

Sanna Pienmäki

DIALOGISIIRROT OHJAUSKESKUSTELUSSA

Pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2004
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Pienmäki Sanna
 Dialogisiirrot ohjauskeskustelussa
 Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2004, 104
 Pro gradu -tutkielma

Opinnäytetyöni aiheena on dialogi ohjauskeskustelussa. Tarkastelen tutkimuksessani peruskoulun opinto-ohjauksen henkilökohtaista ohjauskeskustelua dialogisiirtojen näkökulmasta. Määrittelen dialogin kasvatustieteilijä N. C. Burbulesin (1993) mukaan tietoiseksi kasvatukseen ja oppimiseen kohdistuvaksi vuorovaikutukseksi. Dialogi rakentuu ja säilyy tunnetekijöiden ja luottamuksellisen ihmissuhteen avulla ja se etenee erityisten dialogisiirtojen avulla. Tutkimuksessani keskityn Burbulesin viidestä dialogisiirrosta kolmeen; kysymyksiin, vastauksiin ja sääntökommentteihin, ja tutkimuskysymykseni mukaisesti tarkastelen sitä, millaisia dialogisiirtoja ohjauskeskusteluissa esiintyi.

Aineistoni koostuu kolmesta videoidusta opinto-ohjaajan ja 9. luokkalaisen oppilaan ohjauskeskustelusta, joiden aiheina olivat oppilaiden peruskoulun jälkeiset jatko-opintosuunnitelmat. Tutkimusmenetelmäni oli vuorovaikutuksen tutkimiseen keskittynyt keskusteluanalyysi. Aineiston analyysin lähtökohdaksi on ohjauskeskustelun luokittelu Burbulesin dialogisiirtoihin, siirtojen operationaalistaminen on siis analyysini perusta. Keskusteluanalyysin analysointitapa perustuu yksityiskohtaiseen aineiston litterointiin. Litteroinnissa käytetään välimerkkejä erityisinä symboleina, joiden avulla kuulo- ja näköhavaintoja pyritään jäljittelemään mahdollisimman tarkasti.

Tutkimukseni kontekstina oli peruskoulun yläasteen opinto-ohjaajan ja oppilaan välinen henkilökohtainen ohjauskeskustelu. Kyse oli virallisen kouluinstituution edustajan ja nuoren asiakkaan välisestä keskustelusta. Institutionaaliselle keskustelulle tyypillistä ovat muun muassa vuorovaikutuksen epäsymmetrisyys sekä ammatillisen neutraalisuuden ilmentymät, myös puheenvuorot saattavat jakautua eri tavoin kuin arkikeskusteluissa.

Tutkimukseni kohdistui dialogisiirtoihin ohjauskeskusteluissa. Kysymyksistä yleisin oli ohjaileva kysymys, joita vain opinto-ohjaajat esittivät. Ohjailevat kysymykset suuntasivat ja johdattelivat keskustelua opinto-ohjaajaa erityisesti kiinnostaviin aiheisiin. Institutionaalinen keskustelumuoto ilmeni siinä, että opinto-ohjaaja esitti yleensä kysymykset, joihin oppilaat vastasivat. Oppilaiden vastaukset olivat yleensä joko ei-tiedollisia- tai tietoa paljastavia vastauksia, joiden paljous selittyy osaltaan opinto-ohjaajan ja oppilaan välisen luottamuksellisen ihmissuhteen kautta. Sääntökommenteista opinto-ohjaajilla yleisin oli toisen tunnetilan arvioiminen, kun oppilailla yleisin oli oman tunnetilan arvioiminen.

Asiasanat: Dialogi, ohjauskeskustelu, opinto-ohjaus, keskusteluanalyysi, vuorovaikutus.

SISÄLTÖ

1 KOHTI DIALOGIA	4
2 POSTMODERNI AIKA JA SEN HAASTEET OHJAUKSELLE	7
2.1 Notkea, mahdollisuuksien aika	7
2.2 Työelämän monimuotoisuus	9
2.3 Uudenlainen ohjausasiantuntijuus	11
3 OHJAUS PERUSKOULUSSA	15
3.1 Opintojen ohjaus peruskoulussa	15
3.2 Peruskouluopiskelun todellisuus	17
4 OHJAUKSEN MÄÄRITTELY	22
4.1 Mitä ohjaus on?	22
4.2 Ohjauksen tavoitteet ja kontekstuaalisuus	23
4.3 Sosiodynaaminen ohjaus	25
4.4 Ohjaus suhdeammattina	27
5 DIALOGIN MÄÄRITTELY	31
5.1 Burbulesin dialogiteoria	32
5.2 Muita dialogin määrittelyitä	45
5.3 Dialogi tässä tutkimuksessa	48
5.4 Tutkimuskysymys	50
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	51
6.1 Tutkimusasetelma ja aineisto	52
6.2 Aineistonalyysi	53
6.2.1 Keskustelunalyysi analysointimenetelmänä	53
6.2.2 Siirtojen operationaalistaminen	61
7 TULOKSET	65
7.1 Kysymykset	66
7.2 Vastaukset	73
7.3 Sääntökommentit	82
8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	91
9 JOHTOPÄÄTÖKSET	95
10 LÄHTEET	101
TAULUKKO 1. Burbulesin dialogisiirtojen operationaalistus	63
TAULUKKO 2. Siirtojen frekvenssitaulukko	65
LIITE 1. Litteraatisymbolit	104

1 KOHTI DIALOGIA

Dialogista puhutaan nykyään paljon monenlaisissa yhteyksissä. Mitä dialogi oikeastaan tarkoittaa? Miten dialogi ilmenee ohjauskeskustelussa?

Dialogi on käsitteenä hyvin laaja ja moninainen, jota eri tutkimuksissa määritellään hieman erilaisilla tavoilla riippuen tutkijan omasta mielenkiinnon kohteesta. Buber (1923/1995) ja Laine (2001) lähestyvät dialogia filosofisena sinä - minä -suhteena. Mönkkönen (2002) näkee dialogin kommunikaationa ja suhteena. Sarja (2000) on käsitellyt dialogioppimista pienryhmän työskentelymuotona ja Isaacs (2001) on käyttänyt dialogia lähestymiskeinona liike-elämän viestinnässä. Dialogi onkin käsitteenä hyvin monitieteinen.

Oma kiinnostukseni dialogia kohtaan heräsi työskennellessäni useita vuosia nuorisosihteerinä. Työssäni erilaiset ohjaukselliset keskustelut olivat jokapäiväisiä tilanteita, usein aiheina olivat muun muassa kerhonohtajan työnohjaus, työharjoittelijan kehitys- ja oppimiskeskustelu tai nuoren henkilökohtaisiin asioihin tai ongelmiin keskittynyt keskustelu. Mentor koulutukseen osallistuttuani ryhdyin pohtimaan mitä dialogi oikeastaan keskustelussa voi tarkoittaa. Tämä mielenkiinto on säilynyt myös opinto-ohjaaja koulutuksen aikana, ehkä juuri sen vuoksi, että nuorisosihteerin ja opinto-ohjaajan työssä on havaittavissa tiettyjä samankaltaisuuksia.

Opinnäytetyöni kontekstina on peruskoulun yläasteen opinto-ohjaus. Opinto-ohjausta kuvaa nykyään ristiriita siitä, että yhtäältä oppilaat kokevat saavansa henkilökohtaista ohjausta eri koulutusasteilla liian vähän. Toisaalta henkilökohtaisen ohjauksen on kuitenkin havaittu olevan sekä itsetuntoon että koulutus- ja uravalintaan liittyvissä kysymyksissä tehokasta ja myös ennaltaehkäisevää toimintaa muun muassa syrjäytymisen ja opintojen keskeyttämisen ehkäisyssä (mm. Lairio & Puukari 2001).

Henkilökohtainen ohjaus on opinto-ohjaajan työn ydintä, jossa peruskoulun valtakunnallisen opetussuunnitelman mukaan syvennyttään henkilökohtaisiin ja yksilöllisiin kysymyksiin (Perusopetuksen opetuskokeiluissa lukuvuonna 2003-2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 3-9 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1-2 2003, 162). Voidaan siis ajatella, että kun aikaa on vähän henkilökohtaiselle ohjaukselle, on se käytettävä tehokkaasti hyödyksi. Dialogin toteutuminen ohjauskeskustelussa voisi mielestäni olla

juuri tätä henkilökohtaisen ohjauksen ”tehostamista”, jossa toisen aidon kohtaamisen avulla myös ohjauskeskustelun laatu paranee.

Opinnäytetyöni aihe liittyy opinto-ohjaajan ja oppilaan välisen henkilökohtaisen ohjauskeskustelun muodon tarkasteluun. Tämä onkin varsin uusi lähestymistapa ohjauksen tutkimuksen kentässä, aikaisemmat tutkimukset ovat keskittyneet pääasiassa ohjaukseen sisältöön. Opinto-ohjaajan ja oppilaan välinen henkilökohtainen ohjaus on eräs opinto-ohjaajan työn ydintehtävistä, joka konkretisoituu ohjauskeskustelussa eli ohjauksellisessa vuorovaikutuksessa. Parhaimmillaan tämä vuorovaikutus voi olla keskustelijoiden yhdessä käymää dialogia, jossa keskustelu etenee vastavuoroisesti, molempien ollessa siihen sitoutuneita ja aktiivisia osallistujia.

Olen valinnut opinnäytetyöhöni dialogin määritelmäksi kasvatusfilosofi Nicholas C. Burbulesin (1993) dialogiteorian. Hänen mukaansa dialogi on keskustelevaa vuorovaikutusta tietoisesti kasvatusta ja oppimista kohtaan. Dialogi on tavallaan opetuksen väline, jonka vuoksi siihen ryhdytään tietoisesti tietyn oppimisprosessin saavuttamiseksi. (Burbules 1993, 5 - 6.) Omassa tutkimuksessani dialogi määritetty vuorovaikutukseksi ja tietoiseksi keinoksi tukea ohjattavan oppimista.

Dialogi voidaan nähdä erääksi ohjauskeskustelun eli -vuorovaikutuksen muodoksi, tavallaan ihannelaksi hyvästä ohjauskeskustelusta, joka rakentuu Burbulesin esittämien dialogisiirtojen avulla. Dialogisiirrot jäsentävät omalla tavallaan ohjausvuorovaikutusta, johon vaikuttavat myös muut Burbulesin dialogiteorian osat, erityisesti tunnetekijät.

Ohjausalan asiantuntijat määrittelevät ohjauksen muun muassa mahdollisuuksien avaamiseksi (Onnismaa 2002, 2003), kahden asiantuntijan väliseksi neuvotteluksi, jossa tavoitteena on yhteinen ymmärrys (Peavy 1999) ja vuorovaikutukseen perustuvaksi työksi (Vanhalakka-Ruoho & Juutilainen 2003). Kun ohjaus nähdään näin, nousevat osapuolten vuorovaikutustaidot merkittävään osaan. Dialogi ohjauskeskustelun muotona tavoittelee nimenomaan yhteisen ymmärryksen löytymistä. Tämän vuoksi on mielestäni tärkeää kuvata niitä yksityiskohtaisia tekijöitä joiden avulla dialogi jäsentyy ohjauskeskustelussa.

Tutkimukseni on laadullinen ja teorialähtöinen tapaustutkimus ohjauskeskusteluista. Aineiston analyysin lähtökohtana oli ohjauskeskustelun luokittelu Burbulesin dialogisiirtoihin.

Tutkimusmenetelmäni oli vuorovaikutuksen tutkimiseen keskittynyt keskustelunanalyysi, joka on keino tarkastella sitä, miten toimijat itse rakentavat vuorovaikutustilanteen puheenvuoro puheenvuorolta (Vehviläinen 2001). Myös dialogi etenee tiettyjen puheenvuorojen eli Burbulesin dialogisiirtojen avulla. Osa siirroista voi olla keskustelua eteenpäin kehittäviä, osa voi olla toisen ajatusten haastamista ja osa voi olla jopa keskustelua uudelleensuuntaavia tai estäviä. Dialogisiirtojen sisältöä tarkastelemalla päästään myös pohtimaan ohjauskeskustelun vuorovaikutusta. Keskustelunanalyttisen tutkimussuunnan lähtökohdat ovat yhteiskuntatieteessä ja se on eräs etnometodologisen sosiologian suuntauksista, jota kielitieteilijät usein hyödyntävät. (Tainio 1997, 9.) Kuitenkin Vehviläisen mukaan (2001, 13) keskustelunanalyysi sopii tutkimusmenetelmäksi myös kasvatustieteessä.

Institutionaalisella keskustelulla tarkoitetaan keskustelunanalyysissa sellaista puhetta, jonka avulla puhujat suorittavat erityisiä institutionaalisia tehtäviä. (Peräkylä 1998, 177 - 179; Heritage 1984, 239 - 240.) Myös opinto-ohjaajan, eli virallisen kouluinstituution edustajan, ja oppilaan, eli asiakkaan, välinen henkilökohtainen ohjauskeskustelu on tällainen institutionaalinen keskustelu.

Tutkimukseni aineistona oli kolme videoitua opinto-ohjaajan ja 9. luokkalaisen oppilaan ohjauskeskustelua, joissa aiheina olivat oppilaiden jatko-opintosuunnitelmat. Keskustelunanalyysin analysointitapa perustuu tarkkaan aineiston litterointiin, joka tekee keskustelun eläväksi myös tekstinä.

Dialogi ja ohjauskeskustelu tapahtuvat aina laajassa yhteiskunnallisessa kontekstissa, jolla voi myös olla oma vaikutuksensa osapuolten maailmankuvaan, arvoihin ja valintoihin. Tämän vuoksi kuvaan aluksi nykyistä postmodernia aikaa ja sen vaatimuksia.

2 POSTMODERNI AIKA JA SEN HAASTEET OHJAUKSELLE

Nyky aika on notkeaa, muutosaltista, täynnä valinnanvapautta ja -pakkoa, tavallaan siis valintojen viidakko, jossa mahdollisuuksia on rajaton määrä. Tämänkaltainen ”ajan henki” tuo haasteita sekä nuorelle että ohjaajuudelle. Nuoret elävät keskellä monia mahdollisuuksia, mutta millä eväillä he kykenevät tekemään elämänsä valintoja? Identiteettityö on jatkuvaa oman itsen rakentamista, mutta siihen työhön tarvitaan aikuisia tueksi ja turvaksi, joku jota vasten peilata omia tunteitaan, ajatuksiaan ja unelmiaan. Opinto-ohjaajat elävät keskellä kiirettä, ohjattavia on paljon ja aikaa vähän. Mihin kaikkiin suuntiin itsestä pitäisi riittää? Ohjaajuuden asiantuntijuuskin on muuttunut ”ajan hengen” mukaiseksi, nyt opinto-ohjaajalla tulee olla mahdollisuuksien tajua (Onnismaa 2003, 5 - 6). Valmiit vastaukset eivät siis riitä, tarvitaan ennenkaikkea mielikuvitusta, positiivista asennetta uutta kohtaan ja tietoa eri mahdollisuuksista.

Nyky aika, sen trendit, ilmapiiri ja arvot vaikuttavat monella tavalla myös opinto-ohjaajan työhön. Niillä on vaikutusta sekä opinto-ohjaajan omiin työn sisältöalueisiin, hänen oman ammattinsa asemaan ja arvoon yhteiskunnassa. Lisäksi yhteiskunnan ”ajan hengellä” on vaikutuksensa myös ohjattaviin, heidän arvoihinsa, maailmakuvaansa ja jatko-opintoihin suuntautumiseensa.

2.1 Notkea, mahdollisuuksien aika

Postmodernin ajan piirteistä on paljon kirjoittanut sosiologi Zygmunt Bauman, jonka teos *Notkea moderni* (2002) kuvaa mielestäni hyvin nykypäivän suorituskeskeistä ja muutosaltista ilmapiiriä. Baumanin ajatukset kuvaavat nykyajan ”ajan henkeä” eli niitä arvoja, ajatusmaailmoja ja trendejä joita yhteiskunnassa nykyään on.

Elämme nykyään yksilöllisyyttä korostavassa maailmassa, joka on täynnä mahdollisuuksia, - joista jokainen on edellistä houkuttelevampi, jokainen ”oikeuttaa viimeisimmän ja tarjoaa syyn kohti seuraavaa” - on virkistävä kokemus. Tällaisessa maailmassa juuri mitään ei ole määrätty ennalta ja kaikki on pyörrettävissä. Mahdollisuuksien on parasta pysyä norjina ja notkeina, niissä on syytä olla viimeinen käyttöpäivä, jotta ne eivät sysäisi jäljellä olevia mahdollisuuksia tavoittamattomiin ja

katkaisi tulevien seikkailujen nappuja. Eläminen keskellä loputtomilta näyttäviä mahdollisuuksia tarjoaa houkuttelevan tilaisuuden maistaa ”vapautta tulla miksi tahansa”. Tässä tilaisuudessa on kuitenkin karvas jälkimaku: keskeneräisyyden, epätäydellisyyden ja määrittelemättömyyden tila on täynnä riskejä ja ahdistusta - mutta sen vastakohtakaan ei tarjoa puhdasta mielihyvää, sillä se sulkee jotakin, minkä täytyisi vapauden nimessä olla avoin. (Bauman 2002, 78 - 79.)

Bauman kutsuu ihmistä kuluttajaksi, jonka haasteena on tärkeysjärjestyksestä päättäminen, jotkut tarjoutuvista mahdollisuuksista täytyy hylätä, jättää ne tutkimatta. Kuluttajan ahdinko juontuu siitä, että mahdollisuuksia on liikaa: ”olenko käyttänyt keinoni parhaalla mahdollisella tavalla?” on kuluttajan piinaavin kysymys. Bauman kuitenkin toteaa, että jos koskaan ei saa erehtyä, ei voi koskaan olla varma, että on oikeassa. Jos ei ole olemassa vääriä siirtoja, ei voi tietää koska siirto on toista parempi eikä oikeaa siirtoa voi millään tunnistaa monien vaihtoehtojen joukosta. (mts, 79 - 80.) Epävarma taloudellinen ja sosiaalinen tilanne opettaa näkemään maailman säiliönä täynnä pois heitettäviä esineitä, kertakäyttöesineitä; koko maailman, ihmisine kaikkineen. Nykyhetken sitoumukset ovat tulevaisuuden mahdollisuuksien tiellä, on parempi mitä löyhempiä ja vaatimattomampia nuo sitoumukset ovat, koska sitä pienempi on todennäköinen vahinko. (mts, 195.)

Bauman tarjoaa melko kyynisen näkökulman nykypäivän maailman ja ihmisten elämästä. Toisaalta hänen ajatuksistaan osa tuntuu hyvin todelta. Nykypäivän iskulause tuntuu olevan rajattomat mahdollisuudet ja kuvitelma siitä, että aina voi aloittaa uudestaan ja tulla miksi haluaa. Myös ajatus maailman epävarmuudesta ja sen aiheuttamista ”kertakäyttöasioista”, voi todella johtaa sitoutumisen välttelyyn.

Opinto-ohjaukselle Baumanin luoma kuva maailman tilasta tuo mielestäni useita haasteita. Maailman epävarmuuden ja muutoksien keskellä nuorten tulisi oppia sietämään epävarmuutta, jonka lisäksi terveen itsetuntemuksen ja identiteetin rakentumista tulisi pystyä tukemaan. Näihin haasteisiin vastaa osaltaan henkilökohtainen ohjaus, joka on turvallinen ja luottamuksellinen tilanne oman elämän pohdintaa varten. Opinto-ohjaajan tehtävänä on toisaalta avata mahdollisuuksia, mutta toisaalta myös rajata niitä. Opinto-ohjaaja kertoo mahdollisuudet mitä on tarjolla, mutta samaan aikaan tuo keskustelussa esiin realismia siitä, mikä on juuri tämän oppilaan

kohdalla mahdollista toteutua. ”Vapaus tulla miksi tahansa” ei valitettavasti kaikkien kohdalla voi toteutua.

2.2 Työelämän monimuotoisuus

Toinen nykyajan postmodernia aikaa kuvaava tekijä on työelämän ja sen vaatimusten monimuotoistuminen. Työelämän tuntemus on eräs opinto-ohjaajan tärkeistä osaamisalueista, koska sinne oppilaita ollaan peruskoulun jälkeen ohjaamassa. Haluan avata työelämän kvalifikaatioita ja työkeskeistä ajattelua tässä yhteydessä sosiologi Raija Julkusen (2003) ajatusten kautta.

Julkusen (2003) mukaan Suomen syvän laman jälkeen reaktiona työttömyyden kasvuun ja työn epävarmuuteen nousi vaatimus siitä, ettei yhteiskuntia enää organisoida työyhteiskunniksi. Katsottiin, että vakaa täystyöllisyys on menetetty, jonka vuoksi palkkatyöllä ei voi enää olla yksinoikeutta toimeentuloon, osallisuuteen (inkluusio) ja identiteettiin. Kuitenkin on osoittautunut, että työhön ja työn ideologiaan on kiinnitytty entistä tiukemmin. Työkeskeisellä ajattelulla on sekä taloudelliset että moraaliset ulottuvuudet. Taloudellisella ulottuvuudella Julkunen tarkoittaa sitä, että taloudellinen menestys on aina ansaittava uudelleen sekä kansakuntien, yritysten että yksilöiden tasolla. Talous, sen tunnusluvut ja työllisyys kaappaavat huomiomme, josta syntyy jatkuvan hälytystilan ja varuillaanolon ilmapiiri. Työkeskeisen ajattelun moraalinen puoli tarkoittaa Julkusen mukaan sitä, että työ näyttää olevan ainoa inkluusion, eli osallisuuden ja vastavuoroisuuden, väylä ja paras itsekurin ja kunnollisuuden tae. Julkusen mukaan kukin sukupolvi astuu työelämään tietyissä mahdollisuusrakenteissa. Viime vuosikymmenen alku ja loppu tarjosivat tulokkaille varsin erilaiset tunnelmat ja joillakin aloilla aika erilaiset mahdollisuudetkin. (Julkunen 2003, 58 - 60.)

Julkusen mukaan jälkiammatillista (post-occupational) työelämää kuvaa ammattien sijasta pikemmin tieto, informaatio ja monitaitoisuus. Tieto virtaa yli ammattikuntien rajojen, ammattilaisten itsensä on astuttava yli rajojen ja uusia kilpailijoita ilmestyy rajapinnoille. Jälkimoderni asiantuntijuus liittyy sellaiseen epävarmuuden ja kopleksisuuden lisääntymiseen, johon ei voi vastata kiteytyneellä ammattirakenteella. Uusi asiantuntijuus vaatii tilannekohtaista, ongelmien tulkinta- ja ratkaisukykyä korostavia työtapoja. Kaikille eteen vyöryvä tieto muuttaa myös

professionaalien ja asiakkaiden suhdetta; asiakkaista tulee oman diagnoosinsa myötätuottajia. Ammatillisessa pätevyyydessä painottuvat sellaiset ominaisuudet kuin yhteistyökyky, kansainvälisyys, sosiaaliset ja verkostoitumistaidot, yrittäjäjys ja valmius oppia uutta. Osaamis- ja kvalifikaatiolistat sisältävät poikki- ja yliammattillisia kvalifikaatioita, jotka yhä enemmän koskettavat henkilöä, itseä tai persoonallisuutta. Kun tietoa on rajattomasti tarjolla, nousee uudeksi ammatilliseksi taidoksi kyky seuloa tietovirtaa. (Julkunen 2003, 63 - 64.) Nyky-yhteiskunta on tarjonnan yhteiskunta, jossa työelämään sijoittumisesta on tullut entistä vaativampi itsensä - pätevyksiensä, taitojensa, kehityskelpoisuutensa, minänsä, ruumiinsa - muokkaamisen ja esittämisen paikka. Tulisi löytää ”oma juttunsa”, kokoamaan oma erityisyytensä ja uraideansa, tuotteistamaan itsensä ja osaamisensa. Julkunen kutsuukin näitä portfoliotyöläisiksi, joiden on ansaittava oikeus työhön ja markkinoitava itsensä aina uudestaan. (mts, 69.)

Julkunen esittää erittäin osuvan kuvauksen nykypäivän työelämän vaatimuksista, jotka herättävät ohjauksen näkökulmasta kysymyksen siitä millaiseen maailmaan me nuoria ohjaamme? Opinto-ohjaajan on tärkeä hahmottaa oma paikkansa yhteiskunnan kokonaisuudessa ja havainnoida niitä tekijöitä, joilla on myös nuorten tulevaisuuden kannalta merkitystä. Opinto-ohjaajan tehtävänä on mahdollisuuksien avaaminen ja niiden tekeminen nuorille näkyviksi, niin että nuori huomaa mahdollisuutensa ja voi sitten tehdä omat valintansa. Mutta myös yhteiskunnan ilmapiiri, rakenteet ja sen tarjoamat mahdollisuudet joko innostavat tai lannistavat nuoria koulutukseen ja työelämään siirtymisessä. Tämän vuoksi opinto-ohjaajan mahdollisuudet ovat rajalliset, koska yhteiskunta tarjoaa puitteet joissa voi toimia. Tämän ymmärtäminen ehkä helpottaa omaa työtaakkaa, kaikkeen ei opinto-ohjaajana voi vaikuttaa.

Julkunen mukaan jokainen sukupolvi siirtyy työelämään erilaisissa mahdollisuusrakenteissa. Opinto-ohjaaja voi omalta osaltaan toimia näiden mahdollisuusrakenteiden tunnustelijana; ajan hermolla olemisen kautta nykypäivän tilanteen tiedostajana. Kun opinto-ohjaaja tuntee yhteiskunnan nykytilanteen hän voi osaltaan helpottaa oppilaiden ahdistusta esimerkiksi kesätyöpaikkojen tai jatko-opiskelupaikkojen saamisen suhteen. Lisäksi tietoisuus yhteiskunnan vaikutuksista mahdollistaa siitä keskustelemisen myös yhdessä oppilaiden kanssa, jonka kautta he ehkä kiinnostuisivat yhteiskunnallisista asioista.

Julkusen mainitsema portfolioytyöläisyys asettaa mielestäni haasteita myös ohjaukselle. Itsensä markkinoiminen ja oman osaamisen esittäminen portfolioissa tarkoittaa sitä, että ensin henkilön tulisi osata hahmottaa omat vahvuutensa ja osaamisensa. Tähän voisi ohjauksen keinoin alkaa harjoitella jo yläasteen aikana. Toisaalta yläasteella nuoren kehitys on vielä kesken ja oman kokemukseni mukaan nuoren on usein vaikea huomata ja eritellä omia vahvuuksiaan ja taitojaan. Oman elämän asioiden pohtimiselle on henkilökohtainen ohjaus erityisen sopiva tilanne, myös Julkunen ottaa esille asiakkaan aseman omaan asiaansa vaikuttajana, joka edellyttää dialogista suhdetta.

Tämän kappaleen alussa hahmotin nykyistä postmodernia aikaa ja sen piirteitä sekä Baumanin että Julkusen mukaan. Postmoderni aika tarjoaa ihmisille paljon mahdollisuuksia ja vaihtoehtoja miten elää ja olla, mutta millaisilla kyvyillä nuoret valintojaan tekevät ja identiteettiänsä rakentavat? Tähän nuoret tarvitsevat nykypäivänä aikuisen tukea ja yhteistä aikaa pohtia yhdessä omia vahvuuksia, arvoja ja elämän tavoitteita. Opinto-ohjaaja voi omalta osaltaan olla nuoren ”luottoaikuinen”, jonka kanssa kyseistä keskustelua voi käydä. Postmodernin ajan työelämään liittyvien tekijöiden havaitseminen on opinto-ohjaajalle olennainen taito, koska hänen täytyy hahmottaa se millaiseen työelämään hän oppilaitaan ohjaa.

2.3 Uudenlainen ohjausasiantuntijuus

Opinto-ohjaaja on ohjausalan asiantuntija, jonka vuoksi on olennaista tarkastella asiantuntijuuden muutosta nykypäivän postmodernina aikana. Onnismaa (2003) käsittelee väitöskirjassaan ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden sisällön muuttumista postmodernina aikana. Onnismaan ajattelun taustalla on sosiologi Anthony Giddensin teoriat postmodernista aikakaudesta. Uudenlainen ohjauksen sisältö ja uudenlainen ohjausasiantuntijuus tuovat myös opinto-ohjaajalle uudenlaisia haasteita.

Ohjausasiantuntijuus on muuttunut modernin ajan yleispätevästä ja luokittelevasta asiantuntijuudesta toiseksi, myöhäisen modernin ei-kaikkietäväksi ja kulttuurisesti orientoituneeksi asiantuntijuudeksi. Ohjaustyö ei voi enää perustua paremmin tietämiseen, testaamiseen tai muuhun perinteiseen asiantuntijuuteen, vaan

ohjaajan ja asiakkaan yhteistyösuhteeseen, riskien, eettisten kysymysten ja ratkaisujen, ylipäänsä merkitysten uudelleentulkintaan. (Onnismaa 2002, 75, 295.)

Ohjaustyössä asiantuntija joutuu liikkumaan erityisen herkällä alueella, ihmisten elämään vaikuttavien päätösten alueella. Toisen elämään puuttumisen, paremmin tietämisen ja hyvien neuvojen tarjoamisen vaara on siten aina lähellä, jolloin ohjauksessa olevan henkilön oma toimintakyky ei saa tilaa lisääntyä. Ohjausvuorovaikutuksen tasapainon herkkyyttä on vain korostanut ura- ja elämänsuunnittelun lisääntynyt epävarmuus. Tätä taustaa vasten on ymmärrettävää, että viime vuosina on korostettu voimakkaasti ohjauksen jaettua ja dialogissa kehkeytyvää asiantuntemusta. Eri yhteyksissä on todettu, että ohjausvuorovaikutuksessa asiakas on oman tilanteensa eli työn kohteen paras asiantuntija ja ohjausammattilainen on prosessin asiantuntija. (mts, 82.)

Nykypäivän myöhäisenä modernina aikana elämänkenttää tarkastellaan ohjauksessa kokonaisuutena pelkän urasuunnittelun sijasta. Ohjauksessa keskitytään enenevästi yksilön henkilökohtaisiin merkityksiin ja elämänroolien suunnitteluun. Keskeiseksi on noussut sen pohtiminen, mitä arvoja ohjattava voi toteuttaa eri elämänrooleissa. Nykyään ohjauksen asiantuntijalla tarvitsee olla mahdollisuuksien taju. Mahdollisuuksien tunnistaminen ohjausvuorovaikutuksessa lisää suunnistamismahdollisuuksia ja tukee toisin tekemisen tapoja. Ohjausammattilaisten, ohjattavan ja ohjaussuhteen kuvaukset ovat muuttuneet neuvottelevaan ja dialogisuutta painottavaan suuntaan. Ohjattava on itse oman elämänsä paras asiantuntija. Asiantuntijuutta pidetään nykyään aikaisempaa symmetrisenä ja se kehittyy ohjaajan ja ohjattavan välisessä vuorovaikutuksessa. (mts, 5 - 6.)

Onnismaan mukaan on siis enenevästi alettu korostaa ohjauksen jaettua, dialogin ja vuorovaikutuksen kautta kehittyvää asiantuntemusta. Tällaisissa ohjaussuhteissa luottamuksen rakentaminen ja ihmisen huomioiminen kokonaisuutena ovat keskeisiä asioita.

Opinto-ohjaajan työ on tavallaan kaksijakoinen. Nuoret eivät välttämättä helposti hyväksy sitä, että opinto-ohjaajalla ei ole valmiita vastauksia nuorten esittämiin ongelmiin. Nuoren on itse pohdittava itselleen sopivia vaihtoehtoja. Tässä onkin mielestäni hyvä lähtökohta dialogille, jonka avulla osapuolet voivat avata omaa tapaansa ajatella, suhtautua maailmaan, löytää omia vahvuuksiaan ja saavuttaa jopa

yhteinen ymmärrys siitä miten seuraavaksi ”valintojen viidakossa” nuori voisi edetä. Toisaalta vaatii myös opinto-ohjaajalta lujuuutta ja vahvuutta olla valitsematta helpointa tapaa eli sitä, että suoraan kertoisi nuorelle oman mielipiteensä ongelman ratkaisuksi. Kasvattajilla, opinto-ohjaajilla ja opettajilla, on hyvin usein selkeitä ja vahvoja mielipiteitä eri asioista ja ne mielellään myös tuodaan esille. Onnismaan Giddensin pohjalta kuvaama uusi asiantuntijuus kuitenkin edellyttää omista mielipiteistä pidättäytymistä ja tilan antamista ohjattavan puheelle.

Onnismaa (2003) viittasi ihmisen koko elämänkentän tarkastelun tärkeyteen ja henkilökohtaisten merkitysten pohtimiseen ohjauskeskustelun sisältönä. Sosiodynaamisen ohjauksen kehittäjän Vance Peavyn (1999) mukaan nykypäivänä uutta on postmodernin muutoksen nopeus ja laajuus. Peavy toivottaa meidät tervetulleiksi tee-se-itse -yhteiskuntaan, jossa ihmiset ovat entistä enemmän omillaan. Oman minuuden tarkastelu ja reflektiivisyys ovat nyt paljon aikaisempaa tärkeämpiä identiteetin muodostamisen, valintojen tekemisen ja vastuullisen toiminnan kannalta. (Peavy 1999, 49 - 50.) Postmodernin ajan muutokset koskettavat yhtä paljon asiakkaita kuin myös heidän auttajiaan. Peavyn mukaan ohjaajan tulee oivaltaa tämän nykyisen sosiaalisen elämän vuoristorataluonteen vaikutus itseensä, jotta hän voisi tulla henkisesti vastaanottavaksi sille epävarmuudelle, epämääräisyydelle, monimutkaisuudelle ja riskeille, joita asiakkaat kokevat. (mts, 51.) Myös ohjaajan elämään vaikuttavat samat asiat kuin asiakkaiden elämässä ja on viisasta pysytellä nöyränä elämää kohtaan. Asiakkaiden ja heidän asioidensa epämääräisyyden ja monimutkaisuuden kohtaaminen voi olla rankkaa, jossa mielestäni auttaa omien juurien, arvojen ja itsensä tunteminen. Täytyy olla sen verran vahva, ettei anna asiakkaiden murheiden kaataa itseään.

Yhteiskunnan tila vaikuttaa opinto-ohjauksen työn sisältöön. Puukarin, Lairion ja Nissilän (2001) mukaan yhteiskunnan kehityslinjat ja niin sanottu ”ajan henki” vaikuttavat myös opinto-ohjaajan työhön. Globalisaatio ja lisääntyvä kansainvälistyminen, yksilöllisyyden ja oman identiteetin rakentamisen korostaminen ovat seikkoja, jotka muokkaavat myös opinto-ohjaajan työn luonnetta. Yhteiskunnan muutokset ovat vaikuttaneet siten, että opinto-ohjaajan työ on muuttunut entistä enemmän henkilökohtaisen ohjauksen suuntaan. (Puukari, Lairio & Nissilä 2001, 185.)

Yksilöllisyyttä ja oman identiteetin rakentamista korostava yhteiskunnan ilmapiiri asettaa haasteen henkilökohtaisen ohjauksen kehittämislle. Minuus ja realistinen minäkäsitys ovat ohjaustyössä keskeisiä käsitteitä, jotka ovat yhteydessä erilaisiin elämän valintoihin. Erityisen tärkeää realistisen ja monipuolisen minäkäsityksen edistäminen on nykyään, kun mahdollisuuksia erilaisiin elämän valintoihin on enemmän kuin koskaan aikaisemmin. Realistisen minäkäsityksen edistäminen osana kasvun ja kehityksen tukemista on tärkeää nähdä ohjaustyön tavoitteeksi. (Nissilä, Lairio & Puukari 2001, 91, 102.)

Myös nuorten identiteettityö ja heidän tulevaisuuden suunnitelmansa ovat haaste ohjaukselle. Tähän haasteeseen ohjauksen työmuodoista mielestäni vastaa juuri henkilökohtainen ohjauskeskustelu, jossa luottamuksellisia asioita on turvallista käsitellä ja pohtia. Lisäksi tarvitaan ponnisteluja työelämän sukupuolirajojen murtamiseksi, juuri yhteiskunnan ja työelämän kehityksen ja tarpeiden kannalta katsottuna. Ajankohtainen haaste ohjaustyölle on siis tämä ei-perinteisiin koulutus- ja uravalintoihin ohjaaminen. Maahanmuuttajien määrän kasvun myötä kulttuurierot ja Suomeen kotoutuminen edellyttävät monikulttuurisen ohjauksen valmiuksia. Monikulttuurinen ohjaus on myös yksi ajankohtaisimmista ohjauksen haasteista. (Lairio & Puukari 2001, 7.)

