

Pilvi Pulkkinen

MARIN OHJAAJUUDEN ULOTTUVUUDET

**Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus erään lukion opinto-ohjaajan
ohjaajuudesta**

**Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2012
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto**

TIIVISTELMÄ

Pulkkinen, Pilvi

Marin ohjaajuuden ulottuvuudet. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus erään lukion opinto-ohjaajan ohjaajuudesta.

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu 2012, 116 s.

Tutkimuksen tavoitteena on tarkastella opinto-ohjaajan ohjaukseen liittyviä kokemuksia ja selvittää, minkälaisen merkityksen pohjalta hän toimii. Tutkimustehtävänä on selvittää, miten opinto-ohjaaja kokee oman ohjaajuutensa keskeisimmät ulottuvuudet.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus, jossa syvennytään yhden opinto-ohjaajan ohjaajuuteen. Tutkimusta lähestytään fenomenologis-hermeneuttisesta näkökulmasta. Fenomenologiassa tutkitaan yksilön kokemuksissa esiin tulevia merkitysrakenteita, ja hermeneutiikassa tulkitaan haastateltavan ilmaisuja kokemuksista. Tutkimusaineisto on kerätty hyödyntämällä stimulated recall -menetelmää, jossa haastattelun tukena on käytetty videonauhaa opinto-ohjaajan pitämistä ammatinvalinnanohjauskeskusteluista. Tutkimusaineiston käsittelyssä ja analyysissä on pyritty etenemään Giorgin (1985) fenomenologisten portaiden mukaan. Menetelmä sisältää neljä systemaattista ja prosessimaisesti etenevää vaihetta. Tutkimushenkilönä on ammattitaitoinen, kokenut ja ohjauksen kehittämistä innostunut lukion opinto-ohjaaja, Mari (nimi muutettu).

Marin omaan ohjaajuuteensa liittämät kokemukset ja niitä kuvaavat merkitykset jäsenyivät tutkimuksen aikana seitsemäksi eri merkityskokonaisuudeksi: *ohjattaviin suhtautumisen, kohtaamisen, voimaantumisen, luovuuden, intuition, mielikuvien ja ohjauksen kehittämisen* kokonaisuuksiksi. Näistä kolme ensimmäistä kuvaavat Marin ohjaajuuden *sydämen asioita*, jotka heijastavat Marin ohjauksen arvomaailmaa: ne kertovat, miten Mari suhtautuu opiskelijoihin, minkälainen tila Marin ohjauksessa vallitsee ja mitkä asiat ohjauksessa ovat Marin mielestä kaikista tärkeimpiä. Jälkimmäiset neljä merkityskokonaisuutta kuvaavat Marin *luovaa työtettä*, joka ilmentää Marin tapaa tehdä ohjaustyötä. Mari kuvaa sydämen asioita ja luovaa työtettä *voimapariksi*, jossa sydämen asiat vievät ohjaajan voimia ja luovaan työotteeseen kuuluvat asiat vastaavasti antavat ohjaajalle voimia.

Tutkimusprosessi on ollut myös Marille hänen omien sanojensa mukaan antoisa oppimiskokemus, joka on tuonut hänelle uusia oivalluksia omasta ohjaajuudestaan. Tämä tutkimus viestittää ohjaajille oman ohjaajuuden ja sen eri ulottuvuuksien tiedostamisen tärkeydestä. Se vaatii ohjaajalta ennen kaikkea pysähtymistä ja omien kokemusten reflektointia ja tarkastelua ulkopuolisen silmin.

Asiasanat: opinto-ohjaaja, ohjaajuus, fenomenologia, hermeneutiikka, stimulated recall -menetelmä, reflektointi, ammatinvalinnanohjaus

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	5
2	TUTKIMUS JA SEN TOTEUTTAMINEN	7
2.1	Tutkimustehtävä	7
2.2	Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusmetodi	7
2.3	Stimulated recall -menetelmä	10
2.4	Aineiston keruu	13
2.5	Tutkimuksen kulku	19
3	SYDÄMEN ASIAT.....	24
3.1	Suhtautuminen ohjattaviin.....	24
3.1.1	Toisen hyväksyminen	25
3.1.2	Toisen kunnioittaminen	28
3.1.3	Ohjattavan kannustaminen	29
3.1.4	Aito kiinnostus ohjattavia ja heidän tarinoitaan kohtaan	33
3.2	Kohtaaminen – ohjauskeskustelua kuljettava voima.....	35
3.2.1	Ohjaajan läsnäolo ja ohjattavan kuuleminen.....	37
3.2.2	Ohjattavan tarjoutumiseen tarttuminen	39
3.3	Ohjattavan voimaantuminen – ohjauksen ydintavoite.....	45
4	LUOVA TYÖOTE	54
4.1	Luovuus – väline nopeisiin tilanteisiin.....	54
4.2	Intuitio – kyky aistia ohjattavan tunnelmia ja tarpeita	57
4.3	Mielikuvat – mielenmaailma, tarinat ja kuvat ohjauksen työkaluina.....	62
4.4	Ohjauksen kehittäminen ja visiot	68
5	SYNTEESI MARIN OHJAAJUDESTA.....	71
6	MARIN MIETTEITÄ TUTKIMUSPROSESSIN AIKANA SYNTYNEISTÄ AJATUKSISTA JA OIVALLUKSISTA.....	79
7	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN JA EETTISYYDEN TARKASTELUA	81
8	POHDINTA.....	90
	LÄHTEET	94
	LIITTEET	100
	LIITE 1: Alle 18-vuotiaiden opiskelijoiden huoltajien suostumuskysely.....	100

LIITE 2: Stimulated recall -haastattelun runko.....	101
LIITE 3: Ammatinvalinnanohjauksen etukäteistehtävät.....	103
LIITE 4: Kipinä-tehtävän tarina.....	106
LIITE 5: Ote kuvaustekstistä	107
LIITE 6: Ote analyysistä	110
LIITE 7: Marin kirjoitus tutkimusprosessin aikana syntyneistä ja oivalluksista.....	114

1 JOHDANTO

Lukioikäisenä ajattelin ensimmäisen kerran, että opinto-ohjaajan työhön kuuluu paljon minua kiinnostavia asioita ja se voisi olla minulle sopiva ammatti. Pidín esiintymisestä, asioiden organisoimisesta ja muiden opastamisesta. Opinto-ohjaajana saisin esiintyä koulun tilaisuuksissa, organisoida erilaisia tapahtumia ja neuvoa opiskelijoita kurssisuunnitteluissa ja muissa opiskeluasioissa. Listalta puuttui kuitenkin se kaikkein olennaisin: itse ohjaus. Ohjauksen opinnoissa ja erityisesti harjoitteluissa olen ymmärtänyt, miten tärkeässä asemassa ohjauskeskustelut ovat ohjaustyössä. Itse asiassa ohjauskeskustelu on henkilökohtaisin osa opinto-ohjausta ja juuri se osa, josta ohjattavat ja opinto-ohjaajatkin ohjaustutkimusten mukaan eniten hyötyvät (Pekkari 2008, 10). Tulevana opinto-ohjaajana haluan perehtyä tähän tärkeään ja haastavaan ohjauksen työmuotoon, josta minulla ei ole paljon ennakkotietoa tai omakohtaisia kokemuksia.

Kahden viikon lukioharjoittelussa pääsin seuraamaan ammattitaitoisen ja kokeneen opinto-ohjaajan pitämiä ohjauskeskusteluja. Pidín hänen tyylistään tehdä ohjaustyötä ja siitä, kuinka hän suhtautui opiskelijoihin. Hänen kanssaan oli helppo puhua, ja hänen innostuksensa tätä työtä kohtaan oli tarttuvaa. Hän arvosti ohjaajan työssä eniten juuri henkilökohtaista kohtaamista ja halusi todella panostaa henkilökohtaiseen ohjaukseen. Jo harjoittelun aikana ajattelin, että olisi mielenkiintoista perehtyä vielä syvemmin siihen, miten hän toimii ohjaustilanteissa. Harjoittelussa ei kuitenkaan ollut aikaa pysähtyä jokaisen tilanteen jälkeen ja puhua auki, mitä kussakin ohjaustilanteessa todella tapahtui. Vasta myöhemmin, kun aloin enemmän pohtia tutkimusaiheeni, tuli ajatus pyytää tätä lukioharjoittelusta tuttua opinto-ohjaajaa mukaan graduprojektiin, jossa voisin etsiä vastauksia harjoittelussa heränneisiin kysymyksiin ja syventyä yhden opinto-ohjaajan ohjaajuuteen.

Kun kerroin Marille (nimi muutettu) tutkimusaiheestani ja tiedustelin, voisiko hän osallistua tähän projektiin, hän suostui saman tien ja koki tutkimusaiheen ja -tavan kiinnostavaksi. Tutkimuskohteen valinta tämältyyppisessä tapaustutkimuksessa on tavanomaista merkittävämmässä asemassa, eikä siihen tehtävään voi valita ketä tahansa (Tuomi & Sarajärvi 2002, 87-88). Siksi olin todella helpottunut, kun sain tutun ja kokeneen, ja lisäksi aiheesta innostuneen, ohjaajan mukaan tutkimukseeni. Mari valmistui opinto-ohjaajaksi vuonna 1998 maisteritason ohjauskoulutuksesta ja on siitä

lähtien toiminut opinto-ohjaajana eri oppilaitoksissa. Keväällä 2011, jolloin tutkimuksen aineisto kerättiin, Marille tuli 13 vuotta täyteen opinto-ohjaajana toimimisesta.

Harjoittelun aikana pääsin havainnoimaan lukuisia Marin pitämiä ohjauskeskusteluja ja ohjauksen oppitunteja, mutta kävimme yhdessä myös monia mielenkiintoisia keskusteluja ohjauksesta. Lisäksi pääsin seuraamaan Marin toimintaa lukion opinto-ohjaajien tiimissä, vuositasoryhmäohjaajapalaverissa, vanhempainillassa sekä erilaisissa tehtävissä koulun henkilökunnan ja opiskelijoiden kanssa. Myös lukiosta tuli tuttu paikka ja sain harjoittelun aikana hyvän kuvan siitä, miten juuri heidän koulussa ohjausta järjestetään. Tutkimusta olikin helppo ja luonteva mennä tekemään tuttuun kouluun, kun ei ollut aivan ulkopuolinen henkilö ja oli jo ennalta tutustunut kouluun, sen henkilökuntaan ja tutkimuksen kohteena olevaan opinto-ohjaajaan.

Tuttuuden lisäksi Marin valintaan vaikutti hänen kiinnostuksensa ohjauksen kehittämistä kohtaan. Mari on osallistunut muun muassa ohjausalan oppikirjan kirjoittamiseen ja hankkinut lisäkoulutusta elämänkaarikirjoittamisen ohjaamisessa ja voimauttavien valokuvien käyttöön ohjauksessa. Hän on pitänyt luentoja lukion ohjauksesta sekä kehittänyt ohjausta paljon myös tämänhetkisessä työpaikassaan lukion opinto-ohjaajana. Tämän graduprojektinkin hän otti mahdollisuutena oppia ja kehittää omaa työtään.

2 TUTKIMUS JA SEN TOTEUTTAMINEN

2.1 Tutkimustehtävä

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvata opinto-ohjaajan ohjaukseen liittyvän ohjausajattelun ja ohjaustoiminnan laatua sekä niiden välistä suhdetta. Toisin sanoen tarkoituksena on kuvata opinto-ohjaajan suhdetta siihen ohjaustodellisuuteen, jossa hän toimii. Tutkimuksessa selvitetään, kuinka opinto-ohjaaja reflektoi ohjauskokemuksiaan ja minkälaisen merkitysten pohjalta hän toimii. Aineiston analysoinnin tuloksena pyritään saamaan näkyviin opinto-ohjaajan toiminnan taustalla olevia tekijöitä ja siten saamaan kokonaiskuva opinto-ohjaajan ohjaajuudesta.

Tutkimustehtävä on aineistoa analysoitaessa tarkentunut seuraavaksi tutkimuskysymykseksi:

- 1. Miten Mari kokee oman ohjaajuutensa keskeisimmät ulottuvuudet?*

2.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusmetodi

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus, jossa syvennytään yhden opinto-ohjaajan ohjaajuuteen. Tutkimusta lähestytään fenomenologis-hermeneuttisesta näkökulmasta, jossa arvostetaan ainutlaatuista ja yksilöllistä tietoa. Fenomenologisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita yksilön kokemuksissa esiin tulevista merkitysrakenteista (Spiegelberg 1965; Giorgi 1985; Varto 1996; Laine 2001). Yksilön kokemukset eivät ole koskaan irrallaan ympäröivästä todellisuudesta, vaan ne linkittyvät ihmiseen jonkin merkityksen kautta (Giorgi 1985). Havainnoinnin kohteena olevat asiat tai tapahtumat näyttävät yksilölle muun muassa hänen tavoitteidensa, kiinnostustensa, arvojensa ja uskomustensa valossa (Laine 2001). Ihmiset havainnoivat maailmaa siis aina omasta merkitysperspektiivistä käsin ja toimivat sen pohjalta. Ulkoapäin samalta näyttävät asiat voivat merkitä eri ihmisille eri asioita ja toisaalta erilaisilta näyttävät asiat voivat merkitä samaa (Moilanen & Rähä 2007). Esineillä ja

asioilla ei siis itsessään ole merkitystä, vaan ne pitää aina suhteuttaa sen hetkiseen kontekstiin, kunkin yksilön omaan elämismaailmaan.

Opinto-ohjaajan puheet omasta työstään ja yksittäisistä ohjaustilanteista kuvaavat hänen suhdettaan ohjaajuuteen. Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita juuri siitä, miten Mari kuvailee omaa ohjaustoimintaansa ja mitä merkityksiä Marin ohjaajuuteen liittyvien kokemusten taustalta löytyy. Mari tulkitsee ohjauskokemuksiaan oman merkitysperspektiivinsä kautta, ja tutkijana minun on pyrittävä näkemään asiat tuosta näkökulmasta. Samalla kun Mari kertoo ohjauskokemuksistaan, hänen kokemuksensa jäsentyvät ja hän saattaa myös itse tehdä uusia oivalluksia omasta ohjaajuudestaan. Kohtaamiset ohjattavien kanssa, oman persoonan hyödyntäminen ohjaustyössä ja opiskelijoiden ammatillisen suunnan kartoittaminen ovat kaikki esimerkkejä Marin kokemuksista, joilla on tietty merkitys hänen ohjaajuudessaan. Näitä ohjauskokemuksista nousevia merkityksiä olen pyrkinyt työssäni ymmärtämään ja tulkitsemaan ja sitä kautta pyrkinyt saamaan kokonaiskuvan Marin ohjaajuudesta.

Tutkimuksen hermeneuttinen puoli tulee esiin tulkinnan ja ymmärtämisen myötä. Hermeneutiikassa tulkinnan kohteena ovat ilmaisut, joiden välityksellä ihmiset tuovat esiin kokemuksiaan. Kielellisten ilmaisujen lisäksi hermeneuttisessa tutkimuksessa kiinnitetään huomiota kehollisiin ilmaisuihin. Se miten haastateltava puhuu, on myös merkityksellistä, ja siksi myös eleet, ilmeet ja liikkeet otetaan mukaan tulkintaan. Tutkijan haasteellisena tehtävänä on tulkita ja ymmärtää mahdollisimman uskottavasti yksilön ilmaisemia kokemuksia ja oivaltaa niistä ilmeneviä merkitysrakenteita (Dilthey 1985; Varto 1996). Diltheyn (1985) mukaan tämä edellyttää tutkijalta eläytymistä tutkittavan ajatusmaailmaan, jolloin päästään käsiksi siihen, mitä hän ilmaisuillaan todella ilmaisee. Tässä tutkimuksessa on ohjauskeskustelujen lisäksi videoitu myös opinto-ohjaajan haastattelut, jotta aineistonkäsittelyssä voidaan palata keholliseen ilmaisuun ja saada myös sitä kautta tukea tulkinnoille. Videonauhalla voi nähdä Marin välittömät ja aidot reaktiot, kun hän katsoo omia ohjauskeskustelujaan, mikä edelleen auttaa tutkijaa eläytymään Marin kokemusmaailmaan.

Tämän tutkimuksen kohteena oleva merkitysmaailma on minulle osittain jo entuudestaan tuttu. Olen opiskellut kasvatustieteitä useamman vuoden ja tutustunut ohjauksen opintojen puitteissa myös ohjausalan kirjallisuuteen ja teorioihin. Vaikka minulle ei ole vielä kertynyt työkokemusta ohjauksen alalta, elän kuitenkin tavallaan jo tutkittavan opinto-ohjaajan kanssa samassa kulttuuripiirissä. Laineen (2001, 33) mukaan

jonkinlaista ilmiön esituttuutta voidaan pitää jopa merkitysten ymmärtämisen edellytyksenä. Esiymmärrys, eli se miten kohde ymmärretään ennestään, on aina kaiken uuden ymmärtämisen taustalla. Esiymmärryksen kriittinen tarkastelu mahdollistaa uuden näkemisen ja oman perspektiivin laajenemisen. Tutkimuksen edetessä tutkija pyrkii kyseenalaistamaan omia ennakkokäsityksiään ja korjaamaan niitä tarvittaessa. Tutkijan tavoitteena on olla sekoittamatta omia uskomuksia, asenteita ja arvostuksia tutkimuskohteeseen. Jokainen uusi aineiston lukukerta vie lähemmäs tutkimuskohteen mieltä ja samalla syventää tutkijan itseymmärrystä (Varto 1996). Tällaisen hermeneuttisen kehän kulkeminen aineiston, siitä syntyneen tulkinnan ja tutkijan esiymmärryksen välillä auttaa tulkitsemaan ja ymmärtämään yksilön ilmaisuja mahdollisimman totuudenmukaisesti (Gadamer 1993). Tätä tutkimusta tehdessäni ja ohjauksen opintoja suorittaessani olen pyrkinyt tietoisesti kiinnittämään huomiota siihen, miten jäsenän omaa ohjaajuuttani ja mitä erilaiset ohjaukokemukset juuri minulle merkitsevät. Tämä on auttanut minua katsomaan aineistoa objektiivisemmasta näkökulmasta ja mahdollistanut näkemään aineistosta myös sellaisia asioita, joita en olisi ilman tätä tietoista esiymmärryksen käsittelyä pystynyt näkemään. Ohjausalan noviisina minulla on toisaalta kuitenkin melko kapea esiymmärrys tutkittavasta ilmiöstä, mikä osaltaan helpottaa pyrkimystä saavuttaa objektiivisen ymmärryksen taso, jota Diltheyn (1985, 155) mukaan jokaisessa tutkimuksessa on tavoiteltava. Pitkään ohjausosalalla toiminut tutkija joutuisi todennäköisesti tekemään enemmän töitä kirjoittaessaan auki omaa esiymmärrystään. Eskola ja Suoranta (1998, 17) kuitenkin muistuttavat, että täydellistä objektiivisuutta tuskin kukaan voi saavuttaa, mutta huomauttavat, että siihen tulisi kuitenkin jokaisessa tutkimuksessa pyrkiä, sillä aina omia esioletuksia ja arvostuksia voi yrittää tunnistaa.

Tässä tutkimuksessa on pyritty lähtemään liikkeelle mahdollisimman puhtaalta pöydältä ilman tutkimuskohdetta määrittäviä teoreettisia ennakoasetuksia. Tällaisessa fenomenologis-hermeneuttiselle tutkimukselle tyypillisessä aineistolähtöisessä lähestymistavassa teoria rakennetaan empiirisestä aineistosta käsin (Eskola & Suoranta 1998, 19). Jotta aineistoon voidaan suhtautua avoimesti, on tutkijan vapauduttava omista ennako-olettamuksista ja teoreettisista esimäärittelyistä (Gadamer 1993; Laine 2001). Aikaisemmillä havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla ei pitäisi olla mitään tekemistä analyysin toteuttamisen tai lopputuloksen kanssa (Tuomi & Sarajärvi 2002, 97). Ainoa

teorian merkitys analyysin ohjaajana liittyy valittuun metodologiaan, joka antaa tietyt raamit tutkimuksen tekemiselle.

Fenomenologisessa tutkimuksessa edetään yksittäisestä kohti yleisempään. Yksilöä tutkimalla saadaan samalla tietoa tietystä kulttuurista ja yhteisöstä (Laine 2001). Vaikka tässä tutkimuksessa perehdytään yhden opinto-ohjaajaan ohjaajuuteen, voi se tuottaa uutta tietoa ja auttaa ymmärtämään ohjauksen kenttää yleisemmällä tasolla. Yleisemmän ymmärtäminen edellyttää osien katsomista esimerkkeinä (Spiegelberg 1965). Pelkästään Marin kokemusten ja niiden taustalla olevien merkitysten välisten yhteyksien oivaltaminen voi kannustaa muita ohjaajia tutkimaan oman ohjaajuuden taustalla olevia merkitysrakenteita.

2.3 Stimulated recall -menetelmä

Tämän tutkimuksen aineistona ovat tutkimukseen osallistuneen opinto-ohjaajan kuusi videoitua ohjauskeskustelua sekä kaksi videoiden pohjalta suoritettua stimulated recall -haastattelua. Tämän lisäksi tutkimuksen aikana Mari oma-aloitteisesti kirjoitti ylös tutkimuksen aikana syntyneitä ajatuksiaan omaan ohjaajuuteensa liittyen. Tätä opinto-ohjaajan kirjoittamaa tekstiä (liite 7) ei ole kuitenkaan otettu huomioon tutkimuksen analyysissä tai tuloksissa, vaan siinä esiin nousseet asiat esitellään omana lukunaan luvussa 6: ”Marin mietteitä tutkimusprosessin aikana syntyneistä ajatuksista ja oivalluksista”.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on syventyä yhden opinto-ohjaajan ohjaajuuteen. Tutkimuksessa tavoitellaan tietoa, joka perustuu opinto-ohjaajan kokemuksiin omasta toiminnasta sekä ohjaustilanteen aikaiseen ajatteluun. Tämänkaltaista tietoa ei ole helppo saavuttaa perinteisillä haastattelu- tai havainnointimenetelmillä, vaan siihen tarvitaan toisentyyppinen keino. Päädyin tässä tutkimuksessa soveltamaan stimulated recall (lyhennettynä str) -menetelmää, jossa haastattelu suoritetaan mielenkiinnon kohteena olevan toiminnan jälkeen tilanteeseen liittyvää virikettä apuna käyttäen (Patrikainen & Toom 2004, 239). Tässä tutkimuksessa virikkeenä on käytetty opinto-ohjaajan pitämistä ohjauskeskusteluista tallennettua videonauhaa, jonka katsomisen yhteydessä varsinainen haastattelu suoritettiin. Videonauhan avulla haastateltava pystyy palauttamaan mieleensä alkuperäisen tilanteen

mahdollisimman samankaltaisena ja näin kuvailemaan omaa ajatteluaan tilanteen aikana sekä refleктоimaan näkemäänsä (Jokinen & Pelkonen 1996, 134). Videomateriaalin käyttö tukee kokemuksien ja merkityksien tutkimista, eikä opinto-ohjaajan näin ollen tarvitse toimia haastattelussa pelkästään muistinvaraisesti. Menetelmää on käytetty eri tieteenaloilla, mutta eniten juuri kasvatustieteissä, jossa sitä on käytetty muun muassa selvittäessä luokkaopetuksen vuorovaikutusta ja opettajien ajatteluprosesseja opetuksen aikana (Bloom 1953; Eskelinen 1993), opettajaksi opiskelevien ajattelun kehittymistä liikunnanopettajakoulutuksessa (Palomäki 2009) ja opettajien ja urheiluvalmentajien toiminnan aikaisia päätöksentekotilanteita (Lyle 2003).

Str-menetelmän käyttöä tässä tutkimuksessa voidaan perustella myös sillä, että haastattelutilanteessa ohjaajan toiminta on koko ajan videolta nähtävissä eikä hän voi teeskennellä toimivansa ja ajattelevansa toisin. Tämä merkitsee sitä, että tutkimustilanteen luonnollisuus säilyy ja siten saatu tieto on yleensä autenttista (Jokinen & Pelkonen 1996, 138.). Muita str-menetelmälle tyypillisiä ominaisuuksia ovat kiinnostus yksilön kokemuksista tilanteessa sekä tutkijan ja tutkittavan yhteinen ymmärryksen rakentaminen tutkittavasta ilmiöstä (Patrikainen & Toom 2004, 240).

Str-menetelmään kuuluvan haastattelutilanteen tavoitteena on, että tutkimushenkilö kertoo videoidun tilanteen aikaisesta ajattelustaan ja toiminnastaan sekä niiden perusteista (Patrikainen & Toom 2004, 242). Calderhead (1981, 214) korostaa, että str-menetelmällä hankitun aineiston luonteeseen vaikuttaa kuitenkin se, miten tutkimushenkilö on valmistettu haastatteluun ja millaiset ohjeet hän on kommentointiinsa saanut. Aineiston luonteeseen vaikuttavat olennaisesti myös kysymykset, joita tutkija esittää str-haastattelun aikana. Kysymykset voivat kohdentua ohjaajan toimintaan, toiminnan tavoitteisiin ja perusteluihin sekä ohjauksen aikaiseen ajatteluun (Patrikainen & Toom 2004, 245).

Tutkijan on oltava tietoinen niistä vaihtoehdoista, joita videoidun tilanteen katseluun perustuva haastattelutilanne voi aineistona tuottaa. Patrikainen ja Toom (2004, 246) viittaavat Aaltosen (2003) ajatuksiin kolmesta mahdollisesta aineistotyypistä, jotka ovat 1) videotilanteen aikainen ajattelu, joka sisältää päätöksentekoa ja tilanteessa tapahtunutta reflektiota, 2) videon katselun stimuloimat ajatukset, jotka syntyvät haastattelutilanteessa: muun muassa toiminnan ja sen perusteiden reflektiota sekä 3) videon katselun stimuloimat, yleiset ammattitaitoon liittyvät uskomukset ja väittämät. Tiedostin tämän asian haastatteluun valmistautuessani

ja kiinnitin erityishuomiota siihen, että haastattelutilanteen ohjeistus sekä haastattelukysymykset tukisivat mahdollisimman hyvin tutkimustehtävää. Tiedostin, että haastatteluaineisto voi sisältää ohjaajan toiminnan aikaisten ajatteluprosessien lisäksi myös videovirikkeen aikaansaamaa ajattelua sekä yleisiä ohjausta koskevia periaatteita. Tämän tutkimuksen mielenkiinnon kohteena ovat opinto-ohjaajan kokemukset ja erityisesti ohjaajan niille antamat merkitykset, minkä takia sekä ohjauskeskustelujen aikainen ajattelu, videonkatselun herättämät ajatukset että näiden kautta esille tulevat ohjauksen yleiset periaatteet ovat kaikki tutkimustehtävän kannalta kiinnostavia asioita.

Videotilanteiden ulkopuolelle jäävät opinto-ohjaajan pohdinnat omasta ohjaajuudesta sekä aikaisemmat kokemukset ovat myös tärkeä osa aineistoa. Näissä tapauksissa videotilanteet ovat saattaneet kuitenkin käynnistää ajatusketjun tai muistuttaneet aikaisemmista vastaavanlaisista tilanteista. Haastattelussa opinto-ohjaajaa kannustettiin kertomaan vapaasti ohjausuransa kokemuksista sekä hänen ohjaustoimintansa taustalla olevista arvoista ja periaatteista.

Stimulated recall -menetelmän käyttöön liittyy myös ongelmia, joista tutkijan on hyvä tietää. Ne voivat olla luonteeltaan teknisiä tai aineiston laatua ja luotettavuutta koskevia. Menetelmän keskeisin tekninen ongelmakohta koskee videokameran käyttöä tutkimuksessa (Patrikainen & Toom 2004, 246). Tutkimuksen kohteena oleva henkilö saattaa tuntea olonsa vaivautuneeksi kuvauksen aikana. Toisaalta Jokinen ja Pelkonen (1996, 138) huomauttavat, että yksilön on vaikea muuttaa syvään juurtuneita menettelytapojaan, koska hän ei ole niistä itse välttämättä täysin tietoinen. Käyttäytymisen kontrollointi on näin ollen melko lyhytaikaista ja tarkkailu vaikuttaa todennäköisesti vain pintakäyttäytymiseen eikä ihmisen todelliseen käyttäytymiseen. Lisäksi tilanteen jännittämisen on todettu menevän ohi, jos kuvaamista jatketaan riittävän pitkään ja tutkimushenkilöt ehtivät tottua videokameran läsnäoloon. Tässä tutkimuksessa opinto-ohjaaja ei kokenut videokameran häiritsevän ohjauskeskustelua, joskin myönsi pienen alkujännityksen tilanteessa. Myös opiskelijat kertoivat unohtaneensa videokameran melko pian keskustelun alkamisen jälkeen.

Oman toiminnan seuraaminen videolta voi aluksi vaatia totuttelua. Kuvaavaa videon katselun aloituksessa oli se, että opinto-ohjaaja lähti automaattisesti seuraamaan ja kuuntelemaan opiskelijan puhetta, sen sijaan että olisi tarkastellut omaa toimintaansa. Marin piti tietoisesti luopua opinto-ohjaajan roolista opiskelijoiden kuuntelijana ja

suunnata erityishuomio omaan toimintaansa ohjauskeskusteluissa. Vaikka tilanne oli Marille uusi, oppi hän nopeasti katsomaan videota tästä uudesta näkökulmasta.

Ajattelun ja käyttäytymisen analysointi edellyttää metakognitiivisia taitoja, ja tämän taidon kehittymättömyys voi rajoittaa str-menetelmän käyttöä. Myös Calderhead (1981, 213) pohtii sitä, missä määrin ohjaajat ovat tietoisia ja pystyvät kertomaan omasta ajattelustaan. Osa ohjaajan tiedosta, muun muassa automatisoituneet prosessit ja niin sanottu hiljainen tieto, on tiedostamatonta eikä sitä ole aikaisemmin verbalisoitu. Tämän takia str-menetelmä soveltuu etenkin toimintaa kehittämään tähtäävissä tutkimuksissa sellaisille haastateltaville, joilla on jo jonkin verran työkokemusta. Metakognitiivinen kyky kehittyy nimittäin iän, koulutuksen ja työkokemuksen myötä. (Jokinen & Pelkonen 1994, 139.) Erityisesti tämän takia on tärkeää, että tämäntyyppiseen tutkimukseen osallistuva opinto-ohjaaja on kokenut ohjauksen ammattilainen, jolla on täydet edellytykset reflektoida omaa toimintaansa.

Tämän tutkimuksen str-haastattelu perustuu juuri reflektioon, jossa kokemus vangitaan ja arvioidaan uudelleen. Ojanen (2000, 79) jakaa reflektion kolmeen vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa palataan aikaisempaan kokemukseen ja sen tapahtumiin kriittisesti. Mitä tilanteessa todella tapahtui? Miten toimin? Toisessa vaiheessa tunnistetaan silloisia tuntemuksia ja analysoidaan niitä: mitä kokemus minussa herätti? Kolmannessa vaiheessa kokemusta arvioidaan uudelleen ja liitetään se aikaisempiin kokemuksiin. Haastattelutilanteessa esiintyi näitä kaikkia reflektion tasoja. Pekkarin (2008) mukaan reflektiota voidaan kuvata myös purkamisen ja rakentamisen prosesseina. Purkaessaan ihminen avaa arvojensa, asenteidensa, uskomuksiensa ja merkityksenantonsa sisältöä itselleen ja syventää samalla omaa itsetuntemustaan. Kun ymmärtää paremmin omaa ajatteluaan ja omaa toimintaansa, pystyy paremmin rakentamaan kestävämpää uutta. Toisaalta päätyessään säilyttämään vanhaa, tietää miksi sitä kannattaa säilyttää. Str-menetelmä tarjosi opinto-ohjaajalle tilaisuuden pohtia omaa ohjaajuutta ja sen taustalla olevia asioita.

2.4 Aineiston keruu

Helmikuussa 2011 lähetin ohjauksen harjoittelusta tutuksi tulleelle lukion opinto-ohjaajalle sähköpostiviestin, jossa pohjustin tutkimustani ja pyysin häntä mukaan

tutkimukseeni. Marin suostumuksen jälkeen sovimme maaliskuulle tapaamisajan, jossa keskustelimme tarkemmin projektin toteutuksesta ja aineiston keruun aikataulusta. Mari oli juuri aloittanut lukiolaisten ammatinvalinnanohjauskeskustelut, ja oli luonnollista mennä videoimaan ohjauskeskusteluja, jotka sillä hetkellä muutenkin täyttivät Marin kalenterin. Rajasin videoitavat ohjaustilanteet näihin avo-keskusteluihin myös siksi, että niissä mennään usein pintaa syvemmälle, koska on enemmän aikaa uppoutua yhden opiskelijan elämänkenttään. Lisäksi tämäntyyppisissä pitkäkestoisissa ja intensiivisissä ohjauskeskusteluissa ohjaajan rooli ohjauksen asiantuntijana korostuu ja ohjaajalle tyypilliset toimintatavat ja piirteet pääsevät paremmin esiin. Opiskelijat olivat valmistautuneet etukäteen avo-keskusteluihin perehtymällä opinto-oppaaseen ja täyttämällä paperin omista kiinnostuksenkohteistaan ja suhtautumisestaan eri oppiaineisiin (ks. liite 3).

Tutkimuksessa videoitiin kuusi Marin pitämää ammatinvalinnanohjauskeskustelua, ja ammatinvalinnanohjaus toimii siksi tutkimuksen tärkeänä taustakontekstina. Ohjauskeskusteluvideot mahdollistivat kosketuspinnan saamisen myös Marin käytännön ohjaustoimintaan.

Marin mielestä ammatinvalinnanohjaus on käsitteenä hieman rajoittava ottaen huomioon sen, että kyseessä on kuitenkin paljon kokonaisvaltaisempi prosessi, kuin mitä käsite antaa ehkä ymmärtää. Tässä tutkimuksessa pitäydytään kuitenkin ammatinvalinnanohjauksen käsitteessä, jota pyritään avaamaan mahdollisimman hyvin vastaamaan Marin käsitystä kyseisestä ohjauksen osa-alueesta. Mari kuvailee ammatinvalinnanohjausta kokonaisvaltaiseksi ammatillisen suunnan ja omien kiinnostusten kartoittamiseksi. Marin mukaan ammatinvalinnanohjauksessa lähdetään yhdessä selvittämään asioita, jotka ovat merkittäviä ammatillisen suunnan kannalta. Kun opiskelija kertoo tarinaansa, hän tuo samalla esiin ituja eli asioita, jotka ovat hänen elämässään vahvasti läsnä. Idut kuvastavat sitä, minkälainen ihminen opiskelija on, mitkä ovat hänen vahvuutensa ja mitkä asiat kantavat häntä elämässä. Mari uskoo, että ammatillisen kartoitustyön kannalta tärkeät asiat löytyvät myös nuoren arkielämästä ja siksi häntä ohjaajana kiinnostaa esimerkiksi se, miten nuori viettää vapaa-aikaansa.

”Hänellä oli se lasten kerhonohjaaminen ja sitten oli ne koirat. Niin tavallaan hain niihin jatko-opintoihin liittyviä tekijöitä. Ku hänellä oli ne kaksi vahvasti läsnä vapaa-aikana, niin sitten mä hain niitä yhtymäkohtia, et mitä luonteessa tarvis.”
(Mari)

Kuunnellessaan opiskelijan tarinaa Mari pyrkii kartoittamaan hänen todellisuuttaan eli kaikkea sitä, mikä hänen elämässään on tärkeää. Marin mukaan ohjaaja on kuin tiennäyttävä, joka huolehtii siitä, että ohjattavalla on mahdollisuus nähdä kaikki mahdolliset tiet ja niistä se kaikkein rakkain ja tärkein tie, jolle uskaltaisi lähteä.

Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden valinta perustui vapaaehtoisuuteen. Opinto-ohjaaja sai vapaasti valita kuusi opiskelijaa videotaviin ohjauskeskusteluihin. Opiskelijoille korostettiin, että tutkimuksen pääkohteena on opinto-ohjaajan toiminta, eikä niinkään opiskelijan toiminta ja että tutkimus toteutetaan täysin anonyyminä. Opiskelijoista poikia oli yksi ja tyttöjä viisi. Alle 18-vuotiailta pyydettiin huoltajien suostumus (liite 1). Videoidut ammatinvalinnanohjauskeskustelut olivat osa kaikille pakollista opinto-ohjauksen kurssia, ja ne oli lukiossa järjestetty niin, että osa käy ne lukion kakkosvuotena ja osa kolmosvuotena. Tutkimukseen osallistuneista opiskelijoista kolme oli abeja ja kolme kakkosvuoden opiskelijoita.

Videoinnit suoritettiin opinto-ohjaajan omassa työhuoneessa, jossa ohjauskeskustelut muutoinkin pidetään. Videokamera asetettiin tilaan siten, että sekä opinto-ohjaaja että opiskelija näkyivät kuvassa. Tutkija videoi ohjauskeskustelun eikä osallistunut keskusteluun, vaan oli läsnä vain ulkopuolisen tarkkailijan roolissa. Ennen kuvaamisen aloittamista tutkija kuitenkin esitteli itsensä ja kertasi vielä lyhyesti, mistä kuvaamisessa oli kyse.

Videoidut ohjauskeskustelut olivat kestoltaan yhden ja kahden tunnin väliltä, lyhimmän kestäessä tunti ja 7 minuuttia ja pisimmän tunti ja 43 minuuttia. Koska keskustelut olivat pitkäkestoisia ja opiskelijat hyvin erityyppisiä, riitti kuusi videoitua keskustelua hyvin str-haastattelujen taustamateriaaliksi. Jokisen ja Pelkosen (1996, 137) mukaan str-haastattelut pyritään yleensä tekemään välittömästi tai melko pian videoinnin jälkeen, koska silloin alkuperäinen tilanne on vielä hyvin muistissa. Tämän tutkimuksen haastattelut suoritettiin kahdessa osassa siten, että ensimmäinen str-haastattelu pidettiin viikko sen jälkeen, kun ensimmäinen ja toinen ohjauskeskustelu oli videoitu, ja toinen haastattelu kaksi viikkoa sen jälkeen, kun loput neljä ohjauskeskustelua oli videoitu. Kevään 2010 aineistonkeruun tarkemmat ajankohdat ja kestot selviävät taulukosta 1.

TAULUKKO 1 Kevään 2011 aineistonkeruun aikataulu ja videointien ja haastattelujen kestot

Päivämäärä ja kellonaika	Aineistonkeruutapahtuma	Videoinnin / haastattelun kesto
30.3.2011 klo 10.30	1. ohjauskeskustelun videointi	1h 21min
30.3.2011 klo 12.30	2. ohjauskeskustelun videointi	1h 43 min
6.4.2011 klo 10.00	<i>Str-haastattelu videoiden 1 ja 2 pohjalta</i>	<i>3h 11 min</i>
13.4.2011 klo 9.30	3. ohjauskeskustelun videointi	1h 17 min
13.4.2011 klo 12.00	4. ohjauskeskustelun videointi	1h 16 min
14.4.2011 klo 9.30	5. ohjauskeskustelun videointi	1h 30 min
14.4.2011 klo 12.00	6. ohjauskeskustelun videointi	1h 7 min
28.4.2011 klo 9.30	<i>Str-haastattelu videoiden 3, 4, 5, ja 6 pohjalta</i>	<i>1h 48 min</i>

Viikon ja kahden viikon tauot videointien ja haastattelujen välillä olivat hieman turhan pitkiä, mutta toisaalta pitkän tauon aikana tutkija ehti hyvin perehtyä videoaineistoon ja valmistautua haastatteluun varten. Haastattelun pitäminen kahdessa osassa osoittautui myös hyväksi ratkaisuksi, sillä toisessa haastattelussa Mari oli omien sanojensa mukaan väsynyt eikä niin keskittynyt kuin ensimmäisessä haastattelussa. Hän oli edellisenä yönä palannut lomamatkalta, ja yöunet olivat jääneet vähiin. Itse en haastattelutilanteessa kuitenkaan huomannut isoa eroa ensimmäiseen haastatteluun verrattuna. Haastattelut oli myös siksi hyvä jakaa osiin, koska yhdestä haastattelusta olisi muutoin kestoltaan tullut liian pitkä.

Str-haastattelussa voidaan käydä läpi koko videoaineisto tai vaihtoehtoisesti tutkijan ennalta valitsemissa yksittäisissä episodeissa (Jokinen ja Pelkonen 1996, 134). Tämän tutkimuksen videoaineisto koostui kokonaisuudessaan kuudesta yli tunnin pituisesta ohjauskeskusteluvideosta. Ajan säästämiseksi olin etukäteen valinnut tutkimustehtävän kannalta mielenkiintoiset ja oleelliset keskustelukatkelmat nauhalta. Valitut videotilanteet olivat kestoltaan 1-10 minuuttia ja yhteensä videonauhaa katsottiin kahden str-haastattelun aikana kaksi tuntia. Jottei videonauhalla jäänyt mitään oleellista katsomatta, oli videoaineistoon perehdyttävä etukäteen huolella ja tiedostettava videotilanteiden valintaan vaikuttavat tekijät, kuten tutkijan esiymmärrys. Videoaineistolla oli myös paljon toistuvia tilanteita tai asioita, esimerkiksi Marin muistiinpanojen kirjoittaminen jokaisessa ohjauskeskustelussa. Niihin ei puututtu

jokaisen ohjauskeskusteluvideon kohdalla, vaan sen sijaan videoaineistosta haluttiin poimia toisistaan poikkeavia ohjaustilanteita tai ohjaajan tekemiä erilaisia ratkaisuja.

Valmistauduin haastatteluun katsomalla ohjauskeskustelun ensin ilman taukoja, jolloin tilanne palautui mieleeni ja kokonaiskuva hahmottui. Tämän jälkeen kirjoitin ylös kaikki opinto-ohjaajan puheenvuorot sanasta sanaan ja opiskelijan puheenvuoroista vähintään lyhyen kuvauksen niiden sisällöstä. Näin syntynyt ohjauskeskustelun kirjallinen runko auttoi haastattelutilanteessa pysymään kartalla, ja sen avulla pystyin tarvittaessa kertomaan opinto-ohjaajalle esimerkiksi sen, mitä katsottu keskustelukatkelma edelsi. Kun kirjallinen runko oli valmis, luin tekstiä läpi ja pohdin samalla haastattelukysymyksiä. Haastattelukysymysten tarkoituksena oli saada opinto-ohjaaja kuvailemaan omaa toimintaansa videolla sekä kertomaan tilanteeseen liittyvästä ajattelustaan, tunteistaan ja tavoitteistaan.

