

Pienryhmäohjaajien vertaisryhmä andragogisessa koulutuksessa



Erilaisten yhteistyön muotojen, vuorovaikutuksen ja jakamisen merkitystä korostetaan tutkimuksissa, mutta opettajien ja ohjaajien kollegiaalisen tuen muotoja ei juurikaan edistetä rakenteellisin tai organisatorisin keinoin. Vertaistuki vahvistaa ohjaajien työssä kehittämistä ja jaksamista sekä koulutuksen kehittämistä.

TIIMITYÖTÄ ON TUTKITTU työn kehittämisen näkökulmasta aikuisten työyhteisönä (Senge ym. 1999; Bishop ym. 2005). Kuitenkin sellaisista ohjaajien ammatillisista vertaisryhmistä, jotka ovat olemassa tiettyä koulutustehtävää varten, on kokemuksia ja tutkimustietoa vähän. Vertaisryhmämentorointia hyödynnetään muun muassa opettajakoulutuksessa (Piirainen 2014) ja opettajien työelämässä (Heikkinen ym. 2012), mutta pienryhmäohjaajia ei ole niissä nähty omana työyhteisönään.

Tutkimuskohteenamme on aikuiskouluttajan opettajakoulutuksen pienryhmäohjaajien muodostama ryhmä. Aikuiskouluttajan pedagogiset opinnot (ent. APO, nykyään APE) ovat opettajan pedagogisia opintoja, jotka suuntautuvat aikuiskoulutuksen tehtäviin ja antavat opettajakelpoisuuden pe-

dagogisten opintojen osalta (Finlex 1998; Laine & Malinen 2009).

Pienryhmäohjaajien muodostama ryhmä on myös vertaisryhmä, jolla viitataan yleisimmin useamman ihmisen muodostamaan ryhmään, jossa samassa tilanteessa olevat tai olleet jakavat kokemuksiaan ja sosiaalista tukea. Yksinkertainen määritelmä vertaisryhmälle on, että siihen osallistujilla on yksi yhdistävä tekijä (Sunwolf 2008). Tässä artikkelissa tarkasteltava ohjaajaryhmä eroaa itseohjautuvista ryhmistä ja niin sanotuista tukiryhmistä siten, että ohjaajien jäsenyys siinä syntyy työsuhteen kautta ja heillä on ryhmässä työhön liittyvä selkeä tehtävä. Tämä on perimmäinen lähtökohta ryhmän olemassaololle. Kaikilla sen jäsenillä on sama tehtävä toimia ohjaajana yhdelle opiskelijoiden muodostamalle pienryhmälle,

jonka ohjaamisesta he kantavat vastuun ja sitoutuvat siihen aina yhden lukuvuoden ajaksi kerrallaan. Ohjaajaryhmä on alusta saakka kuulunut yliopiston järjestämän aikuiskouluttajien pedagogisten opettajien koulutuksen rakenteeseen. Näin ohjaajille on annettu aktiivinen rooli koulutuksessa. Esimerkiksi tapaamiset ennen lähijaksoja ja niiden jälkeen kuuluvat ohjaajien työhön.

Ohjaajaryhmässä muun muassa sovitaan yhteisistä aikatauluista ja tehtävistä, ja lisäksi ryhmälle on tullut vahva koulutusta arvioiva tehtävä. (Laine & Malinen 2009, 89). Ryhmän päätarkoitus on tukea koulutusta ja pienryhmien ohjaamista, mutta ohjaajat eivät kuitenkaan ole vastuussa koko koulutuksesta. APE-koulutus on pyritty rakentamaan andragogiikan periaatteiden mukaisesta ja sen johtavina teemoina ovat dialogisuus, tutkivuus ja omannäköisyys (Laine & Malinen 2009). Ohjaajien valinnasta vastaa koulutuksen johtaja, joka on etsinyt "kokeilunhaluisia, turvallisia rakenteita testaavia persoonia eri tieteenaloilta" (Laine & Malinen 2009, 87). Kaikilta ohjaajilta edellytetään tietynlaista ohjauksellista lähestymistapaa, mutta myös erilaiset lähtökohdat ja persoonalliset toimintatavat hyväksytään.

Tässä artikkelissa selvitetään ohjaajien käsityksiä vertaisryhmässä toimimisesta ja ryhmän merkityksestä aikuiskouluttajan opettajakoulutukselle.

Tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Millaisia käsityksiä ohjaajaryhmän jäsenillä on vertaisryhmässään toimimisesta?
- 2) Millaisia käsityksiä ohjaajilla oli ohjausryhmän merkityksestä ko. aikuiskoulutuskokonaisuudessa?

Aineisto koostuu vertaisryhmässä toimineiden ohjaajien teemakirjoituksista, joita analysoidaan fenomenografisella otteella.

KÄSITYKSET OHJAAJIEN VERTAISRYHMÄSTÄ ANDRAGOGIIKAN NÄKÖKULMASTA

Aikuisten ohjaaminen edellyttää laaja-alaista ja joustavaa yksilön, ryhmien, yhteisöjen ja organisaatioiden ohjaamisen ymmärrystä. Ohjaus ymmärretään usein yksilölliseksi tapahtumaksi tai prosessiksi (McLeod 2004, 4–5). Nykyään ohjauksen rinnalla käytetään myös muun muassa valmennuksen

käsitettä, joka laajentaa Perssonin (2007) mukaan ohjauksen koko elämän pituiseksi persoonalliseksi ja yhteisölliseksi prosessiksi. Lisäksi ohjaus ymmärretään ja määritellään elinikäisen oppimisen käsitteen kautta, jonka mukaan ihminen suunnittelee yksilöllistä oppimisen, työn ja myös muun toiminnan kehityskaartaan kokonaisvaltaisesti (Vuorinen 2006, 32). Myös aikuiskouluttajan pedagogisissa opinnoissa on lähtökohtana oppimista ohjaava kokonaisvaltainen ohjaus, jolloin opiskelijan aiemmat elämäkokemukset ovat lähtökohtana ohjaukseen. Lisäksi opiskelija on henkilökohtaisen opetus suunnitelman avulla ohjauskeskustelun virittäjä ja kysymysten esittäjä erilaisissa opetus- ja ohjaustilanteissa. (Laine & Malinen 2009.)

Andragogiikan kehityskulut ovat olleet erilaisia eri puolilla maailmaa. Ne ovat käsitelleet andragogiikan koulutuksen ja oppimisen oikeutusta. Itseohjautuvuus on etenkin länsimaisen aikuiskoulutuksen perusta, jolloin koulutuksen tuottama pätevyys ja arvioinnin kriteerien asettaminen ovat osoittautuneet haasteellisiksi. Eurooppalaisessa aikuiskoulutuksen perinteessä on selkeimmin ollut esillä hengellisen kasvun ajatus ja kansan sivistäminen tanskalaisen kansanopistoliikkeen perustajan, Nikolai Frederik Severin Grundtvigin hengessä.

Nykytutkimuksessa on keskitytty aikuisten oppimisen piirteisiin. Brookfield (1986) esitti painotuksia, jotka liittyvät karkeasti jaoteltuina empiirisiin käytäntöihin, oletuksiin aikuisen oppimisesta tai poliittiseen agendaan, jonka avulla voidaan erottaa pedagogiikasta. Henschke (1998) keskittyy andragogiikan opettamisen haasteisiin aikuiskouluttajien näkökulmasta. Jarvis (2001) ja Reischmann (2004) sen sijaan tarkastelevat andragogiikan ja aikuiskoulutuksen välisiä suhteita. Aikuiskasvatuksessa korostetaan myös oppimisen jatkuvuutta. (Savićević 2008.)

