

**"Elämänpitäinen matkahan tää on." Ohjausalan opiskelijoiden ammatti-identiteetin rakentuminen opintojen aikana**

Mirva Alakarhu

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2015  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Alakarhu, Mirva. 2015. "Elämänpitäinen matkahan tää on." Ohjausalan opiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentuminen opintojen aikana. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.**

Tämä pro gradu -tutkielma tarkastelee ohjausalan opiskelijoiden ammatillisen identiteetin rakentumista opintojen aikana. Tutkimuksessa selvitetään myös, kuinka opiskelijat suhteuttavat kehittyvää ohjaaja-identiteettiään opettajan ammatti-identiteettiin. Aineisto on kerätty temahaastattelumenetelmällä ja analysoitu laadullisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkimuksen aineisto koostuu neljän opinto-ohjaajan erilliskoulutuksessa ja kahden ohjausalan maisteriohjelmassa opiskelevan tulevan ohjaajan haastattelusta. Kukin haastateltava haastateltiin opintojen aikana kaksi kertaa, ensimmäisen kerran opintojen alussa ja toisen kerran opintojen loppuvaiheessa.

Haastattelupuheesta nostetaan esiin kaksi rajapintaa, joita vasten haastateltavat kehittyvää ammatti-identiteettiään pohtivat: ohjausalan koulutuksen rajapinta sekä opettajuuden ja ohjaajuuden rajapinta. Sisällönanalyysin keinoin kuvataan, kuinka ohjaajaopiskelijat hahmottavat ammatillista kehittymistään suhteessa näihin rajapintoihin pohtimalla esimerkiksi koulutuksen teoreettista sisältöä, työmuotoja sekä ohjausharjoitteluja. Opettajan ja ohjaajan ammattirooleja haastateltavat hahmottavat toisistaan selkeästi erillisinä, helposti yhdistettävänä rooleina tai täysin yhtenevinä rooleina. Opettajan ammatissa toimivat haastateltavat myös katsoivat koulutuksen parantaneen heidän pedagogisia valmiuksiaan.

Sisällönanalyysi antoi monipuolisen kuvan ohjaajaopiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehittämisestä opintojen aikana. Jatkotutkimuksella voitaisiin tutkia esimerkiksi ohjaajan ammatillisen identiteetin muotoutumista edelleen työelämään siirtymisen jälkeen.

Asiasanat: Ammatti-identiteetti, ohjaus, opinto-ohjaaja, opiskelu

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO.....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>AMMATILLINEN IDENTITEETTI JA OHJAUKSEN OSAAMISALUEET</b>	<b>7</b>
2.1	Ammatillinen identiteetti.....	7
2.2	Ohjaajan ammatillinen identiteetti ja sen rakentuminen.....	8
2.3	Ohjauksen asiantuntijuus ja osaamisalueet .....	9
<b>3</b>	<b>OHJAAJAKOULUTUS JYVÄSKYLÄSSÄ .....</b>	<b>11</b>
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....</b>	<b>14</b>
4.1	Aineistonkeruumenetelmä ja tutkimuksen eteneminen .....	14
4.2	Haastattelujen taustaa .....	17
4.3	Aineiston analyysi .....	18
4.4	Luotettavuus.....	20
4.5	Eettiset ratkaisut.....	23
<b>5</b>	<b>OHJAUSALAN KOULUTUKSEN RAJAPINNAT.....</b>	<b>27</b>
5.1	Ohjauksen teoriat .....	27
5.2	Ohjausharjoittelut .....	30
5.3	Koulutuksen muut työmuodot.....	33
<b>6</b>	<b>OPETTAJUUDEN JA OHJAAJUUDEN RAJAPINTA .....</b>	<b>37</b>
6.1	Ammattiroolien yhteensovittaminen.....	37
6.2	Pedagoginen ajattelu .....	43
<b>7</b>	<b>TULOSTEN TARKASTELUA .....</b>	<b>46</b>
7.1	Aloittelevan ohjaajan ammatti-identiteetti.....	46
7.2	Ohjauksen osaamisalueet ja ammatillinen kehittyminen .....	50
7.3	Teoria ja käytäntö.....	53

7.4	Ohjaajan ja opettajan rinnakkaiset ja päällekkäiset roolit.....	55
<b>8</b>	<b>KOHTI OMAA OHJAAJUUTTA.....</b>	<b>58</b>
8.1	Tulosten yhteenvetoa .....	58
8.2	Tutkimuksen pohdinta ja jatkotutkimushaasteet.....	60
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>62</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>66</b>

# 1 JOHDANTO

Mitä on hyvä ohjaus? Millaisista elementeistä ohjausvuorovaikutus muodostuu? Millaisia ohjauksen teorioita ohjauksessa kannattaa käyttää? Mitä on ohjattavan hyvä elämä? Muun muassa tällaisia kysymyksiä minä ja 39 muuta ohjausalan opiskelijaa pohdimme ohjausalan koulutuksessa lukuvuosina 2013–2015. Näiden ja monien muiden ohjausta, ohjaajuutta, ohjaajan vastuuta, ohjausvuorovaikutusta ja ohjattavan näkökulmaa kartoittavien kysymysten avaaminen ja pohtiminen aloitettiin jo ohjausalan opintojen pääsykoevaiheessa. Pääsykokeiden toisen vaiheen haastatteluihin ja ryhmätilanteeseen tullessa haastattelijoille piti toimittaa opintosuunnitelma, jossa tuli pohtia omaa motivaatiotaan ja koulutukselle asetettavia tavoitteita, senhetkistä elämäntilannetta sekä alustavasti myös sitä, millaisesta aiheesta olisi kiinnostunut tekemään pro gradu -tutkielman.

Muistin jostakin opintoihin hakuvaiheessa lukeneeni, että opintoihin kuuluu henkilökohtaisen käyttöteorian muodostaminen. Tätä asiaa oli pohdittu jo aikaisemmissa opinnoissani luokanopettajan koulutusohjelmassa, ja muistan oman nurjahkon suhtautumiseni kasvatuksen teorioihin. Muistin myös sen, kuinka ulkokohtaiseksi ja pinnalliseksi koin oman teoreettisen osaamiseni jääneen. Päätin suhtautua teoriaan näissä opinnoissa tutkivammalla otteella, jos pääsykokeesta selviäisin. Niinpä kirjoitin opintosuunnitelmaani haluavani tutkia gradussani sitä, kuinka ohjaajaopiskelija muodostaa käyttöteoriaansa opintojen aikana. Myöhemmin, jo opintoja tehdessä pohdintoihini tuli mukaan myös ammatti-identiteetin käsite, osin omien erityisesti opettajuutta koskevien ammatillisten kipuilujen ja kyseenalaistusten kautta. Tutkimukseni motivaatio on siis perin henkilökohtainen. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää osana omaa ammatillisen kasvun prosessiani, kuinka ohjaajaopiskelijat ammatillista identiteettiään rakentavat ja hahmottavat, ja mikä on teorian rooli ohjaajan ammatissa. Pohdin aineiston pohjalta sitä, millaisessa sosiaalisessa ympäristössä ohjaajien ammatillinen identiteetti muodostuu opintojen aikana. Ammatillinen identi-

teetti, kuten identiteetti ylipäätään, ei muodostu tyhjiössä vaan identiteetin muodostumisen voidaan nähdä olevan eräänlaista vuoropuhelua ihmisen sisäisen maailman ja sosiaalisen ympäristön välillä. (Esimerkiksi Eteläpelto & Vähäsantanen 2008.) Tutkimukseni tapauksessa tämä sosiaalinen ympäristö kattaa ohjausalan opinnot viiteryhmineen sekä haastateltavien omat työ- ja harjoitteluyhteisöt. Sisäisenä maailmana ovat kunkin haastateltavan omat henkilökohtaiset kasvun prosessit, joita onnekseni sain hieman raottaa kuuden opiskelutoverini kohdalta.

Tutkimuskysymyksiksi tämän oman opinnäytetyöprosessini aikana muodostuivat seuraavat:

1. Miten ohjausalan opiskelijat hahmottavat ohjaajuutensa rakentumista koulutuksen eri vaiheissa?
2. Miten ohjausalan opiskelijat hahmottavat ohjaajuuden ja opettajuuden välistä suhdetta koulutuksen aikana?

Aloitin raportin taustoittamalla ensin hieman tutkimukseni kenttää. Luvuissa 2 ja 3 pureudun hieman identiteetin käsitteeseen ammatillisen identiteetin ja erityisesti ohjaajan (ja opettajan) ammatillisen identiteetin kehittymisen kautta sekä esittelen Jyväskylän yliopiston ohjausalankoulutusohjelmat pääpiirteissään. Tämän jälkeen käsittelen tutkimukseni kulkua luvussa 4. ja haastattelututkimukseni tulokset esittelen luvuissa 5 ja 6. Luvussa 7 tarkastelen tutkimuksen tuloksia ja lopuksi kokoan vielä tutkimuksen antia.

## 2 AMMATILLINEN IDENTITEETTI JA OHJAUKSEN OSAAMISALUEET

Tässä luvussa käsittelen identiteetin käsitettä yleisesti, ammatillisen identiteetin kannalta sekä lisäksi vielä erityisesti ohjaajan ammatti-identiteettiä. Lisäksi esittelen ohjauksen osaamisalueita kotimaisen ohjauskirjallisuuden pohjalta. Tässä tarkoituksena on esitellä tunnustettua näkemystä siitä, minkälaisia asioita hyvän ohjaajan ammattitaitoon tulisi kuulua. Luvun tarkoitus on antaa kokonaiskuvaa opinnäytteen keskeisiin teoreettisiin käsitteisiin. Ammatillista identiteettiä ja sen muodostumista erityisesti ohjaajilla käsittelen lisää lähemmin tutkimuksen tulossiossa oman aineistoni ja muutamien viimeaikaisten tutkimusten pohjalta.

### 2.1 Ammatillinen identiteetti

Tässä tutkimuksessa lähdän siitä olettamuksesta, että identiteetti ei ole pysyvä ominaisuus, vaan sitä neuvotellaan tilannekohtaisesti ja kontekstisidonnaisesti uudestaan paitsi sisäisenä puheena (esim. Archer 2003), myös suhteessa sosiaaliseen todellisuuteen. Stuart Hallin (1999) mukaan postmoderni identiteetti ei ole pysyvä, yhtenäinen ominaisuus, vaan se on useamman tekijän summa ja muotoutuu jatkuvasti sen mukaan millaisina meidät nähdään ja kuinka meitä puhutellaan erilaisissa meitä ympäröivissä sosiaalisissa todellisuuksissa. Tässä nykyään yleisesti käytössä olevassa näkemyksessä identiteetistä ihmisellä nähdään olevan useita, toistensa kanssa vuorovaikutuksessa olevia identiteettejä (Hall 1999, 33). Hallin näkemyksen pohjalta en myöskään näe identiteettiä vain yhtenä kokonaisuutena, vaan lähdän olettamuksesta, jonka mukaan ihmisillä on useita identiteettejä, joista tässä tutkimuksessa keskiössä on ammatillinen identiteetti ja sen muotoutuminen.

Edellä kuvatun perusteella ammatillinen identiteetti on yksi osa ihmisen identiteettiä. Se, millaisen merkityksen itse kukin ammatilliselle identiteetilleen

suhteessa muihin identiteetteihinsä antaa, on yksilöllistä. Eteläpelto ja Vähäsantanen (2008, 43–45) näkevät, että myös ammatillisen ja työidentiteetin rakentumisessa kysymys on persoonallisen ja sosiaalisen välisestä vuoropuhelusta, jossa yksilö neuvottelee ammatillisen identiteettiasemansa suhteessa vallitsevaan todellisuuteen. Eteläpelto ja Vähäsantasen (emt.) mukaan ammatillisen identiteetin rakentumisen eri vaiheissa painotukset sosiaalisen ja persoonallisen välillä vaihtelevat. On esimerkiksi luultavaa, että noviisivaiheessa yksilön ammatillisen identiteetin rakentumisessa painottuu sosiaalisen merkitys, sillä tulo- kas ei ole vielä omaksunut työyhteisön arvoja ja normeja, eikä hänelle ole vielä muodostunut omaa kokemuksellista pääomaa työstä.

## **2.2 Ohjaajan ammatillinen identiteetti ja sen rakentuminen**

Opettajien ammatillista kehittymistä on pohtinut esimerkiksi Järvinen (1999). Järvisen mallia voidaan soveltaa myöskin opinto-ohjaajien ammatilliseen kehittymiseen, kuten ovat tehneet esimerkiksi Lairio ja Puukari (2001, 17–18). Mallissa opettajan/ohjaajan ammatillinen kehittyminen nähdään dynaamisena prosessina, jossa ensimmäisten vuosien induktiovaihetta seuraa vakiinnuttamisen vaihe. Vakiinnuttamisen vaiheessa ohjaaja ottaa ammattinsa perustaidot haltuun, jonka jälkeen hän siirtyy uudelleenarvioinnin kautta ammatillisten orientaatioiden vaiheeseen. Näitä orientaatioita ovat oppiaineorientaatio, yhteisöorientaatio ja rutinoituneen työn orientaatio. (Järvinen 1999, 266–269).

Oppiaineorientaation tai rutinoituneen työn orientaation opettaja/ohjaaja voi omaksua suoraan vakiinnuttamisen vaiheesta, mutta yhteisöorientaation omaksuminen työhön vaatii ammatillisen osaamisen uudelleenarviointia itsereflektion tai itse-epäilyn kautta. Oppiaineorientaatiossa ohjaaja/opettaja kehittää erityisesti pedagogista osaamistaan. Työyhteisöön suuntautuneessa yhteisöorientaatiossa puolestaan osallistutaan työyhteisön päätöksentekoon ja ollaan kiinnostuneita kollegoiden tukemisesta. Rutinoituneen työn orientaatiossa ohjaaja/opettaja omaksuu autonomisen asenteen työhönsä, mutta ei ole kovin kiinnostunut kehittämään itseään ammatillisesti. Työuran aikana ammatillainen voi



liikkua uudelleenarvioinnin kautta eri orientaatioiden välillä. Osalle ammattilaisista mukaan tulee vielä integriteetti- eli eheytymisvaihe, jossa hänen on mahdollista toimia mentorina muille ammattilaisille. Viimeisenä vaiheena ammatillisen kehityksen dynaamisessa mallissa on vetäytymisen vaihe, jolloin siirrytään pois työelämästä. (Järvinen 1999, 266–269.)

Järvinen näkee siis, että opettajan (ja ohjaajan) ammatillinen kehittyminen jatkuu koko uran ajan. Samankaltaisiin tuloksiin ovat päätyneet tutkimuksissaan myös Gibson, Dollarhide ja Moss (2010 ja 2014), joiden mukaan ohjaajalla on ammattiuransa aikana erilaisia *muutostehtäviä* tai *kehitystehtäviä* (*transformational tasks*, suomennos oma). Ohjaajan uran alkuvaiheissa näitä tehtäviä ovat Gibsonin ja muiden (2010, 28) mukaan ohjauksen määrittäminen, vastuunotto omasta ammatillisesta kasvusta ja kokonaisvaltaiseen ammatti-identiteettiin kasvaminen. Ajan myötä ammattiuransa alkuvaiheissa olevat ohjaajat siirtyvät esim. vertaisilta, kouluttajilta ja harjoitteluohtajilta saadun ulkoisen vahvistuksen avustuksella opintojen, harjoittelukokemuksen ja sitoumuksen kautta omakohtaisen ammatillisen vahvistuksen tilaan (self-validation). Tässä päämäärässä ohjaaja on sitoutunut elinikäiseen oppimiseen, hän on muodostanut kuvan ammatillisesta yhteisöstään ja hänelle on muodostunut yhtenäinen kuva persoonallisesta ja ammatillisesta identiteetistään.

### **2.3 Ohjauksen asiantuntijuus ja osaamisalueet**

Kun pohditaan ohjaajan ammattitaitoa tai ammatillisen identiteetin rakentamista, on hyvä määrittää ohjaajalle ja tarkemmin opinto-ohjaajalle kuuluvia osaamisalueita. Onnismaan (2003, 111) mukaan ohjausasiantuntijuudessa on tapahtunut muutos viimeisten vuosikymmenien aikana, ja tämä muutos on nähtävissä siinä kuinka ohjaajat itse ammatinkuvaansa määrittävät. Onnismaan mukaan ohjausasiantuntijuudessa on siirrytty diagnosoivasta, paremmin tietävästä ja universaalista ensimmäisestä asiantuntijuudesta toiseen asiantuntijuuteen, jolle luonteenomaista on kulttuurinen herkkyyks, merkityksistä neuvottelu ja epävar-

muus. Tällaisen uuden asiantuntijuuden näkemys on hyvin vahvasti läsnä Jyväskylän yliopiston ohjauksen koulutusohjelmissa, ja sitä kautta myöskin osa koulutuksen opiskelijoiden näkemyksiä.

Onnismaa (2007) jakaa ohjaus- ja neuvontatyötä tekevien osaamisalueita kansainvälisen ohjausjärjestön (IAEVG 2003) jaottelua muokaten tarkemmin ydinosaamiseen ja erikoisosaamiseen. Ohjaajan ydinosaamista on tämän jaottelun mukaan tietoihin, suhtautumistapoihin ja taitoihin, joita vaaditaan kaikilta ohjaustyötä tekeviltä. Ohjaajan *ydinosaamista* ovat muiden muassa oman ammatin ja siihen liittyvien vastuualueiden hoito hyvän ammattietiikan mukaisesti, asiakkaan (ohjattavan) omaehtoisen toiminnan tukeminen, teoria- ja tutkimustiedon käyttäminen neuvonnassa, urasuunnittelussa, oman ammatillisen osaamisen ja rajojen tiedostaminen sekä ajankohtainen ja päivitetty tieto koulutuksesta, opiskelumahdollisuuksista, työmarkkinoista ja yhteiskunnallisista kysymyksistä. Ohjaajan *erikoisosaamisalueisiin* kuuluu esimerkiksi asiakkaan tilanteen määrittely ja arviointi, opintojen ohjaaminen, ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaaminen ja henkilökohtainen ohjaus. (Onnismaa 2007, 200–207.)

Nummenmaa (2005, 224–225) puolestaan jakaa opinto-ohjaajan osaamista erilaisten pätevyysalueiden mukaan. Nummenmaan jaottelun mukaan opinto-ohjaajan pätevyysalueita ovat:

1. Ohjauksen ja toimintaympäristön pätevyysalue, joka sisältää työhön liittyvien kontekstien ja sisältöjen hallinnan,
2. Ohjauksen pätevyysalue, joka sisältää teoria- sekä asiakasosaamisen ja ohjauksen metodien hallinnan,
3. Yhteistyön ja vuorovaikutuksen pätevyysalue, joka sisältää yhteistyö- ja vuorovaikutusosaamisen ja
4. Jatkuvan kehittämisen pätevyysalue, joka sisältää reflektio-osaamisen ja tiedonhallintaosaamisen.

Näitä pätevyysalueita ja niiden näkymistä ohjausalan opiskelijoiden käsityksissä kehittyvästä ohjaajaidentiteetistä käsittelen tarkemmin luvussa 7.2.

### 3 OHJAAJAKOULUTUS JYVÄSKYLÄSSÄ

Ohjauskoulutusta on järjestetty Jyväskylän yliopistossa yli neljäkymmentä vuotta. Yliopistollinen opinto-ohjaajien koulutus käynnistyi Jyväskylän ja Joensuun yliopistojen pilottihankkeena vuonna 1971 ja vakiinnutti asemansa yliopistoissa vuonna 1973. Koulutus oli aluksi suunnattu päteville peruskoulun opettajille, jotka saattoivat halutessaan kouluttautua opinto-ohjaajiksi vuoden mittaisella päätoimisella opo-kurssilla. (Lairio & Nissilä 2013, 8–9). Nykyisellään opinto-ohjaajien koulutus on Jyväskylässä kehittynyt tutkimus- ja tutkintoperusteisiksi opinnoiksi, joissa on kaksi koulutusohjelmaa: opinto-ohjaajien erillinen koulutusohjelma ja kasvatustieteen maisterin tutkintoon tähtäävä ohjausalan maisteriohjelma. Seuraavassa lyhyessä kuvauksessa ohjausalan koulutusohjelmissa lähteenä on käytetty Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutusohjelmien opinto-oppaita lukuvuosilta 2013–2015.

Opintojen laajuus opinto-ohjaajien erilliskoulutuksessa on 60 opintopistettä (kolme lukukautta) ja maisteriohjelmassa 120 opintopistettä (kaksi lukuvuotta). Opinto-ohjaajien erillinen koulutusohjelma on suunnattu ylemmän yliopistollisen korkeakoulututkinnon suorittaneille henkilöille, joilla on opettajan pedagogiset opinnot suoritettuina. Maisteriohjelmaan puolestaan voivat hakeutua alemman korkeakoulututkinnon suorittaneet henkilöt, joilla on lisäksi vähintään hyvin tiedon suoritettu perus- ja aineopinnot käsittävä opintokokonaisuus jostakin kasvatustieteellisestä oppiaineesta tai erityispedagogiikasta. Molemmat koulutusohjelmat tuottavat kelpoisuuden toimia oppilaanohjaajana peruskoulussa tai opinto-ohjaajana lukiossa. Koulutukseen hakeudutaan pääsykokeiden kautta. Pääsykokeisiin kuuluu kirjallinen osuus sekä haastattelu ja ryhmätilanne, joihin osa hakijoista kutsutaan kirjallisen kokeen perusteella.

Vuosien 2013–2015 opetussuunnitelmien mukaan koulutus tapahtuu opinto-ohjaajien erillisessä ohjelmassa opiskelevien osalta työn ohessa moni-

muotokoulutuksena. Maisteriohjelman opiskelu luetaan päätoimiseksi opiskeluksi ja siihen on mahdollista saada KEELA:n myöntämää opintotukea. Työmuotoina molemmissa koulutusohjelmissa ovat koulutuksen lähijaksoilla tapahtuvat luennot, pienryhmätyöskentely, työpajat, seminaarit, lukupiirit, asiantuntijavierailut, ohjausharjoittelut sekä erilaiset lähijaksojen ulkopuolella toteutettavat kirjalliset työt.

