



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

AULEN ELISE

TYÖNOHJAUKSEN MERKITYS OPETTAJAN TYÖSSÄ - Opettajien käsityksiä
työnohjauksen merkityksestä työhyvinvointiin

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Kasvatustieteiden koulutus

2014



Kasvatuspsykologian koulutus		Tekijä/Author Aulen Elise	
Työn nimi/Title of thesis Työnohjauksen merkitys opettajan työssä. Opettajien käsityksiä työnohjauksen merkityksestä työhyvinvointiin			
Pääaine/Major subject Kasvatuspsykologia	Työn laji/Type of thesis Pro gradu	Aika/Year 2014	Sivumäärä/No. of pages 41+2
Tiivistelmä/Abstract <p>Tämän kasvatuspsykologian pro gradu-tutkielman tarkoituksena oli selvittää opettajien käsityksiä työnohjauksen merkityksestä työhyvinvointiin. Opetuksen alueella työnohjaus on edelleen harvinaista verrattuna sosiaali- ja terveysalaan. Opettajan muuttuva työnkuva, työyhteisön ja oppilaiden mukanaan tuomat haasteet kuormittavat opettajan psyykettä, jolloin työnohjaus voisi olla osa henkistä työsuojelua, sillä työhyvinvointi on tärkeä elementti opettajan työssä.</p> <p>Tutkimusaineisto kerättiin keväällä 2014 puolistrukturoidulla haastattelukyselyllä sähköpostin välityksellä. Haastattelukysymyksiä oli kahdeksan ja ennen varsinaisia kysymyksiä kaavakkeessa kysyttiin haastateltavan ikä, koulutus, työvuodet opettajana, työnohjauskokemuksista työnohjauksen muoto ja ajankohta sekä kuinka monta kertaa haastateltava oli käynyt työnohjaustapaamisissa. Haastattelukysely lähetettiin ennestään tutuille opettajille (n=5), joiden tiedettiin käyttäneen yksilö- tai ryhmätyönohjausta työnsä tukena. Tutkimukseen vastasi neljä (n=4) henkilöä.</p> <p>Tutkimuksen analyysimenetelmänä käytettiin fenomenografista lähestymistapaa ja sen avulla tutkittiin tutkimushenkilöiden käsityksiä ja ajattelutapoja kokoamalla tutkimuskysymyksiensä kannalta merkityksellisiä ilmaisuja. Tutkimuksen filosofinen tausta-ajatus oli konstruktivistinen ja työnohjauksen merkitystä työhyvinvointiin haettiin kokemuksellisen oppimisen kautta.</p> <p>Tutkimustulokset osoittivat, että opettajilla on vain vähän tietoa työnohjauksen luonteesta, tavoitteista ja tarkoituksesta. Opettajat odottivat neuvoja ja ohjeita haastaviin oppilaiden ja huoltajien sekä henkilökunnan vuorovaikutustilanteisiin. Jos aikaisempaa oppimiskokemusta työnohjauksesta ei ollut, ohjaustilanteille asetettiin liian suuria odotuksia, jolloin työnohjausprosessin onnistuminen saattoi vaarantua. Käsitykset työnohjauksen merkityksestä työhyvinvointiin olivat myönteisiä, sillä opettajien työssään kokemat haasteet aiheuttivat psyykkistä kuormitusta. Tutkittavan ajattelutapa on luottamuksellinen liittyen omiin kykyihin kohdata uusia haasteita pelkäämättä. Tutkimushenkilöistä kolmen käsitys oli, että työnohjauksella oli oleellinen merkitys työhyvinvoinnin parantajana ja yhden tutkimushenkilön käsitys oli epäilevä.</p> <p>Keskusteleminen, osallisuus ja vuorovaikutustaitojen kehittyminen ja kehittäminen vaikuttivat osaltaan työhyvinvoinnin kokemukseen. Uusien opettajien koulutukseen olisi hyvä lisätä kasvatustieteiden psykologiaa ja ohjausta. Jo aikaisemmin koulutetuille opettajille olisi hyvä järjestää työnohjauksellista täydennyskoulutusta. Jatkotutkimuksena voisi olla opettajien ja ennen kaikkea sivistystoimen johtajien työnohjauksen tarpeen ja asenteiden tutkiminen.</p>			
Asiasanat/Keywords ammatillinen osaaminen, työhyvinvointi, työnohjaus			

Sisältö

1	Johdanto	1
2	TYÖNOHJAUS	4
2.1	Työnohjauksen historia ja nykypäivä	4
2.2	Työnohjauksen teoriaa	5
2.3	Työnohjauksen muotoja	7
2.4	Mitä kokemus on?	8
2.4.1	<i>Kokemuksellisen oppimisen teoriaa</i>	8
2.4.2	<i>Dialogi ja merkityksen antaminen</i>	10
3	TYÖHYVINVOINTI JA AMMATILLINEN KASVU	12
3.1	Työhyvinvoinnin määrittelyä	12
3.2	Työhyvinvointi ja työnohjaus	12
3.3	Ammatillisen kasvun määrittelyä	13
4	AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA	16
4.1	Aikaisempien tutkimuksien yhteenveto	18
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	19
6	METODISET VALINNAT	20
6.1	Tutkimuksen taustafilosofia	21
6.2	Fenomenografia tutkimuksen lähestymistapana	21
6.3	Tutkimusaineiston hankinta ja kerääminen	23
6.4	Tutkimuksen etiikka	24
6.5	Tutkimuksen reliabiliteetti ja validiteetti	24
7	TUTKIMUSTULOKSET	26
7.6	Tutkimustulosten yhteenveto	32
8	POHDINTA	35
	LÄHTEET	38
	LITTEET	

1 Johdanto

IHMEELLINEN TYTTÖ

OLIT SINÄ

IHMEELLINEN TYTTÖ

SINUUN PEILAAAN

NIIN MONTA ASIAA

TURHA TÄRKEYS

OJAAN

KUOLEVAISUUS

ON HYVÄ SANA

ASETTAA ASIAT

RAITEILLEEN

Kirjoittaja on kyselyyn vastannut opettaja. Runo on syntynyt työnohjauksen jälkeen.

Aloitin tämän kasvatopsykologian pro gradu-tutkimusraportin runolla, jonka tutkimuksen kyselyhaastatteluun vastannut opettaja on kirjoittanut työnohjauksen loppumisen jälkeen, kun hän on prosessoinut työnohjauksessa läpikäytyjä kokemuksiaan. Hän antoi luvan julkaista runo kokonaisuudessaan. Runossa tiivistyy ilo, suru, elämän ja kuoleman tosiasiat, jotka meistä jokaisen on hyvä muistaa ja miten monenlaisia tilanteita opettajana kohtaa.

Opettaja on ollut yksi yhteiskunnan auktoriteeteista ja aikaisemmin tätä auktoriteettiasemaa ei kyseenalaistettu. Opettajan asema yhteiskunnassa on muuttunut ajan kuluessa, mutta opettaja on erittäin tärkeä linkki lasten ja nuorten elämässä. Opettaja kohtaa työssään monenlaisia haasteita, kuten oppilaiden psyykkiset ja sosiaaliset vaikeudet, käyttäytymisen ongelmat, oppimiseen liittyvät haasteet, monikulttuurisuuden mukanaan tuomat haasteet, tietotekniikan nopea kehittyminen sekä työllisyyteen liittyvät haasteet. Työyhteisössä ja tiimeissä työskentely vaatii hyviä vuorovaikutustaitoja ja toisten huomioon ottamista.

Työelämä muuttuu kiivaaseen tahtiin ja jatkuva kiire tuo paineita ja kuormittaa myös opettajia. Liialliset paineet saattavat johtaa oman työnkuvan hajoamiseen ja opettaja väsyä ja saattaa sairastua ja joutua olemaan pois töistä tai jopa joutua jättämään työnsä. Jotta työnteko olisi mielekästä ja tavoitteellista, se edellyttää, että henkilö voi luottaa omiin kykyihinsä ja hallitsee jatkuvasti muuttuvat tilanteet toimintaympäristössään. Työyhteisön toimintakulttuurin olisi myös oltava avoin muutoksille ja pystyttävä tukemaan ja vahvistamaan yksilöiden pyrkimyksiä kehittyä työn vaatimusten muuttuessa.

Voidakseen vastata haasteisiin, opettaja kouluttautuu ja kehittää osaamistaan jatkuvasti. Työnohjaus luo mahdollisuuden kehittyä työssä. Työnohjauksessa henkilö saa miettiä ja pohtia omia reaktioitaan ja tuntemuksiaan. Työnohjaus on alkujaan kehittynyt henkisesti kuormittavia tehtäviä hoitavan kirkon, sosiaalityön ja terapeuttisen hoitotyön henkilöstön tueksi. Näitä työalueita yhdistää vaativa asiakastyö ja työ, jota jokainen tekee omalla persoonallaan laittaen itsensä alttiiksi haasteille. Opettajan työ on myös niin sanotusti asiakastyötä, jossa opettajan persoona on mukana. Miten hyvä opettajan itsetuntemus ja ammattitaito on, sitä paremmin hän pystyy vastaamaan vaativiin työn haasteisiin. Usko omaan ammattiosaamiseen ja myös työn arvostus vaikuttaa työssä jaksamiseen.

Opetuksen alueella työnohjaus on vielä harvinaista verrattuna sosiaali- ja terveysalaan. Opettajan muuttuva työnkuva, työyhteisön ja oppilaiden mukanaan tuomat haasteet kuormittavat opettajan psyykettä, jolloin työnohjaus voisi olla osa henkistä työsuojelua, koska työhyvinvointi on tärkeä elementti opettajan työssä. Pietarisen & al. (2008, 56) mukaan

monissa tutkimuksissa kerrotaan, että opettajat ovat siitä erikoinen ammattiryhmä, että he saattavat olla samanaikaisesti erittäin uupuneita ja tyytyväisiä työhönsä, joten rasittavuutensa lisäksi työ on hyvin antoisaa ja mielenkiintoista.

Monessa työyhteisössä työskennellessäni, olen havainnut työyhteisössä erilaisia klikkejä ja kilpailuasetelmia saman työyhteisö opettajien sekä eri kouluasteiden, kuten lukion ja yläkoulun opettajien välillä. Liian usein työnjohto ummistaa silmänsä työyhteisön ongelmissa, johtuen ehkä siitä, että joko ei ole rahaa palkata työnohjaajaa auttamaan haasteellisten tilanteiden selvittelyyn tai ei yksinkertaisesti tiedetä, mitä pitäisi tehdä. Monenlaisen kiireen keskellä ei tulla ajatelleeksi, miten työntekijöiden yhteistyön onnistumista tai myönteistä vuorovaikutusta voisi kehittää. Tutkimuskohteeksi opettajan työnohjaus oli minulle mieleinen valinta. Olen pohtinut usein, mitä opettajat ajattelevat työnohjauksesta ja pitävätkö he sitä tärkeänä ammattitaidon kehittämisessä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajien käsityksiä työnohjauksen merkityksestä työhyvinvointiin ja ammatillisen osaamisen kehittämiseen. Tutkimuskysymykset ovat 1. Millaisia odotuksia opettajalla oli työnohjaukselta ja millaisia haasteita hän oli kokenut työssään? 2. Millaisia käsityksiä opettajalla oli työnohjauksen merkityksestä ammatilliseen osaamiseen? 3. Millaisia käsityksiä opettajalla oli työnohjauksen merkityksestä työhyvinvointiin?

Toisessa luvussa käsitellään työnohjaukseen liittyviä termejä ja kolmas luku kertoo työhyvinvoinnista ja ammatillisesta kasvusta. Neljäs luku käsittelee aikaisempia tutkimuksia ja viidennessä luvussa on tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset. Kuudennessa luvussa esitellään metodiset valinnat ja seitsemännessä luvussa tutkimustulokset. Pohdinta-osan jälkeen on lähdeluettelo, taulukko 1 ja kyselyliite.

2 TYÖNOHJAUS

Alhasen & al. (2011, 15–18) mukaan työnohjaus käsittää omassa työssä oppimista sisältäen eri tasoja, kuten opitaan hahmottamaan työelämän ilmiöitä ja omaa suhdetta niihin sekä voidaan selkiyttää työnteon päämääriä ja kehittää mahdollisia keinoja niiden saavuttamiseksi. Ohjausprosessin tarkoituksena on oppia ammatillista reflektiota ja näin siirtää opittu toiminta käytännön työhön. Työnohjaus auttaa arvioimaan kriittisesti omaa toimintaa ja kehittämään sitä luovasti ja ennakkoluulottomasti, jolloin henkilö pystyy tietoisesti ja jäsentyneesti vaikuttamaan toimintaansa ja ympäristöönsä.

2.1 Työnohjauksen historia ja nykypäivä

Työnohjausta on alun perin aloitettu sosiaalityön kentällä jo 1800-luvun lopulla ja 1900-luvun alussa, jolloin psykoanalyysin kehittäjän Sigmund Freudin vaikutuksella tapahtui työnohjauksen teoreettista ja metodista kehittelyä erityisesti psykoanalyysin ja terapiatyön puitteissa. Psykiatrian kentällä työnohjauksessa tapahtui kehitystä 1950-luvulla ja vuonna 1976 ilmestyi ensimmäinen klassikon aseman saanut sosiaalityön työnohjauksen oppikirja *Supervision in Social Work*, jonka on kirjoittanut Alfred Kadushin (1916–2014). Karvonen-Niinikosken & al. (2007, 33–34) mukaan Pohjoismaissa työnohjausta alettiin kehittää vasta 1980-luvulla ja etsimään omaa teoreettista ja käsitteellistä perustaa.

Paunonen-Ilmosen (2001, 216–217) mukaan opetustyössä työnohjausta on kehitelty 1970-luvulta lähtien, joskin suomenkielisiä julkaisuja alkoi ilmestyä vasta 1980-luvulla. Suomessa työnohjauksen tieteellistä tutkimusta on tehty pääasiassa sosiaali-terveydenhoito-kasvatusalan ja psykologian alueella. Suomessa tehdyissä tutkimuksissa ja opinnäytetöissä kerrotaan työnohjauksen vaikuttavuudesta, ohjattavien minä- ja ammatti-identiteetin vahvistamisesta, työn laadun parantamisesta ja moniammatillisen työyhteisön kehittamisestä. Keskinen (1999, 57) kirjoittaa, että joidenkin tutkimuksien mukaan opettajien suhtautuminen työnohjaukseen on ollut varauksellinen, koska työnohjaus edellyttää pitkäjänteistä ja sitoutunutta työtä sekä kokoontumiset pidentäisivät työpäiviä. Nykyään työturvallisuus- ja työterveyshuoltolaki velvoittavat myös opetustyön työnantajaa järjestämään työnohjausta henkilökunnalle, jos siihen on tarvetta ja jos työntekijä sitä pyytää tai vaatii.

