



Ohjaukseen koulutus-
ja tutkimusyksikkö

Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä

ISSN 1796-4717



Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos

Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä

Opinto-ohjaajan ammatti-identiteetti

Manu Viitala

2008

**Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos**

TIIVISTELMÄ

Viitala, Manu

Opinto-ohjaajan ammatti-identiteetti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Ohjausalan koulutus- ja tutkimusyksikkö, 2008, 26 s. Ohjauksen kehittämishankkeita ja käytänteitä.

Kehittämishankkeeni aihe on opinto-ohjaajan ammatti-identiteetti. Kehittämishanketta ni voi kuvata lähinnä teoreettiseksi työksi, johon liittyy suppea empiirinen osuus ja sen avulla kootun haastatteluaineiston analyysi. Itseäni kiinnostaa ohjausalan teoreettinen perusta, joten kehittämishankkeen aihevalinta tukee omaa ammatillista kehittymistä ja ohjaajuuden eri tasojen ja ulottuvuuksien syvempää ymmärtämistä. Käsittelen teoriaosuudessa identiteetti-käsitteen moniulotteisuutta, opinto-ohjaajan professiota ja opinto-ohjaajan ammatillista kehittymistä. Teemahaastattelumetodin avulla haastattelin kolmea Helsingissä peruskoulussa toimivaa opinto-ohjaajaa. Haastatteluaineiston analyysin ja identiteettikirjallisuuteen perehtymisen kautta pyrin tuomaan esille ammatillisen identiteetin käsitteen moniulotteisuuden ja merkityksen opinto-ohjaajan työssä. Kehittämishankkeen aineiston käsittelytapaa voi kutsua kvalitatiiviseksi sisällönanalyysiksi tai sen muunnelmaksi, jotta se soveltui parhaiten kootun aineiston analysointiin.

Opinto-ohjaajaksi kasvamiseen liittyivät haastatteluaineiston perusteella jatkuva koulutuksen, työssä toimimisen ja muun elämäkokemuksen antamien tietojen ja taitojen soveltaminen ja käyttäminen osana omaa persoonaa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Persoonallinen ja sosiaalinen identiteetti kehittyivät rinnan ja päällekkäisinä toimintoina yhdessä ammatti-identiteetin kanssa. Prosessia voi luonnehtia dynaamiseksi ja ajassa eteneväksi jatkumoksi. Mennyt elämä, nykyhetki ja tulevaisuuden odotukset liittyivät perustavanlaatuisesti ihmisenä ja opinto-ohjaajana olemiseen ja toimimiseen.

Asiasanat: ammatti-identiteetti, opinto-ohjaus, sosiaalinen identiteetti, persoonallinen identiteetti

ABSTRACT

Viitala, Manu

Guidance Counsellor's Professional Identity. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Department of Teacher Education. Guidance & Counselling Education and Research Unit, 2008, 26 s. Guidance & Counselling Development Projects and Practices.

The subject of my counselling development project is the professional identity of a guidance counsellor. My development project can mainly be characterized as a theoretical study, which includes a brief empirical section and an analysis of an interview corpus that was collected based on the empirical data. As I am interested in the theoretical basis of counselling, my choice of subject supports my personal professional development and enables a deeper understanding of the different levels and dimensions of counselling. In the theoretical section, I discuss the multidimensionality of the concept of identity as well as guidance counsellor's profession and professional development. I used the focused interview as a method and interviewed three guidance counsellors working in comprehensive schools in Helsinki. I analyzed the interview corpus and acquainted myself with literature on identity in order to underline the multidimensionality and significance of the concept of professional identity in guidance counsellor's work. The corpus of my development project was subjected to qualitative content analysis, which was modified to best suit the analysis of the collected corpus.

The interview corpus indicated that growing as a guidance counsellor was linked to the constant application and use of knowledge and skills obtained from education, working and other life experience as a part one's personality in interaction with the environment. The development of personal, social and professional identity was simultaneous and overlapping. The process can be described as a dynamic continuum progressing in time. Life history, the present situation and future expectations had a profound effect on being a person and a guidance counsellor and on functioning as one.

Keywords: professional identity, guidance counselling, social identity, professional identity

SISÄLLYS

Tiivistelmä

Abstract

1	JOHDANTO	5
2	OHJAUS PROFESSIONA	6
3	OHJAAJAN AMMATILLINEN KEHITTYMINEN	8
5	IDENTITEETTI KÄSITTEENÄ	9
	5.1 Yleistä	9
	5.2 Persoonallinen identiteetti	11
	5.3 Sosiaalinen identiteetti	11
	5.4 Ammatillinen identiteetti	12
6	KEHITTÄMISHANKKEEN LUONNE	15
7	TEEMAHAASTATTELU AINEISTON KERUUMENETELMÄNÄ	16
	7.1 Kuvailu ja luokittelu	16
	7.2 Tutkimuksen toteuttaminen ja aineiston kerääminen	16
8	ANALYYSI JA TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELU	18
	8.1 Aineiston analyysi	18
	8.2 Tulokset	18
	8.2.1 Opinto-ohjaajien koulutus	18
	8.2.2 Opinto-ohjaajien työ	19
	8.2.3 Muita ammatti-identiteettiin vaikuttavia tekijöitä	20
9	POHDINTA JA YHTEENVETO	21
	Lähteet	23
	Liite 1. Teemahaastattelurunko ja kysymyslomake	26

1 JOHDANTO

Kehittämishankkeeni aihe on opinto-ohjaajan ammatti-identiteetti. Työssäni opinto-ohjaajana olen useasti pohtinut ammatin olemusta. Millaisista tekijöistä ammatillinen osaaminen ja ohjaajuus muodostuvat? Mikä on profession ydinainesta, ja arvostetaanko yhteiskunnassamme ammattikuntaa tarpeeksi? Ammatillinen identiteetti vaikeasti arjen tilanteissa tavoitettavana ilmiönä tuntui kiinnostavalta ja pohtimisen arvoiselta. Uskon, että aihe on oman ohjaajuuden kehittymisen kannalta antoisa, mutta myös yleisemmällä tasolla kiinnostava. Haastattelen kolmea Helsingissä työskentelevää peruskoulun opinto-ohjaajaa ja tätä kautta saamani aineiston avulla pohdin ammatti-identiteettiin vaikuttavia tekijöitä

Haastatteluaineiston analyysin ja identiteettikirjallisuuteen perehtymisen kautta pyrin tuomaan esille ammatillisen identiteetin käsitteen moniulotteisuuden ja merkityksen opinto-ohjaajan työssä. Suoraan opinto-ohjaajien identiteettiin liittyviä tutkimuksia en löytänyt tämän kehittämishankkeen puitteissa. Sen sijaan opettajien ammatti-identiteettiä on tutkittu runsaasti, joten käytän lähteinä tämän alan tutkimuksia, ja soveltan niitä oppilaanohjaukseen liittyen. Suomessa ohjausalan kehittymiseen ovat kytkeytyneet vahvasti mm. psykologian ja kasvatustieteen viitekehykset ja tutkimustraditio (Sinisalo 2000, 191). Monitieteelliset tutkimuksen teon lähestymistavat lienevät siten tarpeellisia ja kokeilemisen arvoisia ohjausalallakin.

Kehittämishankettani voi kuvata lähinnä teoreettiseksi työksi, johon liittyy suppea empiirinen osuus, ja sen avulla kootun haastatteluaineiston analyysi. Itseäni kiinnostaa oppilaanohjauksen teoreettinen perusta, joten kehittämishankkeen aihevalinta tukee omaa ammatillista kehittymistä ja ohjaajuuden eri tasojen ja ulottuvuuksien syvempää ymmärtämistä.

2 OHJAUS PROFESSIONA

Professio-käsitteellä viitattiin yleiskielessä 1800-luvulla syntyneisiin vapaiden ammatin-harjoittajien ammattikuntiin (esimerkiksi lääkäri, lakimies ja pappi). Sosiologisen teorian piirissä vallitsi kauan angloamerikkalainen funktionalistinen professiolähestymistapa, joka kiinnitti huomiota yhteiskunnan rakenteisiin ja ammattiryhmiin itsenäisinä toimijoina. Kriittinen ammattientutkimus korostaa ajatusta ammattien monitasaisuudesta. Ammatti mielletään yhteiskunnalliseksi sopimukseksi, joka koskee työtä ja työnjakoa. Suuntauksen mukaan modernit professiot liittyvät erikoiskoulutukseen ja tutkimukseen, jolloin oikeus ammattitoimintaan ja siihen liittyviin sosiaalisiin palkintoihin halutaan rajata tietyn koulutuksen suorittaneille. (Henriksson & Wrede 2004, 9–10; Konttinen 1991, 12–14.) Molemmat lähestymistavat ovat professiokeskeisiä eli tarkastelun lähtökohdaksi otetaan ammatti, sen rakenteet ja ominaisuudet, kehitys ja ammatin edustajien toiminta (Konttinen 1991, 14). Uudempia professiohakuisia ammattikuntia kutsutaan semiprofessioiksi. Tällaisia pidentyneen tiedeperustaisen koulutuksen ammatteja ovat esimerkiksi psykologit, insinöörit, opettajat ja hoitotyöntekijät. (Antikainen, Rinne & Koski 2006, 186.)

Professiot voidaan nähdä rationaalisten normien välittäjinä ja kantajina (esimerkiksi opettajat) tai etenkin yhteiskunnan kehittäjinä taloudellisessa ja teknisessä mielessä ja yleisen hyvinvoinnin lisääjinä (esimerkiksi insinöörit ja lääkärit). Tällöin professiot erotetaan muista ammateista esimerkiksi seuraavien tekijöiden perusteella: vahva etiikka, integriteetti, ja funktionaalinen suhde asiakkaisiin. Taitojen harjoittaminen perustuu tieteelliseen tietoon. 1970- ja 1980-luvuilla professiotutkimuksessa ruvettiin käsittelemään professiota välineenä eli resurssina, jota hyödyntäen profession jäsenet saavuttivat korkeampaa tuloa, valtaa ja arvostusta. Professiot erotti muista ammattiryhmistä korkea ja pitkäkestoinen koulutus, jonka kautta hankittua kompetenssia hyödynnettiin strategisesti työmarkkinoilla. (Brante 1990, 74–76.)