Tässä ajassa on paljon tekijöitä, jotka asettavat opinto-ohjaajan työlle ja myös nuorisokulttuureille haasteita ja paineita. Opinto-ohjaajan työn kannalta merkittävää on nykyajan vaihtoehtojen paljous ja ammattinimikkeiden uudistuminen ja vaihtuminen. Tämä tuo haasteen opinto-ohjaajalle, miten pysyä itse ajan hermolla muuttuvissa koulutusmalleissa? Tietoa tulisi hankkia jatkuvasti ja sitä tulisi kyetä jakamaan nuorille riittävässä määrin. Toisaalta myös nykynuori on itse hyvin aktiivinen ja usean nuoren ajatuksissa voi tulevana ammattina olla nykyinen oma harrastus ja siten tarvittavaa jatkokoulutustietoa ollaan hyvinkin valveutuneita hankkimaan. Nykypäivän moninaisten valintojen viidakossa ei riitä, että oppilas valitsee ammattikoulun tai lukion välillä. Opinto-ohjaajan tulee tietää useista muistakin mahdollisuuksista, tuntea omat oppilaansa ja antaa heille aikaansa, jotta yhdessä mieltien ja arvioiden nuori kykenisi tekemään sen ensimmäisen omaa työtään koskevan valinnan. Antoisin ja tehokkain ohjauksen työmuoto tähän tarkoitukseen on juuri henkilökohtainen ohjaus, joka mahdollistaa yksilöllisesti asioiden tarkastelemisen. Toivottavasti nuori ymmärtäisi

valintaa tehdessään, että se ensimmäinen suunnan valinta ei suinkaan tule olemaan se viimeinen.

3 OHJAUS PERUSKOULUSSA

Tässä luvussa kuvaan peruskoulun opinto-ohjauksen sisältöä sekä sitä todellisuutta mikä peruskoulussa on, toisaalta opinto-ohjaajan työssä ja toisaalta oppilaiden arjessa. Opinto-ohjaus on peruskoulussa omanlaistansa, jossa ohjausta määrittävät oppilaiden nuori ikä, koulukonteksti ja valtakunnallisen opetussuunnitelman luomat tavoitteet.

3.1 Opintojen ohjaus peruskoulussa

Opetushallituksen valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa ohjauksen tavoitteet peruskoulussa määritellään melko laajasti. Tässä kappaleessa esittelen lyhyesti opetussuunnitelmaan kirjatut opinto-ohjauksen tavoitteet, koska ne luovat puitteet jokaisen peruskoulun omille, koulukohtaisille, opinto-ohjauksen tavoitteille. Lisäksi valtakunnallinen opetussuunnitelma antaa suuntaviivat ja puitteet myös jokaisen opinto-ohjaajan omalle käytännön ohjaustyölle.

Perusopetuksessa noudatettavat opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 7.-9. määrittelee oppilaanohjauksen kokonaisuudeksi, joka muodostuu neljästä osasta. Ensinnäkin perusopetuksen oppilaanohjaus sisältää luokkamuotoisen ohjauksen, jossa käsitellään kaikille oppilaille yhteisiä asioita; esimerkiksi työelämätietoutta, koulutusjärjestelmän sisältöä, tiedotusasioita ja kouluyhteisössä toimimista. Toiseksi oppilaanohjaus sisältää henkilökohtaista ohjausta, jossa syvennyttään henkilökohtaisiin ja yksilöllisiin kysymyksiin, joita ovat esimerkiksi opintoihin, koulutus- ja ammatinvalintoihin sekä elämäntilanteeseen liittyvät kysymykset. Kolmanneksi oppilaanohjaus sisältää sosiaaliseen vuorovaikutukseen perustuvaa pienryhmäohjausta, jossa oppilas oppii käsittelemään ryhmässä kaikille yhteisiä tai kunkin ryhmäläisen henkilökohtaisia, muiden oppilaiden kanssa jaettavissa olevia ohjauksellisia kysymyksiä. Neljänneksi oppilaanohjaus sisältää työelämään tutustumista, joka voi olla työelämän edustajien vierailuja, työpaikkakäyntejä, projektitöitä ja työelämään tutustumista (TET). (Perusopetuksen opetuskokeiluissa lukuvuonna 2003-2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 3-9 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1-2 2003, 162.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan ohjaustoiminnan tulee jatkaa yhtenäisesti koko perusopetuksen ajan. Jatkuvuus taataan siten, että kaikki ohjaustyöhön osallistuvat opettajat toimivat yhteistyössä oppilaan opintopolun aikana ja opiskelun nivelvaiheissa. Kaikkien opettajien tehtävänä on ohjata oppilasta oppiaineiden opiskelussa sekä auttaa häntä kehittämään omia oppimaan oppimisen taitojaan ja oppimisen valmiuksiaan sekä ennaltaehkäistä opintoihin liittyvien ongelmien syntymistä. Jokaisen opettajan tehtävänä on oppilaiden persoonallisen kasvun, kehityksen ja osallisuuden tukeminen. Koulussa toteutettavan ohjauksen tulee ennaltaehkäisevän toiminnan lisäksi tukea erityisesti niitä oppilaita, joilla on opiskeluun liittyviä vaikeuksia tai jotka ovat vaarassa jäädä koulutuksen tai työelämän ulkopuolelle perusopetuksen jälkeen. (mts, 164.)

Valtakunnallinen opetussuunnitelma antaa siis ohjausvastuun myös muille opettajille. Tämä merkitsee käytännön koulutyössä mielestäni lisääntyvää yhteistyötä eri opettajien ja aineiden välillä. Kun kaikkien oppilaiden ohjausvastuu on kaikilla opettajilla, jäävät erityisesti opinto-ohjaajan ja oppilashuoltoryhmän vastuulle mahdolliset syrjäytymisvaarassa olevat oppilaat. Mielestäni opetussuunnitelma lisäksi selkeästi hahmottaa perusasteen opinto-ohjaajan työksi oppilaiden koulutus-, ura- ja ammatinvalintakysymyksiin keskittymisen.

Valtakunnallinen opetussuunnitelma määrittelee ohjauksen neljään osaan, jotka ovat siis opinto-ohjaajan työn muotoja. Perusopetuksen ohjauksen tavoitteena on ohjata kaikki oppilaat heille sopiviin jatko-opintopaikkoihin, ohjata oppilaita heidän opiskelussaan sekä tukea oppilaiden kasvua ja kehitystä.

Henkilökohtainen ohjaus on opinto-ohjaajan työn ydintä, jossa opetussuunnitelman mukaan syvennyttään henkilökohtaisiin ja yksilöllisiin kysymyksiin. Ohjauksessa voidaan käsitellä opintoihin, koulutus- ja ammatinvalintoihin sekä elämäntilanteeseen liittyviä oppilasta mietityttäviä kysymyksiä. Opinnäytetyöni kiinnostuksen kohteena oleva henkilökohtainen ohjaussuhde ja sen vuorovaikutus, liittyy siis suoraan opinto-ohjaajan yhteen keskeisimmistä työmuodoista. Lisäksi ohjaussuhteen, vuorovaikutuksen ja dialogin sisältöjen pohtiminen kehittää ja syventää opinto-ohjaajan ammattitaitoa myös luokka- ja pienryhmäohjauksen suhteen.

Opetussuunnitelma luo suuntaa opinto-ohjaukselle, jonka tavoitteet tarkentuvat aina koulukohtaisissa opetussuunnitelmissa. Kuitenkin opinto-ohjaajan työ on hyvin käytännönläheistä ja oppilaiden elämässä kanssakulkijana olemista.

Lairion ja Puukarin (1999) oppilaanohjauksen haasteita tutkineen seurantaprojektin tavoitteena oli tarkastella, minkälaisia muutoksia opinto-ohjaajan työssä ja oppilaanohjauksen organisoinnissa oli tapahtunut 1990 -luvulla. Tutkimuksen kautta hahmottuu hyvin se todellisuus missä peruskoulun opinto-ohjaajat toimivat ja mitä heidän työnsä sisältö on ja miten se on muuttunut.

Opinto-ohjauksen tehtäväalueet jäsentyvät opiskelun ohjaukseen, kasvun ja kehityksen tukemiseen sekä ammatillisen suuntautumisen ohjaukseen (Lairio & Puukari 1999, 27). Tutkimusraportista ilmenee, että peruskoulun opinto-ohjaajien työajasta suurimman osan vei luokkatuntien pitäminen sekä henkilökohtaisen ohjauksen antaminen. Yhteishakuun ja työelämän tutustumiseen (TET) liittyvät työtehtävät sekä koulun sisäinen yhteistyö olivat seuraavaksi eniten opinto-ohjaajia työllistäviä asioita. Lisäksi koulun ulkopuolinen yhteistyö, pienryhmäohjaus ja muut, lähinnä hallinnolliset, tehtävät olivat näistä kaikista vähiten aikaa vieviä työtehtäviä. (mts, 34.) Peruskoulun opinto-ohjaajista valtaosa (46 %) näki oppilaanohjauksen ydintehtäväksi kasvun ja kehityksen tukemisen, lisäksi myös opiskelun ohjaus (28 %) ja ammatillisen suuntautumisen ohjaaminen (15 %) koettiin tärkeäksi. (mts, 38.)

Luokkatunnit ja henkilökohtainen ohjaus olivat suurin osa opinto-ohjaajien työajasta. Tämän lisäksi jatko-opintoihin ja tulevaan työelämään ohjaaminen näkyivät yhteishakuun ja TET:tiin liittyvien työtehtävien paljoutena. Tutkimus selkeyttää hyvin opinto-ohjaajan työn monipuolisuuden. Opinto-ohjaus sisältää oppitunteja, henkilökohtaista ja pienryhmä ohjausta, tiedottamista, oppilashuoltotyötä, yhteishakuasioita, yhteistyötä aineopettajien, rehtorin, oppilaiden vanhempien jne. kanssa.

3.2 Peruskouluopiskelun todellisuus

Ohjaus ei tapahdu yksin, jonka vuoksi on olennaista tarkastella myös ohjauksen toista osapuolta, oppilasta, ja hänen arkensa todellisuutta. Opiskelu murrosikäisenä peruskoulun yläasteella on aivan omanlaisensa vaihe ihmisen elämässä. Silloin opiskellaan perusasioita ja hankitaan yleissivistystä elämää varten, mutta silloin myös

rakennetaan omaa identiteettiä ja ystävyyssuhteita, joista osa voi säilyä läpi elämän. Haasteellinen vaihe nuoren elämässä, jonka vuoksi on tärkeää, että myös opinto-ohjaaja tuntee nämä nuorten elämässä ja arjessa vaikuttavat tekijät.

Mielestäni on tärkeää nähdä nuori kokonaisuutena, eikä ajatella hänen pelkästään olevan tietyn koulun oppilas. Elämää on myös koulun ulkopuolella ja usein tuntuu, että kaikkein merkittävimmät oppimiskokemuksensa nuoret ovat saaneet nimenomaan koulun ulkopuolisessa elämässä, harrastusten ja kavereiden parissa. Nuoruus on kehitysvaiheena hyvin voimakkaiden muutosten aikaa. Kehon muutosten lisäksi alkaa identiteetin rakentaminen, perheestä irtaantuminen ja yksilöllistyminen. Nuori etsii omaa paikkaansa yhteiskunnassa ja vertaisryhmien tuki on äärimmäisen tärkeää.

Kun ohjauksen ydintehtäviksi useat opinto-ohjaajat näkevät kasvun ja kehityksen tukemisen on silloin olennaista kiinnittää huomio ohjauksessa oppilaan identiteetin, itsetunnon ja kompetenssin vahvistamiseen. Tähän ydintehtävään ohjauksen eri lähestymistavat tarjoavat erilaisia menetelmiä ja ohjausperiaatteita, joista yhden eli sosiodynaamisen ohjauksen esittelen opinnäytetyöni seuraavassa luvussa.

** Luokkahuoneen todellisuus*

Opiskelu peruskoulussa tapahtuu pääasiassa luokkahuoneissa, joissa periaate on, että opettaja opettaa ja oppilaiden tarkoituksena olisi oppia. Oppimisen lisäksi luokassa tapahtuu paljon muutakin, jolla voi olla oppimista tukeva tai estävä vaikutus.

Oppilaat elävät pitkän koulupäivän keskellä sosiaalisia suhteita, sääntöjä ja aikatauluja, joten koulussa on omanlaisensa kulttuuri. Jokinen (2001) on tutkinut koulun neuvottelukulttuuria nykykouluissa ja hänen mielestään siinä näkyy hyvin opettajan ja oppilaan välisen auktoriteettisuhteen luonne. Jokisen mukaan koulun arkipäivä on täynnä monenlaisia vuorovaikutustilanteita opettajan ja oppilaiden välillä. Niissä neuvotellaan tietoisesti ja tiedostamattomasti koulun sosiaalisesta tilasta, ajasta ja ihmisten välisistä suhteista. Samalla niissä tavoitellaan yksimielisyyttä siitä, mitä ja miten koulussa pitäisi tehdä. Neuvotteluhetket seuraavat toisiaan tilannekohtaisesti, rutiininomaisesti ja usein huomaamattomasti. Oppilaat tunnustelevat niiden kautta suhdetta toisiinsa ja opettajaan. Neuvotteluista saatu positiivinen aistimus lisää oppilaan omatoimisuutta ja itseluottamusta, kun taas kielteinen kokemus saa oppilaat

vetäytymään. Keskeistä oppilaan suhtautumiselle on opettajan virittämä ilmapiiri ja sitä kautta opettajan muodostama suhde luokkaansa; mitä enemmän oppilaita opettaja saa neuvotteluilla mukaansa, sitä parempi on tunnin ilmapiiri. Toimivia opettajan keinoja tilanteen hallintaan saamiseksi olivat huumori tai me-hengen ja yhteistyön painottaminen. Jokinen myös havaitsi, että luokissa tapahtuva ”puuhastelu ja touhuaminen”, joilla hän tarkoittaa muun muassa koulutyön ironisointia, uneksimista, jatkuvaa kellon kyselemistä, pitävät yllä oppilaiden välisiä sosiaalisia siteitä. (Jokinen 2001, 6 - 7.)

Tämä neuvottelukulttuuri vallitsee myös opinto-ohjauksen luokkatunneilla. Voi myös olla, että tunnilla käsiteltävät ohjaukseen liittyvät kysymykset saavat entistä enemmän oppilaita vaeltelemaan ja kyseenalaistamaan tunnin seuraamista, jos oppilas ei koe käsiteltävän asian liittyvän omaan tilanteeseensa. Pienryhmäohjaus voisi olla jopa mielekkäämpi ja kohdennetumpi tapa ohjaukselle, jossa esiinnoitettuja kysymyksiä voitaisiin sitten syventyä pohtimaan henkilökohtaisessa ohjauksessa. Toisaalta opettajaharjoitteluissa huomasin kuinka opinto-ohjauksen tunnit ovat myös oppilaiden kaipaamaa ”toisenlaista” istumista vaativan pitkän koulupäivän lomassa. Opinto-ohjauksen tunneilla on mahdollisuus syventyä esimerkiksi harjoitusten kautta pohtimaan omaa itseään tai rakentamaan toiminnallisesti koko luokan yhteishenkeä.

Jokisen esittelemän luokkahuoneen todellisuuden tunteminen on opinto-ohjaajan kannalta tärkeää, koska henkilökohtaisessa ohjauksessa voi nousta esiin sellaisia asioita, jotka ovat lähtöisin luokkahuonetilanteesta.

** Sosiaalinen todellisuus koulussa*

Opiskelun ja oppimisen lisäksi peruskoulussa on myös sosiaalinen ulottuvuus, joka nuorten kohdalla tuntuu olevan erityisen merkityksellinen. Ei ole helppoa olla nuori yläasteella, murrosikäiselle nuorelle toisten nuorten kommentit ja mielipiteet ovat ensiarvoisen tärkeitä ja on tärkeää kuulua oikeisiin ryhmiin. Tolonen (2001) on väitöskirjassaan tutkinut nuorten kulttuureita koulussa ja hänen ajatuksensa kuvaavat hyvin sitä sosiaalista todellisuutta jossa nuoret koulussa elävät.

Mielestäni on tärkeää, että opinto-ohjaaja ymmärtää nuoren ystävyysuhteiden merkityksen, koska ystävillä on vaikutusta hyvin moneen asiaan

nuoren elämässä; muun muassa ajatteluun, arvoihin, harrastuksiin, tulevaisuuden suunnitelmiin. Tämä ymmärrys voi auttaa opinto-ohjaajaa henkilökohtaisessa ohjauksessa esimerkiksi silloin kun oppilas haluaa hakea samaan opiskelupaikkaan kuin ystävänsä. Lisäksi tämä ymmärrys auttaa opinto-ohjaajaa suhtautumaan ja tulkitsemaan luokkatilanteita, joihin oppilaiden sosiaaliset suhteet heijastuvat.

Tolosen (2001) mukaan koulun sisään muodostuneet nuorten yhteisöt ovat erityisiä: ne vaikuttavat koulupäivän kulkuun, oppimiseen ja viihtymiseen koulussa. Yhteisöt elävät omaa elämäänsä virallisen koulutyön ohella ryhtymiseen, nauruineen, lappuineen, katseineen ja äänineen, eikä niitä välttämättä heti huomaa. (Tolonen 2001, 11.) Tolosen tutkimuksen mukaan joitakin oppilaita kuunneltiin luokassa enemmän kuin toisia. Eri oppilailla oli eri tavoin tilaa ”omille esiintymisille”. Tilan ja äänen käytössä oli kyse sosiaalisesta vallankäytöstä ja tietyt oppilaat käyttivät sitä toisia enemmän. (mts, 14.) Äänen käyttö ja niin sanottujen mainetarinoiden (esim. seurustelusuhteet, ”huorittelutarinat”) kertominen ja myös niiden sisältö syntyivät osana eri tyylisten tyttöjen ja poikien välistä valtataistelua. Kyse oli sosiaalisesta vallasta sekä siitä, kenen tarinoita kuunneltiin, kenellä oli manipulatiivista voimaa sekä hyvät sosiaaliset verkostot ja yleisöt omille tarinoilleen. (mts, 252 - 253.) Tarinoiden avulla muovataan omaa asemaa suhteessa muihin, niitä kertomalla voi asettua myötä- tai vastakarvaan suhteessa opettajiin. Tarinat ovat siis informaalin vallankäytön muoto ja ne voivat toimia paikallisesti sosiaalisen kontrollin välineenä. (mts, 37.)

Hyvä ja huono oppilas ovat nuorten tarkan havainnoinnin perusteella syntyneitä strategioita tai taktiikoita, joiden perusteella nuoret toimivat koulun institutionaalisessa järjestyksessä ja sosiaalisissa suhteissaan. (Tolonen 2001, 257.) Tärkeitä sosiaalisuuden ulottuvuuksia olivat myös näkyvyys ja itsensä näkyväksi tekeminen, ruumiillisuuden eli ruumiin liikkeiden, pukeutumisen ja koristautumisen kautta. Niinpä Tolosen mukaan esimerkiksi se kuka koulussa luokiteltiin hiljaiseksi tytöksi tai kuka määräytyi nörtiksi ja kuka sankarilliseksi kovikseksi, ikään kuin luonnollistui sosiaalisen prosessin kautta. (mts, 256 - 266.)

Nuorten sosiaaliset suhteet vaikuttavat koko koulu yhteisöön ja nuorten tilat syntyvät informaalilla tasolla, sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. Tähän kiinnittyy Tolosen mukaan myös nuorten oppilaskulttuurinen taso: nuoret muodostavat käsityksiä itsestään ja toisistaan ystävinä, oppilaina, yhteisössä toimijoina, tulevina menestyjinä tai syrjäytyjinä sekä sukupuolisina toimijoina, miehinä ja naisina. Tolosen

havaintojen mukaan oppilaat käyttivät taidokkaasti hyväkseen koulun tilaa sekä erisävyisiä tilanteita piilotellakseen tai tuodakseen omia esityksiään ja huomautuksiaan esiin. Piilottelu, välttely, vastustaminen, liittoutuminen, naurunalaiseksi tekeminen, asioiden ja tilanteiden parodiointi ja ironisointi esiintyivät myötäilemisen kanssa rinnakkain ja tekivät koulupäivästä siedettävän ja nautittavan. Mitä virallisempi ja ruumiillisesti kurinalaisempi tilaisuus oli, sitä merkityksellisemmäksi yksi ei-toivottu ele tai esitys muodostui. (Tolonen 2001, 99.)

Tolosen tutkimuksessa näkyy mielestäni selvästi murrosiän kaikki keskeiset piirteet. Oman kehon muuttumisen ja seksuaalisuuteen heräämisen kanssa ei olla vielä sinut, joten asioita on pakko kokeilla itse ja myös keskustellen vertailla samanikäisten kavereiden kanssa. Oman kehon ja mielen muutokset ovat kuitenkin niin herkkä asia, että niistä ei suinkaan puhuta suoraan ja niiden oikeilla nimillä, vaan on helpompi kääntää asia vitsiksi tai kertoa, että tämä sattui ”kaverille”. Tärkeää on oppia sosiaalisuuteen ja elämässä pärjäämiseen, eivätkä siihen riitä koulun aineet ja oppitunnit, vaan elämä monen nuoren mielestä on nimenomaan koulun ulkopuolella. Tolonen totesi (2001, 267), että koulu on voimakas yhteisö, jonka voima ei katoa sen oven sulkeuduttua takanamme. Hienoa olisi jos jokaisen oppilaan kohdalla tämä voima olisi positiivinen ja elämään kantava, eikä esimerkiksi koulukiusaamisen sävyttämä negatiivisuus.

Sosiaalinen todellisuus voi olla myös hyvin raakaa. Pienet kuppikunnat, ryhmän ulkopuolelle jääminen tai luokan ”kingin” valta ovat esimerkkejä siitä, millaisia asetelmia ja rooleja luokkaan voi syntyä. Koulu ja oppitunnit ovat kuitenkin oppilaiden ”työpaikka”, jossa opiskelu tapahtuu, jonka vuoksi myös oppimistilanteiden ilmapiiriin ja ryhmäläisten sosiaalisiin suhteisiin tulisi kiinnittää huomiota. Opinto-ohjaaja on eräs keskeinen henkilö luokan yhteishengen rakentamisessa ja kehittämisessä positiiviseksi ja kannustavaksi. Tätä yhteishengen rakentamista tapahtuu kaikkien aineiden tunneilla, mutta ehkä opinto-ohjauksen tunneilla siihen voidaan välillä oikein keskittyä.

4 OHJAUKSEN MÄÄRITTELY

Henkilökohtainen ohjaus ei koskaan tapahdu yksistään tai irrallaan. Taustalla vaikuttavat aina sekä laajempi koko yhteiskunnan konteksti että oppilaan oma sosiaalinen verkosto ja todellisuus. Tässä luvussa määrittelen ohjauksen käsitettä ja henkilökohtaista ohjausta, joka on opinnäytetyöni aiheena.

4.1 Mitä ohjaus on?

Lairion ja Puukarin (2001) mukaan ohjauksen käytännön kannalta on mahdotonta löytää yhtä kattavaa käsitystä siitä, mitä ohjaus on kaikessa moninaisuudessaan. Oleellisiin näkökohtiin keskittyvät määritelmät voivat kuitenkin auttaa hahmottamaan ohjauksen perusulottuvuuksia. Eri määritelmät perustuvat aina joihinkin tieteenalojen ja ohjausalan lähestymistapoihin: nämä tieteenalat antavat opinto-ohjaajalle mahdollisuuden tarkastella työtään monipuolisesti ja kehittää reflektiivisen pohdinnan kautta omaa työtään. Yhteiskunnan muutosten keskellä opinto-ohjaajalle merkityksellisiä tieteenaloja ovat esimerkiksi kasvatustieteet, kasvatustieteiden filosofia, kasvatustieteiden sosiologia, oppimis- ja kehityspsykologia, ohjaus- ja neuvontapsykologia sekä sosiaalipolitiikka ja erityispedagogiikka. (Lairio & Puukari 2001, 11.)

Lairio ja Puukari viittaavat artikkelissaan Gladdingin ohjauksen yleiseen määrittelyyn. Ohjauksen määritelmässä on havaittavissa joitakin yhteisiä piirteitä. Ensinnäkin ohjaus on ammatti, joka edellyttää tiettyä koulutusta. Toiseksi ohjaus on aktiivista toimintaa, ei pelkkää passiivista ongelmien kuuntelemista. Kolmanneksi ohjauksessa käsitellään henkilökohtaisia, sosiaalisia, ammatillisia ja koulutuksellisia kysymyksiä. Neljäs ohjauksen käsitettä määrittelevä tekijä on, että ohjaajat työskentelevät yleensä ”normaalien” ihmisten parissa, joiden ongelmat vaativat esimerkiksi tietoa tai lyhytkestoista tukea. Viidenneksi ohjauksen nähdään olevan teoriapohjaista ja sellaista toimintaa joka noudattaa joitakin yleisiä periaatteita. Kuudes määrittävä tekijä on, että ohjausprosessin avulla ohjattava oppii tekemään päätöksiä ja muodostamaan uusia tapoja toimia, tuntea ja ajatella. Seitsemäs ja viimeinen ohjauksen käsitettä määrittävä tekijä on se, että ohjauksen nähdään jakautuvan useisiin

erityisalueisiin, kuten opinto-ohjaukseen, avioliittoneuvontaan ja mielenterveysneuvontaan. (mts, 11.)

Jussi Onnismaa (2003) määrittelee ohjausasiiantuntijuutta käsittelevässä väitöskirjassaan ohjauksen käsitettä negatioiden avulla. Negatiot, eli ne seikat mitä ohjaus ei ole, ovat hänen mukaansa helpompia löytää, kuin selkeä ohjauksen määritelmä. (Onnismaa 2003, 7.) Ohjaus ei ole terapiaa, eikä myöskään opetusta. Vaikkakin opetus on paljolti ohjausta ja ohjaus on paljolti pedagogista, opetuksellista, toimintaa. Ohjaus ei ole neuvojen antamista, koska neuvoa pyytäessään opiskelija antaa ohjaajalle palvelun tarjoajan aseman, jolloin asiakas tuo esiin ongelman johon asiantuntija tuo ratkaisun. Onnismaan mukaan ohjausta ei voi normalisoida perusteista instituutioiden perinteiseksi sektoroituneeksi toimintakentäksi, koska ohjaustyö on lähtökohtaisesti rajoja tutkivaa ja kyseenalaistavaa. Myöskään hänen mukaansa ohjausta ei tulisi liikaa mystifioida, koska resursseja on vaikea myöntää selittämättömälle asialle. (mts, 9.)

Ohjaus on mielestäni oppilaan tukemista, jotta hän voisi tehdä elämäänsä koskevia valintoja ja päätöksiä. Ohjaus on keskustelua, yhdessä nuoren kanssa vaihtoehtojen pohtimista ja ajatusten tarjoamista. Omia ajatuksia ei saa kuitenkaan tuputtaa ja raja onkin hyvin häilyvä mikä on ajatusten tarjoamista ja mikä on niiden ”aktiivista markkinointia”. Valintoja ja päätöksiä ei voi tehdä nuoren puolesta, vaan hänelle tulee tarjota eväitä tehdä itsenäisiä valintoja myös niiden seuraukset ymmärtäen.

4.2 Ohjauksen tavoitteet ja kontekstuaalisuus

Lairion ja Puukarin (2001) mukaan ohjauksessa korostetaan ohjattavien vastuuta omasta elämästään. Ohjattavien on tehtävä valintoja, jotka mahdollistavat tuntemisen, ajattelemisen ja mielekkään toiminnan. Ohjauksen tavoitteiksi voidaan käsittää käyttäytymismuutosten edistämisen, sosiaalisten ja henkilökohtaisten suhteiden parantamisen, sosiaalisten taitojen ja selviytymiskyvyn kehittämisen, päätöksentekoprosessin oppimisen sekä inhimillisten voimavarojen ja kasvun edistämisen. Ohjauksen tavoitteiden toteutumiseksi on välttämätöntä, että ohjattava osallistuu ohjaukseen vapaaehtoisesti ja sitoutuu työskentelemään tavoitteiden saavuttamiseksi. Hänen täytyy tuntea edistyvänsä prosessin aikana, jotta motivaatio

ohjauksen jatkamiseen säilyisi. Ohjattavien tulee ymmärtää se, miksi heillä on ongelmia, että he itse ovat niistä vastuussa ja lisäksi miten he voivat selviytyä samanlaisista ongelmista tulevaisuudessa. Myös älykkyys, joustavuus, luotettavuus ja kyky ottaa vastuuta omasta toiminnastaan ovat ominaisuuksia, jotka edistävät ohjauksen onnistumista. (Lairio & Puukari 2001, 12.)

Oleennaista on kiinnittää huomiota myös ohjattavan elämänkentän kokonaisuuteen. Ihmisen käyttäytymisen ymmärtämiseksi häntä ei voida tarkastella ympäristöstään ja maailmankuvastaan erillisenä. Tämä edellyttää kontekstuaalisen, eli tilannesidonnaisen, näkökulman huomioonottamista ohjauksessa. Ohjaajalla tulisi olla valmiuksia ymmärtää ohjattaviensa kontekstia, eli elämäntilannetta, ja heidän ongelmiaan. Lisäksi ohjaajan tulisi ymmärtää se tosiasia, että ohjattavat elävät erilaisten suhteiden verkostossa, jossa konteksti vaihtelee tapauksittain ja ongelmittain. Erilaisia konteksteja ovat muun muassa vähemmistöryhmät, sosiaaliluokat sekä ikä- ja viiteryhmäkontekstit. Ohjaustyössä ohjaajan tulee tuntea riittävästi kyseisen ryhmän arvoja ja yleisiä näkemyksiä, jotta hän voisi toimia tarkoituksenmukaisesti. Ohjaajat voivat osoittaa ”kontekstuaalista empatiaa” äänenkäytöllään sekä tilanteisiin sopivilla kielellisillä ja ei-kielellisillä kommunikaatiokeinoilla. Keskusteluilmapiiriä puhdistava keino on keskustella ohjattavan kanssa ohjaajan ja ohjattavan välisistä etnisistä tai kulttuurisista eroista, ja millaisia ajatuksia ja tunteita nämä erot ohjattavassa herättävät. (mts, 13 - 14.)

Ohjauksen onnistuminen on lisäksi yhteydessä ohjaajan henkilökohtaisiin piirteisiin. Ohjaajan keskeisiä ominaisuuksia ovat itsetietoisuus, sensitiivisyys kulttuurisia eroja kohtaan, kyky analysoida omia tunteitaan, kyky toimia mallina muille, altruismi, vahva etiikan taju, kyky ottaa vastuu itsestään ja ohjattavasta sekä kyky edistää ohjattavan yksilöllistä kasvua. Lisäksi taitavan ohjaajan ominaisuuksia ovat empaattisuus, kulttuurinen sensitiivisyys, aitous, toisen kunnioittaminen, kommunikaatiotaidot ja sosiaalinen tuki omalle työlle. Ohjauksen onnistumisen kannalta keskeisiä taitoja ovat kommunikaatio-, diagnostiset-, motivointi- ja johtamistaidot. Kommunikaatiotaitoihin sisältyvät ei-kielelliset ja kielelliset taidot. Ei-kielellisiä taitoja ovat muun muassa ajankäyttö (ohjattavalle tulee antaa riittävästi aikaa vastata kysymykseen), fyysiset keinot (katsekontakti ja asento), äänenkäyttö (artikulointi, puhenopeus) ja fyysisen ympäristön hyödyntäminen (etäisyys, vaatetus). Kuuntelu on tehokkaan kielellisen kommunikaation ehdoton edellytys. Myös kysymisen

taito on tärkeä, ja siihen liittyy oikea ajoitus, sanavalinta ja kysymystyyppien valinta. Tehokas ohjaus edellyttää ohjaajalta kykyä diagnosoida ja ymmärtää ohjattavaa, hänen ongelmiaan sekä niiden kytkentöjä ohjattavan tilanteeseen. Ohjauksen lopputulokseen vaikuttaa myös ohjaajan kyky motivoida ohjattavaa saavuttamaan asetetut päämäärät. Motivointi tapahtuu erilaisten vaikuttamistaitojen avulla, joita ovat esimerkiksi tulkinta, tiedon antaminen, loogisten seurauksien selvittäminen ja palautteen antaminen. Lisäksi ohjaajan tulisi kyetä johtamaan ohjausprosessia valitsemalla sopiva ohjausympäristö, pitämällä prosessia käynnissä, huolehtimalla asioiden ja tilanteiden oikeasta ajoituksesta sekä ohjattavan hyvinvoinnista. Ohjaajan tulee työskennellä aktiivisesti koko ohjausprosessin ajan ja vastata tarvittaessa seurannasta ja ohjauksen tulosten arvioinnista. (mts, 19.)

Opinto-ohjaajan työssä, kuten kasvatustyössä yleisestikin, korostuvat persoonallisuus ja henkilökohtaiset ominaisuudet, koska juuri ne ovat opinto-ohjaajan työvälineitä. Kuitenkin näiden monien vaatimusten keskellä tulisi myös muistaa olla armollinen itselleen, kaikkia ei voi pelastaa, eikä ainakaan yksin. Opinto-ohjaajan työn keskeinen voimavara onkin erilaisten verkostojen hyödyntäminen, joissa toimien saa tukea sekä itselleen että oppilaidensa asioille.

4.3 Sosiodynaaminen ohjaus

Edellisissä kappaleissa olen avannut ohjauksen määritelmää sekä yleisellä että käytännönläheisellä tasolla. Tässä kappaleessa siirryn tarkastelemaan ohjauksen sisältöä henkilökohtaisessa ohjaussuhteessa.

Sosiodynaamisen ohjauksen mallin kehittänyt R. Vance Peavy kytkee ohjaustilanteen ohjattavan todellisuuteen ja ohjaus lähtee aina ohjattavan voimavaroista, taidoista ja osaamisesta liikkeelle. Sosiodynaaminen ohjaus perustuu konstruktivistiseen ajatteluun, joka taas kytkeytyy tiiviisti nykyajan postmodernin ajan virtauksiin.

Vance Peavyn (1999) mukaan ohjaus antaa ihmiselle tilaisuuden tutkia sitä, mitä seurauksia on siitä, miten hän voisi elämänsä elää ja millaisia polkuja voisi jatkossa kulkea. (Peavy 1999, 18.) Peavyn mukaan elämänkettä -käsite on konstruktivistisen ohjauksen keskeisin käsite. Elämänkettä on kaikenkattava malli, kuin kompassi, jonka avulla havaitsemme ja tulkitsemme maailmaa, itseämme ja

suhteitamme toisiin. (mts, 80.) Ohjaajan tulee päästä sisälle asiakkaan elämänkenttään, jotta ohjauskeskustelulla olisi yhteinen maaperä. Ohjaajan tehtävänä on ryhtyä mielekkääseen ja luotettavaan dialogiin toisen ihmisen kanssa ja hänen pitää pyrkiä saavuttamaan yhteistä ymmärrystä toisen ihmisen kohtaamisen vaikeudesta. Kun yhteinen perusta ohjaussuhteelle on luotu, tulee ohjaajan suunnitella ja rakentaa toimintaprojekteja, joilla pyritään lisäämään asiakkaan vastuullisuutta, oman elämän hallintaa, mielekkääseen sosiaaliseen elämään osallistumista ja auttamaan häntä valitsemaan oman elämänsä suuntaa. (mts, 52.) Asiakkaan elämänkenttään pääseminen tapahtuu dialogisen ja ymmärtävän keskustelun sekä elämäkokemusta esiin tuovien avointen kysymysten kautta. Intuitiiviset metaforat ja elämäkentän kartoitus konkreettisesti paperille ovat myös Peavyn mainitsemia keinoja, lisäksi voidaan tarkastella kriittisiä elämäkokemuksia ja käyttää tosiasioiden vastaisia oletuksia esim. taikasauva -harjoituksen avulla. (mts, 87 - 101.)

Hyvä ohjaus on inhimillistä, yksilön palvelukseen asettumista. Ohjaus on yhteinen moraalinen tila, jossa voidaan turvallisesti ja suhteellisen yksityisesti tuoda esiin epäilyksiä, huolia, unelmia, salaisuuksia ja toiveita sekä rakentaa suunnitelmia ja minuutta. (Peavy 1999, 67.) Tarinat ovat konstruktivistiselle ohjaajalle tärkeitä. Tarinat edustavat yksilön kokemusta, ne luovat henkilökohtaista todellisuutta ja ne ovat osa kulttuurissa selviämiseen tarvittavia muuntavia prosesseja. Jokapäiväisessä elämässä ihmiset ovat keskenään vuorovaikutuksessa juuri tarinoiden vaihtamisen avulla. (mts, 68, 70, 152.) Jokaiseen elämään liittyvät päämäärät, jotka nimenomaan luodaan elämän edetessä. Tärkeintä päämääräsuuntautuneessa elämässä ei ole niinkään tavoitteiden saavuttamisen, vaan niiden muotoileminen aina uudelleen. (mts, 69.)

Peavyn mukaan (1999, 70 - 71) empatia tulee ymmärtää uudella tavalla. Ohjauskeskustelussa tulisi tavoitella vastavuoroista ymmärtämistä eli eräänlaista emotionaalista tietämistä, mutta yhtä tärkeää on myös pyrkiä ilmaisemaan näkökohtien eroavaisuuksia. Peavyn empatiassa on kyse siitä, että hyväksymme toisemme ihmisinä niin, että näemme toisemme ja kuuntelemme toisiamme liiaksi tunkeilematta. Tämä uudenlainen näkemys empatiaan vaatii harjoittajaltaan kykyä reflektiivisyyteen, siihen että hän pystyy tarkastelemaan itseään ja psyykkisiä prosessejaan.

