

**Trigenda®-dialogimenetelmä dialogisuuden edistäjänä  
oppilaan ohjauksessa ja oppilashuollossa**

Jenni Ristkari

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kesä 2018

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Ristkari, Jenni. 2018. Trigenda®-dialogimenetelmä dialogisuuden edistäjänä oppilaan ohjauksessa ja oppilashuollossa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 68 sivua.**

Tämän laadullisen tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Trigenda®-dialogimenetelmän käyttökokemuksia ja arvioida sen soveltuvuutta opetus- ja kasvatusalalla tehtävään työhön. Tutkimus nojasi dialogisuuden teoriaperustaan ja kiinnittyi Trigenda®-dialogimenetelmän käyttöfilosofiaan. Trigenda®-dialogimenetelmä on voimavaraperustainen ja ratkaisukeskeinen keskustelun työkalu, jonka avulla tavoitellaan dialogista vuorovaikutusta ammattilaisen ja asiakkaan välille.

Tutkimus toteutettiin haastatteleamalla puhelimitse neljää opetus- ja kasvatusalan ammattilaista huhti- toukokuussa 2018. Aineisto kerättiin puolistukturoiduin teemahaastatteluin. Löytöjä tarkasteltiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimus osoitti, että Trigenda®-dialogimenetelmällä on paikkansa oppilaan ohjauksessa ja oppilashuollossa. Koulun ammattilaiset kertoivat menetelmän avulla kohtaavansa oppilaat syvällisemmin kuin perinteisissä ohjauskusteluissa tai oppilashuollon tapaamisissa. Oppilaat olivat pääsääntöisesti otaneet menetelmän hyvin vastaan. Ammattilaiset sanoivat menetelmän käytöllä olevan myönteistä siirtovaikutusta esimerkiksi oppilaan käyttäytymiseen ja sosiaalisiin suhteisiin.

Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että Trigenda®-dialogimenetelmän käyttäminen vahvistaa koulun aikuisten ammatillista toimijuutta, koska dialogisen kohtaamisen myötä he tavoittavat paremmin oppilaiden ajatuksia ja kokemuksia. Trigenda®-dialogimenetelmää käytettäessä toteutuvat onnistuneen dialogin elementit, kuten tasavertainen vuoropuhelu, asioiden ääneen sanominen, avoimuus, luottamus, sekä voimavarat ja vahvistuminen.

**Avainsanat:** dialogi, dialogisuus, oppilaan ohjaus, oppilashuolto, Trigenda®-  
dialogimenetelmä, ratkaisukeskeisyys, voimavarakeskeisyys

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>DIALOGI AMMATILLISENA ASENTEENA .....</b>	<b>9</b>
	2.1 Dialogi on yhdessä ajattelemista ja oivaltamista.....	9
	2.2 Dialogin neljä periaatetta .....	12
	2.3 Dialogisuuden käytön rajat.....	13
<b>3</b>	<b>DIALOGINEN JA VOIMAVARAKESKEINEN LÄHESTYMINEN OPPILASTYÖHÖN .....</b>	<b>15</b>
	3.1 Dialogisia työtapoja .....	15
	3.2 Trigenda®-dialogimenetelmä.....	17
<b>4</b>	<b>DIALOGISUUS OPPILAAN OHJAUKSESSA JA OPPILASHUOLLOSSA .....</b>	<b>19</b>
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....</b>	<b>22</b>
<b>6</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN .....</b>	<b>23</b>
	6.1 Tutkimukseen osallistujat .....	23
	6.2 Aineiston keruu.....	24
	6.3 Aineiston analyysi.....	27
<b>7</b>	<b>LÖYDÖT .....</b>	<b>30</b>
	7.1 Trigenda®-dialogimenetelmän käyttötapoja .....	30
	7.1.1 Käyttö tällä hetkellä.....	30
	7.1.2 Käytön edellytykset.....	34
	7.1.3 Suunnitelmat tulevalle käytölle.....	36
	7.2 Trigenda®-dialogimenetelmän soveltuvuus kouluun .....	38

7.2.1	Oppilaiden suhtautuminen.....	38
7.2.2	Hyödyt ammattilaisten kokemina.....	42
7.2.3	Käyttäjät ja kohderyhmät.....	48
7.2.4	Kehitysehdotuksia .....	50
7.3	Löytöjen tarkastelua.....	52
7.3.1	Trigenda®-dialogimenetelmän käyttökokemuksia opetus- ja kasvatustyössä .....	52
7.3.2	Trigenda®-dialogimenetelmän soveltuvuus oppilaiden kanssa tehtävään opetus- ja kasvatustyöhön .....	54
<b>8</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>57</b>
8.1	Johtopäätökset.....	57
8.2	Tutkimuksen luotettavuuden arviointi.....	61
8.3	Jatkotutkimushaasteet .....	63
	<b>LÄHTEET.....</b>	<b>65</b>

# 1 JOHDANTO

Koulumaailmassa pinnalla olleita puheenvuoroja on PISA-tulosten ohella leimannut lasten ja nuorten viihtymättömyys koulussa, yhä varhaisempi syrjäytyminen ja koulukielteisyys. On herätty pohtimaan oppilaiden kokonaisvaltaista hyvinvointia koulukontekstissa. (Janhunen 2013.) Yläkoulun oppilaat ovat ilmaisseet kehittämistarpeita koulun psykososiaalisiin tekijöihin, erityisesti oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen (Savolainen 2001). Oppilaat saattavat kokea itsensä voimattomaksi heidän omaa elämäänsä ja koulunkäyntiänsä koskevissa asioissa, koska he ovat ammattilaisten arvioinnin ja tulkintojen kohteena ongelmakeskeisessä ja diagnooseja korostavassa keskustelussa (Seikkula & Arnkil 2005). Jaatinen (2000) puhuu siitä, miten nuori helposti näkee opettaja-oppilas-suhteen valtasuhteena: jos koulun aikuisten kanssa tapahtuva vuorovaikutus ei tyydytä nuorta, eikä hän voi vaikuttaa vuorovaikutukseen mitenkään, joutuu nuori selviytymään omin neuvoin. Halusin tutkimuksellani tarttua ajankohtaiseen teemaan tarkastelemalla vuorovaikutuksen keinoja, jotka voisivat lisätä oppilaiden hyvinvointia koulussa.

Nurmi (2009) painottaa, että opettajat tarvitsevat harjoitusta erilaisten opiskelijoiden asiakaslähtöiseen kohtaamiseen. Ammattilaiset kaipaavat keinoja asiakkaan kuulemisen vahvistamiseksi sekä lapsen ja nuoren tilanteeseen puuttumiseen mahdollisimman aikaisessa vaiheessa (Leppäkoski, Koivuluoma, Perälä & Paavilainen 2017). Opettajat toivovat työyhteisöön avoimuutta ja keskustelua, jotta opetus- ja kasvatustyön ongelmatilanteisiin saataisiin hyviä toimintamalleja (Savolainen 2001). Dialogisuus tarjoaa vaihtoehdon yhteyden löytämiseksi oppilaan ja ammattilaisen välille. Dialogi on ihmisten välisen vuoropuhelun muoto, jolla on paikkansa koulumaailmassa, koska dialogin kautta oppilaat tulevat nähdyiksi yksilöinä. Dialogi riisuu ammattilaisen ennakkoluuloista, koska dialogi on lupaus siitä, että oppilaan oma kokemusmaailma ja mielipiteet pääsevät esille (Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 317).

Tämä tutkimus rakentuu Trigenda®-dialogimenetelmän käytöstä kerättyjen kokemusten ympärille. Trigenda®-dialogimenetelmä on keskustelun työka-

lu, jolla pyritään avaamaan uusia näkökulmia yksilön omaan elämään ja löytämään haasteisiin konkreettisia toimintaehdotuksia. Trigenda®-dialogimenetelmää voidaan luonnehtia vahvuusperustaiseksi ja ratkaisukeskeiseksi keskustelun työkaluksi. (Trigenda Oy 2018.)

Tutkimuksessani tarkastelin, millainen rooli dialogilla ja Trigenda®-dialogimenetelmällä on koulumaailmassa oppilaan ohjauksessa sekä oppilashuollossa. Tutkimuksellani pyrin selvittämään, millaisia kokemuksia Trigenda®-dialogimenetelmää käyttäneillä opetus- ja kasvatustieteen ammattilaisilla on menetelmän toimivuudesta ja soveltuvuudesta oppilastyöhön. Olin myös kiinnostunut, millaista tukea lapsi tai nuori voi saada kasvulleen dialogiseen vuorovaikutukseen pohjautuvan menetelmän avulla. Dialogisuuden pedagogisen ulottuvuuden olen jättänyt tutkimuksestani pois. Tutkimuksen aineisto on kerätty haastattelemalla Trigenda®-dialogimenetelmää oppilaan ohjauksessa sekä oppilashuollossa käyttäneitä koulun ammattilaisia.

Dialogisuudesta on kirjoitettu paljon sosiaalialan julkaisuissa (mm. Arnkil, Eriksson & Rautava 2006; Mönkkönen 2002; Saleebey 1996). Tässä tutkimuksessa kuitenkin nojaan erityisesti Isaacsin (2001) määritelmiin dialogisuudesta. Suppeammin tuon esiin myös muiden tutkijoiden, kuten Vuorikosken ja Kiilakosken (2005) sekä Seikkulan ja Arnkilin (2005), näkökulmia samaan aiheeseen.

Dialogisuutta voidaan kuvailla vuoropuheluna, jossa opitaan ja oivalletaan, sen sijaan että toinen osapuoli antaisi valmiita vastuksia (Isaacs 2001; Vuorikoski & Kiilakoski 2005). Koulumaailman ongelmiin tarjotaan usein ratkaisuksi dialogisuutta, koska se nähdään autoritäärisen ja yksisuuntaisen opetusperinteen vastakohtana. Opettajan ja oppilaiden välinen valta-asetelma tuo haasteensa aidon dialogin syntymiselle, mutta jo valta-asetelman tiedostaminen voi luoda paremmat lähtökohdat dialogille. Parhaimmillaan dialogisuus voisi pedagogisena toimintamuotona edistää ihmisten autonomiaa ja oppimista, ja parantaa ihmisten keskinäisiä suhteita. (Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 309-310.)

Tutkimukseni rakenne on seuraava: Luvussa 2 avaan dialogisuuden käsitettä ja esittelen sen mahdollisuuksia opetus- ja kasvatustieteen ammattilaisten työnkuvassa. Luvussa 3 syvennyn Trigenda®-dialogimenetelmään ja esittelen

kaksi muuta dialogista työtapaa. Luvussa 4 pohdin dialogisuuden yhteyttä oppilaan ohjaukseen sekä oppilashuoltoon. Luvussa 5 esittelen tutkimuskysymykset ja luvussa 6 kerron tutkimusmenetelmistä sekä tutkimuksen toteuttamisesta. Esittelen löytöjä ja tarkastelen niitä suhteessa dialogisuuteen luvussa 7. Viimeinen eli 8. luku on pohdinta, joka kattaa johtopäätökset, tutkimuksen luotettavuuteen liittyvät seikat sekä jatkotutkimuskysymykset.



## 2 DIALOGI AMMATILISENA ASENTEENA

Tässä kappaleessa syvennyn dialogin käsitteeseen. Tuon esiin dialogisen vuoropuhelun piirteitä ja sen mahdollisuuksia opetus- ja kasvatustalalan ammattilaisten työkuvassa. Luvun lopussa tarkastelen dialogisuuden käytön rajoituksia.

### 2.1 Dialogi on yhdessä ajattelemista ja oivaltamista

Toisen ihmisen ajattelua ja merkitysmaailmoja voi ymmärtää puheen, kirjoittamisen ja taiteen kautta. Kun on kyse dialogista, toteutuu ajatusten vaihto vuoropuheluna, lausumina. Dialogi on sekä suhde että prosessi, jossa uusia merkityksiä ja keskinäisiä yhteyksiä muodostuu koko ajan. Dialogissa myös ymmärrys muuttuu ja kehittyy koko ajan. (Haarakangas 2008.)

Isaacs (2001) määrittelee dialogin vuoropuheluna, jossa ihmiset ajattelevat yhdessä. Dialogi ei ole neuvottelua, jossa yritetään päästä sopuun erimielisten osapuolten kanssa, vaan dialogissa yksilö kuuntelee toista ilman yritystä muuttaa mitään, mutta etsii samalla yhteyttä toiseen ihmiseen. Dialogi antaa tilaa havainnoinnille, ja keskeistä on pyrkimys ymmärtää toista omiin ajatuksiin uppoutumisen sijaan. Dialogin tavoitteena on saada aikaan muutoksia yksilön ajattelussa ja tunteissa – oivallusten kautta yksilön käsitykset itsestä, toisista tai ilmiöistä voivat järjestyä uudella tavalla. (Isaacs 2001.)

Keskustelusta dialogi eroaa siinä, että keskustelun tarkoitus on päätöksenteko eli tietynlaisen lopputuloksen saavuttaminen. Lopputuloksen sijaan dialogissa painotetaan mahdollisuuksien luomista ja uusien vaihtoehtojen näkemistä. (Isaacs 2001, 63.) Mönkkönen (2002) määrittelee dialogisuuden yhteistoiminnalliseksi suhteeksi, jonka tarkoituksena on tuottaa vuorovaikutukseen selkeyttä. Dialogi antaa lupauksen inhimillisemmästä tavasta olla vuorovaikutuksessa kuin tehokkuutta korostava järjely (Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 311).

Dialogisuuden juuret löytyvät sokraattisesta menetelmästä ja dialogisista etiikan teorioista. Sokraattinen menetelmä, johon kuuluu muun muassa kysymistä, kyseenalaistamista ja keskustelukumppanin uskomusten osoittamista

ristiriitaisiksi "...pyrkii herättämään kasvatettavassa ajatuksia, jotka ovat hänessä jo idullaan". (Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 311.) Sokraattinen menetelmä luo pohjan dialogille: opetus- ja kasvatusalan ammattilainen voi koetella oppilaan uskomuksia kriittisesti kysymyksiä esittämällä, jolloin oppilaan omat näkemykset vahvistuvat ja hän pääsee muodostamaan asiasta aidosti oman mielipiteensä. Kyselemisen tavoitteena ei siis ole voittoa väittelyä, vaan auttaa oppilasta tarkastelemaan esimerkiksi omaa elämäänsä uudesta näkökulmasta. (Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 315.) Dialogisuuden tunnettuja teoreetikkoja ovat muun muassa Mihail Bakhtin (1981) ja Martin Buber (1993).

Juuso, Laine ja Rocena (2007, 143) ovat koonneet Buberin (1984) ajatusten pohjalta kuvion (Kuvio 1), joka selventää monologisen ja dialogisen suhteen erityispiirteitä. Perinteistä ammattilaisen ja oppilaan välistä ongelma- ja diagnoosikeskeistä keskustelua voidaan luonnehtia monologiseksi suhteeksi. Siinä ammattilaisella on pyrkimys vaikuttaa oppilaaseen, ja oppilas näyttäytyy toiminnan kohteena. Ammattilaisella saattaa olla joku ennalta suunniteltu tavoite, ja hän voi käyttää ammatillista valta-asemaansa hyödyksi ohjatessaan keskustelua. (Arnkil & Seikkula 2015.) Esimerkiksi ADHD-diagnoosin saaneiden lasten moniammatillisessa oppilashuollon keskustelussa painottuu syytteleminen (Frigerio & Montali 2013). Dialogisen suhteen perustalla sen sijaan on halu ymmärtää keskustelun toista osapuolta etsimällä yhteyttä häneen. Jos esimerkiksi ammattilainen suhtautuisi oppilaaseen dialogisen suhteen periaatteiden mukaisesti, näkisi hän oppilaan ainutlaatuisena yksilönä ja avautuisi kuulemaan, mitä näkökulmia oppilas on halukas tuomaan keskusteluun. (Juuso ym. 2007.)

MONOLOGINEN SUHDE:

MINÄ	-----→ SE
- pyrkimys vaikuttaa	Nähdään
- vakuutteleminen	- kohteena
- tavoitteellisuus	- välineenä
- ennalta suunnitteleminen	- roolissa
- vallan käyttäminen	

DIALOGINEN SUHDE:

MINÄ	←-----→ SINÄ
- yhteyden etsiminen	Nähdään
- avoimuus 'toiselle'	- ainutlaatuisena
- halu ymmärtää	- subjektina
- kunnioittaminen	- persoonana
- vastuullisuus	

Kuvio 1: Monologinen ja dialoginen suhde Buberin (1984) ajatusten pohjalta Juuson ym. (2007, 143) esittämänä.

Dialogin mahdollisuudet ovat monet. Kuuntelemiseen ja toisen kunnioittamiseen perustuvaa keskustelun muotoa voidaan käyttää kaikissa yhteiskuntaluokissa, kaikenkokoisissa ryhmissä ja mitä moninaisimpiin tarkoituksiin: dialogiprosessi voi olla keino selvittää ristiriitoja, tulla paremmin toimeen kanssaihmistensä kanssa tai syventyä omaa elämää puhutteleviin ydinkysymyksiin. Dialogi voi auttaa näkemään eri kulttuurien erot ja ymmärtämään niitä, sekä toimia yksilöä tai yhteisöä eheyttävänä prosessina. (Isaacs 2001.)

Vuorikoski ja Kiilakoski (2005) ovat tarkastelleet dialogisuutta kriittisen pedagogiikan näkökulmasta – kun koulutuksen ongelmat on tiedostettu, tehokkaiden opetusmenetelmien luomisen sijaan tulee pystyä syvällisempiin muutoksiin koulunkäynnin rakenteissa. Juuri tässä astuu kuvaan dialogiajatte-

lun ydin, eli tärkeintä on sellaisen ilmapiirin luominen, jossa opiskelijat ja opettajat voivat kasvaa yhdessä. Pelkän järkeilyn sijaan dialoginen toimintakulttuuri antaa tilaa jokaisen yksilön kasvupotentiaalille ja samalla yksilöitä kasvatetaan yhteisöllisyyteen ja toisten kunnioittamiseen. (Vuorikoski & Kiilakoski 2005.)

Fysiologisesta näkökulmasta dialogisuutta tutkinut Karvonen (2017) nostaa esille ruumiillisuuden tärkeän roolin ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Karvonen (2017) selvitti samanaikaisuuden eli synkronian merkitystä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Hän havaitsi, että onnistunut terapeutin keskustelu lisää osapuolten välistä synkroniaa, joka puolestaan voi lisätä heidän välistä kiintymystään. Tutkimustulokset auttavat ymmärtämään sitä, miten dialoginen kohtaaminen tapahtuu myös ruumiillisella tasolla.

## **2.2 Dialogin neljä periaatetta**

Isaacs (2001, 64) toteaa, että ”dialogi auttaa löytämään tarkoituksen”. Hänen mukaansa dialogi auttaa luomaan keskustelulle sellaisen ilmapiirin, jossa pysytään aistimaan, mikä on yksilölle merkityksellistä. Tämä puolestaan avaa yhteyden tunteisiimme ja tukee vanhoista reaktioistamme ja ajatuksistamme piddättäytymistä. Dialogisen keskustelun tavoitteena on ymmärtää toisen sanomasta enemmän, ja se puolestaan tukee puhujaa itseään ymmärtämään omaa näkökulmaansa (Seikkula & Arnkil 2005).

Edellä kuvatun kaltainen yhteys, dialogin ydin, voidaan Isaacsin (2001) mukaan tavoittaa harjoittelemalla dialogisen vuoropuhelun taitoja. Dialogi alkaa yksilöstä itsestä: kuunteleminen, toisen kunnioittaminen, odottaminen ja suoraan puhuminen ovat Isaacsin (2001) listaamat dialogisuuden neljä periaatetta. Kyseiset periaatteet ovat myös Trigenda®-dialogimenetelmän keskiössä (Trigenda Oy 2018). Jos yksikin dialogisuuden periaatteesta jää keskustelusta pois, tuntuu keskustelu tyhjältä. Se sijaan keskusteluun tulee tasapainoisuutta, joustavuutta, voimaa ja elämää, kun dialogin periaatteet ovat läsnä. (Isaacs 2001, 96) Seuraavaksi avaan lyhyesti kutakin dialogin neljästä periaatteesta.

*Kuuntelemisella* tarkoitetaan puhujan sanojen kuuntelemisen lisäksi sitä, että osaamme kuunnella myös itseämme ja omia reaktioitamme. Hyvä kuuntelun taito edellyttää sisäistä hiljaisuutta. Se ei ole välttämättä helppoa, koska silloin täytyy hidastaa ajattelua ja jättää tilaa kuuntelulle. Yksinkertaisin kuuntelun keino on pysytellä hiljaa. (Isaacs 2001, 98-99, 114.)

*Kunnioittaminen* tarkoittaa Isaacsin (2002, 126) mukaan toisen ihmisen rajojen huomioon ottamista. Kun kunnioitan toista, en tuppaudu liian lähelle, mutta en myöskään vetäydy pois. Toisen kunnioittamisen ytimessä on ajatus siitä, että voimme oppia toiselta ihmiseltä jotakin. (Isaacs 2001, 126.)

*Odottaminen* vie kuuntelijan huomion pois ennenaikaisista tulkinnoista. Odottaminen tarkoittaa Isaacsin (2002) mukaan pysähtymistä, askelen taaksepäin ottamista ja asioiden katsomista uusin silmin, sekä vuoropuhelussa heräävien ajatusten ja tunteiden hyväksymistä. Odottamisen taito merkitsee kykyä tarkastella erilaisia mahdollisuuksia, ja kykyä pidättäytyä omista reaktioista. Odottaminen kuvaa omien ajatusten esiin tuomista siten, että niin itselläni kuin muillakin on mahdollisuus ymmärtää, miten ajattelen. (Isaacs 2001, 144-145, 149).

*Suoraan puhuminen* on ehkä aidon dialogin haasteellisin periaate, koska se tarkoittaa itsensä ilmaisemista aidosti ja suoraan. On tärkeää, että toisten odotusten sijaan kuuntelen omaa itseäni ja sieltä nousevia merkityksiä, ja ilmaisen ne toiselle. Itsensä ilmaiseminen vaatii rohkeutta – suoraan puhuminen edellyttää itseensä uskomista ja omien ajatustensa arvostamista. (Isaacs 2001; 167, 170.)

