

**Ammattioppilaitoksen opiskelijoiden kokemuksia
opinto-ohjauksesta**

Pete Makkonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2018
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Makkonen, Pete. 2018. Ammattioppilaitoksen opiskelijoiden kokemuksia opinto-ohjauksesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajakoulutuslaitos. 94 sivua.

Tämän tutkielman kohteena olivat ammattioppilaitoksen opiskelijoiden kokemukset opinto-ohjauksesta.

Tutkielma oli laadullinen, aineistolähtöinen ja tutkimusstrategialtaan fenomenologis-hermeneuttinen. Tutkielman aineisto kerättiin haastattelemalla puoli-strukturoidun teemahaastattelun keinoin kahdeksaa (8) ammattioppilaitoksen opiskelijaa ja aineisto analysoitiin Giorgin ja Perttulan fenomenologisen analyysin metodeja soveltaen. Analyysin tuloksena muodostui kaikille haastateltaville yhteinen yleinen merkitysverkosto, jonka keskeisimpiä valikoituja osa-alueita pyrittiin ymmärtämään fenomenologis-hermeneuttisesti tulkiten, aineistoon syvempää ymmärrystä etsien.

Ammattioppilaitoksen opiskelijoiden kokemukset opinto-ohjauksesta koostuivat arkisesta asioidenhoidosta, jossa korostuivat avun saanti, sekä ohjaajalta saadut neuvot, joiden nähtiin liittyvän ohjaajan asiantuntemukseen. Opiskelijat kokivat opinto-ohjaajan kohtelevan heitä tasavertaisesti, sekä olevan aidosti kiinnostunut opiskelijoista ihmisinä.

Tutkielman kautta saavutettu ymmärrys tarjoaa mahdollisuuden pohtia, miten esimerkiksi oppilaitoshenkilökunnan ja opiskelijoiden välille voitaisiin löytää yhteisöllisyyttä ja tasavertaisuutta edistäviä sosiaalisen kanssakäymisen toimintamalleja. Yleisenä jatkotutkimusajatuksena näkisin hyväksi, jos ammattioppilaitosten henkilökunnan, sekä myös opiskelijoiden tutkittaisiin enemmän kokemuksen tutkimuksen näkökulmasta.

Asiasanat: opinto-ohjaus, ammatillinen koulutus, ammattikoulut, fenomenologia, kokemukset

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	6
1.1	Tutkielman tausta	6
1.2	Ohjauksen historia ammatillisissa oppilaitoksissa	6
1.3	Ammatillisen koulutuksen reformi ja opinto-ohjaus	7
1.4	Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymys	8
2	TUTKIMUSKOHTTEEN MÄÄRITTELY	9
2.1	Ontologinen analyysi	9
2.2	Holistinen ihmiskäsitys.....	10
2.3	Kokemukset	11
2.4	Tutkimuskohteen ontologisen määrittelyn tulos.....	13
3	FENOMENOLOGIA	13
3.1	Fenomenologian lähtökohdat	13
3.2	Fenomenologinen kokemuksen tutkimus.....	15
3.3	Tutkielman metodi	17
4	TUTKIMUSAINEISTON KERUU	22
4.1	Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä	22
4.2	Tutkijan esiymmärryksen ilmaiseminen	25
4.3	Tutkimuksen aineisto ja haastateltavien valinta	26
4.4	Haastattelujen toteutus ja ajankohta	27
5	TUTKIMUSAINEISTON ANALYYSI	28
5.1	Metodin ensimmäinen vaihe.....	28
5.2	Metodin toinen vaihe	28
5.3	Metodin kolmas vaihe.....	29
5.4	Metodin neljäs vaihe.....	29

5.5	Metodin viides vaihe	31
5.6	Metodin kuudes vaihe.....	32
5.7	Metodin seitsemäs vaihe.....	33
5.8	Metodin kahdeksas vaihe	34
5.9	Metodin yhdeksäs vaihe	34
6	KAIKILLE HAASTATELTAVILLE YHTEINEN YLEINEN	
	MERKITYSVERKOSTO	35
7	TULOSTEN TARKASTELU	42
7.1	Tulosten tarkastelun vaiheet	42
7.2	Ohjaajalla asiointi - kasvokkain tai sähköisesti?.....	43
7.2.1	Kasvokkain asioimalla välttää väärinkäsitykset.....	43
7.2.2	Asiointi on sosiaalinen tapahtuma	44
7.2.3	Ohjaajan kiireisyys - sähköinen asiointi auttaa.....	45
7.3	Opinto-ohjaaja kiertelee	46
7.4	Opinto-ohjaajan persoona.....	48
7.4.1	Huumorintaju ja helppo lähestyttävyyys	48
7.4.2	Sympaattisuus.....	49
7.4.3	Ohjaaja on ei-opettajamainen	50
7.5	Ohjauksen käynnit ja ohjaajan lähestymistapa	51
7.5.1	Opiskelijan tunnetila ohjauksen käynnillä.....	51
7.5.2	Henkilökohtaisista asioista puhuminen	51
7.6	Opiskelijan oman asenteen merkitys ohjaukselle	52
7.7	Opiskelijan kokemus tasavertaisuudesta	52
7.8	Kiinnostuneisuus opiskelijan tilanteesta ja taustasta	53
7.9	Opinto-ohjaajan tapa kommunikoida.....	54
7.10	Ohjaus on neuvontaa ja asiantuntijatyötä	55

7.10.1	Opintojen-ohjaus tarjoaa apua ja neuvontaa.....	55
7.10.2	Ohjaaja on kontakti oppilaitokseen ennen opintojen alkua.....	56
7.10.3	Opinto-ohjaajalta saa apua alanvaihtoon	57
7.10.4	Neuvoja jatko-opintoihin	57
7.10.5	Opinto-ohjaaja tulkitsee järjestelmää opiskelijoille	58
8	TULOSTEN TARKASTELU - VÄLIYHTEENVETO	59
8.1	Ohjaus ja neuvonta	60
8.2	Carl Rogersin henkilökeskeinen lähestymistapa	63
8.3	Ehdoton hyväksyntä ja kunnioitus - vain rakkautta?.....	65
8.4	Vuorovaikutus on ihmisen biologinen tarve	68
9	JOHTOPÄÄTÖKSET	74
10	EETTISYYDEN JA LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI.....	75
10.1	Tutkielman eettisyys.....	75
10.2	Tutkielman luotettavuus.....	77
	LÄHTEET	82
	LIITTEET.....	90

1 JOHDANTO

1.1 Tutkielman tausta

Tämän tutkielman aiheena ovat ammattioppilaitoksen opiskelijat sekä heidän kokemuksensa opinto-ohjauksesta ammattioppilaitoksessa. Tutkielmani on luonteeltaan aineistolähtöinen ja sen tutkimusstrategiana hyödynnän fenomenologis-hermeneuttista lähestymistapaa.

Kiinnostukseni tutkimusaihetta kohtaan on lähtöisin omasta opiskeluhistoriastani. Opiskelin vuosina 1999–2002 ammattioppilaitoksessa ja suoritin vuonna 2016–2017 osan Jyväskylän yliopiston ohjausalan maisterinohjelman ohjausharjoitteluani ammattioppilaitoksissa. Olin kiinnostunut siitä millaisia kokemuksia opiskelijoilla on opinto-ohjauksesta ja mitä kerrottavaa heillä itsellään olisi aiheesta. Lisäksi aiheen kiinnostavuutta korosti meneillään oleva ammatillisen koulutuksen reformi ja siihen liittynyt julkinen keskustelu ohjauksen asemasta ammatillisissa oppilaitoksissa.

1.2 Ohjauksen historia ammatillisissa oppilaitoksissa

Ammatillisen opinto-ohjauksen historia on lyhyempi kuin peruskoulun opinto-ohjauksen, koska nykyisen oppilaanohjauksen juuret ovat peruskoulun synnyssä 1960-luvun lopulla. Ammatillisiin oppilaitoksiin opinto-ohjaus saapui vasta 1980-luvulla, koska laki keskiasteen kehittämisestä edellytti oppilaanohjauksen kehittämistä. Ensimmäiset ammattioppilaitosten opinto-ohjaajat koulutettiin lukuvuonna 1982–83 ammattikasvatushallituksen -ja korkeakoulujen yhteistyönä. (Merimaa 1997, 29.) Oikeus oppilaanohjaukseen/opinto-ohjaukseen kirjattiin koululainsäädäntöön kaikkien koulumuotojen säädöksiin vuonna 1998. Tämä vahvisti merkittävästi ohjauksen asemaa koulujärjestelmässämme. (Numminen 2000, 111.)

1.3 Ammatillisen koulutuksen reformi ja opinto-ohjaus

Ammatillinen opinto-ohjaus nousi puheenaiheeksi yhteiskunnalliseen keskusteluun ammatillisen koulutuksen reformin myötä. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen kuudesta osaamisen kärkihankkeesta yksi merkittävimmistä on ammatillisen koulutuksen reformi. Reformin virallisiksi tavoitteiksi esitetään koulutuksen osaamisperustaisuuden -ja asiakaslähtöisyyden korostaminen, sekä yleinen tehostaminen lisäämällä mm. työssäoppimista ja yksilöllisempiä opintopolkuja. Reformiin sisältyy myös laaja tutkintouudistus, jossa tutkintojen määrä vähenee. (Valtioneuvosto 2016.) Vuodelle 2017 valtion pysyvä säästötavoite ammatillisesta koulutuksesta on 190 milj. euroa, joka rahoituksen kokonaisuuden kannalta merkitsee peräti 25 prosentin leikkausta kokonaismäärärahaan (Valtion talousarvio 2017). Näin ollen, ammatillisen koulutuksen reformi pyrkii toiminnan tehostamiseen aiempaa merkittävästi vähemmällä rahoituksella. Valtiovarainvaliokunnan 13.12.2016 päivätty mietintö reformista toteaaakin lausunnossaan, että "[e]nsi vuosi on koulutuksen järjestäjille poikkeuksellisen vaikea" (VavM 2016).

Ammatillisen koulutuksen reformi ei vaikuttanut ammatillisten oppilaitosten opinto-ohjaukseen pelkästään mittavien koulutusleikkausten kautta. Reformin kanssa syntynyt hallituksen esitys uudeksi laiksi ammatillisesta koulutuksesta aiheutti lakiehdotusta vastaan erilaisia kannanottoja, joissa tuotiin esille erityistä huolta opinto-ohjauksen poistumisesta ammatillisten oppilaitosten opiskelijoiden lakisääteisenä oikeutena. Esimerkiksi Suomen Ammattiin Opiskelevien Liitto - SAKKI ry, Suomen Opiskelija-Allianssi - OSKU ry ja Suomen opinto-ohjaajat ry ilmaisivat yhteisessä kannanotossaan (Kannanotto 2016) huolensa opinto-ohjauksen käsitteen poistumisesta lakiesityksessä. Tämä nähtiin pitkälti opinto-ohjauksen asemaa heikentävänä koska koulutuksen järjestäjien toimintaa velvoittavat lopulta vain lakipykälät ja tällöin koettiin että jos opinto-ohjausta ei sanatarkasti määritellä laissa opiskelijan oikeutena, oikeus opinto-ohjaukseen ei välttämättä toteudu. Myös Opetus -ja kulttuuriministeriön (OKM 2017) tekemä julkaisu: "Yhteenvedo hallituksen esityksestä laiksi ammatillisesta koulutuksesta ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi annetuista lausunnoista" toi esiin erinäisten

kannanottojen peräänkuuluttaman opinto-ohjauksen vahvemman lainopillisen aseman ammatillisen koulutuksen uudistuksessa.

Lopulta uudistettu laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017 (Finlex 2017) määrittelee lain seitsemännen luvun (“Osaamisen hankkiminen”) 61§ (“Oikeus saada opetusta -ja ohjausta”) opinto-ohjauksen yhdeksi ammattiopetuksen opiskelijan oikeuksista.

“Opiskelijalla on oikeus saada henkilökohtaista ja muuta tarpeellista opinto-ohjausta” (Finlex 2017).

Näin ollen opinto-ohjaus mainitaan uudessa laissa yhtä lailla kuin vanhassakin yhtenä opiskelijan oikeuksista, eikä lakia tältä osin lopulta ole muutettu. Mutta opinto-ohjauksen häivyttäminen lainsäädännöstä vaikeammin määriteltävän käsitteen, kuten “ohjaus” alle herätti monet tahot antamaan kannanottonsa ja ilmaisemaan huolensa opinto-ohjauksen asemasta korostaen sen tärkeyttä, mikä itsessään lisäsi henkilökohtaista kiinnostuneisuuttani tutkimusaihetta kohtaan.

1.4 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymys

Ottaen huomioon oman opiskeluhistoriani ammatillisessa oppilaitoksessa, sekä meneillään olleen julkisen keskustelun ammatillisen koulutuksen reformin vaikutuksista opinto-ohjaukseen, aloin pohtimaan: Mitä tämä opinto-ohjaus lopulta on ammatillisen koulutuksen opiskelijoille? Miten opinto-ohjaus näyttäytyy opiskelijoille? Ja miksi opiskelijoiden oikeus opinto-ohjaukseen on tärkeää? Nämä olivat monia aiheesta käydyn julkisen keskustelun myötä itselleni henkilökohtaisella tasolla virinneitä kysymyksiä, joihin en suoranaisesti tutkielmallani lähtenyt hakemaan vastausta, mutta ne antoivat suuntaviivoja tutkielmani aiheen muodostumiselle.

Tutkimuskysymykseni muotoutui: Millaisia kokemuksia ammattioppilaitoksen opiskelijoilla on opinto-ohjauksesta? Tämän tutkimuskysymyksen pohjalta aloitin tutkimuskohteen ontologiseen määrittelyyn.

2 TUTKIMUSKOHTTEEN MÄÄRITTELY

2.1 Ontologinen analyysi

Varton (2005, 62) mukaan jokaisen laadullisen tutkimuksen tulisi sisältää perusteltu, kohdennettu ja operationaalistettava, eli menetelmällisesti mahdollinen ontologinen ratkaisu, jonka avulla tutkimuksella kyetään saamaan tietoa nimenomaan siitä aiheesta, mistä tietoa on haluttu saavuttaa.

Ontologisella analyysillä määritetään tutkimuskohteen perusluonne, eli struktuuri, jonka avulla voimme ylipäätään valita tutkimuksen toteuttamisen kannalta keskeiset menetelmät. Jos ontologista kannanottoa ei tehdä, tutkijan tutkimuskohteeseen liittämät oletamat -ja menetelmät tekevät ontologiset ratkaisut hänen puolestaan. (Rauhala 1991, 28.) Ontologinen ratkaisu voidaan myös nähdä tarpeellisena tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin suhteen. Ihmistieteissä luotettavuuden tarkastelu lähtee siitä, vastaavatko tutkittavan ilmiön perusrakenne ja tutkimusmenetelmä toisiaan. Tutkimusmenetelmä itsessään ei ole luotettava tai epäluotettava, vaan luotettavuus on aina riippuvainen menetelmän suhteesta tutkittavaan ilmiöön. (Perttula 1995b, 40.)

Koska haluan tutkia ammattioppilaitoksen opiskelijoiden kokemuksia opinto-ohjauksesta, ovat tutkimukseni kohteena tutkimukseen osallistuvat ihmiset ja heidän kokemuksensa. Rauhalan (1991, 30) mukaan ihmistä tutkittaessa tutkimuskohteen ontologisen analyysin tuloksena on aina ihmiskäsitys. Myös Laineen (2015, 29-30) lähtökohtana on, että ihmistutkimuksessa on aina mukana käsitys ihmisestä taustalla. Koska tutkija lopulta on ihminen tutkimassa ihmisiä, on hänellä itsellään oltava jonkin asteinen käsitys ihmisen perusolemuksesta. Hirsjärvi (1982, 1) määrittelee ihmiskäsityksen ”ihmistä koskevien uskomusten, tietojen ja arvostusten järjestelmäksi”.

Tutkijan ihmiskäsityksen julkituominen on myös aina eettinen kannanotto, koska silloin määritellään mistä ihmisyydessä oikeastaan on kysymys. Koska ihmiskäsityksen määrittelijänä on ihminen, voimme perustella ihmiskäsityksen sisältävän myös elämäkatsomuksellisen ulottuvuuden. (Hirsjärvi 1982, 1.)

Tutkijan ihmiskäsityksen julkituomiselle on edellä mainittujen seikkojen mukaisesti olemassa perusteluja tutkimuksen onnistumisen -ja luotettavuuden kannalta, mutta samalla ihmiskäsityksen määrittely sisältää myös eettis-maailmankatsomuksellisen ulottuvuuden. Perttulan (1995b, 40) mukaan ihmistä tutkiessa ontologinen kysymys onkin "millä edellytyksillä olentoa voidaan kutsua ihmiseksi" ja vastauksena muodostuu tutkijan ihmiskäsitys.

Rauhala (1991, 32; 2014, 18) painottaa ihmiskäsityksen ja ihmiskuvan merkityseroa. Väljimmässä arkimerkityksessä ihmiskäsitys on meidän perusasennoitumisemme ihmiseen, mikä vaikuttaa esimerkiksi ihmissuhteisiimme yksilöinä (Rauhala 2014, 18). Tutkijan ihmiskäsitys sisältää kaikki ne oletukset, joita tutkijalla on tutkimuskohteestaan työtä aloittaessaan ennen kuin hän valitsee menetelmänsä tai asettaa hypoteesinsa. Ihmiskuva on ihmistieteellisen menetelmän tuottama kuva ihmisestä (psykologinen, sosiologinen jne.), ja koska ihmiskuva on tieteellisen tutkimuksen jälkeen muodostunut, ei ihmiskuvaa pidä sekoittaa ennen tutkimusta ontologisessa analyysissä muodostettuun ihmiskäsitykseen. Tutkimuksen ihmiskäsityksen ei tarvitse olla lopullinen, vaan tarkoituksenmukaista olisi että tutkija selvittää itsellensä mikä on hänen tutkimuksensa ohjaava ihmiskäsitys. Vähimmäisvaatimuksena olisi että tutkija tiedostaisi edes jälkikäteen ihmiskäsityksen vaikutukset tutkimukseen ja sen tuloksiin. (Rauhala 1991, 32-33.)

Lähtökohdaksi valittu ihmiskäsitys ei aina olekaan se joka ohjasi tutkimuksen vaiheita, vaan tutkimus voi tuottaa tulokseksi tietoa, joka ei ole yhteensopiva valitun ihmiskäsityksen kanssa. Tämä on osoitus liiallisesta metodikeskeisyydestä, jolloin valittu metodi ei ole yksinkertaisesti ollut yhteensopiva tutkimuskohteen ontologian kanssa. (Rauhala 2014, 22.)

2.2 Holistinen ihmiskäsitys

Tämän tutkielman taustalla vaikuttaa Lauri Rauhalan holistinen ihmiskäsitys. Varto (2005, 68) nostaa Rauhalan holistisen ihmiskäsityksen esiin hyvin perustel-

tuna lähestymistapana ihmisen tutkimukseen. Rauhalan (1991, 35) holistisen ihmiskäsityksen kolmijakoisen ontologian mukaan ihminen todellistuu kolmessa perusmuodossa jotka ovat:

- 1.) tajunnallisuus (olemassaolo psyykkis-henkisesti, kokemisen erilaisina laatuina ja asteina)
- 2.) kehollisuus (olemassaolo orgaanisena tapahtumana)
- 3.) situationaalisuus (olemassaolo suhteutuneisuutena omaan elämäntilanteeseen)

Voidaan päätellä, että ihminen on ihminen koska hän on tajunnallisesti olemassa. Ihminen on myös kehollisesti olemassa, koska hän elää ja hänen paikkansa maailmassa on aina siellä missä hänen kehonsa on. Kehollisuus sisältää myös elimellisen todellisuuden, eli mm. ihmisen aineenvaihdunnan. Situationaalisuuden (elämäntilanteellisuus) kautta ihminen todellistuu osana erilaisia elämäntilanteellisia yhteyksiä asemaa, joista osa on hänen itse määrättävissä olevia (ammatti, perhe) ja osa kohtalonomaisia (mm. ulkonäkö). Situaatioissa on aina myös jotain yhteneväisyyksiä (tavat, kulttuuri, normit, yhteiskunta jossa elät, arvot ja normit jne.) mutta situaatio on silti aina ainutkertainen (esim., perhesuhteet, asema yhteisössä yms.) (Varto 2005, 71, Rauhala 2014, 32–33.)

2.3 Kokemukset

Mikä on holistisen ihmiskäsityksen merkitys ajatukselle kokemusten synnystä? Kehomme on sidoksissa situaatioomme, koska tarvitsemme ympäristön jossa sijaita kehoinemme. Lisäksi ihminen ei kykene todellistumaan tyhjiössä, sillä ilman situationaalista ulottuvuutta ihminen olisi vain keho ja aivot. Maailmankuvamme jäsentyy ymmärrettäväksi vain situaatioiden kautta ollessamme intersubjektiivisissa suhteissa ympäröivään todellisuuteen (Laine 2015, 29–30, Perttula 1995, 16–20, Rauhala 1991). Kokemukset ovat aina pitkälti yhteisöllisesti situ-

aatiosta käsin syntyneitä ja kulttuurisidonnaisia ja näin ollen jaettuja luonteeltaan, mutta ajatus kulttuurille yhteisistä kokemuksista ei sulje pois kokemusten subjektiivisempia ulottuvuuksia (Laine 2015, 31-32).

Voidaan käsittää, että juuri situaatio on kokemuksen edellytys, mutta kokemuksen ymmärtäminen liittyy ihmisen tajunnalliseen puoleen ja mielellisyys on tajunnan edellytys, jotta situaatiomme voi merkitä meille aina jotakin. Toisin sanoen, ihminen tarvitsee aivot, joissa tajunnan avulla voidaan ymmärtää kehomme ja situaatiomme oman olemassa olomme muodoiksi. (Perttula 1995, 119, Rauhala 1991.) Näin ollen holistinen ihminen, jossa yksikään ihmisen kolmesta aiemmin mainitusta olemismuodosta ei ole toisiinsa nähden ensisijainen, on kokemusten edellytys (Rauhala 1991).

Ihmisen kokemuksellista suhdetta maailmaan voidaan kuvailla intentionaaliseksi (Laine 2015, 33) Intentionaalisuuden käsitteellinen alkuperä yhdistetään usein Edmund Husserlin oppi-isään Franz Brentanoon (Niskanen 2009, 98), mutta esim. Jacqueline (2004, 99) huomauttaa mielen intentionaalisuuden olevan käsitteenä vanhempi ja nauttineen suosiota mm. keskiajan filosofiassa. Brentanolle intentionaalisuus oli ratkaisu psykologisten ja ei-psykologisten (fysikaalisten) ilmiöiden erottamiseen toisistaan (Niskanen 2009, 98). Intentionaalisuus tarkoittaa "...että kaikki kokemamme merkitsee meille jotain" (Laine 2015, 33). Näin ollen kokemuksemme on aina kokemusta jostakin, ja näkeminen jonkin asian näkemistä. (Jacquette 2004, 99, Smith, Flowers & Larkin 2009, 13).

Zahavin (2003) mukaan intentionaalisuuteen sisältyy myös ajatus intentionaalisen ajattelun pysyvyydestä, sillä mielen intentionaalisuus ei lakkaa vaikka ajattelumme kohde olisikin jokin epätodelliseksi luokiteltu asia. Tietoisuutemme ei rajoitu vain asioihin, jotka ovat todellisia, tai joista meillä on välittömiä kokemuksia. Voimme ihmisinä lopulta ajatella lukuisia asioita, jotka eivät ole läsnä kanssamme samassa tilassa, tai joista meillä ei ole lainkaan omakohtaisia kokemuksia. Kun tajuntamme kohde lopulta todistetaan epätodeksi, se ei tarkoita että ihminen ei enää ajattele yhtään mitään, että ajatus tuosta kohteesta lakkaa. Kyse on tuolloinkin vielä ajatuksesta "jostakin". (Zahavi 2003, 13-15, 21.)

2.4 Tutkimuskohteen ontologisen määrittelyn tulos

Edellä esitetyn ontologisen analyysin perusteella tämän tutkimuksen kohteena on ihminen, ja ihmisen elävä kokemus. Tämän vuoksi tutkielman metodiset ratkaisut tulevat perustumaan kokemusten tutkimiseen yleisesti käytettävään fenomenologiaan, joka Juha Perttulan (2008, 116) mukaan pystyy tieteenä kattamaan kaikki alat, joilla ihmisen subjektiivisia kokemuksia tutkitaan laadullisin metodein.

3 FENOMENOLOGIA

3.1 Fenomenologian lähtökohdat

Saksalaista filosofi Edmund Husserlia (1859–1938) pidetään yleisesti yhtenä fenomenologian keskeisistä ajatteliijoista. Husserl esitteli fenomenologian uutena tapana harjoittaa filosofiaa teoksessaan *Logische Untersuchungen* (1900–1901). Husserlin ajattelua leimasi kriittisyys aikansa tiedettä kohtaan, jonka hän koki jumittuneen epistemologisiin ongelmiin, kuten käsite-erittelyihin (Husserl 1995, 13, Marshall 2008, 48–49). Husserlin kriittistä asennetta aikansa tieteeseen ilmensi hänen suhteensa luonnontieteisiin ja naturalistiseen ajatteluun. Husserlille naturalisti oli idealismin ja objektivismin vanki, jota ohjasi pyrkimys tieteellisyyteen ja sen ohjaamana yleiseen tietoon ja aitoon totuuteen sekä niiden universaaliin olemukseen. Husserlin ihanteessa tiede voisi saavuttaa kokonaisuuden vasta, kun se hylkäisi objektiivisuuspyrkimykset ja ottaisi huomioon myös subjektiiviset asiat, kuten yksilöiden tunteet ja aistimukset. (Husserl 1995, 15–16.)

Husserlin näkemyksessä filosofian piti palata "asioihin itseensä" ja pyrkiä tieteenä löytämään ykseys ja kaiken kattavuus (Husserl 2016, 16). Toisin sanoen, tutkimuksen kohteena tulee olla "asia itse", eikä mahdolliset teoreettiset käsitteet, arvoitukset tai ongelmat. Tavoitteena on tuoda esiin tutkittavan todellisuuden rikkaus, pysyen ilmiölle uskollisena. (Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 10.)

Maailman sulkeistaminen, on Husserlin ensimmäinen fenomenologinen reduktio ja yleisesti ottaen se käsite johon viitataan kun monesti puhutaan fenomenologian yhteydessä reduktiosta, vaikka Husserlin reduktioita onkin useampia ja niiden välillä on eroja (Kakkori 2009, 275).

Sulkeistaminen käsitteenä liittyy Husserlille ongelmalliseen luonnontieteiden naturalistiseen asenteeseen, jossa maailmalla on niin sanottu itsenäinen asema, eli maailma vain on, olemassa, riippumatta meidän yksilöllisistä kokemuksistamme maailmasta. Husserl ei pyrkinyt kyseenalaistamaan naturalistisen maailman olemassaoloa, vaan saattamaan tämän maailman itsestään selvänä pidetyn olemassaolon filosofisen reflektion kohteeksi fenomenologisen reduktion (epokhē) eli sulkeistamisen avulla. (Russell 2009, 66, Zahavi 2003, 45.)

Husserlin epokhē ei tarkoittanut ympäröivän todellisuuden olemassaolon kieltämistä, vaan se pikemminkin se tarkoitti että meidän täytyy muuttaa oma asennoitumisemme todellisuutta kohtaan, jotta näkisimme ilmiöt sellaisina kuin ne oikeasti ovat. (Zahavi 2003, 45).

