautta. Etno-
metodologia analysoi myös kommunikaation sisältöä (Vehviläinen 1999), mikä
tässä tutkimuksessa on mielenkiinnon kohteena.

5.2 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimuksen aineisto kerättiin osana TUNTO-tutkimus- ja kehittämishanketta. Tämän tutkimuksen aineistoon käytettiin TUNTO-hankkeen aineistoa laadullisten videoaineistojen osalta. Tutkimuksen aineisto on kerätty yhdestä hankkeeseen osallistuneen organisaation tunnetyöpajasta. Tämän tunnetyöpajan teemana on tunnetaitojen työkalut.

Käyttämämme videoaineisto nauhoitettiin TUNTO-hankkeessa tehtyjen tunneinterventioiden aikana marraskuussa 2018. Tätä tutkimusta varten aineisto otettiin tarkasteluun keväällä ja kesällä 2019. Jokaisen kolmen tunneinterventioon osallistuneen ryhmän videotallenteet olivat yhteensä noin seitsemän tuntia ja 45 minuuttia pitkiä. Yksi kokonainen tunnetyöpaja kesti siis noin kaksi tuntia ja 35 minuuttia.

Aineiston keruu tätä tutkimusta varten alkoi tutustumalla valmiiseen videoaineistoon niin, että saimme käsityksen tunnevalmennuksen kulusta, teemoista ja alustavasti vuorovaikutuksesta. Tämän tarkastelun jälkeen siirryimme litteroimaan aineistoa tutkimuskäyttöön. Jaoimme käyttämämme nauhoitteet molemmille puoliksi litteroitavaksi. Käytännössä toinen tutkijoista litteroi kokonaan ensimmäisen ryhmän videotallenteen, toinen toisen ryhmän videotallenteen ja kolmannen ryhmän videotallenne jaettiin tutkijoiden kesken puoliksi litteroitavaksi.

5.3 Aineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysimenetelmäksi valikoitui keskustelunanalyysi. Keskustelunanalyysi on keskeinen osa etnometodologista tutkimusta ja se sopii vuorovaikutuksen tutkimiseen, sillä keskustelunanalyysin tavoitteena on analysoida menettelytapoja ja olettamuksia, jotka muodostavat tavallisten sosiaalisten toimintojen perustan (Heritage 1984). Vuorovaikutusta voidaan tutkia omana tutkimuskohteena, sillä siinä on olemassa omia rajoja, rakenteita ja ehtoja (Vehviläinen 2001).

Keskustelunanalyysissa syvennyttään käytänteiden ja odotusten pariin, joiden avulla vuorovaikutuksen osallistajat tuottavat ja ymmärtävät käyttäytymistä (Heritage 1984). Keskustelunanalyysin avulla voidaan tarkastella, miten vuorovaikutustilanteen toimijat rakentavat vuorovaikutustilanteen puheenvuoroillaan ja toiminnoillaan (Lilja 2018). Perusajatuksena keskustelunanalyysissa on analysoida puhejaksoja ja vuorojen jaksoja. Keskustelunanalyysissa jonkin toiminnon luonnetta arvioidaan, käytetään ja käsitellään havaittavasti seuraavan toiminnon perustana, minkä seurauksena se näkyy parhaiten vasta tässä seuraavassa toiminnossa. (Heritage 1984.) Keskustelunanalyysin avulla myös tunnistetaan, kuvataan ja analysoidaan vuorovaikutuksen keinoja, joiden kautta ihmiset vuorovaikutustilanteissa tekevät tunnistettavia sosiaalisia tekoja ja rakentavat yhteistä ymmärrystä (Lilja 2018). Tutkimuksemme aineiston luonne mahdollisti keskustelunanalyysin käytön, sillä Heritagen (1984) mukaan nauhoitetun aineiston hyödyntäminen on olennaista keskustelunanalyysissä, sillä se mahdollistaa vuorovaikutustilanteiden laajemman sekä yksityiskohtaisemman tarkastelun. Keskustelunanalyysi on vahvasti empiirinen tutkimusote, sillä siinä keskitytään todellisiin vuorovaikutustilanteisiin, ja niissä esitettyihin, arvioituihin ja käytettyihin puheen piirteisiin (Heritage 1984).

Keskustelunanalyysi aloitetaan motivoimattomalla aineiston tarkastelulla, jolloin aineistoa tarkastellaan ilman varsinaista tavoitetta tai tiettyjen piirteiden tai ilmiöiden etsintää. Tällöin aineistosta voidaan hahmottaa toistuvia perustointintoja, keskustelun jaksoja, sekä niiden sisällä erilaisia toimintavaihtoehtoja ja keinoja. (Vehviläinen 2001.) Motivoimattoman aineiston tarkastelun teimme jo aineiston keruuvaiheessa tutustuessamme tutkimusaineistoon tekemättä tarkkoja havaintoja. Motivoimattoman tarkastelun jälkeen litteroimme aineiston analyysia varten.

Ensimmäisellä litterointikierroksella keskityimme litteroinnissa puheeseen. Haasteen litteroinnille tuotti videotallenteen heikko kuuluvuus. Tunneohjaajien puhe kuului pääosin hyvin ja pystyimme tallenteelta litteroimaan jonkin verran myös ohjattavien puhetta. Kaikki puheen sisällöt eivät kuitenkaan kuuluneet em-

mekä pystyneet litteroimaan kaikkea keskustelua sanatarkasti. Koska tutkimuksemme kohteena oli tunnevalmentajien vuorovaikutus ohjattaville, kaiken ohjattavien puheen sisältöjen litterointi ei tässä tapauksessa ollutkaan niin tarpeellista ja saimme tutkimustehtävämme puitteissa riittävän aineiston kerättyä.

Ensimmäisen litterointikierron jälkeen katsoimme aineiston läpi vielä uudestaan ja täydensimme litteraatteja myös tunnetyöpajan aikana tapahtuneella nonverbaalisella vuorovaikutuksella, tässä tapauksessa ajankäytöllä, liikkeillä ja eleillä. Vehviläisen (2001) mukaan nonverbaalinen vuorovaikutus on usein vuorovaikutustilanteen kulun kannalta tärkeää. Videokamera oli kuitenkin koko tunnetyöpajan ajaksi asetettu samaan paikkaan, ja kamerakuvassa näkyivät lähinnä vain tunneohjaajat sekä muutama ohjattava sivusta tai takaapäin kuvattuna. Näin ollen kaikkea tunneohjauksen aikana tapahtuneita liikkeitä ja eleitä ei pystynyt tarkastelemaan ja litteroimaan. Ohjaajien liikettä pystyimme suurimman osan ajasta tarkastelemaan, mutta toisinaan hekin liikkuiivat kuvasta pois. Emme myöskään litteroineet kaikkia liikkeitä tai eleitä, sillä litteroinnin tehtävänä on lähinnä vain tukea analyysia sekä mahdollistaa sen käsittely tekstimuodossa. Lisäksi litterointi mahdollistaa tutkimuksesta raportoimisen. (Vehviläinen 2001.) Analysoitavan ilmiön tarkennuttua litteraatissa voidaankin esittää vain ne piirteet, joita analyysissa nostetaan esille (Vehviläinen 2000). Tässä tutkimuksessa varsinainen analyysi tehtiin videonauhalla litteraatin tuella. Litteraattien tehtävänä oli helpottaa aineiston käsittelyä, ja niiden kautta pystyimme rajamaan tutkimuksen kohteen ulkopuolella olevat asiat pois analyysista. Litteraattien avulla pystyimme myös palaamaan helpommin videoaineistossa niihin kohtiin, joita tarkemmin tutkimme. Tällaisista kohdista on tässä tutkimuksessa muodostettu tuloslukua varten tarkempia esimerkkilitteraatteja. Näissä esimerkeissä litteroimme keskustelunanalyttisin litterointimerkein (ks. Tainio 2007; Vehviläinen 1999) vuorovaikutuksen äänenvoimakkuutta tai -muutoksia, intonaatiota, katkoksia ja taukoja sekä päällekkäispuhunutta. Litterointimerkit on esitelty tarkemmin tulosluvun alussa sekä liitteessä 1.

Litteroinnin jälkeen aineiston analyysi jatkui lukemalla litteroidut aineistot useaan kertaan läpi. Aluksi molemmat tutkijat lukivat kertaalleen koko litteroidun aineiston läpi. Tämän jälkeen jaoimme litteraatit puoliksi tutkijoiden kesken, ja luimme ne uudelleen alleviivaten kohdat, jotka liittyivät tutkimustehtäväämme. Tällaisia kohtia olivat tunneohjaajien käyttämät vuorovaikutukselliset keinot tunneohjauksen aikana. Tämän jälkeen vaihdoimme alleviivatut litteroinnit keskenämme, ja luimme aineiston jälleen läpi täydentäen toisen tekemiä huomioita.