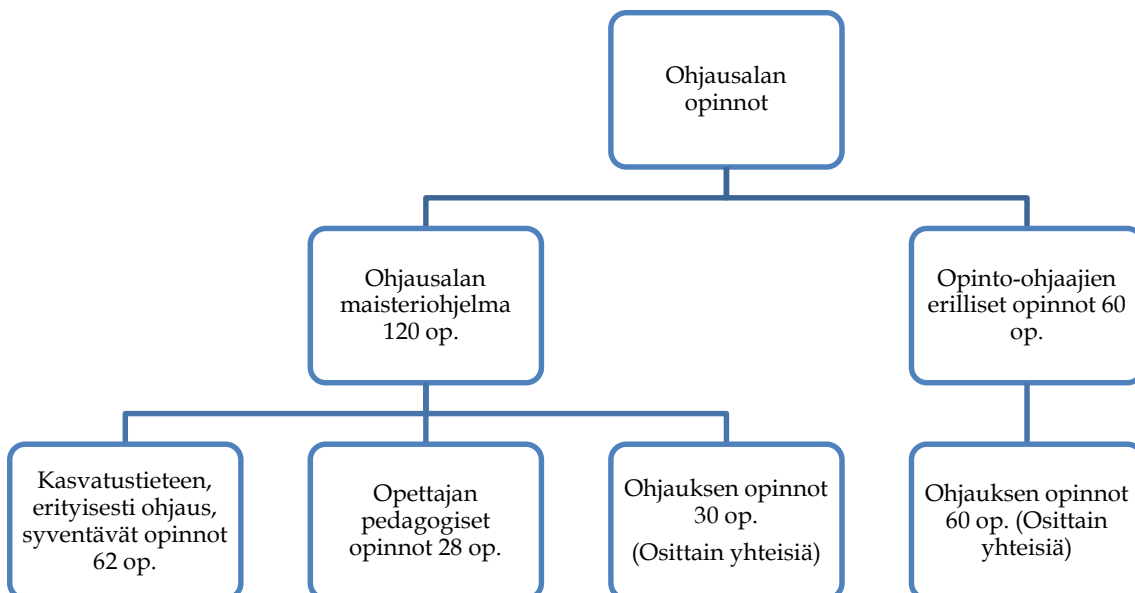
Opinto-ohjaajien erillisessä koulutusohjelmassa on yhteensä kymmenen neljän päivän mittaista lähijaksoa, joista suurin osa on yhteisiä ohjausalan maisteriohjelmassa opiskelevien kanssa. Lähijaksojen ulkopuolella suoritettaviin kirjallisiin töihin kuuluvat viikoittain päivitettävä oppimispäiväkirja sekä erilaiset kirjalliset etätehtävät lähijaksojen pienryhmätapaamisiin. Opintokokonaisuudet ovat samat kuin maisteriohjelman ohjauksen opinnoissa, mutta opinto-ohjaajien erillisissä opinnoissa ne ovat laajemmat. Tämän lisäksi jokainen erillisen koulutusohjelman opiskelija laatii ohjauksen opintoihin liittyvän kehittämishankkeen (ns. Oma juttu), jonka aihepiiri sovitaan yhdessä oman pienryhmän ohjaajan kanssa. Opintoihin kuuluu olennaisesti henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman (HOPS) laatiminen ja päivittäminen. Suunnitelman laatimisessa huomioidaan opiskelijan aikaisempi koulutustausta, työkokemus ja ohjaukselliset kiinnostuksen kohteet, ja sitä päivitetään opintojen aikana itsenäisesti ja oman ohjaajan kanssa käytyjen henkilökohtaisten ohjauskeskustelujen pohjalta. Opinto-ohjaajien erillisiin opintoihin kuuluu moniammatillista verkostoharjoittelua 8-12 opintopisteen verran. Harjoitteluja voi suorittaa paitsi eri asteiden oppilaitoksissa, myös muissa ohjauspalveluja tarjoavissa ympäristöissä (esim. järjestöt, TE-toimistot, ohjausalan yritykset jne.).

Maisteriohjelman opinnot koostuvat kaikille ohjausalan opiskelijoille yhteisistä ohjauksen lähijaksoista sekä erillisistä lähijaksoista, joilla keskitytään erityisesti ohjauksen syventäviin opintoihin ja opettajan pedagogisiin opintoihin. Myös maisteriohjelman opiskelijat työstävät opintojen ajalta oppimispäiväkirjaa ja tekevät ohjausalan opintoihin kuuluvat kirjalliset etätehtävät. HOPS – työskentely on osa myös ohjausalan maisteriohjelmaa. Näiden lisäksi ohjauksen syven-

täviin opintokokonaisuuksiin kuuluu esseesuorituksia ja ohjauksen kehittämishankkeen sijasta maisteriohjelman opiskelijat laativat tieteellisen opinnäytetyön. Ohjauksen opintoja varten suoritettavien moniammatillisten verkostoharjoittelujen lisäksi maisteriohjelmaan kuuluu vielä yhdeksän viikkoa pedagogista harjoittelua. Opintojen rakennetta molempien koulutusohjelmien osalta on vielä avattu kuviossa 1.

Opiskelijan näkökulmasta opinnot ohjausalan maisteriohjelmassa ovat olleet hyvin antoisia ja ne ovat mahdollistaneet oman ohjausalan näkemyksen rakentamista ja jäsentelyä monipuolisesti paitsi lähijaksojen sisältöjen ja harjoitteiden, myös oppimispäiväkirjatyöskentelyn ja esseesuoritusten kautta. Yleisesti ottaen opiskelijoilta odotetaan opinnoissa mahdollisimman henkilökohtaista otetta, ja kukin vuosikurssi luo opinnoista omanlaisensa kokonaisuuden sen mukaan, millaisia opiskelijoita mukaan on kullakin kerralla valikoitunut, ja mitkä heidän ammatillisen kehittymisen tarpeensa ovat.

KUVIO 1 Ohjausalan opinnot Jyväskylän yliopistossa



## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa käsittelen tutkimuksessani käyttämiäni aineistonkeruu- ja analysointimenetelmiä. Aineisto on kerätty ja analysoitu laadullisen tutkimusotteen mukaisesti. Laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on kuvata todellista elämää mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2003, 152).

### 4.1 Aineistonkeruumenetelmä ja tutkimuksen eteneminen

Tutkimuksessani halusin selvittää ohjaajaopiskelijoiden ammatillista kasvua ohjausalan opintojen aikana. Kokemuksia ja näkemyksiä kartoittavaksi menetelmäksi tutkimushaastattelu sopii mainiosti (esim. Hirsjärvi & Hurme 2010). Tutkimushaastattelussa kyse on eräänlaisesta keskustelusta, jolla on kuitenkin rakenne ja tarkoitus. Haastattelija ja haastateltava eivät haastattelussa myöskään ole tavallisen arkikeskustelun tapaan täysin samanvertaisia, vaan haastattelija määrittelee ja kontrolloi haastattelun kulkua (Kvale & Brinkmann 2009, 3). Haastattelu siis tapahtuu tutkijan ehdoilla ja tämän aloitteesta (Eskola & Vastamäki 2015, 27).

Tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valitsin hyvin vapaa-muotoisen teemahaastattelun. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 75) määrittelevät teemahaastattelun puolistrukturoiduksi haastatteluksi, joka lähenee syvähaastattelua. Hirsjärven ja Hurmeen (2010, 44–48) mukaan teemahaastattelu on strukturoidun ja strukturoimattoman haastattelun välisellä jatkumolla lähempänä strukturoimattomaa haastattelua. Siinä haastattelun aihepiirit on etukäteen määrätty, mutta toisin kuin täysin strukturoidussa lomakehaastattelussa, teemahaastattelussa kysymykset eivät ole tarkkaan muotoiltuja, eikä niitä tarvitse esittää tietyssä järjestyksessä (Eskola & Vastamäki 2015, 29). Teemahaastattelu ei myöskään ole muodoltaan täysin vapaa, kuten esimerkiksi syvähaastattelu olisi. Puolistruktu-

roiduksi haastattelumenetelmäksi teemahaastattelu voidaan Hirsjärven ja Hurmeen (2010, 48) mukaan laskea siksi, että haastattelun teema-alueet ovat kaikille haastateltaville samat.

Haastatteluja varten laadin etukäteen hyvin väljän haastattelurungon, jota täydensin haastattelujen edetessä (liite 2). Runko antoi kehykset haastatteluille, joskin haastatteluissa tästä kehyksestä myös poikettiin. Rungossa oli ensimmäisellä haastattelukerralla vain kolme kysymystä ja toisella haastattelukerralla neljä kysymystä. Ensimmäiseen haastattelurunkoon lisäsin kaksi alakysymystä heti ensimmäisen haastattelun jälkeen, sillä haastateltava alkoi pohtia ohjaajuutta erityisesti suhteessa ohjauksen teorioihin ja opettajuuteen. Halusin lisäksi varmistaa, että näitä mielenkiintoisia teemoja käsiteltäisiin myös muissa haastatteluissa.

Haastattelin tutkimusta varten kuutta Jyväskylän yliopiston ohjausalan opiskelijaa. Kuudesta haastateltavasta neljä opiskeli opinto-ohjaajien erilliskoulutuksessa ja kaksi ohjausalan maisteriohjelmassa. Haastateltavat valitsin listalta (liite 1), johon keräsin vapaaehtoisia opiskelijoita ohjauksen lähijaksolla joulukuussa 2013. Esittelin tutkimusaiheeni lyhyesti kaikille yhteisen luennon alussa, ja laitoin kirjallisen haastattelupyynnön kiertämään salissa. Listalle ilmoittautui kahdeksan haastateltavaa, joista kaksi päätti myöhemmin jättäytyä pois haastatteluista aikataulukkiireisiin ja henkilökohtaisiin syihin vedoten.

Yhteistä haastateltaville oli se, että kaikki olivat joko jo valmistuneita ja työssä olevia aineenopettajia tai melkein valmistuneita aineenopettajia. Haastateltavissa oli aineenopettajia sekä kielistä, reaaliaineista että taito- ja taideaineista. Erillisissä opinnoissa opiskelevilla haastateltavilla oli työkokemusta opetusosalta keskimäärin kolmelta vuodelta, maisteriohjelmassa opiskelevilla haastateltavilla opettajakokemus puolestaan rajoittui ohjattuihin opetusharjoitteluihin. Varsinaista ohjauskokemusta ei ollut kenelläkään haastateltavista lyhempiä opintojen aikaisia harjoittelujaksoja lukuun ottamatta. Kaikki haastateltavat olivat suorittaneet opettajan pedagogiset opinnot aikaisemmissa opinnoissaan, joten maisteriohjelmassa opiskelevat haastateltavat eivät osallistuneet opinto-ohjelmaan

kuuluviin pedagogisiin opintoihin. Kaikki haastateltavat olivat naisia, ja he asuivat eri puolilla Suomea.

Haastattelin kunkin haastateltavan kaksi kertaa, ensimmäisen kerran opintojen alkuvaiheessa, ensimmäisen lukuvuoden keväällä, ja toisen kerran lähempänä valmistumista, toisen lukuvuoden syksyllä. Kunkin haastateltavan haastattelujen välillä oli siis aikaa reilu puoli vuotta (Liite 3). Ensimmäisen haastattelukierroksen haastattelut olivat kestoltaan noin 25 minuutista vajaaseen 40 minuuttiin ja toisella haastattelukierroksella reilusta puolesta tunnista kolmeen varttiin.

Haastattelut toteutin opintojen lähijaksojen aikana Jyväskylässä. Haastattelupaikkoina oli yliopiston tiloja kirjastolla, opiskelijoiden kahviloissa tai opiskelijoiden käytössä olevissa ryhmätyötiloissa sen mukaan, missä oli haastattelun aikaan rauhallisinta. Yhden haastatteluista tein kotonani Jyväskylässä ja yhden yliopiston kampusalueen ulkopuolella sijaitsevassa kahvilassa. Esimerkiksi Eskola ja Vastamäki (2015, 30–32) toteavat, ettei haastattelupaikan valinta ole yhdentekevä, vaan haastattelupaikassa tulisi olla mahdollisimman vähän muita viirikkeitä ja häiriötekijöitä. Yliopiston kahvilassa tehdyissä haastatteluissa oli se vaara, että ympäristön vilkkauden vuoksi haastateltavat eivät ehkä halua kertoa henkilökohtaisista asioista kovin laveasti. Tämä pelko osoittautui kuitenkin turhaksi, ja aineistoon kertyi hyvin tietoa niistä asioista, joista halusinkin. Jos toteuttaisin haastattelut nyt, valitsisin kuitenkin yliopiston kahvilan sijaan haastattelupaikoiksi muita tiloja, kuten etukäteen varattavat yliopiston kirjaston ryhmätilat. Nämä olisivat olleet kahviloita rauhallisempia (äänitteillä on jonkin verran taustamelua) ja haastateltavien olisi ehkä ollut helpompi rentoutua.

Nauhoitin haastattelut nauhurille, ja litteroin haastattelut kirjalliseen muotoon loppuvuodesta 2014 ja alkukesästä 2015. Litteroinnissa kirjasin haastattelut sanatarkasti, mutta kielentutkimukselle tyypilliset tauot, painotukset, henkäykset ja huokaukset jätin pääosin merkitsemättä. Muutamassa kohdassa olen merkinnyt hakasulkeisiin haastateltavan äänensävyä ja naurahduksia. Olen myös merkinnyt sulkeisiin muita omia huomioitani tilanteista. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 115 sivua (Times New Roman, 11 pt; riviväli 1). Joitakin kohtia haastatteluista jätin tietoisesti litteroimatta joko siksi, että ne eivät liittyneet varsinaiseen



aiheeseen tai siksi, että haastattelu keskeytyi ulkopuolisen henkilön toimintaan. Aivan ensimmäinen haastattelu ei tallentunut nauhurille, joten tämä haastattelu uusittiin myöhemmin saman viikon aikana.

Litteroinnin jälkeen kirjoitin haastateltavista lyhyet kuvaukset omaan käyttöni. Kuvauksissa olen kirjannut haastateltavien iän, opiskelutaustan ja työkokemuksen. Kuvauksiin kirjaisin lyhyesti myös haastateltavien syyt hakeutua opiskelemaan ohjausalaan. Haastateltavien anonyymiyden säilyttämiseksi en liittänyt kuvauksia tutkimusraporttiin. Käsittelyä varten ja haastattelujen luottamuksellisuuden vuoksi olen muuttanut haastateltavien nimet raporttiin. E-kirjaimella alkavat nimet ovat erillisessä ohjelmassa opiskelleita ohjaajia ja M-kirjaimella alkavat nimet puolestaan maisteriohjelman opiskelijoita.

Ensimmäisillä haastattelukerroilla haastattelun painotus oli haastateltavan ohjaus- ja opetustaustan selvittämisessä sekä siinä, missä he kokivat olevansa ohjaajina opintojen alkuvaiheissa. Kaikissa haastatteluissa nousi esille myös ohjauksen ja opettamisen välinen suhde ikään kuin alkuperäisen tutkimusongelman ulkopuolelta. Toisella haastattelukerralla keskityttiin opiskelujen aikana tapahtuneeseen ammatilliseen kehittymiseen ja haastateltavan senhetkiseen tilanteeseen ohjaajana sekä luotiin katsaus myös tulevaisuuteen ohjaajana.

## **4.2 Haastattelujen taustaa**

Tulososiossa käsittelen molempia haastattelukertoja samojen pääotsikoiden alla. Haastattelulainauksissa nimen perässä sulkeissa oleva numero (1 tai 2) kertoo, kumman haastattelukierroksen haastattelusta on kysymys. Ensimmäisellä haastattelukerralla keskustelimme haastateltavien kanssa heidän taustoistaan ja motiiveistaan hakeutua ohjausalan opintoihin sekä siitä, kuinka he näkivät itsensä ohjaajina opintojen alkuvaiheessa. Haastattelussa kävimme läpi myös haastateltavien tulevaisuuden toiveita koulutukseen ja henkilökohtaiseen kehitykseen liittyen. Ensimmäiset haastattelut sijoituivat koulutuksessa ohjauksen 4. ja 5. lähijaksolle tai näiden jaksosten väliin. Kyseisillä lähijaksoilla opinnoissa keskityttiin ohjauksen teoriasuuntausten ja monikulttuurisen ohjauksen esittelyyn sekä

valmisteltiin ja toteutettiin ohjauksen työpajoja kokonaan uusissa työpajaryhmissä.

Toisella haastattelukerralla haastatteluissa keskityttiin opintojen viimeisimmän puolen vuoden antiin ja siihen, millaista kehitystä opiskelijat olivat itsessään opintojen aikana havainneet. Toinen haastattelufokus oli opintojen loppuvaiheen kokemuksessa itsestä ohjaajana ja kolmantena kiinnepisteenä oli katsaus tulevaisuuteen. Toisen haastattelukerran haastattelut ajoittuivat opinnoissa ohjauksen 8. lähijaksolle erillisen koulutusohjelman opiskelijoiden osalta ja ohjauksen syventävien opintojen 5. lähijaksolle maisteriohjelman opiskelijoiden osalta. Ohjauksen lähijaksolla oli ohjelmassa haastattelujen aikaan lokakuussa kouluttajien pitämiä työpajoja eri aiheista, ja jakson yleisenä teemana oli yhteiskunnan ja työelämän epävarmuus. Syventävissä opinnoissa puolestaan keskityttiin graduseminaarien ohella Carl Rogersin ohjausajatteluun ja haastaviin ohjaustilanteisiin.

### **4.3 Aineiston analyysi**

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 91) määrittävät sisällönanalyysin perusanalyysimenetelmäksi, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Heidän mukaansa sisällönanalyysi on yksittäinen metodi, mutta samalla myös väljä teoreettinen kehys, joka voidaan liittää useampiin erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Tällöin useimmat laadullisen tutkimuksen menetelmät perustuvat ainakin jollakin tasolla sisällönanalyysiin. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 99) erottelevat laadullisesta sisällönanalyysistä kolme erilaista suuntausta: voidaan puhua aineistolähtöisestä, teoriaohjaavasta ja teorialähtöisestä analyysistä. Tämä tutkimus on toteutettu aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin päädyin siksi, että tavoitteenani on saada uusia näkökulmia ja lisätä omaa ymmärrystäni tutkittavasta aiheesta, eli tässä tapauksessa ohjaajaopiskelijoiden ammatillisesta kehityksestä. Sisällönanalyysin tarkoituksena on tiivistää ja järjestää jokin kirjoitettu, kuultu tai nähty aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon. (esim. Tuomi & Sarajärvi, 2009.)

Tässä tutkimuksessa painopiste ei ole esimerkiksi keskusteluanalyysille tyypilliseen tapaan haastatteluvaikutusessa vaan haastattelujen sisällöissä, joten jätän tarkoituksella vuorovaikutustilanteen analysointiin liittyvät asiat vähemmälle huomiolle. Yksinkertaistaen voisi sanoa, että huomio haastatteluissa on siinä *mitä* sanotaan, ei niinkään siinä *miten* asiat ilmaistaan. (Esimerkiksi Tuomi & Sarajärvi 2009.)

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi etenee Tuomen ja Sarajärven (2009, 109) mukaan haastattelujen kuuntelusta ja litteroinnista haastattelujen lukemiseen ja sisältöihin perehtymiseen. Tämän jälkeen aineistosta etsitään pelkistettyjä ilmauksia ja ne alleviivataan. Pelkistetyt ilmaukset listataan ja niistä etsitään samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia, joiden perusteella ilmaisut yhdistellään alaluokiksi. Alaluokat puolestaan ryhmitellään yläluokiksi, joita yhdistämällä saadaan kokoava käsite tutkittavasta ilmiöstä. Pelkistettyjen ilmaisujen etsimistä kutsutaan tutkimuskirjallisuudessa redusoinniksi ja ylä- ja alaluokkiin yhdistelemistä klusteroinniksi.

Tässä tutkimuksessa lähdin analysoimaan aineistoani aluksi litteroimalla haastattelut sanasta sanaan. Litteroinnin ja alustavien muistiinpanojen jälkeen jatkoin analyysiä lukemalla tulostettua aineistoa useaan kertaan muistiinpanoja tehden. Tässä vaiheessa olennaista on Alasuutarin mukaan (2011, 39) kiinnittää huomiota aineistossa vain niihin seikkoihin, jotka ovat tutkimuksen viitekehysten kannalta olennaisia. Koska tutkimukseni on luonteeltaan aineistolähtöinen eikä varsinaista teoreettista viitekehystä siis ollut, kiinnitin huomioni tutkimuskysymysteni kannalta oleellisiin seikkoihin. Alleviivasin aineistosta eri väreillä eri teemoja käsitteleviä ilmaisuja. Pelkistin eri väreillä alleviivattuja ilmaisuja tiiviimmiksi ilmaisuiksi tekstiliuskojen marginaaliin. Tämän jälkeen kokosin kunkin haastateltavan omassa ohjaajaksi kasvamisessa tärkeäksi kuvaamiaan asioita haastateltavakohtaisiksi miellekartoiksi. Näistä miellekartoista etsin kaikkia haastateltavia yhdistäviä teemoja, joista kokosin analyysini yläluokat: ohjausalan teorit, ohjausharjoittelut, koulutuksen työmuodot, opettajan ja ohjaajan roolit ja pedagoginen ajattelu. Muodostin luokista lopulta kaksi suurempaa teemaa, joiden kautta haastateltavat ohjaajuuttaan pohtivat. Näistä teemoista tuli analyysin

myötä tutkimukseni pääluokat, jotka nimesin ohjausalan koulutuksen rajapinnaksi sekä ohjaajuuden ja opettajuuden rajapinnaksi. Kuhunkin pääluokkaan kuuluvat ylä- ja alaluokat käyn tarkemmin läpi tutkimuksen tulosluvuissa 5 ja 6. Alla olevassa taulukossa 1 on esitelty analyysin kulkua yläluokassa ohjauksen teorit. Tähän luokkaan kuuluivat haastateltavien pohdinnat omasta suhteesta ohjauksen teorioihin.