Andragogiikka ymmärretään usein kapeasti yksilön oppimisena (esim. Knowles 1990; Holton ym. 2009), jolle on ominaista itseohjautuva oppiminen, transformatiivinen oppiminen ja kriittinen reflektio (Brookfield 2003). Kritiikkiä on esitetty sekä itseohjautuvuutta että yksilökeskeisyyttä kohtaan. Itseohjautuvuutta oppijoiden itsestään selvänä ominaisuutena ovat kritisoineet muun muassa

Brookfield (1984) ja Caffarella & O'Donnell (1987), kun taas Boud & Feletti (1992) ovat kritisoineet yksilölliseen oppimiseen keskittymistä liian kapea-alaisena itseohjautuvuutena. Henschke (1998) taas korostaa, että ongelmaperusteisessa oppimisessa sosiaalinen yhteistyö on olennaista, ja Jarvis (2001) laajentaa aikuisen oppimisen myös aikuiskoulutuksen poliittiseen päätöksentekoon. Brookfield (2013,11) näkee aikuiskouluttajan voimaantumisen opiskelijoiden toimijuutena suhteessa vertaisiin ja yhteisöihin.

Andragogiikkaa voidaan myös Suomessa tarkastella laaja-alaisempana ilmiönä. Malinen (2000) ja Malinen ja Piirainen (2012) ovat jäsentäneet sitä kolmesta tematiikasta käsin (**Kuvio 1**). Tämä suomalaisen kontekstiin asemoituva tulkinta andragogiikasta tarkastelee ilmiötä uudesta näkökulmasta. Temaattiset kokonaisuudet sitoutuvat holistisempaan käsitykseen andragogisesta ymmärryksestä. Tällöin andragogiikan keskeiset teemat: itseohjautuvuus, yhteisöllisyys ja yhteiskunnallisuus ovat paitsi andragogiikan painotusalueita myös sitä yhdistävä kristallisoituma.

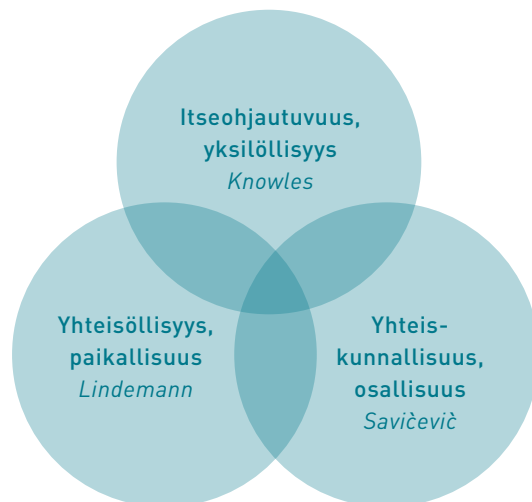
Itseohjautuvuutta on pidetty aikuisen oppimisajattelun lähtökohtana (Knowlesin 1990). Sen mukaisesti ihmisellä on tarve tietää ja kyky ottaa itse selvää ja ymmärtää asioita omasta näkökulmastaan todellisissa elämäntilanteissa. Toinen aikuisen oppimisajattelun teemoista on yhteisöllisyys. Ajattelu on muokkautunut erityisesti pohjoismaisen kansansivis-

tyksen piirissä, ja sitä on Grundtvigin pohjalta kehitännyt edelleen yhdysvaltalainen Eduard C. Lindeman (1926/1989). Sen mukaisesti oppiminen ei tapahdu yksin, vaan yhteisöissä, joissa voi jakaa ja peilata omia kokemuksiaan. Aikuinen toimiikin luontaisesti monien erilaisten yhteisöjen jäsenenä (Kolb 1984; Jarvis 1999; Wenger 1998; von Krogh ym. 2000). Kolmas Suomessa vähemmän tunnettu teema on andragogiikan yhteiskunnallinen näkökulma. Sillä viitataan kulttuurisen kontekstin luomiin mahdollisuuksiin ja rajoituksiin toimia ja osallistua yhteiskuntaan sen jäsenenä ja edelleen vaikuttaa sekä yhteiskuntaan että kulttuurien väliseen ja muihin kansallisia rajoja ylittäviin toimintamalleihin (Savičević 2008). Erityisesti Savičević (2008) on kirjoittanut andragogisen koulutuksen kulttuurisidonnaisuuden ja toisaalta työelämän taloudellisen hyödyn ristiriidasta.

Andragogisten periaatteiden mukaista koulutusta toteutetaan harvoin, ja aikuiskoulutuksessakin sorrutaan usein tarkoin etukäteen määritelyihin sisältöihin ja määrittäisiin. Esimerkiksi tavoitteet ja arvioinnin kriteerit määrittellään jo valmiiksi, jolloin henkilökohtaistumiselle ei ole mahdollisuuksia (Rachal 2002).

Andragoginen APE-koulutus tarkoittaa tässä vuodesta 2000 toteutettuja aikuiskouluttajien pedagogisia opintoja, joissa on pyritty noudattamaan andragogisia oppimisen periaatteita, erityisesti elämän kokemuksen hyödyntämistä, yhteisöllisyyttä

Kuvio 1. Andragogiikan kolme temaattista kokonaisuutta (Malinen & Piirainen 2012).



ja dialogisuutta hyödyntämällä pienryhmiä sekä korostamalla itsereflektion merkitystä arvioinnissa. APE-opinnoissa itseohjautuvuuteen suhtaudutaan kriittisesti ja ajatellaan, että ei ole oikein lähtökoh- taisesti olettaa, että aikuinen oppija on itseohjau- tuva. Ohjaajan tehtävä on tiedostaa, kuinka paljon opiskelijat tarvitsevat tukea tullakseen vahvemmin itseohjautuviksi. Lisäksi opiskelussa korostetaan op- pimis- yhteisöllistä ulottuvuutta. Opiskelijan oppi- misen valmius nousee omasta elämäkokemuksesta, jolloin sisäinen uteliaisuus ohjaa oppijan havaintoja mitä oppia ja miksi oppiminen on tärkeää. (Laine & Malinen 2009.)

Tavoitteenamme on tarkastella, millaisia ovat ohjaajien kokemukset vertaisryhmässä, joka on toi- minut andragogisesti toteutetun koulutuksen toi- mintaympäristössä. Ohjaaja on andragogisesti aja- teltuna erilaisissa toisen/toisten ihmisten oppimista edistävissä suhteissa opiskelijoihin, niin formaaleis- sa kuin informaalissakin oppimistilanteissa. Hän on persoonana osa aina jotakin ryhmää, yhteisöä ja yhteiskuntaa edistämässä toisten kokeneiden ih- misten oppimista. Pienryhmäohjaaja on erilaisissa tehtävissä - joissakin hän tekee päätöksiä käyttäen valtaansa ja toisissa kuluttaa voimiaan tai saa voimia elämäänsä. Pienryhmäohjaajille syntyy andragogisen ajattelun myötä uudenlaisia haasteita tunnistaa omia kokemuksiaan ja toimijuuttaan erilaisissa tilanteissa. Tämän takia myös ohjaajilla on oma ryhmänsä, jossa voi keskustella ja peilata käyttäytymistään sekä ko- kemuksiaan voidakseen tunnistaa ja kehittää omaa ohjaamistaan.

TEEMAKIRJOITUSTEN FENOMENOGRAFINEN ANALYYSI

Aineistomme koostuu kahdeksan ohjaajan teema- kirjoituksesta. Ohjaajien vertaisryhmässä on ollut mukana vaihteleva määrä ohjaajia (4–11 henkilöä) riippuen koulutukseen otetusta opiskelijamäärästä. Kukin ohjaaja ohjaa 8–10 opiskelijan pienryhmää koko opettajaopiskelun ajan. Tutkimukseen osallis- tuvilla ohjaajilla oli vähintään kahden vuoden koke- mus aikuisten pedagogisten opintojen oppimisryh- män ohjaamisesta ja siten myös ohjaajaryhmässä toimimisesta. Pyysimme heitä vastaamaan keväällä

2011 koulutuksen loputtua kahteen kysymykseen:

- 1) Kuvaile itseäsi osana APO:n ohjaajaryhmiä ja suhteessa muihin ohjaajiin,
- 2) Kuvaile APO-koulutuksen ohjaajaryhmien merkitystä ohjaustyöllesi ja koko APO-kou- lutukselle.