Löydettyämme aineistosta tutkimuskysymyksiämme vastaavia tunneohjaajien käyttämiä vuorovaikutuksellisia keinoja, siirryimme tarkemmin analysoimaan näitä ilmiöitä. Tutkimme, mitkä vuorovaikutukselliset keinot toistuivat aineistossa eniten. Tainion (2007a) mukaan keskustelunanalyysin tavoitteena on systemaattisesti tutkia vuorovaikutuksen säännönmukaisia käytänteitä ja löytää ilmiö, joka aineistossa toistuu tarpeeksi usein. Tämän jälkeen pyritään löytämään prototyypisimmät tapaukset ja kategorisoimaan esimerkit. (Tainio 2007a.) Aineistomme eniten toistuvat ilmiöt jaottelimme kahteen kategoriaan pääluokiksi ja niiden alaluokiksi.

Tutkimuksessamme emme voineet tarkastella kaikkia sosiaalisen todellisuuden rakentumisen kannalta keskeisiä näkökulmia, vaan rajasimme tarkastelumme vastaamaan tutkimuskysymyksiin. Keskustelunanalyysissä onkin keskeistä pitäytyä tietyllä rajatulla alueella (Vehviläinen 2001). Aineiston analyysivaiheessa tarkastelimme, miten tunneohjaajat reagoivat ohjattavien vuoroihin sekä miten tunneohjaajat ohjasivat ohjattavia osallistumaan vuorovaikutukseen.

5.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksen kaikissa vaiheissa pyrittiin noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä ja tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja eli rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa (Kuula 2006; Hirsjärvi, Remes &

Sajavaara 2009; TENK 2012). Yksi hyvän tutkimuksen kriteereistä on myös sisäinen johdonmukaisuus. Tämä pitää sisällään oikeanlaiset lähdeviittaukset ja eettisen kestävyuden periaatteet. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Sisäistä johdonmukaisuutta noudatettiin hyvinä käytänteitä aikaisempaan tutkimustietoon viitattaessa.

Tutkimusaiheen valitsemiseen liittyy eettisiä pohdintoja siitä, mitkä asiat koetaan tarpeeksi tärkeiksi, että niitä voidaan tutkia. Tutkijan on mietittävä, miksi tutkimukseen ryhdytään ja kenen ehdoilla sen aihe valitaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tutkimukseen ryhtyessä pohdimme aineiston soveltuvuutta tutkimuksen teolle. Videoaineiston rajoitteet määrittivät hieman tutkimustehtävän ja tutkimuskysymysten asettamista, mutta tutkijoina totesimme aineiston kuitenkin olevan soveltuva tutkimuksen teolle. Videoaineisto nimittäin mahdollisti keskustelunanalyyttisen vuorovaikutuksen tutkimisen (ks. Lilja 2018) ja rajoitteista huolimatta saimme kokonaisvaltaisen kuvan ohjaajien vuorovaikutuksesta. Videoaineiston rajoitteita käsittelemme lisää tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessamme luvussa 7.2.

Tutkimus on toteutettu osana Jyväskylän yliopiston TUNTO-tutkimus- ja kehittämishanketta. TUNTO-hankkeen tutkimusluvan myötä hankkeen aineistoa saivat käyttää myös pro gradu -tutkielmien tekijät hankkeen tutkijoiden valvonnassa. Ennen tutkimuksen aloittamista on TUNTO-hankkeen tekijöiden kanssa sovittu tutkijoiden toimintaa koskevat periaatteet, vastuut ja velvollisuudet sekä aineiston käyttöoikeudet (ks. TENK 2012). Tutkijoina kirjoitimme aineistonluovutus- ja käyttölupasopimuksen sekä vaitiolovelvollisuussopimuksen aloittaessamme tutkimustamme osana TUNTO-hanketta ja ennen aineiston saamista käyttöömmme. Tutkimukseen osallistuvien tietoja ei ole kerrottu tai raportoitu missään muodossa kenellekään tutkimushankkeen ulkopuoliselle henkilölle ja tutkimusaineistoa on käytetty vain pro gradu -tutkielmaa varten. Tutkimusaineistoa käsitellessämme huolehdimme, ettei kukaan ulkopuolinen näe tai kuule käyttämiämme videotallenteita. Myös litterointi tapahtui suljetussa tilassa. Tutkimuksen aineisto on ollut tallessa salasanalla suojatulla yliopiston verkkosivustolla ja käsitelimme aineistoa ainoastaan henkilökohtaisilla tietokoneillamme.

Aineiston huolellisen käsittelyn lisäksi tutkijan on pohdittava, miten tutkittavien yksityisyys ja tutkimuksen luottamuksellisuus pystytään turvaamaan (Kuula 2006). Tutkimusta varten perehdyimme yliopiston ohjeisiin henkilötietojen käsittelystä tieteellisessä tutkimuksessa. TUNTO-hankkeessa tutkimuksen tekoon tarvittavia henkilötietoja käsiteltiin EU:n tietosuojasetuksen mukaan, ja osana hanketta myös tässä tutkimuksessa näitä tietoja on sitouduttu käsittelemään tietosuojalain mukaisesti. Tutkimuksessamme tutkittavien yksityisyydestä ja tunnistamattomuudesta on huolehdittu niin, että tutkittavia ei ole yksilöity nimen tai sukupuolen perusteella. Aineiston litterointivaiheesta tulosten raportointiin asti kutsuimme tutkittavia vain nimillä "ohjaaja1", "ohjaaja2" ja "ohjattava".

6 TULOKSET

Tutkimuksen tuloksissa ilmeni, että ohjaajat vastasivat ohjattavien vuoroihin reagoimalla niihin eri tavoin. Ohjaajat myös ohjasivat ohjattavia osallistumaan vuorovaikutukseen erilaisten kysymysten avulla. Nämä tulokset muodostivat tutkimuksemme tulosten kaksi pääluokkaa. Pääluokat sisälsivät useampia ilmiöitä, jotka on tässä luvussa jaoteltu vielä alaluokiksi.

Tulosluvussa käytimme esimerkkilitteraatteja, joihin merkitsimme keskusteluanalyyttisin litterointimerkein seuraavat viestinnän piirteet: muutokset intonaatiossa (, ja?), katkokset (-), äänenkorkeuden (↑ ja ↓), äänteen venymisen (:), painottamisen (allev), voimakkaamman äänen (KAPITA), hiljaisemman äänen (° °), hymyilevän äänen (£ £), äänensävyyn muutoksen (@ @), tauot ((.), (0.7) ja =), nauravan äänen (j(h)oo), päällekkäispuhunnan alun ja lopun ([]) sekä puheen epäselvyyden ((--)). Ohjaajat erottelimme toisistaan lyhenteillä "OHJ1" ja "OHJ2". Ohjattavia emme ole missään tutkimuksen vaiheessa erotelleet yksilöinä, joten heidät merkitsimme lyhenteellä "O" jokaiseen esimerkkiin riippumatta siitä, onko kyseessä jo aiemminkin puhunut osallistuja vai ei. Jos samassa esimerkissä kuului useamman kuin yhden ohjattavan ääni, erottelimme heidät numeroin toisistaan (O1, O2). Litteraattien lyhenteet ja merkit on kuvattu myös liitteessä 1.

6.1 Vastauksiin reagointi

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen myötä tarkasteltiin, miten tunneohjaajat reagoivat ohjattavien vuoroihin. Ohjaajat reagoivat ohjattavien vastauksiin tunnetyöpajan aikana eri tavoin. Tutkimuksessamme löytyi neljä alaluokkaa vuorovaikutuksen vahvistamiselle vastaukseen reagoimalla. Seuraavaksi esittelemme nämä alaluokat.

6.1.1 Vastauksen myötäily

Tunneohjauksen aikana tapahtuneessa vuorovaikutuksessa ohjaajat myötäilivät osallistujien vastauksia. Vastauksen myötäily tapahtui vastaamalla ohjattavan vastaukseen sanoilla kuten ”joo”, ”kyllä”, ”okei”, ”kyllä juuri näin”, ”joo justtiinsa” tai ”näin se on”. Tällaisia sanoja kutsutaan kuulolla olon ja myötäilyn partikkeleiksi (VISK 2008 § 1045-1048). Vastauksen myötäilyä tapahtui sekä ohjattavan vastauksen päätteeksi että ohjattavan vastauksen aikana, jolloin ohjaaja ja ohjattava saattoivat puhua päällekkäin. Mikäli ohjattavat vastasivat johonkin kysymykseen, vastauksen myötäilyllä ohjaajat osoittivat, että vastaus kysymykseen on oikea. Tällainen tilanne on kuvattu esimerkissä 1. Myötäilemällä vastausta useasti ohjattavan puheenvuoron aikana ohjattavat puolestaan näyttivät myös osoittavan kuuntelevansa vastausta ja kannustavan heitä viemään se loppuun.