TAULUKKO 1. Esimerkki redusoinnista ja klusteroinnista yläluokassa ohjausalan teorit

Alkuperäinen analyysiyksikkö	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
Emma: Me ollaan pohdittu näitä jonkun verran siinä meidän omassa pienryhmässäkin, et mikä on tän teorian merkitys ja tämmöstä. Niin ehkä itelläni on just se, et ku tekee asioita ja sit jos sinne... Saa sille omalle työlleen ja tekemiselleen vähän nimiä joidenkin teorioitten kautta. Niin se, se ehkä sit auttaa ja antaa semmosta pohjaa, tukea, tukea sille omalle työlle. Et ei teorioita teorioiden takia mut just se että, et saa semmosta vähän laaja-alasempaa näkökulmaa vielä, että mistä, mistä jonkun näköset käytännöt mitä ohjauksessa voi tehdä, niin mistä ne kumpuaa, mikä niitten tausta on?	Teorit ovat yhteydessä työn käytäntöihin.	Teorit käytännössä	Ohjauksen teorit
Eija: Ne [teorit] on aika vieraita vielä jollain tavalla. Et ehkä tää Peavy nyt alkaa olla jollain tasolla tuttu se ajatusmaailma ja tämmönen Rogersin siis semmonen lähestymistapa semmonen humaani tai semmonen ymmärtävä, mä en tiiä miksi sitä nyt vois kutsua... tai joustava. Mut et, et mulla ei oo selkeetä semmosta teorian hallintaa ollenkaan olemassakaan. Et en mä niinku pystyis nimeämään että tässä on nyt varmaan lähetty tällasesta teoriapohjasta tai että, et mun pitäis nyt ottaa tätä tähän...	Ohjauksen teorit ovat vielä vieraita.	Tiedot teorioista	
Mervi: ... nyt ku ollaan puhuttu kaikista teorioista sun muista niin se mua niinku mietityttää että tarviiks mun käyttää niitä teorioita silleen jos joku nyt tulee tähän ja sit mä oon silleen no niin, psykodynaaminen ohjaus, tätä minä aion nyt käyttää. Et eiks vaan vois olla silleen niinku no niin, katotaan mihin tää johtaa. Siihen tyyliin. Mä oon niinku huolissani siitä et mun tarviis sitoutuu johonkin tiettyyn...	Huoli johonkin määrättyyn teoriaan sitoutumisesta.	Teorioiden tarpeellisuus	

#### 4.4 Luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnille ei ole olemassa niin tarkkoja ja yleisesti vahvistettuja sääntöjä kuin määrällisen tutkimuksen kentällä.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 140) toteavat, että laadullista tutkimusta ja sen luotettavuutta tulee arvioida kokonaisuutena, koko tutkimusprosessin ajalta aineiston keruusta raportointiin saakka. Olen pyrkinyt raportissani antamaan todenmukaisen ja kattavan kuvan aineistonkeruusta ja tutkimuksen kulusta, minkä katsoa parantavan tutkimuksen luotettavuutta. Raportissani olen myös pyrkinyt noudattamaan hyvän tieteellisen raportoinnin periaatteita viittaustekniikan ja rakenteen suhteen esimerkiksi Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2003) sekä Hakalan (2008) ohjeistuksia noudattaen.

Luotettavuuden tarkastelussa on hyvä kiinnittää huomiota tutkijan asemaan tutkittaviinsa nähden, sillä haastattelu on vuorovaikutustilanne, jossa haastattelija ja haastateltava vaikuttavat toisiinsa (esim. Eskola & Suoranta 1998, 86). Koska olin haastattelujen aikaan itsekkin ohjausalan opiskelija, olin tutkijana samassa tilanteessa ja toimin samassa sosiaalisessa ympäristössä kuin haastateltavani. Tämän vuoksi näen, että yksi merkittävimmistä luotettavuuteen yhteydessä olevista seikoista oli oman henkilökohtaisen kasvuprosessin mahdollinen ja jopa todennäköinen vaikutus haastattelumateriaalin tulkintaan. Muutamissa kohdissa aineistoa voi havaita selkeää haastateltavan johdattelua. Näissä kohdissa olen antanut oman käsitykseni kyseessä olevasta asiasta vaikuttaa haastatteluun ja sen kulkuun. Toisaalta voidaan myös ajatella, että nämä haastattelut ovat yhtä lailla olleet paitsi omaa myös haastateltavien oppimisprosessia, ja olemme haastatteluissa tuottaneet yhdessä tietoa. Yleisesti ottaen oma roolini haastatteluissa tuntui vaihtelevan samassa tilanteessa olevasta vertaisesta ja keskustelukumppanista etäisempään tutkijan rooliin. Yhden haastateltavan kanssa vuorovaikutusta leimasi ihailuni ja kunnioitukseni haastateltavaa ja hänen ajatuksiaan kohtaan. Koin kyseisen haastateltavan itselleni jonkinlaisena esikuvana ohjaajana, ja tämä on voinut vaikuttaa siihen kuinka olen hänen haastattelujaan käsitellyt.

Luotettavuuteen voi osaltaan vaikuttaa myös haastattelijan puutteet haastattelutekniikassa. Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 184) mukaan haastattelutekniikan varmuutta voi parantaa esimerkiksi osallistumalla haastattelukoulutukseen.

En osallistunut erilliseen haastattelukoulutukseen, sillä haastattelua aineistonkeruumenetelmänä käsiteltiin paitsi graduseminaareissa myös osana ohjausalan koulutukseen kuuluvia tutkimusmetodiopintoja. Haastatteluaineistossa on havaittavissa joitakin aloittelijan virheitä, esimerkiksi usean kysymyksen esittämistä peräjälkeen. Myös haastateltavan johdattelua esiintyy jonkin verran, mikä osaltaan liittyy teemahaastattelun keskustelunomaisuuteen. Olen tietoisesti jättänyt analyysin ulkopuolelle sellaisia kohtia, joissa olen katsonut johdattelun vaikeuttaneen haastateltavan vastauksiin ja pitänyt analyysissä mukana ne kohdat, joissa haastateltava on esittänyt johdattelevaan puheenvuorooni eriävän mielipiteen tai johdattelu on ohjannut keskustelua aihepiirin laajempaan käsittelyyn. Lisäksi en ole haastattelijana osannut välttämättä rajata keskustelua tarpeeksi, jolloin aineistossa on myös paljon epäolennaisuuksia ja tutkimuskysymysten kannalta turhaa materiaalia, jotka ovat osaltaan vaikeuttaneet analyysin tekemistä. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 184–185) toteavat myös, että tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi tutkijan olisi hyvä litteroida aineistonsa mahdollisimman pian haastattelujen jälkeen, etenkin jos hän on itse suorittanut haastattelut. Litteroinnin laatua voi heidän mukaansa tarkkailla myös siten, että pyydetään muita henkilöitä litteroimaan valikoituja otoksia haastatteluista. Tässä tutkimuksessa suoritin litteroinnit henkilökohtaisten työaikataulujen vuoksi vasta reilusti haastattelujen jälkeen. Tämän voi tutkimuksen luotettavuudessa laskea puutteeksi. Olen myös litteroinut kaikki haastattelut itse.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 138–139) ovat koonneet laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kuvaavia englannin kielisiä kriteerejä Niirasen, Tynjälän, Eskolan ja Suorannan sekä Parkkilan mukaan. Näitä kriteerejä ovat koonnin mukaan *credibility*, *transferability*, *dependability* ja *confirmability*. Credibility-käsitteellä viitataan tutkimuksen uskottavuuteen ja vastaavuuteen liittyviin seikkoihin. Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimukseen osallistuneita riittävästi ja kuvaamaan heidän käsitänsä omasta ammatillisesta kehitymisestä mahdollisimman kattavasti ja totuudenmukaisesti. Transferability-käsitteellä puolestaan tarkoitetaan tutki-

muksen tulosten siirrettävyyttä toiseen kontekstiin. Tämä kriteeri ei minun tutkimuksessani ole oleellinen, sillä kyseessä on eräänlainen tapaustutkimus, jonka osallistujat ja sosiaalinen konteksti ovat ainutlaatuisia.

Dependability-sana tarkoittaa suoraan suomennettuna käyttövarmuutta. Termillä kuvataan tutkimuksen luotettavuutta esimerkiksi sen mukaan, tarkastaako joku ulkopuolinen henkilö tutkimusprosessin toteutumista ja onko tutkimus tehty tieteellisen tutkimuksen toteuttamista ohjaavien periaatteiden mukaisesti. Kriteeriin kuuluu tämän lisäksi tutkimustilanteen monipuolinen arviointi ja mahdollisiin vaihtelua aiheuttavien tekijöihin varautuminen ja tutkijan varmuus. Tähän tutkimukseen on saatu ohjausta ja tukea tarvittaessa. Olen myös tutustunut valitsemieni aineistonkeruu sekä -analyysitapojen metodikirjallisuuteen ja prosessin ja prosessin aikana olen kiinnittänyt huomiota tieteellisen tutkimuksen toteutusperiaatteisiin.

Confirmability-käsitteellä viitataan tutkimuksen vakiintuneisuuteen, vahvistettavuuteen ja vahvistuvuuteen. Olen tutkimuksessani pyrkinyt huomiomaan myös muita ammatillisen identiteetin kehittymistä kuvaavia tutkimuksia, ja hakemaan niistä rinnastuksia omiin tuloksiini. Tällä olen pyrkinyt siihen, että voin monipuolisemmin tarkastella analyysin tuottamia tuloksia eri näkökulmista ja suhteuttaa saamiani tuloksia aiempiin tutkimustuloksiin ja tarkastelemaan saamiani tuloksia kriittisesti. Raportoinnissa olen pyrkinyt siihen, että lukija voi osaltaan arvioida tutkimukseni luotettavuutta.

## **4.5 Eettiset ratkaisut**

Laadullisen tutkimuksen eettisyyttä arvioidessa voidaan kiinnittää huomiota esimerkiksi tutkittavien informointiin sekä avoimuuteen haastattelijan ja haastateltavien välillä. Keskeisiä tekijöitä eettisyyden arvioinnissa ovat yhteystietojen antaminen, aineistonkeruutavasta informointi, tutkimuksen tavoitteen selventäminen, osallistumisen vapaaehtoisuus, luottamuksella annettujen tietojen suojaaminen ja tutkimusaineiston käyttötarkoituksesta sopiminen. (Esim. Kuula 2006,

99–115). Kvalen (2007, 24–33) mukaan eettisiä valintoja tulee tehdä koko tutkimusprosessin ajan aina suunnittelusta raportointiin asti. Kvale listaa erityisesti haastattelututkimukselle tärkeiksi eettisiksi perusteiksi seuraavat:

- Haastateltavilta on saatu lupa tutkimuksen tekemiseen ja heillä on tarpeeksi tietoa tutkimuksesta
- Haastattelut suoritetaan luottamuksellisuutta noudattaen ja mahdolliset seuraamukset huomioiden (esimerkiksi haastatteluista hyötyminen ja aineiston jatkokäyttöön liittyvät asiat)
- Tutkija toimii mahdollisimman rehellisesti ja suoraselkäisesti (integrity) kaikissa tutkimuksen vaiheissa.

Näiden perusteiden lisäksi Hirsjärvi ja Hurme (2009, 20) listaavat eettisiksi kysymyksiksi vallankäyttöä, tutkijan ammattiroolia sekä tutkimuksen laillisuutta, rahoitusta ja sponsorointia koskevat seikat. Esimerkiksi väitöskirjatutkijan, ja miksei graduntekijänkin, olisi raportissaan tarvittaessa hyvä mainita tutkimuksen mahdolliset rahoittajat.

Omissa haastatteluissani haastateltavat suostuivat haastateltavikseni vapaaehtoisesti. Eskolan ja Suoranta (1998, 55) mainitsevat, että tutkijan ja tutkittavan välillä ei saa olla sellaista riippuvuussuhdetta, joka voisi vaarantaa haastattelun vapaaehtoisuuden (esim. opettaja-oppilas, psykoterapeutti-potilas). Omissa haastatteluissani tällaista suhdetta ei ollut. Olin kuitenkin haastateltaviini nähden siinä mielessä erityislaatuisessa asemassa, että olin itsekkin ohjausalan opiskelija. Tämä on luonnollisesti voinut vaikuttaa siihen, millaista tietoa haastateltavat halusivat kanssani jakaa ja kuinka avoimia he haastattelussa pysyivät olemaan. Yksi haastateltavistani pyysi minua käsittelemään omaa ohjaajuuteen kasvuprosessiaan erityisellä varovaisuudella aiheen henkilökohtaisuuden ja haastateltavan mahdollisen tunnistettavuuden vuoksi. Tässä tapauksessa olen tietoisesti jättänyt osia haastattelusta litteroimatta ja siten myöskin analysoimatta.



Keskustelin haastateltavien kanssa haastatteluiden aluksi siitä, mitkä haastattelujeni tarkoitus ja aihepiiri ovat (haastateltavan oikeus tietoon). Tutkimuksen aihepiiri kävi ilmi myös luennolla kiertäneestä haastattelukutsusta. Kerroin myös, että pyrin käsittelemään haastattelut mahdollisimman luottamuksellisesti, samalla kuitenkin totesin, että minun lisäkseni myös opinnäytetyöni ohjaaja, joka toimii kouluttajana ohjausalan opinnoissa, tulee kuuntelemaan ja lukemaan haastatteluja. Opintojen intensiivisen ja pienryhmätyöskentelyyn perustuvan luonteen vuoksi oli todennäköistä, että ohjaajani ja työni toinen tarkastaja tunnistaisi haastateltaviani. Myös tästä asiasta keskustelin haastateltavieni kanssa, eikä kenelläkään ollut rajoitteita asian suhteen. Yleisesti ottaen haastateltavani tuntuivat tiiviissä opiskelijayhteisössämme kertovan ja puhuvan avoimestikin tutkimukseeni osallistumisesta. Itse kuitenkin pitäydyin kommentoimasta haastatteluja muille opiskelijoille graduseminaareja lukuun ottamatta, ja sielläkin kommentoinnit olivat hyvin yleisluontoisia, eikä haastateltavien nimiä mainittu. Eettinen valinta oli myöskin se, että en tietoisesti halunnut haastatella ketään omaan kotiryhmääni kuuluvaa opiskelijaa tietyn etäisyyden pitämiseksi. Tämä oli mainittu myös haastattelukutsussa. Vaikka kaikki haastateltavat olivat minulle ainakin jollakin tasolla tuttuja, he eivät kuitenkaan olleet niin läheisiä kuin oman kotiryhmäni opiskelijat.

Käsitellessäni tutkimuksen tuloksia luvuissa 6 ja 7 olen hyödyntänyt haastateltavien vastauksia ja liittänyt niitä lainauksiksi tekstiini. Olen muuttanut haastateltavien nimet raportointiosioon. Haastateltavien yksityisyyden suojaamiseksi olen myös muuttanut lainauksissa esiintyneet murreilmaisut yleiskieli-siksi ja poistanut haastateltavan opetettavan aineen. Opinnäytetyö on julkinen asiakirja, joka on kaikkien halukkaiden, myös kanssaopiskelijoideni luettavissa verkossa. Näin ollen en kaikista varotoimenpiteistä huolimatta pysty takaamaan etteikö jokin raportissa esiintyvistä lainauksista olisi yhdistettävissä johonkin haastateltavistani. Tämän vuoksi annoin työni esitarkastusversion haastateltavieni luettavaksi ja kommentoitavaksi vielä ennen tutkielman varsinaista tarkastusta. Haastateltavat saivat halutessaan kommentoida työtäni ja tulkintojani sekä

myös pyytää verkkojulkaisun lukuoikeuksien rajoittamista. Viimeistelyvaiheessa olevaan työhön tein joitakin korjauksia haastateltavien kommenttien pohjalta, ja työ verkossa kaikkien haastateltavien luvalla.

## 5 OHJAUSALAN KOULUTUKSEN RAJAPINNAT

Tässä ja seuraavassa luvussa esittelen ensin tiivistetysti tutkimuksen tärkeimmät tulokset. Tässä yhteydessä en vielä linkitä tuloksia aiempiin tutkimuksiin ja muuhun kirjallisuuteen, vaan aiempien tutkimusten hyödyntämisen olen keskittänyt pääosin lukuun 7.

Koulutuksen rajapintojen pohdintaan aineistossani kuuluvat selkeästi teoreettisen tiedon merkitys omalle ohjausajattelulle, koulutuksen työmuotojen (erityisesti itsereflektio, tai erään haastateltavan sanoin ”*oman itsen möyhiminen*”) merkitys ohjaajana kehittymiselle, ohjausharjoittelut ja haastateltava suhteessa muihin ohjausalan opiskelijoihin sekä muihin opintojen aikana mahdollisesti tullessiin vertailukohteisiin, kuten ohjausharjoittelujen ohjaajiin. Tähän pääluokkaan kuuluviksi yläluokiksi muodostuivat lopulta *ohjauksen teorit*, *ohjausharjoittelut* ja *koulutuksen muut työmuodot*. Punaisena lankana esimerkiksi teoreettisen tiedon ja ohjausharjoittelujen pohdintojen mukana kulkevat haastateltavien käsitykset hyvästä ohjauksesta. Tässä luvussa tarkastelen haastateltavien pohdintoja ohjaajuudesta ja ohjaajaksi kasvamisesta ohjausalan koulutukseen liittyvien teemojen kautta.

### 5.1 Ohjauksen teorit

Ensimmäisellä haastattelukierroksella kaikki haastateltavat yhtä lukuun ottamatta pohtivat ohjausalan teorioiden merkitystä oman ohjausajattelunsa kehittymiselle. Teorioiden nähtiin olevan yhteydessä omaan ohjausajatteluun kolmella tavalla: haastateltavat arvioivat omaa teoreettisen tiedon hallintaa, he pohtivat paitsi teorioiden tarpeellisuutta omalle ohjausajattelulle myös sitä, kuinka ohjausalan teorit mahdollisesti näkyvät käytännön työssä. Yksi ohjausalan teorit pohdinnoistaan jättänyt haastateltavakin pohti teoreettisen tiedon merkitystä siltä kannalta, että teoreettiset asiat olivat hänelle opettajan pedagogisten opintojen kautta tuttuja, ja siksi niihin ei ohjausalan opinnoissa tarvinnut kiinnittää enää niin paljoa huomiota.

Selkeästi omaa teoreettisen tiedon hallintaa erittelevä puheenvuoro löytyi opinto-ohjaajan erillisessä koulutusohjelmassa opiskelevalta Eijalta.

Eija(1): Ne [teoriat] on aika vieraita vielä jollain tavalla. Et ehkä tää Peavy nyt alkaa olla jollain tasolla tuttu niinku se ajatusmaailma ja tämmönen Rogersin siis semmonen lähestymistapa semmonen humaani tai semmonen ymmärtävä, mä en tiä miksi sitä nyt vois kutsua... tai joustava. Mut et, et mulla ei oo selkeetä semmosta teorian hallintaa ollenkaan olemassakaan. Et en mä niinku pystyis nimeämään että tässä on nyt varmaan lähetty tällasesta teoriapohjasta tai että, et mun pitäis nyt ottaa tätä tähän...

Hän mainitsee nimeltä opinnoissa esillä olleet ohjausalan teoreetikot ja heidän lähestymistapansa ohjaukseen, mutta mainitsee samalla, että teorian hallinta on vielä tässä vaiheessa opintoja heikkoa, jopa olematonta.

Maria(1): Musta tuntuu että olen miettinyt että mitä mieltä olen siitä [teorioista], niin jotenki musta tuntuu että olen löytänyt ittestäni tosi vahvan semmosen antiteoreetikon... Yleensä mä luen niitä aika sillai... no mitäs porsaanreikiä täältä löytyy -meiningillä. Että tää ei toimi ja sit taas toisaalta, jos siellä on joku pysäyttävä juttu, et niinku hei, näin mä en oo kyllä ajatellu, mutta toimisko tää, niin sit taas vastaavasti antaa myös sit sen teorian jonkun osan sitte... niin haastaa sen oman ajattelun ja käsityksen. Et enemmän jotenki sil-lai niinku, kuitenkin niinku oman ajattelun lähtösesti.

Oheisessa esimerkissä maisteriohjelmassa opiskeleva Maria pohtii teorioiden merkitystä omalle ohjausajattelulleen kahdella tapaa. Ensiksi hän arvioi teorioiden tarpeellisuutta omalle toiminnalleen asemoimalla itsensä antiteoreetikoksi. Hän siis kyseenalaistaa teoreettisen tiedon merkityksen ohjausalan opinnoissa tai työelämässä. Samassa puheenvuorossa hän kuitenkin kertoo tutustuneensa ohjausalan teorioihin omista lähtökohdistaan käsin. Tässä puheenvuorossa haastateltava kyseenalaistaa ohjausalan teorian yhtäältä, mutta toisaalta hän antaa niille arvoa oman ajattelun haastajina, eräänlaisena pintana jota vasten omia käsityksiään ohjausalan ilmiöistä voi tutkailla.

