TUNNEÄLYN JA OHJAUKSEN KOMPETENSSIT

Onko ohjausosaamisessa mukana tunneälyä?

Milla Kinnunen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2016

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kinnunen, Milla. 2016. Tunneälyn ja ohjauksen kompetenssit. Onko ohjausosaamisessa mukana tunneälyä? Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Tämän tutkielman tarkoitus oli hahmottaa voisiko ohjausosaamisen kehittämisessä hyödyntää tunneälyn kompetensseja, ja onko Jyväskylän yliopiston ohjausalan maisterikoulutuksessa kehitetty Golemanin, Boyatzisin ja McKeen (2002) esittämiä tunneälyn kompetensseja.

Tutkimus toteutettiin hyödyntämällä sekä teoreettista analyysia että empiiristä aineiston analyysiä. Teoreettisen analyysin kautta hahmotettiin sitä, miten tunneälyn kompetenssit linkittyvät ohjauksen kompetensseihin ja osaamisalueisiin. Teoreettista analyysia lähestyttiin hermeneuttisen tulkinnan keinoin. Empiirinen aineisto kerättiin haastattelemalla viittä Jyväskylän yliopistossa ohjausalan maisteriohjelmassa vuosina 2015–2016 opiskellutta, saman kotiryhmän jäsentä. Empiirinen aineisto analysoitiin hyödyntämällä teoriasidonnaista sisällönanalyysia.

Tutkimustulokset antoivat viitteitä siitä, että ohjausosaamisen ja ohjauksen kompetenssien taustalla vaikuttavat taidot, joita tarkastellaan Golemanin ym. (2002) toimesta tunneälyn kompetensseina. Erityisesti tunneälyn kompetenssit tukevat ohjauksen eettistä osaamista sekä vuorovaikutus- ja yhteistyöosaamista. Tutkimustulokset antoivat myös viitteitä siitä, että ohjausalan maisterikoulutuksessa on käsitelty tunneälyn kompetensseja, vaikkakaan tunnetaitoihin liittyvää osaamista ja sen kehittämistä ei ole tarkasteltu suoranaisesti tunneälyn tai tunneälyn kompetenssien käsitteillä. Koulutuksen yhteys erityisesti suorituskyvyn, tarkan itsearvioinnin ja toisten kehittämisen kompetensseihin oli selkein.

Ohjausosaamisen kehittämistä voikin nähdäkseni lähestyä myös tunneälyn kompetenssien kehittämisen näkökulmasta, ja tutkimustulosten perusteella ohjausalan maisterikoulutus tarjoaa opiskelijalle edellytykset tunneälyn kompetenssien kehittymiseen. Tietoisemman otteen ottaminen suhteessa tunneälyn kompetensseihin saattaisi kuitenkin syventää oppimista ja auttaa opiskelijoita hahmottamaan tarkemmin omaa osaamista ja sitä mitä voisi olla aiheellista kehittää jos tavoitteeksi asetetaan tunneälykäs toiminta ohjauksessa.

Hakusanat: kompetenssi, tunneäly, ohjaus, ohjausosaaminen, ohjausalan maisterikoulutus

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO 1

2 OHJAUSALAN MAISTERIKOULUTUS 5

3 TUNNEÄLYN KOMPETENSSIT JA OHJAUKSEN KOMPETENSSIT OHJAUKSEN OSAAMISALUEISSA 8

3.1 Teoreettisen tutkimuksen toteutus 8

3.2 Tunneäly ja tunneälyn kompetenssit 11

3.2.1 Tunneälykäsitteen kehittyminen 12

3.2.2 Tunneälyteoriat 14

3.3 Ohjauksen kompetenssit ja osaamisalueet 22

3.3.1 Kompetenssi viitekehyksen rooli ohjauksessa 22

3.3.2 Ohjauksen kompetenssit 27

3.3.3 Ohjauksen osaamisalueet 33

3.4 Teoreettisen analyysin tulosten tarkastelua 36

3.4.1 Eettinen osaaminen 36

3.4.2 Tutkiva kehittäminen 44

3.4.3 Vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen 50

3.4.4 Ohjauksen toimintaympäristöihin liittyvä osaaminen 59

4 TUNNEÄLYN KOMPETENSSIEN NÄYTTÄYTYMINEN OHJAUSKOULUTUKSESSA 63

4.1 Empiirisen tutkimuksen toteutus 63

4.2 Aineiston hankinta ja kohdejoukko 63

4.3 Aineiston analyysi 66

4.4 Sisällönanalyysin tulosten tarkastelua 71

4.4.1 Eettinen osaaminen 71

4.4.2 Tutkiva kehittäminen 85

4.4.3 Vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen 86

4.4.4 Ohjauksen toimintaympäristöihin liittyvä osaaminen 93

5 POHDINTAA TUNNEÄLYN KOMPETENSSIEN HAHMOTTAMISESTA JA MAHDOLLISESTA KEHITTYMISESTÄ MAISTERIKOULUTUKSESSA 94

5.1 Kuka minä olen ja keneksi haluan tulla 96

5.2 Oppimistavoitteiden asettaminen 102

6 YHTEENVETO 109

6.1 Tutkimustulosten koonti 109

6.1.1 Eettinen osaaminen ja tutkiva kehittäminen ... 109
6.1.2 Vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen sekä ohjauksen toimintaympäristöihin liittyvä osaaminen ... 112
6.2 Pohdintaa ja jatkotutkimusaiheita ... 114
6.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys ... 117
LÄHTEET ... 122

1 JOHDANTO

Tämän pro gradu-tutkimuksen aihe sai alkunsa kiinnostuksestani tarkastella tunteiden vaikutusta toimintaamme ja erityisesti vuorovaikutuksen onnistumiseen. Aloitin tunnetaitoihin liittyvän tutkimusmatkani tutkailemalla tunneälyn käsitettä ja sen tieteellistä määritelmää. Tunneälystä lukiessa kohtaa useiden eri tutkijoiden määritelmiä käsitteestä ja näkemyksiä tunneälyn ilmenemisestä. Useimmiten kirjallisuudessa viitataan Mayerin ja Saloveyn, Golemanin sekä Bar-Onin näkemyksiin ja päädyin itse tarkastelemaan asiaa tarkemmin Golemanin, Boyatzisin sekä McKeen (2002) esittämien tunneälyn kompetenssien kautta.

Kyseisiä kompetensseja tarkastellessani olin nimittäin havaitsevinani, että olemme käsitelleet käymämme ohjausalan maisterikoulutuksen puitteissa teemoja, joita voitaisiin tarkastella myös tunneälyn kompetensseina. Jäinkin pohtimaan oliko tuntemukseni vain henkilökohtainen näkemys vai olisiko koulutuksessa läsnä teemoja, joiden voidaan nähdä lisäävän osaamista tunneälyn kompetenssien näkökulmasta, ja olisiko tämä yhtäläisyys havaittavissa opiskelijoiden puheessa. Ohjaajani haastoi minua kuitenkin miettimään, miksi haluan tutkia tunneälyn kompetensseja käymämme koulutuksen yhteydessä, kun esimerkiksi maisteriohjelman opetussuunnitelmassa ei viitata tunneälyyn tai sitä kuvaavien kompetenssien opettamiseen tai oppimiseen. Jäinkin miettimään, millä tavalla tunneälyn kompetenssit voisivat liittyä ohjausosaamisen kehittymiseen ja näin ollen käymäämme koulutukseen.

Koulutus, jonka yhteydessä aihe herätti mielenkiintoni on Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tarjoama ohjausalan maisteriohjelma (jatkossa maisteriohjelma). Maisteriohjelman pääaine on kasvatustiede, erityisesti ohjaus (OPS 2015). Maisteriohjelmassa ymmärretään ohjaus laajana sekä nuoriin että aikuisiin kohdistuvana ohjauksena, jota tarvitaan koko elämänkaaren ajan opiskelun ja elämänsuunnittelun tukena (Ohjausalan maisteriohjelma 2016). Ohjausalan maisteriohjelman koulutuksellisena tavoitteena on myös luoda omakohtainen suhde hyvään ohjaajuuteen, jossa myöhemmin tässä työssä kuvattavat ohjauksen osaamisalueet saavat henkilökohtaisen tulkinnan. Lisäksi tavoitteena on kehittää opiskelijan ammattikäytännön valmiuksia sekä syventää ja laajentaa ohjaus- ja kasvatusalaan liittyvää tieteellistä ja ammatillista asiantuntijuutta. (OPS 2013.) Ammatilliseen asiantuntijuuteen ja sen kehittymiseen liittyy Juutilaisen ja Vanhalakka-Ruohon (2011, 226) mukaan myös ajatus kompetenssien kehittymisestä.

Tämä sai minut miettimään, mahtaisiko Golemanin ym. (2002) esittämistä tunneälyn kompetensseista löytyä yhtäläisyyksiä ohjausalan kompetensseihin, ja päädyin etsimään yhteyttä tunneälyn kompetenssien ja ohjausosaamista määrittävien ydin- ja peruskompetenssien kesken. Tässä vaiheessa koin kuitenkin ongelmaksi sen, että ohjausalan maisterikoulutuksen opetussuunnitelmassa ei ohjausosaamista kuvata kompetensseina vaan ohjauksen osaamisalueina. Halusin näin ollen selventää itselleni myös sen, millä tavalla ohjauksen ydin- ja peruskompetenssit sijoittuvat suhteessa ohjauksen maisterikoulutuksessa esiin nostettuihin ohjauksen osaamisalueisiin, eli mitkä ohjauksen kompetenssit tukevat kehittymistä eri ohjauksen osaamisalueilla. Tämän analyysin kautta oli mahdollista hahmottaa, onko käymämme koulutuksen kontekstissa perusteltua puhua tunneälystä tai tunneälyn kompetensseista ja niiden mahdollisesta hahmottamisesta. Näin pystyin hahmottamaan myös sen, mitkä tunneälyn kompetenssit mahdollisesti tukevat mitäkin ohjauksen kompetenssin kehittymistä ja näin ollen kasvattaisivat osaamista jollakin neljästä ohjauksen osaamisalueesta. Ohjauksen osaamisalueita on kuvattu selkeästi Juutilaisen ja Vanhalakka-Ruohon (2011) toimesta, mutta osaamisalueiden sisältöjä on myös kuvattu useissa ohjausteoksissa (mm. Onnismaa 2011, Vehviläinen 2014 ja McLeod 2009).

Alkuperäinen kiinnostuksen kohteeni oli kuitenkin se, käsitelläänkö koulutuksessa myös tunneälyn kompetensseina tarkasteltavia taitoja, miten ne ovat näyttäytyneet muille opiskelijoille ja mitkä tekijät näiden taitojen kehittymistä on mahdollisesti koulutuksen toimesta edistäneet. Näin ollen tutkimuskysymyksiksi muodostuivat:

1. Miten tunneälyn kompetenssit sijoittuvat suhteessa ohjauksen kompetensseihin ja ohjauksen osaamisalueisiin?
2. Miten tunneälyn kompetenssit ovat näyttäytyneet opiskelijoille ohjauskoulutuksen opinnoissa ja mitkä tekijät ovat mahdollisesti kehittäneet tunneälyn kompetensseja?

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen etsin vastausta hyödyntämällä teoreettista lähestymistapaa ja tulkitsevaa hermeneuttista otetta. Toiseen tutkimuskysymykseen vastatakseni keräsin empiirisen aineiston hyödyntäen teemahaastatteluja ja sisällönanalyysia. Ymmärtääkseni vastaavanlaista tutkimusta ei ole aiemmin tehty, eli tarkasteltu tunneälyn kompetenssien suhdetta ohjauksen kompetensseihin. En myöskään kyennyt löytämään tutkimuksia, joissa olisi tutkittu näyttäytyykö tunneälyn

kompetenssien osa-alueet jossain ohjauskoulutuksessa. Tästä syystä tämä tutkimus on kartoittava.

Tunneälyä ja tunneälyn kompetensseja on kuitenkin hyödynnetty esimerkiksi opettajien ja ohjaajien tunneälytaitoja tarkasteltaessa ja ammatillista tehokkuutta tutkittaessa (Virtanen 2013; Mustaffa, Nasir, Aziz & Mahmood 2013) sekä tarkasteltaessa tunnetaitojen kehittymistä opetustyön kontekstissa (mm. Isokorpi 2003). Mustaffan ym. (2013) tutkimus osoittaa muun muassa tunneälykkyyden vahvistamisella olevan vaikutusta ohjauksellisiin taitoihin sekä henkilökohtaiseen kehitykseen. Constantine ja Gainor (2001) taas esittävät, että tunneäly pelaa suurta roolia ohjauksessa, jossa ollaan tekemisissä eri kulttuurista tulevien ihmisten kanssa. Eräissä länsimaissa tehdyissä empiirisissä tutkimuksissa on myös havaittu tunneälytekijöiden ennustavan ohjauksen tuloksia, liittyen erityisesti ohjaajan näkemyksiin ja uskomuksiin omista kyvyistä ja taidoista, eli minäpystyvyydestä (Martin, Easton, Wilson, Takemoto & Sullivan 2004; Easton, Martin & Wilson 2008; Parveen & Shafiq 2014, 210).

Esimerkiksi Martin ym. (2004, 22) löysivät tutkimuksissaan vahvistusta ajatukselle, jonka mukaan tunneäly on yksi tekijä, joka erotti ohjauksen ammattilaiset muista verrokkiammateissa toimineista, sekä myöskin ominaisuus, joka ”ajaa” ihmisiä ohjaustyöhön. Näin ollen, vaikka Golemanin ym. (2002) kehittämää kompetenssimallia hyödynnetään erityisesti johtamisen menestyksellisyyttä tutkittaessa, voidaan mallia hyödyntää myös, kun tarkastellaan tunnetaitoja ja niiden merkitystä ohjauksen kontekstissa. Tunneälyn kompetenssimalli tarjosi myös itselleni tässä vaiheessa selkeän tarkastelupohjan aiheeseen.

Kompetensseja käytetään mittaamaan menestyksellistä suoriutumista niin ohjaustyössä kuin myös muuallakin työmaailmassa, sekä arvioimaan jo olemassa olevia tai kehitettäviä taitoja. Suoriutumisen kriteerit määrittyvät kuitenkin usein ulkoisesti eikä niinkään yksilön omista lähtökohdista, ja ohjaustyössä niiden voidaan nähdä määrittyvän esimerkiksi erilaisten teoreettisten lähestymistapojen tai ohjaukselle määriteltyjen kompetenssilistausten kautta.

Teoreettisista lähestymistavoista maisteriohjelmassa korostetaan erityisesti sosiodynaamista, ratkaisusuuntautunutta sekä monikulttuurista ohjausta (OPS 2015). Näiden lähestymistapojen yhteydessä viitataan myös erinäisiin ohjauksellisiin taitoihin, joiden suhdetta ohjauksen kompetensseihin ja tunneälyn kompetensseihin pyrin tässä työssä myös hahmottamaan. Varsinaisia ohjauksen kompetensseja on kuitenkin määritetty useiden kansainvälisten ohjaustyötä tutkivien tahojen toimesta, joista valitsin tähän työhön kolmen keskeisen toimijan laatimat ohjauksen kompetenssikuvaukset.

Näitä ovat Kansainvälinen ohjausalan ammattijärjestö IAEVG (International Association for Educational and Vocational Guidance), Euroopan ammatillisen koulutuksen kehittämiskeskus Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training) sekä NICE (Network for Innovation in Career Guidance & Counseling in Europe).

Tutkimusraportin runko muodostuu niin, että seuraavaksi käyn lyhyesti läpi Jyväskylän yliopiston ohjausalan maisteritutkintoa. Tämän jälkeen käyn läpi tutkimuksen toteutusta ja tuloksia liittyen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Ensiksi tarkastelen tunneälyn teorioita, jonka jälkeen siirryn kuvaamaan ohjauksen kompetensseja ja osaamisalueita ja lopussa sijoitan tunneälyn ja ohjauksen kompetenssit ohjauksen osaamisalueisiin. Kyseinen osio esitteleekin vastauksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Toiseen kysymykseen liittyvät aineistonkeruu- ja analysointimenetelmät sekä tulokset kuvaan tämän jälkeen luvuissa 4 ja 5.

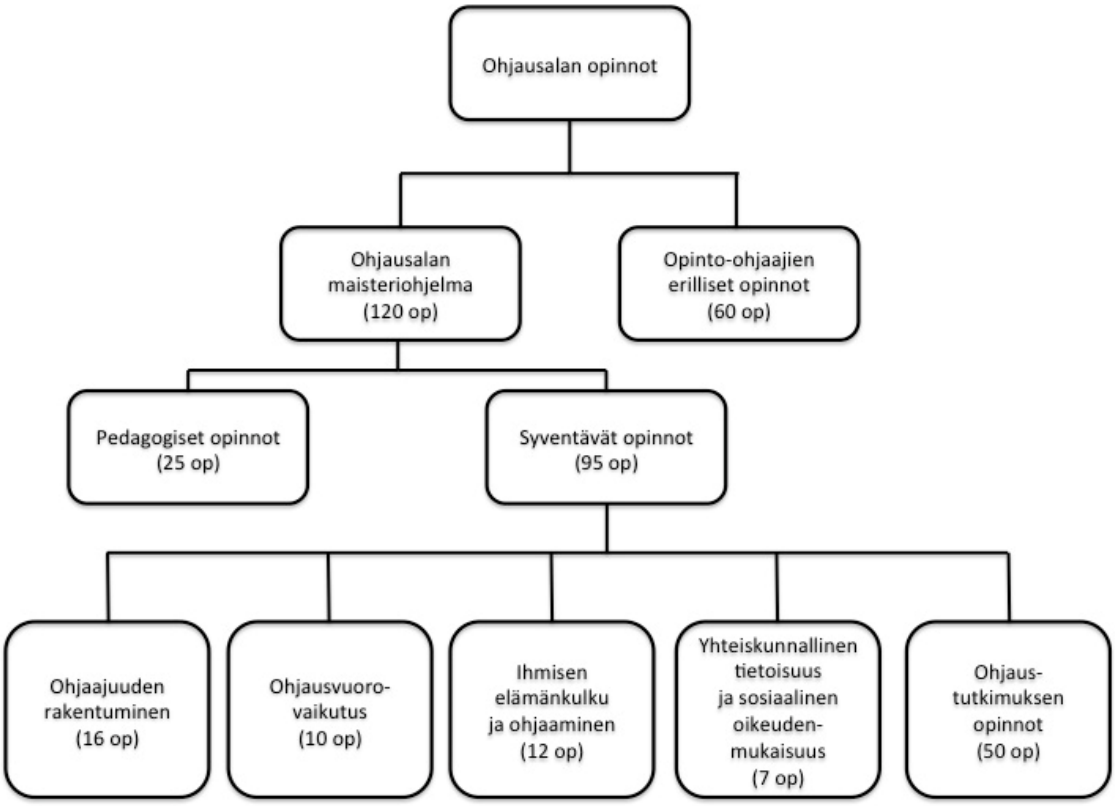
2 OHJAUSALAN MAISTERIKOULUTUS

Tässä kappaleessa kuvaan lyhyesti Jyväskylän yliopiston ohjausalan maisteriohjelman koulutusohjelmaa, jonka pääaineena on kasvatustiede, erityisesti ohjaus. Kuvaan keväällä 2015 aloittaneiden opintojen koostumusta ja lähteenä käytän Jyväskylän yliopiston ohjausalankoulutusohjelmien opinto-opasta (OPS 2015), opintojen alussa jaettua kuvausta opintojen toteuttamisesta sekä omaa henkilökohtaista kokemusta opintojen suorittamisesta.

Maisteriohjelman tavoitteena on laaja-alainen tutkiva ja kehittävä ohjauksen osaaminen, jonka ytimessä on tarjottavien opintojen puitteissa rakentaa jokaiselle opiskelijalle mahdollisimman aidosti omia tavoitteita vastaava opiskelukokonaisuus. Tämä mahdollistaa tietyissä raameissa hyvin henkilökohtaisen otteen rakentamisen suhteessa opintoihin. Koulutuksen pedagoginen toteutus perustuu paljolti kokemusten kautta oppimiseen, reflektiivisyyteen ja kriittiseen oman ohjaustyön kehittämiseen. Ohjaajaksi kasvaminen koulutuksen aikana on jokaisen oma prosessi. Tavoitteena on, että jokainen löytää oman näköisensä, kriittisesti koetellun perustan ohjaustyölleen ja ohjaajan identiteetilleen.

Opinnot kestävät noin kaksi vuotta, ovat päätoimista opiskelua ja laajuudeltaan 120 opintopistettä. Opinnot tuottavat kelpoisuuden toimia päätoimisena oppilaanohjaajana peruskoulussa ja opinto-ohjaajana toisella asteella. Lisäksi koulutus antaa valmiuksia toimia ohjaustehtävissä korkea-asteella sekä koulukontekstin ulkopuolella. Jos maisteriohjelmaan osallistuva ei ole suorittanut aiemmin aikuiskouluttajan pedagogisia opintoja, sisältyvät myös ne opintoihin (25 opintopistettä), tuottaen pedagogisen pätevyyden. Tutkinnon kokonaisuutta on kuvattu kuviossa 1, josta hahmottuu myös syventävien opintojen tarkempi jaottelu.

Maisteriopinnot koostuvat yhdeksästä neljän päivän lähijaksosta, jotka käydään yhdessä niin sanottujen erillisopiskelijoiden kanssa. He ovat opinto-ohjaajan erillisopintoihin hakeneita, ylemmän korkeakoulututkinnon ja opettajan pedagogiset opinnot jo suorittaneita, jotka hakevat opinto-ohjaajan pätevyyttä. Tämän lisäksi maisteriopiskelijat kokoontuvat kahdeksan kertaa kahden päivän kestoisille omille lähijaksoille, jotka keskittyvät ohjaustutkimuksen opintoihin. Pedagogisiin opintoihin osallistuvilla on tämän lisäksi yhdeksän kolmen päivän pituista lähijaksoa kolmen lukukauden aikana.



KUVIO 1. Ohjausalan opinnot Jyväskylän yliopistossa

Maisteriopintojen alussa jokainen opiskelija tekee itselleen henkilökohtaisen opiskelu-/oppimissuunnitelman (HOPS), jota muokataan pitkin opintoja ja joka toimii koulutuksen runkona. Opinnoissa hyödynnetään myös oppimispäiväkirjatyöskentelyä, kotiryhmiä, lukupiirejä, teemaesseitä, työssäoppimista, ohjausvideoita sekä oman ohjausajattelun kirjoittamista. HOPS:n avulla pyritään löytämään itselle oppimistarpeita parhaiten vastaava oppimispolku, jonka pohjana toimii elämänhistorian, oman osaamisen historian ja tulevaisuuden tarpeiden hahmottaminen. HOPS:n rakentamista tuetaan henkilökohtaisella ohjauksella pitkin opintoja, ja ohjaus on luonteeltaan reflektointia tukevaa ja valmentavaa.

Oppimispäiväkirjat toimivat oman ohjaajuuden oppimisen ja tutkimisen välineinä. Oppimispäiväkirjoja kirjoitetaan kahdenlaisesta näkökulmasta. Toinen liittyy kiinteästi lähijaksoihin ja tavoitteena on pohtia jaksolla käsiteltyjä asioita auki heti lähijakson jälkeen. Toinen taas liittyy lähijaksojen välillä tapahtuvaan osaamisen kehittämiseen, jossa voi reflektoida omaa työtään, työssäoppimisjaksoja ja harjoitteluita, ohjausvideoita tai jotain muuta tarpeelliseksi kokemaansa asiaa ohjauksen linssien kautta. Huomionarvoista on, että molemmat oppimispäiväkirjat ovat henkilökohtaisia tekstejä, joissa ei ole tavoitteena osoittaa oppineisuutta, vaan ääneen ajatella ja ihmetellä

sekä omakohtaisesti tarkastella ohjauksen ilmiöitä. Oma ohjaaja lukee päiväkirjat, muttei anna niistä palautetta tai arvioi niitä.

Kotiryhmät muodostetaan heti opintojen alussa ja niissä työskennellään jokaisella lähijaksolla, niin yhteisillä kuin maistereiden omillakin. Kotiryhmä kokoontuu sekä oman ohjaajan kanssa että keskenään. Oman ohjaajan kanssa kokoontuessa keskitytään ajankohtaisiin teemoihin, joita on noussut esimerkiksi lähijaksojen luennoista tai ohjauksen uutisoinneista. Kotiryhmän kokoontuessa keskenään toiminta keskittyy lukupiirin tai teemaesseen ympärille. Kotiryhmän idea on ennen kaikkea osallistujien ajatusten ja kokemusten jakaminen liittyen ohjaustyöhön, mutta myös muuhun elämään. Lisäksi kotiryhmä on toimiessaan turvallinen paikka harjoitella ohjaustyön käytäntöjä erilaisten harjoitusten avulla.

Lukupiirien ja teemaesseiden tavoitteena on edistää opiskelijoiden teoreettisen- ja tutkimuskirjallisuuden hyödyntämistä oman ohjaajuuden kehittämisessä. Yhteisillä lähijaksoilla kokoontuvat kotiryhmät keskittyvät erityisesti tähän, kun taas maisterijaksoilla kokoontuessaan, kotiryhmän tulisi tutustua tarkemmin ohjauksen tutkimus- ja teoreettiseen kirjallisuuteen edistääkseen yksilöllistä graduprosessia sekä kykyä arvioida tutkimustietoa ja keskustella sen tuottamisesta ja hyödyntämisestä ohjauksessa sekä oman ohjaajuuden kehittämisessä.

Työssäoppimista maisteriohjelman opiskelijoille sisältyy 8–12 viikkoa (väh. 20 läsnäolotuntia/vko). Tavoitteena on kohdentaa harjoittelua mahdollisimman monelle eri kouluasteelle, painottaen kuitenkin HOPS:ssa esiin nostettuja kiinnostuksen kohteita. Harjoitteluja saa suorittaa myös muissa ohjauksen konteksteissa kuten yliopistoissa vapaassa sivistystyössä, työhallinnossa tai yrityksissä. Harjoittelut voi suorittaa yhtäjaksoisesti tai jakaa myös pidemmälle aikavälille. Jaottelua suositellaan siinä mielessä, että kyettäisiin tutustumaan monipuolisesti eri organisaatioihin tai eri kouluihin. Harjoittelujen yhteydessä tulee videoida 2-3 ohjaustilannetta, joista vähintään yksi katsotaan omassa kotiryhmässä ja 1–2 kahden kesken oman ohjaajan kanssa. Ohjaustallenteita katsomalla on tavoitteena oppia sekä itsestä että ohjausvuorovaikutuksesta, ei arvostella toimintaa ohjaajana.

Opintojen loppuvaiheessa laaditaan oma ohjausajattelu, jonka avulla jäsennetään oman ohjaustyön perustaa, omia ohjauksellisia toimintatapoja, ohjaajuuden rakentumista koulutuksen aikana sekä suunnitelmia sen kehittämiseen tulevaisuudessa.

3 TUNNEÄLYN KOMPETENSSIT JA OHJAUKSEN KOMPETENSSIT OHJAUKSEN OSAAMISALUEISSA

3.1 Teoreettisen tutkimuksen toteutus

Tutkimukseni koostuu kahdesta erilaisesta osasta, jotka on toteutettu erilaisilla metodeilla. Tässä luvussa käyn läpi tutkimuksen etenemistä sekä analysointimenetelmiä liittyen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, eli miten tunneälyn kompetenssit sijoittuvat suhteessa ohjauksen kompetensseihin ja ohjauksen osaamisalueisiin. Halusin selvittää voidaanko ohjausosaamisen yhteydessä puhua tunneälystä, kun asiaa tarkastellaan tunneälyn kompetenssien kautta. Eli onko tunneälyn ja ohjauksen kompetensseissa löydettävissä yhtäläisyyksiä siinä määrin, että voitaisiin esimerkiksi ajatella tunneälyn kompetensseihin huomiota kiinnittämällä ja kyseisiä kompetensseja kehittämällä edesautettavan ohjausosaamisen kehittymistä.

Teoreettisen tarkastelun avulla on mahdollista perehtyä tutkimuskohteeseen ajatusrakennelmien avulla. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla onkin kyse hermeneuttisesta tutkimusstrategiasta, ”jossa keskeistä on tulkintojen tekeminen ja tutkimuskohteen syvällinen inhimillinen ymmärtäminen” (Koppa 2016a). Hermeneuttista tutkimusstrategiaa hyväksikäyttäen hahmotin ohjausosaamisessa keskeisiksi nähtyjä ohjauksen kompetensseja suhteessa Golemanin ym. (2002) esittämiin tunneälyn kompetensseihin. Tarkastelussa lähdin liikkeelle neljästä ohjauksen osaamisalueesta, jotka oli nimetty sekä ohjausalan maisterikoulutuksen (OPS 2013) että Juutilaisen ja Vanhalakka-Ruohon (2011) toimesta. Ohjauksen osaamisalueiden sisältöä määrittämällä oli mahdollista sijoittaa tunneälyn ja ohjauksen kompetenssit tietyn osaamisalueen sisälle ja tämän alueen sisällä tarkastella mitkä tunneälyn kompetenssit mahdollisesti tukevat kyseiseen osaamisalueeseen liitettäviä ohjauksen yleisiä kompetensseja.

Kuten kaikessa humanistisessa tutkimuksessa, myös hermeneuttisen tutkimuksen päämääränä on ymmärtää kohdetta syvemmin ja hermeneuttisena metodina toimii muun muassa tekstin tarkasteleminen eri näkökulmista, joita vuorotellaan (Routio 2016). Tekstin ymmärtäminen tekstistä itsestään käsin on keskeinen näkemys kun puhutaan tulkinnasta ja hermeneutiikassa onkin kyse tulkkauksen, selittämisen ja tulkinnan taidosta. Tulkinnan kohteena toimii erityisesti tekstit, joita pidetään inhimillisen toiminnan tuotteina ja näin ollen merkityksellisinä ilmaisuina. (Gadamer 2009, 40.)

Tässä vaiheessa jätän maininnan asteelle, mutta tuon tietoisuuteen sen, että hermeneutiikkaa tulkitaan eri tavoin muun muassa eri historiallisista lähtökohdista, joten sen hyödyntämistä saatetaan käyttää myös hieman eri tavoitteita silmälläpitäen. Keskeistä hermeneutiikassa on kuitenkin ajatus tulkinnasta ja ymmärtämisestä ja ymmärtääkseni se on syntynyt tietynlaisena vastakohtana luonnontieteelliselle tiedon tuottamiselle. Hermeneutiikka on siis pyrkinyt oikeuttamaan ihmistieteitä ja sen kautta tuotettua tietoa ja ymmärrystä. Hermeneutiikka esimerkiksi ilmentää ajatuksen siitä, että tiedostava tajunta suuntautuu ihmisen itse luomaan tai tuottamaan, jolloin sekä tiedon subjekti (tutkija) ja tiedon objekti (tutkittava) ovat laadullisesti samankaltaisia. Luonnontieteissä subjekti pyrkii selittämään objektia kun taas ihmistieteissä subjekti pyrkii ymmärtämään objektia, erityisesti pitäen mielessä sen, että objektit ovat ihmisen itsensä luomia merkitysrakenteita. (Siljander 1988, 20–22.)

Hermeneutiikassa tulkitaan siis objektien merkityksiä ja hermeneuttisessa tutkimusstrategiassa on keskeistä ajatus yksittäisseikkojen sovittamisesta kokonaisuuteen, luoden samalla tietynlaista yhteisymmärrystä tarkasteltavasta asiasta. Tämä onkin Gadamerin (2009, 29) mukaan kriteeri oikealle ymmärtämiselle. Objektin, eli tässä tutkimuksessa tekstin, tarkastelu eri näkökulmista, näkökulmien vuorottelu ja sen kautta ymmärryksen muodostaminen ovat siis keskeisiä hermeneuttiselle tutkimusstrategialle ja tästä prosessista käytetään myös nimitystä hermeneuttinen kehä. Siljanderin (1988) mukaan hermeneuttinen kehä tai hermeneuttinen spiraali on hermeneuttisen metodin yksi klassinen luonnehdinta. Sen keskeisiä periaatteita ovat ajatus siitä, ettei tulkintaprosessilla ole absoluuttista lähtökohtaa eikä myöskään päätepistettä. Tulkittavaa ilmiötä on mahdollista ymmärtää vain osa–kokonaisuus-suhteen tulkintaprosessin kautta, jolloin siis tulkittavan ilmiön yksittäiset osat ja kokonaisuus käyvät vuoropuhelua keskenään. (Siljander 1988, 115–116.)

Tulkinta lähtee liikkeelle tulkitsijan omasta esiymmärryksestä, joka omalla kohdallani oli havainto siitä, että olisimme koulutuksen yhteydessä käsitelleet tunneälyn kompetensseja. Tätä esiymmärrystä lähdin tutkimaan aiheesta tuotettujen tekstien kautta, jolloin ymmärrykseni aiheesta syventyi ja muokkaantui tässä tutkimuksessa esiin tuotuun muotoon. Gadamerin (2009) mukaan aidossa tulkinnassa huomio kohdistuu asioihin itseensä ja ymmärtääkseen tekstiä, tulkitsija joutuu luonnostelemaan. Tuota luonnosta tarkastellaan jatkuvasti sen perusteella, mitä syventyminen merkitykseen tuo mukanaan. (Gadamer 2009, 32–33.)

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla teinkin luonnosta Microsoft Excel-laskentataulukko-ohjelmalla, jonka avulla hahmottelin ohjauksen kompetenssien

sijoittumista ohjauksen osaamisalueisiin ja tunneälyn kompetenssien sijoittumista ohjauksen kompetensseihin ja tätä myötä ohjauksen osaamisalueisiin. Tätä luonnosta muokkasin jatkuvasti sen mukaan kun ymmärrykseni aiheesta lisääntyi, kunnes päädyin liitteessä 1 esitettyyn versioon. Ohjaustyössä keskeisiksi nähtäviä kompetensseja tarkastelin IAEVG:n, NICE:n sekä Cedefob:n määrittämien ohjauksen yleisten kompetenssien kautta. Heidän kompetenssinäkemyksistä otin tarkasteluun vain ne, joidenka kautta kuvattiin sitä osaamista, joka jokaisella ohjaajalla tulisi olla, huolimatta siitä missä ohjaustyötä toteuttaa. Näiden kolmen toimijan esittämät ydin- ja peruskompetenssit sijoitin ensin Juutilaisen ja Vanhalakka-Ruohon (2011) esittämien ohjauksen osaamisalueiden sisälle. Tämän jälkeen sijoitin tunneälyn kompetenssit ohjauksen osaamisalueiden alle sen mukaan, miten koin kyseisten kompetenssien tukevan osaamisalueiden alle sijoittamiani ohjauksen kompetensseja. Tämä tapahtui kirjallisuuteen perehtymällä ja tulkitsemalla.

Liitteessä 1 esitelty luonnos saattaisi muuttua, jos tulkintaa aiheen parissa jatkettaisiin ja se olisikin hyvin luonnollista hermeneuttisen kehän ajatukselle, sillä kehä on sulkeutumaton (Siljander 1988, 117). Gadamerin (2009) mukaan kehä ajattelu mahdollistaa tiedon alkuperäisen ymmärtämisen, jos tulkitsija ymmärtää kehämäisen ajattelun yhteydessä työstää omia ennakkoon omaksuttuja ennakkokäsityksiä tulkinnan kohteena olevista asioista ja erottamalla omat näkemykset tekstin näkemyksistä. Oikea tulkinta suojaakin tutkijaa mielivaltaisilta päähänpälkähdyksiltä sekä huomaamattomilta ja rajoittuneilta ajattelutottumuksilta. Kyseessä ei voi kuitenkaan olla täysin objektiivinen toiminta, sillä tulkitsija tuo ymmärtämiseen oman panoksensa, jota värittää muun muassa eri aikakaudet ja kulttuuri. Tulkitsijalla ja tekstillä on näin ollen omat näkökulmat ja ymmärtäminen tarkoittaa näiden näkökulmien sulautumista. Tekstiä lukiessa tuleekin ymmärtää se, että luetaan toisen ilmaisemia mielipiteitä ja tekstiä tulkitsemalla kohdataan nämä mielipiteet. Mielipiteiden ja näkökulmien sulauttamisessa, eli hermeneuttisessa tarkastelussa, toisen tuottamien merkitysten tarkasteluun kuuluukin myös itsekritiikki, jolloin tulkitsija ei omaksu ylivertaista näkemystä suhteessa toisen näkökulmaan, vaan sallii myös omien luulojen ja ajatusten asettamisen koetukselle. (Gadamer 2009, 32–33, 64, 74.)

Omien luulojen ja ajatusten asettaminen koetukselle ei varmastikaan ollut omalla kohdallani asia, mihin tarvitsi erityisesti kiinnittää huomiota, sillä tutkimusta aloittaessa oman ymmärryksen vaillinaisuus ei ollut oikein mahdollistanut vahvojen ennakkokäsitysten muodostamista. Enemmänkin huomiota tuli kiinnittää siihen ajatukseen, että kirjoitetut tekstit todella ovat jonkun toisen tuottamia mielipiteitä ja

näkökulmia, ja minun tulee luoda niihin jonkinasteinen ymmärtämisen suhde. Tätä ymmärryksen rakentumista kuvaa loppuosa tästä tutkimusraportista, alkaen tunneäly käsitteen tutkailusta sekä tunneälyn kompetenssien hahmottamisesta. Sen jälkeen kuvaan ohjauksen osaamisalueita ja ohjauksen kompetensseja. Tämän jälkeen siirryn tarkastelemaan tunneälyn kompetenssien ja ohjauksen kompetenssien sijoittumista suhteessa ohjauksen osaamisalueisiin.

3.2 Tunneäly ja tunneälyn kompetenssit

Käsitteenä ja tieteellisenä terminä tunneäly on suhteellisen uusi, ja koostuu kahdesta toisiinsa kietoutuvasta käsitteestä: tunne ja äly (Virtanen 2013, 45). Tunneälyn englanninkielinen vastine, emotional intelligence, tuo mukaan tarkasteluun myös emootion käsitteen ja tietyssä mielessä kuvaa nähdäkseni käsitteen sisältöä paremmin kuin pelkkä ’tunne’.

Vaikka suomen kielessä sanoja tunne ja emootio pidetään toistensa synonyymeina, voidaan tunteella Isokorven (2003) mukaan viitata kokemukseen ja emootiolla tunnekokemuksen fysiologiseen vasteeseen. Vaikka tässä tutkimuksessa ei ole tarkoituksena tarkastella tai eritellä näitä käsitteitä yksityiskohtaisemmin, voisi emootion määritellä tunnetta laajemmaksi käsitteeksi, joka tunteen lisäksi pitää sisällään sellaisia ilmaisumuotoja, jotka ovat toisten nähtävissä muun muassa kommunikaation kautta. Tunne voi siis olla jotain, joka on sisällämme näkymättömissä, kun taas emootio on tila, jonka kautta tulemme itse tietoiseksi tunteen synnyttämistä fyysisistä muutoksista kehossamme (Price 2010, 20). Näin ollen emootio mahdollistaa tunteen käsittelyn, joka on oleellista emotionaalisen älykkyyden tarkastelussa. Goleman ym. (2002, 12–13) toteavat emootion olevan erittäin voimakas ja hetkellinen, joka saattaa synnyttää pitempään kestävän tunnetilan ja joka jatkuessaan vääristää havaintojamme ja vie huomion pois käsillä olevista tehtävistä.

Älyn ja älykkyyden käsitteitä voidaan myös lähestyä hyvinkin monesta eri näkökulmasta, jo pelkästään maantieteellisessä mielessä. Muun muassa Sternberg (2000, 5) toteaa, että älykästä ihmistä voidaan länsimaiden kohdalla tarkastella yksilönä, joka tekee kovasti töitä oppiakseen, nauttii oppimisesta ja haluaa jatkuvasti oppia, kun taas taoistinen traditio käsittää älykkyydeksi muun muassa täydellisen ymmärryksen itsestä ja ulkoisista olosuhteista. Sternberg (2000, 8) esitteleekin kymmenen eri määritelmää älykkyydelle, mutta yhteistä näille kaikille on käsitys yksilön kyvystä sopeutua ympäristöön ja kyky oppia. Tunneäly määritelläänkin yleisesti kyvyksi havaita

ja hallita sekä omia että muiden tunteita, sekä ottaa tunteista oppia omaan ajatteluun ja toimintaan. Tunneälyllä tarkoitetaan siis kykyä tunnistaa emotionaalisten ajattelumallien merkitys, sekä kykyä hyödyntää tätä tietoa toiminnan perustelussa ja ongelmanratkaisuissa toimivalla ja paikkansapitävällä tavalla. (Mayer, Salovey & Caruso 2000a, 400; Salovey 2005, v.)

Edellä kuvattu määritelmä viittaa tunneälytutkijoiden Mayerin, Saloveyn ja Caruson muodostamaan kuvaukseen tunneälystä. Useat eri tutkijat ovat tutkineet ja määritelleet tunneälyä, mutta Chernissin (2010, 111) mukaan edellä kuvattu tunneälyn määritelmä on yleisesti hyväksytty. Mayerin ja Saloveyn lisäksi yleisessä keskustelussa, tunneälyä määriteltäessä viitataan usein myös Reuven Bar-Onin sekä Daniel Golemanin määritelmiin. Useat tutkimukset, joissa keskitytään muun muassa tunneälyn ja tunneälyn kompetenssien käsitteelliseen määrittelemiseen ja rajaamiseen sekä erilaisten mittaustapojen rakentamiseen ja validoimiseen, nojaavatkin näihin kolmeen suuntaukseen (Dumitriu, Timofi ja Dumitriu 2014, 870).

3.2.1 Tunneälykäsitteen kehittyminen

Landy (2005) toteaa tunneäly tutkimuksen ankkuroituvan E. L. Thorndiken vuonna 1920 esittämään kommenttiin, jonka mukaan sosiaalinen älykkyys voi olla yksi älykkyyden muoto, ja irrallinen abstraktista tai akateemisesta älykkyydestä. Tuo hetki ei suoranaisesti käynnistänyt tunneälyn tutkimusta, mutta se lisäsi tutkimusta älykkyyksien moninaisuuksista, ja erityisesti herätti kiinnittämään huomiota siihen asti vallinneeseen älykkyyden mittaamisen kapea-alaisuuteen. (Landy 2005, 413–414.)

Psykologinen ihmiskäsitys muuttui kuitenkin 1950-luvulla dynaamisempaan ja humanistisempaan suuntaan, jolloin myös älykkyyttä alettiin tarkastelemaan kokonaisvaltaisempana ilmiönä, ”johon vaikuttavat mitä erilaisimmat biologiset, sosiaaliset ja psyykkiset tekijät” (Saarinen 2007, 31). Myös Gardner (2006) kiinnitti tähän asiaan huomiota 1980-luvulla laajentamalla älykkyyden käsitettä ja esittelemällä moniälykkyysteoriansa. Hän uskoi, että kognitiivista kyvykkyyttä pystyttiin paremmin kuvaamaan joukkona kykyjä (ability) tai mentaalisia taitoja, joita kutsui älykkyyksiksi. Hän esittelikin älykkyyden seitsemän eri lajia, jotka teorian mukaan on löydettävissä kaikilta, mutta jotka painottuvat eri tavalla. Perinteisten kielellisten, avaruudellisten ja loogis-matemaattisten kykyjen lisäksi älykkyyksiksi voidaan lukea myös musiikillinen, kinesteettinen, interpersoonallinen sekä intrapersoonallinen älykkyys. (Gardner 2006, 6–17.)

Kahdesta viimeiseksi mainitusta käytetään nimitystä persoonallisen älykkyyden tasot, ja niitä voidaan muun muassa Saarisen (2007, 31) mukaan pitää tunneälyteorioiden kehittymisen lähtökohtana. Gardner (1993) määrittelikin interpersoonallisen älykkyyden tarkoittavan kykyä ymmärtää muita ihmisiä, kykyä ymmärtää mikä motivoi heitä sekä kuinka työskennellä yhteistyössä muiden ihmisten kanssa. Interpersoonalliset taidot rakentuvat toisen eroavaisuuksien hahmottamisen ympärille, erityisesti kykyyn hahmottaa toisen tunnetilassa, temperamentissa, motivaatiossa ja aikomuksissa näyttäytyvät sävyerot. Intrapersoonallinen älykkyys taas tarkoittaa kykyä muodostaa tarkka ja todellinen malli itsestä ja käyttää tätä mallia toimiakseen tehokkaasti elämässä. Intrapersoonalliset taidot viittaavat yksilön sisäisiin tekijöihin, kuten oman tunne-elämän ja emotionaalisen skaalan hahmottamiseen, kykyyn erotella emootioiden välillä ja nimetä ne, sekä näiden pohjalta ymmärtää ja ohjata omaa toimintaa. (Gardner 1993, 9, 23–25.)

Gardnerin kuvaus persoonallisesta älykkyydestä oli kuitenkin niukka tunteiden roolin kuvaamisen näkökulmasta katsottuna, ja uraauurtavan teorian tunteiden linkittämisestä älykkyyteen lanseerasivat yhdysvaltalaiset psykologit Peter Salovey ja John D. Mayer 1990-luvulla. Tunneäly nousi kuitenkin julkiseen tietoisuuteen psykologi-lehtimies Daniel Golemanin vuonna 1995 julkaiseman ”Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ” -teoksen (suomeksi ”Tunneäly: lahjakkuuden koko kuva”), sekä kirjaa ja tunneälyä ylistäneen Times-lehden artikkelin myötä. (Saarinen 2007, 45.) Golemanin kirja pohjasi suurelta osin Mayerin ja Saloveyn tunneälytutkimukseen, ja kirjassa hän pyrki tuomaan yhteen tieteelliset löydökset tunneälykkyydestä, integroimaan ne emotionaalisen älykkyyden kehikoksi ja tekemään käsitteestä ymmärrettävän ja arjessa hyödynnettävän (Virtanen 2013, 49). Teos herättikin paljon mielenkiintoa, mutta myös kritiikkiä erityisesti tunneäly-käsitteen määritelmän laaja-alaistamisesta niin, ettei se enää täyttänyt tieteelliselle käsitteelle ja tutkimukselle asetettuja vaatimuksia (Saarinen 2007, 45). Landy (2005) esimerkiksi kutsui Golemania kaupalliseksi tutkijaksi, kun taas Saloveyta ja Mayeria akateemisemmiksi tutkijoiksi. Kritiikki suuntautuu ymmärtääkseni erityisesti juuri tieteelliseen määritelmään älystä ja miten sitä mitataan.

Cherniss (2010) tuo artikkelissaan esiin useita kriittisiä näkemyksiä emotionaalisen älykkyyden määritelmien monimuotoisuudesta ja erityisesti sen haitallisesta vaikutuksesta tunneälyn tutkimukselle. Myös Saarinen (2007) viittaa useisiin kirjoituksiin, joissa kritisoidaan muun muassa Golemanin tunneälyn määritelmää epämääräiseksi, ja viittaa myös Golemanin omiin kirjoituksiin, joissa

tunneäly määritellään niin inhimilliseksi kyvyksi ja elämäntaidoksi, käytännön taidoksi ja kypsyydeksi kuin myös moninaisiksi älykkyyksiksi ja puhtaaksi suoriutumisen teoriaksi (Saarinen 2007, 46). Landy (2005, 420) lisää kritiikkiin huomion, jonka mukaan Goleman kyllä tarjoaa johtopäätöksiä, muttei niin sanottua raakaa dataa tai analyysia, minkä perusteella myös ulkopuolinen voisi päätellä Golemanin tekemien johtopäätösten todenmukaisuuden.

Toisaalta Cherniss ym. (2006, 239) toteavat, että tunneälyn saralla vallitsevien erilaisten, osittain ristiriitaistenkin rakennekäsitysten ja mallien määrää ei tulisi nähdä käsitteen heikkoutena, vaan sen elinvoimaisuutena. Moninaiset määritelmät tuovat kuitenkin mukanaan uhkan, että emotionaalisen älykkyyden käsitteestä tulee merkityksetön, varsinkin kun on todettu, etteivät eri tunneälyn mittarit mittaa samoja asioita (Cherniss 2010, 113). Mayer ym. (2000a, 401) pitävätkin tärkeänä älykkyydeksi kutsutun ilmiön ja erilaisten älykkyysmallien erottamisen toisistaan ja toteavat Golemanin vuonna 1995 julkaiseman, ja tunneälyn julkisuuteen nostaman teoksen jälkeen, rajanneensa oman näkemyksen tunneälystä koskemaan pelkästään mentaalisia emootioihin liittyviä kykyjä.

Käsitteenä tunneäly rakentuu kuitenkin kolmen lähtökohdan varaan. Ensinnäkin tunteet pelaavat suurta roolia elämässä, toiseksi ihmiset ovat erilaisia tavassaan tunnistaa, ymmärtää, käyttää ja hallita tunteitaan ja kolmanneksi nämä eroavaisuudet vaikuttavat yksilöiden sopeutumiseen eri konteksteissa, kuten työpaikalla (Cherniss 2010, 111). Vaikka yleensä keskitytään mallien erojen havainnollistamiseen, voidaan tunnistaa kaksi komponenttia, jotka ovat löydettävissä kaikista malleista: omien tunteiden tiedostaminen ja hallinta (self-regulation abilities) sekä toisen tunteiden tiedostaminen ja hallinta (social skills) (Cherniss ym. 2006, 239). Cherniss (2010, 115) toteaakin niin sanottujen laajennettujen mallien tarjoavan käytännöllisen näkökulman tunneälyn teemaan, listaamalla käytännöllisiä, kognitiivisesta älykkyydestä irrallisia persoonallisia ominaisuuksia, jotka edesauttavat sopeutumista. Näkemykseni mukaan laajennetut mallit nostavat esiin myös selkeitä kokonaisuuksia, joihin keskittymällä omaa tunneälykästä toimintaa on mahdollista kehittää.

3.2.2 Tunneälyteoriat

Herrat Salovey, Mayer ja Caruso ovat siis henkilöitä, joiden työhön viitataan usein kun puhutaan tunneälystä ja sen teoreettisesta näkemyksestä. Vaikka Mayer ym. (2000a) toteavat suurimman osan älykkyyden tutkijoista olevan yhtä mieltä siitä, että muutkin tekijät kuin älykkyys ennustavat menestymistä elämässä, eivät he halua liittää

älykkyydestä irrallisia tekijöitä, kuten motivaatiota, älykkyyden käsitteen alle. Älykkyys ymmärretään perinteisesti abstraktin ajattelun taidoksi, päättelykyvyksi, ongelmanratkaisutaidoksi, ja joksikin sellaiseksi, mikä on mitattavissa ulkoisten saavutusten pohjalta. Tieteessä älykkyyteen liittyykin ydinajatus tiedon keräämisestä, kerätystä tiedosta oppiminen ja tämän tiedon käyttäminen ymmärryksen rakentamisessa. (Mayer ym. 2000a, 398–399.)