Käytimme tekstiaineiston tarkastelussa fenomeno- grafista lähestymistapaa pienryhmäohjaajien käsitys- ten ymmärtämiseksi. Vaikka käsitykset on ilmaistu yksilöllisesti, niistä voi muodostaa yhteisiä teemoja ilmiön analyysin avulla. Teemat kuvaavat ilmiön ko- konaisuutta siten kun ihmiset sen käsittävät. (Huusko & Paloniemi 2006). Tällöin ohjaajien käsityksissä on mukana sekä kokemukset ohjaajuudesta että myös käsityksiä siitä, mitä he eivät ole kokeneet, mutta kä- sittävät sen jonakin, josta kirjoittavat. Ohjaajien käsi- tyksien analyysi nostaa esiin yhteisenä käsitetyt ver- taisryhmäilmiötä liittyvät teemat, jotka vaihtelevat suhteessa toisiinsa muodosten kuitenkin yhteistä ko- rostavan, tässä tutkimuksessa vertaisryhmäilmiön ku- vauksen. Käsityksiä tutkitaan osallistujien ilmaisemi- en tulkintojen ja ymmärryksen mukaisesti painottaen erityisesti käsitysten eroja, niiden suhteellisuutta ja kontekstuaalisuutta (Marton 1981; Åkerlind 2005).

Analyysi on kaksiosainen. Ensimmäisessä vaihees- sa tarkasteltiin kaikkien tutkimukseen osallistuvien pienryhmäohjaajien kirjoituksista ryhmä-käsitysten ilmenemistä erilaisina teemoina eli haettiin vasta- usta kysymykseen ”miten?”. Teemat muodostuivat erittelemällä pienryhmäohjaajien tekstiaineistosta tunnistettavia, ryhmäaiheeseen liittyviä ajatuskoko- naisuuksia, jotka muodostivat samankaltaisuuteen perustuvia teemoja/joukkoja. Aineistosta nousi esiin neljä yhteistä teemaa: (1) ohjaajana kasvaminen, (2) jaksamisen tukeminen, (3) jäsenyyden arvosta- minen, ja (4) koulutuksen kehittäminen, jotka ku- vaavat yhteistä ymmärrystä ohjauksesta ja oppimi- sesta vertaisryhmässä (Piirainen & Skaniakos 2012). Analyysin syventyessä kukin ohjaajien vertaisryh- mäilmiötä kuvaava teema osoittautui systemaattises- ti muuntuvaksi niin, että edellinen sisältyi aina seu- raavaan (**Taulukko 1**). Täten teemojen variaatiot muodostivat aineistosta ohjaajien vertaisryhmäilmi- ön kokonaisuuden.

TEEMAT	Teemojen variaatiot			
Ohjaajana kasvaminen	omannäköisen ohjaajuuden kehittyminen	ohjaajan identiteetti kehitty ryhmässä	uusien ajatuksen kehittyminen ohjaajana	
Jaksamisen tukeminen	joukkoon kuuluminen	tuki raskaassa ohjaustyössä	ryhmä oman toiminnan peili	oma ohjaus osana laajempaa koulutusta
Jäsenyyden arvostaminen	turvallisuutta lisäävä tasavertaisuus	vastavuoroisuus, jossa erilaisuus lähtökohtana	luottamus ryhmäläisiin	kriittinen yhdessä tutkiminen
Koulutuksen kehittäminen	sitoutuminen koulutuksen kehittämiseen	opiskelijan hyvä yhteisenä päämääränä	ohjauksen laadusta huolehtiminen	mahdollisuus koulutuksen kehittämiseen

Taulukko 1. Käsitteistä muodostetut teemat ja niiden variaatiot.

Teemojen variaatiot			
omannäköisen ohjaajuuden kehittyminen	ohjaajan identiteetti kehitty ryhmässä	uusien ajatuksen kehittyminen ohjaajana	
joukkoon kuuluminen	tuki raskaassa ohjaustyössä	ryhmä oman toiminnan peili	oma ohjaus osana laajempaa koulutusta
turvallisuutta lisäävä tasavertaisuus	vastavuoroisuus, jossa erilaisuus lähtökohtana	luottamus ryhmäläisiin	kriittinen yhdessä tutkiminen
sitoutuminen koulutuksen kehittämiseen	opiskelijan hyvä yhteisenä päämääränä	ohjauksen laadusta huolehtiminen	mahdollisuus koulutuksen kehittämiseen
I Ohjaajan osallistuminen vertaisryhmään	II Vertaisryhmä ohjaajan peilinä ja tukena	III Yhteisö laadukkaan koulutuksen lähtökohtana	IV Tutkiva yhteisö andragogisen koulutuksen kehittäjänä
Kuvauskategoriat			

Taulukko 2. Kuvauskategorioiden muodostuminen teemojen variaatioista.

Toisessa vaiheessa teemojen variaatiot muodostivat pienryhmäohjaajien vertaisryhmäilmion kuvauskategoriat (**Taulukko 2**). Variaatioista syntyi oma nelitasoinen hierarkia, jossa kaikkien teemojen ensimmäisen tason variaatioista muodostui vastaus kysymykseen "mitä?", eli mikä on vertaisryhmäilmion ohjaajan osallistuminen vertaisryhmään (kuvauskategorian I) kriittiset aspektit. Se on perustana seuraaville kategorioille II-IV.

Kaikkien vastanneiden ohjaajien kirjoituksista ja sennettiin näin ollen ensin aikuiskoulutuksen pienryhmäohjaajien käsitysten vertaisryhmän teemat ja teemojen variaatiot (Taulukko 1), ja lopuksi ohjaajien vertaisryhmän kuvauskategoriat, jotka jäsenyivät hierarkkisesti (Taulukko 2). Tutkijat toteuttivat tekstiaineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa kumpikin erikseen. Tämän jälkeen tutkijat keskustelivat aineistosta muodostuneista teemoista ja niiden

rajoista ja muodostivat yhdessä fenomenografisen analyysin tulokset.

PIENRYHMÄOHJAAJIEN KÄSITYKSIÄ VERTAISRYHMÄSTÄ

Taulukossa 1 analyysin ensimmäisen vaiheen teemat on esitetty vasemmassa sarakkeessa ja teemojen hierarkkisesti jäsenyneet variaatiot vaakariveillä. Kolmessa pienryhmäohjaajien käsitysteemassa muodostui neljä variaation tasoa. Poikkeuksena oli teema *ohjaajana kasvaminen*, jossa muodostui kolme variaation tasoa. Tässä aineistossa pienryhmäohjaajat eivät kirjoittaneet ohjaajuuden tutkimisesta tai kehittämisestä.

Ohjaajaryhmä on auttanut *ohjaajana kasvamisessa*. Ohjaajuuteen liittyvien ilmiöiden tutkiminen sekä käytännölliset ja konkreettiset ohjeet ja neuvot ovat tukeneet ja laajentaneet omaa ohjaajuutta ja sen kehittämistä. Vastajat eivät kuitenkaan tarkemmin eri-

telleet omaa kasvuaan. Toisena teemana on *jaksamisen tukeminen*. Vertaisryhmän jäsenet kokivat ryhmän lisäävän omaa työssä jaksamista ja olevan tärkeä tuki ohjaajuudelle. Tällaista työnohjauksellista puhetta oli vastauksissa hyvin paljon. Lisäksi ryhmä auttaa refleктоimaan omaa toimintaa ja jäsentämään sitä osana koulutusta.

Kolmantena teemana on *jäsenyyden arvostaminen*. Ohjaajien pienryhmä näyttäytyy siinä tasavertaisena, turvallisena ja luottamuksellisena, ja keskeistä on toista kunnioittava yhdessä ajatteleva ja tekeminen. Ryhmässä on myös mahdollista olla juuri sellaisena kuin on, hiljaa taustalla toisia kuunnellen tai kriittinen, toisia nolaamatta. Osa ryhmäläisistä tunnisti myös liian yhtenäisen ryhmän haasteen. *Koulutuksen kehittämisen* teema keskittyi siihen, että vertaisryhmällä on ollut vastaajien mielestä suuri merkitys myös koulutukselle. Vastauksista on erotettavissa kahdenlaisia näkökulmia. Toisaalta korostuu ohjaajien vertaisryhmän merkitys ohjauksen laadun kehittämiseksi osana koulutusta ja toisaalta ohjaajien vertaisryhmän merkitys koko koulutuksen kehittämiseksi. Ohjaajaryhmän jäsenet korostavat opiskelijan hyvää koulutuksen päämääränä. Opiskelijoiden jatkuva palaute ja koulutuksen arviointi ovat lähtökohtana koulutuksen kehittämiseksi. Ohjaajat kokivat tärkeäksi myös koulutuksen rakenteesta johtuvan tapaamisten säännönmukaisuuden.

