



Ohjausalan koulutus-  
ja tutkimusyksikkö

# SOSIAALISTEN SIIRTYMIEN TUKEMINEN OHJAUKSEN AVULLA

Kulttuuriantropologinen näkökulma ohjaukseen

Seija Ronimus

2012



Jyväskylän yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos



## Tiivistelmä

Ronimus, Seija

Sosiaalisten siirtymien tukeminen ohjauksen avulla. Kulttuuriantropologinen näkökulma

Opettajankoulutuslaitos. Ohjauksen Koulutus ja Tutkimus, 2012, 28 s.

Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä.

Kehittämishankkeeni käsittelee sosiaalisissa ympäristöissä tapahtuvia siirtymiä sekä näiden siirtymien tukemista ohjauksen avulla. Käsittelyni lähtökohtana on yhtäältä pääasiassa sosiodynaaminen ohjausmalli ja toisaalta sosiaalisiin siirtymiin linkittyvä sosiaalisen kontekstin nelikenttämalli. Keskeistä sosiodynaamisessa ohjauksessa on ohjausvuorovaikutus sekä ohjattavan itsetunnon vahvistaminen. R. Vance Peavyn mukaan ohjaus voidaan myös nähdä prosessina, jossa kulttuurin jäseniä autetaan uuteen kulttuuriin siirtymisessä ja siinä toimimisessa. Siksi ohjaajan tulisi osata käyttää kulttuurista tietoa tukeakseen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti asiakasta tämän elämän suunnittelemisessa.

Olen soveltanut kehittämishankkeessani kulttuuriantropologista näkökulmaa muutos- ja siirtymätilanteiden ohjaukseen antropologi Mary Douglasin kehittämän sosiaalisen ympäristöjä kuvaavan nelikenttämallin avulla. Malli käsittää kaksi ulottuvuutta, joista ensimmäinen (verkosto/grid) viittaa ympäristössä vallitsevaan järjestykseen, luokitteluun ja symboliseen järjestelmään. Toinen ulottuvuus (ryhmä/group) puolestaan käsittelee muiden ihmisten ja/tai ryhmän taholta yksilöön kohdistuvaa vaikutusta. Douglasin nelikenttämallissa on yhtymäkohtia Peavyn elämänkenttä-käsitteen kanssa. Sekä Peavyn että kulttuuriantropologien mukaan keskeisiä ovat yksilön kokemukset tietyssä sosiokulttuurisessa kontekstissa sekä se, että ihmiset käyttävät kulttuurisia työkaluja merkityksen luomisessa ja tekojen tekemisessä. Siksi ohjauksessa tulisi huomioida tilanteet kokonaisvaltaisesti ja siten, että tilanteen kokonaisuuden kaikki elementit olisivat tarkastelussa mukana. Mary Douglasin kehittämä sosiaalisen kontekstin nelikenttämalli soveltuu ohjauksen apuvälineeksi erilaisissa siirtymätilanteissa sekä lähtökontekstin että uuden sosiaalisen ympäristön tunnistamisessa. Näin ohjauksen avulla on mahdollista kohdistaa huomio niin ympäristöjen hyviin puoliin kuin kehittämistarpeisiin. Myös siirtymävaiheisiin mahdollisesti liittyvät haasteet ja ongelmat tulevat näin näkyviksi ja niihin on helpompaa puuttua mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Käsittelen tässä kehittämishankkeessani sosiaalisten siirtymien esimerkkeinä kolmenlaisia siirtymiä: 1. elämäntilanteen luonnollisesti kuuluvia siirtymä- ja muutostilanteita, 2. kulttuurisia siirtymiä sekä 3. erilaisia työelämän siirtymiä.

Sosiaalisten ympäristöjen tunnistaminen voi toimia ohjaajalle hyvänä apuvälineenä ohjausprosessin aikana, mutta sen merkitystä ohjattavan itsensä tai hänen läheistensä kannalta ei myöskään tule väheksyä. Olen laatinut kutakin Douglasin kuvaamaa sosiaalista ympäristöä ilmentäviä kysymyksiä, joiden avulla ohjaaja voi tunnistaa, minkälaisessa ympäristössä ohjattava kokee ohjaushetkellä olevansa ja toisaalta myös minkälaisesta ympäristöstä hän on siirtynyt.

Avainsanat: sosiaalinen ympäristö, sosiodynaaminen ohjaus, sosiaaliset siirtymät, verkosto, ryhmä.

## Abstract

Ronimus, Seija

Social Transitions and Counselling. Counselling from an cultural anthropological perspective.

Jyväskylä: University of Jyväskylä. Teacher Training Department. Training and Research of Guidance, 2012, 28 p.

Projects and Procedures to Improve Guidance

ISSN

This study deals with transitions to and from certain social environment and supporting these movements with counselling. As a starting point of my study is on the one hand the socio-dynamic counselling-model and on the other hand the four-field model of social context. The main things in person-centred socio-dynamic counselling are the interaction between the counsellor and the client and strengthening the self-esteem of the client. According to R. Vance Peavy counselling can also be seen as a process, during which members of a certain culture are helped to move and adapt to a new situation. That is why a counsellor should be able to use cultural knowledge in order to support the client as good as possible.

In my work, I have applied the grid/group cultural theory about social context developed by anthropologist Mary Douglas to counselling. The model contains two dimensions: the grid and the group. The grid refers to categorization, order and symbolic system of an environment and the group to the influence and even pressure of other people. Mary Douglas' four-field model has a point in common with R. Vance Peavy's concept of the life-space. Both Peavy and cultural anthropologists consider the experiences of an individual in certain environment essential and the fact that people use cultural tools in creating meanings and doing things. That is why it is important in counselling to take into consideration all the circumstances entirely and see the overall picture of a situation.

I consider Mary Douglas' four-field model of social context as a practical tool for counselling in different kinds of transitions in order to identify both the former and new social environment. Therefore it is possible to direct the attention to the good factors of an environment as well as to those that need developing. It also enables different kinds of challenges related to transitions to come into view and makes it easier to intervene in problems at an early stage. In this study I deal with three kinds of transitions: 1. the natural changes of a lifespan, 2. the cultural transitions and 3. the different kinds of changes in working life.

To identify different kinds of social environments can be a handy tool for a counsellor during the counselling process, but it can also be meaningful to the client and his or her close relatives. I have made out questions, which refer to each Douglas' social environment. With those questions counsellor can easily recognize the social environment in which the client feels to be at the moment of counselling and which kind of environment he or she has left behind.

Keywords: social environment, socio-dynamic counselling, social transitions, grid, group.

## SISÄLLYS

1 Johdanto.....	6
2 Sosiodynaaminen näkökulma: yksilönä yhteisössä.....	7
3 Kulttuuriantropologinen näkökulma sosiaalisissa ympäristöissä tapahtuviin siirtymiin.....	9
4 Sosioemotionaalinen tuki erilaisissa siirtymissä .....	14
4.1 Elämänkaaren mukaiset siirtymät.....	15
4.2 Siirtyminen kulttuurista toiseen.....	18
4.3 Työelämän siirtymät .....	20
5 Sosiaalisen ympäristön tunnistaminen .....	22
6 Lopuksi .....	26
LÄHTEET .....	27

# 1 Johdanto

Maailma ympärillämme muuttuu koko ajan ja sitä kautta sosiaalinen ympäristömme. Meidän tulee osata suunnistaa tässä muutoksessa, jotta elämämme olisi mielekästä. Tämän suuren, ympärillämme vellovan muutoksen lisäksi elämämme koostuu erilaisista pienemmistä, yksilötason muutoksista. Nuoret siirtyvät peruskoulusta opiskelemaan toiselle asteelle, toiselta asteelta korkea-asteelle ja sieltä edelleen työelämään. Toki tässä prosessissa on vaihtelua eikä koulutuspolku suinkaan etene suoraviivaisesti, mutta edellä kuvattu lienee päättäjien yksinkertaistettu näkemys ja toivomus tapahtumien kulusta. Myös työelämässä tapahtuu muutoksia eikä enää taida juuri kenenkään kohdalla elämä edetä koulunpenkiltä sahalle töihin ja sieltä eläkkeelle. Osa työelämän muutoksista tapahtuu omasta aloitteestamme vaihtaessamme työpaikkaa tai kouluttautuessamme uudelleen tai edelleen, mutta valitettavan usein esille nousevat myös kertomukset työntekijästä itsestään riippumattomista muutoksista. Työtehtäviä ja toimintaa siirretään edullisemman työvoiman maihin ja työpaikkoja sekä toimipisteitä lakkautetaan. Työntekijät joutuvat etsimään elämälleen ja työlleen uutta suuntaa joskus korkeassakin iässä ja saavat ehkä huomata olevansa niin sanotusti vaikeasti uudelleen työllistettäviä. Suomessa elää myös suuri joukko ihmisiä, jotka ovat joko omasta halustaan tai pakon edessä muuttaneet uuteen ja outoon kulttuuriin. Usein maahanmuuttajilla on halu ja motivaatio integroitua vallitsevaan yhteiskuntaan, oppia kieltä ja tehdä työtä. Nämä ja lukuisat muut muutokset vaativat yksilöltä paljon henkistä energiaa ja sopeutumista eikä se aina onnistu ilman ohjausta ja neuvontaa.

Nykyisessä postmodernissa maailmassa lienee niin, että ainoa pysyvä asia on muutos. Perinteet muuttuvat ja talouselämäkin on aina tietyin väliajoin suurten muutosten kourissa. Nämä kaikki vaikuttavat yksittäisen ihmisen elämään, mutta ihminen saattaa olla tässä myllerryksessä aika yksin ja omillaan. R. Vance Peavy (1999, 66) toteaaakin, että ”epävarmuus, sattumanvaraisuus ja ennustamattomuus saattavat koko elinikäisen uran tai lineaarisen ammatillisen kehityksen käsitteen kyseenalaiseksi”.

Tässä kehittämishankeessani lähtökohtana ovat erilaiset sosiaalisissa ympäristöissä tapahtuvat siirtymät sekä se, minkälainen rooli ohjauksella näissä siirtymissä voisi olla. Käsittelyni lähtökohtana on yhtäältä pääasiassa sosiodynaaminen ohjausmalli ja toisaalta sosiaaliin siirtymiin linkittyvä sosiaalisen kontekstin nelikenttämalli. Jotta kokonaisuus ja etenkin ohjauksen merkitys elämän muutostilanteissa ja siirtymissä sekä näiden siirtymien sosiaalinen luonne olisi helpompi hahmottaa, esittelen aluksi luvuissa kaksi ja kolme sekä sosiodynaamisen ohjausmallin pääperiaatteita että tarkastelussani soveltamani kulttuuri-antropologiasta tutun sosiaalisen kontekstin nelikenttämällin. Luvussa neljä tarkastelen erilaisia sosiaalisia siirtymiä ohjauksen näkökulmasta. Esimerkkeinä sosiaalisista siirtymistä käsittelem lähemmin elämänkaaren mukaisia, usein meitä kaikkia koskevia siirtymä- ja muutostilanteita, kulttuurisia siirtymiä sekä työelämän siirtymiä. Luvussa viisi olen hahmotellut kysymyksiä, joiden avulla sekä ohjaajan että ohjattavan olisi

helpompi tunnistaa kunkin hetkisen sosiaalisen ympäristön luonne ja sen mahdolliset kipupisteet.