2.2 Työnohjauksen teoriaa

Työnohjaus on ohjaus- ja tukimuoto sekä ihmisten välinen vuorovaikutussuhde, jossa reflektoidaan ohjattavan työtä ja toimintaa. Suomen työnohjaajien yhdistyksen Story ry:n laatima määritelmä työnohjauksesta on ” *Työnohjaus on työhön, työyhteisöön ja omaan työrooliin liittyvien kysymysten, kokemusten ja tunteiden yhdessä tulkitsemista ja jäsentämistä. Työnohjauksen keskeinen väline on vuorovaikutusprosessi. Siinä voimavarat vapautuvat ratkaisujen löytämiseen ja toteuttamiseen*” (Karvinen-Niinikoski, Rantalaiho, Salonen 2007, 24.) Tässä määritelmässä on tiivistetty hyvin työnohjausprosessi yksilön ja häntä ympäröivän todellisuuden suhteen. Karvinen-Niinikosken & al. (2007, 25) oma määritelmä ”*Työnohjaus on ammatillista itseymmärrystä ja pätevyyttä rakentava oppimis- ja kehitysprosessi*” on enemmän yksilöön suuntautunut teoria, sillä ammatillista itseymmärrystä tuskin voidaan odottaa koko työyhteisöltä. Paunonen – Ilmonen (2001, 29) määrittelee työnohjauksen seuraavasti: ”*Työnohjausprosessin sisältönä on ohjattavan työn ja oman itsensä tarkastelu työntekijänä*” sekä Ojasen (2000, 7) määritelmä, ” *Työnohjaus on ohjattavan ammattitaidon ja ammatillisen kasvun edistämistä ohjausprosessin tarjoamin keinoin*”, joissa pyritään auttamaan yksilöä ymmärtämään ja jäsentämään kokemusmaailmaansa. Työnohjausprosessin ymmärtäminen ja sisäistäminen on ensiarvoisen tärkeää, sillä työnohjauksen tavoitteet saattavat jäädä toteutumatta, jos työnohjattavan odote on saada suoria neuvoja tai vastauksia työn haasteisiin. Ehkä työnohjaus terminä on harhaanjohtava siinä mielessä, että suomenkielisenä siinä viitataan ohjaukseen työssä, työn tekemisessä, joten ei ole ihme, että työntekijä, jolla ei ole aikaisempaa kokemusta työnohjauksesta, käsittää asian ehkä virheellisesti.

Työnohjauksen *tavoitteena ja tarkoituksena* on ohjattavan ammattitietojen ja – taitojen lisääminen, ammatti-identiteetin selkiyttäminen, tuki ja vahvistaminen sekä tunne-elämän tukeminen joko yksilö- tai ryhmäohjauksessa. Työnohjausohjauksessa ohjaussuhteen luonne on tasavertainen ja luottamuksellinen. Tapaamiset on sovittu etukäteen säännöllisin määräajoin noin 1-3 vuotta kestäväällä periodilla. Työnohjauksen sisältönä on yksilön työn ja itsen tutkiminen ja haasteiden jäsentäminen työssä kehittymiseksi ja toiminnan laadun varmistamiseksi. Ohjattava on työnohjausohjauksessa aktiivinen ja vastuullinen, sitoutunut ja motivoitunut ammatilliseen ja persoonalliseen kehittymiseen. Ohjattavalla on oikeus valita työnohjaajansa ja työnohjaajan tulisi tuntea ohjattavansa ammattialaa tai olla saman ammattialan edustaja ja työnohjauskoulutettu (Paunonen – Ilmonen 2001, 31–34 Punkanen 2009, 7-9.)

Työnohjaus on ohjausta ja ohjaus on toimintaa, jossa pyritään parantamaan ohjattavan ammattitaitoa asettautumalla ohjattavan ammatillisen kasvun palvelukseen ja edesauttamalla kasvua ja oppimista. Ohjaus on pyrkimystä tulkita ja ymmärtää ohjattavan kokemusta ja toimintaa sekä tukea ohjattavan omaehtoista kasvua ja oppimista (Ojanen 2000, 13–26.) Ohjauksen tavoitteena on ohjattavan ammattitaidon parantaminen, oman työn positiivinen kehittäminen ja parantaa kykyä hallita työhön liittyviä ongelmia. Yksilön henkinen kasvu ja siitä johtuva toimintatavan muuttuminen tapahtuu transformaation eli muutosprosessin kautta. Tämä edellyttää reflektioita ja tiedostamista sekä ohjattavan syvemmän ymmärryksen tason löytymistä ja kriittisen ajattelutavan lisääntymistä. Ohjauksen avulla kasvuprosessi etenee tiedostamiseen, ymmärtämiseen ja muutokseen (Ojanen 2000, 25–29 Suonsivu 2011, 91.) Ohjauksella pyritään selvittämään ja ratkaisemaan spesifejä ongelmia.

Ohjauksen tekeminen tarvitsee fyysiset tilat ja asianmukaisen kalustuksen, mitkä luovat omalta osaltaan tunnelman ja ilmapiirin ohjaustilanteeseen. Myös ohjaajan asianmukainen pukeutuminen ja käytös ovat tärkeitä elementtejä. Ohjaajan persoona ja ohjaajan taidot vaikuttavat ratkaisevasti ohjauksen onnistumiseen, joten ammattitaitoinen ohjaaja tietää, mitä tekee, eikä se jää ohjattavalle epäselväksi. Ohjaajan rauhallinen ja myönteinen, ohjauksellinen asenne luo ilmapiirin, joka viestittää ohjattavalle, että ongelmia voidaan ja pystytään ratkaisemaan (Keski – Luopa 2001, 352.)

Ohjaus käsitteenä viittaa ohjaajan toimintaan, havaitun käyttäytymisen välittämiin, ilmaiseisiin ja sisältämiin merkityksiin. Tärkeä ohjattavassa itsessään tapahtuva muutospyrkimys on työhön liittyvien tiedostamattomien asioiden tunnetuksi tekeminen ja näin syvemmän ymmärtämisen tason löytyminen. Muutos viittaa ohjattavan toiminnassa ja mielessä tapahtuviin muutoksiin, lisääntyykö ohjattavan ajattelun kriittisyys, mentaalinen ymmärrys ja toiminta (Ojanen 2000,26–27.) Muutos on mahdollista vain, jos ohjattava on ymmärtänyt muutostarpeensa ja haluaa omaehtoisesti muuttaa toimintaansa (Ojanen 2000,137–139). Työnohjauksen luonne ja suhde kehittämistoimintaan liittyy toimintajärjestelmän muutokseen ja henkilökohtaiseen kokemukseen, jolloin yksilön persoona kehittyy ja muuttuu prosessin aikana (Karvinen - Niinikoski & al. 2007, 99).

Ohjaussuhde viittaa ohjaajan ja ohjattavan väliseen suhteeseen ohjaustilanteessa, jossa kohtaavat ohjattavan pyrkimys muutokseen ja ohjaajan pyrkimys toiminnallaan mahdollistaa, tukea ja edesauttaa ohjattavan oppimis- ja kehitysprosesseja (Keski – Luopa 2001, 330–331.) Ohjaajan johtama rakentava dialogi on vuorovaikutusta ohjattavan kanssa. Ohjaaja auttaa mahdollisten väärinkäsitysten ja ennakoasenteiden purkamisessa ja ohjattavan

syvemmän ymmärtämisen saavuttamisessa. Ohjaajan tärkeä ominaisuus on herkkyys aistia ohjattavan mielentilat ja tuntemukset (Ojanen 2000, 138–139.) Ohjaajan on pidettävä kiinni realiteeteista, ettei hän sukella liian syvälle ohjattavan maailmaan. Ohjaaja on kuin valmentaja, joka valmentaa yksilöä tai ryhmää oppimaan, kehittymään ja pyrkimään parhaimpaan suoritukseensa kulloisessakin työssä, tehtävässä tai urheilulajissa.

Ohjaajan empaattinen ja ammatillinen suhtautuminen ohjattavaan on tärkeää, samoin ohjattavan kunnioittaminen. Ohjaaja ei anna valmiita vastauksia, vaan hän johdattelee ohjattavan ratkaisun äärelle. Nopea ongelman ratkaiseminen ei ole pääasia, vaan ohjattavan ajatuksien ja tuntemuksien prosessointi. Sekä ohjaajalla että ohjattavalla on oma historiansa, elämänarvonsa ja tapa käsitellä asioita (Ojanen 2000, 5 Punkanen 2009, 12), joten ohjaajan ammatillisella osaamisella on merkitystä ohjauksen onnistumiseen. Toimivaa ohjaussuhdetta edistäviä tekijöitä ovat asiakkaan ymmärtäminen ja hyväksyminen sekä yhteisymmärrys vuorovaikutuksessa. Toimivaa ohjaussuhdetta heikentäviä tekijöitä ovat ohjattavan ongelman tai puheen sivuuttaminen, vähättely, asiakkaan syyllistäminen väittelyyn antautuminen ja neuvojen antaminen (Keski-Luopa 2001, 342 Ojanen 2000, 140.)

2.3 Työnohjauksen muotoja

Työnohjausta toteutetaan yhteisö-, ryhmä- ja yksilöohjauksena ja toteuttamistavasta ja –muodosta riippumatta aina keskitytään ohjattavan työhön. Yksilöohjauksessa on läsnä yksi työntekijä ja työnohjaaja, jolloin ohjauksessa korostuu kahdenvälisen suhteen dynamiikka. Yksilötyönohjaus sopii vaativaa asiakastyötä tekeville sekä työjohdollisia tehtäviä hoitaville henkilöille (Punkanen 2009, 28–29 Kärkkäinen 2012, 16.)

Ryhmätyönohjaus on suunnattu työryhmälle tai ryhmälle, joka koostuu yleensä saman alan edustajista. Ryhmäohjauksessa korostuvat erilaiset ryhmädynaamiset ilmiöt, kun ohjattavat ovat yksilöinä tilanteessa, jossa heidän on otettava huomioon muiden ryhmän jäsenten joko kuviteltu tai todellinen suhtautumis- ja reagoimistapa. Ohjattavat peilaavat omia ajatuksiinsa ja työkäytäntöjään sekä saavat tukea toisilta tavoitteissaan ja suunnitelmissaan (Punkanen 2009, 30 Kärkkäinen 2012, 16.)

Yhteisötyönohjaus on tarkoitettu samasta työyhteisöstä tuleville työntekijöille, jolloin heillä on yhteistä työhistoriaa koettuna. Työnohjauksen perustavoitteiden lisäksi yhteisötyönohjauksen tarkoituksena on lisätä työryhmän jäsenten ymmärrystä itseään, työtään ja

työyhteisöään kohtaan (Punkanen 2009, 30.) Työyhteisöohjaukseen osallistuu joko osa työyhteisöstä tai koko yhteisö (Punkanen 2009, 30 Kärkkäinen 2012, 16).

Yksilötyönohjaus on tehokasta ja tarpeellista henkilökohtaisten kokemusten prosessointiin. Henkilö voi pohtia ja keskustella rauhassa kokemuksistaan ohjaajan avustamana. Ryhmätyönohjaus antaa ja auttaa enemmän ryhmadynamiikan ja ryhmän vuorovaikutuksen lisäämisessä ja kehittämisessä. Ryhmässä ei voi ottaa esille kovin henkilökohtaisia kokemuksia, vaan keskustelua käydään enemmän yleisellä tasolla, kuten yhteistyönohjauksessakin. Ryhmä- ja yhteistyönohjauksessa voi tuoda tapaus- esimerkkejä ohjausryhmän yhdessä käsiteltäväksi ja esimerkiksi ongelman ratkaisumallien etsimiseksi.

2.4 Mitä kokemus on?

Yksilö reagoi jonkin aistin välityksellä joko sisältä tai ulkopuolelta tulevaan *ärsykkeeseen*, jolloin syntyy *elämys*. Elämys tulkitaan eli sille annetaan *merkitys*, jolloin se muuttuu *kokemukseksi*. Koska kokemus sisältää erilaisia uskomuksia ja elämyksiä, niin prosessi on monimutkaisempi ja merkityksen antaminen ja sitä edeltävien mielikuvien luominen olisi nähtävä jatkuvana prosessina, jossa yksilön aikaisempi kokemusmaailma, tajunnan luoma kuva ja oma projektio ovat ytimenä (Ojanen 2000, 102.)

On huomattava, että aikaisemmat kokemukset eivät ole totuus siitä, miten yksilö aikanaan on nähnyt asioiden olevan, vaan pikemminkin siitä, miten hän kokee asiat tällä hetkellä. Ojanen (2000, 102) lainaa Deweyn kokemusteoriaa, jonka mukaan kokemus voidaan ymmärtää yksilön ja hänen ympäristönsä vuorovaikutuksena, jossa yksilö antaa merkityksiä vuorovaikutukseen liittyville tapahtumille ja asioille.

2.4.1 Kokemuksellisen oppimisen teoriaa

Yhdysvaltalainen kasvatustieteilijä David A. Kolb on yhdistellyt Deweyn, Piaget'n ja Lewinin oppimisen teorioista kokemuksellisen oppimisen teoriaa, jonka pohjalta Ojanen esittelee kokemuksellisen oppimisen teoriaa.

Työnohjausta voidaan pitää myös kasvatuksena, koska kasvuprosessin ylläpitäjänä voidaan pitää yksilön kokemuksen tavoittaminen, mitä Dewey (1938) piti kasvatuksen peruskysymyksenä (Ojanen 2000, 95). Jokaisella yksilöllä on elämän varrella kertynyt erinäinen määrä kokemustietoa, jota hän voi käyttää hyväkseen uutta asiaa opiskellessaan. Yksilön

persoonallisuus muodostuu hänen kokemushistoriastaan ja hänen aikaisemmat kokemuk-
sensa määrittelevät seuraavan kokemuksen sisällön. Yksilö peilaa uuden kokemuksen tul-
kinnassa aiempiin kokemuksiinsa ja jokainen kokemus muokkaa yksilön käsitystä maail-
masta, jolloin ymmärtämysyhteydet laajenevat ja tutkiva yksilö ihmettelee ja kyselee ”mik-
si”- kysymyksiä(Ojanen 2000, 97.)

Kokemuksellisesta oppimisesta käytetään myös nimitystä kokonaisvaltainen oppiminen,
jossa omakohtainen kokemus on oleellinen tekijä (Keski-Luopa 2001, 85). Kokemusten
käsittely keskustelemalla, prosessoimalla vilkastuttaa yksilöä ja työyhteisöä ja auttaa ym-
märtämään yhteisön toimintakulttuuria. Omien kokemusten huomioiminen ja ymmärtämi-
nen lisää yksilön itsenäistä ajattelua ja auttaa pääsemään irti sokeasta tottelevaisuudesta
(Ojanen 2000, 96).

Pelkkä kokemusten läpikäyminen ei riitä, vaan kokemusten tutkiminen ja välillä pysäh-
tyminen kysymysten ääreen auttaa yksilöä refleктоimaan kokemuksiaan (Ojanen 2000, 98).
Kärkkäinen (2012, 23) ja Komulainen, (2009, 201) ovat yhtä mieltä siitä, että työnohjauk-
sen keskeinen kognitiivinen prosessi on *reflektio*, jossa ohjattava tulee tietoiseksi koke-
muksestaan, aktiivisesti tarkastelee uusia työ- ja oppimiskokemuksiaan yhdistääkseen uutta
tietoa ja uusia näkökulmia aikaisempiin kokemuksiinsa. *Reflektio on syväsuuntaista ajatte-
lua, tutkimis- ja löytämisprosessi, jossa yksilö on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa.*
Komulainen (2009, 201) listaa reflektiivisen toiminnan vaiheiksi kokemuksen tarkan mie-
leen palauttamisen, siihen liittyvien tunteiden erittelyn ja kokemuksen uudelleen arvioin-
nin.

Kokemuksellisen oppimisen teorian paradigmat voidaan ilmaista seuraavin periaattein: 1.
oppiminen rakentuu yksilön kokemushistoriaan eli aikaisempaan tietoon, mistä kokemuk-
sille löytyy merkityksiä. 2. Oppiminen on tehokkainta, jos problemaattisena koettua koke-
musta ryhdytään avoimesti purkamaan ja tutkimaan, mikä saattaa todennäköisimmin johtaa
käyttäytymisen muutokseen (Ojanen 2000, 105.)