Mayerin, Saloveyn ja Caruson (2000b) näkemys älykkyydestä on hyvin perinteinen tässä mielessä, ja tunneäly-käsitteellä he viittaavat tiedon prosessointiin, jossa hyödynnetään emootioiden kautta saavutettua tietoa. Ymmärtääkseni tällä he viittaavat kognitiivisen toimintaan, joka yhdessä motivaation ja emootion kanssa ovat yleisesti tunnistettuja mentaalisen toiminnan tasoja. He määrittelevätkin tunneälyn muodostuvan mentaalisista kyvyistä (ability), taidoista tai pystyvyydestä. Kyky (ability) ymmärretään yksilön ominaisuudeksi, kun kyseinen yksilö suorittaa onnistuneesti jonkin tehtävän, jonka mittaaminen on mahdollista. Esimerkiksi mentaalista kykyä voitaisiin mitata lukujonojen avulla. Mentaalinen kyky on myös synonyymi esimeriksi mentaaliselle kompetenssille, joka korostaa kykyä kohdata tietyt standardit. (Mayer ym. 2000b, 105.) Mayerin ym. (2000a, 398) näkemyksessä tunneälystä onkin kyse kognition ja emootion välisestä vuorovaikutuksesta.

Saarisen (2007, 41) mukaan yksi keskeinen ehto tunneälyn tieteelliselle vaikuttavuudelle on Mayerin ja Saloveyn mukaan se, että tunneälyä käsittelevässä mallissa keskitytään vain spesifeihin tunteita koskevan tiedonkäytön kykyalueisiin sen sijaa, että tarkastelua kohdennetaan ”itsetuntemukseen tai toisten arviointiin liittyviin yleisiin ominaisuuksiin. Tärkeää on myös se, että nämä oletetut tunneälykompetenssit ovat ihmisen älykkäässä toiminnassa todella tarpeellisia”. Tältä pohjalta Mayer ja Salovey määrittelivät neljä tunneälykykyä: tunteiden havaitseminen, arvioiminen ja ilmaiseminen, tunteiden käyttäminen ajatteluun, tunteiden ymmärtäminen ja analysointi sekä tunteiden reflektiivinen säätely. (Mayer ym. 2000a, 401). Nämä kyvyt ja niiden tarkemmat määritelmät on kuvattu taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Mayerin ja Saloveyn tunneälymallin osa-alueet. (Mukaillen Mayer ym. 2000a, 401; Saarinen 2007, 54–55.)

Tunteiden havaitseminen, arvioiminen ja ilmaiseminen · Kyky tunnistaa emootioita omassa fyysisessä tilassa, tunteissa ja ajatuksissa · Kyky tunnistaa emootioita toisissa ihmisissä, ympäristössä, taiteessa äänen, muodon ja käyttäytymisen kautta · Kyky ilmaista emootioita oikein, ja ilmaista tunteisiin liittyviä tarpeita
Tunteiden käyttäminen ajatteluun · Emootiot priorisoivat ajattelua kohdentamalla tarkkaavaisuuden tärkeään informaatioon · Emootiot toimivat tukena tunteita koskevassa päätöksen teossa ja muistamisessa
Tunteiden ymmärtäminen ja analysointi · Kyky nimetä emootioita ja tunnistaa sanojen ja emootioiden välisiä yhteyksiä · Kyky tulkita emootioiden merkityksiä vuorovaikutussuhteessa
Tunteiden reflektiivinen säätely · Kyky olla avoin tunteille · Kyky reflektoiden mennä mukaan tai irrottautua tunteesta sen informatiivisuuden tai käytettävyyden arvioinnin perusteella

Tunneäly-käsitteen tunnetuksi tekemisestä ”kiitetään” siis Golemania, joka kuvasi tunneälyä muun muassa kykynä motivoida itseä sekä jatkaa turhautumista huolimatta, kykynä kontrolloida mielihaluja ja viivyttää tarpeiden tyydyttämistä, kykynä hallita omia tunnetiloja ja ajatella selkeästi kaikissa tilanteissa sekä kykynä empaattisuuteen ja toivon kokemukseen (1995). Teoksessaan ”Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ”, Goleman (1995) esittää ajatuksen siitä, ettei menestymistä työelämässä tai elämässä yleensä, ole mielekästä tarkastella tai ennustaa pelkästään älykkyyden perinteisillä mittaustavoilla (älykkyysosamäärällä), vaan esimerkiksi tunteilla ja tunneälykkäällä toiminnalla voi olla hyvinkin suuri merkitys työssä menestymiseen (Goleman 1995; Isokorpi 2004, 13). Golemanin lähestymistapa tunneälytutkimukseen onkin ollut hahmottaa kykyjä, joiden avulla voidaan selittää ja ennustaa onnistumista ja tehokkuutta eri toimenkuvissa, pääpainon ollessa johtavassa asemassa olevien henkilöiden työsuoritusten tarkastelussa (Boyatzis, Goleman & Rhee 2000, 344). Goleman ym. (2002) toteavat, että usein hyvää johtajuutta selitetään strategioiden, visioiden tai voimakkaiden ideoiden avulla, kun selitys saattaa olla jotain paljon perustavammanlaatuista. Nimittäin hyvät johtajat työskentelevät emootioiden kautta ja

kykenevät luomaan tunnetasolla resonoivan ilmapiirin. Kyse ei siis ole niinkään siitä mitä he tekevät, vaan kuinka he sen tekevät. (Goleman ym. 2002, 3.)

Goleman tarkasteli onnistuneen johtamisen kykyjä kompetensseina ja yhdessä Boyatzisin kanssa he määrittelivät tunneälykkyyttä seuraavasti: tunneälykkyyttä on havaittavissa, kun yksilö osoittaa tunneälyn osa-alueisiin kuuluvia kompetensseja sopivina aikoina ja sopivalla tavalla riittävän usein ollakseen tehokas eri tilanteissa (Boyatzis ym. 2000, 344). Goleman ym. (2002) puhuvat siis kompetensseista, joiden soveltamisen taustalla vaikuttaa yksilön tunneäly. Nämä kompetenssit ovat opittuja taitoja (capability), joiden ansiosta yksilö kykenee toteuttamaan tunneälykästä toimintaa menestyäkseen omissa työsuorituksissa kuin myös edistämään oman vaikutusalueen sisällä olevien työsuorituksia. Onkin ymmärrettävää, miksi Goleman ym. (2002) tarkastelevat työelämässä suoriutumista kompetenssinäkökulmasta, sillä Ruohotien (2002, 234) mukaan kompetenssi viittaa yksilön kykyyn menestyksellisesti kohdata tietty tilanne tai suorittaa jokin tehtävä tai työ. Ymmärtääkseni Goleman on kompetenssitarkastelussaan halunnut viitata juurikin menestyksekkääseen tilanteen kohtaamiseen.

Hyvä tunneäly ei kuitenkaan automaattisesti takaa hyvää tunneosaamista, vaan kuvaa ihmisen potentiaalia oppia ne käytännön taidot eli kompetenssit, jotka edistävät tunnetasolla resonoivaa toimintaa ympärillä. Golemanin ensimmäinen tunneälymalli, jonka kehittely siis pohjautui paljolti Mayerin ja Saloveyn kehittämään malliin tunneälystä, koostui viidestä osaamisen osa-alueesta. Tätä ensimmäistä mallia Goleman kuitenkin muokkasi niin, että viidestä osa-alueesta muodostui kaksi pääluokkaa – persoonalliset ja sosiaaliset taidot – joiden alle viisi osaamisen osa-aluetta sijoittuvat. Osa-alueet koostuivat 25 erilaisesta tunneälyosaamisesta eli kompetenssista (Boyatzis ym. 2000, 343 – 345.)

Yhdessä kompetenssitutkija Richard Boyatzisin kanssa Goleman kehitti niin sanotun 360-asteisen kyselyn, jonka avulla kyseisten kompetenssien näyttäytymistä tutkittavan toimessa pystyttiin kyselemään usealta eri taholta kuten esimieheltä, alaisilta ja kollegoilta. Myös tutkittavan omalla arviolla omista kompetensseista oli suuri merkitys taitojen hahmottamisen kannalta. 360-asteinen kysely mahdollisti kuitenkin sen, että asiat kysyttiin samalla tavalla kaikilta, jolloin tulokset olivat vertailtavissa. Yhdessä Boyatzis ja Goleman kehittivätkin emotional competence inventory (ECI) -nimeä kantavan mittarin. (Boyatzis ym. 2000, 345.)

Boyatzis ja Goleman sekä useat muut ECI-mittaria työssään käyttäneet tutkijat jatkoivat mallin kehittämistä ja kompetenssien ryhmittelemistä saatujen tuloksien

pohjalta. Ryhmittelyjen kautta Goleman ym. (2002) päätyivät tarkastelemaan tunneälykästä toimintaa neljän osa-alueen ja näihin sisältyvien 18 kompetenssit kautta. (Goleman ym. 2002, 37–38.) Taulukossa 2 on kuvattu Golemanin, Boyatzisin ja McKeen kehittämän tunneälymallin osa-alueet ja niiden alle kuuluvat kompetenssit.

TAULUKKO 2. Tunneälyn osa-alueet ja niihin liitettävät kompetenssit (Goleman, Boyatzis & McKee 2002, 39.)

Persoonallinen osa-alue	
Itsetietoisuus · Emotionaalinen itsetietoisuus · Tarkka itsearviointi · Itseluottamus	***Itsensä johtaminen*** · Emotionaalinen itsekontrolli · Läpinäkyvyys · Sopeutumiskyky · Suorituskyky · Aloitteellisuus · Optimismi
Sosiaalinen osa-alue	
Sosiaalinen tietoisuus · Empatia · Organisaatiotuntemus · Palvelualttius	***Sosiaalisten suhteiden hallinta*** · Kannustavuus · Vaikutusvalta · Kyky kehittää toisia · Kyky käynnistää muutoksia · Taito hallita konflikteja · Ryhmä- ja yhteistyötaidot

Golemanin ym. (2002) näkevät tunneälykkään toiminnan osa-alueiden rakentuvan toisiinsa nähden hiearkisesti. Itsetietoisuus edesauttaa empatiaa ja itsensä hallintaa, ja nämä yhdessä mahdollistavat tehokkaan ihmissuhteiden hallinnan. Eli tunneälyn persoonalliselle alueelle kuuluvia itsetietoisuuden ja itsensä johtamisen kompetensseja tarvitaan, jotta yksilö kykenee osoittamaan tunneälyn sosiaalisen alueen eli sosiaalinen tietoisuuden ja sosiaalisten suhteiden hallinnan alle kuuluvia kompetensseja. Huomionarvoista kuitenkin on, ettei tehokkuus esimerkiksi johtamisessa edellytä kaikkien kompetenssien olemassaoloa, vaan jokaisesta perusalueesta tulisi osoittaa kyvykkyyttä vähintään yhdessä kompetenssissa. (Goleman ym. 2002, 30, 40.)

Itsetietoisuus koostuu kolmesta tunneälytaidon ominaispiirteestä: emotionaalinen itsetietoisuus (emotional self-awareness), tarkka itsearviointi (accurate self-assessment) ja itseluottamus (self-confidence). Golemanin ym. (2002) näkemyksen mukaan itsetietoisuus tarkoittaa ymmärrystä omista tunteista, kuten myös ymmärrystä omista vahvuuksista ja rajoista sekä motiiveista. Emotionaalisesti itsetietoiset ihmiset ovat herkkiä sisäisille signaaleilleen sekä omaa toimintaa ohjaaville arvoilleen, tunnistaen kuinka heidän tunteensa vaikuttavat heihin. He osoittavat kiitollisuutta oppiessaan asioita, joita eivät vielä osaa, tietävät milloin pyytää apua ja ottavat vastaan rakentavaa kritiikkiä ja palautetta omasta toiminnastaan. Ehkäpä kaikista kuvaavin, joskin näkymättömin, merkki itsetietoisuudesta on Goleman ym. (2002) mukaan yksilön taipumus itsereflektioon ja pohdiskelevuuteen. (Goleman ym. 2002, 40, 253–254.)

Itsetietoisuudesta seuraa itsensä johtaminen, joka koostuu kuudesta tunneälyn ominaispiirteestä: emotionaalinen itsekontrolli (emotional self-control), luotettavuus (trustworthiness), sopeutumiskyky (adaptability), suorituskyky (achievement), aloitteellisuus (initiative) ja optimismi (optimism). Itsensä johtaminen muistuttaa Golemanin ym. (2002) mukaan yksilön käymää sisäistä keskustelua, jossa tunteet ovat yksi keskustelun osapuoli. Jos yksilö ei ole kykenevä keskustelemaan omien tunteidensa kanssa, ei hän ole kykenevä tekemään sitä kenenkään toisenkaan tunteiden kanssa. Itsensä johtaminen näin ollen mahdollistaa läpinäkyvyyden, eli aidon avoimuuden suhteessa omiin tunteisiin, uskomuksiin ja toimintoihin. Tällä viitataan oman olemuksen ja toiminnan rehellisyyteen ja luotettavuuteen, jolloin yksilö osoittaa elävänsä arvojensa mukaisesti. Yksilö on kykenevä hyväksymään omat puutteellisuutensa ja puuttumaan myös ympärillä esiintyvään epäeettiseen toimintaan. Itsekontrolli auttaa myös hallitsemaan impulsseja, jolloin yksilö on kykenevä pysymään rauhallisena ja ajattelemaan selkeästi. (Goleman ym. 2002, 45–48, 254.)

Itsetietoisuuden ja itsensä johtamisen jälkeen tulee sosiaalinen tietoisuus, jonka ytimeen Goleman ym. (2002) sijoittavat empaattisuuden. Empaattisuuden lisäksi tähän alueeseen kuuluvat myös organisaatiotuntemus (organizational awareness) sekä palvelualttius (service). Tämän osa-alueen, ja erityisesti empatian, Goleman ym. (2002) nostavat ensisijaisen tärkeäksi jos haluaa synnyttää tunnetasolla resonoivaa ilmapiiriä. Empaattisuus viittaa kykyyn ottaa toisten tunteet ja näkemykset huomioon omassa toiminnassa, sanomisissa ja toisten toiminnan ohjaamisessa. Organisaatiotuntemus taas auttaa hahmottamaan esimerkiksi ryhmässä vallitsevat jaetut arvot ja vastuut ja niiden merkityksen ryhmän toiminnan ohjaamisessa. Empaattisuutta osoittamalla ihminen

vaikuttaa lähestyttävältä ja osoittaa halukkuutensa kuulla mitä toisella on sanottavana. Empaattisuus vaikuttaa myös kykyyn tulla toimeen esimerkiksi muista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa, nimittäin empaattinen ihminen on herkkä niin ruumiinkielelle kuin myös sanojen taustalla esiintyville emotionaalisille viesteille. (Goleman ym. 2002, 48–50.)

Itsetietoisuus, itsensä johtaminen ja sosiaalinen tietoisuus kietoutuvat yhteen viimeisimmässä tunneälytaidon ominaispiirteessä eli sosiaalisten suhteiden hallinnassa. Tämä osa-alue sisältää kannustavuuden (inspiration), vaikutusvallan (influence), kyvyn kehittää toisia (developing others), kyvyn käynnistää muutoksia (change catalyst), taidon hallita konflikteja (conflict management) sekä ryhmä- ja yhteistyötaidot (teamwork and collaboration). Sosiaalisten suhteiden hallinnassa on Golemanin ym. (2002) mukaan kyse ystävällisyydestä, jolla on tarkoitus: pyritään liikuttamaan toisia oikeaan suuntaan. Sosiaalisten suhteiden hallintaan liittyy myös kyky rakentaa yhteistyöverkostoa niin, että tarpeen tullen verkostosta on löydettävissä apua. (Goleman ym. 2002, 39, 51.)

Taulukossa 2 kuvattua Golemanin ym. (2002) kehittämää mallia kutsutaan siis kompetenssimalliksi (competence model), kun taas taulukossa 1 kuvattua Mayerin ja Saloveyn mallia kutsutaan kykymalliksi (ability model) (Saarinen 2007, 42). Näiden lisäksi aiemmin mainitsemani Reuven Bar-Onin mallia kutsutaan taasen piirreteoreettiseksi malliksi (trait model) ja siinä lähestytään Mayerin ym. (2000a) mukaan tunneälyä joukkona emotionaalisia ja sosiaalisia kykyjä, kompetensseja ja taitoja, jotka vaikuttavat ympäristöstä esiin nousevien vaatimusten onnistuneeseen kohtaamiseen. Bar-Onin mallin aikomuksena on vastata kysymykseen, miksi jotkut yksilöt ovat toisia kykenevämpiä menestymään elämässä, ja tähän kysymykseen vastatakseen etsi ratkaisua persoonallisuuden piirteistä, jotka liittyvät elämässä menestymiseen. Bar-On tunnisti viisi laajaa toiminnan aluetta ja 15 niihin liittyvää kykyä: intrapersoonallisuus (emotionaalinen itsetietoisuus, itsevarmuus, itsetunto, itsensä toteuttaminen, itsenäisyys), interpersoonalliset taidot (henkilösuhteet, sosiaalinen vastuullisuus, empatia), sopeutuminen (ongelmanratkaisutaito, todellisuudentaju, joustavuus), paineensieto (stressinsieto, impulssien hallinta) sekä yleinen hyvinvointi (onnellisuus, optimismi). (Mayer ym. 2000a, 401–402.)

Kykymallit keskittyvät siis emootioihin itseensä sekä niiden vuorovaikutukseen ajatusten kanssa. Sekoitetuissa malleissa, joiksi sekä Golemanin ym. (2002) että Bar-Onin malleja kutsutaan, käsitellään mentaalisia kykyjä sekä muita ominaisuuksia kuten empatia ja optimismi, tunneälyyn kuuluvina osina. Cherniss

(2010) esimerkiksi esittää, ettei Golemanin malli olisi tunneäly-malli, muun muassa siitä syystä, että taulukossa 2 esitetyssä mallissa on esitelty yksittäisiä kykyjä tai persoonallisuudenpiirteitä, joidenka ei nähdä sopivan yleiseen määritelmään älykkyydestä. Myös itse näkisin Golemanin ym. (2002) kehittämän mallin sijoittuvan tavallaan Mayerin ja Saloveyn kykymallin ja Bar-Onin piirreteoreettisen mallin välimaastoon.

Vaikka siis Golemanin ym. (2002) kehittämä malli sisältää piirteitä puhtaan kognitiivisen älykkyyden ulkopuolelta, on se mallina keskittynyt kuvaamaan enemmänkin yksilön kompetensseja, ottamatta huomioon niinkään sosiaalisen toiminnan merkitystä. Goleman (2007, 13) toteaakin myös itse, että tunneälystä kirjoittaessaan hän keskittyi kuvailemaan ”yksilön *sisällä* vaikuttavia inhimillisiä kykyjä, kuten itsehillintää tai kykyä solmia myönteisiä ihmissuhteita”. Tämän jälkeen Goleman (2007, 13) on laajentanut näkökulmaansa yksilöstä ihmisten väliseen psykologiaan: ”siihen mitä tapahtuu, kun kahden ihmisen välillä on tunneyhteys”. Tätä aihetta hän käsittelee muun muassa teoksessa ”Sosiaalinen äly” (Goleman 2007).

Saarisen (2007, 88) mukaan tunneälytutkimuksessa ollaan kuitenkin yhtä mieltä siitä, että tunneälytaitoja ja ominaisuuksia voi kehittää, ja parhaat edellytykset näiden taitojen kehittämiselle on, kun asiaa tarkastellaan kompetenssipohjaisesta näkökulmasta. Repetton, Ferrer-Saman sekä Manzanon (2008, 149) mukaan kompetenssipohjainen koulutus onkin dominoinut ohjauskoulutusta viimeiset 30 vuotta, asiantuntijoiden ymmärrettyä tietojen, taitojen ja persoonallisten ominaisuuksien olevan tärkeitä haluttaessa tarjota laadukkaita palveluita ja kaikkia näitä ominaisuuksia voidaan parantaa asianmukaisella koulutuksella.

Myös Goleman ym. (2002, 38) toteavat, etteivät tunneälyn kompetenssit ole sisäisiä taitoja, vaan opittuja ja opittavia kykyjä. Synnynnäisillä tekijöillä on toki merkitystä, ja joillakin tiettyjä tunneälyyn liitettäviä taitoja on lähtökohtaisesti enemmän. Jokainen voi kuitenkin kehittyä näissä taidoissa, kyse on enemmän taitojen kehittämisestä jo olemassa olevien taitojen pohjalta. Muutos edellyttääkin kolmea asiaa: toimimattomista tavoista on tultava tietoiseksi, parempia toimintatapoja on kehitettävä tietoisesti ja niitä tulee myös harjoittaa aina kun on mahdollista, jotta niistä tulee automaattisia. Keskiössä on oppijan motivaatio kehittymiseen, erityisesti jos tulosten halutaan olevan kestäviä. Jos haetaan pysyvää muutosta ja muutosta esimerkiksi jo olemassa oleviin toiminnan muotoihin, on kuitenkin ymmärrettävä, ettei muutos tapahdu hetkessä, vaan edellyttää toistoja ja huomion kiinnittämistä siihen, mitä

halutaan kehittää. Näin ollen kehitystä tapahtuu myös aivoissa hermostotasolla, jolloin muutos on myös pysyvämpi. (Goleman ym. 2002, 97–104, 156.)

Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan ohjauksen kompetensseja ja osaamisalueita. Ensiksi avaan kompetenssin käsitettä ja miten siitä ohjauksen kontekstissa tarkastellaan. Sen jälkeen avaan valitsemiani ohjauksen kompetenssilistoja. Lopuksi tarkastelen yleisiä ohjauksen osaamisalueita maisteriohjelman opetussuunnitelmissa (OPS 2013; OPS 2015) esiin nostettujen osaamisalueiden ja osaamistavoitteiden sekä Juutilaisen ja Vanhalakka-Ruohon (2011) muodostaman ohjauksen osaamisalue määritelmän pohjalta.

3.3 Ohjauksen kompetenssit ja osaamisalueet

3.3.1 Kompetenssi viitekehyksen rooli ohjauksessa

Aiemmin määrittelin kompetenssin yksilön kyvyksi menestyksellisesti kohdata tietty tilanne tai suorittaa jokin tehtävä tai työ. Kompetensseja voidaan tarkastella hyvin spesifisinä ja niin sanotusti kovina taitoina, jotka ovat esimerkiksi määritelty opetussuunnitelmassa opittaviksi konkreettisiksi taidoiksi, tai sitten kompetenssia voidaan lähestyä yksilön ominaisuutena (Ruohotie 2002, 234–235), millaisena Goleman ym. (2002) käsitettä ymmärtääkseni lähestyvät. Amundson (2005, 147) kuitenkin korostaa, että ajateltaessa kompetenssia tai pätevyyttä ohjaustyön näkökulmasta, on asiaa tarkasteltava laajasti.

Myös Rychen ja Salganik (2003) huomauttavat, ettei kompetenssi käsitettä tulisi tarkastella vain kykynä suhteessa johonkin. Joskin keskeinen huomio tulisi kiinnittää tuloksiin, jotka ihminen saavuttaa toiminnan, valintojen ja olemisensa tavoilla suhteessa vaatimuksiin, jotka liittyvät esimerkiksi tiettyyn ammatilliseen asemaan, sisältää kompetenssi käsitteenä myös yksilön psykososiaalisten edellytyksien hyödyntämisen, jolloin sekä kognitiivisia että ei-kognitiivisia puolia sisältyy käsitykseen kompetenssista. Näin ollen käsitystä tehtävän tai työn suorittamisesta onnistuneesti (vaativuus näkökulma kompetenssiin), täydentää myös käsitys yksilön sisäisten prosessien kuten kykyjen (ability), luonteen tai yksilöön juurtuneiden resurssien muodostamisesta (sisäisten rakenteiden näkökulma kompetenssiin). Esimerkiksi jos kompetenssin vaativuustasolla puhutaan kyvystä toimia yhteistyössä, tuo sisäisten rakenteiden tarkastelu kyseisen kompetenssin tarkasteluun mukaan yksilön tiedot, kognitiiviset taidot, käytännön taidot, asenteet, emootiot, arvot ja etiikan sekä

motivaation. Kompetensseista puhuttaessa Rychen ja Salganik (2003) huomauttavatkin, että on olemassa laaja yhteisymmärrys siitä, että pystyäkseen vastaamaan esimerkiksi työn asettamiin vaatimuksiin tai saavuttamaan haluttu päämäärä, edellyttää se sosiaalisten ja behavioraalisten osa-alueiden kuten motivaation, emootioiden ja arvojen ”käyttöönottoa”. Näin ollen omatakseen kompetenssin ei tarkoita vain kompetenssin ”ainesosien” omaamista, vaan myös sitä, että on kykenevä ottamaan käyttöön kyseiset resurssit asianmukaisesti sekä ohjaamaan niitä tilanteeseen sopivalla tavalla. (Rychen & Salganik 2003, 43–45.)

Menestyksellisen suoriutumisen kriteerit määrittyvät kuitenkin usein ulkoisesti, joko jonkun tai joidenkin asettamana, ja ohjaustyössä niiden voidaan nähdä määrittyvän esimerkiksi eri ohjausteorioiden tai ohjaukselle määriteltyjen osaamisalueiden ja kompetenssien kautta. Ohjausalalla kompetenssilistausten avulla onkin haluttu selkeyttää ammattimaisen ohjauksen ja neuvonnan roolia suhteessa ei-ammattimaiseen toimintaan (Onnismaa 2011, 21). Tämän ajatuksen pohjalta muun muassa IAEVG käynnisti projektin, jonka kautta haluttiin tunnistaa ja luoda ohjausalalla yhteisesti hyväksytty näkemys kompetensseista, joita ohjausalan ammattilainen tarvitsee suoriutuakseen työstään tehokkaasti (Sultan 2009, 16).

IAEVG ei tosin lähtenyt tunnistamaan ja luomaan näkemystään kompetensseista täysin puhtaalta pöydältä, vaan käytti pohjanaan Kanadassa uraohjauksen tehtävissä toimiville kehitettyjä standardeja ja ohjenuoria (CCCD 2016a). Edellä kuvattu Rychenin ja Salganikin (2003) esittämä näkemys kompetenssin tarkastelusta näyttäytyy myös Kanadalaisen urakehitysneuvoston (Canadian Council for Career Development – CCCD 2016a) kuvauksessa kompetensseista. Ydinkompetenssit sisältävät taitoja, tietoa ja asenteita, jotka ovat yhteisiä kaikille uraohjauksen parissa työskenteleville, riippumatta siitä missä kontekstissa työtä suoritetaan. Esimerkiksi uraohjauksen parissa työskentelevillä tulisi löytyä taitoa dokumentoida asiakkaan kanssa käyty vuorovaikutus ja edistyminen, kerätä, analysoida ja käyttää tietoa sekä tuoda julki tietoa selkeästi niin puhuessa kuin kirjoittaessa. Tiedon rooli näyttäytyy muun muassa urakehityksen mallien ja teorioiden ymmärryksenä sekä uraan liittyvien muutosprosessien ja siirtymävaiheiden ymmärryksenä. Asenteet taas viittaavat esimerkiksi rehellisyyteen, avomielisyyteen ja oivaltamiseen. (CCCD 2016b.)

Tarkasteltaessa esimerkiksi tietoon liittyviä sisältöjä edellä kuvatun CCCD:n kuvauksen mukaisesta, huomataan tiedollisilla kompetensseilla viitattavan hyvin yksityiskohtaisiin määritelmiin tiedoista ja myös taidoista. Tietyssä työkontekstissa, eli CCCD:n tapauksessa uraohjauksen kontekstissa, on yksityiskohtainen listaus tietyssä

mielessä yksinkertaisempaa ja selkeämpää, kuin yleisiä ohjauksen kompetensseja tarkasteltaessa, ja vaikka IAEVG on pyrkinyt luomaan yleisiä kompetensseja, on sekin siis käyttänyt pohjalla uraohjauksen yhteydessä tarkasteltuja kompetensseja.

Ura ymmärretään kuitenkin nykyään Euroopan koulutuspoliittisessa kielessä sekä yleisesti ohjausalalla, laajasti elämänuraa tarkoittavana (Karhu & Saari 2011, 81). Esbroeck, Tibos ja Zaman (2005) toteavat, että uraa tulisikin tarkastella osana jotain paljon suurempaa kehystä kuin työ. Nykyisessä globalisaation, tietoyhteiskunnan kehittymisen sekä organisaatiomuutosten myllertämässä yhteiskunnassa, elävät kaikki epävakaiden, katkonaisten sekä monimuotoisten työurien todellisuudessa (Savickas ym. 2009, 240). Uravalintaan liittyvää kysymyksenasettelu keskittyy esimerkiksi Guichardin (2005) mukaan nykypäivänä siihen, miten yksilöitä voidaan auttaa hyödyntämään heidän erilaisia kokemuksiaan, sekä määrittelemään ammatillisia ja persoonallisia projektejaan. Kiinnostuksen kohteena on myös, miten yksilöitä voidaan auttaa kestämään niitä useita siirtymiä ja muutoksia, joita hän kohtaa elämänsä aikana ja kuinka muun muassa opiskelijoita voidaan auttaa parantamaan näkemystään esimerkiksi oikean oppilaitoksen valinnassa, suhteessa heidän odotuksiinsa omasta persoonallisesta, sosiaalisesta ja ammatillisesta tulevaisuudesta. (Guichard 2005, 112–113.)

Näkisinkin, että vaikka monia ohjauksen kompetensseja on tarkasteltu uraohjauksen (career guidance) kontekstissa, puhutaan uraohjauksesta elinikäisen ohjauksen kontekstissa, jossa yleisillä ohjauksen kompetensseilla halutaan korostaa ohjauksen moninaisuutta ja tietyssä mielessä niin uran kuin myös ohjattavan kokonaisvaltaista tarkastelemista elämänmittaisella matkalla. Onnismaa (2011, 15–16) toteaakin ohjauksen laajentuneen viime vuosikymmeninä elämänsuunnittelun menetelmäksi, ”jolloin työtä tai opintoja ei käsitellä yksin ’sellaisinaan’ vaan kartoitetaan myös niiden merkitystä hyvän elämän osana”.

Vaikka kompetenssilistausten kautta on pyritty varmistamaan ohjaustyön laadukkuutta sekä tunnistamaan ohjauksen ammatillinen asema muun muassa käyttämällä kompetenssitasoja ohjauskoulutuksen suunnittelun keskiössä, kirjoittaa Juutilainen ja Vanhalakka-Ruoho (2011) ettei kriittisiltä kannanotoilta ole vältytty. Yksi kritiikeistä saa lähtökohtansa juuri ohjauksen monimuotoisuuden näkökulmasta, kohdistuen siihen, ovatko ohjausalan kompetenssivaatimukset riittäviä eri tehtävissä ja toimintaympäristöissä. Toisena kritiikin kohteena on se, ovatko kompetenssi- ja osaamisvaatimukset liian behavioristisia, eli haetaanko niiden kautta näkyvän käyttäytymisen tasoa.

Juutilaisen ja Vanhalakka-Ruohon (2011, 228) mukaan kompetenssi- ja osaamiskeskustelut korostavat tietämisen ja taitamisen kompetensseja, eli niin sanottuja ”knowing that” ja ”knowing how” -taitoja, olemisen kompetenssien ja analyyttisen tietämisen kompetenssien, ”knowing how to be”, kustannuksella. Tähän samaan kritiikkiin viittaa myös Sultan (2009) kuvatessaan kritiikin kohdistuneen muun muassa koulutuksellisten ohjelmien rakentamiseen kompetenssiajatusten pohjalta. Kriittisten näkemysten mukaan huomio kiinnittyy tällöin pieniin ala-taitoihin tukahduttaen luovan ajattelun ja sivuuttaen oppijoiden yksilöllisyyden. Huomio keskittyy oppimisen mitattaviin tuloksiin ja ennalta määriteltyihin lopputuloksiin. Tällöin kompetenssiajatteluun pohjautuva koulutus keskittyisi suoritukseen, monipuolisen älyllisen ajattelun, sekä toimintaan ja toimijuuteen liittyvän reflektiivisen ajattelun kustannuksella. (Sultan 2009, 18.)

Aikanaan kritiikki käynnisti uudenlaisia näkemyksiä siitä, miten kompetensseja tulisi tarkastella koulutuksen rakentamista mietittäessä, ja yksi vaikuttavimmista oli näkemys siitä, ettei kompetenssi ja behavioristinen koulutus määrittele kuinka toimijat toimivat tietyissä konteksteissa, vaan enemminkin toiminta rakentuu toimijoiden aiempien uskomusten ja henkilökohtaisten teorioiden pohjalle. Monet uusista lähestymistavoista viittasivatkin konstruktivistiseen näkemykseen oppimisesta (Sultan 2009, 18), jota maisteriohjelmassa edustaa sosiodynaaminen lähestymistapa. Maisteriohjelman rungon todetaankin perustuvan jokaisen opiskelijan henkilökohtaiseen opiskelusuunnitelmaan, jonka perustana on jokaisen oma elämänhistoriassa hankittu ohjaamiseen liittyvä osaaminen (OPS 2015). Tällä viitataan myös siihen, että ohjauksen osaamista kyetään hankkimaan myös virallisen koulutuksen ulkopuolisissa konteksteissa.

Juutilaisen ja Vanhalakka-Ruohon (2011, 228) mukaan tulisikin kysyä tuleeko ”kompetenssijäsennyksissä riittävällä painoarvolla esille ohjaussuhteeseen, ohjaajan olemisen taitoon, eettisiin dilemmoihin sekä ohjaustyön arvoihin kytkeytyvät kysymykset”. Näiden lisäksi on myös pohdittu sitä, liittyvätkö asiantuntijatyön kompetenssit yksilön tietoihin, taitoihin ja valmiuksiin, vai onko asiantuntijuus jaettua ja yhteisöllistä. (Juutilainen & Vanhalakka-Ruoho 2011, 232.)

Tässä teoksessa mainittuja, ja seuraavassa kappaleessa esiteltäviä kompetenssilistauksia tarkasteltaessa, kritiikkiä on tietyssä mielessä hieman hankala ymmärtää. Esimerkiksi NICE on määrittänyt erilaisia ohjauksen rooleja, joiden kautta kompetensseja on jaoteltu eri tehtävien ja toimintaympäristöjen mukaisesti. Samaa on tietyssä mielessä tehnyt myös IAEVG (2003), joskaan ei puhu varsinaisista rooleista,

listaten kuitenkin hyvin selkeästi erilaisia erikoisosaamisia liittyen tarjottavan palvelun luonteeseen. Ohjaussuhteeseen, ohjaajana olemisen taitoon, eettisiin dilemmoihin sekä ohjaustyönarvoihin sekä niiden olennaisuuteen ohjaustyössä on myös viitattu kaikissa valitsemissani kompetenssimääritelmissä.

Joskaan Jyväskylän yliopiston ohjausalan maisteriohjelman vuosille 2013–2015 suunnatussa opetussuunnitelmassa esiin nostetut osaamisalueet eivät ole varsinaisia kompetenssilistauksia, on niissä nostettu erityisesti eettinen osaaminen ohjaustoiminnan keskiöön. Myös verkosto-osaamista on korostettu ja näiden merkitys on nähtävissä myös uusimmassa opetussuunnitelmassa. Sitä en tiedä, mitä kritiikissä viitatulla riittävällä painoarvolla tarkoitetaan, mutta nähdäkseni niin IAEVG, NICE kuin myös Cedefob ovat ottaneet kantaa siihen, että eri ohjauksellisissa tehtävissä edellytetään erilaisia kompetensseja. Niissä on myös tietyssä määrin kiinnitetty huomiota taitoihin, jotka liittyvät ohjaajana olemisen taitoon sekä huomioitu myös ohjausalan verkostojen merkityksellisyys.

Tässä työssä tarkastelen ohjausalalla yleisesti tunnistettuja kompetensseja suhteessa Juutilaisen ja Vanhalakka-Ruohon (2011) määrittelemiin ohjausalan osaamisalueisiin, sekä Jyväskylän yliopiston ohjausalan maisteriohjelman vuosien 2013–2015 opetussuunnitelmassa määriteltyihin osaamisalueisiin. Maisteriohjelmalla on siis myös uudempi opetussuunnitelma vuosille 2015–2018 (OPS 2015), mutta kyseisessä opetussuunnitelmassa ei ole listattu ohjauksen osaamisalueita yhtä selkeästi kuin mitä aiemmassa versiossa. Uusimmasta opetussuunnitelmasta on kuitenkin löydettävissä samansisältöisiä suuntaviivoja, joiden pohjalta sitä koulutuskokonaisuutta, jossa tämän tutkimuksen tekijä sekä haastateltavat ovat olleet osallisena, on rakennettu, joten en näe vanhemmassa opetussuunnitelmassa esitettyjen osaamisalueiden hyödyntämistä analyysia heikentävänä osana. Olenkin käyttänyt osaamisalueiden hahmottamisessa hyväksi molempia opetussuunnitelmia.

Ennen kuin siirryn kuvailemaan tarkemmin ohjauksen osaamisalueita, avaan tässä työssä tarkasteltuja ohjauksen kompetensseja. Ohjausalan kompetenssilistauksista olen valinnut mukaan seuraavien toimijoiden laatimat listaukset tai kuvaukset ohjauksen keskeisimmistä ohjaustaidoista: Kansainvälinen ohjausalan ammattijärjestö IAEVG (International Association for Educational and Vocational Guidance), Euroopan ammatillisen koulutuksen kehittämiskeskus Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training) sekä NICE (Network for Innovation in Career Guidance & Counseling in Europe).

3.3.2 Ohjauksen kompetenssit

Kansainvälisen ohjausalan ammattijärjestön IAEVG:n (2013) yhtenä missiona on taata kaikille halukkaille ohjaus- ja neuvontapalveluita osaavilta ja koulutetuilta ammattilaisilta. Järjestö on eri maissa tekemänsä laajan selvityksen pohjalta laatinut ohjausosaamisen jäsennyksen, jossa ohjaus- ja neuvontatyötä tekeviltä vaadittavat taidot on jaettu yhteentoista ydinkompetenssiin ja kymmeneen erikoisosaamisen kompetenssiin. Ydinkompetensseja edellytetään kaikilta ohjaustyötä tekeviltä, kun taas erikoisosaamiseen liittyvät kompetenssit liittyvät ohjaustyötä tekevien omassa toimintaympäristössä tai eri asiakasryhmien neuvonnassa tai ohjaamisessa tarvittaviin tietoihin, suhtautumistapoihin ja taitoihin, jotka vaihtelevat tarjottavan palvelun luonteen mukaan. (IAEVG 2013.)

Onnismaan (2011, 206–207) mukaan IAEVG:n muodostamat ydinkompetenssit sisältävät näkemyksen kompetenssin holistisuudesta, jossa vaativuus sekä yksilön sisäiset rakenteet yhdessä muodostavat kompetenssin. Hiebertin (2009, 5) mukaan IAEVG halusi lähestyä ohjauksen taitoja kompetenssinäkökulmasta ennemmin kuin koulutuksen (training-based) näkökulmasta, jotta korostuisi näkemys siitä, että kyseiset taidot on hankittavissa monin eri tavoin niin formaalissa (kuten koulu, työ) kuin myös informaalissa ympäristössä (kuten mentorointi, vapaaehtoistyö). IAEVG:n laatimat ydinkompetenssit on suomentanut muun muassa Onnismaa (2011):

- Omaan ammattiin ja siihen liittyvien vastuualueiden hoitaminen hyvän ammattietiikan ja alan ammatillisten lähtökohtien mukaisesti.
- Asiakkaiden omaehtoisen toiminnan tukeminen oppimiseen, urasuunnitteluun ja henkilökohtaisiin elämäntilanteisiin liittyvien kysymysten hoitamisessa.
- Asiakkaiden kulttuuristen erojen tiedostaminen ja huomioonottaminen jokaisen asiakasryhmän ohjaamisessa.
- Teoria- ja tutkimustiedon käyttäminen neuvonnassa, urasuunnittelussa, ohjauksessa ja konsultaatiossa.
- Taito suunnitella, panna toimeen ja arvioida neuvonta- ja ohjauspalveluja sekä toimenpideohjelmia ja yksittäisiä neuvonta- ja ohjaustapahtumia omassa organisaatiossa.
- Oman ammatillisen osaamisen ja omien rajojen tiedostaminen.
- Kyky kommunikoida tehokkaasti kollegoiden tai asiakkaiden kanssa käyttämällä tarkoituksenmukaista kieltä ja terminologiaa.

- Ajankohtainen ja päivitetty tieto koulutuksesta ja opiskelumahdollisuuksista, työmarkkinoista ja yhteiskunnallisista kysymyksistä.
- Vastaanottavuus yhteiskunnallisissa ja monikulttuurisissa kysymyksissä.
- Kyky toimia tehokkaasti muiden ammattilaisten ja asiantuntijoiden kanssa.
- Tieto elinikäiseen urasuunnitteluprosessiin liittyvistä kysymyksistä. (IAEVG 2003; Onnismaa 2011, 206–207.)

Erikoisosaamiseen liittyvät kompetenssit taas pitävät sisällään arviointiin, opintojen ohjaamiseen, ammatinvalinnan ja urasuunnittelun ohjaamiseen, tiedon hallintaan ja tiedonvälitykseen, konsultaatioon ja ohjauspalveluiden koordinaatioon, tutkimukseen ja ohjausprosessin tuloksellisuuteen, palveluiden ja toimenpideohjelmien hallinnointiin, alueelliseen yhteistoimintaan sekä työmarkkinoille siirtymisen ja sijoittamisen ohjaukseen liittyviä taitoja (IAEVG 2003; Onnismaa 2011, 207–213). Koska tässä työssä on tavoitteena tarkastella yleisiä ohjauksen kompetensseja ja luoda yhteyttä tunneälyyn liitettäviin kompetensseihin, en avaa erikoisosaamisen kompetensseja tässä tämän tarkemmin.

IAEVG (2003) tosiaan hyödynsi omaa määritelmää ohjauksen ydinkompetensseista tehdessään, Kanadassa uraohjauksen tehtävissä toimiville kehitettyjä standardeja ja ohjenuoria, joita CCCD (2012) on mitä ilmeisemmin myös päivittänyt, sillä viimeisin versio on vuodelta 2012. Kyseisessä raportissa on avattu selkeästi IAEVG:n ydinkompetenssien sisältöjä, ja näin ollen käytän jatkossa myös tätä raporttia IAEVG:n ydinkompetenssien merkityksiä avatessa.

Euroopan ammatillisen koulutuksen kehittämiskeskus, Cedefob tukee Eurooppalaista ammatillisen opetuksen ja koulutuksen menettelytapojen kehittämistä sekä osallistuu niiden toteuttamiseen (Cedefob 2016). Cedefobin yhtenä tehtävä on luoda kaikille saatavilla olevaa ja koko elämänkaaren mittaista yhtenäistä ja kokonaisvaltaista ohjaussysteemiä Euroopan tasolla. Sellaisen toteuttaminen edellyttää Cedefobin (2016) näkemyksen mukaan ohjausalan ammattilaisten kompetenssien, pätevyyden ja jatkuvan kehittämisen tunnistamista, ja näitä Cedefob on tuonut esiin asiakirjassaan ”Professionalising career guidance. Practitioner competences and qualification routes in Europe” (Cedefob 2009).

Cedefob (2009) on käyttänyt kompetenssikuvauksessaan osittain pohjana IAEVG:n laatimia ohjaajan kompetenssiluokituksia, mutta myös Cedefobin vuonna 2008 teettämää ohjaajien perus- ja täydennyskoulutuksen järjestämistä ja pätevyyttä koskevaa vertailuselvitystä, jonka pohjalta on tarkasteltu ohjausalan koulutuksen

trendejä ja rakenteita, sekä kehitetty yleistä kompetenssikehystä neuvonta- ja ohjaustyössä toimiville. Selvityksen pohjalta Cedefob on jakanut ohjaustyössä tarvittavat kompetenssit kolmeen tasoon: 1) peruskompetenssit (foundation competences), 2) asiakas-vuorovaikutus kompetenssit (client-interaction competences) sekä 3) tukikompetenssit (supporting competences). (Cedefob 2009, 9–11.)

Peruskompetensseilla Cedefob (2009) haluaa korostaa niitä kompetensseja, joita tulisi tarkastella kaikissa ohjauksen rooleissa sekä kaikkea ohjaajan toimintaa läpileikkaavina kompetensseina, viitaten samanlaiseen näkemykseen IAEVG:n ydinkompetenssien kanssa. Asiakas-vuorovaikutuskompetenssit viittaavat suoranaiseen ohjaukselliseen kanssakäymiseen ja tukikompetenssit enemmänkin tiettyihin toiminnan osa-alueisiin. (Cedefob 2009, 69.) Nämä kolme tasoa on suomentanut muun muassa Jokinen (2010):

1) Työntekijöiden taitoihin ja arvoihin liittyvät peruskompetenssit

- eettinen toimintatapa
- asiakkaiden erilaisten tarpeiden tunnistaminen ja niihin vastaaminen
- teorian ja tutkimustulosten integroiminen käytännön työhön
- taito kehittää yksilön omaa kyvykkyyttä ja ymmärrystä omista rajoitteistaan
- kommunikaatiotaidot ja herkkyys havaita asioita
- tieto- ja informaatioteknologian käyttöön liittyvät taidot. (Cedefop 2009, 75−87; Jokinen 2010, 36–37.)

2) Asiakkaiden kanssa työskentelyyn liittyvät asiakas-vuorovaikutuskompetenssit

- kyky huolehtia urakehityksen eri toiminnoista
- luoda asiakkaalle mahdollisuuksia päästä eri tiedonlähteille
- kyky käyttää arviointia yhtenä toimintatapana
- taito kehittää uraohjaukseen sopivia toimintamalleja
- jatko-ohjauksen toteuttaminen asiakkaan parhaaksi
- yksilöiden koulutukseen tai työhön siirtymisen helpottaminen. (Cedefop 2009, 75−87; Jokinen 2010, 36–37.)

3) Järjestelmiin ja verkostoihin liittyvät tukikompetenssit

- kyky käyttää hyväkseen tietopalveluita
- kyky toimia verkostoissa ja rakentaa yhteistyösuhteita

- kyky selvitä omien asiakasmäärien kanssa ja ylläpitää käyttäjien tiedostoja
- taito suunnitella urakehitykseen liittyviä strategioita
- yhteydenpito asianosaisiin
- toiminnan yhteys tutkimukseen ja arviointiin
- omien tietojen ja taitojen päivittäminen. (Cedefop 2009, 75−87, Jokinen 2010, 36–37.)

NICE-hanke (NICE 2016) on EU komissiolta rahoituksen saanut, vuodesta 2009 toiminut akateeminen eurooppalainen verkosto, joka on omistautunut ammatilliselle ja akateemiselle laadukkuudelle liittyen ohjaus- ja neuvontatyöhön kaikilla sektoreilla ja kaikilla tasoilla. Vuosina 2012 – 2015 NICE on erityisesti keskittynyt luomaan kestävät rakenteet tulevaisuuden yhteistyölle niiden korkeakoulujen ja tutkimuslaitosten välillä, jotka ovat tekemisissä uraan liittyvien tieto-, neuvonta- ja ohjauspalveluiden kanssa. Yhtenä päätavoitteena heillä on ollut kehittää yhteiset standardit liittyen uraohjaus ja -neuvontapalveluiden koulutukseen Euroopan sisällä. (NICE 2016.) Tämän tavoitteen pohjalta NICE on listannut keskeisiä kompetensseja, jotka uraohjauksen ammattilaisen tulisi hallita voidakseen toteuttaa korkealaatuisia ohjauspalveluita. NICE:n määrittelemiä ohjaajan ydinosaamisalueita onkin käytetty perustana muun muassa Jyväskylän ammattikorkeakoulun ammatillisen opettajakorkeakoulun opinto-ohjaajakoulutuksen opetussuunnitelmassa (AMK 2013, 11).

NICE (2012) on käyttänyt omassa kompetenssiviitekehyksen luomisessaan hyväksi sekä IAEVG:n että Cedefobin kompetenssilistauksia, ja on niiden sekä kolmen muun (kts. tarkemmin NICE 2012) kompetenssilistauksen pohjalta luonut oman kuvauksensa siitä, mitä uraan ja työhön liittyvä ohjaustyö Euroopassa on, sekä minkälaisia haasteita uraohjauksen ammattilaiset kohtaavat. NICE pyrki löytämään listoista yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia sekä hahmottamaan yleisiä kompetenssikategorioita, jotka ovat havaittavissa ohjaus- ja neuvontatyössä. Analyysinsa pohjalta he löysivät neljä yleistä kategoriaa, joiden sisältöjä oli tunnistettavissa ja eroteltavissa kaikista listauksista riippumatta siitä, miten kompetenssi, neuvonta- ja ohjaustyö tai ohjausammattilaisen rooli määriteltiin. Neljä kategoriaa ovat: kompetenssit liittyen ohjausammattilaisen toimintaan suorassa asiakas-vuorovaikutustilanteessa, kompetenssit liittyen ohjaus- ja neuvontapalveluiden organisaatioon, kompetenssit liittyen ohjaus- ja neuvontapalveluorganisaation

sosiaaliseen ympäristöön sekä kompetenssit liittyen ohjaus- ja neuvontatyötä tekevien ammatillisuuteen. (NICE 2012, 232–233.)

Nämä neljä yleistä kompetenssikategoriaa linkittyvät NICE:n (2012) hahmottelemiin kuuteen neuvonta- ja ohjausalan ammattilaisen rooliin. Eri roolit sisältävät joukon odotuksia, jotka linkittyvät ihmisten toimintaan tietyssä yhteiskunnassa ja tietyssä ammatillisessa positiossa. Eli roolien kautta NICE pyrkii selkeyttämään Euroopan tasolla neuvonta- ja ohjaustyössä nähtävillä olevia toimenkuvia ja myös täsmentämään näiden roolien menestyksekkään toteuttamisen kannalta tarvittavaa osaamista. Lyhykäisyydessään ohjaustyön ammattilainen toimiikin NICE:n mukaan seuraavissa rooleissa: kouluttaja, ekspertti, ohjaaja, manageri sekä muutosagentti. Näiden viiden roolin keskiöstä löytyy kuudes rooli, joka on ohjaus- ja neuvontatyön ammattilaisen rooli. Kuudes rooli toimii edellä mainittujen viiden roolin yhdistäjänä ja tavallaan ankkuroi ohjausalan ammattilaisen toimenkuvaansa. (NICE 2012, 43–45.) Kuudes rooli kuvaakin nähdäkseni NICE:n mallissa ohjauksen ydinkompetensseja, kun taas viisi muuta roolia erikoisosaamiseen tarvittavia taitoja.