Ensimmäinen haastattelu aloitettiin kartoittamalla opinto-ohjaajan ohjauksellinen tausta. Pyysin Maria kertomaan hänen ohjauskoulutuksestaan, työhistoriastaan sekä siitä, miten hän ylipäätään oli päätenyt opinto-ohjaajaksi. Tämän jälkeen siirryttiin katsomaan videonauhalla ensimmäistä ohjauskeskustelua, mitä ennen vielä kertasin tutkimuksen aiheen ja kerroin, mitä asioita videohaastattelun aikana tulee ottaa huomioon. Pyysin Maria muistelemaan ja kuvailemaan mahdollisimman tarkasti omaa ohjaustoimintaansa videolla ja kertomaan siihen liittyvistä kokemuksista: miten hän toimi ja ajatteli ohjaustilanteissa, miltä ohjaustilanteet tuntuivat varsinaisessa tilanteessa, mitä tunteita niiden katsominen jälkikäteen herätti, mihin hän tietyillä ohjausmetodeilla pyrki jne. Sovimme, että videota katsellessa nauha voidaan pysäyttää aina, kun hän haluaa kommentoida jotain tilannetta enemmän tai minä haluan esittää tarkentavia kysymyksiä. Haastattelun aluksi vielä korostin, että opinto-ohjaaja voi vapaasti esittää spontaaneja raportteja ajattelustaan, eikä ainoastaan haastattelijan tarvitse johdatella keskustelua. Mari sai haastattelun tueksi haastattelurungon (ks. liite 2), joka sisälsi avoimia kysymyksiä liittyen ohjauskeskustelun tavoitteisiin, kulkuun sekä yleisesti ohjaukseen.

Haastattelu eteni siten, että katsoimme yhdessä videonauhalla valitsemani katkelmat yksi kerrallaan läpi ja jokaisen katkelman jälkeen pysähdyimme keskustelemaan nähdystä ohjaustilanteesta ja siihen liittyvistä kokemuksista. Mari sai vapaasti kertoa videokatkelman herättämistä ajatuksista, mutta esitin usein myös tarkempia kysymyksiä koskien yksittäisiä tilanteita. Haastattelujen aikana opinto-

ohjaaja keskeytti videonkatselun muutaman kerran kommentoidakseen jotakin asiaa. Tällaisia tilanteita olivat esimerkiksi uudet oivallukset omasta toiminnasta. Pääasiassa katsoimme kuitenkin valitsemani videokatkelmat ilman keskeytyksiä. Vaikka tilanne oli kummallekin uusi, oli haastattelu kaikin puolin luonteva ja siinä vallitsi rento ilmapiiri. Haastattelu muistutti paikoin keskustelua, jossa kumpikin esitti kysymyksiä ja rakensi ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelussa vallitsi kaikin puolin yhdessä oppimisen ilmapiiri. Koska olimme jo entuudestaan tuttuja, tuli haastattelussa esille myös joitakin aiemmin tapahtuneita tilanteita ja niihin liittyviä opiskelijoita.

Päädyin videoimaan myös haastattelutilanteen, koska silloin myös opinto-ohjaajan haastattelun aikaiset eleet, ilmeet ja reaktiot tallentuivat nauhalle. Tämän lisäksi haastattelutilanteen videointi mahdollisti sen, että aineiston käsittelyvaiheessa oli mahdollista yhdistää katsottu videotilanne siihen liittyvään haastattelun kohtaan. Kuviosta 1 ilmenee aineistonkeruun etenemisen rakenne.



KUVIO 1 Tutkimuksen aineistonkeruun suorittaminen

2.5 Tutkimuksen kulku

Tutkimusaineiston käsittelyssä ja analyysissä olen pyrkinyt etenemään Amedeo Giordin (1985) *fenomenologisten portaiden* mukaan. Menetelmä sisältää neljä systemaattisesti ja prosessimaisesti etenevää vaihetta.

Ensimmäinen vaihe Giordin (1985) mukaan on *kokonaisuuden hahmottaminen* alkuperäisestä haastatteluaineistosta. Kokonaisuuden hahmottaminen toimii perustana analyysin seuraaville vaiheille. Str-haastattelujen jälkeen litteroin haastattelut

sanatarkasti, minkä jälkeen luin tekstiä useampaan otteeseen tavoitteena saada kokonaiskuva opinto-ohjaajan ohjaukseen liittyvistä kokemuksista. Litteroitua haastatteluaineistoa kertyi yhteensä 72 sivua.

Toinen vaihe fenomenologisissa portaissa on *kuvauksen* kirjoittaminen tutkimuksen kannalta olennaisista asioista (Giorgi 1985). Kuvausvaiheen tarkoituksena on tiivistää aineiston merkityksellinen aines ja jättää tutkimuksen kannalta epärelevantit asiat pois. Haastateltavan kokemus pyritään kuvaamaan mahdollisimman luonnollisella tavalla myötäillen hänen omaa kieltään. Spiegelbergin (1965, 694) mukaan kuvailu on aina valikoivaa ja se pakottaa keskittymään tutkittavan ilmiön keskeisimpiin tuntomerkkeihin. Tutkijan tekemät valinnat kuvausvaiheessa perustuvat pitkälti spontaaniin ymmärrykseen ja intuitioon (Spiegelberg 1965; Giorgi 1985). Ymmärtääkseen mahdollisimman hyvin ilmaisujen merkityksiä tutkittavan omasta näkökulmasta on tutkijan käytävä kuvausvaihe erityisen huolella ja ajan kanssa läpi (Laine 2001, 40). Tämän tutkimuksen kuvaus koostuu seitsemästä eri kuvaustekstistä. Ensimmäinen kuvausteksti perustuu opinto-ohjaajan alkuhaastatteluun, jossa selvitettiin opinto-ohjaajan taustatietoja ja jossa ei vielä hyödynnetty videoaineistoa. Tällainen opinto-ohjaajan taustatietojen kartoitus auttoi luomaan tutkimukselle kontekstia, jonka avulla Marin ohjaajuutta on helpompi ymmärtää. Loput kuusi kuvausta perustuvat kuuteen eri haastatteluaineiston osaan, joiden jokaisen taustalla on yksi kuudesta videoidusta ohjauskeskustelusta. Päädyin kuvailemaan kuvausteksteihin myös haastattelun aikana katsotut videokatkemat, jolloin kuvaustekstin lukija on koko ajan selvillä siitä, mihin tiettyyn videotilanteeseen opinto-ohjaajan puheenvuorot liittyvät. Puheenvuorojen ja videotilanteiden välisen yhteyden näkeminen on myös tulkinnan kannalta tärkeä asia. Kuvauksessa on siis ensin kuvailtu videolta katsottu tilanne ja sen jälkeen opinto-ohjaajan videokatkelman herättämät ajatukset, jotka ovat tulleet esiin joko ohjaajan omasta aloitteesta tai haastattelijan kysymysten myötä, kuten alla olevasta kuvaustekstinäytteestä käy ilmi:

Mari suosittelee opiskelijalle, että hänen kannattaisi mennä puhumaan matematiikanopettajan kanssa suunnitelmistaan hakeutua tekniselle alalle Otaniemeen.

”Jotenkin mä katoin, et siinä on vähän haasteita. Niin silloin kannattais kyllä jutella opettajien kanssa, et miten noi hänen omat, et minkätyyppistä osaamista se vaatii tässä. Tiesin, et se (matematiikka) oli hänelle haasteellista ja sen takia mä halusin, et sellanen asiantuntija kertoo, et minkälaisia vaatimuksia siellä on tavallaan.”

Päädyin kirjoittamaan videokatkelmiin liittyvät kuvaustekstit hän-muodossa ja opinto-ohjaajan haastatteluun liittyvät kuvaukset minä-muodossa. Tutkimusaineiston painopiste on opinto-ohjaajan haastatteluissa, joiden tukena ohjauskeskustelu-videoaineistoa hyödynnetään. Koska videoaineistoa hyödynnetään pääosin vain välillisesti, päädyin kuvauksessa kirjoittamaan sen hän-muodossa, mikä korostaa videoaineiston hyödyntämistä ulkopuolisen tarkkailijan roolista käsin. Minä-muodon käyttö opinto-ohjaajan haastattelupuheenvuoroissa tuntui taas luontevalta tavalta kuvata Marin kokemuksia mahdollisimman alkuperäisesti Marin omaa kieltä mukaillen. Minä-muodon käyttö on perusteltua myös siksi, että sen avulla on helpompi tarkastella asioita Marin ohjausmaailmasta käsin. Kuvauksissa jätin pois joitakin tutkimustehtävän kannalta epäolennaisia asioita, mutta yritin olla rajaamatta liikaa. Tutkimusraportin lopussa on esimerkkinä katkelma yhdestä str-haastatteluun pohjautuvasta kuvauksesta (liite 5).

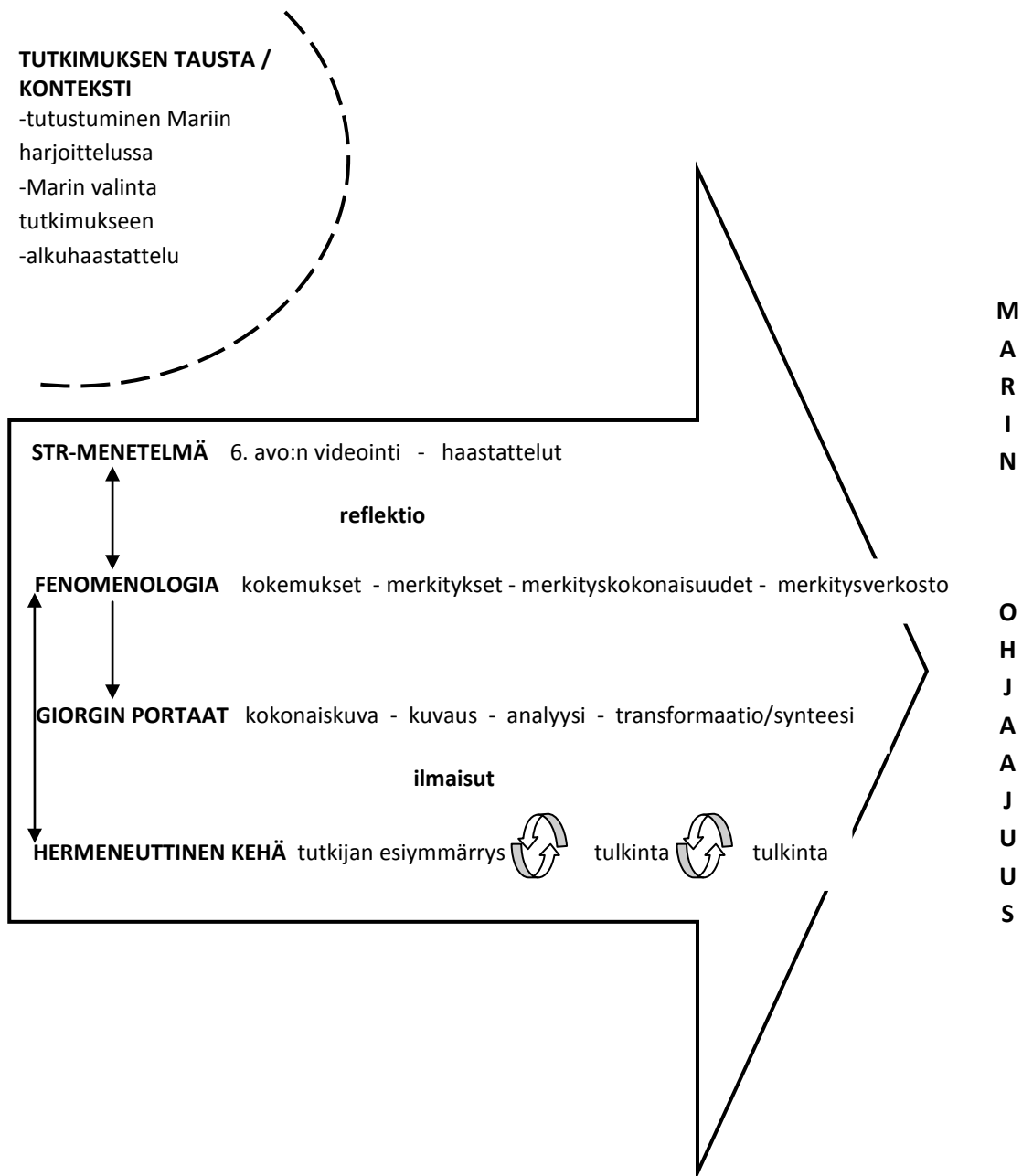
Kolmas vaihe on tutkimusprosessin *analyysivaihe*, jossa kuvausteksteistä tulkitaan merkityskokonaisuuksia tutkimustehtävän valossa. Merkityskokonaisuudet muodostuvat tutkimushenkilön samankaltaisista ilmaisuista. (Giorgi 1985.) Tutkijan haasteena on nähdä aineistosta tutkimustehtävän kannalta olennaiset asiat ja ymmärtää niiden väliset yhteydet (Laine 2001, 42). Analyysivaiheessa olen yhdistänyt sellaisia opinto-ohjaajan ohjaajuuteen liittyviä kokemuksia, joilla on jotakin merkitysyhteyttä toisiinsa. Tutkijana olen pyrkinyt näkemään asiat opinto-ohjaajan näkökulmasta ja tavoitellut sitä kautta ymmärrystä siitä, mitä tietyt ilmiöt tai asiat juuri hänelle merkitsevät. Varmistin merkityksen kuulumisen johonkin tiettyyn merkityskokonaisuuteen tarkastamalla, muuttuiko se ratkaisevasti, jos jätin sen kokonaisuudesta kokonaan pois. Esimerkiksi kohtaamisen merkityskokonaisuus olisi menettänyt kokonaan Marin sille antamat merkitykset, jos siitä olisi jätetty joku ohjaajan läsnäolon, ohjattavan kuulemisen tai tarjoumiin tarttumisen merkityksistä pois. Tässä vaiheessa näkyi parhaiten myös hermeneuttisen kehän kulkeminen. Palasin useita kertoja kuvaustekstiin ja haastatteluiden videoaineistoon, ja hain niistä tukea tekemilleni tulkinnoille. Tutkin videoaineistosta erityisesti sitä, miten opinto-ohjaaja asian ilmaisi ja miten hän puhui kokemuksistaan. Mahdollisimman todennäköisimmän ja uskottavimman tulkinnan saamiseksi aineistoon piti palata useita kertoja ja todella varmistua siitä, että asia tai ilmiö merkitsee opinto-ohjaajalle juuri sitä, millaiseksi olen tutkijana asian tulkinnut. Analyysivaiheessa en vielä pyrkinyt kiinnittämään huomiota merkityskokonaisuuksien

välisiin suhteisiin tai painotuksiin, vaan päätarkoituksena oli liittää samaan teemaan kuuluvat merkitykset yhteen. Lopuksi vielä palasin ohjauskeskustelujen videotallenteisiin ja katsoin ohjauskeskusteluja uudelleen läpi. Tarkoitukseni oli kiinnittää erityistä huomiota siihen, miten analyysivaiheessa esille nousseet merkityskokonaisuudet tulevat näkyviin opinto-ohjaajan todellisessa ohjaustoiminnassa sekä hakea erilaisia esimerkkitalanteita samasta ilmiöstä. Opinto-ohjaajan ohjaustoiminnan havainnoinnin avulla varmistuin myös siitä, että hän todella toimii niin, kuin kertoo toimivansa. Tutkimusraportin lopussa on esimerkki analyysin alkuosasta (liite 6).

Viimeiset tutkimusprosessin vaiheet ovat Giorgin (1985) mukaan *transformaatio* ja *synteesi*. Transformaatiovaiheessa huomio siirtyy yksittäisestä kohti yleisempää eli induktiosta kohti deduktiota (Dilthey 1985). Tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että tuloksia tarkastellaan tieteellisten käsitteiden kautta ja keskusteluun otetaan mukaan aikaisempia aiheeseen liittyviä tutkimustuloksia. Synteesivaiheessa merkityskokonaisuudet liitetään yhteen ja tavoitteena on osoittaa merkityskokonaisuuksien väliset suhteet. Jotkin merkityskokonaisuudet saattavat nousta merkittävämpään asemaan kuin toiset (Laine 2001, 43). Fenomenologisen tutkimuksen päätarkoitus nousee esiin juuri synteesivaiheessa, koska siinä esitellään tutkimuskohteena olleen ilmiön olemuksellinen merkitysrakenne. Näin ollen synteesi vastaa tutkimuskysymykseen ja johtaa lopullisiin tutkimuksen johtopäätöksiin. Analyysivaiheen jälkeen vein sen tuloksena syntyneet tutkimustulokset alan tutkimuskirjallisuuden pariin ja käytin teoriaa ikään kuin tutkimukseni tulosten keskustelukumppanina. Useimpien merkityskokonaisuuksien kohdalla teoretieto ja aiemmat tutkimustulokset samasta aiheesta tukivat tämän tutkimuksen tuloksia ja auttoivat jopa syventämään ymmärrystä Marin ohjaajuudesta. Teoretieto nosti tutkimukseni yleisemmälle ja teoreettisemmalle tasolle. Tämän tutkimuksen tulosten ja teoretiedon välisen keskustelun jälkeen lähdin tekemään synteesiä merkityskokonaisuuksista. Synteesissä tulivat esiin Marin omaan ohjaajuuteensa liittämät merkitykset ja niiden väliset suhteet. Synteesi on kokonaiskuva Marin ohjaajuudesta ja sen eri ulottuvuuksien ja osien jäsenyyksestä.

Alla olevaan kuvioon 2 on koottu tämän tutkimuksen keskeiset tutkimusmenetelmät sekä kuvattu niiden välisiä suhteita. Kuvio kuvaa myös tutkimuksen etenemistä

vasemmalta oikealle, alkaen tutkimuksen taustakontekstista ja päättyen Marin ohjaajuuden kokonaisuuteen.



KUVIO 2 Tutkimusmetodit ja niiden väliset suhteet

3 SYDÄMEN ASIAT

Sydämen asiat on toinen Marin ohjaajuuden kahdesta pääulottuvuudesta. Se kuvaa Marin ohjaajuuden ydinasioita, joiden päälle koko hänen ohjaustoimintansa rakentuu. Sydämen asiat heijastavat Marin ohjauksen arvomaailmaa: ne kertovat miten Mari suhtautuu opiskelijoihin, minkälainen tila Marin ohjauksessa vallitsee ja mitkä asiat ohjauksessa ovat Marin mielestä kaikista tärkeimpiä. Mari puhui sydämen asioistaan vakavalla äänensävyllä, ja koko hänen olemuksensa antoi ymmärtää, kuinka merkittävistä ja perustavanlaatuisista asioista todella oli kyse. Jos jokin näistä sydämen asioista otettaisiin Marin ohjaajuudesta pois, ohjaus ei olisi enää Marin näköistä, vaan siitä puuttuisi silloin jotakin todella oleellista ja kokonaisuuden kannalta merkityksellistä.

Tekstiä elävöittämässä ja luotettavuutta lisäämässä tutkimusraportissa on myös suoria lainauksia Marin haastattelusta ja videoiduista ohjauskeskusteluista. Kolme pistettä ... merkitsee sitä, että kohdasta on poistettu tulkinnan kannalta epäolennaisia sanoja tai kohtia. Lainaustekstin jälkeen suluissa oleva Mari viittaa str-haastattelusta poimittuun lainaukseen, kun taas lainauksen alkaessa Mari: tai Opiskelija: -merkeillä on kyse ohjauskeskustelusta poimitusta lainauksesta.

3.1 Suhtautuminen ohjattaviin

Marin puheesta nousi vahvasti esiin se, kuinka hän suhtautui ohjattaviin ja mitkä asiat ohjaussuhteessa olivat hänelle kaikista tärkeimpiä. Mari toi puheessaan toistuvasti esiin hyväksymisen, toisen kunnioittamisen ja kannustamisen sekä aidon kiinnostuksen merkityksiä omien ohjauskokemustensa kautta. Ohjausalan tutkimuksissa, joissa on selvitetty, mitkä asiat ohjauksessa ovat ohjattaville kaikista merkityksellisimpiä, on lähes poikkeuksetta noussut esille se, että ohjattavat kokevat ohjaussuhteen kaikista tärkeimmäksi asiaksi ja se on merkityksellisin osa ohjausta ja yksittäisten menetelmienkin ohi menevä asia (McLeod 2003, 294). Ohjaussuhteen tärkeydestä kertoo myös Wachholzin ja Stuhlin (1999) tutkimuksen tulokset, joiden mukaan vielä 12 vuotta terapiasuhteen päättymisen jälkeenkin asiakkailla oli vielä eläviä muistoja omasta terapeutistaan ja terapiasuhteen laadusta. Myös McLeod (1999, 294) korostaa

ohjaajan ja ohjattavan välisen suhteen ainutlaatuisuutta, sillä harvoin ihminen on tilanteessa, jossa toinen ihminen aidosti kuuntelee häntä ja tekee kaikkensa nähdäkseen asiat hänen näkökulmastaan ja vieläpä suhtautuu hänen puheeseensa kunnioittavasti ja luottamuksellisesti. Ohjaustilanteessa on mahdollista aistia syvä välittämisen ilmapiiri ja ohjattava voi kokea olevansa erityinen. Tällainen asetelma voi olla myös vaikea hyväksyä: onko ohjaaja aidosti kiinnostunut siitä, mitä minulla on sanottavana? Entä miten minä voin saada niin paljon antamatta kuitenkaan lähes mitään takaisin?

Seuraavissa alaluvuissa perehdytään syvemmin siihen, miten Mari suhtautuu ohjattaviin ja miten hän kuvailee ja antaa merkityksiä näistä hänen ohjaajuutensa ydinarvoista.

3.1.1 Toisen hyväksyminen

Mari pitää ohjaustilanteiden yhtenä tärkeimpänä asiana sitä, että ohjattavat voisivat kokea olevansa hyväksytyjä ja arvokkaita sellaisena, kuin he ovat. Mari ei halua tuomita nuorta, vaikka tämä toisi esille asioita, jotka eivät olisi yhteiskunnallisesti hyväksytyjä tai Marin arvomaailman mukaisia. Silloinkin hän yrittäisi mennä niihin ratkaisuihin, jotka helpottavat nuoren elämää. McLeodin (2003, 383) mukaan yksi ohjauksen peruserä, josta myös suurin osa ohjausalan tutkijoista on yksimielisiä, on juuri se, että ohjaajan tulisi omaksua hyväksyvä ja ei-tuomitseva asenne ohjattavaa kohtaan. Marin mielestä ihminen on aina hyväksyty, oli hänen elämässään sitten mitä asioita tahansa, ja usein nuoren tarinasta on nähtävissä ne syyt, miksi elämä on mennyt tiettyyn suuntaan. Hynynen kertoo ohjauskokemuksistaan perheväkivaltaa kokeneiden nuorten parissa ja korostaa myös nuoren hyväksymisen merkitystä ohjaussuhteen kannalta seuraavasti:

”Nuori sai tulla tapaamiseen sellaisena kuin oli ja niiden tunteiden kanssa, joita hän tunsi. Nuorta ei yritetty laittaa mihinkään muottiin tai malliin, hän sai olla persoonallinen yksilö. Nuoren ajatuksia tai tunteita ei vähätelty, ne otettiin aina todesta ja ne olivat aina mukana keskusteluissa. Oli tärkeää erottaa nuori ja hänen tekonsa. Usealla nuorella oli kannettavanaan rankkoja kokemuksia ja myös omia valintoja ja tekoja, joita nuori ei ehkä ollut miettinyt loppuun saakka ennen toteutusta. Ja vaikka ohjaajana en aina hyväksynyt näitä tekoja, hyväksyin silti nuoren niiden takana. Koin tärkeäksi, että nuoren oli hyvä ja helppo tulla tapaamiseen huolimatta eilispäivän teoista.” (Hynynen 2009, 84)

Hynysen ja Marin ajatukset ovat samansuuntaisia, he kummatkin korostavat ohjattavan arvostamista ja hyväksymistä tekoihin katsomatta. McLeod (2003, 383) on sitä mieltä, että ohjaajan ei pitäisi välittää omia arvojaan ja valintojaan ohjattavalle ja siksi hänen pitäisi olla tietoinen omista moraalisisista ja eettisistä näkemyksistään, jotka saattavat nousta esiin ohjaustilanteessa. Myös Mari kokee, ettei hänen tehtävänänsä ohjaajana ole arvottaa ohjattavan elämää tai siihen kuuluvia asioita, vaan lähtökohtana on aina oltava toisen hyväksyminen ihmisenä.

Myös Mattila (2007, 15) kuvailee toisen hyväksymisessä olevan kyse ihmisyyden arvostamisesta, joka ei ole kiinni ihmisen saavutuksista tai saavuttamatta jäämisistä, onnistumisista tai epäonnistumisista. Se on yhtäläisen arvon antamista jokaiselle riippumatta esimerkiksi elämäkatsomuksesta, ymmärryksestä tai luonteesta. Toisaalta Mattila huomauttaa, että ohjattavan arvostaminen on teoriassa helppoa, mutta käytännössä vaikeaa. Hienoista arvoista on helppo puhua, ja kauniita sanoja voi kuka tahansa lausua, mutta niiden toteutuminen käytännössä on jo vaikeampi asia. Tässä tutkimuksessa on Marin haastattelun lisäksi videoitu Marin pitämiä ohjauskeskusteluja, joista on pyritty ottamaan kattavasti esimerkkejä käytännön puolelta ja sitä kautta varmistumaan siitä, etteivät hienot arvot jää vain kauniiden sanojen tasolle.

Mari uskoo, että nuoret kertovat asioistaan sellaiselle ihmiselle, joka oikeasti hyväksyy heidät. Mari kokee, että hänen ohjauksessaan nuorella on tunne, että hän on turvassa, hän voi kertoa rauhassa ja ohjaaja ymmärtää ja on läsnä. Hän ei ole ohjattaville uhka, eivätkä he hänelle. Mari kokee, että hänen elämänsä aikana kertyneet kokemukset ja elämänviisaus ovat antaneet hänelle valtavan pohjan tehdä ohjaustyötä. Hänellä voi olla nuoren asiaan liittyvä omakohtainen kokemus tai sitten jonkun toisen kokemusmaailmasta hankittu kokemus. Mari uskoo, että nuori voi kokea ohjaajan ymmärtävän häntä, kun nuoren kokemusmaailma on ohjaajalle jollakin tasolla tuttu. Toisaalta Mattilan (2007, 17) mukaan ihminen luulee helposti tietävänsä toisen elämän omasta elämästään käsin. Kullakin ohjaajalla on oma elämäntarinansa, ja siinä on varmasti joitakin samoja elementtejä kuin ohjattavan elämäntarinassa. On kuitenkin hyvä tiedostaa, että ne molemmat muodostavat omanlaisensa kokonaisuudet, joissa eri asiat ovat eri tavoin liittyneinä toisiinsa.

Marin mukaan kaikilla hänen ilmaisuillaan on jokin merkitys. Ohjauksessa ei esimerkiksi naureta väärille asioille, vaan jos hän nauraa, se kuuluu asiaan. Naurulla voi keventää tunnelman tai tehdä jonkun asian hyväksytyksi. Pienillä eleillä tai älähdyksillä

ohjaaja ilmaisee, että kaikki mitä nuori kertoo, on hyväksyttyä. Vastaavasti nuori aistii heti ohjauksen tunnelmasta, jos ohjaaja ei ole aidosti kiinnostunut tai hän ei hyväksy jotakin asiaa.

”Sen näkee kaikista ilmeistä ja eleistä. Et opiskelija on sen verran viisas, et jos hän näkee pienenkin merkin semmosesta, että toi näyttää, et se ei hyväksy, niin se koko kohtaaminen loppuu siihen, eikä sitä voi enää muuttaa... Eihän sitä itsekään lähe semmoselle ihmiselle puhumaan, josta näkee jostain pienestä ilmeestä, et hei, toi ei oo. Et oikeesti ei oo kiinnostunut ja hyväksy.” (Mari)

Marin mukaan kyky saada ohjaukseen tila, jossa nuori kokee olevansa hyväksytty ja jossa nuori avautuu, on ollut hänen ohjauksessaan läsnä jo ohjaajauran alusta asti. Tästä kertoo muun muassa se, että jo opiskeluaikana, kun Mari vasta harjoitteli ohjauskeskustelujen pitämistä, opiskelijat avautuivat hänelle. Ensimmäisessä harjoitteluun kuuluneessa videoidussa ohjauskeskustelussa opiskelija rupesi kertomaan Marille kiusaamisesta, mikä ohjaavan opettajan mielestä oli todella harvinaista, sillä harvoin videoinneissa saatiin mitään sellaista esille. Myös tämän tutkimuksen videoiduissa ohjauskeskusteluissa jokainen opiskelija kertoi avoimesti omasta elämästään, mikä vahvistaa sitä tulkintaa, että hyväksyvä suhtautuminen opiskelijoihin on syvällä Marin ohjaajuudessa ja läsnä jokaisessa kohtaamisessa. Toinen tätä asiaa vahvistava huomio liittyy siihen, miten Mari suhtautuu ensimmäistä kertaa ohjauskeskusteluun tuleviin opiskelijoihin. Mari haluaa lähteä keskusteluun tyhjältä pöydältä, eikä hän esimerkiksi vilkaise etukäteen opiskelijoiden todistuksia. Tästä voidaan tulkita, että Mari haluaa lähteä keskusteluun ilman ennakoosenteita ja antaa nuorelle mahdollisuuden itse kertoa oman tarinansa. Todennäköisesti myös nuoren on helpompi kokea olevansa hyväksytty, kun heti ensikättelyssä eteen ei lyödä todistusta koulumenestyksestä.

Skinnari (2004) tuo tähän keskusteluun mukaan *pedagogisen rakkauden* käsitteen, jolla hän tarkoittaa rakkautta kasvatuksessa. Skinnarin (2009, 184) mukaan ihminen tulisi nähdä vapaudesta lähtevänä ja kohti suurempaa vapautta ja rakkautta kehittyvänä henkisenä olentona. Pedagogisen rakkauden ydinsanoma on: ”tule siksi, mikä syvimmiltäsi olet”. Ohjaajan tulisi ajatella jokaisen ohjattavan kohdalla: kuka sinä olet ja miten voin tukea sinua sinun elämäntielläsi. Rakkauden pääidea on minä-sinä-suhde, eikä minä-se-suhde. Minä-sinä-suhde merkitsee dialogista kohtaamista, jossa toinen ei ole ominaisuuksien summa, vaan kokonaisuus, minuus – enemmän kuin summa

(Skinnari 2004, 25). Skinnari (2004, 190-192) pohtii pedagogisen rakkauden näkökulmasta myös ihmisen riittävyyden ja hyväksynnän kokemisen ongelmaa. Hän kysyykin: Missä on lupa tulla siksi, joka syvimmiltään on? Missä on lupa olla rakastettu omana itsenään? Skinnarin mukaan ihmiset liian usein yrittävät ansaita ympäristön rakkautta hankkimalla oikeita ominaisuuksia, kuten tiettyä ulkonäköä, älykkyyttä tai omaisuutta. Toisessa ääripäässä ihmiset omistavat näitä oikeita ominaisuuksia mielestään enemmän kuin muut, mutta kokevat hyväksyntää vain niistä johtuen, ja riskinä on oman egon voimistuminen ja kerskailu. Marin ohjaus antaa viitteitä tällaisesta pedagogisesta rakkaudesta, joka voidaan tulkita yhdeksi mahdolliseksi hänen ohjattavaan suhtautumisen taustalla vaikuttavaksi voimaksi.

3.1.2 Toisen kunnioittaminen

Myös toisten kunnioittaminen on vahvasti mukana Marin ohjaajuudessa. Kunnioittaminen koskee paitsi ohjattavia, myös muita opiskelijoita ja opettajia ja ihmisiä ylipäätään. Mari kertoo, että opiskelijat eivät esimerkiksi koskaan ohjaustilanteessa tai koulun käytävilläkään puhu hänelle pahaa kenestäkään opettajasta. Ja näin on ollut jokaisessa koulussa, missä Mari on ollut ohjaajana. Hän uskoo, että kyse on siitä, mille ohjaustilanteessa annetaan tilaa ja mille ei. Marin mielestä oleellista ohjaustilanteessa on opiskelijan asia ja hänen tekemisensä, ei mikään muu. Yhdessä videoidussa ohjaustilanteessa opiskelija kritisoi muita opiskelijoita siitä, kun heillä ei vielä ollut ammatillinen suunta selvillä, kun taas hänellä itsellään oli jo pitkään ollut kirkas johtotähti tiedossa. Mari lähti välittömästi puolustamaan niitä opiskelijoita, joilla oli erilainen tilanne, kun heillä ei vielä ollut tulevaisuudensuunnitelmat selvät. Katsoessaan kyseistä tilannetta videolta Mari oli tyytyväinen siihen, ettei hänen puolustuspuheenvuoronsa näyttänyt liian kovalta, vaikka hänellä olikin vahva näkemys siitä, ettei toisia opiskelijoita voi tuolla tavalla kritisoida. Toisaalta Mari myös sanoi muita kritisoineelle opiskelijalle, että oli kuitenkin hienoa, että häneltä kirkas johtotähti jo löytyi. Tämä esimerkki ja videoaineisto kokonaisuudessaan osoittavat sen, kuinka toisten ihmisten kunnioittaminen näkyy Marin jokapäiväisessä ohjaustyössä, eikä se jää vain hienon puheen tasolle. Marin puheesta ja toiminnasta on tulkittavissa, ettei hän voi

ohittaa tilanteita, joissa esiintyy toisten ihmisten epäkunnioittamista, koska toisten kunnioittaminen on niin voimakkaasti hänen arvomaailmassaan läsnä.

Onnismaa (2007) määrittelee ohjauksen tilanteeksi, jossa ohjaustyötä tekevä henkilö asettuu ohjattavan palvelukseen ja tarjoaa tälle aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Onnismaan (2007, 42) mukaan kunnioitus ja empatia ovat ohjausvuorovaikutuksen ja ohjaussuhteen lähtökohtia, eikä niitä tulisi nähdä erillisinä ”ohjaustaitoina”. Myös Peavy (1999, 114) korostaa ohjattavan kunnioituksen tärkeyttä ja toteaa samalla, ettei se kuitenkaan ole kaikkien ohjattavien kohdalla välttämättä yhtä helppoa. Myös Onnismaa (2007, 42) on sitä mieltä, ettei kunnioituksen osoittamisesta tarvitsisi puhua niin paljon, ellei se olisi niin vaikeaa.

Toisen kunnioituksessa on pohjimmiltaan kyse toisen erilaisuuden kunnioittamisesta, eikä kunnioitus tarkoita osapuolien yhteensopivuuden teeskentelemistä (Onnismaa 2007, 43). Kunnioitusta ohjauksessa ei pitäisi myöskään nähdä ystävällisyytenä tai kohteliaisuutena. Ohjaajan on syytä tiedostaa, että ohjaajan osoittama aito kunnioitus voimaannuttaa sitä enemmän mitä vähemmän ohjattavaa kunnioitetaan hänen omassa arkiympäristössään (Onnismaa 2007, 42).

Ohjausalan kirjallisuus näyttää olevan yksimielinen ohjattavan kunnioituksen tärkeydestä. Myös Mari pitää toisen kunnioittamista äärimmäisen tärkeänä asiana, ja se on merkittävä osa hänen arvomaailmaansa myös ohjauksen ulkopuolella. Harvoin ihminen pystyy rajaamaan toisen kunnioittamista vain osaksi omaa ammattitaitoa ja omaksumaan erilaiset ihmisten suhtautumiseen liittyvät arvot arjessa. Onnismaa (2007, 43) korostaa myös ohjaajan itsensä kunnioittamista ja arvostamista niin yksityishenkilönä kuin ammattilaisenaakin, sillä se voidaan nähdä jopa toisen kunnioittamisen edellytyksenä. Kunnioittamisen osoittaminen edellyttää myös reflektiivisyyttä, jota voidaan kuvata tietoisuutena omista havainnoista, ajattelusta ja toiminnasta sekä näihin liittyvistä tottumuksista (Onnismaa 2007, 43).

3.1.3 Ohjattavan kannustaminen

Marin puheesta ja toiminnasta ohjauskeskusteluissa voi tulkita, että hän todella haluaa ohjattavien parasta ja ajaa heidän etujaan. Omien sanojensa mukaan hän pyrkii ohjauskeskusteluissa yhdessä nuoren kanssa löytämään ne ratkaisut, jotka helpottavat

nuoren elämää, oli hänen elämäntilanteensa sitten mikä tahansa. Kannustus onkin Marin mielestä yksi ohjauksen peruskäsitteistä, jota jokaisen ohjaajan tulisi työssään viljellä. Mari pitää kannustavaa asennetta omassa ohjaustyössään jopa itsestään selvyytensä, ja myös opiskelijat ovat panneet merkille hänen kannustavan asenteensa. Kerran sattumalta Mari tapasi kaupungilla entisen opiskelijansa, joka kertoi Marille, ettei hänellä ollut koskaan ollut niin kannustavaa opinto-ohjaajaa kuin Mari. Opiskelija oli Marin kannustamana hakenut erääseen opiskelupaikkaan ja päässyt sinne. Kannustavat sanat voivat siis todella olla merkityksellisiä ja mieleenpainuvia nuorelle ja jopa ratkaiseva tekijä nuoren tulevaisuuden kannalta.

Kalliola et al. (2010, 56) toteavat, että kannustava ja rohkaiseva ympäristö luo ohjattavalle paremmat mahdollisuudet motivoitua tehtäviin ja tavoitteisiin. Ohjattavalle annettavien tehtävien tulisi olla riittävän haasteellisia mutta mahdollistaa myös onnistumisen kokemusta. Tämän lisäksi Kalliola et al. korostavat, että ohjattavan ja ohjaajan välisen ilmapiirin on oltava rohkaiseva. Peavyn (1999, 24) mukaan ohjaus on kuin suojapaikka, jossa ohjattavat saavat toivoa, tukea, selvyyttä ja toimintamahdollisuuksia. Itse ohjaussuhdetta voidaan pitää eräänlaisena tilapäisenä turvapaikkana. Kun ihmisillä ei ole mitään muuta paikkaa minne mennä, eikä ketään keneen puoleen kääntyä eikä ketään, joka kuuntelisi kunnioittavasti, voi ohjaussuhde tarjota tilapäistä emotionaalista turvaa.

Kannustus ilmenee Marin ohjauksessa myös haluna ”tsempata” opiskelijoita. Hän on sitä mieltä, että jokaiselle ohjauksesta lähtevälle opiskelijalle on oltava joku ”tsemppi”. Hän kokee, että ohjaus on epäonnistunut, jos hänellä ei ole aikaa tai energiaa antaa sitä. Marin antamat ”tsempit” ovat aitoja, ja hän todella tarkoittaa sitä, mitä sanoo. Jos hän sanoo, että joku asia näyttää hyvältä, niin silloin se myös oikeasti näyttää hänen mielestään hyvältä. Mari muistaa, kuinka hänen edellisessä työpaikassaan eräs kokenut ohjaaja oli sanonut, että opiskelijan pitäisi aina lähteä ohjauksesta hymyssä suin. Sitä ajatusta myös Mari haluaa ohjauksessaan pitää yllä. Jokaisessa kuudessa videoidussa ohjauskeskustelussa Marin kannustus näkyi opiskelijan ”tsemppaamisena” koko ohjausmatkan varrella. Mari esimerkiksi kehui, kuinka hyvän pohjatyon eräs opiskelija oli tehnyt, miten opiskelijan valinnat näyttivät juuri hänen näköisiltään ja kuinka rauhallisella ja maltillisella asenteella pärjää aina. ”Tsemppauksista” oli aistittavissa niiden aitous, ja myös opiskelijan reaktiot osoittivat niiden osuneen oikeaan paikkaan. Seuraava suora lainaus Marin puheenvuorosta on yksi esimerkki siitä, miten Mari

kannustaa opiskelijoita. Marin kannustuspuheenvuoron aikana opiskelija oli selvästi otettu ja otti kehut vastaan hymyillen, ja pieni puna nousi hänen kasvoilleen.

Mari: ”Niin sä toit äsken esille, et mitenköhän sulla riittää auktoriteettia (opettajan ammatissa), niin mä voin tästä sanoa niinku tälleen siltä pohjalta, et musta niinku tuntuu, että sä oot kyllä tosi taitava sitten minkä tahansa alan sä näistä valitset. Sulla on kyllä semmosta karismaa. Niinku sä oot huomannut, kun sä vedät esimerkiksi tutorkokouksia, niin sulla on luontaisesti, et sä osaat olla luonnollinen, et sä oot samanlainen kun sä oot tässäkin ja sä saat porukan toimimaan. Et sulla on kyllä semmosta, et sekin on tavallaan niinku luonnonlahjakkuus. Et sun ei tarvi sitä mieltä tossa opettajantyössä.”

”Ja se tsemppi vaan tulee oikeesti, siis mä voisin sanoa uudestaankin tälle tytölle. Se vaan on tullu, se vaan tulee. Kyllähän aina jokaisesta löytyy se.” (Mari)

Mari ei myöskään halua esittää mitään epäilyksiä ohjattavaa tai hänen valintojaan kohtaan, koska se veisi samalla kannatuksen pois.

”Jos me luodaan epäilyksen pohja valmiiksi tässä ohjauksessa, niin kuinka paljon se auttaa häntä menestymään siinä valintakokeessa tai ylipäätään elämässä, et luodaan epäilyksiä.” (Mari)

Jos Marilla on kuitenkin sellainen tunne, että opiskelijalla on epärealistisia tai liian haasteellisia urasuunnitelmia, lähtee hän epäilemisen sijaan kysymään opiskelijalta itseltään, miten hän kokee asian, miten hänen luonteensa sopii alalle jne. Näin opiskelija itse huomaa ohjauskeskustelun aikana, jos oma kapasiteetti ei olekaan riittävä. On siis tärkeää, että nuori itse selittää asian itselleen ja itse poissulkee epärealistiset tavoitteensa. Seuraava suora lainaus on Marin ja erään tekniikan alasta kiinnostuneen opiskelijan välisestä ohjaustilanteesta, jossa Mari suosittelee opiskelijalle tekniikan alan opettajien puheille menemistä.