Ojanen (2000,107) kirjoittaa, että kokemuksellisen oppimisen lähtökohtana on yleensä
jokin käytännön ongelma, esimerkiksi henkilökohtainen problemaattinen kokemus, jota
yksilö ei pysty ratkaisemaan oppimillaan tekniikoilla, jolloin yksilö epävarmuuden vallassa
niveltää yhteen tunteet, arvot, tiedon ja toiminnan. Keski-Luopa (2001, 91) kritisoi, ettei
kokonaisvaltaisen oppimisen yhteydessä voi puhua kokemuksen irrottamisesta luontaisesta
yhteydestään, koska kokemus on kokonaisvaltainen ilmiö. Esimerkiksi henkilö, joka on

joutunut työpaikallaan kiusaamisen kohteeksi, kokee kiusaamisen sillä tavalla, miten hänen aikaisemmat kokemuksensa liittyvät samankaltaisiin kokemuksiin.

Toisen vaiheen muodostaa kokemuksen reflektointi, tutkiminen, jolloin yksilö tekee kysymyksiä, miksi, miten, mitä tapahtui. Yksilön on tutkittava itseään, omaa merkityssuhteidensa maailmaa ja käännäyttävä sisäisen puheen puolelle ymmärtääkseen kokemuksensa. Yksilö suorittaa tutkimustehtävänsä ja etsii tietoa, jota ei vielä ole olemassa, jolloin kyseessä on minuuden ja itsereflektion prosessi, missä on kysymys uusien ymmärtämisyhteyksien avautumisesta, aktivoitumisesta ja minuuden laajenemisesta (Ojanen 2000, 107–108.)

Kolmannessa vaiheessa yksilö tutkiessaan kokemusta pääsee teorian valtakuntaan, abstrahoimaan tai käsitteellistämään kokemusta. Seuraa kriittinen reflektio, pohdiskelu, uuden luominen ja arviointi. Kriittinen reflektio on aikaisemman oppimisen ennako-oletusten pätevyyden tutkimista, aikaisemman määritelmän kyseenalaistamista, jolloin omat merkitysskeemat ja –perspektiivi jäsentyy ja selkiytyy. Yksilö tulee tietoiseksi kokemuksestaan, antaa sille merkityksiä ja oppii käytännössä kehittämään vaihtoehtoisia toimintamalleja. Näin yksilön muuttunut perspektiivi innostaa kokeiluihin ja löydösten testaamiseen (Ojanen 2000, 108–109.)

2.4.2 Dialogi ja merkityksen antaminen

Jos yksilön psyykinen kasvu ymmärretään merkityksellisten kokemusten jatkumona, nousevat keskeisiksi käsitteiksi *dialogi* ja *merkitys*. Jokainen kokemus saa merkityksen aikaisemman kokemuksen perusteella. Jos aikaisemman ja uuden tiedon välillä on ristiriita, on kyseenalaistettava omia merkityksenantojaan (Ojanen 2000, 105.)

Keski – Luopa (2001, 207–208) avaa dialogi-termiä viitaten kantasanaan ”dialogos”, joka tarkoittaa ”välissä olevaa”. Eksistentiaalisen fenomenologian edustajat väittävät yksilön, samoin kuin häntä ympäröivän todellisuuden, olevan mysteeri, joka olisi ratkaistava ja väliin jäävä tyhjiö olisi täytettävä, jotta toisiin saisi yhteyden ja salaisuudet paljastuisivat. Fenomenologinen dialogi on avointa ja ennemmin vuorokuuntelua kuin vuoropuhelua, jossa erilaiset näkökulmat tulevat vaihtoehdoiksi haastaen yksilön tutkimaan omia tulkintojaan. Dialogia voi ja täytyykin harjoitella, koska toisen kuunteleminen ei ole itsestään selvyyttä.

Työnohjauksessa olisi pyrittävä rakentavaan ja korkealaatuiseen dialogiin, joka merkitsee matkan tekoa kohti ymmärtävää oppimista. Dialogi on myös kognitiivista työskentelyä käsitteiden ja abstraktin ajattelun muodossa, mutta se on myös vuorovaikutusta ja uuden tiedon synnyttämistä eli generointia. Kielellisellä vuorovaikutuksella käynnistetään ohjattavan aktivaatiotasoa ja psyykkisiä prosesseja, saatetaan ohjattavan kokemukset symboliseen muotoon ja puretaan mahdollisia väärinkäsityksiä sekä syvennetään ohjattavan työskentelyä johdattamalla hänet analyttiseen kyselyyn ja havaitsemaan synteesejä (Ojanen 2000, 139–141.)

Omien kokemusten synnyttämien merkityksien ymmärtämiseksi käytetään niin sanottua psyykeen sisäistä puhetta, jolloin kokemuksista syntyy merkitysluomuksia, joita toinen henkilö ei voi täysin ymmärtää tai sitä ei voi siirtää toiselle. Merkitykset kuuluvat yksilön subjektiiviseen maailmankuvaan ja psyykkiseen maailmaan ja merkityksen anto on tärkeä yksilön sisäinen, psyykinen prosessi, jolloin yksilö pyrkii tulkitsemaan ja ymmärtämään kokemuksiaan. Yksilön uudet merkityssuhteet rikastuttavat hänen maailmankuvaansa eli hän antaa saadulle elämykselle merkityksen, jolloin siitä tulee kokemus. Uudet kokemukset saattavat täydentää entisiä kokemuksia (Ojanen 2000, 132–133.)

Keski-Luopa (2001, 148–149) kirjoittaa, että sellaiset oppimiskokemukset ovat merkityksellisiä, jotka ratkaisevasti muuttavat yksilön persoonaa. Arkipäivän tavalliset oppimiskokemukset eivät tunnu erikoisen merkittäviltä, mutta ne kuitenkin vahvistavat olemassa olevia persoonallisuuden rakenteita. Oppimiskokemukset voivat olla tunnesisällöltään joko positiivisia tai negatiivisia, mutta jonkin uuden todellisen oppimisen kannalta yksilön on tarpeellista käydä dialogia jonkun toisen henkilön kanssa, koska dialogi auttaa näkemään asioita monelta eri suunnalta.

Merkitys syntyy, ilmenee ja tulee ymmärretyksi ihmisen tajunnassa inhimillisen kokemuksen yhteydessä. Merkitys on peräisin kokemuksista, joita henkilöllä on suhteessa toisiin ihmisiin. Kokemuksessa on kaksi puolta, elämyksellinen tila ja siinä ilmenevä mieli, joka antaa todellisuudelle merkityksen ja näin todellisuus jäsentyy merkityssuhteina, joiden kokonaisuutta nimitetään subjektiiviseksi maailmankuvaksi. Kokemuksen merkitys ilmaistaan sanoilla ja merkityksensä ansiosta ne tarkoittavat jotakin (Keski-Luopa 2001, 153–165.)

3 TYÖHYVINVOINTI JA AMMATILLINEN KASVU

Jokainen yksilö tutustuu koulumaailmaan omana kouluaikanaan ja hänelle jää siitä omat kokemuksensa, joten yleinen kiinnostus koulu- ja opetusmaailmaa kohtaan on lisääntynyt ja tämä merkitsee odotusten lisääntymistä opettajia, oppilaitoksia ja organisaatiota kohtaan. Niemisen (2006,43–44) mukaan opettajan perustyön, opettamisen ja kasvattamisen lisäksi, opettajan työtä lisää työn kehittämiseen liittyvät tehtävät. Työnohjaus lisää ohjattavan tietoisuutta työhön liittyvistä eri tekijöistä ja työyhteisön vuorovaikutussuhteista, joten se mahdollistaa yksilön työssä jaksamista ja tukee hänen ammatillista kasvua ja kehittymistä.

3.1 Työhyvinvoinnin määrittelyä

Sosiaali- ja terveysministeriö määrittelee työhyvinvoinnin niin, että työ on turvallista, terveellistä ja mielekästä. Työhyvinvointia lisäävät muun muassa työntekijöiden ammattitaito, työyhteisön ilmapiiri ja hyvä ja motivoiva johtaminen. Työhyvinvointi vaikuttaa työssä jaksamiseen, työhön sitoutumiseen, työn tuottavuuteen ja sairauspoissaolojen vähenemiseen. Työhyvinvoinnin edistäminen kuuluu sekä työnantajalle että työntekijälle yhteistyössä. Työntekijän vastuulla on oman työkykynsä ja ammatillisen osaamisen ylläpitäminen. Työnantajan vastuulla on hyvä johtajuus, työympäristön turvallisuus ja työntekijöiden yhdenvertainen kohtelemine. Jokainen osaltaan vaikuttaa työpaikan myönteiseen ilmapiiriin. Työhyvinvointia voidaan parantaa esimerkiksi kehittämällä ammatillista osaamista ja parantamalla työoloja sekä järjestämällä työkykyä ylläpitävää toimintaa unohtamatta työterveyshuollon palveluja. (Työhyvinvointi, Sosiaali- ja terveysministeriö)

3.2 Työhyvinvointi ja työnohjaus

Työhyvinvoinnin osatekijöitä ovat yksilön fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen hyvinvointi, joihin voidaan vaikuttaa organisaation toimintatapojen, kulttuurin, johtamisen, työympäristön ja työyhteisön näkökulmasta. Työhyvinvointi on kuitenkin aina yksilöllinen kokemus, sillä tulkitsemme ja reagoimme eri tavoin tapahtumiin, mutta ne peilaantuvat ja vaikuttavat koko työyhteisöön (Pakka, & Rätty 2010, 6-7). Niemisen (2006, 45) mukaan työnhallinnan tunne ja kokemus johtavat usein myönteiseen ja omaa ammatillista kasvua tukevaan asenteeseen, jolloin yksilö luottaa omiin kykyihinsä, tietää rajansa ja että työssä kohdattavat haasteet ja muutokset ovat ymmärrettäviä ja perusteltuja.

Työturvallisuuslaki 1§ 23.8.2002/738 ja Työterveyshuoltolaki 1§ 21.12.2001/1383

”Tämän lain tarkoituksena on parantaa työympäristöä ja työolosuhteita työntekijöiden työkyvyn turvaamiseksi ja ylläpitämiseksi sekä ennalta ehkäistä ja torjua työtapaturmia, ammattitauteja ja muita työstä ja työympäristöstä johtuvia työntekijöiden fyysisiä ja henkisiä terveyden haittoja.” (Finlex) Työturvallisuuslaki ja työterveyshuoltolaki eivät suoraan määrää työnantajaa järjestämään työnohjausta, mutta kehottaa ennalta ehkäisemään ja torjumaan myös työn mukanaan tuomaa psyykkistä kuormitusta, josta saattaa seurata työntekijälle esimerkiksi psyykkisiä häiriöitä.

Työhyvinvointiin liittyy tiiviisti opettajan käsitys itsestään ja suhteesta muihin yhteisön jäseniin. Oman työn hallinta ja käsitys mahdollisuuksista vaikuttaa ja olla osallisena yhteisön vuorovaikutuksessa edistää työssä jaksamista (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008, 59). Mertasen (2013, 19) mielipiteeseen on helppo yhtyä, että opettajan työhön kohdistuu monenlaisia ammatillisia vaatimuksia ja muutospaineita, kuten uudet opetussuunnitelmat, määrärahojen niukkuus, erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden määrän kasvu, yhteistyö vanhempien kanssa ja koulun kehittäminen. Opettajalta vaaditaan jaksamista ja hyvää yhteistyökykyä joka suuntaan.

Onnismaan (2010, 39–40) mukaan työnohjauksella on työsuojelullista merkitystä ja se edistää työssä jaksamista ja vaikuttaa näin työviihtyvyyteen. Se on oppimisen ja jakamisen foorumi sekä työyhteisöä monella tavalla kehittävää toimintaa. Työnjohdon sitoutuneisuus vaikuttaa työnohjauksen onnistumiseen. Liukkosen (2006, 270) mukaan työnohjauksen järjestäminen on usein kiinni organisaation varallisuudesta, osaamisesta tai ajan puutteesta. Työhyvinvointimittauksia saatetaan tehdä, mutta tulokset saattavat jäädä johdon pöytälaatikkoon tai tarvittavia toimenpiteitä ei tehdä kyllin tehokkaasti. Pakka & Rätty (2010, 38) ovat sitä mieltä, että panostaminen työhyvinvointiin maksaa itsensä takaisin vähentämällä työstä poissaoloja, henkilöstön sairauskuluja, lisäämällä työntekijöiden motivaatiota, sitoutumista työhön ja työn tekemisen tehokkuutta.

3.3 Ammatillisen kasvun määrittelyä

Ammatillinen kasvu lähtee muodostumaan vähitellen. Vanha sanonta kertoo, että ”kukaan ei ole seppä syntyessään”, ja tämä saattaa pitää paikkansa. Jokaisen on opeteltava erilaisia asioita elämänsä varrella, eikä kaikki mene aina omien suunnitelmien mukaan, koska

elämme sosiaalisessa yhteisössä. Sosiaalinen todellisuus vaikuttaa yksilön kehitykseen monella tavalla, kun peilaamme itseämme suhteessa muihin.

Ammatillinen kasvu vaatii koulutusta ja oman osaamisen jatkuvaa kehittämistä, ammatti-identiteetin sisäistämistä ja itsensä tuntemuksen lisäämistä. Paunonen- Ilmosen (2001, 149) mukaan ammatti-identiteetti on osa sosiaalista identiteettiä ja ennakkokäsitys ammatista ja sen vaatimuksista vaikuttaa ammatti-identiteetin kehittymiseen. Yksilön ammatti-identiteetin muodostavat arvot, normit, roolit, ammatillinen arvostus ja motivaatio työhön. Rauramon (2008, 162–163) mukaan yksilön ammatillisen kasvun kehittymiseen vaikuttaa se, miten työyhteisön jäsenet kykenevät jakamaan tietojään, taitojään ja kokemuksellista oppimista työyhteisön käyttöön. Organisaation ja yksilön ammatillinen kehitys vaatii ponnisteluja jokaiselta.

Patrikainen (2009, 46–47) jakaa ammatillisen osaamisen *substanssiosaamiseen, pedagogiseen osaamiseen, kehittämis- ja tutkimusosaamiseen ja työyhteisöosaamiseen*. Opettajan työssä ammatilliseen osaamiseen liittyy niin sanottu substanssiosaamisen asiantuntijuus, jolloin asiantuntijan on hallittava ammatin tiedollisten ja taidollisten vaatimusten lisäksi työelämän eettiset toimintaohjeet, työnantajan asettamat vaatimukset ja velvollisuudet sekä asiakaspalveluun liittyvää osaamista.

Pedagogiseen osaamiseen liittyy vahvasti kasvattajan rooli, jolloin opettajan on hallittava opettamisen, oppimisen ja sen ohjaamisen lisäksi kasvatuksessa tarvittavat tiedot ja taidot. Opettajan kommunikointi- ja vuorovaikutustaidot, empatiakyky ja kiinnostus oppijan yksilöllisen kasvun tukemiseen vaikuttavat opettajan pedagogiseen osaamiseen. Opettaja on oppimisen ja koulutuksen organisoija ja oppimisprosessien ohjaaja, joten opettajalta vaaditaan koulutusprosessin hallintaa. Opettajan täytyy pystyä itsenäisesti suunnittelemaan, toteuttamaan ja arvioimaan koulutusta yhteistyössä muun työyhteisön ja verkostoyhteistyökumppaneiden kanssa (Patrikainen 2009, 47.)