Kouluttajan roolissa toimiessaan ohjaajan ydinosaamista on koulutus- ja uravalintaa tukeva ohjausosaaminen, kuten muun muassa ohjattavan tietoiseksi tekeminen omista vahvuuksistaan sekä tukea ohjattavaa vahvistamaan omia kompetenssejaan elinikäisen oppimisen näkökulmasta. Ekspertin ydinosaamista on koulutus- ja uravalintaan tarvittava informaatio- ja arviointiosaaminen, kuten esimerkiksi erilaisten arviointijärjestelmien käyttäminen ohjattavan vahvuuksien, heikkouksien, mahdollisuuksien ja riskien tunnistamisessa. Ohjaajan roolissa ydinosaamista on uraohjausosaaminen, jolloin ohjaajan tulee kyetä tukemaan ohjattavia elämän, työn ja identiteetin monimuotoisissa kysymyksissä sekä käyttämään reflektoivia työskentelytapoja, kuten ratkaisukeskeisyyttä. Kun ohjaajasta puhutaan managerina, viitataan sillä erilaisten ohjauspalveluiden järjestämisosaamiseen. Tällöin ohjaajan tulee kyetä muun muassa arvioimaan ohjauspalveluiden laatua, sekä todentamaan tarjottujen palveluiden sopivuus asiakkaalle. Muutosagenttina toimiminen uraan liittyvissä kysymyksissä viittaa taas rooliin, jossa ydinosaamista on psyko-sosiaalisen tuen tarjoamiseen liittyvä osaaminen ja verkosto-osaaminen. Tällöin ohjaajan tulee muun muassa kyetä toimimaan monialaisissa yhteisöissä ja luomaan uusia suhteita sekä myöskin toimimaan välittäjän ohjattavan ja hänen sosiaalisen ympäristön välillä. (NICE 2012, 56–58.) Kuudes rooli, eli kaikkien ohjaus- ja neuvontatyön ammattilaisten ammatillisuus määrittyy NICE:n mukaan näin ollen seuraavasti:

> *”They effectively regulate their relations between clients, themselves and other stakeholders (e.g. employers, policy-makers, other professionals). In doing so, they build and maintain constructive relationship, which also involves finding the balance between their personal and other peoples´ interests, and dealing with potential role conflicts. To ensure their professionalism, they engage in reflective practice, employ critical thinking, adopt professional values and adhere to ethical standards. CGC [career guidance and counseling] Professionals recognise they need to develop their own competence continuously. They integrate current research and theory into their practice and keep up with societal and technological developments. They publicly advocate for their profession, in the interest of their clients, and support science and policy-making in regards to their field. Last but not least, they respect human rights and demonstrate openness and understanding for diversity, especially in terms of different values and lifestyles.”* (NICE 2012, 47.)

Nopeassa tahdissa tapahtuvat yhteiskunnalliset muutokset, ovat nostaneet kompetensseihin pohjaavan lähestymistavan jälleen suosioon, kun yritykset yrittävät hahmottaa sellaista osaamista, jota tarvitsevat pysyäkseen kehityksen vauhdissa. Tämä asettaa paineita muun muassa koulutukselle vastata muuttuviin taitovaatimuksiin, jolloin kompetensseihin pohjaavalla lähestymistavalla voi olla niin taloudellista kuin myös sosiaalista hyötyä, tunnistettaessa ja perusteltaessa niitä kompetensseja, jotka ovat saavutettavissa kokemuksen kautta. (Sultan 2009, 18.)

Näin asiaa tarkasteltaessa on ymmärrettävää, miksi esimerkiksi ohjauksen osaamisen taitoja määritellään ja arvioidaan kompetenssinäkökulmasta. Ohjauksen kentän ja elinikäisen ohjauksen moninaisuutta ajateltaessa, ei osaamista tulisi kuitenkaan tarkastella liian yksityiskohtaisina taitoina, ja vaikka esimerkiksi NICE (2012) määrittelee yleisiä kompetensseja, todetaan heidän raportissaan, että jokaisen ohjaus- ja neuvontatyössä toimivan tulisi kyetä toimimaan kaikissa ohjauksen rooleissa edes jossain määrin. Vain siinä tapauksessa voidaan todella puhua yleisestä ammatillisesta toiminnasta ohjaus- ja neuvontatyössä. (NICE 2012, 48.) Vehviläinen (2014, 197–198) toteaakin ohjaajan toiminnan vaihtelevan vuorovaikutustilanteen puitteista huolehtivan, vuorovaikutustapoja opettavan, keskustelun sisältöjä ja tunteita peilaavan tiedollisen asiantuntija roolien välillä. Yleisen osaamisen määrittäminen ei

kuitenkaan rajaa pois erikoistumista, vaan juurikin pyrkii vahvistamaan ohjauksellisen työn yleisiä normeja.

Myös Juutilainen ja Vanhalakka-Ruoho (2011) kirjoittavat ohjaustyön edellyttävän harjoittajiensa kilvoittelua usealla eri pätevyysalueella, kuitenkin niin, että keskeiset ohjauksen osaamisalueet kohdentuvat ohjausprosesseihin. Omaan määritelmäänsä ohjausprosessiosaamisesta, Juutilainen ja Vanhalakka-Ruoho (2011) sisällyttävät eettisen osaamisen, tutkivan kehittämisen sekä vuorovaikutus- ja yhteistyöosaamisen. Nämä ovat heidän näkemyksen mukaan ohjausprosessin keskeisimpiä osaamisalueita. (Juutilainen & Vanhalakka-Ruoho 2011, 230–235.) Ohjausprosessiosaamisen lisäksi ohjaajilta edellytetään Juutilaisen ja Vanhalakka.Ruohon (2011, 235) mukaan entistä enemmän ohjauksen toimintaympäristöihin liittyvää osaamista, pitäen sisällään muun muassa ymmärryksen yhteiskunnan ja kulttuurien muutoksista.

3.3.3 Ohjauksen osaamisalueet

Eettinen osaaminen nostetaan maisteriohjelman vuosien 2013–2015 opetussuunnitelmassa (OPS 2013, 4) kaiken ohjaustoiminnan perustaksi, ja sillä viitataan eettisten periaatteiden huomioimiseen ja soveltamiseen erilaisissa ohjaustilanteissa, sekä niiden hyödyntämiseen, jotta voi rakentavasti kohdata erilaisia ihmisiä ja kulttuureja. Myös Juutilainen ja Vanhalakka-Ruoho (2011, 230) toteavat ohjauksen olevan eettinen ammatti, jossa ”ohjaajan on aina uutta muotoa saavien eettisten dilemmojen keskellä”. He jatkavatkin, että esimerkiksi opinto-ohjaajan työssä eettistä harkintaa ja eettisten dilemmojen pohdintakykyä tarvitaan, jottei ohjauksessa tukahdutettaisi ohjattavan omaa ääntä, eikä ohjaus muuttuisi pelkästään taloudellisten ja teknisten koulutuspolkujen sujuvuuden edistämisen välineeksi. Eettinen velvoite linkittyy myös itsestään huolenpitämiseen, rehellisyyteen, autenttisuuteen, kykyyn tuntea omat ammatilliset rajansa sekä vastuullisuuteen. (Juutilainen & Vanhalakka-Ruoho 2011, 231–234.)

Maisteriohjelman uusimmassa opetussuunnitelmassa (OPS 2015) eettisen osaamisen roolia ei ole nostettu niin selkeäsi esiin, kuin mitä vuosien 2013–2015 (OPS 2013) opetussuunnitelmassa. Eettisen osaamisen merkitystä ei ole kuitenkaan vähennetty, vaan sen kehittämistä koulutuksessa voi tarkastella esimerkiksi ohjaajuuden rakentumisen teemakokonaisuuden (16 op) kautta, jossa osaamistavoitteiksi on kirjattu: vahvistaa refelektiivistä tutkimusasennetta ohjaustyöhön, oppia tuntemaan itseään paremmin ohjaajana, tiedostaa omia perususkomuksia ihmisestä ja eettisyydestä,

tunnistaa arvoja suhteessa toisiin ihmisiin ja yhteiskunnallisiin konteksteihin, sekä vahvistua ja autonomisoitua ohjaajan identiteetissään. Teema koostuu kolmesta opintojaksosta: identiteetti ja autonomisuus, arvot, elämänkatsomus ja ihmiskäsitys sekä ohjauksen etiikka. Näiden sisällä osaamistavoitteita liittyen teemaan on tarkennettu ja tavoitteita ovat muun muassa tiedostaa, miten eettisyys vaikuttaa ohjausorientaatioon, tunnistaa ohjaajan hyvinvointiin liittyvät keskeiset ilmiöt, oppia tarkastelemaan kriittisesti ohjaajan toimintaa ja sen arvo- ja uskomusperustaa sekä muodostaa omaääninen tulkinta ohjauksen tärkeimmistä periaatteista ja persoonallisista toimintatavoistaan ja siitä, miten voi kehittyä ohjaajana. Eettisyyteen viitataan myös yhteiskunnallisen tietoisuuden ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden teemakokonaisuudessa, jossa yhdeksi osaamistavoitteeksi mainitaan eettisen ja poliittisen vastuun ymmärtäminen suhteessa ohjaukseen. (OPS 2015, 5–7, 13.)

Tutkiva kehittäminen on Juutilaisen ja Vanhalakka-Ruohon (2011, 233) mukaan ohjaustyön kivijalka, ja pitää sisällään kyvyn kriittisesti pohtia muun muassa omaa asemaansa suhteessa omaan tietämiseen ja taitamiseen, hankittuun ammatilliseen kokemukseen sekä ohjauspalveluiden toteuttamiseen. Vuosien 2013–2015 maisteriohjelman opetussuunnitelmassa (OPS 2013) tähän alueeseen on nähdäkseni viitattu ohjausteoreettisen osaamisen alueena, jolloin korostetaan ohjausalan tietoperustan hyödyntämistä. Jyväskylän ohjausalan maisteriohjelman vuoden 2013–2015 opetussuunnitelmassa todetaan teoreettisista lähestymistavoista koulutuksen keskiössä olevan sosiodynaaminen ja ratkaisusuuntautunut lähestymistapa sekä monikulttuurinen ohjaus (OPS 2013, 4). Sosiodynaamisen ohjausteorian kehittäjän Vance Peavyn teos ”SocioDynamic Counselling. A constructivist perspective” (Peavy 1998) toimi myös pääsykoekirjana vuonna 2015 aloittavalla ryhmällä.

Ohjauksen teorioita ja lähestymistapoja on Kupiaisen (2009) mukaan olemassa yli sata, joista useimmat perustuvat psykodynaamiseen, kognitiivis-behavioraaliseen, eksistentiaalis-humanistiseen, monikulttuuriseen tai sosiodynaamiseen teoreettiseen suuntaukseen. Maisteriohjelman keskiössä on ajatus henkilökeskeisestä ohjauksesta, jota tarkastellaan pitkälti eksistentiaalis-humanistista näkemystä edustavan Carl R. Rogersin näkemysten pohjalta. Sosiodynaaminen ohjaus taas edustaa ratkaisusuuntautuneen ohjauksen tavoin konstruktiivista ohjausteoriaa, joka on tämän ajan ehkä vaikuttavin ja muodikkainkin lähestymistapa ohjaukseen.

Tutkimus- ja teoriatietoon kriittisen ja arvioivan otteen omaksuminen on osa reflektio-osaamista (Juutilainen & Vanhalakka-Ruoho 2011, 233), jonka merkitys on nostettu esiin myös maisteriohjelman uusimmassa opetussuunnitelmassa (OPS 2015).

Siinä todetaan tutkivan otteen syventämisen, reflektiivisen ja kriittisen ajattelun sekä tutkimuksen perusteiden ja menetelmien opiskelun olevan maisteriohjelmassa keskeisellä sijalla. ”Tutkimisen taidoilla pyritään ohjauskäytäntöjen parempaan ymmärtämiseen ja kehittämiseen” (OPS 2015, 3). Tähän osaamisalueeseen vastaa selvimmin ohjaustutkimuksen opintojen teemakokonaisuus, jossa osaamistavoitteita ovat suhtautuminen tutkivalla asenteella omaan ohjaustyöhön ja laajemmin ohjaukseen ja sen eri konteksteihin, tutkivan asenteen hyödyntäminen ohjaustyön kehittämisessä, erilaisten tieteellisten lähestymistapojen ymmärtäminen ja kyky käyttää erilaisia menetelmiä ohjauksen ilmiöiden tutkimisessa sekä systemaattisen ja analyyttisen ajattelun ja kirjoittamisen osaaminen (OPS 2015, 15).

Vuorovaikutusosaamisella tarkoitetaan vuosien 2013–2015 opetussuunnitelman mukaan luottamuksellisen ilmapiirin rakentamista, ohjattavien oppimis-, ohjaus- ja kehitystarpeiden tunnistamista sekä heidän oppimis- ja päätöksentekoprosessiensa ohjaamista ja tukemista. Vuorovaikutusosaamisella viitataan myös yhteistyöverkostoissa menestyksekkäästi toimimiseen. (OPS 2013, 4.) Hyvin samoista asioista puhuvat Juutilainen ja Vanhalakka-Ruoho (2011) todetessaan vuorovaikutusosaamisen viittaavan niin kahdenkeskisiin kohtaamisiin kuin myös yhteisö- ja verkostotyöhönkin. Vuorovaikutussuhteissa ohjaajan toiminta lähtee liikkeelle kulloisestakin ohjaustilanteesta, jolloin sosiaalisen lukutaidon ja havainnoivan herkkyyden osaamisvaatimukset korostuvat. (Juutilainen & Vanhalakka-Ruoho 2011, 232.)

Vuorovaikutusosaamisen kehittämistä tarkastellaan maisteriohjelmassa (OPS 2015) ehkä selkeimmin omana kokonaisuutenaan ohjausvuorovaikutus teemakokonaisuuden alla, jossa tavoitteiksi on määritelty muun muassa oppia tuntemaan itseään vuorovaikuttajana sekä oppia toteuttamaan ohjaustyössään dialogisuuden periaatteita. Vuorovaikutusosaamisen kehittäminen on kuitenkin läsnä koko koulutuksessa, jossa omaa oppimisprosessia tuetaan niin henkilökohtaisella ohjauksella, pienryhmissä saadulla vertaistuella, ryhmässä saatavalla ohjauksella kuin myös työssä oppimisen kautta (OPS 2015, 8).

Ohjauksen toimintaympäristöihin liittyvää osaamista ei siis lasketa Juutilaisen ja Vanhalakka-Ruohon (2011) mukaan varsinaisiin ohjausprosesseihin liittyviin osaamisalueisiin, mutta sen merkitys on noussut ohjauksen osaamistaidoissa yhä korkeammalle. Maisteriohjelman aiemmassa opetussuunnitelmassa (OPS 2013, 4) teemaan viitataan verkosto-osaamisen käsitteellä, ja sen nähdään auttavan ohjaajaa työkontekstista riippumatta rakentamaan, ylläpitämään ja kehittämään monipuolista

vuorovaikutusta useiden erilaisten organisaatioiden sekä asiantuntija- ja sidosryhmien kanssa. Uusimmassa opetussuunnitelmassa (OPS 2015) verkosto-osaamiselle tai ohjauksen toimintaympäristöille ei ole määritelty varsinaista omaa teemakokonaisuutta, mutta ainakin yksi neljän opintopisteen kurssi liittyy täysin aiheeseen, nimittäin ohjauksen yhteistyöverkostot. Siinä osaamistavoitteiksi on määritelty ohjauksen keskeisten yhteistyötahojen tuntemus, tuntemus tieto- ja viestintäteknologian hyödyntämisen mahdollisuuksista ohjaustyössä, sekä ymmärrys kansainvälisten yhteistyösuhteiden merkityksestä ohjauksessa. (OPS 2015, 12.)

Ohjauksen osaamisalueiden kautta on selkeästi hahmotettavissa osaamista, joka ohjauksen työssä on keskeistä. Tähän samaan on pyritty ohjauksen kompetenssilistoissa, mutta uskoisin ohjauksen osaamisalueilla haluttavan siirtää huomiota pois liian tarkkarajaisesta taito, tieto ja asenne näkemyksestä, johon toisaalta kompetenssilistauksissa on pyritty ohjauksen ydinkompetenssien ja erikoisosaamiseen liittyvien kompetenssien erottamisella. Ohjauksen osaamisalueet ja ohjauksen yleiset kompetenssit käsittelevät kuitenkin samoja asioita hieman eri tavoin esitettynä. Ohjauksen kompetensseja ja tunneälyn kompetensseja voidaankin nähdäkseni tarkastella hyvin samanlaisia sisältöjä käsittävinä. Aiemmin taulukossa 2 esitetyt tunneälyn kompetenssialueet (itsetietoisuus, itsensä johtaminen, sosiaalinen tietoisuus ja sosiaalisten suhteiden hallinta) eivät nähdäkseni ole kuitenkaan sellaisinaan liitettävissä yksi yhteen ohjauksen osaamisalueiden kanssa. Seuraavaksi siirrynkin tarkastelemaan tunneälyn kompetensseja sekä ohjauksen kompetensseja ohjauksen osaamisaluejaottelun mukaan, pitäen mielessä kysymyksen: millä tavalla tunneälyn kompetenssit keskustelevat ohjauksen kompetenssien kanssa.

3.4 Teoreettisen analyysin tulosten tarkastelua

3.4.1 Eettinen osaaminen

Eettiset ohjeet kertovat Onnismaan (2011, 114) mukaan siitä, millaisia piirteitä tietyssä ammatissa toimivilla on, eivätkä niinkään keskity antamaan konkreettisia neuvoja ammatissa toimimiseen. Myös Opetusalan ammattijärjestö OAJ (2016) korostaa, että vaikka ”ammattikäytäntöjä ohjataan laeilla, asetuksilla ja normeilla, ammattietiikka ei perustu pakkoon tai ulkopuoliseen valvontaan vaan sisäistettyyn käsitykseen ammatin moraalisesta vaativuudesta”. Onnismaan (2011, 108) mukaan ”moraalissa tärkeää on se, miten ihmisten on kulloinkin ’pantava itsensä käyttäytymään’, rakennettava itse itseään

moraalisena toimijana”. Eettisyys viittaa näin ollen ohjaustyön ihanteisiin, ja moraali niihin valintoihin, joita tehdään suhteessa ihanteisiin.

Konstruktiiviseen ohjausteoriaan pohjaava sosiodynaamisen lähestymistavan kehittäjä Peavy (1998, 20) toteaa, että ohjauksellisesta lähestymistavasta riippumatta, ohjauksessa yhteisiksi ihanteiksi nähdään tukevan vuorovaikutussuhteen rakentaminen, jossa ovat läsnä välittäminen, luottamus ja toivo, relevantin ja paikkansapitävän tiedon tarjoaminen sekä ohjattavien henkilökohtaisten päämäärien ja tulevaisuudenkuvan selkeyttäminen ja rakentaminen. Ihanteisiin lukeutuu myös ohjattavan auttaminen tunnistamaan henkilökohtainen potentiaali ja rajallisuus. Ihanteita ovat myös ohjattavan auttaminen miettimään vaihtoehtoisia valintoja sekä suunnitelmia ja panemaan niitä täytäntöön, samalla auttaen käsittelemään haasteita, joita ohjattava kohtaa matkallaan kohti asetettua päämäärää.

Eettinen osaaminen pitää sisällään tietyssä mielessä ohjauksen yksilöllisen kuin myös yhteisöllisen näkemyksen, kiinnittäen huomiota niin ohjaajan asenteisiin ja arvoihin kuin myös ohjauksen toteuttamisen tapoihin, joiden kautta voidaan ajatella ohjauksen tulevan näkyväksi ja minkä kautta voidaan myös tarkastella kompetenssien vaativuus näkökulmaa eli ohjauksen tuloksia. Yksilöllinen näkemys tulee esiin Vehviläisen (2014) mukaan esimerkiksi siinä, että ohjaaja esittää jatkuvasti itselleen kysymyksen siitä, mikä on ohjaussuhteen perusta ja mihin se osapuolia sitoo. Oman toiminnan tarkastelu sekä omien reaktioiden ja tulkintojen tutkiminen ja pohtiminen siltä kannalta, miten ne vaikuttavat ohjausvuorovaikutukseen, liittyvät myös yksilölliseen näkemykseen. Yhteisöllinen näkemys tulee esiin kysyttäessä, ”mitä tarkoittaa se, että työskentelyn kohteena on prosessi, joka kytkeytyy ohjattavan elämään ja on hänelle tärkeä” ja ”miten ohjattavaa kohdellaan ammatillisessa tilanteessa kunnioittavasti – kokevana, elämänhistoriastaan ja taustastaan ponnistavana, ihmisarvon omaavana yksilönä” (Vehviläinen 2014, 62–63).

Ohjauksen yksilöllinen ja yhteisöllinen näkemys tietyssä mielessä sisältyy tunneälyn kompetensseihin kuuluvaan suorituskykyyn. Suorituskykyyn nimittäin liittyy korkea henkilökohtaisten sisäisten standardien muodostuminen suhteessa työhön. Nämä sisäiset standardit asettavat ohjaajalle tietyn rajan minkä hän omassa työssään haluaa saavuttaa. Suorituskykyinen ihminen ei kuitenkaan aseta rajaa liian korkealle, vaan kykenee asettamaan mitattavia ja saavutettavia tavoitteita, jotka haastavat uuden oppimiseen ja oman tehtävän parempaan hoitamiseen. (Goleman ym. 2002, 254.) Ohjaaja voi näin ollen asettaa itselleen esimerkiksi tavoitteen oppia tuntemaan itsensä paremmin, voidakseen kohdata toisen henkilön aidosti, ja samalla asettaa standardin

tekemälleen työlle niissä rajoissa, joissa kykenee toimimaan. Tehty työ taas näyttäytyy ulkopuolelle, asettuen ohjauksen tuloksellisuuden tarkastelun kohteeksi.

Omien reaktioiden ja tulkintojen tutkinta edellyttää kuitenkin tarkkaa itsearviointia, joka ainakin Virtasen (2013) väitöskirjassa on suomennettu hyväksi itsetuntemukseksi. Tietyssä mielessä itsetuntemus on tarkasta itsearvioinnista osuva käännös, sillä vaikka itsetuntemukseen voidaan liittää käsitteinä vahvasti myös esimerkiksi itsetunto, itsensä säätely tai itsetietoisuus, itsetuntemukseen liittyy ominaisuus, joka erottaa sen muista itseen kohdistuvista tutkimuskentistä: itsetuntemusta tarkasteltaessa nimittäin korostuu juuri itsensä näkemisen tarkkuus (Vazire & Wilson 2012, 2–3). Myös Ojanen (2011) toteaa, että itsetuntemus on kykyä tunnistaa omat rajoituksensa, jolloin itsetuntemukselle olennaista on muun muassa tiedostamattomien asioiden nostaminen tietoisuuteen, jolloin ihmisen on mahdollista tunnistaa omien tekojensa motiivit. Näin ollen hyvä itsetuntemus antaa edellytykset hallita omaa käyttäytymistä. (Ojanen 2011, 10, 105.) Tarkka itsearviointi pitääkin sisällään omien vahvuuksien ja rajallisuuksien tunnistamisen, omien kehittymisen tarpeiden ymmärtämisen sekä kyvyn ottaa vastaan ja hyödyntää rakentavaa kritiikkiä ja palautetta (Goleman ym. 2002, 253–254).

Omien vahvuuksien ja rajallisuuksien tiedostamisen sekä tunnistamisen kautta tarkasteltuna, itsetuntemuksen merkitys eettisessä osaamisessa on avattavissa ohjauksen kompetenssien kautta seuraavasti: Cedefob kuvaa itsetuntemuksen kehittymistä taitona kehittää yksilön (eli ohjaajan) omaa kyvykkyyttä ja ymmärrystä omista rajoitteistaan, IAEVG puhuu taidosta liittyen oman ammatillisen osaamisen ja omien rajojen tiedostamiseen. NICE:n ymmärrän viittaavan itsetuntemukseen reflektiiviseen toimintaan osallistumisena, joka voidaan toisaalta nähdä myös osaksi tutkivaa kehittämistä, jos reflektiivisellä toiminnalla viitataan yleiseen ohjauksellisen toiminnan ja toteutustapojen tarkasteluun ja niiden arviointiin.

Tarkka itsearviointi/hyvä itsetuntemus sisältää nähdäkseni myös ymmärryksen omista arvoista ja niiden vaikutuksesta toimintaan. Tätä näkemystä ei ole Golemanin ym. (2002) toimesta määritelty minkään yksittäisen kompetenssin sisään, vaan liittyväksi itsetietoisuuden kokonaisuuteen, johon tarkan itsearvioinnin lisäksi sisältyy itseluottamus sekä emotionaalinen itsetietoisuus. Emotionaalinen itsetietoisuus (emotional self-awareness) herkistää omille sisäisille signaaleille tietoiseksi tulemisen sekä tunteiden vaikutusten tunnistamisen niin itsessä kuin työsuorituksissa. Nämä signaalit tavallaan soittavat arvoista lähtöisin olevaa sävelmää, ja voivat usein intuitiivisesti ohjata kohti oikeanlaista toimintaa. Arvot ovat nimittäin jotain sellaista,

mitä ihminen tavoittelee ja mitä kohti menee, koska sisimmissään näkee ne itselleen arvokkaina ja ihailtavina käsitteinä. Turunen (1992, 53–54) pyrkii avaamaan arvojen, arvostusten ja ihanteiden käsite-eroja muun muassa tarkastelemalla arvoina ainoastaan totuutta, kauneutta ja hyvyyttä, jolloin esimerkiksi rehellisyys olisi ennemminkin arvostuksen kohde. Uskoisin kuitenkin, että kyse on pitkälti käsitteiden määrittelystä ja arvokäsitteen ymmärryksen sijaan oleellisempaa on oman itsetuntemuksen ja tarkan itsearvioinnin näkökulmasta se, että ylipäätään tunnistamme, mitä elämässä arvostamme ja millä tavalla arvostukset tai ihanteet saattavat vaikuttaa toimintaamme.

Golemanin ym. (2002) mukaan tunteille herkistyminen auttaakin meitä löytämään merkityksen tarjolla olevasta tiedosta, ja näin ohjaten meitä tekemään parempia ratkaisuja. Emotionaalisesti itsetietoinen henkilö voi olla vilpitön ja aito, kykenevä puhumaan avoimesti emootioistaan tai vakuuttavasti ja varmuudella toimintaansa ohjaavista visioista. (Goleman ym. 2002, 42, 253.)

Emotionaalinen itsetietoisuus ei viittaa niinkään siihen, että näytät ne tunteet joita sinussa on, vaan siihen, että olet tietoinen itsessä heränneestä emootioista. Henkilökeskeisen ohjausajattelun kehittäjä Carl R. Rogers (1995) toteaa, että tunnistamaton tunne saattaa aiheuttaa itsessä epäselvyyttä ja epävarmuutta, jolloin myös ulospäin välitetty tunneviesti häiriintyy. Emotionaalinen itsetietoisuus mahdollistaa yhtenäisyyden itsen kanssa ja näin ollen voit syvällä sisimmässäsi olla mitä todellisuudessa olet, vaikka sisällä oleva tunne ei välttämättä edistäisi tilanteen sujuvuutta siinä hetkessä. Keskeisessä asemassa onkin luoda tietynlainen ohjauksellinen suhde myös itseen, jolloin oleellista on herkistyminen omille tunteille sekä niiden hyväksyminen osaksi itseä. (Rogers 1995, 50–51.)

Ohjauksellisessa työssä hyväksyminen viittaa esimerkiksi siihen, että omalta tunnetilalta ei suljeta silmiä, vaan ohjattavan tai ohjattavien kanssa syntyneet erimielisyydet hyväksytään eikä välttämättä asioita pyritäkään määrittelemään saman tien, vaan asioiden annetaan olla monimutkaisia (Vehviläinen 2014, 124). Emotionaalinen itsetietoisuus tuo näin ollen ohjaukselliseen toimintaan tietynlaista rauhaa, joka Vehviläisen (2014) mukaan on ohjauksessa tärkein läsnäolon keino. Rauhallinen ohjaaja ehtii havainnoida mitä tapahtuu, ja viestimään olemuksellaan toiselle, että mitä hyvänsä esillä onkin, sen kanssa voidaan rauhassa työskennellä. Vehviläinen (2014) kutsuu tätä ohjauksen kannattelevaksi orientaatioksi, ja toteaa jokaisen voivan oppia rakentamaan tällaisen kannattelevan tilan ohjattavilleen. (Vehviläinen 2014, 124.)

Vaikeiden tilanteiden kohtaamista ohjauksessa edistää tunneälyn kompetensseista myös itseluottamus (self-confidence), johon Golemanin ym. (2002, 254) mukaan liittyy tarkka ymmärrys omista kyvyistä ja niiden hyödyntämisestä. Itseensä luottava ohjaaja tietääkin mihin pystyy ja kykenee näin ollen vastaanottamaan vaikeitakin tilanteita itsevarmasti ja välittämään tämän varmuuden myös ohjattavalle. Rogersin (1995, 51) mukaan itsensä hyväksyminen ja sen salliminen, että oma aito olemus tulee toiselle näkyväksi, on ohjauksellisen suhteen kehittämisessä kaikista vaikein tehtävä, eikä koe itsekään sitä täysin saavuttaneen missään vaiheessa uraansa.

Tunneälyn kompetensseista myös optimismi on nähdäkseni liitettävissä eettisen osaamiseen. Optimistisuudella viitataan Golemanin ym. (2002) toimesta kykyyn nähdä vastoinkäymisissä mahdollisuuksia ennemmin kuin esteitä. Optimistisuus liittyy myös kykyyn nähdä toinen positiivisessa valossa, odottaen toisen tekevän parhaansa. Näiden lisäksi optimistisuuteen liittyy usko ja toivo siitä, että muutokset tulevaisuudessa johtavat johonkin parempaan. (Goleman ym. 2002, 255.)

Rogers (1995) korostaakin ohjauksen kannustavaa ja tukevaa ilmapiiriä. Ohjattava nähdään oman elämänsä kapteenina, jolla on sisäinen motivaatio itsensä kehittämiseen, ja josta löytyy kasvun mahdollistavia sisäisiä ominaisuuksia. Huomionarvoista on, ettei muutos tai kasvu edellytä persoonallisuuden piirteiden tai käyttäytymisen muuttamista, vaan tarkastelu lähtee puhtaasti yksilöstä itsestään ja siitä mitä hän on tässä ja nyt. Ohjaus perustuu olettamukseen siitä, että ihminen pyrkii jatkuvasti toteuttamaan itseään parhaalla ja tuottavimmalla tavalla. (Rogers 1995.)

Myös Peavyn edustamassa sosiodynaamisessa lähestymistavassa ihmistä tarkastellaan oman elämänsä ja suhteidensa aktiivisena ja tärkeimpänä rakentajana, ja näin ollen ohjausprosessin tulisikin lähteä liikkeelle ohjattavan elämänkokemuksista (Peavy 1998, 252). Maisteriohjelman uusimmassa opetussuunnitelmassa (OPS 2015, 3) asiaan viitataan muun muassa toteamalla, että ohjattava ymmärretään aktiivisena oman tilanteensa asiantuntijana, jolloin ohjauksessa korostuu aiempaa enemmän jaettu asiantuntijuus. ”Ohjauksessa oleva on oman tilanteensa ja omien ratkaisujensa asiantuntija, ja ohjaaja on ohjausprosessin asiantuntija” (Onnismaa 2011, 27).

Tästä näkökulmasta katsottuna myös toisten kehittämiseen liittyvä tunneälyn kompetenssi on liitettävissä eettisen osaamisen alueeseen. Toisten kehittämiseen liittyy nimittäin taito vaalia toisten kykyjä. Tällöin esimerkiksi ohjaaja on aidosti kiinnostunut ohjattavistaan, ymmärtäen heidän päämääränsä, vahvuutensa ja heikkoutensa. Ohjattavan toiminnasta annettu palaute on tällöin ajankohtaista ja rakentavaa. (Goleman ym. 2002, 256.)

Optimistisuus onkin tietyssä mielessä myös osa toisten kehittämistä liittyen ohjaajan asenteisiin. Optimistisuus ja toisten kehittäminen liittyvät myös ohjauksen yhteisölliseen näkemykseen, jolloin ohjauksen tulokset näyttäytyvät onnistuessaan muun muassa ohjattavan voimaantumisena, ohjattavan itsetuntemuksen vahvistumisena ja tulevaisuuden suunnan selkeytymisenä. Optimistinen ohjaaja korostaakin toivoa ja positiivista katsontakantaa asioihin sekä tarjoaa kannustusta (CCCD 2012, 26).

Ohjauksen kompetensseista eettistä osaamista korostaa Cedefobin (2009) eettisen toimintatavan peruskompetenssi, joka liittyy ohjauksen käytännön koodien ja eettisten ohjenuorien tietämykseen. IAEVG:n (2003) ydinkompetensseista samaan viittaa omaan ammattiin ja siihen liittyvien vastuualueiden hoitaminen hyvän ammattietiikan ja alan ammatillisten lähtökohtien mukaisesti sekä NICE:n kuvauksesta eettisten standardien noudattaminen (adhere to ethical standards) sekä ammatillisten arvojen omaksuminen (adopt professional values). CCCD (2012, 25) toteaakin eettisten koodien olevan tärkeitä muun muassa, jotta tarjolla olisi käytännön ohjeita ammatilliseen käyttäytymiseen. Ammattieettisillä koodeilla ja ohjeilla voi kuitenkin olla hyvin erilaisia tehtäviä, joista edellä kuvattu liittyy ammattinormin luonteeseen, jolloin viitataan hyvinkin yleiseen ohjauksen normiin, kuten ohjattavan kunnioittamiseen.

Onnismaa (2011) toteaakin kunnioituksen ja empatian olevan ohjauksellisen vuorovaikutuksen ja ohjaussuhteen lähtökohtia, eivät erillisiä ohjaustaitoja, joihin itse olisin tunneälyn kompetensseista empatian helposti liittänyt. Goleman ym. (2002) kuvaavat empatian mahdollistavan emotionaalisille signaaleille herkistymisen. Tällöin viitataan kykyyn aistia myös non-verbaaliset emootioita kuvastavat vihjeet, joita ilmenee muun muassa äänensävyssä ja ilmeissä. Empaattinen ihminen myös antaa näiden signaalien ohjata ihmistä tai ryhmää, ja keskinäistä vuorovaikutusta. (Goleman ym. 2002, 255.) Goleman ym. (2002) puhuvatkin niin sanotusta resonoivasta johtajuudesta, eli kyvystä aistia ulkopuolelta tulevia tunnetiloja ja vastata niihin asianmukaisesti ja tilannetta eteenpäin vieden.

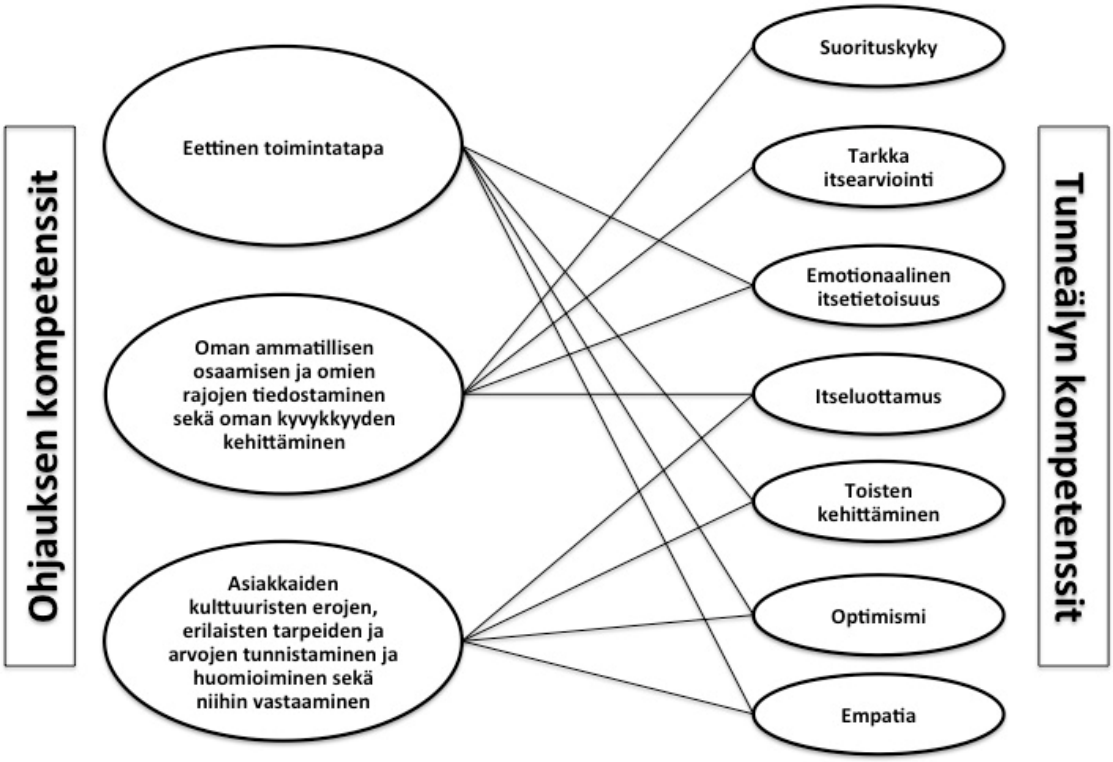
Ammattieettisiä koodeja voidaan pitää myös joko eettisen harkinnan apukeinoina yksittäisissä tilanteissa tai ammattia määrittävinä periaatteina. Tällöin tarkoitus ei ole tukea käytännön tilanteita vaan kertoa ammatinharjoittajalle heidän työnsä tarkoitus. (Onnismaa 2011, 21, 113–114.) Työn tarkoituksen kertominen korostuu nähdäkseni erityisesti eri ohjauksen lähestymistapoja hyödynnettäessä ja toteutettaessa ohjausta erilaisissa ohjauskonteksteissa. Eettisiä koodeja voidaan tarkastella myös poliittisesta näkökulmasta, jolloin sen tehtävänä on oikeuttaa ammatti ja informoida kansalaisia niistä kompetensseista, joita ohjauksen ammattilaisilla tulisi

olla (Onnismaa 2011, 114). Tähänhän esimerkiksi IAEVG pyrki lähtiessään muodostamaan ohjauksen keskeisiä osaamisalueita ja ne määrittämällä erottamaan opintojen ja ammattikokemuksen myötä hankittu ohjaus- ja neuvontataidot ohjaus- ja neuvontatilanteista.

Puhuttaessa ohjauksesta ammatillisena ominaisuutena, nostaa CCCD (2012) eettisyyden tärkeäksi, jotta ohjaustyötä tekevät voivat toimia esimalleina, ohjaustyö on johdonmukaista ja jotta mahdollistetaan työn tekeminen erilaisten ihmisten, tarpeiden ja taustojen kanssa (CCCD 2012, 25). Tähän viittaavat Cedefobin kompetensseista asiakkaiden erilaisten tarpeiden tunnistaminen ja niihin vastaaminen sekä IAEVG:n kompetensseista asiakkaiden kulttuuristen erojen tiedostaminen ja huomioonottaminen jokaisen asiakasryhmän ohjaamisessa. NICE liittää tähän ajatukseen kyvyn kunnioittaa ihmisoikeuksia sekä kyvyn ilmentää avoimuutta ja ymmärrystä erilaisuutta kohtaan, erityisesti kun kohdataan erilaisia arvoja ja elämäntyylejä. Maisteriohjelman lähestymistavoista monikulttuurinen ohjaus keskittyy juuri näihin kysymyksiin.

Eettinen osaaminen liittyy siis taitoihin, joiden kautta kiinnitetään huomiota niin ohjaajana olemiseen kuin ohjattavien kunnioitukseen. Onnismaa (2011, 105) puhuu ammattietiikasta, jonka kautta voidaan pohtia muun muassa mikä on kulloinkin hyvää, missä määrin kulloinenkin hyvä on vallanpitäjien määrittelemää sekä millaista on hyvä ja eettinen ammatillinen käytäntö ja miten sitä voi kuvata. Ammattieettisillä ohjeilla voi olla monenlaisia tehtäviä, mutta niille on yhteistä seuraavat yleiset periaatteet: ”tee toisille hyvää, älä tee toisille haittaa, kunnioita toisten itsemääräämisoikeutta sekä ole oikeudenmukainen ja rehellinen” (Onnismaa 2011, 114).

Ohjauksen kompetensseista eettisen osaamisen voi nähdäkseni tiivistää kolmeen ohjauksen osaamista kuvaavaan tekijään (Kuvio 2), joista ensimmäinen sisältää ohjaustyön ihanteiksi kutsutut piirteet eli ohjattavasta välittämisen, luottamuksen, toivon, ajankohtaisen tiedon tarjoamisen sekä ohjattavien henkilökohtaisten päämäärien ja tulevaisuuden kuvien selkiyttämisen. Tätä ensimmäistä kokonaisuutta kutsunkin Cedefobin tavoin eettiseksi toimintatavaksi. Siihen sisältyy IAEVG:n kompetensseista omaan ammattiin ja siihen liittyvien vastuualueiden hoitaminen hyvän ammattietikan ja alan ammatillisten lähtökohtien mukaisesti sekä NICE:n kuvauksesta ammatillisten arvojen omaksuminen ja eettisten standardien noudattaminen Tunneälyn kompetensseista eettistä toimintatapaa tukee toisten kehittäminen, optimismi, empatia ja emotionaalinen itsetietoisuus.



KUVIO 2. Eettiseen osaamiseen liittyvät ohjauksen kompetenssit ja niitä tukevat tunneälyn kompetenssit

Toinen ohjauksen kompetenssien kokonaisuus viittaa ohjaajana olemiseen ja siinä yhdistyvät oman ammatillisen osaamisen ja omien rajojen tiedostaminen (IAEVG), reflektiiviseen toimintaan osallistuminen ja tarve kehittää omaa kyvykkyyttä jatkuvasti (NICE) sekä taito kehittää ohjaajan omaa kyvykkyyttä ja ymmärrystä omista rajoitteistaan (Cedefob). Näistä muodostui seuraava kokonaisuus: Oman ammatillisen osaamisen ja omien rajojen tiedostaminen sekä oman kyvykkyyden kehittäminen. Ohjaaja olemisen taitoa kehittää tunneälyn kompetensseista nähdäkseni suorituskyky, hyvä itsetuntemus, itseluottamus sekä emotionaalinen itsetietoisuus.

Kolmannessa ohjauksen kompetenssien kokonaisuudessa yhdistyy ohjattavien kunnioittamiseen liittyvät ohjauksen kompetenssit, joita ovat asiakkaiden kulttuuristen erojen tiedostaminen ja huomioonottaminen jokaisen asiakasryhmän ohjaamisessa (IAEVG), ihmisoikeuksien kunnioittaminen ja avoimuuden ja ymmärryksen osoittaminen erilaisuutta kohtaan, erityisesti kun puhutaan arvoista ja elämäntyyleistä (NICE) sekä asiakkaiden erilaisten tarpeiden tunnistaminen ja niihin vastaaminen (Cedefob). Nämä tiivistin seuraavasti: Asiakkaiden kulttuuristen erojen, erilaisten tarpeiden ja arvojen tunnistaminen ja huomioonottaminen sekä niihin vastaaminen. Tätä

ohjauksen osaamista kehittää tunneälyn kompetensseista nähdäkseni itseluottamus, optimismi, toisten kehittäminen sekä empatia.

3.4.2 Tutkiva kehittäminen

Tutkiva kehittäminen ja ohjausteoreettinen osaaminen viittaavat muun muassa ohjausalan tietoperustan hyödyntämiseen kuin myös oman sekä työyhteisön toiminnan kriittiseen reflektointiin ja arviointiin, ohjaustoiminnan kehittämiseen ja keskeisten ohjauksen tutkimustraditioiden tuntemiseen. Ohjauksessa teoreettisen tietämisen merkitys nouse esiin esimerkiksi kun ohjausta tarkastellaan merkitykselliseen tietoon perustuvana toimintana sekä vuorovaikutuksena, korostetaan ohjattavien toimintamallien ymmärrystä, haetaan perusteita tehdyille ehdotuksille, lähestymistavoille ja strategioille (CCCD 2012, 42 – 50).

Tunteiden roolia tutkivassa kehittämisessä ja ohjausteoreettisessa osaamisessa voidaan tarkastella esimerkiksi ohjaustyössä läsnä olevien valinnan ja päätöksen termien kautta. Peavyn (1998) mukaan nämä ovat keskeisiä termejä ohjaustyössä ja ilmentävät ohjattavan oman toimijuuden sekä ohjaajan ammatillisen osaamisen merkitystä. Valintaa tarkastellaan inhimillisenä toimena, jolla viitaten yksilön ominaisuuteen ja itsevastuulliseen toimintaan. Päätös on taas jotain, mikä saattaa olla asiantuntijatietoon sitoutunutta. Ohjattava tekee siis valinnan suhteessa omiin mieltymyksiin ja tuntemuksiin käsillä olevasta asiasta, ohjaajan tarjotessa päätöksen tekoon vaadittavaa asiantuntijatietoa käsitteillä olevasta aiheesta. (Peavy 1998, 50–51.)

Valinnat ja päätökset tehdään usein tulevaisuutta silmällä pitäen, jolloin sekä ohjattavan, mutta myös ohjaajan omat uskomukset ja näkemykset mahdollisuuksista vaikuttaa tulevaisuuteen, näyttäytyvät ohjauksellisessa lähestymistavassa. Kyky tarkastella tulevaisuutta niin, että siihen kykenee jokainen itse vaikuttamaan ja jokaisesta myös löytyy siihen vaadittava potentiaali, liittyy tunneälyn kompetensseista aloitteellisuuteen. Aloitteellinen ohjaaja kykenee tarttumaan ohjauksessa niihin tilanteisiin ja mahdollisuuksiin, joiden avulla rakennetaan ohjattavan parempia tulevaisuuden mahdollisuuksia. Aloitteellisuuteen liittyy erityisesti näkemys pystyvyydestä, jolloin aloitteellinen ohjaaja omaa vahvan näkemyksen omasta pystyvyydestään, uskoen pystyvänsä muun muassa auttamaan ohjattavaa tulevaisuuden mahdollisuuksien kartoittamisessa, sekä tilanteisiin ja mahdollisuuksiin tarttumisessa. (Goleman ym. 2002, 255.) Jos ohjaaja ei kykene olevansa pystyvä tuottamaan toimillaan haluttuja tuloksia, ei hän kykene kannustamaan myöskään ohjattavaa eteenpäin ongelmia kohdattaessa. Useat tutkimukset ovatkin todenneet käsityksen

omasta pystyvyydestä liittyvän vahvasti muun muassa emootioihin sekä emootioiden säätelyyn (Caprara, Di Giunta, Pastorelli & Eisenberg 2013, 106).

Ohjauksellisessa toiminnassa aloitteellisuus voi näyttäytyä myös muun muassa aktiivisena ohjaajan työn ja työympäristön kehittämisenä. Aloitteellinen ohjaaja toimii, jo ennen kuin ulkoiset tekijät siihen pakottavat, jolloin osoittaa olevansa kykenevä toimimaan ongelmien välttämiseksi ja hyödyntämään mahdollisuuksia ennen kuin ne ovat ilmeisiä muille. (Virtanen 2013, 59.) Aloitteellisuuteen voitaisiinkin liittää ohjauksen kompetensseista oman alansa tukeminen (support science and policy-making in regards to their field), sekä myöskin oman ammatin puolesta puhuminen tavalla, joka edesauttaa ohjauksen tavoitteen toteutumista (publicly advocate for their profession, in the interest of their clients). Aloitteellisuuteen liittyvä työn ja työympäristön kehittäminen ohjauksessa edellyttää muun muassa ajankohtaisen ja päivitetyn tiedon hankkimista. Nimittäin pystyäkseen ohjaamaan asiakasta tarttumaan mahdollisuuksiin tai uusiin tilanteisiin, edellytetään ohjaajalta tietämystä esimerkiksi tämän hetkisistä koulutus-, opiskelu- ja työmahdollisuuksista. Aloitteellisuutta tarvitaan myös, jotta ohjaaja ylipäänsä näkee mahdollisuuden olla vaikuttamassa muun muassa ohjauksen toteuttamisen tapoihin ja näin ollen ryhtyy kehittämään niitä niin omassa toiminnassa kuin myös toteuttamassaan ohjauksen kontekstissa.

Aloitteellista toimintaa häiritsee erityisesti negatiiviset emootiot, jotka ohjaavat huomiotamme havaittuihin uhkakuviin. Positiivinen ja optimistinen asenne taas auttaa ohjaajaa säilyttämään itsevarman ja innostuneen asenteen, joita tarvitaan tarkasteltaessa ”parempia tulevaisuuksia”, ja samalla välittämään tätä asennetta myös ohjattaviin. Aloitteellisuuteen liittyy tunteiden hallinta, jottei negatiiviset tai muuten toimintaa häiritsevät tunteet pääse vaikuttamaan kykyyn tarkastella asioita mahdollisuuksina. (Goleman ym. 2002, 45–47.) Aloitteellisuus sisältää näin ollen paljon eettisen osaamisen alueeseen liittyviä kompetensseja, mutta aloitteellinen toiminta edellyttää ohjaajalta myös paljon ajankohtaista ja päivitettyä tietoa, sekä taitoa suunnitella ja panna asioita toimeen, mistä syystä sijoitan sen tutkivan kehittämisen alle. Aloitteellisuuteen IAEVG viittaakin nähdäkseni seuraavilla kompetensseilla: ajankohtainen ja päivitetty tieto koulutuksesta ja opiskelumahdollisuuksista, työmarkkinoista ja yhteiskunnallisista kysymyksistä sekä taito suunnitella, panna toimeen ja arvioida neuvonta- ja ohjauspalveluja sekä toimenpideohjelmia ja yksittäisiä neuvonta- ja ohjaustapahtumia omassa organisaatiossa.

Peavyn (1998) mukaan ohjattavat kokevat haastavat tilanteet usein niin, ettei heillä ole valinnan mahdollisuuksia. Tässä vaiheessa ohjaajan keskeisimmäksi

tehtäväksi nousee tutkivan kehittämisen ja ohjausteoreettisen osaamisen avulla laajentaa ohjattavan ymmärrystä siitä viitekehyksestä, jossa valinnan mahdollisuuksia voidaan tarkastella. Tällöin ohjauksen tehtäväksi muodostuu mahdollisten tulevaisuuksien pohtiminen, jossa aktiivisesti testataan mitkä vaihtoehdot ovat mahdollisia, palkitsevia ja merkityksellisiä. (Peavy 1998, 52.)