## 2 Sosiodynaaminen näkökulma: yksilönä yhteisössä

R. Vance Peavya voidaan hyvällä syyllä kutsua konstruktivistisen ohjauksen vankkumattomaksi puolestapuhujaksi ja hän korostaa vahvasti ihmisläheistä näkökulmaa ohjauksessa. Ohjaussuhteen tulee hänen mukaansa tarjota ohjattavalle asiallisen ja oikean tiedon lisäksi tukea, huolenpitoa, lohtua ja toivoa. Peavyn mukaan kukin on oman elämänsä paras asiantuntija ja asiakaslähtöisessä ohjauksessa ohjattavaa tulisikin auttaa löytämään ja tunnistamaan omat vahvuutensa, voimavaransa sekä myös rajoituksensa. Konstruktivistinen ohjaus korostaa ratkaisujen keksimistä ja merkityksen konstruoinnista ja se tähtää yksilön elämänhallintaan. Näin ollen ohjauksessa painotetaan mahdollisuuksia sääntöjen tai alistumisen sijaan. (Peavy 1999, 19–23.)

Eräs konstruktivistisen ohjauksen lähtökohdista on tietty kontekstilähtöisyys. Peavy toteaa, että konstruktivistisen ohjaajan oletus on, että ”ihmisyksilöt ovat aina jossakin elämäntilanteessa, tai aina jossakin sosiaalisessa tilanteessa, erityisessä kontekstissa ---”, mistä johtuen he myös ”puhuvat itseään huolestuttavista asioista aina tietystä näkökulmasta” (Peavy 1999, 46).

Voivatko ohjaajat sitten auttaa erilaisissa sosiaalisen elämän muutoksissa? Lähtökohtaisestihan kukin on vastuussa omista valinnoistaan ja ratkaisuistaan ja yksi haaste onkin, miten oppisimme ennakoimaan valintojemme seurauksia ja etenemään haluamaamme suuntaan. Hyvin usein saatamme epätoivoisina myös kokea, että meillä ei ole vaihtoehtoja. Niitä kuitenkin yleensä on, emme vain kykene kulloisestakin viitekehuksestämme näkemään niitä. Toinen voimattomuutta aiheuttava kokemus syntyy siitä, että koemme, että meiltä on viety mahdollisuus vaikuttaa omaan elämäämme. Tällaiset kokemukset voivat pahimmillaan aiheuttaa syrjäytymistä ja sivuraiteille luisumista, jolloin elämässä suunnistaminen vaikeutuu tai tuntuu ehkä jopa mahdottomalta. Peavy ehdottaa, että konstruktivistisen ohjaajan rooli näissä tilanteissa voisi olla auttaa yksilöä luomaan tai kehittämään elämälleen suunnitelma, joka vahvistaisi hänen yhteenkuuluvuuttaan ja sidoksiaan toisiin ihmisiin sekä ympäröivään todellisuuteen. Näin henkilö saisi myös uudelleen tuntee itsensä vastuulliseksi oman elämänsä suhteen. (Peavy 1999, 51–57.)

Peavy ei esitä mitään erityisiä ohjauksellisia menetelmiä, vaan korostaa ohjauksessa tiettyjä yleisperiaatteita. Hänen mukaansa ohjaajan tulisi kuitenkin pitää mielessään kolme seikkaa:

1. Ohjaajan tulisi ryhtyä mielekkääseen ja luotettavaan kommunikaatioon toisen ihmisen kanssa.
2. Ohjaajan tulisi pyrkiä saavuttamaan yhteistä ymmärrystä toisen kohtaamasta vaikeudesta.
3. Ohjaajan tulisi suunnitella ja rakentaa toimintaprojekteja, joilla pyritään
  - asiakkaan oman vastuullisuuden ja hallinnan lisäämiseen
  - lisäämään asiakkaan mielekästä sosiaaliseen elämään osallistumista
  - auttamaan asiakasta valitsemaan, millaista tulevaisuutta hän haluaa ja suuntautumaan siihen. (Peavy 1999, 52.)

Peavy näkee filosofi Karl Jaspersin 1930-luvulta peräisin olevissa teksteissä yhtymäkohtia 1980-luvun yhteiskuntaan ja niitä voidaan nähdä yhtäläillä myös 2010-luvun suomalaiseen yhteiskuntaan, ehkä jopa haasteellisempina. Jaspers on tuon aikaisia sosiaalisia oloja kuvatessaan esittänyt, että ohjaajan tulee auttaa ihmistä kehittämään kykyjään sekä vahvistamaan omaa vastuullisuuttaan. Lisäksi ohjaajan tulee auttaa yksilöä selventämään ja luomaan turvallisia suhteita toisiin ihmisiin. Peavy kutsuu tätä moderniksi tavaksi tukea arvokkaan minuuden rakentamista ja hänen mukaansa ohjaus kelpaisi esimerkiksi melkein päälle tahansa ammattikunnalle nykyisessä sosiaalisessa elämässä. (Peavy 1999, 59.)

Peavy lähestyy ohjausta kolmen suuntauksen kautta, jotka ovat narratiivinen, toimintakeskeinen ja sosiodynaaminen. Näistä narratiivisen näkökulman mukaan ohjauksen taustalla on muutoksen dynamiikka, joka on Peavyn mukaan eriytymisen ja integraation dialektiikkaa. Narratiivinen ohjaus tähtää tarinoiden kautta auttamaan yksilöä kehittämään tunteen itsestään oman elämänsä toimijana ja käsikirjoittajana. Prosessin myötä ihmisen on mahdollista oppia luottamaan sisäisiin ymmärtämisen ja päätöksenteon kriteereihinsä. Toimintaan perustuvassa ohjauksessa puolestaan työelämän jatkuva muutos on ohjauksen lähtökohdaksi ja ohjauksen avulla tulisi auttaa ihmisiä suunnistamaan tässä muutosviidakossa. Yksi esimerkki toiminnallisuudesta ohjauksessa voisi olla vaikkapa erilaiset työnhakuun liittyvät rooliharjoitukset. Sosiodynaamisessa ohjauksessa ohjaaja ja asiakas nähdään tiiminä, joka yhdessä kartoittaa ohjattavan tilannetta ja elämänkenttää ja suunnittelee erilaisia projekteja, joiden avulla ohjattava voisi saavuttaa haluamansa kaltaisen tulevaisuuden. (Peavy 2000, 17–23.)

Peavylle keskeistä ohjauksessa on siis yksilö- tai ohjattavakeskeisyys. Juuret tälle yksilökeskeisyydelle löytyvät humanismista, korostihan jo humanismin isänä pidetty Carl Rogers oppimisessa henkilökohtaisen merkityksen tärkeyttä ja itseohjautuvuutta. Lisäksi sosiodynaamisen ohjauksen kulmakivinä voidaan pitää ohjausvuorovaikutusta sekä ohjattavan itsetunnon vahvistamista pääpainon ollessa henkilökohtaisissa ohjaustilanteissa. Ohjaajan tulee Peavyn mukaan olla kiinnostunut ohjattavasta sekä pyrkiä ymmärtämään tätä. Lisäksi ohjaajan tulisi kuunnella ohjattavan tarpeita ja toiveita sekä tarjota tukea ohjattavalle hänen pyrkiessään selventämään ajatuksiaan ja etsiessään ratkaisuja ongelmiinsa. Toisaalta on kuitenkin hyvä muistaa, että on myös ongelmia, joihin ei ole juuri sillä hetkellä ratkaisua, kuten haastavat elämäntilanteet. Ohjauksessa tulisikin muistaa keskittyä vain sellaisiin ongelmiin, jotka ovat jollakin tavoin ratkaistavissa. Tiivistetysti voidaan todeta sosiodynaamisen ohjauksen tarkoituksena olevan ohjattavien auttaminen selventämään omia tavoitteitaan, tunnistamaan voimavarojaan ja käsittelemään tavoitteiden saavuttamisen tiellä olevia esteitä. (Jääskelä & Nissilä 2011, 122–131.)



### 3 Kulttuuriantropologinen näkökulma sosiaalisissa ympäristöissä tapahtuviin siirtymiin

Sosiokulttuurinen näkökulma ja sitä kautta sosiaalisen konstruktionismin viitekehys on keskeinen lähtökohta pyrittäessä ymmärtämään ihmisiä ja heidän toimintaansa. Sosiaalisen konstruktionismin mukaan todellisuus on sosiaalisesti rakentunutta ja tiedonsosiologisesti suuntautuneiden Peter Bergerin ja Thomas Luckmannin vuonna 1966 ilmestynyttä teosta *The Social Construction of Reality* voidaan pitää eräänä merkittävänä suunnannäyttäjänä kyseiselle ajattelulle. Sen mukaisesti sosiaalistumme jo syntyessämme tiettyyn ympäristöön, jota Berger ja Luckmann (2002, 147–150) kutsuvat primaarisosialisaatioksi. Tämä tila ei kuitenkaan ole pysyvä ja muuttumaton, vaan tähän primaarisosialisaatioissa sisäistämäämme ja muotoutuneeseen minuutemme kohdistuu myöhemmissä elämänvaiheissa eräänlaisia sekundaarisosialisaatioita. Näillä Berger ja Luckmann (2002, 156–166) viittaavat laajuudeltaan ja luonteeltaan erilaisten ”osamaailmojen” sisäistämiseen, joita voivat olla vaikkapa koululaisen identiteetin muodostuminen, koululaisesta opiskelijaksi siirtyminen, työelämään siirtyminen ja ammatillisen identiteetin muodostuminen sekä lukuisat muut muutokset niin työ- kuin yksityiselämässäkkin. Loppujen lopuksi kaikissa siirtymissä (sekundaarisosialisaatioissa) on kyse muutoksesta, jossa henkilö jättää taakseen jotain ja saa tilalle jotain uutta. Näissä sosiaalisissa prosesseissa henkilöstä tulee muutostilanteessa yleensä aina jonkin suhteen entinen ja hän käy läpi irtautumisen prosessin, jossa yksilö erkaantuu mm. erilaisista häneen aikaisemmin kohdistuneista normatiivisista odotuksista. Niinpä useissa muutosprosesseissa on kyse jännitteistä, joissa yksilön menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus kohtaavat. Muutoksessa ja siirtymässä henkilön tulee muodostaa itselleen uusi identiteetti, johon jollain tavoin sisältyy myös aikaisempi sosiaalinen status. Tällainen roolin muutos pitää sisällään monenlaista sopeutumista ja asioiden uudelleen muokkausta. (Ebaugh 1988, 1–6.)

R. Vance Peavyn mukaan eräs konstruktivistisen ohjauksen periaatteista on, että kulttuurit ovat elämisen suunnitelmia. Niin muodoin ohjauksessa autetaan kulttuurin jäseniä valitsemaan ja konstruoimaan polkuja kulttuurin läpi ja suunnistamaan näillä poluilla. Lisäksi ohjaus voidaan nähdä prosessina, jossa kulttuurin jäseniä autetaan uuteen kulttuuriin siirtymisessä ja siinä toimimisessa. Ohjaajan tulisikin Peavyn mukaan osata käyttää kulttuurista tietoa tukeakseen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti asiakasta tämän elämän suunnittelemisessa. (Peavy 1999, 48; Peavy 2000, 14.)