Ohjauskeskustelussa on kyse erilaisten ideoiden kehittelystä kielellisessä ympäristössä. Ohjaus on kuin parhaan arvauksen strategian käyttämistä, koska yhtä ainutta totuutta ei ole ja näin ollen monien versioiden ja ideoiden arvioimiseksi ei ole

muuta keinoa kuin neuvottelu. Neuvottelussa voidaan tavoitella yhteistä näkemystä käyttämällä järkiperusteita, erilaisia todisteita, arvoasetelmia sekä vetoamalla esimerkiksi uskomuksiin. (Peavy 1999, 71.) Ohjaajan tulee Peavyn mukaan muistaa, että henkilökohtaisella ongelmalla on lähes aina myös yhteiskunnallinen kääntöpuolensa ja ohjaus on aina luonteeltaan kulttuurikeskeistä toimintaa. Ongelmat majailevat suhdeverkostoissa, eivät ihmisissä itsessä. (mts, 72, 158.) Parhaan arvauksen strategia on varmasti useasti itsellänikin käytössä, kun tuntuu, että moni asia selviää tai ongelma löytyy intuitiivisen kokemuksen kautta.

Peavyn sosiodynaaminen ohjaus kytkee mielestäni hienosti yhteen ohjauksen yksilöllisen ja yhteiskunnallisen ulottuvuuden. Ohjauksen perustana on ohjaajan ja ohjattavan välinen dialoginen suhde, joka on lähtökohtana ohjattavan elämänkenttään pääsemiselle. Vasta perusteellisen tutustumisen eli elämänkenttään pääsemisen jälkeen ohjaaja voi alkaa yhdessä ohjattavan kanssa suunnittelemaan toimintaa ja kehittämissideoita. Ohjattavan tarinat edustavat yksilön kokemusta ja kertovat hänen elämänsä todellisuudesta ja niistä keinoista joilla ohjattava on elämässään, yhteiskunnassa ja kulttuurissa, selvinnyt. Peavy muistuttaa myös siitä, että henkilökohtaisella ongelmalla on lähes aina myös yhteiskunnallinen kääntöpuolensa. Tämä onkin haaste opinto-ohjaajalle; kuinka voi huomata nämä yhteiskunnan aiheuttamat ongelmat ja kuinka niihin voisi puuttua tai ainakin lievittää niiden vaikutusta.

Peavyn ajatusten mukainen ohjauskeskustelu on inhimillistä vuorovaikutusta, jossa opinto-ohjaaja asettuu oppilaansa palvelukseen ja keskittyy hänen asiansa hoitamiseen ja pohtimiseen. Ohjauskeskustelu on tavallaan neuvottelua ja erilaisten ideoiden ja suunnitelmien kehittelyä siten, että tavoitteena on vastavuoroinen toisen ihmisen ymmärtäminen. Tämä opinto-ohjaajan työn keskeinen elementti eli ohjauskeskustelun vuorovaikutus on myös oman tutkimukseni mielenkiinnon kohde.

4.4 Ohjaus suhdeammattina

Ohjauskeskustelussa on yleensä läsnä kaksi henkilöä, opinto-ohjaaja ja oppilas, joiden keskinäinen vuorovaikutus määrittää kaikkein eniten ohjauskeskustelun onnistumista. Vuorovaikutuksen tarkastelu on siis samalla opinto-ohjaajan oman työn onnistumisen

tarkastelua. Jokainen oppilas on omanlaisena persoona, joten opinto-ohjaajalta vaaditaan omien vuorovaikutustaitojensa sopeuttamista oikeanlaisiksi aina eri oppilaan ja hänen tilanteensa kohdalla.

Vanhalakka-Ruohon ja Juutilaisen (2003) mukaan ohjaus on ydinperustaltaan henkilökohtaiseen vuorovaikutukseen perustuvaa työtä. Ohjaus suhdeammattina merkitsee dialogisuuden, kielen ja puheen merkityksen sekä suhdevastuullisuuden ymmärtämistä ja toteutumista. Ohjaus- ja neuvontatyö on nykykäsityksen mukaan paikallista, asiakkaan ja ohjaajan keskinäistä asiantuntemusta. (Vanhalakka-Ruoho & Juutilainen 2003, 114 - 115.) Ohjaamisen keskeisenä tavoitteena on asiakkaan subjektiivisuuden, kokemuksen ja toimijuuden (agency) vahvistaminen. Toimijuuden lähtökohdat ovat ensisijaisesti yksilöllisiä prosesseja, jotka kuitenkin ovat suuresti riippuvaisia sekä yksilön sosiaalisista että yhteiskunnallisista resursseista. Toimijuus rakentuu kulttuuristen merkitysten osaamisesta ja taidosta havaita ja mobilisoida resursseja. Kahden ihmisen välinen kohtaaminen palautuu syvempiin kulttuurisiin käsityksiin, sekä jaettuihin että henkilökohtaisiin, eikä ole kuin osittain selitettävissä tai tulkittavissa tässä ja nyt syntyvinä merkityksinä. Asiakkaan uskomusjärjestelmien rinnalla näkökulma laajenee ohjaajan omiin oletus- ja uskomusjärjestelmiin. (mts, 115 - 116.)

Ohjaajan toimintaa voidaan jäsentää agendan käsitteellä. Agendalla tarkoitetaan ohjauskeskustelulle etukäteen määräytynyttä käsikirjoitusta, joka toteutetaan tai toteutuu huolimatta siitä, millaisen tarinan asiakas elämästään kertoo. Agendat syntyvät ohjaajan tietoisista ja tiedostamattomista totuuksista ja ne vievät ohjauskeskustelussa tilaa opiskelijan kokemukselta, hänen tarinaltaan. Tämän vastakohtana on dialogi, jossa rakentuva ohjaus perustuu vastavuoroisuuteen. Siinä ohjaaja on prosessin asiantuntija ja asiakas oman elämänsä asiantuntija. Oman elämän asiantuntijuus merkitsee sitä, että tieto omista kokemuksista, toiveista ja merkityksistä on asiakkaalle ainutkertaista, ja sen hän tuo mukanaan ohjausprosessiin. (mts, 116.)

Ohjaajan käsitykset esimerkiksi oikeasta elämäntavasta tai sopivasta uranvalinnasta voivat toimia suodattimena tai esteenä asiakkaan tarinan kuulemiselle. Keskustelu etenee ohjaajan lanseeraaman todellisuuden varassa eikä kyseenalaistu ilman ohjaajan omiin arvoihinsa ja uskomuksiinsa suuntaamaa kriittistä arviointia. Ohjaajan avoimuus asiakkaan tarinalle luo siis perustan kohtaamisen kokemukselle.

Tämä avoimuuden tila vallitsee silloin, kun asiakkaan tarina ei uhkaa ohjaajan agenda tai kun agenda ei ole. (mts, 116 - 117.)

Opinto-ohjaajan ja nuoren suhde on aina pakosti epäsymmetrinen, koska opinto-ohjaaja on virallisen kouluinstituution edustaja ja aikuinen. Nuori oppilas on jo ikänsä puolesta tavallaan ”alakynnessä”, jonka lisäksi elämänpiirit ovat täysin erilaiset. Nuorten elämään tuovat sisältöä ja heitä kiinnostaa pääasiassa kaverit ja vapaa-ajan harrastukset ja muu koulun ulkopuolinen toiminta. Oman tulevaisuuden hahmottaminen on vaikeaa, kauas ei oikein osata katsoa. Tämä kulttuurien ja roolien erilaisuus sekä ikäero tuovat haasteen ohjaukselle ja kohdatuksi tulemisen kokemukselle. Aikuisen ja nuoren kohtaaminen edellyttää molemmilta osapuolilta avaraa suhtautumista asioihin ja jossain määrin omista pinttyneistä ajatuksista luopumista.

Vanhalakka-Ruohon ja Juutilaisen (2003, 117 - 118) mukaan ohjauskeskustelua voidaan jäsentää symmetrisemmäksi tarjoutumien näkökulmasta. Tarjoumalla he tarkoittavat niitä opiskelijan vihjeitä, joihin tarinaa kuunteleva ohjaaja voi tarttua, pysähtyä ja syventyä. Tarjouma on siis asiakkaan tarinan paikantuma, johon liittyy molempien osapuolten perspektiivin laajentamisen ja kriittisen reflektion mahdollisuus. Kuitenkin mitä enemmän tarjouma uhkaa ohjaajan agenda, sitä helpommin hän ohittaa tuon mahdollisuuden. Asiakkaan tarjoutumista muodostuvat dialogisen kohtaamisen haastepaikat tai esteet. Nämä paikat jäsenyvät ohjausprosessissa sitä kriittisemmiksi, mitä enemmän ne haastavat tai uhkaavat ohjaajaa hänen omissa uskomuksissaan, oletuksissaan ja tulkinnoissaan opiskelijasta, tämän elämästä tai maailmasta yleensä. Tarjoutumien symmetrisyyden näkökulmasta dialogisuus ja vastavuoroisuus ohjauskeskustelussa merkitsevät yhdessä tuotettua ja yhteisesti jaettua oppimiskumppanuutta, jossa molemmat osapuolet tuovat neuvotteluun omat tarjoumansa. Koska sekä opiskelija että ohjaaja elävät monimuotoisten totuuksien pyörteessä, voivat he näiden tarjoutumien mahdollistamana kumpikin kriittisesti arvioida tilannetta. Opiskelija oman elämänsä tarinan muotoutumista ja opinto-ohjaaja tulkintojaan opiskelijan elämänkentästä ja siinä vaikuttavista ilmiöistä. Toisaalta Spangar (2002, 17 - 18) näkee tarjouman -käsitteen liittyvän erityisesti ohjaajan asemaan, jolloin ohjausprosessi nähdään mahdollisuuksia avaavaksi tekijäksi. Spangarin mukaan ohjaajan toimenpiteet ja menetelmät tarjoavat asiakkaalle erilaisia mahdollisuuksia toimia, tehdä jotakin niiden asioiden suhteen, joiden vuoksi hän on ohjaukseen tullut.

Agendat ja tarjoumat ovat siis tavallaan niitä tekijöitä, joiden kautta ohjauskeskustelu etenee tai estyy. Käytännön ohjauskeskustelussa tarjouma on siis toisaalta se, mistä ohjattava olisi halukas ja valmis keskustelemaan ja johon aiheeseen hän keskustelussa viittaa ja vihjaa, ja toisaalta ohjaajan toiminta mahdollisuuksien avaajana. Kun taas agenda on tavallaan valmis käsikirjoitus niistä aiheista, joista opinto-ohjaaja olisi valmis keskustelemaan. Kuitenkin ohjaajan ammattitaitoa on nimenomaan se, että hän kykenee laittamaan omat asenteensa taustalle, jättämään siis agendan pois mielestään, ja keskittymään asiakkaan siinä tilanteessa kertomaan tarinaan. Tämä vaatii ohjaajalta tilanneherkkyyttä ja asiakkaan tarinan aitoa kuulemistä, jotta hän huomaa tarttua juuri niihin tarjouiin, jotka ovat asiakkaalle merkityksellisimpiä.

Ohjauskeskustelu on parhaimmillaan dialogista ja vastavuoroista, jossa asiantuntijuutta tunnustetaan olevan molemmilla osapuolilla ja joka johtaa yhteiseen oppimiskumppanuuteen.

5 DIALOGIN MÄÄRITTELY

Henkilökohtainen ohjaussuhde on aivan opinto-ohjaajan työn ydintä. Oma kokemukseni nuorten aikuisten työssäoppijoiden mentorina toimimisesta oli se, että henkilökohtainen ohjaussuhde on erittäin antoisa tapa oppia. Henkilökohtainen ohjaus perustuu kahden osapuolen väliseen keskusteluun ja vuorovaikutukseen. Vuorovaikutuksen eli dialogin sisältö ja laatu määrittää hyvin pitkälti koko ohjaussuhteen merkityksellisyyttä ja hyödyllisyyttä. Vanhalakka-Ruohon ja Juutilaisen (2003, 118) kuvaama oppimiskumppanuus pohjautuu dialogiin ja vastavuoroisuuteen ohjauskeskustelussa. Onnismaa (2003, 82) nostaa esiin dialogin merkityksen ohjauksessa jaetun asiantuntemuksen kehittäjänä. Myös Peavy (1999, 70 - 71, 87 - 101) korostaa dialogin merkitystä ohjaussuhteessa vastavuoroisena toisen ymmärtämisenä. Dialogilla onkin suuri merkitys ohjauskeskustelussa sekä ohjaussuhteessa laajemminkin. Omassa opinnäytetyössäni haluan tutkia ohjauskeskustelujen vuorovaikutusta juuri dialogin näkökulmasta.

Tässä luvussa määrittelen dialogin käsitettä kolmen kontekstin kautta. Ensimmäisessä kappaleessa keskityn tarkastelemaan kasvatustieteilijä Nicholas C. Burbulesin (1993) dialogiteoriaa, joka on opinnäytetyöni varsinaisen teoreettinen tausta. Tarkastelen Burbulesin teoriaa suhteellisen yksityiskohtaisesti, vaikkakin oma kiinnostukseni kohdistuu erityisesti dialogisiirtojen teoriaan. Teorian kokonaisvaltainen ja yksityiskohtainen tarkastelu auttaa myös lukijaa muodostamaan kokonaiskuvan Burbulesin ajattelusta, johon jatkossa oma tutkimukseni pohjautuu. Toisessa kappaleessa kuvaan muita dialogiin keskittyviä teorioita ja tutkimuksia, jotka osaltaan auttavat luomaan kokonaiskuvaa dialogi -käsitteen moninaisuudesta. Tutkimuskirjallisuudessa dialogia on käsitelty muun muassa kommunikaationa, toiseuden filosofiana, oppimisen muotona ja viestinnän keinona. Kolmannessa kappaleessa kokoon edellä esittelemieni dialogiteorioiden pohjalta oman ymmärrykseni dialogi -käsitteestä, siten kuin sen tässä tutkimuksessani ymmärrän ja luvun viimeisessä kappaleessa kuvaan tutkimuskysymystäni ja valintojeni perusteluja.

Olen valinnut opinnäytetyöni teoreettiseksi taustaksi kasvatustieteilijä Nicholas C. Burbulesin ajatteluun perustuvan määrittelyn dialogista. Burbulesin määrittely kuvaa mielestäni parhaiten senkaltaista dialogia, jota ajattelen opinto-ohjaajan ja nuoren

välisen vuorovaikutuksen parhaimmillaan olevan. Burbulesin lähestymistapa keskittyy dialogin eli vuorovaikutuksen muotoihin ja sen toteutumisen edellytyksiin, eikä niinkään dialogin sisältöön, johon useimmat ohjausalan viimeaikaiset tutkimukset ovat kohdistuneet. Burbulesin dialogiteorian soveltaminen koulumaailmassa toteutettuun ohjaukseen voidaan siis nähdä uutena sovellusalueena.

Dialogi on ohjauskeskustelussa tapahtuvaa vuorovaikutusta ja dialogisiirrot ovat sen etenemisen muotoja. Ohjauskeskustelulla tarkoitan nimenomaan opinto-ohjaajan ja nuoren välistä henkilökohtaista ohjaukseen suuntautunutta keskustelua eli vuorovaikutusta. Kun jatkossa puhun dialogista ja keskustelusta, ymmärrän ne Burbulesin ajattelun mukaisesti hieman eri asioina. Burbulesin dialogiteoria on kasvatustieteellinen, jossa hän tarkastelee kasvatusta erityisesti opettamisen näkökulmasta. Koen kuitenkin, että se mitä Burbules viittaa opettajan työhön, rooliin ja toimintaan, liittyy yhtäläillä myös ohjauksen ammattilaisten ja erityisesti opinto-ohjaajien työhön.

5.1 Burbulesin dialogiteoria

Nicholas C. Burbules kuvaa teoksessaan ”Dialogue in teaching” (1993) dialogin inhimillisenä pedagogisena kommunikaationa. Dialogi on hänen mukaansa keskustelevaa vuorovaikutusta tietoisesti kasvatusta ja oppimista kohtaan. Dialogi on opetuksen väline ja siihen ryhdytään tietoisesti tietyn oppimisprosessin saavuttamiseksi. Burbules vertaa dialogin etenemistä pelin pelaamiseen, jossa vuorovaikutus etenee erilaisten tilanteiden ja sääntöjen kautta samoin kuin peleissä on erilaisia pelinappuloiden siirtoja ja pelin etenemisen sääntöjä. Dialogisuhteessa parhaimmillaan, samoin kuin hyvin etenevässä pelissä, pääsevät toteutumaan luovuuden, spontaanisuuden ja nautinnollisuuden elementit. (Burbules 1993, 5 - 6.)

Burbules lainaa Paolo Freiren ajattelua dialogista, joka on kolmekohtainen. Ensinnäkin dialogilla on suhteen luonne, toiseksi dialogissa on konstruktivistinen suhtautuminen tietoon ja kolmanneksi se sisältää ei-auktoriteettimaisen mallin opettamiseen. Dialogi suhteena tarkoittaa sitä, että dialogissa on aina kaksi tai useampi osallistuja mukana inhimillisessä vuorovaikutuksessa. Dialogilla on konstruktivistinen suhtautuminen tietoon, koska jokaisella osallistujalla on oma taustansa ja elämänsähistoriansa, jotka vaikuttavat siihen yhteiseen ymmärrykseen

joka dialogin aikana parhaimmillaan syntyy. Dialogin yhteinen tietämys siis rakentuu konstruktivistisesti dialogin osallistujien omien tietojen ja taitojen kautta. Dialogin ei-auktoriteettimainen malli opettamisessa tarkoittaa sitä, että dialogisuhteessa osallistujien tulisi kyetä heittämään oma annettu rooli pois. Dialogisuhteessa opettaja ei välttämättä enää ole opettaja, vaan yhteisen dialogin kautta opettajasta voi tulla se, joka oppii dialogisuhteesta ja toisen kokemuksista eniten. (Burbules 1993, 5 - 6.)

Dialogissa tunteminen ja ajattelemisen ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Dialogissa tavallaan pääsemme omien tunteidemme ja syvimpien arvojemme taakse, kun ymmärrämme, että toisen näkökulma onkin päinvastainen ja että se tulee kuitenkin ottaa vastaan. Dialogi on aina ihmisten välinen suhde, joka mahdollistaa osallistujien uppoutumisen dialogiin niin, että vuorovaikutus ”vie mennessään” johdattaen ennalta-arvaamattomiin näkökulmiin. Tämänkaltaisen dynaamisuus on enemmän kuin vain kahden osallistujan näkökulmien ja tiedon yhdistämistä. Dialogi on ihmisten välinen suhde, eteenpäin suuntautuva prosessi eli kehityskulku, johon kohtaaminen heidät sitouttaa. Dialogi kehittyvänä suhteena, on samanaikaisesti sekä symbioottinen (symbiotic) että synerginen (synergistic). Symbioottisella luonteella Burbules tarkoittaa ihmisten välistä yhteiselämää, jossa molemmille osapuolille on hyötyä toisistaan. Synergisellä luonteella hän tarkoittaa sitä, että molemmat osapuolet vaikuttavat omana itsenään toimiessaan dialogin kehittymiseen ja lopputulokseen. (Burbules 1993, 20 - 21.)

Näiden ajatusten kautta Burbules on lähtenyt muodostamaan omaa teoriaansa. Burbulesin dialogiteoria koostuu neljästä teemasta, dialogin toteutumisen säännöt, dialogityypit, dialogin tunnetekijät ja dialogisiirrot. Seuraavaksi kuvaan nämä dialogiteorian osat tarkemmin.

* *Dialogin toteutumisen säännöt*

Burbules määrittelee dialogin pedagogiseksi kommunikaatio- eli vuorovaikutussuhteeksi, jonka vuoksi mikä tahansa keskustelu ei ole dialogia. Burbules esittää kolme periaatetta, sääntöä, jotka tekevät keskustelusta dialogin. (Burbules 1993, 79.)

Ensimmäinen dialogin periaate on *osallistumisen sääntö* (the rule of participation), jonka mukaan osallistumisen tulee olla vapaaehtoista ja avointa kaikille

osallistujille. Käytännössä osallistumisen periaate tarkoittaa sitä, että jokaisen osallistujan tulee saada nostaa keskusteluun uusia aiheita, esittää kysymyksiä ja kyseenalaistaa toisten mielipiteitä. (Burbules 1993, 80.) Keskeistä dialogissa on, että yhteinen ymmärrys saavutetaan siten, että jokaisella osallistujalla on mahdollisuus kyseenalaistaa ja haastaa muiden mielipiteitä. Erityisesti opetustyössä on Burbulesin mielestä tärkeää hyväksyä erilaisuus ja erilaiset mielipiteet ilman, että ne ohitetaan tai mitätöidään. (mts, 25 - 26.) Nimenomaan erilaiset näkökulmat usein synnyttävät hedelmällistä dialogia, jossa omaa mielipidettään joutuu puolustamaan, perustelemaan ja pohtimaan uudenlaisista näkökulmista.

Toinen dialogin periaate on *sitoutumisen sääntö* (the rule of commitment), jonka mukaan keskustelun virran tulee saada olla jatkuvaa ja laaja-alaista, koskien myös vaikeita asioita. Täydellinen yhteisymmärrys ei usein ole mahdollista, mutta jonkin asteinen ymmärrys toisen näkökulmaa, ajatuksia, tunteita ja kokemuksia kohtaan tulisi dialogin osallistujilla olla. Käytännössä sitoutumisen periaate tarkoittaa sitä, että oppilaan tulisi saada nostaa esille omia, opettajan näkökulmasta poikkeavia, mielipiteitään ja opettajan tulisi kyetä keskittyä oppilaan asiaan. (Burbules 1993, 80 - 81.) Osallistujien tulisi siis sitoutua keskustelun eteenpäin viemiseen vaikka eteen tulisi vaikeakin aihe.

Kolmas dialogin periaate on *vastavuoroisuuden sääntö* (the rule of reciprocity), jonka mukaan dialogisuhteen vuorovaikutuksen laadusta ja suhteen ylläpitämisestä huolehtiminen on kaikkien osallistujien vastuulla. Vastavuoroinen suhde kehittyy molemminpuolisen kunnioituksen ja huolenpidon hengessä, eikä siinä saa olla kokemuksen tai muiden tekijöiden mukaan annettuja rooleja. Se mitä vaadimme muilta, voimme odottaa heidän vaativan myös meiltä, ja sen mitä odotamme muilta, meidän tulee odottaa myös itseltämme. Käytännössä vastavuoroisuuden periaate ei kiellä auktoriteettia, mutta se edellyttää halukkuutta sen kriittiseen arvioimiseen. (Burbules 1993, 81 - 82.) Dialogisuhde on Burbulesin mukaan mahdollisuus osallistujille oppia uutta toisiltaan ja itsestään, ”meidän täytyisi olla riittävän samanlaisia jotta kommunikointi onnistuisi, mutta riittävän erilaisia jotta siitä olisi mitään hyötyä” (mts, 27, 31). Erilaisuus siis tuo lisäsyvyyttä dialogisuhteeseen, mutta samalla se tuo myös haasteita dialogin osallistujille.

Burbulesin osallistumisen, sitoutumisen ja vastavuoroisuuden säännöt ovat edellytys dialogin toteutumiselle. Dynaamisessa ja käynnissä olevassa dialogissa

nämä säännöt ovat kuitenkin vain taustalla, eikä niitä ole tarkoitukseen ottaa puheeksi. Säännöt auttavat meitä ymmärtämään paremmin dialogin olemusta. (Burbules 1993, 82, 84.) Säännöt luovat perustan ja pohjan, jonka varaan osallistujien dialogi voi rakentua.

* *Dialogityypit*

Burbules korostaa, että dialogi ei ole vain yksi selkeä tapa tai malli keskustelulle, vaan se on riippuvainen monista erilaisista keskustelun lähestymistavoista. Näitä lähestymistapoja Burbules kutsuu dialogityypeiksi, joita on neljä; dialogi keskusteluna, tutkimuksena, väittelynä ja opettamisena. Jokaisella dialogityypillä on melko vakiintunut malli jonka mukaan dialogi etenee. (Burbules 1993, 110.)

Tutkimuskirjallisuudessa Burbulesin dialogityypeistä on käytetty hieman poikkeavia suomennoksia, jokaisen tutkijan painottaessa omaa kiinnostuksen kohdettaan. Tässä kappaleessa käytän Pentti Moilasan ja Timo Laineen (2001) tekemää suomennosta Burbulesin dialogityypeistä ja niiden jaotteluun käytetyistä käsitteistä. Lisäksi jokaisen dialogityypin jälkeen on alkuperäinen Burbulesin käsite, joten jokainen lukija voi itse myös pohtia käsitteen sisältöä.

Burbulesin dialogityyppien kaksiosainen jaottelu lähtee siitä ajatuksesta, että dialogilla on melko säännönmukainen malli miten se etenee, millainen asenne osallistujilla on toisiaan kohtaan ja siihen mitä toinen sanoo. Burbules jaottelee dialogin ensinnäkin ”konvergentti - divergentti” (convergent - divergent) -akselilla, sen mukaan millainen tavoitettavan tiedon luonne on. Konvergentti näkökulma dialogista olettaa, että dialogin osallistujien erilaiset näkemykset ovat yhdisteltävissä yhteisymmärryksen löytymiseksi, erilaiset näkemykset siis lähenisivät toisiaan dialogin aikana. Divergentin näkökulman mukaan tiedon ja dialogin suhde on aina moninainen, koska osallistujien puhe on aina moninaista. Molemmilla dialogin osapuolilla on oma näkemyksensä ja tapansa puhua asiasta, joten tämä näkemysten moninaisuus lisää entisestään dialogin lopputulosten mahdollisuuksia ja dialogissa avautuu yhä uusia tulkintamahdollisuuksia. Toinen Burbulesin tekemä jaottelu on ”inklusiivinen - kriittinen” (inclusive - critical) -akselilla, sen mukaan millainen asenne osallistujilla on toisiaan kohtaan ja millainen suhtautuminen heillä on toistensa sanomisiin. Inklusiivisella asenteella olevalla henkilöllä on dialogin ajan pyrkimys ymmärtää mitkä tekijät (uskomukset, tunteet ja kokemukset) ovat toisen tilanteen taustalla. Kriittisen asenteen omaava on puolestaan

epäilevä ja kyseenalaistava ja pyrkii todistamaan toisen puheen loogisuutta tai totuutta. (Burbules 1993, 110 - 111.)

Dialogityyppejä muodostaessaan Burbules käyttää näitä käsitepareja (konvergentti - divergentti ja inklusiivinen - kriittinen) kuvaamaan dialogityypin sisältöä:

Inklusiivis-divergentti	-	keskustelu (conversation)
Inklusiivis-konvergentti	-	tutkimus (inquiry)
Kriittis-divergentti	-	väittely (debate)
Kriittis-kovergentti	-	opettaminen (instruction)

(Burbules 1993, 112, suomennos: Moilanen & Laine 2001)

Dialogi keskusteluna (conversation) edustaa Burbulesin mukaan inklusiivis-divergentti -käsiteparia. Sillä on kaksi ominaisuutta; toisaalta yleinen yhteistyökykyisyys, suvaitsevainen ilmapiiri ja pyrkimys toisen ymmärtämiseen, ja toisaalta sillä on suuntana molemminpuolisen ymmärryksen löytäminen. (Burbules 1993, 112.) *Dialogi tutkimuksena* (inquiry) edustaa Burbulesin mukaan inklusiivis-konvergentti -käsiteparia, joka pyrkii vastaamaan tiettyihin kysymyksiin, etsimään vastauksia tiettyihin rajattuihin ongelmiin ja sen tavoitteena on löytää kaikkia osallistujia miellyttävä ratkaisu. Tutkimisen ja kyselemisen tarkoituksena on saada materiaalia jatkotyöskentelyä varten, jossa voidaan vertailla ja arvioida eri vaihtoehtoja ennen ratkaisun tekemistä. (mts, 116 - 118.) *Dialogi väittelynä* (debate) edustaa Burbulesin mukaan kriittis-divergentti -käsiteparia. Tällä dialogityypillä on terävän kyseenalaistava ja epäilevä luonne, eikä välttämättä lainkaan tavoitetta yhteiseen sopimukseen tai erimielisyyksien sopimiseen. (mts, 119 - 120.) *Dialogi opettamisena* (instruction) edustaa Burbulesin mukaan kriittis-konvergentti -käsiteparia, jolloin kysymysten ja ajatusten esittämisen tarkoituksena on ohjata keskustelua määrättyyn lopputulokseen ja oppimisen tavoitteisiin, päämäärään jonka opettaja tietää. Tämä dialogityyppi on siis hyvin johdatteleva opetuksen muoto, jota Burbules kuvaa Sokraattisena menetelmänä, jossa opettaja kuljettaa opiskelijaa tiukasti kohti päämäärää. Dialogi opettamisena tulee kuitenkin tehdä epäsuorasti, siten ettei anneta valmiita vastauksia, vaan että opiskelija itse aktivoituu ajattelemaan ja etsimään vastauksia. (mts, 120, 122 - 124.)

Dialogi on pitkälti riippuvainen dialogin osapuolten asenteista. Burbulesin mukaan kasvattajan ei kuitenkaan tulisi pitäytyä ainoastaan yhden dialogityypin

käyttäjänä, koska mahdollista olisi vaihdella omaa suhtautumistapaansa ja asennettaan eri keskustelukumppaneiden, tilanteiden ja aiheiden kohdalla. (Burbules 1993, 111 - 112.) Burbules korostaa, että dialogityypit ovat ideaalitapauksia, ihanteita siitä millainen dialogisuhde voisi parhaimmillaan olla. Dialogityypeillä on omat luonteensa ja tavoitteensa, joten taitava opettaja voi vaihdella niiden käyttöä tilanteeseen, oppilaaseen ja aiheeseen sopivaksi. Tällainen muuntautumiskyky vaatii kuitenkin kokemusta, arviointikykyä ja herkkyyttä toista ihmistä kohtaan, eikä dialogityypistä toiseen siirtymisessä saisi menettää dialogisuhteen ilmapiiriä. Burbulesin mukaan jokaisella dialogityypillä on oma luonne, joten niitä tulee myös käyttää oikeanlaisissa tilanteissa. Dialogin epäonnistuminen johtuu usein siitä, että opettaja on esimerkiksi valinnut väärän dialogityypin lähestyessään tiettyä oppilasta tai käsiteltävää asiaa. Sen vuoksi kyky vaihdella dialogityyppien käyttöä tilanteen mukaan on Burbulesin mukaan eräs opettajan tärkeimmistä taidoista. (mts, 125, 129.)

Dialogityypit ovat eri luonteisia tapoja lähestyä oppilasta. Nämä lähestymistavat muodostuvat siis sekä keskustelun tavoitteen että kasvattajan omien taitojen ja asenteiden kautta. Osaltaan ne tarjoavat myös toimintamallin, jota vasten voi omaa toimintatapaansa arvioida. Eri tyylit lähestyä ihmisiä eivät kuitenkaan dialogin toteutumiseksi riitä. Ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa myös tunteilla on suuri merkitys. Seuraavaksi kuvaan Burbulesin dialogiteoriaan liittyvien tunnetekijöiden merkitystä dialogisuhteelle.

** Tunnetekijät ja hyveet dialogisuhteessa*

Burbulesin dialogisäännöt ovat perusedellytys dialogille ja dialogityypit kuvaavat millaisia muotoja ja tyylejä dialogilla voi olla. Burbules itse viittaa dialogiin kuin pelin pelaamisena, ja jokaisessa pelissähän tarvitaan aina säännöt, jonka mukaan peli etenee. Kun perussäännöt ovat tiedossa ja ymmärretty, voidaan edetä siihen miten peliä pelataan.

Burbulesin mukaan dialogisuhteesta puhuttaessa on mahdotonta erottaa toisistaan tiedon ja tunteiden osa-alueita. Nimenomaan tunteet sitovat ihmiset yhteen. Monet keskustelun kommentit, esimerkiksi rohkaisevat, kehuvat tai kiittävät lauseet, eivät niinkään vie keskustelua eteenpäin, vaan ne tulisi nähdä suorina yrityksiä luoda ja ylläpitää osapuolten välistä suhdetta, jossa vallitsee molemminpuolinen huolenpito,

luottamus, kunnioitus ja hyväksyntä. (Burbules 1993, 35 - 36.) Burbules nimeää viisi tunnetekijää; mielenkiinto, luottamus, kunnioitus, hyväksyntä ja välittäminen, sekä toivo, jotka ovat läsnä dialogissa. Näiden tunteiden läsnäolo on olennaisen tärkeää sille siteelle, joka ylläpitää dialogista suhdetta. (mts, 36, 41.)

Mielenkiinto (concern) kuuluu dialogisuhteeseen, koska dialogi on enemmän kuin pelkkää keskustelua. Dialogissa ollaan intensiivisesti kiinnostuneita juuri tästä henkilöstä tässä nimenomaisessa tilanteessa, henkilöstä joka on meille tärkeä. Tätä sidettä on usein verrattu Martin Buberin sinä - minä -suhteeseen. Dialogissa kiinnostus toisen puhetta ja asioita kohtaan on tiivistä, koska silloin tunnustamme kasvattajana sen, että nyt on kyseessä enemmän kuin vain keskustelun aihe, kyseessä on toiseen ihmiseen liittyminen tunnetasolla. (mts, 36.)

Luottamus (trust) on dialogisuhteen rakentaja. Luottamus on toisaalta uskon asia, jolloin uskotaan että riskitilanteissa toiseen voi luottaa, ja toisaalta luottamus sisältää sitoutumisen tunteen, joka korostaa ja vahvistaa uskoa siihen, että toisen hyvään tahtoon voi luottaa. Dialogisuhteen tulisi saada kehittyä ajan kanssa, jotta osapuolet voivat rauhassa rakentaa ja ylläpitää luottamuksellista suhdetta. Luottamuksen saaminen on prosessi, joka kehittyy sympaattisen palautteen ja vahvistuksen antamisen sekä nonverbaalisten eleiden ja ilmeiden kautta. (mts, 37 - 38.)

Kunnioittamalla (respect) toisen näkökulmaa voidaan ylläpitää dialogisuhdetta, vaikka edessä olisikin erimielisyyksiä tiedon, arvojen tai uskomusten kanssa. Kunnioittamalla toista osapuolta dialogissa me samalla tunnustamme, että voimme oppia sekä yhdessä että toisiltamme. Dialogisuhteella on antamisen ja saamisen luonne, jossa voidaan molemminpuolisesti kysyä ja kyseenalaistaa. Pelkkä yksisuuntainen kunnioitus esimerkiksi auktoriteettiä kohtaan tuhoaa dialogin olemuksen. (mts, 38 - 39.)

Hyväksyntä (appreciation) on tunne, jonka kautta myös kunnioitus syntyy. Arvostamalla ja hyväksymällä toisen ainutkertaiset ominaisuudet luodaan pohjaa dialogisuhteelle. Hyväksyntä on erityisen tärkeä kun on kyseessä erilaisuus, sitä tarvitaan jotta kykenemme menemään pitemmälle kuin vain suvaitsemaan toisen erilaisuutta. Hyväksyntä tarkoittaa toisen arvostamista omana itsenään ja se kehittyy dialogisuhteen edetessä kuten luottamuskin. (mts, 39.)

Välittämisen (affection) tunne tarkoittaa syvää sitoutumista tekemään työtä toisen hyväksi ja yhdessä hänen kanssaan huolimatta omista henkilökohtaisista

tunteista. Burbulesin mukaan, jos olemme rehellisiä, haluamme kuitenkin antaa erityisen panoksen juuri niille oppilaille joista erityisesti välitämme. Yhteisöllisen ja läheisen tunteen luominen sisältää usein sellaisia keskustelun elementtejä, jotka ulkopuolisesta kuulostavat epäolennaisilta. Nämä näennäisesti epäolennaiset asiat luovat kuitenkin maaperää sille, että itse asiaa voidaan ryhtyä yhdessä käsittelemään. (mts, 39 - 40.)

Toivo (hope) ei ole pelkästään tunne, mutta se kuuluu Burbulesin mukaan hyvään dialogisuhteeseen. Toivo on se asia, jonka vuoksi me lähdemme ja pysymme dialogisuhteessa, koska näemme dialogissa mahdollisuuden uusiin näkökulmiin ja ymmärrykseen yhdessä toisen kanssa. Keskustelulla ei useinkaan ole selvää lopputulosta ja keskusteluprosessin aikana voi olla monenlaisia vastoinkäymisiä, esimerkiksi ajan puute tai väärinymmärryksiä. Toivo motivoi osallistujia antamaan dialogille sen tarvitseman ajan, koska toivo yhteisymmärryksestä elää niin kauan kuin keskustelulla on aikaa jatkaa. (mts, 40 - 41.)