Toinen Husserlin esittämä reduktio on eideettinen, jonka tavoitteena on ilmiön eidoksen, eli ilmiön kannalta keskeisen tai olennaisen olemuksen löytäminen (Kakkori 2009, 275). Tästä reduktiosta puhutaan usein myös eideettisenä variaationa, tai vapaana mielikuvamuunteluna (esim. Giorgi 1994). Tällöin muuntelemalla tutkimuksen kohdetta voi löytää siitä ominaisuuksia, joita emme voi enää muunnella ilman että kohde muuttuu olennaisesti joksikin toiseksi kohteeksi. Tämän vapaan variaation avulla voi erottaa toisistaan tutkittavien kohteiden satunnaiset, sekä keskeiset piirteet. (Zahavi 2003, 38–39.)

Kolmas reduktio on transsendentaalinen reduktio, jonka Husserl uskoi mahdollistavan pääsyn puhtaaseen tietoisuuteen, eli transsendentaaliin egoon. Kakkori tosin (2009, 275) mainitsee, että määritelmiä transsendentaalista egosta pidetään kummallisina, koska Husserl mm. väittää transsendentaalisen egon jatkavan olemassaoloa jopa maailman tuhoutuessa.

3.2 Fenomenologinen kokemuksen tutkimus

Fenomenologinen tutkimus keskittyy ihmisen tietoisuuden tai kokemuksen tutkimiseen (Kakkori 2009, 274). Fenomenologisella tutkimuksella pyritään saavuttamaan syvempi ymmärrys jokapäiväisten kokemustemme merkityksestä tai luonteesta. Tutkimuksen keskeiseksi kysymykseksi nousee, minkälainen kokemus on luonteeltaan? (Van Manen 1990, 9.) Fenomenologinen tutkimus on kiinnostunut ilmiön perimmäisestä luonteesta, siitä mikä tekee jonkin asian sellaiseksi kuin se on, ja mitä ilman tämä asia ei olisi enää se mitä se on. Tällöin pyrkimyksenä on tunnistaa olennainen koetusta ilmiöstä, eli ilmiön edellytykset. (Van Manen 1990, 9, Perttula 2012, 331.) Fenomenologia ei ensisijaisesti pyri tulkintaan, vaan on kiinnostuneempi deskriptiosta, eli kokemuksen kuvaamisesta sellaisena kuin se on. Fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata merkitysrakenne, joka tekee koetusta ilmiöstä sellaisen kuin se on. Merkitysrakenteet ovat aina merkityssuhteiden kokonaisuuksia, eräänlaisia merkitysverkostoja. (Perttula 2012, 331.)

Fenomenologisessa tutkimuksessa on erotettavissa kaksi pääsuuntausta, aiemmin esitellyn Edmund Husserlin ajatteluun pohjautuvan deskriptiivinen eli kuvaileva fenomenologia, sekä Martin Heideggerin ajatuksiin perustuva hermeneuttinen eli tulkinnallinen fenomenologia (Finlay 2011, 87). Tämän lisäksi on olemassa mm. kahta edellä mainittua yhdistelevä eksistentiaalinen-fenomenologia (esim. Rauhala 1993). Eksistentiaalisen fenomenologian ytimessä on ajatus, että tutkija pyrkii kuvailemaan ilmiöitä fenomenologisesti samalla tunnustaen myös täydelliseen fenomenologiseen reduktioon pyrkimisen eräällä tavalla mahdottomaksi, koska emme lopulta voi asettua oman ymmärryksemme ulkopuolelle. Tutkijan esiymmärryksen julkituominen nähdään ymmärryksen edellytyksenä. (Perttula 2000, 429 ja Finlay 2011, 52.)

Siinä missä puhdas deskriptiivinen fenomenologia pyrkii paljastamaan ilmiön eräänlaisen yleisen olemuksen, ja näin ollen täyttämään laadullisen tutkimuksen tiedon kattavuuden vaatimuksen, täyttää eksistentiaalinen-fenomenolo-

gia tiedon kattavuuden vaatimusta säilyttämällä yleisen tiedon yhteyden tutkimuksessa haastateltavien ihmisten yksilöllisiin kokemuksiin ja näin ollen kokemusten syntypaikkaan, elettyyn elämään (Perttula 2000, 429–431).

Hermeneuttisen fenomenologian ajatus tulkinnallisuuden tarpeesta on lähtöisin Martin Heideggeriltä, jolle kieli ja ymmärtäminen olivat erottamattomia. Maailmassa olemisemme todellistuu ja on ymmärrettävissä vain kielen välityksellä, ja tämä itsessään luo vaatimuksen tulkinnasta. (Finlay 2011, 52.) Myös Giorgi (2012, 6) mainitsee, että fenomenologiaan kuuluu kuvailevasta luonteesta huolimatta aina tulkinnallisia piirteitä. Perttula (2000, 440) kuvailee deskriptiota fenomenologisen tutkimuksen empiiriseksi vaiheeksi. Tutkijan tehtävänä on rakentaa tulkinnalla dialogia olemassa olevan tiedon ja deskription välille. Dialogin kautta tutkittavalle ilmiölle luodaan ns. tulkinnallinen kehys, joka tuo mukaan tutkimukseen hermeneuttisen, eli tulkitsevan ulottuvuuden. Koska dialogi kuitenkin perustuu deskriptioon tutkittavasta ilmiöstä, säilyy tulkinnassa yhteys alkuperäiseen ilmiöön, mikä lisää tulkinnan uskottavuutta. (Perttula 2000, 440.)

Kakkori (2009, 274) korostaa, että tutkijan tulisi tuntea fenomenologian ja hermeneutiikan filosofisia eroja ja taustoja, koska niiden välillä on perustavanlaatuisia vastakkaisuuksia ja ristiriitaisuuksia. Kakkori (2009, 279) myös täsmentää, että: "[f]enomenologinen metodi ei muutu hermeneuttis-fenomenologiseksi metodiksi vain siksi, että ymmärrämme ja tulkitsemme asioita". Kokemattomana tutkielman tekijänä on lopulta vaikeaa tehdä rajanvetoa siitä, mihin tieteellisen lokeroon oma lähestymistapani asettuu. Esimerkiksi Perttula (2000, 429) kuvaili lähestymistapaansa "deskriptiivisyyteen pyrkiväksi hermeneuttiseksi fenomenologiaksi tai lyhyemmin deskriptiiviseksi hermeneutiikaksi". Tutkielmani hyödyntää hermeneutiikasta ammentavan eksistentiaalisen fenomenologian parista tutkimuskohteen ontologisen määrittelyn, sekä esiymmärryksen julkituomisen. Tutkielmani aineiston analyysi pyrkii pitäytymään alustavasti deskriptiossa, mutta kuten aiemmin mainitsin, hermeneuttinen tulkinta tulee väistämättä tutkielmaani mukaan tulosten tarkasteluun luomaan dialogia tutkimuskirjallisuuden ja pitkälti deskriptiivisesti esitetyn tutkimusaineiston välille.

Mielestäni fenomenologiaan yhdistetty hermeneutiikka soveltuu hyvin tulosten tarkastelun tutkimusstrategiaksi, koska hermeneutiikan tavoitteeksi luetaan "tutkimuskohteen syvälinen inhimillinen ymmärtäminen" (Koppa 2018), joka kuvastaa myös hyvin ajatuksiani tarpeesta ymmärtää aineistoa ja sen tuloksia. Hermeneuttisen tutkimusstrategian ytimessä on ajatus pyrkimyksestä ymmärtää kokonaisuus yksittäisestä ja yksittäinen kokonaisuudesta, sekä jatkuva siirtymäinen tutkittavan ilmiön osan ja kokonaisuuden välillä, näkökulmaa vaihtaen. Tutkittavan ilmiön kokonaismerkityksen saavuttaaksemme on tutkittava ilmiö jäsennettävä osiin, ja ilmiön jäsentämistä ohjaa oma ilmiöön liittyvästä aiemmasta tiedostamamme muodostunut merkitysodotus. Tulkinnan alkupiste on aina oma ennakkokäsitys tutkittavasta ilmiöstä, jota on voitava muokata ilmiöön sopivammaksi. Ymmärrys ilmiöstä, esimerkiksi tekstistä, syntyy luonnosten kautta. Kun tutkija havaitsee ensimmäisen merkityksen, se johtaa väistämättömästi tutkijaa luonnostelevaan ennakkoon tutkittavan ilmiön kokonaisuutta. Ensimmäisen merkityksen havaitseminen itsessään perustuu jo tutkijan ennalta asettamiin odotuksiin ilmiöstä ja sen kokonaisuudesta. Merkitysodotusta on voitava muuttaa, jos löydettyä merkitystä syvemmin tarkasteltaessa osoittautuu tarpeelliseksi. Oikean ymmärtämisen saavuttamiseksi on pyrittävä sovittamaan yhteen yksittäiset ilmiön osat, ilmiön kokonaisuuden kanssa. (Gadamer 2004, 29–30.)

3.3 Tutkielman metodi

Tutkielmassani käytettävä metodi on peräisin deskriptiivistä fenomenologiaa psykologisessa tieteessä harjoittaneelta Giorgilta. Toinen merkittävä metodi tutkielmani kannalta on Giorgin metodia muokannut, myöskin psykologian parista tuleva Perttulan metodi, joka tuo tutkimukseen jo aiemmin esiteltyjä hermeneuttisia ja eksistentiaalisia elementtejä, kuten hermeneuttista tulkintaa ja ontologisen määrittelyn. Laine (2015, 35) korostaakin, että on vaikea määrittellä yhtä yleispätevää fenomenologista tai hermeneuttista metodia, vaan metodi muotoillaan

aina tutkimuksen ainutlaatuisuuden mukaisesti. Myös Perttula (2000, 429) korostaa, että fenomenologinen metodi saa aina muotonsa tutkittavan ilmiön luonteen, sekä tutkijan edustaman teoreettisen koulukunnan mukaan.

Aiemmin esitellyllä Husserlin ensimmäisellä fenomenologisella reduktiolla, eli sulkeistamisella on keskeinen asema Giorgin ja Perttulan metodeissa. Perttula (2009, 145) toteaa sulkeistamisen merkitsevän fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijalle sitä, "...että tutkija tunnistaa tutkittavaan ilmiöön etukäteen liittämiään merkityssuhteita ja pyrkii siirtämään ne mielessään syrjään tutkimuksen ajaksi". Laineen (2015, 37) mukaan tutkimuskohdetta koskevat esitiedot, ja sitä värittävät käsitykset tulee "siirtää hyllylle" tutkimuksen ajaksi, koska aiemmat tutkimukset ja kokemuksemme määrittävät ennalta eniten ajatteluamme tutkimuskohteeseen liittyen. Esitietämyksen "hyllytys" ei tarkoita myöskään hylkäämistä, vaan nämä tiedot siirretään tutkimuksen alkuvaiheessa sivuun, jotta ne voidaan tuoda mukaan tieteelliseen keskusteluun tarpeellisina kriittisinä näkökulmina. (Laine 2015, 37.) Sulkeistaminen kestää läpi fenomenologisen tutkimusprosessin ja se on nähtävä laajempina tutkimusasenteena, eikä vain esimerkiksi kertaluontoisena esiymmärryksensä julkituomisena (Lehtomaa 2009, 165).

Giorgin (1994, 2014) kehittämän deskriptiivisen fenomenologian metodin viisi vaihetta ovat:

1. Fenomenologisen tutkimusasenteen omaksuminen, sekä tutkimukseen liittyvän tiedon sulkeistaminen.
2. Aineiston läpiluenta kokonaiskuvan muodostamiseksi
3. Aineiston toinen läpiluenta, jonka tavoitteena on tutkittavaan ilmiöön liittyvien merkitysyksiköiden tunnistaminen ja aineiston jakaminen merkitysyksiköihin.
4. Merkitysyksiköiden keskeisen psykologisen sisällön ilmaiseminen suurempaan oman tieteenalan kielellä.
5. Lopuksi luodaan muunnelluista merkitysyksiköistä synteesi, jonka pohjalta syntyy yleinen merkitysverkosto.

Ensimmäisessä vaiheessa tutkijan tulisi omaksua fenomenologinen asenne, ja sulkeistaa ennakkokäsityksensä tutkimusaiheesta. Giorgi (2014, 92) korostaa, että sulkeistaminen ei tarkoita sitä että tutkijan tulisi unohtaa kaikki aiempi tieto tutkittavaan ilmiöön liittyen. Tarkoitus on nimenomaan siirtää tämä aiempi tieto syrjään ettei se värittäisi liikaa tutkittavaa kokemusta. Tästä asenteesta käsin toimien tutkijan tulisi lukea tutkittava teksti läpi niin monta kertaa kuin on kokonaiskuvan muodostamisen kannalta tarpeellista. Tämän vaiheen kesto riippuu pitkälti henkilön lukemistottumuksista, sekä aineiston pituudesta. (Giorgi 1994, 11.)

Toisessa vaiheessa tarkoituksena on pilkkoa teksti helpommin hallittaviin merkitysyksiköihin, jotka ovat tutkimuksen asettamien kriteerien (tutkimusongelman) mukaisia. Lukiessaan tekstiä tutkijan on merkittävä ylös kohdat, joissa hän havaitse merkityksen muuttuneen, jolloin teksti pilkkoutuu helpommin hallittaviksi merkitysyksiköiksi. Tässä vaiheessa tutkimuksen kohteena olevan subjektin kieltä ei vielä muunnella. On tärkeää, että jako merkitysyksiköihin suoritetaan ennen yhtäkään muunnosta. (Giorgi 1994, 11; 2014, 130.)

Kolmannessa vaiheessa suoritetaan muunnos tutkittavan arkikieliset ilmaisut tutkijankielisiin ilmauksiin, joissa pyritään ilmaisemaan ilmaisujen sisältämä psykologinen sisältö. Muunnos suoritetaan reflektion ja mielikuvamuuntelun avulla. Tutkijan on tässä vaiheessa pohdittava jokaisen merkitysyksikön kohdalla, mikä on todella tärkeää ja keskeistä juuri tässä merkitysyksikössä. Jos esimerkiksi muunneltavan yksikön sisältämä ilmiö muuttuu merkittävästi tai katoaa kokonaan olemasta kun siitä poistaa tai vaihtaa osan, se todennäköisesti on laadultaan keskeinen. Tässä vaiheessa tutkija voi mielikuvamuuntelun avulla kokeilla erilaisia muunnoksia merkitysyksikköön määrittääkseen muunnoksen osuvuutta hyödyntäen tutkimusongelman antamaa kontekstia. Tässä vaiheessa tapahtuu myös merkittävä muunnos kielellisessä asussa, koska tutkija raportoi omasta perspektiivistään mitä tutkittava on ilmaissut, ovat tutkijankielistetyt ilmaisut yksikön kolmannessa persoonassa. (Giorgi 1994, 17-19; 2014, 70.)

Neljännessä vaiheessa tutkijan tulee luoda synteesi, jossa yhdistetään muunnetut merkitysyksiköt kuvaamaan tutkittavan ilmiön kokonaisrakennetta. Tämä rakenne sisältää tutkielman kaikki merkitysyksiköt, tai vähintään asiayhteydestä päätellen ottaa huomioon kaikkien tutkittavien kaikki muunnellut merkitysyksiköt. Tutkijoilla on suuri vapaus sen suhteen, miten he esittävät tutkimuslöydöksensä ja tämä riippuu pitkälti tutkimuksen tarpeista ja kohdeyleisöstä. (Giorgi 1994, 19–20.)

Perttulan (1995, 91, 95–96) Giorgin metodia mukaileva, ja sen pohjalta laajennettu fenomenologisen psykologian analysointimenetelmä sisältää kaksi (2) päävaihetta, joissa molemmissa seitsemän (7) osavaihetta. Merkittävä ero Perttulan ja Giorgin metodien välillä on jäsentävien sisältöalueiden käyttö merkitysyksiköiden hallintaan, joiden käyttöä Perttula (1995, 90) perustelee laajan tutkimusmateriaalin paremmalle hallittavuudella. Paremman hallittavuuden lisäksi tiedon jäsentämisen koetaan myös lisäävän analyysin luotettavuutta. Perttula suosittelee käyttämään väljiä sisältöalueita tai sisältöalue-ehdotelmia, jotta ne eivät itsessään liikaa rajoita jatkoanalyysin mahdollisuuksia (Perttula 1995, 92).

Olen ottanut tutkielmani metodin vaiheisiin vaikutteita Perttulan metodin vaiheista, koska käytän sisältöalueita jäsentämään haastatteluja tarinallismiksi. Myös Perttulan (1995, 94) vaihe 2.1, jossa kokemusten yksilöllisyys ns. häivytetään muuntelemalla teksti yleisiksi ilmauksiksi, osoittautui tutkimukseni ja oman toimintatapani kannalta hyödylliseksi tavaksi jäsentää tietoa. Tähän olen yhdistänyt Giorgin metodista mielikuvamuuntelua.

Näin ollen, oman aineistoni kohdalla käyttämäni metodin vaiheet ovat:

- 1.) Aineiston (yksilöhaastattelujen litteroinnit) läpiluenta avoimin mielin luonnollisesta asenteesta ja vapautuneena.
- 2.) Tutkimuksen kannalta keskeisten merkitysyksikköjen erottaminen haastatteluista.

3.) Erotettujen merkitysyksikköjen muuntaminen tutkijan kielelle, sekä merkitysyksiköiden merkitseminen ja numeroiminen tunnisteilla (H1-1, H2-2 jne.) haastateltavien mukaan.

4.) Yksilökohtaisten tutkijankielelle muunnettujen merkitysten jäsentäminen niimeämällä kokemukset intentionaalisuuden ajatusta (kokemus on aina kokemus jostakin) mukaillen kysymällä merkitysten kohdalla "tämä on kokemus jostakin, mistä?", jonka perusteella syntyneet vastaukset jäsentävät aineistoa sisältöalueisiin ohjaten samankaltaisia merkitysyksiköitä toistensa yhteyteen.

Vaiheet 1-4 toistan jokaisen haastateltavan kohdalla, jonka jälkeen vasta etenen vaiheeseen 5. Haastateltavien merkitysyksiköt pysyvät tässä vaiheessa vielä haastateltavien yhteydessä, sekä sisältävät niille annetut tunnisteet joiden avulla pystyn paremmin hallitsemaan isoa kokonaisuutta.

5.) Tutkijankielelle muunnettujen ja teemojen mukaisesti sisältöalueisiin jäsennettyjen merkitysyksiköiden muunnos yleiselle kielelle, säilyttäen yhteys antamillani tunnisteilla yksittäisiin haastateltaviin. Muuntaessa merkitysyksiköitä yleiselle kielelle, harjoitan Giorgia mukaillen mielikuvamuuntelua pohtiakseni mikä oli keskeistä tässä merkitysyksikössä.

6.) Jokaisen yksittäisen haastateltavan yleiselle kielelle muunnettujen merkitysyksiköiden sijoittaminen suurempiin kaikille haastateltaville yhteisiin sisältöalueisiin, joista osa on jo muodostunut vaiheessa 4, sekä tarpeen mukaan uusien sisältöalueiden määrittäminen.

7.) Yhteisten sisältöalueiden järjestäminen suhteessa toisiinsa; kokemuksen kokonaisrakenteen kuvaamisen kannalta mieluisaan järjestykseen, sekä merkitysyksiköiden sisältöalueisiin sijoittumisen arviointi. Tässä vaiheessa vaihtelen sisältöalueiden järjestystä vapaasti ja katselen miten se vaikuttaa yleisen merkitysverkoston tarinallisen kokonaisuuden ilmaisemiseen. Kun kaikille yhteisen merkityksen ilmaisemisen kannalta suotuisa järjestys on löytynyt, siirryn seuraavaan vaiheeseen.

8.) Aineistoa jäsentävien sisältöalueiden nimien, sekä yksilöllisiin haastateltaviin merkitysyksiköt yhdistävien tunnisteiden poistaminen. Säilytän luonnollisesti tunnisteet sisältävän version jos tarve siirtyä vaiheissa taaksepäin ilmenee.

9.) Kaikille yhteisen yleisen merkitysverkoston luominen muodostamalla kertomuksellinen kokonaisuus kaikista yleiselle kielelle muunnetuista sisältöalueittain jaetuista ja järjestellyistä merkitysyksiköistä. Kertomuksellisen yhtenäisen kokonaisuuden luominen vaatii samankaltaisten merkitysyksiköiden luovaa tarpeen mukaista muuntelua ja yhdistelemistä, häivyttämättä yksilöllisiä merkityksiä kokonaisuudesta, sekä yhteyden säilyttämistä tutkijankielisten merkitysyksiköiden ja alkuperäisen haastatteluaineiston välillä.

4 TUTKIMUSAINEISTON KERUU

4.1 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Fenomenologiset tutkimukset ovat aineistolähtöisiä luonteeltaan. Haastattelu mahdollisimman avoimia kysymyksiä käyttäen nähdään kokemuksen tutkimiseen hyvin soveltuvana aineistonkeruun menetelmänä. Kokemuksia tutkittaessa haastattelujen tulisi olla avoimia sekä luonnollisia ja keskustelunomaisia tilanteita, joissa haastateltavan ilmaisulle annetaan runsaasti tilaa ja haastattelut etenevät haastateltavan ehdoilla. (Laine 2015, 35–36, 39, Lehtomaa 2009, 170.) Avoimet kysymysmuodot antavat paremmin tilaa haastateltavan mielipiteelle, siinä missä esimerkiksi monivalintakysymyksillä on rajoittava vaikutus haastateltavaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2014).

Vaikka aineistonkeruun kohdalla korostetaankin keskustelunomaisuutta, on haastattelulla aineistonkeruun menetelmänä selkeä tavoite, tutkimusinformaation kerääminen. Tämä erottaa haastattelun esimerkiksi pelkästä tavallisesta keskustelusta, jolla ei välttämättä ole samanlaista tiedonkeruupäämäärää, jolloin keskustelun tavoitteena voi olla esimerkiksi yhdessäolo (Hirsjärvi & Hurme 2008, 42.)

Tutkielman tutkimushaastatteluja varten kirjoitin vapaamuotoisen kysymysrunгон, jonka tehtävänä oli ohjata ja rajata haastattelua, joten tältä osin en voi kutsua tekemiäni tutkimushaastatteluja avoimiksi haastatteluiksi. Luokittelun tutkimusaineiston keruuseen käyttämäni haastattelutyypin puolistrukturoiduksi teemahaastatteluksi. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 47) määrittelevät teema-

haastattelun puolistrukturoiduksi haastatteluksi, koska sen teemat ovat aihepiiriä rajaavia ja kaikille haastateltaville samoja, mutta toisaalta tässä haastattelu muodossa vastausvaihtoehdot jätetään avoimiksi mahdollistaen rajoittamattomamman itseilmaisun haastateltaville.

Avoimuuden taustavaatimuksen mukaisesti pyrin haastatteluissa parhaan kykyni mukaan ylläpitämään rentoa, ja keskustelunomaista ilmapiiriä, sekä annoin haastateltavien puhua vapaasti myös aihepiirin ulkopuolelle menevistä asioista joista he saattoivat ryhtyä kertomaan. Laine (2015, 39) korostaa, että avoimeen haastattelu ei lopulta tarkoita rajoittamatonta haastattelua, sillä tutkija on rajannut haastattelua jo asettamalla tietyn tutkimuskysymyksen, josta haastatellulla pyritään saamaan lisätietoa. Bevan (2014, 138) toteaa että struktuurin voi nähdä tapana hallita haastatteluprosessia, eikä suinkaan tapana rajoittaa mahdollisuuksia sille mitä haastatteluissa voi kysyä. Myös Lehtomaa (2009, 178) korostaa haastattelijan oikeutta ohjata haastateltavaa kuvailemaan juuri tutkimusongelman kannalta mielenkiintoisia asioita.

Omalla kohdallani koin valmiiden kysymysten luoman struktuurin tukeeneen minua haastattelutilanteissa, sekä luoneen eräänlaisen punaisen langan jota seurata, jotta haastattelutilanteiden tavoite eli tutkimusaineiston kerääminen täyttyisi. Tämä ei tarkoita, että pysyttäydyn vain paperille kirjoittamissani kysymyksissä, vaan pyrin mahdollisuuksien mukaan myös kysymään täsmentäviä kysymyksiä kuulemani perusteella, sekä personoimaan haastattelua haastateltavan mukaan.

Haastattelujen kysymysten tulisi olla muotoiltu niin, että ne mahdollistavat kuvailevat kertomukselliset vastaukset ilman suurempaa lisäohjausta. Haastateltavan tulisi välttää liian yleisiä ja käsitteellisiä ilmaisuja kysymyksissään, koska nämä voivat johtaa haastateltavan käsitysten ja mielipiteiden tasolla vastaamiseen. Käsitteet ovat ongelmallisia, koska ne eivät välttämättä perustu omakohdaisiin kokemuksiin, vaan heijastavat useimmiten ympäröivän yhteisön kautta omaksuttuja vaikutteita. Kokemuksen tutkijan aineiston jääminen käsitteiden ja mielipiteiden tasolle johtaa ongelmiin tutkimuksen analyysivaiheessa. (Laine 2015, 39.)

Toisaalta, tutkijalla ei ole takeita että haastateltava ihminen pystyy kuvailemaan kokemuksiaan, vaikka hänelle sellaisia olisi, tai että haastattelussa päästään kokemustasolle. Näkisin, että yksilötasolla ihmisillä on hyvin erilaisia valmiuksia kuvailla kokemuksiaan, mikä tuo oman haasteensa haastattelun ohjailevuudelle.

Haastattelujen sujuminen riippuu aina monesta tekijästä, eikä niiden sujumista voida etukäteen ennustaa, koska vuorovaikutustilanteet ovat yksilöllisiä ja ihmiset kokevat haastateltavan yksilöllisellä tavallaan (Lehtomaa 2009, 180). Tutkijat ovat yhtäläillä yksilöitä kuin heidän haastateltavansakin, ja tutkijoiden tavassa herkistyä kuulemalleen, ja kysyä sekä ymmärtää haastateltavaa on aina eroja (Laine 2015, 33). Tärkeää on että tutkijalla on edellytykset luoda yhteys haastateltavaan ja haastattelujen sujuminen riippuu myös pitkälti tutkijan omasta persoonallisuudesta (Lehtomaa 2009, 180).

Haastattelu edustaa aina tutkimuksen ensimmäistä vaihetta, tutkimusaineiston keruuta. Fenomenologisessa tutkimuksessa haastattelijan on pyrittävä sulkeistamaan aiempi tutkimustieto, ja tämän tulee näkyä hänen haastattelutavassaan. Bevanin (2014, 139) mukaan sulkeistamisen voi ajatella haastattelutilanteissa tarkoittavan asennetta, jossa mitään haastateltavan sanomaa ei pidetä itsestäänselvyytenä. Itse ajattelin, että haastattelijana asenteeni olisi oltava parhaimmillaan avoimen ihmettelevä, mutta pyrkiä olemaan sellainen vaikuttamatta epäaidolta. Van Manen (1990, 10) toteaa, että kokemusten mahdollinen todenperäisyys ei ole yhtä tärkeää kuin kokemusten luonne. Näin ollen en ole haastattelijana kyseenalaistamassa kuulemaani, tai tuomassa aktiivisesti ilmi epäilyksiä kuulemani todenperäisyydestä.