Abbott (1988) määrittelee professiot toisensa poissulkeviksi ammattiryhmiksi, jotka soveltavat abstraktia tietoa tietyissä tapauksissa/tilanteissa. Profioiden välisessä kilpailussa teknisiä taitoja tärkeämpiä ovat kehittynyt tietosysteemi ja sen käsitteellistämisen taso. Abstrakti tieto toimii eräänä kontrollin muotona. Akateeminen tieto antaa perustan ja oikeutuksen professionaalille työskentelylle. (Abbott 1988, 8–9, 30, 53–54, 102.)

Professioon on liitetty seuraavia määrittelyjä, jotka keskittyvät erottamaan ne toisista ammateista:

- korkea koulutustaso
- yhteiskunnan kannalta välttämättömän palvelutehtävän hoitaminen, jolloin ammattiin liittyvät vastuu, etiikka ja yleisen hyvän palveleminen
- ammatin autonomia
- ammatin sisäinen lisääntymissäätely, eli koulutusvalintoihin, pätevyyssehtoihin ja ammatinvalintoihin liittyvä säätely- ja määrittelyvalta (pätevyyden ja rekrytoinnin kontrolli)
- erikoiskvalifikaatiot, jotka hankitaan ammatin kontrolloiman erityiskoulutuksen tuottamina tietoina, taitoina ja valmiuksina
- ammatin intellektuaalisuus, tiedepohja ja kehittynyt kieli- ja käsitejärjestelmä
- professionharjoittajien organisoituminen järjestöiksi. (Jauhiainen & Rinne 1988, 7.)

Suomessa opinto-ohjaajan ammatti voidaan mielestäni lukea vahvaksi professioksi. Esimerkiksi alalle suuntaava koulutus on yliopistotasosta ja ohjaajana toimimiseen

liittyy selkeästi palvelutehtävän hoitaminen vastuullisesti ja eettisiä periaatteita noudattaen. Keskeistä professiostatuksen saavuttamisessa lienee myös alan tutkimus, joka mahdollistaa teoreettisen viitekehyksen ja käytännön ohjaajan työn näkökulmien hedelmällisen yhteistyön. Esimerkiksi Englannissa pyrkimykseen ohjausalan kehittymiseen kohti professiota on liitetty ammattikirjallisuuden tuottaminen yhtenä osatekijänä (Watts, Law, Killeen, Kidd & Hawthorn 1996, 170).

Oppilaanohjaus eriytyi Suomessa 1960-luvulta lähtien kolmeksi osa-alueeksi: ammatinvalinnanohjaukseksi, kasvatukselliseksi ohjaukseksi ja opiskelun ohjaukseksi. Ohjausalan professionaalistumiseen on liittynyt oppilaitoksiin muodostunut opinto-ohjaajien ammattikunta. Kehittymisprosessiin on liittynyt ohjausalan erottautuminen itsenäiseksi toiminta-alueeksi suhteessa muihin auttamis- ja ihmissuhdeammatteihin. (Vuorinen 2006, 29.)

Gladding (1996) antaa ohjaajalle ja ohjaajana toimimiselle profession luonteen. Tällöin ohjausala voidaan ymmärtää professioksi, joka perustuu tiede- ja teoriapohjaan ja yliopistolliseen koulutukseen. Ohjaus käsittelee persoonallisia, sosiaalisia, ammatinvalintaan liittyviä ja kasvatuksellisia aihepiirejä. Ohjauksen keinoin pyritään teoriataustaisen prosessin kautta auttamaan henkilöitä ratkaisemaan kehityksellisiä ja tilanteeseen liittyviä ongelmiaan. Ohjausala määrittelevät esimerkiksi eettiset säännöt ja lain määräykset. Ohjausala sisältää lukuisia erikoisaloja ja ohjausympäristöjä. Professionaalisen ohjausalan kehittymistä voidaan pitää etenevänä prosessina. (Gladding 1996, 6–9.)

3 OHJAAJAN AMMATILLINEN KEHITTYMINEN

Lairio ja Puukari (2001, 17–18) kuvaavat opinto-ohjaajan ammatillista polkua eri vaiheita sisältävänä ammatillisen kehittymisen dynaamisena prosessina. Uran alkuvaihetta määrittelevät dialektiset vastaparit reflektio - ulkokohtainen selviytyminen, autonomia – tuen tarve ja kehittynyt itsetuntemus-todellisuussokki. Tämän jälkeen siirrytään vakiinnuttamisen vaiheeseen, jonka kuluessa opinto-ohjaaja sitoutuu ohjausalalle ja kehittää edelleen ohjauksellisia perustaitojaan. Uudelleenarvioinnin vaiheessa opinto-ohjaaja arvioi omaa työtään ja rooliaan. Arvioinnista voi seurata yksilöllinen ohjauksellinen orientaatio, yhteisöorientaatio tai rutinoidun työn orientaatio. Usein opinto-ohjaaja arvioi omaa ammatillista tilannettaan uudelleen ja päätyy liikkumaan eri orientaatioiden välillä.

Yksilöllinen orientaation omaava opinto-ohjaaja toimii aktiivisesti ohjaustyönsä kehittämiseksi, mutta ei tee yhteistyötä oppilaitoksen muun henkilökunnan kanssa tai pyri kehittämään yhteistyöverkostoja. Yhteisöorientoitunut opinto-ohjaaja toimii aktiivisesti työyhteisössään. Oppilaitos mielletään tällöin monipuolisena oppimisympäristönä sekä oppilaille että opettajille. Opinto-ohjaaja pyrkii sitouttamaan koko työyhteisöä ohjaukselliseen ajatteluun. Rutinoitunut työn orientaatio tarkoittaa tilannetta, jossa opinto-ohjaaja kehittää työruutiineitaan asettamatta erityisiä kehittymistavoitteita. (Lairio & Puukari 2001, 17–18.)

Orientaatiovaiheiden jälkeen opinto-ohjaaja voi saavuttaa ammatillisen eheytyksen vaiheen. Ohjaaja kokee itsensä sekä mentorina, opettajien ja muiden opinto-ohjaajien tukijana, sekä taitavana ohjauksen asiantuntijana. Vetäytymisvaihe tarkoittaa vähittäistä työelämästä irtautumista ja työroolista luopumista. Urakehitys on yksilöllinen prosessi, johon vaikuttavat merkittävästi henkilökohtaiset ominaisuudet. (Lairio & Puukari 2001, 17–18.)

Opettajien ammatillista kehittymistä koskevaa tutkimusta on tehty sangen paljon. Esimerkiksi Bellin ja Gilbertin (1996) opettajan kehittymistä kuvaavassa mallissa, erotellaan sosiaalinen, professionaalinen ja persoonallinen kehitys. Sosiaalinen ulottuvuus sisältää opettajana olemisen eli opettajuuden esimerkiksi normien ja sääntöjen rekonstruoimisena ja kehittymisenä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (vuorovaikutus nähdään kehittymiselle välttämättömänä), kun työskennellään toisten opettajien kanssa. Persoonallisen kehittymisen myötä jokainen opettaja konstruoi, arvioi ja hyväksyy tai hylkää uuden sosiaalisesti tuotetun tiedon siitä, mitä opettajana oleminen tarkoittaa. Ammatillinen ulottuvuus sisältää erilaiset opettamisen toiminnat ja toiminnan taustalla olevien uskomusten ja käsitteiden kehittymisen. Kaikissa mallin osa-alueissa tapahtuu kehittymistä. (Bell & Gilbert 1996, 12–13, 15–16, 33–36, 161.) Tämä ammatillisen kehittymisen malli voinee toimia myös opinto-ohjaajan ammatillisen identiteetin ulottuvuuksien käsitteellistämisen pohjana. Ohjaajana oleminen eli ammatti-identiteetti voidaan havaita muotoutuvan sosiaalisen ja persoonallisen identiteetin kehittymisen myötä. Mukana ovat ammattiin liittyvät professionaaliset tekijät, kuten koulutus ja työn tekeminen opinto-ohjaajana. Voidaan todeta, että ammatti-identiteetti kehittyy osana ammatillista kehittymistä.

5 IDENTITEETTI KÄSITTEENÄ

5.1 Yleistä

Identiteetin käsite on moniulotteinen. Se voidaan nähdä vastauksina kysymyksiin kuka henkilö on tai mihin hän kuuluu. Käsitteessä yhdistyvät yksilöllisyys ja yhteenkuuluvuuden tunne johonkin tiettyyn ryhmään tai yhteisöön. Ihmisellä on ainutlaatuisena olentona oma selkeä paikkansa yhteisössä. Identiteettiin liittyvät myös minätietoisuus eli oman minän välitön havaitseminen eli kokemus siitä, että yksilö on ihmisenä olemassa, itsearvostus eli miten henkilö arvostaa itseään ja itsetuntemus eli miten hyvin hän tuntee omat rajoituksensa ja vahvat puolensa. Kaksi jälkimmäistä osatekijää liittyvät erityisesti itsetuntoon. Minäkuvan hahmottamisessa keskeisintä on itsetuntemus. (Ojanen 1994, 31–32, 35.) Ropo (1999) erottaa minän ja minuuden käsitteinä toisistaan. Edellinen on tahtova, tunteva ja ajatteleva subjekti. Sen olemusta voidaan kuvata identiteetin eli henkilöllisyyden käsitteellä. Minuus on kokonaisuus, joka muodostuu minäkuvista (yksilön kuvat itsestään) tai ihmisen identiteeteistä vuorovaikutuksessa ulkoisen maailman kanssa. (Ropo 1999, 15–151.)