Nämä dialogin tunnetekijät vaikuttavat siihen miksi olemme aloittaneet ja pysyneet mukana dialogisuhteessa. Tämän lisäksi tunnetekijät myös osaltaan muovaavat sitä tapaa, jolla osallistumme dialogiin. Ennenkaikkea tunnetekijät ovat Burbulesin mukaan miellyttäviä tunteita, joita on ilo kokea ja havaita sekä toisissa että itsessä. (Burbules 1993, 40.) Ehkä tunteet ovat juuri se tekijä, jonka kasvattaja saa suhteesta itselleen. Onhan palkitsevaa huomata, että kasvatussuhteen edetessä toinen luottaa ja kertoo omia tärkeitä asioitaan.

Tunnetekijät ovat dialogin toteutumisen edellytys, tunteet ovat jokaisen yksilön oma henkilökohtainen kokemus ja tuntemus. Toinen dialogin toteutumisen edellytys Burbulesin mukaan ovat keskustelun hyveet, joita kuvaan seuraavaksi.

Keskustelun hyveet ovat Burbulesin (1993, 42) mukaan yleisiä ominaisuuksia, kykyjä ja käytäntöjä, jotka auttavat ihmisiä menestyksekkäässä dialogisuhteessa. Keskustelun hyveitä ovat esimerkiksi suvaitsevaisuus ja kärsivällisyys, avoimuus antaa ja ottaa vastaan kritiikkiä, kyky myöntää omat virheensä ja tehdä itsensä ja puheensa toisille ymmärrettäväksi, riittävä itsekuri, jotta myös muut saavat puheenvuoron sekä keskittyneen kuuntelemisen taito. Nämä keskustelun hyveet muovaavat meidän jokaisen kykyjä sekä ilmaista tarkasti omia uskomuksiamme, arvojamme ja tunteitamme että kuulla ja kuunnella toisten asioita.

Keskustelun hyveet ovat kuin sosiaalista omaisuutta, jotka esiintyvät ja joita vaaditaan sosiaalisessa kontekstissa, toisten ihmisten kanssa toimiessa. Hyveet kehittyvät suhteissa joissa saamme oppia toisen hyveiden käytöstä.

Dialogisuhteen luomisen ja ylläpitämisen kannalta tunnetekijöillä ja hyveillä on suuri merkitys. Tunnetekijöillä on tärkeä rooli dialogisuhteeseen sitoutumisessa, mutta kun dialogisuhde kehittyy ajan kanssa, siitä tulee itse kumppanuuden side. Osallistujat alkavat tuntea itsensä riippumattomiksi ja samankaltaiset motiivit saavat heidät pysymään dialogisuhteessa. Dialogisuhteella on kehityksellinen luonne, se kehittyy ja muuttuu ajan myötä. Myös keskustelun ulkopuoliset kokemukset voivat olla dialogin perustana tai edesauttaa sen säilymistä. Näillä kokemuksilla Burbules tarkoittaa muita kuin puheessa ilmeneviä asioita, muun muassa samaan toimintaan osallistumista, samanlaisen kokemuksen läpikäymistä. Nämä kokemukset voivat toimia ihmisiä yhdistävinä tekijöinä dialogisuhteessa ja saada sen jopa alkuun. (Burbules 1993, 47 - 48.)

Edellisissä kappaleissa olen esitellyt Burbulesin dialogiteorian olennaisia kohtia; dialogisääntöjä ja -tyyppejä sekä tunnetekijöitä. Nämä Burbulesin dialogiteorian osat luovat perustan viimeisellä dialogiteorian osalla, dialogisiirroille, joka samalla on oman tutkimukseni kiinnostuksen kohde. Burbulesin mukaan dialogisiirrot ovat niitä tapoja ja muotoja, joiden kautta dialogi eli vuorovaikutus etenee.

** Dialogin eteneminen siirtojen kautta*

Burbulesin mukaan dialogi muodostuu erityisistä dialogisiirroista. Dialogi on siinä mielessä kuin peliä, että toisen siirrot eli puheenvuorot vaikuttavat suoraan kumppaniin ja hänen seuraavaan siirtoonsa. Dialogissa keskustelu imaisee osallistujat mukaansa ja kysymykset ja vastaukset vievät keskustelua eteenpäin, usein täysin ennalta-arvaamattomaan suuntaan. Dialogissa yksittäinen keskustelullinen siirto (lause, kysymys, kommentti) ei ole olennaista, vaan tärkeintä on nähdä miten kyseinen siirto sopii kokonaisuuteen ja vie keskustelua eteenpäin. (Burbules 1993, 85.) Dialogisiirroilla Burbules tarkoittaa muun muassa lauseita, keskustelun pätkiä, kysymyksiä ja kommentteja, jotka voivat olla pitkä- tai lyhytkestoisia. Kaikki siirrot vaikuttavat jollakin tavalla keskusteluprosessiin, ne joko edistävät keskustelun etenemistä tai

ehkäisevät sitä. Siirrot eivät esiinny keskustelussa yksistään, vaan ne usein ovat yhdessä toisten siirtojen kanssa ja ne voivat olla hyvinkin vaikeasti rajattavissa. (mts, 95.)

Burbulesin mukaan kaikissa dialogisuhteissa esiintyy viisi siirtoa: kysymykset, vastaukset, rakentavat kommentit, uudelleensuuntaavat kommentit ja sääntökommentit. (mts, 87.)

Kysymykset

Burbulesin mukaan dialogissa kysymyksen esittämiselle voi olla useita syitä. Kysyjä ehkä kaipaa vain yhtä selkeää tietoa, joka auttaa häntä eteenpäin, mutta joka ei kuitenkaan käynnistä dialogista vuorovaikutusta. Dialogiseen suhteeseen rohkaisevampi tapa on esittää avoimia kysymyksiä, esimerkiksi ”voitko selittää tämän...” tai ”mitä ajattelit...”, joihin vastaaja joutuu vastaamaan omien mielipiteidensä, uskomustensa ja tulkintojensa kautta. Kysymisen taustalla voi myös olla oma tarve oppia toiselta jotain uutta tai ymmärtää jokin asia uudella tavalla. (Burbules 1993, 87 - 88.)

Kysyminen voi olla myös haastavaa tai kritiikin esittämistä toiselle esimerkiksi ”miksi ajattelet näin... tai ”mitä pitäisi tehdä jos uskomme, että olet oikeassa...”. Burbulesin mukaan kyseisten haastavien kysymysten esittäminen on kaksitahoinen asia, toisaalta ne voidaan kokea suoraan vihamielisinä ja epäsympaattisina ja toisaalta negatiivinen kysymyksen sävy saa myös negatiivisesti sävyttyneen vastauksen. Haastavia kysymyksiä ei tulisi käyttää liian aikaisessa dialogisuhteen vaiheessa, koska silloin suhde voi kääntyä yhteistyöstä kilpailuksi ja suhteen ilmapiiri voi muuttua luottamuksesta ja kunnioituksesta epäluuloiseksi. (mts, 88.) Kuitenkin Burbulesin mukaan dialogisuhteen on jossain vaiheessa kyettävä kestämään myös haastavia ja kriittisiä kysymyksiä. Dialogin suurin haaste onkin juuri siinä, että suhteessa olisi mahdollista kysyä ja vastata ilman minkäänlaisia puolustusmekanismeja. (mts, 89.) Dialogisuhteen osapuolten tulisi kokea olonsa mahdollisimman turvalliseksi ja luottamukselliseksi, jonka jälkeen suhteessa on mahdollista esittää myös kritiikkiä ja käsitellä vaikeitakin aiheita ilman että kumpikaan osapuoli kokee itseään huonoksi, riittämättömäksi tai että hänen persoonaansa oltaisiin arvostelemassa.

Kysyminen voi myös olla ohjailevaa. Ohjailevilla kysymyksillä Burbules tarkoittaa kysymyksiä, joiden avulla kysyjä yrittää selvittää asiaa, ilman että hänellä

olisi selkeää lopputulosta mielessään. Ohjailevat kysymykset sisältävät dialogisen otteen, koska se vaatii ja aktiivisen ja luovan mukanaolon molemmilta osapuolilta ja antaa tilaa esittää lisäkysymyksiä, vaihtaa keskustelun suuntaa tai aloittaa uuden keskustelunaiheen. (mts, 89.)

Vastaukset

Myös vastaukset, kuten kysymyksetkin, ovat hyvin monenlaisia. Jotkut vastaukset ovat lyhyitä, suoria ja ei-tiedollisia, toiset vastaukset ovat yksityiskohtaisia, joissa paljastuvat vastaajan kokemukset, uskomukset ja tunteet. Jotkut vastaukset pyrkivät tavallaan tyydyttämään kysyjän uteliaisuuden ja siten päättämään keskustelun, toiset vastaukset taas ovat avoimia ja pohdiskelevia, jotka rohkaisevat toista jatkamaan keskustelua. Yleisellä tasolla ajateltuna vastaus voi Burbulesin mukaan olla liikoja miettimättä sanotut tosiasiat, kliseiset lauseet tai ”viisaudet” joita keskustelussa voi sanoa. Näille on yhteistä vastauksen harkitsemattomuus, joka on yleistä epävirallisissa keskusteluissa. Kaikki harkitsemattomat vastaukset eivät rohkaise dialogia jatkamaan, koska ne osoittavat kiinnostuksen puutetta kysyjää ja aihetta kohtaan. Burbulesin mukaan on myös aktivoivia vastauksia, jotka innostavat pitämään kyseessä olevan keskustelun teeman elossa. Aktivoiva vastaus suorastaan edellyttää lisäkysymyksiä ja selvennyksiä aiheeseen ja tämän vuoksi Burbules näkee, että aktivoiva vastaus on dialogisuutta edistävä tekijä. (Burbules 1993, 90.)

Vastaus kysymykseen voi myös olla vastakysymys. Näillä vastakysymyksillä voi olla useita muotoja, mutta tärkeimpiä ovat ne, jotka kantavat huolta alkuperäisen kysymyksen oikeellisuudesta, esimerkiksi ”mitä tarkoitat...?” -kysymykset. Tällaiset vastakysymykset voivat parhaimmillaan herättää uudenlaista ymmärrystä käsiteltävästä aiheesta, lisäkysymys tuo tietoa myös siitä mitä toinen täsmälleen tarkoitti. Vastakysymykset ovat myös suora keino luoda vastavuoroista suhdetta dialogiin. Toisaalta vastakysymykset voivat myös olla suora tapa kyseenalaistaa toisen osapuolen valta-asemaa ja vallankäyttäjän roolia. Kysyjällä on aina valtaa keskustelun aiheen ja suunnan valinnassa, jonka vuoksi aidosti dialogisessa suhteessa kumpikaan osapuoli ei saa ottaa yksinoikeutta kysymysten esittämiseen. (mts, 90 - 91.)

Rakentavat ja uudelleensuuntaavat kommentit

Rakentavat kommentit ja uudelleensuuntaavat kommentit eivät ole Burbulesin mukaan suoria vastauksia esitettyyn kysymykseen, vaan ne ovat lausumia tai väitteitä jotka seuraavat vastauksia. Molemmilla kommentointitavoilla on oma roolinsa. Rakentavat kommentit kehittävät sen hetkistä keskustelua eteenpäin, kun taas uudelleensuuntaavat kommentit pyrkivät esittelemään uuden keskustelun aiheen joka johtaisi keskustelun eri suuntaan kuin aikaisemmin. Rakentavat kommentit herättävät kysymyksen siitä mitkä tekijät ylipäättään pitävät keskustelua yllä ja takaavat keskustelun jatkuvuuden. Burbules mainitsee loogiset ja ei-loogiset lauseet, jotka hänen mukaansa luovat yhteyden eri asiasisältöisten lauseiden välille ja jotka siten edesauttavat keskustelun jatkumista. Looginen lause jatkaa järkevästi samaa keskusteluaihetta eteenpäin, kun ei-looginen lause puolestaan katkaisee käsiteltävän asian esimerkiksi asiayhteydestä poikkeavalla muistikuvalla tai mielikuvalla. Osa keskustelun kannalta ei-loogisista miellelyhtymistä voi olla asian sisällön jonkin kohdan kanssa samansuuntaisia (esimerkiksi samasta sanasta tulee muuta mieleen), mutta jonka toisen osapuoli kääntää eri asiayhteyteen kuuluvaksi, jolloin keskustelun jatkuvuus voi katketa. Näissä tapauksissa kyseiset kommentit ovat luonteeltaan jo lähes uudelleensuuntaavia. Burbulesin mukaan myös vastakohdat ja vastaväittämät voivat myös olla rakentavia kommentteja, kuitenkin jos mielipide on näissä erityisen päinvastainen, voi kyseessä jo olla uudelleensuuntava kommentti. (Burbules 1993, 91 - 92.)

Uudelleensuuntavia kommentteja on monenlaisia. Ensimmäkin saman sanan tai termin käyttäminen eri asiayhteydessä ja toiseksi vastaväitteet jotka haastavat alkuperäisen keskustelun termit. Lisäksi eräs uudelleensuuntaava kommentti on välttely, jolloin aihe kierretään eikä siihen suostuta ottamaan mitään kantaa. Uudelleensuuntaaminen voi olla myös olla tahallista, esimerkiksi väärinymmärryksen seurauksena henkilö tavallaan jatkaa keskustelua mutta väärin ymmärtämäänsä termiä käyttäen. Tästä voi syntyä hyvinkin koomisia tilanteita. (mts, 92.)

Burbules esittelee lisäksi kaksi kommenttityyppiä, jotka voivat kuulua joko rakentaviin tai uudelleensuuntaaviin kommentteihin. Ensimmäiseksi hän mainitsee dialogin aloituskommentit (initiating statements), koska aina dialogi ei ala kysymyksellä. Toiseksi hän mainitsee erimielisyyden (disagreement) käsiteltävästä asiasta. Näiden kommenttien sävy, sisältö ja tilanne jossa ne sanotaan määrittävät sen,

onko kyseinen kommentti luonteeltaan rakentava vai uudelleensuuntaava. (mts, 92 - 93.)

Sääntökommentit

Burbulesin mukaan sääntökommentit ovat niitä puheenvuoroja, jotka kohdistuvat keskusteluprosessiin itseensä, esimerkiksi ”Luulen, että et kuuntele minua” tai ”Tähän saakka olen ymmärtänyt sinua”. Sääntökommenttien ensisijaisena tehtävänä on luoda ja ylläpitää dialogisuhteessa sellainen ilmapiiri, jossa keskustelu voi hyvin edetä. Sääntökommenteille ei tulisi kuitenkaan sallia liikaa aikaa, koska liiallinen prosessin analysointi voi häiritä dialogista vuorovaikutusta. Sääntökommentit ovat dialogisuhteessa tärkeitä, koska juuri niiden avulla rohkaistaan suhteen luottamuksen, yhteistyön ja vastavuoroisuuden elementtejä. Lisäksi sääntökommentit voivat parhaimmillaan auttaa dialogin osapuolia kehittymään paremmiksi keskustelijoina. Sääntökommenteja ovat esimerkiksi tarkka hyväksynnän osoitus, rohkaisu tai kehu (”tuo on hyvin sanottu”), keskusteluprosessin itsensä kommentointi (esimerkiksi ”et ole kanssani mistään samaa mieltä”), tai tunteellinen itsensä tai toisen arvioiminen (esimerkiksi ”tunnen oloni epämiellyttäväksi tästä aiheesta”). Kyseiset sääntökommentit ovat keskeisiä dialogisuhteen luomisen ja ylläpitämisen sekä keskusteluyhteyden jatkumisen kannalta. Myös sääntökommentit voivat aikaansaada tutkimisen, löytämisen ja oppimisen alueen dialogisuhteessa. (Burbules 1993, 93 - 94.)

Burbulesin mukaan keskeinen näkökulma on, kuka saa dialogisuhteessa esittää kyseisiä sääntökommenteja prosessia kohtaan. Dialogisuhteen tulisi perustua molemminpuoliseen vuorovaikutukseen ja kunnioitukseen, joten dialogisuhteessa molemmilla osapuolilla tulee olla oikeus esittää kommentteja keskusteluprosessin etenemisestä. Valta ja auktoriteettiasema voivat kuitenkin häiritä dialogisuhdetta ja tehdä siitä jotakin muuta kuin opetuksellista toimintaa. (mts, 94.)

Esitetyt viisi siirtoa ovat dialogisuhteen keskusteluprosessin perussiirtoja, joiden kautta keskustelu voi jatkua ja jotka ovat tyypillisiä kaikille dialogisuhteille. Siirtojen sisällön ja niiden käyttämisen jatkuva arvioiminen, missä tilanteissa ja miten itse käyttää, on keskeinen osa omien dialogitaitojen kehittämisessä. (mts, 95.)

Tässä kappaleessa olen esitellyt yksityiskohtaisesti Burbulesin dialogiteorian, joka on teoreettinen ihannekuva siitä, mitä ja millaista dialogi voisi parhaimmillaan kasvatussuhteissa olla. Oma kiinnostukseni kohdistuu erityisesti dialogisiirtoihin, mutta mielestäni oli tarpeellista kuvata Burbulesin teoriaa kokonaisuudessaan, koska myös siinä, kuten dialogissakin, kaikki sen osat vaikuttavat toisiinsa. Kuitenkin dialogia voidaan määrittellä myös muista näkökulmista ja sitä voidaan soveltaa monenlaisiin tutkimuksiin. Seuraavassa kappaleessa nostan lyhyesti esiin tutkimuskirjallisuudesta muutamia dialogin määrittelyjä. Osoittaakseni miten moninainen ja laaja käsite dialogi on.

5.2 Muita dialogin määrittelyitä

Dialogi on käsitteenä hyvin laaja ja moninainen, jota määritellään erilaisilla tavoilla riippuen tutkijan omasta mielenkiinnon kohteesta. Yhteistä seuraavassa kuvaamilleni määritelmille on, että lähes kaikissa korostetaan dialogissa syntyvää yhteistä uutta ymmärrystä käsiteltävästä asiasta. Laajasta kirjallisuudesta olen valinnut tähän kappaleeseen sellaiset dialogia käsittelevät tutkimukset, jotka koen jotenkin liittyvän omaan tutkimusaiheeseen: Buber ja Laine lähestyvät dialogia filosofisena sinä - minä - suhteena ja Mönkkönen on väitöskirjassaan tutkinut dialogisuutta kommunikaationa ja suhteena. Näiden lisäksi myös muun muassa Anneli Sarja (2000) on käsitellyt dialogioppimista pienryhmän työskentelymuotona ja William Isaacs (2001) on käyttänyt dialogia lähestymiskeinona liike-elämän viestinnässä. Dialogi liittyy siis moneen elämän osa-alueeseen, sekä arkisiin että institutionaalisiin keskusteluihin.

** Dialogisuus sinä - minä -suhteena*

Filosofista ihmissuhteen vastakkainasettelua, sinä - minä -suhdetta, on paljon pohtinut filosofi Martin Buber (teos alunperin 1923), jonka ajatuksia lainataan paljon myös dialogin määrittelyn yhteydessä. Buberin mukaan dialogisen vuorovaikutuksen keskeinen ajatus on toisen toiseuden tunnistamisen merkitys. Buber kuvaa dialogista suhdetta sinä-minä-suhteena, johon asettuessaan ihminen tunnustaa myös toisen toiseuden. Suomessa dialogin toiseuden filosofiasta on kirjoittanut Timo Laine (2001), jonka mukaan toisen kohtaaminen on ainutlaatuinen ja vaikuttava hetki.

Dialogisen vuorovaikutuksen keskeiseksi ajatukseksi on muotoutunut toisen toiseuden tunnustamisen merkitys. Buber kuvaa dialogista suhdetta sinä - minä - suhteena, johon asettuessaan ihminen tunnustaa myös toisen toiseuden. Ihminen tulee minäksi ainoastaan sinän, siis toisen ihmisen, kautta. Buber tarkasteli dialogista suhdetta lähinnä esineellistävien suhteiden vastakohtana, jossa kohtaava läsnäolo katoaa toisesta tehtyjen luokitusten ja tulkintojen vuoksi. (Buber 1995, 34 - 38.)

Laineen (2001) mukaan toisen dialoginen kohtaaminen tekee minuun ennakoimattomasti syvän vaikutuksen, se koskettaa ja niin sanotusti ”kolahtaa” minuun. Ne ihmiset joiden koemme ymmärtävän itseämme niin sanotusti puolesta sanasta ja ajattelevan asioista samoin kuin me, ovat juuri niitä ihmisiä joiden kanssa ”kolahtaminen” tapahtuu. Dialogi tapahtuu kahden ihmisen välillä, juuri heidän kahden väliinsä aikaansaamassa ilmapiirissä. Dialogissa siis syntyy molempien aktiivisen vuorovaikutuksen kautta uusia merkitysnäkökulmia maailmaan ja osallisiin itseensä. (Laine 2001, 125, 129.)

Buberin ja Laineen ajatukset sinä - minä -suhteesta ja toisen toiseuden tunnustamisesta liittyvät läheisesti Burbulesin ajatteluun. Burbulesin mukaan dialogisuuden syvin merkitys löytyy osallistujien välisestä sitoutumisesta sen hetkiseen kommunikaatio- eli vuorovaikutussuhteeseen. Sitoutuminen yhdistää osallistujat yhteiseen yritykseen tiedon, yhteisen sopimuksen tai kahdenkeskisen ymmärryksen löytämisestä. Sitoutumisen taustalla vaikuttavat tunnetekijät, jotka saavat meidät keskusteluyhteyteen toistemme kanssa, Laineen sanoin toisen ihmisen kanssa keskusteleminen ”kolahtaa” minuun. Aina löytyy kuitenkin asiakkaita joiden kanssa ei ”kolahda”, ei kerta kaikkiaan löydy ”yhteistä säveltä”, joten heidän kanssaan vuorovaikutussuhteen eteen pitää mielestäni tehdä erityisesti työtä. Opinto-ohjaajan ja muiden ihmissuhdetyötä tekevien on kyettävä tekemään työtä myös sellaisten nuorten kanssa, joiden arvomaailma ja toiminta ovat täysin päinvastaisia kuin omat.

* *Dialogi vastavuoroisena neuvotteluprosessina*

Mönkkönen (2002) tutki vastaamisen, vallan ja vastuun merkitystä sosiaalialan asiakastyön vuorovaikutuksessa. Hän näki vuorovaikutuksen toimintana, jossa osapuolet suhteuttavat oman toimintansa toisen toimintaan tiedostaen kuitenkin suhteen luonteen. Asiakastyössä oli löydettävissä seuraavia vuorovaikutus orientaatioita:

asiantuntijakeskeinen-, asiakaskeskeinen- ja dialoginen orientaatio. (Mönkkönen 2002, 42.) Asiantuntijakeskeisessä orientaatiossa toimintaa ohjaa vahvasti asiantuntijoiden tai järjestelmän määrittämät tavoitteet ja tulkinnat. Asiantuntija näkee ilmiöiden todellisen luonteen ja hänen tehtävänsä on saada asiakas tietoiseksi ilmiöiden välisistä suhteista ja merkityksistä asiakkaan toimintaan. (mts, 53.) Asiakaskeskeinen orientaatio on puolestaan asiakkaan tarpeista lähtevää ja asiakkaan konstruktioihin perustuvaa orientaatiota. (mts, 55.) Dialoginen orientaatio on pyrkimystä yhteisymmärrykseen. Täydellistä yhteistä ymmärrystä vuorovaikutuksessa voidaan tuskin koskaan saavuttaa, sillä vuorovaikutuksen osapuolet tulkitsevat asioita aina myös oman henkilöhistoriansa, kokemustensa ja tilanteiden luomien edellytysten kautta. (mts, 56 - 57.) Mönkkönen viittaa Juhilaan (2001), jonka mukaan liialliseen yhteisymmärrykseen pyrkivä keskustelu saattaa myös sulkea todelliset ristiriidat ja näkemyserot ulkopuolelle. Tällöin yhteisymmärrys perustuu ei-symmetriseen keskusteluun, jossa toisella on käytettävissä sellaisia keskustelullisia taitoja, jotka toiselta puuttuvat. Yhteisymmärryksen sijasta Juhila puhuukin argumentoivasta keskustelusta, jossa puntaroidaan elämän ulottuvuuksia kaikkine ristiriitoineen. Myös moraaliset kysymykset tulevat näkyvämmiksi kuin ”yhteisymmärryksellisessä keskustelussa”. Dialogisessa suhteessa ymmärrys tarkoittaa uuden alueen löytämistä osapuolten välille. Dialogi ei aina synny pelkillä keskustelutaidoilla, vaan vuorovaikutussuhteessa siihen on synnyttävä aina jonkinlainen oikeutus. Lisäksi Mönkkösen mukaan voidaan pohtia, kuinka paljon ihmisten suhteellisen pysyvät toimintatavat ja uskomukset vaikuttavat suhteen syntymiseen. Dialoginen orientaatio voidaan nähdä tärkeänä pyrkimyksenä asiakastyön vuorovaikutuksessa, jolloin myös eriyttäminen pyritään kutsumaan esiin suhteen voimavaraksi ja vastuu voidaan nähdä molemminpuolisena vastuuna. (mts, 57 - 59.)

Nämä Mönkkösen esittämät vuorovaikutuksen orientaatiot ovat mielestäni tavallaan lähestymistapoja vuorovaikutustilanteissa. Näen ne tavallaan työntekijän mahdollisina lähestymistapoina asiakasta ja hänen asiaansa kohtaan. Opinto-ohjaajan työ on myös asiakastyötä oppilaiden ja heidän vanhempiansa parissa, ja erilaisissa keskusteluissa nämä orientaatiot voivat olla esillä. Mielestäni myös Burbulesin dialogityypit ovat lähestymistapoja vuorovaikutustilanteissa, jolloin ohjaaja lähestyy asiakasta tietyllä tyyllillä. Jokainen dialogityyppi sisältää Burbulesin mukaan tietynlaisia dialogisiirtoja.

Seuraavassa kappaleessa pyrin kuvaamaan sitä ajattelua ja ymmärrystä, joka minulla dialogista on tässä omassa tutkimuksessani.

5.3 Dialogi tässä tutkimuksessa

Oma ymmärrykseni dialogista ohjaa myös jatkossa ajatteluani ja tekemääni tutkimusaineiston tulkintaa, myös sen vuoksi on tärkeää kuvata omia ajatuksiani tässä yhteydessä. Oma ajatteluni dialogista perustelee myös seuraavassa kappaleessa esittämäni tutkimuskysymystäni.

** Dialogi on vuorovaikutusta*

Opinnäytetyöni on teorialähtöinen ja myös oma ymmärrykseni dialogista noudattelee pitkälti Burbulesin dialogiteoriaa. Burbulesin mukaan dialogi on keskustelevaa vuorovaikutusta tietoisesti kasvatusta ja oppimista kohtaan. Dialogi on tavallaan opetuksen väline, jonka vuoksi siihen ryhdytään tietoisesti tietyn oppimisprosessin saavuttamiseksi. (Burbules 1993, 5 - 6.) Tässä on mielestäni olennainen kohta oman tutkimukseni kannalta. Dialogi määrittyy vuorovaikutukseksi ja se on tietoinen keino tukea toisen oppimista. Tämän vuoksi Burbulesin dialogiteoria sopii mielestäni hyvin opinto-ohjauksen ohjauskeskustelun tarkastelemiseen.

Ohjauskeskustelussa oppiminen voi olla monenlaista, uutta tietoa, uusia näkökulmia ja ajattelutapoja, toisen ihmisen tuntemista jne. Kuitenkin ohjauksen taustalla on aina opinto-ohjaajan tietoisia ajatuksia siitä, mistä asioista ohjauksessa olisi oppilaan kannalta hyödyllistä keskustella.

** Dialogi ohjauskeskustelussa*

Oman opinnäytetyöni aihe liittyy opinto-ohjaajan ja oppilaan välisen henkilökohtaisen ohjauskeskustelun muodon tarkasteluun. Opinto-ohjaajan ja oppilaan välinen henkilökohtainen ohjaus on eräs opinto-ohjaajan työn ydintehtävistä, joka konkretisoituu ohjauskeskustelussa eli ohjauksellisessa vuorovaikutuksessa. Parhaimmillaan tämä vuorovaikutus voi olla keskustelijoiden yhdessä käymää dialogia,

jossa keskustelu etenee vastavuoroisesti, molempien ollessa siihen sitoutuneita ja aktiivisia osallistujia.

Kuten Vehviläinen (2001) toteaa, ohjaus voidaan nähdä erääksi institutionaalisen keskustelun muodoksi. Institutionaaliseksi keskusteluksi ohjauksen tekee se epäsymmetrinen asetelma, joka ohjauskeskustelussa pakosti vallitsee. Opinto-ohjaaja on virallisen kouluinstituution edustaja ja oppilas on asiakas. Vehviläisen mukaan ohjausprosessissa ohjaaja osallistuu ohjattavan johonkin ajattelu- tai toimintaprosessiin ja pyrkii eri keinoin edistämään sen toteutumista. Tämä prosessi on jollakin lailla institutionaalisesti rajattu, mutta osapuolet voivat myös neuvotella toiminnan kohteesta ja rajoista sekä uudelleenmuokata ohjausprosessin tavoitteita sen edetessä. Toisaalta ohjaus nähdään tavallaan kahden asiantuntijan väliseksi neuvottelutilanteeksi, jossa neuvotellaan paitsi ohjauksen aiheina olevista asioista, myös ohjauksen luonteesta itsestään. Tällöin ohjauksen tavoitteeksi nähdään yhteisymmärrys käsiteltävästä asiasta. (Vehviläinen 2001, 17, 28.)

Kun ohjaus määrittyy näin kahden asiantuntijan väliseksi neuvotteluksi, jossa tavoitteena on yhteinen ymmärrys, nousevat osapuolten vuorovaikutustaidot merkittävään osaan. Dialogi ohjauskeskustelun muotona tavoittelee edellä kuvatun kaltaista yhteisen ymmärryksen löytymistä. Näin ollen ei ole yhdentekevää millaista dialogi on ja mitä sillä tarkkaan ottaen tarkoitetaan.

** Dialogisiirrot rakentavat ohjauskeskustelun*

Dialogi on keskustelua, vuorovaikutusta, yhdessä toisen kanssa ja kohti yhteistä, ehkä uuttakin, ymmärrystä käsiteltävästä asiasta. Kuten keskustelu yleensäkin, niin myös sen syvällisempi muoto eli dialogi, etenee tiettyjen puheenvuorojen eli Burbulesin dialogisiirtojen avulla. Osa siirroista voi olla keskustelua eteenpäin kehittäviä, osa voi olla toisen ajatusten haastamista ja osa voi olla jopa keskustelua uudelleensuuntaavia tai estäviä. Dialogisiirtojen sisältöä tarkastelemalla päästään myös pohtimaan ohjauskeskustelun vuorovaikutusta. Dialogi rakentuu rehellisyydelle ja luottamukselle ja sen lopputuloksena parhaimmillaan voi olla nuoren osallisuuden kehittyminen ja opinto-ohjaajan omassa työssään kehittyminen.

Ohjauskeskustelu perustuu osapuolten välisen vuorovaikutuksen toimivuuteen, tunnetekijöihin jotka saavat osallistujat sitoutumaan ja vastavuoroiseen

osallistumiseen. Nämä ovat juuri myös dialogin piirteitä. Näin ollen on mielestäni tärkeää tarkastella miten osapuolten vuorovaikutus sujuu ja millaisilla dialogisiirroilla keskustelu etenee.

5.4 Tutkimuskysymys

Olen edellä pyrkinyt avaamaan omaa ymmärrystäni ja ajatteluani dialogista ja siitä miten se liittyy ohjaukseen. Tämä ymmärrykseni on perusta tutkimuskysymykselleni.

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2004, 116 - 117) mukaan on kvalitatiivisessa tutkimuksessa varauduttava siihen, että tutkimusongelma saattaa muuttua tutkimuksen edetessä. Usein puhutaankin mieluummin tutkimustehtävästä, joka asetetaan yleisellä tasolla. Näin kävi myös omassa tutkimuksessani. Alkuperäiset kiinnostuksen kohteeni ovat sittemmin muuntuneet, sekä lukemani tutkimuskirjallisuuden, saamani ohjauksen että tekemieni esitutkimusten kautta. Samalla myös tutkimuskysymys on tutkimuksen edetessä muuttunut ja tarkentunut.

Dialogin tulisi toteutua aidosti kaikessa opinto-ohjaajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. Tämän vuoksi on tärkeää tarkastella ja avata niitä tekijöitä, jotka mahdollistavat dialogin toteutumista. Dialogi on tapa jäsentää ohjauskeskustelua eli -vuorovaikutusta. Tarkemmin sanottuna ohjauskeskustelu jäsentyy dialogiksi dialogisiirtojen tarkastelun kautta. *Oma tutkimuskysymykseni onkin se, millaisia dialogisiirtoja (Burbules 1993) ohjauskeskusteluissa esiintyi.*

Burbulesin teorian soveltaminen ohjauskeskustelun analysointiin on uusi sovellusalue ohjausalan tutkimuksessa. On mielenkiintoista tarkastella millaisia dialogisiirtoja ohjauskeskusteluissa esiintyy, toisin sanoen tarkastella sitä, millaiselta ohjauskeskustelu Burbulesin dialogisiirtojen teorian näkökulmasta näyttää. En pyri analysoimaan kaikkia Burbulesin esittämiä siirtoja, vaan keskityn kysymysten, vastausten ja sääntökommenttien tarkasteluun, koska nämä ovat opinto-ohjaajille erityisen tyypillisiä siirtoja. Keskustelutilanteesta tekee kokonaisen myös osallistujien nonverbaalinen viestintä. Tästä tutkimuksesta nonverbaalisen viestinnän analysointi oli kuitenkin rajattu pois.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Dialogi voidaan nähdä erääksi ohjauskeskustelun eli -vuorovaikutuksen muodoksi, joka rakentuu Burbulesin mukaan dialogisiirtojen avulla. Dialogisiirrot jäsentävät omalla tavallaan ohjausvuorovaikutusta, johon myös oma tutkimuskysymykseni liittyy: millaisia dialogisiirtoja ohjauskeskusteluissa esiintyi ja kenen sanomina? Dialogisiirrot ovat kasvatustieteen Burbulesin teoria siitä, miten keskustelu eli vuorovaikutus etenee, jotta se olisi dialogia. Täten voisi siis esittää kysymyksen siitä, voisiko dialogi olla tavallaan ihannetila hyvästä ohjauskeskustelusta, johon ohjaajien tulisi pyrkiä?

Tutkimukseni on teorialähtöinen, laadullinen tapaustutkimus ohjauskeskustelusta. Kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Todellisuus nähdään moninaisena ja tapahtumat muovaavat samanaikaisesti toinen toistaan, samoin tapahtuu myös ohjauskeskustelussa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija ei voi sanoutua irti arvolähtökohdista, sillä arvot muovaavat sitä, mitä ja miten pyrimme ymmärtämään tutkimiamme ilmiöitä. Objektiivisuuttakaan ei ole mahdollista saavuttaa perinteisessä mielessä, sillä tietäjä, eli tutkija, ja se, mitä tiedetään, kietoutuvat toisiinsa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 152.) Oma tutkimukseni keskittyy tarkastelemaan ohjauskeskustelua dialogisiirtojen näkökulmasta. Erityinen kiinnostuksen kohteeni on se, millaisia siirtoja ohjauskeskustelussa esiintyy ja kenen sanomana. Tutkimuksessani on alusta saakka vahva tulkinnallisuuden leima, joka on kvalitatiiviselle tutkimukselle ominaista. Kuten Hirsjärvi ym. (2004, 155) toteaa, on laadulliselle tutkimukselle ominaista se, että tutkija luottaa ensisijaisesti omiin havaintoihinsa. Lisäksi tutkijana minulla on tietty kulttuuritausta ja myös tietyt ennako-oletukset ja arvolähtökohdat aiheestani.

Tutkimukseni on myös teorialähtöinen tutkimus, jossa Eskolan (2001) mukaan ensin lähdetään liikkeelle teoriasta ja siihen palataan takaisin empiriassa käynnin jälkeen. Teorialähtöisessä tutkimuksessa teorian esittelemineen, sen operationaalistaminen mitattavaan muotoon, aineiston kerääminen sekä empirian ja teorian tarkasteleminen ovat keskeisiä tutkimuksen vaiheita. (Eskola 2001, 137.) Tutkija tutustuu ensin teoriaan, joka ohjaa hänen aineistonhankintaansa, sitten hän tutustuu aktiivisesti aineistonsa antiin käyttäen teoriaa hyväksi, mutta myöskään ylitulkitsematta aineistoaan teorian valossa. (mts, 140.) Tutkimuksessani teorialähtöisyys tarkoittaa sitä, että tarkastelen ohjauskeskustelua nimenomaan Burbulesin dialogiteorian näkökulmasta.