Ohjausalan erillisissä opinnoissa opiskeleva Emma puolestaan pohti teoreettisen tiedon merkitystä ohjausajattelulleen pitkälti käytännön kautta jo ensimmäisessä haastattelussa:

Emma (1): Me ollaan pohdittu näitä jonkun verran siinä meidän omassa pienryhmässäkin, et mikä on tän teorian merkitys ja tämmöstä. Niin ehkä itelläni on just se, et ku tekee asioita ja sit jos sinne... niinku saa sille omalle työlleen ja tekemiselleen vähän nimiä joidenki teorioitten kautta. Niin se, se ehkä sit auttaa ja antaa semmosta pohjaa, tukea, tukea sille omalle työlle. Et ei teorioita teorioiden takia mut just se että, et saa semmosta vähän laaja-alasempaa näkökulmaa vielä, että mistä, mistä jonkun näköset käytännöt mitä ohjauksessa voi tehdä, niin mistä ne kumpuaa, mikä niitten tausta on?

Hän siis kokee, että teoriat ovat tarpeellisia oman ohjausajattelun ja käytännön työn kannalta. Ne antavat taustaa ja tukea omalle toiminnalle, mutta myös laajentavat omaa käsitystä käytännön työelämässä havaittavista ilmiöistä.

Toisella haastattelukierroksella ohjauksen teorioita pohdittiin teorioina selkeästi vähemmän kuin ensimmäisellä haastattelukerralla. Kukaan haastateltavista ei enää pohtinut sitä, hallitsevatko he ohjausalan teorioita vai eivät. Teorioita koskevat pohdinnat liittyivät ensisijaisesti teorian ja käytännön työn suhteeseen. Opintojen loppuvaiheessa teorioiden hallintaan liittyvät seikat eivät enää aineiston perusteella näyttäyty ohjaajuuden kannalta olennaisilta, vaan yhä tärkeämmäksi nousee se, miten teoreettinen tieto muuntautuu ajan, huomion ja kunnioituksen antamisen taidoiksi ohjaajan työssä. Yksi haastateltavista koki, että jotkin koulutuksen aikana toistetut ohjauksen teorioihin sidoksissa olevat teemat olivat löytäneet paikkansa käytännössä ohjausharjoittelussa ja omassa työssä opettajana:

Emma (2):... Ihan näitä perusjuttuja mikä täällä välillä tuntuu, et miksi niistä samoista kuuntelemisesta ja dialogisuudesta ja toisen kunnioittamisesta ja näistä. Et miksi tämmöisistä itsestäänselvyyksistä puhutaan niin paljon. Mut sit ku sinä menitkin sen ohjattavan tai ohjattavien ryhmän kanssa istumaan ja juttelemaan niin sit tajuski et okei, et niistä pitää puhua sen takia et ne on niin ydintä. Ja ne on niin isoja juttuja siinä. Et sun täytyy koko ajan, vaikka sä teet persoonalla sitä työtä, niin sun täytyy kuitenkin koko ajan miettiä, miettiä sit just niitä asioita, asioita siinä tilanteessa ku sä istut. Et kyl niinku varmasti niinku suuremmassa määrin tää teoria on nyt löytäny oikeasti paikkansa siellä käytännössä.

Maisteriohjelmassa opiskeleva Mervi kyseenalaisti ohjauksen teorioiden tarpeellisuuden omalle ohjaustyölle edelleen. Hän ei ollut vielä toisella haastattelukerrallakaan ehtinyt tehdä harjoitteluja, minkä vuoksi teorioiden yhteys käytännön työlle ei ehkä vielä ollut konkretisoitunut. Toisaalta hän kuitenkin koki muiden haastateltavien tapaan kohtaamiseen ja dialogisuuteen liittyvät asiat, eli koulutuksen keskeiset teoreettiset sisällöt, omaan ohjaukseensa olennaisesti kuuluvaksi tekijöiksi.

Mervi(2): Et mä olin vaan, elin semmosessa niinku öö, ohjaajan eettisyys, millaista on hyvä ohjaus... Ja ohjattavan silmälasit, mä en halunnu kuulla pätkääkään enää niistä silmälasista! Ku jotenki mulle on ihan niinku selkeetä se, että totta kai mun pitää nähdä niinku esimerkiksi ohjattavan näkemys ottaa aina huomioon, et mä en voi tyrkyttää sitä mun omaa näkemystä pelkästään et mun pitää niinku tarkastella asioista niinku toiseltaki puolelta niin sit jotenkin musta tuntuu, et mä en saanu mitään semmosta niinku konkreettista siihen, niinku ohjaukseen, et mä en tienny...

H: Eli ne ideaalit oli sulle hyvin vahvasti tiedossa, mut sit sä kaipasit sellaisia konkreettisia keinoja sen sijaan että ois hyvin teorian tasolla ja filosofisesti pohdittu sitä [ohjaamista], niin sit sitä oli ehkä vähän liikaa?

Mervi: Joo, joo. Ja se näkyy ihan hyvin mun oppimispäiväkirjoissa... Niin, et mä en pysty pohtimaan liikaa semmosta tiiäks yleismaailmallista, et millaista on hyvä ohjaus ja ketä siinä huomioidaan. Et jotenki mä tarviin sellaista konkreettista.

Kuvaavaa toiselle haastattelukerralle oli, että haastateltavat kokivat teorit yhä selkeämmin käytännölle alisteisiksi. Käytännön kokemukset olivat se pinta, jota vasten jokin yksittäinen ohjauksen teoria todisti arvonsa ohjaajan työssä. Teoriat nähtiin tarpeellisiksi tai tarpeettomiksi nimenomaan käytännön kautta.

## 5.2 Ohjausharjoittelut

Haastateltavat kokivat ohjausharjoittelut hyvin merkittäviksi oman ohjausajattelun kehittymisen kannalta. Ensimmäisen haastattelukierroksen aikana haastateltavat ottivat harjoittelut puheeksi kahdessa yhteydessä. Tämän hetkistä ohjaajuutta eritellessään he nostivat puheessaan puutteeksi kehittyvän ohjaajuuden kannalta sen, että harjoitteluja oli tehty haastatteluun mennessä vasta vähän tai ei lainkaan. Ohjaajaksi kasvamisen prosessin tulevaisuudesta ja koulutukselta odotettavista asioista puhuessaan haastateltavat nostivat ohjausharjoittelun yhdeksi merkittävimmistä oman ohjaajuuden kehitystä edesauttavista tekijöistä. Harjoitteluilta odotettiin pääasiassa kokemusta ohjaajan työstä. Haastateltavat halusivat esimerkiksi kokemusta itselle vieraammilta kouluasteilta, varmuutta omaan työhön, konkreettisia ohjaustyökaluja ja myös kokemusta siitä, miltä ohjaaminen tuntuu.

Emma(1): Ja sit tietysti, niinku sanoin tos aikasemmin, et ku mulla nyt ei vielä oo sellasta virallista harjoittelukokemusta, et sit totta kai ootan sitä että pääsen kentälle perusopetukseen, yläkoulun puolelle tietysti. Ja sitten lukio, ammatillinen puoli, et kyl ku sit pääsee oikeesti siihen käytännön, käytännön tasolle. Koska se... Täytyy sanoa et se maailma on mulle ihan vieras, ku en oo tehny ees peruskoulussa enkä lukiossa töitä...

Elsa (1): V: Varmaan nyt nuo harjoittelut, ne on mulla nyt aktiivisesti täs pyörimässä. Syksyllä niit oli suht vähän. Semmonen, ei oikeestaan ku reilu viikko. Mutta tota, et jotenki se varmaan että sitten tulis niitä tilanteita, et pääsis tai joutuis tekeen sitä työtä ite et mulla ei oo ollu vielä yhtään noissa harjoiteluissa vaan mä oon kuunnellu ja seurannu. Ja pääsis kokeileen oikeesti sitä, että miltä se tuntuu. Ja mitä siihen, krhm, tilanteeseen kaipa-

Harjoitteluista puhuessaan haastateltavat vertasivat itseään usein myös muihin opiskelijoihin. Jos haastateltavat ajattelivat muiden opiskelijoiden tehneen itseä enemmän harjoitteluja, he kokivat selkeästi jääneensä joltain tärkeästä ja olennaisesta paitsi. Osa haastateltavista kokikin harjoittelujen vähyyden vuoksi epävarmuutta suhteessa muihin opiskelijoihin, kuten seuraavasta esimerkiksi huomaa. Alla olevassa näytteessä Mervi pohtii itselleen tärkeää *teoriaongelman ratkaisemista* (kuinka hänen pitäisi teorioihin suhtautua, tarvitseeko hän niitä, miten paljon teorioihin tulisi tutustua) myös ohjausharjoittelujen kautta. Hän siis miettii omalla tavallaan myös teorioiden suhdetta käytäntöön.

Mervi(1): ...Sit tietenkin niistä harjoitteluista, tosin mähän pääsen tekemään vasta sit harjoitteluja ensi syksystä lähtien, mä en kerkee yksinkertaisesti nyttien ja mua pikkusen huolestuttaa, ku musta tuntuu että kaikki muut vaan harjoittelee ja mä oon vaan yöhousuissa kotona [naurua] (tekemässä) gradua...

Maisteriohjelmassa opiskeleva Maria oli tehnyt yhden ohjausharjoittelun jo aineenopettajaopintojensa aikana. Tämä harjoittelu oli kiteyttänyt hänelle, että ohjausala voisi olla hänelle oikea paikka ahdistavana kokemansa aineenopettajan työn sijaan. Ohjausharjoittelu oli antanut Marialle sysäyksen hakea ohjausalan maisteriohjelman. Hän oli siis saanut kokemusta ohjaamisesta jo ennen opintoja, ja kokemus oli ollut myönteinen.

Maria(1): Ja sitte ku päädyin sinne [soveltavaan ohjausharjoitteluun], niin sit siellä valaistu että, et no tää on niinku sitä. Koska mä olin, mulla oli silloin sen aineenopettajaharjoittelun aikana ollu niinku semmonen olo, että pelko kasvaa loppuvuotta kohden, että tätäkö se nyt sitten on tää aineenopen homma, mitä pitäis tehdä seuraavat nelkytviis vuotta. Et ei ehkä ollu semmonen... oli ehkä semmonen fiilis et tästä puuttuu niinku joltain ja sit ku pääsi sinne opoharjoitteluun, niin tuntu et siellä ne loksahdi kohdilleen, et no näitä asioita, sitä yksilöllisyyttä ja enemmän niinku sitä aikaa ja sellasta niinku enemmän semmosta nuoren kasvun tukemista ja semmosta, niin sitä löyty niinku siltä puolelta. Että se oli niinku suuri juttu ja sieltä ihan kannustettiin hakemaan varsinki tähän maisteriohjelman.

Toisella haastattelukerralla kaikilla haastateltavilla yhtä lukuun ottamatta oli jo kertynyt ohjauskokemusta harjoittelujen kautta. Myös tämä yksi haastateltava, jolta varsinaiset harjoittelut vielä puuttuivat, oli kuitenkin tehnyt toiseen pääaineeseensa opetus- ja ohjausharjoitteluja, joiden kautta hän pohti kehittyvää ohjaajaidentiteettiään. Omaa ohjaajuutta pohdittiinkin toisella haastattelukierroksella harjoittelujen kautta selvästi enemmän kuin ensimmäisellä kierroksella.

Näihin harjoitteluja kuvaaviin puheenvuoroihin oli ensimmäistä haastattelukierrosta selkeämmin kytkeytynyt pohdintoja ohjauksen teorioista ja teorioiden yhteydestä käytäntöön.

Maria oli ohjausharjoitteluisaan kokenut selkeää ristiriitaa ohjauksen ihanteiden ja käytännön todellisuuden välillä. Hän pohti harjoitteluja kuvaavissa puheenvuoroissaan muun muassa sitä, joutuuko omista hyvää ohjausta koskevistä ihanteista joustamaan työelämän kiireissä. Samaa teemaa pohtivat osaltaan myös muut haastateltavat. Marialla ja Elsalla nousi myös selkeästi esille ristiriita harjoittelussa nähdyssä tavassa toteuttaa ohjausta suhteessa omiin ajatuksiin ohjauksesta. Maria koki, että harjoittelun ohjaajan tapa tehdä ohjaustyötä oli *”jumiutunut tietokoneen ruudun taakse”*, vaikka ohjaajan ohjausnäkemyksistä kysyttäessä ohjaaja *”koki itsensä ihan meidän standardeilla ohjaajaksi.”* Elsa puolestaan ilmaisi järkytystä siitä, että hänen kokemuksensa yläkouluharjoittelusta oli, että ohjauksessa kyse olikin yhteishakuohjauksesta, eikä oppilaiden kuuntelemisesta ja kohtaamisesta. Havaituista ristiriidoista puhuessaan haastateltavat määrittivät omia ohjauksen ihanteitaan, ja niitä asioita, joita he eivät haluaisi omaan ohjaajuuteensa sisällyttää.

Elsa (1): Mä oon miettiny tota just ku mä oon ollu yläkouluharjoittelussa seuraamassa, niin se on järkyttäny mua, järkyttäny sydänjuuriani myöten, että musta on tuntunut, että se on yhteishakuohjausta. Ei, ei oo aikaa mihinkään muuhun. En mä tietenkään oo nähny niitä jokaista keskustelua, satunnaisia vaan, mutta se mulle aiheutti hirveen kriisin siellä juhlaseminaarissa, ku mä olin semmoses [kouluttajan] vetämässä pajassa, jossa mun ryhmässä oli sit sellainen nainen, joka on yläkoulun opo. Ja mä kysyinkin jossain vaiheessa, loppuvaiheessa sitä pajaa, että mä koen että mä tulin opiskelemaan ohjausalan ammattilaiseksi, että onko tämä sittenkin ammatinvalinnanohjaajan työtä. Et mä en niinku tullu opiskeleen ammatinvalinnanohjaajaksi. Ei niin ettenkö mä sitäkin tekisi, mä oon tehny sitä nytenkin tuolla lukion puolella, ihan noin niinku vapaa-aikana tai työn ohessa, mutta että mä toivoisin, että mä en joutuis tinkiin niin paljon periaatteista et mun tehtäväksi tulee vain löytää jokaiselle jatko-opiskelupaikka.

Yllä olevassa lainauksessa Elsa pohtii omia ohjauksen ihanteitaan ja ihanteiden kanssa ristiriitaisia havaintoja opintoihin kuuluneen Jyväskylän yliopiston ohjausalan koulutuksen 40-vuotisjuhlaseminaarin työpajassa ja ohjausharjoitteluisa.



### 5.3 Koulutuksen muut työmuodot

Omaa ohjaajuutta pohdittiin paitsi koulutuksen teoreettisen sisältöosaamisen ja ohjausharjoittelujen, myös joidenkin muiden koulutuksen työmuotojen kautta. Näitä olivat oppimispäiväkirjat, harjoittelujen videointi ja videoiden katsominen yhdessä ohjaajan kanssa, HOPS-keskustelut ohjaajan kanssa ja pienryhmätyöskentely. Erillisessä koulutusohjelmassa opiskeleville tärkeä peilauspinta omassa ohjaajaksi kehittämisessä oli myös ns. oma juttu, jonka teemat olivat valikoituneet omien kiinnostuksen tai kehittämisen kohteiden mukaan. Koulutuksen työmuodoissa oli haastateltavien mukaan erityisesti kaksi ulottuvuutta, joiden kautta omaan ammatilliseen kasvuun sai vahvistusta ja haastetta. Nämä olivat koulutukseen olennaisesti kuuluvat itsereflektio oppimispäiväkirjoissa sekä pienryhmätilanteissa sekä vertaisryhmältä ja ohjaajilta saatu tuki, kannustus ja palaute opintojen aikana. Vahvistamisen lisäksi ryhmissä työskentely toi myös haastetta omalle ohjaajaidentiteetille, kun omaa olemisen ja tekemisen tapaa verrattiin muiden opiskelijoiden (oletettuihin) vahvuuksiin ja heikkouksiin. Tällaiset vertailutilanteet saattoivat joidenkin haastateltavien kohdalla käynnistää suuriakin henkilökohtaisia kriisejä, joista selvittyään opiskelijat kokivat saaneensa uusia ulottuvuuksia ammatilliseen olemiseensa ja tekemiseensä.

Itsereflektio oppimispäiväkirjassa ja pienryhmissä olivat haastateltaville selkeästi tärkeitä oman ammatillisen kasvun hahmottamisessa. Reflektion rooli ohjaajaksi kasvamisessa koettiin merkittäväksi sekä ensimmäisellä että toisella haastattelukerralla. Alla olevassa lainauksessa Elsa kuvaa oppimispäiväkirja- ja pienryhmätyöskentelyn merkitystä oman henkilökohtaisen prosessin läpikäymisessä. Erästä pienestä opintoihin liittyneestä tilanteesta oli hänen kohdallaan lähtenyt liikkeelle isompi henkilökohtaisen kasvun paikka, jota hän oli onnistuneesti käynyt läpi nimenomaan oppimispäiväkirjassaan ja oman ryhmänsä tuen voimin.

Elsa (2): Ja sitten myös siis oppimispäiväkirja oli siinä [henkilökohtaisen prosessin läpikäynnissä] sellainen keskeinen prosessointiväline. Ja sitten myös kirjat, mitä lukupiiriin piti lukee. Niin kaksi kirjaa ainakin niistä osu aivan siis just sopivasti niin, että se prosessi kyllä meni aika railakkaasti eteenpäin. Mikä, minkä mä koen, että on ollu ehkä kaikkein ratkaisevinta tässä, ratkaisevinta näissä opinnoissa, että pienestä sykäyksestä lähti liikkeelle iso, tärkeä asia.

Kaikki haastateltavat pohtivat ohjaajuutta ja ohjaajaksi kasvamista henkilökohtaisten ominaisuuksiensa ja oman itsen kautta. Tämä liittyy erityisesti opintoihin ja opintojen työmuotoihin, onhan itsereflektio merkittävä osa ohjausalan opintoja, kuten aikaisemmin jo todettiin. Kaikki haastateltavat kokevat, että omassa persoonassa on ennen koulutusta ollut joitakin ominaisuuksia jotka tekevät heistä hyviä ohjaajia. Tärkeimpinä näistä mainittiin kuuntelemisen taito, läsnäolon taito ja halu auttaa. Nämä henkilökohtaiset ominaisuudet ovat olleet kaikilla haastateltavilla yksi syy hakeutua ohjausalan koulutukseen, ja näitä vahvuuksiksi koettuja henkilökohtaisia ominaisuuksia pyrittiin koulutuksen aikana edelleen kehittämään myös hyvin tietoisesti.

Haastateltavat näkivät, että koulutuksen työmuodot intensiivisine pienryhmätyöskentelyineen kehittivät heitä ohjaajina nimenomaan itsetuntemuksen kehittymisen kautta. Niin merkittävää kuin oman ohjaajaksi kasvamisen ja oppimisen sekä omien vahvuuksien ja heikkouksien refleктоiminen haastateltaville olikin, haastateltavat kokivat sen myös intensiiviseksi ja kuluttavaksi. Useampi kuin yksi haastateltava mainitsi olleensa lähijaksojen jälkeen henkisesti väsynyt ja *”tosi herkillä”*.

Mervi (2): Joo, jotenki se [itsetuntemus] on kehittynyt ihan tosi paljon, koska musta tuntuu, että joka lähijaksolla... Että on myllätty jotenkin niin ihan sairaan syvältä, varsinkin niillä ekoilla. Että ei ehkä niinkään tossa keväällä, mutta sanotaan että tonne maaliskuulle asti. Että musta tuntuu, että musta revittiin aina kaikki tuolta ihan syvältä. Mä olin jotenki tosi herkillä aina siis niitten jälkeen. Et siis semmonen oikeen niinku et onko meidän pakko niinku myllätä niinku tällä tavalla, et mä en halua oikeesti et mua myllätään tällä tavalla.

Turvallisen ja kannustavan ympäristön oman ohjausajattelunsa kehittämiseen haastateltavat kokivat saavansa pienryhmistä. Pienryhmätyöskentely oli antanut haastateltaville paitsi peilauspintaa omalle kehittyvälle ohjausajattelulle, myös ideoita toteuttaa omaa opettajan työtä eri tavoilla. Näihin palaan lähemmin luvussa 6.2. Esimerkiksi Elsalle pienryhmä oli tärkeä ja turvallinen ajatusten tuuletuspaikka henkilökohtaisen kasvuprosessin läpiviemisen apuna, kuten yllä jo esittelin. Elina puolestaan kuvaa pienryhmätyöskentelyn merkitystä seuraavasti:

Elina (1): No ainakin tässä on tullut toi tommoinen pienryhmätyöskentely, [joka on] mulle ihan uudella lailla tuntunu hedelmälliseltä. Että en ehkä aikaisemmin ollut sellaisissa tilanteissa, että olis kokenu sitä näin silleen antoisaksi. Että se on varmaan semmonen, mitä sitten kannattaisi muistaa. Että miten hyvä oppimiskokemus on tommonen, jos

on toimiva ryhmä, missä voidaan jotain hyvinki yksinkertastaki asiaa ruveta vaan puhumaan...

Koulutuksen työmuodoissa myös harjoitteluissa kuvatut ohjausvideot antoivat haastateltaville peilauspintaa tarkkailla omaa kehittymistään. Ohjausvideoita katsottiin yhdessä ohjaajan kanssa ja pienryhmissä, ja niitä puitiin osaltaan myös oppimispäiväkirjoissa. Jälleen vertaisryhmältä ja ohjaajalta tullut palaute videoita katsoessa koettiin merkittäväksi oman ammatillisen kehittymisen kannalta. Videot auttoivat paitsi ikään kuin peilaamaan omaa ohjaamista ulkopuolisen silmin myös sanallistamaan omaa tekemistä muille videoita ryhmän kanssa katsellessa. Esimerkiksi Maria pohtii ohjausvideoiden katsomista ja käsittelyä seuraavalla tavalla.