Esimerkki 1

01 OHJ1: mitäs me puhuttiin siitä, (4.0) muistaako joku, °häpeä°

02 O: = häpeän ja syyllisyyden erosta,
(0.9)

03 OHJ1: [joo]

04 O: [häpeä] liittyy persoonaan ja olemiseen ja syyllisyys tekemiseen,

05 OHJ1: = joo (0.4) ↓juuri näin

Esimerkissä 1 tunnetyöpaja on hetki sitten alkanut. Ohjaajat ovat antaneet ohjattaville tehtäväksi muistella, mitä viime työpajassa käsiteltiin. Eräs ohjattava on vastannut tehtävänantoon, että viime kerralla puhuttiin häpeästä. Ohjaaja1 kysyy, muistaako joku, mitä häpeästä puhuttiin (rivi 1). Ohjattava vastaa tähän kysymykseen (rivi 2), ja kysymys ja vastaus muodostavat vierusparin. Ohjaaja1 myötäilee vastausta sanomalla ”joo” (rivi 3). Ohjattava täydentää kuitenkin vielä vastaustaan (rivi 4), minkä jälkeen ohjaaja vielä toisen kerran myötäilee ohjattavan vastausta (rivi 5). Näiden vuorojen välissä ei ole taukoa. Ohjaaja1 vastaa ohjattavan vuoroon sanalla ”joo”, ja lyhyen tauon jälkeen hän lisää vielä ”juuri näin”. Tällä hän osoittaa ohjattavan vastauksen vielä oikeaksi. Ohjaajan ääni tämän vuoron lopussa on kuitenkin melko matala, joten hän ei äänellään niin voimakkaasti painota vastauksen merkitystä.

6.1.2 Vastauksen toistaminen

Vastauksen toistamisessa tunneohjaajat toistivat ohjattavan vastauksen täysin tai lähes samanlaisena kuin ohjattava sen sanoi. Toistamisen lähtökohtana oli usein ohjaajan kysymä kysymys, johon ohjattava vastasi. Toistamalla vastauksen ohjaajat varmistivat vastauksen oikeaksi. Esimerkissä 2 on kuvattu tällainen tilanne. Vastauksen toistamalla ohjaajat näyttivät myös vahvistavan vastauksen merkitystä. Toiston tehtävänä oli myös lisätä sanotun asian painokkuutta (ks. VISK 2008 § 1177).

Esimerkki 2

01 OHJ1: ↑okei (0.8) mitäs vielä? (1.0) mitä muistuu mieleen
(3.0)

02 O: täyst:orjunta
(.)

03 OHJ1: täystorjunta,

Esimerkissä 2 muistellaan jälleen, mitä viime työpajassa on käyty läpi. Tehtävän aikana ohjaaja2 kirjoittelee ohjattavien vastauksia taululle. Ohjaaja1 kysyy ohjattavilta, mitä heille muistuu mieleen (rivi 1). Eräs ohjattava vastaa kysymykseen (rivi 2) esittämällä tunnetaidon nimeltään "täystorjunta". Ohjaajan ja ohjattavan vuorot muodostavat kysymys-vastaus -vierusparin. Ohjaaja1 toistaa ohjattavan vastauksen tismalleen samanlaisena (rivi 3), ja tämän voidaan päätellä merkitsevän, että ohjaaja hyväksyy ohjattavan vastauksen. Ohjaaja ei kuitenkaan painota vastaustaan vaan lausuu sen tasaisella intonaatiolla, jolloin hän ei painota vastausta niin merkityksellisesti.

6.1.3 Vastauksen avaaminen ja täydentäminen

Ohjaajat reagoivat ohjattavien vastauksiin avaamalla tai täydentämällä niitä. Vastauksen avaamisen ja täydentämisen lähtökohtana oli useimmiten kysymys tai tehtävänanto, johon ohjattavat vastasivat. Vastauksen avaaminen ja täydentäminen näkyi vuorovaikutuksessa esimerkiksi niin, että ohjaaja aloitti

oman puheenvuoronsa sanomalla: "Eli...". Toisinaan ohjaajat kertoivat vastaukseen liittyvän esimerkin tai sitoivat vastauksen jo aiemmin ohjauksessa esimerkeinä olleisiin tapauksiin. Näin ohjaajat sekä avasivat vastausta lisää että sitoivat vastauksen uuteen tai jo tuttuun esimerkkiin. Esimerkissä 3 molemmat ohjaajat käyttävät tätä vuorovaikutuksen keinoa, ohjaaja2 avaten ohjattavan vastausta sitomalla sen esimerkkiin ja ohjaaja1 liittäen sen aiemmin opittuun.

Esimerkki 3

- 01 OHJ2: sit oli tunnetason itsensä paljastus vai,
(0.8)
- 02 O1: joo,
(.)
- 03 OHJ2: okei, (.) millä tavalla sen, (.) miten te sanottaisitte,
(5.2)
- 04 O2: no (-- ku on ite just siinä tilanteessa mukana, (.) mukana niin sit se kertoo
05 myös niistä omista fiiliksistä että (.) ja muut tietää että (.) mikä se tilanne sitten
06 on,
(0.7)
- 07 OHJ2: joo-o,
08 ((OHJ1 osoittaa taululle))
- 09 OHJ2: eli vähän niinku tota et he:i että (.) meil on ollu nyt (.) paljon muutoksia ja
10 varmaan meistä jokainen vähän pohtii että mitä - mikä se on niin ku oma
11 ammattitaito (.) on tässä tilanteessa riittääks se mitä mulle oikein käy (2.0) vähän
12 sitä inhimillistämistä siihen asiaan ↑joo-o
(2.2)
- 13 OHJ1: ja olisko se itsensäpaljastus sit:ten että, (1.1) nyt tässä tilanteessa mua
14 turhaut.taa tuolla ykkösessä lukee tai mua jopa ärsyttää (0.8) tää tilanne
15 ((osoittaa puheenvuoronsa aikana taululle ja elehtii käsillään))

Esimerkissä 3 ohjattavat ovat jakautuneet kahteen ryhmään pohtimaan case-esimerkkejä. Tehtävänantona oli ensin pohtia ryhmissä, minkälaisia tunteita ohjaajien esittämät case-esimerkit ryhmien jäsenissä herättivät. Nämä tunteet käytiin yhdessä läpi ennen seuraavaan tehtävään siirtymistä. Tehtävän toisessa vaiheessa ryhmien piti pohtia, minkälaisia valmennuksessa opittuja tai muita tunteita hyödyntämällä he pystyisivät ratkaisemaan järkevästi nämä case-

esimerkeissä esitetyt tilanteet. Ohjattava1 oli alkanut luettelemaan heidän nimeämiään tunteita, mutta ohjaaja2 keskeytti hänet ja pyysi perustelevaan valintoja tarkemmin. Ohjaaja2 pyytää ryhmän jäseniä sanoittamaan vastaustaan (rivi 3). Ohjattava2 sanoittaa vastauksen omin sanoin (rivi 4, 5 ja 6). Ohjaaja2 reagoi tähän täydentämällä vastausta omalla esimerkillään (rivi 9, 10, 11 ja 12). Tässä kohtaa ohjaaja2 sitoi ryhmän vastauksen helposti ymmärrettävissä olevaan esimerkkiin. Lopussa vielä ohjaaja1 esittää ajatuksen kokoavan esimerkin, jossa palaa aiemmassa tehtävänannossa ohjattavien kertomiin tunteisiin eli mitä ajatuksia case-esimerkin tilanne heissä herätti (rivi 13, 14 ja 15). Tässä kohtaa ohjaaja1 liittyy esimerkin aiemmin esiin nostettuihin esimerkkeihin. Tässä vuorovaikutustilanteessa vastaanottaja analysoi edellisen lausuman sekä esittää oman tulkintansa tästä omalla vastauksellaan.

6.1.4 Vastauksien kehuminen

Tunneohjaajat kehuivat ohjattavien vastauksia tunnetyöpajan aikana. Ohjattavien vastatessa johonkin kysymykseen tai tehtävänantoon, vastausta kehumalla ohjaajat vahvistivat vastauksen oikeaksi. Kehuminen tapahtui sanomalla esimerkiksi "mainiota", "se on täydellinen vastaus" tai "olipa hienosti sanottu". Vastauksien kehumisen lisäksi ohjaajat kehuivat ohjattavien osallisuutta ja aktiivisuutta tunnetyöpajan aikana.