### **2.3 Dialogisuuden käytön rajat**

Yksilökeskeinen koulutuskuulttuuri on johtanut kilpailuun, jossa yksilöllisyydestä tulee itsekkyyttä. Ihmissuhteista tulee kertakäyttöisiä, kun yhteisöllisyyden rakentaminen ja toisten arvostaminen unohtuu. Silloin dialogisuudelle ei ole tilaa. Koulumaailmassa vallitsevat valtasuhteet luovat epäsymmetriaa keskustelun osapuolten välille ja saattavat estää dialogin syntymisen. Tilanteen epä-

symmetrisyys vaikuttaa siihen, kuka voi puhua, ketä kuunnellaan, ja kenen intressistä dialogia ylläpidetään. (Vuorikoski & Kiilakoski 2005.)

Vuorikoski & Kiilakoski (2005) määrittelevät dialogin keskeiseksi haasteeksi osallistujien erilaisista tavoitteista ja lähtökohdista kumpuavien näkökulmien samanaikaisen huomioon ottamisen. Dialogin tavoitteet tulee olla selvät keskustelun kävijöille, mutta yhteisymmärryksestä huolimatta osallistujat voivat kokea dialogin vastaavan omia tarpeitaan hyvin eri tavoin. Kun toinen esimerkiksi kokee tilanteen hyödyllisenä, voi se toiselle näyttäytyä uhkana.

Mönkkönen (2002) esittää dialogisuuden kritiikkinä, että dialogissa suhteellisen pysyvät käyttäytymistäipumukset ja uskomukset saattavat jäädä huomiotta, jos keskustelussa haetaan vain yhteisymmärrystä. Joskus yhteisymmärrys saattaa myös olla näennäistä, niin että todellinen dialoginen suhde jää syntymättä (Mönkkönen 2002).

### **3 DIALOGINEN JA VOIMAVARAKESKEINEN LÄHESTYMINEN OPPILASTYÖHÖN**

Tässä luvussa lähestyn dialogisuutta erilaisten ammattilaisten käytössä olevien työtapojen kautta. Ensin tarkastelen kahta dialogista työtappaa, jonka jälkeen esittelen tarkemmin tutkimukseni viitekehyksenä olevan Trigenda®-dialogimenetelmän.

#### **3.1 Dialogisia työtapoja**

Usein, kun useampi ihminen kokoontuu yhdessä puhumaan esimerkiksi oppilaan pulmallisesta tilanteesta, ajaututaan helposti ongelmakeskeiseen ja diagnooseja etsivään diskurssiin. Verkostokokoukset saattavat olla turhauttavia, koska ne järjestetään usein pohtimatta, kuinka ne kannattaisi toteuttaa. Avartavan vuoropuhelun sijaan kokouksessa saatetaan puhua asian ohi tai toisten yli. Oppilaasta tulee ammattilaisten, kuten esimerkiksi opettajien, psykologien ja sosiaalityöntekijöiden arvioinnin ja tulkintojen kohde, sen sijaan että hänen näkemyksensä ja kokemuksensa tilanteesta olisivat keskiössä. (Seikkula & Arnkil 2005.)

On olemassa monia dialogiin perustuvia keskustelutyökaluja, joita on käytetty nimenomaan ammatillisessa työskentelyssä (mm. Dessel, Rogge & Garlington 2006; Suomi & Valkama 2015). Ratkaisu- ja voimavarakeskeinen ajattelu kulkee usein mukana dialogisissa työtavoissa erityisesti sosiaalialan kentällä (Ekström, Leppämäki, & Vilén 2008; Vuorinen 2015). Seuraavaksi esittelen kaksi dialogista menetelmää: sosiodynaaminen ohjausote ja ennakointidialogit.

Peavyn (2001) kuvaaman sosiodynaamisen ohjauksen tarkoituksena on luoda asiakkaalle mahdollisuus muutokseen, ja ohjaustilanne voidaan nähdä voimavaroja vahvistavana prosessina. Ohjaajan on tarvittaessa muutettava toimintaansa siten, että osaa tukea asiakasta olemaan valmis kohtaamaan uudet asiat. Tehtävien tekemisen ja ohjaajan työn tavoitteena on tukea asiakasta elä-

mänsuunnitelmiensa tekemisessä, jotta tämä voisi kulkea kohti arvostamia tavoitteita. (Peavy 2001.)

Sosiodynaamisen ohjauksen tarkoituksena on auttaa niin asiakasta kuin ohjaajaakin ymmärtämään itseään paremmin, tekemään suunnitelmia ja rakentamaan tulevaisuudenkuvia – kiteytettynä kulkemaan kohti itselleen arvokkaita päämääriä. Ohjaajan ja asiakkaan suhde perustuu yhteistyölle, siksi ensimmäiseksi on tärkeää luoda luottamuksellinen ja kunnioittava ilmapiiri: “Meillä molemmilla on jotakin annettavaa tähän prosessiin” (Peavy 2001, 12). Tämä kertoo sosiodynaamisen ohjauksen dialogisesta luonteesta.

Asiakkaan on koettava harjoitukset itselleen henkilökohtaisesti merkityksellisiksi, jotta hän paneutuu niihin ja harjoituksen tarjoama kasvun paikka mahdollistuu. Tavoitteena on auttaa asiakasta etenemään omien tavoitteidensa suuntaan. Ohjausprosessissa yksilön tarpeet, unelmat ja pelot saavat tulla näkyviksi. Ohjaajan ote on mentoroiva – hän antaa mallia mm. ongelmanratkaisussa, tilanteen analysoinnissa, mahdollisuuksien avaamisessa ja tavoitteiden asettamisessa. Ohjauskäytäntö on tietoinen, intuitiivinen ja holistinen, jonka vastakohtaa edustaa on kaikkietävä opettaja; neuvojen antaminen, taivuttelu, sääntöjen noudattamiseen opastaminen. (Peavy 2001.)

Toinen tässä esittelemäni dialoginen työtapa on ennakoitdialogiksi kutsuttu Tulevaisuuden muistelu -palaveri. Ennakointialogeilla tarkoitetaan verkostotyöskentelyn käytäntöjä, joilla toteutetaan monisektorista ja moniammatillista yhteistyötä, sekä psykososiaalista auttamistyötä (Kokko 2006). Arnkil, Eriksson ja Rautava (2006) sanovat ennakoitdialogien olevan tapa kehittää verkostoyhteistyötä. Verkostokonsultointiin perehtyneet Arnkil ym. (2006) toteavat, että dialogisten työmuotojen kehittämistä tarvitaan kaikilla sektoreilla, joissa kohdataan eri-ikäisiä ihmisiä arjen pulmatilanteissa, kuten esimerkiksi mielenterveytyössä, oppilashuollossa ja lapsi- ja perhepalveluissa. He näkevät kehittämisen tavoitteina palvelujen joustavan verkostoinnin ja asiakaslähtöisen työskentelyn, ja siinä apuna voi toimia ennakoitdialogit. Ennakointialogeja toteutetaan hyödyntäen käytännönläheistä Tulevaisuuden muistelu -palaveria.



Dialogiseen keskusteluun perustuva Tulevaisuuden muistelu -palaveri on voimavarakeskeistä ja asiakaslähtöistä vuoropuhelua tukeva verkostotyöskentelyn menetelmä. Palaverissa ennakoitaan asiakkaan hyvää tulevaisuutta esimerkiksi suunnittelemalla konkreettisia tukitoimia. Olennaista on, että asiakas tulee kuulluksi ja saa itse määritellä hyvän tulevaisuuden. Tulevaisuuden muistelu -palaverien on katsottu murentavan asiakkaiden ja ammattilaisten välisiä valtarakenteita. (Arnkil ym. 2006.) Seikkula ja Arnkil (2005) arvioivat ennakointidialogien lisäävän moniäänistä ymmärrystä lapsen, nuoren tai perheen lähitulevaisuudesta ja teoista, jotka tukevat pyrkimyksiä huolettomampaan tulevaisuuteen.

Kokko (2006) on tutkinut asiakkaiden kokemuksia ennakointidialogien käytöstä. Kuulluksi tuleminen ja kohtaaminen nousivat keskeisiksi teemoiksi, kuten myös tulevaisuuden tavoitteiden löytyminen ja tavoitteiden toteutuminen. Tulevaisuuden muistelu -palaveri antoi toivoa haastavienkin elämäntilanteiden kanssa painivien ihmisten elämään. Asiakkaat kokivat löytäneensä omia voimavarojaan ja luottamuksensa tulevaisuuteen kasvaneen. Kokon (2006) tutkimustulokset ovat varsin yhteneviä sosiodynaamisen ohjauksen tavoitteiden kanssa: ohjaus auttaa asiakasta kirkastamaan itselleen, miten hän ajattelee ja toimii, mitä vahvuuksia hänellä on ja millaista tulevaisuutta hän tavoittelee (Peavy 2001).

### **3.2 Trigenda®-dialogimenetelmä**

Trigenda®-dialogimenetelmä on konkreettinen työkalu, jolla dialogista kanssakäymistä voidaan edistää. Menetelmä tarkoituksena on ohjata keskustelun osapuolia dialogin periaatteiden mukaiseen vuorovaikutukseen. Keski-suomalainen sosiaalialan toimija Salla Gummerus kehitti Trigenda®-dialogimenetelmän käytännön kokemuksensa pohjalta ihmisten parissa tehdystä työstä. Syntyprosessin takana oli haave siitä, että ihmisten kohtaamiseen ammatillisessa kontekstissa olisi jokin konkreettinen työväline, joka tukisi kohtaamista, kuuntelemista ja asiakkaan eteenpäin auttamista. Trigenda®-dialogimenetelmä on suunniteltu

ammattilaisten käyttöön muun muassa opetus-, kasvatusta- ja sosiaalialalle. Sen tieteellinen viitekehys rakentuu dialogisuuden ja voimavara- ja ratkaisukeskeisen vuorovaikutuksen ympärille. (Trigenda® Oy 2018.)

Näen Trigenda®-dialogimenetelmällä mahdollisuuksia oppilaan ohjauksessa ja oppilashuoltotyössä. Osallistuin keväällä 2018 menetelmän koulutukseen ja opin sen käyttämisen perusteet. Seuraavaksi esittelen menetelmän peruskaavan mukaisen käytön pohjautuen koulutuksen antiin ja siellä saamaani Trigenda®-dialogimenetelmän ohjevihkoon.

Kun ammattilainen luotsaa Trigenda®-dialogimenetelmän kanssa käytävää keskustelua, on asiakas aktiivisessa roolissa: hän sijoittelee puukehykseen kortteja, joihin on kirjoitettu eri käsitteitä, kuten tyytyväisyys, parisuhde, motivaatio ja luovuus. Asiakkaan tehtävä on intuitiivisesti sijoittaa jokainen käsite joko voimavaroihin, toiveisiin, haasteisiin tai ongelmiin – miten hän itse suhteuttaa käsitteen sen hetkiseen elämäntilanteeseensa. Kun intuitiivinen *hiljaisen työn vaihe* on tehty, aloitetaan varsinainen dialogi. Puukehys käännetään toisinpäin ja siihen asiakas valitsee itselleen yhden tavoitteen, tavoitetta estävän haasteen, ja kaksi tavoitteen onnistumista tukevaa olemassa olevaa voimavaraa. Edellä kuvatut teemat asiakas valitsee läpikäymistään korteista. Ammattilainen ohjaa keskustelua ja varmistaa sen etenemisen, mutta asiakas määrittää keskustelun sisällön. Korttisarjoja on useita erilaisia, ja ammattilainen voi valita tilanteeseen parhaiten soveltuvan sarjan.

Trigenda®-dialogimenetelmän taustalla on kuva kokonaisesta ihmisestä, joka tulee huomioida hänen omassa elämäntilanteessään. Menneisyys, tulevaisuus, ilot ja surut saavat tulla dialogissa esille, jolloin keskustelija ja asiakas voivat yhdessä saada oivalluksia yksilön tilanteen eteenpäin viemiseksi. Trigenda®-dialogimenetelmän ajatuksena on tukea yksilön mahdollisuuksia työstää haastaviakin asioita konkreettisen työvälineen ja toiminnallisuuden kautta. Työskentely on tavoitteellista ja ratkaisukeskeistä. Työskentelyyn palaaminen on mahdollista, koska prosessista valmistaa aina myös kirjallinen raportti. Näin ollen Trigenda®-dialogimenetelmän avulla voidaan asettaa tavoitteita vaikkapa valmennus- tai kuntoutusprosesseihin. (Trigenda® Oy 2018.)

## 4 DIALOGISUUS OPPILAAN OHJAUKSESSA JA OPPILASHUOLLOSSA

Dialogisuus voi näkyä koulumaailmassa niin pedagogiikassa, oppilaan ohjauksessa kuin oppilashuollon terapeuttiakin vaikutuksia tuottavissa interventioidissa. Koulun ulkopuolella dialogia on paljon käytetty terapeuttisessa työskentelyssä keskustelua ohjaavana teoriana (Huttunen 2008; Seikkula & Arnkil 2005). Värri (2002) puolestaan on perehtynyt hyvän vanhemmuuden ja kasvatuksen piirteisiin, ja väitöskirjassaan hän toteaa kasvatuksen ideaalien voivan toteutua vain dialogisessa kasvatussuhteessa.

Pedagogisena työtapana dialogisuudesta käytetään dialogiopetus-termiä. Yksinkertaistettuna dialogiopetus tarkoittaa keskustelun käyttöä opetustilanteissa, ilman että dialogifilosofia erityisesti olisi opetuksen periaatteena. (Huttunen 2008, 247.) Dialogiopetuksesta ja dialogisuuden merkityksestä opetustyössä on kirjoitettu laajalti (mm. Burbules 1993; Lyle 2008; Vella 1994). Tässä tutkimuksessa rajaan dialogiopetuksen pois ja keskityn tarkastelemaan dialogisuutta oppilaan ohjauksessa ja oppilashuollossa.

Oppilashuolto perustuu opetustoimen ja sosiaali- ja terveystoimen monialaiselle yhteistyölle (POPS 2014). Koulutuksen järjestäjä on vastuussa oppilashuollon toteutumisesta – sitä toteutetaan paikallisesti eri tavoin, mutta lain mukaan käytettävissä on oltava ainakin psykologi- ja kuraattoripalvelut sekä kouluterveydenhoitajan vastaanotto (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 7-9 §). Laki velvoittaa, että *”opiskelijalle on järjestettävä mahdollisuus keskustella henkilökohtaisesti opiskeluhuollon psykologin tai kuraattorin kanssa viimeistään seitsemäntenä oppilaitoksen työpäivänä sen jälkeen kun opiskelija on tätä pyytänyt. Kiireellisessä tapauksessa mahdollisuus keskusteluun on järjestettävä samana tai seuraavana työpäivänä”* (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 15 §).

Oppilashuollossa yhteistyön ohjenuorana ovat luottamuksellisuus sekä kunnioittava suhde oppilaaseen ja huoltajaan. Oppilashuollon tavoitteena on olla toimiva ja yhtenäinen kokonaisuus, joka tukee niin oppilaiden kuin huolta-

jenkin osallisuutta koulutyöhön. (POPS 2014.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 77) oppilashuolto määritellään seuraavasti:

”Oppilashuollolla tarkoitetaan oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa kouluyhteisössä. Oppilashuoltoa toteutetaan ensisijaisesti ennaltaehkäisevänä ja koko kouluyhteisöä tukevana yhteisöllisenä oppilashuoltona. Tämän lisäksi oppilaille on lakisääteinen oikeus yksilökohtaiseen oppilashuoltoon.” (POPS 2014, 77.)

Oppilashuolto on siis kiinteä osa koulun arkea – koulu ei ole vain tiedon ja taitojen omaksumista varten, vaan koulun tehtävä on laaja-alaisesti lasten ja nuorten kasvusta ja hyvinvoinnista huolehtiminen (POPS 2014).

Seikkula ja Arnkil (2005) kirjoittavat dialogisuuden merkityksestä terapiakeskusteluissa, ja näen siinä selvän yhtäläisyyden oppilashuollon kontekstiin. Dialogisen terapiakeskustelun tavoitteena ei ole ongelman löytäminen tai määrittäminen eikä käyttäytymisen tulkitseminen, vaan yksilön tai perheen kielen kuunteleminen ja seuraaminen sellaisenaan. Ammatti-ihminen toistaa asiakkaan sanoja, ja näin asiakas voi kuulla puhetta omasta kokemuksestaan ulkopuolisen kertomana. Tällainen dialogi tukee asiakkaan sisäistä pohdintaa. (Seikkula & Arnkil 2005.)

Terapeuttinen näkökulma dialogisuuteen painottaa kuuntelevaa otetta ja ajatusten yhteistä jakamista, kuitenkin niin että keskustelun kulkua ohjaava henkilö huolehtii dialogin synnyttämisestä ja ylläpitämisestä, sekä keskustelun terapeuttisuudesta. Kun on kyse terapiasta, terapeutti ei saa mitätöidä toisen kokemuksia, vaan hän on läsnä, kuuntelee ja auttaa asiakasta löytämään ja käyttämään omia voimavarojaan. (Haarakangas 2008, 71, 73.) Samoin ohjauskeskusteluissa ohjaajan esittämät kysymykset ovat ”...vuorovaikutuksen työvälineitä, joiden avulla ohjattavalle tarjotaan tilaisuus omien kokemustensa ja päämääriensä pohtimiseen ja muokkaamiseen” (Onnismaa 2011, 33).

Onnismaan (2001) kokoama käsitys ohjausprosessien luonteesta on dialogiseen vuorovaikutukseen pohjautuva. Ohjausprosesseissa korostetaan jaettua asiantuntijuutta, jolloin ohjauksessa oleva on oman tilanteensa ja omien ratkaisujensa asiantuntija, ja ohjaaja pitää huolen ohjausprosessin onnistumisesta (Onnismaa 2011, 27). Kun asiantuntijuus siirtyy ammattilaiselta asiakkaalle,

voidaan olettaa myös ohjattavaa kuunneltavan herkemmin kuin ennen. Ohjauskeskustelussa käytetään erilaisia vuorovaikutuksen välineitä ohjauskeskustelun tavoitteiden suuntaisesti, kuten kysyminen, selventäminen, tunteiden tai uskomusten konkretisointi, sekä kannustaminen vahvuuksien havaitsemiseen. Ohjaajan tehtävän on toimia peilinä ja pysäyttää ohjattava tutkimaan kriittisesti omaa toimintaansa ja tarkentamaan näkemyksiään. (Onnismaa 2011, 29-31.)

## 5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tässä tutkimuksessa tavoitteenani oli selvittää Trigenda®-dialogimenetelmän käyttökokemuksia peruskoulussa ja lukiossa. Tutkimuksen kohteena olivat opetus- ja kasvatustieteen ammattilaisten kokemukset kyseisen menetelmän käytöstä oppilaan ohjauksessa sekä oppilashuollossa. Kävin itse Trigenda®-dialogimenetelmän koulutuksen keväällä 2018, jonka myötä minulle syntyi jonkinlainen käsitys menetelmän soveltuvuudesta oppilastyöhön. Kokeilin menetelmän käyttöä harjoittelumielessä kotiolosuhteissa, jotta pystyin myös paremmin ymmärtämään, mistä haastateltavat puhuivat. Nimenomaan oma kokemukseni Trigenda®-dialogimenetelmästä toimi innostukseni lähteenä alkaa tutkia dialogisen vuorovaikutuksen voimaannuttavia mahdollisuuksia koulu- ja maailmassa.

Tutkimuskysymyksiksi rajautuivat seuraavat:

1. Miten Trigenda®-dialogimenetelmää on käytetty koulun kontekstissa?
2. Miten Trigenda®-dialogimenetelmä sopii oppilaiden kanssa tehtävään opetus- ja kasvatustyöhön?

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa avaan tutkimukseni toteuttamiseen liittyviä seikkoja. Esittelen tutkimuksen osallistujat ja kerron aineistonkeruun vaiheet. Luvun lopussa kerron aineiston analyysin pääpiirteet. Tutkimukseen osallistui neljä opetus- ja kasvatusalan ammattilaista, ja aineiston keräsin puolistukturoiduin teemahaastatteluin. Aineiston analyysin toteutin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Tutkimukseni voidaan sanoa seurailevan etnografisen tutkimuksen piirteitä.

Laadullisen tutkimuksen metodologinen kenttä on laaja. Vaikuttaakin siltä, että ei voida puhua yleistäen laadullisesta tutkimuksesta, tarkoittaen sillä jotain tiettyä tutkimuksen tekemisen tapaa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 11.) Tämän tutkimuksen haastattelujen toteuttamiseen käytin etnografiseen tutkimusperinteeseen kuuluvia keinoja. Tutkimusmenetelmänä etnografialla tarkoitetaan lähestymistapaa, joka perustuu osallistavaan havainnointiin. Varsinaisesti tutkimustani ei voida kutsua etnografiseksi tutkimukseksi, koska etnografinen tutkimus ei voi rakentua pelkästään haastattelujen varaan, vaan aineistonkeruussa tulisi käyttää monenlaisia toisiaan täydentäviä aineistoja. (Huttunen & Homanen 2017.) Etnografinen tutkimushaastattelun keinot kuitenkin mahdollistavat ilmiön tarkastelun toisen ihmisen näkökulmasta (Spradley 1979). Tällä tavoin toivoin pääseväni syvemmin haastateltavien kokemuksiin.

### 6.1 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui neljä Trigenda®-dialogimenetelmää työssään käyttävää ammattilaisia. Haastattelin itse kahta henkilöä, maantiedon ja biologian opettajaa sekä erityisnuoriso-ohjaajaa. Työni ohjaaja Markku Leskinen haastatteli kahden koulukuraattoria. Haastateltavat olivat iältään 39–50-vuotiaita ja heillä oli työkokemusta 3–20 vuotta. Koulutustaustoiltaan he olivat nuoriso-ohjaaja, filosofian maisteri, sosionomi ja diakoni-sosionomi. Huttunen ja Homanen (2017)

toteavat, että usein on hyödyllistä puhua eri lailla asemoituvien henkilöiden kanssa, jolloin samaa ilmiötä voidaan tarkastella eri näkökulmista. Tutkimukseen osallistuvien määrällä ei ole tutkimukseni kannalta merkitystä, koska tiedonantajien määrän sijaan olen kiinnostunut tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 135).