Maria (2): Mun mielestä nää videot esimerkiksi on tosi hyviä, koska vaikka se on aluksi ehkä vähän pelottavaakin laittaa itsensä sillai likoon, mutta minusta ne on todella silmiä avaavia, ja sellaisia että kun muut katsoo ja näkee... Koska itse ei näe itseensä ulkopuolelta, niin silloin se on, sille ohjattavalle on aina silleen niinku, se näkee sinut ulkopuolisena, niin on tosi mielenkiintoista ja tosi auttavaa kuulla mitä ihmiset, ku ne kattoo sitä videota että hei, teet näin ja tuo oli hyvä ja tuossa vois ehkä...

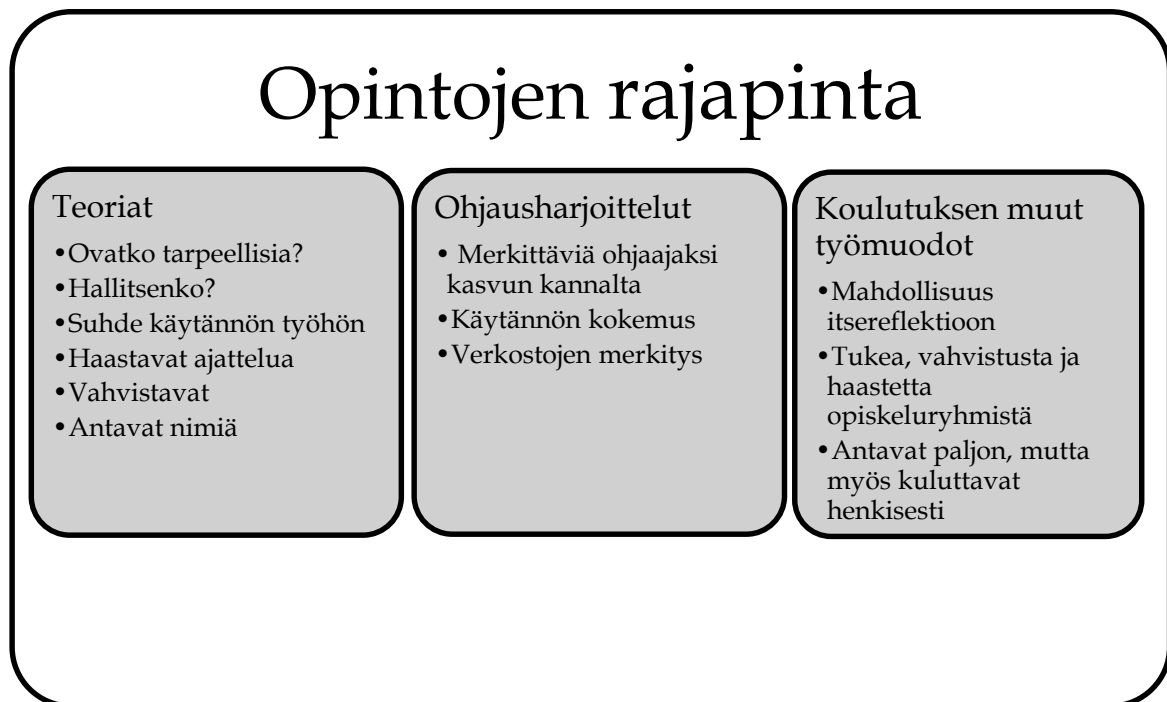
Ohjausvideoita ja niiden katsomista käsitellessä kävi selväksi myös se, miten suuri merkitys oman ohjaajan kanssa käydyillä keskusteluilla haastateltaville oli oman ohjausajattelun hahmottamisessa ja selkiyttämisessä. Emma oli jossakin vaiheessa opintoja epäillyt, näkyvätkö hänen hyvän ohjaajan ihanteinaan ja ohjenuorinaan pitämät dialogisuus ja vuorovaikutus hänen käytännön toiminnassaan. Videot, oppimispäiväkirjat ja oma juttu sekä niistä keskustelu oman ohjaajan kanssa ovat antaneet hänelle vahvistusta siitä, että ihanteet ovat osa myös hänen tekemistään.

Emma (2): ... Me keskusteltiin tästä justiin, just ohjaajan kans paljon, niin hänkin sano, että hänelle nousee kaikista vahvimpana minusta, et mitä hän on seurannut siis tuossa ryhmässä minua ja mitä sit on kattonu noilta videoilta ja sit se, et miten mä hyvin johdonmukaisesti tuon sitä. Niin kyl se siitä anto mulle oikeesti sen uskon, ja mä itsekin siihen oon oppinut luottamaan ja uskomaan, et se on aidosti sitä, mitä... Mitä mä haluan.

Alla olevassa kuviossa olen vielä koonnut tämän pääluokan teemoja ja niiden sisällä olleita pohdintoja. Ohjauksen teorioita haastateltavat pohtivat niiden hallinnan, hyödyllisyyden ja käytännön yhteyksien kautta. Ohjausharjoittelut puolestaan olivat haastateltaville merkittäviä kokemuksia ohjaajaksi kasvun kan-

nalta ja niiden kautta haastateltavat saivat siirrettyä koulutuksen teoreettisia konaisuuksia käytännön maailmaan. Koulutuksen muiden työmuotojen merkitys haastateltaville piili niiden mahdollistamassa itsereflektiossa sekä ryhmästä ja kouluttajilta saadulta tuelta ja vahvistukselta omalle ohjausajattelulle.

KUVIO1 Ohjaajuutta rakentavat tekijät ohjausalan opinnoissa



## 6 OPETTAJUUDEN JA OHJAAJUUDEN RAJAPINTA

Opettajuuden ja ohjaajuuden rajapinnalla haastateltavat pohtivat näiden kahden ammattiroolin yhteensovittamista ja opintojen aikana tapahtunutta muutosta omassa pedagogisessa ajattelussaan.

### 6.1 Ammattiroolien yhteensovittaminen

Opettajuuden ja ohjaajuuden välinen suhde nähtiin aineistossa kolmella eri tavalla: selkeästi erillisinä, toisiaan lähenevinä tai helposti yhdistettävänä rooleina. Sama haastateltava saattoi kuvata rooleja toisistaan selkeästi erillisinä tai seuraavassa puheenvuorossa toisiaan lähenevinä rooleina. Tämä voi olla merkki siitä, että rajanveto ei ollut tälle kyseiselle ohjausalan opiskelijalle vielä selkiytynyt. Tulkintani mukaan käsitykset ohjaamisesta ja opettamisesta sekä niiden välisestä suhteesta heijastelevat haastateltavien pedagogista ajattelua niin opettajina kuin ohjaajinakin.

Ensimmäisellä haastattelukierroksella opettajuuden ja ohjaajuuden selkeästi erillisinä toisistaan näkivät aineistossani maisteriohjelmassa opiskelevat haastateltavat sekä erillisessä koulutusohjelmassa opiskeleva Elina. Heistä Maria halusi myös selkeästi sanoutua irti opettajan roolista ja koki, että ohjaajuuteen liittyi sellaisia ihmisen kohtaamiseen liittyviä, holistisia elementtejä, joita opettajan työssä ei hänen opetusharjoittelukokemusten perusteella ollut. Hän myös eritteli opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta, joka Marian mukaan oli ennalta käsikirjoitettua ja tietynlaisten negatiivisten rooliodotusten sävyttämää. Ohjaajan ja ohjattavan välisen vuorovaikutuksen Maria koki aidoksi kohtaamiseksi, jossa vallitsee molemminpuolinen kunnioitus ja yhteistyön ilmapiiri.

Maria (1): ... Ja sit se... ku pääs niinku seuraamaan sitä, miten ovet on auki ja sinne voi tulla juttelemaan, käytännössä voi tulla tosi avoimesti juttelemaan omana ittenään omasta ittestä. Niin mun mielestä se oli niinku... koska se opettaja-oppilaskohtaaminen on kuitenkin aika semmonen... se on helposti tosi roolitettu. Että sinä olet oppilas, sinä olet opettaja, sit se semmonen se diskurssi on sitä et: oletko tehnyt tehtäväsi [”opeäänillä”]? Haista v\* [naurua]. Ota pipo pois päästä [”Opeääni”]...

Toisaalta Maria näki rooli-odotuksissa tapahtuneen muutosta viime vuosina ja opettajankoulutuksen muutoksen kautta. Hänen käsityksensä mukaan perinteinen opettaminen on nimenomaan opettajajohtoista tiedonsiirtämistä, mutta nykyopettajankoulutuksessa oppilaslähtöisemmät, keskusteluun ja oppilaan vastuuttamiseen perustuvat, ohjaavammat opetus- ja oppimiskäsitykset ovat koulutuksen keskiössä. Opettaminen voisi siis Marian mukaan lähentyä ohjaamista, vaikka hän näki vaarana sen, että tietty opettajajohtoinen rooli-odotus on koulun todellisuudessa niin vahva, että siihen voi jäädä kiinni tai pudota koulutuksessa tapahtuneesta muutoksesta huolimatta.

Maria (1): Mut sit tässä on myös se että toki, niin nämä mitä mä nyt kuvasin... tai se semmonen mitä on ehkä opettajankoulutuksessa opetettu opettamaan, niin kääntyykö se sit käytäntöön kouluissa. Et kuinka moni vaikka saa tän koulutuksen, niin silti pyllähtää siihen, että se kuitenkin on sitä: Minä kerron nyt että, tää [oppisisältö] on näin ja älä sinä siinä kuule rupee nyt... mitään... Niin se nyt tietysti on hyvin mahdollista et niin käy, et se ei sitten lähe mukana sinne koulujen työhön. Mut kyl mun mielestä niis [ohjaajan ja opettajan rooleissa] voi olla... sitä yhteneväisyyttä.

Opettajankoulutuksen murrosta eritellessäänkin Maria kuitenkin näki, että opinto-ohjaajan ei missään vaiheessa tulisi opettaa, vaan ryhmätilanteissakin ohjaajan tehtävä on huomioida kunkin oppilaan yksilölliset prosessit. Toisin sanoen opettaja voi ihanteellisessa tilanteessa toimia ohjaajan tavoin, mutta ohjaajan tehtävä ei missään tilanteessa ole toimia (perinteisen) opettajan tavoin.

Maria (1): ... semmosta täkyn heittämistä niille oppilaille, jotta niillä ne omat yksilölliset prosessit lähtis käyntiin. ja sit voidaan työstää yhdessä sit ehkä yksilökeskusteluissa ja tämmösissä niitä.

Mervi puolestaan identifioitui vielä ensimmäisessä haastattelussa omien sanojensa mukaan selkeästi opettajaksi. Aineenopettajaharjoittelut olivat tuoreena muistissa, ja ohjaamisen ja opettamisen välistä suhdetta oli pitänyt määritellä opintojen alussa.

Mervi(1): Siis mä ite voin sanoa, et mä ajattelen vielä hyvin paljon niinku opettajankoululta kaikkia asioita koska mulla on niin lähellä ollu nyt se harjoittelu, se on jotenki tosi vahvasti mussa. Mä sitä jouduin miettimään tossa niinku alkusyksystä et mikä se loppujen lopuksi on se ero, mut jotenki mä oon nyt ehkä aatellu sillä tavalla, et ne kulkee tosi paljon käsi kädessä. Että jos halutaan nyt joku virallinen määritelmä opettamiselle niin mun mielestä se määritelmä on sellanen, että opettaja jakaa tietoo ja näin tehdään ja toimitaan ja on niinku se tiedonantaja. Mut mun mielestä sit ohjaus on enemmän niinku semmosta niinku vuorovaikutukseen pyrkimistä ja sitä niinku tietoo käsitellään niinku puolin ja toisin ja ohjataan etsimään sitä tietoo ja sitä kautta ehkä oppimaan eli se on musta enemmän niinku aktiiviseen toimintaan pyrkimistä ja niinku tän tyylistä...

H: Elikkä sun mielestä siinä [opettamisessa ja ohjaamisessa] on ero?

Mervi(1): Joo, on siinä ero, mut kyl mä silti niinku... et jos mä nyt ajattelen vaikka omia... no enpä aattelekaan. Mun mielestä ohjaaminen on sellasta läsnäolevampaa ja sen tarkoitus on saada toinen ajattelemaan asioita. Opettamisessa vois olla vaan silleen, et kirjottaa nää diat, sit sä kirjoitat vaan, etkä sä välttämättä ajattele. Mut sit mun mielestä ohjaaminen on sit sitä, et jos sä sit niitten diojen jälkeen oot et okei, nyt meillä ois tämmönen juttu että mitä te aattelette siitä näitten diojen pohjalta. Se on mun mielestä ohjaamista siihen suuntaan, et ajatellaan ja mietitään sitä opittua asiaa enemmän ite...

Katkelmasta voisi myös tulkita, että ohjaus ja opettaminen lähenevät toisiaan, eikä puheenvuoro toisaalta sulje pois mahdollisuutta, etteikö opettaminen voisi olla myös sitä, mikä on kuvattu ohjaamiseksi. Opettaminen on katkelmassa pelkkää tiedonsiirtoa ja ohjaaminen on tiedon prosessointiin johdattelua.

Muista erillisessä koulutusohjelmassa opiskelevista poiketen, Elina näki opettajan ja ohjaajan roolit ja toimintakentät ensimmäisessä haastattelussa toisistaan selkeästi erillisenä. Hän kertoi esimerkin omasta opettajan työstään, jossa hän oli tehnyt töitä hankalassa tilanteessa olevan nuoren kanssa. Nuori ei ollut halunnut avata asioitaan opettajan roolissa olleelle Elinalle, vaikka Elinan kokemuksen mukaan hänen olisi ollut helpompi ymmärtää nuoren koulunkäyntiin ja opiskeluun liittyviä ongelmia nimenomaan keskustelun kautta. Hän koki opettajan roolin kuvatun kaltaisessa tilanteessa hyvin rajoittavaksi.

Elina (1): Niin sit mä ajattelen, et jos mä olisin nyt opon roolissa, niin sit mulla olisi jotenkin enemmän niinku ehkä välineitä tai mahdollisuutta tai se vois mieltää enemmän, et mulla on oikeus kysellä siltä niitä asioita. Mut nyt ku mä oon opettaja, niin periaatteessa se sanoo vaan mulle, että no en mä haluu niistä asioista täällä...

Opinto-ohjaajien erillisessä koulutuksessa opiskelevat kokivat Marian tapaan opettajan ja oppilaan välisen, selkeästi roolitettun suhteen ja perinteisen opettajajohtoisen opettamisen mallin ongelmaksi. Sen sijaan että he olisivat kuitenkin selkeästi halunneet sanoutua irti opettamisesta, he kokivat että ohjausalan koulutuksessa heistä voisi tulla parempia opettajia. Koulutus antoi heille paitsi uuden pätevyyden, myös toisenlaisen, oppilaslähtöisemmän ja dialogisemman tavan toteuttaa opettajan työtä. Opettajan työtä tehneet erillisen koulutusohjelman opiskelijat eivät kokeneet opettajuutta ja ohjaajuutta selkeästi erillisinä toisistaan, vaan niiden nähtiin olevan lähellä toisiaan ja mahdollista yhdistää. Erillisen koulutusohjelman opiskelijalle, Elsalle, oma aine oli jopa enemmänkin ohjauksen väline, kuin opetettava kokonaisuus.

Elsa (1): ... mä, mulla ei ole siis luokassa olemassa vain opettajidentiteetti. Joo, on opettajidentiteetti hetkittäin, mulla se ohjaajuus on siinä läsnä kaiken aikaa, et mulle tavallaan jotenkin, mitä pitempään mä oon työelämässä ollu, sitä enemmän se on tullu sellaseksi ainevälineeksi. Et mulla ei oo se olo, että [oma aine] on maailman tärkein asia ja kaikkien oppilaitten pitää löytää se, et se on niillekin maailman tärkein asia. Se on hienoa, jos se tulee jollekin tärkeeksi ja antaa kaikille jotain, mutta se enemmän mulle väline esimerkiksi kannustaa ihmisiä, kannustaa sitä opiskelijaa, pystyy rohkaisemaan sitä, antaa sille mahdollisuuksia saada sellaisia tilaisuuksia siel tunnilla, et se voi onnistua itsellensä, mutta myös kavereiden edessä ja mä, mulla on tavoite, että joka kurssilla mä kehun josta, vähintään kerran mun pitää kehua jokaista oikeella hetkellä. Ei turhaan vaan, mun se koko työidea nykyään on se, että et siel on semmonen ilmapiiri siellä luokassa, et kukaan ei pelkää, kukaan ei koe olevansa huono. Se on iso työalue toi, mutta se ohjaa.. Se ohjaajuus on siinä sellainen määrittävä tekijä. [Oma aine] on väline.

H: Joo. Joo. Tässä on tullu nyt sellanen... Mietin aikaisempia haastatteluja, että ku on puhuttu sellasesta käsitteestä kun ohjaava opettaja, niin kokisitko sinä, että tollanen määrittelisi sinua?

Elsa (1): Joo. Varmasti.

Elsa koki vahvasti olevansa nimenomaan oman aineensa opettaja, mutta samalla hän koki oman opetettavan aineensa luonteen olevan sellainen, että ohjaaminen ja ohjaajuus on työuran alusta lähtien ollut opetuksessa läsnä. Ohjaamisella ja ohjaajuudella Elsa tarkoitti läsnä olevaa tapaa olla ja toimia luokassa sekä kykyä luoda luokkaan turvallista ja kunnioittavaa ilmapiiriä. Hän myös koki vahvasti, että ohjaajuus oli olennainen ja irrottamaton osa hänen persoonallisuuttaan. Tämä näkyi opettajan työssä ja arjessa esimerkiksi siten, että oppilaat ja opiskelijat kokivat Elsan helposti lähestyttäväksi ja pohtivat muun muassa jatkokoulutushaaveitaan ja ihmissuhdeasioitaan tämän kanssa.

Emma pohti ohjaajuuden ja opettajuuden välistä suhdetta nimenomaan työnkuvien yhdistettävyyden kautta, ja tämä teema oli opintojen alusta alkaen kantava teema hänen ohjaajuuden pohdinnoissaan. Ohjaamisen ja opettamisen yhdistävä käsite *ohjaava opettaja* nousi kaikkein selkeimmin esille nimenomaan Emman haastatteluissa. Opinnoista Emma koki jo alkuvaiheessa saaneensa innoitusta tehdä asioita opettajan työssään eri tavalla.

Emma(1): No varmaan just... yks mikä on... jos miettii tätä tämmöstä mikä nyt on tämän oma lähtökohta tässä. Et niinku ohjaamisen ja opettajuuden yhdistäminen. Se on ollu yks iso... iso juttu että niitä ei tarvitse erottaa...

Merkittävää opettajuuden ja ohjaajuuden välisen suhteen pohtimisessa oli, että nimenomaan perinteinen opettajan ja oppilaan suhde nähtiin vahvasti rooli-



tettuna ja tarkemmin negatiivisten rooliodotusten sävyttämänä. Tällaisesta rooliodotuksesta haastateltavat halusivat sanoutua irti, kuten esimerkiksi Marian aikaisemmin esitellyistä puheenvuoroista voi havaita. Ohjaajan ja ohjattavan suhdetta eritellessään haastateltavat eivät yhtä poikkeusta lukuun ottamatta käyttäneet rooli-sanaa, vaan ohjaussuhde oli heidän puheessaan selkeästi kuvattu positiivisemmassa sävyssä. Ohjaajilla ei nähty olevan samanlaisia esimerkiksi kurinpitoon liittyviä rooliodotuksia kuin opettajilla. Ohjaajankin nähtiin kyllä kasvattavan oppilaita tai ohjattavia, mutta rooli kasvattajana kuvattiin pehmeämmäksi, ymmärtäväisemmäksi eikä niinkään kuriin perustuvaksi. Tällaista roolia ohjaajien tuli haastateltavien mielestä pitää yllä jo siitä syystä, että jos ohjaaja ottaisi hyvin auktoritatiivisen aseman ohjattaviin nähden, ohjattavien voisi olla vaikeampi lähestyä ohjaajaa omien ohjausta vaativien asioiden kanssa.

Toisella haastattelukerralla haastateltavien kanssa palattiin ohjaajuuden ja opettajuuden yhdistämisen teemoihin. Opinto-ohjaajien erillisessä koulutusohjelmassa opiskelevilla ohjaajuus ja opettajuus olivat edelleen lähentyneet toisiansaan, ja kaikki heistä olivat omassa työssään kokeilleet erilaisia, ohjauksellisempia tapoja opettaa. Puheessaan he määrittelivät näitä opetustapoja oppilaskeskeisimmiksi ja oppilaita vastuuttavimmiksi kuin perinteinen opettajajohtoinen opetus-tyyli, josta kaikki haastateltavat jo ensimmäisellä haastattelukerralla halusivat selkeästi sanoutua irti. Maisteriopiskelijat puolestaan näkivät opettajan ja ohjaajan roolit edelleen selkeämmin toisistaan erillisinä.

Molemmat maisteriohjelmassa opiskelevat haastateltavat näkivät opettamisen ja ohjaamisen edelleen erillisinä toisistaan, tosin roolien voidaan myös tulkita lähentyneen toisiaan myös heidän puheessaan siten, että nimenomaan opettaminen lähenee ohjaamista. Erilliskoulutuksessa opiskelevien puheessa opettajan roolin läheneminen ohjaajan roolia oli selvempää. Tulkitsen tätä sitä kautta, että maisteriohjelmassa opiskelevilla ei ollut varsinaista opettajakokemusta ja he olivat suuntaamassa työelämään selkeästi ohjaajina. Erillisen koulutusohjelman opiskelijat puolestaan olivat kukin työelämässä opettajina, ja heillä oli havaittavissa tarve tuoda koulutuksen antia omaan työhönsä pitääkseen sen jotenkin it-

selleen mielekkäänä tai kehittyäkseen ammatissaan. Kaikille erillisen koulutusohjelman opiskelijoille oli epävarmaa, ovatko he tulevaisuudessa ohjaajan töissä. Koulutus oli haastanut heidän käsitystään opettajan työstä ja sitä, miten opettajan työtä tehdään.