Mari: ”Täähän on tietysti opintoalana semmonen, et jos sä haluat tästä lisätietoja, niin sun kannattais keskustella sellasen kanssa, joka on toiminu tällä alalla. Ootsä jutellu meidän matematiikan tai siis tietotekniikan opettajan kanssa?”

Opiskelija: ”No kyl mä nyt siel kurssilla oon käynyt...”

Mari: ”Sä voisit ihan hyvin... Kuka sulle opetti siinä viime jaksossa, tai silloin kun sulla oli tietotekniikka?... Niin mä suosittelisin sulle, et sun kannattais vähän jutella heidän kanssaan siitä, että mitä se niinku vaatii tuo tietotekniikan opiskelu korkeakoulussa, vaikka he ei oo nyt sieltä valmistunut, he on yliopiston puolelta. He on kuitenkin ammattilaisia vastaamaan siihen, et oisko se sellanen juttu.”

”Jotenkin mä katoinkin, et siinä on vähän haasteita. Niin silloin kannattais kyllä jutella opettajien kanssa, et minkätyyppistä osaamista se vaatii tässä... Tiesin, et se oli hänelle haasteellista, ja sen takia mä halusin et sellanen asiantuntija kertoo, et minkälaisia vaatimuksia siellä tavallaan.. Jotenkin mulla oli semmonen tunne. Et mä en voi lähteä sanomaan, et sulla on pikkusen haasteellista, niin mä halusin et hän käy ite vähän tutkimassa sitä ja selvittämässä. Se on niinku se.” (Mari)

Marin mielestä siis minkäänlaisia epäilyksiä ei kannata viljellä, koska loppujen lopuksi koskaan ei voi tietää varmasti, miten asiat lopulta menevät. Mari kuitenkin kokee vahvasti, että kaikki opiskelijat ”menevät kohti sitä omaansa”, eikä hän näe epärealistisuutta opiskelijoiden uravalinnoissa. Hän myös uskoo, että mitä tahansa opiskelijat tavoittelevatkin, on se mahdollista, jos sen eteen vain tehdään töitä. Tästä voidaan päätellä, että Marin kannustuksen taustalla on myös vahva luottamus ja aito usko opiskelijoihin ja heidän unelmiinsa ja tavoitteisiinsa. Ilman sitä luottamusta ja uskoa opiskelijoihin kannustus tuskin voisi olla aitoa. Myös McLeodin (2003, 493) mukaan yksi ohjaajan ammattitaidon ydinkompetenssi on hyväksyä toiset ja uskoa heihin ja heidän kykyynsä muuttua.

Seuraava ohjaustilanne on yksi esimerkki siitä, miten toisinaan opiskelijoiden suunnitelmat voivat kuulostaa mahdottomilta, mutta miten silloinkin on tärkeä säilyttää kannustava ilmapiiri ohjauksessa. Kyseisessä ohjaustilanteessa opiskelija ilmoitti kirjoittavansa syksyllä kolme ainetta, mikä Marin mielestä kuulosti suorastaan järjettömältä ajatukselta. Siitä huolimatta Mari ei pakottanut opiskelijaa pudottamaan yhtä kirjoitettavaa ainetta listalta pois, vaan totesi vain kolmen kirjoitettavan aineen olevan kriittinen määrä ja että opiskelijan suunnitelma kuulosti melko mahdottomalta tehtävältä. Opiskelija ei vielä keskustelun aikana muuttanut suunnitelmiaan, mutta seuraavalla viikolla hän tuli yllättäen käymään Marin luona ja jätti yhden kirjoitettavan aineen pois. Marin mukaan opiskelija oli itsenäinen, omilla jaloillaan seisova, eikä hänelle olisi voinut sanoa suoraan, mitä hänen tulisi tehdä. Tässäkin esimerkissä Mari otti asian puheeksi opiskelijan etua ajatellen ja opiskelijan persoonan huomioiden. Ohjaustilanteissa ohjaaja joutuu joskus epäilemään opiskelijan suunnitelmia, mutta silloinkin asian voi esittää hienovaraisesti ja opiskelijan kannustusta kuitenkin romuttamatta. Marin mukaan paras tapa on saada opiskelija itse huomaamaan asia, aivan kuten tässäkin esimerkissä lopulta kävi.

3.1.4 Aito kiinnostus ohjattavia ja heidän tarinoitaan kohtaan

Marin puheesta on tulkittavissa, että hän on aidosti kiinnostunut opiskelijoista ja heidän ainutlaatuisista tarinoistaan.

”Ja vielä tästä opiskelijasta, niin hän on aika hiljanen, ku käytävällä tulee näin vastaan ja tunnilla, mut hän oli valtavan semmonen kypsynyt noissa ajatuksissaan. Et mulla oli semmonen tunne, et vautsi, et mä tutustuin tohon ihmiseen, se oli niin mielenkiintoinen... Eikä sitä sillai ite osaa ajatella, et onko luonu jonku sellasen ilmapiirin. Mut nuori kun tulee tähän ja jotenkin niiden asia on niin ainutlaatuinen. Ja nehän on ihmisenä niin arvokkaita ja mielenkiintoisia, et tavallaan se uteliaisuus siihen ihmiseen, et sitä kautta me saadaan rakennettua sitä yhteistä palapeliä.”
(Mari)

Mari puhuu myös ”ohjauksen uteliaisuudesta”, jonka tarkoituksena on päästä selville ohjattavan asioista, jotta ohjaus on ylipäättään mahdollista, eikä niinkään uteliaisuudesta, jonka tarkoituksena on urkkia toisen elämää tai vain mielenkiinnosta kuunnella toisten tarinoita. Myös Peavy (1999, 113) painottaa tarkkaavaisen kiinnostunutta suhtautumista ohjattavaa ja hänen sanomaansa kohtaan. Toista tulisi lähestyä valppaana ja kiinnostuneena, ja jotta ohjaaja voisi omistautua kokonaan ohjattavan asialle, olisi hänen siirrettävä muut asiat pois mielestään (Peavy 1999, 79). Peavyn (1999, 113) mukaan on hyödyllistä ja vapauttavaa oivaltaa, että ohjattava tosiaankin tietää elämästään enemmän kuin ohjaaja. Ohjaaja voi myös omaksua tietämättömän asenteen: hän voi olla vastaanottava ja antaa asiakkaan ja hänen tarinoidensa opettaa itseään. Seuraava keskustelukatkelma on esimerkki tilanteesta, jossa opiskelijalla on tarkempaa tietoa häntä kiinnostavasta alasta ja myös ohjaaja voi tämäntyyppisissä tilanteissa saada uutta tietoa opiskelijalta.

Opiskelija: ”Yks mitä mä oon tolleen jo pari vuotta kehitelly mielessä, et mikä olis tosi ihanaa, niin olis päästä suunnittelemaan kenkiä. Et joku jalkinealan koulutus. Mä just pari vuotta luin siitä jostain ja se heti tuntu, et vitsit tätä mä haluisin päästä tekee... Ja sit tiiän et Lontoos on semmonen koulu, et pystyy just muotimarkkinointia ja muotilehtien toimittajan juttuja opiskelemaan. Et sekin olis tosi tosi tosi kiinnostavaa.”

Mari: ”Mistä sä oot noin tietonen tosta Lontoon koulusta?”

Opiskelija: ”No itse asiassa yhest noist muotiblogeista, ku mä oon lukenut. Niin siellä oli yks suomalainen, joka muutti vuosi sitten Lontooseen ja meni opiskelemaan just tohon kouluun, niin sen kautta kuulin siitä.”

Mari: ”Niin just. Miten tota, ootko sä keskustellut tän kanssa, joka opiskelee siellä Lontoossa sitä muotialaa, et miten hän haki sinne, missä se on siellä Lontoossa ja minkä niminen, et onko se yksityinen ja..”

Opiskelija: ”Sinne kai haettiin, et oli sinne pääsykokeet, mut ylppäreistä katottiin arvosanoja. Mä en ihan tarkkaan muista mitä kaikkee siinä oli.”

Mari: ”Kyllä. Mut aika mahtavaa et toit tommosen esille. Et sulla on jo sielläkin paikka mitä oot katsonut ja miettinyt.. Et todella mielenkiintoista. Ja tuntuu, et kun säkin oot erikoistunut muotimaailmaan ja tutkaillet sitä, et sä oot enemmän ajan hermoilla kuin kukaan ohjaaja. Koska tää on tämmönen erikoistumisalueensa. Et aika mahtavaa, että sä oot niin valveuntunut, että sulla on tommosta tietoa.”

Alla olevaan kuvioon 3 on koottu keskeisimmät Marin antamat merkitykset ohjattavien suhtautumiseen liittyvistä kokemuksistaan.

SUHTAUTUMINEN OHJATTAVIIN

- toisen hyväksyminen
 - o ohjattavat ihmisinä hyväksytyjä ja arvokkaita
 - o ohjaajan tehtävänä ei ole arvottaa tai tuomita heidän elämäänsä kuuluvia asioita
 - o ohjattava voi kokea olevansa ohjauksessa turvassa ja hän saa rauhassa puhua, ohjaaja ymmärtää ja on läsnä
 - o ilmaisujen merkitys: pienestäkin eleestä voi nähdä, jos ohjaaja ei hyväksy
- toisen kunnioittaminen
 - o kunnioittaminen koskee ohjattavien lisäksi kaikkia muitakin ihmisiä
 - o olennaista on se, mille ohjauksessa annetaan tilaa: kukaan ei esimerkiksi koskaan puhu Marin ohjauksessa pahaa kenestäkään opettajasta
- ohjattavan kannustaminen
 - o ohjattavien etu ja heidän elämänsä kannalta tärkeät asiat menevät kaiken edelle
 - o vahva luottamus ja usko ohjattaviin
 - o kaikki sanotaan ääneen, mutta nätisti
 - o ohjaaja kannattelee ja tukee ohjattavaa, epäilyksiä todella vähän
 - o totuudenmukainen ”tsemppaus” aitoa ja läsnä koko ohjauksen ajan
- aito kiinnostus ohjattavia ja heidän tarinoitaan kohtaan
 - o ohjauksen uteliaisuus

KUVIO 3

3.2 Kohtaaminen – ohjauskeskustelua kuljettava voima

Mari pitää kohtaamisen taitoa yhtenä opinto-ohjaajan ammattitaidon tärkeimmistä tekijöistä. Haastattelun aikana Mari puhui useasti ja eri asioiden yhteydessä kohtaamisen merkityksestä. Mari ei ole koskaan varsinaisesti kokenut ongelmaa nuorten kohtaamisessa, ja hänen tavoitteensa onkin jokaisessa ohjaustilanteessa kohdata opiskelija. Kiire on kuitenkin kohtaamisen pahin vastustaja, ja Mari myöntää, että joskus se voi estää kohtaamisen kokonaan. Marin mielestä sovituisissa tapaamisissa, kuten ammatinvalinnanohjauksissa, kohtaamisen on kuitenkin aina toteuduttava.

Marin mukaan kohtaaminen loppuu heti, jos ohjattava saa pienenkin vihjeen siitä, ettei ohjaaja ole oikeasti kiinnostunut tai hyväksy häntä. Yhden ohjauskeskustelun alussa opiskelijan kännykkä soi ja hän vastasi siihen nopeasti. Oppitunneilla Mari ei hyväksyisi puhelimeen puhumista, mutta tässä tilanteessa se ei häntä häirinnyt. Marin mukaan keskustelu olisi tyrehtynyt saman tien, jos se olisi alkanut opiskelijan moittimisella. Sen sijaan Mari kysyi opiskelijalta, minkälainen hänen kännykkänsä oli, kun Mari oli itse hankkimassa juuri uutta puhelinta. Marin toiminnasta on tulkittavissa, että hän luonnostaan ylläpitää ohjaustilanteissa ilmapiiriä, joka antaa hyvät puitteet kohtaamisen toteutumiseksi, mutta samalla tiedostaa asiat, jotka varmasti rikkoisivat sen.

Katsoessaan eri ohjattavien kanssa käymiään ohjauskeskusteluja videolta, Mari havaitsi, että vaikka opiskelijat olivatkin erilaisia, hänen roolinsa ohjauskeskusteluissa oli kuitenkin hyvin samantyyppinen.

”Et vaikka fiilis on erilainen, ku on vähän puhumaton, sit oli tää kriittinen, sitten aurinkoinen ja yks flowssa oleva tyttö ja sit yks rauhallinen, niin siinäkin kuitenkin vähän mennään samoilla, et se mun rooli ei siitä muutu. Tietysti naurun määrä ja sellanen voi olla erilainen. Ja sitten loppujen lopuksi, niin miten se yhteys syntyy. Kyl tossa kuitenkin mentiin keskusteluyhteyttä kaikkien kanssa, mut niiden omalla tyylillä.” (Mari)

Kasvatustieteen alalla kohtaamisen käsitettä käytetään paljon, mikä kertoo siitä, että se on koettu todella tärkeäksi asiaksi niin kasvatuksen, opetuksen kuin ohjauksenkin kannalta. Tutkimuskirjallisuudessa kohtaamisen käsitettä ei ole kuitenkaan määritelty täsmällisesti, koska sen määrittäminen on koettu vaikeaksi. Syynä vaikeuteen voi olla osin se, että kohtaaminen on ilmiönä niin laaja-alainen, eikä sille ole olemassa selkeää

tieteellistä näkökulmaa. (Heikkinen & Laine 1997, 7) Lisäksi kohtaamisen käsitettä käytetään omien havaintojeni mukaan paljon myös arkipuheessa, eivätkä siitä puhuvat ihmiset välttämättä aina itsekään tiedä, mitä he sillä tarkoittavat. Esimerkiksi yhden päivän aikana ehtii kohdata lukemattoman määrän ihmisiä, mutta suurimman osan kanssa ei ole lainkaan samassa tilassa tai samalla aaltopituudella (Hynynen 2009, 85), jolloin kyse ei ole kohtaamisesta sanan siinä merkityksessä, miten se tässä tutkimuksessa ymmärretään.

Tämän luvun tarkoituksena on perehtyä kohtaamisen ilmiöön Marin näkökulmasta ja nostaa esiin niitä merkityksiä, jotka Mari kokee tärkeiksi asioiksi ohjattavan ja ohjaajan välisen kohtaamisen toteutumisen kannalta. Tämän rinnalle tuodaan mukaan keskusteluun kirjallisuudesta nouseva filosofinen näkökulma kohtaamisen ilmiöön, koska se tukee mielestäni hyvin Marin kohtaamiselle antamia merkityksiä ja samalla ymmärrys Marin ohjaajuudesta syvenee.

Erityisesti fenomenologinen filosofia on esittänyt ihmisen kohtaamiseen liittyviä kysymyksiä. Kohtaaminen filosofisena käsitteenä kuvaa jokaisen ihmisen perussuhdetta maailmaan. Fenomenologisesta näkökulmasta katsottuna ei ole mielekästä puhua kahden ihmisen välisestä suhteesta, vaan kohtaamista tulisi tarkastella kummankin osapuolen omasta kohtaamisenkokemuksen näkökulmasta. Ihmiset tarkastelevat maailmaa aina omasta minuudestaan käsin ja kohtaamisissa olemme toisten minäolentojen kanssa vastatusten. (Heikkinen & Laine 1997, 8-9; Laine 2001, 122-123). Kuuselan (2009, 200) mukaan kahden minuuden kohtaaminen on ensisijaisesti kuvitteellinen tapahtuma, koska minuuden käsitettä ei ole missään muualla kuin meidän ”korviemme välissä”. Tavoitteena kohtaamisessa on nähdä asiat toisen näkökulmasta ja suhtautua avoimesti ja tulkinnan kautta niihin asioihin, joita ei nähdä (Niemi 1999, 43). Leppisaari kiteyttää osuvasti kohtaamisen perusajatuksen vertauskuvien kautta:

”Ihmisen henkinen kasvuvoima on ihmisen sisällä oleva itsestään itävä siemen, minä. Kulttuuri ja virikkeet toimivat kasvun alustana ja ravintona. Kohtaamistilanteen sinä voi olla toinen ihminen, kasvattaja tai Jumala (tai ohjaaja). Minän ja sinän kohtaaminen merkitsee kasvutilannetta, jossa toinen on kättilön roolissa, auttamassa minää kasvamaan.” (Leppisaari 2000, 229-230)

Fenomenologisen filosofian näkökulmasta kohtaaminen voidaan siis nähdä ohjauksen ydinkokemuksena, jonka lähtökohtana on jokaisen oma kokemus. Ohjaaja ei täten voi varmuudella sanoa, että kohtaaminen on ollut molemminpuolinen kokemus. Mutta

voiko sellainen ohjaustilanne edes olla mahdollinen, jossa ohjaajalle tulee voimakas kohtaamisen kokemus, mutta jossa ohjattava jää vaille kohtaamista? Puhuessaan ohjattavan kohtaamisesta Mari tarkasteli kohtaamista omasta näkökulmastaan käsin ja kertoi omista kohtaamisen kokemuksistaan.

Kohtaamista ei voi pakottaa, vaan se onnistuu parhaiten ”silleenjättämisen” ajatuksella (Laine 2001, 129). Myös Wihersaaren (2011) ”Kohtaaminen – opettajuuden ydin?” -väitöskirjatutkimuksen yksi tärkeä tulos oli se, että dialogissa aito kohtaaminen vain tapahtuu, sille voi olla avoin, mutta sitä ei voi pakottaa. Wihersaaren tutkimus toisaalta osoitti myös sen, että aitoon kohtaamiseen pyrkivää dialogia on mahdollista valmistella pohtimalla oman kasvatuksen (ohjaajuuden) perusteita ja sen lähtökohtia. Wihersaaren (2011, 280) mukaan aito kohtaaminen ei voi syntyä sille vieraista elementeistä, vaan toteutuakseen se tarvitsee kasvatuksen (ohjauksen) maailmasta nousevan oikean arvopohjan ja ihmiskäsityksen. Myös Marin ohjaajuuden arvot heijastuivat hänen kohtaamiselle antamissaan merkityksissä. Synteesiluvussa tarkastellaan syvemmin niiden välisiä suhteita.

Marin kokema kohtaamisen tärkeys ohjauksessa tulee mielestäni hyvin esiin Leppisaaren (2000, 232) kohtaamiselle asettamien neljän perusprinsiipin kautta. Leppisaaren analyysin mukaan kohtaaminen on ensinnäkin luonteeltaan perusasioihin pysähtymistä ja ihmisen ainutlaatuisen tilanteen ottamista todesta. Toiseksi siinä rakentuu silta kohtaajien yhteiseen merkityshorisonttiin. Kolmanneksi kohtaaminen on aina arvioinnin paikka, jossa tapahtuu itsestäänselvyyksien kyseenalaistamista. Neljänneksi kohtaaminen haastaa muutokseen ja auttaa oppimiseen ja uinuvan oivalluksen heräämiseen.

3.2.1 Ohjaajan läsnäolo ja ohjattavan kuuleminen

Marin puheesta on tulkittavissa, että ohjaajan läsnäolo ja ohjattavan kuuleminen ovat kohtaamisen perusedellytyksiä. Myös aikaisemmin esiin tuodut tutkimuskirjallisuuden näkemykset kohtaamisen ilmiöstä tukevat tätä ajatusta. Mari kertoo, että tietyt ohjaustyön palaset ovat olleet hänellä alusta asti mukana, ja yksi tärkeä palanen, joka näkyi jo Marin ohjaajakoulutuksen aikana muun muassa palautteissa, on ohjattavien

kuuleminen. Marin mielestä hyvään ohjaukseen kuuluu se, että ohjaaja on tilanteessa aidosti läsnä ja todella kuulee, mitä nuoren sydämellä on.

”Ja sen takiahan me puhutaan siitä, et kuinka monta ohjausta pystyy ottamaan, et pystyy olla läsnä. Et se on tärkeä. Et jos halutaan päästä semmoseen oikein hyvään ohjaukseen, niin ei voida puhua mistään liukuhihnaohjauksestaakaan, vaan se vastaanotto täytyy vaan lopettaa, jos ei pysty menemään siihen.” (Mari)

Marin mukaan ohjauskeskustelut voivat olla melko raskaita ja väsyttäviä, kun niihin todella keskittyy, on läsnä ja kuuntelee. Tämän takia Mari ei halua ottaa montaa intensiivistä ohjauskeskustelua yhdelle päivälle, jotta hän voisi todella keskittyä ja antaa kaikkensa.

Läsnäoleva ohjaaja viestittää toiminnallaan, että ohjattavat ovat hänelle tärkeitä. Aktiivisella läsnäololla tarkoitetaan sitä, että ohjaaja on tunnetasolla ja koko persoonallisuudella läsnä ohjaustapahtumassa. (Kalliola et al. 2010, 67) Suorittaminen voidaan nähdä yhtenä ohjaajan läsnäoloa ja kuuntelemista rajoittavana tekijä. Mattila (2007, 11) puhuu kohtaamisnäytelmän suorittamisesta, jolla hän tarkoittaa opeteltujen vuorosanojen toistamista ja kohtaamisen näyttelemistä. Vaikka ammatillisuus antaa ohjaajalle varmuutta sekä luottamusta omaan pätevyyteen ja kykyyn hoitaa tehtäviä ja auttaa toisia ihmisiä, voi ammatillisuus toisaalta antaa väärää turvaa. Mattilan mukaan ammatillisuus ei kohtaamisessa sinänsä auta, vaan sen vaarana jopa on, että ohjaaja käyttää ammatillisuutta kuin verhoa, jonka taakse hän piiloutuu. Tällöin ohjattaville näyttäytyy vain ammatillisuuden verho eikä ihminen. Tällaisessa tilanteessa ohjaaja on ihmisenä turvassa, mutta kohtaamista ei tapahdu. Kohtaamisen kannalta tärkeää on siis unohtaa suoritukset. Ei ole olemassa ainoita oikeita sanoja, jotka kuuluu sanoa tietyssä yhteydessä. Ohjaajan on myös vaikea kuunnella, mitä ohjattavalla on sanottavanaan, jos hänellä on heti vastaus valmiina. Toisen kuulemisen estää myös se, jos koko ajan ohjaaja kuumeisesti miettii neuvoja, joita hän voisi ohjattavalleen antaa. Mattila (2007, 12) tiivistää kohtaamista koskevan viestinsä ohjaajille seuraavaan lauseeseen: ”Suorittamisen tilalle meidän on opeteltava olemista, neuvomisen tilalle jakamista ja ymmärtämisen tilalle välittämistä.” Kalliola et al. (2010, 67) kuitenkin huomauttavat, että riittävän ammatillinen ohjaaja on ystävällinen, mutta ei ystävää. Myös Marin mielestä ohjaajan ei pidä antaa liikaa tunteilleen valtaa, vaan säilyttää ohjaajan ammattirooli. Ohjausvideoita katsoessaan Mari kuitenkin koki olonsa

empeattisemmaksi ohjattavia kohtaan kuin alkuperäisessä tilanteessa, jossa hän oli ohjaajan roolissa.

”Mut tässä, kun mun ei tarvi olla missään ohjaajan roolissa, niin tässä mä pystyn oikeesti menemään siihen, et tavallaan se olis mun ystävä, joka kertoo mulle asioita. Ja sit ku se on vielä nuori, lapsi, niin tommonen herkistää enemmän.”
(Mari)

3.2.2 Ohjattavan tarjoumiin tarttuminen

Marin mielestä ohjauskeskustelussa on oleellista, että nuori saa rauhassa kertoa, mitä haluaa ja ohjaaja löytää nuoren tarinasta oleelliset ja tarvittavat asiat. Kun ohjaaja on aidosti läsnä ja keskittyy täysin ohjattavan kuulemiseen, on myös oikeisiin asioihin tarttuminen ja oleellisten kysymysten esittäminen mahdollista. Mari korostaa kysymysten voimaa ja kokee, että kysymysten taustalla kaikista tärkeintä on juuri tilannetaju eli se, että ohjaaja ymmärtää kysyä oikeista asioista oikeaan aikaan.

”Koska voihan olla todella mahtavia, hienoja kysymyksiä, mutta jos se kysymys ei mee siihen ytimeen, elikkä mistä tää ohjattava haluaa puhua, niin vaikka kuinka kauniin kysymyksen tekis... Mut sitten oikeesti kysymys voi olla hyvin yksinkertainen ja riisuttu, kun se kysymys on sitä, mistä tää ohjattava haluaa kertoa.” (Mari)

Pekkarin (2008, 50) mukaan hyvä kysymys on sellainen, että ohjattava joutuu vastaamaan siihen ennen kaikkea itselleen, mikä auttaa häntä edelleen ymmärtämään enemmän itseään. Marin mielestä myös ”Miltä susta tuntuu?” -kysymys on todella tärkeä ja perusoleellinen kysymys ohjauskeskustelun aikana.

”Ku siinä on kaikenlaisia asioita käsitelty, et saa sen selville et minkälainen fiilis on ja sit tavallaan et haluuko vielä jotain, joihinkin vastauksia.” (Mari)

Myös ammatinvalinnanohjauksessa kysymyksillä on iso merkitys. Marin kysymysten taustalla on koko ajan itujen selvittäminen. Yhdessä videoidussa ohjaustilanteessa opiskelija kertoi paljon koiristaan ja niiden hoidosta ja Mari kyseli häneltä lisäkysymyksiä aiheeseen liittyen.

”Näit sä hänen ilmeensä, ku hän kertoi niistä koirista. Sehän oli hirveen tärkeitä. Sen takia mä kysyin. Ja sit tavallaan sekin, miten kauan ja miten hän on sitoutunut, kun kysyin, et kenen koiria ne oli. Sehän kertoo myös siitä, että miten hän on valmis sitä omaa elämää niille antamaan. Et kuinka se jaksaa sitoutua niihin

eläimiin. Ja sit ku mennään niihin ammatillisiin, niin voidaan kattoo sieltä, et ku ei tiedetä vielä mihin ne ihan täysin vei noi. Niin se ilme tavallaan, et siltä piti kysyä. Se halusi kertoa niistä.” (Mari)

Vaikka keskustelun päätarkoitus on selvittää ammatillisen suunnan kannalta tärkeitä asioita, on Marin mielestä tärkeä huomioida opiskelija kokonaisvaltaisesti ja antaa tilaa myös asioille, jotka ovat hänen elämässään tällä hetkellä tärkeitä.

”Kun saa ensin pöytään ne asiat mitkä on pinnalla, niin sitten on helppo lähteä mitä tahansa.” (Mari)

Marilla on vahva tunne, että jokainen opiskelija kertoo ohjauksessa itselleen sellaisen asian, joka on itselle huolta aiheuttava. Esimerkiksi eräs tutkimukseen osallistuneista opiskelijatyöistä kertoi ohjauskeskustelussa veljestään, joka oli omana opiskeluaikanaan opiskellut todella ahkerasti kotona, kun taas hän vietti paljon aikaa ystäviensä kanssa kodin ulkopuolella. Hänen vanhempansa eivät aluksi hyväksyneet tällaista tapaa, joka erosi täysin heidän poikansa tavasta. Mari pohti videota katsoessaan, että tyttö on varmaan miettinyt, onko hänessä jotakin väärää, kun hän on erilainen ja että onko hänen erilaisuutensa hyväksyttyä. Mari päätteli, että tyttö on joutunut taistelemaan kyseisen asian kanssa, koska hän puhui siitä pitkään ohjauksessa. Opiskelijan puheen aikana Marille kuitenkin selvisi, että opiskelija oli saanut asiaan jo vastauksia. Opiskelija selvästi huojentui puheenvuoronsa lopussa todetessaan, että hänen isänsä on ajatellut muuttaa taktiikkaa. Hänen ei siis tarvitse muuttua, vaan myös vanhemmat voivat tulla asiassa vastaan. Marin mukaan jokainen ohjattava tuo jollakin tavalla esiin sellaisen asian, joka on itselle huolta aiheuttava, aivan kuten tämä opiskelija kertoi vanhempiensa odotuksista ja niiden aiheuttamasta ahdistuksesta.

”Hänkin on semmonen aika selkee ja lyhytsanainen, niin hän puhui tosta aika pitkään, et kyl se on totta, et hän oli jo selvittänyt sen asian. Mut jos se on vielä vähän semmonen, et ohjaaja aistii, että nyt pitää tehdä lisäkysymys, et päästään jonkinlaiseen hyvään lopputulokseen, niin sitten on hyvä jatkaa niitä. Mut tässä oli jo ratkastu se asia.” (Mari)

Marin mukaan yksi selvä merkki opiskelijalle merkityksellisestä asiasta on se, että hän puhuu asiasta paljon, mutta myös ilmeet ja kehonkieli kertovat ohjaajalle asian merkittävyydestä. Marin puheesta on tulkittavissa, että jotta kohtaaminen voisi tapahtua, on ohjauksessa myös tällaisille asioille annettava tilaa. Kun opiskelija saa ensin puhuttua läpi ne asiat, jotka tällä hetkellä painavat hänen mieltään, on hän valmiimpi

keskustelemaan muista asioista ja lisäksi hän kokee, että hänet on kohdattu eikä hänelle tärkeää asiaa ole nopeasti vain ohitettu.

Hynynen (2009, 87) mukaan ohjaajan täytyy joskus olla todella valppaana ja löytää se nuoren antama vihje, johon tarttua, jotta päästään asian ytimeen. Hynynen korostaa ohjaajan tilannetajun tärkeyttä, koska ohjaajan on huolehdittava siitä, että tapaamisissa käsitellään nuorelle tärkeitä ja ajankohtaisia asioita. Se mikä aikuisesta tuntuu ehkä pieneltä asialta, voi nuorelle olla sillä hetkellä koko elämä.

Juutilainen (2003) on tutkimuksessaan määritellyt *tarjoumat* opiskelijan vihjeiksi, joihin tarinaa kuunteleva ohjaaja voi ”tarttua”, pysähtyä ja syventyä.

Tarjouma on opiskelijan tarinan paikantuma, johon liittyy molempien osapuolten perspektiivin laajentamisen ja kriittisen reflektion mahdollisuus.” (Juutilainen 2003, 194)

Tarjoumien ilmaiseminen on samalla oman hiljaisen tiedon ilmaisemista (Nykänen 2008, 15). Luottamuksellinen, avoin vuorovaikutus ja pääsy toisen maailmaan voi Nykäsen mukaan syntyä kuuntelemalla ja yhdessä tulkitsemalla tarjoumia, tarinoita ja niihin sisältyvää hiljaista tietoa.

Spangar (2000, 17) laajentaa tarjouman käsitteen koskemaan myös ohjaajan käyttämiä ”väliintulon” menetelmiä. Ohjattavat kääntävät ohjaajan tarjoumat toimintamahdollisuuksiksi niissä yhteyksissä, joita he pitävät ratkaisuilleen tärkeinä. Tarjoumat tarjoavat siis ohjattaville erilaisia mahdollisuuksia toimia ja tehdä jotakin niiden asioiden suhteen, joiden vuoksi hän on ohjaukseen tullut. Spangar toteaaakin, ettei ohjauksessa voi olla standardimenetelmiä, jotka toimisivat kaikkien ohjattavien kanssa. Tarjoumat tulisi siis nähdä aina kontekstisidonnaisina, mutta myös ohjaajasensitiivisinä. Ohjaajat eivät vain sovelle tieteestä poimittuja menetelmiä, vaan pikemminkin muokkaavat niitä sekä kehittävät omia menetelmiään ”sisältä tietämisen” varassa, mikä heille ohjausvuorovaikutuksessa syntyy. (Spangar 2000, 18-22.) Marin käyttämiä tarjoumia voisivat Spangarin määritelmään mukaan olla esimerkiksi kysymykset, mielikuvaharjoitukset, rooliin heittäytymiset ja muut luovat ohjausmenetelmät, jotka syntyvät spontaanisti ohjaustilanteessa. Myös hiljaisuus voidaan nähdä tarjouman näkökulmasta. Marin mielestä ei voi ajatella, että ohjauksen pitäisi täyttyä puheesta. Hiljaisuus voi tarjota ohjattavalle mahdollisuuksia, jotka tauoton puhe saattaa estää.

Tarjoumiin tarttuminen näkyy vahvasti myös ammatinvalinnanohjauksessa, jossa ammatillisen suunnan kartoittaminen ja yhteyksien löytäminen vaatii sekä ohjaajalta että ohjattavalta herkkyyttä tarttua ammatinvalinnan kannalta merkityksellisiin asioihin. Opiskelijat valmistautuvat Marin ammatinvalinnanohjauskeskusteluun tutustumalla etukäteen koulutusoppaisiin ja poimimalla sieltä kaikki itseä kiinnostavat vaihtoehdot. Kun ohjauskeskustelussa on ensin saatu esiin opiskelijan vahvuuksia, kiinnostuksenkohteita ja luonteenpiirteitä, Mari etsii yhteyksiä niiden ja opiskelijaa kiinnostavien alojen väliltä. Marin mukaan linkki löytyy aina, eivätkä nuoret koskaan haaveile sellaisista aloista, joihin oma kapasiteetti ei riittäisi. Mari korostaa pohjatyön merkitystä ammatinvalinnanohjauksessa, koska ilman huolellista perehtymistä opiskelijan elämänkenttään, on vaikea myöskään saada varmuutta siitä, että opiskelija on todella menossa oikeaan ammatilliseen suuntaan tai että kaikki mahdolliset vaihtoehdot on käyty läpi. Jos listalta meinaa jäädä pois jokin opiskelijalle sopiva ala, Mari sanoo sen kyllä ääneen, mutta yleensä opiskelijat osaavat ottaa ne itse esille. Kun ohjaaja on tutustunut opiskelijaan kunnolla, pystyy hän myös näkemään, minkälainen opiskelu sopii juuri hänelle.

”Et ku ajattelen mikä paikka hänellä pitää olla, niin semmonen missä on haasteita opiskelussa ja hän saa olla monessa projektissa mukana.” (Mari)

Kun kaikki tarvittavat asiat on saatu keskustelussa esiin, Mari vielä muodostaa samantyyppisistä koulutusvaihtoehdoista paketteja, jolloin opiskelija huomaa, ettei hänellä olekaan liikaa vaihtoehtoja ja ahdistus usein vähenee. Keskustelun lopuksi Mari vielä katsoo tietokoneelta yhdessä opiskelijan kanssa koulutustiedot ainakin tärkeimmistä opiskelijan vaihtoehdoista. Marin mukaan siinä päästään tutkimustyön ytimeen ja opiskelija saa eteensä jotakin konkreettista: tulosteet koulutuksen opintosisällöistä, koulutukseen hakemisesta jne. Kun opiskelija lähtee ohjauksesta, on hänellä mukanaan keskustelun aikana tehdyt muistiinpanot ja tulosteita hänelle tärkeistä koulutuspaikoista. Ne antavat hyvät eväät jatkaa tutkimustyötä itsekseen ja yhdessä perheen kanssa.

Yhdessä videoidussa ohjaustilanteessa opiskelija kertoo helposti pettyvänsä itseensä ja vaativansa itseltään liikoja. Keskustelussa selviää, että jos opiskelija pettyy johonkin suoritukseensa, hän yrittää ensi kerralla vielä kovemmin ja ikään kuin piiskaa itseään vielä enemmän.

”Huomaat sä ku toi kertoo aika paljon tosta. Niin se on hänelle semmonen aika iso asia, tosi iso asia. Tässä sen näkee tarkemmin, et miks siihen kiinnittää huomiota tossa tilanteessa, niin sen huomaa ihan selkeesti, että sieltä se tulee se tarve. Et se tyyli tavallaan miten hän ottaa ja sitten hän selittää sitä ja yrittää kaikella lailla, et hän niinku kamppailee sen kanssa, ku hän ei meinaa pärjätäkään sen kanssa, tai jotenkin tulee se semmonen... Ja tossa se menee totiseksi.” (Mari)

Katsoessaan kyseistä videotilannetta nauhalta Mari liikuttuu ja kertoo, että hänelle tuli paljon empaattisempi olo, kun hän katsoi tilannetta sivullisena eikä ollut ohjaajan roolissa. Mari myös analysoi tilannetta ja pohtii, että nuorelta on todennäköisesti odotettu paljon ja hän on ajatellut lunastaa rakkauden suorittamisella ja koulumenestyksellä.

”Toi piiskaaminen tuli kyllä tossa yllätyksenä. Ja sit mä varmaan silloin sanoinkin sulle, ku tää keskustelu oli loppunut, että mulle jäi tästä aika tärkeä onnistumiskokemus. Eli just tää, et löysi sieltä semmosen asian, joka oli tälle merkityksellinen tälle tytölle. Ja siitä on iso merkitys sille aina, kun noita tommosia saadaan esille. Et jos se sai siitä jotain semmosta, et se muistaa sen, että enemmän juhlii onnistumisia myös. Ja mulla on semmonen olo, että tolla tytöllä on hirveen hyvä olla nyt. Ainakin kun mä katon sitä, niinku nyt tossakin kun on toi pysäytetty kuva, niin sillä on ihan hyvä olo.” (Mari)

Mari vertaa ohjauskeskustelua Paulo Coelho'n kirjoihin, joissa tarinan mukana on koko ajan myös elämänviisauksia. Ohjauskeskustelussakin ohjattava kertoo tarinaa, josta nostetaan esiin elämänviisauksia. Alla oleva keskustelukatkelma on esimerkki tällaisesta ohjaustilanteesta, jossa Mari nostaa opiskelijan tarinasta esiin elämänviisauden ja samalla auttaa nuorta oivaltamaan uusia asioita itsestään.

Mari: ”Mitkä on sun luonteessa semmosia voimavaroja tai piirteitä, mitä sä et koskaan haluaisi antaa pois, et sä oot niistä tosi kiitollinen?”

Opiskelija: ”Noh.. Ehkä niinku tää peruspositiivinen asenne. Tai semmonen, ei niinku ylipositiivinen, et osaan mä olla realistinenkin kaikis asiois, mut kuitenkin silleen, et pystyy näkee sen positiivisen puolen asioissa. Sit kaikki on mulle aina sanonu, noilla ripareilla, ku oon esimerkiks ollu, niin aina jotain ensivaikutelmii ollu, niin sit kaikki vaan on tullu mulle sanoo, et vitsi ku sä oot aina niin hymyilevä ja sä oot aina tosi ilosen näkönen. En mä sitä ite huomaa, mut kaverit sanoo, et sä hymyilet aina. Et se on niinku hyvä et pystyy antaa ihmisille heti semmosen hyvän ensivaikutelman itestään silleen huomaamatta.”

Mari: ”Kyllä... Tiedät sä mistä se johtuu?”

Opiskelija: ”Ei mitään käsitystä.”

Mari: ”Ei mitään käsitystä?”

Opiskelija: ”Mulla on kai aina ollu semmonen, et pienestä pitäen, et aina ilosena tapaa uusia ihmisiä ja ollu tolleen, et pidetään hauskaa.”

Mari: ”No, mmm. Onko todennäköistä, et se johtuu siitä, et sulla olis ollut hyvä olla?”

Opiskelija: ”No siis joo. Et kyl mä silleen koen voivani tosi hyvin. Et vaiks joskus ollukin vähän vaikeeta, niin mä pystyn silti nähä just ne positiiviset asiat kaikessa. Sitä en kyl halua ikinä menettää. Haluun kyl pysyy tällai, et pystyy nauttii elämästä, vaikka kaikki ei meekään aina miten ois ite halunnut.”

Mari: ”Kyllä, eli nyt sitten vielä jos ajatellaan, et työhaastattelussa kysytään, niin toi on hirveen tärkeä piirre sussa. Ja miten sen muotoilis vielä.. Niin sulla on varmaan, niinku nyt tässä yhtäkkiä ku näin, et sä tavallaan hyväksyt itses ja sitten hyväksyt muut.”

Opiskelija: ”Joo.”

Mari: ”Et sehän on kauheen tärkeä, koska sekään ei oo itsestänselvyys, että hyväksyy itsensä semmosena kun on, virheineen ja hyvinä puolineen. Et se on jo aika pitkälle oivallettu. Kirjotetaan se tähän.”

Kuvioon 4 on koottu keskeisimmät Marin antamat merkitykset kohtaamiseen liittyvistä kokemuksistaan.

KOHTAAMINEN

- yksi ohjaajan tärkeimmistä taidoista
- ohjaajan aito läsnäolo ja ohjattavan kuuleminen perusedellytyksiä
- ohjaajan pienestäkin eleestä voi aistia, jos hän ei hyväksy jotakin asiaa tai hän ei ole aidosti kiinnostunut, ja kohtaaminen loppuu siihen eikä sitä voi enää muuttaa
- kiire ja liukuhihnaohjaus estävät usein kohtaamisen
- kuluttaa ohjaajan voimia
- ei edellytä ystävyssuhdetta, ohjaussuhde riittää
- kysymysten voima: ohjaajan taito kysyä ohjattavan kannalta tärkeitä asioista
- ohjaajan tilannetaju
- hiljaisuuden merkitys, riittävän tilan antaminen ohjattavalle
- elämäntapausten nostaminen ohjattavan tarinasta
- ammatinvalinnanohjauksessa ohjattavan tarinan kuuleminen ja ammatinvalinnan kannalta oikeisiin asioihin tarttuminen

KUVIO 4

3.3 Ohjattavan voimaantuminen – ohjauksen ydintavoite

Marin kertomuksiin onnistuneista ohjauskokemuksista, jotka olivat hänelle samalla myös todella mieleenpainuvia ja merkittäviä, liittyi aina tavalla tai toisella opiskelijan voimaantuminen. Marin puheesta on tulkittavissa, että ohjattavan voimaantuminen on yksi tärkeimmistä asioista, mitä ohjauksessa voi tapahtua. Alla oleva keskustelukatkelma on yhden videoidun ohjauskeskustelun lopetuksesta ja esimerkki ohjaustilanteesta, jossa Marin mukaan opiskelijan voimaantuminen näkyi selvästi:

”Tässä oli tosi mahtava fiilis. Tossa on nyt se voimautuminen, et itellekin tavallaan voi ihan tulla tippa silmään, ku näki et sille tuli se voimautuminen.” (Mari)

Mari: ”No miltä susta tuntuu kokonaisuudessaan?”

Opiskelija: ”Hyvältä, et nyt on semmonen hyvä olo.”

Mari: ”Ootko sä saanut jotain semmosta uutta voimavaraa?”

Opiskelija: ”Joo.”

Mari: ”No mikä on kaikista tärkein mitä oot saanut?”