Kehittämis- ja tutkimusosaaminen tarkoittaa kehittämisosaamista ja ajattelun taitoja, näkemyksellisyyttä yhteiskunnallisesta kehityksestä, filosofisen arvopohjan pohdintaa, eettisen toimintaperustan luomista ja uudistamista. Opettaja voi toimillaan vaikuttaa oppijoiden elämän rakentumiseen esimerkiksi oikeudenmukaisuuden avulla (Lapinoja 2009, 62.) Seuraamalla tieteellisiä tutkimuksia ja keskustelua, opettaja pysyy ajan tasalla. Työssä esiintyvät ongelmat pitää havaita ja pystyä ratkaisemaan (Patrikainen 2009, 47).

Työyhteisöosaamiseen kuuluu taloushallinnon ja yhteistoiminnan osaamista. Opettaja toimii asiantuntijana yhteistyöverkostoissa ja työyhteisön eri tiimeissä. Yhteistyö vaatii vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaitoja, joita voidaan kehittää esimerkiksi työnohjauksessa. Opettaja tarvitsee johtajuusosaamista oman työn johtamisen ja kehittämisen lisäksi oppijoiden johtamisessa (Patrikainen 2009, 47.) Esimerkiksi perusopetuksen opettajan yhteistyöverkoston saattaa kuulua oman työyhteisöryhmien, kuten aineryhmän, oppilashuoltoryhmän ja terveydenhoitajan sekä kuraattorin lisäksi muita terapeutteja, oppilaiden huoltajat, lastensuojelun sosiaalityöntekijät ja seurakunnan nuorisotyöntekijät.

4 AIKAISEMPIA TUTKIMUKSIA

Lappalaisen & Penttisen (2001, 42–46) tutkimustulokset ”Työnohjaus luokanopettajan tukena, luokanopettajan käsityksiä ja kokemuksia työnohjauksesta” osoittavat, että luokanopettajien asenne työnohjaukseen on myönteinen, mutta odotukset eivät ole selkeästi yksilöitävissä. Tarve työnohjaukseen lähtee työn haasteista ja tuen tarpeesta omaa ammatti-identiteettiä kehitettäessä. Osa opettajista kertoo lähteneensä ohjaukseen uteliaisuudesta ilman erikoista tarvetta, mutta saattavat motivoitua muuttamaan käytänteitä, joihin eivät ole tyytyväisiä ja kehittämään luovuutta sekä joustavuutta. Työnohjausta pidetään keinona vapautua työn aiheuttamasta psyykkisestä taakasta ja tukea yksilöä ja työyhteisöä.

Lappalaisen & Penttisen (2001, 49–52) mukaan yksilötyönohjaus antaa ohjattavalle mahdollisuuden keskittyä itselle sopiviin aiheisiin ja toimintatapoihin. Yksilötyönohjauksissa käyneet luokanopettajat kuvailevat työnohjausta prosessiksi, jossa syntyy oivalluksia. Ohjattava saattaa kokea työnohjauksessa myös haasteellisia hetkiä, joissa omat käsitykset ja työskentelytavat sekä reflektointi ovat osana kehitystä. Ryhmätyönohjauksessa luokanopettajien käsitysten mukaan myös ryhmän merkitys on suuri, kun ryhmän jäsenet tuovat ohjausistuntoon työstettäviä aineksia.

Lappalainen & Penttinen (2001, 58–61) havaitsivat tutkimuksessaan, että luokanopettajat kokivat työnohjaus olleen myös kivikkoinen tie ja aiheuttaneen ahdistusta ja stressiä väliajoilla. Työnohjaajan ammattitaito on tärkeä elementti ohjauksen onnistumiselle. Työnohjausosapuolten välinen vuorovaikutus vaikuttaa onnistuneeseen ohjausprosessiin, joka on haavoittuvainen ja jossa kaikki pistävät itsensä peliin. Luottamus työnohjaajaan syntyy vähitellen. Lappalaisen & Penttisen (2001, 66–67) tutkimuksen mukaan luokanopettajat toivoivat, että työnohjauksesta puhuttaisiin enemmän, jotta sen julkisuuskuva kohenisi, tietoisuus lisääntyisi opettajien keskuudessa ja siitä tulisi luonnollinen osa työtä. Luokanopettajat kokivat työnohjauksen tarpeelliseksi kouluun kohdistuvien paineiden ja odotusten lisääntymisen, opetustyön luonteen, kuten yksin puurtamisen ja jatkuvan ammatillisen kasvun tarpeen takia. Työnohjaus antoi uusia näkökulmia, selkeytti työtä, antoi tukea työlle ja pysäytti pohtimaan erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja.

Enlundin, Luokkasen & Feldtin (2013, 193) tutkimus ”Opettajien eettinen kuormittuneisuus ja eettisten dilemmausten sisällöt” osoitti, että opettajien keskeinen eettinen dilemma liittyi epätietoisuuteen oikeista toimintatavoista sekä työssä haasteellisiin vuorovaikutusti-

lanteisiin, minkä perusteella voidaan suositella työnohjausta opettajien vuorovaikutus- ja kommunikointitaitojen kehittämiseksi.

Mäkisen (1994, 58–59) pro-gradu-tutkielmassa ”Luokanopettajien käsitys työnohjauksen vaikuttavuudesta” todetaan työnohjauksen vaikuttaneen suuresti opettajan työssä kehittymiseen ja ymmärtämään toisia ihmisiä paremmin. Työnohjaus oli tarjonnut luokanopettajille uutta psykologista tietoa ryhmäkäyttäytymisestä, vuorovaikutuksesta, tunteista ja itseilmaisun eri keinoista. Luokanopettajat kokivat saaneensa uusia vaikutteita toimintaperiaatteisiinsa ja toimintapoihinsa, esimerkiksi ottamaan oppilaita entistä enemmän mukaan opetuksen suunnitteluun.

Työnohjauksen vaikutuksesta opettajat kokivat voivansa hyväksyä itsensä paremmin, mikä rohkaisi olemaan yrittämättä liikaa tai olla parempi kuin on. Tehokkaammalla oman työn suunnittelulla työn kuormittavuus väheni ja opetus keskittyi olennaiseen ja tärkeisiin seikoihin. Kriittisyys omia käytänteitä ja toimintaperiaatteita kohtaan lisääntyi ja niiden muuttaminen lähti käyntiin. Luokanopettajat kokivat, että työnohjauksen vaikutuksesta he olivat oppineet kuuntelemisen taitoja, jolloin he kokivat pystyvänsä kuuntelemaan ja auttamaan oppilaitaan paremmin, tarkastelemaan asioita oppilaan näkökulmasta ja tutustumaan oppilaan asioihin paremmin. Opettajat kokivat myös, että parantuneet vuorovaikutustaidot auttoivat heitä kohtaamaan paremmin oppilaiden huoltajia (Mäkinen 1994, 58–60.)

Haapala (2012, 61–62) on tutkinut terveystieteiden pro-gradu-tutkielmassaan ”Työnohjaus ja työhyvinvointi. Kyselytutkimus sairaanhoitajille” sairaanhoitajien työnohjausta ja työhyvinvointia. Tutkimus on kvalitatiivinen ja siinä käytettiin MCSS- mittaria (Manchester Clinical Supervision Scale), jota on käytetty Suomessa 1999- vuodesta lähtien. Haapala mainitsee keskeisimmiksi työkyvyttömyyden syiksi tuki- ja liikuntaelinten sairaudet, verenkiertoelinten sairaudet ja mielenterveyden häiriöt. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että työtehtävätasolla työnohjauksen onnistuminen ilmeni tyytyväisyytenä mahdollisuuksiin vaikuttaa omaan työhön ja työ koettiin myönteisesti haasteellisena. Työn johtamisen oikeudenmukaisuus, organisaation kulttuuri, innovatiivinen ilmapiiri ja henkilöstön huomiointi lisääntyi sekä työyhteisön vuorovaikutus parani. Yksilötasolla työmotivaatio ja työhön sitoutuminen lisääntyi, ammatillinen itsetunto kohentui, työuupumus ja kynnistyminen työssä väheni.

4.1 Aikaisempien tutkimuksien yhteenveto

Lappalaisen & Penttisen, Enlundin, Luokkasen & Feldtin sekä Mäkisen tutkimukset olivat opetusalan työnohjauksen tutkimuksia ja Haapalan tutkimus on terveydenhoitoalalta. Enlundin ym. tutkimus oli opettajien keskeisen eettisen dilemman tutkimus, minkä johtopäätöksissä tultiin siihen tulokseen, että työnohjaus voisi auttaa opettajia haasteellisissa vuorovaikutus- ja kommunikointitilanteissa toimivien toimintatapojen kehittämiseksi. Lappalaisen ym. tutkimustuloksissa pääasia oli opettajien myönteinen suhtautuminen työnohjaukseen, vaikka moni koki myös suuria haasteita ja ahdistusta työnohjauksen väliajoilla tai siellä käsitellyistä asioista. Mäkisen ja Haapalan tutkimusten tulokset olivat samansuuntaisia. Yksilötasolla koettiin kuuntelemisen taidon, vuorovaikutuksen ja oman ammatti-identiteetin kehitys ja kohentuminen. Omaan työhön vaikuttaminen ja myönteisen kriittinen suhtautuminen lisääntyi opettelemalla uusia toimintatapoja ja menetelmiä ja motivoitui työhön lisääntyi.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämä tutkimus on kasvatopsykologian pro gradu- tutkielma ja tutkimustehtävänä oli tutkia opettajien käsityksiä työnohjauksesta. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään opettajien odotuksia työnohjauksesta ja millaisia käsityksiä opettajilla oli työnohjauksen merkityksestä opettajan ammatillisen osaamisen kehittymiseen, kehittämiseen ja työhyvinvointiin. Aikaisempien tutkimustulosten valossa saattavat tämän tutkimukseni löydökset osoittautua samansuuntaisiksi kuin esitellyt tutkimustulokset. Odotukset työnohjaukselta saattavat vaihdella sen mukaan, mitä asianomainen tietää työnohjauksesta etukäteen. Työhyvinvoinnin kannalta käsitykset työnohjauksen vaikutuksista saattavat myös olla erilaisia riippuen siitä, minkälaisien asioiden takia työnohjaukseen on menty eli, miten uupunut opettaja on ollut työnohjauksen alussa.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia odotuksia opettajalla oli työnohjaukselta ja millaisia haasteita hän oli kokenut työssään?
2. Millaisia käsityksiä opettajalla oli työnohjauksen merkityksestä ammatilliseen osaamiseen?
3. Millaisia käsityksiä opettajalla oli työnohjauksen merkityksestä työhyvinvointiin.

6 METODISET VALINNAT

Tutkimuksen aihe oli selvillä hyvissä ajoin ja tutkimuksen toteuttaminen lähti käyntiin kirjallisuuden tutkimisella ja niistä muistiinpanojen tekemisellä. Tutkimuksen rajaaminen työnohjauksen työhyvinvoinnin näkökulmasta tuntui luontevalta valinnalta. Opinnäytetyöni ohjaajalta sain arvokkaita ohjeita työn rajaamiseksi sekä sen sitomiseksi aiheeseen.

Tein ensin keväällä 2013 pienen työnohjausta koskevan haastattelukierroksen kahden yläkoulun ja lukion yhteensä noin 50 opettajan keskuudessa ja sain tietää, vain muutama oli käynyt työnohjauksessa. Noin puolet haastatelluista ei tiennyt, mitä työnohjaus edes tarkoittaa, sillä tarkemmin asiasta puhuttaessa, se liitettiin työhön ohjaamiseen tai työn opettamiseen. Suullisen haastattelukierroksen jälkeen otin yhteyttä opettajiin, jotka olivat olleet työnohjauksessa opettajan työn aikana. Heitä oli vain neljä henkilöä ja he suostuivat tulemaan mukaan tutkimukseen.

Tutkimuksen lähestymistapaa pohtiessani, mietin diskurssianalyysimenetelmän, sisällönanalyysin vai fenomenografian valintaa. Diskurssianalyysiin olin jo tutustunut kandidaattityöni vaiheessa ja diskurssianalyysitutkimuksessa haastattelunäytteistä etsitään erilaisia puheen ilmauksia ja puhetapoja. Diskurssien analyysi saattaa tuoda esiin hiljaisia oletuksia ja painotuksia. Analyysissä voidaan keskittyä tulkintarepertoareihin, jotka muodostavat omia merkitys- ja termisysteemejä. Tekstistä etsitään saman sukuisia puhetapoja ja kielikuvia. Aineiston avulla osoitetaan puheen variaatioita ja sanojen käyttöä, etsitään eroja ja yhtäläisyyksiä jopa pienistä yksittäisistä ilmauksista (Hirsjärvi 2009, 225.)

Syrjäläisen (1994, 90) mukaan sisällön analyysin vaiheet ovat ensin tutkijan perinpohjainen tutustuminen tutkimusaineistoon, aineiston teoretisointi ja luokittelu. Tämän jälkeen tutkija täsmentää käsitteitä ja tutkimustehtävää, todetaan ilmiöiden esiintymistiheys, poikkeavuudet ja tehdään uusi luokittelu. Tutkimuksen analysointia jatketaan ristiinvalidoinnilla, jossa saatuja luokkia puolletaan tai horjutetaan aineiston avulla. Lopuksi tutkija tulkitsee ja tekee johtopäätökset.

Tutkimukseni päämääränä oli tutkia tutkittavien käsityksiä tutkitusta aiheesta, joten fenomenografian valinta oli perusteltua. Fenomenografiassa tutkija kiinnittää huomionsa asiaan, josta näyttää esiintyvän erilaisia käsityksiä (esimerkiksi työnohjaus, työhyvinvointi), jonka jälkeen tutkija perehtyy käsitteeseen teoreettisesti ja jäsentää alustavasti siihen liitty-

viä näkökohtia. Tämän jälkeen tutkija haastattelee henkilöitä, jotka ilmaisevat erilaisia käsityksiään tutkittavasta aiheesta. Haastattelun jälkeen tutkija luokittelee käsitykset niiden merkityksien perusteella (Metsämuuronen 2008, 228–229.)

6.1 Tutkimuksen taustafilosofia

Tutkimuksen kohteena ovat opettajien käsitykset työnohjauksesta ja sen merkityksestä opettajan ammatilliseen kasvuun ja työhyvinvointiin. Tutkimuksen taustafilosofia on konstruktivistinen, todellisuus on suhteellista ja ajatteluun liittyvät toiminnot tulkitaan tiedon rakentumisena, jolloin yksilö on merkityksiä rakentava (Metsämuuronen 2008, 206.)

Konstruktivistisen filosofian mukaan tieto on muuttuvaa, elävää ja dynaamista, joten oppija tulkitsee ja rakentaa eli konstruoi tiedon itselleen sopivaksi. Kognitiivisia elementtejä sisällään pitävä konstruktivistinen oppimiskäsitys sisältää myös yksilön tunteiden ja tiedon sosiaalisen rakentumisen eli sosiokonstruktivismin, joka tarkoittaa, että tiedon voi ymmärtää vain sosiokulttuurista taustaa vasten ja yksilön oppiminen tapahtuu yleensä sosiaalisessa yhteisössä, kuten esimerkiksi työnohjauryhmässä (Ojanen 2000, 41.)

Kokemuksellinen oppiminen ja konstruktivismi yhdistyvät niin kutsutun humanistisen konstruktivismin kehittelijän Joseph Novakin teoriassa, jossa korostetaan oppimista kokemuksen muuttumisena ja yksilön kykyä luoda kokemuksista uusia merkityksiä. Novakin mukaan tieto on toimintaa ja käsittää aina merkityksiä, joita myös yksilön uskomukset muokkaavat. Tiedon konstruointi eli rakentaminen merkitsee kykyä tulkita tietoa aikaisempien kokemusten, opitun tiedon ja yksilön odotusten pohjalta. *”Yksilö ikään kuin sulattaa reflektion avulla uudet oppimiskokemukset aikaisempiin merkitysperspektiiveihinsä, jolloin uusi tulkinta alkaa ohjata myöhempää ymmärtämistä”* (Ojanen 2000, 42.)