Kunkin teeman variaatioista muodostui seuraavassa analyysivaiheessa hierarkkinen vertaisryhmää andragogisessa toimintaympäristössä kuvaava kategoria (I-IV, taulukko 2). Kategoriat ovat: I Ohjaajan osallistuminen vertaisryhmään, II Vertaisryhmä ohjaajan peilinä ja tukena, III Yhteisö laadukkaana koulutuksen lähtökohtana ja IV Tutkiva yhteisö andragogisen koulutuksen kehittäjänä.

Seuraavassa tarkastelemme ohjaajien vertaisryhmän kuvauskategorioita, joihin sisältyvät myös edellä esitettyjen neljän teeman variaatiot.

I Ohjaajan osallistuminen vertaisryhmään

Ohjaajien työtaustat olivat hyvin erilaisia ja heidän kokemuksensa ohjauksesta vaihteli. Vastaajat kokivat saaneensa ryhmästä tukea ja konkreettisia neuvoja, jotka kehittävät omaa ohjaajuutta.

"Kun tulin APO-ohjaajaksi olin ihan noviisi... Ohjaajaksi kasvamisessa ohjaajaryhmältä saatu tuki on ollut ihan ehdottoman tärkeä... Näistä hankalista asioista puhuminen yleisemminkin on myös auttanut siinä, että on uskaltanut katsoa omia mokiaan peittelemättä." (vastaaja 4).

Olennaista ohjaajana kehittymisessä on ylläpitää omaa jaksamista, ja sitä edisti mahdollisuus kuulua ohjaajien vertaisryhmään.

"Olen tuntenut kuuluvani joukkoon ja kokenut suurta voimaantumista ja ajatusteni kirkastumista ohjaajaryhmässä." (vastaaja 8).

Ryhmän jäsenet olivat toisilleen myös "ihmisinä läheisiä." (vastaaja 3). Useat kirjoittajat korostavat silti erilaisuuden sallimista ja omannäköisyyden tukemista ryhmässä.

"APO:n liberaali ilmapiiri on ollut syynä siihen, että jaksoin olla ohjaajana monta vuotta... Minusta tuntui, että kaikki ohjaajat hyväksyttiin sellaisina kuin he ovat. Myös minut." (vastaaja 5).

Kirjoittajat tuovat esiin erilaisia roolejaan: joku oli hiljaisempi, toinen puhui enemmän, kaksi koki itsensä ryhmässä rakentajaksi ja aktiiviseksi, yksi innokkaaksi. Toisaalta ryhmä koettiin ajoittain jopa liikaa sisäistä yhtenäisyyttä korostavaksi.

"Välillä tuntui, että hehkutus oli liiankin sisäänpäin kääntyvää ja tyytyväistä." (vastaaja 7).

Ohjaajana kehittyminen edellyttää sitä, että ohjaajat sitoutuvat sekä vertaisryhmän että koko APE-koulutuksen kehittämiseen.

"En ole ollut missään muussa paikassa, jossa kaikki ohjaajat olisivat yhtä demokraattisesti ja sitoutuneesti osallistuneet koulutuksen kehittämiseen." (vastaaja 6).

Vastaajat korostivat hyvää ilmapiiriä ja ryhmän turvallisuutta sekä mahdollisuutta olla siinä läsnä omalla itsenään. Ohjaajien ryhmässä käytetään puhekierroksia pedagogisena menettelytapana. Jokainen tapaaminen alkaa ja loppuu kierrokseen, jossa jokaisella ryhmän jäsenellä on tietty puhe aika eikä toisia

saa keskeyttää (Nummenmaa & Lautamatti 2004, 142–145). Vaikka kierroksia ei erikseen mainita vastauksissa, oletamme, että ne jakavat puhevaltaa ja tuottavat osaltaan jakamisen, kuulemisen ja kuulluksi tulemisen tunnetta sekä lisäävät tasa-arvoisuutta ja turvallisuutta ryhmässä.

II Vertaisryhmä ohjaajan peilinä ja tukena

Ohjaajien vertaisryhmä koettiin erilaisuutta korostavana ja vastavuoroisena. Se kehitti ryhmän jäsenten identiteettiä, mikä edistää heidän jaksamistaan raskaassa, ohjattavien opiskelijoiden hyvään opettajuuteen tähtäävässä ohjaustyössä.

Ohjaajien vertaisryhmä on peili omalle toiminnalle ja se mahdollistaa itsereflektion kautta ohjaajuuden kehittymisen.

"Ohjaajakollegoiden perspektiivit auttavat näkemään asioita useammasta näkökulmasta. Samalla kollegoista saa tukea omille käsityksille ja joskus niistä on ollut jopa terapeutista apua." (vastaaja 5).

Yhteistoiminta opiskelijan oppimiseksi antoi mahdollisuuden keskustella myös epävarmuudestaan avoimesti.

"Ryhmän inhimillinen ilmapiiri mahdollisti myös omien huonojen hetkien esiin tuonnin. Ryhmässä sain olla yksi jäsenistä ja ryhmässä pystyin olemaan oma itseni. Ryhmässä oli aina toimintaa tukeva ilmapiiri ja siellä pystyi myös kysymään itselle epäselviä opeopintoihin liittyviä kysymyksiä, riippumatta siitä olivatko ne nousseet sitten pienryhmästä tai itsestä." (vastaaja 3).

Ohjaajat eivät kokeneet olevansa valmiita ohjaajia, vaan korostivat, että ohjaajien vertaisryhmä on oman kasvun ja kehittymisen paikka.

"Ohjaajaidentiteetistäni iso palanen on rakentunut yhteydessä tuohon ryhmään joko peilaamalla, pohtimalla ongelmia, teoretisoimalla tai muuten... Olisin erilainen ohjaaja ilman apoa." (vastaaja 2).

Ohjaajaidentiteetti syntyy suhteessa ryhmään ja se mahdollistaa samalla itsereflektion. Ohjaajuutta tarkastellaan ryhmässä myös kriittisesti.

"...mietin mikä oikein on tai tulisi olla ohjaajien rooli... Samalla olen pyrkinyt kriittisesti arvioimaan motiiveja, jotka ovat omien ohjaushalujen ja muiden ohjaajien motiivien taustalla." (vastaaja 5).

Ohjaustyö on intensiivistä ja raskastakin. Vertaisryhmästä saa voimaa.

"Ohjaajaryhmä on myös ollut omien voimieni latauspaikka. Ilman tällaista ohjaajaryhmää olisi vaikeaa kuvitella pienryhmän ohjaamista" (vastaaja 3).

Ryhmän jäsenet kuvaavat toimintaa vastavuoroiseksi: "Koen olevani ryhmässä antava ja saava jäsen." (vastaaja 2). Ohjaajien vertaisryhmässä on kaikkien vastaajien mielestä kannustava me-henki.

"Apo-kaverit tuntuvat läheisemmiltä kuin ns. tavalliset työkaverit, varmaankin sen takia, että keskustelemme joskus kovinkin avoimesti ja "paljaina"... Ryhmässä vallitseva me-henki on kannustanut ja tukenut." (vastaaja 4).

Kokonaisuutena ryhmä pyrkii yhteisymmärryksen kuuntelemalla toisiaan ja tulemalla kuulluksi ja kannustamalla erilaisia mielipiteitä.

"Olen tullut kuulluksi, mutta myös muut tulevat kuulluiksi. Olen ollut ryhmässä välillä läsnä vahvoine mielipiteineni, jos joku asia on tuntunut epäoikeudenmukaiselta tai väärältä." (vastaaja 6).