Kolmen haastateltavan yhteystiedot sain Trigenda®-dialogimenetelmän kehittäjältä Salla Gummerukselta, joka oli kartoittanut Trigenda®-dialogimenetelmän koulutuksen käyneitä ja kyseistä menetelmää työssään käyttäviä opetus- ja ohjausalan toimijoita. He olivat alustavasti ilmoittaneet Gummerukselle kiinnostuksensa osallistua Trigenda®-dialogimenetelmää koskevaan tutkimushaastatteluun. Yhden haastateltavan sain erään Trigenda®-dialogimenetelmän käyttäjän vihjeestä. Koska yksi haastateltavista työskenteli perusopetuksen ohella lukiossa, oli luontevaa laajentaa tutkimus koskemaan perusopetuksen ohella myös lukion oppilaita.

## 6.2 Aineiston keruu

Tämän tutkimuksen aineistona oli neljä puolistrukturoitua teemahaastattelua, joiden kautta pyrin ymmärtämään dialogin ja Trigenda®-dialogimenetelmän merkitystä ja mahdollisuuksia oppilastyössä. Lähetin Markku Leskisen kanssa haastateltaville ensin sähköpostiviestin (Liite 1), jossa kerroimme tutkimuksesta ja ilmoitimme olevamme heihin puhelimitse yhteydessä sopivan haastatteluajan sopimiseksi. Samassa viestissä pyysimme luvan haastattelun tekemiselle, kerroimme haastatteluun osallistumisen vapaaehtoisuudesta, sekä tutkimusaineiston käsittelystä siten, että tutkittavia henkilöitä ei voida tunnistaa tutkimuksesta. Viestissä tuli myös ilmi aineiston säilyttämistä ja mahdollista myöhempää käyttöä koskevat seikat. Haastattelut toteutettiin puhelimitse huhti- ja toukokuussa 2018. Laadin yhdessä Markku Leskisen kanssa teemahaastattelun rungon (Liite 2) tutkimusaineiston keruuta varten.

Otollisinta ja dialogisen keskustelun luonnetta tukevaa olisi ollut tehdä haastattelut kasvokkain. Pitkien välimatkojen takia siihen ei kuitenkaan ollut



mahdollisuutta. Haastattelut nauhoitettiin litterointia ja myöhempää tutkimuskäyttöä varten, ja siihen kysyttiin haastateltavilta lupa. Tavoitteenani oli kerätä aineisto Tuomen ja Sarajärven (2002, 74) mallin mukaan keskustelunomaisessa vuorovaikutuksessa siten, että haastateltava kokee asetelman mahdollisimman epämuodollisena, ja dialogi toteutuu suullisen ilmaisun kautta.

Haastattelujen kestot vaihtelivat puolesta tunnista tuntiin. Litteroin aineiston toukokuussa 2018 sanatarkasti, puhekielistä kieliasua noudattaen. Täytesanat ja kysyjän myötäilyt jätin pääsääntöisesti litteroimatta, koska kyseessä ei ole diskurssianalyysi. Litteroitua aineistoa tuli fonttikoolla 12 ja rivivälillä 2 yhteensä 76 liuskaa. Ensimmäinen haastattelu kesti 57 minuuttia ja litteroitua materiaalia tuli 18 liuskaa. Toinen haastattelu kesti 24 minuuttia ja litteroituna se oli 12 liuskaa. Kolmannen haastattelun kesto oli 49 minuuttia ja litteroitua materiaalia tuli 14 liuskaa. Neljäs haastattelu kesti 1 tunnin ja 27 minuuttia, josta tuli litteroitua materiaalia 32 liuskaa.

Tämän tutkimuksen haastattelut toteutettiin käyttäen puolistukturoitua teemahaastattelua. Teemahaastattelua käytetään paljon kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Sille on tyypillistä, että haastattelun teemat on määritelty etukäteen, mutta kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat. Strukturoitu haastattelu puolestaan tehdään lomaketta apuna käyttäen. Siinä kysymysten järjestys on täysin määrätty. (Hirsjärvi ym. 2015, 208.) Tämän tutkimuksen haastatteluissa strukturoitua oli lähinnä haastattelun aloitus, jossa kysyttiin tutkimuksen kannalta haastateltavan olennaisimmat taustatiedot: ikä, koulutus, työtehtävä ja työkokemus.

Haastatteluaineiston keräämisessä hyödynsin etnografisen haastattelun periaatteita, koska koin sen tukevan dialogisen keskusteluilmapiirin syntymistä. Etnografinen tutkimus riisuu tutkijalta tiedon ja kontrollin viitan (Spradley 1979). Spradley (1979) kertoo etnografista tutkimusta tehdessään vain kuuntelevansa, katselevansa ja antavansa haastateltavien henkilöiden olla opettajiaan. Etnografista haastattelua voidaan verrata kahden ystävyksen välillä käytävään vuoropuheluun. Tutkija nostaa hiljalleen keskusteluun uusia, tutkimuksen

kannalta oleellisia teemoja. Liian nopea tai yllättävä uusien teemojen esiin nostaminen voi katkaista keskustelun luonnollisen kulun. (Spradley 1979.)

Epämuodollinen rupattelu ja haastateltavan rohkaiseminen omaan ajatuksenjuoksuun ovat tärkeitä tekijöitä etnografisen haastattelun toverillisen keskusteluhengen säilyttämiseksi (Spradley 1979). Sen tähden puolistrukturoitu teemahaastattelu sopi hyvin Trigenda®-dialogimenetelmän käyttökokemusten kartoittamiseksi. Haastattelun runko oli laadittu etukäteen, mutta sen strukturoidumattomuus mahdollisti keskustelun luonnollista kulun seuraamisen, ja salli haastateltavan esiin nostamiin aiheisiin tarttumisen.

Etnografista haastattelua tehdessä tutkijan tulee antaa tilaa haastateltavalle olemalla joustava ja sallimalla henkilön tuoda keskusteluun uusia näkökulmia mukaan. Sivupolut tulee siis sallia, mutta se ei saa tapahtua tärkeiden teemojen kustannuksella. Tutkijan tehtävä on kehystää haastattelu väljästi, jolloin haastateltava voi tuottaa puhetta käsiteltävän teeman ympäriltä. Toisaalta haastattelukysymykset eivät saa olla liian ylimalkaisia, jotka johtavat abstraktiin puheeseen. (Huttunen & Homanen 2017.) Haastattelurungon suunnittelussa halusin ottaa konkreettisuuden huomioon. Huttusen ja Homasen (2017) ehdotuksia seuraten pyrin haastattelutilanteiden alkuun kertomaan itsestäni jotakin, joka loi yhteistä kokemuspintaa haastateltavan kanssa. Tavoittelin sellaista kokemusta keskustelun aikana, jossa haastateltavan kanssa luomme yhteistä ymmärrystä käsiteltävistä teemoista.

Spradley (1979) on listannut kolme tärkeintä tekijää etnografista lähestymistapaa käytettäessä. Ne ovat 1) avoin tarkoitus (*explicit purpose*), 2) etnografiset selitykset (*ethnographic explanations*) ja 3) etnografiset kysymykset (*ethnographic questions*). Tutkimusaineiston keruuta varten laatimassamme haastattelurungossa (Liite 2) tulevat esille edellä kuvatut etnografisen lähestymistavan tekijät. Seuraavaksi nostan esiin kustakin esimerkin.

Spradleyn (1979) mukaan avoin tarkoitus (*explicit purpose*) tarkoittaa sitä, että tutkijan tarkoitusperät tulee olla selvät ja haastateltavan tiedossa. Ennen haastattelun aloittamista haastateltavalle kerrottiin tutkimuksen tarkoitus. Etnografisilla selityksillä (*ethnographic explanations*) puolestaan viitataan tutkijan

selventäviin kommentteihin, joilla hän avaa haastateltavalle etnografisen tutkimuksen luonnetta ja samalla saa haastateltavan tuntemaan itsensä tarkasteltavan ilmiön asiantuntijaksi. Vaikka haastattelussa tavoitellaankin vapaamuotoista keskustelua, on tutkijan pidettävä langat käsissään ja ohjattava keskustelua tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaiseen suuntaan. Tämän tutkimuksen haastatteluissa pyrittiin antamaan tilaa haastateltavan asiantuntijuudelle koskien Trigenda®-dialogimenetelmän käyttöä kouluyhteistyössä, ohjaten keskustelua kuitenkin tarvittaessa tutkimuksen kannalta olennaisiin teemoihin.

Etnografiset kysymykset (*ethnographic questions*) auttavat tutkijaa pääsemään käsiksi ilmiöön monelta eri kantilta. Tyypillisiä etnografisia kysymyksiä ovat kuvailevat kysymykset, struktuuriin keskittyvät kysymykset ja vastakohtia hahmottavat kysymykset. Tässä tutkimuksessa ilmiöön pyrittiin pääsemään käsiksi etnografisilla kysymyksillä, kuten *Kuinka tutustuit Trigendaan?*, jota voidaan pitää kuvailevana kysymyksenä, *Keille mielestäsi Trigenda sopisi työkalupakkiin?*, joka on struktuuriin keskittyvä kysymys, sekä *Oppilashuoltoa on uudistettu - miten arvioit sen tämän hetken tilannetta oman työsi näkökulmasta?*, joka on vastakohtia hahmottava kysymys.

### 6.3 Aineiston analyysi

Tutkimukseni analyysimenetelmä oli aineistolähtöinen sisällönanalyysi, jonka kautta tarkastelin haastatteluin kerättyä aineistoa. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä, jossa lähdetään liikkeelle luokittelusta, teemoittelusta ja tyypittelystä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95). Aineistolähtöinen analyysi on tarkoituksenmukaista silloin, kun tarkastellaan jonkun ilmiön olemusta. Tutkimuksen kannalta on eduksi, jos tutkijalla ei ole voimakkaita ennako-oletuksia käsiteltävästä ilmiöstä tai odotuksia tutkimuksensa tuloksista, ja että tutkijalla on riittävä etäisyys tutkimusaineistoon. Olettamuksien sijaan laadullisessa analyysissä tutkijan tulisi pikemminkin yllätyä tai oppia uutta tutkimusta tehdessään. (Eskola & Suoranta 2008.)

Patton (2002, 453) tarkentaa sisällönanalyysin viittaavan tutkimuksen te-  
kotapaan, jossa tarkoituksena on ymmärtää laadullista aineistoa. Analyysi alkaa  
luokittelusta, koska se auttaa löytämään tutkimuksen kannalta merkittävät  
teemat. Aineistosta nousevat teemat on tärkeä tunnistaa: mistä aineisto koostuu  
ja millaisia merkityksiä haastateltavat antavat keskusteluun nousseille ydin-  
seikoille. (Patton 2002, 463.) Tutkimuksessani annoin aineiston puhua, ja tutki-  
jana nostin nimenomaan tämän tutkimuksen kannalta olennaiset teemat tarkas-  
teluun.

Luin litteroidut aineistot ensin läpi kertaalleen ja yritin saada kokonais-  
vaikutelman Trigenda®-dialogimenetelmän käyttökokemuksista koulun kon-  
tektissa. Tämän jälkeen luin aineiston läpi muutamaan kertaan ja aloin teemoi-  
tella aineistoa sen mukaan, miten löydöt vastaavat tutkimuskysymyksiini.  
Kaikki tehdyt haastattelut antoivat vastauksia molempiin tutkimuskysymyk-  
siin, ja jäsentelin löydöt sen perusteella. Tutkimuksessani pyrin suhtautumaan  
aineistosta esiin nouseviin teemoihin ilman ennakko-olettamuksia ja säilyttä-  
mään avoimen asenteen haastateltavien esiin tuomiin näkökulmiin pitäen kui-  
tenkin mielessä tutkimuskysymykseni. Laadullinen tutkimus on aina jossain  
määrin tulkinnallista, koska tutkijan omat mielenkiinnon kohteet ja valitsemat  
tarkastelunäkökulmat luovat leimansa aineiston keruuseen (Kiviniemi 2007,  
73). Aineisto ei siis kuvaa todellisuutta, vaan välittää lukijalle tulkinnallisen  
kuvan tarkastelemastani ilmiöistä.

Analyysivaiheessa tutkijan vastuulla on haastateltavien anonymiteetin  
suojeleminen. Tutkijana minun tuli puntaroida, voiko jonkun tiedon tai sitaatin  
julkaiseminen vaarantaa haastateltavan anonymiteetin tai vahingoittaa tutkitta-  
vaa kouluyhteisöä. Pikemminkin tavoitteenani tuli olla tutkittavien maailman  
näkyväksi tekeminen laajemmalle yleisölle. (Huttunen & Homanen 2017.)  
Haastateltavat on analyysissä nimetty sattumanvaraisessa numeerisessa järjes-  
tyksessä (H1, H2, jne.). Haastateltavien kommentteja ei yhdistetä heidän am-  
mattinimikkeisiinsä. Tutkimuksen raportoinnin tavoitteena oli kuvata opetus-  
ja kasvatusalan ammattilaisten kokemuksia ja käsityksiä Trigenda®-

dialogimenetelmän käytöstä koulumaailmassa. Oppilaiden kokemusten kartoittamiseen tämä tutkimus ei ulotu.

## 7 LÖYDÖT

Tässä luvussa esittelen haastatteluista nousseita teemoja ja avaan aineiston sisältöä. Olen luokitellut teemat sen mukaan, miten niiden sisältö vastaa tutkimuskysymyksiini. Ensimmäiseksi olen koonnut Trigenda®-dialogimenetelmän käyttöön viittaavia löytöjä. Alaluvun sisältö vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni. Toisessa alaluvussa erittelen Trigenda®-dialogimenetelmän soveltuvuutta opetus- ja kasvatustyöhön, jossa vastaan toiseen tutkimuskysymykseeni. Kolmannessa alaluvussa keskityn löytöjen tarkasteluun heijastellen niitä aikaisempiin tutkimustuloksiin dialogisuudesta.

### 7.1 Trigenda®-dialogimenetelmän käyttötapa

Tässä alaluvussa esittelen aineiston löytöjä, jotka koskevat Trigenda®-dialogimenetelmän käyttöä koulun kontekstissa. Jaottelin löydöt kolmeen aihepiiriin. Ensimmäinen teema käsittelee sitä, miten haastattelemani opetus- ja kasvatusalan ammattilaiset käyttävät Trigenda®-dialogimenetelmää työssään tällä hetkellä. Toinen teema koskee edellytyksiä, joita kyseisen menetelmän käyttäminen vaatii. Kolmas teema raottaa ammattilaisten pohdintaa siitä, miten he voisivat käyttää Trigenda®-dialogimenetelmää tulevaisuudessa.

#### 7.1.1 Käyttö tällä hetkellä

Haastatellut opetus- ja kasvatusalan ammattilaiset ovat käyttäneet Trigenda®-dialogimenetelmää oppilashuollossa koulukuraattorien ja oppilaiden välisissä keskusteluissa, erityisnuorisotyössä joustavan perusopetuksen ryhmässä, sekä lukiolaisten vuosittaisissa arviointikeskusteluissa ja tukioppilastoiminnassa. Haastateltavat käyttivät Trigenda®-dialogimenetelmää syventääkseen ammattilaisen ja oppilaan välistä vuorovaikutusta. Menetelmä nähtiin työkaluna, jonka toivottiin rohkaisevan oppilaat puhumaan:

*”Tai sitte just jonkun oppilaan kans joka on sulkeutunu ni sitte haluaa vähän sitä avata, raottaa, yrittää saaha et mikähän siellä on syynä että on hiljanen tai ei oikeen avaudu mis-*

tään puhumaan, ni pikkusen yrittää eteenpäin sitä pyörää pyöräyttää. Et sais vähän puhumaan.” (H2)

Ylipäänsä oppilaiden oman äänen kuuluville tuleminen ja oppilaiden kokemusten ja ajatusten esiin tuleminen nähtiin oleellisina seikkoina kaikkien ammattilaisten mielestä. Dialogia pidettiin väylänä tutustua oppilaisiin ja heidän elämäntilanteisiinsa niin koulussa kuin kotona. Joissain tapauksissa dialogisuus nimettiin oman työn keskeisimmäksi tekijäksi, jotta työllä on ylipäänsä merkitystä ja vaikuttavuutta. Oppilaan kuulluksi ja nähdyksi tulemisen uskottiin olevan ponnahduslauta yksilön hyvinvointiin ja luovan mahdollisuuden muutokselle, kuten seuraavassa sitaatissa tulee ilmi.

”... mä koen sen hyvin keskeisenä tapana tehdä työtä, että lapsen tai nuoren kanssa aitoon dialogiin pääseminen on ihan ensiarvosen tärkeätä, et työ vois mennä eteenpäin tai sillä olis jotakin merkitystä sen lapsen, sen asiakkaan elämässä. Et jotenki oon pyrkiny ennen Trigendaaki löytämään semmosia menetelmiä ja käyttämään semmosia välineitä mitkä niinku tukis sitä dialogisuutta, ja tota oon pitäny itteeni semmosena työntekijänä et jota kiinnostaa kuulla, kohdata asiakas olipa minkä ikänen hyvänsä, ni semmosena ihan sieltä hänen omista lähtökohistaan ja niin että hän tulis kuulluks ja nähdyks, ja se on ehkä semmonen, en osaa selittää mistä se on niinkun lähteny, mutta jotenki se, mä koen koulun sosiaalityössä ni se pyrkimys sitten että asiakkaan elämässä tulis muutos voimaan, ja jotenki niinku hänen hyvinvointinsa pysyis yllä tai edistyis, tai sillä tavalla, ni edellyttää niinku vahvaa dialogisuutta. Ja tota ilman sitä ei mun mielestä voi tehdä tällasta työtä. Ja se ei etene enkä koe että voisin auttaa.” (H3)

Ammattilaiset nostivat esiin oppilaiden motivaation – he halusivat tietää, mitä oppilaat ovat oppineet, mikä heitä kiinnostaa, tai miksi oppilas ei ehkä jaksa tulla kouluun. Oppilaan itsetunto ja siihen vaikuttaminen nousivat myös syiksi käyttäjä menetelmää. Eräs haastateltava piti tärkeänä sitä, että menetelmän käyttö antaa enemmän tilaa oppilaan puheelle, sen sijaan että ammattilainen täyttää tilan omilla mielipiteillään tai tulkinnoillaan:

”Siks mä ite oon Trigendan myötä pyrkiny enemmän kuuntelemaan sitä mun asiakasta, siinä näki että, tota, me hirveen usein aikuiset ollaan tietävinämme että, nyt kun nämä ja nämä ratkeaa tässä, ni sitte tämmöset pulmat ja tämmöset asiat väistyy ja päästää muutoksen tielle ja näin pois päin. Mutta siellä voi olla tosi yllättäviä asioita joita, mä koen ihan että voi olla että muutoin työskentelyssä ei välttämättä koskaan tulisi esille. Mutta että tämä Trigenda onnistuu siinä että se pystyy kaivaan sieltä, lapsi tai nuori jotenki löytää ja hok-saa, ja tällä jäsenyyksen avulla niinku tunnistaa sieltä ihan uusia juttuja itteessäänki, joka on sitte mun mielestä ihan sitä avainta siihen muutokseen mikä on ehkä just sillä hetkellä hänelle kaikkein tärkeintä ja ajankohtasinta.” (H3)

Edellisestä esimerkistä tulee hyvin ilmi Trigenda®-dialogimenetelmän ajattelemaan herättelevä ominaisuus. Oppilaat ovat valmiiden vastausten tai neuvojen sijaan saaneet itse oivaltaa heidän omaan elämäänsä vaikuttavia asioita.

Moni haastateltavista toi esiin sen, että on käyttänyt kyseistä menetelmää vasta vähän, jopa vain muutamien oppilaiden kanssa: *"Emmä hirveen paljon sitä käytä, en todellakaan. Et todella vähän, minimaalisesti oon käyttänyt, et enemmän pittää ruveta käyttämään."* (H2) Vähäinen käyttö ei kuitenkaan tarkoittanut sitä, että haastateltava olisi kokenut Trigenda®-dialogimenetelmän huonoksi tai toimimattomaksi. Esimerkiksi eräs haastateltava, joka oli käynyt oppilaidensa kanssa peruskaavan mukaisia keskusteluja vasta muutaman, koki menetelmän avulla käydyin keskustelun paljon helpommaksi:

*"Onhan siinäkin tietysti eroa näissä kahessa. Toinen oli poika, se oli vähän jurrikampi, jurompi avautuun mut, tota kyllä mä sen helpompana koen keskustella. Jotenki semmonen välitön tunnelma siinä tulee heti, sithän ne miettii siinä ... ja saavat ite valita sen aiheen sitte. Että mikä heillä on niinku siinä lukiojutuissa ja opiskelussa se päällimmäinen asia, minkä he kokee vaan ehkä niinku haasteena tai semmosena joka rajoittaa heidän onnistumistaan."* (H2)

Toisaalta joillekin Trigenda®-dialogimenetelmän peruskaavan sisäistäminen saattaa tuottaa hankaluuksia, varsinkin jos sitä käyttää harvakseltaan:

*"...mä en sitä aktiivisesti oo niinku käyttänyt, niinku sillä tavalla kuitenkaan, et se on jotenki kanssa vaan, mut et huomasin sillä tavalla et se on aika, tota niin, mä oon tämmönen yksinkertainen ihminen, mut se oli jotenki vaikeaselkoinen tai jotenkin sillä tavalla, että tottakai mitä enemmän sää käytät jotaki, ja niinku ja se tulee tutummaks ja se on helpompi ja siit tulee niinku semmonen ihan erilainen työskentelytapa."* (H4)

Ajanpuute oli yleinen syy olla käyttämättä Trigenda®-dialogimenetelmää. Toisaalta eräs haastateltavista nimenomaan koki menetelmän tuovan työhön lisää aikaa, koska sen avulla voidaan pureutua oppilaasta nouseviin teemoihin syvemmälle lyhyessä ajassa: *"Mä en usko että niinkö, sillon jos miettii niitä aikapaineita tai muita tämmösiä, että mikä siellä koulumaailmassa se tilanne ja muu, ni tää on mun mielestä tehostanu ajankäyttöä tää Trigenda, lyhyesti sanottuna."* (H3)

Haastateltavat olivat käyttäneet Trigenda®-dialogimenetelmää joko valmiiksi käsikirjoitetun peruskaavan mukaisesti tai soveltaneet sitä omaan työkuvaan tai kyseiseen hetkeen tai oppilaskohtaamiseen paremmin sopivaksi. Menetelmän peruskaava oli todettu toimivaksi malliksi uusia oppilaita kohdatessa. Silloin ammattilainen pääsee tutustumaan oppilaaseen ja oppilas puolestaan tulee tutuksi Trigenda®-dialogimenetelmän kanssa.