Identiteetissä voidaan erottaa sekä subjektiivinen että objektiivinen puoli. Edellinen tarkoittaa yksilön omaa kokemusta itsestään ja jälkimmäinen toisten ihmisten havaitsemia piirteitä (Liebkind 1988, 64). Liebkindin mukaan käymme jatkuvasti identiteettineuvotteluja muiden ihmisten kanssa siitä, keitä tai mitä olemme. Tähän liittyy pohdiskelua identiteetin sisällöstä (Mitä olen?) ja arvosta (Minkä arvoinen olen tällaisena?). (Liebkind 1998, 107.) Yksilön minäkokemus rakentuu ryhmäjäsenedyksistä saatu- jen mielikuvien varaan. Tätä ilmiötä voidaan kutsua sosiaalisesti identiteetiksi. (Vuorinen 1999, 126.)

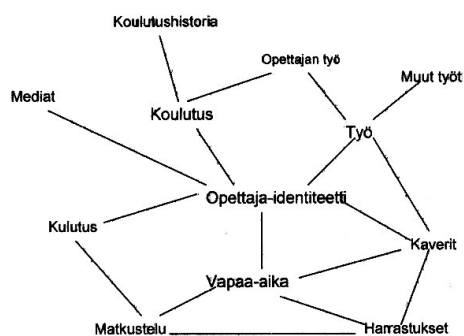
Houtsosen (1996) mukaan identiteetti viittaa erilaisiin merkityksiin, joita ihmiset asettavat itselleen ja toisilleen. Se koostuu minä-luonnehdinnoista, joita muodostetaan ryhmäjäsenedyden rakenteellisten piirteiden perusteella (esimerkiksi sosiaaliset roolit, jäsenyydet, kategoriat) ja luonteenpiirteiden perusteella, joita yksilö tuo esille, ja joita muut liittävät hänen toimintaansa. Identiteetit voi tyypitellä neljälle ulottuvuudelle: sosiaalinen identiteetti (objektiivinen ja rakenteellinen), henkilökohtainen identiteetti (elämäkerrallinen, sekä objektiivinen että subjektiivinen ja uniikki), minä-identiteetti (identiteetin tunne, omakuva) ja kulttuuri-identiteetti. Viimeksi mainittu tarkoittaa sitä, kuinka henkilö on järjestänyt elämänsä mielekkäästi kyseisessä kulttuuriympäristössä ja millaisia ovat hänen arvonsa.¹ (Houtsosen 1996, 199–202.)

Identiteetin käsite on usein jaettu kahteen osaan: henkilökohtaiseen ja sosiaaliseen identiteettiin (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 2004, 366; Liebkind 1988, 66). Identiteetin sisällössä yhdistyvät yleiset piirteet (yksilön siteet kulttuuriin ja sosiaalisiin ryhmiin) ja yksilölliset (Mikä erottaa samaan ryhmään kuuluvista?) (Liebkind 1988, 66). Sosiaalinen identiteetti koostuu kaikista niistä ryhmistä, joihin kuulumme ja joihin samastamme (identifikaatio). Se on menneisyyden ja historiallisten olosuhteiden tuote ja yksilön tulevaisuudensuunnitelmien seurausta. (Liebkind 1988, 70, 86.) Myös kulttuurin välittämät traditiot vaikuttavat identiteetin syntymiseen (Liebkind 1998, 113).

¹ Houtsosen (1996, 199) käyttää identiteettityypittelyä tutkiessaan koulutusidentiteetin rakentumisen aineksia. Viitekehyksenä hänellä on elämäkerrallis-historiallinen lähestymistapa identiteettitutkimuksessa.

Breakwell (1986) erottaa identiteetin strukturissa kaksi tasoa: sisältöulottuvuus (content dimension) ja arvoulottuvuus (value dimension). Sisältöulottuvuus käsittää kaikki tekijät, jotka määrittelevät identiteettiä ja tekevät yksilöstä ainutlaatuisen. Siihen kuuluvat sekä sosiaalisen identiteetin luonnehdinnat (esimerkiksi ryhmäjäsenyydet, roolit, sosiaaliset kategoriat) että persoonallisen identiteetin kuvailut (esimerkiksi arvot, asenteet, kognitiivinen tyyli). Sosiaalinen identiteetti tulee mallissa persoonalliseksi identiteetiksi.² Kaikilla sisältöulottuvuuden osatekijöillä on niihin liitetty tietty positiivinen tai negatiivinen arvonsa. Arvot/arvostukset ovat uudelleenarvioinnin kohteena, kun kohdataan esimerkiksi muutoksia sosiaalisissa arvojärjestelmissä. (Breakwell 1986, 18–20, 190–191.)

Identiteettitutkimusta on tehty hyvin monen tieteen piirissä. Identiteetin muotoutumisen käsitteitä voidaan löytää erilaisissa teoreettisissa viitekehyksissä. Psykososiaalinen näkökulma korostaa yksilöllisiä puolia identiteetin kehittämisessä: esimerkiksi itsereflektio ja yksilön valinnat ovat perustana kehitykselle. Sosiaalisen konstruktionismin mukaan identiteetti muotoutuu koko ajan kielessä ja vuorovaikutuksessa. Kertomukset voivat olla hyvin tutkimusaineistona. Tällöin näkökulma saattaa kuitenkin keskittyä vain kielen lingvistisiin puoliin. (Ryynänen 2001, 31; Pöyhönen 2004, 134–142, 155–156; ks. myös Houtsonen 1996, 199–200.) Narratiivinen tutkimus käsittelee identiteettiä dynaamisena, osittaisena ja kontekstisidonnaisena. Toisaalta identiteetissä nähdään pyrkimys koheesioon, koherenssiin ja juonellisuuteen. Dialogisessa identiteetin tulkinnassa tuodaan esille moniäänisyys ja kilpailevat diskurssit eli identiteetin useat merkitykset. (Pöyhönen 2004, 144, 155–156; ks. myös Houtsonen 1996, 199–200.) Heikkisen (2000, 12) mukaan identiteetti rakentuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa kaikilla sosiaalisilla kentillä, joilla yksilö toimii. Hän erittelee opettajaidentiteetin rakentumisen konteksteja kuviossa 1.



KUVIO 1 Opettajaidentiteetin rakentumisen kontekstit (Heikkinen 2000, 13).

Identiteettityötä tapahtuu monissa eri konteksteissa. Kehittämishankkeeni haastatteluai-
neiston analyysissä keskityn opinto-ohjaajan koulutukseen ja työhön ammatti-
identiteettiä muokkaavina ja tuottavina tekijöinä.

Identiteetti-käsitettä pohtineen Houtsosen (2006) mukaan identiteetti on luonnehdinta tai määritelmä, joka koskee minää, meitä, sinua ja heitä. Luonnehdintoja syntyy erilaisten ryhmäjäsenyyksiä tai henkilöluokkia kuvaavien kategorioiden eli piirteiden perusteella. Kategoriat luokittelevat, erottelevat, asettavat vastakkain ja hierarkisoivat erilaisia identiteettejä, jotka voivat liittyä esimerkiksi sukupuoleen, ammattiin, koulutukseen ja etnisyyteen. Luonnehdintoja tehdään myös ihmisten ulkoisen olemuksen, käytöksen ja aikaansaannoksiin liitettäviin laatusanojen avulla. (Houtsonen 2006, 260.)

² Breakwell (1986, 190) hylkää mallissaan jaon persoonalliseen ja sosiaaliseen identiteettiin.

5.2 Persoonallinen identiteetti

Henkilökohtainen identiteetti muodostuu kaikesta siitä, mikä erottaa meidät muista saman ryhmän jäsenistä. Siihen liittyy tunne omasta ainutlaatuisuudesta. (Liebkind 1998, 106.) Eriksonin (1959, 102; 1968, 50; ks. myös Korpela 1988, 2–3) mukaan tietoinen tunne persoonallisen identiteetin olemassaolosta perustuu havaintoon yksilön minän samuudesta ja jatkuvuudesta ajassa ja tilassa ja havaintoon, että myös muut havaitsevat tämän samuuden ja jatkuvuuden.³ Optimaalinen identiteettitunne koetaan psykososiaalisena hyvinvointina: tähän liittyy esimerkiksi tunne siitä, että yksilö tietää mihin elämäänsään tähtää (Erikson 1968, 165).

Psykologiassa minä voidaan määritellä psyykkisiksi toiminnoiksi, jotka yksilö kokee tuottavansa itse omassa mielessään. Minä on olemukseltaan prosessi eli pyrkimys, joka tuottaa itse itseänsä. Yksilön psyykkistä kokonaiskuvausta itsestä vastaavat minäkokemuksen ja minuuden käsitteet. Minäkokemus on tietoisten ja tiedostamattomien esimerkiksi ajatusten, mielikuvien ja tunteiden kokonaisuus, jonka sisältönä ovat yksilö itse ja hänelle tärkeitä ihmissuhteet. Siihen liittyvät sekä omasta ruumiista muodostetut mielikuvat että sosiaalisesta vuorovaikutuksesta sisäistetyt mielikuvat. Minä ja minuus rakentuvat ihmissuhdekokemusten eli sosiaalisen vuorovaikutuksen varassa. (Vuorinen 1998, 49–51.)

Giddens (1991) lähestyy minäidentiteetin käsitettä yksilöpsykologisesta näkökulmasta. Perusolettamus on, että ihmisenä oleminen edellyttää jatkuvaa tietoisuutta sekä siitä mitä hän tekee että siitä miksi hän on tekemässä sitä, mitä hän tekee. Tämä reflektiivinen tietoisuus (reflexive awareness) on luonteenomaista kaikelle ihmisen toiminnalle. Toimijat kykenevät tuottamaan diskursiivisia tulkintoja ympäristöstään ja esittämään syitä käyttäytymiselleen. Minäidentiteetti ei ole suoraa seurausta yksilön toimintajärjestelmän jatkuvuuksista, vaan sitä täytyy luoda ja ylläpitää yksilön reflektiivisen aktiiviteetin kautta. Minäidentiteetti viittaa yksilön kykyyn ymmärtää reflektiivisesti itsensä oman elämänsä kautta. Suhteellisen vakaaseen minäidentiteetin tajuun liittyy elämäntietoisuuden jatkuvuuden tuntemus, jonka yksilö voi refleksiivisesti tiedostaa ja välittää muille ihmisille. Henkilön identiteetti yhdistyy näin kykyyn ylläpitää tiettyä narratiivia eli kertomusta minästä yksilön elämäntietoisuudessa. (Giddens 1991, 5, 35, 52–54; vrt. Heikkinen 2002, 15.)