Opiskelija: ”No en mä tiedä. Tavallaan enemmän itseluottamusta, et kyllä mul on mahiksii päästä jonnekin, ja et on noit vaihtoehtoja mihin mennä. Just ku esim viikko sitten ku mä viimeks mietin näitä asioita, et mihin mä jatkan, niin tuli vaan sellanen epätoivontunne, et mihin ihmeeseen mä meen ja mitä mä teen ja tälleen. Mut nyt on niinku sellai, et tossa on nyt se Lahti ja Taikki, mitkä ois nyt varmaan sellaset monest sadast vaihtoehdosta karsiutunu. Et on sillai hyvällä mielellä, et pystyy lähtee. Et kumpi se nyt olis tai..”

Mari: ”Kyllä. Tai sitten voi olla vaikka ne molemmat, ja onkin varmaan sitten.. No sitten vielä se, että sä olit tehnyt valtavan hyvän pohjatyön. Niin sä olit jo tosi pitkällä, kun sä tulit tänne. Ja tavallaan sulle sit varmaan tärkeetä, et sä näät sun voimavarat, ku sä sanoit, et sä sait enemmän itseluottamusta. Et tosiaankin voit luottaa niihin sun voimavaroihin, ku sulla on niin valtavasti niitä. Ja sitten se, että miten sä puhut tosta graafisesta suunnittelusta, niin sullahan on ihan ilo silmissä.”

Opiskelija: ”No niin on (nauraa iloisesti)!”

Mari: ”Se on juuri se kipinä. Ja se on mun mielestä mahtavaa. Ku semmonen löytyy, niin se vie pitkälle. Sit susta tulee se, et ’Hei me halutaan se (opiskelijan nimi) tänne töihin!’.”

Kuten edellä olevasta esimerkistä voidaan havaita, ovat emootiot tärkeä osa voimaantumisen kokemusta, ja voimaantunut ihminen on usein innostunut ja toiveikas,

ja hän kokee saaneensa lisäenergiaa ja positiivisen latauksen elämäänsä (Siitonen 1999, 151-156). Voimaantunut ihminen on löytänyt omat voimavaransa, ja hän on ulkoisesta pakosta vapaa. Tällaisen ihmisen ominaisuuksista on kuitenkin erittäin vaikea laatia sellaista määritelmää, jonka perusteella voitaisiin mitata tai arvioida hänen ominaisuuksiaan. Nämä ilmenevät ihmisissä eri tavoin käyttäytymisenä, taitoina ja uskomuksina; voimaantumisen ominaisuudet voivat myös vaihdella voimakkuusasteen, ympäristön ja ajankohdan mukaan. (Siitonen 1999, 93).

Voimaantuminen (empowerment) on myös käsitteenä hieman ongelmallinen, koska niin suomalaisessa kuin kansainvälisessäkin tutkimuskirjallisuudessa käsitettä lähestytään monista eri lähtökohdista ja sitä käytetään monissa eri yhteyksissä (Siitonen 1999, 82). *Empowerment*-käsitteelle ei ole myöskään vielä vakiintunut suomenkielistä vastinetta, vaan suomalaiset tutkijat käyttävät voimaantumisen lisäksi esimerkiksi *valtautumisen* (esim. Antikainen 1996), *voimistumisen* (esim. Ruohotie 1998), *voimantunteen* (Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997) ja *henkisen vahvistumisen* (Kohonen 1997) käsitteitä. Tässä tutkimuksessa olen päättänyt käyttää voimaantumisen käsitettä, koska se kuvastaa mielestäni parhaiten sitä, miten juuri Mari kyseisestä ilmiöstä puhuu. Mari myös itse käytti puheessaan voimaantumisen käsitettä, mutta lisäksi hän puhui myös ”oman voiman löytämisestä”, ”henkisestä voimaantumisesta” sekä ”voimavaroista”, jotka tässä tutkimuksessa voidaan kuitenkin kaikki nähdä voimaantumisen synonyymeina tai kyseiseen ilmiöön liittyvinä tekijöinä.

Tämän luvun tarkoituksena on syventyä Marin kokemuksiin ohjattavien voimaantumisesta ja selvittää, mitä merkityksiä hän antaa kyseiselle ilmiölle. Tämän lisäksi tavoitteena on hahmottaa tutkimuskirjallisuudesta nouseva kokonaiskuva voimaantumisesta ja pohtia edelleen Marin ohjattavien voimaantumisen antamien merkitysten suhdetta tähän kokonaiskuvaan.

Voimaantumisen käsitettä alettiin alun perin käyttää työ- ja organisaatiopsykologiassa (Vuorinen 2000, 79), mutta 1990-luvulla käsitteen käyttö lisääntyi huomattavasti myös kasvatustieteen tutkijoiden keskuudessa (Siitonen 1999, 84). Myös suomalaisessa ohjausalan keskustelussa voimaantumisen käsitteellä on ollut viime vuosina keskeinen sija, ja se voidaan nähdä jopa uutena kasvatustieteen ”muoti-ilmiönä”, jonka nimeen vannotaan siinä missä 1990-luvulla suomalaisessa koulussa korostettiin konstruktivismia. Vaikka konstruktivismin myötä saatiin paljon myönteistä kehitystä aikaan, on koulujen käytännöissä Vuorisen mukaan vielä paljon kehittämisen

varaa. Jotta oppilaan omaa oppimista ja elämää voitaisiin todella kehittää yksilöllisesti, vaatisi se ohjauksen ottamista mukaan kaikkeen koulun toimintaan. (Vuorinen 2000, 80) Perekdyttyäni syvemmin voimaantumisen käsitteeseen ja sen ydinajatukseseen, ymmärsin, kuinka juuri henkilökohtainen ohjauskeskustelu tarjoaa koulukontekstin piirissä todella otollisen tilan opiskelijan voimaantumiselle.

Voimaantumisesta ei ole toistaiseksi olemassa yhtenäistä määritelmää, mutta käyttämäni tutkimuskirjallisuus näyttää kuitenkin olevan yhtä mieltä voimaantumisen prosessin ydinajuksesta: *Voimaantuminen on ihmisestä itsestään lähtevä prosessi. Se on samanaikaisesti henkilökohtainen ja yhteisöllinen prosessi, eikä voimaa voi varsinaisesti antaa toiselle* (esim. Siitonen 1999; Bell & Gilbert 1996; Fetterman 2005; Rodwell 1996; Zimmerman 1995). Kyseinen määritelmä asettaa samalla kyseenalaiseksi ja kriittisen tarkastelun kohteeksi toisen ihmisen lähtökohdista tapahtuvan *voimaannuttamisen* (empowerment-by-authorization) (Siitonen & Robinson 1998, 168). Kun puhutaan voimaantumisesta, tarkoituksena on antaa ihmisen itsensä tunnistaa, luoda ja kanavoida omat voimavaransa (Garman 1995, 30-31).

Myös Marin ohjauksessa korostuu ohjattavan aktiivinen rooli oman elämänsä asiantuntijana ja omien voimavarojensa esiintuojana, eli kyseessä ei siis ole ohjattavan voimaannuttaminen vaan hänen oma voimaantumisenensa. Seuraava keskustelukatkelma on esimerkki siitä, kuinka opiskelija toimii oman elämänsä asiantuntijana ja ohjaaja esittää tarkentavia kysymyksiä ja kuuntelee. Opiskelija on aikaisemmin keskustelun aikana kertonut osallistumisestaan isostoimintaan sekä MLL:n verkossa toimivaan nuorten vertaistukipalveluun. Mari haluaa selvittää tarkemmin, mistä opiskelija on saanut viisauden tukea eri ongelmien kanssa painivia nuoria.

Mari: ”Nyt jos aatellaan vielä sitä, että mistä sä ammennat sen viisauden. Tietysti se, että sä oot kiinnostunut ihmisistä, mutta sen viisauden, että siellä joku nuori laittaa kysymyksen, että hänellä on paha olla, et vanhemmat on eronnut. Niin mistä sä saat sen viisauden, että tavallaan pääset siihen kokemusmaailmaan, miltä tästä nuoresta tuntuu, et sä voisit sitä auttaa?”

Opiskelija: ”No ensinnäkin, siis totta kai meitä on koulutettu, et sieltä on tullut tosi paljon informaatioo. Ja meillä on yleensä niihin aiheisiin liittyen semmosia, et yleensä tulee luennoitsija, joka opettaa jostain tietystä aiheesta. Mut ihan sit niinku muulta kannalta, niin mä oon ollut aina tosi kiinnostunut ihmisistä, päässyt käsiksi aika monen ihmisen elämään, silleen niinku juttelutasolla Ja mä oon ollut aina semmonen kuuntelijajihminen, vaikka mä puhun itekin tosi paljon, mut kyl osaan myös kuunnella. Ja sit mulla on aina ollut tosi läheiset välit mun perheen kanssa. Me jutellaan ihan hirveesti perheen kans. Et meillä on yleensä tapana syödä

yhdessä, et siitä ei hirveesti luisteta. Ja sit se, et meillä on äiti ja iskä ollu aina vähän sellasia, et iskä on nähnyt paljon maailmaa ja äiti on nähnyt niin paljon pahoja asioita. Niin meillä on aina ollut tosi semmonen, et keskusteluyhteydet tosi hyvät. Et tavallaan se, et saa ihan sikana näkökulmii niinku sen perheenkin kautta. Ja sit äiti on ollut lähihoitaja ja sit se on ollut ala-asteella erityisopettaja ja kaikkee tällasta. Ja sit just ku oon aina ollu sellanen kuuntelija, niin tietää monista asioista paljon, et miltä ihmisestä tuntuu tietynlaisessa tilanteessa. Ja sit vaikkei ite ois kokenutkaan läheskään mitään, niin... Ja musta välillä voi vaan sanoa, jos ei oikeesti tiedä. Mun mielestä on ihan ok sanoa silleen, et sori mä en osaa tai mä en ehkä tajuukkaan miltä susta tuntuu.”

Mari: ”Joo kyllä mä ymmärrän mitä sä tarkotat. Niin, kyllä. No sit vielä, kun tässä tuli, et äidillä on semmosta tietotaitoa tän tyyppisiin, ku just puhuit, että eri ihmisten ymmärrystä ja mitä siellä taustalla... Ja sitä kautta se on tullut sullekin. Niin mitäs sitten isä tekee työkseen?”

Opiskelija: ”Se kustantaa oppimateriaaleja, mutta se oli ennen merimies. Iskältä on varmaan tullut semmonen suvaitsevaisuus moniin asioihin. Et se näkee asioita aika laajalla skaalalla, ku on nähnyt niin paljon kaikkee maailmalla ja sit iskä puhuu niistä vielä ihan hirveesti. Se on kuitenkin iso osa sen elämää.”

Mari: ”Sieltä se tuli se vastaus, siis sille ku mä kysyin, että mistä sait viisauden.”

Opiskelija: ”Niin, se on selkeesti tosi suurelta osin perheeltä.”

Mari: ”Kyllä. Ja ku sä otit vielä esille ton suvaitsevaisuuden, niin itse asiassa sehän on yks ydinasia ihmisten välisessä kohtaamisessa, että sä ymmärrät niiden tarinat ja kokemuksen, et sä pääset kiinni siihen. Ymmärrän nyt mistä sä oot saanut sen, kyllä. Ja sitten sä kerroit, että sä oot hyvä kuuntelija, niin sillonhan sulle eri ihmiset avautuu ja pystyy kertomaan sulle luottamuksellisesti tarinan, koska ne näkee susta, et sä ymmärrät, et sehän on niinku se tärkeä.”

Lisäksi Mari toi usein puheessaan esille sitä, kuinka he yhdessä ohjattavan kanssa tekevät asioita. Esimerkiksi kun nuori ammatinvalinnanohjauksessa kertoo omaa tarinaansa, Mari kirjoittaa muistiinpanoja ja samalla varmistaa, että hän on ymmärtänyt asiat oikein. Marin mukaan he tavallaan yhdessä tekevät visuaalista karttaa nuoren elämästä ja hänen ammatillisista kiinnostuksenkohteistaan. Kirjoittamisen avulla asiat tuodaan näkyväksi ja kokonaiskuva selkiintyy.

”Sitähän ei tavallaan aina ite huomaa. Ja musta on jotenkin kauheen kiva, et ku mä kirjotan niitä, niin mä pystyn sit näyttää et missä mennään ja sit nuori itekin näkee. Et se näkee koko ajan tosta noita juttuja. Ja sitten pystyy käyttää värejä ja kaikkee semmosta, et pystyy hakeen sieltä niinku semmosia. Et siitä tulee jotenkin kauheen selkeä. Se on mun mielestä aika hyvä konsti.” (Mari)

Marin mielestä on tärkeää, että ohjaaja hoitaa kirjurin tehtävät, koska opiskelijan kirjoittaminen voisi häiritä hänen vapaata ajatustyötään. Mari kuitenkin huomauttaa,

että toisentyypisissä, esimerkiksi kurssivalintoja koskevista ohjaustilanteissa, joissa ei tarvitse tuottaa ajatustenvirtaa, opiskelija on kirjoittamisen suhteen aktiivinen ja merkitsee asioita. Ammatinvalinnanohjauksissa totuuteen pääseminen on kuitenkin todella oleellista, ja siksi nuorelle pitää antaa riittävästi tilaa puhua. Mari on havainnut, että muistiinpanojen tekeminen on osoittautunut opiskelijoille tärkeäksi ohjaushetkessä, mutta muistiinpanoista voi olla heille hyötyä myös myöhemmin.

”Tossa muuten huomaa sen, että se on aika tärkeä kun se merkataan, nyt vasta tajusin tossa sen. En oo koskaan ajatellut, että se olis noin tärkeä, mutta tossa oli semmoinen tunnelma, mistä aisti miten tärkeä se merkkäminen on... Ja sit mä oon huomannu, et nyt kun meillä on ollut niitä yhteishakupäivystyksiä, niin se on musta aika kiva, kun niillä on niitä papereita mukana, kun ne tekee ne haut. Se on niin ihana kattoo. Se on mun mielestä aika mahtavaa.” (Mari)

Jos nuorella on ohjauksen jälkeen tunne, että he ovat yhdessä ohjaajan kanssa rakentaneet hänen elämäkarttaansa ja hän on itse päässyt vaikuttamaan asioihin ja hänen osaamistaan on aidosti hyödynnetty, on myös voimaantuminen ja sen seurauksena sitoutuminen ohjauksessa tehtyihin jatkosuunnitelmiin todennäköisempää. Voimaantumisella on jopa todettu olevan suora yhteys yksilön sitoutumiseen: vahva voimaantuminen johtaa vahvaan sitoutumiseen ja heikko voimaantuminen johtaa vastaavasti heikkoon sitoutumiseen (Siitonen 1999, 158-160). Pekkarin (2008, 170) mukaan ohjattavan voimaantumisen tukemisen päätarkoituksena on, että ohjattava tuntee voivansa itse vaikuttaa opiskeluunsa sekä uransa ja elämänsä suunnitteluun ja rutinoituu toimimaan omien asioidensa hoitamisessa.

Myös Mary Sue Richardson (2000, 204) korostaa voimaantumisen merkitystä ohjauksessa ja näkee sen yhtenä ohjaajien keinona reagoida nykypäivän työelämän epävarmuuteen ja ihmisten muutoinkin rikkonaiseen elämään. Richardsonin mukaan ohjattavien voimaantumista tukeva ohjaaja kykenee paremmin vastaamaan ohjattavien yksilöllisiin tarpeisiin ja samalla ohjauksessa korostuu yksilön etu yhteiskunnan etuun verrattuna. Richardsonin (2000, 5-6) mukaan yksilön voimaantumisesta on kyse silloin, kun hänen toimijuutensa ja kykynsä itseohjautuvuuteen yhdistyvät sosiaaliseen kontekstiin. Richardsonin näkemyksessä voimaantumisessa on läsnä kolme keskeistä komponenttia: ensinnäkin yksilö kykenee asettamaan itselleen ja elämälleen tavoitteita ja määrittelemään toiveidensa perusteita, toiseksi hän pystyy ottamaan käyttöön henkilökohtaiset voimavaransa näiden tavoitteiden saavuttamiseksi ja kolmanneksi hän

kykenee olemaan vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa sekä myös vaikuttamaan ympäristöönsä asettamiensa tavoitteiden suhteessa. Myös Siitosen (1999) väitöskirjan tulokset ovat Richardsonin näkemyksen kanssa samansuuntaisia. Tutkimuksessaan Siitonen rakensi yleisen teorian ihmisen voimaantumisen, ja tutkimuksen tuloksissa voimaantumisteoria rakentuu neljästä osaprosessista, joita ovat päämäärät, kykyuskomukset, kontekstiuskomukset ja viimeisenä emootiot.

Voimaantumisen kannalta on siis tärkeää, että yksilö itse asettaa henkilökohtaiset päämääränsä (Siitonen, 1999). Myös Zimmerman (1995) ja Rodwell (1996) painottavat voimaantumisprosessissa yksilön mahdollisuutta kontrolloida ja vaikuttaa omaa elämää koskeviin päätöksiin (ks. myös Bill & Gilbert 1996). Myös Mari tukee tätä ajatusta omassa ohjauksessaan ja todella uskoo ja luottaa opiskelijoihin ja heidän unelmiinsa. Mari ei epäillyt kenenkään ohjattavan tulevaisuudensuunnitelmia ja antoi heidän itse tehdä lopulliset päätöksensä. Myös Siitosen voimaantumisteorian toinen osapremissi yksilön kykyuskomuksista saa tukea muilta tutkijoilta. Esimerkiksi Bell ja Gilbert (1996, 36) korostavat, että voimaantumisen kannalta on tärkeää, että ihmisellä on kokemus omasta pätevydestään. Erityisesti ammatinvalinnanohjauksessa Mari kokee tärkeäksi sen, että opiskelijat löytäisivät omat voimavaransa ja voisivat niiden kautta kokea olevansa päteviä monessakin asiassa. Marilla on vahva uskomus siitä, että jokaisesta löytyy vahvuuksia ja hyviä puolia.

Tämän tutkimuksen kannalta kuitenkin ehkä merkityksellisin voimaantumisen ulottuvuus liittyy sen yhteisölliseen ja sosiaaliseen puoleen, joka tulee esiin muun muassa Siitosen kontekstiuskomuksissa ja Richardsonin näkemyksessä ympäristön merkityksestä yksilön voimaantumisprosessissa. Vaikka voimaantumista ei voikaan tuottaa toinen ihminen, voi kuitenkin toimintaympäristön, tässä tapauksessa ohjausympäristön, olosuhteet olla merkityksellisiä, ja tämän takia voimaantuminen voi jossain tietyssä ympäristössä olla todennäköisempää kuin toisessa (ks. esim. Siitonen 1999, Fetterman 2005). Ohjattavan voimaantumisen kannalta ei siis ole yhdentekevää, miten ohjaaja suhtautuu ohjattaviin ja minkälainen ilmapiiri ohjauksessa vallitsee. Voimaantumisen kannalta hyviä ympäristön ominaisuuksia ovat muun muassa osapuolien molemminpuolinen kunnioitus, arvostus ja luottamus (Bill & Gilbert 1996; Fetterman 2005; Rodwell 1996; Vuorinen 2000; Siitonen & Robinson 2001; Richardson 2000; Zimmerman 1995), kuulluksi tuleminen kokemus (Mannström-Mäkelä & Saukkola 2008, 55; Siitonen & Robinson 2001), hyväksyntä, tervetulleeksi kokeminen,

omana itsenä olemisen mahdollisuus ja ei-syyllistävä ilmapiiri (Siitonen & Robinson 2001). Tärkeää on myös turvallinen, rohkaiseva ja ennakkoluuloton ilmapiiri sekä yhteistoiminta, tasa-arvoisuus ja oma kontrolli toimintaa ja tavoiteltavia päämääriä kohtaan (mm. Siitonen 1999). Marin ohjaustodellisuutta kuvastavat juuri ihmisten keskinäinen arvostaminen ja kunnioittaminen, turvallinen ja rohkaiseva ilmapiiri, ohjattavan kuulemisen tärkeys sekä ohjattavan aktiivinen rooli omien päämäärien luomisessa ja niihin sitoutumisessa. Synteesiluvussa (luku 8) perehdytään vielä tarkemmin Marin ohjaajuudesta nousseiden teemojen välisiin yhteyksiin ja painotuksiin, kuten siihen, miten ohjattavien voimaantuminen on yhteydessä Marin arvomaailmaan.

Voimaantuminen voidaan myös nähdä jatkumona, jonka toisessa päässä ovat ne, joilla sisäisen voiman tunne on erittäin heikko ja toisessa päässä ne, joilla voimantunne on vahva. Koulun tehtävänä on luoda sellaiset työskentelyolosuhteet, että jokaisen sisäinen voimantunne voi kasvaa. (Vuorinen 2000, 80) Marin mielestä tärkeintä ohjauksessa on juuri se, että oli opiskelija tullut sitten minkä tahansa asian kanssa ohjaukseen, voisi hän lähteä huojentuneemmin mielin sieltä pois.

”Et sit ku hän on keskustellut siitä asiasta, vaikka vaikeestakin asiasta, niin sit hänelle tulee semmonen voimautunut olo, että noh, kyl se tästä. Et se on se tärkein.” (Mari)

Toisin sanoen huolimatta siitä, kuinka voimaantunut ihminen on ohjaukseen tullessaan, tavoitteena on aina se, että hän voisi lähteä sieltä astetta voimaantuneempaan. Mari myös kokee, että ohjattavan voimaantumisen voi ottaa välittömänä palautteena onnistuneesta ohjauskeskustelusta.

”No kyllähän sen aistii, jos oot pystynyt antamaan voimautumisen tunteen. Et kun opiskelija lähtee pois ja lähtee ilosella mielellä, niin se on hyvinkin se palaute.” (Mari)

Juutilaisen (2003, 26) mukaan koko ohjausprosessin tavoitteena voidaan pitää voimaantumista, jolla hän tarkoittaa ohjattavan subjektiivisen kokemuksen ja toimijuuden vahvistamista. Lähtökohtana toimijuuden lisääntymisessä on kriittinen reflektio ja siihen liittyvä merkityksenantoprosessi. Merkitykset muodostuvat yksilön sisäisen vuorovaikutuksen ja ympäristön välisen neuvottelun tuloksena. Ne tulevat esiin kielen ja sosiaalisten tilanteiden kautta, mutta ne eivät ole aina tietoisia (Peavy 1999). Juutilainen (2003, 26-29) kuvailee ohjausprosessia purkamisen ja rakentamisen

prosessiksi, jossa ohjattavan olemassa olevia merkityksiä arvioidaan ja uusia merkityksiä tuotetaan. Omien uskomusten, arvojen, olettamusten ja havaintojen tietoiseksi tekeminen ja jalostaminen kriittisen reflektoinnin avulla saattaa vapauttaa ihmisen sisäisistä, sosiaalisista ja kulttuurisista kahleista ja synnyttää uudenlaisia tapoja ajatella ja toimia (Korhonen & Nummenmaa 2000). Mari pitää ohjauksessa tärkeänä huolellista perehtymistä ohjattavan elämäntarinaa, ja siksi ohjauksessa on olennaista saada ohjattava puhumaan ja jakamaan asioitaan. Toisinaan pelkkä ohjaajan tuki ja empaattinen kuunteleminen voivat osoittautua ohjattavalle voimavaroja vapauttavaksi kokemukseksi (Juutilainen 2003, 29), mutta toisinaan ohjaaja löytää opiskelijan puheesta ja tarinasta uusia asioita ja merkitysyhteyksiä ja sitä kautta he pääsevät yhdessä rakentamaan uutta. Mannström-Mäkelä ja Saukkola (2008, 55) korostavat kuitenkin sitä, että tulkinat tulisi aina varmistaa ohjattavalta, jotta vääriltä tulkinnoilta voitaisiin välttyä.

Ammatinvalinnanohjauksessa opiskelijan voimaantumisen on Marin mukaan erityisen merkittävä asema. Siinä opiskelija voimautuu luottamaan omaan kipinäänsä ja valitsemaansa tiehen, kun hän ohjauksessa näkee niiden sopivan yhteen hänen ominaisuuksiensa kanssa. Voimaantumisen kannalta on tärkeää, että ohjattava voi luottaa omiin mahdollisuuksiinsa ja kokea itsensä kykeneväksi saavuttamaan päämääränsä (Siitonen 1999, 117). Marin mielestä myös ohjaajan antama tuki ja hyväksyntä edesauttavat nuoren voimaantumista.

”Et hän uskaltais sille omalle tielleen lähteä mihin hän tuntee omaa kipinää ja sellast kiinnostustaan, niin sitten ohjaaja on se rohkaisija ja tukija täällä, et toi on mahdollista ja hän on ihminen, joka sanoo, et kyl sä tohon pystyt, et mahtava nähdä et sä tykkäät tosta ja että kyllä sä voisit tollasta lähteä toteuttamaan. Et semmosen innostuksen ylläpitäjä. Et tälle ohjattavalle tulee tunne, et vau, ilosin mielin lähden tänne, tää on mun juttu. Eli tuki sille.” (Mari)

Mari kuitenkin korostaa, että opiskelijalle on syytä huomauttaa siitä, että prosessi todennäköisesti jatkuu, eikä kaikkiin kysymyksiin voi heti saada vastauksia. Myös Pekkari (2008, 50) toteaa, että aluksi ohjattava saattaa olla pettynyt, jos ei saakaan helppoa ja nopeaa ratkaisua. Hän kuitenkin voimaantuu oppiessaan ja kehittyessään käyttämään omia voimavarojaan omissa ratkaisuissaan. Mari näkee, että jokaisella ihmisellä on ”oma viisaus”, joka on tullut eletystä elämästä.

Marin mukaan omaan kipinään luottaminen ei kuitenkaan ole mahdollista, jos kartoitustyötä ei ole tehty kunnolla eikä ohjattavan elämänkenttään ole uppouduttu tarpeeksi hyvin. Ohjattavan tarinan kertominen vie paljon aikaa, ja sille pitää myös antaa sen tarvitsema tila. Mari huomasi ohjauskeskusteluvideoita katsoessaan, että eri opiskelijoilla tilan haltuunotto oli erilainen ja keskustelun rytmi määräytyi sen mukaan.

”Et kyllähän se on niin, että joku ihminen vaatii pidemmän ohjauskeskustelun just ton rytmin takia, koska sitä ei voi silleen jouduttaa. Et jos sä rupeet jouduttamaan, niin se menee ihan fiaskoksi. Sit se loppuu se semmonen mikä voi tulla siinä hiljaisuudessa tai tajunnanvirrassa. Se loppuu sit kokonaan. Sit me vaan mennäänki näillä: no niin nää on nää vaihtoehdot (naputtaa kynää). Mut aika hassua, et löysin nyt tommosen ajatuksen.” (Mari)

Mari pitää ammatinvalinnanohjauskeskustelua nuoren kannalta kaikin puolin merkittävänä tilaisuutena, jossa nuori pääsee kertomaan omasta elämästään ja selittämään itselleen siihen liittyviä asioita.

”Tossa hän itsellensä selittää, sehän on hirveen tärkeää. Ei sitä välttämättä pysty vanhemmille ihan noin selittämään, mutta kun tässä mennään ja kysellään, niin hän pystyy selittämään ja sieltä tulee se taito sitten päättää.” (Mari)

Kuvioon 5 on koottu keskeisimmät Marin antamat merkitykset ohjattavien voimaantumiseen liittyvistä kokemuksistaan.

OHJATTAVAN VOIMAANTUMINEN

- ohjauksen ydintavoite
- merkittävä asia ohjauksen onnistumisen kannalta
- omien voimavarojen löytäminen
- yhdessä tekeminen ja kummankin osapuolen osaamisen hyödyntäminen
- ohjattavan kunnioittaminen, arvostaminen ja hyväksyminen omana itsenään
- tärkeä asia erityisesti ammatinvalinnanohjauksessa:
 - o huolellinen perehtyminen ohjattavan elämänkenttään
 - o ohjattavan rooli oman elämän asiantuntijana ja voimavarojensa esiintuojana
 - o kipinän löytäminen
 - o omien kykyjen ja kipinän välisen yhteyden näkeminen
 - o visioon luottaminen
 - o ohjaajan luottamus ohjattavien unelmia kohtaan
 - o muistiinpanojen merkitys

KUVIO 5

4 LUOVA TYÖOTE

Luova työote on toinen Marin ohjaajuuden pääulottuvuuksista, ja se kuvaa Marin tapaa tehdä ohjaustyötä. Luovuus, intuitio, mielikuvat ja ohjauksen kehittäminen ovat kaikki Marin ohjaajuudessa vahvasti läsnä olevia toimintatapoja tai taitoja, jotka ovat juuri Marille luontevia tapoja päästä lähemmäs ohjattavaa ja vastata hänen ohjaustarpeisiinsa. Nämä luovan työtteen osa-alueet kumpuavat Marin persoonasta ja ovat siksi jopa itsestään selviä asioita hänen ohjauksessaan.

4.1 Luovuus – väline nopeisiin tilanteisiin

Marin mukaan luovuus kuuluu hänen perusluonteeseensa ja luovuuden käyttö ohjaustyössä on hänelle jopa itsestänselvyys. Kauppisen (2007, 33) mukaan luovuus tulisi nähdä elämäntapana, eikä niinkään yksittäisenä piirteenä ihmisessä. Toisaalta Uusikylä (2000, 43) on sitä mieltä, että luovuus liittyy aina tiettyyn erityisalaan, eikä esimerkiksi luovaa säveltäjää voi korvata luovalla käsityöläisellä. Kosken (2001, 13) mukaan luovuus voidaan nähdä niin itseisarvona kuin välineenä muiden arvojen ja tavoitteiden saavuttamiseksi.

Luovuutta pidetään usein myönteisenä ja tärkeänä asiana. Melko yksimielisesti ollaan myös sitä mieltä, että luovuutta pitäisi edistää niin työelämässä, kouluissa kuin kodeissakin. Tästä huolimatta luovuus jää usein vain tyhjäksi sanaksi hallitusohjelmaan ja opetussuunnitelmaan tai pakolliseksi koristesanaksi liike-elämän visiopuheisiin. (Uusikylä 1999, 6) Helposti myös ajatellaan, että luovuus on vain harvojen synnyinlahja - luovuuden lahja joko on tai sitä ei ole. Uusikylän (1999, 6) mukaan luovuus on jokaisen ulottuvilla, mutta toisaalta se on myös erityislahjakkuuksien korkein taso. Tunnettu luovuustutkija Mihaly Csikszentmihalyi (1996) puhuu vaativasta raskaan sarjan luovuudesta eli luovuudesta isolla L-kirjaimella ja henkilökohtaisesta luovuudesta eli luovuudesta pienellä l-kirjaimella. Tässä tutkimuksessa huomio keskittyy henkilökohtaiseen luovuuteen eli siihen, mikä on Marin suhde luovuuteen. Vaikka henkilökohtainen luovuus ei toisikaan ihmiselle mainetta ja mammonaa, voi se osoittautua yksilölle kuitenkin sitäkin tärkeämmäksi – se voi tehdä jokapäiväisestä

elämästämme elävämpää, nautittavampaa ja palkitsevampaa (Csikszentmihalyi 1996, 344). Myös Uusikylän (2000, 43) mukaan luovuus voi antaa elämälle sisältöä, syviä onnen ja nautinnollisuuden tunteita silloin, kun oma kiinnostus, taidot ja tehtävän haasteellisuus ovat sopusoinnussa keskenään. Luovan prosessin aikana ihminen voi päästä myös niin sanottuun flow-tilaan, jolle on tyypillistä syvä eheyden ja tyytyväisyyden tunne. Flow-tilaan pääseminen edellyttää yksilön taitojen ja tehtävän vaikeuden välistä tasapainoa. Uusikylä (2000, 48) korostaa, että luovaan flow-virtaan voi päästä myös arkisessa työssä, jos ihminen tuntee olevansa oikealla alalla.

Luovuutta koskeva tutkimuskirjallisuus korostaa ympäristön merkitystä luovan prosessin kannalta. Luova ympäristö antaa jokaisen toteuttaa itseään vapaasti ilman vähättelevää arvostelua. Toisaalta koulumaailmassa on lukuisia esimerkkejä siitä, miten ympäristö voi myös heikentää tai jopa sammuttaa yksilön luovuuden. Uusikylä (2000, 49) kertoo tyypillisen esimerkin koulumaailmasta, jossa koulun ihanneoppilas on älykäs, mutta onneton ja ahdistunut sopeutuja, joka ei ota riskejä, vaan hän vain varmistaa omaa koulumenestystään antamatta muille mitään itsestään. Toinen koulujen ongelma luovuuden kannalta on kasvatuksen ja koulutuksen tähtääminen yleensä valmiiden ongelmien yhden ainoan oikean ratkaisun löytämiseen (Uusikylä 2000, 47). Ohjaajat ovat siinä mielessä onnellisessa asemassa, että heillä on usein mahdollisuus tehdä ohjaustyötä vapaasti, ja he ovat aktiivisessa roolissa ongelman löytämisen, mutta myös ongelman kannalta toimivien menetelmien löytämisen suhteen. Toisinaan ohjaajien luovuutta voi kuitenkin heikentää ylhäältäpäin tulevat määräykset ja painostukset. Marin työpaikalla ohjaajille on annettu todella vapaat kädet ja Marin uusiin ehdotuksiin ja ideoihin suhtaudutaan positiivisesti ja kannustaen. Mari ahdistuisi, jos hänelle sanottaisiin, mitä hänen pitää tehdä tai hänelle annettaisiin ohjeita. Mari kokee, että juuri henkilökohtaisessa ohjauksessa hänen luovuutensa pääsee kukkimaan ja hän saa sen kautta kaipaamaansa haastetta ohjaustyöhön.

Koski (2001, 21) tarkastelee luovuutta filosofisesta näkökulmasta, jossa luova ote todellisuuteen merkitsee sen oivaltamista, että samaa todellisuutta voidaan lähestyä monella eri tavalla. Tämä oivallus on usein luovuuden ytimessä, sillä luovuus on juuri vaihtoehtojen etsimistä ja niiden olemassaolon näkemistä. Luovalle yksilölle todellisuus näyttäytyy monikasvoisena ja mahdollisuuksien kenttänä. (Koski 2001.)

Mari käyttää työssään paljon rooliharjoituksia, vertauksia, metaforia ja tarinoita, joiden käyttö vaatii ohjaajalta todellisuuden näkemistä eri mahdollisuuksina. Erilaisissa

ohjaustilanteissa Mari kehittelee spontaanisti harjoituksia ja tehtäviä, jotka sopivat juuri siihen hetkeen ja juuri sille ohjattavalle. Mari pitää luovuutta yhtenä välineenä nopeisiin tilanteisiin, ja siksi tilanneluovuus on hänen mielestään todella tärkeä taito ohjaajalla. Vain harvoin samoja opiskelijoita on mahdollista nähdä useita kertoja, ja siksi ydin pitää saada näkyviin yhden ohjauskeskustelun aikana. Mari kokee, että mitä enemmän ohjaajalla on menetelmiä käytössään, sitä paremmin yhden keskustelun aikana päästään kiinni ydinasioihin. Hyppönen (2008, 110) näkee spontaaniuden elämän rutinoitumisen vastavoimaksi, joka estää ihmistä ajautumasta ennalta määrättyihin sekä toistuviin ajattelu- ja toimintakaavioihin. Spontaanisuus on vahvaa läsnäoloa ja todellisuuden kohtaamista (Hyppönen 2008, 111).

Mari kertoi haastattelussa yhdestä merkittävästä onnistumisen kokemuksestaan, joka on hyvä esimerkki hänen tilanneluovuuden käytöstään. Eräs yläkoulun tyttö ei ollut suorittanut kaikille pakollista TET-harjoittelua ja jopa hänen yläkoulun läpäisemisensä oli siitä kiinni. Mari halusi selvittää tytön vahvuudet ja ne asiat, mistä hän oikeasti piti. Mari näki kuinka tärkeää voimaantuminen olisi juuri tälle tytölle. Kun selvisi, että tyttö piti maalaamisesta ja remonttihommista, Marilla välähti saman tien. Hän ehdotti tytölle, että hän voisi TET-työnään maalata ja remontoida Marin työhuoneen, jos rehtorilta vain saadaan lupa. Ja niin tyttö sai TET-harjoittelunsa suoritettua ja Mari koki, että tytön itseluottamus ja kunnioitus itseä kohtaan kasvoivat onnistuneen TET-kokemuksen myötä. Mari oli todella tyytyväinen siihen, että hän pystyi tälle yhdelle ihmiselle saamaan aikaan sen, mitä hän eniten tarvitsi. Tämä esimerkki kuvaa hyvin Marin rohkeutta käyttää luovuutta ohjaustyössä. Luovuudessa rohkeutta vaaditaan erityisesti sen takia, että luovuuden olemukseen kuuluu aina epäonnistumisen riski (Uusikylä 2000, 46), eikä tilanteessa luodut ratkaisut välttämättä aina onnistu toivotulla tavalla. Edellä kuvatussa esimerkkitilanteessa kuitenkin rohkea ja luova toiminta onnistui parhaalla mahdollisella tavalla.

Katsottuaan omaa ohjaustoimintaansa videonauhalla Mari teki yllättävän havainnon itsestään. Hän oli yllätynyt siitä, kuinka jämään ja virallisen oloiselta hän vaikutti, vaikka hän kokee, että hänen päänsä sisällä on valtavan luova kenttä. Hänellä on vahva kokemus siitä, että hänen sisäinen maailmansa on todella värikäs, valoisa ja monivivahteinen, ja siksi hän oli kuvitellut, että hänen ohjauksensa olisi myös ulospäin näyttänyt helskyvältä ja ehkä vähän hupsultakin. Mari hämmästy, kun ulosanti olikin todella jämää ja hän vaikutti ohjaajana todella ammattitaitoiselta. Mari havaitsi

myös sen, että jokaisella keskustelulla oli selkeä alku ja loppu ja että jokaisessa ohjauksessa toteutui selkeästi ohjauksen juoni.

”Mulle tuli sellanen olo, et mäkin voisin mennä tolle ohjaukseen. Ihan hurjaa! Nyt ku mä oon oikeesti ulkopuolella analysoimassa tota. Eiks oo erikoista? Et vaikka mun sisäinen maailma on hyvin näin (viuhtoo käsillä), niin se on tosi jämäkkä ja strukturoitu ja jäsentynyt ja siellä tehdään niitä yhteenvedoja ja kaikenlaisia ja sit tulee ne kannustuspuheenvuorot. Et ku ne tulee vaan, ja sit se näyttääkin siltä mitä on opetettu Joensuussa. Et se on uskomatonta. Et sitä mä en oo ajatellut koskaan, et se näyttää tai tuntuu toltä.” (Mari)

Kuvioon 6 on koottu keskeisimmät Marin antamat merkitykset luovuuteen liittyvistä kokemuksistaan.

LUOVUUS

- luonnollinen ja jopa itsestään selvä ulottuvuus Marin ohjaajuudessa
- pääsee oikeuksiinsa erityisesti henkilökohtaisessa ohjauksessa, joka tarjoaa sopivasti haastetta Marin ohjaustyöhön
- vapaat kädet toteuttaa ohjausta omassa koulussa
- luovuutta vaativat erilaiset rooliharjoitukset, vertauskuvat, metaforat ja tarinat ovat Marin ohjauksessa tärkeässä asemassa
- ohjaajan väline nopeisiin tilanteisiin
- spontaani ohjausmenetelmien kehittäminen ohjaustilanteessa ja ohjattavan huomioiminen yksilönä
- luovuus ja erilaiset ohjausmenetelmät auttavat paremmin saamaan merkitykselliset ydinasiat näkyviin yhden ohjauskeskustelun aikana
- Marin kokemus pään sisällä olevasta valtavan luovasta kentästä, mutta toisaalta kokemus jämäkästä ja virallisen oloisesta ohjaajasta videolta katsottuna

KUVIO 6

4.2 Intuitio – kyky aistia ohjattavan tunnelmia ja tarpeita

Marin katsoessa ja reflektoidessa omaa toimintaansa videonauhalla hän ei aina osannut perustella mistä taito toimia tietyssä tilanteessa oli peräisin. Hän puhui usein vaistosta, intuitiosta ja tunnelman aistimisesta.

”Se varmaan tulee vaan automaattisesti. Ei sitä voi miettiä, et missä kohdassa tulee mitään, vaan nääkin on kuitenkin ainutlaatuisia tilanteita. Se tulee jostain, onko se sitten vaisto, onko se intuitio? Mä en oikein tiedä. Siis se, että mitä kannattaa tsemptata, ku se vaan tulee luonnostaan.” (Mari)

Taito aistia toisen tunnelmia ja sitä kautta päästä siihen ytimeen, mitä toinen tarvitsee, on Marin mukaan ollut hänen ohjaajuudessaan aina mukana. Kuunneltuaan kerran intuitiota käsittelevän luennon Mari ymmärsi, kuinka paljon hän itse käyttää intuitiota omassa työssään. Marin toiminnasta ja puheesta on tulkittavissa, että hänen ohjaajuudessaan intuitio on vahvasti läsnä ainakin seuraavien asioiden yhteydessä: opiskelijan puheen punaisen langan hahmottamisessa, oleellisten kysymysten esittämisessä, opiskelijan tarinaan liittyvien elämänviisauksien löytämisessä, ohjattavan tunnelmien ja tarpeiden aistimisessa sekä ohjattavan kannustusta kaipaamien asioiden löytämisessä. Alla oleva lyhyt keskustelukatkelma on esimerkki ohjaustilanteesta, jossa Mari pystyi intuitiivisesti aistimaan opiskelijan tunnelmia. Juuri ennen kyseistä tilannetta opiskelija haukotteli, jota Mari ei kuitenkaan nähnyt hakiessaan silloin juuri papereita tulostimesta. Marin mukaan hän kuitenkin pystyi aistimaan opiskelijan turhautumisen ja väsymyksen, vaikkei haukottelua nähnytkään:

”Se on jo vähän ahdistunut, toi ilme kerto kaiken, et sen pysty aistimaan tossa. Sen myös huomaa, et se ei oo ehtinyt tehdä pohjatyötä kunnolla, et se on vähän pihalla.” (Mari)

Mari: ”Miltä susta itestä tuntuu tää homma, kun näitä katellaan? Tuntuuko vähän liian aikaselta?”

Opiskelija: ”Ehkä vähän silleen aikaselta tuntuu, ku en oo kuitenkaan nyt hakemas mihinkään ja pitää tää lukio nyt eka suorittaa ja sit meen inttiin...”