”Elikkä tää tämmönen niin sanottu perustyyli missä tehään ensiks sitä, se on varmaan tuttu teille miten se perusmuotonen menee, ni sitä käytän aina kaikkien kanssa tutustumisvaiheessa, [...] ni sillä aina lähetään liikkeelle.” (H3)

Yksi haastatelluista oli soveltanut Trigenda®-dialogimenetelmää tukioppilaiden kanssa. Hän oli ottanut kortteja erilleen ja käynyt sillä tavoin eri teemoja läpi nuorten kanssa. Työskentely oli tapahtunut ryhmässä. Tällöin Trigenda®-dialogimenetelmän peruskaava eli korttien lajittelu tavoitteisiin, haasteisiin, toiveisiin ja ongelmiin ei toteudu. Kyseinen ammattilainen oli kuitenkin tehnyt myös peruskaavan mukaista yksilötyöskentelyä oman luokkansa oppilaiden kanssa.

”Mut mähän käytin sitä sillai sovellettuna, että mä otin niitä kortteja siitä vaan erilleen. Sitä voi käyttää niinku sen leirikoulutuksen jälkeen tai sitte siinä leirin alussa. Viime vuonna mä käytin leirin jälkeen, me käytiin fiiliksiä läpi, oltiin puhuttu tunteista ja ... kaikkien perheistä ja muuta, miten on erilaisia oppijoita ja minkälaiset taustat heillä on, ja meillä oli nää perhe ja mitähän niitä oli pakkoja, ni niitä käytiin siinä läpi sillai vähän niinku jonoittain tai pöytäkunnittain annoin niitä kortteja niille mietittäväksi. Ja sitten auki niitä purettiin. Ryhmätyövälineenä. Mutta nyt oon sitten niitä käyttämässä tässä, näitä oman luokan oppilaita haastattelen.” (H2)

Joidenkin nuorten kanssa voi olla merkityksellistä, että ammattilainen ei korosta oppilaalle, että nyt käydään keskustelua. Monille nuorille voi sopia spontaani tyyli, jossa työkalu nostetaan pöydälle ja oppilas alkaa lajitella kortteja lokeroihin.

”Mä meen sen ikään kuin sen käsikirjotuksen mukaan, kohtuu orjallisestikin olen mennyt. Että oikeestaan en oo hirveesti alleviivannu näille nuorille sitä keskustelu-sanaa. On vaan lähetty tekemään.” (H1)

Osa haastatelluista ammattilaisista käytti aihealueittain nivottuja korttisarjoja sellaisenaan, toiset taas yhdistelivät eri pakkojen kortteja oppilaasta riippuen: *”Mä tosi harvoin käytän pelkästään yhtä sarjaa, vaan mä nimenomaan teen niistä sekotusta.”* (H3) Usein keskustelua ohjaavat ammattilaiset olivat antaneet nuoren itse valita korttisarjoista sen, joka tuntui juuri nyt houkuttelevimmalta tai ajan-kohtaisimmalta.

”No, ihan sillä perussapluunalla millä sillä lähetään käyttämään, et oli niinku, otettiin joku pakka tai oppilas sai valita sen ja sitte lähetettiin siinä että kerroin ne systeemit mitä siinä on ja sitten vaan niitä asioita lähetettiin viemään eteenpäin.” (H4)

Kootusti voidaan todeta, että Trigenda®-dialogimenetelmää on käytetty oppilaan ohjauksessa ja oppilashuollossa joidenkin ammattilaisten kohdalla hyvin

vähän, mutta menestyksellisesti. Yhdelle haastateltavalle oli ehtinyt kertyä käyttökokemusta laajemmin. Ammatillaiset olivat keskusteluissa tavoitelleet oppilaiden oman äänen esiin tulemistä. Yleensä tilanteissa oli käytetty menetelmän peruskaavaa, ja käyttökokemukset olivat olleet pääasiassa myönteisiä. Kaikkiin ammatillaisiin Trigenda®-dialogimenetelmä ei kuitenkaan ollut tehnyt positiivista vaikutusta.

### 7.1.2 Käytön edellytykset

Haastateltavien kommentoissa tuli esiin, että Trigenda®-dialogimenetelmän käyttö vaatii käytännön järjestelyjä ja tilanteen etukäteissuunnittelua, vuorovaikutusta tukevaa mielentilaa ja läsnäoloa, sekä itse menetelmän teknistä harjoittelua. Turvallinen ja dialoginen suhde ammattilaisen ja oppilaan välillä on edellytys sille, että oppilas alkaa tehdä oivalluksia ja tuottaa ratkaisuja elämänsä polttaviin kysymyksiin.

Käytännön järjestelyjä ja etukäteissuunnittelua koskevat seikat liittyivät ensinnäkin ajan ottamiseen keskustelulle monesti kiireisten koulupäivien aikana, sekä keskustelua tukevan rauhallisen tilan löytämiseen. Trigenda®-dialogimenetelmän korttipakkoja voi olla hyvä selailta valmiiksi. Ammatillainen voi myös miettiä etukäteen, mitä hän haluaa keskustelulta.

*”Yleensä vaatii, ensinnäkin se aika pitää raivata. Semmonen paikka ja tila, että menee semmoseen paikkaan missä on hyvin rauhallista. Ja sitte vaatii se sen ajan siltä toiseltaki. Ja vähän valmistautuu etukäteen et jaha nyt on tämä oppilas tulossa, mut ei se kauheita, ei se hirveitä ponnisteluja vaadi kuitenkaan. Käyt läpi vähän et mitkä korttipakat sä siihen valkkaat mukaan. Ja mietin ite mikä mulla on tavoitteena siinä ku mä rupeen käymään sitä läpi. Et mitä mä haluan saada irti siitä keskustelusta.” (H2)*

Vuorovaikutusta tukeva mielentila ja hyvä vireystaso ovat tarpeen keskusteluun ryhdyttäessä, koska Trigenda®-dialogimenetelmän kanssa käydyt keskustelut ovat intensiivisiä, kahden ihmisen välisiä läsnäoloa vaativia hetkiä. Eräs haastateltava tähdensi keskusteluhetken oikea-aikaisuuden merkitystä molempien keskustelun osapuolten kannalta – niin ammatillisella kuin oppilaalla tulisi olla keskustelutilannetta tukeva vastaanottavainen mielentila, jotta se olisi onnistunut.

"Mitä se vaatii multa? Se vaatii kyllä sit sen että pitää pystyä olemaan hyvin hyvin läsnä siinä tilanteessa ku se on niin intensiivinen hetki ku se on kahden ihmisen välinen tiukka setti. Et jos sä meet puolivalolla taikka oot väsyny taikka jotenki muuten et oo niinku täyssissä sielun ja ruumiin voimissa ni ei se sit oikeen toimi, et kyl siihen pitää pystyy antaa niinku ihan sata siihen tilanteeseen ku lähtee sitä tekemään. Sen verran se vaatii sitä. Taikka kummastakin toki et ihan samahan se on siitä kohteestakin et jos se menee puolivalolla ni ei siitäkään oikeen sit tuu mitään. Kyl kummanki pitäis olla sitten hyvässä hapsessa että pystyy, ja semmosessa mielentilassa et vähän vastaanottavaisessa mielentilassa et siihen pystyy sit, taikka siitä lähtee sit se mahdollinen hyöty niinku irti. Et jos siinä toinen taikka kummatki menee vähän laput silmillä ni sit siitä ei oikeen tahdo mitään tulla. Että kyllä sitä täytyy itsensä tietää ja tunnistaa, et tota jos en mä nyt oikeen oo ihan sata-sella messissä tässä ni kannattaako lähtee sit Trigendaaka koittamaan." (H1)

Trigenda®-dialogimenetelmän käyttäminen vaatii käytännön järjestelyjen ja läsnäolon lisäksi menetelmän teknistä harjoittelua ja säännöllistä käyttöä, jotta menetelmän periaatteet ja keskustelun peruskaava voidaan sisäistää.

"Harjoittelua. Mä huomaan että tätä pitäis harjotella ihan siis, että se tulis sieltä selkäytimestä. Niinku mä sanoin mä oon sen verran yksinkertainen ihminen [naurua] että mä tartten, mä unohan helposti, ni mä tarttisin et mä käyttäisin tätä enemmän. Vaikka kotona tai ihan kenekä kanssa vaan, mut et tulis se semmonen et nyt otetaan tää eikä mun tarttis niitä papereita, mikäs tää nyt oli [naurua]. Et se tulis tietkö sieltä selkäytimestä niinku. No ei se tule nyt vielä. Mä oon liian vähän sitä tehnyt." (H4)

Trigenda®-dialogimenetelmä on ratkaisukeskeinen keskustelun työkalu. Oivalusten herääminen tai ratkaisujen löytäminen edellyttää kuitenkin kuulluksi tulemistä. Turvallinen ja luottamuksellinen dialoginen suhde oli erään haastateltavan mukaan välttämätön tekijä ratkaisujen tuottamiselle. Joskus pelkkä kuulluksi tuleminen voi riittää, jolloin arjen ongelmat saattavat raueta ilman konkreettisia ratkaisuehdotuksia.

"Et siinä voi olla tietty asetelma siinä jutussa, ni se voi yllättää sen nuoren että kuinka, tämmönen ku ollaan niinku purettu siitä pois, ni voi olla jo se että alkaa, että hän tulee näin kuulluksi ja pääsee näin hyvällä ja turvallisella tavalla dialogiin työntekijän kanssa ja siihen luottamussuhteeseen, niin voi alkaa tuottaa näihin asioihin ratkaisuja just sillä tavalla aika huomaamattakin, ettemme osaa välttämättä ees yhittää niitä siellä arjen keskellä, että tämä voi olla seurausta ihan siitä että lapsi on tullu niin hyvin kuulluksi, kun on näin toimittu." (H3)

Pääsääntöisesti haastateltavat uskoivat menetelmän olevan tehokkaampi ja sen käytöstä saavan ehkä enemmän irti, jos sitä käyttäisi ainakin viikoittain. Harjoittelu toisi varmuutta. Sen myötä menetelmän käyttö ja soveltaminen voisi olla monipuolisempaa, ja aito dialogi syntyisi luontevasti.

### 7.1.3 Suunnitelmat tulevalle käytölle

Trigenda®-dialogimenetelmän peruskaava tukee sellaista keskustelua, jossa pureudutaan vain yhteen asiakkaan esiin nostamaan teemaan. Eräs haastateltava haluaisikin käydä jokaisen luokan oppilaan läpi Trigenda®-dialogimenetelmän avulla useampaan kertaan yhden lukuvuoden aikana, jolloin esiin voisi nousta laajemmin erilaisia asioita. Kun keskustelut käydään esimerkiksi juuri ennen yhdeksännen luokan keväällä olevaa yhteishakua, rajautuu nuoren oma tulevaisuus ja jatko-opinnot herkästi keskustelua määrittäviksi teemoiksi. Aikapula oli syy siihen, että keskusteluja oli tähän mennessä käyty vain yksi jokaisen kanssa.

*"Et ne aihepiirit missä sit ollaan liikuttu, ni hyvin monen kohdalla joiden kanssa oon tehny siis ennen yhteishakua, ni se aika monen kohdalla sit se keskustelu vaan ajautui siihen tyyliin että mikä minusta tulee isona ja miten mä pärjään ja, tässä aihekentässä liikuttiin todella monen kanssa sitten. Mutta oli siellä sitten muitakin juttuja ja kyllä selkeesti huomas melkeinpä kaikkien kohdalla että näitä asioita on tullut kyllä mietittyä ja muutenkin kuin nyt sitten vaan siinä istunnossa. Kyl ne mielen päällä polttee. Senkin takia mä haluaisin jatkossa tehdä vähintäänkin kaksi kierrosta, että yks tämmönen kierros ennen yhteishakua ja sitte ku sais vielä tehtyä yhteishaun jälkeen toisen kierroksen ni ehkä siellä tulis enempi myös muita keskustelunaiheita kun sitten tää että mihin mä lähden ens syksylle opiskelemaan ja mikä must tulee isona, miten mä pärjään." (H1)*

Ratkaisuksi peruskaavan ehkä pieneen jäykkyyteen ja vain yhtä tai kahta teemaa käsittelevään keskusteluun tarjoaa teemalähtöinen työskentely. Teemalähtöinen työskentely sallii pitkäkestoisessa, useamman kuin yhden tapaamisen kestävässä oppilassuhteessa nostaa keskusteluun monia oppilasta mietityttäviä teemoja. Näin oppilaan ei tarvitse rajata mielen päällä polttelevia kysymyksiä pois, vaan hän tietää voivansa palata samoihin aihepiireihin seuraavien tapaamisten aikana.

*"...et mä huomaa että monesti mun asiakas saattas olla että häntä kiinnostas niinku ottaa vähän useempiki teema tai tavote niistä pinoista, että ne voi olla vaikee valita minkä hän nyt sitte tänään ku hän tietää et me ehditään todennäkösesti vaan yhtä käymään läpi. Että joittenkin kanssa voi ehtiä paria kolmeakin käsitellä siinä tapaamisessa, mutta pääsääntösesti ehkä niinku yhtä sitte kuitenkin useammin. Et siitä jotenki alko tulla sellasia ajatuksia et mä kirjaan ylös myöskin ja katotaan, ei sekoleta, ja pakat menee tietysti uusiks ja uuteen käyttöön ja näin, ni ruvettiin laittaa sit ylös valmiiks et mitkä sanat tai mitkä kortit jäi nyt vielä vaikka sinne ongelmapiinon. Tai mitkä sanat jäivät nyt sinne haasteisiin tai toiveisiin. Ja kun ei ehitä välttämättä niitä ihan pinnalla oleviaki ottaa siihen esille, mitä nuorella on sillä kertaa mielessä, ni sit ku ne on laitetty ylös ni sit seuraavalla kerralla mä oon yrittäny niinkö ennakkovalmisteluilla turvata sitä et päästään heti, niinkö et okei meil oli viikko tai kaks viikkoo sitte tai viime kerralla, ni täs on tää pino, et mä oon valmiiks pinottanu ne siihen mihin me viimeks jäitiin, vaikka ku me nähdään seuraavan kerran." (H3)*

Teemalähtöinen työskentely edellyttää ammattilaiselta tarkkaa kirjaamista oppilaan esiin nostamista teemoista, jotta niistä voidaan jatkaa seuraavalla kerralla. Tällainen toimintatapa voi edesauttaa ajankäytön hallintaa tiukasti aikataulutetuissa koulupäivissä, kun keskustelua ohjaava ammattilainen valmistelee kortit esille ja palauttaa oppilaan mieleen käsittelyssä olleita teemoja.

Haastateltavat suhtautuivat pääsääntöisesti Trigenda®-dialogimenetelmän käyttöön myönteisesti. Menetelmää aiottiin käyttää jatkossakin, joskin eräs haastatelluista ammattilaisista suhtautui asiaan varauksellisesti. Hän ei ollut mielestään onnistunut tavoittamaan oppilaita Trigenda®-dialogimenetelmän kautta riittävän hyvin, joten ajatukset jatkokäytöstä olivat vielä horjuvia.

*”Vaikka on puhelias mut ei ehkä osaa niinku niin kuitenkaan niitä tunteitaan tai ajatuksiin, taikka sillee niinku tuua semmosen välineen kautta, en tiedä. Se voi olla et se on vaan huono tsäkä. Kun mä olin toisaalta häntä vähän ajatellut siihen, kans siihen mun omaan työhöni liittyen ja muutenki, ois ollu tämmönen. Mutta mä vähän luulen että se kariutuu se juttu.” (H4)*

Toiset taas uskoivat Trigenda®-dialogimenetelmän soveltuvan hyvin oppilastyöhön, ja menetelmällä nähtiin olevan useita käyttötarkoituksia. Haastateltavat näkivät, että Trigenda®-dialogimenetelmää voidaan soveltaa hyvin monin tavoin. Ylipäänsä menetelmää aiottiin käyttää ja toivottiin tulevaisuudessa käytettävän oppilaiden elämän erilaisissa käännekohdissa, joihin liittyy voimakkaita tunteita, menetyksiä tai suuria muutoksia, kuten ero, kuolema tai muutto pois omasta kodista:

*”Ja ehkä se voisi olla jollakin jolla on joku suruhomma ollu, ni tämmönen perhehomma, joku koulupsykologi tai kuraattori, jolla on joku hankala tilanne ollu ero tai kuolema, ni mä luulen et se voisi auttaa semmosessa. En tiä, se ois kiinnostavaa kokeilla kuinka tämmönessä.” (H2)*

Oma kokemattomuus Trigenda®-dialogimenetelmän käytössä ei ollut kaikkien kohdalla kompastuskivi, vaan usko menetelmän sovellettavuuteen ja muokattavuuteen säilyi korkealla.

*”Mä koen että mä oon iteki semmosessa opettelu- ja kehittelyvaiheessa edelleenki ja ootan innolla tulevaa syksyä että itseki pääsee kattoo, oman työn lähtökohista, että missä kaikessa vois in tätä, että vähän kerrallaan tulee aina semmosta että hei tälleeki voisi Trigendaa käyttää ja tohonki se taipus ja voisi hyödyntää.” (H3)*

Tukioppilaiden kanssa työskennellyt ammattilainen nosti esiin ryhmäilmiöt ja Trigenda®-dialogimenetelmän mahdollisuudet ryhmien ohjaamisen tukena. Hän toivoi pääsevänsä kokeilemaan menetelmän sovellettua käyttöä ryhmäkeskusteluissa: *”En tiä näissä vertais- ja ryhmähommissa, ryhmänä ois tosi kiinnostava kokeilla sitä, et siinä onki ryhmä keskustelemassa.”* (H2) Kaiken kaikkiaan haastateltavien puheenvuoroista nousi esiin kokeilunhalu ja innostunut asenne tulevia keskusteluja kohtaan. Koulun ulkopuolisessa työssä kukaan haastateltavista ei vielä ollut käyttänyt Trigenda®-dialogimenetelmää. Menetelmän hyödyntäminen vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä nousi kuitenkin esiin: *”Mut se on varmaan yks semmonen alue joka kiinnostaa jatkossa kattoo, että miten sitte tuota, sitä pystyis lähteä hyödyntään.”* (H3)

## **7.2 Trigenda®-dialogimenetelmän soveltuvuus kouluun**

Tässä alaluvussa esittelen aineiston löytöjä, jotka koskevat Trigenda®-dialogimenetelmän soveltuvuutta koulumaailmassa käytettäväksi. Ensin kuvailen oppilaiden suhtautumista Trigenda®-dialogimenetelmään. Sitten esittelen opetus- ja kasvatustieteen ammattilaisten kokemuksia menetelmän hyödyistä oppilastyössä ja avaan näkökulmia menetelmän kohderyhmistä. Lopuksi kerron haastateltavien ajatuksia menetelmän kehittämisestä.

### **7.2.1 Oppilaiden suhtautuminen**

Dialogisuudella tuntuu olevan paikkansa koulumaailmassa. Haastatellut ammattilaiset nostivat esiin oppilaista itsestään kumpuavan halun käydä keskustelua koulun aikuisten kanssa: *”Minusta esimerkiks näissä ikäluokkatapaamisissa, olivat tosi innokkaita tän tyyppisesti käymään sitä keskustelua, mut sitte ihan tässä perus yksilötyössä tää on saanu hirveen hyvän vastaanoton.”* (H3) Oppilaiden ja ammattilaisten välisille keskusteluille on tilausta, ja oppilaat hakeutuvat omaaloitteisesti esimerkiksi oppilashuollon työntekijöiden pakeille puhuakseen omista asioistaan tai avautuakseen vaikka kavereitaan koskevasta huolesta.