6.1 Tutkimusasetelma ja aineisto

Halusin tutkimukseeni mukaan kokeneita ja pitkään opinto-ohjaajan työtä tehneitä opinto-ohjaajia, koska heidän työtään seuraamalla voisin oppia itsekin. Oppilasryhmänä 9. -luokkalaiset ovat mielestäni sopiva kohderyhmä, koska heillä on jo kolmen vuoden ajalta kokemuksia opinto-ohjaajan ohjauksesta ja he tuntevat oman opinto-ohjaajansa. 15 - 16 -vuotiaana nuori on herkimmillään ottamaan vastaan uudenlaisia näkökulmia ja ajatuksia. Myös oman elämän pohdinta on hyvällä alulla, joten henkilökohtainen ohjaus tulee ”otolliseen maaperään”.

Tutkimukseni aineisto koostuu kolmesta videoidusta opinto-ohjaaja -yhdeksäsluokkalainen oppilas -ohjauskeskustelusta Jyväskylän kaupungin ja maalaiskunnan yläasteilla. Molemmat opinto-ohjaajat (mies- ja naispuolinen) ovat kokeneita ja pitkän työuran opinto-ohjaajina tehneitä ammattilaisia, jotka tuntevat omat oppilaansa (kaksi tyttöä ja poika) koko yläasteen ajalta. Opinto-ohjaajat pyysivät valitsemansa oppilaan ohjauskeskusteluun ja hoitivat luvan saamisen oppilaan vanhemmilta.

Ohjauskeskustelut tehtiin opinto-ohjaajien työhuoneissa ja pyrkimys oli rauhoittaa nauhoitustilanne. Vain yhden ohjauskeskustelun aikana oli kaksi lyhyttä keskeytystä, mikä kuvaa opinto-ohjaajan työn vauhdikasta arkea. Ohjauskeskustelut nauhoitettiin videolle, koska alkuperäinen tutkimusideani sisälsi myös nonverbaalin viestinnän analysointia. Se kuitenkin tällä kertaa rajattiin pois tutkimusaiheestani. Kuitenkin oli hyvä, että nauhoitus tehtiin videolle, koska kuvanauhalla saa kokonaisemman käsityksen tilanteesta. Videoitu aineisto tuo rikkaan käsityksen keskustelutilanteen kontekstista, jolla voi olla myös analyysin kannalta merkityksellistä sisältöä (ten Have 1999, 53).

Keskustelut kestivät kymmenestä minuutista kahteenkymmeneen kahteen minuuttiin ja aineistoa on yhteensä 43 minuuttia. Ohjauskeskusteluja yhdistää se, että kaikkien oppilaiden kohdalla oli aiheena peruskoulun päättymisen jälkeiset jatko-opintosuunnitelmat. Kaikki aineistossa esiintyvät nimet on muutettu ja muitakin tunnistamista helpottavia tietoja on muunneltu.

6.2 Aineiston analyysi

Halusin tutkia sitä, millaisia dialogisiirtoja eri osapuolet ohjauskeskusteluissa käyttivät. Tutkimukseni analyysimenetelmäksi sopii vuorovaikutuksen tutkimiseen keskittynyt

keskustelunanalyysi. Keskustelunanalyttisen tutkimussuunnan lähtökohdat ovat yhteiskuntatieteessä ja se on eräs etnometodologisen sosiologian suuntauksista, jota kielitieteilijät usein hyödyntävät. (Tainio 1997, 9.) Vehviläisen mukaan (2001, 13) keskustelunanalyysi sopii tutkimusmenetelmäksi myös kasvatustieteessä. Vehviläisen mukaan ohjaus syntyy toiminnoista, joita ihmiset yhdessä toteuttavat, erityisesti erilaisista vuorovaikutustilanteista. Tämän vuoksi vuorovaikutusta on tarve tutkia sosiaalisena toimintana. Keskustelunanalyysi on keino tarkastella sitä, miten toimijat itse rakentavat vuorovaikutustilanteen puheenvuoro puheenvuorolta. Vuorovaikutus on toisaalta tulosta yksilöiden aikomuksista ja teoista, toisaalta se aina muotoutuu erilaisten laajempien sosiaalisten toimintayhteyksien mukaisesti. Vuorovaikutuksella, eli ihmisten välisellä viestinnällä ja yhteistoiminnalla, on kuitenkin myös todettu olevan omia erityisiä ehtoja, rajoja ja rakenteita. (Vehviläinen 2001, 33 - 34.)

6.2.1 Keskustelunanalyysi analysointimenetelmänä

Seuraavassa tarkastelen tarkemmin keskustelunanalyysin ajatusta vierusparien läsnäolosta puheessa sekä institutionaalisen keskustelun muotoa keskustelujen tarkastelussa, koska ne ovat omaa aihettani lähimpänä. Lopuksi kuvaan keskustelunanalyysin analysointimenetelmää, jota olen omassa tutkimuksessani käyttänyt.

Keskustelunanalyysi on yksi etnometodologisen sosiologian tutkimussuuntauksista, jonka on luonut Harvey Sacks 1960-70 luvuilla. Hänen mukaansa vuorovaikutuksessa on löydettävissä tiettyjä muotoja, joita keskustelunanalyysi nostaa näkyväksi. Keskustelunanalyysi keskittyy siis vuorovaikutuksen tutkimiseen. (Tainio 1997, 9; Heritage 1984, 235.) John Heritage on jatkanut Sacksin, ja toisen keskeisen tutkijan, Garfinkelin, keskustelunanalyysin kehittämistä.

Heritagen mukaan keskustelunanalyysin perinne nojaa kolmeen perusoletukseen. Ensinnäkin vuorovaikutuksen nähdään olevan järjestäytyneitä ja jäsentyneitä toimintaa. Keskustelussa ja kaikessa sosiaalisessa toiminnassa on löydettävissä järjestäytyneitä ja pysyviä toimintamalleja. Toiseksi vuorovaikutus on kontekstuaalisesti orientoitunutta eli vuorovaikutuksella on yleensä aihe ja teema, josta puhutaan. Heritage mainitsee, että keskustelun osapuolilla on aina kontekstia

muokkaava ja/tai uudistava rooli. Kolmanneksi vuorovaikutuksen kaikilla yksityiskohdilla on merkitystä, eikä niitä voida sen vuoksi jättää huomioimatta. Kolmas oletus aikaansaa sen, että keskusteluanalyysissä tutkija ei saa liian aikaisin muodostaa teoriaa, vaan hänen tulee antaa aineiston johdatella itseään eteenpäin. (Heritage 1984, 241 - 243.)

** Keskustelu rakentuu jäsennyksistä*

Hakulinen (1998) jatkaa Heritagen perusoletusten avaamista. Keskusteluanalyysi haluaa selvittää, mitä kaikkea puheenvuoroilla saadaan aikaiseksi: miten haetaan ymmärtämistä, miten osoitetaan, että keskustelussa kumppanilta vastaanotettu asia on uutta tai entuudestaan tuttua tietoa tai että puheenaihe on arkaluontoinen tai hankala. Kaiken kaikkiaan kyseessä on niiden merkitystä kannattavien keinojen eksplikoiminen, joilla ihmiset saavuttavat intersubjektiivisuuden, joka on kaiken yhteistyön perusta. Keskusteluanalyysi nostaa esiin keskustelusta sen yhteistoiminnallisuuden ja tutkii tämän toiminnan mekanisme. Yhteistoiminnallisuus tarkoittaa sitä, että keskustelua ei nähdä yksioikoisesti puhuja - kuulija -kahtiajakona, vaan katsotaan, että merkitykset syntyvät yhteistyönä, neuvotteluna. (Hakulinen 1998, 13, 15.)

Keskustelu, eli puhujien yhteistyössä syntyvä toiminta, on jäsentynyttä, ja jäsentyneisyyttä on samanaikaisesti ainakin kolmenlaista. Keskusteluanalyysissä tutkitaan keskustelun rakennetta, jolloin huomio kiinnitetään jonkin keskustelua jäsentävän muodon tarkastelemiseen. Näin jäsenysten analysointi tuo esiin muun muassa sen, mihin puhujat orientoituvat eli suuntautuvat keskustelussa ja mitä he pitävät kuulemassaan merkityksellisenä. Keskusteluanalyysi on nostanut keskustelun rakenteesta esiin kolme jäsennyksen muotoa: vuorottelujäsennyksen, sekvenssijäsennyksen ja korjausjäsennyksen. Toisin sanoen keskustelu hahmottuu vuorottelunormien nojalla jaksoiksi eli sekvensseiksi, joihin puhujat ovat suuntautuneet eli orientoituneet ja vuorotteluun on samalla sisäänrakennettu korjauksen mahdollisuus. Nämä kolme samanaikaisesti vaikuttavaa jäsennystä ovat nimenomaan kaiken vuorovaikutuksen olemassaolon edellytyksiä, ja niistä muodostuu se tausta, jota vasten keskustelijat toisiaan tulkitsevat. (mts, 16.)

Vaikka nämä jäsenyyksien muodot eivät ole oman tutkimukseni kiinnostuksen kohteina, ne kuitenkin tarjoavat vertailukohteen institutionaalista keskustelua tarkasteltaessa, jonka vuoksi haluan aivan lyhyesti kuvata jäsenyyksien muotoja.

Vuorottelu ja vuorotellen toimiminen on yksi keskeinen sosiaalisen järjestyneisyyden muoto, jossa on kyseessä sisäistetty normisto vuorotellen puhumisesta. Tällöin voidaan tarkastella vuorottelun sujuvuutta (keskeyttäminen, yhtäaikaan puhuminen) tai sen koostumusta (kielen rakenne, lausumat). (Hakulinen 1998, 32 - 34.) Sekvenssijäsennys tarkastelee sitä, miten peräkkäiset puhetoiminnot liittyvät toisiinsa ja millaisia toisiinsa kytkeytyvien toimintojen muodostamia jaksoja eli sekvenssejä niistä muodostuu. Sellaisia kahden vuoron kokonaisuuksia, joissa vuorojen välinen kytkös on erityisen vahva ja konventionaalistunut, nimitetään vieruspareiksi. Vieruspari nimitystä käytetään erityisesti kahden puheenvuoron kokonaisuuksista kuten kysymyksen ja vastauksen muodostamista pareista. Lisäksi vierusparin tunnusmerkkejä ovat muun muassa se, että puheenvuorot ovat vierekkäisiä ja eri puhujan esittämiä. (Raevaara 1998, 75 - 76.) Keskustelun sekventiaalinen jäsenyys mahdollistaa keskustelun osanottajien toimintojen koordinoimisen ja keskinäisen ymmärtämisen. Vieruspari on tärkeä analyttinen väline, koska se on rakenne, jossa osanottajien orientoituminen keskustelun sekventiaaliseen jäsenyyskseen tulee selkeästi esille, ja koska se lisäksi kytkeytyy myös muihin keskustelun jäsenyksiin. (mts, 91 - 92.) Vieruspaperilla tuntuisi olevan hyvin dialogisuutta edistävä vaikutus, koska niiden välisen kytköksen nähdään olevan erityisen vahva. Näin ollen osallistujat ovat varmaan sitoutuneita yhteiseen keskusteluun. Myös Burbulesin siirroissa voidaan nähdä vieruspareja, esimerkiksi kysymys - vastaus -parin muodossa, joiden avulla keskusteluyhteys säilyy. Vieruspari edellyttää molempien osapuolten aktiivista läsnäoloa keskustelussa, jonka vuoksi on mielestäni tärkeää tarkastella sekä opinto-ohjaajan että oppilaan esittämiä siirtoja.

Korjausjäsenyyksien avulla keskustelijat käsittelevät puhumisessa, puheen kuulemisessa ja sen ymmärtämisessä esiintyviä ongelmia. Analyysi lähtee tapauksista, joissa keskustelijoiden itsensä huomataan käsittelevän jotakin puheen kohtaa ongelmallisena. Korjauskäytänteet ovat välttämättömiä vuorovaikutuksen osanottajien välisen ymmärtämisen kannalta, ja niitä käytetään kun intersubjektivisuus uhkaa murtua. (Sorjonen 1998, 111 - 112.)

Keskustelunanalyysi korostaa kielenkäytön formaalista puolta. Se, mitä sanotaan ei ole irrotettavissa siitä, miten se sanotaan eli miten kielellä toimitaan. Sanaan ´miten´ sisältyy oletus siitä, että merkityksellisyyttä voi olettaa laajimmasta jaksosta pienimpään puheen tai ääntelyn piirteeseen saakka. Tutkija voi hyödyntää myös omia intuitioitaan. Tämä onnistuu parhaiten kun hän on tutkimansa kulttuurin jäsen. (Hakulinen 1998, 17.) Myös Vehviläisen mukaan (2001, 34) keskustelunanalyysin tapa tehdä tutkimusta on tiivistettävissä miten -kysymykseen. Se tarkastelee sosiaalisten kohtaamisten rakentumista ja kokoonpanoa ja sitä, kuinka ne syntyvät ihmisten välisissä kohtaamisissa. Keskustelunanalyttikko kysyy, miten osapuolet toteuttavat keskustelun keinoin ja sen kuluessa esimerkiksi ystävien välisen puhelinsoiton, ristikuulustelun tai ohjauskeskustelun.

Keskustelunanalyysi on perinteisesti keskittynyt arkikeskustelujen tutkimiseen. Heritagin mukaan tämä johtuu pitkälti Sacksin perinteestä. Ensinnäkin sosiaalisen elämän nähdään olevan erityisesti keskustelullinen, puhe on varhaisin sosiaalisen kanssakäymisen muoto. Toiseksi keskustelu ja puhe on ensimmäinen vuorovaikutuksen muoto, johon pieni lapsi tutustuu ja jota kautta hän sosiaalistuu yhteiskuntansa jäseneksi. (Heritage 1984, 239.)

Institutionaalisen vuorovaikutuksen muotoja tarkastellaan eräänlaisina poikkeamina ja muunnoksina arkikeskustelusta, sen keinoista ja toimintatavoista. Institutionaalisten tilanteiden vuorovaikutus ja kieli on vielä erikseen opittava. (Raevaara, Ruusuvuori & Haakana 2001, 14 - 15.) Arkikeskustelujen lisäksi keskustelunanalyysin mielenkiinnon kohteeksi ovat nousseet institutionaaliset keskustelut, joista kerron tarkemmin seuraavaksi.

** Institutionaalinen keskustelu*

Oma opinnäytetyöni on tapaustutkimus ohjauskeskustelusta ja siinä esiintyvistä dialogisirroista. Tutkimukseni kontekstina on peruskoulun yläasteen opinto-ohjaajan ja oppilaan välinen henkilökohtainen ohjauskeskustelu. Kyse on siis virallisen kouluinstituution edustajan eli opinto-ohjaajan ja oppilaan välisestä keskustelusta. Vaikka ohjauskeskustelut ovat hyvin vapaamuotoisia, on taustalla kuitenkin tietoisuus siitä, että opinto-ohjaaja tekee omaa lakisääteistä työtään kouluinstituution antamissa

puitteissa. Opinto-ohjaaja toimii koulussa oman alansa kasvattajana ja siten hänen toimintansa on tavoitteellista ja tiettyyn suuntaan johdettavaa. Yläastelainen nuori, 13 - 16 -vuotias, on jo ikänsä puolesta tavallaan ”alakynnessä”, jonka lisäksi hän on elämänsä herkimmissä vaiheessa kun puberteetin tuomat muutokset sekä kehossa että tunteissa ovat päällimmäisinä mielessä. Tämän vuoksi on tärkeää käsitellä institutionaalisen keskustelun määrittelyä tarkemmin, koska se liittyy kiinteästi omaan aiheeseeni.

Peräkylän mukaan (1998) institutionaalisella keskustelulla tarkoitetaan keskustelunanalyysissä sellaista puhetta, jonka avulla puhujat suorittavat erityisiä institutionaalisia tehtäviä. Eri instituutioiden asiakkaiden ja ammattilaisten väliset keskustelut ovat institutionaalista keskustelua, samoin myös ammattilaisten keskinäiset puheet. Keskustelunanalytikoita kiinnostaa virallisten instituutioiden tutkiminen. He erittelevät sitä, miten ihmiset toteuttavat virallisiin instituutioihin liittyviä roolejaan lääkäreinä ja potilaina, opettajina ja oppilaina. (Peräkylä 1998, 177 - 179; Heritage 1984, 239 - 240.)

Heritagen mukaan keskustelunanalyysi perustuu sille ajatukselle, että institutionaalisen keskustelun kaltaisen epäsymmetrisen vuorovaikutuksen selittäminen on mahdotonta pelkkien sosiaalisten tunnusmerkkien, kuten aseman tai sukupuolen, avulla. Vuorovaikutuksen tulkinnassa tarvitaan myös tietoa siitä, mikä on tyypillistä puhetta yleensäkin ihmisten välillä. (Heritage 1984, 240.) Toisin sanoen keskustelunanalyysin arkikeskustelujen tutkimusperinteen tunteminen auttaa tutkijaa myös institutionaalisten keskustelujen tutkimisessa.

Raevaaran, Ruusuvuoren ja Haakanan mukaan (2001, 13) institutionaalisessa vuorovaikutuksessa osapuolet suhteuttavat toimintaansa erilaisiin rooleihin, esimerkiksi ammattilaisen ja asiakkaan rooleiksi. Institutionaalisessa keskustelussa yhdistyvät toimintaa ohjaavat mallit ja ihanteet sekä tehtävien pohjalta eriytyneet roolit. Keskustelutilanteessa nämä toimintamallit ja roolit tehdään olemassaoleviksi ”puhumalla ne esiin”.

Peräkylän mukaan (1998, 180 - 181) institutionaalisessa keskustelussa toistuu tiettyjä piirteitä, näiden keskustelun piirteiden katsotaan olevan tyypillisiä juuri institutionaalisille keskusteluille. Tällaisia piirteitä ovat muun muassa: sanojen ja kuvausten valinta, toiminnan kielellinen muotoileminen, keskustelun kokonaisrakenne, ammatillisen neutraalisuuden ilmentymät sekä vuorovaikutuksen epäsymmetrisyys.

Peräkylä mainitsee esimerkiksi keskustelun kokonaisrakenteen, jossa opintoneuvontakeskustelun on havaittu koostuvan säännönmukaisesti neljästä vaiheesta: 1) Alkutervehdys, 2) Opiskelijan nykytilanteen kartoitus kysymys-vastaus -sarjan avulla, 3) Neuvojen antaminen tulevia opintoja varten ja 4) Lopetus. (mts, 197.) Myös Raevaara, Ruusuvuori ja Haakana toteavat (2001, 17), että joissakin institutionaalisissa tilanteissa vuorottelulle on omat tarkat sääntönsä, jotka kertovat kuka milloinkin puhuu ja kuinka kauan vuoro saa kestää. Toisissa institutionaalisissa tilanteissa vuorottelulle ei ole luotu erillisiä sääntöjä, mutta silti vuorot saattavat jakautua eri tavoin kuin arkikeskustelussa. Muun muassa kysymys- ja vastaus -vierusparin on havaittu olevan toiminto, joka erottelee institutionaalisen tilanteen osapuolia. Lisäksi puheenvuorojen ja erilaisten keskustelutoimintojen jakautuminen voi olla epäsuhtaista.

Raevaaran, Ruusuvuoren ja Haakanan mukaan (2001, 17) keskusteluanalyysille on tyypillistä, että tilanteen institutionaalisuuden ja osallistujien roolien rakentumista tarkastellaan paikallisena, toiminnassa hetki hetkeltä muotoutuvana ilmiönä. Osallistujat siis puhuvat instituutiot eläviksi. Tämän he tekevät muun muassa mukautumalla tiettyihin vuorottelun käytäntöihin ja erilaisilla kielellisillä sananvalinnoilla.

Omassa opinnäytetyössäni tarkastelen yhdenlaisen institutionaalisen keskustelun muotoa, joka on ohjauskeskustelu peruskoulun opinto-ohjaajan ja peruskouluansa päättävät yhdeksäsluokkalaisten nuoren kesken. Mielenkiintoni kohdistuu siihen, millaisia dialogisiirtoja eri osapuolet ohjauskeskusteluissa esittävät. Tämän vuoksi tutkimukseni lähestymistavaksi ja -menetelmäksi sopii erityisen hyvin keskusteluanalyysi, joka myös kiinnittää huomionsa keskustelun muotoon ja vuorovaikutukseen.

** Keskusteluanalyysin analysointitapa*

Heritagen mukaan (1984, 243) keskusteluanalyysin analysointitapa on pitkälti aineistolähtöistä, koska tutkittavaa ilmiötä tarkastellaan aina vuorovaikutus aineiston kautta. Vuorovaikutuksen osapuolet ovat keskeinen tekijä, johon analyysi perustuu. Tämän lisäksi tutkijan tulee Heritagen mukaan keskittää huomionsa omiin motiiveihinsa ja näkökulmaansa, jotta ne eivät olisi ristiriidassa keskustelijoiden aitojen

vuorovaikutustilanteiden kanssa. Tällä Heritage viittaa siihen keskustelunanalyysin perusoletukseen, että kaikki vuorovaikutuksen tekijät ovat mahdollisesti olennaisia, mitään tekijää ei siten saa jättää huomioimatta. Analyysi perustuukin tarkkaan litteraatioon, joka keskustelunanalyysissä on aivan omanlaisensa. Siitä osoituksena on muun muassa se, että esimerkiksi diskurssianalyysi (ks. Jokinen, Juhila & Suoninen 1999), joka keskittyy erityisesti vuorovaikutuksen sisällön tutkimiseen, lainaa keskustelunanalyysin yksityiskohtaista litteraatiotapaa analyysimenetelmänään.

Keskustelunanalyysissä tutkimusprosessi alkaa litteroimisella eli aineiston purkamisella paperille kirjoitettuun muotoon. Varsinainen analyysi tehdään tarkkaan litteroidusta tekstistä videoitujen ohjauskeskustelujen tuella. Keskustelunanalyysin analysointitapa perustuu yksityiskohtaisten litterointien tekemiseen aineistosta, jonka jälkeen siitä voidaan tehdä tulkintoja. Seuraavaksi avaan tarkemmin keskustelunanalyysin litterointitapaa.

Seppäsen (1998) mukaan keskustelunanalyysissä ääni- ja kuvanauhojen litterointi on oleellinen osa tutkimusta, ja siinä tehdyt ratkaisut vaikuttavat tutkimuksen tuloksiin. Siksi litteraatiossa pyritään antamaan mahdollisimman uskollinen kuva siitä, mitä nauhalla on, jäljittelemällä kuulo- ja toisinaan myös näköhavaintoa niin tarkasti kuin mahdollista. Toisaalta litterointi pyritään tekemään myös mahdollisimman neutraaliksi ja vapaaksi tulkinnoista, ettei sillä olisi piilo-ohjaavaa vaikutusta. Jokainen litteraatio on välttämättä valikoiva. Se, mitä puheen piirteitä litteraatiossa kuvataan, on yhteydessä tutkimuksen tavoitteisiin. (Seppänen 1998, 18 - 19.) Myös ten Have toteaa, että jokainen tutkija tekee litteraation omalla tavallaan, litteraatio on tavallaan ”käännös” nauhoitetusta puheesta, johon vaikuttavat myös tutkijan omat rajoitukset ja kyvyt. (ten Have 1999, 76 - 77.) Heritage mukaan (1984, 238) äänitteet ovat keskustelunanalyysin luotettavuuden mittareina. Ääninauhoilta voidaan tutkijan tekemät tulkinnat tarkistaa ja seurata pohjautuuko tulkinnat intuitioon. Lisäksi ääninauhat mahdollistavat myös uuden tutkimuksen eri keskustelunanalyttisestä näkökulmasta. Kuitenkin ten Have haluaa korostaa, että aineiston kerääminen ja litteraatio ovat vasta analyysin alkuvalmisteluja, joihin jatkossa pohjautuvan analyysin ymmärtäminen ja analysoiminen perustuvat. (ten Have 1999, 101, 123.)

Litteroinnissa keskitytään sellaisiin piirteisiin, jotka ovat tärkeitä keskustelun etenemisen ja puhujien välisen vuorovaikutuksen kuvaamisen kannalta.

Metodisena lähtökohtana litteroinnin tekemisessä on ajatus, että keskustelussa mikään ei ole sattumanvaraista. Kaikki interaktion piirteet ovat potentiaalisesti merkityksellisiä. Siksi litterointiin otetaan mukaan myös sellaiset puheen nonverbaalit piirteet kuin puhujien taketelut, änkytykset, huokaukset ja yskimiset. Litteroinnissa pyritään inhimillisen havaitsijan tarkkuuteen, sillä tavoin kuin keskustelun osanottajat itse niihin reagoisivat. Välimerkit litteraatioissa eivät tarkoita samaa kuin kirjoitetussa tekstissä: niillä ei merkitä syntaktisia eikä ortografisia yksiköitä. Ne ovat merkkejä siitä, millaiseen intonaatioon jokin prosidinen kokonaisuus päättyy. Näiden merkkien käytössä tutkijoiden käytännöt vaihtelevat jonkin verran ja jokainen tutkija laatii omat merkkinsä omaan tutkimukseensa sopiviksi. Omassa artikkelissaan Seppänen on käyttänyt litteroimisessa sävelkulkuun, päällekkäisyyksiin ja taukoihin, puhenopeuteen ja äänen voimakkuuteen, hengitykseen, nauruun sekä muihin (kesken jäänyt sana, epäselvä sana) liittyviä litterointi merkkejä. Huomattavaa on, että litteraatioissa rivit numeroidaan. Sävelkulkuun liittyvät muun muassa puhujan omasta sävelkorkeudesta selvästi erottuvat intonaation muutokset (nouseva intonaatio / ja laskeva intonaatio \) sekä alleviivauksella osoitettava painotus tai sävelkorkeuden muutos (koira).

Päällekkäisyyksien merkitseminen vaikuttaa ehkä eniten litterointien luettavuuteen. Päällekkäispuhuntana kuuluvat kohdat keskustelusta sijoitetaan kohdakkain ja päällekkäisyyden alku ja loppu merkitään hakasulkeilla. Päällekkäin puhumisen lisäksi erityistä huomiota kiinnitetään hiljaisuuksiin: taukopaikat ja taukojen pituus merkitään. Piste sulkujen sisällä (.) osoittaa taukoa, joka on liian lyhyt mitattavaksi. Puhenoisuus ja äänen voimakkuus ovat myös litteroinnin kohteina. Puhujan omasta normaalista puhenopeudesta selvästi poikkeavat jaksot merkitään (nopea puhejakso > < ja hitaampi puhenopeus < >). Kaksoispisteillä osoitetaan sanojen venyttäminen ja isot kirjaimet osoittavat äänen voimistamista, asteen merkit puolestaan tavallista vaimeampaa ääntä. Isoja kirjaimia käytetään myös lausuman alussa ja lisäksi erisnimien osoittamiseen, Ne erottuvat äänen voimistamisesta siten, että äänen voimistamisen merkinä isoja kirjaimia on aina enemmän kuin yksi. Hengitysten litterointi tehdään h-kirjaimien jaksoilla, jotka merkitsevät kuuluvia hengityksiä. Jos niissä on piste edessä, puhuja hengittää sisäänpäin, muuten ulos. Punnan merkit kuvaavat nauraen tai hymyillen sanottua lausumaa, selvä nauru voidaan myös osoittaa naurupartikkeleilla esimerkiksi he he. Lisäksi on olemassa muita merkkejä, joita tutkijat muodostavat tarkoituksenmukaiseksi oman aiheensa ja aineistonsa kannalta. Monet

keskustelunanalyysin tutkimusaiheet vaativat tai vaatisivat myös keskustelijoiden katseiden, ilmeiden ja eleiden tarkastelua aineiston analysoimisen osana. Nonverbaalin viestinnän tärkeä osuus interaktiossa tunnustetaan, mutta siitä huolimatta sitä on toistaiseksi käsitelty suhteellisen vähän. (Seppänen 1998, 20 - 26; ten Have 1999, 79 - 89.)

Keskustelunanalyysin litterointitavan mukaan olen litteroinut myös oman aineistoni. Toisaalta kuten Tainiokin sanoo, mitä tarkempi on litterointitapa, sitä enemmän merkityksiä aineistosta nousee. Kuitenkin tein oman tutkimuskohteeni vuoksi tiettyjä rajoituksia litteroinnin tarkkuuteen. En esimerkiksi merkinnyt lainkaan hengitykseni, koska mielestäni niillä ei oman aiheeni kannalta ole suurta merkitystä. Ja toiseksi, en mitannut taukoja sekunneissa kuten useimmissa analyyseissä tehdään, koska tämä ei ollut mielestäni olennaista tutkimuskysymykseni kannalta. Käyttämäni litteraatioymbolit ovat liitteessä 1.

Käytännössä aineistoni litterointi eteni sitten, että ensin kirjoitin puheen kirjalliseen muotoon. Jo tämä vaihe vaati useita katselukertoja ja jatkuvaa nauhan pysäytystä ja kelaamista. Tämän jälkeen keskityin keskustelunanalyysin litteraatioymbolien merkitsemiseen, joka taas vaati useita tarkkaavaisia katselukertoja. Lopuksi kirjoitin aineistoni puhtaaksi. Tällä tavoin edeten, ainakin aineistoni tuli minulle hyvin tutuksi. Litteraatio vei paljon aikaa myös sen vuoksi, koska aineistoni koostui videoiduista keskusteluista eikä pelkistä ääninauhoista. Litterointi videolta vaati todella monia katselukertoja, mutta samalla ne olivat eloisia otteita ja niiden kautta sai kokonaisemman kuvan tilanteesta kuin pelkkää ääninauhaa kuuntelemalla.

6.2.2 Siirtojen operationaalistaminen

Burbulesin mukaan ohjauskeskustelu rakentuu dialogisiirtojen kautta, jotka ovat oman tutkimukseni kiinnostuksen kohteena. Tämän vuoksi siirtojen operationaalistaminen on tutkimukseni perusta. Operationaalistamisen kautta teen tulkintaani perustuvan luokittelun Burbulesin dialogisiirroista, jota luokittelua käytän sitten aineiston analyysissä. Tässä kappaleessa kuvaan tekemäni siirtojen operationaalistamisen.

Tähän tutkimukseeni ei ollut löydettävissä valmista tarkastelumateriaalia, joten jouduin itse muodostamaan teoriasta tutkimustani varten materiaalia. Tämä vaihe on Eskolan ja Suorannan mukaan operationalisointia, jonka avulla voin yhdistää

dialogiteorian konkreettiseen havaintotodellisuuteen. Operationalistamisen tavoitteena on tuottaa yleisen teoreettisen viitekehyksen osille eli teoreettisille käsitteille empiirisesti mitattavat vastineet. Tutkimusvälineen laadinnassa on aina mukana annos teoreettista ajattelua ja ydinolettamuksia, jotka ovat pitkälti syntyneet tutkijan aiemmista kokemuksista. (Eskola & Suoranta 1999, 75 - 78.) Tämä on tärkeä asia tunnustaa ja tunnistaa. Minun tekemäni dialogisiirtojen luokittelu on siis minun subjektiivinen näkemykseni ja tulkintani Burbulesin dialogiteoriasta.

Dialogisiirtojen operationaalistaminen tarkoittaa sitä, että siirrot tulee saada sellaiseen muotoon, jossa niitä voidaan tarkastella ja luokitella.

Operationaalistaminen tässä tutkimuksessa tarkoittaa siten Burbulesin dialogisiirtojen luokittelua toisaalta teoriaan nojaten ja toisaalta omaan tulkintaani pohjautuen. Burbules (1993, 87) nimesi omassa teoriassaan viisi siirtoa; kysymykset, vastaukset, rakentavat kommentit, uudelleensuuntaavat kommentit ja sääntökommentit. Dialogiteoria antoi siirroille otsikot ja suuntaviivat siihen, mitä siirtojen sisällöt tarkemmin voivat tarkoittaa. Burbules ei siis suoraan antanut selkeää kuvaa siitä, mitä hän kyseisellä siirrolla tarkoittaa, vaan hänen teoriansa on pohdiskelevaa kasvatustilfilosofiaa.

Operationaalistamisen vaikeutena olikin juuri tämä Burbulesin vähäinen siirtojen kuvailu. Tämän vuoksi olen joutunut tekemään omaa tulkintaani kuitenkin Burbulesin ydinajatuksiin pohjautuen. Siirtojen luokittelu lähtee Burbulesin ajatuksesta, että jokaisessa siirroissa on erityyppisiä tapoja kommentoida ja sanoa. Tämän vuoksi jokaisessa siirroissa on siis löydettävissä erillisiä luokkia. Esimerkiksi kysymykset, jotka ovat keskustelussa olennaisia, jakautuvat mielestäni kolmeen luokkaan; avoimiin-, ohjaileviin- ja haastaviin kysymyksiin. Jokaisella luokalla on oma koodi (K1, K2 jne.), joka auttaa analyysivaiheessa. Lisäksi olen tulkinnassa käyttänyt apuna Burbulesin teoriassaan esittämiä muutamia aineistoesimerkkejä ja pyrkinyt niiden lauseiden kautta tulkitsemaan siirron sisältöä kokonaisuudessaan. Seuraavassa taulukossa esittelen tekemäni siirtojen operationaalistamisen.

Taulukko 1. Burbulesin dialogisiirtojen operationaalistus

Siirto	Määrittely	Operationaalistus
Kysymykset		

	Avoimet kysymykset (K1) (laajat teemat, jossa haetaan toisen mielipiteitä tai tulkintoja)	”Mitäs sää siitä silloin ajattelit?”
	Ohjailevat kysymykset (K2) (tarkentava, suuntaava, asian ytimeen johdatteleva ja ohjaava)	”Miltä sun todistus näyttää, että onko todistus paranemassa vai heikkenemässä?”
haluaisit	Haastavat kysymykset (K3) (haastaa miettimään samaa asiaa uudestaan ehkä uudesta näkökulmasta)	”Niin onko sellaisia asioita, joita kehittää missä tää ei toimi? Antaa sellanen testamentti tavallaan koulun rehtorille ja opinto-ohjaajille ja opettajille että mitä pitäisi tehdä toisin?”
Vastaukset	Ei-tiedolliset vastaukset (V1) (lyhyitä, toteavia, suoria, eivät tarjoa erityistä tietoa)	”No ei oikeestaan.”
	Tietoa paljastavat vastaukset (V2) (yksityiskohtaista tietoa paljastavat, joissa kokemukset, tunteet ja uskomukset esillä)	”Mä tykkään tehdä kaikkee tolleen niinku meikkailla sitte hoitaa niinku ihoo ja tällasta.”
	Aktivoivat vastaukset (V3) (aihetta jatkamaan aktivoivia, rohkaisevia ja innostavia, pohdintaa)	”Jos koneistajaks niin johonkin paperikoneasentajaksi joutuu varmaan semmoisekskin, töitä varmaan on ja ulkomaillekin joutuu ehkä vähän käymään?”
	Vastakysymykset vastauksina (V4) (asian oikeellisuuden ja ymmärtämisen tarkistaminen)	”Talvellakin?”
Sääntökommentit	Hyväksynnän osoitus (S1) (hyväksynnän osoitus rohkaisun tai kehu- muodossa, lyhyitä, kohdistuvat keskustelu- tilanteessa rohkaisemiseen)	”No se on kyllä aika vaikee.”
	Prosessin arvioiminen (S2) (kuuntelemisen ja ymmärtämisen lyhyet ilmaisut)	”Niin oli joo.”
oon aika	Oman tunnetilan arvioiminen (S3) (omiin tunnetiloihin, taitoihin ja ominaisuuksiin liittyvät arvioinnit)	”No musta tuntu että ne meni vähä huonosti mutta mää nyt kriittinen.”
	Toisen tunnetilan arvioiminen (S4) (kohdistuu toisen tunnetilojen, taitojen ja ominaisuuksien arviointiin keskustelu- tilannetta laajemmassa kontekstissa)	”Kyllä munkin mielestä niin tota sää oot ihan sellanen ilo ollut täällä, musta on ollut kauheen mukava kun sää oot aina välillä pyörähtänyt ja istunut ja kertonut.”

Keskityn tutkimuksessani erityisesti kolmeen siirtoon; kysymyksiin, vastauksiin ja sääntökommentteihin. Tämänkaltainen raja- sen vuoksi, että nämä siirrot ovat opinto- ohjaajan kannalta mielenkiintoisimpia ja niitä myös esiintyi opinto-ohjaajien puheessa

eniten. Taulukosta 1. käy ilmi, että jokainen siirto sisältää muutamia sitä täsmentäviä ja määritteleviä luokkia. Operationaalistus sarakkeeseen olen valinnut sellaisia aineistoesimerkkejä, jotka kontekstistaan irrotettuinkin selventävät tekemääni luokittelua.

7 TULOKSET

Päätulokseni olen koontanut oheiseen taulukkoon.