Intuutiolla on ilmiönä pitkä historia, ja siihen vahvasti liittyvä ihmismielen tiedostamaton puoli on jo pitkään kiinnostanut eri alan ihmisiä. Intuition käyttöä on tutkittu esimerkiksi hoitotyön, matematiikan, urheilun, psykologian, asiantuntijuuden, sukupuolen ja bisnesmaailman näkökulmista (Myers 2002; Boucouvalas 1997). Myös ohjauksen ja terapian aloilla intuitio on ilmiönä alkanut kiinnostaa tutkijoita, mutta aiheesta ei ole vielä tehty paljon tutkimuksia. Esimerkiksi Little (1999) tutki sitä, kuinka ohjaajat käyttivät työssään intuitiota ja miten he tutkimuksen aikana kehittivät intuitiokapasiteettiaan. Little perusteli tutkimusaihettaan sillä, että siihen aikaan ammattikirjallisuudesta puuttui lähes kokonaan luotettavat tietolähteet intuition hyödyntämisestä ja sen etiikasta sekä konkreettiset ohjeet intuition käytöstä erityisesti terapia- ja ohjaustyössä. Viime aikoina intuitiota käsittelevä tutkimuskirjallisuus ja muu kirjallisuus on kiinnittänyt huomiota intuition hyödyntämiseen ja siihen, miten jokainen

voi kehittää omaa intuition käyttöönsä. Muun muassa Malcolm Gladwell, jonka Time-lehti nimesi vuonna 2005 sadan maailman vaikutusvaltaisimman ihmisen joukkoon, on kirjoittanut kirjan *Välähdys* (2006) (eng. *Blink* (2005)), joka käsittelee juuri alitajuisen ajattelun ja intuition merkitystä ihmisten elämässä. Myös Dunderfelt (2008) on kerännyt *Intuitio – sisäinen viisaus* -kirjaansa konkreettisia harjoituksia, jotka auttavat ymmärtämään ja kehittämään intuitiivista ajattelua. Myersin (2002, 17) mukaan intuition käyttö on itse asiassa tehokkaan toimintamme perusedellytys, sillä intuitiivisen ajattelun avulla pystymme hyödyntämään valtavasta tietokapasiteetistamme vain kulloisenkin tehtävän kannalta olennaisen tietoaineksen.

Intuitio-käsitteen rinnalla puhutaan myös esimerkiksi vaistosta ja aavistuksesta (ks. esim. Boucouvalas 1997, 7), sydämen viisaudesta (Dunderfelt 2008), välähdyksestä (ks. esim. Gladwell 2006) ja hiljaisesta tiedosta (ks. esim. Nurminen 2000), jotka eivät kuitenkaan yksinään anna intuitiosta tarpeeksi laajaa kuvaa (Boucouvalas 1997, 7). Seuraavaksi perehdyn syvemmin esittelemään kirjallisuudesta nousevaa kuvaa intuitiosta ja tuon esiin erityisesti niitä näkökulmia, jotka ovat samansuuntaisia Marin intuitiokokemusten kanssa.

Dunderfeltin (2008) mukaan intuitiota käytetään ihmissuhteissa, vuorovaikutustilanteissa, bisneselämän päätöksenteossa sekä tieteellisessä ja taiteellisessa luomistyössä. Ihmiset tekevät joka päivä arvioita, valintoja ja päätöksiä, joihin on olemassa vain aavistuksiin perustuvaa tunteenomaista intuitiivista tietoa (Dunderfelt 2008, 10). Vaikka tätä piilossa olevaa piilevää tietoa on olemassa kaikilla ihmisillä, on sitä erityisesti asiantuntijoilla (Nurminen 2000, 30). Dunderfelt viittaa Kleinin pohdintaan asiantuntijuuden ja intuition välisestä yhteydestä seuraavasti:

”Luulimme aluksi, että asiantuntijat ovat hyviä siksi, että he pohtivat jokaisen askeleen vaikuttavuutta, ennen kuin toimivat, ja vasta-alkajat epäonnistuvat, sillä he impulsiivisesti tekevät, mitä ensimmäiseksi mieleen sattuu. Ilmenikin, että vasta-alkajat joutuvat vertailemaan vaihtoehtoja keskenään. Todelliset asiantuntijat luovat kokemuksensa perusteella yhden suunnitelman ja toiminnan aikana muuttavat sitä tarpeen mukaan. He liikkuvat nopeasti, sillä he tekevät vähemmän kuin vasta-alkajat.” (Klein 2000, Dunderfeltin 2008, 68 mukaan)

Intuitio on merkityksellisten kokonaisuuksien havainnointia ja keino ammentaa valtavasta tiedostamattomasta varastosta, joka sisältää kaiken, mitä yksilö on kokenut ja oppinut elämänsä aikana. Intuitio on kuin ikkuna salaperäiseen alitajuntaan. Kullakin hetkellä olemme tietoisia vain pienestä osasta kaikesta siitä, mistä voisimme olla

tietoisia. (Dunderfelt 2008.) Myös Mari puhui paljon alitajunnan merkityksestä totuuteen pääsemisessä. Ohjaustilanteessa tavoitteena on juuri hahmottaa todellisuutta ja niitä asioita, mitkä ovat oikeasti totta ohjattavan elämässä. Mari on havainnut, että erityisesti tarinoiden ja mielikuvaharjoitusten kautta saadaan tietoa alitajunnan kautta ja usein niiden avulla on helpompi nähdä, miten kussakin tilanteessa olisi hyvä toimia.

Dunderfeltin (2008, 41) mukaan inhimillinen tietäminen toimii aina niin sanotun kaksoisprosessoinnin periaatteella, jossa informaatiota saadaan sekä fyysisten aistiemme että sisäisen intuitiomme kautta. Intuitiivinen havainnointi antaa meille tietoa ilmiöiden kokonaisuudesta ja alitajunnan tapahtumista, kun taas tavallinen aistihavainnointi antaa meille tietoa fyysisen ja sosiaalisen elämän tapahtumista. Myös Myers (2002, 29-30) puhuu kahdesta tietämisen tasosta, jossa toinen taso on intuitiivinen, automaattinen ja nonverbaalinen, kun taas toiselle tasolle on tyypillistä rationaalisuus, analyttisyys ja verbaalisuus. Molempia tasoja tarvitaan, ja yhdessä ne muodostavat viisautta (Dunderfelt 2008, 40). Parhaiten luovimme arjen tilanteissa, kun rationaalinen ajattelu ja intuitiivinen oivaltaminen kulkevat käsi kädessä. Rationaalisella järjellä tutkitaan ja testataan, onko intuitio paikkansa pitävä. Jos intuitioon on esimerkiksi sekoittunut liikaa toiveajattelua, luuloa tai sokeaa uskoa omaan oikeassa olemiseen, voi se tuottaa kyseenalaista ja väärää tietoa. Nurminen (2000, 27) korostaa reflektion merkitystä intuitiivisen ja aistihavaintoon perustuvan tietoaineuksen välisen tasapainon saavuttamisessa. Reflektion avulla on mahdollista palauttaa mieleen, tarkastella ja pohtia kriittisesti omakohtaisia ja ainutlaatuisia intuitiivisia kokemuksia ja intuitioon perustuvia päätöksiä.

Mari saa opiskelijoiden kohdalla voimakkaita visioita siitä, mistä asiasta ohjattava todellisuudessa puhuu. Mari ikään kuin näkee ohjattavan sanojen ja puheen taakse ja hahmottaa, mikä siellä on se ydinasia, joka kaihertaa eniten nuoren mieltä.

”Hänelläkin oli just se semmonen pieni kapinahenki, mikä näkyi näissä kaikissa, ja myös sitten sanoissa. Niin on semmonen tietty visio, et hän taistelee jotakin vastaan. Ja sit se tuli siellä se pieni heikkous, mitä vastaan hän taisteli, että pääseekö hän sitten kuitenkaan (toivomaansa opiskelupaikkaan). Se tuli siinä haastattelussa se pieni pelko.” (Mari)

Marilla on myös se kokemus, että keskustelut menevät määrätietoisesti eteenpäin ja aina ympyrä sulkeutuu jollakin tavalla. Marin puheesta on tulkittavissa, että ohjaus tavallaan etenee ja kulkee kohti tavoitettaan intuition varassa.

Ohjauksen kannalta on erityisen kiinnostavaa kiinnittää huomiota intuition käyttöön vuorovaikutustilanteessa. Dunderfeltin (2008, 94-95) mukaan intuitiivinen viestintä tulisi nähdä yhtenä vuorovaikutuksen tasona sanallisen viestinnän, fyysisen viestinnän, tunneviestinnän ja voimien viestinnän lisäksi. Intuitiiviseen viestintään kuuluu läsnäolo, toisen ymmärtäminen, keskustelun punaisen langan seuraaminen, sanojen takana olevan merkityksen ymmärtäminen sekä ihmisten ydinminuuksien kohtaaminen ja kunnioittaminen. Dunderfelt kuvaa läsnäoloa ohjaajan taidoksi olla kohtaamisessa henkisesti mukana ja kuunnella toisen ihmisen sisäisyyttä: ”Se vaatii sitä, että kuuntelijoina olemme sisäisesti hiljaa, sillä aikaa kun toinen puhuu. Pyrimme kuuntelemaan hänen ideoitaan ja ajatuksiaan emmekä vain hänen sanojaan.”

Nurmisen (2000, 26) mukaan ihmisen tunteminen tulisi nähdä toisen ihmisen subjektiivisuuden kohtaamisena ihmisen oman subjektiivisuuden kautta. Nurminen kertoo, että esimerkiksi hoitotyössä subjektiivius liittyy potilaan tuntemiseen sekä tapauksen tuntemisena, potilaan tuntemisena että henkilön tuntemisena. Tapauksen tunteminen sisältää tietoa, joka liittyy potilaan sairauteen ja hoitomahdollisuuksiin. Tieto, joka sisältyy potilaan tuntemiseen, on potilaan tuntemista sairaana ihmisenä. Henkilön tunteminen on näistä kuitenkin tärkein, koska se sisältää tietoa ihmisen menneestä ja nykyisestä elämänhistoriasta. Tätä esimerkkiä voi tarkastella myös ohjauksen näkökulmasta, jossa ohjattavan kohtaaminen subjektiivisuuden kautta edellyttää ohjaajalta ensinnäkin tietoa, joka liittyy ohjattavan tilanteeseen ja ohjauksen eri mahdollisuuksiin juuri siinä tilanteessa, toiseksi se vaatii tietoa ohjattavasta opiskelijan roolissa, jos asia koskee koulunkäyntiä ja kolmanneksi tietoa ohjattavasta ja hänen elämästään yleensä. Kun ohjaajalla on nämä taustatiedot olemassa, kykenee hän intuitiivista tietoa hyödyntämällä näkemään tilanteen kannalta tärkeät asiat ja sen, miten tilanteessa kannattaa edetä.

Dunderfeltin (2008, 19) mukaan intuitio syntyy yleensä ilman ponnistelua ja tilanteessa, jossa mieli ei itse askartele ongelman kanssa. Intuitio voi tulla ihmisen tajuntaan joko nopeasti tai hitaammin. Välähdys, oivallus ja palasten loksauttaminen paikoilleen kuvastavat intuition ilmenemistä nopeasti ja kirkkaana tietämisenä. Vastaavasti vaisto tai esimerkiksi aavistus siitä, että jotakin on vialla, kuvastavat intuition ilmenemistä hitaammin ja hieman epämääräisenä tunteena. Nopea ja kirkas intuitio edustaa ilmiöiden olemuksen ja tilanteen kokonaisuuden suoraa näkemistä eli havainnointia. Hieman hitaampi ja tunteenkaltainen intuitio taas perustuu alitajuisen

tiedon prosessoinnin havainnointiin eli erilaisten ilmiöiden ja tapahtumien keskinäiseen vertailuun. (Dunderfelt 2008.) Marin intuition käytössä näkyy näitä kumpaakin intuition ”lajeja”. Mari kuvaa ohjaustilanteissa syntyviä ideoita nopeiksi, ja ne syntyvät siinä tilanteessa ilman etukäteisvalmisteluja tai -suunnitelmia. Toisaalta ohjaustyössä kehittämistä kaipaavien asioiden ”näkeminen” pidemmällä aikavälillä on esimerkki Marin hitaamman intuition käytöstä.

Kuvioon 7 on koottu keskeisimmät Marin antamat merkitykset intuition liittyvistä kokemuksistaan.

INTUITIO

- automaattista ja osittain tiedostamatonta
- toisen tunnelmien aistimista ja sitä kautta toisen tarpeiden hahmottamista
- merkityksellisten kysymysten esittäminen
- elämänviisauksien nostaminen opiskelijan tarinasta
- tuen ja kannustuksen paikkojen löytäminen
- ohjauksen juonen muodostuminen ja punaisen langan hahmottaminen
- visioiden syntyminen
- nopeat, ohjaustilanteessa syntyvät oivallukset ja ideat ilman etukäteisvalmisteluja tai -suunnitelmia
- ohjaustyössä kehittämistä kaipaavien asioiden näkeminen pidemmällä aikavälillä

KUVIO 7

4.3 Mielikuvat – mielenmaailma, tarinat ja kuvat ohjauksen työkaluina

Marin kertoessa ohjausmetodeistaan puhui hän usein alitajunnan merkityksestä totuuden tavoittelemisessa. Marin mielestä on tärkeää, että nuori saa rauhassa puhua ja vapaasti tuottaa ajatuksia, koska juuri ajatustenvirrasta totuuskin usein kumpuaa. Alitajuntaan pääsemistä voidaan tehostaa erilaisilla harjoituksilla. Mari käyttää ohjauksessaan paljon mielikuviin perustuvia rooliharjoituksia ja työtapoja, joiden tarkoituksena on juuri päästä tajunnanvirtaan ja sitä kautta totuuteen. Niiden avulla saadaan usein myös varmistettua tai selvennettyä asioita. Kerran Marin ohjauksessa oli opiskelija, joka pohti mikä fysioterapeutin, toimintaterapeutin ja terveydenhoitajan ammateista olisi hänelle

sopivin. Tilanne oli akuutti, ja asiaan oli hyvä saada pian varmuus. Mari keksi ohjaustilanteessa rooliharjoituksen, jossa opiskelija pääsi kokeilemaan jokaista kolmea eri ammattiroolia. Mari haastatteli opiskelijaa jokaisessa ammattiroolissa ja esitti hänelle sellaisia kysymyksiä, jotka toivat esiin aina kyseessä olevan alan ominaispiirteitä. Esimerkiksi fysioterapeutin haastattelussa oli tärkeää visioida yrittäjyydestä. Harjoitus vaati täten myös ohjaajalta taitoa kysyä tilanteeseen sopivia kysymyksiä ja saada sitä kautta luotua tarkemman ja aidomman kuvan jokaisesta kolmesta eri ammatista. Harjoituksen lopuksi Mari kysyi opiskelijalta, osaisiko hän nyt sanoa, mikä näistä kolmesta ammatista olisi hänelle se ykkönen, ja opiskelija osasi vastata saman tien. Rooliharjoitus oli todella onnistunut, kun se auttoi nuorta tekemään valinnan. Tärkeä tekijä harjoituksen onnistumisen kannalta oli myös se, että opiskelija otti harjoituksen tosissaan ja todella pääsi sisälle rooleihin.

Marin ohjauksessa käyttämät rooliharjoitukset muistuttavat paljon sosiodraamaa. Sosiodraama, jota voidaan ryhmien lisäksi toteuttaa myös yksilötasolla, on toiminnallinen muutosmenetelmä, jonka tavoitteena on tehdä ohjattavan kysymykset näkyviksi ja muotoilla niitä uudestaan (Hyppönen 2008, 109). Sosiodraamatyöskentely on tässä ja nyt tapahtuvaa kokemuksellista oppimista, jossa tiedollinen, tunneperäinen ja toiminnallinen aines yhdistyvät. Sosiodraamassa toiminta ei ole itsetarkoitus, vaan menetelmien avulla luodaan elämänmukainen oppimistilanne, jossa käyttäytymisen muutokset tulevat mahdollisiksi. Roolileikkiin sisältyvän spontaanin kokeilun avulla ohjattava muokkaa rooleistaan persoonallisia ja monipuolisia. (Hyppönen 2008, 111, 116.)

Mari on käyttänyt myös piirtämistä mielikuviin pääsemisen välineenä ihan tavallisissakin opintoasioihin liittyvissä ohjaustilanteissa. Kerran Mari piirsi opiskelijan kanssa kuvan vuoresta ja sen huipulle yo-lakin. Opiskelijan tavoitteena oli päästä vuorenhuipulle, mutta hänen jalassaan oli raskas pallo, joka kuvasti niitä asioita, mitkä estivät häntä pääsemästä vuorenhuipulle ja saavuttamasta yo-tavoitetta. He kirjoittivat pallon viereen ne asiat, jotka hidastivat tahtia. Sitten Mari kysyi opiskelijalta, että halusiko hän todella päästä huipulle? Ja kyllä hän halusi, mutta ensin piti vain saada pois joitakin asioita, jotta pallo tulisi pienemmäksi. Niin pallo vain pieneni ja pieneni, ja opiskelijan oli jo paljon helpompi päästä kohti tavoitettaan.

Myös valokuvia voidaan käyttää ohjauksessa apuna.

”Oon esimerkiks opiskelijaa pyytännyt etsimään valokuvia semmosesta ihmisestä, jonka kanssa hänellä on tulehtunut suhde. Oon pyytännyt tuoda vaikka semmosen kuvan, missä heillä on hyvä fiilis. Sit voidaan keskustella. Et tavallaan saada sitä lähemmäs.” (Mari)

Marin näkemyksillä on paljon yhteistä konstruktivististen periaatteiden kanssa. Peavyn (1999, 104) mukaan konstruktivistit suosivat oletusta monista todellisuuksista ja he katsovat, että ihmisten tarinat ovat totta heille itselleen ja ne kuvaavat jotakin puolta heidän henkilökohtaisesta todellisuudestaan. Konstruktivistisesta näkökulmasta katsottuna paras tapa selvittää, mitä ihmisen elämässä tapahtuu, on kysyä sitä häneltä itseltään. Ohjaajan tulisikin kuunnella tarinaa sellaisena, kuin ohjattava sen kertoo yrittämättä samanaikaisesti arvioida sen todenmukaisuutta (Peavy 1999, 104.) Mari kokee, että tilanteissa, joissa nuori pääsee ajatustenvirtaan, voi tulla esiin jopa sellaisia asioita, joita nuori ei ole koskaan aiemmin sanonut ääneen tai edes itse ajatellut. Myös Korhosen (2000, 57) mukaan yhteisen tutkimisen ja tulkinnan kautta kertoja voi nähdä menneisyytensä uudessa valossa ja löytää uusia perspektiivejä tulevaan. Ohjaustilanteet ovat juuri tällaisten merkityksellisten kohtaamisten kannalta otollisia tilanteita.

Tarinat ovat Marin ohjauksessa vahvasti esillä erityisesti ammatinvalinnanohjauksessa, jonka keskiössä on opiskelijan kertoma ainutlaatuinen tarina.

”Vaikka he olis nuoria, niin heilläkin on (ainutlaatuinen tarina). Tälläkin oli pitkä tarina, siinä oli jo monenlaista mukana. Se on mielenkiintoista selvittää semmonen maailma ja jos siitä on vielä apua tälle nuorelle, et ku me yhdessä selvitetään sitä hänen tarinaansa, et jos se auttaa häntä löytämään et mihin tästä eteenpäin ja niitä omia voimavaroja, kiinnostuksia. Eli tavallaan siinä on sen ihmisen elämä ja sen tarinan arvokkuus.” (Mari)

Korhosen (2000, 57) mukaan tarinaa kertoessaan ihminen kertoo elettyä elämää ja muistelee tärkeitä ihmisiä ja tapahtumia arvioiden, mikä menneessä on muistamisen ja kertomisen arvoista. Luomalla kertomuksia ihmiset järjestelevät elämänsä elämänsä tapahtumia, neuvottelevat identiteetistään ja etsivät elämää koossa pitävää juonta. Kertomuksissa erilaiset itsessään merkityksettömät asiat sidotaan johdonmukaiseksi kokonaisuudeksi (Komulainen 2000, 257). Peavyn (1999, 103) mielestä tärkeintä tarinoissa on se, että ne määrittelevät, keitä me olemme, ja siksi niitä myös tarkistetaan jatkuvasti. Ohjaajan on opiskelijan tarinan kautta mahdollista tutustua hänen ajatustensa ja toimintojensa taustalla oleviin perusteluihin, arvoihin ja uskomuksiin sekä niissä

tapahtuviin muutoksiin (Korhonen 2000, 57). Joskus tarinan synnyttämisessä ja tulkinnassa tarvitaan toista ihmistä. Erityisesti muutos- ja valintatilanteissa ihminen kaipaa kohtaamisia, joissa voi saada osakseen aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Ohjaajalle kieli on tärkeä merkitysten rakentamisen väline (Rahikka 2008, 64). Sanat eivät ole vain todellisuutta edustavia merkkejä, vaan niiden avulla myös rakennetaan todellisuutta. Tämän johdosta ohjaajan on tärkeää oppia käyttämään työssään ihmisten tarinoita ongelmanratkaisun välineenä.

Kuunnellessamme toisen ihmisen tarinaa, vierailemme hänen maailmassaan ymmärtääksemme, miten hän liittää yhteen elämänsä tapahtumia, merkityksellistä kokemusiaan ja miten hän määrittää elämänsä suuntaa. Jotta ohjaaja voisi lähestyä ohjattavan elämää hänen lähtökohdistaan, on ohjaajan oltava kuuntelun tilassa ja annettava ohjattavalle päärooli keskustelussa. (Korhonen 2000, 67.) Peavy (1999, 103) huomauttaa, että ohjaaja on kuitenkin vain harvoin tilanteessa, jossa hän kuulee koko tarinan täydellisenä. Usein ohjaaja kuulee vain osatarinan tai vain muutaman lauseen. Peavyn mielestä on kuitenkin tärkeä huomata, että ohjattava kertoo aina joitakin puolia laajemmasta tarinasta, olipa hänen puheensa laatu tai määrä sitten mikä tahansa. Ohjauksessa voi tulla esiin esimerkiksi seuraavanlaisia tarinoita: kukistamistarinoita, ongelmakeskeisiä tarinoita, tulevaa minuutta käsitteleviä tarinoita, uhritarinoita ja vaihtoehtoisia tarinoita (Peavy 1999, 103). Vaihtoehtoisissa tarinoissa esitetään uusia, parempia tai erilaisia vaihtoehtoja ohjattavan ensiksi kertomalle tarinalle. Nämä ovat usein tarinoita, joissa ihminen saa uusia voimavaroja käyttöönsä, tekee suunnitelmia tai kokeiluja, osoittaa rohkeutta, tarkistaa näkemyksiä, kerää voimia, kehittää taitojaan tai kykyjään (Peavy 1999, 103). Myös Juutilaisen (2004, 130) mukaan tarinoiden pohjalta ohjaaja voi auttaa opiskelijaa tiedostamaan kokemuksiinsa liittyviä merkityksiä ja rakentamaan uusia tarinoita.

Tarinat ja narratiivinen ohjauksen näkökulma ovat saavuttaneet laajan suosion viimeisten vuosikymmenien aikana, ja monet ohjaajat ovat alkaneet käyttää tarinoihin pohjautuvia menetelmiä ohjaustyössään (McLeod 2003, 241). Opiskelijoiden elämäntarinoiden lisäksi Marin ohjauksessa ovat vahvasti läsnä myös Marin kehittälemät tarinat. Marin mukaan periaatteessa koko jatko-opintovalinta perustuu mielikuville, koska opiskelijoilla ei ole omakohtaista kokemusta eri opiskelupaikoista tai ammateista. Mari käyttää paljon tarinoita, joissa mennään mielenmaailmaan ja sitä kautta ohjattava saa mahdollisuuden leikkiä asioilla mielessään. Kipinä-tehtävä (liite 4)

on yksi esimerkki Marin kehittelemästä tarinaan pohjautuvasta tehtävästä, jonka tarkoituksena on saada opiskelija tajunnanvirtaan ja saada sitä kautta apua ammatinvalintaan. Kipinän tehtävänantona on tarina, jonka mukaan opiskelija saisi täyden ylläpidon, autoineen ja vaaterahoineen, koko opiskelun ajaksi, jos hän vain keksisi jonkun alan tai oppiaineen, jota jaksaisi opiskella motivoituneena koko opintojen ajan. Jos opiskelijan kipinä sammuu, rahoitus ja ylläpito loppuvat myös heti.

”Niin kyllä sitä miettii, et mitkä mä uskaltaisin, missä mulla olis semmonen, ahhh tää on kivaa, mahdollisimman kivaa. Niin kyl ne pääsee siihen.” (Mari)

Eräskin opiskelija kertoi videoidussa ohjauskeskustelussa, kuinka hänelle tuli heti ajatus omasta kipinästä, ennen kuin hän oli edes kuullut Kipinä-tarinaa loppuun. Marin Kipinä-tehtävä syntyi spontaanisti yhdessä ohjauskeskustelussa, jonka jälkeen hän kirjoitti sen tehtäväksi ja on hyödyntänyt sitä sen jälkeen paljon ammatinvalinnanohjauksessa. Kipinä-tehtävän tehokkuudesta kertoo myös se, että kerran Marin ohjaukseen tuli yllättäen opiskelija, joka ei yhtään tiennyt, minne hän hakisi, ja hänellä oli kiire tilanteen suhteen. Hänelle ei ollut varattu aikaa ohjaukseen, eikä Marilla ollut siinä kohtaa aikaa lähteä tekemään perusteellista selvitystyötä, mikä normaalisti kuuluu ammatinvalinnanohjaukseen. Marilla oli kuitenkin laukussaan Kipinä-tehtävämoniste, jonka opiskelija ehti lyhyen tapaamisen aikana kuitenkin tehdä. Kipinä-tarina auttoi opiskelijaa hahmottamaan, mikä ala häntä eniten kiinnostaa ja mikä hänen todellinen kipinänsä oli. Mari oli jopa hieman yllättynyt siitä, miten hyvin harjoitus toimi näinkin lyhyessä ja spontaanissa ohjaustilanteessa. Mari myös muistaa, että opiskelija sanoi jopa kaksi kertaa kiitos ja oli muutenkin todella huojentunut ohjauksesta lähtiessään.

Yhdessä videoidussa ohjauskeskustelussa opiskelija oli kiinnostunut sekä juristin että eläinlääkäriin ammatista. Mari halusi selvittää, kumpi ala oli opiskelijalle mieluisampi ja käytti siinä mielikuvaa apunaan. Mari kysyi opiskelijalta, näkisikö hän itsensä mieluummin jakkupuvussa vai valkoisessa lääkärintakissa. Opiskelija vastasi suoraan, että valkoisessa takissa.

”Hänenkin oli hirveen helppo mennä siihen mielikuvaan. Et vaikka hän on sen näköinen, et hänelle sopis hyvin jakkupukukin, et mä halusin varmistaa sen, et hän vois hyvinkin olla semmonen bisnesnainenkin, mut sit ei hän oookkaan. Et hän on sellanen maanläheinen ja halua sitten valkosentakin ja se on sitten hänen juttunsa.” (Mari)

Marin mielestä mielikuvat ovat verrattavissa metaforiin, joita hän myös käyttää ohjauksessaan. Aina mielikuvien tai metaforien ei tarvitse syntyä ohjaajan aloitteesta vaan Rahikan (2008, 64) mukaan ohjaajan olisi myös hyvä hyödyntää ja tarttua ohjattavien ilmaisemiin metaforiin kuvatessaan itseään ja elämäänsä. Peavyn (1999, 93) mukaan ihmiset käyttävät kuitenkin todella vaihtelevasti metaforia. Jotkut käyttävät niitä jokapäiväisessä puheessaan, kun toiset puhuvat paljon kirjaimellisemmin tai jopa kieltäytyvät yrittämästä metaforien käyttöä. Jos ohjaaja kokee metaforien käytön hyödylliseksi tutkiessaan omaa kokemustaan, on hänen myös helpompi rohkaista ohjattavia metaforien käyttöön. Metaforat ovat hyvä keino saada kuvaa siitä, minkälaisena ohjattava kokee ongelmansa (Amundson 2005, 85). Ainakin joitakin puolia ongelmasta voidaan määritellä yksinkertaisten kuvien avulla. Konstruktivistiset ohjaajat käyttävät metaforia auttaakseen ohjattavia luomaan uusia, ratkaisun sisältäviä tarinoita ja paikkaamaan niillä aikaisempia ongelmakeskeisiä tarinoita (McLeod 2003, 241). Amundsonin mukaan on tärkeä huomioida, että ohjauksessa keksitään ohjattavan elämäntilanteeseen sopivia mieli- ja kielikuvia. Peavyn (1999, 93) mukaan metaforien avulla saadaan näkyviin joitakin merkityksen ulottuvuuksia, jotka eivät ole tulleet esiin alkuperäisessä ilmauksessa. Metaforat voivat auttaa tavoittamaan intuitiivisesti jotakin sellaista, joka puuttuu kokonaan asian kirjaimellisesta kuvauksesta.

Eräs toinen esimerkki mielikuvien hyödyntämisestä on ohjaustilanne, jossa nuorella oli paljon samantyyppisiä vaihtoehtoja ja Mari halusi saada selville tarkkaan, mille alalle ja minkä tasoiseen koulutukseen opiskelija oikeasti halusi. Mari kysyi opiskelijalta, että jos hänen pitäisi tämän pöydän ääressä valita, mihin opiskelupaikkaan hän pääsisi nyt suoraan ja jossa pitäisi sitoutua viideksi vuodeksi opiskelemaan, minkä näistä vaihtoehdoista hän valitsisi.

”Hänellä olis varmaan resursseja mennä sinne taideteolliseenkin, mutta hän valitsi ton ammattikorkean. Et mä muistan, et tossa oli semmonen tunne, et mä en ollut oikein varma, et mitä hän haluaa, niin tolla pääsi siihen ytimeen. Sit mä muistan, et mulle tulikin sellanen tunne, et se olikin tää mitä hän oikeesti haluaa.” (Mari)

Marin puheesta nousee vahvasti esiin se, kuinka tärkeää hänen mielestään ohjattavan todellisuuden esiin saaminen ohjauksessa on. Nuoren kertoessa omaa tarinaansa tuo hän samalla totuutta esiin ja siten myös ohjaaja pääsee koko ajan paremmin nuoren maailmaan sisälle. Totuutta pyritään tuomaan näkyväksi paitsi ohjattavaa itseään varten,

myös ohjaajaa varten, jotta hän osaa auttaa ohjattavaa eteenpäin. Mielikuvat ovat yksi oivallinen väline saada totuutta esiin.

Kuvioon 8 on koottu keskeisimmät Marin antamat merkitykset mielikuviin liittyvistä kokemuksistaan.

MIELIKUVAT

- ohjauksen keskiössä ohjattava ja hänen elämäntarinansa
- totuus kumpuaa ajatustenvirrasta ja alitajunnasta, joihin pääsemiseen mielikuvat ovat hyvä väline
- roolit, vertauskuvat, metaforat, valokuvat ja piirtäminen ovat ohjauksen välineitä, joiden avulla voidaan päästä mielenmaailmaan
- mielikuviin perustuvilla harjoituksilla voidaan varmistaa ja selventää asioita, löytää uusia ratkaisuja sekä hahmottaa ohjattavan todellisuutta

KUVIO 8

4.4 Ohjauksen kehittäminen ja visiot

Marilta tulee jatkuvasti uusia ideoita ohjaustyöhön, ja hän on myös ahkera kehittämään ja viemään ohjausta eteenpäin. Näin ollen myös ohjauksen kehittäminen kuuluu vahvasti Marin ohjaajuuteen. Oman koulun ohjaustyön kehittämisen lisäksi Mari on osallistunut ohjausalan oppikirjan tekemiseen ja pitänyt ohjaukseen liittyviä luentoja erilaisissa seminaareissa ja tapahtumissa. Marin omien sanojen mukaan se, että hän jaksaa kehittää omaa työtään ja hankkia lisäkoulutusta kertoo myös siitä, että häneltä oikeasti löytyy mielenkiintoa tätä työtä kohtaan. Stenberg (2000, 40-41) näkee asian myös toisin päin niin, että myös työn kehittäminen voi vaikuttaa positiivisesti työmotivaatioon ja työhyvinvointiin. Anttilan (2006, 3-5) mukaan keskeisiä tekijöitä työssä viihtymisen kannalta ovat muun muassa työn itsenäisyys ja mielenkiintoisuus sekä työyhteisön sosiaaliset suhteet. Mari selvästi nauttii työstään ja sen kehittämisestä. Hän on myös saanut vapaat kädet toteuttaa ja kehittää ohjausta, jolla on iso merkitys työssä viihtymisen kannalta. Sulavuori (2007, 16) korostaa työyhteisöjen kehittämistyössä asiakasnäkökulmaa. Ohjausta kehitettäessä on siis syytä tarkastella ohjauksen laatua opiskelijoiden näkökulmasta. Tämä ajatus on ollut myös Marin ohjauksen kehittämisen taustalla, ja hän on puuttunut juuri niihin asioihin, jotka hän on

kokenut epäkäytännöllisiksi tai huonoiksi juuri opiskelijoiden näkökulmasta katsottuna. Mari on muun muassa kehittänyt ammatinvalinnanohjausta sekä ohjauksen oppitunteja vastaamaan paremmin opiskelijoiden tarpeita. Yksi tapa saada selville ohjaustoimintatapojen toimivuus opiskelijan näkökulmasta on kysyä sitä heiltä suoraan esimerkiksi kirjallisen palautteen muodossa. Palautteen avulla saa suoria vihjeitä siitä, mikä toimii ja mikä ei, mitä asiaa pitäisi muuttaa tai kehittää eteenpäin ja mitä kannattaa jatkossakin toteuttaa. Mari on jonkin verran kerännyt kirjallista palautetta opiskelijoilta. Esimerkiksi tämän tutkimusprosessin aikana Mari sai spontaanin idean kirjallisen palautteen keräämisestä tutkimukseen osallistuneilta opiskelijoilta.

Peavyn (2001, 10) mukaan ihmiset ja yhteisöt luovat oman tulevaisuutensa mielikuvissaan. Mielikuvat halutaan edelleen siirtää todellisuuteen ja toiminnan kautta tulevaisuusmielikuvat muuttuvat mahdollisuuksista arjessa näkyväksi työn kehittämiseksi. Tällaista mielen sisällä tapahtuvaa tulevaisuuden luomista tapahtuu niin oman toiminnan arvioinnissa, koulutuksessa, yhteisissä keskusteluissa, tavoitteiden rakentamisessa kuin työn kehittämiseen osallistumisessakin. Mari puhuu mielikuvien lisäksi visioista, joita hänelle ohjaustyöstä syntyy.

”Ja jos ajattelee vaikka tätä omaa työnkehittämistä, niin mulle tulee voimakkaita visioita ja sitten tulee semmosia päämäärätietoisia juttuja miten haluis lähtee kehittämään.” (Mari)

Onnismaa (2000, 305) toteaa, että usein organisaatioiden johdon käymä arvokeskustelu ja visioiden julkistaminen on abstraktia ja vaikeasti käytäntöön siirrettävissä. Toisaalta kehittämisideaan, jonka ohjaaja on tuottanut itse, on paljon helpompaa sitoutua, kuin tällaiseen ulkoa tuotuun tai ylhäältäpäin saneltuun ideaan (Häkkinen & Tanskanen 2007, 32). Tällöin myös kehittämistyö koetaan mielekkääksi ja omaksi.

Mari kokee myös vahvasti, että elämäkokemus tuo peiliä ohjaustyöhön ja vasta kokemuksen karttuessa ohjaajalle tulee kypsyyttä visioita ja kehittää ohjausta. Marista suorastaan loistaa into visioita ja viedä asioita eteenpäin. Hän on valmis muuttamaan vanhoja tapoja ja viemään rohkeasti ohjausta siihen suuntaan, mikä vastaa eniten juuri nykypäivän nuorten ohjaustarpeita.

”Nythän meillä on tää ohjausjärjestelmä muuttunut hyvään suuntaan, et täällä enemmän panostetaan henkilökohtaiseen ohjaukseen ja vähemmän on oppitunteja, et enemmän mennään siihen, mitä nykyään ohjaus vaatii. Ja sen ohjaajana kyllä kokee, et jos sä vedät tunteja, mitkä ei anna niille nuorille mitään, niin kyllähän

niitä kannattaa sillon vähentää tai sitten niitten muotoa pitää muuttaa... Meilläkin on jatko-opintojen päivää, siinä on vierailuja oppilaitoksiin ja muuta. Että ei oo pelkästään se, että se on kaikista tärkeintä, että opo pitää kaikki tunnit. Mun mielestä se ei tosiaankaan oo niin. Sitä voi hyvinkin monella tavalla tehdä. Et kyl niitä ideoita tähän ohjaustyöhön koko ajan tulee.”

Toinen esimerkki yhdestä kehittämistyön tuloksesta on opiskelijoiden valmistautuminen ammatinvalinnanohjauksiin (ks. liite 3). Opiskelijat tutustuvat etukäteen valintaoppaisiin ja kirjoittavat ylös itseä kiinnostavat kohteet. Tämän pohjatyön tekeminen on osoittautunut Marin mukaan todella toimivaksi tavaksi.

Kuvioon 9 on koottu keskeisimmät Marin antamat merkitykset ohjauksen kehittämiseen ja visioihin liittyvistä kokemuksistaan.

OHJAUKSEN KEHITTÄMINEN JA VISIOT

- ohjauksen kehittäminen ja mielenkiinto työtä kohtaan yhteydessä toisiinsa
- palautteen kerääminen opiskelijoilta
- voimakkaiden visioiden syntyminen ja kehittämistä kaipaavien asioiden näkeminen ohjaustyössä mahdollista vasta kokemuksen myötä
- rohkeus kehittää ohjausta vastaamaan paremmin nykypäivän ohjauksen tarpeisiin

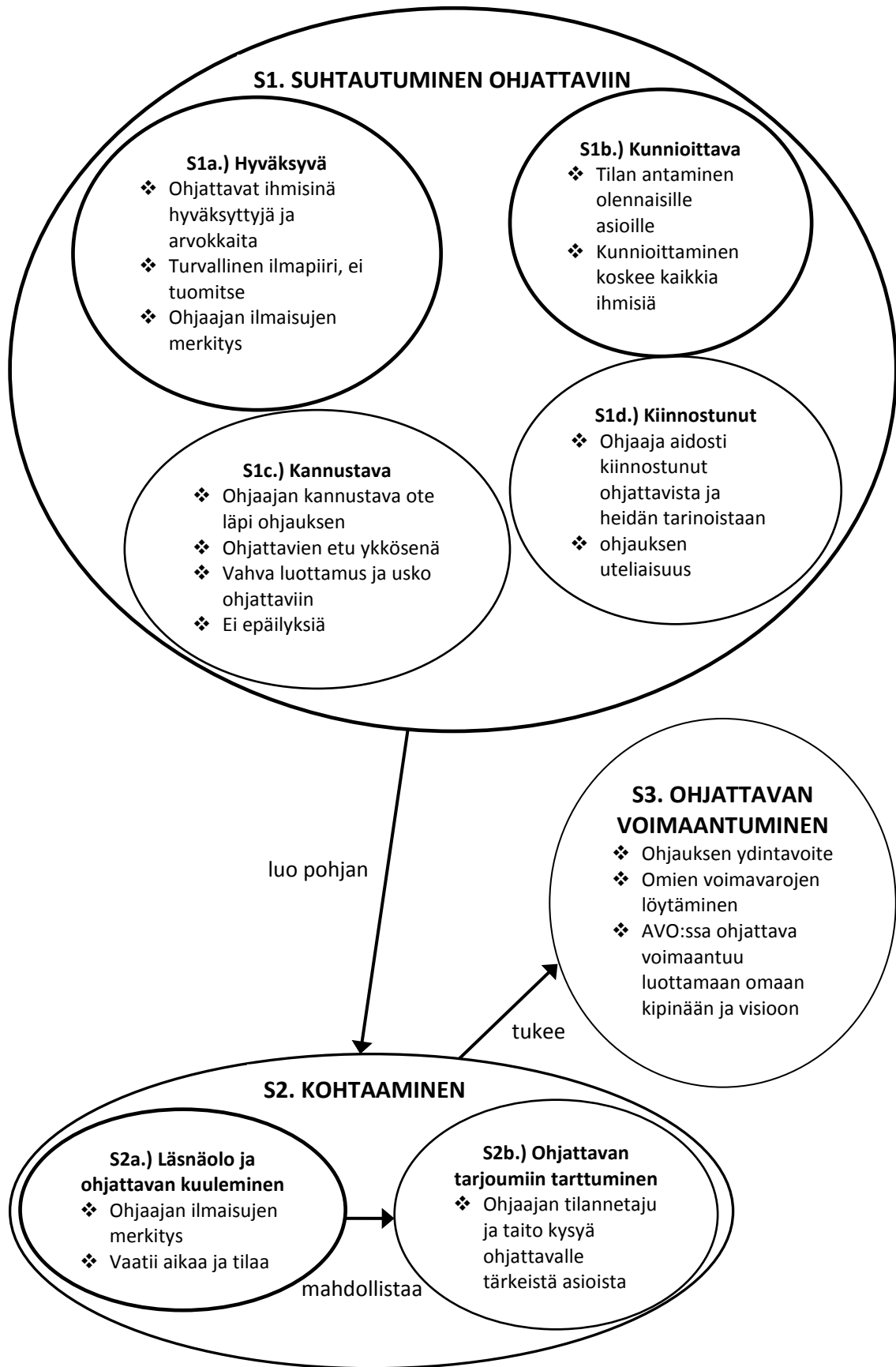
KUVIO 9

5 SYNTEESI MARIN OHJAAJUDESTA

Marin omaan ohjaajuuteensa liittämät kokemukset ja niitä kuvaavat merkitykset jäsenyivät tutkimuksen aikana seitsemäksi eri merkityskokonaisuudeksi: ohjattaviin suhtautumisen, kohtaamisen, voimaantumisen, luovuuden, intuition, mielikuvien ja ohjauksen kehittämisen kokonaisuuksiksi. Jo tutkimuksen analyysivaiheessa edellä luetellut merkityskokonaisuudet jakautuvat Marin ilmaisujen perusteella kahteen eri pääulottuvuuteen; sydämen asioihin (S) ja luovaan työotteeseen (L).