Ryhmä on siis jäseniään kunnioittava, mutta ei ulko-kohtainen.

"...ohjaajaryhmät ovat yksi konkreettinen tapa pyrkiä paitsi dialogisuuteen (toisten sisällyksekätkäseen kuunteluun) myös kriittisyyteen ja omakohtaisuuteen." (vastaaja 1).

Ohjaajaryhmällä on ollut myös vahva työhajauksellinen tehtävä.

"Ryhmässä voi avoimesti puhua epäonnistumisista tai pienimmistäkin hankaluuksista ilman kasvojen menettämisen pelkoa... Oppimisryhmän jälkeinen kokoontuminen puolestaan on nähdäkseni enemmän sellainen purkutilanne, jolla on työhajauksellista merkitystä..." (vastaaja 4).

Lähijakson jälkeisen kokoontumisen avulla pääsee irti tunnelatauksista.

"Ohjaajaryhmän kierroksilla ja keskusteluissa pääsee purkamaan "lastinsa", jakamaan ilot ja surut, ennen kaikkea purkamaan päivän tunnelatauksen." (vastaaja 6).

Kuitenkin liiallinen vuodattaminen häiritsee yhtä jäsentä: "Minua eivät kovinkaan paljon kiinnosta ohjaajapalaverien monesti melkein loputtomat vuodattukset siitä, miten meillä tänään meni." (vastaaja 1).

Koko koulutuksen kehittämisen kannalta ohjaajien vertaisryhmän jäsenet korostavat opiskelijan hyvää koulutuksen päämääränä. Opiskelijaryhmän jatkuvan kirjallisen palautteen synteesi muodostuu ohjausryhmässä ja ohjaa koulutuksen teemojen yhteistä sopimista ja siten pienryhmien samanlaisuutta.

"Kun koulutuksessa ennen lähijaksoa käydään yhdessä asioita läpi, sillä on merkitystä itsen lisäksi koko koulutukselle: oppimisryhmien työskentelyssä on sellaista samuutta, joka raamittaa tekemistä ja on linjassa koko apo:n kanssa" (4).

Samuudeksi kuvattiin ohjaajien vertaisryhmän yhteisiä periaatteita, ohjauksen linjakkuutta, yhteisesti sovittua kokonaisuutta, tavoitteita ja raameja.

III Yhteisö laadukkaan koulutuksen lähtökohdana

Ohjaajien vertaisryhmä osoittautui laadukkaan koulutuksen yhteisöksi, jossa kehittyi uusia ajatuksia ja toimintaideoita. Siellä luotetaan jäseniin ja siellä on mahdollista kehittää toimintaa ja samalla huolehtia laadukkaasta ohjauksesta. Vertaisryhmän ilmapiiri koettiin avoimeksi, luottamukselliseksi ja keskusteluvaksi. Tämän kaltaista ryhmän toimintaa Buber (1993) ja Isaacs (2001) ovat kuvanneet dialogisuuden käsitteellä.

Ohjaajien vertaisryhmän keskusteluista on saatu ohjaustyöhön uusia näkökulmia ja uutta ajateltavaa.

"Oman ohjaajuuteni kehittymiselle ohjaajaryhmän olemassaolo oli tärkeää. Siellä keskusteluun tulivat ohjaajuudessa keskeiset ryhmädynaamiset ilmiöt, ryhmään osallistumisen tavat ja myös oppimisen arviointiin liittyvät kysymykset. Opiskelijoiden

tasa-arvoisuuden kannalta ohjaajaryhmän jäsenten kokemus ja tietämys toivat uusia näkökulmia omaan ohjaajana toimimiseeni. Esimerkiksi osallistumisen ja osallistumattomuuden sallimiskeskustele olivat haastavia minulle." (vastaaja 3).

Uusien ja spontaanien ajatusten ääneen lausuminen on sallittua luottamuksellisessa ympäristössä.

"Ehkä porukkamme on ollut niin kilttiä tai olemme olleet liian samankaltaisia ajatuksiltamme, että ääneen lausutut ulkopuolisten mielestä ihan hullutkaan ajatukset eivät ole ryhmässä aiheuttaneet säikkymistä." (vastaaja 8).

Ohjaajien vertaisryhmään on vuosien kuluessa syntynyt myös pienryhmiä, jotka ovat tuoneet siihen jännitteisyyttä.

"Pinnan alla on ollut pieniä jännitteitä, tosin hirmu paljon vähemmän kuin monissa muissa paikoissa! ... Joinakin vuosina oli myös erilaisia puhetapoja, kriittisempiä ja ei niin dialogisia." (vastaaja 6).

Ohjauksen laatua kehitetään arvioimalla omaa toimintaa ryhmässä ja kuuntelemalla toisia ryhmän jäseniä.

"Ohjaajaryhmä toimii erinomaisesti omien ajatusten peilinä ja kriittikkona." (vastaaja 8).

Vertaisryhmän avoimuus antaa tilaa yhteisenä koettujen ongelmien ja haasteiden käsittelyyn, jolloin on mahdollista havaita myös oman ohjauksen solmu-kohtia ja tarkastella ohjaajan tehtäviä pienryhmässä.

"Kokouksessa käsitellään tulevia asioita ja sovitaan niistä yhdessä, mikä antaa selkärankaa sille omalle tekemiselle opp.ryhmässä." (vastaaja 4).

Vertaisryhmä on mahdollistanut lisäksi koulutuksen vaikeiden kysymysten käsittelyn:

"...ohjaajaryhmä on antanut foorumin, jolla voi keskustella polttavista kysymyksistä silloin kun niille on tarvetta. Tämä on korostunut etenkin silloin, kun meillä on ollut hankalia opiskelijoita." (vastaaja 5).

Ohjaajana oppiminen on kiinteä osa yhteisön tavoittelemaa koulutuksen laatua. Tällöin oppiminen

ei ole koulutuksesta irrallinen tehtävä. Tässä kolmannessa kategoriassa oppiminen ja toisten ohjaamisen laatu yhdistyvät yhteisön yhteistä päämäärää kohti.

Ryhmän olemassaolon perusta on liittynyt koulutuksen toteuttamiseen ja kehittämiseen sekä ohjaajien ammatilliseen rooliin, mutta itse "ohjaustyö" ei vastauksissa kuitenkaan ole kovin suuressa osassa. Sen sijaan kirjoituksissa korostuivat jakaminen, jaksaminen, työohjaukselliset piirteet ja kehittäminen. Vaikka ryhmän eksplisiittinen tavoite ei ole ollut ohjaajien oppiminen, ohjaajat myös oppivat tiedostamaan omaa ohjaajuuttaan, erilaisia ryhmässä oppimisen tapoja ja kehittämään aikuiskoulutusta. Ohjaajien ryhmä korosti myös tässä aineistossa jo aiemmin esiin tulleita teemoja: ryhmän tuki, kokemusten jakaminen, ohjaajien arvokas eräänisyys, yhteiset tutkivat keskustelut ja ryhmän "apohenki" (Laine & Malinen 2009, 90–92).

Ohjaajien vertaisryhmä auttaa kasvamaan ja laajentamaan ohjaajuutta tutkimalla ohjaajuuden ilmiöitä ja saamalla ryhmästä konkreettisia ohjeita ja neuvoja omia ohjaustilanteita varten. Samalla vertaisryhmässä oleminen edisti ohjaajia jaksamaan antamalla heille mahdollisuuden olla ryhmän täysivaltainen ja arvostettu jäsen. Ryhmä oli hyvä itsereflektion paikka, joka antoi voimia muuhunkin työhön. Siten se toimi työyhteisön tavoin tuottaen jäsenilleen aitoja kysymyksiä, joiden koettiin edistävän osaamista. Tällaisen toiminnan on todettu edistävän työssä oppimista (Viitanen & Piirainen 2003).