Esimerkki 4

01 O: saisinks mä: (0.6) kysyä vielä?

02 OHJ2: = ↑juu

03 O: = tohon äskeseen kun tos on toi vinkkiuttu (1.1.) me siis mietittiin mun yhen

04 työkaverin ((joku yskäisee)) kanssa @näitä tilanteita@ et mikä olis semmonen (.)

05 meil tuli esimerkiks tämmönen tilanne mieleen että jos on tavallaan semmoses

06 tilanteessa mis on niinku tavallaan sivustaseuraajana tai osallisena? (1.2) missä

07 niinkun se toinen sanoo toiselle jotain vaikka (0.9) @vähän loukkaavaa@ tai

08 jotain ehkä vähän vitsiks naamioitunee-naamioituna tai jotenki siis sillee et siin on

09 kuitenkin semmonen (0.9) vähän ↑ikävä tilanne niin kuinka siihen pystyy ↓itse

10 jollain tavalla puuttumaan

(1.3) ((OHJ2 katsoo OHJ1:tä))

11 OHJ1: vautsi mikä kysymys, (0.8) eli sä olet kolmantena osapuolena kahden

12 ihmisen keskustelussa ja (0.9) koet siinä jotain (1.1) miten sä kuvailisit vielä sitä

Esimerkissä 4 ohjaustilanteessa oli juuri käyty läpi, minkälaisia kokemuksia ohjattavilla oli tullut edellisen kerran jälkeen, kun heidän tehtävänä oli testata vähintään kahta tunnetaitoa. Ohjattavat kertoivat kokemuksistaan ja ohjaajat kommentoivat niitä. He olivat jo käsitelleet tehtävän ja ohjaajat päättivät mennä eteenpäin ohjauksessa. Yksi ohjattava halusi kuitenkin vielä kysyä häntä askarruttanutta asiaa (rivi 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 ja 10). Ohjaajat olivat selkeästi vaikuttuneita ohjattavan kysymyksestä. Ohjaaja1 kehui kysymystä (rivi 11) ja alkoi sitten esittämään täydentäviä kysymyksiä (rivi 11 ja 12). Vastauksen vastaamiseen hyödynnettiin koko ryhmää, sillä ohjaajat jalostivat kysymystä ja esittivät ohjattaville kysymyksiä, kuinka he ratkaisivat kyseisen tilanteen.

6.2 Vuorovaikutukseen ohjaaminen kysymysten avulla

Tunneohjaajat ohjasivat tunnevalmennukseen osallistuneita osallistumaan vuorovaikutukseen erilaisten kysymysten avulla. Ohjaajat esittivät ohjattaville tehtäväkysymyksiä ja suoria kysymyksiä sekä pyysivät ohjattavia vastaamaan kysymyksiinsä ja täydentämään vastauksiaan. Esittelemme seuraavissa alaluvuissa näitä ohjaajien esittämiä eri kysymyksiä.

6.2.1 Tehtäväkysymykset ja suorat kysymykset

Tunneohjaajat antoivat ohjattaville tunnetyöpajan aikana erilaisia tehtäviä, ja tähän liittyen he esittivät ohjattaville erilaisia tehtäväkysymyksiä tai suoria kysymyksiä. Tällaisilla kysymyksillä ohjaajat saivat ohjattavat muun muassa kertomaan oppimastaan ja jakamaan kokemuksiaan. Jokaisen tunneinterventioon osallistuneen ryhmän työpajat alkoivat esimerkiksi edellisen työpajan sisältöjen muistelulla, jolloin ohjaajat muun muassa esittivät ryhmälle kysymyksen: "Mitä muistatte viime kerrasta?" Suorien kysymyksien avulla ohjaajat osallistivat ohjattavia vuorovaikutukseen tarjoamalla tilan puhujanvaihdokselle ja ohjattavan vuorolle (ks. VISK 2008 § 1004, 1197).

Suorat kysymykset tai tehtäväkysymykset kohdistettiin usein myös tietyille henkilöille tai ryhmille. Tunnetyöpajan aikana ohjaajat esimerkiksi usein ohjeistivat ohjattavat käymään keskustelua ensin pienryhmissä, jonka jälkeen vastaukset jaettiin koko ryhmän kesken. Tällöin ohjaajat pyysivät tiettyä ryhmää vastaamaan vuorollaan tehtävänantoon.

Esimerkki 5

- 01 OHJ2: mikäs oli kolmas periaate tähän liittyen, (1.3) huomaa sen oman tunteen ja
 02 osaa katsoa käytöksen taa mitä kannattaa tehdä että se (.) negatiivinenkin
 03 tunnetila ehkä lähtee vähän ↓lauhentumaan ((ottaa askeleita omalla paikallaan,
 04 pitää käsiä selän takana))
 (2.0)
 05 O: osoittaa hy↑väntahtoista huomiota

Esimerkissä 5 on hetki sitten aloitettu välitentti, jonka kautta käydään läpi aiemmin opittuja asioita. Ohjaaja2 esittää ohjattaville tehtäväkysymyksen (rivit 1-3), jonka tarkoituksena on yhdistää edellinen ohjattavan antama esimerkki aiemmin opittuun periaatteeseen. Ohjaaja pyrkii saamaan vuoroonsa jälkijäsenen (ks. VISK 2008 § 1199), ja ohjattavan vastatessa ohjaajan kysymykseen (rivi 5), syntyy jälleen kysymys-vastaus -vieruspari.

6.2.2 Tehtävään vastaamaan pyytäminen

Suorien kysymysten ja tehtäväkysymysten lisäksi ohjaajat pyysivät ohjattavilta kysymyksiinsä vastauksia. Vastaamaan pyytäminen toistui kaikissa ryhmissä selvästi. Vaikka ohjaajat loivat kontekstin, joka mahdollisti ohjattavan vuoron, ohjattavat eivät aina olleet innokkaita vastaamaan ohjaajien tehtäviin, jolloin ohjaajan vuoron jälkijäseneksi edellyttämää vastausta ei syntynyt (ks. VISK 2008 § 1199). Tämän takia ohjaajat useasti pyysivät vastauksia ja kannustivat ohjattavia vastaamaan kysymyksiinsä tai jakamaan kokemuksiaan. Mikäli ohjaajat olivat esittäneet jonkin tehtäväkysymyksen, johon he halusivat saada useita vastauksia, he myös usein pyysivät ohjattavilta lisävastauksia alkuperäiseen tehtäväänsä. Kaikkien ryhmien työpajassa ohjaajat esimerkiksi useasti kysyivät ”Mitäs vielä?”, vaikka joku olisikin heidän tehtäväänsä jo vastannut.

Esimerkki 6

- 01 OHJ1: pari (0.7) pari juttuu vielä,
 02 OHJ2: = joo
 03 OHJ1: = eiks nii (0.9) ↑miinanraivaus
 (2.3)
 04 ((OHJ2 nauraa))
 05 OHJ1: n(h)yt kaikki tietää
 06 OHJ2: =n(h)yt ((taputtaa käsiään))
 07 OHJ1: = ku se äsken käsiteltiin nyt
 08 OHJ2: = £[kuka muistaa?]£
 09 OHJ1: [nyt] nyt nyt joku muu kuin nää ((käsi nousee))
 10 £SIELTÄ loistavaa£
 11 O: = etukäteen (.) öö sanottaa niitä tunteita,

Esimerkissä 6 on välitentti vielä meneillään, ja tarkoituksena on käydä vielä pari asiaa läpi. Tehtävänä on avata miinanraivaus-käsitettä, minkä ohjaaja1 tuo esiin (rivi 3). Tehtävään voi vastata kätensä nostamalla. Ohjaaja2 alkaa tämän jälkeen nauraa, sillä käsitettä oli jo aikaisemmin käsitelty työpajan aikana. Siksi ohjaaja1 ilmaisee, että kaikkien pitäisi osata vastata kyseiseen tehtävään (rivit 5 ja 7). Samalla ohjaaja2 kannustaa ohjattavia vastaamaan tehtävään hyödyntäen nonverbaalista vuorovaikutusta ja taputtamalla käsiään kannustavasti yhteen (rivi 6). Käsiä ei kuitenkaan nouse, jolloin ohjaaja2 kysyy vielä “kuka muistaa?” (rivi 8) ja samalla jälleen pyytää ohjattavia vastaamaan tehtävään. Ohjaaja1 pyytää myös tällä kertaa joitakin muita vastaamaan tehtävään kuin niitä, jotka samaisen käsitteen olivat jo aiemmin selittäneet (rivi 9). Lopulta eräs ohjattava nostaa kätensä ja vastaa alkuperäiseen kysymykseen (rivi 11).