”...monet nuoret kyllä haluavat keskustella asioista siis ihan oikeistakin asioista ja heillä on tarve siihen, ja sen suhteen on tapahtunu nyt ihan vuoden parin sisään semmonen muutos, et tota se ilmenee sillä lailla, meillä on noi psykologien ja kuraattorien, et ne on niinku samassa päädyssä. Siihen käytävälle tulee nyt entistä enemmän oppilaita jotka haluavat puhua tai ihan vaan keskustelemaan, purkamaan omia tuntojansa. Et kyllä sille tilaus selkeesti on.” (H1)

Trigenda®-dialogimenetelmän keskusteluissa ammattilaiset olivat ensin esitelleet menetelmän toimintaidean oppilaalle, jonka jälkeen keskustelu oli pyörähtänyt käyntiin. Oppilaat olivat ottaneet menetelmän lähes poikkeuksetta hyvin vastaan. Vastahankaisuutta ei ollut ilmennyt, saati täyttä kieltäytymistä: *”Että kaikki on kyllä ihan kiltisti lähteny mukaan tekemään sitä. Ei siinä oo ollu mitään niinku semmosta vastahankaisuutta. Saatika että kieltäytyisi jyrkästi että en halua tehdä.”* (H1) Korttien lajittelu voimavaroihin, toiveisiin, haasteisiin ja ongelmiin kirvoitti oppilaissa aina ajatuksia, varsinkin kun ei painotettu tilanteen keskustelunomaista luonnetta tai virallisuutta. Ammattilaisten kanssa käytävät viralliset keskustelut saattavat herättää oppilaissa kielteisiä asenteita, joten eräs haastateltava pyrki välttämään liian muodollisen asetelman syntymistä. Hän kuvaa, miten oppilaat alkoivat korttien lajittelun ohessa lähes huomaamattaan puhumaan:

*”Nyt näitten tämän vuoden kavereitten kanssa kaikista kuitenkin ihan kohtuudella on sitä juttua tullut. Ja mä oon nyt tehnyt sitten vähän sillä lailla ehkä aavistuksenomaisesti huijaten et aina kun mä oon alottanu keskustelun nuoren kanssa ni mä en oo missään kohti varsinaisesti kertonut taikka maininnut että nyt tässä käydään dialogia tai nyt rupeamme keskustelemaan tämmösen työvälineen kautta. Et mä oon vaan leväyttäny pelit siihen levälleen pöydälle ja vähän kertoillu mitä kaikkea tässä on ja mitä kohta ehkä tehdään mutta pyrkinyt pikkusen välttämään sitä keskustelu-sanaa ettei vallankin nämä pöijjaat, ettei ne hirveesti säikähtäis sitä että nyt tässä pitää taas jonkun viranomaisen kanssa ruveta puhumaan asioista. Ne on aika helposti lähteny sitte ku niitä kortteja on vaan ruvennu lyömään käteen ja sitte alettu käymään siinä läpitem juttuja. Ne niinku huomaamattaan tulee sitte puhuneeksi.”* (H1)

Toiminnallisuus nousi yhdeksi Trigenda®-dialogimenetelmän vahvuudeksi. Oppilaat innostuivat menetelmästä ja avautuivat puhumaan, kun he saivat käsitellä omaa elämäänsä koskevia aihepiirejä konkreettisesti. Kortteja lokeroihin sijoitellessaan he tulivat itse miettineeksi elämäntilannettaan. Yksi haastateltavista täsmensi toiminnallisuuden viehättävän luultavasti poikia vielä enemmän kuin tyttöjä.

*”Ja sitte itellä tietysti ku on paljon poikia asiakkaana, niin tota tämä että tässä on tämmöistä pienimuotosta toiminnallisuutta, että näitten korttien kautta tulee ja sitte tässä on tämmöstä konkretiaa, on on lauta mihin sitte sijoitellaan ja laitetaan ni, niin mä uskon et*

se semmonen yks mikä on kiinnostanu ja viehättäny ja sit innostanu eri tavalla näihin keskusteluihin nimenomaan poikiakin.” (H3)

Toiminnallisuuden lisäksi Trigenda®-dialogimenetelmä nostaa oppilaan oman elämänsä asiantuntijaksi. Oppilaat ovat keskustelussa aktiivisessa roolissa ja saavat sijoittaa kortit eri lokeroihin juuri sillä tavoin kuin teemat heidän elämässään ilmenevät. Perinteisessä oppilaan ja ammattilaisen välisessä keskustelussa oppilaan oma ääni saattaa hukkuu, kun ammattilainen nostaa tulkintansa, mielipiteensä tai ehdotuksensa ensimmäisenä esiin. Trigenda®-dialogimenetelmä tuo keskusteluun uudenlaisen lähtökohdan korostamalla oppilaan omia näkökulmia asioihin. Tämä saattaa jopa hämmentää nuorta, joka on tottunut olemaan aikuisen ohjauksen alaisena.

”Ja just tää toiminnallisuus on mun mielestä viehättäny asiakkaista ja sitte tietenki semmonen ... mmm se että he niiku itse on siinä niin aktiivisia ja he on niinku itse asiantuntijoita siinä, että sekin on varmaan vähän erilainen lähtökohta heti alun alkaen vaikka uuden asiakkaan kans lähteeki et jos ajatellaan et monesti se ohjaus tulee joltakin aikuiselta, jolla on huoli siitä lapsesta tai nuoresta. Ni se odotus saatta olla et no siellä aletaan sit käsitteelen tätä ja tätä ja tota, ni se voi olla varsinki murrosikäelle kova yllätys et hän onki itse näin vahvasti asiantuntijan roolissa, ku meidän yhteistyö lähtee liikkeelle. Et se on tuonu semmosen ihan uudenlaisen jutun ihan siihen jo alutusvaiheeseen.” (H3)

Nuoret saattavat tarvita hyvinkin paljon tukea keskustelun etenemiseksi, kun käytetään Trigenda®-dialogimenetelmää. Oppilaan voi olla vaikea ymmärtää käsitteiden merkityksiä, jolloin ammattilainen pohtii asiaa oppilaan kanssa yhdessä. Tällä tavoin oppilaalle selkiintyy, onko kortissa oleva käsite hänelle esimerkiksi enemmän voimavara kuin haaste.

”Kyl mä huomasin nuorten, tai joitten kansa tää on ollu, ni ne on et ai mikä, mikä haaste, mikä tää on ja mihin mä tän laitan, niinku aika paljon pitää aukasta joskus näitä. Mikä tää on? Mitä tää niinku tarkoittaa? Sit pitää sanoa et nii että tää tarkoittaa aika montaa asiaa, et mietitäänpäs yhdessä. Ku voi olla hyvin paljon sellasii mitkä tarkoittaa montaa asiaa joillekin, joillekin vaan yhtä, nii et ehkä aikuisten kansa, ne varmaan löytää noille sanoille enemmän, et onko se voimavara vai haaste vai ongelma.” (H4)

Palaute oppilaita on ollut pääsääntöisesti hyvää: *”...sen palautteen perusteella mitä he antaa niistä keskusteluista, ni se on kyllä, et voi sanoa ihan kirkkaasti yhdeksänkyt prosenttisesti se on hyvää, sillä tavalla et on koettu.”* (H3) Se ei kuitenkaan tarkoita, että Trigenda®-dialogimenetelmä toimisi kaikissa tilanteissa jokaisen oppilaan kohdalla. Eräs haastateltava pohti, soveltuuko menetelmä perusopetusikäisille ja heidän kypsyystasolleen Hän arveli menetelmän toimivan paremmin aikuisten kanssa työskentelyyn:



"Mä mietin sitä, et jotenki mä aattelin et toimisko se kuitenkin ehkä aikuisten kans tai nuorten aikuisten. Onko tommonen kasiluokkalainen vähän liian semmonen, en tiedä, vähän vaikee." (H4)

Kyseinen haastateltava oli käyttänyt Trigenda®-dialogimenetelmää joidenkin oppilaiden kanssa. Menetelmän avulla käyty keskustelu ei ollut ilmeisesti tehnyt jokaiseen nuoreen vaikutusta tai keskustelu ei ollut muulla tavoin hedelmällinen, koska haastateltava totesi näin: *"Itseasiassa hänet [erään oppilaan] tänään näinki ja kysyin että, että otettaisko tätä [tarkoittaa Trigenda®-dialogimenetelmää] ja hän sanoi että ei oteta."* (H4) Toinenkin haastateltava muisti tapauksen, jossa oppilas oli toivonut, että Trigenda®-dialogimenetelmää ei enää käytettäisi jatkossa keskustelun tukena. Tässä tapauksessa ammattilainen kuitenkin arvioi kieltäytymisen syyksi Trigenda®-dialogimenetelmän syväluotavuuden eikä menetelmän toimintaperiaatetta itsessään.

"Hänen kohallaanki mä ajattelen että, että tota, siitä ei voi tietää tietenkään varmasti, mutta ku tunnen hänet niin hirveen pitkältä ajalta aika pienestä asti, nykyään on jo lukioikänen, ni tota mietin että yksi syy voi myöskin olla se että, että tällä menetelmällä tai tällä tyyppisesti kun lähettiin dialogiin ni, tällä humpsahdetaan, voiaan humpsahdtaa yllättävän syvästi sinne nuoren elämismailmaan. Että se voi olla myöskin semmonen että jonakin päivänä ei oo niinku valmiutta tai se tuntuu raskaalta tai muuta, hänenki elämäntilanne oli hyvin raskas tämän nuoren joka koki, ni se ei välttämättä tarkoita et hän ei olisi pitäny sinänsä tästä työskentelystä tai Trigendasta." (H3)

Edellinen sitaatti kuvaa myös sitä hämmennystä, joka oppilaassa voi nousta, kun keskustelu syveneekin pintapuolisesta ongelmien ratkomisesta oppilaan elämää määrittäviin perustavanlaatuisiin teemoihin. Nuorella ei välttämättä ole valmiuksia kohdata raskaita tai haastavia asioita kesken koulupäivän, tai keskustelun syvyys tulee nuorelle muuten vain yllätyksenä. Trigenda®-dialogimenetelmän avulla käydyt keskustelut saattavat nostaa pintaan sellaisia tärkeitä teemoja, joiden merkitystä nuori itsekään ei ole tiedostanut, kuten seuraavassa esimerkissä tulee ilmi:

"...niin [nuori] saattaa sanoo sen käynnin jälkeen että no että eihän mun näistä ollu tarkoitus ollenkaan, että joskus nousee että eihän mun niinku tätä pitäny tänään puhua. Mut sitte on sanottu ihan että kai tää oli sitte mulle näin tärkeä asia. Et ykski nuori on sanonu että, mitenkä se oli, jotenki sillee että, mä en tiennykkään että tää on mulle nyt näin iso asia." (H3)

Kaiken kaikkiaan oppilaat ovat ottaneet Trigenda®-dialogimenetelmän hyvin vastaan muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta. Menetelmän toiminnallisuus ja nuoren omaa asiantuntijuutta painottava lähestymistapa saivat haastateltavil-

ta kiitosta. Niiden koettiin lisäävän oppilaiden halukkuutta osallistua keskusteluun ja avautua puhumaan omista asioistaan.

### 7.2.2 Hyödyt ammattilaisten kokemina

Ammattilaiset kokivat Trigenda®-dialogimenetelmästä olevan apua heidän työssään. Menetelmän avulla he saivat yhdessä oppilaan kanssa nimettyä haasteita ja pohdittua niihin mahdollisia ratkaisuja tai konkreettisia jatkotoimenpiteitä. Keskustelu ei jäänyt ainoastaan tilanteen kartoittamiseen tai ratkaisuehdotusten nimeämiseen, vaan ammattilainen sai mahdollisuuden tutustua nuoreen syvällisemmin. Tämä auttoi ammattilaisia ymmärtämään nuoren tilannetta paremmin, ja keskustelu jopa selitti joitakin ammattilaisen mielessään tekemiä tulkintoja. Kiireinen kouluarki ei useinkaan salli pysähtyä oppilaiden ajatusten äärelle pitkäksi aikaa, mutta työskentely Trigenda®-dialogimenetelmä avulla paljasti syvällisemmin toisen ihmisen ajattelua – kaiken lisäksi se tapahtui sen suuremmin kysymättä:

Tutkija: "Sit ku sulla on ollu nää muutama keskustelu ni ooksä kokenu et te ootte saanu nimettyä niitä haasteita ja ratkaisuehdotuksia?"

Haastateltava (H2): "Kyllä. Just se on ollu minusta siinä parasta. Et siinä oppii kyllä sivussa jotain muutaki ku, jotkut rupee kyllä siinä ku sanon et voi ääneti alussa käydä läpi niitä, ni kyllä ne kuule ääneen ajattelee, et siinä oppii vähän muutaki kuule heistä. Se on tosi kiva. Ne puhuu itekseen niinku. Ei tarvii kysyy. Normaalisti, ei ne oo aikasemmin noin laajasti puhunu ku ne lukee niitä kortteja. Toki ne kysyy välillä et mitä tää tarkoittaa tää käsite tai muuta mutta ... mutta kyllä ne ääneen pohtii hyvin siinä. Saat paljoki selvyyttä heistä."

Tutkija: "Aivan, eli koeksä että ihan se että te käytätte sitä työvälinettä ni se jollain tapaa avaa sitä oppilasta sulle enemmän?"

Haastateltava (H2): "Kyllä, nimenomaan, just näin. Et tutustuu siihen oppilaaseen, saa uusia vinkkeleitä. Saa paljon semmosta arvokasta lisätietoaki sieltä, jota ei oo aikasemmni ehkä tienny, joka taas sitte mun päässä tietysti selittää monia asioita."

Eräs haastateltava puhuu aidosta kohtaamisesta, läsnäolosta ja nuoren omaan elämismaailmaan pääsemisestä, jotka tulevat mahdollisiksi Trigenda®-dialogimenetelmän avulla käydyissä keskusteluissa. Oppilas ja ammattilainen kohtasivat keskustelussa tasa-arvoisesti, ja se auttoi luottamuksen rakentumisessa. Tällöin oppilaat olivat halukkaita osallistumaan dialogiin ja antautumaan muutosprosesseihin.

"Mä uskon että varmasti se nuori saa enemmän myöskin niihin muutosprosesseihinsa, semmosia aineksia, ja on niinku innostunu ja motivoitunu, ja monesti jo tämä on, jos lähete asiakkaaseen tutustumaan, ni sehän on pitkä prosessi, enneku se luottamus herää ja muuta, et millon lähetään keskustelemaan minkäkilaisista asioista ja aihepiireistä, et eihän ihmisen kanssa voi olettaa et hän jotenki tosta noin vaan, tuota, on tietysti niitä avoimenpiaki jotka oikeen janoo ja on valmiita heti niinkö puhumaan monenlaista ja käsittelemään kaikenlaista, mut pääsääntöesti sit jotenki tää Trigenda on semmonen et tässä, mmm, tullaan niin aidosti kohtaamaan toista ja ollaan läsnä ja saahan enemmän tasavasta kohtaamista ja sinne hänen omaan elämismaailmaan päästään nopeemmin." (H3)

Trigenda®-dialogimenetelmän avulla käydyn keskustelun koettiin tukevan vaikeidenkin tunteiden tunnistamista ja niiden kohtaamista: *"Nii, auttaisko tunteiden, omien semmosten negatiivisten tunteiden läpi käymistäki."* (H2). Menetelmä tuntui vievän oppilaan ja ammattilaisen välisen keskustelun oppilaan oman elämän ytimeen ja auttavan nuorta refleктоimaan ajatuksiaan ja kokemuksiaan.

"Kyllä siinä omia käyttäytymistapoja tai fiiliksiä tulee tarkasteltua. Ne rupee pohtimaan omaa käyttäytymistään ja omaa minää ja omaa elämäntilannetta. Kyllä se siinä auttaa. Jos sä noin vaa että rupeat puhumaan ni kyllä se on aika hiljasta kuule tunteita saada irti joltain murrosikäselä että ... kyl toi pistää niitä miettimään. Ne on niin selkeet ne termit siinä." (H2)

Tärkeä huomio oli, että nuoren ei tarvinnut kokea puhumisen pakkoa, vaan Trigenda®-dialogimenetelmää käytettäessä hän sai edetä omaan tahtiinsa ja nostaa keskusteluun juuri ne teemat, joita hän itse halusi. Kun keskustelu tapahtui oppilaan ehdoilla, saattoi tietyn tavoitteen saavuttaminen tai toivotun asian selvittäminen vaatia useita keskustelukertoja. Eräs haastateltava uskoi nimenomaan edellä mainittujen seikkojen olevan avain aitoon dialogiin, jossa keskusteluun osallistujat ovat motivoituneita antamaan itsestään. Silloin myös muutos oppilaan käyttäytymisessä tai ajattelussa on mahdollinen:

"...tässä sitte taas se että asiakas voi olla ihan eri tavalla ees motivoitunu antamaan itsestään siihe dialogiin, koska häntä kuullaan niin paljon ja hän pystyy määrittään myös niin paljon itse mistä hän on tänään valmis puhumaan. Siinä ei oo mitään puhumisen pakkoa jotenki takana, eikä semmosta et nyt, onpas ahdistava tilanne ku minut ajettiin tähän niinkö nyt kommentoimaan tai kertomaan jotakin tästä näin, vaan tuon kautta me ollaan silti monesti päästy hyvin kipeisiin aiheisiin, semmosiin ihan sen hetken ydinjuttuihin varmaan. Mutta että se on tapahtunu sen asiakkaan ehdolla. Ja hänen järjestyksessään ja hänen aikataulussaan siinä sitte. Äsken ku sanoit tuon, et on tehokasta ja näin, ni se voi olla et ekakerralla ja seuraavallakaan ei vielä ihan sitte mennä kohti jotain tiettyjä aiheita, mutta se millä tavalla sinne mennään ni voi olla niin palkitsevaa että se alkaa näkyä jo vaikka sen oppilaan käytöksessä siellä koulumaailmassa tai kotona." (H3)

Jossain tapauksissa pelkkä menetelmän käyttö ei ollut riittänyt keskustelun käynnistäjäksi, vaan ammattilainen oli joutunut kaivelemaan nuorelta kommentteja tekemällä ehdotuksia tai pyrkimällä sanoittamaan oppilaan kokemuk-

sia ja käsityksiä. Siitä huolimatta oppilaan kanssa oli löydetty konkreettisia keinoja tulevaisuuden suuntaviivojen selkiinnyttämiseksi. Ammattilaisen tehtävä on tukea keskustelua ja auttaa oppilasta oivallusten löytämisessä, mutta varsinainen muutos, oivallusten ja ratkaisuehdotusten toimeen paneminen jää oppilaan omalle vastuulle.

”No tota, sanosin ehkä et se viime viikkonen sessio oli semmonen että, et tota vaikka siinä ei hirveesti tullu puhetta tältä nuorelta, tai siis kyllä hän puhui mutta että ei mitenkään leveästi ja laveasti ja sitä ehkä pikkusen aina hakea, ja minunkin ehkä aavistuksenomaisesti sanottaa, pikkusen niinkun antaa semmosen tekijän sille 'voisiko olla näin' - tyyppisesti, elikkä ehdotellen tähän niitä, koska hän ei itse tuntunut niinkun hoksailevan asioita ja mun mielestä se nyt ei ehkä välttämättä oo ihan oikea tapa että mä aavistuksenomaisesti pistelen sanoja hänen suuhunsa, mutta kun se tuntuu että se ei oikeen, että häneltä itse ei oikeen tuu mitään, taikka ehkä hän niinkun keksii niitä jossain määrin niitä suuntia, että mikä se proplematiikka vois hänen kohdallaan olla, mutta sit siinä kohtaa kuitenkin löydettiin mun mielestä sit aika simppelisti ja simppeleitä juttuja että millä hän pystyis vaikuttaa sit siihen sen hänen tavoitteensa toteutumiseen. Oli kyllä ihan semmosia mitkä on aika helppoiki toteuttaa. Et se on nyt sit oikeestaan hänestä itsestä kiinni ja hänen motivaatiostaan ja halustaan, mitenkä hän niihin tarttuu.” (H1)

Aina konkreettisia ratkaisuehdotuksia tai oppilaan omia oivalluksia ei kuitenkaan syntynyt, vaikka keskustelua olisi syntynyt. Eräs haastateltava kertoi esimerkin, jossa he olivat oppilaan kanssa saaneet nimettyä haasteen, mutta lopulliseen ratkaisuun johtavaa oivallusta ei keskustelun aikana ollut saavutettu: ”... haaste me saatiin, saatiin nimettyä mutta, mut siinä kohtaa nyt sit ei ehkä niitä oivalluksia ainakaan ... jotain pientä saattoi tulla joo. Mutta tota semmosta niinkun ... semmosta oivallusta ei siitä niinku saatu aikaiseksi, mikä olisi sitten ihan lopullisen ratkaisun tuonut, ...” (H1) Ammattilainen ja oppilas olivat kuitenkin palanneet keskustelun teemoihin jälkeen päin ja jatkaneet saman aiheen pohdintaa.

Haastateltavat kertoivat, että heillä on tapana muistutella nuoria käydyistä keskustelusta. Ammattilaiset rohkaisevat oppilaita toimimaan tavoitteidensa suuntaisesti, jotta keskustelun kuluessa heränneet ajatukset muuttuisivat teoiksi. Tähän haastateltavat olivat kehitelleet erilaisia keinoja. Yhdellä haastateltavista oli tapana antaa keskustelun päätteeksi oppilaalle mukaan Post-it®-lappuja, joihin oli kirjattu keskustelun aikana heränneet tärkeimmät oivallukset varsin konkreettisesti:

Haastateltava (H2): ”Ajattelun väline lähinnä, et se auttaa ajattelman ja kyllä ku sä ajattelet ni kyllä se siirtyy helposti tekoihinki jos siitä jotain kirjataan ylös. Mutta se kannattas melkein pitää se lappunen, niinkö mäki oon antanu post-it-lapun oppilaalle. Mä sanon et paa nyt se sitte työpöyän päälle johki roikkumaan et se muistuttelee aina silloin tällöin sua. Ai niin näin piti!”

Tutkija: "Mitä te ootte kirjannu siihen post-it-lappuun?"

Haatattava (2): "No sinne just kirjoiteltu jotaki et jätä turhanpäivänen pois, ehkä karsi liika harrastuksia, jäntevöitä sitä koulutyötä, aloita ajoissa valmistautuminen tentteihin, kokeisiin, keskity olennaiseen, pistä asiat tärkeysjärjestykseen. Vähän tän tyyppisiä, mitä nyt kenellääki on ollu siellä se haaste." (H2)

Yksi haatattavista oli syventänyt Trigenda®-dialogimenetelmän käyttöä ja aloittanut teemälähtöisen työskentelytavan. Teemälähtöinen työskentely tukee oppilaan kykyä tarkastella elämäänsä laajemmassa perspektiivissä, ja hän voi huomata itse löytäneensä keinoja ongelmallisen tilanteen muuttamiseksi. Tällainen työskentelytapa tekee oppilaan elämässä tapahtuneet muutokset näkyväksi hänelle itselleen, ja se saattaa saada oppilaan näkemään elämäntilanteensa kirkkaammassa valossa. Teemälähtöistä työskentelytapaa käytettäessä oppilas voi esimerkiksi huomata haasteidensa muuttuneen voimavaroiksi.