Mahdollisten tulevaisuuksien tarkastelua ja siihen liittyvää päätöksentekoa häiritsevät Peavyn (1998, 52) mukaan totuttuihin tapoihin sitoutuminen, mutta myös emotionaaliset tulkinnat, jolloin erityisesti emotionaaliset kokemukset voivat voittaa rationaalisen järjen valintahetkellä. Tähän samaan viittaa Krieshok ym. (2009) viitaten tutkimuksiin, joiden perusteella on jossain määrin pystytty todistamaan, ettei päätöksenteko pohjaa puhtaaseen rationaaliseen päättelyyn, vaan sen rinnalla ja osittain taustalla vaikuttavat intuitiiviseksi, kokemukselliseksi tai refleksiiviseksi systeemiksi kutsuttu puoli, jota kuvaa tietynlainen automaattisuus sekä aisteihin, havaintoihin ja tunteisiin painottuminen. Puhdasta rationaalista puolta kuvaa taas kognitiivisuus sekä reflektoivuus, jolloin ajatukset ovat itseluotuja, tarkoituksenmukaisia, deterministisiä ja systemaattisia eikä niitä väritä tunnereaktiot. (Krieshok ym. 2009.) Goleman ym. (2002, 42) toteavat emootioiden olevan osa rationaalisuutta, eivät sille vastakkaisia näkemyksiä.

Peavy (1998) korostaa konstruktivistista lähestymistapaa ohjaukseen, keinona opettaa ohjattavaa tulemaan paremmaksi ja vahvemmaksi oman elämänsä kirjailijaksi. Erilaisia ohjauksellisia lähestymistapoja on kuitenkin olemassa useita, jolloin ohjauksen monimuotoisuus, ohjauksen toteuttamisen monet tavat sekä myös se mitä ohjauksella tavoitellaan pakottavat ohjauksen ammattilaisen kiinnittämään huomiota siihen, miltä pohjalta ohjausta lähestytään. Mitään yleistä ohjauksen teoreettista lähestymistapaa ei voida määrittää, sillä lähestymistapa tosiaan riippuu paljolti siitä, mitä ohjauksella tavoitellaan, minkälainen rooli ohjaajalla on ja millä tavalla esimerkiksi emootioita käsitellään ohjauksessa (Peavy 1998, 20, 54).

Yhdenlaista näkemystä tulevaisuuden ohjaukselliseen lähestymiseen tarjoaa Turun yliopiston tulevaisuuden tutkija Leena Jokinen (2016) Elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskukselta (ELY). Hänen mukaansa omanarvontunto ja oman identiteetin pohdiskelu auttavat oman tulevaisuuden luomista, jolloin tulevaisuusohjauksen tulisi kiinnittää huomiota muun muassa vaihtoehtoisten henkilökohtaisten tulevaisuuksien hahmottamiseen sekä henkilökohtaisten merkitysten pohdintaan ja arviointiin. Yleisesti ohjauksen tulisi vahvistaa ohjattavan tulevaisuuden ajattelun kykyä sekä hallinnan taitoja, koska tulevaisuus ei ole ennalta määrätty vaan vaikutamme siihen itse. Tällöin

kyky oman elämän ohjaamiseen, itsetuntemuksen kasvuun ja itseohjautuvuuteen ovat taitoja, joita tarvitsemme. Tulevaisuusajattelu tuo Jokisen (2016) mukaan oman elämän hahmottamiseen, oppimisprosesseihin sekä päätöksentekoon mukaan myös intuition ja tunteet. Oppimisen ja ohjauksen keskeiseksi tulevaisuuden haasteeksi esityksessä nostettiin tukea yksilön sisäisen ja ulkoisen maailman viesteille merkityksen antavan henkilökohtaisen viitekehyksen rakentamista ja rakentumista. (Jokinen 2016.)

Esimerkiksi ratkaisukeskeinen lähestymistapa korostaa katseen suuntaamista tulevaisuuteen, sekä kehottaa tarkastelemaan tämän hetkisiä ongelmia, koettuja esteitä ja matkalle osuvia haasteita kasvun paikkoina. Vehviläisen (2014, 156–157) mukaa ratkaisusuuntautunut näkemys on yksi mahdollinen tapa hahmottaa ohjauksen tavoitteellisuutta, mutta enemmänkin sitä tulisi tarkastella kaikkiin kuviteltavissa oleviin työtoiminnan muotoihin sisältyvänä elementtinä. Myös Furman ja Ahola (2016) korostavat ratkaisusuuntautuneen lähestymistavan olevan ennen kaikkea suhtautumistapa, asenne, joka auttaa puhumaan ongelmista myönteisellä tavalla ja lähestymään niitä rakentavasti. Ohjaajan tehtävä onkin ohjata keskustelua niin, että keskustelun henki muodostuu rakentavaksi, ratkaisuideoiden syntymistä edistäväksi ja ihmisten välistä yhteistyötä lisääväksi. Lähtökohtana on avoin ja kunnioittava keskustelu. (Furman & Ahola 2016.)

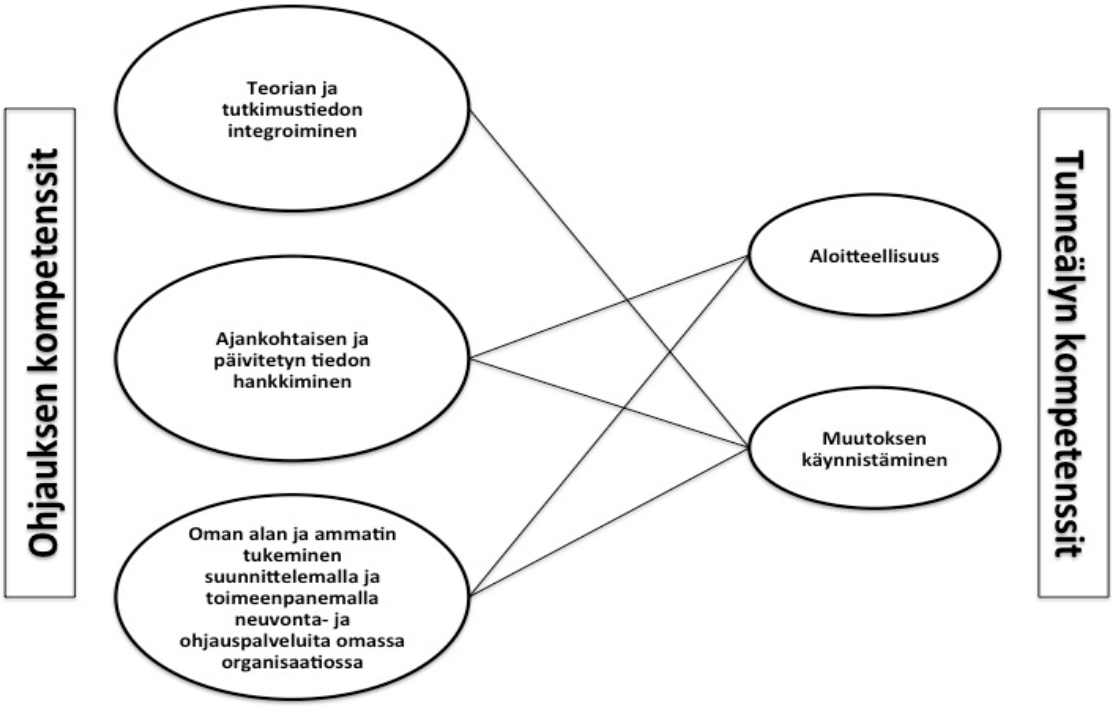
Tunneälyn kompetensseista tällaista toimintaa edistää aloitteellisuuden lisäksi kyky käynnistää muutoksia. Muutoksen käynnistämiseen liittyy kyky tunnistaa muutoksen tarve ohjattavassa, haastaa vallitseva tilanne ja taistella uudistuksien puolesta yhdessä ohjattavan kanssa. Muutoksiin liittyy usein vastarintaa, joten taitavan muutoksen käynnistäjän tulee kyetä esittämään vakuuttavia perusteita ja käytännön ratkaisuja yhdessä ajetun asian puolesta. (Goleman ym. 2002, 256.) Nämä perusteet ja käytännön ratkaisut pohjaavat teoria- ja tutkimustietoon, mutta myös ajankohtaisen ja päivitetyn tiedon hyödyntämiseen, joiden pohjalta ohjaajan on helpompi esittää vakuuttavia perusteita ja käytännön ratkaisuja.

Ohjauksen kompetensseista muutoksen käynnistämistä kuvaavatkin IAEVG:n kompetenssit liittyen kykyyn käyttää teoria- ja tutkimustietoa neuvonnassa, urasuunnittelussa, ohjauksessa ja konsultaatiossa sekä kyky kommunikoida tehokkaasti kollegoiden tai asiakkaiden kanssa käyttämällä tarkoituksenmukaista kieltä ja terminologiaa. Cedefobin (2009) peruskompetensseista muutoksen käynnistämiseen liittyvät teorian ja tutkimustiedon integroiminen käytännön työhön. NICE:n (2012) kuudes rooli kuvaa tätä osaamisaluetta nähdäkseni kriittisen ajattelun hyödyntämisenä

(employ critical thinking) sekä ajankohtaisen tutkimuksen ja teorian sisällyttämisenä toimintaan (integrate current research and theory into practice).

Tunneälyn kompetensseja ei voida liitä nähdäkseni mihinkään tiettyyn ohjaukselliseen lähestymistapaan tai näkemykseen ohjauksen toteuttamisesta, mistä syystä esimerkiksi IAEVG:n listaama kompetenssi liittyen elinikäisen urasuunnitteluprosessin tuntemukseen ei löydä suoraa vastinetta tunneälyn kompetensseista. Elinikäisen ohjauksen käsitteellä halutaan kiinnittää huomiota elämän mittaiseen ohjaukseen, jolloin kaikenikäiset ja missä elämänvaiheessa tahansa olevat voivat hakeutua ohjaukseen tunnistamaan valmiuksiaan, taitojaan ja kiinnostuksiaan, sekä ”tekemään mielekkäitä koulutukseen ja ammattiin liittyviä päätöksiä sekä hallitsemaan yksilöllistä kehityskaartaan koulutus-, työ ja muissa ympäristöissä, joissa valmiuksia ja taitoja opitaan ja/tai käytetään” (ELGPN 2013). Näin ollen ohjauksen kompetenssina siinä yhdistyy tietyllä tavalla teoria- ja tutkimustiedon integroiminen käytännön työhön, ajankohtaisen ja päivitetyn tiedon hyödyntäminen, taito suunnitella ja panna toimeen ohjauspalveluja sekä kommunikoida niistä tehokkaasti niin kollegoille kuin asiakkaille. Tavallaan se sisältää myös oman elinikäisen ohjauksen ja oppimisen prosessin, jota kuvaa oman kyvykkyyden jatkuva kehittäminen. Tutkivaan kehittämiseen on ohjauksen kompetensseista liitettävissä myös keskeisten tiedonhankintamenetelmien tuntemus (Juutilainen ja Vanhalakka-Ruoho 2011, 236), johon Cedefobin peruskompetensseissa viitataan tieto- ja informaatioteknologian käyttöön liittyvillä taidoilla, sekä NICE:n kuvauksessa maininnalla yhteiskunnallisen- ja teknologisen kehittymisen vauhdissa pysymisestä.

Kuviossa 3 tutkivaan kehittämiseen liittyvät ohjauksen kompetenssit on tiivistetty kolmeen tekijään. Näistä ensimmäinen eli teorian ja tutkimustiedon integroiminen on lainattu Cedefobin ydinkompetensseista ja pitää sisällään myös IAEVG:n kompetensseista teoria- ja tutkimustiedon käyttämisen neuvonnassa, urasuunnittelussa, ohjauksessa ja konsultaatiossa sekä tiedon elinikäiseen urasuunnitteluprosessiin liittyvistä kysymyksistä. NICEN kuvauksista ensimmäiseen kohtaan sisältyy ajankohtaisen tutkimuksen ja teorian sisällyttäminen toimintaan sekä kriittisen ajattelun hyödyntäminen. Tunneälyn kompetensseista tähän liittyy erityisesti muutoksen käynnistämisen kyky.



KUVIO 3. Tutkivaan kehittämiseen liittyvät ohjauksen kompetenssit ja niitä tukevat tunneälyn kompetenssit.

Ajankohtaisen ja päivitetyn tiedon hankkimisen voisi nähdä liittyvän teoria ja tutkimustiedon hyödyntämiseen, mutta tarkastelen sitä ajankohtaisemman tiedon hyödyntämisenä, jossa tiedon laatu on muuttuvaa ja kontekstisidonnaisempaa, kuin esimerkiksi ohjausteorioissa. Tästä syystä muodostin siitä oman kokonaisuuden. Ajankohtaisen tiedon osuuteen viittaa tässä merkityksessä nähdäkseni vain IAEVG. Tätä toista ohjauksen kompetenssitekijää tukee tunneälyn kompetensseista muutoksen käynnistämisen kyky sekä aloitteellisuus.

Oman alan ja ammatin tukeminen suunnittelemalla ja toimeenpanemalla neuvonta- ja ohjauspalveluita omassa organisaatiossa yhdistää ohjauksen kompetensseja IAEVG:n ja NICE:n kuvauksista. Se, että ohjaaja kykenee suunnittelemaan ja arvioimaan neuvonta- ja ohjauspalveluja sekä toimenpideohjelmia ja yksittäisiä neuvonta- ja ohjaustapahtumia omassa organisaatiossa, ja näin tukemaan omaa alaa ja ammattia, ei vielä riitä suunnitelmien näkymisessä käytännön tasolla, vaan suunnitelma tulee panna toimeen. Toimeenpaneminen edellyttää kykyä kommunikoida suunnitelmasta tehokkaasti kollegoiden tai asiakkaiden kanssa käyttämällä tarkoituksenmukaista kieltä ja terminologiaa, joka on myös yksi IAEVG:n

ydinkompetensseista. Sekä aloitteellisuus että muutoksen käynnistämisen kyky ovat tähän liitettäviä tunneälyn kompetensseja.

3.4.3 Vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen

Hyvä ohjaus toteutuu Vehviläisen (2014, 12) mukaan kunnioittavassa, rakentavassa kohtaamisessa ja dialogisessa vuorovaikutuksessa. McLeod (2009, 390) toteaa ohjaajan ja ohjattavan välille muodostuvan kontaktin olevan ohjauksen ydintä, ja ohjauksen onnistumisen olevan kiinni vuorovaikutuksellisesta toiminnasta, ohjaajan kyvystä havaita vuorovaikutuksessa ilmenevät ongelmat sekä kyvystä puuttua näihin ongelmiin. Rogersin edustamassa henkilökeskeisessä lähestymistavassa, suhteen (relationship) luominen on lähestymistavan ensimmäinen periaate ja Rogers (1995, 32–33) korostaakin vuorovaikutuksessa tapahtuvan kokemuksen merkitystä, jonka näkee olevan ainoa tie henkilökohtaisen kasvun mahdollistavaan ja sitä kehittävään muutokseen.

Henkilökohtaisuus tulee esille myös elinikäisen ohjauksen kontekstissa, jossa keskeistä on ohjauksen prosessien tarkasteleminen yksilöllisien ja henkilökohtaisten elämänkulun haasteiden näkökulmasta. Ohjauksen konstruktivistinen lähestymistapa esimerkiksi sisältää ajatuksen, ettei ohjausta voi lähestyä niin sanottujen valmiiden kaavakkeiden avulla, sillä silloin ohjauksessa nojattaisiin näkemykseen yksilöiden samanlaisuudesta ja siitä, että yksilöt kokevat ongelmat samalla tavalla. Tällöin ohjausta määrittäisi myös ajatus siitä, että ohjaajalla on tiedollinen valta suhteessa ohjattaviin. (Peavy 1998, 71.)

Henkilökohtaisuudesta huolimatta ohjaus jäsentyy jaetun kielen ja yhteisten kulttuuristen merkitysten avulla yhteistyössä muiden kanssa, jolloin vuorovaikutuksen ja yhteistyön onnistuminen on olennainen osa ohjauksen onnistumista (Vehviläinen 2014, 13). Maisteriohjelmassa ohjausta tarkastellaankin ammatillisena toimintana, jonka ytimen muodostaa ohjattavan ja ohjaajan välille rakentuva dialoginen vuorovaikutussuhde (OPS 2015).

Dialogisuuden toteutumisen vuorovaikutuksessa estää Onnismaan (2011, 30) mukaan ennalta tietävä asenne, jolloin ohjaaja perustaa käsityksensä omiin uskomuksiin, oletuksiin ja epäilyihin ohjattavan toiminnan syistä. Esimerkiksi ”vakiintuneiden ohjaus- ja urateorioiden taustaoletuksena on ollut se, että faktat ovat olemassa havainnoijasta riippumatta”, jolloin soveltamalla jotain tiettyä urateoriaa, lähestyy ohjaaja helposti ohjattavaa tiettyjen ennakko-odotusten mukaisesti (Onnismaa 2011, 49). Ohjausvuorovaikutus on taasen avointa, kun ohjaaja perustaa käsityksensä

ohjattavalta saamaansa tietoon, tarkastellen ohjattavaa oman elämänsä erikoisasiantuntijana. Ohjaaja voi taasen olla asiantuntija tavoissa tarkastella ja hahmottaa elämää ja elämänkokemuksia, sekä tavoissa toteuttaa vuorovaikutusta. (Peavy 1998, 71.)

Edellisessä luvussa esitetty tutkivan kehittämisen ja ohjausteoreettisen osaamisen merkitystä ei näin ollen tule väheksyä, vaikka ohjauksen vuorovaikutuksellista roolia korostettaisiinkin. Ohjaajan kartuttama tietämys eri lähestymistavoista nimittäin tarjoaa työkaluja myös dialogisessa ohjaussuhteessa tavoitteena olevaan merkitysten, tarkoitusten ja tulkintojen rakentamiseen, sekä ohjattavan ymmärryksen vahvistamiseen. Ohjausteoreettinen tieto toimii tietynlaisena ohjauksen selkärankana, joka edesauttaa ryhdikkään ohjauksellisen kokonaisuuden muodostumista. Samaan viittaa nähdäkseni Vehviläinen (2014, 111) joka toteaa ohjauksen vuorovaikutuskäytännöissä olevan aineksia ”sekä asiantuntijatietoon perustuvasta ongelmanratkaisusta (palvelukohtaaminen) että asiakkaan kokemuksen tutkivasta erittelystä (terapeuttinen kohtaaminen)”.

McLeod (2009) kehottaakin tarkastelemaan terapeuttista kohtaamista tietynlaisina mielikuvina ja käsityksinä (images) ennemmin kuin listana ominaisuuksia tai teoreettisia malleja. Mielikuva käsityksen avulla McLeod (2009) haluaa myös korostaa sitä, että ohjausteorioiden kehittäjien ajatukset ovat myöskin syntyneet kehittäjiensä käsityksistä suhteessa vuorovaikutukseen ja näin ollen niitä tulisikin tarkastella mahdollisina tulkintoina. Esimerkiksi empatia on tapa kuvata sitä, mitä vuorovaikutuksessa tapahtuu, jolloin sitä ei tule tarkastella objektiivisena totuutena. Rogers (1995, 50) myös toteaa, että ohjaustyössä tulee hyödyntää tutkimuksien tarjoamaa tietoa testaamalla niitä suhteessa omiin kokemuksiin, ja näin muodostaen uusia ja persoonallisia hypoteeseja, joita voi käyttää ja testata vuorovaikutuksellisissa kohtaamisissa.

Keskeinen edellytys terapeuttiselle kohtaamiselle on kuitenkin dialogisuus, joka perustuu kontaktin saavuttamiseen ohjaajan ja ohjattavan tai ohjattavien välillä. Ohjaajan on tavallaan löydettävä tie sinne, missä ohjattava omassa kokemuksessaan on, ohjattavan tarjotessa suuntaviittoja reitille. Ohjaajan ja ohjattavan välille syntyvän kontaktin merkitystä Leiman (2015) kuvaa toiseen ihmiseen luotavan yhteyden kautta. Hänen mukaansa olemme syntyneet elämään yhteydessä toisten ihmisten kanssa ja kontakti organisoi psyykkisiä toimintojamme. Kun ihminen kokee yhteyttä toiseen ihmiseen, on hän silloin rauhallinen. Kun taas tunne yhteyden katoamisesta häviää, kokee ihminen helposti esimerkiksi avuttomuuden, paniikin tai häpeän tunteita. Nämä

ovat Leimanin (2015) mukaan perustunteita, joissa kaikilla on vaikeuksia, joita kaikki pyrkivät välttämään ja joilta pyritään suojautumaan. Suojautuminen saattaa näyttäytyä muun muassa vihan osoittamisena tai tilanteesta vetäytymisenä. (Leiman 2015, 22–23, 31.) Tähän ajatukseen liittyen, ohjaajan ymmärrys tunteista ja niiden mahdollisista seuraamuksista toimintaan on keskeistä, jotta ohjaaja pystyy havaitsemaan dialogisen ohjauksen pohjalla olevan kontaktin puutteellisuuden.

Tunneälyn kompetensseista emotionaalisen itsetietoisuuden ja itsekontrollin voidaankin nähdä pelaavan vuorovaikutuksessa suurta roolia. Emotionaalisen itsetietoisuuden liitin kuitenkin eettiseen osaamiseen, sillä näen sen viittaavan ohjaajan kykyyn toimia ohjauksen eettisten periaatteiden mukaisesti. Emotionaalisen itsekontrollin liitän taasen vahvasti vuorovaikutukseen vaikuttavaksi kyvyksi, jolloin erityisesti kyvyttömyys osoittaa emotionaalista itsekontrollia vaikuttaa vuorovaikutuksen onnistumiseen negatiivisesti.

Emotionaalinen itsekontrolli liittyy kykyyn hallita itsessä syntyviä, mahdollisesti toimintaa häiritseviä emootioita ja impulsseja, sekä kykyyn kanavoida syntyneitä emootioita ja impulsseja hyödyllisesti (Goleman ym. 2002, 254). Ohjauksellisessa suhteessa emotionaalinen itsekontrolli voidaan liittää muun muassa ajatukseen siitä, ettei ohjaaja lähde mukaan ohjattavan tunnetilaan: ohjaaja ymmärtää tunteet empaattisen toiminnan tavoin, tunnistaen myös itsessä heräävät tunteet, muttei anna ohjattavan ilmentämien tunteiden imeytyä itseensä ja/tai heijastua takaisin ohjattavalle.

Psykoterapiavuorovaikutuksessa, johon esimerkiksi Rogersin ajatukset vuorovaikutuksellisesta suhteesta pitkälti nojaavat, on tutkimusten valossa todettu, ettei omien kokemuksien analysoiminen onnistu, jos ihminen kieltää kokemukseen kytkeytyvät tunteet ja havainnot. Psykoterapeuttisessa suhteessa ohjaaja toimiikin tietynlaisena tunteiden tynnyrinä, ottaen tunteet vastaan, säilyttäen ne ja pyrkien tulkitsemaan yhdessä ohjattavan kanssa tynnyrin täyttymiseen johtanutta tilannetta. Jos taas ohjaaja palauttaa tunteet ohjattavalle, ohjaaja toistaa ohjattavan toiminnan mallia, täten ollen kykenemätön edistämään ohjattavan toiminnan muutosta. (McLeod 2009, 396.)

Tunteiden tynnyriin säilömisen ja emotionaalisen itsekontrollin ideaa toisaalta kritisoidaan, viitaten ohjaussuhteen tietynlaiseen valheellisuuteen, ja vastavuoroisen toiminnan puuttumiseen, jos ohjaajalla ei ole ”lupaa” näyttää tuntemuksiaan (McLeod 2009, 397). Asiaa voi tarkastella ohjauksen eettisen olemuksen kautta, sekä myöskin tunneälyn kompetensseihin kuuluvan läpinäkyvyyden käsitteen kautta.

Läpinäkyvyydellä viitataan aitouteen siinä, että se kuvaa taitoa elää omien arvojen mukaisesti sekä olemaan autenttisen avoin toisille omista tunteistaan, uskomuksistaan ja toimistaan, mahdollistaen näin ollen tietynlaisen toiminnan eheyden. Läpinäkyvyyden kompetenssi sisältää myös avoimen suhtautumisen omien virheiden myöntämiseen sekä kyvyn ja halun puuttua havaittuun epäeettiseen toimintaan. (Goleman ym. 2002, 254.)

Läpinäkyvyyden liitän vuorovaikutuksellisiin taitoihin, vaikka tietyssä mielessä sitä voisi tarkastella myös osana eettistä osaamista linkittyen vahvasti emotionaaliseen itsetietoisuuteen. Emotionaalisen itsekontrollin tavoin, koen läpinäkyvyyden kuitenkin suuntaavan huomiota vuorovaikutukseen ja erityisesti sen onnistumiseen tarkasteltaessa asiaa ohjaajan aitona olemisen näkökulmasta. Rogers (1995) esimerkiksi koki, että mitä aidompaa olemusta hän kykeni ohjaussuhteessa ilmentämään, sitä auttavampi suhde oli.

Rogers (1995) puhuukin auttavasta suhteesta, jolla viittaa sellaiseen tilaan, johon ohjauksessa tulisi päästä ja jolloin ohjauksessa syntyvä ilmapiiri itsessään edesauttaa muun muassa yksilöllistä kehittymistä, itsensä ymmärrystä ja oman sisäisen potentiaalin hyödyntämistä. Auttavan suhteen toteutumiseksi ohjaaja voi kysyä itseltään esimerkiksi, kykeneekö olemaan tarpeeksi vahva irrottaakseen itsensä toisesta. Tällä hän viittaa ohjaajan kykyyn kunnioittaa omia arvojaan, tunteitaan ja tarpeitaan siinä määrin, että pystyy irrottamaan ne ohjattavan vastaavista. Kyky tarkastella itseään erillisenä henkilönä suhteessa toiseen, mahdollistaa esimerkiksi sen, ettei ohjaaja lähde mukaan ohjattavan tunteeseen eikä myöskään koe tulevansa ohjattavan osoittaman riippuvuuden valtaamaksi. (Rogers 1995, 33, 52.) Läpinäkyvyys viittaisi näin ollen sekä ohjaajan sisäiseen hyväksymiseen omasta itsestä, ja omaa toimintaa ohjaavista arvoista, mutta myös kykyyn tuoda omassa toiminnassaan esiin nämä arvot, samalla ilmentäen toisille omien arvojen ja tunteiden esiintuomisen ja aitona olemisen tärkeyden. Rogersin (1995) sanoin aitous tuo suhteeseen mukaan todellisuuden (reality), auttaen sekä ohjaajaa että ohjattavaa vapautumaan kuvitteellisista todellisuuksista.

Emotionaalisen itsekontrollin tehtäväksi ehkä jääkin tietyssä mielessä hallita läpinäkyvyyden ilmentymistä, niin että se johtaa tehokkaaseen toimintaan. Itsekontrollin taso voi muuttua tilanteesta, ongelmasta, ohjauksellisesta lähestymistavasta ja ohjattavasta riippuen, kuitenkin niin, ettei se peitä läpinäkyvyyttä ja ohjaajan aitoutta. Emotionaalisen itsekontrollin merkitys korostuukin siinä, ettei ohjaaja tuo toiminnassaan esiin esimerkiksi negatiivisia tai vihamielisiä tunteita, jotka kohdistuisivat ohjattavaan ja näin ollen viestittäisivät ohjaajan kokemaa hyväksymättömyyttä suhteessa ohjattavaan. Itsekontrollin tehtävänä ei kuitenkaan ole

estää jaetun tunteen osoittamista. Läpinäkyvyyden ja itsekontrollin paljastama jännitteisyys onkin vuorovaikutuksellisessa suhteessa jatkuvasti läsnä esimerkiksi siinä, miten avoin voi olla omassa toiminnassa ohjaajana, samalla kuitenkin suojaten itseä paljastamatta liikaa. Vuorovaikutuksellisen toiminnan tehtävä on luoda sidettä ohjattavan kokemuksiin ja elämäntodellisuuteen, ja tässä emotionaalisella itsekontrollilla ja läpinäkyvyydellä on oma roolinsa.

Maisteriohjelman (OPS 2013, 4) esittämän ohjauksen osaamisaluemäärittelyn perusteella, vuorovaikutusosaaminen pitää sisällään myös ohjattavien oppimis-, ohjaus- ja kehitystarpeiden tunnistamisen sekä heidän oppimis- ja päätöksentekoprosessien ohjaamisen ja tukemisen. Tämä kuvaus ilmentää hyvin vuorovaikutuksellisen toiminnan oleellisuutta ohjauksessa viitaten nähdäkseni hieman laajempaankin ohjausprosessin ja ohjaussuhteen tarkasteluun, sisältäen vuorovaikutusosaamiseen sisältyvät palvelukohtaamiseen sekä terapeuttisen kohtaamiseen ulottuvuudet sekä ottaen tarkasteluun myöskin yhteistyöosaamisen. Maisteriohjelman kuvaus laittaakin vuorovaikutuksen toimivuuden lisäksi pohtimaan muun muassa eri tapoja, joilla oppimis-, ohjaus- ja kehitystarpeita määritellään, erityisesti riippuen kontekstista, jossa ohjausta toteutetaan.

Vehviläinen (2014) puhuu esimerkiksi institutionaalisesta suhteesta, jossa ohjausta määrittää taustainstituutio ja jossa ohjauksen osapuolten väliset sitoumukset ovat yleensä tämän instituution säätelemiä. Tällöin ohjauksen tavoitteet myös määrittyvät eri lähtökohdista, sillä asiakkaan kokemuksia tutkivan erittelyn lisäksi ohjauksessa pyritään muovaamaan ohjattavan tulkintoja sekä kokemusta. Tällöin ohjaajan asiantuntemus ja näkemykset ohjauksen tavoitteista saattavat tuoda esille institutionaalisista päämääristä esille nousevat ohjauksen kriteerit ja normit ja näin ollen vahvasti vaikuttaen ohjauksen suuntaan. Hyvän ohjaussuhteen onnistuminen onkin kiinni siitä, ”miten hyvin osapuolet onnistuvat muovaamaan toiminnalle yhdessä hahmotetut tavoitteet, tai ylipäänsä olemaan yhdessä selvillä siitä, mistä toiminnassa on kyse ja mihin sitä tarvitaan” (Vehviläinen 2014, 62). Ohjauksen kontekstista ja osapuolten roolista huolimatta ohjaaja myös asettuu aina tavalla tai toisella ohjattavan oppimis- tai kasvuprosessin palvelukseen. (Vehviläinen 2014, 59, 111.)

Tunneälyn kompetensseista organisaatiotuntemuksen voidaan nähdä lisäävän ymmärrystä liittyen ohjauksen institutionaalisen suhteeseen. Organisaatiotuntemus on taitoa havaita ratkaisevia sosiaalisia verkostoja sekä lukea niissä vaikuttavia valtasuhteita. Se viittaa myös taitoon ymmärtää työn taustalla vaikuttavia poliittisia

suhteita, toimintaa ohjaavia arvoja sekä sanomattomia sääntöjä, jotka vallitsevat ihmisten välisessä toiminnassa. (Goleman ym. 2002, 255.)

Organisaatiotuntemus liittyy siis tietynlaiseen ajatukseen ohjaajasta yksilönä yhteisön sisällä eli ohjaajan ymmärrykseen niistä rakenteista, joiden puitteissa ohjausta toteutetaan, millä tavalla kyseisessä organisaatiossa ohjauksesta ajatellaan, sekä mitkä arvot ohjaavat niin yhteistyötä kuin myös näkemystä ohjauksen toteuttamisesta. Kyse on ohjaajan autonomisuuden ylläpitämisestä, jossa oman ohjausnäkemyksen ja omien arvojen määrittelemisellä on merkittävä rooli. Oman autonomisuuden ymmärtäminen suhteessa rakenteisiin auttaa ohjaajaa myös tukemaan ohjattavan autonomisuutta suhteessa niihin rakenteisiin, jotka hänen omassa elämässään vaikuttavat. Organisaatio tuntemus onkin tavallaan aloitteellisuuden ja muutoksen käynnistämisen tukena, sillä organisaatiotuntemus hahmottaa ohjaajalle ne raamit, joiden puitteissa hän voi omaa aloitteellisuuttaan ja muutoksen käynnistämisen kykyä toteuttaa, sekä ne yhteiskunnalliset raamit, joissa ohjattava näihin kykenee.

Kyky organisaatiotuntemukseen vaikuttaa näin ollen sekä vuorovaikutuksen laaja-alaiseen onnistumiseen ohjaussuhteessa kuin myös yhteistyöosaamiseen. Yhteistyöosaamiseen liittyy tunneälyn kompetensseista erityisesti ryhmä- ja yhteistyötaidot. Ryhmä- ja yhteistyötaitoinen toimija kykeneekin luomaan ystävällisen ja toverillisen ilmapiirin, jossa omalla toiminnallaan ilmentää kunnioitusta, avuliaisuutta ja yhteistyötaitoja. Hän kykenee sitouttamaan ryhmän jäsenet aktiivisesti tavoittelemaan yhteistä hyvää, luoden ryhmähenkeä ja rakentamalla yhteenkuuluvaisuuden tunnetta. (Goleman ym. 2002, 256.) Yhteistyöosaamisen merkityksen korostaminen ohjauksessa on CCCD:n (2012) mukaan tärkeää, jotta kehitetään tiedonjakamisen kulttuuria, mahdollistetaan muiden kanssa tehokkaasti työskentely, sekä luodaan samalla tervettä ja tuottoisaa työympäristöä. Yhteistyöosaaminen myös maksimoi toimijoiden välisen luottamuksen ja keskinäisen ymmärryksen. Osoittaakseen näitä kompetensseja, tulee ohjaajan muun muassa olla herkkä ja avoin muiden tarpeille, osoittaa toisille jakamatonta huomiota sekä todentaa suhteen merkityksellisyys esimerkiksi määrittelemällä odotukset, tarpeet ja tavoitteet. (CCCD 2012, 40.)

Yhteisen tavoitteen saavuttamista ohjauksessa tukevat tunneälyn kompetensseista kannustavuus, konfliktien hallintaan liittyvät taidot sekä tietyssä määrin vaikutusvalta. Kannustava ohjaaja kykenee luomaan ympärilleen yhtenäisyyttä, virittämään innostusta sekä ohjaamaan toisia vakuuttavan vision tai yhteisen tavoitteen voimin. Kannustava ohjaaja ilmentää omassa toiminnassaan sitä, mitä odottaa myös toisilta, pitäen heitä kuitenkin vastuullisina omista suorituksistaan. Kannustava ohjaaja

tarjoaa merkityksen tehtävälle työlle, mitä kautta kykeneekin motivoimaan muita kohti tavoitteiden saavuttamista. Kannustavuuteen liittyvä ryhmän tai yksilön emotionaalisen sävyn ohjaaminen, edellyttää ohjaajalta selvää käsitystä omasta suunnasta ja prioriteeteistaan. (Goleman ym. 2002, 31, 255–256.) Kannustava ohjaaja ilmentääkin nähdäkseni työssään niin eettiseen osaamiseen kuin myös tutkivaan kehittämiseen liitettäviä kompetensseja. Kannustavuudellaan ohjaaja edistää ohjattavan uskoa omaan itseensä ja riittävyyteensä sellaisena kuin hän tässä hetkessä on, toimien samalla tulevaisuusorientoituneesti käynnistämällä muutoksia kyvyllään avata ohjattavan näkemyksiä omista mahdollisista tulevaisuuksista.

CCCD (2012) tarkastelee vuorovaikutusosaamista ohjattavan itseluottamuksen kasvattamisen, itsensä johtamisen edistämisen sekä vastahakoisten asiakkaiden käsittelemisen näkökulmasta. Vastahakoinen asiakas tuottaa ohjaussuhteeseen aina tietynlaisen konfliktin tai ristiriidan, jolloin ohjaajalta edellytetään myös konfliktin hallintaan liittyviä taitoja. Konfliktin hallintaa voidaan tarkastella myös tilanteena, jossa käsitellään eteen osuvia yllättäviä muutoksia. Konfliktien hallinta on kykyä houkutella esiin ohjauksessa olevien osapuolten eri näkemykset, ymmärtää näitä ja muotoilla näistä eri näkemyksistä yhteinen näkemys, jonka osapuolet voivat hyväksyä. Konfliktihallintataitoinen ohjaaja kykenee nostamaan esillä olevat ristiriidat kaikkien osapuolten nähtäväksi ja tarkastelun kohteeksi. Ohjaaja kykenee myös tunnistamaan kaikkien osapuolten tunteet ja näkemykset, ja uudelleen suuntaamaan huomion ja energian kohti yhteistä näkemystä ja päämäärää. (Goleman ym. 2002, 256.)

Vuorovaikutusosaaminen onkin CCCD:n (2012) mukaan tärkeää, jotta edistetään ohjattavien itsenäisyyttä, lisätään heidän tietämystään mahdollisuuksista ja vaihtoehdoista sekä autetaan ohjattavia ymmärtämään ja hyväksymään mahdolliset lopputulemat, suunnittelemaan tarvittavat toimenpiteet päämäärien saavuttamiseksi, samalla auttaen ohjattavia tulemaan toimeen elämässä kohtaamiensa muutosten kanssa. Osoittaakseen näitä kompetensseja, tulee ohjaajan muun muassa lähestyä tilanteita ohjattavalähtöisesti, kuunnella ohjattavaa sekä määritellä mistä ohjattavan mahdollinen vastahakoisuus ohjaukseen juontaa. (CCCD 2012, 40–41.)

Vuorovaikutukseen vaikuttaa myös valta-asetelman tunnistaminen, joka on olennainen osa hyvää ohjausta, liittyen ohjattavan toimijuuden vahvistamiseen. Vehviläinen (2014) toteaa, että vaikka ohjattavaa kohdellaan ohjauksessa vastuullisena toimijana, jonka näkemyksien ja kokemuksien pohjalta ohjausta tulisi rakentaa, on ohjaus aina suhteessa johonkin konkreettiseen yhteisöön tai yhteisöihin. Tällä viitataan ohjauksen institutionaaliseen suhteeseen, mutta valta-asetelmia synnyttävät myös

esimerkiksi kulttuuri ja tieto, jota ohjaaja ohjattavalta saa. (Vehviläinen 2014, 14–19.) Ihmisten kanssa tiiviissä kanssakäymisessä olevia ihmisiä, kuten ohjaajia, kuvaa myös tietynlainen sosiaalisen vallan motiivi, millä viitataan työn tuomaan nautintoon, kun ohjaajat voivat vaikuttaa toisen ihmisen hyvinvointiin (Virtanen 2013, 73).

Tunneälyn kompetenssin näkökulmasta vaikutusvaltaa tarkastellaan kykynä liikuttaa ihmisiä käyttämällä omaa vaikutusvoimaa. Vaikutusvaltainen ihminen kykenee aistimaan ihmisten reaktiot, ja muokkaamaan omaa suhtautumistaan kanssakäymisen sujuvoittamiseksi. Hän pystyy puhumaan itselleen tärkeistä asioista vakuuttavasti ja hakemaan näin myös toimintaa ohjaavien avainhenkilöiden hyväksynnän näkemyksilleen. Vaikutusvaltainen ihminen tietää myös millä tavalla rakentaa ja hyödyntää tukiverkostoja. (Goleman ym. 2002, 256.)

Tietyssä mielessä ohjaajalla tulee olla vaikutusvaltaa, jotta hän kykenee liikuttamaan ihmisiä. Toisaalta yllä oleva kuvaus vaikutusvallasta viittaa hyvin omakohtaisen motiivin ja tavoitteen ilmentämiseen ja toimiin sen saavuttamiseksi. Vaikutusvalta siinä mielessä, miten sitä tunneälyn kompetenssina tarkastellaan, ei suoranaisesti ehkä liitykään ohjaussuhteen yhteydessä tarkasteltuun vallankäyttöön, mutta jos ohjaaja ei tunnista oman vaikutusvaltansa ilmentymistä, voi kyse pahimmillaan olla manipulaatiosta ja vallankäytöstä. Vehviläinen (2014, 58) mukaan erityisesti kahdenkeskinen ohjaussuhde onkin altis tällaisille piilevän vallankäytön muodoille. Toisaalta tämä vallan epäsymmetria tunnustetaan yleisesti ohjauskirjallisuudessa, ja ohjaajan tuleekin itse olla tietoinen valtasuhteen olemassaolosta ja tarkastella sen vaikutusta oman toiminnan kannalta. Latomaa (2011, 48–49) kuitenkin toteaa, että ”ilman ohjaajan ja ohjattavan välistä kompetenssieroa ei kysymys ole ohjauksesta”, eli ohjauksessa on aina jossain määrin kyse vallan epäsymmetriasta.

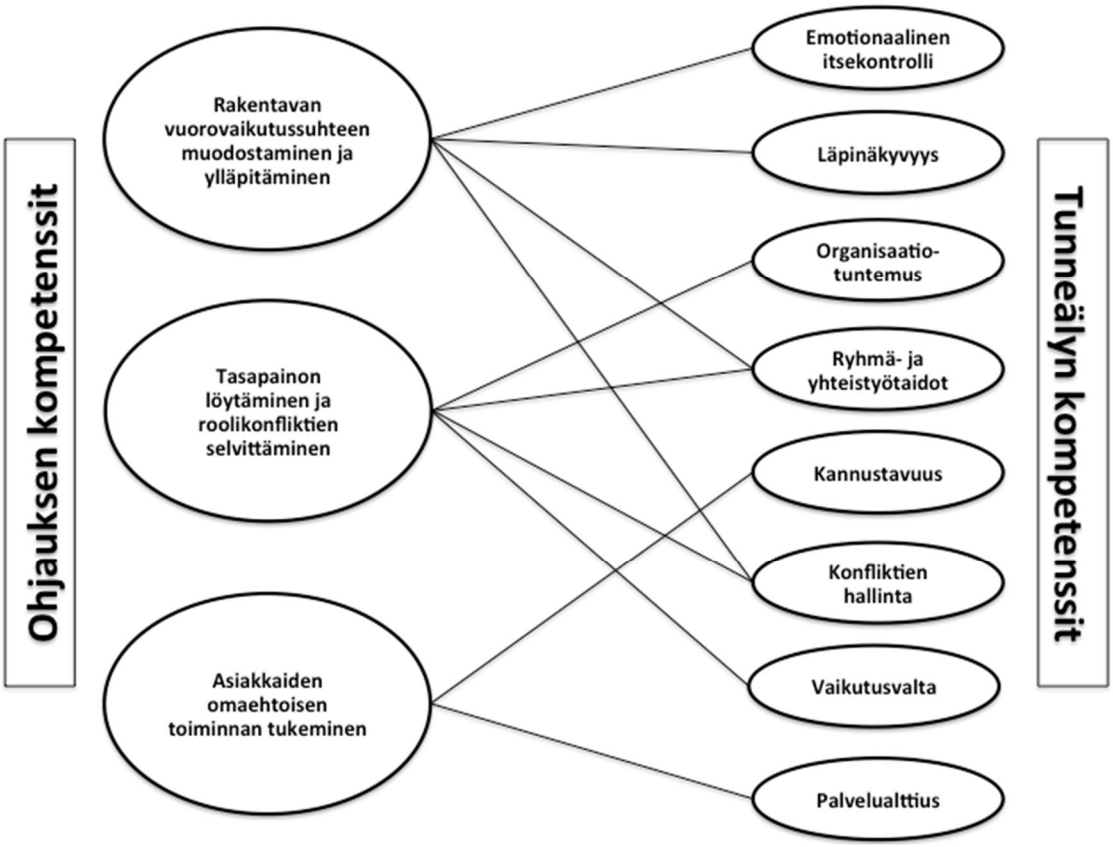
Ehkä tärkeämpää ohjaajalle onkin tulla tietoiseksi erilaisista vaikutusvallan tavoista, joita hän pystyisi käyttämään, kuin niinkään omata itse vaikutusvaltaa. Tällä hetkellä ohjauksessa korostettu ajatus siitä, että ohjattava toimii ohjauksessa tiedollisena asiantuntijana ja hänestä myös löytyy keinot ja vahvuus asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi, tietyssä mielessä pyrkii vähentämään ohjaajan valta-asemaa ohjaussuhteessa ja myös haastaa ohjaajan kiinnittämään huomiota oman roolin merkitykseen. Toisaalta se, miten julkituotua tietoa lähestytään ja mihin ohjauksessa keskitytään, palauttaa vallan ohjaajalle, jolla on enemmän tietoa itse prosessista.

Tavallaan vastavoimana vaikutusvallalle voidaan nähdä ohjaajan asettuminen oppimis- ja kasvuprosessin palvelukseen eli palvelualttius. Palvelualttius liittyy

toiminnan edistämiseen tunnetasolla, jolloin palvelualtis ohjaaja kykenee pitämään vuorovaikutuksen oikeilla raiteillaan, eli ohjattavan toimijuuden vahvistumisen palveluksessa. Palvelualtis ohjaaja kykenee esimerkiksi tarkkailemaan ja seuraamaan ohjattavassa tai ohjattavissa esiintyvää tyytyväisyyttä varmistaakseen, että he saavat ohjauksellisesta suhteesta sen mitä tarvitsevat. Palvelualttiit ohjaajat myös nousevat kannattelemaan ohjausta, ottamalla tietyssä mielessä ohjakset käsiinsä, kun sille näyttää olevan tarvetta, jolloin tietynasteista vaikutusvaltaa tarvitaan prosessin edistymiseksi, sekä erityisesti ryhmässä kaikkien osallisuuden mahdollistamiseksi (Goleman ym. 2002, 255.) Virtanen (2013, 60) liittää palvelualttiuteen myös kyvyn huolehtia kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä, joka erityisesti opinto-ohjauksellisessa työssä alaikäisten kanssa on tärkeä osa ohjaustyötä tänä päivänä.

Emotionaalisen itsekontrollin ja läpinäkyvyyden tapaista henkilökohtaisen olemuksen merkitystä vuorovaikutuksessa kuvastaa ohjauksen kompetensseista oikeastaan vain Cedefob, jonka esittämistä peruskompetensseista vuorovaikutus- ja yhteistyöosaamisen osaamisalueeseen liitin kommunikaatiotaidot ja herkkyyden havaita asioita. Kommunikaatiotaidolla Cedefob (2009) viittaa hyvinkin laaja-alaiseen ohjaukselliseen osaamiseen, jota säädellään ja sovitellaan tilanteen mukaan. Ytimessä on kuitenkin kuuntelemisen ja huomioimisen taito, kyseleminen, tukeminen, ohjattavan näkökulmien haastaminen sekä keskustelun summaaminen ja kahdensuuntaisen ymmärryksen varmistaminen. (Cedefob 2009, 78.) Näin ollen Cedefobin määritelmään sisältyy vuorovaikutuksellisuus laajana käsitteenä, mutta myös dialogisen keskustelun osa-alueita. IAEVG:n kompetensseista kyseessä oleva osaamisalue tiivistyy nähdäkseni seuraavassa kompetenssissa: asiakkaiden omaehtoisen toiminnan tukeminen oppimiseen, urasuunnitteluun ja henkilökohtaisiin elämäntilanteisiin liittyvien kysymysten hoitamisessa. Myös NICE kuvaa tätä ulottuvuutta kykynä rakentaa ja ylläpitää rakentavaa yhteyttä ohjaajan ja ohjattavan välillä. Tähän liittyy kyky löytää tasapaino omien ja toisten kiinnostusten välimaastossa, sekä kyky käsitellä mahdollisia roolikonflikteja.

Edellä mainitut yhteydet on kuvattu kuviossa 4, jossa vuorovaikutus ja yhteistyöosaamiseen liittyvät ohjauksen kompetenssit muodostavat kolme kokonaisuutta: rakentavan vuorovaikutussuhteen muodostaminen ja ylläpitäminen, tasapainon löytäminen ja roolikonfliktien selvittäminen sekä asiakkaiden omaehtoisen toiminnan tukeminen.



KUVIO 4. Vuorovaikutus- ja yhteistyöosaamiseen liittyvät ohjauksen kompetenssit ja niitä tukevat tunneälyn kompetenssit.

Rakentavan vuorovaikutussuhteen muodostaminen ja ylläpitäminen on tässä muodossa kuvattu NICE:n toimesta, mutta sisältää Cedefobin peruskompetensseista kommunikaatiotaidot ja herkkyyden havaita. Tätä tukevat tunneälyn kompetensseista emotionaalinen itsekontrolli, läpinäkyvyys, ryhmä- ja yhteistyötaidot sekä konfliktien hallinta. Tasapainon löytäminen ja roolikonfliktien selvittäminen linkittyvät NICE:n kuvauksessa rakentavan vuorovaikutussuhteen muodostamiseen ja ylläpitämiseen, mutta koin tasapainon löytämistä ja roolikonfliktien selvittämistä tukevien tunneälyn kompetenssien olevan siinä määrin eroavia rakentavan vuorovaikutuksen muodostamisesta ja ylläpitämisestä, että halusin muodostaa siitä oman kokonaisuuden. Tätä toista kokonaisuutta tukevatkin organisaatiotuntemus, ryhmä- ja yhteistyötaidot, konfliktien hallinta sekä vaikutusvalta. Kolmatta eli asiakkaiden omaehtoisen toiminnan tukemista tukevat tunneälyn kompetensseista kannustavuus sekä palvelualttius.

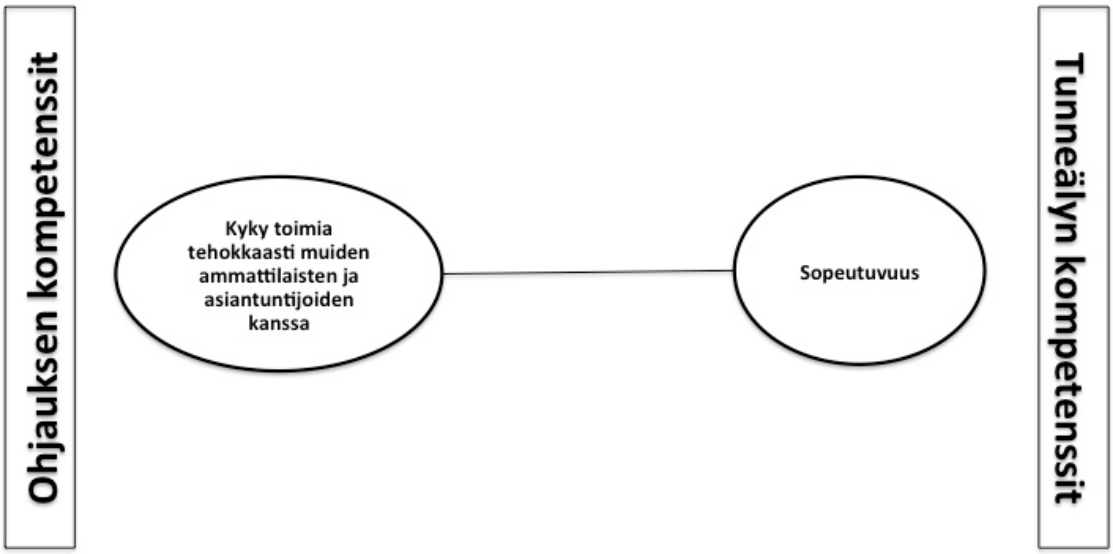
3.4.4 Ohjauksen toimintaympäristöihin liittyvä osaaminen

Ohjauksen toimintaympäristöön liittyvä osaaminen liittyy nähdäkseni aika laajasti kaikkiin edellä mainittuihin osa-alueisiin, mistä syystä on toisaalta ymmärrettävää ettei

sitä Juutilaisen ja Vanhalakka-Ruohon (2011) toimesta tarkastella varsinaisena ohjausprosessiin kuuluvana osaamisalueena. Yhteistyöverkostojen merkityksen kietoutumista yhteen muiden ohjauksen osaamisalueiden kanssa voidaan havainnollistaa esimerkiksi yhden Opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM 2016) koulutuspoliittisen kärkihankkeen kautta.