IV Tutkiva yhteisö andragogisen koulutuksen kehittäjänä

Aikuisten pienryhmäohjaajien vertaisryhmän ohjauksen ja oppimisen laajimpana kategoriana on tutkiva ohjaus aikuiskoulutuksen kehittäjänä. Siinä kriittinen ohjausilmion tutkiminen yhdessä laajentaa kunkin pienryhmäohjaajan omaa ohjaajuutta niin, että se tunnustetaan osaksi laajempaa koulutusta. Koulutuksen kehittämisen mahdollisuus haastaa

pienryhmäohjaajan myös toteuttamaan uudenlaista ohjausta osana koulutusta. Tällöin koulutus on osa yhteiskunnan koulutusjärjestelmää, jossa kehittäminen myös toteutuu.

**“OLEN VARMA,
ETTÄ OPISKELIJAT
SAIVAT PAREMPAA
PIENRYHMÄ-
OHJAUSTA, KOSKA
MEILLÄ OLI OMA
OHJAAJARYHMÄ.”**

Ohjaajat vertasivat koulutusta aiempiin kouluttajakokemuksiinsa ja tekivät siten eroa koulutusten välille. Neljä ohjaajaa toi esiin APO-vertaisryhmän erilaisuutta suhteessa muihin ryhmiin tai ohjaajiin:

"Jotkut ovat jääneet minun näkökulmastani vähemmälle huomiolle ja jotkut ovat olleet minulle keskiössä keskustelukumppaneina." (vastaaja 2).

APO-koulutuksen rakenne tukee ohjaajaryhmän toimintaa:

"Ohjausryhmä oli minusta APO-koulutuksen rakenteessa tärkein osa. Se ohjasi ohjaajan työtäni ja loi myös ilmapiiriä koko koulutukselle." (vastaaja 3).

Monet vastaajista myös erittelevät ohjausryhmän tapaamisten eri funktioita; ennen lähijaksoa sen suunnittelua ja asioiden läpikäymistä ja sen jälkeen jakson reflektointia. Ohjaajat sitoutuvat koko koulutuksen kehittämiseen.

"En ole ollut missään muussa paikassa, jossa kaikki ohjaajat olisivat yhtä demokraattisesti ja sitoutuneesti osallistuneet koulutuksen kehittämiseen." (vastaaja 6).

Yhtenäiset periaatteet pienryhmien toiminnassa luovat ohjaukselle linjakuutta ja laatua.

"Ohjaajaryhmä on antanut foorumin, jolla luoda yhteistä ymmärrystä siitä, mitä ohjauksella tavoitellaan. Tämä on APO:n laadunvarmistuksen kannalta keskeinen seikka, sillä se auttaa meitä pitämään APO:n ohjauksen periaatteiltaan samana, vaikka kunkin henkilökohtaiset tyylit ovat erilaisia." (vastaaja 5).

"Olen varma, että opiskelijat saivat parempaa pienryhmäohjausta, koska meillä oli oma ohjaajaryhmä." (vastaaja 6).

Kuvio 2. Ohjaajan vertaisryhmää andragogisessa toimintaympäristössä kuvaavat kategoriat.



Kuitenkin myös kaksi kirjoittajaa tuo esiin sen, että aina yhteisesti sovitut asiat eivät toteudu sovittulla tavalla: "Joskus on jäänyt harmittamaan, kun palaverissa on sovittu yhteisesti jotakin, mutta niitä ei olekaan viety eteenpäin tai toteutettu." (vastaaja 6).

Kuitenkaan kirjoittajat eivät nosta esiin sitä, että taustalla on kiinteä opetussuunnitelma, vaan korostavat, miten koulutus kehittyy koko ajan ohjaajien vertaisryhmän keskustelujen ja opiskelijoiden palautteen vuorovaikutuksesta. Ohjausryhmän tehtäväksi kuvataan prosessin arviointi ja palautekanavana toimiminen opiskelijoiden ja koulutuksen välillä niin, että palautetta käsitellään ohjaajaryhmässä, josta se palautuu takaisin koulutukseen.

"Viehättävää oli se, että ryhmien ohjaukseen ja palautteeseen liittyvistä asioista puhuttiin aidosti ja rehellisesti, mikä on mielestäni aika harvinaista. Palaute myös otettiin hyvin huomioon ja kokonaisuutta rakennettiin ja muokattiin sen pohjalta." (vastaaja 7).

Kirjoittajat korostavat, että ohjaajien pienryhmässä syntyy uusia asioita, joita koulutuksessa toteutettiin. Kuitenkin ohjaajat korostavat ryhmän jäsenten erilaisuutta ja koulutuksessa esiin tulleita ongelmia, joita ohjaajaryhmä arvioi ja kehittää siten koko ajan koulutusta.

"Ohjausryhmän kokoukset ovat auttaneet meitä näkemään paremmin kunkin jakson ongelmakohdat ja mahdolliset epäonnistuneet luennoitsijat. Tämä auttaa tekemään muutoksia heti, jos niihin on tarvetta." (vastaaja 5).

Ohjaajien vertaisryhmällä on aito halu kehittää koko koulutusta, ja koulutuksen lähtökohdat antavat mahdollisuuden siihen. Koulutuksen selkeät tavoitteet ja rakenne luovat ohjaajien vertaisryhmälle vapauden ja turvallisuuden toimia. Vaikka koulutukselle on nimetty vastuuhenkilöt, ei kirjoituksissa juurikaan käsitellä koulutuksen johtajuutta, vaan viitataan vastuuhenkilöiden erilaisiin rooleihin.

"Vaikka A ja T ovat tehneet kaikenlaisia ratkaisuja ohi ryhmän (jonka vuoksi ei siis voi sanoa että ohjaajien ryhmä olisi ollut koulutuksen johtaja) on myös todella paljon asioita syntynyt apoon tuon ryhmän vaikutuksesta." (vastaaja 2).

Ryhmän yhteistoiminnallinen, jakamiseen pyrkivä toimintatapa mahdollisti oman ohjaajuuden tutkimisen. Ohjaajat laajensivat yhdessä tietämystään ohjaamisesta ja oppimisesta kehittäen ohjauksen laatua ja vastuuta koko koulutuksen kehittämistä. Tässä suhteessa ryhmän toiminta sai jo tiimimäisen työn piirteitä, kun siinä jaettiin osaamista ja tuotettiin yh-

dessä sellaista, mitä kukaan yksin ei kokenut voivansa tuottaa. (Argote & McGrath 1993; Senge ym. 1999, Hall ym 2009.) Toiminta täyttää myös ”käytännön yhteisön” piirteet ja mahdollistaa opetuksen kehittämisen (Lindeman 1926/1989, Wenger 1998). Näin ei opettajayhteisössä aina ole, vaan yhteistyön ja yhteisön puute vaikeuttaa opetus suunnitelman toteuttamista, vaarantaa opetuksen laadun ja estää kehittämistä (Hökkä ym. 2008, 58). Ryhmän pääpaino on uudenlaisessa ohjaajuustiedon tuottamisessa ja oman ohjaamisen kasvussa ja kehittymisessä. Yhteiskunnallisen näkökulman huomioiminen ei tosin ole ollut ohjaajien vertaisryhmän tarkoituksaan. Voidaan kuitenkin ajatella, että ryhmän toiminnassa erityisesti ohjaajuuden ja koulutuksen kehittäminen sekä siten koulutuksen parempi laatu ovat myös yhteiskunnan tavoitteena.

VERTAISRYHMÄ PIENRYHMÄOHJAAJIEN ANDRAGOGISESSA TOIMINTAYNPÄRISTÖSSÄ

Ohjaajien vertaisryhmää koskevista käsityksistä muodostuneita kuvauskategorioita voidaan tarkastella hierarkkisesti myös pyramidikuvion avulla (Kuvio 2). Kukin kuvauskategoria sisältää ja laajentaa aina edellistä kategorialla, muodostaen samalla jatkumon yksityisestä yleiseen.