Koska kulttuuri on eräs ohjauksen keskeisiä reunaehtoja, voidaan konstruktivistisen ohjauksen tarkasteluun soveltaa myös kulttuuriantropologista näkökulmaa. Jokaisen ihmisen voidaan katsoa elävän jossakin sosiaalisessa ympäristössä, joten tällä ympäristöllä on niin muodoin myös keskeinen rooli erilaisissa elämän muutostilanteissa. Antropologi Mary Douglas on tarkastellut sosiaalisia ympäristöjä kehittämänsä sosiaalisen kontekstin nelikenttämallin avulla. Nelikentän avulla Douglas osoittaa, kuinka sosiaalinen variaatio voidaan typistää neljään erilaiseen sosiaalisen yhteisön tai ympäristön kulttuuriseen malliin, joista kullakin on omat erityispiirteensä. Douglas rajoittaa oman tarkastelunsa koskemaan sosiaalista vuorovaikutusta kahden ulottuvuuden

avulla. Ensimmäinen ulottuvuus on järjestys, luokittelu, symbolinen järjestelmä, jota nelikehikossa kuvataan pystyakselilla, verkosto (*grid*). Vaaka-akselilla kuvattava toinen ulottuvuus, ryhmä (*group*) puolestaan käsittelee muiden ihmisten ja/tai ryhmän taholta yksilöön kohdistuvaa vaikutusta ja jopa painetta, jonka tämä saattaa kokea siten, ettei ole muuta vaihtoehtoa kuin myöntyä ryhmän vaatimuksiin. (Douglas 1982, 1–3; ks. myös Douglas 1978; Thompson ym. 1990, 1–18.)

Osaan muutostilanteista yksilö voi vaikuttaa, kuten vapaaehtoiset työpaikan vaihdokset tai opiskelupaikan valinta, mutta yksilön elämän aikana tapahtuu myös lukuisia itsestä riippumattomia sosiaalisen ympäristön muutoksia. Mary Douglas puhuu sitoutumisesta suhteessa elämään yhteiskunnassa tai yhteisössä ja hänen mukaansa henkilö voi yhtäältä tehdä valinnan olla sekaantumatta muiden asioihin tai toisaalta päättää sitoutua yhteiseen, vastavuoroiseen kanssakäymiseen muiden samassa ympäristössä elävien kanssa. Douglasin nelikentässä ryhmäulottuvuus viittaa lukuisiin erilaisiin ryhmän jäsenyyteen liittyviin kysymyksiin. Ryhmällä voi olla hyvinkin selkeitä ryhmän jäseneksi hyväksymiseen liittyviä sääntöjä ja yhtäläillä ryhmän jäsenen ryhmältä saama tuki eri elämäntilanteissa voi olla joko täydellistä tai vain osittaista. Myös yksittäisen ryhmän jäsenen ryhmälle osoittama uskollisuus voi vaihdella täydellisestä lojaaliudesta väljempään tilannekohtaiseen ryhmän huomioon ottamiseen. Usein kuitenkin korkea sijainti ryhmäakselilla viittaa sosiaaliseen ryhmään, jonka jäsenet ovat paljon keskenään tekemisissä ja viettävät vapaa-aikaansaakin mielellään keskenään. Ryhmä saattaa myös säädellä ryhmän jäsenten keskinäisiä ystävyyssuhteita. Kun yksilötasolla siirtyminen ryhmästä toiseen on helppoa ja ystävyyssuhteiden solmiminen vapaata, voidaan ajatella siirryttävän ryhmäakselilla positiivisesta negatiivisempaan suuntaan. (Douglas 1982, 4.)

Douglasin mukaan ryhmäuskollisuuden lisäksi kiinnostavaa on myös erilaisten niin ryhmän jäseniin kuin ryhmän ulkopuolisiinkin kohdistuvien sääntöjen ja säännöstelyn laajuus ja määrä (verkosto-ulottuvuus). Säännöt voivat koskea henkilöä hyvinkin laajasti ja maksimaalisesti tai ihminen voi olla toisessa ääripäässä täysin vapaa kaikesta sääntelystä. Korkea sijainti verkostoakselilla tarkoittaa ympäristöä, joka määrittää yksilön oikeudet ja velvollisuudet sekä odotetunlaisen käytöksen. Armeija on esimerkki ympäristöstä, jossa ollaan korkealla verkostoakselilla. Vastaavasti matalaa verkostoa kuvastaa ympäristö, jossa säännöt ovat vähemmän sitovia ja periaatteista on mahdollista sopia ja keskustella. Näiden kahden yksilöön kohdistuvan kontrolliulottuvuuden, ryhmään sitoutumisen ja verkoston kontrollin avulla Douglas mallintaa neljä ääripään sosiaalista elämää koskevaa yhteisöä. (Douglas 1982, 4; Bloor 1982, 202.)

## Verkosto/Grid

<p>B ”Hajautettu alisteisuus”          Korkea verkosto          Matala ryhmä  <i>High grid</i>  <i>Low group</i></p>	<p>C ”Määritelty hierarkia”          Korkea ryhmä          Korkea verkosto  <i>High grid</i>  <i>High group</i></p>
<p>A ”Individualismi”          Matala verkosto          Matala ryhmä  <i>Low grid</i>  <i>Low group</i></p>	<p>D ”Ryhmäkuri”          Matala verkosto          Korkea ryhmä  <i>Low grid</i>  <i>High group</i></p>

Ryhmä/Group  
 (Douglas 1982, 4.)

Nelikehikon ruutu A, matala verkosto-/matala ryhmäluottavuus kuvastaa individualistista tilaa ja ympäristöä, joka tarjoaa mahdollisuuden suhtautua välinpitämättömästi erilaisiin sopimuksiin sekä suo yksilölle mahdollisuuden valita haluamansa kaltaisia liittolaisia. Henkilöllä on myös mahdollisuus liikkua niin ylös- kuin alaspäinkin kulloiseltakin arvovalta- ja vaikuttamisasteikolta. Toisaalta henkilö on myös kokolailla omillaan ja elämä voi olla kilpailun sävyttämää. Tässä ympäristössä yksilö on autonominen ja innovatiivisuuden osoittaminen on palkitsevaa. Yksilöä eivät rajoita sen enempää ulkoiset kuin sisäisetkään oletettuun statukseen perustuvat rajoitteet. Sosiaaliset suhteet saattavat olla monimerkityksisiä ja -selitteisiä. Toisaalta vaarana voi olla yksilön vieraantuminen vallitsevasta normirakenteesta. (Douglas 1982, 4; Rudwick 1982, 236; Handelman 1982, 164–165.)

Ruudun B korkean verkoston/matalan ryhmän ympäristö puolestaan määrittää tarkoin tavan, jolla yksilö voi käyttäytyä ja henkilökohtainen autonomia on näin ollen vähäistä. Tässä ympäristössä henkilö joutuu toimimaan erilaisten sääntöjen mukaisesti kuitenkin ilman ryhmän jäsenyyttä sekä sen mahdollisesti mukanaan tuomia etuja ja suojaa. Hän voi olla osa laajempaa ihmisjoukkoa, mutta silti varsin etäällä sieltä, missä päätöksiä tehdään. Mary Douglas esittää B-ympäristön esimerkiksi massayhteiskunnan, joka saattaa

passivoida jäsenensä näiden todettua, etteivät voi vaikuttaa itseään koskeviin päätöksiin. (Douglas 1982, 4; Rudwick 1982, 236; Handelman 1982, 164–165.) Ympäristö voi kuitenkin viitata mihin tahansa yhteisöön, jossa yksilöltä puuttuu häntä ympäröivä ryhmä tai vaikkapa koululuokkaan, jossa oppilas on eristetty ryhmästä tai suljettu sen ulkopuolelle.

Ruutu C, korkea verkosto/korkea ryhmä on suurten instituutioiden ympäristö, jossa lojaalius on palkitsevaa ja hierarkiaa kunnioitetaan. Jäsenet ovat selvillä erilaisista rooleista sekä siitä, että yksilöiden kohtelu perustuu näihin rooleihin ja saattaa siten olla eriarvoista. Korkean verkoston ja yhteisen symbolijärjestelmän sekä vahvan ryhmäuskollisuuden ympäristössä yksilö tietää oman paikkansa maailmassa ja kokee sen turvallisesti rajoittavana. Toisaalta yksilön vapautta rajoittavat erilaiset ryhmäperusteiset säännöt. Ryhmä pysyy elossa vahvistamalla ulkoisia rajojaan ja oikeuttamalla eriarvoisuutta sisäisillä rajoilla ja kategorioilla. Ruutu D, matala verkosto/korkea ryhmä puolestaan viittaa yhteisöön tai ympäristöön, jossa ainoastaan ryhmän ulkoiset rajat ja rajoitteet ovat selvät sisäisen hierarkian jäädessä epäselväksi. Rajaa ulkomaailmaan pidetään yllä vahvasti ja yksilöä kontrolloidaan ryhmän nimissä ja hänen toimiaan rajoitetaan. Mitään muodollista luokittelujärjestelmää ryhmän jäsenten välillä ei esiinny, kuten ei varsinaisia roolien määrittelyjä tai statukseen perustuvaa asemaakaan. Jäsenten väliset suhteet ovat epäselviä ja konfliktit naamioidaan joksikin muuksi tai esitetään johtuviksi ryhmän ulkopuolisista tekijöistä. (Douglas 1982, 4; Rudwick 1982, 236; Handelman 1982, 164–165.)

Kuvattu malli osoittaa rajat, joiden puitteissa yksilön on mahdollista liikkua. Omaehtoinen muutos sosiaalisessa ympäristössä kulminoituu yksilön omiin moraalisiin oikeutuksiin, eli halutessaan muutosta hän omaksuu uusia näkemyksiä ja vastaavasti pysyvyyttä tavoitellessaan yksilö pitäytyy niissä uskomusjärjestelmissä, jotka pitävät yllä nykyistä järjestystä. Mary Douglas pitää kuvattuja verkosto/ryhmä positioita stabiileina ympäristöinä, jotka itsessään saattavat olla omiaan houkuttelemaan uusia ihmisiä omaksumaan tietyn tavan elää ja ajatella. (Douglas 1982, 5–6.) Esimerkkinä voisi ajatella vaikkapa työpaikan vaihtamista työilmapiiriin tai työyhteisön arvoihin perustuen. Itsestä riippumattomissa muutostilanteissa uusien näkemysten ja uskomusten omaksuminen saattaa olla haasteellisempaa. Lisäksi muutoksilla voi olla kauaskantoisiakin seurauksia, koska ne vaikuttavat yksilön elämään varsin laajasti ja monitasoisesti.

Mary Douglasin esittämä sosiaalisen kontekstin malli on verrattain yksinkertaistettu ja pelkistettykin kuvaus neljästä erilaisesta sosiaalisesta ympäristöstä eikä se siten ole täysin ongelmaton. Muun muassa antropologi David Ostrander (1982, 15) näkee Douglasin mallissa tiettyjä rajoituksia. Mallin heikkoutena Ostrander pitää sitä, ettei sen avulla ole mahdollista selittää, miksi jokin ympäristö muuttuu tai yksilö vaihtaa ympäristöstä toiseen. Juuri näistä yksilötason muutoksista myös antropologi Michael Thompson on kiinnostunut ja kysyy, mitä tapahtuu, kun henkilö syystä tai toisesta vaihtaa sosiaalista ympäristöään, siirtyy nelikentän yhdestä ruudusta toiseen. Onko muutos yhtäkkinen vai vähittäinen? Thompson katsoo, että muutos yhdestä stabiilista järjestyksestä toiseen voi hyvinkin olla ongelmallinen henkilön joutuessa luopumaan yhdenlaisesta ajattelun ja käytännön toiminnan tason ympäristöstä ja omaksumaan tilalle ehkä täysin toisenlaisen järjestelmän. (Thompson 1982, 35.)