6.2.3 Vastauksen täydentämispyyntö

Ohjaajat esittivät ohjattavilleen toisinaan useita kysymyksiä samaan aiheeseen liittyen. He eivät aina tyytyneet vain yhteen vastaukseen, vaan pyrkivät saamaan ohjattavat täydentämään vastauksia erilaisten jatkokysymysten avulla. Nämä jatkokysymykset olivat useimmiten vastausten täydentämispyyntöjä.

Esimerkki 7

01 OHJ1: MITÄS VIELÄ

((OHJ2 nauraa taustalla ja kommentoi edelliseen asiaan, puheesta ei saa selvää))

(5.3)

02 O: sit oli (.) öö toi (.) täystyrmäys? (0.5)

03 OHJ2: =↓joo-o?

04 O: = ja eiks ollu joku ↓syvä(.)pahoittelu?

(0.7)

05 OHJ1: joo-o (1.0) täystyrmäys (2.1) ja mit-mitä tyrmättiin täystyrmäyksessä (0.8) ↑tai

06 torjunnassa?

(1.1)

07 O: käy-käytös,

08 OHJ1: = joo käytös, (3.4) torjutaan käytös mutta ei sitä tunnetta,

Esimerkissä 7 ohjaustilanteessa on käyty läpi edellisellä kerralla opittuja asioita. Näitä asioita on listattu jo jonkin verran, mutta ohjaaja1 kysyy, tuleeko ohjattavilla vielä joitakin asioita mieleen (rivi 1). Yksi ohjattavista muistaa vielä, että yksi edellisen kerran asia oli täystyrmäys (rivi 2). Ohjaaja1 halusi ohjattavan täydentävän vastaustaan ja kysyi, mitä täystyrmäyksessä tehtiinkään (rivi 5 ja 6). Ohjattava muisti vastauksen ja kertoi sen (rivi 7). Lopussa ohjaaja1 vielä hyväksyy ja täydentää vastauksen (rivi 8).

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli tutkia ohjaajien ja ohjattavien välille rakentuvaa vuorovaikutusta työnohjauksellisen tunnevalmennuksen aikana. Tulokset osoittivat, että tunnevalmennuksen ohjaajat reagoivat ohjattavien vastauksiin neljällä eri tavalla: myötäilemällä vastausta, toistamalla vastauksen tismalleen tai lähes samanlaisena, avaamalla ja täydentämällä vastausta sekä kehumalla oikeita vastauksia tai hyvää pohdintaa tunnetyöpajan aikana. Lisäksi ohjaajat käyttivät vuorovaikutuksessaan erilaisia kysymyksiä, joilla he myös ohjasivat ohjattaviaan osallistumaan vuorovaikutukseen. Ohjaajat esittivät osallistujille suoria kysymyksiä ja tehtäväkysymyksiä sekä pyysivät heitä vastaamaan eri tehtäviin tai täydentämään annettua vastausta.

Tutkimuksemme toi uutta tietoa ohjaajien tavoista reagoida ohjattavan vuoroon. Suomalaisessa tutkimuskontekstissa Vehviläinen (1999) on tutkinut urasuunnittelun ohjauksen kahdenkeskisiä ohjaustilanteita ja ohjaajien vastauksia opiskelijoiden huolenkerrontaan. Vehviläisen (1999) tutkimuksessa ohjaajat reagoivat ohjattavien vuoroihin empatian, yllättyneisyyden ja affiliaation ilmauksilla, antamalla neuvoja ja avuntarjouksia, esittämällä vastaväitteitä sekä normalisoimalla ja formuloimalla ongelman. Nämä tavat reagoida vastaukseen eroavat selkeästi tutkimuksemme tuloksista. On kuitenkin huomioitava, että Vehviläisen (1999) tutkimuksessa ohjaajan vuoroon reagointi liittyy spesifimpään aiheeseen, kun taas tässä tutkimuksessa vuoroon reagointia tutkittiin monissa eri tilanteissa.

Tutkimuksemme tuloksissa ilmeni yhteneväisyyksiä aiemman vuorovaikutustutkimuksen kanssa. Esimerkiksi Kleemola (2007) on tutkinut luokkahuoneen vuorovaikutusta ja opettajan kysymyssekvenssejä. Ohjauksen vuorovaikutusta voi jossakin määrin verrata luokkahuonevuorovaikutukseen ja etenkin tässä tutkimuksessa aineisto muistutti melko paljonkin perinteistä luokkahuonetilan-

netta, sillä ohjaajat myös opettivat tunnetaitoja ohjattaville. Kleemolan (2017) tutkimuksessa opettajat arvioivat oppilaiden vastauksia dialogipartikkeleilla ja toistolla, mikä ilmeni ohjaajien toiminnassa myös tässä tutkimuksessa. Myönteisillä partikkeleilla voidaan osoittaa kuulolla olo ja samalla kannustaa puhujaa viemään vastauksensa loppuun (VISK 2008 § 707, 1044). Tässä tutkimuksessa myönteisten partikkeleiden käyttö näyttäytyi myös keinona osoittaa annettu vastaus oikeaksi. Toistolla voidaan puolestaan lisätä sanotun asian painokkuutta (VISK 2008 § 1177). Tutkimuksessamme ohjaajat käyttivät näitä keinoja paljon vuorovaikutuksessaan. He vahvistivat vastauksen oikeaksi joko myötäilemällä sitä tai toistamalla vastauksen sellaisenaan uudestaan.

Tutkimuksestamme selvisi lisäksi, että ohjaajat reagoivat ohjattavien vastauksiin myös täydentämällä kyseistä vastausta tai avaamalla sitä esimerkiksi aiemmin kerrotun esimerkin avulla sekä kehumalla oikeita vastauksia tai hyvää pohdintaa. Tällä tavoin ohjaajat analysoivat ja tulkitsivat ohjattavan antamaa vastausta ja tämän tulkinnan perusteella tuottivat seuraavan vuoron (ks. Heritage 1984). Voidaan päätellä, että ohjaaja analysoi ohjattavan vastauksen olevan oikea, mutta sen tarvitsevan vielä täydennystä. Toisaalta ohjaajan esittämiä lisäkysymyksiä voidaan tarkastella sekä vuorovaikutuksen että työnohjaustilanteen näkökulmasta. Ohjaajilla on selkeät tavoitteet ja suunnitelma ohjaukselle, mikä näkyy myös ohjaajien vuorovaikutuksen toteuttamisessa.

Ohjattavien vuoroihin reagoimisen lisäksi tutkimuksemme tuloksista ilmeni, että ohjaajat käyttivät vuorovaikutuksessaan paljon kysymyksiä. Vehviläisen (1999) tutkimuksen tuloksissa ohjaajat käyttivät myös kysymyksiä, ja niiden avulla siirryttiin uuteen aiheeseen tai aktiviteettiin. Kuten Vehviläisen (1999) tutkimuksessa, myös meidän tutkimuksessamme ohjaajat veivät ohjaustilannetta eteenpäin käyttäen kysymyksiä, etenkin suoria kysymyksiä ja tehtäväkysymyksiä. Tästä esimerkkinä oli työpajan aloittaminen kysymällä, mitä ohjattavat muistivat viime työpajasta.

Vehviläisen (1999) tutkimuksessa ohjaajat esittivät myös moniosaisia kysymyksiä. Näin oli myös tässä tutkimuksessa, sillä tutkimuksemme aineistosta il-

meni, että ohjattavat eivät aina vastanneet ohjaajien esittämiin kysymyksiin. Tällöin ohjaaja joutui joko toistamaan kysymyksen sellaisenaan tai muokkaamaan sitä niin, että siihen vastattaisiin. Ohjaajat myös kannustivat muilla tavoin ohjattavia vastaamaan kysymyksiin. Tällainen keino oli esimerkiksi antaa vinkkejä oikeasta vastauksesta. Lisäksi ohjaajat antoivat vinkkejä siitä, milloin kyseisestä asiasta oli keskusteltu tai minkälaisen esimerkin avulla tilannetta käytiin aiemmin läpi. Vastaavaa on ilmennyt myös Karvosen (2007) luokkahuonevuorovaiikutuksen tutkimuksessa, jossa oppilas ei aina vastannut opettajan kysymykseen. Tällöin opettaja otti seuraavan vuoron itselleen. Karvosen (2007) tutkimuksessa opettaja myös tarjosi seuraavaa vuoroa yksilöidysti oppilaille, mikä ilmeni tässäkin tutkimuksessa. Ohjaajat saattoivat käyttää montakin vuoroa, mikäli ohjattavat eivät vastanneet heidän kysymyksiinsä. Ohjaajat myös kohdistivat kysymyksiä tietylle ryhmälle, jotta vastauksia saataisiin helpommin.