Kuvauskategoriat asemoituvat myös suhteessa alussa esitettyihin kolmeen andragogiseen teemaan eli itseohjautuvuuteen, yhteisöllisyyteen ja yhteiskunnallisuuteen. Ohjaajien vertaisryhmää kuvaavat kategoriat ohjaajan osallistuminen vertaisryhmään (I) ja vertaisryhmä ohjaajan peilinä ja tukena (II) kiinnittyvät knowlesilaiseen holistiseen andragogian lähtökohtaan, joka keskittyy yksilön itseohjautuvuuteen ja kokemuksellisuuteen. Knowlesin ajatus andragogiikasta, jossa opiskelijan oma elämä on paras tietolähde ja kirjat ovat hyviä ystäviä oppimisen jäsentämisessä, näkyy tässä aineistossa (1990). Samantyyppistä ajattelua edustavat Billington (1990) ja Holton ym. (2009), jotka ovat tutkineet aikuiskoulutusta ja siihen liitettäviä ominaispiirteitä ja periaatteita.

Kuvauskategoriassa yhteisö laadukkaan koulutuksen lähtökohtana (III) tapahtuu käänne kohti yhteisöllisyyttä. Suhteessa Lindemaniin (1989) yhteisö on tärkeä, mutta se jää alueellisen paikallisyh-

teisön tasolle, joka tämän andragogisen yhteisön kontekstissa tarkoittaa apo-koulutuksen kulttuuria. Tästä muodostuu yhteisön luova voima, joka tuottaa jaksamista laajemminkin. Myös kategoriassa tutkiva yhteistyö andragogisen koulutuksen kehittäjänä (IV) korostuu yhteisöllinen näkökulma. Oma ohjaajuus kehittyy suhteessa ohjaajien vertaisryhmään, jolloin persoonallinen ja työosaaminen yhdistyvät. Yhteisöllisessä toiminnassa yhdistyykin sekä ihmisen persoonallinen kehitys että työosaaminen (Savićević 1999). Keskeistä on oman osaamisen kehittyminen sekä ohjauksen laadun kehittäminen. Ohjaajien vertaisryhmässä ohjaajan näkökulman laajeneminen yhteisötasolle edistää opiskelijan oppimiseen keskittymistä (Åkerlind 2004; 2008). Neljännessä kategoriassa esiin tuleva, laajin yhteisöön ja yhteiskuntaan liittyvä ulottuvuus jää kuitenkin tässä aineistossa koulutuksen kehittämisen tasolle.

Ohjaajien vertaisryhmä näyttäisi tulosten mukaan olevan aikuisen oppimista edistävä. Se muodostaa tärkeän koulutusta kehittävän ja samaan aikaan ohjaajien oman kasvun ja jaksamisen mahdollistavan yhteisön. Sen jäsenet haluavat sekä oppia ja kehittää omaa ohjaajuuttaan opiskelijoiden parhaaksi että samalla sitoutua koko koulutuksen kehittämiseen. Koulutuksen rakenteessa ohjaajien vertaisryhmälle on luotu aika ja paikka, joka tuo ohjaajat yhteen keskustelemaan. Tämän muotoisen ryhmän kannalta jäsenten keskinäinen yhteistoiminta ja toistensa kunnioittaminen on tärkeää. Pienryhmää ei siksi voi ohjeistaa vain rakenteellisin ratkaisuin, vaan sen toiminta syntyy läsnä olevista ryhmän jäsenistä ja heidän keskinäisestä vuorovaikutuksestaan.

Tutkimusaineisto käsittää vain yhden aikuiskoulutuksen opettajakoulutuksen kaikki ne pienryhmäohjaajat, jotka olivat toimineet vähintään kahden eri opiskelijaryhmän pienryhmän ohjaajana. Tutkijat ovat pyrkinet luotettaviin tutkimustuloksiin tutkijoiden analyysitriangulaatiolla ja huolellisella tutkimusprosessin kuvaamisella. (Huusko & Paloniemi 2006). Tutkijat ovat noudattaneet hyvää tutkimuseettistä käytäntöä. Tutkimuksen tulokset ovat siirrettävissä samankaltaisten koulutusten pienryhmäohjaajien vertaisryhmiin. Tutkimusaineisto koostuu yhdenlaisen koulutuksen pienryhmäoh-

jaajien käsityksistä. Vaikka aineisto onkin pieni, fenomenografian kaksikerroksinen analyysi pureutuu ilmiön kuvauskategorioidiin, jolloin myös laaja materiaali voi Åkerlundin (2005) mukaan vaikeuttaa ilmiön havaitsemista. Lisää tutkimusta tarvitaan andragogisen koulutuksen pienryhmäohjaajien vertaisryhmän merkityksien ymmärtämiseksi.

Yleisesti ottaen opettajien ja ohjaajien vertaisuutta hyödynnetään vähän. Opettajan työ ja opetuskulttuuri ovat pääosin tutkimustenkin mukaan yksinäistä ja yksityistä (Lortie 2002). Yliopisto-opettajille formaalia vertaistukea näyttäisi olevan tarjolla varsin vähän ja esteinä toimivat niin yksilöllinen opetuskulttuuri kuin organisatoriset rajat (Hökkä ym. 2008). Kuitenkin myös opettajien ja ohjaajien työssä vertaistuella voi olla merkittävä rooli. Kollegiaalinen keskustelu ja jakaminen ovat avainasemassa opettajan ammatillisessa kasvussa ja kehittämisessä (Clark 2001, 173).

Työhyvinvoinnin ja työssä jaksamisen näkökulmasta vertaistuella on suuri merkitys. Esimerkiksi Hakasen (2006) mukaan opettajien työhyvinvointia lisäsivät kasvotusten tapahtuva vuorovaikutus työyhteisön jäsenten välillä, vuorovaikutuksen jatkuvuus, yhteisöllisyyttä tukevat rakenteet (esimerkiksi parityö, tiimit, palaverit) sekä avoimuuden kulttuuri, joka helpotti ristiriitojen käsittelemistä. On myös todennettu, että opettajien työtovereilta saama tuki toimii voimavarana työssä (Pahkin ym. 2007).

Vaikka lukuisissa tutkimuksissa korostetaan erilaisten yhteistyön muotojen, vuorovaikutuksen ja jakamisen merkitystä, ei opettajien ja ohjaajien kollegiaalisen tuen muotoja juurikaan edistetä rakenteellisin

tai organisatorisin keinoin. Tulostemme perusteella keskinäinen vertaistuki vahvistaa ohjaajien työssä kehittymistä ja jaksamista sekä koulutuksen kehittämistä. Koulutuksen keskiössä ja ohjaajien omassa toiminnassa andragogiset periaatteet ovat läsnä ja niiden pohjalta muodostuu osallistava pedagogiikka. Andragoginen lähestymistapa integroi näin sekä ohjaajan että opiskelijoiden persoonallisen ja ammatillisen kasvun, jossa korostuu sosiaali-humanistinen näkökulma. Kuviossa 1 esitetyt teemaattiset kokonaisuudet voisivat toimia koulutusten peilinä, jota vasten toimintaa voisi tarkastella ja kehittää. APE-koulutuksen ohjaajaryhmän aineistossa painottuvat yksilön kehittyminen ja yhteisöllisyys. Tulosten perusteella tulisi myös vahvistaa toiminnan yhteiskunnallista ulottuvuutta.