Huotelin (1996) yhdistää identiteetin käsitteeseen yksilön omaelämäkerrallisen tietoisuuden. Kun ihminen kertoo elämästään kertomuksen muodossa, hän tuo esille minä- ja identiteettikuvansa, joka on valikoiva kuva itsestä. Identiteetti muodostuu elämäntietoisuuden merkittävistä asioista. Yksilöllinen elämäntietoisuus ja tietty sosiohistoriallinen konteksti liittyvät yksilön itsekokemukseen. Identiteetti viittaa sekä itsen hahmottamiseen sosiaalisten suhteiden verkostossa että yksilöllisten kokemusten viitekehityksessä. Elämäntietoisuuden myötä muodostetaan narratiivinen identiteetti. (Huotelin 1996, 24–25.)

5.3 Sosiaalinen identiteetti

Eriyisesti sosiaalipsykologia on keskittynyt identiteetin eri puolien tutkimiseen (Ylijoki 1998, 132). Harrén (1983, 273) mukaan identiteetti on olemassa sosiaalisena ja persoo-

³ E. H. Erikson kehitti ihmisen koko elämänsä ajan käsittävän psykoanalyttisesti suuntautuneen kehitysteorian. Eriyisesti hänen nuoruuden identiteettikehityksen kuvauksensa on tunnettu. Jokainen kasvuun liittyvä toinen toistaan seuraava kehitysvaihe voi olla psykososiaalisen kriisin aiheuttaja. (Erikson 1959, 119–120; Erikson 1968, 91–96; ks. myös Vuorinen 1998, 188.)

nallisena olemisena (eli sosiaalisena ja persoonallisena identiteettiprojektina) ja molemmilla tapauksissa yksilö pyrkii yksilöllisyyteen (uniqueness). Sosiaalisessa identiteettiprojektissa yksilö pyrkii saavuttamaan olemassa olevan ja itselle halutun sosiaalisen identiteetin tunnusmerkit ja yhteisön jäsenyyden. Yljoen (1998) mukaan persoonallisessa identiteettiprojektissa yksilö muovaa omaa erityistä, ainutlaatuista suhdettaan yhteisöönsä ja tavoittelee yksilöllisyyden leimaa. Identiteettiprojektien viitekehuksesta tarkasteltuna yksilön identiteetti juontaa alkunsa sosiaalisesta ja yhteisöllisestä toiminnasta. (Ylijoki 1998, 132–133, 137.)

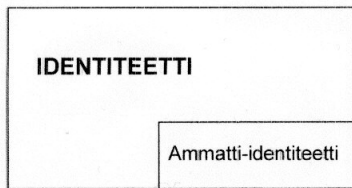
Sosiaalisen identiteetin teoria. Sosiaalisen identiteetin teorian lähtökohtana olivat pelkistetyt laboratoriokokeet eli niin sanotut minimaaliset ryhmäkokeet, jotka osoittivat, että kilpailutilanne eri ryhmien välillä aiheuttaa ristiriitoja. Omaa ryhmää ryhdyttiin herkästi suosimaan. Kokeet perustuivat oletukseen, että ihmisellä on kyky luokitella ilmiöitä eri luokkiin tai ryhmiin. Teorian pääkehittäjä oli sosiaalipsykologi Henri Tajfel. (Liebkind 1988, 25–26.)

Sosiaalinen identiteetti on se osa yksilön minäkäsitystä (self-conception), johon liittyy tietoisuus ryhmän jäsenyydestä. Luokittelun prosessit ovat teoriassa keskeisessä asemassa. Eri luokkien väliset erot ja samaan luokkaan kuuluvien asioiden samankaltaisuudet kuuluvat luokitteluun. Sosiaalisen identiteetin teoria muotoutui Festingerin sosiaalisen vertailun teorian pohjalta. Sosiaalinen identiteetti kehittyy sosiaalisen vertailun kautta sisäryhmään kuuluvien välillä ja vertailtaessa omaa ryhmää ulkoryhmään. Yksilöllä oletetaan olevan tarve positiiviseen itsensä arviointiin, mikä selittää sosiaalisten ryhmien eriytymisen. Sisäryhmä nähdään erilaisena ja parempana kuin ulkoryhmä, mistä seuraa positiivinen eroavaisuus ja yksilön identiteetti vahvistuu. Luokittelusta seuraa havaittavia erottelevia ominaisuuksia, ja sosiaalinen vertailu ja positiivisen identiteetin tarve johtaa valikoivaan sisäryhmän erojen painottamiseen sisäryhmää suosivalla tavalla. Minäkäsitys on minäkuvien kokoelma. (Abrams & Hogg 1990, 2–5; Hogg, Terry & White 1995, 260; ks. myös Turner 1982, 17–18.)

Yksilön sosiaalinen samastuminen voi olla selvä (esimerkiksi mies, psykologi, brittiläinen), kuten sosiaalinen kategoria, johon hän kuuluu. Tällöin myös eroavaisuudet muista kategorioista ovat selvillä. Kun sosiaalinen identiteetti on selvä, yksilö toimii ryhmän jäsenenä. Kun persoonallinen identiteetti korostuu, yksilö ei enää toimi ryhmän jäsenenä. Tärkeä osa sosiaalisen identiteetin teoriaa on sosiaalisen struktuurin psykologinen malli, jonka mukaan todelliset sosiaaliset ryhmät ja kategoriat ovat statussuhteessa toistensa kanssa ja kilpailevat usein resursseista, oikeuksista ja vallasta. Yksilöt ovat psykologisesti sidottuja sosiaaliin struktuureihin minän määrittelyissään eri kategorioiden jäseninä. (Abrams & Hogg 1990, 2–5; Hogg, Terry & White 1995, 260; ks. myös Turner 1982, 17–18.)

5.4 Ammatillinen identiteetti

Ojanen (Ojanen ym. 1985, 8) liittää yksilön ammatti-identiteetin kehittymisen kokonaisidentiteetin kehittymiseen, joten ammatti-identiteetti on osa kokonaisidentiteettiä (kuvio 2). Samankaltaisesti Sippo (2000, 27–28) liittää ammatti-identiteetin yksilön minuuteen ja kokonaisidentiteettiin, jolloin se muodostaa merkittävän sosiaalisen identiteetin: ammatillinen kasvu yhdistyy persoonalliseen kasvuun. Ohjaajaksi kehittymistä voidaan tällöin tarkastella persoonallisena, sosiaalisena ja ammatillisena integraationa.



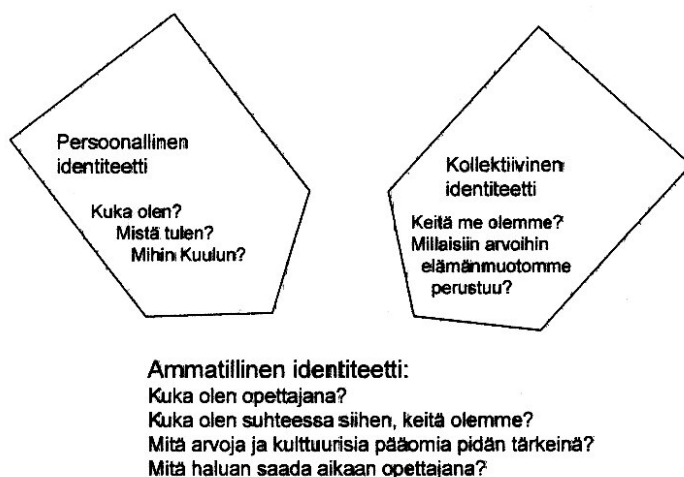
KUVIO 2 Ammatti-identiteetti kokonaisidentiteetin osana (Ojanen ym. 1985, 8).

Käsitteenä ammatti-identiteetti tarkoittaa Rädyn (1987) mukaan työntekijän ominaisuuksia, piirteitä ja tunnuksia, jotka ilmentävät samastumista ammattiin. Identiteetti muodostuu henkilön sisäisenä tapahtumana eli ammatillisena kasvuna, mitä voidaan kuvata tunteena siitä, että työntekijä osaa tehtävänsä ja on sopiva siihen. Samastuminen on yksilöllinen tapahtuma, joka perustuu subjektiiviselle käsitykselle ammatista. Ammatin täytyy olla tunnistettava ja yhteiskunnallisesti selkiytynyt merkitykseltään, tavoitteiltaan, tehtäviltään, vastuultaan ja velvollisuuksiltaan. (Räty 1987, 128.)

Ammatillisen sosiaalistumisen prosessissa yksilöstä tulee ammatillisen yhteisönsä täysivaltainen jäsen. Hän sosiaalistuu työpaikkansa organisaatiokulttuuriin sekä ajattelu- ja kommunikaatiotapoihin. Koulutus antaa kuvan tulevasta ammatista ja samalla opitaan tarvittavia tietoja ja taitoja. Ammatti-identiteetin muotoutumisessa minän määrittely ja sosiaalisen kontekstin odotusten yhteensovittaminen ovat myös tärkeitä osatekijöitä. (Niemi 2001, 19.) Monet tutkijat ovat viitanneet siihen, että ammatillinen identiteetti alkaa muodostua jo koulutuksen aikana (esimerkiksi Heikkinen 2000; Katajavuori 2005, 23; Virta, Kaartinen, Eloranta & Nieminen 1998).