Sydämen asiat eli ohjattaviin suhtautumisen, kohtaamisen ja ohjattavan voimaantumisen merkityskokonaisuudet erottuivat Marin puheesta hänen vakavan äänensävyensä perusteella. Sydämen asiat ovat Marille ohjaajana todella merkityksellisiä ja hänen sydäntä lähellä olevia ohjauksen ydinasioita. Sydämen asiat kuvaavat Marin ohjauksen arvomaailmaa: ne kertovat miten Mari suhtautuu opiskelijoihin, minkälainen tila Marin ohjauksessa vallitsee ja mitkä asiat ohjauksessa ovat Marin mielestä kaikista tärkeimpiä. Kuvioista 10 käy ilmi Marin sydämen asioihin kuuluvien merkityskokonaisuuksien väliset suhteet, joiden perusteluihin syvennyn seuraavaksi.

Marin hyväksyvä (S1a), kunnioittava (S1b), kannustava (S1c) ja kiinnostunut (S1d) suhtautuminen ohjattaviin (S1) on yksi hänen ohjaajuutensa ydinarvoista. Mari suhtautuu hyväksyvästi ja kunnioittavasti paitsi ohjattaviin, myös muihin ihmisiin ohjaussuhteiden ulkopuolella. Ihmisten hyväksyminen ja kunnioittaminen ovat siis arvoja, joita Mari kantaa jatkuvasti mukanaan. Kannustava ja kiinnostunut suhtautuminen ihmisiin kuuluvat taas enemmän Marin rooliin ohjaajana, koska niissä on niin vahva ohjauksellinen ulottuvuus. Mari kuvaa esimerkiksi ohjaajan kiinnostusta ohjattavia kohtaan myös käsitteellä ”ohjauksen uteliaisuus”, jolla Mari tarkoittaa ohjaajan kiinnostusta ohjattavan asioista siksi, että ohjaaja osaisi tarjota tilanteeseen sopivaa apua ja tukea. Mari ei siis ole kiinnostunut ja utelias sen takia, että hän muuten vain haluaisi kuulla tai tietää, mitä ohjattavien elämään kuuluu, vaan taustalla on koko ajan ohjauksen näkökulma. Myös kannustava suhtautuminen liittyy ohjauksen näkökulmaan, sillä se kuvaa ohjaajan asennetta ohjattavia ja heidän suunnitelmiaan ja unelmiaan kohtaan. Hyväksyvä ja kunnioittava suhtautuminen ohjattaviin on täten



KUVIO 10 Sydämen asiat (S1, S2 ja S3) ja niiden väliset suhteet Marin ohjaajuudessa

tulkittavissa Marin ohjaajuudessa merkityksellisemmäksi kuin kannustava ja kiinnostunut suhtautuminen ohjattaviin, mutta tätä huomiota tärkeämpää on kuitenkin se, että kaikki yhdessä muodostavat kokonaisuuden, joka kuvastaa juuri Marin suhtautumista ohjattaviin. Huolimatta siitä minkälainen ihminen Marin ohjaukseen tuleva nuori on tai minkä asian kanssa hän tulee ohjaukseen, suhtautuu Mari häntä kohtaan hyväksyvästi, kunnioittaen, kannustaen ja aidosti kiinnostuneena. Tällainen suhtautumistapa heijastaa Marin sydäimestä kumpuavaa aitoa halua auttaa nuoria ja ajaa heidän etujaan.

Mari pitää kohtaamista (S2) asiana, jota tulisi jokaisessa ohjaustilanteessa tavoitella. Vaikka Marin ohjaajuudessa ohjattavan kohtaaminen on tärkeässä asemassa ja jokaisen ohjauksen yksi olennaisimmista perustavoitteista, voi kohtaaminen siitä huolimatta joskus esimerkiksi kiireen takia jäädä saavuttamatta. Marin mukaan ohjattaviin suhtautumisella on todella iso merkitys kohtaamisen kannalta (S1→S2).

”Jos hän näkee pienenkin merkin semmosesta, että toi näyttää et se ei hyväksy, niin se koko kohtaaminen loppuu siihen, eikä sitä voi enää muuttaa... Eihän sitä itsekään lähe semmoselle ihmiselle puhumaan, josta näkee jostain pienestä ilmeestä, et hei, toi ei oo. Et oikeesti ei oo kiinnostunut ja hyväksy.” (Mari)

Jotta ohjauksessa päästään kohtaamisen tilaan, on ohjaajan oikeasti suhtauduttava ohjattavaan hyväksyvästi ja kiinnostuen, koska toisen hyväksymistä tai omaa kiinnostusta ei voi teeskennellä, vaan vakuuttaakseen ohjattava niiden on lähdeittävä ohjaajan sydäimestä.

Kohtaamisen merkityskokonaisuus sisältää kaksi ulottuvuutta. Ohjaajan läsnäolo ja ohjattavan kuuleminen (S2a) ovat kohtaamisen perusedellytyksiä. Ohjaajan kiire on kohtaamisen pahin vastustaja, sillä kiireisessä ohjauksen ilmapiirissä ei ole tarpeeksi tilaa kuulla mitä ohjattavalla on sydämellään. Kohtaamiseen liittyy olennaisesti myös ohjattavan tarjoumiin tarttuminen (S2b). Mari korostaa kohtaamisessa ohjaajan kykyä kysyä ohjattavalle tärkeistä asioista ja tarttua muullakin tavalla ohjattavan puheesta nouseviin, hänelle merkityksellisiin asioihin. Ohjaajan läsnäolo ja ohjattavan kuuleminen ovat ohjattavan tarjoumiin tarttumisen edellytys (S2a→S2b). Osatakseen kysyä ohjattavalle tärkeistä asioista ja nähdäkseen ohjattavan todelliset tarpeet ja kannustuksen paikat on ohjaajan oltava läsnä ja kuunneltava.

Myös ohjattavan voimaantuminen (S3) on tärkeä tavoite jokaisessa Marin ohjauksessa, ja Mari pitää sitä myös onnistuneen ohjauksen merkinä. Marin mukaan

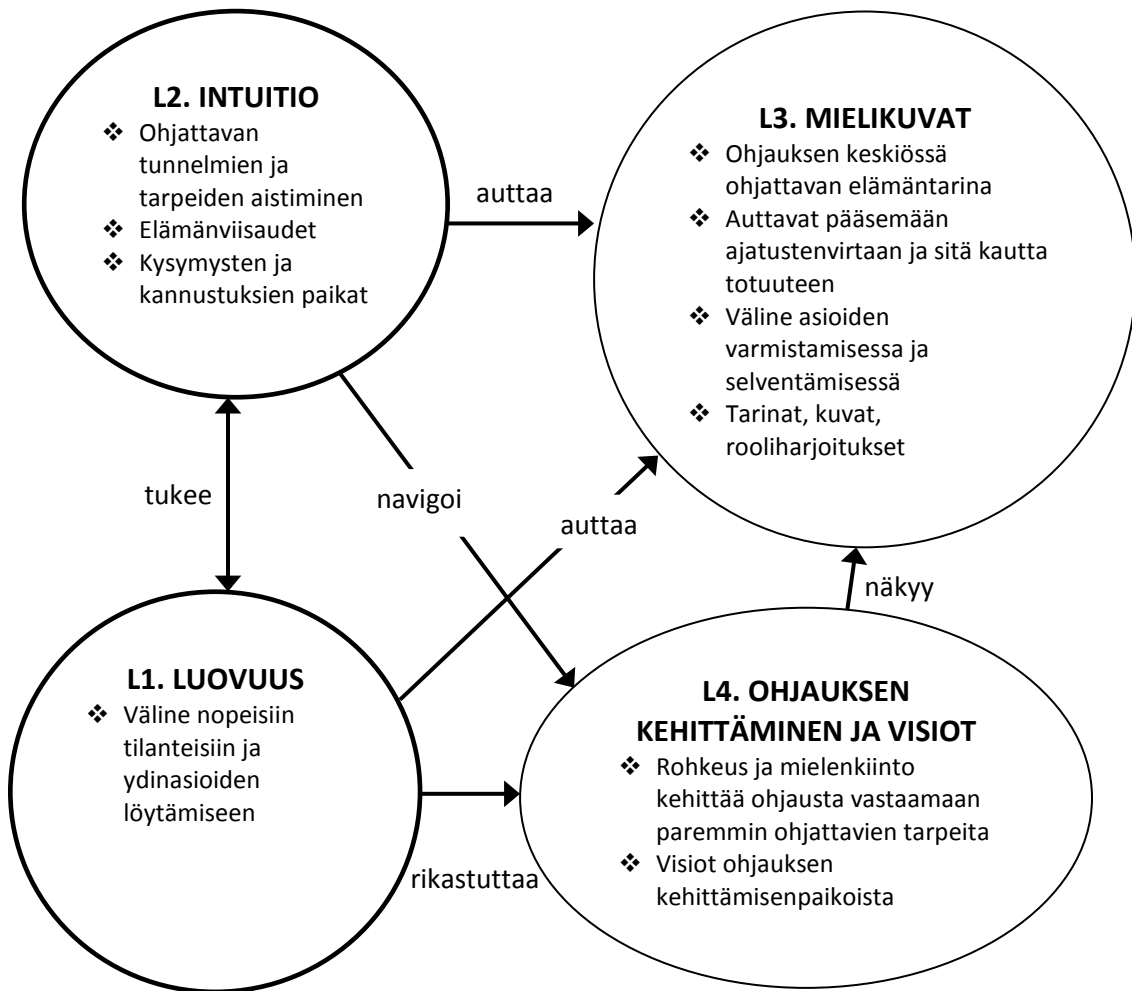
ohjaajalla on tärkeä rooli ohjattavan voimaantumisen kannalta, koska ohjauksessa vallitseva ilmapiiri voi viime kädessä ratkaista, voimaantuuko ohjattava vai ei. Ohjaaja voi vaikuttaa ohjauksen ilmapiiriin sekä ohjattaviin suhtautumisen (S1) että ohjattavan kohtaamiseen (S2) vaikuttavien läsnäolon, kuuntelemisen ja tarjoumiin tarttumisen kautta. Jos ohjaaja ja ohjattavat kohtaavat ohjaustilanteessa, on myös ohjattavan voimaantuminen todennäköisempää (S2→S3). Ohjattaviin suhtautuminen vaikuttaa voimaantumiseen kohtaamisen kautta (S1→S2→S3). Jos kohtaaminen ei toteudu, on voimaantuminen epätodennäköistä pelkästään ohjausympäristöön kuuluvan ohjattaviin suhtautumisen kautta (S1 - ->S3).

Toinen Marin ohjaajuuteen kuuluva *luovan työotteen* ulottuvuus (L) sisältää luovuuden (L1), intuition (L2), mielikuvien (L3) ja ohjauksen kehittämisen (L4) merkityskokonaisuudet. Kuvioista 11 näkyy luovaan työotteeseen kuuluvien merkityskokonaisuuksien väliset suhteet. Puhuessaan näistä luovaan työotteeseen kuuluvista kokemuksista Mari ilmaisi itseään innostuneesti ja oli silmin nähden ylpeä siitä, että hänellä on ohjaajana tällaisia voimavaroja.

Luovuus on Marin sanojen mukaan hänen päänsä sisällä oleva värikäs ja luova kenttä, josta rohkeat ideat ja visiot kumpuavat. Marin mukaan tilanneluovuus on ohjaajan työssä todella tärkeää ja luovuus auttaa ohjaajaa löytämään nopeammin jokaisesta ohjaustilanteesta sen ydinasiat. Luovuus kuuluu Marin mukaan hänen persoonaansa, mikä näkyy luovuuden hyödyntämisessä myös elämän muilla osa-alueilla. Intuitio auttaa Maria aistimaan ohjattavien tunnelmia ja tarpeita sekä toimimaan ohjaustilanteissa juuri siihen sopivalla tavalla. Luovuus ja intuitio tukevat toisiaan ja luovat yhdessä vahvan pohjan Marin luovalle työotteelle (L1↔L2). Mielikuvat ja ohjauksen kehittäminen ovat taas käytännön ohjauksessa näkyviä ulottuvuuksia, joiden taustalla luovuus (L1→L3 ja L1→L4) ja intuitio (L2→L3 ja L2→L4) vaikuttavat. Luovuutta vaaditaan uusien ja erilaisten mielikuviin pohjautuvien harjoitusten ideoimiseen (L1→L3). Intuition avulla Mari pystyy eri ohjaustilanteissa soveltamaan erilaisia mielikuviin perustuvia harjoituksia, kuten tarinoita ja vertauskuvia, jotka usein syntyvät spontaanisti ohjaustilanteessa tai sitten Mari intuitiivisesti ottaa käyttöön jonkin aiemmin kehittämiensä mielikuviin perustuvan harjoituksen (L2→L3). Luovuuden hyödyntäminen ohjauksen kehittämisessä ja visioissa liittyy rohkeuteen ja kykyyn katsoa asioita uusista näkökulmista (L1→L4).

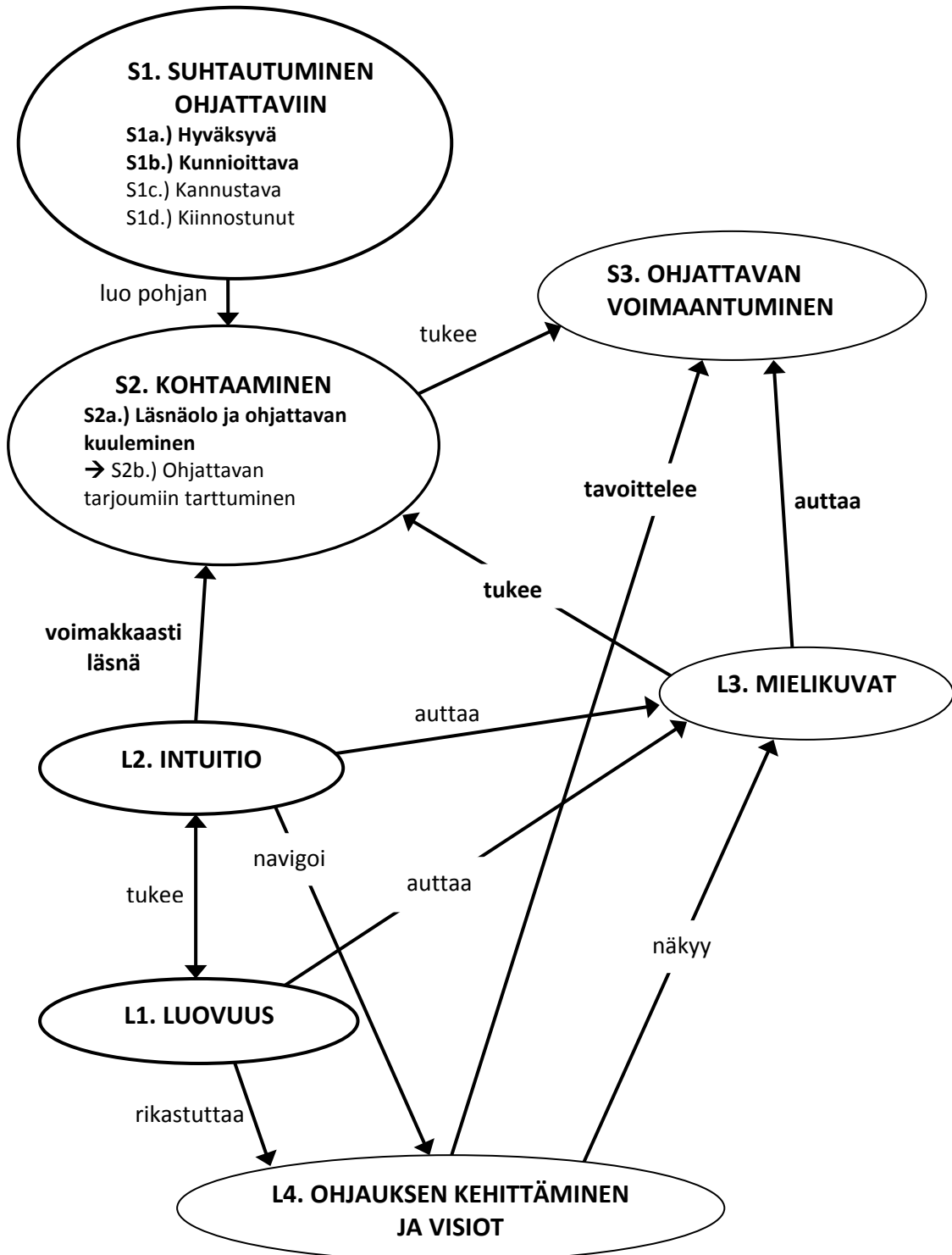
Intuition avulla Mari pystyy havaitsemaan, mikä ei toimi ja mitä pitää kehittää vastaamaan paremmin ohjattavien tarpeita (L2→L4). Lisäksi ohjauksen kehittäminen on yhteydessä mielikuvien käyttöön ohjauksessa, sillä mielikuvaharjoitusten kehittäminen on yksi Marin tapa kehittää ohjausta (L4→L3).

Luovuus ja intuitio ovat siis luovan työotteen kokonaisuudessa siinä mielessä merkittävämmässä roolissa, että ilman niitä mielikuviin perustuvien harjoitusten käyttäminen ja kehittäminen tai ohjaustyön kehittäminen ja visioiden näkeminen olisi työläämpää ja vaikeampaa Marille.



KUVIO 11 Luovaan työotteeseen (L) kuuluvat merkityskokonaisuudet (L1, L2, L3 ja L4) ja niiden väliset suhteet Marin ohjaajuudessa

Alla olevassa kuviossa 12 on Marin ohjaajuuden merkityskokonaisuuksien verkosto eli synteesi, jossa näkyvät myös kahden pääulottuvuuden (S ja L) väliset suhteet.

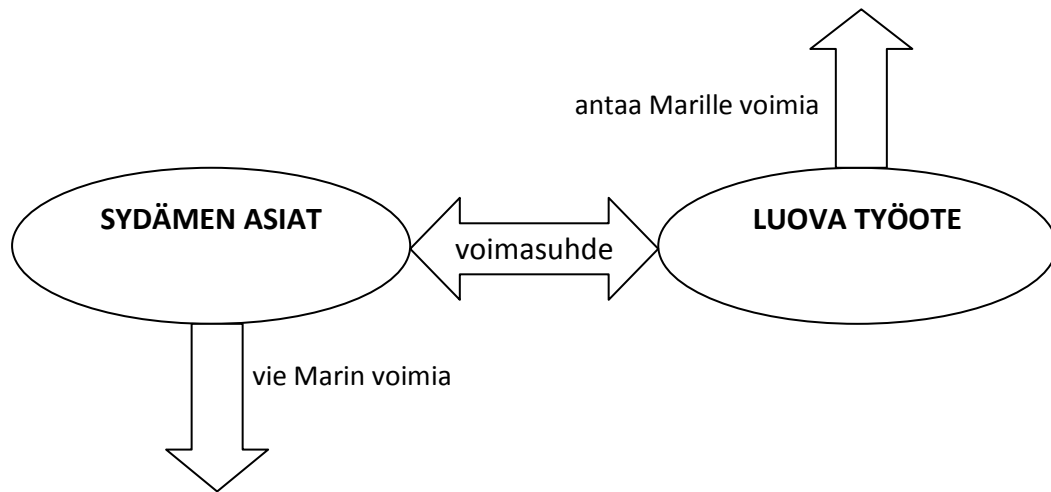


KUVIO 12 Marin ohjaajuuden synteesi

Mari hyödyntää intuitiota ohjattavan kohtaamisessa erityisesti ohjattavan tarjoumiin tarttumisen yhteydessä (L2→S2b). Myös mielikuvat ovat osa kohtaamista (L3→S2). Kun Mari ja ohjattava pääsevät kohtaamisen tilaan, voi Mari intuitiota hyödyntämällä kehittää juuri kyseiseen tilanteeseen sopivan mielikuvan. Toisinaan Marin ohjauksessa käyttöön ottamat mielikuviin perustuvat interventiot voivat olla ratkaisevassa asemassa ohjattavan voimaantumisen kannalta (L3→S3). Esimerkiksi aiemmin esitelty tarinaan pohjautuva Kipinä-tehtävä on ollut monille ohjattaville voimaannuttava kokemus. Merkitysverkostosta näkyy myös selkeästi ohjauksen kehittämisen ja ohjattavan voimaantumisen välinen yhteys (L4→S3). Marin ohjauksen kehittämistyön taustalla on ajatus kehittää ohjausta vastaamaan paremmin ohjattavien tarpeita, jolloin ohjattavien etu ja sen myötä myös voimaantuminen tulee ottaa kehittämässä huomioon.

Kuten Marin ohjaajuuden merkitysverkoston kuviosta 12 voidaan nähdä, kuvaavat eri merkityskokonaisuuksien väliset suhteet useimmiten suhteiden hierarkkisuutta, kuten tukemista, auttamista, pohjan luomista, navigoimista, suuntaamista ja rikastuttamista. Ne sitovat Marin kokemat merkityskokonaisuudet yhteistoiminnalliseksi ja dynaamiseksi verkostoksi, jossa jokaisella jäsenellä on oma tärkeä ja kokonaisuuden kannalta merkityksellinen tehtävä. Hierarkkisesti rakentuneessa merkitysverkostossa joillakin merkityskokonaisuuksilla on kuitenkin toisia suurempi painoarvo sillä perusteella, että yksi tai useampi muu merkityskokonaisuus on suoraan riippuvainen niistä. Marin ohjaajuuden merkitysverkostossa esimerkiksi suhtautuminen ohjattaviin luo pohjan kohtaamiselle, joka taas on ratkaisevassa asemassa ohjattavan voimaantumisen kannalta. Vastaavasti luovuus ja intuition käyttö ovat jatkuvasti läsnä Marin ohjaajuudessa ja niillä on voimakas merkitys ohjauksessa syntyvien mielikuvien, tarinoiden ja vertauskuvien sekä ohjauksen kehittämisen kannalta.

Mari kuvaa sydämen asioita ja luovaa työtettä *voimapariksi*, jossa sydämen asiat vievät ohjaajan voimia ja luovaan työotteeseen kuuluvat asiat taas antavat ohjaajalle voimia. Tämä on yhteydessä Marin puheessa esiintyneeseen ilmaisujen eroon voimamarin osapuolten välillä. Merkitysverkostoon voidaan siis lisätä vielä yksi tärkeä suhdetta kuvaava nuoli, joka viimeistelee Marin ohjaajuuden eheäksi ja tasapainoiseksi kokonaisuudeksi (kuvio 13).



KUVIO 13 Marin ohjauuden kahden pääulottuvuuden välinen suhde

6 MARIN MIETTEITÄ TUTKIMUSPROSESSIN AIKANA SYNTYNEISTÄ AJATUKSISTA JA OIVALLUKSISTA

Tämän tutkimusprosessin aikana ja sen aikaansaamana syntyi varsinaisten tutkimustulosten lisäksi Marin kirjoittamia ajatuksia ja oivalluksia omaan ohjaajuuteen liittyen. Marin mietteet tuovat tutkimukseen uutta materiaalia, joka käsitellään tässä omana lukunaan. Marin mietteet on kuitenkin jätetty varsinaisen analyysin ulkopuolelle ja siksi ne tulee nähdä tutkimustuloksiin nähden toissijaisena materiaalina.

Tämä tutkimusmatka on Marin mukaan ollut hänelle todella erikoinen ja mielenkiintoinen oppimiskokemus, joka on käynnistänyt tärkeän prosessin hänen ohjaajuudessaan. Heti ensimmäisen str-haastattelun jälkeen Mari alkoi kirjoittaa tutkimusprosessin herättämiä ajatuksiaan ylös, ja tutkimustaipaleemme päätteeksi syntyi Marin kokoama kirjoitus tutkimuksen aikaansaamista oivalluksista sekä muista omaan ohjaajuuteen liittyvistä pohdintoista (liite 7). Marin kirjoitelman sisältö tukee tämän tutkimuksen tuloksia, eikä niiden välillä ole havaittavissa ristiriitoja.

Ensinnäkin Marille oli suuri oivallus kuinka jämäkältä, ammattitaitoiselta ja jäsentyneeltä hänen ohjauksensa ulospäin näytti, vaikka hänellä on todella luova ote ohjaustyöhön. Marilla oli vahva kokemus siitä, että hänen päänsä sisällä oleva luovuus hallitsee koko ohjaustilannetta ja että ohjaus myös ulospäin näyttäisi räiskyvältä ja vähän hupsultakin. Ulkopuolisen tarkkailijan roolista katsottuna Marin ulosanti ohjaajana oli kuitenkin tästä mielikuvasta poikkeava. Marin videonauhalla näkemät ohjauskeskustelut olivat hyvin jäsentyneitä, niissä oli selkeä alku ja loppu, ja punainen lanka löytyi niistä kaikista. Tämän lisäksi Mari teki uuden huomion ohjauksen rytmiin liittyen. Hän oivalsi, että jokaisessa ohjauksessa rytmi määräytyy aina ohjattavan mukaan, mihin hän ei ollut koskaan aiemmin kiinnittänyt erityistä huomiota. Marin mukaan hitaammalla rytmillä etenevä ohjauskeskustelu vaatii myös enemmän aikaa, jotta ohjattavalla voisi todella olla mahdollisuus päästä tajunnanvirtaan.

Videota katsoessaan Marilla oli myös mahdollisuus kiinnittää enemmän huomiota opiskelijaan, kun hänellä ei ollut samalla ohjaustehtävää hoidettavanaan, vaan hän pystyi täysin keskittymään ohjaustilanteen seuraamiseen. Mari yllättyi siitä, kuinka intensiivisesti opiskelijat olivat tilanteessa mukana. Hän kiinnitti huomiota yhden

opiskelijan punaisiin poskiin, ja toisesta opiskelijasta hän huomasi väsymyksen, joka johtui juuri voimia kuluttavasta ohjauskeskustelusta. Toisaalta hän huomasi, ettei hänen oma väsymyksensä näkynyt opiskelijalle.

Marille oli myös tärkeää nähdä, ettei hänen tiukka puheenvuoronsa asiasta, josta hänellä oli vahva näkemys, näyttäytynyt kuitenkaan opiskelijalle liian kriittisenä tai kovana. Sivustaseuraajan roolissa Marille tuli myös empaattisempi olo kuin alkuperäisessä tilanteessa ohjaajan roolissa. Videotilannetta katsoessaan Marin tunteet saivat enemmän tilaa, mikä johtui osittain siitä, että hän kuunteli opiskelijan tarinaa kuin opiskelija olisi ollut hänen ystävänsä. Stimulated recall -menetelmä tarjosi Marille hyvän välineen päästä seuraamaan ohjaustilanteita uusista näkökulmista ja kiinnittämään huomiota eri asioihin sekä näkemään itsensä ohjaajana ulkopuolisen silmin.

7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN JA EETTISYYDEN TARKASTELUA

Tutkimuksen luotettavuus

Jokainen laadullinen tutkimus on ainutkertainen ja tilannesidonnainen, eikä luotettavuuden arvioinnille ole olemassa niin tarkkoja tai yhtenäisiä sääntöjä kuin määrällisen tutkimuksen kentällä. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden tarkastelun tulisi kuitenkin aina koskea koko tutkimusprosessia, jolloin luotettavuuden arviointi ulottuu tutkimusaineistoon, aineiston analyysin eri vaiheisiin sekä tulosten esittämiseen. Kuvailemalla mahdollisimman tarkasti tutkimuksen eri vaiheet ja perustelemalla mahdollisimman hyvin tutkimuksen aikana tehdyt ratkaisut voi tutkija lisätä tutkimuksensa luotettavuutta. (Eskola & Suoranta 1998; Tynjälä 1991.) Olen kuvannut tutkimusaineiston hankintaa, käsittelyä ja analysointia tarkemmin luvussa 2. Tämän tutkimuksen luotettavuuden kohteena on Marin kokemusten kuvaaminen sellaisena, kuin hän on ne itse tutkimushetkellä kokenut. Tutkijana tehtäväni on ollut pyrkiä *kuvaamaan mahdollisimman luotettavasti Marin kokemuksia*.

Tutkimuksen tarkoituksena on välittää totuudenmukaista tietoa tutkimuskohteesta. Vaikka totuudentavoittelu voidaankin nähdä eri tutkimuksille yhteisenä tavoitteena, voi kuitenkin eri tutkimusperinteiden näkemyksissä totuudenluonteesta esiintyä isoja eroja, mikä tulee taas ottaa huomioon tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 131) Haasteeni tutkijana oli löytää totuuden tavoittamisen kannalta juuri tähän tutkimukseen sopivat tutkimusmenetelmät. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella lukion opinto-ohjaajan ohjaajuuteen liittyviä kokemuksia ja hänen niille antamiaan merkityksiä. Tavoitteena oli saada näkyviin opinto-ohjaajan ohjaajuuden keskeisimmät ulottuvuudet ja saada sitä kautta kokonaiskuva opinto-ohjaajan ohjaajuutta kuvaavasta merkitysverkostosta. Tutkimus on tehty fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen periaatteita noudattaen ja aineisto on hankittu stimulated recall -menetelmällä. Seuraavaksi tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta koko tutkimusprosessin näkökulmasta. Luotettavuustarkastelussa olen ottanut huomioon erityisesti *fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen näkökulman, joka asettaa tutkimuksen luotettavuudelle omat erityisehtonsa*.

Fenomenologisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita toisen ihmisen suhteesta omaan elämäntodellisuuteen. Tämän takia yksi tärkeimmistä tehtävistäni tutkijana on ollut *tavoittaa tutkimuksen kohteena oleva ilmiö sellaisena kuin se on tutkittavalle opinto-ohjaajalle ilmennyt*. Olen pyrkinyt tuomaan Marin kokemukset julki sellaisena, kuin hän on ne itse kokenut. Mari kertoi kokemuksistaan avoimesti ja uskon, että jo harjoitteluaikana välillemme syntynyt luottamuksellinen suhde loi hyvän pohjan tutkimusta varten. Marin luottamuksesta tutkijaan kuvastaa myös se, että muutaman kerran hän kertoi haastattelussa myös sellaisista kokemuksista, joita hän ei kuitenkaan halunnut laitettavan varsinaiseen tutkimusraporttiin, vaan hän halusi jättää ne vain siinä hetkessä jaettaviksi asioiksi.

Tutkimusta tehdessäni olen joutunut *asettamaan oman toimintani kriittisen tarkastelun alle ja tietoisesti pakottamaan tutkimusta koskevan ajatteluni kriittisen ja refleктоivan ajattelun tasolle*. Jouduin usein esittämään itselleni kysymyksen: mitä tämä kokemus tarkoittaa tai merkitsee juuri Marille hänen ohjaajuudessaan.

Fenomenologisessa tutkimuksessa yksi luotettavuutta lisäävä tekijä on *tutkijan omien taustasitoumuksien ja esiyymmärryksen esiin tuominen*. Tuomalla nämä asiat lukijan tietoisuuteen, voi tutkija paremmin vakuuttaa tutkimusraportin lukijat sillä, että tutkimustulokset ovat tutkittavasta, tilanteista ja konteksteista johtuvia eivätkä tutkijan motivaation, mielenkiinnonkohteiden ja näkökulmien ohjaamia. Tynjälän (1991, 391-395) mukaan kyseessä on tutkijan luotettavuus, uskottavuus, rehellisyys ja tasapaino. Katsoessani ensimmäistä kertaa haastatteluaineistoa videolta huomasin, kuinka muutamat esittämistäni kysymyksistä olin kysynyt ikään kuin harjoittelijan roolissa. Tutkimukseen osallistunut opinto-ohjaaja oli ollut aiemmin ennen tutkimukseen osallistumisestaan harjoitteluohjaajani, ja nämä kyseiset haastattelukysymykset koskivat asioita, jotka halusin tulevana opinto-ohjaajana tietää. Kuvausvaiheessa nämä muutamat tutkimustehtävän kannalta merkityksettömät asiat kuitenkin rajautuivat pois. Tällainen kokemattoman tutkijan virhe olisi voitu välttää huolellisemmalla esiyymmärryksen tiedostamisella jo haastatteluun valmistautumisen vaiheessa. Asian huomaaminen videonauhalla toimi kuitenkin jatkos kannalta tehokkaana muistutuksena olla sekoittamatta omia käsityksiä ja kokemuksia tutkimuskohteeseen.

Tämän tutkimusraportin luvussa 2.2 olen kertonut tarkemmin tutkimukseen liittyvästä esiyymmärryksestäni, joka on muodostunut lähinnä ohjauksen opintojeni ja omien ohjauskokemusten kautta. Tutkijana ja erityisesti ohjausalan opiskelijana olen

suhtautunut tähän tutkimukseen myös oppimisen näkökulmasta: olen saanut oppia kokeneen opinto-ohjaajan ohjauskokemusten kautta, mutta olen oppinut myös reflektion ja oman toiminnan kriittisen arvioinnin myötä uusia asioita omasta ohjaajuudestani. Nämä taustasitoumukset on hyvä tuoda lukijalle ilmi viimeistään tässä vaiheessa.

Tutkimuksen luotettavuuteen siis vaikuttaa se, miten aidosti olen pystynyt tuomaan Marin kokemuksia esiin. Kirjoitin kuvaustekstit tarkoituksella minä-muodossa, jolloin minun oli helpompi tuoda Marin kokemukset esiin sellaisina, kuin hän oli ne kertonut. Arvioin kuvaustekstien vastaavuutta Marin kokemuksiin lähettämällä kuvaukset vielä Marille kommentoitaviksi. Mari oli samaa mieltä kuvausteni kanssa, eikä hänelle tullut kuvaustekstien lukemisen jälkeen uusia ajatuksia tai näkökulmia omaan ohjaajuuteensa liittyen.

Analyysivaihe on tutkijalle haasteellinen ja totuusarvon kannalta kriittinen vaihe tutkimuksessa. Kurinalainen fenomenologisten portaiden (Giorgi 1985) seuraaminen tutkimuksen aikana auttoi kuitenkin välttämään liian aikaisia johtopäätöksiä. Analyysissa jouduin tutkijana tekemään tulkintoja, jotka piti huolella varmistaa palaamalla useita kertoja alkuperäisen aineiston ja alkuperäisten ilmaisujen äärelle. Tällaisen *hermeneuttisen kehän kulkeminen tulkintani ja litteroidun tekstin, videonauhojen sekä kuvauksien välillä lisäsi tulkintojeni luotettavuutta*. Haastatteluaineistosta tehdyt tulkinnat on usein kuvattu esimerkkien avulla, ja näin saatujen merkityslauseiden avulla on perusteltu Marin ohjaajuuteen kuuluvien merkityskokonaisuuksien muodostamista. Analyysin totuusarvoa lisäsi myös se, että olin harjoittelujen myötä jo aiemmin tutustunut Mariin ohjaajana. Myös intensiivinen aineiston käsittely auttoi muistamaan siihen kuuluvia asioita. Esimerkiksi litterointivaiheessa jouduin useaan kertaan kuuntelemaan haastattelua läpi. Tosin haastattelujen ja litteroinnin välissä pidin tutkimuksen teossa kolmen kuukauden kesätauon, kun perheeseemme syntyi vauva. Palatessani syksyllä takaisin aineiston pariin, oli se kuitenkin vielä hyvässä muistissa. Aineistoon otettu etäisyys auttoi myös kiinnittämään enemmän huomiota uusiin tai aiemmin vähemmälle huomiolle jääneisiin asioihin.

Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty soveltamalla stimulated recall -menetelmää, joka on tutkimusprosessin aikana osoittautunut todella toimivaksi aineistonkeruumenetelmäksi juuri tämän tutkimuksen kohdalla. *Str-haastattelun keinoin*

on mahdollista päästä toisen kokemuksiin tavanomaista haastattelua paremmin, koska haastattelun tukena on videomateriaalia haastateltavan toiminnasta (ks. esim. Laine 2001, 35). Str-menetelmän avulla pääsin kosketuksiin myös Marin käytännön ohjaustoimintaan ja siihen liittyvään ohjausajatteluun tilannetta suuremmin kuitenkin häiritsemättä. Str-menetelmää voidaan pitää paljastavana menetelmänä, sillä ohjaajan toiminta on koko ajan näkyvässä eikä ohjaaja voi teeskennellä, kuten on vaarana esimerkiksi kyselylomakkeella kerättyssä aineistossa. Str-menetelmän avulla päästään paremmin tekemisiin todellisten ohjaajuuteen kuuluvien asioiden kanssa, ja samalla julkiteorian riski pienenee. Fenomenologisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita ihmisen aidoista kokemuksista eli siitä, miten ihminen toimii eikä niinkään ihmisen käsityksistä eli siitä, miten hän kuvittelee tai haluaa toimia.

Tämän tutkimuksen haastattelutilanteet olivat luontevia ja avoimia. Olemme pitäneet Marin kanssa yhteyttä myös varsinaisen aineistonkeruun jälkeen, ja olen pitänyt Maria ajan tasalla tutkimuksen edistymisen suhteen. Usein myös ennen tai jälkeen varsinaisen tutkimustilanteen Mari kertoi ajatuksistaan tai kokemuksistaan tutkimuksen toteuttamiseen liittyen. Nämä spontaanit mielipiteet antoivat arvokasta tietoa Marin todellisesta suhtautumisesta ohjaukseen ja sen toteuttamiseen sekä tutkimustilanteeseen.

Marin valinta tämän tutkimuksen tutkimushenkilöksi on osoittautunut kaikin puolin onnistuneeksi valinnaksi. Marin tuttuuden ja toimivan yhteistyömme lisäksi ammattitaitoisella ja työstään nauttivalla Marilla, jolla on myös paljon ohjauskokemusta, on ollut paljon annettavaa. Marilla on ollut paljon annettavaa. Tutkimusprosessi on ollut molemminpuolinen oppimisprosessi, jossa sekä tutkija että tutkittava ovat saaneet oppia toisiltaan, mutta nähneet myös itsensä uudesta perspektiivistä. Tutkimushenkilöiden rajaaminen yhteen on myös osoittautunut toimivaksi ratkaisuksi tutkimuksessa, jossa on haluttu perehtyä syvemmin ohjaajuuden ilmiöön. Stimulated recall -menetelmällä on tehty jonkin verran tutkimuksia, joissa on ollut useampia tutkimushenkilöitä, esimerkkinä Sanna Palomäen (2009) tutkimus opettajaksi opiskelevien pedagogisesta ajattelusta ja ammatillisesta kehitymisestä liikunnanopettajakoulutuksessa. Tässä tutkimuksessa useamman opinto-ohjaajan ohjaajuuteen perehtymisellä ei kuitenkaan ollut perusteita, koska samalla tutkimuksen laatu olisi kärsinyt, kun resurssit eivät olisi riittäneet tarpeeksi kattavaan aineistonhankintaan. Sen sijaan ohjauskeskusteluihin osallistuneiden opiskelijoiden roolia voisi miettiä uudestaan jatkossa tämän tyyppisissä tutkimuksissa. Opiskelijoita

voisi myös str-haastatella ja selvittää heidän kokemuksiaan samasta ohjaustilanteesta, mikä toisi tutkimukseen uuden ja mielenkiintoisen ulottuvuuden.

Tässä tutkimuksessa str-haastattelun taustamateriaaliksi oli videoitu pelkästään Marin pitämiä ammatinvalinnanohjauskeskusteluja, mutta tutkimuksen luotettavuutta olisi lisännyt videoinnin ulottaminen myös ohjaustilanteisiin, joihin opiskelijat tulevat ilman ajanvarausta. Luotettavuutta olisi myös saattanut lisätä str-haastattelujen suorittaminen samana päivänä, kuin alkuperäinen ohjaustilanne kuvattiin. Tämä olisi kuitenkin vaatinut tutkijalta aiempaa kokemusta str-menetelmän käytöstä. Todennäköisesti näin toimiessaan tutkijan ei olisi ollut ajan takia mahdollista valita katsottavia videokatkelmia etukäteen, joten haastattelu olisi vaatinut myös paljon pidemmän ajan, mikä taas olisi ollut kohtuuton vaatimus opinto-ohjaajalle.

Str-menetelmään liittyy myös omat ongelmansa ja heikkoutensa, joista tutkijan on syytä olla etukäteen tietoinen. Videoiminen saattaa joissakin tilanteissa häiritä tai muuten vaikuttaa tutkittavan toimintaan. Omien sanojensa mukaan Mari unohti videokameran jo keskustelun alkuvaiheessa ja myös opiskelijat kertoivat ohjauskeskustelujen jälkeen, ettei videoiminen tai ulkopuolisen henkilön läsnäolo häirinneet heitä. Myös alkuperäisten ohjauskeskustelujen sivustaseuraajana ja videokameran käyttäjänä päätelmäni videokameran läsnäolosta ovat samansuuntaisia ohjaajan ja opiskelijoiden kommenttien kanssa.

Toinen huomionarvoinen asia on se, ettei str-menetelmä tässä tutkimuksessa täydellisesti sopinut yhteen fenomenologian periaatteiden kanssa, vaikka se osaltaan toikin enemmän uskottavuutta kokemuksia tutkittaessa. Str-haastattelu ei pystynyt täyttämään fenomenologiselle tutkimukselle tyypillistä avoimen haastattelun ihannetilannetta, vaan tutkija joutui esimerkiksi etukäteen valitsemiensa videokatkelmien yhteydessä kuvailemaan videotilannetta edeltäneet asiat tai esittämään tarkkoja kysymyksiä, jos ohjaaja ei itse lähtenyt kuvailemaan tai taustoittamaan omaa toimintaansa. Haastattelijana koin, että jotkut asiat olivat Marille niin itsestään selviä, että niistä oli pakko kysyä, tai muuten ne eivät olisi välttämättä tulleet haastattelussa esiin ollenkaan. Esimerkiksi kysyessäni minkälainen kuuntelija Mari on, hän aluksi jopa hieman naurahti kysymykselle, kunnes tajusi, että minä tosissani kysyin sitä. Str-haastattelusta olisi voinut saada vielä enemmän fenomenologian periaatteiden mukaisen, jos haastattelussa olisi ollut aikaa katsoa videonauha kokonaisuudessaan ja ohjaajalla olisi tällöin ollut mahdollisuus pysähtyä jokaisen ohjauskeskustelussa

esiintyvän tilanteen äärelle. Nyt ajanpuutteen vuoksi videonauhalle saattoi jäädä joitakin Marin ohjaajuuden kannalta merkityksellisiä tilanteita. Kuudesta eri ohjauskeskustelusta koostuvaa videonauhaa ehdittiin haastattelujen aikana kuitenkin katsoa yhteensä n. 1h 45min, jonka loppupuolella haastattelussa alkoivat samat asiat nousta esiin.