Kaikissa siirtymissä ja muutostilanteissa on perimmältään kysymys monitasoisesta luopumisprosessista, jossa jotakin jätetään taakse ja vastaavasti jotain uutta saadaan tilalle. Siirtymätilanteessa elävä ihminen joutuu usein muodostamaan jonkunlaisen suhteen entiseen elämäänsä, toisin sanoen kaikkeen siihen, jonka on taakseen jättänyt. Rooliteorian mukaisesti voidaan ajatella olevan kysymys myös rooleista, joita ihmisillä on elämänsä aikana useita sekä samanaikaisesti että toisiaan seuraavina. Joskus yhdestä roolista luopuminen ja uuden roolin omaksuminen voi tuntua erityisen vaikealta, varsinkin mikäli entinen rooli on ollut mieluisa ja tuntunut omalta. Saattaa myös olla, että uusi, muutoksen myötä omaksuttu identiteetti ei perustukaan yksinomaan nykyiseen rooliin, vaan siinä on mukana aineksia aikaisemmasta. Viimeisenä vaiheena jostakin luopumisen tai eroamisen prosessissa voidaan pitää eräänlaisen entisen, *ex:n* roolin luomista ja omaksumista. Menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden välille saattaa syntyä jännitettä ja menneisyys vaikuttaakin väistämättä henkilön uuden identiteetin, minän ja roolin omaksumisessa. Olennaista on myös itsensä määrittelyn ja sosiaalisten odotusten välinen jännite. Erottuaan jostakin henkilö haluaa yleensä, että häneen suhtaudutaan nyt eri tavoin kuin aikaisemmin, ainakin sen suhteen, mistä on juuri erottu. (Ebaugh, 1988, 149–151.)

Yksilötasolla merkityksellisestä siirtymästä on yleensä kysymys mm. siirryttäessä peruskoulusta toiselle asteelle, jolloin nuoren elämässä tapahtuu monenlaisia muutoksia. Onkin helppo uskoa, että uuden, opiskelijan identiteetin ja roolin omaksuminen ei useinkaan käy käden käänteessä. Myös entisen, peruskoululaisen identiteetin taakseen jättäminen voi olla eri syistä hankalaa, etenkin jos samaan oppilaitokseen siirtyy useita entisiä koulu- tai luokkatovereita. Näin esimerkiksi peruskoulussa kiusatuksi joutunut saattaa pettyä toivoessaan siirtymän toiselle asteelle tuovan muutoksen tilanteeseen. Juuri näissä mahdollisesti hyvinkin haasteellisissa muutoksissa siirtymätilanteiden problematiikan tiedostavasta ohjauksesta voisi olla yksilölle suuri apu ja se saattaisi hyvällä tavalla tukea muutoksen aikaista ja sen jälkeistä sopeutumista uusiin olosuhteisiin. Tavoitteena voisi olla yksilön kyky siirtymissäkin säilyttää itseohjautuvuutensa ja kokea muutos luonnolliseksi ja hyväksi osaksi elämänkulkuaan.

## 4 Sosioemotionaalinen tuki erilaisissa siirtymissä

Ihminen käy elämänsä aikana läpi lukuisia erilaisia muutostilanteita, joissa on kysymys siirtymisestä yhdestä sosiaalisesta kontekstista toiseen. Aikaisemmin perheet Suomessa olivat kiinteitä ja saman katon alla saattoi elää useampikin sukupolvi. Tällöin yksilö sai sosiaalista tukea, ohjausta ja opastusta monelta taholta. Entisaikojen kiinteää perhe-, suku- ja kyläyhteisöä voisi verrata Douglasin nelikenttämallin ympäristöön C (korkea verkosto-/korkea ryhmäulottuvuus), jossa säännöt ovat olleet selkeät ja ryhmältä on saanut tukea ja ymmärrystä elämän erilaisissa pulma- tai valintatilanteissa. R. Vance Peavyn (2000, 16) mukaan nykyisessä postmodernissa maailmassa yksilöllä on samanaikaisesti enemmän sekä vaihtoehtoja että rajoituksia kuin aikaisemmin ja minuuskin on nykyisin aiempaa enemmän eräänlainen refleksiivinen tee se itse -projekti. Olemme siis yhteiskunnan tasolla siirtyneet Douglasin mallin ympäristöön A (matala verkosto-/matala ryhmäulottuvuus) tai osa jopa ympäristöön B (korkea verkosto-/matala ryhmäulottuvuus). Yhtäkaikki ryhmän tuki ei ole nyky-yhteiskunnassa samalla tavoin itsestään selvyys kuin se ehkä oli vielä viime vuosituhanella.

Peavyn sosiodynaamisessa ohjausmallissa nostetaan esiin tiettyjä yleisperiaatteita. Ohjaukseen tulee sen mukaan sisältyä välittämistä, kunnioittamista, toivoa, rohkaisua, selventämistä ja aktivointia. Näin ohjauksen avulla voidaan auttaa ohjattavaa löytämään omat vahvuutensa sekä oppia luottamaan itseensä. Lisäksi ohjauksessa tulisi painottaa erilaisia mahdollisuuksia ja erilaisia tapoja hahmottaa elämää. Sosiodynaamisessa ohjauksessa ei esitetä mitään sääntöjä tai edellytetä ohjattavalta alistumista tiettyyn muottiin, vaan korostetaan, että on monenlaisia, yhtä arvokkaita tapoja olla ja elää, kokea, tuntea, toimia, nähdä ja kuulla. Näin ollen ohjaus rohkaisee, jakaa, arvostaa, on yhdessä ymmärtämistä ja tukee ohjattavaa. (Peavy 2001.)

Eräs Peavyn käsitteistä on elämänkenttä, jonka kartoitusta Peavy pitää ohjauksessa tärkeänä. Peavy on saanut inspiraation elämänkentän käsitteeseen Kurt Lewiniltä, joka puhuu sosiaalisesta tilasta, jolla on niin psykologisia kuin sosiaalisiakin ulottuvuuksia. Peavy kutsuu elämänkenttää metaforiseksi ilmaisuksi sille semanttiselle tilalle, jossa me itse kukin elämme. Sitä voidaan pitää eräänlaisena kaikenkattavana kompassina tai linssinä, joka ohjaa toimintaamme sekä tulkintojamme ja siihen sisältyvät ”kaikkien tietoiseen elämäkokemukseemme sisältyvien tärkeiden kokemusten, suhteiden, ihmisten, uskomusten ja oletusten sekä esineiden merkitykset”. (Peavy 2000, 32.)

Peavyn kehittämää mallia voidaankin verrata Mary Douglasin sosiaalisen kontekstin nelikenttämallin kuvaamiin erilaisiin sosiaalisiin ympäristöihin. Peavyn mallissa on viisi elementtiä (teko/tapahtuma, tilanne, toimija, keinot ja tarkoitus), joita voidaan hyödyntää tutkittaessa yksilön elämänkenttää. Ohjaaja esittää kyseisiin elementteihin liittyviä kysymyksiä ja ohjaaja ja ohjattava yhdessä laativat henkilön elämänkenttää kuvaavan kartan selventäen epäselviä asioita. Pyrkimyksenä on kuvailla yksilön kokemuksia nimenomaisesti tietyissä sosiokulttuurisissa kontekstissa. Peavy tähdentääkin kulttuuriantropologien tavoin, että ihmiset käyttävät kulttuurisia työkaluja merkityksen luomisessa ja

tekojen tekemisessä. Siksi ohjauksessa tulisi huomioida tilanteet kokonaisvaltaisesti ja siten, että tilanteen kokonaisuuden kaikki elementit olisivat tarkastelussa mukana. Myös ohjaus itsessään on kulttuurin tuote, joka syntyy ohjaajan ja ohjattavan vuorovaikutuksesta ja on prosessina sosiaalinen aikaansaannos. (Peavy 2000, 32–35.)

Ohjauksessa keskeistä ei ole yksinomaan tulevaisuuteen katsominen, vaan yhtälailla tärkeää on lähtötilanteen, ohjauksen kontekstin hahmottaminen. Mary Douglassin kehittämä sosiaalisen kontekstin nelikenttämalli voisi olla hyödyllinen apuväline erilaisissa siirtymätilanteissa sekä lähtökontekstin että uuden sosiaalisen ympäristön tunnistamisessa. Näin ohjauksen avulla voitaisiin kohdistaa huomio niin ympäristöjen hyviin puoliin kuin kehittämistarpeisiin. Myös siirtymävaiheisiin mahdollisesti liittyvät haasteet ja ongelmat tulisivat näin näkyviksi ja niihin olisi helpompaa puuttua mahdollisimman varhaisessa vaiheessa.

## 4.1 Elämänkaaren mukaiset siirtymät

Jokaisen ihmisen elämänkulku on aina yksilöllistä, mutta joitakin lainalaisuuksia ja yhdenmukaisuuksia voidaan myös havaita. Eri ikävaiheet pitävät sisällään tiettyjä muutoksia ja prosessiin liittyy erilaisia ikäkausikriisejä ja kehitystehtäviä. Varhaisessa lapsuudessa lapsen saama huolenpito on keskeisellä sijalla ja turvallisen kiintymyssuhteen syntymisen edellytyksenä. Kiintymyssuhteilla on tärkeä sijansa myös nuoren myöhemmän itsenäistymiskehityksen kannalta. (Ks. esim. Sinkkonen 2012, 83–97.) Kouluiässä ja nuoruuden alkuvaiheessa lapsen/nuoren ajattelussa on jo havaittavissa tiettyä selkeytymistä ja 12-vuotias alkaa jo alustavasti työstää omaa elämänsuunnitteluaan ja sitä kautta orastavaa aikuistumistaan. Murrosikäinen, noin 13–14 -vuotias nuori ei vielä riittävästi tunne ympäristön rakenteita ja hänen ajattelussaan saattaa esiintyä pelkoa siitä, ettei hän pysty täyttämään ympäristön vaatimuksia. Itsenäistyminen on kuitenkin nuoruusiässä tärkeä kehitysvaihe ja vanhempien sekä muiden auktoriteettien valta nuoreen alkaa muuttua muotoaan. Nuori haluaa yhä enemmän päättää omista asioistaan ja rakentaa omaa persoonansa. Nuoren ajattelu myös kehittyy edelleen ja nuoruusiän loppupuolella ennen siirtymistä niin kutsuttuun varhaisaikuisuuteen alkaa nuoren mieleen nousta yhä enemmän tulevaisuuteen liittyviä ajatuksia. Aikaisemmat, ehkä unelmien sävyttämätkin haaveet muuttuvat asiallisemmiksi ja järkipäisemmiksi. Nuori haluaa kuitenkin edelleen olla oma persoonansa ja erottautua muista, mikä kielii oman minuuden ja ainutlaatuisuuden puolustamisesta. Koska nuoreen kohdistuu eri tahoilta monenlaisia paineita, ei oman, aidon itsenäisyyden saavuttaminen välttämättä ole aivan yksinkertaista. (Turunen 2005, 104, 119–137.) Ohjauksen näkökulmasta tämä aika on erityisen haastavaa, koska nuoren omille ajatuksille ja unelmille tulisi antaa tilaa, mutta tietty realistisuuskin olisi hyvä suunnitelmissa säilyttää. Toisaalta Peavy (1999, 17) kuitenkin korostaa kaikessa ohjauksessa toisen kunnioittamista, mikä pitää sisällään ajatuksen myös unelmien hyväksymisestä osana tämän persoonaa, minuutta sekä elämänsuunnitelmaa.