Lehtomaa (2009, 168) näkee tutkimuksen edellyttämän fenomenologisen sulkeistamisen helpottuvan, jos tutkija ei tunne haastateltavia henkilökohtaisesti. Itse en tuntenut haastattelemiani opiskelijoita entuudestaan, ja en saanut heistä etukäteen minkäänlaista taustatietoa, joka olisi voinut ohjata minua ennalta tiettyyn suuntaan haastatteluissani.

4.2 Tutkijan esiymmärryksen ilmaiseminen

Fenomenologisen metodin sulkeistamisen edellytysten mukaisesti ilmaisen tässä osiossa omaa tutkijan esiymmärrystäni, eli luonnollistani asennettani ja tiedostan omat tutkimukseen vaikuttavat kokemukseni tutkimastani aiheesta.

Fenomenologisen sulkeistamisen osana tutkija voi kirjoittaa auki omat ennakkokäsityksensä tutkittavasta aiheesta. Toisaalta, tutkija voi myös tarpeen tullen tutustua teoreettiseen tietoon aiheesta, jos kokee sen auttavan omien ennakkokäsitysten hahmottamisessa. (Perttula 1995, 70–71.) Itse en ollut tutustunut ohjausalan teoreettiseen kirjallisuuteen tutkimusprosessin alussa, vaan pyrkinyt tietoisesti minimoimaan teoreettisen tiedon vaikutusta omaan tiedon keruuseeni.

Esiymmärrykseni tutkittavasta ilmiöstä kattaa laajasti yleisen elämänhistoriani oppilaana -ja opiskelijana suomalaisessa koulutusjärjestelmässä (ala-aste, ylä-aste, ammattikoulu, yliopisto), sekä erityisesti oppilaanohjauksen -ja opinto-ohjauksen kohteena olemisena osana koulutusjärjestelmää. Olen saanut opinto-ohjausta ensimmäisen kerran opintopolkuni aikana yläasteella vuosina 1994–1997. Yläasteen aikaisiin ohjauskokemuksiini kuuluivat opinto-ohjaajan pitämät infotilaisuudet, opinto-ohjaus nimisen oppiaineen tunnit, opinto-ohjaajan kautta hoidetut työelämään tutustumisjaksot, sekä muutama henkilökohtainen keskustelu peruskoulun jälkeisiin jatko-opintoihin liittyen. Yleiskokemukseni opinto-ohjauksesta yläasteella on negatiivinen, ja koin ohjaajan vähätelleen minun akateemisia taitojani jatko-opintoihin hakeutuessa avoimesti. Yhdeksännellä luokalla opinto-ohjaajani myös eväsi minulta (perui puolestani) itse hankkimani TET-paikan mielivaltaisesti ja järjesti toisen oppilaan samaan työpaikkaan tilaleni. Nämä edellä mainitsemani kokemukset toimivat esimerkkinä esiymmärrykseni ja siihen liittyvän oman perspektiivini negatiivisesta värittyneisyydestä.

Ammatillisen oppilaitoksen opiskelu -ja ohjauskokemuksista kertynyt esiymmärrykseni sisältää kolmivuotisen ammattitutkinnon suorittamisen vuosina 1999–2002. Näistä vuosista mieleeni on jäänyt ohjauksen vähäisyys. En muista opintojeni aikana kuulleen mitään opinto-ohjauksesta, saatiikka tiennyt sellaisen saatavuudesta, tai tiennyt että koulussa olisi ohjauspalveluja tarjolla. Muistan opiskelujaltani, että ohjaukseen liittyvistä asioista ei tiedotettu, enkä

itse opiskelijana osannut ohjauksen puuttumista oikein edes ihmetellä. Toisaalta en myöskään muista kokeneeni opintojen aikana mitään erityistä tarvetta saada opintoihini ohjausta. Opiskelemani ammattiaineen ryhmänohjaaja oli monessa mielessä henkilö, jonka puoleen käännyimme kun kaipasimme neuvoja opintoihimme, tai jatko-opintoihin hakeutumiseen, tai halusimme keskustella muuten vain. Opintojen ohjaus, tai sellaiseen tehtävään palkattu ihminen ei oikeastaan omalla kohdallani ammattiin opiskellessa ollut missään vaiheessa merkityksellinen osa opiskeluani.

Tämän lisäksi esiymmärrykseeni sisältyy kokemukseni työskentelystä eri kouluasteiden englannin opettajana, sekä nykyisten opintojeni myötä kokemukseni opinto-ohjauksen harjoittelijana ammatillisissa oppilaitoksissa. Koska toimin opinto-ohjausharjoittelijana tutkimuksen kohteena olleessa oppilaitoksessa, kuului esiymmärrykseeni myös tietämys opinto-ohjaajien työskentelystä -ja toimintakulttuurista oppilaitoksessa. Olen monella tapaa ulkopuolinen haastattelijana, mutta toisaalta esiymmärrykseni sisältää paljon yksityiskohtaista tietoa oppilaitoksesta ja siellä harjoitetusta opinto-ohjauksesta. Tietoisuuteni oppilaitoksen opinto-ohjaajien tavoista työskennellä on selkeästi merkittävä osa esitietämystäni, jonka sivuun laittaminen on ollut haasteellista erityisesti haastattelutilanteissa.

Englannin opettajana toimiminen, sekä taustani kielen opiskelijana ovat muodostaneet minulle voimakkaan tottumuksen hahmottaa maailmaa kielen ensisijaisuuteen turvaten. Tätä luonnollista asennettani kielen asemasta olen pyrkinyt tiedostamaan itselleni erityisesti analyysivaiheessa.

4.3 Tutkimuksen aineisto ja haastateltavien valinta

Tutkimuksen aineisto koostuu kahdeksasta (8) haastattelusta, jotka tein syys- ja kevätlukukaudella 2016–17 ammattioppilaitoksessa. Kaikki haastateltavat ovat täysi-ikäisiä, yhden alakohtaisen opinto-ohjaajan ohjattavina olleita saman alan ammatillisia opiskelijoita. Suostumus haastatteluihin osallistumiseen pyydettiin

ennen haastatteluja erillisellä suostumuslomakkeella (LIITE 1). Ennen lomakkeen täyttämistä kerroin haastateltaville tutkimuksesta tarkemmin. Haastateltavista osa oli opintojensa alussa, osa keskivaiheessa ja osa valmistumassa. Sain tutkimushaastatteluihin vapaaehtoisia haastateltavia oppilaitoksessa työskentelevän opinto-ohjaajan kautta, ennalta-määrittämäni täysi-ikäisyyden kriteerin perusteella.

4.4 Haastattelujen toteutus ja ajankohta

Haastattelut pidettiin ammattioppilaitoksen tiloissa kesken opiskelijoiden opiskelupäivän. Opiskelijat saivat itse päättää sopivan ajankohdan haastattelun pitämiseen. Haastatteluista seitsemän (7) pidettiin opinto-ohjaajan työtilassa ja yksi (1) oppilaskunnan tilassa. Kerroin jokaiselle haastateltavalle ennen varsinaisen haastattelun aloittamista mahdollisuudesta valita joku muu haastattelupaikka, kuten esimerkiksi oppilaitoksen kahvio. Suurin osa valitsi ohjaajan työhuoneen. Opinto-ohjaajan työhuone oli ulkoisista häiriöistä vapaa tila, jossa haastattelujen äänittäminen oli helppo toteuttaa. Yhden haastattelun pitopaikkana toimi oppilaskunnan tila, joka oli myös häiriötön tila.

En tutustunut haastateltavien taustoihin ennen haastattelutilanteita, enkä ollut tavannut yhtäkään haastateltavaa aikaisemmin, koska taustatiedot haastateltavista olisivat osaltaan helposti vääristäneet tutkimuksen toteuttamista ja aineistonkeruuta. Haastatteluissa käytin apunani haastattelukysymysten runkoa (LIITE 3).

Haastattelut tallennettiin älypuhelimien digitaalisella äänentallennussovelluksella ja jokainen äänitys onnistui erinomaisesti. Litteroin haastatteluaineistot tietokoneen tekstinkäsittelyohjelmalla kuunnellen tarkasti nauhoituksia. Tietokoneen toisto-ohjelman hidastustoimintoa käytettiin litteroinnin tarkkuuden varmistamiseen. Litterointitapani oli hyvin vapaamuotoinen. Pyrin litteroimaan haastateltavien kielelliset ilmaisut alkuperäisessä muodossaan, mutta en laskeutunut esimerkiksi hiljaisuuksien pituuksia, mutta merkitsin selkeästi merkitykselliset pidemmät hiljaisuudet litterointiin.

5 TUTKIMUSAINEISTON ANALYYSI

5.1 Metodin ensimmäinen vaihe

Ensimmäiseksi pyrin omaksumaan fenomenologisen asenteen, ja hyllyttämään tutkimusongelmaan liittyvät teoreettiset tietoni ja esiymmärrykseni koko fenomenologisen analyysiprosessin keston ajaksi. Koska haastattelujen ja litterointien välissä ehti kulua huomattavasti aikaa, tutustuin aineistoon analyysin aikana useita kertoja uudelleen luodakseni siitä kokonaiskuvan. Välillä aineistoon syntyi pidempiä taukoja, joten aineistoa piti aina palauttaa mieleen näiden taukojen jälkeen ja näin ollen aloitin aineiston läpikäynnin useamman kerran uudelleen tämän tutkimusprosessin aikana.

5.2 Metodin toinen vaihe

Litteroidun aineiston avoimen luennan jälkeen jatkoin työskentelyä merkittävällä tekstinkäsittelyohjelmassa tutkimusaiheen kannalta merkityksellisiä kohtia eri väreillä erottaakseni ne muusta tekstistä. Merkityksellisyyden ratkaisin pohtimalla liittykö kerrottu asia tutkielman tutkimuskysymykseen, eli opinto-ohjauskokemuksiin ilmiönä.

Koottuani haastatteluista tutkimusaiheen kannalta merkityksellisiä katkelmia, toistin vaiheen varmistaakseni etten ollut sivuuttanut mitään olennaista epähuomiossa. Palasin haastattelumateriaalin pariin lukuisia kertoja, aina tarpeen vaatiessa. Tässä vaiheessa, sekä myös silloin tällöin seuraavien vaiheiden aikana, päädyin poistamaan sekä lisäämään ja palauttamaan aiemmin poistamiani muutamia kohtia joiden koin menevän liikaa tutkittavan aiheen ohi.

Tämän jälkeen merkitykselliset katkelmat koottiin tiedostoihin, jotka nimettiin haastateltaville annettujen koodien (H1 = haastateltava nro 1 jne.) mukaisesti. Seuraavaksi jaottelin jokaisen haastateltavan litteroidun aineiston merkitykselliset haastattelukatkelmat merkityksyksiköihin käyttämällä vinoviivaa (/) yksiköiden erottimena. Luin katkelmia tarkasti ja aina kun havaitsin merkityksessä

muutoksen, eli haastateltava puhuikin eri asiasta, merkitsin kohdan ylös muodostaen merkitysyksiköitä.

5.3 Metodin kolmas vaihe

Jaettuani kaikki tutkimukselle merkitykselliset haastattelukatkelmat merkitysyksiköihin, aloitin merkitysyksiköiden muuttamisen tutkijan oman tieteenalan kielelle. Käytännössä tämä tarkoitti arkisen kokemuksen kuvaamiseen käytetyn puhekielisen ilmauksen siirtämistä yleiskielisempään tieteenalan kielenkäytön mukaiseen muotoon. Pitääkseni yllä jäljitettävän yhteyden yksilöllisten haastateltavien merkitysyksiköiden ja tulevan yleisen merkitysverkoston välillä, nimesin haastateltavien merkitysyksiköt yksinkertaisilla tunnisteilla kuten H1-6 (Haastateltava 1, merkitysyksikkö nro.6).

Vaiheen toteutusta varten muodostin tekstinkäsittelyohjelmassa taulukon (Taulukko 1), jossa on kaksi saraketta. Vasemmassa sarakkeessa on alkuperäinen haastateltavan luontaisella asenteella ilmaisema haastattelukatkelma. Oikealle erilliseen sarakkeeseen kirjoitin tutkijankielisen muunnoksen haastattelukatkelmasta. Muunnos tutkijankielelle suoritettiin niin, että huolehdin muunnosten sisältävän tarkasti alkuperäiset haastateltavien ilmaisemat merkitykset.

Taulukko 1.

Alkuperäinen merkitysyksikkö	Tutkijankielistetty merkitysyksikkö
<p>”Ylipäättään saatan käydä morolla täällä tai kahvilla ja ...puhua ihan vaa paskaa tai... tälleen niinku yleisesti” H1</p>	<p>H1-21 Hän kertoi voitavansa käydä opinto-ohjaajan luona tervehtimässä häntä ja juoda hänen kanssaan kupin kahvia, tai keskustella vapaamuotoisesti.</p>

5.4 Metodin neljäs vaihe

Jäsentääkseni merkitysyksiköitä yleistä merkitysverkostoa ajatellen, hahmotin haastattelujen tutkijankielistetyille merkitysyksiköille jäsentävän teemoittelun, jäsentämällä merkitysyksiköt niitä kuvaaviin itse nimeämiini sisältöalueisiin.

Nimeämäni sisältöalueet ilmentäisivät tässä tapauksessa sitä, minkä tyyppisestä kokemuksesta on kyse. Jäsentävien sisältöalueiden tarkoituksena ei ole materiaalin kiihdyttäminen teemoiksi, vaan nimenomaan merkitysyksiköiden ohjaaminen niin, että samankaltaiset kokemukset voitaisiin sijoitella lopulliseen yleiseen kaikille yhteiseen merkitysverkostoon toistensa läheisyyteen jokseenkin mielekkäästi, jotta tarinallisempi ilmaus syntyisi luontevammin.

Jäsentävien sisältöalueiden luomista varten käytännössä kysyin aina merkitysyksikön kohdalla ”Tämä on kokemus, mistä?”, johon hain vastausta itse merkitysyksiköstä, keskittyen siihen mitä merkitysyksikkö kertoo minulle olennaisuudestaan varsin suoraan. En suinkaan aina päätenyt käyttämään ensimmäisenä mieleeni tullutta vastausta itselleni esittämäni kysymykseen, vaan mietin kokonaisuutta, ilmaistua merkitystä, muistelin haastattelutilannetta ja mietin sitä mikä on keskeistä ja onnistunko pohtimalla vastaamaan omaan kysymykseeni kokemuksen luonteesta. Kattava listaus tässä vaiheessa ainestoa jäsentäneistä sisältöalueista on pituutensa vuoksi mukana liitteenä (ks. LIITE 2).

Siirsin huomattavaa samankaltaisuutta sisältäneet merkitysyksiköt saman jäsentävän sisältöalueen alle, hahmotellen merkitysyksiköitä kokonaisuuksiin seuraavaa vaihetta varten. Vaihe oli työläs ja vaati monta yritystä löytää kuvaavia nimiä sisältöalueille, vaikka kyse olikin vain välivaihetta varten luoduista jäsentävistä sisältöalueista joita en tarkoittanut missään vaiheessa osaksi varsinaista analyysin loppuvaihetta.

Jäsentävät sisältöalueet loin jokaiselle haastateltavalle erikseen, luoden jokaiselle haastateltavalle yksilön kokemusta kuvaavia sisältöalueita. Tässä vaiheessa havaitsin, että eri haastateltavien jäsentävien sisältöalueiden välille syntyi huomattavaa samankaltaisuutta, vaikka yksilöiden välillä luonnollisesti oli myös eroja sisältöalueiden aiheissa ja lukumäärässä. Merkitysyksiköt olivat tässä vaiheessa vielä tiukasti sidoksissa yksilöllisiin haastateltaviin käyttämieni merkin-
töjen (H1 jne.) kautta.

5.5 Metodin viides vaihe

Seuraavaksi aloin muodostamaan yleistä kaikille yhteistä merkitysverkostoa. Tätä vaihetta varten muunsin tutkijankieliset yksilölliset jäsentäviin sisältöalueisiin järjestetyt merkitysyksiköt yleisempään ei-yksilöllisempään kieleen Perttulan ja Giorgin metodeja mukaillen. Tässä vaiheessa harjoitin myös mielikuva-muuntelua pohtiakseni mikä on keskeistä merkitysyksikössä. Sijoitin tutkijankielistetyt merkitysyksiköt taulukon (Taulukko 2.) vasempaan sarakkeeseen ja oikealle kirjoitin merkitysyksikön tai tietyissä tapauksessa useamman samankaltaisen merkitysyksikön yleiseen kieleen muutetun muunnoksen.

Taulukko 2.

Tutkijankielistetty merkitysyksikkö	Yleiselle kielelle muunnettu tutkijankielistetty merkitysyksikkö, johon on sovellettu tarpeen tullen mielikuva-muuntelua
H1-21 Hän kertoi voivansa käydä opinto-ohjaajan luona tervehtimässä häntä ja juoda hänen kanssaan kupin kahvia, tai keskustella vapaamuotoisesti.	(H1-21) Opiskelijat voivat käydä opinto-ohjaajan luona tervehtimässä häntä, juoda hänen kanssaan kupin kahvia, vaihtaa kuulumisia tai keskustella vapaamuotoisesti.

Giorgia (1994, 18) mukaileva mielikuvamuuntelu tarkoitti tässä vaiheessa sitä, että saatoin tarttua esimerkiksi ilmaisuun kahvilla käymisestä ja pohtia olisiko kokemus kahvin juomiseen liittyneestä ohjaajan tapaamisesta tai vapaamuotoisesta keskustelusta erilainen jos tapaamisella juotaisiin vaikkapa jotain muuta. Mikä on keskeistä tässä kokemuksessa? Entä jos ilmaus kahvin juomisesta puuttuisi? Suomalaisesta kulttuurisesta näkökulmasta kahvin juomisen sosiaalisesti ihmisiä yhdistävä funktio korosti kahvilla käymisen keskeisyyttä ohjaajan tapaamisen kokemukselle, koska juuri kahvin juomiseen liittyy paljon erilaisia sosiaalisesti rakentuneita merkityksiä. Myös mielikuvat veden, mehun tai muun yhdessä jaetun nesteen tai ravinnon nauttimisesta kielisivät kieltämättä sosiaalista läheisyyttä ihmisten välillä, mutta niiden kantama kulttuurinen merkitys ei olisi

kahvin kanssa vertailukelpoisesti samanlainen, joten voin pitää kahvin juomista keskeisenä osana tätä merkitysyksikköä.

5.6 Metodin kuudes vaihe

Kaikille haastateltaville yhteisen yleisen merkitysverkoston muodostamista varten hyödynsin aiemmin luotuja jäsentäviä sisältöalueita. Niiden avulla aloitin yksilöllisten yleiseen kieleen muunnettujen merkitysyksiköiden sijoittamisen yleisen merkitysverkoston kehukseen. Periaatteessa tämä tarkoitti, että kaikki haastateltavien merkitysyksiköt, jotka selkeästi kertoivat esimerkiksi avunsaannista, siirtyivät tämän jäsentävän sisältöalueen alaisuuteen yleisen merkitysverkoston kehukseen. Säilytin kuitenkin merkitysyksiköille annetut aiemmin mainitsemani tunnisteet, joiden avulla merkitysyksiköiden yhteys alkuperäisiin haastateltuihin yksilöihin, ja näin ollen yhteys alkuperäisiin haastatteluihin, voitiin todentaa.

Jos koin, että jokin yleiselle kielelle muunnettu merkitysyksikkö ei istunut enää aiempiin sisältöalueisiin, pohdin jäsentävien sisältöalueiden nimiä uudelleen ja kyseenalaistin avoimesti aiempia ratkaisujani. Tässä vaiheessa aineistoa jäsentäviksi sisältöalueiksi muodostuivat:

1. Kokemus ohjauksen merkityksestä opiskelijoille
2. Kokemus opinto-ohjaajalla asioinnin muotojen merkityksestä
3. Kokemus opinto-ohjaajan persoonasta
4. Kokemus opinto-ohjaajan tavasta kommunikoida
5. Kokemus opinto-ohjaajan kiinnostuneisuudesta opiskelijoiden asioihin
6. Kokemus opinto-ohjaajan tavoitettavuudesta
7. Kokemus opinto-ohjaajan kiertelystä

8. Kokemus opinto-ohjaajan suhtautumisesta opiskelijoihin
9. Kokemus tasavertaisuudesta ohjaustilanteissa
10. Kokemus opinto-ohjaajan työskentelytavoista
11. Kokemus opinto-ohjaajan tapaamisesta
12. Kokemus ohjauksen ahdistavuudesta
13. Kokemus opiskelijan asenteen merkityksestä opinto-ohjaukselle

14. Kokemus opinto-ohjaajalta saadusta avusta ja opinto-ohjauksesta
15. Kokemus alanvaihtoon liittyneestä opinto-ohjauksesta
16. Kokemus ohjaajalta saadun avun vaikutuksista
17. Kokemus jatko-opinnoista ja tulevaisuudensuunnitelmista puhumisesta
18. Kokemus lisäohjauksen tarpeesta

Siirreltyäni yksittäisten haastateltavien yleiseen kieleen muunnetut merkitysyksiköt yleisen merkitysverkoston ohjaavien sisältöalueiden kehukseen, tarkistin jälleen kerran ohjaavien teemojen ja merkitysyksiköiden suhteen ja pyrin varmistamaan että se on tyydyttävällä tasolla kokonaisuutta kuvaava.

5.7 Metodin seitsemäs vaihe

Yleisen merkitysverkoston esittämisen luontevuuden kannalta lähdin hakemaan esitykselle luontaisen oloista järjestystä, jossa ohjaavien sisältöalueiden jäsentämät merkitysyksiköt esitettäisiin lopullisessa muodossaan jokseenkin mielekkäästi ja sujuvasti tarinallisempaan kerrontaan, joka tavoittaisi tutkittavan kokemuksen kaiken rikkauden ja vaihtelun.

Miellyttävän kerronnallisen järjestyksen löytämiseksi tulostin itselleni sisältöalueet A4 papereille, ja leikkelin sisältöalueet pieniksi lapuiksi, joiden avulla pyrin löytämään kerronnallisesti hyvän järjestyksen. Koin hyväksi siirtää työskentelyn hetkeksi pois tietokoneen näytöltä, koin työskentelytavan vaihtamisen

virkestäneen omaa tutkimusajattelua. Tämän vaiheen tuloksena huomasin, että tietynlainen ensimmäisenä hyväksi mieltämäni järjestys oli varsin nopeasti jokseenkin lukkiutunut mieleeni. Vaikka järjestelinkin sisältöalueitten järjestystä alusta alkaen, aloittaen eri päivinä, sekä taukoja pitäen, en enää huomannut järjestyksen muuttuvan erityisen paljon. Järjestystä pohtiessani mietin myös miten asioita haluan esittää, ja tulkitaanko esimerkiksi tietyn sisältöalueen ensimmäiseksi kertominen sen asian korostamiseksi, ja loppujen lopuksi vaihe osoitautui erittäin vaativaksi. Lopulta koin, että olin jokseenkin jäänyt jumiin vaiheen kanssa, ja päätin niin sanotusti tyytyä järjestykseen, joka tuntui intuitiivisesti luontevalta lukea ja ilmaisi tutkittuja kokemuksia ja jokseenkin teki oikeutta niiden monipuolisuudelle.

5.8 Metodin kahdeksas vaihe

Järjestyksen löydyttyä poistin aineistoa jäsentäneet sisältöalueiden nimet, sekä merkitysyksiköiden alkuperästä kertoneet tunnisteet aineistosta. Tietenkin säilytin tästäkin aineiston vaiheesta version, joka yhä sisältää nämä tunnisteet, jos tarve siirtyä takaisinpäin aineistossa ilmeni.

5.9 Metodin yhdeksäs vaihe

Suoritin merkitysyksiköille viimeisen kielellisen muunnoksen, jonka tavoitteena oli yleiseen kieleen käännettyjen merkitysyksiköiden tarpeen mukainen muuntelu yhdistelemällä samankaltaisia merkitysyksiköitä, mitään kuitenkaan merkityksistä hävittämättä. Tässä vaiheessa tarkoituksena oli yhdistää monia eri haastateltavien kertomuksista tulevia lauseita isommiksi kokonaisuuksiksi, sekä lisätä mukaan sopivasti tarinallisuuden ja yhteneväisen kerronnan edellyttämää ”tekstuaalista liimaa” joka sitoo kaiken yhteen. Tässäkin vaiheessa jouduin arvioimaan usean samankaltaisen merkitysyksikön välillä, ja pohdin olivatko yksiköt luonteeltaan keskeisiä ja täysin ainutlaatuisia, vai kerrottiinko niissä pitkälti samasta asiasta. Monesti tässäkin vaiheessa ratkaisut olivat suoraviivaisia ja helppoja, koska vastauksissa oli huomattavia yhteneväisyyksiä. Tärkeintä, oli

että mahdolliset erot eivät nimenomaan häipyisi liialliseen yhtenäisyyden tavoitteluun, vaan jäisivät osaksi yleistä merkitysverkostoa. Muunnokset, tai yhdistely eivät aina olleet tarpeellisia, ja käytin paljon harkintaa tehdessäni ratkaisuja merkitysverkoston tarinallisen muodon kanssa jotta en esimerkiksi elävöittäisi merkitysverkostoa liikaa siinä määrin, että alkuperäiset merkitysyksiköt eivät enää olisi selkeästi läsnä merkitysverkostossa.

Seuraavassa luvussa esitettävä kaikille yhteinen yleinen merkitysverkosto jakautuu yhteentoista (11) sisältöalueeseen, joiden tarkoitus on ollut jäsentää aineistoa niin, että samankaltaiset merkitysyksiköt muodostaisivat yhtenäisiä tarinallisia kokonaisuuksia. Sisältöalueiden nimeämisen olen halunnut pitää löyhänä, enkä luoda liikaa aineiston kanssa keskustellessani huomiota sisältöalueiden nimiin, saati rajoihin, koska rajanvedot ovat aina häilyviä. Tämä myös siksi, että en halua nostaa nimeämiä alueita keskustelun keskiöön, saati luoda vaikutelmaa että haastateltavien kokemukset olisivat lyhyiksi otsikoiksi tiivistettävissä. Aineiston sisältöalueittain suoritettu järjestely on luonnollisesti lisännyt ymmärrystä aineistoa kohtaan, mutta varsinainen tulosten tarkastelu tapahtuu itse merkitysverkoston sisältöön keskittymällä.

6 KAIKILLE HAASTATELTAVILLE YHTEINEN YLEINEN MERKITYSVERKOSTO

Yläkoulussa opinto-ohjaus oli tuntunut opiskelijoista turhalta ajan tuhlaamisesta. Yläkoulussa opinto-ohjaaja ei kannustanut oppilaitaan seuraamaa omia mielenkiinnonkohteitaan. Nykyään ammattioppilaitoksessa opinto-ohjaus on opiskelijoille yksi tärkeimmistä asioista mitä oppilaitos voi tarjota. Opinto-ohjaus on erityisen tärkeää nuoremmille opiskelijoille, mutta kaikille se ei ole välttämättä tärkeä asia. Ohjauksen tarve vähenee kun omat suunnitelmat ovat selvät ja opiskelijat tietävät mitä he haluavat.

Opintojen-ohjaus on hyvin järjestettyä oppilaitoksessa ja opiskelijat tietävät hyvin avun -ja ohjauksen saatavuudesta, mutta he eivät ole varmoja ymmärtävätkö esimerkiksi nuoremmat opiskelijat henkilökunnan olevan oppilaitoksessa heitä varten. Kaikki opiskelijat eivät osaa käyttää ohjauspalveluita vaikka sellaisen tarve olisikin.