"...huomasin et jotkut mun asiakkaat tykkäsivät et me jatketaan tälle työskentelyä. He pystyy prosessoimaan pikkusen pitemmän aikaa niitä jo aiemmin valittuja juttuja, kattoon mitä niille asioille kuuluu nyt. Ja sillai tutkimaan niitä nyt sen muutoksen näkökulmasta, et mikä heidän toiminnassaan, elämässään tai ympäristössään vaikuttaa siihen, että nyt tää onkin hänelle voimavara, vaikka tää oli viimeks niin rajusti ongelma. Mutta se ei olis niinkö mahdollista jos mä tekisin sillä, tavallaan tällä perinteisellä tavallisella tyylillä vaan joka kerta, vaan että nyt ku mä oon alkanu tehdä sitä että mä oonki, mulla on ylhäällä valmiina et mitkä hänellä oli siellä edellisellä kerralla, ni mä pystyn sillon palaamaan ja pistään valmiiks ja sit me jatketaan siitä sitä työskentelyä. Ja sieltä voi nousta taas vaikka uuteen teematyöskentelyynki tiettyjä aiheita, mutta jo ihan näitten muutosten tutkiminen on joskus, mä huomaan et nuori saattaa innostuu siit ihan hirveesti." (H3)

Edellinen esimerkki kertoo myös Trigenda®-dialogimenetelmän sovellettavuudesta ja soveltamisen tärkeydestä: jos ammattilainen käyttäisi vain menetelmän peruskaavaa, jäisi laajempi näkökulma nuoren elämästä ehkä tarkastelematta. Silloin nuoren omassa elämässä tapahtuneen muutoksen huomaaminen ei myöskään olisi niin selkeästi havaittavissa. Teemälähtöinen työskentely ei ole ristiriidassa menetelmän peruskaavan kanssa, vaan se on yksi tapa käyttää menetelmää pidempikestoissa oppilaskontakteissa.

Trigenda®-dialogimenetelmän koettiin tuovan tehokkuutta ammattilaisen ajankäyttöön, koska menetelmän käytön myötä suhde oppilaaseen syveni nopeammin kuin perinteisesti keskustellen. Perinteisissä oppilaan ja ammattilaisen välisissä keskusteluissa ammattilainen määrittelee puheenaiheen, mutta ulkoa päin annetut keskustelunaiheet eivät lisää oppilaan autonomian kokemusta. Trigenda®-dialogimenetelmässä korostuu oppilaan rooli oman elämän-

sä asiantuntijana, ja tämä nähtiin menetelmän vahvuutena. Kun nuori sai itse sanoittaa elämänsä tärkeitä teemoja, pääsi ammattilainen lähemmäs oppilaalle oikeasti merkityksellisiä asioita.

”Emmä koe missään tapauksessa että Trigenda on tullu syömään yhtään mun vähästä aikaa, vaan päinvastoin on tuonu niinku vaikuttavuutta siihen ajankäyttöön, ja tuonu, me päästään monien asiakkaitten kanssa Trigendan avulla paljon nopeemmin etenemään. Trigenda mun mielestä tukee sitä luottamussuhteen vahvistumista, ja antaa pääsyn semmisiin aihealueisiin, ku asiakas nostaa monesti, mulleki tässä työssä, että ne on niin ulkoo päin sanotettuja tai ohjattuja, et sillon tietysti ku nuori ite ei hakeudu, ni tietysti niinki on, mutta sitte on paljon sitä että tulee jonku muun tahon tai muun henkilön ohjaamana. Siinä on semmonen alkuasetelma siihen ja mä jotenki nään, et taas Trigenda, ku malttaa alussaki käyttää paljon Trigendaa, ni antaa niinku valtavat mahdollisuudet päästä yhdessä asiakkaan kanssa tutkiin niitä hänelle oikeesti sillä hetkellä merkityksellisiä asioita, ja antaa mahdollisuuden hänelle itse sanottaa niitä.” (H3)

Uskollisuus Trigenda®-dialogimenetelmälle kantaa hedelmää. Se, että oppilas itse valitsi keskusteluun nostamansa teemat, saattoi ammattilaisesta tuntua kiertotieltä, mutta palkitsi loppujen lopuksi. Eräs haastateltava koki painetta tai velvoitetta pureutua niihin teemoihin, jotka olivat koulun aikuisissa herättäneet nuorta koskevan huolen. Hän oli kuitenkin ollut uskollinen Trigenda®-dialogimenetelmälle. Menetelmän kanssa työskentely ja useat keskustelut saman oppilaan kanssa olivat nostaneet puheenaiheiksi sellaisia teemoja, joiden ammattilainen uskoi olevan esimerkiksi ongelmakäyttäytymisen taustalla.

”Ja usein sitte on käynyki niin, että siinä jossain vaiheessa tullaan sivuamaan tai tullaan vähän niittenki aiheitten äärelle miks häntä sit alunperin ohjattuki, mut se on ollu yks iso muutos Trigendan myötä, et jos sillä lähetään heti alkuun liikkeelle kun on joku asiakas ohjattu, et voi olla että me ei mennä niin suoraan semmisiin asioihin vielä, ku jos me keran käytetään Trigendaa koska, se jos mä olen niinku uskollinen tavallaan sille idealle, niin me edetään sen mukaan, mitä asiakas lähtee nostaan sieltä. Ja mä oon kyllä kokenu et se sitte palkitsee, vaikka on ollu monta kertaa kiusaus et nyt kyllä varmaan pitäsi mun jotenki lähteä tästä ja tästä, tai mitä nyt milloinki on, mut se on kyl palkinnu sit se että ollaan menty ja tätä Trigendaa hyödynnetty ja se meidän dialogi on tämän tukemaa ollu, koska tota, mä uskon ainakin niin että ne on tosi usein sitten sellasia aiheita, jotka loppujen lopuks varmaan sen aikuisen lähtevän huolenki saattaa kuitenkin aiheuttaa siinä lapsessa. Oliko vähän vaikeesti selitetty? Vaikka tietty käytöspulma joka vaikka toistuvasti on, ni se voi olla että jonkun nuoren kohalla, että me ollaan jo muutamassa tapaamisessa, me puhutaan aivan valtavista itsetunnon ongelmista ja siihen liittyvistä asioista ja muista.” (H3)

Trigenda®-dialogimenetelmällä nähdään haastateltavien mukaan olevan yhteys nuoren laajempaan elämisspiiriin. Kun oppilas saa kokemuksen aidosta dialogista, kuulluksi tulemisesta ja omien ajatustensa ilmaisemisesta, pystyy hän kenties siirtämään samoja elementtejä muihinkin vuorovaikutussuhteisiinsa. Näin ollen ei ainoastaan oppilas vaan koko hänen lähiverkostonsa hyötyvät Trigenda®-dialogimenetelmästä:

”Mä sit koen että, tämmösellä Trigendan dialogilla ollaan joittenki kohalla pystytty myöski tuomaan sinne muihin vuorovaikutussuhteisiin mallia dialogisuudesta, ja tota, semmosta kokemusta siitä että ku mä tuun kuulluksi ni ehkä minä voisin nyt uskaltaa kokeilla vaikka kotonaki tai opettajan kanssa tai kavereitten kanssa. [...] Ja sitte kun on tehty tällä tavalla työtä, ni et se voi alkaa näkymään sit, tällä tavalla lähennyttään ja siellä alkaa vuorovaikutusvaikeudet vähän hellittämään vaikka kotonaki tai koulussa.” (H3)

Oppilaiden oma ajattelu herää Trigenda®-dialogimenetelmän kautta, koska hän on aktiivinen toimija keskustelussa: *”No mä nään justiinsa sen et se pistää oppijan itsensä ajattelemaan sitä tilannetta. Se ajattelee aidommin.”* (H2) ”Oppilas saattaa huomata, että hän ei voikaan ulkoistaa elämänsä haasteita tai ongelmia toisten kannettavaksi, vaan hänen itsensä on tehtävä muutokseen tarvittavat valinnat: *”... mut ne huomaa ite ei hitsi et tää ajankäyttö, ei ne osaa suunnitella ajankäyttöä, tai ei ne osaa priorisoida asioita tai ne niinku oivaltaa sen.”* (H2).

Haastateltavat olivat kokeneet, että Trigenda®-dialogimenetelmää käytettäessä keskustelun molemmat osapuolet antavat ja saavat yhtä lailla. Eräs ammattilainen oli keskustelujen myötä alkanut tarkastelemaan omaa elämäänsä keskustelussa olevien teemojen pohjalta, unohtamatta kuitenkaan oppilaan prosessin olevan keskiössä: *”Siinä kato rupee iteki pohtia omalta kannalta niitä samoja justiinsa. Ku siinä on sitä toista. Vaikka sinä keksityt siihen toisen vastaukseen, silloin itekin voi vähän mieltä et hetkinen, mitähän mä tohon sanoisin.”* (H2) Toinen haastateltava vertasi keskustelujen päätteeksi käytäviä palautekeskusteluja lahjan antamiseen. Hän koki, että nuori saa mallia hänen tavastaan ilmaista tunteitaan ja ajatuksiaan toista ihmistä kunnioittavaan dialogiin.

”Ja sitte näissä palautekeskusteluissa mitkä me käydään ni se on jotain uudenlaista, erilaista, siinä antaa tilaa semmoselle, et he saa myöskin minusta sillä tavalla, et ku mä oon aika monien kanssa, otetaan sit tunnekortit loppuksi siihen, siitä paketista siitä dialogista antaaksemme toisillemme ja siihen keskustelulle nimenomaan sitä palautetta, ni tota ne on aika koskettavia hetkiä. Et mä oon sitä kuvannu aikasemmin, sanonu et se on vähän niinku lahjan anto jollakin lailla, että mä annan itsestäni myöskin ja samalla näytän esimerkkiä siitä tunteista puhumisesta, mutta myöskin että se ... tämä tapa minkä se tarjoo ni se on niinkö sen tyyppistä dialogisuutta mitä mä iteki arvostan ja kunnioitan asiakassuhteissa, jos mä ajattelisin että miten toivosin itseäni kans jos olisin palveluissa, ni kohdeltavan.” (H3)

Kaikille haastatelluista ammattilaisista Trigenda®-dialogimenetelmä ei tuonut odotettua hyötyä. Siihen voi olla syynä nuoren haluttomuus käydä keskustelua tai ammattilaisen oma epävarmuus menetelmän käyttämisestä:

”Mut et jolleki se sitte ei oikeen tuntunu semmoselta ehkä, joittenki oli aika vaikee niinku toisaalt, vaikka kuinka koitti jeesiä niissä sanoissa ja muissa ja ehkä saaha sitä dialogia niihin aikaseks, mut et se varmaan on niin tota millä fiiliksellä on ja minkälainen on nuori

ja vaikuttaa niin moni asia, ja varmaan se että onko ohjaaja oikeen perillä asioista. [naurua] ” (H4)

Yhteenvetona Trigenda®-dialogimenetelmän käyttämisen hyödyistä oppilaiden kanssa tehtävässä työssä voidaan sanoa, että ammattilaisten kokemusten mukaan menetelmä lähentää ammattilaisen ja oppilaan välistä suhdetta. Oppilas saa kokea olevansa oman elämänsä asiantuntija ja hän tulee kuulluksi. Ammattilainen puolestaan saa tärkeää tietoa oppilaan elämismaailmasta, ajatuksista ja kokemuksista, jolloin ammattilainen voi paremmin ymmärtää esimerkiksi oppilaan käyttäytymistä. Joskus pelkkä oppilaan kuulluksi tuleminen ilman selkeitä oivalluksia tai ratkaisuehdotuksia riittää muutosprosessin käynnistämiseksi.

### 7.2.3 Käyttäjät ja kohderyhmät

Tässä luvussa esittelen Trigenda®-dialogimenetelmän käyttäjiä ja kohderyhmiä. Ensin esittelen aineiston löytöjä, joissa puhutaan siitä, keiden ammattilaisten käyttöön Trigenda®-dialogimenetelmä haastateltavien mielestä sopii. Sitten avaan näkökulmia, joissa ammattilaiset tuovat esiin, keille oppilaille tai mihin tarkoituksiin Trigenda®-dialogimenetelmä sopii.

Mietittäessä, keille ammattilaisille Trigenda®-dialogimenetelmä sopisi työkalupakkiin, toivat haastateltavat esiin laajan kirjon eri alojen ammattilaisia. Oppilashuoltoon kuuluvat ammattilaiset nousivat heti esiin: psykologit, kuraattorit, terveydenhoitajat ja kasvatusohjaajat. Oppilashuollon ja oppilaan ohjauksen ohella Trigenda®-dialogimenetelmän nähtiin erityisesti soveltuvan sosiaalityöhön: päihdehuoltoon, mielenterveyspalveluihin, lastensuojeluun, aikuissosiaalityöhön, vanhustyöhön ja kehitysvammaisten palveluihin. Opetusalan ammattilaisia pidettiin myös hyvänä kohderyhmänä menetelmän käyttöön: *”...niin sopii hyvin ja tiien että tätä on myös oppilaanohjaajille, erityisopettajille, opettajilleki...”* (H3). *”Tai jos just mieltii opettajia, niil on vaik joku oppilaspalaveri tai niil on joku juttu, miksei ne vois ottaa tätä ...”* (H4).

Myös työyhteisöjen kehittämisessä ja alaisen ja johtajan välisissä keskusteluissa uskottiin Trigenda®-dialogimenetelmästä olevan hyötyä. *”Mä näkisin sen*



*työpaikalla tosi hyvin alaisen ja johtajan välisiin keskusteluihin.*" (H2). Ylipäänsä Trigenda®-dialogimenetelmällä nähtiin olevan paikkansa kaikenlaisissa työtehtävissä, joissa ollaan ihmisten kanssa vuorovaikutuksessa: *"... mun mielestä ihan jokainen joka on ihmisten kanssa tekemisissä ..."* (H4). Menetelmän sovellettavuus sallisi sitä käytettävän luovasti vaikkapa eri taiteenalojen kanssa:

*"Ja sithän tätä voitais laimentaa vaikka, niinku ottais siihen vaikka jonku, jos oikeen ois aikaa ja viitseliäisyyttä [naurua] ni vois ottaa vaikka mukaan kuvataiteen tai jotenki käyä niitä, tai kehitellä niitä, et olis vaan semmosta aikaa ja viitseliäisyyttä, sitähan vois kehitellä vaikka kuin."* (H4)

Eräs haastatelluista harmitteli sitä, miten jotkut koulun ammattilaisista viittavat kintaalla Trigenda®-dialogimenetelmään. Haastateltu ammattilainen oli kuitenkin toiveikas, että työyhteisössä monella jo käytössä oleva menetelmä saisi hiljalleen voitettua muutkin työntekijät puolelleen.

*"Nyt kun sanoit ni miksei terveydenhoitajat ja tosiaan nää, no kuraattori käyttääki ja opinto-ohjaaja meillä jo sitä, ja rehtori, ja monet luokanohjaajat. Sinänsä aika hyvin rautautunut. Toki on semmosia jotka sanoo emmä käytä enkä tarvii enkä ees haastattele. On opettajia jotka vähän vasemmalla käellä hoitaa, mut tosi hyvä ku et rehtori ottaa sen nyt jokaisen kanssa käyttöönsä ni ne huomaa sinä et ahaa tämmönenki työkalu on meillä käytössä. Ja ehkä hekin tarttuu sit siihen."* (H2)

Trigenda®-dialogimenetelmän sanottiin soveltuvan moneen tarkoitukseen kaikenlaisten ja eri ikäisten oppilaiden kanssa työskenneltäessä: *"Ja itellä tää ikähaitari keitten kans mä oon tätä kokeillu niin on noin kymppiavuotiaasta noin kaheksantoista vuoteen, koska mulhan kuuluu myös lukio tähän työalueeseen"* (H3) Menetelmää oli käytetty myös laajemman oppilasjoukon tilanteiden kartoittamiseksi: *"... siihen semmoseeseen kartottavaan työhön, myöskin sopii hirveen hyvin, tämmöselle laajemmalle porukalle"* (H3).

Oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia tai puutteita keskittymiskyvyssä, nimettiin mahdolliseksi kohderyhmäksi, joille Trigenda®-dialogimenetelmä ei välttämättä sovi. Toisaalta näkemyksen esittänyt ammattilainen ei ollut kohdannut vielä yhtään nuorta, jonka kanssa menetelmä ei olisi toiminut:

*"En mä sanois et ois mitään kelle se ei kävisi. Ehkä sit jos on jotain oppimisvaikeuksia oikeesti keskittyä ni sit ei tommonen tekstillinen käy, ni sit ne pitäis olla toisenlaiset. Jotain oppimishäiriöitä, vaikeuksia jos on, keskittymiskyky ihan nollassa ni ei se semmosel- le käy. Mut ei oo mulla tullu vastaa vielä yhtään oppilasta jolle se ei ois toiminu."* (H2)

Jos nuori on halukas avautumaan omista asioistaan ammattilaisille, silloin Trigenda®-dialogimenetelmää ei välttämättä koettu tarvittavan hyvän suhteen muodostamiseksi oppilaaseen. Menetelmästä uskottiin saatavan hyötyä erityisesti silloin, kun keskustellaan sellaisten nuorten kanssa, jotka eivät yleisesti ottaen ole kovin hanakoita puhumaan.

”Mut toki niinku työn parissa aina välillä joutuu taikka pääsee noitten lasten kautta nuorten kanssa puhumaan ja se on silloin ihan, taikka sanotaan että se menee aika kevyesti silloin kun se vastapuolikin on valmis siihen dialogiin. Mut sitten aina välillä joskus kohtaan sellasia lapsia kautta nuoria, joilta ei tahdo tulla mitään ulos. Että se on joko semmoisia murahteluja taikka yksittäisiä sanoja 'ei' 'kyllä' -tyyppistä niin varsinkin näitä kaveriteita ajatellen niin mä niinkun funtsin siinä kohtaa kun Salla [Gummerus] sitä esitteli että niissä tapauksissa se erityisesti ehkä voisi olla sellainen hyödyllinen vekotin jonka kautta sitä puhetta sitten saisi vähän enemmän tulemaan.” (H1)

Toinen haastateltava kuitenkin koki, että perusopetusikäiset ovat vielä liian nuoria Trigenda®-dialogimenetelmän käyttäjiksi, koska hän ei ollut saanut kunnon keskustelua aikaan heidän kanssaan.

”Mutta tota niin niin sitten näitten meiän yläkoululaisten kanssa, muutaman kanssa sitä tota niin tehny, mutta tota niin jotenkin must tuntuu et niinku tää yläkoulu, nää ei ihan ehkä lämpene sille, mä luulen et tää on enemmän, oisko tämmösten niinku nuorten aikuisten ja semmosten väline enempi, emmä tiä, tai sit mulle on sattunu vaan semmosia ketkä ei oikeen niinku ehkä. [naurua]” (H4)

Haastateltavien mukaan Trigenda®-dialogimenetelmä soveltuu siis kaikkien ihmisten kanssa tekemisissä olevien ammattilaisten työvälineeksi. Haastateltavat käyttivät menetelmää perusopetus- ja lukioikäisten nuorten kanssa, mutta yksi uskoi menetelmän sopivan paremmin nuorten aikuisten tai aikuisten kanssa tehtävään työhön.

#### 7.2.4 Kehitysehdotuksia

Kokemukset Trigenda®-dialogimenetelmän käytöstä olivat pääsääntöisesti positiivisia ja menetelmän peruskaava nähtiin toimivana. Kehitysehdotuksia kysyttäessä ei haastateltavilta tullut merkittäviä ideoita menetelmän kehittämiseksi. Pikemminkin he olivat kiinnostuneita kehittämään omaa osaamistaan menetelmän avulla ja löytämään siitä uusia puolia ja soveltamisen mahdollisuuksia.

”...nyt ollaan semmosessa kehitysvaiheessa ja ite löytää siitä jatkuvasti niin paljon uutta, ja semmosta mitä voin itse kehittää siinä ku mä käytän sitä. Semmosta ajatusta että miten Trigendaa Trigendana ihan, että tämä konkreettinen Trigenda ja nämä kortit ja muut, ni siihen mulla ei tällä hetkellä oo toivetta tai näkemystä, että miten sitä tässä kohtaa näkisin

että sitä sai toimivammaks tai paremmaks. Tommosenaan olen kiinnostunu löytämään ja huomaamaan ite ja tutkimaan sen käytömahallisuuksia jatkossaki." (H3)

Korttisarjojen käsitteitä pidettiin monipuolisina. Kuvallisen version kehittämisen mahdollistaisi lasten kanssa käytävät keskustelut:

"...siinä on monta semmosta käsitettä toki jotka on hyvin lähellä toisiaan. Toinen voi ymmärtää toisesta, mutta ne tukee toisiaan ne käsitteet, ne on hyvin lähellä ja ne on niin monipuoliset että, et sielt löytyy vähän niinku jokaiselle jotaki, mihin voi napata. Mut tosiaan kuvallinen versio lapsille, ni se ois hyvä palaute. Vois tehdä kuvallisen." (H2)

Trigenda®-dialogimenetelmän ohjeistuksessa kehoitetaan jokaisen keskustelun aikana täyttämään keskustelulomake, johon kirjataan käsitellyt aihepiirit ja konkreettiset toimintaehdotukset. Parhaimmillaan paperilomake toimisi oivallusten ja ratkaisuehdotusten muistuttajana, mutta lomakkeen täyttäminen tai sen antaminen oppilaan mukaan ei ollut vakiintunut haastateltujen ammattilaisten keskuudessa yleiseksi toimintamalliksi: "...jollain tavalla semmosenaan käytettynä oli turhan kankea ja aikaa vievä nuoren kanssa." (H3). Haastateltavat olivat kehilleet muita ratkaisuja asioiden mielessä pysymiseksi.

"Mut mä käytän sitä varmaan sillee aika rennosti, et me ei esimerkiksi sitä lappuu olla välillä täytetty, mikä siinä pitää täyttää. Toki me on kirjattu ne ihan niinku, laitettu ranskalaisin viivoiin paperille, mut ei oo välttämättä ihan sitä valmista lomaketta mikä siinä on ni täytetty. Että mä oon kokenu että sitä ei tartte välttämättä käyttää." (H2)

Paperi ei pysynyt oppilailla tallessa, joten oli esimerkiksi kokeiltu kännykkäkameralla kuvan ottamista keskustelun aikana täytetystä lomakkeesta. Kuvan ottamisella tavoiteltiin sitä, että nuori voisi hyödyntää keskustelussa löydettyjä ratkaisuja. Joidenkin oppilaiden kohdalla kännykkäkameralla kuvan ottaminen oli ollut toimiva ratkaisu, joidenkin kohdalla taas ei.