6.2 Fenomenografia tutkimuksen lähestymistapana

Fenomenografia – termi tarkoittaa, kuinka jokin ilmenee jollekin ja sitä pyritään kuvaamaan sanoin tai mielikuvin. Uljensin (1993, 136) mukaan fenomenografia on laadullinen lähestymistapa tutkia ihmisten käsityksiä asioista, koska ihmisten käsitykset voivat olla hyvin erilaisia riippuen esimerkiksi iästä, sukupuolesta, kokemuksista ja koulutustaustasta. Käsitykset ovat dynaamisia, ne saattavat muuttua (Metsämuuronen 2008, 228). Ihmisillä on erilaiset tavat ymmärtää ja kokea ympäröivää todellisuutta. Fenomenografiassa pyritään

kuvaamaan, miten tutkimuksen kohteena oleva ilmiö koetaan ja millaisia kokemukset ovat eli fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita tutkittavien kokemusten erilaisuuksista (Niikko 2003, 16 20 Marton 1988, 192.)

Virallisesti fenomenografia-termin on kehitellyt ruotsalainen Göteborgin yliopiston professori Ference Marton 1980-luvulla. Marton tutki ryhmänsä kanssa INOM – projektissaan (INOM=Inläring och omvärldsuppfattning: oppiminen ja käsitys ympäröivästä maailmasta) mitä ja kuinka ihmiset oppivat maailmasta. Tutkijat halusivat selvittää, miten yksilöt käsittelevät ongelmia, tilanteita ja maailmaa sekä ymmärtää ihmisten tapaa kokea tilanteita, ongelmia ja yleensä maailmaa (Niikko 2003, 8 12 Huusko & Paloniemi 2006, 163.) Marton (1988, 179 191) painottaa fenomenografisen tutkimuksen luonteessa systemaattisen ajattelun muotoja, miten ihmiset kokevat jonkin ilmiön sosiaalisessa todellisuudessaan.

Huuskon & Paloniemen (2006, 164) mukaan fenomenografia on lähestymistapa ja metodinen tutkimussuuntaus, jonka empiirisenä tutkimuskohteena ovat käsitykset ja niiden erilaiset ymmärtämisen tavat. Yksilö nähdään olentona, joka muodostaa käsityksiä koetuista ilmiöistä liittämällä tapahtumia yhteen ja selittämällä niitä. Fenomenografian ontologiset sitoumukset asettuvat konstruktivismin ja realismin välimaastoon, sillä käsitykset muodostuvat kokemusten kautta. Fenomenografiassa kuvataan merkityksenantoprosessia ”mikä ja miten” – kysymysten kautta, jolloin siitä muodostuva käsitys ymmärretään suhteena yksilön ja häntä ympäröivän maailman välillä. ”Mikä” – merkitysulottuvuus viittaa sisällön tulkintaan ja ”miten”- näkökulmalla viitataan ajattelun prosesseihin, mutta niitä ei voi erottaa selkeästi toisistaan (Uljens 1991, 82.)

Huusko & Paloniemi (2006, 165) jatkavat ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmasta. Ensimmäisessä asteen näkökulmassa todetaan, miten asiat ovat ja toisen asteen näkökulmassa korostetaan todellisuuden rakentumista sosiaalisesti ja konstruktivistisesti eli miten niiden käsitetään olevan. Tutkimuskohteen muodostavat erilaiset tavat, joilla yksilöt kokevat, käsittävät ja käsitteellistävät erilaisia ilmiöitä. Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on löytää ja systematisoida jaettuja ja sosiaalisesti merkittäviä ajattelutapoja (Marton 1981, 180).

Fenomenografiassa käsitys on suhde yksilön ja ympäristön välillä sekä ymmärrys tietystä ilmiöstä (Uljens 1991, 82). Käsityksille annetaan mielipidettä syvempi ja laajempi merkitys ja ne ymmärretään merkityksenantoprosesseina. Yksilön käsitys jostakin tietystä ilmiöstä muodostuu tietoisuudessa todellisuutta koskevien kokemusten kautta, joten yksilö voi

käyttää aikaisempia tietoja, kokemuksia ja käsityksiä muodostaessaan uutta käsitystä (Huusko & Paloniemi 2006, 164.)

Sovelsin tässä tutkimuksessa fenomenografista analyysimenetelmää, jonka avulla etsin tutkimushenkilöiden kirjoitelmista tutkimusongelmien kannalta merkityksellisiä ilmaisuja, jotka pelkistin merkitysyksiköiksi ja kirjoitin omiin kuvauskategorioihinsa. Analyysiyksikkönä on lause tai muutama sana. Tutkimuksen kohteena ovat erilaiset tavat, joilla yksilö kokee, käsittää ja käsitteellistää ilmiöitä, koska yksilöillä on erilaisia tapoja havaita, ymmärtää ja tulkita ympäröivää todellisuutta.

6.3 Tutkimusaineiston hankinta ja kerääminen

Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoidulla haastattelukyselyllä sähköpostin välityksellä keväällä 2014. Haastattelukysymyksiä oli kahdeksan ja ennen varsinaisia kysymyksiä kaavakkeessa kysyttiin haastateltavan ikä, koulutus, työvuodet opettajana, työnohjauksen muoto ja työnohjauksen ajankohta sekä kuinka monta kertaa haastateltava oli käynyt ohjaustapaamisessa. Haastattelukysymykset ovat liitteenä.

Haastattelukysely lähetettiin ennestään tutuille opettajille (n=5), joiden tiedettiin käyttäneen yksilö- tai ryhmätyönohjausta työnsä tukena. Tutkimukseen vastasi neljä (n=4) henkilöä. Yksi henkilö ei halunnut vastata, koska hänen työnohjauksestaan oli kulunut hänen mielestään liian kauan aikaa, joten hän perusteli vastaamattomuutensa hatarilla muistitiedoilla. Haastateltavat olivat antaneet haastatteluluvan ja he vastasivat kyselyyn mielellään.

Kyselyyn vastaajat olivat sukupuoleltaan naisia ja iät olivat kaksi 50-vuotiasta, yksi 55-vuotias ja yksi 58-vuotias opettaja. Koulutukseltaan kaksi vastaajista oli kasvatustieteiden maistereita sekä luokanopettajia, yksi vastaaja oli koulutukseltaan luokanopettaja ja yksi oli erityisopettaja. Opettajan työssä vastaajat olivat olleet 25, 27, 30 ja 36 vuotta. Kahdella henkilöllä oli kokemuksia yksilötyönohjauksesta ja jokaisella oli kokemuksia myös ryhmätyönohjauksesta 1-5 kertaa lukuvuoden aikana. Yksilöohjaukset oli ollut 6 kuukauden – yhden lukuvuoden aikana noin kerran kuukaudessa. Ryhmätyönohjauksesta oli jokaisella kulunut jo vuosia, mutta yksilötyönohjausta oli toisella vastaajalla ollut lukuvuonna 2012–13 ja toisella 2006–07.

Saatuani vastaukset luin niitä läpi muutaman kerran ja tulostin vastaukset. Sen jälkeen ryhdyin etsimään kirjoitelmista tutkimusongelmien kannalta merkityksellisiä merkitysyksiköi-

tä alleviivaamalla niitä. Leikkasin merkitysyksiköt ja yhdistelin samaan kategoriaan kuuluvat yhteen, minkä jälkeen kirjoitin merkitysyksiköt omiin kategorioihinsa. Kategorian selityksessä kuvataan, millaisia merkitysyksiköitä siihen on valittu. Tutkimuksen kuluessa tutkin valitsemiani merkitysyksiköitä, kuvailen ja tulkitseen, miten työnohjaus koetaan ja millaisia kokemukset ovat sekä millaisen merkityksen ne saavat. Analyysin tarkoituksena on saada kielellisistä ilmauksista esiin työnohjausta koskevia käsityksiä ja ymmärryksiä. Taulukossa 1 luetellaan ensimmäisen tason merkitysyksiköt, joita on 48. Taulukon merkitysyksiköt on jaettu kolmeen pääsarakeeseen, joiden perusteella on tehty toisen tason kuvauskategoriat ja niistä johdettu kolmannen tason kuvauskategoria. Tutkimushenkilöt on jaettu A, B, C ja D.

6.4 Tutkimuksen etiikka

Haastateltavat antoivat haastatteluluvan ja he vastasivat kyselyyn mielellään. Kerroin kyselylomakkeessa, että kenenkään nimiä ei tutkimuksessa mainita ja arkaluontoisissa asioissa katson, mitä voin julkaista ja kysyn luvan. Tutkimuksen jälkeen haastatteluvastaukset poistetaan sähköpostista ja tietokoneen roskakori tyhjennetään. Vastauksissa ei ollut kerrottu kenenkään nimiä, eikä kovin yksityiskohtaisia tietoja. Asianosaisia ja heidän kirjoitelmiaan kunnioitetaan, eikä niitä ole muutettu. Runo, jolla aloitin tämän työn, on kirjoittanut yksi kyselyyn vastanneista. Sain häneltä luvan runon julkaisuun kokonaisuudessaan.

6.5 Tutkimuksen reliabiliteetti ja validiteetti

Laadullisen tutkimuksen validiteetti tarkoittaa tutkimuksen pätevyyttä, mittaako tutkimuksen mittari ja tutkimusmenetelmä sitä, mitä on tarkoitus mitata (Hirsjärvi 2009, 231). Tässä tutkimuksessa mittarina käytettiin puolistrukturoitua kyselyhaastattelukaavaketta. Haastattelukaavakkeen oli tarkoitus mitata opettajien käsityksiä työnohjauksen merkitystä työhyvinvointiin ja ammatillisen osaamisen kehittämiseen. Tämän tutkimuksen heikkoutena on se, että tutkittavat vastasivat haastatteluun kirjoittamalla vastauksensa. Jos haastattelut olisi tehty teemahaastatteluina, olisi voinut kyselemällä tarkentaa moniakin teemoja.

Tutkimuksen reliabiliteetti tarkoittaa tutkimuksen toistettavuutta (Hirsjärvi 2009, 231). Laadullisen tutkimuksen toistettavuus saattaa olla mahdotonta samanlaisten tulosten saamiseksi, koska haastateltavien henkilöiden elämäntilanteet, tiedot ja kokemukset muuttuvat koko ajan. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa tulee ottaa huomioon yleiset

kvalitatiivista tutkimusta koskevat luotettavuuskriteerit. Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa se, miten tutkimusaineistosta muodostetut merkityskategoriat vastaavat niitä merkityksiä, joita tutkittava on tarkoittanut sekä se, miten tulkinnan kautta esiinnousseet merkitykset ja kategoriat ovat yhteneväisiä teoreettisten lähtökohtien kanssa.

Tutkimuksen validiteetin arviointi koskettaa sekä aineistoa että johtopäätöksiä. Aineisto on validia silloin, kun tutkittava henkilö kuvaa samaa asiaa kuin tutkija on tarkoittanut. Myös se, että aineisto on merkityksellistä ja suhteutettavissa tutkimuksen taustalla oleviin teoreettisiin käsityksiin, on osa aineiston validiteetin arviointia. Johtopäätösten eli tulkinnan kautta muodostettujen merkitysten ja merkityskategorioiden kohdalla validiteetin arviointi koskettaa kahta asiaa. Ensinnäkin sitä, onko tutkittava tarkoittanut juuri niitä merkityksiä, joita tutkija on aineistosta nostanut esiin ja sitä, vastaavatko tulkitut merkitykset tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia (Syrjälä & al. 1994, 129–130.)

Kuten yleisesti tutkimusta tehtäessä, tutkijan on tiedostettava, että hänen omat mielipiteensä ja käsityksensä voivat vaikuttaa tutkimuksen kulkuun ja aineiston analyysiprosessiin. Tutkimuksen luotettavuuteen ja tulosten yleistettävyyteen vaikuttaa myös se, että tutkimustilanteet ja tutkimustulokset ovat ainutlaatuisia ja sidonnaisia tutkimuskontekstiin, eivätkä kaikki laadulliset tutkimukset ole sen vuoksi useinkaan toistettavissa. Tutkimuksen toistettavuutta vaikeuttaa myös se, että ihmisten ajatukset voivat muuttua muun muassa oppimisen tuloksena ja tutkimusta tehtäessä tulee ottaa huomioon puheen kertaluonteisuus ja kontekstisidonnaisuus (Syrjälä & al. 1994, 122; emt.129–131.)

7 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimustulokset on selitetty kategorioittain ja kategoriat ovat seuraavat: peruskategorioina Syitä työnohjaukseen menemiseen, Ennakko-odotuksia työnohjauksesta, Käsityksiä työnohjaajan ammatillisesta osaamisesta, näiden kategorioiden yläkategoria on Työnohjausprosessi ja ylin kategoria on Käsityksiä työnohjauksen merkityksestä työhyvinvointiin ja ammatilliseen osaamiseen. Merkitysyksiköitä analysoidaan ja etsitään niistä merkityksiä ja käsityksiä. Kuten fenomenografisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu, tutkimuksessa ei arvioida, mikä käsitys on oikea tai väärä (Uljens 1991, 88).

7.1 Syitä työnohjaukseen menemiseen

Tässä kategoriassa kuvataan, millaisia haasteita tutkimushenkilöt olivat kokeneet työssään ja mitkä syyt vaikuttivat työnohjaukseen menemiseen.

Opettaja kokee työssään monenlaisia haasteita ja voidaan sanoa, että laadukkainkaan koulutus ei voi kouluttaa ja opettaa opettajia selviytymään yksin vaikeista ja psyykkisesti kuormittavista tilanteista. Viimeksi Suomessa opettajille tehty Opetusalan ammattijärjestön OAJ:n työolobarometri osoitti, että 10 % opettajista joutuu työssään kohtaamaan väkivaltaa ja 36 % on joutunut kiusatuksi työpaikallaan (Opettajat kertovat koulujen karusta arjesta, 2014.)

Tutkimushenkilöiden oppimiskokemukset olivat merkityksellisiä, koska he olivat kokeneet raskaita asioita työssään, esimerkiksi kiusaamista, mikä saattaa olla hyvin traumatisoiva oppimiskokemus. Viitataan Keski-Luopaan (2001, 148–149), joka on sitä mieltä, että sellaiset oppimiskokemukset ovat merkityksellisiä, jotka saattavat muuttaa jopa yksilön persoonaa. Tutkimushenkilöt olivat ennen työnohjaukseen menoa ahdistuneita toivottomien tilanteiden edessä. Oppimiskokemus oli saanut merkityksen eli ahdistus- sanan ja tunteen. Ahdistavia oppimiskokemuksia oli hyvä päästä prosessoimaan työnohjauksen avulla, koska yksin miettien ne yleensä muuttuvat vielä ahdistavimmiksi ja saattavat aiheuttaa henkilölle psyykkistä kuormitusta ja mielenterveyden häiriön, kuten masennusta. Merkitysyksiköt kuvaavat hyvin tutkimushenkilöiden käsityksiä ahdistuskokemuksista, kuten ”...*vei valtavasti voimia...*” ja ”*Huoltajalta tuli ikäviä viestejä ja valituksia koko ajan... koin kiusaamiseksi. ”Opetusryhmässäni...häiritsi opetusta ja vei kohtuuttomasti ohjausaikaa toisilta oppilailta.” ”Mitään sopivia keinoja ei ollut...” ”Tilanne jatkui samanlaisena...” ”Oppi-*

las manipuloi koulussa...” ”...haki hyväksyntää häirinnälleen matkimalla opettajaa”
”Olin opettanut ...sairastavaa nuorta... toivoa ei enää ollut” ”Tilanne oli käsittämätön...”
”Olin vienyt ...joka kerta ison repullisen toivoa oppilaalle. Nyt toivo oli poissa.” ”Haas-
teenani oli sietää ja käsitellä ...liittyvät tunteet.” ”...miten näihin henkilöongelmiin pitäisi
suhtautua...” ”...miten pystyy keskittymään työhön...” ”...vei valtavasti voimia...” ”...että
pystyi olemaan ottamatta liikaa vastuuta...”