Jossain määrin pakollinen säännöllinen yksilöllinen lisäohjaus ensimmäisen opiskeluvuoden alussa voisi olla opiskelijoille hyödyllistä. Opiskelijat hyötyisivät myös säännöllisestä opintojen seurannasta. Yksilöllisen lisäohjauksen tulisi ottaa huomioon nuorten yksilölliset kehitysvaiheet ja sitä voisi olla enemmän kuin heillä on tähän mennessä ollut.

Lisäohjaus vapaavalintaisiin kursseihin liittyen olisi ollut opiskelijoille tarpeellista, koska järjestelmä on epäselvä.

Opiskelijoiden kannalta on hyvä, että opinto-asiat voi hoitaa nopeasti ja helposti käymällä pelkän opinto-ohjaajan luona. Opinto-ohjaajan tietotason vuoksi opiskelijoiden ei tarvitse kysyä apua muualta. Pitkään työskennellyt opinto-ohjaaja ymmärtää oppilaitoksen toiminnan hyvin.

Opiskelijat saavat opinto-ohjaajalta apua aidosti, aina tarvittaessa, monissa tai melkein kaikissa eri koulunkäyntiin liittyvissä asioissa. Tällaisia asioita ovat mm. T (täydennettävä) kurssimerkintöjen korvaaminen, opintojen etenemisen seuranta, aiempien opintojen läpikäynti ja opintojen tunnustamiseen liittyvät asiat sekä opiskeluun liittyvät epäselvät tilanteet.

Opiskelijat saavat tietoa opinto-ohjaajalta oppilaitoksen toiminnasta, siitä millaista opiskelu on, sekä opiskelijoiden käytettävissä olevista palveluista, jos opiskelija niitä tarvitsee.

Opinto-ohjaajalta voi myös saada apua tet-paikan hankkimiseen. Opinto-ohjaaja antaa myös opiskelijoille harrastuksiin liittyviä neuvoja, Opinto-ohjaajan kanssa sovitaan oppilaitoksen tapahtumien järjestämisestä.

Opiskelijat saavat opinto-ohjaajalta hyviä neuvoja jos opiskelijoiden omat suunnitelmat eivät ole vielä selviä.

Opinto-ohjaaja neuvoo opiskelijat oikean ihmisen luokse, tai välittää opiskelijoiden pyynnöt eteenpäin, jos ei itse kykene auttamaan. Opinto-ohjaajasta on paljon apua opiskelijoiden yrittäessä vaihtoa toiseen oppilaitokseen.

Opinto-ohjaaja tulkitsee opiskelijoille reformin jälkeistä opintopistejärjestelmää sekä reformin jälkeisiä epäselvyyksiä, sekä muita opiskelun hallinnolliseen puoleen liittyviä asioita. Ilman opinto-ohjaajan tulkitsemisapua opiskelijat eivät valmistu alaltaan.

Oppilaitosta vaihtavat uudet opiskelijat asioivat opinto-ohjaajalla, ja saavat häneltä alkuperähdytyksen oppilaitokseen sekä siellä opiskeluun. Opinto-ohjaaja ottaa alaa joustavasti vaihtavat opiskelijat vastaan ja huolehtii oppilaitokseen tutustuvan uuden opiskelijan päivän kulusta. Opinto-ohjaaja on kiinnostunut oppilaitokseen tutustuvien opiskelijoiden viihtyvyydestä, sekä kiinnostunut alanvaihdon syistä ja alaa vaihtavien opiskelijoiden taustoista. Opinto-ohjaaja muistuttaa alaa vaihtavia opiskelijoita keskustelumahdollisuudesta, jos ala ei osoitaudukaan sopivaksi. Ennen opintojen alkua saatu apu, sekä tiedot hakemisesta ja hakukriteereistä vaikuttavat opiskelijoiden haluun tulla opiskelijaksi oppilaitokseen.

Opiskelijat saavat opinto-ohjaajalla käynnistä hieman rohkeutta ja itsevarmuutta. Heidän opintonsa alkavat etenemään, mitä ei tapahtuisi ilman ohjauskäyntiä. Opinto-ohjaajalta saatu tieto helpottaa kokonaisvaltaisesti opiskelijoiden arkea.

Opinto-ohjaajalta saatujen suoritusvaihtoehtojen avulla opiskelijat voivat jatkaa opiskelijoina oppilaitoksessa.

Opiskelijat saavat opinto-ohjaajalta neuvoja ja kannustusta jatko-opintoihin hakemiseen. Opinto-ohjaaja tietää laajasti jatko-opintoihin hakemisesta, koska hän on neuvonut opiskelijoita monta kertaa aiemmin. Tarvittaessa opiskelijat voivat täyttää hakulomakkeen yhdessä opinto-ohjaajan avustamana, koska opinto-ohjaaja tuntee hyvin koulutuspolku.fi -palvelun internet-sivut ja osaa opastaa opiskelijoita niiden käytössä. Opinto-ohjaajan kanssa voi puhua tarvittaessa omista tulevaisuuden suunnitelmistaan. Opinto-ohjaajan kanssa keskustellaan kolmantena opiskeluvuotena valmistumisesta, työelämään siirtymisestä ja jatko-opintoihin hakeutumisesta. Opinto-ohjaajalta voi saada hyödyllisiä neuvoja jatko-opintoihin.

Ohjausasiat on miellyttävämpi hoitaa kasvokkain, mutta yleisesti asiointitavalla ei ole joillekin opiskelijoista erityistä merkitystä. Jos opinto-ohjaaja olisi toisenlainen persoona, asiointitapa voisi olla sähköinen. Kasvokkain asiointi on viestiä miellyttävämpi asiointimuoto, koska silloin välttää väärinkäsityksiä kommunikaatiossa. Asioiminen on samalla myös sosiaalinen tapahtuma, jossa voi vaihtaa kuulumisia ohjaajan kanssa. Opinto-ohjaaja on keskeinen ihminen, jonka tavoitettavuus on opiskelijoille äärimmäisen tärkeää. Opinto-ohjaajan tavoittaa helposti viestillä, Wilma-viestillä tai soittamalla. Opiskelijat voivat tarpeen tullen vain kävellä ohjaajan työhuoneelle katsomaan onko hän paikalla ja tiedustella samalla mahdollisuutta keskusteluun. Opinto-ohjaaja on melkein aina paikalla, mutta jos hän ei olekaan paikalla hänet tavoittaa myöhemmin uudelleen. Opinto-ohjaaja jättää lapun oveen, jos hän ei ole tavoitettavissa. Jos opinto-ohjaaja ei vastaa heti puhelimeen, hän soittaa takaisin.

Opinto-ohjaaja on hyvin tavoitettavissa silloin kun opiskelijat häntä tarvitsevat, mutta välillä ohjaaja on opiskelijoista todella kiireinen ja poissa pitkänkin aikaa.

Joskus opiskelija joutuu etsimään opinto-ohjaajaa. Opiskelijat näkevät opinto-ohjaajan oppilaitoksessa aika usein, joskus jopa päivittäin.

Opinto-ohjaaja liikkuu ympäri taloa, etsien ihmisiä tai kiertelee muuten vain. Opinto-ohjaaja pyrkii käymään opiskelijoiden luokka/työtiloissa, vaikka on kiireinen. Käydessään työtiloissa opinto-ohjaaja pyrkii keskustelemaan vapaamuotoisesti opiskelijoiden kanssa kysellen heidän kuulumisiaan. Opinto-ohjaajan kiertely on opiskelijoille miellyttävää ja hyödyllistä. Hoitamattomat asiat muistuvat opiskelijoiden mieleen heidän nähdessään ohjaajan käymässä työtiloissa tai vaikkapa käytävällä. Opinto-ohjaaja tiedustelee kiertäessään onko opiskelijoilla asioita joista he haluaisivat puhua. Hänen kanssaan voi sopia mahdollisista tapaamisista ohjaajan kierroksen aikana. Kiertely muistuttaa opiskelijoille opinto-ohjaajan olevan heidän käytettävissään, sekä lisää opinto-ohjaajan näkyvyyttä.

Opinto-ohjaaja on helposti tunnistettavissa ja löydettävissä. Opiskelijoiden mielestä opinto-ohjaaja ymmärtää roolinsa olevan lähikontaktin muodostaminen opiskelijoihin. Kierrellessään ohjaaja katsoo myös että työtiloissa kaikki on kunnossa. Opinto-ohjaaja on kierrellessään kiinnostunut opiskelijoiden työrauhasta ja varmistaa myös koulun sääntöjen noudattamista. Opinto-ohjaajaa jää ohimennen myös oikeasti vapaamuotoisesti keskustelemaan opiskelijoiden kanssa, tavatessaan heitä eri puolilla oppilaitosta. Opinto-ohjaaja tunnistaa oman alansa opiskelijat, vaikka se on häneltä paljon vaadittu ja hän myös muistaa ja tuntee paljon ihmisiä.

Opinto-ohjaaja on opiskelijoille miellyttävä, helppo, välitön ja ei-opettajamainen. Hän on myös lupsakka, mukava ja hyvin tuttavallinen ihminen. Opinto-ohjaaja on tehokas, tunnollinen, sympaattinen ja maanläheinen. Opinto-ohjaaja on itsevarma ja hän vaikuttaa perusteelliselta.

Suhtautumisessaan opiskelijoihin opinto-ohjaaja on rauhallinen, reilu ja kaverillinen. Hänen kaverillisuutensa ilmenee opiskelijoille hyvähermoisuutena, jonka

ansiosta hänelle uskaltaa kertoa ikäviäkin asioita. Opinto-ohjaaja on rento ja hänen rentoutensa ilmenee opiskelijoille huumorintajuisuutena. Huumorintajuisuus tekee hänestä helposti lähestyttävämmän.

Ensimmäiset ohjauskäynnit ahdistavat ja jännittävät opiskelijoita, koska on ensimmäinen opiskelupäivä. Opiskelijoiden tapaamisten alussa tuntema jännitys hälvenee, koska opinto-ohjaa osaa esittää asiansa.

Opiskelijoille opinto-ohjaajan luona käyminen on helppoa ja vapaaehtoista, eikä lainkaan vakava paikka, eikä heille tule paineita tai jännitystä opinto-ohjaajan tapaamisesta. Opiskelijat käyvät ohjaajan luona hyvällä mielellä, koska ohjaaja on mukava. Opiskelijat voivat käydä opinto-ohjaajan luona tervehtimässä häntä, juoda hänen kanssaan kupin kahvia, vaihtaa kuulumisia tai keskustella joko vapaamuotoisesti tai kouluasioista. Opinto-ohjaajan kanssa keskusteleminen on kuin ystävän kanssa keskustelemista.

Opinto-ohjaajan kohtaaminen on normaalia kanssakäymistä, joissa opiskelija on tasavertainen ja saa olla oma itsensä.

Opinto-ohjaajan kanssa voisi puhua tarpeen tullen henkilökohtaisistakin koulunkäyntikykyyn liittyvistä asioista, koska ohjaaja on tuttu ihminen ja tämän vuoksi automaattinen valinta keskustelukumppaniksi. Opinto-ohjaajan voi luottaa melkein missä tahansa asiassa. Opinto-ohjaaja pyrkii motivoimaan ja kannustamaan opiskelijoita opinnoissa. Opinto-ohjaaja ymmärtää miten ihmisiä käsitellään ja hän on miettinyt toimintatapojaan. Hän suhtautuu opiskelijoihin kokonaisvaltaisesti. Opinto-ohjaaja haluaa opiskelijoiden suhtautuvan vakavasti opiskeluun. Opinto-ohjaaja ottaa opiskelijat huomioon yksilöinä, sekä antaa heille mahdollisuuden esittää omat näkemyksensä. Opinto-ohjaaja myötäelää voimakkaasti opiskelijoiden opiskeluun liittyneissä ongelmassa.

Opinto-ohjaaja suhtautuu huumorintajuisesti, mutta ammatillisesti opiskelijoiden esittämiin ongelmiin. Opinto-ohjaaja hyväksyy opiskelijoiden tekemät päätökset.

Opinto-ohjaaja on kiinnostunut opiskelijoiden tilanteiden ja käyttäytymisen taustoista, kuten poissaolojen syistä, mutta opinto-ohjaaja on myös valmis auttaamaan heti ihmettelemättä tilanteen syitä.

Opinto-ohjaaja selvittää opiskelijoiden tilannetta ja pyrkii hoitamaan tilanteen yhteistyössä opiskelijoiden kanssa, opiskelijan itsensä kannalta parhaalla tavalla. Opinto-ohjaaja hoitaa sovitut tehtävät, mutta joskus ohjaaja voi unohtaa hoitaa lupaamansa asian. Tällöin opiskelijat pettymyksestään huolimatta ymmärtävät, että kaikille tapahtuu virheitä. Opiskelijoiden oma asenne ja halukkuus vaikuttavat ohjauksen ja asioiden hoitamisen onnistumiseen. Opinto-ohjaajan tapa kommunikoida opiskelijoille on yksilö - ja ryhmäkohtainen. Hänen ulosannistaan välittyy aito kiinnostus omaan ammattiin. Opinto-ohjaaja on varovainen ottaessaan asioita puheeksi. Varovaisuus ilmenee ohjaajan eleissä lähemmäs tulemisena, jonka vuoksi hänen ei tarvitse korottaa ääntään. Opinto-ohjaaja viestii eleillään opiskelijoille olevansa käytettävissä tarvittaessa.

Opinto-ohjaaja osaa infotilaisuuksissa kommunikoida ja toimia nuorten kanssa. Infotilaisuuksissa ohjaaja on kaverillinen ja antaa kokeneen vaikutelman.

Opinto-ohjaajan ulosanti on tuttua ja turvallista, sekä jämäptä. Opinto-ohjaaja kyselee opiskelijoiden kuulumisia ja kertoo heille vitsejä. Opinto-ohjaajan ulosannista välittyy, että hän on aidosti kiinnostunut siitä mitä hänelle sanotaan. Opinto-ohjaajasta näkyy myös, että hän on oikeasti kiinnostunut opiskelijoiden opintojen sujumisesta ja siitä mitä he tekevät. Hän on kiinnostunut koko kouluyhteisön hyvinvoinnista.

7 TULOSTEN TARKASTELU

7.1 Tulosten tarkastelun vaiheet

Aineiston fenomenologisen analyysin tuloksena muodostin kaikille haastateltaville yhteisen yleisen merkitysverkoston, jota tulosten tarkastelussa pyrin syvemmin ymmärtämään. Ymmärtääkseni opiskelijoiden kokemuksia kuvaavaa merkitysverkostoa, tarkastelen merkitysverkostoa valikoiden, ottaen tarkastelun kohteeksi merkityksiä jotka vaikuttivat keskeisiltä haastateltavien opiskelijoiden kokemuksissa ja joiden koin syventäneen tutkimusongelman ratkaisuun vaadittavaa ymmärrystä ammattioppilaitoksen opintojen ohjauksesta.

Suorien haastattelulainauksen käytön näen mielekkääksi tavaksi antaa tilaa myös aineiston deskriptiolle, muistaen fenomenologisen perusperiaatteen ”asioihin itseensä” palaamisesta. Husserl peräänkuulutti ilmiön puhdasta kuvailua ja sitä, että tutkija tekee oikeutta ilmiölle sellaisena kuin se ilmenee todellisuudessa. (Pulkkinen 2010, 35).

Perttula (2000, 440) korostaa tutkijan velvollisuutta säilyttää yhteys deskriptiivisen aineistoon, tutkielman siirtyessä tulkinnallisen dialogin luomiseen deskription sekä oman tieteen alan välille. Toisaalta, suorat lainaukset antavat myös tilaa vääjäämättömälle lukijakohtaiselle tulkinnalle, jolloin tutkijan roolista tekemieni tulkintojen läpinäkyvyys ja oikeellisuus voidaan tarkastella mahdollisimman rehellisesti.

Aluksi tarkastelen yleisestä merkitysverkostosta esiin nousseita keskeisiä sisältöalueita, jonka jälkeen teen lyhyen väliyhteenvedon, ja jatkan tutkittavan tarkastelua enemmän teoriatiedon valossa. Merkitysverkostosta olen nostanut tutkielmani tulkinnalliseen jatkokeskusteluun asioita oman tutkimuskiinnostukseni perusteella. Tärkeimpänä kriteerinä on oma tutkijan intuitioon perustuva arvioni esiin nostettujen asioiden keskeisyydestä tutkittavan ilmiön kannalta. Tämä on ollut tutkijan tekemä valinta, joka aina rajaa tarkastelun ulkopuolelle asioita. Kaikkien haastateltavien merkitysyksiköt ovat lopulta avoimesti tarkas-

teltavissa yleisessä merkitysverkostossa. Se, että kaikki tutkimuksen kautta ilmenneet asiat eivät saa osakseen tasavertaista syvempää tarkastelua, ei ole osaltani ollut lausunto asioiden merkityksellisyydestä, tai asioiden esiintymistiheydestä tai yleisyydestä aineistossani.

On tärkeää muistaa, että fenomenologinen sulkeistamisen vaatimus esitietojen hyllyttämisestä ja tutkielman aineistolähtöisyydestä on tässä vaiheessa päättynyt. Puhtaimmat deskriptiivisimmät kokemukset ilmenevät yleisestä merkitysverkostosta; se ilmaisee kokemukset sellaisena kuin ne ovat. Tulosten tarkastelu voidaan nähdä eräänlaisena hermeneuttisena, syvempään ymmärrykseen pyrkivänä vuoropuheluna tulosten ja erilaisten teorioiden välillä. Tarkastelussa korostuu jatkuva liike, oman ymmärryksen ja omien esioletusten koettelu suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Kun pyrin ymmärrykseen, en pyri selittämään ihmisten kokemuksia ja niiden syntyä minkään viittaamani teorian valossa. Pyrin ymmärtämään haastateltavien kokemuksia teorioita vasten peilaten, omasta rajoittuneesta perspektiivistäni, tuoden keskusteluun mukaan teoriakirjallisuuden, omat ennakkotietoni, ennakkokäsitykseni sekä ajatteluni vahvasti jäsentävän ihmiskäsitykseni.

7.2 Ohjaajalla asiointi – kasvokkain tai sähköisesti?

Haastateltavien kokemuksissa asiointitavat jakautuvat kasvokkain tapahtuvaan opinto-ohjaajalla asiointiin, sekä asiointiin sähköisten yhteydenottokanavien kautta (esim. sähköposti, Whatsapp, Wilma, tekstiviesti tai puhelinsoitto yms.). Asiointitavat itsessään liittyivät pitkälti kysymyksiin opinto-ohjauksen saataavuudesta, sekä opinto-ohjaajan tavoitettavuudesta.

7.2.1 Kasvokkain asioimalla välttää väärinkäsitykset

Kasvokkain asioinnin mielekkyyttä korosti kokemus siitä, että juuri kasvokkain asioimalla opiskelija saattoi välttää mahdollisia väärinkäsityksiä kommunikaatiossa. Tämä kokemus ilmentää mielestäni tarvetta kokea, että opinto-ohjauksessa

kommunikaatio on onnistunutta, ja että opiskelija kokee tullessa ohjaustilanteissa ymmärretyksi. Ymmärretyksi tulemisen koetaan toteutuvan parhaiten kun kommunikaatio tapahtuu kasvokkain.

“Mä en oikein tykkää viestillä pistää oikein kellekkään, et mä haluan aina puhua asiani, koska silloin jos mä puhun asiani niin niin jos mä sanon jotain väärin tulee joku asiavirhe nii mä pystyn sen heti korjaamaan. Ja mulle on itelleni henk.koht tärkeää että mä voin heti korjata suoraan.” H7

Matikainen (2004) nostaa verkko-ohjauksesta puhuessaan kommunikaation ilman kasvokkaiseen vuorovaikutukseen kuuluvia sosiaalisia vihjeitä yhdeksi merkittävimmistä eroista verkossa tapahtuvan ja kasvokkain tapahtuvan ohjauksen välillä. Tämä vihjeettömyys on osa kaikkea sähköistä tekstuaalista viestintää, jota ohjauksen parissa käytetään. Näitä viestinnän kanavia ovat esimerkiksi sähköposti, Whatsapp, Wilma ja tekstiviestit sekä muut verkko-ohjauksen alle sisältyvät työvälineet tai ratkaisut. Kommunikaatio ilman sosiaalisia vihjeitä johtaa tulkintavaikeuksiin ja korostaa kielenkäytön merkitystä. (Matikainen 2004.) Voimme näin ollen ymmärtää että sosiaalisten vihjeiden puuttuminen saattaa hyvinkin vaikuttaa ihmisten halukkuuteen viestiä sähköisesti. Toisaalta, halu tulla ymmärretyksi saattaa korostua myös jos keskustelun aihe ohjaustilanteessa on henkilökohtaisempi tai arkaluontoisempi.

7.2.2 Asiointi on sosiaalinen tapahtuma

Haastateltavien vastauksissa opinto-ohjaajan kanssa kasvokkain asiointi nähtiin myös sosiaalisena tapahtumana. Osittain kasvokkain asioinnin mieluisuuteen vaikutti opiskelijan kokemus opinto-ohjaajan tavasta olla, eli hänen muille ilmenevät persoonallisuuden piirteensä ja tapansa toimia ja käyttäytyä opiskelijoiden kanssa. Seuraavassa lainauksessa tämä suhde opinto-ohjaajan olemisen tavan ja asiointitavan välillä ilmenee haastateltavan toteamuksessa, että jos hänen opinto-ohjaajansa olisi “vaikka joku toisenlainen”, ei asiointitavalla olisi suurta merkitystä.

“Tässä meidän tapauksessa se oli, se oli paljon miellyttävämpi hoitaa kasvokkain ja samassa huoneessa, mutta yleisellä tasolla mulle sillä ei olis merkitystä että mä pystyisin ihan hyvin myös niin kun toteuttamaan tämmösen sähköisesti vaikka sähköisesti tai tota, puhelimen välityksellä” H6

“...jos se ois ollu vaik, kuvitellaan vaikka joku toisenlainen, niin oisko se sitten ollu Wilma-viesti. Se olis, sit se ois oikeestaan ollu ihan sama mulle, mutta se oli samalla semmonen sosiaalinen tapahtuma et se oli semmosta kuulumisten vaihtamista samalla niin se oli miellyttävä.” H6

Kertoessaan kokemuksiaan opinto-ohjaajan yleisestä tavoitettavuudesta, opiskelijat kuvailivat tarkemmin siitä, miten he itse ottivat kontaktia opinto-ohjaajan. Tällöin juuri kasvokkain tapahtuva välitön kontaktin muodostaminen korostui suuresti opiskelijoiden kokemuksissa.

“Mä vaan tuun tähän ovelle ja mää katon onko se paikalla jos ei oo paikalla nii joskus saatan laittaa viestiä, mutta nykyään opo on kyllä aikalailla aina tässä.” H2

“Noo mää varmaan tulisin ovelle koputtaan, ja sit laittaisin varmaan Wilma-viestiä jos ei niinkun olis paikalla täällä.” H4

“Mää joko tuun tähän ovelle tai laitan Wilmassa viestiä.” H5

“Marssin tänne kysyyn tosta ovelta että passaako hetki häiritä ja pilata hyvin mennyt päivä.” H7

Haastateltavien kuvailusta ilmenee, että ohjaaja on hyvin paikalla ja ohjaajan luokse oli helppo mennä tarvittaessa suoraan keskustelemaan, jolloin ohjauksen saatavuus vaikutti opiskelijoille matalan kynnyksen toiminnalta, eikä siihen liittynyt esimerkiksi mainittavaa ajanvarausjärjestelmää. Merkittävää onkin, että niin moni haastateltavista kuitenkin halusi tavata opinto-ohjaajan kasvokkain, eikä esimerkiksi ottanut yhteyttä ensisijaisesti viestillä. Toisaalta, Wilma-viesti mainitaan välittömänä toissijaisena yhteydenottokanavana, jolloin opiskelijat että heillä oli mahdollisuus tavoittaa opinto-ohjaaja myös sähköistä viestintä käyttäen.

7.2.3 Ohjaajan kiireisyys - sähköinen asiointi auttaa

Toisaalta, hyvän tavoitettavuuden kokemuksen rinnalla haastateltavat toivat esiin myös kokemuksia opinto-ohjaajan kiireisyydestä. Ohjaajan kuvailtiin olevan pitkiäkin aikoja poissa, ja välillä häntä saattoi joutua etsimään.

“...välillä se on tosi kiireinen ja sitä ei saata näkyä viikkoon tässä rakennuksessa mutta kyllä sen sitten jos on jotain asiaa pystyy viestillä saamaan kiinni tai soittaa tai laittaa wilma-viestiä” H3

“... ehkä joutuu vähän metsästää tietty, silleen, mutta yleensä on puhelinnumeroki niin sillä saa...” H8

Näin ollen aineistossa esiintyi tietyllä tavalla odotettua perspektiivikohtaista eroavaisuutta haastateltavien välillä siitä, kuinka tavoitettavissa oleva, näkyvä, tai läsnä oleva henkilö heidän opinto-ohjaajansa on ja miten hyvin ohjausta on saatavilla ja millä varoitussajalla. Kokemukseen ohjauksen yleisestä tavoitettavuudesta ei näillä eroilla tuntunut olevan suurta vaikutusta, koska haastateltavat totesivat itsekin saavansa ohjaajaan halutessaan yhteyden ja sitä kautta tarvitsemaansa ohjausta, vaikka ohjaaja ei olisi oppilaitoksessa juuri sillä hetkellä ollut läsnä. Tällöin taas sähköisten viestintäkanavien edut korostuivat, koska niiden kautta opinto-ohjaajan tavoitettavuus ei ollut fyysiseen läsnäoloon sidottua. Tämä puoli kokemuksista tulee ilmi jo opiskelijoiden mainitessa aiemmin myös Wilma-viestit toissijaisena keinona ottaa yhteyttä opinto-ohjaajaan.

7.3 Opinto-ohjaaja kiertelee

Opinto-ohjaajan kiertely oppilaitoksessa ja opiskelijoiden työtiloissa nähtiin yleisesti ohjaajan tavoitettavuutta ja näkyvyyttä parantavana seikkana. Kiertelyllä tarkoitettiin opinto-ohjaajan poistumista omasta työhuoneestaan, sekä yleistä liikkumista ympäri työtiloja päivän aikana.

“...ni huomaat että se tulee tonne ja ottaa niskasta kiinni... ..ja kysyy perus miten meni viikonloppu ja onko muistikuvia ja jätkät lakit pois päästä ja tulee niinku jutulle tälleen ja heittää aina että voidaan tulla käymään tällee...” H1

“...että ylipäätään tulee niinku puheleen ja kysyy kuulumisia ja heittää läppää ja ei tarvii niinku leikkii piilosta että mistäköhän sen opon löytää ja miltä se näyttää.” H1

Kokemuksissa opinto-ohjaajan kuvaillaan tulevan opiskelijoiden luo ja ottavan kontaktia opiskelijoihin ja esimerkiksi kyselevän heidän kuulumisiaan. Samalla opinto-ohjaaja myös muistuttaa opiskelijoille, että hänen luonaan voi tulla käymään. Näin ollen opinto-ohjauksen saatavuus ja ohjaajan yleinen tavoitettavuus eivät olleet riippuvaisia yksisuuntaisista opiskelijoiden tekemistä yhteydenotoista opinto-ohjaajaan, vaan opinto-ohjaus vastavuoroisesti tuotiin myös opiskelijoiden luokse.