Arja Piirainen
FT, yliopistonlehtori
Terveystieteiden laitos
Liikuntatieteellinen
tiedekunta
Jyväskylän yliopisto



Terhi Skaniakos
FT, erikoissuunnittelija
Strateginen kehittäminen
Jyväskylän yliopisto

LÄHTEET

- Argote, L. & McGrath, J.E. (1993). Group processes in organizations: Continuity and change. *International Review of Industrial and Organizational Psychology* 8, 333–389.
- Billington, D. D. (1990). Developmental Aspects of Adult Education: A Comparison of Traditional and Nontraditional Self-Directed Learning Programs. *The Journal of continuing higher education*, 38(1), 31–38.
- Bishop, J. W., Scott, K. D., Goldsby, M. G. & Cropanzano, R. (2005). A construct validity study of commitment and perceived support variables: A multifoci approach across different team environments. *Group and Organization Management*, 30(2), 153–180.
- Boud, D. & Feletti, G. (1992). *The challenge of problem-based learning*. New York: San Martin's Press.
- Brookfield S. D. (2013). *Powerful Techniques for Teaching Adults*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Brookfield, S. D. (2003). Racializing the Discourse of Adult Education. *Adult education quarterly* 53, 154–169.
- Brookfield, S. D. (1986) *Understanding and Facilitating Adult Learning*. Milton Keynes: Open University Press.
- Brookfield, S. D. (1984). Self-directed adult learning: A critical paradigm. *Adult Education Quarterly* 35 (2), 59–71.
- Buber, M. (1993). *Minä ja sinä*. Suom. J. Penttilä. Juva: WSOY:n graafiset laitokset. Alkuperäisjulkaisu 1923.
- Caffarella, R. & O'Donnell, J. (1987). Self-directed adult learning: A critical paradigm revisited. *Adult Education Quarterly* 37 (4), 199–211.
- Clark, C. M. (2001). Good Conversation. Teoksessa Clark, C.M. (toim.) *Talking Shop. Authentic conversation and teacher learning*. New York: Teacher College Press.
- Finlex (1998). Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998. Finnlex-tietokanta. (<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>)
- Hakanen, J. (2006). Opettajien työn imu ja työuupumus. Teoksessa Perkiö-Mäkelä, M., Nevala, N. & Laine, V. (toim.) *Hyvä koulu*. Helsinki: Työterveyslaitos, 29–42.
- Hall, R. & Jaugietis, Z. (2011). Developing Peer Mentoring through Evaluation. *Innovative Higher Education* 36, 41–52.
- Heikkinen, H., Tynjälä, P. & Jokinen, H. (toim.) (2012). *Peer-Group Mentoring for Teacher Development*. London: Routledge.
- Henschke, J.A. (1998). Modeling the Preparation of Adult Educators. *Adult Learning* 9(3), 11–13.
- Holton, E. F., Swanson, L., & Bates, R. A. (2009). Toward Development of a Generalized Instrument to Measure Andragogy. *Human Resource Development Quarterly* 20(2), 169–193.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37, 162–73.
- Hökkä, P., Rasku-Puttonen, H. & Eteläpelto, A. (2008). Teacher educators' workplace learning. The Interdependency between individual agency and social context. Teoksessa Billet, S., Harteis, C. & Eteläpelto, A. (toim.) *Emerging perspectives of workplace learning*. Sense Publishers, 51–65.
- Isaacs, W. (2001). *Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito*. Suom. M. Tillman. Helsinki: Kauppakaari.
- Jarvis, P. (1999). *The Practitioner – Researcher. Developing Theory from Practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Karjalainen, M., Heikkinen H. L. T., Huttunen R. & Saarnivaara M. (2006). Dialogia ja vertaisuus mentoroinnissa. *Aikuiskasvatus* 26(2), 96–103.
- Knowles, M. S. (1970). *Modern Practice of adult education. Andragogy versus pedagogy*. Chicago: Follett Publishing Company, Association Press.
- Knowles, M. (1990). *The adult learner: a neglected species*. Houston: Gulf.
- Kolb, D. A. (1984). *Experimental Learning Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall. Eglewood Cliffs, N.J.
- Von Krogh, G., Nonaka, I. & Nishiguchi, T. (2000). *Knowledge Creation. A Source of Value*. London: Macmillan press. LTD.
- Laine, T. & Malinen, A. (toim.) (2009). *Elävä peilialti. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa*. Helsinki: Kansanvalitusseura.
- Langeveld, M. J. (1951). *Einführung in die Theoretische Pädagogik*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Lindeman, E. C. (1926/1989). *The meaning of adult education*. Norman, OK: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education.
- Lortie, D. (2002). *Schoolteacher: a sociological study*. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press.
- Malinen, A. (2000). *Towards essence of adult education*. Jyväskylä: SoPHI Academic Press.
- Malinen, A. & Piirainen A. (2012). *Andragogiikan rajapintoja*. Aikuiskasvatuksen tutkijatapaaminen 16.2.2012. Helsingin yliopisto.
- Marton, F. (1981). *Phenomenography – describing conceptions of the world around us*. Inst Sci 1981; 10: 177–200.

- McLeod, J. (2004). *An Introduction to counselling*. 3. painos. Berkshire: Open university press, McGraw-Hill Education.
- Nummenmaa A. R. & Lautamatti, L. (2004). *Ohjaajana opinnäytetöiden työprosesseissa*. Tampere: Tampere University Press.
- Onnismaa, J. & Gardemeister, S. (2009). Dialogisuus, työ ja yhteisön kaipuu. Teoksessa Heikkilä, J.-P., Hyyppä, J. & Puutio, R. *Yhteisön lumo. Systemisiä kytkentöjä*. Metanoia instituutti, 73–87.
- Onnismaa, J. (2008). Age, experience, and learning on the job: crossing the boundaries between training and workplace. *Journal of employment counseling* 45(1), 79–90.
- Pahkin, K., Vanhala, A. & Lindström, K. (2007). *Opettajien työssä jaksaminen ja jatkaminen*. - QPS Nordic-ADW - Monitoring Age Diverse Workforce. Työterveyslaitos. (http://www.tyoturvallisuuskeskus.fi/files/1985/Opettajien_tyossa_jaksaminen.PDF)
- Paunonen-Ilmonen, M., Laakso, H., Appelqvist-Schmidlechner, K. & Hyrkäs, K. (2004). Kunnallisten luottamushenkilöiden käsityksiä työnohjauksesta. *Kunnallistieteellinen aikakauskirja* 32(4), 12–24.
- Persson, S. (2007). Coaching a tool for learning: An interplay between the individual and the organizational level. *Studies in the education of Adults*, 39(2), 197–216.
- Piirainen, A. (2014) The peer groups bridging the disciplines and social contexts at higher education. Teoksessa Kämpf, B., Lichte, N., Haberzeth, E. & Kulmus, C. (toim.) *Changing Configurations of Adult Education in Transitional Times*. Berliini: ESREA publications, 473–484.
- Piirainen, A. & Skaniakos, T. (2012). Ohjaajien vertaisryhmä ohjaus- ja oppimisyhteisönä aikuiskoulutuksessa. Teoksessa Penttinen, L., Skaniakos, T., Valkonen, L., & Plihtari, E. (toim.) *Vertaisuus voimavarana ohjauksessa*. ESR-julkaisu, Jyväskylän yliopisto.
- Rachal, J. R. (2002). Andragogy's detectives: A critique of the present and a proposal for the future. *Adult education quarterly* 52(3), 210–227.
- Reischmann, J. (2004). *Andragogy. History, Meaning, Context, Function*. (http://www.lindenwood.edu/education/andragogy/andragogy/2011/Reischmann_2004.pdf)
- Rubin, K. H., Bukowski, M. W. & Laursen, B. (2009). *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups*. New York: The Guilford Press.
- Savicevic, D. M. (1999). *Adult education: From Practice to Theory Building*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Savicevic, D. M. (2008). Converge or divergence of ideas on andragogy in different countries. *International Journal of Lifelong Education* 27(4), 361–378.
- Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., & Smith, B. (1999). *The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning organization*. New York: Doubleday.
- Skaniakos, T., Penttinen, L. & Lairio, M. (2014). Peer Group Mentoring Programmes in Finnish Higher Education - Mentors' perspectives. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning* 22(1), 74–86.
- SunWolf (2008). *Peer Groups. Expanding our study of small group communication*. London: Sage.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Viitanen, E. & Piirainen, A. (2003). Reflection on Work Culture; the key to success. *Reflective Practice* 2(4), 179–192.
- Vuorinen, R. (2006). *Internet ohjauksessa vai ohjaus internetissä? Ohjaajien käsityksiä internetin merkityksestä työvälineenä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 19.
- Åkertind, G. S. (2004). A new dimension to understanding university teaching. *Teaching in Higher education* 9(3), 363–375.
- Åkertind, G. S. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development* 4, 321–34.
- Åkertind, G. S. (2008). A phenomenographic approach to developing academics understanding of the nature of teaching and learning. *Teaching in Higher education* 13(6), 633–644.