Heritagen (1984) mukaan kysymyksen toistamalla kysyjä tuo ilmi, että vastaus puuttuu. Vastauksen puuttuminen toimiikin perusteena kysymyksen toistamiselle. Vuorovaikutukseen liittyvät normatiiviset odotukset pakottavat seuraavaksi valitun osapuolen tuottamaan puheenvuoron, johon sisältyy vastaus. (Heritage 1984.) Voidaan siis päätellä, että kohdistamalla kysymyksen jollekin henkilölle tai pienemmälle ryhmälle, tämä henkilö tai joku kyseisestä ryhmästä tunnistaa tämän normatiivisen paineen ja antaa vastauksen kysymykseen.

Heritage (1984) on painottanut, että vaikka vuorovaikutuksen toimintojen jaksot eli sekvenssit esitellään vieruspareina, eivät nämä sekvenssit toteudu aina automaattisesti peräkkäisinä toimintoina. Vuorovaikutuksen rakentumista ei voikaan perustaa tilastollisiin laskelmiin, vaan se on aina empiiristä. Kysymysten esittämisessä ja niihin vastaamattomuudessa voidaan pohtia, mitkä tekijät tähän vaikuttivat. Tässä tutkimuksessa yhtenä syynä voidaan pitää ryhmää ja sen kokoa. Kaikki kolme työnohjaukseen osallistunutta ryhmää olivat kooltaan melko isoja: noin 20 henkeä. Isossa ryhmässä moni voi ajatella, että esitettyä kysymystä ei ole kohdistettu juuri hänelle, jolloin kukaan ei vastaa siihen. Tällöin ohjaajat joutuivat paljon pyytämään vastauksia ohjattavilta tai toisinaan kohdistamaan kysymyksiä yksilöllisesti tai pienemmälle porukalle.

Suorien ja ohjattujen kysymysten lisäksi tutkimuksessamme ilmeni, että ohjaajat pyysivät usein ohjattavaa täydentämään vastaustaan. Aineistostamme huomasimme, kuinka ohjaavat näin kannustivat ohjattavia aktiivisuuteen ja oman toimijuuden kehittämiseen. Toimijuus on keskeinen osa ammatillista oppimista (Billet 2011). Voidaan ajatella, että kysymällä ohjattavilta tarkentavia kysymyksiä ja haastamalla heitä ajattelemaan työnohjauksen aiheita vielä tarkemmin ja syvällisemmin ohjaajat tukevat ohjattavien itsenäisyyttä ja oman ajattelun sekä toimijuuden kehittymistä. Ohjaajat eivät antaneet ohjaustilanteissa valmiita vastauksia, vaan odottivat, että ohjattavat löytävät vastaukset haastaviinkin kysymyksiin. Ohjattavien omaan toimijuuteen kannustaminen näkyi myös siinä, miten ohjaustilanne oli suunniteltu ja rakennettu. Ohjaukseen oli suunniteltu tehtäviä ja tehtäväkysymyksiä, joissa ohjattavat joutuivat itse pohtimaan haastavia tilanteita ja sitä, kuinka itse toimisivat niissä. Tehtävänantoihin oli myös sisällytetty työnohjauksessa opitut tunnetaidot ja ohjattavia ohjattiin hyödyntämään niitä tehtävissään. Voidaan päätellä, että näin ohjattavien toimijuutta yritettiin kehittää: tunnetyötaitojen oppiminen ei sinällään ollut työnohjauksen tarkoitus, vaan tarkoituksena oli oppia hyödyntämään niitä työelämän haastavissa tilanteissa. Nämä samat tehtävät toistui kaikissa tunnetyöpajoissa, minkä perusteella voimme olettaa niiden olleen suunniteltu tukemaan työnohjauksen tavoitteita.

Tutkimuksestamme saatujen tulosten perusteella tutkielmaamme voi hyödyntää työnohjauksessa. Tutkimuksemme tulosten kautta voidaan jatkossa tarkastella työnohjauksen ja työnohjaajien vuorovaikutusta. Työnohjaajat voivat ohjauksen aikana vastata ohjattavien vuoroihin myötäilemällä, toistamalla, täydentämällä tai kehumalla vastausta, sillä nämä vuorovaikutuksen keinot osoittautuivat tutkimuksessamme toimiviksi keinoiksi muun muassa osoittaa ohjattavan vastaus oikeaksi. Reagoimalla vastauksiin eri tavoin ohjaajat voivat myös itse toteuttaa monipuolista vastavuoroista vuorovaikutusta. Erilaisten kysymysten avulla työnohjaajat voivat puolestaan viedä ohjaustilannetta eteenpäin. Kysymysten avulla ohjaajat voivat myös tukea ohjattavien toimijuutta ja kannustaa heitä pohtimaan erilaisia ratkaisuja tilanteisiin antamalla valmiita vastauksia.

Tutkimuksemme tulosten perusteella kysymyksiä voi myös kohdistaa suoraan yksittäisille henkilöille tai pienemmille ryhmille, mikäli ohjattavien toiminta ei ole niin aktiivista ja vuorovaikutus ei automaattisesti toteudu vastavuoroisesti.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Pyrimme tutkimuksen teossa lisäämään luotettavuutta noudattamalla hyviä tieteellisen tutkimuksen käytänteitä, eli rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta (Kuula 2006; TENK 2012) kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Yhtenä tutkimuksen luotettavuutta parantavana tekijänä voidaan pitää myös tutkijatriangulaatiota. Tutkijatriangulaatiossa useampi tutkija osallistuu tulosten analysointiin ja tulkintaan (Hirsjärvi ym. 2009; Patton 2002), mikä tässä tutkimuksessa toteutui. Etenkin aineiston analyysissä molempien tutkijoiden panos lisäsi tutkimuksen luotettavuutta, sillä neuvottelimme analyysin tuloksista yhdessä ja saavutimme yksimielisyyden tuloksista. Tämä edistää tutkimuksen objektiivisuutta (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018).

Pyrimme lisäämään tutkimuksen luotettavuutta myös mahdollisimman tarkalla tutkimuksen toteuttamisen raportoinnilla (ks. Hirsjärvi ym. 2009). Lisäksi keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa lukijalle tai kuulijalle näytetään aina esimerkein, mihin analyttinen tulkinta perustuu (Lilja 2018; Tainio 2007a). Tutkimuksessamme olemme pyrkineet mahdollisimman tarkasti litteroimaan kuvatut esimerkkimme, sillä Liljan (2018) mukaan yksityiskohtainen litterointi mahdollistaa kaikkien vuorovaikutuksen yksityiskohtien tarkastelemisen ja lisää tutkimuksen validiutta.

Yksityiskohtaisen litteroinnin lisäksi vuorovaikutuksen tutkimisessa ja keskustelunanalyysissä videoaineiston käyttö lisää tutkimuksen luotettavuutta (ks. Lilja 2018). Vuorovaikutuksen yksityiskohtia on mahdotonta kirjata esimerkiksi vain havainnoimalla tilannetta, joten tilanteiden nauhoittaminen on analyysin tekemisen kannalta välttämätöntä (Lilja 2018). Videoaineiston kautta pystyimme tutkimuksessamme paremmin analysoimaan vuorovaikutusta verrattuna siihen,

jos aineisto olisi ollut äänitallenteena. Videoaineisto mahdollisti ohjaustilanteen laajemman havainnoinnin sekä nonverbaalisen vuorovaikutuksen seuraamisen.

Videoaineiston rajoitteet kuitenkin asettavat myös haasteen tutkimuksen luotettavuudelle. Videon kuuluvuus oli toisinaan heikko, jolloin emme kuulleet kaikkea ohjaajien ja ohjattavien puhetta. Ohjaustilannetta kuvasi myös vain yksi kamera, joka oli samassa kuvakulmassa koko työpajan ajan. Tainion (2007a) mukaan keskusteluanalyytisessä vuorovaikutustutkimuksessa useamman kameran käyttö aineistonkeruussa olisi parempi vaihtoehto. Nyt tutkimuksemme aineistossa kamera oli asetettu kuvaamaan etenkin tilan edessä olevia ohjaajia, ja siinä näkyi vain joitakin ohjattavia takaa tai sivusta päin kuvattuna. Emme siis pystyneet yksilöimään ohjattavia analyysissämme, sillä usein puhuja ei näkynyt kuvassa ollenkaan. Myös ohjaajat liikkuvat kuvasta usein pois, mutta heidät pystyimme kuitenkin äänen perusteella erottamaan toisistaan.