Luotettavuuden kannalta on myös hyvä korostaa, että tässä tutkimuksessa on pyritty etenemään *aineistolähtöisesti* ja vasta analyysivaiheen jälkeen tutustuttu aineistosta nousseisiin ilmiöihin tutkimuskirjallisuuden näkökulmasta. Ennen tutkimusaineiston hankintaa teoria oli kuitenkin läsnä metodikirjallisuuden myötä, sillä tutustuminen etukäteen fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimuksen näkökulmaan sekä stimulated recall -menetelmään auttoivat aloittelevaa tutkijaa välttämään tyypillisiä virheitä ja kiinnittämään jo alkuvaiheessa erityishuomiota luotettavuuden kannalta tärkeisiin asioihin. Tämän tutkimuksen ja siinä kohdattujen vastoinkäymisten myötä minulla on nyt paremmat valmiudet tutkia opinto-ohjaajan ohjaajuutta uudestaan.

Luotettavuuden tarkastelussa huomio tulee asettaa myös tuloksiin. Tämän tutkimuksen tulokseksi syntynyt Marin ohjaajuuden merkitysverkosto muodostui kahdesta voiman suhteen vastakkaisesta pääulottuvuudesta: ohjaajan voimia kuluttavista sydämen asioista ja ohjaajalle voimia antavasta luovasta työotteesta. Tulokset voidaan siinä mielessä nähdä tavoittaneen Marin ohjaustodellisuuden, että hän itse heti kuultuaan ensimmäisen kerran näistä kahdesta pääulottuvuudesta totesi niiden välisen suhteen voimasuhteeksi ja totesi niiden olevan totta hänen ohjaajuudessaan. *Fenomenologisessa tutkimuksessa tulokset ovat kuitenkin aina tutkijan tulkinnan kautta syntyneitä ja tutkittavalla voi olla tästä poikkeava oma tulkintansa omasta toiminnastaan*, mutta tässä tutkimuksessa tutkijan tulkinnat ikään kuin saivat tutkittavan hyväksynnän. Tulokset saivat Marin myös oivaltamaan uusia asioita omasta ohjaajuudestaan.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa puhutaan usein tutkimustulosten siirrettävyydestä tulosten yleistettävyyden sijaan. Tynjälän (1991, 390) mukaan tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu tutkitun ympäristön ja sovellusympäristön samankaltaisuudesta. Tutkijana en voi siis yksin tehdä johtopäätöksiä siirrettävyydestä, koska tunnen vain omaan tutkimusaineistooni liittyvän ympäristön. Näin ollen vastuu siirrettävyyden arvioimisesta on myös tutkimustulosten hyödyntäjällä. Tutkijana tehtäväni on kuitenkin *kuvata tutkimustani ja sen aineistoa*

riittävän tarkasti, jotta lukija voi pohtia tutkimustulosten sovellettavuutta myös muihin konteksteihin.

Tutkimuksen eettisyys

Tutkimusprosessin aikana tutkija joutuu tekemään lukuisia valintoja ja ratkaisuja, jotka ovat merkittäviä tutkimuksen eettisyyden kannalta (Pietarinen & Launis 2002, 46). Hyvän tutkimuskäytännön noudattaminen on erityisen tärkeässä asemassa ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa, joissa ensisijaista on tutkittavan ihmisarvon ja itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen (Pelkonen & Louhiala 2002, 129). Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt ottamaan erityisellä tarkkuudella huomioon *tutkittavien suojaan* liittyvät kysymykset. Tutkimuksen peruslähtökohtia olivat *luottamuksellisuus*, *anonymiteetti* ja *tutkittavien vapaaehtoisuus*. Opinto-ohjaajan nimi on muutettu, eikä hänen tarinastaan voi tunnistaa tai päätellä koulua, jossa hän toimii ohjaajana. Myös eettisyyden huomioiminen tutkimuksessa voi siis lisätä luotettavuutta, kun tutkittavat voivat esimerkiksi anonymiteetin turvin olla avoimia ja rehellisiä.

Opinto-ohjaajan ja opiskelijoiden valinnat perustuivat vapaaehtoisuuteen. Tutkimukseen osallistuneilta alle 18-vuotiailta opiskelijoilta pyydettiin huoltajien suostumus. Suostumuskyselyssä (liite 1) oli lyhyesti kerrottu tutkimuksesta ja sen anonymiteetistä sekä korostettu, että tutkimuksen päähuomio on opinto-ohjaajan toiminnassa, eikä niinkään opiskelijoiden toiminnassa ohjauskeskustelujen aikana. Jokaisen videoidun ohjauskeskustelun aluksi tutkija esittäytyi opiskelijoille, ja Mari kertasi lyhyesti mistä tilanteesta oli kyse. Ohjauskeskustelujen loppuvaiheessa aina, kun Mari kävi ottamassa kopioita muistiinpanoista, kysyin vielä opiskelijoilta miltä videointi oli heistä tuntunut. Kaikki opiskelijat totesivat unohtaneensa nopeasti videokameran läsnäolon, eivätkä kokeneet sen häirinneen ohjaustilannetta.

Tutkimusetiikan näkökulmasta tärkeää on myös tutkittavien *perehdyttäminen* eli se, että heille on kerrottu kaikki oleellinen tieto siitä, mitä tutkimuksen kuluessa tulee tapahtumaan. Tämän lisäksi heille on hyvä antaa tilaisuus kysyä tutkimukseen liittyviä kysymyksiä koko tutkimusprosessin aikana. Liitin opiskelijoiden suostumuskyselyyn yhteystietoni, jotta he voivat halutessaan kysyä minulta tutkimukseen liittyviä kysymyksiä. Ennen varsinaista aineiston keruuta tapasimme Marin kanssa koululla, ja kerroin hänelle tarkemmin tutkimuksesta ja sen toteutuksesta sekä sovimme aikatauluasioista. Lisäksi kerroin Marille, että kyseessä on aineistolähtöinen tutkimus,

minkä takia esimerkiksi tutkimuskysymykset eivät vielä alkuvaiheessa ole tarkasti muotoutuneet. Tutkimuksen pääilmiö oli kuitenkin alusta asti selvillä, ja asioiden tarkentuessa tai muuttuessa tiedotin niistä Marille. Yhteistyö tutkimusprosessin aikana oli toimivaa, ja avoimessa ja luottamuksellisessa ilmapiirissä on ollut helppo esittää kysymyksiä tai mitä tahansa tutkimuksen herättämiä ajatuksia. Lähetin tutkimuksen kuvaus- ja analyysitekstit sekä tutkimusraportin myös Marille luettaviksi, ja siten varmistin, että kuvaustekstien sisältö pitää paikkansa eikä raportissa ole vääринymmärryksiä tai asioita, joita Mari ei halua julkaistaviksi.

Tiedonhankintaan liittyvät ratkaisut on myös syytä asettaa eettisen tarkastelun alle. Ennen aineiston keruuta perehdyin str-menetelmän teoriaan sekä muutamiin tutkimuksiin, joissa oli käytetty kyseistä menetelmää. Tämä auttoi *ennakoimaan mahdolliset str-menetelmän käyttöön liittyvät eettiset ongelmat tai jopa ratkaisemaan osan niistä etukäteen*. Videokameraa käytettävissä tutkimuksissa on esimerkiksi pohdittava sitä, onko eettisyyden kannalta syytä rajata osa osallistujista varsinaisesta videokuvasta pois, ja mikä sen merkitys on edelleen tutkimustehtävän kannalta. Tässä tutkimuksessa oli tärkeää, että myös opiskelija ja hänen reaktionsa näkyvät str-haastattelussa hyödynnettävässä videotallenteessa. Toisaalta luin myös str-tutkimuksista, joissa kuvattiin esimerkiksi pelkästään opettajaa opettamassa ja joissa oppilaat oli tarkoituksella rajattu pois kuvasta. Toinen esimerkki str-kirjallisuudesta tekemästäni huomiosta liittyy haastateltavan rooliin videonkatsomisen aikana. Useimmissa str-tutkimuksissa on päädytty ratkaisuun, jossa haastateltavan rooli on aktiivinen siinä suhteessa, että myös hän voi keskeyttää videonauhan haluamassaan kohdassa. Myös tässä tutkimuksessa päädyin tähän ratkaisuun, ja haastattelun alussa ohjeistin Maria keskeyttämään videon katsomisen aina, kun hän halusi kommentoida jotakin asiaa. Vaikka tilanne oli kummallekin uusi, oli haastattelu kaikin puolin luonteva ja siinä vallitsi rento ilmapiiri. Haastattelu muistutti paikoin keskustelua, jossa kumpikin esitti kysymyksiä ja rakensi ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Eettisestä näkökulmasta katsottuna erityisen tärkeässä asemassa oli str-haastattelutilanteen luottamuksellinen ja turvallinen ilmapiiri. Oman toiminnan katsominen videolta ei ole kaikille välttämättä mieluisa tehtävä, ja tutkijan onkin varauduttava siihen, että haastateltava saattaa asettua puolustuskanalle tai kokea tilanteen ahdistavaksi. Marin haastattelun aikana tällaista ei kuitenkaan esiintynyt, vaan sen sijaan Mari kuvasi haastattelutilannetta erikoiseksi ja mielenkiintoiseksi oppimiskokemukseksi, eikä hän

omien sanojensa mukaan ollut koskaan aikaisemmin ollut vastaavanlaisessa tilanteessa. Kokeneen ja ammattitaitoisen Marin valinta tutkimushenkilöksi on osoittautunut eettisessäkin mielessä hyväksi ratkaisuksi, sillä hän luotti omiin kykyihinsä ja kykeni refleктоimaan omia kokemuksiaan aidosti. Ja mikä tärkeintä, minun oli tutkijana helppo esittää Marille tutkimustulokset, koska ne toivat monessa suhteessa esiin hänen ohjaajuuteensa kuuluvia laadukkaan ohjauksen ominaisuuksia. Tilanne olisi ollut eettisesti arveluttava, jos tulokset olisivat antaneet negatiivisen kuvan ohjaajan pätevyydestä, ja siten todennäköisesti aiheuttaneet mielipahaa tutkittavalle itselleen.

Tutkimuksen eettisyyden tarkastelu on syytä ulottaa myös tutkimustuloksiin ja tutkijan vastuuseen niiden sovellutuksista. Jotta tutkimustulosten eettisyyttä voidaan arvioida, on *tutkimuksessa oltava selvästi nähtävillä miten tuloksiin on päästy*. Olen pyrkinyt tekemään koko tutkimusprosessista läpinäkyvän ja kuvailemaan eri vaiheita ja ratkaisuja lukijalle mahdollisimman hyvin. Tutkimuksen liitteinä ovat katkelmat kuvaus- ja analyysiteksteistä, mikä osaltaan tarjoaa lukijalle välineitä tarkastella, miten koko tutkimusprosessi on rakentunut. Kuvioon 14 on vielä koottu tämän tutkimuksen keskeisimmät luotettavuutta ja eettisyyttä parantavat asiat.

TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS

- Marin valinta: entuudestaan harjoittelusta tuttu, ammattitaitoinen, kokenut ja ohjauksen kehittämistä innostunut ohjaaja
- Haastattelutilanteet luonteisia ja avoimia, tutkijan ja tutkittavan välinen luottamuksellinen suhde
- Tutkimuksen eri vaiheiden tarkka kuvailu ja tehtyjen ratkaisujen perusteleminen
- Tutkijan esiymmärryksen tiedostaminen
- Kuvauksen kirjoittaminen minä-muodossa ja kuvauksen luetuttaminen Marilla
- Kurinalainen Giorgin fenomenologisten portaiden seuraaminen
- Tulkintaa tukevia esimerkkejä videoituista ohjaustilanteista ja Marin autenttisia ilmaisuja
- Hermeneuttisen kehän kulkeminen tutkijan tulkintojen, litteroidun tekstin, videonauhan ja kuvauksien välillä
- Str-menetelmä: paljastava, pienentää julkiteorian riskiä, aikaansaa oivalluksia, molemminpuolinen oppimiskokemus
- Eettisyys: luottamuksellisuus, anonymiteetti, vapaaehtoisuus, luvat, tutkittavien perehdyttäminen, eettisten ongelmien ennakointi, haastateltavan aktiivinen rooli, kokeneen ja ammattitaitoisen ohjaajan valinta tutkimushenkilöksi, tutkimusprosessin läpinäkyvyys, liitteinä mallit kuvaus- ja analyysiteksteistä

KUVIO 14 Yhteenveto tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä parantavista tekijöistä

8 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata opinto-ohjaajan suhdetta siihen ohjaustodellisuuteen, jossa hän toimii. Tutkimuksessa opinto-ohjaaja reflektoi sekä aiempia että videonauhalle taltioitujen kuuden ohjauskeskustelun aikaisia ohjauskokemuksiaan. Aineiston analysoinnin tuloksena syntyi seitsemän Marin ohjaajuuteen kuuluvaa merkityskokonaisuutta: hyväksyvä, kunnioittava, kannustava ja kiinnostunut suhtautuminen ohjattaviin; kohtaaminen, johon kuului ohjaajan läsnäolon ja ohjattavan kuulemisen ja tarjoumiin tarttumisen merkitykset; ohjattavan voimaantuminen; luovuus; intuitio; mielikuvat ja viimeiseksi ohjauksen kehittäminen ja visiot. Näiden eri ulottuvuuksien väliset suhteet jäsentyivät hierarkkiseksi ja dynaamiseksi merkitysverkostoksi, jossa osa ulottuvuuksista muodosti pohjan toisille ulottuvuuksille (ks. kuvio 12). Esimerkiksi suhtautuminen ohjattaviin loi perustan ohjattavien kohtaamiselle, joka taas oli merkityksellistä ohjattavan voimaantumisen kannalta. Analyysivaiheessa kolme ensiksi mainittua ulottuvuutta muodostivat Marin ohjaajuuden sydämen asiat, kun loput neljä ulottuvuutta kuvastivat Marin luovaa työtettä. Näiden kahden pääulottuvuuden välinen suhde on dynaaminen ja kokonaisuuden tasapainon kannalta merkityksellinen voimasuhde, jossa sydämen asiat vievät ohjaajan voimia ja luovaan työotteeseen kuuluvat asiat taas antavat ohjaajalle voimia.

Ohjaamiseen vaikuttaa aina ihmisen oma persoonallisuus, ja usein puhutaankin persoonasta työväliseenä. Vaikka toiset persoonallisuudenpiirteet voivat helpottaa ohjaajana toimimista, eivät ne suoraan kerro, kenestä tulee hyvä ohjaaja. Ei ole olemassa yhtä mallia, johon kaikkien ohjaajien pitäisi sopia. Tärkeintä on oppia tuntemaan oma itsensä ja sen kautta löytää itselleen ja omalle persoonalleen sopivat tavat toimia ohjaajana (Kalliola et al. 2010, 10-11). Tämän tutkimuksen tuloksena syntynyt Marin ohjaajuuden merkitysverkosto antaa Marista ohjaajana sellaisen kuvan, että hän on löytänyt juuri hänen persoonalleen sopivat tavat toimia ohjauksessa ja että hänellä on ohjaustyössä jaksamisen kannalta riittävästi voimavaroja. Marin ohjaajuuden sydämen asiat ovat arvoja, jotka myös ohjausalan tutkimuskirjallisuudessa todettiin hyvän ohjauksen peruslähtökohdiksi. On vaikea kuvitella ohjaustilannetta, jossa

ohjaajan tuomitseva, välinpitämätön, kiireinen, epäilevä tai rutiininomainen suhtautuminen ohjattavaan veisi ohjausta hyvään suuntaan.

Marin luovaan työotteeseen kuuluvat asiat kuvaavat enemmän Marin persoonaa ja hänen tapaansa toteuttaa ohjaustaan käytännöntasolla. Marin mukaan hänen päänsä sisällä on valtavan luova ja värikäs maailma, josta uudet ideat ja intuitiivinen ohjattavan ydinminän kuuleminen kumpuavat. Mari kertoo olevansa kirjoittajaihminen, mikä myös selittää hänen läheistä suhdettaan tarinoihin, vertauskuviin ja mielenmaailmaan. Mielikuvien hyödyntäminen on juuri Marille luonteva tapa ohjata nuoria ja auttaa heitä pääsemään tajunnanvirtaan ja sitä kautta totuuteen. Toisin kuin Marin sydämen asiat, luova työote ei samalla tavalla kuvaa jokaiselle ohjaajalle hyväksi koettua ohjauksen osa-aluetta, vaan hyvään ohjaukseen voi päästä useilla eri ohjauskäytännöillä. Joku pitää piirtämisestä, toinen kirjoittamisesta, joku käyttää työssään paljon luovuutta ja kehittää jatkuvasti ohjausta, toinen taas keskittyy hyväksi kokemiinsa työtapoihin ja vie ohjausta varmallalla ja turvallisella tavalla eteenpäin. Tärkeintä on se, että ohjaaja itse tiedostaa omat toimintatapansa ja niiden taustalla olevat arvot. Lisäksi ohjaajan on syytä pohtia, löytyykö hänen ohjaajuudestaan Marin luovan työotteen tapaan asioita, jotka tuovat hänelle voimia ja sitä kautta auttavat jaksamaan ja nauttimaan ohjaustyöstä.

Tämä tutkimus esittelee yhden tavan hahmottaa paremmin ohjaajan omaa ohjaajuutta ja tulla tietoisiksi siinä vaikuttavista eri ulottuvuuksista ja niiden välisistä suhteista. Tämä tutkimusprosessi on ollut tutkijan ja tutkittavan molemminpuolinen oppimiskokemus, joka tarjosi Marille mahdollisuuden tarkastella omaa ohjaajana toimimistaan ikään kuin ulkopuolisen silmin. Erityisesti stimulated recall -haastattelutilanne, jossa Mari pääsi videonauhalla seuraamaan pitimiään ohjauskeskusteluja, tarjosi uudenlaisen asetelman oman toiminnan reflektointiin. Str-menetelmä tarjoaa jokaiselle ohjaajalle hyvän välineen päästä seuraamaan ohjaustilanteita uusista näkökulmista ja kiinnittämään huomiota eri asioihin sekä näkemään itsensä ohjaajana ulkopuolisen silmin.

Pekkarin (2008) mukaan omien lähtökohtien tunnistaminen työssä kehittymisen kannalta on todella olennaista. Str-menetelmä on tässä tutkimuksessa todettu yhdeksi toimivaksi tavaksi tunnistaa ohjaajan ohjaajuuden lähtökohtia ja taustoja sekä keinoksi saada näkyviin myös ohjaajan tiedostamattomia ohjausstrategioita. Pekkari (2008, 97) korostaa ohjaajan oman työskentelytavan ja sen perusteiden tutkimisen tärkeyttä ohjauksessa. Ohjaajan on hyvä olla tietoinen omasta toiminnastaan kussakin tilanteessa

- miten hän keskustelee, miten hän kuuntelee, mitä oletuksia ja uskomuksia hänellä itsellään on ja millaisia hänen reaktionsa ovat vuorovaikutustilanteissa. Ohjaajan on myös hyvä pohtia, tukevatko ohjaajan käyttämät ohjausmenetelmät sitä tausta-ajattelua, jota hän haluaa noudattaa ja edistää? Pekkari (2008, 101) on myös sitä mieltä, että ohjaajan on hyvä tunnistaa oma maailmankuvansa ja siitä heijastuvat ihmis- ja tiedonkäsityksensä. Ne eivät voi olla vaikuttamatta siihen tapaan, jolla ohjaaja tekee arkityötään ja suhtautuu ohjattaviin.

Marin ohjaajuudessa on paljon samoja aineksia kuin humanistisessa ihmiskäsityksessä, jossa korostetaan ihmisen arvoa yksilönä. Toisaalta Ojasen (2002) mukaan ohjausprosessin tausta-ajatteluksi nimetään usein liian helposti juuri ”humanistiset arvot”, vaikka ne todellisuudessa voivat merkitä erilaisia ja toisistaan suurestikin poikkeavia kasvatuskäytänteitä. Marin ihmiskäsitystä heijastaa parhaiten ohjattaviin suhtautumisen ulottuvuus, joka kuvastaa paitsi Marin suhtautumista ohjattaviin myös ihmisiin yleensä.

Marin ohjaajuudella on läheiset yhteydet myös Peavyn (1999) lanseeraaman sosiodynaamiseen ohjauksen näkökulmaan. Yhteistä Peavyn ja Marin ohjauksen näkökulmissa on ainakin ohjattavan elämänkenttään perehtymisen merkitys sekä kielen merkitys ohjauksen välineenä, mikä näkyy Marin ohjauksessa esimerkiksi tarinoissa, metaforissa ja ohjaajan kannustuspuheenvuoroissa. Peavyn näkemyksessä on kuitenkin mukana myös terapianäkökulma, mikä taas puuttuu Marin ohjaajuudesta. Marin korostama alitajuntaan pääseminen ohjauksessa muistuttaa taas osin Freudin näkemyksiä alitajunnan ja totuuden välisestä yhteydestä. Mari haluaa luoda ohjaukseen tilan, jossa ohjattava voi vapaasti tuottaa ajatuksia ja päästä tajunnanvirtaan, josta hänen mukaansa totuuskin kumpuaa. Freudin luoma kuva alitajunnasta on kuitenkin todella synkkä, mutta nykyään ihmisen alitajunta nähdään psykologiassa paljon laajemmin ja valoisammin (Dunderfelt 2008, 64).

Kaiken kaikkiaan tämän tutkimuksen pääviestinä ohjaajille voidaan pitää oman ohjaajuuden ja sen eri ulottuvuuksien tiedostamisen tärkeyttä. Se vaatii ohjaajalta ennen kaikkea pysähtymistä ja omien kokemusten refleктоimista, ja siihen oman toiminnan videointi on oiva väline.

Minulle tutkijana ja tulevana opinto-ohjaajana tämä on ollut ainutlaatuinen oppimiskokemus. Johdannossa kuvailemani opinto-ohjaajan ammattiin liittyvät ensimmäiset käsitykseni ovat saaneet tämän graduprosessin myötä kokea isoja muutoksia, ja niiden rinnalle on noussut pohdinnat ohjauksen ydinasioista. Olen saanut oppia Marilta paljon, enkä vain tutkijan tai harjoittelijan roolissa, vaan myös ohjattavan roolissa. Koko tätä tutkimusprojektia voisikin verrata ohjaussuhteeseen, jossa minä olen saanut tietyllä tavalla olla ohjattavan roolissa. Mari suhtautui tähän projektiin alusta asti innostuneesti ja minua tukien. Haastattelutilanteissa kohtasimme, ymmärsimme toisiamme ja opimme kumpikin uutta. Tämän prosessin lähestyessä loppuaan voin rehellisesti sanoa voimaantuneeni. Toivottavasti tämä tutkimus voi innostaa myös sen lukijoita oman ohjaajuutensa tutkimiseen ja sen myötä saada aikaan oivalluksien ja voimaantumisen kokemuksia.

LÄHTEET

- Amundson, N. E. 2003. Aktiivinen ohjaus. Opas uraohjauksen ammattilaisille. Juva: Psykologien Kustannus Oy.
- Antikainen, A. 1996. Merkittävät oppimiskokemukset ja valtautuminen. Teoksessa A. Antikainen & H. Huotelin (toim.) Oppiminen ja elämänhistoria. Aikuiskasvatuksen 37. vuosikirja. Jyväskylä: Gummerus, 251-296.
- Anttila, J. 2006. Työn mielekkyydestä ja mielettömyydestä. Työpoliittinen tutkimus 305. Helsinki: työministeriö.
- Bell, B. & Gilbert, J. 1996. Teacher development: a model from science education. Washington: Falmer Press.
- Bloom, B. S. 1953. Thought-processes in lecture and discussions. *Journal of General Education* 7, 55-71.
- Boucouvalas, M. 1997. Intuition. The concept and the experience. Teoksessa R. Davis-Floyd & P. S. Arvidson (toim.) Intuition. The inside story. Interdisciplinary perspectives, 3-18.
- Calderhead, J. 1981. Stimulated recall: a method for research on teaching. *Educational Psychology* 51, 211-217.
- Csikszentmihalyi, M. 1996. Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention. New York: Harper Perennial.
- Dilthey, W. 1985. The understanding of other persons and their life expressions. Teoksessa K. Mueller-Vollmer (toim.) The hermeneutics reader. Text of the German tradition from enlightenment to the present. Oxford: Basil Blackwell Ltd., 152-161.
- Dunderfelt, T. 2008. Intuitio. Sisäinen viisaus. Helsinki: Kirjapaja.
- Eskelinen, T. 1993. Opetusintentiot, mielekkyys ja vastavuoroisuuden kokemukset peruskoulun oppilaanohjaustunnilla. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja no 15. Joensuu: Yliopiston monistuskeskus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

- Fetterman, D. M. 2005. Empowerment evaluation principles in practice: assessing levels of commitment. Teoksessa D. M. Fetterman & A. Wandersman (toim.) Empowerment evaluation principles in practice. New York: Guilford press, 42-72.
- Gadamer, H-G. 2004. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteessä ja filosofiassa. Suom. I. Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Garman, N. B. 1995. The schizophrenic rhetoric of school reform and the effects on teacher development. Teoksessa J. Smyth (toim.) Critical discourses on teacher development. New York: Cassell, 23-38.
- Giorgi, A. 1985. Sketch of a psychological phenomenological method. Teoksessa A. Giorgi (toim.) Phenomenology and Psychological Research. Pittsburg: Dusquesne University Press, 8-21.
- Gladwell, M. 2006. Välähdys. Alitajuisen ajattelun voima. Jyväskylä: Gummerus.
- Heikkilä-Laakso, K. & Heikkilä, J. 1997. Innovatiivisuutta etsimässä. Irtiottoa keskinkertaisuudesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja B 57.
- Heikkinen, R-L. & Laine, T. (toim.) 1997. Hoitava kohtaaminen. Tampere: Kirjayhtymä Oy.
- Hynynen, E. 2009. Astetta parempi ohjaaja. Teoksessa T. Purjo & J. Kuusela (toim.) Tappelusta jutteluun - nuoren kohtaamisen taito. Tampere: Yliopistopaino, 81-89.
- Hyppönen, T. 2008. Sosiodraama toiminnallisena muutosmenetelmänä. Teoksessa M. Reijonen & T. Strandén-Mahlamäki (toim.) Oivaltava kohtaaminen. Menetelmiä ihmissuhdetyöhön. Juva: WSOY, 109-140.
- Häkkinen, M. & Tanskanen, R. 2007. Sosiodynaaminen ohjaus kehittämistyön mahdollistajana. Teoksessa R. Väistö (toim.) Työntekijä oman työnsä kehittäjänä. Jyväskylä: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.
- Jokinen, P. & Pelkonen, M. 1996. Virikkeitä antava haastattelu (Stimulated recall interview) – menetelmä käsitysten, kokemusten ja ajattelun tutkimiseen hoitotieteessä. Hoitotiede 8, 134-141.
- Juutilainen, P-K. 2003. Elämään vai sukupuoleen ohjausta? Tutkimus opinto-ohjauskeskustelun rakentumisesta prosessina. Akateeminen väitöskirja. Joensuu: Joensuun yliopisto.

- Juutilainen, P-K. 2004. Opinto-ohjauskeskustelu – elämänsuunnittelun areena. Teoksessa H. Kasurinen (toim.) Ohjausta opintoihin ja elämään – opintojen ohjaus oppilaitoksessa. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy, 123-134.
- Kalliola, T., Kurki, A., Salmi, M. & Tamminen-Vesterbacka T. 2010. Matkalla ohjaajuuteen. Helsinki: Kirjapaja.
- Kauppinen, E. 2007. Vuorovaikutuksen voimaa. Teoksessa M-L. Visanti, H. Järnefelt & P. Bäckman (toim.) Luovuuspedagogiikka. Helsinki: Opetushallitus, 32-36.
- Kohonen, V. 1997. Koulun muutosprosessit ja opettajien ammatillinen kasvu. OK-projektin näkökulmia. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) Elävä opetussuunnitelma 1: Koulujen ja yliopiston yhteinen toimintatutkimus opettajuuden ja opetussuunnitelman kehittymisestä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A9, 269-295.
- Komulainen, K. 2000. Kertomukset, elämänmetaforat ja ydinretoriikat ohjauksen apuvälineinä. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Porvoo: PS-kustannus, 252-272.
- Korhonen, M. 2000. Oma elämäntarina itseymmärryksen välineenä. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Porvoo: PS-kustannus, 57-69.
- Koski, J. T. 2001. Luova hierre. Näkökulmia yksilöiden, ryhmien ja organisaatioiden luovuuteen. Jyväskylä: Gummerus.
- Kuusela, J. 2009. Kuka kohtaa kenet? Teoksessa T. Purjo & J. Kuusela (toim.) Tappelusta jutteluun - nuoren kohtaamisen taito. Tampere: Yliopistopaino, 198-214.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-43.
- Leppisaari, I. 2000. Aikuisen kasvu ja oppiminen kirkossa. Suomen evankelis-luterilaisen kirkon käsitys aikuiskasvatuksesta, aikuisten oppimisesta ja opettamisesta vuosina 1958-1990 käydyin asiantuntijakeskustelun pohjalta. Oulu: Oulun yliopisto.

- Little, J. S. 1991. The intuitive counselor: a study of development and training for the use of intuition in counseling. Doctoral dissertation DAI (B), 52(2): 168.
- Lyle, J. 2003. Stimulated Recall: A report on its use in naturalistic research. *British Educational Research Journal* 29 (6), 861-878.
- Mannström-Mäkelä, L. & Saukkola, K. 2008. Voimaannuttavan ohjaamisen käsikirja. Kaaoksesta arjen hallintaan. Helsinki: Palmenia.
- Mattila, K-P. 2007. Arvostava kohtaaminen. Juva: PS-kustannus.
- McLeod, J. 2003. An introduction to counseling. (3. painos) Berkshire: Open University Press.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 44-67.
- Myers, D. G. 2002. Intuition. Its powers and perils. Yhdysvallat: Yale University Press.
- Niemi, H. 1991. Uskonnon didaktiikka. Oppilaista elämän subjekteja. Keuruu: Otava.
- Nummenmaa, A. R. & Korhonen, P-K. 2000. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus. Porvoo: PS-kustannus, 70-82.
- Nurminen, R. 2000. Hiljainen tieto hoitotyössä. Helsinki: Tammi.
- Nykänen, S. 2008. Edellytyksiä ohjauksen verkostoyhteistyölle – poikkihallinnollinen ja moniammatillinen yhteistyö voimavarana. Ohjaus Suomessa 2008 – asiantuntijaseminaari 2.10.2008.
- http://www.google.fi/url?sa=t&rct=j&q=seija%20nyk%C3%A4nen%20tarjoumat%20&source=web&cd=2&ved=0CCgQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.opinovi.fi%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D4%26ItemId%3D4&ei=o76ST5W8BKza4QT-gZHRDw&usg=AFQjCNF-esZ4x3m-mtnZSTtBV1Jng0Dypg&cad=rja
- Ojanen, S. 2002. Ovatko teoria ja käytäntö jo yhdistyneet opetusharjoittelussa? Teoksessa P. Nuutinen & E. Savolainen (toim.) 50 vuotta opettajankoulutusta Savonlinnassa. Saarijärvi: Gummerus.
- Ojanen, S. 2006. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. Helsinki: Palmenia-kustannus.

- Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.
- Palomäki, S. 2009. Opettajaksi opiskelevien pedagoginen ajattelu ja ammatillinen kehittyminen liikunnanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. *Studies in sport, physical education and health* 142.
- Patrikainen, S. & Toom, A. 2004. Stimulated recall - opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan tutkimuksen menetelmä. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Jyväskylä: PS-kustannus, 239-260.
- Peavy, R. V. 1999. Sosiodynaaminen ohjaus. Konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön. Helsinki: Psykologien kustannus Oy.
- Pekkari, M. 2008. Tavoitteellinen ohjauskeskustelu. Hämeenlinna: Tammi.
- Pelkonen, R. & Louhiala, P. 2002. Ihminen lääketieteellisen tutkimuksen kohteena. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) *Tutkijan eettiset valinnat*. Helsinki: Gaudeamus, 126-136.
- Pietarinen, J. & Launis, V. 2002. Etiikan luonne ja alueet. Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen & J. Pietarinen (toim.) *Tutkijan eettiset valinnat*. Helsinki: Gaudeamus, 42-57.
- Rahikka, A. 2008. Verkko-ohjaus ja -neuvonta. Teoksessa M. Reijonen & T. Strandén-Mahlamäki (toim.) *Oivaltava kohtaaminen. Menetelmiä ihmissuhdetyöhön*. Juva: WSOY, 61-80.
- Richardson, M. S. 2000. A new perspective for counsellors: from career ideologies to empowerment through work and relationship practices. Teoksessa A. Collin & R. A. Young (toim.) *The future of career*. Cambridge: University press, 197-211.
- Rodwell, C. M. 1996. An analysis of the concept of empowerment. *Journal of advanced nursing* 23, 305-313.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Akateeminen väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Siitonen, J. & Robinson, H. A. 1998. Empowerment: links to teachers' professional growth. Teoksessa R. Erkkilä, A. Willman & L. Syrjälä (toim.) *Promoting teachers' personal and professional growth*. Oulun yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja E 32, 165-191.
- Skinnari, S. 2004. Pedagoginen rakkaus. Juva: PS-kustannus.

- Spangar, T. 2000. Ohjaajan ja asiakkaan kohtaaminen ”sisältä ulos”. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Porvoo: PS-kustannus, 14-23.
- Spiegelberg, H. 1965. The phenomenological movement. A historical introduction. The Hague: Martinus Nijhoff.
- Stenberg, M. 2000. Tiedosta osaamiseen. Ikääntyvien työntekijöiden tietoyhteiskuntavalmiuksien ennakointia. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen raportteja ja selvityksiä 34/2000. Saarijärvi: Gummerus.
- Sulavuori, M. 2007. Kehittämistyöllä pallo haltuun. Kehittämisprojektin avulla ideoita lastensuojeluun ja voimavaroja työssä jaksamiseen. Helsinki: Stakes.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2001. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. (1991). Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5-6), 387-398.
- Uusikylä, K. 1999. Alkusanat. Teoksessa K. Uusikylä & J. Piirto (toim.) Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa. Juva: PS-kustannus, 6-8.
- Uusikylä, K. 2000. Voiko luovuutta opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: PS-kustannus, 42-55.
- Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Vuorinen, J. 2000. Opinto-ohjaus – ohjausta koulunuorison keskuudessa. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 2. Ohjauksen toimintakentät. Porvoo: PS-kustannus, 70-88.
- Wachholz, S. & Stuhr, U. 1999. The concept of ideal types in psychoanalytic follow-up research. Psychotherapy Research 9, 327-341.
- Wihersaari, J. 2011. Kohtaaminen – opettajuuden ydin? Akateeminen väitöskirja. Tampere: Yliopistopaino. <http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-8310-3.pdf>
- Zimmerman, M. A. 1995. Psychological empowerment: issues and illustrations. American journal of community psychology 23 (5), 581-599.

Liitteet

LIITE 1: Alle 18-vuotiaiden opiskelijoiden huoltajien suostumuskysely

Hei!

14.3.2011

Olen tekemässä ohjauksen opintoihini kuuluvaa gradua, jonka tarkoituksena on perehtyä yhden opinto-ohjaajan tapaan ohjata nuoria ohjauskeskusteluissa. Tutkimusta varten videoin **xxx** lukion opinto-ohjaaja **xxx** pitämiä ammatinvalinnan-ohjauskeskusteluja. Saako Teidän nuori osallistua videoitavaan ohjauskeskusteluun?

Varsinainen graduaineisto muodostuu opinto-ohjaajan haastattelusta, jonka yhteydessä haastattelijä ja opinto-ohjaaja yhdessä katsovat videoituja ohjauskeskustelutilanteita. Videoituja ohjauskeskusteluja ei siis tule näkemään kukaan muu tutkimuksen ulkopuolinen henkilö. Erityisenä tutkimuskohteena on siis opinto-ohjaajan toiminta, eikä niinkään opiskelijan puheenvuorot. Tutkimus toteutetaan täysin anonyyminä.

xxx lukion opiskelija _____

saa osallistua videoitavaan ohjauskeskusteluun.

Huoltajan allekirjoitus: _____

Ystävällisin terveisin,
Pilvi Pulkkinen

P.S. Vastaa mielelläni kaikkiin tutkimusta koskeviin lisäkysymyksiin.

LIITE 2: Stimulated recall -haastattelun runko

Ensimmäisen haastattelun aluksi

- Kuinka kauan olet toiminut opinto-ohjaajana?
- Millainen on ohjauksellinen taustasi? Mitä kautta olet päätenyt nykyiseen opinto-ohjaajan työhösi?
- Kerro vielä tarkemmin ohjauksen opinnoistasi ja osallistumisestasi lisäkoulutuksiin.
- Miten suhtaudut ohjaustyön kehittämiseen ja oman ohjaajuuden kehittämiseen?

- Minkälainen ohjaukulttuuri koulussanne on? Arvostetaanko ohjaustyötä?
- Minkälaista tukea saat ohjaustyöhön? Minkälainen rooli sinulla on koulu yhteisössä?
- Kuinka vapaat kädet sinulla on toteuttaa ohjausta omalla tyylilläsi?

- Miten käytännössä ammatinvalinnanohjausta toteutetaan teidän koulussa?
- Miten avo-keskusteluihin hakeudutaan? Ovatko tapaamiset esim. kaikille pakollisia?
- Millä tavalla opiskelijoita on pyydetty valmistautumaan ammatinvalinnanohjaukseen?
- Mitä tavoitteita olet asettanut ammatinvalinnanohjaukselle?

- Mitä tiesit ohjaukseen tulevasta opiskelijasta etukäteen? Olitko valmistautunut keskusteluun mitenkään?

Videon aikana (ohjeistus Marille)

- Muistele ja kuvaile videonauhoitusta katsellessasi mahdollisimman tarkasti:
 - o Mitä ohjauskeskustelun aikana tapahtui?
 - o Mitä tekniikkaa tai ohjausmenetelmää kulloinkin käytit?
 - o Mitä ajattelit ja miksi?

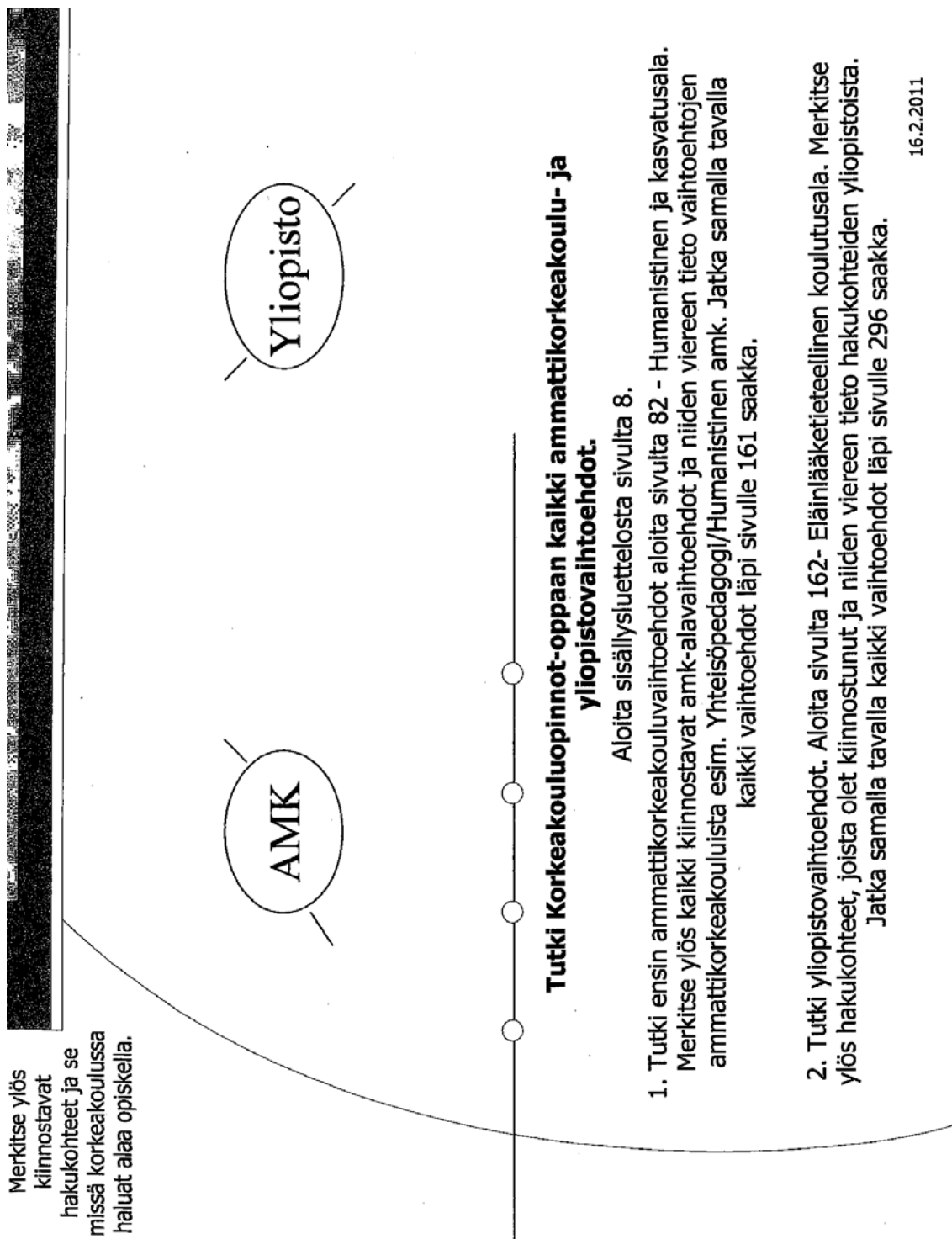
- Voit pysäyttää videonauhan aina, kun haluat kommentoida jotakin kohtaa enemmän. Myös haastatteli voi pysäyttää nauhan ja esittää sinulle kysymyksiä.
 - o Mitä tässä teit? Miksi?
 - o Mitä tässä ajattelit? Miksi?
 - o Mihin pyrit?
 - o Miltä tämä tilanne tuntui?
 - o Oliko sinulla tässä jokin tavoite?
 - o Mihin ajattelusi/toimintasi tässä tilanteessa perustui?
 - o Mikä on toinen sellainen tilanne, jossa voisit toimia näin tai käyttää tätä juuri ohjausmenetelmää?