Kärkihankkeisiin kuuluva työelämään siirtymisen nopeuttaminen edellyttää muun muassa tutkivaa kehittämistä liittyen työ- ja elinkeinoelämän sekä koulutusrakenteiden tuntemukseen, sekä niissä tapahtuvista muutoksista ajan tasalla olemiseen. Yhteiskunnan muutosprosessien tuntemus on edellytyksenä myös sille, että ohjaajan on kykenevä toimimaan ohjattavan hyväksi, jolloin voidaan puhua ohjauksen eettisestä kuin myös vuorovaikutuksellisesta osaamisesta. Saamaan viitataan myös ohjausalan maisteriohjelman opetussuunnitelmassa (OPS 2015, 2), jossa kirjataan ohjauksen olevan yhteiskunnallista, ihmisten elämään vaikuttavaa toimintaa, jonka vuoksi ”ohjaajan on hyvä tuntea yhteiskunnan muutosprosesseja voidakseen toimia ohjattavien hyväksi”. Työelämään siirtymisen nopeuttaminen edellyttää myös kykyä toimia tehokkaasti muiden ammattilaisten ja asiantuntijoiden kanssa, jotta esimerkiksi koulumaailman ja työelämän välille saadaan rakennettua yhteyksiä. Tällöin korostuu myös vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen.

Kompetenssitarkastelun näkökulmasta ohjauksen toimintaympäristöihin liittyvä osaaminen on myös hankala, sillä sen moninaisuuden vuoksi ei siihen voi nähdäkseni viitata kovinkaan selkeästi millään yksittäisillä kompetensseilla. Tunneälyn kompetensseista liitin tähän osaamisalueeseen sopeutuvuuden (kuvio 5) pääasiassa sen perusteella, miten Goleman ym. (2002) tätä taitoa kuvaavat. Heidän mukaansa sopeutuvuudessa on kyse taidosta tasapainoilla erilaisten vaatimuksien ristiaallokossa ilman, että menettää näkemystään toiminnan päämäärästä tai energiaansa toiminnassaan päämäärän saavuttamiseksi. Sopeutuva henkilö kykenee myöskin suhtautumaan rennosti toimintaympäristöistä esiin nouseviin väistämättömiin monitulkinnallisuuksiin, sekä olemaan joustava kohdatessaan uusia haasteita. Sopeutuvuus viittaa myös nopeaan muutoksiin sopeutumiseen sekä joustavaan ajattelukykyyn suhteessa uuteen tietoon tai uudenlaisiin todellisuuksiin. (Goleman ym. 2002, 254.)



KUVIO 5. Ohjauksen toimintaympäristöihin liittyvä ohjauksen kompetenssi ja sitä tukeva tunneälyn kompetenssi

Eettisen osaamisen, tutkivan kehittämisen sekä vuorovaikutus- ja yhteistyöosaamisen ulottuvuudet näyttäytyvät myös tietyssä mielessä sopeutuvuuden kompetenssissa. Sopeutuva ohjaaja pystyy oman eettisen näkemyksen pohjalta perustelemaan itselleen työnsä tarkoituksen ja ohjauksellisen lähestymistavan siinä määrin, ettei erilaiset toimintaympäristöstä esiin nousevat vaatimukset horjuta hänen näkemystään tai lannista työtä kohtaan koettua paloa. Tutkiva kehittäminen ja ohjausteoreettinen osaaminen taas auttavat ohjaajaa käsittelemään eri organisaatiolähteistä nousevaa monitulkinnallisuutta, samalla antaen ohjaajalle eväitä perustella omaa näkemystään käyttämällä ammatillisesti korrektia kieltä. Sopeutuvuus myös auttaa ohjaajaa kohtaamaan erilaisissa vuorovaikutus ja yhteistyö tilanteissa eteen tulevia tilanteita joustavasti, samalla ymmärtäen ja hyväksyen elämän monimuotoisuuden mukanaan tuomat haasteet ja yhteisölliset muutokset, jotka vaikuttavat niin ohjauksessa kohdattuihin haasteisiin, kuin myös ohjattavien elämään.

Cedefobin (2009) esittämistä ohjauksen peruskompetensseista en kyennyt liittämään tähän kyseessä olevaan osaamisalueeseen mitään yksittäistä kompetenssia. IAEVG:n esittämistä ohjauksen kompetensseista ohjauksen toimintaympäristöihin liittyvää osaamista voidaan kuvata kykynä toimi tehokkaasti muiden ammattilaisten ja asiantuntijoiden kanssa. Tällaisenaan kuvaus linkittyy selkeimmin ehkä yhteistyöosaamiseen, mutta toisaalta tehokas toiminta kautta ohjauksen toimintaympäristön kuvaa hyvin esimerkiksi jaetun asiantuntijuuden merkitystä yhä

moninaisimpien haasteiden kohtaamisessa ja käsittelemisessä. Näin ollen kyky toimia tehokkaasti muiden ammattilaisten ja asiantuntijoiden kanssa edellyttää ainakin tutkivan kehittämisen sekä vuorovaikutus- ja yhteistyöosaamisen sisällä tarkasteltuja taitoja. NICE:n voidaan nähdä viittaavan ohjauksen toimintaympäristöön liittyvään osaamiseen kykynä hallita suhteita niin asiakkaisiin, itseensä kuin myös muihin ohjauksen osapuoliin. Tietyssä mielessä tätä kuvausta voi tulkita samantapaisesti sopeutuvuuden kompetenssin kanssa, jolloin NICE:n edellä mainitun kuvauksen voidaan nähdä leikkaavaan kaikkia ohjausprosessiin liitettäviä osaamisenalueita.

Ohjauksen toimintaympäristöihin liittyvän osaamisen keskeiseksi taidoksi Juutilainen ja Vanhalakka-Ruoho (2011, 235) liittävät myös tietoisuuden ohjaustyön lainsäädännöllisestä perustasta. Cedefob (2009, 77) taas sisällyttää tietoisuuden lainsäädännöstä osaksi eettistä toimintatapaa, joten tältäkin kannalta katsottuna ohjauksen toimintaympäristöihin liittyvän osaamisen voidaan nähdä linkittyvän Juutilaisen ja Vanhalakka-Ruohon (2011) esittämiin keskeisiin ohjausprosessin osaamisalueisiin, eli eettiseen osaamiseen, tutkivaan kehittämiseen sekä vuorovaikutus- ja yhteistyöosaamiseen.

Edellä kuvattuihin ohjauksen osaamisalueisiin henkilökohtaisen tulkinnan muodostaminen on siis yksi maisteriohjelman koulutuksellisista tavoitteista. Tavoitteita ovat myös muun muassa opiskelijan ammattikäytännön valmiuksien kehittäminen sekä ammatillisen asiantuntijuuden syventäminen, johon kytkeytyy ajatus kompetenssien kehittymisestä. Edellä on hahmotettu kolmen ohjausalan tutkimusyksikön muodostamien ohjauksen ydin- tai peruskompetenssien linkittymistä Golemanin ym. (2002) esittämiin tunneälyn kompetensseihin. Ohjauksen kompetenssien ja tunneälyn kompetenssien sijoittaminen ohjauksen osaamisalueisiin osoittaa nähdäkseni, että ohjausta on perusteltua tarkastella myös tunneälytaitojen kautta ja näin ollen tunneälyn kompetenssit voivat auttaa hahmottamaan ohjausosaamisen kehittymistä maisterikoulutuksessa.

Seuraavaksi siirryn analysoimaan tutkimuksen empiiristä osuutta. Tämän tutkimuksen empiirinen osuus kostuu viidestä teemahaastatteluin kerätystä aineistosta, joiden avulla pyritään valottamaan sitä, mitkä tunneälyn kompetenssit nousevat haastatteluissa esiin, millä tavalla ne näyttäytyvät maisterikoulutukseen osallistuneille, ja millä tavalla tunnetaitoja on mahdollisesti hahmotettu koulutuksen aikana.

4 TUNNEÄLYN KOMPETENSSIEN NÄYTTÄYTYMINEN OHJAUSKOULUTUKSESSA

4.1 Empiirisen tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa käyn läpi tutkimuksen etenemistä sekä aineistonkeruu- ja analysointimenetelmiä liittyen toiseen tutkimuskysymykseen, eli miten tunneälyn kompetenssit näyttäytyvät eräille Jyväskylän yliopiston ohjauskoulutuksen ryhmäläisille, ja ovatko he mahdollisesti hahmottaneet jonkinlaista muutosta näissä taidoissa maisterikoulutuksen aikana.

Lähtökohdiltaan tämä osa tutkimusta suuntautuu fenomenologian perinteeseen, vaikkei puhtaasti fenomenologista lähestymistapaa hyödynnäkään. Fenomenologia korostaa ihmisen havaintoihin ja kokemuksiin perustuvaa tiedon tuottamista, ja näkee tiedon tuottamisen maailmasta mahdollistuvan vain sen aistimisen ja kokemisen kautta. Fenomenologia korostaakin näin ollen yksilöllistä kokemusta, jolloin ”tutkimuskohdetta pyritään lähestymään ilman ennalta määrättyjä oletuksia, määritelmiä tai teoreettisia viitekehyksiä” (Koppa 2016b).

Koska tutkimukseni on teoriasidonnainen ja näin ollen hyödyntää teoreettista viitekehystä, ei tutkimuksessani ole kuitenkaan kyse puhtaasti fenomenologisesta lähestymistavasta. Laadullinen tutkimus nojaa kuitenkin usein fenomenologiseen näkemykseen tutkittavan kokonaisvaltaisesta ja mahdollisimman todellisen elämän kuvaamisesta (Hirsjärvi ym. 2013, 161), johon myös tässä toisen tutkimuskysymyksen kohdalla on pyritty. Ontologinen näkemys tutkittavasta on siis hyvin holistinen, ja tutkittavaa tarkastellaan suhteessa ympäröivään maailmaan. Koska tavoitteena oli hahmottaa tarkasteltavaa ilmiötä tutkittavien tuottaman tiedon kautta, käyttäen taustalla tunneälyn kompetensseja, koin parhaimmaksi aineistonkeruumenetelmäksi teemahaastattelun. Aineisto analysoitiin laadullisen teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin, käyttäen teemoittelua analyysitekniikkana.

4.2 Aineiston hankinta ja kohdejoukko

Jälkimmäiseen tutkimuskysymykseen vastatakseni, tutkimukseen haastateltiin viittä Jyväskylän yliopistossa ohjausalan maisteriohjelmassa opiskellutta henkilöä. Kaikki aloittivat opintonsa keväällä 2015. Keväällä maisteriohjelmassa aloitti reilu parikymmentä opiskelijaa, joista haastateltaviksi valitut viisi ovat samasta kotiryhmästä.

Kyseessä on näin ollen ei-satunnainen otos, jossa tutkija valitsee tutkimuksen kohdehenkilöt oman mielenkiinnon mukaan esimerkiksi halusta tutkia joitakin tiettyjä henkilöitä (Metsämuuronen 2011, 61).

Koska lähtökohta tälle tutkimukselleni oli omakohtainen havainto siitä, että koulutuksessa käsitellään tunneälyn kompetensseina tarkasteltavia teemoja, valitsin tutkimuskohteeksi oman kotiryhmäni jäsenet. Tämä valinta perustuu uskomukseeni siitä, että tunnetaitojen mahdollinen kehittyminen on saattanut liittyä vahvasti kotiryhmän toimintaan, siinä mukana olleisiin henkilöihin sekä ryhmän ohjaajan rooliin. Tutkimalla yhtä kotiryhmää on tietyssä mielessä myös mahdollista vertailla vastaajien kokemusta koulutukseen sisältyvien eri työskentelymuotojen vaikutuksesta tunnetaitojen hahmottamiseen, vaikka vertailujen tekeminen ei tässä tutkimuksessa ollutkaan missään vaiheessa tavoitteena. Kysyin haastateltavilta suostumusta haastatteluihin henkilökohtaisesti ja jokainen suostui. Haastattelin kaikki kasvotusten kevään 2016 aikana Jyväskylässä ja Tampereella. Haastatteluja suoritettiin niin Jyväskylän yliopiston tiloissa, haastateltavien kotona kuin myös haastattelijan kotona. Haastattelut kestivät keskimäärin hieman päälle tunnin ja keskustelut nauhoitettiin nauhurilla. Haastattelujen jälkeen litteroin aineiston Microsoft Word-tekstinkäsittelyohjelmaa hyväksikäyttäen.

Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun, sillä vaikka teoria ohjaa kysymysten muodostamista, olin kiinnostunut siitä, minkälaista kokemusperäistä tietoa haastateltavat itse tuottavat teemojen pohjalta. Kiinnostuksen kohteena oli myös se, miten haastateltavat omin sanoin kuvaavat mahdollista kehittymistään ja yleisesti näkemystä taidoistaan, jotka voidaan linkittää tunneälyn kompetensseihin. Hirsjärvi ja Hurme (2008) kirjoittavatkin, että haastattelussa haastateltava nähdään subjektina, jolloin haastateltavilla on mahdollisuus tuoda esille itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti. Haastattelun etuna voidaan myös nähdä mahdollisuus sijoittaa haastateltavan puhe laajempaan kontekstiin. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35.) Haastattelu on hyvä vaihtoehto myös silloin, kun tutkijan on vaikea tietää etukäteen vastauksen suuntia (Hirsjärvi ym. 2013, 205). Tässä tutkimuksessa lähdettiin tarkastelemaan mahdollisia kokemuksia käymämme koulutuksen kontekstissa, joten etukäteen ei voitu tietää, minkälaisia asioita haastatteluissa nousee esiin.

Teemahaastattelua taas voidaan tarkemmin ottaen pitää puolistrukturoituna haastattelumenetelmänä, sillä vaikka teoriasta muodostetut teemat ovat kaikille haastateltaville samoja, voidaan teemoja käsitellä keskustelun etenemisen kannalta sopivassa järjestyksessä, ja teemoista muodostaa kysymyksiä sen hetkisen tilanteen

mukaan (Hirsjärvi ym. 2013, 205). Haastattelijan vapaus muokata kysymysten järjestystä, sekä kysymysten sanoitusta, nostetaan toisaalta Cohenin ym. (2013, 413) toimesta teemahaastattelun heikkoudeksi, sillä he näkevät näiden tekijöiden johtavan mahdollisesti erilaisiin vastauksiin, ja näin ollen heikentävän vastausten vertailtavuutta keskenään. Teemahaastattelu lähtee kuitenkin oletuksesta, ”että kaikkia yksilön kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia ja tunteita voidaan tutkia tällä menetelmällä”, jolloin korostuu haastateltavien määritelmät tilanteista (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48). Tässä tutkimuksessa ei ollut missään vaiheessa tavoitteena vertailla saatuja vastauksia toisiinsa, joten siitä näkökulmasta teemahaastattelun hyödyntäminen tässä tutkimuksessa ei heikennä saatuja tuloksia.

Tutkimukseni teemahaastattelurunko muodostui Golemanin ym. (2002, 252–256) määrittelemistä tunneälyn kompetensseista, joita on yhteensä 18. Nämä 18 kompetenssia on jaoteltu neljän osa-alueen sisälle, joita ovat itsetietoisuus, itsensä johtaminen, sosiaalinen tietoisuus ja sosiaalisten suhteiden hallinta. Yksittäisiä kompetensseja hyödynsin teema-alueiden tarkentamisessa, sillä koin edellä mainittujen neljän ryhmän olevan liian abstrakteja ja hankalia hahmottaa käymämme koulutuksen kontekstissa. Esitellyistä 18 kompetenssista en kuitenkaan ottanut mukaan kaikkia, vaan valitsin teemahaastattelun taustalle sellaisia kompetensseja, jotka liittyvät selkeimmin ohjaajana olemiseen (knowing how to be). Tämä siitä syystä, että kuten maisteriohjelman tavoitteissakin todetaan, koulutus kehittää valmiuksia ohjaajana toimimiseen, jolloin selkeämpää on tarkastella ohjaajaksi kasvamisen yksilöllisiä kompetensseja, eikä niitä jotka ovat selkeämmässä yhteydessä ohjauksen tavoitteiden saavuttamiseen. Myöskin varsinaiseen ohjaustoimintaan liittyviä kompetensseja kuten aloitteellisuutta ja muutoksen käynnistämistä on hankalampi arvioida, kun varsinaista ohjauskokemusta haastatteluiden aikaan oli kertynyt vähän tai ei juuri olleenkaan.

Lähtökohtana tekemilleni valinnoille oli esimerkiksi Vehviläisen (2014) esittelemät ohjauksen orientaatiot: kannattele ja tutkiva. Ohjauksen kannatteleva orientaatio korostaa ihmisen (ohjattavan) muutosta tuottavan itsetutkiskelun edellyttävän toisen ihmisen (ohjaajan) tarjoamaa sitoutunutta, hyväksyvää ja empaattista läsnäoloa. Kannattelevaa orientaatiota tukee tunneälyn kompetensseista erityisesti emotionaalinen itsetietoisuus, emotionaalinen itsekontrolli sekä empatia. Tutkiva orientaatio taasen viittaa ohjattavan omien kokemusten, tunteiden, ajattelun ja toiminnan sisältöjen ja rakentumisten tutkimista, jolloin tutkimalla näitä ohjattava on kykenevä muuttamaan omaa elämäänsä. Myös tutkivassa orientaatiossa korostuu ohjaajan arvojen ja asenteiden tunnistaminen, sillä tutkivassa lähestymistavassa

ohjaajan ihmiskuva ja oletukset ohjattavan prosessin luonteesta tulevat selvimmin esiin. Ohjaajan tutkiva ote myös yleensä pohjaa jonkinlaiseen ohjauksellisen lähestymistapaan, kuten esimerkiksi psykodynaamisuuteen, ratkaisukeskeiseen tai sosiodynaamiseen lähestymistapaan. Näin ollen tutkiva ote edellyttää ohjaajalta nähdäkseni hyvää itsetuntemusta, jotta pystyy tunnistamaan itsestään ne rajat, minkälaisia asioita voi lähteä ohjattavan kanssa tutkimaan, ja missä omat rajat sijaitsevat niin henkisessä kuin ammatillisessa mielessä. (Vehviläinen 2014, 122–126, 136–138.)

Kannattelevan ja tutkivan orientaation tavoitteena on auttaa ohjattavaa eteenpäin siitä tilanteesta, jonka kanssa ohjaukseen saavuttiin. Tätä ajatusta voi tarkastella Rogersin (1995) auttavan suhteen näkökulmasta, jolloin Rogersin (1995) mukaan ohjaajan tulee ilmentää muun muassa luottamusta, jota edistää tunneälyn kompetensseista läpinäkyvyys, eli johdonmukaisuus puhuttujen sanojen ja sanomattomien viestien välillä. Auttavassa suhteessa oleellista on myös tietynlaisten positiivisten tunteiden osoittaminen ohjaajalta ohjattavalle, jota tunneälyn näkökulmasta voi kuvata optimistisuutena. Vaikka Rogers (1995) puhuu enemmänkin siitä, nähdäkö asiakas objektina vai osoittaako tuntevansa positiivisia tunteita tätä kohtaan, viittaa optimistisuus myös siihen, että ohjaajan on tarkasteltava ohjattavaa kehittyvänä yksilönä, jolloin aidosti näin tapahtuessaan tarkastelukulma on positiivinen. Tällöin tunneälyn kompetensseista auttavaa suhdetta ja ohjattavan näkemyksien kehittämistä tukevat myös kompetenssit liittyen toisten kehittämiseen ja kannustavuuteen. Myös muutoksen käynnistämisen kykyä voisi tässä yhteydessä tarkastella, mutta koska se liittyy vahvasti teoreettisen tiedon hyödyntämiseen käytännön ohjaustyössä, jätin sen tarkastelun ulkopuolelle. Täten teemahaastatteluissa tunneälyn kompetensseista tarkasteltiin pääasiassa emotionaalista itsetietoisuutta, emotionaalista itsekontrollia, empatiaa, tarkkaa itsearviointia, läpinäkyvyyttä, optimistisuutta, toisten kehittämistä sekä kannustavuutta.

4.3 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysista puhuttaessa, huomio kiinnittyy muun muassa siihen analysoidaanko aineistoa jo aineistoa kerättäessä. Analyysi voi esimerkiksi alkaa jo haastatteluvaiheessa, jolloin yhtenä analyysin pääpiirteenä voidaan pitää sitä, että tutkija tekee havaintoja ilmiöstä muun muassa niiden toistuvuuden, useuden tai

erityistapausten perusteella (Hirsjärvi & Hurme 2008, 136). Samasta puhuu Kvale (2007), joka kuvaa haastatteluun liittyvää analyysiä kuusiportaisena jatkumona.

Ensimmäisessä vaiheessa haastateltava kuvaa omaa elämäänsä ja elämismaailmaansa spontaanisti aiheeseen liittyvistä kokemuksista ja tunteista. Tulkintaa ei tässä vaiheessa tapahdu haastattelijan eikä haastateltavan toimesta. Toisessa vaiheessa haastateltavat itse havaitsevat haastattelun edetessä uusia yhteyksiä asioiden välillä, sekä näkevät merkityksiä omassa kokemuksessaan ja tekevät sen spontaanin kuvauksensa perusteella, kuitenkin ilman haastattelijan tulkintoja. (Kvale 2007, 102–103.) Tällaisia yhteyksien havaitsemisia tapahtui teemahaastattelujen yhteydessä joitakin, ja ne auttoivat ehkä haastateltavia itseäänkin ymmärtämään, millä tavalla tämä koulutus on saattanut edesauttaa heidän tunnetaitojen kehittymistä. Kolmannessa vaiheessa haastattelija tiivistää ja tulkitsee haastateltavan kuvausta ja kertoo tulkinnoistaan myös haastateltavalle. Haastateltava voi näin ollen joko vahvistaa tai hylätä haastattelijan tekemän tulkinnan. (Kvale 2007, 102–103.) Tällaisia tulkintoja haastattelujen yhteydessä tein useampaankin otteeseen. Tulkintojen tavoitteena oli erityisesti vahvistaa sitä, olinko haastattelijana ymmärtänyt asiat oikein. Eskolan ja Suorannan (1998, 151) tämä saattaa lisätä myös tutkimuksen uskottavuutta, kun tutkija tarkastaa vastaavatko omat käsitteellistykset ja tulkinnat tutkittavien käsityksiä.

Edellä kuvattujen kolmen vaiheen tarkasteleminen analyysinä, ei nähdäkseni liity siihen, onko kyseessä aineistolähtöinen vai teorialähtöinen lähestymistapa. Uskoisin jokaisessa haastattelussa näiden kolmen vaiheen olevan läsnä, joskin kolmatta vaihetta, erityisesti tulkinnan näkökulmasta värittää varmasti se, onko taustalla teoria, jonka kautta asiaa tarkastellaan. Tällöin haastattelijan tulee olla ehkä tietyssä määrin enemmän hereillä siinä, ettei muokkaa haastateltavan puhetta liiaksi teorian värittämin linssein, vaan tulkitsee sitä mitä on sanottu.

Kvalen (2007) esittämässä kuusivaiheisessa jatkumossa, neljäs vaihe on ymmärtääkseni se, mitä voidaan pitää varsinaisena analyysina, ja jossa enemmänkin korostuu se, onko kyseessä aineistolähtöinen vai teorialähtöinen analyysi. Tähän neljänteen vaiheeseen myös tutkimuksissa usein jäädään, sillä viides vaihe liittyy uusintahaastatteluun ja kuudes vaihe haastateltavan toiminnan muutokseen. Neljännessä vaiheessa tutkija tulkitseekin litteroitua aineistoa käyttäen Hirsjärvi ja Hurmeen (2008, 137) mukaan kolmenlaista menettelyä: rakentaminen, selventäminen ja varsinainen analyysi. Ymmärtääkseni näillä viitataan litterointiin, koodaamiseen ja teemoitteluun, jotka ovat laadullisen sisällönanalyysin keskeisiä vaiheita.

Laadullista sisällönanalyysia voidaan kuitenkin toteuttaa niin aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti kuin myös teoriasidonnaisesti/-ohjaavasti. Tässä tutkimuksessa teemahaastatteluin kerättyä aineistoa tarkasteltiin teoriaohjaavasti. Tuomi ja Sarajärvi (2013, 107–108) kuitenkin huomauttavat, ettei kirjallisuudessa kiinnitetä huomiota niinkään analyysien erotteluun, vaan ero perustellaan päättelyn logiikan mukaan, joiden avulla voidaan kuvata tapoja yhdistää ja luoda ideoita.

Aineistolähtöisessä lähestymistavassa on mahdollista pitäytyä tiukasti aineistossa ja rakentaa tulkintoja puhtaasti siitä käsin. Teorialähtöisessä lähestymistavassa taas aineisto toimii tutkijan teoreettisena ajattelun lähtökohtana, niin sanotusti apuvälineenä tulkinnoille. (Eskola & Suoranta 1998, 105.) Aineistolähtöistä analyysia voidaan tarkastella täten induktiivisen päättelyn logiikan kautta, jolloin edetään yksityisesti yleiseen. Teorialähtöisessä aineiston analyysissa taasen seurataan deduktiivista päättelyn logiikkaa, jolloin edetään yleisestä yksittäiseen.

Teoriaohjaavaa sisällön analyysia voidaan kuitenkin tarkastella näiden kahden analyysitavan välistä löytyvänä analyysin muotona, jolloin päättelyn logiikkaa pohjaa abduktiiviseen päättelyyn (Tuomi & Sarajärvi 2013, 113). Metsämuurosen (2011, 413) mukaan abduktiivisen päättelyn avulla, tutkija järjestää ja löytää kootun aineiston pohjalta ”sellaisia ilmiöiden kombinaatioita, joista ei ollut perusteltua selitystä tai sääntöä aiemmassa tietovarastossa”. Reichertz (2014) taas kirjoittaa, että abduktiivinen päättely alkaa, kun yksilö hämmentyy, ja päättyy kun hämmennys korvaantuu ymmärtämisellä ja kyvyllä tehdä ennustuksia. Hän myös jatkaa, että abduktiivisuuden lähtökohta on empiirisessä aineistossa. (Reichertz 2014, 126.)

Jos olen ymmärtänyt oikein Metsämuurosen (2011) ja Reichertzin (2014) kirjoituksia, niin hyödynsin abduktiivista päättelyä toisen tutkimuskysymyksen kohdalla, mutta jos nojataan Reichertzin (2014) toteamukseen siitä, että abduktiivisessa päättelyssä pyritään mahdollisimman pitkälle tarkastelemaan aineistoa ilman ennakko-olettamuksia, ja ennen kaikkea teoriaa, voisi olla loogisempaa puhua deduktiivisesta päättelystä. Raja tuntuu olevan kuitenkin yhtälailla epäselvä niin deduktiivisen kuin abduktiivisen kuin myös teorialähtöisin ja teoriaohjaavan aineiston analyysin kohdalla, joten mahdollisesti kyse on ajoittain molemmista, sen mukaan mikä tietyssä tutkimuksen vaiheessa vaikuttaa olennaisimmalta.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla kyse ei kuitenkaan ollut logiikan hyödyntämisestä, vaan Gadamerin (2009) mukaan hermeneutiikalla on oma tematiikkansa eikä sitä näin ollen tule yhdentää logiikkaan. Gadamer (2009) tarkastelee hermeneutiikkaa yleisimmän tason teoriana, jossa väitelausetta ei tarkastella ”vain sen

loogisen pätevyyden suhteen, vaan vastauksena kysymykseen: ymmärtävän on ymmärrettävä kysymys, johon väitelause vastaa”. Näin ollen ymmärtäminen ulottuisi ”loogisesti käsitettävän väitelausesisällön ylitse”. (Gadamer 2009, 66.) Gadamerin (2009, 129) mukaan hermeneutiikassa onkin kyse enemmästä kuin pelkästä tieteiden metodista tai tietyn tiederyhmän erityisominaisuudesta.

Mutta kuten Tuomi ja Sarajärvi (2013) kirjoittavat, teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä analyysiyksiköt nostetaan aineistosta, ja aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysia. Näin ollen teemahaastattelun rakentamisessa hyödynnetyt tunneälyn kompetenssit auttoivat hahmottamaan sitä siivilää, minkä läpi aineistoa tarkasteltiin, muttei rajannut ulos mahdollisesti muitakin esiin nousevia teemoja. Teoriaohjaavassa analyysissä aikaisemman tiedon vaikutus siis tunnustetaan avoimesti, mutta toisin kuin teorialähtöisessä analyysissä, aikaisemman tiedon merkitys ei ole teoriaa testaava, vaan paremminkin uusia ajatusuria aukova. (Tuomi ja Sarajärvi 2013, 96–97.)

Ennen kuin aineistoa pääsee kuitenkaan analysoimaan, tulee haastatteluaineisto litteroida, jonka suoritin nopeasti haastatteluiden jälkeen purkamalla nauhoitukset tekstimuotoon Word-tekstinkäsittelyohjelmalla. Koska tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohde liittyi haastatteluissa esiin tuleviin asiasisältöihin, ei kovin yksityiskohtainen litterointi ollut tarpeellista. Litteroinnin sopiva tarkkuus määrittyykin Ruusuvuoren (2010, 424) mukaan tutkimusongelman, sekä metodisten lähestymistavan perusteella. Litteroin kuitenkin kaiken sisällön, vaikka osa puheesta ei liittynyt tutkimustehtävään. Teemahaastattelu olisi mahdollistanut litteroinnin teemojen mukaan, mutta en tosiaan halunnut rajata aineistosta ulkopuolelle tässä vaiheessa vielä mitään muun muassa tunneäly ilmiön selkiyttämisen vuoksi.

Litteroinnin jälkeen päästään varsinaiseen analyysin. Analyysimenetelmänä hyödynsin siis sisällönanalyysia, joka nähdään laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmäksi (Tuomi & Sarajärvi 2013, 91). Schreierin (2014, 170) mukaan kolme piirrettä kuvaavat tätä metodia: se supistaa dataa, se on systemaattista ja se on joustavaa. Cohen ym. (2013, 559) näkevätkin laadullisen sisällönanalyysin pystyvän toteuttamaan laadullisen tutkimuksen analyysivaiheen tärkeimmän tehtävän, eli tiedon pelkistämisen ja yksinkertaistamisen tavalla, joka pyrkii kunnioittamaan aineiston laatua. Sisällönanalyysin avulla aineistosta etsitään yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia, aineistoa tiivistellen ja eritellen, jolloin pyritään saamaan kuvaa tiivistetyssä ja yleisessä muodossa, jotta kerätystä aineistosta on mahdollista tehdä johtopäätöksiä. Sisällönanalyysissa etsitään tekstin merkityksiä, ja aineiston käsittely perustuu loogiseen päättelyyn ja tulkintaan; aineisto hajotetaan ensin osiin,

käsitteellistetään ja kootaan uudestaan loogiseksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 103–104.)

Tarkemmin laadullisen sisällönanalyysin vaiheita ovat hahmottaneet muun muassa Tuomi ja Sarajärvi (2013), Cohen ym. (2013) sekä Schreier (2014). Keskeisintä kaikissa on se, että ensimmäiseksi tutkijan tulee päättää, mikä aineistossa kiinnostaa, eli minkälaiseen tutkimuskysymykseen sisällönanalyysillä pyritään löytämään vastausta. Sisällönanalyysia hyödynnettiin tässä tutkimuksessa hahmoteltaessa vastausta kysymykseen miten tunneälyn kompetenssit näyttäytyvät eräille ohjauskoulutuksen ryhmäläisille, ja ovatko he mahdollisesti hahmottaneet jonkinlaista muutosta näissä taidoissa maisterikoulutuksen aikana.

Kun tutkijalla on selvillä kysymys mihin lähtee etsimään vastausta, aletaan aineistoa käymään läpi erottelemalla ja merkitsemällä niitä asioita, jotka mahdollisesti vastaavat mielessä olevaan kysymykseen. Tätä kutsutaan koodaamiseksi. Koodatessa aineistosta poistetaan päällekkäisyyksiä ja tutkittavan ilmiön kannalta epäolennaisia seikkoja, joka Roulstonin (2014, 304) mukaan viittaa juurikin fenomenologiseen traditioon. Tämän jälkeen aineistoa luokitellaan, teemoitellaan tai tyypitellään sen mukaan, mitä aineistosta halutaan. Lopuksi analysoidusta aineistosta kirjoitetaan yhteenveto. (Schreier 2014, 174; Tuomi & Sarajärvi 2013, 92: Cohen ym. 2013, 564–569.)

Cohen ym. (2013, 563) nostavatkin sisällönanalyysin vahvuuksiksi sen systemaattisuuden ja toteennäytettävyyden, sillä sisällönanalyysin hyödyntämiseen liittyy selkeät ja läpinäkyvät säännöt. Systemaattisuus näkyy sekä siinä, että metodi edellyttää kaiken tutkimuksen kannalta oleellisen materiaalin läpikäynnin, mutta myös siinä, että metodi edellyttää tiettyjen vaiheiden läpikäymisen riippumatta tutkimuskysymyksen laadusta tai materiaalista. Tällä tavalla metodi ehkäisee sen, ettei aineistoa tule käytyä läpi vain olettamuksien ja odotuksien värittämien linssien läpi. (Schreier 2014, 171.)

Tutkimuskysymys ohjasi siis itselläni koodausprosessia, mutta toisin kuin aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä, koodaus prosessia ohjasi ohjauksen osaamisalueista ja niihin liittämistäni tunneälyn kompetensseista muodostamani siivilä. Eli ensimmäisen tutkimuskysymyksen pohjalta muodostui pääteemat (eettinen osaaminen, tutkiva kehittäminen, vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen ja ohjauksen toimintaympäristö), jotka toimivat tavallaan siivilän reunoina. Itse sihtiosa muodostui niistä tunneälyn kompetensseista, jotka kuhunkin osaamisalueeseen liitin ja näitä käytin apuna koodatessani aineistoa ja tarkastellessani, mitä sihtiin jäi. Eli kun tarkastelin

aineistoja eettisen osaamisen näkökulmasta, rakensin siivilän suorituskykyyn, tarkkaan itsearviointiin, itseluottamukseen, toisten kehittämiseen, optimismiin, empatiaan ja emotionaaliseen itsetietoisuuteen liitettävien kuvauksien pohjalta. Näin kävin aineiston läpi useaan otteeseen muuttamalla tarkastelussa hyödyntämääni näkökulmaa.

4.4 Sisällönanalyysin tulosten tarkastelua

Haastattelun lähtökohtien sekä maisterikoulutuksen luonteen huomioon ottaen, ei ole ihme, että suurin osa haastattelussa esiin nousseista alateemoista keskittyi oman ohjauksellisen kyvykkyyden tarkasteluun sekä itsetuntemuksen hahmottamiseen eli niin sanottuihin yksilön kompetenssien tarkasteluun. Myöskin, koska haastateltavilla oli haastatteluvaiheessa ohjaustyöstä suhteellisen vähän tai ei juuri ollenkaan kokemusta, on ymmärrettävää että haastatteluista nousi esiin alateemoja liittyen erityisesti eettiseen osaamiseen sekä vuorovaikutus osaamiseen.

4.4.1 Eettinen osaaminen

Ohjauksen osaamisalueista eettistä osaamista tukeviksi tunneälyn kompetensseiksi nostin suorituskyvyn, tarkan itsearvioinnin, itseluottamuksen, toisten kehittämisen, optimismin, empatian sekä emotionaalisen itsetietoisuuden. Haastatteluista oli löydettävissä viittauksia liittyen kaikkiin näihin kompetensseihin.

Suorituskyky liittyy henkilökohtaisten sisäisten standardien muodostamiseen suhteessa työhön ja itsensä haastamiseen asettamiensa standardien tavoittamiseksi. Suorituskyky kompetenssin kehittymiseen on nähdäkseni kiinnitetty tietoisesti huomiota koulutuksen yhteydessä, jos asiaa tarkastellaan maisteriohjelman opetussuunnitelmassa kuvatun tavoitteen kautta: oman näköisen ja kriittisesti koetellun perustan löytäminen ohjaustyölle ja ohjaajan identiteetille (OPS 2015).

Kaikista haastatteluista oli hahmotettavissa se, että ohjauksellisen kokemuksen vähyys on jossain määrin häirinnyt kokonaishahmotuksen tekemistä, sillä ei ole kyennyt kunnolla yhdistämään toimintaa ja ohjaajana olemista. Ohjaustyön standardeja saatettiin myös hahmottaa monella tavalla, ja parissakin haastattelussa kiinnitettiin huomiota siihen, että ohjaustyötä määrittää osittain se, missä työskentelee eli tapahtuuko ohjauksellinen toiminta esimerkiksi aikuispuolella, nuorisopuolella, koulukontekstissa vai bisnesmaailmassa. Standardien hahmottamisen taustalla vaikutti varmasti myös se,

tarkasteliko haastateltava asiaa enemmän filosofisesta näkökulmasta vai käytännön työn kautta.

> *”Tämmönen teoreettinen tai filosofinen ajattelu niin ku tästä ohjaajuudesta, niin mä en jotenkin jaksa kautta en oo kiinnostunut siitä niin valtavasti”*.

Kyseinen haastateltava tarkastelikin asiaa enemmänkin niiden standardien kautta, joita työelämä tai ohjauksen rooli yleisesti asettaa omalle toiminnalle, kun taas eräs toinen haastateltavista nosti ohjauksen ytimeen yhteyden ja kohtaamisen, ja oli sitä mieltä, että jos nämä eivät ole ohjaajan toiminnan lähtökohtia, on aivan sama mitä menetelmiä käytetään, sillä ne jäävät kylmiksi ja tyhjiksi.

Haastateltavat uskoivat kuitenkin saaneensa vahvistusta siihen, millainen haluaisi ohjaajana olla, eli kyenneensä hahmottamaan koulutuksen kuluessa tietynlaisia standardeja, joita haluaa ohjaustyössä toteuttaa. Eräs haastateltavista esimerkiksi totesi huomanneensa koulutuksen aikana itsestään sellaisia asioita, joita haluaa kehittää ja joissa muuttua, liittyen sekä ohjaukseen että muuhunkin olemiseen. Yksi haastateltavista puhui luottamuksellisen ilmapiirin rakentamisesta, ja koki tämän sellaiseksi ominaisuudeksi, jota omassa ohjaamisessaan haluaa korostaa. Kolmas oli hahmottanut tekijöitä, joidenka kokee olevan ohjauksen keskiössä ja näin hahmottaneen itselleen tietyn standardin, jonka mukaan haluaa lähestyä ihmistä ohjaustilanteessa.

> *”Ne on kehällisiä asioita ne muut asiat sen rinnalla, että pyritäänkö me oikeesti kohtaamaan se ihminen.”*

Eräs haastateltavista kuitenkin totesi, että todennäköisesti arkirealismi työelämässä muuttaa käsityksen omasta ohjaajuudesta ja siitä minkälaisiin lähtökohtiin omaa toimintaansa pohjaa. Haluttujen standardien muodostaminen suhteessa työhön ei olekaan pysyvä tila, vaan suorituskyvyn osoittamisen tunnusmerkkinä toimii jatkuva oppiminen ja toimintatapojen kehittäminen (Goleman ym. 2002, 254).

Koulutuksen ja ohjauksellisen kokemattomuuden ollessa tässä vaiheessa, standardit määrittyvätkin helposti koulutuksen sisällä läpikäytyjen ohjausajattelujen pohjalta. Ohjauksellisia ihanteita on maisterikoulutuksen yhteydessä käyty paljon läpi muun muassa Peavyn edustaman sosiodynaamisen ohjausajattelun pohjalta, Rogersin esittämän auttavan ohjaussuhteen ominaisuuksia tarkastelemalla sekä monikulttuuriseen ohjaukseen liittyviä lainalaisuuksia tunnistamalla. Vähintään maisterikoulutuksessa

läpikäytyjen ohjauksellisten lähestymistapojen kautta, jokaisella on ollut mahdollisuus muodostaa ohjauksesta oman näköistä kokonaisuutta. Vaikka maisteriohjelmassa ei selkeästi määritelty yhtä ohjausajattelua toista paremmaksi, ohjaavat opetussuunnitelmassakin selkeästi kirjatut, ohjauksellista ajatusta rakentavat lähtökohdat varmasti myös sitä ajatusta, miten opiskelijat ohjausta tarkastelevat ja minkälaisia standardeja ohjaukselle asettavat tässä vaiheessa uraansa. Eräs haastateltavista totesikin ohjaajuuden rakentumisen olevan prosessi, johon maisteri koulutus on antanut valtavasti, vaikkei koekaan pystyvänsä tarkasti tässä vaiheessa määrittelemään sitä, minkälaisia standardeja omalle ohjaustyölleen haluaa asettaa.

Tarkan itsearvioinnin tai hyvän itsetuntemuksen sisällä tarkasteltavia omien vahvuuksien ja rajallisuuksien tunnistamista sekä omien kehittymisen tarpeiden ymmärtämistä oli haastateltavissa myös tapahtunut tämän koulutusohjelman aikana. Teeman yhteydessä haastateltavien puheissa nousi keskiöön erityisesti itsetuntemuksen kehittäminen arvojen, ihmiskäsityksen ja ihmisarvon hahmottamisen näkökulmasta. Esiin nousi lisäksi huomioita siitä, että koulutuksen aikana käsiteltyjä asioita oli mahdollista tarkastella myös yksityiselämän kontekstissa, jolloin niitä kykeni hahmottamaan ohjausta tai ohjaussuhdetta laajemmassa mittakaavassa.

> *”No musta tuntuu, että semmoinen isoin itsetutkiskelun paikka oli se, kun puhuttiin maailmankuvasta ja arvoista ja sitten mä jotenkin tiesin, että ne on jotenkin mulle tosi tärkeitä, mut mä en niinku ollut ehkä sen enempää ajatellut mihin kaikkeen ne vaikuttaa tai kuinka ehdoton mä näissä arvoissa oon. Ja tietyllä tapaa mietti myöskin sitä, miten ne vaikuttaa siihen ohjaustyöhön ja kuinka ne pystyy ne omat arvot jättään pois, mutta sit taas niinku muussa elämässä se oli tärkeä havainto, että nää on ne jutut miks mä teen asioita näin tai elän elämääni näin, enkä voisi tehdä jotenkin muuten”.*

> *”Kaikki mitä puhutaan ohjauksesta, niin on pystynyt saman tien liittämään yksityiselämään. Ja sitten sillein kaikkiin sosiaalisiin suhteisiin vaikuttanut.”*

> *”Mun mielestä nuo samat lainalaisuudet ihmisten kanssa toimimisessa pätee kotona, työpaikalla ja ihan missä vaan jollain tavalla.”*

Eräs haastateltavista totesikin tehneensä uusia havaintoja itsestä ja ehkä vähän eri näkökulmista. Toinen totesi koulutuksen aikana loppujen lopuksi oppineensa itsestä kaikista parhaiten asioita ja yhdelle koulutus edusti itsetuntemuskysymysten pohdintaa syvällisemmässä mielessä, kuin mitä aiemmin oli tullut tehtyä. Eräs haastateltavista kuitenkin totesi pohtineensa itsetuntemuksen kysymyksiä hyvin kattavassa määrin jo ennen koulutukseen saapumista, mistä syystä koulutus itsessään ei juuri tuottanut uutta tietoa suhteessa itseen.

> *”Mä oon hirmu paljon joutunut omassa elämässä niinku reflektoimaan omaa toimintaa ja miettimään sitä, että mikä mä oon ja mistä mä tuun ja miten mä saan elää ja mitkä odotukset muilla on mua kohtaan. Et mä jotenkin aattelen, että ei tää koulu oo hirmu paljon tuonut sen suhteen niinku uutta”.*

Edellä kuvatussa lainauksessa ilmentyy se, minkälaisia kysymyksiä itselleen voi joutua elämässä esittämään hahmottaakseen omaa paikkaansa suhteessa muihin. Myös ohjauksessa joutuu kysymään itseltään kysymyksiä muun muassa sen suhteen, mihin ohjaussuhteen perustaa eli minkälainen on esimerkiksi oma ihmiskäsitys ja mitä asioita ohjauksessa tai ylipäätänsä elämässä arvottaa.

Olemme koulutuksen yhteydessä puhuneet paljon arvoista ja millä tavalla ne muodostavat juuret siihen ohjauksen puuhun, jota jatkuvasti kasvatamme. Tällaisen metaforan kautta asiaa tarkastellessa arvoista saa sen käsityksen, että ne ovat hyvin tukevia, pysyviä ja hyvin varhaisessa vaiheessa kehitystä vaikuttamassa rungon vahvuuteen ja suuntaan. Arvoihin ja arvostuksiin suuntautuminen tapahtuu Turusen (1992) mukaan kuitenkin kulttuurisessa ympäristössä, jossa kyseisiä pyrkimyksiä elää. Maisterikoulutuskin on näin ollen mahdollisesti muokannut opiskelijoiden ohjausta kohtaan rakentamia arvostuksia ja ihanteita.

> *”Mun mielestä se (*olennaisen ympärillä pyöriminen*) liittyy tosi paljon siihen ohjaajana olemiseen miten hän siinä on kiireettömästi ja läsnä ollen ja kohdaten ja ihmisenä ihmisen tasolla. Se on mun mielestä tän koulutuksen viesti meille, se on mun mielestä Rogersin viesti, se on mun mielestä Peavyn ja varmaan monen muun.”*

Paasivaara (2010, 19) toteaa arvotietoisuuden ilmentävän erilaisten perusarvojen sekä perusperiaatteiden omaksumista työn lähtökohdaksi, ja toteaa myös niiden merkityksen korostuvan nopeasti muuttuvassa työelämässä, jolloin jokaiseen tilanteeseen sopivia sääntöjä ja ohjeita on mahdotonta luoda. Ohjauksessa, jossa ollaan tekemisissä yksilöiden kanssa ja jos ohjausta tulisi ainakin valloilla olevan konstruktivistisen näkökulman mukaan lähestyä yksilöstä käsin, ei voida pelata yksillä säännöillä, sillä jokainen ohjaustilanne ja ohjauksessa käsiteltävä asia on erilainen. Tällöin ohjaaja nojaa ohjaukselle rakentamiinsa arvoihin ja eettisiin ohjeisiin. Työmaailmassa ja ohjauksessa arvomaailmat eivät kuitenkaan aina kohtaaja eräs haastateltava pohtikin arvojen kohtaamista eettisestä näkökulmasta.

> *”Mitenkä tavallaan toimit jossakin tilanteessa, jos mun ohjattava vaikka toimii mun arvojen vastaisesti, niin kuinka pitkälle mä voin mennä, että mä ikään kuin annan hänelle luvan toimia mun arvoja vastaan, kuinka pitkälle mun pitää viedä se hyväksyntä.”*

Omien arvojen tunnistaminen onkin ensiarvoisen tärkeää, jotta pystyy tunnistamaan syntyvän ristiriidan ja erityisesti sen, mistä mahdollinen ristiriita omassa mielessä aiheutuu. Itsetuntemukselle olennaista onkin Ojasen (2012, 105) mukaan tiedostamattomien asioiden nostaminen tietoisuuteen, jolloin syntyy edellytykset oman käyttäytymisen hallitsemiseen.

> *”Mikä on loppujen lopuksi arvo, et se on joku semmonen sisäisesti lähtevä tunnereaktio johonkin asiaan.”*

Turunen (1992) toteaa olevan selvää, että omat arvostukset heijastuvat tunteissa esimerkiksi ihastuksena, tyytyväisyytenä, pettymyksenä ja vihana. Turusen mukaan ”tunteet ilmentävät usein nimenomaan tiedottomia tai puolitiedottomia arvostuksia sekä muita sisäistyksiä ja sitoumuksia” (Turunen 1992, 14). Tästä näkökulmasta toimiakseen tunneälykkäästi eli edistääkseen toiminnallaan tunnetasolla resonoivaa vuorovaikutusta, on ohjaajan oltava mahdollisimman tietoinen arvoistaan ja sisäisistä uskomuksistaan, jottei toimintaa ohjaa tunteet, joiden alkuperää ei ymmärrä. Turunen (1992) jatkaakin, että jos selvitystyön tekee rehellisesti, voi omasta itsestään paljastua yllättäviäkin asioita. Usein yksilö nimittäin piilottaa itseltään ja muilta todelliset arvostuksensa ja

tavoitteensa muun muassa yleisen mielipiteen paineessa. ”Tiukoissa tilanteissa ja vaikeiden ratkaisujen hetkellä ne tulevat kuitenkin esiin” (Turunen 1992, 15).

> *”Oli myös aika raskasta semmoinen ja varsinkin kun huomas kaikkee sellaisia negatiivisia puolia, mitä ei niin ku ehkä oo ennen suostunut myöntään.”*

> *”Tää on jotenkin ovelasti pureutunut sillä tavalla, että mä oon joutunut aina meneen itteeni eka, ennen kuin mä oon voinut ajatella muuta. - - On ollu ilo kuitenkin tutkiskella itseä ja toisaalta ei aina niin ilokaan.”*

Haastatteluiden perusteella omien sisäisten uskomusten ja arvostusten selkeyttämiseen on panostettu maisterikoulutuksessa ja niiden käsittelemiseen on myös annettu aikaa.

> *”Sitähän me ollaan tuolla paljon tehty, että ensin pitää ymmärtää itteensä, että voi ymmärtää muita.”*

> *”Nyt on ollut niin sitä aikaa täällä näin pohtia sitä, et miten ja minkälainen mä nyt oon ja miksi mä toimin tällä tavalla.”*

> *”Se on ollut tässä koulutuksessa, että on päässy, ehkä joutunutkin miettimään niitä, mitä normaalisti ei tulis. On annettu aikaa sille, et nyt mietitään näitä arvoja.”*

Samalla tavalla koulutuksessa on haastateltavien mukaan kiinnitetty huomiota vahvuuksien tunnistamiseen.