Edellä kuvatut tilanteet ja ajatukset ja kokemukset ovat saaneet tutkimushenkilöt hakeutu-
 maan työnohjaukseen.

7.2 Ennako-odotuksia työnohjauksesta

Tässä kategoriassa kuvataan tutkimushenkilöiden käsityksiä työnohjauksesta ja millaisia
 odotuksia he asettivat työnohjaukselle sekä millaisia käsityksiä heillä on päästä työnohja-
 ukseen tulevaisuudessa.

Tutkimushenkilöiden myönteinen asenne viestittää myönteistä ennakkokäsitystä, kuten
”uskoin, tiesin”, vaikka aikaisempia kokemuksia työnohjauksesta oli vain yhdellä tutki-
 mushenkilöllä. Kun henkilö pyrkii johonkin tiettyyn tavoitteeseen, hän tekee suunnitelmia,
 jotka alkavat ohjata häntä tekojen ja valintojen kautta kohti tavoitetta (Piispanen & Sanna-
 mo 2010,16.) Usein ennakkoasenne vaikuttaa yksilön toimintaan, joten myönteinen asenne
 ennustaa myönteistä suhtautumista tulevaan toimintaan ja silloin toiminnan onnistuminen
 saattaa olla mahdollista.

Tutkimushenkilöiden ajattelutavoissa on eroa, koska myönteinen ajattelutapa ja käsitys
 mahdollistavat myönteisen asenteen tässä tapauksessa työnohjausta kohtaan ja antaa mah-
 dollisuuden onnistuneeseen oppimiskokemukseen. Hieman neutraaliasenne, kuten *”En*
ollut kuullut työnohjauksesta aiemmin.” ja *”Se oli minulle ensikosketus aiheeseen.”* antaa
 mahdollisuuden joko myönteiseen tai kielteiseen oppimiskokemukseen. Merkitysyksiköt
”...en tiennyt mitään työnohjauksesta ennen kuin menin ensimmäisen kerran. Minusta kyl-
lä tuntuu, etten tiedä siitä vieläkään mitään.” ilmaisevat, että tutkimushenkilöllä ei ole
 käsitystä, mitä työnohjaus on.

Koska tutkimushenkilöiden odotukset olivat toiveikkaita ennen työnohjausta, niin käsitys
 työnohjauksesta oli toivoa herättävä. Kuitenkin työnohjouksen luonteen mukaan suoraa
 vastauksia tai neuvoja työnohjaaja ei voi antaa, vaan työnohjattavan on itse prosessoitava
 kokemuksiaan, ajatuksiaan ja tunteitaan dialogissa työnohjaajan kanssa ja työnohjaustilan-

teiden välissä ja niiden jälkeen. Koska työnohjauksesta ei tiedetä tarpeeksi, saattaa tulla pettymyksiä juuri sen takia, että työnohjaukseen mennään hakemaan neuvoja haasteellisten tilanteiden hoitamiseen. Työnohjattava asettaa työnohjaukselle monenlaisia odotuksia aina sen mukaan, mikä ohjattavan tilanne kulloinkin on. Tässä tutkimuksessa tutkittavien käsitykset odotuksista eivät kovin eronneet toisistaan, vaan olivat hyvin samankaltaisia eli odotettiin tukea, apua, työkaluja ja helpotusta.

”...ryhmätyönohjaus ei tullut kysymykseenkään arkaluonteisten asioiden takia. Yksilöohjaus oli parempi vaihtoehto...” *”Tiesin paljon. Olin osallistunut ryhmätyönohjaukseen aikaisemmassa ammatissani...”* *”Ennakkoasenteeni oli myönteinen. Uskoin saavani tukea...”* *”Uskoin työnohjauksen auttavan minua...”* *”En ollut kuullut työnohjauksesta aiemmin.”* *”Se oli minulle ensikosketus aiheeseen.”* *”...toivoin niiden selvittämiseen apua.”* *”Toivoin, että saisin työkaluja työrauhan palauttamiseksi...”* *”Toivoin saavani huojennusta ja helpotusta omalle itselleni...”* *”Toivoin saavani tukea ja ohjausta...”* *”Odotin neuvoja...”*

Työnohjauksen saatavuudesta ja sinne pääsemisestä tutkimushenkilöiden käsitykset erosivat toisistaan. Kahden tutkimushenkilön käsitys on, että työnantaja kustantaisi heille työnohjauksen tarvittaessa ja kahden käsitys on, ettei saisi siihen mahdollisuutta, vaikka olisi tarvetta. Sosiaali- ja terveysministeriön ohjeiden mukaan työnantajan on turvattava työntekijän työhyvinvointi, joka vaikuttaa työssä jaksamiseen, työhön sitoutumiseen, työn tuottavuuteen ja sairauspoissaolojen vähenemiseen.

”...uskon pääseväni...” *”...sain oikeuden työnohjaukseen...”* *”Uskon, että työnantajani kustantaisi minulle työnohjauksen...”* *”Olen vähän epäileväinen...ei ole tarjolla työnohjausta...en saa...vaikka kokisin tarvitsevani.”*

7.3. Käsityksiä työnohjaajan ammatillisesta osaamisesta

Tässä kategoriassa kuvataan tutkimushenkilöiden käsityksiä työnohjaajan ammatillisesta osaamisesta.

Työnohjaussuhde on erityinen ja merkittävä ihmissuhde ohjattavan elämässä, hänen identiteettinsä ja ammatillisen kehittymisen kannalta. Ammattitaitoinen työnohjaaja on selvillä siitä, että ”tiedostamaton” on ihmisessä koko ajan läsnä, hänen puheessaan, toiminnassaan, käyttäytymisessään ja olemuksessaan, joten sitä ei saa ohittaa. Työnohjaajalla on kasvatuksellinen vastuu ohjattavastaan ja hyvä työnohjaaja pyrkii käyttämään kaiken tietonsa, taitonsa ja valjastamaan myös persoonansa tähän tehtävään (Keski-Luopa 2001, 296–300.)

Tutkimushenkilöiden käsitykset työnohjaajien ammattiosaamisesta eroavat vain hieman. Työnohjauskokemus oli muovannut käsityksiä työnohjaajien ammattitaidosta niin, että käsitys työnohjaajasta oli, että hän oli hyvin ammattitaitoinen, mutta että työnohjaajan ammattitaidossa olisi ollut parantamisen varaa. *”...ei ollut tarpeeksi tietoinen opetusalan erityisluonteesta, että hän olisi voinut auttaa riittävästi.”* Tutkimushenkilöt toivoivat ohjaajalta erityiskokemusta opetusosalta, jolloin ohjaus heidän mielestään onnistuisi paremmin. Toinen käsitys taas oli, että työnohjaajan ammattiosaaminen oli erinomaista laatua. Esimerkiksi merkitysyksikkö *”...ohjasi minua puhumaan”*, ilmaisee käsityksen, että työnohjaajan tehtävän luonne oli ymmärretty.

”...ammattitaitoinen...kuunteli ja osasi viedä asiaa itsesyytöksistä eteenpäin...” *”...paljon kokemusta opettajien työnohjauksesta...”* *”...sain kokeneen työnohjaajan...”* *”...erittäin pätevä. Arvostan häntä suuresti.”* *”...ohjasi minua puhumaan. Hän itse puhui hyvin vähän.”* *”Hänellä oli paljon hyviä kysymyksiä...”* *”Hänelläkään ei ollut vastauksia...silti hän tuki minua... ammattitaitoisesti”* *”...annan hänelle halauksen ja suuren kiitoksen.”* *”...ei ollut tarpeeksi tietoinen opetusalan erityisluonteesta, että hän olisi voinut auttaa riittävästi.”*

7.4 Työnohjausprosessi

Tässä kategoriassa kuvataan työnohjausprosessia.

Opettajan työkalu on aina ollut oman persoonan lisäksi keskustelu, puhuminen ja kuunteleminen. Työnohjausprosessi sai aikaan keskustelua, ajattelua, vuorovaikutusta ja tukea. Ohjattavan työnohjauksen oppimiskokemukset heijastuvat hänen ammattitaitoonsa, työn tekemiseensä toisten opettajana ja ohjaajana. Kuten Ojanen (2000, 97) toteaa, että yksilö peilaa uuden kokemuksen tulkinnassa aiempiin kokemuksiinsa ja jokainen kokemus muokkaa yksilön käsitystä maailmasta, jolloin ymmärtämysyhteydet laajenevat ja tutkiva yksilö ihmettelee ja kyselee ”miksi”- kysymyksiä.

Esimerkiksi *”Keskustelimme...tilanteista.”* ja *”Työnohjauksessa kysyttiin aina, että miten jaksan...mitkä asiat olivat kaivelleet mielessä.”* sekä *”Pysähtyminen oli hyväksi.”* ilmaisevat tutkimushenkilön käsitystä työnohjauksessa aloitetun oppimiskokemuksien purkamista ja prosessointia. Kuten Ojanen (2009, 98) Kärkkäinen (2012, 23) ja Komulainen (2009, 201) viittaavat, että pelkkä kokemusten läpikäyminen ei riitä, vaan kokemusten tutkiminen ja välillä pysähtyminen kysymysten ääreen auttaa yksilöä reflektoimaan kokemuksi-

aan. Työnohjauksen keskeinen kognitiivinen prosessi on reflektio, jossa ohjattava tulee tietoiseksi oppimiskokemuksestaan, aktiivisesti tarkastelee uusia työ- ja oppimiskokemuksiaan yhdistääkseen uutta tietoa ja uusia näkökulmia aikaisempiin kokemuksiinsa.

”Opin, että olen tehnyt, mitä tehdä voi...” sekä *”...eikä tarvitse tehdä enempää.”* kuvaavat työnohjauksen jälkeen tapahtunutta ajatteluprosessointia, jolloin henkilön käsitys on, että uusi oppimiskokemus on syntynyt aikaisemman oppimiskokemuksen tilalle. Yksilön henkinen kasvu ja siitä johtuva toimintatavan muuttuminen tapahtuu transformaation eli muutosprosessin kautta. Tämä edellyttää reflektioita ja tiedostamista sekä ohjattavan syvemmän ymmärryksen tason löytymistä ja kriittisen ajattelutavan lisääntymistä. Ohjauksen avulla kasvuprosessi etenee tiedostamiseen, ymmärtämiseen ja muutokseen (Ojanen 2000, 25–29, Suonsivu 2011, 91).

”Tärkeää oli uskoa...” *”Mietin, olinko toiminut työssäni väärin.”* *”Koin asian myös itse tärkeäksi.”* *”Ajattelin, että saan surutta puhua ongelmasta...”* *”Ahdistavassa tilanteessa tarvitsin keskusteluapua...”* Kokemuksien prosessointi, niistä keskusteleminen ja niiden pohtiminen vahvistivat tutkimushenkilöiden uskoa ja ymmärrystä itseän ja omaan osaamiseen. *”En ollut yksin.”* *”...lupa paljastaa oma haavoittuvuus”* *”...sen avulla pystyin uskomaan, että en ole syyllinen”* *”Helpotti kuulla, että muillakin on samanlaisia ongelmia.”* Ryhmätyönohjauksessa on mahdollisuus jakaa kokemuksiaan toisten kanssa ja samalla huomata, että usein toisilla saattaa olla hyvin samantyyppisiä haasteita työssään. Ryhmässä voidaan pohtia erilaisia ratkaisuvaihtoehtoja ja jokainen voi käyttää niitä työssään omalla tavallaan. *”Ei sanottavasti ollut apua.”* – käsitys työnohjauksen jälkeen kertoo tutkimushenkilön olleen epävarma työnohjauksen merkityksestä.

7.5 Käsityksiä työnohjauksen merkityksestä työhyvinvointiin ja ammatilliseen osaamiseen

Ohjattavien käsitykset ohjauksen aikana ammatillisen kehittymisen lisäämiseksi eroavat jonkin verran. Toiset kokivat saaneensa tukea, uskoa ja luvan olla haavoittuva, inhimillinen olento ja ohjattavista osa koki, ettei ollut saanut apua ongelmiinsa. Käsitys ammattiosaamisen kehittymisestä ja kehittämisestä keskittyy ”uskoon” siitä, että saa olla oma itsensä ja luottaa omaan ammattiosaamiseensa, jolloin käsitys työnohjauksen merkityksestä ammatillisen osaamisen kehittäjänä on myönteinen. Tutkimushenkilön ajattelutapa on luottamuksellinen omiin kykyihin kohdata uusia haasteita pelkäämättä sekä käsityksestä, että on tehnyt riittävästi. Esimerkiksi *”Koin, että en saanut apua tarpeeksi siinä tilanteessa.”* ilmenee

työnohjaukseen pettynyt ajattelutapa ja tutkimushenkilön käsitys, ettei ollut mielestään saanut tarpeeksi apua työnohjauksessa, joten henkilö oli jäänyt yksin ratkomaan ongelmaa. Epäonnistumisen kokemuksesta on tullut käsitys, ettei työnohjauksella ole merkitystä ammattiosaamisen kehittämisessä.

Pedagogiseen ammattiosaamiseen viittaa, esimerkiksi ”...kohtaamisessa tarvittiin sitä opettajan ammattiosaamista...” ja ”...pystyin itse uskomaan, että olin tehnyt työni hyvin.” sekä ”...työnohjauksen kautta tullut tuki...” kuten Patrikaisen (2009, 47) mukaan opettajan on hallittava opettamisen, oppimisen ja sen ohjaamisen lisäksi kasvatuksessa tarvittavat tiedot ja taidot. Edellä mainitut merkitysyksiköt ilmaisevat tutkimushenkilön myönteisen käsityksen työnohjauksen merkityksestä ammatillisen osaamisen kehittämisestä.

Työnohjauksen jälkeen tutkimushenkilöiden käsitys työnohjauksen merkityksestä opettajan ammattitaidon kehittäjänä on sidoksissa siihen, millainen oppimiskokemus työnohjauksesta oli tullut ja millainen käsitys siitä oli muodostunut. Myönteinen kokemus synnyttää käsityksen, että työnohjaus antaa välineitä kehittyä opettajan työssä ja lisää ammattiosaamista esimerkiksi ”...ammattiosaamiseeni sain itseluottamusta”, ”...tunnen olevani hyvä opettaja.” ja ”Sain luottamusta omaan ammattiosaamiseeni.”. Kielteinen kokemus synnyttää käsityksen, ettei työnohjauksesta ole apua ongelmiin tai ettei se anna työkaluja ammattiosaamisen kehittämiseen esimerkiksi ”Olen epäileväinen.”