Ammatti-identiteettiinsä sitoutunut ihminen tekee työtään omaehtoisesti ja tehokkaasti ja saa siitä tyydytystä (Lahti 2004, 59). On todettu, että kehittynyt ammatti-identiteetti saa työntekijän arvostamaan työtään ja kokemaan sen osaksi omaa elämäntapaansa (Salo & Keskinen 1988, 12). Työelämän luomiin ristiriitaisiin paineisiin ja odotuksiin on helpompi suhtautua varmallalla ammatti-identiteetillä. Selkeä rooli ja työtä koskevien odotusten todenmukaisuus helpottavat ammatti-identiteetin muodostumista. (Rintala & Elovainio 1997, 37.) Ammattiryhmän selkiytynyt tietoisuus omista pyrkimyksistä, päämääristä, rooleista ja ammattikuvasta vaikuttaa ammatti-identiteetin kehittymiseen. Tässä prosessissa myös alan koulutusinstituution ja koulutuksen ja sen aikana saavutettujen valmiuksien olemassaolo on merkityksellistä. (Stenström 1993, 38, 43.)

Heikkisen (2000) mallissa opettajan ammatillinen identiteetti koostuu persoonallisesta identiteetistä ja kollektiivisesta identiteetistä (kuvio 3). Käsite saa vielä uuden näkökulman. Opettaja nähdään oppilaiden identiteettien muokkaajana/tuottajana. Hän välittää työssään ja toiminnassaan persoonallisten identiteettien rakentumisessa tarvittavaa informaatiota, ja samalla työstää uudelleen kollektiivista identiteettiä arvottamalla esimerkiksi opetettavaa perinnettä uudelleen. (Heikkinen 2000, 14.) Opinto-ohjaajan ammatillisen identiteetin voi ajatella muodostuvan samalla tavalla persoonallisen ja sosiaalisen identiteetin ulottuvuuksien risteämisen kautta. Tätä mallia voinee soveltaa myös opinto-ohjaajan ammatillisen identiteetin kehittymisen kuvaamiseen.



KUVIO 3 Ammatillisen identiteetin muodostuminen (Heikkinen 2000, 14).

Laine (2004, 52, 233–234) määrittelee ammatillisen identiteetin ammatillisen minuuden kokemukseksi: ”Identiteetti on minuuden metakognitio eli siis eräänlainen ajatteluprosessi, jossa analysoidaan itseä ja omaa olemista, koetaan oma itse jonakin. Kokemusta säätelevät erilaiset ulkoiset viiteryhmät ja ulkoinen palaute omasta olemisesta. Ammatillinen identiteetti saa sisältönsä ammatin kontekstista ja perinteestä, mutta myös tilannekohtaisesti oman ammattitoiminnan kautta.” Ammatillista identiteettiä rakennetaan menneisyyden, nykyisyyden ja ennakoitun tulevaisuuden pohjalle. Samankaltaisesti Ojanen (1985) sisällyttää ammatti-identiteettiin yksilön oman käsityksen työstään ja itsestään työntekijänä, hänen kokemuksensa työssä toimimisesta, sekä sen miten hän arvostaa oman työnsä henkilökohtaisella ja yhteiskunnan tasolla. Kyseessä on dynaaminen käsitys ammatti-identiteetistä, jolloin keskeistä on kehittyminen ja muutosprosessi ammatissa toimittaessa. Myös kokonaisidentiteetti on läpi elämän muuttuva tapahtumasarja. (Ojanen ym. 1985, 9–10.)

Laineen (2004) tutkimuksessa luokanopettajien ammatillisen identiteetin rakentumisesta koulutuksen aikana tuodaan esille, että opiskelijat osoittivat kiinnittymistä tiettyihin koulutusaikaisiin ja sitä edeltäviin itselle merkityksellisiin asioihin ja kokemuksiin, jotka liittyivät ammatilliseen kehittymiseen. Nämä jaettiin neljään kategoriaan. Merkityksellisiin ja arvokkaisiin asioihin ennen koulutukseen tuloa kuuluivat esimerkiksi lapsuudenaikaiset kokemukset, ideaalit opettajuudesta ja vanhempien sekä lähiympäristön mielipiteet. Opettajankoulutuksen merkittäviin asioihin sisältyivät vertaisryhmäkokemukset, opettajankoulutuksen ilmapiiri ja opettajankoulutuksen toteuttamistapa. Mission omaksumiseen lukeutuivat oppilaan kannalta katsominen ja kasvatustehtävän omaksuminen. Henkilökohtaisessa elämässä vahvistumisen kategoriaan liittyivät omat kehittymisen kokemukset ja itsenäisyyden ja itsemääräämisoikeuden kokemukset. (Laine 2004, 232–233.)

6 KEHITTÄMISHANKKEEN LUONNE

Kehittämishankkeeni on metodeiltaan kvalitatiivinen, jolloin pyritään hahmottamaan todellista elämää kokonaisvaltaisen kuvailemisen keinoin. Tosiasioiden löytäminen tutkimusaineistosta muodostuu keskeiseksi tavoitteeksi. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 152.) Kvalitatiivisen haastatteluaineiston ominaispiirteitä ovat moniulotteisuus ja kompleksisuus. Tutkittavasta maailmasta saadaan näytteitä, joita tutkija analysoi. Tutkimusprosessi etenee havaintojen (esimerkiksi teemojen identifioiminen aineistosta) pelkistämisen kautta tulkintaan eli olennaisten tekijöiden ja piirteiden määrittelyyn. Ensimmäisessä vaiheessa pitäydytään tietyssä valitussa teoreettis-metodologisessa näkökulmassa, jonka avulla havaintoja voidaan yhdistellä. (Alasuutari 1999, 39–40, 84–85, 87; Tesch 1990, 114; McLeod 2001, 191.)

Grönforsin (1982) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen tekijä käyttää induktiivisen logiikan lisäksi deduktiivista päättelyä, joka ilmenee esimerkiksi tutkijan tavassa lähestyä tutkimusongelmaa. Tällöin analysointi voidaan jakaa kolmeen päävaiheeseen: 1) abstraktin mielikuvan luominen kohderyhmästä ja abstrakti mielikuva strategioista, joilla kerättyä aineistoa voidaan lähestyä, 2) kokemuseräisen tutkimusaineiston järjestäminen ja yksityiskohtainen tarkastelu edellisen vaiheen pohjalta ja 3) tilannekohtainen analyysi, jossa yhdistetään käsitteellinen ja kokemuseräinen toisiinsa loogiseksi kokonaisuudeksi. (Grönfors 1982, 146, 148.)

Kehittämishankkeeni aineiston kvalitatiivista analyysiä voi kuvata haastattelukysymyksiin saatujen vastausten eli narratiivisen tiedon ymmärtämisen prosessiksi. Aineiston kanssa käydään tällöin dialogista keskustelua. Tätä voidaan kuvata tulkinnan ja ymmärtämisen hermeneuttiseksi kehäksi: osat saavat merkityksensä kokonaisuuden kautta, jolloin todellisuus muuttuu läpinäkyvämmäksi. Hermeneuttisessa tutkimustraditiossa aineistoa tarkastellaan sosiaalisessa ja historiallisessa kontekstissään. (Tesch 1990, 2, 4; Koski 1995, 100.) Tällöin voidaan puhua holistisesta lähestymistavasta (Taylor & Bogdan 1984, 6).

Ohjausalan tutkija John McLeod (2001) kuvailee kvalitatiivisen tutkimusotteen luonnetta metaforana taiteesta. Tällöin voidaan esimerkiksi kvalitatiivista tutkimusjulkaisua tarkastella maailman representaation muotona. Kuvataiteen eri muodot tarjoavat samankaltaisesti maailman representaatioita. Kvalitatiivisen tutkimusotteen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä siitä, kuinka maailma on konstruoitu. Aineiston käsittelyn vaiheita voivat olla kuvailu, analyysi ja tulkinta. Tekstiaineistoa voidaan segmentoida, nimetä, koodata ja luokitella sopiviksi merkityksellisiksi yksiköiksi. Samoin voidaan myös aineistoa teemoitella sisältöjen mukaan. (McLeod 2001, 56, 144, 153.)

7 TEEMAHAASTATTELU AINEISTON KERUUMENETELMÄNÄ

Valitun teemahaastattelumenetelmän⁴ käytöllä pyrin analyysin lopputuloksena synteysiin eli kokonaiskuvaan kehittämishankkeeni aiheesta (ks. Tesch 1990, 96–97). Metodi soveltuu hyvin tutkimusongelmiin, jotka liittyvät ihmisen käyttäytymiseen ja mielipiteisiin aihepiireissä, joista on muulla tavalla vaikea saada esille yksiselitteisiä kysymyksiä ja vastauksia (Hermanson 1994, 36). Teemahaastattelua käytettäessä ollaan usein kiinnostuneempia hypoteesien löytämisestä kuin ennalta asetettujen hypoteesien todentamisesta. Menetelmä mahdollistaa keskittymisen ihmisten tulkintoihin asioista ja heidän asioilleen antamiinsa merkityksiin, jotka syntyvät vuorovaikutuksessa. Haastattelurunko laaditaan teema-alueittain, jotka edustavat tutkimuksen teoreettisten pääkäsitteiden spesifioituja alakäsitteitä tai -luokkia, ja ne toimivat myös alustavina aineiston luokittelukriteereinä. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48, 66, 149.)

Haastattelujen jälkeen tallennettu aineisto puhtaaksikirjoitetaan sanasanaisesti eli litteroidaan. Tämän jälkeen aineistoa puretaan teema-alueittain, jolloin pyritään saavuttamaan haastatteluvastauksien olennaisin sisältö. Alkavan analyysin vaiheita ovat esimerkiksi lukeminen, kuvailu, luokittelu, yhteyksien löytäminen ja raportointi (Hirsjärvi & Hurme 2001, 138, 141–145). Teemoittelussa aineistosta tuodaan esille tutkimusongelmaa/ongelmia valaisevia teemoja (Eskola & Suoranta 1996, 135).