Taulukossa 1 kuvaan sitä, kuinka käsitykset ohjauksen ja opettamisen suhteesta muuttuivat haastattelukertojen välillä. Kuten taulukosta voi huomata, muutokset suhtautumisessa olivat haastateltavien kohdalla vähäisiä. Marian kohdalla roolien pitämistä selkeästi erillisinä voinee selittää sillä, että hän halusi alun alkaenkin tehdä selkeää eroa ohjaajan ja opettajan välille, ja hänen tulevaisuuden orientaationsa

TAULUKKO 1 Opettajuuden ja ohjaajuuden suhde haastatteluissa

<b>Haastateltava</b>	<b>1. haastattelu</b>	<b>2. haastattelu</b>
<b>Maria</b>	Erilliset roolit	Erilliset roolit
<b>Mervi</b>	Erilliset roolit	Erilliset roolit/lähenevät roolit
<b>Eija</b>	Lähenevät roolit	Yhtenevät roolit
<b>Elina</b>	Erilliset roolit	Yhtenevät roolit
<b>Elsa</b>	Yhtenevät roolit	Yhtenevät roolit
<b>Emma</b>	Yhtenevät roolit	Yhtenevät roolit

Taulukosta on havaittavissa, että muutokset suhtautumisessa olivat haastateltavien kohdalla vähäisiä. Muutosta on kuitenkin tapahtunut jonkin verran ohjaajan ja opettajan roolien yhdistämisen suuntaan. Marian kohdalla roolien pitämistä

selkeästi erillisinä voinee selittää sillä, että hän halusi alun alkaenkin tehdä selkeää eroa ohjaajan ja opettajan välille, ja hänen tulevaisuuden orientaationsa oli selkeästi ohjaajan työssä.

## 6.2 Pedagoginen ajattelu

Eija (2): Ja haluan ottaa selvää asioista, mut ehkä enemmän just sitä pedagogista puolta, mut se johtuu myös... Johtuu siitä et nyt on täällä ohjausopinnoissa. Kun aineenopettajaksi kun opiskelee, niin meillä on hyvin pienessä osassa tämmöinen pedagogiikka tai kasvatustiede, siis et se vetästyään silleen räkäsenä ohi ja missään tapauksessa ei oo se... et meillä on hyvin alkeelliset pedagogiset taidot monella, jotka tulee aineenopettajaksi, sanoisin. Itsestäni ja muista... [naurahdus] et ei ole kovin mahtavat.

Ohjausalan opinnoissa haasteltavat olivat saaneet mahdollisuuden päivittää ja jäsentää omaa pedagogista ajatteluaan. Kaikki erillisessä koulutuksessa opiskelevat, opettajina toimivat haastateltavat olivat myös kokeilleet omien sanojensa mukaan ohjauksellisempia opetustapoja työssään, osin opintojen innoittamana. Pedagogista ajattelua eritellessään haastateltavat kertoivatkin laveasti näistä erilaisista opetuskokeiluista, joita he olivat työssään tehneet.

Aikaisemmin opettajien ja ohjaajan roolien yhdistettävyyttä käsitellessä voitiin havaita että esimerkiksi Emma oli alkanut opintojen myötä päivittää opetustapojaan ja samalla myös pedagogista ajatteluaan. Työssään hän pyrki vastuuttamaan opiskelijoita, käyttämään pienryhmätyöskentelyä ja toimimaan muutenkin selkeästi opiskelijalähtöisesti. Kipinä tehdä asioita toisin ollut jo opintoihin hakiessa ja ohjaajakoulutus oli entisestään tukenut tätä kehittymistä opettajan ammatissa. Emman tapaan myös Eija koki koulutuksen antaneen hänelle uudenlaiset eväät toteuttaa opettajan työtä. Hän kuvaili omassa opettajuudessaan tapahtunutta muutosta, joka oli lähtenyt käyntiin jo ennen ohjaajakoulutusta, mutta saanut uutta pontta ja toteutustapoja nimenomaan koulutuksesta.

H: Jos miettii, et se sun lähtötilanne... sä itse sanoit sitä että natsi [tiukka opettaja]. Niin miten sä, minkälaisia sanoja sä käyttäisit siitä tilanteesta nyt, ku sä oot tehny työtä sen viis vuotta?

Eija (1): No jollain tavalla, mä en ehkä sanois ihan täysin rento, koska... mulla saattaa olla tiukatkin säännöt, tai näin mut jotenki, sellainen, mä sanosin, et sellanen kokonaisvaltaisempi, mä oon paljon kokonaisvaltaisempi opettajana, koska alkuun mä niinku... ilmeisesti tuolla... perusopetuksen opetussuunnitelmassa sanotaan, että opettaja kasvattaa ja opettaa, et siinä tulee ilmeisesti ensimmäisenä se sana kasvattaa..

H: Joo, mä en muista sitä, et joo..

Eija (1): Et joku mulle sano näin. Mä olin silloin alkuun, et mitä helvettiä, et miten niin? Mä oon opettaja, et en mä oo mikään kasvattaja, mut nyt mä oon ihan silleen et varmaan ihan hyvä näin, ihan hyvä et se, jotenki se on se niin tärkeä osa ja... niinku sitä et semmonen kokonaisvaltaisuus on niinku paljon tärkeempi ja semmonen huumorintaju ja... sellanen jonkunlainen kokeilu on joskus aika ookoo...

Yleisesti ottaen pedagogista ajattelua oli pyritty päivittämään nimenomaan opetuksen työmuotoja muuttamalla. Esimerkiksi ryhmätyöt tai pienryhmissä opiskelu nähtiin haastatteluissa ohjauksellisemmiksi työmuodoiksi, ja näitä haastateltavat olivat opettajan työssään pyrkineet lisäämään vaihtelevin tuloksin. Esimerkiksi Emma oli onnistunut opettajan työssään toteuttamaan ryhmätyökokeilun, jossa hänen kuvauksensa mukaan opiskelijat olivat onnistuneet ottamaan vastuuta omasta ja ryhmän opiskelusta, ja kaikki olivat myös oppineet asiasisältöjä aivan yhtä hyvin kuin opettajajohtoisemmalla tyylilläkin. Opiskelijat olivat myös pitäneet kyseisestä työskentelymuodosta. Eijan kokeilut puolestaan eivät olleet olleet aivan yhtä menestyksekkäitä aikatauluhaasteista ja ryhmän vastustuksesta johtuen, mutta myös Eija totesi haluavansa kokeilla pienryhmätyöskentelyä uudestaan siten, että työskentely suunnitellaan tarkemmin ja toteutetaan kunnolla ajan kanssa.

Eijalla ja Elinalla oli toiselle haastattelukerralle tullessa vaihtunut työkuva ja opiskeluryhmä. Kumpikin kuvaili opetus- tai luokanvalvontaryhmäänsä haastavaksi, ja ongelmia tuntui olevan monella saralla. Keinoiksi haastavien ryhmien kanssa selvitäkseen molemmat olivat ottaneet yksilökeskustelut, joihin he kutsuivat omien sanojensa mukaan ensimmäiseksi niitä hankalampia tapauksia. Elina mainitsi hankalan ryhmän kanssa selviämisen keinoksi juuri yksilökeskustelut kaikkien oppilaisen kanssa erikseen, mutta myös koko ryhmän kanssa ryhmän negatiivista itsekäsityksen haastaen.

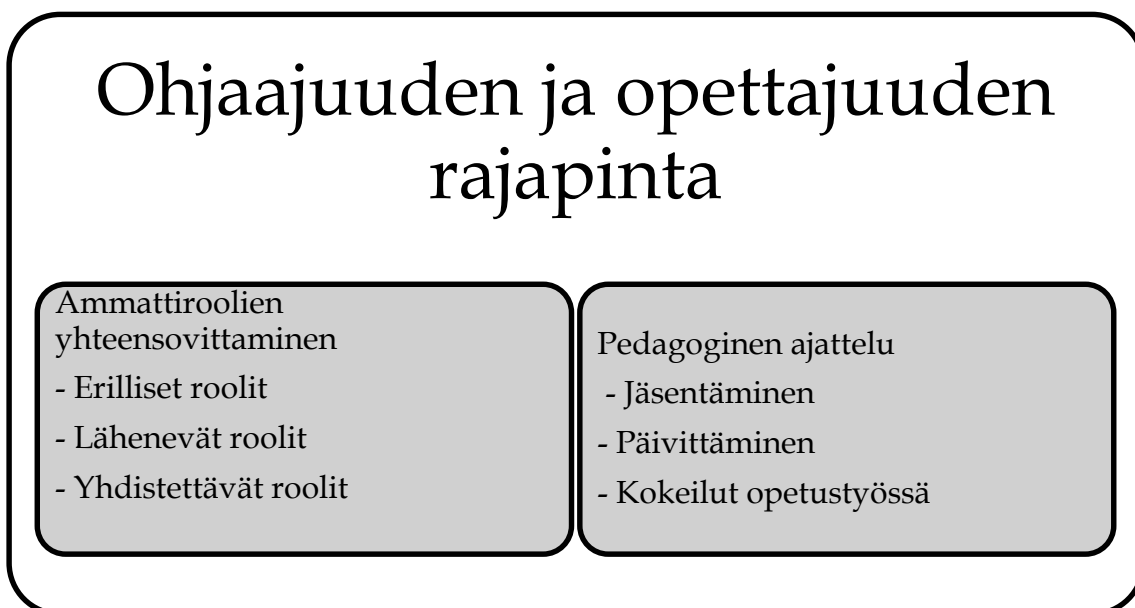
Elina (2): No on vaikka sitten se just mitä täällä on puhuttu siitä että semmosen negatiivisen itsekäsityksen haastaminen vaikka ohjauksessa, mikä voi olla yksilöohjauksessa jollakin kauheen vahvat käsitykset vaik siitä ei osaa jotain tai ei pysty tai et mä oon tämmönen niin musta tuntuu et tol ryhmällä on just hyvin vahvasti just hyvin vahvasti just se käsitys et he nyt vaan on tällasia et he ei osaa olla millään muulla tavalla. Ainakin halua ihan tietosesti sitä niille puhuu, et ei tää nyt sitä mitä te ootte vaan sitä miten te toimitte ja sitä voidaan myös muuttaa jos tahtoo löytyy. Sit oon tietysti miettiny näit kaikkii pienryhmäjuttuja mitä täällä on käyty et se ois musta tosi loistavaa jos ne sais sellaseen... semmoseen tilaan et ne pystyis työskentelemään sit ehkä ryhmässä paremmin ku tälleen et istutaan siinä luokassa kaikki rivissä ja yritetään.

Merkittävää pedagogisen ajattelun päivittämisessä haastateltavilla oli myös opetettavien sisältöjen tarpeellisuuden pohtiminen. Lähes kaikki haastateltavat esittivät ajatuksen, että koulussa oppisisältöjä tärkeämpää oli joku vaikeasti määriteltävä muu.

Omaa pedagogista ajattelua opiskelijat jäsensivät haastatteluaineiston mukaan opiskelun, lukemisen ja erityisesti ns. oman jutun kautta. Kaikilla haastatelluilla opinto-ohjaajien erillisen koulutuksen opiskelijoilla ”oma juttu” liittyi hyvin vahvasti paitsi oman ohjausajattelun kehittämiseen, myös pedagogisen ajattelun päivittämiseen ja jäsentämiseen. Omien juttujen aihepiirit suuntasivat myös hyvin pitkälle sitä, mitä aihepiiriä lähentyen haastatteluissa opettamisen ja ohjaamisen suhteesta puhuttiin.

Kuviossa 2 olen vielä tiivistänyt ohjaajuuden ja opettajuuden rajapinnalla haastatteluissa esiintyneitä teemoja. Opintojen aikana haastateltavat siis pyrkivät selvittämään itselleen, millaisessa suhteessa opettajan ja ohjaajan ammatit ovat keskenään heidän käsityksissään itsestään ohjausalan ammattilaisina ja opettajina. Opintojen aikana haastateltavat olivat myös saaneet mahdollisuuden jäsentää ja päivittää omaa pedagogista ajatteluaan Opinto-ohjaajien erillisessä koulutuksessa olevat haastateltavat olivatkin tehneet niin omilla työpaikoillaan erilaisen opetuskokeilujen kautta.

KUVIO 2 Opettajuuden ja ohjaajuuden pohdinnat haastatteluissa



## 7 TULOSTEN TARKASTELUA

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni tuloksia suhteessa ohjaajien ammatillista kehittymistä ja osaamisalueita kartoittaviin tutkimuksiin. Luvussa käsittelem myös ohjaajan ja opettajan ammattiroolien päällekkäisiä ja rinnakkaisia ulottuvuuksia kirjallisuuden kautta.

### 7.1 Aloittelevan ohjaajan ammatti-identiteetti

Gibson, Dollarhide ja Moss (2010 ja 2014) ovat opiskelu- ja harjoitteluvaiheessa olevia ohjaajia tutkiessaan havainneet, että aivan opintojensa alkuvaiheessa olevat ohjaajat määrittelevät ohjauksen mukailleen asiantuntijoiden (teoreettisia) käsitteiksi. Opintojen loppuvaiheessa, kurssisuoritusten ja ohjausharjoittelujen jälkeen, tulevat ohjaajat ovat omaksuneet omakohtaisemman tavan määrittellä ohjausta esimerkiksi sen kautta, miten he itse ohjausta tehdessään toimivat. Gibso- nin, Dollarhiden ja Mossin (2010, 28) mallissa tässä on kyseessä ohjauksen määrittelymisen muutostehtävästä.

Vastaavanlaista ilmiötä oli havaittavissa myös tämän tutkimuksen haastateltavien puheessa. Näen, että haastateltavat määrittelivät ohjausta sekä teorian että käytännön kautta. Ensimmäisessä haastattelussa ohjauksen teorioista puhuttiin pitkälti opinnoissa esillä olleiden teoreetikoiden näkemysten pohjalta, pääosin ilman henkilökohtaista käytännön kosketuspintaa teorioihin. Käytännön tason määritelmät puolestaan pohjasivat pitkälti opinnoissa esillä olleisiin teorioihin ja haastateltavien vaihteleviin käytännön kokemuksiin ja arkihavaintoihin ohjauksesta. Toisessa haastattelussa, kun opinnot kurssitöineen ja tehtävineen olivat edenneet pitkälle ja ohjausharjoittelujakin oli suurimmalla osalla jo takana, ohjausta määriteltiin enemmän juuri havaittujen käytäntöjen kautta ja ohjauksen teoreettisista lähestymistavoista saatu tieto pyrittiin voimakkaasti asettamaan käytännön työn konteksteihin.

Gibson, Dollarhide ja Moss (2010) kuvaavat, kuinka koulutus- ja harjoitteluvaiheessa olevat ohjaajat tarvitsevat vertaisryhmältä ja ohjauksen asiantuntijoilta tulevaa ulkopuolista vahvistusta ohjaajaidentiteettiä muodostaessaan. Tämä tarve vähenee koulutuksessa edettäessä, kun kyky itsereflektioon kasvaa. Tämän saattoi huomata myös haastateltavien osalta, hiukan vaihdellen tosin. Koulutuksessa ohjaajuuden kehittymisen kannalta tärkeinä haastateltavat pitivät sellaisia työmuotoja, jotka mahdollistivat sekä itsereflektion että palautteen saamisen joko vertaisilta tai kouluttajilta. Haastateltavat kokivat saaneensa vahvistusta ohjaajaidentiteetilleen nimenomaan palautteen kautta, mutta toisessa haastattelussa haastateltavien puheesta saattoi jo havaita viitteitä Gibsonin ja kumppaneiden kuvaamasta omakohtaisesta ammatillisesta vahvistuksesta. Ohjausta ja ohjauksellisuutta opettajan työssä nimittäin kuvattiin ensimmäistä haastattelua enemmän käytännön esimerkkien kautta. Poikkeuksena tästä on Emma ja jossain määrin myös Elsa, jotka jo ensimmäisessä haastattelussa erittelivät ohjaajuuttaan pitkälti omakohtaisen tekemisen kautta.

Nyström, Dahlgren ja Dahlgren (2008) ovat tutkineet valmistumassa olevia ja työelämään siirtyneitä psykologian opiskelijoita ja heidän käsityksiään ammatillisesta kehittymisestään. Nyströmin ja kumppaneiden mukaan psykologian opiskelijat ja noviisivaiheen ammattilaiset hahmottavat ammatillista kehittymistään viiden kategorian kautta, joita ovat *jatkuva oppiminen, oman paikan vakiinnuttaminen, työkalupakin haltuunotto, kutsumuksen täyttäminen ja ammatillisen (erikois)alan löytäminen*. (Nyström ym. 2008, 220–221.) Puhetta oman paikan vakiinnuttamiseen liittyen löytyi erillisen koulutuksen opiskelijoilta erityisesti suhteessa opettajan työhön. Maisteriohjelman opiskelijoista Mervi puolestaan pohti paikan vakiinnuttamista suhteessa opettajan ja ohjaajan ammattiin ja Maria lähes yksinomaan suhteessa ohjaajan työhön. Tämä liittyy vahvasti kunkin haastateltavan tulevaisuusorientaatioon, ja siihen millaisissa töissä he itsensä tulevaisuudessa näkivät. Jatkuvan ja elinikäinen oppimisen teemat esiintyvät myös tämän tutkimuksen haastateltavien puheessa. Ohjaajaksi kasvaminen nähtiin elinikäisenä prosessina, ja yleinen näkemys haastateltavien keskuudessa oli, että koulutuksen jälkeen, työelämän haasteissa ohjaajaksi kasvu vasta kunnolla alkaa.

Erityisen mielenkiintoista oman aineistoni vertaaminen Nyströmin ym. tutkimukseen oli kategorioissa työkalupakin haltuunotto ja kutsumuksen täyttäminen. Työkalut tai työkalupakki olivat aineistossani sellainen ilmaus, jota myös kolme haastateltavaa käyttivät omaa ohjaajuutta eritellessään. Työkalu-metaforalla haastateltavat kuvasivat koulutuksessa demonstraatioiden kautta esiteltyjä konkreettisia ohjausharjoituksia, joita he saattoivat ottaa suoraan käyttöön ohjausharjoittelussa ja työelämässä. Lisäksi työkalu-ilmaisulla kuvattiin omaa opetettavaa oppiainetta, jonka yksi haastateltava näki pikemminkin ohjauksen välineenä kuin opetettavana sisältönä. Työkalu metaforana on mielenkiintoinen, sillä se voi antaa työstä jokseenkin mekanistisen kuvan. Tämä tietty mekaanisuus voisi liittyä ohjaajan työuran alkuvaiheen pohdintoihin. Toisaalta myös McLeod (2010, 194) käyttää ilmaisua työkalupakki, kun hän tarkastelee ohjaajan ohjausmenetelmävarastoja. ”Työkaluista” ja ”työkalupakista” puhuessa onkin mahdollista kuvata niin mekanistista otetta työhön kuin joustavaa, refleктоitua työskentelyäkin. Olennaista tulkinnassa lienee se, otetaanko puheessa jokin ohjaustyökalu annettuna vai pyritäänkö sitä esimerkiksi muokkaamaan (tai jättämään tietoisesti muokkaamatta) ohjattavan tilanteen mukaan.

Kutsumuksesta puolestaan ei haastatteluissa puhuttu käyttämällä suoraan ilmaisua kutsumus. Kutsumusnäkemys ammatillisuuteen oli kuitenkin vahvasti haastatteluissa läsnä, kun opiskelijat kertoivat ohjausalan koulutukseen hakeutumisen syistä. Kaikki haastateltavat kuvasivat itseään esimerkiksi hyvinä kuuntelijoina, helposti lähestyttävänä ja jokainen myös ilmaisi jossain vaiheessa haastatteluja olevansa oikealla alalla nimenomaan siksi, että heillä oli *halu auttaa*. Kun haastateltavat perustelivat koulutukseen hakeutumista ainakin osittain omaan auttajan luonteeseen vedoten, voidaan tätä pitää jossakin määrin merkinä kutsumuksesta ohjaajan työhön.

Henderson, Cook, Libby ja Zambrano (2007) ovat kuvanneet opinto-ohjaajan ammatillista kehitystä kouluttautumisvaiheen ohjaajasta vahvalla ammatillisella identiteetillä varustetuksi kokeneeksi ammattilaiseksi neljän ulottuvuuden kautta. Nämä ulottuvuudet ovat 1) *opinto-ohjaajan työhön sitoutuminen*, 2) *opinto-ohjaajan tarkoituksenmukaisen roolin ymmärtäminen*, 3) *synnyynnäisten ja opittujen*



*kompetenssien tarpeellisuuden ymmärtäminen ohjaajan roolissa toimimiseksi sekä 4) ammatillisen yhteisöllisyyden ulottuvuus.* Ammattiuran alkuvaiheissa, ennen ohjausalan koulutukseen hakeutumista tulevilla ohjaajilla voi olla mukaan hyvin vahva tietoisuus siitä, että heillä on ohjaajalle sopivia luonteenpiirteitä ja ominaisuuksia. Näitä ominaisuuksia uran alkuvaiheessa olevat ohjaajat sitten tietoisesti vahvistavat koulutuksen, harjoittelujen ja työvuosien aikana. Näitä synnynnäisiä ominaisuuksia täydentämään he omaksuvat opiskelu- ja harjoitteluaikana työssä vaadittavia (teoreettisia) tietoja ja taitoja, jotka vakiintuvat ja kehittyvät edelleen ammattiuran edetessä. (Henderson ym. 2007.) Tällainen kehityslinja oli havaittavissa myös tämän tutkimuksen haastateltavien puheessa.