Tutkimushenkilöiden käsitys oli myös, että ammattiosaamisen kehitys on sitäkin, että oppii armahtamaan itseään, tyytyy vähempään ja oppii rajaamaan työtään, jos on aikaisemmin väsyttänyt itsensä yrittämällä liikaa. Esimerkiksi ”Omasta mielestäni mikään ei ole oikein riittänyt.” sekä ”Olin tehnyt työni hyvin ja yrittänyt vielä enemmän.” kuvaavat aikaa ennen työnohjausta. Tutkimushenkilöiden käsitys ammatillisesta osaamisesta ilmaisee riittämättömyyttä sekä epävarmuutta omaan osaamiseen. Syyllisyyden tunne ja epäluottamus omaan ammatilliseen osaamiseen ilmenevät esimerkiksi ”Olin syyttänyt itseäni kaikesta ja aloin jo uskoa syyllisyyteeni...”. Tutkimushenkilön ajattelutapa on itseään syyllistävä, jolloin käsitys ammatillisesta osaamisesta on epävarmaa, eikä tue henkilön itseluottamusta.

Merkitysyksiköt ”...huokuu seesteisyys ja levollisuus...” sekä ”Olen tehnyt, mitä tehdä voi.” ilmaisevat luottavaista käsitystä omaan ammatilliseen osaamiseen, joskin jälkimmäisessä on lievästi käsitys luovuttamisesta. Henkilön käsitys on, että mitään ei ole enää tehtävissä, vaan kaikki on jo tehty. Merkitysyksikkö ”On mukavaa kohdata uudenlaisia haasteita...” ilmaisee rohkeutta ja luottavaista käsitystä omaan ammatilliseen osaamiseen. Tut-

kimushenkilön ajattelutapa on myönteinen ja herättää luottamusta itseän, jolloin työnohjausten merkitys ammatillisen osaamisen kehittämiseen on merkittävä.

Työnohjauksen vaikutukset työhyvinvointiin on huomattu monissa tutkimuksissa. Työssä jaksamisella on suuri inhimillinen ja taloudellinen merkitys ja työhyvinvointi näkyy koulun taloudessa vähentyneinä poissaoloina. *”Työnohjauksen jälkeen en ole ollut pois töistä.”* Työhyvinvointia lisäävät työnohjauksen lisäksi riittävä ja tarkoituksenmukainen työtehtävien osaaminen, hyvät työmenetelmät, turvalliset työolot ja osallisuus työyhteisössä. Osallisuudella tarkoitetaan mahdollisuutta vaikuttaa itseä koskevien päätösten tekoon, osallistua yhteiseen keskusteluun ja päätöksentekoon sekä kantamaan vastuuta niistä (Salovaara & Honkonen 2013, 19-39).

Tutkimushenkilöiden käsitykset työnohjauksen merkityksestä työhyvinvointiin erosivat toisistaan. Yhden tutkimushenkilön käsitys oli, ettei työnohjauksella ollut merkitystä työhyvinvointiin, kuten esimerkiksi *”Ei sanottavasti ollut apua.”* Yksilön omaama tieto ja oppimiskokemus työnohjauksesta muodostavat käsityksen työnohjauksen merkityksestä työhyvinvointiin. Jos tietoa puuttuu ja kokemus on negatiivinen, yksilön ajattelutapa ja käsitys kokemuksen merkityksestä on negatiivinen ja merkittävä. Toiset kokivat työnohjauksen oleellisena työhyvinvoinnin parantajana, joten heidän käsityksensä työnohjauksen merkityksestä työhyvinvointiin oli myönteinen ja merkittävä. *”Oleellinen asia, auttoi jaksamaan...”* *”...arvostan työnohjausta hyvänä opettajan työkaluna.”*

7.6 Tutkimustulosten yhteenveto

Tutkimuksessa selvitettiin ensiksi, millaisia kokemuksia ja odotuksia tutkimushenkilöillä oli työnohjauksesta ennen työnohjauksen alkua. Yhdellä haastateltavalla oli ryhmätyönohjauskokemus aikaisemmassa työhistoriassa seurakunnan nuorisotyöntekijänä, muilla ei ollut aikaisempia kokemuksia työnohjauksesta. Tutkimushenkilöiden käsitys työnohjauksesta vaihteli myönteisestä toiveikkuudesta neutraaliin. Tutkimushenkilöiden käsitykset odotuksista eivät kovin paljon eronneet toisistaan, vaan olivat hyvin samankaltaisia eli odotettiin tukea, apua, helpotusta ja työkaluja haastavien tilanteiden selvittämiseen. Työnohjauksen luonteeseen kuuluu antaa ohjattavalle ajattelemisen aiheita kyselemällä, mutta ei neuvoja jakamalla. Ohjattavan ajatusprosessit pitäisi saada käyntiin työnohjauksessa, jolloin ohjattava itse kehittää ratkaisukeinoja ongelmiinsa. Työnohjauksen tehtävä on myös pysäyttää ohjattava ahdistavien kokemusten äärelle, jolloin ohjattava ryhtyy prosessoimaan

ajatuksiaan ja muodostamaan käsityksiä ja merkityssuhteita. Näin hän löytää itse tien ongelmien ratkaisuun ja muutokseen myös toimintatasolla.

Haasteet, joita tutkimushenkilöt olivat kokeneet työssään, olivat työyhteisön vuorovaikutusongelmia, luokkatilanteessa työrauhahäiriöitä ja oppilaan vakavan sairauden ja menettymisen aiheuttamaa ahdistusta. Haasteelliset kokemukset olivat saaneet merkityksen nimeltä ahdistus, joka oli sana ja samalla tunne. Keski – Luopa (2001, 151) kirjoittaa, että ihmisen piilotajunta työntää ahdistavat kokemukset tietoisuuteen ja pyrkii saamaan tasapainon ihmisen mieleen. Keski – Luopa (2001, 151) jatkaa vielä, että ellei asianomainen pysähdy ja ryhdy tietoisesti ajattelemaan ja puhumaan ahdistavasta kokemuksestaan, tai sen käsitteleminen ja harmonisten yhteyksien löytyminen mielessä jää kesken, siitä saattaa muodostua traumaattinen kokemus.

Tutkimushenkilöiden käsitykset työnohjaajan ammatillisesta osaamisesta vaihtelivat jonkin verran ammattitaitoisesta ohjaajasta ohjaajaan, jolla ei ollut opetusalan erityisosaamista, jota tutkimushenkilöt kaipasivat. Tutkimushenkilöiden käsitys työnohjaajan ammatillisesta osaamisesta on merkittävää työnohjauksen onnistumiseksi. Luottavainen käsitys merkitsee työnohjauksen myönteistä kokemusta ja epävarma käsitys merkitsee vaaraa työnohjauksen onnistumiselle.

Tutkimushenkilöiden käsitykset työnohjauksen merkityksestä ammattiosaamisen kehittämiseksi erosivat jonkin verran. Toiset kokivat saaneensa tukea, uskoa itseensä ja omiin kykyihin sekä luvan olla haavoittuva inhimillinen yksilö. Osa ohjattavista koki, ettei ollut saanut apua ongelmiinsa. Käsitys ammattiosaamisen kehittämisestä keskittyy ”uskoon” siitä, että on tehnyt parhaansa ja saa olla oma inhimillinen ihminen. Tutkimushenkilön ajattelutapa on luottamuksellinen liittyen omiin kykyihin kohdata uusia haasteita pelkäämättä ja työnohjausprosessi on luonut käsityksen, että työnohjauksella on merkitystä ammatillisen osaamisen kehittämiseen. Työnohjaukseen pettyneen kokemus ja ajattelutapa ilmenee siinä, ettei hän ollut mielestään saanut tarpeeksi apua työnohjauksessa, joten oli jäänyt yksin ratkomaan ongelmaa. Epäonnistumisen kokemuksesta on tullut käsitys, ettei työnohjauksella ole merkitystä ammattiosaamisen kehittämisessä.

Myönteinen kokemus muodostaa käsityksen, että työnohjaus antaa välineitä kehittyä opettajan työssä ja lisää ammattiosaamista ja kielteinen kokemus antaa käsityksen, ettei työnohjaus anna työkaluja ammattiosaamisen kehittämiseen tai siitä ei ole apua ongelmiin. Ojasen (2001,26) mukaan ohjattavassa tapahtuva muutospyrkimys on syvemmän ymmär-

ryksen tason löytyminen ja kriittisen ajattelun lisääntyminen. Yksilön ammatillisesti kehittynyt toimintatapa edellyttää vahvaa persoonallista tietoperustaa.

Tutkimushenkilöiden käsitykset työnohjauksen merkityksestä työhyvinvointiin erosivat toisistaan. Yksi haastateltava oli kokenut, ettei työnohjauksella ollut merkitystä työhyvinvointiin. Toisten tutkimushenkilöiden käsitys oli, että työnohjauksella oli oleellinen merkitys työhyvinvoinnin parantajana. Keskusteleminen, osallisuus ja vuorovaikutustaitojen kehittyminen ja kehittäminen vaikuttivat osaltaan työhyvinvoinnin kokemukseen. Asioiden puheeksi ottaminen helpottuu myönteisten oppimiskokemusten vaikutuksesta.

Käsitykset päästä uudelleen työnohjaukseen vaihtelivat. Kahdella tutkittavista oli käsitys, että he pääsevät ohjaukseen tarvittaessa. Kahden tutkittavan käsitys oli, ettei hänellä olisi mahdollisuutta saada ohjausta, vaikka olisi tarve. Tutkimustulokset osoittivat, että opettajilla on vain vähän tietoa ja kokemuksia, mitä työnohjaus tarkoittaa ja mitä siellä pitäisi tehdä. Opettajat odottavat neuvoja ja ohjeita haastaviin oppilaiden ja huoltajien kohtaamiin sekä oppilaiden että henkilökunnan vuorovaikutustilanteisiin. Työnohjausta saaneista opettajista osa oli saanut jonkin verran apua ongelmiinsa ja yksityiskohtainen tarkastelu osoittaa, että aikaisemmat myönteiset oppimiskokemukset työnohjauksesta vaikuttivat uuteen työnohjausprosessikokemukseen. Jos aikaisempaa oppimiskokemusta ei ole, tilanteeseen suhtaudutaan neutraalisti, jolloin esimerkiksi työnohjausprosessin onnistuminen saattaa vaarantua.

Tutkimuksen tulosten yhteenvetona esitän kolmannen tason kuvauskategoriassa ilmaistun teorian, jossa opettajien käsitysten mukaan he kokevat työssään psyykkisen kuormittumisen haasteita, joiden ratkaisemiseksi tarvitaan työnohjausta, jonka avulla prosessoidaan kokemuksia, koetaan ammatillista kehittymistä sekä saadaan parannettua työhyvinvointia. Nieminen (2006, 47) mainitsee työnohjauksen mahdollisuutena pysähtyä itselle tärkeiden työhön liittyvien asioiden tutkimiseen, selkiyttämään työroolia suhteessa työyhteisöön, löytää keinoja työhyvinvoinnin lisääntymiseen ja psyykkiseen työsuojeluun.

8 POHDINTA

Työssä jaksaminen on opetustyössä usein koetuksella haasteellisten tilanteiden lisääntyessä. Opettajan vastuulla on isoja oppilasryhmiä ja jokainen oppilas pitäisi nähdä yksilönä. Huoltajien monenlaiset paineet, kuten työttömyys, mielenterveys- tai muut sairaudet heijastuvat oppilaiden koulupäivään, jolloin opettajan oma jaksaminen pitäisi olla parasta laatua, jotta hän voisi opettaa, ohjata ja samalla tukea oppilaita heidän kasvussaan ja kehityksessään. Elbaz (1981) väittää Ojasen (2000,26) mukaan, että opettajat ovat ammattikunta, jotka ovat tietämättömiä oman työnsä arvosta. Ojanen pohtiikin, annetaanko opettajien koulutuksessa liian alhainen painoarvo kokemukselliselle tiedolle ja oppimiselle.

Työnohjauksen tarve voi syntyä monesta eri syystä. Työnohjauksen lähtökohtana voi olla henkilökohtaisen ammatillisen kehittymisen tarve, työn sisällössä tai työyhteisössä tapahtuneet muutokset (Nieminen, 2006,45). Opetustyö on julkista toimintaa ja opettajan vuorovaikutustaidot ovat koetuksella kaiken aikaa oppilaiden, huoltajien, työyhteisön ja muiden yhteistyökumppaneiden kanssa. Mitä paremmat mahdollisuudet opettajalla on kehittää ammattitaitoaan esimerkiksi työnohjauksen avulla, sitä paremmin hän pystyy vastaamaan nykypäivän haasteisiin. Työnohjaus antaa mahdollisuuden purkaa työn psyykkisiä kuormia ja näin lisää väyliä suunnata työhön tarvittava energia oikein.

Tämän kasvatopsykologian pro gradu - tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia opettajien käsityksiä työnohjauksen merkityksestä työhyvinvointiin. Kasvatopsykologia antaa hyvän perustan ohjauksen, kehityksen ja oppimisen tutkimiseen. Kasvatopsykologia tarjoaa opettajille välineitä kehittää ammatillista osaamistaan oppilaiden kehityksen tukemiseksi. Työnohjauksessa henkilö prosessoi kokemuksiaan ja aikaisempien kokemusten perusteella syntyy uusia oivalluksia. Usein henkilö joutuu myös kyseenalaistamaan aikaisempia kokemuksiaan, koska jostakin syystä hänelle on voinut syntyä väärinymmärryksiä tapahtuneesta. Työnohjauksessa dialogisuus, vastuunottaminen ja aktiivinen osallistuminen sekä tunne omaan työhön vaikuttamisesta kehittävät ohjattavan sosiaalisia taitoja. Tutkimuksen kasvatopsykologisenä merkityksenä oli luoda kuvaa opettajien työnohjauksellisista käsityksistä.

Työnohjaus on opettajalle tärkeä työkalu, ammatillisen osaamisen ja työhyvinvoinnin tuki ja lähde. Tämän haastattelututkimukseen osallistuneet opettajat ovat olleet siinä hyvässä asemassa, että heillä on ollut mahdollisuus osallistua työnohjaukseen, vaikka käsitykset

työnohjauksen merkityksestä työhyvinvointiin tai ammatillisen osaamisen kehittämiseen olivatkin erilaisia. Työnohjauksessa käydään läpi kokemuksia ja prosessoidaan niitä keskustelemalla ja keskustelun vaikutuksessa ohjattava tekee johtopäätöksiä ja antaa merkityksiä asioille ja kokemuksille sekä oppii uusia toimintatapoja. Ohjattavan sanat saavat merkityksiä ja ajatusprosessit muuttavat käsityksiä.

Tutkimuksen analyysimenetelmänä käytin fenomenografista lähestymistapaa ja sen avulla tutkin haastateltavien käsityksiä ja ajattelutapoja. Etsin tutkimushenkilöiden kirjoitelmista merkitysyksiköitä, jotka ryhmittelin viiteen kategoriaan. Tulkitsin merkitysyksiköiden avulla tutkimushenkilöiden käsityksiä, joista tulkinnat on kirjattu tutkimustuloksiin. Tutkimuksen filosofinen tausta-ajatus oli konstruktivistinen ja työnohjauksen merkitystä työhyvinvointiin haettiin kokemuksellisen oppimisen kautta.

Tutkimuksen validiteetin heikkous saattaa olla tutkimusmenetelmän valinnassa, koska teemahaastattelu olisi voinut antaa yksityiskohtaisempaa tietoa, miten oppimiskokemukset ja käsitykset muuttuivat työnohjausprosessin aikana ja jälkeen. Tutkimuksen reliabiliteetti eli toistettavuus samantyyppisillä tuloksilla saattaa olla epätodennäköistä, koska henkilöiden tilanteet ja kokemukset muuttuvat koko ajan. Kuitenkin tutkimus oli tarpeellinen, koska se antoi tietoa opettajien käsityksistä työnohjauksen merkityksestä ammatillisen osaamisen kehittämiseen sekä työhyvinvointiin. Tulokset olivat merkittäviä sen osalta, että opettajien, joilla oli aikaisempia oppimiskokemuksia työnohjauksesta, käsitykset työnohjauksen merkityksestä työhyvinvointiin ja ammatillisen osaamisen kehitykseen olivat myönteisiä. Kuitenkin on korostettava, että tutkimuksella haettiin erilaisia käsityksiä tutkittavaan ilmiöön. Tutkimuksessa ei tutkittu, mikä käsitys on oikea tai väärä, vaan käsityksiä yleensä.