> *”Tosi paljon tässä koulutuksessa semmoista niinku voimaantumisenkin ajatusta, et enemmän just lähdetään niiden vahvuuksien kautta, eikä niiden heikkouksien kautta. Annetaan toiselle mahdollisuus nähdä ne vahvuudet.”*

Useampi haastateltavista kuitenkin epäröi kyvyssään tunnistaa tai nimetä omia vahvuuksia. Vaikka koulutuksen yhteydessä vahvuuksia on havainnollistettu muun muassa erilaisin tehtävin, ohjausvideoiden katsomisen ja vertaisarvioinnin kautta sekä oppimispäiväkirjaan kirjoittamalla, uskoisin epäröinnin liittyvän siihen, ettei koettuja, ja

jossain määrin tunnistettujakin, vahvuuksia ole päässyt juurikaan testaamaan työelämässä.

> *”Vaikee tietenkään, kun on niin vähän kokemusta, niin suoraan sitä omaa toimintaa ja toimimista ohjaajana on liittää käytäntöön eri tilanteissa, kun se on loppupeleissä mulle aika vieras ja uusi maailma vielä.”*

> *”Tunnistan kyllä niitä vahvuuksia, mutta mä en osaa niinku ja varsinkin niinku tossa työssä, linkittää niitä tai ilmaista niitä oikein. Ehkä tunnistan sen, että tässä mä oon hyvä, mut mun on hirveen vaikee tuoda sitä niinku muille sitten kuitenkaan esille.”*

Omien vahvuuksien hahmottaminen onkin ehkä tietyssä mielessä liittynyt enemmän itseluottamuksen kasvattamiseen kuin tarkkaan arvioon omista vahvuuksista tai rajallisuuksista.

Emotionaalinen itsetietoisuus. Kaikki haastateltavat tunnistivat tunteiden vaikuttavan omaan toimintaansa jossain määrin, ollen kuitenkin suhteellisen vakuuttuneita siitä, että pystyvät työssä hallitsemaan tunteiden näyttäytymistä paremmin kuin arkielämässä. Emotionaalisen itsetietoisuuden, eli omille sisäisille signaaleille herkistyminen ja tunteiden vaikutusten tunnistaminen niin itsessä kuin työsuorituksissa, nousi näin ollen kaikkien puheessa selvästi esille. Haastateltavat olivat kuitenkin suhteellisen yhtä mieltä siitä, etteivät kokeneet koulutuksen varsinaisesti tarjonneen tunteiden tunnistamiseen työkaluja, hahmottaen kuitenkin tunteiden vaikutusten tunnistamisen tärkeyden.

Itseluottamuksen teema liittyy nähdäkseni hyvin läheisesti tarkkaan itsearviointiin/hyvään itsetuntemukseen, ilmentäen omien vahvuuksien hyödyntämistä toiminnan tasolla. Toiminnassa näkyy varmuus ja yksilö tietää mihin pystyy ja miten omia kykykään voi hyödyntää. Useampi haastateltava tunnisti koulutuksen yhteydessä hahmottaneensa omia vahvuuksiaan ja ymmärtäneensä osittain myös, millä tavalla niitä hyödyntää. Eräs haastateltava esimerkiksi totesi kyenneensä muuttamaan näkemystään suhteessa erääseen aiemmin kovasti itsessä ärsytystä herättäneeseen, mutta toiminnassa hyvinkin selkeästi nähtävissä olevan piirteeseen. Koulutuksen myötä hän oppi tarkastelemaan tätä ominaisuutta positiivisena ja ohjaussuhdetta edistävänä. Haastatteluissa esiin nousi kuitenkin myös tietynlainen vaatimattomuus suhteessa oman

osaamisen tunnistamiseen ja hyväksymiseen, jolloin vedottiin muun muassa suomalaiseen vaatimattomuuteen. Hyvin samanlaisia reaktioita kertoi eräs haasteltavista saaneensa vastaukseksi, kerrottuaan alkaneensa sanottamaan ihan yleisesti elämässään toisille ihmisille heissä huomaamiaan hyviä asioita.

> *”Mut sit myöskin tavallaan sen vastareaktion jälkeen huomaa, et sit ne oikeesti on sillein et jes, että kiva et joku sanoi jotain. Mut se reaktio vaan niinku alkuun pitää olla semmonen, ei voi täysin hyväksyä sitä.”*

Goleman ym. (2002, 94) esimerkiksi korostavat vilpittömän ja suoran palautteen merkitystä erityisesti itsetuntemuksen kehittymisen kannalta tärkeäksi. Toisaalta omien vahvuuksien hahmottamisen ilmaisemisessa koettiin myös haasteita.

> *”Kyllä mä periaatteessa tiedän omat taitoni, mutta niiden luetteleminen tästä vaan tyhjästä, tuntuu aina jotenkin haasteelliselta”*

Useampi haastateltava kuitenkin mainitsi pärjäävänsä varmasti työelämässä, ja useimmat kommenteista liittyivät ajatukseen siitä, että koulutuksessa on korostettu yksilöllisyyttä ja itsensä hyväksymistä sellaisena kuin on.

> *”Mun mielestä on tukenut ainakin tää koulutus sitä, että on saanut sellaista vahvistusta sille, että voi olla just sellainen kuin on ja silti on niinku hyvä. - - Mä luulen, että meille on vaan niinku ohjaajien taholta ja kyl must tuntuu, että niinku kaikessa tässä ohjausmateriaalissa on niinku aina puhuttu siitä, että ohjaajat on kaikki erilaisia ja silti ne voi olla tosi hyviä työssään ja kaikenlaisia ohjaajia tarvitaan.”*

Itseluottamusta lisäsi myös opintojen mukanaan tuoma ymmärrys alan sopivuudesta itselle.

> *”Koulutus on vahvistanut sitä, että koen olevani kuitenkin aikalailla oikeassa suunnassa elämässäni, ammatillisesti.”*

Toisten kehittäminen. Keskusteltaessa toisten kehittämiseen liittyvästä kyvykkyydestä, nousi haastateltavien puheissa esiin myös Golemanin ym. (2002) esittämä toisten

kehittämiseen liittyvä edellytys eli aito kiinnostus toisesta ihmisestä, ymmärrys heidän päämäärästä, vahvuuksista ja heikkouksista. ”Ohjauksessa haetaan keinoja, jotka auttavat ohjattavaa tunnistamaan omat tietonsa, taitonsa ja voimavaransa, arvioimaan toimintatapojensa toimivuutta, harjoittelemaan uusia tapoja ja osallisuutta” (Vehviläinen 2014, 20).

Eräs haastateltavista esimerkiksi uskoi toisen kehittyvän kun yksilö huomioidaan positiivisesti ja häntä kannustetaan. Ohjaajan tulee kuunnella, nähdä ja kuulla mitä toisella on sanottavaa, eikä miettiä mitä tulisi seuraavaksi tehdä tai milloin seuraava mahdollinen opiskelija tulee. Toisten kehittämisessä on myös yhden haastateltavan mukaan kyse ohjaustilanteiden perimmäisestä kysymyksestä.

Useampi haasteltava uskoi olevansa kykenevä tunnistamaan toisen ihmisen vahvuuksia, mutta totesivat sen kuitenkin edellyttävän aikaa.

> *”Tietysti se vaatii aikaa, että en mä heti pysty tunnistamaan, mutta kun tutustuu ja esittää kysymyksiä ja antaa sen kertoa omaa tarinaansa.”*

> *”Tietysti siihen vaikuttaa, kuinka pitkään toisen on tuntenut tai missä ympäristössä ihmisen tuntee.”*

Haastatteluissa keskusteltiin siitä, että kokivatko haastateltavat kaivanneensa koulutukselta jotain lisää liittyen toisen vahvuuksien tunnistamiseen. Useampi totesi tässä vaiheessa, ettei ollut asiaa aiemmin ajatellut tai kokenut kaipaavansa siihen jotain lisää, mutta haastattelun yhteydessä mainitsi, ettei siitä haittaakaan olisi ollut. Ehkäpä koulutus ei voikaan tarjota täydellistä valmiutta ja yksi haastateltavista kokikin saaneensa hyvät lähtökohdat.

> *”Kyllä musta tuntuu, että riittävällä tasolla, mutta en mä koe, että olisin valmis. Että kyllä se vaatii ihan sitä käytännön harjoittelua, käytännön työtä. En koe olevani valmis, mutta kyllä meille on ihan hyvät lähtökohdat annettu täällä.”*

> *”Oikeestaan se on vaan niitten asioitten vielä parempi sisäistäminen itelle, niin ku ihan omaehtoisesti itse ajatellen, niin kyllä me ollaan niitä niin monesta eri näkökulmasta käyty läpi.”*

Toisaalta siinä miten tunnistetut vahvuudet saisi sanotettua toiselle, koettiin olevan kehittämisen varaa, ja siihen olisi kaivattu myös enemmän eväitä, joskin parikin haasteltavaa uskoi toisten kehittämiseen liittyvän ajattelun olevan läsnä yleisesti koulutuksessa ja näin ollen kehittäneen taitoa myös itsessä.

> *”Miten sen saa sanoitettua oikein ja sillain, että se toinen ottaa ne aidosti vastaan ne mun kommentit, eikä sillein, että se tuntuu kamalan päälle liimatulta.”*

> *”Ehkä ton tyyppistä on tullut jollakin tavalla vastaan meidän opinnoissa monessakin eri kohtaan.”*

> *”Kyllä se varmaan on vahvistunut sillein salakavalasti tän koulutuksen aikana. Tää on pirullisen salakavala koulutus, että tätähän pitää ruveta ihan miettimään tarkemmin, että mitä ne siellä meitä aivopesee loppuviimein.”*

Optimismi on käsitteenä sellainen, joka helposti sekoitetaan positiivisuuteen ja näin kävi myös osan haastateltavien kohdalla. Optimistinen asenne esimerkiksi liitettiin iloisuuteen, vaikka optimistisuudella tässä yhteydessä tarkoitetaan kykyä nähdä vastoinkäymisissä mahdollisuuksia enemmän kuin esteitä ja kykyyn nähdä toinen positiivisessa valossa. Haastatteluissa nousi kuitenkin esiin tämän hetken heikosta työllisyystilanteesta huolimatta uskoa siihen, että asiat järjestyy, joskin kommentit liittyivät enemmänkin omaan työllistymiseen kuin siihen, miten tarkastelee ohjattavia.

Yksi haastateltavista kuitenkin uskoi kehittyneensä koulutuksen aikana siinä, miten tarkastelee ohjattavaa, mutta toivoisi kehittyvänsä optimistisen näkökulman hyödyntämisessä vielä enemmänkin.

> *”Tietoisesti olen ajatellut, että toisten ihmisten vahvuuksien tunnistaminen on sellainen missä mä haluan kehittyä. Oppia enemmän ja enemmän näkemään ihmiset juuri siitä näkökulmasta, missä mitkä on näitten vahvuudet ja mikä on se potentiaali, mikä tässäkin ihmisessä on. Myös silloin ja erityisesti silloin, kun ulospäin näkyy herkästi vain jotain sellaisia negatiivisia ominaisuuksia rajoitteita.”*

Kyseisen haastateltavan mielestä onkin kyse asenteesta ja näkökulmasta, jonka voi jossain määrin valita. Eli haluaako toisessa nähdä niitä asioita vai ei. Ohjattavan tarkasteleminen kehittyvänä yksilönä on yksi konstruktivistisen ohjauksen perusajatuksista ja yleisestikin ohjattavan toimijuuden kehittämisen näkökulmasta keskeinen tekijä. Ajatukseen siitä, miten toisen ihmisen näkee, liittyy myös yksilön ihmisnäkemys ja näkemys ihmisen arvosta.

> *”On oikeesti tosi keskeistä mitä me ajatellaan ihmisarvosta, mikä on meidän ihmiskäsitys, koska se vaikuttaa siihen miten me suhtaudutaan itseemme ensinnäkin, mutta todellakin siihen, miten me suhtaudutaan toisiin ja miten me arvotetaan itseämme ja toisia ihmisiä, mihin ihmisen arvo perustuu. Se että miten tärkeä kysymys se on, niin se valaistu mulle näiden opintojen aikana ehkä vielä aikaisempaa selkeämmin.”*

Haastatteluissa oli havaittavissa erilaisia näkemyksiä siitä, mihin oman näkemyksen ihmisarvosta perustaa. Osalla pohjalla toimi uskonnollinen vaikute, kun taas toinen nostaa merkitykselliseksi arvokkuuden löytämiseen itsestä, ilman ulkoista määrittäjää.

Empatialla viitataan Golemanin ym. (2002) toimesta non-verbaalisten emootioita kuvaavien vihjeiden tunnistamiseen ja hyödyntämiseen ohjatessa ihmisiä, ryhmiä sekä keskinäistä vuorovaikutusta. Empaattinen ohjaaja kuuntelee tarkkaavaisesti käsittäen toisen ihmisen näkökulman. Empatia edistää myös toimeen tulemista erilaisilla taustoilla ja erilaisista kulttuureista tulevien ihmisten kanssa. (Goleman ym. 2002, 255.)

> *”Tosiaan se, kenet kohtaat, voi olla minkälaisella taustalla tahansa, että kun oppii tunnistamaan nimenomaan sitten ne omat reaktiot siihen.”*

Empatian merkitystä on korostettu erityisesti henkilökeskeisessä terapiassa, jonka edustaja muun muassa Rogers on, ja kenen kautta empatian käsitettä on koulutuksessamme paljolti läpikäyty. Eräiden tutkijoiden mukaan henkilökeskeisessä terapiassa keskitytään kognitiiviseen toimintaan ja perspektiivin ottamisen puoliin, jolloin ”empaattinen toiminta” kohdistuu merkitysten eikä niinkään tunteiden tarkasteluun tai niihin vastaamiseen.

> *”Kyllä mä yritin olla siinä niin ku empaattinen, niin ku omat tunteet näytin.”*

Mitä empatia siis oikeastaan on? Edellä oleva kuvaus korostaa empatian näyttäytymisessä merkitysten ymmärtämistä ja sen välittämistä toiselle. Mutta voiko toisen sanoittamia merkityksiä ymmärtää ilman sanojen yhteydessä esiin nousevia tunteita ja toisaalta voiko ymmärrystä välittää ilman, että toimii samalla tunnetasolla? Psykoterapiatutkimuksessa emootioiden simuloinnilla eli toisten olemuksessa esiintyvien tunteiden takaisin heijastamisella on keskeinen rooli, kun puhutaan empaattisesta toiminnasta. Tämän lisäksi keskeisiä seikkoja ovat käsitteellisen näkökulman ottaminen eli toisen tuntemusten ja kokemusten sanoittaminen omin, asianmukaisin ja ymmärrettävin käsittein sekä emootioiden säätelyn prosessi, jonka avulla esimerkiksi rauhoitetaan toisen kiihtynyttä mielentilaa osoittamalla myötätuntoa ja auttavaa käytöstä. (Robert, Bohart, Watson & Greenberg 2011, 43, 47.)

Mutta mitä oikeastaan tarkoittaa emootioiden simulointi, käsitteellistäminen tai toisen emootioiden säätely? Tarkoittaako tunteiden heijastaminen sitä, että toisen tunnetila näyttäytyy myös omien tunnereaktioiden kautta? Tarkoittaako se mahdollisesti sitä, että heijastetaan ymmärrys toisen tilanteesta ja tunteista kertomalla omasta elämästä kokemuksia?

> *”On ite jotain kokenut ja sitten kohtais jonkun tietyllä tavalla kohtalotoverin… vois olla semmonen joka ohjaa sitä omaa toimintaa.”*

> *”Helposti lähtee mukaan sellaiseen keskusteluun, missä puidaan jotain kokemuksia, niin ku omaltakin puolelta.”*

Ammatillinen näkemys ohjaukseen ei juurikaan anna tilaa tällaisille ”toissijaisille tarinoille”, joiksi Ruusuvuori (2005) kutsuu toimintaa, jossa ohjaaja vastaa ohjattavan kertomukseen kertomalla esimerkkejä tai tilanteita omasta elämästä. Vehviläinen (2014, 58) toteaakin, että ”ohjaaja saattaa oppia, oivaltaa ja kokea paljon ja myös haastaa omia näkemyksiään, mutta hänen todellisuutensa tai kokemusmaailmansa ei ole yhteisen työskentelyn varsinaisena kohteena”. Tunteella tunteeseen vastaaminen taas muuttuu helposti sympatiaksi, jolloin toisen tunteen tunnistamisesta on siirrytty tunteen tukemiseen. Tukemisella tarkoitetaan esimerkiksi säälin osoittamista, jolloin itse asiassa ei välttämättä helpoteta toisen tunnetilaa, vaan juurikin tuetaan sen olemassaoloa (Keen 2007, 4).

Empatiassa on siis jossain määrin kyse toisen tunteen tunnistamisesta, nojaamalla omiin kokemuksiin, mutta irrottamalla ne toisen tilanteesta ja näin ollen

imemättä tunnetta itseensä. Empaattisessa toiminnassa tulisikin kyetä elämään toisen tilannetta, ymmärtäen että eletty tilanne on toisen, eikä oma. Keen (2007, 16) viittaakin psykologi Martin Hoffmanin määritelmään empatiasta, todetessaan empatian ilmentävän tunnevastetta (affective response), joka on sopivampi suhteessa toisen tilanteeseen kuin siihen mitä itse tuntee. Empatiaan liittyy siis oleellisesti oman tunnetilan erottaminen toisen tunnetilasta.

> *”Mietin jotain ohjauskeskustelua, niin siinä pitää miettiä kuinka paljon antaa niitten toisten tunteiden vaikuttaa. Onko se parempi siinä tilanteessa, että yrittää olla vähän niinku sulkee niitä tunteita, että katsoo sitä tilannetta ilman niitä tunteita. - - Mut sit taas voi olla tilanteita, missä niitä tunteita ei voi sulkee, eikä haluakaan sulkea ulkopuolelle, vaan ottaa ne mukaan ja tulee just sellaista vastareaktioo, että tuo tuntee nyt tollain.”*

Tämä ymmärrys tulisikin välittää toiselle asianmukaista ja ymmärrettävää kieltä käyttäen.

> *”Jos ajatellaan, että sä olisit vihainen ja mä sanoisin sulle, että ootpa sä vihainen, niin musta jotenkin tuntuu, että se saattaisi jotenkin pahentua se tilanne.”*

Ymmärryksen välittymisessä onkin kyse toisen muodostamien sanojen ja olemuksen kautta rakentuvien merkityksien hahmottamisesta ja näiden merkitysten ymmärtämisestä, joka auttaa hahmottamaan ohjattavan elämän kokonaisuutta, mutta myös yksittäisiä kokemuksia. Ei siis niinkään palauttaa ohjattavalle takaisin esimerkiksi juuri niitä sanoja, joita hän on käyttänyt tai todentaa itsestään selvyyksiä. Ymmärryksen välittymisen on todettu edistävän terapeuttista suhdetta ja yksilön kehittymistä. (Robert ym. 2011, 47.) Empaattinen toiminta ohjauksessa tähtää siis siihen, että pystyttäisiin helpottamaan toisen tunnetilaa ja näin osoittamaan, että toinen on tullut ymmärretyksi ja hyväksytyksi.

> *”Toisen asemaan asettumisessa vaikuttaa se, että miten lähellä tai kaukana toisen arvomaailmasta ollaan. Et jos jotenkin ne maailmankuvat ja ne arvot on suht samanlaiset, niin varmaan helpommin pystyy miettimään.”*

Kaikkien haastateltavien puheista oli havaittavissa empaattiseen kykyyn liittyvien elementtien näyttäytymistä koulutuksessa. Empatiaan viitattiin toisten tunteiden ymmärtämisenä sekä toisen asemaan asettumisena. Tätä ymmärrystä oli lisännyt erityisesti koulutuksen yhteydessä käyty keskustelu linsseistä, joiden läpi tarkastelemme maailmaa ja muita ihmisiä. Linssi rakentuu historiamme perusteella ja suurin osa linssistä rakentuu meidän arvoista. Linssiajatus kasvatti haastateltavien ymmärrystä siitä, että jokainen meistä tulkitsee maailmaa omien linssien värittämänä. Siksi tulee esimerkiksi ymmärtää omia arvoja, jotta tietää, miten ne vaikuttavat havaintoihimme, mutta myös ymmärtää se, että ohjattavalla on omat linssinsä, oma historiansa ja omat arvonsa, jotka ovat muovanneet heidän linssiään. Ohjauksessa tärkeää olisikin päästä tarkastelemaan maailmaa ohjattavan linssien kautta, eli asettumaan hänen asemaansa.

> *”Musta se on ollut semmonen yksi hyvä iso kokonaisuus tässä, et tietyllä tapaa mä en voi mennä sen ohjattavan linssien taakse, jos mä en oikein itekään tiedä kuinka mä ajattelen asioista, mitä mä ajattelen mun omista arvoista, mitä mä ajattelen tota noin niin maailmasta ylipäätään.”*

Useimmat haastateltavista kuitenkin myönsivät ettei toisen tunnetilan lukeminen ole helppoa, jos sen tunnistaminen edellyttää sanomattomien viestien ymmärtämistä. Moni totesi myös, ettei tämän hetkisen arvionsa mukaan koe olevansa vahvoilla siinä, että kykenisi esimerkiksi kasvoista sanomaan, minkälainen tunnetila toisella on meneillään. Kaikki kuitenkin hahmottavat sen, että se mitä toinen sanoo, ei välttämättä ole koko totuus ja toisaalta aina ei ole myöskään mahdollista ymmärtää.

> *”Puhe siitä, että me ei aina nähdä sen ihmisen sisimpään. Me nähdään se vuorenhuippu ja sit tavallaan tietyn rajan alle me ei nähdä, me ei tiedetä mitä siellä sisällä tapahtuu ja ehkä tämmönen puhe siitä, että me ei aina nähdä sinne ihmisen sisimpään, me ei pystytä sitä lopullista tulkintaa ihmisestä toisten puolesta tekemään ja tää on varmaan herkistänyt siihe, että nää asiat ei oo niin mustavalkoisia.”*

> *”On ymmärtänyt sen, että kaikkiin tilanteisiin ei ehkä pysty pääsemään sisään.”*

4.4.2 Tutkiva kehittäminen

Tutkivan kehittämisen alle sijoittamani tunneälyn kompetenssit, aloitteellisuus ja muutoksen käynnistäminen, linkittyivät aiemmin kuvatun teoriatarkastelun yhteydessä vahvasti teoreettisen tiedon hyödyntämiseen ohjaustyössä. Tarkastelin aloitteellisuutta muun muassa siitä näkökulmasta, että teoreettinen tieto vahvistaa ohjaajan näkemyksiä omasta pystyvyydestään liittyen esimerkiksi ohjattavan tulevaisuuden mahdollisuuksien kartoittamiseen. Muutoksen käynnistäminen taas liittyi ohjaajan kykyyn havaita ohjattavassa muutoksen tarve, muodostaa vakuuttavia perusteita näkemyksilleen sekä esittää käytännön ratkaisuja muutoksen edistämiseksi.

Koulutuksen aikana kävimme lävitse monia ohjausteoreetikoiden (mm. Super, Holland, Krumbolz, Niles, Savickas) esittämiä näkemyksiä siitä, miten ohjattavan tilannetta voidaan tarkastella ja millä tavalla tilannetta viedä eteenpäin erityisesti uran kehityksen näkökulmasta.

> *”Mä luulen, että ehkä toi teoria puoli ja tommonen psykologinen puoli on sitten vahvistunut tässä koulutuksessa. Et on tehnyt hirveesti, että niin nää on liitoksissa toisiinsa, ahaa elämyksiä.”*

Haastatteluissa aloitteellisuuden ja muutoksen käynnistämisen teemat eivät kuitenkaan juurikaan nousseet tarkastelun kohteeksi, kuten ei tarkemmin teorian hyödyntäminen ohjauksessa. Kyse ei varmastikaan ole siitä, etteikö niiden merkityksellisyyttä tunnistettaisi ja tunnustettaisi, vaan enemmänkin haastatteluiden keskittymisestä henkilökohtaisen kasvun ja vuorovaikutuksen teemoihin. Aloitteellisuus ja muutoksen käynnistäminen ovat enemmänkin varsinaisessa toiminnassa esille tulevia kykyjä, joiden näyttäytymistä, hahmottamista ja kehittymistä olisi voitu hahmottaa esimerkiksi harjoitteluiden kautta tai ohjausvideoita katsomalla. Ohjausvideoiden yhteydessä haastatteluissa viitattiin kuitenkin enemmän oman ohjauksellisen olemuksen hahmottamiseen kuin esimerkiksi kykyyn kartoittaa ohjattavan tulevaisuuden mahdollisuuksia ja näin ollen teoreettisen tiedon merkityksellistämiseen. Aloitteellisuuteen ja muutoksen käynnistämiseen sisältyvistä aiheista on kuitenkin koulutuksen yhteydessä paljon puhuttu muun muassa pienryhmissä ja luennoilla.

4.4.3 Vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen

Emotionaalinen itsekontrolli. Kaikki haastateltavat tosiaan tunnistivat tunteiden vaikuttavan toimintaansa, mutta nostivat esiin tunteiden näyttäytymisen eron henkilökohtaisessa elämässä ja työelämässä. Kaikki uskoivat pystyvänsä käsittelemään tunteita ja tunteiden ilmentymistä paremmin työelämässä, jolloin tunteiden näyttäytymiselle ei tietyssä mielessä myöskään anneta omalta puolelta lupaa. Toki asia hieman mietityttikin.

> *”Jos ohjattava ärsyttää ihan sikana, niin miten pystyy peittelemään omia tunteita ja olemaan asiallinen.”*

Toisaalta haastatteluissa oli havaittavissa viittauksia siihen, ettei työelämässä ole myöskään lupaa näyttää tunteita. Nämä seikat herättivät joissakin haastateltavissa myös huolta, jos koki olevansa esimerkiksi helposti herkistyvä. Toisaalta omien tunteiden esiintuomiseen saattaa liittyä myös häpeän tunteita, jos itse kokee ettei tunteiden esiin tuominen ole tai ollut aiheellista tai niille ei saa vastetta.

> *”Hieman pelottaakin tää tulevassa ammatissa. Kuinka pystyy kohtaamaan erilaisia kohtaloita. Oma reaktio voi hämmentää toisen.”*

Eräs haastateltava kertoi saaneensa eväitä itsekontrollin rakentamiseen, ja tunnistaneensa myös mikä siihen on auttanut.

> *”Aikaisemmin on ollut tietty kaava, että kun näin tapahtuu, niin musta tuntuu tältä ja sitten mä reagoin näin. - - Mä luulen, että se on vaan ollut se itsereflektointi ja semmoinen syvemmän itsen tutkiskelu ja sit se arvojen määrittyminen… ja sitten se oivallus, että todellakin se olen vaan minä, että muut ei ajattele näin, et jotenkin sitten niitten yhdistäminen.”*

Itsekontrollin pohjalla toimiikin varmasti jo aiemmin Rogersin (1995) mainitsema sisäinen yhtenäisyys, jolloin yksilö on kykenevä irrottamaan toisten ilmaisemat tunteet itsestä, hahmottamaan omat sisäiset tunteet ja hyväksymään ne, näin ollen ilmaisten tietynlaista toiminnan läpinäkyvyyttä.

Läpinäkyvyydellä viitataan ihmisen aitoon olemukseen, siihen että yksilö on kykenevä elämään omien arvojen mukaisesti sekä olemaan tarvittaessa avoin toisille omista tunteistaan, uskomuksistaan ja toimistaan. Läpinäkyvyyteen liittyy myös omassa toiminnassa havaittujen virheiden myöntäminen. Läpinäkyvyyden ilmentyminen edellyttää emotionaalista itsetietoisuutta, jotta yksilö voi ymmärtää tunteitaan, hyväksyä ne ja tarvittaessa sanoittaa ymmärrystämme muille. Läpinäkyvyyteen liittyy myös ajatus luotettavuudesta, jolloin aitous tuottaa toisissa luottamusta (Rogers 1995, 50). Tämä edellyttää taasen sitä, että yksilö on kykenevä hahmottamaan, milloin on asianmukaista tuoda ilmi sisäistä ymmärrystä omista tunteista.

Ymmärränkin aiemmin käsitellyn empatian liittyvän toisen ihmisen tunnetilan ymmärtämiseen ja tämän ymmärtämisen välittämiseen, kun taas läpinäkyvyydessä on kyse oman tunnetilan ymmärtämisestä ja sen välittämisestä tavalla ja hetkessä, joka on asianmukaista ja toisessa luottamusta herättävää. Empatian yhteydessä kuvattujen toissijaisten tarinoiden ilmentäminen ei ole tässäkään yhteydessä terapeuttista suhdetta edistävää. Tudor ja Worrall (1994) kuvaavat nimittäin toissijaisia tarinoita tavallaan itsensä paljastavina (self-disclosure), kun taas ymmärrys tulisi välittää itsensä osallistavana (self-involvement). Itsestään asioiden paljastaminen saattaa olla relevanttia asiakkaan tilanteeseen nähden, mutta terapeuttisen suhteen kannalta itsensä osallistava kommunikointi on suhdetta eteenpäin vievää.

> *”Ehkä niissä ohjauksissa pystyn niin ku enemmän viemään sitä keskustelua niillä kysymyksillä eteenpäin, kun sitten niin ku itelle luontaisilla esimerkeillä, vaikkei tarjois mitään ratkaisua.”*

Tässä kommentissa ei ehkä ilmennetä itsensä osallistamista, mutta se kuvaa haastateltavan lisääntynyttä ymmärrystä siitä, että omasta elämästä nousevien esimerkkien käyttäminen keskustelussa on hyvinkin luontainen tapa toimia. Haastatteluiden pohjalta olikin hieman hahmotettavissa sitä, että aitona olemisen tai johdonmukaisuuden käsite ei ehkä ole kovinkaan selkeä.

> *”Onhan se aitona omana ittenään oleminen ehkä vähän sellain niinku naiivikin oletus, sillä onhan aina oma tietty rooli työyhteisössä ja työpaikalla. Kuitenkin semmoset sosiaaliset normit määrittelee jotenkin sitä omaa olemista. Mitä on ok olla oma ittensä, niin pyrkii oleen, että ei nyt ainakaan lähde esittämään mitään muuta. Sellainen tietynlainen sensuuri ja niinku tietynlainen*

pidättyväisyys siinä ohjaustyössä. Niin ne ei välttämättä oo ihan sitä aidointa ittee, mutta välttämättömii sitten sille ohjaukselle.”

Kyseinen haastateltava tietyssä mielessä kyseenalaistaakin ajatuksen mahdollisuudesta aitouteen ohjaustyössä. Erilaiset roolit varmasti vaikuttavat toimintaamme, mutta aitous on ehkä kuitenkin jotain syvempää. Tudor ja Worrall (1994) toteavatkin, että läpinäkyvyyden ilmentyminen ei ole jotain mitä ohjaaja voi käyttää, vaan ohjaaja joko on sitä tai ei ole.

Aitona olemisen käsitettä olemme käsitelleet koulutuksessa paljon muun muassa Carl Rogersin ajatusten pohjalta. Nämä ajatukset ovat haastaneet pohtimaan omaa aitoutta, mutta myös kiinnittämään huomiota aitouden näyttäytymiseen esimerkiksi luennoitsijoissa ja kanssa opiskelijoissa.

”Luulen, että mä olen taipuvainen elämään sellaisessa valheellisessa tässäkin kohtaa, luulen olevani aidompi, kuin mitä olen. Niin kyllä se on mua haastanut miettimään, että yllättävän paljon kuitenkin usein on jonkinlaista teeskentelyä varmaan siinä omassakin käyttäytymisessä.”

”Meidän opintojen tässä kotiryhmässä on eräs henkilö, joka on mielestäni ollut hyvin aito monissa tunteissaan ja ajatuksissaan, ja se on ihan varmasti haastanut minuakin. Mä uskon, että ihan varmasti kaikkia meidän ryhmäläisiä hyvällä tavalla.”

”Vaikka itteensäkin pitää kauheen aitona ja silleen niinku rehellisenä, niin sitten kuitenkin on huomannut, että onko sitä kuitenkaan, että yrittääkö sitä kuitenkin monet asiat tehdä niin ku ne odotetaan tekevän ja multa odotetaan näin, eikä niin ku mä aidosti ite haluan.”

Osa linkitti aitona olemisen ilmentämisen kontekstiin ja siihen, kokeeko turvalliseksi ilmentää aitoutta.

”Sitten kun mä tunnen itteni sillain, että pystyn luottamaan siihen ketä siinä sitten onkaan siinä tilanteessa, pystyn oleen sillain rento ja ei oo mitään epävarmuuden fiiliksiä, niin sitten pystyn oleen aito.”

”Välillä musta tuntuu, että mä oon ihan lukossa ja niin ku en saa, jotenkin en uskalla en koe tarpeeksi turvalliseksi oloani. Ei oo ehkä niin luottavainen olo.”

Tietyssä mielessä voisi ajatella, ettei oman aitouden ilmentämisen tulisi olla kiinni siitä, koemmeko vallitsevan tilanteen luottamusta herättäväksi, varsinkin jos ajattelemme, että meidän tulee ohjaajina oman luottamusta herättävän olemuksen kautta synnyttää toisessa tunne luottamuksen läsnäolosta ja näin ollen mahdollistaa luottamuksellisen ohjaussuhteen synty. Luottamuksellisen ohjaussuhteen synty onkin Vehviläisen (2014, 62) mukaan perusta yhteisymmärryksen luomiseen muun muassa sen suhteen, mitä ohjauksessa tavoitellaan tai mihin ohjausta tarvitaan. Osa haastateltavasti nostikin esiin koulutuksen yhteydessä hahmottamansa luottamuksen tärkeyden.

”Jossain opintojen alkuvaiheessa me puhuttiin luottamuksesta ja miten tärkeää se on just pienryhmässäkin ja sitä mä jotenkin… miten sen sanois, suhtauduin koko termiin vähän sillain niin ku halveksivasti, että ei se nyt ole minulle olennaista, että kyllä minä voin avautua ryhmässä kuin ryhmässä jos haluan. Mutta siitä lähtikin sellainen prosessi, että mä aloin miettimään sitä, että mites tää luottamus, että mitä se oikeesti on ja miten mä sen koen ja tajusin, että onhan se tosi iso juttu ja se vaikuttaa tosi paljon mun omaan käyttäytymiseen.”

”Mutta niinku tunne, joku luottamus tulee heti mieleen, et siinä vaikka ohjauskeskustelussa, niin kyllähän se luo kaiken pohjan siihen jutulle. Et niin ku itteenkin vaikuttaa ihan selkeesti.”

Siihen miksi ihminen ei koe voivansa elää omien arvojen mukaisesti tai olemaan aito omista tunteistaan, uskomuksistaan ja toimistaan, riippuu varmasti monesta asiasta, kuten edellä kuvatusta luottamuksellisen ilmapiirin kokemuksesta. Joskus kyse voi olla myös siitä, ettei koe omana itsenään olemista tarpeeksi arvokkaana tai tilanteen näkökulmasta sallittunakaan.

”Mä oon varmaan kotookin oppinut semmosen tietynlaisen säätelyn, että mikä on niin ku julkisesti ok.”

Tudor ja Worrall (1994) esittävät, että läpinäkyvyyttä voidaan kehittää erityisesti kehittämällä itsetietoisuuttamme, kehittämällä itsetietoisuuden ilmentämistä toiminnan

tasolla, kehittämällä kommunikointia sekä kehittämällä ymmärrystä siitä, milloin on asianmukaista kommunikoida ymmärrystä omista sisäisistä reaktioista/tunteista. Eräs haasteltavista esimerkiksi kertoi oppineensa koulutuksen aikana sietämään paremmin keskustelun yhteydessä esiintyvää hiljaisuutta ja pidättäytymään kuuntelijan roolissa ennemmin kuin vastaamaan toisen sanomisiin, jolloin on ehkä lisääntynyt ymmärrys siitä, milloin on asianmukaista tuoda keskusteluun mukaan omia näkemyksiä. Varsinainen itsetietoisuuden lisääntyminen tunnetasolla liittyi haastateltavien kohdalla enemmänkin tiedostamiseen siitä, että arvomme ovat paljolti pohjalla siinä, millaisia tunnetiloja meissä syntyy.

> *”Kyllä mä lähtökohtaisesti niin ehkä helpommin tunnistan* (tunteita) *niin ku tän koulutuksen myötä, ainakin niis uusissa töissä ja muissa on ollut helpompi peilata että tästähän me juuri puhuttiin ja nyt tuntuu tältä ja ehkä sitä pitäisi käsitellä näin ja johtuu ehkä tästä.”*

Omien tunteiden hyväksymisen merkityksestä onkin paljon puhuttu ja siitä, että tunne on sisäinen viesti jostain ja viestin ”virheellinen” tulkinta ennemminkin aiheuttaa sen, ettei tunnetta koeta asiaankuuluvana.

Organisaatiotuntemus on taitoa havaita ratkaisevia sosiaalisia verkostoja sekä lukea niissä vaikuttavia valtasuhteita. Se viittaa myös taitoon ymmärtää työn taustalla vaikuttavia poliittisia suhteita, toimintaa ohjaavia arvoja sekä sanomattomia sääntöjä, jotka vallitsevat ihmisten välisessä toiminnassa. (Goleman ym. 2002, 255.) Tähän teemaan liittyen haastatteluissa nousi pääasiassa kommentteja, jotka käsittelivät verkostoitumista ja sen tärkeyttä. Vaikka verkostoitumisen tärkeys tunnustettiin, erään haastateltavan mielestä aiheen käsittely oli suhteellisen pinnallista, toinen ei nähnyt sitä itse tarkoituksena ja useampi koki sen haastavaksi.

> *”Että ehkä on puhuttu enemmän sillä tasolla, että pitää tuntee paljon ihmisiä ja opon työ on verkostoitumista.”*

> *”En näe verkostoitumista itse tarkoituksena, mutta ammatillisessa mielessä tärkeä, sillä kaikesta ei voi tietää kaikkea.”*

> *”Se ei oo mun mikään ensisijainen taito tää tällainen verkostoitumisajattelu.”*

Ryhmä- ja yhteistyötaitoihin liittyviä seikkoja ei haastatteluissa varsinaisesti noussut esiin, mutta oman pienryhmän toimintaan liittyvien kommenttien kautta on pääteltävissä, että kaikilla haastateltavilla oli jo koulutukseen saavuttuaan kykyä toimia ryhmässä ja edistää ystävällisen ja toverillisen ilmapiirin syntymistä.

> *”Mä muistan, että siinä alussa oli tosi semmonen hyvä henki ja kaikki niinku tsemppas toisiaan.”*

Kannustavuuden ajatus Golemanin ym. (2002) määrittämässä mielessä ei myöskään noussut haastatteluissa tarkastelun kohteeksi siitä näkökulmasta, että miten itse toimisi kannustavasti erityisesti tavoiteltaessa jonkun ryhmän ohjaamista vakuuttavan vision tai yhteisen tavoitteen näkökulmasta. Haastateltavat kokivat kuitenkin yleisesti, että niin koulutuksessa kuin omassa kotiryhmässä kannustetaan toisia ja myös koulutuksen ohjaajat ilmentävät kannustavaa otetta.

> *”Ehkä semmoinen yleinen asenne tuolla koulutuksessa on sellainen, että ihmisiä lähtökohtaisesti arvostetaan samalla tavalla.”*

> *”Tuolla on semmonen ilmapiiri, tosi kannustava ja saa olla semmonen kun on. Se antaa tosi hyvän pohjan siihen työelämään, on se sitten missä vaan.”*

> *”Et jokainen kuitenkin aina näkee jokaisessa niitä hyviä puolia ja osaa kannustaa.”*

> *”Meille nyt on ehkä sattunut poikkeuksellisen hyvä ryhmä, et on ollut sellainen ilmapiiri.”*

Konfliktien hallintaan liittyviä seikkoja ei kovin selkeästi noussut haastatteluissa esiin, mutta eräs haastateltava koki koulutuksen puutteeksi sen, ettei koulutuksen yhteydessä käsitelty koulukiusaamiseen liittyviä kysymyksiä, vaikka se liittyy vahvasti oppilaanohjaajan ja opinto-ohjaajan työhön kouluissa. Kyseinen opiskelija olikin jäänyt kaipaamaan ymmärryksen lisääntymistä sen suhteen, miten näitä asioita on hoidettu ja mitä muuta voitaisiin tehdä, eli minkälaisia työkaluja ohjaajalla on tai tulisi olla kohdattaessa koulukiusaamista.

Haastattelujen pohjalta on tosin hahmotettavissa tietynlaista epävarmuuden tuntemusta sen suhteen, miten kyvykkäänä näkee itsensä kohtaamaan ohjauksessa esiin nousevia ristiriitoja. Useampi haastateltava esimerkiksi totesi pyrkivänsä rauhoittamaan tilannetta, jos havaitsee ohjattavassa kiihtynyttä mielentilaa tai kokee ohjattavan ilmentävän tilanteeseen nähden liian voimakasta tunnereaktiota. Eräs haastateltavista kokikin, että tunteiden tunnistamisen merkityksellisyydestä keskustelu on enemmänkin ollut sen tarkastelua, että mitä ihminen puhuu, eikä olla keskitytty siihen mitä koko keho ilmaisee.

> *”Se tunne näkyy kuitenkin koko kropassa, et miten vaikka sitä energiaa lasketaan tai et se saadaan rauhottuun se tilanne. Ohjaajan ammatillisessa mielessä pitää just tunnistaa* (itsessä ja toisissa esiintyviä tunteita) *just sen takia, että osaa sitten ite tietää mihin kohtaan lähtee mukaan ja missä jarruttaa.”*

Kyseinen haastateltava nosti esimerkiksi improvisaatioteatterin tukeneen hänen omalla kohdallaan tunteiden tunnistamista kehosta ja myöskin lisänneen ymmärrystä siitä, miten toisen tunnetilan kanssa eletään aaltoliikkeessä, joko tukien tai rauhoittaen sitä.

Vaikutusvalta tunneälyn kompetenssina liittyi oman vaikutusvallan hyödyntämiseen ihmisten liikuttamiseksi. Vaikutusvallan osoittamisessa on kyse myös itselleen tärkeiden asioiden vakuuttavasti esittämisestä ja näin ollen omalle toiminnalle hyväksynnän saamisesta. Jos ohjaustyötä tarkastellaan suhteena, jonka keskiössä on ohjattava, tulisi ohjaajan tietyssä määrin hahmottaa millä tavalla on aiheellista edetä toiminnassa. Tämä korostuu nähdäkseni yleisissä ohjaustilanteissa, kuten opinto-ohjauksessa, jossa ohjattava ei tietoisesti hakeudu jonkin selkeän ohjauksellisen lähestymistavan piiriin, jolloin se mihin suuntaan ohjausta viedään on sekä ohjaajan että ohjattavan tiedossa.

Haastatteluiden yhteydessä vaikutusvallan teemaa ei erityisesti käsitelty, mutta yhden haastateltavan puheissa nousi esiin tietyn toimintamallin merkitys omassa elämässä, joka vaikuttaa myös hänen ohjaukselliseen lähestymistapaan. Hän myös totesi tavan olevan itselleen niin luontainen, että helposti lähtee ohjaamaan sen mukaisesti.

> *”Helposti sitä ohjauksessakin tyrkyttää tai alkaa niin ku tiedostamattaan viedä siihen suuntaan.”*

Kyseinen lähestymistapa erilaisiin tilanteisiin on ollut kyseisen haastateltavan tiedossa jo ennen koulutusta, mutta koulutuksen aikana hän on tullut tietoisemmaksi siitä, millä tavalla kyseinen lähestymistapa saattaa luoda epäsymmetriaa ohjaussuhteeseen ja minkälaisia reaktioita hänessä itsessään syntyy, jos toinen ei tarkastelekaan asiaa samalla tavalla.

> *”Tollasen oon tunnistanut, että se on ehkä moneen asiaan se turhautumisen ydin.”*

Palvelualttius. Aikaisemmin ehdotin, että palvelualttius saattaisi toimia vaikutusvallan vastavoimana. Palvelualttiuteen voi nimittäin liittää näkemyksen ohjauksesta pedagogisena toimintana, jolloin ohjaaja ottaa tietynlaisen vastuun ohjattavan kasvuprosessin kehittämisestä ja toiminnan kompetenssien rakentumisesta eli toimijuuden vahvistamisesta. Vehviläinen (2014, 59) korostaakin, että ohjaussuhteen sitoumuksen luonne on ytimeltään pedagoginen, ja näin ollen on tärkeätä myös ymmärtää, mitkä periaatteet tällaista suhdetta koskevat. Ohjausta ei siis rakenneta vain omista lähtökohdista, vaan palvelualtis ohjaaja tarkkailee jatkuvasti, saavatko ohjattavat suhteelta sen mitä tarvitsevat.

Varsinaisesti palvelualttiutta tai ohjauksen pedagogista suhdetta ei haastatteluiden yhteydessä käsitelty, mutta kaikkien haastatteluista on kuitenkin hahmotettavissa näkemys siitä, että ohjauksessa tulee lähteä liikkeelle ohjattavasta ja että ohjauksen tavoitteena on edesauttaa ohjattavan tilannetta.

4.4.4 Ohjauksen toimintaympäristöihin liittyvä osaaminen

Tähän osaamisalueeseen liitetty tunneälyn kompetenssi eli **sopeutuvuus** on siis jotain, minkä voidaan nähdä sisällyttävän jotain kaikista muista kolmesta ohjauksen osaamisalueesta. Jokainen haastateltava näin ollen on jossain määrin viitannut asioihin, joiden kautta sopeutuvuuden kompetenssia on joko hahmottanut tai kehittänyt. Sopeutuvuuden kompetenssin vahvuus ja ilmentyminen tulee kuitenkin ajankohtaisemmaksi siinä vaiheessa, kun ollaan työelämässä, jolloin omaa ohjausnäkemystä pääsee testaamaan käytännössä ja sijoittamaan itsensä tarkemmin ohjauksen kentälle.

5 POHDINTAA TUNNEÄLYN KOMPETENSSIEN HAHMOTTAMISESTA JA MAHDOLLISESTA KEHITTYMISESTÄ MAISTERIKOULUTUKSESSA

Tässä luvussa tarkastelen sitä, miten haastateltavat kertoivat hahmottaneensa tunneälyn kompetensseihin liitettäviä asioita ja mitkä asiat koulutuksessa ovat edistäneet oppimista niihin liittyen. Kyseisiä seikkoja nousi esiin jo haastatteluaineiston tulosten tarkastelujen yhteydessä, mutta tässä luvussa niitä tarkastellaan tarkemmin linkitettynä Golemanin ym. (2002) esittämään näkemykseen siitä, miten tunneälyn kompetensseja voidaan kehittää. Tarkastelun yhteydessä tuodaan esiin myös jatkotutkimusaiheita.

Kehittämisen ytimeen Goleman, Boyatzis ja McKee (2002) nostavat Boyatzisin kehittämän itseohjatun oppimisen mallin (self-directed learning). Boyatzisin kehittämän mallin ytimessä on tietoinen oman itsen kehittäminen ja vahvistaminen keskittyen kysymyksiin kuka minä olen nyt ja kuka minä haluan olla tai millaisena näen sen ideaalin, jollainen haluaisin olla. Malli rakentuu viiden havainnon ympärille: 1) Ideaali minä – kuka haluan olla?, 2) todellinen minä – kuka minä olen? Mitkä ovat minun vahvuuteni ja kehittämisen kohteeni?, 3) oppimisen tavoitteiden asettaminen – kuinka voin kehittää vahvuuksiani saattaen todellisen minän ja ideaali minän lähemmäksi tosiaan?, 4) uusien toimintatapojen, ajatusten ja tunteiden testaaminen ja harjoittaminen sekä 5) tukevien ja luotettavien suhteiden rakentaminen muutoksen mahdollistamiseksi. Kohdat yksi ja kaksi ovat edellytyksiä jotta muutoksen prosessin voi käynnistää, kohdat kolme, neljä ja viisi liittyvät itse muutosprosessiin. (Goleman ym. 2002, 111–112.)

Motivaatiolla ja ihmisen omalla asenteella oppimista kohtaan on kuitenkin suuri merkitys, kun puhutaan tunneälyn kompetenssien kehittämisestä, ja itseohjatun oppimisen mallin hyödyntämisestä. Knowles (1975) myös korostaa sitä, että oppijalla tulee olla ymmärrys siitä, mitä on tutkivan asenteen (self-directed inquiry) ottaminen suhteessa opittaviin asioihin, kun opittavia asioita lähestytään itseohjatun oppimisen mallin tapaisesti. Jos yksilö ei rakenna opittavaa asiaa kohtaan henkilökohtaista suhdetta ja näe opeteltavaa asiaa merkityksellisenä, opinnot etenevät ”toisesta korvasta sisään ja toisesta ulos” -asenteella. Goleman ym. (2002) esittävätkin, että oppiakseen ja kyetäkseen ylläpitämään opittua, tulee opeteltaviin teemoihin suhtautua tarkoituksella, omata motivaatiota opittavia asioita kohtaan ja sitoutua opintoihin myös tunnetasolla. Knowles (1975, 21) korostaa, että itseohjattuun oppimiseen sisältyy tietynlainen oletus

siitä, että oppijan motivaatio rakentuu omien sisäisten kannustimien pohjalta, kuten tarpeesta itsensä arvostamiseen, halusta saavuttaa ja kasvaa, tarpeesta oppia jotain tarkemmin määriteltyä sekä yleisesti uteliaisuudesta.

Knowles (1975) myös korostaa, että itseohjatuva oppija on kykenevä tunnistamaan, milloin tarvitsee niin sanotusti perinteisempää oppimisen mallia, eli esimerkiksi luennointia. Tiedon tarjoaminen jonkun ”osaavamman” toimesta on erityisen tärkeää esimerkiksi silloin, kun käsitellään itselle ennen tuntematonta asiaa. Merkittävämpää onkin se, mitä oppija tällä tiedolla tekee ja ainakin tässä koulutuksessa luennolla esiin nostettujen teemojen käsittelyä jatkettiin myös kotiryhmissä.