Väitöstutkimuksessaan luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen identiteetin kehittymisestä Tuula Laine (2004, 236) havaitsi, että tulevilta opettajilta löytyi viisi erilaista ideaalia, joiden mukaan he tulevaa ammattiaan hahmottivat. Näitä ideaaleja olivat didaktista osaamista korostava ideaali, oppilaskeskeisyyden ideaali, tavoite- ja tehtäväorientoituneisuuden ideaali, ilmapiiriä korostava ideaali ja vaikuttamaan pyrkivä ideaali. Laine (2004) toteaa, että hänen löytämänsä ideaalit ovat aineenopettajaopiskelijoilla todennäköisesti erilaiset, ja samaa voidaan olettaa myös ohjaajaopiskelijoilta. Laineen löytämistä ideaaleista omissa haastateltavissani oli kuitenkin tunnistettavissa koulutuksessa korostetun ohjauksen asiakas- tai ohjattavakeskeisen luonteen mukaisesti ainakin oppilaskeskeisyyden ideaalia ja vaikuttamaan pyrkivää ideaalia sekä esimerkiksi Elsan puheenvuoroissa ilmapiiriä korostavaa ideaalia.

Yksi keino, jolla ohjaajat ammatti-identiteettiään rakentavat on eronteko muihin auttamisammatteihin, kuten psykologeihin ja terapeutteihin (esim. McLeod 2007; Mellin, Hunt & Nichols 2011). Tämän tutkimuksen haastateltavissa tätä erontekoa esiintyi jonkin verran. Esimerkiksi Elsa totesi, ettei ohjaajana toimiminen tarkoita kenenkään terapeutiksi ryhtymistä. Maria puolestaan pohti laajasti sitä, missä vaiheessa ohjaajan tulee nuoren asioita kohdatessaan tiedostaa omat ammattitaidon rajansa ja siirtää nuori eteenpäin muiden ammattilaisten, esimerkiksi psykologin, koulukuraattorin, lastensuojelun tai vaikka etsivän nuorisotyön piiriin.

Kaikissa edellä kuvatuissa tutkimuksissa huomattavaa on reflektion, tietoisuuden toiminnan merkitys ammatillisessa kasvussa. Ohjaajakoulutus työskentelymuotoineen kannustaa opiskelijoita reflektiiviseen otteeseen opinnoissa, harjoitteluissa, mikä puolestaan auttaa tulevia ohjaajia sanallistamaan omaa ammatillisuuttaan. Haastateltavat kokivatkin ohjausalan opintojen työskentelymuodot ja reflektiivisen otteen auttavan oman ammattitaidon hahmottamisessa ja kartuttamisessa. Kuvatessaan omia vahvuuksiaan ja haasteitaan ohjaajina haastateltavat kertovat samalla näkemyksiään hyvään ohjaukseen kuuluvista asioista. Kuvaukset hyvistä ja huonoista opinto-ohjaajista puolestaan heijastavat sitä, millaisiksi ohjaajiksi haastateltavat haluavat tai eivät halua opintojen aikana kasvaa. Henkilökohtaisia kasvun prosesseja eritellessään haastateltavat pyrkivät selvittämään vastausta kysymykseen millainen on hyvä ohjaaja, ja minne hän itse siinä ihannekuvassa sijoittuu.

## 7.2 Ohjauksen osaamisalueet ja ammatillinen kehittyminen

Nummenmaa (2005, 224–226) jakaa ohjauksen osaamista neljään pätevyysalueeseen, jotka ovat ohjauksen toimintaympäristön pätevyysalue, ohjauksen pätevyysalue, yhteistyön ja vuorovaikutuksen pätevyysalue ja jatkuvan kehittämisen pätevyysalue. Seuraavassa tarkastelen, kuinka nämä pätevyysalueet olivat läsnä haastateltavien ammatti-identiteetin hahmottamisessa.

*Ohjauksen toimintaympäristön pätevyysalueeseen* kuuluu kontekstiosaaminen, jolla tarkoitetaan ohjaajan kykyä tarkastella omaa ja yhteisönsä toimintaa suhteessa ohjaajan ammatilliseen kehittymiseen ja toimintaympäristöjen muutokseen. Toimintaympäristöjen pätevyysalueeseen kuuluu myös sisältöosaaminen, jolla tarkoitetaan ohjauksen sisältöjen asianmukaista hallintaa suhteessa ohjaajan toiminnalle asetettuihin tavoitteisiin. (Nummenmaa 2005, 224.) Tässä tutkimuksessa haastateltavat pohtivat toimintaympäristön pätevyysalueeseen liittyviä asioita lähes yksinomaan koulukonteksissa. Tähän kontekstiin palaan hieman tuonnempana. Jos ohjauksen sisällöillä ja sisältöosaamisella käsitetään tässä tapauksessa koulumaailman opinto-ohjaukseen kuuluvat sisällöt, eivät haastateltavat

kokeneet tässä vaiheessa ammatillista kehittymistään ohjauksen sisältöjä kovin merkittäviksi. Yleinen näkemys haastatteluissa tuntui olevan, että työkokemus opettaa ja koulukontekstiin liittyviin ohjauksen sisältöihin ehtii tutustua työelämässä. Ohjauksen sisältöjä tärkeämpinä harjoiteltavina osaamisalueina haastateltavat näkivät ohjauksen kohtaamiseen ja kuuntelemiseen, ohjausvuorovaikutukseen liittyvät lähtökohdat.

*Ohjauksen pätevyysalueeseen* kuuluu ohjausteoriaosaaminen, asiakasosaaminen ja metodiosaaminen. Ohjausteoriaosaaminen pitää sisällään tietoisuuden työhön kuuluvista tieteen teoreettisista taustasitoumuksista, asiakasosaamiseen puolestaan kuuluu ohjaajan taito ottaa huomioon ohjattavan kokonaiselämäntilanne, kulttuuri ja ohjaustarpeet. Metodiosaamisella tarkoitetaan ohjauksen keskeisten työmenetelmien (ohjauskeskustelu ja ryhmäohjaus) hallintaa. (Nummenmaa 2005, 225.) Tämän osaamisalueen hahmottaminen tuntui olevan haastateltavilla ammatillisten pohdintojen keskiössä. Ohjausteorioiden ja käytännön yhdistäminen oli yksi suurimpia teemoja, kun haastateltavat pohtivat omaa ohjajuuttaan.

*Yhteistyön ja vuorovaikutuksen pätevyysalueen* ydinosaamista on yhteistyöosaaminen, jolla tarkoitetaan ohjaajan kykyä toimia yhteistyöverkostoissa tavoitteiden mukaisesti mielekkäällä tavalla. Toiseen ydinosaamisaspekti tällä pätevyysalueella on vuorovaikutusosaaminen, joka puolestaan pitää sisällään taitoa toimia erilaisissa vuorovaikutussuhteissa kunkin tilanteen vaatimalla tavalla. (Nummenmaa 2005, 225.) Hendersonin ym. (2007) tutkimuksessa tätä pätevyysaluetta sivutaan ammatillisen yhteisöllisyyden ulottuvuuden merkitystä ammatilliselle kehitykselle käsitellessä. Näitä pätevyysalueita haastateltavat pohtivat laajalti. Heidän näkemyksensä mukaan yhteistyö-, verkosto- ja vuorovaikutusosaaminen oli ohjaajan ammatillisen osaamisen ydintä. Jokainen haastateltava mainitsi jossakin kohtaa hyvän ohjauksen ulottuvuuksia pohtiessaan nämä taidot ja niiden harjoittelun itselleen tarpeellisiksi. Vuorovaikutusosaamista haastateltavat kertoivat harjoitelleensa esimerkiksi ohjausharjoitteluissa ja opettajina toimivat haastateltavat luonnollisesti myös työpaikoillaan. Muutkin ohjauksen

opintoihin liittyvät työmuodot, kuten pienryhmät ja asiantuntijaluennot nähtiin merkittäviksi oman verkosto- ja vuorovaikutusosaamisen kannalta.

*Jatkuvan kehittämisen pätevyysalueeseen* kuuluu reflektio-osaaminen ja tiedonhallintaosaaminen. Reflektio-osaamisella tarkoitetaan ohjaajan kykyä arvioida paitsi oman työnsä ja työyhteisönsä toiminnan päämääriä myös taitoa tehdä asiaan kuuluvia johtopäätöksiä kokemuksista. Tiedonhallintaosaaminen puolestaan merkitsee ohjaajan valmiuksia hankkia sellaista tietoa, joka palvelee hänen ja hänen työyhteisönsä taustalla olevan käyttöteorian kehittämistä. (Nummenmaa 2005, 225.) Ohjaajan reflektio-osaamisen merkitystä työn sujumiselle on käsitellyt myös Sirpa Perunka (2015) väitöstutkimuksessaan, jossa tutkittiin ammatillisen opettajakoulutuksen ohjaajien käsityksiä ohjauksesta. Perunka havaitsi, että ohjaajan on hyvä olla tietoinen toimintansa taustalla vaikuttavista ohjausperusteista (2015, s. 181–182). Haastateltavat näkivät ohjaajan ammattitaidon kehittymisen prosessina, joka jatkuu koko ammattiuran ajan. Heille merkityksellistä ammatillisessa kehityksessä opintojen aikana oli erityisesti itsereflektioon kannustavat työmuodot opinnoissa. Merkityksellisiksi ammatillisen kasvun kannalta heille oli myös se, että jokainen sai opinnoissa aidosti valita itselleen sopivaa taustakirjallisuutta, ja esimerkiksi erillisen koulutusohjelman opiskelijoiden ”oma juttu” heijasteli jokaisen henkilökohtaisia kehittämisen ja kiinnostuksen kohteita.

Mielenkiintoista edellä esitetyissä ohjaajan pätevyysalueissa oli se, että ohjaajan ammattitaidosta kysyttäessä kaikki haastateltavat ainakin sivusivat puheessaan jokaista näistä osaamisalueista. Painotukset kuitenkin vaihtelivat haastateltavien välillä. Nummenmaan pätevyysalueiden lisäksi ohjaajan ammatilliseen osaamiseen voisi kuulua myös ohjaajan oman hyvinvoinnin, jaksamisen ja rajojen tiedostaminen. Onnismaan (2007, 201) ohjaajan ydinosoamisen kriteereistä oman ammatillisen osaamisen ja omien rajojen tiedostaminen löytyy. Neswald-Potter, Blackburn ja Noel (2013) ovat tutkineet ohjaajan ammatillisuutta nimenomaan ohjaajan hyvinvoinnin kautta. Heidän mukaansa ohjaajan ammatillista hyvinvointia edesauttaa erityisesti omasta jaksamisesta huolehtiminen, vaikiintunut käsitys itsestä ammatillisena ja kannattelevat ihmissuhteet (Neswald-

Potter ym. 2013, 184). Tässä tutkimuksessa haastateltavat nostivat itsestä huolehtimisen ja omien rajojen tiedostamisen merkittäviksi tekijöiksi oman ammatillisuuden ja ylläpitämisen kannalta. Myös hyvien ammatillisten yhteistyösuhteiden merkitystä korostettiin haastatteluissa esimerkiksi verkostoiden merkityksestä puhuttaessa. Osa haastateltavista käsitteli ammatillisten ihmissuhteiden merkitystä ammatti-identiteetille ja työssä jaksamiselle myös kannustavan työilmapiirin puuttumisen kautta. Yksi haastateltavista korosti myös esimiehen ymmärtävää ja kannustavaa roolia tässä yhteydessä ja totesi, että ohjaajakoulutuksesta voisi olla hyötyä joillekin rehtoreillekin. Hyvät ihmissuhteet osana ammatillisen identiteetin kehittymistä tulivat haastatteluissa esille myös vertaisryhmän, oman ohjaajan ja näiltä opintojen aikana saadun kannustuksen ja tuen kautta.

Haastateltavilla yksi suurimmista pohdintoja aiheuttavista ammatillisen osaamisen osa-alueista oli ohjauksen teorioiden ja käytännön välinen suhde, jota olen jo hieman sivunnut. Aihe oli kuitenkin haastatteluissa sen verran tärkeä, että seuraavassa siitä hieman lisää.

### **7.3 Teoria ja käytäntö**

Jussi Onnismaan esittelemässä (2007, 200–2007) ja IAEVG:n suositusten pohjalta kokoamassa ohjauksen osaamisalueiden listauksessa ohjaajan ydinosaamiseksi luokiteltiin muun muassa teoria- ja tutkimustiedon käyttäminen neuvonnassa, ohjauksessa ja urasuunnittelussa. Teoria on siis ohjaajan ammatissa vahvasti suhteessa työn käytäntöön, ja yksi käytännön työn kehittämisen ja tarkoituksenmukaisen tekemisen väline.

Vaikka haastateltavien omien sanojen mukaan käsitykset ohjausalan teorioista olivat hatarat, kaikki kuitenkin käsittivät hyvän ohjaajuuden ja ohjaamisen nimenomaan opinnoissa ja pääsykoekirjoissa esiintyneiden ohjauksen teoreettisten lähtökohtien mukaan läsnäolona, kuuntelemisena, ajan ja huomion antamisena ja molemminpuolisena kunnioituksena (esim. Peavy 2006, McLeod 2007 ja

Onnismaa 2007). Erityisesti opinnoissa tiuhaan esillä olleet Vance Peavyn psykodynaamisen ohjauksen malli ja Carl Rogersin humaninen lähestymistapa ohjaukseen olivat jo haastateltavilla hyvin sisäistettyinä ainakin ideaalien ja puheen tasolla.

McLeodin (2007) mukaan ohjauksessa käytetään monipuolisesti useita eri teoriasuuntauksia sen mukaan, mikä kulloisellekin ryhmälle tai ohjattavalle on tarpeen. Toisin kuin esimerkiksi psykoterapeutit, jotka jo lähtökohtaisesti koulutautuvat jonkin tietyn terapiasuuntauksen mukaisesti ja myös nimeävät itsensä suuntauksen mukaan, ohjaajat ovat esimerkiksi opinto-ohjaajia, työnohjaajia tai vaikkapa työelämävalmentajia asiakaskunnan tai työympäristön mukaan. (McLeod 2007, 48.) Tämä asiakaslähtöinen suhtautuminen ohjaamiseen ja ohjauksen teorioihin näkyi aineistoni perusteella jo opiskeluvaiheen ohjaajissa. Haastateltaville oli heidän pohdinnoissaan tärkeää ensin kartoittaa, missä ohjattavan kanssa mennään ja sitten miettiä, minkälaisella ohjauksen teoreettisella otteella tilannetta lähdetään hoitamaan.

Kaikille ensimmäisessä haastattelussa teoreettisen tiedon merkitystä pohtineelle haastateltaville yhteinen kokemus oli, että teorioista ei vielä opintojen alkuvaiheessa ollut juurikaan tietoa ja jokainen heistä pohti, missä mittakaavassa teorioista tulisi ottaa selvää ohjaajan työssä pärjätäkseen. Haastateltavat kuvasivat käytännön kokemusta ensisijaiseksi teoriaan nähden ja teoreettisen tiedon merkitystä myös kyseenalaistettiin. Myös Kupiainen (2009, 122) on havainnut työelämässä olevia opinto-ohjaajia tutkiessaan, että ohjaajat painottavat nimenomaan työn käytännönläheisyyttä. Teoria nähtiin Kupiaisen tutkimuksessa tärkeäksi lähinnä ammatillisen kehittymisen kautta.

Teorian ja käytännön välisen suhteen pohtiminen on havaittu opettajaopiskelijoiden teoreettisen tiedon ja pedagogisen ajattelun kehittymistä kuvaavissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Väisänen ja Silkelä (2000, 90–91) ovat kuvanneet, kuinka opettajaopiskelijat ovat havainneet koulutuksessa esiintyvien teorioiden ja harjoittelukokemusten välillä kuilua. Väisänen ja Silkelä ehdottavatkin, että opettajankoulutusta tulisi kehittää siten, että teoreettisia toimintamalleja siirretään opiskelijoiden käytännön toimintaan. Omassa tutkimuksessani tämä teorian

ja käytännön välinen yhteys avautui opiskelijoille ohjausharjoittelujen kautta, joissa ohjauksen teoreettiset lähtökohdat oli havaittu toimiviksi. Kupiainen (2009) havaitsi tutkimuksessaan, että ohjausalan koulutuksessa saatu teoreettinen tieto auttoi valmiita opinto-ohjaajia käytännön työssä ja työnsä hahmottamisessa (Kupiainen 2009, 163). Omat haastateltavani kokivat pääosin samoin, etenkin toisella haastattelukierroksella, kun ohjaamista oli päästy kokeilemaan käytännössä ohjausharjoitteluissa.

Yhdeksi kehitystehtäväkseen ohjausalan koulutukseen liittyen haastateltavat näkivät siis ohjauksen teorioiden viemisen tehokkaasti käytäntöön. Käytännön ja teorian välisiä suhteita haastateltavat selvittivät itselleen muun muassa ohjausharjoitteluissa, joiden merkitystä oman ohjausalan ammattilaiseksi kehitymisessä korostettiin haastatteluissa. Esimerkiksi Veijola (2013, 227) havaitsi historian aineenopettajien pedagogisen ajattelun kehittymistä tutkiessaan, että historian opettajien opettajuus kehittyi erityisesti opetusharjoitteluissa, joiden aikana harjoittelija sai mahdollisuuden peilata omia ajatuksiaan käytännön työssä. Myös Seija Blombergin (2008, 190) haastattelemat noviisiopettajat kokivat ohjatut harjoittelut hyödylliseksi osaksi opettajiksi kasvamistaan, joskin heidän näkemysensä mukaan harjoittelussa korostui liikaa ainehallinta, didaktiikka ja opetuksen suunnittelu kohtaamisen ja vastavuoroisen ohjaus- ja opetussuhteen sijaan. Harjoittelut ohjauksen koulutusohjelmissa eivät ole niin vahvasti ohjattuja ja strukturoituja kuin opettajan koulutusohjelmassa, ja tämän vuoksi uskon, että omien haastateltavieni kokemukset ohjausharjoitteluista jäivät positiivisimmiksi. Ainakin haastateltaville itselleen oli tullut hyödyllisiksi koettuja kokemuksia myös oppilaiden ja opiskelijoiden kohtaamisesta.

#### **7.4 Ohjaajan ja opettajan rinnakkaiset ja päällekkäiset roolit**

Tässä tutkimuksessa haastateltavat pohtivat ohjaajuuden ja opettajuuden välistä suhdetta pitkälti sen kautta, kuinka helposti tai vaikeasti yhdisteltävinä he roolit ja ammattien vaatimat kompetenssit näkivät. Ohjausalan koulutukseen haastateltavat olivat hakeutuneet monista syistä. Yhteistä heille kaikille oli kuitenkin

jonkinlainen havahtuminen tai muutos omassa opettajuudessa. Haastatteluissa asetettiin voimakkaasti vastakkain ”vanha”, opettajajohtoinen ja behavioristinen opetus- ja oppimiskäsitys ”uuden” oppilaslähtöisemmän, oppilasta tai opiskelijaa aktivoivan, vastuuttavan, dialogisen, holistisen ja konstruktivistisen opetus- ja oppimiskäsityksen kanssa. Vastaavanlaisia tuloksia ”uuden” ja ”vanhan” opettajuuden vastakkainasettelusta on saanut tutkimuksessaan myös Veijola (2013).

Kouluissa toimivat ohjaajat saattavat joutua vetämään rajaa siihen, missä mittakaavassa he toimivat ohjaajina ja toisessa roolissaan kouluttajina, kasvattajina tai opettajina (esim. Paisley, Ziomek-Daigle, Getch & Bailey 2007). Artikkelissaan Paisley ym. (2007) esittävät pääosin amerikkalaisen tutkimuksen pohjalta perusteita kummankin roolin, sekä ohjaajan että kasvattajan, ensisijaisuudelle, mutta päätyvät ehdottamaan, että kumpaakaan roolia ei ohjaajan ammatissa tulisi pitää ensisijaisena. Paremminkin ohjaajien koulutuksessa tulisi heidän suosituksensa mukaan suosia näkökulmaa, joka vahvistaa molempia ammatillisia kompetensseja ohjaajissa.

Yllä kuvattua näkökulmaa pidetään lähtökohtana myöskin Jyväskylän yliopiston ohjaajakoulutuksessa, valitaanhan opiskelijat koulutusohjelmiin nimenomaan kasvatustieteellisellä pohjakoulutuksella. Se, kummassa roolissa opiskelijat itsensä ensisijaisesti näkevät, riippuu aineistoni perusteella kunkin ohjaaja-opiskelijan henkilökohtaisesta taustasta, työhistoriasta ja myöskin siitä, mihin tehtävään he haluavat tulevaisuudessa ohjaajina sijoittua. Opettajina toimivat haastateltavat pyrkivät aktiivisesti tekemään opettamistaan toisin ja päivittämään opinnoissaan pedagogista näkemystään. Tämä on tulkintani mukaan osa heidän ammatillista kasvuaan paitsi ohjaajina, myös opettajina.

Kupiainen (2009, 117–118) on havainnut, että kaksoisroolissa, opettajina ja opinto-ohjaajina toimivat opinto-ohjaajat kokivat viihtyvänsä tässä roolissa ja näkivät työnsä antoisana ja haastavana. Kaksoisroolissa olleet tutkittavat pitivät opettajan roolia itselleen ensisijaisena. Omassa tutkimuksessani opettajina toimivat haastateltavat eivät myöskään ainakaan tässä vaiheessa uraansa halunneet



luopua kokonaan opettamisesta vaan useimmille heistä kaikkein mieluisin uravaihtoehto tuntui olevan opettamisen ja ohjauksen yhdistäminen. Näin oli myös maisteriohjelmassa opiskelevan Mervin kohdalla. Opettaminen koettiin myös näissä haastatteluissa ensisijaiseksi ohjaukseen nähden, vaikka opettamiseen ja pedagogiseen ajatteluun oli koulutuksessa saatu päivitystä. Haastateltavista ainoastaan Maria ei missään nimessä halunnut sijoittua työelämään opettajana.