Tutkimus osoitti, että opettajilla on aivan liian vähän tietoa yleensä työnohjauksesta, työnohjauksen tarkoituksesta ja työnohjauksen myönteisistä vaikutuksista ammatillisen osaamisen kehittämisessä, oman ammatti-identiteetin muodostumisessa ja työhyvinvoinnin edistämässä, olisi uusien opettajien koulutukseen hyvä lisätä kasvatopsykologiaa ja ohjausta. Jo aikaisemmin koulutetuille opettajille olisi hyvä järjestää opetushallituksen organisoimaa työnohjauksellista täydennyskoulutusta. Lisäksi opettajien ammattijärjestö OAJ järjestää vuosittain koulutuksia, joissa työnohjaus voisi olla yhtenä teemana. Opettaja voisi hyödyntää oppimiskokemuksiaan oppilaidensa opettamisessa ja ohjaamisessa. Työnantaja-puolen edustajien, kuten sivistysjohtajien ja rehtoreiden asenne ja tietoisuus työnohjauksen merkityksestä työhyvinvointiin ja osaamisen kehittämiseen saattaa vaatia koulutusta ja

lisätietoa, jolloin työnohjauksen merkitystä voitaisiin paremmin hyödyntää ja järjestää työntekijöille työnohjausta. Työnjohdon informointi saattaisi olla avain työnohjauksen yleistymiseen myös opetuslalla. Jatkotutkimusehdotus voisi olla tutkia sivistysjohtajien, rehtoreiden ja muiden työnantajapuolen edustajien sekä opettajien asenteita työnohjaukseen ja tarvetta työnohjaukseen.

LÄHTEET

Alhanen, K., Kansanaho, A., Ahtiainen, O-P., Kangas, M., Soini, T., Soininen, J., (2011). Työnohjauksen käsikirja. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Kariston Kirjapaino Oy. Hämeenlinna.

Enlund, E., Luokkanen, M, Feldt, T. (2013) Opettajien eettinen kuormittuneisuus ja eettisten dilemmojen sisällöt. Tieteellinen artikkeli. Psykologia-lehti. 3/2013. 48. vuosikerta. Päätoimittaja Ruusuvirta, T. Suomen psykologinen seura. Vammalan Kirjapaino Oy.

Hirsjärvi, S. Remes, P., Sajavaara, P. (2009) Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Kariston Kirjapaino Oy. Hämeenlinna.

Huusko, M., Paloniemi, S. (2006) Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Artikkel. Kasvatus 2/ 2006.162-173.

Karvinen-Niirikoski, S., Rantalaiho, U-M., Salonen, J. (2007) Työnohjaus sosiaalityössä. 1. painos. Edita Prima Oy. Helsinki.

Keski-Luopa, L. (2001) Työnohjaus vai superviisaus. Työnohjausprosessin filosofisten ja kehityspsykologisten perusteiden tarkastelua. Metanoia Instituutti. Kirjapaino Kaleva. Oulu.

Keskinen, S. (1999) Opetustyössä jaksamisen keinoja. Teoksessa Hyvinvointi opetustyössä. Julkaisija: Kuntaryhmä, Palveluryhmä, Työturvallisuuskeskus. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.

Komulainen, J. (2009) Ohjauksen teoreettisia lähtökohtia. Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, KP., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S., Turunen, T. (2009). Opettajuuteen ohjaaminen. PS- kustannus. Opetus 2000. Hakapaino. Helsinki.

Kärkkäinen, M-L, (2012) Työnohjauksen monimuotoisuus. Teoksessa Kallasvuo, A., Koski, A., Kyrönseppä, U., Kärkkäinen, M-L. Työyhteisön työnohjaus. 1. Painos. Sanoma Pro Oy.

Lapinoja, KP. (2009) Arvo-osaaminen. Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, KP., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S., Turunen, T. (2009). Opettajuuteen ohjaaminen. PS- kustannus. Opetus 2000. Hakapaino. Helsinki.

- Lappalainen, K., Penttinen, S. (2001). Työnohjaus luokanopettajan tukena. Luokanopettajan käsityksiä ja kokemuksia työnohjauksesta. Helsingin kaupungin julkaisusarja.
- Liukkonen, P. (2006) Työhyvinvoinnin mittarit. Menetelmät, eurot, päätelmät. Talentum-Media Oy. Tammer-Paino.
- Marton, F. (1981) Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *International Science* 10. 177-200.
- Marton, F.(1988)Phenomenography: Exploring Different Conceptions of Reality. Teoksessa Fetterman, D. (eds) *Qualitative approaches to evaluation in education. The Silent Scientific Revolution*. Praeger Publishers. New York.
- Mertanen, V.(2013) Turvallinen koulupäivä. Työterveyslaitos. Suomen yliopistopaino Oy - Juvenes Print. Tampere.
- Metsämuuronen, J. (2008) Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Opiskelijajainos. 2.laitos. 4. painos. Gummeruksen Kirjapaino Oy. Vaajakoski.
- Mäkinen, T-M. (1994) Luokanopettajien käsitys työnohjauksen vaikuttavuudesta. Kasvatustieteen pro gradu- tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Nieminen, T. (2006) Työnohjaus koulutyön tukena. Teoksessa Perkiö-Mäkelä, M., Nevala, N., Laine, V. (toim.) *Hyvä koulu*. Työterveyslaitos. Vammalan Kirjapaino Oy. Vammala.
- Niikko, A.(2003) Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia. N:o85. Joensuun yliopistopaino.
- Ojanen, S. (2000). Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Helsingin yliopiston Tutkimus- ja koulutuskeskus Palmenia. Oppimateriaaleja 99. Saarijärven Offset Oy.
- Pakka, J., Rätty, T. (2010) Työstä hyvinvointia. Työturvallisuuskeskus TTK. Painojussit Oy
- Patrikainen, R. (2009) Ammatillisen kehittymisen haasteet. Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K.P., Patrikainen, R., Rohiola, U., Sahi, S., Turunen, T.(2009). *Opettajuuteen ohjaaminen*. PS- kustannus. Opetus 2000. Hakapaino. Helsinki.
- Paunonen-Ilmonen, M. (2001) Työnohjaus. Toiminnan laadunhallinnan varmistaja. 1.painos. Tummavuoren kirjapaino Oy. Vantaa.

Pietarinen, J., Soini, T., Pyhältö, K. (2008) Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen, M., Meriläinen, M. Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Painosalama Oy. Turku.

Piispanen, R., Sannamo, M. (2010) Työnohjauksen ABC. Kustantaja Ritva Piispanen.

Punkanen, T., (2009). Työnohjaus muutoksen moottorina. Kariston Kirjapaino Oy. Hämeenlinna.

Rauramo, P.(2008) Työhyvinvoinnin portaat. Viisi vaikuttavaa askelta. 1.painos. Edita Prima Oy. Helsinki.

Salovaara, R., Honkonen, T. (2013) Voi hyvin, opettaja! PS- kustannus. Opetus 2000. Bookwell Oy. Juva.

Suonsivu, K. (2011) Työhyvinvointi osana henkilöstöjohtamista. Painettu EU:ssa.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., Saari, S. (1994) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Westpoint Oy. Kirjayhtymä Oy. Rauma.

Syrjäläinen, E. (1994) Etnografinen opetuksen tutkimis: kouluetnografia. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., Saari, S. (1994) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Westpoint Oy. Kirjayhtymä Oy. Rauma. 68-112.

Uljens, M. (1991) Phenomenography – a qualitative approach in educational research. Teoksessa Syrjälä, L., Merenheimo, J. (toim.) Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien seminaari Oulussa 11.–13.10.1990. Esitelmää. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39/1991. Oulu. 80-107.

Uljens, M. (1993) The essence and existence of phenomenography. Nordisk Pedagogik 13(3). 134–147.

Internet-lähteet

Onnismaa, J. Opettajien työnohjaus. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004-2009. Raportit ja selvitykset 2010:1. Viitattu 19.4.2014. Saatavana pdf-tiedostona Internet-osoitteesta: http://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf

Opettajat kertovat koulujen karusta arjesta: Oppilaat väkivaltaisia, vanhemmat kiusaavat. Viitattu 25.4. 2014. Saatavana html- tiedostona. Internet -osoitteesta: <http://www.iltasanomat.fi/kotimaa/art-1288680413768.html>

Työhyvinvointi. Sosiaali- ja terveysministeriö. Viitattu 20.4.2014. Saatavana http-tiedostona Internet-osoitteesta: <http://www.stm.fi/tyoelama/tyohyvinvointi>

Työnohjaus ja työhyvinvointi. Kysely sairaanhoitajille. Haapala, J. Pro-gradu-tutkielma. Hoitotiede. Itä-Suomen yliopisto. Terveystieteiden tiedekunta. Toukokuu 2012. Viitattu 20.4.2014. Saatavana pdf-tiedostona Internet-osoitteesta: http://epublications.uef.fi/pub/urn_nbn_fi_uef-20120591/urn_nbn_fi_uef-20120591.pdf

Työturvallisuuslaki. Viitattu 19.4.2014. Saatavana http-tiedostona Internet-osoitteesta: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020738>. Hallinnonala: Sosiaali- ja terveysministeriö. Voimaantulo: 01.01.2003

LIITE 1

Taulukko 1.

ENSIMMÄISEN TASON MERKITYSYKSIKÖT		
<p>1.”...vei valtavasti voimia...”C</p> <p>2.”Huoltajalta tuli ikäviä viestejä ja valituksia koko ajan...”B</p> <p>3.”koin kiusaamiseksi” B</p> <p>4.”Opetusryhmässäni...häiritsti opetusta ja vei kohtuuttomasti ohjausaikaa toisilta oppilailta.” D</p> <p>5.”Mitään sopivia keinoja ei ollut...” A</p> <p>6.”Tilanne jatkui samanlaisena...” B</p> <p>7.”Oppilas manipuloi koulussa...” B</p> <p>8.”...haki hyväksyntää häirinnälleen matkimalla opettajaa” B</p> <p>9.”Olin opettanut ...sairastavaa nuorta... toivoa ei enää ollut” A</p> <p>10.”Tilanne oli käsittämätön...”C</p> <p>11.”Haasteenani oli sietää ja käsitellä ...liittyvät tunteet.” Å</p> <p>12.”...miten näihin henkilöongelmiin pitäisi suhtautua...” C</p> <p>13.”...miten pystyy keskittymään työhön...”D 14.”...vei valtavasti voimia...”B</p> <p>15.”...että pystyi olemaan ottamatta liikaa vastuuta...”D</p>	<p>16.”...ryhmätyönohjaus ei tullut kysymykseenkään arkaluonteisten asioiden takia.”B</p> <p>17. Yksilöohjaus oli parempi vaihtoehto...” C</p> <p>18.”Tiesin paljon. Olin osallistunut ryhmätyönohjaukseen aikaisemmassa ammatissani...”A</p> <p>19.”Ennakoasenteeni oli myönteinen. Uskoin saavani tukea...” B</p> <p>20.”Uskoin työnohjauksen auttavan minua...”A</p> <p>21. ”En ollut kuullut työnohjauksesta aiemmin.” C 22.”Se oli minulle ensikosketus aiheeseen.” B 23.”...toivoin niiden selvittämiseen apua.” D 24.”Toivoin, että saisin työkaluja työrauhan palauttamiseksi...”B</p> <p>25.”Toivoin saavani huojennusta ja helpotusta omalle itselleni...” A</p> <p>26.”Toivoin saavani tukea ja ohjausta...” D</p> <p>27.”Odotin neuvoja...”C</p>	<p>28.”Tärkeää oli uskoa...” B</p> <p>29.”Mietin, olinko toiminut työssäni väärin.” B</p> <p>30.”Koin asian myös itse tärkeäksi.” A</p> <p>31.”Ajattelin, että saan surutta puhua ongelmasta...” D</p> <p>32.” Ahdistavassa tilanteessa tarvitsin keskustelua...”B 33.”En ollut yksin.” Å</p> <p>34.”...sen avulla pystyin uskomaan, että en ole syyllinen ” B</p> <p>35.” Helpotti kuulla, että muillakin on samanlaisia ongelmia.” C</p> <p>36.”Koin, että en saanut apua tarpeeksi siinä tilanteessa.” C</p> <p>37.”...kohtaamisessa tarvittiin sitä opettajan ammattiosaamista...”A</p> <p>38.”...pystyin itse uskomaan, että olin tehnyt työni hyvin.” B</p> <p>39.”...työnohjauksen kautta ammattiosaamiseeni sain itseluottamusta” A</p> <p>40.”...tunnen olevani hyvä opettaja.” D</p> <p>41. ”Sain luottamusta omaan ammattiosaamiseeni.” B</p> <p>42.”työnohjauksen kautta tullut tuki...” A</p> <p>43.”Olen epäileväinen.” C</p> <p>44.”...huokuu seesteisyys ja levollisuus...” D</p> <p>45. ”Olen tehnyt, mitä tehdä voi.” B</p> <p>46.”Työnohjauksen jälkeen en ole ollut pois töistä.” . B 47.”Oleellinen asia, auttoi jaksamaan...”D</p> <p>48.”...arvostan työnohjausta hyvänä opettajan työkaluna.” Å</p>
TOISEN TASON KUVAUSKATEGORIAT		
Opettaja koki työssään erilaisia haasteita, joiden ratkaisemiseen	Opettaja odotti työnohjaukselta apua ongelman ratkaisuun.	Työnohjauksessa tapahtuu prosessointia

tarvittiin työnohjausta.		
KOLMANNEN TASON KUVAUSKATEGORIA		
Opettajien käsitysten mukaan he kokevat työssään psyykkisen kuormittumisen haasteita, joiden ratkaisemiseksi tarvitaan työnohjausta, jonka avulla prosessoidaan kokemuksia, koetaan ammatillista kehittymistä sekä saadaan parannettua työhyvinvointia.		

LIITE 2

KYSELYLOMAKE

Tutkittaville henkilöille tuotiin esiin, että haastattelukysymysten tarkoitus oli näyttää suuntaa ja herätellä ajatuksia työnohjauksessa tapahtuviin prosesseihin. Kysymyksiin sai vastata avoimesti.

1. Mitä tiesit työnohjauksesta ennen työnohjauskokemustasi? Mitä ajattelit työnohjauksesta ennen työnohjauksen alkamista? Millainen oli ennakoasenteesi?
2. Miksi menit työnohjaukseen? Millaisia haasteita koit työssäsi? Oliko kyseessä useita vai yksi kokemasi haastava tilanne?
3. Millaisia odotuksia Sinulla oli työnohjauksen suhteen?
4. Oliko työnohjaajasi mielestäsi ammattitaitoinen? Mitä hyvää ja mitä parannettavaa palautetta antaisit työnohjaajallesi?
5. Saitko apua työhösi? Mitä välineitä ammattitaitosi kehittämiseksi sait työnohjauksella? Miten ammattiosaamisesi kehittyminen/kehittäminen on jatkunut työnohjauksen jälkeen?
6. Kun tarkastelet omaa ammattiosaamistasi ennen ja jälkeen työnohjausta, miten suhtautumisesi työhön ja työnohjaukseen on muuttunut?
7. Miten työnohjaus on vaikuttanut työhyvinvointiisi.
8. Millaisina koet nyt mahdollisuudet saada työnohjausta?