7.1 Kuvailu ja luokittelu

Teemoittelu tarkoittaa kvalitatiivisena analyysitapana sellaisten aineistosta nousevien piirteiden tarkastelua, jotka ovat yhteisiä usealle haastateltavalle. Luultavasti alkuperäiset lähtökohtateemat nousevat esille. Tämä vaihe edellyttää tutkijan tulkintoja osallistujien sanomisista. Aineiston yhteyksien tarkastelussa voidaan hyödyntää myös tyypittelyä, jonka avulla tapauksia voidaan ryhmitellä tiettyjen yhteisten piirteiden eli samankaltaisuuksien avulla. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 171, 173–174.) Tällöin aineisto esitellään yleensä yhdistettyjen tyyppien eli eräänlaisten mallien avulla (Eskola & Suoranta 1996, 141).

7.2 Tutkimuksen toteuttaminen ja aineiston kerääminen

Haastattelin kolmea Helsingissä peruskoulussa opinto-ohjaajana toimivaa henkilöä toukokuussa 2008. Otin opinto-ohjaajiin yhteyttä sähköpostitse ja sovin heille parhaiten sopivan ajankohdan ja paikan haastattelutilanteelle. Haastattelin henkilöitä heidän omilla työpaikoillaan ja omissa työhuoneissaan, joten haastatteluille oli rauhalliset ulkoiset puitteet. Tunsin haastateltavat opinto-ohjaajat entuudestaan eli olin työni puolesta ollut heihin aikaisemmin yhteydessä ohjaukseen liittyvissä asioissa. Koin tämän asian myönteisenä, sillä haastateltavat vaikuttivat rennoilta ja he pystyivät puhumaan käsiteltävistä teemoista ilman turhia jännitteitä. Nauhoitin haastattelut C-kasteille. Haastattelurunkona toimivat teemojen mukaiset kysymykset (liite 1), jotka

⁴ Teemahaastattelua kutsutaan tutkimuskirjallisuudessa myös puolistrukturoiduksi haastatteluksi tai englannin kielen termillä the focused interview (McLeod 2001, 139).

olin lähettänyt haastateltaville jo etukäteen sähköpostitse. Eli heillä oli mahdollisuus tutustua kysymyksiin jo ennakkoon, mutta velvoitetta tähän ei ollut. Haastattelutilanteessa kaikki opinto-ohjaajat pitivät kysymyksiä muistin tukena edessään pöydällä. Haastattelujen jälkeen litteroin ne tekstimassaksi, joka toimi analyysini ja pohdintojeni materiaalina. Tekstimateriaalia syntyi 15 sivua rivivälillä 1 kirjoitettuna.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa voidaan puhua otoksen sijasta harkinnanvaraisesta näytteestä, koska ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan jonkin tapahtuman syvälliseen ymmärtämiseen. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 58–60). Käsittelen osallistujia kokoelmana yksittäisiä haastatteluja. Analyysi edellyttää yleensä muun muassa aineiston järjestämistä tutkittavaan muotoon ja luokittelun, teemojen ja mallien synnyttämistä (Marshall & Rossman, 1994).

8 ANALYYSI JA TUTKIMUSTULOSTEN TARKASTELU

8.1 Aineiston analyysi

Tutkimukseni aineiston käsittelytapaa voi kutsua kvalitatiiviseksi sisällönanalyysiksi tai sen muunnelmaksi, jotta se soveltuisi kootun aineiston analysointiin. Useimmiten tällainen analyysi perustuu haastattelurunkoon, ja se vaatii tutkijan ajattelua ja pohdintaa. Analyyttiseen otteeseen liittyvät tutkimusprosessin aikana jatkuva aineiston pohtiminen, tutkimustehtävän tarkentaminen ja kirjallisuuteen perehtyminen.

Syrjäläisen (1995, 89–90) mukaan analyysiprosessi voidaan karkeasti jakaa seuraaviin vaiheisiin: 1) tutkijan herkistyminen, mikä edellyttää aineiston perinpohjaista tuntemista ja käsitteiden haltuunottoa teoreettisen kirjallisuuden avulla, 2) aineiston sisäistäminen ja teoretisointi eli ajattelutyö, 3) aineiston karkea luokittelu keskeisimpiin luokkiin/teemoihin, 4) tutkimustehtävän täsmennys, käsitteiden täsmennys, 5) ilmiöiden esiintymistiheyden toteaminen, poikkeusten toteaminen, uusi luokittelu, 6) ristiinvalidoiminen eli saatujen luokkien puoltaminen ja horjuttaminen aineiston avulla ja 7) johtopäätökset ja tulkinta, jonka avulla analyysin tulos siirretään laajempaan tarkastelukehikkoon. Kvalitatiivisen sisällönanalyysin avulla kerätty aineisto saadaan järjestettyä sellaiseen muotoon, josta voidaan tehdä johtopäätöksiä; sisällönanalyysi tuottaa raaka-aineet teoreettiseen pohdintaan, joka tapahtuu tutkijan järjestelmällisen ajattelun keinoin. (Grönfors 1982, 161.)

Tutustuin haastatteluaineistoon eli litteroituun tekstimassaan usean lukukerran kautta. Tässä vaiheessa tein muistiinpanoja ja karkeita luokittelumerkintöjä aineistosta nousevista ajatuksista tekstimateriaaliin. Samanaikaisesti pohdin kehittämishankkeeni teoriaosuutta ja sen suhdetta aineistoon. Karkeana luokittelun mallina toimi haastattelurunko, jossa pääteemat koskivat opinto-ohjaajan koulutusta ja työssä toimimista.

8.2 Tulokset

8.2.1 Opinto-ohjaajien koulutus

Opinto-ohjaajat kokivat että opinto-ohjaajakoulutus antoi hyvät eväät työhön etenkin vuorovaikutustaitojen osalta. Kasvu ohjaajuuteen liitettiin kuvauksissa vahvasti koulutusaikaan. Keskusteleminen opiskelutovereiden eli vertaisryhmän kanssa tuntui myös hyödylliseltä.

Mitä mä opin, ja mitä valmiuksia mä sain siitä koulutuksesta, niin se ihmisenä oleminen. (H2)⁵

Me oltiin päivät pitkät yhdessä, ja, ja tuota keskusteltiin, keskusteltiin ja keskusteltiin. (H2)

⁵ Erottelon haastateltujen eri opinto-ohjaajien sitaatit merkinnällä H1, H2 ja H3.

Opiskelijatoverit auttoivat jaksamaan ja toivat toisaalta mielekkyyden koko opiskelulle. (H1)

– – se yhteisöllisyys, sitten oli yhteisiä tapahtumia ja tämmösiä leiripäiviä, ja missä oltiin illatkin yhdessä. (H3)

Koulutusaika auttoi hahmottamaan paremmin työn ja erityisesti ohjausalan tehtäväkenttää. Kaksi haastateltua kokivat erityisen merkitykselliseksi harjoittelujaksot käytännön työn opettajina. Opinto-ohjaajakoulutuksen teoreettisia opintoja haastateltavat eivät kokeneet omassa työssään tällä hetkellä kovinkaan tärkeiksi. Ohjausalan opinnot auttoivat ammatillisen kehittymisen tunteen voimistumisessa.

Vasta opokoulutuksen käytyäni aloin tuntea ammatillista osaamista, hallintaa ja voin sanoa, että opidentiteettini alkoi todella vasta kehittyä – –. (H1)

Jokainen haastateltava kertoi, että opiskeluaika vaikutti voimakkaasti ohjaajuuden kehittymiseen. Opinnoista saatiin kokreettisia arjen työvälineitä sekä koulun arjessa käytettäviksi että oman ohjaajuuden kehittämiseen.

Eihän minulla ois mitään ammatti-identiteettiä sillä tavalla edes kehittynyt ilman sitä koulutusta, että se hyvin voimakkaasti, niinkun alusta lähtien se tietoisuus, että sinä oot opo, etkä joku ruotsinmaikka tai joku muu vastaava. (H3)

Tiedostan mikä on perustehtäväni opinto-ohjaajana. Lisäksi koetan kehittää ammatillista osaamistani ja suhtautumistani, ammatti-identiteettiä, usein vaikeissakin arkipäivän haasteissa. (H1)

Yliopiston opettajat koettiin ammattitaitoisiksi. Yksi haastatelluista kertoi, että keskustelut pienryhmäohjaajan kanssa auttoivat opinto-ohjaajan ammatin tehtäväkentän mieltämisessä olennaisella tavalla. Ura- ja opintopolkuunsa jokainen haastateltu oli tyytyväinen.

8.2.2 Opinto-ohjaajien työ

Opinto-ohjaajan perustehtäviksi luettiin mm. seuraavia asioita: ohjauskeskustelu, luokkaohjaus, yhteistyö eri tahojen kanssa, työelämäntutustumisjärjestelyistä huolehtiminen ja yhteishaun hoitaminen. Oppilaan aito kohtaaminen ja hänestä aidosti välittäminen tuli esille kaikkien haastateltujen ajatuksissa tärkeänä tekijänä onnistuneesti hoidetussa opinto-ohjaajan työssä. Myös itsensä pitäminen ajan tasalla esimerkiksi kouluttautumisen muodossa nousi aineistossa näkyviin. Työssä saattoi olla mukana paljon sellaista sisältöä, jota opinto-ohjaaja ei varsinaisesti pitänyt ohjausalan ytimeen kuuluvana.

Sälää voi olla paljon, ja nekin voivat olla mielekkäitä [tehtäviä], jos ja kun aikaresurssit antaa myöten. Opettajayhteistyö, hallinnolliset työt, vanhempainillat, verkostot, kouluttautuminen jne. Opotkin on erilaisia, meiltä luontuvat erilaiset asiat ja tämäkin olisi hyvä voida huomioida työyhteisössä. Yksi on taitava esiintymään, toinen markkinoimaan ja kolmas koordinoimaan. (H1)

Keskeisenä erona muuhun koulun henkilöstöön (esim. opettajat) verrattuna opinto-ohjaaja ei arvioi oppilasta esimerkiksi numeerisesti arvosanoin ja oppimistuloksiin liittyen, vaan keskittyy ottamaan huomioon oppilaan koko elämän kontekstin osana ohjausprosessia. Verkostoyhteistyötä sisältyi kaikkien haastateltujen mielestä enemmän opinto-ohjaajan kuin muiden opettajien työhön.