Suomalaisessa peruskoulussa opiskelu tapahtuu yleensä oman luokan kanssa, alakoulussa suurimmaksi osaksi oman luokanopettajan johdolla, yläkoulussa aineenopettajien opastuksella. Jo siirtyminen alakoulusta yläkouluun voi olla nuorelle iso harppaus kohti itsenäisempää ja omaehtoisempaa koulunkäyntiä. Siksi yläkoulun ohjauksessa tulisikin huomioida tämä kontekstin muutos. Alakoulu sosiaalisena ympäristönä on mitä suurimmassa määrin Douglasin nelikentän ympäristö C, jossa on selkeä hierarkia, ryhmäperusteisia sääntöjä ja kollektiivista tukea. Yläkoulukin muistuttaa vielä suurelta osin C-ympäristöä, vaikkakin ryhmän tuki saattaa tässä vaiheessa hiukan höllentyä. Tässä ikävaiheessa nuori kuitenkin tarvitsee vielä paljon käytännön ohjausta ja tukea, varsinkin 9-luokalla, jolloin tulevaisuutta viimeistään ryhdytään pohtimaan säännönmukaisesti. Toki peruskoulun oppilaanohjauksessa tulevaisuus-orientaatio on läsnä jo ennen varsinaista toiselle asteelle siirtymistä koskevaa valintatilannetta, mutta peruskoulun päättövaiheessa aihe epäilemättä konkretisoituu käytännön tasolla yhteishaun myötä. Moni nuori saattaa kokea vaiheen hiukan pelottavana, jopa ahdistavanakin, koska tulevaisuus on vielä hämärän peitossa eikä oma itsenäisyyskään välttämättä tunnu erityisen houkuttelevalta.

Kun peruskoulu edustaa vahvan verkosto- ja vahvan ryhmäulottuvuuden ympäristöä, jossa nuori voi vielä saada ohjausta kädestä pitäen, merkitsee siirtyminen toiselle asteelle samalla siirtymistä ympäristöstä toiseen kohti aikaisempaa itsenäisempää toimijuutta. Suuri ammatillinen oppilaitos tai usean sadan opiskelijan lukio eivät enää edustakaan turvallista pienryhmää, vaan pikemminkin A- tai B-ympäristön kaltaista individualistista, sääntöjen läpäisemää ja ehkä turvattomalta tuntuvaa ”suurta maailmaa”. Siksi päättäjien tulisikin huolella miettiä, mitä lisäarvoa kunnan talouteen pienten lukioiden lakkauttaminen todellisuudessa tuo. Lukioikäinen nuori ei vielä ole kehityksensä puolesta useinkaan valmis aloittamaan itsenäistä elämää toisella paikkakunnalla uudessa oppilaitoksessa kaukana kotoa. Jos oppilaitos on kovin suuri, ei sieltäkään välttämättä heru nuoren kaipaamaa yksilöllistä ohjausta ja ennen kaikkea tukea. Kouluasteelta toiselle siirryttäessä tulisikin nähdä juuri sosiaalisen kontekstin muutoksen näkökulmasta ohjauksen merkitys laajemmin kuin pelkkänä opiskelun ohjauksena, vaan nimenomaan kokonaisvaltaisena tuen muotona.

Siirryttäessä toiselta asteelta jatko-opintojen pariin eletään niin kutsutun varhaisaikuisuuden vaihetta. Tässä ikävaiheessa nuori ihminen joutuu kiinteästi tekemisiin sosiaalisen todellisuuden kanssa ja vuorovaikutuksessa toisten ihmisten sekä erilaisten instituutioiden kanssa hän rakentaa omia persoonallisia valmiuksiaan. (Turunen 2005, 145.) Tässä iässä ihminen usein on aloittanut jonkun alan opinnot, ainakin näin päättäjät näyttävät toivovan. Turunen (2005, 148–149) esittää kuitenkin kysymyksen, onko varhainen sitoutuminen aina hyvästä. Urakehityksen kannalta saattaakin olla, että siirtyminen opiskelu- tai työpaikasta toiseen näyttää ansioluettelossa huonolta, mutta alle 30-vuotiaana ihmisen tulisi voida nähdä maailmaa ja sen tarjoamia mahdollisuuksia mahdollisimman laajasti ja monin tavoin. Toisaalta kovin lyhytjänteisessä ja levottomassa edestakaisin pomppimisessa voi piillä ylilyöntien vaara ja se saattaa näyttäytyä kyvyttömyytenä sitoutua ja vastuuttomuutena. Usein vastuuntunto ja pitkäjänteisyys kuitenkin iän myötä kehittyvät ja nuorena



levottomalta vaikuttaneesta henkilöstä voi kuoriutua hyvinkin vakiintunut ja vastuullinen aikuinen.

Persoonallisuus rakentuu erilaisten liittymisen ja samastumisen kohteiden avulla ja nuoret saattavat vielä lähes kolmekymppisinä olla varsin epäitsenäisiä ja vaikutuksille alttiita. Toisaalta nuori ihminen toivoo henkilökohtaista otetta elämäänsä, elämän hallintaa. (Turunen 2005, 150–155.) Ohjauksen kannalta tämä olisi hyvä tiedostaa, koska tässä vaiheessa nuori ihminen vähitellen alkaa vakiintua myös ammatillisesti. Tässä hän kuitenkin tarvitsee riittävästi tietoa, taitoa sekä kykyä tehdä itselleen oikean suuntaisia valintoja. Nuori aikuinen on usein vielä tässä vaiheessa verrattain epäitsenäinen ja erilaisten virikkeiden armoilla. Jos koulutus on liian autoritaarista, ei nuorella ehkä ole riittävästi tilaa kuulostella omia tuntojaan ja käsityksiään. Juuri yksilölähtöinen ohjaus on tällöin paras mahdollinen tukimuoto, jotta nuori voi saada tukea ja rohkaisua tehdä itse omat ratkaisunsa. Kuten Turunen (2005, 156–159) toteaaakin, varhaisaikuisuudessa yksilö tarvitsee ennen muuta työoveruutta ja luottamista siihen, että hänet hyväksytään omana itsenään. Työyhteisössä tämä tarkoittaa esimerkiksi kokeneempien työtovereiden tukea, ymmärrystä ja mentorointia.

Työelämään tai opiskelemaan siirtyminen tarkoittaa myös siirtymistä kokonaisvaltaisemmin itsenäiseen elämään, eikä se kaikkien kohdalla ole helppoa. Kodista irtautuminen voi joidenkin kohdalla aiheuttaa ahdistusta, joskaan sen tiedostaminen ei aina ole yksinkertaista. Kyseessä on kuitenkin jälleen siirtyminen yhdenlaisesta sosiaalisesta ympäristöstä toiseen, joka voi tuntua siltä kuin tulisi repäistyksi juuriltaan irti. Jo pelkästään paikkakunnan vaihdos voi edustaa suurta muutosta yksilön elämässä. Näissä siirtymissä yksilö voi kokea jonkun aikaa olevansa eräänlaisessa välitilassa, ei enää siellä mutta ei vielä oikein tuollakaan (vrt. Ebaugh 1988).

Samankaltaisesta välitilan kokemuksesta voi olla kysymys, kun ihminen ikääntyy ja kohtaa muutoksia työelämässä. Perinteisestihän ajatellaan, että ikääntyminen tuo mukanaan seestymistä, levollisuutta ja persoonan eheytymistä. Tällöin ihminen voi olla varsin vakaa ja luotettava työntekijä, joka osaa katsoa koko työyhteisön etua omaa itseä laajemmasta näkökulmasta. Mikäli henkilö on pitkään ollut saman työntäjän palveluksessa, saattaa työyhteisö olla muodostunut hyvinkin tärkeäksi ja läheiseksi ryhmäksi yksilölle. Joskus voi käydä niinkin, että ikääntyminen aiheuttaa ihmiselle eräänlaisen luopumisen kriisin, jolloin elämän rajallisuus ahdistaa ja henkilö tarttuu kynsin ja hampain kiinni kaikkeen entiseen, työ mukaan lukien. Hän saattaa kokea, että työstä luopuminen tarkoittaa kaiken menettämistä. Eräs työelämäohjauksen haasteista onkin ikääntyvien työntekijöiden kohtaaminen ja ohjaus, jotta heidän työelämässä jaksamisensa toteutuisi mahdollisimman hyvin. Olennaista tässä olisi nähdä sekä yhteiskunnan että yksilön etu. Monella ikääntyvällä on vielä paljon annettavaa työelämälle ja yksilötasolla palkitsevaa olisikin saada tehdä oman jaksamisensa ja omien edellytystensä mukaisesti työtä niin kauan kuin se on kaikkien kannalta mielekästä. (Vrt. Turunen 2005, 245–255; Mäkitalo 2000, 223–243.) Kun sitten koittaa aika jättäytyä työelämän ulkopuolelle ja siirtyä ansaitulle eläkkeelle, ei tule väheksyä tämänkään elämänvaiheen haasteellisuutta. Varsinkin ns. kolmas sektori voisi olla tämän vaiheen ohjauksessa avainroolissa sekä virikkeitä ja vertaistukea tarjoamalla että toimintakykyisiä ja -haluisia ikäihmisiä erilaiseen vapaaehtois- ja kansalaistoimintaan aktivoimalla.

## 4.2 Siirtyminen kulttuurista toiseen

Kuten Mary Douglas toteaa, jokainen ihminen elää jossakin sosiaalisessa ympäristössä ja tällä ympäristöllä on keskeinen rooli erilaisissa elämän muutostilanteissa ja käännekohdissa. Näitä sosiaalisia ympäristöjä voi luonnollisesti olla useita siten, että ihminen mieltää itsensä vaikkapa tietyn etnisen ryhmän jäseneksi tai vaikkapa yksinkertaisesti vain suomalaiseksi, jolloin hänen sosiaalinen ympäristönsä laajasti ymmärrettynä on esimerkiksi suomalaisuus, romaniyhteisö, etiopialaisuus, somali-identiteetti tms. Muita sosiaalisia ympäristöjä yksilöllä voi olla muun muassa työ- tai kouluyhteisö, harrastuksen myötä syntynyt yhteenkuuluvuus tai vaikkapa uskonnollinen yhteisö. Suomalaisuuden kokemus voi muodostua joko suomalaiseksi syntymisen kautta tai siihen voidaan pyrkiä maahanmuuton jälkeen integroitumalla suomalaiseen yhteiskuntaan.

Yksilöitä voidaan myös luokitella sen mukaan, katsotaanko hänen olevan syntyjään suomalainen vai kenties maahanmuuttaja. Kyseinen luokittelu vertautuu Douglasin nelikenttämallin ympäristöihin C ja D, joissa raja ulko- ja sisäpuolen välillä on selvä ja keskustelua hallitsee eräänlainen me/ne -retoriikka. Näiden kahden ympäristön selkein ero on ympäristön hierarkkisuuudessa, jolloin ympäristössä C vallitsee selkeä hierarkia ja ryhmä toimii sekä yksilön tukena että myös yksilöä rajoittavana ja kontrolloivana voimana. Suomalaista yhteiskuntaa voisikin ideologisella tasolla kutsua Douglasin nelikenttämallin ympäristöksi C (korkea verkosto-/korkea ryhmäulottuvuus), jossa korkean verotuksen mahdollistamalla kattavalla sosiaaliturvalla halutaan osoittaa, että ”kaveria ei jätetä”. Toisaalta suomalaisessa yhteiskunnassa näkyy selvästi myös C-ympäristölle tyypillinen sisä- ja ulkopuolen välisen rajan olemassaolo: ”ruotsalaisia emme enää ole, venäläisiksi emme tahdo tulla, olkaamme siis suomalaisia”<sup>1</sup>. Rajan ylläpito näkyy myös siinä, miten yhteiskunnassamme suhtaudutaan muualta tulleisiin ja muiden kansallisuuksien edustajiin. Jussi Ronkainen (2009, 39) pitää yhtenä syynä maahanmuuttajien luokitteluun sitä, että heidät sitä kautta on mahdollista ohjata erilaisten tukitoimien piiriin, joita heidän katsotaan tarvitsevan suomalaiseen yhteiskuntaan integroitumisprosessissa. Ronkainen katsoo luokittelun tarkoituksen olevan siten ymmärrettävä, mutta samalla se tuottaa myös ajatuksen eräänlaisesta välitilasomalaisuudesta, kvasi- tai ei-kansalaisuudesta.