Opinto-ohjaajan näkeminen työtiloissa saattoi myös muistuttaa opiskelijoita hoitamattomista asioista, jolloin häneen on mahdollista luoda välitön kontakti. Yleisesti opinto-ohjaajan kiertelyyn suhtauduttiin positiivisesti ja sillä nähtiin olevan monia myönteisiä vaikutuksia opinto-ohjauksen saavutettavuuteen ja opinto-ohjaajan tavoitettavuuteen liittyen.

“...no se [kiertely] on tosi kiva ja sitten just vaikka on jotain niinku välilläki näkee opon niin tulee mieleen joku juttu mitä on unohtanu kysyä niin sitte muistaa sen ja on silleen että hei että voiks mä tulla käymään sun luona mullon asiaa vaikka jostain opinnoista tai jostain” H3

“Ohan se niinku, semmonen niinku mukava asia nähä sitä, niinku jossain, esim metallitöissä ku oltiin pajalla se saattaa aina sillon tällön tulla sinne ja kysyy miten täällä sujuu ja kiertelee täällä ympäriinsä, se on ihan mukavaa..” H5

Toisaalta, ohjaajan läsnäolo työtiloissa nähtiin kokemuksissa myös yleistä työrauhaa, sekä oppilaitoksen sääntöjä valvovana ja ylläpitävänä toimintana. Tämän kokemuksen voisi myös ymmärtää niin, että opinto-ohjaaja toimii opiskelijan näkökulmasta instituution edustajana joka valvoo auktoriteettiasemastaan koulun sääntöjen noudattamista.

“...no se tulee ja varmistaa et kaikki sujuu ja, kaikki on kunnossa ja, ei pidetä lippiksiä päässä sisällä.” H2

Kiertelyyn sisältyy myös kokemus opinto-ohjaajan harjoittamasta kuulumisten vaihdosta. Opiskelijan kokemuksessa korostetaan, että kuulumisten vaihtamiseen sisältyy tietty aitouden ja jopa välittämisen ulottuvuus, eikä opinto-ohjaajan opiskelijoihin kohdistamassa kontaktinotossa ole kyse ole pelkästä muodollisesta tervehtimisestä.

“...opinto-ohjaaja muutenkin on tota, hyvin tämmönen niinkun, tykkää jäädä aina jutustelemaan, jutustelemaan ohimennessään kyselee kuulumisia... ..ja se ei oo pelkästään semmonen et se morjesta vaan ohimennessään nostaa vähän kättään vaan se jää oikeesti jutusteleen että onko nyt kaikki menny hyvin, onko vielä jotain, mites se yks homma...” H6

“...se tulee paikalle ja kyselee että onks kaikki ok ja onks meillä jotai hätää tai muuta, mutta on se, on se, se on hyvä juttu, se on ihan selkeesti miettiny sitä asiaa että se on, plus se tuo sille näkyvyyttä, se muistuttaa ihmisille että hei se on olemassa ja se on käytettävissä jos tarvii...” H6

“...kyl se niinku, kyl se on mukavaa että joku, jotakin edes kiinnostaa että mitenkä ..mitenkä se koulu menee tai jotenkin, edes... ehkä vähän rumasti sanottu mutta että joku oikeesti näyttää sen että sitä kiinnostaa mitenkä opiskelut etenee ja mitenkä menee niin sanotusti.” H6

Kiertely tuo opinto-ohjauksen opiskelijoiden luokse, pois toimistosta. Toimintaan kuuluu opinto-ohjaajan aloitteesta tapahtuvaa kontaktin ottoa, sekä vapaa-ajasta aidoksi koettua kuulumisten kyselyä opiskelijoilta. Kuulumisten kysely on ymmärrettävissä opinto-ohjaajan kiinnostuksen osoitukseksi opiskelijoita kohtaan. Kiertelyn voidaan nähdä myös edistävän opinto-ohjaajan tunnettavuutta, sekä edistävän opinto-ohjaajan tavoitettavuutta mahdollistaen välittömän asioinnin ja kontaktin muodostumisen.

7.4 Opinto-ohjaajan persoona

Opinto-ohjaajan persoona, tai tarkemmin hänen tapansa olla ja suhtautua opiskelijoihin, mikä mielestäni on jopa parempi tapa kuvata tätä merkitysisältöä, on tullut esiin eksplisiittisesti jo asiointitavoista puhuttaessa. Koska jotkut ilmenneet asiat risteävät ja läpäisevät tietyllä tapaa toisiaan merkityksien puolesta, keskustelu jossain määrin polveilee läpi sisältöalueiden, mutta mielestäni se tapahtuu hyvin luonnollisesti. Tutkimusaineisto on kuitenkin aina monitulkintaista. Kiertelykin toimintana lopulta kuvaa monin paikoin nimenomaan sitä, miten opinto-ohjaajan toimii, hänen tapansa olla, sekä sitä miten hän suhtautuu opiskelijoihin.

Tarkastelen tässä osiossa valikoivasti mitä merkityksiä opinto-ohjaajaan tapa olla ja suhtautua opiskelijoihin sai opiskelijoiden kokemuksissa. Yleisesti ottaen haastatellut opiskelijat osasivat nimetä monia positiivisia luonteenpiirteitä kuvastamaan omaa kokemustaan opinto-ohjaajasta ihmisenä.

7.4.1 Huumorintaju ja helppo lähestyttävyyys

Monet opiskelijoista mainitsivat, että opinto-ohjaaja on erittäin huumorintajuinen. Opinto-ohjaajan huumorintajuisuus on aiemmin myös tullut esiin esimerkiksi kiertelyyn liittyvissä kuvauksissa.

”Se oli sellanen, jotenkin helposti lähestyttävä ja, niinku tuntu että ois tuntenu aikasem-minki ja jotain, sillai jotenkin hauskasti ja opinto-ohjaaja tykkää heittää läppää ja, siis jo-tenkin tosi helppo.” H3

”[huumorintajuisuus] Tekee siitä, no hyvältä ja tekee siitä helposti lähestyttävämmän ja... esimerkiks.” H2

Kokemus siitä, että ihminen vaikuttaa siltä kuin hänet olisi tuntenut aiemminkin on jo itsessään voimakas ilmaus eräänlaiselle tuttuuden tunteelle ja helpolle lähestyttävyydelle. Huumorintajuisuuden koettiin tekevän kanssakäymisen opinto-ohjaajan kanssa helpoksi. Helpon lähestyttävyyden ilmentymänä voisi myös pitää sitä, että opinto-ohjaajaa kuvaillaan henkilöksi, joka ei hermostu ja tämän vuoksi hänelle uskaltaa kertoa ikäviäkin asioita. Tämän voi ymmärtää myös ilmaisevan, että opiskelija luottaa opinto-ohjaajaan ihmisenä ja on valmis puhumaan hänen kanssaan tarpeen tullen kaikenlaisista asioista.

”...se vaikuttaa juuri semmoselta että se ei hermostu että tämmöstä niinkun, että hänelle uskaltaa kertoa ikäviäkin asioita.” H4

Rogersin (1965, 41) mukaan juuri ohjaajan oman asenteen merkitys korostuu ohjauksessa, eli tässä tapauksessa se miten opinto-ohjaaja suhtautuu opiskelijoihin. Itse viittaisin tällä taas ohjaajan tapaan olla, jonka koen käsittävän suhtautumisen toisiin ihmisiin. Kun ohjattava kokee ohjaajan asenteen olevan sellainen, että hänet hyväksytään ihmisenä ja mikään ei uhkaa häntä, kykenee ohjattava puhumaan asioistaan vapautuneesti ohjaajalle (Rogers 1965, 41).

7.4.2 Sympaattisuus

Helpon lähestyttävyyden, sekä huumorintajuisuuden ja yleisessä merkitysverkostossa esiintyvän yleisen miellyttävyyden kuvausten lisäksi opinto-ohjaajan liitettiin mm. kuvaus ‘sympaattinen’.

”se on... sympaattinen ja maanläheinen, sanotaan näin, se... opinto-ohjaaja yleensä ottaa aina, varsinkin tässä tapauksessa, mua huvitti suunnattomasti, opinto-ohjaaja oli, oli jopa äärimmäisen vihanen mun puolesta tästä, että tämmöstä mää jouduin hoitaa jotain kurssia minkä mä oon tehnyt jo aikasemmin...” H6.

Haastateltava ei sinänsä henkilökohtaisella tasolla tuonut ‘maanläheisyyden’ merkitystä selkeämmin esille, mutta sympaattisuudelle saadaan haastateltavan

kokemuksessa selkeä käytännön esimerkki voimakkaana myötäelämisenä opiskelijan tunnetilassa. Pekkari (2009, 16) näkee eläytymisen ohjattavan perspektiiviin olevan tyypillistä nimenomaan empaattiselle vuorovaikutukselle. Toisaalta, koska haastateltava kertoi omaan tunnetilaansa voimakkaasti mukaan menemiseen, voimme ymmärtää hänen nimenomaan tarkoittaneen sympatiaa, eikä empatiaa tässä tapauksessa.

Haastateltava on selkeästi vaikuttunut siitä, että joku ilmaisee suuttumustaan hänen ongelmansa vuoksi. Ymmärtäisin ilmaistun suuttumuksen myös voimakkaaksi välittämisen ilmaisuksi siitä, että opiskelijan huolet koskevat myös opinto-ohjaajaa eikä niihin suhtauduta yhdentekevästi.

7.4.3 Ohjaaja on ei-opettajamainen

“Opinto-ohjaajassa on niinku se hyvä puoli, että ei sitä niinkun nää semmosena opettajana, tai tälläsena niinku, ei se oo niinku just semmonen että ei sitä niinku nää sellaisena niinku et se on sellanen niinku opettaja että niinku kauheen vakava paikka että se niinku silleen jolleki frendille tulis jutteleen.” H1

Yksi haastateltavista koki opinto-ohjaajan tavan olla ei-opettajamaisena. Opinto-ohjaajaa verrattiin suoraan opettajaan ja ymmärrän haastateltavan tarkoittaneen tässä kohtaa opettajuuteen liittyvän tietynlaisista perinteistä opettajan roolia ja auktoriteettia. Opinto-ohjaajan ei-opettajamaisuus saa tässä yhteydessä positiivisen merkityksen. Kanssakäyminen ei ole opiskelijalle vakavaa negatiivisessa mielessä, ja opinto-ohjaajalle voi puhua kuin ystävälle. Kokemuksessa korostuu opiskelijan ja opinto-ohjaajan välinen molemminpuolinen hyvä suhtautuminen toisiinsa. Tämä kokemus voidaan myös ymmärtää opinto-ohjaajan rooli ammatillisessa oppilaitoksessa opettajista erillisenä. Ammattioppilaitoksissa opinto-ohjaajilla ei yleensä ole kontaktiopetusta, eikä varsinkaan opinto-ohjauksen opettettavan aineen tunteja, joiden myötä mielikuva opinto-ohjaajaan opettajuudesta opiskelijoiden mielessä muodostuisi.

Opinto-ohjaajalla on ammatillisessa oppilaitoksessa esimerkiksi lukioon verrattuna huomattavasti vähemmän opettajan roolin tuomia luokkahuonekohtaamisia, joiden kautta opinto-ohjaaja voisi ylipäättään luoda kontakteja opiskelijoihin sekä tutustua heihin. Tämän vuoksi aiemmin mainittu opinto-ohjaajan

kiertely voidaan nähdä merkittävänä tapana muodostaa kontakteja opiskelijoihin ja ylläpitää myönteisiä suhteita.

7.5 Ohjauskäynnit ja ohjaajan lähestymistapa

7.5.1 Opiskelijan tunnetila ohjauskäynnillä

Haastatteluista löytyy kuvaus, jossa opiskelija kuvailee lyhyesti omaa tunnetilaansa ohjauskäyntiin liittyen. Opiskelija kuvailee kokeneensa ensimmäisen ohjauskäynnin ahdistavaksi. Valitettavasti tarkempaa kuvausta koetulle ahdistavuudelle ei haastattelusta löydy.

“Kieltämättä aika ahdistava että miks mua kutsutaan, mutta aika äkkiä se niinku laukes sillain että nopeesti opinto-ohjaaja kuitenkin osas asiansa esittää että tota...” H4

Opiskelija kuvaa ohjauskäynnin ahdistavuuden purkautuneen ohjaajan toiminnan ansioista. Opiskelija käyttää sanoja “osas asiansa esittää”, jonka ymmärtäisin viittaavaan opinto-ohjaajan yleiseen tapaan olla, sekä hänen tapansa kommunikoida, jota aiemmin jo kuvailtiin ei uhkaavaksi ja pieneleiseksi. Kokemus nostaa esille taitavan viestinnän harjoittamisen merkityksen ohjauksen onnistumiselle. Ohjaaja on omalla toiminnallaan ja olemisellaan pystynyt liennyttämään ohjattavan kokemaa epämiellyttävää tunnetilaa. Opinto-ohjaaja on selkeästi pyrkinyt ottamaan huomioon ohjattavan sen hetkisen tunnetilan ohjaustilanteessa.

7.5.2 Henkilökohtaisista asioista puhuminen

Ohjauskäynteihin liittyen, opinto-ohjaaja nähtiin hyväksi keskustelukumppaniksi henkilökohtaisista asioista puhuttaessa, koska hän oli oppilaitoksen henkilökunnasta tutuin ihminen opiskelijoille, ja opiskelijat kokivat voivansa luottaa opinto-ohjaajaan.

“Se oli automaattinen valinta koska opinto-ohjaajan mä tunsin hyvin, se oli niin kun, mä tiesin että opinto-ohjaajaan voi luottaa tässäkin, melkein missä tahansa asiassa, se osaa ainakin ohjata eteenpäin jos ei muuta...” H6

“Kyllä mä voisin tulla [puhumaan henkilökohtaisista asioista], siis varmaan mieluummin ku kuraattorin kaa kun emmää koulun kuraattorist sit mitää tiedä, en oo ikinä nähnykkään, niin tota kyl mä opolle voisin iha hyvin tulla...” H3

7.6 Opiskelijan oman asenteen merkitys ohjaukselle

Haastatellut opiskelijat vaikuttavat tietoiselta heidän oman toimintansa, asenteensa ja halukkuutensa merkityksestä ohjaustyön onnistumiseksi. Pekkari (2009, 19) korostaa, että motivaatio ja halu osallistua ohjaukseen ovat tärkeitä tekijöitä ohjaukselle. Ohjauksen tavoitteet voivat toteutua vain, jos ohjattava sitoutuu ohjaukseen. (Lairio ja Puukari 2001, 11). Muutos, ja halu muutoksen lähtevät opiskelijoista itsestään. Tämän voidaan myös ajatella liittyvän omaan kokemukseen toimijuudestaan, ja siitä että opiskelijat ovat tietoisia omista mahdollisuuksistaan vaikuttaa asioihinsa. Samalla korostuu ajatus, että ohjaus ja siihen osallistuminen on lopulta opiskelijalle vapaaehtoista.

“...ei mua niinku kukaan oo pakottanu tänne... ..tai en mä tule tänne semmosella asenteella, että vittu mä en halua näitä hoitaa, että haluaakin sitte tehdä niille jotain, niin.” H1

7.7 Opiskelijan kokemus tasavertaisuudesta

Ohjauksen kautta opinto-ohjaus näyttäytyy myös toimintana, jossa opiskelijat kokevat olevansa itse tasavertaisia toimijoita, eivätkä vain toiminnan kohteita. Toimijuus liittyy kokemuksena ajatukseen hyväksynnän tunteesta, joka kumpuaa siitä että opiskelijat kokivat voivansa asioida opinto-ohjaajalla omana itsenään ja siitä, että heistä oltiin ihmisinä kiinnostuneita ja opinto-ohjaaja myös hyväksyi heidän omat päätöksensä.

“...ja se keskustelun taso on niinku semmonen että on niinku tasavertasia ja sillee voi niinku puhua normaalisti... ..ei oo mitään semmosta outoo et sää joudut menee jollain kummallisella asenteella sinne. Sä voit niinku omana itsenäsi puhua ja saat oikeasti jelpiä.” H1

“...niinku et se opo ei mee minkään oppikirjojen mukaan justinsa että ihan oikeesti voi miettiä että mikä niinku ois järkevää niinku ihan omilla aivoilla.” H1

“...antaa niin kun oikeastaan koko ajan että oppilaalla on se mahdollisuus ottaa pallo, ottaa koppi ja niin kun esittää asiansa.” H4

Vastapainona kokemuksille opinto-ohjaajan ymmärtäväsyydestä opiskelijoiden tilannetta kohtaan, on huomionarvoista mainita kokemus, jossa opiskelija kuvaili

pettymystään opinto-ohjaajan unohdettua hoitaa hänen asiansa. Tasavertaisuuden kokemus esiintyi tässä kokemuksessa, koska opiskelija osoitti hyväksyvänsä sekä ymmärtävänsä opinto-ohjaajalle tapahtuneen unohduksen.

“No, niin, t-merkintöjen hoitaminen, no ehkä se jäi silleen ehkä huonona kokemuksena kun meni kyselyä siitä asiasta ni sitte sanottiin että joo hoidetaan mutta sitte ei kuulunutkaan mitään. Mut toisaalta virheitä kyllä sattuu kaikille.” H8

Tämän kokemuksen voisin ymmärtää myös niin, että koska kokemus tasavertaisuudesta on niin voimakas, että opiskelija kokee tilanteen niin että jos hän itse epäonnistuisi, suhtautuisi opinto-ohjaaja häneen ymmärtäväisesti, jolloin opiskelijan on ollut helppo suhtautua opinto-ohjaajan tekemään unohdukseen empaattisesti.

7.8 Kiinnostuneisuus opiskelijan tilanteesta ja taustasta

Opiskelijan tilannetta selvitettäessä opinto-ohjaajan kuvailtiin olevan kiinnostunut opiskelijan tilanteen taustoista, sekä selkeästi pyrkivän yhteistyöhön opiskelijan kanssa asian selvittämiseksi opiskelijan kannalta parhaalla tavalla.

“...että sit ruvetaan miettiä, ylipäätään miksi on ollu vaikka poies, mikä siihen on syy, aloitetaan niinku siitä, ja että sit mietitään että miten sen tilanteen hoitaa, että mikä o niinku parhain puoli.” H1

Toisaalta, seuraavat haastattelukatkelmat luovat toisenlaisen kuvan siitä, mikä opinto-ohjauksessa on merkittävää opiskelijalle. Jos H1:n katkelmassa opinto-ohjaajan kiinnostuneisuus tilanteen taustasta oli jokseenkin keskeistä, pitivät H7 ja H4 positiivisena sitä, että tilanteita hoidettiin välittömästi ihmettelemättä syitä. Näin ollen opiskelijoille oli päällimmäisenä tärkeämpää kokemus välittömästä avun saannista, kuin esimerkiksi vaikkapa heidän henkilökohtaisten asioidensa selvittäminen.

“...sanotaan näin että hyvin ammatillinen sikäli, että sen sijaan että ruvettaisvat voon ongelmaa että miksi toimitaan näin, ni toimitaan näin.” H7

“...ja niin kun vaikuttaa siltä että hän on valmis mieluummin auttaa kun ihmettelee syitä että miksi tilanne on tällöinen.” H4

7.9 Opinto-ohjaajan tapa kommunikoida

“Ainakin sen ulosanti on... tosi paljon semmosta että se on kiinnostunut oikeesti niistä asioista mitä sä tuot sille esille.” H6

Aiemmin esiin tullut ajatus opinto-ohjaajan kiinnostuneisuudesta opiskelijoita kohtaan tuli esille myös kommunikaatiotapojen kautta, sillä opiskelijan mielestä opinto-ohjaaja puhuu niin, että hänestä välittyy kiinnostuneisuus opiskelijoiden asioista. Opinto-ohjaajan tapaan olla sekä lähestymistapaan liittyi myös kuvaus opinto-ohjaajan kommunikaatiotavasta, jossa korostettiin kommunikaation varovaisuutta ja eleiden käyttöä johon tässä asiayhteydessä viitataan konkreettisenä fyysisenä lähemmäs tulemisena.

“...varovaisuus näkyy juuri semmosena lähemmäs tulemisena, et ei tarvii möykätä, ja semmosena no, juurikin että äänen... että kun hän puhuu yhdelle oppilaalle hän puhuu tosiaan yhdelle oppilaalle ja kun hän puhuu koko luokalle hän puhuu koko luokalle, eli siihen ääneen”. H4

Opinto-ohjaajan tapaa puhua luonnehdittiin kohdeyleisöön sopivaksi, ja koettiin että opinto-ohjaaja muuttaa tietoisesti puhetapaansa kuulijan mukaan. Tämän voi ajatella olevan myös toisen tilan kunnioittamiseen liittyvää käytöstä, erityisesti kun opiskelija toteaa, että opinto-ohjaajan “ei tarvii möykätä”.

Opinto-ohjaajan eleiden käyttäminen, sekä kommunikaation varovaisuus voidaan ymmärtää myös statusilmaisun käsitteen avulla. Pekkari (2009, 23–25) liittää helposti lähestyttävyyden matalan statusilmaisun käsitteeseen. Statusilmaisun polaarisia ääripäitä on kaksi, matala ja korkea. Näiden kahden ääripään väliin asettuu monia statusilmaisun välimuotoja, eli voimme ajatella statusilmaisun asteita liukuvana asteikkona. Korkea statusilmaisus sisältää usein mm. tilaa vieviä eleitä, asentoja, muodollista puhetta ja esimerkiksi kiinteää katsekontaktia. Korkeaa statusilmaisua pidetään kontrolloituna ja harkittuna kommunikaation muotona, jonka päämääränä on toiseen vaikuttaminen monitasoisesti, esimerkiksi käyttäytymisen, ajattelun, asenteiden ja mielipiteiden tasolla. Korkeaa statusilmaisua käyttävän koetaan hallitsevan tilannetta itse. Matalassa statusilmaisussa kehonilmaisus on hillittyä, liikkeet pieniä ja vähän tilaa vieviä, mutta nopeita ja selkeitä. Tämä ilmaisu ei pyri vaikuttamaan toiseen, vaikkakin vaikuttamista aina tapahtuukin. Matalan statusilmaisun tarkoitus on toisen osapuolen

rohkaiseminen tilan ottoon. Ohjauksessa matala statusilmaisuus mielletään nimenomaan helpoksi lähestyttävyydeksi, jossa toista osapuolta rohkaistaan osallistumaan vuorovaikutukseen. (Pekkari 2009, 23–25.)

Vaikkakin opiskelijan kuvaus opinto-ohjaajan kommunikaatiotyylistä ei anna mahdollisuutta sille, että voisimme suoraan voisimme verrata ohjaajan kommunikaatiotyyliä status-ilmaisun eri asteisiin, tarjoaa statusilmaisun käsite mahdollisuuden ymmärtää opiskelijan kokemusta ohjaajan eleiden käytöstä. Kokemus eleisiin huomion kiinnittämisestä on myös hyvin mielenkiintoinen näkökulma toisen ihmisen läsnäoloon.

7.10 Ohjaus on neuvontaa ja asiantuntijatyötä

Ohjaus merkityksellistyi opiskelijoille haastattelujen kautta myös opinto-ohjaajan harjoittamana neuvonta -ja asiantuntijatyönä. Seuraavien yleisestä merkitysverkostosta otettujen valikoitujen otteiden koin ilmentäneen kokemuksia ohjauksesta neuvontana, sekä toimintana jossa tulkitsin, että ohjaajan asiantuntemus, jolla tässä tarkoitan ohjaajan korkeaa tietotasoa, on ollut tärkeää opiskelijoille.

7.10.1 Opintojen-ohjaus tarjoaa apua ja neuvontaa

Monet opiskelijoiden kokemusten ohjauksen syyt liittyivät opiskelijan arkeen liittyviin käytännön asioihin, kuten t (täydennettävä) -merkintöjen, sekä opintojen tunnustamisen (entinen hyväksilukeminen) hoitamiseen. Opintojen ohjaus on näin ollen toimintana pyrkinyt vastaamaan johonkin opiskelijalle ilmenneeseen käytännön tarpeeseen, tai ongelmaan, jonka ratkaisemiseksi opinto-ohjaaja on esimerkiksi tarjonnut erilaisia vaihtoehtoja.

“...et miten määhän niinku korvailen näitä kurseja sitten täällä jos on ollu pos paljo ja sitte tulee näit helvetin t-merkintöjä, että mitä määhän niinku... sitten teen... että määhän saan ne poijes... että voiks just... onks korvaavia tehtäviä tai ...tarviiks just... ettei niinku tarvii koko kurssia käydä uusiksi... tai jos on jotain kokeita tekemättä nii... tuleeks ne sitte tähän tekemään vai missä niinku ne kokeet tekee että joutuuks ne tekee myöhemmin... niinku tämmösiä.” H1

“...ku mulla on ollu noita suoritettuja opintoja niin nekin on opon kanssa sitte puhuttu miten ne saadaan wilmaan näkyviin et ei tarvi uudestaan suorittaa ja sitte iha no kaikki tollaset.” H3

“Juu, no ohan se, justiin silloin kun oli se että oli liikaa täydennettäviä niin tuli semmonen vaihtoehto että pystyy jäämään vuodeks suorittaa niitä.” H8

7.10.2 Ohjaaja on kontakti oppilaitokseen ennen opintojen alkua

Opinto-ohjaaja on monen opiskelijan ensimmäinen kontakti ammatilliseen oppilaitokseen, joko yläkoulun tutustumiskierroksen, tai muuta kautta, esimerkiksi itse hakemiseen liittyviä tietoja oppilaitoksesta kysyessä.

Haastateltavien kokemuksissa opinto-ohjaajalta saatu ohjaus ennen opintojen alkua jo hakuvaiheessa helpotti haastateltavaa hakeutumaan oppilaitokseen haluamalleen alalle ja vaikutti osaltaan opiskelijan päätökseen valita kyseinen oppilaitos. Tässä korostuu opinto-ohjaajan ammatillinen rooli tiedonvälittäjänä ja oppilaitoksen rekrytoijana, sekä markkinoijana. Opinto-ohjaajan antama vastaanotto ja vaikutelma ovat tämän perusteella parhaimmillaan opiskelijoille kuin oppilaitoksen käyntikortti, tai ensivaikutelma jonka perusteella omat mielikuvat oppilaitoksesta opiskelupaikkana muodostuvat. Toikka ja Mustonen (2011, 138) korostavat, että peruskoulusta ammattioppilaitokseen siirtyvä nuori kokee siirtymässä suuren oppilaitosympäristön sekä opiskelukulttuurin muutoksen, jolloin mahdollisuus tutustua uuteen ympäristöön jo hakuvaiheessa helpottaa siirtymää. Siirtymän jälkeinen opintojen onnistunut aloittaminen on tärkeää, sillä on vaikutusta oppimismotivaation ja opintoihin sitoutumisen kannalta. (Stenström, Pöyliö ja Valkonen 2002, 15). Aineistoni perusteella opinto-ohjaajalla on rooli opiskelijoiden eräänlaisena virallisena vastaanottajana, sekä oppilaitosten -ja aseteiden välisen siirtymän helpottajana.

“...sai oikeesti kuulla enemmän semmosta niinku konkreettista kokemusta tästä että tai niinku minkä... minkälainen paikka tää ylipäätään on ja tää mitä täällä niinkun oikeesti tehdään.” H1

“Ja just se että niinku jo enneku on täällä koulussa saa jelppiä ja sellast neuvontaa, niin kyllä se niinku kyllä sillä mulle oli ainakin merkitystä”. H1

“Että niinku siit hakemista ja millast niinku... ..kriteerein pääsee sisään ja millasia ihmisiä pääsee ja tälleen niinku ihan oikeesti semmost niinku asiallist tietoo...” H1

7.10.3 Opinto-ohjaajalta saa apua alanvaihtoon

Opinto-ohjaajan toiminta myös korostui alanvaihtoon liittyneessä kokemuksessa, jossa korostui vaikuttuneisuus opinto-ohjaajan osoittamasta kiinnostuneisuudesta, sekä huolenpidosta oppilaitokseen tutustujaa kohtaan. Vaikka tässäkin tapauksessa kyse on tiedonvälittämisestä, se miten tiedon välittäminen tapahtuu, on ihmisläheistä ja luonteeltaan henkilökohtaista. Opiskelijasta ollaan tutustujana kiinnostuneita, ja hänestä pidetään huolta..