Enemmän ehkä voi olla yhteistyössä tuonne yritysmaailmaan, muihin oppilaitosten opinto-ohjaajiin ja rehtoreihin. Et ehkä enemmän semmosta yhteistyötä muitten oppilaitosten tai muitten tahojen kanssa. (H3)

Jokainen haastateltu opinto-ohjaaja koki, että häntä arvostetaan työpaikalla samoin kuin muita koulun työntekijöitä. Kukaan ei toiminut aktiivisesti opinto-ohjaajien yhdistyksissä. Tärkeämpänä yhteytenä koettiin esimerkiksi kaupungin järjestämä oma koulutus ja lähialueen kollegoihin olemassa olevat toimivat yhteydet. Opinto-ohjaajia kuvattiin parissa vastauksessa empatiakykyisiksi ja helposti lähestyttäviksi eli luonteenpiirteiltään samankaltaisiksi.

Mä luulen et joku semmonen empatiakyky, ja semmonen, että otetaan kaikki ihmiset ihmisinä [yhdistää]. (H2)

Ohjaajuuteen kasvamista kuvattiin haastateltujen vastauksissa kehittymiseksi ja prosessina eteneväksi tapahtumaketjuksi. Koettiin myös, että opinto-ohjaaja toimii aktiivisesti vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa.

Ohjaajaidentiteetti kasvaa ihmisen mukana ja on siten alati kehittyvä. Vuorovaikutus ympäristöön pitää oponkin jatkuvassa liikkeessä ja kasvussa. (H1)

Opinto-ohjaajien toimintaympäristöön ja siinä viihtymiseen liittyivät vahvasti kollegoiden ja ystävien antama esimerkiksi tiedollinen tai muunlainen tuki ja esimiehen työssä toimimiseen liittyvä tuki.

8.2.3 Muita ammatti-identiteettiin vaikuttavia tekijöitä

Opinto-ohjaajat luettelivat mm. seuraavia ammatti-identiteettiin vaikuttavia tekijöitä koulutuksen ja työn lisäksi: jatko-opinnot, kotitaustan merkitys, opinto-ohjaajakoulutusta aiemmat opinnot, iän mukanaan tuoma varmuus ja kokemus ja oma into ja halu tehdä opinto-ohjaajan työtä.

Tapa katsella omaa elämää on ammatti-identiteetin takana. (H1)

Koko oppilaanohjaus on yhtä [kuin] koko elämä. (H2)

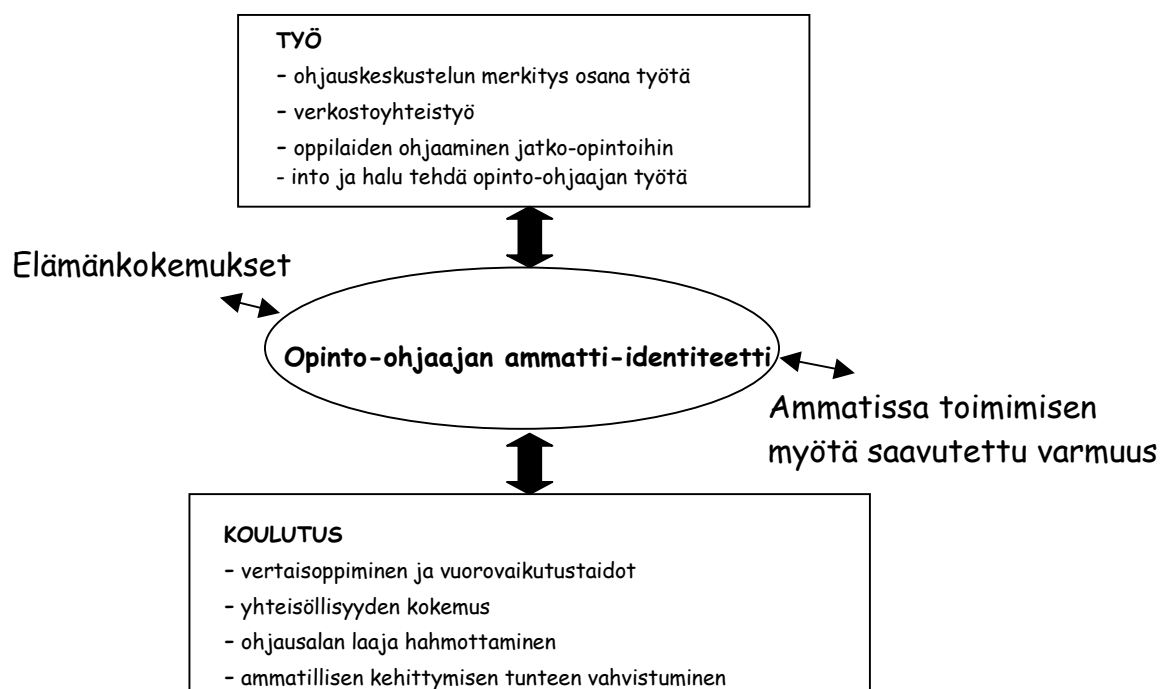
9 POHDINTA JA YHTEENVETO

Haastatteluaineisto oli erittäin pieni, joten yleistyksiä ei ole juurikaan mahdollista suorittaa. Myös analyysi jäi lyhyehköksi, mutta joitakin samankaltaisuuksia aineistosta oli kuitenkin löydettävissä, mikä mahdollisti edes suppeiden tulkintojen laatimisen. Kehittämishankettani voisi pitää eräänlaisena esikokeena mahdollista suuremman aineiston keräämistä varten ja/tai oman ohjaajuuden pohdiskelun yhtenä ilmenemismuotona.

Haastattelurunko tuntui toimivalta ja identiteetikirjallisuudessa ja ammatillista kehittymistä koskevissa tutkimuksissa on yleisesti ajateltu ja todettu koulutuksella ja työssä toimimisella olevan merkitystä ammatti-identiteetin kehittämisessä ja ammatillisessa kehittämisessä. Työssä toimivia opinto-ohjaajia oli mielenkiintoista haastatella. Jokaisesta paistoi läpi into tehdä omaa työtään ja halu toimia aidosti oppilaiden hyväksi moninaisissa opinto-ohjaajan työhön kuuluvissa tilanteissa.

Ammatti-identiteetin pohdiskelu saattaa auttaa myös huomaamaan omia luonteenomaisia toimintatapoja ja syitä niihin, jolloin omaa ammatillista toimintaansa voi kehittää tai muuttaa. Ammatti-identiteetti-käsitettä voinee näin ollen käyttää esimerkiksi eräänä itsereflektion välineenä ja oman ammatillisen kasvun portfolion laatimisen tukena.

Opinto-ohjaajaksi kasvamiseen liittyi haastatteluaineiston perusteella jatkuva koulutuksen, työssä toimimisen ja muun elämän kokemuksen antamien tietojen ja taitojen soveltaminen ja käyttäminen osana omaa persoonaa vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Persoonallinen ja sosiaalinen identiteetti kehittyivät rinnan ja päällekkäisinä toimintoina yhdessä ammatti-identiteetin kanssa. Prosessia voi luonnehtia dynaamiseksi ja ajassa eteneväksi jatkumoksi. Mennyt elämä, nykyhetki ja tulevaisuuden odotukset liittyvät perustavanlaatuisesti ihmisenä ja opinto-ohjaajana olemiseen ja toimimiseen. Kuvioon 4 olen hahmottanut teemahaastatteluaineiston analyysin ja tulkintani myötä paljastuneet opinto-ohjaajan ammatti-identiteettiin keskeisesti vaikuttavat osatekijät.



KUVIO 4 Opinto-ohjaajan ammatti-identiteettiin keskeisesti vaikuttavat osatekijät. Nuolet tarkoittavat vuorovaikutusta eri tekijöiden välillä.

LÄHTEET

- Abbott, A. 1988. *The System of Profession. An Essay on the Division of Expert Labor.* Chicago: The University of Chicago Press.
- Abrams, D. & Hogg, M. A. 1990. An Introduction to the social identity approach. Teoksessa Abrams, D. & Hogg, M. A. (toim.) *Social Identity Theory. Constructive and Critical Advances.* New York: Harvester Wheatsheaf, 1–9.
- Alasuutari, P. 1999. *Laadullinen tutkimus.* Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Antikainen, A., Rinne R. & Koski, L. 2006. *Kasvatussosiologia.* Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Bell, B. & Gilbert, J. 1996. *Teacher Development: A Model from Science Education.* London: Falmer Press.
- Brante, T. 1990. Professional types as a strategy of analysis. Teoksessa Burrage, M. & Torstendahl, R. (toim.) *Professions in Theory and History. Rethinking the Study of the Professions.* London: SAGE Publications, 75–93.
- Breakwell, G. 1986. *Coping with Threatened Identities.* London: Methuen & Co.
- Erikson, E. H. 1959. *Identity and the Life Cycle. Selected Papers. Psychological Issues Vol. I. No 1.* New York: International Universities Press, Inc.
- Erikson, E. H. 1968. *Identity. Youth and Crisis.* New York: W. W. Norton & Company.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C 13. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age.* Cornwall: T J International Ltd.
- Gladding, S., T. 1996. *Counseling. A Comprehensive profession.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät.* WSOY.
- Harré, R. 1983. *Personal Being. A Theory for Individual Psychology.* Worcester: Billings.
- Heikkinen, H. L. T. 2000. Opettajan ammatin olemusta etsimässä - Hyvä opettaja tekee itsensä tarpeettomaksi. Teoksessa *Opettajan professiosta.* Artikkelisarja. OKKA-vuosikirja. Nro 1. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.
- Heikkinen, H. L. T. 2002. Whatever is narrative research? Teoksessa Huttunen, R., Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. (toim.) *Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers.* Jyväskylä: Kopijyvä Ltd, 13–28.
- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 2004. *Johdatus sosiaalipsykologiaan.* Helsinki: Edita Prima Oy.
- Henriksson, L. & Wrede, S. 2004. *Hyvinvointityön ammattien tutkimus.* Teoksessa Henriksson, L. & Wrede, S. (toim.) *Hyvinvointityön ammatit.* Helsinki: Yliopistopaino, 9–19.
- Hermanson, T. 1994. Teemahaastattelu lääkärin työn tutkimisessa. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 31, 36–40.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö.* Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes P. & Sajavaara P. 2005. *Tutki ja kirjoita.* 11. painos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Hogg, M. A., Terry, D. J. & White, K. M. 1995. A Tale of Two Theories: A Critical Comparison of Identity Theory with Social Identity Theory. *Social Psychology Quarterly* 58, 255–269.
- Houtsonen, J. 1996. Teoksessa Antikainen, A. & Huotelin, H. (toim.) *Koulutusident-*