Maahanmuutossa on kyse siirtymisestä usein hyvinkin erilaisesta sosiaalisesta ympäristöstä toiseen ja pyrkimyksestä sopeutua tuohon uuteen ja ehkä käsittämättömältäkin vaikuttavaan todellisuuteen. Petri Hautaniemi (2004) pohtii juuri tätä kysymystä teoksessa *Pojat! Somalipoikien kiistanalainen nuoruus Suomessa* ja kysyy, millaista on laskeutua toiselta mantereelta äärimmäiseen pohjolaan ja varttua Suomen valtion uutena jäsenenä. Prosessi ei ole helppo ja siihen voi liittyä joskus äärimmäistäkin käyttäytymistä, varsinkin nuorten maahanmuuttajien kohdalla. Se aiheuttaa oman haasteensa myös opettajille, ohjaajille sekä koulun koko henkilöstölle. Hautaniemi toteaa, että yhtenäisyyden luominen koulussa voi olla hankalaa osittain johtuen siitä, että

---

<sup>1</sup> Fennomaanisen liikkeen iskulause 1940-luvulta. Mm. J.V.Snellmanin on sanottu pitäneen em. lausahdusta mottonaan.

suuri osa koulun väestä lähtökohtaisesti on varttunut yhtenäisyyttä ja monokulttuurisuutta painottavassa yhteisössä. Maahanmuuttajataustaisille oppilaille itselleen koulu saattaa merkitä myös jotain ihan muuta ja koulunkäyntiin voi liittyä oman taustan ja koulun arviointia suhteessa sen hetkiseen elämäntilanteeseen. Oppilaan tulee uudessa tilanteessa ja sosiaalisessa ympäristössä myös oppia ymmärtämään asioiden ja arvojen suhteellisuus. Lisäksi nuori maahanmuuttaja joutuu hakemaan paikkaansa yhteisössä moninaisin keinoin. (Hautaniemi 2004, 32–34.)

Siirtyminen kulttuurista toiseen ei tapahdu käden käänteessä eikä useinkaan ongelmitta. Ympäristöjen erilaisuus voi olla silmiinpistävä. Vaikka suomalaista yhteiskuntaa virallisella tasolla kuvaisi yhteisölliseksi C-ympäristöksi, voisi sitä käytännön tasolla kuitenkin luonnehtia yksilöllisyyttä ja omin avuin pärjäämistä korostavaksi Douglasin nelikentän ympäristöksi A, jossa yksilön on raivattava itse oma tilansa ja luotavat oman pärjäämisensä edellytykset. Esimerkiksi somalialaisuutta vastaavasti leimaa vahva yhteisöllisyys, jossa perheen ja suvun merkitys on suuri. Sukulaisuusjärjestelmä on patrilineaarinen ja perhe ymmärretään ydinperhettä laajemmaksi käsitteeksi, jolloin perheeseen katsotaan kuuluvaksi aviopuolisot, lapset, isovanhemmat sekä mahdollisesti muita suvun jäseniä ja ystäviä. Perhe on joustava, dynaaminen ja muuttuva, mikä yksilötasolla merkitsee vahvaa kollektiivista sitoutumista. (Hautaniemi 2004, 48–52.) Siirtymätilanteessa esimerkiksi maahanmuuton seurauksena niin perheeltä kuin yksilöltäkin edellytetään kykyä sopeutua uuteen ympäristöön, Suomen tapauksessa muutos merkitsee kollektiivisen identiteetin sijaan yksilöllisen ja autonomisen identiteetin omaksumista.

Kun puhutaan siirtymistä kulttuurista toiseen, tullaan monikulttuurisen ohjauksen äärelle. Monikulttuurinen lähestymistapa ohjauksessa lähtee siitä, että kulttuurin tai kulttuurien jäsenyys on yksi keskeisimmistä yksilön identiteettiä määrittävistä tekijöistä. (Pedersen 1991.) Lähtökohtaisesti voidaan kuitenkin todeta, että kulttuuri, jossa ihminen elää on varsin kompleksinen ja ulkopuoliselle (joka ohjaaja hyvinkin saattaa olla) joskus vaikeaselkoinenkin. John McLeodin (2003) mukaan monikulttuurisen ohjauksen ydin on tietty herkkyyys niille moninaisille tavoille, joilla eri kulttuurit toimivat yhdistettynä aitoon kiinnostukseen toisen ihmisen kulttuurista kokemusta kohtaan. Se tosiasiassa, että olemme kukin kulttuurimme tuote ja sen tiedostaminen, että olemme lähtökohtaisesti erilaisia ja omanlaisiamme ihmisiä, muodostaa monikulttuurisen ohjauksen perustan. Koska on kuitenkin kohtuutonta vaatia, että ohjaaja perehtyisi kaikkiin niihin lukuisiin kulttuurisiin perusteisiin, joihin hän työssään erilaisten ihmisten parissa törmää, voitaisiinkin ehkä eräänlaiseksi minimiedellytykseksi monikulttuurisessa ohjauksessa esittää ohjaajan tietoista herkistymistä erilaisten kulttuuristen ryhmien rakenteille, kielelle ja perinteille sekä sitä kautta oikeanlaisten kysymysten esittämisen taitoa. Lisäksi ohjauksessa olisi hyvä tiedostaa, että individualismi ei ole ainoa oikea tapa ajatella ja toisaalta omakin tapamme ajatella ja toimia on kulttuurisesti määräytyneitä. Yksilöllä on olemassa tietty, usein yhteisöllinen käsitys todellisuudesta ja asioiden tilasta ja nämä yhteisölliset rakenteet saattavat vahvistaa yksilöä, joten myös tämä tulisi ottaa ohjauksessa huomioon, samoin kuin se, että yksilön historia usein määrittää myös nykyhetkeä. (McLeod 2003, 243–269.)

### 4.3 Työelämän siirtymät

Työllä ja työn tekemisellä on ihmiselle suuri niin psykologinen, sosiaalinen kuin taloudellinenkin merkitys. Työ merkitsee usein enemmän kuin vain toimeentuloa ja taloudellista selviytymistä. Työn kautta ihminen mieltää itsensä yhteiskunnan jäseneksi ja työ määrittää hänen roolinsa siinä. (Taira 2006, 106; Poijula & Ahonen 2007, 31.) Siksi työn menettäminen ja työttömäksi joutuminen voi olla yksilön kannalta varsin merkityksellistä myös muista kuin taloudellisista syistä. Teemu Taira on tarkastellut väitöskirjassaan työttömien kirjoituksia ja kuvauksia työttömyyden alkuvaiheista ja toteaa työttömäksi joutumisen usein aiheuttavan eräänlaisen välitilassa olemisen kokemuksen: henkilö ei oikein tiedä mihin suuntaan hänen tulisi edetä eikä sitäkään, mistä saisi voimia jaksamiseensa. Tairan mukaan työttömät pohtivat, onko vika heissä itsessään vai yhteiskunnassa, kun työtä ei tahdo löytyä vai peräti kulttuurissa, kun palkkatyötä niin kovin arvostetaan. (Taira 2006, 106.)

Palkkatyöt ovat nykysuomessa muuttuneet epävarmaksi ja työelämässä olevat kokevat monenlaisia paineita ja työelämä sekä -tahti ovat kiristyneet. Työpaikoilla tapahtuva kiusaaminen on viime aikoina myös noussut otsikoihin ja se saattaa johtaa työntekijän irtisanoutumiseen tai erottamiseen. Tällöin työttömyys voidaan kokea jopa eräänlaiseksi toipumiseksi ja itsetunnon vahvistumisen ajaksi. (Taira 2006, 110–111; ks. myös Julkunen 2003, 127.) Näissä tapauksissa muutos sosiaalisessa ympäristössä voi olla peräti toivottu irtautuminen epätydyttävistä olosuhteista ja tilanteesta, jossa henkilö ei itse koe voivansa vaikuttaa asioihinsa. Työyhteisö voikin joissain tapauksissa edustaa nelikentän ympäristöä B (vahva verkosto-, heikko ryhmälöytövyys), jolloin työntekijään kohdistuu erilaisia ulkopuolelta tulevia sääntöjä ja työilmapiiri saattaa olla huono eli ryhmän tuki puuttuu. Tällainen ympäristö ei ole tyydyttävä ja siirtyminen saattaaakin merkitä positiivista muutosta kohti autonomisuutta ja itsenäisyyttä. Muiden työttömien vertaistuki voi myös tarjota positiivisen ryhmäkokemuksen, joka työyhteisöstä on puuttunut. Erään Teemu Tairan aineistossa esiintyvän työttömäksi jääneen siivoojan kertomus kuvaa hyvin tämän kaltaista tilannetta:

--- Pari viikkoa tapahtuman jälkeen sanoin itseni irti, ja koin suunnatonta huojennusta. Se päivä on kalenteriini merkitty suurin ympyröin ja suurella tekstillä. Ihan kuin olisi päässyt vankilasta vapaaksi tietäen kuitenkin, että monet ongelmat ovat vasta edessäpäin. Suurin ongelma on ollut itsensä kasaaminen: itsetuntoni mureni pikkuhiljaa viimeisen puolen vuoden aikana palasiksi. Mieltäni vaivaa edelleen kysymys: olenko viallinen, itse syyllinen kohteluuni niin kuin monet antavat ymmärtää. --- Toisin kuin monelle, työttömyys on ollut minulle hyvää aikaa: olen saanut toipua ja masennus on helpottanut. Olen myös voinut harrastaa, ja sitä kautta ponnistella ylös omilla tikkaillani. Joidenkin tutkijoiden mukaan jo puoli vuotta henkistä väkivaltaa työpaikalla voi rampauttaa joidenkin mielenterveyden pysyvästi. Tässä suhteessa kuulunen onnekkaimpien joukkoon. (Taira 2006, 111.)

Tairan kuten Vilma Hännisenkin (1999) tutkimuksissa mielenkiinnon kohteena on ollut kerronta ja molemmat toteavat, että kertomuksissa on nähtävissä eräänlainen uudelleensuuntautuminen työssä käyvän kerronnasta työttömän kerrontaan ja muutoksesta kertominen alkaa usein jo ennen

varsinaista muutoksen tapahtumista. Näin työttömät kerronnan tasolla tekevät itseään sekä arvomuutostaan todeksi ja toimintakykyiseksi ja jäsentävät työttömän tarinan alun aikaan, jolloin vielä olivat työssä. Taira toteaaakin, että työn päättymisen ei tarvitse olla yksinomaan menetys, vaan myös mahdollisuus. (Taira 2006, 113–114.) Kuten eläkkeelle jäämisen yhteydessä, työttömyydenkin koittaessa henkilö saattaa kuitenkin joutua jättämään työpaikalle myös ystävät. Esimerkiksi Richard Sennett (1999, 20) korostaa työpaikkojen merkitystä nyky-yhteiskunnan ystävyyssuhteiden luomisessa. Työpaikan ihmissuhteet saattavat merkitä tunnetta johonkin kuulumisesta ja itsensä merkitykselliseksi kokemista. Kun työpaikkaa ei enää ole, saattaa se samalla merkitä myös irrallisuuden, erillisyyden sekä merkityksettömyyden tunnetta ja kokemusta.