Kameran kuvakulma heikensi nonverbaalisen vuorovaikutuksen tutkimusta merkittävästi. Koska sanaton viestintä on tärkeä osa vuorovaikutusta (Vehviläinen 2001), voidaan tätä tutkimusaineiston rajoitetta pitää tutkimuksen luotettavuutta heikentävänä tekijänä. Tutkimuksessa onkin enemmän keskitytty sanallisen viestinnän käyttöön vuorovaikutuksessa, vaikka myös nonverbaalinen vuorovaikutus on vuorovaikutuksen kulun kannalta tärkeää.

Tutkimuksen rajoitteista huolimatta koimme tutkijoina, että videoaineisto kuitenkin oli riittävä, jotta tutkimuksen pystyi toteuttamaan valitsemallamme tutkimusaiheella. Aineisto tarjosi kokonaisvaltaisen kuvan ohjaajien vuorovaikutuksesta, vaikkemme aivan kaikkea vuorovaikutusta pystyneetkään tutkimaan. Tutkimme vuorovaikutuksen toteutumista nimittäin kolmessa eri ryhmässä, ja ohjaajien käyttämät vuorovaikutuksen toiminnot toistuivat näistä jokaisessa. Voimme siis päätellä, että ohjaajien vuorovaikutuskäyttäytyminen ei ollut vain satunnaista tai ryhmästä ja tilanteesta riippuvaista, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Jatkotutkimuksen kannalta tutkimusaiheitamme voi tarkastella vielä monelta kannalta. Tässä tutkimuksessa mielenkiinto kohdistui enemmän ohjaajiin ja heidän vuorovaikutukseensa, mutta olisi tärkeää tutkia monipuolisemmin

myös sitä, mitkä tekijät vaikuttavat työnohjattavien vuorovaikutuskäyttäymiseen. Työnohjausta ja vuorovaikutusta voisikin tutkia ryhädynamiikan kannalta ja tarkastella, millaiset ryhmän toiminnot ja ilmiöt vaikuttavat työnohjaukseen osallistuvien aktiivisuuteen ja vuorovaikutukseen työnohjauksen aikana. Ryhmän ilmapiiri voi vaikuttaa siihen, etteivät kaikki uskalla ilmaista itseään ohjauksen aikana, ja ryhmässä voi olla erilaisia valta-asemia tai sisäisiä klikkejä (Karvinen-Niinikoski ym. 2007). Olisikin perusteltua tutkia, miten tällaiset ilmiöt ovat yhteydessä ohjattavien vuorovaikutukseen työnohjauksen aikana. Samoin voisi tutkia ohjattavien näkemyksiä työnohjauksen vuorovaikutuksesta hyödyntäen haastattelumenetelmää. Näin saataisiin syvällisempää tietoa työnohjaukseen osallistuvien kokemuksista ja esimerkiksi työnohjauksen onnistumisesta.

Tämän tutkimuksen rajoitteena oli nonverbaalisen viestinnän heikko tutkimismahdollisuus. Nonverbaliikka on kuitenkin tärkeä osa vuorovaikutusta, joten olisi perusteltua myös tutkia, miten sanaton viestintä tukee sanallista viestintää työnohjauksessa tai onko niiden välillä ristiriitaisuutta. Vuorovaikutuksen osapuoli saattaa esimerkiksi olemuksellaan ilmaista, ettei ole kiinnostunut työnohjaustilanteesta, mikä vaikuttaa vuorovaikutuksen ja ohjaustilanteen kulkuun. Vuorovaikutus on vastavuoroista, joten olisi tärkeää tutkia sekä ohjaajien että ohjattavien nonverbaalista viestintää ja sitä, miten se vaikuttaa vuorovaikutuksen rakentumiseen.

LÄHTEET

- Ashkanasy, N.M., Zerbe, W.J. & Härtel C.E.J. 2015. Managing emotions in a changing workplace. Teoksessa N.M. Ashkanasy, W.J. Zerbe & C.E.J Härtel (toim.) *Managing emotions in the workplace*. London, [England] ; New York, New York : Routledge 2015, 3-22.
- Alila, S. 2014. "Työnohjaus auttaa löytämään omia vahvuuksia ja...toimintakulttuurin luomisessa". *Työnohjaus inklusiivisen opettajuuden tukena*. Akateeminen väitöskirja. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Billett, S. 2011. Subjectivity, self and personal agency in learning through and for work. Teoksessa M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, & B. O'Connor (toim.) *The SAGE handbook of workplace learning*. London: Sage, 60-72.
- Coles, A. 2003. *Counselling in the workplace*. Maidenhead : Open University Press.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2013. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-65.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2014. Identity and agency in professional learning. Teoksessa S. Billett, C. Harteis & H. Gruber (toim.) *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*. Dordrecht: Springer, 645-672.
- Gardberg, P.-M. 2011. Tunteen viemää? Tunteet työssä ja työnohjauksessa. Teoksessa K. Ranne, H. Markkanen & T. Malo (toim.) *Työnohjaus - ryhmien ja organisaatioiden kehittämisen välineenä*. Tampere: Tampereen Ammattikorkeakoulu, 57-67.
- Heritage, J. 1996 (1984). *Harold Garfinkel ja etnometodologia*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. Alkuteos *Garfinkel and Ethnomethodology*. Basil Blackwell Ltd.
- Hawkins, P. & Shohet, R. 2000. *Supervision in the helping professions*. Second edition. Buckingham: OUP.

- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Herranen, S. & Eteläpelto, A. 2014. Järki ja tunteet - kohti toimijuutta tukevaa johtamista. Teoksessa P. Hökkä, S. Paloniemi, K. Vähäsantanen, S. Herranen, M. Manninen & A. Eteläpelto (toim.) Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen : luovia voimavaroja työhön! Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto, 121-144.
- Immaisi, A.-M. 2011. Työnohjauksen muutosmatka - katsaus historiaan ja visio tulevaan. Teoksessa K. Ranne, H. Markkanen & T. Malo (toim.) Työnohjaus - ryhmien ja organisaatioiden kehittämisen välineenä. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu, 18-23.
- Jokinen, E. & Lehtonen, E. 2008. Hyvät kysymykset toiminnan ja ajatteluprosessin virittäjänä työnohjauksessa. Teoksessa S. Keskinen (toim.) Työnohjaus - mitä, missä, milloin? Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 111-134.
- Karvinen-Niinikoski, S., Rantalaiho, U.-M. & Salonen, J. 2007. Työnohjaus sosiaalityössä. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Karvonen, K. 2007. Puheenvuoro oppilaalle. Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskusteluanalyysi. Helsinki: Gaudeamus, 119-138.
- Kauppila, R.A. 2006. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keski-Luopa, L. 2018. Kohti kokonaisvaltaista työnohjauksen teoriaa. Oulu: Metanoia Instituutti.
- Kleemola, S. 2007. Opettajan kysymykset oppitunnilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskusteluanalyysi. Helsinki: Gaudeamus, 61-89.
- Koivu, A. 2014. Työnohjauksen vaikutukset työhyvinvointiin. Teoksessa T. Heroja, A. Koski, P. Seppälä, R. Säntti & A. Wallin (toim.) Parempaa työelämää tekemässä. Tutkiva ote työnohjaukseen. Tallinna: United Press cop., 109-120.