- teetin kulttuurisen rakentumisen ainekset: identiteettien tyypittelyt ja elämäkerralliset teemat. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 199–216.
- Houtsonen, J. 2006. Koulun symbolinen järjestys, elämänkulku ja identiteetti. Teoksessa Antikainen, A., Rinne R. & Koski, L. (toim.) Kasvatussosiologia. 2006. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy, 253–276.
- Huotelin, H. 1996. Menetelmällisiä lähtökohtia elämäkertatutkimukseen. Teoksessa Oppiminen ja elämänhistoria. Toim. Antikainen, A. & Huotelin, H. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 13–42.
- Jauhiainen, A. & Rinne, R. 1988. Koulutus, professionaalistuminen ja valtio. Julkisen sektorin koulutettujen reproductioammattikuntien muotoutuminen Suomessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:128. Turku: Painosalama Oy.
- Katajavuori, N. 2005. Vangittu tieto vapaaksi - asiantuntijuus ja sen kehittyminen farmasiassa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Konttinen, E. 1991. Perinteisesti moderniin. Profioiden yhteiskunnallinen synty Suomessa. Tampere: Vastapaino.
- Korpela, K. 1988. Viimeaikaisia malleja minuudesta ja identiteetistä. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 301. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus.
- Koski, J., T. 1995. Horisonttien sulautumisia. Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 149. Helsinki: Yliopistopaino.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Acta Universitatis Tamperensis 1016. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Lahti, R. 2004. Vaikuttava ohjaus auttaa asiakasta jäsentämään uudelleen ammatillisen identiteettinsä. Teoksessa AVO 2004. Ammatinvalinta- ja urasuunnittelun vuosikirja. Työministeriö. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Lairio, M. & Puukari, S. 2001. Ohjaus käsitteenä ja ammattina. Teoksessa Lairio, M. & Puukari, S. (toim.) Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 9–22.
- Liebkind, K. 1988. Me ja muukalaiset. Ryhmärajat ihmisten suhteissa. Helsinki: Painakaari oy.
- Liebkind, K. 1998. Etnisten ryhmien identiteettineuvottelut. Teoksessa Lahikainen, A. R. & Pirttilä-Backman, A.-M. (toim.) Sosiaalinen vuorovaikutus. Rauni Myllyniemen juhla-kirja. Helsinki: Otava, 100–119.
- Marshall, C & Rossman, G. B. 1994. Designing Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage publications.
- McLeod, John 2001. Qualitative Research in Counselling and Psychotherapy. London: SAGE Publications.
- Niemi, P. 2001. Identiteetti, muutos ja toimintaympäristö. Psykologia 1–2, 18–28.
- Ojanen, M., 1994. Mikä minä on? Minän rakenne, kehitys, häiriöt ja eheytyminen. Tampere: Kirjatoimi.
- Ojanen, S., Marjanen, S. & Merisalo, S. 1985. Ammattiinnostuksen, -identiteetin ja työn kokemisen välisistä yhteyksistä peruskoulun ala-asteen opettajilla. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita. N:o 9. Joensuu: Joensuun yliopiston keskusmonistamo.
- Pöyhönen, S. 2004. Suomen kielen opettajana Venäjällä. Ammatti-identiteetin tulkintoja koulutuksen ja opetuksen murroksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

- Rintala, T. & Elovainio, M. 1997. Lähihoitajan työ, ammatti-identiteetti ja hyvinvointi. STAKES. Tutkimuksia 86. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Ropo, E. 1999. Minuus, muutos ja oppiminen: elinikäisen oppimisen lähtökohtien teoreettista tarkastelua. Teoksessa Houni, P. & Paavolainen, P. (toim.) Taide, kertomus ja identiteetti. Acta Scenica 3. Helsinki: Yliopistopaino, 149–165.
- Ryynänen, K. 2001. Constructing Physician's Professional Identity - Explorations of Students' Critical Experiences in Medical Education. Acta Universitatis Ouluensis D Medica 650. Oulu.
- Räty, O. 1987. Työ ja koulutus. Juva: WSOY.
- Salo, M. & Keskinen, S. 1988. Perhepäivähoitajien työtyytyväisyys ja ammatti-identiteetti. Turun yliopiston psykologian laitos. Tutkimuksia 83. Turku: Turun yliopiston offsetpaino.
- Sinisalo, P. 2000. Ohjauksen ja neuvonnan tutkimuksesta Suomessa. Teoksessa Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Juva: PS-kustannus, 191–206.
- Sippo, M. 2000. Sairaalasielunhoitajan ammatti-identiteetti. Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 225.
- Stenström, M.-L. 1993. Ammatillisen identiteetin kehittyminen. Teoksessa Eteläpelto, A. & Miettinen, R. (toim.) Ammattitaito ja ammatillinen kasvu. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhla-julkaisu. Helsinki: Painatuskeskus Oy, 31–45.
- Syrjäläinen, E. 1995. Etnografinen opetuksen tutkimus; kouluetnografia. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. ja Saari, S. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjapaino West Point Oy, 67–112.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. 1984. Introduction to Qualitative Research Methods. The Search for Meanings. Second Edition. New York: John Wiley & Sons.
- Tesch, R. 1990. Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools. New York: Falmer Press.
- Turner, J. C. 1982. Towards a cognitive redefinition of social group. Teoksessa Tajfel, H. (toim.) Social identity and intergroup relations. Cambridge: Cambridge University Press, 15–40.
- Virta, A., Kaartinen, V., Eloranta, V. & Nieminen M. 1998. Aineenopettaja ammatiksi - opiskelijan kasvun ja koulutuksen tarkastelua. Julkaisusarja A:184. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Turku: Painosalama Oy.
- Vuorinen, R. 1998. Minän synty ja kehitys. Porvoo: WSOY, kirjapainoyksikkö.
- Vuorinen, R. 1999. Persoonallisuus & minuus. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy.
- Vuorinen, R. 2006. Internet ohjauksessa vai ohjaus internetissä? Ohjaajien käsityksiä internetin merkityksestä työvälteenä. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 19. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylän yliopistopaino.
- Ylijoki, O.-H. 1998. Akateemiset heimokulttuurit ja noviisien sosialisatio. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Watts, A. G., Law, B., Killeen, J., Kidd, J. M. & Hawthorn, R. 1996. Rethinking Careers Education and Guidance. Theory, Policy and Practice. London: Routledge.

LIITE 1 Teemahaastattelurunko ja kysymyslomake

TEEMAHAASTATTELUN KYSYMYKSET

Ohje haastateltavalle: Vastaukset voivat olla esim. mielipiteitäsi tai ajatuksiasi kyseisistä teemoista.

Opinto-ohjaajan koulutus

1. Miten päädyit opinto-ohjaajaksi? Kuvaile esim. syitä, jotka saivat hakeutumaan koulutukseen?
2. Aiempi opiskeluhistoriasi?
3. Mikä oli koulutuksen parasta antia, kun arvioit sitä ammatillisen kehittymisesi kannalta?
4. Miten arvioit koulutuksesi opettajia (ammattitaito ym.), vertaisryhmiä (opiskelijatoverit), harjoittelua (esim. oppilaat) ja opetussisältöjä ammatillisen kehittymisesi kannalta?
5. Olisitko tarvinnut lisäksi jotain muuta koulutusta?
6. Miten opiskeluaika vaikutti ohjaajuutesi kehittymiseen?
7. Kuinka voimakkaasti arvioit opiskeluaajan vaikuttaneen ammatilliseen kehittymiseesi?
8. Mitä konkreettista hyötyä opinto-ohjaajan koulutuksesta on nykyisessä työssäsi?
9. Onko uravalinta ollut mielestäsi oikea? Miksi?

Opinto-ohjaajan työ

1. Kuvaile kotitalousopettajan työn/profession perustehtävä/perustehtäviä.
– mikä perustehtävistä on olennaisinta opinto-ohjaajan työssä
2. Mitä muuta kuuluu opinto-ohjaajan työhön tämän perustehtävän lisäksi?
3. Miten opinto-ohjaajan työ eroaa muiden opettajien työstä (esim. aineopettajien)?
4. Mitkä tekijät yhdistävät opinto-ohjaajia ammattiryhmänä?
– esimerkiksi opinto-ohjaajien yhdistys
5. Millainen ammatillinen asema (arvostus) opinto-ohjaajalla on työyhteisössäsi?
– oppilaiden arvostus, miten näkyy (esimerkiksi valinnaisainevalinnat)?
– kollegoiden arvostus (muut opettajat)
6. Millainen ammatillinen asema opinto-ohjaajilla on yhteiskunnassa?
– palkkaus
7. Onko ohjaajuutesi vahvistunut/kasvanut työtä tehdessäsi? Miten?
– mistä muutos mielestäsi johtuu?
8. Kuvaile itseäsi opinto-ohjaajana
– esim. ominaisuudet, luonteenpiirteet, opetusmenetelmät

Mitkä muut tekijät koulutuksen ja työn lisäksi vaikuttavat ammatti-identiteettiisi?