Videon katselun jälkeen

- Miltä tuntui katsella omaa ohjausta videolta?
- Kuinka ohjauskeskustelu yleisesti meni? Millainen vaikutelma siitä sinulle jäi?
- Minkälaiseksi koit ohjauskeskustelun juuri tämän opiskelijan kanssa? Miksi?
- Koitko jonkun asian erityisen haasteelliseksi tai vaikeaksi tässä ohjauskeskustelussa?
- Entä mitkä asiat olivat juuri tässä ohjauskeskustelussa helppoja tai positiivisia?
- Minkälaisia ohjauksellisia tarpeita opiskelijalla oli? Miten tunnistit ja arvioit näitä ohjaustarpeita?
- Mitä tavoitteita asetit ohjauskeskustelulle sen aikana ja saavutitko asettamasi tavoitteet?
- Tekisitkö jotakin toisin, jos voisit palata takaisin tilanteeseen?

- Oletko tyytyväinen ohjauskeskustelun rakenteeseen ja etenemisjärjestykseen?
- Tuliko toiminnassasi esille joku sellainen asia, jota et ole ennen tiedostanut tai johon et ole aikaisemmin kiinnittänyt erityistä huomiota?
- Huomasitko videolta jotakin asioita, joita et todellisessa tilanteessa huomannut? Esim. oliko joku asia mennyt opiskelijan puheesta sinulta ohi tai huomasitko hänen ilmeissään tai eleissään jotakin, mihin et ollut tilanteessa kiinnittänyt huomiota?
- Tuliko ohjauksessa mieleesi sellaisia asioita, joita et halunnut kuitenkaan sanoa ääneen tai liian suoraan varsinaisessa tilanteessa?
- Häiritsikö minun läsnäoloni ja videointi sinun työskentelyäsi? Miten?
- Entä koetko sen häirinneen opiskelijaa?
- Mitä pidät tärkeänä ammatinvalinnanohjauksessa? Miksi?
- Miten tärkeänä näet opiskelijatuntemuksen tai opiskelijan itsetuntemuksen kehittämisen ammatinvalinnanohjauksessa?
- Mihin ajattelusi tai näkemyksesi perustuu?
- Minkälaisena ohjaajana näit itsesi videolla?
- Miten olet kehittynyt ohjausurasi aikana ohjaajana? Mitkä asiat ovat vaikuttaneet eniten siihen, minkälainen ohjaaja olet juuri nyt?
- Mihin arvoihin ohjaajuutesi perustuu?
- Haluatko sanoa vielä jotakin muuta?

LIITE 3: Ammatinvalinnanohjauksen etukäteistehtävät



merkitse ylös
kiinnostavat
hakukohteet ja se
missä oppilaitoksessa
haluat alaa opiskella.

Ammatillinen

Muut

Tutki koulutusopas ammatillisista opinnoista.

Aloita sisällysluettelosta sivulta 4.

1. Merkitse ylös kaikki kiinnostavat alavaihtoehdot ja niiden viereen tieto vaihtoehtojen oppilaitoksista esim. Audiovisuaalisen viestinnän perustutkinto, media-assistentti/Helsingin tekniikan alan oppilaitos. Jatka samalla tavalla kaikki vaihtoehdot iäpi.
(Tieto missä oppilaitoksissa perustutkintoja voi opiskella löytyy oppaan lopusta s. 368 alkaen.)

2. Tutki myös muut vaihtoehdot: oppisopimus, avoin amk ja yliopisto, kansalaisopistot yms.

16.2.2011

Nimi:
Ryhmä:

2011

Vahvat aineet

Suosikkiaineet

Heikot aineet

**Mitä mieluiten teet
vapaa-aikana?**

Harrastukset

”Kipinä”

LIITE 4: Kipinä-tehtävän tarina**”Kipinä”****”Kipinä”-projekti**

Multimiljonääri Onni on valinnut elämäntehtäväksi tukea nuoria opiskelijoita. Hän maksaa opiskelijalle koko opiskeluaajan kulut: asumisen, ruuan, vaatteet merkkikaupasta, ulkomaanmatkat kesäisin, autoedun opiskelijan valitsemalla autolla sekä tietenkin kaiken käyttörahan. Ehtona ”kipinän” rahoitukseen on se, että opiskelija on valinnut opiskeltaviksi aineiksi sellaisia aineita ja asioita, joihin hänellä on kipinä. Kipinä tarkoittaa sitä, että opiskelija tuntee oppimisen halua ja erittäin voimakasta kiinnostusta opiskeltaviin aineisiinsa. Opiskelijalla on tunne, että ”mahtavaa opiskella tätä alaa”. ”Kipinän” rahoitus loppuu heti, kun opiskelija ei tunne enää kipinää. Mitkä aineet tai minkä aineen sinä uskaltaisit valita opiskeltavaksi, jos haluat ”Kipinän” tuen?

(Tehtävän tekijä: Mari)

LIITE 5: Ote kuvaustekstistä

KUVAUS 2: Haastattelun taustalla videoitu ohjauskeskustelu opiskelijan x kanssa

Katsomme videonauhalla ohjauskeskustelun aloituksen. Mari kysyy opiskelijalta miltä tuntui lähteä tutkimaan koulutusvaihtoehtoja. Opiskelija on huolestunut siitä, että hänellä on niin paljon kiinnostavia aloja ja siitä, että niihin otetaan vain vähän opiskelijoita. Mari lähtee tarkastelemaan opiskelijan täyttämää paperia ja tekee huomion, että kipinä-kohdassa tulee näkyviin se, mistä opiskelija äsken kertoi, eli se, että hänellä on paljon erilaisia kiinnostuksen kohteita.

No ehkä tästä puuttui se, et olis voinut sanoa mikä tän keskustelun merkitys on. En ollut mitenkään valmistautunut tähän keskusteluun. Että tää opiskelija oli niinku persoonana tuttu etukäteen, mut mitenkään muuten ei ollut. Ja kaikki nää paperit näin ensimmäistä kertaa tässä, ja sitte tavallaan mulla oli ollut erilainen mielikuva hänestä, et se olikin ihan erilainen sitten.

Alamme katsomaan toista videokatkelmaa, mutta Mari keskeyttää pian videon katselun ja kertoo lähteneensä seuraamaan opiskelijaa eikä omaa toimintaansa videolla.

Siis aika erikoista, et mä rupeen seuraamaan tota opiskelijaa. Eiks se oo ohjaajan merkki, et tavallaan itse menee ulkopuolelle?

Videon katsominen jatkuu ja Mari pyrkii jatkossa kiinnittämään huomion videon katselussa omaan toimintaansa. Tässä toisessa videokatkelmassa opiskelija kertoo työkuviostaan ja harrastuksistaan. Mari kysyy tarkemmin opiskelijan kirjoittamisharrastuksesta: minkä tyyppisiä kirjoituksia kirjoitat, oletko meidän koulun lehdessä jne. Mikä merkitys näillä tarkentavilla kysymyksillä on?

Kysymyksillä on oikeastaan se merkitys, että esimerkiksi noi lisäkysymykset tohon kirjoittamiseen, niin ihmiset voi kirjoittaa monenlaista, vaikka sarjakuvia tai mitä tahansa, et se kertoo kuitenkin siitä mitä kirjoittaa, et minkätyyppistä kirjoittaa ja minkälaisia aihealueita. Mut mikä ylipääntään noilla kysymyksillä, ku kirjoitankin aika paljon, et mä kartotan tavallaan sen tilanteen, et missä mennään. Et mikä se on se hänen todellinen, oikeastaan mä kartotan hänen todellisuutta. Koska sieltähän sit lähtee kaikki etenemään, et mikä hänelle on tärkeä. Mä oon tietysti muutenkin sellanen kyselijä, et kysyn aika paljon. Ohjauksessa tietenkin täytyy kysyä. Mut ei siinä oo pelkästään todellakaan se, et mä olisin niin utelias, et mä haluaisin tietää. Vaan mä oon sen takia utelias, et mä haluan saada selville ne asiat, mitkä mun mielestä on merkittäviä ammatillisen suunnan kartottamisessa. Koska ne tärkeet tekijät sen suunnan löytämisessä ja sen kipinän löytämisessä löytyy sieltä millanen sä oot myös arkielämässä. Et jos vaikka ajattelee omaa itseään, niin kyl ne samat idut mitkä on mun voimavarat tänä päivänä, niin ne näky mulla lukioikäisenäkin. Et mitkä oli ne onnistumisen kokemukset tai mitä mä tykkäsin tehdä. Niin ihan samalla tavalla heilläkin. Et tavallaan niitä ituja mä yritän koko ajan saada selville. Mut mä en oo tosiaankaan utelias sen takia. Nyt ei oo kysymys ystävyysuhteista vaan nyt on ohjaussuhde.

Opiskelija kertoo tanssiharrastuksestaan ja katsominen saa Marin nauramaan, koska opiskelija kertoo tarinaansa hausalla tavalla.

Mut niinku huomaat, niin eiks tää tuokin sen persoonan esille, mikä on niinku hänen se, hän on työelämäsäkin samanlainen. Ohjaustilanteessa menee sellaseen erikoiseen tilaan. Että vaikka mitä tulis, niin siinä ei tuu mitään semmosta tunteilua. Tietysti mä voin nauraa, jos tulee joku sellanen. Tälle oli nyt hyvä nauraa. Täältä se nyt näytti hassulta, ku tossa keskittyi siihen kartottamistyöhön. Mutta kyllä se ohjaustyössä, et mitä tahansa tulee, niin eihän siinä ite lähe itkemään. Eikä siinä naura väärille asioille,

vaan jos nauraa, niin se kuuluu siihen. Sä ehkä kevennät sen tunnelman tai sit sä teet hyväksytyksi jonkun jutun. Et kyl niis kaikissa on sellanen merkitys. Sen mä huomasin välillä, että opiskelija haukotteli. Mut kyl mä uskon, et se on itekin aika keskittynyt, kun sillä on punaset posket.

Seuraavassa videokatkelmassa opiskelija kertoo kiinnostuksestaan psykologisia kirjoja kohtaan. Mari kyselee kiinnostaako opiskelijaa mahdollisesti psykologinen ala tai tarkastelutapa. Opiskelija kuvailee itseään siihen kuitenkin liian empaattiseksi ja lisäksi hänellä on huonoja kokemuksia masentuneista ihmisistä. Mari kyselee asiasta tarkemmin ja kertoo, että empatiatasoa ei pystykään rajaamaan, jos on tunnetasolla lähellä, esimerkiksi kun kyseessä on läheinen ihminen. Mutta sitä ei välttämättä tiedä, pystyisikö opiskelija rajaamaan kuitenkin, jos olisikin ammatista kyse.

Tossakin pystyi hakemaan sen, että tykkääks se psykologisesta tarkastelutavasta, kun se oli kiinnostunut kaikista tämmösistä ääri.. Ja se meni lähipiiriin, niin se ei halunnut kertoa. Ku se ei persoonana oo sellanen ku se sano tossa. Tai siis on tietysti sellanen kun hän kertoo, mutta se hänen habitus niin taistelee sitä vastaan, kun hän sanoi ettei hän pystyisi. Niin hänellä ei välttämättä vielä oo kokemusta sitä. Niinku sen takia mä halusin tuoda esille, koska se luultavasti meni lähipiiriin, niin sillonhan hänellä ei ole mitään oikeeta käsitystä siitä. Ei hänellä oo varmaan ympärillä sellasia masentuneita ihmisiä. Vaan hän puhui jostain yksittäisestä, läheisestä ihmisestä. Niin sen takia mä halusin ottaa ton esille. Että hän muistaa ottaa esille.. Ettei hän heti poissulje sitä. Ku hänellä ei ollu vielä itellä sitä tietoa, et en tiedä mistä se johtu, että siitä tuli niin ahdistava tunne. Tai musta tuntuu, ettei välttämättä oo sitä tietoa.

Videolla Mari kertoo tähän asti keskustelussa esiin nousseita tärkeitä asioita ja tekee niistä yhteenvetoa. Samalla Mari myös varmistaa, että on ymmärtänyt asiat oikein ja saa opiskelijalta tuen muistiinpanoille, että ne on tehty oikein. Mari myös kysyy opiskelijalta, että allekirjoittaisiko hän nämä asiat sellaisena, kuin Mari ne kokosi.

No toi on just se, et tuodaan ne näkyväksi, et se selkiyttää. Sitähän ei tavallaan aina ite huomaa. Ja sitten tietysti kun mä ohjaan, niin mä tykkään kauheesti kirjoittaa, et mä oon niin kirjoittajaihminen. Ja musta on jotenkin kauheen kiva, et ku mä kirjoitan niitä, niin mä pystyn sit näyttää, et missä mennään ja sit nuori itekin näkee. Et se näkee koko ajan tosta noita juttuja. Ja sitten pystyy käyttää värejä ja kaikkee semmosta, et pystyy hakeen sieltä niinku semmosia. Et siitä tulee jotenkin kauheen selkeetä. Se on mun mielestä aika hyvä konsti. Ja me tavallaan tehdään se yhdessä. Ja sithän mä aina jätän itselle sen alkuperäisen, mut sit mä otan myös opiskelijalle kopion. Et jos ajattelee, et ite olis nuorena ollu ohjauksessa, niin eihän sitä ite muista kaikkee mitä on käyty. Et jos käy huoltajan tai vanhemman kanssa kotona keskustelua, niin sitten on kiva näyttää niitä papereita. Jotenkin mä nään sen semmosena. Ja sit mä oon huomannu, et nyt kun meillä on ollut niitä yhteishakupäivystyksiä, niin se on must aika kiva, kun niillä on niitä papereita mukana, kun ne tekee ne haut. Se on niin ihana kattoo. Se on mun mielestä aika mahtavaa.

Sit mä koen helpommaksi tässä tilanteessa, kun me tehdään tällasta karttaa, et nuori saa rauhassa puhua, et saa vapaasti tuottaa niitä ajatuksia (ja ohjaaja hoitaa kirjoittamisen). Koska sittenhän se rupee miettii, et kuinka se kirjoittaa ja miten se kirjoittaa, et nyt tuli väärin. Eli tää on niinku ajatustenvirtaa opiskelijalta ja sehän heikkenee heti jos sä lähet jotain muuta tekemään. Et nyt mä teen ton kirjallisen työn tossa ja opiskelija näkee sen koko ajan ja hän ite pystyy vapaassa ajatusvirrassa, joka on sit sitä mistä se totuuskin kumpuaa. Sieltähän voi tulla sellasia, mitä hän ei ikinä oo sanonut esimerkiksi. Mun mielestä se olis rajottava, jos hän tässä lähtis tekemään. Tietysti tähän vois kehitellä jotain muuta. Nää on nyt kartotusohjauksia. Sit kun mennään toisentyypisiin ohjauksiin, esimerkiksi kurssivalinnoissa, niin sillon se on opiskelija joka on aktiivinen, joka merkkää. Se on sentyyppinen, et siinä ei tarvi tuottaa mitään ajatusvirtaa, vaan hän kontrolloi omaa opiskeluaan, niin hän tekee sen ite. Mun ei tarvi sitä kontrolloida. Vaan hän tekee sen itse ja kattoo missä mennään. Ja siinä on opiskelija aktiivinen.

Ja sitten jos on ollut tämmösiä tilanteita, missä on joku akuutti, kova tilanne, mikä ei liity mitenkään ammatilliseen suuntaan, vaan johonkin henkilökohtaiseen, niin silloin on käyttänyt monenlaisia menetelmiä. Onhan niitä kaikkia rooliharjoituksia, silloinkin opiskelija on erilaisessa roolissa kuin tossa. Siinäkin hän on vapaa tuottamaan niitä ajatuksia. Mut sitten esimerkiksi valokuvia on opiskelijaa pyytänyt etsimään semmosesta ihmisestä, jonka kanssa hänellä on tulehtunut suhde, et oon pyytänyt tuoda kuvia mukana. Sit voidaan keskustella, vaikka semmonen kuva missä heillä on hyvä fiilis. Tavallaan saadaan sitä lähemmäs. Sit piirtämistä mä oon myös käyttänyt sillä tavalla, että esimerkiksi kun mulla on ollut tämmönen ohjattava, joka on toisesta kulttuurista ja hänellä on pukeutumiskoodit. Niin se on jäänyt mulle henkilökohtaisesti mieleen sillä tavalla, kun näissä uskonnoissa, islaminuskonnossa esimerkiksi, miehen valta ja hänen sanansa, niin tytär voi olla sitten ihan toisessa asemassa, niin et päästä kiinni siitä mitä tää tyttö oikeesti ite haluaa. Ku tulee aika paljon niitä toiveita ulkopuolelta, niin oon käyttänyt sillä tavalla piirtämismenetelmää, et mä riisuin hänet siitä kaavusta. Silleen, että mä piirsin hänet ja mä kysyin et minkä pituset hiukset hänellä on. Ja sitten piirrettiin hiukset sen mittasena ja sitten kysyin, et haluisit sä, että sulla on ylioppilaslakki päässä. Ja hän sanoi, että kyllä hän haluaa. Ja sitten mä piirsin sen ylioppilaslakin sillä tavalla, että hänellä ei ollut sitä kaapua. Ja mä kysyinkin, et onko sulla sellanen tilanne, että sä saat kotona olla ilman kaapua. Ja sitten hän sanoi, että on. No selvä, sitten tää kuva voi olla sitä, että sä oot kotona ylioppilaslakki päässä. Ja päästiin kiinni siihen, mitä hän on oikeesti ite siellä kaavun sisällä, koska sehän on rooli, kun sulla on kaapu. Et mitä se tyttö ite haluaa. Sit mä muistan sen, että siinä oli aika iso riski. Kun mä annan aina paperit mukaan opiskelijalle, siis aina, et niille jää jotain semmosta, mistä ne voi jatkaa miettimistä. Ja toihan on hyvä menetelmä senkin takia. Mutta sit mä rupesin miettimään, että voi kauheeta, jos se isä näkee sen kuvan. Mä pyysin sen tytön, et kuule tuuksä tänne, et saaks mä piirtää sen kaavun. Et ei tarvi, kyl se voi olla näin. Mut siinä mä otin sellasen henkilökohtaisen suojan. Et sopisko sulle kuitenkin, et mä piirrän sen kaavun. Niin mä piirsin sen kaavun, ettei se mee väärin käsiin. Mutta tavallaan sitä pystyy monenlaisia menetelmiä, ne tulee vaan siinä tilanteessa, että kun mennään tohon ja sitten pääsee siihen tunnelmaan, että mitä kannattas käyttää.

Mä oon ihan täysillä, mä oon ihan hirveen keskittynyt. Kirjottaminen ei häiritse mua yhtään. Eikä oo tarkotuskaan, et mun pitäis koko ajan tuijottaa häntä silmiin, että tossahan huomaa sen, että molemmat vähän katotaan välillä paperiin ja välillä toisiamme. Että ei tuo yhtään häiritse, vaan se niinku auttaa tekemään sellasen selkeen. Mut ei se välttämättä kaikille oookkaan hyvä menetelmä. Mut toi tukee sitä yhteistä visuaalista karttaa. Et nythän me rakennetaan sitä karttaa tälle nuorelle niin sanotusti, vertauskuvan kautta.

Ennen seuraavan videokatkelman katsomista pyysin Maria kiinnittämään huomiota siihen, minkälainen hän on kuuntelijana.

Kyllä mä mun mielestä osaan kuunnella. Et siinä on tärkeetä se, että saa rauhassa kertoa mitä halua ja sieltä sit tulee niitä semmosia, ku tääkin kuitenkin kerto aika intensiivisesti semmosia tärkeitä asioita, niin hänellä on semmonen, että osaa kertoa ja mä löydän sitten ne mitkä tarvii. Ja tietysti sit se, että täytyyhän siinä olla sillä tavalla osallistuva kuuntelija, että nyökätä, et en mä täysin passiivinen oo tai ilmeetön, et mulla tulee jotain nyökkäyksiä tai jotain ymmärrän tai mielenkiintoista. Siis hyväksyn. Et tavallaan se mikä noissa pienissä eleissä tai jossakin älähdyksissä on, niin se, että sillä nuorella on tunne, että kaikki on hyväksytty mitä hän kertoo. (jatkuu...)

LIITE 6: Ote analyysista

ANALYYSI

Analyysi on rakennettu kuvaustekstien pohjalta, mutta sen tukena on myös hyödynnetty opinto-ohjaajan haastattelun alkuperäistä videonauhaa. Videoitujen haastattelujen katsomisessa on kiinnitetty erityistä huomiota Marin ilmaisuihin. Tällä tavoin videonauhalla on haettu vahvistusta kuvaustekstien pohjalta tehtyihin tulkintoihin ja edelleen merkityskokonaisuuksien muodostamiseen. Samaan merkityskokonaisuuteen kuuluvat asiat nousivat Marin puheesta esiin juuri niille ominaisen ja yhtenevän ilmaisutavan kautta. Esimerkiksi Marin puhuessa suhtautumisestaan ohjattaviin hänen äänensävyensä oli vakava ja hänen ilmaisutavastaan oli aistittavissa, että hän puhui oman ohjaajuutensa ydinasioista. Vastaavasti Marin kertoessa ohjausmetodeistaan ja luovasta ja intuitiivisesta työotteestaan hänen äänensävyensä oli innostunut ja hänestä huokui ilo tätä työtä kohtaan. Ilmaisut siis varmistivat sen, että analyysi ja tulkinta ovat rakentuneet oikeaan suuntaan. Marin ohjaajuuteen liittyvistä kokemuksista muodostui analyysin myötä seitsemän merkityskokonaisuutta, jotka yhdessä kuvaavat Maria ohjaajana ja hänelle ohjauksessa merkityksellisiä asioita. Nämä seitsemän kokonaisuutta on nimetty seuraavasti: Marin suhtautuminen ohjattaviin, kohtaaminen, ohjattavan voimaantuminen, luovuus, intuitio, mielikuvat sekä ohjauksen kehittäminen ja visiot.

I MARIN SUHTAUTUMINEN OHJATTAVIIN

- Toisen hyväksyminen
- Toisen kunnioittaminen
- Ohjattavan kannustaminen
- Aito kiinnostus ohjattavia ja heidän tarinoitaan kohtaan

II KOHTAAMINEN - ohjauskeskustelua kuljettava voima

- Läsnäolo ja ohjattavan kuuleminen
- Ohjattavan tarjoumiin tarttuminen

III OHJATTAVAN VOIMAANTUMINEN - onnistuneen ohjauksen merkki

IV LUOVUUS - väline nopeisiin tilanteisiin

V INTUITIO - kyky aistia ohjattavan tunnelmia ja tarpeita

VI MIELIKUVILLA KIINNI TOTUUTEEN - mielenmaailma, tarinat ja kuvat ohjauksen työkaluina

VII OHJAUKSEN KEHITTÄMINEN JA VISIOT

I MARIN SUHTAUTUMINEN OHJATTAVIIN

Toisen hyväksyminen

Mari pitää ohjaustilanteiden yhtenä tärkeimpänä asiana sitä, että ohjattavat voisivat kokea olevansa hyväksytyjä ja arvokkaita sellaisena, kuin he ovat. Mari ei halua tuomita nuorta vaikka tämä toisi esille asioita, jotka eivät olisi yhteiskunnallisesti hyväksytyjä tai Marin arvomaailman mukaisia, vaan silloinkin he yrittäisivät mennä niihin ratkaisuihin, jotka helpottavat nuoren elämää. Marin mielestä ihminen on aina hyväksyty, oli hänen elämässään sitten mitä asioita tahansa, ja usein nuoren tarinasta on nähtävissä ne syyt, miksi elämä on mennyt tiettyyn suuntaan. Mari uskoo, että nuoret kertovat asioistaan sellaiselle ihmiselle, joka oikeasti hyväksyy heidät. Mari kokee, että hänen ohjauksessaan nuorella on tunne, että hän on turvassa, hän voi kertoa rauhassa ja ohjaaja ymmärtää ja on läsnä. Hän ei ole ohjattaville uhka, eivätkä he hänelle. Mari kokee, että hänen elämänsä aikana kertyneet kokemukset ja elämänviisaus ovat antaneet hänelle valtavan pohjan tehdä ohjaustyötä. Hänellä voi olla nuoren asiaan liittyvä omakohtainen kokemus tai sitten jonkun toisen kokemusmaailmasta hankittu kokemus. Nuori kokee, että Mari oikeasti ymmärtää, kun nuoren kokemusmaailma on ohjaajalle jollakin tasolla tuttu.

Marin mukaan kaikilla hänen ilmaisuillaan on jokin merkitys. Ohjauksessa ei esimerkiksi naureta väärille asioille, vaan jos hän nauraa, se kuuluu asiaan. Nauru voi keventää tunnelman tai tehdä jonkun asian hyväksytyksi. Pienillä eleillä tai älähdyksillä ohjaaja ilmaisee, että kaikki mitä nuori kertoo, on hyväksyttyä. Vastaavasti nuori aistii heti ohjauksen tunnelmasta, jos ohjaaja ei ole aidosti kiinnostunut tai hän ei hyväksy jotakin asiaa. *Sen näkee kaikista ilmeistä ja eleistä. Et opiskelija on sen verran viisas, et jos hän näkee pienenkin merkin semmosesta, että toi näyttää et se ei hyväksy, niin se koko kohtaaminen loppuu siihen, eikä sitä voi enää muuttaa... Eihän sitä itsekään lähe semmoselle ihmiselle puhumaan, josta näkee jostain pienestä ilmeestä, et hei, toi ei oo. Et oikeesti ei oo kiinnostunut ja hyväksy.* Marin mukaan kyky saada ohjaukseen tila, jossa nuori kokee olevansa hyväksyty ja jossa nuori avautuu, on ollut hänen ohjauksessaan läsnä jo ohjaajaauran alusta asti. Tästä kertoo muun muassa se, että jo opiskeluaikana, kun Mari vasta harjoitteli ohjauskeskustelujen pitämistä, opiskelijat avautuivat hänelle. Ensimmäisessä harjoitteluun kuuluneessa videoidussa ohjauskeskustelussa opiskelija kertoi Marille kiusaamisesta, mikä ohjaavan opettajan mielestä oli todella harvinaista, sillä harvoin videoinneissa saatiin mitään sellaista esille. Myös tämän tutkimuksen videoiduissa ohjauskeskusteluissa jokainen opiskelija kertoi avoimesti omasta elämästään, mikä vahvistaa sitä tulkintaa, että hyväksyvä suhtautuminen opiskelijoihin on syvällä Marin ohjaajuudessa ja läsnä jokaisessa kohtaamisessa. Toinen tätä asiaa vahvistava huomio liittyy siihen, miten Mari suhtautuu ensimmäistä kertaa ohjauskeskusteluun tuleviin opiskelijoihin. Mari haluaa lähteä keskusteluun tyhjältä pöydältä, eikä hän esimerkiksi vilkaise etukäteen opiskelijoiden todistuksia. Tästä voidaan tulkita, että Mari haluaa lähteä keskusteluun ilman ennakoasenteita ja antaa nuorelle mahdollisuuden itse kertoa oman tarinansa. Todennäköisesti myös nuoren on helpompi kokea olevansa hyväksyty, kun heti ensikättelyssä eteen ei lyödä todistusta koulumenestyksestä.

Toisen kunnioittaminen

Myös toisten kunnioittaminen on vahvasti mukana Marin ohjaajuudessa. Kunnioittaminen koskee paitsi ohjattavia, myös muita opiskelijoita ja opettajia ja ihmisiä ylipäättään. Mari kertoo, että opiskelijat eivät esimerkiksi koskaan ohjaustilanteessa tai koulun käytävilläkään puhu

hänelle pahaa kenestäkään opettajasta. Ja näin on ollut jokaisessa koulussa, missä Mari on ollut ohjaajana. Hän uskoo, että kyse on siitä mille ohjaustilanteessa annetaan tilaa ja mille ei. Marin mielestä oleellista ohjaustilanteessa on opiskelijan asia ja hänen tekemisensä, ei mikään muu. Yhdessä videoidussa ohjaustilanteessa opiskelija kritisoi muita opiskelijoita siitä, kun heillä ei vielä ollut ammatillinen suunta selvillä, kun taas hänellä itsellään oli jo pitkään ollut kirkas johtotähti tiedossa. Mari lähti välittömästi puolustamaan niitä opiskelijoita, joilla oli erilainen tilanne, kun heillä ei vielä ollut tulevaisuudensuunnitelmat selvät. Katsoessaan kyseistä tilannetta videolta, Mari oli tyytyväinen siihen, ettei hänen puolustuspuheenvuoronsa näyttänyt liian kovalta, vaikka hänellä olikin vahva näkemys siitä, ettei toisia opiskelijoita voi tuolla tavalla kritisoida. Toisaalta Mari myös sanoi muita kritisoineelle opiskelijalle, että oli kuitenkin hienoa, että häneltä kirkas johtotähti jo löytyi. Tämä esimerkki ja videoaineisto kokonaisuudessaan osoittavat sen, kuinka toisten ihmisten kunnioittaminen näkyy Marin jokapäiväisessä ohjaustyössä, eikä se jää vain kauniin puheen tasolle. Marin puheesta ja toiminnasta on tulkittavissa, että hän ei voi ohittaa tilanteita, joissa esiintyy toisten ihmisten epäkunnioittamista, koska toisten kunnioittaminen on niin voimakkaasti hänen arvomaailmassaan läsnä.

Ohjattavan kannustaminen

Marin puheesta ja toiminnasta ohjauskeskusteluissa voi tulkita, että hän todella haluaa ohjattavien parasta ja ajaa heidän etuaan. Omien sanojensa mukaan hän pyrkii ohjauskeskusteluissa yhdessä nuoren kanssa löytämään ne ratkaisut, jotka helpottavat nuoren elämää, oli hänen elämäntilanteensa sitten mikä tahansa. Kannustus onkin Marin mielestä yksi ohjauksen peruskäsitteistä, jota jokaisen ohjaajan tulisi työssään viljellä. Mari pitää kannustavaa asennetta omassa ohjaustyössään jopa itsestään selvyutenä ja myös opiskelijat ovat panneet merkille hänen kannustavan asenteensa. Kerran Mari tapasi kaupungilla sattumalta entisen opiskelijansa, joka kertoi Marille, ettei hänellä ollut koskaan ollut niin kannustavaa opinto-ohjaajaa kuin Mari. Opiskelija oli Marin kannustamana hakenut erääseen opiskelupaikkaan ja päässyt sinne. Kannustavat sanat voivat siis todella olla merkityksellisiä ja mieleenpainuvia nuorelle ja jopa ratkaiseva tekijä nuoren tulevaisuuden kannalta.

Kannustus ilmenee Marin ohjauksessa myös haluna *tsempata* opiskelijoita. Hän on sitä mieltä, että jokaiselle ohjauksesta lähtevälle opiskelijalle on oltava joku tsemppi. Hän kokee, että ohjaus on epäonnistunut, jos hänellä ei ole aikaa tai energiaa antaa sitä. Marin antamat tsemppit ovat aitoja ja hän todella tarkoittaa sitä mitä sanoo. Jos hän sanoo, että joku asia näyttää hyvältä, niin silloin se myös oikeasti näyttää hänen mielestään hyvältä. Mari muistaa kuinka hänen edellisessä työpaikassaan eräs kokenut ohjaaja oli sanonut, että opiskelijan pitäisi aina lähteä ohjauksesta hymyssä suin. Sitä ajatusta myös Mari haluaa ohjauksessaan pitää yllä. Jokaisessa kuudessa videoidussa ohjauskeskustelussa Marin kannustus näkyi opiskelijan tsemppaamisena koko matkan varrella. Mari muun muassa kehui kuinka hyvän pohjatyon eräs opiskelija oli tehnyt, miten opiskelijan valinnat näyttivät juuri hänen näköisiltään ja kuinka rauhallisella ja maltillisella asenteella pärjää aina. Tsemppauksista oli aistittavissa niiden aitous ja myös opiskelijan reaktiot osoittivat niiden osuneen oikeaan paikkaan. *Ja se tsemppi vaan tulee oikeesti, siis mä voisin sanoa uudestaankin tälle tytölle. Se vaan on tullu, se vaan tulee. Kyllähän aina jokaisesta löytyy se.*

Mari ei myöskään halua esittää mitään epäilyksiä ohjattavaa tai hänen valintojaan kohtaan, koska se veisi samalla kannatuksen pois. *Jos me luodaan epäilyksen pohja valmiiksi tässä ohjauksessa, niin kuinka paljon se auttaa häntä menestymään siinä valintakokeessa tai*

ylipäättään elämässä, et luodaan epäilyksiä. Jos Marilla on kuitenkin sellainen tunne, että opiskelijalla on epärealistisia tai liian haasteellisia urasuunnitelmia, lähtee hän epäilemisen sijaan kysymään opiskelijalta itseltään, miten hän kokee asian, miten hänen luonteensa sopii alalle jne. Näin opiskelija itse huomaa ohjauskeskustelun aikana, jos oma kapasiteetti ei olekaan riittävä. On siis tärkeää, että nuori itse selittää asian itselleen ja itse poissulkee epärealistiset tavoitteensa. Marin mielestä siis minkäänlaisia epäilyksiä ei kannata viljellä, koska loppujen lopuksi koskaan ei voi tietää varmasti miten asiat lopulta menevät. Mari kuitenkin kokee vahvasti, että kaikki opiskelijat menevät kohti *sitä omaansa*, eikä hän näe epärealistisuutta opiskelijoiden uravalinnoissa. Hän myös uskoo, että mitä tahansa opiskelijat tavoittelevatkin, on se mahdollista, jos sen eteen vain tehdään töitä. Tästä voidaan päätellä, että Marin kannustuksen taustalla on myös vahva luottamus ja usko opiskelijoihin ja heidän unelmiinsa ja tavoitteisiinsa. Ilman sitä luottamusta ja uskoa opiskelijoihin kannustus tuskin olisi aitoa.

Seuraava ohjaustilanne on kuitenkin yksi esimerkki siitä, miten toisinaan opiskelijoiden suunnitelmat voivat kuulostaa mahdottomilta, mutta miten silloinkin on tärkeä säilyttää kannustava ilmapiiri ohjauksessa. Kyseisessä ohjaustilanteessa opiskelija ilmoitti kirjoittavansa syksyllä kolme ainetta, mikä Marin mielestä kuulosti suorastaan järjettömältä ajatukselta. Siitä huolimatta Mari ei pakottanut opiskelijaa pudottamaan yhtä kirjoitettavaa ainetta listalta pois, vaan totesi vain kolmen kirjoitettavan aineen olevan kriittinen määrä ja että opiskelijan suunnitelma kuulosti melko mahdottomalta tehtävältä. Opiskelija ei vielä keskustelun aikana muuttanut suunnitelmiaan, mutta seuraavalla viikolla hän tuli yllättäen käymään Marin luona ja jätti yhden kirjoitettavan aineen pois. Marin mukaan opiskelija oli itsenäinen, omilla jaloillaan seisova, eikä hänelle olisi voinut sanoa suoraan mitä hänen tulisi tehdä. Tässäkin esimerkissä Mari otti asian puheeksi opiskelijan etua ajatellen ja opiskelijan persoonan huomioiden. Ohjaustilanteissa ohjaaja joutuu joskus epäilemään opiskelijan suunnitelmia, mutta silloinkin asia on hyvä esittää hienovaraisesti ja opiskelijan kannustusta kuitenkaan romuttamatta. Marin mukaan paras tapa on saada opiskelija itse huomaamaan asia, aivan kuten tässäkin esimerkissä lopulta kävi.

Aito kiinnostus ohjattavia ja heidän tarinoitaan kohtaan

Marin puheesta on tulkittavissa, että hän on aidosti kiinnostunut opiskelijoista ja heidän ainutlaatuisista tarinoistaan. *Ja vielä tästä opiskelijasta, niin hän on aika hiljanen, ku käytävällä tulee näin vastaan ja tunnilla, mut hän oli valtavan semmonen kypsinyt noissa ajatuksissaan. Et mulla oli semmonen tunne, et vautsi, et mä tutustuin tohon ihmiseen, se oli niin mielenkiintoinen... Eikä sitä sillai ite osaa ajatella, et onko luonu jonku sellasen ilmapiirin. Mut nuori kun tulee tähän ja jotenkin niiden asia on niin ainutlaatuinen. Ja nehän on ihmisenä niin arvokkaita ja mielenkiintoisia, et tavallaan se uteliaisuus siihen ihmiseen, et sitä kautta me saadaan rakennettua sitä yhteistä palapeliä.* Myös videoidut ohjauskeskustelut osoittavat sen, että Mari suhtautuu lämmöllä opiskelijoihin ja luo sitä kautta ohjauskeskusteluun ilmapiirin, jossa nuoren on turvallista kertoa omaa tarinaansa. Marin mukaan kohtaaminen lähtee viemään keskustelua, kun nuori aistii, että ohjaaja todella kuuntelee ja on kiinnostunut.

LIITE 7: Marin kirjoitus tutkimusprosessin aikana syntyneistä ajatuksista ja oivalluksista

Oppimiskokemus - Ohjauskeskusteluvideoinnit Kevät 2011

Kiitos Pilville siitä, että hän tarjosi minulle uuden oppimiskokemuksen ja mahdollisuuden tulla itselleni näkyväksi ohjaajana. Kirjoittaminen on minulle yksi tärkeä menetelmä ohjauskeskusteluissa ja koen, että omien ajatusten ja oivallusten kirjoittaminen myös nyt on tärkeää. Seuraamalla omia ohjauskeskusteluvideoita ja itseäni ohjaajana ns. ulkopuolisena tein tärkeitä oivalluksia ohjaajuudestani, ohjaajan roolistani, ohjausmenetelmästäni, ohjausideologiastani ja ohjaustyöni juurista. Jäsensin ajatukseni kolmeen teemaan: ohjauksen ammattilaisena näkyväksi tuleminen, ohjausideologiani ja ohjaustyöni juuret.

1. Ohjauksen ammattilaisena näkyväksi tuleminen

* Olin ohjauskeskusteluissa täysin ohjaajan roolissa, vaikka kuvittelin aikaisemmin, että toimin ohjaustilanteessa varsin normaalisti niin kuin aina ihmisten kanssa keskustellessani. Tämä huomio oli oivallus.

* Minulla oli samanlainen ohjaajan rooli vaikka ohjattavat olivat erilaisia (hiljainen, kriittinen, puhelias, rauhallinen, innostunut).

* En ollut ajatellut, että minulla on niin selkeä, johdonmukainen ja jämää ohjauspolku käytössä. Ajattelin, että olisin ollut enemmän helskyvä ja kaverillinen. Tämä huomio oli oivallus.

* Huomasin, että pystyin havainnoimaan tunnelmia ja kysymään kysymyksiä, joista ohjattava halusi puhua.

2. Ohjausideologiani

”Ohjaajana olen kuin kanssakulkija, ovenavaaja, innostaja, kannatteliija...”

* **Kuuntelen** - Olen läsnä.

* **Kannustan** - En luo epäilyksiä tai varjoja. (Esim. ”Tiesithän, että alalle on valtavasti hakijoita.”)

* **En tuomitse** – Vältän ohjattavien ja heidän asioidensa ja tilanteidensa arvottamista.

* **Kohtaan - Ohjattavan elämänkenttään** (suosikkiaineet, harrastukset, vapaa-aika yms.) **tutustuminen** avaa oven todelliseen kohtaamiseen ja onnistuneeseen ohjaukseen.

* **Avaan ovia** - Tuon ohjattavalle näkyväksi, että hänellä on **kaikki ovat avoinna**. Tutustutan ohjattavan useisiin mahdollisuuksiin ja **tuon esille vaihtoehtoja**.

* **Teen tilaa oivallukselle** - Annan ohjattavalle mahdollisuuden **selittää** itselleen näkyväksi hänelle tärkeitä asioita. Tämän avulla ohjattava tekee itse oivalluksia ja ymmärtää tilanteensa.

Koulumenestystä ei nosteta esille, todistukseen ei tutustuta etukäteen – opiskelija tekee itse huomion siitä, mihin hän kykenee tai mihin ei.

* **Yhdessä tekemistä** - Tutustuminen vaihtoehtoihin ja mahdollisuuksiin on **yhteistä tutkimista**. Erilaisia teitä tutkikaan yhdessä esim. tutustumalla opinto-oppaiden ja valintaperusteiden sisältöihin yms.

* **Ohjattavan oma aktiivisuus** - Ohjattava tulee ohjaukseen alkutehtävän kanssa ja lähtee ohjauksesta pohtimaan vaihtoehtojaan itsenäisesti ja varaa sen jälkeen uuden ajan tarpeen mukaan.

* **Tuen ja kannattelen kipinää ja unelmia** - Tarjoan ohjattavalle **tuen luottaa omiin unelmiin ja kipinään**. Pidän tärkeänä sitä, että ohjattava pystyy lähtemään ohjauksesta kannatellen unelmiaan ja luottaen niihin.

* **Ohjattavan voimaautuminen** - Pidän tärkeänä, että ohjattava lähtee ohjauksesta voimaantuneena ja **hymyssä suin**.

* **Ohjaukseni avainsanat** - Aito kohtaaminen, läsnäolo, kuunteleminen, tilannetaju, luovat ohjausmenetelmät, kannustus, unelmien kannattelu.

* **Ohjausmenetelmiäni**: tarinat, kuvat, piirroksat, mielikuvat, kirjoittaminen, ”roolileikit”.

3. Mistä olen saanut juuret ohjaustyölleni?

Oman kipinän seuraaminen, elämäkokemus ja persoona

- * Koen, että alkujuureni ohjaustyöhön olen saanut Joensuun yliopiston opinto-ohjauksen koulutusohjelman opettajilta ja kurssikavereiltani. Yhteiset keskustelut ja ohjauksen ja psykologian teoriat mahdollistivat **ohjauksellisen ajattelun kehittymisen**.
- * Opinto-ohjauskoulutus oli ala, johon tunsin suurta **kipinää** läpi opintojeni.
- * Opinnot antoivat mahdollisuuden **kehittyä ihmisenä kohti ohjaajan ammatti-identiteettiä**.
- * **Koulutuksesta jäi ”suuri kipinä” olla innostunut ja motivoitunut ohjaaja ja ohjaustyön ammattilainen**, ohjaustyön tutkija, kehittäjä, ideoija sekä ohjauksen oppikirjailija.
- * Koulutuksen lisäksi ohjaajan ammatti-identiteetissäni ja ohjauksellisessa ajattelussani ovat vahvasti läsnä myös oma **persoonani ja elämäkokemukseni**.