- Koski, A. & Kallasvuo, A. 2017. Työnohjaajat yhdessä oppimassa - Koulutuksella kohti laadukasta työnohjaajakoulutusta. Teoksessa A.Kallasvuo, A. Koski, S. Karvinen-Niinikoski, S. Keskinen (toim.) Monimuotoinen työnohjaus ja työnohjaajakoulutus. Helsinki: Suomen työnohjaajat ry, 11-39.
- Kouhia, E. 2011. Transferenssi-ilmiöt ja ryhmädynamiikka työnohjauksessa. Teoksessa K. Ranne, H. Markkanen & T. Malo (toim.) Työnohjaus - ryhmien ja organisaatioiden kehittämisen välineenä. Tampere: Tampereen Ammattikorkeakoulu, 68-77.
- Kupias, P. 2016. Toimijuus työssä. Tukena työnohjaus, coaching, mentorointi ja fasilitointi. Verkkojulkaisu. hyplus.helsinki.fi/wp-content/uploads/2016/11/paivi_kupias_toimijuus_tyossa_tukena_tyonohjaus_coaching_mentorointi_fasilitointi.pdf. (Luettu 16.11.2019.)
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kärkkäinen, M-L. 2013. Työnohjaus psykiatrisessa erikoissairaanhoidossa - laadullinen haastattelututkimus. Akateeminen väitöskirja. Kuopio: Itä-Suomen yliopisto.
- Liinamaa, T. 2014. Merkityksellisen ohjaus- ja vuorovaikutussuhteen olemus lastentarhanopettajankoulutuksen ohjatussa harjoittelussa. Jyväskylän yliopisto.
- Lilja, N. 2018. Keskusteluanalyysi vuorovaikutuksen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 149-169.
- Mertala, S. & Terävä, K. 2016. Yhteisöllinen työhyvinvointi ja työnohjaus psykiatrisissa asumispalveluissa. Kuntoutussäätiön tutkimuksia.
- Milne, D. 2009. Evidence-based clinical supervision. Principles and practice. Oxford: Blackwell.
- Mönkkönen, K. 2007. Vuorovaikutus - dialoginen asiakastyö. Helsinki: Tammi.
- Niemelä, A. 2019. Työnohjaus monikulttuuriosaamisen edistäjänä. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Niemelä, K. 2013. "Työnohjaaja auttaa näkemään työn hyvät ja huonot puolet." Helsingin Sanomat 30.3.2013. <https://www.hs.fi/ura/art-2000002628771.html> (Luettu 27.10.2019.)
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Paunonen-Ilmonen, P. & Heinonen, U. 2015. *Työnohjauksen, johdon työnohjauksen ja coachingin hyödyt organisaatiolle. Työnohjaus- ja coachingtoiminnan vaikuttavuus*. Helsinki: Sued Management Oy.
- Peltoperä, J. & Kukko-Liedes, P. 2019. "Työnohjaus auttaa jaksamaan ja lisää koko työyhteisön tuottavuutta." Yle.fi. 29.1.2019. <https://yle.fi/uutiset/3-10619031> (Luettu 27.10.2019.)
- Pohjola, R. 2017. Ei-tietäminen työnohjaajan asiantuntijuuden osana. Teoksessa A.Kallasvuo, A. Koski, S. Karvinen-Niinikoski & S. Keskinen (toim.) *Monimuotoinen työnohjaus ja työnohjaajakoulutus*. Helsinki: Suomen työnohjaajat ry, 169-197.
- Punkanen, T. 2009. *Työnohjaus muutoksen moottorina*. Helsinki: Tammi.
- Ranne, K. 2011. *Työnohjaaja - työyhteisön kehittäjänä koulutus Tampereen ammattikorkeakoulussa vuosina 2009-2011*. Teoksessa K. Ranne, H. Markkanen & T. Malo (toim.) *Työnohjaus - ryhmien ja organisaatioiden kehittämisen välineenä*. Tampere: Tampereen Ammattikorkeakoulu, 10-17.
- Rantalainen, M. 2017. *Työnohjattavien kokemuksia työnohjaajan toimintatavoista*. Teoksessa A.Kallasvuo, A. Koski, S. Karvinen-Niinikoski & S. Keskinen (toim.) *Monimuotoinen työnohjaus ja työnohjaajakoulutus*. Helsinki: Suomen työnohjaajat ry, 273-297.
- Rapatti, H. 2011. *Työsuojelutoiminnan kehittäminen työelämän muutoksessa - Näkökulmia työsuojeluun ja työsuojeluvalluutetun työhön*. Teoksessa K. Ranne, H. Markkanen & T. Malo (toim.) *Työnohjaus - ryhmien ja organisaatioiden kehittämisen välineenä*. Tampere: Tampereen Ammattikorkeakoulu, 44-56.

- Repo-Kaarento, S. 2010. Innostu ryhmästä: miten ohjata oppivaa yhteisöä. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Ruohotie, P. 2000. Muuttuva työelämä ja jatkuva oppiminen. Teoksessa K. Harra, V. Raitaniemi & P. Ruohotie (toim.) Työpaikkakouluttajan opas: yritysanalyyseja ja työpaikkakouluttajan opetussuunnitelmia. Helsinki: Opetus-, kasvatust- ja koulutusalojen säätiö - OKKA-säätiö, 17-60.
- Ruponen, R., Nummenmaa, A.R. & Koivuluhta, M. 2000. Ryhmäohjaus muutoksen mahdollisuuden maisemana. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Jyväskylä: PS-Kustannus, 162-189.
- Sarja, A. 2007. Ohjausdialogi, yhteisöllisyys ja opetustyö. Teoksessa M. Taajamo & S. Puukari (toim.) Monikulttuurisuus ja moniammatillisuus ohjaus - ja neuvontatyössä. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 37-48.
- Suomen työnohjaajat ry. 2019. Työnohjaus.
<https://www.suomentyonohjaajat.fi/tyonohjaus> (Luettu 27.10.2019.)
- Tainio, L. 2007a. Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkiminen - neuvoja työn eri vaiheisiin. Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskustelunanalyysi. Helsinki: Gaudeamus, 291-311.
- Tainio, L. 2007b. Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskustelunanalyysin keinoin? Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskustelunanalyysi. Helsinki: Gaudeamus, 15-60.
- Talvio, M. & Klemola, U. 2017. Toimiva vuorovaikutus. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Trotzer, J. 1989. The counselor and the group. Muncie: Accelerated Development.
- Tudor, K. 1999. Group Counselling. Lontoo, Thousand Oaks & New Delhi: SAGE Publications.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa.
http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf (Luettu 21.11.2019.)
- TUNTO-Tunnetoimijuus organisaation muutoksessa. 2019. <https://tuntojy.com/> (Luettu 4.3.2019.)
- Vehviläinen, S. 2014 Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Helsinki: Gaudeamus.
- Vehviläinen, S. 2001. Ohjaus vuorovaikutuksena. Helsinki: Gaudeamus.
- Vehviläinen, S. 2000. Keskustelunanalyysia ohjausvuorovaikutuksesta: esimerkkinä opiskelijan huolten käsittely. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Jyväskylä: PS-Kustannus, 221-251.
- Vehviläinen, S. 1999. Structures of Counselling Interaction. A Conversation Analytic Study of Counselling Encounters in Career Guidance Training. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Vilkki, S. 2014. Työnohjaus - vaikuttava prosessi. Teoksessa T. Heroja, A. Koski, P. Seppälä, R. Sääntti & A. Wallin (toim.) Parempaa työelämää tekemässä. Tutkiva ote työnohjaukseen. Tallinna: United Press cop., 144-155.
- VISK. 2008. Iso suomen kielioppi, verkkoversio. Kirjoittaneet Hakulinen, A., Vilkkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. & Alho, I. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. <http://scripta.kotus.fi/visk>. (Viitattu 21.11.2019.)
- Vuokila-Oikkonen, P. 2014. Ratkaisukeskeinen, narratiivinen ja dialoginen työnohjausprosessi työelämän kehittämisessä. Teoksessa T. Heroja, A. Koski, P. Seppälä, R. Sääntti & A. Wallin (toim.) Parempaa työelämää tekemässä. Tutkiva ote työnohjaukseen. Tallinna: United Press cop., 93-108.
- Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Hökkä, P., & Eteläpelto, A. 2017. An agency-promoting learning arena for developing shared work practices. Teoksessa

M. Goller, & S. Paloniemi (toim.) *Agency at Work : An Agentic Perspective on Professional Learning and Development. Professional and Practice-based Learning*, 20. Springer Netherlands. 351-371. doi:10.1007/978-3-319-60943-0_18

Välimäki, T. 2008. Tunteet, työyhteisön toimivuus ja työnohjaus. Teoksessa S. Keskinen (toim.) *Työnohjaus - mitä, missä, milloin?* Turku: Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus, 229-250.

Wallin, A. 2017. Työnohjaus muuttuvassa työelämässä. Teoksessa A.Kallasvuo, A. Koski, S. Karvinen-Niinikoski & S. Keskinen (toim.) *Monimuotoinen työnohjaus ja työnohjaajakoulutus*. Helsinki: Suomen työnohjaajat ry, 69-84.

Zorga, S. Stage and Contextual Approaches to Development in Professional Supervision. *Journal of Adult Development*, 10 (2), 127-134.

LIITTEET

Liite 1. Esimerkeissä käytetyt lyhenteet ja litterointimerkit

Lyhenteet

OHJ1	Ohjaaja1
OHJ2	Ohjaaja2
O	Ohjattava

Litterointimerkit (mukaillen Tainio 2007; Vehviläinen 1999)

, tasainen tai vähän laskeva intonaatio

? nouseva intonaatio

- katkos

↑ korkeampi ääni

↓ matalampi ääni

: äänteen venyminen

allev painottaminen

KAPITA voimakkaampi ääni

° ° hiljaisempi ääni

£ £ hymyilevä ääni

@ @ äänensävyyn muutos

(.) hyvin lyhyt tauko

(0.7) tauon pituus, tässä 0.7 sekuntia

j(h)oo sana lausuttu nauraen

[] päällekkäispuhunnan alku ja loppu

= vuorojen välissä ei taukoa

(--) puheesta ei saa selvää