"...moni nuori ei halua sitä paperia tai se löytyy käytävän roskiksesta, et ne ei lähe kantaa mukanaan, ja eletään hetkessä, ja ollaan kuitenkin sillä tavalla et niitä mietitään ja niihin palataan. Sit jotenki otettiin se kännykkäjuttu sil tavalla et nuori sai halutessaan ottaa siitä paperitekstistä kännykkäkameralla kuvan itselleen, et sitte, miten hän niinku pysytys niitä kirjattuja asioita hyödyntämään siinä väliajalla. Siihen on kirjattu ne keinot et mitä on nyt niinkun dialogissa noussut esille, et miten sinne tavoitteeseen päästään, ja tota tälleen tää toimii ikään ku tällasena ulkosena muistuttajana sitte, ..." (H3)

Trigenda®-dialogimenetelmä oli haastateltujen ammattilaisten mielestä varsin toimiva työkalu, eivätkä he esittäneet menetelmälle muutosehdotuksia. Paperin keskustelulomake ei ollut kaikilla aktiivisessa käytössä, mutta sen tilalle oli kehitelty muita vaihtoehtoja.

## 7.3 Löytöjen tarkastelua

Tässä luvussa esittelen keskeisiä löytöjä ja peilaan niitä suhteessa aiempaan tietoon dialogisuudesta ja dialogisista työtavoista. Pohdin myös löytöjen merkitystä ammatillisen vastuun, oppilaan ohjauksen ja oppilashuoltotyön kannalta. Ensimmäisessä alaluvussa esittelen aineistolähtöisiä havaintoja, jotka vastaavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni. Toisessa alaluvussa käsittelen samalla tavalla toista tutkimuskysymystäni.

### 7.3.1 Trigenda®-dialogimenetelmän käyttökokemuksia opetus- ja kasvatustyössä

Haastatellut ammattilaiset olivat käyttäneet Trigenda®-dialogimenetelmää perusopetus- ja lukioikäisten oppilaiden kanssa oppilaan ohjauksessa ja oppilashuoltotyössä. Menetelmä on melko uusi, ja monet eivät olleet käyttäneet sitä kuin muutaman oppilaan kanssa. He olivat pääsääntöisesti käyneet keskustelua ja Trigenda®-dialogimenetelmän peruskaavan mukaisesti. Yksi haastatelluista oli ehtinyt käyttää menetelmää pidempään ja useammin. Hän oli alkanut käyttää teemalähtöistä työtapaa peruskaavan mukaisen työskentelyn ohella oppilaasta ja tapaamisten tiheydestä riippuen.

Haastatellut ammattilaiset kertoivat, että Trigenda®-dialogimenetelmän käyttö edellyttää ennen kaikkea menetelmän toimintaperiaatteen harjoittelua, jotta keskustelutilanteet voivat edetä luontevasti. Haastateltavat uskoivat menetelmän käytön olevan tehokkaampaa ja he rohkenisivat soveltaa sitä luovasti, jos he käyttäisivät sitä useammin. Asiantuntijuuden ja huippusuoritusten välistä yhteyttä tutkinut Hotulainen (2010) toteaa niiden olevan jatkuvasti matkalla kohti asiantuntijuutta, jotka jaksavat kehittää itseään. Yhtä lailla voidaan ajatella, että Trigenda®-dialogimenetelmä vaatii ammattilaiselta pitkäjänteistä sitoutumista menetelmän käyttöön, jolloin ammattilaisen asiantuntijuus dialogisesta työskentelystä kasvaa ja menetelmän hyödyt oppilastyössä tulevat selvemmin esille. Harjoittelun lisäksi Trigenda®-dialogimenetelmän käyttö edellyttää ajan ottamista ja keskusteluun sopivan tilan varaamista etukäteen.

Haastateltavien mukaan niin oppilaan kuin ammattilaisen mielentilan tulee olla sellainen, joka tukee intensiivisen ja läsnäoloa vaativan keskustelun käymistä. Oppilaan ja ammattilaisen välille syntyvä dialoginen suhde näyttää olevan edellytys oivallusten syntymiselle ja ratkaisujen tuottamiselle. Aikuisen ja nuoren välisen suhteen laadulla on merkitystä koko koulun ilmapiirin rakentumisessa, ja myönteisen ilmapiirin on havaittu edistävän yhteistyötä ja ongelmien ratkaisua (Hytönen ym. 2000, 70). Hytönen ym. (2000, 71) korostavat tutkimuksessaan monialaisen ja verkostoituneen oppilashuoltotyön sekä psykososiaalisen auttamistyön ennaltaehkäisevää merkitystä.

Haastattelemiani ammattilaiset olivat halukkaita jatkamaan Trigenda®-dialogimenetelmän käyttöä ja kokeilemaan erilaisia soveltamisen tapoja. Isaacs (2001, 94) näkee dialogisuuden teoreettisen perustan ymmärtämisen ja tärkeänä, jotta sen periaatteita voi soveltaa käytännön tilanteissa. Sitten kun teoreettiset periaatteet ovat hallinnassa, ”on aika irtautua niistä, jotta voi elää ja keskustella taas luontevasti” (Isaacs 2001, 94).

Soveltavalla tasolla eli työelämässä voi olla vaikeaa yhdistää työskentelytavat ja teoreettinen ymmärrys toisiinsa. Voidaan kuitenkin kysyä, tulisiko dialogisuuden teoriaperusta olla hallussa Trigenda®-dialogimenetelmää käytettäessä. Varsinkin terapeuttisessa työskentelyssä keskustelu ajautuu helposti ammattilaisen ohjaamaksi monologiksi, jossa toinen osapuoli on pelkkä informaation lähde (Guilfoyle 2003; Seikkula & Arnkil 2005). Ammattilaisen tulee olla valpas reagoimaan uusiin elementteihin, joita oppilas tuo keskusteluun. Tällöin ammattilainen antaa tilaa oppilaan itsereflektiolle, ja avautuu mahdollisuus yhteisen ymmärryksen rakentamiselle. (Seikkula & Arnkil 2005.)

Haastateltavien voidaan arvioida sisäistäneen jossain määrin dialogisen suhteen teoreettisen perustan, jos löytöjä heijastellaan Juuson ym. (2007, 143) Buberin (1984) pohjalta kokoamaan monologisen ja dialogisen suhteen määrittelyyn (kts. Kuvio 1, s. 10). Aineisto tukee Juuson ym. (2007) käsitystä dialogisesta suhteesta: ammattilaiset etsivät yhteyttä keskustelukumppaniinsa, he halusivat ymmärtää oppilasta kokonaisvaltaisesti ja he kunnioittivat oppilaita pitäytymällä oppilaiden keskusteluun nostamissa teemoissa. Suhtautumista

näytti selittävän se, miten sisällä ammattilainen itse oli työkalun käytössä ja dialogisuuden maailmassa. Toisilla haastatelluista oli havaittavissa voimakkaampi dialoginen ammatillinen identiteetti kuin toisilla. Ammatillaiset eivät olleet kuitenkaan juuri perehtyneet dialogisuuden teoreettiseen pohjaan. Haastatteluissa he puhuivat enemmän kokemuksen kuin teoreettisen ymmärryksen äänellä. Tutkimus antaa kuitenkin viitteitä siitä, että Trigenda®-dialogimenetelmän käyttökokemuksella on merkitystä ammattilaisen kokemaan dialogiseen identiteettiin.

Ammattilaisten teoreettinen ymmärrys dialogisuudesta on tärkeää myös siksi, koska dialogisessa keskustelussa on paljon terapeuttisia piirteitä (Seikkula & Arnkil 2005). On eettisesti perusteltua kysyä, tulisiko ammattilaisten ymmärtää syvällisemmin, millaisia terapeuttisia vaikutuksia Trigenda®-dialogimenetelmän käytöllä voi olla? Lasten ja nuorten kanssa tehtävä työ on sosiaalista vaikuttamista, jolloin ammattilaisella on väistämättä sekä valtaa että vastuuta (Mönkkönen 2001, 137). Toisaalta dialogi ei ole syntynyt terapian välineeksi, vaan sen peruselementtejä ovat avoimuus, päättymättömyys ja monien tietoisuuksien kohtaaminen (Mönkkönen 2001, 135).

### **7.3.2 Trigenda®-dialogimenetelmän soveltuvuus oppilaiden kanssa tehtävään opetus- ja kasvatustyöhön**

Oppilaat olivat haastateltujen ammattilaisten mukaan lähteneet hyvin mukaan keskusteluihin. Toiminnallinen työskentely, tasa-arvoinen asetelma sekä oppilaan kokemus oman elämänsä asiantuntijuudesta nousivat Trigenda®-dialogimenetelmän vahvuuksiksi. Toiminnallisuudella tavoitetaan useampia vuorovaikutuskanavia kuin pelkällä puhumisella ja kuuntelemisella, ja lisäksi toiminnallisuus tuo vaihtelua ja vapautuneisuutta tilanteeseen (Arnkil ym. 2006; Tarhala & Toivonen 2015). Ammatillaiset olivat kokeneet Trigenda®-dialogimenetelmän oppilaslähtöisen toimintaperiaatteen syventävän yhteyttä nuoreen, verrattuna perinteiseen keskusteluun, jossa puheeksi nostetut teemat ovat usein ulkoa päin annettuja.

Aineiston perusteella Trigenda®-dialogimenetelmästä on hyötyä kaikenlaisten oppilaiden kanssa, mutta erityisesti heidän, jotka tavanomaisesti ovat haluttomia puhumaan, tai joilla on vaikeuksia arjen vuorovaikutustilanteissa. Ennakointidialogeista saatujen kokemusten mukaan nuoret lähtevät keskusteluun hyvin mukaan, kun käsiteltävä asia koskettaa heitä henkilökohtaisesti ja he saavat itse vaikuttaa keskustelun sisältöön ja kulkuun (Arnkil ym. 2006, 47). Kuten löydöt osoittavat, myös Trigenda®-dialogimenetelmä nostaa oppilaan asiantuntijuuden keskiöön, jolloin nuoren motivaatio keskusteluun on korkeampi.

Mönkkönen (2002) on erotellut asiantuntijakeskeisen, asiakaskeskeisen ja dialogisen orientaation. Asiantuntijakeskeisessä orientaatiossa toimintaa ohjaavat asiantuntijoiden määrittämät tavoitteet ja tulkinnat. Tämän rinnalle on kehittynyt asiakkaan kokemusmaailmaa korostava näkökulma. Asiakaskeskeisen orientaation vaarana on se, että vuorovaikutuksessa mennään täysin asiakkaan ehdoilla, jolloin uuden ymmärryksen syntyminen jää vajaaksi. Asiakkaan asiantuntijuuden korostaminen ja hänen asemaansa asettuminen ei siis riitä dialogisen suhteen rakentamiseksi. Trigenda®-dialogimenetelmä vastaa parhaiten dialogisen orientaation määritelmää: siinä molemmat osapuolet vaikuttavat vuorovaikutukseen, ja kyseessä on vastavuoroinen suhde. (Mönkkönen 2002.)

Haastattelemani ammattilaiset viittasivat nimenomaan dialogisen orientaation kaltaiseen yhteyteen oppilaiden kanssa, joten voidaan sanoa Trigenda®-dialogimenetelmän onnistuvan dialogisen kohtaamisen luomisessa. Dialogista orientaatiota vastaavaa täydellistä yhteisymmärrystä lienee kuitenkin mahdollista saavuttaa, sillä vuorovaikutustilanteen osapuolet tulkitsevat tilannetta aina myös historiansa, kokemustensa ja tilanteen muiden tekijöiden kautta (Buber 1993).

Haastatellut ammattilaiset suosittelivat menetelmää kaikkien ammattiryhmien käyttöön, jotka ovat ihmisten kanssa tekemisissä, erityisesti sosiaalityöhön, opetus- ja kasvatustalalle, sekä työyhteisöjen kehittämiseen. Aineiston perusteella Trigenda®-dialogimenetelmä tehostaa työtä, koska ammattilainen pääsee nopeammin käsiksi nuorelle merkityksellisiin aihepiireihin. Trigenda®-

dialogimenetelmän voimavaraperustainen filosofia luo positiivisen lähtökohdan nuoren ja ammattilaisen väliseen kohtaamiseen (Trigenda Oy 2018). Tutkimuksen löydöt viittaavat siihen, että ammattilainen on Trigenda®-dialogimenetelmän avulla saanut enemmän ymmärrystä oppilaan elämäntilanteesta. Oppilaan käyttäytyminen puolestaan on saattanut muuttua kuin itsensä, kun oppilas on tullut kuulluksi omista lähtökohdistaan käsin.



## 8 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Trigenda®-dialogimenetelmää käyttäneiden opetus- ja kasvatustieteen ammattilaisten kokemuksia menetelmän käytöstä koulun kontekstissa. Olin kiinnostunut siitä, millaisia käsityksiä kyseisillä ammattilaisilla on Trigenda®-dialogimenetelmän soveltuvuudesta oppilaan ohjaukseen ja oppilashuoltotyöhön. Tutkimuskysymyksiini hain vastauksia neljältä opetus- ja kasvatustieteen ammattilaiselta. Aineisto kerättiin puolistrukturoiduin teemahaastatteluin. Analyysin toteutin aineistolähtöisellä sisälönanalyysillä. Kiteyttäen voidaan sanoa, että oppilaat olivat ottaneet Trigenda®-dialogimenetelmän myönteisesti vastaan ja ammattilaiset olivat pääsääntöisesti kokeneet menetelmän toimivaksi perusopetus- ja lukioikäisten oppilaiden kanssa. Tässä luvussa esitän johtopäätöksiä Trigenda®-dialogimenetelmän käytöstä ja soveltuvuudesta opetus- ja kasvatustieteen alalle. Lopuksi arvioin tutkimukseni luotettavuutta ja esitän jatkotutkimushaasteita.

### 8.1 Johtopäätökset

Yksilön voimaantumisen tai toimijuuden (engl. agency) tarkoitetaan yksilön itsemääräämisoikeutta, autonomian kokemusta ja henkilökohtaista kyvykkyyttä päättää omaa elämäänsä koskevista valinnoista. On huomattu, että koulu- ja opiskeluympäristö ei useinkaan tue oppilaiden kokemusta aktiivisesta toimijuudesta, jossa he saavat kehittyä ja käyttää omia vahvuuksiaan oppimisen tukena. Voimaantumisen tai toimijuuden merkitys on kuitenkin havaittu opetus- ja kasvatustieteen alalla: koulussa opiskeltavien asioiden tulee liittyä oppilaiden omaan elämäntilanteeseen, jotta oppimisesta tulee merkityksellistä. (Kumpulainen & Lipponen 2013.)

Dialoginen oppimiskulttuuri tukee oppilaiden voimaantumisen ja toimijuuden kokemusta, jolloin muun muassa oppilaiden aloitteellisuus kasvaa (Kumpulainen & Lipponen 2013). Vaikka Trigenda®-dialogimenetelmää ei oltu käytetty luokkahuoneessa tapahtuvassa työskentelyssä, tukee menetelmä oppi-

laan muutoshalukkuutta myös yksilökeskustelujen ulkopuolisissa tilanteissa. Aineiston perusteella ammattilaisen ja oppilaan välillä käydyillä keskusteluilla oli siirtovaikutusta oppilaiden vuorovaikutukseen ja käyttäytymiseen niin kotona kuin koulussa. Savolaisen (2001) mukaan opettajien täydennyskoulutuksessa tulisikin antaa enemmän valmiuksia nuorten kohtaamiseen ja ongelmatilanteisiin koulussa.

Trigenda®-dialogimenetelmä vastaa osallistavan oppilashuoltotyön vaatimukseen: jokaisella oppilaalla tulisi olla koulussa välittävä aikuinen, joka ottaa oppilaan asiat huolehtiakseen. Aikuisen on osattava ottaa huomioon oppilaan asiantuntemus omasta elämästään ja auttaa oppilasta näkemään omat voimavaransa. Tällöin voidaan puhua osallistavasta oppilashuollosta. Oppilaan yksilöllinen kohtaaminen koulussa on ensiarvoisen tärkeää, mutta yhtä lailla oppilaan ryhmään kuulumisen tunteen syntymisestä ja sen säilymisestä on huolehdittava. (Hytönen, Laaksonen, Miettinen & Talaskivi 2000.) Nuoret itse määrittelevät kouluhyvinvoinnin muodostuvan enemmän yhteisöllisyydestä ja joukkoon kuulumisen tunteesta kuin opetuksen järjestelyihin liittyvistä tekijöistä (Janhunen 2013).

Aineiston perusteella voidaan esittää, että opetus- ja kasvatustilan ammattilaisen ja oppilaan välinen dialoginen suhde vahvistaa ammatillista toimijuutta. Ammattilaiset olivat kokeneet saavansa syvällisemmän yhteyden nuoreen kuin tavanomaisissa ohjaus- tai oppilashuollollisissa keskusteluissa. Aineistosta välittyi ammattilaisten kokemus siitä, että Trigenda®-dialogimenetelmän kautta he olivat viimeinkin kohdanneet oppilaat toivomallaan tasolla. Hytönen ym. (2000, 69) sanovat opettajien kiinnostuksen oppilaitaan kohtaan olevan keskeinen tekijä syrjäytymisen ehkäisyssä – opettajalla tulee olla kiinnostusta ja huomiointikykyä oppilaan elämään koulumenestyksen lisäksi. Tästä syystä Hytönen ym. (2000, 69) painottavat, että opettajien mahdollisuutta tutustua oppilaiden elämismailmaan olisi lisättävä.

Gordon (2006) kannustaa koulun ammattilaisia aktiivisiksi kuuntelijoiksi, jossa ammattilainen ilmaisee ymmärtävänsä oppilaiden kokemusten merkityksiä ja rohkaisee heitä puhumaan lisää. Aktiivinen kuuntelu kutsuu nuoren pu-

humaan häntä vaivaavasta asiasta. Asiasta puhuminen voi saada aikaan helpotuksen tunteen, kun emootiot laukeavat. Kun nuori ääneen puhuen ratkoo häntä vaivaavaa asiaa, ottaa hän itse siitä vastuun. Prosessi luotsaa se häntä syvemmälle itseensä. Ammattilaisen aktiivinen kuuntelu kertoo auttamishalusta ja ilmaisee nuorelle hyväksyntää sellaisena kuin hän on. Rakentavien vuorovaikutuskeinojen, kuten aktiivisen kuuntelun, opetteleminen on mahdollista, ja Trigenda®-dialogimenetelmä on konkreettinen työkalu siihen. (Gordon 2006.)

Voidaan perustellusti sanoa, että Trigenda®-dialogimenetelmän kaltainen työkalu tuo lisäarvoa koulumaailman dialogisuuteen. Menetelmää käytettäessä toteutuvat muun muassa seuraavat Kokon (2006, 155) listaamat onnistuneen dialogin elementit: tasavertainen vuoropuhelu, ulkopuolisen vetäjän tärkeä rooli, asioiden ääneen sanominen, avoimuus, luottamus ja rehellisyys, sekä voimavarat ja vahvistuminen.

Trigenda®-dialogimenetelmä on rinnastettavissa Peavyn (2001) sosiodynaamisen ohjauksen malliin ihmisen voimavaroja tukevana ja muutoksen mahdollisuutta korostavana työtapana. Mönkkönen (2002, 87) kertoo oppineensa niin verkostotyöstä kuin ratkaisukeskeisestä työstä sen, että voimavarojen kanssa kannattaa liittoutua, ei ongelmien. Ratkaisukeskeisyys ja voimavaraperustaisuus ovat Trigenda®-dialogimenetelmän idean taustalla (Trigenda Oy 2018). Sen lisäksi tutkimuksen löydöt antavat ymmärtää, että menetelmän käyttö rohkaisee oppilaita puhumaan avoimesti ja auttaa heitä näkemään muutoksen mahdollisuuksia omassa elämässään. Isaacs (2001, 172) muotoilee suoraan puhumisen etuja: ”En puhu vain esitelläkseni ajatuksiani tai eri puolia itsestäni, vaan puheeni voi herättää henkiin uuden maailman ja taikoa esiin uusia kuvia.”

Trigenda®-dialogimenetelmän kritiikiksi voidaan esittää sen rajautuminen kunkin oppilaan kohdalla vain yhden ammattilaisen kanssa tehtävään yhteistyöhön. Hoitotyön ja dialogisuuden suhteeseen perehtynyt Haarakangas (2008, 121) painottaa, että yksilön tulevaisuus ei saa olla yhden asiantuntijan lausunnon varassa. Trigenda®-dialogimenetelmä ei anna lausuntoja, mutta on syytä huomioida sen yksilökeskeinen näkökulma. Oppilashuollon tulee olla moniammatillista (POPS 2014) ja työskentelyn tulee tarvittaessa tapahtua yhdessä

asiakkaan ja mahdollisesti hänen läheistensä kanssa (Haarakangas 2008, 121). On tärkeää kysyä, miten Trigenda®-dialogimenetelmä vastaa moniammatillisuuden vaateeseen. Toisaalta Hjörne ja Säljö (2014) esittävät, että moniammatillinen yhteistyö ei tuo ratkaisuja oppilaiden ongelmiin. He havaitsivat, että moniammatillisen yhteistyön diskurssi nojaa pitkälti diagnooseihin, ja koulupudokkuus määritellään yksilön ongelmaksi. Tämä lisää vahvuusperustaisen ja ratkaisujen mahdollisuutta painottavan, oppilaan oman äänen kuuluvaksi nostavan Trigenda®-dialogimenetelmän merkittävyyttä yksilöllisen oppilashuollon välineenä.