”Mut otettiin tosi hyvin vastaan ja musta oikein taisteltiin että sun on pakko tulla tänne... ja siis ne vaan sumpli sen jotenki sillai että mulle ei tulisi yhtään mitään välikuukausia, että ne otti vaan heti mut tänne ja.. no se siis, ensin kun mä tulin tänne niin mulle pidettiin semmonen päivä että mä menin sen aikasten kolmosten kanssa tunnille ja niiden kanssa ne näytti vähä millasta on opiskella... ja siinä opinto-ohjaaja oli aika paljon mukana kattomassa miten se päivä menee ja käytiin kahvilla ja se kyseli että kiinnostaako ala ja haluukko jäädä tänne.” H3

Opinto-ohjaajan merkitys kouluun tutustuttajana on toimintana tiedonvälittämistä, mutta myös tietyllä tapaa välittävää huolenpitoa jota tässä kuvastaa opinto-ohjaajan kiinnostuneisuus opiskelijan pärjäämisestä tutustujana.

Toisen opiskelijan yrittämä alanvaihto merkityksellistyi erilaisena kokemuksena, jossa opinto-ohjaajan rooli oli hyvin pelkistetysti tiedon välittäminen oppilaitoksesta toiseen, jonka opiskelija itse koki auttaneen häntä. Alanvaihtoon liittyneen kokemuksen myötä opiskelija kuvaili saaneensa opinto-ohjauksesta omien asioiden etenemisen myötä rohkeutta, sekä itsevarmuutta.

”...yritin, yritin loikata täältä tonne, tonne [oppilaitosten nimet poistettu] niin mm. ni silloin oli opinto-ohjaajasta paljon apua, osas pistää viestin eteenpäin oikeeseen paikkaan.” H7

”No, kyllä siinä sai vähäse, rohkeutta ja itsevarmuutta ja pääsi asiaa, sitte hoitaan opintoja kuitenkin eteenpäin että, se että jos mä en ois opolla käyny silloin niin mä oisin vaan jääny paikalleni junnaamaan ja sit se ois menty viä pidemmälle tonne pöpelikköön, jos näi voi kuvaannollisesti sanoa. Vähäse jotai edistystä tapahtu kummiski.” H7

7.10.4 Neuvoja jatko-opintoihin

Opiskelijat ovat myös pyytäneet neuvoja jatko-opintoihin hakemiseen opinto-ohjaajalta, koska ovat kokeneet opinto-ohjaajan tietävän paljon jatko-opintoihin hakemisesta, sekä hallitsevan esimerkiksi opintopolku.fi -sivuston käytön ja osaan neuvoa opiskelijoita aiheesta. Tämä kuvastaa opiskelijoiden kokemusta opinto-ohjaajan ammatillisesta asiantuntemuksesta, esimerkiksi opiskelija kertoi

tekevänsä ammattikorkeakoulun yhteishaun yhdessä opinto-ohjaajan kanssa, jotta hakeminen onnistuisi varmasti. Toikka ja Mustonen (2011, 148) näkevät jatko-opintoihin ohjauksen yhtenä ammatillisen opinto-ohjauksen keskeisistä tehtävistä, joka edellyttää opiskelijalta sitoutumista ja kykyä arvioida tulevaisuuden vaihtoehtojaan.

”Ihan pari kertaa ja mä oon just... ..puhuttu siitä ku ensi viikolla alkaa haku että mää tulisin tänne tekeen sen kanssa sen että menee varmasti kunnolla. H3

No siis, se ties niistä tosi laajasti ja sillain ja sillon ollu monena vuonna varmasti ja auttanut muitakin hakee sinne ja just tietää nettisivut mistä voi kattoo ja siis se kerto sillain niinku että kerto vähän yleisesti.” H3

Haastattelujen aikana minulle ilmeni, että osa haastateltavistani osa oli myös ensimmäisen, sekä toisen vuoden opiskelijoita, vaikka he olivat jo täysi-ikäisiä, joten monilla haastateltavista ei ollut haastattelutilanteessa varsinaista suunnitelmaa jatko-opintoihin liittyen.

7.10.5 Opinto-ohjaaja tulkitsee järjestelmää opiskelijoille

Haastatteluista nousi esiin myös kokemus opinto-ohjaajasta tulkkina oppilaitoksen byrokratian, kuten esimerkiksi osaamispistejärjestelmän ja opiskelijoiden välillä. Opiskelija antoi hyvin korostuneen merkityksen opinto-ohjaajalle järjestelmän tulkitsijana. Tulkitsemisen nähtiin olevan kytköksissä opiskelijoiden mahdollisuuksiin suoriutua opiskelusta. Kokemus opinto-ohjaajasta järjestelmän tulkitsijana liittyy ajatukseen opinto-ohjaajasta neuvovana asiantuntijana.

”...ja se tota, varsinkin, sen jälkeen kun toisen asteen reformi, tota, astui voimaan... ..niin totaa, tää koko osaamispistejärjestelmä ja sen mukana tulleet nää opintovaatimukset on iha järjetön byrokraattinen hässäkkä ja jo pelkästään se että opinto-ohjaaja tulkitsee meille niinku oikeesti järkevästi... niin mää näkisin kukaan ei valmistuis ilman opinto-ohjausta tästä, ainakaan tästä talosta.” H6

Ajatukseen ohjaajasta asiantuntijana liittyi kokemus, jossa ilmaistaan luottamusta opinto-ohjaajan tietotason, ja erityisesti siihen että hän kokemuksensa ansiosta ymmärtää hyvin oppilaitoksen toiminnan ja on siksi juuri oikea henkilö jonka puoleen kääntyä ongelmatilanteissa.

”Se on täällä talossa ollu pitkään että sillä on käsitys siitä kuka määrää missä ja kuka tietää mistäkin että ei kannata lähete muualta kyseleen että kuka näissä asioissa osais auttaa että ees on niinku kartalla koko, hyvin koko systeemis.” H4

8 TULOSTEN TARKASTELU - VÄLIYHTEENVETO

Tulosten tarkastelussa tarkasteltiin seuraavia sisältöalueita, joiden nähtiin nousseen keskeisesti esiin kuvailevasta yleisestä merkitysverkostosta. Tarkastelun painotus oli vieläkin jokseenkin tutkimusaineistoa kuvaileva, vaikka osittaista vuoropuhelua teoriakirjallisuuden kanssa syntyikin. Yhteenvedon tarkoitus on kerätä edellisen vaiheen käsitellyt asiat yhteen listaukseen, jotta pohdiskeleva, teoriaan painottuvampi ja ymmärryksen tavoitteluun pyrkivä vuoropuhelu aineiston kanssa voi alkaa seuraavassa osiossa.

Taulukko 3. Yhteenvedo tulosten tarkastelusta.

<p>7.2 Ohjaajalla asiointi - kasvokkain tai sähköisesti?</p> <ul style="list-style-type: none"> • kasvokkain asioimalla välttää väärinkäsitykset • mahdollisuus luoda välitön kontakti • asiointi on sosiaalinen tapahtuma • persoonan merkitys asiointitavan valintaan • ohjaajan kiireisyys (sähköinen asiointi auttaa)
<p>7.3 Opinto-ohjaaja kiertelee</p> <ul style="list-style-type: none"> • aitous, kiinnostuneisuus • mahdollisuus kontaktinottoon
<p>7.4 Opinto-ohjaajan persoona</p> <ul style="list-style-type: none"> • miellyttävä ihminen • huumorintaju, helppo lähestyttävyyys • sympaattisuus • ei-opettajamainen
<p>7.5 Ohjauskäynnit ja ohjaajan lähestymistapa</p> <ul style="list-style-type: none"> • opiskelijan tunnetila ohjauskäynnillä • henkilökohtaisista asioista puhuminen
<p>7.6 Oman asenteen merkitys ohjauskäynnin onnistumiselle</p>
<p>7.7 Kokemus tasavertaisuus</p>
<p>7.8 Kiinnostuneisuus opiskelijan tilanteesta ja taustasta</p>

7.9 Opinto-ohjaajan tapa kommunikoida

- varovainen ja hillitty ilmaisu
- eleet ja helppo lähestyttävyys

7.10 Ohjaus on neuvontaa ja asiantuntijatyötä

- opintojen ohjaus tarjoaa apua ja neuvontaa
- t-merkinnät
- korvaavat suoritukset
- opintojen tunnustaminen
- ohjaaja on kontakti oppilaitokseen ennen opintojen alkua
- ohjaajalta saa apua alanvaihtoon
- huolenpito, kiinnostuneisuus,
- vastaanotto oppilaitokseen
- oppiasteiden ja oppilaitosten välisen siirtymän helpottaja
- neuvoja jatko-opintoihin
- opinto-ohjaaja tulkitsee järjestelmää opiskelijoille

8.1 Ohjaus ja neuvonta

Aiemmassa tulosten tarkastelussa, sekä yhteenvedossa nostan esiin kokemuksia, jotka mielestäni kuvaavat ohjausta neuvontaa ja asiantuntijatyönä. Sillä tarkoitan tässä tapauksessa, että monet arkisista opiskelijan asioinneista opinto-ohjaajalla liittyvät ihan tavallisiin opiskeluteknisiin asioihin, kuten opintojen tunnustamiseen tai erilaisten suoritusten hoitamiseen. Koska tutkin ilmiötä ”ohjaus” ammatitoppilaitoksessa, herää kysymys, onko neuvontaa tai neuvojen saaminen ohjausta, tai ohjaus neuvontaa? Mitä neuvontaa lopulta on ja miten se eroaa ohjaamisesta?

Vehviläinen (2001, 172–173) näkee neuvomisen ulkoisen toimintatavan tai näkökulman tarjoamiseksi toiselle, ja se sisältää direktiivisen, eli määräävän ulottuvuuden. Neuvot voivat aina tulla hylätyiksi, joka taas erottaa neuvon suorasta määräyksestä. Neuvon merkitys on riippuvainen myös siitä, onko neuvo esimerkiksi ohjattavan pyynnöstä esitetty vai ohjaajan niin sanotusti pyytämättä antama. Ohjaus on haluttu määritellä ei-määrääväksi toiminnaksi, jolloin sen on koettu olennaisesti eroavan neuvomisesta toimintana, mutta rajanvedot ovat usein häilyviä. (Vehviläinen 2001, 172–173.)

Onnismaa (2007, 26) esimerkiksi korostaa että neuvonnan ja ohjauksen erottaa mm. se, että ohjaus ei tarjoa valmiita ratkaisumalleja ohjattavalle, ja pyrkii osallistamaan ohjattavan aktiivisesti mukaan ongelmanratkaisuun. Ohjaus ei nykyään ole ylhäältä päin saneltua neuvonta -ja ohjaustyötä, eikä myöskään puhdasta asiakkaan ehdoilla tapahtuvaa palvelua, vaan kyse on aina neuvottelusta jossa osapuolet ovat tasavertaisia ja tiedostavat tilanteen pelisäännöt (Mäkitalo 2004, 236–237).

Vaikka jonkin asteinen ero neuvonnan ja ohjauksen välille tehdäänkin, ei neuvontakaan ole luonteeltaan pelkkää tiedonvälitystä, koska se sisältää vuorovaikutteisia ulottuvuuksia (Onnismaa 2007, 25–27).

Ainestoni aiemman tarkastelun perusteella, opiskelijat kokivat olevansa tasavertaisessa vuorovaikutuksessa opinto-ohjaajansa kanssa eli kyse ei ole ollut puhtaasta tiedonvälitysprosessista, vaikka pääosin heidän asiointinsa ohjaajalla oli haastatteluaineiston perusteella luonteeltaan arkista neuvomista esimerkiksi opintojen tunnustamiseen liittyen. Opiskelijoiden kuvaukset esimerkiksi T-merkitönjen hoitamisesta, sekä niihin saaduista suoritusvaihtoehdoista kuvastivat mielestäni neuvottelevaa ja sovittlevaa ilmapiiriä, jossa opiskelija koki yhä saavansa äänensä kuuluviin, eikä suinkaan olevansa vain toiminnan kohteena ja saneltavana. Ohjauskirjallisuudessa asiantuntijuus nähdään eräänlaisena roolina, johon liittyy negatiivisia mielikuvia esimerkiksi etäisyydestä ja auktoriteetti asemasta. Ohjaajalla on edustamansa instituution vaatimuksista usein jokin tietty rooli. Ohjaajalle tyypillisiä rooleja ovat virkailija, jolloin esiinnyttään oman instituution edustajana, tai byrokraatti, joka selittää sääntöjä, ja objektiivinen tiedonlähde jonka tavoite on tiedonvälitys. (Peavy 2006, 36.)

Onnismaan (25–27, 2007) mukaan neuvominen liittyy enemmän ohjaajan perinteiseen asiantuntijarooliin kuin varsinaiseen ohjaukseen, vaikka itse ohjauksellekaan ei ole toimintana olemassa yhtä hallitsevaa määritelmää (McLeod 2007, 10). Ohjaus on historiallisesta ollut ensin neuvonta-ammatti, jota seurasi välivaihe jossa ohjaaja nähtiin objektiivisena asiantuntijana jonka rooli oli tarkkailleva. Carl Rogers toi ohjaukseen ajatuksen tasavertaisuudesta, jolloin ajatus ohjaajasta asiantuntijaroolissa sai väistyä. (Peavy 1997, 23–24.)

Peavyn (2006, 35) mukaan asiantuntijaroolista käsin toimiminen nähdään ohjattavaa ohjaajasta etäännyttävänä toimintana, koska tällöin ohjaaja asettautuu asemaltaan ylemmäksi kuin ohjattava.

Aineistossani opiskelijoiden kokemukset opinto-ohjauksesta, tai omasta opinto-ohjaajastaan eivät ilmennä ajatuksia opinto-ohjaajasta asiantuntijan roolissa tässä mielessä. Opiskelijoiden luonnehdinnat opinto-ohjaajan tietotasosta ja asiantuntemuksesta eivät kuvasta mitenkään itsessään opinto-ohjaajan persoonallisuutta tai roolia jossa hän heidän kanssaan toimii. Asiantuntemus liittyy aineistossa ohjaajan kykyyn välittää opiskelijoille heidän tarvitsemaansa tietoa. Se, että opinto-ohjaaja tietää asioita, tarkoittaa aineiston perusteella opiskelijoille sitä, että opinto-ohjaajan puoleen kannattaa kääntyä ongelmatilanteiden tullen. Toisaalta, vaikka aineisto luokin kuvan hyvin välittömästä ja vuorovaikutteisesta ohjauksesta tai neuvojen antamisesta, on kyse kuitenkin aina institutionaalista tilanteesta jossa osallistuvat osapuolet ovat hyvin erilaisessa asemassa toisiinsa nähden. On syytä muistaa, että nuoren ja aikuisen välisen ohjauskeskustelun osapuolet eivät ole tasa-arvoisia, ohjaajan ja ohjattavan tiedot ja vaikutusmahdollisuudet ovat eriarvoisia. Tämän lisäksi epätasapainoa aiheuttaa osapuolten välinen statusero, koska ohjaaja on aina oppilaitoksensa edustaja. Ohjaajalla on myös aina aseman tuomaa valtaa ohjattaviinsa nähden. Osapuolten välisestä epätasapainosta huolimatta, ohjauskeskusteluissa on pyrittävä tasavertaiseen kohteluun ja kunnioittavaan kohtaamiseen. (Pekkari 2009, 12, 21.)

Institutionaalisen tilanteen aiheuttamaa epätasapainoa kommunikaatiossa, tai opiskelijoiden kokemassa kohtelussa, ei tässä aineistossa tullut varsinaisesti esiin. Lähimpänä ajatusta epätasapainon viestinnästä olivat kiertelyyn liittyneet kokemukset opinto-ohjaajasta oppilaitoksen sääntöjen valvojana. Aineistosta tarkastelusta saatu kuva ohjauskeskusteluista, sekä ohjauksesta yleisesti on opiskelijaa kunnioittava, opiskelijasta välittävä ja tasavertaisuuteen pyrkivä. Opiskelijat ovat aineiston perusteella voineet puhua omana itsenään opinto-ohjaajalle, joka on ajateltavissa hyväksynnän osoitukseksi. Ohjaajan tapaa olla kiinnostunut

opiskelijoista on aineistossa mm. luonnehdittu aidoksi. Tätä aineistossa ilmenevää aitouden ja tasavertaisuuden tunnetta pyrin ymmärtämään Carl Rogersin henkilökeskeisen ohjauslähestymistavan näkökulmasta.

8.2 Carl Rogersin henkilökeskeinen lähestymistapa

Carl Rogersin henkilökeskeisen lähestymistavan keskiössä on ajatus siitä, että ihmisessä itsessään on sisäisesti jo kaikki valmiudet ja voimavarat muutokseen, mutta näiden voimavarojen käyttöönotto vaatii suotuisat kasvua edistävät olosuhteet (Rogers 1980, 115).

Rogers nimeää olosuhteille kolme edellytystä, joiden on jokaisen toteuduttava, jotta ihmisen voimavarat saadaan ohjauksessa käyttöön. Ensimmäinen elementti on *aitous*, joka alkaa siitä, että ohjaajan on oltava ohjaustilanteessa läpinäkyvästi, tunteita tuntevana ja asioita kokevana ihmisenä, eli yksinkertaisesti omana itsenään (Rogers 1980, 115.). Itse kutsuisin tätä ominaisuutta, tämän tutkielman aineiston valossa vieläkin pelkistetympin, ihmisenä olemiseksi toiselle ihmiselle, jota ajattelen olemisena jossa nimenomaan korostuu roolittomuus ja toisista ihmisistä välittäminen. Rogers (1980, 115) korostaa, että ohjaaja ei saa olla ohjaustilanteessa suorittamassa performatiivista näytöstä tietyssä institutionaalisisessa ohjaajan roolissa. Puhuessaan omista kokemuksistaan Rogers toteaa, että hän kokee sen tyydyttäväksi, kun hän kykenee sallimaan aitouden itselleen, tai sallii sekä aistii aitouden toisessa ihmisessä, hän kokee sen auttavan häntä itseään sekä lisäävään hänen omaa tyytyväisyytensä. Tätä kahden syvästi aidon ihmisen kohtaamista Rogers luonnehtii suoraan Martin Buberin Minä-Sinä yhteydellä. (Rogers 1980, 14.)

Buberille (1995, 25) ihmisen maailma, ja sen kommunikaatio on kaksitahtoista. Ihmisen maailma jakautuu Minä-Sinä -maailmaan ja Minä-Se maailmaan. Minän ja Sinän välillä ei ole ennakkotietoa, ennakkoluuloja saatikka käsityksiä. Minä-Sinä suhde on välitön, jolloin kaikki välillinen menettää merkityksensä. Minä voi olla olemassa vain kun se on suhteessa Sinään tai Se'hen. (Buber 1995,

33–34) Minä-Sinä sanapari kuvaa tapaa asettua suhteeseen toiseen ihmiseen. Sanapari kuvastaa ihmissuhdetta ja sille tyypillisiä ominaisuuksia ovat suoruus, läsnäolo, vastavuoroisuus ja intensiteetti. Minä-Sinä suhde ei rajoitu ihmisiin, vaan siihen voidaan asettua myös vaikkapa eläinten ja luonnon suhteen. Vastasanaparina Buberin Minä-Se on kokemisen ja hyödyntämisen sanapari, joka on subjektiivinen ja ei ole luonteeltaan vastavuoroista. Minä-Se suhde on tyypillinen subjekti-objekti suhde. (Friedman 2002, 65.)

Rogersin henkilökeskeisen lähestymistavan toinen elementti on *hyväksyntä* (unconditional positive regard), joka tarkoittaa että ohjaaja omaksuu hyväksyvän ja positiivisen asenteen ohjattavan olemassaoloa ja sen ulottuvuuksia, kuten kokemuksia, sen hetkistä elämäntilannetta ja ohjattavan tunteita kohtaan. Tärkeämpää on kokonaisvaltainen hyväksyntä ehdoitta, kuin ehdollinen hyväksyntä joka olisi hyväksyntää esimerkiksi tietyissä olosuhteissa. (Rogers 1980, 116.)

Henkilökeskeisen lähestymistavan kolmas edellytys on ohjattavan empaattinen ymmärtäminen, joka tarkoittaa, että ohjaaja kykenee tarkasti aistimaan ohjattavan kertomasta tunnetilat, sekä henkilökohtaiset merkitykset, ja kykenee ilmaisemaan ymmärryksensä ohjattavan kokemuksista ohjattavalle itselleen.

Rogersin henkilökeskeinen lähestymistapa antaa sinänsä hyvän teoreettisen näkökulman opiskelijoiden kokemusten ymmärtämiselle, koska se määrittelee aitouden, ihmisen ehdottoman hyväksynnän, sekä empaattisen ymmärtämisen kasvun edellytykseksi. Monet opiskelijoiden kokemuksista, kuten vaikkapa kokemukset opinto-ohjaajan osoittamasta kiinnostuneisuudesta ja ohjaajan kanssa keskustelemisen yhteydessä ilmaistut kokemukset tasavertaisuudesta ovat ymmärrettävissä eräänlaisina hyväksynnän ilmauksina. Samoin opinto-ohjaajan harjoittama kiertely voidaan ymmärtää Minä-Sinä suhdetta ilmentävänä toimintana, jossa korostuvat nimenomaan ohjaajan aktiivinen läsnäolo, kommunikatiivinen vastavuoroisuus ja valmius kohtaamiseen. Olisi osuvaa ymmärtää aineistoa jo pitkälti tämän lähestymistavan kautta, mutta en koe mielekkääksi rajoittaa ymmärryksen tavoittelua. Kokisin tällöin että tutkielma ikään kuin pysähtyisi tämän teoriaparin äärelle ja antaisi minulle aiheen ajatella että hermeneuti-

kan tavoite eli syvempi ymmärrys aiheesta, on jo saavutettu. Koska tutkimus-
asenteeni on fenomenologinen, pyrin ihmettelemään ja kyseenalaistamaan ja ole-
maan hyväksymättä käsitteitä itsestään selvinä, välttämättä kohtaamieni käsitteiden
sanakirjamäärittelyä..

8.3 Ehdoton hyväksyntä ja kunnioitus - vain rakkautta?

Rogersin henkilökeskeinen lähestymistapa on saanut osakseen myös kritiikkiä.
Purtonin (1998) mukaan Rogersin teorian toisen ihmisen ehdoton kunnioitus on
ongelmallinen käsite. Kunnioituksesta puhutaan usein ehdollisessa kontekstissa,
asiana jonka joku henkilö ansaitsee, usein tekemällä jonkin tietyn teon tai käyt-
tämällä tietyllä tavalla. Purton (1998, 25) esittääkin, että ainut sana joka pystyy
kattamaan ehdottoman positiivisen suhtautumisen (unconditional positive re-
gard) olematta ristiitainen itsessään, on 'rakkaus'. Ajatus rakkauden ehdotto-
muudesta liitetään usein esimerkiksi omiin lapsiin. (Purton 1998, 25–26)

Vähemmän ongelmallinen ajatus ehdottomasta kunnioituksesta käsitteenä
on ajatella, että kunnioituksen tunne ei kohdistu empiiriseen havaintoon siitä
mitä toinen ihminen on ja mitä hän tekee, vaan kunnioitus kohdistuu nimen-
omaan ihmiseen hänen nykytilaansa ylläpitävän sisäisen kykynsä vuoksi, tai si-
säisen muutoshalunsa takia (Purton 1998, 33).

Purton (1998, 35) kutsuu tätä kunnioituksen kohdetta ihmisen keskeiseksi
minäksi (essential self), joka on ei-empiirisesti havaittavissa oleva sisäinen hen-
kinen ulottuvuus ihmisessä. Eganin (2010, 42) mukaan kunnioitus on keskeinen
käsite kaikessa auttamistyössä, sen keskeisyyttä kuvastaa myös sen äärimmäisen
vaikea määriteltävyys. Onnismaa (2007, 42) toteaa kunnioituksen syntyvän oh-
jauksessa ohjattavan kuuntelemisesta ja läsnäolosta. Ohjauksessa pitäisi tapah-
tua aitoa kohtaamista ja molemminpuolista kunnioitusta (Peavy 2006, 35, Peavy
18, 1997)

Aiemmin esitelty Purton toi jo keskusteluun mukaan ajatuksen Rogersin
ehdottomasta hyväksynnästä rakkautena. Ymmärrän omasta näkökulmastani
hyväksynnän ja välittämisen sekä kunnioituksen myös inhimillisinä rakkauden

ulottuvuuksina. Maslow (1954, 183–184) kuvaa juurikin haavoittuvaksi asettumisen, rooleista luopumisen, spontaaniuden, sekä läheisyyden, rehellisyyden ja itseilmaisun lisääntyvän rakkauden kokemuksissa. Rehellisyys sisältää nimenomaan toisen hyväksymisen sellaisena kuin hän. Tästä herää ajatus, onko ohjauksessa esiintyvässä kunnioituksessa ja hyväksynnässä kyse lopulta ”vain” rakkaudesta?

Kun esimerkiksi ohjausalan kirjallisuudessa puhutaan usein erilaisin käsittein siitä, miten tärkeää on olla ihminen toiselle ihmiselle, ja hyväksyä hänet sellaisena kuin hän on, emmekö me lopulta puhu siitä, että toista ihmistä pitäisi rakastaa? Opiskelijoiden kokemuksissa ei puhuta suoraan rakkaudesta, eikä kokemuksissa myöskään puhuta suoraan käsitteenä kunnioituksesta. Kyse on aineistoni perusteella yhä kokemuksista tasavertaisuudesta, hyväksynnästä ja siitä, että saa puhua omana itsenään sekä siitä, että opiskelijat kokevat, että heistä ollaan ihmisinä kiinnostuneita. En koe mielekkääksi suoranaisesti tulkita opiskelijoiden kokemuksia tästä näkökulmasta, mutta näen tässä mahdollisuuden laajemmalle ymmärrykselle ihmisen perustavanlaatuisesta tarpeesta kokea että hänestä välitetään.

Rakkauden tarjoamasta ymmärtämisen näkökulmasta on mielekästä ymmärtää aineistossa esiintyviä kokemuksia kiinnostuneisuudesta, siitä että joku toinen ihminen on kiinnostunut toisesta, ja hänen hyvinvoinnistaan. Monet ohjaukseen liitettävät käsitteet, kuten kunnioitus ja rakkaus ovat vaikeita määrittellä. Rakkauden käsitteellisen ymmärtämisen vaikeuteen liittyy monen muun hämmentävän asian lisäksi käsitteen monimerkityksellisyys (Oord 2004, 1). Perinteinen käsite-ero rakkaudessa on tehtävissä haluavan (kreik. *eros*) ja lähimmäisenrakkauden (kreik. *pragma* tai *agape*) välillä. *Agapen* ja *eroksen* rinnalle nostetaan myös yleisesti ystävyys (kreik. *filia*), joka eroaa kahdesta edellä mainitusta siinä, että sille keskeistä on vastavuoroisuuden ylläpitäminen, jota kumpikaan *agape* tai *eros* eivät painota. Ihmiset jotka ilmaisevat ystävyyttä, toimivat edistääkseen niiden ihmisten hyvinvointien joiden kanssa he ovat vuorovaikutuksessa.