> *”Tos koulutuksessa, ne ei jää vaan sinne luennolle, vaan sitten niitä vielä pienryhmänä jauhetaan aika paljonkin.”*

Golemanin ym. (2002) näkemys tunneälyn kompetenssien oppimisesta liittyy erityisesti aivotutkimuksen kautta tehtyihin löytöihin, joissa on todettu tunneälyn kompetensseihin liitettävien taitojen oppimisen edellyttävän paljon harjoitusta, toistoja ja aikaa. On kuitenkin hyvä muistaa, että kehityttyään aidosti näissä taidoissa, niiden ylläpitäminen on helpompaa ja säilyy ”muistissa” kauemmin kuin esimerkiksi koulutuksessa opetetut ohjaukselliset menetelmät. (Goleman ym. 2002, 102–105.) Knowles (1975, 15) totesikin jo vuonna 1975, että tulevaisuudessa nopeat muutokset tulevat olemaan ainoa tunnusomainen piirre, jolloin koulutuksen pääasiallinen tehtävä on kehittää tutkivan oppimisen taitoja.

> *”Mää oon tykännyt siitä, että tää on keskittynyt semmoseen psykologispainotteiseen puoleen ja niin ku uskon, että on tärkeempää ku semmosten konkretian, kuten järjestelmien opettelu.”*

Useampi haastateltava kuitenkin nosti puheissaan esiin myös sen, että olisi kaivannut enemmän tietämystä esimerkiksi erilaisista tietojärjestelmistä, joita erityisesti opinto-ohjauksessa käytetään. Myös tietoa erilaisista konkreettisista ohjauksen menetelmistä ja tehtävistä olisi toivottu enemmän. Eräs haastateltavista kuitenkin kyseenalaisti sen, että onko osalta jäänyt mahdollisesti jotain ymmärtämättä koulutuksessa, jos oppimisen tarkastelussa huomio on kiinnittynyt enemmänkin siihen, mitä menetelmiä hallitsee, kuin siihen mikä on ohjaajuuden ydintä.

”Kyllä mä ymmärrän, että osa olisi kaivannut enemmän niitä käytännön menetelmiä. Ne jotka ovat sanoneet, ette ovat pettyneitä siihen, mitä ovat tältä koulutukselta saaneet, herättää ajatuksen, että onko ne missannut sen olennaisimman, et miten ne ite sitten toteuttaa omassa työssään sitä ydintä, sitä kohtaamista ja ihmisenä toiselle olemista.”

Goleman ym. (2002) korostavatkin ainakin tunneälyn kompetenssien oppimisen kannalta oppimisen prosessiluonteen ymmärrystä, sillä näkevät kompetenssien oppimisen jonain syvempänä, kuin pelkästään oikeiden työkalujen hyödyntämisenä. Heidän mukaansa prosessi ei ole välttämättä suoraviivainen ja tasainen, vaan ennemminkin matka, joka on täynnä yllätyksiä ja oivalluksia. (Goleman ym. 2002, 107–108.)

Motivaation merkitys korostuu erityisesti aikuisten kohdalla, kun aivotasolla tapahtuvien muutosten ideaalinen aikaikkuna on sulkeutunut parinkymmenen ikävuoden vaiheilla. Aikuiset joutuvat siis entistä enemmän tekemään töitä syvään juurtuneiden toimintatapojen kanssa muuttaakseen niitä, kuin mitä alle parikymppiset esimerkiksi joutuisivat. Näin ollen tunneälyn kompetenssien parissa työskentely edellyttää vilpitöntä halua ja sinnikästä yrittämistä.

Haastateltavista kaikki sijoittuvat tälle aikuisuuden kartalle, jolloin opintojen omakohtaistamisella ja motivaatiolla on suuri merkitys. Ainakin opintojen omakohtaistamiseen on kiinnitetty koulutuksen järjestäjien puolesta paljonkin huomiota ja uskoisin, että sen olemassaolo ei jää keneltäkään koulutukseen osallistuvalta ymmärtämättä.

5.1 Kuka minä olen ja keneksi haluan tulla

Se millaista motivaatiota haastateltavat ovat kokeneen opintoja kohtaan ei varsinaisesti noussut haastatteluissa tarkastelun kohteeksi, mutta motivaation olemassaolo näyttäytyi haastatteluissa muun muassa siinä, että opinnot koettiin hyvin tärkeiksi, ja esiin nousi myös havaintoja siitä, että koulutus oli kehittänyt enemmänkin juuri tuntemusta itsestä kuin erilaisista ohjauksen tekniikoista.

”Tää on ollut tärkeää niin monessa, oikeesti tosi monessa mielessä.”

”Kun mä tulin tähän koulutukseen, niin musta tuntu, että nyt mä saan täältä kaiken mahdollisen ohjaukseen liittyvän tietämyksen ja et mä opin kaikenmaailman teorioita ja tekniikoita ja kaikkee mahdollista. Mutta näin kun mä katon jälkeenpäin, niin loppujen lopuksi mä oon oppinut itestä kaikista parhaiten asioita. Jos mä nimenomaan mietin, et niin ku ohjauksellisesti et oonko mä jotain oppinut, niin varmaan joo, mutta kaikista eniten mitä tää koulutus on antanu, niin on se, että mä oon oppinut itseäni tuntemaan vielä paremmin, kun mitä tähän päivään mennessä.”

Sen hahmottaminen, kuka minä olen ja keneksi haluan tulla, lisäävät motivaatiota opintoja kohtaan ja tarkka itsearviointi auttaa hahmottamaan miten kaukana todellinen minä ja ideaali ovat tosistaan ja riittääkö omat voimavarat ideaalin tavoittamiseen. Toisaalta voi olla lohdullista tarkastella ideaalia itseään Turusen (1992) tavoin jonain sellaisen arvona, jota ei voi todellisuudessa koskaan saavuttaa, vaan se ainoastaan ohjaa suuntaa mihin halutaan mennä.

”Tuo koulutus on saanut pohtimaan sitä, että miksi ei voi sanoa sitä, että tää on semmoinen asia minkä mä osaan, tässä mä oon hyvä. Ja onko se taas huono myöntää, että tätä mä en osaa vielä. Et tietynlaista armollisuutta sitten ehkä oppinut jossain määrin.”

Toki, kuten aiemminkin oli jo puhetta, muun muassa oman itsetuntemuksen lisääntymisessä tai tarkentumisessa koulutuksen aikana on paljolti kyse siitä, miten paljon asian parissa on työskennellyt ennen koulutusta. Jokainen haastateltavista kuitenkin totesi koulutuksen vähintään tuoneen lisäymmärrystä suhteessa itseen.

Itseohjatun oppimisen mallin toiseen vaiheeseen liittyy omien vahvuuksien ja rajallisuuksien ymmärtäminen ja Goleman ym. (2002) nostavat palautteen saamisen roolin erittäin merkittäväksi niin itsetietoisuuden lisääntymisen ja tarkentumisen kuin myös omien vahvuuksien ja rajallisuuksien hahmottamisen kannalta. Knowlesin (1975, 18) mukaan itseohjautuvaan oppimiseen (self-directed learning) liittyykin hyvin keskeisenä elementtinä se, ettei oppiminen tapahdu eristetyssä tilassa, vaan yhteistyössä erilaisten ihmisten kanssa, jolloin vastavuoroisuus on hyvin merkittävässä roolissa. Palautteen saaminen esimerkiksi estää yksilöä vajoamasta tietynlaiseen valheelliseen näkemykseen itsestä ja toimintansa tavoista sekä niiden vaikutuksesta toisiin. Palautteen

saannissa korostuu kuitenkin se, että palautteen tulee olla rehellistä, eikä sitä tulisi värittää näkemys siitä, että halutaan olla mukavia toiselle.

> *”Palaute on ollut välillä liian kilttiäkin näissä asioissa. Monesti annetaan, kuten pitääkin antaa positiivista palautetta, mutta monella on ollut vaikee antaa myös sitä rakentavaa palautetta.”*

Muilta saatavan rehellisen palautteen merkitys onkin itsetuntemuksen avautumisen, omien vahvuuksien tarkastelemisen ja kehittämisen kannalta keskeistä. Eräs haasteltavista koki erityisesti omaan ohjaukselliseen kehittymiseen liittyvän palautteen keskittyneen pääasiassa itse reflektointiin ja itsekseen pohtimiseen. Myös toinen haasteltava nosti esiin näkemyksen siitä, että sekä omaa kotiryhmän ohjaaja että muita opiskelutovereita olisi voinut hyödyntää enemmän. Knowles (1975, 20) nostaakin itseohjatun oppimisen keskiöön oppijan ymmärryksen ja kyvyn hyödyntää asiantuntijatietoa erityisesti omien kokemusten läpikäymisessä ja niistä oppimisesta.

Boyatzisin (Goleman ym. 2002) mallissa, mutta myös Knowlesin (1975) kuvauksessa itseohjatusta oppimisesta itsearvioinnilla on suuri merkitys omien tavoitteiden saavuttamisen hahmottamisessa. Molemmissa kuitenkin korostuu se, että arviointi ei jää vain tämän varaan, vaan arviointia tulisi myös niin ylhäältä, alhaalta kuin samasta tasostakin. Tässä koulutuksessa itsearvioinnin merkitys korostuu erityisesti jokaisen oppimisjakson jälkeen tehtävässä numeerisessa ja sanallisessa itsearvioinnista, jossa omaa oppimista tulee peilata koulutuksen asettamiin oppimistavoitteisiin. Toisaalta 360 asteen kyselyn tavoin, opiskelija saa palautetta pitkin opintoja niin kanssaopiskelijoilta kuin ohjaajalta, mutta palautteiden tietynlaista kohdennusta, ja mahdollisesti saman asian tarkastelua ei välttämättä tapahdu, ellei opiskelija itse osaa pyytää palautetta juuri tietystä asiasta. Tällöin ehkä korostuu yksilön ymmärrys siitä, mitä kohti haluaa olla menossa, jotta osaa pyytää palautetta oikeasta asiasta.

Eräs opiskelija myönsi itsearviointeja tehdessään kohdanneen hieman ristiriitaisiakin ajatuksia omasta oppimisesta.

> *”Jotenkin sillä tavalla jännä, et monesti siinä arviointivaiheessa tulee sellainen tunne, että miten tää voi olla mahdollista, että mä täytän ikään kuin nää arviointikriteerit lähes tulkoon niin ku kiitettävästi. Ja silloin mä oon miettinyt, että puuttuuko täältä jotain.”*

Epäröinti kyseisen haastateltavan kohdalla liittyi erityisesti hänen omaan näkemykseen itsestä oppijana. Aiemmin elämässään hän ei nimittäin ole päässyt lähelle kiitettäviä arvosanoja, jolloin kyseenalaisti myös tässä yhteydessä mahdollisuuden siihen.

Jokainen haastateltava tunnusti kuitenkin, että kotiryhmässä toisille annetaan palautetta. Ja myös palautteen saannin jatkumo on ollut hahmotettavissa, ja sen olemassaolo on myös keskeistä kun puhutaan kompetenssien kehittämisestä ja pitkästä oppimisprosessista.

> *”Me ollaan vähän viljelty sitä koko aika sillein toisillemme.”* (sanoitettu toisten vahvuuksia)

> *”Noissa aiheissahan me pyöritään koko ajan* (omien vahvuuksien ja rajojen tunnistaminen). *Aina peilataan, miten tää asia on tuttu ja mitä siitä tietää ja mitkä ovat ne omat vahvuudet siinä teemassa.”*

Toki tämä kommentti liittyy juurikin itsereflektion kautta tapahtuvaan vahvuuksien hahmottamiseen, mutta yleisesti näitä asioita on pohdittu myös kotiryhmässä. Kotiryhmän merkitys korostuikin monessa mielessä ja erityisesti siinä, että se on ollut turvallinen paikka harjoitella ja ryhmässä vallinnut luottamus mahdollisti myös itselle vaikeiden asioiden käsittelyn. Kotiryhmän roolia kuvataankin, opintojen alussa jaetun opintojen toteutus paperissa, vertaisryhmänä, jossa ohjaamista tarkastellaan kokemusten jakamisen ja yhteisen pohdinnan kautta. Kotiryhmän merkitys korostui myös siinä, että keskustelua ei ohjannut vain luennoilta tai ohjausharjoitteluista nousseet teemat, vaan ryhmässä voitiin keskustella mistä tahansa itseään mietityttävästä aiheesta.

> *”Pienryhmä on ollut niin ku mulle tärkein. Tää pienryhmä on tarjonnut semmoisen tosi hyvän paikan, missä on voinut oikeastaan mitä vaan kysymyksiä miettiä. Musta tuntuu, että se on kuitenkin toiminut meille kaikille semmosena paikkana, jossa on pystynyt asioita miettiin erilailla kun vaikka omien kavereiden tai puolison kanssa.”*

Mielenkiintoista olisikin tietää, mikä mahdollisesti rajoitti rehellisen palauttaan antamista, jos kuitenkin ilmapiiri koettiin luottamukselliseksi. Oliko mahdollisesti kyse jonkinlaisesta kyvyttömyydestä rakentaa palautteen antoa niin, että se ei varmasti loukkaisi toista? Tai ehkä omaa taitoa toisen tunnetilan lukemisesta ei koettu niin

varmaksi, että sen pohjalta voisi hahmottaa, miten tilanteessa on aiheellista antaa palautetta, tai ehkä ei tunnistettu sitä, mistä palautetta tulisi antaa, erityisesti kun kyse oli ohjauksellisesta toiminnasta? Tai ehkä rakentavalle palautteelle ei vaan nähty tarvetta. Goleman ym. (2002, 137) esimerkiksi arvioivat, että joskus se, että keskitytään erityisesti kehittämisen kohteisiin viittaa alhaiseen itseluottamukseen, jolloin positiiviseen palautteeseen ei myöskään luoteta tai se jätetään huomiotta.

Varsinaisen ohjauksellisen toiminnan tarkastelu ja sen kautta omien vahvuuksien ja kehittämisen kohteiden hahmottaminen tapahtuu koulutuksessa pääasiassa opiskelijan videoimia ohjaustuokioita katsomalla. Näissä tilanteissa kotiryhmäläisiltä saadun palautteen nähtiin joko vahvistavan omia ajatuksia tai ne jossain määrin myös haastoivat kyseenalaistamaan omia uskomuksia juuri omista toiminnan tavoista. Eräs haastateltava kuitenkin toivoi enemmän reaaliaikaisen ohjaustilanteen seuraamista, jossa mukana olisivat niin ohjaaja kuin myös muita opiskelijoita.

Videoiden katsomisen merkitys oman toiminnan hahmottamisessa nousi kuitenkin jokaisen haasteltavan puheissa esiin. Myös oppimispäiväkirjan kirjoittamisen todettiin edistäneen oman itsetuntemuksen ja vahvuuksien pohdintaa, erityisesti jos kirjoittaminen oli itselle ominainen tapa. Oppimispäiväkirjaan pystyi pohtimaan asioita vielä avoimemmin kuin mitä kotiryhmässä. Koulutuksen alussa korostettiinkin sitä, että oppimispäiväkirjaa kirjoitetaan vain itselle.

Vaikka koulutuksessa korostettiin paljon sitä, että jokainen on erilainen ja kaikenlaisia ohjaajia tarvitaan ja jokainen meistä on hyvä juuri omanlaisenaan, saattoi ohjauksellisen kokemuksen puute aiheuttaa ristiriitaa siinä, miten ohjaajuuden ideaalia rakentaa ja miten itse todellisuudessa sijoittuu suhteessa tähän ideaaliin. Näin ollen oman ideaalin hahmottaminen saattoi jäädä paljolti sen varaan, miten ohjauksen ideaaleja kuvattiin koulutuksessa ja miten niiden hahmotti näyttäytyvän koulutuksen ohjaajissa. Oma kotiryhmän ohjaajan esimerkiksi koettiin omassa toiminnassaan ilmentäneen kaikkea sitä, mitä koulutuksessa nostettiin ohjaajuuden ytimeen.

> *”Hän on nimenomaan tämän asian ytimessä kaikessa mahdollisessa hänen toiminnassaan. Mulle se on ainakin näyttäytynyt näin.”*

Kyseisen ohjaajan toiminta tarjosi näin ollen heijastepintaa omille ajatuksille siitä, millaista ohjaajuutta kohti haluaa tai ei halua mennä. Toisaalta erästä haastateltavaa oli

jäänyt mietityttämään, minkälainen anti muilla koulutuksen ohjaajilla olisi voinut olla omalle ajattelulle.

Ideaalin hahmottamisessa apuna toimii myös ymmärrys jostain vastakkaisesta, eli jostain minkä kokee pahana tai epämiellyttävänä. Maisterikoulutuksessa onkin esitelty erilaisia ohjausteoreettisia näkökulmia ja lähestytty ohjaustilanteita eritavoin, jolloin jokainen on voinut rakentaa omaa näkemystään ihanteellisesti ohjauksesta myös sen pohjalta, mikä ei ole tuntunut omalta. Turunen (1992, 54) tarkastelee tätä arvoista tietoiseksi tulemisena, jolloin arvojen tehtävä on myös prosessoida yksilön kokemusta.

Tunneälyn kompetenssien kehittymisen ja niissä muutoksen mahdollistamisen näkökulmasta, kohta viisi nousee kuitenkin merkittäväksi, jotta toiminnastaan voi saada luotettavaa ja tukevaa palautetta myös työelämässä, ja ohjaajaksi kasvamisen prosessi saisi jatkoa koulutuksen jälkeen. Koulutuksen aikana tukevien ja luotettavien suhteiden muodostuminen oli nähtävissä ja ne näyttäytyivät erityisesti oman kotiryhmän kohdalla.

> *”Ryhmän merkitys on ollu mulle valtaisa, tää on ollut mulle kuin toinen perhe.”*

Kotiryhmän ohjaajan roolia oman oppimisen tukijana tarkasteltiin hieman eri tavoin, erityisesti siitä näkökulmasta kokiko osanneensa hyödyntää ohjaajaa tarpeeksi tai itselle sopivalla tavalla. Ohjaajan kannustava ja tukeva puhetyyli nousi kuitenkin kaikkien puheessa esiin ja sen kerrottiin vaikuttaneen positiivisesti niin ryhmän luottamuksellisen ilmapiirin kehittymiseen kuin myös näkemykseen itsestä.

> *”Hän osaa jotenkin hienosti niihin puheenvuoroihinsa sisällyttää semmosia, sun vahvuusjuttuja ja voimaannuttamista.”*

> *”Millainen ajatus on omasta ohjaajuudesta ja hän on vahvistanut sitä tai nostanut esiin sellaisia asioita, joita ei ole ehkä itse huomannut ja sanoittanut niitä asioita ja liittänyt niitä ohjaajuuteen.”*

> *”Ehkä se on musta itestäkin kiinni, koska hänhän on äärimmäisen helposti lähestyttävä ihminen.”*

Kuka minä olen ja minkälaiseksi haluan tulla ovat kysymyksiä, joita on selkeästi tämän koulutuksen yhteydessä pohdittu. Ohjaajuuden ideaalin hahmottamisessa on auttanut

esimerkiksi sen hahmottaminen, miten ohjattavaa haluaa tarkastella ja millä tavalla rakentaa yhteistä ymmärrystä ohjaustilanteessa ja ohjaustilanteesta. Haastateltavien puheista oli hahmotettavissa, että erityisesti omien arvojen ja ihmiskäsityksen tarkastelu koulutuksen aikana, on auttanut hahmottamaan mitkä asiat ovat itselle tärkeitä ja millaisia asioita tulevaisuudessa haluaa omassa ohjaajuudessa tuoda esiin. Myös koulutuksen järjestäjien antama esimerkki on edistänyt ja haastanut oman ohjausideaalin pohdintaa. Itsearvioinnin tarkkuuteen on myös tarjottu välineitä ja aikaa niin itsereflektion kuin myös palautteen saannin näkökulmasta. Näin ollen opiskelijalla pitäisi olla kaikki mahdollisuudet lähteä muuttamaan omia näkemyksiään kuin myös toiminnan tapojaan näin halutessaan.

5.2 Oppimistavoitteiden asettaminen

Kolmas vaihe itseohjatun oppimisen mallissa onkin askel kohti muutosta eli oppimistavoitteiden asettaminen. Knowles (1975) puhuu opintosopimuksesta (learning contract), jonka voi ymmärtää oppimisen tavoitteiden suhteuttamisena myös ulkoa asetettuihin tavoitteisiin, mutta Knowles korostaa sitä, että sopimus tehdään itsen kanssa, ja silloin ytimessä on tarkastella tavoitteita, jotka auttavat kehittymään itseohjautuvaksi oppijaksi, keinoja sen rakentamiseksi sekä kuvausta siitä, miten tietää saavuttaneensa tavoitteensa.

Tavoitteiden asettaminen ja suunnitelmien muokkaaminen vertaamalla ideaali minää todelliseen minään liittyy itsen kanssa tehtyyn sopimukseen ja on Golemanin ym. (2002) mukaan todellisen muutoksen kannalta parempi lähtökohta kuin jonkin tietyn työsuorituksen saavuttamiseen tähtäävä tavoitteiden asettaminen. Vertaamalla ideaali minää todelliseen minään keskitytään juurikin uuden oppimiseen ja omien unelmien saavuttamiseen, eikä ajatukseen jonkin tietyn työsuorituksen oppimisesta tai jonkin ulkoisen toimijan määrittämään näkemykseen siitä miten työ tulisi tehdä. Jos tavoitteet omalle oppimiselle asettaa jonkin toisen määräyksestä, on lähtökohdat kehittymiselle huonommat. Tunneälyn kompetenssien kehittymisen kannalta edesauttavia asioita ovat myös tavoitteiden rakentaminen vahvuuksien pohjalta, suunnitelman tarkasteleminen joustavana ja muuttuvana sekä suunnitelman näkyväksi tekeminen. Tavoitteiden saavuttamiseen suunniteltujen vaiheiden tulee myös olla hallittavissa oman elämän kokonaisuuden näkökulmasta sekä suunnitelmassa tulee ottaa huomioon oma oppimistyyli. (Goleman ym. 2002, 141–142.)

Koulutuksen alussa kirjoitettava henkilökohtainen oppimissuunnitelma eli HOPS toimii tällaisena tietoisena oppimisen tavoitteiden asettamisena. Toki jos mietitään, tarkastellaanko HOPS:ssa tunneälyn kompetensseihin liittyvää osaamista ja sen kehittämistä, niin tietoisesti ei ehkä juuri niitä. HOPS:ssa tulee pohtia sitä, mistä ihminen tulee, kuka on ja mihin on matkalla ja näitä kysymyksiä tulee pohtia suhteessa omaan ohjausajatteluun. HOPS:ssa opiskelija siis asettaa tavoitteet omista lähtökohdista ja siitä tulee näkyvä, kun sitä käydään lävitse oman ohjaajan kanssa. Koulutuksen alussa myöskin korostetaan sitä, että HOPS:aa ei tule nähdä kerralla lukkoon lyötävänä sopimuksena, vaan sitä tarkennetaan pitkin opintoja. Vaikka maisterivaiheen opinnot ovat päätoimista opiskelua, jonka kestoksi on määritelty kaksi vuotta, mahdollistaa lähijaksojen ja itsenäiselle opiskelulle varatun ajan vuorottelu, HOPS:ssa asetettujen tavoitteiden harjoittamisen sijoittelua itselle parhaiten sopiviin hetkiin. Toisaalta haastateltavat korostivat mahdollisuutta tarkastella, ja tietyssä määrin myös testata, koulutuksessa käytyjä asioita henkilökohtaisessa elämässään, jolloin esimerkiksi parisuhde toimi tietynlaisena ohjaussuhteen lainalaisuuksien testauspaikkana. Yksi haastateltavista esimerkiksi korosti parisuhteen ja puolison vaikutusta itsereflektion apuna.

> *”Sit kun mä tulin kotiin ja otin yhteen täällä puolison kanssa, niin se aina jotenkin palautti mut sillain maanpinnalle ja mä tajusin, että e vitsi tää on siistiä, että mua ei päästetä sellaisille valheellisille alueille. Jotenkin tein siitä mittarin itselleni, että jos mä en kotona selviä mun lähimmäisen kanssa, niin mun on turha kuvitella, että mä olen jotenkin erityisen hyvä ohjaajanakaan.”*

Näin ollen omia tavoitteitaan ja niiden saavuttamista pystyi jossain määrin harjoituttamaan hyvinkin joustavasti. Toisaalta asioiden mahdollinen tarkasteleminen kotioloissa aiheutti välillä myös väsymystä siinä, ettei oikein päässyt eroon aiheesta, ja tärkeää onkin tässä vaiheessa ymmärtää oman roolin vaikutus toimintaan silloin kun ollaan kotona tai töissä.

Omista oppimistyyleistä on myös koulutuksen yhteydessä keskusteltu, mutta haastatteluissa niihin ei suoranaisesti viitattu. Osalle kuitenkin työelämässä suoritetut harjoittelut tuntuivat antaneen enemmän, kuin esimerkiksi itsekseen pohdiskelu, toiselle taas teoriatietämyksen lisääntyminen oli oman oppimisen kannalta tärkeää. Yksi haastateltavista tarkasteli koulutuksen sisällä käsiteltyjä asioita kokonaisuutta tukevina.

”Et ehkä se ohjaajuus on, tai ohjaajuuden rakentuminen sillä tavalla prosessi, että nää kaikki mitä täällä on tehty, on luettu kirjoja, on keskusteltu paljon, on kirjoitettu oppimispäiväkirjoja ja reflektoitu omaa toimintaa, omaa ohjaajuutta, on vaikuttanut siihen että mä luulen, että mikään yksittäinen tekijä ei ainakaan nouse muita korkeemmalle silloin.”

Sitä miten paljon kysymyksiä siitä kuka minä olen tai kuka haluan olla, opiskelija suhteuttaa esimerkiksi siihen, mitä taitoja ohjaajan tulisi ilmentää muun muassa IAEVG:n esittämien kompetenssien valossa, niin ei ole tiedossa. Toisaalta omaa pohdintaa osaamisestaan ei myöskään ohjata suhteuttamaan johonkin tiettyyn määritelmään nähden, vaan tavoitteena on rakentaa oman näköistä ohjaajuutta. Ymmärtääkseni huomion suuntaamista kompetenssitarkasteluun ei kehoteta muun muassa siksi, että se saattaisi ohjata tarkastelemaan omaa osaamista liiaksi näkyvän käyttäytymisen tasona eli kompetenssin vaativuus näkökulmasta. Mutta toisaalta jos mietitään tietoisen asenteen ottamista suhteessa jonkin kompetenssin kehittämiseen, tulisi taustalla nähdäkseni olla tällaista suhteuttamista ja se jää ehkä tässä koulutuksessa tunneälyn kompetenssien kehittämisen kannalta puutteelliseksi seikaksi.

Haluan tässä vaiheessa korostaakin sanaa tietoinen. Tämä tutkimus nimittäin lähti liikkeelle siitä ajatuksesta, että olin havaitsevinani meidän käsitelleen Golemanin ym. (2002) määrittämiä tunneälyn kompetensseja koulutuksessa, mutta en kuitenkaan tunnistanut, että olisimme puhuneet niistä kyseisillä käsitteillä. Uskoisin kuitenkin todistaneeni, että koulutuksen yhteydessä on kehitetty jossain määrin ainakin osaa tunneälyn kompetensseista, ja myös muut kuin minä olen kyennyt niitä hahmottamaan, joskaan osaamisen kehittymistä ei ole tietoisesti linkitetty tunneälyyn tai tunnetaitojen kehittymiseen. Itselleni oman oppimisen kannalta onkin ollut avaavaa tietyssä mielessä se, miten omat taidot ja kehittämisen kohteet sijoittuvat tunnetaitojen tai ohjausosaamisen kentälle. Toki kaikilla ei ole tällaista tarvetta hahmottaa omaa osaamista tai kehittymistä, mutta jos ohjausosaamisessaan haluaa kehittää niitä kompetensseja, jotka Goleman ym. (2002) nostavat keskeisiksi tavoiteltaessa tunnetasolla resonoivaa toimintaa, ehkä tietoisen asenteen ottaminen suhteessa niihin ja ohjauksen kompetensseihin auttaa.

Jos tällainen suhteuttamiseen ohjattaisiin, tulisi korostaa kompetenssin tarkastelua erityisesti yksilön ominaisuuden näkökulmasta. Tällöin tarkastelussa voisi ottaa huomioon esimerkiksi IAEVG:n, Cedefobin tai NICE:n määrittämät ohjauksen yleiset kompetenssit, joiden keskeisyyttä jokaisen ohjaajan toiminnassa korostetaan.

Niitä voisi käyttää apuna myös hahmotettaessa omaa sijoittumista ohjauksen osaamisalueisiin, eli mitkä ovat oman ohjausosaamisen vahvuuksia ja missä taas kokee tarvitsevansa kehittymistä.

Henkilökohtaisen oppimissuunnitelman etu onkin siinä, että jokainen saa lähestyä oppimispolkuaan ja tavoitteitaan siitä näkökulmasta kuin haluaa. Myöskin se haluaako tarkastella rooliaan ohjaajana esimerkiksi fasilitoivana tai mentoroivana tai jonain muuna, vaikuttaa siihen, mitkä vahvuudet ovat hyviä olla olemassa ja mitä itsessä pitäisi kehittää. Jälleen ongelmaksi tulee ehkä se, että ainakaan koulutuksen alussa ei välttämättä ole ymmärrystä siitä, minkälaisena ohjaajana on omimmillaan ja mikä on itselle mieluisin tapa toteuttaa ohjausta. Tällöin keskiöön nousee esimerkiksi Vehviläisen (2014) esittämät ohjauksen orientaatiot (kannatteleva ja tutkiva) joiden avulla hahmotetaan ohjauksen yleisiä lainalaisuuksia ja joihin nähdäkseni myös ohjauksen yleiset kompetenssit pyrkivät kiinnittämään huomiota.

Ohjauksen kannattelevassa orientaatiossa esimerkiksi korostuu ohjauksen kompetensseista eettinen toimintatapa, jolloin keskeistä on osoittaa, että asiakkaan tunne tai kokemus on kuultu ja empaattisesti hyväksytty (Vehviläinen 2014, 116). Kannattelevan orientaation hahmottumista omalla kohdalla voisi esimerkiksi tarkastella suhteessa empatian, emotionaalisen itsetuntemuksen, emotionaalisen itsekontrollin sekä läpinäkyvyyden kompetensseihin. Kannattelevaan orientaatioon liittyy myös niiden keinojen hahmottaminen, joilla osallistujat saadaan läsnä oleviksi, ja näitä ovat esimerkiksi erilaiset aloitusrituaalit, joiden merkityksen ainakin yksi haastateltavista nosti esiin.

> *”Kyllä mä oon itekin pyrkinyt lähteen liikkeelle, että hei miltä teistä tuntuu ja miten teillä menee, että ei lähde heti suoraan siihen niin sanottuun asiaan, vaan puhuu ne tunteet eka, jos on jotain pinnalla. Eihän aina oo mitään tunteita pinnalla, mutta musta se just luo, vaikuttaa vähän kaikkeen siinä tilanteessa.”*

Tutkiva orientaatio taas kiinnittää ehkä enemmän huomiota niihin lainalaisuuksiin, jotka määrittävät ohjausta ammattina eli käsillä olevan aihepiirin tarkasteluun tutkivasti ja sen eri ulottuvuuksia kartoittaen (emt. 117). Tätä voisi itselleen hahmottaa mahdollisesti esimerkiksi toisten kehittämisen, kannustavuuden ja vaikutusvallan kompetenssien kautta. Se mitä kautta nämä orientaatiot mahdollisesti parhaiten opiskelijalle hahmottuisivat olisikin mielenkiintoista tutkia.

Henkilökohtaisessa oppimissuunnitelmassa mahdollisesti hahmotettuja toimintatapoja, ajatuksia tai tunteita, joiden avulla kykenee pääsemään lähemmäksi ideaali minää, tulee itseohjatun oppimisen mallin mukaan kuitenkin myös testata ja harjoittaa. Hyvänä harjoittelun paikkana toimii esimerkiksi kotiryhmä, lähijaksojen aikana tehtävät harjoitteet sekä erityisesti työharjoittelut. Harjoittelut ovat myös auttaneet hahmottamaan sitä, millaiseksi haluaa tulla.

> *”Harjoitteluista saadut kokemukset, kun on päässyt käytännössä kokeilemaan harjoittelussa omaa ohjaajuuttaan.”*

Jälleen kerran kysymykseksi jää itseohjatun oppimisen mallin kannalta se, miten tietoisesti ollaan lähdetty joitain tiettyjä toimintatapoja tai ajatuksia testaamaan harjoitteluissa. Tähän liittyvää tarkastelua ei noussut haastatteluissa esiin, mutta ainakin koulutuksen järjestäjien puolesta harjoittelupaikan valintaa kehotetaan pohtimaan siitä näkökulmasta, millaisen harjoittelun näkee parhaiten tukevan oman ohjaajuuden kehittymistä. Myös yhteistyöverkostojen rakentaminen kannattaa ottaa huomioon, kuin myös se, että harjoittelussa ohjaajana toimisi kokenut henkilö, joka kykenee tarjoamaan kokonaisnäkemyksen tehtävästä sekä tukemaan ohjaajaksi kehittymistä. Ehkäpä yhtenä jatkotutkimuksen aiheena voisikin olla se, miten tietoisesti harjoitteluihin lähdetään kehittämään jotain tiettyä osaamista tai taitoa, ja mikä merkitys sillä on oman oppimisen kannalta, varsinkin jos asiaa tarkastellaan todellisen minän ja ideaali minän lähentämisen näkökulmasta.

Joka tapauksessa Goleman ym. (2002) korostavat harjoittelun merkitystä ja varoittavat tietyssä mielessä ottamasta uusia toimintatapoja käyttöön ennen kuin on harjoittanut niitä perusteellisesti. Jos uudet toimintatavat ja ajatukset ottaa käyttöön liian aikaisin, nostaa takapakin ottamisen ja vanhoihin tapoihin palaamisen mahdollisuutta. Tällä he ymmärtääkseni viittaavat siihen, että harjoittelussa tulee kiinnittää huomiota tapaan, jolla ensin pääsee eroon tai muokkaa jo olemassa olevaa toiminnan mallia, eikä lähde liian aikaisin toimimaan sen mukaan, mihin muutoksella tähtää. Aiemmin opitusta tulee oppia ulos, ennen kuin voi oppia uutta ja tämä ei ole välttämättä helppo eikä lyhyt prosessi. (Goleman ym. 2002, 157–158.) Näin ollen sekä koulutuksessa että kotona saatavalla tuella on suuri merkitys, ja toisaalta kotona tapahtuva tietoinen taitojen harjoittaminen edesauttaa prosessia. Myös harrastuksilla voi olla suuri merkitys tiettyjen taitojen oppimisessa ja harjoittamisessa.

Jossain vaiheessa koulutuksen tarjoama tuki kuitenkin päättyy, ja vaikka kahden vuoden aikana pystyy varmasti käynnistämään muutoksen itsessään niin halutessaan, työelämä näyttää tarkemmin sen, mitkä muutokset ovat itselle tärkeimpiä ja ehkä tarpeellisimpia. Tällöin olisi tärkeää, että myös työelämässä ollessaan pystyy löytämään itselleen tukevia ja luotettavia ihmisiä, jotka auttavat peilin tavoin heijastamaan ajatuksia ja tukemaan muutosprosessia. Koulutuksen jälkeen on kuitenkin oleellisinta hyödyntää tutkivaa asennetta, jotta muutosprosessi jatkuu. Kompetenssien kehittymisessä koulutuksen jälkeen onkin erityisesti kyse siitä, oppivatko opiskelijat opintojen aikana sitä, miten kompetensseja voi kehittää (Goleman ym. 2002, 107).

Tutkiva asenne toimii myös lähtökohtana elinikäisen oppimisen mahdollistamisessa ja toteutumisessa, jolloin keskeistä on oppijan ymmärrys siitä miten oppii sekä ymmärrys opittujen asioiden käyttöönottamisesta (Jarvis, Holford & Griffin 2004, 90). Tällaisesta tutkivan asenteen taitojen oppimisesta koulutuksen aikana ei haastatteluissa ollut puhetta, mutta ohjausalan maisteriohjelman opetussuunnitelman ensimmäisessä lauseessa nostetaan maisteriohjelman tavoitteeksi laaja-alainen tutkiva ja kehittävä ohjauksen osaaminen.

Itseohjatussa oppimisessa on siis Knowlesin (1975) että Boyatzisin (Goleman ym. 2002) mukaan kyse siitä, että yksilö tekee itse aloitteen määrittäessään ja muokatessaan oppimisen tarvettaan, toteuttaessaan itselle ominaisia oppimisen tapoja sekä arvioidessaan oppimisen tuloksia. Nämä ovat hyvin keskeisiä näkemyksiä puhuttaessa itseohjatusta oppimisesta, mutta Jarvisin ym. (2004, 97) mukaan esimerkiksi Brookfield korostaa oman toimijuuden hahmottamista myös suhteessa yhteiskunnalliseen kontekstiin ja vain näin tehdessään yksilö voi aidosti olla autonominen ja itseohjautuva. Tätä yksilön ja yhteiskunnan suhteuttamisen merkitystä en ollut havaitsevinani Knowlesin (1975) enkä Golemanin ym. (2002) kirjoituksista, joka on nähdäkseni hieman outoakin, jos esimerkiksi asiaa tarkastelee organisaatiotuntemukseen liittyvän kompetenssin kautta.

Aiemmin nimittäin ehdotin, että organisaatiotuntemukseen liittyy ajatus ohjaajasta yksilönä yhteisön sisällä ja niiden raamien tunnistamisesta, minkä sisällä omaa ohjausnäkemystä on mahdollista toteuttaa. Erään haasteltavan puheessa nousi esiin tietynlaista turhautumista ihannemaailman ja todellisen maailman hahmottamisesta koulutuksen yhteydessä.

> *”Se on todella hienoo tiedostaa* (ohjauksen ihanteet), *mut jos siinä lillutaan koko päivä, niin eikä oteta niitä elämän realiteetteja, eli syy-seuraussuhteita,*

että siks tää ei oo näin tää ihannemaailma, niin mul tulee sellainen olo, että tää voi vääristää jollain kuvaa siitä, miten se todellisuus oikein on.”

Todellisuuden hahmottamista edesauttoi muun muassa aikaisempi kokemus työelämästä.

”Miksi mä tunnen itseni niinkin valmiiksi mitä mä oon, niin se että aikaisempi elämänkokemus ja kokemus työelämästä on vaikuttanut siihen, että niinku hahmottaa ehkä tai arvaa sitä, että se todellisuus työelämässä on vähän erilaista, mitä täällä annetaan käsitystä. Jos ajatellaan koulukontekstia, niin mä ehkä pystyn sielläkin niin näkemään sen ristiriidan mitkä odotukset on esimerkiksi yhteiskunnalla ja koululla, oppilaitoksella nuoria kohtaan ja mitä oppilaat ite ajattelevat siitä.”

Myös Zeidner, Roberts ja Matthews (2002, 216) kirjoittavat tehokkaan emotionaalisen toiminnan olevan tilannekohtaista, jolloin kaikista sopeutuvin toiminta emotionaalisissa tilanteissa riippuu tilanteessa olevien henkilöiden välisestä vuorovaikutuksesta, mutta myös siinä vallitsevista sosiokulttuurisista normeista. Maisterikoulutuksen opetussuunnitelmassa on kiinnitetty tähän asiaan huomiota nostamalla esiin autonomisen asenteen oppimisen merkitys liittyen ymmärrykseen ympäröivistä yhteiskunnallisista käytännöistä ja niiden kehityksestä, erityisesti siitä näkökulmasta, että ohjaaja voi toimia mahdollisimman hyvin ohjattavien parhaaksi. Muistan myös, että tästä on koulutuksen yhteydessä keskusteltu useampaankin otteeseen.

6 YHTEENVETO

6.1 Tutkimustulosten koonti

Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli hahmottaa onko ohjausosaamisen yhteydessä perusteltua puhua tunneälyn kompetensseista ja niiden kautta tapahtuvasta ohjausosaamisen kehittymisestä. Tutkimuksen ensimmäinen osio osoittaa, että ainakin joiltain osin ohjausosaamiseen liittyvää osaamista voidaan hahmottaa myös Golemanin ym. (2002) määrittämien tunneälyn kompetenssien kautta. Kaikki 18 tunneälyn kompetenssia löysi vasteen ohjauksen kompetensseista, sijoittuen suurimmaksi osaksi joko eettiseen osaamiseen (seitsemän) tai vuorovaikutusosaamiseen (kahdeksan). Tunneälyn kompetenssit näyttäisivät siis tukevan ohjauksen kompetensseja ja näin ollen laajemmin sitä ohjauksen osaamista, jota tarkasteltiin Juutilaisen ja Vanhalakka-Ruohon (2011) esittämien ohjauksen osaamisalueiden kautta. Asiaa voi esimerkiksi tarkastella niin, että tunneälyn kompetenssit ovat yksilöllisiä attribuutteja eli tietynlaista inhimillistä pääomaa, jonka yksilö tuo mukanaan eri tilanteisiin (Ruohotie 2003, 55). Nämä sitten tukevat ohjauksen kompetensseja, jotka taasen liittyvät ammatilliseen osaamiseen.

Tutkimuksen toisena tavoitteena oli hahmottaa, oliko maisterikoulutuksen yhteydessä ohjausosaamisen hahmottamisessa hyödynnetty Golemanin ym. (2002) tunneälyn kompetensseina tarkastelemia taitoja, ja jos oli niin millä tavalla ja mitkä koulutuksen rakenteet olivat mahdollisesti auttaneet taitojen kehittymisessä. Tätä varten kerättiin empiiristä aineistoa kyseisen maisterikoulutuksen opiskelijoilta. Haastateltavien puheissa nousi esiin ohjausosaamisen kehittymiseen liittyviä teemoja, joita voitiin liittää myös tunneälyn kompetenssien kehittymiseen. Haastateltavat kykenivät myös tunnistamaan erinäisiä koulutuksen rakenteisiin viittaavia seikkoja, jotka olivat edistäneet kyseisten taitojen kehittymistä. Seuraavaksi käynkin lyhyesti lävitse mihin tunneälyn kompetensseihin koulutus näyttäisi vastaavan ja mitä jää uupumaan. Käyn kompetenssit lävitse ohjauksen osaamisaluekokonaisuuksina.

6.1.1 Eettinen osaaminen ja tutkiva kehittäminen

Eettiseen osaamiseen liittämistäni tunneälyn kompetensseista selkeimmin aineistossa nousi esiin suorituskykyyn, tarkkaan itsearviointiin sekä empatiaan liittyvää tarkastelua.

Tämä on ymmärrettävää, sillä maisterikoulutuksen opetussuunnitelmassa korostetaan henkilökohtaisen ohjausnäkemyksen selkeytymistä ja perusteltua näkemystä omasta ohjaajuudesta, jolloin keskeistä on hahmottaa minkälaisia asioita ohjauksessa haluaa korostaa, millä tavalla itse sijoittuu tässä hetkessä suhteessa haluamaansa ja mitä asioita tulee kehittää voidakseen toteuttaa ohjausta haluamallaan tavalla. Opetussuunnitelmassa korostetaan myös dialogisen vuorovaikutussuhteen muodostamista ja ohjaussuhteen vuorovaikutuksen ominaislaatuisuutta. Näitä asioita on hahmotettu muun muassa käsittelemällä omia arvoja, sitä millainen ihmiskäsitys itsellä on, pohtimalla omaa suhtautumistaan koulutuksessa esiin tuotuihin ohjauksellisiin lähestymistapoihin sekä lisäämällä ymmärrystä siitä, että meillä jokaisella on linssit, joidenka läpi me maailmaa katsomme ja tulkitsemme.

Suorituskykyyn liittyvää ohjaustyön standardien asettamista ja löytämistä omalla kohdalla on koulutuksessa paljon käsitelty, annettu siihen aikaa ja tarjottu teoreettista pohjaa pohdinnan tueksi. Tarkkaan itsearviointiin on myös satsattu sekä korostettu empaattisen ilmapiirin merkitystä. Enemmän olisi kuitenkin toivottu ymmärryksen välittämisen taidon lisääntymistä, eli mitä se oikeasti ohjaajalta vaatii.

Ohjauskokemuksen vähyys tuntui vaikuttavan siihen, miten haastateltavat tarkastelivat muita eettisen osaamisen kompetensseja, ja sitä oliko koulutus kyennyt lisäämään osaamista niiden suhteen. Esimerkiksi ohjauskokemuksen vähyys sai haastateltavat pohtimaan oman osaamisen todellista tasoa, joka näyttäytyi itseluottamuksen tarkastelussa. Vaikka koulutuksen koettiin kasvattaneen itseluottamusta erityisesti positiivisen ja kannustavan palautteen muodossa, totesivat haastateltavat todellisen työelämän määrittävän sen, mitä oma osaaminen oikeasti on. Haastatteluissa nousikin esiin toive siitä, että koulutuksen yhteydessä esiin nostettaisiin selkeämmin kehitettäviä asioita, jotta niitä olisi mahdollista harjoittaa ”turvallisesti” jo koulutuksen aikana.

Toisten kehittämiseen liittyvä osaaminen nousi haastatteluissa myös esiin ja haastateltavat tunnistivat käsitelleensä teemaa koulutuksen aikana. Tämä tarkastelu liittyi paljolti tapaan tarkastella ohjattavaa muun muassa kehittyvänä ja kykenevänä ihmisenä sekä omaan ohjaajana olemisen tapaan, johon esimerkiksi Rogersin auttavalla suhteella viitataan. Useampi haastateltava esimerkiksi totesi koulutuksen yleisen ilmapiirin oleva toisten kehittämiseen tähtäävä, jolloin pystyi itse konkreettisesti tarkastelemaan niitä tapoja, miten kehittymistä joko edistettiin tai estettiin. Enemmän olisi kuitenkin kaivattu ymmärrystä ja tietoa siitä, miten asioita sanoittaa toiselle, jottei sanomiset vaikuttaisi ”päälle liimatulta”.

Optimistisuuteen liittyvä kyky nähdä vastoinkäymisissä mahdollisuuksia enemmän kuin esteitä ja kyky tarkastella toista positiivisessa valossa korostuu nähdäkseni ohjaajan asenteessa, kuten eräs haastateltavista mainitsi. Koulutuksen ohjaukselliset lähestymistavat korostavat sitä, että ohjattavaa tulisi tarkastella kehittyvänä yksilönä, joka pystyy ja haluaa vaikuttaa omaan tulevaisuuteen. Haastateltavien puheissa nousikin useassa kohtaan esiin ohjauksellisten lähestymistapojen vaikutus omaan ymmärrykseen siitä, miten ohjattavaa tulisi tarkastella. Uskoisin optimistisuuden kohdalla olevan kuitenkin kyse yksilön tavasta tarkastella maailmaa, jolloin välttämättä teoriassa esiin nostetut suositukset tarkastella ohjattavaa, eivät siirry toiminnan tasolle, jollei itse omaa uskoa paremmasta huomisesta.

Emotionaalisen itsetietoisuuden merkitystä on käsitelty erityisesti Rogersin ajatuksiin tutustumalla, ja omien tunnereaktioiden syntyyn vaikuttavia syitä on myös koulutuksessa käsitelty esimerkiksi hahmottamalla linssien merkitystä. Emotionaalisen itsetietoisuuden taito edellyttääkin hyvää itsetuntemusta, jonka kasvattamiseen koulutuksessa on annettu aikaa ja mahdollisuuksia. Taidon kehittäminen edellyttää kuitenkin myös halua tarkastella omia sisimpiä tuntemuksia sekä uskallusta tuoda omat ajatukset tarkastelun kohteeksi niin itselle kuin muille. Vaikka kaikki haastateltavat korostivat kotiryhmässä vallinneen hyvän ja luottamuksellisen ilmapiirin ja mahdollisuuden tuoda tarkasteluun monia asioita, ei koulutuksen koettu tarjonneen työkaluja omien tunteiden tunnistamiseen. Oman tunnemaailman tarkasteluun saattaakin liittyä ajatus syvällisemmästä tarkastelusta, kuin mihin koulutuksessa on välttämättä mahdollista tai tarkoituksenmukaista mennä.

Lähtökohtaisesti kuitenkin ohjausalan maisterikoulutus tarjoaa vähintään hyvät lähtökohdat eettisen osaamisen lisäämiseen tunneälyn kompetenssien näkökulmasta. Selkeimmin kaivattiin lisää työkaluja siihen, miten empaattiseen toimintaan liittyvä ymmärryksen välittäminen tapahtuu ja miten sanoittaa toiselle havaittuja vahvuuksia. Omasta toiminnasta saatavan palautteen toivottiin myös olevan rakentavampaa siinä mielessä, että palautteessa keskityttäisiin myös kehittämisen kohteisiin niin, että niitä voisi harjoittaa koulutuksen kuluessa.

Tutkivaa kehittämistä tukevat tunneälyn kompetenssit, aloitteellisuus ja muutoksen käynnistämisen kyky, liitin ajatukseen teoreettisen tiedon hyödyntämisestä ohjaustyössä. Koulutuksessa on käyty lävitse muun muassa eri urateorioita ja tehty harjoitteita, joissa erilaisten ihmisten tilanteita tarkastellaan eri urateorioista lähtöisin. Koulutus onkin tarjonnut lähtökohtia kehittää omaa aloitteellisuutta ja muutoksen käynnistämisen kykyä, mutta jälleen ohjauskokemuksen puutteellisuus tietyssä mielessä

rajaa omaa ymmärrystä teorioiden hyödyntämisestä. Ehkä ohjausvideoiden yhteydessä voisikin tietoisemmin tarkastella teoreettisen tiedon merkitystä ohjaustilanteen rakentamisessa, sen lisäksi että keskitytään ohjaajan olemisen taitoon.

6.1.2 Vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen sekä ohjauksen toimintaympäristöihin liittyvä osaaminen

Vuorovaikutus- ja yhteistyöosaaminen oli toinen iso kokonaisuus ohjauksen osaamisalueista, jonka alle sijoittui kahdeksan tunneälyn kompetenssia: emotionaalinen itsekontrolli, läpinäkyvyys, organisaatiotuntemus, ryhmä- ja yhteistyötaidot, kannustavuus, konfliktien hallinta, vaikutusvalta ja palvelualttius.

Emotionaaliseen itsekontrolliin liittyvää osaamista on koulutuksessa käsitelty paljolti lisäämällä ymmärrystä siitä, että meillä kaikilla on tunteita ja tunteet ovat muun muassa omien arvojemme välittämiä viestejä. Tärkeää on ymmärtää, että meissä heräävät tunteet eivät ole vääriä, vaan kertovat jostain meille tärkeästä asiasta ja siitä syystä itsetuntemuksen merkitys korostuu jälleen. Haastatteluissa nousikin esiin reflektoinnin ja omien kokemusten jakamisen merkitys siinä, että on ymmärtänyt tunteiden olevan vain tunteita, eivätkä tunteet määritä sitä kuka on ihmisenä. Kotiryhmän luottamuksellinen ilmapiiri ja ryhmänohjaajan toiminta ovatkin olleet avainroolissa siinä, että omat tunteet on voinut tuoda käsittelyyn, jolloin on mahdollisesti saanut myös apuja tunnereaktion käsittelyyn.