Salassapito- ja tiedonsiirtoasetukset ovat kiristyneet entisestään — se vaikuttaa ammattilaisten mahdollisuuksiin jakaa tietoa oppilaasta moniammatillisen työryhmän muille jäsenille. Oppilas- ja opiskelijahuoltolain momentti 16 § sanoo seuraavaa: *”... joka ammatillisessa tehtävässään on saanut tietää opiskelijan tuen tarpeesta, voi salassapitosäännösten estämättä ottaa yhteyttä opiskeluhuollon psykologiin tai kuraattoriin.”* Tämän perusteella oppilaan kanssa Trigenda®-dialogimenetelmällä keskustelua käyvä ammattilainen ei huolen herätessä jää oppilaan pulmien kanssa yksin, vaan voi miettiä oppilaalle sopivia tuen muotoja moniammatillisesti.

Mielestäni tutkimukseni tavoitteet toteutuivat: tutkimuksellani selvitin Trigenda®-dialogimenetelmän käyttökokemuksia ja vahvistin Trigenda®-dialogimenetelmän filosofian ja käytännön sovelluksen toimivuuden oppilaan ohjauksessa ja oppilashuoltotyössä. Vaikka löydöt antavat ymmärtää Trigenda®-dialogimenetelmän olevan toimiva työkalu koulumaailmassa, ei voida olettaa sen toimivan jokaisen oppilaan tai kaikkien ammattilaisten kohdalla. Voidaan kuitenkin todeta, että Trigenda®-dialogimenetelmä lunastaa paikkansa dialogisuuden edistäjänä oppilaan ohjauksessa ja oppilashuollossa. Dialoginen vuoropuhelu tuo keskusteluun sellaisia piirteitä, jotka voivat tehdä siitä henkilökohtaisesti koskettavan ja voimavaroja vahvistavan kohtaamisen. Onnistuneessa dialogissa korostuu Mönkkösen (2002) kuvaama yhteistoiminnallisuus, ja myös tämä tutkimus vahvisti samaa argumenttia: sekä oppilas että ammatti-

lainen ovat aktiivisessa roolissa keskustelun aikana, ja molemmat osapuolet saavat siitä jotakin.

## 8.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Laadulliseen tutkimukseen kuuluu useita erilaisia perinteitä, joten myös luotettavuuteen liittyvistä kysymyksistä on hyvin erilaisia näkemyksiä. Kvalitatiivisia tutkimuksia on jopa kritisoitu luotettavuuskriteerien hämäryydestä. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa keskeisiä ovat *uskottavuuden* ja *siirrettävyyden* käsitteet. Yksi hyvän tutkimuksen kriteereistä on tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus, joka konkretisoituu lähdeperustaisissa argumenteissa. Tutkimuksen on oltava myös eettisesti kestävä. (Eskola & Suoranta 2008; Tuomi & Sarajärvi 2002.)

Kun puhutaan uskottavuudesta laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä, tarkoitetaan sillä tutkijan tekemien tulkintojen ja tutkittavien käsitysten yhtenevyyttä (Eskola & Suoranta 2008). Tuomi ja Sarajärvi (2002, 129) sanovat tutkimuksen uskottavuuden ja tutkijan eettisten ratkaisujen kulkevan käsi kädessä. Heidän mukaansa uskottavuus perustuu siihen, että tutkija noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä. Siitä syystä olen pyrkinyt tässä tutkimuksessa Tuomen ja Sarajärven (2002) esittämien periaatteiden mukaisesti viittamaan asianmukaisesti aikaisempiin tutkimustuloksiin, raportoimaan kattavasti käytetyistä menetelmistä ja kirjaamaan perusteellisesti aineiston löydöistä.

Aineistoa on oltava riittävästi, jotta analyysi tavoittaa luotettavuuden kriteerit. Löytöjen esittämisessä olen pyrkinyt kattavuuteen, eli poimimaan aineistosta useampia esimerkkejä samaan aihepiiriin liittyen. Tutkimukseni luotettavuutta ja vahvistuvuutta lisää se, että aineistosta tekemäni tulkinnat vastaavat toisia samansuuntaisia ilmiöitä tarkastelleita tutkimuksia. Siirrettävyyden käsite laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin keinona tarkoittaa sitä, että tutkimustulokset ovat yleistettävissä. Toisaalta laadullisen tutkimuksen

luonteeseen ei kuulu empiirisesti yleistettävien päätelmien teko, kuten määrällisessä tutkimuksessa. (Eskola & Suoranta 2008.)

Tutkimuksen toteuttamista koskevassa luvussa avasin tutkimustoimintaa koskevat eettiset ratkaisut, kuten tutkimukseen osallistuvien informoimisen. Myös tutkimusaiheen valinta on eettinen kysymys. (Tuomi & Sarajärvi 2002.) Valitsin tutkimusaiheen omiin mielenkiinnon kohteisiini perustuen. On silti syytä mainita, että Trigenda®-dialogimenetelmän kehittäjä Salla Gummerus tarjosi minulle Trigenda®-dialogimenetelmän koulutuksen ja antoi minulle kyseisen työvälineen omaan käyttööni.

Laadullista tutkimusta leimaa objektiivisuuden ongelma, josta voidaan erotella havaintojen *luotettavuus* ja havaintojen *puolueettomuus*. Vaikka olen raportoinut tutkimukseni parhaan kykyni mukaan luotettavuuden kriteereitä noudattaen, on puolueettomuuden tavoittaminen mahdotonta. Laadullisen tutkimuksen keskiössä on tutkijan tekemät tulkinnat aineistosta. Puolueeton tutkija pyrkii kuuntelemaan aineistoaan — aineiston annetaan puhua ilman että tutkijan sukupuoli, yhteiskunnallinen asema, uskonto tai kansalaisuus vaikuttavat tulkintoihin. Laadullisen tutkimuksen perinne kuitenkin myöntää tutkijan olevan tutkimusasetelmansa luoja ja tulkitsija, joten täysin objektiivista, puolueetonta laadullista tutkimusta ei voida toteuttaa. En voi siis puhua aineistosta tekemiäni tulkintojen olevan oikeita tai väriä, vaan ne heijastavat tämän hetkisiä käsityksiäni dialogisuudesta. (Tuomi & Sarajärvi 2002.)

Tutkimusaineistoni keruun suhteen on syytä olla kriittinen: miten kahden eri haastattelijan työ vaikuttaa saatuun aineistoon? On perusteltua pohtia, millaisia vastauksia kukin haastateltava olisi antanut, jos haastattelija olisi ollut sama kaikkien kohdalla. Toisaalta useamman tutkijan läsnäololla voidaan varmistaa tutkimuksen objektiivisuus, ja saman asian kysyminen eri sanoin pikemminkin lisää haastattelun tarkkuutta aineistonkeruumenetelmänä (Eskola & Suoranta 2008). Kriittikinä tutkimustani kohtaan voidaan esittää puhelinhaastattelujen ongelmallisuus, varsinkin kun puhutaan etnografiseen perinteeseen nojaavasta keskustelunomaisesta aineiston keruusta sekä dialogisuudesta, joka

perustuu toisen ihmisen läsnäolevaan kohtaamiseen (Mönkkönen 2002; Spradley 1979).

### 8.3 Jatkotutkimushaasteet

Tässä luvussa käyn läpi tutkimukseni merkittävyyttä ja sen kirvoittamia ajatuksia jatkotutkimushaasteista. Ensinnäkin tutkimusaineistoni analyysia olisi syytä jatkaa pidemmälle. Jatkotutkimuksissa olisi tärkeää huomioida ammattilaisen kokemuksen merkitys Trigenda®-dialogimenetelmän käytössä. Olisi syytä myös selvittää, millaista kokemusta ammattilaisella ylipäänsä on dialogisesta työtoteesta ja dialogisuuden teoreettisesta perustasta. Näillä seikoilla uskon olevan vaikutusta kerättävään aineistoon.

Tutkimukseni näkökulma on rajallinen, koska haastatteluja antoivat ainoastaan koulun ammattilaiset. Oppilaiden ääni ei ollut mukana tutkimuksessa, mutta dialogisuuden periaatteiden mukaisesti olisi tarkoituksenmukaista saada myös oppilaiden ajatukset kuuluville Trigenda®-dialogimenetelmän käytöstä. Jatkotutkimuksissa olisi hyvä tarkentaa, onko Trigenda®-dialogimenetelmän käytössä kyseessä kertaluontoinen interventio vai vähittäisen muutosprosessin tarkastelu. Tässäkin tutkimuksessa tuli esille kahdenlaista käyttötapaa: kertaluontoisesti tai harvakseltaan Trigenda®-dialogimenetelmää käytettäessä oli toimittu peruskaavan mukaisesti, mutta pitkissä oppilaskontakteissa oli alettu soveltaa teemalähtöistä työskentelyä.

Tutkimukseni on mielestäni tärkeä, koska se valottaa opetus- ja kasvatustilan ammattilaisten kokemuksia ja käsityksiä Trigenda®-dialogimenetelmän käytöstä ja soveltuvuudesta koulukontekstissa. Ajatukseni Trigenda®-dialogimenetelmän hyödyistä oppilaan ohjauksessa ja oppilashuollossa ovat entisestään vahvistuneet tutkimusprosessin myötä. Mielestäni on erittäin tärkeää, että oppilaat tuntevat olevansa oman elämänsä asiantuntijoita ja voimaantuvat muutoshaluisiksi, aktiivisiksi toimijoiksi. Tutkimukseni tukee näkemystä sellaisesta oppilaan ja ammattilaisen välisestä vuorovaikutuksesta, jossa ammattilaisten tehtävä on olla läsnä, kuunnella ja tukea nuorten kasvua. Mönk-

köstä (2002, 88) mukaillen kysyn, voitaisiinko ammattilaisten vuorovaikutusta kehittää suuntaan, jossa asiantuntijakaan ei tiedä? Voisivatko ammattilaiset luopua kaikkietävästä, diagnooseihin ja virheisiin nojaavasta neuvoja jakelevasta roolistaan ja antautua kuulemaan, mitä nuori todella haluaa kertoa elämästään?



## LÄHTEET

- Arnkil, T. E., Eriksson, E. & Rautava, M. 2006. Ennakointidialogeja huolten vyöhykkeellä: verkostokonsultin käsikirja – ohjeita verkostomaiseen työskentelyyn. Helsinki: Stakes.
- Arnkil, T. E. & Seikkula, J. 2015. Developing dialogicity in relational practices: Reflecting on experiences from open dialogues. *Australian & New Zeland Journal of Family Therapy* 36 (1), 142-154.
- Bakhtin M. M. 1981. *The Dialogic Imagination. Four Essays*. Texas: University of Texas Press.
- Buber, M. 1993. *Minä ja Sinä*. Helsinki: WSOY.
- Burbules, N. 1993. *Dialogue in Teaching. Theory and practice*. New York: Teachers College Press.
- Dessel, A., Rogge, M. E. & Garlington, S. B. 2006. Using Intergroup Dialogue to Promote Social Justice and Change. *Social Work* Vol. 51 (4), 303-315.
- Ekström, L., Leppämäki, P. & Vilén, M. 2008. *Vuorovaikutuksellinen tukeminen*. Helsinki: WSOY.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Frigerio, A. & Montali, L. 2013. Attention deficit/hyperactivity disorder blame game: A study on the positioning of professionals, teachers and parents. *Health* 17 (6). Sage Publication, 584-604.
- Gummerus, S. *Trigenda®-dialogimenetelmä asiakastyössä. Ohjeet dialogimenetelmän peruskäyttöön*.
- Guilfoyle, M. 2003. Dialogue and Power: A Critical Analysis of Power in Dialogical Therapy. *Family Process* Volume 42 (3), 331-343.
- Haarakangas, K. 2008. *Parantava puhe*. Nastola: Magentum Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2015. *Tutki ja kirjoita*. 20. painos. Helsinki: Tammi.
- Hjörne, E. & Säljö, R. 2014. Analyzing and preventing school failure: Exploring the role of multi-professionality in pupil health team meetings. *International Journal of Educational Research* Volume 63, 5-14.
- Hotulainen, R. 2010. *Asiantuntijuuden ja huippusuoritusten kehittymisestä*. Opetushallitus.

- Huttunen, L. & Homanen R. 2017. Etnografinen haastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvoori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 131-152.
- Huttunen, R. 2008. Dialogiopetuksen filosofia. Teoksessa T. Tomperi & H. Juuso (toim.) Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa. Tampere: Niin&Näin, 246-265.
- Hytönen, E., Laaksonen, P., Miettinen, K. & Talaskivi, A-L. 2000. Osallistava oppilashuolto. Systemisen ajattelumallin soveltaminen oppilashuoltoryhmissä, koulu yhteisöissä ja nuorta ympäröivissä verkostoissa. Helsinki: Etelä-Suomen Lääninhallituksen julkaisuja 34.
- Isaacs, W. 2001. Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito. Uraauurtava lähestyminen liike-elämän viestintään. Helsinki: Kauppakaari.
- Jaatinen, J. 2000. Viattomuuden tarinoita. Nuoret päihdekulttuurinsa kuvaajina. Saarijärvi: Gummerus.
- Janhunen, K-M. 2013. Kouluhyvinvointi nuorten tulkitsemana. Yhteiskuntatieteiden ja kauppatieteiden tiedekunta nro 52. Itä-Suomen yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Juuso, H., Laine, T. & Rocena, I. 2007. Dialogi, minuus ja kasvatus. Dialogia dialogista. Dialogi ja filosofinen tutkimus -kurssin lukumateriaalia. Menon: Developing through Philosophical Inquiry. 141-163.
- Karvonen, A. 2017. Sympathetic nervous system synchrony between participants of couple therapy. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 599. Jyväskylän yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teorettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 70-85.
- Kokko, R-L. 2006. Tulevaisuuden muistelu. Ennakointidialogit asiakkaiden kokemina. Helsinki: Stakes.
- Kumpulainen, K. & Lipponen, L. 2013. The dialogic construction of agency in classroom communities. Teoksessa M. B. Ligorio & M. Cesar (toim.) Interplays Between Dialogical Learning and Dialogical Self. Information. Charlotte NC: Age Publishing Inc, 193-217.
- Leppäkoski, T., Koivuluoma, M., Perälä, S. & Paavilainen, E. 2017. Moniammatillisen yhteistyön muutokset ja kehittämistarpeet lasten ja nuorten auttamisessa. Yhteiskuntapolitiikka 82 (2), 200-211.

- Lyle, S. 2008. Dialogic Teaching: Discussing theoretical contexts and reviewing evidence from classroom practice. *Journal of Language and Education* Vol. 22 (3), 222-240.
- Mönkkönen, K. 2001. Ammatillinen vuorovaikutustietoisuus asiakaskeskeisyyden ja dialogisuuden jännitteissä. *Janus* 9 (2), 122-140.
- Mönkkönen, K. 2002. Dialogisuus kommunikaationa ja suhteena. Vastaamisen, vallan ja vastuun merkitys sosiaalialan asiakastyön vuorovaikutuksessa. Kuopion yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Nurmi, P. 2009. Opettaja kouluhyvinvoinnin edistäjänä. Toisen asteen opettajat dialogisuutensa ja autenttisuutensa sääntelijöinä. Kuopion yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Onnismaa, J. 2011. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. 3. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. Linkki:  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>. Luettu 22.6.2018.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. 3<sup>rd</sup> ed. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Peavy, V. 2001. *Elämäni työkirja: ohjaajien opaskirja konstruktivististen periaatteiden soveltamiseen koulutuksessa ja ohjaustyössä*. Helsinki: Psykologien Kustannus Oy.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus. Linkki:  
[http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). Luettu 31.1.2018.
- Saleebey, D. 1996. The strengths perspective in social work practice: Extensions and cautions. *Social Work* Vol. 41 (3), 296-305.
- Savolainen, A. 2001. *Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta*. Tampereen yliopisto. Akateeminen väitöskirja.
- Seikkula, J. & Arnkil, T. E. 2005. *Dialoginen verkostotyö*. Helsinki: Tammi.
- Spradley, James P. 1979. *The Ethnographic Interview*. Florida: Holt, Rinehart & Winston.
- Suomi, A. & Valkama, S. (Toim.) 2015. *Työnohjauksen äärellä*. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 198.
- Tarhala, M. & Toivonen K. 2015. *Toiminnallinen oppiminen yläkoulussa*. Helsinki: Valo, Valtakunnallinen liikunta- ja urheiluorganisaatio ry.

- Trigenda Oy. 2018. Linkki: [www.trigenda.fi](http://www.trigenda.fi). Luettu 11.4.2018.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Vella, J. 1994. Learning to Listen, Learning to Teach. The power of dialogue in educating adults. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vuorikoski, M. & Kiilakoski T. 2005. Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) Kenen kasvatusta? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino.
- Vuorinen, E. 2015. Voimavara ja ratkaisukeskeisen auttamisen opettaminen ammattikorkeakoulussa ja opistossa. Helsinki: PoD – Books on Demand.
- Värri, V-M. 2002. Hyvä kasvatusta – kasvatusta hyvään. Dialogisen kasvatuksen filosofinen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. 4. painos. Tampere: Tampere University Press.

## LIITTEET

### Liite 1. Yhteydenottokirje haastateltaville

Hei!

Saimme yhteystietosi Trigendan kehittäjiltä (Salla Gummerus ja Heli Heino). Olet käyttänyt Trigendaa työssäsi ja tähän liittyen haluaisimme haastatella sinua. Haastattelun tarkoituksena on kartoittaa kokemuksia dialogisuudesta ja Trigendan käytöstä. Saatuja tietoja käytetään opinnäytetöissä Jyväskylän yliopistossa Markku Leskisen (Kasvatustieteiden laitos) ohjauksessa.

Haastattelu toteutetaan puhelinhaastatteluna. Siinä keskustelemme vapaamuotoisesti dialogisuudesta ja Trigendan käytöstä. Haastatteluun ei tarvitse valmistautua etukäteen. Siihen on hyvä varata aikaa noin tunti. Haastattelun onnistumiseksi olisi hyvä, jos paikka olisi rauhallinen eikä voimakkaita hälyääniä kuuluisi. Nauhoitamme haastattelun, jotta haastattelu olisi mahdollisimman keskustelunomainen.

Varmistamme, ettei haastateltavaa voida tunnistaa tutkimusraporteista. Aineiston käytöstä ja säilyttämisestä asianmukaisesti vastaa Markku Leskinen.

Sitoudumme toimittamaan haastatteluun osallistuneille sähköisen kopion valmistuneista opinnäytetöistä.

Mikäli haluat kysyä jotakin tutkimukseen liittyen, niin vastaamme mielellämme kysymyksiisi.

Toivomme, että osallistuisit tähän tutkimukseen. Soitamme sinulle lähipäivinä. Siinä sovimme haastatteluun osallistumisestasi ja sen ajankohdasta. Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista eikä siitä makseta korvausta.

Terveisin,

Markku Leskinen, KT  
yliopistonopettaja  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

[markku.leskinen@jyu.fi](mailto:markku.leskinen@jyu.fi)  
puh. 040 805 3621

Jenni Ristkari  
opiskelija  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

[jennimargit@gmail.com](mailto:jennimargit@gmail.com)

## Liite 2. Haastattelurunko

### Kulku:

Nauhoitan tämän haastattelun, jotta voin rauhassa keskittyä keskustelemaan tässä. Tämä keskustelu litteroidaan tutkimusta varten eli aineistosta tehdään opinnäytetutkimuksia Jyväskylän yliopistossa. Aineiston käytöstä ja säilyttämisestä vastaa Markku Leskinen. Tutkimuksessa varmistetaan, ettei sinua voida tunnistaa raporteista, joten voimme keskustella vapaasti. Tutkimuksen onnistumiseksi olisikin tärkeää, että kertoilet omista ajatuksistasi ja kokemuksistasi. Tämä ei siis ole tentti tai arviointi.

Olet jo saanut tietoa tutkimuksesta sähköpostin kautta ja puhelussa, kun sovimme tästä ajankohdasta. Olisiko sinulla vielä jotain kysymistä tutkimukseen liittyen?

Meillä on tässä muutamia aiheita.

Aloitetaan sinun taustoistasi.

1. Taustatiedot
  - a. ikä. Minkä ikäinen olet?
  - b. koulutus. Millainen koulutustausta sinulla?
  - c. työtehtävä. Missä virassa olet nyt?
  - d. työkokemus. Miten pitkään olet tehnyt tätä työtä? Miten kauan olet ollut tässä työpaikassa?

Small talk: Mites on talvi sujunut töiden suhteen?

Jutellaan seuraavaksi dialogisuudesta

2. Dialogisuus kiinnostuksen kohteena
  - a. Sinua arvatenkin kiinnostaa dialogisuus työtapana. Miten kiinnostuit siitä alunperin?
  - b. Miten olet perehtynyt siihen?
3. Trigenda
  - a. Kuinka tutustuit Trigendaan?
  - b. Miten olet kouluttautunut sen käyttöön?
  - c. Miten käytät sitä tällä hetkellä?
  - d. Mieti seuraavaksi jotakin oppilasta, jonka kanssa Trigenda on ollut erityisen hyödyllinen. Kerro mistä aloititte ja miten etenitte. Siis millaisen matkan olette tehneet?
  - e. Mietitään seuraavaksi Trigendaan perustuvaa dialogista työtapaa. Miltä Trigenda vaikuttaa sinun kokemustesi perusteella?
  - f. Keille sinun mielestäsi Trigenda sopisi työkalupakkiin?
  - g. Miten kehittäisit Trigendaa eteenpäin?

Puhutaan seuraavaksi kouluhyvinvoinnista.

4. Oppilashuoltoa on uudistettu. Miten arvioit sen tämän hetken tilannetta oman työsi näkökulmasta?
5. Miten arvioisit dialogisen työtapen merkitystä oppilashuollon yhteydessä?

Lopetus: Olemme puhuneet monenlaista työstäsi ja dialogisuudesta. Haluaisitko kertoa vielä jotakin lisää? Jääkö jokin sinulle tärkeä seikka keskustelematta?

Mahdollinen oma lisäkysymys.

Kiitokset!

Lähetämme sinulle kopion valmistuneesta tutkimuksesta.

Lopetuspuheet.