Luvussa 2 tarkemmin esitellyn Järvisen (1999, 266–269) opettajan ammatillisen kehittymisen dynaamisen prosessimallin mukaisesti voidaan ajatella, että opettajina toimivat opinto-ohjaajien erillisessä koulutuksessa opiskelleet haastateltavat olivatkin opettajina ehkä ohjausalan koulutukseen hakeutuessaan uudelleen arvioinnin vaiheessa. Pohtiessaan kysymyksiä siitä, miten heidän kannattaisi jatkossa opettajuuttaan ja ohjaajuuttaan toteuttaa, he ottivat omalla tavallaan kantaa siihen, millaiseen orientaatioon he haluaisivat jatkossa suuntautua. Aineistoni perusteella ja tietenkin myös haasteltavieni valitseman uudelleen kouluttautumisen suunnan perusteella voidaan olettaa, että suuntaa omassa opettajan ammatissa kehittymiselle haettiin nimenomaan yhteisöorientaation ja oppiaineorientaation ulottuvuuksien kautta. Rutinoidun työn orientaatio sekä opettajana että ohjaajana tuntui haastateltavista vähiten houkuttevalta.

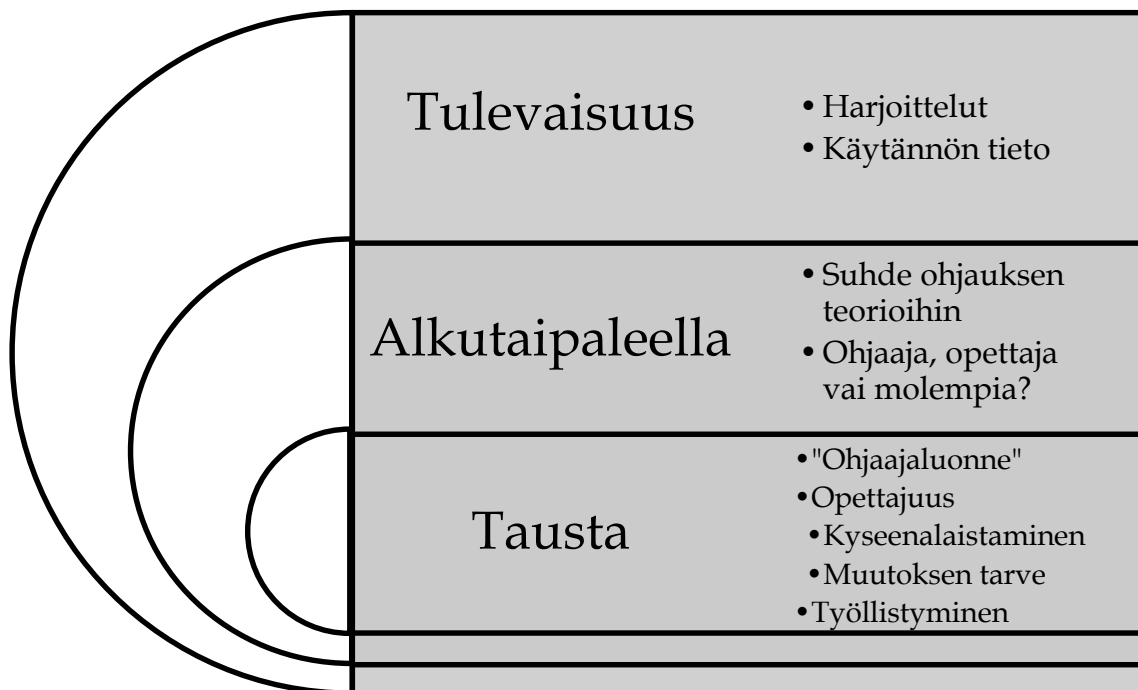
## 8 KOHTI OMAA OHJAAJUUTTA

### 8.1 Tulosten yhteenvetoa

Seuraavaksi tarkastelen vielä tutkimukseni tuloksia kokoavasti ja haastattelukierroskohtaisesti. Kaikille haastateltaville yhteinen kokemus ensimmäisellä haastattelukierroksella oli ehkä odotetusti eräänlainen kokemus alkutaipaleella olemisesta. Omaa ohjaajuuttaan haastateltavat pohtivat monipuolisesti oman taustansa, ohjauksen opintojen ja tulevaisuuden toiveiden kautta sekä suhteessa aikaisempaan tai rinnalla kulkevaan ammatti-identiteettiin opettajana. Kaikissa käsitellyissä teemoissa mukana on myös haastateltavien käsitys hyvästä ohjaajasta ja ohjauksesta. Haastatteluissa esillä olleita asioita voi tiivistää esimerkiksi kuvion 3 mukaisella tavalla.

Taustalla ohjausalan koulutukseen hakeutumiselle haastateltavilla oli moninaisia syitä. Tärkeimpänä näistä oli kokemus siitä, että oma persoona ja luonne koettiin ohjausalalle sopivaksi. Omaan opettajuuteen haluttiin saada lisäeväitä ohjausalan koulutuksesta. Joissakin tapauksissa opettajuus koettiin itselle vieraaksi, ja ammatti-identiteettiä haluttiin rakentaa kokonaan uudelle pohjalle. Myös työllistymisnäköalojen parantaminen vaikutti osaltaan ohjausalan koulutukseen hakeutumiseen. Opintojen ja ohjaajana kasvamisen tärkeimpinä, sen hetkisenä kehitystehtävinä nähtiin yhden haastateltavan sanoin ”*teoriaongelman*” ratkaiseminen, eli sen selvittäminen, missä mittakaavassa ohjauksen teorioihin tulisi tutustua ja millä tavalla sekä ohjaajuuden ja opettajuuden välisen suhteen selvittäminen erityisesti haastateltavalle itselleen. Samalla pohdittiin jo sitä, millä tavoin ohjauksen teorit mahdollisesti näkyvät ohjaajan työssä. Ohjaajan ja opettajan ammatti-rooleja tutkaillessa perimmäinen kysymys haastateltavilla oli ammatillisten kompetenssien yhdistäminen, ohjaavan opettajan käsite. Tulevaisuudelta koulutuksessa odotettiin paitsi lisää ohjausalan teorioiden esittelyä, myös vahvaa yhteyttä käytäntöön harjoittelujen ja opintojen sisältöjen kautta.

KUVIO3 Ohjaajaksi kasvamisen teemat ensimmäisellä haastattelukerralla

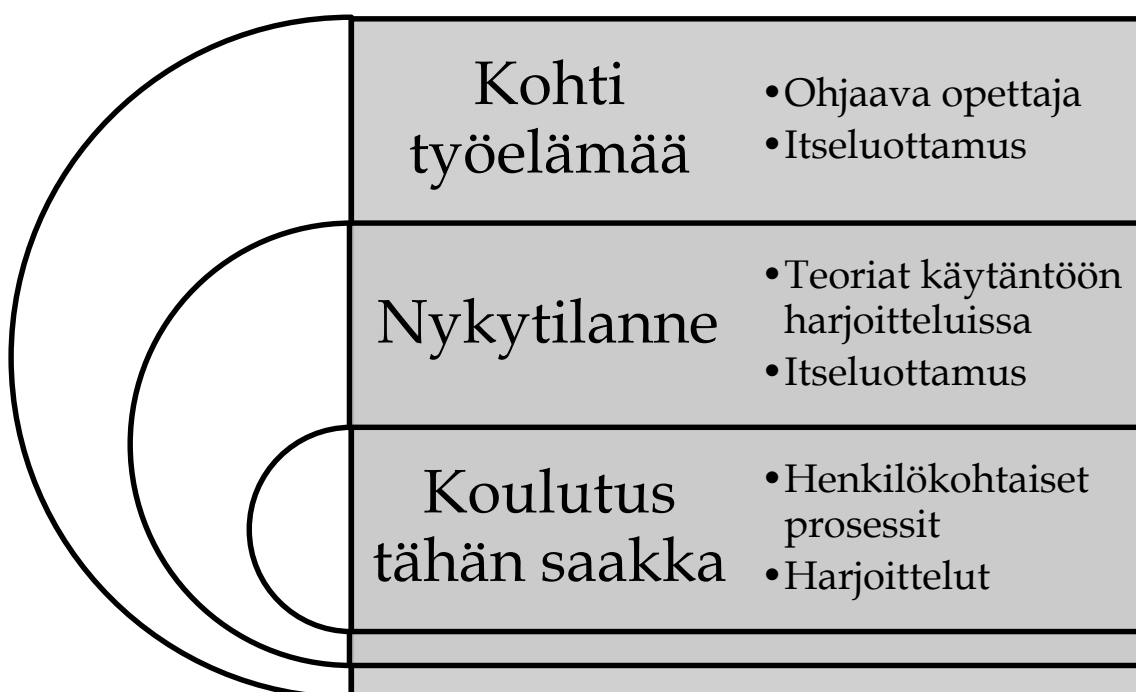


Toisella haastattelukerralla opintojen loppuvaiheessa haastateltavat suuntautuivat jo vahvasti kohti työelämää. Kuviossa 3 on esitelty toisen haastattelukerran teemoja. Tällä haastattelukierroksella kaikki haastateltavat kokivat, että heidän itseluottamuksensa ohjaajina oli selvästi koulutuksen aikana kehittynyt. Kokemukseen kasvaneesta itseluottamuksesta yhteydessä olivat esimerkiksi koulutuksen aikana muilta opiskelijoilta tai kouluttajilta saatu myönteinen palaute, vertaistuki ja myönteiset kokemukset harjoitteluista.

Teoriaongelmaa haastateltavat olivat pyrkineet ratkaisemaan ohjausharjoittelussa ja opinnoissa painotetuille ohjausalan teorioille olikin löytynyt vahva käytännön yhteys. Jokainen haastateltava oli opintojen aikana käynyt läpi henkilökohtaisia kasvun prosesseja, jotka olivat kuluttaneet henkisesti ja aiheuttaneet jonkinasteista oman osaamisen kyseenalaistamista, mutta myöskin antaneet prosessien läpiviennin kautta onnistumisen tunteita, vahvistusta ja itseluottamusta omaan ohjaajuuteen. Tulevaisuuteen suhtauduttiin pääosin toiveikkaasti, vaikka yhdelläkään haastateltavalla ei vielä haastattelun aikana ollut tietoa ohjausalan

töihin sijoittumisesta. Haastateltavat kuitenkin kokivat, että ohjausalan opinnot olivat tehneet heistä parempia opettajia, riippumatta siitä tulisivatko he koskaan toimimaan ohjausalan työtehtävissä. Kantavana ideana tulevaisuuteen opettajana oli vahvistunut käsite ohjaavasta opettajasta ainakin opinto-ohjaajien erillisessä koulutusohjelmassa opiskelevilla. Yleisesti ottaen ihannetyönkuvana nähtiin aineenopettajan työn ja oppilaanohjauksen yhdistäminen, yhtä maisteriohjelman opiskelijaa lukuun ottamatta, jonka ensisijainen tavoite oli tehdä yksinomaan ohjaajan työtä.

KUVIO4 Ohjaajaksi kasvamisen teemat toisella haastattelukerralla



## 8.2 Tutkimuksen pohdinta ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimuksen etiikkaa ja luotettavuutta on pohdittu lähemmin luvuissa 4.3 ja 4.4. Tämän tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä, sillä tutkimuksessa on kyse kuuden ihmisen henkilökohtaisesta ammatillisen identiteetin rakentamisprosessista. Kyseessä on siis eräänlainen tapaustutkimus. Haastateltavien puheesta oli kuitenkin nähtävissä joitain yhteneviä linjoja.

Tuloksissa on otettava huomioon, että jokaisen haastateltavan ohjaajaksi kasvu on kuitenkin yksilöllinen prosessi ja jokainen tutkittava on pohtinut omaa ohjaajuuttaan erilaisia teemoja painottaen. Opettajan töitä enemmän tehneet pohtivat ohjaajuuttaan hyvin pitkälti opettajan ammatin kautta, ja erityisesti erillisen koulutuksen opiskelijoille sekä opettajan työ että ohjausharjoittelut näyttivät muodostavan ohjaajuuden kehittymisen kannalta tärkeimmän kasvualustan.

Mahdollisia jatkotutkimushaasteita tutkimukselleni on ainakin pitkittäistutkimuksen mahdollisuus. Samat opiskelijat voisi haastatella uudestaan muutaman työssäolovuoden jälkeen, kun ammatillinen varmuus on alkanut kehittyä myös ohjaajan työssä. Toisaalta sama pitkittäistutkimus olisi mielenkiintoista tehdä vain yhden haastateltavan työelämään orientoitumista tutkaillen. Mielenkiintoista olisi myös tehdä vastaavanlaisia haastatteluja sellaisten ohjaajaopiskelijoiden kanssa, joilla ei ole vahvaa aineenopettajataustaa. Tässä tapauksessa olisi mielenkiintoista tarkastella, kuinka heidän pedagoginen ajattelunsa opintojen aikana jäsentyy, kun työssä tai opettajaharjoitteluissa testattua opettaja-identiteettiä ei ole vielä ehtinyt muodostua. Ohjaajuuden ja opettajuuden yhdistämistä työelämässä olisi myös mielenkiintoista tutkia esimerkiksi haastatteleamalla yhtä tai useampaa sekä ohjaajan että opettajan työtä tekevää kokenutta opinto- tai oppilaanohjaajaa. Jatkotutkimushaasteita voi perustella vielä Elsalta saadulta lainauksella, josta käy hyvin ilmi ohjaajan (ja miksei opettajankin) ammatin yksi tärkeä, tässä tutkimuksessakin huomioitu erityispiirre, nimittäin elinikäisen oppimisen tärkeys.

*"Elämänpitäinen matkahan tää on. Että ei tää, en mä ajattele, että tässä ollaan valmiita sitten joulukuussa."*

## LÄHTEET

- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Archer, M. 2003. *Structure, Agency and the Internal Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 291.
- Gibson, D. M., Dollarhide, C. T. & Moss, J. M. 2010. Professional identity development: A grounded theory of transformational tasks of new counselors. *Counselor Education & Supervision* 50(1), 21–38.
- Gibson, D. M., Dooley, B. A., Kelchner, V. P., Moss, J. M & Vacchio, C. B. 2012. From counselor-in-training to professional school counselor: Understanding professional identity development. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory, and Research* 39(1), 17–25.
- Eteläpelto A. & Vähäpelto, K. 2008. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. Teoksessa A. Eteläpelto & J. Onnismaa (toim.) *Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Aikuiskasvatuksen 46. vuosikirja*, 26–49.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–44.
- Hakala, J. T. 2008. *Uusi graduopas*. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Hall, S. 1999. *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Henderson, P., Cook, K., Libby, M. & Zambrano, E. 2007. "Today I feel like a professional school counsellor!" *Guidance and Counseling* 21(3), 128–142.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. *Tutki ja kirjoita*. 6.–9. painos. Helsinki: Tammi.

- Jyväskylän yliopisto. 2013a. Ohjausalan maisteriohjelman opetussuunnitelma 2013–2015. <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/koulutusala/ohjausala/koulutus/maisteriohjelman/ohjausalan-maisteriohjelman-120-op-opetussuunnitelma-2013-2015>. Luettu 25.8.2015.
- Jyväskylän yliopisto. 2013b. Opinto-ohjaajien erillisten opintojen opetussuunnitelma 2013–2014. <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/koulutusala/ohjausala/koulutus/opoerilliset/opinto-ohjaajien-erillisten-opintojen-60-op-opetussuunnitelma-2013-2014>. Luettu 25.8.2015.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & p. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Porvoo: WSOY, 258–274.
- Kupiainen, K. 2009. Käyttötieto opinto-ohjaajan ohjausajattelun muutoksen kuvaajana. Tampereen yliopisto. *Acta Electronica Universitatis Tampereensis* 868.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino
- Kvale, S. 2007. *Doing Interviews*. London: Sage.
- Kvale, S. & Brinkman, S. 2009. *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. London: Sage.
- Laine, T. 2004. Huomisen opettajat. Luokanopettajakoulutus ammatillisen identiteetin rakentajana. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tampereensis* 1016.
- Lairio, M. & Nissilä, P. 2013. Kentän ääntä kuunnellen tutkimusperustaiseen ohjausosaamiseen. Teoksessa T. Laine, L. Penttinen, S. Puukari & T. Skaniakos (toim.) *Nelikymmenvuotiaan polkuja. Ohjauksen koulutusta ja tutkimusta Jyväskylän yliopistossa*. Jyväskylän yliopisto, 8–20.
- Lairio, M. & Puukari, S. 2001. Ohjaus käsitteenä ja ammattina. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) *Muutoksista mahdollisuuksiin. Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–21.
- McLeod, J. 2009. *An Introduction to Counselling*. 4. painos. Berkshire: Open University Press.
- McLeod, J. 2010. *The counsellor's workbook: Developing a personal approach*. Maidenhead: Open University Press.

- Mellin, E. A., Hunt, B. & Nichols, L.M. 2011. Counselor professional identity: Findings and implications for counseling and interprofessional collaboration. *Journal of Counseling & Development* 89(2), 140–147.
- Moss, J. M., Gibson, D. M. & Dollarhide, C. T. 2014. Professional identity development: A grounded theory of transformational tasks of counselors. *Journal of Counseling and Development* 92(1), 3–12.
- Neswald-Potter, R. E., Blackburn, S. A. & Noel, J. J. 2013. Revealing the power of practitioner relationships: An action-driven inquiry of counselor wellness. *Journal of Humanistic Counseling* 52(2), 177–190.
- Nummenmaa A. R. 2005. Ohjauksen osaaminen ja moniammatillinen osaaminen. Teoksessa A. R. Nummenmaa, M. Lairio, V. Korhonen & S. Eerola (toim.) *Ohjaus yliopiston oppimisympäristöissä*. Tampere: Tampere University Press.
- Nyström, S., Dahlgren, M. A. & Dahlgren, L. O. 2008. A winding road – professional trajectories from higher education to working life: A case study of political science and psychology. *Studies in Continuing Education* 30(3), 215–229.
- Ojanen, S. 2001. Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä. 2. uusittu painos. Helsinki: Palmenia.
- Onnismaa, J. 2003. Epävarmuuden paluu. Ohjauksen ja ohjausasiantuntijuuden muutos. Joensuun yliopisto: Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 91.
- Onnismaa, J. 2007. Ohjaus- ja neuvontatyö: Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.
- Paisley, P. O., Ziomek-Daigle, J. Q., Getch, Y. F. & Bailey, D. F. 2007. Using state standards to develop professional school counsellor identity as both counsellors and educators. *Guidance and Counseling* (21)3, 143–151.
- Perunka, Sirpa. 2015. ”Tässä on hyvä syy ammatillisesti keskustella.” Ohjaavien opettajien käsityksiä opetusharjoittelun ohjaamisesta ammatillisessa opettajankoulutuksessa. Lapin yliopisto. *Acta Universitatis Laponiensis* 310.
- Peavy, R. 2006. *Sosiodynaamisen ohjauksen opas*. Helsinki: Psykologien kustannus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 10. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Veijola, A. 2013. *Pedagogisen ajattelun kehittyminen aineenopettajakoulutuksessa*. Tutkimus suoravalituista historian opettajaopiskelijoista. Jyväskylän



yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 478.

Väisänen, P. & Silkelä, R. 2000. Luokanopettajaksi opiskelevien ammatillinen kasvu ja kehittyminen pitkäkestoisessa ohjauksessa. Tutkimushankkeen teoreettisen mallin ja menetelmien kehittelyä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita N:o 76.

## LIITTEET

### Liite 1. Haastattelupyynnö

## Haastattelupyynnö

Etsin 5-10 haastateltavaa pro gradu - tutkielmaani, jossa on tarkoitus tutkia ohjaajuuden rakentumista ohjausalan opintojen aikana. Haastattelen jokaista tutkimukseen osallistuvaa henkilöä kaksi kertaa. Ensimmäiset haastattelut toteutetaan tammikuun lähijakson aikana (tai muuten sovittuna aikana tammikuussa) ja jälkimmäiset syksyllä 2015. Jos sinulla EI ole aikaisempaa ohjausalan kokemusta etkä kuulu samaan kotiryhmään kanssani ja olisit valmis tulemaan haastateltavakseni, laita nimi ja yhteystietoja listaan. Kiitos!

Mirva Alakarhu  
sähköposti  
puhelinnumero

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_
9. \_\_\_\_\_
10. \_\_\_\_\_

## **Liite 2. Alkuperäinen haastattelurunko**

### **1. haastattelukerta:**

- Kerro koulutukseen hakeutumisesta ja taustoistasi.
- Missä koet olevasi ohjaajana nyt, koulutuksen alkuvaiheessa?
  - Millainen suhde sinulla on ohjauksen teorioihin?
  - Kerro, mikä on mielestäsi ohjaamista ja mikä opettamista?
- Millaisia asioita haluat koulutuksen aikana vielä oppia ja harjoitella?

### **2. haastattelukerta:**

- Mitä uutta viimeiset puoli vuotta on tuonut ohjausajatteluusi? Mitä olet oppinut?
- Missä olet ohjaajana tässä vaiheessa koulutusta?
- Millaisia asioita haluaisit vielä oppia?
- Millaisia tulevaisuuden toiveita sinulla on ohjaajan tai opettajan töiden suhteen?

**Liite 3. Haastattelu-aikataulu**

<b>Haastateltava</b>	<b>1. haastattelu</b>	<b>Opintojakso</b>	<b>2. haastattelu</b>	<b>Opintojakso</b>
<b>Emma</b>	16.1.2014	Ohjaus 4.	8.10.2014	Ohjaus 8.
<b>Elina</b>	15.1.2014	Ohjaus 4.	7.10.2014	Ohjaus 8.
<b>Elsa</b>	15.1.2014	Ohjaus 4.	7.10.2014	Ohjaus 8.
<b>Eija</b>	2.4.2014	Ohjaus 5.	8.10.2014	Ohjaus 8.
<b>Maria</b>	13.2.2014	Lähijakson ulkopuolella	24.9.2014	Syventävät 5.
<b>Mervi</b>	23.1.2014	Lähijakson ulkopuolella	24.9.2014	Syventävät 5.