Toistuvat positiiviset kokemukset toisesta rakentavat syvän siteen ihmisten välillä, ja tämän siteen saavuttamiseksi ei ole olemassa oikopolkua. (Oord 2004, 47–48.)

Pragman ja *agapen* eroksi taas nähdään, että *pragma* on toisia käytännössä auttavaa lähimmäisenrakkautta, kun taas raamatullinen lahjarakkaus, *agape* on nähtävissä *pragmasta* askeleena kohti puhdasta epäitsekkyyttä. Lähimmäisenrakkaus on pohjimmiltaan myötätuntoa ja toisen auttamista. (Saarinen 2015, 34, Ojainen 2002, 10).

Lähimmäisenrakkauteen liittyvä auttaminen, aivan kuten auttaminen opintojen-ohjauksessakin, vaatii sosiaalisia taitoja, sekä älykkyyttä ymmärtää toista ihmistä ohjaustilanteessa. Saarinen (2015, 66) korostaa, että auttava lähimmäisenrakkaus, *pragma*, on helppo pilata korostamalla auttajan omaa toimintaa esimerkiksi itsetehostuksella, joka voi peräti loukata autettavaa. Auttajan on pyrittävä lähimmäisenrakkaudessa tietynlaiseen kepeyteen, ja rentoon lähestymistapaan, ilman itsekorostusta tai oman auttamisen uhrautumisen korostusta.

Voidaan ajatella, että tämän vuoksi ei ohjauskontekstissa voida puhua ohjattavalle suoranaisesti esimerkiksi lähimmäisenrakkaudesta. Jo itse rakkauden käsitteellinen korostaminen toisi auttamiseen mukaan liiallisia auttajaa korostavia sävyjä ja tekisi ohjaustyössä auttamisesta kaikkea muuta kuin arkipäiväistä toimintaa, mikä nähdäänkin huolettomuuden lisäksi auttamisen toimivuuden edellytyksenä (Saarinen 2015, 66–67). Uskoisin haastattelukokemusteni perusteella, että ohjaustilanteessa ohjattavatkaan eivät kokisi mielekkääksi puhua heidän tarpeestaan tulla rakastetuksi, vaan puhuisivat nimenomaan tarpeesta tulla hyväksytyksi, kunnioitetuksi sekä kokea, että heistä ollaan ihmisinä kiinnostuneita.

Filia, eli ystävyys voisi olla jo arkikielen tasolla osana ohjauksen keskustelua, ja haastatteluaineistossani on myös kohtia, joita voi ymmärtää rakkauden käsittein ystävyysnä. Esimerkiksi tästä ystävyysnäkökulmasta aineistossa esiintyvä opinto-ohjaajan kiertely kuvastaa opinto-ohjaajan vastavuoroista ihmissuhteiden ylläpitoa ja hyvinvointia edistävää toimintaa, jossa kuvastuu juuri ihmissuhteen ja siteen eteen tehtävä työ toistuvien positiivisten kokemusten kautta. Ystävyys esiintyy aineistossa myös puhtaasti sanana tai käsitteenä, kun

opiskelija ilmaisee voivansa puhua opinto-ohjaajalle kuin ystävälle. Ystävyyteen sanana viittaa myös ohjauskokemuksissa ilmennyt kaverillinen suhtautuminen opiskelijoihin.

Rakkaus on mahdollinen suunta ymmärrykselle pohtiessa aineiston merkitystä, mutta se on myös laaja-alainen, monimerkityksellinen ja tieteellisesti vaativa tutkimuskohde. Yhdistämällä Rogersin ajatus ehdottomasta hyväksynnästä ja siihen läheisesti liittyvä rakkaus monitulkintaisuusineen on mielestäni oivallinen tapa ymmärtää opiskelijoiden kokemuksia ohjaajan osoittamasta kiinnostuneisuudesta heidän kuulumisiaan kohtaan ja myös opiskelijoiden kokemasta tasavertaisuudesta. Mutta yhä syvemmän ymmärryksen saavuttamiseksi haen ymmärryksen selkeyttämiseksi vielä erilaista vaihtoehtoista näkökulmaa psykologian transaktioanalyysin, sekä neurotutkimuksen parista. Peräänkuulutan yhä, että vaikka luonnontieteet tulevatkin seuraavaksi osaksi keskustelua, en missään vaiheessa selitä kokemuksia, tai pyri tarjoamaan luonnontieteellisiin faktoihin pyrkivää vastausta toisen kokemuksen aiheuttajalle vaan haluan vain laajentaa omaa ymmärrystä opinto-ohjaukseen liittyvistä kokemuksista ja niissä ilmenneistä tarkasteltavista ulottuvuuksista.

8.4 Vuorovaikutus on ihmisen biologinen tarve

Pitkälti kaikki aineistossani ilmenneet ohjauskokemukset, ovat kuitenkin pohjimmiltaan jonkin tasoisia kokemuksia kommunikaatiosta, tai tarkemmin vuorovaikutuksesta. Kokemukset kuvailevat ihmissuhteita, joiden synty mahdollistuu vuorovaikutuksen kautta. Arkisetkin neuvot, t-merkintöjen hoitamiset, opintojen hyväksymiset ja muut asiat joita kokemuksissa kuvaillaan, on useimmiten hoidettu haastattelujen perusteella kasvokkain, puheen avulla. Kokemuksissa opiskelijat tahtovat puhua, kommunikoida, nähdä kasvokkain opinto-ohjaajan ja kokea että heistä ollaan kiinnostuneita.

Se, että nautimme toisten ihmisten kanssa sujuvasta vuorovaikutuksesta voidaan ymmärtää siten, että sosiaalinen vuorovaikutus on ihmiselle tutkimustiedon valossa biologinen tarve. Neurotieteen mukaan aivomme ovat virittyneet ja kehittyneet aikojen saatossa sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Vuorovaikutus on kuin kytkentä ihmisaivojen välillä, ja jopa arkinen toimintamme pienine kohtaamisineen säätelee aivojemme toimintaa muokkaamalla niin kielteisiä, kuin myönteisiäkin tunteitamme. (Goleman 2006, 12–13.)

Läheisyyden tuntemukset toista ihmistä kohtaan tarkoittavat voimakasta tunnevaikutusta toiseen, ja tunnevaihdon intensiteetti on suurimmillaan kun ihmiset viettävät paljon aikaa yhdessä. Näin ollen vuorovaikutus on myös yhteys kahden ihmisen aivojen hermoverkkojen välillä, jota säätelevät sosiaaliset vuorovaikutustilanteet muuntelemalla jatkuvasti aivojemme eräänlaisia perusasetuksia. Tunteet ovat myös merkittäviä fysiologisen terveytemme kannalta, koska niihin kytkeytyvät hormonit säätelevät esimerkiksi sydäntämme tai immuunisolujamme. (Goleman 2006, 12–13.)

Muutumme näin ollen aina hieman niin kokemusmaailmaltamme kuin fysiologialtamme ollessamme kanssakäymisessä toisten ihmisten kanssa. Tällöin vahvistuu myös ajatus suorasta yhteydestä ihmisen vuorovaikutuksen ja hyvinvoinnin välillä, jolloin hyvät ihmissuhteet edistävät terveyttämme ja huonot ihmissuhteet heikentävät sitä hitaasti ja varmasti. (Goleman 2006, 13.)

Aivomme ovat virittyneet vuorovaikutukseen. Mutta mitä vuorovaikutus itsessään on? Transaktioanalyysin kehittänyt Berne (1967, 28) määrittelee vuorovaikutuksen, eli transaktion ihmisen sosiaalisen kanssakäymisen perusyksiköksi. Transaktio on kommunikaatiota, jossa toinen tekee ärsykkeen esimerkiksi sanomalla jotakin vastapuolelle, ja toinen osapuoli vastaa saamaansa ärsykkeeseen. Vastaus ärsykkeeseen toimii itsessään uutena ärsykkeenä toiselle kommunikaation osapuolelle, jolloin kommunikaation jatkuminen mahdollistuu. Näin ollen ihmisten kommunikaatio koostuu ketjuttuneista transaktioista. (Berne 1967, 28–29, Stewart ja Joines 1987, 57.)

Ihmisellä on luontainen tarve edellä kuvatuille ärsykeille, jota kutsutaan ärsykenäläksi. Ärsykenälkä on ihmisen neurobiologiaan kytketty käsite, ja ilman

sosiaalisia ärsyksiä jäämisen esimerkiksi sosiaalisen eristyksen kautta on todettu vaikuttavan negatiivisesti ihmisen hyvinvointiin niin henkisesti kuin fyysisestikin. (Berne 1967, 12.) Aivoissamme luodaan jatkuvasti uusia yhteyksiä vastineena jokaiselle uudelle ärsykkeelle (Breggin 2015).

Transaktioanalyysin teoriassa Berne käyttää sivelyä ("stroke") yleiskäsitteenä ja kaiken sosiaalisen toiminnan perusyksikkönä. Sivelyä käytetään kuvaamaan läheistä fyysistä yhteyttä ihmisten välillä, tai kaikkia ihmisten välisiä toimintoja, jotka vaativat toisen olemassaolon tiedostamista. (Berne 1967, 13.)

Yksinkertaisimmillaan sivelyjen vaihto on esimerkiksi tervehdyksen vaihtoa, jossa molemmat osapuolet tiedostavat toisen olemassaolon ja näin aiheuttavat hyvänolon tuntemuksia toisilleen. Jos esimerkiksi tervehdykseen ei lainkaan vastata, sivelyjen vaihto ei tapahdu ja siinä missä vastavuoroinen tervehdys tuntuu hyvältä, olemassaolonsa huomioimatta jättäminen tuntuu meistä pahalta (Harris ja Harris 1995, 141.) Tämä kipu on sosiaalista kipua, josta käytetään nimeä ostrakismi. Ostrakismi, jolla tarkoitetaan ihmisen sosiaalista ulossulkemista ja syrjintää, on ihmiselle kivulias ja haitallinen kokemus. Ostrakismista aktivoituvaa dACC (dorsal anterior cingulate cortex) -aivoalue on sama joka aktivoituu ihmisen kokiessa fyysistä kipua. (Junttila 2018, 52.)

Ihmisen aivoihin on sisään rakentunut järjestelmä, joka tunnistaa vihjeitä ostrakismista, ja aiheuttaa kipua ja uhkaa psykologisia perustarpeitamme kuten itsetuntoa, yhteenkuuluvuuden tunnetta sekä olemassaolon mielekkyyttä. Ostrakismin tuntemukset voivat syntyä hyvin hienovaraisista eleistä, kuten esimerkiksi katsekontaktin välttelystä.

Ostrakismin tunnistavan aivojärjestelmän toiminta ei rajoitu vain meihin itseemme kohdistuvaan sosiaaliseen syrjintään, vaan Wesselmann, Bagg ja Williams (2009) löysivät tutkimuksessaan, että koeryhmässä tunnettiin myös yhtä voimakasta kipua nähdessämme toisten joutuvan ostrakismin uhriksi. Sisäinen ostrakismin tunnistusjärjestelmä laukaisee tietynlaisen automatisoidun empatia-reaktion nähdessämme toisten syrjintää. (Wesselmann, Bagg ja Williams 2009, Wesselmann, Williams ja Hales 2013.)

Kun ajattelemme opiskelijoiden kokemuksia sosiaalisen sivelyn käsitteen näkökulmasta, voimme ymmärtää jälleen eri näkökulmasta miksi kommunikaatio eli kokemukset siitä miten opiskelijat kokivat että heille puhutaan, kommunikaation vastavuoroisuus, sekä kokemukset ihmissuhdetason kiinnostuneisuudesta ovat keskeisiä kokemuksia opinto-ohjauksessa. Sivelyjen vaihto, on tästä näkökulmasta tapahtuvan ymmärryksen mukaan ihmisen perustarve, sekä ihmissuhteen muodostumisen edellytys.

Eryteisesti kiertelyyn liittyvät kokemukset, haastateltavien tuntemukset kuulumisten kyselemisestä arkisesti, sekä siihen liittyvät opinto-ohjaajan toimintaan liitetyt aitouden tunteet on helppo ymmärtää opinto-ohjaajan harjoittamana sivelynä, johon opiskelijat itse vuorostaan vastaavat sivelyin. Koska läheisyyden tuntemukset syntyvät vain jatkuvasta vuorovaikutuksesta, eikä opinto-ohjaajalla ole luokkaopetusta, korostuu opiskelijoiden työtiloissa kiertelyn merkitys ohjaustoiminnassa. Kierrellessä harjoitettavan sivelyn kautta ohjaus voidaan ymmärtää toiminnaksi jossa korostuu ihmissuhteen muodostamisen helpottaminen, sekä auttamisen mahdollistaminen ihmissuhteen kautta, joka itsessään mahdollistaa ohjaustyön. Vehviläinen (2001, 115) korostaakin, että neuvominen ja opastaminen ovat mahdollisia tuntemattomienkin osapuolten kesken, mutta onnistunut ohjaus vaatii tietynlaisen ihmissuhteen osapuolten välille.

Ohjaaminen vaatii ohjaajalta ohjattavien tuntemusta, joka voi syntyä vain useiden tapaamiskertojen kautta. Ohjauksen lähtökohdaksi voidaankin määrittellä luottamuksellisen suhteen luominen ohjattavaan. Tuttuus mahdollistaa syvällisemmän asioiden käsittelyn, sekä mahdollisen henkilökohtaistenkin asioiden käsittelyn. (Pekkari 2009, 9, 19.) Voidaan myös ajatella, että sivelyn kautta tietyllä tapaa aiemmin mainittu lähimmäisenrakkaus arkipäiväistyy, eli siitä että kuulumisia kysytään, ja tervehdyksiä vaihdetaan opinto-ohjaajan ja opiskelijoiden välillä tulee hyvin tavallista ja arkista toimintaa. Koska huomiotta jääminen aiheuttaa ostrakismin tuntemuksia, on varsin selkeää ymmärtää, että tässä tutkielmassa esiteltyjen opinto-ohjaukseen liittyvien kokemusten perusteella sillä miten opinto-ohjaaja suhtautuu opiskelijoihin ja kommunikoi heidän kanssaan on merkitystä.

Lopuksi pyrin pohtimaan kaikkea edellä mainittuja syvemmän ymmärryksen palasia mielikuvamuuntelun hengessä. Mielikuvamuuntelu on esitelty jo Giorgin metodin osana, mutta täsmennän että tarkoitukseni on nyt vapaasti varioida laajasti kokemuksen ja siitä syntyneen ymmärryksen yhteen nivoutunutta ajatusta, kuitenkin poistumatta opinto-ohjaukseen liittyvän kokemustyypin piiristä kokonaan.

Vapaan muuntelun inspiroimana, voimme kuvitella aineistoni kokemuksille päinvastaisen tai keskeiseksi olettamiltani kohdilta erilaisen mielikuvan opinto-ohjauksesta. Voisimme kuvitella mielikuvatasolla, että edessämme olisi tutkimusaineiston kaltainen opinto-ohjaaja, jolla ei ole tuntiopetusta, ei ottaisi itse kontaktia opiskelijoihin, tai ottaisi kontaktia harvoin. Hän ei muistaisi esimerkiksi opiskelijoiden nimiä, ei kyselisi heidän kuulumisiaan ja olisi varsin pitkälti etäinen ja ihmisenä tuntematon hahmo, joka on kaiken lisäksi huonosti tavoitettavissa. Nämä olisivat yhä kokemuksia opinto-ohjauksesta, mutta tietenkin erilaisia kokemuksia. Kokemustyyppi säilyisi, sillä täysin päinvastaisinakin kokemuksina nämä ilmentäisivät silti opiskelijan suhdetta opinto-ohjaajaan ihmisenä, sekä heidän suhdettaan opinto-ohjaukseen ilmiönä.

On varsin oletettavaa, että passiivisella lähestymistavalla, luontaisia ihmissuhteita opiskelijoihin ei muodostuisi edes alkeellisella tasolla. Jos kuvittelemme, että tämä päinvastaisen mielikuvamme opinto-ohjaaja harjoittaisikin hyvin satunnaista sivelyä, eli hän hyvin harvoin kysyisi kenties jonkin tasoisessa small talk-hengessä opiskelijoilta heidän kuulumisiaan. Olisiko sillä merkitystä? Miten kaikki muuttuisi? Opiskelijoiden kanssa vietetyn vähäisen yhteisen ajan, jatkuvien sivelyiden puuttumisen, sekä sen kautta ihmissuhteen puuttumisen vuoksi, opiskelijat voisivat hyvinkin olla ihmeissään siitä, mitä tämä ei-tuttu ihminen heistä tahtoo? Miksi hän on yhtäkkiä noin ystävällinen ja kiinnostunut meistä? Jos ajatellaan aiemmin mainittua ajatusta lähimmäisenrakkauden arkipäiväistämisestä, niin nyt yhtäkkinen opiskelijoita kohtaan osoitettu lähimmäisenrakkaus näyttäytyisikin opiskelijoille varsin yllättävänä ilmiönä, ja peräti opinto-ohjaajaa itseään korostavana toimintana, jolloin halu tulla esimerkiksi autetuksi olisi todennäköisesti alhaisempi, kuin luontaisen arkipäiväistyneen ihmissuhteen ja

opinto-ohjaajan ei-korostuneen käytöksen myötä, koska opiskelijat eivät tällöin välttämättä enää kokisi ohjaustilanteissa tasavertaisuutta ja kunnioitetuksi tulemisen tunteita, ja suhteet jäisivät Buberin termein kuvailtuna Minä-Se suhteen tasolle.

Mitä tutkimusaineistoon haettu ymmärrys tarjoaa jatkoa ajatellen? Tutkielmani kautta toimiva vuorovaikutus, sekä kohtaamisen aitous ihmisten välillä korostuu merkittävänä osana toimivaa oppilaitoksen arkea. Vaikka kyse olisikin vain arkisesta asioidenhoidosta, ei tämän toiminnan tarvitse olla kasvotonta, ei-persoonallista ja etäistä luonteeltaan. Mikään taho ei vaadi tätä.

Esimerkiksi jo opetushenkilökunnan näkökulmasta katsottuna, itsekin opetustyötä tehneenä, näkisin että tiedostamalla omassa opetus - tai ohjaustyössään, tai toiminnassaan esimerkiksi ihmisen biologiset tarpeet kommunikaation suhteen, tai vaikkapa aineistossa korostuneen opiskelijan tarpeen kokea että hänestä välitetään, tai ollaan kiinnostuneita, voidaan mielestäni löytää perusteita pyrkiä työssä kohtaamaan opiskelijoita avoimemmin ja aidommin. En myöskään näe ongelmalliseksi, että esimerkiksi opinto-ohjaajana työskentelevä ottaisi tietoiseksi tavoitteekseen tai toimintamallikseen opiskelijoihin tutustumisen, koska ihmissuhteen muodostamisen tärkeys ohjaustyölle on aineiston kautta tehty mielestäni moneen otteeseen selväksi. Tämän asian tiimoilta voi tietysti pohtia, katoaako esimerkiksi vuorovaikutuksesta aitous, jos siitä tehdään tietoinen tavoite, tai se perustuu vaikkapa oppilaitoksen määrittelemään toimintamalliin joka edellyttää sosiaalisten suhteiden ylläpitoa opiskelijoihin. Pitääkö esimerkiksi vuorovaikutuksen tulla opetus - tai ohjaustyössä "luonnostaan" ja olla osa ihmisen persoonaa, vai onko tämä rooli jonka voimme omaksua? Tästä herää kysymys, mitä on kokemus aitoudesta? Jos lähtökohtana ajattelulle on että toinen ihminen toimii vain sosiaalisessa roolissa?

Yleisenä jatkotutkimusajatuksena näkisin hyvänä asiana, jos ammattioppilaitosten henkilökuntaa, sekä myös opiskelijoita tutkittaisiin yleisesti enemmän kokemuksen tutkimuksen näkökulmasta, ja heidän kokemuksiansa kautta heidän äänensä tulisivat yleisesti laajemmin kuuluviin.

9 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkielman tarkoitus on ollut tarkastella ammattioppilaitoksen opinto-ohjausta opiskelijoiden kokemana. Tutkielman aineisto kerättiin puolistrukturoidulla teema-haastattelulla. Tutkimushaastatteluihin osallistui kahdeksan (8) täysi-ikäistä ammattioppilaitoksen opiskelijaa. Tutkimusaineisto analysoitiin Giorgin deskriptiivisen fenomenologian metodia ja Perttulan metodia mukailevalla metodilla ja analyysin tuloksena muodostui puhtaan kuvaileva merkitysverkosto opiskelijoiden kokemuksista.

Kuvailtuja kokemuksia olen pyrkinyt ymmärtämään hermeneuttisen tulkinnan kautta, luoden keskustelua tulosten ja ohjausalan tutkimuskirjallisuuden välillä, etsien erilaisia vaihtoehtoisia näkökulmia kokemuksissa esiin nousseista sisältöalueista. Tutkielma pyrki opiskelijoiden kokemuksia tarkastelemalla ja ymmärtämällä vastaamaan tutkimuskysymykseen: Millaisia kokemuksia ammattioppilaitoksen opiskelijoilla on opinto-ohjauksesta?

Opiskelijoiden kokemusten kautta opinto-ohjaus ammattioppilaitoksessa osoittautui varsin monimuotoiseksi ilmiöksi. Opinto-ohjaus ammattioppilaitoksessa oli pitkälti arkista asioiden hoitoa, jossa korostuivat avun saanti, sekä ohjaajalta saadut neuvot, joiden nähtiin liittyvän opinto-ohjaajan asiantuntemukseen, eli hänen tietotasoonsa. Opiskelijoiden kertomuksissa korostui opinto-ohjaajan persoonan merkitys opinto-ohjauksen asiointitavoille. Opinto-ohjaajan koettiin kohtelevan heitä tasavertaisesti, sekä olevan aidosti kiinnostunut opiskelijoista ihmisinä.

Ymmärrystä aineistoon haettiin tarkastelemalla aineistoa neuvonnan ja ohjaamisen määritelmien eroja, sekä asiantuntijuuden käsitteen kautta. Tämän jälkeen ymmärrystä ohjauksen eräänlaiseen vuorovaikutuksellisempaan, ihmishuhtetasoon liittyvään puoleen haettiin transaktioanalyysin, neurotieteen, sekä rakkauden käsitteiden avulla. Lopuksi saavutettua ymmärrystä tarkasteltiin fenomenologisen mielikuvamuuntelun kautta.

Tutkielman kautta saavutettu ymmärrys tarjoaa mahdollisuuden pohtia, miten jatkossa voidaan kenties löytää mahdollisia tietoisia sosiaalisen kanssakäymisen

toimintamalleja esimerkiksi oppilaitoshenkilökunnan ja opiskelijoiden välille, jonka avulla kenties pystytään edistämään tasavertaisuuden kokemuksia oppilaitoksen arjessa, sekä luoda tietoisemmin ihmissuhteita ja sitä kautta aitoja yhteisöllisyyden kokemuksia oppilaitoksissa. Tämä kaikki vaatii hyväksyvää, välittävää ja vastavuoroista kunnioittavaa suhtautumista arjessa. Tutkielman kautta esiin noussut kokemus siitä, että joku on aidosti kiinnostunut, joku välittää ja joku kuuntelee opiskelijoiden ääntä, korostuneen entisestään kun ammatillinen koulutus kohtaa tulevaisuudessa mitä erilaisempia haasteita.

Näin ollen voidaan ymmärtää, että opiskelijoiden kokemusten kautta hahmottuu se miten tärkeää on että opinto-ohjaus pyrkii ihmissuhteiden ja sitä kautta aidon yhteisöllisyyden kokemuksen edistämiseen, hyväksyvän, välittävän ja kunnioittavan suhtautumisen kautta.

10 EETTISYYDEN JA LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI

10.1 Tutkielman eettisyys

Tutkielmassani olen pyrkinyt noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENKa 2012; TENKb 2012) antamia ohjeistuksia hyvästä tieteellisestä käytännöstä, sekä eettisestä ennakoarvioinnista. Olen pyrkinyt noudattamaan rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta tutkielman tekemisessä, sen aineiston keräämisessä, sekä arvioidessani tutkimuksen tuloksia. Rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus ovat korostuneet erityisesti aineistonkeruussa, sekä aineiston litteroinnissa, jossa olen pyrkinyt varmistamaan, että kirjaan keräämäni aineiston sellaisena kuin sen olen kerännyt.

Tiedonhankinta, tutkimus -ja arviointimenetelmäni täyttivät tieteellisen tutkimuksen kriteerit. Käyttämäni tutkimusmetodi, fenomenologia, on laajasti käytössä.

tetty metodi eri tieteenaloilla, joilla tutkitaan ihmisen elävää kokemusta. Tutkielmani metodia muokkasin tutkielmani käyttötarkoituksiin sopivammaksi, soveltaen laajemmin käytettyjä Giorgin ja Perttulan metodeja. Tämä soveltaminen on tutkimussuuntaukseni yleisesti hyväksytty, ja suositeltu käytäntö.

Tiedonhankinta, eli tutkielman aineistonkeruu, perustui tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuuden periaatteeseen. Olin saanut haastatteluihin osallistuneilta kirjallisen suostumuksen tutkimukseen osallistumiselle. Tutkielmaan osallistuneet ovat olleet haastatteluhetkellä täysi-ikäisiä. Osallistuneilla on ollut mahdollisuus perua tutkimukseen osallistumisensa, ja tästä oikeudesta heitä olen informoinut ennen tiedonkeruuta. Tätä tarkoitusta varten haastatteluihin osallistuneilla on ollut saatavilla yhteystietoni. Ennen haastattelutilanteita olen pyrkinyt parhaan kykyni mukaan kertomaan tutkimuksen tarkoitusperistä, sekä siitä, että tutkittavien henkilöllisyys ja yksityisyys tullaan suojaamaan tutkielman aineistoa esitettäessä. Olen toiminnallani tutkimuksen aineistoa käsitellessä pyrkinyt varmistamaan, että tutkimukseen osallistuneet ihmiset eivät ole tutkimuksen kautta tunnistettavissa.

Tutkielmassa olen sitoutunut tieteenalani asianmukaiseen viittauskäytäntöön, sekä sitä hyödyntäen ottanut huomioon toisten tutkijoiden saavutukset eettisten periaatteiden mukaisella tavalla. Tutkielmaani varten on myönnetty tutkimuslupa 14.2.2017, joka myös ohjaa tutkielmaan liittyvää mahdollista aineiston säilytystä, sekä aineiston uudelleen käyttöä. Tutkimusluvan hankinnasta olen saanut asianmukaista ohjeistusta yliopistostani. Olen myös tiedostanut haastattelututkimuksen toteuttamiseen liittyviä aineistonkeruusta johtuvia eettisiä seikkoja ennen tutkimusta.

Tutkielman tekemiseen ei ole liittynyt mitään taloudellisia, tai muita sidonnaisuuksia.

10.2 Tutkielman luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa sovelletaan laadulliseen tutkimukseen, sekä tarkemmin fenomenologiaan liitettyjä luotettavuuden määritelmiä. Yksi laadulliselle tutkimukselle yleinen tapa varmistaa luotettavuus, on kertoa tutkimuksen kaikissa vaiheissa läpinäkyvästi tutkimuksen toteuttamisesta. Haastattelututkimuksen kohdalla on syytä mainita esimerkiksi kaikki mahdolliset virhelähteet, paikat, mahdolliset häiriöt ja tilat sekä suorittaa itsearvio tilanteista. Tulosten tulkinnan kohdalla luotettavuutta lisäävät suorat lainaukset tutkimusaineistoista, sekä tutkijan suorittamien tulkintojen täsmällinen perustelu. Aineiston analyysin kohdalla tärkeää on, että syntyneiden mahdollisten luokittelujen perusteet ovat selkeitä. (Hirsjärvi ym. 2014, 232.)