Taulukko 2. Siirtojen frekvenssitaulukko

	Tapaus A opo - oppilas		Tapaus B opo - oppilas		Tapaus C opo - oppilas	
<u>Siirrot:</u>						
<u>Kysymykset:</u>						
K1	6	-	1	-	-	-
K2	34	-	20	-	23	-
K3	8	-	13	1	5	-
<u>Vastaukset:</u>						
V1	-	24	1	14	-	15
V2	1	24	5	15	3	10
V3	-	24	-	6	-	4
V4	8	3	5	1	4	-
<u>Sääntökommentit:</u>						
S1	5	1	1	-	2	-
S2	22	7	14	19	15	19
S3	-	3	-	5	-	4
S4	4	-	13	-	8	-

Seuraavaksi avaan taulukon 2. sisältöä siirto kerrallaan. Kysymykset, vastaukset ja sääntökommentit, sekä niihin liittyvät yksityiskohtaisemmat luokat, K 1-3, V 1-4 ja S 1-4, käsitelen omissa luvuissaan. Tarkastelen dialogisiirtoja sekä Burbulesin että Vehviläisen ajatusten pohjalta.

Aineistoesimerkit olen litteroinut keskustelunanalyysin litterointitavan mukaisesti. Esimerkit voivat aluksi näyttää hankalilta, koska välimerkeillä on normaalista poikkeavia merkityksiä. Tämän vuoksi tutkimuksessani käyttämät litteraatioymbolit olen koonnut liitteeseen 1. Aineistoesimerkit olen merkinnyt juoksevilla numerolla. Suluissa oleva isokirjain, A, B tai C, tarkoittaa niitä kolmea ohjauskeskustelua, joista aineistoni koostui. Lisäksi aineistoesimerkeissä on rivit numeroitu, kuten yleensä keskustelunanalyysissä on tapana, ja nuoli litteraatioissa tietyn rivin kohdalla osoittaa tarkemman analyysin kohteen, jota tarkastelen tarkemmin tekstissä. Aineistoesimerkkien valinnan olen tehnyt sen mukaan, että esimerkki kuvaa käsiteltävänä olevaa luokkaa mahdollisimman hyvin ja selkeästi. Esimerkeissä on kuitenkin keskustelua enemmänkin, jotta myös lukija voi paikantaa kyseisen keskustelutilanteen. Esimerkeissä esiintyy siis aina myös muita siirtoja ja luokkia kuin käsiteltävänä oleva. Olen tarkastellut siirtoja puheenvuoroittain. Lukijan on huomioitava, että puheenvuoro voi kestää useamman kuin yhden rivin verran ja

luokittelukoodi löytyy puheenvuoron lopusta. Oma luokittelukoodini (esim. K1, K2 jne.) löytyy siis aineistoesimerkkeissä puheenvuoron lopussa, siinä missä kyseinen siirto päättyy.

7.1 Kysymykset

Burbules (1993, 87 -89) esittää dialogisiirtojen teoriassaan, että kysymysten esittämiselle on dialogissa useita syitä. Kysymysten syiksi hän esittää muun muassa tiedon hankkimisen, toisen mielipiteen selvittämisen tai pyrkimyksen oppia asia uudella tavalla. Näiden ajatusten avulla olen määritellyt kysymyksille kolme eri luokkaa, avoimet-, ohjailevat- ja haastavat kysymykset. Kysymyksillä on Burbulesin mukaan dialogiin kutsuva luonne ja kysymysten esittäminen on perinteisesti kuulunut ohjaajajohtoiseen ohjauskeskusteluun.

Aineistossani kysymyksiä esittivät yleensä aina vain opinto-ohjaajat. Kysymystyypeistä eniten esitettiin ohjailevia kysymyksiä (77), seuraavaksi eniten haastavia kysymyksiä (26) ja vähiten (7) avoimia kysymyksiä. Oppilas esitti vain kerran kysymyksen.

Ohjaileva kysymys (K2)

Ohjailevien kysymysten avulla kysyjä yrittää selvittää tiettyä asiaa, ilman että hänellä olisi selkeää asian lopputulosta mielessään. Ohjailevat kysymykset sisältävät Burbulesin mukaan (1993, 89) dialogisen otteen, koska se vaatii aktiivisen ja luovan mukanaolon molemmilta osapuolilta ja antaa tilaa osapuolille esittää lisäkysymyksiä, tarkentaa aihetta, vaihtaa keskustelun suuntaa tai aloittaa uuden keskustelunaiheen. Ohjailevat kysymykset tarjoavat jo vihjeen siitä aiheesta mitä keskustelussa tavoitellaan ja siten ne ovat enemmän suunnattuja kuin avoimet kysymykset. Ne pyrkivät johdattelemaan ja ohjaamaan keskustelua asian ytimeen.

Esimerkki 1. (B)

1		(..)
2 ->	Opo:	Miltä näyttää tällä hetkellä lukioon pääsy ? K1
3 ->	Oppilas:	£ kaverit £ sanoo että todennäköselä, mutta mä en ite välttämättä
4 ->		hirveesti usko siihen (.) tai siis (<u>toivon</u>
5	Opo:	(hmm S2
6	Oppilas:	<u>£että pääsen</u> , mutta epäilen vähän £ ((molemmat hymyilevät)) S3

7 ->	Opo:	Miltä sun todistus näyttää, että onko todistus paranemassa vai heikkenemässä ? K2
8 ->		
9 ->	Oppilas:	Pysyy suunnilleen samana V2
10 ->	Opo:	hmm (.) paljon sulla oli lukuaineitten keskiarvo? K2
11 ->	Oppilas:	seittemän puol painotettuna \ V2
12	Opo:	Joo (.) eli se ois ihan riittävä -- S4
13	Oppilas:	hmm -- S2
14		(.)

Esimerkissä 1. kun keskustelu lukioon pääsemisestä on avattu avoimella kysymyksellä, opinto-ohjaaja jatkaa saman aiheen tarkastelemista ohjailevien kysymysten avulla (r. 7, 8 ja 10). Opinto-ohjaaja haluaa vielä tarkentaa oppilaan todistusta ja siten tehdä lukioon pääsemisen mahdollisuuden realistiseksi. Molempiin opinto-ohjaajan ohjaileviin kysymyksiin oppilas vastaa tietoa paljastavalla vastauksella (r. 9, 11). Oppilaan vastaus saa opinto-ohjaajan kannustamaan ja vahvistamaan oppilaan omaa uskoa lukioon pääsyn mahdollisuudesta (r. 12), johon oppilas kuitenkin suhtautuu hyvin vaisusti (r. 13). Aihe päättyy hetkeksi pieneen taukoon, jonka jälkeen päästään aiheessa syvemmälle ja henkilökohtaisemmalle tasolle.

Kysymys agendan eli keskustelun asialistan hallinnasta on yksi keskeisiä tapoja tarkastella epäsymmetriaa institutionaalisessa vuorovaikutuksessa. Institutionaalisessa vuorovaikutuksessa on tavallista, että osapuolet olettavat kuin sanattomasta sopimuksesta, että ammattilainen huolehtii esille tulevista asioista sekä niistä keskustelun vaiheista ja toiminnoista, joiden kautta institutionaaliset tavoitteet toteutuvat. Perusoletuksiin kuuluu myös se, että ammattilaisella on erityistietoa ja näkemyksiä, joiden nojalla hän pystyy tähän. Asiakkaalla taas ei oleteta olevan tällaista tietoa, ainakaan samassa määrin. (Vehviläinen 2001, 55.) Tämä asetelma näkyy myös omassa aineistossani, juuri kysymysten ja vastausten kohdalla. Eri kysymystyypeistä ohjailevia kysymyksiä oli aineistossani kaikkein eniten ja niitä esittivät aina opinto-ohjaajat. Ohjailevaan kysymystyyppiin liittyi useimmiten joko tosiasia- tai tietoa paljastava vastaustyyppi, joka osoittaa sen, että oppilaat ovat omaksuneet oletuksen ohjaajajohtoisesta ohjauskeskustelusta. Kuten tässä esimerkissä ohjaileva kysymys ja tietoa paljastava vastaus muodostivat vierusparin, jonka avulla keskustelu eteni.

Vehviläisen tutkimuksessa ohjaajat pitivät keskustelun agendaa esillä kahdella eri tavalla. Yksiselitteinen tapa pitää ohjaajan agendaa näkyvillä olisi esimerkiksi valmisteltu kysymyslista. Tällöin opiskelijan kokemusten pohdinnan kannalta tärkeät kysymykset ovat vielä selvemmin ja avoimemmin tarjolla. Valmis kysymyslista edellyttää kuitenkin niiden yksilöllistä sovittamista juuri kyseiselle

opiskelijalle sopiviksi, mutta antaa kuitenkin sen kuvan että ohjaaja on valmistautunut keskusteluun ja siten pitää sitä tärkeänä tilanteena. Toinen tapa, on se, että ohjaaja rakentaa kysymyksensä niin, että ne näyttävät nousevan itse keskustelutilanteesta ja siinä esiintyvistä seikoista. (Vehviläinen 2001, 69.) Tämä agendanmuotoilun tavan voisi ajatella olevan ohjaajan persoonallisuudesta esiin nousevan tyylin ilmentymä. Omassa aineistossani oli mukana kaksi opinto-ohjaajaa, joilla oli erilaiset tyylit ohjauskeskustelun eteenpäinviemisessä. Kummallakaan ei ollut valmista asialistaa edessään, vaan ohjaus näytti etenevän tilanteen mukaan. Kuitenkin molemmilla oli ollut tietyt asiat mielessään, joista heidän mielestään kyseisen oppilaan kanssa olisi hyvä keskustella. Voidaan siis puhua piiloagendan läsnäolosta, jolla tarkoitetaan sitä, että ammattilainen pitää agendaa eli asialistaa koskevan järjestyksen ja perustelun asiakkaalta piilossa (Vehviläinen, 2001, 46 - 47). Tämä piiloagenda voi tulla näkyväksi juuri ohjailevien kysymysten kohdalla, jotka kuitenkin ovat kohdennettuja ja ohjaajaa kiinnostavaan aiheeseen suunnattuja kysymyksiä.

Ohjailevat kysymykset toimivat usein myös keskustelun avaajina, joka on institutionaalisen vuorovaikutuksen tutkimuksessa usein mielenkiinnon kohteena. Kuten Vehviläinenkin toteaa, että keskustelunavauksessa keskustelijat omaksuvat tietyn institutionaalisesti määrätyn roolin suhteessa toisiinsa. Keskustelun aloitus ei tietenkään määrää sen jatkoa, mutta se näyttää havainnollisesti sen, miten osapuolet määrittelevät yhteisen tilanteensa asettuessaan siihen ja miten he käsittävät toistensa aseman keskustelun osapuolina. (Vehviläinen 2001, 70.) Aineistossani oli tyypillistä, että keskustelu alkoi ohjailevalla kysymyksellä, joka kohdisti ja suuntasi ajatukset varsinaiseen opinto-ohjaajaa kiinnostavaan aiheeseen.

Haastavat kysymykset (K3)

Kysyminen voi Burbulesin mukaan (1993, 88 - 89) olla myös haastavaa tai kritiikin esittämistä toiselle esimerkiksi ”miksi ajattelet näin... tai ”mitä pitäisi tehdä jos uskomme, että olet oikeassa”. Toisaalta tällaiset kysymykset voidaan kokea suoraan vihamielisinä ja epäsympaattisina ja toisaalta negatiivinen kysymyksen sävy saa myös negatiivisesti sävyttyneen vastauksen. Haastavia kysymyksiä ei tulisi käyttää liian aikaisessa dialogisuhteen vaiheessa. Kuitenkin dialogisuhteen on jossain vaiheessa kyettävä kestämään myös haastavia ja kriittisiä kysymyksiä. Dialogin suurin haaste

onkin juuri siinä, että suhteessa olisi mahdollista kysyä ja vastata ilman minkäänlaisen puolustusmekanismin mukaantuloa. Tämä on kuitenkin mahdotonta ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Haastavat kysymykset ovat luonteeltaan miettimään haastavia, joissa siis pyritään haastamaan toinen pohtimaan samaa asiaa uudelleen ja ehkä uudesta näkökulmasta.

Esimerkki 2. (B)

1	Opo:	> elikkä sää (.) sulla oli toisena vaihtoehtona se kristillisen opiston koulutuspaikka ja kolmantena Suolahti (.) Sää oot ollu molemmissa pääsykokeissa ja sää <u>mieluiten</u> kumminkin haluaisit sinne
2		
3		
Suolahteen		
4 ->		£ jos se ei olisi Suolahdessa asti tää vaihtoehto (.) niinkö ? < £ K3
5	Oppilas:	£ niin £ ((molemmat hymyilevät)) V1

Opinto-ohjaaja varmistaa ensin omalla kysymyksellään (r. 1), kertaamalla oppilaan jo aikaisemmin kertomat asiat, että hän on ymmärtänyt oppilaan jatkokoulutus suunnitelmat oikein (r. 2-3). Vehviläisen mukaan tämä on ohjaajan agendasiirron rakentamista, jolloin vuoro pidetään niin kauan, että kysymyksen konteksti on saatu kuvattua. Jonka jälkeen esitetään varsinainen kysymys, kuten opinto-ohjaaja esimerkissä 2. esittää haastavan kysymyksen (r. 4), pitemmän sitä edeltävän aloituksen jälkeen (r. 1, 2, 3). Rivien 1-3 vuoron olen tulkinnut vastakysymykseksi sen vuoksi, että siinä opinto-ohjaaja tarkistaa, että on ymmärtänyt asian oikein. Myös nouseva intonaatio vahvistaa tätä tulkintaa ja vastakysymyksen loppuosa (r. 4) on haastava kysymys, jossa opinto-ohjaaja haluaa haastaa oppilaan pohtimaan oman valintansa perusteluja. Haastavan kysymyksen sävy hieman laimenee, kun molempia hymyilyttää. Ilmeisesti aiheesta on keskusteltu ennenkin, jonka vuoksi opinto-ohjaaja vielä haastaa oppilasta miettimään omia jatko-opintovalintojaan. Haastavan kysymyksen esittämisen tulee mahdolliseksi sen vuoksi, koska osapuolten välillä näyttää olevan luottamuksellinen ihmissuhde.

Esimerkissä opinto-ohjaajan vuoro (r. 1-4) on keskusteluilmiönä formulointia. Vehviläisen mukaan formuloinnissa puhuja selittää tai tiivistää, mitä edeltävä puhe on tarkoittanut tai minkä johtopäätöksen siitä voi vetää. Koska formulointi esittää tiivistelmän toisen puhujan puheesta, se luo paikan vuorolle, jossa toinen osapuoli joko vahvistaa tai torjuu esitetyn tulkinnan. Formulointi siis esittää niin kutsutun ymmärrysehdotuksen edeltävästä puheesta, siinä on kyse keskustelun yhteisen ymmärrettävyyden eli intersubjektiivisuuden säilyttämisestä. (Vehviläinen 2001, 137.)

Tämä intersubjektiivisuuden säilyttäminen on myös dialogin keskeinen tavoite. Dialogisiirroista mielestäni myös vastakysymykset vastauksina- sekä keskusteluprosessin itsensä kommentointi -siirrot ovat niitä jotka pyrkivät säilyttämään yhteisen ymmärrettävyyden keskustelussa.

Aineistossani oli muutamia erimielisyyttä kuvaavia tilanteita, joihin liittyivät myös haastavat kysymykset, kuten seuraavassa esimerkissä.

Esimerkki 3. (A)

1	Opo:	miten kauan sää meinaat <u>jatkaa</u> pesäpallon (.) aktiivi pelaamista? K2
2	Oppilas:	kyllä mää varmaan sitä niin pitkälle kun pystyy (.) varmaan ehkä
3		ammattilainen (.) ois mun tavote kum(minkin se on niinku- V3
4 ->	Opo:	(£ NO eihän pesäpallossa oo
5 ->		vielä ammattilaisia? £ K3
6	Oppilas:	£ no:o on siinä £ V1
7	Opo:	No <u>minkälaisia?</u> ((molemmat nauravat)) K3
8	Oppilas:	> no pääset superpesikseen niin sä oot ammattilainen < V1
9	Opo:	meinaaksä että ne ei (.) tuota tee mitään muuta kun pelaa pesäpalloa ? K3

Esimerkissä 3 nousee esiin erimielisyyden ilmaus (r. 4-5), kun opinto-ohjaaja ilmaisee olevansa oppilaan ajatusten kanssa täysin eri mieltä. Tässä tilanteessa siirto on luonteeltaan rakentava, koska keskustelijat suhtautuvat siihen huumorilla. Lisäksi molemmat ovat urheilullisia, jonka vuoksi oppilas kuuntelee suuttumatta opinto-ohjaajan hänen idealleen antaman kritiikin. Tunnelma kevenee entisestään kun opinto-ohjaaja vielä esittää haastavan kysymyksen (r. 7), jonka aikana molempia jo kovasti naurattaa aiheesta väittelemisen.

Vehviläisen mukaan eriävän kannan esittäminen tapahtuu yleensä tietyllä tavalla. Puhuja sijoittaa vuoron alkuun ensin osittaisen myönnön ja esittää sitten eriävän näkemyksen aiheeseen. (Vehviläinen 2001, 86.) Aivan kuten edellisessä esimerkissä, jossa keskustelu ensin etenee yhteisymmärryksen vallitessa ja urheilun ollessa osapuolia yhdistävänä tekijänä (tämä ei ole otteessa), siihen saakka kunnes opinto-ohjaaja esittää eriävän mielipiteensä (r. 4, 5).

Ohjauksessa ohjaajan neuvojen arvioiminen on mahdollista sen vuoksi, että ohjauksessa asiakkaan ja ohjaajan näkemysten välinen tiedollinen statusero ei ole yhtä suuri eikä ainakaan pysyväksi rakentuva. Niinpä ohjaajan neuvoa voi arvioida, sitä voi avoimestikin vastustaa ja ohjaajan voi asettaa tilanteeseen, jossa hänen täytyy puolustaa neuvoaan. (Vehviläinen 2001, 225.) Väittelemisen opiskelijan kanssa

nähdään olevan suorastaan haitallista ohjaussuhteessa, koska siinä ohjaaja esittää avoimesti kriittisiä arvioita opiskelijan näkemyksistä ja tekemisistä. Riskinä onkin, että osapuolet alkavat orientoitua keskustelussa enemmän puolustautumiseen kuin varsinaisen käytännön ongelman ratkaisemiseen. Toisaalta väittelemisen eduksi voidaan nähdä se, että siinä tulee mahdollisuus tutkia opiskelijan ajatuksia ja asennoitumisia, ja käyttää opiskelijan ajatuksia keskustelussa resurssina silloinkin, kun niissä nähdään ongelmia. (mts, 226 - 227.) Haastavien kysymysten mahdollisuus on juuri tämänkaltainen toisen ajattelun tutkiminen ja uusien näkökulmien löytäminen. Vastaväitteiden sietäminen ja hyväksyminen ovat kestävän ohjaussuhteen perustana, niissä tavallaan testataan ihmissuhteen välistä luottamusta.

Aineistossani yleensä haastavia kysymyksiä esittivät vain opinto-ohjaajat ja niitä oli kysymystyypeistä toiseksi eniten. Kuitenkin tapaus B poikkesi hieman, koska siinä myös oppilas esitti haastavan kysymyksen.

Esimerkki 4. (B)

1	Opo:	ja sehän tuossa lukio-opiskelussa kannattaa muistaa (.)
2		että kaikki ne kurssit mitä sää suoritat (lukioon (.)
3	Oppilas:	(* joo * S2
4	Opo:	ne on suorituksia jo sun seuraavassa jatko-opiskelu(paikassakin
5	Oppilas:	(* joo * S2
6	Opo:	jos sää vaikka jättäisit lukion kesken (.) että ne on tavallaan ihan
7		hyödyllisiä (vaihtoehtoja- V2
8	Oppilas:	(* joo * S2
9 ->		ja eihän toisaalta jos on hirmu huono lukion päästötodistus niin
10 ->		eihän silläkään pääse mihinkään K3
11	Opo:	hmm -- S2
12		(..)

Esimerkissä 4. opinto-ohjaajan ja oppilaan keskustelu käsittelee sitä tulevaisuuden vaihtoehtoa, että oppilas haluaisikin keskeyttää lukion jos oma toiveala selkeytyisi. Opinto-ohjaajan neuvot ja lukion käymisen hyödyn esiin tuominen etenee vastauksen muodossa (r. 1-2, 4, 6-7), jossa opinto-ohjaaja antaa tietoa aiheesta ja neuvoo. Aluksi oppilas lyhyillä ymmärrystä osoittavilla partikkeleilla ("joo") osoittaa ymmärtävänsä mistä opinto-ohjaaja puhuu, mutta ei osoita enempää kiinnostusta aihetta kohtaan. Kuitenkin kun opinto-ohjaajan vuoro päättyy (r. 7), oppilas esittää haastavan kysymyksen (r. 9, 10), jossa hän tavallaan tuo esiin käsityksensä lukion päästötodistuksen arvosta, aihe josta varmaan on paljon keskusteltu, mutta johon opinto-ohjaaja ei tällä kertaa halunnut tarttua. Haastavaksi oppilaan kommentin

mielestäni tekee se, että hän esittää vastaväitteen koko lukiota kohtaan ja jättää kysymyksen avoimeksi, tavallaan syötiksi, johon opinto-ohjaaja voisi tarttua. Mutta aihe päättyy siihen.

Avoim kysymys (K1)

Avoimet kysymykset kutsuvat dialogiin, esimerkiksi ”voitko selittää tämän...” tai ”mitä ajattelit...”. Vastaaja joutuu vastaamaan omien mielipiteidensä, uskomustensa ja tulkintojensa kautta. (Burbules 1993, 87 - 88.) Avoimet kysymykset ovat laajoja teemoja, joissa nimenomaan haetaan toisen mielipiteitä tai tulkintoja.

Esimerkissä 1, joka on keskustelun alkuvaiheesta, opinto-ohjaajan kysymys (r. 2) on avoin kysymys, koska se edellyttää vastaajalta omien tulkintojen tekoa ja mielipiteiden esittämistä. Kysymyksessä on mukana ohjailevia elementtejäkin, koska siinä keskustelu suunnataan jo lukiota kohti, joka on se agenda eli ohjaajan ”käsikirjoitus” siitä mistä aiheesta olisi tarpeen keskustella. Opinto-ohjaajan kysymys sisältää siis ajatuksia ohjailevan elementin, kuitenkin kysymys on tässä tilanteessa ensisijaisesti avoin, joka mahdollistaa kyseiseen teemaan pääsemisen ja siitä keskustelemisen. ”Miltä näyttää” -tyyppinen kysymys jättää teeman käsittelyn avoimeksi ja toisen osapuolen vastuulle sen, millaisen näkökulman hän siihen haluaa ottaa esille. Vuorovaikutus etenee oppilaan aktivoivan vastauksen avulla (r. 3, 4). Vastaus viittaa heidän aikaisempiin keskusteluihin samasta aiheesta, jota molempien hymy vahvistaa yhteiseksi ymmärrykseksi. Vastaus oli aktivoiva juuri sen vuoksi, että siinä jää tilaa toiselle (”toivon”) jatkaa samasta aiheesta.

Avoimia kysymyksiä oli kaikista kysymystyypeistä vähiten. Tämä voi johtua opinto-ohjaajan institutionaalisesta tehtävästä, jonka vuoksi on tarkoituksenmukaista käyttää enemmän ohjailevia tai haastavia kysymyksiä, koska niiden avulla päästään kiinni itse asian ytimeen.

7.2 Vastaukset

Myös vastauksia, kuten kysymyksiäkin, voi olla dialogissa hyvin monenlaisia. Vastausten sisältö voi olla muun muassa tietopainotteista, pohdiskelevaa, keskusteluun innostavaa tai tarkentavaa. (Burbules 1993, 90.) Burbulesin hahmottelemasta vastausten

-siirrosta olen muodostanut neljä yksityiskohtaisempaa luokkaa: ei-tiedolliset-, tietoa paljastavat-, aktivoivat- ja vastakysymykset vastauksina -vastaukset.

Opinto-ohjaajille tyypillistä oli kysymysten esittäminen keskustelussa, joten oppilaiden tehtäväksi jäi pääasiassa vastaaminen. Oppilaiden vastauksista yleisin oli ei-tiedolliset vastaukset (53), toiseksi eniten oli tietoa paljastavia vastauksia (49), seuraavaksi olivat aktivoivat vastaukset (34) ja vähiten oli vastakysymyksiä vastauksena (4). Opinto-ohjaajan kannalta oli mielenkiintoista, että heillä esiintyi eniten aihetta tarkentavia vastakysymyksiä (17), toiseksi eniten oli tietoa paljastavia vastauksia (9), joilla opinto-ohjaajan sanomina on neuvomisen olemus. Vähiten oli ei-tiedollisia vastauksia, joita oli yksi. Tässä kappaleessa käsittelen vastaus siirrot siinä järjestyksessä kuin niitä oli oppilailla eniten.

Ei-tiedolliset vastaukset (V1)

Ei-tiedolliset vastaukset ovat lyhyitä, suoria ja ei-tiedollisia, jotka pyrkivät tyydyttämään kysyjän uteliaisuuden ja siten päättämään keskustelun (Burbules 1993, 90). Ei-tiedolliset vastaukset eivät nimensä mukaan tarjoa mitään erityistä tietoa käsiteltävästä asiasta, vaan ne ovat hyvin lyhyitä, suoria ja toteavia.

Esimerkki 5. (A)

1 ->	Opo:	(.) Muistatsä silloin kun istuttiin tän pöydän ääressä silloin (.)
2 ->		ku sää olit (seiskalla ?
3	Oppilas:	(joo: S2
4	Opo:	(sillo kun teijän äiti \ K2
5 ->	Oppilas:	joo muistan V1
6	Opo:	Mitäs sä siitä silloin ajattelit ? K1
7	Oppilas:	£ no aattelen mää että pääsen parempaan kouluun £ (.)en mää
8		muuta tiiä ja tää koulu on muutenkin parempi ku kaupungin koulu V2
9	Opo:	onko <u>siitä</u> tapauksesta ollut nyt mitään maininkeja tai haittaa? K2
10 ->	Oppilas:	> no ei oikeestaan < V1
11	Opo:	se on unohtunut (.) ei jää kaivertaan? K2
12 ->	Oppilas:	ei jää -- V1

Esimerkissä 5. on mielenkiintoista se, miten opinto-ohjaaja pyrkii ohjailevilla ja avoimilla kysymyksillä (r. 1-2, 6, 9) pitämään itseään kiinnostavan puheenaiheen käynnissä. Samaa ei kuitenkaan halua oppilas, joka lyhyillä ja toteavilla ei-tiedollisilla vastauksillaan (r. 5, 10, 12) pyrkii useaan kertaan tyydyttämään opinto-ohjaajan uteliaisuuden ja päättämään aiheesta keskustelemisen, koska hänhän antoi jo tietoa aiheeseen liittyen (r. 7-8), ajatellen että tämä riittää opinto-ohjaajalle.

Ei-tiedolliset vastaukset voisi nähdä myös miehisen suoraviivaiseksi tavaksi keskustelussa. Tapaus A oli miespuolisen opinto-ohjaajan ja pojan välinen keskustelu, jossa muita tapauksia enemmän esiintyi juuri ei-tiedollisia, lyhyitä vastauksia. Toisaalta voi myös olla kyse aiheen henkilökohtaisuudesta ja siitä, ettei kipeää muistoa halua enää ryhtyä muistelemaan. Merkittävää on myös se, että oppilas kuitenkin antoi välillä tietoa paljastavankin vastauksen, joten hän ei siis täysin tyrmännyt opinto-ohjaajan esiin nostamaa keskustelunaihetta. Hän ei vain halunnut puhua siitä liikaa. Myös Vehviläisen mukaan (2001, 91) opiskelijat voivat joskus olla rohkean yksisanaisia. He eivät epäröi antaa yksitavuisia vastauksia ja jättää vastuuta puheenaiheen jatkamisesta ohjaajan harteille. Toisaalta tässä esimerkissä oli kyse myös hyvin henkilökohtaisesta asiasta, joka näin usean vuoden jälkeen tarkasteltuna oli ehkä oppilaille kiusallinen. Esimerkki on ehkä jossain määrin tyypillinen ote opinto-ohjaajan ja yläastelaisen oppilaan välisestä vuorovaikutuksesta. Opinto-ohjaajaa aikuisena ja oppilaan opintojen etenemisestä kiinnostuneena henkilönä, kiinnostaisi tietää monenlaisia nuoren elämässä vaikuttavia asioita, joita nuori itse ei ole lainkaan valmis tai halukas aikuiselle jakamaan. Myös ohjaussuhteessa on hyvä olla rajat, ei opinto-ohjaajankaan tarvitse aivan kaikkea tietää. Dialogi edellyttää avoimuutta, luottamusta ja vastavuoroisuutta, joten ohjauskeskustelussa täytyy kunnioittaa nuoren valintaa siitä, mitkä aiheet hän haluaa nostaa esille.

Ei-tiedollisia vastauksia oli omassa aineistossani oppilaille eniten. Toisaalta tämä kuvaa osaltaan myös opinto-ohjaajien esittämien kysymysten luonnetta. Jos esitetään riittävän tarkkaan suunnattu kysymys, niin siihen ei voikaan vastata kuin lyhyesti ja tiiviisti. Toisaalta, kuten esimerkki 4. kuvaa, osa ei-tiedollisista vastauksista on tietystä aiheesta keskustelun päättämiseen tähtääviä.

Opinto-ohjaajan ainut ei-tiedollinen vastaus oli lyhyt ja käsiteltävän aiheen päättävä toteamus, jota ei mielestäni ole tarkoituksenmukaista ottaa aineistoesimerkin muodossa esille.

Tietoa paljastavat vastaukset (V2)

Vastaukset ovat yksityiskohtaisia ja tietoa paljastavia. Nimensä mukaan näissä vastauksissa paljastuu yksityiskohtaista tietoa puhujan kokemuksista, tunteista tai uskomuksista. (Burbules 1993, 90.)

Esimerkki 6. (C)

1	Opo:	ja tota niin (.) Mikä siinä kauneudenhoitoalassa on sellasta mikä sua kiinnostaa ? K2
2		
3 ->	Oppilas:	se on sellasta käsillä työske(ntyely V2
4	Opo:	(hmm -- S2
5	Oppilas:	ja sitten tota (..)
6 ->		mä tykkään tehdä kaikkee toleen niinku (.) meikkailla ja (.)
7 ->		* sitte hoitaa niinku ihoo ja (tällasta --* V2
8	Opo:	(hmm S2 sää sanoit tossa aikasemmin
9		että sää haluat niinku nopeuttaa tavallaan valmistumista (.) K2
10	Oppilas:	niin V1
11	Opo:	elikkä sää oot ajatellu sen että sää suoritat (kaksoistutkinnon
12	Oppilas:	(joo V1
13	Opo:	jos tonne oppilaitokseen pääset -- V4
14	Oppilas:	niin V1

Esimerkissä 6. oppilaan tietoa paljastava vastaus (r. 3, 6, 7) paljastaa hänen arvostavan käsillä tekemistä sekä itsensä ja kauneutensa hoitamista. Lisäksi esimerkissä näkyy miten ohjaileva kysymys on joko tietoa paljastavan tai ei-tiedollisen vastauksen parina.

Omassa aineistossani tietoa paljastavia vastauksia oli oppilailla toiseksi eniten. Mielestäni tämä kuvaa hyvin sitä luottamuksellista ilmapiiriä joka keskusteluissa vallitsi. Toisen tunteminen on merkityksellinen asia dialogissa. Tutun ihmisen kanssa voi luottavaisena kertoa hyvin paljastaviakin asioita omista arvoistaan, tulevaisuuden suunnitelmistaan ja perheestään.

Vehviläisen mukaan ohjauskeskustelujen alussa ei ylipäänsä neuvotella siitä, mitä ohjauksen tulisi käsitellä, eikä ohjaustilanteissa siten kaikki ole avointa ja neuvoteltavissa olevaa. Ohjauksen tehtävänä on seurata opiskelijoiden opintojen etenemistä ja ohjaustilanne on paikka, jossa opiskelija joutuu selostamaan tekemisiään ja ajatuksiaan suhteessa aiempiin aikomuksiinsa. Opiskelijat odottavat ohjauksen olevan omalla tavallaan jäsentynyt tilanne ja muotoilevat vastauksensa ohjaajan keskustelunavaukseen sen mukaisesti, riippumatta siitä, kuinka avoin tai rajattu keskustelunavaus on. (Vehviläinen 2001, 81.) Ehkä tämän vuoksi myös omassa aineistossani oppilaat olivat yleensä aina vastaajina, ja useimmiten kyse oli tietoa paljastavista vastauksista. Siis juuri niistä vastaustyypeistä, joissa vastaaja joutuu selostamaan tekemisiään, perustelemaan valintojaan ja siten jäsentämään kokemuksiaan.

Opinto-ohjaajan vastauksista toiseksi eniten (9) esiintyi tietoa paljastavia vastauksia. Nämä tapaukset eroavat oppilaan antamista tietoa paljastavista vastauksista. Opinto-ohjaajan tietoa paljastavat vastaukset olivat tavallaan neuvon antamista ja/tai tiedon

jakamista. Hänellä oli tarjota jotain faktatietoa käsiteltävänä olevasta asiasta ja tilanne oli usein sellainen, että opinto-ohjaaja vastasi tavallaan itse omaan kysymykseensä.

Esimerkki 7. (B)

1	Opo:	tota (.) > olitkos sää sillä vierailulla kun me käytiin
2		kristillisellä opistolla? < K2
2	Oppilas:	<u>En</u> (.) mä en päässy sinne -- V1
3 ->	Opo:	mää olin silloin siellä niitten tyttöjen kanssa vierailulla ? ja tota
4 ->		siellähän silloin sanottiin (.) että ne kaikki hartaushetket on
5 ->		vapaaehtoisia (.) < et ei siellä sillai tuputeta uskontoa > V2
6		jos aatellaan et sää pelkää (.)
7		mutta että sähän käyt seurakun(nan- S4
8	Oppilas:	(<u>En mä sitä pelkää</u> ? (.) mutta mä en
9		välttämättä jaksa niinku että mulla on kolme kertaa
10		päivässä joku hartaus S3
11 ->	Opo:	< mutta sehän on vapaaehtoinen > -- (.) ei siihen (täydy osallistua
12	Oppilas:	(niin - S2
13 ->	Opo:	ei se kuulu siihen teijän *opetukseen* V2
14	Oppilas:	niin no täytyy sitte miettiä mitä tekee jos ei pääse lukioon (.)
15		*asuuko kotona- \ * V1 ((tähän aiheeseen opo ei tarttunut))

Esimerkissä 7 opinto-ohjaaja aloittaa keskustelun muistelemalla yhteistä vierailua ja sen antia, koska oppilas on aikaisemmin keskustelussa myöntänyt, että Kristillinen opisto hieman mietityttää jatko-opiskelupaikkana. Oppilas ei itse ole päässyt mukaan kyseiselle vierailukäynnille, jonka vuoksi hänellä ei ole sitä tietoa jota sieltä saatiin. Tämän vuoksi opinto-ohjaaja ryhtyy itse vastaamaan omaan kysymykseensä (r. 3-5, 11, 13), joka muodostuu tiedon jakamiseksi ja neuvon antamiseksi siitä, että ei kyseinen opiskelupaikka niin pelottava olisikaan. Tähän neuvon antamiseen opinto-ohjaaja kytkee myös toisen tunnetilan arvioimisen (r. 6) ”jos aatellaan et sää pelkää”, ja haastavan sävyn vastauksensa lopussa (r. 7), jossa selviää, että opinto-ohjaaja tuntee oppilaansa elämää ja harrastuksia laajemminkin.

Millä muulla tavoin opinto-ohjaaja kertoo faktoja tai antaa faktoihin perustuvia ohjeita ja neuvoja, joka kuitenkin on suuri osa opinto-ohjaajan työtä? Aineistossani kyseistä varsinaista tiedottamista ei ollut, joka voi johtua siitä, että peruskoulun opinto-ohjauksessa tiedotusasiat hoidetaan yleensä luokkatunneilla, jolloin kaikki luokan oppilaat ovat kerralla kuuntelemassa. Näin henkilökohtainen ohjaus jää yksilöllisten aiheiden ja ongelmien käsittelyn paikaksi.

Aineistossani opinto-ohjaajan tietoa paljastava vastaus ja toisen tunnetilan arvioiminen usein olivat vierusparina, erityisesti naispuolisen opinto-ohjaajan puheessa. Tämä on varmastikin hyvä tapa erilaisten neuvojen antamiselle. Oppilaan tuntemus

auttaa muotoilemaan neuvot henkilökohtaiseen muotoon, jolloin niillä voisi ajatella olevan oppilaalle eniten merkitystä.