Kuten tutkimuksissa on käynyt ilmi, voivat työpaikan menetyksen jälkeiset kertomukset ja tarinat olla sekä terapeuttisia että auttaa henkilöä monin tavoin käsittelemään tilannettaan ja pääsemään elämässään eteenpäin. Tällöin ohjauksen kannalta käyttökelpoinen työmuoto voisikin olla narratiivinen lähestymistapa<sup>2</sup> erilaisissa elämänmuutoksissa. John McLeod erittelee kolme teoreettista lähestymistapaa narratiiviin. Ensimmäinen näistä on psykodynaaminen näkökulma, jonka mukaan kerronnan kautta on mahdollista löytää yksilölle tavanomaisia tapoja suhtautua asioihin, ilmiöihin ja tapahtumiin. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna narratiivisuuden hyöty voisi olla siinä, että sen avulla voidaan auttaa ohjattavaa löytämään ja omaksumaan vaihtoehtoinen ja häntä itseään tyydyttävämpi tapa kuvata tapahtumia kerronnan kautta, toisin sanoen kertoa elämänsä tarinaa. Toisena lähestymistapana narratiivisuuteen McLeod mainitsee konstruktivistisen/ kognitiivisen näkökulman, jossa kognitiivisten skeemojen käsitteen kautta lähdetään siitä, että kerrotut kertomukset heijastavat erilaisia piileviä rakenteita. Näiden rakenteiden kautta yksilö tulkitsee todellisuutta. Kognitiivisessa lähestymistavassa huomio kohdistetaan kognitiiviseen konfliktiin ja tavoitteena on ratkaisukeskeisesti rohkaista yksilöä kohdistamaan kertomuksissa huomio onnistumisiin sekä positiivisiin lopputuloksiin. Sosiaalisen konstruktionismin mukaisen lähestymistavan mukaan lähtökohtana on puolestaan yksilön identiteetin rakentuminen sosiaalisesti sekä se, että identiteetti on kiinteästi sidoksissa ympäröivään kulttuuriin ja ympäristöön. Yksilön katsotaan olevan oman kertomuksensa asiantuntija, jolloin hänellä on myös mahdollisuus muuttaa sitä; ikään kuin kirjoittaa uudelleen oman elämänsä tarina. Yksilöä voidaan myös rohkaista muistelemaan erilaisia elämänsä tähtihetkiä ja hienoja kokemuksia ja nostamaan niitä esille oman elämänsä tarinaa kertoessaan. (McLeod 2003, 227–235; ks. myös Amundson 2005, 91–93.)

---

<sup>2</sup> John McLeod (2003, 227) tekee eron kertomuksen ja narratiivin välille siten, että kertomus (*story*) yleensä kuvaa jotakin tapahtunutta käsittäen kertomuksen rakenteen (alku, keskiosa ja loppu). Kertomus myös usein sisältää jonkinlaisen arvion tapahtumista (vrt. Labov 1972) ja sillä halutaan yleensä kohdistaa huomio johonkin tai painottaa erityisesti jotakin asiantilaa. Narratiivi puolestaan viittaa yleisemmin prosessiin, jolla luodaan kuvaus tapahtumista ja tilanteista ja se voi sisältää useita kertomuksia.

## 5 Sosiaalisen ympäristön tunnistaminen

Kuten edellä todettiin, sosiaalisesta ympäristöstä irtautuminen on usein haastava prosessi, jossa yksilö erkaantuu erilaisista normatiivisista odotuksista, joita häneen aikaisemmin on kohdistettu. Hänen uusi roolinsa siinä ympäristössä, johon hän on siirtynyt suhtautuu jollakin tavalla näihin aikaisempiin odotuksiin, normeihin ja identiteettiin. Voidaankin todeta, että prosessissa, jossa henkilö siirtyy ympäristöstä ja roolista toiseen on kyse jännitteistä, joissa yksilön menneisyys, nykyisyys ja tulevaisuus kohtaavat merkityksellisellä tavalla. Tällainen muutos pitää sisällään monenlaista sopeutumista ja asioiden uudelleen muokkausta, henkilön tulee jopa muodostaa itselleen uusi identiteetti, johon jollakin tavalla sisältyy myös aikaisempi sosiaalinen status ja rooli. (Vrt. Ebaugh 1988, 1–6.)

Vaikka muutos koskettaisi vain yhtä siirtyjää, on sillä vaikutuksia yksilön lisäksi myös ryhmään, oli sitten kysymys ryhmään liittymisestä tai siitä irtaantumisesta. Ryhmään liittyminen käynnistää yleensä prosessin, joka usein aiheuttaa jonkin asteista jännitystä sekä liittyjässä itsessään että ryhmässä. Muut ryhmän jäsenet reagoivat väistämättä uuteen jäsenen jollain tavalla, samoin liittyjän läheiset ihmiset voivat reagoida liittymistapahtumaan jotenkin. Liittyjän itsensä kannalta siirtyminen uuteen ryhmään saattaa aiheuttaa muutoksia hänen minän määrittelyssään ja identiteetissään. Tällä itsensä uudelleen määrittelyllä voi olla vaikutusta myös henkilön itsetuntoon ja käyttäytymiseen. (Brown 1989, 20–23.)

Edellä mainituista syistä johtuen olisi ohjauksen näkökulmasta tärkeää oppia tunnistamaan muutosprosessin vaiheet niihin liittyvine haasteineen ja hyötyineen. Yhtäläillä tärkeää olisi tunnistaa niin entisen kuin uudenkin sosiaalisen ympäristön luonne, jotta itse muutosprosessi tulisi helpommin ymmärrettäväksi. Tunnistaminen voi toimia ohjaajalle hyvänä apuvälineenä ohjausprosessin aikana, mutta sen merkitystä ohjattavan itsensä tai hänen läheistensä kannalta ei myöskään tule väheksyä.

### *Sosiaalisen ympäristön tunnistamista helpottavia kysymyksiä*

Seuraavien kysymysten avulla voidaan tarkastella yksilön kokemusta siitä sosiaalisesta ympäristöstä, jossa hän toimii. Osa kysymyksistä on päällekkäisiä, koska sekä verkosto- että ryhmäulottuvuuden ympäristöillä on yhteisiä piirteitä. Mikäli jokin ympäristö saa selvästi eniten kyllä-vastauksia, mieltää vastaaja sosiaalisen toimintaympäristönsä selkeästi kyseisen kontekstin kaltaiseksi. Aina asia ei kuitenkaan ole yksiselitteinen, vaan vastaukset jakautuvat epätasaisesti eri ympäristöjen kesken. Varsinkin ympäristöjen C ja D raja onkin usein häilyvä eikä selvää rajaa ympäristöjen välille ole helppo tehdä. Näin ei ole tarkoituskaan, vaan kysymysten avulla on mahdollista hahmottaa se, millaisena yksilö pääasiallisesti kokee oman toimintaympäristönsä. Jos ympäristöt A ja B saavat eniten kyllä-vastauksia, kokee vastaaja ympäristönsä verkostoulottuvuuden vahvempana kuin ryhmäulottuvuuden ja vastaavasti C ja

D -ympäristöjen saadessa enemmän kyllä-vastauksia painottuu ympäristössä ryhmäulottuvuus.

Kysymykset soveltuvat sellaisenaan esimerkiksi koululuokan tai opiskeluryhmän luonnetta kuvaaviksi, mutta kysymyksiä muokkaamalla niitä voidaan hyödyntää myös muiden ympäristöjen, kuten työyhteisön tai harrastusryhmän eri puolien hahmottamisessa. Kysymyksiä voi käyttää sekä yksilö- että ryhmätasolla. Yksilöohjauksessa kysymysrunko voi toimia ohjauskeskustelun pohjana ja yksittäisten kysymysten kohdalla voi pysähtyä tekemään täydentäviä lisäkysymyksiä tai keskustelemaan jostakin tietystä teemasta pidemmäksikin aikaa. Koko ryhmän tai vaikkapa koululuokan tilannetta kartoitettaessa kysymykset on mahdollista antaa koko ryhmälle lomakkeella, jolloin kysymysten perään merkitään oma kanta tai näkemys asiasta. Saatujen tietojen pohjalta ryhmän asema nelikentässä on helpompi hahmottaa ja mikäli jokin puoli osoittautuu ryhmän tai luokan mielestä kielteiseksi, voidaan asiasta käydä laajempi yhteinen keskustelu ja miettiä, mitä asian hyväksi olisi tehtävissä.

Vastaa kysymyksiin sen perusteella, oletko samaa mieltä vai eri mieltä (kyllä/ei)

### **Ympäristö A**

1. En välitä koulun säännöistä eivätkä ne sido minua
2. Voin valita kaverini vapaasti
3. Voin liikkua ja toimia vapaasti kuten haluan
4. Viihdyn erilaisissa kilpailutilanteissa, koska niistä on minulle hyötyä
5. Vietän aikaani milloin kenenkin kanssa
6. Luokassamme ei ole mitään me-henkeä/luokan yhteishenki on huono
7. En saa ryhmältäni/luokaltani juurikaan tukea
8. En tarvitse mitään ryhmää, johon tukeutua
9. Koen olevani itsenäinen ja saan toimia, miten haluan
10. Saan olla niin luova kuin haluan
11. Minulla on eri kaverit koulussa ja vapaa-ajalla
12. Minulla ei ole koulussa kavereita, mutta se ei haittaa minua
13. Luokassamme ei ole ketään erityistä johtajatyyppejä
14. En pidä opettajaa auktoriteettina
15. Viihdyn nykyisessä ryhmässäni

### **Ympäristö B**

1. En koe kuuluvani mihinkään ryhmään koulussa
2. Luokkamme/ryhmämme yhteishenki on huono
2. En saa ryhmältäni/luokaltani juurikaan tukea
3. Haluaisin luokalta enemmän tukea
4. Minulla on eri kaverit koulussa ja vapaa-ajalla
5. Minulla ei ole koulussa kavereita, mutta haluaisin niitä
6. Koulussamme on paljon erilaisia sääntöjä, joita tulee noudattaa
7. En oikein tiedä, millainen henkilö on koulumme rehtorina
8. En tunne koulumme muuta henkilökuntaa oikeastaan ollenkaan
9. En aina ymmärrä, mistä rikkeistä seuraa rangaistus ja millainen
10. Rangaistus rikkeistä seuraa automaattisesti eikä niistä keskustella
11. En tiedä, missä koulumme/luokkamme säännöt on laadittu

12. Luokassamme ei ole yhdessä sovittuja sääntöjä
13. Olen välillä aika passiivinen
14. Koen olevani aika ulkopuolinen luokassani
15. Haluaisin kuulua johonkin ryhmään

### **Ympäristö C**

1. Opiskelen lähes kaikki oppitunnit oman luokan/ryhmän kanssa
2. Tunnan kuuluvani kiinteästi johonkin ryhmään
3. Voin valita kaverini vapaasti
4. Vietän myös vapaa-aikaani luokkakavereideni kanssa
5. Kerron omista asioistani joillekin luokkakavereilleni
6. Voin jakaa huoleni joidenkin luokkakavereideni kanssa
7. Saan paljon tukea oman luokkani oppilailta myös yksityiselämään liittyvissä kysymyksissä
8. Luokassamme on selkeä johtajatyyppejä ja tunnistan luokallamme muitakin rooleja
9. Kun jotain tapahtuu, tiettyjä oppilaita epäillään aina ensiksi
10. Meidän luokassa pidetään yhtä, meillä on hyvä yhteishenki
11. Muiden luokkien oppilaiden kanssa ei oikein ole sopivaa olla tekemisissä, mutta se ei häiritse minua
12. Koulussamme on selkeät rajat ryhmien/luokkien välillä
13. Minulle on tärkeää kuulua juuri tähän ryhmään/luokkaan
14. En missään nimessä haluaisi opiskella jollain toisella luokalla
15. En mielelläni vietä aikaani toisten ryhmien/luokkien oppilaiden kanssa