Läpinäkyvyyden kohdalla puhuttiin paljon luottamuksesta. Luottamusta tarkasteltiin niin oman toiminnan kautta, mutta myös luottamuksellisen ilmapiirin merkitys korostui siinä, kokiko voivansa itse toimia johdonmukaisesti. Koulutuksen yhteydessä onkin paljon keskusteltu ohjaajan johdonmukaisuudesta eli siitä, että olemuksemme ja sanomamme tulee olla linjassa, jotta ohjaussuhteessa luottamuksellinen ilmapiiri mahdollistuu. Olemme myös koulutuksessa puhuneet siitä, milloin on asianmukaista kommunikoida omien sisäisten reaktioiden synnyttämiä ajatuksia. Oikean hetken ymmärtäminen edellyttää muun muassa hyvää ohjattavan lukutaitoa, jossa esimerkiksi sanattomien viestien lukutaito on yhtenä osana. Ehkäpä siis tähän panostamalla ohjattavan lukutaitoa voitaisiin vielä kehittää.

Organisaatiotuntemuksen taito on taas jotain, mikä realisoituu työelämään mennessä. Koulutuksessa nostettiin kyllä esiin valtasuhteiden merkitys ohjaustyössä ja korostettiin ohjauksen olevan nykypäivänä yhä enemmän yhteistyötä ja verkostoitumista. Haaste koulutuksen kannalta onkin ehkä siinä, että kun kyse on yleisestä ohjausalan koulutuksesta, jossa ei ole tavoitteena käydä läpi mitään tiettyä

ohjauskontekstia, koettiin valtasuhteiden ja verkostojen tarkastelu hieman pinnalliseksi. Toisaalta koulutuksessa on korostettu omaa autonomisuutta suhteessa ympäröivään maailmaan, jolloin oman autonomisuuden hahmottaminen edellyttää ympäröivien rakenteiden hahmottamista ja niiden vaikutusten ymmärtämistä.

Ryhmä- ja yhteistyötaitoihin, kannustavuuteen, konfliktien hallintaan, vaikutusvaltaan tai palvelualttiuteen ja niiden kehittymiseen liittyviä seikkoja ei haastatteluissa juurikaan noussut esiin. Olemme kuitenkin koulutuksessa käyneet lävitse esimerkiksi ryhmädynamiikkaan ja ryhmän toimintaan liittyviä seikkoja. Ryhmä- ja yhteistyötaitoihin liittyvän kompetenssin kehittämiseen on siis jossain määrin ollut tarjolla työkaluja, mutta niiden näyttäytymistä opiskelijoille ei ole tässä yhteydessä mahdollista pohtia.

Kannustavuuden taitoa tarkasteltaessa nähdäkseni itsetuntemus ja suorituskyky ovat tähän selkeässä yhteydessä, erityisesti jos kannustavuuden lähtökohdaksi nostetaan oman suunnan ja prioriteettien selkeyttäminen itselle. Kannustavuuteen liittyy myös johdonmukaisuus, sillä ohjaaja ilmentää oman toiminnan kautta sitä, mitä odottaa myös toisilta. Ohjauksen kannalta kannustavuudessa tärkeää on myös ohjaustilanteen merkityksen ymmärtäminen ja tavoitteen hahmottaminen, jolloin kannustavuuteen liittyy myös teoreettisen tiedon ymmärtämisen merkitys. Joten vaikka kannustavuuden ilmiöstä ei sinällään keskusteltu, on siihen liittyviä osasia hahmotettavissa muiden kompetenssien näkökulmasta.

Konfliktien hallintaan liittyy myös paljolti muita tunneälyn kompetensseja, kuten emotionaalinen itsetietoisuus ja emotionaalinen itsekontrolli. Näiden kahden kompetenssin kohdalla koulutuksen anti koettiin hieman puutteelliseksi, joten ehkä onkin ymmärrettävää, miksi haastateltavat kokivat epävarmuutta pohtiessaan kykyään kohdata ohjauksessa esiin nousevia ristiriitoja. Toisaalta Goleman ym. (2002) nostavat konfliktien hallinnassa keskeiseksi taidoksi ymmärtää eri osapuolten näkemyksiä, jolloin esimerkiksi empatialla on suuri merkitys.

Vaikutusvaltaan liittyvää pohdintaa nousi esiin yhden haastateltavan puheissa, ja koulutuksen yhteydessä ohjauksen valtasuhteista on myös keskusteltu. Tämäkään teema ei kuitenkaan noussut selkeästi esiin haastatteluissa, joten tässä yhteydessä ei ole mahdollista syvemmin pohtia sitä vastasiko koulutus tähän kompetenssiin vai ei. Sama valitettavasti tapahtui myös palvelualttiuden kohdalla. Palvelualttius kuvastaa kuitenkin nähdäkseni ohjauksen ydintä, jos palvelualttiuteen liitetään ajatus ohjauksesta pedagogisena toimintana. Latomaa (2011) nimittäin pitää pedagogisen toiminnan ytimenä pyrkimystä ymmärtää ja välittää ymmärrystä. Tällaista toimintaa ohjaa neljä

periaatetta. Ensimmäisenä on ymmärtämisen kyvyn periaate johon liittyy ajatusta ohjaajan uskosta ja luottamuksesta siihen, että ohjattavalla on kyky ja halu tarkastella omaa elämäänsä, sekä hänestä löytyy avaimet muutokseen. Toisena periaatteena on ymmärryksen välittäminen, jolloin ohjaaja tarkastelee ohjattavan toimijuuden kehittymistä vuorovaikutuksellisena prosessina, jossa ulkopuolisen ymmärryksen välittämisellä on tärkeä tehtävä. Kolmantena periaatteena on ymmärrys siitä, että ohjauksessa lähdetään liikkeelle ohjattavan sen hetkisestä elämäntilanteesta käsin, ja ymmärryksen välittäminen tätä vastaavasti. Neljäs periaate taas viittaa ymmärtääkseni ohjaajan näkemykseen siitä, että ohjattava pystyy muuttumaan. (Latomaa 2011, 50–51.)

Latomaa (2011) myös jatkaa, että jos pedagogisen toiminnan periaatteet eivät toteudu, voi ohjausta määrittää vallankäytön väärä toteutuminen, jolloin ohjaaja ei esimerkiksi usko ohjattavan kykyyn ja haluun ymmärtää asioita tai toimia mielekkäästi, vaan asettaa tavoitteet omista lähtökohdista. Tämän merkitys korostuu hänen mukaansa erityisesti nuorten kohdalla, jotka ovat alttiimpia ulkopuolisille vaikutuksille. Edellä kuvattuihin periaatteisiin heijastaen palvelualttius sisältääkin muun muassa toisten kehittämiseen, optimismiin, empatiaan ja muutoksen käynnistämiseen liittyviä kykyjä, joita on koulutuksen yhteydessä käsitelty.

Moninaisen kyvykkyyden heijastuminen näyttäytyy myös sopeutuvuuden kompetenssissa, jossa on kyse tasapainoilusta, oman päämäärän näkyvissä pitämisestä sekä joustavuudesta kohdattaessa uusia haasteita. Palvelualttius ja sopeutuvuus ovatkin kompetensseina hyvin laajoja, nähdäkseni useista eri tunneälyn kompetensseista koostuvia. Näin ollen jollain tavalla niihin on tämän koulutuksen yhteydessä viitattu, mutta tässä yhteydessä mahdollisia seikkoja ei ole tämän laajemmin mahdollista käsitellä.

6.2 Pohdintaa ja jatkotutkimusaiheita

Empiirinen aineisto, jota hyödynnettiin toisen tutkimuskysymyksen kohdalla, koostui siis viidestä haastattelusta. Näiden haastatteluiden perusteella ei pysty tekemään selkeää yleistystä sen suhteen, vastaako Jyväskylän yliopiston tarjoama ohjausalan maisteriohjelma tunneälyn kompetensseihin niitä kehittäen, sillä esimerkiksi käsitellyillä teemoilla, kotiryhmän ohjaajalla ja vertaisopiskelijoilla on suuri merkitys ymmärryksen lisääntymisessä. Tähän tutkimukseen haastatellut olivat samasta kotiryhmästä, jolloin heillä oli myös sama ohjaaja. Ohjaajan rooli voi esimerkiksi

vaikuttaa siihen mihin asioihin kotiryhmissä kiinnitetään huomiota, miten asioita käsitellään ja miten paljon hyödyntää itseohjatun oppimisen periaatteita.

Ymmärtääkseni kaikilla koulutuksessa olevilla ohjaajilla on kuitenkin hyvin yhtenäinen näkemys siitä, miten oppimisprosessia tulisi viedä eteenpäin ja mitkä asiat ohjaajuudessa ovat keskeisimpiä, joten uskoisin kaikkien ohjaajien edistävän toiminnallaan myös tunneälyn kompetenssien kehittymistä. Haastattelujen pohjalta oli myös hahmotettavissa itseohjatun oppimisen eri vaiheiden olemassaolo koulutuksessa, jolloin lähtökohtaisesti jokaiselle tulisi olla mahdollisuus kehittyä taidoissa, joita voidaan tarkastella tunneälyn kompetensseina.

Empiirisen aineiston ei kuitenkaan ollut tarkoitus todistaa, että koulutuksessa joko tapahtuu tunneälyn kompetenssien kehittymistä tai ei. Aineistoa ei siis toiminut pelkästään pohjana todellisuuden kuvaukselle, eikä aineistoa ollut myöskään tavoitteena selittää tyhjentävästi (Eskola & Suoranta 1998, 156). Aineisto esimerkiksi parhaassa tapauksessa tarjoaa lähtökohtia pohdinnalle ja vihjeitä koulutuksen järjestäjille siitä, miten koulutusta voi kehittää, erityisesti jos kehittämisen lähtökohdaksi otettaisiin tunneälykkään toiminnan kehittäminen.

Itseohjatun oppimisen mallin näkökulmasta koulutuksesta mahdollisesti puuttuva linkki onkin tietoisemman otteen ottaminen tunnetaitojen kehittämiseen. Halutessaan tätä tietoista otetta voisi nähdäkseni lähteä rakentamaan tunneälyn kompetenssien pohjalta. Jossain määrin oli myös havaittavissa, ettei maisterikoulutus tarjonnut vahvistusta omille näkemyksille ohjaajuudesta juuri ohjauksen tavoitteellisen toiminnan näkökulmasta, mutta oman ohjaajuuden kehittymiseen liittyvissä asioissa hyvinkin suurissa määrin. Kuten olen todennut, maisterikoulutus keskittyy omakohtaisen ohjaajuuden ja tutkivan otteen kehittämiseen. Tutkivan otteen merkityksen ymmärtäminen itseohjatun oppimisen ja tunneälyn kompetenssien kehittymisen näkökulmasta onkin oleellista, kun siirrytään työelämään ja oman toiminnan ytimen ja paikan hahmottaminen alkaa.

Haastatteluissa ei siis noussut tarkemmin esiin keskustelua siitä onko tällaista tutkivaa asennetta kyennyt itselleen rakentamaan. Mielenkiintoista olisikin tutkia, millä tavalla tämä koulutus kehittää tutkivaa asennetta, ja toisaalta minkälainen ymmärrys opiskelijoilla on tutkivasta asenteesta ennen koulutukseen tuloa ja miten se mahdollisesti vaikuttaa koulutuksen sisältöjen tarkasteluun tai oman oppimisen määrittelyyn. Asiaa voisi lähteä hahmottamaan esimerkiksi Knowlesin (1975, 61) ehdottaman itseohjautuvan oppimisen kompetenssien kautta.

Golemanin ym. (2002) tunneälyn kompetenssien tarkastelua ohjausosaamista tukevina kompetensseina voidaan ehkä kyseenalaistaa siinä mielessä, että kyseinen kompetenssimalli keskittyy hyvin pitkälti taitoihin, joilla tähdätään tehokkaaseen toimintaan ja tuloksellisuuteen. Tämä tutkimus on nähdäkseni antanut kuitenkin viitteitä siitä, että kyseiset kompetenssit voivat tukea ohjausosaamista hyvin monellakin tapaa, kun otetaan huomioon sekä oman ohjaajuuden kehittäminen että ohjauksen tavoitteiden tarkastelu esimerkiksi Vehviläisen (2014) esittämien kannattelevan ja tutkivan orientaation ja yleisesti yhteiskunnallisesta näkökulmasta.

Esimerkiksi kun puhutaan ohjauksesta, puhutaan McLeodin (2009, 7) mukaan toiminnasta, jossa korostuvat yksilön kyky kuunnella, herkkyys tulkita toisen kokemuksia sekä henkilökohtainen rehellisyys. Näitä asioita voitaisiin tarkastella tarkemmin esimerkiksi empatian ja läpinäkyvyyden kompetenssien kautta, mutta yksinään ne eivät riitä tarkastelemaan sitä osaamista, joka ohjaajalla tulee olla, jotta hän toiminnallaan pystyy edistämään tunnetasolla resonoivaa toimintaa. Voidaan ehkä ajatella, että nämä kaksi riittävät pitkälle, mutta niiden taustalla vaikuttavat myös kyvyt liittyen omien tunteiden tiedostamiseen ja tunteiden kontrolloimiseen. Empatian ja läpinäkyvyyden teemoja oli koulutuksen yhteydessä selvästi käyty lävitse, mutta haastatteluissa esiin nousi esimerkiksi sanoittamisen taitojen vähäinen käsittely. Omien tunteiden tunnistamiseen ja tunteiden kontrolloimiseen liittyvää ymmärrystä olisi myös hieman enemmän kaivattu.

Toisaalta haastatteluissa käsiteltävät teemat rakentuivat ehkä liiaksi tunteiden ymmärtämisen ja hahmottamisen ympärille, jolloin ymmärrettävää oli, että haastateltavat kokivat teemasta kiinni saamisen vaikeana. Useampi haastateltava myös totesi, ettei varsinaista tunneteemaa oltu yksiselitteisenä käsitteenä koulutuksessa käsitelty, vaan tunneteema tietyssä määrin vaikutti kaiken taustalla.

> *”Ylipäätänsä näist tunteist, tässä koulutuksessa ne on ehkä monesti ollut taustalla, ollut osa keskustelua, että niinku vaikka arvoista ollaan puhuttu, niin siihen ollaan linkitetty niitä tunteita ja ne on tullut eri jutuissa mukaan ne tunteet, mutta me ei ehkä olla puhuttu ihan suoraan, ei oo ollut semmoista tunneluentoa tai tunnekeskustelua. Tunteet on ollut aina semmosena pienenä osana.”*

> *”Vois sanoa, että tää on sellainen aihepiiri, josta ollaan jatkuvasti eri tilanteissa keskusteltu.”*

Nämä kommentit jossain määrin kuvastavatkin sitä, miten hankalaa oli irrottaa haastateltavien huomio yleisestä tunneteeman käsittelystä tunneälykkyyden kompetenssien tarkasteluun. Olen nähdäkseni kuitenkin tuonut tässä tutkimuksessa esiin useita näkemyksiä siitä, miten tunneajattelu vaikuttaa ohjausosaamisen taustalla ja miten myös tässä koulutuksessa niiden merkitys tiedostetaan esimerkiksi painottamalla arvoja, ihmiskäsitystä ja dialogista vuorovaikutusta. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia esimerkiksi sitä, miten tietoisemman asenteen ottaminen suhteessa tunneälyn kompetensseihin vaikuttaisi maisterikoulutuksen sisällölliseen toteuttamiseen, tunnetaitojen oppimiseen, näkemykseen omasta ohjausosaamisesta kaikkien neljän osaamisalueen kannalta sekä näkemykseen omasta minäpystyvyydestä. Mielenkiintoista olisi myös hahmottaa tarkemmin, mitkä kompetenssit erityisesti edesauttavat kehittämään tunnetasolla tapahtuvaa resonoivaa toimintaa ohjauksessa, ja onko näihin liittyen tunnistettavissa vielä jotain pienempiä kompetenssiosasia.

6.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimus toteutettiin hyödyntämällä kahdenlaista lähestymistapaa: hermeneuttista käsiteanalyysiä ja laadullista sisällönanalyysiä. Hermeneuttisen tutkimusstrategian avulla pyrin ymmärtämään tunneälyn kompetenssien suhdetta ohjauksen kompetensseihin erityisesti siitä näkökulmasta, mikä tunneälyn kompetenssi tukee mitäkin ohjauksen kompetenssia. Laadullisen sisällönanalyysin avulla taas pyrin löytämään haastatteluilla kerätystä aineistosta tutkimuksen kannalta oleellisen tiedon, jotta oli mahdollista muodostaa jonkin asteisia johtopäätöksiä siitä, onko koulutuksen yhteydessä käsitelty tunneälyn kompetensseja ja jos on, niin mikä vaikutus niillä on ollut opiskelijan ohjausymmärryksen lisääntymiseen ja millä tavalla kompetensseja on hahmotettu. Tutkimuksen kokonaisluotettavuutta olen pyrkinyt lisäämään kuvaamalla mahdollisimman tarkasti tutkimuksen toteuttamista. Seuraavaksi tarkastelen hieman tarkemmin tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä kummankin lähestymistavan näkökulmasta, sekä omaa rooliani tutkijana ja tutkimuksen kohderyhmänä olleen kotiryhmän jäsenenä.

Tutkimuksen luotettavuus. Kasvatustieteellinen tutkimus perustuu usein empiiris-analyyttiseen tiedonmuodostukseen. Tutkimussuunnitelman roolia korostetaan ja siinä kehotetaan täsmällisesti rajaamaan mitattavat käsitteet ja suunnittelemaan yksityiskohtaisesti tiedonhankinnan toteutus. Tutkimussuunnitelmassa siis

mahdollisimman pitkälle suunnitellaan se, mitä tutkimuksessa tulee tapahtumaan, jolloin tutkimuksessa mahdollisesti tapahtuvat muutokset tai ennalta arvaamattomat tekijät, jotka eivät sovellu suunnitelmaan, mielletään joko epäonnistuneesta suunnitelmasta johtuviksi tai tutkimuskohteeseen liittyviksi virhelähteiksi. (Siljander 1988, 117–118.) Siljander (1988) kuitenkin korostaa, ettei tämäntapaiseen metodiseen käytäntöön ”sisälly ajatusta tutkimusprosessin hermeneuttisesta, spiraalinomaisesta etenemisestä, jossa olennaista pitäisi ole se, että tutkija jatkuvasti korjaa ennakko-oletuksiaan, luopuu epärelevanteista sitoumuksistaan, ymmärryksen lisääntyessä mahdollisesti myös muuttaa ongelmanasetteluaan” (Siljander 1988, 117–118).

Tästä lähtökohdasta ajateltuna voin tietyssä määrin olla tyytyväinen, ettei minulla ollut kovinkaan selkeätä tutkimussuunnitelmaa ja olen myös tutkimuksen edetessä muuttanut ongelmanasettelua useampaankin otteeseen. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan hyppäyksiä tai katkoja analyysin teossa ei tulisikaan hätkähtää, sillä tulkinta on enemmän tai vähemmän intuitiivista. Hermeneuttisessa ajattelussa, jossa analyysi kiertää kehää ja kehittyy jatkuvasti, analyysin luotettavuutta on kuitenkin hankalaa todentaa, sillä tulkinta on aina henkilökohtaista. Olen kuitenkin pyrkinyt avaamaan mahdollisimman selkeästi sen, miten olen päätynyt esittämiini tuloksiin. Esimerkiksi liitteessä 1 on visuaalisesti kuvattu tunneälyn kompetenssien ja ohjauksen kompetenssien sijoittuminen suhteessa toisiin ja kappaleessa 3.4 on tarkemmin kuvattu kompetenssien suhteutuminen ohjauksen osaamisalueisiin. Näin olen pyrkinyt vahvistamaan erityisesti tutkimuksen sisäistä validiteettia ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla, kuvaamalla teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyjen suhdetta (Eskola & Suoranta 1998, 154).

Se mikä tässä tutkimuksessa ehkä jäi uupumaan, on tarkempi kuvaus niin sanotuista tyhjistä kausista ja täyteläisistä hetkistä, joista Eskola ja Suoranta (1998, 158) puhuvat. Tyhjänä kautena näkisin esimerkiksi sen hetken, kun tarkastelin teemahaastatteluin kerättyä aineistoa, kykenemättä siinä vaiheessa hahmottamaan aineiston osuvuutta tutkimuskysymykseen. Tyhjä kausi kuitenkin haastoi minua todenteolla ottamaan selvää ja hahmottamaan tunneälyn kompetenssien sijoittumista suhteessa ohjauksen kompetensseihin, jolloin siirryttiin täyteläisyyden hetkeen, oman ymmärryksen lisääntymisen seurauksena. Tämä hetki myös siirsi tutkimukseni painopistettä teoreettisempaan suuntaan, lisäten myös tutkimuksen sisäistä validiteettia. Tämän täyteläisyyden hetken tuotos onkin kuvattu kappaleessa 3.4.

Ennen haastatteluiden sisällönanalyysiä selvensin siis itselleni, mitä olen tekstistä etsimässä ja mitä kategorioita käytän. Gadamer (2009, 33) toteaakin olevan

hyvä, ettei ”tulkitsija käy ’tekstiin’ käsiksi oikopäätä, siis omasta valmiista ennakkonäkemyksestä, vaan tutkii nimenomaan ennakkonäkemyksensä oikeutusta eli alkuperää ja pätevyyttä”. Käytinkin paljon aikaa ymmärtääkseni kategorioita, ennen aineiston tarkastelua. Tämä on Cohenin ym. (2013) mukaan usein tilanne hyödynnettäessä sisällönanalyysiä, mutta saattaa osittain myös rajoittaa sitä, miten vastaanottavia luodut kategoriat ovat. Samalla aineisto alistuu tutkijan määrittämälle eikä niinkään tekstin tuottajan tarkoittamalle agendalle. (Cohen ym. 2013, 573.)

Tässä tutkimuksessa kategorioiden muodostamisessa toimi taustalla teoreettinen tarkastelu, ja erityisesti tunneälyn kompetenssit. Kompetenssien suhteuttaminen ohjauksen kompetensseihin ja ohjaus osaamiseen muodosti kategorioita oman hermeneuttisen analyysini pohjalta ja tämän luotettavuutta olen pyrkinyt lisäämään kuvaamalla prosessia, jolla päädyin kyseisiin yhdistelmiin. Kategorioiden vastaanottavuutta pyrin lisäämään myös sillä, etten keskittynyt aineiston tarkastelun yhteydessä teemahaastattelun rakentamisessa painopisteiksi muodostuneisiin kompetensseihin, vaan tarkastelin litteroitua aineistoa kaikista kompetensseista lähtien. Olen kuitenkin tietoinen siitä, että tämä kyseinen haastatteluaineisto ei tarjoa riittävän tarkkaa tietoa siitä, mitä tunneälyn kompetensseja koulutuksen yhteydessä mahdollisesti esiintyy ja mitä ei, juurikin siitä syystä, ettei haastatteluissa huomioitu kaikkia kompetensseja, ja toisaalta ilmiön tavoittaminen haastatteluissa oli vaikeaa. Tästä syystä en halunnut lähteä tässä tutkimuksessa esittämään tarkempia johtopäätöksiä siitä, mitkä kompetenssit ovat käsittelyn kohteena koulutuksessa ja mitkä mahdollisesti loistavat poissaolollaan.

Tarkastellessani tekstejä olen pyrkinyt myös välttämään tulkintoja ja sovittamaan sanottuja asioita oman näkemyksen perusteella oikeisiin kategorioihin. Tulkintoja välttääkseni olen esimerkiksi lukenut tekstit moneen kertaan läpi samalla kyseenalaistan sen hetkisen näkemykseni tekemistäni päätelmistä. Tunnistan kuitenkin sen, että oma roolini ryhmän jäsenenä, ja se että tunsin haastateltavat, on saattanut vaikuttaa tehtyihin tulkintoihin.

Haastatteluissa, eri teemojen kohdalla tavoitteenani oli ajaa haastateltavaa sisään aiheeseen, mutta saatoin ohjata haastateltavaa kiinnittämään huomiota liiaksikin oman toiminnan ja kyvykkyystason tarkasteluun, joka saattoi luoda haastateltavissa epävarmuutta siitä onko heillä kyseistä kykyä ja missä määrin. Samalla loin käsitystä ehkä siitä, että haastattelun tavoitteena on arvioida haastateltavan kyvykkyyttä tiettyjen tunneälyn kompetenssien näkökulmasta, vaikka korostinkin ennen haastattelun alkamista ettei näin ole. Tosin jos tunneälyn kompetensseja tarkastelee yksilöllisinä

attribuutteina, voi henkilökohtaisen ominaisuuden korostaminen olla perusteltua erityisesti kun haastatteluiden teemana oli tunneälyn kompetenssit.

Jatkossa kiinnittäisin kuitenkin enemmän huomiota teemahaastattelurungon suunnitteluun sekä erityisesti käsitteiden operationalisointiin loogisemman kokonaisuuden hahmottamiseksi. Oman teoreettisen ymmärryksen syvyys teemojen rakentamisen pohjaksi olisikin voinut olla syvempi ennen haastattelurungon muodostamista ja haastatteluihin ryhtymistä. Teemat olisivat näin ollen mahdollisesti muodostuneet haastateltavien kannalta ymmärrettävämpään muotoon.

Näin jälkikäteen ajattelen myös, että teemahaastatteluissa hyödyntämieni käsitteiden olemuksesta olisi voinut keskustella haastateltavien kanssa tarkemmin, ja teemoja lähestyä enemmän ilmiönä, eikä takertua niinkään teoreettisiin käsitteisiin. Uskoisin, että näihin panostamalla sisällön paljastavaa tulkintaprosessia olisi voinut tapahtua laajemminkin. Edellä mainittuihin seikkoihin panostamalla voitaisiin nähdäkseni lisätä erityisesti tutkimuksen sisäistä validiteettia, eli tutkimuksen teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyjen sopusointua. Ulkoista validiteettia olen pyrkinyt osoittamaan kuvaamalla mahdollisimman tarkasti esimerkiksi sitä, miten olen päätynyt erinäisiin tulkintoihin tai johtopäätöksiin. Antamalla lukijalle tarkasteltavaksi suoria aineistokatkelmia, olen myös tarjonnut mahdollisuuden tarkastella tekemieni tulkintojen osuvuutta. (Eskola & Suoranta 1998, 154.)

Tutkimuksen eettisyys. Tässä tutkimuksessa eettiset kysymykset liittyvät erityisesti tutkimusaiheen valintaan, tiedonhankintaan, tutkimus- ja arviointimenetelmiin sekä avoimuuteen julkistettaessa tutkimustuloksia. Hirsjärven ym. (2013, 24) mukaan valittaessa tutkimusaihetta, tuleekin kysyä kenen ehdoilla tutkimusaihe valitaan ja miksi tutkimukseen ryhdytään. Johdannossa olen pyrkinyt tuomaan esiin niitä lähtökohtia, joista tutkimukseni on saanut alkunsa. Ryhdyin tähän tutkimukseen lisätäkseni omaa ymmärrystä tunneälyn kompetensseista ja niiden suhteesta ohjausosaamiseen, ja ymmärtääkseni millä tavalla näitä kompetensseja on mahdollisesti käymässämme koulutuksessa kehitetty. Vaikka aiheen valinta lähti liikkeelle henkilökohtaisesta intressistä ymmärtää ilmiötä, ohjasi ilmiön tarkastelua myös ajatus ohjauskoulutuksen kehittämisestä. Tästä keskustelimme ohjaajani kanssa useaan otteeseen ja pyrin olemaan asiassa rehellinen sekä tutkimuksessa haastattelemilleni henkilöille kuin myös tuomaan koulutuksen kehittämistä pohtivan näkökulman esiin tässä tutkimusraportissa.

Pohdittaessa tutkimustulosten eettisyyttä ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla, korostuu erityisesti tiedonhankinta sekä tutkimusprosessin kuvaaminen.

Tiedonhankinnalla viittaan tässä eri lähdeaineistoihin, sekä niiden kautta tekemiini johtopäätöksiin. Olen pyrkinyt tarkastelemaan aihetta useista eri näkökulmista ja tuomaan selkeästi esiin kenen ajatuksiin tai sanomisiin johtopäätökseni perustan. Olen myös pyrkinyt kuvamaan tutkimusprosessia mahdollisimman läpinäkyvästi, kuvaten eri vaiheet ja ratkaisut mahdollisimman selkeästi ja ymmärrettävästi.

Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla suurin eettinen kysymys liittyi ehkäpä tutkimuksen kohteena olleisiin kotiryhmän jäseniin sekä heidän oikeuksiinsa. Ihmistieteissä tehtävän tutkimuksen yhteydessä eettisen pohdinnan lähtökohtana tuleekin olla ihmisarvon kunnioittaminen, jolloin keskeiseksi seikaksi nousee tutkittavien antama suostumus (Cohen ym. 2013, 77; Hirsjärvi ym. 2013, 25). Kun lähdin hahmottelemaan tutkimusta, jossa tutkittavina tulisi olemaan oman kotiryhmän jäsenet, pohdin tutkimuksen eettisyyttä sekä ohjaajani kanssa että kotiryhmän jäsenten kanssa. Osan kanssa keskustelimme aiheesta tuolloin kasvotusten, osan kanssa keskustelimme puhelimessa. Tuolloin kävimme läpi tarkemmin tutkimuksen aihetta, aineistonkeruun aikataulua, sitä miten aineistoa käsiteltäisiin ja miten se purettaisiin, olisiko aineistosta mahdollista tunnistaa ketään sekä millä tavalla tutkimustuloksia mahdollisesti hyödynnettäisiin. Tein selväksi, että kaikilla oli mahdollisuus kieltäytyä haastattelusta. Kaikki tutkittavat suostuivat vapaaehtoisesti haasteltaviksi ja haastatteluajankohdat sovittiin jokaisen kanssa sopiviin ajankohtiin.

Joidenkin haastateltavien kanssa pohdimme sitä, saattaisiko tutkimus jollain tavalla vaarantaa kotiryhmän keskeistä luottamusta tai vaikuttaa haastattelijan ja haastateltavan väliseen suhteeseen. Tutkimusta suunnitellessani ajattelinkin ensin lähestyä tunneälyn teemaa hieman henkilökohtaisemmalla tasolla, mistä syystä haastateltavissa heränneet pohdinnat olivat ymmärrettäviä. Tutkimuskysymyksen tarkentuessa kuitenkin selkeni, että tutkimuksessa pohditaan enemmänkin koulutuksen roolia, kuin esimerkiksi kenenkään henkilökohtaista osaamista, jolloin haastateltavat eivät kokeneet tarvetta pohtia näitä kysymyksiä tarkemmin.

Keskustelimme kuitenkin omasta roolistani tutkijana ja ryhmän jäsenenä, jolloin jokaisella oli mahdollisuus ilmaista ajatuksiaan liittyen sekä omaan rooliin tutkittavana että minuun tutkijana. Haastatteluiden yhteydessä, haastateltavilla oli myös mahdollisuus esittää tutkimukseen liittyviä kysymyksiä. Tutkijana olen pyrkinyt kertomaan haastateltaville tutkimuksesta ja tutkimusaiheesta mahdollisimman rehellisesti ja avoimesti. Kotiryhmässämme on vallinnut hyvä ja luottamuksellinen ilmapiiri myös näiden keskustelujen ja tehtyjen haastatteluiden jälkeen, mistä on pääteltävissä ettei ainakaan tämä tutkimus ole heikentänyt ryhmän toimintaa.

LÄHTEET

AMK 2013. Opinto-ohjaajankoulutus. Opiskelijan käsikirja 2013–2014. Tulostettu 20.8.2016 http://oppimateriaalit.jamk.fi/opo2013/files/2013/05/Käsikirja.pdf

Amundson, N. E. 2005. Aktiivinen ohjaus: opas uraohjauksen ammattilaisille. Suomentanut Auvinen, P. Helsinki: Psykologien kustannus.

Boyatzis, R. E., Goleman, D. & Rhee, K. S. 2000. Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory. Teoksessa R. Bar-On & J. D. A. Parker (toim.) The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school and in the workplace. San Francisco: Jossey-Bass, 343–362.

Caprara, G. V., Di Giunta, L., Pastorelli, C. & Eisenberg, N. 2013. Mastery of negative affect: A hierarchical model of emotional self-efficacy beliefs. Psychological Assessment 25(1), 105–116.

CCCD. 2012. Core Competencies. Tulostettu 16.8.2016 http://career-dev-guidelines.org/career_dev/wp-content/uploads/2015/06/Core-Competencies.pdf

CCCD. 2016a. Canadian Standards & Guidelines for Career Development Practitioners (S&G). Viitattu 3.9.2016 http://cccda.org/cccda/index.php/certification/canadian-standards-guidelines-for-career-development-practitioners-sg

CCCD. 2016b. Core Competencies. Viitattu 3.9.2016 http://career-dev-guidelines.org/career_dev/index.php/the-standards-guidelines/core-competencies

Cedefop 2009. Professionalising career guidance. Practitioner competences and qualification routes in Europe. Luxemburg: Cedefop panorama series; 164. Viitattu 15.8.2016 http://cedefop.europa.eu/EN/news/4362.aspx

Cedefob 2016. About Cedefob. Viitattu 26.8.2016 http://www.cedefop.europa.eu/en/about-cedefop

Cherniss, C. 2010. Emotional intelligence: toward clarification of a concept. Industrial and Organizational Psychology 3(2010), 110–126.

Cherniss, C., Extein, M., Goleman, D., & Weissberg, R. P. 2006. Emotional intelligence: What does the research really indicate? Educational Psychologist, 41(4), 239–245.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. & Bell, R. 2013. Research methods in education. 7. painos. E-kirja. London: Routledge.

Constantine, M. G. & Gainor, K. A. 2001. Emotional Intelligence and Empathy: Their Relation to Multi-Cultural Counseling Knowledge and Awareness. Professional School Counseling (5)2.

Dumitriu, C., Timofti, I. C., & Dumitriu, G. 2014. Evaluation and development of students' emotional competence. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116, 869–874.

Easton, C., Martin, W. E. & Wilson, S. 2008. Emotional intelligence and implications for counseling self-efficacy: phase II. Counselor Education and Supervision 47(4), 218–232.

ELGPN 2013. Elinikäisen ohjauksen toimintapolitiikka: Eurooppalaisia lähtökohtia kansalliselle kehittämistyölle. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. ELGPN Tools No. 1. Viitattu 22.9.2016 https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2013/elgpn_tools

Esbroeck, R. V., Tibos, K., & Zaman, M. 2005. A dynamic model of career choice development. International Journal for Educational and Vocational Guidance, 5(1), 5–18.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. E-Kirja. Tampere: Vastapaino.

Furman, B. & Ahola, T. 2016. Ongelmista ratkaisuihin: lyhytterapian perusteet. Helsinki: Lyhytterapia-instituutti.

Gadamer, H-G. 2009. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. 3.painos. Valikoinut ja suomentanut Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino.

Gardner, H. 1993. Multiple intelligences. The theory in practice. A reader. New York: BasicBooks.

Gardner, H. 2006. Multiple intelligences: new horizons. New Your: Perseus.

Goleman, D. 1995. Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ. New York: Bantam Books.

Goleman, D. 2007. Sosiaalinen äly. Suomentaneet Jänisniemi, L. & Paajanen, A. Helsinki: Otava.

Goleman, D. Boyatzis, R. & McKee, A. 2002. Primal Leadership. Realizing the Power of Emotional Intelligence. Boston: Harvard Business School Press.

Guichard, J. 2005. Life-long self-construction. International Journal for Educational and Vocational Guidance, 5(2), 111–124.

Hiebert, B. 2009. Raising the profile of career guidance: educational and vocational guidance practitioner. International Journal for Education and Vocational Guidance (2009) 9, 3–14.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. E-kirja. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2013. Tutki ja kirjoita. 15.–17.painos. Helsinki: Tammi.

IAEVG 2003. International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners. Tulostettu 15.8.2016 http://iaevg.net/wp-content/uploads/Competencies-English1.pdf

IAEVG 2016. About IAEVG – Mission. Viitattu 16.8.2016 http://iaevg.net/?page_id=70&menuid=34&smenuid=1&tpage=1&t1=275&t2=289&t3=290&t4=291&t5=Mission&t6=Mission&t7=Misión&t8=Mission&t9=--

Isokorpi, T. 2003. Tunneälytaitojen ja yhteisöllisyyden oppiminen reflektoinnin ja ryhmäprosessin avulla. E-kirja. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus ja Hämeen ammattikorkeakoulu.

Isokorpi, T. 2004. Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Jarvis, P., Holford, J. & Griffin, C. 2004. The theory and practice of learning. E-Kirja. London: Taylor & Francis.

Jokinen, M-M. 2010. Ohjausosaaminen ja –asiantuntijuus aikuiskoulutuksen kentällä. Tiedotus-, neuvonta- ja ohjaustyötä tekevien henkilöiden näkemyksiä ohjaustyössä tarvittavista kompetensseista nyt ja tulevaisuudessa. Pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Turun yliopisto.

Jokinen, L. 2016. Tulevaisuuden työt ja tulevaisuustyö ohjauksen välineenä. Länsi-Suomen ELY-keskuksen ja aluehallintoviraston järjestämä seminaaripäivä Tampereella 29.4.2016. Teemana ”Työelämän

megatrendit, heikot signaalit ja mustat joutsenet". Viitattu 7.10.2016 https://www.avi.fi/documents/10191/6396549/Tulevaisuuden+työt+ja+tulevaisuustyö%20ohjuksen+välineenä%20Leena+Jokinen+29+04+16/e9a35946-a6e3-4c1c-9576-9f18560408d6

Juutilainen, P-K. & Vanhalakka-Ruoho, M. 2011. Ohjaajan kompetenssit – taidanko, ymmärränkö, olenko, uskallanko? Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa & J. Pirttiniemi (toim.) OPO – Opinto-ohjaajan käsikirja. Opetushallituksen oppaat ja käsikirjat 2011:3, 226–237.

Karhu, K. & Saari, P. 2011. Ryhmänohjaus urasuunnittelun tukena. Teoksessa L. Penttinen, E. Plihtari, T. Skaniakos & L. Valkonen (toim.) Vertaisuus voimavarana ohjauksessa. E-kirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Keen, S. 2007. Empathy and the Novel. Oxford: Oxford University.

Knowles, M. 1975. Self-directed learning. A guide for learners and teachers. New York: Association.

Koppa. 2016a. Jyväskylän yliopiston koppa. Hermeneuttinen tutkimus. Viitattu 15.10.2016 https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/hermeneuttinen-tutkimus

Koppa. 2016b. Fenomenologia. Viitattu 1.6.2016 https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tieteenfilosofiset-suuntaukset/fenomenologia

Krieshok T. S., Black M. D. & McKay R. A. 2009. Career decision making: The limits of rationality and the abundance of non-conscious processes. Journal of Vocational Behavior 75(3), 275–290.

Kupiainen, K. 2009. Käyttötieto opinto-ohjaajan ohjausajattelun muutoksen kuvaajana. Akateeminen väitöskirja. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1438.

Kvale, S. 2007. Doing Interviews. E-kirja. London: SAGE.

Landy, F. J. 2005. Some historical and scientific issues related to research on emotional intelligence. Journal of Organizational Behavior, 26(4), 411–411.

Latomaa, T. 2011. Mitä ohjaus on? Ohjaus pedagogisena toimintana. Kasvatus 42 (1), 46–57.

Leiman, M. 2015. Dialogisen ohjauksen periaatteita ja työvälineitä. Teoksessa M. Koivuluhta & P. A. Kauppila (toim.) Toimijuuden tuki: dialoginen

ohjaus. Itä-Suomen yliopiston julkaisu. Repors and Studies in Education, Humanities and Theology (12), 19–31.
< https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3361327/#B21 >

Martin, W. E., Jr, Easton, C., Wilson, S., Takemoto, M., & Sullivan, S. 2004. Salience of emotional intelligence as a core characteristic of being a counselor. Counselor Education and Supervision, 44(1), 17–30.

Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. 2000a. Models of emotional intelligence. Teoksessa R. J. Sternberg (toim.) Handbook of intelligence. Cambridge: Cambridge University Press, 396–420.

Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. 2000b. Emotional intelligence as zeitgeist, as personality and as a mental ability. Teoksessa: R. Bar-On & D. A. Parker (toim.) The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace. San Francisco: Jossey-Bass, 92–117.

McLeod, J. 2009. An introduction to counselling. 4. painos. E-kirja. Maidenhead: McGraw Hill.

Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. E-kirja. Helsinki: International Methelp.

Mustaffa, S., Nasir, Z., Aziz, R., & Mahmood, M. N. 2013. Emotional intelligence, skills competency and personal development among counseling teachers. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 93, 2219–2223.

NICE. 2012. NICE Handbook for the academic training of career guidance and counselling professionals. Tulostettu 15.8.2016 http://www.nice-network.eu/wp-content/uploads/2015/11/ NICE_Handbook_full_version_online.pdf

NICE. 2016. About us. Viitattu 16.8.2016 http://www.nice-network.eu/welcome/about-us/

OAJ. 2016. Ammattietiikka ja eettiset periaatteet. Viitattu 4.10.2016 http://www.oaj.fi/cs/oaj/opettajan%20ammattietiikka%20ja%20eettiset%20periaatteet

Ohjausalan maisteriohjelma 2016. Viitattu 1.9.2016 https://www.jyu.fi/edu/ laitokset/okl/koulutusala/ohjausala/koulutus/maisteriohjelma

Ojanen, M. 2011. Minä ja muut: itsetuntemuksen kirja. Helsinki: Kirjapaja.

OKM 2016. Kärkihankkeet ja muu kehittäminen. Viitattu 19.8.2016 http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/Hankkeet/?lang=fi

Onnismaa, J. 2011. Ohjaus- ja neuvontatyö. Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. 3. painos. Helsinki: Gaudeamus.

OPS 2013. Ohjausalan maisteriohjelman opetussuunnitelma 2013. Ohjausalan maisteri. Opetussuunnitelma 2013–2015. Viitattu 16.8.2016 https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/koulutusala/ohjausala/koulutus/maisteriohjelma/ohjausalan-maisteriohjelman-120-op-opetussuunnitelma-2013-2015

OPS 2015. Ohjausalan maisteriohjelma (120 op). Opetussuunnitelma 2015–2018. Tulostettu 30.1.2015 https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/koulutusala/ohjausala/koulutus/maisteriohjelma/opomops20152018

Paasivaara, L. 2010. Itsensä kokoinen johtaja: itsetuntemus työyhteisön voimavarana. Helsinki: Tammi.

Parveen, S., & Shafiq, M. 2014. Emotional intelligence: Implications for counseling and psychotherapy. Indian Journal of Positive Psychology, 5(2), 209–212.

Peavy, R. V. 1998. Sociodynamic counselling: a constructivist perspective for the practice of counselling in the 21st century. 2. päivitetty painos. Victoria: Trafford.

Price, C. (2010). Emotion. Milton Keynes: The Open University

Repetto, E., Ferrer-Sama, P. & Manzano, N. 2008. Setting the scene: competencies for training counsellor practitioners. Teoksessa E. Repetto (toim.) International competencies for educational and vocational guodance practitioners: an IAEVG trans-national study. International Journal for Educational and Vocational Guidance (2008) 3, 135–195.

Reichertz, J. 2014. Induction, deduction, abduction. Teoksessa U. Flick. (toim.) The SAGE handbook of qualitative data analysis. E-kirja. Los Angeles: SAGE 2014, 123–136.

Robert, E., Bohart, A. C., Watson, J. C. & Greenberg, L. S. 2011. Empathy. Psychotherapy 48(1), 43–49.

Rogers, C. R. 1995. On becoming a person. A therapist´s view of psychotherapy. Introduction by Peter D. Kramer. New York: Houghton Mifflin.

Roulston, K. 2014. Analysing interviews. Teoksessa U. Flick. (toim.) The SAGE handbook of qualitative data analysis. E-kirja. Los Angeles: SAGE 2014, 297–313.

Routio, P. 2016. Hermeneuttinen tulkinta. Tuotetiede. Taideteollisen korkeakoulun virtuaaliyliopisto. Viitattu 9.11.2016 http://www2.uiah.fi/virtu/materiaalit/tuotetiede/html_files/120_kirjallisuus.html#herm

Ruohotie, P. 2002. The Development of Competence and Qualifications as the Objective of Vocational Higher Education. Teoksessa H. Niemi & Ruhotie, P. (toim.) Theoretical Understandings for Learning in the Virtual University. Research Centre for Vocational Education: University of Tampere, 233–256.

Ruusuvuori, J. 2005. “Empathy” and “Sympathy” in action: Attending to patients´troubles in Finnish homeopathic and general practice consultations. Social Psychology Quarterly 68 (3), 204–222.

Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa Haastattelun analyysi J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) E-kirja. Tampere: Vastapaino, 424–431.

Rychen, D. S. & Salganik, L. H. 2003. A holistic model of competence. Teoksessa D. S. Rychen & L. H. Salganik (toim.) Key competencies for successful life and a well-functioning society. Cambridge: Hogrefe & Hubert, 41–62.

Saarinen, M. 2007. Tunneälykäs esimiestyö. Esimiesten kykypohjaisen tunneälyosaamisen laadullinen kuvaaminen ja määrällinen mittaaminen. Akateeminen väitöskirja. Teknillinen yliopisto. Helsinki: Helsinki University of Technology.

Salovey, P. 2005. Foreword. Teoksessa R. Schulze & R. D. Roberts (toim.) Emotional Intelligence, An International Handbook. Cambridge: Hogrefe, v–vii.

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M. E., Guichard, J., van Vianen, A. E. M. 2009. Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. Journal of Vocational Behavior, 75(3), 239–250.

Schreier, M. 2014. Qualitative content analysis. Teoksessa U. Flick. (toim.) The SAGE handbook of qualitative data analysis. E-kirja. Los Angeles: SAGE 2014, 170–184.

Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55/1988. Oulu: Oulun yliopisto.

Sternberg, R. J. 2000. The concept of intelligence. Teoksessa R. J. Sternberg (toim.) Handbook of intelligence. Cambridge: Cambridge University Press, 3–15.

Sultan, R. G. 2009. Competence and competence framework in career guidance: complex and contested concepts. International Journal for Educational and Vocational Guidance (2009) 9, 15–30.

Tudor, K. & Worrall, M. 1994. Congruence reconsidered. British Journal of Guidance & Counselling, 22(2), 197, 10 p.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 10., uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Turunen, K. E. 1992. Arvojen todellisuus. Johdatus arvokasvatukseen. Jyväskylä: Atena Kustannus.

Vazire, S & Wilson, T. D. 2012. Introduction. Teoksessa S. Vazire & T.D. Wilson (toim.) Handbook of self-knowledge. New York: Guilford Press, 1–6.

Vehviläinen, S. 2014. Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta. Helsinki: Gaudeamus.

Virtanen, M. 2013. Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä. Akateeminen väitöskirja. Kasvatustieteiden yksikkö. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1823.

Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. 2002. Can emotional intelligence be schooled? A critical review. Educational Psychologist, 37(4), 215–231.

LIITE

Liite 1: Tunneälyn kompetenssien ja ohjauksen kompetenssien sijoittuminen ohjauksen osaamisalueisiin.

OHJAUKSEN OSAAMISALUEET	IAEVG (2003)	NICE (2012)	CEDEFOB (2009)	TUNNEÄLYYN LIITETTÄVÄT KOMPETENSSIT
	Ydinkompetenssit	*Ohjaus- ja neuvontatyön ammattilainen*	*Peruskompetenssi*	
EETTINEN OSAAMINEN	Omaan ammattiin ja siihen liittyvien vastuualueiden hoitaminen hyvän ammattietiikan ja alan ammatillisten lähtökohtien mukaisesti Asiakkaiden kulttuuristen erojen tiedostaminen ja huomioonottaminen jokaisen asiakasryhmän ohjaamisessa Oman ammatillisen osaamisen ja omien rajojen tiedostaminen	need to develop their own competence continuously engage in reflective practice adopt professional values adhere to ethical standards respect human rights demonstrate openness and understanding for diversity, especially in terms of different values and lifestyles	Eettinen toimintatapa Asiakkaiden erilaisten tarpeiden tunnistaminen ja niihin vastaaminen Taito kehittää yksilön (ohjaajan) omaa kyvykkyyttä ja ymmärrystä omista rajoitteistaan	**Suorituskyky** **Tarkka itsearviointi** **Itseluottamus** **Toisten kehittäminen** **Optimismi** **Empatia** **Emotionaalinen itsetietoisuus**
TUTKIVA KEHITTÄMINEN	Teoria- ja tutkimustiedon käyttäminen neuvonnassa, urasuunnittelussa, ohjauksessa ja konsultaatiossa Tieto elinikäiseen urasuunnitteluprosessiin liittyvistä kysymyksistä Kyky kommunikoida tehokkaasti kollegoiden tai asiakkaiden kanssa käyttämällä tarkoituksenmukaista kieltä ja terminologiaa Ajankohtainen ja päivitetty tieto koulutuksesta ja opiskelumahdollisuuksista, työmarkkinoista ja yhteiskunnallisista kysymyksistä Taito suunnitella, panna toimeen ja arvioida neuvonta- ja ohjauspalveluja sekä toimenpideohjelmia ja yksittäisiä neuvonta- ja ohjaustapahtumia omassa organisaatiossa	employ critical thinking integrate current research and theory into their practice support science and policy-making in regards to their field publicly advocate for their profession, in the interest of their clients keep up with societal and technological development	Teorian ja tutkimustulosten integroiminen käytännön työhön Tieto ja informaatioteknologian käyttöön viittaavat taidot	**Aloitteellisuus** **Muutoksen käynnistäminen**
VUOROVAIKUTUS- JA YHTEISTYÖOSAAMINEN	Asiakkaiden omaehtoisen toiminnan tukeminen oppimiseen, urasuunnitteluun ja henkilökohtaisiin elämäntilanteisiin liittyvien kysymysten hoitamisessa	build and maintain constructive relationship, which also involves finding the balance between their personal and other peoples´ interests, and dealing with potential role conflicts	Kommunikaatiotaidot ja herkkyys havaita asioita	**Emotionaalinen itsekontrolli** **Läpinäkyvyys** **Organisaatiotuntemus** **Ryhmä- ja yhteistyötaidot** **Kannustavuus** **Konfliktien hallinta** **Vaikutusvalta** **Palvelualttius**
OHJAUKSEN TOIMINTA-YMPÄRISTÖIHIN LIITTYVÄ OSAAMINEN	Kyky toimia tehokkaasti muiden ammattilaisten ja asiantuntijoiden kanssa	regulate their relations between clients, themselves and other stakeholders (e.g. employers, policy-makers, other professionals)		**Sopeutuvuus**