Vehviläisen tutkimuksessa ohjaajat antoivat neuvoja monenlaisten taktiikoiden avulla. Neuvon antamista voitiin lykätä, joka liittyy oleellisella tavalla ohjauksen pyrkimyksiin: itseohjautuvuuteen, opiskelijälähtöisyyteen ja opiskelijan ”valtaistumiseen” (empowerment). Tällöin ajatuksena oli, että opiskelijalle ei anneta suoraan vastauksia, vaan jotain sellaista, joka auttaa häntä ajattelemaan asiaa toisesta näkökulmasta. (Vehviläinen 2001, 164.) Neuvoja voitiin antaa myös suoraan opiskelijan pyyntöön vastaten, jolloin ne yleensä liittyivät sääntöihin, käytäntöihin tai sopimuksiin, jotka ovat ohjaajan päätäntävällän ulkopuolella eli kuuluvat toisen instituution piiriin (mts, 169). Ohjaustilanteissa olennaista on se, että opiskelija ajattelee asioitaan perusteellisesti. Tällöin opiskelijan näkemyksen kysyminen ennen neuvon antamista antaa neuvolle arvioinnin ja väittelyn kannalta edullisen paikan. Ohjaaja pääsee purkamaan opiskelijan näkemyksen heikkoja kohtia ja voi saattaa hänet perustelevaan näkemystään. (mts, 193.) Toinen vieruspari opinto-ohjaajien kohdalla liittyy tietoa paljastavien vastausten ja haastavien kysymysten muodostamaan pariin, jollaisia oli muutama. Tällä tavoin opinto-ohjaaja kytki neuvoonsa myös oppilasta miettimään haastavan kysymyksen, jonka avulla hän pyrki saamaan oppilaan itsekkin miettimään omaa tilannettaan.

Neuvojen antamisella on opinto-ohjaajan työssä suuri rooli, jonka vuoksi herääkin kysymys miksi aineistossani neuvoja annettiin kuitenkin suhteellisen vähän. Mielestäni tämä johtuu suurelta osin sekä ajankohdasta että kohderyhmästäni. Keräsin aineistoni loppukeväästä ja siinä olivat mukana 9. luokkalaiset. Peruskoulun päättymistä odottavat 9. luokkalaiset ovat valintansa jatko-opiskelupaikoista jo tehneet ja muutenkin ohjaus on heidän kohdallaan tulevaisuuteen suuntautuva. Tämän vuoksi opinto-ohjaajan rooli ei ole niin neuvova, kuin se ehkä on esimerkiksi 9. luokan alussa, jolloin oppilaat kaipaavat tietoa muun muassa eri jatko-opintopaikoista, niihin hakemisesta ja yhteishaun suorittamisesta. Myös aineistoni ohjauskeskustelun aiheet eivät edellyttäneet neuvomista, vaan ne olivat enemmänkin oppilaan rohkaisua ja jatko-opiskelupaikka toiveen selkeyttämistä.

Aktivoivat vastaukset (V3)

Burbules puhuu omassa teoriassaan aktivoivista, keskustelua ylläpitävistä, vastauksista ja antaa samalla ymmärtää, että vastaus voi myös olla rohkaisevaa. Ensin käytin analyysissäni sekä aktivoivaa että rohkaisevaa luokkaa, kunnes aineisto käytännössä osoitti kuinka vaikeaa näiden kahden luokan välille on löytää selkeitä erottavia tekijöitä. Tämän vuoksi käsittelen nämä vastausluokat yhtenä, aktivoivana vastauksena.

Aktivoivat vastaukset ovat avoimia ja pohdiskeluvia, jotka rohkaisevat toista jatkamaan keskustelua. Vastaukset innostavat pitämään kyseessä olevan keskustelun aiheen elossa. Aktivoiva vastaus suorastaan kutsuu lisäkysymyksiä ja selvennyksiä aiheeseen ja toimii dialogia edistävänä tekijänä. (Burbules 1993, 90.) Vastaus sisältää siis toisaalta keskustelun etenemisen rohkaisevia piirteitä, siten että puheenvuorossa asia jää hieman kesken ja puhuja odottaa toisen jatkavan samaa aihetta. Toisaalta vastaus on innostava ja aktivoiva. Aktivoiva vastaus edellyttää, että toinen on sitoutunut dialogiin ja että häntä kiinnostaa tehdä lisäkysymyksiä ja siten jatkaa samaa keskustelunaihetta.

Esimerkki 8. (A)

- 1 Opo: hmm (.) S2
 2 minkälaisia työpaikkoja sitä nyt sitten vois kuvitella että on ? (.)
 3 < jos sää olisit asentaja (.) koneistaja ?> K2
 4 -> Oppilas: **no:o Kyllähän sitä on johonkin hitsaaja firmaan tai joku tämmönen**
 5 -> **metsopeiperille tai mikä metso se nyt on (.) siellähän niitä töitä**
 6 -> **riittää**
 7 -> **ja sitte varmaan jos koneistajaks niin johonkin aperikoneasentajaksi**
 8 -> **joutuu varmaan semmoisekskin (.) töitä varmaan on ja**
 9 **ulkomaillekin**
 10 -> **joutuu ehkä vähän käymään V3**
 11 Opo: hmm (.) S2 oisko se mieleinen komennus sitte jos lähtisit ? K1
 12 -> Oppilas: > **no ois se silleen jossakin Euroopassa < (.)**
 13 **semmonen missä ei olis mitään terroristivaaroja tai (.)**
 14 **sarssia tai jotain hepatiitti aata tai tämmösiä \ V3**
 15 Opo: niin mutta onhan niitä (.) tuota Metso peiperin Kiinaan ja Indonesiaan
 16 ja sinne (.) myöskin K1
 17 Oppilas: ei se kun vaan on roko(tukset
 18 Opo: (hmm S2
 19 Oppilas: ja kaikki kunnossa ja huolehtii hygie(niasta
 20 Opo: (joo S2
 21 Oppilas: (niin en mää usko että tulee mittään \ V2
 22 Opo: joo -- S2
 23 Oppilas: **Kiinassahan ne pääosin on ne oikeestaan paperikoneet V3**
 24 Opo: niin ja nyt on varmasti jo paljon sitä (.) huoltotoimintaa (.) jettä on
 25 -> jo myyty paperikone sinne ja sitten se käy siellä ja sitte siihen tulee
 huoltaja (.) Onhan niitä ihmisiä jotka jotka huolehtii myös siitä \ V2
 Oppilas: **niin ja sitte jos siihen tulee joku vika niin ne korjuuttaa sen -- V3**

Esimerkissä 8 oppilaan vastaukset (r. 4-8, 10-12, 21, 25) ovat suhteellisen pitkiä ja hän pohtii niissä avoimesti millaisia kone- ja metallialan työpaikat voisivat käytännössä olla. Tämän vuoksi kyseessä on aktivoiva vastaus, jonka avulla oppilas haluaa pitää asian käsittelyn käynnissä ja jatkaa sitä monen puheenvuoron ajan. Havaintojeni mukaan tulevaisuuden ammateista puhuminen on oppilaalle mieluinen keskustelunaihe, jota hän on valmis jatkamaan. Tämän vuoksi hän vastaa pitkään ja hartaasti, rohkaisevuuden lisäksi vastauksissa paljastuu myös tietoa esimerkiksi ulkomaille lähdön kiinnostavuudesta (r. 6, 7) ja toisaalta myös sen pelottavuudesta (r. 11, 12). Aihe on oppilaalle ilmeisen kiinnostava, koska hän jatkaa edelleen pohdintaa rokotusten ja hygienian huolehtimisen tärkeydestä (r. 15, 17). Oppilas selvästi haluaisi keskustella aiheesta lisää, koska hän jatkaa aktivoivilla vastauksilla pitkään, tarjoten siten opinto-ohjaajalle tilaisuuksia tarttua laajemminkin tiettyihin aiheisiin. Oppilaan aktivoivat vastaukset ovat myös jatkoa opinto-ohjaajan esittämiin näkökulmiin, joiden avulla keskustelu etenee.

Aktivoivat vastaukset olivat se vastaustyyppi, joita vain oppilaat esittivät. Aktivoivat vastaukset edistävät sikäli dialogia, että niillä on selkeä halu ja pyrkimys keskustelun etenemiseen käsiteltävässä aiheessa. Institutionaalisessa keskustelussa, jota oma tutkimusaiheeni koskee, on taustalla valmiina oletus siitä, että opinto-ohjaaja on todella kiinnostunut oppilaan asioista. Oppilas voi siis odottaa, että opinto-ohjaaja on valmis tarttumaan hänelle annettuihin vinkkeihin. Kuitenkin riippuen opinto-ohjaajan omasta työn rajaamisesta, hän voi olla enemmän tai vähemmän kiinnostunut oppilaan hyvin henkilökohtaisista asioista.

Vastakysymykset vastauksina (V4)

Vastakysymyksillä voi olla useita muotoja, esimerkiksi ne, jotka kantavat huolta alkuperäisen kysymyksen oikeellisuudesta, esimerkiksi ”mitä tarkoitat...?” -kysymykset. Tällaiset vastakysymykset voivat parhaimmillaan herättää uudenlaista ymmärrystä käsiteltävästä aiheesta. Lisäkysymys tuo tietoa siitä mitä toinen täsmälleen tarkoitti tai tarkensi toisen puhujan ajattelua. Vastakysymykset ovat myös keino luoda vastavuoroista suhdetta dialogiin. Toisaalta vastakysymykset voivat myös olla tapa kyseenalaistaa toisen osapuolen valta-asemaa ja vallankäyttäjän roolia. (Burbules 1993, 90 - 91.) Vastakysymykset vastauksina toimivat myös asian oikeellisuuden ja oman

ymmärryksen tarkistamisen keinoina, jolloin saman toistaminen uudestaan nousevalla intonaatiolla on keino tarkistaa, että on ymmärtänyt asian oikein.

Esimerkki 9. (A)

1		(..)
2	Opo:	<u>Kerropas</u> vielä noista (.) pesäpallohommista ? (.)
3		ja että mikä on tilanne sillä puolella ? K2
4	Oppilas:	no: on harjotuspelejä on ja kesällä on SM karsinta ja maakuntasarjaa (.)
5		ja sitte treenataan neljä kertaa viikolla (.) tai no ? V3
6 ->	Opo:	Talvellakin? V4
7 ->	Oppilas:	niin talvellakin ? V4 (.) kesällä vähä ehkä löysätään mutta pyritään
8		että saahaan enemmän pelejä (.) pelejä on kumminkin kesällä joka toinen
9		päivä ja pyritään palautumaan siinä ihan hyvin (.)ettei yritetä niinku
10		hirveesti harjoitteleen vaan käyvään joskus lyömässä silloin tällöin (.)
11		silloin kun on aikaa (.) silloin kun on pelejä niin ei hirveesti \ V2

Esimerkissä 9. oppilas kertoo pesäpalloharjoittelustaan hyvin innostuneeseen sävyyn (r. 4-5). Opinto-ohjaaja tarkistaa vastakysymyksellä (r. 6), että on ymmärtänyt oikein harjoittelun jatkuvan myös talvella. Oppilas vahvistaa (r. 7) opinto-ohjaajan ymmärtäneen oikein ja jatkaa innostuneesti oman harrastuksensa kertomista.

Vastakysymykset olivat vastauksista se muoto, joita opinto-ohjaajat eniten käyttivät. Ne toimivat useimmiten juuri edellä esitetyn kaltaisessa tilanteessa, jossa tarkistetaan että asia on oikein ymmärretty. Vastakysymyksiä vastauksina esittivät aineistossani useimmiten opinto-ohjaajat (17), kun oppilailla näitä vastauksia oli vähemmän (4).

Opinto-ohjaajan tehtävä on hyvin monipuolinen ja kaikki oppilaat ovat erilaisia, jotka kuitenkin tulisi osata kohdata yksilöinä. Vastakysymykset ovat keino tarkistaa, että itse on ymmärtänyt toisen sanoman oikein. Tavallaan niissä siis testataan sitä, millainen ohjauskeskustelun tyyli ja toimintatapa kullekin oppilaalle sopii. Voisi ajatella, että jos opinto-ohjaajan tulkinta ja vastakysymys ei saa vahvistusta oppilaalta, hänen on syytä yksinkertaistaa puhettaan tai vaihtaa jopa lähestymistapaansa keskustelussa. Kaikissa muissakin siirroissa koko keskustelun ajan tavallaan ”haistellaan” keskustelun ilmapiiriä ja toisen kohtaamista, sen selvittämiseksi miten jatkossa kannattaa edetä, mutta vastakysymykset ovat selkein siirto, jolla asian oikeellisuutta voidaan tarkistaa. Institutionaalisen asemansa ja tehtävänsä vuoksi opinto-ohjaaja on se osapuoli, jonka täytyy huolehtia siitä, että hän on ymmärtänyt oppilaan suunnitelmat ja tavoitteet oikein. Nämä oppilaan tarjoamat tiedot itsestään toimivat jatkossa sekä ohjauksen lähtökohtina että oppilaan oman jatko-

opintosuunnittelun taustalla. Jotta opinto-ohjaaja osaisi valita oikean lähestymis- ja etenemistavan käsiteltävässä asiassa juuri tämän tietyn oppilaan kohdalla, on hänen tulkintojensa perustuttava oikeisiin tietoihin.

Myös Vehviläinen mainitsee, että kuvaukset ovat perusta ja pohja tulevalle työskentelylle. Vehviläisen mukaan (2001, 83) ohjauksen keskeinen resurssi eli opiskelijan kokemukset, puetaan ohjauksessa sanoiksi. Kokemusten kuvaukset syntyvät opiskelijan ja ohjaajan vuorovaikutuksessa, eli ne ovat yhdessä tuotettuja. Ohjaaja osallistuu niiden luomiseen vähintään kysymyksillään ja niiden kautta tekemillään rajauksilla. Kokemusten kuvaukset ovat pohjana tuleville johtopäätöksille, valinnoille ja ohjaajan neuvoille, eli ne muodostavat perustan koko myöhemmälle vuorovaikutukselle. Tähän ainakin ohjauksessa pyritään.

Kuten Burbules mainitsee, voivat vastakysymykset olla luonteeltaan toisen asemaa kyseenalaistavia, kriittisiä ja haastavia, jolloin niiden pyrkimyksenä on hajoittaa dialogi ja keskustelun intersubjektiivisuus. Myös Vehviläinen (2001, 105) toteaa, että kritiikin esittäminen on vuorovaikutustilanteessa usein hankalaa. Tämän osoituksena puheessa esiintyy viivytyksiä, epäröintejä ja puheen uudelleenmuotoilua.

Vuorovaikutustilanteessa kritiikkiä voi antaa, jos opiskelija on edellä esittänyt jonkin oman näkemyksensä, johon se voidaan perustaa tai kun se perustuu todistusaineistoon eli esimerkiksi työharjoittelupaikalta saatuun palautteeseen (mts, 110). Vehviläisen tutkimuksessa nousi esiin kaksi ohjaajan keinoa esittää vaikeaksi koettu asia toiselle. Ensimmäinen keino on kehua ensin ja kritisoida sitten, eli pyrkiä ensimmäisellä lausumalla vähentämään tulevan vaikean asian vaikutusta. Toinen ohjaajan keino on yrittää rakentaa sitouttava kysymys-vastaus-rakenne arvionsa esittämisen jälkeen, eli tavallaan asia pyritään henkilökohtaistamaan opiskelijalle. (mts, 100.)

Vuorovaikutuksellisesti vaikeinta ohjaajan kannalta näyttää Vehviläisen (2001, 227) mukaan olevan passiivinen vastarinta. Siinä opiskelija lähinnä vain reagoi ohjaajan vuoroihin, eikä paljasta omia näkemyksiään, joiden nojalla keskustelua voisi kuljettaa eteenpäin. Tällaisia passiivisen vastarinnan tilanteita Vehviläisen tutkimuksessa olivat tulevaisuudensuunnitelmien tekeminen, joissa opiskelija ei kokenut aihetta lainkaan tärkeäksi. Passiiviseen asenteeseen onkin ohjaajan vaikea asennoitua, yleinen oletushan on, että oppilaat tulevat henkilökohtaiseen ohjaukseen

oman tarpeensa mukaan. Toisaalta oppilaan välttelyn taustalla voi olla muitakin, esimerkiksi terveydellisiä seikkoja, joista hän ei halua opinto-ohjaajalle kertoa.

Kritiikin tai väittelyn kaltaisia piirteitä oli aineistossani todella vähän. Tämä johtuu varmaan siitä, että ohjausvuorovaikutus oli tapauksissani dialogisesti orientoitunutta (vrt. Mönkkönen). Molemmat osapuolet ovat siis kiinnostuneita aiheen käsittelystä, joten he ovat sitoutuneita keskustelun etenemiseen. Myös tunnetekijät, yhteinen kokemustausta ja toisesta välittäminen sitovat heidät yhteiseen dialogiin. Osallistujia luonnehtii myös vastavuoroisuus ja toisen kunnioitus, joka aikaansaa sen, että keskusteluyhteyden ei toivota rikkoutuvan.

7.3 Sääntökommentit

Sääntökommentit ovat keskeisiä dialogisuhteen luomisen ja ylläpitämisen sekä keskusteluyhteyden jatkumisen kannalta. Niiden tehtävänä on luoda ja ylläpitää keskustelun etenemistä edesauttava laatu ja ilmapiiri. Keskeistä on, kuka saa dialogisuhteessa esittää sääntökommentteja prosessia kohtaan. Tämä oikeus tulisi olla molemmilla dialogin osapuolilla. (Burbules 1993, 93.)

Burbulesin mukaan dialogisuhteesta puhuttaessa on mahdotonta erottaa toisistaan tiedon ja tunteiden osa-alueita. Nimenomaan tunteet sitovat ihmiset yhteen. Monet keskusteluissa sanotut kommentit, esimerkiksi rohkaisevat, kehuvat tai kiittävät lauseet, eivät ehkä vie keskustelua eteenpäin. Niiden tehtävänä on kuitenkin luoda ja ylläpitää osapuolten välistä suhdetta, jossa vallitsee molemminpuolinen huolenpito, luottamus, kunnioitus ja hyväksyntä. (Burbules 1993, 35 - 36.) Dialogin laatua ja ilmapiiriä edesauttavia yksityiskohtaisempia siirtoja olen Burbulesin teoriasta eritellyt neljä. Sääntökommenttien luokkia ovat: hyväksynnän osoitus, prosessin arvioiminen, oman tunnetilan arvioiminen ja toisen tunnetilan arvioiminen.

Aineistossani sääntökommentteja esittivät sekä opinto-ohjaaja että oppilas, eivät kuitenkaan aivan tasaisesti. Opinto-ohjaajille tyypillisiä olivat prosessin arvioiminen (51), toisen tunnetilan arvioiminen (25) ja hyväksynnän osoitus (8). Oppilaille tyypillisiä siirtoja olivat prosessin arvioiminen (45), oman tunnetilan arvioiminen (12) ja hyväksynnän osoitus (1). Käsittelen nämä luokat seuraavanlaisessa järjestyksessä: prosessin arvioiminen, toisen tunnetilan arvioiminen, oman tunnetilan arvioiminen ja hyväksynnän osoitus.

Prosessin arvioiminen (S2)

Prosessin arvioimisella Burbules tarkoittaa sitä, että osa kommenteista kohdistuu keskusteluprosessiin itseensä ja sen arvioimiseen. Esimerkiksi ”Et ole kanssani mistään samaa mieltä”, ”Luulen, että et kuuntele minua” tai ”Tähän saakka olen ymmärtänyt sinua”, ovat Burbulesin mukaan tyypillisesti keskusteluprosessin kommentointia. (Burbules 1993, 93 - 94.) Näiden mukaan ajatellen prosessin arvioiminen tarkoittaa kuuntelemisen, ymmärtämisen ja hyväksymisen osoittavia puheenvuoroja, jotka voivat olla aivan lyhyitäkin. Pienet keskustelussa esiintyvät välisanat, kuten ”hmm”, ”joo” ja ”aivan”, ovat samalla sekä hyväksynnän osoitusta toiselle että keino osoittaa itse ymmärtävänsä toisen ajatusta. Nämä ymmärrystä ja hyväksyntää ilmaisevat sanat auttavat ylläpitämään keskusteluyhteyttä, eli keskustelun intersubjektiivisuutta, ja siirtymistä keskusteluaiheesta eteenpäin. Aineistossani prosessin arviointia oli sääntökommenteista eniten sekä opinto-ohjaajilla (51) että oppilailla (45).

Esimerkki 10. (C)

1		(.)
2	Opo:	ja tota niin sullahan nää jatko-opintosuunnitelmat (.)
3		sulla oli viis vaihtoehtoo silloin laitoit tänne hakukorttiin ? (.)
4		onko se toivejärjestys edelleen sama ? K2
5	Oppilas:	Joo :o (.) on se sama (.)
6		että mä haluan edelleen ensin sinne kosmetologille (.)
7		ja jos ei sinne niin sitte lukioon V2
8	Opo:	Mehän puhuttiin talven aikana siitä että sää pääsisit
9		mihin sää haluat noilla sun (.) paperei (lla
10 ->	Oppilas:	(hmm -- S2
11	Opo:	£ja yritin ehkä sitä lukiookin sulle tarjota vähän enemmänkin ?£ (molemmat hymyilevät) S4
12 ->	Oppilas:	joo:o S2

Esimerkissä 10. tulee ilmi prosessin arvioiminen käytännössä, jossa oppilaan ymmärtämistä ja myöntelemistä osoittavat puheenvuorot (r. 10, 12) ovat prosessin arviointia. Samalla tavalla myös esimerkissä 8. ovat opinto-ohjaajat lyhyet hyväksyvät ja keskustelun etenemistä auttavat puheenvuorot (r. 9, 16, 20) prosessin arviointia. Prosessin arvioiminen liittyy Vehviläisen mainitsemiin responssipartikkeleihin. Vehviläinen tarkoittaa niitä ilmaisuja, joilla osoitetaan joko ymmärtämistä ja hyväksyntää (”joo”) tai uutisen vastaanottoa (”ahaa”) ja joilla opiskelijat useimmiten reagoivat ohjaajan neuvoihin. (Vehviläinen 2001, 67.)

Prosessin arvioiminen suuntautuu osaltaan keskusteluyhteyden säilyttämiseen, koska siinä tuetaan ja vahvistetaan toiselle, että sanoma on ymmärretty. Vehviläinen (2001, 137) käyttää formulointi -käsitettä, jossa esitetään tiivistelmä toisen puheesta, jonka jälkeen toinen osapuoli joko vahvistaa tai torjuu esitetyn tulkinnan. Formulointi esittää siis ymmärrysehdotuksen edeltävästä puheesta, ja ymmärrys on edellytys intersubjektiivisuuden säilyttämisestä, joka on myös dialogin keskeinen tavoite.

Kuitenkaan aineistossani prosessin arvioiminen ei ollut pelkästään oppilaiden tehtävänä, vaan arviointia tekivät jopa ehkä enemmän opinto-ohjaajat. Tämä liittyy mielestäni vastakysymysten kohdalla mainitsemaani asian oikeellisuuden tarkistamiseen, joka on opinto-ohjaajan jatko-ohjauksen ja lähestymistavan muotoilun kannalta olennainen. Toisaalta voi myös olla kyse eri ihmisten tyyleistä. Toinen osoittaa ymmärtävänsä päättään nyökäyttämällä, kun toinen mutisee ”hmm” tai selkeästi ilmaisee ymmärtävänsä ”joo”. Aineistossani oli mielenkiintoista se, että prosessin arvioimista esiintyi eniten naisten välisissä ohjauskeskusteluissa tapauksissa B ja C. Onko naisilla erityisesti se tyyli, että toisen puhetta pitää useasti vahvistaa? Jatkokysymyksenä olisikin mielenkiintoista tarkastella millaisia siirtoja erityisesti naiset suosivat? Onko siis olemassa naisten tapa ja miesten tapa ohjauskeskusteluissa? Oman aineistoni valossa näyttää siltä, että erityisesti naisilla on tapana osoittaa hyväksyntää ja toisen arvioimista enemmän kuin miehillä. Ohjauskeskustelussa kuitenkin vaikuttaa moni muukin asia kuin sukupuoli. Myös opinto-ohjaajan persoona, oppilaan tuntemus ja molempien osapuolten keskustelutaidot ovat merkittäviä tekijöitä.

Toisen tunnetilan arvioiminen (S4)

Toisen tunnetilan arvioiminen edellyttää luottamuksellista ihmissuhdetta ja toisen ihmisen tuntemusta, koska tässä arviointi kohdistuu erityisesti toiseen. (ks. Burbules 1993, 93 - 94.) Toisen tunnetilan arvioiminen on tulkittavissa eräänlaiseksi palautteen antamisen muodoksi, joka tulisi tehdä minä -muodossa. Keskustelussa voi olla mukana sinä- tai minä -viestejä. Sinä -viesteillä puhuja tavallaan arvioi suorasukaisesti toisen ihmisen tapoja yms., esimerkiksi sanomalla ”sinä aina teet näin”. Kuitenkin hedelmällisempi tapa keskustelussa, joka toimii myös dialogia edesauttavana tekijänä, on keskittyä antamaan palautetta minä -muodossa, esimerkiksi ”minun mielestäni

sinulla on tapana tehdä näin, mitä mieltä olet?” -tyylisesti. Tämä siirto ei kuitenkaan ole täysin vain palautteen tapa ja ehkä enemmänkin se kohdistuu nimenomaan toisen henkilökohtaisiin ominaisuuksiin tai taitoihin esimerkiksi kehumisen tai rohkaisun muodossa. Toisen tunnetilan arvioiminen tapahtuu kuitenkin sen hetkistä keskustelutilannetta laajemmassa kontekstissa, joten siinä se eroaa keskustelutilanteesta esitetystä hyväksynnän osoituksesta. Aineistossani vain opinto-ohjaajat esittivät toisen tunnetilan arviointeja (25) ja niitä olikin opinto-ohjaajilla sääntökommenteista toiseksi eniten.

Esimerkki 11. (C)

1 ->	Opo:	Musta oli hyvä kuulla tää että sää (.) näät nytten sen
2 ->		pääsykokeen sillei ettei se nyt ehkä niin
3 ->		mennytkään huonosti kun (sää ensimmäisen (.)
4	Oppilas:	(hmm S2
5 ->	Opo:	(reaktio oli kun sää näit
6 ->		mut sillon (.) niin sanoit (.) että <u>mä meen</u> lukioon (.)
7	Oppilas:	(niin S2
8 ->	Opo:	> <u>£ (varmaan en pääse tuon (ne £ ></u> ((molemmat hymyilevät)) S4
9	Oppilas:	(niin S2

Esimerkissä 12. opinto-ohjaajan koko puheenvuoro on toisen tunnetilan arvioimista, joka käsittää useamman rivin (1-3, 5-6, 8). Oppilas osoittaa ymmärtävänsä asian puhumalla opinto-ohjaajan päälle (r. 4, 7), joten tämä prosessin arviointi ei katkaise opinto-ohjaajan vuoroa. Opinto-ohjaajan arviointi sisältää hyvin paljon rohkaisevia ja kannustavia elementtejä, joihin liittyy menneen pääsykokeen jälkeisten tunnelmien muistelemista hymyillen, sekä kannustava sävy nykyhetkestä puhuttaessa. Opinto-ohjaaja antaa palautetta nimenomaan minä -muodossa, tarkoittaen että hänestä oli hyvä kuulla, että oppilas ei enää näe pääsykoetta täysin epäonnistumisena.

Ohjaajan esittämät myönteiset kehut ja palautteet ovat keino, joilla ohjaaja rakentaa vahvan positiivisen tunnelatauksen keskustelutilanteeseen (Vehviläinen 2001, 85). Näin tapahtui myös omassa tutkimuksessani. Omassa aineistossani toisen tunnetilan arvioimista esiintyi suhteellisen paljon, ja aina vain opinto-ohjaajien taholta. Tämä liittyy opinto-ohjaajan institutionaalinen tehtävään, johon sisältyvään oppilaan kasvun tukemiseen liittyy keskeisesti oppilaan rohkaiseminen ja kannustaminen ohjauksen aikana. Kuitenkin on niin, että mitä pitempi ja luottamuksellisempi ihmissuhde opinto-ohjaajan ja oppilaan välillä on, niin sitä enemmän opinto-ohjaaja kykenee, ja myös haluaa, antaa henkilökohtaista kannustusta ja rohkaisua. Tämä käy

hyvin esille seuraavassa otteessa, jonka miespuoliset keskustelijat ovat tunteneet toisensa hieman yläastetta pitemmältä ajalta. Lisäksi oppilas on aktiivisesti käynyt välitunneillakin opinto-ohjaajan kanssa keskustelemassa heitä molempia kiinnostavista aiheista, kuten urheilusta ja teknisistä laitteista.

Esimerkki 12. (A)

1	Opo:	no se on hyvä -- (.)
2 ->		kyllä <u>munkin mielestä</u> niin tota sä oot ihan sellanen ilo ollu täällä (.)
3 ->		£ Musta on ollut kauheen mukava kun sää oot aina välillä
4 ->		pyörähtänyt tässä (.) ja istunut ja kertonut £ (.) S4

Esimerkki 12. on ainoastaan opinto-ohjaajan yhden vuoron mittainen, mutta se kuvaa hienosti toisen tunnetilan arviointia. Puheenvuorossaan opinto-ohjaaja antaa kehuja ja palautetta minä -muodossa ja siinä arviointi ja palaute kohdistuu oppilaan toimintaan kyseistä keskustelutilannetta laajemmassa kontekstissa. Minä -muotoisessa palautteessa on aina mukana jossain määrin myös oman tunnetilan arvioimista.

Esimerkki 12. on suoraan jatkoa esimerkille 5, jossa keskusteltiin ja muisteltiin oppilaan hankaluuksia yläasteen alussa. Ehkä kyseisen henkilökohtaisen ja kiusallisen aiheen jälkeen, opinto-ohjaaja haluaa antaa myönteistä palautetta oppilaalle. Opinto-ohjaaja kuvaa oppilasta iloksi (r. 2), joka on oma-aloitteisesti tullut häntä tapaamaan (r. 3) ja ajan kanssa istunut ja kertonut kuulumisiaan (r. 4). Myös tällaista vastavuoroisuutta institutionaalisesti perustuva suhdekin vaatii. Jotta ihmissuhde olisi oppilaan ja opinto-ohjaajan välillä luottamuksellinen ja dialogi mahdollinen, niin ihmissuhde vaatii rakentamista myös virallisten ohjauskeskustelujen ulkopuolella. Tämä ihmissuhteen rakentaminen ei voi olla vain toisen osapuolen harteilla, vaan se vaatii molemminpuolista toimintaa. Burbules viittaaakin (1993, 48) keskustelun ulkopuolisiin kokemuksiin, jotka voivat olla erilaisia osapuolia yhdistäviä kokemuksia ja jotka voivat olla dialogin perustana tai edesauttaa sen säilymistä. Tapaus A:n opinto-ohjaajan ja oppilaan suhde vaikutti olevan juuri tällainen. Ohjauskeskustelussa tuli useassa kohdassa esille heitä yhdistäviä tekijöitä, joita ovat liikuntaharrastukset ja kiinnostus tekniikkaan, ja jotka selvästi ovat vaikuttaneet ihmissuhteen perustaa luotaessa.

Vehviläisen mukaan ohjauksen keskeiset työmuodot perustuvat asioihin, jotka opiskelija itse tuo esille puheessaan (vrt. tarjoumat). Kohtaamiset jäsentyvät yleensä niin, että asiakas kuvaa tilannettaan omasta näkökulmastaan, minkä jälkeen ammattilainen käsittelee kuvausta oman tietämyksensä valossa. Opiskelijan itsensä

esille nostamat asiat sekä ohjaajan arviot ja havainnot opiskelijasta ovat siis keskeiset ohjauksen resurssit. (Vehviläinen 2001, 95.) Voidaan siis ajatella, että tunteelliset toiset arvioinnit ovat Vehviläisen mainitsemia ohjaajan arvioita ja havaintoja oppilaasta. Kun taas tunteellinen itsensä arvioiminen on enemmän niitä seikkoja, joita oppilas haluaa nostaa itsestään esille. Molempien osapuolten tekemien arvioiden ja havaintojen ollessa kuitenkin ohjauksen keskeistä materiaalia.

Vehviläisen tutkimuksen ohjauskeskustelujen opiskelijat olivat 17 - 22 -vuotiaita, kun omassa aineistossani oppilaat ovat 15 -vuotiaita. Kuitenkin Vehviläisen havainnot ohjaajien suhtautumisesta kuvaavat mielestäni sitä epäsymmetristä suhdetta joka ohjauskeskustelun kaltaisessa institutionaalisessa keskustelussa vallitsee. Vehviläinen havaitsi, että verrattuna aikuisiin, nuorille esitettiin suurempaa kritiikkiä, suurempia neuvoja ja arvioita sekä moraaliarvioita. Hänen mukaansa vallalla näyttäisi olevan käsitys, että nuoria voi kohdella direktiivisemmin eli ohjailevammin kuin aikuisia. Nuorilta ei vielä odoteta kykyä toimia täysin kompetentteina yhteisön jäseninä. Heitä opastettiin tarkemmin, mutta heitä voidaan myös erityisesti kehua, mikäli he osoittivat kykyä suoriutua aikuisten ympäristössä. (Vehviläinen 2001, 247.) Tämä osaltaan selittää myös oman aineistoni toisen tunnetilan arvioimisen suurta määrää.

Oman tunnetilan arvioiminen (S3)

Oman tunnetilan arvioiminen voi Burbulesin mukaan (1993, 93 - 94) esiintyä keskustelussa esimerkiksi ”tunnen oloni epämukavaksi tästä aiheesta” -tapaisten lausumien kautta. Dialogi edellyttää luottamusta, toisen hyväksyntää ja kunnioitusta. Jos nämä keskeiset tunnetekijät ovat ohjaussuhteessa kunnossa, on silloin ohjauskeskustelussa mahdollista esittää oman tunnetilan arviointeja. Ne ovat luonteeltaan hyvin henkilökohtaisia itsen kohdistuvia arviointeja, joissa voi paljastua arkoja ja kipeitäkin asioita. Luottamuksellinen ihmissuhde mahdollistaa sen, että keskustelussa on turvallista sanoa ääneen ja paljastaa itsen ja omiin tunnetiloihin, taitoihin tai ominaisuuksiin liittyviä asioita.

Aineistossani oman tunnetilan arvioimista esiintyi vain oppilailla (12), joka osaltaan kuvaa opinto-ohjaajan ja oppilaan välisen ihmissuhteen luottamuksellisuutta.

Esimerkki 13. (C)

- 1 Opo: miten ne pääsykokeet meni ? K2
 2 -> Oppilas: **£ no musta tuntu että ne meni vähä huonosti £ (.)**
 ((molemmat hymyilevät))
 3 -> **mutta mää nyt oon aika kriittinen (.)**
 4 **että toivon mukaan ne nyt kuitenkin meni hyvin S3**
 5 Opo: niin mä muistan kun sää sanoit sen pääsykokeen
 6 jälkeen (että no niin en pääse ?
 7 Oppilas: (niin että nyt mennään lukioon ?
 ((osa otteesta ei tässä esimerkissä, keskustelu jatkuu samasta aiheesta myöhemmin))
 8 -> niin se tuntu vaan että se (meni niin (huonosti että
 9 Opo: (joo S2 joo S2
 10 -> Oppilas: **muilla meni kuitenkin niin paljon paremmin**
 11 -> **ja sinne oli niin hirveesti hakijoita (.)**
 12 -> **ettei oikein jaksanu uskoo että pääsee sinne kuitenkaan \ S3**

Esimerkissä 13. oppilas arvioi omaa pääsykokeissaan onnistumista. Toisaalta hänen oman tunnetilan arvioiminen kohdistui omaan tunteeseen asiasta (r. 2), jota hän lievensi hieman arvioimalla seuraavaksi itseään ”aika kriittiseksi” (r. 3). Omassa vuorossaan (r. 5-6) opinto-ohjaaja viittaa pääsykokeen jälkeisiin tunnelmiin, jolloin oppilas oli ollut melkein toivonsa menettänyt kyseiseen oppilaitokseen pääsemisen suhteen.

Myöhemmin oppilas vielä arvioi itseään suhteessa muihin hakijoihin (r. 10), jotka olivat pääsykokeissa, ja myös suureen hakijoiden määrään (r. 11), joka tietenkin aiheuttaa sen, että sisäänpääsyasteet nousevat.

Esimerkin kaltainen itsensä arvioiminen on tyypillistä juuri nuoruusiässä, jolloin itseä verrataan muihin ja oman osaamisen suhteen ollaan välillä liian kriittisiä. Hakijoiden suuren määrän opinto-ohjaaja toteaa oikeaksi arvioksi keskustelun edetessä, mutta avoimeksi jää millä perusteella oppilas oli arvioinut, että kaikilla muilla hakijoilla koe olisi mennyt ”niin paljon” paremmin.

Esimerkissä havainnollistuu dialogisiirtojen luokittelun monimuotoisuus. Toisaalta oppilaan vuorossa on tietoa paljastavan vastauksen piirteitä (r. 10-11), jolloin hän erittelee pääsykoemenestyksensä taustalla vaikuttavia tekijöitä. Toisaalta samassa vuorossa on myös oman tunnetilan arvioimista (r. 12), kun oppilas yhteenvetona omista arvioinneistaan päätyy siihen, ettei jaksaa uskoa pääsevänsä kyseiseen oppilaitokseen. Mutta näinhän taitaa olla yleensäkin ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, sama puheenvuoro sisältää monenlaisia elementtejä, joiden varassa vuorovaikutus ja siinä tehtävät tulkinnat etenevät.