### **Ympäristö D**

1. Opiskelen lähes kaikki oppitunnit oman luokan/ryhmän kanssa
2. Tunnan kuuluvani kiinteästi tähän luokkaan
3. Luokassamme kaikki ovat kaikkien kavereita, ketään ei jätetä ulkopuolelle
4. Emme luokkana ole juurikaan tekemisissä muiden luokkien oppilaiden kanssa
5. Luokassa on joskus kova hälinä
6. Opettaja ei oikein saa luokkaa rauhoittumaan
7. Opettajilla pitäisi olla tiukempi ote häiritsevissä tilanteissa
8. Koulussamme on selkeät rajat ryhmien/luokkien välillä
9. Meille kaikille on tärkeää kuulua juuri tähän ryhmään/luokkaan
10. Eri ryhmien/luokkien välillä on pientä kilpailua
11. Ongelmatilanteita luokassa ei oikeastaan selvitetä
12. En oikeastaan tunne enkä välitäkään tuntea muiden luokkien oppilaita
13. Muissa luokissa on vielä enemmän ongelmia kuin meidän luokassa
14. Jos syntyy riitaa muiden luokkien oppilaiden kanssa, se on yleensä niiden syy
15. Koulussamme on vaikeita luokkia, jotka aiheuttavat ongelmia

Ympäristö A on heikon verkosto- ja heikon ryhmäulottuvuuden sosiaalinen ympäristö ja sitä voidaan kuvata sanalla vapaus. Tässä ympäristössä toimiminen merkitsee yksilölle selkeää vapautta toteuttaa itseään ja toimia haluamallaan



tavalla. Häntä eivät rajoita mitkään ryhmäperusteiset eivätkä muutkaan säännöt, mutta toisaalta hänellä ei ole ryhmän tarjoamaa tukea. Mikäli henkilö mieltää elävänsä tai toimivansa tämän kaltaisessa ympäristössä, mutta ei kuitenkaan koe sitä erityisen tyydyttäväksi, on todennäköistä, että hän kaipaasi enemmän joko turvallisesti rajoittavia sääntöjä tai jotakin ryhmää, johon kuulua tai jopa molempia. Tällöin tulisi miettiä, miten näitä puolia voitaisiin lisätä hänen ympäristöönsä enemmän sekä mistä niiden puuttuminen vaikkapa koulu- tai opiskeluyhteisössä johtuu.

B-ympäristö puolestaan on vahvan verkosto-, mutta heikon ryhmäulottuvuuden ympäristö ja se poikkeaa A-ympäristöstä siten, että siinä yksilö selkeästi tunnistaa itseään rajoittavia sääntöjä ja normeja. Hän ei myöskään koe voivansa vaikuttaa itse omaan toimintaansa. Myös tässä ympäristössä henkilöltä puuttuu syystä tai toisesta ryhmä, johon kuulua ja joka tukisi häntä, mutta hän kuitenkin kaipaasi sellaista. Myös C-ympäristössä yksilön vapautta rajoittavat B-ympäristön tavoin erilaiset säännöt, käskyt ja kiellot, mutta B-ympäristössä tämä ryhmän puuttuminen on C-ympäristöä tuskallisempaa, koska henkilöllä ei ole ketään, kenen kanssa jakaisi tämän rajoittavuuden ja ehkä jopa ahdingon. Koululuokassa tämä voi viitata ryhmästä ulos sulkemiseen tai kiusaamiseen.

Ympäristöissä C ja D korostuu vahva ryhmäulottuvuus eikä ympäristöjä ole aina helppoa erottaa toisistaan. Molemmissa ympäristöissä keskeistä on ryhmän jäsenen ryhmältä saama tuki, mutta myös ryhmän yksilöä rajoittavat ominaisuudet. Keskeinen ero C ja D -ympäristöjen välillä on niiden sisäisessä normirakenteessa ja hierarkiassa. Yksilön kannalta olennaista on kuitenkin ryhmän vaikutus häneen niin ryhmän tarjoaman tuen kuin rajoittavuudenkin suhteen. Karkeasti voisi todeta, että mitä nuoremista oppilaista on kysymys, sen lähempänä C-ympäristöä ryhmän olisi hyvä olla. Tällöin korostuisivat C-ympäristölle tyypilliset turvallinen rajoittavuus normatiivisine hierarkioineen sekä ryhmän tarjoama tuki. Mikäli koululuokka muistuttaa enemmän D- kuin C-ympäristöä, saattaa se merkitä työrauhaongelmia ja opettajan/opettajien heikkoa auktoriteettiasemaa ja niin muodoin vaikeuksia kurinpidossa.

## 6 Lopuksi

Erilaiset sosiaaliset siirtymät ovat itsestään selvä osa yksilön elämänkaarta. Siirtyminen alakoulusta yläkouluun, yläkoulusta toiselle asteelle ja edelleen joko korkea-asteelle opiskelemaan tai suoraan työelämään kuuluvat lapsuus- ja nuoruusvaiheen elämänpolkuun väistämättä. Nykypäivän työelämä koostuu niin ikään lukuisista erilaisista siirtymistä joko työpaikan vaihdosten muodossa tai muista syistä ja muunlaisiin ympäristöihin. Näissä siirtymissä ohjauksella on varsin keskeinen rooli, koska usein henkilö kaipaa ainakin jonkunlaista tukea vaihtaessaan ympäristöä. Varsin keskeinen merkitys siirtymissä on sekä ympäristöllä, josta henkilö siirtyy että sillä ympäristöllä, johon hän on siirtymässä tai jo siirtynyt. Koska ihminen mitä suurimmassa määrin on sosiaalinen olento, on ympäristöjen sosiaalinen luonne tärkeä tekijä pyrittäessä ymmärtämään muutoksen luonnetta. Muutos voi olla luonteeltaan onnistunut ja tuoda yksilön elämään positiivisen uuden alun tai vaihtoehtoisesti vaikea aiheuttaen ongelmia ja pahaa mieltä. Kummassakin tapauksessa ympäristön vaihdoksesta johtuva lukuisten ja monipuolisten sosiaalisten suhteiden menettäminen ja uusien suhteiden luominen ovat prosessi, jonka ymmärtämisessä voi auttaa sosiaalisen kontekstin yksilötason merkityksen tiedostaminen.

Koska muutos sosiaalisessa ympäristössä aiheuttaa lukuisia erilaisia haasteita niin yksilö- kuin ryhmätasollakin, ovat kaikki keinot näiden muutostilanteiden helpottamiseksi tervetulleita. Eräs apuväline sosiaalisen ympäristön tunnistamiseksi on Mary Douglasin sosiaalisen kontekstin nelikenttämalli. Mallin pohjalta kehittämieni kysymysten avulla on mahdollisista nopeasti ja varsin vähällä vaivalla saada kuva siitä, minkälaisena ohjattava näkee joko entisen tai uuden sosiaalisen ympäristönsä. Kun henkilö siirtyy koulu- tai opiskeluasteelta toiselle tai työyhteisöstä toiseen, ei aina ehkä tulla ajatelleeksi, kuinka suuri merkitys sekä entisellä että uudella ympäristöllä tässä prosessissa on. Myös siirtyjän itsensä olisi hyvä oppia näkemään niin entisen kuin uudenkin ympäristön luonne, jotta hän paremmin ymmärtäisi muutosprosessia kokonaisuudessaan. Kullakin ympäristöllä on omat ominaispiirteensä, vahvuutensa ja heikkoutensa ja yhteisötasolla kiintoisaa olisikin tunnistaa, mitkä tekijät tekevät ympäristöstä hyvän ja mahdollisesti pyrkiä siirtämään näitä hyviä puolia uuteen kontekstiin. Ympäristön kartoittamisen myötä voidaan myös ryhtyä käsittelemään mahdollisia ongelmatilanteita ja ymmärtää sekä yksilön että ryhmän kokemusta.

## LÄHTEET

- Amundson, N. E. Aktiivinen ohjaus. Opas uraohjauksen ammattilaisille. Juva: Psykologien kustannus Oy.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 2002 [1966]. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Helsinki: Gaudeamus.
- Bloor, D. 1982. Polyhedra and the Abominations of Leviticus: Cognitive Styles in Mathematics. In Douglas, M. (ed.). Essays in the Sociology of Perception. London, Boston and Henley: Routledge & Kegan Paul, 191–218.
- Brown, R. 1989. Group Processes. Dynamics within and between Groups. Oxford and New York: Basil Blackwell.
- Douglas, M. 1982. Essays in the Sociology of Perception. London, Boston and Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Douglas, M. 1978. Cultural Bias. London: Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland. Occasional Paper no. 34.
- Ebaugh, H. R. F. 1988. Becoming an Ex. The Process of Role Exit. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Handelman, D. 1982. Reflexivity in Festival and Other Cultural Events. In Douglas, M. (ed.) Essays in the Sociology of Perception. London, Boston and Henley: Routledge & Kegan Paul, 162–190.
- Hautaniemi, P. 2004. Pojat! Somalipoikien kiistanalainen nuoruus Suomessa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, Nuorisotutkimusseura, Julkaisuja 41.
- Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Julkunen, R. 2003. Kuusikymmentä ja työssä. Jyväskylä: SoPhi.
- Jääskelä, P. & Nissilä, P. 2011. Näkökulmia valmistumisen tukemiseen. Oppimisympäristöstä ohjaukseen. Teoksessa Jääskelä, P. & Nissilä, P. (toim.) Valmistumisen tukeminen korkeakouluopinnoissa. Ohjauksen ja työelämätaitojen kehittäminen korkea-asteella – ESR-hanke 2008–2011. 112–141.
- Labov, W. 1972. Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- McLeod, J. 2003. An Introduction to Counselling. Finland: Open University Press.
- Mäkitalo, M. 2000. Ikääntyvät työntekijät työelämässä. Teoksessa Onnismaa, J. & Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Porvoo: PS-kustannus. 223–243.

- Ostrander, D. 1982. One- and Two-Dimensional Models of the Distribution of Beliefs. In Douglas, M. (ed.) *Essays in the Sociology of Perception*. London, Boston and Henley: Routledge & Kegan Paul, 14–30.
- Peavy, R.V. 2001. *Elämäni työkirja. Konstruktivististen ohjausperiaatteiden soveltaminen: tehtäviä ja harjoituksia*. Helsinki: Työministeriö.
- Peavy, R. V. 2000. Ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaus postmodernina aikana. Teoksessa Onnismaa, J. & Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus*. Juva: PS-kustannus, 14–40.
- Peavy, R. V. 1999. *Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön*. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.
- Pojjula, S. & Ahonen, R. 2007. *Irtisanotut. Menetykset, muutos ja selviytyminen*. Jyväskylä: Kirjapaja.
- Ronkainen, J. 2009. Suomalaisuuden kategoriat. Maahanmuuttajataustaiset nuoret ja “omanmaalaisuus”. Teoksessa Harinen, P. & Honkasalo, V. & Souto, A-M. & Suurpää, L. (toim.) *Ovet auki! Monikulttuuriset nuoret, vapaa-aika ja kansalaistoimintaan osallistuminen*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 91. 25–43.
- Rudwick, M. 1982. Cognitive Styles in Geology. In Douglas, M. (ed.) *Essays in the Sociology of Perception*. London, Boston and Henley: Routledge & Kegan Paul, 219–241.
- Sennett, R. 1999. *The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*. New York: W.W. Norton & Company.
- Sinkkonen, J. 2010. *Nuoruusikä*. Juva: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Taira, T. 2006. *Työkulttuurin arvomuutos työttömien kerronnassa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Thompson, M. & Ellis, R. & Wildawsky, A. 1990. *Cultural Theory*. Boulder: Westview Press.
- Thompson, M. 1982. A Three-Dimensional Model. In Douglas, M. (ed.) *Essays in the Sociology of Perception*. London, Boston and Henley: Routledge & Kegan Paul, 31–63.
- Turunen, K. E. 2005. *Ikävaiheiden kriisit*. Juva: Atena Kustannus Oy.