Fenomenologia ei tarjoa tutkimukselle mahdollisuuksia empiirisiin yleistyksiin, eikä se varsinaisesti pyri ongelmanratkaisuun. Ihmisen subjektiiviset kokemusten perusteella yleistysten tekeminen on aina vähintäänkin ongelmallista (Van Manen 1990, 22–23.) Lehtomaa (2009, 186) korostaakin eroa fenomenologisen yleisen tiedon ja tiedon yleistämisen välillä. Fenomenologisessa tutkimuksessa yleinen tieto on kattavaa, eli se koskee kaikkia tutkimukseen osallistuneita. Yleistäminen itsessään ei ole fenomenologiassa tutkijan tehtävä, vaan ympäröivän yhteisön, joka yleistämisellä pyrkii laajentamaan tiedon käyttöarvoa (Lehtomaa 2009, 186).

Yleistettävä tiedon sijaan olen itse hahmottanut tutkielman annin eräänlaiseksi keskustelun avaukseksi. Husserlille fenomenologia on päättymätön, loputon työmaa joka ei tarjoa valmiita synteesejä, vaan on aina luonteeltaan epävarma, rajallinen sekä keskeneräinen (Pulkkinen 2010, 41). Koen tämän kuvauksen kuvastavan monella tapaa omaa tutkielman tekoon liittyntä henkistä matkaa, johon olennaisesti liittyy kokemus siitä, että mitään selkeää saavutettavaa päätepidettä aiheeseen liittyvän ymmärryksen suhteen ei ole lopulta saavutettavissa.

Fenomenologisen tutkimuksen luotettavuutta pohtiessa, on syytä muistaa että tutkimuksen tuottama käsitys ihmisen elämismailmasta ja kokemuksesta

on varsin rajallinen verrattuna siihen aktuaaliseen arkipäiväiseen maailmaan jossa tutkimuskohde elää. Luotettavuutta tulee arvioida mm. tutkittavan ilmiön perusrakenteen (ontologisen määrittelyn) ja valitun tutkimusmenetelmän vastaavuudella. Fenomenologiselle tutkimukselle on olennaista se, onko tutkija taivoittanut ilmiön sellaisena kuin se on. On myös tärkeää pohtia, onko tutkija kyennyt hahmottamaan omat ennakkokäsityksensä tutkimusaiheesta, sekä säilyttämään ennakkokäsityksensä sulkeistettuina. Perimmäisenä luotettavuuden kriteerinä on kaikella tutkimukselle yhteinen kriteeri, eli perusteltavissa olevan tiedon tuottaminen. (Perttula 1995a, 97, 105–106.)

Lähtökohtaisesti tutkielmani on pystynyt vastaamaan fenomenologisen metodin mukaiseen toimintamalliin. Aineistonkeruuvaiheen sulkeistaminen on ollut mielestäni onnistunutta, ja olen myös julkituonut oman esiyymmärrykseni tutkimuksen aiheesta. Koska haastatteluja varten tekemäni kysymysrunko on puolistrukturoitu, se ei itsessään täytä metodissa peräänkuulutettua avointen kysymysten vaatimusta, sillä struktuuri on rajannut esitiedoilla haastattelutilannetta. Toisaalta jo tutkielman aihevalinta on rajannut tilannetta, joten en näe tämän aiheuttavan ristiriitoja luotettavuutta arvioidessa.

Vaikka omat ennakkotietoni opinto-ohjaajan toimintatavoista näkyivät kysymysten asettelussa, eivät kysymäni kysymykset itsessään ohjanneet vastaajia mihinkään tiettyyn suuntaan. Haastateltavilla oli mahdollisuus vapaasti ilmaista itseään, sekä keskustella myös aiheista joita oma kysymysrunkoni ei sisältänyt. Kysymysrunkoni eli dynaamisesti haastattelujen aikana, eikä se koskaan tullut käytetyksi siinä muodossa, miten sen olin aluksi kirjoittanut.

Näen, että kokemattomuuteni haastattelijana näkyi haastattelutilanteissa, ja tämän vuoksi esimerkiksi en välttämättä osannut tarttua kuulemaani tarpeeksi hyvin ensimmäisten haastattelujen aikana, saatiikka pyrkiä saamaan haastateltavilta syventäviä ja täsmentäviä vastauksia kysymyksiin. Vaikka olinkin saanut suostumuksen täsmentävien kysymysten esittämiseen myöhemmin, en enää tehnyt näin, mikä olisi varmasti ollut monen haastattelun kohdalla perusteltua, koska monen mainitun asian henkilökohtainen merkitys opiskelijalle jäi haastatteluisissa epäselväksi.

Vaikka selvensin haastattelun peruseriaatteet jokaiselle haastateltavalle ennen haastatteluja, olisi minun ollut huomattavasti järkevämpää antaa haastateltaville tietoa aiheesta esimerkiksi viikkoa ennakkoon, sekä kenties jopa kertoa muutama aihepiiri mistä tilanteesta keskustellaan, jotta he olisivat itse voineet paremmin varautua tilanteeseen ja miettiä etukäteen asioita joita haluaisivat haastattelutilanteessa jakaa kanssani.

Myös haastattelujen ajankäyttö osoittautui yllätykselliseksi, koska aluksi aikaa ei ymmärretty varata tarpeeksi, ja monesti haastateltavalla oli tarve palata opiskelemaan. Tähän olisi ollut jälkikäteen järkevintä toimia niin, että olisin sopinut uuden haastattelun kiireisten henkilöiden kanssa, mutta en tuolloin ymmärtänyt tätä mahdollisuutta. Haastatteluihin liittyen, koen aiheelliseksi reflektoida luotettavuutta aiheen rajauksen näkökulmasta.

Aiheena opinto-ohjaus, tai ohjaus itsessään, on hyvin monitulkintainen ja vaikeasti määriteltävä aihe, josta ei todennäköisesti käydä arkikielessä hirveästi keskustelua. Tämä ilmeni jo haastattelutilanteissa, siinä miten eri tavalla sana ohjaus tulkittiin haastateltavien toimesta. Kysymysten myötä esiin tulleet merkitykset koskettivat lopulta varsin laajaa aihe-aluetta, joka herättää kysymyksiä aiheen rajaamisen tarpeesta. Tutkielmaa suunnitellessa, olisi ollut kannattavaa pyrkiä rajaamaan hyvin tiukasti jokin ohjaukseen liittyvä osa-alue, johon haastatteluissa keskittyi. Toinen vaihtoehto olisi ollut keskittyä tutkimaan opiskelijoiden yleistä suhdetta esimerkiksi koulunkäyntiin, tai kokemuksiä ongelmatilanteista ja niiden hoidosta opiskelun aikana.

Tutkielman alussa esittelin tutkielman taustalla vaikuttavan ihmiskäsityksen, joka on Lauri Rauhalan holistinen ihmiskäsitys. Tämän ihmiskäsityksen näkökulmasta ihminen todellistui tajunnallisena, kehollisena ja situationaalisena olentona. Koen, että tutkimuskohteen ontologinen määrittely, sen tuloksena esiin tuotu ihmiskäsitys, ja valittu metodi vastasivat hyvin toisiaan. Pyrkiessäni syvempään ymmärrykseen tutkimusaiheesta, korostin voimakkaasti ihmisen luontaista tarvetta vuorovaikutukseen aivotutkimusten (tajunnallisuus) näkökulmasta, joka taas liittyi suoranaisesti ihmisen elämäntilanteelliseen ulottuvuuteen vuorovaikutuksen ja ihmissuhteiden kautta. Kehollisuus tuli tietysti todelliseksi

ihmisten fyysisen olemassa olon myötä haastattelutilanteissa, sekä kuvailluissa ohjaustilanteissa. Näkisin, että tutkimukseni hyödynsi hyvin holistista ihmiskäsitystä pyrkiessäni ymmärtämään opiskelijoiden kokemuksia. Toisaalta, haastateltavien situationaaliset tiedot, esimerkiksi se mitä he opiskelevat, tai mikä heidän tämän hetkinen elämäntilanteensa yleisesti on, eivät tulleet esille minun aineistossani, enkä osannut näihin asioihin kiinnittää asianmukaista huomiota haastatteluja suorittaessani. Ajattelen, että vaikka tutkielman tarkoitus olikin hahmottaa aiheena opinto-ohjausta, niin kenties opiskelijoiden yleinen elämäntilanne ei aina liittynyt aiheeseen suoranaisesti. Mutta, näkisin kuitenkin jatkotutkimusajatuksien kannalta olennaiseksi myös ottaa mahdollisissa vastaavissa tutkielmissa huomioon haastateltavien elämäntilanteet, ja kerätä myös haastateltavista tietoa heidän sen hetkisestä elämäntilanteestaan, jossa kokemukset tutkimusaiheesta syntyvät.

On myös syytä pohtia miten oma julkituotu ihmiskäsitys ilmenee ymmärryksen evoluutiobiologiaan nojanneissa osioissa. Onko tietty biologiseen määrittelevyyteen ja luonnontieteisiin nojaava maailmankuva kuitenkin osa omaa ihmiskäsitystäni, jota en tutkimuksen alussa osannut hahmottaa? Onko kyse peräti esiymmärrykseni muutoksesta? Esiymmärrykseni tutkimusaiheesta ei kokemusperustaisen tiedon osalta muuttunut tutkimusprosessin aikana, mutta negatiivisesti värittyneet kokemukseni opinto-ohjauksesta muotoutuivat erilaiseksi tutkielman kautta saavutetun ymmärryksen avulla.

Esiymmärrykseni kielen luonteesta, sekä sen törmäyttäminen aineiston fenomenologisen deskriptiivisyyden ja hermeneuttisen tulkinnallisuuden käsitteisiin aiheutti minulle paljon ongelmia, kuten liiallisen tulkinnallisuuden pelkoa sisältöalueita nimetessä. Tältä osin jouduin miettimään omia etukäteisoletuksiani hyvin laajasti tutkielman aikana.

Tutkielman analyysi säilyi muodostetulle metodille uskollisena, sekä tuotti kuvailevaa tietoa opiskelijoiden kokemuksista opinto-ohjauksesta. Metodin osalta tutkielmani säilytti läpi tutkimuksen kokemusten yhteyden taaksepäin lopullisesta yleisestä merkitysverkostosta aina yksittäisiin haastatteluihin, tehden

analyysin vaiheista läpinäkyvää. Tutkimuksen tuottama tieto opinto-ohjauksesta, sekä sen kuvailemat kokemukset opinto-ohjauksesta ovat olleet luotettavia, sekä niihin liittyvät esitellyt tulkinnat, tutkijalle perspektiivikohtaisia, mutta perusteltuja.

LÄHTEET

- Bevan, M. T. 2014. A Method of Phenomenological Interviewing. *Qualitative Health Research* 24 (1), 136-144.
- Berne, E. 1967. *Kanssakäymisen kuviot*. Suom. E. Puranen. Jyväskylä: Gummerus. Alkuperäisjulkaisu 1964.
- Breggin, P.R. 2015. *Guilt Shame and Anxiety: Understanding and Overcoming Negative Emotions*. New York: Prometheus.
- Buber, M. 1995. *Minä ja sinä*. 2. painos. Suom. J. Pietilä. Juva: Wsoy. Alkuperäisjulkaisu 1923.
- Egan, G. 2010. *The Skilled Helper - A Problem-Management and Opportunity-Development Approach to Helping*. 9. painos. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Finlay, L. 2011. *Phenomenology for Therapists: Researching the Lived World*. Malden, MA: Wiley.
- Finlex 2017. *Laki ammatillisesta koulutuksesta*. 531/2017. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170531>. Viitattu 10.3.2018.
- Friedman, M. S. 2002. *Martin Buber: The Life of Dialogue*. 4. painos. New York: Routledge.
- Gadamer, H-G. 2004. *Hermeneutiikka - Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Suom. I. Nikander. Tampere: Vastapaino.

- Giorgi, A. 1994. Sketch of a Psychological Phenomenological Method.
Teoksessa A. Giorgi (toim.) Phenomenology and Psychological Research. 6
painos. Pittsburgh, PA: Duquesne UP, 8-22.
- Giorgi, A. 2012. The Descriptive Phenomenological Psychological Method.
Journal of Phenomenological Psychology 43, 3-12.
- Giorgi, A. 2014. The Descriptive Phenomenological Method in Psychology: A
Modified Husserlian Approach. 5 painos. Pittsburgh, PA: Duquesne UP.
- Goleman, D. 2006. Sosiaalinen äly. Suom. L. Jänisniemi & A. Paajanen.
Helsinki: Otava.
- Harris, A. & Harris, T-A. 1995. Staying Ok. Lontoo: Pan Books.
- Hirsjärvi, S. 1982. Ihmiskäsitys kasvatustieteessä.
Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hirsjärvi, S & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria
ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2014. Tutki ja kirjoita. 19. painos.
Tammi: Helsinki.
- Husserl, E. 1995. Fenomenologian idea. Viisi luentoa. Suom. J. Himanka, J. Hä-
mäläinen & J. Sivenius. Helsinki: Loki. Alkuperäisjulkaisu 1907.
- Husserl, E. 2016. Filosofia ankarana tieteenä. Suom. A. Salminen & J.L.Pii.
Tampere: Niin & näin. Alkuperäisjulkaisu. 1911.

- Jacquette, D. 2004. Brentano's Concept of Intentionality. Teoksessa D. Jacquette (toim.) *The Cambridge Companion to Brentano*. Cambridge: Cambridge University Press, 98-130.
- Junttila, N. 2018. *Kaiken keskellä yksin: aikuisten yksinäisyydestä*. Helsinki: Tammi.
- Kakkori, L. 2009. Hermeneutiikka ja fenomenologia: Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. *Aikuiskasvatus* 4/2009, 273-280.
- Kannanotto 2016. Sakki Ry, SoPo ry ja OSKU Ry - Ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden lakisääteinen oikeus opinto-ohjaukseen loppuu, jos reformin lakiesitys toteutuu. <http://www.sopo.fi/lataa/Kannanotto%20Ammatillisen%20koulutuksen%20opinto-ohjauksen%20loppuminen%20reformin%20jalkeen.docx>. Viitattu 10.3.2018.
- Koppa 2018. Hermeneuttinen tutkimus. <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tutkimusstrategiat/hermeneuttinen-tutkimus>. Vierailtu 21.5.2018.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voi tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: PS-kustannus, 29-51.
- Lairio, M. & Puukari, S. 2001. Ohjaus käsitteenä ja ammattina. Teoksessa M. Lairio & S. Puukari (toim.) *Muutoksesta mahdollisuuksiin - Ohjauksen uutta identiteettiä etsimässä*. Jyväskylä: Yliopistopaino, 9-22.
- Latomaa, T. 2009. Ymmärtävä psykologia: Psykologia rekonstruktivisena tieteenä. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus*. 3 painos. Tampere: Juvenes, 17-85.

- Lehtomaa, M. 2009. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. 3 painos. Tampere: Juvenes, 163-194.
- Marshall, G.J. 2008. A Guide to Merleau-Ponty's Phenomenology of Perception. Milwaukee, WI: Marquette UP.
- Maslow, A. H. 1954. Motivation and Personality. New York: Harper & Row.
- Matikainen, J. 2004. Verkko: ohjauksen väline vai areena?. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3: Aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Juva: PS-Kustannus, 125-139.
- McLeod, J. 2007. Counselling skill. Maidenhead: Open University Press.
- Merimaa, E. 1997. Oppilaanohjauksen kehitysvaiheet ja tulevaisuudennäkymät. OPO - Opinto-ohjaajien ammatti -ja järjestölehti 1/97, 28-32.
- Miettinen, T., Pulkkinen, S. & Taipale, J. Johdanto. 9-24. Teoksessa T. Miettinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus, 9-24.
- Mäkitalo, M. 2004. Ohjaustyön jäsentäminen ja avainosaamisen käsite. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 3. Jyväskylä: PS-kustannus, 233-240.
- Niskanen, S. 2009. Hermeneuttisen psykologian tieteenfilosofinen traditio. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. 3 painos. Tampere: Juvenes, 89-111.
- Numminen, U. 2000. Opinto-ohjaus - vastaus koulujärjestelmän ja opiskelijan ongelmiin. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 111-130.

Ojanen, E. 2002. Rakkauden filosofia. Jyväskylä: Gummerus.

OKM 2017. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Yhteenvedo hallituksen esityksestä laiksi ammatillisesta koulutuksesta ja eräiksi siihen liittyvksi laeiksi annetuista lausunnoista. <http://minedu.fi/documents/1410845/4296223/Lausuntokooste+-+Hallituksen+esitys+ammattisen+koulutuksen+reformista/1d01f7e2-a15a-46c1-bc14-63d119169f00>. Viitattu 24.4.2018.

Onnismaa, J. 2007. Ohjaus -ja neuvontatyö - aikaa, huomiota ja kunnioitusta. Helsinki: Gaudeamus.

Oord, T.J. 2004. Science of Love: Wisdom of Well Being. Philadelphia, PA: Templeton.

Peavy, R. V. 1997. Sociodynamic counselling - A constructivist perspective. Victoria: Trafford.

Peavy, R. V. 2006. Sosiodynaamisen ohjauksen opas. Helsinki: Psykologien kustannus. Suom. P. Auvinen. Alkuperäisjulkaisu 2004.

Pekkari, M. 2009. Tavoitteellinen ohjauskeskustelu. Helsinki: Tammi.

Perttula, J. 1995a. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena – johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.

Perttula, J. 1995b. Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. Kasvatus 26 (1995), 39-46. <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/26/1/kokemuks.pdf>. Viitattu 20.9.2017.

Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. Kasvatus 31 (5), 428-442.

- Perttula J. 2009. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa. (toim.) Kokemuksen tutkimus: Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia, 115-162.
- Perttula, J. 2012. Mikä tekee kokemuksen tutkimisesta fenomenologista?: Fenomenologisen ajatteluni kehityspolkuja. Teoksessa L. Kiviniemi, K. Koivisto, T. Latomaa, M. Merilehto, P. Sandelin & T. Suorsa. (toim.) Kokemuksen tutkimus III: Teoria, käytäntö, tutkija. Rovaniemi: Lapland UP, 319-336
- Pulkkinen, S. 2010. Husserlin fenomenologinen menetelmä. Teoksessa T. Miittinen, S. Pulkkinen & J. Taipale (toim.) Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus, 25-44.
- Purton, C. 1998. Unconditional Positive Regard and its Spiritual Implications. Teoksessa B. Thorne & E. Lambers (toim.) Person-centred Therapy: a European perspective. London: Sage, 24-37.
- Rauhala, L. 1991. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 2005. Ihminen kulttuurissa – kulttuuri ihmisessä. Helsinki: Gaudeamus.
- Rauhala, L. 2014. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.
- Rogers, C. R. 1965. Client-centered therapy: Its Current Practice, Implications and Theory. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. 1980. A Way of Being. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Russell, M. 2009. Husserl – A Guide for the Perplexed. New York: Continuum.
- Saarinen, R. 2015. Oppi rakkaudesta. Helsinki: Gaudeamus.

- Smith, J.A., Flowers, P. & Larkin, M. 2009. Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research. London: Sage.
- Stenström, M-L., Pöyliö, L. & Valkonen, S. 2002. Ura -ja rekrytointipalvelut toisen asteen ammatillisissa oppilaitoksissa. Helsinki: Opetushallitus.
- Stewart, I. & Joines, V. 1987. TA Today - A New Introduction to Transactional Analysis. Nottingham: Lifespace.
- TENKa. 2012. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. Viitattu 1.6.2018.
- TENKb. 2012. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Eettinen ennakoarviointi ihmistieteissä. <http://www.tenk.fi/fi/eettinen-ennakoarviointi-ihmistieteissa>. Viitattu 1.6.2018.
- Toikka, I. & Mustonen, H. 2011. Opinto-ohjaus ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa H. Kasurinen, E. Merimaa & J. Pirttiniemi (toim). OPO: Opinto-ohjaajan käsikirja. Tampere: Juvenes, 137-150.
- Valtioneuvosto. 2016. Hallitusohjelman toteutus. Kärkihanke. Opetus -ja koulutus. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen reformi. <http://valtioneuvosto.fi/hallitusohjelman-toteutus/osaaminen>. Viitattu 17.5.2018.
- Van Manen, M. 1990. Researching lived experience - Human science for an action sensitive pedagogy. Albany, NY: State University of New York Press.
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Elan Vital. http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf. Viitattu 19.2.2017.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

VavM. (2016). Valtiovarainvaliokunnan mietintö. 13.12.2016.

<http://budjetti.vm.fi/indox/sisalto.jsp?year=2017&lang=fi&main-doc=/2017/aky/aky.xml&opennode=0:1:11:259:689:733>. Viitattu 17.5.2018

Vehviläinen, S. 2001. Ohjaus vuorovaikutuksena. Helsinki: Gaudeamus.

Wesselmann, E .D., Bagg, D. & Williams, K.D. 2009. I Feel Your Pain: The effects of observing ostracism on the ostracism detection system.

Journal of Experimental Social Psychology 45 (6), 1308-1311.

<https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1016/j.jesp.2009.08.003> Viitattu 17.5.2018

Wesselmann, E. D., Williams, K.D., & Hales, A.H. 2013. Vicarious Ostracism. Frontiers in Human Neuroscience 7 (2013), 153.

<https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00153> Viitattu 17.5.2018

Zahavi, D. 2003. Husserl's Phenomenology. Stanford: Stanford UP.

LIITTEET

Liite 1.

SUOSTUMUSLOMAKE

Olen saanut riittävästi tietoa AMMATTIOPPILAITOKSEN OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSIA OPINTO-OHJAUksesta – tutkimuksesta ja sen tarkoituksesta ja haluan osallistua siihen Pete Makkosen haastattelemana.

Osallistuessani tiedostan, että osallistumiseni tutkimushaastatteluun on täysin vapaaehtoista ja että voin keskeyttää osallistumiseni tutkimukseen milloin tahansa, eikä se voi vaikuttaa kohteluuni nyt tai vastaisuudessa. Tutkimushaastattelut ovat täysin luottamuksellisia ja niiden tietoja kohdellaan salassapitovelvollisuutta noudattaen.

Allekirjoituksellani annan suostumukseni haastattelussa kertomieni tietojen käyttämiseen niin, että yksittäiset ihmiset, perheet, koulut, tarinat, ym. eivät ole ulkopuolisten tunnistettavissa.

Paikka ja päiväys_____

Allekirjoitus_____

Nimen selvennys_____

Annan suostumukseni myös ottaa minuun uudelleen yhteyttä, jos haastattelijalla on lisäkysymyksiä.

Kyllä_____

Ei_____

Puhelinnumero:_____

WhatsApp? Kyllä_____ Ei_____

Sähköpostiosoite_____

Liite 2. Metodin vaiheen 5.4 aineistoa jäsentäneet sisältöalueet listattuna

Kokemus opinto-ohjaajalta saadusta avusta.

Kokemus ahdistuneisuudesta ohjauskäynnillä

Kokemus saadun avun vaikutuksesta

Kokemus opinto-ohjaajalta saadun tiedon vaikutuksesta

Kokemus alaa vaihdettaessa saadusta avusta

Kokemus pettymyksestä ohjaajan lupaamaan apuun

Kokemus opinto-ohjaajan epätäydellisyiden hyväksymisestä

Kokemus opinto-ohjaajalta saadun avun merkityksestä

Kokemus jatko-opintoihin ohjaamisesta

Kokemus asioiden hoitamisesta

Kokemus opinto-ohjaajan työskentelystä

Kokemus opinto-ohjaajalta saadusta motivoinnista

Kokemus opinto-ohjaajan asiantuntijuudesta

Kokemus opinto-ohjaajan toimimisesta opiskelijan parhaaksi

Kokemus opinto-ohjaajalta saadusta kannustuksesta

Kokemus opiskelijan oman asenteen merkityksestä ohjaukselle

Kokemus opinto-ohjaajan kiinnostuneisuudesta opiskelijan tilanteen taustoihin

Kokemus opinto-ohjaajan kiinnostuneisuudesta opiskelijoiden asioihin

Kokemus opinto-ohjaajan suhtautumisesta opiskelijoiden asioihin

Kokemus opinto-ohjaajan kiinnostuneisuudesta opiskelijoiden hyvinvointiin

Kokemus opinto-ohjaajan kiinnostuneisuudesta opiskelijoiden työrauhasta

Kokemus opinto-ohjaajan suhtautumisesta opiskelijoihin

Kokemus opinto-ohjaajan opiskelijoihin kohdistamista odotuksista

Kokemus opinto-ohjaajan tapaamisesta

Kokemus opinto-ohjaajalla asiointitavan merkityksestä

Kokemus opinto-ohjaajan luona asioinnista sosiaalisena tapahtumana

Kokemus opinto-ohjaajan tavasta kommunikoida

Kokemus opinto-ohjaajan kanssa keskustelemisesta

Kokemus tulevaisuuden suunnitelmista keskustelemisesta

Kokemus työelämästä/jatko-opinnoista keskustelemisesta

Kokemus henkilökohtaisista asioista keskustelemisesta

Kokemus opinto-ohjaajan tuttuudesta

Kokemus opinto-ohjaajan luotettavuudesta

Kokemus opiskelijan yksilöllisyyden huomioimisesta

Kokemus opinto-ohjaajan tavasta huomioida opiskelijan mielipiteet

Kokemus ohjauksen vapaaehtoisuudesta.

Kokemus tyytyväisyydestä ohjaukseen

Kokemus ohjaajan persoonasta

Kokemus ohjaajan lähestyttävyydestä

Kokemus ohjaajan tavoitettavuudesta

Kokemus ohjaajan näkyvyydestä

Kokemus ohjauspalveluiden saatavuudesta

Kokemus ohjaajan kiertelystä

Kokemus ohjaajan näkemisestä

Kokemus ohjaajasta ottamassa kontaktia opiskelijoihin

Kokemus ohjaajasta muistuttamassa ohjauksen saatavuudesta

Kokemus opinto-ohjaajan infotilaisuuksista

Kokemus lisäohjauksen tarpeesta

Kokemus ohjauksen merkityksestä opiskelijalle

Kokemus ohjaajan tavasta käsitellä ihmisiä

Kokemus ohjaajan myötäelämisestä opiskelijan tilanteessa

Kokemus ohjaajan kyvystä muistaa ja tunnistaa opiskelijat

Liite 3. Haastattelukysymyksiä

Miltä opiskelu on tuntunut? (mikä fiilis? -kysymys)

Kuvailukysymys (“jos sinun pitäisi kuvailla opinto-ohjaajaasi jollekin tutulle...”)

Millaista sinusta on mennä opon juttusille?

Minkälaisissa asioissa opolla olet käynyt? Minkälaisista asioista puhuttu?

Kuvaile tilannetta joissa kävit opinto-ohjaajalla? (miten työskentelee?)

Minkälaisia ratkaisuja opolta on löytynyt mahdollisiin ongelmiin?

Valmistuminen? Jatko-opinnot?

Keneltä olet saanut apua?

Millaista on mennä ohjaajan juttusille?

Onko ohjausta ollut tarjolla?

Odotukset? Mitä kaipaisit lisää?