Hyväksynnän osoitus (S1)

Burbulesin mukaan (1993, 93 - 94) tarkka hyväksynnän osoitus, rohkaisu tai kehu voi olla esimerkiksi: ”tuo on hyvin sanottu” -lausuma. Hyväksynnän osoittaminen, rohkaiseminen ja kehuminen ovat hyvin henkilökohtaisen palautteenannon muotoja, jotka edellyttävät mielestäni toisen ihmisen tuntemista. Toisen osaamisen ja taitojen aito tunteminen tekee näistä kommentteista palautteensaajallekin uskottavia. Varsinkin nuorilla on taito nähdä epäaidon palautteen ja rohkaisun läpi. Hyväksynnän osoitukset tapahtuvat nimenomaan keskustelutilanteessa esitettyihin rohkaisuihin.

Esimerkki 14. (A)

1		(.)
2	Opo:	<u>no entäs nyt</u> kun sä oot (.) suorittamassa suorittanut (.)
3		tän peruskoulun ihan hyvin (.)
4		niin onko <u>sellasia asioita</u> (.) joita haluaisit kehittää missä tää ei toimi (.)
5		antaa sellanen <u>testamentti</u> tavallaan koulun (.) rehtorille ja opinto-
6		ohjaajille ja opettajille että mitä pitäisi tehdä toisin ? K3
7 ->	Oppilas:	> TÄÄ on vähän vaikee kysymys tässä < S3
8 ->	Opo:	> No se kyllä on aika vaikee < S1

Esimerkissä 14. opinto-ohjaaja esittää palautteen miettimiseen haastavan kysymyksen (r. 6), jossa opinto-ohjaaja kyselee siinä kehittämisideoita ja kysyy mitkä asiat eivät ole toimineet. Oppilas toteaa kysymyksen vaikeaksi itselleen (r. 7), johon opinto-ohjaaja suhtautuu hyvin rohkaisevasti ja pohtimaan kannustavasti omalla hyväksyntää ja vahvistusta osoittavalla kommentillaan (r. 8).

Opinto-ohjaajan työn sisällön keskeinen tehtävä on nuoren oppilaan kasvun ja kehityksen tukeminen. Nuoren kehittymässä oleva identiteetti kaipaa tukea ja rohkaisua, ja omille valinnoilleen nuori kaipaa aikuisen kannustusta. Opinto-ohjaaja on koulussa eräs taho, jonka puoleen nuori voi kääntyä tukea tarvitessaan. On hyvä, että koulussakin on monenlaisia aikuisia, sekä taidoiltaan että persoonaltaan, nuorten saatavilla. Tällä tavoin on todennäköistä, että jokaiselle nuorelle löytyy sellainen aikuinen jonka kanssa Laineen (2001) sanoin ”kemat synkkaa”, jonka kanssa ihmissuhde toimii ja jonka kommentteilla on hänelle merkitystä. Luottamuksellinen ihmissuhde on dialogin perustana. Myös hyväksynnän osoituksen kohdalla luottamus, toisen tunteminen ja aitous ovat erityisiä olennaisia tekijöitä.

Kuten olen tutkimukseni eri vaiheita kuvatessani maininnut, on tutkimukseni pitkälti omaan tulkintaani pohjautuvaa. Tämän vuoksi on tärkeää kuvata tutkimukseni luotettavuuteen liittyviä tekijöitä, ennen johtopäätösten tekoa.

8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Oma tutkimukseni on vahvasti tulkintaan pohjautuva, jonka vuoksi tutkimuksen perusteluja ja luotettavuutta on tärkeää tarkastella. Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni teoreettisen lähtökohdan, tutkimusmenetelmän ja -tulosteni luotettavuutta.

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa voidaan käyttää monia erilaisia mittaus- ja tutkimustapoja, joista ehkä eniten käytettyjä käsitteitä ovat reliabelius eli toistettavuus ja validius eli pätevyys. Nämä käsitteet ovat syntyneet ja niitä käytetään ensisijaisesti kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä tulisi jollakin tavoin arvioida. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden eräs arviointikeino on tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta sen kaikissa vaiheissa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 216 - 217.) Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt esittämään tutkimukseni etenemisen vaiheet sekä omien ratkaisujen perustelut erityisen tarkasti. Seuraavaksi kuvaan tarkemmin tutkimukseni teoreettisen lähtökohdan, tutkimusmenetelmän sekä -tulosten luotettavuuteen liittyviä tekijöitä.

Tutkimukseni teoreettinen tausta oli Burbulesin (1993) dialogiteoria, josta keskityin erityisesti dialogisiirtojen tarkastelemiseen. Valitsin Burbulesin dialogiteorian, koska se kuvaa mielestäni parhaiten omaa ymmärrystäni dialogista, joka on oman työ- ja opiskeluhistoriani aikana muotoutunut. Tutkimukseni on vahvasti tulkinnallinen. Tulkintani ovat perustuneet sekä operationaalistamiseen eli Burbulesin dialogisiirtojen luokitteluun että siirtojen soveltamiseen ohjauskeskusteluissa. Omien tulkintojeni perustaksi olen pyrkinyt esittämään useita esimerkkejä ohjausvuorovaikutustilanteista, joiden kautta myös lukija voi arvioida tulkintojen tekoani.

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2004, 218) viittaavat Janesickin käyttämään termiin kiteyttäminen (crystallization), joka voisi korvata triangulaation käsitteen luotettavuutta kuvattaessa. Tutkimus on kuin kristalliin katsomista. Mitä me näemme kun katsomme kristallipalaa, riippuu siitä kuinka me katsomme sitä. Oma tutkimukseni perustui vahvasti omaan tulkintaani ja toisen tutkijan toteuttaessa tutkimuksen uudestaan samalla tavalla, tulkinnat ja johtopäätökset olisivat varmasti toisen näköisiä. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt kristallisoimaan, kiteyttämään ja selkeyttämään, dialogin olemusta ja sitä millaisia dialogisiirtoja ohjauskeskustelussa voi olla. Työni alussa olen pyrkinyt antamaan riittävän laajan pohjan omalle näkökulmalleni ja tutkimuskysymykseni perusteluille.

Tutkimukseni menetelmänä oli vuorovaikutuksen tutkimiseen keskittynyt keskustelunanalyysi. Heritagin mukaan (1984, 238) nauhoitettu aineisto on olennaisen tärkeä tekijä luotettavuuden kannalta. Nauhalta tutkija voi tarkentaa ja toistaa

yksityiskohtia yhä uudestaan, lisäksi se mahdollistaa myös muiden tutkijoiden tulkintojen tekemisen. Videoitu aineistoni mahdollisti yksityiskohtien tarkentamisen ja oikean litteraation. Tainio (1997, 10) toteaa että, keskusteluanalyysia tehdessä ryhmässä työskentely on välttämätöntä, jotta samasta aineistosta saadaan eri tutkijoiden näkemyksiä esiin. Myös ten Have (1999, 123 - 124) korostaa ”data sessioiden” merkitystä analyysin ja tulkintojen teossa, jolloin aineistosta tulee jaettua tietoa ja muut tutkijat tuovat oman kriittisen näkökulmansa esiin. Tämänkaltainen ryhmätyö ei oman tutkimukseni kohdalla ollut kuitenkaan mahdollinen. Uskon, että työskentelytapana se olisi hyvinkin hedelmällinen, koska muiden tutkijoiden ajatukset vievät aina omaa ajattelua eteenpäin ja tuovat uusia näkökulmia esiin.

Raevaara, Ruusuvuori ja Haakana (2001, 27) esittävät, että keskusteluanalyysin luotettavuutta voidaan tarkastella muun muassa seuraavien näkökulmien avulla (myös Heritage 1984). Ensinnäkin keskusteluanalyysi mahdollistaa sen, että aineistoon voi palata uudestaan, toiseksi aineisto säilyy ”aitona”, jolloin myös toinen tutkija voi tutkia saman aineiston ja siten tarkistaa luotettavuuden. Kolmanneksi analyysia on mahdollista jatkuvasti kehittää eteenpäin ja neljänneksi keskusteluanalyysin yksityiskohtainen litteraatio varmistaa, että mikään keskustelun yksityiskohta ei jää huomaamatta.

Omassa tutkimuksessani olen myös joutunut palaamaan aineistooni yhä uudestaan ja siten varmentamaan jo tekemiäni tulkintoja. Aineisto on siis aina saatavilla alkuperäisessä muodossaan. Tulkintoja voisi tehdä loputtomiin, mutta tiettyssä vaiheessa työlle on osattava laittaa piste. Oma tulkintani on keskittynyt dialogisiirtojen esiintymiseen vuorovaikutuksessa. Keskusteluanalyysin tarkka ja yksityiskohtainen litteraatiotapa on eräs luotettavuuden arvioinnin kohde. Keskusteluanalyysissa litteraatio tehdään systemaattisesti tiettyjen litteraatiotiettyjen avulla ja vuorovaikutuksen analysointi tapahtuu tiettyjen lainalaisuuksien mukaan.

Teoriataustani eli Burbulesin dialogiteoria ja tutkimusmenetelmä eli keskusteluanalyysi, sopivat mielestäni hyvin yhteen ja niistä löytyy myös yhtäläisyyksiä keskustelua ja vuorovaikutusta laajasti ajatellen. Burbules (1993, 5 - 6) määrittelee dialogin vuorovaikutukseksi ja keskusteluanalyysi on keskittynyt vuorovaikutuksen tutkimiseen (Tainio 1997, 9; Heritage 1984, 235), ja molemmat keskittyvät keskustelun muotoon, ei niinkään sen sisältöön. Dialogi voidaan siis nähdä

erääksi vuorovaikutusta jäsentäväksi tekijäksi. Tämänkaltainen kasvatustieteen ja keskusteluanalyysin yhdistäminen on ollut haastava ja mielenkiintoinen prosessi. Tutkimukseni on toisaalta kasvatustieteen ja toisaalta keskusteluanalyttinen, tutkimustaustat jotka ovat täysin eri maailmoista. Burbulesin dialogiteoria tarjoaa kasvatustieteen määrittelyn dialogin käsitteelle, kun taas keskusteluanalyysi perustuu yhteiskunta- ja kielitieteisiin. Voidaan sanoa, että tutkimukseni on jossain määrin poikkitieteellinen tutkimus, jossa erilaisia teoreettisia lähestymistapoja yhdistetään. Vaikka keskusteluanalyysia ei ole ohjauksen tutkimuksissa paljoa käytetty, on se kuitenkin mahdollista (Vehviläinen 2001, 13). Toisaalta voidaan ajatella, että filosofisen teorian ja vuorovaikutuksen käytännön vuoropuhelu voisi olla hyvinkin hedelmällistä.

Tutkimuksessani olen pyrkinyt kuvaamaan sekä Burbulesin dialogiteoriaa että keskusteluanalyysin tutkimusmenetelmää kattavasti ja tarkasti. Mielestäni myös näiden taustojen riittävän tarkka selvittäminen tuo luotettavuutta tekemilleni tulkinnoille. Lisäksi erityisesti Burbulesin dialogiteorian kohdalla, teorian käsittelyn kokonaisuus tuo mielestäni kokonaiskuvan myös lukijalle, jota vasten hänen on mahdollista reflektoida tekemiäni tulkintoja. Burbulesin dialogiteorian vähäinen käyttö kotimaisessa tutkimuskirjallisuudessa aiheutti sen, että jouduin itse suomentamaan hänen käsitteitään.

Keskusteluanalyysin analysointitapa perustuu yksityiskohtaiseen aineiston litterointiin, joka tekee siitä elävän myös paperille kirjoitettuna, se tuo puheen eri sävyt esiin. Toisaalta eri litteraatioymbolien lukeminen edellyttää pientä tottumista, mutta tämän jälkeen tekstin lukeminen avaa samalla sitä ilmapiiriä ja muotoa, miten keskustelu oikeasti oli edennyt.

Dialogisiirtojen luokitteluun validoinnissa tämänkaltainen tarkka litteraatio on hyödyksi. Litteraation avulla voin osoittaa sen, millä perusteilla olen tulkinnut eri puheenvuorot eli lausumat tietyiksi dialogisiirroiksi. Tämän vuoksi tulososiossa oli useita lainauksia aineistostani, jolloin myös lukija voi seurata tulkintojeni perusteita ja etenemistä.

Tehdessäni tulkintoja dialogisiirtojen esiintymisestä vuorovaikutuksessa, olen käyttänyt tukena Vehviläisen tutkimusta ”Ohjaus vuorovaikutuksena”. Dialogisiirrot ja Vehviläisen ohjauskeskustelun vuorovaikutuksesta esiin nostamat

tekijät eivät ole täysin yhteensopivia. Tähän vaikuttaa muun muassa se, että lähtökohdat ovat erilaiset. Dialogisiirrot on kasvatusfilosofi Burbulesin teoria siitä miten keskustelu etenee, jotta se olisi dialogia. Vehviläisen tutkimus on käytännön ohjauskeskustelujen vuorovaikutusta yksityiskohtaisen keskustelunanalyysin keinoin tutkiva tutkimus. Kuitenkin teorian ja käytännön väliltä on löydettävissä samankaltaisuuksia, joita olen pyrkinyt edellisessä kappaleessa avaamaan ja perustelemaan.

9 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimukseni tarkoituksena oli tarkastella Burbulesin dialogiteoriaa ohjauskeskustelun kontekstissa. Kiinnostukseni kohdistui erityisesti siihen millaisia dialogisiirtoja ohjauskeskusteluista voidaan löytää. Tutkimusmenetelmäni oli keskustelunanalyysi, jossa analyysin perustana on tarkan litteraation tekeminen aineistosta. Tulososassa

tukeuduin pitkälti keskusteluanalyysin vuorovaikutuksen rakenteen tulkintoihin sekä institutionaalisen keskustelun muotoon.

Teoriassaan Burbules korostaa vastavuoroisuuden, osallistumisen ja sitoutumisen sääntöjä, jotka tekevät keskustelusta dialogin. Kaikissa aineistoni ohjauskeskusteluissa osapuolilla oli keskustelun etenemistä edesauttava asenne, keskustelua ei pyritty lopettamaan ja se eteni avoimesti lämpimässä ilmapiirissä. Voisikin sanoa, että aineistoni ohjauskeskusteluissa oli dialoginen orientaatio vuorovaikutuksessa (ks. Mönkkönen 2002), jossa osapuolet olivat sitoutuneet yhteiseen keskustelutilanteeseen.

Burbulesin dialogiteorian valossa ohjauskeskustelu rakentuu erilaisten siirtojen varaan. Siirrot ovat puheenvuoroja ja lauseita, joilla voi olla joko dialogia edistävä tai estävä rooli. Tutkimuksessani keskityin erityisesti kolmen siirron tarkastelemiseen; kysymykset, vastaukset ja sääntökommentit. Kysymykset voivat olla luonteeltaan joko avoimia, ohjailevia tai haastavia. Vastaukset voivat olla luonteeltaan ei-tiedollisia, tietoa paljastavia, aktivoivia tai vastakysymyksiä. Sääntökommentit voivat olla hyväksynnän osoittamista, keskusteluprosessin arvioimista sekä oman tai toisen tunnetilan arvioimista.

Mielenkiintoni kohdistui erityisesti opinto-ohjaajien esittämiin siirtoihin, jotka kuitenkin vaativat myös oppilaiden siirtojen tarkastelemista, jotta opinto-ohjaajan puhe saa oikean ymmärryskehikon. Opinto-ohjaajan siirroista mielenkiintoisia olivat ohjailevat kysymykset, jotka ovat ohjauksen ydintä, koska niiden avulla opinto-ohjaaja johdattaa ja ohjaa keskustelua niihin aiheisiin jotka hänen mielestään vaativat keskustelemista. Yleensä oppilaat olivat vastauksia antavana osapuolena, mutta myös opinto-ohjaajilla oli tietoa sisältäviä vastauksia, jotka opinto-ohjaajan siirtoina olivat neuvomista. Neuvoissa opinto-ohjaajat antoivat sellaista tietoa, jota oppilaalla ei ollut, hyvin hienovaraisesti. Lisäksi opinto-ohjaajilla esiintyi paljon toisen tunnetilan arvioimista, joka liittyy kiinteästi opinto-ohjaajan institutionaaliseen rooliin mutta oli samalla osoitus ohjaussuhteen luottamuksellisuudesta.

Luottamuksellinen ihmissuhde on dialogin perustana. Toisen tunteminen on merkityksellinen asia dialogissa, jonka vuoksi tutustumiseen tulisi aina uusien yläasteelle siirtyvien oppilaiden kanssa käyttää riittävästi aikaa. Välittäminen ja ihmissuhde aikaansaavat ohjaajan pääsyn oppilaan elämänkenttään (ks. Peavy 1999), jonka jälkeen on mahdollista keskustella oppilaalle merkityksellisistä asioista. Nykyään

tutustumiseen panostetaan muun muassa erilaisten ryhmäyttämispäivien muodossa. Nuoret tutustuvatkin toisiinsa parhaiten toiminnan ja tekemisen kautta. Kuitenkaan yksi ryhmäyttämispäivä ja luokkatunnit eivät pelkästään riitä, vaan ihmissuhde vaatii rakentamista myös virallisten ohjauskeskustelujen ulkopuolella. Ihmissuhteen rakentaminen ei voi olla vain toisen osapuolen tehtävänä, vaan se vaatii molemminpuolista toimintaa. Burbules viittaakin (1993, 48) keskustelun ulkopuolisiin kokemuksiin, jotka voivat olla erilaisia osapuolia yhdistäviä kokemuksia ja jotka voivat olla dialogin perustana tai edesauttaa sen säilymistä. Oman työn rajaaminen ja työssä jaksaminen ovat tärkeitä asioita, joita osaltaan auttaa se ettei paljasta liikaa itsestään oppilaille. Kuitenkin on tärkeää antaa jotakin itsestään, jotta tutustuminen on mahdollista ja koulun ulkopuolisia yhdistäviä tekijöitä voisi löytyä. Yhtäläillä kun opinto-ohjaajalla on oikeus valita mitä ja minkä verran itsestään kertoo, on sama oikeus myös oppilalla. Myös ohjauskeskustelussa täytyy kunnioittaa oppilaan valintaa siitä, mitkä aiheet hän haluaa nostaa esille. Tähän myös dialogin yksilöä ja luottamusta kunnioittava olemus suorastaan velvoittaa. Vaikeissa tilanteissa opinto-ohjaajan on aina mahdollista ottaa myös oppilaan vanhemmat mukaan keskustelemaan.

Ihmissuhteissa on usein kyse siitä ”synkkaako” asiat jonkun ihmisen kanssa vai ei (ks. Laine 2001). ”Kemiat” eivät aina käy yksiin, jonka vuoksi on hyvä, että koulussakin on monenlaisia aikuisia, sekä taidoiltaan että persoonaltaan, nuorten saatavilla. Tällä tavoin on todennäköistä, että jokaiselle nuorelle löytyy sellainen aikuinen jonka kanssa ihmissuhde toimii ja jonka kommentteilla on hänelle merkitystä. Opinto-ohjaaja on koulussa eräs taho, jonka puoleen oppilas voi kääntyä tukea tarvitessaan. Vaikka opinto-ohjaajan työn keskeinen tehtävä on nuoren kasvun ja kehityksen tukeminen, ei sitä tehtävää voi tehdä väkisin. On annettava ohjeita ja luotava perusta niin, että kun tarve tulee niin oppilas osaa ja uskaltaa tulla opinto-ohjaajan luo.

Vehviläisen mukaan (2001, 95) ohjauksen keskeiset työmuodot perustuvat asioihin, jotka opiskelija tuo itse esille puheessaan. Dialogisiirtojen näkökulmasta tämä liittyy sääntökommentteihin. Toisen tunnetilan arvioiminen tapahtuu yleensä ohjaajan taholta, joten ne ovat ohjaajan arvioita ja havaintoja oppilaasta. Oman tunnetilan arvioiminen puolestaan liittyy ennemminkin niihin seikkoihin, joita oppilas haluaa nostaa itsestään esille. Molempien osapuolten tekemät arviot ja havainnot ovat kuitenkin ohjauksen keskeistä materiaalia. Siirtojen näkökulmasta siis myös ohjaajan arviot muodostavat materiaalia ohjausta varten. Nämä ohjaajan arviot puolestaan

perustuvat oppilaan tuntemukseen ja myös tunnetekijöihin eli siihen kuinka sitoutunut ohjaaja on juuri tämän oppilaan asioiden kohdalla. Vanhalakka-Ruohon ja Juutilaisen (2003) käyttämän tarjouma -käsitteen yhteys siirtoihin on mielenkiintoinen. Tarjouma on oppilaan antama vihje niistä aiheista, joihin opinto-ohjaaja voi tarkemmin tarttua. Erityisesti oman tunnetilan arvioiminen ja tietoa paljastavat vastaukset antavat henkilökohtaista tietoa, joihin ohjauksessa on mahdollista keskittyä. Kuitenkaan tarjoumia ja syvällistä tietoa toisen ajatuksista ei tavoiteta ilman luottamuksellista ihmissuhdetta.

Institutionaaliseen keskusteluun liittyen oman tunnetilan arvioimista esittivät vain oppilaat. Opinto-ohjaaja virallisen instituution edustajana ei omia tunnetilojaan arvioinut. Tämä on mielestäni osoitus kahdesta asiasta. Toisaalta kyse on siitä, että ohjauskeskustelu on oppilasta ja hänen asiaansa varten, jolloin opinto-ohjaajan ei ole tarkoituskaan tuoda liikaa itsestään esiin. Toisaalta kyse on myös opinto-ohjaajan itsensä suojaamisesta ja työssä jaksamisesta. Kun on asettanut omalle työlleen selvät rajat siitä millaisia asioita ja kuinka paljon omasta itsestään ja perheestään on valmis oppilailleen jakamaan, se auttaa myös työssä jaksamisessa. Ihmissuhdetyö on vaativaa ja hyvin kuluttavaa, joten omaa työtään ja työtapaansa on opittava rajaamaan.

Omassa aineistossani toisen tunnetilan arvioimista esiintyi suhteellisen paljon, ja vain opinto-ohjaajien taholta. Tämä liittyy opinto-ohjaajan institutionaalinen tehtävään, johon sisältyvään oppilaan kasvun tukemiseen liittyy keskeisesti oppilaan rohkaiseminen ja kannustaminen ohjauksen aikana. Mitä pitempi ja luottamuksellisempi ihmissuhde opinto-ohjaajan ja oppilaan välillä on, niin sitä enemmän opinto-ohjaaja kykenee, ja myös haluaa, antaa henkilökohtaista kannustusta ja rohkaisua.

* *Dialoginen orientaatio*

Dialogisiirrot auttavat kahdella tavalla dialogia etenemään. Toisaalta siirrot luovat kokonaisuuden ja järjestyksen keskusteluun, ja toisaalta niissä ilmenevät ne tekijät, jotka saavat osapuolet pysymään keskustelussa mukana. Intersubjektiivisuuden säilyttäminen on dialogin keskeinen tavoite. Erityisesti vastakysymykset vastauksina sekä prosessin arvioiminen ovat siirtoja, jotka pyrkivät säilyttämään yhteisen ymmärrettävyyden keskustelussa. Sääntökommenteissa tulevat esiin keskustelun

osapuolten tunteet toisiaan kohtaan. Tunnetekijät ovat vuorovaikutuksen kannalta olennaisia (muun muassa hyväksyntä, välittäminen), joiden kautta osapuolet sitoutuvat yhteiseen keskusteluun ja haluavat sen jatkuvan.

Omassa aineistossani ohjausvuorovaikutus oli dialogisesti orientoitunutta (ks. Mönkkönen 2002), josta osoituksena oli kritiikin tai väittelyn kaltaisten piirteiden vähyys. Ohjauskeskusteluissa molemmat osapuolet olivat kiinnostuneita aiheen käsittelystä, joten he olivat myös sitoutuneita keskustelun etenemiseen. Lisäksi tunnetekijät, yhteinen kokemustausta ja toisesta välittäminen sitoivat heidät yhteiseen dialogiin. Osallistujia luonnehti myös vastavuoroisuus ja toisen kunnioitus, joka aikaansai sen, että keskustelunyhdyden ei toivottu rikkoutuvan.

Opinto-ohjaajan ja oppilaan välinen ihmissuhde on kaiken henkilökohtaisen ohjauksen perustana. Osapuolten viralliset roolit täytyy ymmärtää ja hyväksyä, mutta ohjaustilanteessa ne voidaan hetkellisesti jättää sivuun, jotta voidaan keskittyä toisen ihmisen asiaan täydesti. Opinto-ohjaajan tehtävä on tarttua oppilaan tarjoumaan, eli herkästi kuulla mistä asioista toinen olisi valmis puhumaan. Kuitenkin dialogin toteutuminen edellyttää molemminpuolista sitoutumista ja osallistumista. Toisaalta nuorelta ei voida odottaa syvällisiä ja taitavia keskustelemisen taitoja, jonka vuoksi opinto-ohjaajalla on ohjaustilanteessa vastuu keskustelun etenemisestä. Tämä ei välttämättä ole este dialogin toteutumiselle, vaan kyse on opinto-ohjaajan taidoista ja herkkyydestä mukautua ja sopeuttaa lähestymistapansa oppilaaseen ja tilanteeseen sopivaksi. Burbulesin mukaan juuri tällainen menetelmien vaihtelevuus on eräs opettajan ja opinto-ohjaajan tärkeimmistä taidoista.

Burbulesin dialogiteoria on kasvatustilfilosofiaa, joka luo kuvaa siitä, millainen ohjauskeskustelu voisi parhaimmillaan olla. Ihanteita on hyvä olla, mutta kuitenkin tulisi olla vahva yhteys myös käytännön elämään. Tämä on Burbulesin teorian heikkous, joka näkyi ainakin keskusteluesimerkkien vähytenä hänen kirjoituksissaan. Dialogisiirtoihin Burbules ei juurikaan tarjonnut esimerkkejä aidoista keskustelutilanteista. Tämä oli haaste omalle tutkimukselleni, jossa jouduin tulkitsemaan hänen käsitteitään ja siirtojen teoriaansa. Nämä tekijät aikaansaiivat tutkimukseni vahvan tulkinnallisuuden. Toisaalta Burbulesin vahvuudeksi voidaan nähdä pyrkimys hahmottaa dialogia kokonaisvaltaisesti, huomioiden ihmisten väliset tunteet ja keskustelutilanteen ulkopuoliset tapahtumat.

Burbulesin dialogiteoriaa ei ole paljoa ohjausalan tutkimuksissa käytetty, joten tämä tutkimus tuonee omalta osaltaan Burbulesin teoriaa lähemmäksi käytäntöä.

Tutkimukseni esitti yhden tavan käyttää Burbulesin dialogiteoriaa ohjauksen kontekstissa. Lisäksi tutkimukseni menetelmää on vähän käytetty ohjauksen vuorovaikutusta tutkittaessa (ks. Vehviläinen 2001), joten tutkimusaiheeni oli varsin uudenlainen lähestymistapa.

Opinnäytetyöni oli laaja oppimistehtävä itselleni. Tutkimuksen avulla pääsin laajentamaan tietämystäni dialogin olemuksesta, josta itselläni oli jo jonkinlainen kokemus ja käsitys. Lisäksi kokeneiden opinto-ohjaajien keskusteluja seuraamalla sain itselleni uutta näkemystä siitä, millä tavoin eri ihmiset omalla persoonallisella tyylillään ohjauskeskustelut hoitavat. Keskustelunanalyysi oli itselleni uusi tutkimusmenetelmä, jonka litteraatio- ja tulkintatapaan täytyi perehtyä. Aikaisemmat ennakkoluuloni menetelmää kohtaan karisivat, kun huomasin kuinka hyvin sen avulla voi vuorovaikutusta tulkita ja miten eläväksi tarkka litterointitapa keskustelut saa.

Tutkimukseni toimii oman opinto-ohjaajan työni kehittämisen alkuna. Vuorovaikutuksen tarkasteleminen ja dialogin toteutumisen pohtiminen kehittää ja syventää opinto-ohjaajan ammattitaitoa henkilökohtaisessa-, ja myös luokka- ja pienryhmäohjauksessa.

Tutkimukseni herätti myös muutamia uusia kysymyksiä. Aineistossani opinto-ohjaajilla oli erityisen paljon sääntökommentteja ja erityisesti toisen tunnetilan arvioimista esiintyi naisten keskustellessa keskenään. Mielenkiintoista olisi tarkastella eri sukupuolten välisiä eroja siitä, millaisia siirtoja heillä esiintyy ja onko sukupuolten välissä eroja siinä miten ohjauskeskustelu hoidetaan. Burbulesin mukaan taitava opettaja kykenee vaihtelemaan eri dialogityyppejä eri tilanteissa ja eri ihmisten kanssa. Voisikin olla mielenkiintoista havainnoida saman opinto-ohjaajan tyylejä erilaisissa ohjauskeskustelutilanteissa. Uskon kuitenkin, että eniten opinnäytetyöni auttaa minua itseäni kehittämään omaa työtäni entistä dialogisemmaksi.

Dialogitaidot auttavat opinto-ohjaajaa kuulemaan oppilastaan herkemmin ja kohtaamaan hänet yksilönä. Institutionaalisen keskustelun epäsymmetrisessä vuorovaikutustilanteessa on oikeastaan opinto-ohjaajan velvollisuutena pyrkiä mahdollisimman laadukkaaseen, avoimeen ja oppilaan tilannetta parantavaan dialogiin.

10 LÄHTEET

- Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Gummerus: PS-kustannus.
- Bauman, Z. 2002. Notkea moderni. Tampere: Vastapaino.
- Burbules, N. C. 1993. Dialogue in teaching. Theory and practise. New York: Teachers college press.
- Buber, M. (alkuper. 1923) 1995. Minä ja Sinä. WSOY.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Jyväskylä: Vastapaino.

- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Gummerus: PS-kustannus. 133 - 157.
- Hakulinen, A. 1998. Johdanto. Teoksessa: Tainio, L. (toim.) Keskusteluanalyysin perusteet. 2. painos. Tampere: Vastapaino. 13 - 17.
- Hakulinen, A. 1998. Vuorottelujäsennys. Teoksessa: Tainio, L. (toim.) Keskusteluanalyysin perusteet. 2. painos. Tampere: Vastapaino. 32 - 55.
- Have ten, P. 1999. Doing conversation analysis. A practical guide. London: Sage.
- Heritage, J. 1984. Garfinkel and Ethnomethodology. Cambridge: Polity Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. 10. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Isaacs, W. 2001. Dialogi ja yhdessä ajattelemisen taito. Helsinki: Kauppakaari.
- Jokinen, K. 2001. Koulu neuvoteltavana. Nuorisotutkimus (4) 2001, 3 - 16.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.
- Julkunen, R. 2003. Työelämä ohjauksen ympäristönä. Teoksessa: Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot. Jyväskylän yliopisto; Koulutuksen tutkimuslaitos. 57 - 72.
- Laine, T. 2001. "Kasvatustilanteen kaksisuuntaisuus". Teoksessa: Itkonen, M. (toim.) 2001. Ihminen kuka ja mikä olet. Tampereen yliopisto. 119 - 142.
- Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) 1999. Opinto-ohjaajan toimenkuva muuttuvassa yhteiskunnassa. Jyväskylän yliopisto; Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) 2001. Muutoksista mahdollisuuksiin - ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylän Yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lairio, M. & Puukari, S. 2001. Ohjaus käsitteenä ja ammattina. Teoksessa: Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin - ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylän Yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. 9 - 22.
- Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) 2003. Ohjauksen uudet orientaatiot. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Lairio, M., Puukari, S. & Nissilä, P. 2001. Yhteiskunnalliset kehityslinjat ja opinto-ohjaus. Teoksessa: Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin - ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylän Yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. 69 - 90.
- Moilanen, P. & Laine, T. 2001. Dialogin lajit -moniste.
- Mönkkönen, K. 2002. Dialogisuus kommunikaationa ja suhteena. Vastaamisen, vallan ja vastuun merkitys sosiaalialan asiakastyön vuorovaikutuksessa. Kuopion yliopiston julkaisuja E. yhteiskuntatieteet 94.
- Nissilä, P., Lairio, M. & Puukari, S. 2001. Minäkäsityksen tukeminen ohjauksessa. Teoksessa: Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin - ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylän Yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. 91 - 102.
- Onnismaa, J. 2002. Ohjaustyön etiikka ja ohjausasiantuntijuus. Teoksessa: Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. 2. painos. Juva: PS-kustannus. 294 - 313.
- Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos. Joensuun yliopisto; kasvatustieteellisiä julkaisuja no. 91.
- Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spanger, T. (toim.) 2002. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. 2. painos. Juva: PS-kustannus.

- Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) 2002. Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. 2. painos. Juva: PS-kustannus.
- Peavy, V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Psykologien kustannus oy: Helsinki.
- Perusopetuksen opetuskokeiluissa lukuvuonna 2003-2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 3-9 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1-2. 2003. Opetushallitus. Edita Prima oy: Helsinki.
- Peräkylä, A. 1998. Institutionaalinen keskustelu. Teoksessa: Tainio, L. (toim.) Keskustelunanalyysin perusteet. 2. painos. Tampere: Vastapaino. 177 - 203.
- Puukari, S., Lairio, M. & Nissilä, P. 2001. Ohjauksen tulevaisuuden näkymiä. Teoksessa: Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin - ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylän Yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. 181 - 200.
- Raevaara, L. 1998. Vierusparit - esimerkkinä kysymys ja vastaus. Teoksessa: Tainio, L. (toim.) Keskustelunanalyysin perusteet. 2. painos. Tampere: Vastapaino. 75 - 92.
- Raevaara, L., Ruusuvuori, J. & Haakana, M. 2001. Institutionaalinen vuorovaikutus ja sen tutkiminen. Teoksessa: Ruusuvuori, J., Haakana, M. & Raevaara, L. (toim.) Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskustelunanalyttisiä tutkimuksia. Helsinki: SKS. 11 - 38.
- Ruusuvuori, J., Haakana, M. & Raevaara, L. (toim.) 2001. Institutionaalinen vuorovaikutus. Keskustelunanalyttisiä tutkimuksia. Helsinki: SKS.
- Sarja, A. 2000. Dialogioppiminen pienryhmässä. Opettajaksi opiskelevien harjoitteluprosessi terveydenhuollon opettajankoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto.
- Seppänen, E-L. 1998. Vuorovaikutus paperilla. Teoksessa: Tainio, L. (toim.) Keskustelunanalyysin perusteet. 2. painos. Tampere: Vastapaino. 18 - 31.
- Sorjonen, M-L. 1998. Korjausjäsenys. Teoksessa: Tainio, L. (toim.) Keskustelunanalyysin perusteet. 2. painos. Tampere: Vastapaino. 111 - 137.
- Spangar, T. 2002. Ohjaajan ja asiakkaan kohtaaminen ”sisältä ulos”. Teoksessa: Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. 2. painos. Juva: PS-kustannus. 14 - 23.
- Tainio, L. (toim.) 1998. Keskustelunanalyysin perusteet. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Tolonen, T. 2001. Nuorten kulttuurit koulussa. Ääni, tila ja sukupuolen arkiset järjestykset. Helsinki: Gaudeamus.
- Vanhalakka-Ruoho, M. & Juutilainen, P-K. 2003. Ydinasiatuntijuutta ja yhteistyön kuvioita. Teoksessa: Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) Ohjauksen uudet orientaatiot. Jyväskylän yliopisto; Koulutuksen tutkimuslaitos. 113 - 123.
- Vehviläinen, S. 2001. Ohjaus vuorovaikutuksena. Helsinki: Gaudeamus.
- Vehviläinen, S. 2002. Keskustelunanalyysia ohjausvuorovaikutuksesta: esimerkkinä opiskelijan huolten käsittely. Teoksessa: Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spanger, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. 2. painos. Juva: PS-kustannus. 221 - 250.

Liite 1. Litteraatiosymbolit

Käytän tutkimuksessani litteraatiosymbolien merkintätapaa Eeva-Leena Seppästä (1998, 22) lainaten. Litteraatiosymbolit omassa tutkimuksessani:

1. Sävelkulku

?	nouseva intonaatio
\	laskeva intonaatio
--	tasainen intonaatio
<u>ko</u> ira	(alleviivaus) painotus

2. Pälletkätisyden ja tauot

(pälletkätispuhunnan alku
---	--------------------------

- (.) mikrotauko
- (..) pitempi tauko

3. Puhenopeus ja äänen voimakkuus

- > < (sisäänpäin osoittavat nuolet) nopeutettu jakso
- < > (ulospäin osoittavat nuolet) hidastettu jakso
- e : : i (kaksoispisteet) äänteen venytys
- * * ympäristöä vaimeampaa puhetta
- AHA (isot kirjaimet) äänen voimistaminen

4. Hengitys ja nauru

- he he naurua
- £ £ hymyillen sanottu sana tai jakso

5. Muuta

- si- (tavuviiva) sana jää kesken
- (()) kaksoissulkeiden sisällä litteroijan kommentteja ja selityksiä tilanteesta